

戦後1960～1980年代の山村小学校における 「ソーシャルワーク的支援」の展開過程に関する事例研究

—オーラルヒストリー法を用いた解釈的アプローチ分析—

田中 謙 (山梨県立大学)

大津 雅之 (山梨県立大学)

高木 寛之 (山梨県立大学)

キーワード：小学校 ソーシャルワーク 特別な教育的ニーズ 地域生活課題 「地縁血縁」

要 旨

本研究ではA県B村の小学校教員経験者に対するオーラルヒストリー法を用いた解釈的アプローチ分析から、教育領域、特に学校教育における「ソーシャルワーク的支援」の展開過程を明らかにすることとした。

その結果、B村の学校教育における「ソーシャルワーク的支援」の展開過程に関しては、1960～1980年代には学校が地域支援の拠点であり、複式学級や「全戸PTA」等のシステムの機能が、住民同士に地域の一員であるという一体感を醸成し、地域の課題に対する問題意識も醸成していたととらえられた。その上で、学校が住民主体の課題解決の実践の場として「ソーシャルワーク的支援」を担っていたと考えられた。

I 問題の所在と研究目的

今日の学校においては、いじめ、不登校、校内暴力、退学、過剰な学力追及、貧困等の「学校病理（学校教育病理）」が生じ、学校経営上の課題となる事例が複数報告されている。この「学校病理」に関しては、対象が「学校内外の条件の故」に、「学校の教育機能に障害」が生じ、その結果「さまざまな問題行動の発生する過程」と規定される等（大橋他,1986）、「学校外」の環境に発生要因がある事例が存在する。またいじめ等の「学校病理」は「深くひそかに潜行する」等の性質を有しているといわれているため、学校単独では対応が困難な事

例が多いといわれている。そのため、今日においても学校では「学校病理」に係る課題は取り組むべき重要課題となっており（坂田,2007,2）、特に「特別な教育的ニーズ」（Special Educational Needs、SEN）としてとらえ、スクールソーシャルワーク（SSW）の視点から、他の専門機関や専門職との連携が対応の際に求められている。

またコミュニティソーシャルワーク領域でも、子どもや子育て家庭の社会的孤立や児童虐待、学校在籍児のいる生活困窮家庭等、地域生活課題を有する家庭に対する地域支援の充実が実践的課題としてあげられており、対応に向けて学校と地域との連携

が重要視されている。例えば、コミュニティソーシャルワークにおける介入の視点から、市町村児童虐待防止ネットワークにおける、地域の学校、スクールソーシャルワークの役割に関する言及が確認できる（山野,2010）。

このように今日の日本社会では、児童とその家庭に対して、学校での「特別な教育的ニーズ」への対応や地域での地域生活課題への対応が求められており、学界に対しては、対応に資する基礎研究のさらなる発展が求められていると考える。

本研究では、このような問題意識のもと、大津他（2017）の「社会的ニーズ」に関して、「今日において顕著に発生してきたわけ」ではなく、「徐々に蓄積されてきた結果」としてとらえ、「これまでも多くの専門職や地域住民、個人によってさまざまな対応がなされてきた」歴史があるという指摘を参考に（大津他,2017,113）、日本におけるソーシャルワークの歴史的展開過程という視座から、上述のような学校における「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題への対応について検討を行うこととする。

本研究では、日本におけるソーシャルワークの歴史的展開過程を明らかにする作業に着手するためには、ソーシャルワークの発展に寄与してきたと考えられる社会福祉士にのみ着目し分析対象とするのでは不十分であり、関連する教諭（教員）、保育士（保育士）、医師、看護師（看護婦）、保健師（保健婦）等の専門職や地域住民の発展への関与の分析も不可欠との立場をとる。そのため、「ソーシャルワーク機能の一端を担ってきた多くの専門職や地域住民、個人の活動の実際」を「ソーシャルワーク的支援」と定義する大津他（2017）の概念を援

用し、具体的な検討課題としては、本研究では教育領域、特に学校教育における「ソーシャルワーク的支援」の展開過程を明らかにすることとした。

Ⅱ 研究方法

1. 研究対象、研究方法および分析枠組み (1) 研究対象

本研究では、A県B村を分析対象事例として設定する。B村はA県の南東部の山間に位置し、地理的には東西に長く、林業を中心とする山村である。人口は各年度国勢調査で、1960（昭和35）年度約3,100人、1970（昭和45）年度約2,500人、1980（昭和55）年度2,200人程度である。1960年代～1980年代にはB村内には小学校3校分校2校（下記E小学校に2分校）が存在した。

B村はA県内において、交通網の整備が限定的である等の自由から地域住民間の「つながり」、学校と地域との「つながり」が今日にいたるまで強いとされる地域である。そのため、本研究では専門職である小学校教諭と地域住民との関係性、学校と地域住民との関係性を「ソーシャルワーク的支援」の視座から分析する際に適した事例であると考え、選定した。

分析対象時期として、秦（1993）は「子どもに関する病理現象」として、1975（昭和50）年前後から少年非行が増大し、校内暴力のピーク1982（昭和57）年頃であるとしており、秦（1993）を参考とすると、歴史的に「学校病理」と「特別な教育的ニーズ」をとらえる上では、1970～1980年代に着目する必要性が推測される。そこで本研究でも1970～1980年代を主な分析対象時期として設定し、併せてその前史に位置づく1960年代も補足的に分析対象とすることとする。

調査協力者であるC元教諭はB村出身であり、A県内の2年制教員養成課程出身で、教員免許取得後隣接県で4年間の教員生活を経たのち、1961（昭和36）年からB村立旧E小学校に16年間在籍し、1996（平成8）年の退職までB村立小学校、中学校で34年間教諭、教頭、校長等を勤めた人物である。

D元教諭は1964（昭和39）年にA県に入職後、B村立旧E小学校分校に4年間在籍し、隣接自治体での2年間の勤務後、再びB村立E小学校等に在籍しており、B村立小学校、中学校で合計25年間教諭、教頭、校長等を勤めた人物である。

C元教諭、D元教諭とも1960年代～1980年代にB村立小学校に勤務経験を有しており、B村立E小学校等の同僚であった。

（2）研究方法

本研究では、ヴァレリー（2005=2011）を参考にオーラルヒストリー法を用いて、B村小学校で1960年代～1980年代に勤務経験を有する教員C元教諭、D元教諭への聞き取り調査を実施した。調査日時は2017年1月28日10：00～12：00にB村内公共施設にて行った。調査に際してはB村前教育長（調査時）にも同席を願い、必要に応じて補足説明等を依頼した。

聞き取り調査は半構造化方式で実施し、記録方法はICレコーダーとメモによる筆記方法を採用した。筆記記録はインタビュー終了後、整理・再構成し、フィールドノーツとしてまとめた。同聞き取りデータは研究資料として使用する旨をC元教諭、D元教諭に説明し、了承を得た上で用いることとした。

（3）分析枠組み

本研究では「解釈的アプローチ」から分

析を試みる。解釈的アプローチは、M.Weber等を中心とした理解社会学領域において確立された社会科学固有の方法論であり、経済学、教育学、体育学等で広く応用されている。解釈的アプローチは「社会的現実を諸個人の相互作用の積み重ねにより構成されたもの」と捉えて、「社会的事象の把握に際して行為者の行為にこめられた主観的意味づけを重視するという行き方をとる方法」（志水,1985,195）であり、人間の内側に存在する主体的意思や主観的な意味づけの分析に有用な分析枠組みである。

解釈的アプローチは、「社会的世界がもつ客観的構造の解明や、一般的命題につながりにくい」という問題点が指摘される一方、「客観的事実や構造的背景との関連を扱う」ことにより、「ミクロな世界の内実を解明する社会分析が可能」となる可能性が示されている方法論である（佐々木,2003,233）。本研究においては、小規模で人と人とのつながりが強いB村というコミュニティを分析対象とするため、世界を解釈する知識の枠組が「常にある特定の社会構造の文脈のなかで行われる」とされる社会化の過程において習得されることを考慮すると（Berger&Luckmann,1966=1977,276）、解釈的アプローチを用いることは当時のB村におけるコミュニティ、「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題をとらえる上で有用な方法であると考える。

さらに、本研究において解釈的アプローチを用いる積極的理由として、木岡（2005）は、学校現場で起きている事象に関して「社会学的な分析を行うこと」の必要性を指摘し、その際には組織内の「人の認識や解釈、行為の選択の分析を充実すること」

の有用性を研究課題として述べている(木岡,2005,78)。同様に勝野(2008)も教育経営において「組織に関わる諸個人の経験、ものの見方、解釈に根ざした学校の記述と理解の必要性」を指摘している(勝野,2008, 148)。学校教育における「ソーシャルワーク的支援」の展開過程を明らかにする本研究の趣旨に照らせば、学校における「特別な教育的ニーズ」と、学校の所在する地域における地域生活課題を教員がどのように解釈していたのかを明らかにすることは、上述の木岡(2005)、勝野(2008)の課題や必要性の指摘に応える基礎研究を進めることが可能になると考える。

以上から、本研究においては解釈的アプローチを採用することで、教員本人の主体的意思と意味づけ方に注目することが可能となり、ソーシャルワークという用語がほとんど用いられていなかった1960～1980年代においても学校教育における「ソーシャルワーク的支援」に係る教員の認識を懐古的に明らかにすることができるという有用性が見出せると考えられる。

以上から、本研究では戦後1960年代～1980年代の中山間地域であるA県B村を事例とし、元B村小学校勤務経験を有する教員2名の「特別な教育的ニーズ」のとりえ方と支援に関する事例の分析を通して、戦後日本の学校における「ソーシャルワーク的支援」の特質を明らかにすることとする。

2. 倫理的配慮

本研究では日本社会福祉学会研究倫理指針の規定を順守し、対象者には事前および聞き取り調査時に本研究の趣旨と内容を口頭で説明し、同意を得たことを確認して調査を実施した。調査データに関しては匿名可を行い個人が特定されないように配慮し

た。また調査自治体および調査者に関してはアルファベット表記を用い、自治体、個人が特定されないよう、研究に支障のない範囲で記述情報を限定して記すこととした。

Ⅲ 研究結果と考察

(1) B村コミュニティの教育風土と教職員の教育方針

まずB村における教育風土、特に学校教育に関する地域住民のとりえ方に関しては、C元教諭によれば1872(明治5)年「学制」(1872(明治5)年8月2日太政官第214号)発布に、「民家の大きい家を借り」てB村立小学校での教育を始めたとのことであり、B村は教育への関心の高い地域住民が多かったことがうかがえる。

また小学校の校舎増築が必要になった際には、地域住民の協力があったという。

C元教諭：

地域で校舎の増築が必要になった、金が必要だ。そこでね、お宮の森の木、こんな太い木ですよ、これ1本売れば、地域の負担がうんと軽くなる。地域が負担しないと学校できないんです。今のような状況でないから。そうするとね、地域で困ったな、神様に無心してこの1本を頂戴するかと、木を切り倒して、一時金を出してもらおう。そしてその負担を氏子か、またはPTA会員が逐次、お宮さんの方へお金を返して、一時賄って貰おうと、そんなような発想もあったですよ。

C元教諭の語りからは「地域が負担しないと学校できない」と地域住民の協力で学校の整備が図られたことが読み取れる。C元教諭はこのような地域住民の考えを「学

校を気安く使う、施設を、それはおらん学校だっちゅう、そういう考えが地域の親たちにあるんです」と述べており、地域住民の中で子どものいない家庭においても「子どもがいなくもいずれ厄介にはなる」との考えで協力が得られたと振り返っている。高田・梅津・桑子（2012）によれば神社等は「伝統的にコミュニティの中心に位置」する「地域社会の精神的支柱」であり、「地域の重要な共有資源」と指摘されている。B村においてはこの「地域社会の精神的支柱」である「お宮」の木材を伐採して校舎の増築に当てており、地域コミュニティが学校整備に「地域の重要な共有資源」を投入してきた歴史があることが確認できる。他にもC元教諭は近隣自治体の中学校をPTAの研修旅行で訪問した際に、その校舎や設備に圧倒され、自分たちの村の2つの中学校を数年かけて移築新設した地域住民の事例をあげており、B村では地域住民が教育に対して高い意識を持ち、地域社会が学校コミュニティの重要な機関ととらえ、学校の環境整備に協力する地域風土があったことが確認できる。

このように地域住民がコミュニティの中で学校へ協力することにより、教職員は「(赴任して1番思ったことは) こんな空は小さいけれどもこの空は世界へ広がっているぞ」「目の前の子どもを来年3月までには、大袈裟に言えば東京、いや、世界に通じる子どもにしなきゃ、という思いで日々励んだものでした」と、学校での教育活動に専念できる環境がつけられていたのである。

(2) B村における「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題
「特別な教育的ニーズ」や地域における

地域生活課題について、検討する前提として、C元教諭は以下のように振り返っている。

C元教諭：

「(B村のあるY県に1971(昭和46)年に設置された教育センターを例にあげ) センターがあった、それ以前にも、もちろんね研修所で研修とか、色んな機会ありますから。我々も色んな勉強をします(中略) 教育相談っていう、我々教員は毎年ね、研修ってものが、講習会があると私はねえ、欠かさず出てきた方ですから、いろんな研修には出ました。

C元教諭：

色んな勉強をする中で、結構ね、自分でこのこと子どもと1つやってみようっていう、どっちかといえばね、意外と本当にやってみようというような思いを持っていましたからねえ、そういうところで勉強したことを子供と一緒にやる、ということは結構しましたけれどもね。

聞き取り調査の中では、C元教諭が「教育相談」の名称で、研修を積極的に受け、研修内容を実践に活かそうと取り組んでいたことが示されている。具体的には教育相談の研修で習った内容としてC元教諭は「子どもたちの気持ちを穏やかにできる」取り組みについて語っている。

C元教諭：

例えば、気持ちがとても落ち着いているっていうことを、ゆっくり話すんです(中略) 私最近思うことは、そのことによってリラックスするんですね、体から力を抜く。もちろん目をつむってです、自分も一緒にやりますから。そうしたら、

結構な子どもが、それになびいてくるんですね。

その内容は、今日における教育相談でも用いられる「カウンセリング技法」(ストレスマネジメント等)の一つであったと推測され、C元教諭が学校におけるカウンセリングについて、一定の知識を有していたことが確認できる。

カウンセリングに関する言及が確認された一方で、ソーシャルワークについては以下のように述べている。

C元教諭：

教育相談の講習のことでしか勉強してませんから(中略)ソーシャルワークというようなことは、ちょっと耳慣れない言葉でねえ。もう平成に入ってから、あったはずなんでしょうけれどね、どうも、縁遠い感じがしておりましたから、身についてなくて。

C元教諭の主観的な解釈ではソーシャルワークというとらえ方は全くなかったと考えていることがとらえられる⁽¹⁾。

その上で、C元教諭は1960～1980年代のB村小学校での「特別な教育的ニーズ」に関して、以下のように語っている。

C元教諭：

村全体とすればね、不幸にして就学できない、そういう子どもさんも全くゼロではなかったような気がします(中略)これはと誰もが、それこそ我々もですが、そんなに詳しくは分かんないけれども、これは就学無理だなんていうことは、はっきり分かるような方はそのままであった、というようなことはあったと。

D元教諭：

子どもたちやそういう困難な家庭とか、そういうものに本当に神経を使わないで、(中略)教育一面に全力をあげることができた、という印象があります。

C、D元教諭の語りからは明確に「特別な教育的ニーズ」をとらえていなかったことがうかがわれるものの、B村にも少なくとも就学困難な状況にある「特別な教育的ニーズ」を有する児童をもつ「困難な家庭」等が存在したことが読み取れる。

しかしながら、C教諭は以下のように語っている。

C元教諭：

もちろん、家庭訪問もしますよ、なにもしますけれども、目の前に、こりゃあ困ったってというような子どもの問題っていうのは、今考えてみてもね、そんなにないような気がするんですね。

C元教諭は他にも「学校でとにかくね、問題をあまり感じない」「家庭訪問に行っても(中略)深刻でこれはあったぞ、という問題を提供してうんぬんというようなことでなくて、ごく一般的にというような、そういう対応が多かったような気が」とし、「一般的に家庭訪問をして帰ってきたというような記憶の方が多いですね」と語っている。これらの語りから「困ったってというような子どもの問題」は「そんなにない」と振り返っており、教員が児童の「特別な教育的ニーズ」を学校内で顕在的にとらえていなかったことがうかがわれる。

つまり、C元教諭は児童の「特別な教育的ニーズ」を明確にとらえていなかったと

振り返っており、先に見たようにD元教諭はB村という地域で地域生活課題を有する家庭の存在をとらえながらも、課題意識が高い状況ではなかったとなかったと振り返っている。この点に関しては、聞き取り調査の中で例えば当時は「給食なかった」ため「家に食べに帰る」という昼食の設定がなされ、「弁当持って行かなかったという人が、あんまりいなかった」と「貧困」等が学校内では見えにくかったという背景要因も考えられる。

しかしながら、なぜC、D元教諭は学校で「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題への対応に取り組んだという意識を有していないのであろうか。その理由をD元教諭は次のように述べている。

D元教諭：

僻地の特性というか、地縁血縁という（中略）地域でもみんなで知恵を出して助けていく、また地縁の中で、手を差し伸べ合いながらやっていくというそういう色彩が強かったのだ。

D元教諭の語りから、「地縁血縁」というインフォーマルな関係性による支え合いが地域コミュニティの中で行われており、学校が特に「特別な教育的ニーズ」や地域生活課題に対応していたととらえていないという意識が強く表れている。D元教諭はこのことについて「地縁血縁の中で、助けたり、支えたり、支え合ったり、色々な面で、ダメだぞとか、こうしろよとか、そういう地域の教育力とか、相当あったんじゃないか」と表現しており、「特別な教育的ニーズ」や地域生活課題を「地域の教育力」で補完してきたととらえているといえる。

以上のようなC、D元教諭の主観的な解

釈からは、まずC元教諭について検討すると、C元教諭の学校内において研修等を通してカウンセリングに関する理解は一定程度確認されたものの、ソーシャルワークに関する理解は確認できない。山下・内田・牧野（2012）によれば日本では1970年代までは「学校社会事業」の名称で、1980年代から「スクールソーシャルワーク」の名称による先駆的取り組みが注目され始めたことが指摘されている。1960～1980年代のB村においては、教員には学校社会事業、スクールソーシャルワークの概念は浸透していなかったことがうかがわれる。また両元教諭とも、「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題に対して、課題意識を強く意識していたとは言い難い。

しかし、聞き取り調査からは、1960～1980年代のB村においても「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題が存在したことが確認できる。では、なぜ課題意識を教員は強く意識していなかったのか。その背景としてD元教諭は「地縁血縁」というインフォーマルな関係性による支え合いが地域コミュニティにあったため、学校や教職員が「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題に主体的に取り組んでいたのではないととらえている。この点に関連して、C、D元教諭の語りからは、学校が地域コミュニティの拠点となり、「地縁血縁」を再生産する機能があったこともうかがわれた。次節ではこの点について検討を試みる。

(3) B村における学校を拠点とした「地縁血縁」を再生産する「装置」

1) 複式学級

B村の「地縁血縁」の支え合いについて、D元教諭は特に分校での複式学級をあげて

いる。

D教諭：

(B村)は「地縁血縁」がありまして、そして私は複式だったのでクラスの中でフォローとフォロアー、フォローされる方とする方、3年、4年と経験をしてるんですね。そういう経験の中で(中略)下になったり、指導者になったり、また下になったり、そういうことを繰り返していくわけですね、6年間。それが子どもたちの成長に大変役に立って、生きる上で貴重な体験だったかなあという、そういうことを感じました。

「複式だったのでクラスの中でフォローとフロア、フォローされる方とする方、3年、4年と経験をして」きており、「子どもたちの成長に大変役に立って、生きる上で貴重な体験だった」と述べており、「地縁血縁」の支え合いは複式少人数での学校教育の資源であり、その経験が村の「地縁血縁」の再生産につながっているととらえていると考えられる。

D教諭：

(当時の学習指導要領改訂について)いよいよ課題解決学習とか、自己教育力の育成とか、そういう風な学習の仕方を身に付けるとか、そういう風に学習指導要領が改訂になっていったわけですね。その時に一番役に立ったのは、複式の間接授業の経験、いかに直接教えなくても、自分たちで学んでいかなければいけないわけですね。そしてその中で学び方、今でいう、今の教育、学習指導要領の原点の生きる力を養うのか、全く、その複式の間接授業の体験が物凄い役に立ちまし

たねえ。

また複式学級での授業、特に「間接授業」(間接指導)は教師の指導力のみならず、児童の「生きる力」の育成にもつながっていたのである。

さらにB村では障害児について、普通学級に在籍しており特殊学級の設置は困難であったという。

D元教諭：

こういう地域柄、普通学級で同じように育てていくことが、将来その子が成長した時に、その方がいいだろうという親の考えがあれば、まずつくことはできませんでした。

C元教諭：

周りの子どもが決してその子に対して嫌味なことはしない、この人はこうなんだ、こうして一緒にここで学んでいるんだ、っていう感覚でいるから、私が見ていなくても困らない、むしろ世話をする場合には、世話してくれる。さっき言ったようにその子は、家庭のしつけかもしれない、一人で帰るでも学校の行き帰り困らない。途中で困ったことがあったら、大人を見たら助けを求めろ、とか、あるいはどこかの家へ行って、家へ連絡せえと、自分の家の電話番号ね、どここの家へ行って家へ電話して、助けにどうか、迎えにきてくれろと言えば、すぐに飛んでいくからと。そういうことはみっちりできてました。ですから、私もそんな感覚でやりました。

当時のB村では特殊学級の設置は困難であったが、通常学級に在籍する中でも児童

生徒間での支え合いがなされており、地域でも障害のある児童生徒の通学を見守る支え合いがなされていたのである。従って教員も特殊学級の設置が困難であることを指導上の困難さとはとらえておらず、課題とは解釈していなかったと推測される。

このようにB村では複式学級での支え合いをはじめとする子ども同士の支え合いが地域コミュニティの中で日常的に取り組みられており、その経験が村の「地縁血縁」を再生産していたと考えられる。

2) 「全戸PTA」加入

さらに学校における「地縁血縁」の支え合いは具体的にB村E小学校分校の学区内全戸がPTAに加入していたという「システム」にも表われている。

D元教諭：

全戸がPTAなんです（中略）普通ならPTAっていうのは、学校へ来ている家とですね、それが、そこにある全戸が、賛助会員と本会員に分かれていたんですよ。それで、本会員はPTAなんです。学校へ来ている子ども。賛助会員は、その地域の人たち、半分くらいPTAの会費を出してくれた。そしたら、運動会全て、みんなそばからすぐ連携も何もさあ、すぐ。それでいろいろな施設がなかった為に、色んな行事を学校でやるわけですね（中略）地域の人が色々な地域の会合なんかには学校を使うわけですね。だけどその辺は、学校施設の開放なんか多めにしてくれて、しょっちゅう来てたから、そういう地域との連携もなんかあれば相談もできたわけですね。だから本当に、全く今じゃ日本中を探しても、賛助会員という、そういうシステム、びっくりし

ちゃいました。物凄いありがたかったですけれどもね。

B村では地域コミュニティでの活動にも学校が活用されており、学校は地域コミュニティの活動の一つの拠点となっていた。そのため、児童の在籍にかかわらず、地域住民が学校のPTAに賛助会員という形で加入し、金銭的な支援等を行っていたのである。このような「全戸PTA」等の社会システムも「地縁血縁」の支え合いの「装置」として機能していたのである。

つまり1960～1980年代のB村においては、地域コミュニティで「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題に対応する「地縁血縁」による支援基盤が存在していた。具体的には複式学級や「全戸PTA」加入の社会システムが「地縁血縁」を地域コミュニティ内で再生産する「装置」として機能し、結果的に「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題に対応していたととらえられる。このような点から、B村では学校が「ソーシャルワーク的支援」の一端を担っていたと考えられる。さらに、村内の小学校ではこの「地縁血縁」が資源として教育実践や学校経営にも活用され、教育環境の整備がなされていたと考えられるのである。

IV まとめと今後の課題

本研究では教育領域、特に学校教育における「ソーシャルワーク的支援」の展開過程を明らかにするため、B村を事例に学校における「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題への対応について元教諭の解釈から検討を行うこととした。

その結果、B村では地域住民が教育に対

して高い意識を持ち、学校に協力する風土があり、教職員は学校での教育活動に専念できる環境がつけられていたのである。そのため、C、D元教諭は学校で「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題への対応に取り組んだという意識を有していないことが示された。しかし、B村でも「特別な教育的ニーズ」や地域における地域生活課題がなかったわけではなく、「地縁血縁」というインフォーマルな関係性による支え合いが地域コミュニティの中で行われており、学校が特に「特別な教育的ニーズ」や地域生活課題に対応していたととらえていないという意識が強く表れていることが示された。そして、C、D元教諭の語りからは、学校が地域コミュニティの拠点となり、複式学級や「全戸PTA」加入が「地縁血縁」を再生産する機能を有し「ソーシャルワーク的支援」を担っていたこともうかがわれた。

以上をまとめると、B村の学校教育における「ソーシャルワーク的支援」の展開過程に関しては、1960～1980年代には学校が地域支援の拠点であり、複式学級や「全戸PTA」等のシステムの機能が、住民同士に地域の一員であるという一体感を醸成し、地域の課題に対する問題意識も醸成していたととらえられる。その上で、学校が住民主体の課題解決の実践の場として「ソーシャルワーク的支援」を担っていたと考えられる。

今後はB村のみならず、同じように地方都市の山村地域においても同様の傾向にあるのか、引き続き検討を続け事例研究を積み重ねることが研究課題としてあげられる。

V 注

(1) なお、聞き取り調査時には「学校社会事業」の名称でも尋ねているが、同様であった。

VI 謝辞

本研究にご協力いただいたB村関係者の皆様に、お名前を記すことはできませんが感謝申し上げます。また本研究の実現にご協力いただいた山梨県立大学看護学部佐藤悦子教授に記して御礼申し上げます。さらに、本研究に協力いただいた山梨県立大学人間福祉学部福祉コミュニティ学科の寺本万由子、後藤詩央里、後藤妃菜、飯田優衣、岡田茉莉子、小早川結美、小林捺美さんにも謝意を示させていただきます。特に後藤妃菜さんにはボイスライティングにご協力いただきました。

VII 付記

本研究は山梨県立大学平成28年度地域志向教育研究プロジェクト（COC事業）「日本国内におけるソーシャルワーク的支援に関する研究—B村に見る「市町村」レベルでの取り組みとその歴史—」（研究代表者：大津雅之）の一環として行われた。

また本研究の一部は日本社会福祉学会第65回（2017年度）秋季大会にて「学校教育における『ソーシャルワーク的支援』の展開過程—解釈的アプローチによる分析—」として口頭発表を行った。

なお、本研究ではB村に関する情報に関しては、研究倫理に配慮するため意図的に分析上最低限必要な情報のみを記すこととしていることを付記する。

VIII 引用・参考文献

Berger, Peter L. and T. Luckman (1966)

- 『The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge』,New York,山口節郎訳(1977)『日常世界の構成—アイデンティティと社会の弁証法—』新曜社.
- 秦政春(1993)「学校における病理現象」『犯罪社会学研究』18,161-169.
- 勝野正章(2008)「学校の組織と文化」小川正人・勝野正章著『新訂教育経営論』放送大学教育振興会,143-156.
- 木岡一明(2005)「論点整理と今後の課題」『日本教育行政学会年報』31,68-78.
- 大橋薫・高橋均・細井洋子(1986)『社会病理学入門』有斐閣双書.
- 大津雅之・高木寛之・田中 謙(2017)「ソーシャルワーカーがソーシャルワーク機能を担ってきた者に向けるべき視座」『山梨県立大学人間福祉学部紀要』12,113-124.
- 坂田仰(2007)『学校教育紛争—事件の概要・判決・争点—』春風社.
- 佐々木洋成(2003)「解釈的アプローチの可能性について」『年報社会学論集』(16),225-236.
- 志水宏吉(1985)「『新しい教育社会学』その後—解釈的アプローチの再評価—」『教育社会学研究』40,193-207.
- 高田知紀・梅津喜美夫・桑子敏雄(2012)「東日本大震災の津波被害における神社の祭神とその空間的配置に関する研究」『土木学会論文集F 6 (安全問題)』68(2),I_167-I_174.
- 山野則子(2010)「市町村児童虐待防止ネットワークとコミュニティソーシャルワーク」『コミュニティソーシャルワーク』(5),32-42.
- 山下英三郎・内田宏明・牧野晶哲編(2012)『新スクールソーシャルワーク論—子どもを中心にすえた理論と実践—』学苑社.
- Valerie,R.Y.(2005)『Recording Oral History — A Guide for the Humanities and Social Sciences— (Second Edition)』Rowman Altamira,ヴァレリー・R・ヤウ著吉田かよこ監訳(2011)『オーラルヒストリーの実践と理論』インターブックス

A Case Study on the Development of "Social Work" in Mountain Village between 1960's and 1980's

-Interpretive Approach by using the Methods of Oral Histories-

TANAKA Ken (Yamanashi Prefectural University)

OTSU Masayuki (Yamanashi Prefectural University)

TAKAGI Hiroyuki (Yamanashi Prefectural University)

Key words:

Elementary school Social Work Special Educational Needs Community Life Issues
"Relationship of Local Community"