

# 一般社団法人日本社会福祉学会第 65 回春季大会

## 目 次

---

■ 大会プログラム	1
【基調講演】	
広井 良典	2
■ シンポジウム	4
【シンポジスト】	
山野 則子	8
小川 正人	14
原田 正樹	18
松本伊智朗	20



# 日本社会福祉学会第 65 回春季大会

## プログラム

---

■ 13:00～13:05

開会あいさつ 岩崎 晋也（日本社会福祉学会会長・法政大学）

■ 13:05～13:55

### 基調講演

#### 「持続可能な福祉社会」

広井 良典（京都大学こころの未来研究センター）

■ 14:05～16:55

### シンポジウム

#### 「教育と福祉における協働の論点を探る」

##### □ シンポジスト

山野 則子（大阪府立大学）

小川 正人（放送大学・東大名誉教授）

原田 正樹（日本福祉大学）

松本伊智朗（北海道大学）

— 休憩 — (15:55～16:05)

##### □ コーディネーター

山縣 文治（関西大学）

##### □ コメンテーター

広井 良典（京都大学こころの未来研究センター）

##### □ 質疑応答・ディスカッション (16:05～16:55)

■ 16:55～17:00

閉会あいさつ 黒木 保博（日本社会福祉学会副会長・同志社大学）

\* 敬称略

\* プログラムの進行上、時間は多少ずれる場合がありますのでご了承ください。

## 教育と福祉の連携——ポスト成長時代の社会構想とケア

広井良典（京都大学こころの未来研究センター）

### 1. 趣旨

教育と福祉という二つの領域は、いずれも“人が人をケアする”代表的な分野でありつつも、これまで互いに「遠い」存在だったのが現実である。実際、教育と福祉は、その基本的な理念や近代社会システムの中での位置づけのほか、制度、資格、人材養成システム、学問研究のパラダイム等多くの面で異なる性格の2領域だった。

しかし近年、経済成長が鈍化し、雇用の不安定化や格差の世代間累積等といった問題が顕在化し、かつてのような「成長」型モデルの中でのライフコースや支援の仕組みが維持困難となる中で、教育と福祉の2領域は大きくクロス・オーバーしつつあり、連携やシステムの再編が不可避のものとなっている。こうした状況と今後の展望について、歴史的展開や若干の事例分析、「人生前半の社会保障」、「ケア」という視点や「持続可能な福祉社会」と呼ぶべき社会構想などを含め、幅広い観点から考えてみたい。

### 2. 全体の構成

はじめに

#### 1. 福祉と教育の歴史的進化

福祉と教育の歴史的進化：その4ステップ

日本の場合の特質

教育と福祉のクロス・オーバー

もうひとつの論点：教育と福祉の「主体」は誰か

#### 2. ケアとしての福祉と教育

生活自立・仕事相談センターの事例から

ニーズの複合化～連携の必然性

背景にある構造

政策的対応のあり方

もうひとつの論点：コミュニティとローカル化（localization）

#### 3. 思想・理念のあり方

個人の可能性（潜在性、内発性）を引き出す営み&その制度的保障としての教育と  
福祉

#### 4. 「持続可能な福祉社会」の可能性

「成長」を超えて

目指すべき社会モデル

教育と福祉の連携 (①政策・社会システムのレベル、②ケアあるいは臨床的レベル、  
③思想・理念のレベル)

#### 参考文献

広井良典『ケアを問い合わせる』ちくま新書、1997年。

同『ポスト資本主義 科学・人間・社会の未来』岩波新書、2015年。

## シンポジウム

# 教育と福祉における協働の論点を探る

### 【シンポジスト】

山野 則子（大阪府立大学）  
小川 正人（放送大学・東大名誉教授）  
原田 正樹（日本福祉大学）  
松本伊智朗（北海道大学）

### 【コーディネーター】

山縣 文治（関西大学）

### 【コメンテーター】

広井 良典（京都大学こころの未来研究センター）

### 【企画趣旨】

子どもの貧困、児童虐待の増加、いじめ、少年事件など子どもを取り巻く課題は後を絶たない。まさに社会に潜む矛盾、格差や貧困の問題が影響している。私たちは何ができるのか。この危機的な現状に、子どもの権利を正面から取り入れた児童福祉法の一部改正が平成28年5月成立した。子どもの権利に関する条約に批准して22年、ようやくその精神が児童福祉法の条文に明確化された。つまり子どもを主語に考えることが、第一義的になったともいえよう。

また教育分野においては、子どもの貧困対策に関する大綱における「学校プラットフォーム」<sup>1)</sup>の議論や中央教育審議会における「チーム学校」<sup>2)</sup>、「コミュニティ・スクール」<sup>3)</sup>「地域学校協働」<sup>4)</sup>に関する部会が設置され、平成27年12月に答申（「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」）が打ち出され3部会を関連させた図が出された（図1）。その後、チーム学校答申を受けてガイドライン作りがなされ、2017年2月には、「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」としてまとめられ、スクールソーシャルワーカーのガイドラインも初めて作成された。教育再生実行会議においても家庭・学校・地域とどう連携・協働していくのかといった協働のあり方が多様な視点から議論された。こうした様々な動きの結果、「義務教育諸学校等の体制の充実及び運営の改善を図るための公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律等の一部を改正する法律（平成29年法律第5号）」が平成29年3月31日に公布され、翌日の施行日に伴い、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成29年文部科学省令第24号）」によって、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの職務を新たに規定するものとなった。同じく社会教育法の改正、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部改正によ

って、コミュニティ・スクール関連では学校運営協議会の設置が努力義務とされ、地域学校協働関連では、地域学校活動推進員を置くことができる、とされた。

実践に関して、子どもの貧困対策として、各地域主体で学習支援や子ども食堂の開設、チーム学校の一職種としてスクールソーシャルワーカーの各地域での増員など福祉と教育の重なりにあたる実践が展開されるようになってきている。しかし教育と社会福祉の両者をつなぐ課題は山積しており、政策的にも実践的にも、その必要性は理解されながらも、十分な共有化・協働化には至っていない。

こうした時期だからこそ、教育と社会福祉をつなぐ本質や原点を見直す必要があるのではないか。事業や人材を投入するだけでは機能していかない。なぜ今、教育と社会福祉の交差がクローズアップされているのか。その歴史的背景や社会的ニーズについて考えることから始める。本質や原点を見直す議論を深めることによって、論点を探ることができ、政策や実践の場面において両者をつないでいく可能性が生じないか、そんな思いからの企画である。

議論が拡散しないために、ここでの議論は、以下を前提とする。

## ① 対象

教育と社会福祉の協働といつても、どこをイメージしているのか不明確では議論が展開しづらい。ターゲット（課題を抱える子どもの層）とユニバーサル（全ての子どもの層）の二層があり、それぞれに協働の仕組みが必要である。さらに、児童福祉法上、子どもは18歳未満であるが、今回は、義務養育年齢の子どもを焦点とし、のちに普遍化して考え得るものと判断する。

## ② 協働

チーム学校や学校プラットフォームなどの議論は、その時々に各人が主語を学校、地域、子どもとし、一定しないためにかみ合わない。各人の価値観で物事が考えられ、協働相手の価値観が理解されていないことから生じる。つまり、松岡（2009）はチームをそもそも葛藤の伴う作業であり違いこそ重要と認識するとしたが、行動の背景にある価値を意識し、違いを共有して、協働が生まれると考える。共通の目標に基づく認識構造を形成し非階層的な構造を生み出し、共同の意思決定を行い新しいものを生み出す（Alter1993）組織間ネットワークに近い概念でとらえる。

<注>

### 1) 学校プラットフォーム

具体的には、「子供の貧困対策に関する大綱」（2014年8月29日閣議決定）において「教育の支援では、『学校』を子供の貧困対策のプラットフォームと位置付けて総合的に対策を推進するとともに、教育費負担の軽減を図る」ものとして出現した言葉である。

### 2) チーム学校

「チームとしての学校」の体制を整備することによって、教職員一人一人が自らの専門性を発揮するとともに、心理や福祉等の専門スタッフ等の参画を得て、課題の解決に求められる専門性や経験を補い、子どもの教育活動を充実していくことが期待できる（文部科学省）、としている。

### 3) コミュニティ・スクール

学校運営への地域住民等の参画を促進するとともに、学校を応援し、地域の実情を踏まえた特色ある学校づくりを進めていく役割を明確化し、学校における地域との連携・協働体制を組織的・継続的に確立する観点から、コミュニティ・スクールを一層推進している。

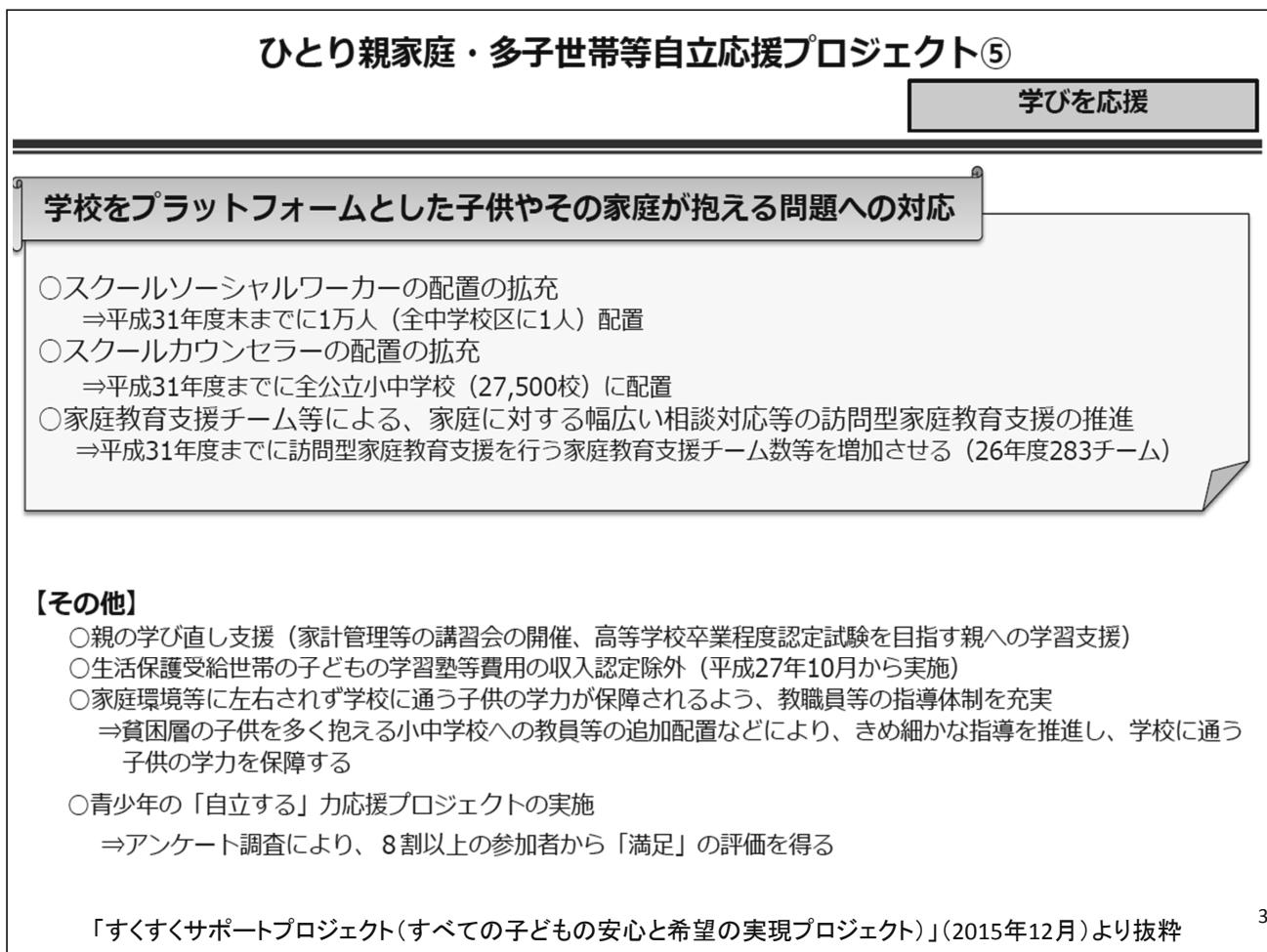
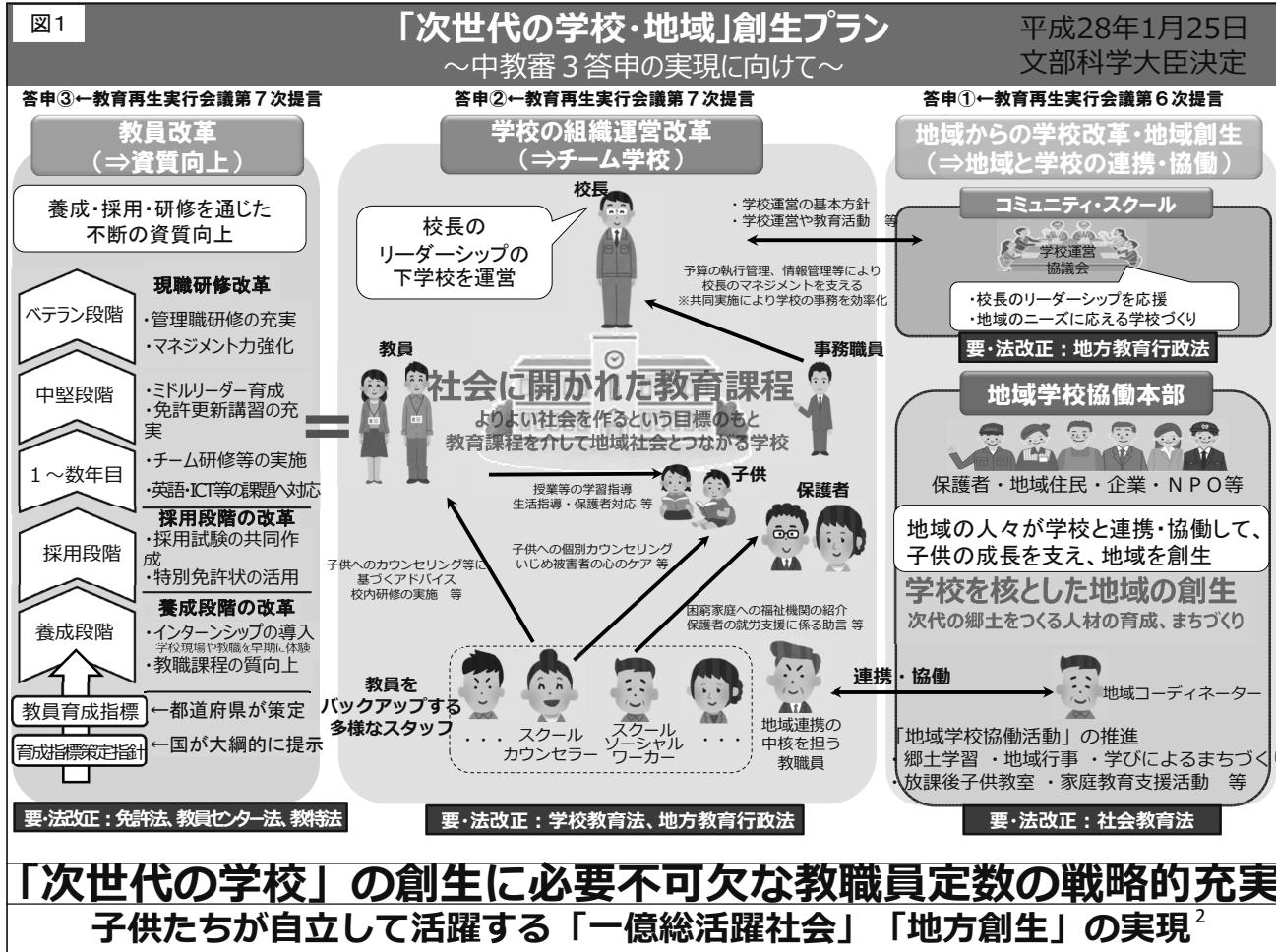
- |                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| 1. 学校運営の基本方針の承認 | 2. 学校運営に関する意見       |
| 3. 教職員の任用に関する意見 | 4. 地域住民等の連携・協力の促進める |
- 4) 地域学校協働

従来の学校支援地域本部、放課後子供教室等の活動をベースに、「支援」から「連携・協働」、個別の活動から「総合化・ネットワーク化」へと活動を発展させる新たな体制を「地域学校協働本部（仮称）」という。①コーディネート機能、②多様な活動（より多くの地域住民の参画）、③持続的な活動、の3要素が必須と位置付けられた。

#### <文献>

Alter,C.,and Hage,J., (1993)*Organizations working Together.* Newbury Park,CA : Sage Publications, 78-80.

松岡千代（2009）「多職種連携のスキルと専門職教育における課題」『ソーシャルワーク研究34（4）』,pp.314-320.



## 教育と福祉の協働をめぐる諸問題 —子ども家庭福祉の立場から—

山野 則子（大阪府立大学）

### はじめに

※以下の文献は、紙面の都合上、PPT資料に掲示しています。

報告者は、子ども家庭福祉、スクールソーシャルワークに関する研究者の立場である。前述した内閣府、文部科学省における議論に参加し、「チーム学校」答申後のガイドライン作りに携わった。政策策定や実践において、全容が一体化しない、協働がうまくいかない実態を超えるためには、本質的な議論の必要性を感じた。本報告では、今の政策や実践の実態から本議論の導入的役割を担う。

### 1. 教育と福祉の狭間→協働の必要性

少年事件、いじめ事件、児童虐待事件になって初めて、明確になることがある。つまり、重大事件になってさかのぼると実は誰かには兆候が見えていたことはよくある。決して、学校を責めているのではない。そもそも現状の日本の教員の勤務時間はOECD加盟国の中で最も長い（国立教育政策研究所 2014）という現状の「学校」という枠組み、教育と福祉の連携のあり様を考え直さなければ、少年事件もいじめや虐待事件も決して防げないのでないだろうか。

義務教育である小中学校は、すべての子どもたちが通うところであり、学校から見ると、児童福祉は希少な特別な事例を扱うところである。この認識は一致するが、あらゆる視点において学校は「すべての」子どもであり、福祉は何らかの「特別な」子どもであることがずれとなる。

実践からみると、例えば児童相談所で対応しているのは、すべての子どもたちの約1%であり、そこから施設入所に至る事例は児童相談所の相談件数のなかの10%に満たない（厚生労働省 2012）。さらに市町村児童福祉部門でも全校児童数からみると10%ほどしか見れていない実態のなか、冒頭の様々な事件を振り返ってわかる支援の必要な層（就学援助や児童扶養手当の受給層など）を丁寧に見ているところは存在しないことがわかる。これを単に児童福祉側の不足という議論ではなく（2016年の児童福祉法の一部改正により、児童福祉司の増員などが決定している）、子どもを主語に見たときに、セクト主義的にどこの仕事であるのかということでなく、仕組みとして何が不足しているのか、という議論が必要である。そしてこれらの層をキャッチできるのは、学校というすべての子どもたちの通う場しかない。

施策からみると、子どもの貧困対策によって、子ども食堂や学習支援が各地で展開され始めている。しかしNPOの存在場所で実践が展開されたり、学校経由での声かけがなされないので、校区外に出ないよう指導される学齢児はその場にも行けない、必要な子どもたちに十分届かない。これを貧困対策というのであれば、主語が子どもではない視点の施策案と言えよう。

## 2. 子ども主体の視点

企画趣旨で述べた国が打ち出した政策も、その議論も含め、主語は子どもではなく、学校であったり地域であったりする。子どもが主体となった視点で議論を深める必要があると考える。例えば、先も触れた子どもの貧困対策についてスティグマへの懸念と教育の壁から、対象はすべての子どもとあいまいなままになっている。もちろん大正期から昭和 10 年くらいまでの保護事業下の児童学校や子守り学校のように一般児童生徒から区別する施策（岡村 1963）の再現であってはならないが、確実に必要な子どもに届く工夫は基本であろう。

社会福祉援助の原理として、主体性の原理を提唱した岡村は、第 5 回国連国際社会福祉教育調査報告書から、社会福祉サービスの機能の 1 つに、生活上の困難の発生を未然防止するような**予防的機能**をとりあげている（岡村 1963）。子どもの様々な問題がここまで明らかになり、悪循環も明確ななか、ここに対応しないと、いつまでも現状に変化をもたらすことができない。

子どもの権利条約、さらに今回児童福祉法一部改正によって明確化されたように、子どもにとってどうかという視点で一旦仕組みを検討する必要があるのではないか。その上で、例えば岡村の援助理論（岡村 1983）にのっとって客体的側面である学校の制度上の課題を、個人の生活に体現した制度上の欠陥として、分かち合い、一つづつ解決へと向かう議論が必要ではないか。

## 3. 全数把握の意味

仕組みの例として、世界的に見てその水準がトップレベルと言われる日本の母子保健の 1 つである乳幼児の健診システムを参考に考える。厚生労働省の平成 27 年度調査によると、市区町村が実施した健康診査の受診率は、「3~5 か月」95.6%、「1 歳 6 か月児」95.7%、「3 歳児」94.3% と、高い値である。その後、要経過観察となって何らかのフォローが展開されていくが、都築ら（2009）の 1 歳半健診に関する調査によると、要経過観察となるのが、各市町村に統一した判断基準になっていない課題を挙げた上で<sup>注 1</sup>、平均 22.3% と示している。健診後のカンファレンスも 92.1% 実施されており、保健師、心理職、栄養士、歯科衛生士等という多様なスタッフである。さらに自治体によっては家庭児童相談室や児童相談所を含めて、経過観察後の検討会を実施している。内容も疾患や障害の発見だけでなく、「健やか親子 21」が厚生労働省から出されて以降、親子関係や心の状態の観察など広がっている。ポピュレーションアプローチ<sup>注 2</sup>を利用しながら、いかに個別支援を展開していくか、二層への視点の重要性を述べている（都築 2009）。

このように乳幼児健診では気になる事例が選別され、その後検討会議で議論される（山崎 2014）が、就学後は、このような場はなくなる（山野・山縣 1999）。この場に、すべての子どもが通う学校は、**発見機能**や**予防機能**を持つ（山野 2010）可能性があるのではないだろうか。

## 4. 協働が機能するための視点 山野（2016）より一部変更して抜粋

### ①チーム学校によるスクリーニング会議（発見の仕組み）の構築

乳幼児健診の例を挙げたが、スクリーニング会議として、生徒指導、教育相談、特別支援、養護教諭、そしてスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどがメンバーとなつて定期的に校内でピックアップ基準を設け検討する会議を提案する。そこを経て組織の判断で

児童相談所や市町村児童相談部署に紹介するような組織的対応を作る必要がある。

#### ②学校と関係機関の連絡会の構築

乳幼児期のスクリーニング後の検討会のように、就学後も同様の連絡会の構築が必要であろう。複数の他専門家も含めて検討できるメリットは大きく、学校だけの抱え込みはなくなり、学校の負担感は軽減できるであろう。いきなりの事件や居所不明の発覚での把握や急な訴訟での発覚となることを未然に防ぐ可能性がある。モニタリング機能として期待できる。

#### ③学校プラットフォーム

例として、イギリスでは、エクステンディッド・サービスとして、学校のなかに朝食サービスや母親の就労支援、放課後学習支援、日本で言う子育て支援として母親が親子で集う場である広場事業やサロン、地域子育て支援センターなどが存在する（植田 2015）。学校という場で支援メニューがそろうと、保護者に拒否感があっても子ども教師も利用しやすくなる。チーム学校が機能していくと、スクリーニング会議からサービスにつながりやすくなり、サービスや各つながりが可視化され、ほかの例に般化し、早期解決が導け子どものみならず教師の負担軽減にもなる。

こういった児童福祉政策と教育政策を同じ場所で提供すべく合体させて、義務教育である学校という場で展開することが、今回児童福祉法第2条に明記されることになった子どもの最善の利益を保障できる可能性が高くなるのではないだろうか。最も重要なのは可視化され、関わる教員、保育士、母子自立支援員などすべての支援や教育に関わる人に、校区の子どもたちの実態や課題が見え、支援メニューが見えることである。中学校単位であれば可能性があると考える。

#### ④「学校」概念の見直し

上記内容が可能になるためには、学校＝教員という固定観念を払拭する必要がある。（中略）

日本でもボランティアベースで学校を支援している人材はたくさんあり、今回の地域学校協働に関する法改正で様々に意識される可能性がある。しかしつき大きな課題は、教員には支援があまり見えず、結果、1人で抱えていると認識し、大きな負担感になっている。教員が、引き受けられないが気になることは必ずつなぐという新しいチャンネルが必要である。学校で行う＝教員が行う、ではない仕組みや体制を人材含めてどう構築するか、認識をどう作るかが重要である。

#### ⑤多職種連携教育（IPE：Interprofessional education）の必要性

養成段階から心理、教育、福祉の養成課程の学生がともに現場体験を行う I P E では、違いの認識、葛藤を当たり前とする認識が生まれる（山野 2012～2016）。教師が抱え込まずに、伝える・つなぐ発想が生じる可能性がある。チームの基本として必要な力の養成はカリキュラムレベルで必要であり、協働概念を作り上げるのには大学教育の力も重要である。

注1) 「乳幼児期の健康診査と保健指導に関する標準的な考え方」（平成25年度厚生労働科学研究）などで標準化が

検討されているが、確定したものがあるわけではない。

注2) 高リスクを抱えていない集団に働きかけ、集団全体がリスクを軽減したり病気を予防したりできるようにする。

注3) 高齢者や医療領域で実施されているが、子ども領域ではみられず、大学G P から本学で実施している。

**問題の移行**

**孤立、貧困 ←**  
子育て層全体の3分の1が孤立(原田ほか2004)、貧困  
**→児童虐待**

**孤立・不安が虐待へ関連、可能性**=相関係数.89(山野2005)  
貧困の30%以上が虐待へ(東京都保健福祉局 2005)

**→問題行動 →学力低下**

**非行のうち70%が虐待**(法務総合研究所2001)、  
**ネグレクトの50%台**(中学)から**30%台**(小学)が不登校(安部2011)

A)学校では問題行動で大変という認識。背景に貧困がある事例が多数ある。  
少年事件、いじめ事件、児童虐待事件…  
B)「毎日パンを持って帰る児童→学校はどうしようもない」→つなぐこともない実態  
=AとBがつながらない  
C)児童相談所や家庭相の関わり段階では、拒否(大阪府立大学2017)→子どもの権利保障は?  
→この認識と対応が必要。発見、つながる仕組みが必要。

**子どもへの支援の全体像**

**問題点1:どこも対応できていない**

**児童福祉の対応は義務**  
教育年齢の全校児童数の約1%(山野他1999)  
⇒15.42%(就学援助率)や34.8%(虐待につながる孤立)不可能

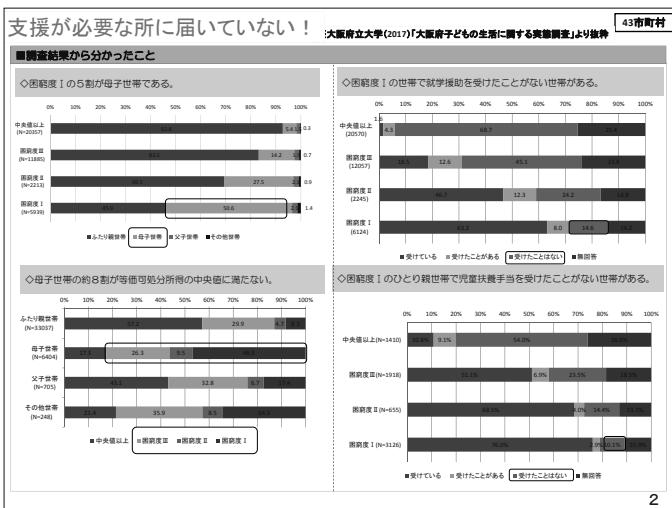
**就学後、30%をつかめるのはすべての子ども**が通う学校である。

**学校に全数把握の意味**付けが必要

**すべての子どもたちへの支援とレッドゾーンの支援、二層必要**

**児童相談所が対応するのは極一部**

- 児童相談所対応(緊急)  
すべての子どもから見ると約1%施設入所は全相談件数の約10%児童相談所も1カ月過多=1人平均88.23(2010年)
- 市町村の児童相談部署  
丁寧に歩む支援
- 学校や地域  
自然体でアドバイザーでき、教える・伝える、つなぐ必要大⇒学校を活用することが重要な課題



**2016年6月児童福祉法一部改正**  
**児童福祉法の理念の明確化等**

**○ 全ての児童が健全に育成されるよう、児童を中心に、その福祉の保障等の内容を明確化する。**

**(1)児童の福祉を保障するための原理の明確化**

- 児童は、適切な養育を受け、健やかな成長・発達や自立等を保障されること等の権利を有することを明確化。(児童福祉法)

**(2)家庭と同様の環境における養育の推進**

- 国・地方公共団体は、児童が家庭において健やかに養育されるよう、保護者を支援するものとする。ただし、家庭における養育が適当でない場合には、児童が家庭における養育環境と同様の養育環境において継続的に養育されるよう、必要な措置を講ずるものとする。(児童福祉法)

**(3)国・地方公共団体の役割・責務の明確化**

- 地方公共団体の役割・責務を次のようく明確化。(児童福祉法)
  - 市町村は、基礎的な地方公共団体として、身近な場所における支援業務を適切に行う。
  - 都道府県は、市町村の業務が適正かつ円滑に行われるよう、市町村に対する必要な助言や適切な援助を行うとともに、専門的な知識・技術や広域的な効応が必要な業務を適切に行う。
  - 国は、市町村・都道府県の業務が適正かつ円滑に行われるよう、児童が適切に養育される体制の確保に関する施策、市町村・都道府県に対する助言、情報提供等の必要な般若の指針を講じる。

**(4)しきけを名目とした児童虐待の防止**

- 親権者は、児童のしきけに際して、監護・教育に必要な範囲を超えて児童を懲戒してはならない旨を明記。(児童虐待防止法)

厚生労働省(2016)

せっかくの貧困施策も  
必要な人に届かない

**居場所モデルや学習支援の充足度**

**学校外での居場所支援と学習支援の実施**

①A自治体におけるa小学校での居場所参加者数内訳  
○開催期間 平成28年10月5日(水)～平成28年12月28日(水)祝日除く  
15時～18時(計12回)  
○参加人数 延べ人数102人  
(実人数 29人・居場所がある校区小学校からの参加者25人=a小学校の全校児童数の14.7%、自治体全体の児童数から見ると0.3%、人口約15万の自治体)

②B自治体における学習支援参加者数(大阪府立大学2013)より計算  
高校生生活保護世帯対象  
全対象者数から見ると約2.5%の参加

**問題点2:就学後、関係機関が定例で検討する場がない**

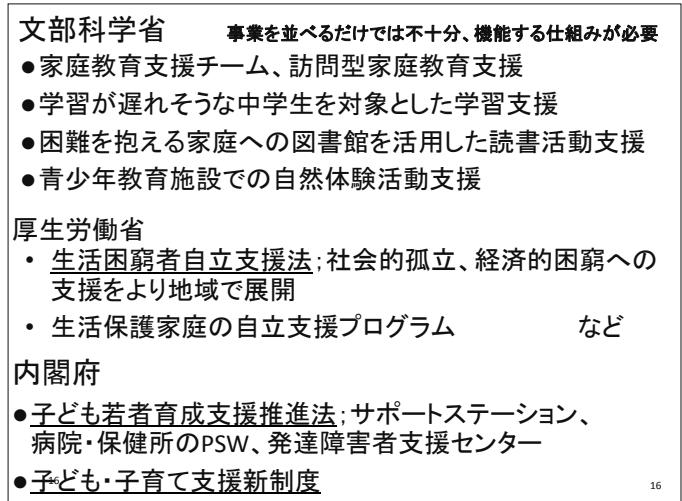
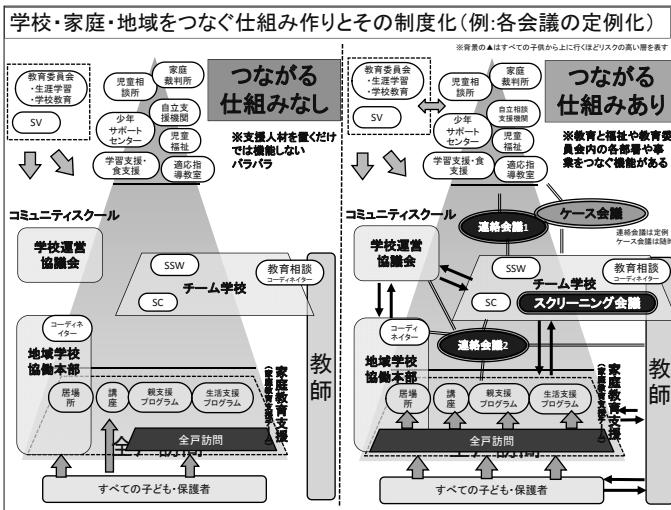
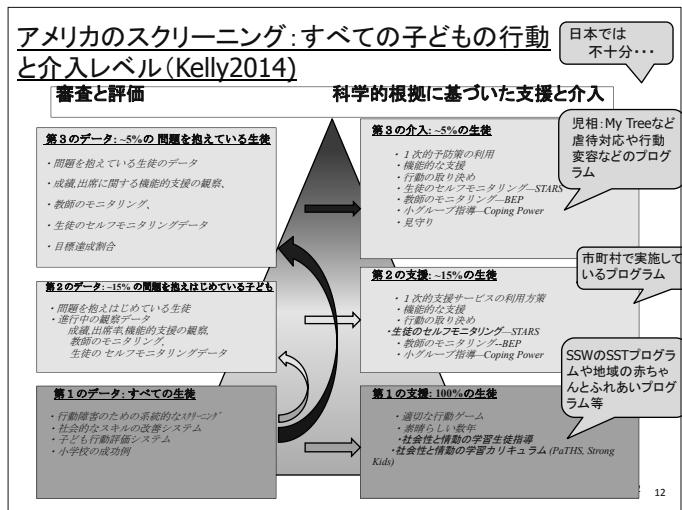
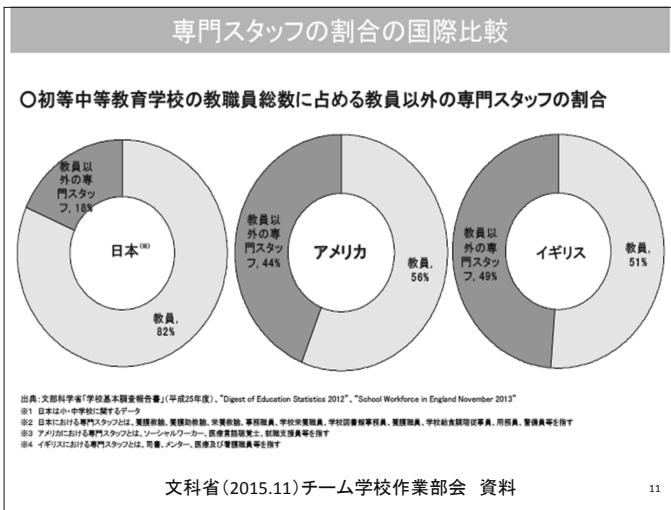
**■乳幼児:**保健所の健診システムによって全数把握され、リスクのある事例への予防的な取り組みが実施されている。また保健所と福祉の定例検討会議等によって連携システムが存在している。

**■就学後:**この連携して把握や実践ができる仕組みがなくなり、経過観察や把握が途切れ。福祉的観点での子どもの把握ができず、見えない貧困がなくなることはない。…「家庭のことだから」となる

「子育て支援の必要性」の判断と他機関との情報共有による支援の評価の考え方(山野2014)

The diagram illustrates a cyclical process for child support. It starts with '評価結果を踏まえた判定基準や方法の見直し' (Reviewing evaluation results and revising judgment criteria and methods), leading to '支援の必要性の判定' (Assessing the necessity of support). This leads to '支援の評価' (Evaluation of support) and '支援の実施' (Implementation of support). There is a feedback loop between these steps and '情報共有' (Information sharing) with other agencies like '保健所' (Healthcare Center), '市町村' (Municipality), and '都道府県' (Prefecture). The process also involves '個々の状況把握' (Monitoring individual circumstances).

\*赤枠が定例で連絡会議や検討会議がよく行われている



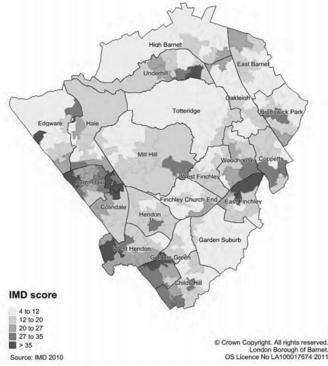
## イギリスの例) 郵便番号で区割りされた地域の貧困マップ

●ロンドン市ある区における剥奪指標に基づくスコア。色が濃いほど貧困状況にあることを示している。

※剥奪指標：物的・人的・社会的な資源・資本の貧困(剥奪状況)を測る指標。

●区内の学校、保育所をはじめ各地域の機関が皆この資料を持っていて目標を共有している。

●支援が必要な地域が明確→重点的支援



## イギリスのExtended Services

- 早期教育の導入、格差是正、TAの徹底
- 学校のなかでの朝食サービス
- 学校という場で、あるいはチャイルドケアセンターと共同して、母親への就労支援：母親自身への教育と、その子どもへの教育のため
- ナーサリースクールが校内に存在
- 学童保育の充実
- 例：訪問した小学校の場合

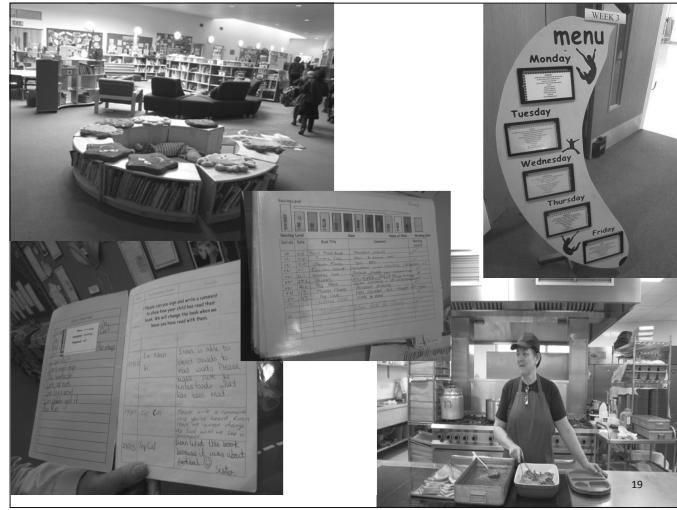
72人の職員のうち、教員は22人

(残りは教員以外の専門スタッフ(TA、メンター、司書など)



※イギリスがこのような支援を実施できる背景には、充実した教育への投資がある

18



## 協働が真に機能するために： 教育課程段階からコラボレーション概念の形成

### ①教育カリキュラム

コラボレーションの取り組みを導入

教師も児童虐待も生活保護も知らずに教員になって対応できない挫折感  
⇒対応できる力、協働できる力を学生の間に持つ

### ・積み上げ方式：一例

#### 1年 子ども家庭福祉論

2年 SSW論を学びながら学校フィールドへインターンシップ、海外インターンシップ、  
3年 社会福祉士実習、  
4年 教員実習、スクールソーシャルワーク実習、コラボ演習(心理、教師、社会福祉士と他の専門職養成の学生と現場にともにいる)=IPE(Inter Professional Education)

### ②現場向け

- 社会福祉士を取得した方、教員免許取得者に科目履修で開く。
- 教員免許更新講習、公開講座で学校コラボレーション講座実施。学生も参加。

20

- 安部計画(2011)「厚生省児童対策協議会の neglected 家庭への支援を中心とした機能強化に関する研究」こども未来財団原田正文・山野則子ほか(2004)「児童虐待発生要因の構造分析と地域における効果的予防法の開発」平成15年度厚生労働科学研究「子ども総合研究研究助成事業」報告書。
- 厚生労働省(2012)「福祉行政政策」
- 厚生労働省(2012)「児童福祉政策等の一部を改正する法律(平成26年法律第43号)の概要」
- 法務省法政研究所(2011)「児童虐待の発生する研究会」のまとめ(第1報告)」「法務省総合研究所報告」国立教育政策研究所(2014)「教員の職業倫理の際際」OECD国際教員指導環境調査(TAIS)2013年調査結果報告書。
- 文部科学省(2015)「チームとしての学校・教職員の在り方に向かう作業部会 資料6「チーム学校関連資料」
- 文部科学省(2013)「平成25年度就学援助実施状況等調査」
- 文部科学省(2017)「児童生徒の教育相談の実態について」(スクールソーシャルワーカーのガイドライン含む)
- 内閣府(2014)「子どもの貧困対策に関する検討会について」
- 内閣府(2016)「すぐさくナポートプロジェクト」<http://www.kodomophinkon.go.jp/policy/>
- 岡村重夫(1963)「社会福祉学各論」柴田書店。
- 岡村重夫(1983)「社会福祉学原論」全国社会福祉協議会。
- 大阪府立大学(2015)「子育て教育系キャリア・コラボ力育成 2014年度報告書」(事業責任推進者:山野則子)、文部科学省「産業界のニーズに対応した教育改革・充実体制整備事業」
- 大阪府立大学(2017)「大阪府子どもの生活に関する実態調査」(委託事業責任者:山野則子)。
- 大阪府立大学(2017)「大阪府子どもの生活に関する実態調査(「支援機関調査・児童養護施設等の退所児童実態調査」)」(委託事業責任者:山野則子)。
- 大阪府立大学(2013)「高等教育等定着支援事業評価研究報告書」
- 堺市北区教育健全育成会議資料(2017)「北区居場所づくりモデル事業について(報告)」
- 東京都福祉保健局(2005)「児童虐待の実態」一輝かせよ!子どもの未来、育てよう地域のネットワークー」
- 都築千景・村崎幸代(2009)「1歳6ヶ月児健康検査の実施内容と保健師の関わり」日本公衛誌第2号,pp.111-120.
- 都築千景・村崎幸代(2009)「1歳6ヶ月児健康検査のこれまでと保健師の役割」保健師ジャーナル,Vol.65,N06.
- 植田みどり(2015)「第3章地域の特徴としての「学校」尾崎春樹」地域とともにある学校の推進に向けた教育行政の在り方にに関する調査研究報告書「国立教育政策研究所」pp.3-11.
- 山野則子・山野文治(1999)「子どもの相談援助システム構築の必要性と課題」大阪市立大学生活科学部紀要47巻。
- 山野則子(2005)「費用負担感と不適切な養育の関連に関する構造分析」原田正文「平成16年度厚生労働科学研究(子ども家庭総合支援事業)報告書」
- 山野則子(2010)「スクールソーシャルワーカーの役割と大阪府の取り組みからの検証」財団法人鉄道弘済会,10-18.
- 山野則子監修(2012~2016)「スクールソーシャルワーカー教育課程&コラボレーション演習2015年度報告書」
- 山野則子(2016)「教育と福祉の協働—児童福祉・スクールソーシャルワーカーの視点から—」季刊教育法、第190号、pp.28-36.
- 山崎嘉久(2014)「乳幼児期の健康診査と保健指導に関する標準的な考え方」厚生労働科学研究

## 教育と福祉の協働を阻む要因と改善に向けての課題 —教育行政の立場から—

小川 正人（放送大学/東京大学名誉教授）

### はじめに一本報告の目的と限定一

報告者の専門は教育行政学（政策とその目的を実現していくための施策・法制度の設計等に関する研究領域）であるが、本報告では、中教審で「チーム学校」の答申まとめに携わった立場から教育行政分野における近年の教育と福祉を巡る論議を整理し基本的な課題を考える。

### 1. 教育と福祉の連携・協働を阻んできた教育行政施策と学校の仕組み・「文化」

日本の学校は、従来、教員が圧倒的多数を占める教員単一「文化」の組織であり、学校内外において他専門スタッフや福祉機関等と連携・協働するノウハウやシステムを創ってこなかった。今後、教育と福祉の連携・協働を目指して学校プラットフォーム化や「チーム学校」の構築が試みられていくとしても、先ずは、教育と福祉の連携・協働を阻んできた教育行政施策や学校の仕組み・「文化」の特徴、そして、それが生み出されて来た背景を考えておく必要がある。

#### （1）最優先課題であった地域間格差是正と学級ベースの学校行政システムの構築

学校には、本来、福祉的機能が包摂されているが、学校において必要な福祉的機能が発揮されてこなかった背景には、学校教育が様々なニーズを持った家庭・子どもへの個々の対応を重視して政策的に措置するのではなく、先ず、地域（学校）間格差の是正が政策的に最優先され、その下で様々な個々のニーズへの対応は学級の集団的教育活動に包摂させて教員の実践的レベルの課題として扱ってきたという経緯があった。

敗戦後の学校制度の民主化と整備（新制中学の誕生、義務教育制度の確立等）、その後の第一次（1947～1949年）・第二次（1971～1974年）ベビィーブームによる児童生徒数の急増等による地方の爆発的教育需要の拡大に対し、国は全国どこでも義務教育の最低保障を確保して義務教育の底上げや地域（学校）間格差の是正を図ることを最優先課題として取り組んだ。具体的には、地方公務員である義務教育学校教職員の給与を国と都道府県で負担し合うという特例的な仕組みを制度化することで教職員の質量にわたる安定的な確保を図り（1952年義務教育費国庫負担制度）、又、子どもの学校生活と教育指導の基底的条件である1学級当たりの児童生徒数を国が標準として設定し、全国どのような地域、学校でも同様の学級の規模を保ち、学級数に応じて教職員が等しく配置されるようにして教育活動の最低水準を維持できるしくみを構築してきた（1958年「義務標準法」制定とその後の数次にわたる学級標準の改善—当初の60人学級から近年の35人学級へ、等）。

#### （2）学級の集団的教育活動による個別ニーズの潜在化・排除と教員の「多能化」

こうした仕組みの上に、日本の学校の教育活動のあり方を強く規定したもう一つの要因は、

日本の学校が、学習（教科）指導の外に、集団の生活・活動（学級活動、学校行事、クラブ・部活動等）に係る生徒指導を通じて社会規範の育成も強く期待されてきたことである。欧米の学校は、学習（教科）指導が中心で社会規範の育成は家庭・地域社会が担うという役割の分担がみられるが、日本の学校は、社会規範の育成など子どもの生活全般に責任を負うことも求められてきた。こうした教育活動・指導は、子どもの学校生活と教育指導の日常的基盤である学級に依拠したことから、学級の集団的活動が極めて重視され、個別のニーズを持った子どもも学級集団の一員として「平等」に扱うことが求められた。個別のニーズに配慮することはその子どもを「特別扱い」（えこひいき）することになり、学級集団づくりを損なうものとして教員に忌避されてきた。以上のような仕組みと特徴を有した日本の学校では、様々なニーズを持った子どもも学級内の他の子どもと同じ個として「平等」に扱われ、学級の集団的教育活動によってそのハンディを克服させていくという教員の教育的技量（学級づくり、学級経営力）が特に重視されてきた。逆に言えば、個々の子どもが持つニーズが見え難く、学級に包摂できない子どもの個別的ニーズは、長い間、学校教育の埒外の課題として扱われてきた。

そして、日本の教員は、子どもの生活全般に係る教育活動を担うことで（職務範囲の無限定性）、世界で最も長時間と言われる勤務を強いられてきたとともに、教員は、学習（教科）指導の専門家というより職務範囲の無限定性を反映してオールラウンドな職務能力を身に付けることも強いられてきた。学校教育をめぐる変化や課題に対し新たに要請される職務とそれに必要な知識・技能、能力は、OJT（職場内教育）や研修で身につけ教員が「多能化」することで対応してきた。日本の学校は、圧倒的多数を占める教員単一「文化」の組織であり、他専門スタッフが配置されてこなかったことはそうした背景と理由があった。

## 2. 教育と福祉の連携・協働論への教育関係者の反応と先行調査研究からの知見

### （1）学校プラットフォーム論や「チーム学校」論への教育関係者の反応

学校プラットフォーム論や「チーム学校」論に対する教育関係者の評価は一様でない。学校教育の課題が多様化、複雑化、困難化してきている状況で、教員だけで「多能化」しそれに対応しようとしても難しい状況になっているため、心理や福祉、医療など他専門スタッフとの連携・協働で効果的、効率的な対応と学校の課題解決能力の向上を図って行く必要性から歓迎の声がある一方、以下のような危惧・批判も聞かれる。

- ① 今でも学校や教員は忙しいし、今後予定されている新教育課程の新たな取り組みにより教員は益々忙しくなることが考えられるなかで、更に、他専門スタッフや学外諸機関との連携・協働等で教員の多忙化に拍車がかかるのではないか
- ② 学校プラットフォーム論や「チーム学校」論は、家庭や地域、社会教育、福祉機関等との役割分担の見直しによって、今日の学校が直面する難局を乗り切ろうとする発想がない
- ③ 他専門スタッフとの連携・協働は、他専門スタッフの学校派遣・配置で自動的に実現できる訳ではない。日本の学校は、従来も組織的に運営されてこなかったわけではないが、疎結合組織（ルースカップリング）という特徴をもち、また、教員単一「文化」の組織でもあったということもあり、他専門スタッフの学校への派遣・配置は学校の管理運営に新たな

な問題を生じさせないかー他専門スタッフの孤立や他専門スタッフへの問題の丸投げ、等

## (2) 先行調査研究からの知見—教員と他専門スタッフの連携・協働を阻む要因

周知の通り、スクールカウンセラー(以下、SC)やスクールソーシャルワーカー(以下、SSWer)等の学校派遣・配置等は国の補助事業や自治体独自施策として一定進んできているが、教員と他専門スタッフの連携・協働が容易いことではないこともあり、その連携・協働を阻害・抑制している要因を探り、連携・協働を促す条件整備や学校づくりのあり方を模索する研究調査もこれまで数多く行われてきている(莉木・淵上 2012、他)。

それら調査研究からは、連携・協働の阻害・抑制要因として、以下の諸点が共通に指摘されてきた。

- ① **学校の組織的構造**：教員の单一「文化」、学級担任制に伴う閉じられた学級経営、学級・学年・教科等の個人・小グループをベースにした緩やかな組織(ルースカップリング)
- ② **教員の意識**：教「師」のプライド、担任・教員の「我が児童・生徒」、「我が学級」意識と責任、忙しさ等による他教員への配慮
- ③ **教員と他専門スタッフとの間の地位・身分・勤務形態・権限等の「非対称性」**：非常勤、週1回～数回の訪問等の限られた勤務体制の中で、SC、SSWer等の他専門スタッフが学校組織全体への関与を期待されず、その専門性や存在感を周囲に示すことが難しい、等

### 3. 教育と福祉の連携・協働の取り組みの方向性—学校ベースか、或いは、地域ベースか

教育と福祉の連携・協働に関して、政府・文部科学省が学校プラットフォーム化や「チーム学校」の構築に向けた施策を進めてきていることもあり、教育行政施策では、前節で指摘されたような連携・協働の阻害・抑制となっている学校の組織的構造や教員の意識、そして、教員と他専門スタッフの「非対称性」といった問題の改善・解決に向けて取り組みが図られてきている。具体的には、その中には様々な論議を孕むながらも、教員が連携・協働に抑制的になるような意識を生じさせている学校の疎組織的(ルースカップリング)構造を見直すために、学校がより組織的に機能できるように管理職のリーダーシップを発揮できるようにしたり、ミドルリーダーの登用・活用等により教職員集団の体系的組織化や「同僚性」を醸成していく取り組み、また、教員の多忙化・多忙感の軽減に向けた業務改善の取組や長時間労働の見直しの動き、そして、教員と他の専門スタッフの「非対称性」を改善・解決するためにSC・SSWerの常勤・学校職員化に向けた法的・財政的措置の動き等である。ただ、こうした一連の取り組みには、教職員の大幅な増員等の教育予算の拡充が必要となるため、現下の国や自治体の財政逼迫を直視した際、その具体化を楽観視できない状況にあることも事実である。そのため、教育関係者の間には、こうした教育予算の拡充による教職員の大幅増員等が実現しないままに教育と福祉の連携・協働が学校をベースに進められていった場合には、上記2で指摘されていたような危惧が現実のものになると不安視する声も強い。そのため、学校を教育と福祉の連携・協働のプラットフォームとして位置付けるのではなく、学校外の地域に、教育と福祉の連携・協働を図る組織・機関を創設するという選択肢はないのかという声も聞かれる。山野(2015)が提唱するように、学校を児童生徒の全数把握の機関とし学校をベースに必要な支援を行う仕組み

づくりを図っていくという方向とは別に、例えば、某小規模自治体の先進的取り組みのように、福祉部と教育委員会部局等で地域に設けられた SSWer と支援員の組織チームにより全戸訪問型アウトリーチを行い乳幼児や児童生徒の全数把握に取り組み、必要な支援を要する乳幼児・児童生徒がいれば、その機関・組織が核となりリーダーシップを発揮して学校・教職員と連携し支援のネットワークをつくっていくという選択肢も可能なのではないかという意見もある。

教育と福祉の連携・協働を進めていくための具体的な仕組み・制度の設計等は、それを具体化していくために必要な財政措置の状況によって大きく影響を受けざるをえないため、望ましい在り方と財政事情を踏まえた現実との狭間で実現可能な仕組み・制度を考えいかざるを得ない面がある。学校プラットフォーム論や「チーム学校」論は、これまでの日本の学校を大きく変える可能性を孕んだ魅力ある学校改革の方策であるが、それを現実化するために十分な人的資源の拡充的投入が無ければ従来型の古い学校システムの「拡大再生産」に留まるという懸念もある。

### 【主な参考・引用文献】

- 小川正人（2010）『教育改革のゆくえ一国から地方へ』ちくま新書
- 小川正人（2016）「子どもの貧困対策と『チーム学校』構想をめぐって」（スクールソーシャルワーク評価支援研究所編『すべての子どもたちを包括する支援システム』せらぎ出版）
- 小川正人（2016）「『専門性に基づくチーム体制の構築』に向けて大切なこと」  
(文部科学省『初等教育資料』2016年7月号)
- 苅谷剛彦（2009）『教育と平等』中公新書
- 山野則子（2015）編著『エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーカー』明石書店
- 《教員と他専門スタッフの連携・協働に関する調査研究》
- 秋光恵子・岡田みゆき（2010）「高等学校における学校組織特性が教育相談活動に及ぼす影響」  
(『兵庫教育大学研究紀要』第37号)
- 荊木まき子・淵上克義（2012）「学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向」(『岡山大学大学院教育学研究科研究収録』第151号)
- 関川悠子（2015）「教員間および教員と他専門職間の連携・協働：連携・協働の促進、抑制要因に焦点をあてて」(弘前大学大学院教育学研究科修士論文)
- 西野緑（2014）「子ども虐待に関するスクールソーシャルワーカーと教職員とのチーム・アプローチスクールソーシャルワーカーへの聞き取り調査からー」(『Human Welfare』第6巻第1号)

### 地域共生社会の実現にむけた「教育と福祉」

原田正樹（日本福祉大学）

#### 0. 今日的な社会福祉政策（地域共生社会）における「教育と福祉」

地域共生社会の実現にむけた当面の改革工程（2017. 2. 7.）

全世代・全対象型地域包括支援体制（新福祉提供ビジョン）

社会福祉法の改正 第4条2項（新規）

個人およびその世帯が抱える「地域生活課題」の把握と連携による解決。

「地域生活課題」とは福祉、介護、介護予防、保健医療、住まい、就労、教育に関する課題、地域社会からの孤立に関する課題、あらゆる分野に参加する機会の確保の課題。

第6条 国及び地方公共団体の責務（新規）

支援体制の整備（第106条）、地域福祉計画の策定管理（第107条）など。

「丸ごと」の包括的支援体制のなかに「教育」が明記された。

地域共生社会／差別・偏見に対して（障害者差別解消法、部落差別解消法）、人権教育権利としての地域共生、住民主体の地域包括ケア、生きる意欲の喚起・共に生きる力  
地域力強化検討会「中間とりまとめ」2016.12.26.

「『我が事』にする土台として、幼少期から地域福祉に関心を促し、地域活動への参加を通して人間形成を図っていく福祉教育が必要である。就学前から義務教育、高等教育といったそれぞれの段階で地域貢献学習（サービスラーニングやボランティア活動）などに積極的に取り組み、福祉意識の涵養と理解を深めていくことが大切である。またこうした地域福祉の学びは生涯学習の視点からも取り組んで行かなくてはならない。」

#### 1. 福祉教育の理論と実践－福祉と教育の関連－

福祉教育と教育福祉

「福祉は教育の母胎であり、教育は福祉の結晶である」（小川利夫）

『教育と福祉の理論』 小川利夫・土井洋一 共編著 一粒社 1978

社会福祉における学習権問題の構造としての教育福祉

座談会：城戸幡太郎、菅忠道、浦辺史、森田俊男、大橋謙策、土井洋一、小川利夫  
大橋謙策「社会問題対応策としての教育と福祉」

戦前の歴史的構造 井上友一：風化行政、小河滋次郎：救済研究「救貧は教育である」

隣保事業における教育的機能 主体形成と社会意識 → 福祉教育の理論化

※John Dewey シカゴ時代『学校と社会』1899年 問題解決学習／サービスラーニング  
日本における福祉教育（計画的意図的な事業（授業）として）

1960年代後半の高度経済成長期における社会変容を背景 1970年全国社会福祉会議

1977年「学童・生徒ボランティア活動普及校事業」国庫補助事業 約16000校指定済  
福祉教育の定義 大橋謙策（1986年）

「憲法第13条、第25条に規定された基本的人権を前提にして成り立つ平和と民主主義社会をつくりあげるために、歴史的にも、社会的にも疎外されてきた社会福祉問題を素材として学習することであり、それらとの切り結びをとおして社会福祉制度・活動への関心と理解をすすめ、自らの人間形成をはかりつつ、社会福祉サービスを受給している人々を社会から、地域から疎外することなく、共に手をたずさえて豊かに生きていく力、社会福祉問題を解決する実践力を身につけることを目的に行われる意図的な活動である。」

1995年 日本福祉教育・ボランティア学習学会の設立

実践研究 福祉の学び、当事者性、プログラム評価、リフレクション、仕組みなど  
全社協（実践の推進主体）

2004年 「社会福祉協議会における福祉教育推進検討委員会」

2007年 福祉教育実践研究会 福祉教育実践ガイド 協同実践 プラットフォーム  
学校－社協－地域をつなぐ コミュニティ・スクール

2013年 社会的包摂にむけた福祉教育研究会

『社会的包摂にむけた福祉教育～実践にむけた福祉教育プログラムの提案～』2015

2016年 福祉教育とサービスラーニング研究会

## 2. 地域福祉と学校教育（コミュニティ・スクール）

「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」2015年12月21日 中央教育審議会

「これからの中立学校は、「開かれた学校」から更に一步踏み出し、地域でどのような子供たちを育てるのか、何を実現していくのかという目標やビジョンを地域住民等と共有し、地域と一緒に子供たちを育む「地域とともにある学校」へと転換していくことを目指して、取組を推進していくことが必要である。すなわち、学校運営に地域住民や保護者等が参画することを通じて、学校・家庭・地域の関係者が目標や課題を共有し、学校の教育方針の決定や教育活動の実践に、地域のニーズを的確かつ機動的に反映させるとともに、地域ならではの創意や工夫を生かした特色ある学校づくりを進めていくことが求められる。子供との関わりの中で、大人も共に学び合い育ち合う教育体制の構築が必要である。

地域とともにある学校の運営に備えるべき機能として「熟議」「協働」「マネジメント」の三つがあり、これらはこれからの学校運営に欠かせない機能として、再認識していく必要がある。」

## 3. 地域生活課題の解決にむけた教育と福祉の連携

スクールソーシャルワーカーとコミュニティソーシャルワーカーの連携

ソーシャルワークが展開できるシステム 市町村の行政計画の関連

システムを推進するためのマネジメント

ソーシャルワーカー、教員の養成の問題（カリキュラム、介護等体験の評価）

協働の基盤をめぐる論点のいくつか  
—共有されるべき議論はなにか—

松本伊智朗（北海道大学教育学研究院）

1. はじめに

(1) 「協働の論点を探る」という問題設定

「協働」の必要の認識、困難な現実

協働の主体？

「分断」されてきた歴史

児童保護と教育の歴史的関係

社会政策、社会事業、「感化」という観念の関係

(教育と福祉の理論の歴史的背景や動向?)

(2) 協働の基盤になるものはなにか

制度的枠組み 実践の方法・枠組み 相互理解 等々

共有/共同されるべき議論、ものの考え方や見方 — このいくつかを論点として提示

2. 子ども観

(1) 留岡清男 「児童観と教育」「生活教育論(1940)」

行政における児童観の分裂 文政型／恤救型／行刑型

今日？

(2) 教育権保障

小川利夫「教育福祉の基本問題(1985)」

教育福祉問題：社会福祉事業特に児童福祉のサービス事業の中に、今日なお多分に無意識のままに包摂され、未分化のままに埋没ないし放置されている児童の学習・教育権保障上の諸問題

(3) 主体/権利主体としての子ども

この意味を具体的に共有できるかどうか

3. 家族 — 「子どものことは親次第」か？

(1) 家族依存の構造

1) 子育て・教育の市場化と費用負担の高さ

2) 選択的行為としての「子どもを持つこと」

「親責任」「家族規範」の強化

3) 近代家族がもつ構造的な脆さの認識

(2) 「教育主体」としての家族言説

「あるべき子育て像」／家庭教育をめぐる議論

(3) 家族依存の構造をどのように緩和できるか

せめて「親を追い込まない」

生活の「私事化」の進行／共同・社会化の再構築

#### 4. 承認・尊重と再分配のポリティクス

(1) 受動的存在として扱われること

1) 選別性とステイグマ

「嫌な思い」と無力化・孤立

尊重される経験をどう作るか／この意味の共有

2) 学校を場にすることの意味

制度的普遍性 — ステイグマが伴いにくい

教育・学校の持つ選別機能 — 不平等の再生産装置

教育と反貧困の機能をどのように付与できるか

(2) 再分配をめぐる論点

1) 生活保護の運用と子ども・子育て・教育

2) 就学援助の運用、基準、内容

3) 教育費・学校にかかるお金

家族負担の低減／教育の目的・教育の公共性とは何か

#### 5. 子どものナショナルミニマム／シビルミニマム

この研究と社会的合意の形成／「子どもの貧困」研究の意味

# 日本社会福祉学会第 65 回春季大会

■ テーマ：「教育と福祉における協働の論点を探る」

■ 趣旨：

子どもの貧困、児童虐待の増加、いじめ、少年事件など子どもを取り巻く課題は後を絶たない。まさに社会に潜む矛盾、格差や貧困の問題が影響している。この危機的な現状に、子どもの権利を正面から取り入れた児童福祉法の一部改正が成立した。また教育分野においては、子どもの貧困対策に関する大綱や中央教育審議会に、チームとしての学校や地域学校協働に関する答申をきっかけに、家庭・学校・地域をどう連携・協働していくのかといった社会福祉との協働のあり方が正面から議論されるようになってきた。実践としても、各地域主体で学習支援や子ども食堂の開設、スクールソーシャルワーカーの増員など福祉と教育の重なりにあたる実践が展開されるようになっている。しかし教育と社会福祉の両者をつなぐ課題は山積しており、政策的にも実践的にも、その必要性は理解されながらも、十分な共有化・協働化には至っていない。

こうした時期だからこそ、教育と社会福祉をつなぐ本質や原点を見直す必要があるのではないか。なぜ今、教育と福祉の交差がクローズアップされているのか。その歴史的背景や社会的ニーズについて考えることからはじめたい。そのなかで理論構築をしていくことで、政策や実践の場面において両者をつないでいくことができると考える。

■ 主催：一般社団法人日本社会福祉学会

■ 日時：2017 年 5 月 28 日（日） 13:00～17:00（受付 12:00）

■ 会場：明治学院大学 白金キャンパス 本館 3 階 1301 教室

■ 参加費：事前申込：1,000 円 当日：1,500 円

\* 但し、学生（大学生・大学院生）の方は、会員・非会員を問わず、参加費を免除しますので、受付で学生証を提示してください。

■ プログラム：

\* 敬称略

\* プログラムの進行上、時間は多少ずれる場合があります。

【全体司会】倉田 康路（西南学院大学）

開 始 13:00

開会あいさつ 岩崎 晋也（日本社会福祉学会会長・法政大学）

## 基調講演

「福祉哲学の継承と発展 －社会福祉の経験をいま問い直す－」

【講師】 広井 良典（京都大学こころの未来研究センター）

## シンポジウム

「教育と福祉における協働の論点を探る」

【シンポジスト】 山野 則子（大阪府立大学）

小川 正人（放送大学・東大名誉教授）

原田 正樹（日本福祉大学）

松本伊智朗（北海道大学）

【コーディネーター】 山縣 文治（関西大学）

【コメンテーター】 広井 良典（京都大学こころの未来研究センター）

閉会あいさつ 黒木 保博（日本社会福祉学会副会長・同志社大学）

終了 17:00

\* 同日 10時から正午まで、定時社員総会が開催されます。

代議員でなくても会員であれば参加できますので、多くの会員の皆様のご参加をお待ちしています。

### ■ 参加申込み方法

本大会から Web による事前参加申込を行います。

学会 HP 第 65 回春季大会案内のページ (<http://www.jssw.jp/event/conference.html>) の、

「■参加申込み方法」に記載された申込 URL にアクセスし、必要事項を入力の上、申込を完了してください。

申込完了後、申込完了通知メールが配信されます。参加費納入先は郵便振替口座です。

口座情報は申込完了通知メールに記載されていますので期限内に振込を完了してください。

\* 手話通訳が必要な方は事前にヘルプデスクまでご連絡ください。

### ■ 申込み・連絡先

一般社団法人日本社会福祉学会大会ヘルプデスク

〒162-0801 東京都新宿区山吹町 358-5

TEL : 03-5937-0047 FAX : 03-5227-8632 E-mail : [jssw-spring@bunken.co.jp](mailto:jssw-spring@bunken.co.jp)