

子ども・若者の貧困対策と学校経営

Policy on Child and Adolescent Poverty, and School

Administration

人文社会学部
人間社会学科 教育学教室
非常勤講師
三浦 芳恵

1. はじめに：子どもの貧困と学校のプラットフォーム化

2010年代以降、子どもの貧困が社会的な関心を集めてきた。子どもの貧困とは、生まれ育つ環境が低所得であることだけでなく、低所得に起因して複合的な困難が発生し、大人に至る成長や教育のプロセスで多くの不利に置かれる状況まで含みこんだ現象である（小西 2016）。学校教育における問題点として、子ども・若者が貧困状態であることによって学校生活上でのさまざまな困難を経験し、大人になるうえでの不利が生み出されていることが指摘されている。

子どもの貧困対策として内閣府は「子供の貧困対策に関する大綱」（2014年）に「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」としている。義務教育段階においては子どもの「ウェルビーイング」の重視や、就学援助制度の補足率向上、学校外の教育機会の提供、フリースクールや夜間中学など多様な学びの保障があげられており、高校教育段階では中退・不登校防止支援や低所得世帯に向けた授業料・通学費等の支援の拡大があげられている。

以上のような政策的動向の中で、本稿では各学校レベルでの貧困対策について、先行研究にある事例を参照しながらどのような視点が必要なのかについて考察していきたい。

教育を中心とした貧困支援については、教育万能主義に陥る危険性や、教師への負担増となることが指摘されている。2015年には、中央教育審議会の答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方法について」が出された。「チーム学校」とは、複雑化・多様化した学校の課題を解決するために、学校の組織としての在り方や、学校の組織文化に基づく業務の在り方などを見直していくことである。「チーム学校」を実現するための視点としては、「①専門性に基づくチーム体制の構築（SSWやSCをはじめとした外部連携体制の構築）」「②学校のマネジメント機能の強化」「③教員一人一人が力を発揮できる環境の整備」とされている。本稿においても、貧困対策については個々の教師の意識や行動の変革に求められるものではなく、学校全体として組織的に対応するものであるという立場を取りながら、各学校での取り組みを分析していきたい。また、各学

校の貧困対策を見ていくうえで、外部連携がどのように行われているのかという視点が重要であろう。

以上より本稿においては、地域課題としての貧困に各学校が学校全体として取り組むうえで何が求められるのかを考えるために、カリキュラムおよびそれを実現するための学習環境づくりと、外部連携の体制について先行研究文献を検討したい。

2. 先行研究文献の検討

今回、カリキュラムとそれを実現するための学習環境づくりについては、柏木智子(2020)『子どもの貧困と「ケアする学校」づくりーカリキュラム・学習環境・地域との連携から考えるー』を検討していきたい。柏木の研究は、各学校・教師がとりうる貧困対策とは何なのか、子どもの人間としての尊厳やウェルビーイングの回復にいかにか寄与できるのかという問題意識のもと、先進的な小学校の事例を取り上げ、学校全体のカリキュラムづくりや、学習環境の整備、組織体制をどのようにつくっていくのかについて分析がなされており、本論考で考察したい内容が中心テーマとして扱われている。ここでは特に、「5章 桜小学校（仮名）におけるケアの取り組み：貧困に抗するカリキュラム」と「6章 桜小学校におけるケアの取り組み：貧困に抗する学習環境づくり」を中心に上げながら、地域問題としての貧困に桜小学校が学校全体としてどのように取り組んでいるのかを見ていきたい。

次に、外部連携については、居場所カフェ立ち上げプロジェクト編著(2019)『学校に居場所カフェをつくろう！ー生きづらさを抱える高校生への寄り添い型支援』を検討していきたい。本書は、貧困をはじめとした学校生活上の困難を抱える生徒たちに対し、学校でも家庭でもない「サードプレイス」として居場所カフェを提供し、居場所カフェを通じて必要な学校外の支援につなげていくための試みを記録したものである。高校内での居場所カフェは、高校段階において中退や不登校を防止するための施策として最も注目されている取り組みであるため、事例の分析を通して貧困対策としての外部連携に必要となる視点について検討していきたい。

2-1. カリキュラムと学習環境づくり：柏木(2020)の検討

○学校カリキュラムについて

柏木の研究で対象とした桜小学校は、校区に日雇い労働者が集住するT地区がある。子どもたちは地域で生きる中で日雇い労働者の厳しい生活を目の当たりにしており、子どもたちの中にも経済的に困窮した生活を送っている者は少なくなかった。子どもたちは、校区外の人々から差別的なまなざしを向けられたり、偏見を含む言葉を投げかけられたりする場合が少なくなかったという。それゆえ、子どもたちも自分たちが住む地域を否定的に見ている傾向が見られており、田中校長（仮名）はそのことに強く問題意識を持っていた。子どもたちが自分たちの地域に誇りを持たない現状をふまえ、田中校長は地域学習とキャリア教育を組み合わせた総合的な学習を取り入れるよう提案をした。

4年生では、桜小学校の近隣施設である「リサイクルプラザ」「ケアセンター」「シェルター」を見学する。単元目標は、次の2つからなる。1つ目は、施設の見学を通して、施設が作られたわけを知るとともに、地域に住む日雇い労働者の思いや暮らしぶりについて理解を深めることである。2つ目は、見学のまとめ作業を通じて情報を整理する力を身につけること、および発表を通じて表現力を身につけることである。4年生の段階でも日雇い労働者の努力やがんばりに対し、子どもたちに気づいてもらうことが目的となっていた。4年生の学習の特徴は、日雇い労働者の歴史を聞くだけではなく、本人たちに出会って、その働きぶりを見たり、話を聞いたりできるところであった。子どもたちは、日雇い労働者と直接会って話すことで、かれらの努力やがんばりについて学ぶことができた。柏木は、4年生の学習の特徴を、子どもたちが被支援者の困りごとに気づこうとし、同時に被支援者のニーズへの応答を人権として学びつつあったこととしている。また同時に、被支援者が働いても貧困に陥らざるを得ない、社会構造の問題に関心を持たせることができたとも柏木は述べている。

5年生の地域学習では、大きく分けて3つの活動が行われた。1つ目は、ホテルなどの宿泊所に関する活動である。外国人が多く宿泊する宿泊所を数カ所見学し、経営者や従業員に話を聞く。2つ目は、NPO法人に関する活動である。NPO法人を訪ね、このまちを活動場所に選んだ理由を聞くことで、まちの魅力や困難を抱える人々を包摂する社会についての理解を深められるようにする。3つ目は、まちの中心街へ出かけ、海外からの観光客にインタビューし、このまちへ観光に来た理由を尋ねる。本学習では、まちを変えようとする人々の生き様が協調されており、また、子どもが自身の未来像を考えるためのキャリア教育が含まれている。

ホテルや宿泊所での聞き取りから、子どもたちが自分たちのまちに見出していたよさとは、困ったときに助け合えるような人と人との関係だった。

柏木は、上記のカリキュラムの特徴を、①自己責任論の克服、②弱者の人権保障、③地域におけるケアとケアリング、④地域への偏見や差別に抵抗できる力を育むところとしている。そして、このようなカリキュラムのもとで、子どもたちは地域でケアやケアリングを受ける人のあたたかさややさしさに触れて、被受容感や安心感を高めていたとしている。また、カリキュラム実施の特徴としては、①日雇い労働者の努力やがんばりに注目するという田中校長の方針、②子どもの声の尊重、③日雇い労働者や野宿者の声の重視、④自分や地域への承認を子どもたちが積極的に声として出していたことと捉えていた。

柏木の調査と分析に本稿が一つ付け加えたいのは、カリキュラムの実践を見るとき、教師の意図通りに子どもが学んでくれることのみ注目してもよいのかという疑問である。日雇い労働者を支援するキャリアセンターを子どもたちと見学をし、発表会を行ったことについて、大池先生は以下のように語っている。

大池先生：やっぱり地域を知ることがすごく大事ということと、社会があるっていうの

を知ることが大事。僕も一緒に勉強していて、そういう方（日雇い労働者や建設の方）がいまして道路であったり公共の面で成り立っているんだなっていうことがわかり、やっぱり放っておけないというか、そういう方たちの大切さを子どもたちがわかったんじゃないかなあと思いますね（93-94頁）。

「僕も一緒に勉強していて、そういう方（日雇い労働者や建設の方）がいまして道路であったり公共の面で成り立っているんだなっていうことがわかり」という部分からは、キャリアセンターの利用者がインフラストラクチャー整備にとって重要な役割を担っていることを教師があらかじめ理解したうえで子どもたちに教えようとしていたというよりも、教師自身が子どもたちと地域で学ぶ中で日雇い労働者や建設業者の役割に気づき、学んだことが語られている、とも読み取れる。もしそうであれば、教職員もまた子どもたちと地域で学ぶ中で変容する主体として捉え、教師自身が学び・成長することが子どもたち自身の学びや成長にもつながっていったとも言えるのではないだろうか。

○学習環境の整備について

では、以上のようなカリキュラムを実施するうえでの条件整備となる学習環境についてはどのようにつくられているのだろうか。桜小学校の学習環境について柏木は、物質的な学習環境づくり・文化的な学習環境づくり・関係的な学習環境づくりの三点から分析を行っている。

まず、物質的な学習環境づくりについて、桜小学校では、学習を行ううえで必要となる物資が揃えられない子どもたちが少なからず存在していた。桜小学校では、上靴や体操着、コンパス、三角定規、分度器、絵の具セット、ノートといった学習活動に必要な備品が大量に準備されており、すべての子どもが授業に参加できる仕組みが作られていた。桜小学校の藤井前校長によると、寄付や学校に配分された特別予算を使ってこれらの物品を購入したという。貸出のシステムは置き部屋や置き場所やタンスといった形で可視化されており、すべての人が利用可能な仕組みが整っていた。子どもに貸し出したモノについては、返ってこないことが多く、貸し出したモノの洗濯は歴代の養護教諭が担ってきた。モノがないため学習に参加することができない子どもも多く存在する中で、柏木は以上の取り組みについて「忘れ物をしないという学校が有する標準的な規範（ルールや習慣）を子どもたちが実質的に選択できるようにしていた仕組みである（126頁）」と述べている。

次に、文化的な学習環境についてである。具体的には、衛生面でのしつけ（シャワーを浴びて体を清潔にする習慣や歯磨き習慣）、宿題を通しての学習習慣の形成（行政による放課後学習）、朝の登校支援（教師が朝に子どもを迎えに行ける体制づくり）である。以上のような学習環境を支える仕組みづくりは、日本で当たり前とされる文化に子どもを導くものとは限らないと柏木はいう。たとえば、帰り際に筆箱が机の上に残っている、教科書が机の中に入れっぱなしという子どもたちの行動も容認されていた。これら

の行動をとる子どもたちの背景には、家に持って帰ると物がどこにいったかわからなくなったり、壊されたりするということがあったためである。

最後に、関係的な学習環境づくりである。教師たちは忘れ物や遅刻をしても責めるような言葉はかけない。教師たちが怒るのは子どもが心身に及ぶ危険な行為をし、ある程度けがの危険性があるときのみである。ほかの子どもと違う問題行動をする子に対しては、一対一で話を聞くこともある。柏木は、教師は子どもたちの背景を受け止め、ありのままを包み込むようにかかわっているという。

以上のような学習環境の整備をすることによって、子どもたちは「落ち着いている」様子を見せているという。また、上記のような学校内での学習環境の整備のほか、桜小学校においては保護者へのケアも力を入れており、保護者との信頼関係を構築していることも大きいのではないかと柏木は述べている。

また、柏木は桜小学校の教職員の能力形成と校長のマネジメントにも言及している。子どもたちを取り巻く教職員たちは、全員ですべての子どもたちの様子を把握し、個々の課題を共有し、教職員全体で柔軟に対応する姿勢を取っていた。このような体制は、子どもがケアを受けやすくなるだけでなく、教師たちが相互支援しながら成長していくことを可能にしていた。校長のマネジメントについては、校長が個々の教師の活動に細かく口出しはしていなかった。そうしなくても、子どもたちのケアが成り立つためである。

2-2. 外部連携としての校内居場所カフェの取り組み

次に、外部連携をいかにこなっていくのかという課題について、居場所カフェ立ち上げプロジェクト編著(2019)『学校に居場所カフェをつくろう！—生きづらさを抱える高校生への寄り添い型支援—』について検討していきたい。

○なぜ、校内居場所カフェなのか？

まず、貧困層の高校生に対する取り組みとして、なぜ校内居場所カフェが注目されているのか。田中俊英(一般社団法人 office ドーナツトーク代表)は、食事提供をきっかけとして貧困支援につなげていく場として広まりを見せている「子ども食堂」には、生活保護層を中心とした「貧困コア層」は訪れないと指摘する。一方で、「セカンドプレイス」としての学校やアルバイト先ならば、高校生たちは(いやいやながらも)毎日訪れることはするが、ある種の緊張状態に包まれるという。しかし、「サードプレイス」と呼ばれる場は、固定的人間関係や緊張状態からほど遠いものであり、たまたまその日その場にいた「第三者」とリラックスして過ごすことができる場であるという。「セカンドプレイス」である高校という場に、「サードプレイス」をつくり、暴力やネグレクトのない「安心・安全」の居場所を提供すること、「ソーシャルワーク」とつないでいくことが、田中が意図した校内居場所カフェの意義である。

○外部連携を行うための仕組みづくり

では、このような校内居場所カフェを高校に導入するためには、どのような仕組みづくりが必要なのだろうか。辻田梨紗（「ドーナツトークとくしま」開設準備担当）は、大阪府立西成高校での「カフェ」立ち上げにかかわった人物であるが、立ち上げ当初のことを以下のように回想している。

もともと、不登校の子が多く通う通信制高校を想定して企画した「カフェ」だったが、大阪府立西成高校の教員の方がカフェの開催高校を探していることを聞きつけ、私たちのもとへ話を聞きに来てくださった。西成高校としても、長い懸命な先生方の取り組みの中、生徒を支援するさらなるシステムづくりを進めるにあたり、ちょうど外部団体との連携の必要性を感じておられたようだった。当時の校長先生、教頭先生、話を聞きに来てくださった人権担当の先生をはじめ、西成高校でも外部団体を受け入れる体制が整っていたことが、カフェを学校に定着させるにあたって、非常に心強い追い風となった（21-22頁）。

以上の辻田の文章からは、高校の教師たちが外部連携の必要性をどの程度感じているのかが重要であることがわかる。校内居場所カフェの開設は、教育委員会等を通すことはなく、学校長から直接の許可を得て、職員会議等の手続を経て行われているという¹⁾。実際、石井正宏（特定非営利活動法人パノラマ代表理事）は、「学校の中には好意的な一部の教員と、あまり面白く思っていない一部の教員、そして大多数の無関心な教員というのが一般的な学校の様子だと思います（91頁）」と述べている。さらに、石井は、「好意的な教員に迎え入れられた後に、どう無関心な層に事業の価値をアピールできるかが大事なことだと思います」と述べている。政策的には学校経営を行う上での外部連携が重視されているものの、現場においてはそれをよくは思わない一部の教員がおり、また多数は無関心な教員であると石井は言うが、外部連携の体制を居場所カフェスタッフと一部の理解ある教員がつくっていることは、並々ならぬ努力があったと想像できる。

○受け入れ側の教職員たちの思い

以上、居場所カフェ実施者たちがどのような思いで、どうやって高校に居場所カフェをつくっているのかについて見てきたが、受け入れ側となる高校教員たちはどのように考えているのだろうか。

西成高校の山田勝治校長は、西成高校での居場所カフェ受け入れ当時に、高校生たちが玄関前や廊下に居場所を見出してたまっていた様子が見られていたという。当時、山田は学校の教師が生徒にとっての信頼できる大人になりきれない状況もあり、頭ごなし

¹⁾ ただし、ここで事例として出ている大阪府については、2017年度から、教育委員会の所管事業「課題発見フォローアップ事業」として予算を獲得しており、大阪府が財源を支出している。

に叱らない、指導しない、何より話を聞いてくれる大人の存在が必要であると感じていた。そんなとき、「となりカフェ」の初代カフェマスターの辻田が学校でスピーチをすることとなり西成高校にとなりカフェを導入することに至った。山田は、自身の経験もふまえて居場所カフェ開設で一番苦勞することについて、以下のように記述している。

居場所カフェ開設でおそらく一番苦勞すると思うのが、「学校の中に生徒のサボる場所を作る必要があるのか?!」という教職員の声だと思います。つまり、担任の指導意図もわからず「生徒を甘やかす」だけの存在と見られたり、また教員には語らない心の裡をカフェ・スタッフに聞き取られたりすることに対する教員の「不快感」「嫉妬」がカフェ運営の最大の敵だと思います (120 頁)。

山田の見立てでは、カフェに反対する教職員の間には、根柢の乏しい「教員万能主義」があるのではないかということである。すなわち、山田のいう「教員万能主義」とは、学校内で起こっている問題 (問題行動やいじめなど) をすべて学校教育の問題ととらえ、学校だけが問題解決を担うと考え方である。しかし、貧困に起因する子ども本人や家族の困難は複合的なものである。解決に向けては、福祉・医療・心理といった領域と密接に連携していく必要がある課題であり、教育領域だけでは解決しがたいものである。「学校のプラットフォーム化」においても多職種連携による課題解決が求められている。山田の見立てが正しいとすれば、一部の教職員の中に流れる「教員万能主義」の雰囲気はどうやって変えていくのかが、今後の課題となろう。

○カフェで高校生たちはどのように過ごしているのか？

神奈川県立田名高校のぴっかりカフェの日常について、職員の小川杏子は以下のように記している。

生徒たちが入ってきて (場合によっては席を取って) まず最初にするのは、図書館の貸し出しカウンター前に置いてあるコップを取って呼んでほしい名前を書くこと。ここに思い思いのニックネームを書きます。これは、カフェでおやつやジュースを提供するカウンター越しに関係を築くための一つの工夫です。カフェのカウンターでジュースを注いで渡す際に、ボランティアやスタッフは「はい、〇〇」とその生徒が書いた名前呼びながら渡します。ここから、「どうして〇〇なの?」、あるいは「名前ないじゃん〜、何て言うの?」と会話が始まります。そして、次回カフェに来た際、その名前を呼びながら声をかけると、信頼貯金が貯まる (一緒に過ごす中で、スタッフが生徒にとって信頼できる大人になることを「信頼貯金が貯まる」とここでは表現している) きっかけとなるのです (44 頁)。

以上で小川が記しているように、最初はボランティアやスタッフとの関係づくりが行

われ、かれらが生徒たちにとって信頼できる大人となることで、生徒たちはまたカフェに顔を出すようになる。しかし、生徒たちがつくる関係性は、ボランティアやスタッフといった大人たちとの関係性にとどまらない。小川は生徒同士の関係の構築について、以下のように記している。

ボランティアさんをまじえてゲームをする中で、他学年の生徒同士やクラスを超えたつながりも多くあります。クラスでけんかをして分かれてしまったグループの生徒たちも、それぞれ新たな仲間を見つけて棲み分けしてすごしている姿も見かけます。一つの友達関係が崩れても学校にいられる、そんなきっかけづくりの場所となっている校内居場所カフェは中退予防になっているのだなと感じる瞬間です (46 頁)。

生徒たちは、最初はボランティアもまじえてゲームをする中で、ボランティアを介して学年やクラスを超えたつながりをもっていく。小川の記述から読み取れることは、もし学校に居場所カフェのような場ができたとしても、そこで生徒が自然に動くことでそこにいる大人やほかの生徒たちとつながりをつくるということは困難であるという点である。生徒たちが自発的に人間関係をつくるのが難しいことを認識しているからこそ、小川たちはカップの受け渡しから大人たちとの会話のきっかけをつくり、ゲームの中でボランティアを介してほかの生徒とつながっていく仕組みをつくっていたのだろう。

3. まとめ：子ども・若者の貧困と学校経営

最後に、以上の事例をもとにして、各学校レベルでの貧困対策に必要な視点とは何かについて考察していきたい。

まず、柏木の研究から得られた視点は、子ども・若者たちの不足を補い、(社会における支配的価値に即して) 望ましい変化を期待する以前に、学校や教職員集団が前提としている文化や価値観を相対化し、目の前の課題に取り組むために自分たちがどう変わっていくのかということについて議論を深めることが必要であるという点である。西田 (2012) は、生活困難層の子どもの「学校における排除」や「学校からの排除」の課題について、個々の教師の個別に抱く意識によるというものよりも、学校文化 (平等観や同調圧力など) や学校・学級規範の維持を求められる教師の役割や教員免許取得の条件など「構造的背景から生み出されたものである」と指摘している。桜小学校の取り組みの一番大きな特徴は、マイノリティが排除されがちな学校という場において、むしろマイノリティが主役となる学習活動を作る中で、お互いをケアする文化がつけられていたことだろう。学校全体において、子どもたちが他者に関心をもち、尊重できるような雰囲気がつくられていたことは、貧困世帯の子どもに限らず他の生徒たちにとっても居心地のよいものとなるだろう。私たちは、貧困世帯の子どもに向けた支援について、かれらの不足をいかに補うのかという視点からとらえがちである。しかし、かれらの不足

を補うとともに、マジョリティとは異なる生活体験をしているマイノリティとともにどう生きるのかということを考えていくことが、多様な社会を生きる教職員集団に対しても児童生徒たちに対しても求められる実践なのではないだろうか。学校文化は、学校経営に大きな影響を与える要素である。既存の学校文化にある課題を見直すという視点なしにそれまでの学校のありようの根本は変わらないだろうし、教職員や子どもの成長は見込めないだろう。

次に、高校における居場所カフェの実践についてである。石井や山田は、高校においては少数派ではあるが外部連携に否定的な教師層が存在しているという。山田は、居場所カフェに否定的な一部の教師層には、「教員万能主義」的な考え方が支配的になっているという。一方で、小川の記述では、クラスという狭いコミュニティでの人間関係が崩れたことによって、生徒が学校に来られなくなるということも描かれていた。教師と生徒の関係性も同様に、教師が生徒にとって頼れる唯一の大人だった場合、そこでの間の関係性が崩れてしまうことは生徒を学校から遠ざけることになりはしないだろうか。つまり、「教員万能主義」は、教師を唯一の信頼できる大人として、教師が優位である関係性の中に生徒を囲い込む危険性もはらんでいる。その意味で、「サードプレイス」としての居場所カフェの取り組みがさらに広まっていくことが期待される。

学校全体としての貧困対策を進めていくためには、教育以外の多職種連携を進めながら生徒たちが頼れる先の選択肢を増やしつつ、学校や教職員全体が変わっていくための議論を進めていくことが必要である。

【参考文献】

- 居場所カフェ立ち上げプロジェクト編著 (2019) 『学校に居場所カフェをつくろう！一生きづらさを抱える高校生への寄り添い型支援』明石書店
- 柏木智子 (2020) 『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり』明石書店
- 小西祐馬 (2016) 「子どもの貧困の定義とイメージ図の試み」「なくそう！子どもの貧困」全国ネットワーク編『子どもの貧困ハンドブック』かもがわ出版、12-13 頁
- 西田芳正 (2012) 『排除する社会・排除に抗する学校 -』大阪大学出版会
- 「中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育行財政部会 学校の組織運営に関する作業部会 (2004) 学校の組織運営の在り方について (作業部会の審議のまとめ)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1382418.htm (2023年11月24日閲覧)
- 末富芳 (2017) 『子どもの貧困対策と教育支援—より良い政策・連携・協働のために』明石書店