

子ども・若者支援専門職 養成ガイドブック

ー 共通基礎 ー (sample改訂版)

本紙はサンプル版です。

2022年3月

子ども・若者支援専門職養成研究所 ■□■■

も く じ

(収録内容)

はじめに…ガイドブックの編集目的と「子ども・若者支援の従事者の専門性」概説 -----

I 子ども・若者支援の課題把握 -----

- 1 子ども・若者支援をめぐる歴史・子どもの権利・法・文化・取組などの概要の理解
- 2 子ども・若者支援の基礎概念(居場所、自尊感情、対話、自立)の理解
- 3 子ども・若者支援をめぐる現代的課題の理解
- 4 海外の動向を踏まえた、“第三の領域”としての子ども・若者支援の理解
- 5 子ども・若者支援の福祉的側面の理解

B-1 子ども・若者支援における医療的支援—発達小障害、精神疾患とその支援—

II 支援方法論の把握・活用 -----

- 1 子ども・若者と出会い、向き合う(居場所と対話・自尊感情に関する理解を踏まえた対応)
- 2 集団・コミュニティ形成への支援—主体性を尊重する支援方法—
- 3 リフレクションの展開、ケース記録などの作成・整理

B-1 心理アセスメント、カウンセリング、心理療法(サイコセラピー)の技法

B-2 困難を抱える若者に対する自立までの継続的な支援

B-3 家族支援、ペアレント・トレーニング、オープンダイアログ

III 社会性・寛容性・連携力 -----

- 1 関係者、支援者や学校などの機関との連携やネットワークの構築と活用
- 2 児童虐待の早期発見、ならびに児童相談所等の関係機関と連携した対応
- 3 事例検討会の実際
- 4 事例研究「NPO法人いまから」の実践に学ぶ

ガイドブックの編集目的と 「子ども・若者支援に従事者の専門性」概説

このガイドブックは、子ども・若者支援に関わる人たちの「共通基礎レベル」の知識と方法論、大切にすべき価値についての養成・研修テキストです¹。支援の現場において、明確な枠組みを持った養成・研修の教材やカリキュラムが不十分な現状を踏まえ作成しています。

本ガイドブックは、子ども・若者支援専門職養成研究所において進めている「社会教育的支援」(支援の方法論・枠組み、専門性の枠組み)研究の整理を一定程度反映した下記の表「ナレッジ」と「スキル」の要素(試案)」に即して作成しています。

表1 「ナレッジ」と「スキル」の要素(試案より)

コンピテンシー	要 素		アプローチ
	A. 青少年育成的 (青少年活動、講座・イベント企画など)	B. 青少年支援的 (就労支援、ニート・ひきこもり・不登校支援など)	
Ⅰ 子ども・若者 支援の 課題把握	I-1 子ども・若者支援をめぐる歴史・子どもの権利・法・文化・取組などの概要の理解		知識 と 理解
	I-2 子ども・若者支援の基礎概念(自尊感情、対話、居場所、自立の理解と教育的・福祉的対応の理解)		
	I-3 子ども・若者支援をめぐる現代的課題(不登校、ひきこもり、発達障害、児童虐待、貧困など)の理解		
Ⅱ 支援方法論 の把握・活用	I-4 海外の動向を踏まえた、「第三の領域」としての子ども・若者支援の理解		対象理解 ・ 支援方法
	I-5 子ども・若者支援の福祉(・医療)的側面の理解		
	I-A-1 青少年活動の組織・計画	I-B-1 青少年精神医学・精神疾患とその治療・心理療法の理解	
	II-1 子ども・若者と出会い、向き合う(居場所と対話・自尊感情に関する理解を踏まえた対応(1))		
	II-2 社会性を育む支援(居場所と対話・自尊感情に関する理解を踏まえた対応(2))		
	II-3 集団・コミュニティ形成への支援(多様な遊び・文化・野外活動・グループワークなどの指導)		
Ⅲ 社会性 寛容性 連携力	II-4 リフレクションの展開、ケース記録などの作成・整理		つながり ・ 多様性
	II-A-1 子ども・若者のまなびや活動への支援	II-B-1 心理アセスメント、カウンセリング・セラピーの技法	
	II-A-2 リーダー論、ジュニアリーダー論	II-B-2 困難を抱える若者に対する自立までの継続的な支援(アウトリーチを含む)	
Ⅳ マネジメント 運営力	II-B-3 家族支援、ペアレント・トレーニング、オープンダイアログ		経営・参画
	III-1 関係者、支援者や学校などの機関との連携やネットワークの構築・活用		
	III-2 児童虐待の早期発見、ならびに児童相談所等の関係機関と連携した対応		
	III-3 事例対応のためのケース会議の開催と運営に関する理念・技法の把握		
	III-4 支援者チームの形成と研修		
	IV-1 関総合調整と人材育成、ノウハウ蓄積・共有		
	IV-2 事業の公共性の維持		
	IV-3 運営基盤と経営能力		

(1) 枠組みの説明—専門職と専門性

a. 専門職

専門職の条件として必要なものは下記の項目があります(日本社会福祉士会編2009: iii; 日和2016)。

- ① 専門職とは、科学的理論に基づく専門の技術の体系をもつものであること。(体系的な理論systematic theory)
- ② その技術を身につけるのには、一定の教育と訓練が必要であること。
- ③ 専門職となるには、一定の試験に合格して能力が実証されなければならないこと。(専門職的権威 professional authority)
- ④ 専門職は、その行動の指針である倫理綱領を守ることによって、その統一性が保たれること。(倫理綱領ethical codes)
- ⑤ 専門職の提供するサービスは、私益でなく公衆の福祉に資するものでなければならないこと。(社会的承認community sanction)
- ⑥ 社会的に認知された専門職団体として組織化されていること。(専門職的文化professional culture)

上記の点からいえば、このガイドブックは①と②に関連するものだといえます。つまり、子ども・若者支援に携わる支援者がその専門職となる上で有すべき専門性の共通基礎的な部分の「体系的な理論」の構築とそれに基づく教育と訓練の教材づくりであると位置づけられます。ガイドブックは、図1の状況にある日本の現状での「共通基礎」の試行版です。

b. 専門性

次に、こうした支援者の専門性は、「子ども・若者支援を展開する体系的な理論の枠組みを持ち、一定の教育と訓練を必要とする」ものだと考えられます。その専門性を形づくる専門的能力として次の4つの要素があります。

¹ 参照：「子ども・若者支援専門職の共通基盤(共通学習課題)(試案)」について、「ここという『共通基礎(共通学習課題)』は、資格制度を念頭に置いているのではなく、多様な専門職者が共通に理解していることが望ましいと思われる価値観・知識・活動内容(手法)の概要である。これらの学習課題は、全体としては、ミクロ・メゾ・マクロレベルの実践に関する学習課題を含んでいる。」(竹中2016:91)

表2 専門的能力の4要素(仮説)

ナレッジ(知識)	社会制度や資源、子ども・若者に関わる問題についての知識
スキル(技能)	課題に向かうための技能……個人・グループ・システムに働きかける
マインド(価値観)	活動を支え、方向づける、基盤となる理念・思想・哲学
センス(感受性)	社会的ニーズを発見するなど、状況の要請に対する必要な感受性

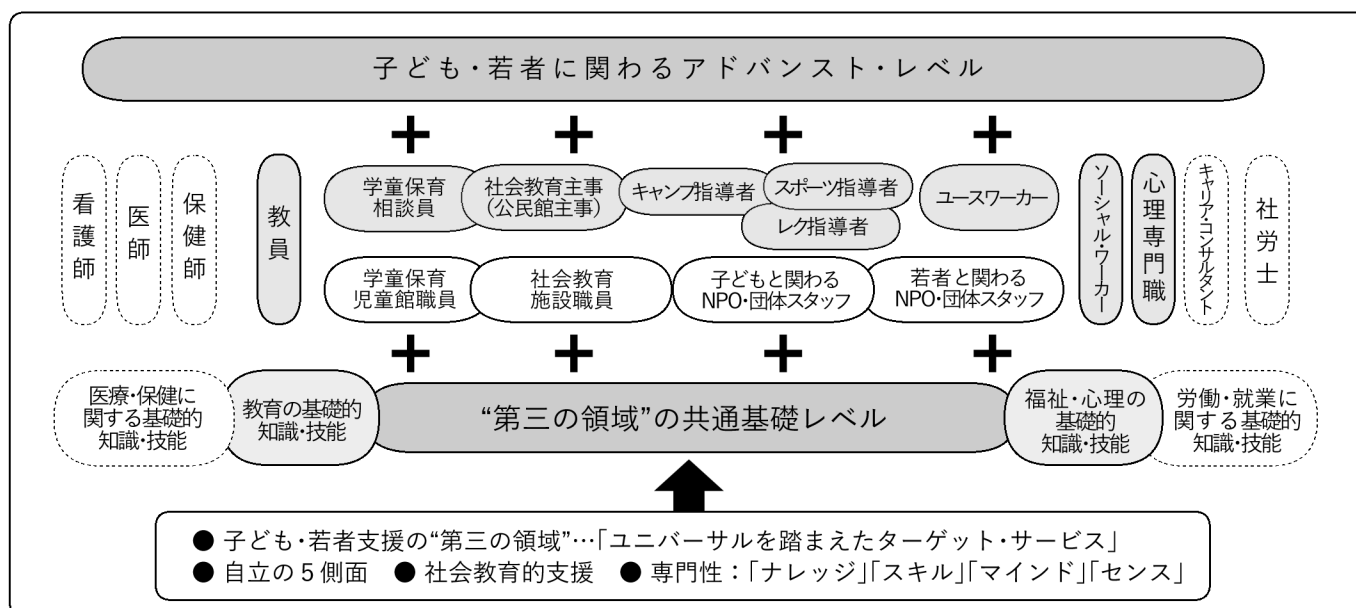


図1 子ども・若者支援に関わる人たちと「共通基礎」

現代では若者の抱える課題が複合的に絡み合っており、一面的な支援では成立し得なくなりつつあります。そうした中で求められるのは、複合的な子ども・若者の課題を読み解くため、子ども・若者自身のそばで同伴しつつ、課題を把握し適切に対応・対処することだといえます。そのために何を大切にすべきかという「マインド」が大切であり、子ども・若者の興味・関心、抱える課題を察知するアンテナを立てておく「センス」が大切です。その上で、具体的な対応をするための「ナレッジ」「スキル」が不可欠となります。これら4つの要素は関連し合いつつ、専門性を形成しています。なお、「センス」については、個々の支援者の性格、これまでの生活経験、趣味・関心のあり様により異なるため、一般化しやすい「ナレッジ」「スキル」「マインド」を中心に話を展開します。

(2) マインド・ナレッジ・スキル

a. マインド(価値)

一般的に、対人援助(ソーシャルワーク)においても知識(ナレッジ)・技術(スキル)・価値(マインド)の位置づけは重要です。特に図2の通り、価値については、根源的価値として「存在の尊重」「主体性の喚起」「支え合いの促進」があげられています。それを踏まえた派生的価値(「本人のいるところから始める」「最初の一步を支える」「援助関係を活用する」「本人が決めるプロセスを支える」「新しい出会いと変化を支える」)についても本人自身を踏まえた関係性の広がり重点が置かれています(岩間2014:154)。

本研究では、こうした整理や実践現場での整理(水野・遠藤2007)などを踏まえ、大切にすべき「価値」として子ども・若者への「支援の視点と三層構造」(表3)を仮説として提起しています。個々の存在・可能性・成長の視点から、三つの層(自分づくり、仲間づくり、地域づくり)での関わりの構築による個人的・社会的成長への機会の提供が重要となります。

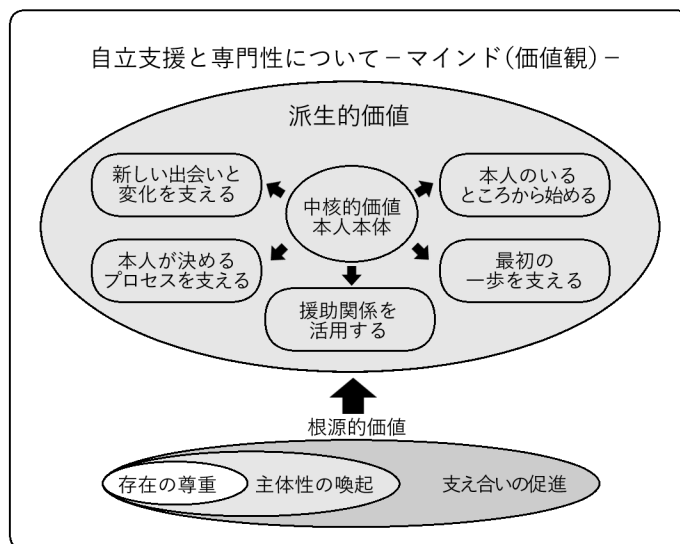


図2 対人援助(ソーシャルワーク)の3つの価値の位置と構造(岩間:154)

表3 子ども・若者への「支援の視点と三層構造」(仮説)

支援の視点	支援の三層構造
・ 自発性、すなわち思い・関心・願いを踏まえる(個の存在の重視) ・ 自主的・主体的な活動を活性化(個の可能性の重視) ・ 「個人的および社会的成長」を支援する(個の成長の支援)	・ 自分づくり…個々に関わる活動 ・ 仲間づくり…グループに働きかける活動 ・ 地域づくり…社会システムやコミュニティとの関係を紡ぎ直す活動

b. ナレッジとスキル

上記のマインドを踏まえて、子ども・若者に向き合うにあたっての専門的能力ですが、ナレッジおよびスキルと関連しています。子ども・若者支援の場合、表4の4つの専門的能力から構成されると提起しています。

なお、竹中哲夫(2016: 90)が作成した「子ども・若者支援専門職の共通基盤(共通学習課題)(試案)」(表5)では、「学習分野」という形で次のように提案されています。

表4 ナレッジとスキル(仮説)

専門的能力	主な内容
I 子ども・若者理解と支援の課題把握	子ども・若者支援の目的・歴史、子ども・若者の人権、さらには関連するする法令などを理解し、現代的な課題を把握できる。(知識と理解)
II 支援の方法論の把握・活用	対象を把握し、支援計画、支援方法、評価方法を理解し、実践に活用することができる。(対象理解・支援方法)
III 社会性・寛容性、連携力	多様な人たちと関わること、地域の教育・支援活動などに関わることの重要性を理解し、支援活動に生かすことができる。(つながり・多様性)
IV マネージメント・運営力	専門職の役割と責任を自覚した上で、組織的な支援活動や経営活動を行うことができる。(経営・参画)

表5 「子ども・若者支援専門職の共通基盤(共通学習課題)(試案)」(竹中2016: 90)

学習分野	学習内容の提示
① 子ども・若者・家族の社会学・社会科学	現代社会における子ども・若者はどのような状況におかれているか、社会的排除などの実態と解決方法など
② 人権論・倫理論	人権・倫理の概要、子ども・若者支援関係諸団体の倫理綱領など
③ 発達論・発達心理学	子ども・若者の発達の理解、発達支援の理解
④ 臨床心理学・発達臨床心理学	臨床心理学の概要、心理アセスメント・カウンセリング・心理療法の概要、コミュニティ心理学、発達臨床論(発達理解・発達支援)
⑤ ソーシャルワーク	ソーシャルワーク原論、ケースワーク、グループワーク、コミュニティソーシャルワーク
⑥ 精神医学・精神医療	精神保健福祉の概要、子ども・若者(青年期)精神医学の概要、精神保健医療の諸機関・施設論
⑦ 教育・社会教育	教育原理、子ども期・青年期の社会教育・社会教育施設論(運営論)
⑧ 若者の就労問題	若者の就労状況、就労支援の制度と支援方法
⑨ 法制度・社会資源	子ども・若者に関わる法律・制度の概要、子ども・若者支援に関わる社会資源論(公営施設、社会福祉法人、NPO法人などの施設論・運営論)
⑩ 分野横断の連携・ネットワーク論	子ども・若者支援地域協議会、要保護児童対策地域協議会、ひきこもり支援地域ネットワークなど各分野のネットワーク論、あるいは、協議会等の組織論・運営論、行政と民間の協力態勢論

この試案も参考にしつつ、表1を作成しています。表1は、1－4でも取り上げる「第三の領域」としての子ども・若者支援」という観点から、子ども・若者が誰もがアクセスできる仕組みづくりを含めての専門的力量を検討しています。

(3) ガイドブックのねらい

ガイドブック作成の背景には、1990年代以降の新自由主義的な社会構造改革や経済のグローバル化のもとで拡大した格差や就労をめぐる環境の悪化、若者の社会的移行の困難の深刻化、子どもの貧困などを始めとする状況の変化があり、それらへの対応が具体的に求められてきた経緯があります。

第一に、子ども・若者支援関連の行政施策が2000年代、とりわけ子ども・若者育成支援推進法(2009年)以降、全国的に展開されるとともに、地域における居場所づくり、学習支援、生活支援、就労支援など多様な取り組みの展開があります。しかし、その多様性のため、子ども・若者支援の総体的な把握につながっていない現実も散見できます。

その中で第二に、支援する側の専門性やその力量形成の必要性も叫ばれており、そのためにも支援実践の言語化による支援の意義の自己理解と共通理解が求められています。こうした必要性を受けて、子ども・若者支援の枠組みの整理、支援者の専門性や資質・能力の検討、それとともに社会教育の独自の役割とは何かを明らかにすることが重要となりました。

第三に、ガイドブックでは心理、福祉、精神保健、医療や就労支援を中心とするソーシャルワーク的な対応も見据えつつ、子ども・若者支援に関連する(社会)教育的なアプローチの歴史と実践、その意義と可能性、そして課題について整理しています。その際、ドイツの社会教育(ゾツィアール・ペタゴギック、ソーシャル・ペタゴジー)を踏まえた「社会教育的支援」²をベースとしています。それでは、「社会教育的支援」の考えとは何なののでしょうか。次の4点に整理しています。

a. 支援の総体・構造

第一の意義は、子ども・若者支援は、問題を個人の性格や生活状況に原因や責任を求めるのではなく社会的視点を持って対応すべき支援である点、すなわち、社会的・総体的問題把握の重要性の指摘です。

² この場合の「社会教育」概念は、法制度上の概念として学校教育、家庭教育に対置するものではなく、個人や集団の自己教育、相互教育による広義の学習活動の展開とそれへのサポートという機能を意味している。

b. 主体形成と支援の視点

第二の意義は、子ども・若者支援を子ども・若者の主体形成の観点から検討する点にあります。社会教育的支援は、子ども・若者の自立を志向し、自己と社会やコミュニティにおける課題の意識化と自らの位置の主体的確認をサポートすることが重要となります。それは方法的に一对一のカウンセリングや相談を含みつつも、多様な関係性の拡大・深化を伴った方法論だといえます。居場所などでの安心感を踏まえた「語る・書く(描く)」ことによる自己・相互理解の深まり、自己・相互教育の展開と関連づけて方法論のあり方について検討する必要があります。

c. 自立の枠組み

第三の意義は、社会教育的支援は、自立が就労支援などに傾斜しがちな現実を克服し、自立の全体的枠組みを提示する点にあります。自立の経済的側面だけではなく、自己理解や世界を広める文化的側面、社会的側面などを含め、社会における形成者、主権者として参画していく政治的側面など、自立の各側面を個人と集団、社会との関連で検討する必要があります。

d. 子ども・若者支援の専門性の共通基礎の確立

第四の意義は、学習支援、生活支援、就労支援など特定の分野に偏ることなく、子ども・若者支援に関わる「専門的能力」、すなわち支援をする上での「共通基礎」として備えるべき知識・技術・価値・センスの各要素の明確化と関連づけです。図1の通り、子ども・若者支援の現場では社会福祉士、精神保健福祉士、キャリア・コンサルタント、臨床心理士、教員などの資格を持つ者が関わっているケースが多いですが、子ども・若者に関わるベースとなる考え方が整理されているとはいえません。この整理という点にも、社会教育的支援の役割があると考えます。

以上、社会教育的支援³の検討は、子ども・若者支援の今後のあり方について、総体的・構造的な理解、対象となる子ども・若者の主体としての理解、自立の枠組みの理解、専門性の共通基礎的理解を深めるとともに、問題解決の視点の提示に貢献することが期待されます。

³ 「社会教育的支援」は、ソーシャルワーク的な支援とは共通点が多いものの、若者の成長・発達への支援という点ならびに将来の「自立」への道筋を展望することにつながる点が特徴的である。

また、「社会教育的支援」を踏まえた子ども・若者支援の活動は現在の若者の状況とニーズに基づく需要型であり、自発性と関係性を大切に場づくりや環境づくりをするインフォーマル学習あるいはノンフォーマル学習と関連している。その意味でも、共に作っていく社会構成的アプローチならびにケイパビリティ・アプローチの一環であるといえる。

<参考文献>

岩間伸之(2014)『支援困難事例と向き合う—18事例から学ぶ援助の視点と方法—』ミネルヴァ書房

竹中哲夫(2016)『子ども・若者支援地域協議会のミッションと展望—増補版>長期・年長ひきこもりと若者支援地域ネットワーク—』かもがわ出版

I-1 子ども・若者をめぐる歴史・子どもの権利法・文化・取り組みなどの概要の理解

はじめに

子ども・若者支援は、家庭・学校・地域と連携しながら、しかし家庭、学校とは異なった観点から、子ども・若者の自立、つまり「子どもから大人への移行」を支援します(支え、援助し、見守る)。それは、「はじめに」の表3「子ども・若者への支援の視点」でも示したように、次の側面を持つ取り組みだといえます。

- 子ども・若者の自発性、すなわち思い・関心・願いを踏まえる
- 子ども・若者の自主的・主体的な活動を活性化する
- 「子ども・若者の個人的および社会的成長」のための豊かな場と機会を保障する

ところで、子どもとは、若者とは何歳頃までなのでしょう。法律により用語が異なっていますが、ここでは、「子ども・若者ビジョン」(2010年、子ども・若者育成支援推進本部決定)を踏まえながら、次のように定義します。

子ども …乳幼児期から18歳未満(子どもの権利条約、児童福祉法などに準拠)の者
若者 …思春期(中学生頃から18歳頃まで)、青年期(18歳頃から30歳未満頃まで)の者
 場合によって、ポスト青年期(青年期を過ぎ40歳未満)の者も含む

1 子ども・若者支援の背景

(1) 子ども・若者を取り巻く環境の変化

日本の高度経済成長期からの子ども・若者を取り巻く環境の変化の推移は、次のように整理することができます。

1960年代～70年代：高度経済成長のもとでの公害の広がりや保育・子育て環境の悪化、高校進学率の上昇に見られるように受験競争が話題になり(高石ともや「受験生ブルース」(1968))、また自然体験の不足などから少年自然の家の建設など「在学青少年の社会教育」の重要性が指摘されます。その中で、子どもから三間(時間、空間、仲間)が奪われ始めているという危機感(黒坂正文「広場とぼく等と青空と」(1971))が登場します。他方、福祉の分野でも働く女性が増え、保育所増設の必要性が都市部を中心に広がります。

1980年代～90年代半ば：1979年に実施された大学共通一次試験は、現在の大学入試センター試験に至る偏差値序列化の傾向の端緒となるとともに、この頃から学校における校内暴力、不登校、いじめなどが健在化します(尾崎豊「15の夜」(1983)、「卒業」(1985))。学校とは異なる学びの場であり居場所としてのフリースクールも登場(東京シュレー1985年)し、その中で、安心できる「居場所」、子どもの権利と子どもの参画への着目がみられます。

1990年代後半～2000年代：学級崩壊、児童虐待、学力低下が問題化し、発達障害への関心も高まります。非正規雇用が勤労者全体の3分の1に達するなど格差と貧困が拡大する中で、ニート、フリーター、ひきこもり(Mr. Children「SUNRISE」(2007))が問題化してきます。このような子ども・若者の社会的移行の困難と貧困などの深刻化、それに対応する“第三の領域”としての子ども・若者支援の取り組みの中で居場所づくりなどの必要性がますます高まり、今日に至っているといえます。また、18歳以降30歳代までの若者も視野に入ってきたため、従来の青少年に代えて、「子ども・若者」の呼称が政府を中心に使われ始めます¹。

¹ 例えば、内閣府発行の『子供・若者白書』は、2010年から子ども・若者育成支援推進法に基づき発行されています。なお、2014年までは『子ども・若者白書』でした。2009年以前は、1956年から発行されていた『青少年白書』(1956年については『青少年児童白書』)があります。

(2) 背景

「子ども・若者支援」という言葉の背景には、上述の通り、とりわけ2000年以降の子ども・若者を取り巻く状況の変化があります。

たとえば、「子供・若者育成支援推進大綱」(2016年、子ども・若者育成支援推進本部決定)において指摘されているのは、次のような問題状況です

- 家庭：ひとり親世帯の増加、子どもの貧困、児童虐待など
- 地域社会：近所づきあいの減少、子ども会加入率の減少、地域の見守り機能への期待
- 情報通信環境：SNSを介したいじめ、違法・有害情報の拡散、情報モラル教育の必要性
- 雇用：グローバル化・情報化等による経済社会構造の変化、非正規雇用の増に伴う不安定化、所得減

その上で、とりわけ困難を有する子ども・若者について、「貧困、児童虐待、いじめ、不登校、ニート等の問題が相互に影響し合うなど、様々な問題を複合的に抱え、非常に複雑で多様な状況となっている」ことを踏まえた取り組みを展開しようとしています。

2 子ども・若者支援に向けての施策

日本では、青少年政策あるいは子ども・若者支援において、次の三つの施策の流れがあります。

- (1) 文部科学省……学校教育、社会教育領域における子ども会・青年団などの団体育成、少年自然の家などによる学校外教育施設の拡充など
- (2) 内閣府……非行対策・健全育成の流れをくむ青少年対策
- (3) 厚生労働省……勤労青少年ホームなどの勤労青少年対策の歴史的経緯を伴いつつ、福祉的な家庭支援ならびに就労支援の流れ

これらは、内閣府などを中心にした「子ども・若者支援」と関連づけて取り組まれる傾向があります。この間、子ども・若者育成支援推進本部「子供・若者育成支援推進大綱～全ての子供・若者が健やかに成長し、自立・活躍できる社会を目指して～」(2016年)、文部科学省「次世代の学校・地域」創生プラン」(2016年)、厚生労働省・文部科学省「放課後子ども総合プラン」(2014年)など包括的な取り組みが進んできています。

子供・若者育成支援推進大綱(概要)

－全ての子供・若者が健やかに成長し、自立・活躍できる社会を目指して－

子ども・若者育成支援推進法(平成21年法律第71号)に基づき、子供・若者育成支援施策に関する基本的な方針等について定めるもの

第1：はじめに

- 全ての子供・若者が自尊感情や自己肯定感を育み、自己を確立し、社会との関わりを自覚し、社会的に健やかに成長するとともに、多様な他者と協働しながら明るい未来を切り拓くことが求められている。
- 子供・若者の育成支援は、家庭を中心として、国及び地方公共団体、学校、企業、地域等が各々の役割を果たすとともに、相互に協力・連携し、社会全体で取り組むべき課題である。なお、一人一人の子供・若者の立場に立って、生涯を見通した長期的視点、発達段階についての適確な理解の下、最善の利益を考慮する必要がある。
- 全ての子供・若者が健やかに成長し、すべての若者が持てる能力を生かし自立・活躍できる社会の実現を総がかりで目指す。

<現状と課題>

- 【家庭】 ・親が不安や負担を抱えやすい現状にあり、社会全体で子育てを助け合う環境づくりが必要
・貧困の連鎖を断つための取組、児童虐待を防止するための取組の必要
・家庭環境は多様であり、子供・若者、家族に対して、個々の状況を踏まえた対応が必要
- 【地域社会】 ・地域におけるつながりの希薄化の懸念
・地域住民、NPOなどが子ども・若者の育成支援を支える共助の取組の促進が必要
- 【情報通信環境】 ・常に変化する情報通信環境は、子供・若者の成長に正負の影響をもたらす
・違法・有害情報の拡散、ネット上のいじめ、ネット依存への対応が必要
- 【雇用】 ・各学校段階を通じ、社会的・職業的自立に必要な能力・態度を育てるキャリア教育、就業能力の開発の機会の充実が重要
・円滑な就業支援、非正規雇用労働者の正社員転換・待遇改善等による若者の雇用安定化と所得向上が必要

<これまでの取組の中で顕在化してきたもの>

- 【課題の複合性・複雑性】 困難を抱えている子供・若者について子供の貧困、児童虐待、いじめ、不登校等の問題は相互に影響し合い、複合性・複雑性を有していることが顕在化。

(1) 若者雇用対策から「子ども・若者育成支援推進法」(2009年)へ

特に若者雇用問題への包括的な支援策として、2003年から「若者自立・挑戦プラン」が展開し、具体的には特にフリーターの就労を支援する「ジョブ・カフェ」(2004年、就職セミナー、企業等での短期体験プログラム、職業相談などを提供)が各都道府県に設置されます。また、「地域若者サポートステーション」(2006年、略称サポステ：学校から社会への移行に困難を抱える若者を対象に就業につながる支援を提供)の開設などにより就労支援が行われます。

2009年には「子ども・若者育成支援推進法」、それを具体化した「子ども・若者ビジョン」により、より包括的に若者の自立を支援する社会システムの確立が目指されています。とりわけ、推進法第19条で規定されている「子ども・若者支援地域協議会」は、自治体のもとに様々な機関がネットワークを形成し、それぞれの専門性を生かした発達段階に応じた支援を行う総合的な支援体制を展開するためのもので、その設置が奨励されています(125地域：都道府県42、政令市14、市町村69：2019年9月現在)。

また、こうした展開とも関連しながら、学校教育ではキャリア教育が展開されており、2011年に中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」が出され、児童・生徒の「社会的・職業的自立」に向けた教育活動の展開が行われています。とりわけ、中学2年生で実施されていることが多い職場体験は、1995年の阪神淡路大震災での経験を踏まえて兵庫県で展開されている「トライやるウィーク」が起源となっています。「若者自立・挑戦プラン」(2003年)において「キャリア教育、職業体験等の推進」が指摘され、「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」(2004年)で中学校を中心に職場体験やインターンシップの実施が提起され、ほぼすべての公立学校で3日前後の職業体験が展開されています

(2) 「放課後子ども総合プラン」(2014年)

「共働き家庭等の『小1の壁』を打破するとともに、次代を担う人材を育成するため、全ての就学児童が放課後等を安全・安心に過ごし、多様な体験・活動を行うことができるよう、一体型を中心とした放課後児童クラブ及び放課後子供教室の計画的な整備等を進める」目的で、文部科学省と厚生労働省が連携して総合的な放課後対策を展開しています。また、学童保育については、2014年に厚生労働省令により「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」²が定められ、2015年3月の「放課後児童クラブ運営指針」が策定され、放課後児童支援員の配置が盛り込まれました。

これは、一億総活躍社会の実現に向けて、「子育て世代の若い主婦層の雇用拡大」と「待機児童と子育て対策の充実で100万人の女性労働力を確保する」ことなどもねらいとしています。また、学校教育の延長線上での学習のプログラム化(補充学習、多様な学習・体験プログラム)を全小中学校で実施(整備計画)することが期待されており、地域住民のほか、企業OB、NPO、民間教育事業者(習い事、学習塾など)の参加の促進も図られています。

これに対して、「子どもの生活圏」が「放課後の子どもの安全管理圏」、「サービス提供の商業圏」への変質につながっていくこと、また「放課後」という言葉に代表されるように、地域の生活が「学校」的な視点・まなざしで組織されていくことへ危惧も指摘されています(増山2015:53)。

ところで、児童福祉法(1947年制定、2016年改正)改正に伴い大きな変化があり、子どもの権利条約を踏まえた理念の規定³となるとともに、児童虐待の発生予防と迅速・的確な対応、里親委託の推進等の措置などが明記されました。

² 第10条第3項「放課後児童支援員は、次のいずれかに該当するものであって、都道府県知事が行う研修を修了したものでなければならない。」とあり、保育士、社会福祉士、教員免許取得者など9項目が列挙されている。

³ 第一条 全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、その心身の健やかな成長及び発達並びにその自立が図られることその他の福祉を等しく保障される権利を有する。

改正前の条文：第一条 すべて国民は、児童が心身ともに健やかに生まれ、且つ、育成されるよう努めなければならない。2 すべて児童は、ひとしくその生活を保障され、愛護されなければならない。

表1 子ども・若者支援関連施策年表

1992年前後	バブル経済の崩壊
2000年	「児童虐待防止法」
2002年	文科省：キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議
2003年	「若者自立・挑戦プラン」
2004年	ジョブカフェ(後に都道府県へ移管)……若者の就職支援開始
2006年	地域若者サポートステーション
2008年	リーマンショック
2009年	「子ども・若者育成支援推進法」、ひきこもり地域支援センター
2010年	子ども・若者ビジョン策定、「子ども・若者育成支援推進本部」設置、パーソナル・サポート・サービス・モデル事業
2011年	「求職者支援法」、中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
2013年	「子どもの貧困対策法」(2015年4月施行)、「生活困窮者自立支援法」(2015年4月施行)
2014年	厚生労働省・文部科学省「放課後子ども総合プラン」、「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」
2015年	「青少年の雇用の促進に関する法律」(勤労青少年福祉法等の改正)、「公職選挙法等の一部改正」→18歳選挙権
2016年	「子供・若者育成支援推進大綱～全ての子供・若者が健やかに成長し、自立・活躍できる社会を目指して～」(子ども・若者育成支援推進本部決定)、児童福祉法改正、文部科学省「次世代の学校・地域」創生プラン
2018年	18歳を成人とする改正民法成立 → 2022年施行
2021年	厚生労働省「重層的支援体制整備事業」

4 地域共生社会の概念：子ども・高齢者・障害者など全ての人々が地域、暮らし、生きがいを共に創り、高め合うことができる社会の実現を目指す。支え手側と受け手側に分かれるのではなく、地域のあらゆる住民が役割を持ち、支え合いながら、自分らしく活躍できる地域コミュニティを育成し、福祉などの地域の公的サービスと協働して助け合いながら暮らすことのできる仕組みを構築する。

(3) 受容・相談、つながり・参加、コミュニティづくり：地域共生社会のための「重層的支援体

地域共生社会⁴という概念に基づく新たな事業として「重層的支援体制整備事業」が、社会福祉法改正に基づき2021年4月より、包括的に展開しています。

趣旨としては、これまでの児童福祉、生活保護、高齢者介護、障害福祉など属性別・対象者のリスク別の制度の展開、専門的な支援の展開がみられるが、課題の複雑化・複合化⁵への対応のため活動分野を超えて、市町村が創意工夫をもって包括的な支援体制を円滑に構築・実践できる仕組みとして位置づけられています。

3つの重層的支援の枠組み、すなわち存在と課題を受けとめる「相談支援」、つながりや参加を模索する「参加支援」、交流・居場所づくりなどの「地域づくり支援」が法的に位置づけられました。

以上から、支援の重層性を踏まえた、次の点が重要になると考えられます。

第一に、子ども・若者支援は公共的・制度的な側面を有しつつ、NPO団体を始め多様な担い手によって展開しています。具体的には、「はじめに」の図1に見られる通り多様なエージェンシーや専門的職員等によって担われています。そうした支援の枠組みの広がり⁶を把握する必要があります。

第二に、支援には、ケアにおいて重視される対話による応答関係と共同性、一対一の関係性から多様性のある協同の関係性へと組み替えていく柔軟性が求められます。この点は、「はじめに」の表3や厚労省重層的支援体制にも見られる分岐・拡大への志向性です。この展開のためには、何を大切にするのかという価値が問われることにもなり、子どもの権利条約を踏まえ、基本的概念としての自立、自尊感情などの把握が必要となります。

重層的支援体制整備事業における3つの支援の内容

新たな事業（Ⅰ～Ⅲ）の支援を一体的に実施

Ⅰ 相談支援

- ① 介護（地域支援事業）、障害（地域生活支援事業）、子ども（利用者支援事業）、困窮（生活困窮者自立相談支援事業）の相談支援にかかる事業を一体として実施し、本人・生体の属性に関わらず受け止める、包括的相談支援事業を実施
- ② 複合課題を抱える相談者にかかる支援関係機関の役割や関係性を調整する他機関協働事業を実施。
- ③ 必要な支援が届いていない相談者にアウトリーチ等を通じた継続的支援事業を実施。

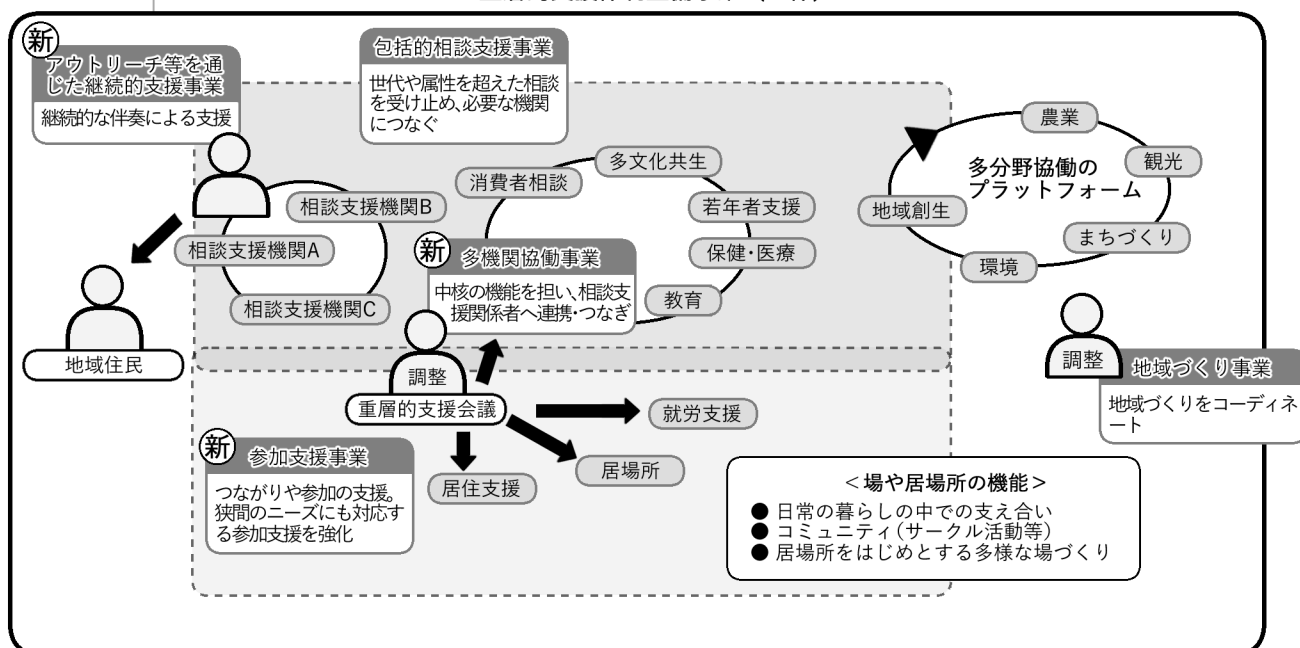
Ⅱ 参加支援事業

- 介護・生涯・子ども・困窮等の既存制度については緊密な連携をとって実施するとともに、既存の取組では対応できない狭間のニーズに対応するため（※1）、本人のニーズと地域の資源と野間を取り持ったり、必要な資源を開拓し、社会とのつながりを回復する支援（※2）を実施
（※1）世帯全体としては経済的困窮の状態にないが、子がひきこもりであるなど
（※2）就労支援、見守り等居住支援 など

Ⅲ 地域づくり事業

- 介護（一般介護予防事業）（生活支援体制整備事業）、障害（地域活動支援センター）、子ども（地域子育て支援拠点事業）、困窮（生活困窮者のための共助の基盤づくり事業）の地域づくりに係る事業を一体として実施し、地域社会からの孤立を防ぐとともに、地域における多世代の交流や屋様な活躍の場を確保する地域づくりに向けた支援を実施
- 事業の実施に当たっては、以下の場及び機能を確保
①住民同士が出会い参加することのできる場や居場所
②ケア・支え合う関係性を広げ、交流や活躍の場を生み出すコーディネート機能

重層的支援体制整備事業（全体）



3 子どもの権利条約

国連・子どもの権利条約(1989年)の特徴として指摘されるのは、3つのP(protection(保護)、provision(提供)、participation(参加))と、4つの権利(生きる権利、育つ権利、守られる権利、参加する権利)⁶です。

子どもの権利を考える際に、基本となることからは、家庭的環境の中での正しい庇護の下にあること(睡眠、食事、遊び)、児童労働が一定年齢に達するまで課されないこと、教育への権利が保障されることの三点といえます。これに加えて、31条の休み・遊ぶ権利「子どもは、休んだり、遊んだり、文化・芸術活動に参加する権利があります。」(ユニセフ訳)も子どもの成長・発達にとって重要です。これらはprotection(保護)とprovision(提供)に関わっており、近代に入って産業革命の進行に伴う過酷な児童労働から、子どもを保護することが社会的課題となってきたことと関連しています⁷。

また時代とともに、子どもの権利の内容は拡大してきました。参加する権利、第三のP = participation(参加)は、1979年の国際児童年を契機として議論となった新しい枠組みです。第12条の意見表明権「自己の見解をまとめる力のある子どもに、その子どもに影響を与えるすべての事柄について、自由に自己の見解を表明する権利を保証する。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される。」が有名です。ユニセフ訳では、分かりやすく「子どもは、自分に関係のあることについて自由に自分の意見を表す権利をもっています。その意見は、子どもの発達に応じて、じゅうぶん考慮されなければなりません。」となっています。意見表明権のほか、市民的自由として参政権以外のすべての権利(13条:表現・情報の自由、14条:思想・良心・宗教の自由、15条:結社・集会の自由など)の保障などがそれにあたります。

ところで、子どもの権利条約では、子どもの「意見」の英語表記は「views」となっています。「views」は、「ある位置から見える景色や見方」を意味しています。つまり、まとまった見解という「opinions」ではなく、子どもの目から見た周りや世界の見え方である「views」に大人が向き合うことの重要性、つまり応答関係の大切さが示唆されています。乳幼児が喃語(なんご)によってお腹がすいたり、ぐずったりする表現や訴えかけとしての「views」に対応することが含まれています。これは、対話により言語の獲得が促され、概念形成が進む過程と重なるものです。こうしたことから、意見表明という表現よりも、「欲求表明」と訳す方が適切であるという見解もあります。

◎重要: 国連「子どもの権利委員会 一般的意見7号(2005年)乳幼児期における子どもの権利の実施」の「14. 乳幼児の意見および気持ちの尊重(Respect for the views and feelings of the young child)」において次の指摘があります。

「委員会は、第12条は年少の子どもと年長の子どもの双方に適用されるものであることを強調したい。もっとも幼い子どもでさえ、権利の保有者として意見(views)を表明する資格があるのであり、その意見は『その年齢および成熟度にしがたい、正当に重視され』るべきである(第12条1項)。(中略)。乳幼児は、話し言葉または書き言葉という通常の手段で意思疎通ができるようになるはるか以前に、さまざまな方法で選択を行ない、かつ自分の気持ち、考えおよび望みを伝達しているのである。」参加の権利の達成には、「おとなが子ども中心の態度をとり、乳幼児の声に耳を傾けるとともに、その尊厳および個人としての視点を尊重することが必要とされる。」(参照:堀尾2011、浅田2017)

図1 子どもの権利条約(ユニセフ版より)

「子どもの権利条約」が定めている権利

1 生きる権利



防げる病気などで命をうばわれないこと。病気やけがをしたら治療を受けられることなど。

2 育つ権利



教育を受け、休んだり遊んだりできること。考えや信じることの自由が守られ、自分らしく育つことができることなど。

3 守られる権利



あらゆる種類の虐待(ぎゃくたい)や搾取(さくしゅ)などから守られること。障害のある子どもや少数民族の子どもなどはとくに守られることなど。

4 参加する権利



自由に意見をあらわしたり、集まってグループをつくったり、自由な活動をおこなったりできることなど。

⁵ 一つの世帯に複数の課題の存在(80代の親が50代の子どもの生活を支える8050問題、介護と育児のダブルケア、親の貧困・障害とヤングケアラー問題など)や、世帯全体が孤立している状態など。

⁶ 生きる権利「防げる病気などで命をうばわれないこと。病気やけがをしたら治療を受けられることなど」、育つ権利「教育を受け、休んだり遊んだりできること。考えや信じることの自由が守られ、自分らしく育つことができることなど」、守られる権利「あらゆる種類の虐待や搾取などから守られること。障害のある子どもや少数民族の子どもなどはとくに守られることなど」、参加する権利「自由に意見をあらわしたり、集まってグループをつくったり、自由な活動をおこなったりできることなど」が指摘されています。(ユニセフ2001)

⁷ 賀川豊彦(1888~1960年)は、東京・江東公会堂での演説(1924(大正13)年)で「子どもの権利」について9点指摘しています。1~3は基本的な生きる環境、2~6は育つ権利、7~9は守られる権利を示しているといえます。
1. 生きる権利、2. 喰う権利、3. 眠る権利、4. 遊ぶ権利、5. 指導を受ける権利、6. 教育を受ける権利、7. 虐待を受けない権利、8. 親を選ぶ権利、9. 人格として取り扱われる権利

なお、賀川は、キリスト教社会運動家で、戦前の労働運動、農民運動、無産政党運動、生活協同組合運動において重要な役割を担い、「貧民街の聖者」とも呼ばれています。『死線を越えて』(1920年)などの著作があり、同名の映画(1988年)も上映されました。

以上、子ども・若者支援の背景、施策、子どもの権利条約をめぐって解説しました。子ども・若者支援をめぐる動向に広い視点から関心を持って情報収集し自らの活動に役立てて下さい。

<参考文献>

- 浅田明日香(2017)「子どもと保育者の相互的な関係―泣き場面での意見表明に着目して―」『愛知県立大学
教育福祉学部論集』第66号 11-17頁
- 木附千晶・福田雅章(2016)『子どもの力を伸ばす 子どもの権利条約ハンドブック』自由国民社
- 堀尾輝久(2011)「子どもの権利とは何か」日本弁護士連合会編『問われる子どもの人権』駒草出版
- 増山均(2015)『学童保育と子どもの放課後』新日本出版社
- ユニセフ(国際児童基金)(2001)『世界子供白書』日本ユニセフ協会

1-2 子ども・若者支援の基礎概念 (居場所、自尊感情、対話、自立)の理解

子ども・若者支援の基礎概念として、居場所、自尊感情、対話、自立の4項目を指摘できます。

1 居場所

居場所は、1－1での指摘の通り1980年代半ば以降の重要なタームとなっています。それ以前の職場や地域、大学における集団的な活動の「たまり場」とは性格を異にし、一人ひとりに焦点を当てた機能を有しています。フリースクールから始まった居場所づくりは、学校内居場所、地域の居場所、就労支援での居場所などに広がりを見せています(阿比留2012)。

居場所は、下記の整理(萩原2001: 63)のように、自分の存在が受け入れられ、それが広がっていく感覚が芽生える場だといえます。

- ① 居場所は「自分」という存在感とともにある。
- ② 居場所は自分と他者との相互承認という関わりにおいて生まれる。
- ③ 居場所は生きられた身体としての自分が、他者・事柄・物へと相互浸透的に伸び広がっていくことで生まれる。
- ④ 同時にそれは世界(他者・事柄・物)の中での自分のポジションの獲得であるとともに、人生の方向性を生む。

居場所の取り組み例は、奈良教育大学内の平屋の木造家屋「寧楽館」で毎週火曜日に不登校傾向の子どもたち向けに開設されている居場所「ねいらく」です。寧楽館には、トイレ・洗面所(男女別)とキッチン以外に3つのスペースがあり、それをネーミングして下記の機能を持たせている点が特徴となっています(櫻井・櫻井・生田2020)。

しずかスペース

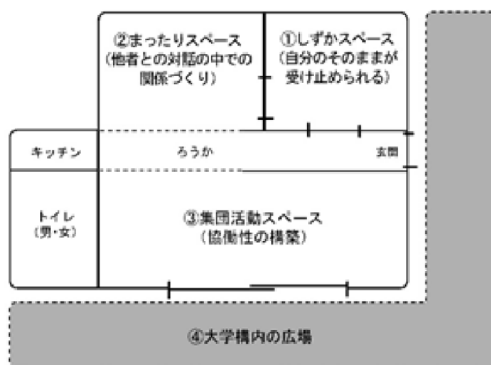
静かな環境で、面談をしたり勉強などに利用。

まったりスペース

カーベットを敷いて2～3人での会話や勉強、ゆっくり活動する場合に利用。

集団活動スペース

がやがやと話をしたり、ゲームやイベントなど集団で過ごすために利用。



また、4番目のスペースとして、「大学校内の広場」があります。そこは、外遊びができるようになった子どもにとって、自分を知る他者がいないため安心して外で遊ぶことが出来る場となっています。

このスペースを通して、

- 自分のそのままだが受け止められる感覚(しずかスペース)→
- 他者との対話の中での関係づくり(まったりスペース)→
- 協働性の構築(集団活動スペース)

という展開がみられます。また、その時々の子どもの状況や活動の種類によってスペースを分け、子どもたちがストレスなくそれぞれの活動に集中できるように配慮しています。

これらを踏まえ、居場所の機能として次の点を指摘できます。

これらは、自尊感情ならびに自立とも関連しています。

2 自尊感情(self-esteem)

自尊感情は、自己肯定感などと訳されることもあります。基本的にジェームズ(1892)以来、社会的自己についての「自己評価の感情」として捉えられ、「自己像と理想自己の不一致についての個人の評価」(ローレンス2008)、つまり個人の「現実」と「可能性」との関係とされています。

自尊感情には、二つの側面があります。すなわち、基本的自尊感情と社会的自尊感情です(近藤2013:14)。

基本的自尊感情は、「自分が自分であっても脅かされることがない。安心して自分のままでいられる。自分が自分であることを受け容れ、許されているという感覚」(高垣忠一郎1999)、つまり「ありのままの自分であることができる」感覚を指します。これには次の二つの側面があります(森本2008)。

● 自己受容感(ありのまま感)

良い面も悪い面も含めてありのままの自分を受け入れる感覚。自分を取り巻く環境に対しての受容感や幸福を求める豊かな感性の基になる。

● 所属感(受け入れられ感)

自分の存在を認めてくれる他者によって構成される帰属感覚。他者からの信頼と他者への信頼の両者が組み合わされてより強固なものになる。

社会的自尊感情は、「社会とのかかわりの中で特定の役割、価値観の達成を通して獲得される自己価値についての確信」(遠藤辰雄1981)で、「いろいろなことにチャレンジできる」感覚です。これにも次の二つの側面があります。

● 貢献感(やった感)

他者の役に立った経験や他者からの肯定的な評価や言葉によって培われる感覚。外界に働きかけ他者を幸福にできたという達成感が、自身の幸福感も高める。

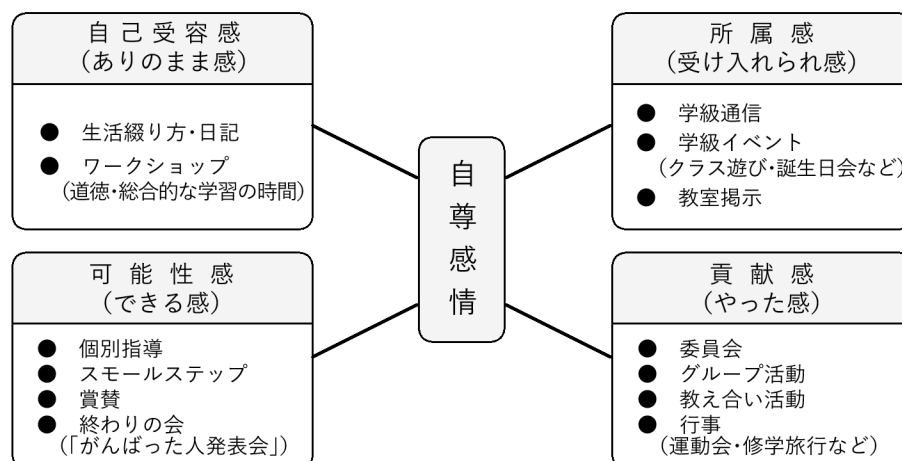
● 可能性感(できる感)

自己決定を伴った過去の経験を基盤として自分の可能性を信じる感覚。新しい物事に挑戦する意欲や困難に立ち向かう勇気の拠り所となる。

自尊感情のこれら4つの側面は、子ども・若者の場合、家庭のあり方、友だち関係、社会や人との関わり、学業の状況、自己認識と関連しています(櫻井・櫻井2009)。

4つの側面からなる自尊感情の捉え方は、子ども・若者の存在を受け止め、それぞれの可能性と役割を認めつつ、適切な機会や場を提供したりして、成長発達、自立を支援することにつながります。たとえば、「自尊感情マインドマップ」(森本2008)は、学級活動を中心に子どもたちの「めあて」「やる気」「根気」を育てていこうとする取り組みを整理してくれています。学校中心になっていますが、各家庭や地域でも応用できそうです。

図1 自尊感情マインドマップ



3 対話(dialogue)

対話は、「人間と外部環境との相互作用」(デューイ)としての大切な経験です。それを通じて、学習過程が展開し、言語の獲得、概念の形成、行動の変容などが実現するのです。その対話は、親などに理解され守られているという安心感を基盤としつつ、それからさらに、他者との関係において考えが異なっても人間としての普遍的な共通する土台があるという人間理解とつながっており、それはまた人権理解とも関係しています。

対話は先ほど述べた通り、学習や言語獲得において極めて重要な役割を果たしています。ヴィゴツキー(2001)が『思考と言語』において指摘しているように、「人間の思考(内的発話)は、まず幼児と両親の間で交わされる対話の相互作用の中から生まれる。(中略)先ず対話があって、そこから自己の言葉[内言]や思想がつくられる。」そのため、「コミュニケーションの過程でこそ、考えを検討し、確認する必要がある」のだといえます。

このように人間にとって重要な意義を持つ対話には、福祉や医療、教育などでの臨床場面や集団的取り組みなどにおいて取り組む際に意識的にアプローチする手法があります。たとえば、個々人の語り(ナラティブ)を引き出すアプローチ(野口2005)、精神疾患を持つ当事者と家族、治療スタッフとでオープンな対話を展開し問題理解を共有していくアプローチ(斎藤2015)、犯罪やいじめの被害者と加害者との間に調停者が入り双方の事態の相互理解と修復を図るアプローチ(ゼア2006; 安藤2014)、企業や団体活動などの組織改革に向けて対話型の探究を目指すアプローチ(ホイットニー/トロステンブルム2006; ガーゲン、ガーゲン2018)などがあります。

これらに共通するのは、基本的に対話とは、関係性と応答性の存在する、言葉を媒介とするやりとりであり、次の特徴を持っています(生田2019; 参考 暉峻2017:88)。

- [人としての尊重]……基本的に一対一の対等な人間関係を踏まえている。
- [応答性]……双方から話を往復させ、応答のある共感的関係を基本とする。
- [寛容]……性急に結論を求めることをせず、「不確実性への耐性」を持つ。
- [自己の存在・アイデンティティの再構築]……上記3つを通して、内なる感情や思いを言葉にし、そのことを通して自らの感情や思いを自分で確認する。

対話を通して様々な思いや体験が交わされ共有する中で、共感、承認、受容される感覚が生まれてきます。自尊感情の高まりとともに、物事を客観的に捉える視点が得られ、それを言語化することで、気持ちや感情を明確化できるといえます。こうしたことは、「開かれた対話」と言い換えることができます。「どう感じているの?」「どう思ったの?」「どうだったの?」と穏やかに(calm)、近くで(close)、静かな声で(quiet)相手の発話を促し言葉のキャッチボールに心がけることが重要となります。これは、対話の“CCQ”と定式化されています。その反対に、「○○しないで」「○○でないとダメだよ」というドッジボール的な、一方的で相手のことを理解しようとししない言葉は「閉ざす対話」といえます。

居場所との関連で、「対話の流れ」を次のように整理することができます(佐藤2017)。

- 出会いの場としての居場所での対話→
- グループでの対話→
- 対話から新しい物語へ→ 社会との出会い直し

居場所での関係性のつむぎ直し、そして自己実現と社会参画を模索する段階への移行において、対話が大きな役割を果たすといえます。

4 自立

(1) 自立について

「自立」については、次の過程だと考えられます(生田・大山2017)。

- 親を中心に家族など、「信頼できる他者」との関係性を踏まえる……安心感
- 自己の能力や世界観、主体性を獲得・拡張していく……自信・達成感
- 自己決定能力を獲得し、自己実現を果たしていく……自由

つまり、自立は親などとの関係において安心感を基盤にしつつ、そこを巣立っていく力を蓄え、自分の能力を発揮する場と機会を獲得する過程だといえます。

その際に重要な点は、社会や環境との関わりの中で自分を確かめ、他者にも依存しながら可能性を探る大切さです。例えば「自信の三脚の椅子」(生田2007:79-82)というワークは、自分はどんなことができたり苦手としているのかの自己理解の点、他者からどのように認められたり評価されているのかに関わる点、他者に対してどのように関わったり貢献したりしているのかという点、こうした三つの自分を支える脚(あし)で椅子である自分を支え位置づける取り組みです。これに関連して、本書のII-B-2において津富宏は、自立について「自重を支える多くの支点の獲得」だと述べています。自立を依存を踏まえて捉える重要性、ならびに個々人の個人的な問題に矮小化するのではなく、社会的な問題として捉える重要性を指摘しているのです。そちらでも自立について再度考えを深めてもらいたいと思います。

それではここから具体的に、自立にはこういった側面があるのか。それを絵本などを使って考えてみましょう。

A. 基本的ニーズ

『おおきくなるっていうことは』(中川ひろたか・文;村上康成・絵(1999)童心社)では、保育所の年長さん向けに園長先生が話しています。

「おおきくなるっていうことは ようふくが ちいさくなるってこと」から始まって、「おおきくなるっていうことは ちいさなひとに やさしくできるってこと」まで、次のような点が含まれています。

- 身体的成長(服、歯)
- 運動能力(顔を水に付ける、登る、飛び降りる)
- 人間関係性(家族の存在、年齢、小さい人へのいたわり)
- 判断力(泣かなくなる、飛び降りられるかどうか、食べ物、シャンプー)
- 遊び、興味・関心の広がり

これらは、マズロー(A. H. Maslow, 1908年～1970年)が「欲求階層説」で指摘する「基本的ニーズ」(生理的なニーズ、安心・安全へのニーズ、帰属感と愛情のニーズ)に関連しています。親を始めとする身近な人たちに見守られながら、身体的な成長とともに自然や人に関わる中で関心が広がり、判断力がついていきます。これらは、次のように整理することができます。

発達の側面 (身体・生活習慣など)	衣食住など人間的な生活を送る上で必要となる生活習慣などの基盤を形成する。また、身体的成長を促す。「生理的なニーズ」、「安心・安全へのニーズ」を充足しつつ、「帰属感と愛情のニーズ」を満たす上で重要となる。
文化的側面 (自己理解・自己管理)	自分が「したいこと」「意義を感じる」「できること」を判断する上で、遊びや余暇など自由な空間・居場所が大切である。「帰属感と愛情のニーズ」の充足と関連している。……自己コントロール、自律、アイデンティティ。
社会的側面 (人間関係・社会性形成)	様々な出会いや活動を通しての関係づくり、学校・施設・団体などでの多様な世代との開かれた交流と活動が想定される。「帰属感と愛情のニーズ」や「承認へのニーズ」の充足と関連している。……つながり

B. 成長への動機づけとしてのニーズ

次に、保育所を終え、小学校に入学し進級していく中で、「成長への動機づけとしてのニーズ」(承認へのニーズ、自己実現のニーズ)が大きな役割を果たします。それは、次のようなものです。

- 勉学する ● 役割を担う ● 責任を果たす
- いろんな人たちと協力する ● 主体的に物事に関わる・仕事をする
- 家族やネットワークを形成する

【マズローの欲求階層説(ゴープル1972)】

◎成長への動機づけとしてのニーズ

- ・「自己実現のニーズ」……自分がもっている潜在的な能力を生かし、真に創造的な人間になりたい
- ・「承認へのニーズ」……自尊感情(自分を価値ある存在と思う心)と他者からの承認(名声・表彰・受容・注目・地位・評判・理解など)

◎基本的ニーズ

- ・「帰属感と愛情のニーズ」……自分を受容してくれる居場所がある、人を愛し愛される関係がある、親しい友人や仲間を得る
- ・「安心・安全へのニーズ」……危険や恐怖を避け、安心感を得たい
- ・「生理的なニーズ」……最低限の食物、睡眠、性、酸素、住宅など

先ほどのマズローの欲求階層説における「基本的ニーズ」を踏まえながら、次の展開として、より社会的な性格を帯び、自己の知的関心や能力を伸ばし役割獲得につながる「成長と動機づけとしてのニーズ」(承認へのニーズ、自己実現へのニーズ)と関連しています。

これらは、次のように整理することができます。

経済的側面 (能力開発)	学習、職場体験、就労支援などを通じて、キャリアの基礎を形成する。「承認へのニーズ」や「自己実現のニーズ」の充足と関連している。……知る、できる
政治的側面 (意見表明・役割獲得)	自分の考えや意見を踏まえた自己決定ができるようになり、企画や決定への関与、運営などに関わり、役割を果たしつつ他者と協力・協働して活動できる。「自己実現のニーズ」の充足と関連している。……関わる、担う

(2) 自立の5側面

私たちの研究では以上の通り、自立には5つの側面があると整理しています。図2に示すように、自己実現に向けたシステムへの統合と参画を志向する縦軸と、自分を取り巻く自分づくり、関係づくりの横軸があります。

A段階(基本的ニーズ関連)は、図2-1の通り、発達・文化・社会の3つの側面が関係しており、B段階(成長への動機づけとしてのニーズ関連)では学校を代表とするシステムへの関わりによる社会参画への準備(経済的・政治的側面)が行われているといえます(図2-2)。

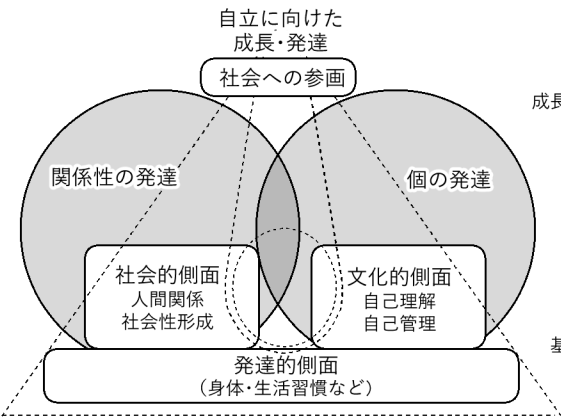


図2-1 子ども・若者自立モデル(A段階)

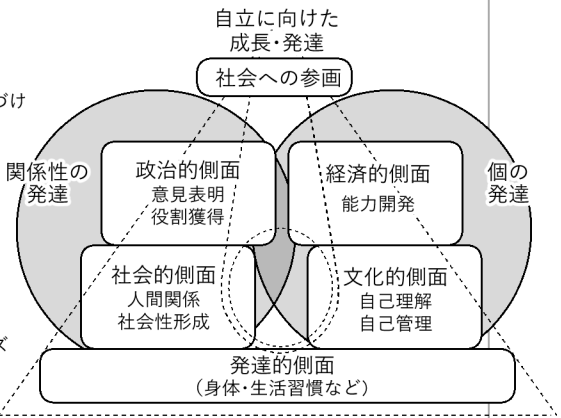


図2-2 子ども・若者自立モデル(B段階)

(参考：河崎恵恵(2011)「ライフキャリア教育における能力領域の構造化とカリキュラムモデルの作成」『キャリア教育研究』29(2), p.65)

5 まとめ

最後に、「居場所」の役割を自尊感情、対話、自立と関連づけながら「ねいろく」の例で整理してまとめます。

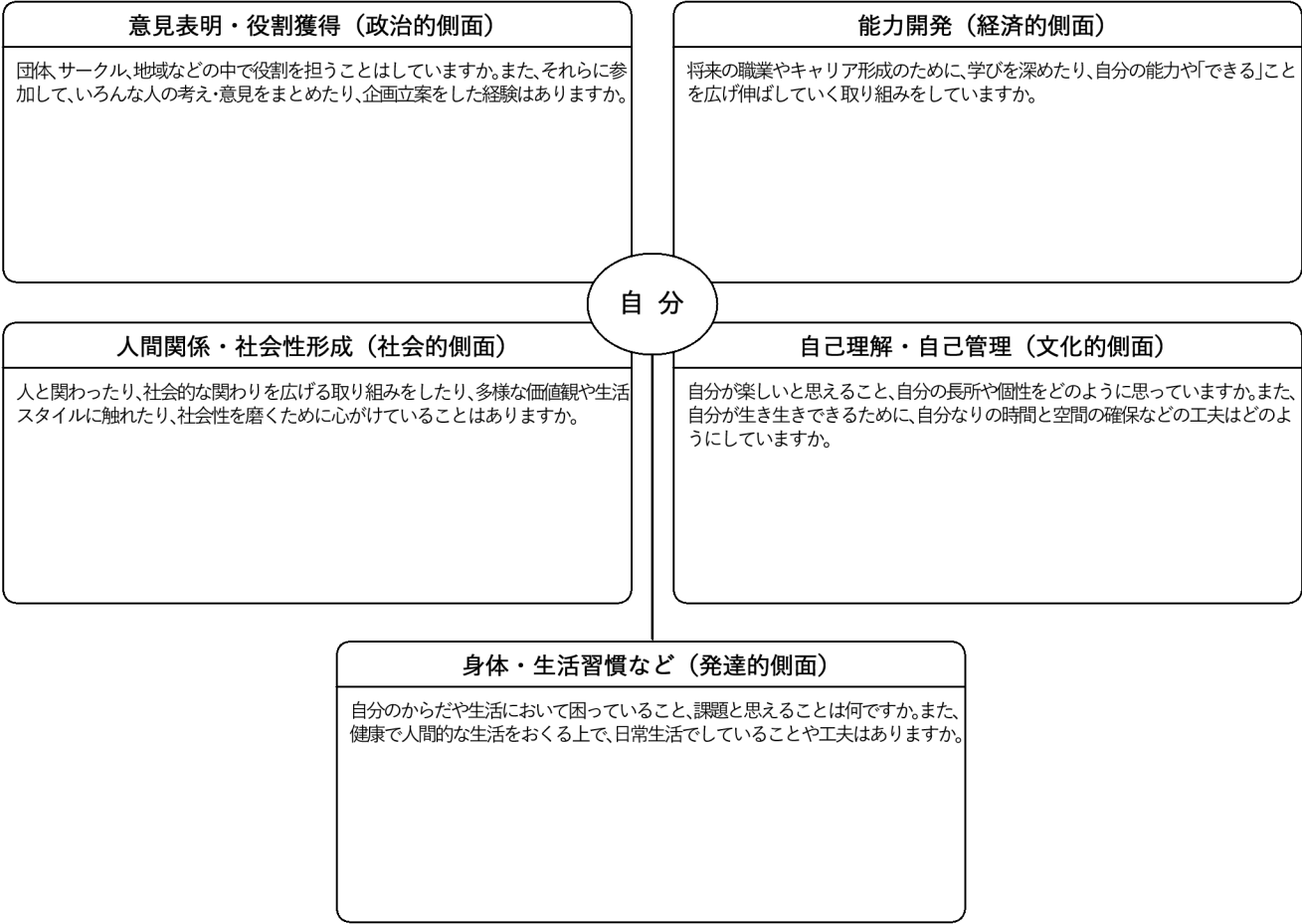
「しずかスペース」は「一人ひとりの存在を受け止める」役割を中心に、安心感や受け容れられ感のある場として存在しています。「ゆったりスペース」は、「関係性の構築」の手始めを感じる場であり、「集団活動スペース」はそうした基礎的ニーズの充足の上に自己の能力の可能性感や貢献感につながる「自尊感情の醸成」が図られ自己の新しい物語づくりが具体的に始まります。これらは、「自立」に向けた5側面にも対応しているといえます。

表 居場所、対話、自尊感情、自立の側面の関連について

居場所の役割	対話	自尊感情	自立の側面
一人ひとりの存在を受け止める	出会いの場としての居場所での対話	自己受容感(ありのまま感)	基本的ニーズの尊重 ・発達の側面 ・文化的側面 ・社会的側面
関係性の構築	グループでの対話	所属感(受け入れられ感)	
可能性のひろがり	対話から新しい物語へ社会との出会い直し	可能性感(できる感) 貢献感(やった感)	成長への動機づけとしてのニーズの尊重 ・経済的側面 ・政治的側面

ワークシート：自立の5側面を参考に自分の体験・経験領域を整理しよう

下記の空欄に、自分の取り組みや課題を整理してみましょう。それぞれどんなことに取り組んでいたり、課題があるかを考えるきっかけにしてください



<参考文献>

阿比留久美(2012)『『居場所』の批判的検討』田中治彦・萩原建次郎編著『若者の居場所と参加—ユースワークが築く新たな社会—』東洋館出版社 35－51頁

生田周二(2007)『人権と教育—人権教育の国際的動向と日本的性格—』部落問題研究所

生田周二(2021)『子ども・若者支援のパラダイムデザイナー—“第三の領域”と専門性の構築に向けて—』かもがわ出版

ヴィゴツキー(2001)『新訳版・思考と言語』新読書社

遠藤辰雄(1981)『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版

ガーゲン,ケネス・J；ガーゲン,メアリー(2018)『現実はいつも対話から生まれる』ディスカヴァー・トゥエンティワン

ゴープル, フランク(1972)『マズローの心理学』産能大学出版部

近藤卓(2013)『子どもの自尊感情をどう育てるか—そばセット(SOBA-SET)で自尊感情を測る—』ほんの森出版

櫻井恵子・櫻井裕子(2009)『自分について—自尊感情と家庭環境—』奈良教育大学・子ども調査研究プロジェクトグループ『奈良県の子どものストレスと学校・家庭生活との相関に関する調査研究(Part II)』23－31頁

櫻井恵子・櫻井裕子・生田周二 (2020)『居場所「ねいらく」における不登校支援の実践報告』『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第6号

佐藤洋作(2017)『若者を居場所から仕事の世界へ導く社会教育的支援のアプローチ』日本社会教育学会編『子ども・若者支援と社会教育』159－168頁

高垣忠一郎(1999)『『自己肯定感』を育む—その意味と意義』八木英二・梅田修編『いま人権教育を問う』大月書店、72-97頁

デーモン, W.(1990)『社会性と人格の発達心理学』北大路書房

デュエイ, J.(1950)『経験と教育』春秋社

暉峻淑子(2017)『対話する社会へ』岩波新書

萩原建次郎(2001)『子ども・若者の居場所の条件』田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房 51-65頁

ホイットニー, D./ トロステンブルーム, A.(2006)『ポジティブ・チェンジ—主体性と組織力を高める A I—』ヒューマンバリュー

野口裕二(2005)『ナラティブの臨床社会学』勁草書房

森本千尋(2008)『子どもの自尊感情を育てる教育』2007年度奈良教育大学教育学部卒業論文

ローレンス, D.(2008)『教室で自尊感情を高める』田研出版

1-3 子ども・若者支援をめぐる 現代的課題の理解

本章では、不登校・ひきこもりの実態や課題、その背景ついてみていきます。ひきこもりは、不登校を排除する概念ではありませんが、ひきこもりと不登校は完全に重なる概念でもありません。不登校は主に義務教育課程にある子ども達を対象として、学校という枠でとらえられ、学校が対応の中心的役割を担っています。一方ひきこもりは、学校という枠内にとどまらず、社会とのつながりが希薄になるという個人と社会との関係において生じている事態です。

1 不登校の実態とその背景

不登校(登校拒否)については、学校不適応対策調査研究協力者会議(平成4年)において、以下のよう
に定義され、文部科学省による不登校調査でもこの定義が用いられています。

「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること(ただし、病気や経済的な理由によるものを除く)をいう(学校不適応対策調査研究協力者会議)」(文部省1992: 4)

不登校の児童生徒数の統計が取られ始めて以降、2010年代に減少傾向にはあったものの、近年その数は増加し、2018年度には小中合わせて16万人を超えました(図1)¹。しかし、これら文部科学省による公式統計は、氷山の一角であるとの指摘もあります。なぜなら不登校は、「年間30日以上」の欠席日数が基準とされているため、年間30日に満たない欠席日数である場合、例えば、教育支援センターやフリースクール等に通って出席認定されている場合などは、たとえ不登校であったとしても統計数値には上がってこないことがあるからです²。

学校機能の変容と登校の自明性の低下

近年のこの不登校数の増加を理解するには、「学校」とはどのようなものか知る必要があります。第二次世界大戦敗戦以前の日本社会では、「もともと学校は善き希望の場であった(竹内2011: 91)」と述べられるように、学校は社会の先進地域であり、学校へ行くことは人々の憧れでした。当時は子どもをめぐる状況が厳しく、就学が困難であったため、「学校に通う」ということ自体で幸せを感じることができ、さらに学校で習得した技術を職業に活かすという明確なメリットがあったからです。その後、1960年代からの産業構造の変革と高度経済成長を背景として、高等学校や大学などへの進学率も増大し、「大衆教育社会」(荻谷剛彦)と称される社会が完成することになりましたが、この時代もまだ学校へ行くことの目的や意義は明確でした。「学校経由の就職」という機能が学校に

¹ 「学校基本調査」や「児童・生徒の問題行動の状況等の調査」において毎年調査されています。

² 日本財団(2018)は、不登校傾向にある中学生(年間欠席数は30日未満)は、全中学生約325万人の10.2%にあたる約33万人も存在し、文部科学省が調査した不登校中学生の数の約3倍、約10人に1人が不登校傾向にあると報告しています。

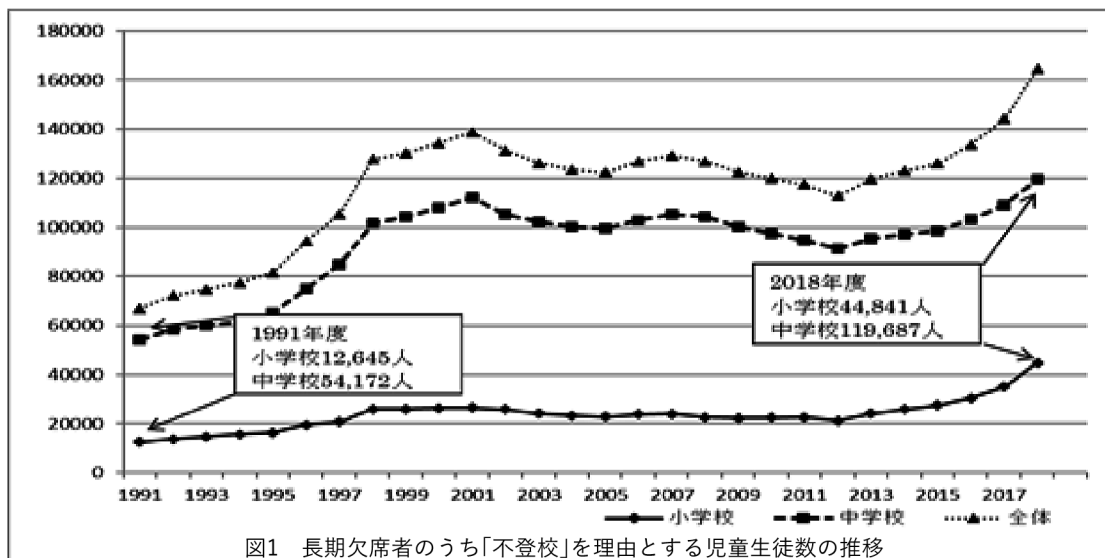


図1 長期欠席者のうち「不登校」を理由とする児童生徒数の推移

にはあったからです。学歴は就職に対して有効な手段で、学校は就職につながる学歴を人々に提供するという点において意義をもっていたのです。

それが一変したのはバブル経済の崩壊からです。教育の機会が拡大する中で、景気の後退によって就職市場は縮小し、学歴は就職を保証するものではなくなってしまいました。つまり、「学校経由の就職」機能が弱くなったのです。さらに経済が発展し、家庭や地域の条件が整備されてくると、楽しい場所は学校だけではなくなりました。そのような変容の中で、子ども達は学校の革新性を感じられなくなり、以前の子ども達が感じていたような通学への喜びを見出すことができなくなりました。そして、今では学校に行かなければならないという義務感だけが残ってしまっているのです。

この様な学校機能の変容を背景とした中での長期欠席者数の増大について、学校への登校の自明性が低下していることが指摘されています。藤田(1991)は「学校の重要性は消極的なものでしかない」と述べ、学校教育の形骸化と学校に通うことに対する自明性が揺らいでいることを指摘しました。また森田(1991)は、そのキーワードとして「私事化」をあげています。彼は、現代の子ども達にとって、学校に登校することはもはや無条件に服従しなければならない義務的で規範的なものではなく、より選択的な行為であるという認識が現れつつあるとしています。短期的な個人レベルでの欲求充足が優先され、子どもたちはより私的なレベルで、「いま」の学校生活の中で自分にとって意味あるものを探ろうとする傾向が強くなっているというのです。つまり現代の不登校現象は、学校生活の中に意味を見出そうとする子どもたちと学校の現実との間で発生していると考えられるのです。

2 学校主体の不登校支援の難しさ

1992年、文部省が「登校拒否(不登校)はどの子にもおこりうるものである」という認識を示して以降、それまで医療の対象とされてきた不登校は、学校が取り組むべき問題であるという認識が一般的になりました。しかし近年、不登校支援には学校のみならず、民間の支援団体や公的機関、地域などが連携して取り組むことが求められています。その主な理由としては、学校の居場所支援における限界と長期支援の難しさ、家庭への支援の難しさという点があげられます。

(1) 学校の居場所支援における限界

現在、学校は特別に別室や相談室を設置し、そこを不登校の子どもたちの「居場所」として、教室復帰へ向けての指導・援助をしています。このような居場所の設置は、具体的かつ基礎的な支援として重要な位置を占めていますが、これらの学校による居場所支援が円滑に行われているとは言えないところがあります。その要因として、学校機能と教員の職域の肥大化にともなう、個別対応の時間の少なさがあげられると同時に、居場所支援における教員と子どもとの間の認識のズレもあげられます。なぜなら、教員が知識の伝達や進学・就職の機能、集団の維持や集団活動を通じた社会化を重要視するのに対して、子ども達はこれらの機能よりも対人関係を重要視しているからです。そのため、学校が提供する居場所での支援と不登校の子ども達が真に求める支援との間に齟齬が生じ、それが学校主体の居場所支援が行き詰まる要因の一つとなっていると考えられるのです。不登校の子ども達に限らず、子どもは他者との良好な人間関係の中に「居場所」を見出し、彼らの登校行動は良好な人間関係によって継続・維持されています。そのため、不登校支援としての居場所では、学習の補完や集団活動による社会化よりも先に、安定した人間関係のなかで育まれる健康的な自尊感情や自己決定力、他者への信頼感の構築が必要とされます。しかし、学校主体の居場所支援においては、どうしても教科学習や集団活動による社会化などに焦点が当てられてしまいがちになってしまい、居場所形成が難しくなってしまうのです。

(2) 家庭への支援の難しさ

不登校の子どもの家庭への支援の必要性はたびたび述べられてきましたが、不登校要因として家庭が抱える問題に触れることは、しばしば学校教育や社会学の分野ではタブー視されてきた面があります。そのかわりに、学校の集団主義や全体主義が不登校の要因としてあげられがちです。しかし、不登校においてこれらの学校要因は、それまで潜在的に子ども達が抱えてきた困難や生きづらさを浮き彫りにするきっかけの一つに過ぎず、むしろそれまでの家庭環境や保護者の養育態度の積み重ねに困難が存在することが多々あります。そのため、不登校の長期化や再発、ひきこもりへの発展の防止という観点から考えると、家庭の影響とその具体的支援について検討しなければなりません。

多くの場合、不登校の子どもの重要な支援者として保護者があげられるため、彼らが抱える介護や貧困、孤立、発達障害や精神疾患などの困難は、保護者の自助努力にまかせられ、不登校支援の主題とはなり難いです。特に、学校主体の支援においては、支援の中心は子どもとなるため、その傾向が強いと言えるでしょう。さらに、家庭環境の影響が強く疑われる場合においても、学校は

保護者からの申告や援助の要請を待つという受け身の状態にあり、家庭・保護者支援は後手に回りがちになってしまいます。しかし、保護者もまた支援が必要な存在なのです。不登校の子ども達はその多くの時間を家庭で過ごすため、保護者の心理状態は子どもの心理状態に大きく影響を及ぼします。そこで、保護者が抱える課題に共に向き合い受容し、どのように取り組んでいくかについて検討を行うことは、これからの不登校支援においては必要なこととなるでしょう。

(3) 長期的支援の必要性

不登校は一過性のものではなく長期的視点に立った支援が必要です。その為、就学年限がある学校のみに対応では、卒業と同時に支援が途切れてしまうという問題があります。

対して民間の支援団体や公的機関による支援では、教育相談や進路、高卒認定の取得に関する学習、就労支援など、年限を切らずに支援が可能です。しかし、現状では学校とそのような支援機関、団体との間に情報が十分に共有されているとは言い難い現状があります。その為、不登校となり退学や、ひきこもりになってしまったりするケースにおいては、地域の支援体制の構築は喫緊の課題となっています³。

(4) 不登校の子どもたちの学ぶ機会の確保とその課題

1990年代、不登校は『心の問題』にとらえられ、学校内外に子ども達の心の居場所をつくる活動が行われるようになりました。その後2000年代には、不登校・ひきこもりの長期化と進路形成の問題が注目されるようになり、不登校は、『進路の問題』としてもとらえられるようになりました。その流れを汲んで、近年では増加の一途をたどる不登校問題において、登校することが難しい子ども達の学習をどのように保障していくのかという議論があります。

子ども達が教育を受ける権利については、日本国憲法では26条に、すべての国民が教育を受ける権利を有すると明記されており、国連・子どもの権利条約では28条に以下のように明記されています。

国連・子どもの権利条約 第28条

子どもは教育を受ける権利をもっています。国は、すべての子どもが小学校に行けるようにしなければなりません。さらに上の学校に進みたいときには、みんなにそのチャンスが与えられなければなりません。学校のきまりは、子どもの尊厳が守られるという考え方からはずれるものであってはなりません。

この教育を受ける権利の重要な点は、教育を受ける場は学校だけに限らず、学校以外の場でも教育を受けることができる権利を有している点にあります。それでは、不登校の子ども達に対しては、どのようにしてこの権利を保障しようとしているのでしょうか。

● 教育機会確保法とCOCOLOプラン

教育機会確保法⁴は、教育基本法や前述の国連・子どもの権利条約にのっとって制定されたもので、不登校などさまざまな理由で十分な義務教育が受けられなかった子ども達のために、教育の機会を確保するための法律です。この教育機会確保法を背景に、文部科学省は「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」(COCOLOプラン)⁵を取りまとめました。「COCOLOプラン」では、不登校特例校や校内教育支援センター(SSR)の設置や、保健室や空き教室の活用、自治体の教育支援センター(適応指導教室)など、子どもの多様な学びの場の確保を推進しています。近年ではGIGAスクール構想による学習・教育のデジタル化をきっかけに、不登校におけるオンラインの活用が促進されており、オンライン授業やメタバースを活用する自治体も増えてきました。しかし、これらの取り組みは、学校規模や教員数、教員の技術や采配に依存する面が多く、できる、できないの差が学校間によって大きく隔たっているという課題が指摘されています。

不登校の子ども達の学習をどのように保障していくのかというのは、とても重要な問題ですが、学習を補填すれば子ども達は不安なく学校に復帰できるという訳でもありません。不登校の子ども達のほとんどは自身の学習や進路に大きな不安を抱えています。その不安を煽ったり、追い詰めたりすることの無いように配慮するとともに、子どもの意見をしっかりと尊重することも必要です。それには、欠席を補ったり教室の学習進度に合わせて学習課題を出したりするのではなく、学習を再開する時期やその量、難易度などを丁寧に子どもと対話しながら探っていく必要があるのです。

³ 特に高校生の不登校についてこの問題は顕著です。高校生の不登校はかなりの割合で中退に至り(37%)、義務教育・学校という枠から一旦外れるとその全体像を把握することは難しいのです。

⁴ 正式には「義務教育の段階における普通教育に相当する機会の確保等に関する法律」といい、2016年に成立し、2017年に施行されました。

⁵ 急増する不登校児童生徒への支援策として2023年に文部科学省が策定したものです。教室だけでなく、多様な教育の場の提供、ICTを使った早期支援、学校の雰囲気の改善などの「三つの柱」を中心に取り組むことが示されています。

3 ひきこもりの実態とその背景

ひきこもりとはどのような状態を指すのでしょうか。厚生労働省やひきこもり研究に詳しい斎藤環は以下の様に定義しています。

- 「仕事や学校に行かず、かつ家族以外の人と交流をほとんどせずに、6か月以上続けて自宅に引きこもっている状態」時々買い物などで外出することもあるという場合も「ひきこもり」に含める(厚生労働省ひきこもり対応ガイドライン2003)。
- 「様々な要因の結果として社会的参加(義務教育を含む就学、非常勤職を含む就労、家庭外での交遊など)を回避し、原則的には6ヵ月以上にわたって概ね家庭にとどまり続けている状態(他者と交わらない形での外出をしてもよい)を指す現象概念(斎藤)」

「ひきこもり」という言葉が世間の注目を浴びるようになって四半世紀がたとうとしています。近年では、2019年に内閣府が40～64歳のひきこもりの人が全国で61万人以上いるとの推計値を公表し、世に衝撃を与えました。また、この数値に若年層のひきこもり数を合わせると、全国で100万人以上にもなるとも推定されています。しかし、これらの調査は5000世帯を対象としたものであるため、実際のところはあまりよく分からないのが実状です。

(1) ひきこもり期間・年齢・性差など

39歳以下の若年層に限った調査において最も多いひきこもり期間は約3年前後といわれています。しかし、ひきこもり全体から見ると平均のひきこもり期間は12年にもおよび、その初発年齢は上昇傾向にあり、現在では21歳まで上がっているとの報告もあります。これはかつてのひきこもりのきっかけの多くが不登校であったのに対して、近年では就労したあと退職してひきこもる事例が増えたためだと考えられます。

ひきこもりの性差については、その事例数が男性に大きく偏っている⁶ことから、何らかの性別要因が影響している可能性が指摘されています。一般的に、社会的及び経済的自立への圧力は女性よりも男性に対して強く向けられます。男女間の格差や上記の様な性役割を無くそうとする社会意識が浸透しつつあるといっても、実際はまだ「男性は外で働き、女性は家で家事育児」という考えは払拭できていません。そのため、男性がひきこもる場合においては、その「社会に出て働く」という性役割観に反するために、異常事態と捉えられて表面化し、女性の場合は「家庭内にいる」という状態であるために、ひきこもっていると見なされていないだけかもしれません。つまり、女性がひきこもる場合には、「家事手伝い」や「専業主婦」という名前が与えられて、その存在が表面化せず数値にあらわれていない可能性があるのです。

(2) ひきこもりの要因

そもそも、ひきこもりの原因は何なのでしょう。もちろん不登校や職場不適応等の挫折体験に起因するものもありますが、はっきりとしたきっかけが思い当たらない事例も少なくありません。ただ、斎藤(2019)によると、小さなつまずきが周囲の同調圧力や批判、非難によってこじれ、当事者の意図を超えて長期化していく点が多く事例に共通していると述べています。

(3) 「ひきこもりシステム」という悪循環

ひきこもりには一種の悪循環とも言えるシステムがあります。たとえば、「ひきこもり」という状態がいつそう自己嫌悪を強め、それがさらに深いひきこもり状態につながっていくという様な悪循環です。ひきこもりは対人関係のしんどさやつまずきに起因していることが多くありますが、そのしんどさを癒すのもまた対人関係です。ですが、一度ひきこもってしまうと、対人関係によって補われるはずの治癒の機会が奪われてしまうため、「ひきこもり」の自然治癒は難しくなります。このような悪循環はひきこもり本人だけでなく、家族にもあります。たとえば、ひきこもりに対する不安や不満、焦燥のために、本人への叱責や激励が多くなり、それがいつそう本人のひきこもり状態を強め、家族がより不安や不満、焦燥を募らせていくというような悪循環です。これらの悪循環が継続していくポイントは、対人関係において「相互的なコミュニケーション」をとらなかった接点がないことにあります。

斎藤環はこのような悪循環に「ひきこもりシステム」と名を付けています(図2)。斎藤は、ひきこもり状態にある人は、対人関係において①個人、②家族、③社会三つの領域で何らかの悪循環が生じ、それが問題の長期化につながっているとしています。図2に示したように、「健常」なシステムにおいては、「社会」、「家族」、「個人」の3つのシステムが、相互に接点を持ち、適切に関わりあえて

⁶ 39歳以下(男性63.3%/女性36.7%)内閣府H30年度
40歳以上(男性76.6%女性23.4%)内閣府2018年度

いる状態にあります。対して、ひきこもり状態では、「社会」、「家族」、「個人」の3つのシステムが、相互に「接点」を持たず、関わりあえず、影響を与え合えない状態にあります。家族の中に、ひきこもりの人がいると、家族全体も社会とのかかわりが少なくなり、家族全体が社会からひきこもってしまうことが良くあります。そこまでいなくても、家族が社会とは表面的なかかわりあいや必要最小限のかかわりになってしまうことは少なくありません。「ひきこもりシステム」においては、三つの接点が互いに乖離してしまい、機能しなくなってしまうのです。ここで重要なことは、「接点」におけるコミュニケーションがどのようなものかということです。時々、ひきこもっているが、家族とは話をするという場合がありますが、どちらかが一方的に話をし、片方が聞いてばかりというような一方的なコミュニケーションではありません。「単なる会話」と「相互性のあるコミュニケーション」は別物なのです。

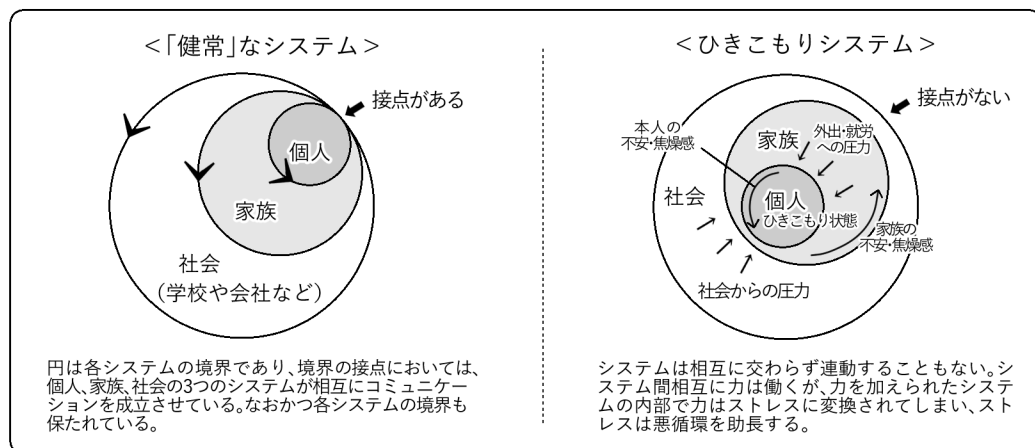


図2 「ひきこもりシステム」模式図(斎藤1998)

4 不登校・ひきこもりの背景にある課題

不登校やひきこもりの背景には親や子ども本人の発達障害や精神疾患、経済的な貧困、虐待、ひとり親家庭、不安定な家族関係や就労、劣悪な住宅環境、介護問題、衛生面、DV、地域からの孤立など様々な課題が複数存在することが指摘されています⁷。たとえば発達障害が背景にある場合では、子どもが学校や家庭などにおいて障害の特性に応じた適切な対応がなされなかったために、二次障害としてうつ症状や不安障害などの精神疾患が発現し、不登校やひきこもりにつながっていくことがあります。他にも、家庭の貧困や児童虐待のために幼児期からの愛着形成に困難を抱えている場合や、経済的事情のために必要な医療・福祉支援につなげることができないケースもあります。不登校やひきこもりでは、一つの困難が次の困難を引き起こす形で生じており、複雑に事情がからみあっています。支援を行う際には、学校や医療、福祉などの関係機関が情報交換して見えにくいリスク要因が未解決のまま見過ごされていないか検討を行ったり、協働したりしながら対応にあたっていく必要があります。

不登校や引きこもりはある日いきなり発現するわけではなく、それ以前からの生きづらさやつまずき、葛藤が蓄積された上に、何らかのネガティブな出来事をきっかけに目に見える形、つまり不登校やひきこもりとして発現するのです。つまり、不登校やひきこもり問題は家庭内での問題を顕在化させていると同時に、現在の社会のありようにも問題があるのではないかと警鐘を投げかけているのではないのでしょうか。

⁷ 厚生労働省研究班が行った2007年～2009年の調査では、16歳～37歳の引きこもり相談者184名のうち48名(32.2%)が発達障害と診断されたと報告されています。また、山梨県立精神保健福祉センターの近藤直司医師らは、2009年5県の精神保健福祉センターにひきこもり相談で訪れた152名中42名(27%)が発達障害と診断されたと報告しています。一般的には発達障害の割合は軽度も含めて1割程度、つまり10人に1人とも言われているため、ひきこもりにおける発達障害の割合は多い傾向にあるといえるでしょう。

＜参考文献＞

- 浅倉次男監修(2008)『子どもを理解する「こころ」「からだ」「行動」へのアプローチ』へるす出版
- 近藤直司(2019)『ひきこもり問題を講義する-専門職の相談支援技術を高めるために-』岩崎学術出版社
- 斎藤万比古編(2007)『不登校対応ガイドブック』中山出版
- 斎藤万比古(2009)『思春期のひきこもりをもたらす精神科疾患の実態把握と精神医学的治療・援助システムの構築に関する研究』厚生労働科学研究費補助金こころの健康科学研究事業
- 斎藤環(1998)『社会的ひきこもり-終わらない思春期-』P H P 研究所
- 斎藤環(2019)「ひきこもりの現状と支援」『Community Care』21(5)pp41-pp44
- 櫻井裕子(2011)「中学生が考える「学校」と「不登校」に対するイメージについて」『奈良女子大学社会学論集』18: 181-196
- 竹内洋(2011)『学校と社会の現代史』左右社
- 樋田大二郎(2001)「不登校現象からみる学校教育の変容－登校の自明性の低下とパノプティコンの拡大－」『教育社会学研究』68:25-43
- 深谷昌志(2003)『学校とは何か「居場所としての学校」の考察』北大路書房
- 藤田英典(1991)『子ども・学校・社会』東京大学出版
- 保坂亨(2002)「不登校をめぐる歴史・現状・課題」『教育心理学年報』41:157-169
- 松田素行(2009)「不登校の現状と対応の課題」『月間生徒指導』4:30-33 学事出版
- 森田洋司(1991)『「不登校」現象の社会学』学文社
- 文部科学省(2019)「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(<https://www.mext.go.jp/content/1410392.pdf>)
- 厚生労働省(2009)『ひきこもりの評価・支援に関するガイドライン』(<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/0000147789.pdf>)
- 内閣府(2019)『生活状況に関する調査』(<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/life/h30/pdf/s3.pdf>)

I-4 海外の動向を踏まえた、 “第三の領域”としての子ども・若者支援の理解

1 「若者政策の座標軸」としてのユニバーサル・サービスと ターゲット・サービスという視点

平塚(2012:64-66)はイギリスなどの研究を踏まえ、下表の通り「若者政策の座標軸」を示しています。ユニバーサル・サービス(Universal Service)は、すべての若者が利用可能な活動・体験の機会の提供であり、学校外の施設・団体活動による社会参画の促進などによる市民性(シティズンシップ)の形成をねらいとしています。他方、ターゲット・サービス(Target Service)は、困難を抱える若者への支援に重点を置き、社会への移行を支える役割を果たし、就労支援を含め個別サービス(Personalized Service)の提供を中心とする傾向があります。

若者政策の座標軸	Universal Service	Target Service
1 誰を支援するのか？	政策の万人向け適応 福祉国家志向	政特別な必要を持つ人に焦点化 新自由主義志向
2 なにを支援するのか？	包括的な社会参加 積極的シティズンシップと参加 フィンランド「若者法」	教育・訓練志向 教育・訓練・雇用による社会包摂 EU「若者協定」、NEET率の低下
3 どのように支援するのか？	実践共同体への参加 「共同体での学び」「共同的な学び」 若者ワークショップ(フィンランド)	個別・サービス志向 情報提供・助言・ガイダンス パーソナル・アドバイザー設置

日本の若者政策を考えてみると、平塚によれば「1. 誰を支援するのか？」では、「学校外についてみると、総じてターゲット志向が強い」傾向があります。つまり、ニート、フリーターなど社会参加に困難をもつ子ども・若者に焦点化された取り組み(若者サポート・ステーション、ジョブ・カフェ、「子ども・若者支援地域協議会」体制整備など)が重点を占めています。

「2. なにを支援するのか？」については、若者支援の公的資金スキームは就業支援などの目的を想定した事業が圧倒的だといえます。

「3. どのように支援するのか？」については、「一貫して、子ども・若者のニーズを個々人レベルでとらえ、相談・ガイダンス型で個別に対応する支援手法を基本としてきたことが特徴」であり、「現時点では不安定な委託事業にとどまるため、安定的で継続的な『場』づくりに取り組む基盤・条件を欠いた状況にある」と指摘されています。

2 ドイツにおける「第三の領域」としての青少年援助(Jugendhilfe)

ドイツの子ども・若者支援は、法的にはドイツ国青少年福祉法(1922年)を起源とし、戦後、青少年福祉法(1961年)を経て、1990年制定の児童・青年援助法(Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG))により青少年援助(Jugendhilfe)として位置づけられています。

児童・青年援助法第1条では、青少年援助が27歳未満の子ども・若者の権利であると明記されている点が特徴的です¹。年齢区分については、法第7条で次の通り示されています。

- 包括的な概念「青少年」Jugend (youth)
- 14歳未満の「児童」あるいは「子ども」Kind (child)
- 14歳以上18歳未満の「青年」Jugendliche(r) (adolescent)
- 18歳以上27歳未満の「若い成人」Volljähriger (young adult)
- 27歳未満の「若者」junger Mensch (young person)

なお、日本の児童福祉法の対象は18歳未満となっており、18歳以降の支援のあり方や連続性が課題となっています。

青少年援助の領域は、家庭・学校とは異なる独自の“第三の領域(dritte Institution)”としての役割を有しています。3分類は、次のように整理されています。

¹ 第1条(1)すべての若者は、成長のための支援を受け、責任感と社会性のある人格に育てられる権利を有する。

(2)子どもの養育および教育は親の自然権であり、なにかんずく親に課された義務である。社会が権利の実現と義務の履行を監視する。

(3)青少年援助は、この権利の実現のため、特に

1. 若者の個人的・社会的成長をうながし、不利な条件を除去ないし削減する。

2. 親および他の親権者の教育相談にのり、教育を支援する。

3. 児童・青年の福祉のために安全対策を講じる。

4. 若者とその家族にとって好ましい生活条件、ならびに子どもと家族にやさしい環境の維持・創出に貢献する。

- 第一次社会化エージェンシー：家庭、親族
- 第二次社会化エージェンシー：幼稚園、学校など
- 第三次社会化エージェンシー：青少年援助

青少年援助は、図1の通り4領域からなります：①幼年教育ならびに保育所、幼稚園などの児童昼間施設(Kindertagesstätte)、②ユースワーク(Jugendarbeit)、③ユースソーシャルワーク(Jugendsozialarbeit)、④児童養護施設などへの入所を含め、困難を抱える家庭と子どもや青年に対する家庭代替支援としての「訓育への援助(Hilfe zur Erziehung)」。

資格要件を満たせば基本的に誰もがアクセスできるユニバーサル・サービスの①②、困難や課題を抱える対象者へのターゲット・サービスの③④に区分することができます。

特に②ユースワークは児童・青年援助法第11条に規定され、青少年育成的活動とも称すことができ、誰にでも開かれたユニバーサル・アプローチの側面を持っています。「若者の関心」、「共同決定・共同形成」、「自己決定能力」、「社会的共同責任と社会的関与」を志向した活動や施策です。他方、対象を定めたターゲット・アプローチの③ユースソーシャルワークは第13条で規定され、経済的、文化的、身体的、社会関係の側面などにおいて困難を抱える子ども・若者の「社会的不利益の是正」と「個人的障害の克服」に向けた「支援の提供」を中心にしています。

興味深いのは、図2の通りソーシャルワーク的な生活保障(社会福祉援助活動)による社会的公正と平等に向けた取り組み、ならびに教育的な生活再生への対応(「社会教育」)による成長・発達の保障が子ども・若者支援を含む総合社会活動に求められていることです。生活課題の克服や生活保障を担う福祉的な対応とともに、個々人の持っている力を伸ばしつつ生活形成・人格形成の側面に対応する教育的取り組みの両面での重要性が指摘されています。

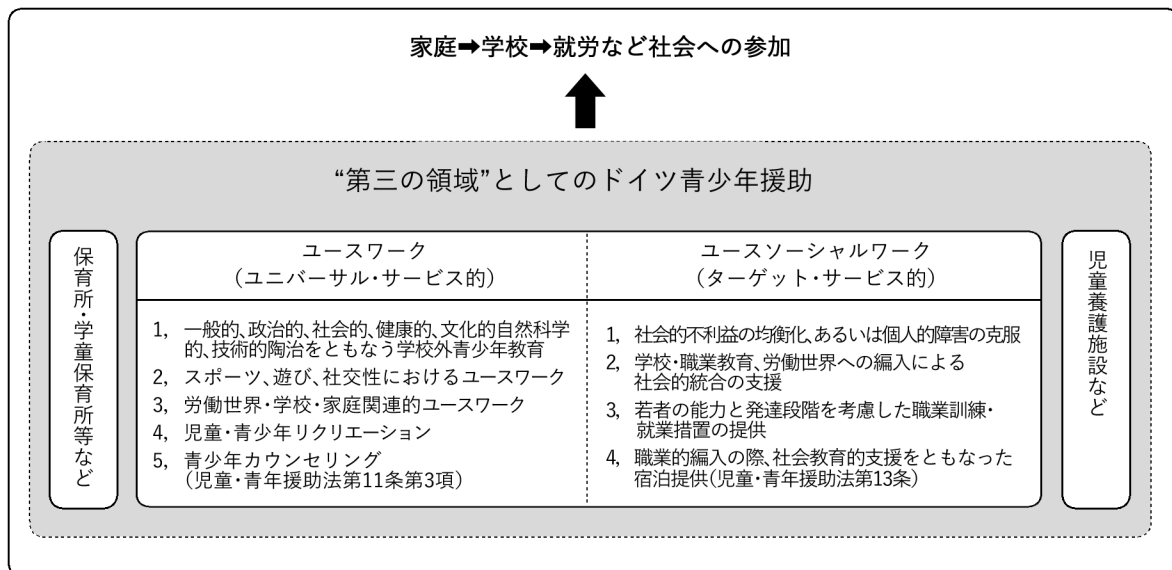


図1 「第三の領域」としてのドイツ青少年援助の枠組み(生田整理)

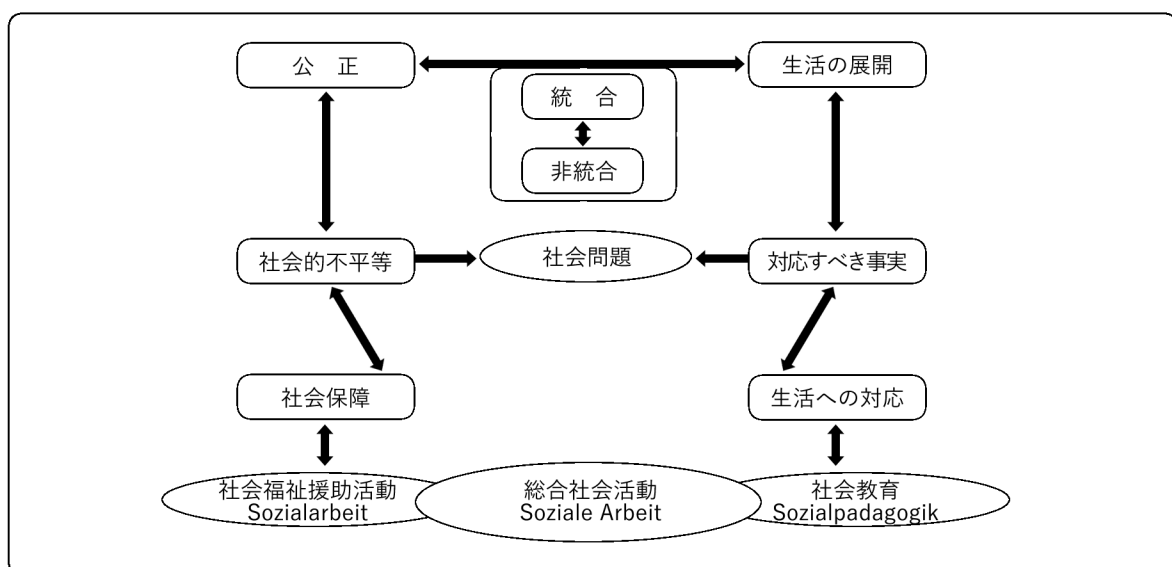


図2 社会福祉援助活動(ソーシャルワーク)と社会教育の関係性(Maus/Nodes/Roh 2010:17)

3 ユースワークとユースソーシャルワーク

日本でも近年になって着目されているのがユースソーシャルワークだといえます。たとえば、不登校支援や就労支援、子ども食堂などの居場所づくりなど多様な活動が展開されています。他方、ユースワークは、広範な若者が集まる場や機会になっており、より普遍的であります。日本では十分に市民権を得ていない状況です。

この両側面について、日本社会教育学会編(2017)『子ども・若者支援と社会教育』から具体例を示すと次の取り組みがあります。

(1) ユースワーク領域

- 京都市内に7館ある青少年活動センターでの中学生以上の若者との活動(京都市ユースサービス協会²)
- 広範な若者との関係形成をベースにしつつ、障害者の社会的包摂に寄与する「コーヒーハウス」の取り組み(東京都国立市公民館)
- 60年代からのおやこ劇場運動をルーツに持つ大阪府池田市と京都市山科区の子ども文化活動(北摂こども文化協会、山科醍醐こどものひろば)
- 「すべてが子どもたちの遊びでつくられる模擬都市であり、ミニチュア版のまち」ミニ・ミュンヘンの実践(名古屋市等の「こどものまち」)

実践において大切になる点として、

- 「地域の中で一人ひとりの子どもが安心できる居場所と関係性」ならびに「ありのままの自分の姿を受け止められ、様々な人々との様々な出会いの中で、自らの意思決定や自己実現、生き方の方向づけができるようになるプロセス」(渡邊・立石・川野2017:156)
- 「個々の若者との関係づくり」や「若者が他者とつながる環境づくり」を踏まえ「場や体験を共有する中で若者が見出そうとする『意味』をいっしょに確認する」(水野2017:106)

ことなどが指摘されています。

(2) ユースソーシャルワーク領域

- 非行予防のアウトリーチ事業(スウェーデンの専門職「フィールドワーカー」)
- 不登校や引きこもりを経験した若者の居場所における就労に向けた取り組み(東京都三鷹市・文化学習協同ネットワーク)
- 社会教育行政が主管する、ユースソーシャルワーカーによる高校生の社会的・職業的自立支援事業(東京都立学校「自立支援チーム」派遣事業)
- 連続講座、就労体験、社会参加体験を組み合わせた若年無業女性支援(横浜市男女共同参画推進協会)

いずれも若者を取り巻く問題状況が孤立や貧困化といった現代社会の構造的な困難の反映という側面を見据えた取り組みです。ポイントとなる「社会教育的支援」については、「若者たち自身が生きづらい社会に対峙し乗り越えていく主体へと自己教育していくことを支援」することであり、「応答性に満ちた安全・安心な居場所の時間の中で受容され、承認され、そして他者へとつながっていくこと」による人間性の蘇生の重要性が指摘されています(佐藤2017:159-160)。この点は、1-2で取り上げた居場所の役割、対話の機能、自尊感情などに関連しています。

4 青少年援助の構造と領域、ならびに日本の欠損

ドイツ青少年援助の構造と領域は、図2の通り、(a)組織、(b)専門職、(c)対象、(d)領域、(e)学問的視点の5領域から構成されています(生田・大串・吉岡2011:175-177)。(d)領域は「第三の領域」に関わっています。(e)学問的視点はドイツの場合「社会教育学」(Sozialpädagogik)があり、青少年援助の理論と実践の枠組みとなっています。(b)専門職として、社会教育士(Sozialpädagogeゾツィアールペダゴーク)などがあり、専門大学も50校ほど存在しています。

ドイツと比較して日本の場合、子ども・若者支援において(d)領域、(b)専門職、(e)学問的視点がとりわけ未整備という「三つの欠損」(生田2016: 3)が存在しています。つまり、第一に家庭・学校と並ぶ、30歳頃までの子ども・若者期を支援する“第三の領域”の欠損、第二にそれに従事する専門職の欠損、第三にそれを支える学問領域の欠損です。以上のことから、(a)組織についても経営基盤が不安定な状況がみられます。

私たちは、こうした状況の下、子ども・若者支援を検討する視点として、

² 1988年3月設立：中学生から30歳未満の若者の活動の支援(ユースワーク)

2006年：就労支援のため、京都若者サポートステーションを設置

2010年：子ども・若者育成支援推進法による指定支援機関として業務を開始
相談業務を含め、特別な課題に直面した青少年への個別のターゲット・サービスの事業も展開

○京都市『はばたけ未来へ！京都市ユースアクションプラン』作成(2011年)
……次の役割を持った活動を支援

・自然とふれあう体験や、歴史や文化とかかわる体験及び人と人との交わりを通じた学びの機会を提供する役割

・子どもから大人への移行を支援する役割

・青少年のチャレンジ等を支援し、社会の中で成長することを後押しする役割

- 子ども・若者支援の“第三の領域”としての確立
- 広範な層を対象とした活動支援を基盤に、特別な必要を有する人への支援(ユニバーサルを踏まえたターゲット・サービス)

以上の三点を踏まえる重要性とそれを支える専門職のあり方の検討は、「権利としての子ども・若者支援」を構想することでもありと考えています。

とりわけ、“第三の領域”が未整備であることによる弊害は下記の点にあります

- 教育、福祉、労働など省庁縦割りの対応により、教育から福祉・就労への橋渡しなどを含めて「人生の連続性での支援」がなく「支援が途切れてしまう現状」がある。このため、支援者の側でも、若者に「関わりたくても関われない現実」と「葛藤」、また支援者自身の就労不安がある
- 特に、学校を離れた後の継続的な支援が弱い。
- 支援従事者の養成・研修の体系・系統性の未確立である。キャリア・コンサルタントやユース・アドバイザーなど、就労支援や個別対応が中心となりがちである。
- 権利としての子ども・若者支援の位置づけがない。これは、一番目の支援の細切れ状況の根源となっている。

以上の弊害からの脱却、そして先に取り上げた3つの「欠損」の克服のためにも、第一の課題である「子ども・若者支援の“第三の領域”としての確立」、ならびにそれを支える専門性のあり方の検討は重要となります。後者については、「社会教育的支援」の検討による専門性分析が本ハンドブックに関わっています。

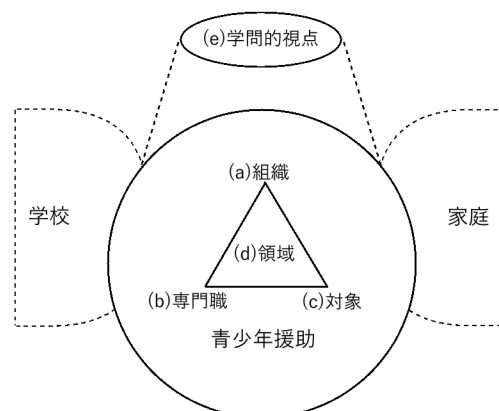


図3 児童・青年援助の構造要素と関連領域
(Flosser/Otto/Rauschenbach/Thole 1998,230;Bock 2002,309;生田・大串・吉岡2011,176)

<参考文献>

- 生田周二(2021)『子ども・若者支援のパラダイムデザインー“第三の領域”と専門性の構築に向けてー』かもがわ出版
- 生田周二・大串隆吉・吉岡真佐樹(2011)『青少年育成・援助と教育ードイツ社会教育の歴史、活動、専門性に学ぶー』有信堂
- 生田周二(2016)「権利としての子ども・若者支援」『月刊社会教育』723号 3-9頁
- 生田周二・帆足哲哉(2020)「子ども・若者支援における「第三の領域」と「社会教育的支援」概念に関する研究ー日本とドイツにおける議論を中心にー」『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第6号
- 佐藤洋作(2017)「若者を居場所から仕事の世界へ導く社会教育的支援のアプローチ」日本社会教育学会編『子ども・若者支援と社会教育』159-168頁
- 平塚真樹(2012)「子ども・若者支援の政策と課題」田中治彦・萩原健次郎編著『若者の居場所と参加』東洋館出版社、52-69頁
- 水野篤夫(2017)「若者施設を基盤としたユースワークの展開とそこにおけるスタッフの専門性」日本社会教育学会編『子ども・若者支援と社会教育』100-111頁
- 渡邊洋子・立石美佐子・川野麻衣子(2017)「地域子ども活動団体の現状と支援観ー社会教育的支援とは何かー」日本社会教育学会編『子ども・若者支援と社会教育』146-158頁

I-5 子ども・若者支援の福祉的側面の理解

子ども・若者は生活者であり、その生活は支えられなければなりません。私たちが持っている前提は、子ども・若者は被扶養者であって、その家族が子ども・若者の生活を支えるというもの、つまり、家族福祉です。しかし、社会全体が困窮化する中、この前提は必ずしも成り立っておらず、また、この前提は、子ども・若者支援における「福祉」概念適用における独特の問題をもたらししています。たとえば、「子どもの貧困」とは「親の貧困」であり、子ども支援と言いつつ、実際には、親の支援を通じた家族福祉の強化が求められています。

また、若者については、家族福祉からの離脱（いわゆる、自立）が期待されますが、その離脱がスムーズにいかなくなっているからこそ若者支援が要請されています。さらに言えば、若者については、単に家族福祉からの離脱が課題であるのではなく、離脱しにくさ（＝家族依存）とどう付き合うかも課題となっていると言ってよいでしょう。

福祉の縮小

福祉welfareとは、福利well-being（生活の質）を高めるための「資源やサービスや提供」を指します。提供者は行政に限りません。であるからこそ、我が国においては、家族福祉や企業福祉が語られてきました。要は、家族や企業が、福利well-beingを高めるための「提供」の担い手であるということです。しかし、工業化社会から脱工業化社会への移行に伴い、家族福祉や企業福祉は後退しつつあります。その分、改めて、狭義の福祉、つまり、政府支出による福祉への期待が高まっています。

しかしながら、市場の活力を最大化しようという新自由主義のもとで、政府支出は、むしろ、切り詰められる傾向にあります。すなわち、緊縮財政です。その結果、新自由主義への志向の強い国においては福祉国家が後退し、一方で、新自由主義の浸透を抑えようとする国においては（可能な限りにおいて）福祉国家が維持されています。後者の典型は、北欧諸国であり、こうした国々においてwell-beingが高いことは、各種調査によって示されています。

我が国は、新自由主義路線を取っていますが経済は低迷しており、その結果、家族福祉、企業福祉、政府支出による福祉のいずれもが後退しています。この状況の一つの突破口は、地域福祉です。政府がその責任を地域に投げ出すのは誤りですが、草の根民主主義に基づく地域福祉は、この隘路からの一つの出口であって、そのために、コミュニティ・オーガナイズは有力なツールとなります。

と言いつつ、以下では、我が国における、狭義の（政府支出による）福祉を活用する際の留意点について述べます。まず、狭義の福祉を活用する際の隘路として、申請主義と縦割り「行政」について取り上げます。

申請主義という隘路

狭義の福祉を利用する際に、念頭に置かなくてはならないのは、日本の狭義の福祉が、原則として「申請主義」であることです。つまり、困りごとを抱えている本人（や家族）は、困っていることを行政に対して自ら証明しなくてはなりません。困りごとを抱えている人は、申請に必要な時間や労力（たとえば、申請窓口に出向くコスト、法的な手続きを理解しその仕組みに沿って現状を証明するコスト）を割く余裕が、困りごとを抱えていない人よりも乏しいわけですから、申請主義は「福祉につながる」こと自体を困難とします。その結果の一つが、諸外国と比べて生活保護の漏給率が高く、障害認定率が低いことに表れています。この問題は、根本的には誰一人取り残さないという原則の尊重、つまり、権利としての福祉の実現なしには乗り越えられません。つまり、子ども・若者支援に当たる人々は、福祉につないで目の前の問題を解決するだけでなく、福祉の欠落を権利課題と位置付けて、弱者連帯に基づくアドボカシーを展開する必要があります。

「障がいの社会モデル」という障害観においては、障がいは個人の問題ではなく社会の問題です。「障がい」を有すること」についての理解は、「貧困であること」「子どもであること」「若者であること」の理解にも同様に当てはまります。これらは、すべて、権利からの疎外を容認する理由だからです。

縦割り「行政」という隘路

福祉行政は、縦割り「行政」になっており、本人の持つ課題ごとに別建てで組織化されています。たとえば、障がい、貧困、高齢といった福祉課題は、異なる法制のもと、異なる部署で取り扱われます。しかしながら、複数の福祉課題が重なることは少なくありません。たとえば、知的障害を有して生まれた子どもが精神障害を持つ親のもとで十分な養育を受けられない、あるいは、発達障害を持つ子どもがその特性ゆえに学校でいじめを受ける、あるいは、貧困な家庭で育った女子が早期から離家を求められた結果としてパートナーとの不安定な関係を築くなど、その例にはいとまがありません。さらにいえば、子ども・若者は家族の扶養を受けていることが多い存在であり、家族成員一人ひとりの問題を切り分けてしまえば、家族全体を支えるという視点も失われます。

こうした複合的な課題を持つ個人や世帯に対して、「縦割りの福祉」は、包括的な対処をすることができません。問題を切り分けてしまうという弊害を乗り越えるために、たとえば「ワンストップサービス」が図られるわけですが、それは、ある意味、「つくりだされた」問題への後追いの対処であるともいえるでしょう。

ここで、子ども・若者支援ができるのは、申請主義に対する対処と同様、そもそもの仕組みを変えて、ピラミッド型の「縦割り」ではなく、ネットワーク型のチームを基本とすることです。

実際、(さまざまな強みを持つメンバーによる)チーム構成は、多くの民間支援団体が縦割りに対する対処として形成してきたところです。今後は、狭義の福祉が、こうしたチームで動くように、行政自体の動き方を変えていく段階に入っています。

以下、子ども・若者支援と各種福祉について述べていきます。

子ども・若者支援と障がい者福祉

子ども・若者の支援で出会う子どもや若者が、知的障害、発達障害・学習障害、精神障害など、必ずしも目に見えない障害を有していることは少なくありません。こうした障害は、さまざまなかたちで生活の質を低下させ、福祉課題となります。支援に当たっては、こうした障がいが存在する可能性を念頭に置きつつ、本人や家族と接することになりますが、障がいは程度においても特性においても多様です。よって、「障がいはこういうもの」という先入観は支援を妨げます。また、障がいが存在する場合、本人や家族が、それを受け止めにくい場合も少なくありません。受け止めにくいのは、社会からの偏見が存在し、それを内面化してしまっているためですが、偏見の内面化を乗り越えるためには、「当事者研究」などを援用することも一つの選択です。

障がいのある人々に対しては、(障害の程度に応じて)さまざまな福祉制度が用意されており、これらを利用することによって、生活の質を上げることができます。どのような制度が利用可能かは、障がいの種類によって異なりますが、これらの利用の支援は、子ども・若者支援の重要な側面です。

また、特筆すべきは、障がい者福祉の一角である精神保健福祉センター(や保健所)が、「ひきこもり」の人々の支援を担っていることです。すなわち、障がい者福祉の枠組みが、子ども・若者の課題の解決に援用されているわけで、この意味で、障がい者福祉は、子ども・若者支援にとって大きな意味を持っているといえるでしょう。一方で、「ひきこもり」や「不登校」の人々は、社会生活上の困難を有しているとしても、必ずしも、障がいを有しているわけではありません。つまり、このような、カテゴライゼーションの結果として生じる「ひきこもり」「不登校」の医療化は、社会生活上の困難という課題と整合しているとはいえ、適切な対応を導くとは限りません。

子ども・若者の支援と貧困者のための福祉

子ども・若者支援の現場では、経済的に困窮した状態の子どもや若者に出会うことが少なくありません。本人が属している家族自体が経済的に困窮していることもあれば、家族による養育に問題(たとえば、虐待)があり、そこから早期に離脱しようとする本人が結果として困窮状態に陥ることもあります。

いずれの場合も、まず、活用が目指されるのは、生活保護の制度です。しかしながら、生活保護の制度の利用には一定の要件があり(たとえば、稼働能力がない)、その証明が(こうした仕組みの理解が容易ではない)本人にとっては困難である、自治体によってはその適用に消極的であるとい

<参考>

浦河べてるの家(2005)
『べてるの家の「当事者研究」』医学書院

といった理由で、生活保護の仕組みを活用できないことは少なくありません。そこで、子ども・若者支援にあたっては、生活保護の制度の利用を本人任せにせず、支援者が制度利用に伴走することが求められます。

また、生活保護の制度は、家族扶養を原則としているため、(収入を得ている者が家族に生活費を渡さないなどの理由で生じる)家族内の困窮にうまく適応できません。この問題は、家族とともにある子どもにとって深刻な問題です。一方、うまく世帯分離できたとしても、(子どもではなく)若者は稼働能力があるとみなされがちで、生活保護を受けられるとは限りません。

生活保護を受ける一歩手前の困窮状態に対処するのが、生活困窮者自立支援の制度です。この制度は、自立相談、住宅確保の必須事業と、就労準備支援、一時生活支援、家計相談、子どもの学習支援などの任意事業からなります。これらの事業は、基本的に「相談支援」事業であって、給付事業ではありません。つまり、その名にあるように、福祉依存を避けて「自立」をめざす事業であり、広い意味でのワークフェアにあたります。就労は、生活の質を上げる要因ですが、実際には、こうした制度の対象となる人々が就ける仕事が生計の質を上げるとは限りません。

また、この制度は、子どもを対象としているわけではありませんが、子どもに対する学習支援の財源となっているのが注目されます。学習支援も給付事業ではなく、「貧困の連鎖」を断つことも目的とした一種の「ワークフェア」です(子どもにとっての勉強は「ワーク」に当たります)。

また、家族から離脱せざるを得ない若者にとっては、住宅確保(及び一時生活支援)が、家族からの離脱に役立つ可能性があります。ホームレスに若年者が増えているのは知られていますが、居住福祉(安心・安全な住の提供)は、日本の福祉制度の最大の欠落であり、子ども・若者支援にあたる者にとっても重要な課題です。

子ども・若者の支援と児童福祉

18歳まで(そして、措置延長によって20歳)の子ども・若者には、児童福祉の制度が適用されます(この制度は、実に広範で、児童福祉施設には、助産施設、乳児院、母子生活支援施設、保育所、幼保連携型認定こども園、児童厚生施設、児童養護施設、障害児入所施設、児童発達支援センター、児童心理治療施設、児童自立支援施設及び児童家庭支援センターなど、多様な施設が含まれています)。

子ども・若者支援に当たって、念頭に置くべきは、保護者に代って養育を行う、社会的養護の仕組みです。その中核は児童相談所で、その判断によって、社会的養護が措置されます。その問題は、(虐待などを受けており)家庭からの逃げ場が必要な子ども・若者にとって、その利用が必ずしも容易ではないことです。児童相談所は、通常、警察や学校からの通報によって、ケースを受理することになっており、本人のウォークインを想定していません。その結果として、支援につながらない多くの子ども・若者が路上に出ることになっています。このような子ども・若者に対応するため、民間支援者がシェルターなどを提供し始めていますが、十分な法律的な対応ができない場合、親権との関係で、刑事責任さえ問われかねません。

また、18歳を超えた若者については、措置延長でない限り、同様の状態にあっても、児童福祉の制度による支援は受けられません。20歳未満を対象とする少年法と、児童福祉法の間にも、同様の齟齬があり、いわゆる「支援の隙間」が生じます。つまり、18歳を超えた若者に対する支援は相対的に手薄となるのです。

子ども・若者の支援と若者支援政策

若者が大人になることを促進する、つまり、移行を促進するための若者支援が登場し始めたのは2000年を過ぎてからです。若者支援には、地域若者サポートステーションなどの若者就労支援や、子ども・若者支援推進法に基づく総合的な若者支援が含まれます。前者は、就労という形態での社会参加に至っていないいわゆる「ニート」と呼ばれる若者たち、後者は、より広い意味での社会参加に至っていないいわゆる「ひきこもり」と呼ばれる若者たちの社会参加の促進を狙っています。いずれも、いわゆる「相談支援」が中心で、たとえば、居住福祉や金銭給付による生活保障といった、生活の質を実質的に上げるための福祉は含まれていません。

これらの政策の問題は主として二つあります。一つは「申請主義」です。これらの政策が対象としようとしている若者たちは、社会から退却しがちで、支援につながることにそのものに困難を抱えています。また、生活保護などと比べて、これらの制度はそもそも十分に周知されていません。よって、多くの若者がこれらの制度の利用に至っていません。もう一つは、後発の事業であるため十分な予算配付がなく、きちんと制度化されていないということです。たとえば、子ども・若者支援推進法に基づく事業は、自治体にとって必須事業ではなく、その結果、ほとんどの自治体において、総合相談センターや地域協議会はいまだ設置されていません。また、地域若者サポートステー

ションは、単年度の委託事業であり、障がい者福祉、貧困者に対する福祉、児童福祉などと比べて、行政が支援の提供を十全に保障するには至っていません。

最後に

以上、子ども・若者支援と、政府支出による(狭義の)福祉の関係について述べてきましたが、政府が、生活の質を高めるための資源やサービスを提供するのは、政府による再分配の機能であって、新自由主義が行き詰まる中「人々のための量的緩和」の一環でもあります。

財政のひっ迫した政府に、こうした「資源やサービス」の提供を依存することは必ずしも安全ではありません。そこで求められるのは、再分配の原理ではなく、互酬の原理に基づく、福祉のつくり直しです。このような福祉は、地域を単位とする連帯に基づく「地域福祉」です。私たちの歴史をさかのぼれば、頼母子講や報徳運動にもさかのぼることができる、互助の仕掛けがあります。また、互助の仕掛けは、自治体を社会変革の単位とする共同体主義や、連帯を経済主体の基礎に置く協同組合の動きとも連動しています。

このような動きの基盤には「人権」があります。福祉は恩恵ではなく権利です。私たちは、権利の保障を要求することもできれば、権利を自らの力で実現することもできます。前者はアドボカシーであり、後者は自治に基づく地域福祉です。ここで重要なのは、子ども・若者自身が権利主体であるということです。つまり、子ども・若者支援の福祉的側面とは、本人の権利実現としての側面なのです。

I -B-1 子ども・若者支援における医療的支援 ー発達障害、精神疾患とその支援ー

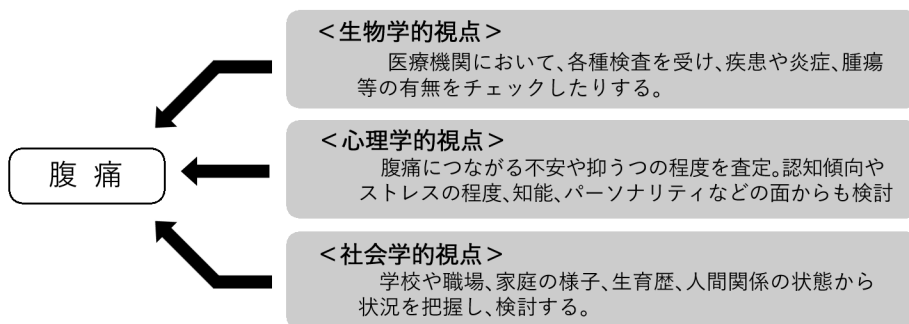
1 子ども・若者支援における医療的支援の必要性

現在、「不登校」や「ひきこもり」そのものは必ずしも“治療”の対象ではありませんが、長期間に及ぶ不登校やひきこもり状態がもたらす、二次障害としての精神症状や問題行動は医療的支援や治療の対象となりえます。2010年に厚生労働省が発表したガイドラインによれば、ひきこもりの約8割は何らかの精神障害として診断可能であるとしています。例えば、対人恐怖症や強迫性障害、抑うつなどの神経症的症状は、ひきこもり事例の多くに認められるところです。他にも、ひきこもりの理由を問い詰められたり、叱責されたりすることで追いつめられて、家庭内暴力や自殺企図などの問題行動へと転化するような事例も少なくありません。また、未治療の発達障害がひそんでいる可能性も指摘されています。厚生労働省研究班が行った2007年～2009年の調査では、16歳～37歳のひきこもり相談者184名のうち48名(32.2%)が発達障害と診断されたと報告されています。また木下は、不登校を主訴としたクライアントの半数以上に自閉スペクトラム症の症例がいたことを報告しています。一般的には発達障害の割合は軽度も含めて1割程度、つまり10人に1人とも言われているため、不登校やひきこもりにおける発達障害の割合は多い傾向にあるといえるでしょう。

このように不登校やひきこもりの背景疾患が指摘されている中で、医療は、見立てや支援、環境設定に必要な情報を提供したり心理療法や薬物治療を提供したりすることができます。このため、不登校、ひきこもりの支援にあたっては、医療も有力な支援手段のひとつなのです。

生物-心理-社会モデルという視点

これまで、主に医療の分野においては、「ある病原体が身体に入る」⇒「病気になる」といった一方向の因果論的な捉え方が基本となっていました。しかし、不登校やひきこもりといった子ども・若者の問題の実態を探るには、このような一方向の捉え方では、問題の一角をとらえるだけにとどまってしまう。そのような中で、生物－心理－社会(Bio-Psycho-Social)モデルという視点は、Bio(生物)、Psycho(心理)、Social(社会)という3つの要素から問題を検討するため、子ども・若者の状態像を立体的にとらえることができます。不登校やひきこもりという、その要因として社会的要因や心理的要因を想定することが多いですが、実は起立性調節障害のような体の疾病が要因になっていたという場合もあります。例えば、「腹痛」という一つの症状について、生物学的な視点から医療機関を受診して炎症や疾患の有無をチェックしたり、心理学的視点から腹痛につながる不安や抑うつの程度を査定したり、社会学的な視点から学校や職場、家庭における人間関係などの環境要因を検討したりします。このように、子ども・若者が抱える問題について、社会学的視点や心理学的視点だけでなく、生物学的な視点も加えてより多角的に検討することがより良い支援につながるのです。



2 不登校・ひきこもりに関連する障害や疾患

不登校やひきこもりの背景に精神障害が存在する可能性はこれまでも述べてきたところです。そのため、子ども・若者を支援する支援者には、彼らを苦しめるとともに不登校や引きこもり状態につながる要因としての精神障害への関心を忘れない姿勢が求められます。

(1) 発達障害

発達障害は単なる一つの障害ではなく、広汎性発達障害¹や自閉スペクトラム症、注意欠如多動障害等、多くの診断名をふくむものです。また、これらの障害はそれぞれ重なる部分も多く、医師によっては診断名が異なることも少なくありません。それは、発達障害という概念自体があいまいで、グラデーションの様に連続性のあるもの(スペクトラム)であるからなのです。

¹ DSM-IVでは、自閉症(自閉性障害)やアスペルガー症候群を包括する概念として、「広汎性発達障害」という名称が使われていましたが、DSM-Vでは、「ASD(自閉症スペクトラム障害)」という名称が使われています。

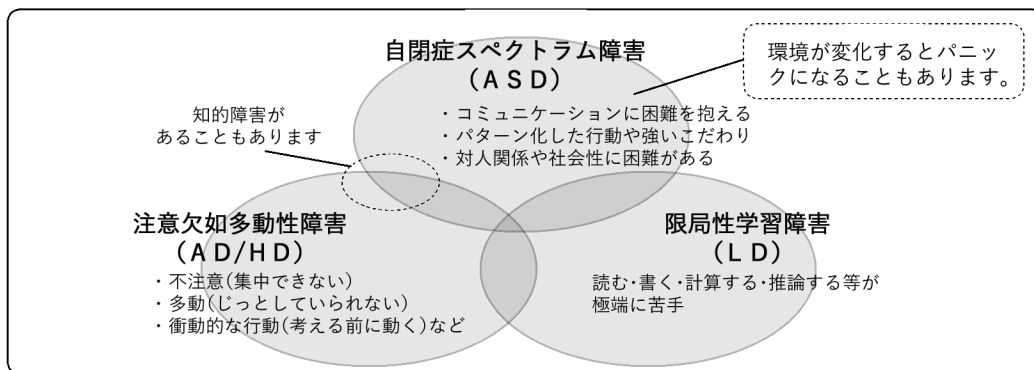


図1：発達障害の主な分類

① 主な発達障害について

自閉症スペクトラム障害 (ASD)

自閉症スペクトラム障害(自閉スペクトラム症)の特徴として、社会性の乏しさや対人コミュニケーションの苦手さ、行動や興味、活動の情動運動や、かたくななこだわりがみられることがあげられます。また、下記のような三つ組みの障害がみられることも大きな特徴です。

三つ組みの障害	社会性の欠如	視線(アイコンタクト)や表情、体の姿勢などの不自然さ/年齢相応の仲間を作ることの難しさ/興味を他人と共有しにくい/一人遊びが多いなど
	コミュニケーションの障害	言葉を字義通りに受け止めるため、冗談が通じない/表情や身ぶり、態度などで相手の気持ちを汲み取ることがむずかしいなど
	想像力および、それに基づく行動の障害	特定の対象に対する異常なまでの執着/興味の著しい偏り/同じやり方や同じ形、色などに固執する/融通のきかなさ

上記の三つ組みの障害のほかに、自閉症スペクトラム障害の特性のひとつとして感覚過敏があります。感覚過敏は、周囲の音や匂い、味覚、触覚など外部からの刺激が過剰に感じられ、激しい苦痛を伴って不快に感じられる状態のことをいいます。感覚過敏は、聴覚、視覚、触覚、味覚、嗅覚などすべての感覚領域において起こります。ひとつの感覚だけに過敏性がみられる場合もあれば、複数にわたって生じることもあり、その症状や度合いは人によってさまざまです。例えば、聴覚の過敏性によって学校の放送や教室の雑音が耐えられないという人もいれば、触覚の過敏性によって特定の素材の服しか身に着けられず、学校や職場で指定された服を着ることができないという人もいます。

注意欠如多動性障害 (ADHD)

ADHDは、5～10歳頃に顕著に現れ、不注意、あるいは多動性及び衝動性が特徴的に見られる行動の障害です。大人になると多動性は緩和されやすいのですが、不注意や落ち着きのなさ、衝動性は残りやすいとも言われています。

不注意：注意の集中が必要な時に、集中できない。
多動性：落ち着きなく、じっとしていられない。
衝動性：考えなしに、すぐに行動をおこしてしまう。

限局性学習症/限局性学習障害 (LD)²

LDとは、知能に発達の遅れはありませんが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力などのうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態をしめし、特に学習において著しい困難をとともうものです。例えば、文章は理解できるが、書き写すことが困難であったり、学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しかったりします。

聞く：聞き間違いや聞きもらしがある。個別では聞き取れるが、集団場面では難しいなど。
話す：内容を分かりやすく伝えることが難しいなど。
読む：音読がおそい。勝手読みがある(「いきました」を「いました」と読む)など。
書く：漢字の細かいふぶんを描き間違える(偏と旁が逆になったり、離れすぎたりする)など。
計算する：三千四十七を、300047や347と書くなど。
推論する：物事の因果関係を理解するところが難しいなど。

² DSM-IVでは、学習障害と呼ばれていました。

自閉症スペクトラム障害やADHDにおいてはしばしば薬物治療が行われることもあります。薬で症状を抑えることによって、環境を整えやすくしたり、SSTなどのトレーニングをスムーズに行ったりすることができるからです。しかし、薬物治療はあくまでも補助的な支援であり、子ども・若者のおかれている環境を整えることは欠かせません。

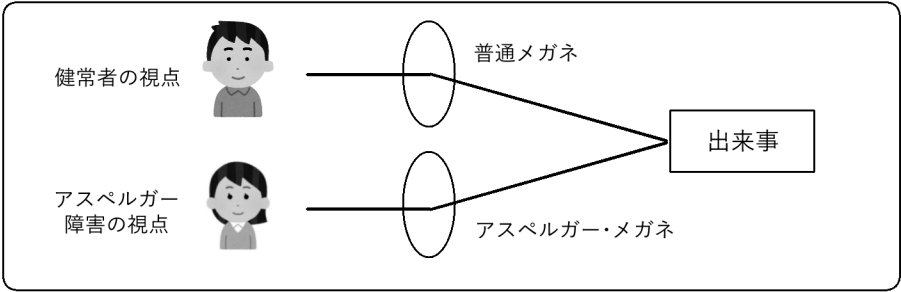
② 発達障害の二次障害

発達障害が不登校やひきこもりの背景にあることはこれまでも指摘されてきましたが、発達障害があるからといって、不登校やひきこもりになるわけではありません。不登校やひきこもりは、発達障害の中核ではないのです。ですが、発達障害をもつ子ども・若者は、そうでない人達よりも、不登校やひきこもりへのリスクは高いといえるでしょう。なぜならば、学校や職場などでの学習や集団活動において、他者への共感性の乏しさや環境の変化への過敏性、集団生活の調和を乱しがちになったりすることによって、他者からの叱責やいじめ、トラブル等が多発してしまうからです。そうした中で二次障害として、自尊感情の低下やうつ発症、不登校、ひきこもりを引き起こしてしまうのです。

③ 障害の理解と支援

発達障害の二次障害は、周囲の無理解から生じることもあります。発達障害に特有な認知障害や学習能力の障害の特性を、周囲が理解しないために、発達障害を持つ子ども・若者に、誤解やすれ違い、孤独感や不適応感を生じさせ続けてきたことが、不登校や引きこもりの発現要因となっている可能性があるのです。

図2は、発達障害の特性を理解するために、周囲の人々には何が必要かという視点を図にしたものです。発達障害でない人は生まれつきの認知障害や学習能力の障害をもたない“普通メガネ”をかけて周囲の事象を認識し続けてきており、どんな子どもも同じように認識していると考えがちです。しかし実際には、発達障害の子どもは、生まれつき各発達障害特有のメガネである、“アスペルガー・メガネ”をかけて周囲の事象を認知しており、その認知にしたがって行動してきたのです。そのため、発達障害を持つ子ども・若者を支援する人は、時々“普通メガネ”をはずして、“アスペルガー・メガネ”をかけて、子ども達がどのような世界を経験してきたのかを考え、理解しなければなりません。実際に発達障害を経験することは難しいですが、各障害の特性に関する知識がそれを可能にするでしょう。また、同時にそうすることが、発達障害に対する周囲の理解を促し、家庭や学校、職場等、子ども・若者生活する環境を整えていくための一助ともなるでしょう。



図：2 普通メガネとアスペルガー・メガネ(斎藤 2007)

(2) 精神疾患

精神疾患の中には、児童期から思春期にかけて発症が多くなるものや、不登校・ひきこもりに合併することが多いものがあります。厚生労働省の「ひきこもりの評価・支援ガイドライン」では、ひきこもりの背景に存在する主な精神疾患として以下のもの紹介されています³。

適応障害

不登校やひきこもりの子ども・若者にはとてもよくみられる疾患です。適応障害では、進学や就職、家庭環境の変化や人間関係の悪化など、様々なストレスに上手く適応できないために、うつ病のような症状がみられるようになります。うつ病とまでは診断できない場合、適応障害と診断されることが多いようです。子どもの場合は、うつ症状が前面に出るというよりは、頭痛や腹痛などの身体症状の訴えが多くみられるという特徴があります。ストレス状況や症状が長引いたりすると、適応障害から気分障害や不安障害などへの展開が生じ、結果的にひきこもりが長引くことにつながったりもします。

不安障害（社交不安障害、全般性不安障害、パニック障害など）

不安障害は不安や恐怖の度合いが状況に不釣り合いなほど過剰であったり、長期間持続したりして日常生活に支障が出ているというような疾患です。家や家族などの愛着の対象から離れるこ

³ 他にも、パーソナリティ障害や統合失調症、対人恐怖的な妄想性障害(醜形恐怖、自己臭恐怖、自己視線恐怖)や選択性緘黙など児童思春期に特有な精神障害、知的障害などもひきこもりと関連の深い精神障害としてあげられています。

とを恐怖し不安がったり、他人の注視を浴びる可能性のある場면을嫌がったりします。

気分障害

気分障害とは、ある一定期間にわたって気分が高揚したり、気分が落ち込む抑うつ症状がみられたりするものです。いくつかの診断名がありますが、よく知られているものとして、うつ病と双極性障害があります。

うつ病	抑うつエピソードと呼ばれる状態(抑うつ気分、興味や喜びの著しい減退、不眠や仮眠、疲労感等)が見られます。
双極性Ⅰ型	抑うつ状態と躁状態が見られます。
双極性Ⅱ型	抑うつ状態と軽躁状態がみられます。軽躁状態ははた目から見ると普通に問題なく生活をしているように見えるため、病的とは見なされにくい場合があります。

強迫性障害

強迫性障害は、本来なら気にしなくてもいいようなことで頭がいっぱいになる「強迫観念」と特定の好意を繰り返すことで日常生活に支障が出てしまう「強迫行為」という二つの特徴があります。例えば、汚れているのではないかと不安になって手を異常なほどに洗ったり、消毒したりするというようなことです。強迫症状に縛られて、日常生活の習慣的行動をスムーズにこなせなくなったり、家族を巻き込んだ強迫症状に伴って退行が生じることで家族との共生的な結びつきから離れられなくなったりする結果、ひきこもり状態となることがあります。

(3) その他：起立性調節障害

精神障害ではありませんが、起立性調節障害も不登校やひきこもりのきっかけとなることがあります。起立性調節障害とは、思春期(10～16歳頃)に好発する自律神経機能不全の一つで、小学生の5%、中学生の10%がこの疾患ではないかといわれています。中学校や高校へ進学した、転校した、塾や習い事が増えた、引っ越しをした、身近な人との離別等、環境の変化によるストレスによって、自律神経のバランスが崩れることがこの疾患の要因となっていることが多いです。よく見られる症状としては、朝、起床するころに体がだるかったり、無理に起きるとふらふらとしたり、体を起こすと気分がわるくなったりします。周囲からは、怠けているとかサボっている、やる気がない等と見なされてしまうことも多く、本人は原因の分からない辛さを抱えることにもなってしまいます。

3 各種専門機関へつなげる

(1) 医療機関への受診・相談の検討

不安や緊張、ストレス状態が長く続くと、下記の様な症状が多々見られるようになります。

- 睡眠＝布団に入ってもなかなか寝付けない。寝付いても2、3時間後には目を覚ましてしまう。夜更かし。朝、なかなか起きられない。
- 食事＝食欲がない。食べ過ぎる。著しい偏食。
- 体調＝朝から疲れている。元気がない。頭痛や腹痛などを訴える。顔色が悪い。体重が急に増減した。
- 行動＝不登校、友達と遊ばなくなった。表情や反応が乏しくなった。独り言が多くなった。夜尿、チック、暴れる。話が支離滅裂になってきた。帽子やマスクを手放せない。真夏でも長袖を着たがる。テレビや音楽、話し声などの大きさをとても気にする。など

これらの症状や行動が見られたからといって、すぐに病気だとなるわけではありませんが、長く続いたり、頻繁になったりするようであれば医療機関の受診を検討することも必要かもしれません。その際は、具体的な病名をあげることは避けることが肝要です。辛さを抱える当事者は、自分が精神疾患だと診断されることに不安を抱えている人も少なくありませんし、診断を行うのは医師のみに許された行為でもあるからです。

他にも、睡眠障害や不安が強い場合や自殺の危険がある場合なども医療機関への受診を考える必要があるでしょう。

(2) 専門的な支援を提供する機関

不登校を含むひきこもり支援は教育や保健、福祉、医療、民間のNPO団体などの複数の専門機関による多面的な支援が必要です。特に医療的な支援を提供する専門機関として、①医療機関(精神科、心療内科、小児科など)②保健機関(保健所、精神保健福祉センター、市町村の担当部門など)③福祉機関(児童相談所、発達障害者支援センターなど)があげられるのではないのでしょうか⁴。

①医療機関である病院やクリニックでは、精神疾患や身体疾患、発達障害の診断と治療が行われ、当事者の心理状態を評価して必要なサポートについて医学的な見地からのアドバイスをうけることができます。また、カウンセリングや個人精神療法や集団精神療法などの専門的な治療を受けられる所もあります。

②保健所では精神保健福祉相談員や保健師による訪問支援が行われていたり、精神保健福祉センターでは、精神障害者のさまざまな相談に応じていたりします。また、精神科医、精神保健福祉士、臨床心理技術者、保健師、看護師、作業療法士などの職種が在籍していることもあり、単なる相談だけでなく、より専門的な治療が行われる場合もあります。

福祉機関としての児童相談所には、福祉専門職や心理専門職、医師などがいて、児童に関する相談に応じています。また、各地に設置されている発達障害者支援センターも発達障害を持つ子どもについての相談に応じるとともに、不登校やひきこもり事例に対する支援機関の機能を果たしています。

⁴ 厚生労働省では、地域の中でまずどこに相談したらよいかをガイドする「ひきこもり地域センター」の設置を進めています。このセンターには、ひきこもり支援コーディネーターが配置され、地域における関係機関とのネットワークの構築や、ひきこもり対策にとって必要な情報提供を行います。

4 まとめ

不登校やひきこもりの背景には精神障害があることが少なくありません。そのため、彼らが抱える問題やおかれている状態を立体的にとらえて、効果的に支援していくには医療的支援を得ることはとても重要です。投薬や心理療法などの専門的治療や支援が可能になるとともに、発達障害や精神疾患に関する知識に基づいたアドバイスを通して、支援の見通しがたったり、当事者の特性や症状に合わせた対応や環境調整も可能となったりするでしょう。

<参考文献>

- 浅倉次男監修(2008)『子どもを理解する「こころ」「からだ」「行動」へのアプローチ』へるす出版
- 上野一彦・篁倫子・海津亜希子(2005)『LDI-LD判断のための調査票』日本文化科学社
- 木下弘基ら(2017)「不登校症例の後方視的調査から考える児童思春期デイケアの役割」『児童青年精神医学とその近接領域』58,398-408
- 近藤直司(2019)『ひきこもり問題を講義する-専門職の相談支援技術を高めるために-』岩崎学術出版社
- 厚生労働省(2009)『ひきこもりの評価・支援に関するガイドライン』
(<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12000000-Shakaiengokyoku-Shakai/0000147789.pdf>)
- 斎藤万比古編(2007)『不登校対応ガイドブック』中山出版
- 斎藤万比古(2009)『思春期のひきこもりをもたらし精神科疾患の実態把握と精神医学的治療・援助システムの構築に関する研究』厚生労働科学研究費補助金こころの健康科学研究事業
- 斎藤万比古(2016)『増補不登校の児童・思春期精神医学』金剛出版
- 横山富士男・小田寛(2019)「不登校・ひきこもりに関連することの多い精神障害(発達障害を含む)」『精神科治療学』34(4)367-372

