

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)

1 居場所づくり

不登校や引きこもりの子ども達から「学校や家に居場所がない。」という言葉が発せられることが多々あります。彼らのいう「居場所」とは何なのでしょう？また、不登校や引きこもりなどの生きづらさを抱えた子ども・若者への支援においては、彼らの居場所をつくることが大切であると言われています。そこで本節ではどの様にしたら子どもや若者の居場所をつくることのできるのかについて、考えていきたいと思います。

(1) 子ども・若者の居場所

よく子ども・若者の「居場所」として、自宅のリビングや自室、学校、部活動、塾、友達関係や地域のコミュニティなどが挙げられます。他にも近年ではタイムラインや動画投稿サイトといったSNSなどのインターネット世界も子どもの「居場所」の一つとして認識されています。不登校支援などにおいては、子どもの居場所として学校の中に相談室や別室などが設置されることがあります。それは不登校の子ども達が教室から離れて、ゆっくりと落ち着いて学習などの活動ができる場として設置されているのですが、その場所が設置されたからといって子どもたちがスムーズに登校できるわけではありません。そんな時、学校の先生たちからは「教室からは(空間的に)離れているのに」「誰にも(別室に来ているのを)見られることはない」「ここに落ち着ける場所が用意されているのに(どうして来れないのだろう?)」という言葉が発せられることは少なくありません。ですが、当事者の子ども達に言わせると「(いきなり別室に来てって言われても)落ち着いて居られない」「ホッとできない」のです。中には、「家にある自分の部屋も居場所ではない」という子ども達もいます。ここには両者の言う「居場所」について大きな隔たりがあるのを見て取れるでしょうか。それは、教職員の言葉から想定される「安心・落ち着ける」という感覚は、身体の安全が確保されているという状態からもたらされる「安心・落ち着ける」という感覚であるのに対して、子ども達は身体的安全には言及していないのです。むしろ彼らが重要視するのは“その場での対人関係のあり様”なのです。このことは、子どもの居場所は、他者との関係性という視点でとらえていく必要がある、ということを示しています。そこで、関係論的な居場所研究で繰り返し引用され、重要な示唆を与えている住田の「居場所」の形成条件についてみてみましょう。

(2) 居場所の形成条件

住田(2002, 2008)は、「居場所」は“安心や安らぎといった感覚をもたらす他者との関係性と空間性が一体的に結び付けられたもの”であるとし、子どもの「居場所」の形成条件として主観的条件と客観的条件の2点をあげています(住田・南2002: 5-8 ; 住田2008: 35-36)。まず主観的条件とは、子ども自身がその場所を自分の「居場所」として実感し、その場所に自分の「居場所」として意味づけするという主観性のことです。簡単に言うと、どのような空間・場所であっても、そこに子ども自身が「居場所」としての意味づけできなければ、そこはその子どもの「居場所」ではないということです。

次に、「居場所」の二つ目の形成条件としてあげられている、客観的条件についてみてみましょう。この条件には関係性と空間性という二つの条件があるとされています。まず、関係性というのは自己を承認し、自己の存在を再確認させてくれるような他者との関係性であり、それは安心や安定の実感につながる、と住田は述べています。彼によると、この他者との関係性のありようは「居場所」の形成条件の一つである子どもの主観性を大きく規定するものであるもので、最も重要な要因であるということです。最後に、空間性とは、他者との相互行為が営まれる物理的場所や空間のことを示しています。これらのことから、子どもの「居場所」を形成するには、支援者はある場所で空間と時間を共にしながら、安心や精神的安定が感じられるような人間関係をきづくために、子どもの自由な行動や気持ちの表現を否定せずに受容し、承認する必要があると言えるのではないのでしょうか。

次からは、子ども達の居場所を形成するための具体的な方法についてみていきましょう。

(3) 子ども・若者と良好な関係をつくる

子ども・若者は、“そこに居るから”“誰かと一緒にいるから”といって「居場所」があると感じているわけではありません。それは、大人でも同じなのではないでしょうか。その場で他者との相互関係がどのような状態にあるのかということが重要で、その状態のいかんによっては他者が存在して相互関係を持っていようと「居場所のなさ感」は生起されます。例えば、話しかけると刺々しい言葉が返ってくる同僚と二人っきりになってしまうと、二人で居たくないなあ…、居づらいなあ…と思ったりしませんか？『居場所』とは他者との関係の中にみいだされるもののなのです。そのため、同じ空間で子ども達と過ごす中で彼らと良好な人間関係を形成することがとても大切になります。

具体的には、「学校に行くのがしんどいな」と思っている子どもに、「学校に行った方がいいんじゃない？」「勉強が分からなくなるよ？」といった声掛けをすると、子どもはその人と一緒に居てもまったくホッとできません。自室に引きこもっている人に、「将来どうするの？」とか、「お友達のお〇〇さんは、大学に合格したらしいよ」と言った場合はどうでしょうか。確かに、不登校や引きこもりという状態には勉強や進学、就職、日常生活のあれこれなどたくさんの課題があります。ですが、当事者の子ども・若者はそのようなことはとてもよく分かっているのです。そして分かっているからこそ、とても辛く感じているのです。辛いポイントをつつかれると人間は誰しも逃げ出したいくなります。このような言葉の裏に、自身の現状への否定を強く感じ取るからです。自分が否定され、責められているような感覚に陥るのです。そうすると、その人との間には、ホッとできる良好な人間関係が形成されにくくなります。ですから、現状の問題への心配や解決はひとまず横へ置いておいて、子ども・若者がほっとできる話題や夢中になれる活動や趣味と一緒に楽しむことが必要です。ゲームや料理等でもよいのです。そのような寛容さが良好な人間関係を結び、居場所形成の第一歩となるのです。

(4) 対話の重要性

子ども・若者と多様な活動を通して時間を共にする中で、必然的に互いに言葉を交わす場面がでてきます。その時にはどのようなことに気を付ければよいのでしょうか。まずは、ゲームやテレビ、趣味などの話題で会話をして人間関係を結びつつ、対話することが大切です。対話には、閉ざされた対話と開かれた対話の2種類があります。

● 閉ざされた対話（沈黙の対話）

昔から、「口答えをするな」とか、「目上の人の言うことを聞け」という言葉があります。これらは、子どもや若者をコントロールしたり、言うことを聞かせたり、黙をしたりする言葉として投げかけられてきました。この中に対話はありません。このような言葉を発する人の前にいる子どもや若者は沈黙せざるを得ないでしょう。この閉ざされた対話では、人は指示されたままに動くしかなく、自己決定ができなくなります。そうすると、コミュニケーションをとることが難しくなります。

● 開かれた対話

閉ざされた対話と反対にお互いに往復のある会話のことを開かれた対話と言います。例えば、「友達になかなか話しかけられなくて困っているの」という子どもの言葉に、「そうなの、それは困ったねえ」と言って、子どもの考えを聞きつつ、一緒に考えたり、解決方法を模索していったりする会話の仕方です。もしこの時に、「もっと積極的になるべきだよ」と言ったりすると、子どもはそれ以上何も言えなくなってしまうのではないのでしょうか。それは閉ざされた対話で、往復のある対話とは言い難いです。

<対話のポイント>

- ① 「どうしたの？」「どう思ったの？」「どうしようとしたの？」など、子ども達の気持ちや感情、行動の理由などを問う言葉がけをする。
- ② 「大変だったね」、「楽しかったね」「良かったね」など、子どもの気持ちの共感する言葉がけをする。
- ③ 結果や問題の解決をあせず、鷹揚さや寛容さを持つ。

往復のある対話は、人が自分の思いや感情、希望、現在の状態を言語化することにつながります。それは他者の意見を聞いたり、言葉にしたりすることで物事を客観的にとらえることにつながります。また、自分の気持ちや感情に名前を与えて、明確にすることを可能にします。そうして、子ども達は、自分自身のことをより深く理解することができるのです。つまり対話は、子ども・若者の安定したアイデンティティの確立につながる活動でもあるのです。

(5) 子ども・若者の思いと行動の選択への受容と共感

支援者による、子ども・若者への受容と共感、彼らの“居場所での居心地のよさ”や自尊感情の高さと大きな関係があります。不安に感じているととても居心地が悪いものです。何か行動を起こす際にも、自信がないとなかなか動くことができません。誰かに変だと思われるのではないかと、失敗してそれを責められたり、笑われたりしたらどうしよう、恥ずかしいという思いでいっぱいになってしまうと、なかなか行動を起こすことができません。ですが、そこに自分の考えや行動、感じていることを丸ごと受け入れてくれる人が居ると、全く違うのではないのでしょうか。失敗しても怒られない、否定されないと認識していることは、その場での安心感や意欲的な活動につながっていきます。

自己肯定感や安心感は、子ども自身が他者から子どもの自身の自由な行動や気持ちの表現を否定されずに受容され、承認されることで生成され、子ども自身がそのように他者から取り扱われていることを認知することで生じられる感覚です。それは、他者に対する信頼感や安心感にもつながり、(住田・南2002: 7)。「居場所」の形成条件の一つでもあります。重要なのは、子どもが自分の自由意思にしたがってどんな行動を行ったとしても(たとえそれが一般的に見て逸脱であったとしても)“他者がそれを認めている”ということ、を、“子どもが知っている”ということです。よく、不登校や引きこもりの子ども・若者のための居場所においては、彼らが他者と関わらずに独りで居たり、ゲームをしていたりし、「独りでいないでみんなと一緒に遊ぼうよ」とか、「ゲームばかりしていないで何か面白いことをしようよ」「最後までがんばろうよ」と言いたくなる場面が多々あります。ですが、そのような一見ネガティブや問題だと思える行動も“受容し、受け入れる”ということで、そうせざるを得ない彼らの気持ちにも“共感”する必要があるのです

- ① 子ども自身の行動と思考が子ども自身のコントロール下に置かれている
- ② ①を他者が受容し、承認している
- ③ ②を子ども自身が認識している

この3要件がそろって初めて、受容と共感がうまく機能し、居場所の形成へとつながっていきます。

(5) 子ども・若者の思いと行動の選択への受容と共感

受容と共感に裏打ちされた他者との良好な人間関係が崩れてしまうと、子ども達の居場所はいとも簡単に消滅してしまう場合があります。

【ある適応指導教室に通うA子の例】

中学2年生のA子は適応指導教室(B教室)に通っていました。そこでは午前中は学習の時間が設けられ、午後は自由時間で子どもたちは各自好きな活動をすることができました。A子は絵を描くのが好きだったので、自由時間にはいつも絵を描いて過ごしていました。ところがA子が中学3年生になった時、B教室の活動方針が変わり、集団での活動が重要視されるようになりました。午後からの自由時間は集団活動の時間として位置付けられ、各自が好きなことをするのはなく、教室に通う子ども達全員で何かをする時間となりました。そのため、A子は絵を描くことができなくなりました。方針の変更以降、A子は集団活動の時間には何もせずに見学していることが多くなり、B教室のスタッフが活動に誘っても入ってくることはなく、そのうちにだんだんと教室にも通わなくなりました。

この出来事について、B教室のスタッフとA子は以下の様に語っています。

教室スタッフ⇒「集団活動の時間に好きなことをするのはわがままなのではないか」

「集団に入らないのなら、教室に来ている意味がない」

※これらの言葉は、スタッフ・ミーティングの時に発せられたものです。

A子⇒「自由に好きなことをしていたかったかなって思う。」

「誘われたけど参加しなくて、すみませんって思った。」

「特別に何かあったわけじゃないけど、思い過ごしだったのかもわからないけど、先生は私のことをよく思っていないのでは？って思った。」

A子の例から分かることは、子どもの行動をどの様にとらえ、評価するかということは、子どもの「居場所」の形成を促したり消滅させたりする要因ともなりえるということです。B教室は適応指導教室なので、不登校の子ども達の学校外での居場所として設置されたものでした。しかし、スタッフがA子の「絵を描きたい」という思いや行動を“わがままだ”“集団に入らなければ意味がない”と否定的にとらえ、実際には口にしないまでも「絵を描かないで集団活動に入ろうよ」と何度も誘うという行動によって、A子の思いと行動を否定する結果となっていました。またこのことは、A子自身も認知しており、彼女は、「先生は私のことをよく思っていないのでは？って思った」と話しています。不登校や引きこもりの子ども達と関わっていると、ともすれば否定的にとらえたくなくなってしまう行動はあります。A子の行動は、集団の維持という側面から見れば、わがままであるし、集団活動を通じた社会化という側面からとらえれば、意味のないものとなるでしょう。ですが、不登校や引きこもりの子ども・若者と関わる時には、その行動に隠された彼らの思いや、今現在の彼らにとって真に必要なとする対応や支援は何なのかということを考えることはとても重要です。

2 子ども・若者の“問題行動”への対応

ここでは、不登校や引きこもりの子ども・若者によくみられる、“問題行動”に対してどのように理解し、対応すればよいのかについて考えてみたいと思います。昼夜逆転の生活や携帯やゲームへの依存など、ともすれば叱るばかりになってしまう行動について、居場所を消滅させず、彼らの自尊感情を高める対応の仕方とはどのようなものでしょうか。

(1) 生活のみだれ

不登校や引きこもりの子ども・若者たちは、昼夜逆転の生活をしたり、食事が不規則になったり、部屋が汚くなる、お風呂に入らない、着替えない、歯磨きをしないなど、生活リズムや習慣が崩れがちになります。その様な状態を目の当たりにすると、ついつい「早く起きなさい」「規則正しい生活をしなさい」と言ってしまうようになるものです。ですが、どうして早く寝ないのか、どうして身だしなみを整えないのかなど、一見怠けている様にも見える彼らの行動にはきちんとした理由があるのです。目に見えている行動の裏に隠れている子どもの心の中を考えることが、子ども・若者理解への一歩です。

ではなぜ、生活が乱れがちになってしまうのでしょうか？

● 夜中は、自分だけの落ち着く時間

夜は、不登校や引きこもりの子ども・若者にとってはとても安心できる時間です。なぜなら、夜になると多くの人が眠りにつくからです。仕事にもいきませんし、学校にも行きません。そのため、何でも好きなことをしても大丈夫という安心感が高くなる時間なのです。反対に朝は、多くの人が起きて仕事や学校へ行く時間です。それは、自分の出来ないことを感じる一番つらい時間帯でもあります。そのつらい時間を寝て過ごすことで、自分を守っているのです。

● 他者のリズムに合わせられない

しんどい気持ちを抱えて生活をしていると、自分以外の人の生活リズムを気にしたり、合わせたりする余裕がなくなります。なぜなら、自分のことで精一杯になっているからです。また、行動を起こすまでにとっても時間がかかるので、合わせようと思っても、なかなか思うように動くことができないことも多いのです。ぼんやりとしているように見えても、実は心の中では動くために頑張っている場合もあります。また、急な予定の変更に過剰にイライラしたりすることもあります。例えば、ご飯を食べて、ゲームをして、一息ついてからお風呂に行こうと思っていたのに、家族から「すぐにお風呂に入って」と言われてしまい、やる気がなくなってしまったということもあります。これらのことから、家族などの他者との生活リズムからはずれてしまうのです。

● 自分のケアをするためには体力と精神力がいる

不安の強い時期は、自分の身体をさらすことを避けようとしたりします。真夏なのに、長そでの服を着て過ごしたり、帽子やマスクで顔を隠したり、髪の毛を切らずにのびしっぱなしにしたりすることもあります。それは、体や顔を隠すことで、気持ちが落ち着くことが多いからです。

不登校や引きこもりの子ども・若者たちは、様々な方法でつらい時期に自己を安定させようともがいています。むやみに止めさせようとはしないで、落ち着いて様子を見る必要があります。数日くらいお風呂に入らなくても命に関わることはありませんし、たとえ夜中であつたとしても、『自分の好きなことができている』ということが重要なのです。一見、怠けやわがままのように見える行動を受け入れ、その行動の裏に隠された子ども・若者のしんどさや辛さを認めることが大切です。そうすることが、彼らの罪悪感や孤独感、自己否定感をやわらげることに繋がります。また、他者から指示されるのではなく、自分の思考や行動を自分のペースでコントロールすることは、彼らの安定にも繋がります。他者との信頼感がしっかり結ばれてると、一緒に散歩に行けるようになったり、食事をとったりできるようになります。そうして問題行動のように思える振る舞いが少しずつ緩和されてくることが多いです。

(2) 携帯電話・インターネット・ゲーム

不登校や引きこもりの子ども・若者たちは、様々な方法でつらい時期に自己を安定させようともがいています。むやみに止めさせようとはしないで、落ち着いて様子を見る必要があります。数日くらいお風呂に入らなくても命に関わることはありませんし、たとえ夜中であつたとしても、『自分の好きなことができている』ということが重要なのです。一見、怠けやわがままのように見える行動を受け入れ、その行動の裏に隠された子ども・若者のしんどさや辛さを認めることが大切です。そうすることが、彼らの罪悪感や孤独感、自己否定感をやわらげることに繋がります。また、他者から指示されるのではなく、自分の思考や行動を自分のペースでコントロールすることは、彼らの安定にも繋がります。他者との信頼感がしっかり結ばれてると、一緒に散歩に行けるようになったり、食事をとったりできるようになります。そうして問題行動のように思える振る舞いが少しずつ緩和されてくることが多いです。

不登校や引きこもりの子ども・若者がゲームやインターネットに没頭しがちになるのは、そうしていると辛い状況を一時的にでも忘れることができるから。

つまり、不安を紛らわせているのです。そして、ゲームやネットをしている瞬間だけはしんどさから解放されるので、子ども達は辛い日常を何とかやり過ごしているのです。なかなか打破できない現状の中で、学校のこと、進路や就職、将来のことを心配したり、不安に思ったりしていない子ども・若者はいません。しんどいからこそ、ゲームやネットにのめりこんで、現実逃避をしているのです。

居場所などに来て、ずっと携帯やゲームを触っている子どもを見ると、それ以外の活動に誘わなければ、と焦ったりする支援者も少なくありません。ですが、形態やゲームは彼らのお守りがわりでもあったりすることもあります。人は誰も独りで居ることに不安を感じることはあります。特に、子ども・若者年代においては、集団の中で誰とも関わらず独りでいることはスティグマともなります。そんな時に、独りでやってもおかしくないゲームがあるのでしょうか。「ゲームをしているから他の人と関わっていないのだ」という言い訳が成り立つのです。そのため、不登校・引きこもりという状態においては、携帯やゲーム、ネットをすぐに取り上げ規制するのではなく、少し様子を見ることも必要になります。支援者との人間関係ができ居場所が形成されてくると、気持ちが落ち着きます。そうすると、ゲームやインターネットではなく現実の他者とのコミュニケーションに戻ってくることが多いです。そのため、ゲームやネットを取り上げるよりも、まずは不安を取り除き安心感を与えるような対応をすることが効果的です。

対応のポイントとしては、以下の点があげられるでしょう。

- 子ども・若者がどんなふうに遊び、利用しているのかを知る。
- 支援ツールの一つ、例えば話題や関わるきっかけとして活用してみる。
- 携帯・ゲーム・インターネットの利用に一定のルールを作る。
(※居場所が形成され、ある程度気持ちが落ち着いてきた時にのみ)

3 社会性を育む支援

不登校や引きこもり問題においては、よく子ども・若者の“社会性の欠如”が課題にあげられます。「集団活動に入らなければ意味がない」とか、「友達と上手くやっていけるのだろうか」といった発言が教職員や保護者から出てくることから見ても、それが分かるかと思います。社会性の発

達は、元をただせば幼児期の親密な他者(多くは両親や家族)との強固な愛着を基盤として形成される基本的信頼感がベースとなっています。基本的信頼感とは、愛情や甘えへの欲求を受容してくれる養育者への信頼感を通して、自分という存在を肯定的に捉え、外界は信頼するに足りものだという感覚を持つことです。基本的信頼感が十分に形成されていないと、自分を肯定的に捉えることができません。また、他人や周囲を「自分を傷つけ、罰し、貶める存在」だと感じ、不信感を前提として人と関わるため、良好な人間関係は築きにくく、場合によっては社会適応も難しくなります。また、他人の評価を気にしたり失敗を恐れたりして、自発的な行動が抑制されてしまいます。

子どもや若者の居場所を形成するために、良好な人間関係をきづいたり、彼らの自由な行動と思い、感情を受容したりすることは、他者に対する信頼感や安心感にもつながります。それは、彼らの社会適応を促していくことにもつながり、社会性を育む支援でもあると言えるのではないのでしょうか。

4 居場所の移行

退屈で物足りないところからより新しい刺激を求めて出ていく行動は、子ども・若者のごく当たり前の姿で、健康な精神状態の現れでもあります。「居場所」は子ども達のいきいきとした自己発揮や自発的な活動を可能にしますが(住田2008)、ある一定の場所で人がその人生で行う活動や欲求のすべてが賄えるなどということはまずありません。それぞれの場所によって可能な活動の種類は違います。体を休める、学習を行う、経済活動を行うなど、それぞれに特化した場所があるのは言うまでもありません。不登校の子ども達もはじめは居場所でホッととして落ち着いて楽しく活動をしていても、元気になってくるとそのうちにだんだんと居場所が退屈になったり、飽きてきたり、もっと面白くて刺激的な体験がしたいという欲求が出てきます。そうになると、彼らはそれを提供できる場所へと出ていきます。居場所で可能な活動が子ども達の欲求を満たすことに限界を迎えた時、彼らは自身の欲求を満たせる活動が行える場所に移行するのはごく自然なことなのです。それは「居場所」が彼らの居場所ではなくなったということではなく、その意味づけが、「活動の多くを行う場所」から、外での頑張りを報告し、褒めてもらうという「ホームグラウンド的な場所」へと変化したということなのです(櫻井2010)。居場所は、前述の様に彼らの自己発揮や自発的な活動を可能にしますが、それは同時に新しい「居場所」を形成する活動も可能にするのです。そうして子ども達はその成長と人生のステージに合わせて、活動の中心となる場の形成と移行を繰り返し、自身の活動領域を広げていくのです。

5 子どもの意見の尊重

この章を通して見てきたように、子どもとの対話や共有体験を通して受容や共感を示し、彼らと良好な人間関係を構築していくことは、子ども達のホッとできる居場所を作るためにはとても重要です。このホッとできる居場所の構築のために必要な視点の一つとして、「子どもの意見の尊重」があるのではないのでしょうか。

国連・子どもの権利条約第12条

締約国は、自己の意見(his or her own views)を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利(the right to express those views freely)を確保する。

国連・子どもの権利条約は、子どもの意見をhis or her own viewsと表現しています。このviewsをどのように捉えるのかという事はとても大切です。私たちは、「意見」と聞くと、opinionとして捉えます。しかしviewsは、子どもの目から見た周りや世界の見え方、捉え方であり、子どもの意見には、子どもにとっての世界を捉えた結果、湧きおこる欲求や感情なども含まれます。

不登校の子ども達の意見表明については、しばしば「うちの子は何も言いません」「何を聞いても分からないといいます」「何がしたいのか分かりません」という支援者からの言葉を聞きます。言葉を解しない乳幼児も意見を持つように、一見、他者には何もしていないように見える彼らの行動の後ろには、「緊張する」「何をしゃべったら良いのか分からない」「上手くできないかもしれない」「しんどいって言ったら怒られるかな」という思いを持っているのかもしれませんが、また、「高校に行くつもりはないとか、生きていても良いことがない等、ネガティブなことばかり言うので、

共感できません」という声を聞くこともあります。それに対して、私たちは良かれと思って、「そんな事言わないで」とか「高校に行ったら楽しいよ」とか言ってしまいそうになります。

ですが、これらの言葉に出せない思いやネガティブな気持ちもまた子ども達の意見、viewsなのです。そして、“尊重”とは、このような“子ども側の見え方や思いを変えにいかない”ということなのです。たとえそれが支援者側にとってネガティブなものであったとしても、「今、この子はこんな風な思いをもっているんだ」と受け入れることこそが“意見の尊重”なのです。なぜなら、それこそがその子から見た世界、つまりviewsなのですから。子ども達は、言葉として発せられていない思いや考えさえも受容されるという経験を何度も繰り返して、子ども達は大人が考える「意見」というものを発信できるようになっていきます。つまり、何も言えないでいた時に「きちんとってね」と言われずに、そっとしておいてもらえた、というような経験をくりかえして他者への信頼感を高め、ゆっくりと自分の思いや考えを言葉にして伝えられるようになるのです。

子どもに意見を言わせようとすることは、アドバイス、指導などは、子どもの現況の否定に他なりません。このような対応の仕方は、ちゃんと支援できていないのではないだろうか、という支援者側にの不安や焦燥感につながる場合があります。ですが、その不安や焦りを見せない自制心が子ども達の思いや見え方の尊重には重要なのです。

<参考文献>

阿部真大(2011)『居場所の社会学』日本経済新聞出版社

安齋智子(2003)「居場所」概念の変遷』『発達』96: 33-37

生田周二・櫻井恵子・櫻井裕子(2019)『不登校の理解と対応ガイドブック』子ども・若者支援専門職要請研究所

住田正樹(2008)「データから見る子どもの居場所」『児童心理』62(5): 35-39

住田正樹・南博文編著(2002)『子ども達の「居場所」と対人世界の現在』九州大学出版会。

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

櫻井裕子(2010)「不登校の中学生にとっての適応指導教室のありかた：エスノグラフィー的記述を用いて」『奈良女子大学社会学論集』17: 277-294

清水寛子(2012)「中学生「居場所」のなさ」に関する研究』『佛教大学大学院紀要教育学研究科篇』40: 71-88

堀野緑・濱口佳和・宮下一博編(2000)「子どものパーソナリティと社会性の発達」北大路書房

萩原健次郎(1997)「若者にとっての「居場所」の意味」『日本社会教育学会紀要』33: 37-44

II-2 集団・コミュニティ形成への支援 ー主体性を尊重する支援方法ー

1 子ども・若者支援の方法について

(1) 子ども・若者の主体性を尊重する支援

子ども・若者の主体性を尊重する支援とはどうあるべきか。この問いの答えはそう簡単ではありません。子どもと大人との関係は、保護・被保護、養育・被養育、指導・被指導、評価・被評価など、大人が子どもを対象に働きかけるという固定的なタテの関係がほとんどであり、助け合うこと、学び合うこと、パートナーとして協力・協働することというヨコの関係は、家庭・学校・児童福祉施設・地域社会・社会教育関係団体の中で、自然発生的には生まれることは難しいのではないのでしょうか。

学校教育において、自由教育運動の中で生まれた児童中心主義的な実践の歴史的な蓄積があります。最近では、総合的な学習の時間・総合的な探究の時間において主体的な学びに取り組む実践、学校運営において教員・児童生徒・保護者の3者協議会あるいは、地域住民を含めた4者協議会の実践などがあります。しかし、多くの場合は教師の設定した枠の中での主体性の尊重に留まっていること、教員と児童生徒との関係性をタテの関係から変えていくことは難しいことが指摘できるでしょう。フリースクール、オルタナティブスクールなどにおいては、サドベリー・バレー・スクールのように学習内容、学費の決定や職員の人事を含めた学校運営にも子どもたちが関わる実践もありますが、数として多いとはいえません。

したがって、子ども・若者の主体性を尊重し、豊かなヨコの関係性でつながる支援のあり方は、既存の教育・福祉の現場から学ぶことは難しく、意図的・目的的に、支援の目的・内容・方法を問い続ける中でそのあり方を確立していく必要があります。

さらに、子ども・若者は、一人ひとりが発達や性格、家庭環境、生き立ちなどの多様性を持っています。支援のあり方が、すべての子ども・若者に同じように有効であるわけではありません。子ども・若者としての共通性と多様性の両方を視点を持ち、支援の妥当性を探究する必要があります。

(2) 集団・コミュニティ形成を視野に入れた支援

子ども・若者の主体性を尊重し、豊かなヨコの関係性でつながる支援が、具体的な支援実践を検討する中で確立されるものだとすれば、そのためにどのような実践に取り組めばいいのでしょうか。基本的には、すべての実践に、「主体性の尊重」を理念として埋め込んでいくことが必要になりますが、それは具体的にはどのような取り組みになるのでしょうか。

ここでは、子ども・若者の個人を対象にした支援ではなく、集団・コミュニティ形成を視野に入れた支援について考えてみたいと思います。

ただし、子ども・若者支援において、集団・コミュニティ形成を目指す支援の必要性については、十分な合意が成立しているとはいえないかもしれません。戦後社会教育における青少年教育において、仲間づくり、サークルづくり、集団・団体のリーダー養成は重要な実践の目標・内容として位置付けられていましたが、青少年団体の組織化の行き詰まりを見せた1990年代以降、集団活動に関わる支援が事業の量・質ともに縮減しているように見えます。しかし、子ども・若者の集団化・組織化の困難さの基底にある地域社会における住民を結ぶ関係性の弱体化や、「いじめ」問題に見られる子ども・若者の「友だち関係」「仲間関係」を作る困難さは、取り組みの困難さから放置してよいものではなく、子ども・若者の人格形成の課題として取り上げる必要があるのではないのでしょうか。

(3) 主体性を尊重する支援における基本的原則

集団・コミュニティ形成を視野に入れた子ども・若者支援において、とりわけ主体性の尊重に留意する支援を構想する上で基本的な原則を考えてみましょう。

まず、子ども・若者支援そのものが、子どもの権利、若者の基本的人権を基盤とすることは、その出発点となります。基本的人権が保障されていなければ、子ども・若者が安心して活動に取り組めません。

<子どもの権利条約の4つの一般原則>

- ①差別の禁止(2条)
- ②子どもの最善の利益(3条)
- ③生命・生存・発達の権利(6条)
- ④意見表明権(12条)

- ①子どもの権利・基本的人権を基盤とする
- ②とりわけ、参加する権利を尊重する
- ③意見表明権と発達に対する権利をつなぐ
- ④子ども・若者の関係性をつむぐ

中でも、子どもの権利条約における4つの一般原則の一つである「意見表明権」が重要です。子どもは、自分自身に影響を与えるすべての決定事項について意見を聴かれる権利を持っています。この条項は参加する権利の一部であり、参加する権利は、第12条(意見表明権)の他、第13条(表現の自由)、第14条(思想、良心、宗教の自由)、第15条(結社の自由)、第16条(プライバシー権)、第17条(適正な情報へのアクセス権)とあわせて定義されています。

意見表明権は、集団や社会に参加する権利の根幹にあたりますが、これが保障されるためには、集団や社会の側が意見を受けとめて尊重することが必要です。すなわち、一人ひとりの意見を大切にする集団や社会を作ることが求められているのです。それは、他者とのコミュニケーションの権利であり、そのコミュニケーションを通して関係性が形成され、その関係性が発達の権利を支えることになります。

主体性を尊重する支援とは、こうした集団への参加、関係性の形成、発達の保障まで連なる取り組みの過程を、支援することに他なりません。

2 主体性を尊重する支援の事例(名古屋市緑児童館)

ここで、主体性を尊重した支援の事例を紹介したいと思います。名古屋市の緑児童館は、指定管理者としてこどもNPOが運営している児童館です。ここでは、子どもの主体性を尊重して、次のような運営方針をとっています。

- ① 利用規則・ルールを作っていません。何か問題が起こったときには、その場で子どもたちが考えることを求めます。
- ② 月に1回子ども会議を開いて児童館の運営に参加します。たとえば、子どもたちから、携帯電話やゲーム機の充電をするためにコンセントを使いたいという意見が出されたことがあったそうです。名古屋市としてはコンセント使用を認めないという方針でした。そこで、子どもから自転車発電して充電することを提案され、工業高校の生徒が充電装置を手作りして設置することになりました。
- ③ 年間2万円の子ども予算を確保して、子ども会議でその使い道を決めています。最近では、サンドバッグや、ボードゲームを購入しています。
- ④ 子どもが児童館の行事を企画することができます。子どもたちが企画書を書き、子ども会議で認められれば開催することができます。これまで、カードゲーム大会、DSゲーム大会、チョコバナナ作り、卵焼き作り、バンド練習、音楽フェスなどに取り組んでいます。失敗体験も大切なので、なるべく職員は助け船を出さないようにしているそうです。
- ⑤ 児童館通貨「Z」。児童館内でハローワークを常設し、仕事を紹介してもらって児童館通貨「Z」を稼ぐことができます。この「Z」で、子ども企画に必要な経費を用意します

子ども企画企画書

- 作成日：
作成者：
- (1)企画名
 - (2)企画するメンバーは？
 - (3)企画目的：どうしてやりたいの？
 - (4)開催希望日：いつ？何時にやる？
 - (5)参加できる対象者？誰が参加できる？？
 - (6)何が必要？：材料
 - (7)何が必要？：備品
 - (8)その他

3 主体性を尊重する支援の事例(こどものまち)

(1) 主体性を尊重する支援を考える「こどものまち」の実践

子ども・若者の主体性を尊重した支援のあり方を探究し、かつ支援者の養成を行うことができるフィールドワークとして、愛知教育大学の学生が参加する「こどものまち」の実践を紹介します。こどものまちは、1979年にミュンヘン市で取り組まれた「ミニ・ミュンヘン」に始まる、「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のこと」とされています。

こどものまちの一般的なまちの仕組みは、次の図のようになっています。

- ① まちの市民になるための手続き(市民登録)を行う。参加費徴収、事前申し込み、年齢制限等の条件づけをすることもある。市民登録の前後にまちの仕組みやルールについて学ぶ研修を行うことが多く、ミニ・ミュンヘンのように一定時間こどものまちで働くことを要求することもある。
- ② ハローワーク(職業安定所)で、仕事を決定する。
- ③ 職場(店、公共機関等)で働く。働く時間に制限があるところもある。
- ④ 銀行で賃金が支払われる。多くの場合は、単位時間あたりの給料が支払われる。仕事内容や役割によって時給に差を設ける場合もある。税金を納めることになっているまちでは、給料から税金を支払う。
- ⑤ 給料を使って、遊んだり、食べたり、買い物をしたりする。
- ⑥ ②～⑤を繰り返す。

この基本的な活動の循環から、まちが形成され、そのまちを運営する活動も生まれます。まち全体を運営する機関として市長を置き、その選挙を行ったり、事業の企画・実施やルール・法律を策定するために議会を置いたりもします。まちのルール・法律を守るための警察や、市民の間の紛争解決のための裁判所を置くこともあります。



(2) 「こどものまち」における子どもたちの活動

このような活動の中で、一人ひとりの子どもの遊びは多様に展開しますが、大きく3つのステップに分けてとらえることができます。

● 第1ステップ；子どもにとって、働くことは、とっても楽しい。

幼児から中高生まで、働くこと自体が遊びです。ごっこ遊び的な見立てる遊びから、創造的な活動、生産的な活動、子ども同士で関わりあう活動など、さまざまに展開する労働そのものに遊びの要素が込められています。

さらに、一つの遊びだけで簡潔するのではなく、お金を貯めて気に入ったものを買いたい、店長をやってみよう、新しい店を作りたい、市長になってみたい、というように目標を持った遊びに発展します。市民である自分自身をマネジメントする遊びということもできます。

● 第2ステップ；働くことで、人と人とがつながり、まちができる。

活動そのものが楽しいだけでなく、誰かのために作ってあげること、してあげること、感謝を表されること、喜ぶ姿を見ることを通して、労働の成果である生産物やサービスを介してつながり、職場の中での協働・協力を通してつながることを体験的に理解します。労働を通して、さまざまな出会いとふれあいとわかちあいが生まれ、関係性を形成する喜びとおもしろさを味わうことができます。

● 第3ステップ；「まち」に起こるいろんな問題を解決して遊ぶ。

働くことによって、自然発生的に人と人がつながり、まちが形成されますが、さまざまな問題も起こってきます。失業問題、ルール違反、犯罪、けんかなど、それらの問題について、子どもたち自身が考え、改善や解決に導いていきます。日本におけるこどものまち実践の特徴は、準備段階から子どもが参加してこどものまちを作り、運営することにあると言われていますが、こどものまちをマネジメントする遊びは、他ではあまり経験することができないこどものまち実践の醍醐味です。

こうしたステップは、年齢段階、発達段階にも対応し、年齢が上がるほど、高次の遊びを楽しむことができます。こどものまちにおいて、多様な子どもたちが、それぞれに、また一緒に楽しめるのは、こうした発達段階・個性に応じた遊び方を内包しているからでしょう。特に、第3ステップは、中学生、高校生年齢の子どもが活躍できる遊びです。

(3) 「こどものまち」の構造的な特質

こどものまちは、多様な形態を持ちますが、子どもの権利を基盤とすること、子どもの遊びで構成されていること以外にも、既存の子どもの活動(お店屋さんごっこ、子どもまつり、ジャンボリーなど)には見られない構造的な特質を持っています。その特質の一つは、労働のあり方にあり、もう一つは貨幣経済にあります。いわば、近代社会以降の社会のなりたちの基本的な構造を遊びの世界に取り入れています。

① 賃労働～労働が子どもをつなぐ～

雇用と賃金は、こどもものまちの基本的な仕組みの一つです。子どもたちは、雇われて働くことによって、自由な市民としてまちの形成者になることができます。子どもたちは、お互いに知り合いであろうとなかろうと、仲良しであろうと気にくわない相手であろうと、働くことを通して、一緒に遊ぶことができます。賃労働が、子どもと子どもをつなぎ、まち(都市)を形成します。賃労働の構造が成立するために、こどもものまちは、いくつかのまち(都市)の機能で構成されています。

1) 雇用；ハローワーク（職業安定所）が雇用を保障する。

こどもものまちでは、まち全体で雇用保障をします。こどもものまちの一員(市民)であることが認められれば、誰もが働く権利を保障されるということが原則です。雇用者の恣意によって雇用が左右されたり、差別されたりすることがないように、ハローワーク(職業安定所)が求人票を管理し、雇用を決定します。市民は平等に雇用されることが第一の基本原則になっています。

2) 職場；店長が技能訓練と協業に責任を持つ。

こどもものまちは、一般的に、幅広い年齢層の子どもが参加します。性差もあり、障がいを持つ子どももいて、労働に関わる能力は多様です。そうした子どもたちが職場で働くためには、職場の組織に責任を持つ店長の役割を持つ子どもが重要です。仕事を教え、その子どもが働けるように役割分担をし、職場集団を形成します。

3) 賃金；銀行が賃金を保障する。

同一時間の労働には、同一賃金が支払われます。職場や仕事内容によって軽重の差をつける場合もありますが、同一の労働量に同一賃金が支払われるという枠組みは同じです。このことは、こどもものまちの理念として、いずれの仕事も労働の価値は平等であること、どの仕事もこどもものまちにとって価値ある仕事と考えていることを示しています。

これらの機能によって、市民の基本的な人権としての労働権が担保されています。労働は社会参加のための市民の権利であり、子ども同士の関係を形成し、市民生活の基盤を支えるものとなっています。

② 貨幣経済～貨幣が子どもをつなぐ～

賃労働を支え、自由な市民を成立させているものは、貨幣経済です。市民であれば、誰もが貨幣を自由に使えます。貨幣を支払い、消費することで、市民の雇用を拡大することができ、他の市民の労働の成果を享受することができます。

貨幣は、〈銀行→市民→店(職場)→銀行〉の順に環流します。すべての店はこどもものまちが経営しているので、売り上げがあれば、すべて銀行に集約されて、再び市民の賃金になります。この貨幣経済を支え、貨幣を管理する機能を持っているのは銀行です。市民の人口に応じて貨幣量を調節(貨幣の発行)したり、市民の経済活動が活性化するように賃金だけでなく、市民手当、失業手当などを供給したりすることも、銀行が行います。貨幣が子どもを自由にし、まちを活性化するのでした。

こどもものまち実践は、子どもにとっても、子どもと共に生きようとする大人にとっても、また、青年(ユース)にとっても、多様な可能性を持つ実践です。愛知教育大学が関わるこどもものまちの実践を通して共有されてきた、子ども、大人、青年の人格形成におけるこどもものまちの意義について紹介します。

(4) 子どもにとっての「こどもものまち」の意義

① 子どもの主体性

まず、第一に、子どものものである主体的活動を引き出すことです。このまちでは、「自己決定」が大切にされます。自分で仕事を選び、自分で決めた時間だけ働いて、受け取った賃金で、自分の好きな物を買ったり、食べたり、遊んだりします。自分で決めて、まちに参加して、働き、楽しむ。ここに活動する楽しさ、自分で決める楽しさがあります。

② 子どもの共同性

第二に、他者のために働くということがあります。自分の楽しみのためだけに働くわけではありません。働くことで、誰かに喜ばれ、感謝される。それでまた働こうと思う。その関係性の中で働くということが、類似の「体験活動」と区別される点です。

また、お店の中での共同性も重要です。小さい子も大きい子も、障がいを持った子も、お互いが協力しあってお互いの力を活かしあって働くことを学びます。

③ 子どもの社会性

第三に、「働く」こと(雇用)と、「お金」が人と人をつなげ、まちを作り出すことを体験的に学びます。雇用がなければ困ってしまうこと、お金を使う人がいなければ仕事が成立しないこと、そしてまちのマネージメント(行政)がないと、まちが成り立たないことを、いろんなトラブルを通して、またその解決に向けた取り組みの中で学びます

(5) 大人スタッフにとっての「こどものまち」の意義

① 子どもの姿の発見：新しい子ども観

「こどものまち」は、子どもが主体者、社会の担い手になるまちです。「こどものまち」の仕組みが、子どもの主体者としての意欲と力を引き出すのです。まず、大人は、こうした子どもの姿に驚きます。子どもの力の発見、新しい子ども観との出会いがあります。

② 子どもとのつきあい方、支援の仕方の実習

大人は、主体者としてふるまう子どもたちと、どのようにつきあえばいいのでしょうか。タテではなく、ヨコ関係。監督や命令するのではなく、子どもの力を引き出すように働きかけ、支援します。簡単そうですが、やってみるとけっこう難しいことがわかんと思います。大人と子どもとの関係は「指導と保護」が当たり前で、そうでない関係を作ることは日常生活の中でほとんど経験していないのではないのでしょうか。「こどものまち」は、関係づくりの練習場です。試行錯誤して、失敗しながら学んでいく場所です。

③ 大人自身の生き方のふりかえり

こうした子どもとの新しい関係性は、大人にとってさまざまに自分をふりかえるきっかけになります。日ごろから子どもと一緒にいる保護者や教師・保育士にとっては、自分と子どもとの関係を問うものになるでしょう。また、自分の子ども時代に思いを馳せたり、本物の社会では主体者・担い手であるはずの自分についても考えたりすることができると思います。

④ 大人のネットワーク作り

「こどものまち」は、子どもだけではできません。社会の支援、大人の支援があり、子どもと大人が共同でつくるまちです。そのためには、大人のネットワーク作りが必要です。子どもの姿に感動したり、子どもに働きかけて子どもの力を引き出したり、失敗したり、経験を学びあい、「こどものまち」実践の価値観を共有財産として確認する、そんな大人同士の関係を作り出すなかで、大人自身が育つのだと思います。

⑤ 「こどもにやさしいまちづくり」

「こどものまち」は、遊びのまちです。遊びながら、子どもたちは様々なことを学びます。でも、そこで確認された大切な価値は、本物の社会においても大切な価値であるはずです。子どもが主体者である「こどものまち」は、「こどもにやさしいまち」に一番近いまちです。「こどものまち」は、本物の社会がどうしたら「こどもにやさしいまち」になるかを指し示す羅針盤になるのではないのでしょうか。

(6) ユースの大人スタッフにとっての「こどものまち」の意義

子どもと大人の間のマージナルな存在である青年＝ユースは、「こどものまち」にとって、大切な役割を持っています。青年にとってのこどものまちの意義は、基本的には、大人スタッフにとってのこどものまちの意義と変わりありません。しかし、子どもと大人の間の存在であるということが、大人スタッフ一般に解消されない、独自の意義を生み出していると思います。

① 子どもとのかかわり：青年世代としての輝き

子どもから青年にかけて、学校社会の中では、同一年齢階層の中で生活することがほとんどで

す。日本の子ども・青年において、自己肯定感の低さが指摘されていますが、その一つの要因として、異世代の人間が、助け、助けられ、教え、教えられて、共同して生活する場を失っていることがあるのではないのでしょうか。同じ世代、同じ年齢の集団の中にいると、世代としての自分の価値に気づくことは難しいのかもしれません。

青年は、子どもとのかかわりを通して、自分にできることがたくさんあることに気がつきます。子どもは、青年を少し上の世代として、甘えたり、頼ったり、まねをしたり、教えてもらおうとしたり、一緒に活動を楽しもうとしたりします。それは、それより上の世代、子どもたちにとって親世代より上の世代にはできない世代としての特性であり、役割です。青年は、子どもと関わることを通して、世代として輝くのです。

② 大人との関わり：大人の知恵、社会参加のモデル、市民としての生き方モデル

青年は、大人の世界に一步踏み混んだ位置にいます。でも、仕事で一人前になること、結婚して子どもを産み育てること、社会の一員として責任をはたすことについては、なかなかイメージすることは困難です。大人になるためのイメージは、自分の周りの大人たちの姿を見ながら作るしかありません。青年は自分なりの大人イメージを作り、そういう大人になろうとします。

大人イメージの中でも、職場や家庭の中以外の、社会の中、地域の中の大人をイメージすることはより難しいことかもしれません。職場や家庭、あるいは学校以外で、大人とかかわりあうことのできる場は、きわめて限られているからです。こどものまちの実践には、社会・コミュニティにおいても責任を担おうとする市民としての生き方を選んでいる大人たちが集まっています。こどものまちは、青年とそうした大人とがかわることが出来る貴重な場所です。

③ こどものまちの実践の意味づけ、ふりかえり

青年は、少し前の子どもであった自分と、少し先の、大人になる自分のはざまにいます。子どもの視点に立って、子どもにとってのこどものまちの意義を読み解き、大人の視点に立って、そういう子どもたちにどんな支援をしたらいいか考えます。子どもと、大人の、両方の視点を行き来する中で、子どもの気持ちを忘れない大人、子どもの期待に応える大人としての自分を育ててくれることを期待します。

4 集団・コミュニティ形成から「こどもにやさしいまち」へ

児童館のような施設や、こどものまちのような事業の中で、子ども・若者の主体性を尊重し、豊かなヨコの関係性でつながる支援ができる構造を作り込んでいくことは、子ども・若者が活動する環境を作り出すことでもあります。それは、施設や事業を発信源として、集団や社会の中に、子ども・若者を受けとめ尊重する文化を生み出していくこと、さらには地域社会や自治体を「こどもにやさしいまち」として再創造する取り組みにつながるのではないのでしょうか。

<参考文献>

- 大村 恵(2017)「社会教育における子ども・青年の人格形成支援の方法と支援者養成～こどものまち実践における大人の育ち～」『日本社会教育学会年報第56集 子ども・若者支援と社会教育』東洋館出版
- 子どものまちサミット企画委員会(2015)『なごや☆子どもCity2014報告書』名古屋市
- 安城市生涯学習課編(2016)『安城こどものまちドリームタウン5周年記念誌』安城こどものまち実行委員会発行
- 社木下勇・卯月盛夫・みえけんぞう編著(2010)『こどもがまちをつくる～「遊びの都市ーミニミュンヘン」からのひろがり～』萌文社

II-3 リフレクションの展開 ケース記録などの作成・整理

1 子ども・若者育成支援者の養成・研修としての「ふりかえり」

(1) 子ども・若者育成支援の目的

2009年7月に成立した子ども・若者育成支援推進法は、子ども・若者育成支援を「子ども・若者の健やかな育成、子ども・若者が社会生活を円滑に営むことができるようにするための支援」(第1条)とし、基本理念の第1項目として支援の目標を、「一人一人の子ども・若者が、健やかに成長し、社会とのかかわりを自覚しつつ、自立した個人としての自己を確立し、他者とともに次代の社会を担うことができるようになることを目指すこと」(第2条)と規定しています。子ども・若者育成支援を担う支援者の労働内容をどのように規定するのかは「支援とは何か」「ユースワークとは何か」という実践を踏まえた議論の中で検討する必要がありますと思いますが、ここでは、子どもと青年が、自ら主体者として人格形成および生活創造に取り組む過程に対する支援と措定しておきます。

子ども・若者育成支援を狭義の支援として考えると、人格形成過程に対する支援としてもよいと思いますが、人格形成は、それぞれの生活領域における〈労働・職場づくり〉、〈家族・家庭づくり〉、〈友情・仲間づくり〉、〈社会参画・地域づくり〉などの、具体的な生活創造を通して取り組まれます。すなわち、生活の各場面において、「こんな自分になりたい」「こうなったらいいな」という要求を実現するために、要求の意識化・能力の獲得・社会関係形成など発達・成長の課題に取り組むことが求められ、その発達・成長の目的的な促進のための学習の課題に挑戦する過程を、伴走し、必要な支援を行う総体が、広義の子ども・若者育成支援と考えたほうが実際に即しているのではないのでしょうか。

		生活を創造する人格形成の課題領域			
		生活・発達・学習の3つの課題			
		<労働・職場づくり>	<家族・家庭づくり>	<友情・仲間づくり>	<社会参画・地域づくり>
人格の構造	主体としての人格	労働観・労働者像	家族観・家族像	友情観・仲間像	世界観・社会観 市民像・主権者像
	実態としての人格	職業的能力 自治的能力	家族形成能力 自治的能力	人間関係形成能力 自治的能力	社会参画能力 自治的能力
	本質としての人格	職場づくり	家庭づくり	仲間づくり	地域づくり

(2) 子ども・若者支援者の重層構造

子ども・若者育成支援推進法は、「教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用その他の子ども・若者育成支援に関連する分野」(第15条)が連携して支援すること、その円滑な実施のために子ども・若者支援地域協議会(第19条)を置くよう努めることを求めています。支援機関・支援者が他分野に渡っていること、団体・NPOという住民が位置付いていることにも注目しておきたいと思います。

また、山田定市(1992,1996)が、教育労働を、教育労働者(プロ)、教育関連労働者(セミプロ)、住民(アマチュア)によって担われ、その相互の連環の中で全体としての教育労働が編成される重層構造としてとらえていることは、子ども・若者支援の支援者組織を考えるときに参考になります。子ども・若者支援の専門職(プロ)と、「教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用その他」に従事して職務として子ども・若者に関わっている職員(セミプロ)、ボランティアベースで子ども・若者を支援する市民・住民(アマチュア)の重層構造が総体としての子ども・若者の育ちを支えることが求められていると思います。そうであるとすれば、支援者養成・研修も、支援専門労働者・支援関連労働者・住民の重層構造を視野に入れて構想する必要があるでしょう。

2 子ども・青年と支援者との関係性

(1) 同時代を生きる子ども・青年と支援者の課題の共有

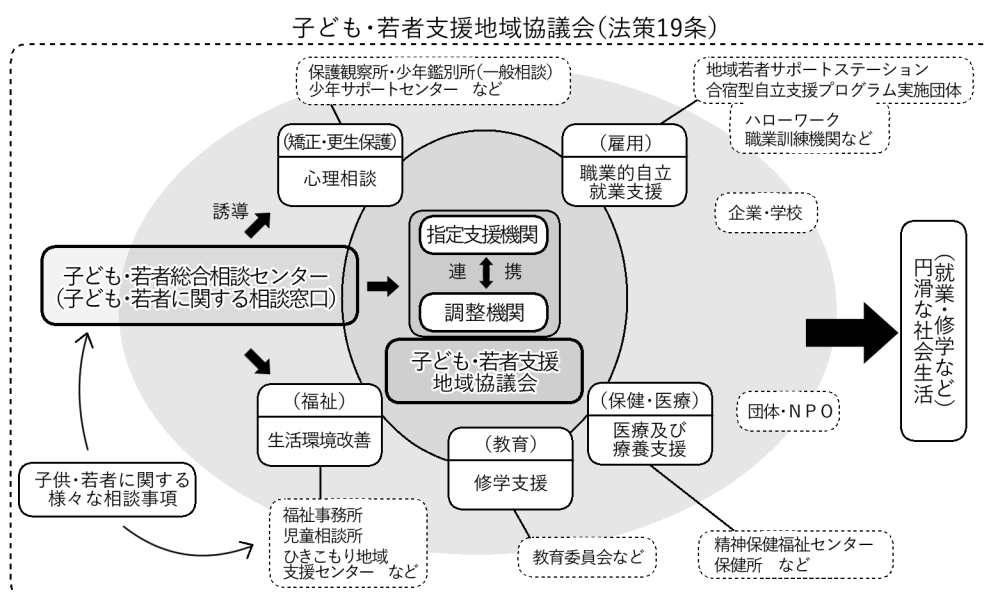
子どもと青年が、生活の各場面において、「こんな自分になりたい」「こうなったらいいな」とい

う要求を実現するための取り組みに伴走し支援するために、支援者に求められる視点は何でしょうか。子どもや青年の要求実現といっても、それはそう簡単なことではありません。たとえば、仕事について、「誰かのために役立ち、健康な生活が維持できる労働条件で、同僚と協力しあって働きたい」と思うことは人間として真っ当な要求ですが、現代の日本社会でどれだけの人が実現できているでしょうか。また、「信頼と愛情で結ばれたパートナーと、安心して子育てや家族のケアができる家庭を作りたい」という要求も、3組に1組は離婚し、DVや虐待が後を絶たない現実を見ると、幸せな家族を夢見ること自体が難しく思えます。子どもや青年にとって、要求を実現することが困難な時代になったのかもしれませんが、それは若い世代だけが直面している問題ではなく、中高年の住民にとっても同じ課題を抱えて生きているのではないのでしょうか。

いわば、同時代人として、子どもも青年も、支援者も、同じ課題に直面し、要求実現のための試行錯誤を重ねているとすれば、子ども・青年と支援者との関係は、教え・教えられる、導き・導かれるというタテの関係ではなく、対話し、生き方を学びあい、生活を支えあうヨコの関係が基本的なあり方になります。「正解」が決まっているわけではなく、生活課題に対して、一緒に考えながら、自分なりの選択をし、生活を創造して、そこで得たものを共有する、という立ち位置です。

(2) 支援者養成・研修としての支援実践の「ふりかえり」

こうした支援の関係性をどう作るか、距離感をどうつかんでいくか、一步踏み込む介入的な支援の内容と方法、タイミングをどうはかるかは、支援者にとっては「勘」とか「センス」の問題だと思われるかもしれませんが、座学の学習というよりは、経験知として身につけていくものだという事はあっているかもしれません。しかし、経験をふりかえり、書き起こし、語り合うことで、意識化したり、再解釈したりして、経験知を深めていくことができるのではないのでしょうか。支援実践に取り組み、それをふりかえることによって、支援と支援者のあり方を検討してみましょう。



①は、支援者としての自分自身の活動をふりかえることです。自分の行動や体験を、文字にして対象化・客観化し、かつシートの項目に支援の視点を示しておくことで、意識的、目的的に実践に取り組むことを促します。

②は、実践の全体像をつかむためということです。支援は一对一の関係の中で展開されることが多く、その場に居合わせなければ状況をつかむことは困難です。一つの事業・施設の中では、同時に、支援者の数だけ支援が展開されています。その全体を把握するために、お互いの実践をつきあわせて全体像を描くことを目指します。

③は、お互いの実践から学び合うということです。お互いの実践を語り合い、聴き合う中で、多面的に考え、自分自身の実践を相対化してふりかえりを深めます。また、日常的にスタッフ間の連携・協働を意識して、支援の課題を共有して一緒に考えたり、課題を乗り越えようとする実践から学びあったりする中で、集団的な支援の質を高めていくこと、さらに、支援者間の関係性の質を高めていくことで、支援者の支援観、スキル、関係性の広がりと深まりを問い、支援者自身の人格形成を支援することも期待できます。

大人スタッフふりかえりシート 月 日 名前

(1)子どもたちの様子はどうか？(観察と傾聴)

(2)誰とどんな関係づくりができましたか？(対話と協働)

(3)誰にどんな働きかけをしましたか？(目的・方法・効果)

(4)感想など自由に書いてください。(発見・疑問・提案など)

※ このふりかえりシートは、1大人スタッフの活動をふりかえるため、2スタッフ相互の情報を共有するため、3スタッフ相互の活動を学び合うために、活用します。そのため、記名を前提として相互に印刷・配布・共有しますが、匿名を希望される場合は、事務局にご相談ください。

(3) 支援実践をふりかえる視点

支援実践を意識的・目的的に取り組むために、学習の〈目的〉と〈課題〉を次のように整理しています。

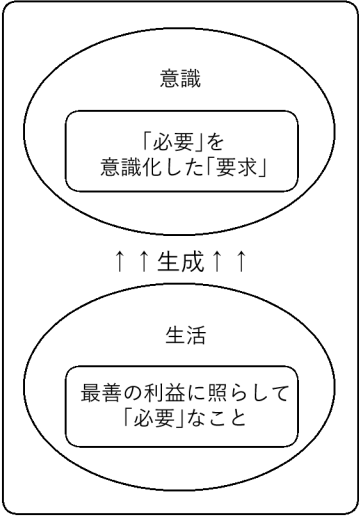
- ① 〈子ども理解〉のための〈観察と傾聴〉
- ② 〈子どもとの関係形成(相互承認・相互理解)〉のための〈対話と協働〉
- ③ 〈子どもの発達・成長〉を促すための〈子どもへの働きかけ〉
- ④ 〈実践の改善〉のための〈問題発見と提案〉

まず①は、支援者が働きかける対象として、子どもを理解することです。子どもの生活の実態と、そこから生成されている意識の実態について。また、生活の中で子どもの最善の利益に照らして、改善が求められる生活課題である「必要」(needs)は何か。その「必要」が意識化されて、子ども自身が「こうであつたらいいな」という「要求」は何か。これらをつかむために、子どもの姿を「観察」し、子どもの声に耳を傾けます(「傾聴」)。

次に、あるいは①と並行しながら、②として、支援者は子どもの関係を形成する働きかけをします。お互いが存在することを認めあう「相互承認」のために、自己紹介をしあい、そして少しずつお互いをわかりあうことで関係性を深めていく「相互理解」を目指します。そのために「対話」し、共同作業(「協働」)をすることによって、関係形成を促進します。

子ども理解と関係形成が一定程度成熟した上で、③として支援者から子どもに対して、発達・成長を促すための働きかけをします。子どもの最善の利益に照らして、生活を改善し、創造することが必要な場合の働きかけも含まれます。その働きかけにおいて、どのような生活と意識の実態があるかという「見立て」のもとに、何を目的にしたのか、どの様に働きかけた(方法)のか、その結果として子どもにどういう影響を与えたのかというように分節化することによって働きかけを客観化することを目指します。

④は、実践を通しての発見、疑問、改善のための提案です。意見交換を通して、実践全体や環境を改善するための切り口になります。



4 「ふりかえりシート」と実践記録を用いた「ふりかえり」の実践例

「ふりかえりシート」と実践記録を用いた「ふりかえり」の実践例を紹介します。大学の社会教育実習に関わる授業として行ったもので、毎週の土曜日ないしは日曜日の「こどものまち」の実行委員会に参加し、平日の昼休みに参加学生の「ふりかえりシート」を印刷・配布して意見交換を行いました。実践終了後に、それらを実践記録としてまとめています。

(1) 〈子ども理解〉

観察・傾聴、そして対話によって、子どもたちの意識と要求を把握しようとする努力は、実践に参加するあらゆる局面で見られます。次の記述では、逸脱傾向のある子どもと、店長役の子どもの理解を試んでいます。

- 私は「放送局」を担当した子どもと彼女の妹、友人の3人につき、活動を行った。このうち、「放送局」を担当した子どもに、当日、この仕事を選んだ理由を尋ねる機会があった。「毎年やっているから」とか「なんとなく」といった答えを想定していたが、そうではなかった。彼女曰く、「この『まち』に来た人に、忘れ物や迷子のことを伝える仕事をしたい。音楽を聴いて、楽しい時間を過ごしてほしい」とのことだった。機材の支援で来てくださった業者の方と舌を卷いたところである。淀みなく出てきた言葉からは、彼女が手にした仕事に対する強い熱意を感じた。
- こどものまちに何を求めて来ているかは子どもによって大きく違うと考えられるが、その中でも働かずにシステムの穴をついて遊ぼうとか、学校や家ではできない悪いことをしようという子も中にはいるため、今回はそうした子に少し話をきいたので、考えてみたいと思う。去年警察署の店長をしていたが、今年は子どもスタッフをしていなかった子が今年は当日普通の市民として遊びにきていたが、一度も働かず最初にもらった市民手当を一日目はボーリングや抽選券ビンゴ大会を利用してお金を増やし、二日目はわざと走って捕まり罰金を払い、銀行でもっているお金をすべて10ドルに変えてもらい、わざと銀行強盗に間違えられてみるなどあえて悪いことを体験してみるという子もいた。話を聞いてみると今回は忙しくて、こどものまちのスタッフにはなることをしなかったが、自分のやりたいこと、楽しいこと(あえてつかまったりなど)をするために来ているということでした。

(2) 〈子どもとの関係形成(相互承認・相互理解)〉

支援者にとって子どもと信頼関係を築くことは支援の第一歩です。「おしゃべり」が「対話」として重要な意味をもつこと、子どもの声を受けとめること、また、共同作業を通して相互承認を形成する経験をしたことが、多くの学生から語られました。

- 子どもスタッフとの関係づくりにおいて1番気を付けたことは、関わることでマイナスの影響を与えないようにすることである。スタッフ会議における作業中、子どもたちは、大人スタッフの関わり方に影響を受けていた。例としてA君の事例を挙げる。店のマニュアル作りの際に、A君と大人スタッフの間で意見が割れひと悶着があった。ひと悶着の後、A君は「あのひとやりたくない。」と言い、その日の作業の集中力を欠いてしまった。子どもスタッフのやる気が急になくなったのを目の当たりにし、大人スタッフの関わり方が子どもスタッフに与える影響の大きさを改め考えさせられた。また、この件は、マイナスの影響を与えないようにするという、私自身の子どものスタッフへの関わり方の方向性を定めるきっかけとなった。マイナスの影響を与えないようにするために、具体的に以下のように子どもスタッフとのやりとりに気を付けた。1つ目は、否定しないことだ。授業のミーティングにおいて、「子どもの意見を否定しないこと」に注意するということが何度かあげられていた。そのことを参考にし、私もまた実践しようと思った。2つ目に、繰り返さないことだ。「作るグループ」の子どもスタッフたちは、自分の意見をはっきりと言っていた。例えば、お店のレイアウトを決める時に、大人スタッフが「こういうのはどう？」という「それより自分はこうした方がいいと思うからこうする。」と返って来る場面があった。このような場面がいくつかあったため、その時には、大人スタッフが「でも…」や「やっぱり…」などと繰り返さないよう心がけた。3つ目に、子どもスタッフに言われる前に動かないことだ。主体は子どもたちであるため、準備が足りてない等のことがあっても、必要以上に先走りしないようにした。
- 私の経験不足でもあるが、机を囲んで議論を行う(大人は外から見ている)段階では、距離を縮めようと質問などを通した働きかけを行えども、「知らないお兄さんに話しかけられた」と話も続かなく終わってしまうことが多い。その点、一つの目標に向かって同じように手を動かすということは、共通点(協同)を持つ中で会話が生まれ、新たな関係のアウトラインの形成を促す。実際、自分のついていた「公共」以外のグループの子どもと接する機会を得、気兼ねなく会話することのできる関係づくりができたことで、結果として当日のトラブル解決にもつながった。

(3) 〈子どもの発達・成長〉

子どもの生活・発達・学習の課題に働きかけることはかなり高度な支援になります。しかし、観察・傾聴・対話・協働を重ねる中で、働きかけの試みに挑戦する学生もいます。

- 今回私が関わったのは約2か月と短い間だったが、短い間でも子供たちは成長するということに驚いた。つくり班の子どもたちは小学校4、5年の男の子4人でとても元気で活発であった。最初の方はまとまりがなかったが、本番もそれぞれ別のお店の店長をやっていたのだが、困ったことがあったら互いに協力したりと協調性が見られ、成長を感じ取ることができた。お店の構想段階では、何を作るかということや何ドリームで売るかということなどどんどんアイデアを出していて自主自律性を感じた。また、準備の段階では他ごとをやり始めたりと集中力が欠けていたり気が緩んでいる場面があったが、本番が近づくにつれ試作品作りが楽しかったのか集中力が上がり、本番もしっかりしているように見えた。やはり、子どもたちは楽しいこと、面白いと思うことには興味を示し集中するのだなと思った。しかし、すべてが楽しいことというわけではない。私は子どもたちがつまらないと思ってしまう作業をいかに進めていけるかサポートすることが大切だなと考え、行動した。例えばお店のマニュアル作りだ。自分は作り方が分かっているから必要ないと主張する子がいたり、情報が欠けている子がいた。そのような子には、商品の作り方が書いてあるマニュアルがないと当日来た子どもたちが困ってしまうということを伝えて取り組ませたり、「試作した時どんなふうにしたかな。」と声掛けをし、状況を思い出させ、商品を作る際に重要なポイントは必ず書いてあるようにした。このように子どもの成長の陰には大人のサポートが必要だ。

- これらの活動をしていく中で、私自身もいくつか働きかけをして様々なことを学んだ。一つ目は、子どもと共に楽しみながら活動をする中で子どもとの関係をより深め、主体性を引き出すことができるということだ。こどものまちは子どもたちが主体者としてふるまい、試行錯誤して失敗しながら学んでいく場を提供することを一つの主な目的としている。そのため大人が口を出すことは控えるべきだとされている一方で、話し合いが進むように働きかけをすることも重要であり、私は最初子どもとの距離をどのように取るべきか分からなかった。だが活動に参加していく中で、いつの間にか子どもと一緒に楽しみながら作業をしており、子どもたちも自然な笑顔で話をして様々な意見を出してくれていた。このことから必要以上に構えるのではなく、一緒に楽しむことが子どもたちの主体性を守ることにもつながるということが分かった。二つ目は、子どもの目線に立って精一杯褒めることが、子どものやる気を引き出す上で重要だということだ。私はすべての活動を通して、特に褒めるということを意識していた。今になって振り返ると、最初は誰かを褒めるということだけに必死になって、褒め方もぎこちなかったと思う。しかししだいに心から素直に褒めることができるようになると、それに伴って子どもたちも嬉しそうに一生懸命活動に取り組んでくれた。褒めるという行為は、相手が本当に心から褒めてくれてはじめて、褒められた側も嬉しいと感じるものだと思う。大人の立場から子どもを見て褒めようとするのではなく、子どもの目線に立ち子どもが以前と比べてどのように成長したかを見て褒めるべきだと感じた。三つ目は、子どもの理解や性格に合わせた声掛けである。子どもたちと対話していると、以前こどものまちに子どもスタッフとして参加したことがあるかどうかで、子どものまちに対する理解は大きく違っていった。子どもスタッフの経験がある子たちは、次にすべきことが分かっているのと同時に作りたいお店のイメージが大体出来ている一方で、経験のない子たちは何をすればよいのか分からないことが多くあった。子どもたちでこどものまちをつくるには、子どもスタッフの子たちがこどものまちを理解していることが必要不可欠である。子どもスタッフの子たちがこどものまちのイメージをつかむためにも、子どもの理解に合わせた声掛けはとても重要だと思った。また同じ子どもとは言っても当然性格は様々で、実際に声掛けをしてみても苛立たせてしまったり、なかなか意見を言ってくれなかったりということがしばしばあった。子どもの性格を読み取って適切な声掛けをすることは、子どもの素直な意見を引き出すためにもとても重要だと感じた。

- 今回のこのこどものまちの中で一番気にして行ったことが、ブロック内で周りとなかなか関われず一人になってしまっている子や、作業が一段落してしまってボーっとしている子に対しての働きかけであった。せっかく子どもたちが主役となる場であるため、その機会が少しでも充実したものになるようにするための働きかけであった。例えば、子どもたちで話し合いをしているときに、自分の筆箱で遊んだり、周りをきょろきょろ見回していたりする子がいるときがあった。そのようなときに、子どもが参加できるように「今何を話しているか、わかる？」と声かけをしたり、「今何をやる時間だっけ？」と声かけをしたりしていった。また他の子どもに対しては「みんなに分かるように説明しようか。」と声をかけたりすることでブロック全

体で協力してやっていけるように働きかけを行っていった。また、「子どもたちが主役」ということなので、作業の段階でも、大人である自分がやり方をすべて決めてしまうのではなく、なるべく子どもが決定権を持つように、色々な案を出したり、「どれがいいかな」と言うに留めたりした。そうすることで、少しでも子どもたちが「自分で考えたのがやれた。」と思っていてくれれば幸いである。

- こどものまち1日目の午後に、当日店長としてやってきた小学2年生のA君と、店員のBさんについて述べたい。A君は内気な男の子であった。Bさんは小学4年生の女の子で、午前中にもしゃてき・わなげのお店で働いていた。しゃてき・わなげ店で働くのが楽しかったらしく、午後にも働きに来た、とのことだった。Bさんはとても要領がよく、はつらつとした女の子であった。A君が店長なのだが、Bさんの方が業務内容について詳しいので、BさんがA君に仕事の説明をしていた。また、Bさんの判断で、A君は受け付け担当になった。A君はまじめで、やる気もある男の子だが、はきはきとしゃべるのは苦手で、大きな声も出せなかった。客も、受付のA君がもじもじしているのを、A君を無視して私やBさんに賃金を支払う始末であった。A君は私に「どうしよう」と相談してきたが、私は「どうしたらいいと思う？」と返し、相談には乗らなかった。これは、解決策をA君自身に考えてほしかったからである。A君は内気だがとてもしっかりした子なので、少し突き放してみた。Bさんが「いらっしやいませ！わなげ、とってもたのしいですよ！！」と大きな声ではきはきと呼び込みをしている様子をA君に見せ、私は「とてもいいね！」とBさんを褒めた。A君はそれを見てしばらく考え込み、今までのA君からは想像もつかないくらい大きな声で「わなげ、わなげやりませんか！！」と叫んだ。私はA君を称賛した。拍手し、思いつく限りA君を褒めた。A君としても、大きな声を出してから一皮むけたようで、バリバリ仕事をこなしていた。Bさんがいなくなるころには、しゃてきとわなげのルールについてもBさんを見ながら覚えたようで、立派に店長として働いていた。

(4) 〈支援者同士の協働〉

実践の中で、学生は、支援者間の支援観・子ども観の相違に気づきます。支援者間の相互理解を進める中で、協働への試みが生まれています。

- 授業のミーティングにおいて「こどもの主体性が大事だ！」と言っている大学生と、まるで両親が子どもをみるようにテキパキ指示をしていくYさんたちのようなベテランの大人スタッフの方々の対応が、対比された構図になっていたということです。ときには私たちは自分が行った、あるいはベテランの大人スタッフの行った子どもたちへの支援に対し、「子どもの主体性を損ねた」などと批判しました。ですが私は、上記に挙げた「おとなの役割」をみると、「ただ子どもの話を聞いてやりたいようにやらせて、こちらはそれに合わせて動く。これによって子どもの主体性を育てているんだ」という考え方は少しずれているのではないかと思います。このようなことについて迷ったのは私だけで、他の方々にとっては当たり前の共通認識なのかもしれませんが、大人が果たす役割というのは、子どものまちにとって非常に重要であると私は考えます。子どもがやりたいことをやりたいと思える「まち」の環境を整備するのが大人の役割だとしたら、私は、Yさんのようにやるべきことを明確に子どもたちに示すことで子どもたちのやりたいことを具体的な細かい目標にしていくベテランの大人たち、あるいは子どものやりたいことを引き出すために子どもの話を聞いたり、話し合いで質問をしたりすることで子どものイメージを膨らませる大学生たち、その両者が必要なのではないかと思います。どちらにしても、組織で支援を行う場合には、他の支援者のメンバーとの連携が大切だと思いますし、また、他のメンバーの支援の仕方をこちら側が都合のいいように変えるなどということは不可能です。

5 支援者の育ちを問い、子ども・若者支援のあり方を問う

実践をふりかえり、記録を書き、語り合うことは、教育実践を高める重要な取り組みであり、日本においては「教研」(教育研究集会)や、「青研」(青年問題研究集会)など教育運動の中で育てられた学習方法、研究方法です。子ども・若者支援においてもそれは共通していますが、法制度を含めて実践基盤を立ち上げることが求められている領域にとっては、とりわけ重要な意味を持ちます。一人ひとりの支援者の育ちを支えることと、社会における子ども・若者支援という領域・「場」を形成することとをつないで、「ふりかえり」実践を考えてみていただきたいと思います。

＜参考文献＞

- 大村 恵(2017)「社会教育における子ども・青年の人格形成支援の方法と支援者養成～こどものまち実践における大人の育ち～」『日本社会教育学会年報第56集 子ども・若者支援と社会教育』東洋館出版社
- 大村 恵(2016)「地域社会教育の実践と課題 -子どもと青年の人格形成のための支援-」、新海 英行/ 松田 武雄(編著)『世界の生涯学習 現状と課題』大学教育出版
- 山田定市/鈴木 敏正編著(1992)『社会教育労働と住民自治 - 地域生涯学習の計画化下』筑波書房
- 山田定市(1996)「生涯学習計画研究の視角：地域論、労働論を踏まえて」『北海道大學教育學部紀要, 71, 1-19』
- 若者支援とユースワーク研究会(2019)『若者支援の場をつくる vol.1 子ども・若者を支援する実践者のためのジャーナル』Kindle版

II-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

1 心理アセスメント

『心理アセスメント』とは、クライアント(相談者：以降クライアントと記す)の抱えている問題や行動の特徴、パーソナリティを多面的に評価することです。クライアントに対する様々な情報を集め、「こういう人だろうなあ」とか「こう生きてきた人でこういう困りごとを抱えているのだろう」という『見立て』をすることをいいます。心理アセスメントをしてから、修正を加え、その後どのように関わりを持ち、どのように支援するかの方途を考えます。その心理アセスメントには、代表的な方法として下記のように3つの方法があります

表1 心理アセスメントの3つの方法

面接法	カウンセラーとクライアントが直接会話、対話することで情報を得るアセスメントの方法
観察法	クライアントの行動の様子を観察することで、情報を収集する方法
検査法	クライアントにいろいろな種類の検査を実施し、その検査結果から情報を得る方法

(1) 心理面接

面接法は、「インテーク面接」⇒査定面接⇒治療面接というプロセスで進んでいきます。

表2 面接法のプロセス

a インテーク面接	初めての面接 ラポールを築くことが大切
b 査定面接	開かれた質問をし、自由に語ってもらい情報を収集する
c 治療面接	カウンセリング・心理療法(サイコセラピー)

- a インテーク面接では、クライアントにまつわる様々な情報(家族構成・成育歴・生活状況等)を収集します。且つ、クライアントとの間にラポール(信頼関係)を築くことが大切です。「よくお話しに来てくれましたね」といった言葉かけが重要になります。インテーク面接では、『半構造化面接』の技法が使われることが多いです。
- b 査定面接では、クライアントのパーソナリティ・行動特徴・問題状況などを具体的に探っていきます。その際には、『構造化面接』の技法を用います。あらかじめ質問項目を決めておき、質問をします。また、『開かれた質問』をし、クライアントに自由に語ってもらうこともあります。このようにして得られた情報から、どのように援助するのか『見立て』をします。
- c 治療面接とは、カウンセリングや心理療法(サイコセラピー)のことをいいます。方法については、II-B-3で詳しく述べます。

(2) 観察法

クライアントの表情・話し方・姿勢・しぐさ・態度などの行動や様子を観察して、情報を収集する方法です。行動観察は、面接場面だけでなく、学校場面・病棟・保育所・居場所等生活の場でも行われます。

表3 観察法の種類

自然観察法	対象がありのままに行動しているところを観察する
実験観察法	観察者が、対象を意図的に操作して、それに対してどのようにするのか観察する
参与観察	対象と関わりを続けながら観察する

(3) 検査法

標準化された検査を用いて、その人を理解しようとする方法です。種類は、多いですが、一つの心理検査でその人を評価しないで、いくつかの心理検査を組み合わせる、テストバッテリーの必要があります。

開かれた質問：クライアントが自由にこたえられる質問。例えば、「○○について詳しく話してください」。

閉じられた質問：クライアントが「はい」「いいえ」で答えられる質問

構造化面接：あらかじめ質問を決めておいてする方法

b 非構造化面接：あらかじめ質問を用意しないです方法

c 半構造化面接：あらかじめ質問は決めているが、面接者の判断で質問項目をかえたり、質問に対する説明をしたりする

表4 主な心理検査

知能検査	K-ABC	幼児用(2才～18才11ヵ月)
	田中ビネー式知能検査	2-13才:精神年齢と知能指数(IQ)/14才以上:偏差知能指数(DIQ)
	WPPSI(ウィプシー)	幼児用(3才10ヵ月～7才1ヵ月)
	WISC-III/WISC-IV(ウィスク)	児童用(5才0ヶ月～16才11ヵ月)
	WAIS(ウェイス)	成人用(16才～89才)
人格検査	MMPI(ミネソタ多面人格目録)	550項目の質問紙。精神医学的な診断を下すための検査
	矢田部-ギルホード性格検査	性格特性を測定する質問紙による検査
	ロールシャッハ・テスト(片口法)	左右対称の図版を見て、自由に反応してもらう投映法の人格検査
	内田クレペリン精神作業検査	簡単な作業をして、パーソナリティと特性を明らかにする検査
	TAT	様々な受け取り方が出来る絵を見て自由に物語を語り、パーソナリティを明らかにする検査

2 カウンセリング

カウンセリングは、悩みを抱えているが、病的と言えない人の心の成長を援助するために行われることが多いです。現在行われているカウンセリングには、実に様々なものがあり、200とも300ともいわれています。ここでは、ロジャース(Rogers,C)による、クライエント(来談者)中心的理論に基づくカウンセリングについて述べたいと思います。

クライエント(来談者) 中心的アプローチとは

ロジャースは、すべての人間は、本来、成長への衝動を内包しているとみなしている。指示的な助言はあまり役に立たないこと、さらに問題の中心を良く知っているのは、クライエント自身であり、話し合いの主導権は、クライエント自身にあると考えた。すなわち、「答えはクライエント自身が分かっている」ということである。クライエントの話すことに耳を傾け、クライエントの感じていることや望んでいることをしっかり受け止めることが重要である。そして、その思いに共感することであるとした。彼は、カウンセラーとクライエントという上下の関係ではなく、対等な人と人との出会いが重要であると考えた。

表5 カウンセラーの3つの態度

純粋性(自己受容)	カウンセラー自身が、自分自身を受け入れて安定した状態である。
尊重性(無条件の肯定的配慮)	相手へ思いやりを持ち、尊重することである。相手を尊重できるかどうかは、カウンセラーの全人格が関わって来ることである。
共感性(共感的理解)	クライエントの話をよく聴き、深く理解することである。そして、理解したことを正確な言葉で返してやることである。

(1) インフォームド・コンセント

初めに治療の開始に援助するための決まり事(治療契約)を決めます。例えば、『カウンセリングの中で話されたことは、秘密を守る(守秘義務)』、『カウンセリングの時間を決める』等です。クライエントに丁寧に説明をし、インフォームド・コンセント(説明に基づく同意)を得ることが大切です。

(2) 面接の構造化

ラポールの形成⇒情報の収集⇒目標の設定⇒選択肢の探究⇒般化と転移

ラポールの形成(信頼関係)：カウンセリングは、ラポールの形成によって成り立ちます。クライエントが自分のことを分かってくれる人と思わない限り、良い結果を期待することは難しいです。インテーク面接でそのような印象を持たれるかどうかによってその後のカウンセリングの課程は大きく左右されます。特に問題を抱えているクライエントの場合は、初回だけでなく2回、3回と回を重ねていくうちに形成される場合もあります。

情報の収集：ラポールの形成が出来ると次に大切なことは、情報の収集と整理です。悩みが深く、傷ついているクライエントは、混乱し情報の整理が出来ていません。なので、カウンセラーは、話を聴き、クライエントの周囲の状況等を客観的に捉えて、整理してやるのが大切になってきます。勿論、その話や気持ちに共感し、クライエントが話を進めていくことを大切にします。

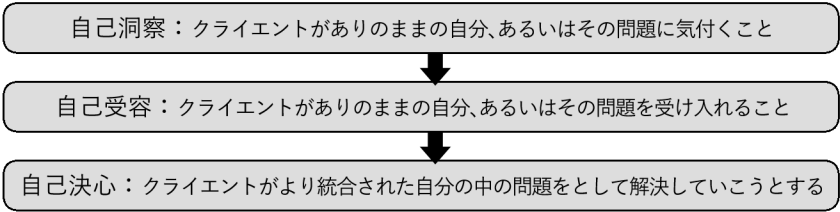
目標の設定：次の段階は、クライアントが何を求めているか、どのようにしたいか等を知ることです。クライアントが、どのようになりたいかを見つけることが出来ていない時は、一緒に考える共同作業をします。決して、指示をすることではありません。(非指示的カウンセリング)

選択肢の探究：目標が見えてくれば、次はその目標を達成するためのどのようにするのかをクライアントとの共同作業を通して探します。このときには、スモールステップで達成できそうな目標を設定することが望ましいです。

般化：自分の生活の中に定着させることを『般化』と呼びます。カウンセリングの中で、見つけた目標を自分の生活の中に定着させていくことを目指します。行動療法で『行動する』⇒『達成感・認められる』⇒『行動する』⇒『達成感・認められる』の繰り返しの中で『般化』が行われます。

(3) 自己理論カウンセリング (Rogers,C)

ロジャーズ(Rogers,C)の自己理論カウンセリングのプロセスに当てはめると下記ようになります。



ロジャーズは、自分に対して抱いている『自己概念』と、それに対して他人から見えるその人の姿を『経験』といいます。下図(カウンセリングによる自己概念の変化)のようにカウンセリングを通して、自己を見つめ、自己概念を不適応から、適応に近づけていく共同作業をします。

すなわち、不登校やひきこもりの当事者は、『こうあるべきだ』とする自己像や自己概念と実際の自分との差が大きく、その差に苦しんでいることが多く見受けられることがあります。又、その家族も『こうあるべきだ』とする理想を自分の子どもに向け、“どうしてそんな当たり前のことが出来ないのだ”とか、“やれば出来るはずなのにどうして努力しないのだ”という思いを持っていることがあります。

カウンセリングでは、下図のように不適応を起こしている状態の自己を見つめ自己受容を促し、自分の課題として、自己決定出来るように共同作業を進めます。答えは、『自分自身の中にある』ものとして自己決定できるようにカウンセリングを進めます。

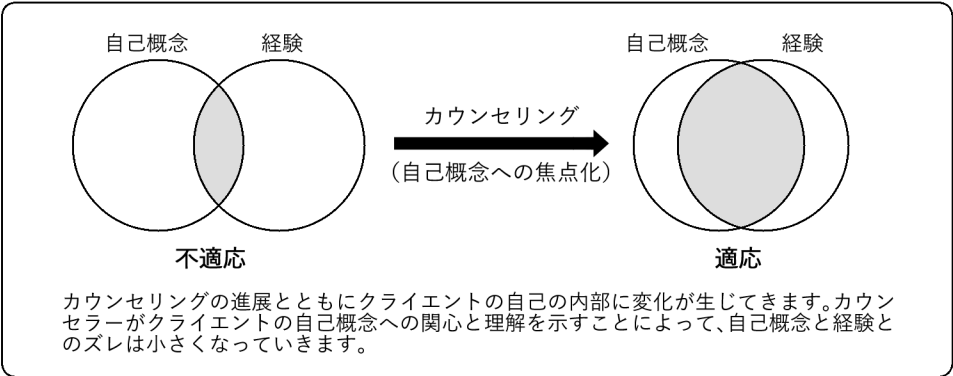


図 カウンセリングによる自己概念の変化(出典：Rogers1957)

3 心理療法(サイコセラピー)

心理療法(サイコセラピー)は、カウンセリング(病的とはいえない人の心の成長を援助するもの)とは違い、何らかの病的な問題に対して、心理治療的な意味での処遇を行うことです。しかし、日本では、これらを大きく区別することなく用いている現状があります。

心理療法には、①行動療法、②古典的条件付けに基づく技法、③オペラント条件付けに基づく技法、④社会学習理論モデル、⑤認知行動療法モデル、⑥精神分析的な心理療法、⑦分析心理学、⑧個人心理学・ロゴセラピー、⑨交流分析、⑩ゲシュタルト療法、⑪プレイセラピー、⑫アートセラピー、⑬箱庭療法等が挙げられます。これらは、公認心理師や臨床心理士の元で行われますが、ここでは、比較的利用しやすいプレイセラピーとアートセラピーについて述べていきます。

(1) プレイセラピー（遊戯療法）

ここで紹介するプレイセラピーの『児童中心療法』は、ロジャーズ(Rogers,C)の弟子のアクスライン(Axline,V)が提唱したものです。アクスラインの『8つの原則』は、プレイセラピーの基本原則であるといえ、クライエント(来談者)中心療法をプレイセラピーに当てはめたものです。

方法は、誰にも邪魔されない自由に遊べるプレイルーム(空間)で、玩具や遊具で遊びます。一回40分から50分程度です。この『児童中心療法』では、クライエントは、カウンセラーによって、自分は守られているという感覚を得て、ここでは何をやっても自由であるという確信と信頼感ある人間関係の中で、ありのままの自分を表現します。そして、内部葛藤を解決しつつ、自己の成長へと結びつける共同作業を行います。

<アクスライン(Axline,V)の8つの原則>

- ①クライエントと良い関係(ラポール)を作る
- ②クライエントの存在をあるがままに受容する
- ③クライエントを許容し、自由な雰囲気をつくる
- ④クライエントの感情を敏感にとらえ、適切に応答する。
- ⑤クライエントに自信と責任を持たせ、自分の責任は自力で解決できると信じて疑わない。
- ⑥クライエントに対して、指示や命令をせず、クライエントの自主性を尊重し、クライエントに従うようにする。
- ⑦治療は、ゆっくり進むものである。クライエントのペースに合わせ、焦らずに待つ。
- ⑧クライエントに最大限の自由が与えられるものであるが、安全や健康を守る。

(2) アートセラピー

様々なアート作品を創造する活動を通して、心の健康と安定をめざす心理療法です。コラージュ療法、なぐり描き法、絵画を用いた療法と様々なものがあります。ここでは、コラージュ療法について述べます。

コラージュ療法

コラージュ(collage)療法とは絵画の技法の1つで、フランス語の「糊付け」を意味します。「持ち運べる箱庭」のコンセプトのもとに1987年に開発されました。簡単で適用範囲が広く、奥深い方法で、病院、教育、産業、福祉などさまざまな分野に適用されています。

方法は、いろいろな種類の雑誌や新聞等の切り抜きを材料として、箱などに入れて用意しておきます。クライエントがその箱の中から、興味あるものや心惹かれるものを切り取り、台紙に貼り付け、コラージュ作品として仕上げます。出来あがってから、連想したことや感じたことをセラピストと話し合います。



<参考文献>

- 無藤隆・森敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治(2004)『心理学』有斐閣
 玉瀬耕治(1998)『カウンセリング技法入門』教育出版
 森谷寛之(2012)『コラージュ実践の手引き』金剛出版

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

自立とは何か

自立とは何でしょうか。一本足の椅子が立つことはありません。最低、三本の脚が必要です。木が立っているのは根を張っているからです。つまり、自立とは、自重を支える多くの支点の獲得のことです。にもかかわらず、これまでの日本社会では、自立とは「支点がなくても生きられること」、すなわち、依存からの脱却、とりわけ、自らが育った家族に対する依存からの脱却を意味してきました。それは、なぜでしょうか。その理由は、工業化社会において、一定の雇用が確保されていた日本社会においては、自らが育った家族への依存から、男性の場合は企業への依存、女性の場合は(家族形成による)新たなパートナーへの依存が当たり前に入ると想定してきたからです。実はそれは「自立」ではなく、単なる依存先の変更です。

しかし、脱工業化社会となった今、企業への依存や新たなパートナーへの依存は、当たり前のようには手に入りません。次の依存先が手に入らない時代となって初めて、「自立」が課題化されたのです。現在問われているのは、脱工業化社会における不安定な移行期を過ごす若者が、依存先を手に入れるという困難を、いかに、どのように乗り越えるかということです。

困難とは何か

困難とは何でしょうか。なぜ、若者は、依存先を手に入れるのが難しいのでしょうか。その理由は、二重にあります。一つの理由は、そもそも、依存先が減少しているということです。雇用が劣化し、非正規雇用が増え続けることによって、企業(雇用)を依存先にすることはますます困難になっています。日本の最低賃金が国際的に低いことも相まって、働いていても生活が困窮している人々、いわゆるワーキングプアも急増しています。一方、もう一つの依存先である、政府(福祉)ですが、日本の生活保護は、漏給率の高さで知られています。企業(雇用)と政府(福祉)は、家計を支える根幹であり、この二つが十分に機能していないということは、家族に依存することをも困難にしています。このような意味での社会の劣化は、(雇用統計、奨学金受給動向、自殺動向、未婚動向などの)諸統計において、一貫して、1980年代後半から1990年代ころから現在に至るまで単線的に進展しており、社会状況はこの30年間ほど、悪化の一途をたどってきたといえるでしょう。とりわけ、若者は、学校(教育)から企業(雇用)への移行期を過ごす存在であるため、雇用の劣化はこの世代を「30年にわたって」直撃し続けることになりました。また、日本の雇用システムの硬直性も、若者の状況を劣化させました。

もう一つの理由は、このような時代を生きる若者が、依存を求めつつも、依存することに恐怖や不安を感じるようになったことです。社会に安定した拠りどころがなくなればなくなるほど、依存することを不安であると感じるのは、ある意味、当然です。このようなリスクにあふれた社会において、裏切られたくない、失敗したくないという気持ちから、最初から、依存をあきらめる(=頼らない)ということです。つまりは、うまくいかないと思われることは、最初からやらないということです。学習性無力感といってもよいでしょう。このような心理は、しばしば、他者から理解されず、「依存」に困難を抱えた若者たちは、「やる気を出せ」「なぜ頑張らないのか」「うまくいかないとしても自己責任」といった非難を浴び続けてきました。このような非難は、若者たち自身に内面化されており、この矛盾した状況を生きのびることは、「生きづらさを生きる」ことになります。

以上、第一に、依存先の減少をもたらす社会状況の劣化と、第二に、そうした社会を生きのびざるを得ない若者が身に着けた依存に対する恐怖や不安が、依存することの困難をつくりだしているのです。以下、まずは後者、ついで前者をどのように乗り越えるかを述べていきます。

依存に対する恐怖や不安を乗り越える

なぜ、依存すること、頼ることが怖いのでしょうか。それは、その依存先が「ぐらぐら」しているか

らです。しかし、不安定であること自体が問題なのではありません。たとえば、非正規雇用のシングルマザーが、経済的な安定を子どもにもたらしことは難しいですが、そのことをもって、子どもが母親に対する愛着を失うわけではありません。つまり、ここでの問題は、その依存先が、本人を裏切らないという一点にかかっているのです。

つまり、依存に対する恐怖や不安は、自分がその「依存先と思われるもの」を掴んだとき、先方から手を離されないという信頼の不存在から生じているのです。つまり、掴んだ手は離されることはないという「信頼」が、依存に対する不安を解消する鍵なのです。

自立とは何か

では、どのように、そのような信頼を形成することができるのでしょうか。筆者がかかわっているNPO法人青少年就労支援ネットワーク静岡では次のような方法をとっています。この団体は、若者や生活困窮者の就労支援を行っている団体ですが、2003年から、若者就労支援セミナーという場を提供しています。このセミナーは「就労支援セミナー」と銘打ってはいますが、履歴書の書きかたや、社会人の心得、面接対策、最近の企業の動向などは扱われません。そのようなセミナーを予想して参加し、余りの落差にびっくりする参加者もいます。

このセミナーのチラシには、「働きたいけれども働けない」若者のためのコミュニケーションセミナーと書かれています。たしかに、コミュニケーションが主眼ではあります。しかし、コミュニケーションを練習して身に着ける「スキル」と考えるような視点はありません。コミュニケーションは、練習してできるようになるものではなく、気づいたらできるようになるものであると考えられています。つまり、このセミナーの想定するコミュニケーションとは、スキルではなく、身体性なのです。

このセミナーの参加者は、働くことに困難を抱えた若者たちおよそ20名、若者の就労を応援する社会人のボランティアおよそ30名、このセミナーを進行する学生たちおよそ30名、合計80名です。

働くことに困難を抱えた若者たちは多様です。長年にわたってひきこもってきた若者、働く気はないが親の強引な説得に負けて親をなだめるために参加する若者、仕事が長続きせず困り果てた若者、以前の職場で頑張りすぎてメンタルヘルスの問題を抱えた若者、それまでは働いていなかったが生計が困窮し働くしか選択肢がなくなった若者…。

なぜ、学生がセミナーを進行するのでしょうか。その理由は、参加者より年上の指導者が「上目線で、コミュニケーションの取り方について教える」のではなく、参加者よりも年下の学生が「一生懸命、コミュニケーションを取ろうとする」ことが大事だと考えているからです。学生の役割は、参加者が自然にコミュニケーションをとりやすい場をつくることです。

実際には、このセミナーはどのように行われているのでしょうか。セミナーは、「事前セミナー」といわれる半日間の導入のセミナー、その一週間後に二日間かけて行う「宿泊セミナー」、そして、その一週間後に保護者を招いて行う「保護者セミナー」、さらに、その数日後に就労体験先の企業を招いて行う「企業セミナー」、そして、その後の伴走型支援から成っています。この流れのハイライトは、宿泊セミナーにあります。学生は、この宿泊セミナーの進行を担います。

宿泊セミナーは、身体を動かす軽いストレッチ運動から始まるのが通例です。その後は、「二人組」と言われたら二人組になって集まるといった、身体を使ったゲームを行います。その後は、参加者全員がペアを入れ替えながら行う自己紹介をします。自己紹介といっても話すのに困らないように、あらかじめ自己紹介を手元の用紙に簡単に記入しておいて、それを読み合う形式になっています。

その他、このセミナーに以前参加した「先輩」にお話を聞く時間、参加者全員で共同作業しながら工作をする時間、体育館を使った軽い運動をする時間、二日間を振り返って感想を共有し今後に向けての抱負や励ましを交換する時間などからなります。この「宿泊セミナー」さえ、無事終えることができれば、参加者のほとんどは就労へと向かいます。

このセミナーがねらいとしているコンセプトは、「圧倒的な善意」です。これまでの人生で他者を信じるのが難しくなった、つまりは、依存することに対し不安を抱くようになった人々に、この社会は一人で頑張って生き抜かなくていいこと、この社会には善意の他者が膨大に存在していること、この社会は信頼するに足ることを体感してもらうために、圧倒的な善意を提示するのがこのセミナーなのです。このセミナーへの参加を原体験として、背中を押された若者たちは前へと進んでいきます。

エンパワメント

このセミナーの作用機序を理論的に説明するとどうなるのでしょうか。このセミナーが置いている前提は「どんな若者も必ず働ける」という信念です。これは、働きたいけれども働けない若者を、問

題を抱えた存在とみなし、その問題を解決してあげようという考えとは対極にあります。「必ず働ける」にもかかわらず働けていないのは、たまたま、(これまでの状況のせいで)力が発揮できていなかったから、つまり、ディスエンパワーされていた(本来、発揮できる力が奪われていた)状態にあったからだと考えerわけです。しかし、社会では、働けていない期間が長いほど、働ける能力が低いとみなす傾向があり、本来働ける力があっても、ブランクの長さゆえに働けないという悪循環に陥りがちです。

この状態は、障がい者を例に考えるとわかりやすいでしょう。たとえば、本来は働ける力を持っているにもかかわらず、障がいを持っている人は働けないという「世間」の思い込みのせいで、「差別」されて仕事に就けなかった人がいるとしましょう。さらに、「働いていない人は、働く能力が低い」という判断基準が社会にあると、この人が、気を取り直して仕事を探し始めても、働く能力が低い人と判断されて、働き出すことができません。一種の自己成就的予言が働くわけです。働いていないのだから働けないと思いこまれるせいで働けず、その結果、働けない期間が延びてさらに働けなくなるといふ悪循環です。「先行する事実」自体に客観的根拠がなくても、「先行する事実」自体の結果として、差別が持続するこの仕組みは統計的差別ともいいます。

ここで必要なのが、エンパワメントです。ソロモンは、エンパワメントを「スティグマを背負った社会的カテゴリーに属する人々が、その人生を通じて、対人影響の行使と、価値ある社会的役割の遂行におけるスキルを発達・増進するために支援を受けるプロセス」と定義しています。これが、まさに、上記の宿泊セミナーで行われていることです。

私の理解では、ディスエンパワメントからエンパワメントへの移行の中核にあるのは、コミュニケーションのありかたの変革です。力の剥奪(ディスエンパワメント)は、主体の発言を妨げる、権力関係に基づく不平等なコミュニケーションによって支えられています。逆に、力の付与(エンパワメント)は、主体の発言を促進する、権力関係を意図的にフラットにしたコミュニケーションによって行われます。

そして、エンパワメントされた主体はどうなるのでしょうか。単純に言えば、自分を信じられるようになります。よりフラットなコミュニケーションを通じて、鏡像としての、エンパワメントされた「ほんものの私」に出会い直すことにより、本来の自分は「力を持っていた」ということに気づくわけです。このように、自らの潜在可能性を自覚した主体は、依存への恐怖・不安を徐々に乗り越えていきます。本人のレジリエンス(回復力)を引き出すといってもよいでしょう。

レジリエンス

レジリエンスとは、マステンらによれば、人生の様々な困難を乗り越える過程ないし乗り越える人がもつ性質を指します。つまり、子ども・若者支援におけるレジリエンスとは、依存に対する恐怖や不安という困難を乗り越える過程ないし乗り越える人が持つ性質ということになります。依存に対する恐怖や不安は、依存に対する過去の失敗から生まれることが少なくありません。たとえば、学校や職場でうまくいかなかったという経験です。その結果、子ども・若者支援においては、本人の回復を、こうしたネガティブな体験からの回復として位置付けることが少なくないように思われます。たとえば、本人の内面に「心の傷」を想定して、それを癒すというアプローチです。

しかし、エンパワメント概念に立ってレジリエンス概念を位置付けると、レジリエンスは本人にもともと備わっているわけですから、むしろ、適切なコミュニケーションを通じて、それを引き出すというアプローチになります。とすると、レジリエンスの発現は、場(コミュニケーションにおける権力作用)の関数ということになります。つまりは、レジリエンスを発揮してもらえるように、本人を異なる文脈に置き、環境を調整して、権力作用を弱めることが支援になります。

レジリエンスの概念化には様々なものがあるが、代表的なものの一つは、アントノフスキーの概念化です。彼によれば、レジリエンスには三つの要素があります。把握可能感(今自分が置かれている状況に対して、それには秩序があり予測と説明が可能であると理解する能力)、処理可能感(状況を打破するための資源が手元にあり、自分で有効に対処できるだろうという感覚)、有意義感(今の状況に対処することが、「自らの人生にとって意義のある挑戦であり、自己を投入して関わるに値するものである」という確信)です。端的に言えば、この状況には、つかみどころがあり、何とかすることができ、その対処には意味があるというものです。就労を例にとるとよく分かるでしょう。どうやって仕事に就けばよいかは見えているし、実際に仕事に就くことはできそうだし、仕事に就くことは自分にとって意味があるということです。若者支援の文脈にひきつけて言えば、要は、この社会は安心して依存できるということです。

エンパワメント概念に立てば、レジリエンスは、もともと本人に備わっているもの(潜在力)です。子ども・若者支援に問われるのは、これをいかに引き出すかということなのです。

Solomon, B.B. (1976)
Black Empowerment :
social work in oppressed
communities. Columbia
University Press.

Masten, A.S. et.al.
(1990) "Resilience and
Development : Contributions
from the study of children
who overcome adversity."
Development and
Psychopathology 2(4) : 425
-44.

アントノフスキー(2001)
『健康の謎を解くースト
レス対処と健康保持のメ
カニズム』有信堂高文社

社会状況の劣化を乗り越える

さて、若者が依存困難な第一の理由は、そもそも、社会に依存先が減少しているからです。この社会自体の劣化をどうしたらよいのでしょうか。一つの解は、社会的連帯経済です。社会的連帯経済とは、シンプルに言えば、相互扶助の経済のことです。工藤律子さんは、その著書『雇用なしで生きる』の中でスペインの多様な社会的連帯経済を紹介しています。同書がカバーする社会的連帯経済の内容は多様で、反グローバリズム志向の地域の市民運動、お互いの労働を時間と通貨としてやり取りする時間銀行、食の助け合いであるフードバンク、グローバル経済から切り離れた安全な経済圏をつくる地域通貨、さまざまな分野で活動する協同組合などがあります。

これらの動きは、いずれも、必要な財とサービスを助け合いによって(互酬によって)手に入れようという動きであり、脱工業化社会を生きのびるために、市民レベルの工夫によって展開されている互助経済です。つまり、交換原理ではなく、互酬原理によって、「生活」を成り立たせるための経済であり、お互いの依存関係を深化させることで、生きのびるための工夫です。

たとえば、時間銀行は、肩たたき券を交換しているようなものです。ローカルなコミュニティにおける相互扶助が劣化する中、市民的連帯と協力を基礎に「助け合いの経済」をつくり直すことが、脱工業化社会を生き抜く、私たちなりの依存先の創造と確保なのです。

まとめ

以上、自立を支えるためには、依存先の減少をもたらす社会の老化を乗り越えるための社会的連帯経済の実現と、そうした社会の生きのびざるを得ない若者たちが持つ依存に対する恐怖や不安を乗り越えるためのエンパワメントによるレジリエンスの引き出しが必要であることを述べてきました。この二つを実体化できるかが、今私たちに問われています。

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

1 当事者家族への支援

不登校・ひきこもりの相談は、当事者家族が思い余って支援団体や県の相談機関にすることが多くみられます。しかし、当事者自身はそういった支援団体等に来られないことが殆どです。本来は、当事者自身が、助けを求め、支援を受けたり、相談したりすることが出来ればよいのですが、なかなか行動出来ずに大きな不安感や焦り、危機感と戦っていることが多いです。又、当事者自身の問題だといっても、家族にとっても重要な問題です。家族は、「ひきこもってしまって、何もしようとしない」「家族と会話が成り立たない」「働こうとしない」「家庭内暴力」等について悩み、出来るだけ早く不登校・ひきこもりが改善されることを願っています。また、家族の悩みは、不登校や引きこもり以外に貧困・親の介護・発達障害等、課題が重複していることも多いのです。なので、不登校・引きこもり相談・支援は、まず始めにその家族の困り事や悩みに対して行われることが重要です。(図1)

家族だけでその問題を解決することに行き詰っていることが多いので、当事者をその支援団体・相談団体に委ねてしまいたくなる気持ちを持つことも有りがちです。しかし、長年の不登校・ひきこもりがそんなに簡単に行くはずがありません。実際は、当事者の問題でありながら、家族の問題になっているのです。なので、まず当事者よりも家族への支援の方が必要なのです。

表1に示したように、家族は不登校・ひきこもりが自分たちの責任なのではないかと自分を責めたり、将来を見通せないことへの不安を持っていたり、当事者のきょうだいへの影響を心配したりして、精神的に不安定になっていることがあります。そして、“子どもの不登校・ひきこもりを人に話せない辛さ” “子どもから受ける暴力” 等で、孤立し疲弊していることもあります。

家族が当事者の支援者になることの難しさはここにあります。しかし、支援団体がなかなか見つからない、当事者が支援者に会ってくれない等から、家族が支援者になろうとするケースが見受けられることがあります。時々『不登校・ひきこもり支援者養成講座』等には、家族が受講するケースが見られます。しかし、実は家族自身が支援されるべき対象なのです。

では、支援団体・相談機関は家族にどのような支援が出来るのでしょうか。家族は、誰にも話せなかったという孤立感、罪悪感、不安感、絶望感を支援団体・相談団体の支援員・サポーター(以降支援員という)には、本音で話せることがしばしばです。ここで、支援員は、家族のこれまでの努力や苦労をねぎらい、気持ちを解きほぐすことが大切です。決して、「あなたのこのようところが悪かったです。」とか、「このように対応すれば良かったのです。」といったことは告げません。

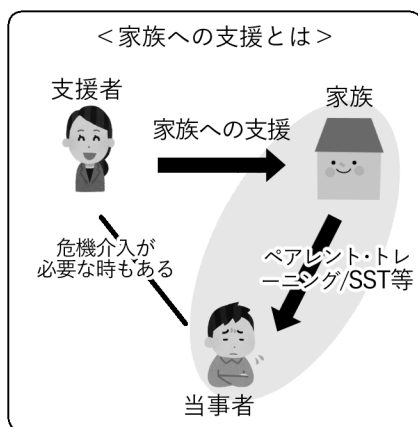


図1 家族への支援

表1 家族のしんどさ・辛さ

- ① 自分たちが問題なのではないかと自分を責める。
- ② 将来への不安・悲観・絶望感。
- ③ 家族の問題を、親戚や近所の人など他の人に話せない。
- ④ 当事者のきょうだいへの影響。
- ⑤ 適応障害、うつ病などの精神的な症状。

内閣府『「ひきこもり」対応ガイドライン(最終版)第二節』(平成15)を参考に筆者が加筆

表2 家族の方法

- ① ここでは何を話しても大丈夫だと言っておく。
- ② 不登校・引きこもりは誰にでも起こるという事を知らせる。
- ③ 不登校・引きこもりは、『脱落』や『怠け』ではなく、『エネルギー切れ』を起こしている状態なので、エネルギーの充電を。
- ④ 焦らずに当事者の自尊感情を高め、居場所をつくる。
- ⑤ 家族が安心できる居場所をつくる(親の会への参加)。
- ⑥ 家族の自尊感情を高める様に取り組み、頑張りを認める。
- ⑦ ペアレント・トレーニングを知らせて、家族関係が良くなるように。

内閣府『「ひきこもり」対応ガイドライン(最終版)第二節』(平成15)を参考に筆者が加筆

支援員は、家族がここで話せて良かった、ほっとした、安心したという気持ちになれるように寄り添うことが大切です。表2に示したように支援員は、家族が安心して当事者に関わりを持ち、家族関係が良好になるよう支援することです。そして、家族が、当事者と良好な関わりを持てるようにペアレント・トレーニングの技法を知らせると良いでしょう。家族間に肯定的なコミュニケーションが戻ってくると、当事者も安心して家庭の中で居場所を作れるようになります。すると当事者も外部の支援員を受け入れるようになって来ます。家族支援は、間接的な当事者支援なのです。

ただ、家庭内暴力が起こっているときは、危機介入が必要になってくることもあります。むやみに当事者相手に対して介入するのではなく、当事者が家族に障害を負わせるという犯罪を防ぐ意味でも暴力から逃げることを知らせたり、警察等と連携したりするなど視野に入れておく必要があります。

2 ペアレントトレーニング(ティーチャー・トレーニング)

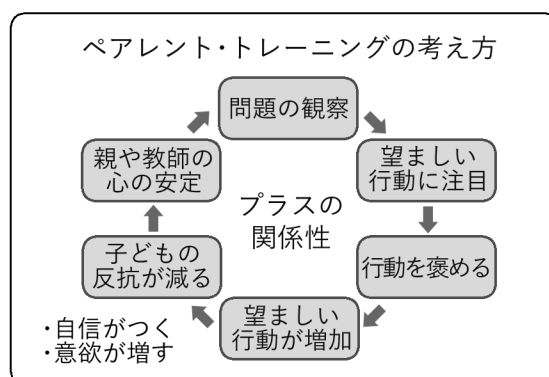
ペアレント・トレーニング (PT) とは

PTは、ストレスや深刻な悩みを抱える家族を支援する方法の一つとして、アメリカ・UCLA神経精神医学研究所のハンス・ミラー博士によって1974年に開発されました。

ペアレント・トレーニング(以降PTと記す)は、オペラント条件付けに基づく行動療法の技法の1つです。[岩坂英巳, 2012]学習理論に基づいて、望ましい方法を『強化』したり、問題行動を『消去』したりすることによって、子ども・若者が抱えている問題を解決しようとする心理療法の

ことです。多くの精神療法は、クライアントの内的心理に働きかけるのに対して、行動療法は、外に現れた行動を『強化』や『消去』という行動修正によって、内的心理に働きかけようとします。

日本では、発達障害の子どもたちと良い関係を作り、自尊感情を低下させないようにするための『親の子育てトレーニング』として紹介されています。しかし、発達障害の子どもたちだけでなく、全ての子どもや若者に有効です。そして、心にしんどさを背負ってしまった不登校やひきこもりの子ども・若者には特に有効です。何故ならば、肯定的注目を受けた子ども・若者は、自信がつき、意欲が増すようになるからです。ここでは、3つの技法について説明します。



(1) 行動を観察し、行動に注目。行動を三つに分けて『ほめる・注意する・叱る』

基本は、『子ども・若者の行動をほめること』です。子ども・若者は、自分の良い行動をほめてもらうともっとその行動を増やそうとします。それは良い行動を『強化』することです。まず、行動をよく観察して、3つに分けて、『ほめる・注意する・叱る』『行動をほめる』ことが基本です。子ども・若者は、ほめられた行動に対しては、自信をもっともっとやろうとします。スモールステップ(低い階段)で、小さな行動から丁寧にほめましょう。ともすれば、日本の昔からの躾は、『良くないことを叱って、良い子にする』とか『ほめることは甘やかし』とかいわれています。「この現状から、乗り越える！頑張れ！」といって、意欲がない状態の子ども・若者を叱咤激励するのは逆効果になります。

注意をするのは、『すぐではないけど、やめてほしいこと』です。注意をして止めたら、そのままほっておくことが多いですが、注意をして止めたらほめるようにします。するとほめることが中心になります。

『叱る』ことは、命に関わるようなときにします。危険なこと、人権に関わるようなときはきっぱりと短い時間で叱るようにします。人格を叱るのではなく、行動を叱ります。

子どもであっても、大人であっても自分の行動を注目してもらい、それをほめ認められると自信を持って行動できるようになります。また、意欲も増してくるものです。

サポーターは、子ども・若者の意欲を高め、自尊感情を高める関わりをしたいものです。いつも自分のことを認めてくれる人としてとは良好な関係ができることでしょ。

ほめる	注意する	叱る
・ もっとして欲しいこと ・ 自分からやろうとしている時 ・ よく考えている時	・ やめて欲しいけれど、すぐではないこと (注意して、それを止めたら、ほめて終わる。するとほめることが多くなる。)	・ 危険で、命にかかわる様な時 (短時間できっぱりと叱る)

(2) CCQの技法を使って、寄り添う言葉かけをしましょう。

注意をする時に表3のように『CCQ』の技法を使うと相手に伝わりやすくなります。

大きな声で威圧的に注意をする方法は、好ましくありません。穏やかに近くによって、落ち着いた小さな声で、注意を受けたり、ほめられたりすると子ども・若者には届きやすい言葉となります。自分に寄り添ってくれる言葉として届くのです。

<CCQの技法>

Calm	穏やかに・落ち着いて
Close	(子どもに)近づいて
Quiet	静かに(声のトーンを) おさえて小さな声で

(岩坂英巳：ペアレントトレーニングガイドブックより)

(3) 『否定する言葉(〇〇してはいけない)』と『正義の説得』をやめましょう。

不定されたり、叱られすぎたりした子ども・若者は、自尊感情が低下し、意欲が湧かなくなり、何もしようとしなくなります。つまり、自分から行動を起こせなくなってしまうのです。そうすると、「困った子だ」とイライラしたり、叱り飛ばしたりしてしまいます。若しくは、それが若者なら、これが正しいことだ、世間の常識とばかりに『正義の説得』をしてしまいます。お互いに良好な関係ではなくなってしまいます。

友田(2018)は、マルトリートメント(不適切な養育)で傷つけられた脳は、前頭葉、海馬が萎縮してしまうことを述べています。とマルトリートメントというのは、「叱りつけること」「子どもをうっとうしく思って無視すること」「軽く叩くこと」「否定する言葉を言われ続けること」等です。これらにより、子どもの心が傷つくことが良くないことなのです。

では、どうすれば良いのでしょうか。「〇〇しましょう。」「〇〇するのはとてもいいね。」「それはとても素敵だね。」と肯定的に話すことです。そうすれば、自分が否定されていない、怒られていないことに安堵し、落ち着いて人の話に耳を傾けます。

しかし、いくら丁寧であっても、『正義の説得』をされるとよく分かっていることだが、出来ない自分に対して嫌気がさしてくるのです。正義の説得ではなく、「やろうとしているのに出来なくてしんどいのだね。」と寄り添う言葉をかけてやってください。

3 オープンダイアログ

オープンダイアログ(斎藤環2015)は、フィンランドをはじめとする精神医療の統合失調症、うつ病、PTSD、家庭内暴力等に対する薬を使わない治療です。急性期精神病における開かれた『対話によるアプローチ』(Open Dialogues in Acute Psychosis)とも呼ばれています。

オープンダイアログは、家族も支援者も一緒に入って、変わっていかうとするダイアログの思想を根底に持っており、家族を支援者に仕立て上げるのではなく、家族もまた支援を受けられるようにするものです。

オープンダイアログとアウトリーチ

オープンダイアログは、ひきこもりのアウトリーチの場で行われ始めています。ACT(包括型地域生活支援プログラム)に深く関わりを持っている精神科医が、アウトリーチの中で使い始めています。方法は、家族療法のトレーニングを受けたスタッフ(セラピスト)が、アウトリーチに駆け付け、当事者家族、当事者も入れてミーティングを繰り返します。その時に当事者が対話を希望しないと見学するだけでもOKです。今後に対する決定事項は、必ず当事者の目前ですることが重要な点です。ミーティングは、モノログ(独話)ではなく、ダイアログ(対話)から成り立ちます。

<対話実践の12の基本要素>

- 1 クライアントのことは、クライアントのいないところで決めない
- 2 答えのない不確かな状況に耐える
- 3 ミーティングには、継続的に担当する2人以上のスタッフ(セラピスト)が参加する
- 4 家族とネットワークメンバー(クライアントに関わりのある人、知人や恋人)を最初から招く
- 5 開かれた質問をする(このミーティングに期待することはなんですか。などの答えやすい質問)
- 6 クライアントの語りに全て耳を傾け、応答する
- 7 対話の中で今まさに起きていることに焦点を当てる
- 8 さまざまな物の見かたを尊重し、多様な視点を引き出す
- 9 対話の場では、お互いの人間関係をめぐる反応や気持ちを大切に扱う
- 10 一見問題に見える言動であっても、困難な状況への自然な意味ある反応であると捉えて応対する
- 11 症状を報告しもらうのではなく、クライアントの言葉や物語に耳を傾ける
- 12 ミーティングでは、スタッフどうしが参加者の心を動かされたこと、浮かんできたイメージ、アイデアなどを参加者の前で話し合う時間をとる

＜参考文献＞

厚生労働省(平15)「ひきこもり」対応ガイドライン(最終版)第二節

斉藤環(2014)「ひきこもり」救出マニュアル(実践編) ちくま文庫

岩坂英巳(2012) 困った子をほめて育てるペアレント・トレーニングガイドブック じほう社

上林康子 河内・楠田・福田(2016) 保育士・教師のためのティチャーズ・トレーニング 中央法規出版株式会社

友田朋美(2019) 親の脳を癒せば子どもの脳は変わる(マルチメントの連鎖を断つ) NHK出版新書

斉藤環(2019) オープンダイアログがひらく精神医療 日本評論社

ヤーコ・セイックラ、トム・エーリク、アーンキル、高橋睦子、竹端寛、高木俊介(2016) オープンダイアログを实践する 日本評論社 p 3

斉藤環(2019) オープンダイアログがひらく精神医療 日本評論社 p 113