

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

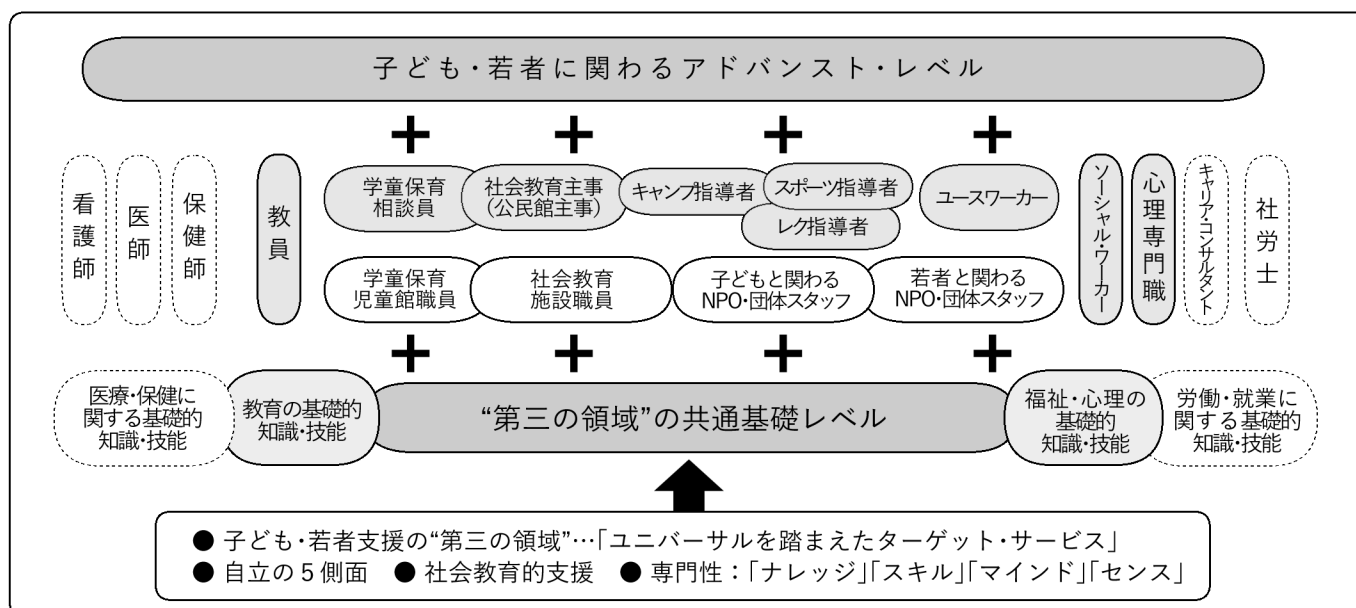


図1 子ども・若者支援に関わる人たちと「共通基礎」

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。

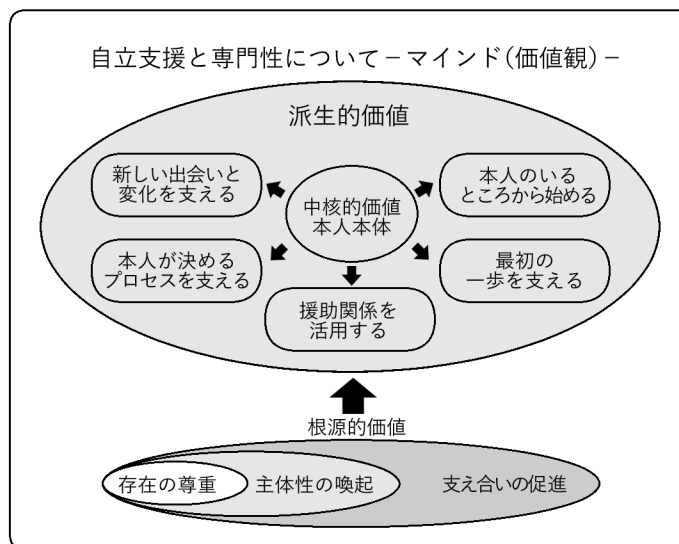


図2 対人援助(ソーシャルワーク)の3つの価値の位置と構造(岩間:154)

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」

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。

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、<u>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ち、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</u> (※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、<u>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</u> ● 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

新 アウトリーチ等を通じた継続的支援事業
継続的な伴奏による支援

包括的相談支援事業
世代や属性を超えた相談を受け止め、必要な機関につなぐ

相談支援機関A
相談支援機関B
相談支援機関C

新 多機関協働事業
中核の機能を担い、相談支援関係者へ連携・つなぎ

消費者相談
多文化共生
若年者支援
保健・医療
教育

新 参加支援事業
つながりや参加の支援。狭間のニーズにも対応する参加支援を強化

地域住民

調整
重層的支援会議

居住支援
就労支援
居場所

地域創生

多分野協働のプラットフォーム

農業
観光
まちづくり
環境

調整
地域づくり事業
地域づくりをコーディネート

< 場や居場所の機能 >

- 日常の暮らしの中での支え合い
- コミュニティ(サークル活動等)
- 居場所をはじめとする多様な場づくり

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

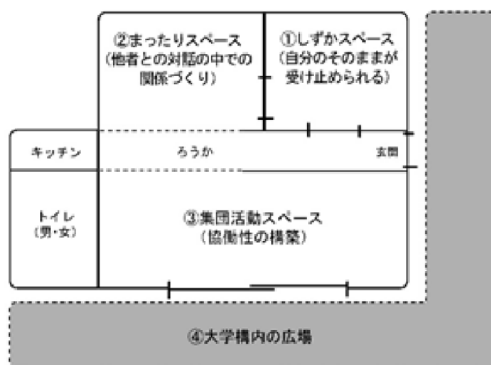
静かな環境で、面談をしたり勉強などに利用。

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。

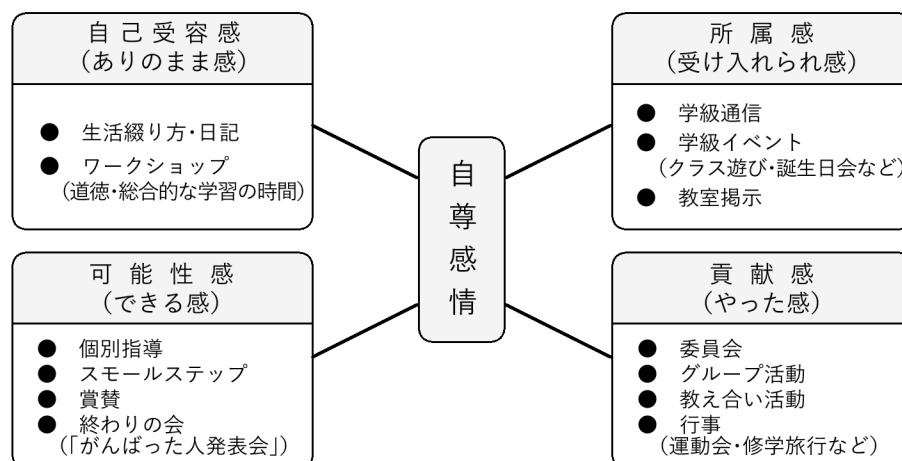
● 可能性感(できる感)

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)。

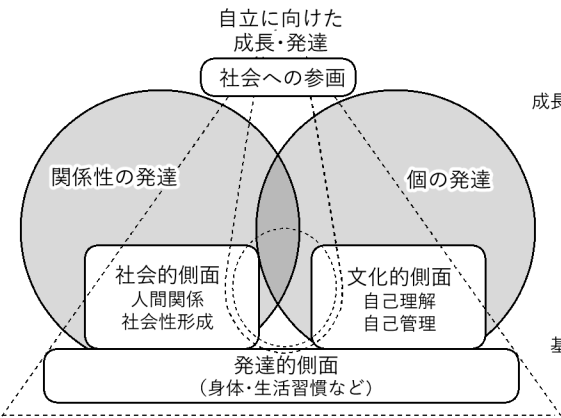


図2-1 子ども・若者自立モデル(A段階)

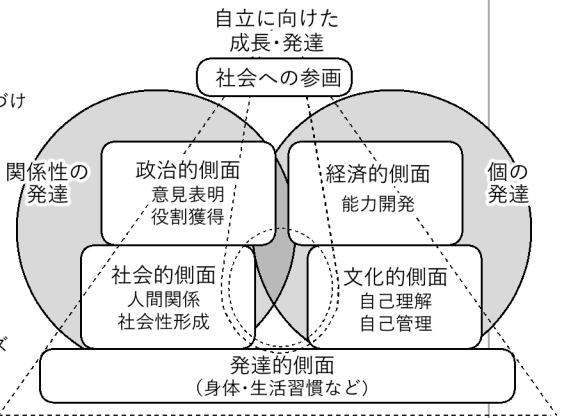


図2-2 子ども・若者自立モデル(B段階)

(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。

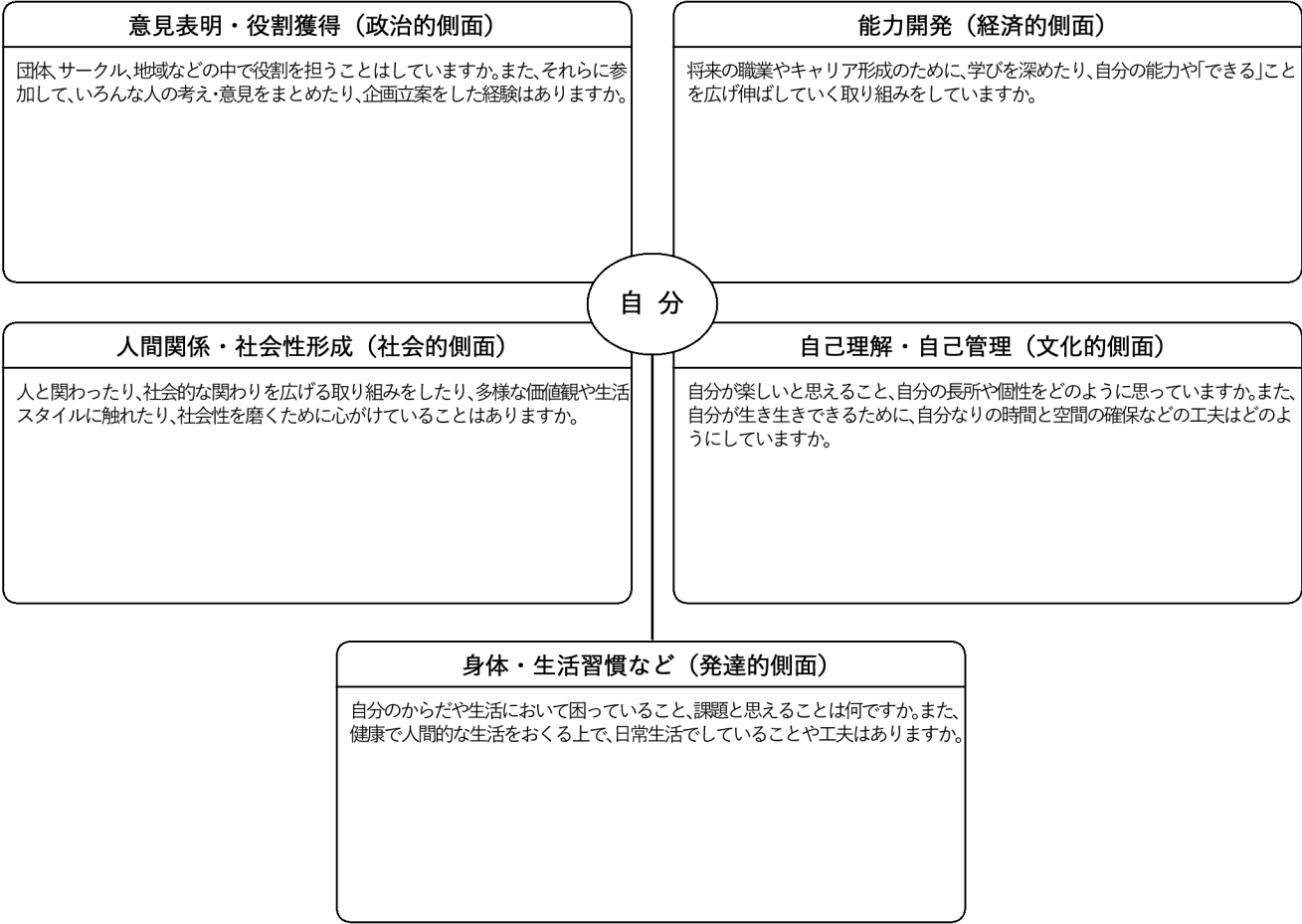
「しずかスペース」は「一人ひとりの存在を受け止める」役割を中心に、安心感や受け容れられ感のある場として存在しています。「ゆったりスペース」は、「関係性の構築」の手始めを感じる場であり、「集団活動スペース」はそうした基礎的ニーズの充足の上に自己の能力の可能性感や貢献感につながる「自尊感情の醸成」が図られ自己の新しい物語づくりが具体的に始まります。これらは、「自立」に向けた5側面にも対応しているといえます。

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)	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
↓	↓	↓	
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)	

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

「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。

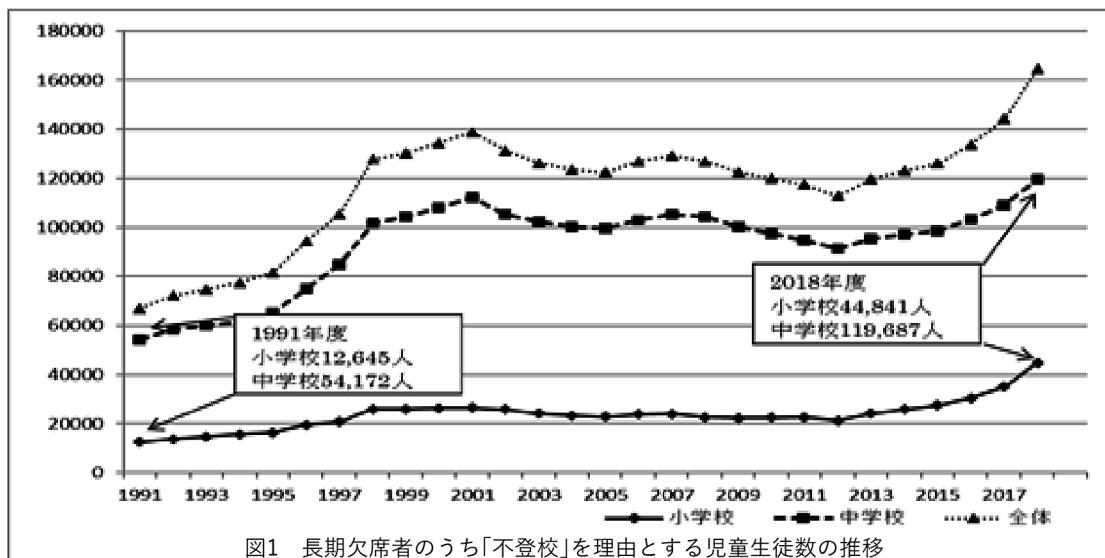


図1 長期欠席者のうち「不登校」を理由とする児童生徒数の推移

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のみに限らず、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、「健全」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。

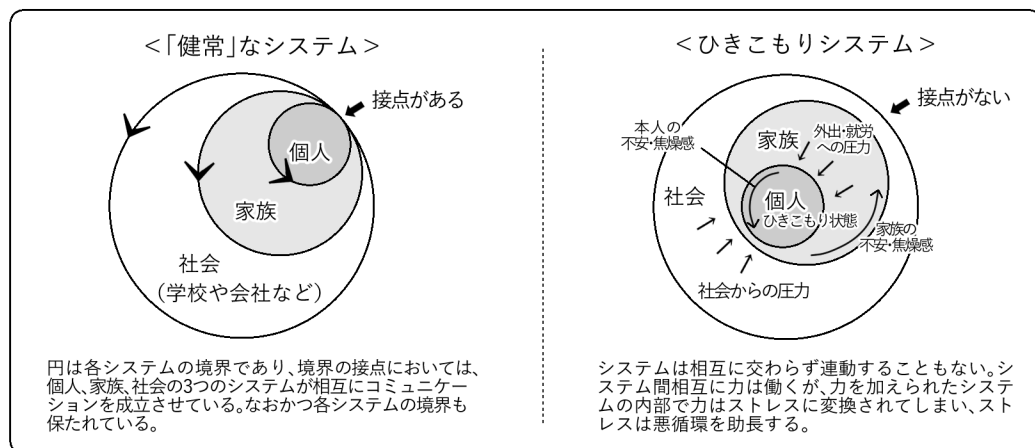


図2 「ひきこもりシステム」模式図(斎藤1998)

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ることができます。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。

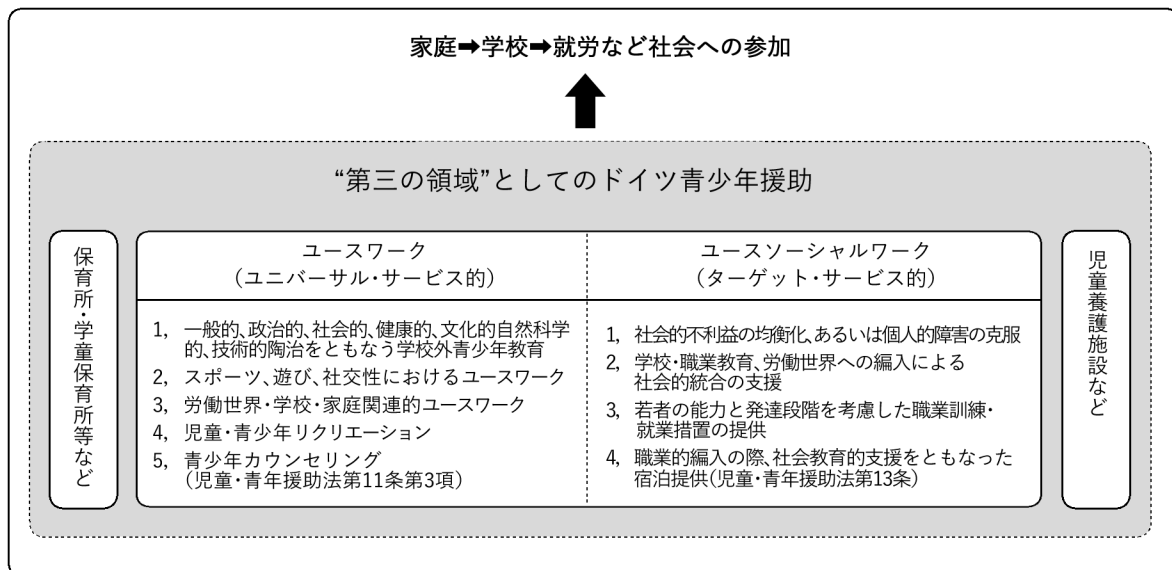


図1 「第三の領域」としてのドイツ青少年援助の枠組み(生田整理)

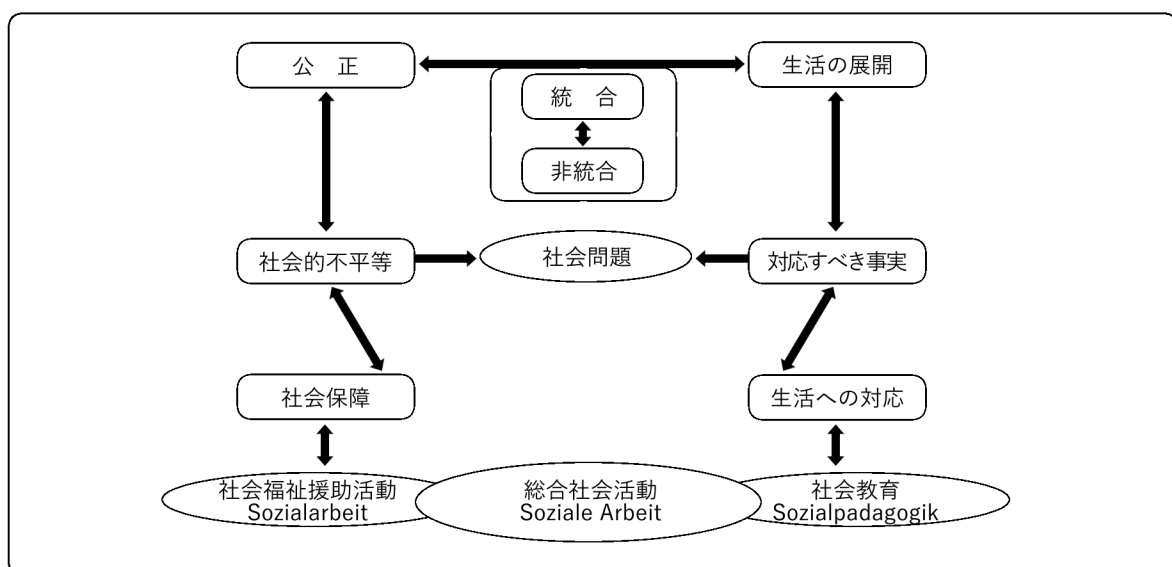


図2 社会福祉援助活動(ソーシャルワーク)と社会教育の関係性(Maus/Nodes/Roh 2010:17)

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し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。

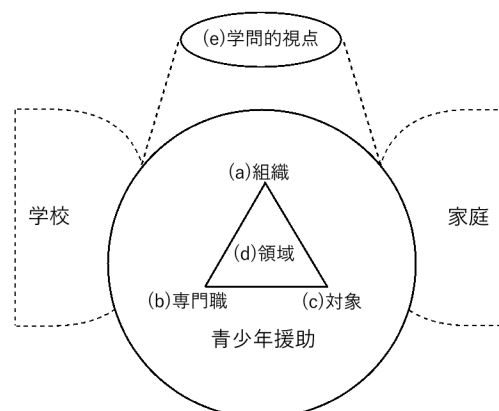


図3 児童・青年援助の構造要素と関連領域
(Flosser/Otto/Rauschenbach/Thole 1998,230;Bock 2002,309;生田・大串・吉岡2011,176)

<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

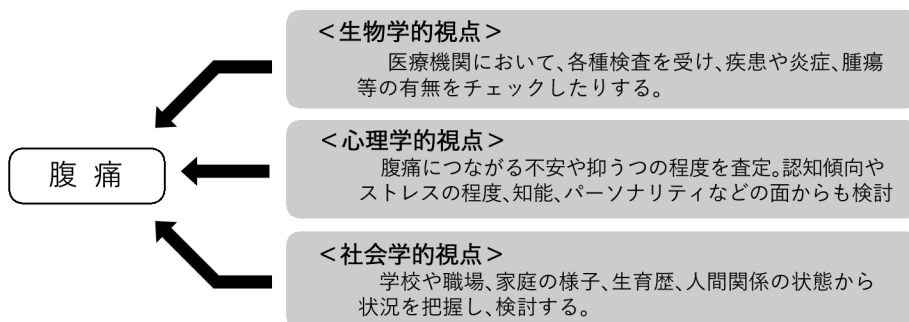
1 子ども・若者支援における医療的支援の必要性

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を程度を査定したり、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。

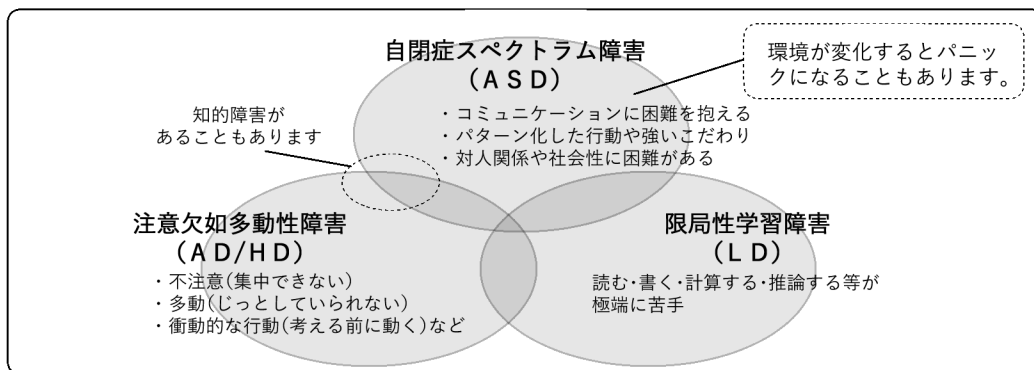


図1：発達障害の主な分類

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まなうものです。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。

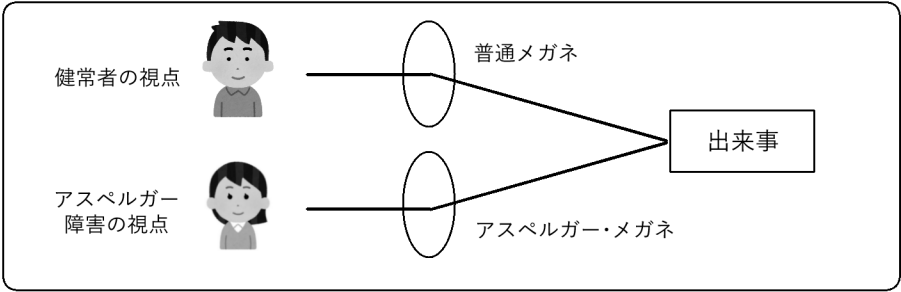
② 発達障害の二次障害

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面を嫌がったりします。

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

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し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は、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ってしまいました。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ってしまいました。

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、教室に来ていない意味がない」

※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、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とどうでしょうか。「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る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、「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となります。

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、新しい店を作ってみたい、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～「遊びの都市ーミニムンヘン」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

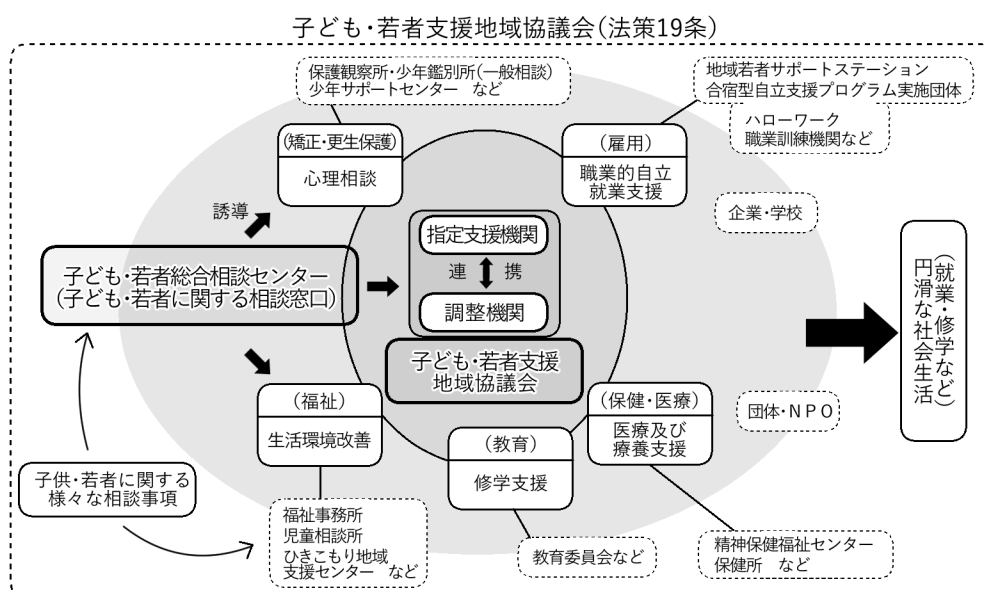
子どもと青年が、生活の各場面において、「こんな自分になりたい」「こうなったらいいな」とい

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こと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。



3 「ふりかえりシート」と実践記録の目的と視点

(1) 「ふりかえりシート」と実践記録

筆者は、大学の授業および社会教育の現場で、支援者養成・研修に「ふりかえりシート」と実践記録を用いてふりかえりを行っています。ここでその方法を紹介しますので、ふりかえりの方法について検討してみてください。「こどものまち」実践や、児童館での学習企画に参加して子どもを支援する実践であるため、「子ども・青年」ではなく、「子ども」となっています。「ふりかえりシート」は、実践に参加するごとに作成し、共有して意見交換をします。実践記録は、実践の全過程終了後に作成し、同じように共有して意見交換をします。

(2) ふりかえりシート作成の目的

ふりかえりシートを使ったふりかえりの目的を明示し、スタッフ内で共有することを前提に作成します。目的は、次の3点です。

- ① 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

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。

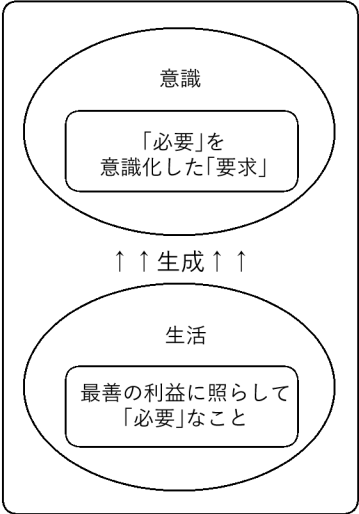
- ① 〈子ども理解〉のための〈観察と傾聴〉
- ② 〈子どもとの関係形成(相互承認・相互理解)〉のための〈対話と協働〉
- ③ 〈子どもの発達・成長〉を促すための〈子どもへの働きかけ〉
- ④ 〈実践の改善〉のための〈問題発見と提案〉

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ようという子もいた。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に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ていたことが、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で、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	対象が有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する方法

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。

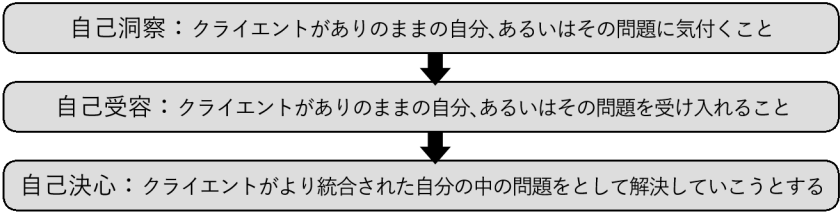
目標の設定：次の段階は、クライアントが何を求めているか、どのようにしたいか等を知ることです。クライアントが、どのようになりたいかを見つけることが出来ていない時は、一緒に考える共同作業をします。決して、指示をすることではありません。(非指示的カウンセリング)

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のようになります。



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。

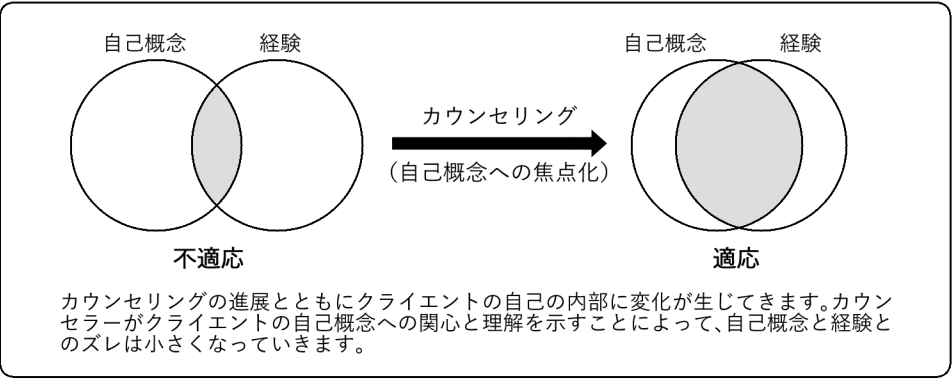


図 カウンセリングによる自己概念の変化(出典：Rogers1957)

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手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。

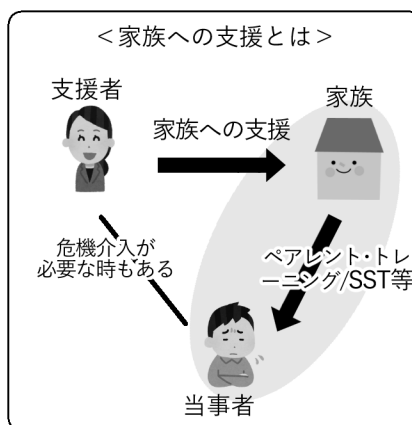


図1 家族への支援

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)

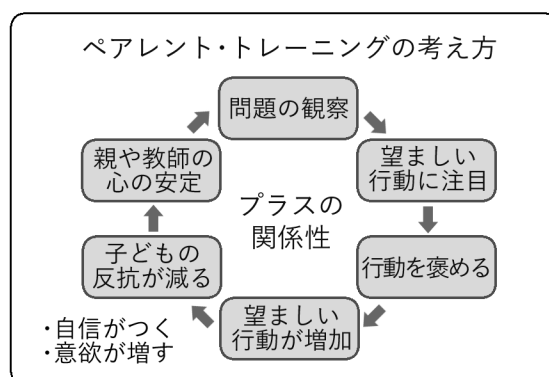
ペアレント・トレーニング (PT) とは

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う。

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易くなります。

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>

C a l m	穏やかに・落ち着いて
C l o s e	(子どもに)近づいて
Q u i e t	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
実践する 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

III-1 関係者、支援者や学校などとの 機関との連携やネットワークの構築と活用

本稿では、連携、ネットワーク、連帯という三種のつながりを、それぞれ異なる意味で用います。連携は、それぞれの団体がそれぞれに閉じながらつながりあう状態です。ネットワークは、それぞれの団体がそれぞれ開きあいながら、つながり合う状態にあります。そして、連帯は、複数の団体から成る団体です。

こうした状況について考えるとき、ポイントとなるのは、「自分たち」をどのようにイメージするかです。自分たちを「狭く」イメージすれば、自分たち「以外」が多くなり、「自対他」の「連携」が図られるでしょう。

一方、自分たちを「広く」イメージすれば、(いまだつながっていない人々も含めて)自分たちをも含む、相互浸透型の「ネットワーク」がイメージされます。有機的な「連携」といってもよいのではないのでしょうか。

連携を選択するかネットワークを選択するかの違いは、「自分たち」が、自分たちをどうイメージするだけではなく、「他」の主体が、それぞれをどのようにイメージするかに影響を受けます。「他」の主体が、自らを「狭く」定義していれば、それぞれの主体が切り離されたままのつながり、すなわち、「連携」を選択せざるを得ません。一方で、「他」の主体が、自らを「広く」定義していれば、自団体と他団体が相互浸透したつながり、すなわち、ネットワークを選択することができます。つまり、連携かネットワークかという問いは、各団体の自己定義に依存するのです。

ここで提出した自己イメージの「狭さ」や「広さ」という概念は、実は、組織境界の「堅さ」と「緩さ」のことです。組織境界が堅ければ、連携が選択され、緩ければネットワークが選択されます。ここで私たちに問われているのは、どのようにどこまで組織境界を浸透し合っていくのか、それは、日々の実践課題であり、同時に、そのような課題に向かっていく際の、自己イメージの問題であるのです。現実には、連携とネットワークは、浸透度がグラデーションで異なるだけで、「よい連携」を「ネットワーク」といってよいでしょう。

一方、連帯は、団体の連合体としての団体であり、レベルが、連携やネットワークより一段マクロになります。個々の主体のつながりというレベルを超えて、個々の団体のネットワークレベルでの利害の一致を前提としています。どのようにしてこのような利害の一致を見出し、不安定になりがちな「連帯」をいかに維持するかが課題となります。

これらのつながりをつくりだす考え方を以下に記していきます。

よりよい連携、つまり、ネットワークをつくるには

自団体の組織境界を緩くする

自団体の組織境界をもっとも緩くする方法は、メンバーシップ自体を緩く定義するということです。それには二つのあり方があります。

一つは、メンバーシップを厳格に定義しないということです。たとえば、事業を行う組織の場合、事業体で雇用をしている有償のメンバーのみをメンバーと定義するのではなく、事業体とともに活動しているボランティアも含めて、メンバーと定義するということです。この場合は、むしろ、ボランティア団体が有償のメンバーを雇用していると、自団体を定義することもできます。このような組織境界の設計は、組織が、ある意味、市民社会そのものに浸透していくこと、さらにいえば、市民社会そのものと化していくことを可能とします。

もう一つは、メンバーシップの重複を積極的に認めるということです。つまり、特定の個人がたった一つの組織に属するのではなく、複数(二つ以上)の組織に属したり、異なる立場に立ったりすることを積極的に進めていくということです。この場合、特定の個人が複数の組織に雇用されるということも考えられますが、それには、限られません。すなわち、ある組織においては有償であるが、他の組織においては無償という状況もそうです(なお、このように、個人がボランティアとして複数の組織をまたぐという状況は、上記のメンバーシップを厳格に定義せず、一つの組織がボランティアをもメンバーとして含むという状況とも一致します)。この個人が属する(いくつかの)組織の利害が一致するとは限りませんが、こうした個人が「橋渡し」役、コーディネーター役

を担うことで、組織間の連帯がより形成しやすくなります。社会全体でみれば、このように、多くの人が複数の組織を交差する社会のほうが、冗長性が高く、よりレジリエントであるともいえます。

以上、二つの方法を挙げましたが、この二つの方法は、子ども・若者支援という観点でとても本質的なものです。その理由は二つあります。ひとつは、子ども・若者とかかわる最前線は、家族であり地域の人々であり、いわゆる専門家ではないからです。子ども・若者は、日々の暮らしで育まれます。その意味で、子ども・若者と地続きの組織をつくるということです。また、そうした市民は、専門家以上に、子ども食堂や子ども会、PTAなど、いくつもの組織に属していることが少なくありません。もう一つは、子ども・若者を主体として位置付けられるということです。そもそも、子ども・若者は特定の組織だけに属しているわけではありません。暮らしの中で、学校、習い事、余暇活動など、多様な組織に属しています。つまり、子ども・若者自身が橋渡し役なのです。また、子ども・若者が有償スタッフとなることは考えにくいとは思いますが、組織の中核に、無償の子ども・若者を位置づけることはできます。この場合、子ども・若者を被支援者という客体ではなく、主体として位置付けることが可能となります。このような位置づけは、子ども(や若者)の権利という観点から重要です。

上記のように、組織境界が緩いという点では、ボランティア組織が一番優れているということになります。とはいえ、一人ひとりの時間的資源が限られている中、参加している人々の意欲にのみ活動性を依存するボランティア組織を運営するには一定のコツがあります。シンプルに言えば、ボランティアの数と、お互いのつながりと活躍の場を増やすということです。ボランティアの活動を増やすことは、自分たちの活動が成長しているという実感と自分たちの活動が社会に必要とされているという感覚を増します。お互いのつながりを増やすことは、困りごとや強みの共有や、それをもとにしたアイデアや企画の創発につながり、これを実現していくことで、地域やボランティア相互の困りごとの解決という活躍の場を増やすことになります。活躍の場が増えれば、また、さらに、新しいボランティアの参加が促されます。ボランティア組織とは、こうやって自己増殖を繰り返す組織なのです。

他団体の組織境界を超える

他団体の組織境界を超えるとは、他団体の組織境界を越えて浸透するということです。そのためにできることをいくつかあげてみましょう。一つは、ごく当たり前のことですが、接点(出会う切り口)を持つことです。シンプルなことですが、日ごろから絶えず声をかけることです。用事がなくても声をかけ、お互いに相談ごとがあれば一緒に解決しようと声をかけたり、先方の活動に参加したり、自団体の活動に誘ったりするのもよいでしょう。こちらから積極的にアプローチして、組織境界を超えていくということです。こうした接触を通じて、困りごとという切り口を発見していくことも大事です。たとえば、丁寧に、公民館など地域の組織を回ることによって地域の困りごとを知ることもできれば、行政であれば自団体のもっている課題(たとえば、チラシをいかに配架するか)を伝えてみたり、話題になっている社会課題を投げかけてみたり、行政しか持っていない情報(たとえば、所得ゼロの世帯の人数)などを出してもらうことも、民生委員、区長会、商工会などの地域の組織につないでももらうことも、接点となります。大事なのは、待ちの姿勢にならずに、こちらから能動的に働きかけ、出会いをつくりだしていくことです。同じ分野で活動している団体は複数あるので、やりやすい団体とだけやらないことも大事です。特定のところとだけつながらないようにすることで、地域をカバーするネットワークが形成されるのです。

また一つは、協力すること、お互いの強みをよく知り組み合わせしていくことです。まずは、自団体のできることを伝えることから始まります。その上で、他団体の強みを知り、お互いの強みを組み合わせる、頼まれごととは断らない、その上で、お願いごともします。そうやって、自分の団体だけではやらないという原則を持ち、相互尊重・相互依存の関係をつくりだしていくことが必要です。お互いに団体と団体の隙間を埋めていくとも言えるでしょう。このような協力をするとき大切なのは、お互いが明確な線引きをしないこと、別の言い方をすると、関わりに糊しろをもうけるということです。お互いが重なり合う領域をあえてつくりだしていったら、協力をデザインするためには、ひとつ工夫がいきます。それは、初めから一緒に動くという既成事実をつくってしまうということです。自分たちでできることであっても、(意図的に)一緒に解決しようとしましょう。このプロセスにおいて、できないこと・できることを知り合い、「こんなことはできないかな。どこならできるかな。」とちょっと無理なことも持ち込みながら、一緒に悩むのです。

もう、一つは、協力をグレードアップし、コーディネートするということです。シンプルには、(定例ではなく)困りごとが発生するたびに、現場レベルで小さなミーティング(人が対象であれば、ケース会議)を開くことです。一度に同じテーブルに着くことで、一度に多方向からの動きをつくりだせるので、スピードが速く、無駄な動きが少なくて済みます。その場でつなぎをしてもらえば、すぐに動き出せます。この際、大切なのは、関係している機関であれば、健康福祉・児相、教育、医療などの人を対象とする機関に限らず、たとえば、住宅、水道、警察、さらには、民間など、すべての機関に席に着いてもらうことです(どの機関に来ていただくかは案件によります)。そして、自団

体が招集する立場にない場合には、他団体に主導権を持ってもらって、さまざまな機関を同時に動かしてもらうのも大切です。ここまでできれば、自団体が直接絡まないコーディネートも可能となるでしょう。つまり、当初は仲介役になることがあるとしても、自団体抜きで、関係する団体だけで連携してものごとを進めて行けることができるようになるのです。行政機関同士であっても、連携してもらうことが大切です。

さらに一つは、組織境界自体を溶かすということです。その基本は、個人としてのパーソナルなつながりをつくるということです。先方の団体のメンバーの好きなこと、好きなもの、好きな場所などを把握しながら、個人としてつながり、困ったときに顔が浮かぶ、分からないことをすぐに聞ける関係をつくっていきます。このような関係は、一歩進めば、上記の「自団体の組織境界を緩くする」の二番目「メンバーシップの重複を積極的に認める」ということになります。つまり、「個人的に」共感してもらい、自団体にも（たとえば、ボランティアとして）「個人として」加入してもらうということです。つまり、自団体の組織境界が緩ければ緩いほど、相手の団体の組織境界も溶かすことがより容易となるのです。

ところで、特殊な「連携」関係として議論しておくべきなのは、委託元と委託先の関係、たとえば、委託元の行政と委託先の事業体の関係でしょう。こうした、委託－受託関係は、いわゆる、プリンパル－エイジェント関係であり、容易に、一方的なお任せ関係が生じやすくなります。任せ側（プリンパル）は、その業務が「分からない」から任せたという理屈で、現場で起きていること（プロセス）に興味を失い、結果（アウトカム）だけに責任を求めるということになりがちです。このようなプリンパル－エイジェント関係においては、この関係が持つ弱点を、委託側も受託側もよく知り、プロセスを共有しながら、健全にPDCAが回るような制度設計をすることが大切です。たとえば、受託側に数字だけではなく、事故やトラブルを含め現場で起きているできごとを伝えることを求め、一方、委託側が数字だけを求めて、アウトカムだけで現場をコントロールすることのないようにあらかじめ定めておくということです。

連帯をつくるには

自団体と他団体がつながるといった団体間の連携のレベルを超えて、いくつもの団体が共通の利害を見出し、協働行動をとるのが「連帯」です。連帯を形成するにあたっては、連帯を形成することで、達成しようとしている課題が明確化され、そのために、お互いの資源を出し合うという合意が必要となります。当然のことながら、団体間には、規模や社会的権威、パワーなどに差異があり、連帯を形成するにあたってはこれらを調整するメカニズムについての合意が必要です。連帯が形成されるのは、たとえば、子どもの権利に関する条例の制定を求めて関心のある団体が協働する、生活の苦しい家庭の子どもの支援に関心がある団体が協働するなど、多様な場合があります。

こうした連帯を形成していくためのきっかけの一つは、いわゆる「ネットワーク会議」ですが、ネットワーク会議を機能させるのは必ずしも簡単ではなく、さまざまな工夫が必要です。もっとも大切なのは、単なる会議に終わらず、ネットワーク会議から、具体的な動きをつくり出すということです。そのための工夫のひとつは、実際の行動につながるグループワークなどを行うことです。どんなサポート（人、団体、つながり）があったらいいかを考え「今現実には抱えている課題・問題点」を出し合ったうえで、みんなの知恵を出し合ってこんなふうにはやってみたらどうかという「解決策・改善点の提案」を行い、「解決策・改善策の最初の一步に何をするか」を話し合うといったグループワークです。実際、筆者の関わる団体が主催するネットワーク会議では、体験型活動団体が通信制高校にプログラム提供したり、就労支援団体が通信制高校で授業をしたり、電話一本での相談ができるようになったりといった成果が生まれています。もうひとつは、ネットワーク会議に合わせて、具体的な行動をしてしまうことです。たとえば、午前に上述のグループワークを行ったうえで、午後に合同相談会を行うといった工夫です。上述のようなグループワークを伏線として張っておくと、合同相談会において複数の団体で話を聞く、その場でただちに他団体につながるといった動きが生じてきます。

このようなプロセスを経て、その連帯が名前を持ち、団体を束ねた「団体」として、アイデンティフィケーションの対象となったときに、団体間の連帯は始めて形成されたといえるのです。

何のための連携、ネットワーク、連帯か： 本人の尊重

こうしたすべてのつながりは、本人のためであるにもかかわらず、かえって、本人の（意思の）尊重につながらないことは少なくありません。それは、なぜでしょうか。それは、本人が主役であるにもかかわらず、それぞれの団体が主導権争いをして、本人の「取り合い」をしてしまうからなのです。

このような対話の進め方の一つに「未来語りのダイアログ(anticipation dialogue)」があります。ヤーコ・セイックラ、トム・アーンキル著『開かれた対話と未来』(医学書院)に紹介されています。

ここで大事なのは、何のためのつながりかをきちんと意識することです。つながりの意義は、それぞれの団体の得意なところを組み合わせることにあります。つまり、それぞれの強みの違いを活かして、本人にとっての選択肢を増やし、本人の意思決定を促進することが目的なのです。本人が先につながったのが自団体の場合、他団体につながることで意思決定がしやすくなるということ、逆に、先につながったのが他団体の場合、自団体につながることで意思決定がしやすくなるのが大事なのです。

つまり、ここで最大化しようとしているのは、本人の自由であり、連携、ネットワーク、そして、連帯はそのための仕掛けなのです。

III-2 児童虐待等の早期発見、ならびに 児童相談所等の関係機関と連携した対応

1 児童虐待とは

親または養育者が、子どもに対して身体的暴力、または精神的苦痛を繰り返し与え、その結果、子どもの心身にわたる健康や福祉が損なわれることを児童虐待といいます。2017年度は、児童相談所における児童虐待に対応は、133,778件の過去最多となりました。主たる虐待者は、実母が46.9%と最も多く、ついで、実父が40.7%を占めました。実母自身が育児ノイローゼで悩んで虐待してしまったり、父親が子どもを虐待していることを知りつつも母親が止められなかったりするケースがよく見受けられます。

種類として、①身体的虐待、②ネグレクト、③性的虐待、④心理的虐待等があります。相談機関としては、児童相談所(子ども家庭相談センター)、保健所、児童精神科、要対協などがあります。児童虐待は、子ども自身の一次保護・治療・児童養護施設への措置だけではなく、養育者へのカウンセリングが必要になってきます。

2 児童虐待防止法について

「児童虐待の防止等に関する法律」(児童虐待防止法)の公布・施行(2000年)により、児童虐待の定義(身体的虐待、性的虐待、ネグレクト、心理的虐待)ならびに住民の通告義務等が定められ、その後の法改正を経て今日に至っています。

児童虐待は、第2条において、保護者(親、あるいは親にかわる養育者など)が子どもに対して行う以下の行為を指すとされています。

身体的虐待	児童の身体に外傷が生じ、又は生じるおそれのある暴行を加えること。	たたく、ける、つねる、なぐる、激しく揺さぶる、振り回す、嘔む、しばる、水につける、火を押し付ける、首を絞めるなど
性的虐待	児童にわいせつな行為をすること又は児童をしてわいせつな行為をさせること。	性的暴行、性関係の強要、ポルノの被写体とするなど
ネグレクト (養育の拒否や放置)	児童の心理の正常な発達を妨げるような著しい減食又は長時間の放置。保護者以外の同居人による身体的虐待、性的虐待、心理的虐待と同様の行為の放置。その他の保護者としての監護を著しく怠ること。	食べ物やミルクを与えない、衣服をかえない、学校に行かせない、危険な場所に放っておく、医者にみせない、家に閉じ込めるなど、愛人などの子への暴力を見過ごしにするなど。
心理的虐待	児童に対する著しい暴言または著しく拒絶的な反応。児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力。その他の児童に著しい心理的外傷を与える言動を行なうこと。	子どもの存在を無視する、おびえさせる、罵声をあびせる、ひどい言葉でなじる、むりじいするなど。子どものいるところで繰り返されるDV(ドメスティック・バイオレンス)。

とりわけ近年は、子どもの面前でのDVや暴言等による心理的虐待が多くを占めてきています¹。子どもの権利の観点から、児童虐待防止法の主な特徴は次の点です。

● 子どもの権利擁護

児童虐待が児童の「心身の成長及び人格の形成に重大な影響を与える」「人権の侵害」であり、「次世代育成の観点」からも「我が国における将来の世代の育成にも懸念を及ぼす」点(第1条)。「児童の保護」だけではなく「自立の支援」の重要性(第1条、第13条の2)。体罰の禁止(第14条)。

● 児童虐待の発生予防・早期発見

学校等における予防、早期発見の努力義務(第5条)。「児童虐待を受けたと思われる児童を発見した者」による通告(第6条)。

● 児童虐待発生時の迅速・的確な対応(第8条など)

● 社会的養育の充実・強化

里親制度の充実など、主に児童福祉法改正で対応。

¹ 児童相談所での虐待相談の内容別件数(2018年度速報値)：
身体的虐待40,256(25.2%)
性的虐待1,731(1.1%)
ネグレクト(養育の拒否や放置)29,474(18.4%)、
心理的虐待88,389(55.3%)
計159,850(100.0%)

● 親子の再統合

「児童虐待を行った保護者に対する指導」において、「親子の再統合の促進への配慮その他の児童虐待を受けた児童が良好な家庭的環境で生活するために必要な配慮をした適切な指導」の明記(第11条)。

2 早期発見と関係機関など間での連携について

本節で特に問題になるのは、早期発見と関係機関など間での連携です。対応にあたっては、子育てに関わるリスク要因に配慮する必要があります

子育てに関わる児童虐待のリスク要因

子ども側	乳児、未熟児、発達障害や知的、身体障害、育てにくさなど
保護者側	望まない妊娠・出産、若年の妊娠出産、精神障害、知的障害アルコールや薬物依存 など
養育環境 ・ その他	経済的困窮や社会的孤立、未婚を含むひとり親家庭、離婚や再婚が繰り返される家庭、配偶者からの暴力(DV)、夫婦の不和、保護者の被虐待体験、妊娠届の遅さ、母子手帳の未交付、乳幼児健診の未受診 など

● 通告の義務について

児童虐待は、児童福祉法第25条に基づき、児童虐待を受けたと思われる児童を発見した場合、全ての国民に通告する義務が定められています。(当保護児童発見者の通告義務)

第25条は、平成16年の改正で「虐待を受けた児童」から「児童虐待を受けたと思われる児童」に変更されています。受けたと確信が持てなくても通告義務があるということです。

● 早期発見の義務

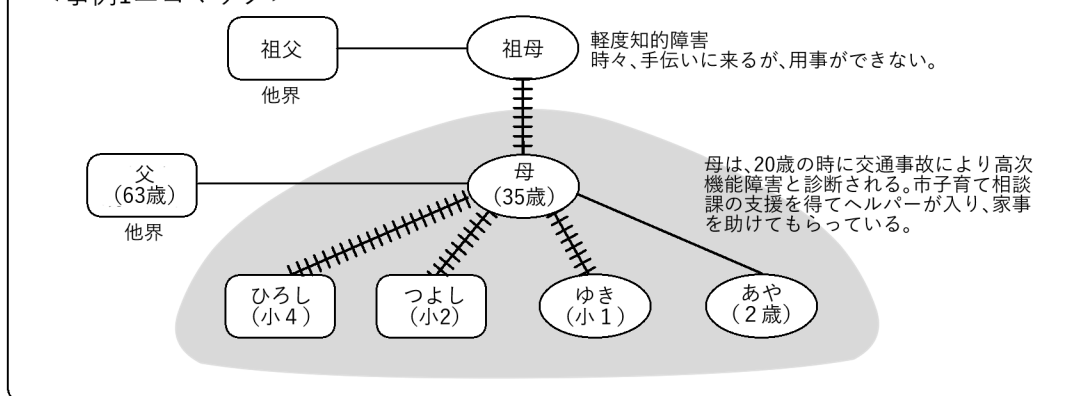
児童虐待を発見しやすい立場にある人や団体には、より積極的な児童虐待の早期発見及び通告や義務つけられています。学校、児童福祉施設、病院、その他の児童福祉に業務上関係のある団体及び学校の教職員、児童福祉施設の職員、医師、弁護士その他児童の福祉に職務上関係のあるものは、児童虐待を発見しやすい立場にあることを自覚し、児童虐待の早期発見に努めなければいけません。

具体的に、事例をもとに考えていきたいと思います。

(1) 事例1の概要（虐待：身体的虐待・ネグレクト）

- 家族構成 母：無職 35才 父：享年63才(脳梗塞で死す) 長男ひろし：小4(10才)
次男つよし：小2(8才) 長女ゆき：小1(7才) 二女あや：2才
祖母(母方：56才(軽度の知的障害))

<事例1エコマップ>



父親は、脳梗塞により、2年前に63才で亡くなりました。母親は、20才の頃、バイクの交通事故で脳を損傷し、高次脳機能障害という診断を受け、その後遺症から気分の不安定や短期記憶の障害がありました。そして、食事の用意・洗濯等家事全般に困難を抱えていたので、子育て支援課は、母親の家事の為のヘルパーを要請し、夕ご飯作り・掃除・洗濯の支援をしていました。しかし、ヘルパーが母親代わりに子どもたちの育児に関わることもよくありました。ヘルパーさんがいない時は、洗濯、朝食や休日の食事の用意が十分でなかったため、ネグレクトではないかとの見方も学校から出てきました。身近に相談相手がいないことから、子どもたちのケンカや、子どもたちが反抗してくるとつい虐待を繰り返していました。叩いたり、暴言を吐いたりしてしまうと小学校の担任や教頭に電話をかけ、困っていることを訴え、学校から誰かが家庭に駆け付けないと収まらない状態がよくありました。そこで、関係団体によるケース会議が持たれることになりました。

(2) 支援の資源との連携

● 小学校との関係

母親は、困り事があると学校にやって来て相談を繰り返しました。学校の支援の範ちゅうを超えることがありましたので、学校から、子育て支援課に相談をしました。洗濯の十分でない服装で学校に通ってきたり、宿題もほとんどやって来なかったり、学習準備物も充分でないことがありましたので、学校はそのたびに家庭訪問を繰り返し、子どもたちの世話をしたり、母親の相談にのったりしました。

● スクールカウンセラーによるカウンセリング（母親、ひろし、つよし、ゆき）

小学校のスクールカウンセラーが、母親へのカウンセリングを通して、子育てについての悩みや困り事について話を聞く機会を週に1回程度持ちました。また、子どもたちのカウンセリングの機会も週に1回程度持ちました。子どもたちには、アートセラピー（コラージュ療法）をしました。

● 子育て相談課

高次脳機能障害の母親の家事能力が問題となり、家庭にヘルパーさんが入り、夕ご飯作り・洗濯・掃除といった家事の手伝いを支援することになりました。子育て支援課にも母親からSOSの電話がかかってくることがあり、相談にのることがよくありました。

● 警察・県立総合病院

母親の強い叱責、そして暴力から逃げようとして、次男つよしを屋根に上ってしまい、パトカーが駆けつけて、つよしを屋根から助け降ろすことができました。又、つよしが、母親に対して、反抗したため、母親が、つよしの首を絞めつけ、首にけがをさせることができました。次の日、その経緯を知った、学校長が近くの県立病院につよしを連れて行き、首を絞められた跡を見せ虐待の診断を得、病院の医師と小学校から児童相談所に通告しました。

● 児童相談所（子ども家庭支援センター）

小学校からのネグレクトの疑いで通告を受けて、児童相談所の相談員は、家庭に入り、母親の相談にのるようになりましたが、自分の都合の悪いことを言われると殻に閉じこもり、相談員の電話にも出なくなることがありました。数回の拡大ケース会議に出席し話し合いに参加しました。首を絞めたことによる怪我により、医師と小学校からの通告を受け一次保護の措置を取りました。

● ケース会議

ネグレクトの問題（食事の用意、洗濯、学習）で、市子育て支援課・児童相談所・小学校・教育委員会が一堂に会してのケース会議が数回持たれ、家庭への支援等の方法について話し合われました。当初は、母親の生活の立て直し支援が、間接的に子どもたちへの支援に繋がるのではないかと話し合われました。しかし、母親のネグレクトや身体的虐待が目立ち始め、学校等が緊急に家庭訪問する場面が増えてきました。そんな状態の時に首を絞めるという一件が起こり、小学校・病院⇒児童相談所への通告から、4人の子どもたちの一次保護が決定し、保護されました。

(3) まとめ

児童虐待の背景には、子育て中の親、特に母親を取り巻く下記の背景があります。これらは、本節の冒頭でも指摘したリスク要因とも関連しています。

- 子育て不安……子どもの行動、発達の遅れへの不安。
- 生活上の様々なストレス……夫婦の不和。近隣とのトラブル。経済的不安定。
- 社会的孤立……話せる友人、子どもの世話を頼める人がいない。
- 自分自身の育ち方、親との関係についての問題

事例1の母親は、いずれにも該当し、母親自身の不安が強いです。夫の死によるワンオペ育児、無職による経済的不安定（生活保護を受けているが）、自身の健康不安（高次脳機能障害）、短期記憶障害により、家事手順が覚えられないので家事が進められない、実母にも助けを求められない、身近に相談できる人がいないので学校の担任に夜間電話がかけしてしまう等、多くの不安がネグレクト・虐待の要因となっています。この事例は、近所からの児童虐待の通告が学校にあり、学校が家庭への支援を始めたことから、いろんな状況が分かってきました。支援を始めることにより、母親からのSOSが頻繁にあり、子育て支援課、児童相談所との連携に繋がった例です。この例は、学校・子育て支援課を中心に見守ってきましたが、身体的虐待が起こった時に病院からの通告を経て、一次保護、児童養護施設への措置という対応を取りました。結果、母親は精神的・身体的に落ち着き、親子共々一回の面接を楽しみに出来るようになりました。

なお、今回の事例は、母親の障がいによる子育て不安を取り上げました。

これ以外に母親の再婚後、継父による母親の連れ子への虐待があります。継父の継子への虐待は、厳しい躰けを課してしまう継父の心の問題がありました。「親のいうことは叩いてでもきかせる」という教育方針の元に突然親子関係になった継子に対して、自分の考えを押し付け、身体的虐待が生じました。また、継父自身が虐待を受けて育ってきたのでつい虐待を繰り返してしまうということでした。度重なる虐待事象に、実母は自分の子どもが殺されると思い、児童相談所に相談しました。子どもたち4人は、一次保護され、児童養護施設に措置されました。毎月の面会、児童相談所との面談の末、5年後、4人の継子たちは、実母と継父の元に返されましたが、やはり、虐待が繰り返されました。中学校からの要望で、継父と実母のカウンセリングを繰り返し、親子関係の改善がみられたこともありました。虐待を繰り返す、保護者は自身も虐待体験を持っていてカウンセリングを必要とします。

事例によっては、要保護児童対策地域協議会の対応が必要なケースもあります。

また、図1²の通り、自立した育児が可能で虐待ローリスクから生命の危険等の最重度虐待までのレベルの異なる事例への対応について、児童相談所と市区町村の役割が整理されているので参考にして下さい³。

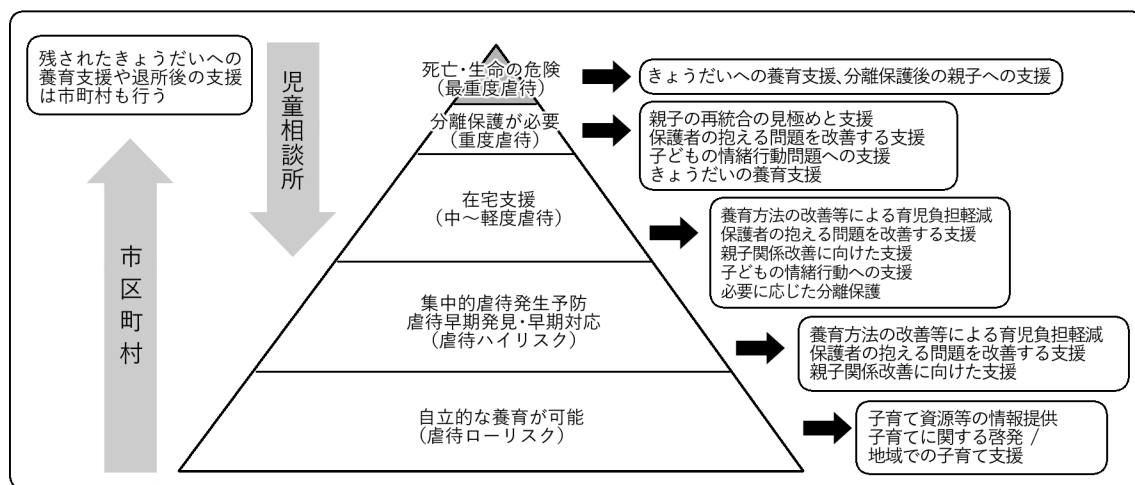


図1 虐待の重度等と対応内容及び児童相談所と市区町村の役割

3 連携する際の留意点

児童虐待のケースに関する課題を分析する際に、次の点について整理する必要があります。また、こうした整理をどこが中心になって行うかも重要です。事例1で示したエコマップなども活用した検討が求められます。

- 残されている、活用できる資源はいったい何なのか？ ● 良好な関係は、どこなのか？
- 家族関係のどこが課題なのか？ ● どこに解決の糸口があるのか？

また、次の点への配慮も重要です。

- 母親を始めとする保護者自身が子どもをどう育てたら良いのか分からない困り感が強い。
- 学校や保育施設は、家庭の状況や子育てに関わり切れないほどの状態になっていることが多い。
- 家庭内暴力など副次的な現象についての把握と対応を検討する必要がある。

母親自身への対応については、下記のガイドブックなどを参照してください。

奈良教育大学次世代教員養成センター 学校・地域支援領域(2019)『不登校の理解と対応ガイドブックー保護者編ー』

² 厚生労働省雇用均等・児童家庭局総務課(2013)『子ども虐待対応の手引き』(平成25年8月改正版)12頁

³ 近年の動向について参照：「児童虐待防止対策の強化に向けた緊急総合対策」(2018(平成30)年7月20日児童虐待防止対策に関する関係閣僚会議決定)

III-3 事例検討会の実際

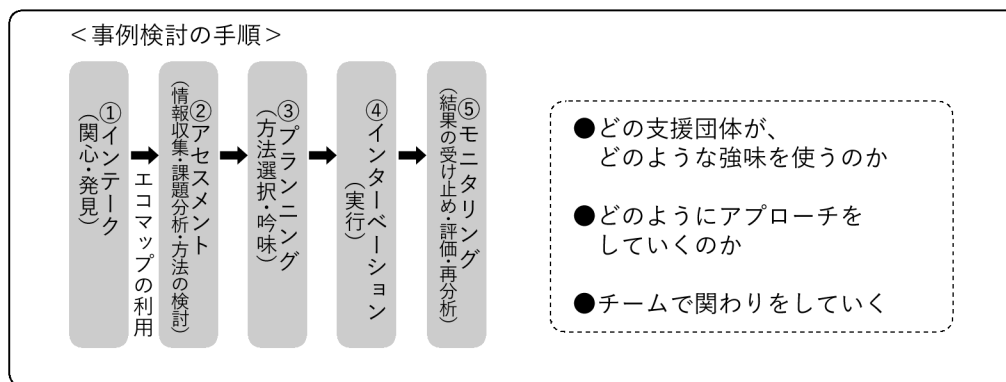
1 奈良教育大学で行っている事例検討会の実際

2017年から3年間、奈良教育大学の子ども若者支援専門職研究所では、『子ども・若者支援者養成セミナー』で事例検討を行っています。その事例検討の実際を記したいと思います。事例検討の内容は、ひきこもり(家庭内暴力)、不登校(発達障害の二次障害)、不登校(幼児期の虐待)、ひきこもり(家族支援との関係修復)等でした。事例検討では、ケースのアセスメントをし、支援団体、学校、市子育て支援課、児童相談所等の団体の持つ強みを生かしつつ、各団体がケースにどのように関わりを持ち、どうアプローチするか、また、どこにどのようにリファーすることが良いのかを話し合います。

事例検討には、支援相談団体職員、県若者支援課職員、SSW(スクールソーシャルワーカー)、児童相談所職員、子育て支援課職員、学校教員の延べ122人(3年間)の参加を得ました。

2 事例検討の手順

下図のように事例検討を進めていきます。



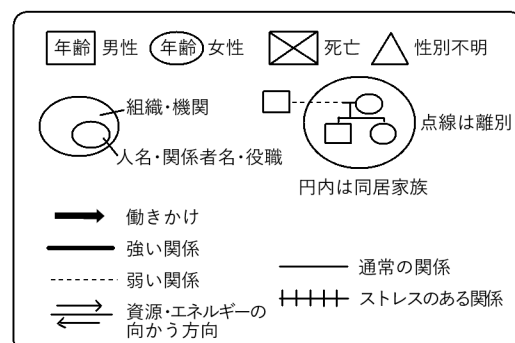
- ① インテークとは、事例を読み、関心を持ち、内容から発見することです。ここでは、エコマップの書き方を知らせます。
- ② アセスメントとは、事例から、情報を収集し、課題分析をし、支援の方法を考えることです。事例をエコマップで分かりやすくアセスメントします。
- ③ プランニングでは、自分の支援団体の強みを生かしつつ、他の支援団体とどのようにアプローチしていくのか、チームとしてどう関わりを持って行くのかを検討します。検討には、マインドマップを使って、みんなの考えを記し、意見の交流をします。(又、私たちの検討会では、グループごとのプランニングを発表し合い、お互いの良い所、疑問に思ったところの意見を出し合い、共有します)
- ④ インターベーションとは、それらのプランニングを元に実行していくことです。
- ⑤ モニタリングとは、インターベーション(実行)にうつした結果がどうであったか、それを受け止め、評価し再分析することです。こういった一連の手順で、事例検討を行います。

自然環境の様子を表すためにエコマップが使われています。そのエコマップをヒントにして、クライアントの周囲の環境を表すために使われています。

3 インテーク

(1) エコマップの作成

事例を読み、エコマップを作成し、アセスメントの一環とします。右図は、エコマップ作成するための記号で、この記号を使って、家族関係、周囲の人との関係を図示します。この図示によって、クライアント(相談者)の周辺の環境を分かりやすく表そうとします。



(2) 事例を読む

事例の書き記し方については、慶應義塾大学大学院MBAコースのケース検討を参考にして書き記しています。事例の提示は、事例がよく分かるように重要なことは逃さず、丁寧に記すようにしました。この事例を一人一人丁寧に読み込み、アセスメントします。

<事例の要旨>

- 家族・・・長男(リュウ/16才/中学校は不登校⇒通信制高校1年・ひきこもり/同居)
母(43才/パート勤務/同居) 祖母(72才/同居) 祖父(老人介護施設入所)

●引きこもりになった時期

長男リュウ(16才)は、小学校の時から、不登校気味。小学校の先生が迎えに来てくれてやっと登校していましたが、中学校は、一学期登校したのみでほとんど登校出来ませんでした。通信制高校に入学しましたが、入学式に行った後不登校でひきこもりが始まってしまいました。

小学生の時は、近所から母親が虐待しているのではないかと通報が入り、子育て支援課が相談にのっていました。現在は、リュウから、母親や祖母への家庭内暴力があります。

① 小学校4年生の時に不登校傾向になった

リュウが低学年の時、近所の人から、子育て支援課に母親から虐待を受けているのではないかと通報が入りました。通報の内容は、母親が酷い叱り方して、子どもが酷く泣いているので虐待が疑われるというものでした。すぐに子育て支援課が、家庭に入り相談を開始しました。母親からは、子育ての仕方が分からない、困っているということでしたが、母親に「こんなことを頑張ってるね」と言ったり、「これはやめた方が良く」とか注意したりすると支援員さんとの連絡を途絶えさせてしまいました。学校の関係者が自宅に入ることもなかなか困難でした。

その頃、祖父が認知症になり老人介護施設に入所し、祖母も骨折で入院することが起こりました。3か月後、祖母が骨折入院から自宅に帰宅しました。

その同時期に母親は、仕事が変わりました。勤務地は自宅から1時間ぐらいかかり、毎日残業をして、夜の11時頃帰宅する生活になりました。リュウは、母親の帰りを待って、深夜1時ぐらいに寝ることが多くなり、朝起きることが出来ず、不登校気味になりました。虐待傾向ではあったが、その頃は母親が家にいるとべたべたと甘えることが多く、母親が叱ると自分の部屋に閉じこもるようになりました。母親は、何故学校に行かないのかとリュウを責め、ヒステリー気味に叱ることが多くなりました。また、どう育てたら良いのかと学校の先生に聞くことが多く、何かのきっかけで直ぐに登校出来るようになると考えていました。しかし、こうすれば良いと意見を言われると批判されたと感じ、心を閉ざして連絡が取れなくなってしまいました。

② 母親と祖母との関係

母親は、祖母の面倒を見るのが自分の役割だと思い込んで来ました。また、自分は、祖父母の自宅に住んでいるので、自分の兄に祖父母を任せることはしたくないと思っていました。祖父母の年金もあてにしている面も見受けられました。祖母は、母が子どもの頃、母に対して、ほめることはほとんどなく叱りつけて育てて来、こうあるべきという考え方も強く持っていました。又、良くないことを叱って躾けるという考えが強い人でもありました。

③ 母親の仕事

母親は、周囲の人や管理職との間で 問題が起こると仕事を代わることがありました。

現在の仕事は、自宅から遠くまで行っていますが、管理職から「残業をよくやって助かる」と言われ、「自分がいないと困るだろう」という気持ちから、残業の多い仕事を長く続けて来ました。仕事で認められることを望んでいるような面がありました。

④ リュウと母親

リュウが小学生の頃から、母親は、朝7時20分頃に出て行くので、その時間までに学校へ行く用意をしないといけないと考えていました。なので、母親はイライラして叱り飛ばすことが多くありました。お風呂に入らない、宿題をしていない、部屋の片づけをしないと、母親の思い通りにしないと怒鳴って叱りつけて来ました。叱られるとリュウは長く泣きます。それを聞いて、近所から虐待だと通報されるという繰り返しでした。

母親は、叱るのは当たり前で、虐待だと思っていないようなところがありました。しかし、リュウのことは大切に思っているようでしたが、どのように愛情をかけて良いのか分からないようにも見受けられました。大切にすることは甘やかすことだと考えていました。なので、お金を気にし

ながらも長期の海外旅行にも連れて行くこともありました。これだけやっているのだから、もっと頑張って欲しいという言葉も聞かれました。

⑤ 中学校に入学して、不登校。家庭内暴力へ

リュウは、中学校に入学すると1学期は、何とか通うことが出来、部活は、バスケット部に入りました。定期テスト前になると教科のワークブックを提出しないといけないのですが、なんとか遅れがちなが提出しました。それで、1学期は行くことが出来ましたが、夏休みの部活はとても暑くて嫌だと感じていました。何故かという、夜、母親がもったいないと言うので、クーラーを切って寝るので暑くて眠れず、次の日の部活では、ふらふらになってしまうからでした。

小学校は休みがちだったので、中学校の勉強はほとんど分かりませんでした。1学期のワークブック提出は何とか切り抜けましたが、ワークブックをしないと中間テストや期末テストが受けられないような担任の言葉もあり、それは、辛いと感じることでした。

夏休みの宿題が全く出来ていない中で、9月が始まりました。先生から、夏休みの宿題の提出を求められるとうやむやな態度を取りつつ逃げてきましたが、次の日から学校へ行けなくなりました。学校の教師からは、怠けとかやる気ないと言われていましたし、母親・祖母もそう思っていました。

母親から、夏休みの宿題をしろと矢のように言われました。また、部活の朝練や夕方の部活もやるべきだと言われて、とうとうエネルギーが切れた状態になり、1年2学期から完全不登校になってしまいました。学校に行くべきだと思うのですが、全く体が動かないし、夜眠れないという状態になりました。担任の先生は、毎朝迎えに来ますが、先生の顔を見ると苦しくなり、起きられなくなっていました。

そんな状態を見て、母親と祖母からは、「学校にいけ」「学校に行かないと社会に出られなくなる」「仕事も出来ない」「そんなことでどうする」と言われました。学校に行けない自分はダメだと思うようになり、そんな気持ちから逃げたいと思い、ゲームに没頭し、昼夜逆転の生活をするようになってしまいました。

中二になると そんなことを言われると部屋のことを壊すようになりました。壁、ドア、トイレのノブ、机、椅子等 多くのものが壊されるようになりました。なので、祖母は、何も言わなくなっていました。そして、とうとう食事も祖母や母親と一緒に取らなくなりました。

中3になると 母親は、学校へ行けとも言わなくなり、食事も部屋の前に運ぶようになりました。夜、部屋でゲームをし、昼夜逆転の生活が始まりました。

中学校を卒業し、通信制高校に入学しましたが、入学式だけ行き、後は、家でひきこもるようになりました。母親にも乱暴を働くようになりましたので、母親は、怖くて何も言えない状態になってしまいました。母親、祖母はどこに相談したらよいのかと悩んでいます。

⑥ リュウの父

リュウが4歳の時に両親が離婚しています。原因は分かりません。今は、全く音信不通で養育費ももらっていない状態です。

⑦ 母親とその兄

母親には、兄がいますが、仲が悪くほとんど連絡を取っていません。なので、祖父・祖母の世話は、母親ひとりですべきだと思っています。祖母は時々兄(長男)と電話連絡を取ることがありますが、母にはそのことを知らせることはありません。

4 アセスメントをする

報告者に質問して、各自エコマップを作成します。グループ全体で、エコマップを共有し、アセスメントをします。

- ① 家族関係の中に残されている資源はないのか探ってみることが大切です。
- ② 家族関係でうまく行かなくなっているところはどこなのか考えます。(家族感情の行き違いはどんなところか、思い込みでうまく行かなくなっているところはどこなのか等です。)
- ③ 母親が心を開くことが出来るのはどこなのか、支援できるのはどこなのか、考えることはとても大切です。



- ① 個人で、エコマップを使って、プランニングを作成します。
- ② 個人で考えたプランニングを共有し合い、グループで考えたプランニングを作成します。
それぞれの支援団体の強みや良さを発揮できる、支援チーム作りについて話し合います。それには、まず、支援されるべきなのは家族なので、家族への支援の方法を参考に考えます。
(I-2の図2-1・図2-2の生田提案によるプランニングを参考にします)
- ③ 各グループのプランニングを報告すし、お互いに意見を出し合い話し合います。
 - ・どの支援団体が、どのような強みを出してどう関われるか、誰がどうアプローチするか等です。
 - ・家族の中に残されている資源はどこか、どう生かせるのか等についての論議をします。
 - ・支援チーム作りを考えます。
- ④ グループのプランニングを評価し合い、別のグループの良い所の評価を大切にします。

- ① 家庭内暴力がおこっていることは、とても重要なことの一つです。
家庭内暴力への対応方法は、「いかなる暴力も100%拒否すること」です。これが唯一の指針です。暴力を受けることを拒否するのであって、対峙して闘うことではありません。身体的な暴力は、『拒否して、受容しない』のです。
- ② 初期の暴力は、地雷を踏んでしまって、暴力が起こることが多いのです。どんな時に暴力が起こるのか、観察し、地雷を踏まないことが大切です。(例：家族が偉そうな態度をとる。家族が分かり切ったことを何度も言って疎ましい等があって暴力を振るうことが多いです。)
- ③ 長期化した暴力は、ごく些細なことから何のきっかけもなく、暴力が始まります。しかし、本当はきっかけはあるのですが、家族が気付きにくい程些細なため分かりにくいのです。暴力が始まるような状態になったらa,第三者が介入すること、b,司法・警察への通報すること(保護者が怪我をするような場合は、通報が必要)、c,避難すること等が必要になります。この中でも避難することは、とても多いのですが、様子をよく見てタイミングを誤らないことです。ただ逃げるのではなく、逃げるタイミング、逃げた後の連絡、家に戻るタイミングが重要です。なぜ避難するのかという点と怪我を負うことを防ぐ意味があります。しかし、保護者が避難すると『親から見捨てられた』という思いが沸き起こってきますので、その日のうちに戻るか、電話連絡をすると良いでしょう。本人は、暴力を振ったことに対して、後悔をしていますから、その後悔のあるうちに戻ると良いでしょう。
- ④ このケースは、本人よりも母親・祖母への支援が大切です。II-B-3で述べたように、家族関係の問題が起こっています。リュウの家庭内暴力の前に母親のリュウに対しての虐待が疑われていたのですから、母親に対しての支援が重要だということになります。そして、その母親を育てた祖母にも目を向け、子育て支援課等が、受容的な態度のある支援が必要だと考えられます。

- ⑤ リュウが進路について、ポジティブに考えられるように支援することが重要になります。「学校にいくべきだ」「どうして、怠けているのだ」「甘えないで、頑張ることが大事だ」といった頑張れメッセージをいつも受け取っていたリュウは、自己肯定感の低下が見受けられる。学習性無力感¹を持っていることも考えられます。なので、自分で考えて行動出来たら、ほめて達成感を与えてやりたいものです。その繰り返しの中で、自己肯定感が育つと思われます。ゆっくり、自分の考えが持てるように支援する必要があります。
- ⑥ 支援団体間の連絡がどう構築できるかが重要です。支援団体が、各々個々に支援をすると支援の輪が広がらないからです。支援団体の強みや良さを大事にして、支援団体連絡会を持ち支援することが大切です。

¹ M.セリグマンが1967年に発表した概念。何度も失敗したり、叱責されたりして、失敗体験が重なってくると自発的な言動が起こせなくなる現象である。「自分が何をしてもうまく行かない」という思い＝「無力感」が体験から学習されてしまうことである。

<参考文献>

斉藤環(2014)『「ひきこもり」救出マニュアル(実践編)』筑摩書房

III-4 事例研究

「NPO法人いまから」の実践に学ぶ

はじめに

子ども・若者支援の最前線では、どんな実践が行われているのでしょうか。2020年2月22日、豊橋市青少年センターにて、NPO法人いまから理事長の仲田尚弘理さんに、NPOが取り組んできた実践をお聴きしてきました。

1 「NPO法人いまから」の組織と活動の概要

「NPO法人いまから」(理事長；中田尚弘氏)は、2007年3月に設立、4月に法人格を取得し、豊橋市青少年センターに居場所・宿泊所を置く、青少年自立支援を目的とするNPO法人です。その目的は、「この法人は、子どもたち及び若者たち、障害をもつ若者本人及びその親たちに対して相談に関する事業を行い、これらの人たちの教育、自立、生活、就労の問題の改善や解決を図り、生活の安定や自立の向上及び就労の増進に寄与することを目的とする。」(定款)とされ、この目的を達成するため、次の事業を行っています。(NPO法人いまからのホームページおよび「平成30年度事業報告書」か

(1) 若者たちが就労できるように支援する事業；地域若者サポートステーション

	スタッフ	新規登録者	就職決定者
とよはし若者サポートステーション	6名(常勤4名,非常勤2名)	60名	23名
知立若者サポートステーション	4名(常勤3名,非常勤1名)	51名	15名

(2) グループホーム事業

	スタッフ	定員	備考
東脇グループホーム	12名 (常勤4名 非常勤8名)	17名	「家から離れて自立をして暮らしたけれど、一人暮らしはできない」15歳以上の若者および成人への支援
東橋良グループホーム			
サテライト		2名	「一人暮らし」への支援

(3) 学習支援事業(愛知県)教育委員会の事業)

愛知県「若者・外国人未来応援事業」豊橋地域における、高校中退者及び外国人の若者を対象に、高校卒業程度認定試験の勉強、専門学校、大学の入試対策の勉強、小学校・中学校の学び直しの勉強、日本語指導を、それぞれの人の希望に合わせて個別に指導しています。

スタッフ3名、利用者17名(2018年度)。

(4) フードバンク事業

NPO法人セカンドハーベスト名古屋と協力して、各企業で賞味期限の残りが少なく、まだ食われるのに捨ててしまっている食べ物を譲ってもらい、生活に困っている方々に無料で配っています。

(5) その他

児童養護施設から対処、または入所できない若者のための居場所づくり、学校教育に関わる問題を補助し支援する事業、不登校や引きこもりの居場所を作り、自立を支援する事業、子どものことで悩んでいる親たちの相談を受け、支援する事業、居場所を作り、家族関係の改善と若者たちの自立を支援する事業などに取り組んでいます。

2 仲田尚弘理事長に聞く、活動のあゆみ

仲田さんが大学を卒業して学習塾を経営しているときに、不登校の親の会に参加しました。不登校の子どもが学ぶ場がないということを聞いて、学校に戻れない子どものために学習塾の教室で昼

間の時間に教えてあげることになったのが、子ども支援に関わるきっかけでした。豊橋市、岡崎市、浜松市で週2回ずつ、勉強の指導と居場所づくりを行いました。

その後、1997年にフリースクール「アイチ・サドベリースクール」を開設し、昼間はフリースクール、夜間は塾という活動形態になりました。2年間は公的機関を借りて、その後5年間は喫茶店を借りてフリースクール、さらに2階が宿泊できる場に移って、仲田さんも一緒に住んでいました。参加者は15名くらいで、宿泊は3名くらいでした。最初は小学生の不登校が中心でしたが、次第に高校中退者に移っていきました。小中学生の不登校の子どもたちの中には学校に復帰する子もいました。高校中退者の中には大検(現在の高卒認定)に合格して大学へ進学した子もいます。

次のステップが必要だということで、関係する団体とともに、2006年からNPOの設立を準備し、2007年にNPO法人いまからを登記しました。翌2008年に豊橋市教育委員会青少年課から、青少年センターの宿泊棟を貸すから不登校の子ども、引きこもりの若者の面倒を見てくれないかという依頼がありました。不登校の子どもが増え、高校中退から引きこもる20代の若者支援が、豊橋市の課題となっていたのです。

2008年から、豊橋市青少年課との共同事業として豊橋市青少年センター宿泊棟を利用して、ニート・引きこもりの若者を対象とした、宿泊をしながらの生活訓練事業が始まりました。2009年には豊橋市青少年課からの委託事業として、ふるさと雇用事業「若年不就労者就労支援」事業を受託して、食事提供だけでなく、スタッフの人件費、農業体験、車の費用などに充てることができるようになりました。参加者は、のべ200人くらい。まだ統計をとっていませんでしたが、4割は学校復帰または就労をして卒業していきました。しかし、青少年課の担当者が異動になり、2014年には青少年センターの宿泊棟が利用できなくなりました。

これと並行して、2009年からとよはし若者サポートステーションの運営が始まりました。しかし、サポステの就労支援だけでは就労支援にはなかなか結びつきません。宿泊棟での生活支援ができなくなったため、グループホームを考え出しました。2014年に、障害者総合支援法で定められている共同生活援助(グループホーム)を開設しました。アパートの空き部屋から始まり、3年たって一軒家を借り、一軒家は女性、アパートは男性、そして、一人暮らしに挑戦する若者のためにワンルームのアパート2部屋借りて、サテライトとしました。定員は19名で、現在は10代から40代までの利用者が入居しています。2018年には、知立若者サポートステーションも受託して、運営をしています。

3 仲田尚弘理事長に聞く、支援の組織と方法

(1) 支援体制

地域若者サポートステーションとグループホームの事業に23名のスタッフがいます。常勤11名、非常勤11名で、全体のコーディネートを仲田さんが担当しています。グループホームとサポステ。いまからスタッフには、支援を受けていた若者が、いまからに就労してサポステやグループホームのスタッフになっていることが特徴です。

(2) 支援方針の決定

サポステが相談窓口になっていますが、グループホームへの入居相談は、市の福祉課、児童相談所、養護施設、保健所などから来ることが多くなっています。

相談があった場合には、できるだけ本人から話を聴きます。このときに、①就労が課題になっているのか、②それ以前に課題があるのか、③家庭は居心地がいいか、という現状と、本人がどうしたいか、という希望については、詳しく聴くようにしています。それを踏まえて支援方針を決定します。

(3) 子どもの意思の尊重

不登校の場合、第一に、本人の気力、意思が重要です。勉強したい、学校に行きたいという意思がなければ、親や教員がどう思おうと、うまくいきません。本人がその気になるまで待つことが必要です。一方、本人が元気がなくなってしまう要因があるはずなので、その要因を解決・改善する必要があります。

(4) 親からの圧力

その要因の一つに、親子関係があることが多くの場合で見られます。親からの圧力(期待、押しつけ、行動の管理など)があり、それに応えようと子どもはがんばりますが、応えきれないと元気がなくなってしまいます。こうしたとき、親は、自分の気持ちを優先させて、子どもの顔を見ていません。そして、子どもは自分の気持ちを表現できなくなってしまいます。

支援の方法としては、子どもの気持ちを親に伝えることが重要です。子どもの気持ちを代弁して、少しずつ、わかってもらう機会を作ります。親が子どもの気持ちを理解しようとすれば、状況

は変わっていきます。親が子どものことを大切に思っていれば改善しますが、世間体に縛られたり自分の思い中心だったりすると、改善は難しくなります。このとき、必ず困った状況が表れてきます。暴れたり、自傷行動が表れたりして、子どもの状況が悪化します。子どもが自分の思い通りにならないということがわかってくると、やっと話を聞いてもらえるようになってきます。

頼るだけで自分で考えない親は、子どもを理解することが困難です。親のことばや行動が子どもへの圧力になっていることが、なかなか親はわかりません。圧力をかけない方法が考えられません。ない。そんなときには、日頃、どういうふうにも子どもに接しているか、具体例を聞きます。そして、子どもへの声のかけかた、対応の仕方を一緒に考えます。たとえば、子どもの部屋を勝手に掃除してしまうということがあれば、汚れていてもがまんして、掃除していいか聞くというように。そんな小さな変化でも、子どもからすると、親が変わったなと思います。親も、こうすると子どもの様子が違う、ということを感じます。そして、子どもの話が聴けるようになると、子どもも落ちついてきます。その子どもの様子を見て、自分たちのやり方がまちがっていたのではないかと親が考え始めるようになっていきます。

(5) 子どもの権利を基盤に

ときに、子どもは、他者への暴力や、自分を傷つけることで、ことばにできない思いを表現することがあります。生活習慣が崩れ、自堕落な生活になることもあります。「子どもを甘やかしてはいけない」という支援者・相談者も少なくないと思います。しかし、NPO法人いまからでは、「甘やかせ」「家の中を居心地良くしないといけない」と言っています。「家の中で居心地いいようにしたほうが、家から出て行くようになりますよ」と。

NPO法人いまからは、子どもの側に立ってアドバイスしています。フリースクールの10年間に、子どもたちから、自分たちがどう思っているのか、親をどう思っているか教えてもらったから、子どもの側に立つ視点ができました。子どもの権利を大切にすることで、子どもたちは変わっていきます。

(6) 「親切り（おやぎり）3年、自立8年」

不登校、高校中退は2～3年で解決します。でも、ひきこもりは最低3年はかかります。いやな思いをしてきた期間が長いので、少くも親が変化しても信じられません。ひきこもりで難しいのは、親子関係が破綻して、顔も合わせない、食事と一緒にとれないという場合です。こうした場合、親子分離が必要ですが、それができる施設は多くありません。自立できる空間をどう確保するかが重要です。家を出て行かないと、その子らしい生き方ができません。

自分の身のまわりの世話を自分ができること、それができると、何かやりたいということが出てきます。B型、A型、一般就労へと段階を踏んでいきます。身辺的自立の支援は、手を出さないことです。自分のことは自分でやる、助けてくれ、と言われたら助けます。あせるとパンクしてしまうので、ゆったりする時間が必要です。

親の圧力から自由になるのには3年くらいかかる、自立するには8年くらい必要という思いをこめて、NPO法人いまからでは、「親切り（おやぎり）3年、自立8年」と言っています。時間をかけることは悪いことではありません。

(7) 不登校もひきこもりも大切な経験

「もっとひきこもっていたかった」という子がいてもいい。ひきこもっていた時間や経験が、次のステップで生きてくることもあります。ひきこもることによって守ってきたもの、その間に育んできたもの、傷ついてきたからこそなんとかしたいという思いなど、生きるために必要な経験や蓄積がそこにあったことを「自分にとって必要だった」「今後活かしたい」と再評価・再解釈することができるのではないのでしょうか。

NPO法人いまからのスタッフには、不登校やひきこもりを経験した若者がいます。自分たちで働ける場所を作ること、働きながらだんだんしっかりしていくこと、支援される側から支援する側にまわることで自分をふりかえることを大切にしています。もと経験者だからできない部分もあります。自分は今もうできてると思うと、ひきこもり経験者だったことを忘れて管理する立場、親の立場に立ってしまいます。支援することで、その子から学んで成長してほしいと考えています。働きながら育てる場所がもっと必要です。たとえば、就労を引き受けてもらっている職場にリサイクルショップがあります。リサイクルショップには、接客、運搬、商品の整理、倉庫の掃除などいろいろな仕事があります。そこで働く若者は、自分にはどういう仕事に向いているか、いろいろ試すことができます。そこで働き始めて、店長までなった子もいます。

おわりに

NPO法人いまからの子ども・若者支援実践から学ぶものは何でしょうか。例えば次のことはどうでしょうか。一緒に考えてみてください。

- ① 子ども・若者の主体性の尊重(意思の聴き取りと寄り添い)
- ② 子ども・若者の意思が育つまで待つ支援(回復力への信頼)
- ③ 子ども・若者の育ちを阻害する要因を排除する支援(回復のための環境整備)
- ④ 親・家庭による子ども・若者の権利侵害(救済と親子関係の改善)
- ⑤ 家族分離による自立促進の環境整備(身辺的自立)
- ⑥ 信頼できる大人を配置することによる自立促進の環境整備(社会関係の回復)
- ⑦ 支援される側から支援する側への転換(不登校・ひきこもり経験の省察と再解釈)
- ⑧ 子ども・若者の権利を基盤とした支援

<参考文献>

特定非営利活動法人・青少年自立支援助 NPO法人いまから

<http://toyosapo.jp/imakara/index.html>, <https://www.npo-homepage.go.jp/npoportal/detail/023001041>

特定非営利活動法人いまから(2019)「平成30年度事業報告書」。

中田直助(2003)『子どもと心をつなぐための親日記』私家版。東海愛知新聞に連載。なお、中田直助は、仲田尚弘氏のペンネーム。

中田直助(2005)『子どもたちを知る教育日記』私家版。東海愛知新聞に2004年4月から6月まで連載。愛知県教育委員会生涯学習課(2018)「平成29年度 愛知県『若者・外国人未来応援事業』成果報告書」。

【子ども・若者支援専門養成ガイドブックー共通基礎ー（サンプル版）】

＜作成メンバー＞

生 田 周 二（奈良教育大学）：はじめに／Ⅰ-1／Ⅰ-2／Ⅰ-4／Ⅲ-2（分担）
 津 富 宏（静岡県立大学）：Ⅰ-5／Ⅱ-B-2／Ⅲ-1
 大 村 恵（愛知教育大学）：Ⅱ-2／Ⅱ-3／Ⅲ-4
 櫻 井 恵 子（奈良教育大学）：Ⅱ-B-1／Ⅱ-B-3／Ⅲ-2（分担）／Ⅲ-3
 櫻 井 裕 子（奈良教育大学）：Ⅰ-3／Ⅰ-B-1／Ⅱ-1

発行：奈良教育大学 次世代教員養成センター
 子ども・若者支援専門職養成研究所（代表：生田周二）

〒630-8528 奈良県奈良市高畑町（番地なし）
 奈良教育大学 子ども・若者支援専門職養成研究所