非行問題 2021

ISSN 0288-8548 No.227

巻頭論文

発達障害を抱える児童の生活支援

～発達障害の児童に対する児童自立支援施設の支援の有効性について（集団生活や作業指導の有効性）、集団生活が難しい児童をどう支援していくか～

安　本　真由美

特　　集

『発達障害を抱える児童の生活支援』

全国児童自立支援施設協議会

小舎寮棟

中舎寮棟

児童生活指導センター本館

園内道路

農場

児童自立支援施設

児童自立支援施設は、児童福祉法に基づき設置される児童福祉施設の一種です。不良行為をなし、またはなすおそれのある児童や、家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する児童を入所、または保護者のもとから通わせて、個々の児童の状況に応じて必要な指導を行い、自立を支援することを目的とする施設です。

児童自立支援専門員、児童生活支援員、嘱託医及び、精神科の診療に相当する経験を有する医師または嘱託医等が置かれ、入所している児童がその適性および能力に応じて、自立した社会人として健全な社会生活を営んでいくことができるよう、生活指導、学科指導、職業指導が行われます。全国に五十八施設あり、約一四〇〇人の児童が入所しています。

日本における児童福祉施設種別の中でも古い歴史を持ち、明治十六（一八八三）年に設立された施設の「感化院」が児童自立支援施設に続く源流です。その後「感化院」は「少年教護院」へと名称変更され、さらに戦後の児童福祉法の施行により「少年教護院」から「教護院」へと名称の変遷があり、平成十（一九九八）年四月に現在の「児童自立支援施設」となりました。

施設の名称が変わっても、入所する子どもたちと、それを支える各施設の営みは変わりません。『枠のある生活』を基盤とし、子どもの育ち直しや立ち直り、社会的自立に向けた支援を実施しています。

目　次

巻頭言　……　石橋　一　1

巻頭論文

発達障害を抱える児童の生活支援
～発達障害の児童に対する児童自立支援施設の支援の有効性について（集団生活や作業指導等の有効性）、集団生活が難しい児童をどう支援していくか～
……　安本　真由美　4

特集　**『発達障害を抱える児童の生活支援』**
～発達障害の児童に対する児童自立支援施設の支援の有効性について（集団生活や作業指導等の有効性）、集団生活が難しい児童をどう支援していくか～

①の1　『発達障害を抱える児童の生活支援』
～北海道の児童自立支援施設における、発達障害の児童に対する支援～
……　山口　大輔　31

①の2　向陽学院における発達障害児に対するアプローチ
～集団生活が難しい児童をどう支援していくか～
……　阿部　康子　35

⑦ 発達障害から困難を抱える児童の生活支援
～自立支援施設における支援の可能性について考える～ …… 柗井勇人 141

研究論文

「作業行こう！」「えい！」を考える
～児童自立支援施設における「作業指導」の実態調査も含めて～ …… 堀江健太郎 158

特別寄稿

① 児童自立支援施設職員の家族支援に関する意識と実態
～実践現場からの検討～ …… 大原天青 笠松聡子 笠松将成 萩生田伸子 200

② 施設のマネジメント
～鳥取県立喜多原学園の支援のあり方について～ …… 田中浩之 保坂葉子 218

①の３　北海道家庭学校における小舎夫婦制での発達障害を抱える児童への支援
……藤原　浩　42
②児童自立支援施設における集団支援の可能性
～発達障害等による行動特性のある子どもたちの支援の工夫～
……鈴木　義憲　51
③障害を抱える児童への日課による支援　……柘植　知好　71
④「あなたはどうしたい？」
～クセの強いメンバーの女子会～　……田中　美博　86
⑤成徳学校におけるコグトレの取り組み
～見る力・聞く力のトレーニング～　……松坂　竜之介　101
⑥児童自立支援施設における発達障害児への効果的な支援
～集団指導と個別指導、個別支援の調和を目指して～
……藤原　誠　112

②「児童と起居を共にして感じたこと」……寒川房子 325
③二〇三〇年に「児童自立支援施設から社会で活躍する人物を輩出する」ための自立支援／施設運営……高澤勝浩 330
④交流を通して……石まゆみ 336

実践記録

おおいそ学園におけるSSTの取組みについて……星出信一郎 340

食育の取り組み

杜陵学園における食育支援について……中村せつ子 357

るぽ

①特定非営利法人「輝（かがやき）」の挑戦に学ぶ……射場若菜 363
②子どもたちに心の輝きを……浦上弘明 364

きゅう（外部の声）

①学園生活で学んだこと……S・A 369

③ 全国児童自立支援施設併設学校における教育活動に関する調査報告
……西田 寛
鈴木雅之 257

④ 児童自立支援施設における施設機能の強化に向けた取り組み
～多職種・他機関との協働による高機能化・多機能化を目指して～
……岩田智和 280

海外視察報告

第四十五回 資生堂児童福祉海外研修報告
～ポーランドとベルギーを訪れて～ ……矢頭和博 297

全国児童自立支援施設職員研修会報告

全国児童自立支援施設職員研修会報告
～新型コロナウイルス禍により様々な研修や大会が中止される中でのモチベーションの維持～ ……戸川由紀夫 312

随想

① 「子どもたちが先生だった」 ……小林広明 322

巻頭言

「コロナ禍」という言葉が令和二年三月頃から頻繁に使われるようになったと思います。ＮＨＫの解説によれば、新型コロナウイルス感染症感染拡大で引き起こされるさまざまな災難や不幸、経済的・社会的影響など複雑な状況を、短く、一言で、インパクトのある文字で伝える事ができる新語だそうです。確かに六月の施設長会議並びに施設長研修が予定変更されたほか、全国少年野球大会・全国施設職員研修会・児童自立支援事業百二十周年記念大会などが軒並み中止を余儀なくされ、各地方施設にもありとあらゆる場面で影響がありました。そのような中、子ども達の方が職員より先に適応していったかもしれません。いつもと違う日常。とにかく、一日も早く通常の日々が戻ってくることを願ってやみません。

この状況の中、今回のテーマは「発達障害を抱える児童の生活支援」―発達障害の児童に対する児童自立支援施設の支援の有効性について（集団生活や作業指導等の有効性）、集団生活が難しい児童をどう支援していくか―です。今日的課題であることは承知しているにせよ、私のような教護をさせてもらったことがない新任の門外漢にとって、福祉の王道たる児童自立支援施設を語ることなど場違いでおこがましいことだと承知しております。ですが、着任まもなく次のようなエピソードがありましたので報告がてらテーマについて考えて見ました。

②山口県立育成学校におけるボランティア活動……岡村鈴江 372
③誰でも、誰でも、磨けば光る……小泉顕雄 374
④名古屋市立志段味中学校玉野川学級について（名古屋市玉野川学園）……松浦要司 377
⑤野球、再び……深谷裕宣 379
文献賞（令和二年度文献賞）……384
ぷりずむ（書評）……富田拓 388
鈴木徹 391
中越祐太 393
増田邦明 396
編集後記……400
会員外の読者の皆様へ……401

地域分散化は難しいにしろ、夫婦小舎制を児童処遇の根本に据え、家庭的ケアと小集団処遇を明治期から頑として貫き継承してきたではないですか。子ども達との向き合いの中で福祉を担おうとするものたちをも鍛えてくれる、まさに福祉の王道たる児童自立支援施設が、どこかに置き去りにされてしまうのではないかというざわざわした感覚と、同時にそもそもビジョンはその王道部分を見習えと言ってはいまいか、と思うようになったのです。Aくんとそのエピソードは、多分、私どもに対し、何かを考えろ・もっと考えろと、さまざまな課題を表出させている気がしてなりません。

「コロナ禍」、業種によってはこれを逆手にとった工夫をこらして影響を最小限に抑えているところもあるそうです。私たちは、入所の割合が非常に高い発達障害心証のある子ども達とこれまでどおり正面から向き合うことによって、今後も否応なく増えてくるであろう彼らの特性や多様性を受け止めながら、継承すべきものを継承して、工夫をこらしていかなければならないのだろうと感じております。

最後になりましたが、本誌発刊にあたりご尽力いただきました石川県立児童生活指導センターの皆様、各地区編集員の皆様方、原稿をお寄せいただきました皆様方に心からお礼を申し上げます。

中部地区児童自立支援施設協議会会長

新潟県新潟学園長　石　橋　一

Ａくんは、ＡＤＨＤとアスペルガー症候群、反応性愛着障害を診断されている中学男児。先輩児童と四人で雑草を始末するための穴掘り作業をしておりました。先輩達もそれぞれ知的障害やアスペルガー症候群の診断があります。その先輩達は、交代で順番にしっかり穴を掘り、土を所定の場所に投げ上げ、上手に指示どおり作業を進めていました。Ａくんの順番になると、彼は嬉々として穴を掘り続けました。土を所定の場所には投げず、先輩の「疲れるからそろそろ変わるぞ」や「土をちゃんと（所定の場所に）投げようよ」の声を無視して。

先輩児童達はあきれながらも文句一つ言わずそれを見守っていました。見かねた私が言葉を発しようとした瞬間、それを悟った中堅職員が私を制するようにこう語りかけてくれました。「Ａくんはこういう作業が嫌いなんです。先輩達もそれを知っています。土の投げ方は不十分ですが、穴掘り作業そのものは楽しそうに続けているので、彼にしては珍しく作業をしていることと、周囲に対し大きな迷惑までにはなっていないと判断して声をかけるのを我慢していました。Ａくんは、児童や職員を、そして周囲を大人にさせてくれる貴重な存在なんです。」と。更に職員は、Ａくんのベースに愛着の問題があろうと無かろうと、彼の言動に着目して決して放任せず、鷹揚さと厳しさを同時にもって接していたのです。それこそこの穴に入ってしまいたい、と思ったものです。

私は、平成二十八年の児童福祉法改正と翌年の「新しい社会的養育ビジョン」の発表に係る経過を児童養護施設長として体感してきました。遠目で見ながら、児童自立支援施設は閉鎖施設の要素もあるなか、

する受診者数が数倍以上に増えているという統計結果がでており、近年は大人の発達障害を主訴とする受診者も増え、今は、専門外来の有無にかかわらず増加しています。

発達障害の診断に関して特に強調したいことは、診断を付ける事が目的ではないということです。発達障害の診断は、その症例、その人自身を理解するためのもので、診断で重視することは、その患者さんの「特性の見直し」です。対象とする患者さんに発達障害的な特徴があるかどうかを察知して対応することで、医療の立場から、発達特性を持った患者さんたちが抱えている生き辛さに少しでも寄り添えるのではないかと感じています。

発達途上の子どもたちに接する時には、「発達」という視点と「観察」が不可欠ですが、成人に対しても、「発達」という視点は大切です。子どもは日々刻々と変化成長します。変化に対応しながら子どもを診ていく時に、その子どもの本質的な問題点は何かを把握していることが、その子どもの不利益を最小限にし、より良い対応を行うために重要なことです。近年では、大人が発達障害の診断を希望する数が増えています。大人であっても、診察で発達歴を丹念にたどることが必要です。社会生活で躓きを生じ、漠然と感じてきた生き辛さが何だったのかを探して発達特性の存在に気づいたということがとても多いです。ここに至るまでに、「特性」の気づきがなかったことで、傷つきを増やしてしまったということは稀ではありません。自分らしさを認めながら、傷付きを減らし自分らしく生きる為に出来るだけ早い時期に「特性」を知る事、そのために早期に診断を行い、特徴を把握し、より適切なアプローチを見つける「早期発見、早期治療」が大切です。

養護施設、児童生活指導センターでの仕事を通して、施設にいる子どもたちの非常に多くが虐待を受けている現状を知り、また、発達障害と被虐がとても近縁のものであるということを目の当たりにしています。この子どもたちに向き合うためには、彼らがわずか十年位しか生きていないのに悲惨な歴史を歩んできた

巻頭論文

発達障害を抱える児童の生活支援

～発達障害の児童に対する児童自立支援施設の支援の有効性について（集団生活や作業指導の有効性）、集団生活が難しい児童をどう支援していくか～

やすもと医院　院長　安本　真由美

私は精神科医として、精神科一般臨床とともに、児童思春期精神医学を学んできました。その流れで、保健所、児童相談所など関係機関での仕事にも携わっています。こういった関係機関での経験は、児童思春期精神医学を学ぶ上では病院での臨床と同等以上に大切だと思っています。ただ私自身は、児童精神科専門という看板ではなく、患者さんの年齢は問わない、幼児からお年寄りまで「来て下さる方ウエルカム」診療をしています。年齢に特化していないので、専門性の低さはありますが、幼児から老人まで人の一生に横断的・縦断的に付き合う「年齢の壁をなくすこと」で広い視野を持つことが出来るように思います。

発達障害との出会いは、平成十七年施行の発達障害者支援法によって設置された発達障害者支援のための支援センターでの嘱託医の仕事です。沢山の人との出会いを通して、発達障害特性について数多くのことを学ぶ機会を得ています。児童思春期専門の医療施設では、一九九〇年代後半から、発達障害を主訴と

害」と「虐待」は切り離せない視点です。

発達障害の中で代表的な注意欠如多動症と自閉スペクトラム症についての紹介、虐待を受けた子どもと発達障害の関係、関わり方について考えていきたいと思います。

【注意欠如多動症＝ＡＤＨＤ】

ＡＤＨＤとは、精神年令に比して不適当な不注意、多動性、衝動性を示す行動障害です。主症状の年齢による変化を評価した統計結果によると、多動性は九歳～十一歳、衝動性は十二～十四歳の年代で診断的寛解になる可能性が増大するが、不注意は二十歳以上の時点でも持続していることが多いという結果でした。

不注意、多動性、衝動性について簡単に紹介します。

［不注意症状］物事の全体像を見る前に動いてしまいミスをする、取り組んでいる作業の細部を見逃しケアレス・ミスが多い、何かの活動中の注意を集中し続けることが難しい、話しかけられたときに聞いていない（うわのそら）ようにみえる、作業に関する指示が理解できないわけではないのに指示に従うことができず途中で投げ出してしまう、連続する作業をやり遂げることが難しい、整理整頓が出来ない、時間管理が苦手、注意集中を要する作業や義務を避ける（嫌う）、課題や活動に必要な物をしばしばなくしてしまう、外部からの刺激によってすぐに気が散ってしまう、日常の活動での忘れっぽさなどが挙げられます。

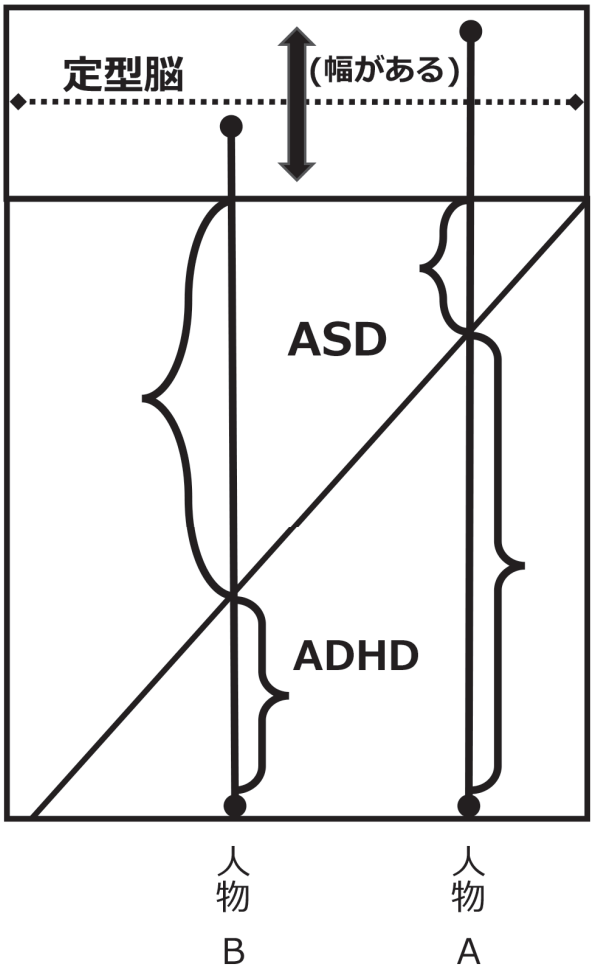
［多動性］手足の動き・体動が多い、席から離れてしまう、短時間でもじっとしていられない自覚的な落ち着きのなさと他覚的に体や目が動く等の多動を認める、状況に不適切な騒々しさ（物音を立てるなど）がある、お喋り過ぎるなどが挙げられます。

［衝動性症状］相手の発言の文脈への割り込み・横取り、順番が待てない、他者の活動への割り込み・横取り等が挙げられます。ＡＤＨＤ当事者や保護者から「頭の多動」、「口の多動」という面白い表現を聞きました。

という事実をしっかりと認識して、理解していくように努めなくてはいけないと痛感しています。

人が生まれて最初に出会う発達課題は「基本的信頼感の獲得」です。人の心は「人という存在は信頼できるものであり、社会は安心できる場所である」という乳児期に形成される基本的信頼感を核にして発達していくと考えられます。この、基本的信頼感の獲得には、養育者の無償の愛情と奉仕を必要とします。虐待（不適切な養育）は慢性的・反復的に家庭内で起きる「トラウマ性体験」であり、子どもの発達に影響を与えます。虐待は、心の核となるべき「人に対する基本的信頼感」を蝕んでいきます。その結果、愛着の形成に障害を生じ、子どもの発達がゆがめられ、子どもの自己、あるいは人格の形成に重大な影響を与えることになります。愛着とは、元々乳幼児が不安や恐怖に陥った時に、養育者との交流によってその不安をなだめる行動システムです。愛着形成は安定した対人関係の基礎となるもので、愛着の対象者が心の中にイメージとしてしっかり取り込まれ、行動コントロールが可能になり、共感性、社会規範や倫理・道徳が獲得されます。愛着の形成過程は脳の発達と直結するため、虐待は「自己調節機能＝自己を整える力」を破壊し、自己を編み出す力を奪うことになります。このように被虐待児は基本的な育ちに大きな欠落を生じ、虐待の後遺症としての様々な状態を現します。虐待の後遺症として、多動性行動障害、生理リズムの変調、非行行為の頻発などがあり、問題行動が目立たない場合にはうつ的状態、無気力、子どもらしさの欠落、時に感情の爆発などの状態を呈します。虐待は、子どもの脳自体の発達にも影響を与え、様々な育ちの障害を引き起こします。ですから、きちんとしたケアがなされたとしても、生涯にわたる、心身の広範な領域に大きな後遺症を残すことになります。子ども虐待の影響は、年齢によって現れ方が多少違ってきます。虐待によって生じる発達上の障害から虐待を「第四の発達障害」と捉える重要性を訴えている専門家がいます。発達障害特性の存在が虐待の危険因子になると言われており、また虐待の結果として発達障害に極めて類似した状態を呈することから、施設に入所している子どもたちに対応する時に、「発達障

【図・誰にも発達障害的特徴はある。その人の個性は定型脳と自閉スペクトラム症の脳と注意欠如多動症の脳が占める割合で決まるのではないか。】



【自閉スペクトラム症＝ＡＳＤ】

自閉スペクトラム症は、従来言われて来た「自閉症」とアスペルガー症候群を統合して、さらにその周

どちらも「多動」という言葉で表現されていますが、「頭の多動は多くのことに注意が向き、一つのことに集中出来ない衝動性を表します。「口の多動」は口が動き続けるという意味では「多動」ですが、空気が読めないので静かに出来ないという意味も含まれます。文脈への割り込み・横取り、待てないという衝動性です。

不注意・多動・衝動性の中心症状が激しいと、周囲からの働きかけに対する応答性が乏しくなります。小学校低学年でＡＤＨＤと診断され、小学校卒業から中学入学頃に自閉スペクトラム症が明らかになる例が多く、臨床場面では、両者の鑑別が困難なケースも少なくないと思われます。最近では、自閉スペクトラム症とＡＤＨＤは、従来考えられたほどに明確な輪郭を伴って区別できる障害ではないと言う考え方をする専門家が増え、ＤＳＭ５(精神障害の診断と統計マニュアル第五版)では、ＡＤＨＤと自閉スペクトラム症の合併を認めると明記されました。

ＡＤＨＤの診断の重要性としては、特別な支援ニーズを持つ子ですが、肯定的な環境設定により、持っている能力を発揮出来るようになる可能性が高いということです。治療は、その目標を三主症状が完全になくなることに置くのではなく、その症状の改善に伴い学校や家庭における悪循環的な不適応状態が好転し、ＡＤＨＤ症状を自己の人格特性として折り合えるようになることに置くべきだと言われています、対応の重要な点は、ＡＤＨＤの子供たちが、自己に否定的にならないように援助することです。そのための情緒面の安定には、子供が自分に自信が持てるような言葉かけや態度、子供に関心を示していることが分かるような働きかけ、出来たことを大きく評価するなど、受容をすることが重要です。

ＡＤＨＤの訴えで当院を受診する患者さんを診ると、ＡＤＨＤ単独の場合は殆どなく、自閉スペクトラム症が合併しています。図に示すように、ＡＤＨＤと自閉スペクトラム症（ＡＳＤ）の濃さの違いがその人らしさを現していると思われます。

＊凸凹、アンバランス、過敏と鈍感

出来ることと出来ないことの差が大きい、発達や能力に凸凹が目立つ、細かい事が気になるのに全体が見渡せないなど、矛盾した特徴が同居している状態を認めます。感覚の過敏と鈍感も凸凹、アンバランスのひとつと考えられます。過集中、部分だけに注目し全体が見えない、周りが見えないといった状態も認めます。

＊効率の悪さ

持っている能力を十分に発揮出来ないというのも特徴といえます。車でいう燃費の悪さといった感じでしょうか。知能テストでは知能指数が高いのに振る舞いは幼稚だったり、環境の些細な変化で何も出来なくなってしまうなど、「このくらい出来るだろう」という周囲の期待が通じないことが多いのです。

＊空気が読めない　想像力（イマジネーション）の障害

状況の判断が出来ないために、自分がどう振る舞うべきか、どんな発言をするべきかが分からず、場に不釣り合いな言動をとってしまう。相手の意図をくめない、相手の感情を理解出来ないといった特徴は想像力の障害と言われ、空気が読めないという特徴です。人の気持ちや結果の予測といった「見えないものがわからない」ので、「空気（感）」、「気持ち」、「予測・結果」など見えないものが理解できないといった特徴を持っています。

これは「普通」や「暗黙のルール」がわからないということにも繋がり、常識のなさ、社会性の障害という特徴にも通じます。見通しが立たないので、「リスク」を読めないためにトラブルを生じる事もあります。

イジメなどの辛い経験をした人は、周囲の顔色や目つきなど、読み過ぎる事が多々ありますが、適切に読み取ることが出来ない（過ぎたるは及ばざるがごとし）ため読み過ぎが生じるといえます。これは、後で

辺にある特徴を有した一群まで含めて定義した概念です。ＤＳＭ５では、自閉症、アスペルガー症候群などの下位分類が撤廃され、すべて自閉スペクトラム症という単一の名称で表すようになりました。知能指数でＩＱ七十以上の場合に、明らかな知的障害がないと判断され、高機能群と診断します。なんらか特性があるけれど、社会生活に支障を来していない場合は「障害」と診断できません。自閉スペクトラムの特性に加えて、社会生活の支障、適応の障害を認めた場合「自閉スペクトラム症」と診断します。

自閉スペクトラム症は、従来の三徴候（①社会的相互関係の障害、②コミュニケーションの障害、③想像力の障害）から二徴候（①コミュニケーションの質的・量的な能力の欠陥、②常同的・反復的で固執・限定した興味と感覚過敏）にまとめられました。

発達の問題なので、典型的な場合は、幼少の頃に特徴的な症状を認め、年齢とともに変化します。具体的には、乳幼児期から就学前頃までに検診等で指摘される特徴的症状として、人見知りがない、逆に人見知りが激しすぎる、物音に敏感、親に抱きつく事がない、つま立て歩きをする、おもちゃへの関心がない、物を並べるなどの独特の遊びに固執する、言葉が出ない、名前を呼んでも反応しない、日常生活上の些細な事へのこだわりが強い、自己刺激行動（手をひらひらさせる、ピョンピョン飛ぶ、耳を塞ぐなど）がある、他の子どもに興味を示さない、興味の偏りがある、一定のことに強い不安を示す、危険な行為（例えば高いところに登る、飛び降りるなど）、多動、不注意などがあります。特徴的な症状は固定したものではなく、年齢とともに変化します。一般に症状は成長とともに軽減し、特に高機能例ではその傾向が強く、青年期になって初めて診察を受けた場合、自閉スペクトラム症と診断することは必ずしも容易ではありません。

特徴をいくつかの観点からまとめてみました。以下の特徴はそれぞれ独立しているわけではなく、それぞれが重なり合って、ひとつの特性、特徴となって現れます。言動の特徴は、以下の特徴が複数合わさったものです。

＊ファンタジーの世界が豊か

相手の感情や周囲の状況を読む事が苦手なことから「想像力の障害」と言われますが、本人の中のファンタジーの世界はとても豊かです。この状態も凸凹、アンバランスと言えます。ファンタジーが豊かなので、優れた芸術や文学の作品や研究など、創造的な活動で能力を発揮する場合も多いです。ただ、イジメなどの辛い経験をフラッシュバックしたり、周囲の人たちの目つきや言動と過去の辛い経験を結びつけて被害的となり、妄想に発展するといった危険性もあります。

＊感覚の問題

感覚過敏（過反応）と鈍麻（低反応）があります。五感についてそれぞれ過鈍があり、大きな音が苦手、ニオイに敏感、特定の服しか着ないなどの過反応、呼んでも振り向かない、触られても反応しない、痛みを訴えないなどの低反応があります。過反応は、色々な刺激をキャッチし過ぎる反応で、生理的レベルで起きているので、例えば、大きな音がしたと意識する前に感覚器官が反応して苦痛をもたらすといったことが起きています。低反応は、反応していないように見えるだけで、反応していても表情や行動に出せないだけ、刺激に注意を向けないだけといった、「外から見て反応していないように見えるだけ」のこともあります。低反応では身体感覚のキャッチが遅れるため、五感による体調のセルフモニターが不良となり、病気やケガが重症化する危険性があります。感覚の問題は、次に挙げる運動の問題とともに、日々の困り感の大きな比重を占める特徴です。

＊協調運動障害、体性感覚の問題

協調運動障害とは、いわゆる運動音痴です。麻痺などの明らかな病態がないにもかかわらず、不器用、姿勢が崩れやすい、文字が雑、工作が苦手などの特徴を呈します。普通にただ歩いているだけなのに、身

出てくるファンタジーが豊かという特徴と結びつくと、被害感情を生じる原因にもなります。

＊予定変更が苦手

融通が利かない、臨機応変な言動がとれないのは予定変更困難の特徴です。自分のやり方を変えられず他者の意見を取り入れられない、切り替え困難、周囲の状況にあわせることが出来ない、相手の気持ちをくめない、自分のルールを崩せないというこだわりもこの特徴のひとつといえます。変更が苦手なので、スケジュールが固定していて、見通しが立ち、この先に何があってどう対応すればよいかが前もって分かると安心できます。

＊複数同時処理困難

これは言葉の通り、同時進行で複数のことが出来ないというだけではなく、複数の課題に対して優先順位をつけて取り組めないことも含まれます。テストで、出来ない問題を飛ばして、出来るものから取り組むことが出来ないのは、複数同時処理と予定変更困難の合わさった特徴といえるでしょう。

＊「忘れること」が苦手

「忘れること」が苦手というのは、当事者を苦しめる特徴です。指示を忘れる、忘れ物が多い、不注意という特徴のために、学校や仕事でミスが多いのに、その反面覚えていることに関しては詳細に記憶しているという点では、凸凹やアンバランスとも言えます。「忘却とは神様が人間に与えた贈り物」であり、辛い出来事を忘れることで気持ちを楽にするように心が働くのですが、「忘れる」ことが出来ないと辛い記憶が突然鮮明に想起され、それによって感情不安定、パニックになるなど苦しい状況に陥ります。辛い記憶が過去から突然飛んでくるような感覚をフラッシュバック、過去の辛い記憶の中に自分が引き戻されるような感覚をタイムスリップと表現します。

機能障害があるために、自閉スペクトラム症の人は、身体的にも辛い特性が多いと考えられます。生理的な次元で「人と違っている」ということで、感覚器官を通じて知覚される外部情報が人と異なり、自分自身の身体感覚や体を動かす運動神経の協調機能が異なり、その情報を処理する脳内の機能が異なるということです。パニックに代表される行動障害も、身体的な辛さからきている可能性もあります。また、知的な遅れ、言葉の遅れのない自閉スペクトラム症の人でも、感覚や運動機能、身体機能の問題を持っている可能性が高いので、それが社会参加を阻む要因になりかねないということです。

次に、子ども虐待と発達障害の関係についてお話しします。

ある医療機関の虐待専門外来初診の統計では、何らかの発達障害と診断される子どもが五十四％を占め、そのうちＩＱ七十以上の子どもが八十五％を占めています。発達障害が虐待の高い危険因子となっていることが分かります。また、ＡＤＨＤの診断を受けていなくても、多動で衝動的な傾向は極めて一般的であり、発達障害の診断の有無やその種別によらず、全体の八割に多動・衝動傾向が認められたということです。一人に複数の診断が可能ということ自体が、子ども虐待の大きな臨床的特徴と言えます。子ども虐待の影響は、幼児期には反応性愛着障害として現れ、小学生になると多動性の行動障害が目立つようになります。思春期に向けて、徐々に解離や外傷後ストレス障害が明確になり、非行も認めるようになります。虐待は、子どもに共感性の欠如と攻撃的傾向をもたらす点で大きな問題となるのですが、その背景には、虐待によって生じる愛着の不全という問題が潜んでいます。愛着行動の基本的な機能は、情緒的安定性の回復です。つまり、愛着形成は安定した対人関係の基礎となります。愛着が適切に形成されると、養育者が愛着の対象として心の中に取り込まれます。「取り込まれた養育者」は心の中から子どもを見守る機能であり、「見張り機能」も併せ持つことになります。親が目の前にいなくても、安心することが出来るようになり、親が悲しむからこんな事をしてはいけないと行動コントロールが可能になります。こうして他者の苦しみや

体が揺れる、真っ直ぐ歩けない、足の運びがぎこちないなど、独特の動きや姿勢というのは、協調運動障害と体性感覚の異常が重なったものです。お笑い番組で運動音痴の運動会やダンスレッスンなどがありますが、笑いを取るためにわざとしているものでないとすれば、協調運動障害だと思われます。

体性感覚の異常とは、自分の体がどういった姿勢を取っているのか、四肢がどのように位置しているのかを感じることが困難な状態をいいます。具体的には、まっすぐ立っていられない、座っていても姿勢が崩れるなどです。

運動の問題は他者に迷惑をかけるものではないため、周囲の大人からは楽観視されやすいのですが、不器用さは周囲から見てすぐに分かることでとても目立つので、本人にとっては大きな苦痛となります。ペーパーテストでは、分からない問題に手を付けずテスト用紙を提出することが出来ます。テスト用紙が白紙に近い状態であっても、人に見せなければ周囲には分かりません。でも、運動音痴、不器用は隠すことが出来ません。明らかに走るのが遅いのも、跳び箱を跳べないのも、ダンスの動きが周囲と同じようにできないのも、隠すことが出来ずに目立ってしまいます。こういったことは、劣等感を強くし、学校などの授業参加の阻害要因になります。

ここに紹介した特徴や状態がすべての症例で同様に認めることはなく、千差万別、ケースバイケースです。百人いれば百人それぞれの特徴があり、現れ方も百様です。こんな特徴があるだろうと無理に当てはめようとしても、その人らしさや特徴をつかめないことが多いです。診察で対話する中で、発達障害によるチグハグさをどのくらいキャッチできるかが、その人の特徴の把握に繋がり、さらに診断の決め手となり、その後の支援の大切な情報となります。

自閉スペクトラム症は「先天的な脳機能障害」です。脳の機能障害というと、心や精神の問題にばかり目が向いてしまいがちですが、心だけではなく身体機能も脳にコントロールされています。つまり、脳の

解離とは、脳が器質的な傷を受けたわけではないのに、心身の統一が崩れ、記憶や体験がバラバラになる現象の総称です。狸が驚いた時に仮死状態になる「狸寝入り」も解離の一種と言われています。「心的外傷体験＝トラウマ」のみで生じるものではないのですが、繰り返し受けたトラウマによって起きる精神症状のうち、最も頻度が高いもののひとつです。解離症状は、記憶の障害と解離の途中で起きる過程症状の大きく二つに分けられます。記憶の障害には、ブラックアウト（記憶が飛ぶ）、遁走エピソード（気がついたら全く別の町にいる、その間の記憶がない）、技能知識水準レベルの動揺（日によって能力がコロコロ変わる）、自己史記憶の空白（ある年齢の記憶が全くない）、フラッシュバックなどがあります。解離の過程症状としては、離人感（物事の実感が無くなってしまってとても苦しい現象。リスカの背景？）、被影響体験（何かに操られているような感じ）、解離性幻視（お化けが見える、聞こえる）、トランス体験（通常とは異なる意識状態・恍惚状態・没我状態）、交代人格状態（別の人格が現れる）、スイッチ行動（普段の子どもとは違った状態へとスイッチが切り替わる現象）、解離性思考障害（お化けなどの声に邪魔されて考えがまとまらない状況）などです。子どもの場合は、明確では無い混然とした症状で現れる事が多いのです。

虐待は、慢性的、反復的なトラウマ性体験なので解離を呈しやすく、また解離の頻度が特に高いのが性的虐待です。性的虐待を受けた後、しばらくは無症状で経過し、後に問題が噴出する冬眠効果という現象があります。トラウマで解離が起きるのは、辛い体験を意識や記憶から切り離すことで自分を守るという防衛メカニズムが働いているからです。思い出そうとしても思い出せないのに、フラッシュバックという形で突如再体験に襲われるという病理的な現象が現れます。理不尽な暴力にさらされるという辛い体験の中にあっても、意識を自分から切り離してしまえば、痛みも感じないし、辛さも軽減されます。生き残るための戦略として解離が働いているのです。愛着のところで、脳がリラックス出来ずに過覚醒状態を呈していると話しましたが、過覚醒では意識モードの変化を認め、解離性の意識変容が隠れているのです。パニッ

悲しみを理解する共感性や社会的規範が「倫理」や「道徳」として身につくようになります。

反応性愛着障害は愛着の形成に支障を来した状態を指し、そのために他者との安定した関係を築くことが出来ず、他者に対して無関心を示すことが多い抑制型と、部分的な愛着関係の状態に取り残され、他者に対して無差別的に薄い愛着を示す脱抑制型の二群に分けられます。抑制型の愛着障害は自閉症圏の発達障害に非常によく似ていて、脱抑制型は、とても落ち着きがなく、多動であることが多く、ＡＤＨＤによく似た状態を呈します。

具体的には、危険なことや嫌なことがあった時に愛着の対象である特別な大人に近づいて守ってもらおうとする行動が見られない、「守られない」ため自分で自分を守ろうとして「固まってしまう＝フリーズ」、包み込まれる感覚を持つことができず、自分をある一定の範囲に収めることができないといった自己制御の問題、衝動や怒りのコントロールの障害、不安な時に自分を慰め安心させる術を持たない、他者と波長を合わせることが困難、感情が未分化な状態などです。

愛着の形成過程は脳の発達と直結しています。不安や恐れによる脳内の緊張を和らげる働きが、脳の抑制系の神経であるセロトニン系であることが分かってきました。愛着が未形成だと、緊張を和らげる機能が発達せず、脳内は常に緊張状態で、過覚醒状態を呈します。五～六歳頃に前頭葉の著しい発達により、感情中枢の抑制が可能となります。この前頭葉の抑制機能障害は、感情中枢の調整不良を来たし、抑制と興奮のバランスを崩し、脳の発達そのものに影響を与えます。前頭葉の機能障害は、共感性の不全、攻撃的傾向、対人的社会的能力の欠落、整理整頓や見通しを立てることの困難さ、衝動コントロールの未熟さ、多動傾向、思考力や学習の障害に繋がります。

心的外傷に相当する辛い体験によるダメージを避けるために、防衛機制という無意識的な心理的メカニズムが働きます。「解離」は防衛機制のひとつですが、心が破綻した症状としても現れます。

てしまいます。

虐待を受けた子どもは、虐待を受けやすい行動を取りやすい傾向があります。「虐待的人間関係の再現」、「再被害化傾向」という現象です。他者との関係において「虐待関係」という関係性しか知らないので、その関係性を求めてしまう、虐待的な人間関係以外存在しなくなるのです。無意識のうちに、トラウマ性の反応として、大人の神経を逆撫でするような挑発的な言動を示し、その結果、怒りや暴力を引き出してしまうのです。性的虐待を受けた子どもが、無意識のうちに性的に挑発的となることも同じ意味合いです。

そして加害者に対して、「虐待的きずな」と呼ばれる、合理化、理想化、逆説的感謝など、病理的な、歪んだ愛着形成を生じます。

ＡＤＨＤと虐待系のＡＤＨＤ様症状では異なる点があります。一般的なＡＤＨＤは、一日の多動にそれほど大きな変化はなく、対人関係のあり方は単純で率直です。反抗挑戦性障害への移行は少なく、非行への横滑りは比較的まれと言われています。一方で虐待系のＡＤＨＤ様症状では、多動症状のムラが激しく、ハイテンションと不機嫌にふさぎ込む状態が交代で見られます。対人関係のあり方は逆説的で複雑、問題に直面した時に解離反応が起きて朦朧としたり、記憶が飛んだりします。反抗挑戦性障害や非行への移行が非常に多いと言われています。

虐待によって、脳の生理学的異常を来します。反復性のトラウマによって、注意集中と刺激弁別の異常が生じます。普通の外傷体験では、その外傷に関連する刺激においてのみフラッシュバックが生じますが、虐待のような反復性のトラウマでは、刺激内容に関わらずフラッシュバックが引き起こされます。体の警戒警報が鳴りっぱなしの状態で、全ての刺激に即座に過剰反応を起こすと考えられます。

脳のダメージという見方からすると、一般的な発達障害よりも子ども虐待の方が、より広範囲な脳の発達障害をもたらすことが最近の研究結果で示されています。脳梁の体積の減少、上側頭回の体積増加、下

クを覚えていない、暴れたことを覚えていないのも、過覚醒と解離からくるものです。

長年にわたり、繰り返し強烈な心的外傷を受け続けた場合に生ずる精神科的な状態を、複雑性ＰＴＳＤ（ＰＴＳＤ＝心的外傷後ストレス障害）と言います。最も一般的に見られるのが、感情コントロールの混乱で、感情の極度の押し殺しと同時に、突発的な癇癪の噴出が見られます。性的な行動が、極度の抑圧と衝動的噴出の交替として現れることもあります。

次に、意識の変化が生じます。解離が継続的に生じていて、意識の不連続が常に存在する状況となることで、自己感の障害を認め、「自己」を統合することが困難となります。最も障害されやすいのは、自己の連続性の問題（交代人格、スイッチ行動）です。愛着の問題から、共感性が乏しく、自己を安定化することができない傾向のため、次の行動を予測することが困難となります。相反する気持ちを統合して一つの方向に向かうことが困難なため、他者を求めながら回避すると言った統合されない行動を認めます。自尊感情は極端に低くなり、うつ状態、虚勢を張り背伸びした行動などを呈します。身体的にも心理的にも自己の境界を感じることが困難で、自己と他者の境界の問題を認めます。

感覚の問題としては、感覚過敏と鈍麻が混在します。常に警戒心が働くため、小さな痛みには敏感な反面、強い痛み刺激に対して感じないようにする働きが生じます。奇妙な身体的な訴えは、感覚機能の発達の初期に虐待を受けることで、その後の認知の発達に問題が生じ、トラウマの想起に対してかゆみ、痛み、身体の一部への違和感など奇妙な身体的訴えや、解離などの訴えを認めることがあります。

他者関係の問題では、大人との強い繋がりを築けなかった子どもは、べたべたした関係を求める一方で、大人を信頼していないので、守ってもらうような行動がとれません。また、虐待者から自分がされたことを弱い者にするという傾向があり、家庭の中で権力による支配が行われているので、強い者は弱い者を支配し、暴力を振るっても当然と思ってしまい、強いものには服従、弱いものには暴力を振るう構図ができ

【支援について】

児童自立支援施設の生活支援において、他の児童施設と区別できる最も特徴的なことは、明瞭な「枠」が設定されていることだと思います。生活時間、日課、規則など、ほぼ一日の流れがタイムテーブルに沿って決められています。これは一見窮屈なことに思われるかもしれませんが、実は「枠組み」があることは安全感や安心感に繋がっています。特に心に何らかの問題を抱えている場合には、「枠組み」が治療的にも働きます。発達障害特性を有する場合、突然の予定変更は苦手で、混乱を生じる原因になります。融通が利かず、臨機応変な対応を求められることは、大きなストレスとなります。一日の流れが決まっていると、見通しをもって生活することができます。日課が身につくまでに多少時間を要しても、身についてしまうと変更の必要がないので、生活に安定感が生じます。

支援で必要なことは、対象児童・生徒の問題ある行動が何故起きているかを知ることです。大人の目には、怠けている、サボっている、ふざけている、反抗している等と映る行動が起きている理由(原因)を考えてあげることから始める必要があります。見る力、聞く力、見えないものを想像する力がとても弱く、そのせいで勉強が苦手というだけでなく、話を聞き間違えたり、周りの状況が読めなくて対人関係で失敗したり、イジメに遭ったりして、それが問題行動の原因にもなっているということを考えると、大人が怠け、サボり、ふざけ、反抗等と一方的に解釈してそれを正そうと指導しても、子どもたちの根本に働きかけなければ、指導は全く子どもたちに届かないことになります。

発達特性と子どもたちの上手く行かない行動の関係について考えて見ると、対策が見えてきます。特性からくる上手くいかない行動について、次に例を挙げて説明します。

時間を守れない、宿題や提出物が出せないのは、時間のマネジメントが出来ないからで、また意識を集中させることが出来ずすぐ別のことを考えてしまい、目の前の処理が開始できないことも関係しています。

垂体の体積増大、海馬の体積減少、眼窩前頭皮質・前側頭極の血流増加、下前頭回の血流減少、海馬の賦活低下、前帯状回のＮアスパラギン酸の低下などです。これらは、治療と教育により軽快し、恒常的な変化に対する修正が可能であると言われています。

愛着障害、共感性の不全、攻撃的傾向、対人的社会的能力の欠落、整理整頓や見通しを立てることの困難さ、衝動コントロールの未熟さ、多動傾向、思考力や学習の障害、解離、過覚醒、感情の過敏と鈍麻、自尊感情の極端な低さ、対人関係の距離のとれなさ等々、発達障害に認められる生き辛さの特徴でもあり、虐待を受けた子どもたちの難しさの特性でもあります。

発達障害自体が虐待の危険因子ですが、生来発達障害的傾向があったのか、虐待の結果発達障害的状態を呈しているのか、明確な判別は極めて困難です。もともと発達障害傾向を有していた子どもが虐待を受けると、元々のＡＤＨＤの特徴と、虐待系のＡＤＨＤ様症状の両者の状態が混在することになります。精神面、行動面での問題を認めた時に、その人に発達障害特性があるかどうかを検討することは必要ですが、被虐があると特性が見えにくかったり、特性がさらに複雑な様相を呈するため、対応に混乱を来します。子ども虐待へのケアと教育は、「安心して生活できる場の確保」、「愛着の形成とその確保」、「子どもの生活・学習支援」、「精神療法」です。被虐待児の対人関係はゼロからの出発ではなく、マイナスからの出発と言われます。愛情が注がれれば注がれるだけ、逆に問題が噴出するというパターンも珍しくありません。国語力の不足が内省の不足をもたらし、多動に拍車をかけるという悪循環も認めます。子どもの育ち直しが何よりも必要ですが、とても難しく、また多くの時間を要します。問題行動噴出の背景には解離が潜んでおり、また過覚醒状態を認めます。絶えずイライラし、些細な刺激からフラッシュバックを生じ、挑発とけんかを繰り返します。過覚醒そのもの、過覚醒にからんだ暴力や挑発行動には、薬物療法の導入が有効と思われます。

自分のミスを人のせいにする、すぐにバレる嘘をつくというのは、相談されることが多い問題です。自分の言っていることを周囲にどう思われているか分かっていない、どのような結果に結びつくかという見通しが持てないという状態で、これは見えないものを想像する力がないことに起因しています。「屁理屈」を言う・嘘をつく・人のせいにするといった「言い訳」を生まない指摘・指導が理想的ですが、先にも話したようにこれまで生きてきた中で編み出した苦しい処世術なので、そんなに簡単に使わないようにはなれません。こちらが求めているのは、責任の所在を明らかにするということや、言い訳ではないということを明確に伝えることが重要です。

目の前の事柄しか見えずやり始めると一点のみに集中してしまう、一生懸命だけど空回りしている、気配りのしすぎやオーバーワークでの疲弊などもよく見られると思います。過集中とは集中しすぎるために周りが見えなくなり、優先順位が付けられない、全体を見ることができない状態です。字義通りに受け取るために「適当」「ちょうどいい」が分からないので、空回りやオーバーヒートが生じます。全体の中での自分の位置付けと、その中で何を担っているのかということに気づけるような声かけ・指導が必要です。オーバーヒートを防ぐためには、何をどのくらいする必要があるかを具体的に提示する、タイミングを見て休憩できるような声かけをすることが必要です。

「ちゃんとして」、「きちんとして」、「しっかりして」、「がんばって」という言葉が日常よく使われます。発達特性を持った人に対して、これらの言葉は漠然とし過ぎて何をどうしたらいいか分からない、もしくはその人が自分の勝手な解釈で行動してしまう危険性があります。反省を促したいため「何故こんなことをしたのか？」という質問も同様によく使われますが、これも漠然とし過ぎて答えられないか、または勝手な解釈を生み出し、屁理屈や言い訳の原因になります。全体の見通しを立てた空気は読めないのですが、指導の場を切り抜けるためにこう答えたら許してもらえるだろうという空気読み・処世術だけは必死で身

常にあとどのくらいしか時間がないのかを、声かけやカレンダー、時計・張り紙など「見える化」した意識付けが必要です。

うっかりミスは、思い込みや聞き間違いが大きく関係しています。指示の解釈が違っていることや、指示の意味するところを間違って受け止めていることに気がつかず自分の思い込みで行動するため、指示と違うことをしてミスが生じてしまいます。聞き取り困難という認知の特性により、指示内容が理解出来ない場合もあります。注意散漫で聞き取れない状況としては、ボーッとしていて聞いていない、興味がないことに注意が払えず、他のことを考えていて聞き逃すという状況が考えられます。指示を与えたときに、指示内容を正しく理解できているか確認する必要があります。興味がないことに注意散漫な場合は、注意を向けることによる本人にとってのメリットを伝え、少しでも興味が持てるように配慮することも必要です。

課題を達成していないのに達成している気になって、指摘されると「屁理屈」に聞こえるような言い訳をするという場面を、指導の中で経験することが多いのではないかと思います。これは課題達成とはどういうことを意味するのかに関しての認知の誤りです。これまでの人生の中で、できていないことには気づけないけれど、周りとの違和感はあり、それに対して正しい指摘や具体的な支援・指導などの介入を受けてきた経験がないため、無意識に自分で自分を守るための「理由」探しをして、微妙に「嘘」をついたり、誰かのせいにしたりして、どうにかその場その場を乗り越えてきた本人なりの苦しい処世術の結果の一つが「屁理屈」なのです。こういう場合、「良い悪い」の評価に敏感になっている傾向も認めます。良し悪しとは関係無く、課題達成という事実に合致しているかどうかを判断し、課題達成とは具体的に何がどうなることを指すのかを、繰り返し説明する必要があります。口頭だけの説明で伝わりにくい場合は、文字や図など「見える化」も必要です。

評価ではなく個性として伝えることであり、子どもがそれを怒りや落胆といった負の感情とは離れて、少しでも受け入れようとし始めたら、支援がほんの少し前進したといえるのではないかと思います。「褒める、話を聞いてあげるという対応は、その場を繕うにはいいが、長い目で見ると根本的な解決策ではなく、子どもの問題を先送りにしているだけ」という文章を読んだ時に、本当に必要な支援とは何かと自問し、「現実を生きて行く力」が子どもの中に育つための手助けをすることだと考えました。生きていくために最低限必要なスキル、例えば常識と言われるものや学習面などの習得、最近ではパソコンや携帯電話の正しい使い方の知識を与えることも、生きていくために必要なスキルに入るのではないかと思います。

施設に入所してきたということは、その前の生活で何か問題が生じているということです。措置の書類に書かれた文字だけを見ると、それぞれの子どもたちの問題に関して同じような表現が並んでいますが、本当にみんな同じでしょうか。書類には、その子どもの表に現れた歴史が書かれていますが、背景や個人の特性、抱える問題は一人一人違っていて、ＡＳＤのところで「特性は百人百様」と書いたように、同胞であっても百％同じではありません。一人一人違った特性を持っているので、支援の目指すゴールは同じでも、その過程では、それぞれの子どもの特性に沿って支援計画を立てる必要があります。支援は常にオーダーメイドであるべきだと考えています。それぞれの子どもの特性を理解した上での支援・指導は必要かつ有効です。発達障害を抱えた子どもたちは、そもそも集団生活が苦手です。その苦手さを助長するのが、特性の無視です。気づかないことによる無視だったかもしれませんが、特性を見逃されることによって、子どもたちは大人が想像する以上に何も吸収できずに、何も分からないまま集団に入れられていたのかもしれません。子どもたちの困りごとは、集団が難しいという大きな括りでは見えてきません。集団を難しくしているのは何かという視点で問題点を探して下さい。ＡＳＤでは、暗黙のルールが分からない、空気が読めないといわれます。何も手がかりがないと分からない、できないことでも、ヒントがあればできる

につけます。反省の作文だけは上手になり、反省文はその場を切り抜けるためだけのツールになってしまっていると感じることがあります。指導を受けた根本の意味がわかっていないので、また同じ事を繰り返してしまいます。反省のための言葉を引き出すよりも、具体的に何が間違っていて、事実こうしなさいと伝える方が効果的で実際的です。問題行動をなくすために行動変容させるには、「何が〇で何が×です」と毎回具体的に伝えて、×に該当する行動を取ってはいけないと繰り返し指導をして下さい。何度も同じ問題を起こしても「何故」と問うのは愚問です。根本が分かっていないから同じ問題を起こすのであって、「何故」と聞くよりも「何が分かっていなかったのか」を探って、その部分に必要なアプローチをして下さい。

支援の難しさの一つに、子ども自身が「気づき」や「困り感」を持てていないことが挙げられます。発達特性ゆえに宿題に取り組めない、忘れ物が多い、授業に集中できない、不器用で他と同じように行動できないなどの問題に対して、正しく介入してもらった経験があると自分が困っていることに気づけるのですが、正しく介入された経験がないばかりか、困った人と周囲から思われ、笑われ、馬鹿にされ、叱責されるといった経験を通して、本当は「困っている人」なのに自分でも「困った人」と間違って認識します。困っていることを気づかせようとする働きかけに対して、「馬鹿にされた」「叱責された」経験がフラッシュバックして拒否的、反抗的になり、益々指導が難しくなります。これらは特性に気づかれずに無理を強いられてきた結果といえます。良し悪しという判断ではなく、自分にはこういう特性がある、ここが困っていると正しく認識することが、子ども自身の生き辛さを少しでも減らしていくために大切なステップとなります。発達障害の有無に関係なく子どもを育てる上で共通して重要なことは、子どもを過大評価せず過小評価もせずそのまま受け入れることです。それによって、子ども自身がありのままの現実の自分を受け入れていけるようになります。不得意なこともあれば、得意なこともある、両方あって当たり前と思えて初めて自分の困りごとに気づけます。困り感を持てない子どもに対する支援は、得意不得意を良し悪しの

親になった時に、子どもの反抗に耐えられず苦しむということがあります。フラッシュバック・タイムスリップや虐待の再体験という現象です。人は充実している時には「生きている意味は何か」といったことはあまり考えないかもしれません。ふと、心に隙間ができた時に、生きている意味を考えてしまいます。乳幼児期に親や養育者からの無償の愛を経験していないと、自分に価値があると思いたいがために、価値を比較する対象を必死に探そうとしてトラブルになり、結局最後に絶望感に襲われるということになります。

自分が大切にしてもらったという経験は、その後生きていく中で辛いことがあった時にその人を支えてくれる軸になると私は信じています。そして、もっと理想的には、困った時、苦しい時に頼れる場所ができると、戻れる場所、受け入れてくれる場所の安心感が「生きていく力」になります。施設にいる時間は限られた時間ですが、「ここで自分が大切にされた」という思いが育って、それが子どもたちの心の支えになることを願っています。

施設の嘱託医のお話を頂いた時に、施設の子どもたちの役に立ちたいという思いと同時に、大変な人生を歩んできた難しい子どもたちに一生懸命関わっているスタッフの皆さんを応援したいという気持ちで引き受けさせて頂くことにしました。

施設では、複雑な背景を抱えた子どもたちを預かっているので、日々、大小様々なトラブルがあると思います。トラブルが起きた時のスタッフの皆さんの気持ちのやりくりについて触れたいと思います。

トラブルがあった時に、その事実に関して、こういう対処で良かったのか、もっと良い対処はなかったかという振り返りは大切ですが、この時に、自分がこうしなかったからダメだったとクヨクヨすることは無用です。クヨクヨするということは、結局は現実逃避であって、現実を直視する態度ではないのです。次の仕事に向かって、待っている子どもに向かって行くためには、クヨクヨすることは時間の浪費です。もし、次に同様のトラブルが生じたら、今回よりも良い対応が出来るように、自分や周囲はどう判断して、

ようになります。そのヒントも百人百様で、それぞれに合った出し方が必要です。集団生活で得る経験や学習も、個人個人が支援されて初めて成り立ちます。そうなると集団生活ではない場での支援がいいのではないかという意見が出てきそうですが、自分以外の誰かがいなければ経験できないことを経験し学習するために集団生活である必要があります。個人の支援と集団の支援は決して別物ではなく、切り離せないものなのです。施設の生活での一つ一つが、その子どもにとっての貴重な経験や学習であること、施設を卒業した後に活かされていくものであると信じています。

私が精神科医になって「面白いなあ」と思ったのは、入院の際には入院を断固拒否して病院を嫌がっていた患者さんが、退院して外来通院した帰りに病棟に顔を出して、看護師さんや入院中に仲良くなった患者さんに会いに行くことでした。「あんなに嫌がっていた病棟が懐かしいのかな?」と不思議に思ったものでした。入院に対する不安や病状の悪さから、とにかく怖いという思いがあって拒否していたけれど、入院すると看護スタッフから大切に関わってもらうことで、懐かしい場所にかわるのです。現役時代は学校を嫌がっていた子どもでも、卒業してから母校や恩師に会いに行くのも同じような状況です。

私たちが患者さんを支援する時に、キーパーソンを探します。キーパーソンがいない場合は、仮にでも、一時的にでも、その人の基地になれそうな人や場所探しが必要になります。

人は危機的な状況に追い込まれると、誰でも精神神経症状、様々な症状を現します。特に虐待などの辛い体験のある人は、複雑な心理的問題をもっているので症状は姿形を変えて多彩に出てきます。

安心出来る基地を持っているかどうかは、症状の現れ方よりも回復に大きな影響を与えると私は考えています。最終的に「自分はこの世に存在する価値がない」と思ってしまうか、「あの人が自分を認めてくれた」と思えることで自分を末梢する考えにまで至らずに留まってくれるかというところが大きく違います。回復過程にエネルギーを注げるか注げないか、正反対の結果になります。幸せな家庭を経験せずに自分が

すい心身の疲労困憊した状態で、心的エネルギーの非常な消耗状態を伴い、心身の疲労と感情の枯渇が起こりやすいといわれます。ストレスを上手にコントロールしていく事が、「燃えつき」を防ぐポイントです。そのためには、自分が置かれている状況を受け止め、ストレスを自覚することが重要です。ストレスによって自分の心身の状態がどのような変調を来たしているのか、自分の心身のＳＯＳのサインを正確にキャッチすることが、健康管理の重要なポイントです。自分が支える人たちを守るためには、まず自分を守ることが重要だといつも考えています。

「自分に優しく、他人にも優しく」

参照文献

加我牧子・稲垣真澄・編集（二〇〇六）．医師のための発達障害児・者診断治療ガイド―最新の知見と支援の実際．診断と治療社、全二三七頁

樋口輝彦・斎藤万比古・監修（二〇一三）．成人期ＡＤＨＤ診療ガイドブック．じほう、全二三五頁．

杉山登志郎（二〇〇三）．学研のヒューマンケアブックス特別支援教育のための精神・神経医学、第五刷、学研、全二〇六頁．

杉山登志郎（二〇〇七）．発達障害の子どもたち．講談社現代新書、全二三八頁．

杉山登志郎（二〇〇七）．子ども虐待という第四の発達障害．第四刷、学研、全一八四頁．

杉山登志郎（二〇〇九）．こころの科学叢書・そだちの臨床―発達精神病理学の新地平．日本評論社、全二五九頁．

本田秀夫（二〇一三）．子どもから大人への発達精神医学―自閉スペクトラム・ＡＤＨＤ・知的障害の基礎と実践第三刷．金剛出版、全一八九頁．

どう動いたら良かったのか、感情を抜きに、冷静に検討し記録して下さい。今回ベストの対応ができていたかもしれないし、そうでなかったかもしれないし、その積み重ねが、危機対応の立派なマニュアルに仕上がっていきます。

個々の子どもをどのように理解するか、みんなが同じパターンではなく、それぞれが独自のパターンで問題点を現してきます。一人の子どもを経験したからといって、全てのケースに当てはめることができないという難しさがありますが、一人一人に丁寧に関わることで、対応の糸口が見つけやすくなっていくとも言えます。

子育てをしていると、親自身が自分の問題に気付かされて苦しくなることがあります。精神科の治療場面も同じで、人に関わる仕事全てにおいて、関わりの中で必ず自分自身を見つめ直さなくてはいけない場面に幾度となく直面します。逆の言い方をすると、そういった場面に直面する時は、その仕事に正しく向き合えているということです。自分の対応に問題を感じず、これで良いと自信をもって進んでいる時は、何か間違った方向に進んでしまう危険性があります。

「良き子育ては、親自身が我が身や家庭を振り返り、親自身も育つ。これと同様に、子どもの援助過程は、子どもと援助者及び援助チームが共に成長して行く過程」なのです。

スタッフの皆さんが、子どもの対応の大変さに疲れて職場を去ってしまうと、子どもたちは頼れる柱を失うことになります。みなさんには、この仕事をぜひ続けて頂きたいと願っています。働き盛りの精神的疾患の増加に関連して注目されるのが「燃えつき症候群」です。「自らの理想を求めて悩みながら努力してきたが、その結果は不満足、疲労感、失敗感だけを持つに至った状態。自分が最善と確信してきた方法で打ち込んできた仕事、生き方、対人関係などが、全く期待はずれに終わる事によりもたらされた心身の疲労状態、あるいは欲求不満の状態」です。こういう状態は、人間相手の仕事に従事する職業人に起こりや

特集

『発達障害を抱える児童の生活支援』

～発達障害の児童に対する児童自立支援施設の支援の有効性について（集団生活や作業指導の有効性）、集団生活が難しい児童をどう支援していくか～

特集 ①の1

『発達障害を抱える児童の生活支援』

～北海道の児童自立支援施設における、発達障害の児童に対する支援～

北海道立大沼学園　専門主任　山口大輔

全国の中で、北海道には児童自立支援施設が三カ所設置されている。北海道立の施設が男女別にそれぞ

本田秀夫(二〇一七). 自閉スペクトラム症の理解と支援―子どもから大人までの発達障害の臨床経験から. 第二刷、星和書店、全二二五頁.
宮口幸治(二〇一九). ケーキの切れない非行少年たち. 第十刷、新潮社、全一八二頁.
西澤哲(一九九七). 子どものトラウマ. 第五刷、講談社現代新書、全一九一頁.
西澤哲(二〇一〇). 子ども虐待. 講談社現代新書、全二四一頁.
ニキ・リンコ(二〇〇六). 俺ルール!自閉は急に止まれない. 第二刷、花風社、全三一六頁.
岩永竜一郎・藤家寛子・ニキリンコ(二〇〇八). 続自閉っ子、こういう風にできてます!自立のための身体づくり. 花風社、全二五二頁.
山崎晃資(二〇〇七). アスペルガー症候群の概念と診断. 精神療法、第三十三巻四号三(四〇三)―十二(四一二)、金剛出版.
古茶大樹・本田秀夫(二〇一〇). 発達障害の疑われる成人例. 精神科治療学、第二十五巻十二号　一六六一―一六六八、星和書店.
中井昭夫(二〇一七). 発達障がいにどう向き合うかー特別な配慮を必要とする児童・生徒の現状と学校適応―不器用な脳?―身体性から考える神経発達症―. 教育心理学年報、第五十六集　三一五―三一九頁.
岩永竜一郎(二〇一九). 令和元年度子どものこころの問題に携わる関係者育成セミナー、発達障害の子どもや大人の感覚と運動機能からくる生きづらさの理解と支援. 石川県こころの健康センター講演録一―三十二頁.
原田剛志(二〇二〇). ＡＤＨＤ Ｗｅｂカンファレンス「ＡＤＨＤ治療薬の使い分け～成人期の困りごとに注目する～」.

て欲しいと願っている。

さて、本児の場合、家庭では不登校となり、生活がゲームと動画中心となって破綻していったことから、自立支援施設の規則正しい生活や日課（注２）は本児にとって適切なものであり、また本児自身も上手く適応した結果、大きく改善したと考えられる。一方で母親への暴言暴力の要因となった、あるいは母親との誤った関わりにより身についてしまった女性蔑視の思考については、未だ課題が多い。北海道では男女の施設を分けているため、男子の当園では寮母と分校教諭しか女性職員がいない（注３）ことから、とりわけ生活場面では寮母に矛先が向かいがちで負担が集中する傾向にある。この点については、今後も職員間で連携しながら、一貫した対応でありながらも負担の集中しない工夫をしていく必要があろう。

また、現在、中学生は全員野球部に所属しているが、本児の場合は野球への興味関心（道具や手入れなどに偏っている傾向もあるが）が強かったため、野球というクラブ場面を使って支援することができた。野球というスポーツを指導に取り入れることには賛否両論あるだろうが、当園においては、野球を指導の中心に据えて上手くいく児童が最近は減っているが、少なからずいることも事実である。

さらに、落ち着いていない時期には三回の特別日課（後の二回が現在の担当職員）を実施しているが、この間、担当職員と徹底的に向き合い、考えることで、職員との関係性が築かれたこと、心理療法担当職員を中心にアンガーコントロールについても実施したことがプラスに作用したことも否定できない。

最近の傾向として、かつてのように非行少年と言われる児童は減多に入所せず、被虐待や発達障害、またそれに起因する二次障害を抱えて入所する児童が大半である。集団活動で支援することが出来て、情が通じた時代とは異なり、個別対応が必要で話が入りにくく、積み重ねも難しい児童も多い。本児も発達障害を抱えており、入所時はトラブルメーカーであったが、徐々に話が通じ、周囲となんとか交流していけるスキルを身につけつつある状況にある。まだまだ課題は多いだろうが、本児の発達「障害」が、周囲と

れ一カ所ずつ（男子：大沼学園、女子：向陽学院）と、民間の一施設（北海道家庭学校）である。北海道はその広大さゆえ、それぞれの施設間も遠いところで三〇〇キロメートル以上、車で六時間という隔たりがあり、緊密な連携を意識しつつも、それぞれの施設が独自性を育んできた。

このたびの特集にあたり、この北海道内三カ所の施設から、おのおの知見を持ち寄り、とりまとめて掲載させていただくこととした。

（北海道立大沼学園）

大沼学園からは、執筆当時中学三年であり、最も長く在籍している男子児童S君を取り上げたい。

S君は平成三〇年九月に入所、主訴は母親への暴言、暴力、不登校で、家庭は実父母と本児の三人世帯、知的能力は正常域、自閉スペクトラム症の診断のある児童であった。

入所当初から、発達障害特有のマイペースさや空気を読まない発言でのトラブルも多く、こだわりや頑なさで悪化させることも常であった。相手にキレてしまい暴力行為に及び、特別日課（個別対応）となること三回。はじめの一年間は間違いなく、寮内で一番の問題児であった。寮舎はこの後、夫婦制から交替制へと移行（注1）し、対応職員も完全に入れ替わってしまったが、現在は入所から二年近くが経過し、日常の生活場面で暴力などの大きな崩れを見せることは少なくなった。しかし、発達障害特有のマイペースさ、空気を読まない特性のほか、未だコミュニケーション面、特に女性職員との関わりに課題があり、自宅における母親との関係が再現されているかのようである。無自覚にフラストレーションを溜める傾向もあり、適切なストレス解消も、本児のこれからの課題であろう。一方で家族との交流、一時帰省などは順調に経過しており、家族の本児に対する見方も変化している。中学卒業、高校進学を機に退園を期待されていることから、受験生として学習に邁進してもらうことはもちろん、先述の課題に最後まで向き合っ

特集 ①の2

向陽学院における発達障害児に対するアプローチ
～集団生活が難しい児童をどう支援していくか～

北海道立向陽学院　院長　阿部康子

当学院において、多くの児童が発達障害の特性を有し、診断を受けて、医療と連携しているが、幼少期から継続して発達の支援を受けている子どもはほとんどいない。彼女達が思春期の今になって、学院で受ける支援が、子どもの最善の利益につながると信じているが、職員達はこれまでも、児童自立支援施設の集団生活の枠組みと発達障がいの個別性への対応の間で悩み続けてきた。

改めてこのテーマをいただき、私たちが思い浮かべたのが、中学三年秋に入所したAさんである。実母、妹と三人世帯で、実父からのＤＶで離婚、本児も暴力を受けている。いじめを理由に小学校から不登校となり、母も体調を崩し適切な養育ができていない。家庭では、母への要求と粗暴行為が繰り返され、自閉スペクトラム症、抑うつ状態と診断され、フリースクールや医療機関を活用していたが、母の精神疾患の悪化と入院の必要、心中をほのめかすＳＯＳで児童相談所につながった。一時保護所では、新規場面の不安が強いものの、小集団の人との関わりの中で徐々に緩和され、担当職員は、泣いて被害感を訴える彼女と毎日面談し、手づくりの可愛いスケッチブックで学院の様子を視覚化して説明、入所の動機付けをして

の軋轢を生まない、あるいは自力でトラブルを回避、解決できるようになったとき、「障害」ではなく「個性」として周囲に受け入れられ、社会で生きるための力となるのではないか、近年の児童自立支援施設の大きな役割のひとつは、それを手助けするあたりに有るのではないかと考えるこの頃である。

注釈

（注1）大沼学園は開設以来、夫婦小舎制を旨とし、近年は一寮につき寮長夫婦と支援職員二名の四名ずつで運営してきたが、平成三十一年四月から一寮が、令和元年度からさらに一寮が交替制へと移行し、それぞれ職員八名体制で寮を運営している。

（注2）児童は平日六時、休日七時起床でランニングや掃除をこなし、分校での授業や園内作業などのあとにクラブ活動や掃除、余暇、夜は二十一時前後の就寝となっている。

（注3）大沼学園の児童対応職員中、女性職員は寮母のみ、施設内分校も女性は小学校教諭一名、養護教諭一名のみ。

こその今であり、そうした仲間を排除することのなかった場の力ともいうべき同寮生との力があったこと、ただ、それは傍若無人に振る舞うだけの人間には与えられない仲間の応援の輪であったと振り返っている。その気持ちを引き出しているのは他ならぬ本人の日常の懸命な活動であり、注意やアドバイスに対して「ありがとうございます」とすぐに反応できる明るさと礼儀の正しさであろうと寮長は捉えている。

Ⅱ　分校支援―体、口、気持ちのトレーニング

西の里中学校陽香分校では、入所翌日に学習の定着を確認するためテストを行っている。野崎栄美子教諭は、朝から彼女が号泣し、「人と話すこと、教室に入ることはできない」と、入室もテストを受けることも拒否していたことを思い出す。別室対応するが、話のつじつまが合わない、駄々をこねる状況から、小学校低学年ほどの知識と感じたとのこと。突然「トイレ」と言った後失禁し、給食時間では、食べ物を両手に持ち口に入らない量を入れ、こぼしながら咀嚼する。時間をかけ、丁寧に個別指導することが必要と感じ、トイレトレーニング（拭き方、便器の使い方、生理用品の使い方）と給食指導（箸、フォークの使い方、食べ方）をすることになった。支援学級で体づくりを始めたが、呼吸が浅く苦しがるので、校舎の周りの散歩から始めた。しかし、五分程度で息が上がり歩けなくなった。小学校から引きこもり、日常の大半を部屋で過ごしたことで、身体能力が低下していたのだ。バランスボールで体幹トレーニングを始めると「鼻が痛い」と言ったことで、今まで鼻呼吸をしていなかったことがわかった。話し方では「パ、カ」の発音ができず、口のトレーニングをした。失禁は何度もあり、感情が高まると失敗する状況を自分で理解できるように話をした。

授業では、場に応じた言葉遣いについて教えた。アニメの世界が現実と認識している部分を修正するが、

くれた。

これまでの支援内容と児童の成長を各担当者と振り返り、良かった点、更に良くする点を明らかにしたい。

Ⅰ　寮支援―「何をしないか」という着想

担当の西山裕司寮長と寮母のかおり先生が、本児を受け容れる際に大事にしようと確認をしたのは「本人に困ってもらう」ということ、つまり支援者として陥りやすい「やってあげている」を手放すことだった。本人は困っていると感じることは少なく、何故わかってくれないのか、こんなに頑張っているのに認めてくれないなどと被害的に受け止めやすい特徴があった。更に思い込みが強く、周囲のアドバイスも納得がいくまで聞き入れないことが続いた。ならば、とことんやらせてみて、本人が困って相談する、話し合う、を繰り返す以外には、方法は見つけられないと考えた。同時にそうした中で学び得た力を使えるようになって、退所に結び付けたいと考えた。本人は頼れる家族や親族の支えが見込めない状況にあり、厳しくてもすぐに手を貸すことだけが本人の支援には繋がらないと考え、他人を適切に頼る力をつけるためには、自分一人では上手くいかないという逆説的な体験を同時にさせる必要があった。「何をしないか」という着想である。

深夜、明け方を問わずに心配なことがあると起き出して来たり、不眠の訴え、失禁したまま畳に上がったり、吐瀉物をホールにこぼしながらトイレから歩いてきたりと、本人がこれまで暮らしてきた中で身につけたことの少なさとこれから学ぶべきことの多さに直面する中で、対処方法を考え、伝える。納得しない時には本人に、もう一度同じことが起きた時にはこうするよ、と予告をした上でやらせてみることを繰り返したという。本人の向上的な気持ちと、何ものにも屈したくないといった感情に似た頑強さがあって

練習したいというほど熱心に取り組んでいた。次の回には実際に使用してみてうまくいったことを報告し、他児の議題を取り上げるときは共感しながら経験したことを述べるなど、積極的に参加している。中学校の特別支援クラスと連携した体力づくりの時間では粗大運動と体幹訓練であるムーブメントセラピーを、職業・家庭時間では裁縫を主とした微細運動訓練を実施している。足首の可動域が少し広がったことなど、少しの成果を喜ぶ姿があり、はじめは玉結びや玉止めができなかったのが、繰り返すうちにコツをつかみスムーズにできるようになった。否定的になりがちな思考について、分校からの思考バランスシートを毎日継続し書くことで気持ちを振り返り、自動思考から適応的思考に自ら変える力をつけてきたようだ。

Ⅳ　心理支援―心理発達の著しい変化

土谷麻紀子心理士は、「本児は、異質な存在感を放っている」と表現する。それは集団の中で際立つという。授業中の自己紹介で好きな『遊戯王』について生き生きと発表する時。休み時間に体育館で一人、脳で再生されている映像を忠実に再現しようと踊っている時。教室で教師が発した生徒全員への問いかけに対し意気揚々と答える時。他者の視線を意識せず、評価に怯えることなく、好きなものに邁進する姿が印象的であり、本児の異質さは、他者の視線から自由な故であることを指摘している。

本児は昔からもう一人の自分と対話し、認知、思考の修正を図っているのだと言う。「あの子が私を無視したのは私のことをバカにしているからだ」と怒りに震えていると、もう一人の自分が、『あの子は急いでいて私の声が聞こえなかったかもしれない』と教えてくれるので、冷静さを取り戻すのだ、と。卒生になった頃から、もう一人の自分のセリフが規範的色彩を帯びてきたという。休み時間は遊びたいけど、授業準備や係の仕事等やるべきことを優先せねば、ともう一人の自分が言う。超自我的なもう一人の自分。エス

たびたび勘違いをした。唐突に「仁義がないと思う」と話す、間違えると「死んでお詫びをする」と泣き土下座しようとするなど、認識のズレがあり、人との関わりがうまくいかなかった。落ち込みが激しいため精神科医のアドバイスから「思考バランスシート」を毎朝行い、自分の行動や感情の移り変わりをノートに記入し、確認・修正していった。この取り組みから気持ちが変わり始め、思い込みを理解し、次は違う方法を取る努力を始めたという。視覚で確認することで状況を把握しやすくなり、振り返りができるようになっていったのである。

Ⅲ　本館支援―個別対応とソーシャルスキルトレーニング

自立支援係の中学三年担当の北西文歌自立支援専門員は、入所当初の彼女は、ＡＤＬが自立していないため、クラス集団での活動が厳しいという印象を受け、クラスに混ざれば本児が周りから浮いてしまうという心配があったという。分校の協力を得て個別対応をとる中で彼女は、職員からの声かけに嫌がる様子や恥ずかしがる様子は一切無く素直に指示を聞き、二か月以上経つと、他生に比べて時間はかかるが一通り身の回りの動きを一人でできるようになっていた。入所当初は自分のことに精一杯で相手のことを考えることができなかったが、できることが増えるにつれて他生の行動が気になるようになっていた。気になったことや不安なことは大人に相談するという経験が増えてきた一方で、相談しなければ気が済まないという状態になることも多く、気持ちを切り替える練習を重ねていった。

卒生になってからは、ＳＳＴを週二回ペースで実施した。担当となった相原未央専門主任は同学年の生徒の一回四～五人のグループに加わっている。本児は毎回『練習したいこと』と言って議題を提出し、場面の練習を自分の立場、相手の立場の両方練習すると相手の気持ちがわかると言って、自ら相手の立場も

称賛しながらも、「どんなに時間が少なくても絵を描くことは諦めない」と力強く言う本児の、情熱が失われていないことに安堵し、応援を続けた。自分の特性を理解してくれる大人の存在は大きな安心感だったろう。

更に良くすることについてである。今後もこうした生活のしづらさを抱えた子どもが増えてくることは予測される。支援する側が本人以上に苦労し、抱え込み疲弊してしまうこともあるだろう。そうならないためには、職員間で役割を分担できていること、医療機関との上手な繋がり、措置をした児童相談所と長期展望をすぐにあわせていくことである。最初は三か月以内に行い、退所後の支援のあり方、保護者についても、どのような応援が必要かを考えていく。児童に関わる人間が、共に見守りとそれぞれの役割に沿った応援を展開していくことを、計画して行っていくことができればと思う。子どものみならず関わる大人にとっても安心できる、見通しのある支援の場がなければ、生きづらさを抱えた児童生徒への対応は難しい。指導から支援、応援になり、管理的だった児童福祉の枠組みは、当事者主体へと緩やかに軸足を変えてきたように思われる。児童自立支援施設にあっては、従前の考え方との狭間の中で思い描く形を何ができるのか、何を以って児童の最善の利益といえばいいのか、実践を続けていきたい。

の欲動をコントロールする自我機能をフル回転させているように見える。しかし、尊敬する職員の教えを真摯に取り込みこうすべきという規範意識は高くなったが、そこに他者は存在しない。行動の遅い本児が、時間に間に合うかどうかは常に自分との戦いであり、本児が遅れるために何分も待つ羽目になる他児の気持ちは意識に上らないのである。一方、他者の言動の意図や気持ちに関心を寄せ、疑問を口にするようにもなっている。「授業中急に先生が次々生徒を当てて意見を求めたとき、何故みんなは緊張した様子で俯いたのですか」。その場の張り詰めた雰囲気はわかる、でも何故そうなったのかわからない、他者の気持ちを知りたい、と真摯に言う。自分で考えると勘違いをしてしまう、悪意にとってしまう。そして職員が解説をすると、ナルホドそうだったのかと素直に納得を示す。土谷心理士は、彼女にこの数か月、心理発達に著しい変化が起きて、超自我を獲得し、メタ認知や思考のスキーマは質的転換の途上にあるとの評価をしている。

V　終わりに

学院の応援ミーティング風に、最後に私も振り返りたい。寮支援で良かったことは、寮職員が一日何回も本児が繰り出す質問、相談にその度に真摯に答え、仲間とのトラブルの調整を丁寧に繰り返してきたことだ。いつの間にか、彼女はこういう人だとわかり、朝の身支度を毎日黙って待ち続ける子どもたち。「育ち合い」と思う。本館で良かったことは、本児にとって必要な個別の支援が、寮、分校、本館の職員の共通の認識で実施されたことだ。着替えからコミュニケーションのスキルまで、分校での生活は半年であったが、長かった不登校時代をとりもどす時間になった。「育て直し」と思う。心理士は、本児が施設生活で幾多の葛藤を乗り越えてきたプロセスを共に確認し、やりたいことを諦めるよう教え、妥協できたことを

入所理由とする児童が増えています。その中に、発達障害や、自閉症スペクトラムなどの診断がついている児童数は相当な割合を占めています。それはおそらく北海道家庭学校だけではなく、全国の児童自立支援施設がその傾向にあるのではないかと思います。

発達障害といえば、自閉傾向やこだわりが強く、集団行動が苦手などの特性は、様々な書籍に書かれています。しかし、児童自立支援施設の強みの一つとしては、小集団による支援となりますが、集団行動が苦手な複数の児童から成る集団作りとはどうなっていくのかという疑問を持つ人は少なくないでしょう。これについては、私を含めて、現場の支援者の方々は大変苦労していると思います。いまだに私自身も明確なこれと言った答えがなく、手探りの毎日です。

入所児童が発達障害の診断を持てば、入所後の精神科医の関りは必須です。これまでは地域の病院の精神科医師がお忙しい中、二週間に一度来校のうえ、診察してくださいましたが、児童生徒一人あたり五分程度の時間しかとれませんでした。そのため、より丁寧に診る必要のある児童については、旭川にある当法人の理事が開業しているクリニックへ職員が定期的に引率し、診察をしていただきました。現在は、当法人として校内に診療所を開設し、担当医である富田先生（前国立きぬ川学院医務課長）が毎週各寮舎まで足を運んで、児童の生活の様子を確認しながら児童の診察を行っていただいています。そのほか、児童相談所や教育委員会からの紹介による地域の子どもの診察も受けており、北海道オホーツク管内唯一の児童精神科専門診療所となっています。

さて、先述のように、現在当校に在籍している児童はほぼ全員発達障害（疑いも含む）の診断がついており、私が担当する掬泉寮の児童の九人中八人が服薬しています。しかし発達障害といっても、虐待、愛着形成の問題、成育歴など様々なものが混合し、単純な発達障害はほとんどいません。投薬してその日（もしくは二、三週間後）に効果が見られる児童もいれば、一年以上薬の調整をしても効き目が現れない児童も

特集 ①の3

北海道家庭学校における小舎夫婦制での発達障害を抱える児童への支援

北海道家庭学校　児童自立支援専門員　藤原　浩

Ⅰ　はじめに

北海道家庭学校に赴任して六年になり、夫婦で寮担当になって五年目になります。これ以前に、児童相談所や児童養護施設、心理治療施設の非常勤職員として、五年程度児童の仕事をさせていただきました。まだまだ新米と自覚しながら、自身の思いを書かせていただきます。大変恐縮ではありますが、参考になるものがあれば幸いです。

Ⅱ　現状・実態

児童自立支援施設といえば、不良少年、暴力や窃盗などの非行少年を思い浮かべます。しかし、近年は、いわゆる非行らしい非行が減ってきて、代わりに不登校、引きこもりやゲーム（インターネット）依存を

九月七日：入所。夕作業の途中から日課に合流し、私と話しながら雑草抜きをしました。農作業が好き、おじいちゃんが広い畑を持っている、家庭学校はクマが出るらしい、野犬はいるか、などなど、気になることをどんどん質問してきます。

九月十二日：マラソン大会のためにコースの下見。運動が得意なタイプではなさそうで、辛そうにして歩きながら五キロのコースを回りました。心が折れたのか、二日後の本番は参加しないとはっきり意思表示をしました。

九月十四日：マラソン大会の当日。他の児童が全員走ることを見て突然「走ります」と言い出しました。応援もかねて、私も一緒に走ることにしました。辛そうにはしていましたが、一歩も歩かずに完走しました。しかし、道中で監視ポイントにいる教職員からの声援には耳を塞いで「うるさい」とつぶやきイライラを見せています。

九月二十六日：寮で同級生の健太（仮名）が不調。わめき声を聞いて拓真の顔がこわばります。対応を終えて私が皆のもとに行った際には、腕にからみついてしばらくそばを離れなかった。金切り声や鳴き声は拓真にとってかなりの苦痛なようです。

十月三日：身体計測。当時の身体計測は上半身裸でパンツ一枚で身長、体重と胸囲を計っていました。拓真は頑なに服を脱ぐのを拒否し、別の時間に単独で受けることを伝えましたが、結局受けずにいました。教室に戻った後に調子を崩し、机を倒し、教科書を散らかして大暴れ。私が様子を見に行き、身体計測のことを一旦忘れるようになだめました。しばらくして気持ちを切り替え、授業を受けることができました。帰寮後話をすると、みんなの前でパンツ一枚になるのが嫌だったと話してくれました。

十月五日：木彫の製作期間が始まる。木彫に興味を示し、黙々取り組み、才能を見せてくれました。

十月十五日：行事のために全校作業で会場の準備。その途中に健太が不調になり、他の子に殴りかかろう

います。さすがに富田先生も、大変苦労なさっています。

医療の関わりは非常に大事ですが、皆さんご承知の通り、薬だけでは発達障害の児童は変わりません。薬の効果を発揮するために、日々の作業指導、学習指導や生活指導が欠かせません。北海道家庭学校といえば、作業です。実際、当校は作業をするための作業は一つもなく、すべて生活に関係するもので、それも百年以上に渡って、校祖である留岡幸助先生の「流汗悟道」と「三能主義」という理念を引き継いできました。ここでは、作業と生活は切り離せないものと、職員も児童生徒も実感しています。春に種を蒔き、秋に収穫して我が食糧となり、薪を割らずに風呂には入れぬ、牧草の手入れや牛の世話をすることから毎日絞り立ての牛乳が飲める、といったことは極々北海道家庭学校の住人にとって当たり前のことです。職員も児童生徒もともに汗を流し、働きの果実を味わいます。このような日々の生活が我々を陶冶します。とりわけ、発達障害を抱える児童にとっては、作業の成果が日々感じられることで、よりここの生活を楽しみやすいのではないかと、私は感じます。

今回は、私が担当した発達障害を抱える児童で集団生活に苦慮していた事例を挙げたいと思います。

Ⅲ　事例紹介

氏名：三宅 拓真（仮名）
在所期間：中学一年九月七日～中学二年三月二十四日（十八か月）
知能検査：ＩＱ一〇七（田中ビネー）
医学診断：自閉スペクトラム症、ＡＤＨＤ　服薬あり
入所理由：実母への暴力、家出、不登校。

時間に机に向かって作文に取り掛かります。

一月十日：冬季一時帰省から帰ってきます。一回り大きくなって、ふっくらしてきました。帰省中はおいしいものをたくさん食べてきたのでしょう。帰省中の様子を保護者に聞くと、拓真を嫌っていた祖父が、「別人のように成長した」と言ってくれました。

一月三十日：雪像製作開始。才能の見せ場で、豪快に雪を削り落とします。

二月一日：身体計測。嫌々ながらでも、シャツとハーフパンツで受けます。寝る前に神妙な顔で「話をしたいです」と来て、以前の学校であだ名を呼ばれて、嫌だったため暴力を振るって学校に行けなくなったなどの話をしてくれて、初めて入校前生活が崩れたきっかけを自分から打ち明けてくれました。そして、家に帰りたいという気持ちが強くなってきていると話します。私は気持ちを受け止めることしかできず、その後は日付が変わるまで考え込んでいました。

三月八日：小学生に対して暴力を振るってしまい、特別指導日課になります。暴力行為を振り返り、今後は二度と暴力を振るわないと誓います。

三月十七日：終業式。作業賞を取り、喜びます。二年生になったら学業賞が取れるように日記に書きます。

四月二十四日：雪の重みで倒壊した鶏舎を作業班学習で解体し、一所懸命でした。

五月四日：小学生に対して暴力。再び特別指導日課になります。

五月五日：拓真が暴力を振るったことを聞いて、九時間かけて母親が来校しました。母親と話す時は笑顔を見せますが、別れる時に寂しい涙を流します。

五月二十四日：マラソン大会。歩かずに完走しました。周りの声援も気にならないようでした。

六月二十九日：参観日。昨年の授業参観は見学する職員のことを追い払っていましたが、今年は気にせずに授業に取り組むことができました。一年間の成長は大きいです。

としている時に拓真が「やめて」と止めに入るが、健太に殴られました。手も言葉も出さずに、涙を流しました。拓真、よく頑張った。そこでやり返さなかった君は偉い！通院の車中で、「入校前の自分は同じことをしていました」と話してくれました。拓真よ、自分のことを客観視できるきっかけになって、成長してくれ、と心の中で願っていました。

十月十九日：見学者に授業の様子を見られることを嫌がり、拒否します。また、授業では不調になっていた報告を教諭より受けました。様子を見にいく時に、イライラした様子で自分の定規を折っていました。話を聞くと、理由も分からずイライラすると話してくれました。授業の雰囲気を壊さないようにと約束し、残りの三分の時間はトラブルなく教室で過ごし、後も引きずった様子がありませんでした。

十月二十八日：参観日。授業の様子を見られたくないため、参観者を追い払います。木彫コンクールで銅賞を取りました。

十一月八日：作業班学習発表会の準備。テーマが決まらない、人前で話すのが苦手、等々の理由でイライラしている様子を見せます。周囲のサポートを受けながら掲示物と流れを整理し、先が見えてくると着々と進め始めます。最近はペーパークラフトに興味を持ち始め、次から次へと作りたいものを頼んできて、難易度も上がっています。手先の器用さが抜群。

十一月十八日：作業班学習発表会当日。見知らぬ出席者や見学者もいる中、声は小さくともしっかりと自分の発表をする。質問にも自分の言葉で回答し、成長を感じる瞬間でした。

十二月一日：シャツとハーフパンツで初めて身体測定に参加します。以前も脱がないで測ることを提案していましたが、断固拒否でした。

十二月十二日：数学の授業が基礎クラスから学年当該クラスに変更になったことを、嬉しそうに私に報告します。来月の朗読会に発表することを伝えると、嫌そうな顔をしながらも引き受けてくれて、夜の自由

を学んだと思います。

（中略）

私はここで感謝を思い、自信を学び、かまえることを覚えました。すべて大事な事でここに来て学んだ事です。ここに来たのは悪かったことは思っていません。ここでは、イライラすることも悲しくなることもありましたが、楽しいと思える事やうれしいと思うことも喜ぶこともありました。一年六ヶ月という人生のほんの一部ですが、ここで学んだことをわすれずにいたいと思いました。そしてこれからは、家族との時間を大切にしながら、自分に足りない事を見つけ、どこまでも満足だとは思わず、まだまだある修復点を直していきたいと思っています。

退所後の状況

拓真くんは退所後、地元の中学校ではなく、家から離れた特認校に編入することになりました。家からバスとＪＲに乗り合わせて、一時間半の距離でした。最初の二、三か月は毎日自分で起きて、休まずに通学していましたが、夏休みの一週間前から再び不登校になってしまいました。はっきりした理由は本人が言っていませんが、人間関係ではないかと母が話します。卒業までに児相の担当福祉司も何度も足を運んで本人と話をしていましたが、功を奏さず、そのまま卒業を迎えました。その後高校にも進まず、しばらく家の手伝いをしていました。そして現在は、地元から車で九時間も離れた自立援助ホームに入居し、清掃の仕事を週五日頑張っています。仕事が楽しくなっているのでしょうか、休まずに継続しています。母親からの話で、本人は最近高校に入りたいと言っているようです。ぜひ、頑張ってほしいです。

九月六日：楽しみにしていた相撲大会。いざ対戦すると気持ちが先走って落ち着いて取り組みができず、負けてしまいました。それを素直に受け止める一方、相撲に対する熱意がすぐに冷めて、「やっぱり私には木彫と雪像しかない」と話します。拓真、勝ち負けだけではなく、自分のことを気づくことが大事です。それよりも、相撲大会は海水パンツを着用してその上に回しをつける格好で、もちろん上半身は裸。そういえば、拓真は抵抗なくシャツを脱ぎました。

一月十五日：これまでの身体計測では裸になるのが嫌がり、毎回シャツ一枚で受けていましたが、今日は何も言わずに上半身裸になります。

三月二十三日：終業式・退所日。朝は居室の片づけを机やベッドを動かしながら隅々まで掃除しました。修了式では努力賞、作業賞、学業賞と三賞取れたことで嬉しそうに報告してくれます。教務室で退所の挨拶をしますが、やはり感謝の気持ちを大勢の前で言うのが苦手なようで簡単な挨拶で終わってしまいました。校長先生に最後に挨拶できなかったことを悔やんでいました。

ここで、拓真くんが退所前に書いた作文を掲載します。独特な表現で理解しにくい部分もありますが、本人の成長を一緒に感じていただけると幸いです。

一年六か月で思った事

三宅 拓真

私は、家庭学校に来て、一年と六ヶ月が経ちます。そして、家庭学校にきて一番強かった思いは、家に帰って家族に会いたいという思いです。ですが私は家族に手を上げてしまったり、ひどく傷付けるような事を言ったりしていました。今思うと最低なことだと思います。ですが私は、ここに来て本当に家族の大切さ

特集②

児童自立支援施設における集団支援の可能性

～発達障害等による行動特性のある子どもたちの支援の工夫～

東京都立萩山実務学校　児童自立支援専門課長　鈴木義憲

Ⅰ　はじめに

「やっと分かったんです。うちの子はＡＤＤ（注意欠陥障害）だったんですよ」。Ｙ君の保護者は国際線旅客機のパーサーでした。米国出張時にふと手にした本には、まるで自分の子どものことかと思われる内容が書かれていたそうです。「アメリカではかなり増えているらしいですよ。十年後は日本でも同じことが起こるかもしれませんね」。進路面談で父親はこう続けました。平成六年（一九九四年）の春でした。

「発達障害」のワードの登場には諸説あるようです。ＡＤＨＤ（注意欠陥・多動性障害）についてみると、米国精神医学会発行のＤＳＭ（精神障害の診断と統計マニュアル）には一九八〇年発行の第Ⅲ版に、ＷＨＯのＩＣＤ（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）では一九九〇年発行の第十版に、それぞれ記載があります。『非行問題』には、平成六年（一九九四年）発行の第二〇〇号に初めて発達障害の記述が登場します。

Ⅳ　終わりに

個人の意見ですが、従来の自立支援施設は「指導」のイメージが強いと感じます。また、発達障害といわれると、どうしても構えがちになります。しかし、その前に子どもであることを忘れてはなりません。障がいは治りませんが、子どもは成長します。その成長を見守り、見届けることは、我々の最大の使命だと私は思っています。どの子も、入校（所）する前につらい人生を送ってきています。無論、障がいが原因であるものが多々ありますが、今後同じような失敗を繰り返さないためには、言い換えれば、本人が同じようなつらい思いをしないためには、より多くの理解が必要だと思います。私は、その子の躓きや課題を細かく分析し理解し、それらを一段ずつ乗り越えられるよう手を差し伸べ、背中を押し、辛抱強く成長を見守ることしかできません。それほど長くない施設生活の中でより多くの喜び（成功体験）を作れれば、少しでも本人の自信につながるのではないかと思います。

拙文ですが、一支援者の思いが皆さんに伝われば幸いです。

童相談所を訪問し、意見交換をしてきました。これは東京都初の試みです。児童相談所から受けた多くの意見の中には、いくつかの共通点も見られました。その一つが、「児童心理治療施設に措置したくても東京都には施設自体が無い。そのため重い発達障害や被虐によるダメージを受けているケースは、児童自立支援施設に措置するしかない」というものでした。正確に言うと、東京都は、児童心理治療施設を設けずに、児童相談センターの治療指導科や特別な機能を持たせた児童養護施設で、治療の必要な子どもを支援しています。

実際に萩山では、精神科薬を服用している子どもの割合が多く、二年前には七十六％に達したこともあります。児童精神科への入退院を繰り返しながら生活を続ける子どもや、精神的な安定を保つために一時的に登校をとりやめて寮で静養する子どもなど、それぞれの状況に合わせた支援が必要になってきています。

平成三十一年度（二〇一九年度）は、十年に一度の危機がやってくるかもしれない年でした。この年も施設の支援力が試されるかのような、従前の方法では支援が成り立たない子どもが何人も入所してきました。萩山が既存の支援スタイルにこだわっていたならば、きっと危機に陥っていたことでしょう。しかし過去の反省から、施設全体で支援を工夫し、強化して、これを乗り切ろうとしてきました。この様子は第Ⅲ章で紹介したいと思います。

さて本稿では、発達障害のある子どもたちにどのようにして集団生活を提供するのか、またこれからの時代を生きていく子どもたちに集団生活は必要なのか、そもそも集団生活には何の意味があるのか、ということについて説明し、萩山の支援の工夫について紹介しながら、児童自立支援施設における集団支援の有効性と可能性について論じてみたいと思います。

海外の事例でした。「第二十回資生堂児童福祉海外研修報告」で、カナダのオンタリオ州の視察に参加された埼玉学園の稲辺氏が「ＡＤＤと呼ばれる自閉症や発達障害」のある子どものケアについて紹介されています。次は平成十三年（二〇〇一年）発行の第二〇七号のケース事例です。わかたけ学園の藤井氏、佐野氏、大野原分校の山根氏による「特集⑤　非行の背景にあるもの・虐待～Ａ君の支援を通じて」で、ＡＤＨＤのある小学生へのチームアプローチが紹介されています。それ以降は、特集の一つに取り上げられたり、虐待との関連から紹介されたりしてきました。

今では、児童自立支援施設の子どもを語るうえで、「被虐児」と「発達障害」はキーワード、「精神科治療」と「心理療法」は支援レパートリーの一つとなっています。萩山実務学校（以下、「萩山」と省略）でも「被虐児」と「発達障害」のある子どもは、数の上では近年増加し、高止まりという状況にあります。

萩山は、明治三十三年（一九〇〇年）に開設され、今年で一二〇年目になります。多くの伝統ある他の児童自立支援施設と同じように、何度も危機を乗り越えてきました。近年では、平成十一年度（一九九九年度）と平成二十一年度（二〇〇九年度）に危機が訪れています。施設全体の支援の行き詰まりです。特に後者は「施設崩壊」といってもよい状況でした。萩山では十年に一度、施設全体の支援が立ち行かない危機がやってくるのかもしれません。

振り返ってみると、そこにはいつも、大人の理解不足とこだわりがあったように思います。言い換えれば、ケース理解が追いつかず、「子どもにとってどうなのか」という視点が不足し、大人が支援スタイルを変えられなくなっていた、ということでしょうか。うまくいかないと、大人は眉間にしわを寄せ、口をそろえて「厳しい」といいます。しかし、本当に厳しい思いをしているのは子どもたちなのだということを、その時は忘れてしまうのかもしれません。

平成三十一年度、東京都の児童自立支援施設の施設長と児童自立支援専門課長とで、都内十一か所の児

が関わっているように思われる」と述べています。

たくさんの子どもたちと出会ってきた方々は、これらのことには薄々感づいていたと思います。「プライバシーの保護＝地域での人とのつながりの希薄化」、「犯罪から子どもを守る取組み＝知らない人と関わらない警戒心の醸成」、「習い事などの早期教育の進展＝地域での子どもの群れ遊びの消滅」、「ビデオゲームや動画配信の普及＝遊びなどの余暇時間の個別化」など、一概には言えませんが、子どもを取り巻く環境は、人との関わりが希薄になるように変化してきているようです。ＡＳＤの特徴の一つに「共感性の弱さ」がありますが、「気持ちが通じない」、「周りの気持ちを考えない身勝手さ」など、近年、児童自立支援施設に入所してきた子どもの多くにその傾向がみられます。

共感性には、心で感じる「情動的共感」と、相手を理解していく「認知的共感」があるとされています。前者は心を感じる力が強い反面、情に流される心配があります。後者は、人との冷静な関わり方ができるようになっていく反面、幼少時からの対人関係が希薄だと、経験不足からこの能力が十分に育ちません。前者と後者の割合は人によって異なりますが、人間関係の希薄さが増した今日の社会では、後者の割合が多い人ほど共感性が育ちにくくなっていることは想像に難くないと思います。

これらのことから、児童自立支援施設で増えてきた「気持ちの通じない子どもたち」に不足しているのは、対人関係からの学びであるということが推察されます。

人は、幼少時からたくさんの対人関係を経験して、時には感動し、時には葛藤し、時には理不尽な目にあいながら、言葉や文字などのバーバルなものや、表情やしぐさなどのノンバーバルなものを通じて、人の気持ちや考え方を学びながら社会生活を送り続けています。それは生涯にわたって続くものです。

一方で、それらのことは理解しつつも、実際に目の前にいる対人関係の苦手な子どもにこのまま集団生活を続けさせていいのか、トラブルが連続することで自己肯定感を下げてしまうのではないか、そもそも

Ⅱ　子どもの成長に集団生活は必要か

近年、ＳＮＳを使えば、直接会わなくても複数の人とコミュニケーションが取れるようになりました。特に今年は感染症対策の関係から、「テレワーク」や「リモート〇〇」などが、さらに一般化してきたように思われます。便利な反面、まるで音を流さない高性能掃除機のコマーシャルのように、何かがが欠けています。たぶんそれは、「温度」だったり、「匂い」だったり、人の「ぬくもり」のようなものなのかもしれません。また、人と直接会わなくてもコミュニケーションがとれる時代になったとしても、コミュニケーションの基本は直接的な人との関わりの中で学んでいくものであることは、誰も異論がないと思います。このことは、これからの時代を生きていく子どもたちも同様です。

十九世紀のドイツで、十六歳頃に発見されるまで地下牢のようなところに監禁されていたとされる、孤児のカスパー・ハウザー（1812-1833）は、発見当初、感覚機能が完全に麻痺していたと言われています。

赤ちゃんは何でも口に入れたり触ったりしますが、こうして味覚や触覚、嗅覚、視覚などの五感を成長させつつ、養育者から誉められたり叱られたりしながら、内的行動規範が形作られていきます。カスパー・ハウザーには、当初そういったものがまったく無かったそうです。様々な専門家がこぞって関わりましたが、その場の空気を読んだり、相手の気持ちを推し量ったり、ユーモアを介したりすることは終ぞ無かったそうです。

これに関して岡田氏は、著書『アスペルガー症候群』の中でこう述べています。「どんな子どもも、人と滅多に顔を合わさず、表情のないロボットや画面に囲まれて育てば、間違いなくアスペルガー症候群になるだろう」と。さらには「虐待やネグレクトを受けた子どもに、自閉症スペクトラムと診断できる子どもが高率に見出されているのである」、「こうした背景に、子どもの社会性、共感性を育むはずの環境の変質

ているということでもあります。

三つめは大人の関わりについてです。多くのサルは勝ち負けと序列の世界を作りますが、ゴリラの世界には勝ち負けと序列がありません。そのため、授乳期が終わった子どもは母親からオスに預けられ、子どもは複数のオスと遊びます。ゴリラは遊びを通して仲間と生きていくための社会的な技を身につけていきます。

四半世紀前までの萩山では、思春期年齢ではあるものの、子どもたちが寮の男性職員と「ドロケイ（泥棒と警察）」などの追いかけっこや、「S字鬼」などの陣取り合戦をして遊んでいる風景が見られました。今は、厳格なルールのあるスポーツや学習にその時間が充てられるようになってきました。親に遊んでもらった経験の少ない子どもが増えています。「大人」との「遊び」について考え直してみる時期かもしれません。

このように児童自立支援施設では、子どもから大人に変化していく大切な時期を、適切な集団規模で、大人がモデルとして関わっていくという、霊長類学や動物行動学の視点からも、極めて優れた仕組みを持っていると言えます。

二　家族心理学・教育社会学の視点から

柏木恵子氏は、育児が母親に偏ってしまうことはもとより、家庭だけでなく、多様な人との関わりが子どもの対人関係力を成長させると唱えています。このことについて次の二つが参考になります。

一つは「複数養育」を基本とすることです。人間の子育ては、他の動物に類がないほど長期にわたるだけでなく、社会生活を送るうえでのさまざまな知識や体験からの学びが不可欠です。そのため複数の人の

集団生活を続けさせることは支援に逆行するのではないか、と考えてしまう支援者も少なくないと思います。

それでは次に、集団生活にはどのような意味があるのか、他の学問分野から眺めてみたいと思います。

一　霊長類学の視点から

人類の歴史をひも解く方法には二つあると言われています。一つは化石人類の解明であり、もう一つは霊長類、つまりチンパンジーやゴリラなどの類人猿の研究です。特に、後者の研究は日本が世界をリードしてきました。この分野からは、児童自立支援施設に関係することとして、三つのことが参考になります。

一つは集団のサイズです。人類は進化史の大部分を「狩られる側」、つまり肉食獣に捕食されてきた時代を生きてきました。そのため、大切な仲間を守るために集団を作るようになりました。その規模は、大脳新皮質の割合から人類の平均集団サイズを割り出すと、百五十人位になるそうです。深く感情移入できる関係である「共鳴集団」の規模となると、十人から十五人が適正規模になります。この数は施設や生活寮のサイズの参考になりそうです。

二つ目は思春期についてです。ゴリラの赤ちゃんが体脂肪率五％であるのに対して、人の赤ちゃんのそれは二十五％から三十％になります。体脂肪は脳の燃料タンクであり、ゴリラが摂取エネルギーの大半を身体の成長に充てるのに対して、人は五歳以下までは四十五％から八十％を脳の成長に充てます。そして思春期スパートとともに、それまで脳の成長に充てていた多くのエネルギーを数年かけて身体の成長に回していくのだそうです。つまり、児童自立支援施設で生活する子どもたちは、バランスが崩れやすく変化の著しい成長の時期にあたっているということになります。これは対人関係力を成長させる臨界期を迎え

支援が立ち行かなくなった過去の状況を振り返ると、そこには大人への、集団化した子どもの持続的な反発がありました。ところが、一部の寮だけが上手くいかなくなったような近年の事例を見ると、子どもは集団化はするのですが、同時に自己崩壊もします。つまり共通の敵を作って自らを守りあうことができなくなっているということです。ここにも関係性の希薄化が影響しているようです。

そもそも教護院の時代から、児童自立支援施設では、グループダイナミックスによる子ども同士の育ちあいを大切にしてきました。しかし、特性の強い子どもが集団内に複数いると、子ども同士のトラブルが頻発し、大人はその回避や解決に追われがちです。

グループダイナミックスにおける集団の条件は、集団に「共通目標」と「相互関与」があることとされています。かつては「寮対抗〇〇大会」などの行事に取組むことで、子どもの競争心と寮への帰属意識を高めてきました。言い換えれば、共通の敵や目標を作ることで集団の成長を促してきたということです。しかし近年は、ＡＳＤのある子どもの「〇－一〇〇思考」（ゼロか百しかないと考える傾向）や、被虐待のある子どもの競争への過度な不安などがあり、競争自体が子どもを不安定にするようになってきました。

競争に依らない子ども集団の「共通目標」の設定と、大人がそれぞれの子どもの行動を解説し、子ども間の関わりの翻訳をしたうえでの「相互関与」が必要とされているようです。

Ⅲ　萩山の工夫

景気循環論にジュグラー循環があります。十年周期で、設備投資が行われることによって景気のサイクルが大きな影響を受けるという説です。もしかすると施設も、複数の事象の相互作用によって、安定と不安定の波が交互にやってくるのかもしれません。萩山が危機を迎えた平成二十一年度（二〇〇九年度）は、

関りが必要になります。多職種が共働している児童自立支援施設には、その条件があります。一方で愛着対象者が一定しないのではないかという心配については、「子どもに応答的であることと、子どもに備わっている敏感な感覚を使ってやりとりすることの二つが愛着の絆を結ぶうえで大切」なことであり、長時間一緒にいることではないとしています。

もう一つは「集団社会化理論」です。対人関係の力は、教え込むことによって身につくものではなく、子ども自身が試行錯誤を繰り返す中で、他者のふるまいを見ながら体得していくものという考え方です。そもそも子どもは多様な人への強い関心をもち、他と交流することを求めています。児童自立支援施設の集団生活は、子どもの社会化を促す土台になっていると言うことができます。

このことについて教育社会学者の門脇厚司氏は、著書『子どもの社会力』のなかで、「子どもの社会力は、しつけや教育によって植え付けられるのではない。そうではなくて、地域における大人と子どもの共同体験を通して繰り返される、多様な他者との相互行為の過程で育まれていくものであることを改めて強調しておきたい」と述べています。児童自立支援施設には、子どもと大人が一緒に作り上げてきた、行事などの数多くの文化があります。もっと言えば、子どもと大人が一緒に育つ仕掛けがある、と言っても過言ではないでしょう。なお、門脇氏は「社会力」を、社会性や社会化を含めた「社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作り変えていくために必要な資質や能力」と定義しています。最小単位である家庭から職場、地域まで、主体的に関わっていく能力が必要であることを唱えており、児童自立支援施設にはそれを育てる環境があります。

三　グループダイナミックス（集団力学）の視点から

期が私たちの経験値を上げた」、そんな気持ちになっていきました。

しかし近年は、これから紹介するようなケースの割合が増えてきたことにより、さらなる支援の工夫を余儀なくされました。（複数のケースをミックスして個人が特定できないようにしています。）

ケース①　A君（ＡＤＨＤ・ＡＳＤ・被虐待）

〈精神疾患のある母親から虐待を受け、幼少時から暴力が止まらず、保育園は本児専任の職員が加配されていた。児童相談所の助言のもと児童精神科を受診し、ＡＤＨＤ・ＡＳＤの診断を受け、5歳から服薬する。小学校は普通級に在籍しながら特別支援学級へ通級。暴力が激しくなると服薬調整とレスパイトのために児童精神科に入院すること複数回。やがて一時保護を経て当校に入所。当初から起床困難、着替えと食事に時間がかかるなど、日課への適応は困難。登校時間に遅れると苛立ちを見せ、その原因を職員や他の児童のせいにした。学校でも不適切な発言や指示の無視、過度なこだわりなどがあり、毎時限、専任の教員が必要だった。チャレンジしたい気持ちはあるが、不安が先立ち独言や常同運動が発生する。他責思考は強いものの萩山では服薬遵守ができており、暴力までに至ることはなかった。適応困難な状況は変わらず「死にたい」ともらすようになった。〉

ケース②　B君（軽度知的障害・トゥレット症候群・苛め被害）

〈トゥレット症候群があり、幼少時から苛めの対象になっていた。軽度の知的障害もあり、他児とのトラブルが頻発した。中学生になると見られただけで突然相手に飛びかかっていくようになった。「俺を見て笑った」と小学生の女子に殴りかかり被害届が出された。収鑑、審判を経て入所。初日から「俺を笑った」と他児に飛びかかった。被害感が強く振返りは困難。本児の願いは「頭が良くなりたい」ことであり学習に

良く言えば、支援が進化するきっかけの年でもありました。翌年から施設の立て直しが始まり、数年かけて大きく三つのことに取組みました。

一つは支援体制の見直しです。それまで一部の人が中心になっていた行事企画や物品購入などの担当業務を再編して「部会制」にしました。これによって、寮だけでなく間接的な業務を通じたチームもでき、横のつながりも円滑になっていきました。また各寮には寮経営の全体調整を担う寮務統括(寮長とは異なる)も設定したことで、施設内だけでなく、児童相談所などの関係機関からも窓口として分かりやすくなりました。

二つ目は連携です。「生活」、「教育」、「心理」、「(精神科)医療」の連携の緊密化です。中でも福祉担当職員による萩山分校との共働や心理療法担当職員による行動観察と寮職員へのコンサルテーションによって、施設全体の支援の底上げが図られました。また受診前後の寮での面接などを通して、子どもが児童精神科医師に自分から困り感を相談できるようにすることで、医師との支援連携も強化してきました。

三つ目はケース理解と支援の促進です。資料を作成して支援の意味を共通理解したり、子どもの行動の意味や身体症状を互いに理解しようとしたりしました。子どもたち一人ひとりを、関わる大人一人ひとりが理解できるように、日常的なＯＪＴを始めとした研修を重ねながら、オーダーメイドの支援づくりを目指しました。

施設の体力が戻ってくると、それまで支援の継続を断念していたようなケースも、何とか工夫して支援をしていきたいと思えるようになってきました。過去の「諦め」が「悔しさ」に変わっていったようでした。「ウチでみるのは難しい」と言っていたようなケースでも、「ウチでみないで誰がみていくんだ」と考えるようになっていきました。どんなにへこんだ時期があったとしても、心の底には「教護」の矜持が眠っていたのかもしれません。転んでもタダでは起きない。いや、転んだからこそたくさんの経験ができた。「あの時

継がれた枠組みが崩壊するのではないか」と心配したりしました。それでも、子どもをみていくための工夫を止めませんでした。

一　日課の工夫

（一）睡眠時間の確保

日本人の睡眠時間が短くなっていることは周知のことかと思います。寝る間を惜しんで努力することが美徳とされた時代もありました。しかし近年、睡眠の意味が見直されるようになりました。身体の成長だけでなく、脳内での記憶の整理や定着、脳自体のダメージの修復と成長のために、個々に合った睡眠時間が必要であることが分かっています。米国立睡眠財団の二〇一五年の発表では、十四歳から十七歳の子どもに推奨される睡眠時間は八時間から十時間、また十一時間までは適正な睡眠時間とされています。

発達障害があるだけでなく二次障害ともいえる虐待や苛めを受け、脳に深いダメージを負っている子どもたちに、それまでは八時間から九時間の睡眠時間を一律に設定し、「日課に子どもが合わせる」ことを求めてきました。また、これまでも起床が困難な子どもや日中に居眠りのある子ども、取組を注意されて暴れる子どもはいましたが、多くの子どもが支援を受け続けることで次第に適応を見せていました。

しかし、今までのやり方では改善が見られないケースが増えてきました。

そこで日中の適応具合に合わせて、就床時間を個々に設定するようにしてみました。一番早く寝る子どもは十九時半には布団に入ります。約十一時間の睡眠です。自然な入眠ができるように、夕食以降はカフェインの入った飲み物は控えました。

就床時間を個々に設定したのは起床時間を揃えるためです。朝はみんなと一緒にスタートを切らせて、

は取り組んだ。しかし不随意運動のたびに体が動いてしまって文字がうまく書けない。定期考査の時期になると苛立ちが高まりトラブルが発生する。寮の当番の役割も懸命に取組むがミスが多い。「気にしなくていいよ」と慰めの笑顔を見せた上級生に殴りかかろうとした。やがて生き辛さを訴えるようになり希望を見失いかけていた。〉

他にも、定時起床できないだけでなく動きが極度に緩慢で寮の日課を停滞させる子ども、居眠りを注意されるとフリーズしたり体を激しく振るわせたりして授業を停滞させる子ども、突然激高して大人の首を絞める子ども、指導を受けている途中に自殺未遂をする子どもなどが、各寮に所属するようになりました。

これらの子どもは、従前の方法では支援できないだけでなく、他の子どもとの生活自体が成り立たなくなっていきます。個別の支援は、一時的には可能でも長期間は不可能です。また支援が行き詰まるようになると、大人の意欲も低下していきます。この先どうなるのかと不安になり、「明けない夜もあるのではないか」と考えてしまったりします。

ドイツの哲学者カント(1724-1804)の言葉に「人は人によりてのみ人となり得べし」とあります。前述したように、人の成長には一定の集団が必要であり、児童自立支援施設の支援はそれを保障しています。そうであるならば、これらの子どもたちが、どうすれば集団の中で暮らしていけるのか、暮らしの中の何を優先していくのか、と考えていくようになりました。こうして、さらなる工夫が始まりました。

一方で、伝統ある他の施設と同じように、萩山にも教護院の時代から伝承された支援があります。そのエッセンスを保ちながら支援方法を変えていくのは、決して簡単なことではありません。ベテランほど難しいものです。たくさんの子どもたちと過ごしてきた自分の経験が、根っ子から否定されるような感覚になるからです。「自分は今の時代に通用しなくなったのではないか」と不安になったり「教護院の時代から受け

過程にどのような意味があるのか、その過程で自分たちがどのように成長・変化できるのか、ということについて伝えられていない、ということでもあります。彼らにとって「勝ち」は存在承認、「負け」は存在否定と同じくらい重大なものに映ってしまいます。

萩山では、分校のクラブ活動を含めて、勝ち負けではなく、日々の暮らしや練習の中にこそ成長のチャンスがあるのだと子どもたちに伝えて、過程の振返りを促すようにしてきました。

(二) 一時停止

ＡＤＨＤのある子どもは、行動のコントロールが苦手な傾向があります。話に集中できなかったり、注意が散漫になったりします。そこで、暮らしの場面が変わるときや、日、週、月、学期ごとの時間単位のまとまりが変わるときに、一つ一つの節目を作るように工夫をしました。交差点の安全確認のように、まずは行動と思考の一時停止を促します。つまり、立ち止まって考えてから行動できるように支援します。竹は節から伸びていくと言われています。行動した後に振り返り、もう一度試してみる。それを繰り返していくことで成長を促していくようにしました。登校時の忘れ物などはなかなか減りませんが、立ち止まることはできるようになっていきました。（資料②）

三　子どもたちの変化

先に紹介したＡ君は、時間に追われなくなったことで苛つくことが減りました。他の子どもと同じように日課に取組むことができるようになり、寮の仲間のことを心配する場面も見られるようになりました。優しい面があり、大人を気遣ったり、下級生を思い遣ったりできるため、次第に周囲から愛されるようになっ

子どもたちが暮らしの平等性を感じられるようにします。当初子どもたちは納得しませんでした。「なぜ自分だけ早く寝なくてはいけないのか」と。しかし寮職員は睡眠の大切さを伝え続けました。しぶしぶ子どもたちは早めに布団に入りました。もちろん多様な支援の相乗効果ですが、次第に目覚めが良くなり、日中の学校での適応も好転してきました。子どもが睡眠を大切にするようになっていきました。

（二）子どもの特性に合わせた家事

以前は、朝の運動や当番の役割だけでなく、食事や着替えが遅くなり、登校時間に間に合わない子どもが何人もいて、一斉登校ができない寮の状況が続いていました。そこで複数の寮では子どもの暮らしの優先順位を考えて、寮の一斉起床と一斉登校を大切にすることにしました。起床時間を一時間遅らせて七時に設定し、朝ランニングと朝清掃を止め、食事と登校準備に時間を使うようにしました。また食器洗いに時間のかかる子どももいたため、台所に食器洗浄機を取り付けた寮もありました。朝と昼はこれを利用しました。時間に余裕のできた子どもは登校前の自習ができるようになり、時間を持て余すことはありませんでした。こうして一斉登校ができるようになっていきました。（資料①）

二　価値観と生活リズムの工夫

（一）勝ち負けの排除

ＡＳＤのある子どもの「〇－一〇〇思考」は、俗に「一番病」とも言われます。「優勝しなきゃ練習したって意味ないじゃないですか」と子どもが言います。それは目標を持たせるために「優勝に向けてみんなで頑張ろう」と大人が言っているからでもあります。一見普通のことのようですが、結果に焦点を当て、

と紹介されています。しかし今日の、子どもの権利擁護や発達障害への合理的配慮の必要性等を考えた場合、その専門性は「知識・技術」、「価値観・態度」、「共感性・予見性」にまで広がるのではないかと思います。

「技術」は科学的に説明の可能な「知識」に裏付けられることによって成り立ちます。「態度」は、倫理的な「価値観」に当てはまるものでなければなりません。また、子どもには「共感性」をもって関わるとともに、その行動がどう変化していくのかを「予見性」をもって支援していくことが重要です。

多くの施設が多様な工夫をされながら、子どもたちの支援を展開されていることと思います。言い換えれば、特性のある子どもたちを支援していくためには、日々の工夫が欠かせないと言うことになります。今回、御紹介した萩山の工夫についても、すでに、いや予てから取組んできた施設はいくつもあることと思います。

本論の結論は、「子どもの成長には集団が必要であり、行動特性のある子どもたちをその中で支援していくためには、日々の工夫が必要になる」という、在り来りなまとめになります。しかしその工夫は、連綿と受け継がれてきた文化が重いほど、ベテランほど容易ではないというのが、「ベテラン」の端くれである筆者のもう一つの結論です。

これからも社会の変化にともなって、子どもたちも変化していくものと思われます。「困った子は困っている子」と言われます。社会の歪を一身に受けて「困った」ことをした「困っている」子どもたちを、責任をもって社会に戻していくことが、私たちの使命なのだと、あらためて感じるところです。

最後に、戒めとして肝に銘じている言葉を紹介させていただくことで、この稿を締めたいと思います。

強いものが生き残るのでも、賢いものが生き残るのでもない。
唯一生き残るのは、変化することができたものである。
チャールズ・R・ダーウィン

ていきました。授業にも集中できるようになり成績も伸びました。今は家庭に戻り、希望した高校に進学しています。

B君は、突然怒りが湧くことは依然としてありましたが、行動化する前に言葉で伝えられるようになっていきました。もともとルールを大切にする子どもだったため、時にはもっともな指摘もあり、仲間から一目置かれることもありました。今は、日中は父親の仕事を手伝い、夕方から高校の定時制に通っています。

二人とも定期的に連絡をとっています。「大変なこともあるけど今の生活が楽しい」と話しています。また、「萩山に行ってよかった」とも言ってくれます。萩山での集団生活での学びが、今の仲間との関係の取り方に役立っているようです。

その他の強い行動特性のある子どもたちも、登校を控えて寮で静養したり、児童精神科にレスパイト入院をしてエネルギーをチャージしたりしながら、萩山の生活を継続しています。退所した子どもの多くが社会に適応するようになってきています。

もちろん、これらの工夫だけが子どもたちの萩山への適応を可能にしたわけではありません。中心にあるものは、子どもに幸せになってほしいという大人の思いと熱意ある支援です。ただし、熱意は希望があって初めて湧き立ちます。その希望こそが工夫、つまり変化なのかもしれません。

萩山はどのようなところかと問われれば、こう答えています。

「萩山は子どもと大人が一緒に変わっていくところ」と。

Ⅳ　おわりに

職員の専門性について『児童自立支援施設運営ハンドブック』には、「知識」、「方法・技術」、「態度（人間性）」

資料②

支援循環の法則 「S・T・A・R・T」

Stop	ストップ **立ち止まって**	☞「動きを止めての切替えの促し」「一度席についての指示・注意・確認」「日・週・学期の始めと終り、節句等の節目」
Think	シンク **考えてから**	☞「指示・注意の内在化」「自分の注意点の表明」「目標の決定と書き出し」「次の行動のイメージ化」
Action	アクション **行動する**	☞「指示を理解した行動」「目標やイメージをもった行動」「自由時間の選択的行動」「日・週・学期単位での目標ある行動」
Reflect	リフレクト **一度ふりかえって**	☞「作業・スポーツ・各種取組後の振返り」「日・週・学期・行事後の反省会」「心の定期清掃」「萩山生活の振返り」
Try	トライ **もう一度やってみる**	☞「上手くいかなかったことを活かしての再挑戦」「予測を立てての取組み」「やり直し可能な前提での取組み」

☞ **これを日常的に繰り返していくことで、やがて子どもは変容を見せるようになります。**

Transformation

トランスフォーメーション　＝　変化　変形　変質　変態　転換

心と思考の成長・変化　「見える世界」の変化　未来の見え方の変化

資料①

工夫前		工夫後	
6:00	全体起床（5:50 日直起床）		
6:10	全体挨拶　指示伝達		
6:15	室内清掃		
6:40	体操　朝ランニング		
7:05	環境整備作業	7:00	全体起床(6:40 日直起床)
7:20	配食準備	7:10	全体挨拶　登校準備
7:35	配食	7:35	配食
7:50	朝食	7:50	朝食
8:05	後片付け　登校準備	8:05	後片付け（食洗器使用）
8:25	午前登校	8:25	午前登校
12:50	午前下校　配食準備	12:50	午前下校　配食準備
13:00	配食	13:00	配食
13:15	昼食	13:15	昼食
13:30	後片付け　登校準備	13:30	後片付け　登校準備
13:55	午後登校	13:55	午後登校
16:00	午後下校	16:00	午後下校
16:10	室内清掃	16:10	室内清掃（火曜日と木曜日）
16:30	環境整備作業　スポーツ	16:30	入浴
17:00	入浴	↓	↓
17:40	配食準備	17:40	配食準備
17:50	配食	17:50	配食
18:05	夕食	18:05	夕食
18:25	後片付け	18:25	後片付け　就寝準備
18:45	自由時間　おやつ(19:00)	18:45	自由時間　おやつ(19:00)
19:45	学習	19:30	就床（子どもごとの就床時間）
20:30	就寝準備　登校準備　日記	19:45	学習
21:00	振返りの会	21:00	振返りの会　就床
21:15	就床　夜間学習(～22:00)		

特集③

障害を抱える児童への日課による支援

岐阜県立わかあゆ学園　心理療法担当職員　柘植知好

はじめに

今年五月、全児協より「児童心理治療施設、児童自立支援施設の高機能化及び小規模化・多機能化を含めた在り方に関する報告書」が送付された。児童自立支援施設の部分を一部要約して、簡単に触れたい。

〈入所時の状況〉

虐待の有無…身体的四十三％、心理的二十四％、性的三％、ネグレクト三十四％、なし三十％

入所理由（男子）…性加害・性問題二十五％、暴行・暴力二十二％、要生活指導十九％

入所理由（女子）…要生活指導二十二％、家出放浪十七％、暴行・暴力十三％、性問題十三％

〈基礎疾患（発達に関わるもの）〉

知的障害…ＩＱ八十五未満が四十五％

発達障害…「あり」五十五％、精神科通院…五十一％、投薬治療四十四％

〈施設での処遇〉

入所期間…一年未満三十三％、一～二年四十八％

参照文献

岡田尊司（二〇〇九）．アスペルガー症候群．幻冬舎新書．
山極寿一（二〇一二）．家族進化論．東京大学出版会．
山極寿一（二〇一四）．「サル化」する社会．東京大学出版会
山極寿一（二〇一八）．ゴリラからの警告「人間社会ここがおかしい」．東京大学出版会．
柏木惠子（二〇〇八）．子どもが育つ条件－家族心理学から考える．岩波新書．
柏木惠子（二〇一一）．親と子の愛情と戦略．講談社現代新書．
門脇厚司（一九九九）．子どもの社会力．岩波新書．
成井浩司（二〇一四）．快眠力―健康のすべては、快眠から始まる！．ＷＡＣ文庫．
National Sleep Foundation（二〇一五）．「Recommends New Sleep Times」．
吉田道雄（二〇〇一）．人間理解のグループダイナミックス．ナカニシヤ出版．
本田秀夫・日戸由刈（二〇一六）．自閉症スペクトラムの子のソーシャルスキルを育てる本　幼児・小学生編．講談社．
厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課（二〇一四）．児童自立支援施設運営ハンドブック．
湯汲英史 小倉尚子（二〇〇九）．決定権を誤解する子・理由を言えない子．かもがわ出版．

Ⅰ　日課の有効性

筆者は十五年程前に男子寮職員として勤務し、その後児童相談所等を経て心理担当として配属され、現在三年目になる。以前と比べると前記統計と同じように医療的ケアが必要な子が増え、全体指示による集団指導に困難さを強く感じ、そのような児童にこそ、「いつ」、「どのように」、「何をする」のかが明確な日課が必要と感じている。これに関連し、生活全般についての総論と日課の流れに沿った各論を述べたい。

0　総論

児童自立支援施設で生活することは衣食住を整え、明確な「枠（日課・ルール・職員との関係性・職員の姿勢等）」に沿った、見通しを持てる生活を送ることで、子どもの持つ治癒力及び社会適応能力の賦活化につながる。また、担当を主とした施設での育て直しによる職員との愛着形成によって、内面的・人間的成長も見込まれる。このような明確な枠による安定した生活を送ることは「空気が読みにくい」発達障害を抱える児童（以降、障害児という。）にとって、安全に成長できる場を保障するのに必要なものである。

一　朝起きること、朝掃除、身支度

毎日同じ時間に起きてからの着替え、洗顔、あいさつ、清掃といった一連の流れである。障害児にとって毎日同じ手順を踏むことで、その後の日課に入りやすくなる。また、掃除の係分担等の役割は職員が子どもを認める場になり、子どもにとっても所属意識を持てる機会にもなる。

退所先…家庭六十六％、措置変更二十三％
進学・就職状況…進学・復学六十六％、就職・その他二十六％

〈職員体制〉

勤続三年未満の職員…直接処遇職員四十三％、心理療法担当職員六十四％
有資格者数…公認心理師四％、臨床心理士三％、看護師二％、医師（精神科＋児童精神科）五％
学校教育の形態（中学生）…知的障害学級十六％、自閉症・情緒障害学級十四％

これを言葉にすると次のようになるであろうか。

・入所児童の七割が虐待を受けており、粗暴・粗雑あるいは逃避的な行為に及んで入所となった。
・知的・発達的な障害を持つ児童が多く、半数が精神科での医療ケアを行っている。
○右記から知的障害・発達障害・愛着障害が混在する児童が相当数おり、日常的に服薬を必要とする児童も相当数存在すると言える。実際、当園でも多くの児童が定期的に通院し、日常的に服薬している。
・八割が二年以下で退所している。七割が家庭復帰、二割が措置変更で、その多くが学校復帰している。
○比較的短期間で退所し、元の生活に戻っている。障害がある児童には復帰後のための環境調整が必須だが、調整困難なまま児童養護施設に措置変更される児童も相当数いると推察される。
・在籍する直接処遇職員の経験年数は半数が三年未満、心理担当は六割が三年未満である。医療・看護・心理の有資格者は併せて十％ほど。（心理は「公認」と「臨床」が重複する資格者が多いと仮定）
・施設内で特別支援教育が入っているのは三割ほど。
○施設での経験年数はその施設に特化した専門性の指標と言える。施設に精通し、（施設特有の）専門性を得る頃には異動になる。一方で資格に表される（一般的な意味での）専門性を持つ職員も十分ではない。
また、少人数学級の施設も多いと思うが、特性に応じた特別な支援が十分には行われていない。

子どもにとって毎日の一連の動作は安全に移動するためのスキルトレーニングとなりうる。

五　ラジオ体操

障害児の中には、身体のコントロール（力の加減、バランス等）が難しく、身体的イメージも不正確である児童も多い。ラジオ体操を通して毎日同じ動きを繰り返すことは身体的イメージを持ち、身体をコントロールする練習にもなる。また、ビデオ撮影等で動きを自覚するなど、より効果的な練習も可能である。

六　学校（少人数学級）

わかあゆ学園内の分校は、少人数で各自の学力に応じた授業を行っている。入所してから学力が急激に伸びる子どもも多く、退園後の進路選択の幅を広げている。一方で軽度の知的障害からボーダー知能の児童も多く、特別支援学級もしくは学年によらない習熟度別クラスの導入も検討する必要があると考える。

七　クラブ（野球を例に）

わかあゆ学園では野球を集団活動の中心においているが、障害児の中には球技が苦手な子どもが多く、不器用で体力やバランス能力に欠けていることも多い。苦手なスポーツで努力をして褒められる、達成感を感じることは、身体能力の向上とともに苦手なことに取り組む時の成功体験にもなる。また、全国に同じように生活している子どもがいる実感を得て成長を目指すためにも、非常に重要な場面である。

二　朝食を食べること

衛生的な環境でＴＶやスマホを見るなどの他事をせず、バランスの整った食事をすることが重要である。いわゆる「ながら食べ」は味覚に集中できず咀嚼も疎かになるため、おのずと味が濃く柔らかい物を好みやすくなる。障害児の中には味覚の偏りを持つ児童もいるが、食体験の少なさゆえに偏食となることも多く、様々な食材に慣れることで食べられるようになる子も多い。これは「食」の面で生きる力をつけることになると言えよう。

三　手洗い、食堂掃除、歯磨き

手洗い、片付けと掃除、歯磨きは衛生観念を育てる上で有効なルーティンである。乱れた生活の中で欠落しやすいのが衛生観念であるが、逆に言えば衛生環境を整え、衛生観念を育てることで、生活の乱れを起きにくくすることも期待できよう。障害のある子は「周囲からの目」を気にしないことが多いので、一連のルーティンとして習慣化させることが必要である。

四　集団登校

予定を確認し必要な物を準備し、着替えて他児と一緒に登校する。ごくあたり前の朝の動きであるが、そういった体験をあまりしてこなかった児童もいる。特に発達障害傾向のある子どもの中には、集団登校中に様々な刺激に晒され、それに反応して集団から外れる子どもも多い。抑制制御（待つこと）が苦手な

害があると、その傾向がより顕著となりやすい。そのような家庭に育った子どもにとって、所持品が限られ、整理場所が決められ、日常的に職員がチェックする環境は、何をどこに置くかが明確であり、自分の管理スペース全体を把握し、生活しやすい空間を作る体験となる。また、整理整頓を習慣づけ、それを価値づけられることで整頓された状態へのこだわりを持つこともできる。また、整理された空間はそれだけ刺激が少ないので易刺激性の高い子どもによっては学習等のやるべきことに集中しやすくなる。

十一　余暇活動

一般的に家庭では、自由な時間の多くをネットやゲームで過ごす子どもが多い。これらは音や光の刺激が過剰なうえ、様々な情報を単純化・数値化し、目標もわかりやすく作られている。これは発達障害のある子どもにとっては刺激的で分かりやすく、スモールステップで即時フィードバックが受けられる等、現実生活では得がたい魅力が詰まっているため依存しやすい。入所するとそういった刺激から離れて生活することになるが、もともと対人希求性が高い児童が多く、対人関係の欲求を満たすために他児と折り合いをつけて関わることの必要性を身をもって知り、そのためのスキルを高めることにつながっている。

十二　反省会・日記・黙想

措置される児童に限らず、静かに一日を振り返ることはあまり経験がないのではないか。これを集団的・個別的、更に内観的に行い、言語や文字として表現する一連の活動である。障害のある子どもに限らず、刺激を好み、反応性が高い子どもにとって一連の内省は初めは苦痛を伴うだろうが、低刺激の環境に慣れ

八　作業

障害児は、環境からの刺激に過敏に反応しやすい傾向がある。自分の生活場所の整備をする作業体験は、自分で生活しやすいように環境を整える練習になっていると考えられる。

また、畑仕事は生活体験の少ない子ども達にとって、土起こしから始めて口に入るまでの過程を体験する食育でもある。野菜や果物をすぐに食べられる状態でしか見たことがない子どもも多く、種（苗）から果実に至るまでの経時的な変化を見るとともに、必要な世話をすることも経験の幅を広げることになろう。

発達障害や知的障害のある児童には、作業の内容や範囲を視覚的に示すことで取り組みやすくなる。それを子ども自身にも意識させることで、子ども自身にとってのマニュアル作りにもつながる。

九　寮学習

わかあゆ学園では、学習の時間に認知トレーニングを行っている。これによる劇的な変化はないが、それぞれの子どもの苦手さ（単純な模写が困難、心的回転が苦手など）を職員が把握する助けとなっている。また、「学習プリント」として漢字、計算、文章題を習熟度に応じて課題設定し、クリア表、合格証を用いることで、視覚的・体感的に成功体験を積む場となっている。

十　部屋を片付けること、風呂に入ること

入所児童の原家庭は、衛生観念や「モノを大切にする意識」が十分でないことが多く、親に何らかの障

一　ＤＢＤ（破壊的行為障害）マーチ

ＡＤＨＤの一部が、学童期に反抗挑戦性障害、思春期前後に行為障害の様相を呈し、さらにその一部が成人して反社会性人格障害に至るという一連の変遷である。近年、入所児童の多くに発達障害の診断がつくことから、このスペクトラムの初期にいる児童が数多くいるものと推察される。

事例：ＡＤＨＤの診断で服薬中のＡ児。知的能力は平均の下。児童心理治療施設に入所していたが、他児や職員に対する示威・威圧・反抗、性的逸脱が繰り返され、指導困難として当園へ措置される。

対応：指示への反抗には、事前に指示を徹底することを明確に伝え、取り組み方を選択、行動を評価して動機付けを行った。同時に、服薬の調整も実施した。枠を明示したことで反抗は減り、他児に気を使える場面もある。現在も障害由来の衝動的言動でのトラブルはあるが、徐々に落ち着いてきている。

二　ＤＡＭＰ症候群

発達性協調運動障害、ＡＤＨＤ、軽度知的障害の複合的な状態。早とちりや部分的理解、自分に都合の良い解釈等指示の誤解・曲解などの、状況認知に関連したトラブルが多い。概して一方的かつ硬直的な思考となりやすく、修正も難しい印象である。

事例：過去にＡＤＨＤの診断があり、服薬していたが中断したＢ児。平均知能だが、言語課題で誤解が多く、感情認知にも弱さを感じる。性的逸脱により入所。入所当初は適応的だが、慣れてくると手抜きと不定愁訴が増える。特定の職員への身体接触と甘えが目立つ。職員による態度の使い分けが著しい。

ることでより深い内省と気づきにつながる素地ができると思われる。

十三　眠ること

家庭では昼夜逆転、音楽・電気を点けたままなど、睡眠中も常に刺激を受けている子どもも多い。そういった環境では脳が十分休息できないため睡眠障害につながりやすいが、そのリスクは障害のある子にとってはより顕著である。入眠時間と起床時間を固定し、静かで暗い中で深い睡眠をとることで過敏さや易刺激性を抑え、日中子どもが本来の力を発揮し、それによって自己肯定感を得ることにつながる。

十四　薬を飲むこと

服薬の調整や服薬習慣の定着には、手間と時間がかかる。しかし、体質や障害に由来する失敗経験を減らし、成功体験と自尊心を回復するためには必要である。拒薬や過剰服薬に注意して職員が見届け、服薬管理を徹底することは安全管理上も重要である。退園後も継続して医療的ケアが必要な場合もあり、服薬の必要性を本人に説明し、効果を実感できるようフィードバックを与えることが必要である。

Ⅱ　具体的な事例

特に近年の児童で問題となりやすい、障害に由来すると思われるケースについて例を挙げる。ここでは状態（症状）の定義、事例の概要と対応について順に記載している。

での対応について、わかあゆ学園の心理療法担当として必要性を感じていることについて述べたい。

一　秩序（生活の枠）と自由

発達障害のある子どもは「自由にして良い」と言われた時にどう反応するか。どうすれば良いか戸惑ったり、あるいは字義通りルールを越えて行動をすることもあろう。安定した生活を送るには秩序（枠）の維持が必要で、その秩序が許す範囲での自由を保障することが安全な自由といえるのではないか。

二　生活環境の構造化

前述の「生活の枠」であるが、物理・空間的な枠（何をする場所か）、時間的な枠（何をする時間か）、日課や生活のルール（いかに振舞うか）などが全て「枠」である。これらを明示し、遵守徹底することが安定した生活につながる。職員で示し方が違っても、全職員で同じ枠を維持することが必要で、これが徹底されなければ、子ども達はいつまでもリミットテスティングとしての試し行動を続けることになる。そのような状況では職員との愛着形成が困難であり、それをベースにした人間的成長も困難となろう。

三　組織の構造化

人的な環境の整理と言い換えても良い。愛着形成に直結するが、職員の誰がどのように関わるかを明確にすることである。日常的な関わり以外にも重大な決定をする時の関わり、ケアをする時の関わりなどの

対応：身体愁訴については、その都度医療機関を受診し必要な医療行為を受けている。職員への態度の違いや誤魔化し、手抜きには、職員間で情報共有を密にして職員による対応の差を小さくするよう努めている。

三　不定愁訴・詐病

先述したケースもそうだが、不定愁訴で通院を希望する児童がとても多い。いわゆるサボりの場合もあるが、心身症や転換性の身体表現性障害、虚偽性障害などのストレスや疾患によるものもある。また、中には重大な身体的疾患の場合もあり、「気の弱さ」、「怠け心」では済ませられないこともある。発達障害とは直接関係ないが、知的障害・発達障害がある児童には、不定愁訴が特に多いように感じる。

事例：ＡＤＨＤの診断、軽度知的障害。深夜徘徊等の不良交友で入所。クラブの野球では投手として活躍するが、走ることが苦手。職員や周りの子どもに叱咤激励されるもやりきることができず、弱音、悪態をつくことが多い。孤立感、挫折感を深めて、無断外出にも至る。腹痛をきっかけに病院で検査したところ、血液中の鉄分が異常に低下しており、即時入院となった。身体的愁訴を「気持ちの問題」とのみ捉えることの危険性を実感したケースであった。

Ⅲ　困難な事例への対応指針

発達障害の子どもに限らず、必要なケースにはＳＳＴや心理教育、カウンセリング、臨床動作法などの心理的支援を行っている。今回は、そういった「特別な場（カウンセリング場面）」ではなく、日常的場面

六　服薬の意味

入所児童の中には、刺激への反応性が高い児童が多い。そういった障害や特性に起因した失敗体験を減らし、成功体験を増やすための支援として、服薬も重要な要素である。児童の情報を主治医に正確に伝えられることや服薬管理を徹底できることが、施設の強みでもある。保護者及び本人への医療ケアの説明と服薬管理の徹底は、将来的な治療継続と、服薬コンプライアンスの向上にもつながると考え、重視している。

七　退園時に目指す姿

自立支援目標の達成が施設における最終目標であるが、その目指す姿は退所後に生活する環境によって異なる。時には施設生活への適応が、家庭復帰後の不適応につながる可能性もある。これに関し、問題となる行動と子どもの特性、それらが環境のシステムにどのように組み込まれ、維持されているかについて、アセスメントが必要である。そして退園後の生活に適応するために必要なスキルやモデルの選択、社会資源とのつながり、子ども自身が周囲の助力を得るための手順の学習も習得しておくべきスキルである。

Ⅳ　発達障害を抱える児童への関わりと課題

学園では前項まで述べた指針に基づいて処遇を行っているが、安定的な関係性の維持や感情のコントロール、愛着形成の困難さなど多くの課題が存在する。これに向き合うに当たり、藤川（二〇〇八）の記述が非常に的を射ていると感じるので紹介したい。

役割分担でもある。日常場面で言えば、寮の担当職員をはじめとした寮職員が主となる。児童に関わる重大事項の決定場面では担当・寮長・施設長等が、ケア的関わりでの場面では心理や個別対応の関りが考えられる。構造的に言えば普段どこにいてどのような役割を持つのか、児童の生活に直接関与するのかなど、「いつ、どの場面にいるか」を子どもに示しておくことも必要なことであろう。

四　担当との愛着形成

愛着の問題と発達障害を併せ持つ子どもへの処遇は、非常に困難である。これを米澤（二〇一五）は、「自閉障害は認知の障害であり、感情の問題を持ちやすく、愛着障害は感情の障害である。いずれの場合も結果、行動の問題を持ちやすい」として、支援について「認知支援」、「感情支援」、「行動支援」、「人間関係支援」の機能に分類し、それぞれに支援ポイントを挙げている。これらには自立支援施設の持つ枠がそのまま活用できるように感じられる。

五　医療との連携

わかあゆ学園では毎月児童精神科医の往診があり、往診時に精神医学的な助言を仰いでいる。その中で、必要がある児童は受診に繋げている。発達障害のケアという面では精神科が主となるが、器質的な理由を背景として問題を生じている場合もあり、婦人科医からの助言も得ている。

努力を越えた）器質・能力的臨界」と「（再非行に繋がる）不適切な甘えや自己主張」を冷静に鑑別し、一貫した態度を保ちつつ、それぞれの背景に合わせた個別の課題設定が必要であると言えよう。

このような視点を持って接することが、児童の持つ関係性のアセスメントの一助となれば幸いである。

参照文献

原田謙（二〇〇二）．反抗挑戦性障害・素行障害　診断治療ガイドライン．信州大学医学部付．https://www.ncchd.go.jp/kokoro/medical/pdf/03_h20-22guide_14.pdf

藤川洋子（二〇〇八）．発達障害と少年非行　司法面接の実際．金剛出版、一一二―一一三頁．

米澤好史（二〇一五）．現場で正しくこどもを理解し、こどもに合った支援をする「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム．福村出版、全二五一頁．一七七―一九二頁．

厚生労働省子ども家庭局家庭福祉課（二〇二〇）．児童心理治療施設、児童自立支援施設の高機能化及び小規模化・多機能化を含めた在り方に関する調査研究業務一式　報告書．

『いわゆる「受容と共感」テクニックでは失敗

ＰＤＤを持つ非行少年の場合、信頼関係づくりに重きを置く従来のアプローチでは、まず失敗すると考えた方がよい。従来型のアプローチでは、信頼関係を結ぶために、少年の不適切な甘えや自己主張を認めてしまうこともある。たとえば親とは異なる反応を心掛けて、「この人（だけ）は、分かってくれる」といった気持にさせようと振舞うことすらある。しかし、このような迎合的アプローチは、ただでさえ他人の感情を読みとれないＰＤＤの少年たちをさらに混乱させてしまうのである。

彼らは、恋愛ドラマでさえマニュアルとして見てしまう。彼らに馴染むのが、会社四季報や時刻表であることを思えば、内省を求めていく方法には無理があり、分かりやすい一貫性のある指示がいかに重要であるかが理解されるであろう。

にこにこしながら叱る、怒った顔をしながらおだてる、嫌みや皮肉を言う、などもまた混乱させるので、基本的には調査官の表情と話の内容が矛盾しないように心掛け、誠実で、むしろ事務的な態度で接することが望ましい。

なお、非行という社会的な行為がテーマになった以上、調査官がイニシャチブを執る必要性は高い。調査官は、ここでは少年に対して再非行は許さないという態度をはっきり示し、ルール違反があれば予告したとおりの措置をとることをあらかじめ明言しておく必要があるだろう。

つまり、発達障害を持つ少年は、一般的な意味での反社会性は高くないので、関わる側が専門家であるという権威をもって関り、適切に指示を与えていくことが重要なのである。私たちの経験では、例外や特別扱いを設けない首尾一貫した姿勢が効果を上げている。』

家裁調査官としての記述であるが、生活場面から距離をとる心理職として、児童に接する際に示唆に富んだ記述と感じている。一方、直接処遇職員には、個々の特性や障害特徴からくる「（本人の自己制御への

の会社や児童養護施設で様々な経験をさせていただいた後、平成十三年から学院で働くことになりました。以前から夫婦制の話は聞いていたものの、いざ自分自身がやっていくには全く知らないことばかり。当時自信満々の先輩職員は「児相の心理処遇なんて要らない。うちの子は生活処遇だけでどうにかなるんだ！」、「子どもが落ち着かない？それは寮担が悪い！」と言い切っていました。駆け出しの私は「そうなんだ…」と変に納得したことで、それ以降何度この仕事を辞めたいと思ったことか…。そんな中、二年ほど経った頃だろう、近畿のバレーボール大会の監督者会議の後、情報交換会？が催されました。その会の中頃、某学園長先生が「俺はお前（私）を寮担と認めない。中略…何だかんだ言っても、近畿の寮担はみんなアスペルガーじゃ！」と参加者の前で豪語されました。勉強不足の私はまた「そうなんだ…」と何の疑問も持ちませんでした。いつから『発達障害』という言葉を気にするようになったかは覚えていません。

今回の非行問題に『発達障害を抱える児童の生活支援』というテーマで寄稿することになり、最初に頭に浮かんだのはその園長の言葉でした。お医者さんは風邪をひいたときには風邪薬を処方します。薬を飲めば病気が治るからです。しかし『発達障害』は診断名であり、病気ではないと思っています。お医者さんに不信感があるわけではないのですが、診断される子どもと診断名のない子どもの違いがよく解っていないのが私の問題点です。そんな私が今回のテーマで、「生活支援の有効性やどう支援していくか」を語ってもあまり参考にもならないと思いましたが、目の前の子どもたちは学院を退所した後、この社会と調和しながら自分の力で暮らしていかなければいけません。だからこそ、「一緒に生活している子どもたちが、どうすれば自分の苦手なところにうまく対処する技術を身につけるかな？」、「どう発想を転換させたら気持ちが楽になるかな？」、「自分の得意なところを自信に変える言葉がけってどんな言葉なんでしょうねー？」、子どもたちが『生きていく力』を育てるのにどんな援助ができるのだろう？と、寮担当職員だけでなく、分教室の先生方、心理担当の先生と考え、試行錯誤しながら取り組んだグループワークを紹介、

特集④

「あなたはどうしたい？」
～クセの強いメンバーの女子会～

奈良県立精華学院　児童自立支援専門員　田中美博

Ⅰ　はじめに

皆様、日々の業務お疲れ様です。今年度はスタートからコロナ禍で日本中が大騒ぎしている中、我が奈良県立精華学院（以下、学院という。）は分教室の先生方の多大な協力の下、普通授業を可能な限り行ってもらったことで、子どもたちはこれまで通りの学習、クラブ活動、生活をすることができました。そのおかげで、施設職員の負担は相当軽減されていたと思います。振り返ると、学院の公教育導入は平成二十九年度、導入していない施設が全国で残り数施設だったかと…。加えて全国の児童自立支援施設の中で直接処遇の職員が一番少ない体制だったところに、「共に子どもたちを援助していこう！」と熱い気持ちを持った先生方が来てくださったおかげで、この四年は私が学院に勤めた十九年前と全く違った素晴らしい職場環境になりました。

私自身は、学生の頃からわかたけ学園や喜多原学園で夜間指導員、臨時職員としてお世話になり、民間

くなっていきました。児童自立支援施設入所時（中学二年生）に、注意欠陥障害の疑いと軽度知的障害と診断されたことに加え、事件後の鑑別結果で多動性障害と素行障害で服薬を要すると診断されています。事件後、医師に棒人間の存在を告白し、それ以来隔週で通院。自分の中に棒人間が存在し、怒りを感じると「相手を殺して構わないだろう」と唆してくると話していました。服薬すると見える頻度が減るので、本人が治療を受けることを望み、ストラテラが処方されるようになりました。

Ⅲ　寮の構成メンバーとAちゃんの関係

今回のグループワークを紹介するにあたり、当時の寮の構成メンバーも書き添えておくことは必要だろうと思います。当時の女子寮は五人。Bちゃんは中学三年生。曲がったことが嫌いな性格だったこともあり、唯一Aちゃんと対等な関係を築き、他の四人とは距離をおいていました。四人を冷やかな目で見ていた反面、四人から好かれていないだろうと思い込んでいました。後に四人から目標にされていたことを知り、大きく関係が変わります。Cちゃんは中学二年生。心がとても優しいがゆえ、人に流されやすい素直な女の子。Dちゃんは中学三年生。入所時に愛着の問題とトラウマ症状が指摘されていた、一言多い女の子。Eちゃんは中学一年生。児童養護施設での生活が落ち着かず、問題行動が繰り返されるので学院に措置変更されました。一番年下でも、Aちゃん以外には遠慮はありません。

Aちゃんは入所当初は緊張感もあり影を潜めていたが、慣れてくると退屈な学院生活に刺激を求めるようになってきました。過度の身体接触を求め、深夜にBちゃん以外の四人で部屋に集まり、罰ゲームとして性的な接触を行い、お互いの連帯感を高め合っていました。しかし、そんな逸脱行動に飽きてくる児童は必ずいます。そのゲームに消極的になると、集団から弾き出されるようになりました。Aちゃんは誰か

考察することで今回の課題提出とさせていただきたいと思います。

Ⅱ　学院の環境の変化とAちゃんとの出会い

私は学院ではずっと女子寮を担当しているので、男子寮は持ったことがありません。その点で偏った考え方をしているだろうな…という思いはずっと持っています。今まで受けてきた児童のケースを振り返ると、確かに愛着障害、人格障害という診断名がついた児童は昔から入所していました。ただ毎日起こる珍事件に振り回され、診断名を考える余裕はありませんでした（必要性を感じていませんでした）。学校教育が導入されるまでは授業もクラブも持っていたので、やることは山ほどあったからです。

しかし、三年前に学校教育が導入され授業に立たなくなると、生活は一変しました。なんと時間のあることでしょう。いろいろな先生方と話をする時間も増え、私自身が見えていなかった子どもたちの姿をいろいろな角度から見てもらえ、アドバイスももらえるようになりました。みんなで子どもたちを応援していくことがとても楽しくなりました。そんなある日、Aちゃんの入所の打診がありました。Aちゃんは他のブロックの児童自立支援施設で職員に暴行し、怪我を負わせ監護措置をとられているとのこと。よそのブロックから近畿の施設に打診があるということは、近隣の施設が皆断ったことはすぐに察しがつきました。学院でも入所について会議が持たれましたが、ほとんどの職員が学院で見るのは無理だろうと判断していました。それでも当時の係長をはじめ、前向きに検討していこうという職員の思いもあり、Aちゃんのやり直したいという気持ちを直接聞き、学院で預かることになりました。

Aちゃんは、小学生の頃から活発で運動もでき、目立つ存在でした。しかし、中学校に入り、友人関係のもつれからいじめに遭います。年上の非行少年とのつながりが強くなり、本児自身も行動抑制ができな

した。

Ⅳ　支援の経過

一　四人で始まったグループワーク（Aちゃん不在）

グループワークを進める中心の職員は心理士です。そこに分教室の係長（特別支援教諭）に協力してもらう形になりました。女子寮担当職員、交替寮職員は、毎回参加することにします。その四人を中心に、他の職員や分教室の先生方にも自由に入ってもらえるように工夫しました。各回事前にグループワークのテーマについて打ち合わせをし、ロールプレイで使ってみる例を「生活の中で実際に見られる場面」であるように考えました。子どもたちには毎回感想と宿題を伝え、個別の心理面接の頻度を増やして、実際の生活での活用方法や、実際にやって見えた課題などを話し合い、みんなで共有するようにしました。また、第一回目はあえてAちゃんが不在の時を狙って、グループワークを始めました。

グループワークを行う大人の狙いは、知識やグループワークを共有することで、子ども同士の学びの力を大切にするとともに、人間関係及び共同生活上で起こる課題に対応する力を養うことです。グループワークの目標は、①日々変わる人間関係に終始するのではなく、学院で過ごす中で新たな自分の発見や成長を自分で見出してみること、②共同生活の中で一定の責任を果たし、仲間の権利を侵害することなく自分の強みを見つけること、にしました。

第一回　『自分の考え方のクセを知ろう』

一人を集団から弾き出すことで、他の児童に不安感を植え付けました（同時に自分の安全を確保していました）。私も初めは「ちょっとした喧嘩かな？」と様子を見ていましたが、日が経つにつれはじき出される児童は変わり、先日弾き出されていた児童が元の集団に戻って他の誰かを弾いている状況。日替わり弁当のように集団の構成員は変わっていきました。その当時子どもたちは、「自分がいつ弾き出されるか…」そればかり気にして、自分がされて辛かった思いよりも、自分が安全な場所にいることを誰もが優先していました。誰かの指示を仰いで生きていた方が楽なのは大人も同じで、今はAちゃんに嫌われないことが一番大事なことになり、完全にAちゃんに依存している状態でした。その状態を「（Aちゃんの作った）カプセルに入っている」と子どもたちが例えていました。そのカプセルの出入りは、Aちゃんの気分で決まります。当時、不安な思いを「Aちゃんの気分によって一緒にいるメンバーが変わる」、「Aちゃんに『飽きられる』と一人になる、嫌がらせをされる」、「こっちを見て笑って、聞こえるように悪口を言ってくる」と表現していました。「悪いのはAちゃん、可哀想なのが私たち！」、その見方しかできていませんでした。『これからどうしたいの？今の私たちに何かできないの？』という発想には至りません。だから、「それは変えられないものなの？」、「変えられないものにこだわるんじゃなく、変えられるものを探していこう」と考え始めるようになりました。

心理士の個別のカウンセリングでも、それぞれが関係性への違和感を話し改善の意欲は見せるものの、「自分だけがちゃんとしようとしてもしょうがない」、「自分だけ人間関係を変えようと思って動いても損をする」と、絡まった人間関係とお互いへの不信感は拭えませんでした。そこで**個別のカウンセリングによる限界からグループ全体へのアプローチが必要**だと考え、グループワークをやろう！と分教室の先生と心理士が立ち上がってくれました。今回の子どもたちの人間関係の問題を、寮担当の目線だけではなく、学院の子どもたち全体の問題として捉え、全職員で考えていく一つの手段としてグループワークに取り組みま

黒』です」、「そういう考え方を『最小化』って言うんだよ～」と。これまでの口癖が、誰かの指摘により『自分の考え方の傾向』を再認識するチャンスになっていきました。思ったことをすぐ口に出すところは相変わらずですが、相手の言葉の受け取り方が変わりました。自分の考え方を修正し、相手の言葉をじっくり聞くと、半分ダメ出しのような指摘も笑って聞けるように変わっていきます。すると、ちょっとしたトラブルなら自分たちで交通整理ができるようになっていきました。

第二回　『考え―気持ち―行動について考える』

第二回目のグループワークでは、第一回で考えた自分自身の考え方のクセをもとに、実際の生活で見られる具体的な場面を例にとり、自分の考え方が表情や行動を引き出していたこと、その結果、集団にどのような結果がもたらされたか?と一連のつながりを考え、どのような考え方をすると自分たちに良い結果がもたらされるかを考えました。一つ目の例は実際の生活でよくみられるもの、二つ目の例では「Aちゃんとの人間関係」について考えました。この課題は、今子どもたちが直面している課題です。まず、この問題について本職から「Aちゃんとそれぞれの関係に決まった型はなく、不安定だからこそみんながしんどい思いをしているようにしか見えないけど…どうかな?私から見たらAちゃんが作り出したカプセルに入っている時は安全だから、自分がカプセルの外に出されたくないからAちゃんに気を遣い、弾き出されている子を攻撃し、反対に自分がカプセルから放り出されたら『しんどい…』と事務所にやって来て、話しが終わる時には『もう同じ失敗はしません。Bちゃんみたいになります!』と宣言しながら、数日経ったらまたカプセルの中の一員になっていた。そんな繰り返しにしか見えなかったんだけど…」と現状を伝えました。最初に「考え方が変われば結果は変えられるんだよね?」と問題提起してワークを始めましたが、どちらの例も子どもたちにポジティブな考え方の例のストックが少なかったことで、ポジティブに考える

一般的な考え方のクセを紹介し、四人の児童を二人一組に分けて、お互いにどのような考え方のクセをもっているか話し合いました。子どもが自分のイメージを言葉にするのが難しい時は、職員がサポートに入り、「あなたはこんなふうに考えることが多いように見えるけど…」とヒントを与えてみるようにしました。話し合いの中では、「その考え方もいいけどこんな考え方もしてみたら?」と相手に提案してみたり、「こんな時はこんな風に考えると楽じゃないかな?」と紹介することも試みました。最後にグループ全体で、自分が感じたことを話し合い、お互いで共有しました。「『もしかしたら自分の考え方のクセで自分がしんどくなってるのかも…』と気づいてもらえたら嬉しいな」、「自分の考え方も変えないといけないなぁ。せっかくグループワークでこんな勉強したんだから…普段の生活で実践していこう」と提案して、第一回は終わりました。

緊張と不安の中、第一回目のグループワークを終えた子どもたちは、みんな少し安心した様子でした。今回のグループワークで急に人間関係が変わるわけではないことはわかっていて、どちらかと言うと今までやったことのない課題を終えたことに対する安心感が大きかったのだと思います。

寮の事務室で個別に対話しながら振り返りをしてみると、「グループワークを続けて人間関係が良くなったらいい」、「他の子にどう言われるか怖い」、「みんなはこんな考え方するんだ」、「自分が思っていることと相手が感じていることは全然違うんだなぁ」、「今回は結構気楽に話せたけど、Aちゃんが帰ってきたら話せるかな」と、四人の思いはもちろんバラバラでした。本職からは、「みんな急に成長する事は無いだろうけど、ただ昨日よりちょっとうまく生きるコツを掴めたらそれでいいんじゃない?ちょっとずつでも変わろうと思っていたら、いつか自然に変わっていくんじゃない?」と伝えました。

次に、寮内に『考え方のクセ』と書いた大きな紙を貼ってみました。すると、毎日の子ども同士のやりとりが変わってきました。「〇〇ちゃん、今の『思い込み』だよ!」とか、「はい!出ました。それは『白

て考えられていませんでした。そこで、Aちゃんにも「これまでの寮生活、Aちゃんもみんなもしんどかったんじゃない？」と尋ねると、しばらく考えて頷きます。Aちゃんは自分から、「たぶん本当はみんな私のこと好きじゃないと思う。私が誰かをハブるから寄ってきているだけ…」と話し出しました。Aちゃんも、今の自分が嫌だと思っていたのです。誰かが常に傍に居ても実は孤独で、誰かに好かれている自信なんて全くなかったのです。それなら、どうなりたいか次の面会までに考えておくことを宿題として、Aちゃんには「自分のことなんだから、自分を変えるか変えないかは自分で決められるはず！」と伝えて学院に戻りました。二回目の面会は、Aちゃんの発表を聞くのが私たちの役割です。「学院で何を学び、どんなことができるようになっていて、何がまだできていないのか？」をAちゃん自身が整理し発表しました。それを踏まえて、二学期からの目標を聞いてみました。「みんなで仲良く生活するにはどうしたら良いか？」というのはAちゃんの課題にもなっていたことで、〝一緒に考える輪〟の中に入ろうという気持ちで学院に戻ってきました。しかし、第三回のグループワークを始めてみると、これまでのものとは違った雰囲気でグループワークが進んでいきました。

第三回　『境界線について学び、自分と他者の適度な距離感を知ろう』

まず、三種の境界線についてと、人によって人との距離感が違うことを説明しました。それぞれが、どのような人が自分と近しい人と遠い人なのか、また、自分が大切にしたいことを考えてもらいました。作業を進めていくと、自分の内にある「人との距離」をイメージして登場人物を描くことはできましたが、「自分が大事にしていること」については、子どもたちがイメージしにくかったことに気が付きました。第三回目のグループワークでは、課題の難しさ、発言のしにくさからできた場の雰囲気を、Aちゃんが居るせいだと誤解してしまった子が多くいました。初めて参加したAちゃんも、この時間は何を考えたらいいの

ことが難しいということがわかりました。そんな時は、参加している職員がポジティブな考え方の例をたくさん出してあげる工夫が必要でした。

第二回目のグループワークは初回のような緊張はほとんどなく、全員が第一回目よりも「自分の思っていることを話せた」と振り返りました。寮での振り返りでは、不思議なことに全員、自分がカプセルに入ってしまう原因をAちゃんのせいではなく、自分の行動のあり方が原因と話していました。自分ができるかどうかは別にして、今できることをやってみようという気持ちをみんなが持っていたので、方法は個々のやり方を尊重することにしました。また、別の場面で自分が偏った考え方に陥りがちな状況についても、個々に考えました。

二　五人でのグループワーク

四人でグループワークが始まったのには理由があります。Aちゃんが一時保護されていたからです。Aちゃん自身がもう一度、「自分がどうしたいのか、自分にはこの場所が合っているのか」を考えるため、学院から離れることになりました。一時保護中、二度面会に行っています。保護所では、学院生活の振り返りと今後の目標を設定することがAちゃんの課題です。面会では、今の学院の様子やみんなでグループワークに取り組んでいることを伝えました。二度目の面会は、児童相談所職員と一緒にまとめた「学院でどんなことを学んだのか！」という発表を聞きに行きました。Aちゃんには、学院にいる四人がグループワークに取り組んでいることを話しました。すぐに「グループワークでどうせみんな私のことを悪く言っているんでしょ？」と反応しました。何でそう思うか聞いているうちに、「あの時あの子があぁだったからこんなことになったんだ。もしあの時にこうしてたらあんなことにはなっていないし…」と、自分の問題とし

実際によく見られる生活場面を取り出し、このキャラクターなら?こっちのキャラクターなら?と各人物の特徴を例に挙げ考えてみました。次に、一人ひとりが自分の表の顔は誰だろう?裏の顔は誰だろう?と各キャラクターのタイプに当てはめてみることにしました。その上で、それぞれの役柄を演じて会話をしてみました。それぞれが楽しみながら、自分で思っている表の顔と裏の顔、他人が自分を見て感じている表の顔と裏の顔が違うことを知りました。

結局、この劇（ワーク）を通して皆が感じたことは、あるキャラクターのような言い方をすると角が立たないということです。「あのキャラクターの言い方を心がけよう」と、目標設定も簡単でした。後は生活で実践するだけです。

V　考察

今回のグループワークでは、集団で起こった出来事をAちゃん一人の問題と捉えるのではなく、集団のあり方の問題と捉えました。Aちゃん一人が変わればいいという問題ではなく、この集団の一人ひとりが自分の課題として考え、行動を変えることで集団全体が変わっていくことを皆が学びました。大人から「言われたからやっている」ではなく、自分たちが自分たちのために変わろうと思えたからこそ、グループワークで学んだことを実践しようという気持ちを持続させ、人間関係の変化、集団の変化につながったのです。毎回の課題を通してお互いに気持ちを話し、理解しようとしたことで、自分が変わるだけでなく、自分は周りの人にこんな風に思われていたのだと気付くこともできました。

職員も今回のグループワークに参加したことで、ただなんとなく行っていた児童への働きかけが、別の手段を使うことによってより効果的にできるようになっただけでなく、大人も子どもも一緒に考える機会

かわからなかったことで、自分のことを考えよう、他の人の話を聞いてみようという気持ちが削がれていました。アンケートを見ても、自分の思っていることをどれくらい話せたか?他の人の話をどれくらい聞けたか?という質問の自己評価は、どちらも低いものでした。振り返りでは、「お互いの大事にして欲しい境界線や場所を尊重するためには、まず自分の境界線を大事にする努力をすること。もし境界線を侵されそうになった時には、自分の言葉で相手に説明してみよう」とみんなに伝えました。「言葉に出せる子もいれば、出せない子もいて当たり前。でも、結局学院を出た後どこで生活していても、『私は気が弱いから言えない…』では今と変わりません。どんな反応が返ってくるかわからないけれど、怖がらずに言葉に出して、何か変われればラッキーぐらいに思いましょう」と伝えました。三回目までのグループワークを通して、自分の考え方のクセが原因で悪く考えがちなところが行動や反応に現れ、結果が良い方向に向きません。加えて相手のことを理解していないので、相手の境界に土足で踏み込んでしまい、お互いにしんどい思いをしてきたことを理解することができました。

第四回　『自分も相手も大事にする表現を学んで気持ちの良い自己主張をしよう』

　自己主張ができると良いことばかりではなく、言い方によってはわがままと受け取られ、最後には孤立してしまうことがあります。また、自己主張が苦手な子は、相手の言いなりになり、自分がしんどくなってしまいます。自分がカプセルの中に居てもストレスを感じていたことに、皆気付いていました。でも、そのストレスを口に出すと、次は自分が弾かれる番になるから黙っているのです。そんな自分を変えるためには、「相手も自分も、大切に扱うこと」。もし「嫌だ」と断っても、その後の関係が悪くならないような言い方ができるようになったら、自己主張しやすくなるでしょう。そこで、「自己主張の仕方（アサーショントレーニング）」を、わかりやすいように漫画のキャラクターに例えて紹介しました。

いのではなく、「環境は変えられる！」と何かやってみることが、これからを生きていく子どもたちにも必要な人間力だと思います。

子どもたちは今回のワークで参加してくれた先生方に、自分の良い面も弱い面も見せることになったことでより自分を解ってくれたと安心感もアップし、その後も「今の状態はまずいですよね…？」と自分から職員に聞きに来るようになりました。それは自分で気付き、考え、行動して修正していく力が付いてきたということです。グループワークの効果ではないかもしれませんが、人間関係が落ち着くと生活が落ち着きます。気持ちが安定したからか、入所時に飲んでいた薬は、二人とも主治医（思春期外来）と本人が相談して飲まなくなりました。自分で薬に頼らず生活したいと思い、勝ち取った結果です。最後は「自分がどうしたいのか？」を考えて行動しています。もちろん結果も大事ですが、「どう自分が変わるか！」は自分自身で決めることなのです。自分が変われば、何か変わるはずです。職場の雰囲気も同じだけ「変わる可能性」を持っていると思います。仲間を大事にすることは、その気になれば誰でもできます。でも、仲間のためでなく、自分のためにしたことが誰かの幸せに繋がっていたら最高です。このグループワークに登場したCちゃんですが、他府県からお預かりしていたのですが、この春、奈良県の里親さんに高校三年間お世話になることが決まりました。他府県の子どもに県内の里親さんを利用させてもらうのは初めてで、奈良県の児童相談所の先生方の御協力があったからこそできたことです。今現在、幸せいっぱいに高校に通わせてもらえるのも、児童相談所に柔軟な対応をしてもらえたのも、Cちゃんの幸せに生きていきたいという思いと人柄あってのことだと思います。

が持てたことで、相互理解が深まりました。生活場面でのちょっとした声かけでも、分類やモデルを使って声をかけると、子どもも「職員がどういうことを伝えたいのか」を理解しやすくなりました。もちろん、今回グループワークをしたことで全ての問題が片付いたわけではないし、同じ失敗も繰り返しましたが、同じ転げ方はしなくなりました。そんな時は、四回のグループワークでテーマになったキーワードを寮の壁に張り出すことで、その場で「あの時どんな話をしていた？」と振り返ることができるようになりました。

後にAちゃんは、「一時保護所に面会に来た時、『みんな私のことが好きじゃないだろう…』と言ったことは本心で、グループワークをしたことによってみんなが変わることが一番嫌だった。最初はみんなが私を取り合う姿が面白かったし、嬉しかった。誰かと誰かが喧嘩すること、誰かが弾かれる様子を見ているのが面白かった」と話していました。単調な生活に、刺激を求めていたのです。でも、周りの子が変わり自分に踊らされなくなったことで、自分から集団を引っかき回すことはしなくなりました。五人がちょっとずつでも成長した結果です。ただAちゃんのように、他人の不幸を刺激として求める人はどこにでもいて、だからこそ一人ひとりが振り回されない力をつけなければなりません。（女の子にはよくあることだが）新入生が入ってくると仲良くなりたい一心で「私に敬語を使わなくていいよ」と言っておいて、しばらくすると「あの子馴れ馴れしい」とか、「偉そうだ」と文句を言います。そこから不満で繋がった集団ができあがるのです。その集団の繋がりが弱ければ弱いほど、その中の一人がお姫様になります。そんな集団は共通の敵を作って不満を言っているうちは楽しいのですが、それに飽きてくると皆「しんどいです…」と事務所の戸を叩きに来ます。しかし、「お姫様を作り上げたのは私たちなんだ…」と気付いたところで後悔しても、もう遅い。そうならないために、毎日の生活でお互いにイエス・ノーを言える関係を作っておかなければならないのです。今回は集団内の人間関係のしんどさでしたが、大人になっても上手くいくことの方が少ないですし、嫌なことはよく目立ちます。今の環境が変わらないことに不満を持つだけで何もしな

特集⑤

成徳学校におけるコグトレの取り組み
～見る力・聞く力のトレーニング～

岡山県立成徳学校　心理療法担当職員　松坂竜之介

Ⅰ　はじめに

今思えば私の県職員生活は、その二十年近い年月を児童相談所と成徳学校の行き来を繰り返すことに費やされている。平成三十年に成徳学校に異動して現在に至るが、これが三回目の赴任であって、今年で成徳学校勤務歴は通算十年目となる。

そんな経歴ゆえに、私は入所児童を入所を決定する側と入所を受け入れる側の両方からの視点で見ることができる立場となった。極端な例で言えば、ある児童の四月一日入所を児相職員として援助方針会議で提案し決定した後、自らも四月一日付けで成徳学校へ異動となり、その児童と同じ寮で一緒に生活することになるという貴重な経験もしている。これぞまさに『理論と実践』と言えるかもしれない。

この二十年で入所児童の質は様変わりしてしまっている。変わった点はいくつかあるが、大きなものの一つに発達障害児の入所割合の増加が挙げられる。成徳学校においては、九月一日現在で、実に入所児童

Ⅵ　最後に

最後になりましたが、私自身この仕事をこれまで続けられたのは、児童自立支援施設がどうあるべきか、職員がどうあるべきかを語ってくださった先輩先生方、「しんどい、もう辞めたい」と愚痴ばかりの私の話を黙って聞いてくれた先生、夜中に長文の悩みごとメールを毎回丁寧に返信してくださる先生、苦言を進言してくれた同僚の先生、いつも楽しく遊んでくれて、無理なお願いを聞いてくれる近畿＋岡山の先生方、そして転勤されていてもアドバイスをくださった心理士の先生、今回の作文を書く時間と心の余裕を持たせてくれた今年の女子寮のお嬢様たち、皆様に本当に感謝しております。これまでに皆様から頂いた御恩は到底返せるものとは思っていませんが、何かの形でこの世界にお返しさせて頂きます。

コグトレは、このような『認知機能』をターゲットにした機能的アプローチであるという点が特徴的であり、これまでの「キレやすい、状況判断が苦手、対人トラブルが多発」などの問題に対して『判断・行動様式の修正』をターゲットにした心理的アプローチとは大きく異なっている。

ここで主だったコグトレの課題をいくつか紹介していきたい。

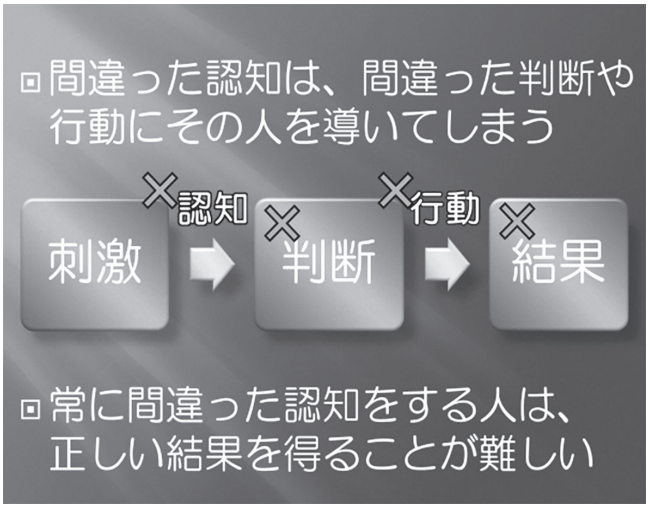


図 1.　認知が正しく機能していない場合

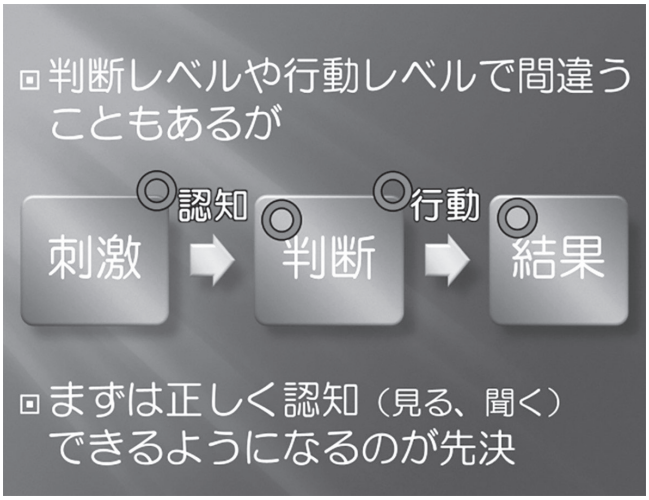


図 2.　認知が正しく機能している場合

の九十四％が何らかの発達障害の診断を受けている状況である。これは、成徳学校に限らず全国的な傾向であるということは、今さら言うまでもない。また、そのような児童への対応で、全国の各施設の職員が四苦八苦している状況であるということも言うまでもない。

成徳学校でも発達障害児に対する様々な取り組みや工夫がなされてきたが、今回は平成二十八年から取り入れてきたコグトレという取り組みについて紹介したい。

Ⅱ　コグトレとは

コグトレとは認知機能の強化を目的としたトレーニングのことである。認知機能とは、記憶、言語理解、注意、知覚、推論・判断といったいくつかの要素が含まれた知的機能を指す。言い換えれば、五感を通して外部から得た情報を整理し、それをもとに計画を立てて実行し、結果を出していく過程で必要な能力であり、人がよりよく生きるために必要な能力である。もし五感から入った情報に対して、それを認知する過程で間違えてしまったらどうなるだろうか。その場合には、間違った認知をもとに判断し、行動するため、本人が予想もしなかったような間違った結果になることは容易に想像できる。もちろん判断レベル・行動レベルで誤った選択をしてしまうこともあるかもしれない。しかし、それらに先立つ認知レベルが正しく機能していない場合、仮に判断・行動が正しく機能していても間違った結果になってしまうことになる。このように認知機能は、人間にとって大変重要な役割を果たしていると言える。（図１・図２）

○記号さがし（課題イメージ：図３）

これは『数える』という項目に属する課題である。『数える』の項目では、注意力と処理速度のトレーニングが目的になっている。図三の場合、できるだけ早く△を数えるよう求められ、加えて「ただし△の左に○がある場合には数えない」という条件がつく。この条件が付加されることで、さらなる注意力と自制心が必要となる。採点すると、ＡＤＨＤの生徒はこの課題を苦手にする傾向が見受けられた。

○心で回転（課題イメージ：図４）

これは『想像する』という項目に属する課題である。この項目では文字通り、想像力のトレーニングが目的になっている。図四の場合、真ん中の立体図を前後左右から見ると、どう見えるかを想像して回答する。例えばＡとＤの位置から立体図を見たならば、Ａから見て右側はＤの左側に見えるだろうし、Ａの手前側はＤから見れば奥側に見えるだろう。真横の二人から見れば見え方は全く違ってくる。この課題では他者からの見え方を想像する力と空間を把握する力が求められる。採点すると、自閉傾向の強い生徒には難しい課題のようであった。

ここで例に挙げたような課題が数十種類あり、それらをまんべんなく実施することで認知機能を多面的にトレーニングすることができるツールがコグトレである。

Ⅲ　成徳学校での導入

成徳学校での導入は、平成二十八年五月に立命館大学産業社会学部教授である宮口幸治先生をお迎えして「コグトレとは何か？」と題して校内研修を行なったことに端を発する。その後そこで教わった内容を参考にして、同年九月からコグトレを成徳学校の学校場面の日課に組み入れることになった。具体的には、

図 3.「記号さがし」課題のイメージ

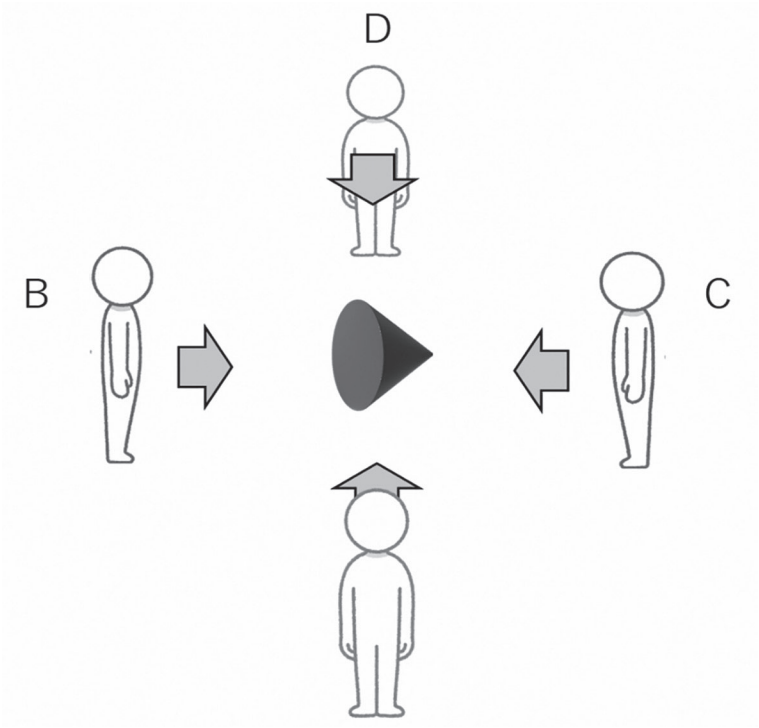


図 4.「心で回転」課題のイメージ

ものである。表２・図６はＹさん（十三歳女子）の個人の平均値のグラフを例として挙げてみた。

表 1.　全生徒の５項目の学期ごとの平均値の比較

	覚える	数える	写す	見つける	想像する
1学期	7.0	6.8	7.7	8.7	7.1
2学期	7.6	7.2	8.0	9.1	7.3

表 2.　Ｙさんの５項目の学期ごとの平均値の比較

	覚える	数える	写す	見つける	想像する
1学期	3.3	9.0	8.8	8.8	5.3
2学期	9.3	6.1	9.4	9.0	8.1

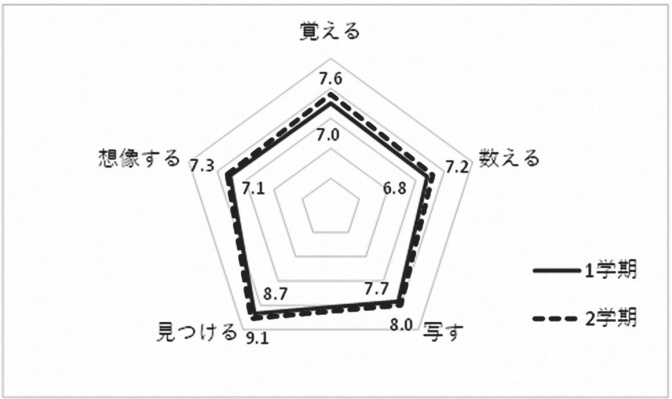


図 5.　全生徒の５項目の学期ごとの平均値の比較

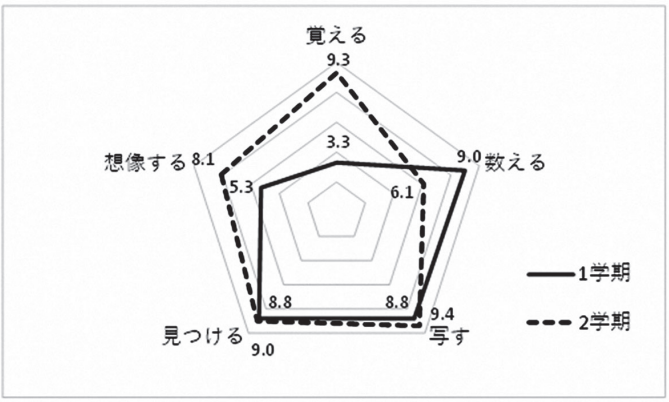


図 6.　Ｙさんの５項目の学期ごとの平均値の比較

全生徒を対象に朝の自習時間を使って、『一日十分・プリント一枚』を目途に本館活動（授業）のある日は必ず取り組むようにした。

生徒たちのコグトレに対する取り組み姿勢は導入当初から良好であった。その理由としては、①時間が十分と短い、②内容がクイズやパズル的で興味を引きやすい、③毎回が単発の課題であり前回の内容の理解を必要としない、などが考えられる。導入から四年たった現在、生徒の顔ぶれは導入当初からはすっかり入れ替わっているが、彼らの取り組み姿勢は導入当初の生徒と同様に良好である。

コグトレの効果については、他の発達検査を用いた前後比較により実証されている。しかし、コグトレ自体は認知機能のトレーニング用に開発された教材であり、その結果を分析するためには作られておらず、標準化もされていない。そのような背景もあり、成徳学校ではコグトレ導入から約二年半は、ひたすら実施のみに専念してきた。生徒ごとに課題の得意不得意があるなど何らかの傾向が現れていたはずであるが、そこは実施した職員だけがなんとなく感じる程度で触れられず、いわば「やりっぱなし」状態で、ひたすらトレーニングとしての位置づけで続けてきた。

○効果の検証

前述のようにコグトレは結果の分析には向かないものである。とは言うものの、せっかく毎日取り組んでいるので、何かしら目に見える形で結果を示したいという思いから、平成三十一年度よりコグトレの結果を独自の手法で整理してみることにした。

そこで同年度から、コグトレの実施内容をより認知機能強化に特化したトレーニングに限定し、その中の『覚える』、『数える』、『写す』、『見つける』、『想像する』の五つの認知機能について平均値を算出し一学期と二学期の比較を行なった。五つの項目ではそれぞれ十～十五回の試行回数から平均値を算出した。表1・図5は同じ内容をグラフと表で示したものであり、全生徒三十二人分の得点を項目ごとに平均した

納得である。彼女のグラフを例として採用したのにはもう一つ理由がある。やや語弊があるかもしれないが、能力的に決して高くない彼女でも、九割程度の正答ができるという点である。入所当初から別人のようになって、キチンと勉強し、生活できるようになった彼女。おそらくはキチンと見たり聞いたりすることも、別人のようにできるようになっていたはずである。Yさん以外にも程度の差こそあれ、前述のとおり約三分の二の生徒の平均値が上昇していることからすると、やはりコグトレには一定の効果があるように見える。

だが、そう簡単に結論づけて良いものだろうか。それはいささか早計であろう。そもそも児童自立支援施設とは、生活、運動、作業などを通じて本人を成長させていく場所であり、そんな営みを明治の昔から続けている場所である。ミーティングの時に寮長の話を聞いていなければ注意される、野球やバレーボールで監督やキャプテンのサインを見逃せば失点につながる、作業の時に指示を聞いていなければ何をしてよいか分からず一向に片付かない、このような日々の積み重ねである。つまり、児童自立支援施設での生活全般が生徒の見る力、聞く力を向上させる働きを朝から晩までしているのである。一方で、コグトレ自体に認知機能をトレーニングし向上させる効果があるのは間違いない。要するに、生活もコグトレも生徒の認知機能を向上させているのである。だから私は、生活かコグトレかで線引きすることには意味がないように思う。生活であれコグトレであれ、結果的に生徒の認知機能の向上が促されれば良しである。つまり入所した頃に比べて、正しく見聞きできるようになり、正しく判断できるようになり、正しく行動できるようになっている、そんな力が少しでも本人の身についていてくれれば良いのである。

なにやら最後の最後に今までの流れを全てひっくり返すような話になったが、今回、コグトレが担いうるもう一つ重要な役割に気が付いた。それは各生徒の認知機能の伸びをグラフにして『見える化』できるということである。生活、運動、作業の様子をグラフにして『見える化』することは難しい。寮担当職員は、

ここで簡単にＹさんの説明をする。Ｙさんは平成三十年十月頃に中二で入所。主訴は、児童養護施設で問題行動が頻発したことによる措置変更であった。知的には境界レベル。ＡＤＨＤと自閉スペクトラム症の診断があり、服薬もしていた。入所後しばらくは授業場面でなかなか集中することができない状態で、椅子にまっすぐ座ることも難しく、何かと理由をつけては教室から抜け出そうとする有様だった。生活面でも、とにかく他児のことが気になってイライラを募らせ、そのことが原因で自分のことが出来なくなっていくという悪循環を繰り返していた。しかしそんな彼女も、中三の一学期終わり頃から態度が急変した。授業ではキチンと椅子に座って積極的に取り組めるようになった。生活面では、イライラを募らせることがほとんどなくなり、反対に優しい声かけまでできるようになっていた。端的に言えば、入所当初とは全く別人であるかのような成長を見せていたのである。そんな彼女のコグトレの結果が図６である。

Ｖ　考察

図５からは全生徒の平均値が五つ全ての項目でわずかずつではあるが伸びていることが分かる。今回数字を出していないが、平均値合計で見ると全生徒の約三分の二の生徒が二学期に伸びていた。このことからするとコグトレに一定の効果があるようにうかがえる。

Ｙさんのグラフからは、より顕著な伸びが見て取れる。『覚える』、『想像する』の項目では大幅に伸びており、『写す』、『見つける』では微増となっている。なぜか『数える』だけは大幅に下がっているが、これは後の本人からの聞き取りで原因が明らかになった。「最初の頃はコグトレをやるのが面倒だったから、他の人の答えを見て書いていた」とのこと。他の四つの項目は解答欄が複数あるのに対し、『数える』はさんざん数えて答えを一つ書くという形が多かったため、他児の答えを書き写しやすかったのかもしれない。

参照文献

宮口幸治（二〇一五）.「コグトレ　みる・きく・想像するための認知機能強化トレーニング」.三輪出版.

これらのことについては「〇〇さんは・・・ができるようになったなぁ」と日々の生活の中で肌で感じるしかないのである。しかし、コグトレは標準化こそされていないが、一定の基準で採点してグラフにすることができるので、「一学期に比べて二学期にこれだけ数値が上がった」と目で見て確かめることができるのである。実はこの『見える化』がコグトレの結果云々以上に寮担当職員から喜ばれるものであり、支援する側の励みになるものであった。

Ⅵ　おわりに

以上、導入から四年目を迎える成徳学校におけるコグトレのこれまでの経緯と現状についてを概観した。なんだかんだと述べたが、コグトレはここ数年で急速に教育現場や福祉現場に広まっていると感じている。また、関連書籍の数も日に日に増えている。最近では、社会的スキルや性的問題行動に対するコグトレ的なアプローチの書籍があったりと、コグトレ自体の進歩も著しい。成徳学校では現在、全体での一斉実施に留まっているが、今後は個別の面接場面でも積極的に取り入れていきたい。また図六のような結果を個人個人に面接場面でフィードバックし、生徒本人に自分の強み弱みを自覚させる良いきっかけにしていきたい。

先日、退所したYさんから手紙が届いた。お世話になった職員一人一人に宛てた手紙で、文章は短いものの心のこもった手紙であり、退所後も調子を崩さず頑張っていることがその内容から手に取るように分かり、職員はみんな喜んだ。しかし私には個人的に一つだけ残念だったことがあった。私への手紙の宛名が『松板（まついた）先生へ』となっていたことだ。私の名前は松坂（まつざか）です。彼女にはコグトレがもう少し必要だったかもしれない。

筆者の斯道学園への配属は、現在が二回目である。初回は寮担当職員として、二回目は寮長としての配属であった。そして、子ども女性相談センターへの異動を契機に、斯道学園はそのまま兼務となっている。兼務という勤務形態の良し悪しは別として、これら三つの立場で斯道学園と関わることができたということは貴重な経験であり、同時に児童自立支援施設の役割や専門性について否が応でも考える機会になった。このような経緯もあり、施設職員としての一つの中間まとめとして、特集執筆を引き受けることにした。

本稿では、筆者が携わった取組みを紹介し、発達障害の児童への効果的な支援のあり方、ひいては児童自立支援施設の機能や求められる専門性について考察したい。もっとも、筆者の取組みの全てが予後を含めて成功したというわけではなく、有効かもしれないという可能性を含むもの、あるいは検証を踏まえてより良い支援を模索してほしいという期待を込めたものであることを最初にお断りさせていただく。

とはいえ、本稿が他の自治体の児童自立支援施設、とりわけ交替制の施設の皆さんの参考になれば幸いであり、何より、これから斯道学園を担っていく後進たちの自己研鑽の一助となることを願っている。

Ⅱ　発達障害と児童自立支援施設

一　入所児童の状況

児童自立支援施設においてよく論議される被虐待児童の増加や発達障害の児童の増加に係る真偽については、富田（二〇一六）により一つの考え方が示された。それは、前者についてはここ十数年の間、率としてはほぼ横ばいであり、後者についても少なくともＡＤＨＤに関しては増加したとは言えず、対人関係やコミュニケーションの問題を抱えたアスペルガー障害、あるいはその傾向を併せ持ったＡＤＨＤの児童

特集⑥

児童自立支援施設における発達障害児への効果的な支援

～集団指導と個別指導、個別支援の調和を目指して～

香川県子ども女性相談センター　地域連携支援室長（児童福祉司）／公認心理師
（兼）香川県立斯道学園　児童自立支援専門員　**藤原　誠**

Ⅰ　はじめに

斯道学園は、施設の敷地を出て三分も歩けばコンビニエンスストアやビデオレンタルショップに行けるほどの市街地に位置している。また、香川県子ども女性相談センター（児童相談所）と敷地が隣り合わせであることから、入所児童の担当福祉司や心理司による面接が比較的行われやすく、両機関の連携のしやすさを特徴としている。この「敷地が隣り合わせ」というメリット?を活かして、現在、筆者は両機関を兼務している。といっても、主の所属は子ども女性相談センターであり、虐待対応に係る市町との連携体制の構築や研修業務等に対応しながら、週に一度、かつて寮長をしていた男子寮の宿直をしている。したがって、寮運営に直接携わることは少なく、宿直という形で側面的に協力しながら、寮職員から助言を求められれば時間が許す限り応じるという立場である。執務室は、宿直をする関係で斯道学園内にある。

復させ、自己効力感を育む。施設内に設置される学校（分校等）における能力に応じた学習支援も児童の自己肯定感を育む大切な機能の一つである。また、比較的自由な児童関係の中でコミュニケーション能力を向上させながら、トラブルはありつつも、児童同士で支え合い、教え合う文化が生まれる。新入児童が、少し生活レベルが上の先輩を真似て、背伸びして成長することも多い。知的障害を有する児童が、集団指導や集団生活における他の児童との関わりによって、能力の一側面が限界まで伸びているという場面を目の当たりにして驚かされることもある。

入所の経緯はどうあれ、家庭や学校、地域で生活が困難となった行動化の顕著な児童集団を指導していく上では、集団規範の確立が重要である。この集団規範は、施設の日課や職員の基本姿勢、そして児童と職員の信頼関係とともに「枠のある生活」の基盤となり、「枠のある生活」が児童の健全な甘えや退行を表出させ、ひいては児童の「育ち直し」の支援につながっていく。

ここで、発達障害の児童に対する児童自立支援施設の支援の有効性を考えてみたい。集団生活を通してのコミュニケーション能力向上については、もちろん発達障害の児童も例外ではなく、発達障害のない児童にもまれる中で、自らの言動を適応的に修正させ、時には汎化させてゆくという意味では、むしろ教育的効果が大きい。発達障害の児童だけを集めて寮運営しようとしても、うまくいかないという理由がここにあると考える。また、様々な活動を通しての自己肯定感及び自己効力感の向上については、度重なる叱責等を受け、自己肯定感の低下等から二次障害を起こして入所となった彼らにとって何より必要なことである。同様に、家庭的な雰囲気の中での安定した生活、職員との信頼関係の構築は、被虐待児童も含めて根本的に必要とされるものである。すなわち（一つの結論を先に述べることになるが）、児童自立支援施設そのものが、発達障害の児童に対して必要かつ有効な治療的、教育的支援を提供するシステムなのである。

加えて言うならば、基本的に日課が決まっており、変更前にも事前の丁寧な説明がなされる構造化され

が占める割合が増えたというのが正確な認識である、というものである。因みに、斯道学園の状況を述べると、何らかの発達障害の診断を受けている児童の割合は、過去五年間では約三割～五割で推移している。いずれにしても、被虐待児童や発達障害の児童の入所児童に占める割合は高く、職員にはこの状況に適切に対応するための正確な知識や専門的スキルが求められる。加えて、近年は全国的に性的問題により入所する児童も増加傾向にあると聞く。例にもれず、斯道学園においても性的問題を抱える児童、とりわけ性加害により入所する児童の割合が直近三年間は増加傾向にある。なお、性的問題を抱える児童の多くが被虐待児童であり、発達障害の児童同様、ケアの必要な児童であることは言うまでもない。

本稿では発達障害の児童への対応を中心に述べるが、児童自立支援施設の実情に合わせ、知的障害を有する児童も含めて論を展開する。また、発達障害は愛着障害と複雑に絡み合っているため切り分けることは難しく、被虐待児に認められるＡＤＨＤ様の状態（解離症状も含む）との区別も重要であるため、発達障害についてだけではなく、発達障害と関連の強い概念についても幅広く取り上げることとする。

二　児童自立支援施設の機能と発達障害の児童に対する支援の有効性

児童自立支援施設は、非行行為や虐待、その他の家庭環境上の理由により入所した児童に対して、寮単位の小規模な集団の中で職員が起居を共にしながら家庭的ケアを行い、基本的生活習慣の確立や対人関係能力等の向上を図りながら、概ね一年から一年半を目途に地域との調整を踏まえて家庭復帰や就職等による自立を目指す施設である。入所児童は、乱れた生活リズムを安定した生活リズムに変え、基本的信頼感を育む応答的かつ情愛的な関わりによって情緒を安定させるとともに、おそるおそるではあるが大人との愛着関係の再構築を試みていく。また、生活・作業・学習場面における様々な役割活動を通して自信を回

一　集団生活に適応するための個別支援

（一）ペアレントトレーニング（親訓練、ＰＴ）の手法の活用

ペアレントトレーニングは、発達障害の児童の行動変容（不適応行動を減らし、適応行動を増やす）の技術を親が獲得するための支援プログラムであり、子どもの行動療法の重要な一領域とされる。

中学二年生の児童Ａ（ＡＤＨＤ）は、入所当初の個別指導中から職員の指示への反発等から職員への暴力が絶えなかった。何とか集団生活に移っても、間もなく他の児童への暴言、職員への暴言・暴力、破壊行動により再び個別指導とせざるを得ない状況であり、職員も疲弊していた。そこで、暴力をはじめ、暴言、指示への反抗、日課の放棄等の行動上の問題や適応的行動について、ペアレントトレーニングの手法を用いて対応に当たることにした。具体的には、それらの行動を、「許し難い行動」、「してほしくない行動」、「してほしい行動」に区分し、その基準を職員間で共有した。そして、「許し難い行動」については、個別指導とした上で寮職員全員による面接を行い、「許し難い」ことを説諭して歯止めをかけた。一方、普段できている何気ない行動や改善が見られた行動、我慢できた行動等の「してほしい行動」については、自己肯定感の低い本児にも受け入れ易い表現で評価し、その行動を強化する等の行動療法的関わりを徹底した。

暴力が見られた直後の本児は、興奮か無気力いずれかの状態になるため、いわゆる指導を保留し、本児の居室においてタイムアウトを行った。一定時間経つと本児の方から「何をすればいいですか？」と声を掛けてくることが多く、落ち着きへの評価と行動の振り返りを行い、自身の行動への気付きを促した。

また、保護者に本児が損壊した居室を見てもらうことで本児の状況を理解してもらい、本児へ服薬を促す協力を得ることができた。結果的に受診につながり、服薬開始が実現したことも大きな成果であった。この行動療法的関わりと服薬開始により、入所後二か月弱で暴力はなくなり、個別指導の頻度も減り、断

た生活は、発達障害の児童にわかりやすく、心地良さを与える。事実、入所期間が長い発達障害の児童から「ずっと学園にいたい」との声も時々聞かれる。ただ、気に留めておくべきは、発達障害の児童にわかりやすい支援は、発達障害のない児童にとっても「わかりやすい」し、「やさしい」ということである。

もっとも、児童が退所して学校復帰や家庭復帰をしていく以上、この手厚さと心地良さが地域生活における彼らの自立支援にうまく移行していくことを見据えた専門的支援が、施設には求められる。

Ⅲ　斯道学園における発達障害の児童に関する取組み

前述したように、児童自立支援施設における集団生活及び集団指導の有効性は理解しているものの、発達障害やそれに伴う行動化により、安定した集団生活へなかなか辿りつかない（集団指導に馴染みにくい）児童がいる。「児童集団を育てる」、「集団の力を借りる」ことが寮運営の要諦であることは十分承知しており、順調に運営してきた期間もある一方で、如何ともしがたい状況にも直面してきた。本章では、集団生活に困難を伴う児童に対する集団生活に適応するための取組み事例をはじめ、筆者が携わった発達障害の児童に関する取組みを紹介する。事例は匿名性を保つために細部を改変しており、一つの事例を分割、または複数の事例を統合していることをご理解いただきたい。

また、本稿においては、集団から離した形での個別の指導を「個別指導」、集団生活（集団指導）の中における個別の配慮に基づく支援を「個別支援」と表記することとする。

い誘いを断れた」等、様々な効果が見られた。渡辺（二〇一五）は、青年期の子どもに必要な社会適応のためのコンピテンシー（課題を遂行する包括的な潜在能力）として、①対人関係能力、②時間的展望能力（過去から現在、そして未来を通して多くのことがらを関連付け、見通す力）、③メタ認知能力（後述）の三つをあげている。斯道学園におけるＳＳＴ実践事例の効果検証からは、この三つの能力が向上したということが確認できた（図１）。ＳＳＴはマナー教室における「正しい常識」の学習との混同や誤解も見受けられるが、広くは認知行動療法であり、最近は感情についても学ぶことが可能であると考えられていることから、ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（ＳＥＬ）とも呼ばれるようになっている。表情カードと併せて、自閉スペクトラム症（とりわけ、かつてのアスペルガー症候群）の児童への支援にも活用できる手法であると言えよう。

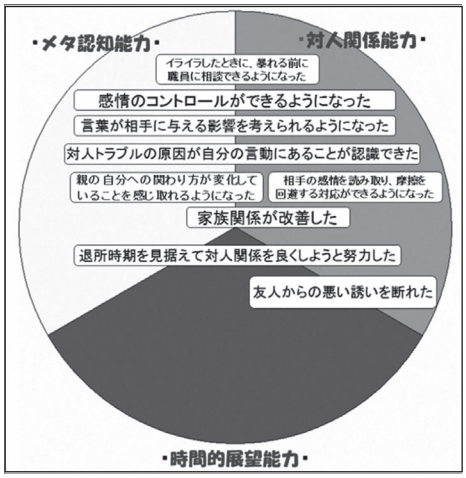


図１　SST の成果（まとめ）＜筆者が作成＞

（三）構成的グループ・エンカウンター（ＳＧＥ）の援用

中学二年生の児童Ｃ（ＡＤＨＤ、知的障害）は、衝動性や攻撃性が高く、些細なことが原因で他の児童とのトラブルを繰り返していた。何がトラブルのきっかけになるか分からないため、職員も目が離せず、本児に付きっきりで対応しなくてはならない時期もあった。

本児と職員との信頼関係は少しずつ構築されていったものの、本児と他児の対立構造が固定化しつつあっ

続的だった集団生活を継続できるようになった。明瞭な「枠組み設定」が肝要と感じた事例である。

（二）ソーシャルスキル・トレーニング（ＳＳＴ）の活用

ソーシャルスキル・トレーニング（以下、「ＳＳＴ」という。）は、「人と人とのつきあい方を学び、不足している知識を充足し、不適切な行動（非言語的な行動も含めて）を改善し、より社会的に望ましい行動を新たに獲得していく方法」（渡辺、一九九六）であり、既に医療、福祉、教育、司法その他多くの領域で活用されている、社会生活への適応や対人関係上の悩みを解決するための支援手法である。簡単に流れを示すと、①インストラクション（導入）、②モデリング（観察学習）、③ロールプレイ（練習）、④フィードバック（肯定的評価による強化）、⑤チャレンジ（日常場面での実践）、そして定着化である。筆者は、以前から児童自立支援施設の支援には随所にＳＳＴの要素があり、職員は意識せずともＳＳＴ的関わりをしていると感じていた。いわゆるＳＳＴとの違いは、プログラムを作成して体系的に実施するかどうかという点である。

中学一年生の児童Ｂ（ＡＤＨＤ）は、野球練習時に注意を受けて癇癪を起こしたり、時には練習場所から逃走したりもした。結局、彼の行動上の問題は、職員の説明が「わからず」、「質問もできず」に、その後、職員の指示と違うことをして注意を受けて生じるパターンが多いことが明らかになった。よって、「わからない時に質問する」をターゲットスキルに設定し、個別支援としてプログラムを作成してＳＳＴを行った。児童Ｂは、徐々に職員が説明する場面で手を挙げて質問したり、「もう一度お願いします」と言ったりできるようになり、成功体験も増えて自己肯定感が向上したことも手伝って、トラブルは軽減していった。

斯道学園におけるＳＳＴ実践事例について、本人インタビューや行動観察、関係者ヒアリング等から検証すると、「言葉が相手に与える影響を考えられるようになった」、「家族関係が改善した」、「友人からの悪

いものであった。

このように、心とこころのふれ合いを体験するために指導者が用意した課題（エクササイズ）を遂行する形でなされる心理教育的な集団指導の技法として、構成的グループ・エンカウンターがある。この事例の場合、事前にエクササイズに取り組み、内容を一部指導者が修正したこともあり、構成的グループ・エンカウンターの援用ということで紹介しておく。集団指導の一手法として活用できる技法である。

（四）認知行動療法の活用（振り返りシートの作成）

児童が自身の行動上の問題を振り返るための支援として、作文が有効な場合がある一方で、作文が苦手で振り返りが深まらない児童もいる。中には、職員の期待する内容の反省作文を手早く書けるようになるだけで、同様の問題を繰り返す児童もいる。筆者は、発達障害の児童が、自身の行動上の問題について論理的に理解し、本質的な振り返りができるように「振り返りシート」を作成した（図3）。これは、行動上の問題を時間軸で区切り、それぞれを出来事、感情、行動の流れで振り返っていき、自身の

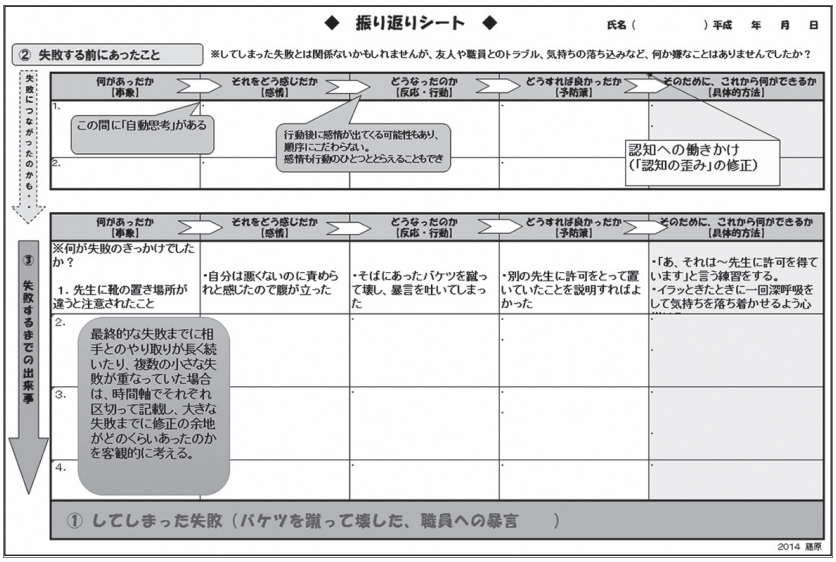
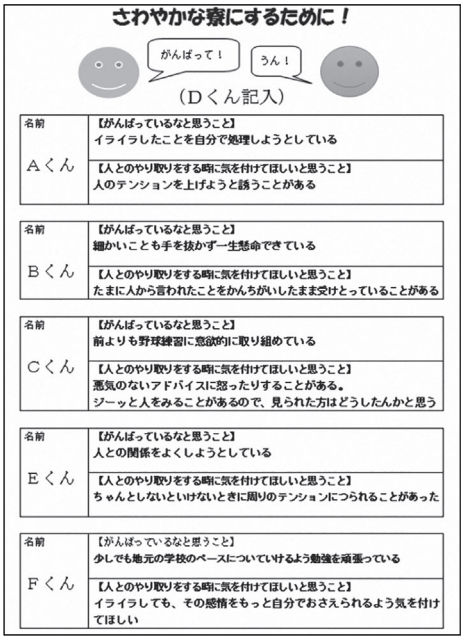


図3　振り返りシート＜筆者が作成＞

た。そこで、児童間のやり取りで生じている誤解や不満の解消と併せて、本児が児童集団から完全に孤立してしまうことを回避するため、児童の相互理解を深めることを目的としたミーティングを実施することにした。実施に当たっては、児童Ｃへの個人攻撃の場とならないよう、実施目的は「さわやかな寮にするための自己理解・他者理解」であることを説明した。具体的な手順は、各児童が予め用意された用紙に日頃の他児への思いをテーマに沿って記入し、ミーティングの場で各児童が発表して共有し、児童の意見交換を踏まえて職員が解説（フォロー）する、というものである。設定したテーマは、「（他の児童が）がんばっていると思うこと」、「（他の児童に）人とのやり取りをする時に気を付けてほしいと思うこと」の二つである。なお、記載内容は職員が事前に確認し、相手を傷つけかねないややきつい表現については、児童と相談の上、適切な表現に修正した（図２）。

さて、ミーティングは、テーマに関連する職員の体験談を前段として話し、各児童の担当職員がジャンケンで発表順を決めたことで和やかな雰囲気でスタートし、発表の際は児童の声のトーンや表情から伝える相手への気遣いも感じられるなどさわやかな場となった。当の児童Ｃも他の児童の発表を聞くにつれて前向きになり、職員のフォローを受けながらも無事に発表できた。終了後は、児童間における誤解や不満が解消、軽減されたためか皆表情が明るく、特に児童Ｃの笑顔は抱えていた悩みがふっ切れたような明る


さわやかな寮にするために！

がんばって！　うん！

（Ｄくん記入）

名前	
Ａくん	【がんばっているなと思うこと】 イライラしたことを自分で処理しようとしている
	【人とのやり取りをする時に気を付けてほしいと思うこと】 人のテンションを上げようと誘うことがある
Ｂくん	【がんばっているなと思うこと】 細かいことも手を抜かず一生懸命できている
	【人とのやり取りをする時に気を付けてほしいと思うこと】 たまに人から言われたことをかんちがいしたまま受けとっていることがある
Ｃくん	【がんばっているなと思うこと】 前よりも野球練習に意欲的に取り組めている
	【人とのやり取りをする時に気を付けてほしいと思うこと】 悪気のないアドバイスに怒ったりすることがある。 ジーッと人をみることがあるので、見られた方はどうしたんかと思う
Ｅくん	【がんばっているなと思うこと】 人との関係をよくしようとしている
	【人とのやり取りをする時に気を付けてほしいと思うこと】 ちゃんとしないといけないときに周りのテンションにつられることがあった
Ｆくん	【がんばっているなと思うこと】 少しでも地元の学校のペースについていけるよう勉強を頑張っている
	【人とのやり取りをする時に気を付けてほしいと思うこと】 イライラしても、その感情をもっと自分でおさえられるよう気を付けてほしい

図２　エクササイズ用コメントシート＜筆者が作成＞

二　実効性のある児童自立支援計画の策定と関係者間共有

児童自立支援計画（以下、「支援計画」という。）は、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準（昭和二十三年厚生省令第六十三号）により策定が義務付けられており、児童自立支援施設運営指針（平成二十四年三月二十九日　厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知）においては、アセスメントを踏まえた支援計画の策定が支援の根幹として位置付けられている。支援は行き当たりばったりであってはならないのである。

筆者は、支援計画には四つの意義・機能があると考えている。①職員が統一した支援を行うための「羅針盤」、②職員の支援効果検証のための「成績表」、③職員が子どもや関係者と共働していくための「契約書」、④後進職員の専門性向上や人材育成のための「引継書（財産）」の四つである。

（一）実効性のある支援計画の策定

この支援計画は、発達障害の児童にとっては、発達障害のない児童にもまして慎重かつ科学的に策定する必要がある。なぜならば、発達障害の児童にとっては、発達段階や特性に応じた目標設定、統一された支援、環境調整及び支援効果の検証が、より重要となるからである。しかしながら、おそらくは多くの施設において、充分なアセスメントの時間を踏まえての支援計画策定は難しく、策定後も日々の支援に忙殺されてしまい、定期的な評価や見直しも十分なされていないことが課題としてあるように思う。

このような課題意識もあり、斯道学園では、平成二十七年度から、より実効性のある支援計画の策定を目指して支援計画様式の見直しに取り組んだ。主な見直しのポイントは、「具体的記述の徹底」と「目標に対する評価欄の追加」である。斯道学園において、定期的な支援計画の見直しは従前からなされていたが、

行動や思考のパターンを視覚的に認識してもらう、というものである。そして、予防策の検討、具体的な努力目標につなげていく。児童一人でできなければ、職員が横に付き添い、一緒に振り返っていく。元々は、発達障害があり、同じトラブルを繰り返してしまう児童と筆者が個別支援の中で共同作成したものである。完成した時に彼が「分かりやすいですね」と言いながら見せた笑顔がよく思い出される。認知行動療法の手法を活用したこの振り返りシートは、現在も時々男子寮で活用されている。

以上、四つの事例について紹介した。当然、これらの事例における行動上の問題は、事例の中で紹介した技法のみで改善が図られたわけではない。規則正しい施設生活や職員の丁寧かつ情愛的な関わり、そして児童集団という土台があり、その土台への適応のために技法を有効活用しているに過ぎないということを自覚しておく必要がある。「生活が陶冶する」という児童自立支援施設の本質を理解せぬまま、心理的ケア（心理治療プログラム等）に偏重する施設の「心理学化」は、富田（二〇一六）が危惧するところであり、これは避けなくてはならない。

ただ、学校復帰の受け入れがかなり厳しかった出身学校に対して、他の生徒からの「悪い誘いを断る」ためのＳＳＴを実施した成果を復帰可能と判断した根拠として示したこと等によって復帰が実現した事例もある。また、高校受験直前に出身学校へ復帰するというような、受け入れの難航が予測されるケースもあり、何を実施したか、どのような成果があったかについて、ある程度客観的に学校側へ示すためにも、支援プログラムや技法を意識した支援が必要な状況が生じ得るのもまた事実である。

とは言えない。引き続き、施設内の心理療法担当職員等とも連携して、児童の発達段階と併せて成育歴や特性等も踏まえた実効性のある目標設定を行っていくことが課題である。

加えて、支援計画が実践と乖離しないようにするため、すなわち形骸化しないためにも、支援計画において設定された目標に基づいた支援を日々意識すること、また、意識できるよう工夫していくことも大切である。これらが、統一した支援のための「羅針盤」としての機能を維持することにつながるのである。

（二）関係者間共有

支援計画様式の見直しと同時に、支援計画を関係者で共有するための懇談会の実施を開始した。これは、児童、保護者、出身学校教員、児童相談所担当者、学園職員の五者で行うことから、「五者懇談会」という名称にした。五者懇談会では、支援計画に書かれている目標等について児童本人が再確認し、関係者がそれぞれの役割を再認識して共有する。児童は、多くの関係者が応援してくれていることを肌で感じながら、自身が担当職員と話し合って決めた目標の達成に向けて決意を新たにしていくのである。これが、職員が子どもや関係者と共働していくための、支援計画の「契約書」としての機能である。特に発達障害の児童の支援方法とその効果（成長）を保護者や出身学校と共有することは、いずれ彼らが戻っていく家庭や学校の環境調整という意味でも非常に重要である。

筆者は、「新しい社会的養育ビジョン」（新たな社会的養育の在り方に関する検討会、平成二十九年八月）で謳われている代替養育における「高度に専門的な治療的ケア」、すなわち発達障害をはじめ、様々な困難を抱える児童への専門的な支援の実現は、他でもなくこの支援計画の充実にかかっていると確信している。そして、支援計画は、職員の経験知、試行錯誤、実践と検証を踏まえ、後進へ専門性を継承する重要な手段であることからも、人材育成のための「引継書（財産）」の機能を持つ史料として認識する必要がある。

それは評価に基づいてというよりは、現状（課題）に追い立てられて修正しているというイメージに近かった。つまり、職員の支援効果がどうであったかの「成績表」としての機能を果たしていなかった。よって、新様式では目標（支援）に対する評価欄を設け、目標や支援方法はもとより評価についても具体的に記入することとした。このことにより、見直し以前よりは評価が意識されるようになった。しかしながら、評価については定性的評価（例：「以前よりはできるようになった」等）が多くを占めており、定量的評価（例：「児童間トラブルが二か月に一回に減少した」等）ができる目標設定やより具体的な支援方法の記述が課題となっている。また、支援方法については、「その都度注意する」や「時間をとって話を聞く」といった施設の理念的な表現のみの記述は支援効果検証に際して不適当であるため、支援及び介入すべき場面や対応方法、手法、頻度等を可能な限り具体的に記載すべきである。そのためにも、ＳＳＴや認知行動療法等の活用も含め、アイディア溢れる支援手法、それも定量的評価が可能な支援手法を生み出し、職員間で共有していくことが必要である。なお、支援計画の評価は担当者中心に行われがちになるため、寮職員全員でじっくりと各児童への支援についての評価を行なう場を敢えて設定することが重要である。

前後するが、そもそも支援計画策定の端緒は、児童の的確なアセスメントに基づく目標設定である。目標設定を行う際、職員は児童の発達段階を的確に把握する必要がある。児童の発達段階をよく把握しないまま目標設定をしてしまうと、児童の現状と乖離してしまい、効果が出ないばかりか逆効果になる場合もあるからである。筆者は、このミスマッチを避ける手がかりとして、既存の関係資料や文献を基に「児童の発達段階と自立支援目標の対応表」（松岡・藤原、二〇一四）を作成し、研修を踏まえて職員に提供した。

児童の発達段階を的確に把握し、心理学者ヴィゴツキー（Vygotsky.L.S.）の言う「発達の最近接領域」を見据えた目標設定に基づく支援を提供することも施設の重要な専門性である。

ともあれ、従前よりは児童の発達段階を意識して目標設定をする素地はできつつあるものの、まだ十分

れる重要な機能・役割であり、ひいては入所児童の環境調整につながっていくものと確信している。

Ⅳ　職員に求められる専門性

筆者は、対人援助職に求められる専門性として、専門的知識・技術、チームワーク（情報共有・方針統一）、気合い（情熱・粘り強さ）、ラポール（相互信頼）の構築、の四つを大切にしている。本章では、それぞれについて、児童自立支援施設における発達障害の児童への支援に焦点を当てながら考察したい。

一　専門的知識・技術　～専門性のない支援は空回りの虞があり、時に逆効果となる～

本節では、既述の内容も振り返りつつ、筆者が発達障害の児童の支援に当たり必要性を痛感した概念や考え方に絞って記述する。

（一）二次障害　～傷付きを背負っての入所～

「二次障害」という用語には、学術的な定義はない。敢えて定義付けするとすれば、「元の障害（一次障害）についての周囲の理解不足や不適切な対応と、本人の情緒や行動の悪循環（相互作用）の結果、別の情緒や行動上の問題に派生、または本来的な障害の特性がより強く現れ、生活や社会適応に困難が生じている状態」ということになるであろうか。齋藤（二〇〇九）は、二次障害を反抗挑発症や素行症等の外在化障害と不安症や解離症等の内在化障害に分け、「精神障害の診断にあてはまるもののこと」とする一方で、多くの発達障害の児童に二次障害に準ずる行動や現象が存在することを指摘している。二次障害もまたスペ

三　環境調整としての出身学校への働きかけ

中学三年生の児童Ｄ（ＡＤＨＤ・自閉スペクトラム症）は、一年半の在園期間を経て、出身中学校へ復帰するための学校実習（段階的登校）へのチャレンジを控えていた。しかしながら、かつての学校適応上の課題が大きかったため、出身学校は大きな不安を抱えており、受け入れに慎重な姿勢を示していた。そこで、筆者は学校側の不安の払拭と、彼のための環境調整として、彼に関わる全ての教員に対する研修会を企画した。内容は、施設における彼の支援経過と成長点及び行動上の問題への効果的な対応方法の紹介（寮担当職員対応）と彼の特性をクローズアップした「発達障害の理解」についてのミニ講義（児童相談所担当心理司対応）という二部構成とした。幸いにも、彼への対応の不安の大きさを表すかのように、校長以下、ほぼ全ての教員の参加協力を得て、質疑応答も活発になされるなど、とても有意義な研修会となった。

この研修会を踏まえて実現した学校実習は、彼の特性について級友へ事前説明を行う配慮等、学校側の理解ある積極的支援により順調にスタートした。ありがたいことに、彼のこだわりのある行動や対人面における課題についても級友は温かく受け入れてくれた。また、毎週末の学校と施設による振り返りの会や、本人や保護者も参加する毎月末のケース会の場で成果や課題について綿密な共有を行い、状況が後退しないよう心がけた。さらに、家族にも彼への関わり方に課題があったため、保護者等へもＳＳＴを実施するなど、自宅から登校する期間も彼をサポートした。もちろん、いくつかのトラブルはあったものの、彼は特性に応じた役割を学校から与えてもらいつつ充実した毎日を過ごし、高校受験も合格して無事に卒業式を迎えることができた。卒業式の日、指導教諭と筆者は堅い握手を交わし、彼の卒業を心から祝った。

筆者は、寮を併設する高校や教育委員会から依頼を受け、児童自立支援施設における支援や行動上の問題への理解についての講演を行ってきた。児童自立支援施設の知見を地域に還元することも施設に求めら

トレスのはずである。神田橋（二〇一八）は、発達障害のこの苦しみは、他のすべての「病い」と比較しても群を抜いていると指摘し、専門家であるはずの支援者による外からの「理解・判定」の誤解が二次障害、三次障害につながるという危険性について警鐘を鳴らしている。

また、土居（二〇〇七）は、精神科的面接において「面接者が最も心がけることは相手を理解することである」とし、相手を理解できない場合において、「わからない」と切り捨てるのでもなく、逆にすぐにわかったつもりになるのでもなく、「何がわかり、何がわからないのかの区別がわからねばならない」と強調している。施設においては、児童が訴えていることにチャンネルを合わせ、「わからない」ラインに目線を合わせてとことん寄り添い、思い込みに留意しながら慎重に理解を進めていくことが大切である。

（三）発達障害と類似の臨床像を呈する障害等　～児童の生きづらさに合った最善の対応の模索～

愛着障害は、ＤＳＭ―５（精神疾患の診断・統計マニュアル第五版）においては、反応性愛着障害と脱抑制型対人交流障害とに分類される。①反応性愛着障害は、②自閉スペクトラム症との鑑別が、③脱抑制型対人交流障害は、④ＡＤＨＤとの鑑別が極めて困難とされる。杉山（二〇〇七）による鑑別点等を整理すると次のようになる。①は②と比して「対人的なひねくれ行動が多い」ことや③に移行すること等が挙げられ、③と④はともに多動性の行動障害を示すものの、③は不注意優勢タイプ、④は不注意と多動・衝動が混在するタイプが多いということが挙げられる。また、ＡＤＨＤと類似の臨床像を呈する症状として、虐待由来の「ＡＤＨＤ様症状」という考え方もある。ＡＤＨＤ様症状は、ＡＤＨＤと同様に多動性の行動障害が見られる一方で、ＡＤＨＤと比して解離が非常に多いことや、対人関係の持ち方が逆説的で複雑であること等が特徴であり、脱抑制型対人交流障害の症状としてＡＤＨＤ様症状を呈しているケースもあるとされる。

クトラムとして理解すべき概念なのである。

ＡＤＨＤをはじめとした一次障害がうまく手当てされず、家庭や学校で不適応を起こし、非行や不登校等によって入所するという意味では、児童自立支援施設の児童のほとんどが、何らかの二次障害の状態であるということを念頭に置いておく必要がある。言い換えると、家庭や学校等への適応に向けた児童たちの奮闘についての大人たちの無理解と、それに対する彼らの葛藤や混乱を経ての入所であったということを我々は忘れてはならず、彼らへの敬意と誠意が伴った支援を日々心がける必要がある。そこでポイントとなるのは、月並みではあるが、やはり児童とのコミュニケーションである。

（二）理解するためのコミュニケーション　～児童の「わからない」に寄り添うこと～

ここで言うコミュニケーションとは、もちろん単なる会話のことではなく、児童が職員の指示や説明、あるいは周囲の状況について、どこまで「わからない」のかを理解するための観察を含んだやり取りのことである。筆者の障害者支援施設配属時のエピソードを示す。筆者は、自閉スペクトラム症を伴う重度知的障害者を担当していた。強度行動障害の状態でもあった彼は自傷行為が激しく、筆者は視覚支援やコミュニケーション支援に取り組んでいた。ある日、筆者が出勤して彼の部屋に向かうと、彼を活動に連れ出そうと数名の職員が取り囲んでいた。しかし、彼は思い違いをしたのかその気でないのか激しく抵抗しており、筆者が目に留まるや否や一目散に駆け寄り、筆者の袖を引きながら何かを訴えようとしていた。筆者が「心の準備ができていないので、仕切り直しをさせてほしい」という彼の意図（推測であるが）を察して対応すると、その後は落ち着いて行動ができた。自閉スペクトラム症を伴う重度知的障害者にとって、自身の気持ちを分かってもらえるか否かは文字通り死活問題であろう。同様に、発達障害の児童にとって、職員が意図することがわからなかったり、自身の意思表示が職員に伝わらなかったりすることもまた相当なス

なければ、「なぜ意見を言わないのだ。聞いているのか」といった指導につながるおそれがあり、虐待を受けた児童をさらに追い込むことになってしまう。施設における治療どころか、かえって児童の課題をこじれさせてしまうのである。

また、新入児童（ＡＤＨＤ）から深夜に「先生、部屋の隅に誰かが座っています」という訴え（解離性幻覚と推察）を受けることもある。解離という症状にとらわれ過ぎてもいけないが、入所児童の多くが虐待を受けているという実態を踏まえると、ＡＤＨＤの特徴では説明がつかない行動について、解離症状から理解しようとする視点を持つことも必要かつ重要な専門性である。

（五）試し行動　～二種類の試し行動～

児童養護施設や児童自立支援施設において必ず向き合うことになるのが、児童による職員への試し行動である。筆者は、試し行動は大きく二種類に分けられると考えている。一つは、ルール等の基準を徐々に越えて来ようとする言動や拡大していく要求である。これについては、人間の一般的な心性による範疇の行為であると理解できるため、枠組みの設定や職員の統一した対応が基本となる。時には、児童と対峙することが必要な場面もあるだろう。児童に職員の持つ基準を示すタイミングと、関係づくりが重要である。

もう一つは、返事をしなかったり、天邪鬼な行動をしたり等、職員がどこまで自分を見捨てないか、親が自分にしてきた酷い対応と同じ対応をしないかを試すかのような、職員を苛立たせる言動や行動上の問題の繰り返しである。これらは、単なるわがままではなく、トラウマの影響による行動の一つ（トラウマの再演）と考えるべきである。職員を苛立たせることについて、児童は意図している場合もあるだろうし、無意識の場合もあるだろう。この試し行動については、施設においてとるべき職員の対応の意味を冷静かつ丁寧に説明することを繰り返すことが基本となる。時にはユーモアを交えて児童の気分を切り替えさせ

愛着障害の診断を受けて児童自立支援施設に入所する児童は限られるものの、発達障害と愛着障害は複雑に絡み合っていることが多く、また、発達臨床の現場では発達障害と虐待とが重複した重症例に出会わずにすむことはあり得ない（杉山、二〇一七）。したがって、我々は、診断名に盲目的になるのではなく、状態像をもとに広く柔軟に考え、その児童の生きづらさに合った最善の対応を模索することが求められる。

加えて、大部分の児童自立支援施設入所児童が被虐待であることから、被虐待児童が辿る終着駅（杉山、二〇〇七）としての症状である複雑性ＰＴＳＤ（複雑性心的外傷後ストレス障害）も押さえておく必要があるだろう。複雑性ＰＴＳＤは、精神科医のハーマン（Herman,J.L.）が一九九二年に提唱した概念で、従来のＰＴＳＤの三症状（侵入症状、過覚醒、回避）に、気分変動と他者との関係の障害及び自己価値の障害の三つが加えられているのが特徴である。継続して虐待に曝され、愛着障害から非行という臨床像を呈するに至った児童自立支援施設の児童と重なる部分も多い。この複雑性ＰＴＳＤは、二〇一八年にＩＣＤ―11（国際疾病分類第十一版）にも収載されたことで注目を集めている。

なお、児童の行動の中に積極的に虐待の影響を読み取り、あるいは拡大解釈をして、虐待の真偽や程度に拘らず虐待ケースに仕立て、「被虐待児への支援」を安易に選択することは職員の影響力の乱用（徳永、二〇〇八）であり、児童に虐待の認識を強要する可能性もあることから、日々の自戒自制が必要である。

（四）解離症状　～適切な支援のために知っておくべきこと～

対人トラブルの指導をしていた際、中学二年生の児童Ｅ（ＡＤＨＤ）は叱責口調の職員に対し、突然沈黙してうつむいたまま反応しなくなった。彼はＡＤＨＤの診断を受けてはいたが、幼少期から虐待を受けていた。杉山（二〇〇七）は、虐待を受けた児童のうち、十二歳以上では八十一％に解離性障害が認められたと報告している。今であれば、それが解離症状であることは想像にかたくない。しかし、その知識が

同研究では、ＡＤＨＤの児童の報酬に対して「やる気になりにくい」という点も併せて報告されている。
これらの脳科学の研究成果を把握しておくことで、「これだけ褒めているのに、なぜ」という徒労感は軽減できるであろうし、（低下した報酬系を賦活させるために）根気強く褒め続けるためのモチベーションも維持しやすくなるのである。

（七）生物・心理・社会モデル（bio-psycho-social model）～多角的アセスメントのための枠組み～

概して、発達障害の児童が呈する様々な症状や行動上の問題は、直線的な因果律では説明がつきにくく、単一の視点ではその核心に迫るのには不十分である。その点、生物・心理・社会モデルによるアセスメントは、支援対象の症状等を多角的に捉えるのに役立つ視点である。生物・心理・社会モデルは、生物システムを中心に据え、それを心理システム、社会システムが順に囲む同心円状の位置関係にあるとして理解する。したがって、支援対象の症状や問題については、まず、脳や神経、細胞といった生物学的要因で考え、次いで認知や感情、ストレス、パーソナリティといった心理学的要因で考え、さらに、家庭や学校等の環境面から社会的要因で考え、そしてそれらの関連も併せて、総合的にとらえるということになる。

例えば、児童の夜尿症であれば、生物学的要因は膀胱の大小や機能、就寝前の水分摂取量等が、心理学的要因は緊張やストレス、心理的成長、退行等が、社会的要因は親子関係や生活拠点の変化、学校適応状況等が考えられる。そして、各要因の関連も踏まえて、検証を想定した支援を行うことが必要なのである。

また、生物・心理・社会モデルを互いに重なり合う和集合の位置関係で考えた場合、それは関係機関との連携・協働のあり方をも示唆してくれる。すなわち、生物部分の領域は児童の主治医が担い、心理部分の領域は施設の心理療法担当職員及び児童心理司が担い、社会部分の領域は家庭や学校との調整を行う児童福祉司が担うということである。児童自立支援施設の職員は、支援対象である児童に最も近い存在であ

ることも必要かもしれない。

後者の試し行動について、岡田（二〇〇九）は、境界性パーソナリティ障害の観点からではあるが、その意味は三つあると述べている。①自分の中の苛立ちを表現している、②ネガティブな情動的反応が起きたとき、それを極限まで暴走させることで解消する（悪い行動の繰り返し）、③こちらの反応を試している、である。この三つの意味は、単独ではなく時に重複していることも当然あると思われる。特に三つ目の意味は、本人の挑発に乗って感情的な対応をしてしまうと「今までの優しさは偽りだった」、「やっぱり今までの大人（相手）と同じか」という本人の否定的な確信と課題となる行動パターンを強化することになり、結局は本人の傷を深めてしまうという点で、トラウマの影響による試し行動と共通する部分も多い。

この試し行動の意味を「知っておくこと」は、児童の言動に巻き込まれることで生じてしまう施設内虐待（被措置児童等虐待）の予防や熱意ある職員のバーンアウト回避にも有効である必須の専門性である。

（六）褒め方のバリエーションと効果　～意識した「褒め」と粘り強い「褒め」～

褒めることは関係づくりの端緒でもあり重要な支援であるが、褒め方にもいろいろある。直接褒める、他の職員を介して褒める、日記へのコメントで褒める、アイコンタクトを送る、肩をたたく等、日常的にも様々な方法を用いているはずである。また、自己肯定感の低い児童が多い児童自立支援施設においては、相手の内面に肯定的に響くと言われる間接的コンプリメント（成果ではなく、成果までのプロセスを評価すること）も意識的に活用し、発達障害の児童にも効果的な褒め方を試行錯誤しながら探るべきだろう。

なお、近年の脳科学の研究で、反応性愛着障害児の脳内において、報酬系機能の不全（低下）が生じていることが明らかになっている（友田、二〇一七）。この報酬系機能不全（低下）は、施設の生活場面においては、児童に対する職員の「褒めが効きにくい（心に響かない）」という形で影響を及ぼすことになる。

言や他者への気遣い等により把握することができ、日記や作文においては、「僕は～なタイプなので…」、「～に備えて～する」、「自分では～と思っていても相手からすると…」のような記載から読み取れる。

ある日、中学二年生の児童F（ADHD）は、怒った顔で泣きながら床を叩いていた。どうしたのかと尋ねると、「○○（他の児童）が馬鹿にしてきたので悔しくてキレそうだったけど、やり返したらあいつと同じになってしまうので、我慢した。」と歯を食いしばりながら答えた。手が出やすい児童Fが、メタ認知によって自制できた瞬間であった。筆者は、彼への共感と感激のあまり彼の肩を抱きながら一緒に泣いた。

児童自立支援施設の集団生活における密な児童間、児童―職員間の相互作用により、メタ認知能力が向上する機会は多い。先に述べた社会適応に必要な対人関係能力、時間的展望能力も、自身の言動や状況を俯瞰して考える必要があるという点では、殊の外このメタ認知能力に下支えされている。

このことからも、児童の退所後の地域生活を見据えた場合、とりわけ発達障害の児童に対しては、このメタ認知能力の向上を支援することが非常に重要である。筆者の限りでは、メタ認知能力の向上を客観的に測る心理尺度は今のところ見当たらず（学習方略の使用尺度はあるが）、研究価値がある概念として注目している。

なお、筆者は、児童にこのメタ認知の大切さを理解してもらうための仕掛けとして、メタ認知をもじって「メタニン」という「ゆるキャラ」を考案し、オリジナルTシャツを作成した（図4）。メタニンが誕生して数年が経過するが、いまだにメタニンTシャツを欲しがる児童がいることは喜ばしく、彼らが退所してからも、どこかでメ

図4　メタニンTシャツ＜筆者が作成＞

ることから、このような連携・協働の中心であることを意識して支援に当たらなくてはならない。

（八）集団指導と個別指導、個別支援のバランス　～寮運営に求められるマネジメント能力～

以上のことを把握していたとしても、もちろん寮運営がうまくいくとは限らない。集団生活に困難を伴う発達障害の児童がいて、その児童をいつまでも個別指導にはできないし、個別支援に偏り過ぎると他の児童からの不満も噴出するだろう。かといって、力による管理（支配）は論外である。集団指導と個別指導、個別支援のバランスが難しい。寮の児童のグループダイナミクスや同調圧力を把握しながら、児童の手放しの退行、過度な受容に留意しつつ、既述の「集団生活に適応」するための技法等を駆使して絶妙なバランスがとれるようマネジメントする能力が職員には求められる。

筆者は、個別支援に対する他児の不満への対応に当たって、恩師の一人から教わった「指導はきっちり、評価は緩やかに」という言葉を大切にしている。基準を越えた言動に対してはどのような発達障害があろうと例外なく指導（注意・対応）し、その後の行動変容については児童それぞれの課題の大きさに応じるという主旨である。もちろん、「課題の大きさは児童によって異なる」ことについての他児の理解を得るための日々の説明や支援が前提となるが、先のバランスを考慮した寮運営には有用である。

（九）メタ認知　～自分の言動をどのくらい俯瞰できているか～

メタ認知とは、いわゆる認知に対する「もう一段上の認知」という意味を持ち、言うなれば、「自分を見つめているもう一人の自分のような存在」（三宮、二〇一〇）である。例えば、「僕は、怒ると言葉遣いが荒くなる」と考えるのはメタ認知である。このメタ認知の能力は、自己理解、他者理解いずれにとっても必要である。我々は、児童のメタ認知能力について、日常生活では、児童の自身への気づき等に関する発

ては良くも悪くも様々な局面があり、職員が気迫に満ちた、時として自己犠牲的なまでの支援姿勢を見せることによって児童の心に揺さぶりをかけ、結果的に状況が好転する場合も多い。この意味で、気合い（情熱や粘り強さ等）は大切な専門性である。しかしながら、自閉スペクトラム症の児童をはじめ、この気合がうまく通じない児童がいることも事実である。彼らには、感情に訴えるより、論理的な説明をする方が効果的なこともある。職員は、気合いは「有効ではあるが万能ではない」ことに自覚的でなければならない。

四　ラポールの構築　～児童からの信頼がなければ専門的支援も気合いも徒労に終わる～

言うまでもなく、児童自立支援施設における児童と職員の時間・空間の共有は、あらゆる場面において信頼関係の構築につながっている。児童間のトラブルの調整も、児童による内面の吐露も、このラポール（相互信頼）があってこそ可能となる。第三章で紹介した取組み事例も、ラポールが前提としてなければ、技法が上滑りしただけで何の効果もなかったであろう。児童たちは、多少なりとも職員を信頼してくれていたので、一見怪しげな技法にも付き合ってくれたのである。筆者の知的障害者支援施設の例に戻れば、担当利用者は「何か自分のことを考えてくれてはいるようだ」と感じてくれていたのかもしれない。

また、ラポールの構築という大げさな表現でなくとも、どの児童にも「少しは信頼できる大人もいるもんだ」、「困った時に相談してみようかな」という気持ちを持ってもらえるような関係づくりを目指したい。

なお、このラポールの構築と既述のチームワーク、気合いの三つをまとめて「専門的態度」と表現することもできよう。我々は、この専門的態度をベースとして持ち、専門的知識・技術を備える必要がある。

タ認知の大切さを思い出してくれることを願うばかりである。

二　チームワーク　～チームワークがなければ努力が実らず、支援効果検証もできない～

児童自立支援施設は、非行少年を支援対象とする施設であることから、時として児童に対峙することもあり、職員が結束して「一枚岩」となり、様々なトラブルを投げ出さずに児童の生活を支え続けるというチームワークを必要としてきた。しかし、現在は発達障害の児童に対して、いかに必要かつ効果的な支援を統一して、かつ一貫して行えるかという、支援方針の共通理解を重視したチームワークがより求められているように思う。ここで鍵となるのが支援計画であり、日々の支援が計画に沿って行われているか、その効果はどうか、という検証が重要なのである。誰かが支援計画を反故にするような支援をしていれば、結局は何が効果的であったかの検証ができないだけでなく、統一性も一貫性もない支援により逆効果となることもあり、何より児童の信頼を失うことにもなる。

なお、支援の効果検証のための重要な手がかりとなる生活記録については、とりわけ発達障害の児童への対応や結果は具体的に、かつ所感も書き、職員間で共有していくことが必要だろう。

三　気合い　～気合いは九割の児童には通じるが、残り一割には通じにくい～

筆者が親交のある、他県の児童自立支援施設職員（男子寮担当）に「経験上、気合いが通じにくい児童は何割いると感じるか」、と尋ねたことがある。彼の答えは「一割」であった。もちろん統計をとっているわけではなく、個人差はあるかもしれないが、筆者も感覚的には同じであった。児童自立支援施設におい

れら社会・時代のニーズに応えるためにも、児童自立支援施設は集団生活の有効性を見失うことなく、個別指導も適性に併用し、個別支援においても専門的に対応できる施設であり続けなければならないと考えている。

参照文献

渡辺弥生（一九九六）．ソーシャル・スキル・トレーニング．日本文化科学社、全二一七頁．
渡辺弥生（二〇一五）．中学生・高校生のためのソーシャルスキルトレーニング．渡辺弥生・原田恵理子編著．明治図書、六―十四頁．
渡辺弥生（二〇一九）．感情の正体―発達心理学で気持ちをマネジメントする．ちくま新書、全二六二頁．
國分康孝（二〇〇〇）．「育てるカウンセリングとしての構成的グループ・エンカウンター」．続　構成的グループ・エンカウンター．國分康孝編．誠信書房、三―十三頁．
シンシア・ウィッタム（二〇〇二）．読んで学べるＡＤＨＤのペアレントトレーニング　難しい子にやさしい子育て．中田洋二郎監訳．明石書店、全二六五頁．
杉山登志郎（二〇〇七）．子ども虐待という第四の発達障害．学研、全一八四頁．
杉山登志郎（二〇一八）．発達性トラウマ障害と複雑性ＰＴＳＤの治療．誠信書房、三―四十二頁．
土居健郎（二〇〇七）．新訂　方法としての面接　臨床家のために．医学書院、二十七―三十一頁．
徳永健介（二〇〇八）．「『虐待』概念に慎重であること～心理療法のパロディに陥らないために」．非行問題第二一四号．全国児童自立支援施設協議会、六十一―七十二頁．
斎藤万比古（二〇〇九）．発達障害が引き起こす二次障障害へのケアとサポート．学研、全二〇五頁．

Ⅴ　おわりに

斯道学園の職員は福祉職枠で採用されており、香川県の福祉職異動プランでは、配属されて概ね三年で異動となる。したがって、タイミングによれば経験の浅い職員だけで児童の支援に当たらなくてはならなくなる。この危機感からも、筆者は、発達障害の理解をはじめ、最低限の専門性確保のための体系的な研修の必要性を感じており、施設の心理療法担当職員とともに研修プログラムの構築を企画していた。プログラムの構築に当たり、道しるべとなったのが、全国児童自立支援施設協議会の「児童自立支援施設の職員に求められる専門性に関する調査」と同企画推進委員会編の「児童自立支援専門員の専門性～要綱」（平成二十六年三月）であった。これらを参考に、令和元年度にプログラムに沿った職員専門研修を年度を通じて行った。研修時の意見交換の内容や研修アンケート結果から、新規採用職員及び転入職員の専門性向上に一定程度つながっていると感じる。

児童自立支援施設の役割や専門性は、とりわけ交替制の施設においては、研修資料や実践記録等の明文化された媒体によって継承されることが重要であり、その媒体として「非行問題」が大変有効であると近年特に感じている。「非行問題」は、全国の職員の苦労と工夫の結晶であり、大ベテランの叡知である実践記録や先駆的な研究成果が満載である。前者は、若手職員の疑問に答えを与え、即支援の参考となるであろうし、後者は支援の多様化につながり、効果検証を見据えた取組みのヒントも与えてくれるだろう。ぜひ、施設の書棚に埋没させることなく、職員研修の教材として十二分に活用することを提案したい。

今後、児童自立支援施設の入所児童の傾向は、どのような経過を辿るのであろうか。キャリアの浅い筆者の感覚に過ぎないが、いわゆる発達障害の児童や性的問題を抱える児童の割合が増えるのはもちろん、知的障害の児童も増加するだろう。あるいは、トラウマケアも施設の重要な役割となるかもしれない。こ

特集⑦

発達障害から困難を抱える児童の生活支援

～自立支援施設における支援の可能性について考える～

熊本県立清水が丘学園　主事　松井勇人

Ⅰ　はじめに

現在私が所属している熊本県立清水が丘学園は、通勤交代制の寮が男子と女子各一寮ずつあり、勤務シフトを組んで日々児童の自立支援にあたっている。私は平成三十一年の四月から同学園で勤務することとなり、今は新型コロナ禍の慌ただしい中で二年目を迎えている。また、熊本県職員としても入庁二年目であり、一昨年前までは同県内の精神科病院で精神保健福祉士として勤務していた経験がある。今回は、このような執筆の機会をいただいたことで、児童自立支援施設における発達障害児童（以下、発達障害児という。）の支援の可能性について、医療機関に携わった経験も踏まえて考えてみたいと思う。

ところで、発達障害については近年様々なメディアでも取り上げられるようになったのではないだろうか。それに加えて、教育現場では特別支援教育の充実が図られ、平成十六年の発達障害者支援法の制定、診断する医療機関の増加などの要因も相まって、私が現在接している児童と同じ年齢だった二十年前と比べると、より一般的なワードとなってきたのではないかと感じている。ここ清水が丘学園（以下、学園と

岡田尊司（二〇〇九）．境界性パーソナリティ障害．幻冬舎新書、一六八―一九六頁．
三宮真知子（二〇一〇）．「私たちは自分の心をどのように認知しているのか？―メタ認知による心の制御」．認知心理学．仲真紀子編著．ミネルヴァ書房、一八八―二〇五頁．
白川美也子（二〇一六）．赤ずきんとオオカミのトラウマケア．アスク・ヒューマン・ケア、全一五七頁．
富田拓（二〇一六）．「児童自立支援施設における個別指導と集団指導のあり方について」．非行問題第二二二号．全国児童自立支援施設協議会、五十九―七十六頁．
富田拓（二〇一七）．子どものこころの発達を知るシリーズ⑧　非行と反抗がおさえられない子どもたち―生物・心理・社会モデルから見る素行症・反抗挑発症の子へのアプローチ．合同出版、五十二―二〇六頁．
富田拓（二〇一九）．「児童自立支援施設と愛着」．そだちの科学．日本評論社、五十一―五十六頁．
龍島秀広・阿部幸弘・相場幸子・解決のための面接研究会（二〇一七）．解決志向リハーサルブック　面接と対人援助の技術・基礎から上級まで．遠見書房、六十五―八〇頁．
藪下遊（二〇一七）．「症状の利点に注目した心理療法過程―「症状を止めたい」と来談した2事例をもとに―」．人間性心理学研究　第三十四巻　第二号．一六九―一七九頁．
藤原誠（二〇一七a）．「現場の声　児童自立支援施設」．シリーズ心理学と仕事5　発達心理学．太田信夫監修．二宮克美・渡辺弥生編．北大路書房、二十三―二十四頁．
藤原誠（二〇一七b）．「自立支援のためのソーシャルスキル・トレーニング～児童自立支援施設における取組み～」．日本発達心理学会第二十八回大会ラウンドテーブル（多様な道徳の育成～プログラムの活用～）発表資料．広島市、二〇一七年三月二十五日．
友田明美（二〇一七）．「マルトリートメントに起因する愛着形成障害の脳科学的知見」．予防精神医学．Vol.2(1)．三十一―三十九頁．
神田橋條治（二〇一八）．発想の軌跡　別巻　発達障害をめぐって．岩崎学術出版社、全一九七頁．

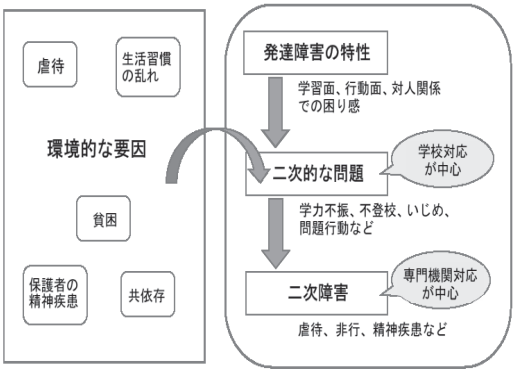
特に小学校高学年から中高生、そして二十代のいわゆる思春期・青年期の発達障害の事例に関わっていくと、一番の壁となる部分にぶつかってしまう。それが、「二次障害」と呼ばれている発達障害を持つがゆえに起こってしまう周辺領域の問題であった。

Ⅲ　発達障害を持つ方々の「二次障害」について

ひとことで「二次障害」と言っても、その内容は多岐にわたる。私が以前勤めていた精神科医療の領域で考えると、抑うつ状態や幻覚・妄想状態、アルコールや近年話題となっているゲームなどの依存症といった状態に陥ってしまい治療が必要な場合が当てはまり、私たち児童自立支援施設職員が取り扱う児童福祉の領域であれば、非行や虐待、不登校やひきこもりといった状態も「二次障害」と呼ばれている場合も多い。発達障害における「二次障害」は医学的な用語ではないが、その様態を理解する上で幅広く使われている。

最近では、教育の現場で取り組む二次的な問題（学力低下やいじめ、不登校など）と、専門機関での対応が必要な二次障害（虐待、非行、精神疾患など）とを分けて考えるなど、多様な問題を整理して考えられている支援者もいる（図の一を参照）。

分かりやすく「二次障害」を考えると、発達障害そのものは先



図の一　二次障害のイメージ

（新潟大学大学院　教育実践学研究科（教職大学院）長澤研修室の資料を参考にまとめたもの）

いう。）の現状をみても、令和二年七月の時点で入所している児童のうち、精神科に通院している児童は約八割にのぼり、発達障害の診断（広汎性発達障害・注意欠如多動性障害など）を受けている児童は疑いも含めて約五割となっている。このような状況下で私たち入所児童に関わる職員は、すでに日常的に発達障害児の支援を行っていると言っても過言ではない。これは全国の児童自立支援施設でも、少なからず同様の現状を抱えているのではないかと推察する。

Ⅱ　医療機関での経験について

学園での支援の話をする前に、前職の経験について触れておきたいと思う。私は四年制大学の社会福祉学科を卒業後、精神保健福祉士として熊本県内の精神科病院に就職し、長年精神科医療の現場で相談支援の業務に携わってきた。本県における精神科病院の現場でも発達障害の受診希望者数は年々増加しており、児童思春期などの専門外来を掲げている病院の初診予約は数か月待ちの状況であると耳にする。そのような中で私は、勤務している病院で行われていたペアレント・トレーニングや発達障害児の認知行動療法のグループを担当することとなり、それから十年近く発達障害児・者との関わりを続けてきた。携わった当時の私は、専門的な知識も少なく支援の方法も確立したものを知らなかったため、発達障害の書籍や研修会などで新しい知識や支援方法などを積極的に学び、手探りで実践に取り入れていくことが多かった。

それまでも精神科の専門的な勉強をしてきた私だったが、最初は成長途中である低学年の児童のうちから診断を付けることに違和感をおぼえていた。しかし、私の通っていた学校のクラスにもいたような「ちょっと変わった子」が発達障害の診断を受け、適切な治療や支援を受けて少しずつ成長していく姿を見ていく中で、低学年であっても医療や福祉の支援が重要であると感じずにはいられなかったことを覚えている。

ルは理解できるかなど、事前にアセスメントすべき内容を把握しておかなければならない（表の一を参照）。

学園入所後、環境にも慣れ冗談を言い合うなど、一見コミュニケーションには問題がなさそうに見えていた児童が、実は具体的に伝えることの苦手さを持ち、それに加えてこれまで困っている内容を相談することに失敗した経験を繰り返しており、何か月も経ってから突然に性被害の内容を伝えてきた事例もあった。表面的には他のコミュニケーションが取れていただけに、「二次障害」的な内容とその児童のコミュニケーションの特性にどうして気づけなかったのだろうかと後から反省してしまったこともあった。

表の一　心理社会的および環境的問題、適応状態の確認項目

	心理社会的問題	環境的問題	適応状態
本人	本人の困難感 自己評価 アイデンティティ 自己理解と行動修正 相談者		ＡＤＬ 経済的状況
家庭	母との関係 父との関係 その他の家族との関係（兄妹・祖父母・配偶者・子どもなど）	家族の困難感 家族の理解と配慮 家族の状況（構成・仲・経済など） 家族の精神疾患 家族の相談者	同居家族 家庭での役割
幼稚園 保育園 学校	担任との関係 同級生との関係・孤立	学校・園の困難感 学校・園の理解と配慮 学級の状況 イジメ 家族との関係 担任の相談者	幼稚園・保育園 普通学級・通級・特別支援学級・特別支援学校・高等教育機関・専門学校 その他の種別の学校・居場所 支援員 課題遂行 参加状況
職場など	上司・指導者との関係 同僚との関係・孤立	職場などの困難感 職場などの理解と配慮 職場などの状況 上司・指導者の相談者	一般就労・障害者就労 就労移行支援施設・福祉施設 その他の社会参加環境 職務・課題遂行 参加状況
余暇	単独 友人	他の活動への影響	時間・金銭
専門機関			医療機関・療育施設 スクールカウンセラー 就労支援センター その他の専門機関

（これからの発達障害のアセスメントー支援の一歩となるために　P72 より引用）

天性で生まれ持った「一次障害」であり、その児童を取り巻いている環境（衣食住をはじめとした家庭、教育、医療、福祉など）によって生じる二次的な困り感が「二次障害」と考えることができる。私が医療機関で働いていた際も、この「二次障害」の対応に追われてしまい、実際に必要な支援が後手に回ってしまうことが少なくなかった。

同じように非行などをきっかけに児童自立支援施設へ入所してくる発達障害児は、この「二次障害」を呈していると考えられるのではないだろうか。私たち児童自立支援専門員が発達障害児と関わっていく上では、発達障害に関する基本的な知識を備えると同時に、この「二次障害」の視点を忘れずに支援していかなければならないと感じている。

Ⅳ「二次障害」を紐解く「環境」の視点について

一　非行を起こす児童の環境をアセスメントする

当たり前であるが、同じ発達障害の診断を受けていても非行に至る経緯は異なる。私たちが発達障害児の中で、非行を起こす児童とそうでない児童の違いを考えていくにあたっては、「環境」に関する要因を紐解いていく必要があるのではないだろうか。そのためには、入所してくる児童のアセスメントがどれだけできるかが大切になる。また、入所前後の保護者や関係機関とのやり取りの中で、幼少期のエピソードや「二次障害」に繋がる情報などがないか調べることも重要である。そして、それを評価するタイミングを見逃さず、自立支援計画に繋げていかなければならないと考える。例えばどのような家庭で育ったか、原籍校ではどのような様子だったか、診断や告知がされているか、支援者との関係は良好か、社会的なルー

て、そこで出会う成人の発達障害者は、前述した「二次障害」の状態で苦しんでいる方がほとんどであった。彼らからたくさんのことを学ばせてもらったが、ある「二次障害」で苦しむ女性の当事者が話していた『私は部屋に一人でいる時は発達障害ではないのです。でも、部屋から一歩出ると発達障害になってしまうのです』という内容がとても印象に残っている。発達障害者が周囲と関わるときに多くの困り感を持つことを表していたのだが、彼らのこれまでの体験を聞いていると、問題行動と呼ばれるもの（彼らの特性であり、彼ら自身は問題と思っていないが、周囲が問題視する行動）を改善し、「二次障害」を少なくしていくためのヒントは、やはりその方を取り巻く「環境」の中にあるのではないだろうか。書籍やインターネットにおいても、成人の発達障害者が自分の内側にある世界観やこれまでの人生で困ったことなどをたくさん発信しており、発達障害の「二次障害」を理解したいと考えている支援者はそこから学ぶことも私はお薦めしたい。

Ⅴ　学園での生活面や学習面の支援について

一　支援計画を立てることの難しさ

ここからは、学園での支援や課題の中身について考えていきたい。具体的に学園での生活を考えていくと、毎日の決まった日課があり、大まかに平日昼間は小中学校の分教室・分校で過ごす時間、夕方以降と土日祝日は主に寮で過ごす時間がある。また、年間を通して様々な行事や作業活動も組まれており、楽しいことや辛いこと、時には特別指導を受け、支援者とじっくりと話をする時間があったりもする。その中で児童は自身の様々な課題に向き合いながら成長していくわけであるが、発達障害児はそれに加えて自身の特

私は発達障害児に対しては、非行を起こした児童との単一的な見方ではなく、「環境」をみるというソーシャルワーク的な視点が、入所から支援、そして退園後のアフターケアまで欠かせないものであると考えている。環境は変わっていくものであるが、これまでも児童を評価する上で、調子のよい時期やそうでない時期には何らかの環境要因が隠れている場合が多かったように感じる。例えば、病院の待合室では静かに過ごしているが、スーパーの買物の時には騒ぐといったことや、家庭では見られないが、学校の教室では離席が多いといった困り感があるとした場合、その「環境」要因の中には、気温、明るさ、騒音の大きさであったり、対応する人との関係性であったり、直前に行った内容が児童の得意または苦手なことであったりなど、そうした細かい内容の中に支援のヒントが隠されているのかもしれない。

二　成人の発達障害者からの学び

私が医療機関に勤務していた頃の話だが、発達障害児が今後どのような成長を遂げていき、大人になった際どのような支援が受けられるのかを勉強していた時に、成人の発達障害者のセルフヘルプグループに関わらせてもらう機会があった。全国各地域で増えてきている発達障害者の当事者が中心となって様々な活動をしているグループであり、それらは当事者会とも呼ばれている。

語弊があるかもしれないが、参加していた彼らは特性も強くとても個性的で、グループの会合中に突然「すいません、寝ます」とその場で寝てしまうなど、場にそぐわないとも思われる行動をとってしまうことが多々あり、その光景を見て最初は驚いてしまうこともあった。しかし、グループの当事者たちは、自分たちが落ち着くことのできる居場所を作ろうと努力していたり、自分たちの強みやその苦しさを社会に発信する企画をしたりと様々な活動をされており、関わっていく中で私は多くの感銘を受けたところである。そし

ニケーションが比較的取れる児童であっても、学園生活の中で様々な「こだわり」を見せてくれる。

例えば、車の車種を覚えたり、エンジンや操作方法に「こだわり」があったり、入る部屋の空調機器のメーカーや置いてある冷蔵庫の仕組みばかりを気にする「こだわり」があったり、支給した物品が他の人と違うものじゃないとダメという「こだわり」であったり、どんな些細な出来事であっても、相手が間違ったことをしたら必ず謝らなければならないという考えの「こだわり」であったりと、これまでの児童の行動を振り返ると「こだわり」と思われる行動のオンパレードであったかもしれない。時には「こだわり」を邪魔され、理解してもらえないことで癇癪を起こし、窓ガラスを割ったり、相手を罵ったりとトラブルに発展することも少なくない。

「こだわり」については、思春期・青年期（十二歳～二十代前半）の特徴として、周囲と折り合いがつき、評価を得ることで沈静化する場合もあれば、反対に認められずに、疎外され混乱し悪化してしまう場合もあり、この時期がその分かれ道と言われている。そのため、それまで培ってきた対人関係が重要になるとも言われており、学園に入所してくる児童にとっては、私たち職員の関わりが大きな影響を与えることは間違いない。

私が関わった児童の話であるが、その児童はとても工作好きで、部屋の中に工作の材料（段ボールや新聞紙など）を大量にため込んでいた。毎回、部屋の片づけについては指導を受けることを繰り返しており、入園当初からの課題の一つであった。そのため、自室に入れる工作の材料について、具体的に量を決め、それ以上はため込まないルールを設定した。事前に視覚的に適切な量で整理された棚の様子を写真撮影し、多すぎる場合は、その写真を見せて注意した。児童は納得するまでは不満を述べていたが、工作の材料に加えて出来上がった工作物を保管する場所も確保しなければならなくなり、少しずつであるが必要なものの優先順位を担当職員と相談しながら、整理整頓に努めるようになっていった。

性のコントロールや付き合い方を学び、前述した「二次障害」を改善・再予防する手立てを考えていかなければならない。

例えば、窃盗で入所した発達障害児であれば、再犯予防をしていく中で自分の欲求のコントロール方法を具体的に学び、寮生活の中で実践する練習を行ったり、自身の背景を知るためにほとんど連絡のない保護者の養育をライフストーリーワークで振り返ったり、医療機関を受診し医師の処方のもとで衝動性を抑えるために服薬をきちんと行ったり、退園後の相談機関や通院する医療機関などを利用できるスキルも身に付けておく必要があるかもしれない。学習面では、得意なことと苦手なことの差が激しいため、教科の勉強では、より特別支援教育的な視点で学習の機会を考えたり、高校受験など進路の相談では、イメージが苦手な児童により具体的に受験先を理解してもらう手立てを考えたりすることが必要になるかもしれない。

このように私たちは児童一人ひとりに合った支援計画を立て、それに基づいて支援を行っていく中で、発達障害の視点を取り入れながら業務にあたらなければならないが、定期的なプランニングを行っていく中で、どのような方法が担当する児童に合っているのか、このままの方向性で特性と付き合っていくことができるのか、などと考えていると日々悩みは尽きないところである。

二　発達障害における「こだわり」について

また、学園に入所してくる発達障害児の中には、「こだわり」と呼ばれる行動をもつ児童もいる。以前の私の持つ「こだわり」のイメージは、昔テレビで、重度の自閉症児が洗剤のパッケージをコレクションして並べてみたり、年号を全て暗記したりする子どもを見た記憶であった。しかし、知的に問題なくコミュ

環境でもない。このような環境であれば、どの程度の刺激や負荷をかけるか調整しやすいことも支援上の長所として挙げられる。数名から十数名程度の小集団で自分の課題に向き合いながら対人関係を学ぶことは、発達障害児が社会性を学んでいく中でもメリットは大きいと考えられる。

Ⅵ　チームで関わる有効性について

学園という環境の中では、私たち職員もチームとして発達障害児へ関わっていく必要性がある。そのためには自分の所属する男子寮、ひいては学園全体の組織をアセスメントすることで、集団としての機能を把握したうえで、役割を分担することが求められるのは言うまでもない。そして発達障害児に対してどのような関わり方を行っていくか、チーム内で協議を行い、共有することもとても大切ではないかと思う。

そのような集団の中には、発達障害の知識が豊富な職員もいれば、総務や事務を担当するような一見発達障害と関わりのない職員も含まれ、時には発達障害児の問題行動ばかりに注目してしまうような、発達障害を否定的に捉えがちな職員も出てくる可能性がある。しかし、学園を退園し、児童が生活をする社会を考えても、同じような人々との関係性の中で生活していくのではないだろうかとも考えられる。

学園では担当制をとっているが、当然のことながら二十四時間その児童につきっきりで見ているわけではない。担当が不在であっても発達障害児へのアプローチの方向性については、一貫した部分や柔軟性を持つ部分など、ある程度はチームで共有できておくことで、無用な混乱を避けることができるかもしれない。例えば、発達障害児の中には、言葉をそのまま受け取ってしまう児童もおり、Ａといったことを Ｂに変えようとすると混乱してしまうことがあるかもしれない。また、発達障害児は所属する集団のコミュニティの慣習や暗黙の了解などの曖昧な部分を苦手としているが、それに向き合うためのスキルを身に付け

三　枠組みを利用する

さて、児童自立支援施設という「環境」を考えた時に、児童にとっては、不自由さともいえる良くも悪くも決まった枠組みがあり、発達障害児にとっても、それに合わせて生活していく必要が出てくる。その中で「〇〇は良いけれど××はだめだ」といった枠組みの中では、ルールや規範を伝えやすい反面、個人の持つ「こだわり」は集団生活上、受け入れが難しい場合もある。また、あらかじめ日課が決まっているので、発達障害児の苦手としている見通しが分かりやすい反面、突発的な出来事で決まっていた日課が崩れてしまうと、発達障害児の混乱した気持ちを立て直すのに苦労することなどが挙げられる。

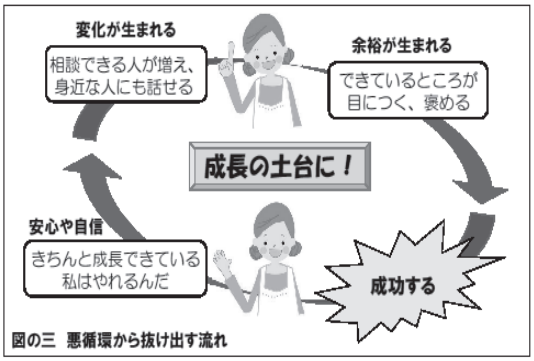
発達障害児を支援していく中で、この枠組みをいかに上手く活用することができるか。以前担当した児童が学園を退園し、児童養護施設へ措置変更されることとなった際に、その児童が『ここ（の枠組み）では上手くいったけど、次のとこで上手くいくかなぁ』と話していたことを私は時折思い出すことがある。この児童との取り組みでは、枠組みを活用し、あえて見通しをハッキリと決めない部分を残し、本児の裁量で決めることを日頃のケースワークの中でルール化し、自分で周囲と調整していく練習を行っていった。そしていよいよ退園となった時に先の発言があったのだが、その発言の表情から新しい環境に向かう不安の裏に、「二次障害」を乗り越えた自信が学園の枠組みの中で築かれていったのではないだろうかと感じられた。

また、対人関係が苦手な特性を持つ児童が、適切な対人関係を築く練習する場としてもこの枠組みは有効である。固定されたメンバーで生活していく学園の環境は、発達障害児にとっても環境の変化による刺激も少ないと感じているのではないだろうか。寮や分校で生活することは、完全に一人きりで家に引きこもって親としか話さない環境でもなく、大人数のクラスで話し声の騒音や苦手な人がたくさんいるような

れる。そうなってしまうと、児童は通常の成長の土台が揺らいでしまい、「二次障害」を起こしやすくなる環境ができ上がってしまう。

最近では、早期診断、早期療育といった取り組みから、保護者が悪循環に陥らないような支援が広がっているが、私たちが関わっていく児童は先述した通り、「二次障害」の状態で入所してくるケースが多い。そのため、同時に保護者の状態も理解した上で家族支援に取り組んでいく必要性がある。保護者の悪循環を抜け出し、児童を支える環境づくりを児童相談所や原籍校など関係機関と連携して行っていくことが大切だ。図の三のように、どうしても発達障害児は叱責や批判を受け、自己肯定感が低くなりがちであるため、周囲がこの良い循環を意識的に整えておくことが、悪循環を抜け出すきっかけとなり、児童の成長を促す土台となると思われる。

図の二　保護者の陥りやすい悪循環



図の三　悪循環から抜け出す流れ

私と関わりのあった中学生の発達障害児は、父親から虐待を受けており、暴力や時には水責めのような厳しいしつけの内容を話してくれた。学園に入所することになってしまったのはそのストレスを間違った方向に発散させてしま

たり、回避する方法を学んだりすることはできる。これまでの環境の中で、特性を理解してもらえなかったり、叱責の繰り返しを受けたりと、たくさん傷ついてきた彼ら発達障害児には、練習のために安心して失敗できる環境を提供することが必要になる。そのためには、チームとしてその児童をサポートする体制づくりが不可欠であると考えられる。

私たち支援者は、いかに発達障害児を取り巻く環境を考える中で練習できる場を用意し、周囲を巻き込みながら、いかにして色々な人材の強みをチームとしてまとめることができるかと考え、実践することが大切ではないだろうか。そして、それは退園後の環境に発達障害児が適応していくことに繋がるのではないかと考えている。

Ⅶ　家族支援の重要性について

発達障害児の子育ては、保護者が努力しても我が子が失敗を繰り返したり、周囲からの無理解を受けたりすると、児童だけでなく保護者も疲弊してしまい、「二次障害」ともいえる悪循環に陥ってしまう可能性がある。図の二は悪循環の一例で、以前関わっていたペアレント・トレーニングの中で保護者に伝えていたものの一部である。発達障害児は他の児童よりも色々なことでつまずいてしまうことが多いが、子育て中の保護者は他児と比べてうまくいかないイライラ感から、子育てを一生懸命やってもダメだとの後悔や不安を募らせてしまう。そして、周囲の無理解から誰にも相談できずに孤立を深め、さらに厳しく発達障害児に関わってしまい、委縮した児童が再び失敗をするといった悪循環である。いったんこの状態に陥ってしまうと、保護者の努力だけでは悪循環から抜け出すことは困難であり、進行して更なる困難な課題を繰り返すことで、最終的には虐待（身体的・心理的・性的、ネグレクトなど）をしてしまうことも考えら

私自身が関わったケースはまだ数えるほどしかないものの、全国の児童自立支援施設での実践事例が共有できたり、発達障害児への専門的な関わりを学んだりする機会が増えることが、支援の充実に繋がっていくことになるのではないかと感じている。そして繰り返しになってしまうが、私たちが出会う発達障害児のほとんどが「二次障害」の状態で、何らかの課題を持って入所してくることは間違いないと考え、実践や研鑽の積み重ねが、根拠に基づく有効な児童支援へと繋がると感じている。

最近、私は児童のトラウマインフォームドケアを学ぶ機会があった。その際に学んだ野坂氏の著書の中で同氏は「問題行動」とみなされる言動について、トラウマという「メガネ」で見てみることの重要さを記しておられた。そしてそのアプローチが児童を理解し、支援の方向性を明確化できるとあった。同じように発達障害児の支援においても、特性や二次障害といった「メガネ」で見ていくことができるのではないかと感じた。私たちの仕事は、児童を理解し寄り添っていく中で、この「メガネ」をいくつも準備しておき、時には架け替えながら支援を進めていくことが、これからの発達障害児の支援だけでなく、様々な困難を抱える児童の幅広い支援の可能性を広げていくのではないだろうかと考える。

Ⅸ　おわりに

現在、新型コロナウイルスの対策で、外出が制限されている夏休みを迎えている。所属する男子寮では先日『コグトレチャレンジ2020夏の陣』と称してコグトレのワークショップを行った。コグトレ（コグニティブ〇〇トレーニング、〇〇は社会面、学習面、身体面が入る）は様々な困難を持つ児童に対し、社会生活で困らないために社会面・学習面・身体面の三方向から支援する包括的プログラムであり、今年度から男子寮の支援に取り入れている。そのグループに発達障害児も職員も一緒になってトレーニングに励んだわ

い、低学年の女児への性加害へ及んでしまったとのことだった。やってしまったことに関しては、きちんと責任の重さを受け止め、性加害防止プログラムを受けることとなった。それと同時に、入所後しばらくして、児童と父親との適切な関係作りを行うための心理面接や家庭訪問を行うなど、家族支援の取り組みを自立支援計画に盛り込んで支援にあたっていた。学園での児童の成長を実感する中で、父親も話をしていくうちに、自分の関わり方が誤りであったと認めることができ、少しずつであるがその児童とも一緒に釣りをするといったプラスの交流をすることができるようになっていった。完全に関係が修復できたとは言い難い部分もあるが、現在も少しずつ交流を継続し、父親に対する印象が変わったと、児童が感じていると聞いている。

入所した時点で保護者の困り感は様々であり、児童支援にあたる職員と信頼関係を築きながら、発達障害のことで悩んでいることはないか、相談することができる人が周りにいるかなど、アセスメントを行い、保護者の困り感や固定観念を改善し、発達障害児の支援者の一人として共働することが、私たち児童自立支援員にも求められているのではないだろうか。

Ⅷ　これからの児童自立支援施設における発達障害児の支援について

児童自立支援施設に入所してくる発達障害児の割合は、平成二十九年度の厚生労働省の統計によると、注意欠陥多動性障害（ＡＤＨＤ）は二十一％、広汎性発達障害は十八％と高い数値が報告されていた。今後も「二次障害」として非行を起こしてしまった発達障害児の受け入れ先として児童自立支援施設が選択されていき、私たち児童自立支援専門員も発達障害児に対するアプローチを続けていかなければならない現状は変わらないのではないかと思われる。

学状況）.

野坂祐子（二〇一九）トラウマインフォームドケア～問題行動を捉えなおす援助の視点. 日本評論社. 全一八八頁.

宮口幸治（二〇一六）1日5分教室で使えるコグトレ～困っている子どもを支援する認知トレーニング122. 東洋館出版. 全二〇〇頁.

けであるが、身体的な不器用さがあり、バトンの受け渡しがなかなか成功できなかった児童が、終盤にグループの全員で輪になって一緒に成功する姿を見せてくれた。発達障害があるため特別に配慮しなければならないことも多いが、特性がありながらもチャレンジする環境を提供することの大切さを改めて感じる瞬間であった。

今回、発達障害児の支援の実践について考え方をまとめる機会をいただき、執筆と実践に協力していただいた清水が丘学園の職員をはじめ、日頃、私たちに尽きない新たな課題を与えてくれる入所児童にも「成長させてくれてありがとう」と心からの感謝を述べたい。また、やりがいのあるとても良い環境に恵まれたことに幸せを感じながらも、これからの児童自立支援に励んでいきたい。

参照文献

「発達障害にかかわる二次的な問題・二次障害～不登校・虐待・非行・いじめ最近気になる障害～」．新潟大学大学院教育実践学研究科（教職大学院）長澤研究室ホームページ．http://www.ed.niigata-u.ac.jp/nagasawa/nagasawahomepage2-2.html．発達障害・特別支援教育関係の資料〈障害・多様性への対応〉パワーポイント資料．四頁．

黒田美保（二〇一五）これからの発達障害のアセスメント～支援の一歩となるために．柘植雅義監修．金子書房．全一〇四頁．七二頁．表6-2心理社会的及び環境的問題、適応状態の確認項目より引用．

白石雅一（二〇〇八）自閉症・アスペルガー症候群とこだわり行動への対処法．東京書籍．全二〇一頁．

北道子・河内美恵・藤井和子（二〇〇九）こうすればうまくいく発達障害のペアレント・トレーニング実践マニュアル．上林靖子監修．中央法規．全一八〇頁．

厚生労働省．平成二十九年度児童養護施設入所児童等調査．第〇五七表　児童自立支援施設、入所児童数（心身の状況、就

表１．全国児童自立支援施設における農作業の増減（N=５７）

増減	施設数（%）	施設数（%）
減少している	１３施設（２２．８%）	３４施設（５９．６%）
減少傾向にある	２１施設（３６．８%）	
変わらない	１９施設（３３．３%）	
増加傾向にある	２施設（　３．５%）	３施設（　５．３%）
増加している	１施設（　１．８%）	

が困難となり衰退し形骸化し、あるいはその意義すらも見失われ、軽視されつつあるのではないか、と思える状況にある。

「児童自立支援施設の設備と運営・アフターケア事業に関する全国実態調査（簡易・速報版）」（武：二〇一九）、及び「同（回答一覧）」（武：二〇二〇）によると、現在全国のほぼ全ての児童自立支援施設（五十七施設／全国五十八施設）において「作業指導」として畑、田んぼなどでの作物栽培（五十一施設）、花壇などの園芸（四十四施設）、そのほか土木・建物の修繕、陶芸、木工等の芸術活動が行われている。しかし表1．に示すように「作業指導」全般、とりわけ農作業が減少傾向にある施設が多いようだ。ちなみにそんな中で三施設が「増加している」、「増加傾向にある」と回答しているが、そのうちの一つが喜多原学園である。当調査では、農作業減少の理由としては、「子どもに時間がない」が十八施設（五十一．四%）、「職員に時間がない」が十四施設（四十%）と多くを占めた。また、「指導者がいない」が五施設（十四．三%）、「職員にやる気が感じられない」が二施設（五．七%）との結果であった。

「国立武蔵野学院百年誌」（二〇一九）にも「全国的に視野を移してみると作業指導は盛んではなくなりつつある。公教育の実施に因る作業時間の確保問題や就労に繋がりづらい作業指導の内容、就労に繋がる指導としての重要性の低下、職業指導を行う職員の熟練度の低下等が要因として考えられる」とある。また、「我々

研究論文

「作業行こう！」「えい！」を考える

～児童自立支援施設における「作業指導」の実態調査報告も含めて～

鳥取県立喜多原学園　指導課係長　堀　江　健太郎

Ⅰ　はじめに

「作業行こう！」とは、私たち喜多原学園の男子寮の中で「週番」と呼ばれる、子どもたちの中のまとめ役をお願いしている子どもが日課の中で作業の時間になった時に発する言葉であり、「えい！」とは、それを聞いた他の子どもたちが応える言葉である。正確に言えば「えい！」の「え」は、「え」と「お」の中間の発音に当たる、野球部のノリのかけ声である。このやりとりによって私たちの「作業」が始まるのだが、子どもたちは、そして私たちは何のために、どんな気持ちで「作業」に向かうのだろうか。

私たちの施設が「教護院」だった時代に「教護職員のバイブル」とも呼ばれた全国教護院協議会編の「教護院運営ハンドブック」（一九八五）に「教護の活動の基本的な内容は次の三つである」と明記してあるとおり、従来私たちの施設における支援の三つの柱は「学習指導」、「生活指導」、「作業指導」であると言われてきた。しかしその中の「作業指導」については近年、後述するいくつかの要因によって充実した実施

「（人間は）土から離れては生きられない」と、アニメ映画「天空の城ラピュタ」（STUDIO DHIBLI：一九八六）の中で主人公の少女が言っていた。科学文明を極度に発達させた一部の人々がその科学の力で天空に浮かぶ巨大な城「ラピュタ」を造ってそこに移り住み一時期栄華を誇ったが、結局その文明は滅び、人々は大地に還ってきた、という物語であったように思う。ちなみに「ラピュタ」の上層部は「（半人工的ではあるが）自然」、それを支えている下層部が「科学的人工物」で構成されていること、映画の中で「ラピュタ」が崩壊する際に、土台となっていた人工物からボロボロと崩れ落ち、「ラピュタ」に生えていた大木がその根にしがみつく人々を乗せてゆっくりと宙に昇っていく様は、何か暗示的である。

陳腐で大げさかもしれないが、筆者には「ラピュタ」と同様に、人間が頭で科学的に考えて構築した現代社会の中で、人間、とりわけ子どもたちの困難、苦しみ、生きづらさは増大し、人間の社会は心の豊かさから離れて荒廃に向かっているように思える。そして私たちの施設も、その中の「作業指導」軽視の動向も、その大きな流れの中にあるように思えるのだ。

Ⅱ　調査目的

本稿及び本調査は、農作業含む「作業指導」について全国の児童自立支援施設全体の現状を把握し、それぞれの施設での取り組みや想い、課題を紹介しつつ、喜多原学園における「作業指導」の全国の施設の中での位置を把握するとともに、「作業指導」の意味・意義について再度考える機会とし、今後の児童自立支援施設において児童に提供する支援としての「作業指導」の内容、質の向上に資することを目的とした。

の教科書とも呼ばれる『児童自立支援施設運営ハンドブック』においても（※「作業指導」については）わずか一ページしか触れられておらず、過去に言われた『教護の三本柱』の一つとしての存在意義さえも危うい扱いである」（同）と憂いている。

実際に、厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課が発行した「児童自立支援施設運営ハンドブック」（二〇一四）を見てみると、「施設で提供する生活・学習・作業などについては、目的、目標を明示し、カリキュラムを作成して、組織的に実施することが重要です」と記されてはいる。しかし、章立てとしては「作業指導」は児童自立支援施設の支援の三本柱として明確なものにはなっておらず、「生活支援」、「学習支援」についての内容がそれぞれ十数ページにわたり充実して記されているのに対して「作業指導」について書かれているのは確かに一ページ分のみであった。ちなみに全国児童自立支援施設協議会編の「児童自立支援施設（旧教護院）運営ハンドブック」（一九九九）では、「作業指導」は章立てとして「生活指導」「学習指導」と同等に並び立ち、十数ページにわたって記されていた。

各「運営ハンドブック」での「作業指導」の年代と編者による扱いの違いは興味深く、全国の児童自立支援施設を種々の面でリードする役割を持つ国立武蔵野学院が「現在の」児童自立支援施設がおかれている状況においても「作業指導」の衰退を憂い、危機感を抱いていることは意義深いことであると感じる。

この「作業指導」衰退の動向は、実は前出の「教護院運営ハンドブック」にも記されていることから、同書が出版された一九八五年当時から既に存在している。この動向は、私たちが行っている支援が、社会状況や入所児童及び施設を取り巻く種々の状況の変化の流れの中で、より有効で実効的な支援の理念や方法論に発展してきたことによって自然と淘汰されていったためのものである、と推論することもできるのかもしれないが、それで片づけてしまって良いのだろうか。

二　調査項目

本調査では、主に以下の質問項目を設けた。

・一週間の曜日ごとの作業時間
・農園運営等をしている施設は作っている作物の種類
・農園運営等をしている施設は作った作物の活用方法
・回答者の考える「作業指導」の児童にとっての意味
・回答者の考える「作業指導」の現状における課題

Ⅳ　結果（※表及び図中での喜多原学園の位置を■で示した）

一　曜日ごとの作業実施状況

結果は表2．に示した。アンケートの回答で「作業実施の有無が寮ごとで異なる」等のみの表記であった場合を除外して集計した。土日ともに作業をしない施設が五施設（十一％）あった。また、作業は平日に学校授業としてカウントされるもののみ行い、終日寮として活動する土日には作業をしない施設が一定数あることが示唆された。各曜日とも、施設によって作業を実施する時間の長さに大きな開きがあった。

二　一週間の作業回数及び作業時間

Ⅲ　調査方法

一　調査対象及び調査期間

調査対象は、全国の児童自立支援施設の職員であり、二〇一九年九月二十五日から二十七日にかけて愛媛県で開催された令和元年度全国児童自立支援施設職員研修会愛媛大会に参加した児童自立支援施設五十二施設（全国五十八施設中）の職員約八十名とし、研修期間中にアンケート調査票を配布して調査を実施した。回収率は全国五十八施設中四十六施設の七十九％、研修参加五十二施設中四十六施設の八十八％、研修参加者約八十名中五十四名の約六十八％であった。

なお、回答を得た施設のうち大阪府立子どもライフサポートセンターのみ、中学校卒業後の児童を対象として進学及び就労に向けた支援を行う、という施設の設置目的の相違から園内での「作業指導」を実施していないため分析対象からは除外し、残りの四十五施設について分析を実施した。

同一施設から複数の回答者があった施設については回答の平均を算出し、また、例えば「作っている作物の種類」などその他の自由記述等については複数回答の中から確認できたもの全てについて掲載した。

本調査結果は全国の全ての施設を調査したものではなく、同じ施設内でも寮ごとに作業時間が違っていたり、また詳細不明な回答もあったりしたため正確な数値とは言い難いが、それでも全国的な概況及び各施設が現在置かれている位置を把握することをある程度可能とするものであろう。

また、毎日の日課の中での清掃活動については「生活指導」に入るものとして除外した。

表7．及び図4．の通り。喜多原学園ではここ数年のあいだ保育園とのサツマイモ植え・サツマイモ堀りの交流のみの活用となっていた農園の運営に、平成三十年度より再び力を入れている。「10．それぞれの職員の考える「作業指導」の児童にとっての意味」で報告するような、児童支援における「作業」、「農作業」の有用性を重視したためである。

六　作った作物の活用方法（※喜多原学園は黒太文字下線で示した）

表8．及び表9．の通り。喜多原学園では収穫した作物を厨房に提供し、浮いた食材費で児童に提供する週末のおやつをいつもより豪華にしてもらう取り組みをしている。平成三十年度はジャガイモ三十六キログラム、ニンジン十六キログラムなど二万三千五百円相当分の野菜を厨房に提供した。令和元年度はジャガイモ一〇七キログラム、ニンジン二十一キログラム、ピーマン二十キログラムなど五万円相当分の野菜を厨房に提供し、児童一人当たり百円程度のおやつを年間二十六回、年間五二週間のうちの半分の週末に提供することができた。子どもたちはこの週末に出るおやつのことを「野菜ボーナス」と呼んでいる。

今後も他施設での活用法を参考に、児童にとって有意義な活用を行っていきたい。

作業回数についての結果は表3．及び図1．、作業時間については表4．及び図2．に示した。結果は作業回数、作業時間ともに施設間で大きなばらつきがあった。一週間を通じて毎日作業を実施している施設は五施設あった。最も作業回数、時間が多い施設は毎日作業し、一週間のうち四日は一八〇分間／日の作業を行っていた。作業回数、時間が少ない施設としては結果1．で少し触れたように平日に週一回、九十分間の作業のみを行っている施設が複数あった。

実際に使用した質問紙の質問項目には作業の主な内容を問う設問もあったが、「作業」には「農作業」、「草刈り、除草等の環境整備」、「大掃除」などの種々の作業が含まれ、今回の調査では作業内容別の量的な分析は実施できなかった。

三　一回あたりの作業時間

表5．及び図3．の通りである。

四　作っている作物

表6．の通り。アンケートの回答が「季節の作物」、「いろいろ」との表記で実際に作っている作物が分からなかった二施設を除外して集計した。喜多原学園については、作物の種類は平成三十年度から令和元年度にある程度の収量を得た作物を掲載した。本結果について今後の作付け計画の参考にされたい。

五　作っている作物数

表5. 一回あたりの作業時間(平均:84. 6分)

1回あたりの平均作業時間	施設数(45施設中)	パーセント	パーセンタイル
31～45分	3	7%	7%
46～60分	8	18%	25%
61～75分	8	18%	43%
76～90分	13	29%	72%
91～105分	3	7%	79%
106～120分	4	9%	88%
121～135分	2	4%	92%
136～150分	4	9%	100%

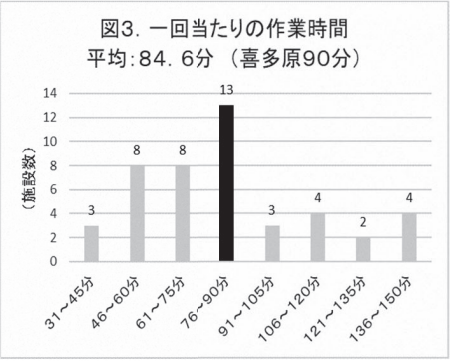


表6. 作っている作物

作物	施設数(43施設中)	作物	施設数(43施設中)	作物	施設数(43施設中)	作物	施設数(43施設中)	作物	施設数(43施設中)
キュウリ	31	ピーマン	15	ミニトマト	5	ゴーヤ	3	ブドウ	2
ジャガイモ	30	かぼちゃ	14	梅	5	アスパラ	3	かぼす	2
ナス	30	スイカ	14	米	5	柿	3	グレープフルーツ	2
トマト	30	ネギ	10	イチゴ	5	キウイ	3	豆	2
サツマイモ	28	玉ねぎ	10	カブ	5	とうがらし	3		
大根	25	ほうれん草	8	枝豆	4	ごぼう	2		
トウモロコシ	17	ニンニク	8	ブロッコリー	4	カリフラワー	2		
ハクサイ	16	ししとう	7	メロン	4	春菊	2		
オクラ	16	里芋	7	シソ	4	ズッキーニ	2		
人参	15	きゃべつ	6	栗	4	梨	2		

1施設のみ作っていることが確認された作物：落花生、まくわうり、お茶、小松菜、シイタケ、パセリ、ハーブ、チンゲン菜、パプリカ、いんげん、すだち、水菜、イチジク、長芋、ビワ、ニラ、ブルーベリー、モロヘイヤ、バナナ、大豆、リンゴ、ソラマメ、ザクロ、いんげん、すもも、しょうが、ヤマモモ

表7. 作っている作物数 (平均11. 3種)

作物数	施設数(42施設中)	パーセント	パーセンタイル
作っていない	2	5%	5%
1～5	7	17%	22%
6～10	11	26%	48%
11～15	14	33%	81%
16～20	5	12%	93%
21～25	2	5%	98%
31～35	1	2%	100%

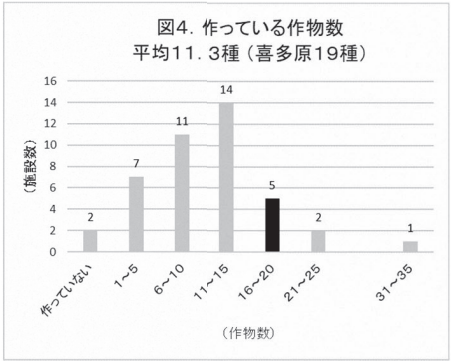


表2. 曜日ごとの作業実施状況

	日	月	火	水	木	金	土
有効回答施設数（45施設中）	43施設	44施設	44施設	45施設	44施設	44施設	43施設
作業を実施していると回答	32施設（74%）	11施設（25%）	20施設（45%）	17施設（38%）	19施設（43%）	13施設（30%）	31施設（72%）
作業を実施していないと回答	11施設（26%）	33施設（75%）	24施設（55%）	28施設（62%）	25施設（57%）	31施設（70%）	12施設（28%）
作業を実施していると回答した施設の平均作業時間	82分	80分	83分	84分	84分	82分	94分
最長作業時間	210分	120分	150分	180分	180分	180分	210分
最短作業時間	30分	30分	30分	30分	30分	30分	30分

表3.一週間の作業回数（平均3.19回）

回数	施設数（45施設中）	パーセント	パーセンタイル
1回	7	16%	16%
2回	12	27%	43%
3回	12	27%	70%
4回	4	9%	79%
5回	4	9%	88%
6回	1	2%	90%
7回	5	11%	100%

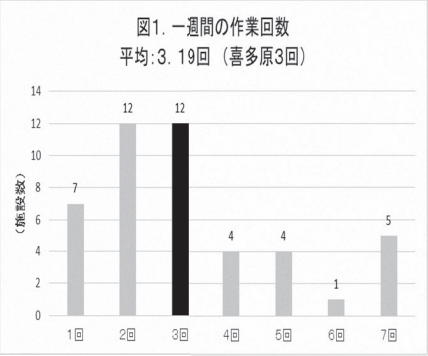
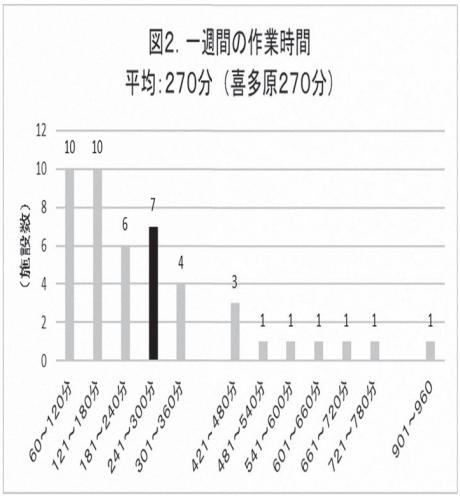


表4. 一週間の作業時間　（平均:270分）

1週間の作業時間（分）	施設数（45施設中）	パーセント	パーセンタイル
60～120分	10	22%	22%
121～180分	10	22%	44%
181～240分	6	13%	57%
241～300分	7	16%	73%
301～360分	4	9%	82%
421～480分	3	7%	89%
481～540分	1	2%	91%
541～600分	1	2%	93%
601～660分	1	2%	95%
661～720分	1	2%	96%
721～780分	1	2%	98%
901～960	1	2%	100%



七　飼育している生き物

表10．及び表11．の通り。例えば山羊や豚などその世話に一定の労力を必要とする動物の飼育は、武（二〇一八）の著書「児童自立支援施設の歴史と実践～子育ち・子育てを志向する共生理念～」にも動物を飼育することを通して児童が気づきを得ていくエピソードがいくつか記されているように、有効な支援として児童の生活の中で重要で必要な「作業」になり得ると考えられたため、質問項目に入れた。

喜多原学園では近年山羊を飼育していた時期があるほか、犬や魚なども飼育していた。いろいろな経緯があって現在はメダカと昆虫のみの飼育となっているが、動物の飼育、動物との触れ合いが児童の情操や生命尊重の意識、責任感などを育むことは当然考えられる。そのために積極的に寮舎で犬、猫といった哺乳類を飼育している施設は複数存在する。しかしその一方で、「生命を取り扱う」という責任の重さ、入所児童による動物虐待を生じるリスクなどからそれを避ける、という判断もまたあり得るだろう。喜多原学園としても今後の検討課題である。

喜多原学園農場全景。奥に梅林。年間を通じて何かしら育てている。

保育園との芋ほり用サツマイモ。近年イノシシにやられる。

トマト類はまだ作るのが苦手…

表８．作った作物の活用方法の詳細

活用の場	活用法
日々の給食に	・給食棟に納め、食事として出してもらう　・寮内で調理して食べる
寮内活動で	・寮行事でBBQをしたりする際等に各寮で食べる　・漬け物、干し柿等加工して寮で食べる　・味噌づくりをしている　・梅干し、梅ジュースにする ・梅は児童に１ｋｇずつ分配し、梅シロップを作る　・サツマイモ、ジャガイモ、カボチャなどでおやつ作り　・他寮におすそわけする、物々交換する
学園行事で	・学園祭で来園者に提供する食事の食材とする　・学園の文化祭で販売する ・学院祭で芋餅を作って配る　・鍋会　・運動会に来た保護者、関係機関に参加賞としてプレゼント　・収穫した里芋で芋煮会を保護者と実施する
地域交流で	・児童の販売活動の商品とする　・保育園児と共同で苗植え、収穫をする ・芋ほり、お祭り、子ども食堂などに活用する　・行事（地域：老人施設、保育園、地域住民、ボランティアとの交流等）で一緒に作業し、食べる
保護者・近隣・関係機関等へ	・加工して来園者のお土産にする　・近隣に配る　・後援会へのお礼 ・お世話になっている病院や幼稚園（保育実習）や近隣の老人施設に配る ・保護者への手土産　・児童が帰省時に自宅に持ち帰る ・措置変更先、職場実習先、学校や関係機関にプレゼントする
授業で	・家庭科の調理実習で活用する
そのほか	・余る場合は分校教員、学園職員に提供する。販売する。

表9.作った作物の活用方法

利用方法	施設数（44施設中）	ﾊﾟｰｾﾝﾄ
給食棟へ	22	50%
寮内で調理	30	68%
（食材提供先不明）	（5）	（11%）
授業の調理実習	4	9%
園内行事	9	20%
地域交流	8	18%
お土産	12	27%
分校職員へ提供	5	11%
施設職員へ提供	6	14%

表10. 飼ってる生き物

種類	施設数（46施設中）
犬	4
メダカ	4
猫	2
金魚	2
ニワトリ	2
カブトムシ	2
鈴虫	1
豚	1
虫	1
亀	1
ハムスター	1
いろいろ	1
害獣 猿、鹿、猪など	3

表11. 飼ってる種類数

種類数	施設数（46施設中）
0種	33
1種	7
2種	2
3種	2
4種	1
いろいろ	1

表１３．作業に関する困りごと・工夫や取り組み

困りごと	・真夏の作業をどうするか（年々暑くなっており危険）・落ち葉が非常に多く対応に苦慮している・春は桜、秋は落ち葉がたくさん落ちてくるので毎日掃いている・水やりが大変・冬場の作業は各寮悩んでいる ・鹿が出るので野菜が食べられてしまう・作った作物のほとんどが再び畑の肥料になってしまう・手鎌や草刈り機を使って作業するので炎天下も長時間事故が起きないよう寮母はやきもきしている ・寮内の除草をしっかりやりたいと思うがその時々でしなければならない作業が有り草が生え放題になっている
工夫 取り組み	・女子寮の取り組み「さしすせそ」、裁縫、しつけ、マナー、炊事（調理）、洗濯、掃除・ポップコーン、小豆バーを作った・寮で出た生ごみをコンポスターを利用してたい肥にして畑で利用している・外出行事（釣り、キャンプ、登山など）の前日は作業時間に準備する。来る前には体験できなかったことや退園後も役立つことができるので、いいなあと思う ・社会奉仕として近所の神社にて清掃活動を行っている・作業の場所や内容は子供たちが毎週行っている委員会活動（環境美化委員）によって決めている。委員会には職員も入り、ある程度の把握やフォローは行っている・最近、グラウンドのベンチが台風で壊れたので、コンクリ打ち直して修繕した ・作業の時間にそれ以外の作業をするために 7 時から 30 分間朝作業として寮周囲の草抜きをしている・発達特性のある子には作業後の達成感をいかにもってもらうかが大事。やる前とやった後の違いが分かりやすい作業を心がけている・作業をやるとき、作戦会議をして攻略している ・月に一回程度、全寮作業を行っている・敷地も狭く、作業内容も単調になりがちなので、いろいろと引き出しを増やしたいと思っている ・敷地が狭く、また、土地が傾斜しているため農地はない。寮の前に猫の額ほどの畑が取れるのでそこでやっている。すべての寮がしているわけではなく、自分の寮くらいである。その中で、できたものは他寮へもおすそ分けできるものはしている

表１２．雨天時の作業内容及び雨天に関する困りごと

雨天時の作業	・雨の日は窓ふき、寮内清掃、ワックスがけ、本館、体育館掃除など環境整備・雨の日には藁選りなど・雨の日は大掃除が多い（いつもはできないところの掃除）・雨の日は掃除か雑巾作り
雨天時の困りごと	・雨の日はひたすら寮の掃除、地域的に天気が悪いのでやることがなくなり困る・雨の日の作業内容に苦労している。雨の日はどうしても寮内清掃になりがちで、文化的活動も知的能力に差がありすぎ、なかなか実施できていない・女子は雑巾縫いとかさせたい・雨の日の作業は雑巾を作ったり、室内清掃になっているが、外の作業より雰囲気が緩くなっている気がする。雨の日の単純作業は模索中である・ほとんど雨天時は寮内の環境整備を行っている。連続してしまうと限界があり、悩むこともある・雨など天候不良により出来る作業が大幅に制限されるのが難しい・雨が続くとやることを考えるだけでも一苦労

八　雨天時の作業内容及び雨天に関する困りごと

表12．の通り。喜多原学園でも雨天時の作業のレパートリーの少なさの課題があり、他施設の取り組みにヒントを得ようと考え質問項目に入れたが、多くの施設でも同様の困り感を感じているようであった。

九　作業に関する困りごと・工夫や取り組み

表13．の通り。結果「八　雨天時の作業内容及び雨天に関する困りごと」と同様に、作業全般に関する困りごとについても多くの施設で喜多原学園と同様の内容が見られた。他施設の工夫・取り組みについて、今後参考にしていきたい。

以下、10．及び11．の質問項目の回答の自由記述の分析はＫＪ法的な分析によって行った。しかし分析内容は十分とはいえず、今回分類した項目もさらに細目に分けることも統合することも可能である。また数人で話し合い共通認識を確認し、吟味して分析を行う必要がある。この分析を十分に行えばより有意義な知見が得られるであろう。

ハンドブック」（一九八五）などにも記載があるため参考にされたい。

特に次の「十　それぞれの職員の考える『作業指導』の児童にとっての意味」についてはこれまでも多く論じられており、それらの知見と照らし合わせることで児童自立支援施を取り巻く現状の中での「作業指導」の意義を再度捉え直すこと、実際の支援の充実に向けた検討をしていくことが可能となると思われる。

十　それぞれの職員の考える「作業指導」の児童にとっての意味

表14. の通り。得られた回答のうち、単純に複数の内容に分けられる記述は分離してそれぞれ別の項目に掲載したが、各施設の現場職員の記述の語り口を重視したいがために多くの回答は原文のままの表現で掲載した。そのため、実際は内容が複数の項目に跨っている記述も数多くあるが、筆者がより顕著に表現されていると判断した項目に分類してある。

回答者の多くがこの「十　それぞれの職員の考える『作業指導』の児童にとっての意味」の質問に対して熱のこもった記述を寄せていた。衰退の動向の中でも、「作業指導」そのものとしては多くの側面で児童の支援に有用であると考えられていること、そして実践の中でその効果が実感されていることが分かる。

上述したように今回分類した項目を細目に分けることも統合することも可能ではあるが、いずれにしても「『作業指導』の児童にとっての意味」についてはあらゆる側面が有機的（※多くの部分が緊密な連環を持ちながら全体を形作っているさま）に繋がって切り離せないものであるとも思え、「作業指導」が子どもに提供できるものの豊かさ、懐の広さ、深さを改めて感じるものであった。

なお、「作業指導」の目的の分類については前出の「国立武蔵野学院百年誌」（二〇一九）、「教護院運営

	による達成感と自己肯定感を持たせる・掃き掃除や草抜きは頑張った結果がすぐに目に見てわかり達成感をすぐに味わえるため分かりやすい・達成感を感じられる（特に汚いところを綺麗にすると周囲からも気づいてもらい、声をかけてもらう姿は嬉しそう）
集中力 精神力 忍耐力	・集中力を高める（９）・精神力、集中力を養う・我慢する力・忍耐力を身につける（７）・草取りなどの単純作業に一定時間取り組むことにより粘り強さ、我慢強さを育てる・忍耐力育成（仕事をやり切る）・働くという活動を通して、忍耐力をつけたりやり切った達成感を感じさせる・作業は児童、職員もしんどいが一緒に取り組むことで達成感、忍耐力、精神力等味わう、手に入れることができる・土と触れ合ったり、植物を育てる大切さもあるが、作業は子どもたちにとってしんどいものだと思う。嫌なことでも精いっぱい頑張ることが最大の目的だと思う。社会に出たときに必ずしも自分の好きなことができるとは思わない。そのための第一歩だと思う・いやなことでもしっかり頑張る意味・苦手なことでもあきらめずに取り組む・２時間私語なしでさせているので集中力や忍耐力も養われる・嫌なこと、辛いことも頑張って一生懸命取り組む姿勢を養う。生活もつながりやすい。見えやすい・勉強やスポーツにはない持久力や見通しを持つ力、我慢する力が育つ・児童が望んでいなくとも、やるべきことをさせることでその必要性と向き合うことの大切さを知ってもらう。
責任	・任されたことをきちんとこなす→そのうち言われたことのみでなく+αの動きができるようになる。責任感や状況判断力が身につく・責任感を持って取り組む・子どもの責任感、達成感を感じるためのツール・協力すること、自分の役割を果たすこと等作業を通して社会性を学ぶことができる
情緒安定 セラピー	・土や自然と触れ合う、向き合う、情操教育（セラピー的なもの）（２）・勤労生産による勤労の喜びを味わわせることにより情緒の安定を図る・土に触れることはストレスの情操効果になることもあり農作業というのは大事だと思う。初め児童は土を触る、草をとることなどで虫がいて気持ち悪い、虫に刺されて嫌だ、逆にストレスになるという児童がほとんどだが生活が落ち着いてきたら興味を持つようになり手をかければかけるほど作物の成長を感じることができ、農作物が実ることを楽しみにでき「次、何やる（作る）？」という声が児童からあがるようになる。それが学習や自分の進路などの準備や段階へとつなげられるようにしている・子どもの情緒安定につ

表１４．それぞれの職員の考える「作業指導」の児童にとっての意味

（※括弧内の数字は同様の回答の数）

奉仕 貢献	・勤労、奉仕・奉仕的な意味合いがある・個々の目標設定ができて、続けばそれだけ力になり年下や新入生の力になることもできる・環境整備などは「奉仕の精神」を養うためだと思う。誰かのため、みんなのため、という感覚があまりない子が多くいるように感じる。自分が自分以外のためにしたことで喜んでもらえたり、子ども自身の中で達成感が得られたりすることで、自分以外の他者への思いやりを育んでほしい・地域の方に感謝される機会を作る・体を動かして役に立てる経験
信頼関係	・児童と職員が一体となって取り組むことにより信頼関係の構築を図る・作業をする中での信頼関係や不足している愛着を補う
協働 共有	・ＷＩＴＨの精神の実現・児童と職員が共に取り組み達成感を味わえる（WITH の精神）・一緒に一つの目的に向かって取り組む・子どもたちと一緒に体を動かすということの意味が大きい・子どもと苦を共にすること・大人と共有する時間・大人と一緒に同じ目的をもって作業することで達成感を共有することができる・体験を通して児童同士、大人との交流・子どもたちが他者と協力して行う必要がある作業は他者と思いやる良い機会だと思うが実際はトラブルも多い・ともに何かを達成することの喜びを感じさせるため・ゴールの見える作業を皆が一丸となって取り組み集団力、達成感、体力、心の耐久力、発想、工夫、集中力、助け合い精神の向上などを目的に取り組んでいる・年少児から年長児まで一緒に行う中で良い集団効果が生まれる（年長児のリーダーシップ、年少児への配慮。年少児も年長児を見て頑張ろうという気持ち等）・児童が協力して行動する経験をすることができる・他児と協力しながら目的を達成する
達成感	・しんどいことを継続して行うことは大変だ。作業を通じて継続して粘り強く仕事にも取り組めるようになる力が身につく。一生懸命やって得られる本物の達成感を子どもたちには感じてほしいと思い、作業を行っている・苦労した分、うれしさや達成感を味わうこと・やればやる分だけ結果として形に出る・手をかければかけるほどうまくいく・達成感の体感・達成感を得る（７）・子どもたちの目標達成、達成感の獲得・自分たちで作った野菜、果物を収穫祭等で、みんなで調理し食べることで達成感や喜びを感じる・短時間でも集中力を養ったり、達成感を味わうことができる・綺麗になったこと

	整備を実施することで児童の心を育てる・環境が児童の心を育てると思っている・流汗悟道・子どもの感化・自己肯定感を高める活動の一つ。学習、運動は苦手な児童には「作業、掃除で学園一位をとれ」と意識づけをよくする・自分たちが植えた農作物が大きく育ち、収穫できることで農作物の成長を楽しみにしたり、収穫することの喜びがある。特に自分が植えた作物は気になり、除草も進んで行っている
食育	・食育の場（2）・農作業などは食育につながる（2）・子どもへの食の大切さを伝えること・食べること、食べ物に感謝の気持ちを育てる（2）・自分たちが食べているものがどのようにできているか、また作る人の努力や苦労を知ることでありがたみを知る。・農作業は一から作物を作っていくことで食に対する感謝の気持ちが芽生える。食物を育てることの大変さを実感・食育。自分で育てた野菜なので嫌いだったけど食べてみようと思える
住環境	・生活環境の維持管理・環境整備で得る目標達成感（美化意識）・環境美化・場を清める・整った環境の中での生活体験・周囲をきれいにすることを子どもへ教える・汚い環境よりもきれいな環境の中で生活する方が気持ちよいと思えるようにする・自分の住む場所のきれいさを心地よいと感じるようになるため・住む場所をきれいに保つという感覚を持たせる・働く体験、身の周りを整える習慣づけ・自分の暮らしている場所をきれいにするという習慣をつけさせたいと思っている・皆が暮らす、衣食住を共にする施設であるため、きれいな状態を保持するのが作業の目的・自らが生活をする環境を整える必要性を児童に考えさせる・除草や清掃等は「自分たちの暮らす場所は自分たちの手できれいにして、気持ちよく生活しよう」という想いで行っており、子どもたちへの説明も同様に伝えている・自分たちで、生活環境を整えるという意識を持つ・自分たちが生活している環境は自分たちで整える・子どもも「きれいになった」「気持ちが良い」という感性は持ち合わせているので、それを体感、実感させるため。綺麗にできた、やる気をもってできた日の作業後は表情が違う・環境を整えることで「割れ窓理論」を防ぐ・グラウンドに草が生えていても野球はできるし運動会はできるが、できれば生えていないグラウンドで練習したほうが気持ちが良いと思う。それは本館でも寮の周辺でも同じ。作業一つとっても職員の質が下がれば当然生活の質は下がる。何のこだわりも持たないのが不思議
就労準備	・就労というものを少しでも意識させられる・職業指導・仕事をするための

	ながる・自然に触れることで「心のバランス」を取る・土をいじることで気持ちの安定感などを養う・整備や作業によって心を麗わすということよりもその時間一人になって心を研ぎ澄まし自分自身と向き合える時間になるのが良い・農作業は自分と向き合う時間だったり逃げ場だったりすると思う。動物だったらなお良しだが生活がうまくいかないときに逃げ場となるような活動であってほしいと思う・自分と見つめあう時間・無心になり過去を振り返ったりする時間・女子は職員と１対１で作業すると話がしやすい子がいる。手を動かしながら子どもの本音を聞けたりリフレッシュの時間となっている児童もおり気持ちの整理のようなこともできる
体力	・体力・持続力をつける（３）・基礎体力の向上 ・しんどい作業に負けない心と体を作る
自然 生命	・冬場は「天地返し」大変だが「土をしっかりと作る」ことから感じさせている・農業から考える「生きる意味」の伝達・生命尊重の意識向上・農作業を通じて植物が育っていくことに対して興味関心を持ってもらいたい。生命の営みを実感できる機会と捉え、収穫した野菜を利用し調理を行ったり、作物を育てる面白さ難しさを身近に感じる機会とする・作物を育てる場合手をかけなければ育たないこと、手をかけても育たないこと等を学ぶ機会
暮らし 体験 自立	・第一は「暮らし」を教えるためと考えている。そこから「役割」「集中力」「自己肯定感を高める」など色付け、味付けをしながら取り組んでいる・児童が「体験から学ぶ」機会になっていると思う。やったことがない活動が多くはじめは抵抗感が強いが、できること得意なことの再発見になっている・生きるため（自立した生活の一歩）・原籍校ではなかなか味わえない経験をすることができる・新たな体験・普段することのない経験を通して児童の見識を広めスキルを身につけさせる・いままでの生活で覚えてこなかった掃除の仕方や道具の使い方などの知識を身につけさせ経験させる・返事、報告など礼儀を身につける・物を作るための計画段取りなどを考え、それは他のことにもつながっている・段取り力を身につける・創意工夫
発見関心 喜び成長	・新たな自分の発見・物を作るという楽しさ・作物を作ることの喜び、作物がどうしてできるかを知る・自分で何かを作る達成感と喜びを感じてもらいたい・児童が成長を実感できる・作業を行っていくうちに早く出来た、キレイに出来たという変化も子供たちには成長という形で伝えている・環境

表．１５それぞれの職員の考える「作業指導」の現状における課題

職員の意識	・作業に限らないが職員が目的や意味を考え、取り組んでいかないと、ただ「やらせる」だけでは、むしろマイナスになることもあると思う・多くの職員が「何のために作業をするのか」と考えず、「どうすれば意味を持たせられるか」を考えていない・職員によって認識が様々。やる人はやる、やらない人はやらない。苦労して児童と一緒に仕上げていない職員との差が大きく生じる・職員によって作業への意識が違う・作業の目的や意味が職員全員にシェアされていない・自分自身「やらなければならないもの」としか考えていない・なかなか職員、児童とも「楽しい」と感じながら取り組めない
経験知人的要因	・年間の計画がベテラン職員ありきで回っている。福祉職採用も始まり異動のスパンが短くなることが予想される中引継ぎが難しい・専業の職員がいなくなり担当の職員が役割分担で当たっているのが現実・昔は農作業をたくさんしていたそうだが公教育の導入、農作業ができる職員が少ないなど様々な理由から取り組みが少なくなっている・農場担当の職員があと２年で退職となりその後について強い不安がある・農作業に関する知識が乏しい・農業用機械の取り扱いができる職員が減少（ほぼいない）・農作業等、職員が指導できないこともある
支援のウエイト	・近年、支援における作業のウエイトが軽くなっていると感じる・良い悪いは別として作業の時間は減っている。時代の変化なのかもしれない・時間のなさ、学習時間の確保などで取り組む時間が減少しているのが現状・作業、授業、カウンセリングで子どもの時間のとりあい。それでも学園は作業に重きを置いている・作業時間が限られているので、なかなか農園が行えない・雨の日は自習に振り替えることもあり、本来の目的と外れていると感じる・児童の個別対応などで時間が取れない・技術、時間の問題から農作業が減っている・農作業については、高校生のみで行い、また、行事等の兼ね合いにより作業の実施が難しく、職員が進める必要があるのが現状
多忙さ	・「作業、農耕に当たる」という意識づくりが大切だと思うが現実的には手が足りていない・外部の農作業ボランティアの方に頼りすぎているところがある・環境整備が行き届かない現状がある。子どもに張り付きになるとどうしても手が回らなくなる・伝統であった茶摘みも、手入れが滞ってしまい、結局は茶木を枯らしてしまった

	練習・児童の個性や能力を伸ばし将来の健全な職業生活を営むことに必要な態度、勤労意欲などを身に付けさせる・働く上で必要な知識、技能等を学ぶ・作業道具の使い方を学ぶ・社会の厳しさを知る
そのほか	・授業の一コマ（モノづくり、総合の時間としてカウント）・3本柱の一つ　・上の班に行きたいという意識・体を動かすことの意味・スポーツ、勉強に比べて、作業は誰でもできる活動・自分は労働とはあまりとらえていない ・児童７～８人を職員一人で動かさなければならない時もあり、最初のころは大変だと感じていたが、子どもたちを乗せると自分から考えて工夫しながら作業に取り組んでくれる時もあり、自分自身の指導法を考える場にもなっている・退園した後に「この野菜を育てたんだよな」「この花、あの時、土づくりから頑張って育てた花だ」と感じてくれれば、それで農作業の意味はあると思う

十一　それぞれの職員の考える「作業指導」の現状における課題

表15．の通り。武（二〇一九、二〇二〇）の調査では、農作業減少の理由として「子どもに時間がない」、「職員に時間がない」、「指導者がいない」、「職員にやる気が感じられない」が主なものとして挙げられていたが、本調査でも概ね同様の要素が抽出された。

抽出された課題のうち「職員の意識」、「経験値・人的要因」、「支援のウエイト」、「多忙さ」については、現在の児童自立支援施設の支援全体の中での「作業教育」の児童にとっての意味や価値の評価が相対的に減少しつつあること、ゆえに軽視され、支援の中に占めるウエイトが軽くなっていることに起因しているもののように思われた。

たものの中から失われることが危惧されるものがいくつもある、と田中は警鐘を鳴らしている。本稿Ⅳ結果「十一　それぞれの職員の考える『作業指導』の現状における課題」に「作業指導」の置かれている実情がよく表れているように、「作業指導」は確かに、これら変化の中で失われつつあるもの、「新ビジョン」による生活単位の小規模化、支援の一層の個別化などによっても今後さらに失われゆくことが強く危惧されるものの代表格の一つなのだと思える。

田中（二〇一九）は、「新ビジョン」で示された児童自立支援施設を含むすべての社会的養護関係施設に求められる「できる限り良好な家庭的環境の機能」は、現在の児童自立支援施設が以前から有している機能であると言える、としている。そして「児童の権利に関する条約」批准以後のここ二十数年間を、国外からの刺激により国内が激しく変化していくという状況から「明治維新」に例え、「今後も社会的養護も児童自立支援施設も大きな枠組みの変換を迎えることになるかもしれないが、その中で世間の情勢を見つめ、歴史を振り返りながら、不易（※永遠に変わらないこと）となるものと流行（※変わり続けること）となるものを見定めていく必要がある」と述べている。

武（二〇〇八）も田中（二〇一九）と同様に、「児童自立支援施設は感化院時代、そもそも発祥の時点から、虐待対応専門施設としての性質を持っていた」とし、本施設に流れる理念や方法論をまとめて「教護理論」という言葉で表現した。そして「『教護理論』は本来的には自然豊かな環境で職員（大人）は子どもの〝ちから―子ども自らの内にある育つ力―〟を信じ、それが育まれるのをじっと待つ、その時間に寄り添うための方法や智恵を集約させようとしたもの、と整理理解された」とした。そしてそれは、「厚生労働省が二〇〇五年から二〇〇六年にかけて設置した『児童自立支援施設の在り方に関する研究会』において『基本的な考え方』とされたものとほぼ同義なものである」としている。さらに、「『教護理論』は児童自立

勤務形態	・交代制なので、その日その日の当直者によって代わり、一貫性がない・基本、日勤職員であるため、土日や連休は手が行き届かないので児童への意識づけも薄くなってしまう
作業内容	・作業の内容がワンパターンとなっていることが課題・なかなか新たな作業開発が行えておらずマンネリ化につながってしまっている
児童	・児童の人数により行う作業を決定するのが難しい・作業をやることが一番になって、作業に出ない子はダメなようになっている部分が難しい・ほとんどの児童が発達障害を抱え、時間中、集中できない。作業の意味合いが理解できない状況（個別に作業を設定し、かつ時間を短縮して何とか）・子どもの質の変化により、短時間でも一定の作業を取り組ませること自体が難しいことがある

Ⅴ　考察らしきもの

本稿及び本調査では、児童自立支援施設の支援の中で現在軽視されつつあるように思える「作業指導」、具体的にはとりわけ「農作業」に焦点を当てた。

一　現在の児童自立支援施設における「教護理論」の意義

私たちの施設は、一九九四年の「児童の権利に関する条約」の批准、そして子どもを取り巻く種々の状況の変化にも伴って、その目的と在り方を規定する児童福祉法が改正され、一九九七年に「教護院」から「児童自立支援施設」となった。そして二〇一七年に厚生労働省が取りまとめた「新しい社会的養育ビジョン（以下、「新ビジョン」という。）によって一層の生活単位の小規模化、支援の一層の個別化などが推し進められようとしている。この辺りの経緯は田中（二〇一九）の『新しい社会的養育ビジョン』を通して考える今後の児童自立支援施設における支援の在り方」に詳しい。これら国が推し進める施策の実現によって児童の福祉の向上を得られる部分も大きいのであろう。しかしその一方で、それによって長い歴史を持つ私たちの施設が子どもたちに提供してき

る（この場合、いわゆる生きがいに通じるような生業としての労働、及び社会と自己とを結びつける自己存在と関係する労働を意味する）ということになる。

「情性」「施設全体の雰囲気」

石原登（※国立きぬ川学院初代院長）は教護の長い経験と高い識見から、教護院の児童に最も欠けているものは情性であり、あらゆる教護活動は情性を養うことであると明言している。情性の語は心理学の用語ではないが、情緒・感情・情操などを包括したもの、と理解して大きな間違いはなかろう。そうだとすれば（略）情操の育成は児童を教護するうえで、少なくとも生活指導の根幹として、重要視すべきものである。

「成長法（※病気を癒す方法のみ考えるよりも、より健康になろうとすることが大切であるという考え方）によって児童の情性が養育され、情緒がより豊かになれば、非行の問題の大部分は解消されると信じている。（略）植物を育てるとき、植物そのものにあれこれ直接手を加えるより、植物の生育に最も適した土地、環境に植えられることが、よく育つための最大の力となる。教護院は、非行児童にとって、そういう土地、環境であることが第一であると思う。児童の情性が養育されるのに適した施設というのは、ケースワーカーやセラピストである職員が児童を単に直接教育しようとしたり、治癒させようとするのではなく、そのなかで生活していると、誰でもが自然に情性が成長し、豊かになるようなものを持っている人的物的雰囲気の環境であることが必要である。」「教護院の職員・家族・入所している児童及び物的環境・設備等が醸し出す雰囲気や栄養が刺激となって、児童の情性を育てる。情性が養育されると、児童の非行の大部分は解消する（石原）」

「流汗悟道」

作業指導は「暮らしの中の作業」と「汗を流し体で覚える作業」に分けられる。前者は、施設や寮のなかで

支援施設の現代的ニーズに応える専門性を十分蓄積しており、今後に向けては『教護理論』に変わる新しい呼称が必要である」とし、「医療、臨床心理、近代教育等と関連しながらもそれでないもの―ストロング視点とエンパワメント視点を重視した、子どもの暮らしを支える専門性とでもいおうか―がいかんなく表現された呼称であれば、と願っている」と述べた。

以下に、主に「教護院運営ハンドブック」(一九八五)、「児童自立支援施設運営ハンドブック」(一九九九)から、「教護理論」の中核に位置すると思われる概念に関連した部分を抜粋して紹介する。

「WITHの精神」

児童精神科医カナーは、人間関係設定の基本として、あるいは各種治療や教護のための基本として「子どもと共にある精神」は、絶対に不可欠の要件であるとしたが、青木（※国立武蔵野学院第三代院長）はこの「WITHの精神」を日本の文化的風土に支えられた、教護院の実践のなかから生まれた思想として定着させた。

「生活が陶冶する」

教育実践家ペスタロッチの言葉。人間発達の自然的並びに基礎的な手段を道徳的生活、知的生活並びに産業的生活の三方面から探求し、「それは自然的法則に従って児童の道徳的、知的並びに身体的の諸力を完全な均衡を保たしめて発達させることになる」としている。これは生活という根本の問題がいかに人間の発達にとって重要なものであるのか、そして同時に有効なものであるのかに関して言及している。このことは、家庭生活における人格形成や諸能力の調和的発達の意義と共に、人間生活の基本である労働にも着眼し「労働が人間をつくるという意味で解釈することができる。つまりは、労働によってその労働に相応しい職業的能力が形成され

わらず、『非行問題』を読み返した限りでは、近年特に議論が『職員（大人）の子どもへの関わり方』に集中する傾向があり、子どもが暮らす環境である寮舎の変化については、以前ほど問題視しなくなって来ているのではないか」と述べた。その動向は、武（二〇一八）が「『教護理論』とは、感化的なもの、すなわち、設備や環境、〝施設全体の雰囲気〟と表現されるものが重要視されたものである」とし、「実践・理念・実践理論を総合的に捉え、〝教護院らしさ〟の要素を抽出し、ワク、リョウシャ、ムラに分類し」、「『ムラ』であって『暮らしの労作のある暮らし』はキョウゴに欠かすべからざるエッセンスである」としているように、「施設全体の雰囲気」を醸す物理的な環境整備、そしてその中での重要な一要素といえるであろう「農場」の運営等を含む「作業指導」についてもまた同様なのである。

二　「教護理論」と「医療、臨床心理、近代教育等による支援モデル」

子どもの権利擁護、被虐待とその回復に向けたケア、トラウマケア等の心理支援、発達障害・愛着障害に対しての支援、アンガーマネジメントやソーシャルスキルトレーニング、医療との連携、性問題行動とその防止プログラム、家族観に働きかけるファミリーソーシャルワーク、ライフストーリーワーク、アフターケアなど年を経るごとに増える数々のエッセンスが、従来「営み」ともいえるであろう「生活」がベースであった私たちの施設の活動の中に、加えて提供すべき支援として位置付けられてきている（これまでもその「生活」の中で、上述のエッセンスのうち認識でき、可能であった対応はなされてきていたと思われるが）。よって、教護院時代よりも私たちが明確に認識すべき課題と、ここにいる限り果たさなければならない役割は子どもを取り巻く問題と同様に多様化し、複雑化している。そして私たちは「それら」に対する「それぞれの科学的アプローチ」を学び、子どもたちの支援に取り入れなければならないという課題、さらにいえ

子ども一人ひとりが役割を担い協働し合い、集団生活を維持し向上させていくために必要な作業であり、後者は子ども一人ひとりが汗を流し協働し合うことにより、みずからの情緒の安定、性格行動の改善、社会自立の基礎の確保をはかっていく上に必要な作業である。特に後者は、児童自立支援施設が従来からとってきたものであり、これを流汗悟道と呼ぶ。「人間は額に汗し、みずからの手足を労して、はじめて精神的に大きく成長する。深く会得するところがある。黙々とひとりで流す汗も、親と子、教師と生徒、子どもと子ども、みんなでいっしょに流す汗も、この上なく貴重である。深い共感が人と人を結び、人間を変える」方法である。

ところで武（二〇〇九）は、「一九七〇年代から『定員開差』の問題から『教護理論』の取捨選択について議論がなされ、特に二〇〇〇年を機にこれまでの児童自立支援施設に至る理念・理論・実践から『継承すべきものと改革すべきもの』について、より具体的に検討されるようになった」、「それはしかし、そうした議論の多くは、各個人または各施設の実践の蓄積を吟味するものに終始している感がある」としている。長年の議論を経ても、「教護理論」は「何を残すべきか」、「何を棄てるべきか」の結論を得たものではなく、児童自立支援施設にいる私たち大人は未だ半信半疑の保留状態の中にいるということなのだろうか。

田中（二〇一九）や武（二〇〇八）が述べている通り、私たちの施設が「できる限り良好な家庭的環境の機能」を有する「虐待対応専門施設としての性質を持つ」ものであるならば、それは社会的養護の現代的ニーズにまさに合致したものであり、すなわち「教護理論」は「現在の」児童自立支援施設においても従来と変わらず拠って立つべき理論・方法論であると考えて良い、と思える。そして「普遍的（「物事の本質」のニュアンスを含む）な意義・意味、さらにいえば「役割」のあるものである、とも考えられる。

武（二〇〇八）は、「『教護理論』は、まず環境整備を重視しており、それを土台に展開しているにも関

この児童自立支援施設の現状に対して、田中も武も「不易なものはあるよ！」、「『教護理論』を今こそ見直そうよ！」と言っているように思える。

そもそも「科学的アプローチ」は基本的に測定可能な事象を扱うのに向くものであって、測定不可能な「価値」や「価値観」を論じることには向かない。「この子と暮らしたこの時間は、自立支援達成率何％であったのか」、「この子のケースは成功例なのか、失敗例なのか」なんて、科学的根拠を持って論ぜるわけがない、と思うし、論じるべきではない、とも思う。もちろん、より良い支援の実現に向けてケースの検討・検証はすべきであるが、「この子」にとってここの暮らしが何だったのか、ここで得たものは何なのかは、当の本人がその後の人生の長い時間をかけて意味付けし、価値付けるものなのであって、「科学的アプローチ」で他者が測定できるものではないし、評価すべきものではない、と思う。

「この子と共に暮らすこと」、「この子と共にあること」そのものに意義があり、価値があって、それこそが本質的に私たちのすべきことであるとする理念が「教護理論」の中の「生活が陶冶する」、「ＷＩＴＨの精神」なのであって、「for him でも to him でもなく together with him なのである」の意味なのである。この理念から生まれるのかもしれない前述の「論じるべきではない」との感覚の有無は、理論・方法論としての「科学的アプローチ『群』」と理念・思想としての「教護理念」の大きな違いであるように思う。

私たちが取り組むべき一つ一つのエッセンスに対して「科学的アプローチ」は確かに必要であって、実際に重要な役割を果たすであろう。しかし全体としては未だ未統合である一つひとつの「科学的アプローチ『群』」の中に、私たちが拠って立つべき「理念・思想」はない。さらにいえば、私たちが「ここにいたい」、「これを追い求めたい」と思える「意義」、「価値」、「価値観」を含んではいない。未統合の理論と方

ば「取り入れなければならない」という観念に迫られている。

私たちはその現状に目をくらまされ、末梢の一つひとつに目を奪われすぎ、エネルギーと時間を奪われすぎて全体を、そして私たちの活動の本質を見失っているのではないか、と思えるのだ。簡単に、率直に言うと、筆者自身、「子どもと共に暮らす」ということができていないのだ。「生活」ができていない、「生活」が圧迫されている、と感じているのだ。「枝葉」ばかりで「幹」と「根」がない、と感じているのだ。

現在の児童自立支援施設を取り巻く状況は、これまで私たちの施設に流れる理念・理論・方法論の大きな体系であった武（二〇〇八、二〇〇九、二〇一八）の言う「教護理論」を背骨としてきた私たちの活動が、田中（二〇一九）の言を借りれば「明治維新」のごとき「児童の権利に関する条約」批准、そして子どもを取り巻く状況の多様化、複雑化、そしておそらくはそもそもの我が国の社会全体の科学主義への傾倒によって、「科学」であるゆえに理念・思想（理念は「価値観」、思想は「それを体系化したもの」とする）としての側面が弱く、かつ未だ全体が体系として統合されていない「科学的アプローチ『群』」、つまりは「医療、臨床心理、近代教育等による支援モデル『群』」に取って変わられてしまっている、といえるのではないだろうか。

そしてこのことが、私たちの活動を支える精神的な土台として、背骨として必要な理念・思想であった「教護理論」を私たち自身の中から薄れさせ、その中で従来からいわれてきた、理念・思想であるゆえに科学的証明、実証に向かないであろう先に紹介した「ＷＩＴＨの精神」、「生活が陶冶する」、「情性」、「施設全体の雰囲気」、「流汗悟道」などから「指導の三本柱」に至る方法論までを、私たち自身が信じ切ること、そして実際の支援上で一貫してこれらの理念を土台とし、その上に頭までを貫く背骨として理論を持って立ち続け、実際に理念を方法論によって体現していくことを困難にしているのではないか。

き』等という詳細な活動内容を指すのではなく、子どもたちが生きていくうえでの『生きる力』と呼ばれる生きるための必要な経験や知識の獲得であり、作業指導の大きな目的と言える」としている。そして「作業活動は本来、人が人として営みをしていく上での生活環境の調整であり、ほかの生活指導、学習指導と共にあって初めて『生きる力』の形成につながっているものである。本来、『生きる力』を養成しているのは子どもとともに生活するということであり、それを支える生活環境の整備であり調整こそが作業活動の本質と考えるものである」としている。

武（二〇一八）は「教護院運営要領」に「教護院内における児童に対する教護活動は、一つの統一された全体過程であるが、強いて分析すると、これを大きく、生活指導、学科指導、職業指導という三つの面に分ける事ができる」、「これら三者は、それぞれが完結した構成部分で、これを三つ集めれば教護になるというような性質のものではなく、教護という活動を三つの窓から覗いた姿態である」とあることを紹介し、「生活、学習、作業の『指導の三本柱』（中略）においても、すべてそれら三つのピースが有機的につながり合うことが重要であり、そうでなければ本来成り立たない性質のものである」とした。

そして武（同）は「本来の『三能主義（※北海道家庭学校創設者留岡幸助が提唱した理念）』は作業というよりも『労作』を重視したものである。また、『労作』としては特に農業が尊ばれた。農業が尊ばれたのは『天然の感化力』を期待したことによる」とした。また、同校職員であった山下が二〇〇六年年に同校機関紙「ひとむれ」に書いた「北海道家庭学校における『作業』とは、生活を営む上で必要なこと全てを総合して『作業』と呼んでいます」、留岡清男（※第三代北海道家庭学校長）の「一片の善意から、協力とか協働とかいう生活態度は生まれません。泣いても笑っても、成し遂げなければならない『しごと』に直

法論の集合体に過ぎないそのエッセンス全てを包含しつつ、私たちの活動の根本原理としての理念・思想であることができ、私たちの精神的土台であることができるものは、少なくとも現状においては「教護理論」に他ならないだろう。逆に、「教護理念」なくしては現在既に私たちの活動の中でも多数の領域に分類されるエッセンスとそれに対しての「科学的アプローチ『群』」を統合し、私たちの活動のすべてを根、幹、枝葉として繋げ、ゆるぎない「一本の樹」とすることはできないであろう。

私たちの活動は従来と変わらず「教護理論」を文字通り「根幹」とすべきであり、医療、心理、教育などのそれぞれの「科学的アプローチ」は「教護理論」の理念・思想を体現するために活用すべき、事象の理解と支援のための理論と方法論であると理解すべきである、と考える。

いずれにせよ、「教護理論」と「医療、臨床心理、近代教育等による支援モデル」との関係性を整理し理解を深めることで、「教護理論」は現在の児童自立支援施設においてその意義を再認識され、それが持つ普遍的な価値もまた新たに見出されることと思う。

三　「教護理論」における「作業指導」の位置づけ

本稿Ⅳ結果「十　それぞれの職員の考える『作業指導』の児童にとっての意味」の回答として、多くの先生が多くの考えを記して下さった。そのどれもが「そうだな、そうだな」と共感できるものであったのだが、そんな中で一人の先生が「ＷＩＴＨの精神の実現」との答えをくださった。この端的な一文に「ああ、そうだよな」と何か深く納得させられた。

国立武蔵野学院百年誌（二〇一九）では、「作業指導とは『農作物の栽培』、『庭の除草作業』、『落ち葉掃

も違ってそれをすることができる人、その役割を担うことができる立場にある人なのであり、そして、確かにこのことによってはじめて子どもたちのここでのすべてを「生きる力」として繋げ、活かすことができると考え、ここにいるからである。

「作業指導」は「ＷＩＴＨの精神」を体現し、私たちの活動のすべてを有機的に繋げる役割を持つものであり、前出の「施設全体の雰囲気」のみならず「生活」そのものを創り、整え、維持する活動であって、すなわち「教護理論」上においてはなくてはならない活動であるのだ。「作業指導」、さらには前出の「天然の感化力」、「労作のある暮らし」、本稿Ⅳ　結果「十　それぞれの職員の考える『作業指導』の児童にとっての意味」に表わされる、「農作業」から子どもが受け取ることができるものについて改めて見直す必要があるだろう。前出の「国立武蔵野学院百年史」などにあるように、「作業指導」衰退の一要因として「就労に繋がりづらい作業指導の内容」「就労に繋がる指導としての重要性の低下」「就労指導として時代に合わなくなった」という考え方も抽出されるが、「就労指導」はそもそも「作業指導」の目的や、それによって得られるもののごく一部の側面でしかないのだ。「教護院運営ハンドブック」に、「勤労に対する価値観の変化が起こり作業指導に安易なやり方が取り入れられはじめたことが、児童にとって幸福なのか不幸なのか、一度考え直してみることも大切なことである」とある。「作業指導」が失われることは、私たちの施設から「教護理念」の土台が失われることを意味するだろう。

四　「作業指導」が子どもを生活の主体者にする

「教護理論」の「生活が陶冶（才能、性質などを練って作り上げる）する」から考えると、「生活」が「自

面するところに、他人の協力の必要を再発見するのであります」という言葉を紹介している。そして「清男は、特にこの『しごと』を重視し、そして今日でいうところの『生活』、『学習』、『作業』が有機的に結びついた『教育農場』であることを目標としていた」とした。

また武（二〇〇八）は、夫婦小舎制について「二十四時間を同じ職員と子どもが共にすることで、（中略）例えば『学習指導』で失った自信を『生活指導』で補うことや、『作業指導』で回復した自信を『学習指導』に生かすことを可能にし、また、同じ職員が持続的に関わることで、（中略）信頼関係の構築を可能にするチャンスが増える」と、三本柱の有機的つながり、また大人と子どもの関係性について述べている。「同じ職員が」という点において夫婦小舎制の施設の方が通勤交代制の施設に比べてその側面が強調されるのは当然であるが、後者の施設においても私たち大人が「子どもと共に暮らす」ことを重視し、その「雰囲気」が醸されているのであれば、同様の力動（※心の営みが生み出す力と力が織りなしていく動き）は生まれてくるであろう。

以上から、「作業指導」とは、私たちの施設での「生活指導」、「学習指導」とともにあって切り離せないものであり、相互に影響しあい補完しあうことでここで生活したすべての時間と体験を、子どもたちが「生きる力」として実感を伴って体得することを可能とする活動であり、「農作業」はその重要な要素である、そしてそのすべての土台には「子どもと共に生活する」ということがある、と言えるだろう。

私たちの活動は医療でもなく心理でもなく教育でもない。なぜならば私たちは、本質的には「ケアギバー（※ caregiver：ケアを与える人）」を自認してそこにいる、というよりも、私たちのアイデンティティである「子どもと生活を共にすること」、「苦楽を共にすること」、「共に汗を流すこと」、私たちはその他の誰と

自分で営んでいる「本物の生活」ではなく、外部から与えられている「させられている（受動的）生活」、「仮の生活」であり、彼らはここで「人生の仮の時間」を過ごしている、ということになるのではないか。私たちが生活をともにしているつもりであっても、「子どもが」、「生活」していないのではないか。

武（二〇〇八）は、「帰属意識が『全体の雰囲気』の重要な構成要素になっていると考えられる」とし、「『罪を犯した子ども』について、『責任感の発達は、帰属意識をどう発達させればいいかが子どもに示された場合に始めて達成される』とされている」とし、「こうした子どもの帰属意識の高まりは『不良性の除去（※教護院時代、施設の目的とされていた）』と呼ばれていたことについても理にかなった方法であると評価できる」とした。前述したように武（二〇一八）は、〝教護院らしさ〟の要素をワク、リョウシャ、ムラに分類し、「施設、あるいはリョウシャへの帰属意識や、もっというと〝そこで暮らした経験〟は、子どもたちの〝退所後の人生〟を支える一つの力というか〝助け〟になる可能性がある」、「ワク、リョウシャ、ムラの三位一体が子どもの回復と育ちをもたらす、これが〝ほんものの子育ち〟ではないか」と述べ、「〝繋がり〟―職員と子どもの〝繋がり〟あるいは子どもとリョウシャ、或いは子どもとムラとの〝繋がり〟（帰属意識）―ができること、そして職員は、その〝繋がり〟をめざし、またその〝繋がり〟によって退所生の〝その後の人生〟を支えてきた―これら一連の営みは、あるいは子どもへの〝自立支援〟と呼べるのではないだろうか」、とした。

喜多原学園は二〇一八年、前出の田中が園長の時に、学園の理念を「子どもが自立し、社会と調和して生活することを支援する」と定めた。そしてこれについて、「子どもが自立するには、子どもの心に『自信』や『自尊感情』が生まれることが大切である。そして、社会と調和して生活するには、社会に対して『安

立支援の効果」を規定する、といえる。筆者は児童自立支援施設において「生活」を考えるとき、大人にとっては「仕事」と「生活」が対立項となり、子どもにとっては「訓練」と「生活」、そして「受動的生活」と「主体的生活」が対立項となる、と考えてきた。そして特に現在の児童自立支援施設においては、国が考える施策にも後押しされた「大人が頭で考え統制した支援」と「生（なま）の生活体験による支援」という対立項があるように感じる。つまりこれまで述べてきたように、本来統合されるべき「科学的アプローチ『群』」と「教護理念」が対立項となってしまっている、と感じるのだ。このことは本稿Ⅳ結果「十一　それぞれの職員の考える『作業指導』の現状における課題」の表中の「作業、授業、カウンセリングで子どもの時間のとりあい」との言葉によく現れている。

特に「作業指導」が置かれている状況についていえば、人間が頭で考えた「科学的アプローチ『群』」によるプログラム的な支援が重視され、昔ながらの「生活」そのもの、そして子どもたちが「自分たちの暮らしを維持するために必要で自然な営みである作業」「自分たちの生活を豊かにするための作業」は軽視され圧迫されて形骸化し、単に「『作業』させるための作業」になってしまいがちな傾向が窺える。また、「効率化」と「支援の効果」、つまりは「測定可能な支援の期待値」という観点からは、「農作業」、「環境整備」という子どもに対しての意義が曖昧で目に見えにくく、「科学的アプローチ」としては測定しにくい活動の価値は見失われつつあるようにも思える。しかし、例えば子どもたちが、「支援者」から人間が頭で考えて作った定型の「栄養（サプリメント＝プログラム）」ばかり一方的に与えられ、「生（なま）の生活体験」、そして自身の暮らしを自分たちの力で維持、向上させる営みを持たないとすれば、その子どもたちは「生活」の中に含まれる一見無駄も多いが滋養に富んだ種々のものを享受し、自らの血肉として取り込むことができないばかりか、「生活の主体者」であることもできないのではないか。彼らにとってここの生活は自らが

その石原登に「目に見えない栄養」という言葉がある。これは直接的には子どもにかける大人の「愛情」を指す。武（二〇一一）がこれについて「つまり愛であり、子どもにとっては大事にされる経験であり、その環境ということである」と述べているが、「その環境」、そして子どもを受け身であるばかりではなく「愛」の主体ともなれることを考えるならば、大人が子どもに与えるもののみならず、子ども、大人相互の愛着関係、そして子どもからその暮らしている環境へのそれを含む、「生活」全体への愛着、そして「施設全体の雰囲気」をも意味するとも考えられる。喜多原学園の理念は「教護理論」に包含されているといえ、「施設全体の雰囲気」を醸成するための「作業」、その中で子どもたちが周囲のために自分の力を出し「貢献感」を感じること、そしてそれによって「帰属意識」を得ること、これらを重視することを言い表している。

自分たちの「生活」を大人も子どもも一緒になって自分たちで創るということ。その自分たちが創る「生活」に皆で帰属感と愛着を持ち、また主体的に「生活」に働きかけていくという営み。つまり私たちと子どもたちが等しく「作業」を通して「生活」の主体者となること。それこそが「ＷＩＴＨの精神」であって、それがあってこそ「ここから出ること」が目標となってしまい、彼らの「仮の人生」、「仮面適応」となりがちなここでの暮らしが、彼らの「本物の人生」の一部となるのだと思う。それでこそここでの時間が子どもたちのその後の人生の中で「生きる力」として活きるのだと思う。これが「生活が陶冶する」ということなのだろう。

ここでの「生活」が彼らの「生きていくこと」の原体験となり、人間が頭で考えて構築した社会の中で多くの困難を経験し、奪われ、傷つき、受身の人生を送ってきた彼らが、自然とともにあるここの暮らしの中で生活の主体者となり、自分の人生を取り戻し、自分の人生の主人公となること、そしてここで暮らしたことの自負、誇りを持ち、再び戻った社会での「生活」を、勇気を持って歩んでいくことに繋がる。

心感』や『帰属感』、『貢献感』を得ることが大切である」と説明した。また理念を具現化するための支援方針として①安定した生活と、子どもの自主性を大切にする、②個別支援と集団支援のバランスを大切にする、③学園が有する環境を大切にする、の三つを掲げた。そして③について、「喜多原学園には、豊かで美しい自然環境があるが、この自然環境も含めて、学園の物的環境（寮舎、校舎、グランド、体育館など）や人的環境（職員、子ども、家族、関係機関など）を大切にし、職員が率先し、子どもと共にこれらの環境の整備や調整に心がける。そうすることで、学園全体に一体感が醸成され、園内が愛情と理解のある雰囲気に満たされる」と説明した。

田中は喜多原学園機関紙「喜多原だより」（二〇一九）で、国立きぬ川学院初代院長の石原登（※武（二〇一八）は「教護院運営要領」を「教護理論」の中心と表現しているが、石原はその編纂の中核的人物）は「情性」の育成、いわゆる「情性教育」を教護活動の根幹としており、これがきぬ川学院の本来の理念であるとし、「情性とは簡単に言えば『社会と調和して生活する力』である」としている。また「世界三大心理学の一つ」といわれるアドラー心理学と石原登の「情性教育」とが非常に近い考え方であることに気づいて同心理学を学び、アドラー心理学における子育ての目標が「自立する」と「社会と調和して暮らせる」である（野田俊作：二〇〇五）こと、石原登が「情性」だけでなく「知力」と「行動力」の二つの力も重視したことから、この二つの力をアドラー心理学における子育ての目標「自立する」に対応させて上記理念とした、と述べている。アドラー心理学は「勇気づけの心理学」ともいわれるように、「教護理論」と同じくストロング視点とエンパワメント視点をまさに重視している。このアドラー心理学と石原登、そして「教護理論」と通ずるところを検証していくことで、前述した「教護理論」の持つ普遍性を検証する一助とすることも可能であるだろう。

いる。

武（二〇一八）は、「家庭学校の〝暮らし〟は、今も昔も子どもたちを〝一人前〟に育てる仕組みである」と述べた。そして私たちの施設に昔から培われてきた営みの理念・理論・実践（※すなわち「教護理論」）について再構築し、これを普遍化しようとする試みを「キョウゴ・モデル」とし、「このモデルは、児童自立支援施設や社会的養護の実践のみならず、広く一般の子育て・子育ちにも応用できると考えている。（中略）施設で行われてきた『感化する』や『教護する』そして『不良性の除去』と呼ばれてきたものまでもがすべからく、子育ち・子育ての原点ともいうべきものと考えるためである。キョウゴの世界には、現代社会に失われつつあった、そして近年、着目されつつある視点と方法―天然・自然の力を最大限に活用しつつ、子どもの本来持っている力に着目し（ストレングス視点）、子どもの内にある、自らが育っていく力が発揮されるまで、根気強くサポートする（エンパワメントの関係）―が構築されていると考えている」と述べた。

温故知新。前出の「天空の城ラピュタ」に、古い言い伝えとして「土に根をおろし、風とともに生きよう。種とともに冬を超え、鳥とともに春を歌おう」という言葉が出てくる。「種とともに冬を超える」のだ。芽吹く力は「種」の中に、あるのだ。「ＷＩＴＨの精神」「生活が陶冶する」などの「教護理論」を土台と背骨に、地に足をつけ泥臭く、「生活」を皆で力を合わせて創り、営む。初代国立武蔵野学院長で心理学者の菊池俊諦が「範を学校にとるよりも、むしろ学校に向かって範を示すべきである」と言った（「教護院運営ハンドブック」）ように、「教護理論」は教護院より続く私たちの施設からの、現代社会への提言でもあるのかもしれない。

そのような「生活」を大人も子どもも皆でともに創り、営む。それが「教護理論」で具現化される「生活」であり、私たちがなすべきことであり、ここに追い求めるべき理念、価値、意義がある、と考える。

五　「教護理論」で育つ子どもたち

筆者が以前短期間ではあったが勤務し、暮らしたことのある、「児童福祉の父」といわれる石井十次が設立した岡山孤児院の後継施設である宮崎県の児童養護施設石井記念友愛社石井記念友愛園、同じく日本の児童福祉の先駆者である留岡幸助が設立した北海道の児童自立支援施設北海道家庭学校の両施設においては、農場運営と畜産、日常的な清掃活動を含む環境整備を、大人たちも子どもたちも一体となって、何の疑いもなく真摯に営んでいた。そして、まぎれもなく大人と子どもがともにする「生活」が、「暮らし」がそこにあった。「前時代的である」との批判を受けることもあるであろうが、筆者の主観として、そこで子どもたちは非常に豊かに、逞しく立派に育っていっていたのだ。ここで行われていたのはまさに「教護理論」に基づいた実践であったのだろう。その感覚があるからこそ、筆者は本稿を記している。

石井記念友愛園は「教護」ではなく「養護」であるが、筆者は同じものが流れていると感じた。施設長の児嶋草次郎先生は若かりし頃北海道家庭学校で一年間、実習として「修行」をされ、いまもなお素晴らしい実践をされている。石井記念友愛社機関紙「ゆうあい通信」（二〇二一）の中で、児嶋は北海道家庭学校について「当時の校長は谷昌恒先生（※北海道家庭学校第五代校長。留岡幸助の時代から受け継がれてきた理念を「流汗悟道」と言語化した（武：二〇一八））で、実践としては、私の原点でもある」としている。そして社会的養護が行政主導で急激に世界標準化し、英語圏の価値観に呑み込まれようとしている現状を危惧し、「未来の子どもたちのために先人たちが築き上げてきた生活文化を大事にしていきたい」と述べて

全国教護院協議会（一九八五）．教護院運営ハンドブック．三和書房、全三四八頁．
全国児童自立支援施設協議会（一九九九）．児童自立支援施設（旧教護院）運営ハンドブック．三学出版、全四四五頁．
国立武蔵野学院（二〇一九）．国立武蔵野学院百年誌、全二六〇頁．
小嶋草次郎（二〇二一）．ゆうあい通信．第三四七号．
武　千晴（二〇一八）．児童自立支援施設の歴史と実践：子育ち・子育てを志向する共生理念．勁草書房、全一〇九九頁．
武　千晴（二〇〇八）．「教護理論」における被虐待経験からの回復―職員（大人）の子どもへの関わり方を中心に―．非行問題．第二一四号．全国児童自立支援施設協議会、一二二－一三九頁．
武　千晴（二〇〇九）．「教護理論」再考―『教護院運営要領』における「感情転移と同一化（視）」を中心に―．司法福祉学研究．第九号．日本司法福祉学会、九二－一〇五頁．
武　千晴（二〇一一）．児童自立支援施設における食事―二〇〇六悉皆調査を手がかりに．司法福祉学研究．第十一号．日本司法福祉学会、六十一－八十二頁．
武　千晴（二〇一九）．児童自立支援施設の設備と運営・事業に関する全国実態調査（簡易・速報版）．
武　千晴（二〇二〇）．児童自立支援施設の設備と運営・事業に関する全国実態調査（回答一覧）．
田中浩之（二〇一九）．「新しい社会的養育ビジョン」を通して考える今後の児童自立支援施設における支援の在り方．非行問題第二二五号．児童自立支援施設協議会、一〇六－一二九頁．
田中浩之（二〇一九）．喜多原だより．第七十一号．
野田俊作（2005）．PASSAGE．一．三版、全八十頁．
STUDIO DHIBLI（一九八六）．天空の城ラピュタ．

Ⅵ　おわりに

ここまで述べてきたような私たちの施設を取り巻く状況の変化、また、近年よく言われる「業務改善」、「効率化」を推し進めることで、「作業」、ひいては子どもにとっての「生活」を奪うことがあってはならない。これは、私たちの施設から「教護理論」が失われることと同義であるだろう。私たちから「教護理論」を取り去ってしまったとしたら、一体何が残るというのであろう、と思う。

「生活」という言葉の意味、そして「作業」の意味を今後もよく考えていきたいと思う。少なくとも、「作業」はさせれば良い、長ければ良い、しんどいから良い、というのではなく、子どもたちに何が提供できるのか、何を提供しようとしているのかを、そしてそれは何を土台とし、何に包含されているのかを、私たち大人が認識を深め、はっきりと意識している必要があるだろう。私たちは、子どもたちが「作業行こう！」、「えい！」と言う、その心に、気持ちに、共に暮らす大人として応えていかなければならない。

忙しい研修の間に突然のアンケートに応じ、真剣に答えてくださった全国の児童自立支援施設の職員の皆様の回答の一つ一つがとても心に染みた。同じ仲間の言葉は、強い仲間感と、熱と、エンパワメントを与えてくれた。それが何より私にとっては意味のあるものであった。また、武千晴先生におかれては、不躾な私の質問とお願いに大変快く、親身になって応えてくださった。ここに厚く皆様に御礼を申し上げる。

参照文献

厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課（二〇一四）．児童自立支援施設運営ハンドブック．全三一七頁．

設を対象にアンケート調査を実施した。本研究ではアンケート回答者のうち、子どもの生活支援を担う職員四三六名のデータをもとに、研修への関心や意欲と実際の支援内容、連携体制、評価方法、プログラムの活用状況について明らかにした。その結果、入所中の子どもに対する働きかけと比較して、養育者への働きかけは相対的に少なかった。連携対象の上位である両親や児童福祉司とは電話や個別協議、関係者会議を通して連携することが多かったが、既存のプログラムは支援に活用される割合が低かった。回答者の七十％以上は家族支援に関心を持っていたが、実際の研修受講経験者は二十六％であった。今後、「家族支援の面接法」、「関係機関との連携」等、関心が高い家族支援の方法について研修等で取り扱っていくことが必要であると考えられた。

Ⅰ　問題と目的

非行や犯罪行動の背景には、生物学的要因から心理・社会的要因まで様々な要因が重複して関与している。特に児童自立支援施設に入所する子どもの多くは、幼少期から逆境的体験を抱えながら地域内での支援が提供されてきた対象であることが多い。非行行動の改善には子どものみではなく、家族や地域を含む多次元に働きかけていくことが必要である。

「非行領域における家族合同ミーティング」は、子どもの最も身近な対象である家族に働きかける手法の一つである。具体的には、当事者とその家族の問題解決の力を引き出し、過去をふり返る機会、現在を共有する機会、再犯防止やよりよい家族関係の再構築の機会を提供する（大原・笠松、二〇一九）。この手法は、到達すべき目標とそれを達成するための明確なプロセスを設定し、目標設定と評価を繰り返すことで、限定された回数の中で計画的に問題の解決を目指す短期アプローチである。その理念は修復的司法に見ら

特別寄稿 ①

【調査報告】

児童自立支援施設職員の家族支援に関する意識と実態

～実践現場からの検討～

国立武蔵野学院　大原天青
国立武蔵野学院　笠松聡子
国立武蔵野学院　笠松将成
埼玉大学教育学部　萩生田伸子

〔概要〕

本研究では非行領域における家族支援に関する意識と実態を明らかにするため、全国の児童自立支援施

Ⅱ　方法

一　対象

全国の児童自立支援施設五十八か所を対象に、家族支援に関する調査への協力依頼を行った。四十三施設から承諾を得て合計七百部のアンケート調査票を配布し、職員に「家族支援に関する実態と今後のニーズに関する調査票」に回答してもらった。本報告では、期日までに返信のあった五六三部のうち、児童自立支援施設で子どもや家族の支援を担う寮担当職員（以下、職員という。）に限定し、「研修への関心の程度」に回答があった四三六名を対象とした（各質問項目の欠損に応じて回答者数が異なる）。

二　調査項目

本研究では、以下の調査項目を用いた。基本属性は、年齢、勤務年数、施設の体制（夫婦小舎制、交替制）、家族支援に関する研修受講の有無を活用した。

家族支援の内容については、三十項目からなる質問項目を作成した。回答は各質問項目について、どの程度取り組んでいるか、「まったく実施しない」（1）、「ほとんど実施しない」（2）、「時々実施する」（3）、「必ず実施する」（4）の四件法で回答してもらった。

次に連携する対象や機関については、母親、父親、その他の親族、施設内（家族支援専門員、児童指導員、心理士）、児童相談所（児童福祉司、児童心理司、家族支援専門員）、原籍校、子ども支援センター、警察、弁護士、福祉事務所、児童養護施設、保健センター、進学・就職先、家庭裁判所、保護観察所の中から、「まっ

れる被害者―加害者の責任と癒し、当事者や家族の問題解決を引き出す視点に立っている。

さて、筆者らはこうした家族合同ミーティングを活用した実践を積み重ねてきた。例えば地域から離れて児童自立支援施設入所に至った事例において、再び家族との暮らしを行う前の段階で、家族との対話を行い、これまでの問題行動を振り返り、当時の双方の思いを共有し合い、今後起こりうる問題を想定した準備を進めるなどの取り組みを行った。また、生活拠点をどこにするか、家族の意向と関係者の意向を調整するなどの場面でも活用し、順調に家族や地域での生活に移行することができた事例がある。また、こうした手法は、児童相談所における一時保護所から家庭復帰の際にも活用可能であることを実感してきた。

ところで、全国の児童自立支援施設では、どのような家族支援の取り組みがなされているのだろうか。地域や文化、支援形態によっても取り組み内容も大きく異なる児童自立支援施設ではあるものの、親子関係の問題を扱う家族支援において必要な要素は、ある程度共通しているのではないかとも考えられる。また実際に支援内容と関連する機関や対象などの実態や職員の認識、家族合同ミーティングのような手法が他の児童自立支援施設にも還元できる点はあるのだろうか。

今回、筆者らは全国の児童自立支援施設の職員を対象に、家族支援に関するアンケート調査を実施した。その結果、家族支援に関する支援内容は、『子どもの状態像の共有』、『家庭復帰までのプランニングと共有』、『養育に関する振り返りと共有』、『過去の出来事の整理と共有』があることが示され、連携対象や連携方法との関連が明らかになった（大原、萩生田、笠松、笠松、二〇二一）。

本報告では、単純集計を基に職員の家族支援に関する意識と実態を明らかにし、先の報告では焦点を当てられなかった、今後求められる研修内容について示唆を得ることを目的とした。

四　倫理的配慮

本研究は、国立大学法人埼玉大学ヒトを対象とする研究に関する倫理規則第十六条に基づき、倫理委員会による承認がなされた（R1-E-11）。

Ⅲ　結果と考察

本調査では、児童自立支援施設の寮担当職員を対象に、家族支援に関する意識と実態を明らかにした。まず以下では基本属性を示し、その後支援内容、連携対象、連携方法、評価方法、プログラムや理論に関する活用頻度、家族支援に関する学びたい内容について単純集計結果を示し、①全般的な考察、②夫婦制寮の現場の実感や知見、③実践上の示唆、に分けて記述をする。

一　基本属性（表1）

本調査の回答者は、家族支援に関する研修受講の有無に回答のあった四三六名である。回答者の性別は男性六十一％、女性三十九％、支援の体制については夫婦制二十一％、交替制七十九％、家族支援に関する研修受講経験がある人は二十六％、研修受講経験がない人は七十四％であった。

厚生労働省が示す児童自立支援施設の運営指針では、家族支援

表1. 基本属性

		N	%
性別			
	男性	264	60.8
	女性	170	39.2
	合計	434	100
勤務体制			
	夫婦制	91	21.1
	交代制	340	78.9
	合計	431	100
家族支援に関する研修受講			
	あり	114	26.1
	なし	322	73.9
	合計	436	100

たく連携しない」（1）、「ほとんど連携しない」（2）、「時々連携する」（3）、「必ず連携する」（4）の四件法で回答してもらった。また、連携する方法について、電話、手紙、個別協議、関係者会議、要保護児童地域対策協議会、家族支援プログラム、その他の中から該当するものに○を付けてもらった。

家族支援に関する評価方法については、「面接による評価・振り返り」、「日々の日記等による記載」、「日常生活の言動」、「振り返りのワークシート（各施設で作成しているもの）」、「個別のチェックリスト」、「心理テスト」について、活用の有無を回答してもらった。

活用しているプログラムについては、サインズ・オブ・セイフティ・アプローチ、ライフストーリーワーク、ペアレント・トレーニング、ファミリー・グループ・カンファレンス、家族療法・家族合同面接、各施設のオリジナルの家族支援プログラムについて、「知っている」（1）、「知らない」（2）、の二件法、「活かせてない」（3）、「参考にしている」（4）、「活用している」（5）の三件法で回答してもらった。

今後家族支援にあたり学びたい内容については、家族支援のためのアセスメントについて、家族支援の計画の立て方について、家族支援のための具体的な面接方法について、家族支援のプログラムについて、家族支援の評価方法について、家族支援の好事例について、家族支援の理論について、家族支援の研究知見について、家族支援に関する関係機関との連携方法について、「全く関心がない」（1）～「とても関心がある」（4）の四件法で回答してもらった。

三　分析

本研究では、アンケート調査を行った各質問項目について単純集計を行った。分析はSPSS PASW Statistics 18を用いた。

ものことで手一杯だった生活から、少し距離をおいて子どもとの関係を見直すことが出来るようになることで、上記したような点に加え、養育者自身が向き合う時間や心のゆとりが生まれる。更に、「あの子はああいうところで躓きやすい」、「あの子はあんな良いところがある」など、「共に生きる、生活する」という共通点がある養育者と職員であればこそ、それまで強がるしかなかった養育者の態度を軟化させるきっかけにもなり得るのではないか。こうした点で家族支援を施設が取り組む意義は大きい。

ただし、施設で親子関係の調整を担う際には、児童相談所の児童福祉司との連携は必須である。児童福祉司は、一時保護ケースなど行政上一定期間内に対応しなければならないケースに追われがちであり、一旦入所措置したケースの家族支援をどの程度担っているかは、各担当者の余力や家族支援に関するトレーニングの有無によっても大きな差があるものと思われる。一方で、担当福祉司とは別に家族再統合支援を専門に扱う担当者がい

表2. 家族支援に関する支援内容の実施程度

	まったく実施していない		ほとんど実施していない		時々実施する		必ず実施する		合計	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
養育者の課題について振り返りを促す	31	7.3	106	25.0	216	50.9	71	16.7	424	100
子どもの行動や感情について子どもと養育者で共有する	10	2.3	28	6.5	216	50.2	176	40.9	430	100
養育者の困難さを共有する	11	2.6	49	11.5	222	52.0	145	34.0	427	100
子どもの困難さを共有する	5	1.2	16	3.7	176	41.2	230	53.9	427	100
養育者の養育方法について振り返る	28	6.6	107	25.3	209	49.4	79	18.7	423	100
子どもと養育者の双方の成育歴について共有する	31	7.3	130	30.4	174	40.7	92	21.5	427	100
現在の子どもの状態を共有する	3	0.7	7	1.6	70	16.3	350	81.4	430	100
これから先想定される出来事を共有する	6	1.4	16	3.7	140	32.6	267	62.2	429	100
親の子どもに対する思いを共有する	8	1.9	23	5.4	193	45.0	205	47.8	429	100
養育者の虐待について話題にする	41	9.6	141	32.9	195	45.6	51	11.9	428	100
子ども自身の問題性について共有する	6	1.4	12	2.8	138	32.1	274	63.7	430	100
退所後の支援体制について共有する	8	1.9	27	6.3	107	24.9	287	66.9	429	100
子どもと養育者で目的をもった話し合いの時間を設ける	9	2.1	47	11.0	201	47.1	170	39.8	427	100
進路について共有する	5	1.2	11	2.6	84	19.6	329	76.7	429	100
これまでの家族関係についてテーマにする	14	3.3	88	20.8	230	54.2	92	21.7	424	100
子どもの成長した点を共有する	3	0.7	8	1.9	73	16.9	347	80.5	431	100
子どもの情緒行動上の特徴について共有する	4	0.9	8	1.9	111	25.8	308	71.5	431	100
家族の情緒行動上の特徴について共有する	13	3.0	96	22.4	195	45.6	124	29.0	428	100
地域や地元の友人関係について共有する	21	4.9	86	20.2	211	49.5	108	25.4	426	100
親子の外出の機会をつくる	20	4.7	43	10.0	176	41.1	189	44.2	428	100
親子の帰宅訓練の時間を設ける	13	3.0	34	7.9	156	36.3	227	52.8	430	100
関係者で親子のアセスメントを共有する	9	2.1	25	5.8	150	35.0	245	57.1	429	100
子ども家族に対する思いを共有する	9	2.1	26	6.1	169	40.0	219	51.8	423	100
家庭復帰までの計画を立てる	10	2.3	15	3.5	103	23.9	303	70.3	431	100
家庭復帰までの目標を設定する	9	2.1	14	3.2	106	24.6	302	70.1	431	100
家庭復帰までの課題を整理する	9	2.1	15	3.5	94	21.8	313	72.6	431	100
家庭復帰までの目標や課題の評価方法を共有する	12	2.8	40	9.3	156	36.2	223	51.7	431	100
過去の非行について振り返る	4	0.9	26	6.1	133	31.1	265	61.9	428	100
過去の虐待やその影響について振り返る	15	3.5	72	16.9	194	45.5	145	34.0	426	100
家庭復帰のための関係者会議を開く	10	2.3	20	4.7	125	29.1	275	64.0	430	100

注）網掛は50%以上を示す

について「保護者や家族との信頼関係を確立し、子どもと共に培ってきた保護者や家族との絆を大切にして、子どもの健全育成や家庭環境の調整などを図り、可能な限り早期の家族再統合や家族の養育機能の再生を実現すること、家族が抱えている問題や課題に対して、関係機関と連携して支援するなど、その改善や解決を図る」とされている。しかしながら児童自立支援施設において、家族支援に関する研修に参加している職員は少数であることが明らかとなった。

二　支援内容（表2）

家族支援に関する支援内容の実施頻度について、表2（網掛は半数以上の回答を意味する、以下同様。）に示す。「現在の子どもの状態を共有する」、「子どもの成長した点を共有する」、「進路について共有する」、「家庭復帰までの計画を立てる」、「家庭復帰までの目標を設定する」、「家庭復帰までの課題を整理する」、「子どもの情緒行動上の特徴について共有する」等は、必ず実施するという割合が七十％以上であった。一方、「養育者の養育方法について振り返る」、「子どもと養育者の双方の成育歴について共有する」、「養育者の虐待について話題にする」、「家族の情緒行動上の特徴について共有する」等を必ず実施する割合は三十％以下であった。こうした結果から児童自立支援施設で実施される支援は、子どもに対して直接働きかける方法が多く、養育者については、ケースに応じて「時々実施」されていることが明らかになった[注]。

児童自立支援施設が家族支援に取り組むことは、厚生労働省が示す児童自立支援施設の運営指針にも示されている通り、利点も多い。入所前の養育者と児童相談所との関係は、「虐待」という言葉の持つインパクトや、子どもを「保護する＝とられてしまう」という捉え方をする養育者も少なからずいることにより、時に対立関係になることもある。しかし、施設に入所後、子どもが落ち着き、養育者自身もそれまで子ど

ず連携する対象として、六十％以上の回答者が該当した。施設内では、指導員、心理士、施設外では児童相談所の児童福祉司、児童心理司、家族支援担当者、児童相談所以外では、原籍校との連携を必ず実施している割合が高かった。一方、保健センター、弁護士、家庭裁判所、福祉事務所等は必ず連携する人数が五％未満であった。

こうした結果から、両親や児童福祉司などは、入所する子どもの九割以上が時々、もしくは必ず連携する対象や機関であることが示された。ただ、「全く連携しない」という回答も一部に見られ、施設内もしくは寮内での役割分担がそのようにさせていると推測される。

連携対象として少なかった保健センター、弁護士、家庭裁判所は、これらの機関を必要とする子どもが少ないこと、必要な場合にも直接連携するよりも、児童相談所を介して連携対象となる可能性が高いことから、連携の程度に違いが見られたものと思われる。

表3. 家族支援に関する連携対象

	全く連携しない		ほとんど連携しない		時々連携する		必ず連携する		合計	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
母親	3	0.7	9	2.1	87	20.2	331	77.0	430	100
父親	15	3.5	14	3.3	129	30.1	271	63.2	429	100
その他の親族	24	5.7	108	25.5	252	59.6	39	9.2	423	100
家族支援専門員（施設内）	79	21.9	50	13.9	77	21.3	155	42.9	361	100
児童指導員（施設内）	38	9.8	26	6.7	62	15.9	263	67.6	389	100
心理士（施設内）	8	1.9	14	3.3	120	28.4	281	66.4	423	100
児童福祉司	4	0.9	10	2.3	41	9.6	372	87.1	427	100
児童心理司	6	1.4	18	4.2	127	29.8	275	64.6	426	100
家族支援専門員（児相）	87	24.4	114	32.0	111	31.2	44	12.4	356	100
原籍校	14	3.3	38	9.0	125	29.5	247	58.3	424	100
子ども支援センター	106	27.2	118	30.3	125	32.1	41	10.5	390	100
警察	86	20.8	159	38.4	149	36.0	20	4.8	414	100
弁護士	147	36.0	184	45.1	74	18.1	3	0.7	408	100
福祉事務所	119	29.5	146	36.2	124	30.8	14	3.5	403	100
児童養護施設	33	7.9	75	17.9	250	59.5	62	14.8	420	100
保健センター	154	38.5	168	42.0	73	18.3	5	1.3	400	100
進学就職先	46	11.0	61	14.6	212	50.7	99	23.7	418	100
家庭裁判所	107	26.2	145	35.5	143	35.0	14	3.4	409	100
保護観察所	129	31.7	169	41.5	94	23.1	15	3.7	407	100

注）網掛は50%以上を示す

ることもあり、これまでの継続的なソーシャルワークを理解しコーディネートしてくれる存在がいることで、家庭復帰が進むこともある。このため、施設で担う強みと地域で支援する強みを生かした支援が求められる。

〈寮の実感・意見〉

先に記した通り、職員の強みは「養育者に近い立場で共に悩み、考えることが出来る」点である。しかし、子どもと日々共に生活する職員は当然ながら、①子ども達の生活を支え（衣食住、安心、安全の保障）、②近年、児童自立支援施設に多く入所している刺激に弱い子、コミュニケーションの不得手な子ども同士のトラブルの仲裁、解決に日々追われ、更に③他機関との調整や部活動の運営などを任されている職員も多くおり、そういった業務量の多さに加えて④家族関係の調整は、大きな負担にもなるのが現実である。

〈実践上の示唆〉

児童自立支援施設では、子どもへの直接的な支援が中心に実施されていたが、上述したように施設が家族支援を担う利点も多い。児童相談所と連携しながら、相互の強みを活かし、地域に移行する準備を進めていくことが求められる。その際、①支援内容、②支援の対象、③支援期間、④専門職の力量や業務量、⑤対象者との関係性等を考慮しながら、分担を含めて調整することが必要になる。

三　連携対象（表3）

家族支援を実施するために連携している対象ごとに、どの程度連携しているか表3に示す。両親とは必

日常的にやり取りを行う頻度が高いと思われる両親や児童福祉司、児童心理司とは、電話でのやり取りが多く、施設内心理士や児童福祉司などとは個別協議、複数の関係者・専門職を含む関係者会議を活用していることがわかった。

〈寮の実感・意見〉

現在、児童自立支援施設に入所している子ども達の六割以上がケアニーズの高い子ども達である。そういった観点から、医療的なサポートは、退所後も必須であるケースが増えている。また、児童相談所以外で子どもや養育者と「よく顔を合わせる」機関という意味でも、医療機関などとのサポート体制を「具体的に」構築しておくことは非常に重要であると感じる。何故なら、「こんなことが出来ます」、「こんなことがあります」という方法の提示だけでは、養育者や子どもはアクセスしないー出来ないからである。

〈実践上の示唆〉

家族支援に関する連携対象や連携方法については、過

表4. 家族支援に関する連携対象と方法

	電話		手紙		個別協議		関係者会議		要対協		プログラム		その他	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
母親	357	81.9	178	40.8	194	44.5	127	29.1	12	2.8	53	12.2	51	11.7
父親	327	75.0	149	34.2	189	43.3	115	26.4	12	2.8	50	11.5	52	11.9
その他の親族	220	50.5	99	22.7	98	22.5	59	13.5	5	1.1	21	4.8	72	16.5
家族支援専門員（施設内）	67	15.4	7	1.6	125	28.7	146	33.5	16	3.7	28	6.4	40	9.2
児童指導員（施設内）	88	20.2	16	3.7	177	40.6	187	42.9	23	5.3	22	5.0	46	10.6
心理士（施設内）	85	19.5	8	1.8	234	53.7	228	52.3	26	6.0	38	8.7	55	12.6
児童福祉司	276	63.3	39	8.9	233	53.4	319	73.2	68	15.6	55	12.6	38	8.7
児童心理司	235	53.9	28	6.4	213	48.9	302	69.3	53	12.2	45	10.3	41	9.4
家族支援専門員（児相）	98	22.5	9	2.1	75	17.2	140	32.1	28	6.4	28	6.4	30	6.9
原籍校	217	49.8	48	11.0	148	33.9	257	58.9	47	10.8	12	2.8	47	10.8
子ども支援センター	110	25.2	7	1.6	57	13.1	128	29.4	36	8.3	8	1.8	31	7.1
警察	130	29.8	6	1.4	56	12.8	109	25.0	41	9.4	3	0.7	52	11.9
弁護士	98	22.5	12	2.8	55	12.6	62	14.2	12	2.8	2	0.5	57	13.1
福祉事務所	107	24.5	6	1.4	51	11.7	105	24.1	31	7.1	3	0.7	50	11.5
児童養護施設	195	44.7	23	5.3	128	29.4	206	47.2	25	5.7	8	1.8	48	11.0
保健センター	95	21.8	8	1.8	40	9.2	71	16.3	17	3.9	2	0.5	49	11.2
進学就職先	189	43.3	14	3.2	130	29.8	139	31.9	13	3.0	2	0.5	53	12.2
家庭裁判所	130	29.8	14	3.2	69	15.8	88	20.2	8	1.8	1	0.2	60	13.8
保護観察所	106	24.3	12	2.8	50	11.5	70	16.1	7	1.6	1	0.2	58	13.3

注）網掛は50%以上を示す

〈寮の実感・意見〉

武蔵野学院の場合、ほとんどの子ども達が家庭裁判所から強制的措置の使用を許可されてやってくるため、家庭裁判所や弁護士との関わりも、県立児童自立支援施設に比べると多いのではないかと感じる。家庭裁判所の少年調査記録には事件の概要のみならず、子ども達の特性や地域の状況、人間関係、更に養育者と直接会って得た情報が含まれている。家庭裁判所は児童相談所と違い、養育者と対立関係にもなりにくいメリットもある。また、弁護士とのつながりは、退所後のフォローという意味でも、心強い味方になってもらえる可能性がある。そして、保健センターからは養育者の医療情報や子どもの発達経過の情報、養育者に関わる情報などを得られる。各ケースに応じて、こういった機関への協力依頼をしていく必要性を感じている。

〈実践上の示唆〉

実際に連携するには、各機関の専門性を理解し、役割を分担していく必要がある。そのため、今後各機関の理解と役割について整理し、施設内の支援にとどまらない、家族と地域への働きかけが実践できるソーシャルワーカーの養成研修を行っていく必要があるだろう。

四　連携対象との連携方法（表４）

連携対象とどのような方法で連携しているのか表４に示す。両親とは電話でのやり取りが七十％以上、施設内心理士、児童福祉司、児童心理司とは個別協議、関係者会議を通して連携している割合が五十％以上であった。

ているか、③子どもと養育者との関係性、④それぞれにかかる負担の度合い、⑤それを「今」扱うべきかというタイミングの問題など、ケースによってさまざまなことを考えながら、テーマ設定を行わなければならない。そのため、テーマや扱うタイミングに応じて評価方法を検討していくことも必要となる。

〈実践上の示唆〉

家族支援を実施していくにあたり、適時その評価を行いながら進めていく必要がある。特に関係性がこじれ、修復には慎重を要する場合には、親子で対話するテーマを限定していきながら、面会実施後には丁寧なフォローアップを行うことが必要である。その際、養育者には電話による対応が最も活用されやすいが、子どもに対しては面接や日記等に加えて、振り返りのワークシートやチェックリスト等を活用しながら取り組むことも考えられる。

六　家族支援に関するプログラムや理論に関する知識と活用の程度（表6）

次に家族支援に関するプログラムの理解と活用頻度について表6に示す。「ライフストーリーワーク」、「ペアレント・トレーニング」、「家族療法・家族合同面接」については六十％以上が理論を知っていると回答していた。一方で実際の支援で活用している割合は、「各施設のオリジナルの家族支援プログラム」十五％、「ライフストーリーワーク」十二％、「家族療法・家族合同面接」八％であった。

サインズ・オブ・セイフティ・アプローチは、わかりやすいケースワーク方法であることから、周知され活用されていると思われたが、実際にどのプログラムも活用される頻度は高いとは言えなかった。こうした結果は、児童自立支援施設が長らく非行臨床の実践知を積み重ね、個別のニーズに応じた支援もしくは、

去の解きほぐしがたい関係を整理し、家族との適切な関係を再構築するために必要な社会資源をどのように組み立て、新たな対象や機関を含めて繋いでいくのかという点がある。この点は本調査からは明らかにならないものであるが、必要な対象と連携する方法を参考にしながらマネージメントしていく機能について、検討していく際に参考になる結果が示された。

五　家族支援に関する評価方法（表5）

表5は、家族支援に関する評価方法について回答してもらった結果である。「面接による評価振り返り」、「日々の日記等による記載」、「日常生活の言動」、「心理テスト」については、活用している割合が高かった。

〈寮の実感・意見〉

家族との対話において特に「虐待」、「不適切養育」、「離婚」などをテーマとする際には、子どもへのフォローは当然であるが、養育者も深く後悔していたり、傷ついたりしている事実を忘れてはならない。家族支援を行う上で気を付けるべきことの一つに、「『触れたくない』、『触れて欲しくない』、『忘れようとしていた』事実と向き合ったり、乗り越えなければならないことが、子どもや養育者にとって大きな負担になる」ことが挙げられる。「何でも事実に向き合わせれば、それが一番良い」のではなく、①子どもの成長度合い、②養育者側の構え（準備）がどれほど整っ

表5. 家族支援に関する評価方法

	活用なし		活用あり		合計	
	N	%	N	%	N	%
面接による評価振り返り	40	10.3	347	89.7	387	100
日々の日記等による記載	52	13.8	326	86.2	378	100
日常生活の言動	40	10.7	335	89.3	375	100
振り返りのワークシート	184	52.1	169	47.9	353	100
個別のチェックリスト	182	52.8	163	47.2	345	100
心理テスト	145	43.4	189	56.6	334	100

注）網掛は50%以上を示す

で、必要に応じてプログラムを改変しながら最も適切なものを用いることが重要である。

七　家族支援に関する学びたい内容（表7）

最後に、家族支援に関する研修のうち、「家族支援のためのアセスメントについて」、「家族支援の計画の立て方について」、「家族支援のための具体的な面接方法について」、「家族支援のプログラムについて」、「家族支援の評価方法について」、「家族支援の好事例について」、「家族支援に関する関係機関との連携方法について」は五十％以上が『とても関心がある』と回答があった。

本研究の対象者のうち、家族支援に関する研修受講経験者は二十六％であったが、各項目について関心を持つ者は半数以上おり、「少し関心がある」と回答した者も含めれば七十％以上の者に学びの意欲があることが示された。この研修受講経験の実態と希望の差は、本調査において注目に値する。職員は子どもの支援を中心に担っており、家族支援（養育者に焦点をあてた支援）については実施頻度も低いことが示されてきたが（表2）、それは職員の意識の問題ではなく（表7）、経験年数に応じた職員のトレーニング体制を組織的に構築していくことの必要性を示す結果であるだろう。しかしながら、現状の様々な要因が関係し、実際に研修を受講し、支援に十分に活かすことができていない実態が示された。

表7. 家族支援に関する学びたい内容

	全く関心がない		あまり関心がない		少し関心がある		とても関心がある		合計	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
家族支援のためのアセスメントについて	4	0.9	20	4.6	157	36.0	255	58.5	436	100
家族支援の計画の立て方について	4	0.9	20	4.6	160	36.8	251	57.7	435	100
家族支援のための具体的な面接方法について	4	0.9	16	3.7	135	31.0	280	64.4	435	100
家族支援のプログラムについて	4	0.9	22	5.1	150	34.5	259	59.5	435	100
家族支援の評価方法について	6	1.4	38	8.7	174	39.9	218	50.0	436	100
家族支援の好事例について	5	1.1	34	7.8	149	34.2	248	56.9	436	100
家族支援の理論について	8	1.8	39	8.9	186	42.7	203	46.6	436	100
家族支援の研究知見について	8	1.8	51	11.7	190	43.6	187	42.9	436	100
家族支援に関する関係機関との連携方法について	4	0.9	19	4.4	151	34.6	262	60.1	436	100

注）網掛は50%以上を示す

経験に基づく実践を中心に取り組んできたためであると思われる。また、これまでの児童自立支援施設の実践が施設内の支援に完結しがちであり、家族支援の比重が少なかった可能性も影響しているかもしれない。

〈寮の実感・意見〉

寮職員が「明日退所する」旨を子どもに伝えたところ、「初めてみんなに『さよなら』が言える」と泣きながら言っていた場面が忘れられない。過去、その子は措置変更を繰り返し、一緒に生活した仲間や職員に「さよなら」や「ありがとう」を伝えられないまま施設を転々とし、国立児童自立支援施設までやって来た。確かに目の前の「その子」は大変な面も沢山あった。ただ、その「大変」な面のみを見て対応すると、やはりその子は「大変な子」で終わってしまう。子ども達には歴史があり、大変な思いもしてきての「今」があり、個々に関わるいろいろな人との交わりがあっての「今」であることを位置づけ、未来に向けて関係性を再構築することが必要である。そのために、活用しやすいプログラムをケースに応じて使い分けながら実践に活かしていくことが必要である。

〈実践上の示唆〉

実践は、プログラムに頼れば完璧というわけではない。プログラムは一定の枠組みを提示し方法を示してくれるが、個別性に基づくものではないことから、プログラムが目指す理念を理解し、また、個々のケースのニーズをアセスメントしたうえ

表6. 家族支援に関するプログラムや理論に関する知識と活用の程度

	知らない		知っている		合計		活かせていない		参考にしている		活用している		合計	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
サインズ・オブ・セイフティ・アプローチ	295	69.9	127	30.1	422	100	194	72.1	62	23.0	13	4.8	269	100
ライフストーリーワーク	116	27.4	308	72.6	424	100	163	46.6	144	41.1	43	12.3	350	100
ペアレントトレーニング	83	19.5	342	80.5	425	100	151	41.8	175	48.5	35	9.7	361	100
ファミリーグループカンファレンス	226	53.8	194	46.2	420	100	207	68.5	72	23.8	23	7.6	302	100
家族療法家族合同面接	160	38.2	259	61.8	419	100	198	60.0	105	31.8	27	8.2	330	100
各施設のオリジナルの家族支援プログラム	319	82.6	67	17.4	386	100	150	69.4	34	15.7	32	14.8	216	100

注）網掛は50%以上を示す

ことが明らかとなった。実際、家族支援に関する研修受講経験者は二十六％にとどまっているが、回答者の七十％以上は家族支援に関心を持っており、「家族支援のためのアセスメントについて」、「家族支援の計画の立て方について」、「家族支援のための具体的な面接方法について」、「家族支援のプログラムについて」、「家族支援の評価方法について」、「家族支援の好事例について」、「家族支援に関する関係機関との連携方法について」特に意欲が高いことが示された。以上の結果から、今後「家族支援の面接法」、「関係機関との連携」等を中心とした家族支援の方法について研修等で取り扱っていくことが必要であると考えられた。

［注釈］

なお、本論の対象が直接支援職員であることから、子どものへの対応が中心的となり、養育者の対応については、家族支援専門員や児童相談所と協働実施している可能性もあることから、「必ず実施する」という回答よりも「時々実施する」割合が高くなっていることも考えられる。

V　付記

本研究は二〇一九年度笹川科学研究助成実践研究部門による助成を受け実施した「非行少年に対する『家族合同ミーティング』の実践マニュアルの作成と効果検証」の一部である。本研究の一部は、大原天青、萩生田伸子、笠松将成、笠松聡子（二〇二一）非行臨床における家族支援内容と連携の実態―連携対象・連携方法・評価方法・プログラムとの関連―、厚生の指標（印刷中）に掲載予定である。

助成をいただきました笹川科学研究財団に深く感謝申し上げます。また本調査にご協力いただきました全国の児童自立支援施設の職員の皆様に深く感謝いたします。

〈寮の実感・意見〉

先にも触れた通り、三六五日絶え間なく子ども達の生活を支えることに加え、クラブ運営や行事の準備などで忙しい職員にとって、研修の受講は勤務上の配慮なしには叶わない。職員の「学びたい」というニーズに応えていくためには、この「勤務上の配慮」と「家族支援に関わる研修の充実」をセットで進めていく必要がある。

〈実践上の示唆〉

現場の最前線で支援を担う職員は、家族支援について学びたいという希望を持つものが七十％以上いることが示された。しかしながら、児童自立支援施設という特殊な環境の中で、また、各施設の特色や入所する子どもの特徴、職員の実践経験やトレーニング経験に差がある中で、求めている内容とぴったり合う研修が開催されることは少ない。組織体制に働きかけていくことと同時に、志を同じくするメンバーと学びの場を作ること、研究資金を得るなど、積極的に学び研究する方法や環境を整備することも重要である。

Ⅳ　まとめ

本報告では家族支援に関する職員の意識と実態を明らかにするため、全国の児童自立支援施設の職員を対象にアンケート調査を実施した。その結果、入所中の子どもに対する働きかけは多く実施されているものの、養育者への働きかけは相対的に少ないことが示された。また、両親や児童福祉司とは電話や個別協議、関係者会議を通して連携することが多かったが、既存のプログラム等を支援に活用する頻度が少ない

点で喜多原学園の支援のあり方について協議を重ねました。

議論を進めていく中で、児童相談所から見た喜多原学園を学園職員が知り、それを受け止めた上で学園の支援について見直しを進めていくという共通の認識が出てきました。

平成二十八年度以前の喜多原学園では、児童相談所との協働の重要性について理解をしていたのですが、学園内の支援に重点を置きすぎて、児童相談所と相互の意見交換をすることや入所手順や支援方針の共通理解を図ることを避けていた状態でした。

あり方検討会で、学園の支援に対する意見や要望をまず児童相談所に出してもらい、それらを協議しながら、平成二十九年度は、三つの改革を実行したのでした。

児童相談所から喜多原学園への要望として、子どもをタイムリーに受け入れてほしいということがありました。児童相談所に相談の上がったケースで、喜多原学園入所が適切と判断された場合、担当の児童福祉司や心理司が子どもの意識付けを行い、学園入所への動機づけや心の準備をしていくことになりますが、それらが整う時、適時に入所できることが望ましいのです。

しかし、当時の喜多原学園としては、すでに入所している子どもたちの集団を不安定にする要素を嫌い、「入所間隔を一律一か月間は空けること」、「他県の子どもは、家庭裁判所の保護処分でなければ入所できないとすること（単なる他県の子どもの受け入れ数の抑制だけであって、鳥取県の子どもを県外措置する場合、他県にそういった条件はないのです。）」などの内規を作り、入所制限を図っていたのです。入所している子どもを守る（権利を保障する）という入所制限でしたが、学園に入所できない子どもは地域に残ってしまい、重篤な状況になるケースも出ていて、結果的に子どもの権利が保障されない状況となっていたのです。喜多原学園を利用すべき子どもがいれば、可能な限りそのニーズに応えることができる施設であることが、喜多原学園の存在理由となるはずです。そして、入所を必要とし、準備が整った子どもを最適なタイミン

特別寄稿 ②

施設のマネジメント
～鳥取県立喜多原学園の支援のあり方について～

栃木県那須こどもの家　施設長　田中浩之
鳥取県立喜多原学園　次長兼指導課長　保坂葉子

平成二十九年度から三年間、鳥取県立喜多原学園で展開した改革について、私たちが考えてきたことや取り組んできたことを整理し、記したいと思います。記すことで熟考することができ、そして記したことを日々の支援で活かし、更に積み重ねていくことでより確実なものとすることができると考えるからです。

一　早急に取り組んだこと

喜多原学園では、平成二十九年度末までに計五回、支援の基本的な考え方や将来を見据えた方向性を整理する「あり方検討会」を開催しました。県庁青少年家庭課、各児童相談所、喜多原学園の三つの機関が集まり、鳥取県の児童福祉施設の要としての役割も念頭に置きながら、児童相談所との協働を意識した視

持ちで一杯なのです。そのことがいかに重要であるかを職員が理解すれば、できるだけ早く子どもが集団に馴染めるよう配慮するインテークの方法をとることを考えなければならないのです。

平成二十九年度当初より家庭舎で過ごす日数を減らしていき、最終的には直接、寮の静養室に入り、他の子どもと一緒に生活する方法に変更しました。また、入所日が決定すると、その一週間前には寮の子どもたちにも伝え、子どもたちと職員が一緒に新入生を迎える準備をすることにしました。このようにすることで、新入生にとっても、寮の子どもたちにとっても安心して入所初日を迎えることができ、新しい生活のスタートを切ることができるのです。

三つ目の改革として、学園の支援方法についての見直しを行いました。これまで喜多原学園は、ステップ制を支援方法の中心に据え運営してきましたが、この方法を廃止したのです。（文末に添付してある報告書を参照して下さい。）

ステップ制は、退所を最終目標として、五つの段階を達成していく方法で、少年院の段階別処遇と同じものです。すでに広島学園やわかたけ学園で実施されていましたが、喜多原学園には大荒れしていた平成二十年度に導入されました。この方法で支援するようになって、学園生活に子どもたちが目標を持ち過ごすことができるようになったのですが、その目標は「学園からの退所」であり、表面的に適応できる子どもは、短期的に退所できる方法となってしまっていたのです。「退所が目標である」と、子どもだけでなく、学園職員や分校教員も口にしていました。

そして、一人ひとりの子どもによって支援の計画や方法、課題が違うにもかかわらず、一律に同じ達成内容を規定して五つの段階で子どもが成長し、ステップ五を終えると退所としているところにも問題があったのです。

ステップ制を廃止した代わりとして、子どもと一緒に策定した個々の自立支援計画に基づいて支援する

グで受け入れてこそ、子どもの権利擁護になるのです。

以上のことから、一つ目の改革として、入所についての規定を修正しました。入所間隔を一律一か月とせず、児童相談所と協議し、その時に在園している子どもの状況を鑑みながら、柔軟に判断する方法にしたのです。その後、実際一週間の間隔で入所したケースもありました。

このことと同時に、新入生受入れまでの学園側の対応の流れの修正も行いました。

児童相談所から入所の打診があった場合、担当児童福祉司にケース説明に来てもらいます。次に子ども本人や保護者に学園の見学をしてもらいます。この見学の前後には、寮長が子どもと（場合によっては保護者も）面接を行います。この面接では、日課や学校活動、行事、約束事等の生活に関することを中心に詳しく伝えて、学園生活のイメージを持ってもらうようにします。

そして、児童相談所で子ども自身が考えた入所に対する目標や気持ちを確認する事にしました。子どもや保護者が納得し、学園生活での目標を明確にして入所に至る流れとなるよう、各児童相談所にも直接説明に行き、理解と協力をお願いしました。現在は、この流れが確立できて、新入生は、入所前に最低二回は寮長もしくは寮の職員と顔を合わせているため、全く知らない所に来るわけではなく、入所式での表情が少し和らぎ、子ども自身が行う決意表明がしっかりとできています。

二つ目の改革として、入所後の新入生のインテークについての改善を図りました。

以前は新入生が入所すると、他の子どもの目が届かないように家庭舎で職員がマンツーマンで監護し、五日間程度を過ごさせた後、初めて寮の子どもたちと合流するという方法を採っていました。子ども集団に入る前に学園の約束事やルール説明を行い、職員との関係性を強めることを目的として、何の疑いもなく科学的方法であると信じて続けられてきたのです。しかし、入所してくる殆どの子どもは、これから生活する寮にはどういった子どもたちがいるのか、はたして安心して過ごせる場所であるのか等、不安な気

定なものだと言われています。施設運営にとって大変重要となるものなので、平成二十四年から社会的養護関係施設において義務付けられた第三者評価の評価基準項目で最初に出てくる項目が「施設の理念」となっているのです。

理念は、組織の目的や存在意義、使命（ミッション）を明確にしたものです。また、理念は組織の根幹となるものなので、そう簡単に変えるものではないのですが、時代のニーズに合わせて、変わるものでもあると言われています。

国立武蔵野学院の院章は、「蓬生麻中不扶自直」という荀子の言葉を意匠化したものです。この漢文の意味は、「曲がりくねる性質を持つ蓬も真直ぐに育つ性質の麻の畑に植えると、自ずから真直ぐに育つ」ということで、即ち「子どもの成長は環境が大切である」という環境療法的な考え方です。これは、公に掲げている理念ではないのですが、武蔵野学院の理念の一つであることに間違いありません。

また、現在の全国児童自立支援施設協議会のホームページの中で児童自立支援施設全体の理念として、「ともに生き、ともに育ち合うこと」を掲げています。この言葉の由来は、戦後四半世紀以上、武蔵野学院長を務めた青木延春先生が、精神科医カナーの言葉を引用し、教護界に広めた「ＷＩＴＨの精神」という言葉が元になっています。

このように理念は、その組織や会社、施設の誰かが創り出す場合もありますが、理念の由来となる言葉があり、掲げられる場合も多いわけです。

喜多原学園の理念は、私たちの提案をあり方検討会で協議してもらい策定した経緯がありますが、この理念についても何もない所から創り出されたものではありませんでした。

ところで、国立きぬ川学院の初代院長の石原登先生は、「情性」の育成を教護活動の根幹としていました。いわゆる「情性教育」と呼ばれるものですが、これがきぬ川学院の本来の理念です。

方法を明確化しました。ステップ制が実施されていた時には、全くの形骸化した内容だった自立支援計画を本来の意味のあるツールとして利用するように位置づけしたのです。

最初は、ステップ制が子どもに対する成績評価であるのに対し、自立支援計画が支援方法に対する評価であることを理解していない学園職員や分校教員がいましたが、最終的には共通理解ができるようになったと思います。

二　三年間を通して重視したこと

（一）理念と支援方針の定着

平成二十九年度末にあり方検討会での協議結果を（文末に添付している）「喜多原学園のあり方検討会報告書」としてまとめました。二年目の平成三十年度は、この報告書に基づいて改革を進めたわけですが、最も重視したことが理念の定着でした。

あり方検討会で議論を進めていく中で、「支援の目的や目標」が職員により異なっていたり、曖昧であったり、逆に時代錯誤的に固執していたりすることが、学園の課題として明確になってきました。その大きな理由として、施設の基本的な考え方となる「理念」が喜多原学園になかったことがわかりました。そこで、新たに理念を作り、明文化することにしました。

世の中には、理念がある会社と明確な理念がない会社があります。現在だけを見ると、どちらの会社であっても成功している場合もあります。しかし、長い目で見てみると、理念がしっかりとした会社とそうでない会社では差が出てきます。しっかりした哲学や思想がある会社が、最終的には残っていくものです。会社だけではなく、人が営む組織はすべて、理念（基本となる考え方）がなければ、いつでも崩れ去る不安

そして、アドラーは、「共同体感覚」を育成することが人生の目標であるとしましたが、そのために「自立すること」と「社会と調和して暮らせること」を家庭や学校における教育の目標としました。

「情性とは、集団を作り維持していく力」と先に述べましたが、アドラーの教育の目標である「社会と調和して暮らせること」とも一致しています。そこで、アドラー心理学会の家庭教育のプログラム等を実際に確認して、喜多原学園の新たな理念を次のように定めました。

子どもが自立し、社会と調和して生活することを支援する

さて、アドラーの言葉である「暮らせること」を学園の理念の中では、「生活すること」と、敢えて変えています。これは、留岡幸助らに影響を及ぼしたスイスの教育家ペスタロッチの「生活が陶冶する」という言葉を大切にしたかったからです。児童福祉法の中でも「生活」指導という言葉が使われています。

昨年末にこの理念を元米子児童相談所長の山澤重美先生に墨書して貰い、額装して会議室の正面に掲げました（図①参照）。施設の理念は、職員だけが知っておくだけでなく、支援対象である子どもたちや保護者の方々も知っているべきだと考えます。

報告書に記されている「子どもが自立し、社会と調和して生活することを支援する」は、職員向けの理念、学園のミッションです。「自立し、社会と調和して生活する」は、子ども向けの理念、学園生活の目的です。会議室に掲げている書は、後者となっています。

会議室の正面に掲げられた理念を職員も子どもたちも折に触れて、目にすることになります。入所式や退所式の時には保護者も、目にすることになります。子どもも職員も同じ目的を持ち、一緒に過ごしていくことで、学園生活は更に充実していきます。

「情性」とは、簡単に言えば、「良い集団を作り維持する力」です。石原先生は、東京大学哲学科で教育学を学んでいたためか、教護院（児童自立支援施設）における支援を「教育」と位置付け、「治療」や「矯正」、「訓練」という視点は否定していました。また、時代的なものもありますが、「福祉」という立場でもなかったようです。

さて、喜多原学園には、近年ブームとなったアドラー心理学を学んでいる職員が何人かいたのですが、理念について議論する中でアドラーが提唱する「共同体感覚」という考え方が、石原先生が提唱する「情性」と非常に近いことに気づきました。

石原先生は、情性について、次のように説明しています。「良い集団を作り維持することによって、生存競争に打ち勝ち種族を発展させる本能をもっています。ですから、仲間関係について、愛し合うとか守りあうという微妙な情緒をもっているのが、その特徴といえます。この集団本能は、情緒性の中の特殊な、そして基本的な情緒ですので、美しい、心よい、楽しいなどの個人的情緒と区別して、情性と名づけます」。

一方、アドラーは、「共同体感覚」について、次のように主張しています。「われわれのまわりには他者がいる。そしてわれわれは他者と結びついて生きている。人間は、個人としては弱く限界があるので、一人では自分の目標を達成することはできない。もしも一人で生き、問題に一人で対処しようとすれば、滅びてしまうだろう。自分自身の生を続けることもできないし、人類の生も続けることはできないだろう。そこで、人は、弱さ、欠点、限界のために、いつも他者と結びついているのである。自分自身の幸福と人類の幸福のためにもっとも貢献するのは共同体感覚である」。

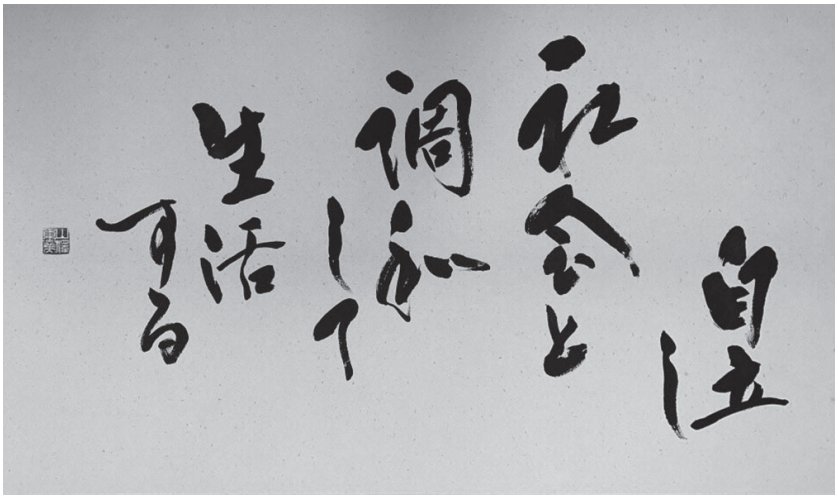
また、アドラーは、「共同体感覚は、生まれつき備わった潜在的な可能性ではあるが、意識して育成されなければならない」、「共同体感覚は、私たちの教育や治療の中の最も重要な部分である」とも述べていますが、この文章の「共同体感覚」を「情性」と読み換えてみても全く違和感がありません。

ブルも少なくなるかもしれませんが、それは所詮、「表面適応」でしかないのです。子どもの成長にとって、最も大切なことは自主的に判断して行動したり、物事を考えたりできることなのです。職員は、「子どもの自主性」を大切にすることを常に考えなければならないのです。そういったわけで、「安定した生活」と「子どもの自主性」は、対立項になっているのですが、両方とも必要なものなのです。この二つのことの調和を如何にしてとっていくかが、「大切」なのです。

⑵の「個別支援」ですが、子どもたちの能力や性格、持っている課題は本当に多様で、一人ひとり違います。以前は、学校教育でもそうですが、施設での支援は「十羽一絡」と言われる、子どもたち全員に対して、同じ対応をして、特定の子どもに特別なことを行ってはいけない「集団支援」が主流でした。その中では時々、体罰やいじめが起きていたのも事実です。近年、子どもたちの中で対人関係がなかなか上手くいかない子ども（自閉スペクトラム症等）や落ち着いていられず、極端に集中力や注意力の欠ける子ども（注意欠如多動症等）の比率が多くなっています。

喜多原学園の場合、現時点（令和二年三月）では、二十名中十四名（七十％）の子どもが何らかの障害があるのです。（表①参照）そういった子どもたちは、集団での支援が非常に難しいというのが定説です。従って、個々に応じた支援を行っていくことが適切であるというわけです。確かにそうかもしれませんが、他児との摩擦が全くない状態では、子どもは育っていきません。子どもは子どもの中で育つのです。だから、個別支援も大切にすべきですが、近年否定的に受け取られがちな集団支援も大切にするべきです。これも⑴と同様に調和の問題なのです。

最後の⑶の「環境」です。「環境」というと、恵まれた自然環境が思い浮かびます。しかし、環境には、自然環境だけではなく、子どもたちが暮らす寮舎や登校する分校、運動をするグランドや体育館等もあるのです。これらは、物的環境です。そして、その対立項となる人的環境もあるのです。人的環境には子ど



図①

理念を掲げ、共有することで、施設の目的や目標を個々の職員で一致させることが出来ました。また、この目的や目標の一致は、入所している子どもやその保護者、措置をしている児童相談所との間にも築かれることになります。

そして、理念に基づいて、三つの支援方針を確定しました。

(1) 安定した生活と子どもの自主性を大切にする
(2) 個別支援と集団支援のバランスを大切にする
(3) 学園が有する環境を大切にする

(1)の「安定した生活」を送るためには、子どもたちの行動を抑制したり、対人関係の調整をする等、職員がある程度、子どもたちを管理していくことが必要になります。安定した生活が基本的に成立して、初めて子どもたちの学園生活が有意義なものになるのですから、職員が管理することは、決して否定されるものではありません。

しかし、子どもたちの安定を図るために、必要以上の管理を行っていくことは避けるべきです。子どもを徹底的に管理していくと子どもは職員の指示には素直に従い、トラ

（二）チーム支援体制の確立と組織力の向上

平成二十八年度以前、喜多原学園では、支援の方法として、前述したステップ制と共に担当制を採用していました。担当制は、小舎夫婦制がその代表的な形態ですが、多くの施設で取り入れられている職員が決められた子どもを担当する支援体制です。

担当制のメリットは、国がいう「特定の養育者」にも合致しているイメージであり、信頼関係を構築しやすいこと、職員が責任を持って、より親密に一人の子どもを支援できるということ、ソーシャルワーク等の業務の分担や能率化が行えること等があります。しかし、その反面、職員の経験や力量により担当した子どもや保護者と職員との信頼関係構築や、子どもの成長に違いが生じることや、担当者によって関係機関への発信内容が違ってくる可能性もある等のデメリットがあります。過去には、担当していた子どもに対し、物の差し入れや買え与え、他の子どもと異なる支援等を行っていた経緯もありました。

このような状況を改善するため、児童相談所や学校との連携や家庭調整等のソーシャルワーク業務については、寮長を窓口として一本化して、日常のケアワークについては、寮長をチームリーダーとし、職員全員で子ども全員を支援するチーム制に転換していく方向性を出しました。（近年、児童養護施設や児童心理治療施設の中には、担当制の弊害を考えて、チーム制に支援方法を移行している施設が徐々に出てきています。）

以上のように、平成二十九年度にすでに担当制廃止の方向性を打ち出していましたが、脱却が難しく、ソーシャルワークの分業が続きました。その理由は、男子寮の職員定数が二名足りなかったため、寮長が勤務のローテーションに入らなければならず、結局は担当職員がソーシャルワークも行っている状況だったのです。

そして、担当職員が子どもとの関係性を深める理由から就寝後に居室に入り込み、二人きりで話をする

もと職員、子ども同士、職員同士等の関係性が大きく関わってきます。それらを如何により良い関係にするかが、人的環境の質を決めます。人的環境（特に子どもと職員の関係）ばかり重視し、草刈りをしないでいると自然環境である庭や畑は雑草だらけとなります。掃除をしないでいると物的環境である寮はゴミ屋敷になります。逆に人的環境（子どもへのいたわりや愛情）を疎かにして、自然環境である庭の雑草取りを懸命に行い、物的環境である寮の掃除を徹底して行うと、環境は整然としてきますが、子どもの心は荒んでしまいます。やはりこの「喜多原学園が有する環境」も、調和が必要なのです。

全ての方針において調和がキーワードです。「社会と調和した生活」を子どもたちが体得するために、三つの支援方針があるのです。そして、子どもたちを支援するにあたっては、職員全員がこの理念と支援方針を共有した上で、一人ひとりの子どもに対し一貫した支援を提供することが必要なのです。

表①

氏名	学年	性別	虐待	入所理由（主訴）	退所先	IQ	障害など
A	2	男		学校不適応	自宅	73	ASD、ADHD、ODD、LD
B	1	男	O	動物虐待　窃盗　虚言	自宅	86	ADHD、ASD、愛着障害、ODD
C	2	男		近隣トラブル	自宅	74	レックリングハウゼン、軽度知的障がい、チック症、ＡＤＨＤ、ODD
D	3	男		窃盗	自宅	81	ADHD、LD（発達性学習障がい・ディスレクシ）境界領域知能
E	3	女	O	窃盗　道路交通法違反	自宅	79	起立性調節障害
F	3	男		家出、深夜徘徊、飲酒、喫煙、施設内不適応（暴行・対職員）、窃盗、無免許運転	自宅	95	
G	3	男		家庭内暴力、ゲーム依存	自宅	97	ＡＤＨＤ傾向
H	3	男		施設内不適応	施設	101	
I	3	男		窃盗、暴力	自宅	90	ＬＤ、ＡＤＨＤ、ASD、
J	2	女	O	性被害、性的逸脱	自宅	96	
K	6	女	O	学校内不適応、虐待	自宅	97	
L	1	男		性問題行動	自宅	81	ADHD　ASD　LD　境界性知能
M	2	男		ぐ犯行為（性逸脱行為）	施設	71	ADHD　ASD
N	2	女		無断外出・不純異性交遊	自宅	101	ASD
O	2	男		性問題行動（施設不適応）	施設	78	PTSD、ASD
P	1	男		近隣トラブル（軽犯罪法違反：危険物投注）万引き	自宅	80	ADHD　素行障害　ASDの疑い
Q	5	男		家庭不適応（ゲーム依存　家庭内暴力）、不登校	自宅	69	ASD、コミュニケーション障害
R	18歳	女		無断外泊、万引き	施設	67	軽度知的障がい
S	17歳	女		金品持ち出し、無断外泊	自宅	88	
T	3	女		ぐ犯行為（飲酒、深夜徘徊、不純異性交遊）、不登校	自宅	91	

と聞けない箇所の区別を明確にし、その理由とともに子ども自身に伝える勇気を持つこと確認し合った。

⑥　職員が信頼関係の下で議論できる関係性を築き、馴れ合いの関係にならないように心掛けてもらった。その信頼関係を築くためには、職員相互が尊敬し、尊重し合う必要があることを繰り返し伝えた。

喜多原学園が鳥取県において存在価値のある児童福祉施設として発展していくためには、前述した理念と支援方針の定着により全職員が目標の一致を図ること、チーム支援体制を確立させることで、組織力を向上させることの二つの事項が何より重要なことなのです。したがって、三年間を通して重視してきましたが、今後も継続的にこの二つの事項が強化されていかなければ、学園の発展も失速してしまうことが考えられます。

三　具体的に取り組んだこと

次に、三年間で改善した主な事項を支援方針等に沿って具体的に述べてみます。

①　安定した生活を考え、改善した事項

丁寧な言葉使いの習慣化

児童福祉法にある「家庭的環境」の誤解から、喜多原学園では、子どもたちの言葉使いを家庭で使っているものと同じでよいと考えていたようです。所謂タメ語ですが、このことで職員の指示が通らない文化

習慣がありましたが、それも継続されていました。居室での面接は、結局密室化となり、「何を話しているかがわからない」、「職員の自己満足で終わる」、「子どもの気晴らしだけに終わる」等の可能性があります。男子寮の職員は男性だけで構成されていますが、本来は女性職員も必要なので、こういった習慣は、その際リスクが大きすぎます。実際に平成二十九年度以前の男子寮には女子職員の配属があり、女子職員が担当の子どもを持っていたので、二人きりで就寝後に居室という密室で話し込んでいるかなりリスキーな状況がありました。子どもは、ある部分では異性として必ず見ていたはずです。

そこで、平成三十年度、令和元年度にかけて、チーム支援体制を確立し、組織力を向上させるために職員に対して、以下のような働きかけを行いました。

① 子どもとの関係性だけを重視した支援を排除し、職員個人の支援力ではなく、チームとしての支援力で組織的に対応できる職員集団を作っていくような意識付けを行った。

② 行事やＬＳＴ（買い物や園外体験等の個別外出）等において、職員の買い与えを禁止し、行事や生活で必要な物を購入する場合は、年度当初に寮費を予算化して、それを寮長が管理し、公費と私費の区別を徹底するようにした。

③ 職員が個別に臨機応変に対応した支援内容について、隠すことなく、具体的に報告・連絡・相談を徹底し、風通しのよい見える支援を行うように折に触れ示唆した。

④ 時間・場所・マナー等について、公私を混同せず、子どもにとってひとりの大人としてのモデルを意識した支援を行うことを促した。

⑤ 子どもに対して共感的理解の上にたった支援を行うことは原則であるが、職員全員に毅然とした態度での対応を心がけてもらう。例えば、子どもからの意見や要望等に対して誰もが聞くべき箇所

懲罰による学習効果はすでに低いことが世間一般でも言われているにもかかわらず、以前の喜多原学園は懲罰主義的で、子どもにペナルティを与えることが日常的に行われていました。二重三重の過剰なペナルティも見受けられたため、特別支援日課実施要領を作成し、極力ペナルティを使用せずに子ども自身が成長し、失敗が無くなるように期間の制限や日課の過ごし方を明確化にしました。平成三十年度は、行動上の問題も多く見られましたので、居室日課や特別支援日課が多かったのですが、令和元年度は、子どもたちに落ち着きが出てきたので、少なくなりました。

② 子どもの自主性を大切に考え、改善した事項

学園集会の実施

分校の時間割に組まれていた月曜集会の時間を月一回、学園集会（生徒会）として、子どもたちで運営することになりました。生徒会長、副会長を選出して、学園集会の司会進行等をすることにしたのです。集会だけではなく、生徒会主催のスポーツ大会等を企画等も実施しました。学園集会や生徒会の目的は、子どもの主体性や意見表明権の保障です。

意見箱利用の活性化

意見箱は本来、苦情解決の方法でもあるが、苦情ではない意見も入れてもらうことで、子どもたちの生活状況がより良くなる効果や、正当な意見を表明する力をつける効果があると考えます。そのため、学園集会において、意見表明権や苦情解決の仕組み、意見箱の利用のしかたを説明し、毎月集会の終わりに意見用紙を子ども全員に一枚ずつ配布することにしています。意見箱に意見を入れ易くするため、寮だけでなく、本館トイレにも意見箱を増設しました。また、意見箱の意見を容易に取り出すことを防止するため

が形成されやすくなっていたようにも思えます。男子寮に比べて女子寮では、言葉使いから職員が子どもの支配を受ける状況が出来やすくなっていました。しかし、令和元年度から女子寮でも丁寧な言葉使いを心掛けるようになってきています。

食事を残さない習慣づけ

食事を残す習慣が男子寮にも女子寮にも見られましたが、まず平成三十年度に男子寮で残さず食べる習慣がつき、令和元年度になり女子寮でも残さず食べる習慣がつきました。（もちろん、全員が同じ分量を残さず食べなければならないということではありません。）これは、子どもたちの気持ちが安定していることと、毎日体を動かす習慣がついたことに関係しています。

夏休みの日課の工夫

これまでの夏休みは、休み日課として、毎日の起床時間を七時半として、日中も余暇の時間が長くとっていました。世間一般の家庭での感覚でそうしたのでしょうが、律動的な生活ではなく、だらだらと時間が経過していく感じが見受けられました。令和元年度の夏休みは、中学三年生が分校の補習を二週間午前中、受けることになっていましたが、それに合わせて、残りの子どもたち（中卒生も含む）も特別授業を学園職員や分校教員が講師となり開催しました。（陶芸教室・巣箱づくり・料理教室等）午後は水泳練習に取り組み、中国児童自立支援施設協議会の水泳記録会では男子も女子も上位入賞を独占しました。

居室日課や特別支援日課の明確化

居室日課は短時間から半日程度を自分の居室で過ごし、特別支援日課は一日以上を過ごすことです。

も、大人が説諭したり、指導したり、賞賛したりする以上に効果的である場合が多いのです。現在の喜多原学園の子どもたちの日常生活は、大変安定しています。これは明らかに人数が増え、子ども同士の関係性の影響が増大したことの効果もあると考えます。

運動時間の増加

中国地区の野球大会、バレーボール大会、駅伝大会、水泳記録会を目標に毎日運動するように日課を組み、子どもたちも体を動かす楽しさやスポーツが上達する楽しさを実感できるようになっています。そして、平成二十九年度に比べて令和元年度の運動時間は増加しています。

また、運動に真剣に取り組む雰囲気（文化）もできてきています。令和二年一月には、関西地区の卓球大会にオープン参加することになり、卓球練習にも取り組むようになりました。

しばらく学園で過ごしたい子どもの増加

平成九年の児童福祉法改正以前は、「不良行為をなし、または、なすおそれのある」子どもだけが入所する施設（教護院）でしたが、法改正後、これに「家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する」子どもも加えられることとなりました。最近の傾向として、不良行為がなく、家庭や学校、施設でうまく生活できない子どもが増加しています。

そういった子どもの中には、虐待や保護者不在等で帰る家庭がない子どももいます。その子どもたちに必要なことは、早期の自立推進ではなく、「安心できる環境での生活体験量」の蓄積だと考えます。このことは、子ども自身も良く分かっており、「二十歳まで学園に置いてほしい」と切実に訴える子どもも出てきています。

に意見箱を壁に固定しました。意見箱に入っている意見は、食事や衣類に関するものが多いのですが、確実に増えてきています。

権利擁護委員会の開催

子どもの権利擁護に関するアンケートを年二回（夏・冬）に実施し、集計結果をまとめたものや意見箱に入った意見をまとめたもの等を資料として、アンケート後に平成三十年八月から権利擁護委員会を開催しています。委員会のメンバーは第三者委員を兼ねており、元米子児童相談所長の山澤氏、鳥取大学附属病院内科医の西村氏、弁護士の住氏、島根大学教育学部教授の岡崎氏の四名と学園長、次長、寮長（男子寮長・女子寮長）で構成しています。学園内の子どもの現状を前述資料や実際の姿を見てもらい協議しますが、内容を支援にフィードバックすることと、支援の見える化をすることを委員会の目的としています。

③　個別支援と集団支援のバランスを考え、改善した事項

子ども同士の関係性の重視

子どもの在所期間が長くなると、子どもの在籍数は多くなります。喜多原学園ではここ数年、子どもの在籍数が少ない状態が続いていましたが、男子寮は十三名、女子寮は七名（令和元年十二月二十三日現在）となりました。これまでの喜多原学園では、職員が子どもを指導するということが仕事であると考えられる傾向があり、子ども同士の関係性は、重視されていませんでした。

しかし、中学生年齢の子どもたちの成長には、発達心理学的に大人との関係以上に子ども同士の関係性が重要な要因となるのです。他の子どもの成功や失敗から学ぶモデリングがその一つです。子どもが失敗した場合や失敗しそうな場合に子ども同士でアドバイスし合うこと、成功した場合には賞賛されること等

寮舎の整理整頓

寮舎の整理整頓をすることは、快適に生活する習慣をつけるためには必要なことですが、喜多原学園は残念ながら子どもの居室も事務室も不用品が沢山あり、掃除は行き届いておらず、特に男子寮はごみ屋敷状態でした。しかし、平成三十年度から整理整頓が行き届き、見違えるようきれいになりました。

⑤　学園から地域へ発信を考え、改善した事項

ＢＢＳ等のボランティア団体や貢献団体の受け入れ

県西部地区のＢＢＳから一昔前にはあったボランティア交流を再開したいという連絡があり、再開すると東部地区のＢＢＳも一緒に交流するようになりました。座禅体験やサッカー観戦などの招待や、学園に来てもらって実施しているスポーツ交流も年二、三回実施するようになりました。

喜多原学園のイメージの払拭

平成九年度に、それまで最低基準（現・設備運営基準）に記載されていた教護院の目的であった「不良性の除去」が削除され、児童福祉法に記されていた「教護する」は、「自立を支援する」に変わりました。これにより児童自立支援施設の目的は、「自立」となり、社会的養護を行う施設（本来、明治時代からそうでした）であることがより明確になったわけです。

しかし、世間では、少年院と同列の施設であり、相変わらず非行少年少女の更生施設であるというイメージが消えていませんでした。保護司会や更生保護女性会、民生委員や主任児童委員が見学に来園するのですが、誤解している方が多く見受けられる現状です。（実は部外者だけでなく、学園の職員や学校の教員の

在所期間の延長

ステップ制を採用して、「治療モデル」として支援を捉え始めると、「同じ治療効果なら期間は短い方が良い」という志向性が働き、子どもの在所期間が短くなる傾向が出てきます。したがって、喜多原学園での在所期間がここ数年、一年未満となり短期化する傾向にありました。在所期間が短くなると、子どもは表面適応してしまい、学園生活での学びの質量が必然的に低下することになります。逆に、学園を「生活モデル」あるいは「教育モデル」として捉えると、生活教育には時間が必要であるため、一定期間以上の在所が必要であると考えるようになります。児童自立支援施設は、感化院設立以来、生活モデルや教育モデルであったはずなので、元に戻したと考えれば良いと思います。

④　学園が有する環境を考え、改善した事項

作業時間の回復

ここ数年、殆ど使われていなかった荒れ果てた畑を復活し、野菜つくりを積極的に行うようしました。収穫した野菜は、給食委託会社と交渉し入荷するようにして、会社が購入したと仮定して価格計算し、その分を間食代に回してもらいました。そうすることで子どもたちの作物づくりに対する意欲が喚起され、子どもたちは、主体的に一生懸命、作業に取り組むようになりました。

また、これまでは職員が刈り払い機を使用して学園敷地内の草刈りを行い、子どもたちに草集めをさせることが作業の主な内容でしたが、平成三十年度に安全なナイロン製コード式刈り払い機を購入し、子どもたちも使用できるようにしました。このことで子どもたちは、興味や意欲をもって作業に取り組めるようになりました。それまでは、三十分だった作業時間が夫婦制だった頃同様の一時間半から二時間に回復しました。

子どもの学園生活への満足感は、表面的な喜びではなく、学園の支援方針を理解し、賛同することにあると思います。以前にも退所する際に、学園に入所して良かったと言う子どももいたようですが、現在は学園在所中にそう発言する子どもが多いように思われます。保護者についても学園の支援方針に賛同し、「学園に子どもをお願いして良かった」という発言が多く聞かれます。学園の理念や支援方針を入所時や機会ある毎に子どもや保護者に話すようにして、理解の上で賛同してもらうようにしています。

以上が三つの支援方針等を日々の生活における支援に落とし込みながら、子どもたちの自立と社会調和に向けて取り組んだ改善事項になります。

四　今後、課題となること

施設の改革（施設のマネジメント）を行う場合、まず三つの視点に立って施設という「組織」を検証していくことが重要だと考えます。

①　組織の目的に対する視点

施設を含むどのような組織にも必ず、目的や存在する理由があります。その組織の目的は何か、その組織が作られた理由は何か等の目的（あるいは目標）や存在意義等がどうなっているかという視点です。施設の理念は、この目的や存在意義と言えますが、理念として掲げられている言葉は、果たしてそうであるかを検証してみなければなりません。そして、職員が理念に賛同し、自らの目的や目標を共通認識すること、関係機関である分校や児童相談所も理念に賛同しながら協働してもらうこと、更に子どもや保護者もこれ

中にもそういった誤解をしている人がいたりしました。）

こういったイメージ払拭のため、見学の対応や講演、研修などの機会を作り、できるだけたくさんの人に話を聞いてもらうようにしました。今後もこういった宣伝活動は、継続していくことが大切です。誤解されているイメージは高校受験にも影響しており、過去にはある程度の成績を取っていた子どもが不合格となり、その理由がわからなかったケースもあったようです。

陶芸体験の復活、田植え稲刈り体験の実施

長年使用されずに車庫の奥に放置されていた陶芸窯の修理をしました。令和元年の夏休みに美術教諭を講師に迎え、陶芸教室を開催しました。

また、同年に伯耆町の農家の協力で田植え稲刈り体験を実施することもできました。

職場体験やアルバイトの実施

これまで中学三年生や中卒生は、高校受験をする子どもが多かったのですが、平成三十年度には二名の男子中学三年生が就職を希望したので、近隣の実習先を開拓し、職場実習を実施しました。令和元年度には女子中卒生がAホテルで職場実習を実施し、その後、Uホテルで従業員として、週五日間にわたりアルバイトを行っています。（令和二年度にアルバイトで貯めたお金を使って自動車学校に通い、普通免許を取得しました。）

⑥　すべての改善を進める上で大切に考えた事項

学園の支援方針への賛同

した。こういった視点からでは、子どもの主体性が生じてくることはないのです。チーム支援に移行することは、担当制が独善的になり易く、社会との調和を考えた場合にチーム制の方が有効だと判断したからでした。

さて、三年間の過程において培われてきた喜多原学園の考え方や取り組みも、時間が経過したり、人が変わってしまうことで、衰退したり、忘れ去られたりしてしまうものです。したがって、しばらくの間、以下の事項だけは、職員が共通見解を持って、継続して行って貰いたいと願っています。

① 訓練モデルや治療モデルではなく生活モデルを保つ
② 個別支援も重要だが、集団支援も重要と考える
③ 子どもを対象化せず、リスペクトする
④ ＴＯやＦＯＲではなく、ＷＩＴＨで支援をする
⑤ ニーズに応える施設、全国のモデルとなる施設となる

しかし、改革されたものが永劫に変化しないと思っている訳ではありません。理念や支援方針を始め、支援内容等は、時代のニーズに合わせて作り換えられて行っても良いと思います。施設には、常に変わって行ける柔軟性が必要です。

そして、不易流行という言葉が示すように、本質的に変えてはいけないものもあることを知っていなければなりません。感化法制定以来、百年以上の歴史がある児童自立支援施設には、その支援について、多くの考え方が述べられてきました。そのなかの一つに、何度も紹介している石原登先生の言葉があります。

に賛同してもらうことが大切なのです。

② 組織の対象に対する視点

施設の場合、対象は「子ども」ですが、職員が子どもをどのように見ているかという視点です。往々にして、子ども＝教えられる者、職員＝教えてやる者という見方、子ども＝未熟な者、職員＝成熟した者という見方をする場合が多く見られますが、果たしてそうかと考えることが大切です。石原登先生は、指導者意識を排除した指導をするように言っていますが、これは同じ目線、視点に立脚したＷＩＴＨの精神と同質の視点があるように思います。要するに上から目線ではなく、子どもも職員も互いにリスペクトしあえる関係になっているかどうかということが問題なのです。

③ 組織の活動に対する視点

施設で行われていることには目的があるはずですが、その達成のために何を行うかという活動内容に対する視点です。どのようにして達成するかという方法や、どのような体制になっているかを見ていくことです。その方法や体制に妥当性があるか、効果的であるか、変更すべきところはないか等を検証して、改革を行います。個人の職員の思いつきではなく、目的に沿った活動計画を立てて、施設全体の合意の元に活動が行われていることが大切なのです。

喜多原学園の三年間の改革は、この三つの視点に立ち、これまでの施設のあり方を検証しながら、実行していきました。学園運営のバックボーンとなる理念や支援方針を定め、それらの定着を推進することは、学園の存在理由は何かと考えた時に生じてくる必然的な取り組みでした。平成二十九年度にステップ制を廃止したことは、子どもが治療や訓練の対象であり、職員が上から子どもを見るという視点だったためで

られたという経験が沢山あるのではないでしょうか。その時、私たちは、子どもをリスペクトするのです。尊重というよりも尊敬するのです。

したがって、施設における目指すべきチーム支援体制のメンバーには、是非、子どもも入れて考えていくべきです。子どもがチームに入る場合、それはチームと言うよりもコミュニティと呼んだ方が良いように思えます。職員も子どもも一緒に寮集団というコミュニティを作るメンバーであると考えると児童自立支援施設でやるべきことが見えてきます。

より良いコミュニティ作りこそ、私たち職員の仕事であり、課題ですが、子どもたちにとっても社会と調和する練習であり、課題であると言えます。子どもたちは、沢山の経験をして成長していきます。児童自立支援施設は、子どもたちに成長していくための経験を提供するのですが、寮集団というコミュニティ作りをする経験が最も効果のある重要な経験なのではないでしょうか。

先生は、「教護実践のすべては、心の接触に始まり、心の接触をもって終わる」と論じ、訓練主義的な傾向があった昭和三十年代から四十年代に全国の施設に向け、「教護院は、訓練や治療の場ではなく、養育の場である」と、強く提唱していたのでした。

喜多原学園での支援もこの考え方を継承し、学園が養育の場であることを職員間で常に確認し合いました。児童自立支援施設の支援には、その歴史が積み重ねた愛情深い、利害を超越した支援の流れがあること、それが現在の児童自立支援施設の考え方の根底にも流れていて、不変のものであるということを確信したのです。これからも、この「養育」という生活をベースとした支援に、社会動向の変化に応じた支援を取り入れながら、施設活動の充実を図っていかなければならないと思います。

最後に、学園において今後も推進していかなければならないチーム支援について述べておきたいと思います。チーム支援を考えた場合、どうしても学園の職員だけのチームを考えてしまいます。しかし、もう少し考えてみると、児童相談所等の他機関連携や異職種間連携のチーム支援もあることがわかります。これも喜多原学園のチーム支援のあり方として重要になってきますが、更に考えを進めてみると、支援対象である子どもたちも、実はチーム支援体制の中に含まれるという考え方が出てきました。

チーム支援を築く信頼関係の必要条件は、相手に対する尊敬や尊重、即ち「リスペクト」です。全国児童養護施設協議会が出版している「この子を受け入れて育むために」の中に、「子どもを対象化してはいけない」というフレーズがあります。子どもを単なる支援の対象として捉えるのではなく、共に人生を歩むひとりの人間として捉えようということでしょうが、このことは、児童養護施設だけではなく、私たちの児童自立支援施設にも十分当てはまるものだと思います。前述したようにステップ制を廃止した理由は、子どもを「対象化」していたからです。長くこの仕事に従事していると、子どもから職員の方が逆に援け

二　支援の基本的な考え方（理念と支援方針）

子どもを支援するにあたっては、職員全員が共通の理念を共有した上で、個々の児童に対し一貫した支援を提供することが必要である。このため、今後の喜多原学園は、次のような理念と三つの基本的な支援方針を掲げ、職員全員がこれを共有し、子どもの支援を行うこととする。

【喜多原学園の理念】子どもが自立し、社会と調和して生活することを支援する

子どもが自立するには、子どもの心に「自信」や「自尊感情」が生まれることが大切である。そして、子どもが社会と調和して生活するには、社会に対して「安心感」や「帰属意識」「貢献感」を得ることが大切である。

【喜多原学園の支援方針】

①安定した生活と、子どもの自主性を大切にする

子どもの心に自信や自尊感情が生まれるために、子どもに安定した生活を提供しなければならない。そのためには、職員が一人ひとりの子どもを受容し、真摯に向き合い、理解し、関係を深めることを心がけることが大切である職員と子どもとの関係性だけではなく、常に子ども同士の関係性、職員同士の関係性（子どもを支援する上での組織的な関係性）を考え、深めていくことで、初めて子どもの生活の安定性を確保した支援が可能となる。

また、子どもの自主性を大切にして、学園生活において発生する約束事は、出来るだけ少なくするよう心がけなければならない。やむを得ず、約束事を設ける場合も押し付けや管理のためではなく、子どもが気持ちよく生活するために必要なルールという認識を職員も子どもも持つことが必要である。

②個別支援と集団支援のバランスを大切にする

子どもの社会性を培うための支援のあり方として、個別に支援する方法も重要であるが、従来から言

喜多原学園のあり方検討会報告書

平成三十年三月二十八日

一　はじめに

現代社会において、家庭や地域では監護機能の低下が生じ、携帯電話やインターネットの普及により子どもの生活環境や価値観に大きな変化が生じてきている。そういった状況の中で、子どもの人口が減少しているため、少年犯罪検挙数は減少しているが、家庭では児童虐待、家庭内暴力、ひきこもり、学校ではいじめ・不登校の増加など、子どもの問題が深刻化しており、家庭教育が困難な子どもが増加している。

このような社会動向の変化に応じて、非行問題に対応する児童自立支援施設である喜多原学園においても、被虐待経験がある子どもや発達障がいのある子どもの入所が増加し、従前とは異なる子どもや保護者の多様なニーズへの対応が求められている。

また、平成二十六年度の県議会決算審査特別委員会においても、喜多原学園の運営体制（居室の個室化、職員体制の充実など）に関する文書指摘も受けており、子どもに対する的確な支援を行っていく上で、喜多原学園の運営体制を中長期的な視点を持って検討すべき時期に来ている。

本検討会は、このような認識の下に、喜多原学園における支援の基本的な考え方や将来を見据えた方向性を整理するために、鳥取県の児童福祉施設の要としての役割も念頭に置きながら、平成二十八年度から児童相談所との協働を意識した視点で計五回に亘り協議を重ねた。

本報告書は、本検討会における議論を踏まえ、これからの喜多原学園のあり方について、当面早急に取り組むべき課題を中心に、今後の方向性を可能な限り具体的に整理したものである。

・支援は、自立支援計画に基づいて行い、ステップ制は廃止とする。
・従来の担当制のよさを活かしつつ、チーム支援を強化する。

〈ステップ制について〉

これまで喜多原学園は、ステップ制と担当制を考え方の中心に据え、子どもが抱えている問題を担当職員が丁寧に汲み上げ、きめ細やかに対応する支援を行ってきた。しかし、本来の喜多原学園の目標は、理念として掲げた「子どもが自立し、社会と調和できるようになること」であるが、入所している大半の子どもたちが考える現実的な目標は「学園から早く退所すること」になってしまっていた。

それを強化していた要因の一つがステップ制である。ステップ制は、退所を最終目標として、どうすれば退所の段階（第五段階）に達することができるかを明確にしたものである。もともと、ステップ制（段階毎の達成内容）は、子ども自身の自己評価と職員の評価の違いを提示し、子どもがしっかりと課題と向き合いそれを克服するためのツールであったが、いつしかそのステップをクリアすることだけが目標となってしまい、結果的に「学園からの退所」そのものが子どもたちの唯一の目標となり、本来の目標（自立し、社会と調和できるようになること）を見失う傾向が近年強まっていた。

また、個々の子どもによって支援計画や支援方法、支援課題が違うにもかかわらず、一律に同じ達成内容を規定して五つの段階で子どもが成長し、ステップ五を終えると退所としているところにも問題があった。「学園からの退所」のみを目標にするのではなく、「自立と社会調和ができる力をつけること」を目標とするため、子どもと一緒に策定した個々の自立支援計画（※①）に基づいて支援する。

※① ステップ制は子どもに対する成績評価だが、自立支援計画は支援方法に対する評価であることも理解しておかなければならない。

〈担当制について〉

われてきた集団として支援する方法（グループワーク）も重視すべきである。個別に支援する方法と集団として支援する方法は、車の両輪であるため、どちらに偏重しても支援はうまく行かない。

個別支援によって、子どもの自信や自尊感情を育み、子どもが持つ自立する力を引き出すと共に、良い影響を与えられる集団作りを行い、その集団に子どもが帰属意識を持ち、安心して過ごせる居場所となるよう支援することが大切である。

集団が持つ影響力も活用しながら、子どもが生活の中で他者を尊重し、集団に貢献する気持ち、問題を解決する力などの社会的スキルを学び、社会と調和して生活することができる土台を身につける支援を行う。

③ 学園が有する環境を大切にする

喜多原学園には、豊かで美しい自然環境があるが、この自然環境も含めて、学園の物的環境（寮舎、校舎、グランド、体育館など）や人的環境（職員、子ども、家族、関係機関など）を大切にし、職員が率先し、子どもと共にこれらの環境の整備や調整に心がける。そうすることで、学園全体に一体感が醸成され、園内が愛情と理解のある雰囲気に満たされる。

結果的に、学園の環境は、子どもの健全な育みの場として、理想的な空間となる。

子どもは、そこで生活することによって、自然と自信や自尊感情が生まれ、社会に対しての安心感や帰属意識、貢献感を得ることとなる。

三　施設運営の見直し

㈠ ステップ制の廃止と担当制の修正

・子どもたちが考える目標を「学園からの退所」のみとしない。

れることを原則とする。

また、受け入れ時期については、児童相談所において、入所準備が整った最適な段階でタイミングよく入所することができるよう、児童相談所との協議を密にし、既に入所している子どもの状況を考慮しつつ、できる限り、速やかな受け入れを行うことに努める。

なお、他県の子どもについては、入所枠を設ける必要があるという意見もあるが、当面は、入所枠を設けることなく、その時々の定員の空き状況を勘案しながら受け入れを行うこととする。

※②「特別な事情」の具体例

・新規入所児童と既入所児童との関係性に大きな問題がある場合（被害者と加害者の関係、対立関係にあるなど）

・寮集団の統制が著しく乱れている場合

・明らかに児童自立支援施設にはなじまない児童の場合　など

㈢地域との関係性

・喜多原学園をとりまく地域のコミュニティ（住民や企業、機関等）との関係性を重視し、地域との交流を推進する。

子どもは、喜多原学園ですごした後、必ず地域に戻り生活するようになる。そのためにも学園生活において、子どもたちが地域の人々と接点を持ち、共生していく関係を体験する機会を多く持つことが重要である。以前は、地域の種々の企業や商店が喜多原学園の子どもたちに行事や職場実習等を提供したり、地域の住民がスポーツ交流で訪れたり、地域のスポーツ大会に学園の子どもは地域の子どもとして一緒に参加していた。そういった関係を経験することが子どもの成長にとっては大変有効なこととなる。

児童自立支援施設はどうしても閉鎖的になりやすく、施設の宿命として、施設内に学校を持ち、敷地から自由に学園外に出ることを許可できない実情がある。だからこそ、地域との関係性を常に考えて、

担当制については、子どもとの関係性で一定の効果も見られ、評価できる部分もあるが、担当職員の経験や力量により担当した子どもや保護者と職員との信頼関係構築や、子どもの成長に違いが生じる事例もあった。

このような状況を改善するため、児童相談所や学校との連携や家庭調整等のソーシャルワーク業務については、寮長が窓口として一本化し、日常生活におけるケアワークは担当職員が責任を持ち行うことにする。従前の担当職員がソーシャルワークもケアワークもすべて請け負う体制ではなく、これまでの担当制のよい部分は残しつつも、寮長をチームリーダーとし、安定して一貫性があるチーム制による支援をすることに転換する。

もちろん、経験を深めることや人材育成の意味もあり、寮長と一緒に担当職員がソーシャルワークを行うことも必要であると考える。

㈡新規入所児童受入れの考え方

・児童相談所から入所の打診がある県内児童は、特別な事情がない限り、全て受け入れることを原則とし、児童が入所に同意した後、速やかな受け入れを行うことに努める。

これまで児童相談所から入所打診があったがその時々の事情で学園が受け入れられないと判断した事例や受け入れまでに相当の期間を要した事例が生じていた。また、入所している子ども集団を不安定にすることは子どもの権利擁護に反するという判断から、入所期間を一律一ヶ月間は空けることなどの内規を作り、入所制限を図った経緯があった。

これらのことは、子どもの権利擁護のために試行錯誤した入所制限であったが、喜多原学園を利用すべきニーズのある児童については、そのニーズに応えることが施設の役割・使命であるという原則に立ち返り、今後は、入所打診があった県内児童については、特別な事情（※2）がない限り、全て受け入

を常に念頭においた特別支援日課である必要がある。

○　特別支援日課の実施にあたっては、日常生活の中で行動に制限を加える範囲を明確にした「特別支援日課の実施規定」に基づき実施し、子どもの最善の利益を考え、教条主義的にならないよう注意する。

㈢居室の個室利用の考え方

○　平成二十二年度に喜多原学園では、定員四名の居室を半分に簡易改築を行い、個室として使用できる部屋を十二部屋確保した。

○　居室個室化に関しては、子どもに安心安全な場を提供することは重要であり、子どもの特性や状況によって、個室での対応が必要な場面もある。一方で、子どもの自立にあたっては、社会性を身につけることも重要であることも考慮すると、共同で使用する居室も必要であり、全ての居室を個室利用するのではなく、両方のタイプの部屋が存在し、子どもの特性や状況に応じた居室の使い方を行うことが必要である。

㈣リービングケア（自立に向けての準備）の実施

○　リービングケアは、入所した時点から始まっている。特に親子関係の再構築が重要な課題となっている場合、調整に多くの時間を要することになるため、自立支援計画に基づいた個別の段階支援を丁寧に行う必要がある。

○　子どもによっては、職場体験・職場実習の実施などにより職業観を身につける取り組みが重要であり、地域の企業の協力を得ること、職親となる個人事業主との関係やハローワークなどとの連携が必要である。また、自立して生活している退所生の体験談を聞く機会を設けるなどの取り組みの充実を図る必要がある。

まず職員が積極的に地域との関係性を深め、地域貢献をしながら、学園の資源を地域で利用してもらう働きかけを行い、学校や関係機関等の視察・見学も積極的に受け入れることが必要である。

また、地域や関係機関により組織されている後援会との交流も活発化し、地域から支持される学園となることも重要である。

四　施設機能の充実と拡充

二の「支援の基本的な考え方」を踏まえつつ、学園の将来のあり方を見据え、次のような施設機能の充実と拡充を図っていくことが必要であり、以下、その項目毎の留意点を記す。

㈠アセスメント・自立支援計画策定の充実

○　必ず三方向（子ども・家庭・学校及び地域）からの子どもに関する情報を収集して、アセスメントを行い、自立支援計画を策定する。

○　自立支援計画策定にあたっては、学園はもとより福生中学校いずみ分校・福生東小学校分教室、児童相談所などの関係機関と十分な協議を行い、子どもや保護者の意見・意向を聴き、それを計画に反映する。

○　アセスメント結果は、あくまで仮説である。したがって、自立支援計画を策定し、支援を実施した後、支援結果及び支援方法を評価し、再アセスメントを行う必要がある。（支援後の評価は、子どもに対する評価ではないことに留意する。）自立支援計画は、概ね三ヶ月毎に見直しを行い、それに伴い、児童相談所にも援助指針の見直しを行って貰う。

㈡特別支援日課の実施方針

○　子どもの行動制限等を課す「特別支援日課」を実施する場合、その内容は、子どもの権利擁護

(七)権利擁護の推進

○　子どもの権利擁護を推進するためには、子どもの意見表明権が確保されていることが必要である。喜多原学園では、子ども自身が自分の意見を表明できる機会として、「児童会」があり、子どもの意見を取り上げる場となっている。この「児童会」を子どもが自分たちの問題や課題を掘り下げて議論できる場として発展させていく必要がある。

○　「子どもアンケート」を年間二回程度、実施することや「権利ノート」の配布と説明や「意見箱」の利用なども子どもの意見表明だけでなく、学園において、被措置児童等虐待を防止するために必要なことである。

○　近隣の民生委員二名で構成されている「第三者委員」がすでに設置されているが、苦情解決のための仕組みづくりとしての形式的な設置ではなく、日常時から子どもと接して、権利擁護の推進状況の確認を行える身近な存在となっていく必要がある。

(八)福生中学校いずみ分校・福生東小学校分教室との連携強化

○　喜多原学園は、分校・分教室と一緒に学園の理念や方針の確認を常に行い、方向性を一つにして信頼関係を深め、連携・協働して、共に子どもの教育が充実していくように努めなければならない。

○　近年、高校進学をする子どもが増えてきているが、入学しても中途で退学してしまう子どが多数いる現状である。これまでの受験の状況や退学の状況等の検証を行い、分校と学園が一緒になり在園中の指導やアフターケアのあり方を検討し、進学した退所生が高校卒業に至る支援を行う必要がある。

㈤アフターケア（学園を退所した後の支援）の充実

○　退所後のアフターケアにおいても、子どもが地域社会で一定程度自立するまで継続的な支援計画を策定（アフターケア計画）する必要がある。

○　また、子どもが地域社会で自立した生活を送るためには、これを支える支援体制が必要であり、児童相談所、学校、市町村、要保護児童対策地域協議会等をはじめとする関係機関との連携を日頃から強化する必要がある。

㈥保護者、家族への支援

○　平成二十八年の児童福祉法改正により、保護者が子どもの養育にあたっての第一義的責任を追うことが明記され、保護者への支援の重要性がより明瞭になったため、これまで以上に児童相談所との連携・協働を強め、保護者や家族への支援の充実を図ることが必要である。

○　保護者、家族支援を円滑に行うためには、学園と入所している子どもの保護者・家族との信頼関係を構築することが重要である。保護者が職員と共に子どもを養育しているという協働意識を持って貰うことにより子どもが安定し、保護者・家族が主体性を持って子どもを養育する自信を持つことにつながる。

○　家族関係の調整などのソーシャルワーク業務を行う家庭支援専門相談員の役割は、保護者や家族への支援内容・方法、関わり方について熟知している寮長が行う。家庭訪問を行い、保護者との信頼関係を強め、学園の支援方法への賛同を得た上で、健全に子どもが育つための方法を保護者や家族と共に考えていくことが重要であり、児童相談所等の関係機関はもとより、医療・心理等のスタッフとも連携を図り、それぞれの機能に応じた役割を担い、支援を行うことが必要である。

ぐに駆けつけられる職員が学園内あるいは近隣に住んでいることが有効と考えられる。

国立施設や夫婦小舎制である地方施設の中には職員が敷地内に住み込んでいる例があるが、本県においても、住み込み制の導入が可能かどうか検討しておく必要がある。

㈢家庭支援専門相談員等の単独配置

児童福祉施設の設備及び運営に関する基準（第八十条）では、家庭支援専門相談員の配置を義務化している他、心理療法が必要な場合には、心理療法担当職員についても配置することと規定されている。

喜多原学園では、家庭支援専門相談員は男女各寮長が兼務、心理療法担当職員は、他所属の心理専門職員が兼務することで対応している。

平成二十八年の児童福祉法改正により、保護者支援を強化することが明確化されたこと、被虐待経験や発達障がいがある子どもの入所が増えている現状を踏まえると、その課題に専属で対応する職員配置の是非について検討しておく必要がある。

※これらの中・長期的な検討課題は、人員体制や現寮舎の改築等の課題も含まれるため、検討した結果を具体化するにあたっては、人事・財政当局、職場労働組合とも十分に協議することが不可欠である。

※また、検討にあたっては、入所児童数の将来推計を見極めることが重要である。

六　おわりに

現在、全国児童自立支援施設協議会のホームページで掲げられている理念は、「共生共育」となっている。これは、「共に生活し、共に育む」ということであるが、子どもが職員との生活の中で成長していくと同時に、職員も子どもとの生活の中で成長し、より良い子どもの支援者となっていくことを意味

五　将来構想について（中・長期的な検討課題）

㈠男子寮の体制と新たな機能の付加

現在の喜多原学園の定員は三十六名である。（男子寮二十四名、女子寮十二名）現寮舎は、平成十年度に改築したものであるが、当時の寮舎改築の際は、中舎（十三名以上）や大舎（二十名以上）で許可する国の方針があり、男子寮は二十四名が生活できることを想定した建物構造で建築した。

その後、児童養護施設等においてはできるだけ家庭に近い環境での生活を保障することが重視されてきたことや、学園でも被虐待経験や発達障がいがある子どもの入所が増えてきたことも踏まえ、個々の子どもの特性に応じた個別で特別な支援を行うことも出来るよう、男子寮の居室を個室としても使用できるよう居室の改装工事を平成二十二年度に行った。ただし、建物の構造はあくまでも二十四名の空間スペースであることから、共有部分のスペースは、かなり広い空間のままであり、入所児童数が増加すればする程、寮舎内での子ども個々の動きを把握することが困難となる構造上の欠点がある。

過去十年間における男子寮の入所児童数の最大入所人員は十二名であるが、現行の建物構造で十三名以上の児童を受け入れる場合の居室の使い方を想定しておく必要がある。

また、例えば、中卒児童の個別ニーズに対応できる支援を行うため、学園から就労（職場実習）や通学する場合、リービングケアの一貫として、寮に付随した自活室を設置するなど、現行建物に新たな機能を付加する必要性についても検討しておく必要がある。

㈡夜間のリスク管理体制

夜間は、男子寮、女子寮にそれぞれ職員が一名、非常勤の夜間指導員がそれぞれ1名配置されている状況である。万一、寮内に不法侵入があった場合のことを考えると、夜間のリスク発生時にす

特別寄稿 ③

全国児童自立支援施設併設学校における教育活動に関する調査報告

横浜市立新井小中学校桜坂分校　副校長　西田　寛
横浜国立大学教育学部　准教授　鈴木雅之

Ⅰ　はじめに

一九九八年の児童福祉法改正を契機として、児童自立支援施設（以下、「施設」とする。）では現在、五十八施設のうち五十四施設で公教育が導入されている。また、全国児童自立支援施設協議会が発行する『非行問題』において、二〇〇九年に「児童自立支援施設における学校教育について」という特集が組まれるなど、児童自立支援施設併設学校（以下、「併設学校」とする。）で行われている学校教育の情報を共有する動きが見られた。しかし現在では、併設学校で行われている教育活動や進路状況、併設学校が抱える課題に関する全国的な調査は少なく、併設学校の教育活動についての全体像を把握することが難しい状況にある。阿部・瀬川（二〇一九）は、法改正・施行から二十年が経過しているものの、学校教育界側がこの

している。児童自立支援事業は、子どもの成長を図りつつ、子どもに関わる大人も成長していき、より良い社会を作っていく事業でもある。そのためには、個々の職員のスキルアップはもとより、職員間におけるチーム支援が活性化した状態を生み出し、それを維持することが最も重要なことである。

喜多原学園の理念は、「子どもが自立すること、社会と調和して生活することを支援する」であるが、当然その根底には「共生共育」という理念が存在する。このことは、通勤交代制勤務である喜多原学園も例外ではない。喜多原学園のあり方検討会において、学園の取り組むべき課題や方向性を整理し、報告書としてまとめたが、今後は、児童福祉分野の施策動向と学園運営の実態も踏まえながら、この報告書の内容を毎年見直すこととし、学園運営の充実を図ることとする。

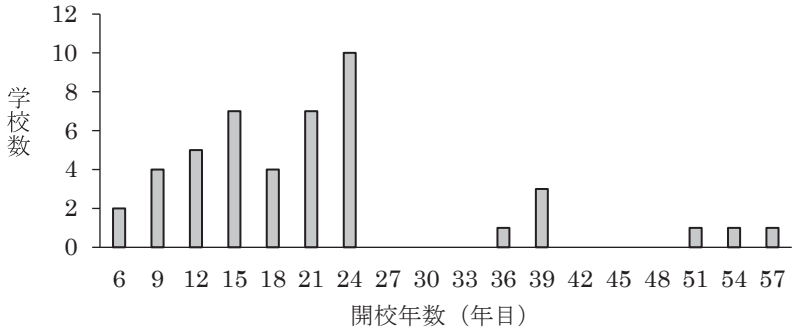


図 1　併設学校の開校年数

表 1　上級学校への進学希望者・進学者

	併設学校在籍年度				4 年間累計
	2018 年	2017 年	2016 年	2015 年	
中学 3 年生の在籍者数	450 人	427 人	412 人	369 人	1658 人
進学希望者数（進学希望率）	404 人 (89.8%)	393 人 (92.0%)	366 人 (88.8%)	333 人 (90.2%)	1496 人 (90.2%)
進学者数（進学率）	395 人 (87.8%)	376 人 (88.1%)	354 人 (85.9%)	324 人 (87.8%)	1449 人 (87.4%)
有効回答	45 校	41 校	38 校	33 校	—

表 2　上級学校定着率

	併設学校在籍年度				4 年間累計
	2018 年	2017 年	2016 年	2015 年	
進学者数	327 人	308 人	285 人	249 人	1169 人
在籍（卒業）者数（定着率）	241 人 (73.7%)	152 人 (49.4%)	59 人 (20.7%)	63 人 (25.3%)	515 人 (44.1%)
有効回答	40 校	33 校	23 校	21 校	—

注）表 1 と 2 では有効回答数が異なるため、進学者数が異なる

テーマを取り上げて実態調査の報告を行った学術論文はほとんど存在しておらず、関係者以外には併設学校の実態がほとんど知られていない状況にあることを指摘している。そこで、二〇二〇年度全国児童自立支援施設職員研修会分科会において、全国の併設学校で行われている教育活動の全体像を把握するために、各併設学校ならびに施設を対象に、併設学校における教育活動に関する調査を行った。本報告は、この調査をまとめたものである。なお、本報告の中では、入所児童を「生徒」と表記する。

Ⅱ　調査方法

調査は、横浜市向陽学園園長を経て全国児童自立支援施設協議会の承諾を得た上で、各併設学校または公教育が導入されていない施設（大阪府立子どもライフサポートセンターを除く）の五十七校・施設に質問紙を郵送し、回答を依頼する形式で行った（二〇二〇年二月発送、三月末回収）。質問紙は、併設学校の開校年数や教職員に関する項目等の学校基本情報、前籍校や併設学校での生徒の学力学習状況、併設学校で行われている学習形態、併設学校を卒業した生徒の上級学校での進路状況、施設との連携、併設学校の運営方針、併設学校が抱える課題等について回答を求めた。回答は併設学校・施設の管理職、または主幹教諭（総括教諭等）に依頼した。

回答は、四十八校・施設から得られた（回収率：八十四％）。図1に、回答の得られた併設学校の開校年数を示す。開校二十年目前後の併設学校が多いことから、一九九八年の法改正前後で多くの施設が公教育を導入し、併設学校では多くの指導方法の蓄積や実績が積み上げられていると考えられる。

は年度を遡るほど少なくなっていることから、本調査の結果が実態を正確に捉えているとは限らない点には注意が必要である。有効回答数の少なさは、併設学校・施設に関わった生徒の追跡調査を行うことの難しさを示すものとも言えよう。

表3は、上級学校の卒業率（上級学校進学者数に対する卒業者数の割合）と併設学校数の関係を示したものである。卒業率が四十％以下の併設学校・施設は十八あり、有効回答に対し七十二％であった。一方、六十％を超える併設学校は四校あり、本校が一校、分校が三校であった。これら四校のうち、一校は生徒数が比較的多く、二〇一五～二〇一六年度の上級学校進学者十八人に対し十三人が卒業に至っている（卒業率七十二．二％）。ただし、併設学校の規模は一般校に比べ小さく、施設間でも規模に大きな差があるため、併設学校・施設間で定着率や卒業率を単純に比較することは慎重になる必要がある。しかし、上級学校の定着率や卒業率の高い併設学校がどのような取組を行っているか詳細を明らかすることは、多くの併設学校・施設にとって有用と考えられる。

表３　上級学校の卒業率

卒業率	20%以下	20～40%	40～60%	60～80%	80%以上
学校数	8 校	10 校	3 校	3 校	1 校

表４　上級学校を卒業できた要因（有効回答：40 校）

項目	平均値
上級学校の先生の支援が良好であった	3.52
家庭環境（家族関係）が良好であった	3.44
上級学校の勉強についていけた	3.39
児童自立支援施設のアフターケアが有効であった	3.10
児童相談所の関わりが有効であった	2.67
上級学校の友人関係が良好であった	2.63
併設学校の先生の関わりが有効であった	2.41

注）各項目に対し、「0. わからない」「1. そう思わない」「2. あまり思わない」「3. ややそう思う」「4. そう思う」で回答を求め、「0. わからない」と回答した併設学校を除外して平均値を求めた

Ⅲ　調査結果

一　併設学校卒業後の進路について

併設学校を卒業した生徒の進路状況を把握するため、二〇一五～二〇一八年度に併設学校・施設に在籍していた中学三年生に関して、在籍者数、上級学校への進学希望者数、進学者数、上級学校での在籍者数および卒業者数について回答を求めた（表1）。なお、併設学校の在籍者数は各年度の十一月一日時点でのものとし、上級学校とは、全日制・定時制・通信制高等学校、高等特別支援学校・養護学校高等部、サポート校、専門学校とした。回答の得られた各年度の併設学校・施設の在籍者数の累計は一六五八人であり、そのうち進学を希望していた者は一四九六人（九十．二％）、実際に上級学校に進学した者は一四四九人（八十七．四％）であった。

次に、上級学校に進学した者のうち、上級学校に在籍・卒業している人数と割合を表2に示す。二〇一八年度に中学三年生であった生徒のうち、翌年度末に上級学校に在籍している割合は七十三．七％、二〇一七年度に中学三年生であった生徒のうち、翌々年度末に在籍している割合は四十九．四％であった。また、二〇一六年度と二〇一五年度に併設学校に在籍していた生徒のうち、上級学校を卒業した割合はそれぞれ、二十．七％、二十五．三％であり、学年が上がるにつれて、特に二年以降に定着率が大きく下がり、最終的には七十％以上の生徒が中途退学していることが分かった。また、調査した四年間の定着率は四十四．一％であった。以上のことから、併設学校・施設に在籍している生徒のほとんどが進学を希望し、実際に進学しているものの、上級学校に定着し、卒業に至る生徒は少ないと言える。ただし、有効回答数

（2）入所後（併設学校に転籍後）の学習状況

入所後の学習状況について、「意欲的に学習に取り組んでいる生徒」、「勉強ができるようになりたいと思っている生徒」、「併設学校の生活を楽しいと思っている生徒」の割合について回答を求めた（図3）。その結果、いずれも「八割程度」や「ほとんど全員」と回答した学校が多く、入所後の生徒は学習に意欲的に取り組み、勉強ができるようになりたいと思っていると推察される。また、併設学校での生活が楽しいと感じていることから、生徒は教職員、施設職員との関わりの中で、学力だけにとどまらず様々な成長を実感し、それを肯定的に受け止めているのではないかと推察された。

一方、教科担当者に対し指導の困難性（学力、学習意欲が低い等）について回答を求めたところ、数学や英語の指導に困難を感じている併設学校が多かった（表5）。また、数学と英語については、半数以上の併設学校が「いつもある」と回答した（数学：五十八．三％、英語：六十．四％）。そこで次項では、数学と英語に注目して、各併設学校で行われている学習支援の取組について検討する。

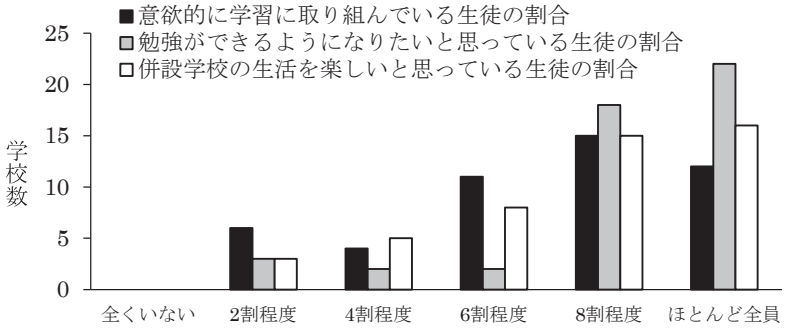


図３　（入所後）併設学校での学習状況

表５　各教科の授業における指導の困難性（有効回答：46～48 校）

国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術家庭	英語
2.29	2.29	2.52	2.27	1.78	1.67	1.74	1.79	2.54

注）「1. ほとんどない」「2. ときどきある」「3. いつもある」で回答を求め、回答の平均値を求めた

上級学校の卒業に至る要因に関し、表4の七項目について回答を求めた。その結果、「上級学校の先生の支援が良好であった」と「家庭環境（家族関係）が良好であった」が特に高い値を示し、退所後の家庭や生徒の所属する環境が重要であることが推察された。また、「上級学校の勉強についていけた」がこれらに次いで高い値であり、併設学校において基礎学力を身に付けさせることが重要と考える学校・施設は多いと考えられる。したがって、生徒の進学希望に対し、個々に応じた学習支援や安定した授業が実施できる学校運営や、適切な進路指導が重要であると考えられる。

二　生徒の学力学習状況について

（1）前籍校での学力学習状況

前籍校での生徒の学力学習状況について、「学校に登校していないため、授業を受けていない生徒」と「授業に取り組み、学年相当の学力がある生徒」の割合について回答を求めた（図2）。その結果、いずれも「二割程度」と回答した学校が最も多かった。したがって、施設に入所する生徒の多くは、前籍の学校に登校していたものの、学年相当の学力が身についておらず、学力が低いという問題を抱えていることが示された。

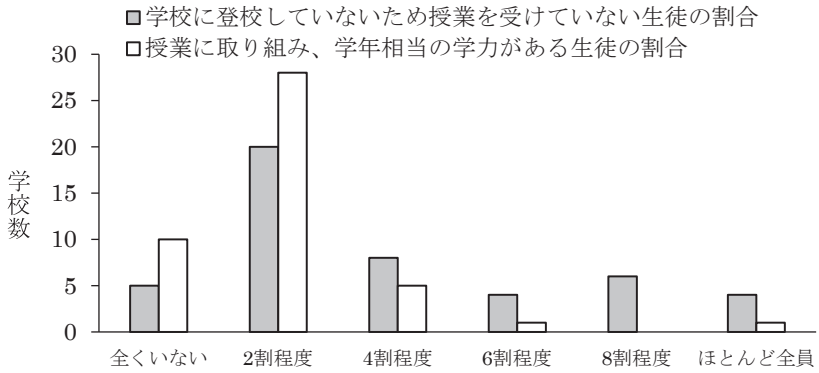


図 2　前籍校での生徒の学力学習状況

も多数みられた。日中の学校の授業だけでなく、寮学習でも学校と歩調を合わせることの大切さに気付かされるものである。中学三年生については、受験に向けた「補習」のような特別な取組も行っている併設学校があった。内藤・田部・横谷・高橋（二〇一二）は、基礎学力向上のための時間を設けている分校・分教室は九．一％であり、今後はこのような時間を拡充し、基礎学力の徹底した指導、向上を行う必要性があると指摘している。本調査の結果により、基礎学力向上に向けた併設学校の取り組みがより発展していることが分かった。

また、「五教科については、学年相応の学力が身に付いてない児童が多いため、下学年内容の復習と該当する学年の内容を並行して行っている」と記載する併設学校もあった。このことは、併設学校の教育課程を進めていく上で大きな問題と考える。施設に入所する前には、生徒は児童相談所で一時保護を経ている。一時保護所には公教育が導入されていないと思われ、その期間、生徒の学習がどのように進んでいるか明らかになっていないが、単元の未履修、いわゆる「学習の抜け」が生じているかもしれない。例えば、数学では一年生で方程式、二年生で連立方程式、三年生で二次方程式というように学習が進んでいく中で、一年生の方程式を学ぶ時期に一時保護や授業に参加しない等により、「学習の抜け」が生じてしまえば、その後二年生で施設入所しても、そのまま二年生の学習を進めていくことは難しくなる。併設学校に与えられた限られた時間の中で、下学年の内容の復習と該当学年の内容の学習を並行して行うことの難しさを表したものである。この問題を解決するためには、生徒の学習に対する意欲の向上が欠かせないであろう。基礎基本に特化した学習の取り組みを実施している併設学校のうち、十九校で生徒の学習意欲が向上していると回答していることから、基礎基本に特化した取り組みは、生徒の「学習の抜け」を解決するための重要な取組であると考えられる。併設学校間でより詳細な情報を共有することで、各併設学校の指導方法の発展と生徒の基礎学力向上につながるものと考える。

三　学習支援の形態について

併設学校の学習支援の中で、授業の形態について回答を求めた（表6）。一斉授業は四十六校で実施されており、そのうち九教科で実施している学校は二十九校であることから、ほとんどの併設学校で一般校と同じような授業形態をとっていることが分かった。また、学年別で一斉授業を実施している学校は三十二校である一方、学年を混在させて一斉授業を行っている学校が十三校あった。これは、生徒数が少なく複式学級で運営していることや、例えば中学三年生が中学一年生または二年生の内容を学習するなど、生徒の学力に合った学級編成を行っているためと考えられる。したがって、各併設学校では、生徒の在籍数や学習状況に応じて形態を変えるなどの工夫を行っていることが推察される。これは一般校にはない授業運営の難しさを示しており、さらに詳細な調査を行う必要がある。習熟度別授業については、二十五校が実施していると回答した。そのうち数学は二十四校、英語は二十二校で実施され、習熟度別授業を実施している学校のほとんどで、数学と英語について生徒の学力を高めるような取組を行っていることが分かった。また、学年別・学年混在を問わず、個別のプリント学習で授業を展開している併設学校は三十三校あり、数学では三十二校、英語では二十六校であった。このことからも、数学、英語の学力を高める工夫を行っていることが分かる。

次に、基礎学力向上に特化した学習支援の取り組みについて自由記述で回答を求めた結果、二十九校から回答が得られた（資料1）。多くの併設学校において、テスト（コンテスト）を活用して生徒の学習意欲を引き出し、基礎学力の定着を図るための取り組みを行っていた。また、学習において寮との連携を進めている取り組み

表6　併設学校での授業形態

授業形態	学校数
一斉授業	46校
習熟度別授業	25校
個別のプリント学習	33校
基礎基本に特化した取組	29校

「児童生徒の個々の特性や能力、各教科の習熟度に応じた指導を行い、学習意欲を喚起し、進路への希望を持たせる」など、学ぶ楽しさや分かる・できる喜びを感じさせ、自己肯定感を醸成させるという本来の学習する意義に目を向けた指導方針が伺える。中には「分校は教育の最後の砦」という力強い使命感を抱いて指導支援を行っている併設学校もあった。

回答数は少なかったが、進路についての記述もあった（六校）。「上級学校の学習についていけるだけの忍耐力や基礎学力を身に付けさせる」などのように、次のステージへどのように繋いでいくか、そのステージで上手に生活していく力をいかに身に付けさせるかという、未来に視点を向けた方針で教育支援を行っていることが伺える。また、卒業後の進路保障、高校進学率百％、高校退学率〇％を目指す」と力強い方針で経営している併設学校もあった。記述は少ないが、進路も見逃せない視点と考えられる。

五　施設と併設学校の連携

併設学校の経営方針で最も多かった施設との連携について、具体的な連携内容について検討するために、表7に示した内容について該当するか否か回答を求めた結果、いずれも該当すると回答した併設学校が多かった。特に「行事への主体的・後方支援的参加」や「学習状況に関する情報交換」については、四十校以上が該当すると回答した。なお、「職員室座席の混在化による

表７　施設と併設学校の連携

連携内容	学校数
学園内外の行事への主体的・後方支援的参加	44 校
授業での子どもの学習状況に関する情報交換	42 校
併設学校での学習と寮学習の連携	36 校
職員室座席の混在化による日常的なコミュニケーション	32 校
クラブ活動の共同運営	30 校
TT（ティームティーチング）	25 校

なお、上級学校卒業率が六十％を超える四校のうち二校では、以下のような取り組みをしているという回答が得られた。一校は、「月曜一校時に『基本の時間』を設置している。数学、英語で個に応じた課題を設定し、各十五分ずつテストを行っている。水曜にテストを返却、次の課題を伝え、水曜から日曜までの寮学習の目標提示となるよう指導している」というものであり、もう一校は、「月・火・木をコンテストに向けた演習の時間、金をコンテストとしている。コンテストの満点者と高得点者については、翌月の全校朝会において、各担当から賞賛の言葉を掛けるとともに、表彰を行っている」というものであった。このように、上級学校の定着率が高い併設学校においても、基礎学力向上に向けた取り組みを組織的計画的に構築し、運用していることが分かった。今後は、このような取り組みが生徒の学習意欲や基礎学力向上にどのような効果を及ぼしているか、詳細な調査を行うことが必要であろう。

四　併設学校の経営方針

併設学校として大切にしている考え方、取り組みという学校経営方針に関わる質問に対し自由記述で回答を求めた（資料２）。施設の連携・協働、施設方針の尊重に関する記述が二十九校（六十九％）から得られた。具体的には、「施設がなければ存在しない学校であることを常に意識している」、「福祉、教育が車の両輪となり協力協働することが大切であるが、施設の中の分校であり、施設の意向は最大限尊重する」というものであった。併設学校は、教育は教育、福祉は福祉という考え方ではなく、福祉による生活支援の土台の上に教育活動が行われていることを強く意識していることが伺える。

また、併設学校の教育支援に関する回答が二十四校（五十七％）から得られた。「学力より学ぶ楽しさを味わわせ、達成感、自己有用感を高めることで、前籍校、上級学校の生活に前向きに取り組む意欲を育てる」、

次に、連携の取組内容やその効果について自由記述で回答を求め、表7の結果と合わせて、図4に連携の流れとその効果をまとめた。連携の中でも情報共有は、年一回の支援方針に関わることから日々の子どもの状態を共有するに至るまで非常に多くの機会を設定していることが分かった。また、情報共有の結果として、「互いの組織文化の理解」、「それぞれの立場で互いを尊重し合える関係性の構築」、「子どもの理解、指導方針の共有化」につながることが分かった。このような日々の地道な情報共有を行うことによって、「矛盾と切れ目のない支援」という一貫性のある支援方法が構築されると推察される。そして、一貫性のある支援を併設学校と施設が連携して実行することで「二人三脚型」の取り組みがなされ、「学力や学習意欲の向上」という効果が得られると考える。

六　進路指導に関わる併設学校と施設、関係機関の協働について

小林（二〇一三）によると、公教育が導入されたことで、生徒の進学率は高まっている。今回の調査においても、進学希望率は九十％を超えており、生徒への進路指導の重要性が高まっている。そこで、進路学習、進路面談、入試に向けた学習・面接指導に併設学校や施設、前籍校、児童相談所がどのように関わっているか検討した（表8）。授業で行う進路学習はすべての併設学校・施設で実施されており、その主体は併設学校であることが分かった。

また、受験校決定に関わる進路面談については、施設と併設学校との協働が最も

表８　進路指導に関する併設学校、施設、関係機関の協働

	併設学校のみ	施設との協働	前籍校との協働	児童相談所との協働
授業での進路学習	36校	6校	4校	0校
受験校決定に関わる進路面談	1校	36校	19校	27校
入試に向けた学習・面接指導	12校	29校	7校	1校

日常的なコミュニケーション」については、同じ部屋であるが、施設職員と併設学校教職員でいわゆる島を分けている状態である施設もあった。

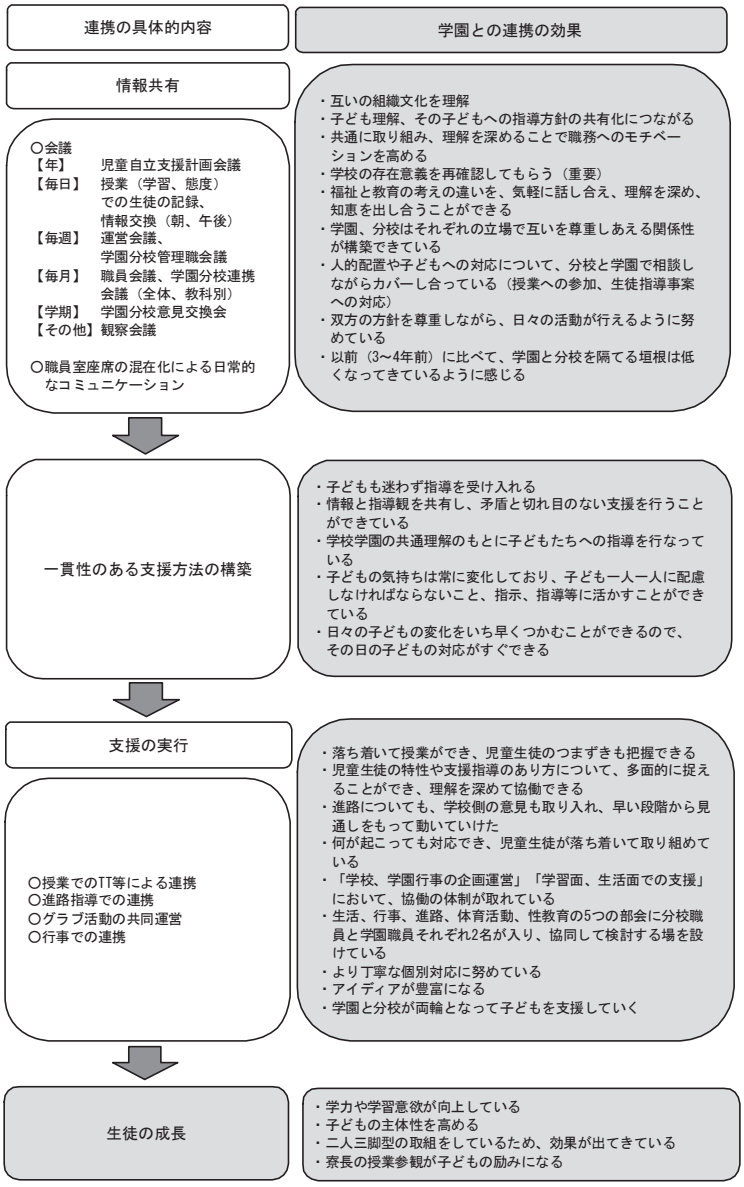


図４　施設と併設学校の連携の具体的内容とその効果

に、特に技術家庭では半数以上の併設学校で免許外の状態であった。さらに特別支援教育を要する生徒が増加しているため「慢性的な人員不足」につながっていると考えられる。教育課程を進めていく原動力は教職員である。その教職員が慢性的な人員不足となる併設学校の現状は早急に改善を要するといえる。

また、人事異動に関しては、「教員の入れ替わりが激しく、組織的継続的な指導が難しい」と回答している併設学校が複数あり、野田（二〇一五）の報告と変わらない状況が続いていることが分かった。表10は教職員の在籍年数を示したものである。在籍年数が三年以下の割合が非常に多く、組織の継続性が難しい現状を表している。「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」（厚生労働省、二〇〇六）には、入所している子どもの特性や能力などに応じて適切に対応できる質の高い職員の配置とともに、発達障害等に対応できる資質を有した教員などの配置が望まれると記載されている。併設学校という特殊な環境で指導の困難性が高い状況の中、人事異動にも適切な配慮が求められる。

進路に関する課題も重要な問題である。先に示したように、進学希望率が九十％を超える状況の中で、私立高校への受験には大きな障壁が存在している（資料3）。教育委員会等他機関に向けた併設学校の理解を深める活動は、生徒の進路保障にも関わると考えている。

表９　免許を有していない教職員が授業している教科

国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術家庭	英語
5校	2校	3校	1校	3校	13校	6校	25校	3校

表 10　併設学校職員の在籍年数

在籍年数	3年以下	4～6年	7～9年	10年以上
割合	61.6%	28.6%	4.9%	4.9%

注）回答の得られた併設学校職員の合計人数は 391 人

多く、児童相談所との協働も二十七校でされていることが分かった。上級学校進学後、児童相談所が継続支援を行う場合、生徒の進路の決定に至る支援に関与することにより、継続支援がより有効になると考えられることから、進路面談に児童相談所が関与することは非常に重要と言える。

入試に向けた学習・面接指導に関わっている併設学校は単独・施設との協働を含めて四十一校に上り、生徒の進路に関し最後まで併設学校が関わっていることが示された。なお、前籍校との協働が行われている場合、そのすべてにおいて、受験時に学籍が前籍校に転籍していた。

七　併設学校が抱える課題

併設学校が抱える課題について、自由記述で回答を求めた。四十一校から回答があり、その内容を「併設学校の教育課程に関する課題」、「併設学校の環境に関わる課題」に分類した（資料３）。「併設学校の教育課程に関する課題」については、一般校と同じように授業を進めることが困難であり、生徒の学習を進めていく上で指導に様々な工夫が必要になる。また、特別支援教育に関する課題が多く回答され、「発達障害を持つ生徒の増加により、特別支援教育のノウハウやスキルが必要になる」とあるように、指導が難しい生徒に直面している様子が伺える。玉城（二〇一三）は、児童自立支援施設に入所する児童生徒のうち、約四十％に発達障害の診断または疑いがあり、教職員には発達障害に関する高度な専門性が必要であるとしている。

「併設学校の環境に関わる課題」では、教職員人員不足が非常に大きな問題となっている。この原因は、在籍数が最も少ない四月を基準に教職員数が決まってしまうためである。表９には免許を有していない教職員が授業している教科を示している。「配置教員の教科に偏りがあり、免許外の授業が多い」とあるよう

長谷川正徳（二〇一八）．児童自立支援施設における教育保障―教員の立場から見た支援に関する一考察―．明治大学教育会紀要．十巻．五一―六二頁．
小林英義（二〇一三）．もうひとつの学校―児童自立支援施設の子どもたちと教育保障―．生活書院、全二〇三頁
厚生労働省（二〇〇六）．「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」報告書．
内藤千尋・田部絢子・横谷祐輔・高橋智（二〇一二）．児童自立支援施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究―全国児童自立支援施設併設の分校・分教室の教師調査から―．東京学芸大学リポジトリ．六三巻二号．二一―三〇頁．
野田正人（二〇一五）．児童自立支援施設の今日的課題．犯罪社会学研究．四〇号．五七―六七頁．
玉城晃・神園幸郎（二〇一三）．児童自立支援施設における発達障害のある児童生徒への指導・支援に関する研究．Asian J Human Service．五巻．六四―七七頁．

Ⅳ　まとめ

本調査は、全国の併設学校の教育活動について全体像の把握を試みたものであった。結果の中で、生徒は勉強ができるようになりたい、併設学校での生活を楽しいと思っていることは、併設学校に関わる者として大変うれしいことである。その生徒に最善の利益をもたらすためには、併設学校と施設は強固な連携を継続的に行っていく必要があり、併設学校は生徒の自立に向けた力を身に付けさせるために、指導の工夫改善が欠かせない。併設学校には教職員の人員不足等の課題が山積し、一朝一夕には解決が困難である。そのような環境の中で他の併設学校との交流は非常に重要である。野田正人立命館大学教授、小林英義元東洋大学教授が呼びかけ人となり、運営委員会形式で「児童自立支援施設に併設された学校教育研究会」が開催されている（野田、二〇一五）。この貴重な研究会や『非行問題』を通して、併設学校が取り組んでいる教育実践を発信、共有できる機会が今後も継続されることが期待される。生徒がどういう過去の経緯で施設に来たとしても、生徒を理解し、社会で自立できるように学ぶ場が分校である、と熱く語る併設学校の教職員もいる（長谷川、二〇一八）。併設学校はこのような教師集団を形成し、施設と連携をとって、生徒の自立を支援する学校として発展していくことを願う。

参照文献

阿部二郎・瀬川寛予（二〇一九）．義務教育諸学校の諸相―児童自立支援施設への設置　東北六県の事例―．北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要．九巻．二〇七―二一六頁．

資料１　基礎基本に特化した取組（つづき）

取組内容	取組の効果
夏季休業中に補充授業（3 限×14 日）を行なっている。授業数にカウントしている。	個々のつまずきに対応することができるので、学習に対する意識意欲が向上していると感じられる。
毎朝の 20 分間を帯で取り、月曜は理科というように、曜日ごとに教科を決めて、朝学習を行っている。また、毎週木曜日はこの時間に漢字テストを行い、終業式で表彰している。数学の授業の開始後 5 分間で、正の数・負の数の加減乗除の計算など数学の基礎学力問題に取り組んでいる。	漢字テストは学校が設立される前からの取組を引き継いだものであり、寮でしっかり勉強して臨むことで学習習慣の育成に役立っている。朝学習は教科担任が基礎的な学習プリントを準備し、学級担任が教えている。「分かった」「できた」と感じることで、学習意欲の向上につながっている。
発達障害などで特別支援学級対象生徒には、発達段階に応じた内容プリントを用意し、個別学習を実施している（英語、数学）。	理解する成功体験を積ませることで、学習意欲は向上している。授業態度も積極的な面が多く見られる。
中学 3 年二学期以降は週 3 回クラブの時間（6、7 限）を進学希望する子どもに補習授業をしている（月水金 14:30～16:30）。	進学への意識づけとなり、学力向上を目指す。
国数英各 1 時間ずつ、全員が（男女別）習熟度に応じてクラス編成し、ワーク、プリント等を学習する。国語は漢字、数学は計算、英語は単語や文法。	取組により、学習意欲が変わったかどうかはわからない。基礎学力向上の取組は、当初は目新しいこととしてやる気を見せるが、回を追うごとにモチベーションが低下していく。
各教科で適宜、個に応じたプリント学習や復習などを行なっている。	基礎基本が定着できていると感じている生徒がほとんどであるが、学習意欲の向上には直接繋がっていないのも現状である。
習熟度に応じた内容を、基本的に個別で行っている。	個人差はあるが、「分かる」「できる」ことが増え、意欲が高まっているように感じる。
数学英語において、習熟度における 2 グループが基礎を中心とした学習を行なっている。数学では計算を中心に、英語では単語と文法を中心に行なっている。	できた、わかった、わかるという生徒が増え、やる気につながっている。
教科：国社数理英、週時数 2 時間／週あたり、内容：生徒の実態に応じて、各教科をローテーションで実施	小学校の内容まで遡って学習する内容もあり、指導者は苦労しているものの、子どもにとっては「わかる」喜びが構築されてきており、学習に対する意欲の向上が見られる。
入所生が来年度に学習（学力）検査を行い、クラス編成を行う。	それぞれ意欲的に学習に取り組んでいる。
プリント学習による基礎学習を毎日 15 分間､5 教科のうち 1 教科を日替わりに行なっている。	無理なく自分の学力に応じた学習ができるので、意欲を失わずに問題を解く学習習慣が身についている。
宿題：1 日 1 教科、5 教科を順に、子どもたちは寮へ持ち帰り、寮学習の時間に行なっている。	基本については身につきつつあると思われる。
5 教科については、学年相応の学力が身についていない児童が多いため、下学年内容の復習と該当する学年の内容を並行して行なっている｡そして、毎週火曜日の朝の会後に 15 分間、基礎的な内容のテストを行い、定着を図っている。	結果は、その日の帰りの会で、担任から見せてもらい、その日のうちに確認させているが、ほとんどの生徒が理解できていなかったところが、理解できるようになり、意欲に繋がっていると感じる。
新規入所児童に対する個別指導（数学）。	個別指導の時間を 4～5 時間組み込むことで、やや自信を持って一斉授業に臨むことができる。
1 校時前の朝自習の時間帯に、5 教科（国、社、数、理、英）を 1 週間（月、火、木、金の 4 日間）を基本にして実施している。月、火、木をコンテストに向けた演習の時間、金をコンテストとしている｡コンテストの満点者と高得点者については、翌月の全校朝会において、各担当から賞賛の言葉を掛けるとともに、表彰を行っている。夏季休業中に補習学習を実施している。	学校、学園職員、全校児童生徒が集まる全体の場で、賞賛表彰されることは、児童生徒が日々の学習や生活に自信を持ち、前向きに取り組もうとする意欲の向上につながっている。

資料１　基礎基本に特化した取組

取組内容	取組の効果
曜日ごとに教科のファイルを寮に持ち帰らせ、自習時間の課題としている。自習で使用したノートは、分教室でもチェックし、コメントを記入する。定期考査前一週間は、対策プリントを準備し、自習時間の課題としている。その期間は、分教室の教員が寮を訪問し、学習支援を行なっている。	寮（学園）の学習指導と連携することで、自習時間に「何をすれば良いか分からない」ということが減った。子どもによっては授業内容について、さらに深く調べてみたり、ノート一杯に単語や漢字の練習をしてくるなど、意欲的な取り組みも見られるようになっている。
小 6 算数、中 3 数学、中 3 英語において、その学年の学習を理解するためのレディネスが整っていない生徒に対して、T2 がそれ以前の学習を指導している。	授業の内容が全く分からず、途方に暮れていしまう状況から、自分でできることが増える実感を持つことができるようになった。
総合の時間を利用した漢字力、単語力向上のための取組。小中学生全員に課題プリントを与え、紅白に分かれて競わせている。テストを実施、合計点で勝利した組に表彰。個人でも 90 点以上には優秀賞を与えている。	目標を持たせて取り組むことで、子どもたちは寮でも意欲的に練習に取り組んでいる。
5 教科で授業で個別のプリント（下の学年）を行うことを取り組んでいる。	プリントについて、意欲的に取り組んでいる生徒がほとんどである。
数学週 1 回習熟度別、英語週 1 回全学年英単語テスト、国語週 1 回全学年文章を書く練習を実施。	国語月曜日の 1 時間目に実施、落ち着いて週の授業を始めることができる。年 3 回漢検を実施しているが意欲的である。
学習支援プリントを寮で配布。寮での学習指導をお願いしている。1 人を教室から出し別室で個別授業（数学 1 対 1 の指導、中 2）。	少しずつ学習に対する意欲が向上、教室のイスに座っていられる。
その日の授業の復習プリント学習（寮での夜間学習に使用）。 進学基礎講座、10 月下旬より毎週国数英 1 時間 16:00～17:00 曜日ごとに、隔週交互理社 1 時間 16:00～17:00。 サマースクール期間中（7 月下旬～8 月中）の基礎（数、英 10～20 時間くらい）。	自己肯定感が高まり、自らの可能性を感じ、将来を展望する力が高まっている。
月曜 1 校時に「基本の時間」を設置している。英数で個に応じた課題を設定し、各 15 分ずつテストを行っている。水曜にテストを返却、次の課題を伝え、水曜～日曜までの寮学習の目標提示となるよう指導している。	短期の学習目標が明らかになることにより、寮での学習習慣がついた。また、合格したいという意欲、合格するとうれしいという達成感を抱き、学習への意欲向上につながっている。更に、結果を学園職員に定期的に提示、説明しているので、子どもの課題を寮でも認識でき、寮学習の指導の中でも学校と連続した指導をしてくれている。
朝学習時の小テスト（漢字、計算、英単語）。 漢字検定受検。	スモールステップで、目標をもって取り組んでいる。
帰寮後や朝学習時に、自分の力にあった、あるいは自分が試してみたいと思うプリントを全教科準備して、自由に選んで取り組めるようにしている。	自分の抜け落ちている分野（単元）を、堂々と学習するキッカケになっている。また得意な分野をさらに伸ばそうと意欲的に取り組む子どもも見られる。
朝学習では、漢字の練習に取り組ませている。週 3 日、1 日 15 分程度行い、週末に漢字テストを実施、その後直しや練習を行なっている。中 3 生は秋（10 月下旬～11 月上旬ごろ）から週 4 日、1 日 30～40 分の放課後学習を実施（5 教科の復習、授業の補充学習等）。	高校進学を目指している生徒にとっては、少しでもわかったりできたりすることでよくより組めるようになってくる。分からないことも質問しやすく、苦手なところを中心に、自分のペースで学習できることや、寮よりも学校という環境の方が学習に取り組めることが要因と考えられる。
毎週 1 時間補習の時間があり、補習授業を行なっている。教科は教師が決める。	補習を行うことで、少しずつ力を伸ばしている。
子どもの要望に合わせて基礎学習プリントを行う時間を設定し、寮学習で取り組ませている。	できることが増えると、意欲につながる。取り組んだことを価値づけることで意欲が高まる。
漢字検定の実施、計算コンクール・英単語コンクールの実施を週 3 時間行なっている。	結果が目に見えてわかるので努力が成果となって現れることがある。前向きに努力できる児童生徒もいる。

資料２　併設学校の経営方針（つづき）

併設学校の教育支援に関する内容	子どもの意欲を引き出し、それを大切にすること（授業）。
	前籍校に戻った時にしっかりついていけるように学力や授業規律を身につけさせること。
	学力より学ぶ楽しさを味わせ、達成感、自己有用感を高めることで、原籍校や上級学校の生活に前向きに取り組む意欲を育てること。教師は敵ではなく、信頼できる存在であることを伝えること。
	学校内で「学ぶ喜び」を感じさせること。部活動、行事等で体験し。感動を得させること。
	子どもに寄り添うこと。
	可能な限り個別指導をしている。寮での生活を踏まえて（トラブルや問題行動）、授業で対応。
	主として授業を通して、児童生徒の育成を図ろうと、学校としての役割を自覚しながら取り組んでいる。
	児童生徒の個々の特性や能力、各教科の習熟度に応じた指導を行い、学習意欲を喚起し、進路への希望を持たせる。自己肯定感の育成：生徒指導の三機能を生かす。ほめる、認める、励ます言葉がけなど、生活習慣・学習習慣の定着：自治会活動での目標設定、学習ルール、寮学習の充実など、基礎的基本的な学力の育成：わかる授業の工夫、表現活動、漢字検定の取組など、生き方を考える場の設定：道徳教育、人権教育、体験的活動など、進路を大切にする心の育成：職業や進路の調べ学習、人間関係形成能力の育成、キャリア教育など。
	児童自立支援施設の取組、日課を優先させながら、できる範囲で学習支援をするというスタンスを大前提として取り組んでいる。
	学園が進めていく児童生徒の支援方針を充分に理解した上で、教育活動を進めていく。授業中の役割分担を明確にする。
	入所時に不登校等で基礎のない状態の子がほとんどなので、個々に応じて必要なレベルに合わせて授業を行なっている。
	子ども一人ひとりの育ちを把握理解し、個に応じた指導をできる限り行う。
	児童自立支援施設の活動を尊重しながらも、授業時間の確保等、教育活動として当たり前に行われるべきことを行っていく。
	学院主体行事には学校担当者を位置づけ、学院主体行事や共同作業などには全員参加で臨んでいる。なお、挨拶や清掃など当たり前のことを当たり前に丁寧に行うことに価値を置き、誰かの役に立つこと、誰かのために頑張ることを称賛している。また、子どもに強いることはまず大人からなど、児童自立支援施設で大切にされていることを教員も実践している。
	「学力の向上と自立に必要な力の育成」を学校教育目標とし、卒業後社会で生きていくために必要な対人関係スキルの向上を目的とした様々な取組を教育課程で実施している。
	生徒個々の課題克服に向けて、その生徒に応じた指導を行い、個性と能力を伸長し、心豊かな人間性の育成に努める。現状の自己点検、自己評価を行い、課題を明らかにしながら、教育活動の質的向上に努める。
	「自ら自律し、自ら行動する人間の育成」を目指し、取組を進めている。子どもたちの実態として「大人不信」「勉強ぎらい」の二点が課題として特に大きいことから、子どもたちに関わり寄り添うこと、粘り強く学習支援を行うことを心がけている。
	原籍校や上級学校での学習についていけるだけの忍耐力や基礎学力を身につけさせる。
	分校は教育の最後の砦として存在していると考えている。共催する行事は両組織が結束力を高める良い機会と考える。例えば体育祭、文化祭の係には必ず両組織の職員が入る。文化祭は２部構成で１部を分校が、２部を学園が対応するなど。最も重要なのは日頃のコミュニケーション、協議、雑談等で培われる信頼感であると思う。
	児童生徒の自立支援を目標に、教育活動全般を通して、学校生活への適応をはかる取り組みを学校経営の柱としている。施設併設学校の特色を生かした教育課程の編成を行い、指導方法の工夫・改善に努める（例：１単位時間 40 分、テスト日課 50 分）。
進路に関する内容	上級学校の生活に前向きに取り組む意欲を育てること。
	学習意欲を喚起し、進路への希望を持たせる。
	卒業後の進路保障（高校進学率 100%、高校退学率 0%を目指す）。
	進路保障。
	上級学校での学習についていけるだけの忍耐力や基礎学力を身につけさせる。
	分校は学力進路、学園は生活面をまとめながらも、お互いに支援し合う体制。

資料２　併設学校の経営方針

施設との連携協働、施設方針の尊重	学院が掲げる「with の精神」に則ること。一緒にやり、一生懸命やること。
	これまで施設が行ってきた教育活動を尊重すること。施設の考え方を大切にし、それにできる限り協力すること。
	一人一人の生徒に対する児相、学園の援助方針を確認しながら、適切な生徒指導、学習指導を進めること。
	学園職員と連携して、子どもの自己肯定感、自己有用感を高めるために支援を進める。
	命令系統が違うので支援できること、できないことをしっかり決めておく。
	学園があっての分校という開校当時のビジョンを継承している。福祉と教育が連携すると、困難な背景の中で生きてきた子どもの未来を開くことができると信じている。
	施設（学園）の方針を踏まえた上で、主として授業を通して、児童生徒の育成を図ろうと、学校としての役割を自覚しながら取り組んでいる。
	学園・分校は福祉・教育と考え方の違いはあるが、お互いにお互いの考え方を理解し共有している。
	児童自立支援施設の取組、日課を優先させながら、できる範囲で学習支援をするというスタンスを大前提として取り組んでいる。子どもの管理上の対応について、責任の所在を明確にしつつ、協力できるところは協力し合うようにしている。
	学園が進めていく児童生徒の支援方針を充分に理解した上で、教育活動を進めていく。授業中の役割分担を明確にする。
	児童自立支援施設の活動を尊重しながらも、授業時間の確保等、教育活動として当たり前に行われるべきことを行っていく。
	本校形式の学校であり、学院がなければ存在しない学校であることを常に意識している。また、学校運営にあたっても学院の理念を最優先させている。
	園との連携、情報交換（生徒の様子など迅速に共有できるように連絡を密にしている、1 日 2 回の打ち合わせ）。
	学院職員と入所児童に対して良好な関係を保ちつつ、互いに協力してその指導にあたること。
	分校と施設職員との「共有」意識を大切にし、積極的に情報交換、共有を行う。
	学校の流れ、福祉（施設）の流れを上手く調和させながら分校経営を行うことを大切にしている。今年度、始終業式のあいさつをはじめ、様々な式や会で、園長、教頭、双方の責任者が話をしている。お互いが関わりのある内容にすることで、方向性を合わせられていると思う。
	「with の精神」協働、学校の活動だけでなく、寮や施設として行う活動にも教員は参加している。
	児童への支援は福祉、教育が車の両輪となり協力協働することが大切であるが、学園の中の分校であり、学園の意向は最大限尊重する。
	学園とのコミュニケーションを密に取り、連携した取組を心がけている。
	学園職員との協働、隙間の時間を利用して、児童生徒の情報共有を行う。
	教育と福祉の職員、組織の連携を大切にしている。
	学園との連携。
	学園とのコミュニケーション。学園の意向に基づいた教育支援。
	積極的な連携、情報交換と共有。
	学園との連携、情報共有。
	施設との連携。
	施設職員との連携。
	小さいことでも情報交換をしている。
	寮の方針の理解。
	連携と協働、包括的チーム支援。

資料３　併設学校が抱える課題（つづき）

併設学校の環境に関する課題	教職員に関する課題	○人事異動 ・教員の入れ替わりが激しく、組織的継続的な指導が難しい。 ・希望をしてここに勤務しないと精神的にきつい。 ・ベテラン教員が３年で異動したがる。 ・初任の育成環境としてふさわしくない。 ・教員は異動で配置となる。やりがいやモチベーションの向上が課題と考える。 ・分校であるがゆえに、問題のある教職員が多く異動してくる現状がある。 ・開校７年目を迎え、連携の中心となっていた教員が異動となり、開校当初から勤務する教員も３名（在職教職員は24名）となった。開校当初、いろいろな話し合いがなされ、今の形が出来上がったが、今後、形だけが受け継がれ、その理念が継承されることがなくならないようにしていかなければならない。 ・少ない人員で同じ年に多くの職員が異動しないように計画性が求められる。
		○人材育成 ・一般校とは全く異なる環境での指導なので、生徒や学園を理解し力を発揮するのに最低３年はかかる。
		○労務 ・県と市の協定が結ばれていないこともあり、分教室職員が学園の行事で外へ出る場合、出張旅費をどうするかなど曖昧な部分が多い。
	進路に関する課題	○私立受験 ・私立高校は、本校在籍のまま受験すると不利になる場合がある。 ・私立高を受験しても初めから不合格と言われる。 ・私立高校が受験を受け入れてくれない。 ・中３生の進学先が決まらない。本分校からの受験をした場合、学力的に達しているか、それ以上の成績の者でも私立高は不合格になる。分校からの受験は不利になるのではないかと強く感じる。
		○その他の志望校問題 ・推薦入試のチャンスを与えてない ・性加害生徒の進路先に被害生徒が進学することのないよう前籍校や保護者との調整が実質上不可能
		○受験情報 ・県外の生徒が多く、各県によって、高校受験のシステムが異なっている。また、受験科目や学力も様々で、情報収集や一人一人に応じた受験対策に十分な配慮を要する。
		○高校中退 ・高校退学率 20%（改善している）
	施設との連携に関する課題	・基礎学力の向上、定着を図るようなシステムの構築を目指したい。それには寮との連携が必要となる。 ・教育と福祉の連携（現状、現場の力量に任されているような感じであるが、文科省と厚労省がしっかり連携できているのか疑問）。 ・福祉の観点と教育の観点（ねらい）がズレているため、指導の軽重に差がある。そのため常に情報を共有し、方向をそろえていく必要がある。 ・たまに施設と学校の考え方がちがい戸惑うことがある。 ・行事における分担があいまいなことがあり、明確化が必要である。 ・困ってはいないが、学園との調整が必要なことが多い。 ・教育と福祉の協働、時間の確保。 ・施設との情報共有を行い、生徒指導等の方向性は概ね一致しているが、学園内でのルールや決まりが変化すると、それに応じて分校の対応の変化が余儀なくされる。トップダウンで運営することの多い施設とボトムアップ型の体制を持つ分校とで議論が平行線になることが度々あり、多くの時間が費やされる。円滑な連携が今後の課題と言える。 ・学園職員の考え方（福祉中心）と教員の考え方（教育）の相違を時々感じる時があり、子どもへの対応に戸惑う。 ・入所児童の特性や入所前の状況が多岐にわたるため、職員間の協議は重要である。児相の力が相対的に低下し、学校との連携力も低下。
	対外機関等への理解、啓発	・教育委員会とのつながり、交流。 ・施設や学校、生徒の実態が誤解されている。一般の方だけでなく、教育関係者にも認識不足による差別的な言動があると感じている。まずは、教育関係者への啓発が急務であると思う。 ・児童自立支援施設併設学校の周知。 ・同じ思いを共有する全国の併設学校とのネットワークがない。

資料３　併設学校が抱える課題

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="4">併設学校の教育課程に関する課題</td><td>○授業に関する課題
・カリキュラムに沿って授業を進めているが、小学校で３学年（4,5,6）が同時に授業を受けたり、通常学級と特別支援学級の児童生徒が同じ教室で学んだりしていて、進度の差などを埋めるのが難しい。
・正規職員が少なく、教育課程にのっとった教育が行えていない。
・基礎学力の向上、定着を図るようなシステムの構築を目指したい。
・低学力（学校へ行っていない子ども）
・生徒指導（生活指導面）重視の反面、学習指導（特に内容）面の構築が弱い傾向がある（教科による）。</td></tr>
<tr><td>○評価に関する課題
・通知表（成績）をつけるのが、非常に難しい。</td></tr>
<tr><td>○行事に関する課題
・行事が多いので、精選する必要がある。</td></tr>
<tr><td>○特別支援教育に関する課題
・特支学級からの転入や発達障害を持つ生徒の増加により、特別支援教育のノウハウやスキルが必要になる。
・通常学級扱いのため、教育課程の編成に苦労している。
・特別支援学級の生徒が多くなり、今までの自立に向けた指導が通じなくなっている。
・特別支援の担当経験がある先生がほとんどいないため、授業の進め方に苦労している。
・特別支援学級や特別支援学校判定になるような子どもたちも増えてきている中で、教職員の増員や特別支援学級の増設等が簡単にはできないこと。
・分校職員の特別支援学級や特別支援学校での教育スキルを身に付けるようにすること。
・特別支援の必要な子どもへの指導の困難性。
・知的や情緒的な課題をもつ児童生徒への指導方法。</td></tr>
<tr><td rowspan="3">併設学校の環境に関する課題</td><td rowspan="3">教職員に関する課題</td><td>○人員不足
・年間で最も児童生徒数、学級数が少ない４月１日を基準に教職員数が決まってしまう。
・習熟度別クラスを実施しているため、免外で指導に当たらなければならない。
・いろいろな特性のある子どもが多く、人員をもっと増やしてほしい。
・人員不足が大きい。
・教職員の配置。
・４月の最少人数の時に配当数が決定する。人員不足。
・教員数がすくない。配置教員の教科に偏りがあり、免許外の授業が多い。途中での転入が多いが、講師が見つからず、なかなか配置されなかったり、非常勤であったりして、学校運営が難しい。
・正規職員が少なく、教育課程にのっとった教育が行えていない。
・男女別学年別クラス編成のためクラス数は多いが、文科省の定める学級数（各学年１クラス）での教員配置のため教員の数は多くなく、常に教員は動いており空き時間がない。
・月ごとに生徒の数が変動するため、教職員の確保が難しい。
・職員数が４月１日の生徒数（クラス数）で決定する。増減の激しい本分校では人手不足が慢性化している。
・分校職員の配置人数が年度当初に確定するため、その後、入所児童数が増加した場合の対応に苦慮している。（小学校分教室の場合、年度当初ゼロであっても、途中入所にあわせて１人配置させるが、中学校分教室は３月に退所児童を多く出し、最も在籍児童が少ない時期が基準日となるため苦慮している）。</td></tr>
<tr><td>○特別支援に関する人員不足
・特別な支援を要する子どもが多くなってきているが、特別支援学級がない。
・小学部は２名しか配置されず特別支援学級が開設できない。
・医療支援が必要な生徒が多くなっており、慢性的な人員不足になる可能性が大きい。
・特別支援教育が必要な児童が増加しているが、特別支援専門の教員数が不足している。家庭力が弱く、入所前に特別支援教育を必要とするが、適正就学委員会に諮っていない児童が多い。（児童の特性から情緒学級が適当と思われ、情緒学級であれば教員配置上も増員可能だが、普通学級在籍となっている等）。
・特別支援を要する生徒が増えているが、個別支援級の教員がいない状態が常態化している。</td></tr>
<tr><td>○管理職の配置
・副校長等の管理職の自校昇任はとても重要である。
・分校の管理職が不在のため、管理職の必要性が課題。</td></tr>
</table>

も、時代や社会の変化の中で入所児童の様子（被虐待経験や発達障害、性的問題行動のある児童の増加など）や施設を取り巻く環境（少年非行や入所児童の減少、交替制施設の増加、学校教育の実施など）は、一昔前と大きく変化してきている。こうした状況下で、年々児童自立支援施設に対する関係機関のニーズの増加や施設機能の強化、転換を求める声が強まっている。仙渓学園（以下「当施設」という）においても同様の状況の中、近年若手や中堅職員を中心に新しい施設像を模索する機運が高まり、施設機能の強化に向けて新たな取り組みを始めたところである。

そこで本稿では、当施設の機能強化に向けた現状と課題について報告するとともに、児童自立支援施設における施設機能の強化に関するこれまでの動向および今後の展開について整理することを目的とする。

Ⅱ　児童自立支援施設を取り巻く現状

一　児童自立支援施設に関する法改正の変遷

一九九六年、児童福祉法改正に向けて当時の厚生省が設置した中央児童福祉審議会基本問題部会において教護院に対する厳しい指摘（入所率の著しい低下、処遇内容が時代のニーズに対応していないなど）が相次ぎ、今後の教護院のあり方について「名称の見直し、運営形態の弾力化、学校教育の導入をはじめとする学習指導体制の充実、専門的な機能の強化、より科学的な処遇内容の改善等、その役割や在り方全般にわたって全面的な見直しを行い、幅広く児童の態様に応じた生活指導と学習指導を提供していく新しい施設として再生していくことが必要である」（基本問題部会中間報告書．一九九六．一二七頁）との提言が出された。この提言からも分かるように教護院から児童自立支援施設への移行は、単なる名称変更ではなく、

特別寄稿 ④

児童自立支援施設における施設機能の強化に向けた取り組み
～多職種・他機関との協働による高機能化・多機能化を目指して～

和歌山県立仙渓学園　心理療法担当職員　岩田智和

Ⅰ　はじめに

一九九八年に教護院から児童自立支援施設へと改称され、二十二年が経過したところである。筆者は教護院時代に国立武蔵野学院の附属養成所（当時「教護事業職員養成所」）で学んでいたこともあり、教護院という言葉になじみがある。しかし、改称から長期間が経過し、当然のことではあるが教護院時代を知らない職員が多数を占めるようになってきている。ここで改めて教護院時代の児童福祉法第四十四条をみてみると「教護院は、不良行為をなし、又はなす虞のある児童を入院させて、これを教護することを目的とする」とあり、この条文は五十年間変わることがなかった。この条文と現在の条文とを比較するだけでも、教護院から児童自立支援施設への社会的ニーズや施設機能の変化が見て取れる。

この二十二年間において、児童福祉や社会的養護を取り巻く環境は激変したといえる。特に児童虐待や発達障害については、社会的にも広く認知され、法制化に至っている。同様に児童自立支援施設において

二　施設機能の強化に関する課題と提言

このような法改正や施設を取り巻く状況の変化の中で、二〇〇三年に全国児童自立支援施設協議会が中心となり「児童自立支援施設の将来像」を取りまとめた。協議会報告書（二〇〇三）では、児童自立支援施設に寄せられる期待は大きいものの、どのような機能や取り組みがこれらの要請に応えうるのかについて充分に整理されていないと指摘したうえで、改めてその役割と機能について整理するとともに、ハード面・ソフト面の整備や関係機関との連携強化など、今後の進むべき方向性について提言している。

同様の動きとして、厚生労働省も児童自立支援施設の今後のあるべき方向について根本的な見直しが必要との観点から、二〇〇六年に「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」を設置し、幅広い専門的見地からの検討を行った。研究会報告書（二〇〇六）では、早急に取り組む課題として、①施設における自立支援の充実・強化、②施設の運営体制の充実・強化、③関係機関との連携、④施設の将来構想の四つをあげている。施設における自立支援の充実・強化に関する課題については、アセスメントや自立支援計画策定、特別なケアを要する児童の支援、自らの非行行為と向き合う取り組み、アフターケア、親・家族支援、入所児童の権利擁護、学校教育、施設機能の拡充（相談機能、通所支援機能、短期入所、一時保護）をあげ、今後の具体的な方向性を提示している。また、施設の将来構想として、各施設が非行などの行動上の問題のある児童に対して、総合的に支援できるセンター施設としての運営や地域ブロックごとの広域連携システムの構築について提言している。

その後、二〇一一年に児童養護施設等の社会的養護の課題に関する検討委員会・社会保障審議会児童部会社会的養護専門委員会において「社会的養護の課題と将来像」が公表された。この中で社会的養護の理念や基本的な方向性とともに、児童自立支援施設の課題と将来像（役割や機能の充実など）についても示

新たな施設機能の強化に向けた大きな転換点であったといえる。

このような提言などを受け、一九九八年施行の改正児童福祉法では、児童自立支援施設へと改称し、施設の目的を教護（教育保護）から自立支援に改めるとともに、入所児童の対象拡大や通所指導、就学の義務化が法制化された。また、同年の児童福祉施設最低基準改正により施設長に対し懲戒に係る権限の濫用禁止、中卒児童への積極的支援、家庭環境の調整、関係機関との連携についても規定された。なお、通所指導については、同年の厚生省児童家庭局長通知（児発第九五号）によると、その対象を「当初から通所指導が適当である児童とともに、施設措置の解除の前段階として通所措置により実社会における自立を図ることが適当である児童が対象として考えられる」とし、アフターケアとしての通所指導の活用も含めている。また、実施については「積極的な対応が望まれるが、具体的な実施の時期については、地域の実情等に応じて、個別に判断されたい」と明記されている。

その後、二〇〇五年施行の改正児童福祉法などにより退所児童へのアフターケアが施設目的として追加されるとともに、地域の児童に関する相談支援の努力義務、自立支援計画策定の義務、施設内虐待の防止が規定された。また、二〇〇九年には被措置児童等虐待防止の枠組みの制度化、二〇一二年からは施設における自己評価の実施および第三者評価の受審が義務づけられ、現在に至っている。このように幾度かの法改正を経て、児童自立支援施設に関する施設機能の法的な強化が図られてきたところである。ただし、アフターケアや通所指導、地域の児童に関する相談支援の各機能については、ハード面・ソフト面などを含め具体的な方策は示されておらず、各施設に対応が委ねられているのが現状である。

化、機能転換に向けた取組、③社会的養護における自立支援の推進に向けた取組の三つがあげられる。なお、②については、この時点で乳児院や児童養護施設を対象としているが、児童自立支援施設についても施設の性質や実態を踏まえ、小規模化や高機能化、多機能化などを含めた今後のあり方や施設の運営、新たな設置（改築）について国として方向性を示すとした。

このことに関連し、二〇一九年に「児童心理治療施設、児童自立支援施設の高機能化及び小規模化・多機能化を含めた在り方」に関する検討委員会が設置され、全国児童自立支援施設協議会も構成委員として参画した。二〇二〇年一月には厚生労働省から委託を受けた機関により、「児童自立支援施設の在り方」に関するアンケート調査が全国の児童自立支援施設および児童相談所を対象に実施され、同年三月に報告書として取りまとめられたところである。

四　施設機能の強化に関する実施状況と児童相談所のニーズ

公表された「児童心理治療施設、児童自立支援施設の高機能化及び小規模化・多機能化を含めた在り方に関する調査研究業務一式」報告書（二〇二〇）によると、児童自立支援施設の高機能化・多機能化として想定される機能の実施率（二〇二〇年一月時点）は、回答のあった五十六施設中、中卒児童の受け入れ六十四．三％、通所機能七．一％、短期入所機能（レスパイトケアなど）三．六％、地域（児童養護施設、里親など含む）からの相談対応三十．四％、地域（児童養護施設、里親など含む）へのアウトリーチ型支援二十一．四％、一時保護の受け入れ（入所が前提の一時保護は除く）四十一．一％、他機関・里親などの研修や実習の受け入れ八十五．七％、資格取得（社会福祉士、公認心理師など）のための研修の受け入れ六十六．一％、他機関との人材交流四十八．二％との結果であった。これら以外に、性的虐待などの相

された。これらに基づき、二〇一二年に児童自立支援施設運営指針、二〇一四年に児童自立支援施設運営ハンドブックが新たに作成されたが、実質的にはこれらにより教護院から児童自立支援施設への転換（機能の明確化や目指すべき方向性の共有）が図られたといえるのではないだろうか。なお、運営ハンドブック（二〇一四）では、今後の課題として、特別なケアが必要な児童に対するより高度で専門的な支援機能の強化および相談・通所・アフターケア機能の充実をあげるとともに、施設の総合センター化（少年非行全般への対応が可能なセンター機能）について提言している。

三　近年の社会的養護施策の展開

二〇一六年に総則を含む児童福祉法の大幅な改正が行われ、今後の児童福祉において大きな転換点となった。この法改正により「子どもが権利の主体」として明確に位置づけられるとともに、「家庭養育優先の原則」が規定された。また、児童福祉施設が児童相談所などの関係機関と連携を図りながら、親子関係の再構築支援を実施していくことも明記された。

この法改正を受けて翌二〇一七年に「新たな社会的養育の在り方に関する検討会」が立ち上げられ、今後の社会的養育の方向性を示した「新しい社会的養育ビジョン」がとりまとめられた。このビジョンの中で社会的養護に関しては、家庭養育が困難な児童への施設養育の小規模化、地域分散化、高機能化の推進や自立支援の強化が掲げられた。その後、二〇一八年に国から都道府県に対し、二〇二〇年三月末までに社会的養育推進計画を策定し、施設の小規模かつ地域分散化、高機能化及び多機能化・機能転換に向けた取り組みを推進することとされた。このうち児童福祉施設に関する主な項目としては、①当事者である子どもの権利擁護の取組（意見聴取・アドボカシー）、②施設の小規模かつ地域分散化、高機能化及び多機能

援施設協議会企画推進委員会が全国の児童相談所に対し、「児童自立支援施設への入所措置に関する調査」を実施（回答率六十九．三％）している。企画推進委員会報告書（二〇二〇）によると、児童相談所が児童自立支援施設に望むこととして「心理療法の施設内での充実（性加害防止プログラムなどの実施）」が最も高く二十一．九％、次いで「児童支援のあり方（児童に対する自立支援や面接指導）」が十八．七％、「保護者支援のあり方（保護者に対する面接、指導）」が十五％、「ケース協議の充実（ケースの援助方針、進め方に関する協議）」が十三％との結果が出ている。これらのことから、特に児童や保護者への個別面接および親子関係再構築支援、退所に向けた環境調整やアフターケアに関するニーズの高さが見て取れる。

Ⅲ　当施設における施設機能の強化に向けた取り組み

一　施設機能の強化に向けた経緯

当施設は二〇〇〇年に小舎夫婦制から中舎交替制（男女各一寮）へ移行するとともに、学校教育が実施され、二十年が経過したところである。近年、夫婦制を担っていた職員や教護院時代を知る職員の退職などにより、当施設で初めて勤務する職員が多数を占めるようになってきている。このような状況下ではあるが、近年若手や中堅職員を中心に新たな取り組みが進められている。この流れを受けて、昨年度心理療法担当職員と家庭支援専門相談員を中心とした「施設機能強化ワーキングチーム」を立ち上げ、全国の児童自立支援施設や県内の児童福祉施設へのアンケート調査、先進施設の視察などを実施した。検討を重ねていく中で「仙渓学園における施設機能強化ビジョン」（表1）を策定し、施設機能の強化に向けて歩み出したところである。

談支援事業や診療所（児童精神科）設置により外来診療を実施している施設がある。また、今後児童家庭支援センターやフォスタリング（里親養育包括支援）機関の附設を検討している施設、近隣施設との交流や大規模研修会の実施を予定している施設があるとの調査結果が出ている。

同時に調査された入所児童の状況（二〇二〇年一月一日時点）をみてみると、男女の割合が男児七十三．九％、女児二十六．一％、学年別が小学生二十七．五％、中学生六十八．六％、高校生年齢四％、他施設や里親からの措置変更による入所が二十三．三％となっている。また、入所児童のうち六十九．九％に被虐待体験、五十四．八％に発達障害があり、知能指数（ＩＱ）六十九以下の児童が九．八％、精神科を受診している児童が五十．五％、精神科薬を服薬している児童が四十四．二％と高率であった。入所理由（主たる理由一つ）については、男児では「性加害・性問題行動」が二十五％と最も高く、次いで「暴行・暴力」が二十二．四％であり、この二つで半数近くを占めている。女児では「生活指導を要する」が二十一．九％と最も高く、次いで「家出放浪」が十六．九％となっている。ただし、「性加害・性問題行動」が十二．八％、「援助交際や性産業への関与」が五．五％、合計すると性に関する入所理由が十八．三％になる。なお、特に女児の中には、性的虐待や性的搾取被害などの性被害により深刻なトラウマ（心的外傷）を抱えている児童も少なくないため、性に関する課題を持つ、あるいは支援が必要な女児は、さらに高率になると考える。今回の調査結果からも、精神医学的支援を必要とする児童や性に関する課題を持つ児童など、ケアニーズの高い児童の入所が増加していることがうかがえる。

同報告書によると児童相談所への調査結果（回答率六十三．七％）の中で、「児童自立支援施設に対するリービングケア、アフターケア、家庭環境の調整・保護者等への支援に期待すること」として、退所後の安定に向けた環境調整、アフターケアの充実、短期入所の受け入れ、通所によるフォロー、保護者支援の充実、専任の家庭支援専門相談員の配置などをあげている。これとは別に、二〇一九年に全国児童自立支

現在は男女各寮に一人ずつ家庭支援専門相談員（兼任）を配置し、実践を積み重ねている。また、近年は児童自立支援専門員や児童生活支援員が児童指導だけでなく、児童や保護者との面接、関係機関との連携・協議、入所から退所までの調整、アフターケアなどを担っており、ソーシャルワーカーとしての役割も期待されている。そのため、ソーシャルワーク機能の強化に向け計画的に研修を実施し、マニュアル作成を行っているところである。

自立支援の拡充については、昨年度若手職員による児童へのアサーション（自己表現）トレーニングを試験的に実施し、今年度からは年間計画（月一回以上）を立て、グループワークを開始したところである。グループワークでは、さまざまな逆境体験や性の課題を持つ入所児童に対し、特に必要とされる人権教育および性教育を基軸にした内容としている。また、昨年度、新たに「成長実感シート」と名づけた児童行動評価表を作成し、今年度から学期ごとに児童自身と寮職員による評価を行い、児童や保護者などへフィードバックする取り組みを始めた。これは自立支援計画の策定や評価とも関連づけた内容となっている。自立支援における今後の課題として、当施設の役割の一つでもある入所児童の行動上の問題に対するアプローチ（問題性の改善）があげられる。現在多くの施設で心理療法担当職員を中心に性的問題行動に関する防止プログラムが実施されているが、今後は少年院や少年鑑別所のように、児童個々の問題行動（窃盗や暴力など）に焦点化した心理教育プログラム（ワークブックなど）についても検討していく必要がある。

権利擁護の強化については、入所時点で子どもの権利ノートおよび苦情解決制度資料の配布・説明を行うとともに、意見箱の設置場所を増やし（各寮や学校、心理室など）、投函があれば職員全体で共有し、児童へ適時フィードバックしている。また、「仙渓ミーティング」と呼ばれる児童会、定期的な生活アンケートや別寮の職員による個別面談、月一回の児童相談所の面会、第三者委員への定期報告、第三者評価受審、ボランティア団体や第三者委員などの施設参観を実施し、権利擁護の強化に努めている。また、職員への

表１　当施設における施設機能強化ビジョン

高機能化	多機能化
①専門職員の配置と専門性の向上	①児童福祉施設等を対象とした通所等相談支援（通所・訪問・コンサルテーション）
②自立支援の拡充	②地域相談支援
③権利擁護の強化	③関係機関との協働支援
④親子関係再構築支援	④研修機能（講師派遣、研修会企画等）
⑤中卒児童支援	⑤他機関や里親等の研修・実習受け入れ
⑥アフターケアの拡充	
⑦調査・研究・評価	

ビジョン策定の目的としては、今後の当施設の機能強化に向けて、高機能化および多機能化の観点から整理・検討（将来構想の明確化）を行い、近年開始している事業および今後予定している新たな事業について計画的に実施し、多職種や他機関との連携、協働の基に施設機能強化を推進していくことにある。なお、施設の小規模化については、当施設の施設構造や人員配置を考えると現状では困難であるため、今回の構想には含めていないが、将来的には検討が必要になってくると考える。方向性としては、非行および性的問題行動に関する防止などへの支援を中心とした実践・事業とし、まずは三年を一つの目処に優先順位を決め、順次取り組んでいく。将来的には、施設内に相談支援部門（仮称）を設置する方向で検討している。

二　施設の高機能化

施設の高機能化については、表１にある七つを重点的に強化していくこととした。

専門職員の配置と専門性の向上については、二〇一一年の「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」の改正による家庭支援専門相談員、心理療法担当職員、個別対応職員の配置義務化を受け、二〇一三年に心理療法担当職員については専任配置、家庭支援専門相談員・個別対応職員については児童自立支援専門員との兼任配置となった。家庭支援専門相談員の専任配置を要望しつつ、

評価として、児童の入所時と退所時との比較による心理面や行動面の変化、退所後の児童の状況を把握し、フィードバックしていく（インケア時の生活指導や自立支援、心理支援の修正）ために、入所児童および退所児童のデータ蓄積を始めたところである。

三　施設の多機能化

施設の多機能化については、表1にある五つを重点的に強化していくこととした。なお、一時保護受け入れについては、寮舎の構造上の問題や県内一時保護所の改築に向け児童相談所のニーズが減少したことなどもあり、今回の構想からは除外している（依頼があれば、引き続きケースごとに受け入れ協議を行う）。

児童福祉施設等を対象とした通所等相談支援については、今年度から心理療法担当職員と家庭支援専門相談員が中心となり、まずは児童養護施設などに入所している性的問題行動のある児童の相談（通所・訪問・施設職員へのコンサルテーション）および当施設退所児童へのアフターケアとしての通所指導（他施設措置変更児童に対しては訪問・施設職員へのコンサルテーション含む）に特化し、実践しているところである。現体制でどの程度の相談支援が可能であるかなどの検証も必要であるため、当面はモデル的に実践を積み重ね、児童相談所や他施設と相談機能のあり方について協議を図っていくことにしている。

地域相談支援については、地域からの非行などに関する相談体制を整備したところである。これまでも保護者などから電話相談があったものの、組織的な対応ができていなかった。そのため、まずはホームページへ地域相談の案内を記載するとともに、施設内の相談窓口（担当）を配置・明確化し、必要に応じて来所相談や情報提供などの支援を行っていく体制を築いたところである。現状、充分な地域相談支援の体制が構築できているとはとてもいえないが、一つ一つ丁寧に実践を積み重ねていきたいと考える。

被措置児童虐待防止に関する研修だけでなく、児童に対して人権教育を行い、人権意識を高める取り組みを始めたところである。今後は権利の主体である児童へのインフォームド・コンセント（説明と同意）や意見表明のさらなる仕組み作りを進めていく必要がある。

親子関係再構築支援については、各職員の面接およびソーシャルワーク技術の獲得・向上に向けた研修を実施するとともに、昨年度から週末帰省を導入し、児童相談所の家庭復帰プランに沿った段階的な親子交流による親子関係再構築やリービングケアに向けた取り組みを始めたところである。

中卒児童支援については、現状、寮舎が男女各一寮ずつしかないこともあり、入所児童がいる中での中卒児童の受け入れは困難との判断でこれまで実施していなかった。しかし、児童相談所からのニーズの高さもあり、まずは可能な範囲（退所児童かつ男女一人ずつなど）での受け入れを開始し、あわせて、要綱などの整備を行った。中卒児童を受け入れる中で課題が明確となり、試行錯誤しながら実践を積み重ねているところである。

アフターケアの拡充については、二〇一六年に実施要綱を作成し、翌年から施設全体としての取り組みを始めたところである。施設全体としてのアフターケアを始めて四年となるが、退所児童全員の状況を把握することができている。その一方で課題も浮き彫りとなり、実践を通して模索する中でアフターケアの拡充、工夫を図るとともに、近隣の児童養護施設が実施主体となっているアフターケア事業（県内の里親や児童養護施設などが対象）の支援機関メンバーとなり、県内児童福祉施設などのリービングケア・アフターケアの推進に向け、協働を始めたところである。

調査・研究・評価については、これまでほとんど実施してこなかったが、近年県内児童福祉施設の性に関する課題把握や施設機能強化に向けた調査などを開始したところである。現在は心理療法担当職員が中心となり、大学などと協働し包括的性教育の構築に向けた調査・研究を行っている。また、指導・支援の

てきた非行臨床としての豊富な実践知・専門知を活かし、高機能化や多機能化を推進する中で、より高度な専門性や多くの機能を備え、非行臨床における中核支援機関として入所児童をはじめ、多くの関係機関や地域へ還元していくことが求められているといえる。

施設機能の強化を考えるうえで、少年鑑別所の新たな機能となった地域援助の取り組みが参考となる。少年鑑別所では二〇一五年の少年鑑別所法施行により、全国に五十二箇所ある全ての少年鑑別所に法務少年支援センターが設置され、地域援助業務が開始されている。地域援助業務には個人援助と機関等援助があり、児童や保護者に対する心理相談、児童の心理アセスメント、問題行動の分析や指導方法の提案、事例検討会などへの出席、研修・講演への講師派遣、法教育授業などの地域援助が行われている。少年鑑別所の持つ専門性を地域の非行や犯罪防止、青少年の健全育成へと活かすために、限られた人員の中で地域の関係機関と積極的に連携強化を図りながら、アウトリーチを中心とした地域援助が展開されている。

施設機能の強化を推進していくためには、施設設備などの整備や専門職員の専任配置、職員の増員などの拡充だけでなく、職員の専門性の向上や人材育成も並行して進めていく必要がある。一方で、ハード面やソフト面の整備、職員のスキルアップを待っていては、新たな展開を見いだしにくい。当施設もこうしたジレンマを抱えていたが、新たな施設像を目指し、施設機能の強化に向けたビジョンを策定したうえで、実践と職員のスキルアップを同時並行で進めていくことを選択した。

重要な点は、現状の体制の中でできることを模索し、計画的に実践を積み重ねていくことにあると考える。入所児童および退所児童への自立支援を最優先としつつ、一方で、社会的養護を担う施設として、関係機関や地域のニーズ・課題を把握し、試行錯誤を重ねながら可能な範囲で応えていくことも責務の一つである。施設機能の強化に向けた取り組みが、何らかの形で職員にも還元されるとともに、施設全体の専門性の向上にも繋がっていくと考える。しかし、前述したように、一施設のみで機能強化や地域支援を図っていく

関係機関との協働支援については、近年児童福祉施設や医療機関、司法機関（少年鑑別所や少年院）、大学などと連携・協働する機会が増えており、ネットワーク強化を進めている。施設機能の強化を図っていくためには、当施設の取り組みのみでは限界があり、他機関のもつ機能や専門性を活用していくことも有効である。そのため、他機関とのコラボレーションによる協働支援（グループワークや研修、調査・研究など）について他機関と協議を重ね、実践しているところである。

研修機能については、関係機関や団体からの研修講師依頼を積極的に受け、児童自立支援施設の実践や性的問題行動のある児童への支援などに関して広く理解してもらえるよう取り組んでいる。また、数は少ないものの関係機関からケース検討会への参加要請があり、非行臨床の視点から助言などを行っている。今後は県内児童福祉施設などの職員を対象とした研修会を企画・運営し、研修機関としての役割を担っていくことができればと考えている。

他機関や里親等の研修・実習受け入れについては、これまで児童相談所職員や教員、福祉系大学などの学生の研修・実習受け入れを行っていたが、今年度から専門里親認定研修における養育実習の受け入れについて整備するとともに、地域の里親支援機関のネットワークメンバーとなり、連携強化を図っているところである。

Ⅳ　児童自立支援施設における施設機能の強化に向けた今後の展開

二〇一二年度の全国児童自立支援施設職員研修会において当時の国立武蔵野学院相澤仁院長が「最低限の画一的サービスから高品質の多次元サービスへどう変えるか、どう機能強化していくかが、我々の課題」（非行問題．二〇一三．一五一頁）と述べている。このことからも、児童自立支援施設としてこれまで培っ

実現に向けて、先進施設の実践から学ぶとともに、多職種や他機関との協働の中で今後も新たな実践を積み重ねていきたい。

付記

当施設の機能強化を検討していくにあたり、全国の児童自立支援施設に対して中卒児童支援や通所指導などに関するアンケート調査を実施したところ、多くの施設からご回答をいただき、参考とさせていただきました。この場を借りて改めて厚く御礼申し上げます。

引用・参考文献

・稲葉陽二（二〇一一）.『ソーシャル・キャピタル入門　孤立から絆へ』. 中公新書.
・岩田智和（二〇二〇）.「児童自立支援施設における自立支援の現状と課題　～施設の高機能化・多機能化に向けて～」.『わかやま子ども学総合研究センタージャーナル』. 第一号. 六九―七六頁. 和歌山信愛大学.
・紀惠理子（二〇一六）.「地域に必要とされる専門機関『法務少年支援センター』を目指して」.『刑政』. 一二七巻一〇号. 三五―四八頁.
・厚生労働省新たな社会的養育の在り方に関する検討会（二〇一七）.「新しい社会的養育ビジョン」. 厚生労働省ホームページ. https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000173888.pdf（参照 2020-8-8）.
・厚生労働省子ども家庭局（二〇一八）.「「都道府県社会的養育推進計画」の策定について」. 厚生労働省ホームページ. https://www.mhlw.go.jp/content/000477822.pdf（参照 2020-8-8）.

には限界がある。今後、ケアニーズの高い児童への支援や複雑、多様化している関係機関や地域のニーズ・課題に対応していくためには、ソーシャル・キャピタル（社会関係資本）の形成に向けた新たな協働形態（ノットワーキング knotworking）が必須と考える。以前のように施設内で支援が完結することは少なくなってきており、機能が異なる施設や専門機関との相互補完的な関係を築き、それぞれの専門性を互いに活用していくことで、より高度で多角的な支援が可能となる。そのためには、小木曽（二〇〇四）も指摘しているように児童自立支援施設におけるコミュニティワーク機能を高め、システム化していくことが今後の鍵になると考える。

児童自立支援施設を取り巻く環境が大きく変化する中、施設に求められる役割や機能は、それぞれの地域の特性に応じて多様化してきているのではないだろうか。そのような多様なニーズに対して、各施設の強みや特色を活かしたさまざまな実践が繰り広げられていると思われる。ゆえに、今後は各施設の体制や地域のニーズに応じた、独自の施設機能強化を図っていくことが実際的である。そのような各施設の実践を積み上げ、共有していくことで児童自立支援施設全体の機能強化へと発展していくと考える。

V　おわりに

本稿では、児童自立支援施設における施設機能の強化に関する変遷および今後の展開について整理するとともに、当施設の施設機能強化ビジョンについて報告を行った。今回は一施設のビジョンを提示したにすぎないが、引き続き、全国の先進的な施設の取り組みについて情報共有し、今後の児童自立支援施設における施設機能強化のあり方や方向性について議論を重ねていくことが必要ではないかと考える。当施設においても、感化院から児童自立支援施設へと脈々と続く支援の本質や哲学を基盤としつつ、ビジョンの

海外視察報告

第四十五回　資生堂児童福祉海外研修報告
～ポーランドとベルギーを訪れて～

田川児童相談所　保護課副長　矢頭和博

はじめに

私が今回の研修に応募したのは、視察先であるポーランドが子どもの権利条約の原案を提示しており、その理由など、子どもの権利擁護に関する勉強ができると考えたためである。年齢的には年を重ねているが、児童福祉の経験が少ないためもっと見識を増やしておきたかったためでもある。

Ⅰ　研修概要

一　研修テーマ

今回の研修テーマは、三つである。一つ目は、権利擁護について。子どもの権利条約に大きな役割を果

・厚生労働省雇用均等・児童家庭局（二〇一二）．「児童自立支援施設運営指針」．
・厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課（二〇〇六）．「「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」報告書のとりまとめについて」．
・小林英義・小木曽宏（二〇〇四）．『児童自立支援施設の可能性　教護院からのバトンタッチ』．ミネルヴァ書房．
・児童養護施設等の社会的養護の課題に関する検討委員会・社会保障審議会児童部会社会的養護専門委員会（二〇一一）．「社会的養護の課題と将来像」．
・社会的養護第三者評価等推進研究会監修　児童自立支援施設運営ハンドブック編集委員会編集（二〇一四）．『児童自立支援施設運営ハンドブック』．厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課．
・全国児童自立支援施設協議会（二〇〇四）．「児童自立支援施設の将来像」．『非行問題（第二一〇号）』．一六九―二〇一頁．
・全国児童自立支援施設協議会（二〇一三）．「全国児童自立支援施設職員研修会報告　児童自立支援施設の機能強化に向けて」．『非行問題（第二一九号）』．一四一―一五二頁．
・全国児童自立支援施設協議会企画推進委員会（二〇二〇）．「児童自立支援施設への入所措置に関する調査　～全国の児童相談所へのアンケートから見えてきたもの～」．
・中央児童福祉審議会基本問題部会（一九九六）．「中央児童福祉審議会基本問題部会中間報告書について」．
・三菱ＵＦＪリサーチ＆コンサルティング　厚生労働省子ども家庭局家庭福祉課委託事業（二〇二〇）．「児童心理治療施設、児童自立支援施設の高機能化及び小規模化・多機能化を含めた在り方に関する調査研究業務一式報告書」．
・山住勝広・ユーリア エンゲストローム（二〇〇八）．『ノットワーキング　結び合う人間活動の創造へ』．新曜社．

Ⅱ　ポーランドについて

東ヨーロッパに位置し、北はバルト海に面し、ロシア、リトアニア、ベラルーシ、ウクライナ、スロバキア、チェコ、ドイツと国境を接する。面積は日本の五分の四程で、日本から九州と四国を引いたくらいの大きさである。人口は約三八〇〇万人でその九十七％がポーランド人である。

ＯＥＣＤの子どもの家庭状況調査によれば、二〇一八年、ポーランドの子どもの九十．一％は両親と住んでおり（六十二．七％が結婚している両親、二十七．四％が結婚せず同棲している両親）、九．〇％がひとり親家庭に暮らし、〇．九％は親以外と暮らしている。なお婚姻率（人口千人あたりの婚姻件数）は三．九％（二〇一七年）、離婚率（人口千人あたり）は一．七％（二〇一七年）であった。

少年事件と非行は地方裁判所の家事・少年事件部門が扱う。ポーランドの裁判所では、家庭と後見の規範に関する法律を根拠にした未成年の案件（犯罪行為があった十三歳以上十七歳未満、非行があった十八歳未満、教育的または矯正的措置が必要な二十一歳未満を含む）、アルコールや薬物などの依存症、メンタルヘルス治療施設への措置などに関するケースを扱っている。

未成年の非行や犯罪行為に対し、裁判所は、少年に行動義務を課す、法定後見人による監督措置、職業訓練や教育、あるいは医療施設などへの入所措置を講じる、そして重大な罪の場合や過去の教育的措置が効果的ではなかった場合は強制的施設への入所措置などの判決を下す。未成年者への処罰は、特別なケースに限られるが、五千ズロチ以上の罰金、一か月以上の自由の剥奪、一か月以上の収監、三年以上の懲役、より厳しい刑罰による懲役が科せられることがある。裁判所の判決に不服だった場合、親や後見人、あるいは本人が上級裁判所へ申し立てできる。

裁判所と連携をする家庭保護観察官がおり、憲法で保障されている権利と尊厳の保護と促進、社会復帰

たしたポーランドの視察を通して、子どもの権利条約の原点を探求すること。具体的には、成立背景と発展の歴史、条約の内容と意義、そこに底流する権利擁護の精神についての理解を深める。二つ目は、ベルギーの予防支援について。子どもを持つ家庭に対する給付制度が欧州内において最も充実しているベルギーの視察を通して、子どもの権利擁護の先進的展開を学び、日本での子どもの権利擁護のこれからのあり方を考える。三つ目は、児童保護対応と社会的擁護について。ポーランドとベルギー両国の社会的擁護の現状と課題、及び展望を学び、日本の目指すべき将来像とその具体案について考える。

二　研修期間

二〇一九年十月一日（火）から十月十三日（日）の十三日間の期間であった。しかし、台風十九号の影響で、私は週末待機を挟んで十五日に帰国することとなった。これも貴重な体験の一つである。

三　派遣団

今回の団員は、都留和光団長（二葉乳児院院長）、高橋温特別講師（新横浜法律事務所弁護士）の下、全国から児童福祉施設に携わる十二人の団員（児童養護施設六人、乳児院一人、母子生活支援施設二人、児童自立支援施設一人、児童心理治療施設一人、児童家庭支援センター一人）、資生堂社会福祉事業団事務局二人の計十六人であった。ポーランド・ベルギーの視察先は数が多いため、抜粋して紹介する。

と主張した。また、ポーランドに住むユダヤ人（この時代、ポーランド人であることも、ユダヤ人であることも、差別・迫害の対象となっていた）として、社会に対して声を上げ、第一次世界大戦では軍医となり、戦いに加わった。しかし、第二次世界大戦中、ナチスドイツのユダヤ人絶滅政策により、二百人の子どもたちとトレブリンカ絶滅収容所に向かい、その生涯を終えた。自分だけに与えられた助命の特赦を拒否し、子どもたちと最期をともにすることを選んだのである。

コルチャックは、「人間の存在として考えると、子どもと大人は同じである。違いは、経験が不足していることだけである。大人と子どものあるべき関係性は、大人が子どもを守るという上下関係ではなく、同じ人間としてパートナーシップを持つことが必要だ」と考えていた。また、「子どもの権利に関する一番のエキスパートは子どもである」とも述べている。例えば、子どもが廊下を走った時に、大人は「危ないから走るな」と言う。しかし、本当は子どもの足音がうるさいから走るなと言っているのかもしれない。自分が行使している権利についての専門家は、自分である。権利の主体である子どもになぜ走るのかを問い、その意見を聞いた上で対応を考えるべきだというのが、コルチャックの考える子どもへの向き合い方であった。

コルチャックが実践する上で大切にしたのは、「自由な雰囲気の中で、子どもたちが自治によって自分たちを律していく」ということであった。子どものことを一番よく理解している専門家は子どもたちであるとして、「子ども会議」「子どもの裁判」「子どもの法典」という三つの活動、問題児を自分たちで助けて立ち直らせる指導（ガイダンス）委員会を設けた。「子ども会議」とは、子どもたちの投票によって選出された十二人の議員が施設のきまりを決める場である。きまりは施設で生活する子どもたちが安心して暮らせるように決めるものであり、議会で決まったきまりを守らない子どもがいた場合は、「子ども裁判」が開かれる。裁判官は子どもたちによる任命制で、週に一回、五人の裁判官が選ばれ、判決が下される。子ども

支援、親の子育ての支援と動機付け、子どもの利益を守ること、公共の安全の維持、犯罪の防止などを目的に活動している。家庭保護観察官の権限と義務は、少年の行動のコントロール、子どもに関する情報を集める、学校などとコンスタントに連絡をとる、少年の生活と健康や学校での状況を改善するため多機関と連携する、状況を安定させるため支援する、監督する少年についての会議に参加し裁判所へ必要な書類を提出する、アルコールや薬物のテストを少年に受けさせるなどである。予防的意味合いで保護観察官、裁判所、学校は連携している。

一　コルチャック研究所

国連の「子どもの権利条約」の制定に大きな影響を与えたヤヌシュ・コルチャック（以下、コルチャックという。）が一九一一年より院長を務めた児童養護施設「ドム・シエロ（孤児たちの家）」の建物を利用し、二〇〇一年にワルシャワ市歴史博物館分館コルチャック研究所として開館した。コルチャックが残した文書や関連資料の調査、収集、及びこれらの整理、出版を主な業務としている。また、この建物は、第二次世界大戦中のドイツ軍による爆撃や破壊を免れ、一九五八年から再び児童養護施設「ドム・シエロ」として再開している。コルチャックが院長を務めた場所が、そのままに現存していることは大変貴重で、建物自体が記念碑的な特色となっている。

コルチャックは、一八七八年ポーランドの首都ワルシャワのユダヤ系の家庭に生まれる。小児科医としての活動を行いながら、恵まれない家庭環境にある子どもたちに関わっていた。三十三歳の時に、家庭と学校がひとつになった施設「ドム・シエロ」と「ナシュ・ドム（僕たちの家）」を設立する。コルチャックは、二つの施設の運営と、子どもたちへの教育・養育を通して、子どもも大人と同じように人権の主体なのだ

二　子どものオンブズマン事務所

国連子どもの権利条約、ポーランド憲法、その他関連法令に基づき、胎児から成人するまでの子ども一人ひとりの発達を保障し、権利、アイデンティティ、信仰の自由を守るため設置された公職である。独立した立場で子どもに関わる行政機関のサービスを監視し、議会に報告する義務を負う。

活動内容は、子ども信頼電話（チャイルドヘルプライン）、教育、家族、国際、社会福祉の部門に分かれている。

・子どもの信頼電話部門では、ヘルプラインと呼ばれる無料の電話相談を行っている。相談対応は心理専門家が行い、自殺、ＤＶ、家族の問題、学校での問題が相談内容となっている。

・教育分野部門では、学校で起きた子ども同士の対立などの問題を、メディエーション手法を用いて第三者を加えた話し合いで解決する「問題解決のプロジェクト」を、十二の学校で進めている。

・家族問題部門では、親権問題で裁判となった時、子どもに弁護士はつかないが、要請があればオンブズマンが介入し、子どもの権利を保障するために代理人をつける申請を行う。

・国際部門（ハーグ条約に基づいた親権問題への対応）では、国内に国際間の親権問題を扱う裁判所が十六か所あるが、オンブズマンはこれらの裁判所の判決に異議を申し立てることができる。また、子どもの最善の利益を守るため、専門家からのコンサルテーションを受け、裁判官に意見することもある。

・社会福祉部門では、法律の提言を行い一九九七年憲法では「体罰を受けない権利」が保証された。

三　アウシュビッツ＝ビルケナウ国立博物館

は子どもの世界の専門家なので、子どもが失敗しやすいことも、うっかり間違うこともよく知った上で判決を下す。有罪判決も下すが、それは自分から真面目に努力すればよりよくなれることも知っているからである。有罪の判決を下す際に使われるのが「子ども法典」である。法典には罪の種類が挙げられているが、裁判官が易しい言葉で注意し、諭してやめさせるという項目が主である。コルチャックは自分が大人の意見を押し付けず、子どもたちの意思と自治の仕方を尊重した。そのためもあってか、コルチャック自身が子どもへの関わりが良くないとして子どもから訴えられた時もあり、子どもたちが定めた手続きで裁かれたそうである。このことからもコルチャックが大人も子どもも同等の権利があるのだと考えていたことがわかる。

コルチャックが活動したポーランドは第二次世界大戦で、六百万人もの国民を失い、そのうち二百万人が子どもであった。子どもたちにこのような大きな不幸を二度と与えてはいけない、一九七九年コルチャック生誕百周年を記念して、ワルシャワに「国際J・コルチャック連合」が設立される。同年をユネスコが国際児童年と制定し、国連人権委員会に「子どもの権利条約」の作業部会が設立される。その十年後の一九八九年、国連で子どもの権利条約が採択された。

子どもの権利条約とは、子どもの権利について定める国際条約である。条文は、前文及び五十四か条からなる。子どもが権利を持つ主体と位置づけ、大人と同様ひとりの人間としての人権を認めるとともに、生命、生存及び発達に関する権利、子どもの最善の利益、子どもの意見の尊重、差別の禁止を一般原則とし、成長の過程で特別な保護や配慮が必要な子どもならではの権利も定めている。

Ⅲ　ベルギーについて

西ヨーロッパにあり、フランス、ルクセンブルク、ドイツ、オランダと国境を接し、北は北海に面する。面積は日本の約十二分の一で、人口は約一一四三万人である。

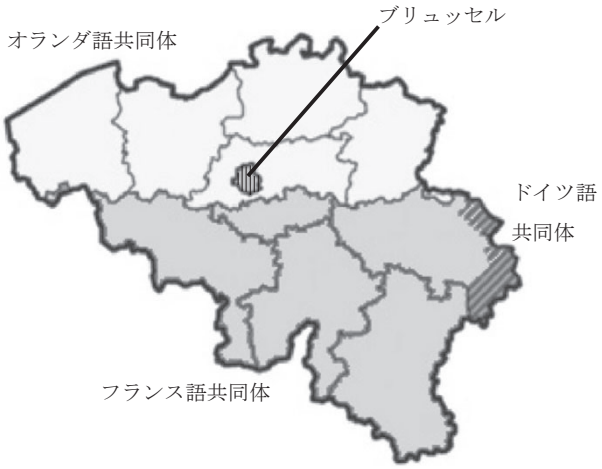
三つの共同体と二つの地域で構成される連邦国家で、連邦政府、共同体政府および地域政府は権限を分担し合う。子どもと家族の福祉、教育については、共同体政府の権限管轄で、政策も行政機構も共同体ごとに異なる。

共同体は、言語と文化によってフランス語共同体、オランダ語共同体、そしてドイツ語共同体に分かれる。国の公用語は、フランス語、オランダ語、ドイツ語である。

ＯＥＣＤの子どもの家庭状況調査によれば、二〇一八年、ベルギーの子どもの七十三．六％は両親と住み（五十三．五％が結婚している両親と、二十．一％が同棲している両親と住む）、二十四．九％がひとり親家庭に暮らし、一．五％は親以外と暮らしていた。

少年司法については、連邦法である一九六五年青少年保護法が保護手段と規則の基本を定め、各共同体の法令は青少年保護法の具体的実施のための規定を定めるものとなっている。青少年裁判所は、青少年保護法に基づき、主に児童保護と非行・触法の案件（被害者などの保護が必要な子どもと犯罪の容疑がある

ベルギー王国を構成する共同体



ポーランドのオシフィエンチムという土地は、占領するドイツの言語であるアウシュビッツへと地名を替えられ、アウシュビッツ絶滅収容所として世界中に知られている。人間に優劣をつけ、劣った民族として、中でもユダヤ人またはスラブ民族、ロマ、そして精神障がい者、同性愛者などを徹底的に排除しようとした。第二次世界大戦中に起こったナチスドイツによる大量殺戮は、人類史上類を見ない所業である。繰り返してはならない過ちを私たちに伝えている。

ヨーロッパにいたユダヤ人の子どもたちも、例外ではなかった。十人中九人が命を奪われている。人体実験の犠牲になった子どもや銃殺された子ども、ゲルマン人化することを強要され親から引き離された子ども、ゲットー（ヨーロッパの諸都市内でユダヤ人が強制的に住まわされた居住地区）の路上で餓死した子ども、などがいる。生き延びるためにユダヤ人としての本当の名前を忘れてしまった少女は、「両親が今の名前を知らなければ探し出してもらえない、誰も私が誰なのか知らない」という深い恐怖を語っていたという。奪われた権利は数え切れず、子どもの権利は何一つ保障されなかった。

同行していただいた通訳の方は、ガイドの中で「尊厳」という言葉を何度も使った。人間は大量殺戮ができる生き物であることを忘れてはならない。そして、二度とこのような悲劇が起きないよう、常日頃から、人の尊厳について考えるべきである。

ビルケナウ進入門

国立博物館入り口

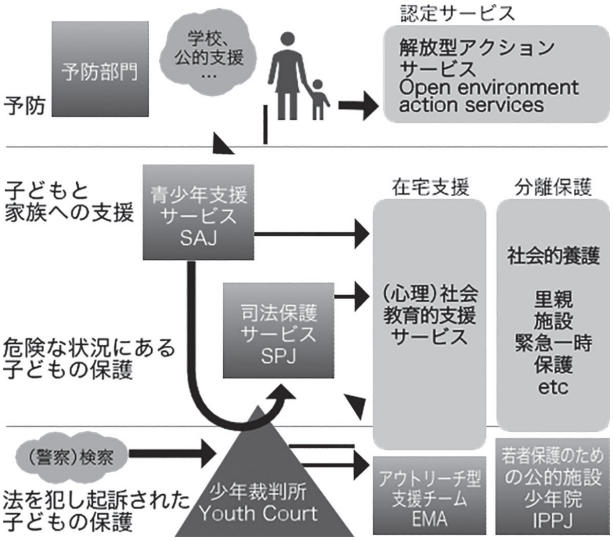
いて進め、その効果も検証する。政策領域全てで予防的な視点を重視している。周産期から家族と関わり、問題が起きる前の早期支援と起きた問題が深刻化する前の早期介入に努めている。

二　青少年支援局（ＡＧＡＪ）

フランス語共同体政府の行政機関であり、ワロン・ブリュッセル連合の子どもと福祉（児童家庭支援と児童保護、少年非行、養子縁組）の予算と施策を司っている。

予防・児童支援・児童保護法という予防施策を推し進める法律が、二〇一九年に施行された。以前はＳＡＪ（青少年支援サービス）が一部でやっていた予防活動だが、予防に特化した独立した組織が新しくでき、大きな変革が始まっている。この法律の序章「基本的原則と権利」では、予防第一で、子どもの権利の尊重を最優先とするため、現場の声を尊重し、司法介入による強制措置はできるだけ避け、当事者と家族の合意を得て福祉的措置を行うこと、在宅支援を優先とすることが示されている。予防の方針として、子どもの自己実現、自立、自信をつけさせること、社会化、参加をサポートする一連の対応を予防と定義づける。子ども自らが主体となること

フランス語共同体子ども家庭支援の全体像



子ども）を扱う。

青少年裁判所は、少年が犯した罪よりもその少年が置かれた状況に基づき、少年をケアし、保護し、教育することに重きを置いた判断を下す。例えば、少年を叱る、両親または保護者へ対応を指示する、通学や教育センターやメンタルヘルスクリニックで教育的指導や医療的処方を受けることを条件に自宅に住まわせるが青少年保護委員会などの監視を付ける、里親や施設へ措置（監視付き）する、特別な医療・心理学的施設へ措置するなどである。十六歳以上で、上記措置では不十分な場合、あるいは危険な行動がある場合は、刑務所への収監もある。近年、メディエーションやコミュニティへの奉仕などをはじめとした代替的な罰がよく使われるようになっている。

少年司法の基盤となる青少年保護法は、次に挙げる点をポイントに改正が重ねられている。加害者が起こした損害を修復するような罰を確立する、重大なケースでも刑務所収監には制限を加える、収監や施設入所は常に社会復帰を最終目標にする、個別ケースに対応できる幅広い罰を確立する、青少年裁判官を増やす、未成年者は処罰を免れているという印象を与えず、かつ効果的処遇がなされるよう権利を尊重しつつ判決後すぐに処遇を実施する、裁判期間中も子どもの権利を尊重する、などである。

一　子どもと家族庁

オランダ語共同体の福祉・公衆衛生・家族省に属し、予防家庭支援（母子保健）、保育、養子縁組、家族手当（給付金）の施策を行う行政機関である。子どもの権利条約に基づき、他機関と連携し、すべての子どもに最大限の機会を与えることを目指している。

全ての子どもが安全に、健康的で、健全に育つという視点を大切にしている。施策は科学的根拠に基づ

た局面で、裁判官の役割として、子どもの権利を擁護する立場から専門機関がどのような判断をしたかという意見を聞き、親と子どもの意見も聞いた上で、総合的に子どものためにどのような支援をするのが良いか考える。このような判断は、裁判官しか行うことはできない。また、子どもには支援が必要であることを保護者と子ども本人に納得させるのも、裁判官としての大事な役割である。

四　アマラージュ青少年援助サービス

行政機関や司法当局から委任され、危機的な状態にある三から十八歳までの約百人に支援を行っている。社会的養護の子どもへの支援、家族への集中的な支援、非行少年への支援を行っている。

非行少年支援では、「絆つくり」プロジェクトと呼ばれるものがある。これは、罪を犯した子どもを対象とした処遇プログラムである。異国の農村などに単身で長期滞在し、非日常的な環境で新たな経験を積み、新しい自分を発見し、力をつけることを狙いとしている。プログラムは、ベナン、セネガル、モルダビア、ルーマニア、フランスのいずれかの国で行う。予防・児童支援・児童保護法で示された、「特別教育プロジェクト」に該当する。対象は罪を犯した十五歳以上で、裁判官による判決を経て支援の委託があった若者である。本人が同意していることが、実施の条件となっている。プロジェクトは、滞在準備一か月、滞在三か月、帰国後のフォローアップ二か月となっている。参加した子どもたちは、最初は怖がり、カルチャーショックを経験する。しかし、現地の子どもや大人に温かく受け入れられる体験を通して、「人と助け合うこと」、「人と支え合うこと」を学び、自分を肯定的に受け入れ、誇りを持ち、誰かに頼って生きることを体得する。プロジェクトには継続的な効果が認められている。

を促し、子どもが暴力の被害者や加害者になるリスク、困難を抱えるリスクを減らしていく。予防の対象は、脆弱な子どもと家族で、子どもは従来十八歳までだったが、二十二歳まで拡大された。児童保護システムは、調査機能と同意に基づく支援機能を持つＳＡＪと強制力を持った支援を行うＳＰＪ（司法保護サービス）に大別される。通告を受けケースがＳＡＪに登録されると担当者（デレゲ）が調査を行い、支援計画の策定、同意を得られれば支援が実施される。支援計画が守られなければ、青少年裁判所を経由して、ＳＰＪにケースが移され司法関与となる。ＳＰＪは、強制力のある支援や審判の執行機能を持つ機関である。

犯罪をした十八歳未満の少年は、罰するのではなく、矯正の機会を与え社会復帰できるよう守らなければならないという法の基本理念がある。処遇の段階は六段階あり、九か月間以内には決定される。九か月を超えると保護処分は取れなくなるため、少年裁判所は優先順位をつけて審判を行う。六段階は、①修復的提案として、調停員をつけて話し合いによって再教育する、②個別プログラムの提供として、認定された四百近くあるサービスの提供がある（予防的なプログラムが百ほどある）、③モバイルサポートチームが家庭訪問をして再犯を防ぐための支援を行う、④施設入所、⑤開放型少年院、⑥閉鎖型少年院である。⑤と⑥の違いは、⑤では放課後外出や喫煙（十六歳以上は喫煙できる）が許されている。

三　元裁判官との懇話会

研修の中で、裁判官として子どもの支援と保護に長年関わってきた方に、児童福祉制度における司法の関与について聞く機会があった。子どもを施設に入所させた方が良いという支援の提案がなされると、大抵の親は施設入所に同意しない。里親への委託についても、親は子どもが奪われると感じ里親と競合関係になるため同意しない。乳児院に入所する場合も同じであり、ＳＡＪの判断に親はまず反対する。こういっ

最後になりますが、二度と経験できないこのような貴重な研修の機会を与えてくださった全国児童自立支援施設協議会、資生堂社会福祉事業団、職場、団員の皆様に深く感謝申し上げます。

本文に関しては、『二〇一九年度　第四十五回　資生堂児童福祉海外研修報告書』を参考に作成していますので、詳しくはそちらをご覧ください。

公益財団法人　資生堂社会福祉事業財団法人ホームページ（https://www.zaidan.shiseido.co.jp）

Ⅳ　考察

ポーランドは、何と言っても子どもの権利条約の原案を提示した国として興味深い。児童養護施設、社会福祉センター等を視察して、子どもの権利に対する考え方は参考になった。中でもオンブズマン事務所は、独立した立場で子どもの権利を守る機関としての特色があり、国自体で子どもの権利を守ろうという姿勢を感じることができた。また、アウシュビッツ国立博物館では、児童福祉に限らず、人権尊重を常に意識する必要性を感じることができた。人間は、どれだけ非情な扱いを行ったとしても、それに慣れるとそれが当たり前になる怖さを持っている。そのため、自分の行いは人として正しい行いなのか、相手の人権を侵していないか自問自答を繰り返し、研修等を通して権利擁護について考える機会の必要性を感じた。

ヤヌシュ・コルチャック像

ベルギーでは、司法が積極的に児童に関与している制度に感銘を受けた。乳児院長のお話も伺うことができたが、乳児院にいるすべての子どもは、裁判官の判断で親子分離を行い入所しているとのことであった。子どもの権利に対して、子どものことを考え監護能力に乏しい親には司法判断を下している。子どもの権利に関して真摯に取り組んでいる証拠である。また、元裁判官の話を聞いていると、子どもの権利に関して裁判官の存在が大変身近に感じることができた。福祉の判断ではなく、司法が責任を持っているのである。このようにできる法整備の必要性を感じた。

今注目の話題や先生方の講演を織り込みつつ、それぞれの施設での課題や悩み事について意見を交わし、交流を深めて、解決の糸口を見つけられるようなプログラムを考えていた。講演をお願いする先生方とも打合せを重ねて、今まで開催されてきた全国研修に見劣りしない実りある研修会を開催すべく、二年越しで準備を進めてきた。

研修会が実際には開催されなかったので、全て幻のタイトルになってしまったが、予定していた研修会プログラムを紹介する。

（一）初日

①基調講演「今どきの子どもたち」

②講演一「子どものトラウマインフォームドケア」

③情報交換会

（二）二日目

①式典「児童自立支援事業一二〇周年記念式典」

②パネルディスカッション「児童自立支援施設が大事にしたいもの（現在過去未来）」

③分科会

ア「児童自立支援施設における指導・支援の質を考える」

イ「職員のストレスケア」

ウ「入所児の学力保障の取組み～退所後の学校定着に向けて～」

全国児童自立支援施設職員研修会報告

全国児童自立支援施設職員研修会報告

～新型コロナウイルス禍により様々な研修や大会が中止される中でのモチベーション維持～

横浜市向陽学園　副園長　戸川　由紀夫

令和二年度全国児童自立支援施設職員研修会【横浜大会】は、九月三十日から十月二日にかけての三日間、横浜市社会福祉センターを会場にして開催する予定でしたが、新型コロナウイルス感染症の拡大防止の観点から、やむを得ず中止することとなりました。そこで本稿では、①横浜大会中止に至る検討過程、②各種大会・行事が中止となる中での本学園の取組み、③横浜大会で講演予定であった講師による園内研修の実施報告について記載し、研修報告に代えさせていただきます。

Ⅰ　幻の横浜大会

一　予定内容

師の先生方等とのやり取りを考えると、この時点で方向性を決めておく必要があった。

職員からは、感染防止策を徹底する、人数を制限しての開催、情報交換会は実施せず一日限りでの開催、延期する、等々、全国の児童自立支援施設職員が集う貴重な機会である本研修会を何とか実施できないかと、数多くの意見が出された。しかし、いずれも完全に感染を排除した方策とは言えず、全国の児童自立支援施設に感染を拡大させないためには、本市としては研修中止を選択せざるを得ないと判断した。

その検討結果をもとに、全国児童自立支援施設協議会へ中止を提案し、役員会の議決を経て、中止が決定された。

（三）今となって思うこと

リモートでの実施という意見もあったが、中止決定時点ではリモートに関するノウハウが少なく、準備・調整期間の点から断念することとなった。リモートの開催が実施できれば、感染拡大を心配することもなかったかもしれないが、本市のように、リモートで配信するための機材的、技術的対応が難しく、リモート会議等を実施できる環境を、すぐには準備できない施設も少なくないのではないかと思っている。

開催時期を過ぎた現在に至っても、遠距離移動の制限こそ緩和されたが、感染拡大の完全な収束宣言に至っておらず、旅行の是非についても意見は分かれているところである。

様々なイベント、各種団体、福祉施設や病院において、未だにクラスター発生の報道がある中、開催しなかったことにより本研修会での集団感染等は避けられた、とだけは言える。しかしながら、貴重な研修の機会が失われたことは確かであり、現在までに分かってきた新型コロナウイルス感染防止対策の知見を持ってすればどのような方策をとっただろうか、などと考えてしまうことがある。

（三）最終日

①講演二「心理士の立場から児童自立支援施設に期待すること」

②講演三「非行臨床に関わる最新の知見」

③施設見学「横浜家庭学園」班

「横浜市向陽学園」班

二　中止決定の経緯

（一）準備

今年横浜市がこの研修会を開催することは以前から決まっていたものであり、開催に向けて、研修や情報交換会の会場確保や、講演を依頼する先生方及び講演内容の選定について、プロジェクトを組んで準備を始めていた。昨年は、次回開催施設として、愛媛大会を視察し、関係者が一丸となって、大変有意義な研修会を実施しているところを拝見させていただいた。講演や分科会は、もちろんとても勉強になったが、子どもたちによる勇壮な太鼓の演技には、腹の底まで揺り動かされるほどの感動を覚えた。横浜市でも全力で全国の皆さまをお迎えしなければと、気を引き締めて準備を進めているところだった。

（二）中止の判断

令和二年四月七日、横浜市のある神奈川県を含む七都府県に、新型コロナウイルス感染症対策の緊急事態宣言が発令され、四月十六日には対象が全国に拡大した。そうした状況の中、本研修会の進め方について、当学園内で検討を行った。研修実施予定日まではまだ五か月ほど期間があったが、講演を依頼していた講

（二）横浜市向陽学園の取り組み

①スポーツ大会

ア　野球

大会開催と同程度の野球場を借切り、入場行進から始まる開会式、試合中の本格的な場内アナウンス、電光掲示板の使用、メダル・賞状の授与で盛り上がる閉会式と、無観客試合ではあるが本物の大会さながらの学園杯野球大会を二回開催した。

イ　水泳

各施設で記録を計測し、そのタイムを集計する方法での記録会を開催した。当初県内施設での記録会として企画したが、同ブロック内の施設からも参加希望が寄せられ、関東ブロックの記録会となった。本学園では、優秀な記録の子どもに、賞状と記念のメダルを授与した。

ウ　卓球

県内施設に遠征しての親善試合を開催する予定としている。（※原稿提出時点）

エ　駅伝大会

県内の児童福祉施設が数多く参加する駅伝大会も中止となったので、学園内に周回コースを設定し、学園杯駅伝大会を開催した。

②修学旅行

市内小中学校の修学旅行が中止となったので、予定していた日に学園行事として日帰り旅行を実施した。

③文化祭・感謝祭

ブロックで実施予定だった文化祭が中止となったので、学園・分校の行事として例年実施している

Ⅱ　コロナ禍での創意工夫

一　各種大会・行事の中止

今年度は、全国職員研修をはじめとする職員のイベントのみならず、子どもが対象で多くの施設が一堂に会する、全国や各地方ブロック単位の各種大会・行事も、例外ではなかった。子どもの課題解決を支援する重要なツールであり、子どもにとって大きな目標となっていた野球大会や水泳大会等が、軒並み中止となった。

二　代替目標の検討と実施

（一）代替目標の設定

各種大会・行事について中止の方向が示されるようになると、本学園では、その後の子どもの目標設定についての検討が始まった。児童自立支援施設の入所児童にとって、各種大会・行事での活躍は、あくまで自立という目的達成のための手段であり、成長を促す上での大きな目標となる。その大きな目標を失うことで成長が停滞し、日々の活動に支障が出ることが懸念された。

どの施設でも、様々な工夫を凝らし、子どもの新たな目標を創造し、日常生活が維持できるような努力をされていると耳にするが、本学園でも予定していた各種大会・行事等の代替に位置づけた園内行事を実践したので、そのいくつかを紹介する。

このようなトラウマを念頭において、本人から自発的には開示しない子どもたちへの支援を実施していくことになる。

二　トラウマインフォームドケアを行うにあたって

心理教育的な理解のみならず、具体的にどう交流するかという態度や、相互交流スキルが重要だ。子どもの方から、自分が受けてきたトラウマについて言い出すことはない。支援者がその子と相対して、自ら思い出し、自ら言葉を引き出してくるような対応をすることが必要だ。

三　虐待をうけた子どもの呈する症状にどう適用するか

トラウマの視点で読み取るスキルによって、様々な問題行動となって表れる症状について理解すること、子ども自身が抱えている症状や問題点を理解し、調節できるようになることを助けることが必要だ。共感し、重荷を分かち合うことが、大きな助けになる。

四　まとめ

トラウマという視点で理解し支援を進めるには、支援するものが知識を深め、コミュニケーションの態度やスキルを身に付けること。その上で、子どもに波長を合わせて、安全で安心できる関係性を作り出すこと。そして子どもに対して、トラウマに関する心理教育を行う中で、自らの理解を促し、トラウマと向

感謝祭・文化祭の実施内容を変更し、外部会場で実施する予定としている。（※原稿提出時点）
新しく開館したばかりの横浜武道館のフロアを借りて、頑張って練習している三宅太鼓・体操集団演技や制作した作品を披露する場とする予定である。

Ⅲ　講演「子どものトラウマインフォームドケア」

全国研修会は中止となったものの、せっかく得た講師の先生方とのつながりと、これまでの準備の労力を、全くの無にしてしまうのは余りにも残念であるとの思いがあった。そのため、今回の全国研修会で講演予定だった、こころとからだ・光の花クリニック院長の白川美也子医師に、「子どものトラウマインフォームドケア」について、本学園の園内研修として、御講演をいただいた。講演の結びの中で、白川医師から、「職場に帰って、ちょっと面白いことを言っていたよ、などと伝えて欲しい」という言葉を頂戴したので、ここに紹介する。（令和二年九月三十日実施）

一　トラウマインフォームドケア／アプローチとは

メンタルヘルスに課題のある個人に対して、抱えている症状や問題を過去にどのようなトラウマ体験があるかという視点で理解し、その上で、個人の人生がよりよい方向に向かうようケアをするアプローチだ。
トラウマの記憶は、冷凍保存のような状態で残り続け、体験した状態のまま再現してしまう。何かのきっかけで、過去の記憶としてではなく、今体験していることとして、様々な症状が問題行動として発現されてしまう。

や支援の実施にも大きな影響が出ている。成長期にある子どもたちにとって、一年は大変長い。中学三年生の多くは、新年度にはもう退園し、今年度中止になった様々な行事を体験することはできない。子どもを直接支援する職員は皆、知恵を出し合い、できる限り多くのことを経験させられるよう努力している。まだ終息が見えない状況だが、引き続き、本学園で再出発した子どもたちが、健全に成長できるように最大限の努力を続けていきたいと考えている。

白川医師の講演内容については、前述の文献に大変わかりやすく書かれているので、是非手に取っていただきたい。

参照文献

白川美也子（二〇二〇）．向陽学園園内研修「子どものトラウマインフォームドケア」．全七十九スライド．

き合える状況を整えることが必要だ。

大きなストレスにさらされたとき、私たちにも様々な対処行動が現れるが、その際、感情や行動を適切に調節し処理できるか否かが、トラウマ症状を起こさない人と起こしてしまう人との大きな違いであることも理解しておく必要がある。

五　文献紹介

今回の講演がよくわかる文献を三冊紹介する。次の（二）の文献は、トラウマ全般について分かりやすく書かれている。更に（三）では、子どものトラウマについて詳しく知りたいという声を受け、子どものトラウマに焦点を当ててピックアップしてより詳しく分かりやすく書かれた新しい本なので、参考にしてほしい。

（一）野坂祐子著（二〇一九）。トラウマインフォームドケア、日本評論社、一九〇ページ。

（二）白川美也子著（二〇一九）。トラウマのことがわかる本：生きづらさを軽くするためにできること、講談社、一〇〇ページ、（健康ライブラリー　イラスト版）。

（三）白川美也子著（二〇二〇）。子どものトラウマがよく分かる本、講談社、一〇〇ページ、（健康ライブラリー　イラスト版）。

Ⅳ　終わりに

新型コロナウイルス感染症防止対策のため、様々な行事等が中止となっただけではなく、子どもの状態

混ぜで、ぐるぐると渦を巻いているような感覚でした。

月日の流れや時間の感覚などが麻痺するような、息つく暇もないような毎日でしたが、子ども達との生活を通して教えられたことがあります。それは、「逞しく生きていく」、という事でした。一緒に生活をしていて強く感じたことは、「この子たちは時代と社会が違えば逞しく生きていけるだろうな」ということでした。昔の日課はかなり厳しかったのですが、その日課に沿った生活への適応力（ズルさも含む）はもちろん、ちょっとした日課の隙間やルールの隙間を見つけては自分らの主張をねじ込んでくる、そういう時の行動力とか工夫とか生活の仕方がとても上手いんです。無から有を造るというか、気を抜いていたら生活のペースまで持って行かれそうになることが度々ありました。彼らのズルさには憤慨しましたが、次々と繰り出してくる独自のやり方とか、体当たりのエネルギーはとてつもないものでした。規則やルールに縛られずに自由な発想・感覚でいろいろなことを提案し、試し、挑んでくる彼らのエネルギーを吸収し、消化し、返していくということを繰り返す中で、職員として、また人間的にも鍛えられていったと実感しています。今ではやってはいけないようなことも含め、一緒にいろんなことに取り組み、上手くいったりいかなかったりしながら作り上げていったように思います。上手くいったら共に喜び、上手くいかなければ新たなものを考え、また、悪いことがばれた後はほとぼりが冷めてから次の手を考えてくるといった具合です。とにかく、しぶとく何度でも、良くも悪しくも懲りずに、発想豊かに、という彼らの生活でした。規則や常識が彼らの伸びる芽を摘んでしまわないか、いつも悩みながら、自分は彼らのためになっているのだろうか、先生とか職員、指導者とは何なのだろうか、そういうことを考えながら歳を取っていったように思います。

児童自立支援施設になってから二十年以上になります。今は専門性とその分化がどんどん進み、施設の中も整えられてきています。これは先人達も私らの世代も望んできたことなので喜ばしいと同時に、この

随想①

「子どもたちが先生だった」

徳島県立徳島学院ＯＢ　現主席　小林広明

昭和五十五年、大学三年の時に、担当教授から「単位が足らない、卒業できなくなるぞ！」と言われ、無理矢理行かされた実習先が横浜家庭学園でした。夏休みの一か月、泊まり込みで実習させてもらいました。さぞご迷惑をおかけしたことと思いますが、そのときの感動体験のおかげで教護院で働くことを決意し、武蔵野の養成所を経て徳島県で採用され、徳島学院にお世話になることが出来ました。この世界に入るきっかけを与えてくれた横浜家庭学園には、感謝の気持ちでいっぱいです。定年退職後も再任用職員としてそのまま徳島学院で二年目を迎えることができ、一年間の児童相談所勤務も含め、いつの間にやら三十七年が過ぎようとしています。

日頃振り返ることはしませんが、過ぎてしまえば現役時代はあっという間でした。夫婦で取り組んだ期間は二十年ほどでしたが（その後は交替制に移行）、おそらく人生で一番忙しく体も元気な年齢であったので、この時期のことがやはり一番印象に残っています。

私と妻は共に県外出身者（東京と新潟）なので、徳島県に来た当初は土地勘もなく知り合いもおらず、ゼロからのスタートでした。仕事よりも生活に慣れることの方が大変で、四年目から夫婦で寮を持たせてもらいましたが我が子の誕生もあり、生活と仕事はさほど区別がなく、洗濯機の水槽のように全てがごちゃ

随想②

「児童と起居を共にして感じたこと」

元ＯＢ　現徳島学院主席　寒川房子

【退職】二〇一九年三月三十一日

県職員として誰にも訪れる『退職』という節目の日でした。辞令をもらい、職場に帰り別れを告げた後、私は、その足で親の元に行き、「丈夫に生んでくれてありがとう。無事四十年務めることができた」と感謝を伝えました。親は、「四十年か、良く頑張ったね」と喜んでくれました。

入庁して四十年、児童福祉一筋で過ごして様々な想い出が頭の中をよぎりました。県政の横の広がりは少ないけれど、専門としての縦の経験は十分積み上げることができました。

【入庁・あさひ学園】一九七九年五月一日

一か月の自治研修センターの研修後、知的障がい児施設に配属されました。この年は、国際障がい者年の始まりで「障がい児も教育を受ける権利がある」といういわゆる「ノーマライゼーション」の考え方が広がり始めた時でした。一日中施設内処遇でなく、養護学校への通学が始まった年です。朝の着替えから夜の就寝までここの子ども達は支援がないと生きることが出来ない、まさに命との向き合いの日々を送っ

施設に対しての世間の認識が、悪い子を閉じ込めておく施設から社会的な養護に必要な施設へと多少なりとも変わってきているのかな、という意味において喜ばしいことではあります。ただし、忘れてならないことは、彼らが持っている、職員にぶつけてくるエネルギーは昔も今も変わらないということと、私たちは支援する立場ではあっても、彼らのおかげで成長できているのも事実だということです。彼らがその強烈な個性・特性を、そして巨大なエネルギーを私たちにぶつけてくれているからこそ、私たちも知恵を絞って問題を解決するために前進できているのだと。彼らがぶつけてくるエネルギーをどう受け止めて消化し、道を示してやれるか。そういう意味においては夫婦制だろうが交替制だろうが型に問題はありません。ある意味、彼らは生命をぶつけてきているので、私たちの人間性と専門性でどう返していくかの問題であり、責任です。解決の仕方は顔の数だけあります。指紋の数だけあります。どうかこれからの先生方には、発想豊かに工夫して、粘り強く、人間性を武器にして寄り添ってあげてほしいと願っています。彼らは、言わば磨かれざる原石なのですから。

私が彼らから教わったことは単純明快です。「逞しく生きろ」、「工夫しろ」、「やればなんとかなる」ということです。私が与えることが出来たもの以上に私は彼らから多くのものを与えてもらいました。

彼らは私にとって、先生でありました。

姉妹の入所を受け、大家族になることもあります。集団変容が大きいので、落ち着く間がありませんでした。

一番若い私が学習やスポーツを担当していましたが、もう一人の保育士さんが夜勤明けになると、自分一人で幼児を背中に負ぶって学習支援をしていました。教師の免許を持つ職員が当時はいなかったので、出来るだけ早く心理検査や健康診断をして施設に措置し、安定した生活が送れる様に配慮したものでした。

裁判がらみのケースや全国版の事件のケースも有り、昼夜を問わず対応し、ヘトヘトになることもありました。保護期間が長くなるケースが増えてくると教育の保障が出来なくなるので、学校の先生を派遣して頂くように要望しました。全国でも虐待ケースが増加していたので、割と早く対応して頂き、子どもの学習保障が出来るようになりました。この状況を乗り切れたのは、心理士やケースワーカーが夜勤をしてくれていて、一時保護児の状況について常に把握していて、人手の少ない時はフォローをしてくれたからだと思います。

最初主流だった不登校から、虐待・発達障がいと現在までに相談内容は多岐にわたっていますが、やはり子どもが犠牲になることに変わりありません。支援を必要とする親や子どもは後を絶ちません。

児童相談所や一時保護所の職員数も増えたようですが、保護人数も多く、保護期間も長期になって大変苦労されているように聞いています。

【徳島学院】二〇一二年四月一日

三つ目の勤務先が徳島学院です。私が学院を知ったのは一九八二年の学生時、実習させて頂いたことに遡ります。その頃の児童定員は八十名で、六寮から七寮だったと記憶しています。院長夫妻を始め、各寮が夫婦制を取っており、単純非行が主流でした。また、養護施設で不適応を起こして入所するケースも多くいました。

ているので、緊張の多い職場でした。ですから養護学校の通学が始まると、どうすれば少しでも発達するのか、自分で少しでも出来る様にするにはどう支援すれば良いのか、養護学校の先生と共に試行錯誤の毎日でした。教えれば直ぐに体得出来るのではなく、毎日の積み重ねが必要で根気のいる仕事でした。また、夜勤の日は、無事みんなが元気に朝を迎えることが出来るように、祈りながら勤務をしていました。

そんな折、七部研修という制度を利用し、幸運にも若くして国立秩父学園という施設に一か月間行くことになりました。全国から同様の仕事をしている職員が五十人ほど集まり、支援について討論したり、意見交換をしました。皆、同じ悩みを抱えていることが分かりました。専門的知識を持てば何か良い支援方法が見つかるかなと思いましたが、現場の仕事はなかなか本のようにはいきません。

研修が終わってから、自分の担当していた子どもが重症心身障がい児施設に入所するために同行したことがありました。いくら前向きに支援しても悲しい結果に繋がることを経験して、心が折れてしまいました。

【一時保護所】一九八三年四月一日

二つ目の職場となる、児童相談所一時保護所に異動しました。ここでは、二十五年間もお世話になりました。様々な理由で入所する子ども達がいて、『人生色々、でも犠牲になるのはいつも子ども』と改めて親の有り難さや周囲の人の支えをしみじみ感じた場所です。

一時保護所は緊急保護される子どもが主流なので、毎日が変化の日です。即対応を迫られることが多かったです。瞬時の対応が、後でトラブルの元になることもありました。また、一日を終える頃に入所があればそのまま居残りになり、遅くまで対応をすることも多くありました。当時のスタッフは、係長（児童指導員）・保育士二名・栄養士・調理員の五名。夜勤明け等があるので、普通は二名が児童を支援していました。対象児が〇歳から二十歳（保護してそれ以上と分かるときもある）までです。一ケースで数人の兄弟

ていますが、上手くいかず、最終的にこの施設にやって来ます。月一回の親との面会時には、親に文句を言わないし、言えない。自分の良いところをアピールしたり、機嫌を取ったり、黙ったりすることが多いです。出来るだけ早くここから出るため、親に良いところを見せようとします。だけど施設職員には、文句や無理を言って困らせます。言っても受け止めてくれるからでしょう。だから、上手く育てられない親の代わりに、「きちんと教育して、きちんと食べさせて、きちんと叱って」育て直しをしなければいけません。施設職員は、育ての親としての役割があるのだろうと思います。ここでの学びが社会復帰した時、役立つように、また、受け入れられる子どもになるように願い、丁寧な支援が大切であることを実感しました。

退職後、別の職種で働きたいと思いましたが、長くやって来た自分のノウハウがまだ役立つならと思い、今もまだ子どもに寄り添う仕事を続けています。

「さあ、今日も新しい子が入所します。先生方、諦めず育て直しをしましょう！この子達の未来の為に」。

学院には同期に入庁した先生も居られ、当時私も一時保護所勤務だったこともあり、学院から情報は頂いていて、大変さを理解していました。

しかし、実際勤務してみると、思春期真っ只中の児童相手なので体力の問題で毎日くたくたで、その上、細かいルールがあり、児童からの間違った情報で惑わされることも多く、慣れるまでにずいぶん時間がかかりました。先輩の先生からは、「ゆっくりで良いからね、慌てなくても良いよ」と、常に励ましの言葉を頂き、「Ｗｉｔｈの精神」を教えてもらいました。その言葉の通り徐々に慣れて、のんびりと子どもと過ごすことが出来るようになってきました。

しかし、程なく男子寮が崩れ始め、警察が介入する事件が起きました。児童が集団で暴れ始めたのです。今までの鬱憤が一挙に吹き出した感じです。ゆっくり覚える状況では無くなりました。私は、若い情熱的な男子職員と一緒に、女子寮から男子寮へ移りました。皆が毎日遅くまで残り、職員一丸となっての立て直しのための研修や原因究明が始まり改革に取り組んだことは、今でも忘れることが出来ません。

学院で過ごした八年間は、本当に職員の方々に助けられました。先に退職された同期入庁の先生は、常に笑顔で励ましてくださいました。女子寮の要だった女先生は、初めて来た不安げな顔の私を親身になって暖かく御指導してくださり、この先生のようにしっかりせねばと背中を追いかけていました。失敗しても「大丈夫、大丈夫」と優しく声掛けしてくださった先生方に感謝です。特に一緒に退職した先生（この道一筋のプロパー）は、同年代として一緒に働くことを喜んでくれ、「女の人は太陽だから」と前向きになれる言葉がけをし、大事にしてくれました。本当に心の支えになりました。

児童福祉の面白さは、子どもとの関わりから自分自身が成長できること、起居を共にすることで子どもの本質を見ることが出来ることです。毎日とはいきませんが、昼の顔のみならず、夜の顔も見えます。だからわかり合えることもあります。色んな環境の中で逞しく育った子ども達は、親の愛を求め試行錯誤し

込んで生活していくことをゴールとしているといった印象も受けました。口悪い表現をすれば、「児童自立支援施設に入所しちゃった悪い過去がありながらも、今後の人生において、まあまあ適応して過ごせるための支援」といった印象です。

先述のＳＤＧｓでは、「将来のあるべき姿を考える」ことからスタートし、そのあるべき姿になるために、現在何を行うのかを設定していく「バックキャスティング」思考法を用いているようです。それに対比されるのが、「フォーキャスティング」で、「現状の実績や課題から考える」ことからスタートして、今できそうなことを実施していく思考法と言われています。「バックキャスティング」のほうが「フォーキャスティング」よりも、考えもしなかった大きな力が生み出せることがあるようです。児童自立支援施設への入所が、子どもたちが乗せられてしまったレール（貧困の連鎖や虐待の連鎖など）から抜け出すきっかけや、児童の飛躍のチャンスとなってほしい、つまり、児童自身の身に大きな変革をもたらしたい、と願っている者としては、現時点でできそうな解決法を積み重ねている「フォーキャスティング」のように感じた運営指針やガイドラインの文面では、いささか物足りなかったのだと思います。

では、「バックキャスティング」思考法を用いたとして、児童自立支援施設入所児童の将来あるべき姿は何なのでしょうか。児童自立支援施設入所中の経験や入所せざるを得なかった生育歴（幼児期逆境体験や不良行為歴）を、強み・ストレングスとして社会で活躍している姿を、私個人としては思い浮かべました。

児童自立支援施設入所歴などが本人にとってストレングスになるのか、社会から見てストレングスになるのかは、現時点ではわかりません。ただ、現在は、世間も企業も「多様性」を重視し、性別・年齢・国籍などの違いを認め尊重していく方向にシフトしているニュースをよく耳にします。その「多様性」に、「生い立ちの多様性」も含まれていくはずだ、と予測するのは、楽観的すぎるでしょうか。その楽観的予測に従えば、児童自立支援施設出身児童は、マイノリティに属する存在であり、肯定的に言えば、「希少価値が

随想③

二〇三〇年に「児童自立支援施設から社会で活躍する人物を輩出する」ための六つの自立支援／施設運営

福井県和敬学園　主任　高澤勝浩

ＳＤＧｓ（Sustainable Development Goals：持続可能な開発目標）にて二〇三〇年のゴールが設定されているため、その流れに乗って、二〇三〇年の児童自立支援施設がどう変化しているのかを思考実験的に想像していきたいと思います。

Ⅰ　児童自立支援施設の在り方

児童自立支援施設運営ハンドブック（厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課、二〇一四）には、児童自立支援施設の目的が「不良性の除去」から「児童の自立支援」へと大きく変化したと記されています。「児童の自立支援」について、児童自立支援施設運営指針（厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知、二〇一二）では五つの目標を、ハンドブック（先述）では七つの内容を挙げています。それらを読んでいると、自立支援の大切な観点であると感じる一方で、ドロップアウトした子どもが元の社会に戻って周囲に溶け

にワクワクします。ちなみに、「児童自立支援施設から、社会で活躍する人物を輩出する」の言葉は、MOTHERHOUSE の PHILOSOPHY である「途上国から世界に通用するブランドをつくる」にインスパイアされた言葉です。

また、児童自立支援施設から社会で活躍する人物を輩出することを目指す一方で、切り捨てられる児童がいては駄目ですので、ＳＤＧｓが言う「だれ一人取り残さない」理念も、同様に重視していく必要を感じています。

Ⅱ　児童自立支援施設で行われていること

○エビデンスやデータに基づいている自立支援／施設運営

・児童の支援方針や施設の運営方針を決定する際に、エビデンスを十分に活用している。

・日頃からエビデンスの収集とエビデンス内容の理解につとめる。

・エビデンスに乏しい場合は、自施設でデータ収集をして、エビデンス作成の一翼を担えるようになる。

・自施設だけでは、過去のエビデンスの収集や現在のデータ収集が難しい場合は、大学の研究者などと積極的に協働していく。

○最新テクノロジーを活用している自立支援／施設運営

・最新テクノロジーの活用が積極的になされている。

・学習ではＡＩ型教材の活用や、海外とオンラインで繋いだ英会話や社会科の授業などを行っている。

・オンラインにて、全国の児童自立支援施設の職員に子どもの対応の相談が手軽にできる。

・仮想コミュニティで居場所を見つけることで、心身の安定を目指すこともできる。

高い」存在であると思います。生い立ちの多様性も重視されるようになれば、児童自立支援施設の入所歴がストレングスとなり、選ばれる存在になり得るのではないでしょうか。

とはいえ、希少価値だけでは仕事ができないため、児童自立支援施設の入所期間に、社会で必要とされる能力を身につけていくことも、これからの社会で活躍するために大切になると考えます。

ＯＥＣＤ（経済協力開発機構）では、Education 2030 プロジェクトを進めてきて、二〇三〇年という近未来において子ども達に求められるコンピテンシーを検討するとともに、そうしたコンピテンシーの育成につながるカリキュラムや教授法、学習評価などについて検討してきたそうです。その中で、三つのコンピテンシーのカテゴリーを、「変革を起こす力のあるコンピテンシー」として特定しています。次の三つのカテゴリーです。「新たな価値を創造する力」、「対立やジレンマを克服する力」、「責任ある行動をとる力」です。これらは、運営指針（五つ）やガイドライン（七つ）と重なっています。そのため、この三つのコンピテンシー・力を伸ばしていくことは、これまでの方向性と矛盾することなく支援方針として設定していくことができると思います。

将来あるべき姿を大胆に意識しながら、近未来において子ども達に求められるコンピテンシーを伸ばしていく自立支援や施設運営を行っていくことが、これからの自立支援施設の在り方につながると考えました。

つまり、

児童自立支援施設から社会で活躍する人物を輩出する

ことを目指し、そのために、入所中に、変革を起こす力のあるコンピテンシー

「新たな価値を創造する力」・「対立やジレンマを克服する力」・「責任ある行動をとる力」

を身につけ、伸ばしていく。こんな児童自立支援施設の将来像はいかがでしょうか。個人的には、非常

○様々な社会資源とパートナーシップを結んでいる自立支援／施設運営

・医療や教育などとの連携が当たり前に行われている。

・様々な職業人との出会いの場がある。職業選択のための知識を増やすことに加え、輝いている大人と出会うことで、そのパワーを分けてもらうことを目的とする。

・ノンプロの人ともたくさん出会う場を作る。学生・社会人のボランティアとして人気の場所になったり、児童自立支援施設でのボランティア経験がボランティアする人の財産となったりすることで、社会的養護に関わることをノーマルなことと思える社会になることを目指す。

・地域住民の交流の場となっている。地域住民が不要品を持ち寄る物々交換の場となり、地域にも開かれた場になる。児童自立支援施設で収穫した野菜も交換の品となる。また、災害時の地域住民の避難所として活用されることを視野に入れ、快適な避難所となるための準備も平常時から進められている。太陽光発電などの自然エネルギーにて自家発電できることで、電力会社からの電気供給がストップしても、施設での自活がある程度の規模では可能となっている。

以上が、二〇三〇年の児童自立支援施設の姿についての思考実験です。すでに達成している施設もあるかもしれません。このような話をいろんな人とし、そして実践していきたいです。

参照文献

厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課（二〇一四）．児童自立支援施設運営ハンドブック．

厚生労働省雇用均等・児童家庭局長（二〇一二）．児童自立支援施設運営指針．

・職員の対応の適切性や児童の変化に関して、ＡＩが測定してくれる。
・農場作業がＡＩ化されて、そのプログラミングを子どもが授業の一環で行っている。
○自然規律と環境循環を内包している自立支援／施設運営
・生活していくなかで自ずと自然規律と環境循環（サーキュラーエコノミー）を理解できる施設環境が整っている。例：コンポストの活用（生ゴミから農場の堆肥を作り、その堆肥で作物を育て、食し、食べられない部分は生ゴミになり、その生ゴミから農場の堆肥をつくる…）
・カーボンオフセットやプラスチック・ゼロ生活、ゼロ・ウェイストに取り組んでいる。
・施設の電気を、自然エネルギーや再生可能エネルギーを用いている。理想的には利用電力の百％を再生可能エネルギーとしている。また、自施設でそれらのエネルギーを作っている。太陽光発電など。
・それらを通して、自分の小さな行動の選択次第では、地球環境や社会課題の解決者になれることを理解する。
○地域性をふんだんに取り入れている自立支援／施設運営
・県内の伝統工芸品に囲まれた生活を送っている。例：福井県の場合①越前和紙や越前漆器、陶芸、若狭塗り箸など。福井県の場合②マインドフルネスや瞑想が心の安定のよいとされているため、禅体験（永平寺）を生活に取り入れる。
・それらの伝統工芸の成り立ちや現在の活用方法を探索している。できれば、自分たちで原材料から作成、利用、そして廃棄までを体験する
○施設入所者との対話にて物事が決まっていく自立支援／施設運営
・職員と子どもとが対話をすすめながら一緒に施設を運営していく
・入所児童の意見が県の政策に取り入れられている。

て常にリードし、年下のお友だちのお世話を頑張っている子どもたちです。お兄さん、お姉さんに優しく教えてもらい、自分たちの顔程の大きなサツマイモをたくさん掘り、大満足でした。そして、その後は長靴をはいたままの手つなぎ鬼。走りづらいけど、そこがまたおもしろく、毎回大盛り上がりです。すっかり恒例のお楽しみとなり、長年今でも続いています。

一度目の交流がとても楽しい経験となり、次年度からは「サツマイモの苗植えも一緒にしましょう」、「クリスマス会も一緒にしましょう」と徐々に回数も増えていきました。クリスマスケーキを一緒に作ったこともありました。せっかくだからと一緒に掘ったサツマイモでスイートポテトを作ったり、保育園のおやつの献立でもある『いもぼた』（サツマイモのぼたもち）を作ったりしたこともありました。しかし、時代と共に衛生上の規制が厳しくなり、クッキングをすることが難しくなってきました。それでも『ふれあいあそび』や、『コーナーあそび』をしたり『ミニクリスマスツリー作り』をしたり等、形を変えて交流は続いています。今では保育園の子どもたちにとっては、年長組になったらできる行事の一つとして大きな楽しみになっています。

とは言え、保育園の子どもたちも様々な個性があります。初めての経験にうまく参加できるのか心配することもしばしばです。事前に喜多原の職員さんと打ち合わせをし、ペアを決め、無理のない交流になるように相談しました。しかし、そんな心配はよそに保育園生活では見たことのない姿を見せて交流を楽し

いも堀り交流会

随想 ④

交流を通して

米子市立こたか保育園　園長　石　まゆみ

喜多原学園とこたか保育園との交流の始まりは、遡ること平成十四年。丁度、当時こたか保育園の保育士として働いていた私ですが、異動を経てまた縁があり、平成二十五年こたか保育園に戻ってきました。そして、より親密な交流が続いていることに驚きと喜びを感じました。

交流のきっかけは、喜多原学園の職員さんと、こたか保育園の保育士が知り合いだったことから距離的にも、さほど遠くないということで、是非交流してみたいという話からだったと思います。最初の交流は喜多原学園の生徒さんが植えられたサツマイモの収穫でした。さほど遠くない距離とはいえ、実際のところ喜多原学園までは、片道三キロメートルの道のりです。考えた末、路線バスを利用することにしました。路線バスなど乗る機会の少なくなった子どもたちにとって、これも楽しみの一つとなりました。

初めての交流。子どもたちはもちろん、お互いの職員も緊張の対面でした。一番緊張されたのは、喜多原の生徒さんだったかもしれません。小さい子どもと接する機会も初めての生徒さんもあったことでしょう。「どうしよう」、「何を話そう…」等、不安もあったことと思います。しかし、お兄さん、お姉さんが大好きな子どもたちです。笑顔で傍に来る子どもたちに喜多原の生徒さんも自然と緊張もほぐれ、うちとけるのに時間はかかりませんでした。早速ペアを組み一緒にサツマイモ掘り。保育園の中では年長さんとし

しさは本物です。キラッと輝く皆さんの笑顔に大きな希望を感じます。どうか、未来へつながって欲しいと願うばかりです。

何気ないことがきっかけで始まった交流でしたが、様々な人と出会い、普段できない素敵な体験を、子どもたちも私たち大人もたくさんさせて頂いています。今年は新型コロナウイルス感染拡大予防のため、残念ながら出来ていませんが、今後も時代に合わせ出来る形でこの交流は是非、続けていけたらと思います。

保育実習

む子どもに驚かされたことも多くありました。お兄さんの膝の上に座りリラックスし、満面の笑みで話したり、ペアのお兄さんを見つけて手を振って駆け寄ったり。喜多原の生徒さんにも同様のことはあったのではないでしょうか。毎年メンバーが違っていても変わらぬ光景。緊張からのスタート。そして、回数を重ねる度に自然とあふれるお互いの笑顔。この姿に周りの大人はいつも癒されています。

そして、長年の交流の一番の変容は、この交流会について喜多原の生徒さんが色々と考えて下さるようになったことです。職員の打ち合わせにも一緒に参加され、交流会の司会進行も担当される場面も多く見られるようになってきました。また、どうしたら保育園の子どもたちが喜んでくれるか、楽しんでくれるか、一生懸命に試行錯誤し、卒園前の最後の交流会には手作りのプレゼントや替え歌のプレゼントを用意して下さいました。交流を始めて十八年。継続する事の大切さ、そして喜多原の生徒さんや保育園の子どもたちの思いを大切にしつつ、段階を経て、交流の内容を深めていくという大人の仕掛けの大切さも感じます。よりよい交流となるために。

芋苗植え交流会

また、交流をきっかけに、保育士という仕事に興味を持ち、自ら保育士を体験してみたいと、夏休みを利用しボランティアに来てくださった生徒さんもありました。素直で優しい眼差しで、子どもたちを受け止めてくださるお姉さん。最初は人見知りして泣いていた子どもも帰られる時は別れを惜しみ、手を振り続けていました。

様々な事情で保護者さんと離れ、集団生活を送っておられる喜多原学園の生徒さんたち。私たちが想像することもできない寂しさや悲しみがあると思います。しかし、この交流で見せてくれる生徒さんの笑顔と優

Ⅱ　学園におけるＳＳＴについて

ＳＳＴは、精神障害者のリハビリテーションシステムのプログラムとして一九七〇年代に開発された、学習理論（とりわけ社会的学習理論）に基づいた認知行動療法の一つである。現在では教育や司法、就労支援などにも広く適用されており、既に取り組まれている施設もあると思う。

学園では「ステップ・バイ・ステップ」という方式により実施している。この特徴は、コミュニケーションや感情表現に必要な技能が「スキル」として概念化されていて、それぞれのスキルが複数の具体的な「ステップ」という構成要素に細分化されており、参加児童に対しては「ポイント」として説明している。また、協力を得る寮職員を含め、参加者全員が同じスキルの課題に取り組むことになる。

具体的な流れは、①宿題の報告（二回目以降）、②対象児童が取り組むスキルを提示（平成二十九年度以降、一回目に取り組むスキルは「あいさつ」としている。「資料２」参照）し、そのスキルについて話し合うとともに、実行する際のポイントを説明する。③スキルが必要とされる場面を設定する。④ポイントを意識した、又は意識しないロールプレイを寮職員が行う。⑤児童が職員の演じるロールプレイを見て、良かった点（ポイントを意識できていたところ）と改善点（ポイントを意識できていなかったところ）を発表。⑥改善点を取り入れたロールプレイを寮職員が再度行う。⑦これを参考に児童自身がロールプレイに取り組み、他の児童や職員からプラス（正）のフィードバックを行う。そして、そのスキルを次回までの宿題として取り組ませる。これらの繰り返しによってスキルを習得していくというものである。

「ステップ・バイ・ステップ」という方式によるＳＳＴの実施に至った経緯は、平成十七年四月の発達障害者支援法の施行に伴い、神奈川県立中井やまゆり園（指定障害者支援施設）内に同県発達障害支援センター（通称、「かながわＡ（エース）」）が設置され、筆者も異動により同センターの業務に携わった経験がベー

実践記録

おおいそ学園におけるＳＳＴの取組みについて

神奈川県立おおいそ学園　心理士　星　出　信一郎

Ⅰ　はじまりについて

おおいそ学園（以下、「学園」という。）におけるソーシャルスキルズトレーニング（Social Skills Training, 以下、「ＳＳＴ」という。）の導入は、平成二十七年度後半、日常的に暴言が聞かれる児童（中学一年生）の支援について苦慮していた寮職員の相談からはじまった。ＳＳＴは集団で行うことがより効果的であるため、同じく暴言が多く聞かれる小学六年生と四年生の児童を加えた計三人を対象に試行的に実施した。暴言の軽減やコミュニケーションの改善を目的に、「あったか言葉・ちくちく言葉」をテーマとしたグループワークであった。

その後も、他寮からのニーズに応えるため、対象児童及び実施回数を確保するよう努めてきた（ＳＳＴの取り組み状況は、「資料１」参照）。学園内でＳＳＴという言葉の共通認識が進み、興味を示す児童が増え、またグループワークへの参加に抵抗を示す児童も減るなど、取り組みやすい雰囲気が醸成されていった。平成三十年度には四つのグループに対し実施したほか、初めて中卒児（高等部生）を対象とした。次章以降では、過去五年間（平成二十七年～令和元年度）の学園での取組みについて報告していきたい。

ら進めていたが、ソファーに座らせていたことで姿勢が崩れ、双方の動きが良く見える位置に座らせていたことから、他児の言動が刺激となり反応することが見られた。しかし、職員が振り返りシートにシールを貼ると姿勢の崩れを意識し、リーダーの話を聞こうとする等、取組み態度に変化が見られた。グループワークの目的であった暴言の軽減やコミュニケーションの改善に劇的な効果は認められなかったが、参加児童から「今のちくちく言葉だ」と指摘があるなど、参加児童と職員の間で「あったか言葉・ちくちく言葉」という共通概念が成立し、その後の支援や面接等での話題として活用できるようになった。

二　平成二十八年度の取組み

前年度のグループワーク試行後、年度内の退所が見込まれる中学生四人を対象に、会場を会議室に変更して、ホワイトボードを前に横一列に座る形でグループワークを実施した。スタッフは、これまでの四人に加え、各寮から一人（計三人）の協力を得て行うこととした。寮職員の参加は、グループワークの様子のフィードバック、宿題への取組みの促し、またロールプレイを日常生活に近い場面設定で行うことが可能となるためである。さらに、スタッフ全員がグループワークを展開できるようにリーダーとコ・リーダー（グループワークをリーダーと共同で進める役）を輪番で担当した。

一グループ目は、参加児童に消極的な態度が見られたが、姿勢が崩れることはなく、集中してリーダーの話を聞いている姿が見られ、ロールプレイも恥ずかしがることなく取り組めていた。二回目以降は積極的な発言やロールプレイに取り組む態度が見られるようになった。児童の一人に生活全般での不調さが認められ、グループワーク中でも関係のない発言が見られたが、そのことで影響を受ける児童はいなかった。

次の二グループ目は、小学生六人を対象に、「あったか言葉・ちくちく言葉」や「イライラした時の対処

スになっている。当時担当していた小学生男児の個別面接の際、主訴である対人関係やコミュニケーションの問題がほとんど見られず支援に困惑していたところ、他のスタッフと相談しＳＳＴの要素を取り入れた同方式のグループ活動を試行したことにある。これにより、主訴とされていた問題が顕在化したことから、個別面接に加え、翌年度からは定期的なグループ活動も行うことになった。構成は、ＳＳＴの要素を取り入れた「じっくりタイム」と、ルールや順番を守り、勝ち負けにこだわらず楽しく活動する「ハッスルタイム」とした。「じっくりタイム」では聞く・話す（あったか言葉・チクチク言葉）や表情の読み取り・表出といったテーマに取り組みながら、上腕部に付けたバッジにシールを貼ることで、その場でのプラス（正）のフィードバックを伝えながら取組みへの集中を促し、また、シールが貼られた場面を思い出させ、グループ活動の振り返りを行った。

一　平成二十七年度の取組み

学園では、児童に緊張感を持って参加させるため、日常の生活場面とは異なる別棟の「いちょう寮」（家族支援の際に活用する学園内の建物）で活動を行った。スタッフは筆者、他の心理担当職員、家族支援専門員と寮職員の計四人。グループの約束（背筋を伸ばして座る、話したい時には手を挙げる、名前を呼ばれてから話をする、話をしている人を見る、あったか言葉を使う）を書いた振り返りシートを児童の見えるところに置き、約束が守れている時にそのシートにバッジの代わりにシールを貼り、取組み態度のフィードバックや振り返りを行う際に使用した。

グループワークはいちょう寮のリビングで行い、リーダー（進行役）がホワイトボードに板書をしなが

計五人に対して、一グループ目の内容を多少変更し実施した。既に参加が二回目となる児童がいたため、SSTについてのオリエンテーションは全員姿勢も良く、集中して聞いていた。しかし、二回目の宿題発表時、参加経験のある児童から、挙手による発表が見られないため、順番に指名し発表させることにした。「気持ち」をテーマとしたロールプレイでは場面や状況を思い浮かべることが難しい児童もいたが、スポットで参加していた分校教諭がロールプレイを行うと集中し、良いところや改善点を積極的に発言することができた。宿題は全く取り組まない児童もおり、適宜、注意喚起を行う必要があった。

四　平成三十年度の取組み

平成三十年度は、これまで実施してこなかった中卒児（高等部生）四人を対象に、四回のセッションを高等部の担当職員（職業指導員）の協力を得て実施した。一回目は全体的に緊張が強く見られ、指名されれば答えるものの、積極的な発言は少ない。ロールプレイへの取組みやその後のフィードバックも概ねできていたが、知的障害が認められる児童については開始直後から終了まで姿勢を変えることもなく、指名されてもひと言も発せず、ロールプレイも行わなかった。二回目も一回目と同様、積極性は感じられない。三回目になると指名やロールプレイに対する抵抗が少なくなったのか、職員のロールプレイを見て笑う等、和やかな雰囲気になり、指名されると各自のポイントや視点で答えることができていた。

二グループ目以降は、年度末に退所予定となっている中学三年生に対して五回、中学一～二年生に対して四回、小学五～六年生に対して四回（いずれも五人）のグループワークを実施した。

中学三年生のグループでは、初回は緊張している様子が窺えたが、リーダーからの説明は姿勢良く聞いており、順番にあいさつの言葉を尋ねると、一言以上は答えることができた。また、一人の児童が挙手しロー

法・イライラ虫の退治」をテーマとして行った。一回目の目的や約束を説明する際には、姿勢の崩れや体の動きが目立つ児童もいたが、約束が書かれた振り返りシートを置き、シール（途中から付箋に変更）の説明をすると約束を意識し、姿勢の崩れや私語はほとんどなくなるなど、シール（付箋）の効果が認められた。二回目以降も、シール（付箋）を意識して大きく崩れることなく取り組めていた。また、職員のロールプレイを見て「自分だ」と発言する児童もおり、自分の言動を認識している様子も窺えた。また、イライラした場面でイライラ虫の大きさを発表させ、それを描かせると、各自がイメージするイライラ虫を描くことができ、最終回のロールプレイでは自分のイライラ虫の説明とその退治方法の発表ができた。

三　平成二十九年度の取組み

試行を含めて三年目に入ると、ＳＳＴのグループワークは〝行うもの〟という雰囲気が生まれ、児童からグループワークについて聞かれることも増えてきた。また、グループワークに対するモチベーションを一層高めるために、事前に寮長同席のもと、参加予定児童に対してＳＳＴの概要やメンバーに選ばれた理由、グループワークでのルール等の説明を行うようにした。

一グループ目のグループワークは、年度内の退所が考えられる中学生六人を対象に実施した。初回のグループワークでは、ロールプレイに恥ずかしさや照れが見られ消極的な態度であったが、事前説明をしたこともあり、以降は真面目な態度で取り組む姿勢が見られた。実施中盤には、毎回異なる児童が不調となることが見られるも、ロールプレイ時には復調し、職員の指名や説明をしていないポイントも意識できる児童が見られた。毎回の宿題には全員がポイントを意識して取り組み、発表もできていた。

二グループ目は、一グループ目に参加していた中学生二人と入所期間が半年未満の中学生三人を加えた

素直に従う姿が見られた。その後も、発言やロールプレイを積極的に行い、振り返りでもポイントを押さえつつ、それぞれの視点で感想を書いていた。二回目以降、リラックスした態度で参加するようになるが、宿題にはほとんど取り組んでいない児童がおり、必要性の説明、取組みの促しとともに、生活寮においても進捗状況の確認が必要であった。最終回では各回のポイントを思い出せない場面も見られ、今後も繰り返しの確認が必要であると感じた。

二グループ目は、おおよそ入所期間が半年程度の中学生六人に対して六回実施した。オリエンテーションでは姿勢を崩さず説明は聞くが、グループワークに移ると考えている様子や積極的な発言が見られないため、改めて「あいさつ」をする状況や言葉等を考えさせると、発言し始める児童が見られた。普段から行っている「あいさつ」を行ってからポイントを意識させたところ、照れながらも〝普段のあいさつ〟と〝ポイントを意識したあいさつ〟の両方を行うことができ、その違いを確認することができた。二回目以降は、積極的な児童と指名されないと発言しない児童とで構成され、グループ自体の雰囲気は比較的良いこともあり、積極的な児童から順に指名していくことで、発言やロールプレイに抵抗を示さず行えるようになっていった。

Ⅲ　五年間の取組みから見えてきたこと

一　SSTという枠組みについて

SSTのグループワークのプログラムは（前章で述べたとおり）、①宿題の報告（二回目以降）、②テーマとなるスキルの説明やスキルについての話し合い、③ロールプレイの場面設定、④職員によるロールプ

ルプレイを最初に行うと、以降、他の児童からも挙手をしてロールプレイやフィードバックの発言をすることが見られた。後半には、発言やロールプレイともに全員が最低一回は挙手をするようになり、表情も豊かになっていった。

中学一～二年生のグループでも最初は緊張や恥ずかしさが見られるが、二人の一年生が積極的に発言をするようになると、徐々に二年生の発言も増えた。振り返りもしっかりと用紙に記入でき、良好な取組みを見せた。二回目以降も一年生が率先して取り組んでいたが、回数を重ねる毎に二年生にも積極的な発言やロールプレイに取り組む姿勢が見られるようになった。ロールプレイは寮職員が日常生活場面を再現していたため、状況をイメージできて取り組めているように感じられた。

小学生のグループは、一回目、緊張や不安のため落ち着かず、マイナス発言も聞かれたが、グループワークを開始すると約束の説明をよく聞き、意識して姿勢を直す姿も見られた。その後、集中が途切れ、姿勢も崩れ、スリッパを飛ばす姿も見られたが、職員の声かけで持ち直すことはできた。二回目以降も集中できない様子が見られたが、注意後は集中して取り組み、振り返りでは反省を記述する児童もいた。また、それぞれが描いたイライラ虫の説明では、自分自身のことについてイメージできているように感じられた。しかし、退治方法のレパートリーは少なく、一人一つずつ思いつく程度であるが、ロールプレイではいくつかのポイントを使い、イライラ虫の退治イメージを発表していた。

五　令和元年度の取組み

一グループ目は、年度内に退所が見込まれる中学生五人に対して、六回のグループワークを実施した。初回のオリエンテーションでは全員集中して聞いており、グループの約束を意識し、リーダーの指示にも

三　参加児童の選定について

ＳＳＴのグループワークは、プログラムの内容理解やスキルの習得を促し易い環境とするため、学年（年齢）が近く、知的能力や行動特性等が似た児童を同メンバーとして選定している。複数回のグループワークを実施するにあたり、一グループ目では年度内の退所が見込まれている中学生を対象に、退所後の生活を安心・安全に過ごせることを目的の一つとした。二グループ目以降の児童は、入所後それほど時間は経過していないが、落ち着いて学園生活や分校の授業等に取り組めている児童の中から、寮長や寮の担当職員と検討し選出した。

また、平成二十九年度からはグループワークを開始する直前に寮長に同席を求め、参加児童に対してＳＳＴの概要、メンバーに選ばれた理由等を説明し、参加へのモチベーションを高めている。その他、退所後に必要となるスキルを習得するトレーニングの場であり失敗しても構わないこと、継続して練習をする必要があること、さらに寮長の推薦かつ担当職員から参加依頼のあった「選ばれしメンバー」であること等を伝えている。

四　プログラムの内容について

中学生を対象としたグループワークのプログラムには、ベーシックな「うれしい気持ちを伝える」、「頼みごとをする」、「相手の言うことに耳を傾ける」、「不快な気持ちを伝える」の四つのスキルを参加児童の状態や能力等を考慮しながら取り入れている。発達障害やその傾向が認められる児童の中には、このような気持ちの理解や気づきが難しい場合が見受けられる。その際には、あえてグループワーク内で理解や気

レイ、⑤児童からのフィードバック（良いところ、改善点）、⑥改善点を取り入れた職員のロールプレイ、⑦児童のロールプレイ、⑧児童及び職員からのフィードバック、⑨振り返り用紙の記入（今日のテーマ、ポイント、良く取り組めたポイント、宿題で取り組みたいポイント、感想）、⑩宿題の説明となっている。

テーマとなるスキルは毎回異なるが、プログラム自体は同じパターンで繰り返されている。このように構造化された枠組みで行われるグループワークでは、初回に緊張した様子を見せていた児童も、進め方などが理解できると、見通しが持てることで積極的な姿勢を見せる。また、グループワークでは批判や非難されることはなく、褒められ称賛を受ける場となるため、安心してグループワークに取り組める環境となっている。

二　寮及び他セクションとの連携とグループワークへの寮職員の参加について

ＳＳＴのグループワークを継続的な取り組みとしている理由には、寮職員の支援ニーズを汲んだ内容であったこと、心理担当職員のみで展開することを前提としていないこと、更には心理担当職員と寮職員との情報交換等が日常的に行われ、良好な関係性が基盤にあるためであろう。忙しい業務の中にあっても、毎回のグループワークには寮職員の参加協力が得られており、寮職員がこの取り組みを理解すると児童をけん引するようなロールプレイが見られる等、グループ自体が活性化する効果がある。

そして、日常的なテーマに沿ったスキルのロールプレイを寮職員が実演することで、児童は真実みを感じ、より集中することができる。能力的にスキルが必要とされる場面や状況を思い出せない児童には、寮生活での具体的なエピソードを用いることで想起させることができる。また、児童が指名した寮職員を相手にロールプレイを行うことで、真剣かつ緊張感を持って取り組む姿を見せる。

上で、園長もしくは自立支援課長から参加児童に対し修了証を授与してきたが、予定時間を超過し、日課に支障が出てしまったことから、令和元年度からは最終回はロールプレイを行わず、これまでの取組みをまとめた用紙を用いて振り返りを行った後に、修了証の授与としている。

づきを促す働きかけはせず、その後の個別面接で振り返り等を行うようにしている。

小学生を対象としたグループワークでは、言葉のやり取りからトラブルに発展することが多いため、「あったか言葉・ちくちく言葉」をキーワードに、「あったか言葉は人間関係を円滑にするが、ちくちく言葉は（イライラやトラブルの解決にはならず）人間関係を悪くする」ことを学ぶセッションを設けている。これらが暴言の改善やトラブルの軽減として即効果が現れるものではないが、「あったか言葉・ちくちく言葉」という共通概念を成立させる機会となっている。また、「イライラする原因はイライラ虫が大きくなるためであり、イライラ虫を退治すること（イライラ虫を小さくする方法や大きくしない方法）が大切」と説明・理解させることでイライラを外在化させ、自分に合った対処方法を考えさせるプログラムとなっている。更に、児童自身に「イライラ虫」を描かせることで、対処方法を含め具体的なイメージを抱かせている。

中卒児（高等部生）に対しては、職場実習やアルバイト等を始めた際に最低限必要と思われるターゲットスキルの習得を目的にグループワークを展開した。結果として、高等部生の担当職員から「あいさつ」ができるようになったという評価が得られた。

五　プログラムの回数について

平成二十八年度以降は二グループに対し、通常五～七回のセッションで実施してきたが、平成三十年度は四グループに対してグループワークを実施したため、通常のセッションが一～二回少なくなった。そのため毎回グループで取り扱うスキルの設定に苦慮しているが、一層、取り扱うスキルを取捨選択せざるを得ない状況となり、担当スタッフとしては若干の物足りなさが残った。

また、最終回ではロールプレイに取り組んだ後、これまでのスキルやそのポイントの振り返りを行った

＜平成30年度＞

○１グループ　４人（中卒児（高等部生）：４人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	H30.8.2(木)	16:00～17:00	会議室	オリエンテーション、あいさつ
２回目	H30.8.9(木)	10:30～11:30		頼み事（お願い）をする
３回目	H30.8.23(木)	16:00～17:00		謝る
４回目	H30.8.30(木)	10:30～11:30		分からないことを聞く、まとめ

○２グループ　５人（中学３年生：５人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	H30.9.12(水)	16:00～17:00	会議室	オリエンテーション、あいさつ
２回目	H30.9.26(水)			頼み事（お願い）をする
３回目	H30.10.10(水)			拒否を受け入れる
４回目	H30.10.24(水)			正直に話す
５回目	H30.10.31(水)			謝る、まとめ

○３グループ　５人（中学１年生：２人、中学２年生：３人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	H30.12.5(水)	16:00～17:00	会議室	オリエンテーション、あいさつ
２回目	H30.12.19(水)			話に耳を傾ける
３回目	H31.1.9(水)			頼み事（お願い）をする
４回目	H31.1.23(水)			拒否を受け入れる、まとめ

○４グループ　５人（小学５年生：１人、小学６年生：４人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	H31.2.6(水)	16:00～17:00	会議室	オリエンテーション、あいさつ
２回目	H31.2.13(水)			あったか言葉・ちくちく言葉
３回目	H31.3.6(水)			イライラ虫について
４回目	H31.3.20(水)			イライラ虫退治、まとめ

＜令和元年度＞

○１グループ　５人（中学２年生：２人、中学３年生：３人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	R1.9.11(水)	16:00～17:00	会議室	オリエンテーション、あいさつ
２回目	R1.9.25(水)			話を聞く
３回目	R1.10.9(水)			気持ちを伝える
４回目	R1.10.23(水)			頼み事（お願い）をする
５回目	R1.11.6(水)			拒否（ダメ）を受け入れる
６回目	R1.11.20(水)			まとめ

○２グループ　６人（中学１年生：３人、中学２年生：３人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	R1.12.4(水)	15:30～16:30	会議室	オリエンテーション、あいさつ
２回目	R1.12.18(水)			話を聞く
３回目	R2.1.15(水)			頼み事（お願い）をする
４回目	R2.1.29(水)			拒否（ダメ）を受け入れる
５回目	R2.2.12(水)			気持ちを伝える
６回目	R2.2.26(水)			まとめ

ＳＳＴの取組み状況（平成27年度～令和元年度）

（資料１）

＜平成27年度＞

○試行　３人（中学１年生：１人、小学４年生：１人、小学６年生：１人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	H27.11.25(水)	16:00～17:00	いちょう寮	あったか言葉・ちくちく言葉
２回目	H27.12.16(水)			あったか言葉を増やすには？
３回目	H28.1.27(水)			あったか言葉で話す
４回目	H28.2.24(水)			あったか言葉で返す

＜平成28年度＞

○１グループ　４人（中学１年生：１人、中学２年生：２人、中学３年生：１人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	H28.8.31(水)	10:30～11:30	会議室	オリエンテーション、話しかける
２回目	H28.9.7(水)	16:00～17:00		仲間に入る・誘う
３回目	H28.9.28(水)			いろんな感情
４回目	H28.10.5(水)			自分を表現する
５回目	H28.10.19(水)			相手の気持ち
６回目	H28.11.2(水)			共感する
７回目	H28.11.16(水)			ストレス対処法、まとめ

○２グループ　６人（小学４年生：１人、小学５年生：２人、６年生：３人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	H29.1.18(水)	16:00～17:00	会議室	オリエンテーション
				あったか言葉とちくちく言葉
２回目	H29.2.1(水)			話の聞き方
３回目	H29.2.15(水)			相手に伝える
４回目	H29.3.1(水)			イライラの対処法（イライラ虫）
５回目	H29.3.8(水)			イライラ虫の退治、まとめ

＜平成29年度＞

○１グループ　６人（中学年生：３人、中学２年生：１人、中学３年生：２人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	H29.9.6(水)	16:00～17:00	会議室	オリエンテーション、あいさつ
２回目	H29.9.20(水)			うれしい気持ちを伝える
３回目	H29.10.4(水)			頼み事（お願い）をする
４回目	H29.10.18(水)			話を聞く
５回目	H29.11.1(水)			不快な気持ちを伝える
６回目	H29.11.15(水)			ストレス対処法、まとめ

○２グループ　５人（中学年生：１人、中学２年生：４人）

	月　日	時　間	場　所	内　容
１回目	H30.1.10(水)	16:00～17:00	会議室	オリエンテーション、あいさつ
２回目	H30.1.24(水)			うれしい気持ち
３回目	H30.2.7(水)			悲しい気持ち
４回目	H30.2.14(水)			不快な気持ち
５回目	H30.2.28(水)			気持ちとの付き合い方
６回目	H30.3.14(水)			ストレス対処法、まとめ

Ⅳ　おわりに

学園でのＳＳＴの取組みにおいて当初から意識してきたことは、ロールプレイにしっかりと取り組むことであった。コミュニケーションや対人関係等の改善効果はすぐに確認できるものではないが、グループの第一回目に取り組む「あいさつ」については比較的早く効果が認められることが多く、グループワークに参加している児童は学園職員や分校教諭から褒められ、評価されることになる。このことが児童にとってプラス（正）のフィードバックとなり、モチベーションを高め、スキルの定着を促すことになる。

現在では、ＳＳＴは幅広い分野で活用され、プログラムも様々なステップやモジュールが用意されている。そのため、導入に当たっては新たな機材や道具等を準備することなく、基本的なステップやモジュールを取り入れたプログラムを企画・計画することで、充実したグループワークの取組みが可能である。また、参加児童の状況や反応に応じてプログラムを修正していくことにより、グループワークの運営に対する負担軽減を図ることができる。

学園でのＳＳＴの取組みは、令和二年度で六年目となる。繰り返しになるが、心理担当職員だけではここに至るまでの継続的な実施は不可能であったろう。学園では当たり前の認識として心理担当職員〝が〟ではなく〝中心〟となってＳＳＴのグループワークが行われている。寮職員の理解と協力が得られてきたからこその取組みである。今後もＳＳＴのグループワークに取り組む中で児童、寮職員と共にスキルをレベルアップしていきたい。

<プログラム（１回目）の流れ>

（資料２）

ア　オリエンテーション

- ＳＳＴについて（説明）
- グループで取り組むこと、約束の説明

イ　テーマ　「あいさつ」

- なぜ、あいさつをすることが必要なのか？（あいさつをすることのメリットは？）
  - ・あいさつをする時の言葉は？
  - ・会話の始まり→会話をスムーズに始められる
    →**あ**かるく　・**い**つでも　・**さ**きに　・**つ**ぎの会話へ
  - ・礼儀やマナー
  - ・相手のことを認めていることを伝える
- あいさつをする時のポイント
  - ①相手を見つける
  - ②相手に近づく（相手との距離感）
  - ③相手の顔を見る
  - ④ちょうど良い声で（大きさ、高さ、早さ、強さなど）
  - ⑤あいさつの言葉を伝える

ウ　ロールプレイ

〈場面〉寮の職員に朝起きた時

- 職員のロールプレイ（リハーサル）　→　良いところ、改善点を挙げる
- 改善点を取り入れた職員のロールプレイ（モデリング）
- 児童が実際にロールプレイを行う（実演）　→　良いところをフィードバック

エ　振り返り～用紙に記入

- ・今日のテーマ
- ・今日のポイント
- ・良く取り組めたポイント
- ・宿題で取り組みたいポイント
- ・感想

オ　宿題の確認

- 記録用紙を配布
- 「いつ」に、「誰」に、「どんな言葉」で、「どのポイントを意識」して、あいさつをしたか、を次回までに記録する

カ　あったか（ほめ言葉）シャワー

キ　終了

食育の取り組み

杜陵学園における食育支援について

岩手県立杜陵学園　栄養士　中村　せつ子

Ⅰ　はじめに

初めて杜陵学園を訪れたのは、三十一歳の時だった。どういう施設かもわからず、面接に来たのだ。働き始めて驚いたことは、子どもが四十名近くいたにもかかわらず、残食が全くなかったことだ。栄養士は、残さず食べてもらうことを前提に栄養指導をし、献立をたてているが、他の職場では残食があることが当たり前だったため、強く印象に残っている。

当時は、食育などという言葉はなかったが、世の中の状況や環境は変わっても、食べることは生きること、食事の大切さは変わらないと思い、子どもたちと向き合っている。栄養士としての引き出しが少ない中であるが、今まで取組んできた食育を紹介する。

Ⅱ　食育に対する具体的な取り組み

一　ミニ栄養指導（昼食時間の五～十分）とマナー衛生・指導（夏休み・冬休み期間の十一時三十分

参照文献

国分康孝（監修）（一九九九）．「ソーシャルスキル教育で子どもが変わる　小学校　楽しく身につく学級生活の基礎・基本」．図書文化社

前田ケイ（一九九九）．「SSTウォーミングアップ活動集　精神障害者のリハビリテーションのために」．金剛出版．

Alan S. Bellack, Kim T. Mueser, Susan Gingerrich, Julie Agresta（二〇〇五）／熊谷直樹・天笠崇・岩田和彦（監訳）「改訂新版　わかりやすいSSTステップガイド　上巻　基礎・技法編」．星和書店．

Alan S. Bellack, Kim T. Mueser, Susan Gingerrich, Julie Agresta（二〇一四）／熊谷直樹・天笠崇・岩田和彦（監訳）「改訂新版　わかりやすいSSTステップガイド　下巻　実用付録編」．星和書店．

Midge Odermann Mougey, Jo C. Dillon, Denise Pratt（二〇一〇）／竹田契一（監修）「学校や家庭で教えるソーシャルスキル実践トレーニングバイブル　子どもの行動を変えるための指導プログラムガイド」．明石書店．

SST普及協会　南関東支部主催研修会「心理職のためのSST」（二〇〇七）．講師：佐藤ゆみ・増田直子．

も実践していこうという態度を育てたい。指導後、しばらくは正しい手洗いを実施していた。数日後には今まで通りとなってしまっているが、心のどこかに残っていることを願い、無駄ではないと信じたい。

なお、その他にもジュースに含まれる砂糖の量や、おやつに含まれるエネルギー量を知るための取り組み、正しい箸の持ち方に関するマナー指導なども実践している。

二　おやつ作り（収穫野菜でスイーツを作ろう）：八、九、十月各一回

野菜を収穫し、協力しておやつを作ることで、作業への意欲と野菜に関心を持たせることを目的とする。同じ材料、同じ分量のはずだが、それぞれ少しずつ違う。それでも思った以上の出来栄えで、おやつの時間を楽しむことができた。

三　調理体験（夕食の準備のお手伝いをしよう）：十一～二月までの間、月2回実施

夕食の準備を手伝うことで、色々な食品や料理方法を知らせて食への関心を持たせ、一緒に作ることを楽しむことが目的である。作業指導班と協力して実施している。毎年実施するのが、魚をおろすこと。フライになったり、かば焼きになったりするが、骨せんべいは必ず作ることにしている。好評なのが、餃子づくり。その他、手打ちうどんや岩手県の郷土料理「まめぶ汁」などを作る。場所は、厨房の隣の食堂で行う。寮ごとにグループになり、自分の分と職員の分を作る。多くの場合、野菜を刻む作業があり、最初は恐る恐るだったのが、徐々に自信を持って料理するようになる。そして、何より楽しんで料理している。

～十二時）

（一）噛むための食事を考える

食生活の変化によって、子どもたちは柔らかいものを好んで食べるようになった。「噛まない、噛めない」子どもが増え、健康上の課題も出てきている。手作りゼリーと手作りせんべいを食べ比べてもらい、噛むことでどんな良いことがあるか、噛む回数が多い食べ物は何かを考え、噛むことの大切さを知り、良く噛んで食べることを意識することを狙いとしている。

（二）骨を丈夫にしよう

カルシウムは、成長する今の時期にたくさん摂ることが大切である。カルシウムを摂っていないと骨のカルシウムが血液の中に流れ出てしまい、骨がスカスカになってもろくなる。ペットボトル骨模型一本の中身に大豆を詰め、もう一本には半分の大豆を詰める。子どもに骨模型を折ってもらいスカスカの骨だと折れやすいことを実感させる。そして、丈夫な骨を作るにはどうすればよいか、カルシウムを含む食品は何か、手作りのカルシウムボックスで知らせる。カルシウムの働きを知り、望ましい栄養や食事について考えるように促す。

（三）衛生指導：正しい手洗いの仕方（講師：盛岡市立黒石野中学校北杜分校養護教諭）

手の汚れは、土がついていたり、違和感がない限り殆ど感じないものであり、子どもの手洗いに対する意識は低い。手洗いチェッカーを使い、自分の手洗いについてどの部分に汚れが残っているかチェックする。正しい手洗いが食中毒の予防、さらには風邪などの感染症予防につながることを知り、健康管理のために

（二）バイキング給食（年十回）

社会に出てからのマナー訓練として、また、主食、主菜、副菜からバランスを考えて選べるようになことを目的として実施している。中華だったり、カレーだったり、おにぎりだったり、パンだったり、秋祭り献立だったり、ラーメン（味噌・醤油・塩）のトッピングだったりである。ラーメンバイキングは、子どもの要望から新たに加わったメニューである。いつの時も、「黄色（主食）と赤（主菜）と緑（副菜）のグループから、それぞれ選んでください」と何度も大きな声掛けをしている。バイキング給食は子どもの楽しみであり、調理員も楽しそうな様子を見ることをはうれしいことだ。

（三）世界の料理（五月：三回）、郷土料理（十一月：三回）

世界の料理を子どもたちに知ってもらい、食文化を学ぶ場として各国の料理を伝える給食を実施している。同様に、日本の伝統文化を学ぶ場として、郷土料理も提供している。

Ⅲ　おわりに

行事食とバイキング給食、ポスター掲示などの食育は実施していたが、本格的に始めたのは平成二十六年度からである。以前から栄養指導を行いたいと思っていたが、なかなか実施できないでいた。非常勤職員であることや、児童を動かす指導は日課に関わることであり、栄養士がどこまで日課に関わるかといったことへの戸惑いもあった。盛岡市立黒石野中学校北杜分校の養護教諭に後押ししていただき、連携、協力のもと、現在に至っている。

四　調理実習（年２回、夏休みと冬休み期間）

夏休みは、カレーライスとサラダを作る。家庭科での調理実習がないので、貴重な時間となっている。包丁を持ったことがない子、米を研いだことがない子、逆に、いつも自分で作っている子など様々であるが、楽しい時間となっている。冬休みは、子どもの献立作成の中から最優秀賞を選び、調理実習の献立としている。

五　献立作成（栄養士になって献立を立てよう）

食について興味・関心を高めることを目的とする。料理メニューを主食、主菜、副食、汁物に分けて食堂に張り出しておく。それぞれ料理を選び、六つの食品群に分けて栄養のバランスをチェックする。バランスの良い献立を最優秀賞とし、冬休み調理実習に採用する。

また、子ども全員の献立を張り出し、みんな好きで賞、郷土愛で賞などを与え、すべて給食で提供している。

六　お楽しみ給食

（一）行事食

毎月の誕生会や、季節ごとの行事食、ハロウィン、七草がゆ、鏡開き、節分などを実施している。ランチョンマットに行事食の一口メモを掲載し、イラストも工夫するなど、雰囲気作りを心掛けている。八月の流しそうめんは、委託業者の協力のもと、賑やかに行うことができた。

るぽ

特定非営利活動法人「輝（かがやき）」の挑戦に学ぶ

大阪府立修徳学院　寮母　射場若菜

特定非営利活動法人「輝」理事長の浦上弘明先生は、平成十年二月の児童福祉法改正に伴い、同年四月からの三年間、学院に初めて派遣された教員として勤務された。生活と教育を切り離さないという理念のもと、当時学院では教護職員が授業を行っていたため、歓迎とは程遠い空気の中、先生をお迎えすることとなった。先生はそのような中でも、学院の理念、現状、職員の思い、そして子どもたちを知るための努力を重ねてくださり、学校教育導入に係る課題を精査し、解決のための方策を模索し、その道筋を示してくださった方である。

その浦上先生が、不登校の子どもたちの居場所づくりをされていると聞き、見学に行かせてもらった。それが「輝」である。

「輝」があるのは、大阪府の東部にある八尾市、大阪市の中心部からも電車で十数分という都市圏である。八尾市内で一番大きな近鉄八尾駅の目の前、隣は大きなショッピングモール、という都会の一角のビルの七階にある。家電量販店前の通路を抜けると、「輝」は、ともすれば通り過ぎてしまいそうな場所にひっそりとある。「さみしい場所にあるんだなぁ」という第一印象は、「あまり人目につかず、不登校だった子どもたちにも来やすい立地」と浦上先生がおっしゃるのを聞き、自分の視点が大きくずれていることを痛感

これまでの取り組みを振り返ると、今まで取り組んできた食育がやりっぱなしになっていないか不安はあるが、大人になって、親になって、ふと思い出してもらえたら嬉しい。食育は、普段の生活と直結しているものであり、食育への取り組みが、子どもたちの生活の支えの一助となっていくことを願っている。

栄養士も支援員同様、子どもたちと直に触れあい、心と身体の栄養となるようバランスの取れたおいしい食事で、子どもたちを笑顔にしたいと思っている。

そして、外出の機会の少ない学園だからこそ、時にはワクワクするような食卓にし、楽しい思い出となるような給食を提供し続けることを、今後も目指していきたい。

参照文献

学校給食編集部（二〇一七）．世界の料理を給食で味わう．（学校給食、八月号）．

藤本勇二・永町綾子（二〇一四）．教育リポート　丈夫な体を作るために　食と授業．学びの場 com．内田洋行総合教育研究所．https://www.manabinoba.com/shokuiku/20787.html

藤本勇二（二〇一二）．教育リポート　かむための食事を考えよう　食と健康．学びの場 com．内田洋行総合教育研究所．https://www.manabinoba.com/shokuiku/17628.html

それまで、生徒指導中心で学校の中核を担う教員として、また教師のプロとしての自負のあった私が、施設の子どもたちとの関わりや、教育と福祉が融合した一貫した学びを通して、自らの教師観が一変し、私なりの教育の原点を見つけることができたのである。子どもの心の背景を知り理解すること、そして子どもとの信頼関係が構築された瞬間から教育はスタートすることを、教師になって二〇年後に見いだしたのである。施設に入所している子どもたちの育ってきた生活環境を知り、崩壊した家庭の中で、人間不信に陥り、傷を背負いながら生きてきた子どもたちと接する中で、今まで子どもたちの真の叫びに真っ向から向き合っていただろうか、自分の何気ない言動が子どもたちの心を傷つけていたのではないだろうかと、自問自答する日々を送ったことが今思い出される。

平成二十八年三月、八尾市教育長を退任し、四十年間の公務員としての務めが終わり、晴れて自由な身になった気分であった。これから何を目標に毎日の生活を送ればよいか考えた末、長年教育の道を歩んできた私には、傷を背負って生きている子どもの支援しかないと考えたのである。心の中で多くの悩みや苦しみを抱えていても、友だちや先生には打ち明ける事もせず、いつも明るい表情で接している子どもの姿を思い浮かべるたびに、担任として辛さがこみあげてきたものであった。今まさに、子どもの貧困、ＤＶ、虐待、いじめ、不登校により、不利益を被っている子どもたちの心に、少しでもいい、心の輝きを取り戻せたらという思いで、現在の活動を行っているのである。

何十年も前から社会問題となっていた「子どもの貧困」。親の就労の関係でひとりぼっちで夕食を摂らざるを得ない「孤食の問題」が、社会で大きくクローズアップされ、子どもの成長に大きく影響すると言われるようになり、教育長退任後、八尾市内で初めての子ども食堂を設立したのである。子どもたちに温かい食事を提供し、安心して過ごせる温かい居場所を、地域の方々とともに立ち上げたのである。この活動は、あっという間に八尾市内の十一の地域に波紋のごとく広がり、地域活動が行政を動かす原動力にもなっ

した。

私の拙い文章で先生の思いを中途半端な形で伝えるより、先生の言葉で、「輝」に至った経緯・現在・これから、について伺えないか、厚かましくもお願いしたところ、ご多忙にも関わらず快諾してくださった。

長年、地域社会において子どもたちの抱える困難と向き合い、子どもたちと共に歩まれてきた先生のたどり着いた場所、模索している今後を知ることは、私たち施設職員にとって、退所した子どもたちが困難に直面した際、施設ではなく、社会で生きる子どもたちに寄り添うための想像力を豊かにし、新たな引き出しを与えてくれるものであると強く感じている。

子どもたちに心の輝きを

特定非営利活動法人「輝」理事長　浦上弘明

「お前のせいでここに入れられたんや・・・」と、車の中で泣き叫び、母親と殴り合いのけんかをし、車から降りようとしない中学二年生の女子生徒。このシーンは、学校教員をしていた私の心に深く鮮明に刻まれている。平成十年四月、大阪府教育委員会から初めて派遣教員として児童自立支援施設に足を踏み入れた時のことである。

ではあるが、明るさや言葉が出るようになってくるのである。ルービックキューブに興味を持っているFくん、世界チャンピオンをめざしている。今は二十秒を切ることが目標である。四月から中学一年生に進級し、元気に「輝」で生活している。小学四年生時に、いじめに遭いその時期から不登校になったTさん、「輝」が安心できる居場所となり、友だちもでき、学習にも意欲が見えてきた。現在中学校に入学し元気に登校している。小学三年生のSさん、学校不適応で登校できていない。週に二・三回「輝」に来て、大好きな絵や工作に没頭している。将来ファッションデザイナーになりたいと言って笑顔で頑張っている。さらに、中学三年生で入会したNさん、来年の受験をめざす。起立性調節障害のため朝起きられずに不登校に。一時間以上かけて「輝」に通学しているが、学力向上に向けて熱心に学習に取り組んでいる。自閉症のKくん、現在中学三年生に進級し、少しずつではあるが学校にも登校できるようになった。入会当初、一人で電車に乗れなくて、母親が付き添っていたが、ある日突然、自分一人で行くと言い、電車の時間を自分で調べて来るようになり、保護者も子どもの成長に大喜び。これからの更なる成長が期待される。これ以外にも、多くの子どもたちが、「輝」という心安まる居場所で、自分自身の輝きを取り戻し、目標を持てるようになっているのである。

一方、保護者の期待は子どもの成長だけではない。学校外での学びが、学校にどう認められるのかという、今までにない期待感である。教育機会確保法が制定されるまでは、不登校児童・生徒の出席や評定記入は全くされていなかった。当然、義務教育制度が前提ではあるが、国ではこの法律の制定により、学校外での学びを学校での出席としてカウントすることや、学習の成果を成績評価の参考とすることなど、学校長にその権限を委ねるまでになっている。そのため「輝」では、教育委員会や学校に子どもの権利保障について働きかけを行い、保護者との密接な連携をとりながら、子どもたちに不利益が生じないよう取り組みを進めている。

たのである。

市の補助金制度も確立し、今も多くの団体が、子どもたちのために、食事の提供と学習支援を行っている。

「子どもの貧困」と同様に、不登校問題も大きな教育課題である。現在全国で十六万人以上の小中学生が、不登校に陥っている。要因は様々ではあるが、いじめに遭った、勉強がわからない、友だち関係からくるもの、先生との人間関係、学校への不適応などが大部分である。多くの保護者から相談を受けるようになり、子どもの実態が浮かんでくる。多くの子どもたちは、家に引きこもり、スマホのゲーム依存症に陥っているケースがほとんどで、子ども以上に保護者の苦しみが伝わってくるのである。そして、私の最後の子ども支援が、不登校に陥っている子どもたちに、明りを灯すことである。それを実現するため、令和元年一月に特定非営利活動法人「輝」を設立し、その年の九月から活動をスタートさせたのである。

「輝」の目的は、あくまでも子どもを学校に返すことではなく、この居場所で、自分の輝きを取り戻すことを第一義として取り組んでいる。いかにして生活リズムを変え、子どもたちの興味・関心を引き出し、目標を持たせることができるかである。児童自立支援施設の設立趣旨とも根本は同じだと考えている。「輝」の活動は、グループで話し合うグループワーク。テーマを決めて自由に話し合い、まとめを発表するのである。思考力・表現力・協調性などが養われる。学習は授業形式ではなく、自学自習形式で子どもの学力に合わせて指導員がサポートしている。また、ゲームや遊びを通して、子ども同士や指導員との関係づくりに努めている。さらに、社会体験も積極的に取り入れ、八尾市大畑山野外活動センターでの自然体験活動やクリスマス会、さらには子ども食堂でのボランティア活動など、学校では学べない多様な学習の機会を提供している。

入会当初は、とても暗く、何の目標もなく、空いた時間は、スマホを触っている子どもたちがほとんどであるが、一日のカリキュラムを自分で考え、興味関心のある事を中心に活動していくうちに、少しずつ

外部の声

①学園生活で学んだこと

鹿児島県立若駒学園　退園生　S・A

私が若駒学園を巣立ってから早二か月が経とうとしています。

現在の私は、明るく笑顔で楽しい毎日を過ごしています。職員から何かお願いされたら、ネガティブ発言をすることもありますが、お手伝いをしています。年下の子どももいるので、少しでもお手本になれるように頑張っています。

今の内容を聞いていれば、ごく普通の女の子だと思うかも知れませんが、今の私になるまでに約四年かかりました。今だからこそ言える自分の過去があります。

以前は、周りの人の目が気になり、周りの人に嫌われてしまうのではないかという恐怖がありました。でも今は、そんな気持ちは一切ありません。人生の途中で道を間違えた私でも、家族からの信頼を失った私でも、今は、こんなに普通の女の子として生活できています。こんな私でも、こんな人間でも変われる

これからも、「輝」が子どもたちにとって、今までにない新鮮で安心して過ごせる居場所となり、何か一つのきっかけで、子どもたちが心の輝きを取り戻し、新たな出発の場になるようサポートし続けたいと考えている。

の私になるまでに二年かかりました。この二年間は、楽しさよりも苦しさの方が多かったです。自分のしたいようにできず、どこに行くのにも職員と一緒でした。何度「逃げたい」と思ったことか。

でも、私は学園でたくさんのことを学びました。これからの私の人生で必要なことをたくさん学ばせてもらいました。気まずいままの関係で終わってしまった里親さんとも、若駒祭に来ていただいて、若駒学園で頑張っている姿を見てもらって仲直りすることができました。また、めったに体験できない生徒会長も務めさせてもらいました。これからの生活で必要な人間関係についても学ばせてもらいました。今私がこうして生活できているのは、若駒学園、そして今までお世話になった人たちのおかげだと思っています。みなさんには心から感謝しています。そして、私をここまで元気に育ててくれて、私の成長を見守ってくれている父に「ありがとう」と伝えたいです。これから、家族との時間を少しずつ作っていきたいです。

現在私は、児童福祉施設で生活しています。みんないい人ばかりで毎日楽しいです。悩むことも嫌なこともあります。でも、その悩みを聞いてくれる人たちばかりなのでとても助かっています。笑顔が絶えることがない家です。中学校では、まだ自分らしく生活することはできていません。自分から話しかけることが苦手なので、まだ友だちがいません。でも二学期からは、自分らしく学校生活を送りたいです。私の中で思い出に残るような中学校生活を送りたいです。また、受験生だという自覚を持って、高校に行けるよう頑張りたいです。まだ、自分のやる気スイッチが入らないので、やる気を出して勉強に専念したいと思います。

これからの私の人生、楽しいことばかりではなく、苦しいことの方が多いと思います。でも、私が将来、何をするのかすごく楽しみです。これからの自分の人生、一日一日を大切に過ごしていきたいです。

ということを皆さんに知ってもらいたくて、この文章を書きました。

私は、小学五年生の時、親元を離れ別の所で生活することが決まりました。まだ幼かった弟を一人にさせるのはすごく心が痛みました。でも、私も姉もこの生活が限界だと思い、里親さんの所で生活することになりました。人見知りが激しかった私は、知らない人と生活することに抵抗がありましたが、姉と一緒だったので、しばらくは前と変わらず楽しく生活することができました。でも、私と姉は万引きをやめることができず、二人一緒にお店で万引きすることを繰り返してしまいました。そのことを里親さんに知られてしまい、私と姉は別々の里親さんのもとで生活するようになりました。

小学六年生から別の里親さんの所で生活するようになりました。その里親さんの所は、子どもが私一人だったので、話の合う人もいなくて、また人見知りの激しさのため、里親さんとはあまり話しませんでした。時間が経つにつれて一言も話さなくなりました。たまに、怒られたり注意されたりすると、強く反発して言い合いになってしまうことがほとんどでした。それがストレスになり、そのストレスを発散するために、私はまた万引きをするようになってしまいました。別々の里親さんのところで生活するようになって、姉は万引きをしないようになったのに、私は全然変わらないままでした。そのために、里親さんが私を育てることは難しいと判断され、若駒学園に入所することになりました。

若駒学園に入所して、学園の先生の一言を聞いてから、私の考え方や行動が変わっていきました。「過去は変えられないが、未来は変えられる。成長するかしないかは、あなたしだい（自分しだい）」という言葉です。この言葉を聞いた時、何か私の心に強く深いものが刻み込まれた気がしました。私は、それまで大人の言葉なんて全部ウソだと思っていました。大人を信じることができずにいました。でも、この先生の言葉だけは違いました。初めて、私の心が動いた気がしました。

それからの学園生活で、私は心が折れることが何度もあり、反抗ばかりしていた時期もありました。今

きゅう

平成二十八年から「花壇整備」を行っています。毎月一回季節の花の植え付けや草取りです。最初の年には学校の希望もあり、六〇〇本のコスモスの植え付けをしました。当初は、私たち会員だけでしたが、前年度より、「環境整備」の一環として、子どもたちと一緒に作業をしています。子どもたちに花を愛する心が育ってくれるといいなと期待しています。

同じ年から夏休みに、「茶道教室」を始めました。日本文化の体験をしてほしいのですが、特に男の子は、お菓子の方に楽しみがあるようです。それでも、正座して（今年は、コロナの関係で立礼にしました）神妙な顔をし、ちょっと苦いと言いながらも、「おいしいよ」と、二服目も所望して、礼儀や作法を学びます。

私個人としては、教護院時代を知っていましたので、ずいぶん変わったなと思いました。入所理由が、「不良行為をなし、又はなすおそれのある児童」から「家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する児童」が加わり、以前の不良少年やぐ犯少年などは少なく、発達障害や、愛着障害など複雑な心や背景を抱える子どもたちが多くなったこと、人数が少なくなったこと、職員さんが交替制となったこと等です。子どもたちへの接し方に戸惑いを覚えながらも、出来るだけ普通の子どもたちと同じように交流しています。職員の皆さんは、それぞれ専門職の方々であり、とてもお優しく、ほんとに子どもたちに愛情をもって接しておられることがうかがわれます。しかし、ちょっと気になるのが、皆さんが、とてもお若いということ（時に「誰が生徒か先生か…」という感じです）。お兄さん、お姉さんとしてのお役目は、ばっちりと思いますが、お父さんお母さんとしての子育ての経験や視点は、どうかな。年齢構成は、配慮されているのでしょうか。そして、ここでの勤続年数が短いということです。子どもの入所期間は短くても、職員さんのノウハウ等の積み重ねも大事なのでは、と少し心配しています。私たちは、活動の中で、時に近所のおばさんとして、「ちょっと、人の話は、聞くものよ」とか「最後までちゃんとやりなさいよ」などと言ってしまいます。勿論「よう頑張ったね」、「いいセンスしてるじゃない」と褒めることも心掛けています。

②山口県立育成学校におけるボランティア活動

山口地区更生保護女性会　会長　岡村鈴江

更生保護女性会は、法務省が所管するボランティア団体です。

綱領の一つに「私たちは、更生保護のこころを広め、次代を担う青少年の健全な育成に努めるとともに、関係団体と連携しつつ、過ちに陥った人たちの更生のための支えになります。」とあります。

最近は、コロナウイルス蔓延防止のためなかなかままなりませんが、山口県立育成学校における私たちの活動についてご報告し、素人の門外漢ではありますが、私の感じていることを述べてみたいと思います。

活動の始まりは、平成二十七年です。以前から継続していた、「図書券」を持っての学校訪問の際「何か私たちで出来ることはありませんか」という申し出に、校長先生から、子どもたちに「ものづくり」を通して、作る喜び、達成感、みんなで協力することなどを体験させてほしいと熱く語られました。そこで、毎月一回男女別々で「育成ものづくりのつどい」を開催することと致しました。お菓子を始め、本立て、布のカメさん、牛乳パックを再利用した筆立て・物入れなどワイワイガヤガヤいろいろなものを作りました。また、時にはジャガイモの植え付け、茶道や華道の体験、染色などで子どもたちとの交流を楽しみました。お菓子づくり以外の時は、毎回会員手作りのお菓子を持参し喜ばれています。ある時、ピアノが得意な子どもがいて、お礼にと演奏をしてくれて、大感激でした。「ここを出るときは、作ったものを持っていくよ」という子どももいました。現在は年九回、子どもたちの希望に沿ってお菓子作りを中心に行っています。当初位置づけから、レクリエーションとしての活動に変更されたことに、それなりの意義は理解しつつもちょっと…というところです。

れらは吹き飛ばされてしまった。

面接の翌日から早速庭掃除の手伝いが始まったが、約束の時間より早くやってきて、その身なりも即戦力というに相応しく整っていて、まずは落ち葉掃きから。また、彼は高校では造園などを学んでいたこともあって、腰にぶら下げた剪定バサミを器用に使って、植木の手入れもしてくれるなど、実に前向きに作業に取り組んでくれた。お昼になると自転車に乗って一旦寮に戻るが、時々近くのお店で共に昼食をとり、あれこれと話しをする機会も作ることができ、一層彼の理解を深めるとともに、素晴らしい人柄に感動するばかりであった。

さて冬休みも終わり、アルバイトも一旦終わって普段通りに通学が始まった彼が、全国の高校生のパワーリフティング大会で見事に三位に入賞したとの知らせが寮母さんから届いた。そして、寮母さんが、「この成績なら、うまくいけば、夏にスウェーデンで開催される世界大会に出場できるチャンスがあるかもしれません」と付け加えられた。私は心が大きく震えるような感動を覚え、「彼なら行ける、絶対行ける」と思うとともに、もし可能なら私もスウェーデンまで直接応援に出向いて見ようと密かに決意した。その後しばらくして、彼の世界大会出場が現実になったと知らされ、私も早速スウェーデンに行くためのチケットを手配して現地に乗り込むことにした。

世界大会の会場はスウェーデンの西部でデンマークの向かいに位置するヘルシンボリという町のアリーナだった。彼をよく知る私の知人と共に試合前日にヘルシンボリに入った。そして、会場の下見をし、日本の選手団の数人とお会いして日程などを確認して翌日に備えた。試合当日、我々は日本選手団が陣取る一画に席を確保して彼の登場を待った。会場に彼の名前のコールが響き、実に颯爽と逞しく彼が現れた。凛々しくバーベルに向き合い、気合いを入れてバーベルを持ち上げる時、私も完全に感情移入。興奮しながら三種類の競技を見届けて無事に我がミッションを終えることができた。成績は入賞には至らなかったもの

愛情に裏打ちされた厳しさ（厳しさも愛情です）、社会性の育成もとても大切なことと思います。
私たちに出来ることは、ささやかではありますが、育成学校の子どもたちの幸せを祈って、楽しく活動を進めて行きたいと願っています。

③誰でも、誰でも、磨けば光る

京都府立淇陽学校後援会　あすなろ会　会長　小泉顕雄

彼の表情には純粋な高校生らしい輝きがあった。礼儀正しく歯切れ良くハキハキと話し、優しい笑顔で応える仕草は初対面の私と私の家族に大きな好感と期待を持たせてくれた。

一昨年の秋、京都府立淇陽学校の先生から、高等学校に通学している寮生に、冬休み中のアルバイトの機会を与えてもらえないかとの依頼を受けた。私はこの学校の後援団体の会長を務めていて、少しでも協力することが私の責務だと考え、私が住職を務める寺の晩秋の庭掃除でもしてもらおうかと思案し、とりあえず面接することとなった。初対面で、すでに書いた好印象を受けて家族の前向きな同意も得て、早速アルバイトをお願いすることにしたのであった。

彼が入所している淇陽学校の子ども達は少なからず家庭的な問題や、問題行動など、不幸や多くの課題を抱えていることを私は承知していた。それゆえ、この学校の子ども達は、日々の生活の背景にはさぞかし悲しく暗いものを秘めているに違いないという先入観を私は持っていたが、彼の表情と仕草で見事にそ

④名古屋市立志段味中学校玉野川学級について（名古屋市玉野川学園）

名古屋市立志段味中学校玉野川学級　教諭　松浦要司

本学級は、児童自立支援施設である名古屋市玉野川学園に入所中の児童生徒に対して学校教育を実施するために、平成二十二年四月に学園の所在地に設置されました。玉野川学園は、名古屋市の児童福祉施設であり、玉野川学園の職員（児童自立支援専門員・保育士など）が、入所児童生徒の自立支援をつかさどり、小・中学校の教員は、学校教育法に基づいた教育課程による教育を行っています。

児童・生徒の学籍については、今まで通っていた学校から、小学生は名古屋市立下志段味小学校へ、中学生は名古屋市立志段味中学校への転入となります。学園生活により、自立目標が達成できた児童生徒は、通常、原籍校（以前に在籍していた学校）に復帰します。そのため、玉野川学級は、退園後を見据え、四者懇談会（保護者と本人・児童相談所・原籍校・玉野川学園）へ参加するなど、各連携機関との情報共有を密にできるよう努めています。

玉野川学級は、志段味中学校から二人、下志段味小学校から一人の教諭が配置されています。その他は、六人の非常勤講師で授業を行っています。学級数は、「小学部」を一学級、「中学部」を四学級とし、中学部は各学年の人数によって編成しています。入所児童生徒数に対して配置される教諭の人数が増えることはありませんので、三人という少ない人数で、日々工夫しながら教育活動に取り組んでいます。特に例年、「中三」は入所生徒数が多くなる傾向があります。様々な事情を抱えた生徒が多く、進路指導が非常に難し

の、彼には上出来だったと指導者から聞かされ、大きな満足を得ることができた。

彼の場合も家庭にいささかの問題があったことは知らされていたものの、彼には生まれつき備わった持ち前の長所がたくさんあって、多少なりとも不幸な事があってもその持って生まれた長所が彼の人格を良い方向に育んだことは間違いないと思う。しかし一人の中学生や高校生が自分の力だけで困難を克服して着実に歩み成長することは非常に難しいことで、周りの深い理解と愛情、根気強い支えがなければその長所は生かされることなく、悪くすれば破滅の道を踏み出しかねない。

彼の世界大会出場については旅費を始め多額の費用が必要だった。しかし幸いにして淇陽学校の教職員の皆様、後援会や児童福祉関係者など多くの方々の募金を得て、全ての費用を賄うとともに、彼の功績を称えるような趣旨で余剰金を財源として将来また是非とも誕生してほしいこのような生徒を支援する基金を作る事ができた。

高校生最後の春休み、彼は市内の本屋さんでアルバイトをする機会を得ることができた。私はその本屋さんとは親しい間柄で、スタッフの方々から彼を絶賛する声を何度も聞かせていただいた。

あるいは、あるＮＰＯが実施している日比両国の高校生交流事業にも彼は参加し、フィリピンでボランティア活動を行う機会にも恵まれた。スウェーデンとはまったく異質なフィリピンの貧困集落で彼が学び、感じたことは多く、彼が今後の人生をどう生きるかを考える上で貴重な体験であったに違いないと私は思う。

この春彼はＮＥＸＣＯ西日本に晴れて入社したが、持ち前の長所をいかんなく発揮しながら、先輩方に重宝され、凛々しく逞しく仕事に励んでいるに違いないと思っています。

ていきたいと思っています。

⑤野球、再び

秋田県北児童相談所　所長　深谷裕宣

「外部の声」ということで話をいただきましたが、私の県職員生活で回数、期間ともに最多なのが秋田県千秋学園なので、どうしても「内部の声」的な記述が多いことを御容赦願えればと思います。

最初に、全国の児童自立支援施設の職員の皆様の、日頃からの熱心な指導と支援に、心からの感謝の意を表させていただきます。特に今年は新型コロナウィルス感染症の蔓延とその感染予防、行事等の見直しで各施設とも大変苦労されていると聞き及んでいます。全日本少年野球大会も地区予選も、中止とせざるを得なかったことを知り、各施設で全国大会を目指し、野球に取り組んでいた入所児童、指導職員のやりきれなさは、いかばかりであったかと察するに余りあるところです。

千秋学園に勤務していた当時から、全日本少年野球大会については、各自治体の予算削減による派遣旅費の問題や、選手九人が揃わない施設の問題が取り沙汰されていて、七人でも参加を可能とするルール改正に至っては、「そこまでして野球にこだわらないといけないのか、手段としての野球が目的にすり替わっていないか」と職員の間では否定的な雰囲気がありました。ルール改正前年の第六十六回大会（平成二十七年度：岐阜大会）で、千秋学園は二度目の全国大会優勝を果たしていたため、ある意味強気になっ

いのですが、一人ひとりに合った進路指導を行えるよう心掛けています。また、日常では、玉野川学園の職員と連携・協力し、生徒指導に当たっており、授業者に対する補助も分担して行っています。

学校と学園で情報共有し、しっかりと協力態勢をとるために、「学校連絡会」を行っています。また、児童生徒に対する情報共有のために、学園主催の「指導研究会」にも学校側から参加させていただいています。

卒業時に、本学級に在籍する児童生徒は、小学六年生は一月に、中学三年生は十二月に、原籍校で卒業させることを原則として、原籍校へ転出させます。しかし、自立目標が達成できていない児童生徒は、学籍は原籍校へ移っていますが、そのまま玉野川学園で生活することになります。その場合、玉野川学園で、卒業証書授与式を行い、原籍校の先生方から、児童生徒へ卒業証書を渡しています。引き続き、玉野川学園で生活する小学六年生は、原籍校を作るために、一旦保護者の居住する学区の中学校へ入学し、その後、志段味中学校へ転学します。

児童生徒に関して行われる行事の管理及び主催は、学園と学校で分担して行い、管理及び主催にかかわらず、他の一方は、児童生徒に対して協力して指導に当たっています。例えば、学校主催行事として、校外学習を行っていますが、学園長へ協力の依頼をし、学園職員と一緒に引率、指導を行っています。

近年、発達障害等の障害を抱えて入園してくる児童生徒が増えてきています。同学年間でも、学力の差が非常に大きく、一斉授業を行うことが困難になってきています。個別に、習熟度別で学習に取り組ませる必要がありますが、教員の人数も足らなく、児童生徒に対して十分な教育を受けさせられているのか、大きな課題となっています。また、本学級は普通学級ですが、特別支援教育を必要とする児童生徒も多く見られるようになり、対応が非常に難しくなってきています。

児童自立支援施設の社会的役割は、これからも変わらずに重要なものです。本校と玉野川学園は、連携を図りながらその運営について協力し、入園児童生徒の基礎学力向上と自立支援のために、最善を尽くし

ました。しかし、「今の入所児童は非行というよりは発達障害が多い」ことを説明すると、明らかにがっかりした表情をしていました。講演の中に盛り込むためか、いろいろと質問してくるのですが、自立支援施設に抱くありがちな勘違いや思い違いが多くて、こちらが否定する場面が続いて会話が続かなくなり、さてどうしようかと思っていたところ、「施設の子どもに野球を指導する上で大変なことは何か」と聞かれました。そこで、

①学園の野球指導担当は経験者が多く、優秀な選手だった者も少なくないため、技術指導の面に問題はない。

②学校のクラブ活動や地域のスポーツクラブは「やりたい、やってみたい」という気持ちをもって参加するのが前提だと思うが、学園の野球部にはそれがない。

③「来たくなかった、なんで自分だけ」という気持ちを抱いて入所した児童に、野球をやってみようという前向きな気持ちを持たせるまでが最初の関門となる。

④もっともそれは野球に限らず、勉強や作業を始め、学園生活全般に言えることで、「来たくなかった」→「やってみようか」→「自分にもできた」→「ここに来て良かった」と変化するように寄り添い、働きかけることが我々の仕事。

といった説明をしたところ、ＨＣはとても感激した様子で「先生、それは素晴らしいことです」と身を乗り出して捲し立て始めました。「高校、大学、実業団、全日本、プロチームとあらゆるカテゴリーのチームを率いたが、バスケットが好きでやりたいのは当たり前で、むしろ入れ込み過ぎる選手を抑えることも仕事であった。自分には想像もできないが、それが教育、人を育てるということだと思う。本当に素晴らしい取組だ。招いてもらって良かった」と握手を求められ、定刻となった講演に臨んでいました。

講演の中で、私が説明した学園の指導内容に触れた時、私から聞いて感銘を受けたという話しになるのかと少し照れくさかったのですが、ＨＣ本人が感じ取り、考えたことになっていて、力が抜けてしまいま

ていたのかもしれません。翌年の第六十七回大会（青森大会）は、前年度優勝校としての参加でしたが、八人しか選手がそろわず、皮肉なことにルール改正に救われた形での出場となりました。それ以降、職員の中でルール改正に異を唱える声は消え失せたのですから、全く現金なものだと、男子寮の指導班長と苦笑いしていたことを覚えています。

ルール改正で一息ついた格好になっていましたが、前述した予算の問題や施設間の定員開差、少年スポーツ界における野球の相対的な地位の低下等、全日本少年野球の未来は決して明るいというわけではありませんでした。ですが、まさか未知の感染症が原因で、こんな形で大会が中止になるとは夢にも思いませんでした。

在職当時は女子寮を担当することが多く、そもそも野球が得意でなく興味もなかった私は、練習の手伝い程度しか野球には関わってきませんでした。そんな私が見学者や実習生に学園の生活や取組を説明する際に、一番反応が良くて話しやすかったため、多用したのが野球を例にすることでした。野球の話をするようになったのは、創立百十周年の記念行事として、当時の日本プロバスケットボールリーグに参加していた地元チームのヘッドコーチ（ＨＣ）に講演を依頼した際、開演前に話しをさせていただいたことがきっかけでした。

ＨＣは全日本女子チームを率いた経験もあるバスケットボール界では有名な方で、地元スポーツニュースでもよく取り上げられ、「闘将」、「熱血」といった枕詞が浮かんでくる指導スタイルと、カリスマ性を感じさせる佇まいもあって、皆が講演会を楽しみにしていました。

講演会当日、開始予定時間を勘違いされたらしく、予定より大幅に早い来園となったことで、施設の概要等をゆっくりと説明する時間を確保することができたため、スポーツ関連として男子児童は野球に取り組んでいることを説明すると、「荒れた非行少年の野球チーム」と思ったらしく興味深そうに食いついてき

きゅう

染症を克服した証として、従来どおりの地区大会、全日本少年野球大会を開催したいものです。そのために私たちがすべきことは何なのか、科学者でも医師でもない私たちは何ができるのか、そう自問していると、やはり学園の子どもたちに掛けていた言葉が浮かんできます。「まずは自分にできることをやろう。そしてもう一歩その先へ踏み出そう」と。

した。もっとも、私の方も「一流を知る者同士ががっちりと握手した」というエピソードとして自慢させてもらったので、私の中では「借り貸しなし」ということになっています。

それにしても、野球も含めた学園の指導をそのまま説明しただけで、なんであんなに感激するのか当時は不思議だったのですが、こうして学園を離れてみると、ＨＣの感激が理解できるようになりました。「他人の釜の飯を食う」ことで「同じ釜の飯」を食っていた学園職員の取組の素晴らしさも分かってきたということなんだと思います。

その「他人の釜の飯」たる児童相談所では、仕事の多くが虐待相談に関わるもので、陰鬱な気持ちでいることが多いのですが、学園入所児童の担当児童福祉司からの報告の中に、「重要なポジションを任されて張り切っている」とか「レギュラーに選ばれたことが生活面で良い影響を及ぼしている」などの記述を見つけては、自分が在籍していた当時の入所児童と重ね合わせて、「あの子と似たタイプかなぁ」と懐かしく思い出しては、一服の清涼剤の役割を果たしてくれています。

しかし最近の問題行動の報告の中に「野球大会が中止になって目標を見失ったことも一因」とあるのを聞き、残念だと思う前に「申しわけないな」と感じてしまうのは、大人は「手段」として割り切れても、入所児童にとっては「目的・目標」となると分かっていて、むしろ分かりやすい餌として、彼らの目の前にぶら下げてきたという自覚があるからなのでしょう。「手段」のはずだった野球ですが、歴史と実績を積み重ねることで、その代わりを他に求めることが、容易ではないほどの存在となってしまっています。

幸いなことに、野球は屋外スポーツであることと、身体接触が少なく、試合中も密になりにくいことから、コロナ禍の中でも制約が比較的少なく、高校野球でも中止となった各都道府県地区大会の代替大会や、春の選抜交流試合は、感染対策を十分に取ることで安全に行われたと聞いています。とすれば、全日本少年野球大会も制約付きながら、再開できるのではと期待をしてしまいます。そして願わくば、新型コロナ感

専門主査　山中博喜
主査　吉岡　聡
主任　鈴木裕賀
看護師　三ツ井智香子

優秀賞

「性的問題は防げるのか？
～W学園の取り組み～」

神戸市立若葉学園　主任心理療法士　樋口純一郎

文献賞選考経緯

令和二年度文献賞は、第二二六号に掲載されている論文が対象となりました。その中から右の三編が、選考会議の結果、各賞を受賞しました。

文　献　賞

令和二年度　文献賞

最優秀賞

「性的マイノリティを抱えた児童の支援について
～ＬＧＢＴの児童との出会い～」

長崎県立開成学園　児童自立支援専門員　**藤　本　彩　子**

優秀賞

「三方原学園の性教育の取り組みについて」

静岡県立三方原学園　専門主査　**小　林　靖　典**

になる」。

「性トラブルに対する対処は点の取組を積み重ねる事が多いと思われるが、性教育の課題を体系的に捉えて「職員支援」、「児童支援」、「専門機能充実」を明確化し、面として広がりのある支援を進める手法は、大変参考になった。

○優秀賞「性的問題は防げるのか？　～W学園の取り組み～」

「性教育において『意識』、『継続』、『具体性』が大切とされることを取り組みを通し提示していただけた」。

○選考委員

廣岡　幸夫	（全国児童自立支援施設協議会会長）	奈良県立精華学院長）
矢澤　　隆	（全国児童自立支援施設協議会副会長）	神奈川県立おおいそ学園長）
岩井　健一	（全国児童自立支援施設協議会副会長）	滋賀県立淡海学園長）
小林　昌彦	（全国児童自立支援施設協議会顧問）	国立武蔵野学院長）
小松　秀夫	（全国児童自立支援施設協議会顧問）	国立きぬ川学院長）
畑段　隆浩	（全国児童自立支援施設協議会監事）	京都府立淇陽学校長）
広野　一志	（全国児童自立支援施設協議会監事）	兵庫県立明石学園長）

全国児童自立支援施設協議会　会長　　廣岡　幸夫

最優秀賞には副賞として二万円の図書カード、優秀賞には一万円の図書カードが全児協より贈呈されました。選考委員の選評を抜粋して掲載します。

○最優秀賞

全ての委員が最優秀と選考し満場一致でした。

「ＬＧＢＴの児童の受入れにあたっては、ハード面だけでなく多くのハードルが存在するが、本論文はその多くを明らかにしてくれた」。

「実際の事例を通して入所の検討、準備、当該児童への説明、施設、関係者、子どもたち、職員への説明周知や入所してからの支援の経過についてリアルな内容で一気に読めました。困難を抱えている児童の支援は排除ではなく配慮と工夫とつながりによって支援できることを実証した報告でした」。

「本人や周囲の子ども達の気持ちの変化と成長、及び職員の戸惑いと成長に係る考察が適切であり、今後の指針となる優秀な作品である」。

「各施設で課題となるテーマに苦しみながらも果敢に取り組まれた実績は大変大きく、興味深く読ませていただきながらも勇気を与えていただいた」。

「常に児童に対する温かくも熱心な視点が感じられ、児童自立支援施設の可能性を再確認できた」。

「ＬＧＢＴ児童の課題というより児童の権利擁護の根幹に関わるレポートで深く感動した」。

○優秀賞「三方原学園の性教育の取り組みについて」

「三方原学園における実践を図や写真を用いながら分かりやすく説明されている。内容を個別支援の事例とするのではなく、支援力を高める組織的な取組みをターゲットにしたことで、多くの学園にとって参考

―メゾ―マクロの視点のいずれを扱っているかが示される。この表こそは、著者の面目躍如と言うべきだろう。児童福祉の現場にいる人間は、常に目の前にいる子どもに視線を注いでいるから、その観察眼は徹底的に鍛えられる。子どものちょっとしたしぐさや一言から、様々なものを汲み取る力を持つようになる。それは極めて豊かなものだが、それだけに職員の目はいわば「虫の目」に特化したものになりがちである。著者は、現場にいてなお「鳥の目」を忘れず、理論的枠組みから発想することができる、あるいは日常場面から理論へと組み上げていこうとする思考を持つ、稀な存在である。

では、本書が教科書的な（実際教科書として使えるものであるが）理論を扱った本かというと、実はそうではない。本質的に現場の人間が現場で使うための「実用書」なのである。

例えば、第一章ではまず、子どもを援助する際に寄って立つべき考え方、方法が示されるが、本書の理論的な立場はいわば徹底的に折衷的である。臨床とはそういうものであろう。本書の副題が「児童自立支援施設の実践モデル」であるのはダテではない。著者は後の章で「こうした理論やツールを用いる理由は、だれもが一定の支援を提供できるような体制を作るためである」と述べていて、その姿勢は一貫している。本書はベテラン職員による名人芸的な技や、ハッとさせられるような気付き体験とは無縁であるが、それはむしろ筆者の望むところだろう。ツールや視覚化によって、誰でも一定レベルの支援をできるようにすること。本書の狙いは、そこにこそある。

また例えば、生活場面面接について述べている第四章では、極めて日常的に起こるトラブルでの子どもとのやりとりを一つひとつ意味付けしていく。初学者の参考になるのはもちろんだが、子どもの扱いが上手な人も、子どもとの対話をこのように構造化して考えることはしていないものだろう。また、子どもと家族の面会に関わる人なら、家族合同ミーティングについて扱った第五章から、必ず何らかの示唆を得られるだろう。

感情や行動をコントロールできない子どもの理解と支援
児童自立支援施設の実践モデル

大原天青　著　　金子書房

本書は、国立武蔵野学院の心理士であり（現在児童相談所に出向中）、また大学生時代からＢＢＳ活動を通じて非行少年と向き合ってきた著者によるものである。

本書を開いた読者は、まず「はじめに」の内容に驚くだろう。児童自立支援施設の職員が書く文章は、もちろん例外はあるものの、長年子どもと接してきた経験に基づいた、どこか手触りの優しいものが多い。しかし、本書の「はじめに」は極めて硬質である。著者自身が本書の特徴としてここで挙げているのは、「ミクロ―メゾ―マクロの視点」、「実践―研究―教育の循環的取り組み」、「視覚的な理解」、「個人と環境の相互作用」、「子どもと家族に関する福祉心理学」である。さらに、本書の構成を示す表には、各章がミクロ

スピリットベアにふれた島

ベン・マルケルセン 作　原田勝 訳　鈴木出版

本書は、二〇一一年度読書感想文全国コンクールの課題図書（中学生の部）である。この骨太で重厚な児童文学を、当時の中学生はどう読み、どう受けとめたのだろうか。

物語は、常習的に警察沙汰を起こす十五歳の少年が、同級生に一生の後遺症を負わせる傷害事件を起こすことから始まる。しかし刑務所には送致されず、ネイティブ・アメリカンの血を引く保護観察官から紹介される「サークル・ジャスティス」での話し合いにより、アラスカ沖の無人島で一人生活することで更生を試みることになる。少年は、厳しい大自然の中で、瀕死の目にも遭いながら、繰り返し湧き上がる衝動的な「怒り」や赦されない自身の過去に向き合い、これまで沢山の信頼を裏切ってきたこと、自分が大きな命の連環の中にいることを気づき学んでいくという話である。

「サークル・ジャスティス」の集会は、加害者である少年と被害児、それぞれの両親、進行役、弁護士などが参加する。そこで、事件のことや少年の更生方法だけでなく、どうすれば被害児本人が救われるかについて、参加者の全員が意見を交わす。その結果、少年の無人島行きが決まるのだが、被害児の弁護士からは「更生の余地なし、刑務所に入れるべき」と主張され、被害児本人も、「僕と同じように、頭を道路にたたきつけられればいい」と吐き捨てられる。

少年にとって分岐となるこの「サークル・ジャスティス」のモデルは、一九七〇年代中期の北アメリカ（カナダ）の先住民族のコミュニティで発展した被害者・加害者調停プログラムに始まり、その理論は現在の西欧的司法制度に影響を与えているという。

対人援助の場は、極めて複雑で多様である。それだけにやりがいがあるのだが、初学者にしてみれば、一体何から学べばいいのか、雲をつかむようなところがあるだろう。逆にベテランになると、たいていのことは経験済みで、今更理論的な観点からものを言われても、そんなのは当たり前だ、と感じることもあるかもしれない。しかしむしろ、その「当たり前」を至極丁寧に、また虫の視点だけでなく、鳥の視点も伴って、可能な限り網羅的に、言語化あるいは視覚化していることに、本書の意義がある。網羅的に書かれていることによって、初学者にはもちろん、ベテランにとっても、ああ、こう言う見方・声掛けを最近していないな、と言った気づきを与えることができる。評者も、著者のようなマトリックス的な思考が苦手で網羅性に欠けるため、自分の考えの様々な欠落に気づかされた。

新人職員、あるいは今現在子どもの支援で迷い、困っている人の場合は、まず、支援にあたっての段取りあるいは枠組みが示されていることに安堵できるのではないだろうか。ベテラン、あるいは子どもの支援がうまくできている人の場合には、自分が行っていることに理論的根拠が与えられた、と感じることだろう。絶対の正解のない対人関係の仕事において、自分を疑い、自分を自己チェックする機会を持たないでいることは、どんなベテランでも危険である。本書は、そのような自己チェックの材料としても好適である。

著者に限らず、児童自立支援施設に優秀な方が数多くいることは間違いない。今も全く不十分な児童自立支援施設の広報という意味でも、なんらかの形で社会に向かって発言する人が著者に続くことを切望する。

（網走刑務所／北海道家庭学校樹下庵診療所　富田　拓）

手（大人）は、子どもをしっかりと受け止めきれるだけの豊かな想像力はあるか、子どもの可能性や未来を諦めず、力強く希望を抱き続けることはできているか、そんな問いを突き付けられるのである。

（神奈川県立おおいそ学園　鈴木　徹）

子育てのツボ
～夜回り先生50のアドバイス～

水谷修　著　　日本評論社

私事ではあるが、プリズムの執筆期限が一か月に迫る八月十二日、我が家に第一子となる女児が誕生した。出産までの時間は、非常に慌ただしく、あっという間に過ぎていった。新型コロナウイルスの影響もあり、夫の私ですら出産に立ち合うことは許されなかった。出産後の妻や娘との面会も、たった十五分しかなかったが、それでも生まれてきた我が子と対面した時は、心の底から言葉にならない喜びが込み上げるのを感じた。看護師から「パパに似てますね」と言われ、私ははにかんで頬を赤らめた。本来なら、私や妻の家族みんなで、この喜びを分かち合っていたのだろう。そう思えば虚しくも、時流に合わせるしかなかった。コロナ禍の苦境を乗り越え、娘を産むために一生懸命頑張ってくれた妻に、感謝の言葉しかない。この瞬間の感動は、一生忘れることはないだろう。いつか娘が結婚する年齢になったら、「あの頃は大変な時代で、

くしくもわが国では、（当方がこの拙文に頭を抱えていた）二〇二〇年九月、少年法の見直しについて検討してきた法制審議会の答申案が決定された。刑罰を科す適用年齢は、今後の立法プロセスでの検討に委ねられるも、十八・十九歳に対する刑事裁判の対象犯罪を拡大するなど厳罰化が示されている。

一方で、わが国においても懲罰的な裁判制度を補う「修復的司法」という取り組みが、様々な形で実践されていると聞く。修復的司法は、加害者をただ罰するだけでなく加害者、被害者をはじめとする当事者や周辺の人間関係を回復してこそ、加害者の更生につながるという考え方によるものらしい。この取り組みには、コミュニティワークの役割がとても重要な意味をなしていることが想像され、彼らを受け入れていくコミュニティのあり方やその度量が問われている、そんな気がしてならない。不勉強な私がこれ以上、司法臨床に立ち入ることは余りに危険であるので物語に戻るが、「サークル・ジャスティス」が成立する背景には、更生の歩みを当たり前に受けとめてくれる、おおらかで、かつ力強いコミュニティの存在があるに違いない。

島に着いた少年に保護観察官が言う。「腹を立てているうちは迷ったままだぞ」、「この島でなら自分を見つけられる。探しさえすればな」。万事が他罰的な少年だが、早朝の沐浴から始まり〝怒りの石〟運び、トーテムポールの作成、そしてダンス。古老の教えを守り、修行ともいえるこれらの儀式を、日々こなしていく。本書を読み進めていくと、少年のこの姿に、頑張れ！とエールを送る自分がいる。島での生活は、時間的・空間的「枠組み」のある中で、子どもの生活を立て直す児童自立支援施設での支援と重なる。物語の少年の心身は、日々の繰り返しにより鍛錬され、そして浄化され、ついには心を無にする術をも覚えていく。これはまさに入所児童が、アンガーマネジメントを身に付けていく過程と同じであろう。

本書を、単なる虚構の物語であると片付けたくはない。スピリチュアルな世界に引き込まれながらも、ささくれ立った少年に対する壮大な支援実践の一事例を読み上げた、そんな心もちになる。そして、読み

褒めることを苦手とする親も多いように感じる。水谷氏から学んだ子育て術を話すと、ある親は、無理に褒めなくても我が子を認めてあげればいいんだと気づいた様子で、胸を撫で下ろしていた。水谷氏の言葉は、子育てに悩み、迷う親の心に、そっと寄り添えるのかもしれない。

また、水谷氏が最も伝えたかった、「子ども達が希望を持って元気に生きられる世の中になるように、笑顔あふれる社会作りを我々大人に担ってほしい」というメッセージにも大変共感した。最近は、仕事や家事に追われて、ゆとりがない大人が増えたのではないだろうか。現在の私も、子育てと仕事の狭間に揺れ、決してワークライフバランスが充実しているとは言えない。そんな時、初心に返り、本書に目を通してラインや付箋を貼っては、水谷氏の言葉を、日頃の自分への戒めとして読み返している。

水谷氏が語る、今も昔も変わらないのは、最初から非行に走る児童は誰一人としていないということ。もしそのようになるとしたら、理不尽で自分勝手な大人たちによって傷つけられたのが全ての原因で、最大の問題点は「大人」にあると述べている。私たちが関わる児童自立支援施設に入所する児童のほとんどが大人不信・人間不信を抱え、心に大きな闇を持っている子どもたちだ。本書には、家庭における子どもとの関わり方について、世代ごとに、子どもとどう関わっていけば、非行や問題行動を起こさないようにできるのか、また、親や保護者がどう向き合い、どう接していけばよいかが簡潔に書かれている。冷静になって考えれば当たり前といわれる内容かもしれない。しかし、その当たり前がなかなか実行できない、複雑な背景や要因が絡み合う現代の家庭。子どもの笑顔無くして、日本の未来はないと私は考えている。

今後、私は深い愛情を持って娘を育てるとともに、えひめ学園で育つ児童たちにも情熱と愛を惜しみなく注ぎながら、勤務に邁進していきたいと思う。

（愛媛県立えひめ学園　中越　祐太）

お前のお母さんは頑張って出産したんだよ」と伝えたい。

現在の私は、新米パパとして試行錯誤しながら日々育児に奔走している。親になると同時に子育てを経験して分かったのが、育児の難しさである。ミルクを与えてもぐずって寝ない、理由もわからぬまま泣き続けるなど、心配が絶えない。おそらく、娘が生まれてから大人になるまで、親である私は日々悩まされるのだろう。しかし、たくさんの親族に支えられ、可愛がられながら成長する娘は、幸せだと思う。自分が父親になったことで、育児をするシングルマザーの気持ちや働きながら子育てをする大変さ、児童虐待をしてしまう環境や背景が、今まで以上に実感として、理解できるようになったように感じる。先輩のパパ・ママからよく「子育てを楽しんで」と言われるが、私からすれば楽しみながらなんて理解しがたい話で、いつも汗を流しながら必死に闘っている。

さて、前置きが長くなったが、私がオススメしたい一冊は、夜回り先生こと水谷修氏の著書、「子育てのツボ～夜回り先生50のアドバイス～」である。今回、著書を紹介するにあたり、数々の児童書を読んだが、平成二十二年に出版された本書は、時を経た今も十分通じるものがあり、現在、子育て真っ只中の私にとって、最も心に響いた感慨深い一冊のため、今回紹介するに至った。数多くの児童と接してきた水谷氏だからこそ、説得力があり、考えさせられるものがある。本書は、第一部『子どもが幼いとき』、第二部『子どもが小学生になったら』、第三部『子どもが中学生になったら』、第四部『子どもが高校生になったら』、第五部『子どもが問題を起こしたら』の五部構成で書かれている。

本書を通じて私が特に印象に残ったのは、『褒めないまでも、優しい言葉をかけてあげてください。お手伝い、ありがとう。お父さんとお母さんは、いつでも君の味方だよ。何でもいいのです。子どもは受けた愛情、語られた夢や希望が多ければ多いほど、非行や犯罪、心の病から遠ざかります。受けた優しさや愛が深ければ深いほど、非行や犯罪、心の傷は浅いのです』という言葉である。私が仕事で出会う保護者の中には、

で親向けに話をしている菅原氏であるが、話す内容は自立支援に関わる私たちの仕事にも通ずるところがある。したがって、ここでは菅原氏の想いにふれながら、「福祉と教育をつなぐもの」と題し、私のこれまでの経験から、その考え方を提唱させていただきたい。

私は現在、宮崎県の児童自立支援施設「みやざき学園」に勤務しており、十六年間の教育現場での経験を活かし、「福祉」という立場から子どもの自立支援に携わっている。将来自信と希望を持って生活することができることを切に願いながら、子どもの心に種まきをする毎日である。

私に何百、何千という出会いをくれた「学校」という場所。辛いことがあっても、子どもたちの屈託のない笑顔に何度救われたことだろうか・・・今では感謝という言葉に尽きる。教育現場では、個性の伸長を図るため、子どもの長所を褒め、自尊感情を高める取組を行ってきた。その一方で、子どもが抱える短所・欠点（ひび）と真摯に向き合い、説諭・指導を重ねてきたことも事実である。菅原氏が述べるように、もちろん「ひび」は人間誰しもが持つものであるが、特に学園に入所する児童は、思わず目を背けたくなるような家庭環境の中を生き抜いてきており、人知れず大きなひびを抱えている。おそらく、その壺にどんなに水を注いでも…彼らが目的地に着くまでに残っている水の量は想像に容易いであろう。

私が学園に赴任し、最初に目に飛び込んできたものは「学園訓　愛敬信」である。見た瞬間、私は胸を熱くした。なぜなら、それは私が教育者として大切にしてきたこと、そのものだったからである。この三つは福祉と教育をつなぐツールとも言えよう。

一　愛情　～信じ、待ち、許すこと～

子どもを支援する者として、愛情をもって接することは自明である。では、愛情とは何か。それは子ど

福祉と教育をつなぐもの
～物語「ひびわれ壺」が語りかける真意～

菅原裕子　訳　二見書房

「ひびわれ壺」という話をご存じだろうか。インドの民話としてメールで世界に広まり、海外のさまざまなところで紹介されている物語である。その物語の概要を一部紹介したい。

あるインドの水汲み人は、天秤棒に二つの壺をぶら下げ、ご主人様のもとへ毎日水を運んでいた。壺のひとつは水を一滴もこぼさない完璧な壺、もうひとつはひび入りの壺。ひびわれ壺は水をいっぱいにするが、ご主人様の家に着く頃には半分の水量になっていた。ひびわれ壺は目的を半分しか果たせない自分を恥じ、水汲み人に謝った。すると水汲み人は、「ご主人様の家に帰る途中、道ばたに咲いている花を見てごらん」と言った。ある日ひびわれ壺は、お日さまに照らされて美しく咲き誇る道ばたの花に気づいた。すると、水汲み人はこう告げたのだ。「ぼくはきみからこぼれ落ちる水に気づいて、きみが通る側に花の種をまいたんだ。そしてきみは毎日小川から帰る途中、水をまいてくれた。ぼくはこの二年間、ご主人様の食卓に花を欠かしたことがないよ」と。

物語の内容はさることながら、あとがきに込められた菅原氏の想いも大変感慨深い。「まるでそれが罪であるかのように言われる私たち・子どもたちの欠点は、それがあるからこそ誰かを幸せにできる特徴なのです」。続けて、「あなたのひびは必ず誰かに水を与えます。必ず何かに輝きを与えます。その誰かを探すこと、その何かを探すこと、それが私たちの仕事です」と述べている。本来、子育て支援として講演の中

「信用」は一方通行の感情、「信頼」は双方向の感情と言われる。したがって、信頼関係という言葉はあっても信用関係という言葉はない。子どもとの信頼関係を築くために、まず私たちが子どもを信頼する（可能性を信じる）ことは大前提であるが、では、「子どもに信頼される人」とはどんな人だろうか。

ひとつは、「相手の立場に立って考え、行動できる人」である。親身になって話を聴き、適切なアドバイスをくれる人がそれに当たる。もうひとつは、「考えに一貫性がある人」である。その人なりのぶれない軸をもち、軸に照らし合わせて考え、行動できる人がそれに当たる。朝令暮改の如く、その場しのぎで、口を開くたびに言うことが二転三転する人は、人望を得ることはできないだろう。その人の普段の立ち姿から、「どんな人なのか、信頼していいのかどうか」子どもはいつも見ているのである。

最後に、「福祉と教育の違いは何か」という問いをよく目にする。それぞれの目的や果たすべき役割は違うが、目の前に未来ある子どもがいる限り、私は両者に大きな隔たりを感じてはいない。

物語「ひびわれ壺」は、こう語りかける。「福祉の役割は、将来大輪の花を咲かせることを願い、子どもの心に種をまくこと。その育て方を教えていくのが教育の役割である」と。そして、新鮮な水、輝く太陽、良い土壌すべてが福祉と教育をつなぐものであり、それは「子どもへの想い」（愛敬信）であると言えよう。自らの原点に立ち返れる一冊の絵本となっているため、児童福祉や教育に関わる方にぜひ読んでいただきたい。内容に共感し、明日からの新たな一歩を踏み出す力になれば幸いである。

（宮崎県立みやざき学園　増田　邦明）

もを「信じ、待ち、許すこと」である。しかし、待ち、許すことは頭では理解していてもなかなか実行に結びつかない。子どもを自分の思い描くレールに乗せようとするあまり、結果的に自主性を奪ってしまった経験を持たれている方もいるのではないだろうか。もっと子ども自身の想いに耳を傾け、時間をかけて待つ姿勢を大切にしたい。決してすぐに答えを求めてはいけない。「答え」よりも「応え」を待つのである。また、「許す」の語源が「緩める」であるように、「こうあるべきだ」という固定観念を押しつけず、自らの心を縛っている縄を緩め、子どもが持つひびを受け止めることが肝要である。

二　尊敬　～ひとりの人間として認める～

「心に驕りなき時は人を敬ふ」という言葉がある。いくら子どもよりも人生経験が豊富であっても、驕り高ぶる態度（上から目線）で接していては、子どもの心は固く閉ざされたままであろう。私が尊敬する学校の先生の中で、上から目線で接している先生は一人もいない。もちろん、間違ったことをしたときは叱るし、厳しい態度もとるが、決して「先生は偉いのだから尊敬しなさい」とは言わないし、乱暴な態度もとらない。共通するのは、どんな非行少年たちでも、その先生には心を開いていくということだ。ある先生は、失敗をして落ち込んでいる子どもにこう告げた。「頑張って、頑張って辿り着いたところは自己新記録。大丈夫、今、君は自己新記録更新中だよ」と。これこそ、子どもを一人の人間として尊敬している心の表れである。子どもの自立に携わる者として、その心は忘れずにいたいものである。

三　信頼　～子どもに信頼される二つの要素～

会員外の読者の皆様へ

全国児童自立支援施設協議会
会長　廣 岡　幸 夫

全国児童自立支援施設協議会は、児童自立支援事業の振興を図ることを目的とし、全国５８か所の児童自立支援施設（国立２施設、公立５４施設、社会福祉法人２施設）の相互協力、事業の企画や調査研究、機関誌の発行等の活動を行う組織で、７つの地区協議会（東北･北海道地区、関東地区、中部地区、近畿地区、中国地区、四国地区、九州地区）から構成されています。

この『非行問題』は、当協議会が児童の自立支援に関係する皆様から寄せられた研究成果、研修結果、実践記録等をもとに、編集・発行しているものです。本年度の第２２７号では、「発達障害を抱える児童の生活支援～発達障害の児童に対する児童自立支援施設の支援の有効性について（集団生活や作業指導等の有効性）、集団生活が難しい児童をどう支援していくか～」を特集テーマに取り上げました。

なお、本誌の「きゅう」コーナーは、会員外の皆様からのご提言やご助言、感想などの発表の場として用意しております。ぜひ、事務局宛てに投稿をお寄せいただきますようお願いいたします。

また、当協議会ホームページから、本誌の購買申込みができます。

全国児童自立支援施設協議会事務局
〒630-8411
奈良県奈良市高樋町１７２
奈良県立精華学院内
Tel ０７４２－６２－９２０７
Fax ０７４２－６２－３５７２
E-mail zenjikyou-seika@office.pref.nara.lg.jp
（全児協 HP）http://zenjikyo.org/

編集後記

非行問題第二二七号編集事務局　石川県立児童生活指導センター

今季発刊の『非行問題第二二七号』は、『発達障害を抱える児童の生活支援～発達障害の児童に対する児童自立支援施設の支援の有効性について（集団指導や作業指導等の有効性）、集団生活が難しい児童をどう支援していくか～』をテーマとし、特集の原稿を依頼しました。少なからずテーマとなり得る状況について、各施設で悩み、模索し、子どもの権利を守る支援活動を行うことに対し、強い関心があることを窺い知ることができます。『新型コロナウイルス感染症』の影響を受け、例年通りに職員研修等を開催することが難しく、顔を合わせての意見・情報交換ができない中、この冊子を通して支援の参考として役立てていただければ幸いです。

『参考』と言えば…。『鬼滅の刃』がヒットし、例外なく当園の子どもにも人気で、単行本を繰り返し読み進める姿が見られます。主人公たちの年の頃は園生と同年代。複雑な過去を背負い人として、また、鬼となって生きる彼らに、どこか自分の生きざまを重ね合わせる部分があるのかも知れません。この『鬼滅の刃』で語られることばを読み解き、紡いで、子どもたちにも澄んだ心、前向きな生き方を感じ取り、参考にしてほしいものです。支援者として、子どもに寄り添い、支えていく使命を改めて思い直しています。

最後になりましたが、本誌の発刊にあたり執筆者の方々には多忙なところ原稿執筆の依頼を快く引き受けていただきました。また、研究論文、特別寄稿にも数多くの原稿をお寄せいただき、読み応えのある冊子を完成させることができました。各地区の編集委員をはじめ、多くの方々のご理解、ご協力を賜りましたことに深く感謝申し上げます。

編集委員

編集長　石川県立児童生活指導センター　常盤　秀樹
編集委員　石川県立児童生活指導センター　藤原　久
（中部地区編集委員）　潟邉　裕江
岩下　勝浩
武藤健太郎

東北・北海道地区編集委員　北海道立大沼学園　山口　大輔
関東地区編集委員　神奈川県立おおいそ学園　鈴木　徹
近畿地区編集委員　大阪府立修徳学院　長嶺　優紀
中国地区編集委員　鳥取県立喜多原学園　保坂　葉子
四国地区編集委員　香川県立斯道学園　池尻　謙太
九州地区編集委員　鹿児島県立若駒学園　杉本　英俊

編集事務局
〒九二〇―〇二六六
石川県河北郡内灘町字大根布と五四三
石川県立児童生活指導センター内
ＴＥＬ　〇七六―二八六―三二三五
ＦＡＸ　〇七六―二八六―三四三二
E-mail　jidousec@pref.ishikawa.lg.jp

非行問題

非行問題　第二二七号
令和三年三月　発行
編集人　常盤秀樹
発行人　廣岡幸夫
印刷所　㈱信勝堂