

どもの違反行為はエスカレートしていくからです。そうすると寮内の生活秩序が乱れ、寮全体の大きな問題に発展しかねないからです。

そうならないためにも、職員は1つ1つの小さな問題に対して確実かつ適切にしかも一貫した対応をすることが必要なのです。時間・気分・職員などの差によって対応の違いが出ないように配慮することが大切です。

新任職員や女性職員の時に問題は起きやすいのですが、そういう場合には、その職員だけに対応をさせるのではなく、チームによってアプローチすることが必要です。

ウ クールダウン

職員への反抗、子ども同士のけんか、器物破損などの子どもの行動上の問題が起きたときは、まず子どもにクールダウンしてもらうことが必要です。子どもがクールダウンできる場所を選定し、子どもに心理的な安定を図ってもらいます。その際、留意すべき点は、他の子どもからは見えない場所であって、職員からは見守ることができる場所を選定することです。他の子どもから見える場所は他の子どもに対する虚勢から心理的安定を図りづらいからです。

心理的に安定してきたら、子どもに自分の行った行動やその時の感情などに対する振り返りと言語化を促します。その上で、落ち着いて冷静に職員と話ができるようになったら、職員のところに来るように指示します。子ども自身がこの問題について自発的に取り組むようになり、自ら話に来るまで待つことが極めて重要です。

自分の問題は自分の問題として取り組まなければ支援しないという対応を取ることが必要なのです。職員はあくまでも支援者であって、この問題について責任を持って解決するのは子ども自身であるという立場をとることです。

子どもによっては、途中で考えてみたがわからないと訴えて来る場合もありますが、そういう場合には、どこがどのようにわからないのか聞いた上でヒントを与えて再考してもらいます。あくまでも自分の問題は自分で解決してもらうように支援しなければなりません。ただし、障害のある子どもについては、その障害に応じて対応をすることが必要です。

子どもがクールダウンしている間に、職員がすべきことは、職員チームによる戦略会議です。その子どもにどのように対応するか検討することが大切です。特に以前に起こした問題と関連づけて検討し、対応策を考えていくことが重要です。

また、職員は、冷静沈着に子どもと向き合うために、揺るがない・見捨てない・不適切な関わりをしないといった覚悟をもって待つことも大切です。この覚悟がないと子どもの興奮に反応して自分も興奮してしまい、不適切なことばや態度で対応してしまうリスクが高いからです。

エ 言語化による共有

子どもが、自分の問題について自発的に相談にきたら、子どもの言語化を援助することをしなければなりません。施設に入所してくる多くの子どもは、自分の気持ちや考えを言語化することが苦手です。例えば、「むかつく」「うざい」「まずい」「たのしかった」といった一言で自分の気持ちや考えを表現していることが実に多くあります。したがって、職員は、子どもからの断片的な言語化をていねいにフィードバックし、何に、どのくらいむかついたのかというように感情・行動の事実・結果などに対する言語化へのサポートをすることが大切です。「はい」、「いいえ」で答えると終わってしまうような「閉じる質問」ではなく「開く質問」を、また、「何故」、「どうして」といった抽象的な質問ではなく、「その時の相手の態度をどのように感じたのか」といった具体的な質問をすることが必要です。

子どもは、感情・行動の事実・結果などに対する言語化ができることによって、行動化を抑制できるようになっていきます。子どもへの支援においては、このような経験の積み重ねによって、行動化ではなく言語化による解決方法の習得を目指すことが重要なのです。

オ 問題解決学習

言語化の作業を行いながら実施するのが、子どもが行った行動上の問題の解決のための支援です。

前述したとおり、行動上の問題に対する認識を深めることが必要です。行動上の問題に対して、「行動上の問題そのものに対する認識」(説明責任)、「行動上の問題の結果に対する認識」(賠償責任)、「行動上の問題の発生メカニズムに対する認識」(再発防止責任)という3つの側面から認識すること(3つの自己責任をとること)が大切です。(図2を参照)

図2 行動上の問題（自己決定）に対する自己責任

行動上の問題（自己決定）に対する自己責任 （自己責任感・自己肯定感を育むための支援）

- 説明責任: 問題そのものについての認識
（具体的に言語化する）
- 賠償責任: 問題の結果についての認識（あとしまつ
（被害者が納得いく方法）、）
- 再発防止責任: 問題の発生メカニズムについての
認識（前兆への気づき、対処方法
（代替行動）・問題解決力の獲得）

※ 3つ以上のつまずき・失敗場面を対象にして、子ども自身が検討することが大切。

問題性や課題について自己理解を深め、構造化を理解し、子ども自身で調整できる力量の形成

行動上の問題そのものに対する認識とは、子どもが行った行動そのものに対する認識であり、その行動が不適切なものであったという認識を持っているか否かということが評価の基準になります。この不適切な行動であったという認識については、他罰的な子どもが最初のうちはもてなくても、振り返りをしていく中でもてるようになり、その上で相手にわかりやすく説明する責任を果たすことです。

行動上の問題の結果に対する認識とは、自分が行った行動上の問題の結果、相手を心身共に傷つけてしまい、責任をとらなければならないという認識です。自分の行った加害行為と向き合うための取り組みです。相手が納得する方法であとしまつをして責任を果たすことです。

行動上の問題の発生メカニズムに対する認識とは、行動上の問題が発生する場面やその前後の心理的な状況及び発生する背景について認識することです。そして、その問題の発生を防止する責任を果たすことです。

したがって、何が原因となってすぐに対人関係のトラブルを起こして、暴力をふるい、手を出してしまうのか、そういう問題発生場面を子ども自身に検討してもらいます。1回や2回の問題発生だと、どうしてそういう問題が発生するのか、子どもは自己認識がなかなかできません。類似した問題が3回起きると、面構造になるので、どのような状況になると自分はそういう問題を起こしてしまうのか、ある程度、発生レディネスについて子ども自身の中で検討することができやすくなります。できるだけ問題発生状況の情報を子どもにフィードバックして、1回目のかの問題状況と、2回目のかの問題状況と、3回目のかの問題状況とを関連づけて、職員がサポートしながら子ども

自身に自主的に検討してもらいます。そうすると、予兆とか前兆などに気づくことができはじめます。「ああ、俺はこういうときになると黄色になるんだな。こんなになるともう赤になっちゃうんだな。」というように、子ども自身に気づいてもらい、自己理解を深めてもらうのです。

また、危険を示す黄色信号になったとき、青色に戻すためにはどうしたらいいかということを子ども自身に考えてもらいます。そのときに役立つのが、子どもの持っている強み (Strength) です。

子どもは24時間365日、非行をしているわけではなく、自分が積極的に適応した場面なども持っています。どのような環境で子どもは積極的に適応したかということについて検討します。適応環境を検討することによって、自分の問題発生場面をそうではない抑制場面に変えていくためのヒントを探ることができるのです。その発見したヒントなどを活用しながら、問題発生を抑制できる方法などについて子ども自身に検討してもらいます。その上で、子どもの持っているStrengthを活用しながら、黄色になったときにはどのようにして青にもどしたらいいのかということ、子ども自身に生活の中で実践してもらいます。しかしながら、いきなり成功するわけではなくて、失敗したり成功したりする中で、やがて失敗を乗り越えられるようになり成功していくようになるのです。

このような成功体験や失敗しても乗り越える体験を積み重ねていく過程の中で、くりかえされる職員等による外的なコントロールやサポート及び自分自身の振り返り等を通して、子どもは、子ども自身の中に内的なコントロールやサポート機能を獲得しながら、自己認識を深めつつ自己肯定感を形成し、成長していくのです。

できるだけ個々の子どものつまずき、失敗を確保して、それをどのように自分で問題解決ができるかという、自己責任が取れるように、問題解決力を高めていくような支援を考えて行うことが重要なのです。

また、そういう問題解決を通して自己認識、自己受容の深化につながるようなことも考えていかなければなりません。具体的な生活の中での実践を通して問題解決力の獲得ということと、繰り返される失敗体験や成功体験を通して乗り越える力を獲得するということが必要です。まさにこの過程は三寒四温であり、冬から春になるときに温かくなったり寒くなったりしながら、徐々に温かくなっていくのと同じように、子どもも、失敗と成功をくりかえしながら、職員や仲間からくりかえしコントロールされたり、サポートされた経験を取り込み、内的なコントロールやサポート (癒す・あやすなど) 機能及び問題解決する力を形成しつつ、徐々に成長、発達するのです。したがって、基本的には、つまずきを保障し、何度トラブルを起こしても再びチャンスを与え、成長に結びつけてもらえるように、子どもに取り組んでもらうことが必要なのです。

カ 自己認識支援

したがって職員は、指導的、対時的な対応ではなく、寄り添うようなケア、子ども自身の解決力を引き出す支援や自己認識を深めるような支援を展開しなければなりません。

このような子ども自身の取り組みや職員による支援を通して、子ども自身が自分ほどのような枠組みであれば生活が営めるのか認識することが重要なのです。

自分はどうのような事態や状況になると不適応を起こすのか。その行動の発生レディネスや発生パターンについて理解できているのか。そのような事態や状況になった場合に適切に対応するための知識やスキルを獲得できているか。その状況での自分がとった対応から生じる結果について見通しを持ち、セルフコントロールできるのか。このような内容について自己理解を深め、どのような枠組みの中であれば社会生活を営むことができるのか自己認識できるように支援することが必要なのです。

キ 相互理解

子どもと職員との相互理解というのは、とても重要であることは言うまでもありません。

多くの子どもがその職員の力量に合わせて反応してくれています。子どもは多くの傷つき体験をもっており、子ども自身が傷つきたくないで、大人の顔色を伺いながら、大人の持っている力量を推し量りながら対応している場合が実に多いのです。あの職員なら「こういうことを言ったら、きっとこう反応されるな。」などと考えながら、子どもは反応してくれています。また、「この先生はきっとよくわかってもらえないから、もういいや。」というふうにあきらめられている場合もあります。やはりそういう意味では、支援を通して相互理解を深めるということが大切なのです。

しかし、それはそう簡単にできることではありません。子どもが生まれて現在まで生きてきた、今までのストーリーをわたしたちが共感的理解をしようと思っても、なかなかできないのです。

「共感的理解」が大切であると言われているので、その子どもの身になって考えてみるのですが、わたしたちがいくら想像しても、想像に余りあるようなストーリーを持っている子どもがいます。「つらかった気持ち」「何とかしたかった気持ち」など共感しようとしても、本当にその子どもの気持ちになって共感し理解できるかといったら、できないことの方がはるかに多いのです。したがって、そういう点での理解不足については、きちんと子どもには、「あなたの生きてきた人生を、私はなかなか共感し理解するようなことができない。ごめんね。だけど、そういうことに対して私なりに考えてアプローチするから、もしあなたが思っていることを私が誤解していたり、その思いを軽く感じてしまっているようなことがあったら、遠慮なく言ってほしい。遠慮なく教えてね」

といった言葉を子どもに明解に伝えて、相互理解を深めるということがとても重要です。理解は英語でいうと「Understand」であり、子どもの下に立ち謙虚な姿勢で向き合うことが求められているのです。

ク 結果への対応

子どもが起こした行動上の問題に対して、子ども自身があとしまつすることが大切です。

子どもが自ら行った行為の結果に対する責任として、相手に謝罪するなどの行為は行うべきですが、形式的な謝罪になりがちなので、子どもが自分の問題性や行動上の問題に対する結果についての認識を十分に深めてから行うことが肝要です。

また、子どもの行動上の問題に対する教育・懲戒として、特別支援日課が用意され、その中で罰を科すといった対応をとっている場合が少なくないのが現状です。子どもに対する教育・懲戒はあくまでも子どもの福祉のための必要な措置であって、子どもの福祉に結びつかないような不必要な措置を講ずることは許されません。職員は、それについて十分に認識した上で、特別支援日課の必要性、内容などについて、子どもと協議の上で、子ども自身が主体的に考えた自己課題やその課題達成のための取り組みを盛り込んだ日課を作成し、子どもの理解を得てから、特別な支援を行うべきです。

例えば、特別支援日課として、学習（漢字の書き取り）、掃除（廊下ふき）、作業、運動（マラソン）が組み込まれ、支援を行っている施設があると思います。一般的には罰として新たに強制的な取り組みを課すのではなく、今までは自由にできていた行動の中から、その子どもにとって最も有効と考えられる行動等の制限（例えばTV等娯楽の禁止など）を選択して実施する方が有効であると言われていています。また、この取り組みによって子どもに対してどういう効果が期待できるのか、特別支援日課で実施する取り組みは社会的に通用する方法での支援なのか、職員は、国民や社会が納得できるように説明する責任があるということを忘れてはなりません。施設で行っている取り組みについて第三者が納得できない内容のものを子どもに強いることは許されないことです。

また、この取り組みは子どもたちのモデルになることを忘れてはいけません。子どもが親になったときに、自分の子どもに同じことをすることを考慮して対応すべきです。

どのようにあとしまつをするのかは、難しい課題ですが、これについても子ども自身に検討させることが重要です。責任をとるとは行動の自由などを制限することではないし、効果のないような取り組みを継続的にやらせることでもありません。規則違反をするたびに罰としての課題を課す取り組みによって効果は上がっているのだろうか、はなはだ疑問です。基本的には、子ども自身が、自分の行動で迷惑をかけた人に対してどのように対応して謝罪すべきかを考えさせ、相手が納得し許してもらえるような具体的な取り組みを行うことの方が効果は期待できるのではないのでしょうか。子どもは、子ども

自身の長所を活用して、他の子どもや職員などから喜ばれる、役立つ、生活が潤うようなプラスの取り組みによって、あとしまつをつけることの方が、反省に結びつくのではないのでしょうか。

最終的には、このような行動上の問題への取り組みの過程を通して、子どもが失敗したが成長できたという成長感や自己肯定感につなげるような支援を展開することがとても重要なのです。

行動上の問題を起こした子どもがスムーズに子ども集団の中にとけ込めるような配慮も必要です。そのような機会をつくり、タイミング良く集団の中に入れることが再発を防止することに結びつきます。

なお、こういう行動上の問題に対しては、職員によるチームアプローチが重要であることは言うまでもありません。したがって、対応後に、今回の対応について、職員間による振り返りやスーパーバイザーによるスーパービジョンを行い、どの職員の時に発生しても対応できるように、次に問題が出たときの対応についてまで検討しておくことが大切です。

※ 本章は、相澤仁「実践における自立支援の基本」(全国児童自立支援施設協議会『児童自立支援施設の支援の基本(試作版)』2011(32-43頁))をもとに加筆修正したものです。

<参考文献>

全国児童自立支援施設協議会「児童自立支援施設運営ハンドブック」三学出版(1999)
境川一廣「情緒障害児短期治療施設における性的問題への対応に関する研究」(第2報)(2011)

第9章 生活の中の治療（治療的養育）

第4章第3節で述べた療育では、施設における生活の有りようを常に振り返り検討し続けることの重要性を述べました。

本章では今一度、「情念であり思想であり科学でありシステムである」という療育に立ち戻り、発達障害心性あるいは被虐待心性をもつ子どもたちを対象にした生活の枠組み作りを考えます。一朝一夕にはいかないことを十分に承知したうえで、それでも生活をどう守り続けていくかについて検討したいと思います。ここでは時間をかけた育ちの保障を掲げつつ、生活の中の治療を考えます。

1. 適切な社会力を育てる

社会力とは社会の中で自分の要求を通して、しかも他人を傷つけない技術、つまり人間関係の技術力です。それには相手にしてほしいことをリクエストする、自分の感情や意見を率直に表現する、不合理な要求を断るといった主張する力、また、問題に気づき、目標を決め、可能な解決策をできるだけ多く提案するといった問題を解決する力、そして相手の話を聴き、質問をし、相手を賞賛し、承認し、遊びや活動に誘い、仲間やグループにスムーズに加わるといった友情を育む力が求められます。

門脇厚司は、相互行為する両者の頭の中で、互いに、行為がなされることを思い巡らしながら、しかも相手の行為（出方）に互いに影響され、かつ相手に影響を与えながらなされる行為の交換を、「相互行為」と位置づけ、他者と活発に行われた相互行為が良質な社会力を培うと指摘しました。そのためには他者への関心とアタッチメントと信頼の形成が求められると述べています。

かつて下田光造は『赤ん坊が成長して社会人になるためには、その自己主張をある程度まで抑圧するように教育されねばならぬ。吾人の道徳教育の大部分はこの抑圧教育です。圧迫教育です。環境もまたこの意味において影響します。かくてわれわれはわれわれの養育者から、環境から、絶えず自我抑圧を教えられるのであるが、ここに最も大切なことは、この自我抑圧ということは、自分がその必要な理由をある程度まで理解しての自我抑圧でなければなりません。理解なき自我抑圧は卑屈となる。』と述べています。

ここにあるのは、今でいうところの「ソーシャルスキル」とほとんど同義です。何事も、己自身がその必要性を知り、その獲得の意義を痛感していないと、獲得しようとする意欲すら生じないということにあります。

適切な社会力を育てるためには、構造化された安心できる環境下で自分を表現することです。そのためには、環境が一貫したルールで護られていることが必須となります。

一方的な要求にならないためには、自我抑圧が必要であり、それは高圧的に抑制され、あるいはさまざまな暴力的支配関係のなかでは、当然育まれません。

この提案が難しいのは、他者への関心とアタッチメントと信頼の土台が非常に脆弱な、あるいは獲得し損なった子どもたちが対象となるからです。

2. 暴力への対応

攻撃性とは、正当な理由のない暴力、攻撃、権利への侵害などを意味しますが、一方でウィニコット（1965）は「運動は攻撃性の前駆体」と述べました。さらにウィニコット（1989）は「対象が外的存在であることを発見できるように導く働きの一部」をその本質に置いたように、攻撃性は積極的、活動的という意味に加え、創造的であると理解することもできます。

日常的に、攻撃性という言葉は否定的印象を与えますが、一方で、健康かつ必須の感情でもあることを忘れてはいけません。

ここで、攻撃性の概念を細かく分けて考えたいと思います。攻撃性の細分化については、さまざまな用語と定義が用いられ、まだ統一されているとは言い難い（山崎，2002b）のですが、ここでは、Kostelnik ら（2002）による4つの分類（表1）を用いて検討します。

表1 攻撃性の分類

Accidental aggression (偶発的な攻撃性)	敵意 (-)
Expressive aggression (感情表現としての攻撃性)	
Instrumental aggression (目的遂行のための攻撃性)	
Hostile aggression (敵意としての攻撃性)	敵意 (+)

偶発的 (Accidental) な攻撃性とは、敵意とか怒りといった感情が全く無いなかで、毎日の生活のなかでたまたま他の人を傷つけてしまう、物を壊してしまう行為で、胎児の子宮を蹴る行動、乳児の激しく腕を振る動作、歩き始めのころに、あちこちにぶつかりながら走る行為、幼稚園などのジャングルジムを昇るときにだれか別の人の指を踏みつける行為などを意味し、これらは、偶発的、活動的ゆえの結果と考えられます。

感情表現としての攻撃性は、怒りとか欲求不満や敵意などがまったくなく、ただ楽しい、愉快という気分のための行為を指します。例えば、他の人が苦勞して作った積み木のビルを蹴飛ばして壊すとき、その子は、相手への敵意などはなく、ただ蹴飛ばして、目の前の積み上げたものが崩れていくことに満足します。もちろんその時、積み木の一部が相手に当たれば、偶発的な攻撃行為と見なされることもあります。時に目の前の誰

かの腕を噛むときも、その感触を楽しむというレベルであれば、この感情表現としての攻撃性に含まれます。

目的遂行の手段としての攻撃性は、だれかを傷つけるつもりも、物を壊すつもりも無い中で、ただ要求を満たすための行為を意味します。誰かがもっていたおもちゃが欲しいという要求が、抑制出来ないくらい強ければ、その子は相手を突き飛ばしてでも、叩いてでもその物を手に入れようとします。あくまでも要求に引っ張られての行為で、ここに、相手に対する敵意は存在しません。

こうした敵意の存在しない攻撃性の対局にあるのが、敵意のある攻撃性です。これは、相手に対する怒りや敵対的・挑戦的行為として出現する意図的な行為で、これまでの3つの攻撃性とは異なります。この行為が頻回に認められる場合、一般にその子どもは、乱暴な子、暴力的な子といった否定的イメージで評価されやすくなります。

発達という時間軸と、遺伝と環境から攻撃性を論じた八島(2002)によると、反社会的行動のうち、盗みやけんかなどの攻撃性、すなわち破壊的行動は、遺伝的影響が強いといえます。双生児研究によると、攻撃的人格特徴は44%程度の遺伝的影響が想定されるといえます。生来性な気むずかしい気質と呼ばれる子どもたちは、育てにくさもありますが、幼児期から反抗、否定的な感情を示しやすいとも言われています。一般的に幼児期から反社会的行動を示す場合は、生来性の気質や遺伝的影響がより強いと考えられます。育てにくさと養育状況という資質と環境の影響については、虐待された子どもたちに、反社会的行動と各種の精神症状を示すことが指摘されています。

また攻撃的言動が改まらずに、あるいは別の要因から仲間集団から排斥されたときに、攻撃性を示す子どもは反社会的集団に加入しやすいという指摘もあります。反社会的集団からの影響は加齢とともに増すことも知られており、反社会的集団からの早期の脱退がその危機を回避します。仲間集団から排斥される、あるいは自ら進んで仲間集団から離れていく背景に、学習不振や対人関係面の躓きやすさ、時に性的虐待の既往などが知られています。学習不振や対人関係の躓きの背景に知的な障害のない種々の発達障害を想定しておく必要があります。

それでも攻撃性に対する遺伝的影響は100%ではありません。遺伝と環境の要因は、おおそ同程度に近いとも考えられています(Tellegenら, 1988)。つまり環境要因に働きかけることは、非常に意義があります。われわれには、具体的対応・戦略の可能性が残されています。

一方、攻撃行動は、対象があつて始めて表出され問題視されます。対人場面でのやりとりから派生するものであるため、現在は、攻撃的な子どもに対する社会情報処理の特性の検討も数多くなされています。

図1は、CrickとDodge(1994)および相川ら(1993)の示したモデルを参考にして作成したものです。

これは、相手が示すさまざまな言語的・非言語的反応を知覚し、解釈し、一定の感情が生じることから始まります。この過程は、相手との過去のやり取りの記憶、ルール、文化・社会的知識などをデータベースにしています。さらにこのデータと、相手に対する反応の総合的解釈を経て、相手にどう関わるか、どのような反応をするべきかの目標を立てます。次に解釈と反応の目標から生じた感情のコントロールを経て、データベースを駆使して具体的な対応行動を検索し、相手への反応を決定し実行に移します。その後、この行為に対する周囲の評価や反応が新たにデータベースに組み込まれ、次の「相手の反応の解釈」に応用されます。いわゆる認知的側面と行動的側面を兼ね備えたモデルといえます。攻撃的な子どもは、この情報処理過程のいずれかで躓いている、あるいは誤った選択をしがちであると考えることが可能であります。

図1 社会的情報処理モデル

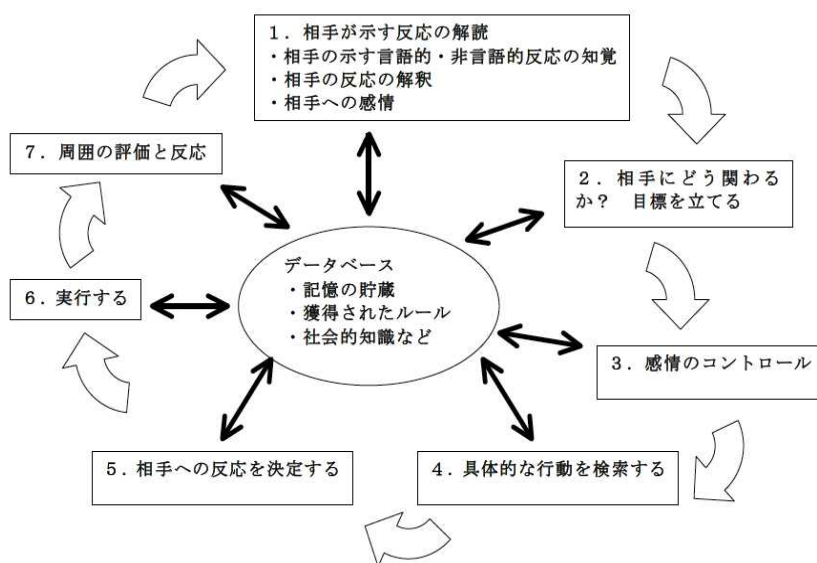
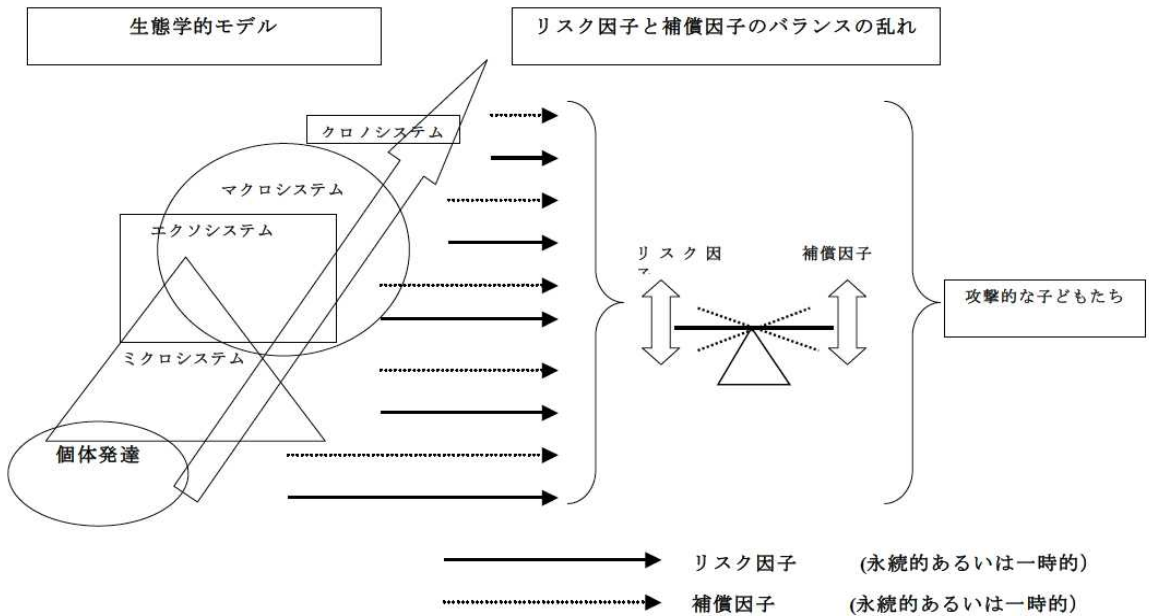


図2は、Cicchetti ら (2000) による不適切な養育を受ける子どもたちのエコロジカルモデルを援用し、作成したものです。

図2 生態学的モデルから見た攻撃的な子どもたち



そもそも、生態学的モデルとは Bronfenbrenner, U が提唱した理論です。子どもの育ちを時間軸として、その子に付き添うもっとも小さな関わりをミクロシステムと呼びます。このミクロ同士が相互に関与する部分をメゾシステムとよび、子どもの今には直接関与しませんが、周辺を構成する上で必要不可欠な世界をエクゾシステムといいます。これらのシステムを包括するマクロシステムは社会的価値観、文化的意味、時代的要請などにより構成されて、ここですべてのシステムが統合されることになるわけです。子どもを個々に検討するときに、われわれは常にこうした4層の入れ子細工の様な世界を念頭にいれ、さらにクロノシステム、時間的发展（成長・育ち）を視野にいれたうえで子どもの育ちを検討していくわけです。

こうしたシステムのすべてにおいて、子どもを追いつめるリスク因子と護る補償因子というものが存在します。各システムに生じるリスク因子と補償因子は、それぞれ永続的なもの（例えば生来的な発達障害の傾向）と、一時的なもの（例えば、友人関係）があり、一時的なものは永続的なものを強化・増強する役割をもちます。この両因子のバランスの乱れから、リスク因子が総合的に補償因子を乗り越えたとき、子どもは、それぞれの環境で「攻撃的な子ども」と認められる場合があるかもしれません。

施設内では、暴力あるいは危機的な雰囲気、不安定さが連鎖しない配慮が必要です。環境犯罪学で有名な割れ窓理論は、ある建物の窓ガラスが1枚割れたままで放置してい

ると、それが誰からも関心が持たれていないということになり、やがてすべての窓ガラスが割られるというものです。身近なところでは、閉鎖した店のシャッターに大きな落書きがペイントされると周囲の町並みの店のシャッターの落書きが増えるという経験です。匿名性が保障されると、自己規制意識が低下するという一方で、最近では、インターネット上の匿名の書き込みがこれに相当するのでしょう。

その意味からも児童自立支援施設に生まれた暴力行為は、放置しないことが大切です。

3. 家族を巻き込む

第4章で述べたように、親のアタッチメント・パターンにも留意する必要があります。被虐待経験が世代間伝達するのは、多くても30%程度と言われているが、アタッチメント・パターンは約80%が一致して伝達されます。

メインが分析したように、安定型乳児の親は安定/自律型を有しやすく、回避型の子どもの親はアタッチメント軽視型を、両価型の子どもの親はとらわれ型を示しやすく、無秩序・無方向型の子どもの親は未解決型を示しやすいということであれば、われわれは、この不安定型の子どもに向き合うだけでなく、不安定型の親へも働きかける必要があります。

親のアタッチメント・パターンは、日々の現在の人間関係における対人パターンと考えて良いものです。親が幼児期におけるアタッチメント対象との間にやりとりした対人関係が、施設職員と親との間で再燃されると言えます。不安定型であれば、職員との間にも安定した関係が構築されにくいものです。職員がそのことを事前に覚悟しておく必要があります。今生じている親との葛藤衝突は、これまでの親が子ども時代に行ってきた「最善の方略」であると理解すべきです。そのうえで、改めて安全基地となる心の居場所を提供することを心がけることになります。その場合、職員個々にも存在するアタッチメント・パターンを自覚しておく必要もあります。

佐藤学によれば、ショーンは専門家を、患者が苦闘している泥沼を山の頂から見下ろす特権的な存在に留まる古い専門家と、その泥沼を引き受けて患者とともに格闘する新しい専門家に二分し、前者を技術的合理性にもとづく技術的熟達者とし、後者を行為の中の省察に基づく反省的实践家と提示しました。児童自立支援施設で働く専門家は、技術的熟達者でも予言者でもなく、子どもの生活を支え、覚悟を持った反省的实践家です。

不安定なアタッチメント・パターンを有する患者さんへの精神療法は、その人の心の中に反省力となる自己を育てていくことと、津島豊美は述べました。さらに子どもの苦悩に親が共鳴し、反省し、それを正確に映し出しさえすれば、子どもは落ち着くことができると述べています。児童自立支援施設で働く専門家が、苦闘している泥沼を引き受

けて患者とともに格闘する（悩み反省し続ける）新しい専門家であるとしたら、この言説も重なります。

いずれにしても、誰も過去を変えることは出来ません。過去を変えることができないならば、後天的でよいから、安定したアタッチメント・パターンを手にいれてほしいと思います。たやすいことではありませんが、不可能ではありません。Wallin, D. J. (2007) は、通常ならば不安定なアタッチメントに位置づけられる親が、安定型に位置していることに触れ、「獲得安定型」と同定したメインの業績に触れ、親しい友人、恋人、あるいは治療者と、情緒的に重要な関係を結んできたなかで安定型に成長変化できる可能性を示唆しました。

われわれは、ここに希望の光を灯したいと思います。

4. 連携の強化

児童自立支援施設に来るためには、子どもたちは児童相談所で判定される必要があります。子どもたちや親の希望で、あるいは拒否により、児童自立支援施設の活用が決まることはありません。

児童相談所という機関決定による措置により、児童自立支援施設の職員は子どもと家族に出会います。先に述べたように、職員は、子どもと家族と出来るだけ安定した関係を築く使命があります。

そのためには、措置する児童相談所と家族と子どもが安定した関係にあるべきですが、引き離し、措置する側と引き離される側が安定した信頼関係は、当初築きにくいと思われまます。しかし、児童自立支援施設の職員は、措置決定した児童相談所の職員とも、措置されて来られる子どもとその家族とも安定した関係性を築く必要があります。これは、非常に難しいことです。

子どもと家族については、アタッチメント・パターンとして前述しましたので、ここでは最も困難な児童相談所との連携について考えます。

まず、石郷岡泰の支援ネットワークを参考に連携のあり方を示します（表2）。

表2 連携のあり方

1. 対人関係レベル	信頼関係の構築
2. 実務担当者レベル	具体的対応の協議
3. 機関・組織レベル	機関的対策の協議
4. 各代表者レベル	政治的対策の協議

一般的にいて、まず、構築されるべき第一の連携は、対人関係レベルです。関係者一人ひとりと顔と名前が一致した信頼関係を築くことが「はじめの一步」になります。次に、実際に子どもと関わる担当者との連携という実務担当者レベルでの連携になります。ここは出来るだけ具体的な対応策を話し合うことになるので、最初は良く知っている対人関係レベルの方と一緒に会うとその後の関係がうまくいくことが多いでしょう。また実務担当者は、現場を移動することが多く、上手に出会えば、その後の対人関係レベルの資産になり、信頼に基づく連携が強化され、連携自体が拡大していくことになります。次の機関・組織レベル、各代表レベルといった連携は、形式的になりやすく実務的とは言い難いものです。しかし、管理職が担当者を評価する状況を作り上げると、実務担当者のこれまでの苦労が報われるだけでなく、自信に繋がります。大きな人事に絡む話し合いでは、組織の長にまず話を通すほうがスムーズに行くこともあります。機関・組織レベルの方々との対人関係レベルの連携を構築しておくほうが手っ取り早いかもしれません。しかし、機関・組織レベル、各代表レベルといった連携をきちんとシステム化しないと、人が変わると機能なくなる連携になってしまいます。これが一般的にいて連携の大きな課題です。

さてここで、児童相談所と児童自立支援施設との連携を考えると、実際は機関・組織レベルで決定され、実務的な情報交換が実務担当者レベルで行われているはずで、よほど経験豊富な職員でない限り、対人関係レベルの連携を築いていることは少なく、お互いの職場の実態すらも熟知できていないで、機関的対策の協議から始まるトップダウン方式が措置の実情に近いのではないのでしょうか。

(1) スペシャリストとしての課題

① 専門家としての知識と技術の向上

各専門家たちのレベルアップとしての自己研鑽・自己研修が重要です。

② 各専門家たちの養成時の留意点

既存の各職種養成過程に、発達と成長と社会環境的要因が複雑に絡む視点、ソーシャルワーク理論を盛り込む必要があります。「養育者と子どもに向き合う」専門家は、

子どもの発達過程を背景にした適切な説明と、養育者の思いに心を寄り添わせるソーシャルワーク論に基づいた対応策が、戦略として構築できなければなりません。

③他職種チームで行う啓発・啓蒙活動

互いの立場を尊重し、トータルケアあるいは包括的な視点で共有・協働できなければなりません。そのためには、互いの職場を訪れ、実際の支援行為を自分の目で確認しておくべきです。

④成長・発達という概念を共有し、保証するためのコーディネイト力

成長・発達というものは、階段を一段一段上っていくものというイメージを抱きやすいのですが、実際には、様々な周囲との関係・関与のもと、四方八方に放射状に連絡しあいながら「らせん階段」的に変化・成長していくというイメージで捉えるべきでしょう。

⑤地域を拓く

子どもたちの育つ地域、養育者と関係者の出会う地域を知ること、育てること、拓くことが求められます。子どもたちの日常を尊重することは、地域を尊重することです。良い方法、戦略は、その土地に馴染むものかどうか問われます。

他職種がチームを組んで動く場合、一人ひとりが己の限界を見極め、必要な連携を創造し発展させていく能力が求められます。各々の専門性が明確になれば、自ずと他の専門性が尊重されるという良い循環が生まれます。チームリーダーには、子どものライフ・サイクルを視野に入れ、その都度、必要な関係者を拡張し巻き込んでいく、といったコーディネイト力が求められます。そのためにも、多くの他職種と知り合い、互いのフィールドを知っておく必要があります。一人ひとりの限界を見極め、必要な連携を創造し発展させていく能力も求められます。おのおのの専門性が明確になれば、自ずと他の専門性が尊重されるという良循環を生みます。

一方で、こうした、専門集団たちでも、例えば、医師の診断の告知、子どもにある障害を疑った保健婦による専門医受診（相談）の勧め方、不安がっている養育者を安心させようとして何気なく伝えた保育士の一言などが、時には思いと正反対の結果を招いてしまうこともあります。

単に配慮不足とかだけではなく、そこにジェネラリストとしての視点の欠落がある場合は、注意を要します。ジェネラリストとは、幅広い知識に精通した総合職者と考えて良いのです。

(2) ジェネラリストとしての課題

スペシャリストがおのおのの専門性を発揮するためには、実は幅広いジェネラリストとしての目線が必要不可欠です。対峙する方々の抱える問題は、狭義の疾患や障害です

が、「問題を抱えている人（ときに子どもでなく養育者であることもある）」を中心に置くべきです。

「手術は成功した。しかし、患者は死んだ」ではすまないわけです。専門領域に従事するものとしては、柳澤佳子の「医師はそのひとの人格以上の医療は出来ないものである」という言葉を、各々の専門領域に置き換えて、今一度かみしめる必要があります。そこには、専門家は専門家たる前に一人の人間である、というごく当たり前のことが問われています。われわれは、常にそこに立ち戻り自問自答する必要があります。どんなに努力しても到達できないことがあります。合致しない場合もあります。互いの相違を尊重しあいながら、共に生きていかねばならないのです。しかし、そこでの語り合いこそが、豊かな物語を作り出すのだらうと思われます。

早期介入から支援ネットワークまでの追跡システムサービスは、スペシャリストの視点を支えるジェネラリストの心構えを基盤にして、地域に向き合ったオーダーメイドで構築されます。システムは、必要に感じた人が中心になって率先して作り上げるのがセオリーです。気づいたものが旗を振り、リーダーとして動かねばなりません。

5. 性加害・被害に関する性加害への矯正プラン

(1) 性暴力の理解

性暴力とは、本人が同意しない、対等でない、望まないにも関わらず強要されるすべての性的行為のことです。

(2) 性暴力はなぜ生まれるか

性暴力は性的関心を装うが、あくまでも支配や優越感といった達成課題行為です。非行行動は、精神的に耐えられない葛藤を、攻撃、支配や興奮をもって解消することです。そこには、反社会的な考え方の偏りと、それを支える否定的感情があります。つまり実態としての弱い自分、支配されている自分からの脱却が背景にあります。

(3) 加害者への視点

一見、自己評価が肥大しているようにみえて、その実、自己評価は過小で傷つきやすく脆弱な心をもつ加害者に、力による抑圧は、より攻撃的となるか、一時的な抑圧（服従）のみで、真の安定には行き着きません。

真の安定には、否定的感情を形成してきた不安定な生活状況から、安心かつ安全な生活環境を提供することが欠かせません。

安心かつ安全な生活環境のなかで、弱者である自分を振り返り、自分もまた強者からの攻撃や支配による被害者であることを学び、被害者の視点に立てる状況をつくります。

安心かつ安全な生活環境の第一歩は、施設のなかでの日課、生活のリズム、叱責ではなく、達成可能な指導と援助です。こうした生活を日々送ることの大切さに加え、「性非行行動」を変化させることを目指します。

性に対しては、基本的にわが国ではタブー視的であり、肯定的かつ開放的な態度が取りにくく、性加害に対しては、否定的感情、怒り、感情的対応を取りやすい傾向があります。性被害に対しても、なにかしらのスキや落ち度を責めたりといった偏見を抱きやすい傾向にあります。関わる職員もまた自分自身を常に振り返る必要があります。

(4) 性暴力を支える要素

- ①風土としての暴力観：支配意識、パワーゲーム、力を誇示する文化
- ②弱者へのより否定的関わり・自尊感情の貶め：影に回っての支配意識、負の循環
- ③被害から加害への誤った成長：力の伝承
- ④関わる人からの普段の傷つき体験、無力感、被支配感：生活のなかの支配-被支配関係

(5) 男子への性被害を看過さない

男性への性暴力はない、加害者になりやすいが被害者にはなりにくい、弱い男性だから被害にあうなどといった、根拠のない誤解を持ちやすいのですが、実は男性も性暴力にさらされやすいものです。

(6) 今後への課題

児童自立支援施設での性加害への矯正プランについて名のあるケアとしては、生活支援、SST、セカンドステップ、心理教育、トラウマケアなどがありますが、実際には試行錯誤状態といってよいでしょう。

6. 生活の中の治療

「生活が支える」ということを考えてみました。

社会的養護における心理臨床は、本来は、日々の生活のなかにあるものです。生き方を見せる、生活を見せるということ抜きに、子どもたちとの関係性は結びにくいのです。そのためには、相応の時間をかけ、幾多の躓きと躊躇し続けながらも、あきらめることなく子どもたちと向き合い続けることです。

1939年にアメリカに亡命し治療学校を営んだベッテルハイムは、彼の学校を卒業した生徒に何が援助してきたかを尋ねました。すると、「非常にたくさんの小さな出来事の積み重ねということでしょうね。」「時間が一番大きな要因ではないかな。」「一夜のうちに変わってしまうことなんて何もないよね」と生徒は応えました。それを聞いたベッ

テルハイムが「ちょっとした出来事と時間」とまとめようとしたときに、生徒は「それに理解と寛容というのを付け加えてください」と答えたそうです。

社会的養護における生活の中の治療は半世紀以上前に語られていたのです。

<参考文献>

門脇厚司：子どもの社会力，岩波書店、(1999)

下田光造：異常児論 大道學館出版部、(1929)

Kostelnik ,M. J., Whiren,A. P., Soderman,A. K. et al. : Handling children's aggressive behavior. In M. J. Kostelnik. (ed) : Guiding children's social development. Theory to practice ,4th ed. (pp356-389) .Delmar, Thomson Learning. (2002)

Winnicott,C., Shepherd,R., Davis.M. : Psycho-analytic Explorations by D. W. Winnicott, London, Karnac books. (1989) (倉ひろ子訳：精神分析的探求3 子どもと青年期の治療相談. 東京, 岩崎学術出版社. (1998))

Winnicott,D. W. : The family and individual development ,London, Tavistock Publication. (1965) (ウィニコット著, 牛島定信 監訳：子どもと家庭 その発達と病理. 東京, 誠信書房. (1984))

山崎勝之：発達と教育領域における攻撃性の概念と測定方法. 山崎勝之, 島井哲志編, 攻撃性の行動科学 発達・教育編 (pp. 19-37). 京都市, ナカシニヤ出版. (2002)

八島美菜子：攻撃性と発達. 山崎勝之, 島井哲志編, 攻撃性の行動科学 発達・教育編 (pp. 60-80). 京都市, ナカシニヤ出版. (2002)

Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J. et al. : Personality simialarity in twins reared apart and together. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1031-1039. (1988)

Crickm, N. R., Dodge, K. A. : A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. Psychological Bulletin, 115, 74-101. (1994)

相川充, 佐藤正二, 佐藤容子ら：社会的スキルという概念について—社会的スキルの生起過程モデルの提唱. 宮崎大学教育学部紀要 (教育科学) 74, 1-16.

Chiicchetti D, Toth SL, Maughan A: An Ecological-Transactional Model of Child Maltreatment. In Sameroff AJ, Lewis M, Miller SM (Eds), Handbook of developmental psuchopathology (2ed) (pp689-722) (2000). New York, Plenum Pyblishers

Main, M., and Goldwyn, R. Adult attachment rating and classification system. Unpublished scoring manual, Department of Psychology. University of California, Berkeley. (1989)

ドナルド・ショーン著, 佐藤学/秋田喜代美訳：『専門家の知恵』 ゆるみ出版 (2001)

- Wallin, D. J. : Attachment in psychotherapy. Guilford press, New York. (2007) (津島豊美訳 :
愛着と精神療法, 星和書店 (2011))
- 石郷岡泰 : ネットワーク論. : 山本和郎他編. 臨床・コミュニティ心理学. ミネルヴァ書房, 京都.
1995 pp. 86-87
- 柳澤佳子. 癒されて生きる 女性生命科学者の心の旅路, 岩波書店, 東京. (1998)
- ベッテルハイム著, 中野善達訳編, 情緒的な死と再生 情緒障害児のリハビリテーション, 福村
出版, (1989)
- Bronfenbrenner, U : The ecology of human development
Experiments by nature and design, Cambridge, MA: Harvard University Press (1979)

第10章 支援形態

第1節 チームアプローチによる支援

児童自立支援施設運営指針では、職員のチームワークについて、

- ・施設における良きチームワークは、職員の心情や養育環境を豊かにするとともに、子どもが人の協調する姿に気づき、おとなへの信頼を学ぶ機会を生む。
- ・抱え込みを避けるためにも、相互補完的な関係のチームワークが必要である。

と定められています。

子どもの自立支援における基本は、特定の職員による個人的なアプローチではなく、組織によるチームアプローチです。

1. チームアプローチの必要性

児童自立支援施設に入所してくる子どもの多くは、虐待を受けた経験があり適切とは言えない養育環境の中を必死で生きてきた子どもたちであり、発達課題未達成といった発達上の問題、非行等の行動上の問題、PTSD等の精神的な問題など様々な問題を重複的に有している場合が少なくありません。したがって、こうした子どものニーズは複雑かつ多様化しており、子どもへの効果的な支援を展開するためには、施設内における生活を基盤としたケアワークはもとより、学校教育、心理的ケア、ソーシャルワークなど、多分野からの総合的なチームアプローチが必要となります。

また、家族の場合も、経済的問題、保護者の養育力不足や精神疾患等の問題、夫婦間暴力の問題、地域からの孤立など、多領域にわたる様々な問題を抱えている場合があります。こうした家族への支援についても、多分野からの専門家それぞれが自分の役割を認識し、連携協働して、総合的に支援していくというチームアプローチが必要です。

2. チームアプローチにおける留意点

個々のケースへの支援は、職員の個人的アプローチによって支援は行うべきではなく、組織によるチームアプローチをしなければ、適切な支援はできません。子どもやその家族への支援は多職種連携・協働による組織的アプローチによって効果的な支援が可能になります。その点について、職員一人ひとりが自覚しておかなければなりません。

重複的な課題を抱えているケースへのチームアプローチは簡単ではありません。色々な問題が次から次と発生してくる場合が多く、効果が上がっていかない場合が少なくないからです。そうすると、支援者間での相手に対する批判的評価に結びつきやすくなり、チーム内の結束力が弱くなる場合が少なくありません。そうならないためにも、常日頃

から情報の共有化を図り、チームに亀裂が生じそうだという段階で、ケースカンファレンスの実施やスーパービジョンを受けるといった早期対応を図ることが大切です。

なお、具体的なチームアプローチについては、次節の「夫婦制におけるチームアプローチとしての特徴」及び「交替制におけるチームアプローチとしての特徴」のところで取り上げられているので参照願います。

第2節 夫婦制におけるチームアプローチとしての特徴

夫婦制における支援の基本は、より家庭に近い支援です。感化院から教護院としての役割である子どもへの自立支援において、一番大切にしてきたのが家庭の機能です。理由としてあげられたことが、入所児童は、家庭に恵まれているとは言えず、父性や母性に接することが十分とはいえない状況にあったため、そのことを補う支援として夫婦制における家庭的養育が重要であるとしてきました。

夫婦制における支援の基本は家庭的養育です。寮舎に夫婦職員が勤務し家庭生活を営みながら子どもの支援を行う、これが夫婦制です。夫婦職員は入所児童に対して愛情を持ってかわる中で、夫婦関係や家族関係など、その営みを隠すことなく子どもの目や耳に触れさせます。寮夫（寮担当男子職員を指す。以下、寮夫と記す。）は、寮舎では父性モデルとしての存在であり、寮母（寮担当女子職員を指す。以下、寮母と記す。）は、寮夫と協働して子どもを支援し、寮舎では母性モデルとしての存在です。時には夫婦げんかも当然の如くあり、お互いに不機嫌な様態もさらすこととなります。しかし必ず仲直りもします。こうした夫婦関係のありのままを子どもの前で営みます。また、職員自身の子育ての様子や、我が子に対するしつけや価値観等の教育を子どもの目の前で行っているのが実情です。

さて、夫婦職員がいて夫婦制を行えば最善の支援かというところではありません。夫婦制ならではの陥りやすいマイナス面も数多く存在します。たとえば寮舎における密閉性・閉鎖性、支援の不透明性があり、夫婦職員における独善性があります。施設の中で寮舎が担う役割分担とその限界の共通認識、子どもはもとより寮舎生活の情報の提供と共有等、施設運営における明確な方向性の提示とリーダーシップおよびスーパーバイザーの存在などによる問題解決が必要とされています。

また、子どもの権利擁護の視点に立った自立支援の在り方などの点検が必要です。平成9年の法改正による対象の拡大後、入所してくる子どもは、非行行為のある子ども、虐待環境等の被害を受けた子ども、発達障害のある子ども等、さまざまな問題を抱えた子どもです。

施設では集団生活ですが、支援の基本は個別支援です。集団の中に個人を埋没させず、支援の透明性を維持するための取り組みは、一人ひとりの課題解決に向けた支援プログ

ラムの設定と評価を子どもとともに定期的に行い、児童相談所等への情報を開示することなどです。寮舎における子どもとの取り組みをいかにオープンにし施設全体で検証するか、入所前の意思確認から入所中のプログラム設定における意見表明権の保障など、時代に即応した具体的な支援の見直しも必要であると考えています。

1. 支援における夫婦間のチームワークと役割分担

(1) ルーティンワーク（日常的な支援活動）

夫婦制のルーティンワークは、すなわち、「共に暮らす教育」です。夫婦職員が常直し、擬似家庭と表現されるような家庭的な雰囲気醸成の中で、一貫性、統一性、継続性のある支援を行っています。常に担当の寮夫もしくは寮母が、時間に制約されることなく、子どもの支援に当たることができるのが夫婦制のシステムの特徴です。また、問題を後回しにすることなく、必要な時、必要な場面で、夫婦職員の連携のもと、集団支援はもちろんのこと、個別的な対応も行うことができるのもこの形態の特徴です。そして、夫婦職員と子どもたちが、信頼関係や愛着関係を育む中で、様々な問題を抱える子どもたちの情緒の安定や心の成長を図っていきます。しかしながら、子どもとの信頼関係、愛着関係というものは、夫婦制であるから必ずしも成り立つというものではありません。夫婦が、確固たる子ども観・教育観などのもと、お互いに信頼関係で結ばれ、夫婦がそれぞれの役割を果たしながらも、一体になっての支援を行われなければなりません。

夫婦制の支援が疑似家庭としての役割を果たす上で重要なことは、夫婦それぞれが、父性的な機能、たとえば立ちはだかり、断ち切り、子どもの課題や問題を解決していくような機能、そして、母性的な機能、たとえば話の内容の是非に関わらず、じっくりと聞き、気持ちを理解し、温かく包み込むような機能を、相互に補完的に行いながら、それらが1つになっていることです。

ここで、子どもが寮舎内の人間関係を苦にして無断外出し、その後保護されたという具体的な例を通して、寮夫・寮母の役割について考えてみましょう。寮夫は、帰ってきた子どもに対して、課題作文を書かせることなどを通してその行為に対し深く自己を見つめ直すことを要求し、その課題が達成するまで徹底的に支援していきます。その過程で、上級生に嫌な思いをさせられてきたなどの子どもの言い分に対しては真摯に耳を傾け、原因となった事柄を取り除き、その子どもが暮らしやすい環境を整えていくのです。その後は、作業などを通して取り組む課題についても、子どもだけにやらせていくのではなく、寮夫も共に担うことで、人間関係を深めたり、寮夫のその子どもに対する思いや真剣さを伝えていくのです。すなわち寮夫は、人の信頼を踏みにじり、自分をも粗末にしていこうとする子どもに対してゆるぎない確固たる存在として向き合い、子どもとともに逃げた原因や問題性について検討して、具体的な解決を図っていきます。

行動上の問題を繰り返している子どもは、自分で止めることができず、本当のところは自分ではどうしようもないとあえいでいる場合が多いです。無断外出して保護されたり、行動上の問題が発覚したときに、やっと止めてくれたとどこかほっとした表情をすることがあるのもこのためです。心の底では、体を張って自分を止めてくれるような人をずっと求めている場合が多いのです。しかし心の弱い子どもたちにとって、父性的な存在だけでは耐えていくことができない場合が少なくありません。そこで、耐えていく土台ともなるべき母性的な存在が必要になってきます。寮夫が無断外出した子どもの捜索を行っている間、寮舎を守るのも寮母の大きな仕事ですが、寮母が本当に大きな力を発揮するのは、無断外出した子どもが帰ってきてからです。ばつの悪そうな顔をして帰ってきたその子どもを、そっと食事の用意をして待っていてあげ、「ごはん食べていたの？」と優しく声をかけてあげるなど、寮母は温かく迎えていきます。時には心配のあまり涙を流しながら、また時には寮夫が叱りつけているのを止めながら、とにかく自分のもとに帰ってきてくれた喜びを表すのです。子どもは、自分のことなどをこんなに大事に思ってくれていたのかと、改めて寮母の心の広さと温かさに心を動かされます。そして寮母は、子どもの言い分を、是非はさておき、そのまま心ゆくまで話させ、それをじっくりと聞いていくのです。特に子どもの心の中でうごめいている様々な感情を、繊細な感覚で受け止めていきます。寮母が自分のことをわかってきているという安心感は、寮夫からの厳しくも必要な課題に応じていく強さを引き出していく場合が多いのです。時には寮夫がしている支援に対し、子どもが納得していなかったり反発することもあります。そのような時は、その支援の意味であるとか、なぜこんなに寮夫が怒っているのかを、落ち着いた雰囲気の中でしっかりと説明していくのです。寮夫との作業の後に、「ご苦労さん、大変だったろうに」という優しい一言と、一杯の冷たいお茶が、支援を内面化させていく上で大きな役割を果たしていきます。

このように、子どもが何らかの問題を起こした時に、その行為は「NO」であることを支援しながらも、一方では、子ども自身がそうしたかった思い、また、そうせざるを得なかった思いを「OK」と受け入れる姿勢を示すことによってはじめて、子どもが夫婦職員の支援を受け入れられるようになり、そこに夫婦職員と子どもとの信頼関係や愛着関係が芽生え始めます。

以下、ルーティンワークについて簡単に述べてみます。

ア 日常的な言葉の交わり合いと所属意識

入所児童の生活の拠点として寮舎があるのですが、休日以外の日中は、それぞれの活動場所に移動し、様々な日課をこなしていきます。移動に際して、「いってきます」「ただいま」という言葉を日常的にかけあいます。さらに夫婦制の場合には、起床時の「おはよう」から、就寝時の「おやすみ」まで、その声をかける相手はいつも同じ夫婦職員

です。日常的な親しみを込めた言葉の交わし合いは、ごく普通の家庭の中にもあることであり、その当たり前のように交わされる言葉が、相互に安心を与え、つながりを保っていく上でも大切な事の1つとなっています。

夫婦制では、子どもが夫婦の営む寮舎に帰属していくという構図が明らかなです。起居を共にし、常に子どもたちの生活の中で支援している職員とそれ以外との職員では自ずと存在や言葉の重みが違ってくると思われます。

また、一緒に生活している場合、何げない言葉の交わし合いは勿論のこと、子どもの変化やニーズに応じた適切な言葉かけを、継続的に行うことができます。そのことによって子どもの側も「常に自分のことを気にかけてくれている」という気持ちになりやすいのです。共に暮らす夫婦制の良さの1つではないでしょうか。

夫婦制の職員の文章や、研修会でよく聞く話題に、退園する子どもたちが学園を後にする時、「第2のお父さん、お母さん。ありがとう」というメッセージを残して出ていくこと。また、結婚を控えた退園生が、配偶者をつれて訪ねてくることなどが、あがることが多いです。これは、子どもたちにとって施設が「ふる里」のような存在であり、寮舎が「家族」として、心の中に存在することの証でしょう。

イ 職員の姿勢と相互作用

夫婦制における夫婦職員は、何が起きてもその事態を避けて通るわけにはいきません。その場逃れの対応をしても、手を抜いた分は後で自分たちに降りかかってきます。夫婦は、様々な問題に対して主体的に解決していきます。時には自分達の存在をかけ「真剣勝負」して切り開いていく場合もあります。解決していくしかない、後がないという覚悟が人間を成長させ強くします。その強さや軸のブレなさは、逞しさや威厳となって子どもに映ります。子どもは、職員の腰のすわりように、頼り甲斐のようなものを感じて安心します。夫婦職員も、自分達で何とかしていかなければならないことが多いので、2人で試行錯誤し、協力しあい寮運営を行っていきます。そのことが夫婦の絆も強めていきます。一貫性、統一性、連続性はそのような状況の中でしっかりと保たれていきます。寮夫のいない支援場面でも寮母の指示に素直に従っていくのはそのことにもよります。

夫婦制は、夫婦職員に支援の多くを任せていきます。受け持った夫婦は自分達が背負っていかなければならないという「責任」を強く感じます。そこから、「この子をなんとか良くしていきたい」という熱意や思い入れが生じてきます。それが子どもにも通じ、「真剣に向き合ってくれる」という信頼を生んでいきやすいのです。その結果、取り組みに打ち込んだり、職員への親しみを向けてくるようになっていくように思えます。特に寮母には甘えてきたり、ちょっとした出来事でも聴いてもらおうとするような態度が見られるようになります。そのような子どもの変化が夫婦職員の喜びとなり、さらに夫

婦職員の気持ちが子ども達に向いていきます。子どもも又その思いに応えようとしたりします。このように、夫婦制は、子どもとの間に喜びやつながりの相互作用を起こしていきやすいシステムでもあります。寮夫は、子どもから多少けむたがられても、夫婦で担当しているのだから、相方のことを慕って付いていく子どものことを嬉しく思います。それゆえに厳しくも取り組みます。厳しさがあるゆえに暖かい励ましが一層効果的になってくる場合が少なくありません。

ウ 食と夫婦制

食は夫婦制に限らず、入所型施設すべてにおいて、大変重要なものであることは異論の余地がないでしょう。ましてや入所前の生活の中で、団欒らしい団欒を味わったことのない子どもや、出来合いのものやファーストフードばかり食べて暮らしてきた子どもが多数入所してくる児童自立支援施設において、その意義は計り知れません。児童自立支援施設では以前から、その食事の意義を最大限に生かそうと、様々な工夫をしてきました。寮母が中心になって手作りの食事を提供したり、子ども達が丹精込めて作った野菜を調理して食卓に並べたり、時には体調の悪い子どもにおかゆを作ってあげたり、などです。何とか家庭の団欒の雰囲気を感じてみたい、ただのエネルギー補給ではなく、温かな気持ちを食べてもらいたいとの思いからです。近年、そのようなことのできる環境が崩れてきているのが現状ではありますが、まだまだ夫婦制では、食事が味気ないものにならないよう様々な工夫を行っている施設が多いです。

食事時にフランクな言葉が多いほど、その寮の生活は裏表がなく安定している場合が多いです。子ども集団が安定し、年少の子どもも安心できていると、寮母との食事場面などでは実によく喋ります。もっとエネルギーを内に秘めておき、活動場面に活かして欲しいと思うようなこともあります。しかし、子どもたちの会話には、その子どもの生育過程における様々な出来事が度々話されます。また、その子どもの考え方や受け止め方などを理解することができます。さらに、子ども集団の状況や子ども間の微妙な関係が手にとるように分かる場合が多いのです。寮夫にとってそれらの内容は支援上大変参考になります。

喋ることによって、喋っている子ども自身が癒されていることが多いです。まれに、親の不満をぶちまける子どももいますが、同調する子どもはそれほどいません。親に対しての両価性をもっていることによるものでしょう。不満をぶちまけている子どもに、周りの子どもは、「私があんたの親だったら、私もそう注意するわあ」とか言って、きちんと第三者的評価を加えたりもします。子どもの目は確かです。言われる子どもの方も、自分と同じような境遇で育っている仲間の言葉にはムキになることなく受け入れている場合が多いのです。わざわざ職員がたしなめなくてもよいです。職員と一定のつながりができている子どもが数人いる集団では、ほとんどの場合、職員がうんうんと聞いて

ているだけで自然と修正的な力が働いていることがあります。例えば、怒りをぶちまけた子どもも、ぶちまけたことで怒りや不満を軽減させ、気持ちが安定してきます。不思議なことに、不満や怒りを出した後は自分のことを振り返った言葉が出ることも多いのです。バカ笑いや人の失敗をネタにするようなよくない雰囲気になれば別ですが、食事の時間は、職員と親しみを増していく貴重な時間です。特に女子寮の場合など、みんなで料理を食べながら、寮母に告げ口でもするように、寮夫の悪口を言っている時があります。叱り役は主に寮夫になってしまうから仕方ありません。しかし、本当に憎かったら夫婦である寮夫の悪口などを寮母に言うわけがないでしょう。悪口を言いながら、受け止めてくれる寮母との一体感を強めたり、叱られたことを受け入れる作業をしているのでしょ。ニコニコと聞いてやればいいのです。たとえ寮母が寮夫の悪口を子どもと一緒に言っている、やはり夫婦は夫婦、寮母が寮夫を大切にしていることは子どもが何よりも知っています。だから安心して喋っているのです。一般の家庭でも年頃の娘が母親と食事しながら父親の悪口を言っていることなどごく当たり前のことです。つながりがあってこそほのぼのとした会話やかかわりもできるように思えます。

エ 寮母の存在と治療的退行など

多くの入所児童が、その生育過程において、最も欲しかったのは養育者の母性的な暖かい接触であり、無条件で受け入れてくれる愛情です。その意味からも、生活場面の中で、そういう役割を多く担っているのが寮母であり、その存在はとても重要です。例えば、子どもが無断外出し、保護されて帰園し寮の玄関をくぐる時、子どもは寮夫から厳しく叱られるであろうと覚悟しながらも、多少居直った気持ちにもなっているかもしれません。そんな時、寮母が迎え出て「ああ、無事でよかった！」と子どもを抱きとめるとき、もうそれだけで、無断外出というマイナスのことが、プラスになったと言っても過言ではありません。そういったことをあたりまえのごとく行えるのが、夫婦制の夫婦制たる、他に代えがたい価値でしょう。温かく受け止めていく母性的な養育者が存在していること、それはどんな厳しい指導や活動よりもはるかに効果的です。入所している多くの子どもは、母親が自分の子にするような愛情あるしぐさを何よりも欲しているのです。いつも暖かさを感じとれる寮母が身近にいる、そんな寮母のぬくもりが寮舎の中にあると、多くの場合、子どもたちは心が癒され、寮夫に厳しく求められても不満を口にせず付いていくことができます。そういう意味で、大きな達成感につながる厳しくも効果的な活動に取り組ませられるかどうかは寮母のあり方に左右されていると言っても過言ではありません。

不安や寂しさを抱えている子どもは特に接触を求めてくることが多いです。これは、乳幼児期からの愛情欲求が満たされていないことにもよりますが、安心を求めようとする行為でもあります。例えば、就寝前などは何かしら傷をさがして、小さな傷のひとつで

も見つければ、寮母の所にやってきて治療してもらおうとする子どもがいます。言うまでもなく、傷を治してもらうことが第一義的な目的ではありません。母性的なタッチをしてもらったり、ニコリとしたほほ笑みや言葉をかけてもらって安らぎなどを得ようとする行為です。

また、就寝時間に、寮母が小学生や女子の子どもが寝ているベットのそばに行くと、誰かれなく「トントンしてえ〜」や「ここに来てえ〜」と要求してきます。夫婦制は、同じ寮母がいつも寮にいます。夜の何時には帰るということはありません。そんな寮母に子どもたちの多くがいわゆる赤ちゃん返り（治療的退行）をします。

家庭に不安を抱えている子どもや、怒りや不満を解消できていない子どもの多くは、容易に寝付けません。そんな子どもの気持ちを察して、他の子どもが寝ている時に、その子どもの話にたっぷりと耳を傾け、不安や怒りを受け止めていきます。問題が解決したわけでもなく、遅くまで個別にかかわってもらったことで、自分も大切にされる存在なんだと自己のイメージを変えていくこともできるのです。人は誰かに聞いてもらって、何とか耐える力を得ることも多いのです。自分のことに耳を傾けてくれる人は大切な存在になっていきます。「しっかりしろ！」との叱咤激励で、しっかりと頑張れる人ばかりではありません。大切な人がいるから寂しさにも耐えられるし、大切な人が励ましてくれるから頑張れるのです。

オ 職員を通しての夫婦関係や家庭づくりの学習

先に述べたように、夫婦制は職員の私生活も公的な職場の中でおこなわれ、夫婦のありようから、職員の子どもの養育についてまでも入所児童にしっかりと見られています。子どもは職員の子育てや夫婦関係を実に細かく観察しています。乳幼児の実子を育てている寮母は、特に女子児童に育児の場面を多く見せ、時には母親の役割を体験させてみることも交えて、大切にするということはどういうことをすることなのかを分からせていくことが大切です。

入所児童の中には、DV、父母間の葛藤、親との分離・別離などを体験している子どもが多いのです。夫婦職員間のやり取りや愛情の表現などもとても大切になってきます。夫婦がしっかりとした絆で結びついている場合には、子どもらの生活にも安定感のようなものが出てきます。特に女子児童は、夫婦職員の結びつきが強いと感じると、夫婦関係のことや家庭のことをよく質問してくることが少なくありません。そうしながら自分の家庭像や夫婦像をつくっていかようとしているのでしょう。夫婦職員と関係ができた子どもほど、しっかりと観察し、多くのことを取り入れようとしている場合が多いのです。そういう意味からも夫婦職員と関係ができることは、将来幸福な家庭を築く上でとても大切なことです。良好な夫婦関係の職員が寮を担当することは夫婦制の大きな利点の1つでしょう。

特に、入所している寮舎の子ども集団の「良い集団環境づくり」は小舎夫婦制でも交替勤務制でも重視されているところですが、ユニットケア（小舎夫婦制）であるがゆえに、夫婦職員が子どもの理想とする家庭づくりのモデルになることも大切な支援の一つといえましょう。入所児童の中には、穏やかで気持ちの良い家族関係・家庭環境で生活してきた経験を持つ子どもは少ないのです。円満で良い夫婦関係を築いている寮担当職員の家庭環境を提供することが望まれています。

入所児童と夫婦職員との関係では、職員夫婦の子ども以外にも「家庭機能」としての営みが随所に付随して現れてきます。具体的に紹介すると次のような点です。

- ・入所児童と職員夫婦の子どもが「一緒に屋根の下に暮らす」ということは、兄弟関係のような「遊び」や「あやし」、「面倒をみる」という場面が芽生える。
- ・職員夫婦が飼育している動物と入所児童がかかわる。（職員夫婦の子どもと同じく世話をする、散歩をする、遊ぶ、入所児童の心を癒す・・・など）
- ・職員夫婦も施設内に居住しているため、布団干し、洗濯、ゴミ出し、町内会の行事、子ども会、防災訓練など生活感がにじみ出た暮らしが入所児童の目前で行われており、「家庭づくり」としての機能を学習する教材となる。

こうした点より、夫婦制は職員の私生活も公的な職場で行われ、夫婦の在り方から職員の子どもの養育、生活習慣、持ち物など生活の営みを全面的に入所児童にはしっかりと見られています。その反面、入所児童の生活と隣り合わせで、施設内居住としてどっぷり浸かっている職員も入所児童を昼夜問わずしっかりと観察できる環境にあることが、ユニットケア（夫婦小舎制）の強みでもあります。

カ 信頼関係の成立と成長

入所児童の多くは、自分の気持ちと親の気持ちが1つに合致するような体験が少ないです。怖いことや寂しいこと、嫌なことを繰り返し体験させられてきた子どもたちです。何かあったら寮夫が守ってくれるという安心感や、寮母からは細やかな配慮をもらえる嬉しさを体験し、大切にされ、大切に想う関係を夫婦職員と共有できるようになったとき、職員への愛着や信頼が形成されていきます。

夫婦職員を好きになっていくことが、子どものこころを開き、職員からの「こうしていいこう」とか「このようになろう」との願いを受け入れていくのです。嫌いな大人が支援しても反抗したり拒否したりします。親に十分に愛され基本的な信頼感が育っている子がたやすく受け入れているようなことを、児童自立支援施設に入ってくる多くの子どもができないでいます。快か不快、しんどいかしんどくないか、損か得かで動いていく場合が多いです。こころを閉じている子どもにいくら力んで支援してみても受け入れる

ことはありません。愛着関係や信頼関係を構築することこそが、子どもの成長に大きく結びついているのです。愛着関係や信頼関係をもてた子どもは、非行の主な原因であったトラウマとも向き合うことができるようになっていきます。関係が成り立たない中で「させよう」「やらせよう」とする支援からは、子どもの内面的成長を望むことはほとんどできないでしょう。自ら意欲的に取り組んでいる時、子どもたちは充実感やそれに伴う幸福感に満たされていきます。その嬉しさの感情を好きな大人と共有できるようになった時、子どもたちは実に優しく親切になっていきます。そんな雰囲気満たされている集団の中では、新しく入所してきた子どもも見事に変わっていく場合が多いのです。集団の雰囲気を良くするも悪くするも毎日と共にする夫婦職員との結び付きの度合いにあるといっても過言ではないでしょう。夫婦職員と子ども達との信頼関係が築かれているときには、実に効果的な治療や教育が行われていく場合が多いのです。

キ 日記による支援

児童自立支援施設では、日記による支援をしているところは多いです。子どもは好むと好まざるとにかかわらず、日課として日記を書いています。夫婦制の場合、子どもが書いた日記に目を通すのも、返事をしたためのも夫婦です。そういう意味では交換日記的な要素が強くなります。他の者に見られない安心感もあってか、つながりができると気持ちを正直に表現してくるようになってきます。夫婦職員にとっては、夜子どもが寝静まってからゆっくりと日記に目を通すことも1つの楽しみです。日記を通して、子どもの気持ちを理解したり、自分たち夫婦の気持ちを伝えたり、出来事をプラスに動機付けていく助言ができるなど、日記の効果は大きいのです。職員の価値観を上から押し付けるという姿勢をとらずにいると、関係が深まるにつれ、内面を打ち明けるような内容も記述するようになります。職員からの返事などがしたためられていないと「今日はなんで返事がないんですか、明日は必ず書いて下さいね」などと強く求められたりします。

集団生活では職員も子どもも常に他の子どものことを意識しながら生活していますが、日記は、「夫婦と特定の子ども」という二者関係の世界に入ることができます。貴重な個別的なかわりを持てる場ともなり得ます。しかも、かなりきめ細かなやりとりが可能です。例えば、ある子どもが寮夫に支援されたことに納得していないと寮母が思ったとき、当の子どもに、寮夫の意図はどうであったのか、どういう配慮のもとにそういう表現をしたのかなどを寮母の目を通して伝え、それに対しての子どもの返事にまた返していきます。もちろん、寮夫・寮母の役割が逆転する場合もあります。このようなやり取りを繰り返していくことは、子どもの思考や心を耕していく上でも有効です。

(2) 危機場面介入（問題発生場面介入）

ア 夫婦制における危機の軽減

危機は、発生した時の迅速な対応も大切ですが、危機にまで至らないように手を打ち、未然に防いでいくことが何よりも大切です。そこで危機防止の上での大切なポイントについて記します。

夫婦制は、固定された夫婦職員が子どもと一緒に生活しているため、危機発生の前兆ともいえる変化（表情、動きなど）や、子どもから発せられる SOS や Help をキャッチしやすく、適切な手が打ちやすいです。危機に至る前の、問題が小さな段階での解決が大切になってきます。そのためには、職員との信頼関係が結べている子どもが寮集団の中に複数いることも大切です。信頼関係があると、前兆の情報がすぐ伝わって来て、未然に防ぐ手立てがとれる場合が多いのです。子どもが夫婦職員に伝えることで自分に不利にならずに、必ず解決してくれるという信頼の土壌ができていなければなりません。職員への信頼をもととした関係の深まりは、危機に突入しない安全弁となり得ます。

しかし、力量のない職員は、往々にして、自分への信頼がないために情報が伝わって来なかったことを、子どものせいにして、「何で言ってこなかった！」と責めてしまったりします。その結果、益々信頼を失っていくことになるのですが、そのことに気づかない場合が多いのです。職員に頼る子どもが孤立するような寮舎運営では、子どもからの情報は全く入らなくなっていきます。当然、子どもの方も生活がおもしろくないから、いつ危機的な状況が起こっても不思議ではありません。

夫婦制における子ども集団の安定は、一人一人の子どもがどれだけ夫婦職員と信頼関係が深まっているかということと、寮夫・寮母の解決力に対する信頼感などによって図られていると言えます。

イ 危機場面への介入について

危機場面への介入については、危機の内容や状況、それまでの支援経過、夫婦職員とのつながりの程度などによってちがってきます。それによって支援方法も異なるため、場面、場面の対応のあり方について触れることを避け、ここでは夫婦制における危機介入のポイントについてだけを取り上げることとします。

寮舎の危機介入において、他職員の協力や上司のスーパービジョンを得ながら解決する場合においても、子どもに対しては、あくまでも夫婦職員が中心的な存在として介入し、解決を図っていくことが大切です。そのことで、夫婦職員の存在感が維持され、信頼関係が形成されやすくなり、その後の寮運営がスムーズにいきやすくなります。またその場合も、解決の中心的役割は寮夫が担い、寮母がフォロー役である方が良い場合が

多いです。さらに他の職員による寮夫・寮母の支援の意図を代弁するなどのサポートがあると効果的です。

また、危機介入は早ければ早いほど良いです。解決も早ければ早いほど良いです。何故ならば、そうすることによって、夫婦職員をはじめとする職員集団の専門性に対する子どもの信頼感などを深めることができるからです。

寮母がフォローする役割を行う場合においては、危機対応においても、それに至らざるをえなかった子どもの心情を理解し、子どもの様々な思いを受け止めながら、夫婦職員としての思いを伝え、情緒を育てる役割を担っていることを忘れてはなりません。危機を通して「育てる」という意味では誰よりも重要な役を負っている場合が少なくありません。寮母の受け止める力や育てる力が大きい程、寮夫による効果的な事後支援に結びつく場合が多いのです。

(3) ケースカンファレンス

ケースカンファレンスは、対象の子どもに関わる多くの職員や関係機関の意見を参考にしながら、子どもの行動や性格特性、仲間関係、保護者の課題、社会資源の有無などについて多角的にアセスメントし、支援内容・方法などを検証するとともに、今後の支援の在り方について関わる職員及び関係機関が共通認識して、効果的な支援を展開していくためにあります。

夫婦制であれ交替制であれケースカンファレンスは重要ですが、特に夫婦制におけるケースカンファレンスでは、夫婦職員が独善的な支援に陥ることなど夫婦制が良好に機能しない場合に生じてくる弊害を未然に防ぎ、夫婦制の良さを生かした支援が展開できるよう留意して行うことが肝要です。

ア 夫婦制の弊害防止

夫婦制では、夫婦職員が受け持った子どもの生活全般について関わっていきます。そのため、夫婦職員は知らず知らずのうちに子どもの全てを背負っているような気持ちになってしまいやすいのです。行動上の問題が起きたりすると、自分たちの責任として、問題を抱え込んでいってしまったり、恥をさらしたくないという自己防衛から、問題を外に漏らさないようにしてしまったりする場合がないとは言えません。また、支援効果が思わしくないと、その原因を子どもが抱えている問題に被せてしまい、夫婦の支援のあり方について振り返ることができなくなってしまう場合もあり得ます。そのような夫婦制の弊害を防止するためにも、ケースカンファレンスには寮夫・寮母を中心に、活発な意見交換を行ない、子どもの抱える問題の分析、支援方法の適・不適、今後の方向性、関係機関との連携の取り方などを明確にしていくことは肝要です。そうする

ことによって、夫婦職員の精神的な負担も軽減され、支援の方針についての共通認識ができるため、具体的な支援場面においても周りからの協力を得やすくなります。

イ 支援の質の向上

夫婦制は、夫婦職員と子どもが常に密着しているため、子ども集団との関係や自分たちの支援についての善し悪しについて検証がしにくいです。支援力を高めるために研修を積みたいと願っても、その職務の多忙さなどから寮を空けることが難しいです。

そこで、関係機関やその分野における専門家を招くなどしてのケース検討会により、それらの子どもの治療の在り方や発達課題などについての理解を深めることができるようにし、夫婦職員の支援上の範囲や心理治療の在り方、社会資源の活用など最善の支援を常に模索していく必要があります。

職員の学ぶ姿勢は支援力の向上と子どもの成長に結び付きます。職員は、担当する子どものケースカンファレンスは勿論のこと、他の寮の子どもの場合であれ、自分の研修の場としてとらえ、他の職員や関係機関からも多くを学べる大切な時間にするのが求められています。

2. 支援における夫婦と他職員とのチームワークと連携・協働

夫婦制の場合、その勤務形態からして交替制などに比べ他職員との連携や協働がとりにくいのは事実です。また、施設によっては、寮舎の支援に関して夫婦職員のみが請け負っているように感じられるところもあり、ややもすると他者の干渉や介入を排除する風潮もなかったとはいえません。全国的に見ればごく一部の施設でのことかもしれませんが、「寮を持ってみないと分からない…」などと寮担当者が発言するようなこともありました。そのような発言がなされる施設では、夫婦職員と他職員との連携という点では極めて厳しいものがあるでしょう。ただ、そのようなマイナス面ばかりが目立っていたかと言えばそうではなく、施設によっては、しっかりとした支援理念のもとに職員がつながっているところや、職員間でインフォーマルな話し合いをもったりと、チームワークや連携をとりやすくしているところも数多くみられます。

夫婦制における連携や協働の基本的なあり方を、下記の2点に要約します。

ア 支援のオープン化と客観性

夫婦職員による寮舎の支援をオープン化しその運営に客観性をもたせることによって、他の職員とも情報を共有し、子どもの理解と自立支援の方策について話し合いを重ねることで、より良い支援をおこなうことができるようになります。

具体的には、例えば、個々の子どもの児童カードの作成とその供覧、毎日の子どもの動向についての打ち合わせや各種会議での情報交換、児童相談所はじめ施設内外のケー

スカンファレンス、児童保護記録の保存、自立支援計画票の策定および実務での活用等です。また、施設内会議の場に限らずいつでも関係機関と情報交換や協議ができる体制を整えることも必要です。

イ 組織としての支援や対応

近年、集団生活が困難な子どもの増加、性加害児童の低年齢化、権利を主張し職員の揚げ足を取ってくる子どもの増加、個別対応（クールダウン）の必要な子ども、クレームをつける保護者の増加、発達障害を抱えた子どもの増加などの傾向が見られます。

これらの課題に対応するには職員間のチームワークや施設全体による組織的な協力・協働なしにはできなくなってきました。また、個別的支援が必要な子どもへのハード・ソフト面の整備やそれに伴う応援職員の配置、スーパービジョン体制の確保による寮担当者への助言、心理職による積極的な面接と、支援に関する意見交換、苦情解決など組織として対応しなければ機能しない状況も生じています。そのことが、従来の夫婦制にみられた「請負制」から、今日もとめられる「チームケア」への移行をスムーズにし、「介入の困難性」を取り除いている面もあります。

3. 夫婦制における支援上の留意事項

夫婦制による子ども支援では、夫婦職員を軸にして、夫婦職員と子どもが共に暮らす中で濃密なふれあいをしつつ、生活学習などを展開しているために、夫婦職員の力量や価値観などが直に寮運営や支援に反映されてしまう場合があります。施設という組織的運営に基づいた支援にもかかわらず、時に、夫婦職員の考えが「施設の意思」としてまかり通ることがおこりやすいのです。また、周りからは明らかに夫婦職員による支援上の問題に起因していると分かっているにもかかわらず、当の夫婦職員は「子どもの問題」としてとらえていることがしばしば起こります。独善性や閉鎖性は、夫婦制の支援上の最大の課題であると承知していても、夫婦制を維持していく施設がある限り、今後とも大なり小なりそういった問題は夫婦制の課題として留意していかなければなりません。夫婦職員に支援を任せていくことは、夫婦職員が思う存分にやっつけていけるという良い面もあり、一概に善し悪しは言いきれませんが、担当する夫婦職員は常に組織（公）として子どもを支援しているという意識を強く持ち、内部的には、専門員、教員、心理職、その他の職種などに積極的に助言や批評を求め、外部的には、ケースワーカー、臨床心理士、原籍校の教員、家庭裁判所の調査官、その他の関連する機関などとの交流を深め、忌憚のない意見をいただくとともに、多角的な視点から支援計画をたてていくことが重要となってきます。また、施設としては、職員研修の充実や支援を検証する場を設けるなど、弊害を防止するために組織を強化していく努力も必要となります。

第3節 交替制におけるチームアプローチとしての支援の特徴

児童自立支援事業の長い歴史において、夫婦制による支援はある意味で支援の理想とされてきました。夫婦職員による惜しみない愛情と懐深い対応が、育ちの問題を抱える子どもたちの立ち直りに大きな力を発揮してきたのです。

交替制の運営は夫婦制と同様に、職員の子どもに対する惜しみない愛情と信頼関係の構築こそが、育ちの問題を抱えて入所してきた子どもたちの立ち直りに力を発揮することは言うまでもありません。しかし、交替制による支援は、夫婦制における支援とは異なる困難さを抱えています。この困難さを軽視すれば、児童自立支援施設の基本的な機能すら発揮できなくなる事態も起こり得ます。

交替制では、寮を担当する職員の数が多く（5人から10数人）、毎日入れ替わることから、構成人数が多くなればなるほど共通の認識を持って子どもに関わることが困難になってきます。寮舎を担当する職員の人数が多くて、子どもに対する一貫した支援ができないということであれば、寮舎規模、職員構成について見直すことも求められます。さらに経験や力量に差があるため、子どもにとって、職員によって対応が異なるという不満が生じる要素が増してきます。子どもからすると職員間の隙間をつきやすい状況が生まれていることでもあります。

こうした交替制の支援の難しさを克服するためには、寮担当職員が、自分の勤務時間だけ、他の職員のかかわりと関係なく、子どもとかかわるという姿勢で支援にあたることは不可能です。寮を担当する職員がチームとして子どもと関わるという状態をつくり支援にあたらなければなりません。

交替制による支援は「チームワークによる支援」と「支援の一貫性」という二つの事柄が非常に重要になってきます。

1. 日常生活場面における支援

(1) 温もりのある寮生活

児童自立支援施設における子どもたちの生活は、規則正しい生活、自分たちできることは自分たちですというものです。日課が決められ、当番が決められ、それぞれ自分の役割を果たしながら毎日の生活が営まれています。この毎日の生活を子どもと職員でどのようなものに作り上げていくかということは、支援の基本的な枠組みを決定します。

寮の生活を「暮らし」として子どもと職員でつくって行くべきであるということは、夫婦制であっても交替制であっても同様です。しかし、日課をこなすということが児童自立支援施設の生活の最終的な目的ではありません。基本的な生活習慣を身につけるとともに、寮の生活を子どもたちに対する支援基盤として機能できるようにしていく必要

があります。そのためには、子どもたちが安心して暮らせるようにしていくこと、寮の生活を通じて子どもと職員が信頼関係を深めていくことができなくてはなりません。このためには寮の生活があたたかい雰囲気の中で営まれ、子どもたちが職員から大切に扱ってもらっていると感ずることが出来る寮づくりを意識的に追求していく必要があります。

(2) 子どもに対する関わりの基本

児童自立支援施設には、社会的逸脱行動に走り、その立ち直りのために子どもたちは入所してきます。児童養護施設での不調があったり、最近では、発達障害を抱える子どもや被虐待経験を持つ子どもの入所も増えてきています。親からの十分な愛情に恵まれて育った子どもは少なく、逸脱行動の背景に育ちの問題が存在することが多くあります。

職員は、入所する子どもの育ってきたその背景とあわせて理解することに努め、一人一人の人格ある存在として受け止めることが関わりの基本です。そして職員と子どもが生活するなかで、自分が抱える問題にきちんと向き合っ解決できるようにしていく必要があります。そのためには子どもが職員を信頼できる大人として受け入れられるように、信頼関係の構築に力を尽くさなければなりません。

これに対して、「子どもに舐められたら指導はできない」、「子どもは油断をすると何をするか分からない」という関わりを基本にする考え方がありますが、これでは力関係で子どもに秩序を守らせ、生活させるという考え方になります。この場合生活の安定が維持されているように見えますが、職員を信頼できる大人として受け入れているとは言えません。

どのようなことが職員に求められるのでしょうか。

まず、子どもたちが安全で、安心して寮で暮らせるように、職員が覚悟をもって当てることです。子ども間の力関係にも目配りをしながら、弱い子どもがいじめられないようにする必要がありますし、弱い子どもがいじめられているのを見て見ぬふりをするようなことがあれば、その職員は絶対に信用されません。子どもは大人をよく見ています。職員が一丸となって安心して生活できる状態を作り出すことが子どもとの信頼関係を構築していく前提となります。

次に、一人一人の子どもとの関係を深めながら、子どもの心を開くための取組が必要になってきます。個別に時間を取って、子どもの気懸りや不安、本音を聞いたり、自分の抱える課題にきちんと向き合えるよう、生育歴や根源的要因にまでさかのぼって、子どもに寄り添いながら、子どもとともに解決するようにしていく必要があります。行動上の問題のなかに子どもが抱える課題を見出したときには、そのことについて考えさせ、職員もともに考え、子どもに寄り添いながら、解決の道を探ることです。子どもの

失敗や行動上の問題を大きな気付きのチャンスと捉えて、正面から子どもと向き合っていくことが大切です。

子どもは真剣に自分のことを思ってくれていると感じると、職員の意図しない期待以上の反応を示すことがあります。少しずつではあっても、子どもが心を開き、職員という大人を認めはじめするには、職員の子どもに向き合う姿勢が問われます。

●入所主訴が家庭内暴力。母子家庭で生活保護受給。帰省後の面接の際に、ゲームを買って貰ったことを聞く。高額なものを買う余裕はないと思い、本人に詳しく聞くと、何度もねだったとのこと。

○職員

「何度もねだられたお母さんは、つつい自分の子が可愛いから買ってあげたんだろう。生活保護を受けて生活しているから、本当はゲームを買う余裕はないのではないかな。お母さんは他の部分を切り詰めて生活しなければならない。君はそういった家計のことを考えたことがあるか。ぎりぎりのなかでお母さんが他の部分を切り詰めなければならないということを経験したことがあるか。

これまで同じように欲しい物をねだって、それでお母さんが断ると、暴言を吐いたり、お母さんを殴ってまでもお金をもらっていたのではないかな。君は、家計の状況を真剣に考えないといけない。お母さんが買ってくれたとしても、どんな思いで買ってくれたかを考えないといけない。自分の欲求しか考えず、お母さんの気持ちもわからず暴力を振るうなんて、絶対許されないことだ。君が、この施設で暮らしながら考えないといけないのは、この点なんだ。

□子ども

「今までそんなことを言ってくれた大人はいなかった。言われないと気づかなかった。うれしかったです。」

(3) チームワークによる支援

子どもたちと職員とが、一緒に生活し成長していく児童自立支援施設にあっては、職員のチームワークが大変重要です。交替制で職員が変わるたびに支援のあり方や考え方が変わるということになってしまえば、子どもたちは混乱します。チームの構成員の数が多ければそれだけ難しくなり、安心して生活することができません。施設によっては一人で勤務する時間帯がある場合もあります。ですから、職員が共通認識、共通スタンスのもとで子どもに関わらなくてはなりません。

このことは簡単に実現できることではありません。チームの構成員が多ければ、それだけ難しい状況が生まれると考えなくてはなりません。集団指導体制の根幹は、ルール尊重、ルール遵守にあることを肝に銘じる必要があります。

それに加えて、交替制においてはチームリーダーの存在が必要であり、その確保と育成が大きな課題となります。チームリーダーがコントロールタワーとして役割を的確に果たしていくことが不可欠となります。

チームリーダーには、寮運営の中核として、職員集団をまとめ、寮の運営計画作成と運営の中心になり、時には職員に指示を出して、機敏に対応することが求められます。具体的には①寮の子ども集団の動向の適確な把握、②個々の職員の見立てに対する検証と職員に対する支援、③緊急事態への対応指示等により適切な役割りを果たすことが求められます。

- こういうことのできる人がチームリーダーにふさわしい
- 知識や経験に基づく実際の指導力（判断・実行力）がある
- 子どもの見立てや指導の組み立てができる
- 寮運営のマネジメント（計画立案・調整・判断・実行・検証）ができる
- 動きながら現状を打開する果敢な行動力（足で稼ぐ）がある
- 施設の機能や役割、リーダーの役割を理解している
- 子どもへの愛情を持ち、仕事の面白さが分かる
- 子どもに係る基本的な意識や姿勢（WITHの精神・真摯な取組等）がある
- 他者の考えを受け容れられる柔軟な姿勢がある
- 新たな課題に取り組もうとする前向きで建設的な姿勢がある
- 児童指導、職員への援助・サポート、他者との連携を進められるコミュニケーション・スキルがある

また、交替制では人事異動は避けられません。新任・転入職員をできるだけ早く戦力化し、チームが機能する状態をつくることが寮運営の当面の課題です。この場合、新任職員の育成、フォロー体制をどのように作り、通常の勤務体制に移行させていくかという課題があります。当然、新任職員、転入職員に対するオリエンテーション、研修を設定しますが、こうした取組だけで、いきなり他の職員と同等の取組ができるほど、児童自立支援施設での支援は簡単ではありません。本人の希望の有無にかかわらず、児童自立支援施設に配属されることもありえます。だからといって子どもの指導から逃げるわけにはいきません。やはり日々の勤務の中で子どもたちとともに生活するなかで、さ

まざまな出来事に出会い、自ら子どもたちと向き合う経験を積み重ねるという実践こそが重要です。

その後も、子どもたちの「試し行為」があることを覚悟する必要があります。寮のチームリーダーが予めアドバイスしておいたり、子どもと向き合い、子どもの心に迫る経験等を積み重ねさせていく必要があります。

児童自立支援施設で働くには、この仕事にかける覚悟が不可欠です。この覚悟をどう作り上げるかを抜きにして施設職員の育成はできません。これは、最終的には本人の気持ちに帰着する問題であるがゆえに、周りの職員の支援がありさえすれば可能となるというものではありません。きわめて困難な状況、仮に子どもから反抗され罵倒される等という状況になると、ぶれることなく子どもと向き合い、職員の真意を伝え納得させるといった、いわば修羅場を持ちこたえながら対応する経験をして、はじめて覚悟が作られ自信を持つことができると考えるべきでしょう。そういう意味では、力量のある職員が全面的にフォローする覚悟で、失敗した場合は全て受けて立つというスタンスで、新任・転入職員に、このような困難な場面に対応する機会を作ることが必要です。

夫婦制と同様、交替制においても、職員間で役割を分担して、子どもが職員から温かく包まれているという認識に混乱をきたさないような配慮が必要となります。ある職員は叱責を主にし、ある職員はその真意を説明し、チーム構成員が役割を分担して支援に当たることで交替制のよさが生まれてきます。

人事異動があるなかで、チーム支援とするためには、職員間で理解に違いや考えに納得がいかない場合にはフランクに話し合いスタンスを共通にする努力が必要になります。生活ルールの合理性をきちんと子どもたちに説明できることが求められますし、他職員や子どもたちから問題提起があれば真摯に受け止め、新しい視点で考え直す必要はないか、柔軟性を持って考えることが求められます。チーム運営が円滑に行われるため、寮担当職員が多少の違いはあっても、子どもの幸せを願って、それぞれが意見を持ち、支援内容を共通にする努力をしているというお互いに対する信頼が大切なのです。

(4) 支援の一貫性

交替制の場合、情報共有化のための引継は必須です。職員が一堂に会し意見交換することは難しく、情報が職員に共有されず、支援方針がバラバラでは、子どもたちは混乱し、職員に対する信頼関係は生まれてきません。そればかりか、子どもたちが職員によって態度を変えても、問題を起こしても、職員集団としてこれを受け止めて対応することができず、時に寮崩壊という深刻な事態に至ることがあります。

勤務時間を終え、次の職員への漫然とした引継では、一貫性を確保することはできません。そのため支援の一貫性を確保するためには、ア. 情報の共有化、イ. 支援方針の統一、の二つが重要となります。

① 情報の共有化

引継は交替制の重要な業務です。職員は自分の勤務時間に示される子どもの行動を、自分の勤務していない時間帯の行動とも関連付けてはじめて正確に理解することができます。しかし8時間の勤務時間を原則とする中では、職員が一堂に会して引継を行うことはなかなかできず、子どもの情報を共有することは簡単なことではありません。基本は、毎日の職員の引継のなかで、勤務した時間帯の子どもの情報を次に勤務する職員に伝え、引き継がれた職員はそれを踏まえた対応をしていかなければなりません。「face to face」による引継や記録（寮務日誌、連絡簿）による引継等がありますが、いずれの方法によっても、職員は勤務していなかった間（数日間）の様子を頭に入れて勤務に就かなければ、支援の一貫性や流れは保てません。

引継が機能するためには、個々の子どもの状況と寮全体の雰囲気・動向の二つの角度から情報交換が必要です。

まず、子どもの状況ですが、子どもが嘘をついたことや引き起こした問題、その問題が発生した経緯などが中心に引き継がれます。子どもがいかに悪かったか、そのことによるどのような注意を与えたかなど、内容が詳しく引き継がれます。作業がきちんとできて良かったこと、誉められるようなことは、往々にして、報告されなかったり、さらりと報告されてしまいがちです。悪いことが並べられがちです。

ついで、全体の雰囲気・動向についても、一人の子どもの嘘に対して他の子どもが反応して言い争ったこと、暴力を振るいそうになったこと、あるいは他の子どもが過敏に反応してパニックに陥ったことなどが引き継がれます。何もなければ（感じられなければ）、特に引継はされません。

子ども個人と全体の動向の両方とも、できたこと、評価できる項目を含めた引継に変えていかなければなりません。負（マイナス）の評価で子どもを捉えていると、どうしても注意・叱責が多くなってしまいます。

さらに重要なことがもう一つあります。

それは、職員が「自分自身を引き継ぐ」ということです。勤務していた職員が、子どもの状況のみならず、自分の勤務時間帯に、何が起こり、それに対してどのような意図で対処し、子どもがどう反応したか、職員がやったこと、やろうとしたけれどもできなかったこと等を引き継ぐことです。これは子どもの現象ではなく、職員の考え方を引き継ぐことに他なりません。その考え方・判断・対応が正しかったのか、間違っていたのかを理解・検証することにもつながります。

また、自分が行った支援内容を継続すべきか終了してよいか等の引継も必要です。これは交替勤務による支援の分断を避けるために必要な作業です。これが支援方針の統一とも関連して最も重要なポイントなのです。

その他、月一回程度、寮の職員全員が顔を合わせてミーティングができるよう、会議日を設定し情報の共有化や支援方針のすり合わせを行うことも一方法でしょう。

施設全体としての情報の共有化も必要です。毎朝の連絡会等、施設独自の工夫が行われていると思われますが、施設を構成する全ての部門、学校とも、情報共有化がなされてはじめて施設全体の支援機能が発揮できることとなります。

② 支援方針の統一

職員がこれまで生きてきたなかで身につけてきた価値観や人生観は一人一人大きく異なります。この価値観や人生観を、寮運営の「新しい価値観」と「新しい人生観」として確認する作業が必要になります。子どもたちへの支援は、一貫性を保って行われることが重要ですが、方針を統一することは簡単ではありません。

統一するためには、子ども各人の自立支援計画を寮担当職員全員で協議し、さらには児童相談所とも協議をした上で、施設長、管理職も加え作成していくことが肝要です。支援にばらつきが生じた場合は、寮のリーダーが調整したり、ケースカンファレンスなどで再度、支援方針を検討していくことが必要になります。ケースカンファレンスは、寮担当職員の視点に加え、心理職員、スーパーバイズ機能を担う職員、学校部門担当職員、施設長等管理職を加え、組織として判断としていくことが求められます。

●交替制における子ども理解の視点

交替制では、他職種からの異動職員も稀に存在することがあります。ケースカンファレンスやOJT、自己学習を通じて、子どもの理解のスキルを高めていくことが職員個々の課題です。以下の①は一般的な視点です。②は子どもにかかわる仕事をしている方の一般的視点です。③は児童自立支援専門員としてのプロの視点です。自分がどのレベルで子どもを理解しようとしているのか考える材料としてください。

① 2次元的視野

⇒「良い子・悪い子」「意地悪な子・優しい子」という二面的な捉えたかをする場合です。子ども理解の初期段階です。

② 3次元的視野

⇒「〇〇の状況になると、この子は〇〇な状態になる」という、状況の中で子どもの変化を多面的に捉える場合です。ここでは「本人の特性」と「その時の環境」と「本人の状態変化」の三つの視点で子どもを理解します。

③ 4次元的視野

⇒「この子は生育環境の中でこのように育ってきた。この子の将来を考えていくと、今後〇〇な環境が必要となると考えられる」という、3次元的視野を過去と未来に広げた子ども理解の視点です。子どもは「環境」と折り合いをつけながらこのように育ってきました。この視点は、今後予測できる環境の中でどのように生きていこうとするのか、またそれに対してどのような支援ができるのかという考え方に結びついていきます。プロとして欠かすことのできない視点ということが出来ます。

2. 問題発生場面の対応

児童自立支援施設における支援で、職員の対応力が最も問われるのは問題発生時です。職員の指示が全く通らない状況になったり、明らかに反抗的意思を持っての行動がなされたり、暴力的態度で反抗意思が示されることが生じる場合があります。こうした事態に対する力量がないままでは、児童自立支援施設の基本的な機能を発揮することができなくなってしまいます。

子どもたちが生活する中で、他の子どもとトラブルを起こしたりすることは当然生じますが、こうしたトラブルが問題というわけではありません。児童自立支援施設に入所する多くの子どもが、対人関係のとり方に問題を抱えており、トラブルや失敗を子どもたちの成長にどのように生かすかということは、日常場面における支援のあり方そのものです。ここでいう問題発生とは、枠のある生活という児童自立支援施設の支援基盤そのものを壊す方向性を持った行動を子どもが起こすことです。これにきちんと対応できないと寮の生活が成り立たなくなってしまいます。こうしたなか、子どもと職員との関係が対立関係を軸にして毎日の生活が営まれるということになれば、職員の中にはこれに耐えられず、職務遂行が困難になるといふことさえ生じてきます。

このように毎日の生活の中で、子どもたちは問題を起こしながら生活しているのですが、子どもたちが起こす問題が、日常的な支援の範疇での対応で足りるのか、寮生活の支援基盤を破壊し、危機場面对応を意識しなくてはならないのかを的確に見分ける必要があります。それには二つの視点でみていく必要があります。

一つは、子どもの行動上の問題、行為の意義という視点からみて、単なる失敗や失念、不安の表現であったのか、あるいは職員に対する暴言・暴力や物を壊すなどの破壊行為、弱い子どもに対する暴力など、寮の生活基盤を壊す重大な行為なのか見極めることです。もう一つは、子ども集団の動向との関係という視点からみて、ボスのな子どもの影響力が職員よりも強くなっている場合、あるいはそういった方向性が感じられる状況か否かを見極めることが必要になります。

寮運営崩壊の糸口は、どんな場合も小さい行動上の問題の看過から始まっていきます。そしてこの「小さなこと」という言葉の意味をよく理解しておかなければなりません。夫婦制の場合は「小さなこと」と捉えて、個人的（あるいは夫婦の）判断で、タイミングを見計らっての対応が可能です。しかし交替制の場合は、「小さなこと」という判断基準は職員一人一人で異なります。ある職員Aは小さいことと捉え、ある職員Bは大きなことと捉える、という違いが日常的に起こります。職員Aが対応できる次の勤務までは時間が空いてしまいます。「小さいことだから」との見逃しが積み重なり、引き継がれずに放置されると、最後は取り返しがつかないところまでいってしまいます。子ども集団の中でおきた行動を「大・小」で判断するのではなく、子ども集団の中で起きている「事実」の「善・悪」で判断して引き継ぐべきであることを忘れてはなりません。ですから、「早期発見、早期治療」の大原則が交替制を成功させる秘訣といっても過言ではありません。

【資料：子ども集団の状況】

集団の状況	子ども集団の状況	対応
健全な状況	<ul style="list-style-type: none"> ○暮らしのルーティンな部分が自然にできる。 ○作業や行事等に目標を持って取り込む。 ○物品が整理整頓されている。 ○身辺整理ができています。 ○自然なあいさつができる。 ○大人と自然な会話ができる。 ○食事を「おいしい」といって食べる。 ○夜間は熟睡している。 ○決められた時間に一斉起床ができる。 ○正しい着衣ができています。 ○暮らしの目標がある。 ○子どもらしい笑顔があふれている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日々の引継ぎで基本事項のチェックを行う。
不穏な空気	<ul style="list-style-type: none"> ○挨拶や返事をしなくなる。 ○あくびが多くなり日中の居眠りがある。 ○食事を「まずい」と言い始める。 ○暮らしへの不平不満が増えてくる。 ○身辺整理が雑になる。 ○物品が散乱し始める。 ○着衣の異装がある。 ○頭髪や眉等に異形がある。 ○就寝後に話し声が聞こえる。 ○下駄箱から靴がなくなる。 ○施錠がはずされている。 ○夜間に頻繁にトイレに行く。 ○子どもどうしの物の貸し借りがある。 ○必要のないものを外に持ち出す。 ○職員の指示を無視し始める。 ○子どもどうしで目配せを始める。 ○子どもどうししか分からない隠語を使う。 ○大人の見ないところで集合している。 ○非行につながる会話をしている。 ○下級生が委縮している。 ○言葉遣いが乱暴になる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・寮会議等で状況について把握し対応策について協議する。 ・場合によってはスーパーバイザーのアドバイスを受ける。
明らかにおかしい	<ul style="list-style-type: none"> ○物がなくなる。または隠している。 ○本来無いものや不審物がある。 ○大人しか知らないはずの情報を持っている。 ○傷や打撲の跡があるのに原因を話さない。 ○身勝手な判断をして行動している。 ○物を故意に隠す。破壊の跡がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全体調査で状況を把握する。 ・緊急指導計画を立案、実施する。

- (注) ① 子ども集団においてなんとなく落ち着かない、態度がいつもと違う等
ベテラン職員が経験上から「なんだか変だ」と感じ取る状況を「不穏な空気」とした。
- ② 全体調査を入れて把握しないと、無外や事件に繋がる可能性が大きくなる状況を「明らかにおかしい」とした。

(1) 個別対応

子どもが行動上の問題を起こしたとき、職員は特別な支援を行う必要があります。なかでも弱い子どもへの暴力、物品設備の破壊行為、職員への暴力などは、児童自立支援施設の支援基盤を壊す要素を持った行為であり放置できません。また、無断外出は施設での生活を子どもが受け入れていない傾向などを示す行為であることから、これから施設で生活していく気持ちを整理し直すことが必要不可欠です。

行動上の問題への対応の基本スタンスは、職員が子どもと個別に関わる時間を十分にかけ、再度関係の取り結びをする中で、作業等で一緒に汗を流し、子どもの心を開いたり、本音を引き出して、子どもが抱える課題を一緒に考え、これから取るべき道を見出すことにあります。

子どもが自分のした行為にきちんと向き合う態度をとらない場合もあります。そうした場合、職員はその子どもときちんと向き合い、対峙し、ゆるぎない毅然とした態度で対応するということも求められます。

「人として絶対許されない行為」や「社会で生きていく上で超えねばならない子ども自身の課題」である場合は、毅然とした態度で子どもに真剣に伝えます。

子どもに反省を促し、課題を見つめさせる生活を称して「課題生活」、「個別生活」等と呼んだりしていますが、職員が個別に関わる時間を十分にとって対応するという本質が抜け落ち、単に子どもを集団から切り離し、作業中心の生活をさせるという、取り違えた理解がなされることには注意が必要ですし、あってはならないことです。

(2) 子ども集団全体に対する対応

子ども全体が職員の指示を聞かない状態に陥ったり、子ども間で暴力行為が生じているにもかかわらず、事実の把握ができなかったりというようなことが生じる場合があります。こうした場合には、子どもたちが職員ではなく、特定の子どもの意向に従って、あるいは意向を受けて生活するようになっていると理解したほうがいいでしょう。放置していると事態はさらに悪化してしまいます。これは寮の崩壊につながる危険な状態です。

子どもたちの集団の結びつき、力関係に介入していくことが必要となります。チームリーダー始め、職員全員がこうした危機場面に対処する覚悟を子どもたちに示し、まず事実を正しく把握することが求められます。子ども一人一人の本音を聞き、何が原因でこうした事態が生じているのか、どこにくさびを打てば、子ども集団のいびつな結びつきを壊せるかについて見通しをたてなくてはなりません。

子ども集団に支配的な影響を及ぼしている子どもを他の子どもと同じ空間で生活させたままでは、職員が打開に向けた努力をしてもうまくいかないこともあります。この場合、支配的な影響力を及ぼしている子どもを他の生活場所へ移し、個別対応を行うと

ともに、残りの子どもの本音を聞き正常な生活へと導いていかなければなりません。集団全体への対応といっても、本質は子ども一人一人と個別に関わり、その気持ちを職員がつかみ打開を図る作業です。集団全体への対応は、危機場面では止むを得ないにしても、長期間にわたって続けることは困難ですから、当該寮の職員だけでは乗り切ることが難しい場合があるため、施設全体で応援体制を組んで乗り切っていくことが必要になります。

(3) 寮崩壊に至るプロセス

交替制のデメリットとして、①職員が交替することにより支援・援助の一貫性や継続性を欠きやすい、②価値観や人生観の相違から職員間の意見調整がむずかしい、③子どもが職員の交替に対して要領よくふるまったり、支援・援助の不一致につけいるようなことが起こりやすい、④責任の所在が曖昧になりやすい、ことなどがあげられます。何も交替制だけで、寮運営が崩壊するわけではありませんが、このことを意識してデメリットを最小限にするための取組が求められます。

子どもと生活を共にする職員は、生活の中で子どもの抱える課題から生み出される行動上の問題や、必ずしも課題から生み出されるとはいえないけれども、子どもに潜在化していた行動上の問題に直面します。

子ども一人一人が表出する行動上の問題について、職員は、子どもの成長の段階を見極めながら対応していくことが求められます。子ども集団が職員との信頼関係を構築できているときには子どもの生活も安定しています。しかし、職員が子どもの状況把握で不一致を見たり、子どもの行動上の問題の捉え方（見立て）が違っていたりすると、ゆっくりではありますが、子どもは職員によって態度を変え、子どもの持つ課題が露骨に表出されます。

一人の子どもの行動上の問題が、徐々に他の子どもにも伝播し、次第にそれに共感する子ども集団が形成されるようになります。最初は特定の職員への態度の変化ですが、次第に複数になり、最後には寮職員全員の指示や指導が全く受け入れられず、職員を攻撃し、遂には子ども集団をコントロールすることが不可能になります。

ここでは、寮崩壊に向かう過程を明確にするとともに、それぞれの段階で職員としてどのような手立てが必要かを提示することとします。

ア. 子どもの不平・不満の表出と職員対応（プロローグ）

子どもは自ら望んで施設に入所してきた訳ではありません。友人や家庭のことがなかなか頭から離れないのは極めて当たり前のことです。施設での生活が短い子どもほどこの傾向は強く認められます。中には2～3か月経過しても生活になじめない子どももいます。

こうした子どもは日課を基本とした生活に窮屈さを感じ、逸脱行動のたびに職員から注意を受けることに嫌気がさしています。「何故、こんなことをしなければならないのか」「あの先生とこの先生とで言っていることが違う。どちらが正しいのか」等、不平や不満が子どもから出ます。この子どもの発言は、他の子どもにとっては極めて魅力的な内容であって、当初は職員の反応や出方を見えています。

信頼関係のある職員の前では、不平や不満を言いませんが、特定の職員の前では態度を変えて言うようになります。子どもが職員によって態度を変えることは、想定されることですが、他の職員のフォローがないと、ダムの一部が崩壊するように、子どもの不平不満がエスカレートしていきます。

この段階では、引継の中で職員によって生活態度を変える子どもがいることを寮職員の間で共通認識し、他の職員が、職員によって態度を変えることに対して適確な指導をすることができれば十分フォローできます。

しかし、時間の経過とともに不平・不満が再燃することがあります。この場合そのエネルギーは急速に拡大していきます。従って迅速かつ危機感を持って対応することが求められます。また、不平・不満に止まらず、弱い子どもへの暴力やいじめの発生など寮集団の様相の変化にも注意を払い、遅れることがないように全体調査を行って事態の掌握に努めなければなりません。

【対応策】

①職員によって態度を変えている子どもがいることを職員間で共有すること。

②子ども持つ課題として共通認識を持つこと。

③その課題についての支援方法の検討

態度を変える理由及び態度を変えることはどんな意味があるかを子どもと話し合い、子どもに意識させる。次に子どもの話をもとに、特定の職員に対しアドバイスやフォローする。上司に報告し職員へのフォローを依頼する。

④全体調査の実施

子どもが知っている情報や暴力・いじめが横行していないかを確認する。子ども集団の力関係や暴言・暴力等の問題を明確にする。職員攻撃の中心となっている子どもと面接し、許されない行為であることを指摘するとともに、態度を改めるよう個別指導を行う。他の子どもも同様に面接し個別指導を実施する。上司に報告し、組織的に対応できるよう報告書を作成する。

イ. 他の職員がフォローできなくなる

全体調査に基づいて個別的な指導を行っても、その後の指導如何によって、子どもの状況が元に戻ってしまうことを自覚しておかなければなりません。

全体調査をした後の「指導」のほうがより重要です。安堵感が先に立つと、全体調査の時の緊張感は薄れ、職員間の連携は希薄になり、子どもは再度不平・不満を言うようになるようになります。こうしたことを繰り返すうちに、次第にフォローが後退していくことが生じます。それは職員の対応について、職員を束ねるリーダーが、徐々に調整ができなくなり、「特定の職員の対応にも問題がある。フォローしきれない」という態度が起きてくることがあります。度重なる調整でも対応についての共通認識がもてない状況が生まれてくるとリーダー的職員自らも、自分の立場を守ることに意識が向いていってしまうからです。フォローがなくなってきた職員は、後ろ盾がなくなり、毅然と対応することも難しくなってきます。

子どもの不平・不満という形をとった攻撃を特定の職員に加えることが日常化し、次第にエスカレートし、他の子どもも同調して、特定の職員の指示・指導は通らなくなります。

【対応策】

①全体調査の実施

職員を排除した子どもの世界が作られているから、子どもは職員の死角を縫って他児童への威圧・暴力を行い、力を誇示してくる。トイレや風呂場でのいじめが横行している。子ども全体の状況把握を行い、影響力のある子どもを見極めることが必要となる。適切な時期に実施する。

②調査後の個別指導

威圧・暴力等が確認できた場合、当該児童に対して、問題点はどこにあるか、時間をかけ十分に子どもに認識できるように個別指導を実施する。

③組織として報告

学校（分校）ではすでに子どもの中で情報が飛び交っているので、1か寮の問題ではない。寮間、学校（分校）との連携を深め、全体で支援することを検討する。他寮でも調査の必要性が出てくる。

④児童相談所・保護者との連携

明らかになった問題点については担当児童福祉司にも連絡し、支援内容について調整をはかる。個別面談を含め児童福祉司にも支援に参加してもらい、必要な場合は保護者にも連絡し理解を求める。

(4) 子ども独自の価値観の台頭と集団化

ア. 生活態度を変えることが恒常化する

最初はある特定の職員が勤務している時間帯の生活態度の変化でしたが、次第に別の職員でも態度を変えてくるようになります。こうなるとリーダー職員のフォローはより難しくなり、指導が入る職員と入らない職員とに区別されるようになります。

【対応策】

①煽動・操作している子どもを見極め、寮での子ども集団から離して、職員が付き添って個別指導を実施する。

寮で指導体制が組めない場合は、他の寮や係から応援をもらい体制を組む。この時徹底した指導を心がけ、自分でまずかったと気付くまで人権に十分に配慮しながら継続して実施する。管理・監督者が体制作りの指揮をとる必要がある。

②残った子どもには全体指導を行い、再度子どもに意識付けを実施する。

③組織的なスーパーバイズを行う。

寮での取り組みを支援するサポート体制を確立する等、フォロー体制を整備する。

④児童相談所と連携する。

担当児童福祉司や組織的なケース会議を開催し、組織で支援する体制を作る。

イ. 職員は自分を守りに入る

さらに状況が悪化すると、職員は自分の勤務帯だけ、何とか生活が流れるようにしようと考え方が変化します。こうなると職員のチームワークはなくなり、勤務が終了すると早々に職場から離れていきます。自分の勤務帯は何とか日課をまわし、大きな事件や事故がないように注意し始めます。

子ども集団の求心力が増し、態度を変える職員をさらに増やし、子ども主導で生活しやすいように生活の枠組みを緩める要求を突きつけるようになってきます。不平・不満は、生活の枠組みを壊していく要求へと質が変化してくるのです。

【対応策】

①支援内容の変更と措置変更の検討

ケース会議を開催し、経過や子どもの問題、支援内容の変更を検討する。ケース会議では多方面からの分析を実施し、この子どもにとってどのような支援・

環境が必要かを検討、確認する。その中で施設機能の限界がある場合は措置変更も検討する。

②再度の個別生活の実施

その一方で、再度体制を組んで子どもを集団から離して個別指導を行う。前回よりも濃密にプログラムを組み、とことん職員が寄り添う。

ウ. コントロール不能の子ども集団

一度要求が通ると、次々に要求を出してくるようになります。要求が通らなければ、暴言を吐き、職員を攻撃してきます。職員はこの攻撃に立ち向かうことは避け、子どもの日課を崩す要求をも受け入れるようになってきます。

こうして、これまで許されなかったことが実現できるようになったことで、子どもはさらにエスカレートし、都合の良い方向へ進んでいきます。こうなるともう職員では歯止めはきかない集団となります。子ども集団はコントロールできず、個別指導をしても、時すでに遅い状況となっています。

子どもは集団に加わることで、自分を守り、子ども集団の勢いは増すばかりです。職員は手が出せない状況となります。

【対応策】

①措置変更の再検討と判断に基づいた対応

児童相談所の調整のもと、総合的な検討及び判断により他機関等での支援が必要とされた場合には、措置変更を実施してもらうなどの対応をとることが必要である。

②子どもの暴力や器物破損、職員への暴力等がエスカレートし、職員では止められないという状態になった場合には、警察にも連絡し協力を求め沈静化を図ることが必要である。

(5) 寮の立て直し

一旦崩壊してしまった寮を立て直すには、相当程度の時間とエネルギーを要します。また、寮職員だけではなく、組織的な判断も必要となります。以下どのように立て直したのかを例示します。

① 職員の入れ替え

崩壊状態になった寮の職員と子どもの関係のあるべき状態に戻すのは簡単ではありません。寮崩壊は職員にそれだけ大きな消耗をもたらします。ですから、職員の入

れ替えによる立て直しも考えなければなりません。その際、一人でも子ども集団を指導できる力量をもつ経験者が複数必要です。その中からリーダーを決めます。子どもの指導方法について常に全員が一致するとは限らないとしても、最終的な決断はリーダーが責任を持つ体制をつくり、全員が寮を立て直すという強い意思を持つことが最も大切なポイントです。

② 寮の方向性の十分な話し合い

崩壊した寮は、個々の職員が寮運営について共通の意識を持っていない場合が多いようです。あるいは持っていたとしても職員間で子どもの捉え方、子ども観にずれがあり、それが少しずつ大きくなった結果、子どもに対しての一貫した指導を欠き、寮が荒れていくというパターンが多く見られます。

立て直すにあたっては、まず子ども集団をいかに形成し集団を機能させていくかを話し合います。明確な目標とルールを設定し、職員が寮運営の基本的な方針とより具体的な指導方法を共有し、それらを子どもに伝えていきます。当初の段階は、ルールは厳格に適用しますが、お互いに信頼できてきた時は少しずつ生活の幅が広がるように緩めていきます。集団も成長するという認識を持つことです。

また、日々の引継において、何があり、それに対してどのような意図を持って対処し、子どもがどう反応したかを過不足なく伝えます。交替勤務においては職員間の連携が大切ですが、この職員はどのような価値観をもっているかをお互いに知ることが必要となります。指導方法もとことん話し合うことが大切です。

③ 職員のイニシアティブ

子どもの中には、大人と同等に張り合うことや反抗することが自分の力だと思っている子どもがいます。また、意志の弱い子どもはそうした子の影響を受けやすいものです。子どもによっては自分はやろうと思えばできる、言われるからやる気をなくすなどと言いつくす子どもがいますが、まずは指示されたことをやりなさい、素直にやってできなければ、それは職員のせいなのだからと伝えます。言い訳は大抵の場合面倒くさいからやりたくないということです。生活の組み立てを職員がイニシアティブをとることができなくては寮の立て直しは不可能です。

また、子どもは職員の序列を作り、若い職員、経験の浅い職員、優柔不断な職員に対しては強く出ます。よくあるのが生活の場面で、状況によって普段と違う指示を出さなければならない時です。こうした場合、基本的にはまずその場での職員の指示に従うことを徹底させます。いつものやり方と違うからと子どもから不満が出ても、「まずは指示された事をやること。違う点に関しては他の職員と話し合って確認する」と伝えます。あやふやな自信のない対応をすると子どもがそこをついてきます。特に「寮

長先生の時はこうでした」などと子どもから言われると経験の浅い職員は判断に悩みますが、毅然とした態度をとることが必要です。あとは他の職員がフォローし、その職員が孤立しないように気を配らなくてはなりません。

④ ルールの変更と徹底

日課や当番の内容、仕事の方法などは徹底的に見直す必要があります。なぜなら、崩壊した寮では、日課のやりかたや生活のルールが、子どもの都合のいいように解釈され、行われ、職員のイニシアティブが失われているからです。また崩壊した寮では職員が子どもの動向を把握できない状況になっていることが多いので、日課やルールの見直しに当たっては、職員が子どもの動きを把握しやすいかどうかの視点が必要となります。子どもから不満が出た場合は一つ一つ丁寧に説明していきます。変更の必要がない場合はそのまま良いでしょう。

そして、ルールが守られているかどうかの確認を初期の段階では怠らないことが大事です。全職員が同じ視点、方法でしなければ、あの先生の点検は厳しい、この先生は甘いと子どもが職員を評価し、態度を変える事態を招くことに逆戻りします。

変更するに当たっては全員で話し合うことが前提ですが、その際、イニシアティブをとる職員を決めておくのも一つの方法です。掃除や食器洗いのやり方といった家事全般にかかわることに関しては女性職員にきめてもらうことが多いでしょう。

⑤ 寮内環境の改善

障子が破れている、襖・壁・机などに穴が開いている、食器は欠けているものが多い、職員が子どもを把握できない死角ができていなど、荒れた寮は住環境が概して悪いという特徴があります（⇒われ窓理論）。

立て直しに当たっては、まず生活するうえで望ましい環境を整えることが必要となってきます。襖や障子の張替えは当然として、物を壊したら修理できる範囲で直してもらいます。例えば、洗濯リングなどは面倒くさいと洗濯バサミをつままず、洗濯物を引っ張り、洗濯バサミが金具ごとはずれて壊れることがよくありますが、こういった際は、日曜日の自由時間などに修理してもらう方法をとります。物を大切に扱わないことを見逃さずに直してもらいます。

公務室の前にテレビが置いてあれば、本来、公務室から食堂とホールを見渡すことができるのですが、テレビのために子どもの様子が見えなくなります。こうした死角を作らない配慮が必要となります。

環境を一新することで「一からやり直す」ことを示していきます。

⑥ 子ども集団の力関係の把握

子ども集団には力関係の序列があります。どの子どもが力（影響力）を持っているのか、鍵となる子どもを把握することです。単独で違反や反抗をする子どもはそれほど多くありません。規律を乱したり、ルール違反をする時は、仲間の後ろ盾があるからという場合が多いようです。その後ろ盾は影響力を持つ子どもです。だから、影響力を持つ子どもを職員がコントロールできなくてはなりません。特に弱い立場に立つ子どもには、そうした子どもより職員のほうが頼りになり、信頼できることを明確に分かるような指導を心がけます。

⑦ 全体指導と個別指導の実施

寮全体が荒れているときは、勤務時間は関係ないと覚悟したほうがよいでしょう。問題が起こった場合は、とにかく都合のつく職員は集まります。引継の場で状況と経過を説明するのもよいですが、やはりその場において他の職員が子どもに何を伝えたのか、子どもたちの反応はどうだったのかを見る方がよいでしょう。子どもはごまかしが効かないので、その後の指導が行いやすくなります。

基本は全体指導と個別指導をバランスよく実施することです。特に個別指導に関しては、影響力のある子どもには時間をかけ、できるだけ多くの職員が子どもに向き合い話をするです。その際は寮長、あるいはベテラン職員から話し始め、その後の職員は同じような話をするようにします。キーワードがあればそれを使います。これは全職員があなたに対して同じような思いをしているということを示すことと、反復することにより、職員が何を求めているかを覚えてもらう意図があります。

なお個別指導の間、他の子ども同士が余計な話をしないよう、子どもの居場所を変えたり、目を配る必要があります。

子ども集団が不安定な時は日課を止めてでも、子どもととことん向き合うことが必要なのです。

⑧ 服装、言葉の乱れの是正

服装の乱れは生活の乱れといわれます。それに加え汚い言葉使いは寮の雰囲気悪くします。崩壊した寮では、服装や言葉使いの乱れが顕著です。立て直しに当たっては、こうした乱れを是正する必要があります。服装についてはズボンの腰履き、ワイシャツを出すなどのだらしない格好はさせません。新しい服を出す時、ズボンなどはワンランク上のサイズを要求してくる場合がありますが、支給されたものを汚った場合は複数の職員で対応します。言葉使いは職員に対する暴言はもちろんのこと、子ども同士でも相手を威嚇するような言い方は許されないことを明確にしておきます。また返事ははっきり言うことを徹底させましょう。

⑨ その他

子どもの一方的な要求などに屈しないこと、譲れない部分は絶対に聞かないことが大切です。あとは日頃から職員集団は仲がよいことを子どもたちに見せておくことです。

※ 本章は、全国児童自立支援施設協議会『児童自立支援施設の支援の基本（試作版）』（2011）の第2部及び第3部（103－193頁）をもとに加筆修正したものです。

<参考文献>

児童自立支援施設の支援の基本（試作版） 平成23年3月全国児童自立支援施設協議会

「非行少年」のレッテルの向こうに見えるもの 西山健一 文芸社（2012）

非行問題 214号 愛知学園のあり方に関する報告書

非行問題 215号 現代教育の課題と交替制の真実 他

第11章 学校教育との連携・協働

第1節 学校教育導入の歴史的変遷

教護院における学校教育は、「準ずる教育」と呼ばれていました。

「準ずる教育」とは、1951（昭和26）年の改正児童福祉法（第5次改正）において使用されるようになった用語です。

本法の第48条第1項では、「養護施設、精神薄弱児施設、盲ろうあ児施設、虚弱児施設及び肢体不自由児施設の長は、学校教育法に規定する保護者に準じて、その施設に入所中の児童を就学させなければならない」と、施設長に「就学義務」が課されていました。しかし、第48条第2項では「教護院の長は、在院中、学校教育法の規定による小学校又は中学校に準ずる教科を修めた児童に対し、修了の事実を証する証明書を発行できる」とされており、教護院内における「準ずる教育」が制度的に位置づけられていたのです。

この「準ずる教育」は、子どもの「学習権」を保障しようとする立場からそれを批判して公教育の導入を求める論者と、教護院に入所している子ども達はそもそも学校教育から疎外されてきた存在であると「準ずる教育」を擁護する論者とのそれぞれによって、長く議論の対象となってきました。

以下、感化院の時代から児童自立支援施設の時代に至るまでの学校教育の歴史的変遷を概観していきましょう。

1. 「感化院」から「少年教護院」の時代

「感化院」の時代には、「独立自営に必要な教育」（感化法施行規則第5条）が子どもに行われていました。この「教育」では、1889（明治22）年に制定された「教育勅語」が中心的な価値として位置づけられ、午前中の「学科」と午後の「実科」を中心に組み立てられていました。（佐々木 2000：291-299頁）

1922（大正11）年に少年法・矯正院法が成立・公布されると、感化院の意義の問い直しがなされるようになりました。「不良児の隔離・収容と矯正」という旧来の感化論から、大正時代の児童中心主義の影響を受けた「子どもの資質（個性）に応じた実践」が模索されるようになり、感化院の処遇改善および感化法の改正運動が始まっていきました。

これらの運動の結果、少年教護法が1933（昭和8）年に公布され、1934（昭和9）年に施行されることになりました。少年教護法施行令第2条第1項では、少年教護院における教科目は「修身、国語、算術、国史、地理、理科、図書、作業科、唱歌、体操及実

業」と定められました。また、実業の科目を農業、工業、商業から1科目を選択すること、他に公民科等の科目を加えるか否かは院長の裁量とされました(同令第2条第2項)。

「感化院」から「少年教護院」となったことにより、少年教護院長は卒院児に対して尋常小学校の教科修了の学力認定をなし得るようになりました。しかしそのためには、「教科ハ小学校令ニ準拠シ文部大臣ノ承認ヲ経ルコト」が要件となっていました(少年教護法第24条但書)。

当時、少年教護院長には入所児童の親権代行者としての権限はありましたが、就学義務については規定されていませんでした。そのため、少年教護院の「独自性」や「特殊性」を理由として、文部大臣への承認申請を行わない施設もありました。(佐々木 2011 : 47-49 頁)

少年教護院長の就学義務の問題は、戦時体制の時代を経て、現代の児童自立支援施設の時代にまで引き継がれることとなります。

2. 戦時体制下の「少年教護院」における教育

少年教護院の時代は、感化院の時代に比べて、子どもたちの「個別性の尊重」や子どもたちと「共に歩む」精神が教護の基本理念として徐々に浸透していった時代でもありました。

ところが、1938(昭和13)年5月の国家総動員法施行が、少年教護院にも大きな影響を及ぼすことになりました。佐々木光郎は、国家総動員法が少年教護院の実践に与えた影響を以下の3点に整理して論じています。

「①教護児童のとらえ方であったが、一人ひとりの子どもの個別的な生い立ちや資質などは捨象され、はじめから『天皇の赤子』と位置付けられた。国体概念から出発する。②教護実践が『非常時』『総力戦』『高度国防国家』の体制にいかにして寄与するのか、子どもの日々の生活をどのようにしてそれらへ組み込むかに腐心する。③その思案の結果、子どもをして『総武力の下力を決勝の一途に凝集す』る対象とみなし、子どものいっさいが銃後の戦力として教化すべき存在となっていく。」(佐々木 2000 : 497 頁)

感化法の改正運動に関わった先人達の思いが少年教護院において活かされた期間は非常に短く、日本は戦時体制に突入していくこととなりました。

1941(昭和16)年4月の国民学校令が施行されると、少年教護院における教育も国民学校令第一条の「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為目的トス」という目的に合わせて教育内容が再編成されていきました。

第1章でも記しましたが、児童自立支援施設の過去の歴史の中において、戦争を肯定する教育が行われ、また入所児童や退所児童が戦地へと赴くことを良しとした時代があったということを私達は忘れてはならないでしょう。

3. 「教護院」の時代

1947（昭和22）年12月12日、児童福祉法が成立し、翌1948（昭和23）年1月1日から順次施行となりました。戦前までの「少年教護院」は、児童福祉法第44条に規定される「教護院」となり、施設目的は「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」となりました。

1948（昭和23）年12月29日に児童福祉施設最低基準が施行されました。最低基準では第101条において「教護院における生活指導、学科指導及び職業指導は、すべて児童の不良性を除くことを目的としなければならない」とされ、教護院における生活指導、学科指導、職業指導は、不良性の除去のために行なわれるということが明確に示されることとなりました。

教護院における学科指導が「準ずる教育」として位置づけられ続けることとなった法的根拠として、1998年の児童福祉法改正に至るまで議論のテーマであり続けたのが児童福祉法第48条の問題です。

成立当初の本条では、「教護院の長は、在院中、学校教育法の規定による小学校又は中学校に準ずる教科を修めた者に対し、小学校又は中学校の課程を修了したものと認定しなければならない」とされ、教科に関しては文部大臣や都道府県監督庁の承認を受けることと規定されていました。

しかし1951（昭和26）年の児童福祉法改正により、教護院長は「修了の事実を証する証明書を発行することができる」と改められ、この証明書は「卒業証書と同一の効力を有する」とされました。また、教科に関しては「文部大臣の勧告に従う」と、規制が緩やかになりました。

ところが、これらの法規制の下で教護院における学習指導が運用されていくと、教護院に入院した子どもは「就学義務の猶予または免除」として扱われ、義務教育修了の証である卒業証書が発行されない等、様々な問題点が明らかになることとなりました。

滋賀県淡海学園園長であった小嶋直太郎は、「教護の対象は教護児童であるが、教護児童である前に児童であるという大前提のもとに児童の教育権を保障すべきであって、児童福祉施設最低基準や教護院運営要領に述べられているように、学科指導が単なる『不良性除去』のための手段であってはならない。そのためには、教護院長に就学義務を課すために法第48条の改正が必要である」と主張しました。

一方、国立きぬ川学院院長であった石原登は「今日の学校の学習形式が異常なまでの教育様相を招き、非行少年の数を増やしているのに、教護院までがなぜこの異常な教育

様相を招いている学校様式に追随しなければならないのか。又、何の必要があって法第48条を改正しなければならないのか。法的にがっちりと規定してもらって、自縄自縛となり、教育委員会の監督下におかれ、学校同様の形式をとらなければならないようになってよいのか。教育基本法に準拠するかぎり、教護院の教育活動に大きな自由を認め、しかも学校長と同価値の証明書を出し得るといふ48条は稀に見る名法文と考える。この法律が改正されなければ、学校指導が充分にやれないと考えられる教護院なら、養護施設に転向されたらどうか。自ら教護院の価値を見くびるような法改正には反対である」と、小嶋らの意見に反論しました。

当時、教護院界において大きな影響力を持っていた小嶋直太郎と石原登双方の立場が真っ向から対立してしまったことによって、教護院における「学習」の位置づけをめぐる議論は混迷し続けていくこととなりました。

1970年代になると教護院界以外の分野から、法学的な視点や子どもの権利保障といった視点を持った菊田幸一や土井洋一らの論者が、教護院における「準ずる教育」について批判を行いました。しかし、教護院における学校教育の本格的な導入は、「教護院」という名称が無くなる1998（平成10）年の改正児童福祉法施行を待たねばなりませんでした。（小林 2013:16-28 頁）

4. 「児童自立支援施設」の時代

1998（平成10）年に改正児童福祉法が施行され、教護院は児童自立支援施設へと種別名称が変更されました。また、本改正法の第48条では「児童養護施設、精神薄弱児施設、盲ろうあ児施設、肢体不自由児施設、情緒障害児短期治療施設及び児童自立支援施設の長は、学校教育法に規定する保護者に準じて、その施設に入所中の児童を就学させなければならない」と、児童自立支援施設長の就学義務が規定されました。

ところが、同時に改正された児童福祉施設最低基準には、下記のような記載がなされることとなりました。

（設備の基準）

第七十九条 児童自立支援施設の学科指導に関する設備については、小学校、中学校又は養護学校の設備の設置基準に関する学校教育法の規定を準用する。ただし、学科指導を行わない場合にあつてはこの限りでない。

2 前項に規定する設備以外の設備については、第四十一条の規定を準用する。ただし、男子と女子の居室は、これを別にしなければならない。

(生活指導、職業指導、学科指導及び家庭環境の調整)

第八十四条 児童自立支援施設における生活指導及び職業指導は、すべて児童がその適性及び能力に応じて、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支援することを目的として行わなければならない。

2 学科指導については、学校教育法の規定による学習指導要領を準用する。ただし、学科指導を行わない場合にあつてはこの限りでない。

3 生活指導、職業指導及び家庭環境の調整については、第四十四条および第四十五条の規定を準用する。

2012（平成24）年4月より「児童福祉施設最低基準」は、「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」と省令名が変更されました。また、「養護学校」が「特別支援学校」に変更となった他、他の条文との関連で修正を加えられつつ現代に至っています。

しかしながら、「学科指導を行わない限りにあつてはこの限りではない」と、児童自立支援施設において「学科指導を行わない」余地が最低基準上残されているのも事実です。

施設長への就学義務が課された1998（平成10）年以降の児童自立支援施設においては、教護院時代のように入所児童の教育を「準ずる教育」の段階に留めてはならないことを、ここで改めて確認しておきたいと思います。

この条文は、子ども達一人ひとりの状況に合わせた「オーダーメイドの教育」を行う上で、学年に応じた「学習指導要領」に則った教育を行うことが却って子どもの権利を侵害する場合に適用されるべきものとして理解しておくのが望ましいといえます。

5. 『児童自立支援施設運営指針』における学校教育の位置づけ

2012（平成24）年3月に発出された『児童自立支援施設運営指針』において、「学校教育との連携・協働」については、以下のように論じられています。

まず、「第I部 総論」の「支援のあり方の基本」では、「子どもの学力に応じた支援」「出身学校（原籍校）との関係」「施設と学校教育との連携」に関連して、以下の3点が挙げられています。

- ・施設は、学校教育と綿密な連携をもちながら、子どもが認められ活躍できる居場所となるように、子どもの学力などに応じた支援を行う。
- ・施設は、高校進学などで子どもが不利益を被らないよう、施設内学校はもとより、出身学校（原籍校）や関係機関と連携しながら、対応する。
- ・子どもが日々学び知ることによって生じる有能感や達成感を大切にしたい。学んだことが実際の生活で役立つような学校と施設の生活をつなぐ連携が求められる。

『児童自立支援施設運営指針』では、教護院時代の「学校教育導入派」対「学校教育非導入派」といった二項対立図式を超えて、あくまでも「子どもへの支援」を重視するという立場から、「子どもの学力に応じた支援」「施設内学校・原籍校・関係機関との連携」「子どもの有能感や達成感への注目」について論じられていることが分かります。

特に、原籍校との関係については、入所児童の問題や家庭状況が改善して、家庭復帰が可能となることもあるため、学校教育が導入された後も綿密な連携をとっていくことが必要となります。

『児童自立支援施設運営指針』の「第Ⅱ部 各論」では「学習支援、進路支援、作業支援等」について、以下の5点が挙げられています。

- ①学習環境の整備を行い、個々の学力などに応じた学習支援を行う。
 - ・学習権を保障し、よりよき自己実現に向けて学習意欲を十分に引き出し、適切な学習機会を確保する。
- ②「最善の利益」にかなった進路の自己決定ができるよう支援する。
 - ・進路選択に必要な資料を収集し、子どもに判断材料を提供し、十分に話し合う。
 - ・進路決定後のフォローアップや失敗した場合に対応する。
- ③作業支援、職場実習や職場体験等の機会を通して、豊かな人間性や職業観の育成に取り組む。
 - ・事業主等と密接に連携するなど、職場実習の効果を高めるよう支援する。
 - ・子どもが、作物などの育成過程を通して、協働して作業課題を達成する喜びを体験し、勤労意欲の向上、心身の鍛錬を図れるように支援する。
 - ・仲間との共同作業などを通して、人間的ふれあいや生命の尊厳及び相互理解を深め、社会性や協調性を培うように支援する。

- ・働く体験を積み重ねることで、根気よく最後まで取り組む姿勢など社会人として自立するために必要な態度や行動を育てる。
 - ・自然の環境の中での作業体験を通して、情操の育成が図られるように支援する。
- ④施設と学校との親密な連携のもとに子どもに対して学校教育を保障する。
- ・日々の子どもの状況の変化等に関する情報が、学校・施設間で確実に伝達するシステムを確立し、生活支援、学習支援及び進路支援等を相互に協力して実施する。
 - ・原籍校との連携を図り、子どもが不利益を被らないように、学習・進路等の支援を行う。
 - ・学校との協議に基づいて個々の子どもの学習計画を立て、それに応じた支援や計画の見直しを行う。
- ⑤スポーツ活動や文化活動を通して心身の育成を図るとともに、忍耐力、責任感、協調性、達成感などを養うように支援する。
- ・子どもの持っている興味・関心を把握し、子どもの個性を伸ばせるように、スポーツ・文化活動を実施して、豊かな人間性の育成に努める。
 - ・ルールを尊重するとともに、子ども間の協力やチームワークなど、子どもの社会性の発達を支援する。
 - ・子どもが自主性や自発性を持った活動を行い、最後までやり通せるように支援する。

上記では「総論」の視点を踏まえて、「学習支援の体制作り」「進路決定の支援」「作業や職場体験の意義」「施設と学校との連携」「スポーツや文化活動の意義」について論じられています。

特に「準ずる教育」を進めるための論拠となっていた、「作業や職場体験」や「スポーツや文化活動」について、新しい『児童自立支援施設運営指針』としての意義づけが行われた点が注目されます。

まず、「作業や職場体験」については、「自立就労」に直結させる前に、「勤労意欲」「社会性・協調性の向上」「根気よく取り組む姿勢」を子どもに身に付けさせることが重要であり、優先させるべきは「豊かな人間性や職業観の育成」であることが明示されています。

また、「スポーツや文化活動」については体力面の向上のみならず、「心も育成」し、豊かな人間性を育てるべきであること、そしてルールやチームワークの尊重から、子どもの社会性を育むべきことが論じられています。

「学習指導要領」にしても、従来施設で行なわれている部活動や作業にしても、それをそのまま子どもたちに当てはめるのではなく、「子ども一人ひとりの福祉向上のために、いま何が必要なのか」を、この『児童自立支援施設運営指針』の記載を元にしながら問い返していく必要があると言えるでしょう。

第2節 児童自立支援施設における学校教育導入の現状

1. 児童自立支援施設における学校教育の実施状況

教護院時代には、教護（現在の児童自立支援専門員）が学科指導を行うというのが、多くの教護院でみられた光景でした。前述の石原登の言葉の中にもあったように、教護院としての「自由」な教育活動が可能であったことも事実です。しかしながら、教育に関する専門的な訓練を受けた学校教諭に比べ、学習指導についての専門的な訓練を受けたことがあまりない教護たちが、十分な教材研究もしないままに教科書をただ音読していたり、教育の目的等を勘案せずにとだ計算や書き取りのドリルをさせていた等の実態があったこともまた事実でした。

そのような状況を改善するために、1998（平成10）年の改正児童福祉法施行に先立って、10か所の教護院において学校教育の導入が図られていました。

図1は、2014（平成26）年4月現在の「児童自立支援施設における学校教育の実施状況」です。1998（平成10）年の改正児童福祉法施行以降、徐々に児童自立支援施設にも学校教育が導入されてきている過程を確認することができます。

2014（平成26）年4月の段階で、学校教育の実施率は87.7%（大阪府立子どもライフサポートセンターは除く。）となっています。

図1 児童自立支援施設における学校教育の実施状況

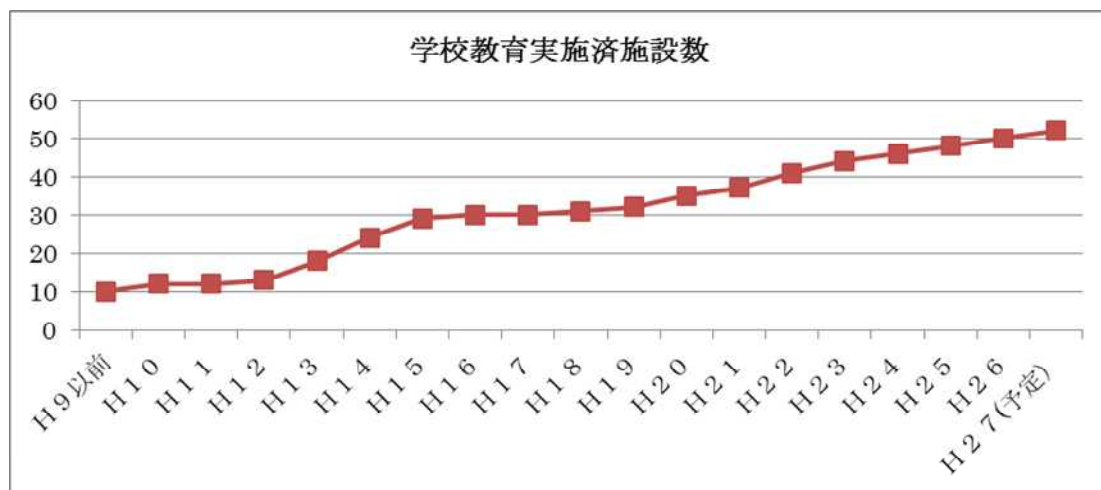


表1 児童自立支援施設における学校教育の実地年度

実施年度	施設名(都道府県・政令指定都市)	計
児童福祉法改正前	福岡学園(福岡)・さわらび学園(宮城)・児童生活指導センター(石川)・淡海学園(滋賀)・明石学園(兵庫)・生実学校(千葉)・茨城学園(茨城)・若葉学園(神戸市)・わかたけ学園(島根)・喜多原学園(鳥取)	10
1999(平成11)年	子ども自立センターみらい(青森)・希望ヶ丘学園(高知)	2
2000(平成12)年	那須学園(栃木)・波田学院(長野)・三方原学園(静岡)・国児学園(三重)・仙溪学園(和歌山)	5
2001(平成13)年	きぬ川学院(国)・萩山実務学校(東京)・育成学校(山口)・斯道学園(香川)・えひめ学園(愛媛)・若夏学院(沖縄)	6
2002(平成14)年	埼玉学園(埼玉)・誠明学園(東京)・わかあゆ学園(岐阜)・徳島学院(徳島)・開成学園(長崎)	5
2003(平成15)年	おおいそ学園(神奈川)	1
2004(平成16)年	新潟学園(新潟)	1
2005(平成17)年	ぐんま学園(群馬)	1
2006(平成18)年	武蔵野学院(国)	1
2007(平成19)年	千秋学園(秋田)・虹の松原学園(佐賀)	2
2008(平成20)年	甲陽学園(山梨)・若駒学園(鹿児島)	2
2009(平成21)年	北海道家庭学校(社会福祉法人)・向陽学院(北海道)・大沼学院(北海道)・成徳学校(岡山)	4
2010(平成22)年	杜陵学園(岩手)・玉野川学園(名古屋市)	2
2011(平成23)年	向陽学園(横浜市)・阿武山学園(大阪市)	2
2012(平成24)年	清水が丘学園(熊本)・二豊学園(大分)	2
2013(平成25)年	修徳学院(大阪)・朝日学園(山形)	2
2014(平成26)年	みやざき学園(宮崎)・富山学園(富山)	2
2015(平成27)年	(予定)淇陽学校(京都)・広島学園(広島)	2
検討中	福島学園(福島)・横浜家庭学園(社会福祉法人)・和敬学園(福井)・愛知学園(愛知)・精華学院(奈良)	5

2. 本校型・分校型・分教室型

2014(平成26)年3月の「全国児童自立支援施設運営実態調査」によると、年長児を対象とする「大阪府立子どもライフサポートセンター」を除く57施設における学校教育の実施形態は以下のような状況でした。

表2 児童自立支援施設における学校教育の実施形態(2014(平成26)年3月現在)

	小学校	中学校
本校型	2	3
分校型	20	34
分教室型	23	11
未実施	12	9

「本校型」では、児童自立支援施設内の学校が「本校」として扱われ、校長等の管理職も配置されています。岡山県成徳学校では、小学校は「分教室」ですが、中学校は「本校」となっています。

本表からは、中学校では「分校型」が多く、小学校では「分教室型」が多いという傾向を読み取ることができます。「分校」の場合は、分校における在籍生徒数に対して教職員が配置され、また分校の管理職として分校主任（分校主事）が置かれることとなります。

一方、「分教室」の場合は、教職員の配置は本校の在籍生徒数との合算でなされることとなり、管理職の配置もなされません。

また、一般の学校と異なる児童自立支援施設の特徴としては、年度初めの段階よりも年度の進行の中で入所児童数が増減するという傾向があります。特に、年度当初の職員配置やクラス編成の許容量を上回る入所児童数があった場合に、マンパワーの不足から対応に苦慮するという事態に直面するというのが児童自立支援施設の現場の実態でもあります。

このような特性を勘案して、余裕のある教員配置とクラス編成を行うことが重要となります。

3. 学校教員と児童自立支援施設職員との関係

自治体によっては、従来から児童自立支援施設に教員が出向する仕組みができており、教育サイドと児童福祉サイドとの連携が十分になされているところもあります。

しかし、多くの児童自立支援施設では児童自立支援施設の職員は県や政令指定都市の公務員（行政職・福祉職）もしくは社会福祉法人の職員である一方、児童自立支援施設内の学校に配属となる教職員は各都道府県・指定都市教育委員会の公立学校教員という位置づけです。24時間365日、子どもの生活を支援するためにローテーションで勤務を行う児童自立支援施設の職員と、日中における学校教育を主たる業務とする学校教員とでは、勤務に対する意識や子どもへの支援観にギャップが生じてしまうのは否定できない事実です。

特に、児童自立支援施設におけるクラブ活動の支援では、午後の日課をクラブ活動に充てるが多かったという背景があり、大会前等には勤務時間を度外視してでも子どもたちの活動を支援するという児童自立支援施設職員の文化が根強く残っています。「子どもと関わらない時間」も教材研究や教育関連事務の時間として認められるという学校教員との文化との軋轢が生じやすい場面とも言えます。

また、児童自立支援施設の職員に比べて学校教員の異動の頻度が高いことから、スムーズな連携ができるようになったところで、学校教員が異動してしまうということもあります。

後述するように、児童自立支援施設職員と学校教員とのそれぞれの専門性を尊重しあつた上で、子どもの権利と福祉向上を目的として、密接な連携体制を築くことが求められています。

第3節 子どものニーズに応じた学校教育

本節では、児童自立支援施設において子どものニーズに応じた学校教育を行っている事例をいくつか紹介していきます。

1. 千葉県生実学校（千葉市立星久喜小学校・中学校分教室）における学校教育へのアドミッションケア

千葉県生実学校の千葉市立星久喜小学校・中学校分教室では、2010（平成22）年度から学校教育へのアドミッションケア「ファーストステップ」を行っています。

「ファーストステップ」の目的は、「新入生、及び個別に支援が必要な児童に、基礎学力の向上、学習習慣（自学自習）を定着させて、自己肯定感を高め、心の安定を図り自己実現へと向かわせる」というものです。

千葉市立星久喜小学校・中学校分教室主任であった渡部靖久の報告によると、「ファーストステップ」の内容は以下の通りです。

入校してきた児童・生徒が寮舎での指導を終え、分教室に登校する際、まず、学校教育を受けるにあたっての①オリエンテーションを行う（登校前日）。そこで、入校から離校までの道筋、分教室で行うべきことを理解させる。②自己向上支援検査を実施し、学習と社会生活の両面を把握して自立をサポートする手がかりを持つ。一定期間私語を制限し、③陰山メソッドを用い、徹底的に簡単な読み書き計算の反復練習を行い、情緒の安定と自己肯定感の向上を図る。④心理教育を実施し社会性を高める。内省を深めるために認知行動練習帳を用い、誤った認知を修正する。

約2週間（10回）で準備期間を終了する（修学旅行等、分教室の外出に参加させる場合、2週間以前の入校が望まれる。分教室の習慣は必要であれば参加させる）。

準備期間終了後は、普通学級担任、寮職員と調整を図り、適応指導教室（筆者注：「ファーストステップ」のこと）で学んだことをベースに、普通学級でさらに専門的な学びへと移行する。特別支援を要する児童は、通級指導で継続することができる。

また、生活意欲の低下などから個別対応が優先された児童について、再度ファーストステップを経て、認知の変容の支援と前頭前野を鍛え普通学級へと移行させる。(小林 2013 : 111-113 頁)

2. 北海道家庭学校（遠軽町立東小学校望の岡分校・遠軽中学校望の岡分校）の習熟別クラス編成

1914（大正3）年に留岡幸助によって創立され、以来100年の伝統を持つ北海道家庭学校では、2009（平成21）年度から遠軽町立東小学校望の岡分校・遠軽中学校望の岡分校が併設されました。

教育課程の基本方針としては、入所児童の実態把握に基づき、心身の発達段階や特性等に十分配慮して、創意工夫を活かした特色ある教育活動を展開すること、また施設の教育理念との関連づけを十分に図りながら教育課程を適切に編成すること等が挙げられています。

遠軽町立東小学校望の岡分校・遠軽中学校望の岡分校教頭であった森田穰の報告から、習熟度別クラスにおける指導の実際をみていきましょう。

恵まれない養育環境とそれに伴う不登校、被虐待、非行等の問題を抱え、学年に応じた学力や学習に向かう基本的な姿勢が身につけていない児童生徒が大半である。前籍校では、学校に行っていないかったり、行っても様々な理由で授業に参加していなかったりした生徒もいる。家庭学校に入校したからといって、おとなしく座って授業に参加できるかと言えば、そうならないことが多く、学習内容がわからないと反抗したり、「どうせ俺には無理」とやる気を見せなかったりするケースは珍しくない。

そこで、中学生には入校時に「お迎えテスト」を実施し、学習のスタート地点を見定めている。例として、数学では、小学校の基礎クラス（主に中学年までの内容）、小学校の高学年の内容のクラス、中学1年、2年、3年の内容のクラス、該当学年に戻すための準備段階のクラス、以上6クラスの習熟度別クラスを設定し、学習内容の定着と学習態度の改善が見られた生徒については、順次上のクラスに上げるようにしている。さらに、チームティーチング体制による指導や生徒の特性に応じて少人数指導も実施している。

平成 22 年度に他県から入校して 1 年半預かった生徒が、平成 23 年 12 月に戻って受験したが、退所直前に来校した前籍校の先生が、「よくここまで学力を上げて下さいました」と感謝して帰って行ったということがあった。その後、志望校に見事合格したとのことである。この生徒は、中学 2 年生の 5 月末転入だったが、数学のスタートクラスは下から 2 番目で小数・分数の四則計算から始め、転学時には中 3 の内容が理解できるまでになっていた。

もちろん、このようにうまくいくケースばかりではない。しかし、学校の時間の大半を占める授業が分からないことで不適応を起こしている場合は少なからずあり、児童生徒の実態、能力や特性に応じて教育内容の精選や指導体制の見直しをしていくことにより、学習効果を上げていくという視点は極めて重要である。(小林 2013 : 82-95 頁)

3. 宮城県さわらび学園（仙台市立人来田小学校・人来田中学校旗立分教室）の生徒会活動

1973（昭和 48）年という全国でもかなり早い時期に学校教育を導入したのが、宮城県さわらび学園の仙台市立人来田小学校・人来田中学校旗立分教室です。本校も国語、数学、英語に関しては習熟度別の 3 クラス編成で教育を行う等の工夫がなされています。

ここでは、仙台市立人来田小学校・人来田中学校旗立分教室教頭であった今野隆の報告から、生徒会活動の様子を紹介していきます。

学習と同じように、特別活動もとても大切な教育課程の 1 つである。生徒たちは、原籍校では、授業だけでなく、学級活動や生徒会活動、学校行事等には、後ろ向きだった生徒がほとんどである。その生徒たちになんとか、自分たちで自治的な活動を身に付けて欲しいと思っていた。自分の考えていることを自分なりの言葉で表現してほしい、自分たちで決めたことを自分たちで守っていくという姿勢を身に付けてほしいという願いのもと、研究テーマを「集団生活の適応力を育てるための工夫——生徒会活動の活性化をとおして」に設定し、1 年間、教職員全員がこのテーマを意識して教育活動を行った。これを発案したのは、分教室 2 年目の若手講師であった。この講師にみんなが導かれるようにして、この年の生徒会活動が始まったのである。みんなが住みやすい学校として必要なことは何か、自分達はどんな行事をやりたいのか、学校行事を成功させるために必要なことは何なのか、その都度、話し合いをもち、「自分たちで決めたこと」という意識を持たせ、活動させた。意見がなかなかでないときもあったが、少しずつ話し合い活動にも慣れ、教職員がびっくりするような意見も出ることがあった。

ある時、いつものように、中 3 の生徒会執行部の生徒が司会を務めている時のことだった。先生方の学校行事の体験談を生徒全員に話しているときに、中 1 の生徒が集中力

をなくして、落ち着きがなくなってきたのだ。その時、司会の生徒が中1の生徒に詰め寄り一喝した。「きちんと話を聞け」。後で中3の生徒に聞いてみると「人が話しているとき、きちんと聞かないのは、失礼なことだ。だから注意したんだ」と話してくれた。注意する方法は、少々荒っぽかったが、「自分たちで」ということを少しずつ理解してくれたのかと嬉しい気持ちだった。この子たちを信頼して何かを任せよう、何かを決めさせよう、とすれば、もちろん教職員の陰からの粘り強い支援は必要ではあるが、彼らの可能性を広げていくことができるのである。(小林 2013 : 95-108 頁)

4. 沖縄県立若夏学院(那覇市立城北中学校若夏分校・那覇市立大名小学校若夏分教室) 特別支援学級の設置

児童自立支援施設に入所する子どもたちは、教護院時代の「非行」児童中心の時代と比べて、発達障害があったり、あるいは虐待等の影響による愛着障害のある者が増えています。

以下の報告は、1996(平成8)年度から派遣教員制度を開始し、その後那覇市立城北中学校若夏分校、那覇市立大名小学校若夏分教室が設置された、沖縄県立若夏学院における特別支援学級設置までの経緯です。

本報告は寮担当の児童自立支援専門員であった海野高志による、特別支援学級の設置に至るまでの動きを記した非常に貴重な報告です。

全国的に見ても特別支援教育を受けるべき児童が児童自立支援施設に入所していることは多くの施設であることだが、特別支援学級を分校・分教室に設置しているところは、少ない。本学院でも特別支援学級が設置された平成18年度以前にも特別支援教育を受けるべき児童は複数名入所しており、特別教育支援ヘルパーや情緒障害児学級補助員が派遣されてきた経緯がある。

平成17年4月、私は男子寮である富士寮に着任し、当時小6のEを担当する。Eは、小学4年の12月より入所。児童養護施設での不適応が入所の主訴で、寮内でのトラブルメーカーであった。幼稚園から障害児保育を実施し、小学校では情緒障害児学級に所属していた。前年までは、小学校分教室に複数名の児童が在籍し、Eを馬鹿にしたり、パニックに陥るようなことをしたりと大混乱していたが、その年度当初は、Eのみの小学校分教室であった。

前籍校訪問をする中で、特別支援学級との交流の必要性を感じた私は、早速、分教室主任・分校教頭と相談し、那覇市教育委員会へ院長とともに特別支援学級の交流行事への参加協力の依頼に伺う。その成果として特別支援学級の地区交流会や宿泊学習会に部分参加することができた。

夏休み中に、特別支援学級出身の児童2名が相次いで入所。それを受け、那覇市教育委員会に特別支援教育ヘルパーの派遣申請を行い、派遣が決定。実質的には特別支援学級の学級として小学校分教室を運営する体制ができた。

一方で、次年度の分校での学級配置についても議論されたが、Eらが複式学級の中1・2の学級に在籍することは学力的な問題だけでなく、人間関係においても問題が頻発することが予測された。また、教員配置の面からも、加配が期待されるため、児童の適正就学検査を那覇市教育委員会に要請することとなり、特別支援学級相当の結果となった。そのことを受け、特別支援学級配置の要請を行い、平成18年度に、特別支援学級が「2組」として設置された。（海野 2009：57-58頁）

5. 子どものニーズに応じた学校教育の事例から読み取れること

本節では、学校教育へのアドミッションケア、習熟別クラス編成、生徒会活動、そして特別支援学級の設置という各事例を概観してきました。

旧来の教護院的な価値観からは敬遠されがちな部分もあった学校教育の導入ですが、これらの事例からは、「学校教育のプロパー」による様々な指導上の工夫によって、「生活場面」とは異なる「学校」という居場所で子ども達が力をつけていく可能性を垣間見ることができるのではないかと思います。

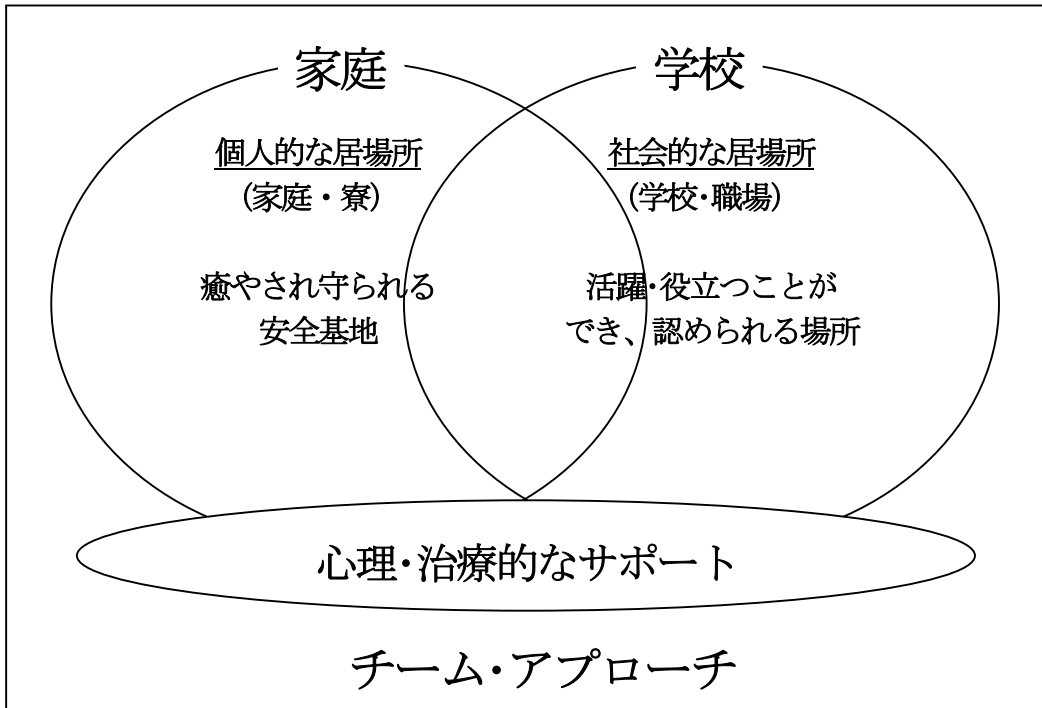
図2は、全国児童自立支援施設協議会編『児童自立支援施設の支援の基本（試作版）』（2011）の65頁に掲載された、児童自立支援施設における2つの子どもの居場所の関係を記したものです。

図では、家庭の代替である寮舎を「個人的な居場所」とし、その機能を「癒され守られる安全基地」としてとしています。また、学校を「社会的な居場所」として、その機能を「活躍・役立つことができ、認められる場所」としてしています。

子どもにとって必要なこの2つの居場所がそれぞれの機能を発揮しつつ存在し、さらに心理・治療的なサポートとあわせて各セクションが専門的な役割を担うことで、子どもは成長していくのだということをこの図は示しています。

子どもが地域に戻り、様々な人々の支援を得ながら生きていくためには、まず施設内において、児童自立支援の専門家と学校教育の専門家のそれぞれの立場からの支援を受けながら成長していく経験こそが不可欠なものであると言えるでしょう。

図2 子どもが育つために必要な2つの居場所



第4節 児童自立支援施設における学校教育との連携・協働上の課題と展望

1. 児童自立支援施設における入所児童の現状と学校教育との連携・協働の必要性

児童自立支援施設における入所児童は、入所以前から恵まれない養育環境とそれに伴う不登校や被虐待、非行などの問題を抱え、学年に応じた学力や学習に向かう基本的な姿勢が身につけていない子どもが大半です。その上近年の傾向として、知的障害や情緒障害、発達障害のある子どもの増加があり、学習支援をより困難にさせています。

また、原籍校では特別支援学級に在籍していた子どもが、施設内学校の普通学級において、通常学級のカリキュラムを基本に学習することもあります。この場合、当事者である子どもは、施設に入所したことによって個別に与えられていた今までの手厚い学習場面の保障がなくなると考えられ、「オーダーメイドの支援」を図る上で矛盾が生じるケースもあります。

このような状況から、施設内学校での学習支援においてはTT(チームティーチング)の体制を組み、施設職員が補助的に入って学習を実施している等の工夫がなされていることが多くあります。

また、落ち着いて授業に向うことができなかつたり、クラスという寮生活とは違う人間関係の中で生じてくるトラブルが多発したりといった状況も見られます。施設における寮舎担当職員と学校教員とは、「連携」していくことが必要不可欠なのです。

2. 児童自立支援施設における学校教育との連携・協働上の問題および課題点

(1) 児童自立支援施設に対する理解度のギャップ

一般校から施設内学校に転勤となった時、初めて「児童自立支援施設」という名前を聞く学校教員も少なくありません。一般的な「分校」のイメージで着任した後、例えばなぜ男女別クラスになっているのか、休み時間にも特別な配慮が必要なのか、施設内学校であるにも関わらず行動上の問題があつて登校しない子どもがあることへの疑問、出身校の友人等と入所中は連絡を遮断しているシステム、そして金銭や危険なものを持たせない等、当初は理解ができないことが多々あると考えられます。

長期間勤務することの多い施設職員には当然と思える児童自立支援施設の生活が、学校教員にとっては当然ではないということを認識し、どの職員も教員に対してきちんと丁寧に説明・対応ができるようにしておくことが重要です。

(2) 措置されている子どもに対しての認識のギャップ

「児童自立支援施設」を知っていても、非行をした子どもが措置されているぐらいの認識しかない教員も少なくないのが現状です。

しかし、措置されてくる子どもに発達の課題があるケースや被虐待経験を持つ子どもも多く、その対応について認識していなければ教育に混乱をきたすこととなります。また、子どもの行動上の問題が、それぞれの子どもの背景（生育歴や環境）から生じていること等、福祉的な視点を新たに持つてもらうことも必要です。

(3) 2つの組織が一緒に支援することに対する課題

例えば、「県の福祉施設職員と市の教職員」というように、トップや指令系統の違う別組織が一緒に職場で仕事をするために、どうしても「分業」の感覚に陥りやすい傾向にあるのではないのでしょうか。しかし、教員は学習指導をし、生徒指導は施設職員がすればよいといった理解では、有効な教育・支援を展開することはできないことは明らかです。

互いに遠慮することなく連携・協働し合いながら教育・支援を展開することが必要です。

3. 児童自立支援施設における学校教育との連携・協働の実際例

(1) 行動についての連携

授業における施設職員のTT、休み時間の指導、施設行事と学校行事における協働体制、作業支援・クラブ活動での協力体制、施設職員による授業参観、共同による給食指導、無断外出時の搜索やアフターケアに同行する等。

(2) 情報の共有化のための取組

会議（全体会議・連絡会議・ケース会議・職員朝礼等）への出席、その日の情報を口頭や紙ベースでやりとりをすることや共通サーバーを利用したパソコンでの情報閲覧システム設置、職員同士が話をしやすいようにするための職員室や職務机の配置等、物理的環境の配慮。

(3) 共通理解のための取組

着任時における施設全般に対する基礎研修の実施、子どもそれぞれのケース検討会や自立支援計画に関する合同会議への出席、合同研修会の開催、原籍校との連絡会議、進路に関する合同調整会議の実施等。

4. 児童自立支援施設における学校教育との連携・協働の今後の展望

施設職員も施設内学校の教員も、子どもに対する最終的な目標は子どもの最善の利益、健全育成など同じ所にあるはずです。その目標に向かって、互いにコミュニケーションを図る過程で、よりよい組織化が図られていくよう相互に努めていくことが重要です。

施設職員の側からは着任した教員に対し、まず、施設や措置されている子どもへの理解を深められる研修をしっかりと行うこと。そして、それぞれの子どもの対する共通したアセスメントを実施していくこと、その上で自立支援計画や学習指導計画に対しても互いに関与していくことが重要でしょう。また、蓄積した生活指導のノウハウを提供していくことや原籍校に対しての関わりにおいても相互連携・協働すること等、さまざまな「連携協働の仕組み」を作っていくことが重要です。

施設内学校の教員は数年で転勤するケースが多く、教員同士でノウハウを蓄積したり継続させにくいのが現状です。仮にそうであるとすれば、そのことによって、組織力が低下しないように、施設全体で取り組んでいくことが必要です。

教員による教科教育などは、何よりも「教育の専門性を生かす」ことに意味があります。児童自立支援施設では、一般校通りとは異なる学習指導方法等が必要であり、そのためには子どものニーズに適合した学習の提供など、個々の子どものニーズに応じた教育をどのように保障していくのかを、教員とともにさぐっていく必要があります。

その施設内学校で行われる指導方法を、例えば「一般校に対して研究授業を公開することや、「原籍校の教諭に対し授業参観を実施する」等において提供する取り組みがあってもよいでしょうし、また、施設職員や子ども自身の声を教育委員会や外部に向けて発信するために「学校評価アンケートの実施」を取り入れることも学習支援の充実につながります。

児童自立支援施設においても子どもの進学に対する要望が多くなり、学習に対する取り組みの時間も増えています。子どもの義務教育を担ってくれる教員が学校教育導入によって加配されたことにより、施設職員の学習支援がなくなるのでは決してありません。教育の専門家と福祉の専門家が相互に力を出し合い協力しながら子どもにとっての真の学習権の保障をしていくことが求められているのです。

施設内学校における学習支援の方法は、各県や自治体によってそれぞれ違う面もあると思われませんが、施設それぞれのノウハウを知る機会でもある全国的な研修会の開催も今後の重要課題です。

子どもにとって何が一番なのか、児童自立支援施設に学校教育が導入されたことの意義を問いながら、さらなる相互の連携協働体制を強化充実すべきでしょう。

<参考文献>

- 小林英義『児童自立支援施設とは何か ——子どもたちへの真の教育保障のために——』 教育史料出版会. (1999)
- 小林英義『児童自立支援施設の教育保障 ——教護院からの系譜——』 ミネルヴァ書房. (2006)
- 小林英義『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. (2013)
- 小林英義「学校教育との連携・協働」 相澤仁編集代表・野田正人編 『施設における子どもの非行臨床 ——児童自立支援事業概論——』 明石書店:220-223 頁. (2014)
- 佐々木光郎「明治末期から昭和前期の感化実践史 ——東北六県の感化院を中心に——」 佐々木光郎・藤原正範『戦前感化・教護実践史』 春風社:271-302 頁. (2000)
- 佐々木光郎「戦時体制下の少年教護実践史 (全国)」 佐々木光郎・藤原正範『戦前感化・教護実践史』 春風社:361-584 頁. (2000)
- 佐々木光郎「昭和戦前期における少年教護院の『学科』について」 『静岡英和学院大学・静岡英和学院大学短期大学部紀要』:47-63 頁. (2011)
- 吉原誠士「学校教育との連携・協働」 相澤仁編集代表・野田正人編 『施設における子どもの非行臨床 ——児童自立支援事業概論——』 明石書店::223-230 頁. (2014)
- 全国児童自立支援施設協議会編『児童自立支援施設の支援の基本 (試作版)』 (2011)

第12章 年長児の自立支援

第1節 年長児自立支援の歴史的変遷

第1章にて確認しましたが、1998(平成10)年4月の改正児童福祉法施行によって「教護院」は「児童自立支援施設」へと施設種別名称が変更になりました。

施設種別の変更に合わせて、「教護院」時代には「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」だった施設目的が、「児童自立支援施設」においては「個々の児童の状況に応じて必要な指導を行い、その自立を支援すること」と変更されました。

本施設種別は、主に非行系の中学生への対応が「教護院」時代の中心的な課題でした。ところが「児童自立支援施設」の時代となり、「自立を支援すること」が施設目的となったことによって、義務教育終了時点で「自立支援達成」と評価することが難しい子どもたちを継続的に支援することが本施設種別の新しい課題となってきました。

このような、義務教育段階を超えて児童自立支援施設に在所している子どものことを「年長児」「中卒児」あるいは「実科生」などと呼んでいます。本節では、『新訂版・児童自立支援施設(旧教護院)運営ハンドブック』にならって、以下「年長児」に統一して記述していきます。

それではまず、児童自立支援施設において「自立支援」あるいは「義務教育終了以後の支援」が必要とされるに至る歴史的な流れを確認していきましょう。

1. 「自立目標達成」と「自立目標未達成」

「教護院」時代には、子どもの退所を「教護達成」「教護未達成」という二種類のカテゴリーに分けて統計処理していました。

それぞれには下位カテゴリーが存在し、「教護達成」の下位カテゴリーは「家庭復帰後就学」「家庭復帰後就職」「自立就職」「措置変更」「その他」とされていました。また、「教護未達成」の下位カテゴリーは「家庭引取」「家裁送致」「国立施設等への措置変更」「行方不明」「その他」とされていました。

「児童自立支援施設」の時代に入ると、「教護達成」「教護未達成」は、それぞれ「自立目標達成」「自立目標未達成」へと変更されています。

表1をみると、「自立目標達成」のカテゴリーでは、「自立就職」が一貫して低下傾向にあることがわかります。また、「家庭復帰後就職」は1993(平成5)年までは上昇しますが、その後は低下しています。代わりに、「家庭復帰後就学」が徐々に伸び、「自立目標達成」ケースの半分以上を占めるようになってきています。

一方、「自立目標未達成」の категорияに目を転じると、1983（昭和58）年の「小計」が26.5%、次いで1998（平成10）年度が24.5%と高い数値を示していますが、2011（平成24）年度には13.9%と低い数値となってきたことが分かります。

表1 児童自立支援施設の退所児童に関する自立目標達成・未達成の割合

	自立目標達成						自立目標未達成						合計
	家庭復帰後就学	家庭復帰後就職	自立就職	措置変更	その他	小計	家庭引き取り	家裁送致	措置変更	行方不明	その他	小計	
昭和58年度	19.4%	27.2%	19.0%	3.7%	4.2%	73.5%	11.0%	9.8%	1.7%	2.7%	1.3%	26.5%	100.0%
昭和63年度	18.1%	35.2%	17.6%	4.2%	4.7%	79.8%	7.4%	7.4%	1.2%	2.1%	1.0%	20.2%	100.0%
平成5年度	18.7%	36.8%	10.4%	4.1%	8.0%	78.0%	7.3%	7.3%	2.6%	2.1%	1.0%	22.0%	100.0%
平成10年度	35.8%	21.4%	9.7%	4.8%	3.8%	75.5%	7.8%	7.8%	1.4%	2.0%	1.8%	24.5%	100.0%
平成15年度	46.6%	16.5%	6.6%	5.7%	5.0%	80.4%	6.8%	6.8%	1.6%	1.6%	2.1%	19.6%	100.0%
平成20年度	53.1%	11.4%	4.7%	9.8%	4.7%	83.7%	9.1%	3.5%	1.3%	0.5%	1.9%	16.3%	100.0%
平成24年度	57.5%	7.2%	4.0%	13.3%	4.1%	86.1%	5.6%	4.8%	1.8%	0.7%	1.0%	13.9%	100.0%

※平成5年度までは全国教護院協議会「全国教護院運営実態調査」により、平成10年度からは全国児童自立支援施設協議会「全国児童自立支援施設運営実態調査」による。

※自立目標達成の「その他」は里親委託などである。また自立目標未達成については、それぞれ、「家庭引き取り」は無断外出等の後、親が無理矢理引き取った場合など、「家裁送致」は施設内や無断外出中に問題を起こして家裁に送致された場合など、「措置変更」は国立施設等への措置変更、「その他」はやはり無断外出等の後のおじ、おばへの引き取りなどである。

2. 「教護達成」の背後にあった問題

1969（昭和44）年に出版された全国教護院協議会編『教護院運営指針——非行からの回復とその方法論——』において、「第十章 事後指導」の項目は次のような書き出しで始められています。

「最近のいろいろな調査によれば、学校を卒えて就職した青少年が、一年後に相当多くが転職し、しかもそれが変わりばえのしない、不安定な職に移り、最後にはバーとかパチンコ店とかに転落していくものが多いことが報ぜられている。こうした傾向は教護院退所者のみの現象かと思っていたが、いまこの事実を知って、青少年に及ぼす世相の反映のはげしさを悲しむと共に、いよいよ教護児童の事後指導の重要さを思うのである」（全国教護院協議会編 1969:154 頁）

この一文には、たしかに現代的な観点から見ればバーやパチンコ店といった職場に対する侮蔑的な表現が含まれていることは否定できません。しかしながら、本文からは、「金の卵」として中卒の子どもたちが安価な労働力として持て囃された時代が徐々に終わりに近づきつつあったという社会背景の中で、教護院を退所した子どもの予後が必ずしもうまく行っていない現状を正しくまなごそうとした意志を感じることができます。

ところが、ここでその必要性が論じられた退所児童の予後の問題について、社会科学的手法に則って行われた調査研究が世に出るまでには、30年近くの年月が必要でした。

元・北海道家庭学校の教護であった花島政三郎は、1996（平成8）年に著書『10代施設ケア体験者の自立への試練——教護院・20歳までの軌跡——』を出版しました。本書において花島は、教護院を退所した子どもたちの予後を綿密に調査しました。そして、これまで中学卒業直後の子どもたちを「教護達成」と評価し、自立準備も不十分なままで社会へと送り出していた教護院の処遇に対して、統計的裏づけを元に疑問を呈したのです。

花島は、ある年（x年）に北海道家庭学校に入校した少年46名を対象とし、各事例について「教護院入所に至る問題行動」「教護院での指導経過」「教護院入所から教護院退所までの記録」「教護院退所から20歳までの記録」「教護院退所から20歳までのアフターケア」というそれぞれのカテゴリーについて記録をまとめました。

46名中43名は「教護達成」、3名は「教護未達成」という位置づけでした。このデータによれば、教護達成率は93.5%という高率となります。花島はこれら教護達成の43名に、教護未達成のうちの行方不明者1名を除く2名を加えた45名について、施設退所後20歳に至るまでの追跡調査を行いました。

その結果、北海道家庭学校を退校し社会へ送り出された子どもたちのうち18名、40%におよぶ子どもたちが20歳までの間に少年院に入所するに至っているということ、花島は突き止めたのです。

さらに花島は、45名の初回就職と転職の状況を詳細に分析し、初回就職では、26名（57.8%）が建設業関係の職場に就職。それ以外では、調理見習いと運転助手が4名（8.9%）ずつであった中で、20歳までに転職せずに初回就職の仕事を継続することができたのは、わずか4名のみであったことを突き止めました。不明者1名を除く40名は1回以上転職していたのです。

さらに、注目されるのは、「初回就職で過半数を占めていた建設業関係の職場が、初回転職で40.0%へ大きく後退している」ことでした。（花島 1996:246頁）

日本経済全体が高度成長に向かっていった時代には、中卒で建設業関係に携わる子どもたちも少なくなく、また職親的な存在の雇用主や先輩たちが、未熟な職人である彼らを育てようという雰囲気がありました。

しかし、バブル経済崩壊以降の日本において、建設業関係の仕事は限られたパイの奪い合いの様相を呈しています。仕事にも熟練しておらず、また様々な側面で社会的な振る舞いが充分でない教護院退所児童は先輩たちからのイジメに遭うことも多く、ひとつの職場で長く働くことができる者は決して多くありません。

そういった事情を経験的に理解していながらも、高度成長期と同様の感覚において、子どもたちを建設業関係に送り出していたのが教護院の姿であったことを、花島は示したのです。

花島が調査対象とした北海道家庭学校は、日本における教護院の生みの親とも言える留岡幸助が設立した教護院です。その北海道家庭学校を対象としたデータから、このような調査結果が導き出されたということは、既存の教護院のあり方を揺るがす非常に大きな出来事でした。

本書における花島の分析を児童自立支援施設における実践に活かすとすれば、高度経済成長期と同じ手法による中卒時点での就職斡旋を見直し、低成長時代にマッチした形での自立支援を目指して年長児処遇を充実させねばならないといえます。

花島は、これらの分析のまとめとして次のように結論づけています。

「必ずしも復学ケースの予後は順調ではないのであるが、教護院から直接就職させるということで社会へ送り出すことが、現在の社会情勢下では決して最善のものとは言い難いので、家庭と学校教育への信頼と期待に託して復学を一層促進させるべきではないかと考える。」(花島 1996: 239 頁)

「教護院退所者全体のアフターケア問題から推測して、高校進学、高校卒業といった学歴問題をもう一度根底から検討する必要があるのではないかと考える。

職業安定所においても中卒者の求人を探すことは非常に難しくなっているし、たとえあったにしても従来のように住込み就職ということで、仕事だけでなく日常生活面での指導もしてくれるケースは極めて稀なことになってきている。会社の寮といってもせいぜい会社の近くのアパートを借り上げるだけで、北海道家庭学校のように夫婦小舎制によるきめ細かな生活指導はとても期待できない。それだけに中卒での就職には数々の不安が伴う。」(花島 1996: 240 頁)

児童福祉法改正に先立つ1996（平成8）年の時点で、花島は中卒時点における教護院退所と退所直後における就職に対する不安を表明し、教護院における自立支援とアフターケアの重要性を訴えていたのです。

3. 児童福祉法改正以降

1998（平成10）年の児童福祉法改正による施設名称の変更に伴い、『全国教護院運営実態調査』も『全国児童自立支援施設運営実態調査』へと名称が変更されました。

また、前述のように、「教護達成」「教護未達成」の基準も、改正児童福祉法以後は、「自立準備達成」「自立準備未達成」という二種類のカテゴリーに分類され、統計処理されることとなりました。

2003（平成15）年7月29日に全国児童自立支援施設協議会は「児童自立支援施設の将来像」という提言を出しました。

ここでは、教護院時代から続く既存の児童自立支援施設の特徴を「枠のある生活」と位置づけ、外部刺激を一定程度遮断した環境の中で規則正しい生活の習慣づけに基づく自立支援を今後とも変わることのない役割と位置づけていました。

しかし、児童自立支援施設の中だけでは地域で自立して生活するだけの十分な力をつけるには至らないとして、「児童福祉施設最低基準の改正」「心理職員の配置と心理相談室の配置」「個別指導室の設置」の要求と共に、「中卒児童寮の設置」「自活寮、親子宿泊室の設置」が求められました。

2012（平成24）年3月に発出された『児童自立支援施設運営指針』においては、「本施設では、制度的に満18歳にいたるまでの子どもを対象としています。さらに、18歳を超えて、大学進学や就職など必要があると認められる場合は、満20歳に達するまでの措置をとることができる」「本施設に入所している子どもは、12歳～15歳の中学生年齢の子どもが多いが、中学を卒業した児童も対象であり、受け入れて支援することが求められている」と述べられており、児童自立支援施設における「年長児」への支援が明確に位置づけられることとなりました。

第2節 児童自立支援施設における年長児自立支援の現状

1. 年長児自立支援における指導・援助の流れ

本節では、具体的な年長児自立支援の形態について見ていくことにしましょう。

図1は、年長児への「指導・援助の流れ」です（全国児童自立支援施設協議会編1999:176頁）。年長児自立支援における対象者は「社会自立の基礎の獲得ができていないため、中学卒業後も継続指導の必要が認められる者」「中学卒業後、施設に入った者（高校・専門学校中退者）」「進学・就職したが、その後も引き続き施設に残って、自立の確保のための再援助が必要な者」とされています。

児童自立支援施設における小・中学生の支援では、主に子どもたちの生活場面での支援を担当する寮舎担当職員と、学校教育もしくはそれに「準ずる教育」を行う「学校教育」担当職員とに分かれているのが平均的な実態です。

一方、年長児自立支援においては、「生活の場」としての寮舎の形態、自立の支援のための施設内支援体制、そして寮舎内および施設内それぞれにおける支援内容の検討が必要となるため、施設によってその実態は様々です。

子ども達の生活スケジュール、寮舎の形態、施設内支援体制、寮舎内および施設内支援内容については後ほど紹介することとして、ここでは年長児に対する指導・援助ステップについて確認しておくことにしましょう。

図1 指導・援助の流れ

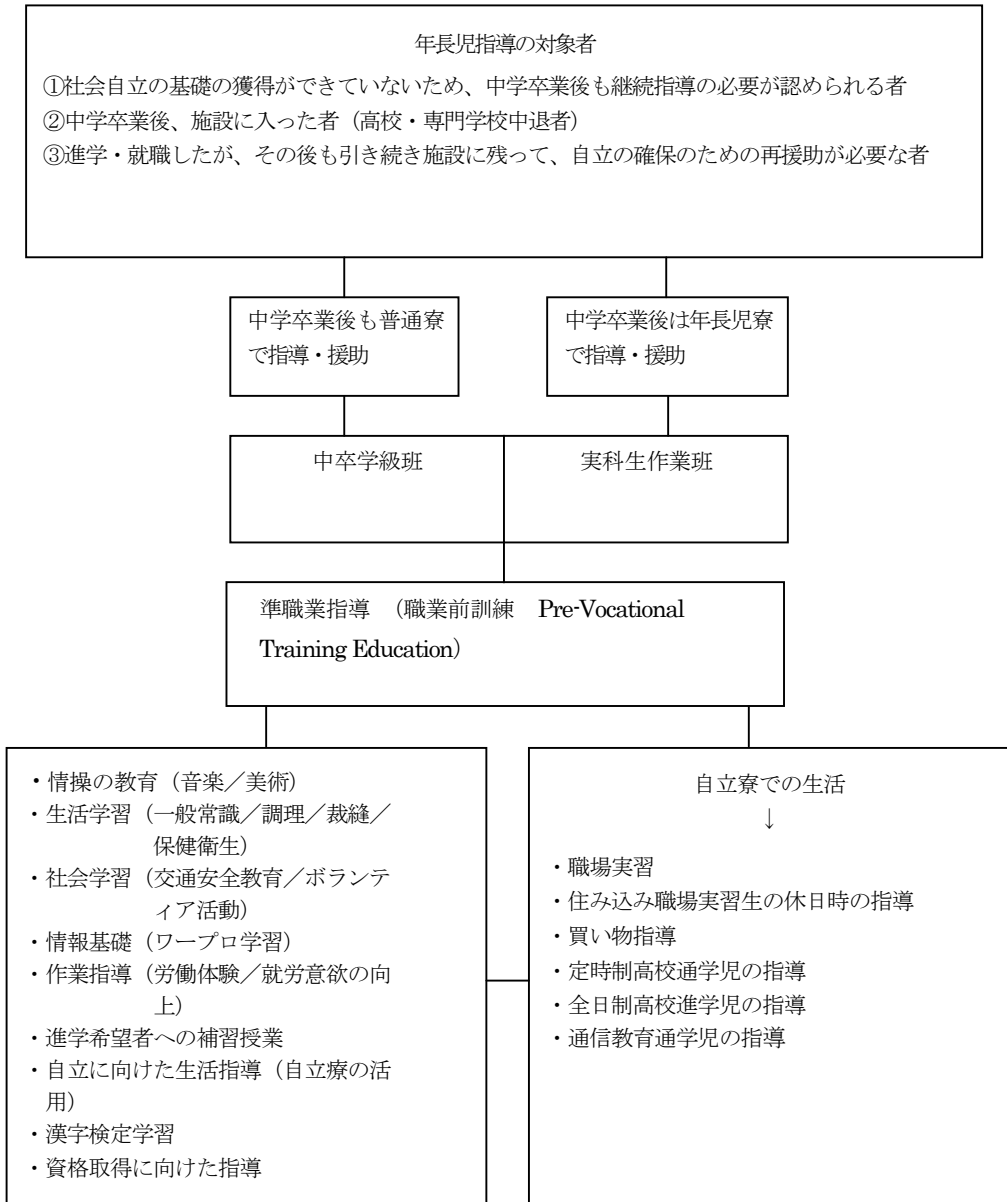


図2は、年長児への「指導・援助ステップ」です（全国児童自立支援施設協議会編1999:176頁）。

「1期」「2期」は、主に施設内における指導・援助の期間です。「1期」においては、子どもは就職および進学に向けての基礎的な学習を行います。児童自立支援専門員等は、進路指導・相談、家族や関係機関との調整を行います。

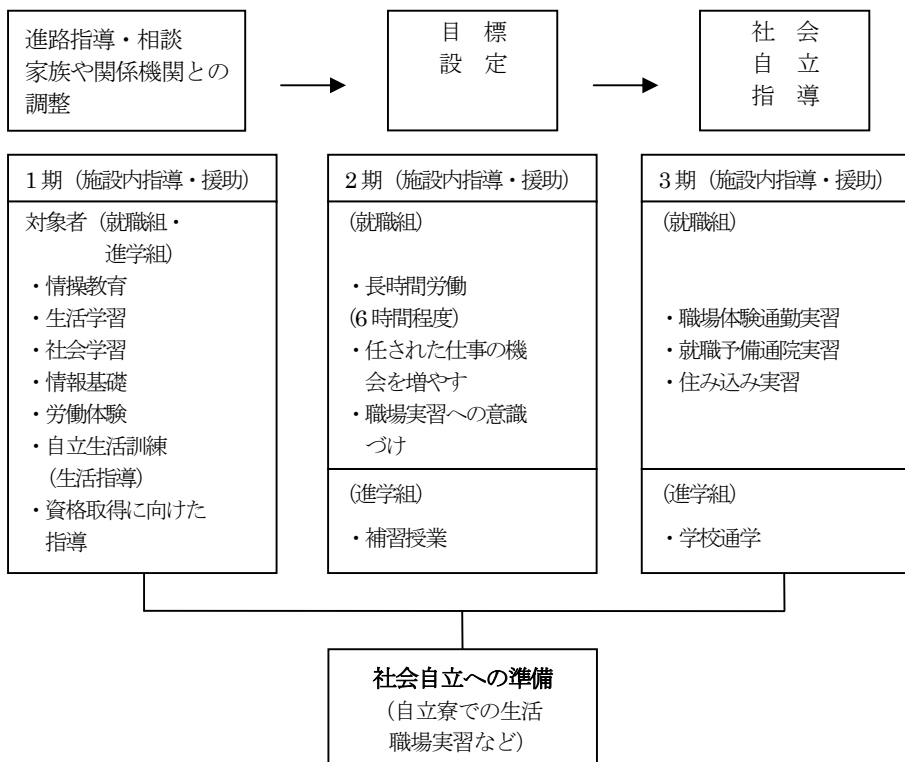
「2期」は、子どもの意見を尊重しながら、自立へ向けての目標を設定する期間です。子どもは、就職・進学とそれぞれの方向に向けての具体的な施設内での学習を行っていきます。ここから「3期」へどのようにつなげるかが、児童自立支援専門員等の腕の見せ所です。

「3期」には、いよいよ施設外での指導・援助の段階となります。

就職方向の子どもは、職場体験通勤実習、就職予備通勤実習を行い、その後は本格的な就労へと至ります。児童自立支援専門員等は子どもの就労の安定性を見守りながら、子どもと話し合い、自立のタイミングを計っていくこととなります。

進学方向の子どもについては、予習・復習等の支援を行いながら、安定した通学をサポートすることとなります。

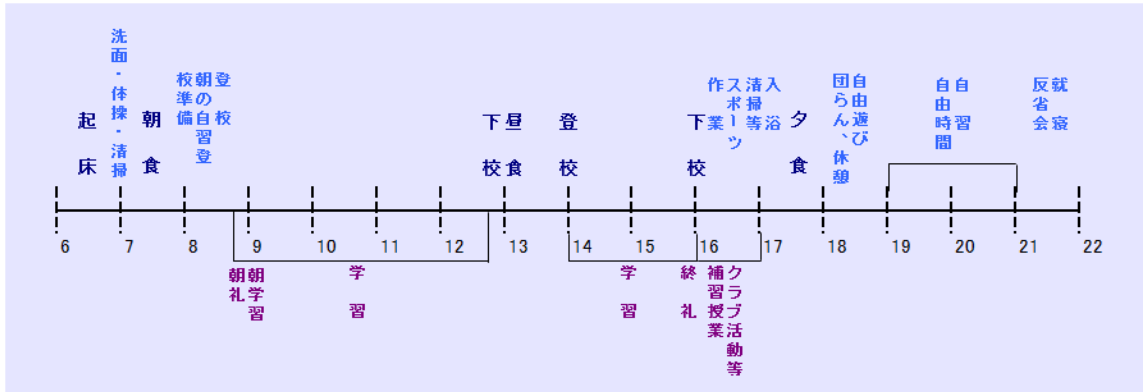
図2 指導・援助ステップ



2. 入所児童の生活スケジュール

図3は、東京都立の児童自立支援施設における小・中学生の生活スケジュールです。児童自立支援施設の小・中学生は、生活のリズムを整えるための「枠のある生活」のスケジュールに沿って生活することとなっており、登校も施設内の学校に通うこととなります。

図3 東京都立の児童自立支援施設における小・中学生の生活スケジュール



一方、年長児は、施設内での就職・就学プログラムを行う者、施設外の高校・専門学校・職業訓練校へと通学する者、施設外の職場で働いたり、アルバイトをする者と様々です。

児童自立支援施設における支援の中心である小・中学生とは違うスケジュールで生活することとなる年長児を、どのような生活の場で、どのように支援するかは、施設ごとによって異なっています。以下、寮舎の設置形態による違いを見てみましょう。

・寮舎の形態① 年長児寮設置タイプ

2013（平成25）年3月現在での全国児童自立支援施設の寮舎形態等に関する資料によると、「一般寮」と異なる「自立寮」や「年長児寮」を設置しているのは、国立武蔵野学院、国立きぬ川学院、北海道家庭学校、茨城県立茨城学園、群馬県立ぐんま学園、埼玉県立埼玉学園、東京都立誠明学園、東京都立萩山実務学校、横浜市立向陽学園、京都府立淇陽学校、宮崎県立みやざき学園の11施設です。

年長児寮設置のメリットは、子どもが施設の外部において通学・就労することによって当然持ち帰ることとなる外部の文化の影響が他の小中学生たちに及ぼされることを必要最低限に抑えつつ、年長児の自立へ向けての支援を行うことができるという点にあります。

・寮舎の形態② 年長児も一般寮で生活させるケース

年長児寮を設置していない多くの施設では、「施設在籍・進学」「施設在籍・就職」に分類されるケースや、義務教育終了時点で「家庭復帰・進学」「家庭復帰・就職」「住み込み就職」「措置変更」として「自立準備達成」と評価したものの、その後不調となり児童自立支援施設に戻ってきた子どもに対する支援を小・中学生と同じ寮舎によって行っています。

この場合、年長児が小・中学生と別々の生活を望むのに対して、小・中学生は「頼りになる」「いると安心感がある」などの理由から一緒に生活を望んでいるという報告もなされています。(川西 1995 : 75 頁)

一方、一旦は年長児寮を設置したにもかかわらず、試行の結果年長児寮を閉鎖し、年長児を小・中学生達と同じ寮で生活させる混合寮方式へと戻した児童自立支援施設もあります。

そのうちのひとつである岡山県立成徳学校の事例を紹介しましょう。

岡山県立成徳学校は、明治 20 年代の私立岡山感化院、明治 30 年代の備作恵済会岡山感化院を起源とする伝統ある児童自立支援施設です。昭和 40 年代には高校通学支援なども行うなど、先進的な試みを行ってきた施設でもあります。

岡山県立成徳学校では 1994 (平成 6) 年から年長児寮を設置しましたが、1997 (平成 9) 年度で年長児寮を閉鎖し、年長児を小・中学生達と同じ寮で生活させる混合寮方式へと戻ることとしました。

以下は『岡山県立成徳学校年報』に見られる、各寮担当者による年度のまとめの記述を元に、成徳学校における年長児寮設置から閉鎖までの歩みを整理したものです。

<岡山県立成徳学校・自立支援寮設置から閉鎖までの歩み>

1994 年から一般寮の女子年長児に対応するための寮を設置した。32 名定員の寮舎設定で、入所児童数 8 名でスタートした。当時の校長夫妻と 1 名のスタッフで担当。高校生と職場実習生がともに暮らし、1 年目は順調であった。

しかし翌 1995 年、年長児寮の存在が知られるようになると、家庭裁判所などからも期待されるようになった。その結果、高校中退児やテレクラ売春経験者の女子入所者が増え、夏には寮が荒れ児童数 0 名となった。同年、男子年長児寮を自活訓練寮的位置づけで開始した。

1996 年度、女子寮には 4 名が在寮していたが、無断外出などが相次ぎ、年度中盤には 1 名になった。男子寮は 5 名が在籍していたが、年度末で寮を解散し、入所児童は一般寮へと移された。

1997年度には、女子年長児寮・男子年長児寮ともに自活訓練寮的位置づけとされた。しかし、女子寮では前年度からの3名を継続的に支援していた。この入所児童のうち、高校

2名は年度中盤に無断外出したまま寮に戻らず。他1名は1月に住み込み就職することとなった。

1998年度には、女子年長児寮・男子年長児寮ともに閉鎖することとなる。これは年長児寮を「社会に出るまえに自立訓練のために自立訓練寮で生活させるという考え」方と「高齢児寮に残る児童は養護性が高いので、なるべく同じ職員が担当すべきという考え」方とがある中で、成徳学校では前者の考えから後者の考えに変わったことが大きな要因となったためである。また、1996年度より着任の新校長が、小中学生と年長児の混合寮を評価していたという背景もあった。さらに、年長児寮はほとんど交代制による運営であったが、夫婦小舎制で運営できればもっとうまく運営できたのではないかという評価もあった。

「基本は、『一般寮』に夫婦の職員と常駐の副寮長を配置し、指導の充実を図り、自立支援寮としては、退院間近の中卒生に2・3ヶ月の自立支援指導を加える寮として移動し、生活するものである。これまでの経緯から、中卒児を別個に分けた寮で生活するよりも、小・中学生を交えた形態の寮での指導が、職員側から見ると更に多忙となるのではあるが、子供らの成長にはその方が望ましいのではないかという意見も重視されたようであった。」(岡山県立成徳学校『平成9年度年報』:49頁)

上に引用した文章は、岡山県立成徳学校の『平成9年度年報』に掲載された、年長児寮閉鎖に関するまとめです。長年の指導実績とノウハウのある夫婦小舎制の寮舎において、中卒以後の子どもも継続支援するという方向性が施設の意志として確認された様子を、この文章から読み取ることができます。

ここで注意せねばならないことは、この事例を年長児支援担当者の力量の問題に還元して読むではないということです。岡山県立成徳学校のケースは、義務教育終了時から18歳までの子ども達の自立支援に関わっている全ての児童福祉関係者が、いつ遭遇してもおかしくない事態であるといえます。

今後、児童自立支援施設における年長児支援を充実させていく上で、私達はこの事例から何を学ぶべきでしょうか。

ひとつは、先に触れた全国児童自立支援施設協議会による「児童自立支援施設の将来像」においても論じられていた「枠のある生活」という児童自立支援施設の特徴の中で、

地域の中で自立して生活していく力をどのように子ども達に得させてゆけるかということですが。

本事例では、子どもたちの養護性を考えて、交代制の年長児寮よりも夫婦制の寮舎において継続して支援することが望ましいという方向性で問題状況の解決が図られました。子どもたちの自立支援は、単に年長児寮を設置すれば可能となる訳ではありません。各施設の特徴や職員配置の現状に即して、最も子どもたちの自立支援に相応しい体制が選択されることが望ましいといえます。その意味で、一旦は設置した年長児寮を再び無くすことは、大変な英断であったと評価することができます。

ただし、たとえ年長児であっても『『枠のある生活』のほう施設内では落ち着いて生活できるから』というのであれば、それは既存の「教護」の延長線上にあるものでもあっても、「自立支援」と言うことはできないでしょう。

「これまでの経緯から、中卒児を別個に分けた寮で生活するよりも、小・中学生を交えた形態の寮での指導が、職員側から見ると更に多忙となる」、しかしその中で敢えて年長児の支援を行うのだという岡山県立成徳学校による振り返りは、まさに「枠のある」小・中学生の寮舎において、困難な年長児の「自立支援」を行うという新たな決意の表明であると考えられます。

もうひとつ、この事例から私たちが学ぶことができるのは、施設外での就労や自立生活へとつなげていくための所内における支援プログラムの必要性です。

岡山県立成徳学校において年長児寮が設置されていた1994（平成6）年から1998（平成10）年頃は、全国の児童自立支援施設において年長児支援実践がまだ試行錯誤の段階でした。

岡山県立成徳学校では年長児寮を設置はしたものの、図2のような年長児への「指導・援助ステップ」を進めるための所内における支援プログラムを持っていませんでした。そのため、就職や進学等のモチベーションが定まらないケースや、一旦就労したものの失敗してしまったケースのフォローを寮舎のみで抱え込むこととなり、寮舎において子どもたちが荒れるという結果に至ってしまったのだと考えられます。

それでは、年長児に対する児童自立支援施設内における支援プログラムには、どのようなものがあるのでしょうか。次節で紹介していくことにしたいと思います。

第3節 子どものニーズに応じた年長児自立支援

1. 教護院時代における年長児自立支援プログラムの試行

教護院時代にも年長児支援が行われて来なかったわけではありません。多くの施設では、年長児は「実科生」と呼ばれており、就職への事前準備として施設内における作業が課されていたのです。

岩手県立杜陵学園指導係による報告「中学卒業児童の支援について」からは「通学生」「実科生」という2通りのパターンで年長児の支援を行なっている様子を知ることができます。

「実科生」の支援プログラムは「男子の場合、概ね半年後の就職を目標に園内外の清掃、花壇の整備、野菜畑の手入れ、草刈り等環境整備の作業を通じて、機械器具の理解及び使用訓練、作業手順の理解など実社会に即応する能力の開発を重点に指導している」とされていましたが、他方で「実科生は、中卒生として主に就職退園を目標に支援しているが、前述の様に作業を中心とした支援では、児童自身に目標設定する気力を醸成するのが極めて難しく、また社会に即応できる能力を養成することも困難な状況であろうと思われる」とも論じられており、施設内における支援にとどまらず社会資源活用や職場実習などの取り入れが課題とされていました。（岩手県立杜陵学園指導係 1995:30-32 頁）

他に年長児の教護院内支援に早い時点から意識的であった施設として、三重県立国児学園と長崎県立開成学園を挙げることができます。

三重県立国児学園では、1964（昭和39）年に三重県知事からパン焼き釜がプレゼントされたことをきっかけに、施設の子どもと職員の朝食用のパン作りを職業指導の一環として取り入れるようになりました。（全国児童自立支援施設協議会編 1999:188-190 頁）

また長崎県立開成学園では、1965（昭和40）年から年長児および中学卒業後の就職を希望する子ども達のために「就職科」のプログラムを設定し、クリーニング指導と家庭科指導を行ってきました。開成学園には53.38平方メートルの独立したクリーニング実習棟があり、工業用の洗濯機・乾燥機・プレス機を使用した本格的なクリーニング実習が行われていました。（全国児童自立支援施設協議会編 1999:197-199 頁）

しかしながら、これらのような限定的な就労支援プログラムは、低成長時代の日本における雇用の現状と、子どもたちのニーズに徐々にフィットしないようになりつつあります。

2. 児童自立支援施設時代における特色ある年長児自立支援プログラム

2010（平成22）年に全国児童自立支援施設協議会によって出された報告書『児童福祉施設における非行等児童への支援に関する調査報告書』では、梶原敦・佐藤貢一・河尻

恵による「年長児童の自立支援に関する調査」が掲載されています。（全国児童自立支援施設協議会編 2010：115-134 頁）

ここでは、上記の報告書に掲載されている、国立きぬ川学院、東京都立誠明学園、国立武蔵野学院、大阪府立子どもライフサポートセンターの特色ある年長児自立支援プログラムを紹介します。

（１）国立きぬ川学院における年長児童の支援について

①年長児童のクラス編成

きぬ川学院においては、年長児童の支援として、年長児童のクラスを設定し、次のような教育活動を行っている。学科学習、資格取得のための基礎学習、社会資源の見学、調理、作法など幅広い体験を行う。

○社会生活の基本的な態度の涵養

- ・礼儀、言葉、身だしなみ
- ・時・場所に応じた態度

○他を思いやる心

- ・自他共に大切にする心
- ・協力、協調の態度

○基本的学習能力の確保

- ・基本的な読み書き
- ・基本的な計算力

○見識を広めるための活動

- ・社会適応能力の育成
- ・社会体験の実施

○自己実現に向けた取り組み

- ・職業観を身につける
- ・自己の進路についての検討

②専修科

また、年長児童に対しては、専修科（退所前指導の段階）に入科し、退所前指導として環境整備などの作業や調理実習に加えて、次のようなプログラムを有している。なお、入科に当たっては、職員による会議で決定する。

ア 一人暮らし体験

自活寮に整備されている、部屋(1K,UB 付き, 21 m²)で調理を初め、一人での生活を疑似体験する。日課は、寮生活の時間帯を準用するが、詳細は自分で考えて、スムーズな日課を模索しながら生活する。期間は約1週間程度。原則一回であるが、複数回、活用する子どももいる。

イ 職場体験実習

施設から通勤可能な事業主に依頼し、職業体験を行う。通勤は自活寮から原則自転車による単独通勤とし、各業種の就業時間に併せて、日課を調整し出勤する。現在、受け入れ事業主は11カ所、職種は多種多様である。

事業内容	実習内容
焼き肉のたれ等のソース製	製品の箱詰め
自動車部品製造	検品作業
乳飲料等の粉末製造	製品の箱詰め、検品作業
洋服の縫製	アイロン掛け、ボタン付け
宿泊施設・飲食業	宴会場の清掃・準備、レストランの接客
飲食業	食器洗い、接客
飲食業	調理補助
スーパー	調理補助
理容室	清掃、道具洗い、老人の出張散髪の補助
ニラ・カーネーション栽培	農作業の手伝い
老人サービスセンター	レクリエーション・配膳の手伝い、話し

この体験実習は、職業観の体得に有用であり、課題の再認識や進路決定、退所に向けた決意など子どもへの影響も大きい。

(2) 東京都立誠明学園高等部における取組について

【平成21年度年間活動計画より抜粋】

①高等部運営方針・活動計画

ア 運営方針

高等部の役割は、学園に在籍する年長児童を対象とし、個々の特性に配慮しつつ、その日中活動の支援を行うことにある。具体的には、自立を目指した生活態度と意欲を掘り起こすこと、進路選択の準備を支援することの2点があげられる。

方法論としては

a. 個性を尊重し、共に歩む支援をもって年長児童の心の成長を促す。

義務教育には無い多彩な個別活動を通して、子どもの前向きな精神を掘り起こしてい

く。子どもとともに歩む支援を基本とするため、個別のプログラムを重視するが、同時に集団単位での指導も成長を促す手段とし活用していく。また、子どもの進路や特性を考慮し、基本的には進路別、男女別の支援を前提にしていきたい。

b. 挨拶や言葉遣い、姿勢等の重視。

大人の社会で自立していくための基本条件として、場に即した身の処し方を学ぶ。具体的には挨拶や言葉遣い、服装、姿勢等の職場常識に類することを日常的に重視する。また、対人関係の幅を広げるために、言葉による意思表示や大人との共同行動の場も設定する。

c. 明確な進路決定の支援と、決定後の進路に対応した支援の充実。

参考となる資料の提示やアドバイス、支援条件の説明、受験用補習授業等、自らの意思で選び取れるような条件整備を行う。その実施に際しては、学習ボランティア等の園内外の社会資源や人材も活用していく。進路の絞り込みに際しては寮職員、関連職員との綿密な連携を行う。また、進学希望者への前籍校との連絡も密に行う。

d. 学園他部所との連携及び情報提供の徹底。

年長児寮、一般寮、実習先である調理室、職業指導担当（＝高等部副担任）とは、連絡を密にし情報を共有していく。また、支援の根幹に関わる事柄については、年長児童支援委員会の場にあげ、案件によっては委員会を通して自立支援課会議等に提案していく。同時に必要に応じて、係内会議、ケース会議の場で課題に対応していく。月間指導計画表（曜日毎）を作成し、職員朝会等を通じて学園内にその情報を公開していく。

イ 担当職員・講師

高等部担当職員2名、高等部専任講師（実践講座担当、PC講座担当、作法講座担当）3名、計5名の職員体制で運営する。

ウ 高等部活動内容

（ア）学習活動（週4日6枠）（原則全員対象・希望別）

- a. 職業系資格試験（危険物取扱者、PC検定）
- b. 教養系資格試験（漢字検定、英語検定）
- c. 高校受験希望者の受験勉強（園内外の人材も活用）
- d. 座学（社会常識、職場常識。ホームルーム等で随時）
- e. 自己表現活動（本の音読と要約、体験活動の発表等）
- f. 自立生活講座（社会生活を送る上で必要な知識を系統的に伝える。月2回程度）
- g. 保健教育：看護師や心理職員等と連携しながら試行していく。

(イ) 体験活動 (週 2 日 8 枠) (原則全員対象)

「仕事」としての意識を高めるため、園内整備に関わる仕事は学園 (管理課庶務係長・経理係長等) から高等部児童が請け負う形で実施する。

- a. 園芸 (花苗作り、花壇整備、竹林整備補助、芝刈り)
- b. 農業 (荒地開墾、野菜栽培、堆肥作り、きのこ栽培)
- c. 木工 (カバン置き場、パネルなどの製作、竹材加工、籐細工)
- d. 清掃関係 (タイル磨き、プール日よけ清掃、天井パネル・配管清掃、外壁清掃、調理室定期清掃の補助、調理室裏洗い場、園内の大型ゴミ箱、点字ブロック磨き、落ち葉掃き:機械も使用)
- e. 塗装 (木工製品、金属製品、道路上の標示等)
- f. 園外環境美化
- g. 営繕的作業 (自転車・リヤカー修理、園内除草、樹木剪定)
- h. 陶芸 (抹茶茶碗の製作)
- i. 社会施設見学 (6月に近隣の工場や社会的な施設を見学予定)
- j. その他: 式典参加 (東京都の子どもの碑慰霊祭)

(ウ) 実践講座 (週 2 日 6 枠) (原則全員対象)

手芸 (刺し子、クロスステッチ、刺繍、編み物)。ふきん、クッション、壁掛け、クリスマスカード、アクリルタワシ、マフラーなどの製作。近隣の福祉施設の寄贈用にも活用する。

(エ) PC講座 (週 1 日 4 枠) (原則全員対象)

基本操作、入力練習、PC検定受験対策、その他のPC活用練習等。ワードやエクセルの技術を実際に役立てるために、次の活動を用意し、責任を持ってやり遂げることを学ぶ機会とする。

- a. 請負仕事: エクセルによる調理室関係の帳票作成。ワードによる誠明ニュースの入力。なお、誠明ニュースの入力は「仕事」としての意識を高めるため、園長から「辞令」の交付を受け、完成の報告を担当児童が行う形で実施する。
- b. 寄贈用の作品作り: カレンダーやポストカードを外部の福祉施設、内外の関係者に配布。
- c. 児相へのメール: 担当福祉司宛に子どもがメールを作成し、近況を報告する。
- d. その他: 社会施設見学やボランティア活動の報告書作り、名刺の製作。

(オ) 作法講座 (週 1 日 1 枠)

表千家茶道及び池坊流華道、中学校茶道部活動の準備。学園・学校内への華

道作品の飾り付け。茶道は女子を中心に実施予定。華道は全員実施。

(カ) クラブ活動（週3～4日、6～8枠）（全員対象）

野球部、サッカー部、剣道部、卓球部、陸上部、バレー部、水泳部（夏期・希望者のみ）。

(キ) ボランティア

体験活動や講師授業の生産物、製作物を外部の福祉施設に寄付、および先方との交流を行う。対象は母子自立支援施設、精神障害者のグループホーム、中卒児のグループホーム。

(ク) 資格試験受験（随時）（希望者対象）

危険物取扱者試験、パソコン検定、漢字検定、英語検定。なお危険物の試験は、進学、就職対策いずれにも有効であると思われるので、丙種、乙種第4類と複数回、実施する予定。

(ケ) 実習関連（選抜者のみ）

- a. 園内調理室（週5～6日1～4週間）。
- b. 園外の園芸生産農家。
- c. 畜産センター。
- d. リサイクルセンター。

(コ) 小学生との共同体験学習（選抜、必要に応じ全員）

東小学校の依頼を受け実施する。水曜日5時間目の学習時間を用い、小学生との共同学習を行う。高等部生の能力に応じて選抜し、小学生の「ジョブコーチ」的な仕事を割り当てる。

(サ) 外講習会等の通学支援（希望者があれば検討する）

ホームヘルパー2級講習会、週1～2回で2、3ヵ月程度。

④高等部年間活動予定表

月日	活 動 内 容					
4 月	個別支援	学習活動	体験活動	実践講座	P C 講座	作法講座
5 月	高等部が イグニス 職適テスト 園内実習 職業系資格試験	職業系資格 試験学習 5/26危険物 社会施設見学 事前学習 高校受験学習 教養系資格 試験学習	農耕 園芸 木工 請負外作業 社会施設見学	手芸	入力練習 P C 検定対策 請負室内作業 児相メール 児相メール	茶道 (女子のみ) 準備 後片付 諸所作 茶会 生花
6 月		6/14, 21危険物				
7 月	園内実習 漢字検定/ 英語検定	高校受験学習 7月末 P 検学習	社会施設 見学		誠明ニュース P 検	
8 月						
9 月	園内実習		農耕 園芸 木工 請負外作業	休講	検定対策 請負室内作業	休講
10月	職適テスト 進研テスト 園内実習 漢字検定/ 英語検定	職業系資格 試験学習 教養系資格 試験学習 高校受験学習 P 検学習	農耕 園芸 木工 堆肥作り 請負外作業 校外指導	手芸	児相メール 入力練習 P C 検定対策 請負室内作業	準備 後片付 諸所作 生花
11月		11中旬 P 検学習	子どもの 碑慰霊祭	校内 展示会	P 検 児相メール	
12月	職業系資格試験 進研テスト 園内実習			関東	カレンダー 製作 誠明ニュース	
1 月	会場模試	危険物			児相メール	茶会
2 月	漢字検定/ 英語検定 園内実習	教養系資格 試験学習 P 検学習 高校受験学習	農耕 園芸 木工	文化祭	P 検 誠明ニュース	
3 月	高校受験		果樹剪定 請負外作業		児相メール	

(3) 国立武蔵野学院における高等学校通信制課程の導入について

国立武蔵野学院においては、2006（平成18）年4月から埼玉県立大宮中央高等学校通信制の共同学習場として認められたことにより、以下の通り高等学校通信制課程を導入している。これにより、退所後も取得した単位を継続して進学（転学）することが可能となった。

①入学に関する基準等

- ・入学の対象となる子どもは、中学校を卒業し継続した生活指導を要する子どもで、過年度受験（高校受験等）や通信教育継続を希望する子どもとする。
- ・入学は4月とし、入学した場合であっても卒業まで（4年間）の在学在籍を原則としない。
- ・入学にあたっては、子どもの希望と、保護者並びに児童相談所等の関係機関との協議の上で決定する。

②在学児童の実績

年 度	在 学 児 童 数
1 8 年 度	3 名
1 9 年 度	4 名
2 0 年 度	2 名
2 1 年 度	4 名

③共同学習場に係わる教育実施計画書（抜粋）

- ア 実施計画の範囲：共同学習場における教育は、在所する者で入学を認められた生徒について実施する。
- イ 実施計画の開始：平成18年4月1日から実施する。
- ウ 実施計画の実施：高等学校学習指導要綱及び別に定める埼玉県高等学校教育課程編成要領教育課程一般編に基づき、教科を履修する。
- エ 相互協力：相互に密接な連携を保つと共に、指導助言と施設設備の提供等協力する。
- オ 教育内容：面接指導、添削指導、試験、特別活動
- カ 地区指導者：高等学校教諭の免許状を有した者に委嘱する。
- キ 入学等：入学を希望する者の書類等をまとめ、入学許可候補者を決定し、手続きを行う。
- ク 退所等の報告：退所等異動が生じた場合に、速やかに校長に報告する。

- ケ 教科書、教材 : 購入に当たっては学院が行う。
- コ 単位の認定 : 院長は認定のための資料を校長に提出し、校長が単位の認定を行う。
- サ 卒業の認定 : 院長は認定のための資料を校長に提出し、校長が卒業の認定を行う。
- シ 実施計画の変更 : 相互に協議して決定する。

④その他

- ・入学・在学にかかる経費は、学院から支出する。
- ・学院内に共同学習場を設置してスクーリングを行う。本校に通学はしない。
- ・入学事務手続きは子どもが本校に出向いて行う。
- ・レポート作成、スクーリング、定期試験は、委嘱された地区指導者教員（免許のある学院職員並びに学院で委嘱した非常勤教員）が行う。
- ・中卒学習・通信グループの授業時間の中で、授業計画書に基づいて行う。

(4) 大阪府立子どもライフサポートセンターにおける取組について

ライフサポートセンターは、ひきこもり・不登校等の状態にある対人関係の苦手な義務教育修了児童に対して、入所又は通所による集団生活を通して、社会的自立に向けた進路選択を支援する施設であり、生活支援や心理的ケアに加え、教員や職業訓練指導員を中心としたスタッフによる学習支援や職業支援のプログラムがある。

ライフサポートセンターの特色として、入所対象が年長児童であることから、支援を施設側が一方的に行うのではなく、入所時に子どもと施設が話し合い、子ども自身が自分の課題や施設の利用目的を明確にし、それを受けて施設が必要な支援を提供するという形態を導入している。これにより子どもが自分の進路について主体的に考えられるようになり、さらには目的がどの程度達成しているか定期的に職員と話し合うことにより子どもが自分の力で軌道修正することができる。

具体的なプログラムは以下の通りであるが、ここでは特に自立支援のプログラムについて詳細に記述する。職業支援として、自転車の部分修理などのものづくりプログラム、パソコン・ワープロの検定、ホームヘルパー講習など資格取得や職業適性を見つけるプログラムを実施しているところが特色となっている。

表2 ライフサポートセンターにおける活動プログラム

区分	プログラムと主なねらい					
<p>生活支援 自立生活の基礎である基本的な生活習慣や生活リズムを獲得し、様々な活動・行事を通じて、自立に向けた生活意欲を引き出す。</p>	<p>体験・活動プログラム 各種スポーツ・芸術活動・ゲーム・料理等 体験学習 園芸体験、農業体験、社会見学</p> <p>行事・交流会 花見、遠足、海水浴、スキー等 グループワークによるコラージュ、SST等</p> <p>ふれあい自己発見 グループワークによるコラージュ、SST等</p> <p>心理カウンセリング 個別面接、小集団面接、カウンセリング等</p>					
<p>自立支援 社会的自立が可能になるよう、学習支援や職業支援を行う。</p>	<p>進路指導 進学・復学等に向けた学習進路相談や就労に向けた職業カウンセリングを担当スタッフと定期的実施。個別の自立支援計画を点検し、より適切な支援を提供する。</p> <table border="1" data-bbox="513 745 1157 1224"> <tr> <td data-bbox="513 745 728 977"> <p>学習支援 □児童の学力に応じた学習を支援する。 □資格取得や進学に向けた学習を支援する。 □高校への通学、単位取得の支援を行う。</p> </td> <td data-bbox="728 745 1157 977"> <p>学習基礎 □学習に対する取組意欲を引き出し、就学・就職に必要な基礎的な学力をつける。国数英の3教科を個人の習熟度に応じた学習を行う。</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="513 977 728 1224"> <p>職業支援 □仕事につくための基本的な能力を身につける。 □職場実習などを経験しながら仕事に対する姿勢を身につけ、働くことへの動機付けを高めていく。</p> </td> <td data-bbox="728 977 1157 1224"> <p>職業基礎 □電話の対応、接遇、パソコン操作等の基礎的スキルの習得 □職業適性の把握、職業相談</p> <p>職業実習・資格取得 □職場実習等を通しての就労体験 □各種資格取得・検定に向けた受験対策講座 □ハローワークなどの利用のしかたを体験する。</p> </td> </tr> </table> <p>職業カウンセリング 職業カウンセリングセンターの活用、職業適性検査、ソーシャルスキルのグループワーク等の実施により自己理解や職業適性の理解を深める。</p>		<p>学習支援 □児童の学力に応じた学習を支援する。 □資格取得や進学に向けた学習を支援する。 □高校への通学、単位取得の支援を行う。</p>	<p>学習基礎 □学習に対する取組意欲を引き出し、就学・就職に必要な基礎的な学力をつける。国数英の3教科を個人の習熟度に応じた学習を行う。</p>	<p>職業支援 □仕事につくための基本的な能力を身につける。 □職場実習などを経験しながら仕事に対する姿勢を身につけ、働くことへの動機付けを高めていく。</p>	<p>職業基礎 □電話の対応、接遇、パソコン操作等の基礎的スキルの習得 □職業適性の把握、職業相談</p> <p>職業実習・資格取得 □職場実習等を通しての就労体験 □各種資格取得・検定に向けた受験対策講座 □ハローワークなどの利用のしかたを体験する。</p>
<p>学習支援 □児童の学力に応じた学習を支援する。 □資格取得や進学に向けた学習を支援する。 □高校への通学、単位取得の支援を行う。</p>	<p>学習基礎 □学習に対する取組意欲を引き出し、就学・就職に必要な基礎的な学力をつける。国数英の3教科を個人の習熟度に応じた学習を行う。</p>					
<p>職業支援 □仕事につくための基本的な能力を身につける。 □職場実習などを経験しながら仕事に対する姿勢を身につけ、働くことへの動機付けを高めていく。</p>	<p>職業基礎 □電話の対応、接遇、パソコン操作等の基礎的スキルの習得 □職業適性の把握、職業相談</p> <p>職業実習・資格取得 □職場実習等を通しての就労体験 □各種資格取得・検定に向けた受験対策講座 □ハローワークなどの利用のしかたを体験する。</p>					
<p>家族支援 児童を含めた家族全体への援助や、保護者対象の研修や相談を通じて、家族への援助を行う。</p>	<p>家族カウンセリング 児童とその家族に対して、カウンセリングや面接等を通じて親子関係の再構築や課題解決をめざす。 保護者会等 家族機能の向上を図り、児童の家庭復帰に向けた家族側受入準備を支援する。 保護者向けの研修会や個別面接。</p>					

ここで挙げられた4つの施設は、国立2施設と東京都立および大阪府立の施設であり、マンパワーや予算の関係で、ここまでの施設内支援プログラムを準備することが困難な施設が多いことも事実でしょう。

しかし、例えば筆者が東京都立誠明学園の年長児支援担当者に対して行ったヒアリングでは、「子どもの入所の経緯も、抱えている問題も異なる子どもたちに定型的なプログラムを当てはめることは困難であり、その時その時の子どもたちの状態や支援の進捗状況を勘案しながら、臨機応変な対応をせねばならないのが実情」とのことでした。

一足飛びに社会に出ることが困難な子どもたちに対して、一人ひとりの実情に合わせた「オーダーメイド」の支援プログラムを臨機応変に作成しながら、子どもと共に（withの精神）、自立に向かう困難な道のりを歩むという姿勢を持つということが、まず求められるのではないのでしょうか。

3. 寮舎における生活支援

施設内プログラムの段階から施設外実習、そして通学や就労までの子どもたちの生活面を支える年長児寮における生活支援には、小・中学生用の寮舎における生活支援とは異なる配慮が必要となります。

年長児寮における生活支援について、特徴的な点を6点ほど挙げておきたいと思います。

(1) 生活支援

寮舎の担当職員は、子どもたちの状況をしっかりと見極めた上で、丁寧な介入から見守りまでの幅広いスタンスを取ることとなります。

例として出勤時間を挙げるならば、自分で起床して出勤できる子どもは見守っておけば良いのですが、体験就労の子どもや就労が不安定になり始めた子どもに関しては声かけを行ったりせねばならない場合もあります。また、遅刻や寝坊等の際の職場との連絡等、様々な支援もバランス感覚をもちながら行っていかねばなりません。

年長児の通学や就労を支援する上で大事なことは、寮舎に戻って来た子どもをできる限り暖かく迎え、その日の学校や職場の様子に耳を傾けることです。愚痴も含め、子どもたちからの話を傾聴することによって、学校や職場での人間関係や子どもたちの様子を知ることができます。また、登校や出勤が困難になる前触れも察知できるようになります。

特に就労を行っている子どもは、自分だけの自由時間を取ることができるのは自ずと深夜になりがちです。また、疲れがたまるとかえって寝付きが悪くなる場合もあるため、夕食後の休憩時間にレクリエーションを行い、適宜リラックスさせた上で早寝を促す等、子どもたちの生活リズムの形成に細やかな配慮が必要となります。

(2) 金銭管理

就労が安定してくるにつれて、子ども達はアパートを借りて独立する方向性を強めて職員に反抗的になったり、あるいは給料の大半を遊びや携帯代等に使ってしまうといった事態が生じやすくなります。少ない給料の中では、食費や生活費以外の出費については相当に切り詰めなければ生活が成り立たないのだというリアリティを子どもたちに持たせるには、相当な困難が伴います。

職員が金銭管理に関わり、小遣い帳の記入や預金計画を含めた将来計画の立案などの支援を行う中で、子どもたちにも徐々に金銭に対するリアリティが沸いてくるようになっていきます。

また、同じ寮生間で貸借関係が発生しやすいので、そういった側面には十分な注意が必要となります。

(3) 学校・雇用主との連絡

前述した、遅刻や病時の連絡の他、なんらかのトラブルが発生した際には可及的速やかに職場への訪問を行います。年長の子どもたちを受け入れてくれる職場は年々少なくなっており、そういった職場を開拓しながら、良好な関係を作っていくことも重要な子どもの自立支援の一環です。

(4) アフターケア

地道に仕事をこなし、コツコツと貯金をして、やっと念願のアパートでの一人暮らしに辿り着いたとたん崩れてしまうケースもあります。特に小中学生の頃から児童自立支援施設における「枠のある」生活を送ってきた子どもたちは、自分で組み立てた生活の中で、自分が責任を担う形で失敗するという経験さえもしてきていないことが多いです。そういった子どもたちにとっては失敗することも自立へのプロセスの一環であり、失敗が許されるうちに様々な試行錯誤の経験を得させることが望ましいといえます。

したがって寮舎を離れた後のアフターケアは、子どもたちの安定した就労と生活の維持には欠かせません。しかし、そこまでの人員配置と予算上の余裕がないのが児童自立支援施設の現実でもあります。

また、アフターケア業務は、特定の職員と子どもとの個人的なつながりが非常に重要ですが、職員の異動などの理由でそのようなつながりが寸断されてしまう場合もあるため、そのような場合の対応策を検討しておく必要があります。

(5) 就職の際等の保証人

就職やアパート等の賃貸の際には、身元保証人が必要となる所があります。親権者の協力が得にくい場合、施設の職員が「職員」という社会的役割を超えて、ボランティアに身元保証人を引き受ける場合も依然としてみられます。

2007年7月より、厚労省は「身元保証人確保対策事業実施要綱」を定め、実施することとしました。「就職時の身元保証」「賃貸住宅等の賃借時の連帯保証」のそれぞれについて、定額な保険料によって、保証人となることのリスクが低減されることとなりました。事業内容の周知と、積極的な活用が求められています。

(6) 自活訓練

施設での生活からアパート等における一人暮らしへの移行をスムーズに行うためには、施設にいる間に一人暮らしを想定した自活訓練を行うことが必要です。各施設で、自活訓練用の寮舎や部屋を利用して、工夫を行っています。

第4節 年長児自立支援の課題

1. 「年長児への自立支援」と「多様な子どもへの支援」という2重の課題

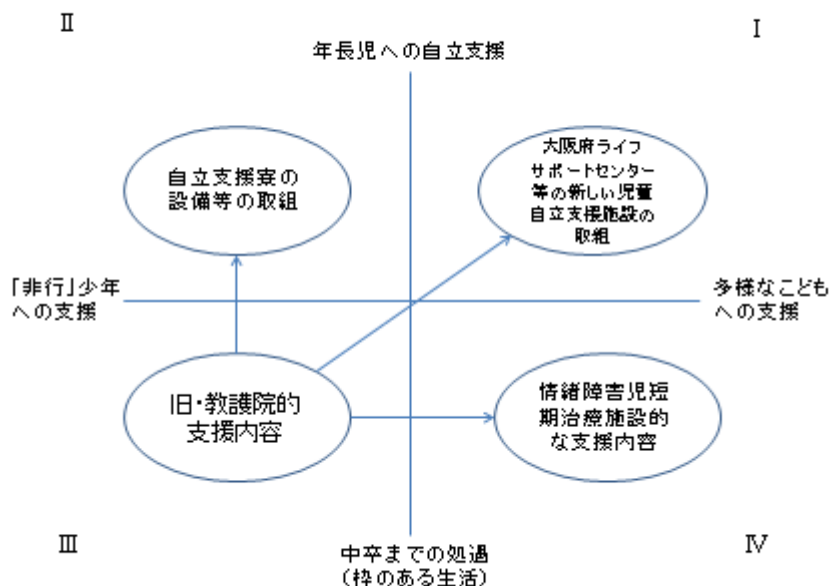
近年、児童自立支援施設に入所する子どもたちは、その6割以上に何らかの形で虐待経験があり、また発達障害のある子どもたちが増えています。

図は2005年に「児童自立支援施設のウェルビーイング」という論文において筆者が整理した、「教護院」からの変化に従って、「児童自立支援施設」に求められているものも変化したことを示した図です。

教護院時代には「非行」少年を対象に中卒までをメドにした支援を行えば良かった訳ですが、児童自立支援施設の時代には年長児の自立支援、そして情緒障害児短期治療施設に近い発達障害児や愛着障害児への支援が求められています。さらには、その両方を組み合わせた支援のあり方までもが求められ始めているといえます。

これまで第Ⅲ象限のエリアへの対応だけで良かったものが、さらに3つの象限までもカバーすることが求められているといえます。各自治体の特徴や、関連諸施設との比較の中で、教護院時代から伝統的に蓄積されてきた支援の枠組みを活用しながら、子どもの自立支援に関する新たなニーズに対応していくことが求められています。

図4 「教護院」からの変化に従って「児童自立支援施設」に求められているもの
(鈴木崇之 2005 : 142 頁の図を加筆修正)



2. 関連施策の研究とその積極的な活用の必要性

そのような新しい役割を担うためには、関連施策の研究とその積極的な活用が不可欠であるといえます。

ハローワークや地域若者サポートステーション、また特別支援学校高等部が持つ自立支援のノウハウ、職親的存在の開拓、発達障害児支援施策の活用、すでにプログラム化されている SST (ソーシャルスキルトレーニング) 等の活用について、各児童自立支援施設の置かれた状況を踏まえつつも、年長児自立支援施設に必要なものを研究し、応用の可能性を検討していくことが必要です。

そして、一人ひとりの子どもの自立支援のためにどのような取り組みが有用であったかを報告しあい、共有していくことによって、私たちははじめて 1998 (平成 10) 年度改正から求められている児童自立支援施設のあり方に接近していくことができるのだといえるでしょう。

<初出>

本章は、鈴木崇之「中卒児処遇と自立支援」(小林英義・小木曾宏編『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(2004):155-200頁)を元に、加筆・修正を行なったものである。

<参考文献>

- 現代教護研究会編『教護院運営の将来のあり方』(1996)
- 花島政三郎『10代施設ケア体験者の自立への試練 ——教護院・20歳までの軌跡——』法政出版。(1996)
- 岩手県立杜陵学園指導係「中学卒業児童の処遇について」『非行問題』No. 201:28-33頁。(1995)
- 川西高志「本学園における中卒児処遇の現状について」『非行問題』No. 201:72-76頁。(1995)
- 小林英義「児童自立支援施設と子どもの自立 ——自立支援の試みと今後の展望——」村井美紀・小林英義編『虐待を受けた子どもへの自立支援 ——福祉実践からの提言——』中央法規:71-103頁。(2002)
- 難波美智子「社会生活を重んじる開かれた児童自立支援施設づくり」『月刊福祉』2000年9月号:96-99頁。(2000)
- 岡山県立成徳学校編『岡山県立成徳学校 平成9年度年報』:49頁。(1998)
- 斎藤幸芳「高齢児寮実践報告」『非行問題』No. 201:34-47頁。(1995)
- 誠明学園福祉係高等部担当編「平成10年度 高等部日中活動の現状について」(1999)
- 鈴木崇之「児童自立支援施設のウェルビーイング」 島中宗一編『現代のエスプリ (特集:子どものウェルビーイング)』 至文堂:140-150頁。(2005)
- 東京都福祉局教護運営委員会編『都立教護院の将来構想についての報告書 ——平成4年度、平成5年度調査報告——』(1994)
- 全国教護院協議会編『教護院運営指針 ——非行からの回復とその方法論——』(1969)
- 全国教護院協議会編『全国教護院運営実態調査』(1989)
- 全国児童自立支援施設協議会編『新訂版 児童自立支援施設 (旧教護院) 運営ハンドブック』 三学出版。(1999)
- 全国児童自立支援施設協議会「児童自立支援施設の将来像」(2003)

第13章 家庭環境の調整

第1節 家庭環境調整の基本的な姿勢

児童自立支援施設に措置される児童の家庭環境は複雑な家庭が多くみられます。ジェノグラムを見るだけでもその家族の歴史や家庭状況が垣間見えます。一人の子どもが生まれると、親の庇護がなければ生きていくことはできません。ほ乳類の中でも人間ほど立ち立つまでに時間を要する動物はいません。言い換えれば、それほどまでに人間はいろいろな周囲の人的環境により影響を受けて育つ生き物であるとも言えます。不安定な環境（主たる養育者が変わる・情緒が安定しない養育者に育てられる・喧噪の中で育つ・無関心な中で育つ等）で乳幼児（周産期から）から幼少期に長期間おかれて育つと、人に対して信頼感が持てない、常に大人の顔色を伺う、自分自身の感情を押し殺して成長するなどから、相手の感情がうまく読み取れず、結果的に周囲と良い関係が維持しにくい不安感要素が心の中に巣くったまま育っていくこととなります。脳にアタッチメントの問題がどのように影響を与えているかはかなり解明されてきています。

ここで留意したいことは、その対象となる親子関係に始まっていないケースが多いことです。その保護者がそのまた保護者（子どもの祖父母）と良好な関係を築かないまま大人になったり親になったりしていることが多く見られます。要するに対象の子どもとその直接的な影響を与える保護者だけに目を向けていても問題は解決しません。特に近年は昔持っていたコミュニティの養育機能が弱まってきているので、保護者に代わる存在も少なくなっているのが実情です。地域の中で孤立しながら子育てをしながら見られない状況が見られることは叫ばれて久しいと思います。世代を重ねるごとにその傾向は強まりつつあるのが現代の家族関係と思われれます。

また、さまざまな要因により、育てにくい特性をもって生まれてきた子どもの養育に自信をなくし、入所に至った親子もいます。

児童自立支援施設の対象となる子どもや保護者を理解し、関係機関と連携を持ちながら家族関係の調整を行い、専門的な知識と経験を基に子ども個々に力をつけて地域社会に復帰させていくために次のような観点で支援を実施することが望まれます。

1. 保護者との信頼関係の構築

子どもを施設に預けるにはそれなりの家族間の葛藤やできごとがあったであろうことを思い、まずは寄り添う姿勢が必要です。どんなに先進的な治療が時代と共に開発されようとも、医師と患者の信頼関係がなければ治療が進まないように、保護者からの信頼関係が築けなければ私たちは子どもに支援を推し進めていくことができません。保護者との関係が始まった時から、保護者に子どものより良い成長のために一緒に行ってい

きたいことを伝え、協力をお願いしたいという気持ちで関わっていく姿勢が大切です。厳しい意見でも受け入れてもらえるような関係作りに努めていきます。どんな保護者であっても、子どもにとってはかけがえのない親であるということを忘れてはなりません。

2. 保護者の意向を尊重しつつ子どもが主体となる自立支援計画の策定

自立支援計画は支援の重要な柱です。各項目で長期的な目標を立て、その目標を達成するための短期的で具体的かつ実現可能な目標を立てる際に、保護者の意向をふまえて、子どもの意向もあわせていきます。子ども自身にその時々自分の課題を自覚させ、その課題の克服のために子どもには自分の意見を表現できるように支援していきます。十分自分の意見を聞いてもらえる、その上で必要なアドバイスがもらえる環境を整えることが、周囲の意見に耳を傾けてより良い方向を選択していくことにつながります。

3. 総合的なアセスメント

家族関係の調整には、多くの正しい情報を集めることが必要です。子ども自身のもつ課題と強み、その家族が抱える課題と強み、利用できる資源など定期的に関係機関と協議して確認しながら目標設定と評価を行っていきます。子どもが施設で生活を送っている間にも家族や地域の状況は変化していきますし、施設で展開されるさまざまな支援を客観的に評価してくれるのは外部の関係機関です。また、リスク要因の高い家族関係の調整や再統合は慎重に進めていかなければなりません。スモールステップによる段階的支援やフォローアップ体制など、多角的に多機関連携による協力体制を整えていくことが必要です。

(参考事例)

母子関係がかなり劣悪な状況で入所した母一人子一人のケースです。子どもはバイクの無免許運転を母親に発見されて、母親の運転する自動車にひき殺されそうになったと言いました。彼の右手の手の平には母親が怒って刃物を持ち追いかけて来た時に付いた傷が残っていました。子どもが自室に勝手に鍵をかけたことに怒った母親は道具を使ってドアを破壊しました。家出して遅く帰って来た子どもの目の前で2階の子どもの部屋から子どもの机や衣類を外に放り投げて捨てるなど映画まがいの過激な逸話がいくらかも出てきました。また、それを笑いながら話す子どもでした。母親が来てもお互いにそっぽを向きお互いの悪口を言い合う、母親は子どもを罵倒し、子どもは母親につばを吐きかけるような面会のありさまでした。

当然施設での生活はそれまでの経験で変わっていくはずの時間をいくら経過しても事態が良くなりませんでした。子どもは関わろうとする職員を罵倒し暴言を吐き、自分勝手な振る舞いを続けていました。丁度入所前の事件で家裁にかかっていたこともあり、調査官と連

携をとりケースに取り組んでいきました。調査官は、母親の気持ちを受け止めながらその子どもが施設生活に前向きになれるように職員から情報を聞きながら協力してくれました。

母親の就労先にも出向き母親から話を聞きました。職員の前で我が子を「やつ、あいつ」と言い、「かわいいと思えない」と言う母親でした。ところが養育の中身を聞いて驚きました。事情があり離婚とともに子どもは父親方に引き取られてしまいます。ある時幼児に育った子どもが父親から虐待を受けていると聞き、いてもたってもいられなくなった母親は、裁判を起こしやつと手元に引き取ることができたのです。私立の名門幼稚園に登園させ、小学校の入学に対しても幼稚園と同系列の小学校だけでなく公立や国立の小学校を数校調べています。その後旅館勤めのため夜間一人になる我が子のため、レトルト食品やインスタント食品は絶対食べさせたくない母親は、全部調理して冷蔵庫に温めて食べられるように表示して仕事に出かけていきました。

一人で生計を立てるため仕方のない中で、精一杯の母親としての役割を果たそうとしていることが窺えました。小学校時代には子どもにいろいろな経験をさせたいからと、沖縄への子どもの体験学習に一人で参加させています。これも事前に多くの下調べをしています。塾や習い事もいろいろさせていました。聞けば聞くほど母親の我が子にかけける思いと一生懸命さに感動して母親を褒めたところ、母親は恥ずかしそうに「私は褒められたことがないから、そのように言われるとどのように言ったらいいのかわからない」と、気丈な母親からは全く異なる表情と態度が返ってきました。「子どもをととても愛して一生懸命育てたのですね」と言う「愛し方がわからない」と言いました。母親もまたその母親から愛された記憶が少なく、関係があまり良くないまま、親に頼ることができない環境で育ってきたのでした。

親だけでなく「人に頼ることはできない、してはならない。」という考えは意地となり、子育てを一人で行ってきたのでした。子どもの方は一人ぼっちだった記憶だけが残っていました。仕事に出かける母親を階段前の床に座って見送り、怖さにいつまでも寝られなかったのです。その内年齢も重ね、食事の代わりにお金を用意されると使うことを覚え、口うるさい母親がいなくての自由気ままさを心地よいと感じだし、よくない交友関係に居場所を見だし行動はエスカレートしていったのです。

その後、母親は子どもに会う時に「やつ、あいつ」から名前の呼称に変わっていきました。子どもの方も少しずつではありましたが、施設の指導に従うようになり卒業していきました。

このケースはいろいろなことを示唆してくれたものです。家族のパターンも人生設計も多種多様、その多様性が個性として認められ、自分以外の世界を認めるという自由な気風は、逆に言えば他人に無関心な地域環境となっていく危険性も併せ持ちます。その中で親や親戚を頼ることもせず子育てをすることは、大変な困難が予測されます。子どもだけでなく、その保護者さらに祖父母や親戚まで巻き込んで関係調整を図ることが必要となります。その子どもが施設を出た時に戻り生きていくのは元の環境であるからです。子育ては今や各家庭だけの問題でなく、多方面の支援が得られる環境が整えられないと健全な子どもの養育につながらない状況にあります。

子どもの問題に目を向けて、子ども自身の持つ強みと弱み、施設利用時だからこそこできる子ども自身への力をつける支援と子どもを取り巻く環境調整のあり方、子どもとその家族に寄り添い、信頼される機関の一つになりうるように施設としてできることを明確にし、引き継いだバトンを次に引き継いで渡していくために、各施設で見立てと定期的な見直し（検討と評価）していくことは言うまでもなく重要です。そのために子どもを受け入れるにあたり、事前の情報をどれだけ入手できるかは、その後の効果的且つ有効な支援につなげるためには欠かせません。

第2節 家庭環境調整の方法

施設入所と同時に退園後を視野に入れた家庭環境調整を児童相談所と連携しながら進めていかなければなりません。その方法には、家庭訪問、通信、面会、面接、アセスメント、帰省、帰宅訓練（一時帰宅）ショートステイ、施設行事、家庭環境に代わる環境調整などがあります。

どの項目も効果的な実施には児童相談所との密接した連携は最重要です。自立支援計画に基づき、子どもおよび保護者の関係性や自立目標を確認しながら次の項目が効果的に実施されなくてはなりません。そのためには施設における一人一人の明確な目標立てと成長の確認、規範意識や目標につながる位置づけになるような取組がなければ効果的な実施につながりません。児童自立支援施設は施設の中でもその枠があることによる利点を強調している施設です。またその施設の特長で守られる安全性が評価されていることも事実です。子どもの安全安心を守るために行動制限を加えています。施設生活というある意味特殊な生活環境で生活を送るために、刺激となることは一旦排除したいものです。その上でできることを徐々に増やしていきます。

1. 家庭訪問

家庭訪問はかなり重要な情報源となります。入所後子どもの様子を見て家庭支援専門相談員や児童相談所職員と連携をとりながらできるだけ早い段階で家庭訪問を実施します。家庭訪問を通して家族の状況や経済状況、地域の状況など理解につながる情報を得ることができます。自分のエリアでは人間は心を許すことができ、リラックスして相手を迎え入れることとなります。家庭に入らせてもらえれば、保護者との関係がかなり深いものになっていきやすいです。家庭訪問時に学校訪問もできればさらに地域や学区内の情報が多く得られます。訪問は一人ではなく、子どもの担当職員との同行が望ましく、状況によっては男女の組み合わせが必要な場合もあります。

家庭訪問によって得られる情報としては以下のものがあります。

- ①経済状況 ②生活環境 ③健康・精神的状態 ④生活的課題 ⑤夫婦の関係
⑥他のきょうだい、祖父母等 ⑦家族のもつ強み ⑧家族の持つ弱み
⑨近隣との関係 ⑩関係機関との関係

子どもが外泊した際の家庭訪問では以下のことを確認する。

- ①親といる時の子どもの表情や行動
②親の子どもへの関わり方

2. 通信

どの施設も通信可能な相手に制限を加えていると思われます。入所にあたり子どもおよび保護者に意図を説明し、了承を得ることはもちろんです。

子どもの携帯電話の保有率はかなり高くなっています。それだけに施設入所と同時に外部との情報伝達が遮断されることは子どもにとって抵抗感をもつことです。しかし、施設での生活を通してその情報過多の中で生活してきたことを再認識することも貴重な体験です。手紙を書くこと、手紙をもらうこと、メールのように瞬時に相手に伝え、返信も瞬時に行われる時代で相手の時間も自分の時間もそう慎重に扱われなくなった時代だからこそ、相手を思いながら一文字一文字綴っていくことを体験してもらいたいことです。また、通信の相手を制限されることにより、保護者とのつながりを深める機会にもなります。

各施設で予定される行事や日程の連絡を定期的に行うことにより、保護者や関係者に子どもに関する情報を伝え関心をもってもらうことにもつながります。施設によっては施設独自のたよりや寮通信、学級通信など保護者あてに取り組んでいるものがあります。その時にたまには職員から保護者に子どもの様子を伝える文面を添える手間をかけてほしいものです。

保護者へ電話や手紙により子どもの様子を伝えることは大切なことです。病気やけが、行動上の問題時の報告はもちろんですが、毎日の様子を見ることのできない保護者に成長の様子を伝えることにより保護者の安心感や信頼感を築くことにもつながります。過剰な関心を寄せる保護者には離れることで子どもには自立心を、保護者には家庭以外の人からの支援を得ることの効果を認識してもらいます。無関心な保護者に対しては、子どもの保護者への思いを伝えて子どもにとって誰も代わるることのできない存在であることを伝える使命が職員にはあります。

3. 面会

どの施設も面会を許可する相手や回数など、ある程度の面会制限はあると思われます。その上で面会が保護者や子どもにとって心地よい楽しみな時間になるよう実施して

欲しいものです。職員が同席する場合と子どもと保護者だけで面会する場合があります。面会が終わった後、子どもに面会の様子や感じたことなど振り返りをさせて交流の内容を職員は把握しておくことは大切です。保護者の意見の確認や保護者の生活状況の把握などのためにも、面会を通じて担当者が保護者と話し合いができる関係づくりに努める必要があります。

4. 面接

保護者との面接は、入所前・入所時・入所中・面会時・外泊時・宿泊訓練時・退所時・退所後などに行われますが、信頼関係を築き、保護者を支援する姿勢を基本とすることが大切です。そのため、事務的な面接とならないように工夫が必要となります。

入所時の面接などは特に保護者に対して、「自分の気持ちを理解し、養育のパートナーである」ことを認識してもらうよう働きかける必要があります。その上で児童相談所の事前連絡や児童票で不足している情報を聞き取ることが大切です。

5. アセスメント

初期の段階から親子関係の調整や再構築支援は計画的に行う必要があります。そのためには、家庭復帰の可能性や課題等のアセスメントが重要となります。

家庭復帰の可能性に関するアセスメント項目

- ① 家庭復帰の可能性
- ② 家庭復帰をする場合の課題
- ③ 課題への保護者の認知度や意欲
- ④ 保護者のエンパワメントのための方策
- ⑤ 活用できる社会資源
- ⑥ 関係機関との連携のための方策
- ⑦ 家庭復帰までの期間

自立支援計画にアセスメントに基づき家庭環境調整の計画も盛り込むこととなりますが、計画については保護者の合意が重要となります。

その後の面接においても、支援上の課題や目標について子ども本人や保護者の合意を得ながら計画を進めていくことが大切です。

6. 帰省

施設により期間や回数など具体的な実施状況は異なりますが、入所後保護者との面会や外出などを段階的に実施した後帰省を実施します。面会を通して親子の関係性を職員が把握すること、また、外出を重ねることで子どもが施設外の誘惑や刺激の多い中でも施設のルールを理解して行動することができているか、試されることとなります。次に地元や保護者の元で大きく乱れることなく生活することができるか。初めての場合や環境的に不安がある場合、帰省期間中に連絡を取り合うことも必要です。

どの子どもも家庭で生活したい思いは強く持っています。施設職員の目を離れ保護者の監督責任の下に規範意識を維持しながら生活することができるかを試すことは重要なことです。日々の生活の目標をもたせるためにも帰省を有効に位置づける必要があります。

7. 帰宅訓練（一時帰宅）

上記のような段階を重ねると、退園に向けて帰宅訓練を実施します。しかし、場合によっては施設での生活が良好なものでなくてもあえて実施して、子ども自身や保護者がお互い接することで情的なつながりを深めることを目的として試みても良いと思われます。特に施設生活が長期間にわたる子どもほど、保護者は子どもとの生活に不安を感じ様々な理由をつけて受け入れに拒否感を抱くこともあります。その場合、良好な関係で帰宅訓練を実施する以上に、保護者へのサポートは必要です。

8. ショートステイ

様々な事情により家庭に帰ることができない子どもにとってショートステイを実施して家族と過ごすことができれば効果的です。地元には帰らせられない場合や経済的な問題など様々な事情が家族や子どもにある時に、施設の設備を利用して実施できれば家族関係の調整に有効に反映されます。ショートステイができる施設整備は必要です。

9. 行事

行事により保護者が施設に来てもらうことは、日々施設で行われている支援の内容の理解につながります。また、行事を通して子どもが活躍したり誇らしい姿の発表の場となったりすることが、子どもが自信を持つことにつながります。保護者にとっても子どもの活躍する姿や普段見たことのない生き生きとした姿を見ることができ喜びにつながります。学校行事や施設行事などでできるだけ保護者や保護者に代わる人に来てもらえる機会を作り、交流に努めるようにします。

10. 家庭に代わる環境調整

家庭に帰れない子どもに対して、それに代わる環境を模索する努力は必要です。里親・ファミリーホーム・グループホーム・自立援助ホーム・ほかの児童福祉施設等の利用が考えられます。

特に早期から社会的養護の中で養育されてきた子どもは、家庭というものに触れる機会が少ないまま成長しています。普通家庭により近い環境をできるだけ年齢も若い段階で体験できることは、将来的に家族や家庭をイメージできることにつながります。児童養護施設や情緒短期治療施設などから施設変更での入所の場合は、それまでに里親との関わりを続けている場合もあります。その関係を途切れることなく維持することは、子どもにとって重要な人間関係の構築につながるはずです。

将来的に家族からの支援が求められない子どもについては、里親制度を利用して帰省期間に受け入れてもらうことも、今後増えていくと思われます。

帰省などでの元の児童養護施設利用も、子どもと保護者代わりに職員や機関との関係改善の好機となるように実施できれば望ましいことです。児童施設から措置変更されてきた子どもが、目標を持ち、自分を育ててくれた職員のいる児童養護施設に戻っていくことができるように関係調整していくこと、そのような事例が増えるようにしたいものです。

第3節 家庭支援専門相談員

1. 役割

各施設に家庭支援専門相談員は配置されています。入所の事前相談時からそのケースに絡み、関係機関と一緒にケースを動かす重要な役目です。保護者や関係機関との対応は、主に子どもの担当者が担うことが多いと思いますが、保護者との関係が良好な場合ばかりとは限りません。子どもを預かり日々支援していく責任ある立場では、保護者と意見の相違が生じることもあります。その時にクッション役として、お互いが理解しあえるように働きかけたり、時には寮担当の援護者として支援の内容を保護者に説明したりする立場になる必要があります。また、ケース検討会議では、直接担当者では気づきにくい、多角的な見方による実現可能な支援の在り方を提示することも求められます。施設内で担当者や情報共有し、児童相談所を始めとした関係機関と連携しながら家庭訪問や関係機関訪問、退所後のアフターケアも行い、全ケースを把握する重要なポジションです。

そのためにも経験を積んでおり、寮担当者や関係機関との連携を調整する能力のある人格的にも高潔な人材の確保と育成が求められます。

家庭支援専門相談員は、児童相談所と密接に連携して、子どもの家庭復帰や里親委託等の相談援助や調整等のソーシャルワークを行います。したがって、ファミリーソーシャルワーカーと呼ばれることもあります。

2. 業務内容

家庭支援専門相談員には以下のような業務内容があります。

- ① 対象児童の早期家庭復帰のための保護者等に対する相談援助業務
 - a. 保護者等への施設内又は保護者宅訪問による相談援助
 - b. 保護者等への家庭復帰後における相談援助
- ② 退所後の児童に対する継続的な相談援助
- ③ 里親委託の推進のための業務
 - a. 里親希望家庭への相談援助
 - b. 里親への委託後における相談援助
 - c. 里親の新規開拓
- ④ 養子縁組の推進のための業務
 - a. 養子縁組を希望する家庭への相談援助等
 - b. 養子縁組の成立後における相談援助等
- ⑤ 地域の子育て家庭に対する育児不安の解消のための相談援助
- ⑥ 要保護児童の状況の把握や情報交換を行うための協議会への参画
- ⑦ 施設職員への指導・助言及びケース会議への出席
- ⑧ 児童相談所等関係機関との連絡・調整
- ⑨ その他業務の遂行に必要な業務

3. 求められる技術

ア. ケアマネジメント力

ケアマネジメントは、施設や関係機関の支援や地域資源と、子どもや保護者等のニーズをつなぐ手法のことです。

通常のケアマネジメントは、①インテーク（関係構築）→ ②アセスメント（課題分析）→ ③プランニング（自立支援計画策定）→ ④支援の実施 → ⑤モニタリング（再アセスメント）→ ⑥支援効果のアセスメント（最終的な評価）→ ⑦フィードバック（②へ戻る）という一連のプロセスとなっています。

イ. コミュニケーション力

保護者とのコミュニケーションにおいて、家庭支援専門相談員に求められる技術で一番重要なものは、「受容」「共感」「傾聴」です。虐待を行ったため、否定されている保護者の持ついろいろな思いを「受容」や「共感」することで、親との信頼関係を作り出されることが支援の大きな鍵となります。保護者をエンパワメントするという姿勢も大切です。その前提として保護者が持っている困難を乗り越える力を正しく評価し伝えると共に、かかわりを通じて更に前向きな力に変容できるよう支援します。その支援において大切なことが積極的な「傾聴」となります。

傾聴の留意点としては、言葉として発せられない保護者の気持ちを観察すること、保護者の言葉を整理して、その意味を確認し、理解すること、真剣にかかわろうとすることが挙げられます。しかし、不信感や怒りを持つ保護者や精神障害のある保護者などに対しては、心理療法担当職員や児童相談所、医療機関等の関係機関と連携をとりながら対応することが必要です。

第14章 関係者・関係機関及び地域社会との連携

この章では、関係者・関係機関及び地域社会との連携について述べます。まず、うまく連携を行うために、前提として意識しておくべき三つのことがあります。その一つめは、施設での支援は、施設単独で完結できるものではなく、子どもの受け入れ以前から、地域に戻って自立を果たすまでをとおして、常に連携と協働が求められるということです。二つめは、よりよい連携を図るには、連携しようとする他者や他機関には、設置の趣旨や判断の基準など、先方なりの事情があり、それを理解して連携を行うことが必要で、こちらの要求を通そうと求めるだけではうまくいかないということです。三つ目は、こちらの知識や連携への姿勢を常に点検する必要があるということです。連携しようとする際、先方の理解の無さや、連携の難しさに憤りを覚えることもあるでしょう。しかし、そのような場合に、こちらの理解の程度と、特に応答する姿勢や態度を振り返ることも大切です。特に、「接遇」という面からも、我が身を振り返りつつ、関係機関と連携を深めるための努力を行う必要があります。

第1節 関係者・関係機関との連携

1. 入所措置との関係

(1) 児童相談所

児童自立支援施設には、知事の措置決定により、子どもが入所することになります。しかし、その手続きや決定を児童相談所が行っていることがほとんどですので、実情は児童相談所が入所させると説明する場合があります。

児童相談所は、児童福祉法第12条に基づき、すべての都道府県および政令指定都市、それに一部の中核市にも設置される、児童福祉の総合的専門機関です。そのため、所長、児童福祉司、児童心理司、児童指導員等、多様な専門職が配置され、チーム対応で業務を行っています。

児童相談所は、18歳未満の子どもと子育てに関するあらゆる相談を受けると同時に、非行や児童虐待事例などの通告も受理します。そして、各相談について、必要に応じて、社会診断、心理診断、行動診断、医学診断、その他の診断等を組み合わせて実施し、その結果に基づいて総合診断（判定）を行い、また施設入所などその後の援助が必要な場合には、援助指針を策定するものとされています。その上で、児童福祉司等による継続的な指導のほか、所長や知事の権限を行使して、施設入所や里親委託などの措置を行うことにもなります。

児童相談所の一時保護

児童自立支援施設への措置との関係では、児童相談所の一時保護機能が活用されている事例も少なくありません。

児童福祉法第33条では、児童相談所長又は都道府県知事等が必要と認める場合には、子どもを一時保護所に一時保護し、又は警察署、福祉事務所、児童福祉施設、里親その他児童福祉に深い理解と経験を有する適当な者に一時保護を委託することができるとされています。一時保護は委託も含めて行政処分とされており、保護者等に対して原則文章で通知するものとされ、行政不服審査法に基づく不服申立てが可能となるものです。

一時保護の期間は、原則2ヶ月以内とされていますが、必要な場合にはこれを延長することができます。しかし、一時保護が親権者の意に反して行われている場合には、2ヶ月を超える時と、その後も2ヶ月ごとに児童福祉審議会の意見を聞くことと定められています。

「児童相談所運営指針」では、一時保護を行う必要がある場合を、緊急保護、行動観察、短期入所指導の三つに分けていて、その概要は次のとおりです。

- ①緊急保護は、現に適当な保護者又は宿所がないために緊急にその子どもを保護する必要がある場合や、虐待、放任等の理由によりその子どもを家庭から一時引き離す必要がある場合。それに、子どもの行動が自己又は他人の生命、身体、財産に危害を及ぼし若しくはそのおそれがある場合。
- ②行動観察は、適切かつ具体的な援助指針を定めるために、一時保護による十分な行動観察、生活指導等を行う必要がある場合。
- ③短期入所指導は、短期間の心理療法、カウンセリング、生活指導等が有効であると判断される場合であって、地理的に遠隔又は子どもの性格、環境等の条件により、他の方法による援助が困難又は不適當であると判断される場合。

これらのうち、特に①や②は、児童自立支援施設の入所予定児童が通過する可能性が高いという点で重要な意味を持っており、ここでの生活や、施設入所への動機付けなどが児童自立支援施設での当初の援助に大きく影響を及ぼすことになります。そのため、入所時における情報把握の重要なポイントとして、一時保護所での様子や、行動観察、行動診断の結果などを把握することが大切になります。

児童相談所からの入所にあたって

児童相談所は、施設への入所措置を決定するにあたっては、入所予定の施設と十分に協議した上で援助指針を策定することが求められています。

その上で、援助指針に基づいて、子どもや保護者にその後の援助内容を説明し、可能なかぎり承諾を得る努力をする必要があります。しかし、どうしても親権者が反対する場合には、措置が許されないので、児童福祉法第 28 条に基づく家事審判を、家庭裁判所に申し立てることになります。しかし、このような保護者と対立的な手続きを進めるにあたっては、児童福祉審議会の意見を求めることとされており、そこでの意見を参考に、必要な手続きを進めることができます。

この審判で許可が出た場合には、親権者の反対があっても子どもを施設に措置することが可能となりますが、その有効期間は 2 年とされているため、延長が必要な場合には、また児童福祉審議会と家庭裁判所の手続きを繰り返す必要があります。

このような、入所時の手続き状況や、子どもや保護者の対応など、可能な限りの情報を得て、特に児童相談所の担当者との緊密な連携があってはじめて円滑な施設での受け入れが可能となるのですから、児童相談所との意思疎通は十分に行う必要があります。通常、都道府県や政令市などの場合には、児童相談所と児童自立支援施設の職員が、同じ県などの機関に所属する形となることが多いため、ともするとその地域、機関に特有の地方ルールで業務を行っている場合も見られます。そこに、共犯を分離するなどの関係で、あえて他の自治体からの子どもを受け入れる事態が生じると、その意思疎通が上手くいかない事例なども散見されます。そのため、パンフレットやビデオなど施設の案内資料の作成につとめたり、第三者評価基準などで示される各般のマニュアルの整備につとめたり、それらを積極的に活用するなど、業務を分かりやすいものにしていく努力を行うことが、入所手続きをめぐつても大切な課題となります。

(2) 家庭裁判所

児童相談所と並んで、施設入所の決定権を持つのが家庭裁判所です。全国の県庁所在地を中心に 50 か所の家庭裁判所があり、他に支部と出張所が置かれています。主として家庭や親族などのできごとに関する調停や審判を行う家事事件と、少年非行に関する少年保護事件とを担当しており、子どもの福祉を害した大人の事件や、平成 16 年からは、それまで地方裁判所が管轄した離婚裁判なども担当しています。各家庭裁判所には、裁判官や書記官のほか、家庭裁判所調査官という、心理学や社会学、社会福祉学、教育学などの人間科学に関する専門的知見を活用する職種や、医師や看護師などの技官が置かれ、家事審判、家事調停及び少年審判に必要な調査や環境調整などの業務を行っています。児童自立支援施設の入所との関係では、前述の親権者が反対している場合などの児童福祉法第 28 条による審判については、家事事件としてそれを担当する裁判官と調査官が担当します。似た扱いには、離婚後の親権者を変更したり、氏名を変えるために戸籍を変えたり、虐待などがあるため親権を停止や喪失させたりという手続きも家事事件です。その一方で、非行があり非行少年として家庭裁判所に係属した場合は、少年

事件担当が対応し、子どもは男女を問わずに少年と呼ばれて、一旦少年鑑別所に収容されることもあります。その上で、少年院や保護観察所送致などの決定がなされ、児童自立支援施設送致が選択された場合には、児童相談所を経由して、児童自立支援施設にやってくるということになります。

他に、子どもを国立の児童自立支援施設に措置するに際して、たまたま、その行動の自由を制限し、又はその自由を奪うような強制的措置を必要とするときは、その決定を求めて家庭裁判所に送致し、家庭裁判所はやはり、少年事件として扱うという場合があります。

なお、家事事件は原則としてすべての家庭裁判所と支部が扱いますが、少年事件は担当しない支部があり、また調査官の置かれていない支部があるため、地域によっては、同じ家族や地域であっても、家事事件と少年事件は別の裁判所支部が担当するということがあります。

現在の家庭裁判所の実務では、家庭裁判所に子どもに関する事件が係属している場合には、ほぼ間違いなく家庭裁判所調査官が担当していますから、必要がある場合には、そこを窓口に打ち合わせをされるのが適当だと思われま

す。ただし、しばしば見られる例として、福祉や行政関係者は、打ち合わせの中で裁判の結果の先取りのような回答を求めるようなこと、例えば施設送致になるかとか、許可になるかということを相談の中で訪ねるようなことをしがちです。しかし、裁判は最終言い渡しの時まで未決定な段階なので、ごく例外的に担当者が思っている回答をしてあげることがあったとしても、それを事前に打診する姿勢は適当ではありません。極端に言えば、裁判官本人も言い渡しの時まで結果が分からないということがあり得ますから、他職種が聞かれても答えようがないし、その予測をいうこと自体、裁判官に対する越権行為でもあるわけですから、その点は理解して打ち合わせをする必要があります。思うとおりの回答が得られないから、難しいと言われたなどと及び腰になる話もありますが、それはそもそも司法の特性を理解していないことからくるもので、一般には司法機関に判決の見通しを聞くものではないと考えるべきでしょう。

(3) 少年鑑別所

児童相談所の一時保護所と似た役割として、家庭裁判所の少年事件手続きの最中に、少年を鑑別つまり、医学・心理・行動などの視点から診断する必要がある場合に活用される施設として、少年鑑別所があります。

ここには、家庭裁判所の決定で入所し、その期間は2週間が原則ですが、1回更新が可能で、その場合は4週間までとなります。また、特に必要がある場合には、もう2回更新が可能で、都合8週間まで入所させることができることとなります。

設置は、法務省が行っていますから、家庭裁判所とはまったく別の組織であり、施設の拘禁度は格段に高く、高い専門性を有する心理技官が配置され、日常の生活面を指導する法務教官は少年院と同じ職種であり、精度の高い鑑別が行われて、少年審判の重要な資料として家庭裁判所の審判で活用されています。

この数年、少年鑑別所は独自の社会的調査などを含む、これまでの施設内中心の鑑別にとどまらない積極的な調査姿勢を示すようになっており、平成 24 年には、それを根拠づける少年鑑別所法案が上程されました。今後は児童自立支援施設と少年鑑別所が、それぞれの入所児童などをめぐって情報交換を行う機会が増えるものと考えられ、子どもの最善の利益に資するよう、どのような連携があり得るかを検討しておく必要があります。

この場合にも、家庭裁判所や少年鑑別所は国の機関であり、各自治体の特殊事情を主張しても通らないこともあり得るため、根拠に基づいた方針の整備が急がれる課題でもあります。

2. 子どもの入所中の連携

児童相談所

児童が入所中も、つねに措置を担当した児童相談所との連携を密にとることが大切です。子どもを預けたままで、面会に来ない児童福祉司が少なくないとの声も聞きますが、児童福祉司の業務の多忙さの現状からは、施設に入所している状況はリスクも低く、安心できる水準なのでしょうし、またそうでなければ困るわけです。しかしながら、施設は個別契約で子どもを受け入れているわけではありませんから、子どもの援助指針に基づき、援助計画を立案し、おりおりに児童相談所と連携しながら効果的で遺漏のない援助を実施します。

児童相談所運営指針は、入所中の援助として、以下のようなことを児童相談所に求めています。

- (1) 児童相談所は、子どもが児童福祉施設等に入所した後も、その施設、保護者等との接触を保ち、適切な援助を継続的に行う。
- (2) 児童相談所は、法第 30 条の 2 に基づき定期的に児童福祉施設に入所している子どもの養育に関する報告を施設から徴し、必要に応じ子どもや保護者等に関する調査、診断、判定、援助を行い、また定期的に施設を訪問したり、施設と合同で事例検討会議を行う等、相互の連携を十分に図るよう留意する。

なお、施設訪問の際には、極力子どもと面接する時間をとり、子どもの意向を把握する等、効果的な訪問に心がける。

- (3) 子どもの養育に関する報告の回数は、全般的報告に関しては年2回程度、特別な問題を有する子どもに関しては、必要に応じてその回数を決めることが適当である。
- (4) 特に、専門的な支援が必要な子どもの援助に当たっては、児童福祉施設等との連携が不可欠であり、子どもの援助を検討する施設の会議に児童相談所職員が参加することや、心理・精神医学的治療が必要な子どもについては、施設を訪問する、児童相談所に通所させる等、専門的見地からの指導・助言に努める。
- (5) 入所中の子どもの相談については、その訴えを傾聴するとともに、受容的・非審判的態度で臨む。子どもの訴えの内容が児童福祉施設等に対する苦情や不満等に関するものである場合、必要に応じ本庁児童福祉主管課と連携を図りながら、児童福祉施設等の職員等からも事情を聴くなど、客観的事実の把握に努めるとともに、子どもの適切な援助を確保する観点から必要と認める場合は、児童福祉施設等に対し必要な助言、指導、指示等を行う。また、権利侵害性が高いと判断される相談についてその援助を決定する場合は、援助の決定の客観性を一層確保する観点から都道府県児童福祉審議会の意見を聴取することが望ましい。
- (6) 懲戒に係る権限の濫用や虐待等が疑われる場合

児童福祉施設の長は、監護・教育・懲戒に関し子どもの福祉のため必要な措置を採ることができるが、懲戒に関する権限については、あくまでも子どもの健全な育成のために認められているものであり、決して濫用されるようなことがあってはならない。

もとより、児童福祉施設の職員は、入所している子どもに対して、児童虐待防止法に規定する児童虐待その他子どもの心身に有害な影響を与える行為をしてはならないものであり、また、児童福祉施設の職員から虐待を受けた子どもは、法第25条の通告の対象となるものである。

入所している子どもやその保護者から、懲戒に係る権限の濫用や虐待等の訴え等があったときや法に基づく通告を受けたときには、あくまで客観的事実の把握に努め、事実に基づく対応をしなければならない。

その際、その子どもの最善の利益に配慮して適切なケアを行うこととし、必要に応じてその子どもの一時保護、措置変更を行うとともに、援助上の問題について施設に対し技術的助言、指導を行う。また、再発防止の観点から、必要に応じて児童福祉施設に対する指導権限を有する本庁と連携を図りつつ対応することが必要である。

なお、都道府県等の行った指導又は助言について、児童福祉施設最低基準（昭和23年厚生省令第63号）第14条の3第3項により、児童福祉施設は必要な改善を行わなければならないことが明示されている。

また、社会福祉の増進のための社会福祉事業法等の一部を改正する法律（平成12年法律第11号）の施行に伴い、苦情解決の仕組みが整備されたことから、問題の解決に当たっては、都道府県等の本庁と緊密な連携を図るとともに、施設運営、法人運営について都道府県知事等が改善の勧告や事業の停止命令等の行政処分を検討する際には、児童相談所は子どもの権利擁護の観点から適切な対応に心掛ける。

- (7) 施設入所中の子どもに関する面会、電話、文書等への対応
- [1] 入所している子どもに関する面会、電話、手紙等の文書等への対応については、法第47条第3項に規定する施設長の監護、教育、懲戒に係る権限に基づき行われるが、その子どもの人権に十分配慮しつつ、その福祉向上の観点から行われる必要がある。
 - [2] 児童虐待防止法第12条において、法第28条の規定により家庭裁判所の承認のもと保護者の意に反して入所した子どもについては、子どもに対する保護者の監護権や居所指定権などの親権が制限されており、児童相談所長又は施設長は面会又は通信の制限ができることとされている。
 - [3] 親権を行う者の同意のもとに入所している子どもについて、子どもにとって最善の方法として面会や電話などを控える必要がある場合については、その必要のあることを説明する。それでも納得せず強引に面会を強要し、入所についての同意を撤回する等の場合には、施設長の連絡により、児童相談所長は、入所中であっても一時保護委託に切り替え、法第28条の規定に基づく申立てを行い、家庭裁判所の決定によって再度入所の措置をとる。

児童虐待防止法第12条の2においても、児童虐待を受けた子どもについて親権を行う者の同意のもとに施設入所等の措置が採られた場合において、当該虐待を行った保護者が子どもの引渡し又は子どもとの面会若しくは通信を求め、かつ、これを認めた場合には再び児童虐待が行われ、又は児童虐待を受けた子どもの保護に支障をきたすと認めるときは、児童相談所長は、法第28条の規定による施設入所等の措置を要する旨を都道府県知事等に報告するまでの間、一時保護を行うことができることが規定されている。

なお、一時保護をしている子どもについて、家庭裁判所に対し法第28条第1項の規定に基づく承認に関する審判を申し立てた場合は、家庭裁判所は、審判前の保全処分として、承認に関する審判が効力を生ずるまでの間、保護者について子どもとの面会又は通信を制限することができるので、保護者に対し説得を重ね

たり毅然とした対応をとってもなお子どもの保護に支障をきたすと認められる場合などには、本保全処分の申立てを検討する。

これらの中には、施設が取り組み、必要に応じて児童相談所や主管課に報告すべきものもありますが、いずれにしても、相互の役割を明確にしつつ、法令や指針などに根拠のあるものについては、それを遵守した上での連携を図る必要があります。

学校との連携

児童自立支援施設の援助において、学校との連携は非常に大切となります。

かつては、ごく一部の児童自立支援施設で学校教育が実施され、分校や分教室が設置されていましたが、多くの施設は寮担当の職員が、本館などといわれる建物にある教室での学習も指導し、放課後のクラブ活動の指導も、寮の作業などの時間と兼ねる形で指導していました。また、施設を退所する時期も、中学卒業と同時であり、その先の進学の可能性などほとんどないため、卒業証書は元の学校でもらう形として、その後は就職を選択するという状況で、学力よりも、生きるための力をつけることに集中できた時代ともいえるかもしれません。卒業証書の発行者や卒業式の方法にだけ配慮すれば、その他はあまり大きな課題にはならなかったとも言えます。

しかし、施設退所後の進路として、高校進学を目指す場合が増えてくると、進学のための学力をつけると同時に、学籍の問題や、中学での成績評価の課題など、様々な問題が生じるようになってきました。それでも、学籍が本来の地元の中学校にあるという形であるなら、調整は比較的容易ですが、平成10年以降は、各施設が施設内で義務教育を実施するよう求められるようになったため、学校との連携において整理すべき課題が多く浮かび上がることになっています。

施設内の学校については、職員にプロの教師が入ってきたわけで、教材研究や学業としての進路指導と学力保障など、効果のあがる部分もあるのですが、一方で、施設内の行事を、寮と学校のいずれの責任と業務として取り組むのかなど、調整を要する事項は多くなりました。授業時間を教師だけに任せるのか、寮担当職員も入るのか、その間の情報交換をどうするのかなど、考えただけでも多くの検討課題が生じます。

まして、地域の学校との関係では、施設内に学校があるため、地元の学校に学籍を残すことができず、クラス担任を決められないため、地元の学校とのパイプが切れてしまったり、成績評価や高校受験時の所属校を地元校とするため、本人の所在と異なる形で学籍異動が必要となるなど微調整が必要で、この扱いに関して、担当者の姿勢で大きく判断の異なることも生じており、「子どもの最善の利益」をかなえるための最善の策が望まれます。

施設内の学校への赴任を、教員のキャリアとしてのメリットがあるように位置づけている例もあり、実際に施設内学校での経験は、生徒指導や教育相談上有意義な経験であるはずですから、それを積極的に学校全体に広げる動きへと活用されると、虐待などのトラウマや、いじめ、暴力、不登校などへの効果的な取り組みのきっかけになるはずで

す。

なお、平成 25 年に施行された、「いじめ防止対策推進法」(平成 25 年法律第 71 号)は、いじめの定義として「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものを含む。)であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう」と定めています。そして、これに該当する場合には、いじめとして積極的に認定すると同時に、学校はいじめ対策の基本方針を作成したり、校内のいじめ防止の体制をつくったりすることが求められています。他にも学校の設置者が第三者委員会をつくったりするなど、様々な仕組みを設けることが必要となっています。ところで、この法律は、施設内の学校の場合も適用されることとなりますから、いじめ事案が学校管理の範囲なら、同法に基づいて動く必要があり、そうでない場合には施設内での暴力等の課題として寮側で取り上げる必要があるなど、これまでの対応とは異なった対応を求められる可能性があります。

このことは、学校側としても学校の設置者や教育委員会と丁寧に調整しておく必要があり、施設全体でみると、学校やその設置者、つまり多くは地元の市町村教育委員会などと協議しておく必要のある事項でもあります。

医療機関

施設では、病気やケガに加えて、発達障害や小児精神疾患などの精神科領域の視点からの診断治療やコンサルテーションが求められる事例も増えています。また、アレルギーなどの問題への対策も求められているため、医療のニーズは高く、施設への看護師など医療系職員の配置の要望も高い状況です。すでに、医療職の配置のあるところや、学校に養護教諭が配置されている場合もありますが、嘱託医なども含めて、施設の全体としての医療水準の向上を図ることが必要です。

3. 苦情解決・人権擁護

運営適正化委員会

各都道府県の社会福祉協議会には、社会福祉サービスに関する運営適正化委員会という組織が設けられています。これは、児童福祉施設を含む社会福祉サービスの適切な運営をめざして、平成 12 年の社会福祉法制定以後、同法第 8 3 条に基づき各地で運用を開始したものです。この委員会には二つの役割があります。一つは福祉サービスの利用

者が、事業者とのトラブルを自力で解決できないとき、専門知識を備えた委員が中立な立場から解決に向けた仲介をします。もう一つは「福祉サービス利用援助事業（地域福祉権利擁護事業）」で、サービスや利用者の財産管理が適切に運営されているかを調査し、助言・勧告する役割です。この委員会は、公正・中立に対応するため、外部の有識者が構成された委員会を核に運営されています。

福祉サービスを利用する中で利用者が不利益を被り、不利益をおそれて苦情を言えない、問題があると思うがどうしたら良いかわからない、などの相談に、対応方法の紹介、委員会による状況の調査や解決に向けた調整、仲介のための話し合いや勧告などを行うことができます。

この苦情の相談や申し立ては、基本的に誰でもできることになっているため、児童自立支援施設での支援に関しても申し立てられる可能性はあり、その場合には、この委員会の公的性格などを考慮して、真摯に対応することが必要です。

法務省法務局・人権擁護委員

法務省は、人権擁護相談を受け付けており、各地に開設されている「人権相談所」や随時の特設人権相談所なども開かれます。これらは法務局や市町村が窓口になりますが、特に子どもに関しては、子どもの人権に関する相談を専門に扱う「子どもの人権110番」がそれぞれ開設されており、人権擁護委員や法務局職員が電話相談に応じています。国の機関による、公正中立さと、手続きが無料で簡単な相談から始められ、迅速で柔軟な相談が行えることを特徴としています。

内容は、広く人権に関することなら制限がなく、近年は学校のいじめなどの相談件数も増加しています。

人権擁護委員は、人権擁護委員法に基づいて、法務大臣の委嘱を受けて、各市町村に配置され、人権相談を受けたり、人権の考えを広める活動をしたりしている民間ボランティアで、法務局職員と連携して人権相談を担当しています。

4. 緊急支援や問題事象

施設では入所児童の無断外出や暴力事件など、緊急対応や施設外での対応を必要とする場合に連携することが多い機関として、先に挙げた入所時に関係する機関のほかに、警察や少年サポートセンター、補導センター、保護観察所と保護司をとりあげます。

警察・少年サポートセンター

警察では、特に重大事件でないほとんどの少年非行の検挙や補導活動を、少年警察活動として実施しています。少年警察活動とは、少年の非行防止及び保護を通じて少年の健全な育成を図るための警察活動です。その根拠として、少年警察活動規則があり、運

用の中心は生活安全部や生活安全課と、その下の少年課や少年係が担当します。これらの部署には、警察官の他、心理や教育などを専門とする警察職員が配置され、様々な相談にも応じています。

また、都道府県警察に少年サポートセンターを設置していて、少年補導職員を中心に、警察署の少年部門と共同して、少年の規範意識の向上及び社会との絆の強化を図る観点から、少年に手を差し伸べる立ち直り支援活動や少年を見守る社会気運の醸成等、非行少年を生まない社会づくりに取り組んでいます。

警察は、多くの人員を擁した組織であると同時に、指揮命令系統が明確なため、その連携については、適切な部署に、明確な情報を伝えておく必要があります。

少年補導センター

少年補導センターは、昭和 27 年京都市に設置された少年補導所が最初とされ、昭和 39 年から国の補助もはじまって拡大した、福祉・教育・警察の連携した補導活動のセンターです。当初は警察が中心でしたが、現在は教育部門が担当している場合が多く、街頭巡回や少年補導などの活動を行っています。

警察ボランティアの一つである少年補導委員などが、こまめに地域を巡回補導していて、地域の青少年の状況にも精通しています。

法テラス（日本司法支援センター）

日本司法支援センターは、社会状況の変化などから、国民が法による紛争の解決などのため、弁護士や司法書士などの法律専門職のサービスを活用しやすくするため、平成 18 年から総合法律支援法に基づいて全国一律のサービスが展開できるよう設置されている公的な法人で、その愛称が法テラスです。

地方事務所が全国に配置され、法テラス・サポートダイヤル（0570-078374 おなやみなし）やメールなどでも無料で情報提供に応じています。

他に、無料法律相談、弁護士などの費用の立替え、犯罪被害者支援、国選弁護等関連業務などもあり、子どもが犯罪で逮捕された場合なども、さまざまな法的サポートの相談や支援に応じています。

弁護士・弁護士会

弁護士は、弁護士法によって基本的人権を擁護し、社会正義を実現することを使命とする法律専門職で、そのことを実現するために、自由独立の立場が守られる必要があります。そのため、弁護士会とその連合体である日本弁護士連合会には自治権が認められ、弁護士は弁護士会に登録することではじめて弁護士として活動することができます。

弁護士は、逮捕された場合の弁護人や少年事件の付添人など、子どもや保護者の法的支援を行う役割を果たすことが多くなっており、全国的に犯罪や非行の被疑者として逮捕された場合には、当初無料で弁護士が出向くといった当番弁護士制度や、全件付添人制度などが充実されつつあります。そのため、子どもの非行などでも弁護士が関与している事例は飛躍的に増加しています。

5. リーピングケアやアフターケア

子どもが施設から地域に安心して帰るためには、児童相談所や市町村の子ども家庭相談体制の充実に加えて、要保護児童対策地域協議会のネットワークを活用した地域での支援や、児童委員・主任児童委員の活躍なども期待したいところです。しかしながら、現状では子どもの地域での支援体制は十分に機能しているとは言えず、日頃からの地域の社会資源を活性化させるための活動が求められています。

要保護児童対策地域協議会

平成16年の児童福祉法の改正により、虐待や非行などに対する市町村の体制強化を固めるため、関係機関が連携を図り児童虐待等への対応を行う要保護児童対策地域協議会の設置を進められ、現在ではほとんどの市町村で設置されています。

この協議会のねらいは、要保護児童、要支援児童、特定妊婦など要保護児童対策地域協議会の支援対象事例の早期発見・早期対応、関係機関の連携、それに担当者の意識変化にあるとされています。ネットワークを組むためには、支援対象家族などの個人情報安心して扱う必要があるため、要保護児童対策地域協議会の構成員には、その職を辞した後も厳格な守秘義務が課せられています。

厚生労働省の公表している要保護児童対策地域協議会（子どもを守る地域ネットワーク）スタートアップマニュアルには、要保護児童対策地域協議会の役割の一つとして「子どもが施設に入所中であっても、地域の関係機関に児童相談所から情報を伝えることで、帰省中の見守りが行われたり、家庭引き取りに向けての地域の体制づくりや家族への援助を行うことができる。」と記載されており、この機能の十分な活用が期待されます。

児童委員・主任児童委員

児童委員は、児童福祉法に根拠がありますが、同法では民生委員をあてる、つまり民生委員が自動的に児童委員となると規定されています。民生委員は民生委員法により、厚生労働大臣から委嘱され、それぞれの地域において、常に住民の立場に立って相談に応じ、必要な援助を行い、社会福祉の増進に努める仕事をしていますが、あわせて児童委員を兼ねているわけです。

児童委員は、地域の子どもたちが元気に安心して暮らせるように、子どもたちを見守り、子育ての不安や妊娠中の心配ごとなどの相談・支援等を行います。

児童委員の職務は、児童福祉法第 17 条第 1 項に、以下の通り定められています。

- 一 児童及び妊産婦につき、その生活及び取り巻く環境の状況を適切に把握しておくこと。
- 二 児童及び妊産婦につき、その保護、保健その他福祉に関し、サービスを適切に利用するために必要な情報の提供その他の援助及び指導を行うこと。
- 三 児童及び妊産婦に係る社会福祉を目的とする事業を経営する者又は児童の健やかな育成に関する活動を行う者と密接に連携し、その事業又は活動を支援すること。
- 四 児童福祉司又は福祉事務所の社会福祉主事の行う職務に協力すること。
- 五 児童の健やかな育成に関する気運の醸成に努めること。
- 六 前各号に掲げるもののほか、必要に応じて、児童及び妊産婦の福祉の増進を図るための活動を行うこと。

なお、厚生労働大臣は、児童委員の中から主任児童委員を指名することとされています。この主任児童委員は、児童福祉法第 17 条第 2 項で、児童委員の職務について、児童の福祉に関する機関と児童委員との連絡調整を行うとともに、児童委員の活動に対する援助及び協力を行うものとされています。

児童委員は、地域における多様な生活課題の支援を行うため、その役割が大きくなっていますが、自治体などが個人情報保護に過度に敏感な考え方をするため、支援が必要な対象者の情報が適切に提供されていない場合があるとの指摘もあります。施設も、地域での効果的な支援を行うため、適切な情報提供を行い、日頃からの連携に努めることが必要です。

6. その他

連携に関しては、その他の公私の団体やボランティア組織などがありますが、ここでは更生保護を担う保護観察所と地方更生保護委員会、保護司と保護司会、その他の更生保護のボランティア団体を紹介します。

保護観察所と更生保護委員会

保護観察所は、法務省の機関で、主として県庁所在地を中心に全国で 50 カ所配置され、少年院や刑務所を仮釈放された人や、家庭裁判所などで保護観察の決定がなされた

人についての保護観察の実施や、医療観察法に基づく触法の精神障害者についての医療観察業務などの役割を果たしています。

地方更生保護委員会は、保護観察所の上部機関であり、3名以上の委員と事務局からなり、保護観察所の事務を監督するほか、少年院や刑務所からの仮釈放の許可などを担当します。

これらの機関には、心理学、社会学、教育学などの専門知識を有する保護観察官が置かれています。

保護司と保護司会

保護司は保護司法に基づいて法務大臣が委嘱する、非常勤で無給の一般職国家公務員です。犯罪をした者や非行のある少年の改善更生を担当し、民間人としての柔軟性と地域の実情に通じているという特性をいかし、保護観察官と協働して保護観察を担当するほか、刑事施設や少年院から社会に出た人がスムーズに社会生活を営めるよう、釈放後の住居や就業など帰住環境の調整や相談を行います。

保護司は、定められた保護区ごとに保護司会を組織することとされ、都道府県では保護司連合会が組織されています。これらの組織は保護司や保護司会の職務に関する連絡調整などの任務を負っています。

更生保護女性会とBBS会

更生保護女性会は、地域社会の犯罪・非行の未然防止のための啓発活動を行うとともに、青少年の健全な育成を助け、犯罪をした人や非行のある少年の改善更生に協力することを目的とするボランティア団体です。地域の実情に即した非行問題等を話し合うミニ集会のほか、親子ふれあい行事や子育て支援の活動、少年院や刑務所などの訪問活動などに取り組んでいます。

BBS会（Big Brothers and Sisters Movementの略）は、様々な問題を抱える子どもたちの兄や姉のような身近な存在として接しながら、子どもたちが問題を解決したり、健全に成長していくのを支援するとともに、犯罪や非行のない地域社会の実現を目指す青年ボランティア団体です。

最近では、児童福祉施設における学習支援活動や、児童館における子どもとのふれあい行事等も実施していて、児童自立支援施設でも高校受験のための学習支援などを実施している例があります。

これらの更生保護ボランティアは、児童自立支援施設の各種事業への協力も得やすく、施設の応援団としての協力事例も多いため、積極的な連携が求められます。

第2節 地域社会との連携

1. 地域の連携と理解を得る活動

施設での支援は、施設単独では達成できないため、常々の様々な機関などとの協力関係の構築が大切で有り、施設の業務として、自覚し、業務の分担なども明確にしておくことが必要です。

実際に子どもの無断外出などで地域に不安感が広まったり、迷惑をかける可能性も高く、そのようなリスク管理も含めて、日頃からの近隣との良好な関係の構築にも配慮が必要です。

そのためにも、地域行事、特に清掃や環境整備などの活動や、体育行事などへの参加を意識し、地域に受け入れられ、施設もその一員として認められることが大切です。そのため、体育館や調理室などの施設開放や、近隣住民も参加できる地域貢献活動などの協力や企画も必要になります。

また、様々な組織や機関と、職業体験やボランティア体験でのつながりや、園内の発表行事などでの施設を知ってもらう取り組みなども大切です。このような取り組みの成果として、地域に後援会が立ち上がっているところもあり、成熟した地域との連携が求められます。

2. 施設の専門性を生かした、地域活動

児童自立支援施設は、非行問題などの専門施設として、通所での支援についても期待されています。しかし、それにとどまらず、地域住民や機関に対して、施設の子育て支援機能、特に行動上の問題についての相談に応じるなど、地域貢献と専門性の両面を意識した活動なども大切になります。

第15章 職員の資質の向上

第1節 職員の専門性

1. はじめに

児童自立支援施設運営指針では、「子どもの支援を担う人」について、

- ・職員は、よりよい「支援の質」を追求する姿勢を持ち、「共生共育をするおとな」として存在しなければならない。
- ・子どもの働きかけに対する職員の適時適切な応答・コミュニケーションの積み重ねが、子どもの生きる心の体力を育むのであり、「大切にされている」「理解してくれている」という感じを与える良質な対応が大切である。
- ・職員は、どのような場面でどのような言語的・非言語的コミュニケーションが必要かについての深い理解と良い技術、子どもと楽しみながら生活できるセンスやバランスのある豊かな生活者としての人間性を持つ必要がある。
- ・ケアワークの専門性は、現場の生きた実践過程の中で獲得し、たえず評価し見直さなければならない。職員は、常に自らのあり方を問いつづけ、自己変革していくことが求められる。
- ・そのため、繰り返し研修を重ね、自らの経験や行き詰まりに対して理解や納得を得ることや、スーパービジョン、ケース・カンファレンス、自立支援の実践と研究の並行的な推進が必要である。

と定められています。

児童自立支援施設には、児童自立支援専門員、児童生活支援員、家庭支援専門相談員（ファミリーソーシャルワーカー）、心理療法担当職員、医師、看護師など、様々な職種の方々が従事しています。

専門性というと、職種別の独自の専門性もありますが、ここでは、個々の専門性について触れることはせず、特にケアワーカーである児童自立支援専門員と児童生活支援員を中心に据えながらも児童福祉施設で子どもやその家族に直接かかわる専門家が共通してもつべき専門性について触れることにします。

専門性という場合、その性質として一般的に言われているのが、専門的知識、方法・技術、態度（人間性）です。

では、児童自立支援施設（以下、施設という）職員には、その職務から考え、専門職としてどのような専門的知識、方法・技術、態度が必要なのでしょう。施設の目的を考えれば明らかです。まさに、何らかの事情により家庭・地域で生活することができなくなった、あるいは家庭・地域で生活するよりも施設で生活することを必要としている

子どもに対して、個々の子どもや家庭などについてケアマネジメント（ケースマネジメント）を行い、その子どもや家族の自立を支援するための専門性を求められているのです。ここでは、そのための専門的知識、専門的方法・技術、専門的態度、福祉過誤とその予防及び専門性向上のための研修について言及します。

2. 専門的知識

(1) 対象についての知識

施設職員が獲得すべき専門的知識とは何か。言うまでもありませんが、その1つは対象の理解、つまり入所している子どもやその家族などをアセスメントするための知識です。子ども一人一人を奥深く理解できるからこそ個々の子どもの状況に応じた自立支援ができるのです。保護を必要としている、問題性を抱えている子どもとして特別な人間としか見ない表面的な理解ではなく、基本的人権を尊重する、すなわち人間存在の多様性を認め一人の人間として奥深くとらえ的確なアセスメントするための知識です。

子どものアセスメントを深化させていくためには、子ども、人間、生物、社会、生活といったものに対する豊かな感性的認識、広い視野、幅広い教養、常識、あるいは自由人としての見方、社会正義などが必要になります。豊かな深みのある経験から得られた自立した人間性、生活者としてのセンス、知識、知恵などです。実践を深めれば深めるほどこの重要性が身にしみてわかるはずです。

と同時に、入所してきた子どもの支援ニーズ等を考慮した場合、アセスメントしていく上において、社会福祉学、心理学、教育学、社会学、精神医学、保健学などの学問的、科学的知識も必要になります。

但し、子ども理解の追求が子ども一般といった巨視的なカテゴリーにとどまっているのでは、いくら学問的、科学的知識に寄りかかってみたところでひとりひとりの個性ある生きた子どもを奥深く理解することはできません。子ども一人一人といった微視的なカテゴリーから多くの学問的領域が有機的連関をもって追求することによって、はじめて子ども理解は深まります。かといって科学的知識の信頼性、妥当性といった要素を無条件に絶対視し、科学的知識を安易に信頼しきってしまうことも問題です。そこにはあくまでも知識の相対性の自覚がなければなりません。念のために触れておきますが、知識には2つの相対性がある。1つは、知識をその職員が獲得し活用することはその職員の理解を通して獲得されるものであり、ゆえに個性的にしか活用されえない、という意味での相対性です。もう1つは、知識が常にそれ自体を否定的に変革し新しいものに発展せざるをえない、という意味での相対性です。

また、子どもを奥深く理解する上で、科学的な探究とやらんで必要なのが子どもや人間に対する哲学的な探究です。「子どもとは、人間とは何か。」といったことについて

根源的に総体的に考え続けていくことが必要なのです。この探究によってはじめて深みのある子どものアセスメントが可能になります。

これまで、子どもをアセスメントする知識として、幅広い教養や常識、学問的・科学的知識、哲学的探究といった点が大切であると述べてきましたが、さらに重要なことは、いかにこれらの点を相互作用させながら関係づけて相対的に統一した知識を生み出していくかということです。

まさに、このようにして生まれた子どもをよりの確にアセスメントしようとしてどこまでも拡大し深化し発展していく知識こそ、職員が獲得すべき専門的知識という名に価値する知識ではないでしょうか。

(2) 目的についての知識

次に、獲得すべき専門的知識とは目的に対する知識です。自立するとは何を意味するのか、自立した人間とはどのような人間をいうのかといった目的についての知識です。対象をアセスメントしても目指すべき目的が明らかでなければ、支援プランを作成し支援を実施することはできないからです。

この目的について追究していくのも非常に難しいので、目的についての知識も対象についての知識同様、多方面から検討し生み出していかなければなりません。(第2章「児童自立支援施設の理念」を参照)

(3) 方法・技術についての知識

続いて獲得すべき専門的知識とは自立支援の方法・技術に対する知識です。対象をアセスメントし、目的に向かって支援計画を立てても、個々の子どもに応じて自立支援していく具体的で効果的な支援方法・技術は何かわからなければ、有効な自立支援を実施することはできません。したがって、支援方法・技術についての専門的知識を獲得しなければなりません。

以上、施設職員の専門的知識についてきわめて簡単に述べてきましたが、少なくともここにあげた3つの内容について獲得しなければ、専門職として職務を遂行することは許されません。医師のように誤診がすぐに患者の死につながるといったことはありません。そうだからといってそのことを軽んじていたら、取り返しのつかない生涯に残る心の傷を子どもに負わせてしまう危険性を十分に孕んでいるということです。だからこそ、そのことを肝に銘じ専門的知識の獲得に謙虚に努めることが施設職員としての責務であり使命なのです。

3. 専門的方法・技術

(1) ケアマネジメントのための専門的方法・技術

児童自立支援施設においては、対象に対するアセスメント、支援プランの作成、支援プランの実施、モニタリング、再評価といったケアマネジメントを実施するための専門的方法・技術が必要になります。

これを行う上で、必要になってくる基本的な専門的方法・技術は、1つ目は面接、行動観察、検査等といったアセスメント方法・技術です。2つ目に必要になるのが、支援目標の設定、支援計画の作成をするための方法・技術です。3つ目は支援計画を実施するための方法・技術です。4つ目は、モニタリング及び再評価するための方法・技術です。

(2) 支援・教育・治療のための専門的方法・技術

児童自立支援施設における子どもへの支援方法を大別するならば、1つは生活の中の支援・教育（生活支援・生活教育）であり、1つは生活の中の治療（治療的養育）であり、1つは心理的ケアです。

ア 「生活の中の養育・教育」（生活支援・生活教育）

ペスタロッチが言った「生活は陶冶する」という原理こそ「生活の中の養育・教育」（生活指導、学習指導、職業指導）の根幹であり、この原理に基づいて営まれている生活そのものが自立支援であり、その方法・技術なのです。

ペスタロッチは最後の作品である「白鳥の歌」の中で次のようにも述べています。

「生活が陶冶する。これこそ基礎陶冶における私の凡ゆる実験に際して私を指導してきた原理であり、その結果を我々は今、道徳的、知的、産業的見地から考察しようとしているのである。

道徳的側面においては、基礎陶冶は家庭と結合している。その主要な方法は家庭の愛情（愛と信仰、換言すれば道徳と宗教の永遠の出発点として人類の中に神が植えつけ給うた自然的、本能的な感情）の中に見出さるべきであるから。（中略）これは普通行われている教育の人為的にして不自然な方法をもってしては不可能であつたろう。

知的側面においては、ここでもまた生活が陶冶する。何となれば生活は印象を受け取る力、語る力、考える力を順番に発達せしめるからである。（中略）

語る力が生活そのものから出て来ない場合には、それを精神の諸力を発達せしめもしないし、また空虚な饒舌以外の何ものをも生み出さない。これこそ現代、社会の凡ゆる階級、最高の階級のみならず最低の階級もまた、苦しんでいるところの一つの悪である。（中略）

生活そのものにおいて、我々は考える力を発達せしめる手段をも確かめなくてはならない。(中略)

産業的ないしは芸術的な側面においてもまた、生活が陶冶する。身体的な力には二つの要素を有する。即ち一つは知的な内的な力であって、これは語、数、形の実際的な研究によって発達せしめられた考える力に過ぎない。他は身体的な外的な力で、これは使用によって発達せしめられた感官と四肢の力に過ぎない。これ等別々の発達基礎陶冶の理念、即ち自然の法則と調和しなくてはならず、且つ児童の傾向、要求、趣味の上に打ち立てられ、注意深く段階づけられた、一連の結合した練習から起こらなければならない。

産業的ないしは芸術的な力を発達せしめようとする練習は又、児童の生活の一般的環境によって規定されなければならない。何となれば、ここでもまた生活が陶冶するから。

芸術と産業については、そこで、児童はまず彼の能力を使用し改善せしめる方法を、実際生活の条件と必要、又彼の家庭の中心において学び取らねばならない。学習は、労働の必要が感じられず、子供の手助けが必要とされない富める家庭においてよりは、生活の糧のために勤勉に労働しなければならぬ家庭における方が、ずっと実り豊かであり、ずっと価値がある。(中略)

かくも多くの人々が全く技能と趣味にと独創性を欠いているのは、上の教育原理が今なお無視されているがためである。これこそ世界の百分の九十九までが習慣又は流行の流れを考えもなしに追い求め、自分自身では何一つ生み出すこともできない所以であり、これこそ又上流階級においてさえ奢侈の快樂が趣味のことよりはむしろ虚栄のことになっている所以である。」(注)

「生活が陶冶する」この原理こそ自立支援の原理の1つなのです。

ペスタロッチが述べている道徳的側面、知的側面、産業的ないしは芸術的側面を、自立支援の三本柱である生活指導、学習指導、職業指導に置き換えてみることはできないでしょうか。

また、教護院運営要領(技術編)では技術について次のように書かれています。

「技術というのは、部分的な、機械的な、個人的工夫とか、行動のみをさしているのではない。すべての子どもに共通して普遍的に行われている教護院の運営そのものが技術であり、指導プランすなわち教護システムそれ自身が技術なのである。」(注)

これは、施設で営まれている毎日くりかえされている生活日課等が技術であることを意味しています。すなわち、施設においては子どもと職員との毎日くりかえされているリズムカルな生活を展開していくこと、いけることが専門的技術の1つなのです。したがって、職員の専門的技術の1つは、衣食住など日常的にあたりまえのことをあたりまえに行える生活力・生活技術です。これが、施設職員として基本的に持つべき技術であ

り、最も重要な技術の1つです。そしてこのような生活を通して、関係性を構築していくことが、最も重要な目的の1つです。

また、生活の中の支援・教育の中心的方法は経験学習としての問題解決学習です。

問題解決学習とは、簡単に言えば、学習者が、共生する自他の自立や自己実現をめざし、子どもの日常生活において直面する切実さをともなった生きた具体的な問題を学習者自身が解決し、その過程を通して学習者の中に成立する動的な経験的学習をいいます。

ここでは、子どもの生活における切実な問題や解決しきることのない発展する問題を媒介にしてどこまでも解決にむけて追究する学習が展開されるのであり、その学習過程や学習者一人一人の個的全体性を重視した学習です。

すなわち、この学習における問題解決への追究は、前述した専門的知識の追究と同じです。ただ、施設での自立支援にむけ（特に思春期以降の子どもに対して）、この学習を実施する場合に留意すべき点は、「条件の受容」という問題です。

数学・化学といった自然科学のように、ある一定の条件のもとに問題に取り組み1つの正解を出すといった価値一元的な学習ではありません。条件は一定ではなく問題そのものも質も変化し続けている中での解決であるために価値多元的な解答を余儀なくされる学習なのです。

これは、子どもが自己の問題性の超克、自立、自己実現をしようとしたときに、条件が個々に違うということを受容しなければ、それに向けての問題解決をすることが極めて困難であるということ意味しています。

別の言い方をすれば、ある子どもが自立しようとするときに、個々に違う変えることのできない自分の生誕、体、性、家族、あるいは変えにくい自分の弱さや性格の壁、不遇な生育環境といった宿命や境遇について受容しようとするところから問題解決が始まるということです。つまり、自己を受容しながら自分という人間に対して責任をもとうとするところから問題解決が始まるのです。

こうした条件を子どもが引き受けていくことがこの学習を展開する上で極めて重要であり、自立や自己実現を図る上で避けることのできない課題なのです。これ無くして子どもの自立への有効な問題解決はありえません。したがって、条件の受容・自己受容こそ、子どもが自立をしていく上で欠かすことのできない課題なのです。

まさに、このように子どもの問題性の超克・自立・自己実現に向けて取り組む問題解決学習法も、施設職員が持つべき専門的方法・技術の1つであり、今日まで重要視されてきた方法なのです。（第1章 児童自立支援施設の理念を参照）

イ 「生活の中の治療」 (治療的養育)

「生活の中の支援・教育」と同時に大切なのが「生活の中の治療」(治療的養育)です。施設に入所してくる子どもの多くは、虐待などの不適切な養育を受けてきた経験をもっています。したがって、施設は、子どもに物心両面において安心して生活を営むことができる環境であることを実感してもらえなければなりません。安心感や安全感を抱きながら日常生活を営む中で、理解してもらえている感じを与え、自分を守ってくれるという保護されている感覚を再形成することが必要であります。また、職員と子どもとの心のふれあいや抱きかかえ(ホールディング)などを通して親密な信頼関係を構築し、関係性を修復すること及び感情のコントロールや自己肯定感等を形成していくことが必要です。

そのために、治療的な枠組みをもった生活の中で養育(治療的養育)していくことが求められています。生活の中の治療における具体的な方法として、環境療法、生活場面面接などを挙げることができますが、これらの方法や技術についても職員が身につけなければならない専門的方法・技術の1つです。(第9章 生活の中の治療(治療的養育)と心理的ケアを参照)

なお、「生活の中の養育・教育」と「生活の中の治療」とは重複している面も多く、非常に深い関係にあります。

ウ 心理的ケア

入所している子どもなどに対して、医学的、心理学的な治療手段等を用いて、その問題性の改善・回復を図り、自立を可能にするための心理治療も施設におけるもう1つの重要な専門領域です。

心理的ケアにおける具体的な方法として、カウンセリング、遊戯療法、認知行動療法といった心理療法(精神療法)などを挙げることができますが、これらの方法を個々の子どもの状態に応じて柔軟に組み合わせて活用し、心理的ケアを行うことが職員に求められている専門的方法・技術の1つです。(第9章 生活の中の治療(治療的養育)と心理的ケアを参照)

心理的ケアは、生活の中の支援・教育や生活の中の治療が適切に行われていて、はじめて効果的に実施することができます。

エ 支援・教育・治療を実施するための基本的枠組みづくり

支援・教育・治療の場としての施設のもつ構造と機能について理解し、施設内における行動上の問題などの同時多発化を抑制しながら、施設内の生活秩序を維持・確保するための方法・技術も職員が身につけるべき1つの専門的方法・技術です。

無断外出、いじめといった施設内における問題性の行動化は、一般的に施設内の生活秩序を破壊し、施設の効果的な運営ができない状態を生み出すことを意味しています。それゆえ、施設内における問題性の行動化を抑制し、施設内の生活秩序の維持を確保することは、子どもの自立を目指して行う生活の中の支援・教育、生活の中の治療、心理治療を成立させる前提条件です。

だからといってこのことばかりにウエイトを置き過ぎると、逆に生活の中の教育や生活の中の治療などを行うことを阻害することにつながるため留意すべきです。

(3) 専門的方法・技術による支援・教育・治療などをおこなう際の留意点

ここでは、その留意点について、いくつか挙げてみることにします。

① 方法・技術を用いる場合には、まずもって的確なアセスメントが前提条件。

子ども理解に正答はありえない。日々の行動観察の積み重ねや常に新たな状況の中で捉え直していくことが大切です。また、何がわかり何がわからないかを明らかにすることです。相手のわからないところが見えてくるのが大切です。

② 支援目標の設定、支援計画の作成はわかりやすく具体的で優先的重点的な内容であること。

目標や計画の作成は、子ども、保護者、関係者と話し合っ立てるのが大切です。支援目標は、いくつもの目標を設定しても取り組むことはむずかしいので、子ども一人ひとりに即した具体的で優先的重点的な目標を設定することです。その目標を達成することによってその子どもや保護者の全体性が成長できるようなものを設定することがとても重要です。

支援計画ですが、その子どもについての支援計画が正しい計画であればあるほど修正されずにはいないのです。それは生きている子どもを支援するために作られた計画はその通りに実施されることはないからです。子どもについての新たな発見により、その都度計画の立て直しを余儀なくされるからです。

③ その方法・技術の有効性と限界について理解すること。

その方法はいかなる状態にある対象に対してどの程度有効なのかまたはどこまでが限界なのか理解しておかなければ使用することはできません。

また、いかなる方法であっても弱点や限界があります。だから全面的に信頼を寄せず、限界と効用を理解した上で使用しなくてはなりません。

④ その子どもに応じた方法を選択すること。

職員の得意とする方法に子どもをのせるのではなく、子どもに適した方法を選択することが重要です。また、子どもの支援ニーズに応じて方法や技術を工夫することも大切です。

⑤ インフォームド・コンセントを実施すること。

支援の内容、方法などについて、子どもと話し合いながら検討し、子どもが深く理解されたと感じ、自立するための支援を受けたいと思われるようなインフォームド・コンセントが必要です。

- ⑥ ある方法が子どもへの支援に適さない場合を考え、次に対応すべき方法をいくつか準備しておくこと。

第2第3の方法を考えておくことが必要です。

- ⑦ 職員が行っている支援は、どのような方法・技術に位置づけられるのか理解し、その有効性と限界性を認識しておくこと。

自分が行っている子ども支援がどのような方法によるものなのかわからなければ効果的な支援を行うことが出来ませんし、そればかりか過誤を生ずる危険性が高いからです。

どちらかという、施設職員はこれまで経験則を重要視し、専門的方法・技術について重視してこなかったことは否めない事実であり、したがって、ここでえてこのような点について指摘しました。

だからといって、経験を軽視しているわけではありません。また、科学的方法や成果などに依拠していればいいといっているのでもありません。不完全さを自覚しながら、本来不可分の関係にある経験や科学の成果を、多面的重層的構造をもって検討し、支援方法や技術などの発展を追究することが大切なのです。したがって、自分の行っている支援がどのような方法として位置づけられるのか認識し、それを検討することによって子どもへの支援の向上に努めていくことがとても重要であると言いたいのです。

- ⑧ 子どもの人格を尊重し、自主性や適応性を大切にすること。

一人の人間としてその人格を尊重することが何よりも大切です。乳児も当然のこと含まれています。どのように生きたいのか、何を求めているのか、本人が自主的に探索するための支援が必要です。必ずといっていいほどすべての子どもが自主的に関わり社会適応をした場面をもっています。その子どもが自主的に社会適応した場面構造を検討し、そのレディネスがどのように形成されていったのかを明らかにしていくことはとても重要です。なぜならば、それによってその子どもにどうアプローチしていくべきなのか、その方法が見えてくる場合が実に多いからです。

また、人格構造内に形成されている健全な価値観等を解放し、これをエンパワメントすることも大切です。

これらのことについては、基本的には保護者や家族に対しても同様です。

⑨ 施設職員の自覚

子どもの支援を展開する上で大切なことは職員の自覚です。職員が子どもとの関わりの中で肯定的、否定的を問わず生起してくる心理状態の意味を考えることが支援を展開していく要因となるからです。

なぜならば、職員の自己洞察の深さによってしか子どもを理解できないのであり、子どもは職員の理解力の程度に応じて対応してくるからです。まして施設に入所する子どもは職員の力量を押し量ることに長けています。

⑩ 職員間のチームワークを良好に維持すること。

子どもや保護者への支援・教育・治療を実施する上で大切なことは、チームによる支援体制を確立し、組織的に対応することです。相互に連携を図り、職員を支援できる良好なチームを形成し、維持・確保していくことによって、子どもへの自立支援は推進できます。

4. 専門的態度

子どもの支援において、専門的知識、技術、態度というものは、本来不可分の関係にあり、統合されて機能しています。

ここでは、子どもの自立を支援していく上において、職員として身につけておくべき態度や人間性について若干触れてみます。

(1) 自己受容

子どもの自立を支援していく上で、極めて重要な信頼のある満足した人間関係を確立し、子どもの健全育成をしていくために、職員としての必要な態度として挙げるべきものの1つは「自己受容」です。

ありのままの自分を引き受け、かけがえのない一人の人間として生きることには責任を持って子どもと共に生活していくことが大切なのです。

前に「自己受容」について述べましたが、逃れることのできない自分が背負っている運命や境遇に対する受容や自分の醜さ、弱さ、愚かさ、不完全さなどについての受容ができなければなりません。

なぜならば、このような悩みから解放され、ありのままの自分を引き受けることができなければ、子どもの問題に対しても真に対峙することはできないからです。すなわち、「他者受容」できないのです。こうした自己受容を媒介にして、はじめて子どもが苦悩している問題について受容できるのです。

哲学者である西田幾多郎は「哲學は我々の自己の自己矛盾の事實より始まるのである。哲学の動機は『驚き』ではなくして深い人生の悲哀でなければならない。」(注)

と述べ、その「悲哀」について、子どもを亡くした友人に宛てた書簡の中で次のように述べています。

「たとえ多くの人に記憶せられ、惜まれずとも、懐かしかった親が心に刻める深き記念、骨にも徹する痛切なる悲哀は寂しき死をも慰め得て餘りあるとも思ふ。」（注）

悲哀を乗り越えさせるものは悲哀そのものである、すなわち悲しさはその悲しさについて悲しむことによってこそ癒され乗り越えることができるといっている。

まさに不幸といったことに対する受容の本質を貫いていることばの1つではないでしょうか。

（2） 自己変革

人間不完全である以上、自己実現に向けて常に自己変革していくことは、自己受容している人間であれば当然のことです。まして、子どもの自立を支援する立場にある職員であればなおさら求めてやまないことです。

施設職員の自己変革の鍵は子どもとの関わりの中にあります。子どもの問題性の改善・回復や子どもとの生活の中で生じてくる問題の解決を通して職員は自己変革を余儀なくされるのです。

入所中の子どもを理解しその問題性の改善・回復を図ろうとするときに、その子どもが味わってきた自分の人間性では受け止めきれないような不幸な境遇にふれ、人間理解に対するずれや矛盾を発見せずにはいられないことが多々あります。それについて共感し受容しようと取り組むだけで自ずと職員の自己変革はなされていくのです。子どもというものを深く理解すれば必然的に行われるものなのです。

だから、自己変革というのは、変えようと意識して変えるのではなく、意識せずして全力を傾けその子どもと問題解決をしようと取り組むことによって自然に変わっていくということが大切なのです。変えようとして変わるものではありません。

そして、この職員の自己変革は何を意味するのでしょうか。それは子どもを変え成長させる力になるということです。子どもを成長させていく支援とは職員自らが自己変革していく支援です。子どもに対する支援で職員自身が変わったと思えたときに子どもも変革されていることが実に多いのです。

（3） 子どもに対する意欲と関心

職員としての資質として、ふさわしい人柄として、「人間に興味や関心を持ち人間性を愛することを会得し身についている」といったことが挙げられます。だが、これだけではもの足りません。花を育てたり動物を飼育したりするといった植物や動物を含めたすべてのいのちに興味や関心を持ち生命性を愛することを会得し身についていることが、支援を展開していく上で、さらにふさわしい人柄なのです。

それは何故か。一般的には支援をうけるその人自身の意欲というものが支援効果に結びついていますが、不信感の強い子どもや改善意欲のない子どもなどの場合、職員の意欲・関心こそが支援の推進力となるからです。職員の子どもに対する意欲・関心がなければ、支援の基礎たる人間関係は成立せず、効果的な支援は展開されないのです。

だから、職員の意欲・関心というものは、支援をしていくための重要な態度の1つなのです。

真に子どもを自立させていくということは、職員のいのちと子どものいのちとのふれあいがあって、はじめて可能になるのだと思います。生きているものに関心を持ち、その生命性を愛する職員のエネルギーこそ、子ども支援の決め手になるのです。

では、「興味」「関心」「意欲」は、実際の支援場面でどのような態度で表出されているのでしょうか。

その態度の1つが「まなざし」です。幼児が母親という安全基地から離れて遊ぶ時、幼児は母親のまなざしが自分の方に注いでくれていることを確認しながら遊ぶのです。母親の方も我が子に危険が及ばないように見守るのです。この「まなざし」こそ、人間に対する興味、関心、意欲の表れた態度の1つなのです。

担当した子どもの中には、虫がすかない、馬があわないといった子どももいますが、そういう子どもにこそまなざしを注ぐことが大切なのです。関心のある好きなタイプの子どもには自然とまなざしを注いでいるからです。

その上で、大切なことは賞賛、すなわち「ほめること」「認めること」です。子どもが、良いことができたのではなく、普通のことが普通にできたら、それは賞賛すべきことであり、その場ですかさずほめるべきです。例えば、朝いつものようにきれいに掃除をしてくれたら、「ご苦労様」と労った後に、「今日も気持ちよく生活できるね、ありがとう」と1つメッセージを付加して応答することが大切です。この積み重ねが子どもとの関係を深めていくのです。

もう1つその態度を挙げるとすれば、それは「対決」です。自他の生命性を侵害するような言動に対して、一貫した姿勢で対決しなければなりません。もちろんのこと、一度や二度の対決で子どもの態度が変容することは稀です。時間をかけ、ねばり強く、その都度対決し、生命の尊厳について納得するまで説得することが大切なのです。こうした「対決」をし続ける中で、子どもの心の中に生命の尊厳などについて擦り込んでいく以外に効果的な方法はありません。

特に、腰が引けるような子どもや苦手なタイプの子どもに対しては、まなざしをもちつつ、小さな問題での対決を逃げることなくねばり強くやり続けることが肝要です。

(4) 自己開示

このような対決をする上で大切なのが「自己開示」です。しかもその中でさらに大切なのが「弱さ・醜さ・不完全さの開示」です。

職員は子どもに嘘をつくことは許されません。職員のいのちと子どものいのちとのふれあいをするためには、人間であるがゆえにもっている醜さ・弱さ・不完全さといったものをさらけだし、存在そのものでふれあうしかないので。なぜならば、鋭い感受性をもった子どもはとても敏感であり、そのふれあいが見せかけか、本心なのかすぐに見透かしてしまうからです。いかに子どものためといいながら対決していても、内心はこの子どもがいなくなればと思っているといった「二重メッセージ」があれば、その対決は成立しません。

だからこそ、人間としての不完全さをさらけだしながらも、自己のいたらなさを反省し自己変革しようと精進しつつ裸でふれあうしかないので。こうしたふれあいによってはじめて対決は成立し、子どもとの信頼関係を深めていくのです。

(5) 不安定さを楽しむ態度

子どもへの意欲・関心もち、自己開示し愛情を持ったふれあいをしていても、子どもはそう簡単に心を開こうとしません。それどころか、同じような行動上の問題を何回も繰り返してくるのです。問題性が深い子どもほど、こうした行為を繰り返すことが多いのです。

子どもの行動上の問題というのは、我々に問題を投げかけている行動、つまり、何かを訴えかけている行動でもあるのです。そのメッセージを受け取ることが大切なのです。受け取ったからといってすぐになくなるわけではありません。その行為により、その職員は本当に自分のことを受容し自立させてくれる人なのか、その真意や力量などを見定めようとしているものであるとすれば、その子どもがその職員に信頼を寄せるまで続くのであるのです。だから、職員はこうした行動上の問題への対応を楽しむことが大切なのです。

本来、発達途上にある子ども、特に思春期の子どもは、常に変化している不安定な存在であり、安定した存在ではありません。つまり、失敗などいろいろな事態を起こしたり体験しながら成長発達しているのです。まさに、子どもの自立を支援する過程というのはこの不安定さと向き合うことであり、この不安定さを楽しみながら支援することこそ自立支援の根幹なのです。

「手に負えない子」がいれば、問題が次から次へと生じ、寮でも学級でも不安定な状態になってしまいます。しかし、子どもの育ってきた背景を考えれば、問題が生ずるのはあたりまえのことなのです。問題が生ずることは苦悩することを余儀なくされますが、職員は苦悩しながら子どもと共にその問題を解決していくからこそ成長するので

す。職員がこうした不安定な状態に対して張り合いを覚え、しなやかに対応し楽しめるようになるとき、職員の専門性は深まり子どもの自立支援を図ることができるようになるのです。

問題が生じている不安定な状態というのは、実は支援の絶好のチャンスなのです。まさにこの仕事の妙味を知る場なのです。

施設生活や寮運営において、不安定さを楽しめなかったために生じた不安定に悩まされ、悪循環をくりかえし、最終的にはその職務から離れていった職員も少なくありません。職員が不安定な状態を大切にし、不安定をあえて選びとるには、確かに勇気がいります。しかし、それはとりもなおさず自己変革するための勇気であり、これこそ施設職員に求められている専門職という名にふさわしい勇気ではないでしょうか。

不安定さに慣れて不安定さを感じないというのではなく、不安定さの意義を自ら得心し、自ら積極的にその中に身を置くことによって、不安定さを楽しむといった態度こそ、施設職員としてもつべき専門的態度の1つなのです。

(6) 後手をひく姿勢

不安定さを楽しむためには、支援において後手をひくことも大切です。寮や学級が不安定な状態になるのは誰もが避けたいことでしょう。そのために先手を打って不安定になることを防ぎたい、できれば安定した状態を保持したいと思うことは当然のことです。

これまで、施設職員の力量に対する評価は、子どもに安定した生活を送らせるかどうかによってなされていたといっても過言ではないですから、職員にしてみればなおさらのことです。

確かに、無断外出やいじめなどが頻繁にあり、寮集団が崩壊している状態は問題です。だからといって、個々の子どもの問題性の改善・回復よりも、寮集団の安定ばかりを求めている姿勢もまた問題であるのです。

先手を打つとは、基本的には相手にそれに応じたことをさせることです。自分の価値観に対応させ、浸透させることによって、安定した状態をつくり保持したいというあらわれでもあるのです。これに対して後手をひくとは、不安定な状態に対して応じていこうというあらわれです。受けて立つといった姿勢に他ならないのです。先手を打つことを予防的というならば、後手をひくことは治療的ということになるでしょう。

どちらの対応も確かに必要です。子どもの状態にもよりますが、どちらの対応にウエイト置くことが子どもの自立支援に結びつくかと言えば、基本的には後手をひくことです。

子どもの問題性を表出させ、その問題性の改善を図ることをしなければ子どもの自立はありえないのではないのでしょうか。

予防に重点をおいた支援は、画一的なものになりやすいのです。なぜならば問題の発生を抑えようとするからです。まず第一に安定を求め、不安定になることを避けるために、管理・監督による枠のなかに入れた生活をさせることにつながりやすいのです。したがって子どもの自主性や自律性を抑制することになり、自立する力は育ちにくくなります。自主性や自律性が育っていない子どもが社会にでればどうなるかは自明のことでしょう。

だからこそ、基本的には子どもの自主性や自律性を基底にした生活を営むことが肝要なのです。自主性や自律性のない、つまり自分の考えのない子どもが自立できるはずありません。

子どもの自主性や自律性によって生活を営めといますが、入所した子どもはその自主性や自律性が育っていないのだから無理ではないのかという反論があるでしょう。確かに、入所したばかり子どもの多くは自主性や自律性は育っていません。したがって、その過程において、子どもは自分自身の問題性を表出することになります。

くどいようですが、これこそ自立支援の絶好の機会であり、職員は、その問題性に対して、子どもと共に検討し改善に取り組んでいくことが大切なのです。まさにその取り組んでいくプロセスによって子どもの問題性は改善され子どもの自主性や自律性は育っていくことになるからです。

だからこそ、後手をひくことが大切なのです。これは職員のエネルギーと力量が求められている姿勢でもあります。子どもの問題性の行動化に対する対応を1つ間違えれば、その子どもの問題性を深めてしまう結果になりかねないからです。

しかしながら、敢えてその危険をおかしても職員は苦闘しなければならぬ場合もあります。これをしなければ子どもの自立する力は残念ながら育ちません。もちろん職員としての力量も形成されません。これをしてこそ、職員の力量は形成されるのです。少々の問題では動じない、問題を懐でしっかり受け止め、柔軟性のあるバランスのとれた強靱で粘りのある二枚腰三枚腰で対応できる職員になるのです。

だからといって、後手をひくことだけで事が足りるといっているわけではありません。大切なことは、子どもの状態に応じて予防的な支援と治療的な支援の動的な調和を図ることなのです。

後手をひく姿勢というのは、後始末を大切にしない姿勢に他なりません。職員が子どもと共に表出した問題性について検討し、子どもが自立する力を形成できるよう後始末をつけることが、後手をひく支援のポイントなのです。

そして、職員は、後始末をつけるために必要な柔軟性、バランスの良さ、視野の広さ深さ、ねばり強さ、センスの良さといったものを身につけることを余儀なくされるのです。

(7) コンディションを整える姿勢

このように一貫した姿勢による継続的な対決を子どもとしていかなければならず、お互いに相当なエネルギーと時間をかけたいのちのちの苦闘を展開することになるからこそ、職員はコンディションを整えておく必要があります。子どもとの生活において問題が生ずるのは常です。しかし、いつ問題が生ずるかはわからないのです。その事態に対応できるようにコンディショニングしておくことを職員は求められているのです。

まして、入所した子ども（乳幼児、少年）においては、職員に対して、問題の解決を通して、いのちがけの戦いを挑んでくる場合すらあります。そうなった場合、職員は子どもといのちのちのちのぶつかり合いを迫られるのです。職員のいのちが疲れているようではいいふれあいはず、よりよい問題解決はできないでしょう。したがって、職員にとっては、コンディショニングこそ絶対の条件なのです。

コンディションが悪ければ、あと一押ししておこうと思っても押さずに済ませてしまうことにつながります。それがあとになってひびき、子どもが問題を引き起こしてしまうことに結びつきます。そして、「ああ、あの時にやっておけば」といった後悔の念にかられてしまうのです。

コンディションを調整しておくことは、地味であたりまえのことだけにむずかしいことです。コンディションを整えることは、かなり強い克己心が必要だからです。暴飲暴食をしないなど、全く自由な世界で自主的に自分自身を統制する力が必要だからです。

しかし、プロであるならばやらねばなりません。医師やパイロットがコンディションを崩せば、とりかえしのつかない誤診や事故につながります。施設職員だって例外ではありません。二日酔いで支援しても効果は上がらないでしょう。子どもから出ているサインを見逃したり、わかっている後回しにしてしまい、取り返しのつかない事態を子どもに引き起こさせることもありえないことではないのです。

(8) 子どもに対する許容

人間不完全である以上、つまずくのが常態です。まして入所中の子どもならなおさらのことです。人間はそのつまずきを生かし成長を遂げていくのが本来の姿です。したがって、重要なことは、そのつまずきに対して検討、反省し、生かしていこうとする姿勢をもてるかどうかという点にあります。

しかしながら、入所中の子どもの多くは、自分の行った失敗や過誤に対して、軽い気持ちでしか受け取ることができず、深く検討し、反省し、学習するところまでいきません。それゆえ、同じ行為を繰り返すのです。

したがって大切になってくるのが子どもに対する「許容」という態度です。何度も同じ過誤をされ、許し難い思いを募らせてしまいますが、子どもは成長する可能性を秘め

ている以上、その過誤に対して最終的には許容するしかないのです。重要なことは、どのように許すかという点にあります。許容という態度は、子どもが自分の行った過誤について心肝で受け止め、深く反省し、「許容してくれた」という心が痛み入る状態になってはじめて成立する態度なのです。それゆえ、許容してもらえたことに対して、子どもが感謝する心根になっているか否かが、許容するか否かのポイントになります。そのためにも見守り待つ姿勢で子どもの自己洞察的な過程を尊重することが大切です。

(9) 子どもに対する受容

子どもの心配事や悩みを自分の心配事や悩みとして受けとめる受容というのは、子どもの自立支援をしていく上でとても重要な態度です。

子どもを受容するには、その子どもの世界がその子どもにとってどのようなものか、その子どもはどのように自分自身をみているのか、職員は、その子どもの立場に自分自身を置き換えて、子どもの目で世界を見て、受けとめることが必要です。

そのためには、子どもが職員にとってかけがえのない存在になっているということ、気にかかるといった存在になっていることが大切です。

職員が子どもを受容している状態にあるというのは、おそらく、子どもが職員に受容されているという感じを抱いているときでしょう。

ここで「許容」と「受容」の関係について、ごく簡単にふれておきます。

「罪を憎んで人を憎まず」という言葉がありますが、ひとつには「許容」は人間などがした行為や態度に対する寛容的態度であるのに対して、「受容」は人間存在そのものに対する肯定的態度であると言えます。

(10) 信頼をかちとる姿勢

「関係が教育する」と言われているように、信頼の関係がないかぎり効果的な支援を実施することができないのは確かでしょう。

では、どうしたら子どもからの信頼をかちとることができるのでしょうか。そのためには、あたりまえのことですが、一人ひとりの子どもに対してプロとしての責任を果たすことです。すなわち、その子どもの問題性を改善し、自立する力を育成することです。このことについてあくまでも責任を果たそうとするところに、信頼をかちとる鍵があると思います。

手に負えない子どももいるでしょう。いくら支援しても響かない子どももいるでしょう。集団をかき回す子どももいるでしょう。だからと言って、「他の子どもを救うためには、その子どもを切り捨てるのはやむをえないのだ」といった判断を職員の都合によって下すことがあるとすれば、もはや信頼を勝ち取ることはできません。反対に不信感を強化させてしまうことになります。その支援を見ていた他の子どもは、自分もまたあ

のように切り捨てられるのではないかと思い、職員への不信感を取り返しがつかないほどに深く心の中に募らせていくということが多く見受けられます。一人の子どもを安易に見捨てることは、すべての子どもを見捨てるのに等しいと考えるべきです。

担当した子どもの一人ひとりに対して不転の決意をもって責任を果たそうと職員が真摯な態度で取り組んでいる生活過程において、その職員とその子どもとの信頼関係は築かれていくのです。信頼を築いていく過程は、支援が進展していく過程と同様、あたかも冬が三寒四温を経て春になるような過程です。すぐに信頼関係を築くことは、できません。不断の地道な子どものいのちと職員のいのちとのふれあいを通して、職員と子どもとの信頼の和はできあがっていくのです。

(11) ゆとりある姿勢

職員が信頼関係を築こうと、裸になってふれあいながら、子どもと共に生活を営んでも、人間に対する不信感が強く、生きていく自信も得られず、心を満たしたくとも満たすことができないまま、寂しい孤独感を噛みしめながら生きてきた子どもは、すぐに心を開こうとはしません。そう簡単に変わることはありません。むしろ反対にこちらの期待を裏切ることの方がはるかに多いのです。何度も何度もさまざまな方法を講じて、自分のことを親身になって愛してくれる人間なのか、裏切ったりしない人間なのか見定めようとするのです。

したがって、職員は適度な心理的距離をとりつつ、子どもを受け止めなければなりません。しかし、そうだと重々わかっているにもかかわらず、裏切り行為が度重なっていくにつれ、腹に据えかねてしまい、職員はただちにその場で怒りたくなります。そこで怒ってしまえば、多くの場合、子どもとの心理的距離は遠くなり、信頼関係を築くことは失敗に終わります。大体、お互いに感情が高ぶった状態で話し合いをしたところで意志疎通を図ることはできません。ほとんどの場合、説諭したところで子どもは納得できるような心理状態になっていません。

そこで必要な態度が、ちょっと待ち、子どもの立場に立って考える「ゆとり」ある態度です。この「ゆとり」こそ、子どもと冷静沈着に話し合える機会を作り出せるものであり、相互理解を深めるための重大な要素の1つなのです。

子どもにとっても、自分がした行為について振り返って考えてみるだけのゆとりが必要なのです。それゆえ、自分の身に及んでくる様々な事態のなかで、子どもが興奮したり、職員が感情を高ぶらせたりした場合は、お互いにその事態についてじっくりと考えるだけのゆとりをもつよう取り計らうことが大切なのです。

それによって、お互いに自分自身や相手のとった態度や行為について検討することができるし、職員は子どもに対する支援についても検討することができます。したがって、その後にする話し合いが効果的なものになる場合が多いのです。

子どもの行動上の問題を発見した時、例えば子どもが持ち込んではいけない物品を発見した時、職員はすぐにその子どもを呼びつけて事実確認をし、支援をするといった対応をとることが多いのではないのでしょうか。

確かに、子どもが問題を起こした場所で即時に行う生活場面面接は効果的な場合が多いのは事実です。

ですが、どの子どもにも同じような画一的な支援をすればいいというのではないはずです。ある子どもにはその物品を隠してある場所に、「残念でした。このようなことは二度としないようにして下さい。」といったメモをおいて置くといったユーモアのある意表をついた対応で済ませる方が効き目あるような場合もあります。別な子どもの場合は、今後その物品をどうしていくのか見守ることの方が大切かもしれません。このような子どもへの奥深い理解と熟考に基づいたゆとりのある指導ができてこそ、子どもの自立支援は進展していくのです。

ゆとりは、職員が子どもの自立支援を有効に行う上で、有しておかなければならない重要な態度の1つなのです。

(12) 子どもに対する畏敬と感謝

子どもばかりが過誤や失敗をしているわけではありません。職員も同じ人間である以上過誤や失敗をします。そういう職員の過誤や失敗に対して、子どもはここぞとばかりいろいろな手段を講じて指摘してきます。職員を侮辱したり、挑発して喧嘩に持ち込もうとする子どももいます。そういう態度に応じてしまえば子どもの思うつぼであり、支援をやりづらくしてしまう状況を招いてしまうのです。だから、いかなる場合においても子どもが指摘した過誤や失敗に対しては、心より謝ることをしなければなりません。それによって職員も子どもから「許容」されるのです。

そればかりか、往々にして職員は、自分の過誤や失敗に気がついていない場合があります。普段の生活においても、職員の独善的な態度、不適切な対応、表面的な理解などに対しても、子どもの方が黙って許容してくれている場合が実に多いのです。真に子どもと向き合っている職員であれば、子どもが職員の力量に応じて生活してくれていることがわかるでしょう。

このような子どもの「許容」によって、子どもと職員との施設生活は成り立っているのです。常日頃から気づかないうちに職員の未熟さや不完全さなどを子どもが許容してくれているからこそ、職員は子どもとの生活を営むことができ、支援することができているのです。

そうであるとすれば、職員は、子どもをとる「許容」という態度に対して、自然と「畏敬」と「感謝」の気持ちがわいてくるでしょう。今まで大人から虐待などを受け心に深い傷を負っているのにもかかわらず、それでもなお、大人を「許容」しながら、自分の

傷を癒そうと戦っている子どもの真摯な姿を見るとき、自然にいのちの底からわいてくるものは、子どものうちにある人間的なものへの「畏敬」です。もし、それが見えない職員がいるとすれば、それは子どもへの洞察が甘い証拠ではないでしょうか。

弱い立場に立たされている子どもの、自分が一人の人間として生きていくことに責任をとろうと、自分のいのちを苦悩しながら育てている真摯な姿に、人間としての手本を見ることができるのです。

このような子どもに対する畏敬や感謝こそ、子どもが職員に強く求めている態度であり、子どもとの関係性を深めていくために不可欠な態度なのである。

(13) 「共生共育」の姿勢

このような子どもの態度は、職員のいのちに力強い息吹を送りこみ、生气や活力を与えてくれます。子どもとのいのちといのちのふれあいを求めて心や体が踊るといったいのちの躍動感を職員は覚えるのです。

まさに、施設における支援というのは、職員一人ひとりの存在そのものと子ども一人ひとりの存在そのものが真に対峙し、自他の自立や自己実現をめざし、上から下へという縦の関係ではなく、平等で純粹な相互関係、経験の交換——職員ひとりひとりの人生の経験と子ども一人ひとりの人生の経験との交換——などを通して人間的に成長しあう生活そのものなのです。

言い換えれば、子どもと職員との生命的・人間的ふれあいを通して営まれている「共生共育」（共に生き、共に育つ）ということです。

子どもがのびのびと自由に楽しむことができるのは、ただ職員が自分たちのために身を削るだけではなく、職員も自分たちといっしょに楽しみ、何かを学び、幸せになるという意識を子どもがもてたときではないでしょうか。

子どもが自立するのを支援という仕事は、実に地味で縁の下の力持ち的な仕事です。職員は、子どもと起居を共にしながら、強い介入も必要な時がありますが、基本的には肯定的、受容的、支持的な態度で自己洞察的な過程を尊重し、エンパワメントすることが極めて大切です。子どもを支援するといった硬直した考えによって、自立支援をしているかぎり、子どもを変えることはできないでしょう。職員と子どもとの動的調和的な共生においてはじめてそこに生きた変化が生まれます。その変化において子どもも職員も共育され成長を遂げることができるといった考えに基づいて、子どもを支援しているときに、子どもの自立を図ることができるのです。これは保護者や地域住民に対しても同様です。

だからこそ、「共生共育」の姿勢をもって子どもや保護者及び地域住民の支援にのぞむことが大切なのです。

(14) 他の職員との連携（チームワーク）

同時に各職員がスーパービジョンを受け、専門性の向上に努めることが肝要です。

ここで、改めて言うまでもありませんが、もちろん、他の職員との連携同様、保護者や関係機関などとの連携を図ることも重要です。

以上、施設職員の専門性について述べてきましたが、何もむずかしいことをしろと言っているわけではありません。子どもと生活していく上において、施設職員として、それよりも何よりも人間として行くあたりまえのことをよりあたりまえにすることが何よりも大切であると言いたいのです。

施設職員の専門性というのは言うまでもなく深くて広く、そして高いのです。したがって、不完全なものが不完全なものに対してという自覚と謙虚な姿勢をもって、専門性をより高次の専門性へと発展される努力をし続けることが大切なのです。

5. 福祉過誤とその予防

福祉過誤は、医療過誤のようにミスがすぐに死につながるといった事態を引き起こすことが少ないでしょう。だから、あまり責任を追及されることも少なかったし、社会的な問題として考えられてこなかった問題でもあります。

しかしながら、児童自立支援施設職員は、過誤が生涯に残る心の傷を子どもに負わせてしまう、あるいは世代間連鎖をするような事態を引き起こす危険性を孕んでいることを忘れてはいけません。

だからこそ、職員は自分の行っている支援について、不適切な関わりがなかったか点検することが必要です。

まして、体罰などの被措置児童等虐待については、子どものために行っているといったところで、結局それはいいわけにしか過ぎず、自分にとっての都合のいい大義名分を盾に取った暴力という名の犯罪に他なりません。したがって、絶対に認められる行為ではないのです。

虐待という犯罪を行ってまでやる支援に何の意味があるのでしょうか。そうしなければどうにもならなかったからやったというのかもしれませんが、本当にそうなのでしょうか。自らの力量不足からくる普段の支援の悪さがそういう事態を招いたのではないのでしょうか。職員は、そういう自己批判をすることをせず、問題を子どもの問題性にばかりに押しつけてしまうから、体罰という姑息な手段を選択してしまうのではないのでしょうか。

行動上の問題をする子どもにはそのぐらい必要だ、そうでもしなければわからない、甘い顔をしたのではなめられ支援にならないなど、体罰の背景にはいろいろな理由があります。しかし、その体罰によって、子どもの心は傷つき、人間不信という思いを心根

に刻み込んでしまう危険性が十分にあるとすれば、専門性のある職員であるならば体罰などするはずもないのです。

体罰を受けてきた子どもは、自分が困難な状況に陥ると、暴力によって対応をしようとし、言ってもありませんが、その背景には、いざとなれば体罰によって問題を処理してきた大人からの学習があります。だから、子どももいざとなると暴力に訴え問題の処理をしたがるのです。問題の処理を暴力によって行っている職員が、暴力をしている子どもにどうやって支援するというのでしょうか。できるはずありません。

なぜならば、多くの体罰を行う人間というのは往々にして生きる力の弱い浅慮な人間だからです。体罰によって子どもとの真の対決から逃げているからです。

これまでの暴力によって対応してきた生き方を違う生き方に変えていく必要性を子どもに感じさせ、それを形成させていくためには、職員は体罰を使わず一貫した姿勢による継続的な対決を子どもとしていかなければなりません。お互いに相当なエネルギーと時間をかけたのちのちとの苦闘を展開することになるから、柔軟性のあるねばり強い芯のある人間でなければ負けることなく対決することはできないのです。いざとなったら体罰という力をふりかざしてしまう生きる力の弱い人間にはどうも無理な戦いなのです。

いかなる方法を駆使してもうまくいかず、検討した結果、体罰を使うしか方法が見つからないという状況に万が一なれば、他の機関にその子どもを委ねることを考え、関係者と協議してもいいのではないのでしょうか。この施設だけが子どもを育成する機関ではありません。

時には、殴ってくれる職員の熱誠に感ずる子どもがいないわけではないと主張する人がいます。しかしこれとて、体罰を使わず違った方法によってでも、その職員の熱誠を子どもに十分につたえることができるはずで

もちろんのこと、体罰といった身体的虐待ばかりではなく、性的虐待、心理的虐待、ネグレクトといった被措置児童等虐待についても絶対に禁止です。

子どもが自分には合わないからといって支援の手を抜くことや言葉による暴力などは許されないのです。まして、職員がその子どもの支援をしたくないという理由などによって見捨てるに等しい措置変更を行うことなどは、絶対に許されないことであり、組織としてしてはいけない行為です。

また、福祉過誤として考えておかなければならないのが、ケアマネジメントの問題です。的確なアセスメントや自立支援計画の策定、それに基づいた適切な支援やその評価と見直しといった過程を適時適切に続けることのできない功罪についても熟慮し、そうならないための対策を講じることも必要です。

さらに、留意しなければならないことが、その内容についての認識不足などから起こる過誤です。例えば、セクシャルハラスメントやプライバシーなどです。職員はプロで

ある以上、知りませんでしたでは済まされません。過誤を起こしやすい問題については、正確に認識しておくことが必要です。

したがって、このような福祉過誤を予防するためにも研修・研究は必要不可欠なのです。

6. 専門性向上のための研修

これについては、ここまで職員の専門性について述べてくればあえて言う必要もないでしょう。職員自身があるいは施設として、たえざる専門性向上のための研修を行うことがいかに大切か理解できたと思います。

児童自立支援施設運営指針の中でも、職員の資質向上について、

- ①組織として職員の教育・研修に関する基本姿勢を明示する。
 - ・施設が目指す支援を実現するため、基本方針や中・長期計画の中に、施設が職員に求める基本的姿勢や意識、専門性や専門資格を明示する。
- ②職員一人一人について、基本姿勢に沿った教育・研修計画を策定し、計画に基づいた具体的な取組を行う。
 - ・職員一人一人について、支援技術の水準、知識の質や量、専門資格の必要性などを把握する。
 - ・施設内外の研修を体系的、計画的に実施するなど、職員の自己研鑽に必要な環境を確保する。
 - ・職員一人一人が課題を持って主体的に学ぶとともに、他の職員や関係機関など、様々な人とのかかわりの中で共に学び合う環境を醸成する。
- ③定期的に個別の教育・研修計画の評価・見直しを行い、次の研修計画に反映させる。
 - ・研修を終了した職員は、報告レポートの作成や研修内容の報告会などで発表し、共有化する。
 - ・研修成果を評価し、次の研修計画に反映させる。
- ④スーパービジョンの体制を確立し、施設全体として職員一人一人の援助技術の向上を支援する。
 - ・施設長、基幹的職員、心理療法担当職員、家庭支援専門相談員などのスーパーバイザーに、いつでも相談できる体制を確立する。
 - ・職員がひとりで問題を抱え込まないように、組織として対応する。
 - ・職員相互が評価し、助言し合うことを通じて、職員一人一人が援助技術を向上させ、施設全体の養育・支援の質を向上させる。

と定められています。

研修には、内部研修もあれば外部研修もあります。どのような研修をやるにしても、それが有効なものになるか否かは参加者の自主性がなにより大切です。また、義務的に参加している、参加させられているという職員の意識から、職員がその必要性を切実に痛感しその意義やよさを実感できるようになるための運営体制や研修になっていることが重要なのです。

ケース・カンファレンスや事例研究はどの施設でも以前から今日まで実施されてきました。このケース・カンファレンスや事例研究こそ、職員や施設の専門性を向上させる重要な研修の1つです。事例研究会の時だけではなく、ふだんの支援の時でも、随時職員が担当している事例について相互に検討することがあたりまえのようにできれば専門性は向上していくのです。そのためには、職員間でプロとしての自覚が必要です。専門性向上のために、ひいては子どもの健全育成のために相互に率直に批判し、批判されるということに対して受け入れるだけの態度と関係性を構築しておくことが必要です。大したこととは思えない感情にこだわり相互に高めあうことができない職員がいたら、その責任は重いということを実感させるべきです。そうならないためにも、管理職は職員が相互に専門性向上のための事例検討を可能にする雰囲気づくりを常日頃からしておくことが大切です。まず管理職自らがその手本となることです。もちろん、施設内研修（OJT）や施設外研修（OFF-JT）などによる研修体制づくりも必要です。

そして、さらにその研修体制の中に組み入れるべき重要な研修というのは、職員一人ひとりの自己評価やスーパービジョンに基づく、その職員の力量に応じた専門性向上のための年間テーマを作成して行う自己研修です。難しいテーマではなく具体的にその成果が実感できるようなテーマを立て、日常の自己研修を行うことこそ、専門性向上のための重要な研修の1つであり、福祉過誤の予防などに結ぶつく研修なのです。これもまた、管理職自らが率先垂範して行い、施設全体の雰囲気を高めていくことが不可欠です。

また、自己研修を行うために作成したのが、研さん手帳「共育のあゆみ」です。

この手帳は、この手帳に書き留めた内容をのちに離れた位置から客観的に振り返ることによって、子どもへの養育や支援のあり方を探求し、職員自身の養育・支援の質（センスなど）を謙虚に深めていくことを期待できます。また、職員が過去のエピソードなどを振り返ることによって、現在の職員の生きる糧（意欲など）にもなり、エンパワーメントすることも期待できます。さらに、現在の自分を過去の自分と比較して、時間的展望の上に自らを振り返り、自己理解を深めることも期待できるのです。

職員は、この「共育のあゆみ」の中に新たな発見、驚きなどをメモし、それを整理しながら振り返る作業の過程で、さらなる自分の未熟さや不完全さを自覚することになるのです。そして職員は、このような自覚に基づき自問自答しながら子どもへの養育や支援をしつづける中で、意識せずに自己変革をしていくこととなります。

職員は、自分の未熟さに素直に向き合いながら、子どもとのなにげないあたりまえの生活の営みの中で、あたたかなまなざしを持ち、寄り添い、子どもの心情や態度などを素直に見つめつつ、子どもと共育（ともに育ち合っていること）をしつづけていきます。まさに、この過程の繰り返しによって自己研さんし続けること、これこそがこの手帳作成の目的の一つです。

この手帳は、決して自分の実践についての自足や独善に自己陶醉するためにあるものではありません。職員は、常に自己の未熟さに素直に向き合い、不断に自己の資質を高めていくためのツールとして、この手帳を活用してもらいたいと思います。

くりかえしになりますが、支援の鍵はたえざる自己変革にあります。職員は、子どもとの生活や支援を通して、気づかない内に自分が変わり続けていくという資質を育てていくことが重要なのです。その資質は、子どもへの自立支援における実践や研究によって培われていきます。職員は、実践の中での気づき、発見、驚き、学びなどをしっかりとメモし、それをまとめ、今までの実践と比較しながら振り返りながら検討、確認しつつ、子どもと向き合うという習慣を獲得することが必要なのです。

だからこそ、この手帳を有効に活用し、その習慣を獲得し人間性や専門性を高めてもらいたいものです。

そして、それを誰よりも子どもたちが強く望んでいるのです。

※ 本章は、相澤仁「職場の専門性」（児童自立支援対策研究会編「子ども・家族の自立を支援するために―子ども自立支援ハンドブック―」日本児童福祉協会（2005）70―95頁）をもとに加筆修正したものです。

第2節 職員養成のための研修

1. 研修の意義

児童自立支援施設の職員は、高度の専門知識と技術を必要とし、しかも、それらが職員の豊かな専門的態度（人間性）に裏付けられて、子どもの自立支援活動として具現化するものです。

近年は、発達障害を抱える子ども、社会性の未熟な子ども、性加害・性被害の子どもなどの入所比率が高くなってきています。さらには、入所児童によって引き起こされる多くの問題が、親との別離や虐待などによってできたトラウマに関係しています。現場の専門員や寮担当の職員にも、心理治療に関する専門的な見識が大いに求められるようになってきているのです。

我々職員は、「問題の子ども」ではなく、「問題のある育てられ方をしてきた子ども」との視点で捉えなければなりません。私たちには積極的に自己研鑽と研修に取り組む姿勢が求められています。留岡幸助をはじめとする先達の思想や理念を柱としつつ、子どもの権利擁護に基づいた正しい子ども観や教育の理念、発達心理学や心理療法などの見識も深め、自らの実践を真剣に省みていく作業は大切です。職員一人一人が不断の研修を積んで、自己啓発と専門性の向上に努めなくてはなりません。

新任職員の育成も取り組むべき大きな課題です。そのため、実践的な研修体制を組み、「児童福祉の最後の砦」として職員と施設が十分に機能するよう充実を図っていかねればなりません。全国的な規模の研修だけでなく、施設内研修をはじめ、各種研究会・社会福祉学会への参加や発表などの積極的活動が望まれています。

2. 「児童自立支援施設運営指針」の考え方

児童自立支援施設運営指針では、職員の研修に関して、組織として職員の教育・研修に関する基本姿勢を明示することが求められています。

施設が目指す養育を実現するため、基本方針や中・長期計画の中に、施設が職員に求める基本的姿勢や意識を明示する必要があります。特に、施設長は養育の質及び職員の資質の向上のため、必要な環境の確保に努めなければなりません。また、職員一人一人について、基本姿勢に沿った教育・研修計画を策定し、計画に基づいた取組を行うことが求められています。そのため個別職員の技術水準・知識・専門資格の必要性などを把握し、施設内外の研修を体系的、計画的に実施していく必要があります（共育のあゆみ、手帳参照）。

さらに、この個別の教育・研修計画は、定期的に評価・見直しを行って、研修結果の評価を行い、次の研修計画に反映させることが求められています。チューター（指導者）等を指定し、育成計画の進捗状況を把握させ、必要に応じ適切な助言を与え、個別相談にも応じるなど、職員の孤立化を防ぎ、組織的に対応していることを学ばせていきます。

3. 人材養成機関—国立武蔵野学院附属児童自立支援専門員養成所—

全国に58か所ある児童自立支援施設には、「非行等の問題を抱える児童や環境上の理由により生活指導などが必要な児童」が入所しています。その施設で子どもと生活を共にし、成長を見守りながら自立に向けた支援をすることが、児童自立支援専門員の役割です。

この専門員の資格を取得できる唯一の機関が国立武蔵野学院附属児童自立専門員養成所（以下「養成所」という）です。養成所を卒業すると、その他に児童福祉司、児童指導員、社会福祉主事の資格をも得ることができます。

この養成所は、1947（昭和22）年に開設されてから、現在に至るまでに1000人以上の卒業生を輩出してきました。現在でも多くの卒業生が全国の児童自立支援施設等の社会的養護分野や児童福祉分野で活躍をしています。

この養成所の入所定員は25名で、養成期間は1年間となっています。入所するためには選考試験（一般選考入試及び社会人選考入試）に合格しなければなりません。受験資格は、一般選考の場合、28歳未満（入所時）で4年制大学もしくはこれに相当する外国の大学を卒業した者（卒業見込み含む）です。社会人選考の場合、35歳未満（入所時）で在職経験が一定期間ある者です。選考試験は、一次試験（一般選考：一般教養と国語、数学、英語の学科試験、社会人選考：一般教養のみの学科試験）と二次試験（面接、小論文、体力検査、心理検査）となっています。

養成所の特徴は以下のとおりです。

- ①児童自立支援施設内での実習を重視し、児童福祉、特に社会的養護のスペシャリストを育成する。
- ②福祉・心理学などの講義が540時間、演習が180時間、児童福祉現場での実習が810時間と、充実したカリキュラムである。
- ③1年間で児童自立支援専門員、児童指導員、児童福祉司、社会福祉主事の四つの資格が取得できる。
- ④非常に高い就職率（ほぼ100%の就職率〈過去5年間〉）である。
- ⑤全寮制での共同生活である。
- ⑥出身学部を問わない。
- ⑦授業料がかからない（授業料及び寮費無料、食費のみ徴収）。

養成所のカリキュラムは、「実習」に重点が置かれており、非常に多くの時間を現場で学びとることに費やしています。国立武蔵野学院内での1回の実習期間は約3週間から4週間となっています。実習場所は、寮舎はもとより、学科や行事などを担当する教務課や子どもの入退所を担当する調査課、あるいは子どもの精神的ケアを行っている医務課などとなっています。例えば寮舎実習であれば、実習時間は子どもが起床してから就寝までの間であり、子どもと密なコミュニケーションなどが持てる実習となり、非常に多くの事を学びとることができます。

その他、学院外実習も行われています。女子の児童自立支援施設である国立きぬ川学院や児童相談所、福祉事務所等があります。また、任意ではありますが、夏休み中には、国立施設以外の児童自立支援施設や児童養護施設や自立援助ホームなど、希望に添って実習をすることができるようになっています。さらに、月1回の施設見学では、福祉分

野のみならず、少年院などの関係施設を見学するなど、広い分野での見聞を広めるようなカリキュラムとなっています。

各年度に入所した養成所生は、全寮制による養成所の共同生活を通して、養成所に共に入所した同期生と時には意見をぶつけ合い、ときには助け合い、励ましあいながら、いわゆる「同じ釜の飯を食った仲」となり親しい関係を築いていきます。

1年間の養成所生活は大変ハードではありますが、とても濃い内容となっています。このような特徴を持った社会的養護や児童福祉の専門家を養成する機関は他にありません。社会的養護や児童福祉の専門家を目指す人には養成所で学ぶことをお勧めします。

(詳しくは武蔵野学院ホームページをご覧ください。)

第3節 職員の資質向上のための研修

1. 施設内研修

児童自立支援施設の日常の業務がすべて研修の積み重ねですが、マンネリ化を招きやすいため、常に意欲を持って行う必要があります。子ども支援の上でのいろいろな手続きや、それに関する文書事務は、児童福祉法、同法施行令および通達などに準拠して行われます。

子どもへの直接的な支援・援助にあたっては、児童自立支援計画票をもとに診断・支援・評価がサイクルとして行われています。最近の入所してくる子どもの傾向を勘案すると、子どもの心理・発達・学習などの基礎的知識が的確に適用できるような研修計画を組む必要があります。専門家を招いた研修会や討論会、学習会など、職員が主体的に研修に取り組むことが望まれます。

児童自立支援施設の業務は、児童相談所、福祉事務所、警察、家庭裁判所、その他の関係機関と密接な関係があるので、これらについて相互理解を図る必要があることはいうまでもありません。

2. 施設外研修

公立施設は自治体の研修が実施されていますが、児童自立支援施設に関する専門的な研修としては、厚生労働省による研修が国立武蔵野学院児童自立支援専門員養成所において実施されるほか、全国児童自立施設協議会主催の研修会、協議会の各ブロックにおいて、職員の専門性を高めるため、職種・職域ごとの研修が行われています。なお、児童福祉施設長の研修は2年に1回受講することが義務付けられるようになりました。

そのほか、学校教育関係研修会、その他民間団体等の主催によって多岐にわたる内容の研修会が行われています。

資料1 国立武蔵野学院自立支援専門員養成所研修（平成25年度）

<児童自立支援施設職員研修>

新任施設長研修 3日間×2回必修（前期—武蔵野、OJT—各職場、後期—きぬ川）

スーパーバイザー研修（4日間）

中堅職員研修 コースⅠ（4日間）「アセスメントと事例検討」

中堅職員研修 コースⅡ（4日間）「支援困難事例への対応」

中堅職員研修 コースⅢ（4日間）「女子への支援」

中堅職員研修 短期実習コース（4～5日間） 武蔵野・きぬ川

新任職員研修 3日間×2回必修（前期—武蔵野、OJT—各職場、後期—きぬ川）

新任職員研修 短期実習コース（5日間） 武蔵野・きぬ川

新任職員研修 長期実習コース（3週間程度） 武蔵野・きぬ川

その他<児童相談所職員等研修>や<研修指導者養成研修>などがあります。

資料2 東京都立誠明学園の研修体系（平成25年度）

○園独自研修

新規職員・転入職員異動オリエンテーション（2日程度）

新規職員・転入職員研修（年間を通して実施）

他県施設宿泊研修（4泊5日程度）2名

寮交換研修（寮長3日、他職員1日）全寮で年間を通して実施

課題研修（年2回 外部講師招聘）100名程参加（他施設、児相職員参加可）

○全国児童自立支援施設協議会等研修（国立武蔵野学院自立支援専門員養成所研修含）

施設長研修会（全国施設長会議・社会的養護を担う児童福祉施設長研修会）

新任施設長研修（前期・後期）

全国児童自立支援施設職員研修

スーパーバイザー研修

新任職員研修

中堅職員研修

児童自立支援専門員研修

児童生活支援員研修

学科指導関係職員研修

○関東ブロック研修

施設長研修会

自立支援専門員研修

生活支援員研究会

合同研究会

教育活動等研究委員会

○少年院との交流研修（鑑別所・少年院）

○その他（助言・アドバイスの実施と自己研鑽の奨励）

<参考文献>

「児童自立支援（旧教護院）施設運営ハンドブック」 三学出版

「施設における子どもの非行臨床」 児童自立支援事業概論

やさしくわかる社会的養護 7 明石書店(2013)

第16章 施設の運営

第1節 運営理念と基本方針の確立と周知

1. 理念と基本方針

社会福祉法において、利用者個人の尊重（第3条）や地域福祉の推進（第4条）、さらには社会福祉事業の質の向上に向けた取組（第78条、第82条）等、これからの社会福祉の方向性が規定されています。

施設においては、社会的養護の内容や児童自立支援施設の特性を踏まえた法人・施設運営の理念を具体的に示していく必要があります。理念には子どもの権利擁護や家庭的養護の推進の視点を盛り込み、施設の使命や方向性、考え方を反映させながら作成し、基本方針においては、理念と整合性があり、職員の行動規範となる具体的な内容を盛り込んで作成する必要があります。

作成した運営理念や基本方針を明文化し、事業計画や広報誌・パンフレット等を示した上で、全職員、子ども、保護者等に周知徹底を図り、理解を促していくことが重要となります。

2. 中・長期的なビジョンと計画の策定

組織理念や基本方針を策定した後は、その実現に向けた具体的な取組が求められます。将来像（3年～10年程度）や目標（ビジョン）を明確にし、施設が進むべき方向性の実現に向け、組織体制や設備の整備、職員体制、人材育成等に関する具体的な事業計画を策定していかなければなりません。

実際の事業計画作りにおいては、職員等の参画のもとで策定すること求められます。計画内容については職員に文書を配布し、わかりやすい説明資料をもとに、会議や研修などで説明するとともに、理解を促す取組を行っていく必要があります。さらには子どもや家族への説明も行うべきでしょう。

また、実施状況の把握や評価・見直しは定期的かつ組織的に行うことが必要です。その際、職員や子どもたちの意見を聞いて評価を行うことを心がけましょう。

3. 施設長の責任とリーダーシップ

児童自立支援施設の施設長は、自らの役割と責任を職員に対して明らかにし、理解されるよう積極的に取り組み、組織内での信頼のもと、リーダーシップを発揮していかなければなりません。施設長は、平常時のみならず、災害や事故等における役割や責任を明確にしておく必要があります。

また、施設長自ら、法令等を正しく理解するための取組を行って、組織全体をリードしていかなければなりません。法令遵守の観点で施設経営に関する研修や勉強会に参加したり、職員に遵守すべき法令等を周知し、遵守するための具体的な取組を実施することが求められます。施設においても、コンプライアンス（法令遵守）とディスクロージャー（情報開示）が求められる時代であることを理解しておくことが必要です。

さらに、施設長は、社会的養護の使命を自覚して、支援の質の向上に意欲を持って取り組み、組織としての取組に指導力を発揮する必要があります。求められる養育は、その理念や方法などが時代とともに変化していきます。社会のニーズに応える「養育」を目指し、施設で行っている養育に定期的な評価・分析を加えながら、その質の向上を目指していかなければなりません。その際、職員の意見を取り込む取組や体制を整備することが必要になってきます。

同時に、施設長には、施設経営や業務の効率化と改善に向けた取組が求められます。職員の働きやすい環境整備等を行ったり、積極的に体制を構築していく必要があります。施設長の指導力が期待されています。

4. 経営状況の把握・運営状況の分析

施設の経営状況を把握しておくことは非常に重要な事柄です。そのため施設運営を取り巻く環境を的確に把握するための取組が重要になります。

事業経営を長期的視野に立って進めていくためには、社会福祉事業全体の動向、地域での福祉ニーズの動向、子どもの数や子ども像の変化、ニーズ等を把握することが必要になります。また、施設の経営や業務の効率化、改善に向けた取り組みについても施設長は指導力を発揮していかなければなりません。

運営状況を分析して課題を発見したら、改善すべき課題について職員に周知し、職員の意見を聞き、職員同士の検討の場を設定する等、施設全体での取組を行っていくようにします。外部専門家による外部監査を実施（2年あるいは5年に1回）して、その結果に基づいた運営改善も必要になります。

（※外部監査とは法人等の財務管理、事業の経営管理、組織運営、事業等に関する外部の専門家の指導・助言を指す。なお、財務管理、経営管理等は「公認会計士、税理士、その他の会計に関する専門家」によることが求められるもの。）

5. 人事管理の体制整備（職員の就業状況や意向の把握）

施設長には、施設が目指す養育・支援の質を確保するため、必要な人材や人員体制に関する具体的なプランを確立させ、それに基づいた人事管理を行っていくことが求められます。

そのため、客観的な基準に基づき定期的な人事考課を行うことが必要です。職員の就業状況や意向を把握し、改善の仕組みを構築したり、意欲的に仕事に臨めるよう環境を整え、職員の心身の健康に留意し、定期的な健康診断を行うことが求められます。福利厚生への配慮も必要です。

スーパーバイザーは円滑なコミュニケーションによる体調や精神状態の把握に努め、定期的なスーパービジョンを行っていかなければなりません。生活を共にする職員に対しては、困難ケースの抱え込み防止や休息の確保など、職員のメンタルヘルスに留意する必要があります。

必要があれば改善する仕組みを構築します。

6. 実習生の受入

実習生の受入と育成は、施設が担う社会的責務の一つです。

受入と育成に当たっては、組織として実習生受入の意義や方針が明確に示され、全職員に理解され、受入体制が整備され、効果的な実習が行われているかどうか問われることとなります。

児童自立支援施設には、不良行為を行ったり、またなすおそれがある子ども及び生活指導を要する子どもなど、さまざまな課題を抱えた子どもが入所してきます。最近では、児童自立支援施設のことを知らずに実習にやってくる学生もいます。したがって実習生が、児童自立支援施設の役割や機能、子どもを正しく理解できるように、丁寧な説明や助言を行うことが求められます。子どもはさまざまな課題を抱えているものの、大人や職員が愛情を持って接することで心を通い合わせることができることを、実習生に理解してもらうことが最も重要な点です。また、子どもの無断外出が発生することもあります。安易な同情から喫煙や盗みなどを大目に見たり、見逃したりしないことを理解させておかなければなりません。

7. 評価と改善の取り組み

社会福祉法第 78 条で、施設は「良質かつ適切な福祉サービスを提供するよう努めなければならない」とされており、養育の質を向上させることは重要な課題です。

そのため施設運営や養育内容について、自己評価、第三者評価等、定期的に評価を行う体制を整備し、機能させていく必要があります。自己評価は毎年実施し、3年に1回、認定された評価機関の第三者評価を受診しなければならないこととされていますし、評価結果については公表することが前提となっています。スーパーバイザーや関係職員の意見を聞くなど、職員相互の評価や助言を通じて、施設全体の養育技術を向上させることは施設に課せられた使命であることを肝に銘じる必要があります。評価の結果を分析

し、施設が取り組むべき課題を明確にしながら、改善計画を立てて実施していかなければなりません。

第2節 事故防止・安全対策

1. 事故対応マニュアル（災害や事故対応等）及び衛生管理マニュアル

災害（地震、火事、台風等）や事故等を想定した「事故対応マニュアル」を整備し、予め緊急時の職員の役割分担や業務等を定めておきます。また法令に定められた避難訓練等が実施されていることが必要です。

最近では、感染症（インフルエンザ、ノロウイルス等）対策を想定した「衛生管理マニュアル」の整備も必要です。感染予防のための予防法、消毒や清掃方法等が定められており、保健所への届出、指導に従って対応していかなければなりません。

2. 情報セキュリティの徹底

「個人情報の保護に関する法律」（2003（平成15）年成立、2005年施行）は、個人情報の適正な取扱いに関し、基本理念及び基本方針等を定めたものです。国及び地方公共団体の責務等及び、個人情報事業者の遵守義務等を定め、個人の権利利益を保護することを目的としたものです。施設で扱う個人情報は多岐にわたることから、個人情報の慎重かつ適正な取扱いが求められています。

3. 職員の汚職、法令違反等の事故防止

職員の汚職（贈収賄）事故防止、職員の法令違反等の事故防止に努めなければなりません。違反した場合は職員の処分規定等が定められています。公立施設であれば、公務員として、信用失墜行為が禁止されていることは言うまでもありません。

第3節 今後の課題

1. 専門的機能及び相談、通所、アフターケア機能の充実等

(1) 専門的機能

児童自立支援施設がこれまでの長い歴史の中で築いてきた、小舎夫婦制や小舎交替制の運営形態をさらに発展させる必要があることは言うまでもありません。

児童福祉法の一部改正（1997年）により、教護院から児童自立支援施設へと名称が変更になるとともに、入所対象が、不良行為をなし、又なすおそれのある子どものみならず、生活指導等を要する子どもも含むことになりました。同時にこの改正により、施

設入所児童に教育を受けさせる義務が課せられることになり、公教育の導入が進められ、2013年4月、58施設中47施設において分校や分教室等が設置されました。

また、中学卒業後児童への対応力が強化され、児童自立支援施設から高校へ通ったり、就職準備を進めたりする子どもたちが多くなってきました。虐待の影響や不適切な環境から、要保護性の高い子どもが多くなってきたといえるでしょう。最近では、虐待を受けた経験や発達障害・行為障害等の障害を持つ子ども、性加害・性被害の子どもなど、特別なケアが必要なケースの入所が増加しています。子どもの抱える問題の複雑さに対応し、個別支援や心理治療的ケアなど、より高度で専門的なケアを提供できるような機能強化が求められています。

このため、心理療法担当職員の複数配置など、手厚い人員配置が求められるとともに、職員の専門的研修も充実しながら、施設運営と支援の質の一層の向上を図っていく必要があります。

(2) 相談、通所、アフターケア機能の充実等

子どもが安定した社会生活や家庭生活を送ることができるよう通信、訪問、通所などによって、退所後の支援を行うことは施設の重要な業務の一部として位置づけられています。施設が相談窓口として機能していることを退所した子どもに伝え、子どもや家庭の状況を把握するため、退所後の記録を整備し、自立を支援します。子どもの状況によっては、家庭から切り離し、施設の自活寮等に戻して生活を考えることも必要となる場合もあり、特に交替制では職員の人事異動は避けらず、時間の経過とともに知っている人が誰もいない場合も考えられることから、組織全体の取組として行うことが必要です。退所した子どもの情報をアフターケアの記録としてまとめ、組織として共有する仕組みを作ることが大切です。なお、退所した子どもを通所させる際においては、「二重措置は認められる」との厚生労働省所管の判断が示されています。

また、必要に応じて、児童相談所と協議の上、市町村担当課と情報共有し、地域の関係機関、団体等と積極的な連携を図ることも必要です。要保護児童対策地域協議会や福祉事務所との連携などを視野に入れ、地域の関係機関と連携して、退所後の生活支援体制を構築することも方策の一つです。

これらの機能をさらに充実発展させていくことが強く望まれます。

さらに、これからの児童自立支援施設における新たな事業として、地域の福祉ニーズに基づいて、地域の子育てを支援する事業（ショートステイや育児支援相談事業など）や活動を行うことが必要になってきます。

これまで、施設が蓄積してきた非行相談等の知見や経験を生かし、通所機能を活用して地域や他の施設の子どもについての相談援助などを実施することが望まれます。地域との交流を広げるための地域への働きかけを行いながら、施設が有する機能を地域に開

放・提供したり、地域の福祉ニーズを把握するアンケートなどを積極的に行い、通所機能を事業計画等に規定し、組織的な取組が行われることが望まれています。第三者評価基準では、通所を実施している場合のみが評価の対象となっています。

2. 施設の総合センター化

将来的には、児童自立支援施設が少年非行全般への対応が可能なセンター機能を設ける必要があります。

<参考文献>

「児童自立支援施設運営指針」H24.3.29.

編集委員一覧

- ◎ 相澤 仁 国立武蔵野学院
(第2章 第6～8章 第10章1・2節 第15章1節)
- 鈴木 崇之 東洋大学ライフデザイン学部
(第1章 第11章 第12章)
- 田中 康雄 こころとそだちのクリニックむすびめ
(第4章 第9章)
- 豊岡 敬 東京都誠明学園
(第10章3節 第15章2・3節 第16章)
- 西浪 祥子 岡山県立成徳学校
(第5章 第13章)
- 野田 正人 立命館大学産業社会学部
(第3章 第14章)
- 吉川 正美 滋賀県立淡海学園
(第7章 第8章)
- (オブザーバー)
- 田中 浩之 厚生労働省雇用均等児童家庭局家庭福祉課
(序章 第3章)

〈50音順〉 ◎ … 委員長 () 内 … 執筆担当箇所

児童自立支援施設運営ハンドブック

平成26年3月発行

監修 社会的養護第三者評価等推進研究会
編集 児童自立支援施設運営ハンドブック編集委員会

厚生労働省 雇用均等・児童家庭局 家庭福祉課

〒100-8916 東京都千代田区霞が関 1-2-2