

児童自立支援施設 運営ハンドブック

厚生労働省
雇用均等・児童家庭局
家庭福祉課

発刊にあたって

このたび、厚生労働省、社会的養護関係施設 5 種別協議会並びに各ハンドブック編集委員会のご尽力のもとに、社会的養護関係施設種別(児童養護施設、乳児院、情緒障害児短期治療施設、児童自立支援施設、母子生活支援施設)の『運営ハンドブック』を発刊できますことを、心よりうれしく思います。

子どもと子育てをめぐる社会環境が大きく変化するなかで、虐待を受けた子どもなど保護者の適切な養育を受けられない子どもが増えており、そのような子どもたちを社会全体で公的責任をもって保護し、健やかに育てていくことが強く求められています。

このため、社会保障審議会児童部会社会的養護専門委員会において、平成 23 年 7 月、「社会的養護の課題と将来像」がとりまとめられ、施設の小規模化、地域化、本体施設の機能強化等社会的養護のめざすべき方向性が示されています。社会的養護の充実は、国民の理解を得るため、社会的養護を文字どおり「社会にひらく」こととセットで進められなければなりません。

このため、平成 24 年度からの社会的養護関係施設の自己評価並びに第三者評価の義務化、平成 23 年度末の里親、ファミリーホームを含む社会的養護関係施設種別ごとの運営指針の発出、施設長資格の明定と研修受講の義務化など、この間、社会的養護を「社会にひらく」ことを進める諸改革が進められてきました。

平成 25 年 3 月には、第三者評価機関並びに評価調査者、施設関係者のための手引きとして『社会的養護関係施設における「自己評価」「第三者評価」の手引き』(全国社会福祉協議会、平成 25 年 3 月)も発刊されました。

このハンドブックは、こうした流れの一環として、平成 24 年 3 月 29 日付雇児発 0329 第 1 号厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「社会的養護施設運営指針及び里親及びファミリーホーム養育指針について」の別添 1 から 5 までの各施設運営指針の解説並びに施設運営の手引きとなるように作成されました。また、第三者評価の「手引き」における各施設の説明を補完することも意図しています。

本書の監修を行った「社会的養護第三者評価等推進研究会」は、社会的養護の施設運営指針及び第三者評価基準の策定検討に携わった施設運営指針等ワーキンググループの各座長に加え、学識者、経験と識見を有する評価調査者の参画を得て厚生労働省が設置し、全国社会福祉協議会と連携しながら、社会的養護の自己評価並びに第三者評価の推進に関する検討などを行ってきました。

ハンドブックは 5 施設種別ごとに作成されましたが、研究会では、それぞれの施設種別ごとに設置された編集委員会の独自性を尊重しつつも、題名の統一、全体の構成、内

容について一定の統一性を図るなどの機能を果たしてきました。特に、総説ともいえるべき「社会的養護の基本理念と原理」については、その内容がほぼ共通するように執筆されています。また、全体構成としては、総論から各論に移行しつつ解説する構成をとっています。

ただ、5施設種別の役割・機能や抱える事情はそれぞれに異なっており、実際の内容は各施設種別の主たる利用目的に沿うものとなるよう、独自性を生かしたものとなっています。各ハンドブックの特徴を簡潔に述べれば、以下のとおりです。

1. 児童養護施設運営ハンドブックは、運営指針の解説書という形式をとっています。各論では、エピソードやコラム、写真を交えてわかりやすいものとし、一緒に考えていただく構成となっています。特に、若い施設職員や第三者評価機関、評価調査者等に読んでいただくことをねらいとしています。
2. 乳児院運営ハンドブックは、すでに全国乳児福祉協議会が作成している「新版乳児院養育指針」と連動させつつ、事例を紹介しつつ指針の各論の解説を進めている点が大きな特徴です。リスクマネジメントにページを割くなど、現代的な課題にも触れています。主として新任施設長・職員等を対象としており、養育指針と合わせて読んでいただくことを意図しています。資料編も掲載されています。
3. 情緒障害児短期治療施設運営ハンドブックは、今後、当該施設が増えることを見込んで、新施設向けに作成が行われています。運営指針に基づき、基本的で具体的な情報を集めています。資料編はCD-ROMに収録し、適宜バージョンアップを考えています。なお、全国協議会として施設名称の変更を提言しており、「児童心理治療施設」の名称を表題に取り込んでいます。
4. 児童自立支援施設運営ハンドブックは、全国児童自立支援施設協議会がこれまで出しているハンドブック等を参考にしつつ、運営指針にも基づきながら解説を進めています。新任施設長や新人職員が読んで分かるように平易な文章とし、第三者評価機関、評価調査者等が施設の特徴を理解できる内容にしてあります。
5. 母子生活支援施設運営ハンドブックは、運営指針の項目順に沿って解説という形で記述されています。第三者評価基準の「評価の着眼点」にも対応させ、施設関係者のみならず第三者評価機関や評価調査者にとっても役立つように配慮されています。また、巻末にキーワードを掲載するなど使いやすさにも意を用いています。

このように、いずれも運営指針の内容を掘り下げるとともに、事例や詳細な解説等を通じて、施設運営をできる限り可視化できるよう努めています。なお、本ハンドブックの姉妹版として、平成25年3月に全国里親委託等推進委員会の編集によって発刊され

た『里親・ファミリーホーム養育指針ハンドブック』もありますので、あわせてご一読いただければ幸甚です。

本ハンドブックが社会的養護関係者や第三者評価機関並びに評価調査者、行政関係者に幅広く活用されるのみならず、社会的養護を学ぶ学生、研究者をはじめとする幅広い関係者、ひいては社会的養護に関心を抱く国民各層に幅広く読まれることを心より願っています。そのことによって初めて社会的養護は社会に対してひらかれ、かつまた、社会的養護の質の向上も図られていくのだと確信しています。

平成26年3月

社会的養護第三者評価等推進研究会

委員長 柏女 霊峰

はじめに

児童自立支援施設運営ハンドブックについては、平成23年度に作成された児童自立支援施設運営指針及び児童自立支援施設第三者評価基準を踏まえ、またこれまでに作成されている「児童自立支援施設の支援の基本（試作版）」や「児童自立支援施設（教護院）運営ハンドブック」などをもとにして、編集・作成いたしました。

児童自立支援施設運営指針の中で、

「本施設における自立支援は、安定した生活環境を整えるとともに、個々の児童について、児童の適性、能力やその家庭の状況等を勘案して、自立支援計画を策定し、児童の主体性を尊重して、生活指導、学習指導、職業指導及び家庭環境の調整を行いつつ、児童への養育や心理的ケア等により、児童の心身の健やかな成長とその自立を支援することを目的として行う。」と定められています。

社会的養護の基本理念である「子どもの最善の利益のために」及び「すべての子どもを社会全体で育む」を踏まえて、本施設における自立支援を達成するためには、一人ひとりの子どもに応じた総合的なケアワーク・心理療法及び包括的なソーシャルワークなどが求められています。

児童自立支援施設の職員や関係者の方々、このハンドブックは、施設で生活する子どもたちとかかわる方々に、子どもの自立を支援するには、その家族を支援するには、あるいは関係機関と連携するためにはどのようにすればいいのか、運営指針の実現に向けての一助となるために作成したものです。迷ったり、考え直したい時などは、是非ともこのハンドブックを開いて見て下さい。子どもや家族とのかかわりにおける悩みや迷いなどを解決するためのヒントが得られると思います。どうぞ、このハンドブックを、みなさんが子どもの自立支援や健全育成について、深く検討していくための1つの参考書として活用して下さい。

ただし、あくまでも参考書の1つですので、子どもの自立を支援するために必要な内容が全て網羅されているわけではないのです。その点について十分に認識の上、ご活用ください。

そのため、このハンドブックは、一読すればわかるように決して十分とは言えず、精緻化していくために改訂していかねばなりません。日頃の実践の中で発見等があったら、忌憚のないご意見をきかせて下さい。

施設で子どもたちとかかわる職員や関係者の方々、どうか、この本を研修の資料等として活用し、さらに子どもの自立支援についての理解を深め、その推進を図っていただけたら幸いです。

平成26年3月

児童自立支援施設ハンドブック編集委員会

委員長 相澤 仁

目 次

発刊にあたって	i
はじめに	iv
社会的養護の基本理念と原理	1
1. 社会的養護の基本理念	1
2. 社会的養護の原理	2
3. 社会的養護の基盤づくり	8
第1章 児童自立支援施設の制度と歴史の変遷	11
第1節 児童自立支援施設の制度	11
1. 児童自立支援施設の目的	11
2. 児童自立支援施設の対象児童	12
3. 児童の入所経路	13
4. 児童自立支援施設の設置義務	13
5. 児童自立支援施設の強制的措置	14
第2節 「教護院」誕生以前	15
1. 私立感化院の時代	15
2. 感化法の制定	16
3. 少年法・矯正院法の制定	16
4. 「感化院」から「少年教護院」へ	18
5. 太平洋戦争への歩み	18
第3節 「教護院」の誕生	19
1. 戦災孤児に対する保護	19
2. 児童福祉法の制定と「教護院」の誕生	20
第4節 「教護院」の処遇理念の変遷	22
1. 厚生省編『教護院運営要領・基本編』（1952）	24
2. 全国教護協議会編『教護院運営指針』（1969）	24
3. 全国教護協議会編『教護院運営ハンドブック』（1985）	25
第5節 「教護院」から「児童自立支援施設」への「改革」	26
1. 1998年児童福祉法改正に至るまでの流れ	26
2. 中央児童福祉審議会家庭児童健全育成対策部会「児童の健全育成に関する意見」	28

3. 中央児童福祉審議会基本問題部会における議論.....	29
4. 国会における審議.....	29
第6節 「児童自立支援施設」の時代.....	31
1. 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』（1999）.....	31
2. 全国児童自立支援施設協議会編「児童自立支援施設の将来像」（2005）.....	31
3. 児童自立支援施設のあり方に関する研究会「児童自立支援施設のあり方に関する 研究会報告書」（2006）.....	32
4. 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）.....	32
第2章 児童自立支援の理念について.....	36
第1節 児童自立支援施設における自立支援についての基本的な考え方.....	36
1. 児童自立支援施設運営指針における自立支援についての基本的な考え方.....	36
2. 「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」報告書における自立支援について の基本的な考え方.....	36
第2節 児童自立支援施設における自立支援の主な目標.....	38
第3節 子どもの自立支援.....	39
1. 健康な心身を育むこと（健康な心身の育成）.....	39
2. 他者を尊重し、共に生きること自然、社会、人間などを尊重し、動的な調和（変 化している状況に応じた調和）のとれた共生ができる人間性の育成].....	40
3. 自分を大切にすること（自己を肯定する人間性の育成）.....	40
4. 考えて対処すること（創造的な問題解決力の育成）.....	41
5. 基本的な生活を営むこと（基本的な生活力・生活態度の育成）.....	42
6. 自分らしく生きること（自己実現のために自己変革していく人間性の育成）.....	43
7. 行動上の問題などの問題性を改善すること（自身の問題性を改善していく人間 性の育成）.....	44
第4節 保護者・家族とのパートナーシップ.....	45
第5節 地域社会との連携・支援.....	46
第6節 施設における自立支援.....	47
1. オーダーメイドの自立支援（アセスメントと自立支援計画）.....	47
2. ケア・支援の連続性・一貫性.....	47
3. 「共生共育」.....	48
4. 支援・治療的な生活環境づくり（場づくり）.....	50

第3章 子どもの権利擁護	52
第1節 子どもの権利擁護の基本	52
1. 日本国憲法	52
2. 子どもの権利条約と四つの権利	52
3. 子どもの最善の利益の考慮.....	54
4. 子どもの意見表明権と参加の手續保障.....	54
第2節 施設の権利擁護に対する取組と運営	55
1. 児童自立支援施設の支援と権利擁護.....	55
2. 児童自立支援施設の運営指針から.....	56
第3節 職員としての子どもの権利擁護に対する取組・支援	61
1. 一人一人の職員の子どもの権利擁護についての理解.....	61
2. 職員間の連携と情報の共有	62
3. 職員研修の充実.....	62
第4節 権利擁護に関して特に配慮を要する課題	63
1. 支援上の権利制限のとらえ方	63
2. 行動上の問題への対応.....	63
3. 懲戒の考え方と濫用の防止	67
4. 教育権・学習権の保障.....	68
5. 抗告権と手続き	68
6. 第三者評価制度に基づく自己評価と第三者評価.....	70
第4章 対象となる子どもの特徴や養育環境	71
第1節 子どもの発育・発達と環境	71
1. 発達の区分	71
2. 心のそだち	72
3. 学童期以降のそだち	74
第2節 対象となる子どもの特徴	76
1. アタッチメントの問題.....	76
2. 発達障害	82
第3節 生活のための療育環境を考える	90
第5章 支援の課程	96
はじめに.....	96
第1節 アドミッションケア	96

1. 入所前の情報収集.....	97
第2節 インケア.....	98
1. 入所当日（インテーク）.....	98
2. 導入期（入所から1ヶ月）.....	100
3. 初期（1ヶ月～3ヶ月）.....	100
4. 中期（3ヶ月～9ヶ月）.....	100
5. 後期（9ヶ月～）.....	101
第3節 リービングケア.....	101
1. リービングケアの目的.....	102
2. 退所に向けた支援.....	102
3. 具体的支援の中身.....	102
第4節 アフターケア.....	109
1. アフターケアの意義.....	109
2. アフターケアの基本的な姿勢.....	110
3. アフターケアの方法と内容.....	110
第6章 ケアマネジメント（アセスメント・自立支援計画）.....	112
第1節 アセスメント.....	113
1. ケースについてのアセスメントとは.....	113
2. アセスメントの内容.....	113
3. ケース概要票の作成とケース検討会議.....	119
第2節 自立支援計画の策定.....	119
1. 自立支援計画の目的.....	119
2. 自立支援計画の策定過程とその展開.....	119
3. 自立支援計画の策定.....	120
4. 支援の実施.....	122
5. 確認（モニタリング）.....	122
6. 事後評価.....	122
7. 再アセスメント及び計画の見直し.....	123
8. 記録.....	127
第7章 生活の中の保護・生活環境づくり.....	130
1. 「枠組みのある生活」.....	131
2. 基本的欲求の充足（衣食住の保障など）.....	133
3. 施設全体の雰囲気.....	133

4. 信頼関係の確立.....	136
第8章 生活の中の養育・教育	138
第1節 生活支援.....	138
1. 衣・食・住.....	139
2. 生活のリズム・日課.....	143
3. 健康と性に関する教育について.....	145
4. 集団づくり.....	150
5. 規則について.....	150
第2節 作業支援.....	152
第3節 行動上の問題への対応.....	153
第9章 生活の中の治療（治療的養育）	163
1. 適切な社会力を育てる.....	163
2. 暴力への対応.....	164
3. 家族を巻き込む.....	168
4. 連携の強化.....	169
5. 性加害・被害に関する性加害への矯正プラン.....	172
6. 生活の中の治療.....	173
第10章 支援形態	176
第1節 チームアプローチによる支援.....	176
1. チームアプローチの必要性.....	176
2. チームアプローチにおける留意点.....	176
第2節 夫婦制におけるチームアプローチとしての特徴.....	177
1. 支援における夫婦間のチームワークと役割分担.....	178
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.....	188
3. 夫婦制における支援上の留意事項.....	189
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.....	190
1. 日常生活場面における支援.....	190
2. 問題発生場面の対応.....	197
第11章 学校教育との連携・協働	210
第1節 学校教育導入の歴史的変遷.....	210
1. 「感化院」から「少年教護院」の時代.....	210

2. 戦時体制下の「少年教護院」における教育	211
3. 「教護院」の時代.....	212
4. 「児童自立支援施設」の時代.....	213
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.....	214
第2節 児童自立支援施設における学校教育導入の現状.....	217
1. 児童自立支援施設における学校教育の実施状況.....	217
2. 本校型・分校型・分教室型.....	218
3. 学校教員と児童自立支援施設職員との関係	219
第3節 子どものニーズに応じた学校教育	220
1. 千葉県生実学校（千葉県立星久喜小学校・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	220
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.....	221
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.....	222
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.....	223
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	224
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.....	225
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.....	225
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	226
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.....	227
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.....	227
第12章 年長児の自立支援.....	229
第1節 年長児自立支援の歴史的変遷.....	229
1. 「自立目標達成」と「自立目標未達成」	229
2. 「教護達成」の背後にあった問題	230
3. 児童福祉法改正以降.....	233
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.....	234
1. 年長児自立支援における指導・援助の流れ	234
2. 入所児童の生活スケジュール	237
第3節 子どものニーズに応じた年長児自立支援.....	241

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	241
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.....	241
3. 寮舎における生活支援.....	251
第4節 年長児自立支援の課題	253
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.....	253
2. 関連施策の研究とその積極的な活用の必要性.....	254
第13章 家庭環境の調整	256
第1節 家庭環境調整の基本的な姿勢.....	256
1. 保護者との信頼関係の構築.....	256
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.....	257
3. 総合的なアセスメント.....	257
第2節 家庭環境調整の方法.....	259
1. 家庭訪問.....	259
2. 通信.....	260
3. 面会.....	260
4. 面接.....	261
5. アセスメント.....	261
6. 帰省.....	262
7. 帰宅訓練（一時帰宅）.....	262
8. ショートステイ.....	262
9. 行事.....	262
10. 家庭に代わる環境調整.....	263
第3節 家庭支援専門相談員.....	263
1. 役割.....	263
2. 業務内容.....	264
3. 求められる技術.....	264
第14章 関係者・関係機関及び地域社会との連携	266
第1節 関係者・関係機関との連携.....	266
1. 入所措置との関係.....	266
2. 子どもの入所中の連携.....	270
3. 苦情解決・人権擁護.....	274
4. 緊急支援や問題事象.....	275
5. リービングケアやアフターケア.....	277

6. その他.....	278
第2節 地域社会との連携.....	280
1. 地域の連携と理解を得る活動.....	280
2. 施設の専門性を生かした、地域活動.....	280
第15章 職員の資質の向上	281
第1節 職員の専門性.....	281
1. はじめに.....	281
2. 専門的知識.....	282
3. 専門的方法・技術.....	284
4. 専門的態度.....	290
5. 福祉過誤とその予防.....	301
6. 専門性向上のための研修.....	303
第2節 職員養成のための研修.....	305
1. 研修の意義.....	305
2. 「児童自立支援施設運営指針」の考え方.....	306
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—.....	306
第3節 職員の資質向上のための研修.....	308
1. 施設内研修.....	308
2. 施設外研修.....	308
第16章 施設の運営	311
第1節 運営理念と基本方針の確立と周知.....	311
1. 理念と基本方針.....	311
2. 中・長期的なビジョンと計画の策定.....	311
3. 施設長の責任とリーダーシップ.....	311
4. 経営状況の把握・運営状況の分析.....	312
5. 人事管理の体制整備（職員の就業状況や意向の把握）.....	312
6. 実習生の受入.....	313
7. 評価と改善の取り組み.....	313
第2節 事故防止・安全対策.....	314
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.....	314
2. 情報セキュリティーの徹底.....	314
3. 職員の汚職、法令違反等の事故防止.....	314

第3節 今後の課題.....	314
1. 専門的機能及び相談、通所、アフターケア機能の充実等.....	314
2. 施設の総合センター化.....	316
編集委員会委員（執筆者）名簿.....	317

社会的養護の基本理念と原理

社会的養護の基本理念と原理は、社会的養護の5種別の児童福祉施設（以下、「施設」という）（児童養護施設、乳児院、情緒障害児短期治療施設、児童自立支援施設、母子生活支援施設）及び里親等に向けて策定された6つの指針それぞれの総論の第2章において、同じ内容で記載されています。このことは、それぞれの施設や里親等で形態や役割と特性の違いがあることを前提にしつつも、社会的養護が共通の考え方に基づくことを示しています。社会的養護の5施設及び里親等は、以下に述べる2つの「基本理念」と6つの「原理」のもと、連携して子どもたちを育みます。

1. 社会的養護の基本理念

社会的養護とは、親のない子どもや親に監護させることが適当でない子どもを公的責任で社会的に養育し保護するとともに、養育に困難を抱える家庭への支援を行うことです。

指針には、「子どもの最善の利益のために」と「社会全体で子どもを育む」の2つの基本理念が掲げられています。

① 子どもの最善の利益のために

1947年に公布された児童福祉法の第1条第2項には、「すべて児童は、ひとしくその生活を保障され、愛護されなければならない。」と規定されています。

また、1951年に制定された児童憲章には、「児童は、人として尊ばれる。児童は、社会の一員として重んぜられる。児童は、良い環境の中で育てられる。」とうたわれています。

そして、1994年に日本が批准した「児童の権利に関する条約」第3条には、「児童に関するすべての措置をとるに当たっては、（中略）児童の最善の利益が主として考慮されるものとする。」と規定されています。

児童福祉法や児童憲章に記されている「生活を保障されること」「愛護されること」「人として尊ばれ、社会の一員として重んじられること」「良い環境の中で育てられること」や、児童の権利に関する条約の4つの柱である「生きる権利」「守られる権利」「参加する権利」「育つ権利」は、子どもの基本的な権利として守らなければならないことを示しているものです。

社会的養護は子どもの権利擁護を図るための仕組みです。子どもの権利擁護を図り、更に子どもの権利を保障していくことを一言で表したものが、「子どもの最善の利益の

ために」であり、これを社会的養護の1つめの基本理念としています。児童の権利に関する条約が批准されて以来、一般的によく聞かれるようになった言葉ですが、社会的養護にかかわるすべての人たちは、子どもに寄り添い、子どもの思いにこころを寄せ、「子どもの最善の利益のために」何をすべきかを第一に考えなければなりません。

② すべての子どもを社会全体で育む

児童福祉法第1条第1項に、「すべて国民は、児童が心身ともに健やかに生まれ、且つ、育成されるよう努めなければならない。」と規定されています。

同法第2条には、「国及び地方公共団体は、児童の保護者とともに、児童を心身ともに健やかに育成する責任を負う。」と規定されています。

そして、児童の権利に関する条約第20条には、「一時的若しくは恒久的にその家庭環境を奪われた児童又は児童自身の最善の利益にかんがみその家庭環境にとどまることが認められない児童は、国が与える特別の保護及び援助を受ける権利を有する。」と規定されています。

子どもは、権利の主体として社会的養護を受ける権利を有しています。保護者は、子どもの健やかな育成に努める責任がありますが、国及び地方公共団体も保護者とともにその責任を負っているのです。

これらのことから、社会的養護は、「すべての子どもを社会全体で育む」を2つめの基本理念としています。

2. 社会的養護の原理

「子どもの最善の利益のために」「すべての子どもを社会全体で育む」という2つの理念に基づき、社会的養護には6つの原理が定められています。

① 家庭的養護と個別化

すべての子どもは、適切な養育環境で、安心して自分をゆだねられる養育者によって、一人一人の個別的な状況が十分に考慮されながら養育されるべきです。一人一人の子どもが愛され大切にされていると感じることができ、子どもの育ちが守られ、将来に希望が持てる生活の保障が必要です。これらのことは、多くの子どもが育っている家庭での「あたりまえの生活」の中において行われています。

子どもにとって「あたりまえの生活」とは、普段私たちが何気なく行っている家庭での生活のことです。食事の心配をしないで過ごせ、ゆっくり休める場があることから始まり、不安や辛いことがあれば話を聞いて慰めてもらえる、頑張ってきたことは褒めてもらえるような生活です。

施設で育つ子どもたちには、この普通に家庭で行われている「あたりまえの生活」が保障されなければなりません。「あたりまえの生活」は、子どもにとって「生活を保障され、愛護され、人として尊ばれる生活」です。そのために、養育を担う施設長、職員（以下「職員」という）には、子どもの状況に応じて、個別的な養育とかかわりを実践していくことが求められます。

「あたりまえの生活」は、意識しないまま行われているものですから、職員は「昔からこのようにしてきたのだからこのままでよい」と思い込んでしまう場合があります。しかし、「たとえば、自分の子どもやきょうだいが、この施設に入ったら・・・」と考えたり、自分の子どものころの生活を振り返ったりして「あたりまえの生活とは何か」を具体的に意識していくことが大切です。そして、子ども達の生活を深慮してやる必要があります。

そのうえで、「あたりまえの生活」をより保障するためには、子どもたちの暮らしが地域から孤立することのないように配慮するとともに、職員が一人一人の子どもとできるかぎり向き合っかかわり、生活していく必要があります。そのためには、子どもの個別のニーズに合わせやすい環境として、地域の中での小規模グループケア等の家庭的養護が有効です。

このような家庭的養護を目指していく取組を、「家庭的養護の推進」と表しています。児童養護施設や乳児院における「家庭的養護の推進」は、それぞれの施設の特性により違いはありますが、ともに家庭的養護が重要な課題となっています。情緒障害児短期治療施設や児童自立支援施設においては、より専門的な支援に基づいた生活が営まれますが、退所後に地域で生活を送ることを見据えた支援を考えていかなければなりません。また、母親と子が一緒に暮らす母子生活支援施設においては、ひとつの家族として関係が安定し、家庭的な養育がなされるよう母親と子どもの支援が大切です。

里親やファミリーホームのような家庭の中で子どもを預かり、養育する形態を家庭養護と言います。この家庭養護と施設の小規模グループケア等の家庭的養護を総称して、「家庭的養護」と呼びます。

一人一人の子どもを丁寧にきめ細かく育むこと、子どもを権利の主体として個別のアセスメントに基づいたニーズに合わせた生活を組み立てることを「個別化」と言います。家庭的養護を推進していく際には、「個別化」がしっかりと取り組まれ、個々の子どもの自立を支援していくための計画を立てていくことが大切です。

子どもを集団管理的な視点で枠（環境）におくことは、「個別化」ではありません。建物構造等による小規模化が一挙にできなくとも、子ども一人一人に固有のスペース、固有の持ち物をできる限り保障していくという個別化の観点を取り入れることはとても重要であり、「家庭的養護の推進」には、こうした創意、工夫をいかした養育の実践も含まれることに留意する必要があります。

② 発達保障と自立支援

子ども期には成長に応じてそれぞれ発達段階があり、その育ちの過程ごとに発達の課題があります。また、子ども期は、その後の成人期の人生に向けた準備の期間でもあります。施設の職員は、子どもたちの課題を理解し、その上で、子どもたちが自分たちの将来を作り出す生きる力の基礎となるよう、子ども期の健全な心身の発達の保障を目指します。

特に、人生の基礎となる段階が乳幼児期です。お腹がすいたり、オムツが濡れたりなど不快な時に泣いて、世話をしてもらうことで、子どもは自分のことが大切にされ愛されていると感じるようになります。そして、その養育者に依存することができ、安心して過ごすことができるようになり、人に対する信頼をいただくことができるようになります。人生の基礎となる乳幼児期に、このような特定の人との愛着関係（不安な時にそばに行けば安心感を与えてくれると思える人との関係）や基本的な信頼関係を形成することは非常に重要なことです。

子どもは、愛着関係や基本的な信頼関係を基盤にして、他者の存在を受け入れ、人間関係を作っていくことができるようになります。自立に向けた生きる力の獲得も、健やかな身体的、精神的及び社会的発達も、こうした乳幼児期の基盤があって育まれていきます。子どもの自立支援とは、乳幼児期からすでに始まっているということです。

児童期でも乳幼児期と同様に、愛着関係や信頼関係は重要になります。そのことを前提として、職員は、子ども自身が成長に合わせた水準の自立や自己実現ができるように支援を行います。生活の中で、可能な限り子どもの主体的な活動を大切にするとともに、様々な生活体験などを通して、子どもが自立した社会生活に必要な基礎的な生きる力を形成できるように支援することが必要です。

児童期の学習の支援は、自立や自己実現と密接に関係します。子どもが自信を持ち、達成感を持てるように丁寧に根気よく支援していくことが大切です。

思春期を経て青年期になると、子どもは自分なりに自分の人生を見直す段階を迎えます。自分の存在を問い直すため、不安、悩み、ときに大きな混乱が生じる場合もあります。思春期の子どもが退所後も安心して生活していけるように、それまで以上に慎重に支援していくことが大切になります。18歳以降も退所後の自立のために施設における支援が必要と判断された子どもについては、措置延長をしていくことや、退所した子どもについても丁寧なアフターケアを行うことで、自立する力をつけるための支援を継続していくことが必要です。

③ 回復を目指した支援

近年、施設で育つ子どもたちの多くは、虐待体験などにより心にいたみをかかえた子どもが増えています。養育を担う職員は、虐待や不適切な養育が子どもにもたらした状

況と課題をとらえ、みため、回復をめざした専門的ケアや心理的ケアなどの治療的な支援を行うことが必要です。

虐待を受けた子どもは身体的な暴力によって生じる痛みだけでなく、情緒や行動、自己認知・対人認知、性格形成など、広範囲で深刻なダメージを受けています。子どもは、本来「大切にされる体験」によって得られる「安心感」や「自信」を享受していくものです。しかし、虐待を受けることにより喪失してしまったところの回復には、職員などの大人が、子どもにとって自分を守ってくれる存在になっていくことが求められます。

また、虐待や不適切な養育環境から子どもたちを守るために、親と子の分離が行われています。しかし、この分離により子どもは、家族や親族、友だち、近所の住人、保育士や教師など地域で慣れ親しんだ人々との別れを経験することになります。子どもは、虐待による心の痛みとともに養育環境からの分離という不条理で望みもしない経験が重なります。そのため、「深刻な生きにくさ」のなかで施設での生活に入ってくるようになります。子どもにとって、施設を「安全で、安心感を持てる居場所」とし、「大切にされる体験」を提供し、人への信頼感や自己肯定感（自尊心）を取り戻すための支援を行う役割を、職員は担っていく必要があります。

虐待体験は、子どもに様々な影響を及ぼします。たとえば、ささいなことで激しく怒り出したり、暴力によって問題解決を図る傾向が強まったりします。困っているのは子ども自身であると考えることが大切です。その要因は何なのかを考えてかわり、子どもに安全で安心できる環境を提供し、その日常生活の積み重ねの中で、子ども自身が潜在的に持つ回復力をゆっくりと引き出し、虐待体験による影響を修復していく治療的な支援が大切です。

子どもは本来、家庭において親に育てられることが望ましいものです。それは親の存在が子どもにとってはかけがえのない存在であるからです。したがって、子どもを虐待してしまった保護者（親）（以下、「保護者」という）に対しては、施設が児童相談所（以下、「児相」）とともに、虐待の再発を防ぐための支援を行い、できるだけ子どもが家庭復帰できるようにすることが大切です。このためには、子どもの支援とともに保護者の養育機能を高める支援が必要となります。しかし、できる限りの支援を行っても家庭復帰が望めない場合には、施設や里親等で育てられることになります。その際に大事なことは、ときに否定的になりがちな子どものところを、愛され受け入れられていた頃の親と子の関係や思い出、楽しかったころの子どもの心の中の親への思いや家族観等を過去から今へ紡ぎながら整理していく支援が重要となります。

④ 家族との連携・協働

親がいない子どもや親がいても養育が困難であったり、親が不適切な養育を行ったり、あるいは虐待をしてしまうなど、「安心して自分をゆだねられる親」がいない子どもがいます。また一方で、子どもを適切に養育することができず、悩みを抱えている親もいます。さらに、配偶者による暴力（DV）などによって「適切な養育環境」といえない、困難な状況におかれている母親と子がいます。

社会的養護の使命と役割は、子どもと親の問題状況の解決や緩和をめざして、子どもと親の両方を支援していくことです。

親がいない子どもの場合やどうしても親が養育することが困難な場合、里親、ファミリーホームといった家庭養護や、それが困難な場合には、施設が「親に代わって」子どもの発達や養育を保障していくことになります。その際に、職員などは親を否定するような言動をとってはならないでしょう。

親が養育に参加できる場合、支援において大切なことは、親との「連携」「協働」であり、施設が「保護者とともに」子どもを支援するという姿勢です。保護者の主体性を大切にして、施設が「保護者を支えながら」ともに養育する姿勢が必要です。

現在、児童養護施設、乳児院、情緒障害児短期治療施設及び児童自立支援施設においては、家庭支援専門相談員の配置が義務化されています。家族との連携や協働を行っていくうえで、この家庭支援専門相談員や心理療法担当職員等の専門職員の役割が、今後ますます重要になります。

⑤ 継続的支援と連携アプローチ

施設における子どもへの支援は、その始まりからアフターケアまで継続しており、できる限り特定の養育者による一貫性のある養育が望まれます。子どもが施設に入所した後、担当の職員が次々と変わり、その度に養育や支援の方針が変わったり、職員が変わる際に子どもへきめ細やかな説明（職員の思いやこれからのこと）がなされなければ、子どもの不信につながります。

とはいえ、子どもの入所が長期間になった場合、その子どもを入所から退所まで同じ職員が担当することは困難です。措置変更により子どもが施設を移る場合もあります。そうした場合、子どもたちに対して、それぞれの施設、里親、児相等の様々な社会的養護の担い手が、それぞれの専門性を発揮しながら、より連携しあって、一人ひとりの子どもの社会的自立や親子の支援を目指していく社会的養護の連携アプローチと、ネットワークが必要となります。

連携アプローチには、たとえば、児童養護施設に入所中の子どもが情緒障害児短期治療施設へ通い、心理的ケアを受けるなどの同時に複数の社会的養護の担い手が連携して支援に取り組むアプローチがあります。また、養育者の変更や措置の変更などが生じた

際に一貫性のある養育を保障するため、より丁寧な引き継ぎを行うアプローチがあります。これらの連携アプローチに児相等も加わり、社会的養護の担い手それぞれの機能を有効に補い合い、市町村とも連携し、重層的な連携を強化することによって、養育と支援の一貫性・継続性・連続性というトータルなプロセスを確保していきます。社会的養護の下にいる子どもたちの養育は、地域の子育て支援サービスや子ども育成サービスを上手に利用することが子どもの最善の利益につながりますし、社会的養護を地域にひらいていくことにもつながることを忘れてはならないでしょう。

社会的養護における養育は、「人とのかかわりをもとにした営み」です。子どもが歩んできた過去と現在、そして将来をより良くつなぐために、一人一人の子どもに用意される社会的養護の過程は、健やかな発達と成長への「つながりのある道すじ」として、子ども自身にも理解されるようなかかわりと支援であることが必要です。そのためには、子どもに関わった養育者との思い出がその子どもの心の中に残り、「自分は愛され、見守られ、期待されてきた」という気持ちを育めるように支援していくことが大切です。

また、子どもの記録やその引き継ぎ、そのつながりを子ども自身が理解できるツールとして、社会的養護関係者で構成された『社会的養護における「育ち」「育て」を考える研究会』で検討が重ねられ、平成23年には「育てノート」、また平成24年には「育ちアルバム」が作成されています。

「育てノート」は、生まれたときの様子から始まり、その成長ぶりを、エピソードなども交えて記入し、養育者が引き継いでいくというものです。学校の宿題で、自分の名前の由来を聞いてくるように、というようなことがあった際に、施設で暮らす子どもの場合には、職員に聞いてもわからないといったケースが少なくありません。そのような空白ができるだけないようにするのが「育てノート」です。

「育ちアルバム」は、子どもと職員と一緒に、写真を選びながら、コメントや思い出を書き込み、子どもが自分の記録として持っていきます。職員の思いや友だちのコメントなども入れるため、自分が大事にされているという気持ちを育むことにも繋がります。

⑥ ライフサイクルを見通した支援

平成16年児童福祉法改正により、入所中の支援だけでなく、退所後の相談等の支援(アフターケア)も施設の役割であることが規定されています。施設を退所し家庭復帰した子どもや施設から里親へ措置変更となった子どもへの継続的な支援、また、社会に出て自立していく子どもへの支援が十分でない場合、施設で健やかに成長した子どもであっても孤立してしまい、解決できる課題も放置され、結果として苦境に陥ってしまうこともあります。このようなことが無いようにするため、施設におけるアフターケアの取組が重要です。

アフターケアを行うためには、入所中から子どもの退所後の暮らしを見通した支援を行うことが大切です。子どもたちが退所した後も長くかかわりを持ち続けられることが退所後の支援の基盤になりますが、そのために、施設は子どもたちが帰属意識を持つことのできる存在となっていくことが大切です。

そして、育てられる側であった子どもたちはやがて親となり、子どもを育てる側になっていきます。子から親へと世代をつないで繰り返されていく子育てのサイクルを考慮に入れた支援を行うことが必要です。

虐待を経験した子どもが親となった時に虐待をしてしまう、あるいは、貧困家庭に育った子どもが大人になった時に貧困状態に陥るなどの世代間連鎖という社会的な問題が提起されて久しい状況です。

虐待の連鎖は、いろいろな条件が重なったときに起こりやすく、それらは、「経済的余裕がない」「身近に相談できる相手がいない」「育児不安」などを背景にしています。また、こうした状況は一般の子育て世帯でも起こりうることです。

施設は、これらのことを想定して支援を行う必要があります。

たとえ、貧しい家庭に育ったとしても、成長過程で生きる力を培っていくよう支えていくことが必要です。さらに、貧困に陥らないための考え方や行動方法等のスキルを子どもに身につけるよう支援することが必要です。そういったスキルを学ぶには、子どもの育った家庭における経験とは別の文化や行動パターンに触れる経験をすることが有効です。施設は、そのような視点に立ち、そのような観点から外部との接点をもてる子どもの養育環境を整え、提供することが大切です。

3. 社会的養護の基盤づくり

社会的養護は、かつては親のない子どもや親が養育できない子どもを中心とした施策でした。近年、虐待をうけた子ども、DV被害の母と子などが増え、その役割・機能は変化してきています。

これに対応して、児童福祉法をはじめとする法令の改正などが行われ、社会的養護の充実が図られてきています。平成23年度末には施設種別ごとの運営指針が通知され、平成24年度より人員配置基準の引き上げ、第三者評価の義務化、里親支援専門相談員の配置等が実施されました。しかし、抜本的な改革にはいたっていません。

これからの社会的養護は、一人一人の子どもをきめ細かく育み、親子を総合的に支援していけるような社会的な資源として、ハード・ソフトともに変革していくことが必要です。

地域の中で養育者の家庭に子どもを迎え入れて養育を行う家庭養護（里親・ファミリーホーム）を優先し、児童養護施設、乳児院等の施設養護が家庭養護を支援し、かつ、

施設自体もできる限り小規模で家庭的な養育環境（小規模グループケア、グループホーム）の形態に変えていく家庭的養護が進められています。

里親・ファミリーホームへの委託の推進のために、「全国里親委託等推進委員会」において、平成24年度に里親・ファミリーホーム養育指針ハンドブックや里親等委託率アップの取組報告書が作成されました。

施設の家庭的養護の推進のために、平成24年11月に「児童養護施設等の小規模化及び家庭的養護の推進について」（厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知）が通知されました。これに基づき、施設は「家庭的養護推進計画」を、都道府県は「都道府県推進計画」を立て、施設の小規模化及び家庭的養護を進めていきます。子ども・子育て支援制度の一環として策定される都道府県子ども・子育て支援事業支援計画には、家庭的養護推進計画をはじめとして、社会的養護のもとにいる子どもたちに対する専門的ケアの充実や自立支援などの計画が盛り込まれることとされています。

家庭的養護が推進され、施設においてケア単位の小規模化が行われると、職員一人ひとりが多様な役割を担う必要が生じ、これまで以上に職員個人の力量が問われます。家庭的養護とは、子どもとの人間関係、かかわりが濃密となります。子どもとよりかかわれる分、やりがいもありますが、見えていなかった課題、見過ごしてはならない課題、またそれらによりかかわりの難しさを感じ、職員の心労が多くなる場合があります。施設（施設長）は、こういった職員への支援体制や人材の育成体制の充実に努めることが必要です。

さらに、虐待体験のある子どもや発達障害等のある子どもに対応できる養育技術の向上を図るため、施設における研修体系の充実や工夫が必要となります。アセスメント機能の強化、自立支援計画の積極的活用、適切な記録方法、施設間での連携の強化等、取り組むべき課題は多様です。

そして、施設のある地域には里親やファミリーホームもあり、また、何らかの支援がない場合に養育が困難に陥ってしまう可能性のある子育て家庭があります。施設で育った後に家庭復帰した子どもたちや、家庭復帰せずに自立して社会に出た子どもたちも暮らしています。施設は、このような地域の里親等の支援や養育に困難がある家庭への子育て支援、社会的養護で育った人への自立支援やアフターケアなども行うことが期待されます。同時に施設には、これまで培ってきた養育や支援に対しての専門的な知識や技術に基づき、専門的な地域支援の機能を強化し、総合的なソーシャルワーク機能の充実を図っていくことを期待されています。

今後、養育の形態の変革を進めるとともに施設における養育内容・体制の見直しや強化を図り、ケアワークとソーシャルワークを適切に組み合わせ、家庭を総合的に支援する仕組みづくりが必要となっていきます。

社会的養護関係施設の役割は、ますます大きくなっていきます。施設は、専門的機能の充実を図り、地域の中での社会的養護の拠点となっていくことが求められています。それに伴って、新しい職員の確保、増員、育成、定着が重要な課題となっていきます。そのために施設は、子どもの育つ場所であると同時に、職員の育つ場所としていくことが大切です。

社会的養護関係施設に加え、国、地方自治体、地域、児相や、里親・ファミリーホーム、その他の関係機関が連携して一体感をもって社会的養護の基盤整備を進めていき、「子どもの最善の利益のために」、「すべての子どもを社会全体で育む」社会の実現に向けて一歩でも前進していくことがもっとも大切なことだといえるでしょう。

第1章 児童自立支援施設の制度と歴史的変遷

第1節 児童自立支援施設の制度

1. 児童自立支援施設の目的

児童自立支援施設は日本における児童福祉施設種別の中でも古い歴史を持つ施設です。

1998（平成10）年4月の改正児童福祉法施行によって本施設種別は「教護院」から「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が、その起源は明治時代にまで遡ることができます。

1883（明治16）年に大阪市の宗教家・池上雪枝が作った私設の「感化院」が現代の児童自立支援施設に続く本施設種別の源流です。その後、「感化院」は「少年教護院」へと名称変更され、さらに戦後の児童福祉法の施行により「少年教護院」から「教護院」へと名称変更が行われてきました。

1998（平成10）年の改正児童福祉法によって変更されたのは施設名称だけではなく、施設存立の根拠とも言うべき施設目的にも大きな変化がありました。

児童福祉法第44条には、児童自立支援施設の施設目的が次のように記されています。

児童自立支援施設は、不良行為をなし、又はなすおそれのある児童及び家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する児童を入所させ、又は保護者の下から通わせて、個々の児童の状況に応じて必要な指導を行い、その自立を支援し、あわせて退所した者について相談その他の援助を行うことを目的とする施設とする。

「教護院」時代の施設目的は「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」でした。これが「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」とされました。

また、改正児童福祉法施行に併行して改正された「児童福祉施設最低基準」第84条では、「児童自立支援施設における生活指導及び職業指導」の目的は、「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」と定められました。

こちらも「教護院」における「生活指導、学科指導及び職業指導」の目的であった「すべての児童の不良性を除くこと」からの変更がなされ、施設の目的が「児童の不良性の除去」から「児童の自立支援」へと大きく変化しました。

2. 児童自立支援施設の対象児童

児童自立支援施設の対象児童について検討してみましょう。児童福祉法第44条では、「不良行為をなし、又はなすおそれのある児童及び家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する児童」とされています。

児童福祉法規研究会編『最新・児童福祉法 母子及び寡婦福祉法 母子保護法の解説』（1999）によれば、「不良行為」とは「広く反社会的もしくは反倫理的行為をいうのであって、盗み、覚せい剤の吸引などの刑法や特別法に触れる行為、家で、喫煙、飲酒など犯罪につながるおそれがあると考えられる行為等をいう」とされています。

しかし、これは「保護者に監護させることが不適当な児童」であって上記のような傾向を示すものであり、少年法が対象とする「非行のある少年」とは区別されると論じられています。（児童福祉法規研究会編 1999：319頁）

ちなみに少年法第3条第1項には、「家庭裁判所の審判に付すべき少年」として、以下が挙げられています。

次に掲げる少年は、これを家庭裁判所の審判に付する。

- 一 罪を犯した少年
- 二 十四歳に満たないで刑罰法令に触れる行為をした少年
- 三 次に掲げる事由があつて、その性格又は環境に照して、将来、罪を犯し、又は刑罰法令に触れる行為をする虞のある少年
 - イ 保護者の正当な監督に服しない性癖のあること。
 - ロ 正当の理由がなく家庭に寄り附かないこと。
 - ハ 犯罪性のある人若しくは不道德な人と交際し、又はいかがわしい場所に入出入すること。
 - ニ 自己又は他人の徳性を害する行為をする性癖のあること。

一般に、少年法第3条第1項第一号の「罪を犯した少年」を「犯罪少年」、第二号の「十四歳に満たないで刑罰法令に触れる行為をした少年」を「触法少年」、第三号の「次に掲げる事由があつて、その性格又は環境に照して、将来、罪を犯し、又は刑罰法令に触れる行為をする虞のある少年」を「虞犯少年」と呼びます。

少年法第3条第2項には、第1項第二号の「触法少年」および第1項第三号の「虞犯少年」であつて14歳未満のものについては、「都道府県知事又は児童相談所長から送致を受けたときに限り、これを審判に付することができる」としています。

3. 児童の入所経路

児童自立支援施設に児童が入所する経路は、児童相談所の「児童福祉施設入所措置」（児童福祉法第 27 条に規定されている行政処分的一种）によって入所する場合と、家庭裁判所の少年審判における「保護処分」（少年法第 24 条）によって児童相談所を経由して入所する場合（児童福祉法第 27 条の 2）とに大別されます。

「保護処分」による入所児童の割合は 1978（昭和 53）年の 12.4%から、28.3%となっています。

表 1 児童自立支援施設における家庭裁判所の決定による措置児童の割合

昭和 53 年度	昭和 58 年度	昭和 63 年度	平成 5 年度	平成 15 年度	平成 20 年度
12.4%	17.0%	22.1%	21.1%	28.7%	28.3%

出典：全国児童自立支援施設運営実態調査

注) 対象施設：昭和 53 年度、平成 15 年度は 58 か所、昭和 58 年度、昭和 63 年度は 57 か所、平成 5 年度は 2 施設のデータが不明であるため、55 か所

4. 児童自立支援施設の設置義務

児童福祉法施行令第 36 条には「都道府県は（中略）児童自立支援施設を設置しなければならない」と規定されています。前述のように、児童自立支援施設は児童相談所の「児童福祉施設入所措置」のみならず、家庭裁判所における「保護処分」として子どもの入所を受け入れています。したがって、児童自立支援施設は極めて公共性が高い施設であり、地方公共団体において責任をもって専門性や安定性を確保する必要があります。

2003（平成 15）年に実施された内閣府のアンケート「行政サービスの民間委託（アウトソーシング）に関する調査」では、児童自立支援施設の設置規定その他が「行政サービスのアウトソーシングを阻害する要因」であるとする回答が山形県、茨城県、佐賀県の 3 県から出されました。また、2005（平成 17）年には横浜市から「構造改革特区の第 7 次提案」として児童自立支援施設の公設民営化の要望が提出されました。

これらの意見については、2005（平成 17）年度に開催された「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」において議論がなされ、児童自立支援施設の民営化を検討する上では、「少年非行対策へのスタンス」「公としての責任・対応」「児童自立支援施設の役割」「民営化する場合に施設機能を維持・強化する仕組みがあるのか」「民間と協働する場合にどのような仕組みがあるのか」等の検討が必要であるとされ、当面は設置義務の規定は残されることとなりました。

5. 児童自立支援施設の強制的措置

児童相談所の「児童福祉施設入所措置」と、家庭裁判所の少年審判における「保護処分」によって児童相談所を経由して入所する児童が混在する児童自立支援施設の特色として、「強制的措置」の存在が挙げられます。

児童福祉法第27条の三には、「都道府県知事は、たまたま児童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、第33条、第33条の2及び第47条の規定により認められる場合を除き、事件を家庭裁判所に送致しなければならない」と規定されています。

また、少年法第6条の七の第2項では、「都道府県知事又は児童相談所長は、児童福祉法の適用がある少年について、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、同法第33条、第33条の二及び第47条の規定により認められる場合を除き、これを家庭裁判所に送致しなければならない」と規定されています。

さらに、少年法第18条第2項では、「第6条の七第2項の規定により、都道府県知事又は児童相談所長から送致を受けた少年については、決定をもって、期限を付して、これに対してとるべき保護の方法その他の措置を指示して、事件を権限を有する都道府県知事又は児童相談所長に送致することができる」と規定されています。

「強制的措置」の起源は、児童福祉法と少年法の関係が整備された1951（昭和26）年に遡ることができます。この時に、従来は初等少年院に收容されることもあった14歳未満の少年を收容しないこととなり（2007（平成19）年改正により少年院送致の対象年齢は「おおむね12歳以上」となった）、旧「教護院」において従来少年院に收容されていた「ある程度の強制的措置」を必要とする児童に対応する必要性がでてきました。

児童福祉法規研究会編『最新・児童福祉法 母子及び寡婦福祉法 母子保護法の解説』（1999）によれば、「強制的措置を必要とするとき」は以下のような場合であるとされています。

「主として児童を自由に出られないような設備のある特定の場所に入所させ、その行動の自由を制限し、または自由を奪うことが必要とされる場合をいうが、これ以外の方法で親権の範囲をこえ、児童の意思に反して、その身体の自由を拘束する場合も含まれると解する。施設から逃亡あるいは無断外出等しつつある児童を単に連れ戻すことは、それが親権を行う者等の親権（厳密にはそのうちの居所指定権）との対抗関係に立たない限り通常の監護教育（第47条第2項）の範囲としても行い得ると解されるので、いちいち家庭裁判所の決定を必要しないが、さらに逃げ出さぬように一室に監禁するようなときは、本条に該当する。」（児童福祉法規研究会編 1999：219頁）

児童に対して強制力を加えることは、あくまでも例外的な場合に限られなければなりません。したがって、家庭裁判所の決定を受けて「強制的措置」を実施することができる施設は、現在、国立武蔵野学院および国立きぬ川学院の2施設に限られています。

表2は、2003（平成15）年度以降の国立武蔵野学院、国立きぬ川学院における入所数の内、強制的措置が許可された児童の入所数です。

表2 国立武蔵野学院、国立きぬ川学院における入所数の内、強制的措置が許可された児童の入所数（2003年度以降）

	男子	女子
平成15年度	37名	8名
平成16年度	29名	22名
平成17年度	30名	17名
平成18年度	25名	17名
平成19年度	24名	20名
平成20年度	30名	26名
平成21年度	35名	20名
平成22年度	21名	9名
平成23年度	23名	17名
平成24年度	21名	13名
平成25年度	17名	13名

第2節 「教護院」誕生以前

本節以降では、児童自立支援施設の変遷をその起源から振り返り、改めて現状について理解していくことにします。

1. 私立感化院の時代

「感化院」成立の起源は、明治にまで遡ることができます。全「感化院」中、最初にできたものは、1883（明治16）年に大阪市の宗教家・池上雪枝が作った私設感化院でした。池上は、当時の大阪・天神裏歓楽街に増えていた非行少年たちに実学を習得させるために私費を投じて感化院を作ったのでした。¹

¹ しかし、池上の感化院は資金難から5年ほどで閉鎖状態に追い込まれてしまいました。（藤原 2002：24-25頁）

この池上の事業に続くように、1885（明治18）年には東京の湯島稱仰院内に高瀬眞卿が私立予備感化院（翌年、東京感化院と名称変更、現在の児童養護施設・錦華学院の前身となった）を開設、また千葉県仏教各宗寺院共同事業として1886（明治19）年に開設された千葉感化院（現在の児童養護施設・成田学園の前身）、千輪性海・和田大円らによって1888（明治21）年に開設された岡山感化院（現在の岡山県立成徳学校の前身）、1889（明治22）年には京都感化保護院（現在の京都府立淇陽学校の前身）と感化院の開設が続きました。

1899（明治32）年には、後に「感化事業の父」と呼ばれることとなる留岡幸助が東京・巣鴨に私立感化院「家庭学校」を開設しました。留岡は「家庭に恵まれずに非行化した児童に代替の家庭を提供することが感化教育施設の重要な役割」（田澤 1999：125頁）と考えました。そして、夫婦の職員と10～15名の子どもとが40坪ほどの家族舎で寝食を共にするという形態を児童処遇の根本に据えました。さらに1914（大正3）年、留岡は自然の中で感化実践を行うという夢を実現するため、家庭学校の分校と農場を北海道に設立しました。

留岡が巣鴨に作った「家庭学校」は現在、東京家庭学校という児童養護施設として運営されています。また北海道社名淵に作った分校は、児童自立支援施設・北海道家庭学校として現在も留岡の理念を大切にしながら、大自然の中での児童自立支援実践を行っています。

2. 感化法の制定

1900（明治33）年に「感化法」が制定されました。本法では、「地方長官において満八歳以上十六歳未満の者これに対する適当の親権を行う者もしくは適当の後見人なくして遊蕩または乞丐をなしもしくは悪交ありと認めたる者」「懲治場留置の言渡を受けたる幼者」「裁判所の許可を経て懲戒場に入るべき者」が入院対象者とされました。また、翌1901（明治34）年に制定された「感化法施行規則」では、入所者に対して「独立自営に必要な教育を施し実業を練習せしめ、女子にあつては家事裁縫等を修習せしむべし」と処遇内容が規定されました。

1907（明治40）年、刑法が改正されることとなり、「懲治場」が廃止される運びとなりました。

これに伴い、感化院設立の必要性が高まり、1908（明治41）年の改正感化法の施行によって、各府県での感化院設置が急速に進展していくこととなりました。

3. 少年法・矯正院法の制定

1907（明治40）年の刑法改正により「懲治場」は廃止されましたが、一方、14歳未満で法に触れた者に対する扱いに関する議論が生じることとなりました。司法省は1914

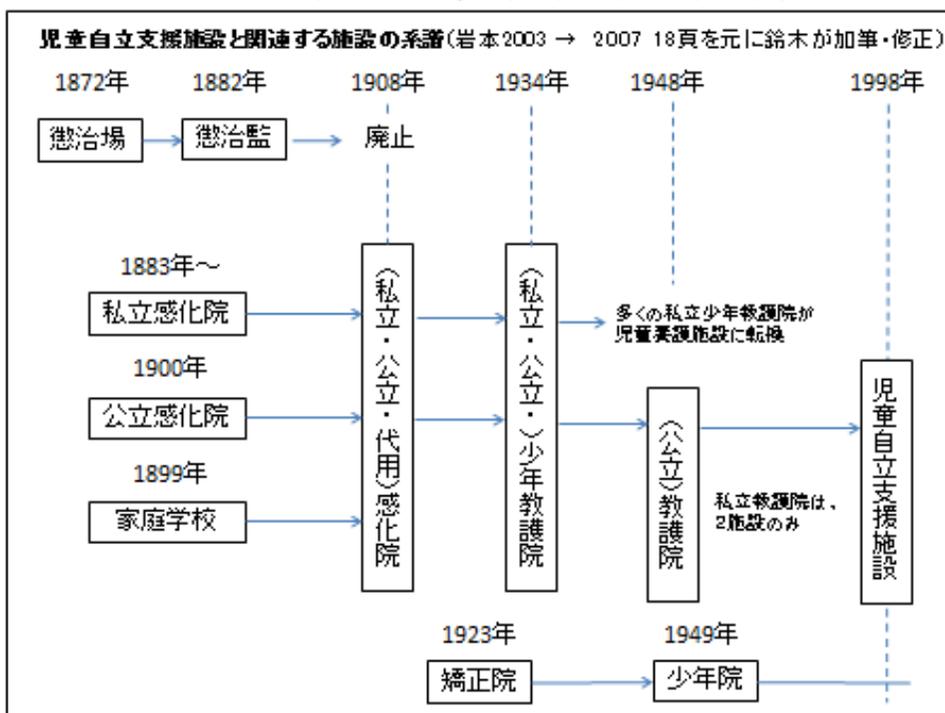
(大正 3) 年、「不良少年に関する法律案主査委員会」を設置し、少年法および矯正院法の法案作成に着手することとなりました。

少年法および矯正院法の制定にあたっては、少年を再び刑罰の対象としようとする時代遅れの議論である等の反対意見も多く出されました。しかしながら、最終的には1922 (大正 11) 年の第 45 回帝国議会において法案が可決され、1923 (大正 12) 年より施行される運びとなりました。

浦辺史が「この時以来わが国の少年保護制度は内務省と司法省に分裂して前者は社会政策的立場から、後者は刑事政策的立場からともにそれぞれ少年の保護と教育を行うようになった」(浦辺 1974:341 頁) と論じたように、1923 (大正 12) 年は戦後も続くこととなる「二元主義」の起点となった年でした。

ところが、少年法・矯正院法施行当初は財政的な事情等があり、全国一律での施行とはなりません。戦後の少年法と児童福祉法の関係の基礎が実質的に形成されたのは、次項で概説する少年教護法の成立以降であると言えます。

図 1 児童自立支援施設と関連する施設の系譜



² 藤原正範は「<旧少年法 - 矯正院>と<少年教護法 - 少年教護院>は別々のシステムとして運用されていたと理解できる」と論じています。(藤原 2004 : 54 頁)

4. 「感化院」から「少年教護院」へ

1922（大正11）年の少年法・矯正院法の成立・公布により、感化院は「不良少年の感化・矯正施設としては不十分である」という烙印を押された形となりました。そこで、「子どもを罰するのではなく、教育の機会を与える」という感化院の本質を支持していた感化院関係者は、1922（大正11）年に「日本感化教育会」を設立し、感化院の処遇改善および感化法の改正運動に着手しました。日本感化教育会には常設委員として、小池九一、留岡幸助、川口寛三、高師佐太郎、田中藤左衛門、武田慎治郎、池田千年、日高武六、菊池俊諦等、錚々たるメンバーが名前を連ねていました。

1933（昭和8）年、感化法改正期成同盟会が結成され、また議員立法として「少年教護法法案」が提出される運びとなりました。少年教護法は、1933（昭和8）年に公布され、1934（昭和9）年に施行されました。

感化法からの改正点は、以下のように整理されます。（小川 1955:267-268 頁）

- ①都道府県ごとに少年教護委員を選出して、少年の不良化防止と、不良児の早期発見に当たらしめること。
- ②少年に対して保護処分をする前、必要に応じて、一時保護の方法を講じ得るようになったこと。
- ③少年の科学的審査を行うため、少年鑑別機関を設けることができるようになったこと。
- ④保護方法の一つとして、少年教護委員の観察に付する処分をなし得る途を設けたこと。
- ⑤退院者に対して尋常小学校の教科修了の学力認定をなし得る途を設けたこと。
- ⑥少年の保護処分に附せられた事項の新聞に掲載を禁止したこと。
- ⑦市町村立および私立の少年教護院に対しては一定の条件の下に国庫補助の途を開き、租税等の公課免除を図ったこと。

5. 太平洋戦争への歩み

少年教護法が公布された1933（昭和8）年には、児童虐待防止法も公布・施行されました。戦前の児童虐待防止法は、2000（平成12）年より施行されている「児童虐待の防止等に関する法律」とは内容が異なり、軽業（危険な曲芸を身軽にこなすもの）、見せもの、曲芸、物売り、乞食などに保護者や親が子どもを使うことを禁止したものでした。この背景には、経済恐慌や凶作の渦中で人々の生活が苦しい状況に追い込まれていたという背景がありました。

昭和に入り児童保護法制は充実しつつありましたが、1931（昭和6）年9月の満州事変を契機に始まった太平洋戦争の進行の中で、法律は徐々に機能しなくなっていました。

1938（昭和13）年1月には厚生省が創設されました。厚生省の設置には、屈強な兵士を育成するために「国民体位の向上」を求める陸軍の意向が強く反映されており、内務省から衛生局と社会局を分離する形でスタートしました。

同じ1938（昭和13）年4月、国家総動員法が制定されました。この法律により、軍民を問わず全ての国民が戦時体制に巻き込まれることとなりました。

戦時中は厳しい思想・情報統制下であったこともあり、戦争に反対したり、日本の敗戦を予想する者はほとんど居ない状況でした。子どもを保護し、教育する役割を担う「少年教護院」においても、状況は同じでした。

「昭和十七年をむかへて S生

私も新年をむかへ十五になりました。昔は十五歳になれば元服をして一人前の男でした。今は大東亜戦争で私共と同じ位の青年達が国の君の為命をすてて働いて居るので。私共も世の為に少しでも良いことをしなければなりません。私も十七年の一月一日に新しく心を入れかえて良いことをして居ります。これからも益々よい日本人となることを決心しました。」（佐々木 2000:542 頁）

これは少年教護院・山形県立養育園において1942（昭和17）年に書かれた作文です。「孤児」や「非行少年」として、施設生活の中で肯定的な自己意識を持つことのできなかった子どもであればあるほど、戦争は自らの存在を国家のために役立たせるための意味を持ってしまったのでしょうか。15歳ほどの年齢で「満蒙開拓青少年義勇軍」に志願する子ども達も多く、また施設の職員自身がそれを積極的に奨励するということが実際に行われていたのです。

第3節 「教護院」の誕生

1. 戦災孤児に対する保護

1941（昭和16）年12月8日の真珠湾攻撃に端を発する太平洋戦争は、1945（昭和20）年8月15日の玉音放送をもって終結に至りました。

厚生省は、終戦から約1ヶ月後となる9月20日に「戦災孤児等保護対策要綱」を発表しました。

本要綱では、保護の対象を「保護育成ノ対象ハ主トシテ今次戦争下戦災ニ因リ父母其ノ他ノ適当ナル保護者ヲ失ヒタル乳幼児学童及青少年」とし、独立生計を営むまで保護を行うとしました。

保護の内容としては、「個人家庭へノ保護委託」「養子縁組ノ斡旋」「集団保護」が挙げられていました。しかし、本要綱の実効性は低く、靴磨き等の労働や物乞い、また徒党を組んで窃盗を行うなどの方法で自活していかざるを得ない戦災孤児も多く存在していました。

1948（昭和23）年2月に厚生省が実施した全国孤児一斉調査では、終戦後2年以上を経過した時点で12万3511名の孤児が確認されています。

2. 児童福祉法の制定と「教護院」の誕生

「戦災孤児等保護対策要綱」等の戦災孤児対策が功を奏せず、1年が経過した1946（昭和21）年9月17日、GHQ公衆衛生福祉部では「監督保護を要する児童の件」に関する会議が行われました。そこでは、児童福祉を前進させるための行動計画を指導するためには厚生省の1局が当たるべきとされました。

児童福祉法が立案される前段階において、少年教護関係者達は、少年教護法を発展・拡大する形での法案を提起しました。

中部日本少年教護協会は、1945（昭和20）年に児童保護問題に関する「建議書」を提案しました。また、厚生省役人による少年教護法改正案（長野案、熊野案、等）、関西少年教護協会の法改正意見、東京都萩山実務学校長による「新児童保護体系の構想」、近畿一府六県少年教護委員代表であった柳政一他による「教護院の拡充強化に関する建議」等が提案されました。

ところが、これらの提言は、「時期が早かったこともあり、復活したばかりの厚生省社会局による法改正への契機とはならなかった」と評価されています。（寺脇 1978:79頁、松崎 1948:8-10頁）

児童福祉法の立法が本格化するのには、1946（昭和21）年に入ってからでした。この間、いくつかの児童福祉法案が立案されていますが、当初は戦前の児童虐待防止法、少年教護法、少年法、矯正院法の分析に基づく、「不良児——特殊児童対策に傾斜」したものでした。

特に、1946（昭和21）年11月30日の日付で提案された「児童保護法要綱案」は、非行児処遇に関して戦前から続いていた内務省（後、厚生省）と司法省との「二元主義」を越え、『少年保護』制度の全面吸収（司法省からの移管）を意図し、その可能性を追求するといった明確な目標のもとに、作業が進められた法案でした。（寺脇 1978:84頁）

しかし、本案に対して、中央社会事業委員会は反対意見を提出しました。中央社会事業委員会は、1947（昭和22）年1月に提出した「児童保護法要綱案を中心とする児童保護に関する意見書」の中で、「法の対象とする児童は特殊児童に限定することなく全児童を対象」と述べ戦前の児童保護諸法を元にした法案作成の姿勢を批判し、「法の趣旨目的が真に児童の一般福祉の増進を図る明朗且積極的なるものであることを標榜する意味から法の名称も『児童福祉法』とする方が良い」（児童福祉法研究会編 1987:692頁）と、初めて「児童福祉法」という名称を提案しています。

その後、「児童保護法要綱案」のような「二元主義」を越える法案は提案されなくなっていきました。この背後では、1946（昭和21）年11月3日に公布され、1947年（昭和22年）5月3日に施行された戦後の新憲法に合わせる形で旧少年法を改正する動きが進んでいたのです。³

1947（昭和22）年8月11日、政府は児童福祉法案をまとめ、第1回国会に提出しました。法案審議の過程では、特に参議院議員で厚生委員会委員であった宮城タマヨ議員が、「二元主義」の問題点に言及し、「一体化」を望む意見を述べています。⁴

しかしながら、「宮城タマヨ委員の指摘する少年法との関連は、かなり専門的知識をもった発言であるにもかかわらず、政府委員の答弁は必ずしも専門的に深めた対応をしていたとはいいい難く、結果的には「二元主義」の問題点に関して宮城の意見が反映されることはありませんでした。（佐野 1978: 114 頁）

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。そして、児童福祉法の施行により、児童虐待防止法および少年教護法は廃止されることとなりました（法第65条）。また、従来の「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。

³ 1946（昭和21）年11月30日付の「児童保護法要綱案」以降、児童福祉関連法案に司法省関連の少年保護制度に関する言及が無くなっていきますが、この背景について寺脇（1978: 91 頁）は、「少年審判制度は、少年法の改正により『少年裁判所』とし、最高裁判所の管轄に属することがほぼ確定しており、『一定の犯罪の範囲を犯したものはこれを司法省所管の施設（『少年刑務所』『少年院』などのことか、筆者）に送り、その他の者は児童相談所に送る』ことになる。このような方向で、いわゆる『少年保護』問題のケリがつけられた」と論じています。ちなみに新少年法は、1948（昭和23）年7月15日に成立し、1949（昭和24）年1月1日から施行されました。

⁴ 1947（昭和22）年10月9日、第1回国会参議院厚生委員会社会事業振興に関する小委員会会議録第3号より（児童福祉法研究会編 1979: 351-352 頁）。

第4節 「教護院」の処遇理念の変遷

ここで、戦後の教護院の処遇理念の変遷を概観していきましょう。「教護院の処遇理念」と言うと、全国的に統一された処遇理念が存在するようにイメージされがちですが、実際には全国 50 ヶ所以上ある施設ごとに処遇の理念や特色は異なっており、さらに小舎夫婦制の方式をとっている施設であれば寮舎ごとに処遇の重点等も異なっています。

そのような実態の中ではあるものの、「教護院」に求められる処遇の水準を定めたものとして、厚生省編『教護院運営要領・基本編』（1952）、厚生省編『教護院運営要領・技術編』（1956）、全国教護協議会編『教護院運営指針』（1969）、全国教護協議会編『教護院運営ハンドブック』（1985）、そして 1998 年の児童福祉法改正に沿って『教護院運営ハンドブック』を改訂した全国児童自立支援施設協議会編『新訂版・児童自立支援施設運営ハンドブック』（1999）がこれまで出版されてきています。

ここでは、1997 年当時において国立武蔵野学院の医官であった阿部恵一郎が論文「教護処遇論(生活教育と治療教育)」に掲載した表を元にしながら、厚生省編『教護院運営要領』、全国教護協議会編『教護院運営指針』、全国教護協議会編『教護院運営ハンドブック』に記されている処遇理念について概観していきましょう。

表3 阿部恵一郎 (1997) の表 教護院における児童支援の比較

	教護院運営要領(1952 厚生省)	教護院運営指針(1969年 全国教護院協議会)	教護院ハンドブック(1985年 全国教護院協議会)
教護理念目的	児童に適正な監護を与え、その児童が生まれながらに持っている人間としての心身の安全な生育を遂げるべき権利を保障する。	教護とは児童の不良性を除いて、社会に適応させること。 二つの理念：①子どもを立ち直らせること ②子どもを伸ばすこと 治療と教育が不即不離の関係にある「治療教育」をめざす	教護理念の変遷として、留岡幸助・菊池俊諦・青木延春や「運営要領」・「運営指針」に述べられている理念を紹介して、独自の理念はない。
対象児童 非行原因	「教護院の対象となる児童の類型」 第一型 不良行為を為す虞のある心身の状態又はそのような環境条件にある者 第二型 不良行為をはじめて行った者 第三型 繰り返し不良行為をなしたが、未だそれが習慣となっていない者 第四型 不良行為が既に習慣になっている者 第五型 不良行為が病的性格に起因している者(例えば性的異常児、残忍性行為常習児) 「非行の原因」 ① 社会的心理的要因 ② 脳の気質的障害 ③ 精神病的障害	「不良行為の分類」(水島恵一著『臨床非行心理学』より) ① 急性、一過性非行 ② 不適応非行 ③ 感応非行 ④ 神経症性非行 ⑤ 精神病質非行 ⑥ 習慣非行 「非行の原因」 情意障害 性格：フロイトやジャーズを引用している	「教護院の対象となる児童の類型」(運営要領) 「不良行為の分類」(運営指針) 「非行の原因」 非行のメカニズムとして、石原登の『十代の危機』から引用した式を挙げている。 不安感×対象×機会－統制力＝非行
処遇の方法論	不良行為のある児童を全生活的に施設収容して、その児童の福祉を保障するために、適切な監護を加え、恰も正常な家庭で成長を遂げた児童と同じように育成させる。さらに自我を強化し、超自我を完成させるための具体的方法として、安定法・修正法・治療教育がある。 1安全法：心の安定と心身の健全な発育が目的 生活指導 学科指導 職業指導を通して行われる ① 生育条件の調整：衣食住と精神内面の安定 ② 律動法：日課によって生活を自然の運行に合わせる ③ 栄養法：食物・精神面・社会面での栄養を与える ④ 自信法：自信の回復と増大をめざす ⑤ 興味法：遊び・スポーツ・音楽・絵画・作業に興味 2修正法：(広義の治療教育)不良癖の改善が目的 現在の用語を用いれば、心理・精神療法の範疇で表現できるものであり、特に行動療法にあたるものが多い。 生活指導との関連：⑥自然法 ⑦集団法 ⑩形態法 ⑪対病法 ⑬自信喪失法 学科指導との関連：⑤文化法 職業指導との関連：⑨経済法 ⑫職業法 行動療法との関連：②単純原因の除去 ④逆手法 精神療法との関連：①待期法 ③自覚法 ⑧独自法 誤っているもの：④昇華法 劣等感や不良行為の意識を忘れさせ過去に触れないようにする 3治療教育：(狭義の治療教育)医学的心理学的治療 ① 薬物法 ② 精神分析法 ③ 精神力動的な精神療法 ④ 森田式神経質療法 ⑤ 刺激遮断療法 以下のものは現在使用されていない ⑥ 持続睡眠療法⑦ マリア法⑧ 衝撃法⑨ 持続浴法など	保護 教育：全人教育をめざす 三つの教育 学ぶ教育 働く教育 暮らしの教育 寮舎は家庭生活 治療や教育の場 治療：非行性の除去を目的とする 四つの療法 環境療法 訓練療法 社会療法 心理療法 1教育 ① 学ぶ教育 一学習指導 ② 働く教育 一作業指導・職業指導 ③ 暮らしの教育 一健康教育・情操教育 レクリエーション・躰(生活指導) 2治療 ① 環境療法(Mileu Therapy)：環境調整 ② 訓練療法：教育的訓練 教護院運営要領の「修正法」の技術多く活用 ③ 社会療法(Social Therapy)： 生活という社会場面を利用して、心理的教育的処遇によって情意障害を治療する方法 a. 感情転移 b. 同一化 c. 洞察 d. 場面面接 ④ 心理療法(Psychotherapy) 神経症性非行・神経病質非行に対して行う。 専門の臨床心理学者、精神医学者が、教護や教母の協力を得て資料を集め、時と場合を限って面接し、心理学的精神医学的技術を動員して行う。 a. 心理テスト b. 精神分析 c. カウンセリング d. 薬物療法 e. 物理療法 f. 監護措置	教護方針・教護内容・教護の技術の三つからなる。 1. 教護方針 ① 教護計画と目標 ② 個別指導と集団指導 ③ ケース会議とケーススタディ 2. 教護内容 ① 生活日課 生活指導 ② 生活指導 生活指導 ③ 学習指導 学科指導 ④ 作業指導 職業指導 3. 教護の技術 ① 社会的治療教育 a. ケースワーク b. グループワーク c. レクリエーション d. 環境療法 ② 社会的治療教育の治療教育的過程 抵抗と転移、情動触発・洞察、同一視、昇華、役割学習、賞罰とつけ ③ 個別指導法と集団的指導法 a. 生活場面面接 b. カウンセリング c. 内観法 d. 刺激遮断法 e. グループダイナミズム f. スポーツ活動 g. 指導的集団相互作用法 ④ 家族調整とその方法 ファミリーケースワーク ⑤ その他の方法 a. 精神分析法 b. 行動療法 c. 遊戯療法 ⑥ 問題行動別の対応 a. 無気力 b. 不純異性交遊 c. 薬物乱用 d. 情緒障害 e. 校内暴力 f. 家庭内暴力

1. 厚生省編『教護院運営要領・基本編』（1952）

厚生省編『教護院運営要領』は、国立武蔵野学院教官であった石原登と医官であった伊佐喜久雄によって執筆されたものです。

本書では、教護院の主要任務を「一般社会で監護よろしきを得なかつた特定児童に、適正な監護を与え、その児童が生まれながらに持っている人間としての心身の安全な生育を遂げるべき権利を保障する」（厚生省編 1952:5 頁）としています。

さらに本書では、教護院の対象児童として「不良行為を為す虞のある心身の状態又はそのような環境条件にある者」「不良行為をはじめて行った者」「繰り返し不良行為をなしたが、未だそれが習慣となっていない者」「不良行為が既に習慣になっている者」「不良行為が病的性格に起因している者（例えば性的異常児、残忍性行為常習児）」の5つの類型を挙げています。

「非行の原因」について、本書では、「社会的心理的要因」「脳の気質的障害」「精神病的障害」の3つの要因を挙示しています。

処遇方法論について、本書では、「不良行為のある児童を全生活的に施設収容して、その児童の福祉を保障するために、適切な監護を加え、恰も正常の家庭で成長を遂げた児童と同じように育成させる」（厚生省編 1952:5 頁）ことを目的とし、処遇技術として「安定法」「修正法」「治療教育」を挙げて具体的な解説を行っています。

2. 全国教護協議会編『教護院運営指針』（1969）

全国教護協議会編『教護院運営指針』は滋賀県淡海学園長であった小嶋直太郎が主たる執筆者でした。（全国児童自立支援施設協議会編 1999:16-23 頁）

本書では教護の目的を「教護とは児童の不良性を除いて、社会に適応させること」としており、それを「子どもを立ち直らせること」と「子どもを伸ばすこと」という2つの理念に基づきながら、「治療と教育が不即不離の関係にある『治療教育』をめざす」としています。

教護院の対象児童について本書では、水島恵一著『臨床非行心理学』に依拠しながら、「急性、一過性非行」「不適応非行」「感応非行」「神経症性非行」「精神病質非行」「習慣非行」という6種類の不良行為分類を挙げています。

また本書では「非行の原因」を「情意障害」とし、「要求」「意志」「感情」の各側面から説明を行った上で、フロイトおよびロジャースの性格理論の観点から非行行動に至る背景を分析しています。

さらに本書では処遇の方法論を、家庭生活の代替としての寮舎における「保護」を基本として、「教育」と「治療」を行うとしています。さらに、教護院における「教育」について、「学ぶ教育」「働く教育」「暮らしの教育」という3つの側面から説明し、教

護院における「治療」については「環境療法」「訓練療法」「社会療法」「心理療法」という4つの方法を説明しています。

3. 全国教護協議会編『教護院運営ハンドブック』（1985）

全国教護協議会編『教護院運営ハンドブック』は、小嶋直太郎・井上肇・今村献一郎を監修者とした『教護院運営ハンドブック』研究委員会によって執筆されたものです。

本書では、留岡幸助の感化理念、菊池俊諦の少年教護理念、『教護院運営要領』の教護理念、青木延春の教護理念、『教護院運営指針』の教護理念、そして当時の北海道家庭学校の教護理念を挙げ、教護理念の変遷を整理しています。

その上で、教護の基本的な活動を「生活指導」「学習指導」「作業指導」とし、これらに付随して「家族の協力指導」「進路指導」「関係機関との連携」「事後指導（アフターケア）」などがあると位置づけました。

また本書では、「教護院の対象となる児童の類型」については厚生省編『教護院運営要領』から、「不良行為の分類」については全国教護協議会編『教護院運営指針』から、それぞれ引用を行っています。

さらに、「非行の原因」については、石原登の『十代の危機』から引用した式（不安感×対象×機会－統制力＝非行）を挙げています。

本書では処遇方法論について、「教護方針」「教護内容」「教護の技術」の3つの側面から説明しています。「教護方針」に関しては「教護計画と目標」「個別指導と集団指導」「ケース会議とケーススタディ」についての説明、「教護内容」については「生活日課」「生活指導」「学習指導」「作業指導」についての説明、そして「教護の技術」については「社会的治癒教育」「社会的治癒教育の治癒教育的過程」「個別指導法と集団的指導法」「家族調整とその方法」「その他の方法」「問題行動別の対応」について説明がなされています。

第5節 「教護院」から「児童自立支援施設」への「改革」

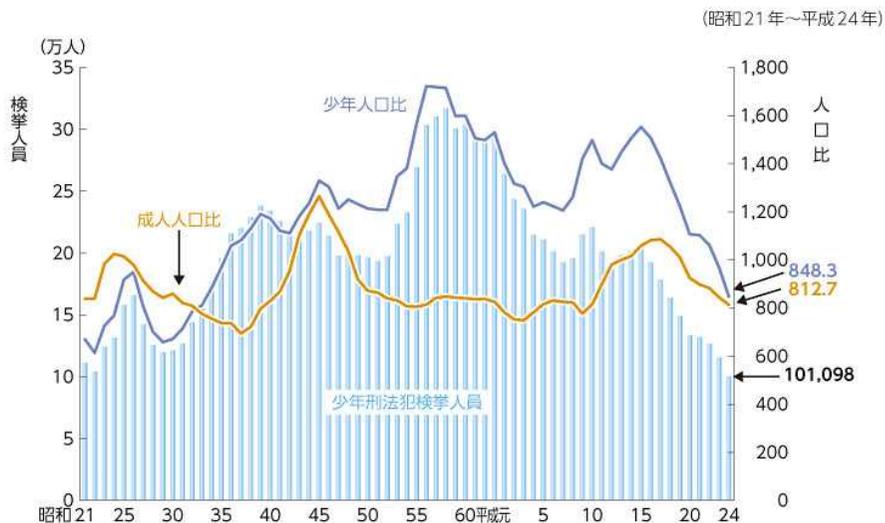
1. 1998年児童福祉法改正に至るまでの流れ

1947（昭和22）年12月に成立し、翌1948（昭和23）年4月から全面施行となった児童福祉法は、1997（平成9）年12月に制定50周年を迎えることとなっていました。終戦から50年が経過し、児童福祉法成立当初と比較して日本の児童福祉問題にも変化が起こっていました。中でも、1984（昭和59）年に戦後の少年非行「第3の波」が終焉をみはじめると、教護院の在在所者数は一気に減少傾向を辿っていきました。

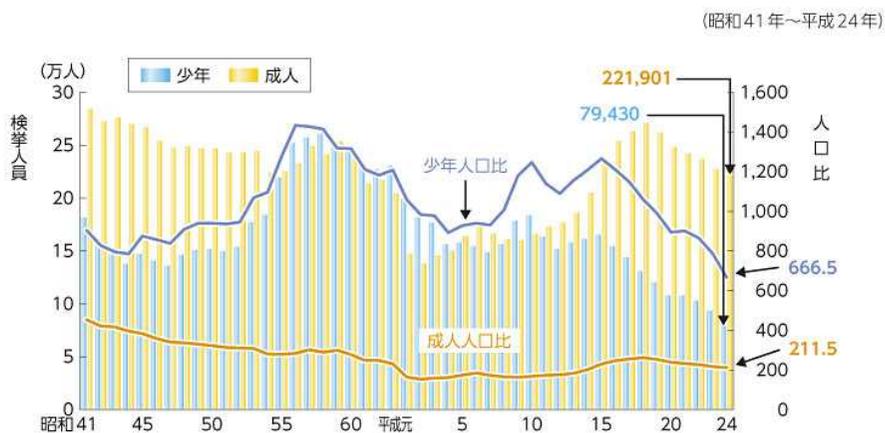
「入所児童の減少傾向」に対する危機意識は、すでに1985（昭和60）年に出版された全国教護協議会編『教護院運営ハンドブック』においても提示されていました。本書では、「関係者の教護院に対する認識・ニーズが変化しないこと」を問題点のひとつとして取り上げ、具体的には「教護院が非行を起こしたり、問題行動のある児童の養育・治療施設として認識されることが少ないこと」「教護院に入所すると、進学・就職・結婚などで、児童が不利益を被ると考えられていること」等が指摘されています。また、他機関との連携に関する指摘もなされており、その理由として「児童相談所が教護院を活用せずに非行問題を解決しようとする傾向があること」「軽度の非行ケースは、養護施設でも受け入れること」「学校・補導センター・少年協力員等の早期発見・指導の活動が活発化したこと」等が挙げられています。（全国教護協議会編 1985:341-342 頁）

図2 少年刑法犯検挙人数・人口比の推移（『犯罪白書』（2013（平成25）年版より）

① 刑法犯

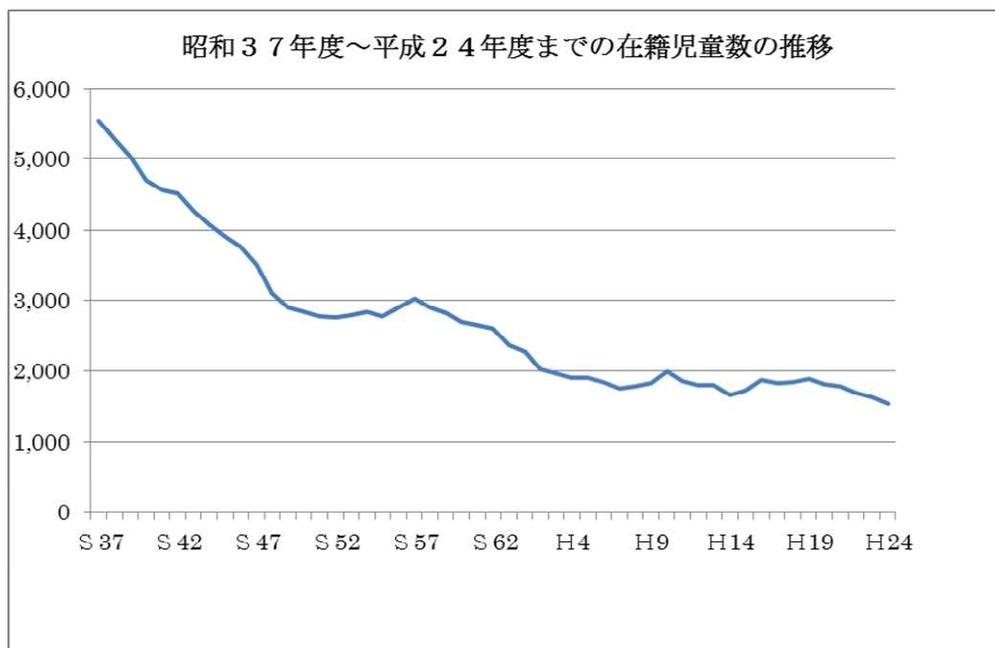


② 一般刑法犯



- 注 1 警察庁の統計，警察庁交通局の資料及び総務省統計局の人口資料による。
 2 犯行時の年齢による。ただし，検挙時に20歳以上であった者は，成人として計上している。
 3 触法少年の補導人員を含む。
 4 ①において，昭和45年以降は，自動車運転過失致死傷等による触法少年を除く。
 5 「少年人口比」は，10歳以上の少年10万人当たりの，「成人人口比」は，成人10万人当たりの，それぞれ刑法犯・一般刑法犯検挙人員である。

図3 児童自立支援施設の在籍者数の推移



2. 中央児童福祉審議会家庭児童健全育成対策部会「児童の健全育成に関する意見」

1994（平成6）年2月16日には中央児童福祉審議会⁵家庭児童健全育成対策部会による「児童の健全育成に関する意見」が出されました。本意見書では、「教護院の目的規定等」について「教護院の入所児童が減少し、社会的ニーズに対応していない現状を改善するため、児童福祉法第44条の『不良行為』『虞』『教護する』等の用語及び、『教護院』の名称の変更、さらにその処遇方法の近代化等について、引き続き検討すること」とされ、また「教護院への学校教育の導入」について「教護院長が義務教育の修了を証明するという児童福祉法第48条の規定は、児童が教護院に在籍したことを将来にわたって証明する等、児童に不利益を与えるおそれもあるため、入所児童が学校教育を受けられるような方向で引き続き検討すること」「なお、検討にあたっては、教護院における福祉と教育との一体的な処遇が図られるよう、文部省との綿密な調整に努めること」とされました。

⁵ 旧・厚生省（現・厚生労働省）の児童家庭局が管轄していた、児童、妊産婦及び知的障害者に福祉・文化財を提供する目的で設立され、その後省庁合理化の流れの中で廃止（1999年）された、かつて存在した審議会の名称です。

中央児童福祉審議会家庭児童健全育成対策部会によるこの意見を受け、1994（平成6）年3月30日に厚生省児童家庭局長が通知「教護院における指導の充実等について」を出しました。

本通知は「教護院の入所手続き」「生活指導及び職業指導の充実について」「学科指導の充実及び学校との連携の推進について」から構成されています。

3. 中央児童福祉審議会基本問題部会における議論

上記の流れを受けて、厚生省（当時）は1996（平成8）年3月、中央児童福祉審議会に「基本問題部会」を設置し、「保護を要する児童への施策体系のあり方」「児童保育施策のあり方」「母子家庭施策の体系のあり方」の3点について時代の変化に応じた再構築を行うための議論を行いました。

中央児童福祉審議会基本問題部会は1996（平成8）年3月から1997（平成9）年12月に至るまで18回の審議を重ねました。

1996（平成8）年12月には中央児童福祉審議会基本問題部会の中間報告として「少子社会にふさわしい児童自立支援システムについて」が発表されました。この中間報告は、後に児童福祉法改正の原案となっていきました。

本中間報告では、教護院の現状について「入所率（入所児童数／定員数）の全国平均値が4割程度と著しく低い状況にある。その原因としては、入所が敬遠されるような施設になっていることや教護院の処遇内容が時代のニーズに必ずしも対応していないために、児童相談所が教護院への入所措置を躊躇したり、児童の入所について親の同意を得にくいことなどが指摘されている」とし、「今後の方向性」としては「名称の見直し、運営形態の弾力化、学校教育の導入をはじめとする学習指導体制の充実、専門的な機能の強化、より科学的な処遇内容の改善等、その役割や在り方全般にわたって全面的な見直しを行い、幅広く児童の態様に応じた生活指導と学習指導を提供していく新しい施設として再生していくことが必要である。なお、この場合、現行の教護院の対象児童の範囲を拡大することがいずれの児童の自立にも悪影響を及ぼさないよう処遇の仕方を工夫する必要がある」としています。

4. 国会における審議

上記の中間報告を踏まえ、厚生省は児童福祉法改正の法律案要綱を作成し、中央児童福祉審議会および社会保障制度審議会への諮問と答申とを経て、1997（平成9）年3月に閣議決定されました。その後、第140回国会における議案として提出され、参議院および衆議院における審議を経て、6月11日に公布されました。

第140回国会の会期中、教護院の低入所率を改善するために不登校児を入所させる案があるとの報道がなされたことから、教護院および児童自立支援施設に関する議論はそ

の点の質疑に焦点が置かれることとなりました。この影響により、名称および施設目的を変更する意義や、それによって国民はどのようなメリットを享受することができるのかといった質疑応答はほとんどされることなく、法案は成立へと至ることとなりました。

1997（平成9）年4月3日の参議院厚生委員会では、参議院議員である清水澄子議員と横田吉男政府委員との間で、次のような質疑応答が交わされています。戦前から続く「二元主義」の問題点が児童福祉法の改正に与えた影響を垣間見ることができる場面で。

「○清水澄子君 次に、教護院についてお尋ねいたします。

教護院というのを今度児童自立支援施設という名称に変えられたわけですが、名称を変えて、わざわざこの四十四条を改正しながら、その対象になる子供を、これは前の、明治以来の対象ですね、『不良行為をなし、又はなすおそれのある児童』、これはそのまま改正せずにお使いになり、さらにそれに加えて『家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する児童を入所させ、又は保護者の下から通わせて』というふうになるわけですが、これはどうして今回改正をされるに当たってこの『不良行為をなし、又はなすおそれのある児童』というのを改正しなかったのか。そしてまた、将来不良行為をなすおそれのある児童というのは何を指しているのか、またそれはだれが判断をされるのですか。

○政府委員（横田吉男君） 今回のこの教護院の改正に際しまして、私ども今御指摘のございました表現についてももっといい表現がないかどうかという点についても検討をいたしたところでございますが、これにつきましては立法技術上のいろんな問題がありまして、結果としてはしなかったということでございます。

一つは、それは対象児童につきましては少年法との関係がございまして、少年法による保護処分決定の送致施設とこの教護院、児童自立支援施設はなっているわけでありまして、同法との関係でその範囲をこちらサイドだけで変更するというのはなかなか難しいということでございます。

それから、これを仮に変えるとしたしましても、全く同一の内容を示すほかの適当な用語が存在しなかったというようなこともございまして、結果として前の表現をそのままにしているということでございます。」

第6節 「児童自立支援施設」の時代

1. 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』（1999）

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』は、1998年の改正児童福祉法施行により教護院から児童自立支援施設へと名称変更がなされ、また施設目的が変更となったことに伴って、刊行されました。

井上肇・今村献一郎・竹澤喜心・平井光治を監修者とした『新訂版 児童自立支援施設（旧教護院）運営ハンドブック』編集委員会によって執筆されたものです。

本書は、『教護院運営ハンドブック』を土台としながら、加筆・修正を加える形で構成されています。

教護理念の変遷については、『教護院運営ハンドブック』に挙げられていた論者・理念に加えて、熊野隆治と「感化運動」、留岡清男の教育農場について加筆されています。

対象児童、非行の原因等については、ほぼ『教護院運営ハンドブック』の記載を踏襲する形になっていますが、「子どもの自立支援の意義」に関しては記載を新たにしています。

本書では「子どもの自立支援」を「子どもがいろいろな体験を通して、『調和のとれた発達をして、全人格的ちからを確保していくための支援』（全国児童自立支援施設協議会編 1999：33頁）である」として、保護者、原籍校、児童相談所、自立援助ホーム、青少年支援機関、さらには社会との関わる力を習得させることの意義が論じられています。

2. 全国児童自立支援施設協議会編「児童自立支援施設の将来像」（2005）

1998年の児童福祉法改正から5年後の2005（平成15）年7月、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」を提案しました。本報告書は、「児童自立支援施設の入所児童の動向」「児童自立支援施設の役割と機能」「児童自立支援施設に必要な人的スタッフと設備」「施設退所後の自立を支え、援助するシステム整備」「児童相談所等関係機関との関係」「職員の確保」の各章から構成されています。

特に注目したいのは、「児童自立支援施設の処遇理念の転換と新たな取り組み」という節において、既存の児童自立支援施設の処遇を「存在肯定が無い状態で規範性を教え込む」指導を行っていたことを指摘し、同様に「忍耐力の養成」へと偏向した指導を行っていた部分があると認めていることです。こういった処遇理念を改善するために、「児童にやらせるという姿勢での取り組みを見直す」「自分が必要とされているという実感

を子どもが感じられるような活動を行う」「日課を守らせることよりも、一人一人の問題性の把握と解決を図る指導を行う」べきことに言及しています。

上記の問題点は、「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」において検討すべき課題として引き継がれて行きました。

3. 児童自立支援施設のあり方に関する研究会「児童自立支援施設のあり方に関する研究会報告書」（2006）

津崎哲郎を座長とする児童自立支援施設のあり方に関する研究会は、2005年8月から2006年3月にかけて8回開催されました。報告書では、「施設における自立支援機能の充実・強化」「施設の運営体制の充実・強化」「関係機関等との連携」「児童自立支援施設の将来構想」について、当面早急に取り組むべき課題や方向性が整理されました。

「施設における自立支援機能の充実・強化」については、「支援技術・方法について」「学校教育について」「施設機能の拡充について」の3点について提言が行なわれ、特に「被虐待経験や発達障害等を有する特別なケアを有する子どもの支援・援助のあり方」という近年増えつつある児童自立支援施設入所児童に対する支援の方向性と、「自らの行った非行行為と向き合う取り組みを通じた自立支援のあり方」という旧来の対象児童への支援の方向性とが、明確に規定されることとなりました。

また、「施設の運営体制の充実・強化」では、資格要件や人事システムのあり方、寮舎形態の変化に応じた運営形態等について論じられています。

さらに、「関係機関等との連携」では、児童相談所、学校、市町村、他の児童福祉施設種別や少年院、家庭裁判所、警察等との連携のあり方について論じられています。

最後に「児童自立支援施設の将来構想」として、各施設に少年非行全般への対応が可能なセンター機能を設けること、地域ブロックごとの運営が考慮されるべきこと、国立児童自立支援施設が総合的なセンターとしての役割を担うべきことが論じられています。

4. 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）

1998年の改正児童福祉法施行から1年が経過した後に出版された『新訂版 児童自立支援施設（旧教護院）運営ハンドブック』は、書名に「旧教護院」とカッコ書きがなされているように、「児童自立支援施設における新しい支援の理念」を打ち出すよりも、むしろ感化院から連綿と蓄積してきた教護院における実践理念の集大成的な意味合いが強かったといえます。

1998年の改正児童福祉法施行から10年を迎えようとしていた2007（平成19）年度から3年間、児童自立支援施設のあり方に関する研究会の報告書提言を踏まえた上で、相

澤仁、梶原敦らを中心とする全国児童自立支援施設協議会の研究委員会は「児童自立支援施設における非行児童等への支援に関する調査研究報告書」をまとめました。

さらに本研究を土台として、『児童自立支援施設の支援の基本（試作版）』が作成されました。

本書では、児童自立支援施設における「自立支援の基本理念」を以下のように定義しています。

児童憲章並びに児童福祉法、教育基本法、少年法、児童虐待の防止等に関する法律といった未成年者保護法の理念や我が国が批准した児童の権利に関する条約をはじめとする国際条約に依拠し、児童自立支援施設でこれまで培ってきた伝統的な専門性について継承し深化させると共に、発展している今日の科学的、臨床的成果を導入し、次の理念に基づき、施設内学校をはじめ保護者や児童相談所などの関係機関との連携を密にして、ケアや支援などが必要な一人ひとりの子どもの自立を支援する。

また、子どもについては「基本的信頼感及び自己肯定感等の育成」「生命を尊重し、動的な調和のとれた共生を営める人間性の育成」「創造的な問題解決力及び基本的な生活力・生活態度の育成」「よりよい自己実現のために自己変革していく人間性の育成」「自ら行った非行行為と向き合い、自身の問題性を改善していく人間性の育成」「学校教育を受ける権利の遂行」、保護者・家族については「関係の連続性を尊重した養育の協働」「課題改善・解決のための介入的なケア・支援」、地域社会については「相互理解に基づく連携・支援関係等の構築等による施設の社会化の推進」「地域の福祉ニーズに対応したサービス提供の推進」と、子どものみならず、保護者・家族、そして地域社会への具体的な支援のあり方を本書は提示しています。

1998年の児童福祉法改正から10年以上の時間を経て、「児童自立支援施設」は「教護院」時代とは異なる独自の支援理念を構築しつつあるといえるでしょう。

<初出>

本章は、鈴木崇之「教護院からの伝承と改革」(小林英義・小木曾宏編 2009 『児童自立支援施設これまでとこれから——厳罰化に抗する新たな役割を担うために——』生活書院:57-100頁)を元に、加筆・修正を行なったものです。

<参考文献>

- 阿部恵一郎 「『with の精神』再考」 全国児童自立支援施設協議会編『非行問題』 No. 202:186-195 頁. (1996)
- 阿部恵一郎 「教護処遇論(生活教育と治療教育)」 全国児童自立支援施設協議会編『非行問題』 No. 203:103-117 頁. (1997)
- 藤原正範 「児童自立支援施設——その歴史から考える」(2004) 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:14-75 頁. (2004)
- 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)
- 法務省 『平成25年版犯罪白書』(2013)
- 岩本健一 『児童自立支援施設の実践理論[改訂版]』 関西学院大学出版会. (2003→2007)
- 児童福祉法研究会編 『児童福祉法成立資料集成 下巻』 ドメス出版:351-352 頁. (1979)
- 児童福祉法規研究会編 『最新・児童福祉法 母子及び寡婦福祉法 母子保護法の解説』 時事通信社. (1999)
- 厚生省編 『教護院運営要領・基本編』(1952)
- 厚生省編 『教護院運営要領・技術編』(1956)
- 厚生労働省 『『児童自立支援施設のあり方に関する研究会』報告書のとりまとめについて』(2006)
- 松崎芳伸 「児童政策の進路」 厚生省児童局監修『児童福祉』 東洋書館:5-50 頁. (1948)
- 森望 「教護院から児童自立支援施設へ——児童福祉法改正のあらまし——」 『刑政』No. 109, Vol. 4.:58-67 頁. (1998)
- 長沼友兄 「感化法案の作成過程とその背景」 全国児童自立支援施設協議会編『非行問題』 No. 206:100-121 頁. (2000)
- 小川政浩 「児童教護と少年保護」 『児童・青少年講座Ⅳ 児童保護』:新評論社 265-284 頁. (1955)
- 佐野健吾 「解題:第六部 国会審議関係資料」 児童福祉法研究会編『児童福祉法成立資料集成 上巻』 ドメス出版:103-115 頁. (1978)
- 鈴木崇之 「中卒児処遇と自立支援」(2004) 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:155-200 頁. (2004)

- 鈴木崇之 「児童自立支援施設のウェルビーイング」 畠中宗一編『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)
- 鈴木崇之「子どもの養護の歴史と現状」大島侑監修『養護原理』ミネルヴァ書房:29-46頁. (2009)
- 田澤薫 『留岡幸助と感化教育 ——思想と実践——』勁草書房. (1999)
- 寺脇隆夫 「解題：第四部 法律案成立過程資料、同関連資料」 児童福祉法研究会編『児童福祉法成立資料集成 上巻』ドメス出版:77-93頁. (1978)
- 浦辺史 「児童・少年保護立法の発達」 中川・青山・玉城・福島・兼子・中島編『家族問題と家族法Ⅳ 親子』酒井書店:319-380頁. (1974)
- 山本保 「教護院の復権」 『非行問題』 No. 198:15-30頁. (1992)
- 山本保 「教護院の処遇の改善について」 『青少年問題』 Vol. 41, No. 7:39-43頁. (1994)
- 全国教護協議会編 『教護院運営指針』(1969)
- 全国教護協議会編 『教護院運営ハンドブック』三和書房. (1985)
- 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)
- 全国児童自立支援施設協議会 『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研究事業報告書』(2008)
- 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2章 児童自立支援の理念について

第1節 児童自立支援施設における自立支援についての基本的な考え方

1. 児童自立支援施設運営指針における自立支援についての基本的な考え方

児童自立支援施設運営指針（以下「運営指針」という）の「支援のあり方の基本」の中で、基本的な考え方について次のように定められています。

(1) 基本的な考え方

- ・子どもへの支援は、子どもを権利の行使の主体者として、その人格を尊重し、相互交流における納得、合意を基本にした支援を中心に展開しなければならない。
- ・一人一人の子どもの健全で自主的な生活を志向しながら、良質な集団生活の安定性を確保した保護・支援が重要となる。
- ・施設内での生活という限定された時間的・空間的な枠組みの中で、子どもの自立を支援するための一定の「枠のある生活」とも言うべき保護・支援基盤が重要である。ただし、規則の押し付けや管理のためとなってはならない。
- ・子どもの発達段階や個性などに応じた衣食住等を保障し、施設全体が愛情と理解のある雰囲気に入れられ、子どもが愛され大切にされているという実感が持てる家庭的・福祉的なアプローチによって、子どもの基本的信頼感の形成、社会性の発達や基礎学力の獲得、生活自立や心理的自立の発達、アイデンティティの獲得やキャリア願望の発達など「育ち・育てなおし」を行っていく。
- ・安心感・安全感のある生活の中で、一人一人の子どもを受容し真摯に向き合い、子どもと職員との間で信頼関係を深めながら、自立を支援していく。

2. 「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」報告書における自立支援についての基本的な考え方

また、「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」報告書の中で、児童自立支援施設における自立支援についての基本的な考え方については次のように言及されています。

児童自立支援施設における支援については、子どもの健全な発達・成長のための最善の利益の確保など子どもの権利擁護を基本として、子どもが抱えている問題性の改善・回復や発達課題の達成・克服など、一人ひとりの子どものニーズに応じたきめ細かな支援を実施することが重要である。

そのためには、次のような基本的な考え方に立脚し、施設運営や自立支援を行うことが必要である。

- ①施設での支援・ケアにおいては、入所している子どもの健全で自主的な生活を志向しながら、集団生活の安定性を確保した支援・ケアが重要となる。そのためには、施設内での生活といった限定された時間的・空間的な枠組みの中で、規則の押し付けや管理のためではなく、子どもの自立を支援・推進するための一定の「枠のある生活」とも言うべき支援基盤が重要であり、子どもの権利を擁護するためにも、その支援基盤を確保する必要がある。
- ②子どもの発達段階や個別性などに応じた衣食住等を保障し、施設全体が愛情と理解のある雰囲気に入れられ、子どもが愛され大切にされているという実感が持てる家庭的・福祉的なアプローチによって「育て直し」を行っていくことが重要である。
- ③こうした子どものニーズに適合した安心感のある生活の中での支援・ケアを通して、一人ひとりの子どもを受容し真摯に向き合い、子どもと職員との間で愛着関係・信頼関係を育み、深めていくことが重要である。そのために職員は、どのような場面でどのような言葉かけや関わりが必要なのかなどについて、深い理解を持つ必要がある。
- ④施設は、施設が有している生活・支援・ケア・教育・治療機能などすべての機能を活用して、子ども自身が、健康な心身を育む力、自己肯定感を育み自分を大切に自分で生きていく力、他者を尊重し共生していく力、非行といった行動上の問題などを解決・改善していく力、社会的スキルの獲得など基本的な生活を営む力などを身につけていくように支援していくことが重要である。
- ⑤入所している子どものみならず、その保護者や家族に対しても、その状況に応じて、家庭復帰や家族の養育機能の強化を図るために、関係機関と連携しつつ、信頼関係を構築し、協働・支援・調整を行うことが重要である。
- ⑥子どもの支援・援助に当たっては、体罰、言葉の暴力、あるいは差別や子ども間のいじめ、暴力があってはならないことはもとより、子どもがひとりの人間として尊重され、適切な支援・援助が提供されるよう配慮する必要がある。そのため、苦情解決の仕組みなど、子どもの意見・意思が表明でき、それを考慮した援助活動のできるような関係性の構築と環境づくりが重要である。
- ⑦近年、入所している子どもの多くが、虐待といった身体・生命や人格に及ぶ権利侵害を被り、入所に至っている現状がある。このような虐待を受けた子どもの多くは、その影響が大きな要因の一つとなり、非行行為に及ぶということが多く見受けられる。施設においては、このような子ども達の状況・被害性についても十分理解して支援に当たることが大切である。

⑧施設は、日常的に地域住民や関係機関との交流によって相互理解を深め、より地域社会に根ざした施設となるよう運営することが、退所した子どもを地域全体で見守っていく体制を構築する上でも重要である。そのためには、地域での講習会の講師を務めるなど地域住民の福祉ニーズに対応したサービス提供が展開できるよう運営することが必要である。」

第2節 児童自立支援施設における自立支援の主な目標

運営指針においては、自立支援の目標について以下のように記されている。

施設・職員は、社会的養護の理念に基づき、次のような目標が達成できるように、支援を行う。

①子どもの自立支援の目標

- ・健康な心身を育み、人や社会との基本的信頼感を確立し、自己肯定感、自尊心、自主性、自律性等を形成する。
- ・自他の生命、人格の尊厳、固有の権利を尊重し、自然、社会、人間などあらゆるものと、発展していく動的な調和を図りながら共生できる人間性を育成する。
- ・よりよい創造的な問題解決に必要な力量、態度及び自立した社会人としての基本的な生活力、生活態度を形成する。
- ・個性や潜む力を開発しつつ、自己実現を図ることをめざし、自己の不完全さや不健全さを超克しようと自己変革し続ける人間性を育成する。
- ・行動上の問題の再発防止に向け、自ら行った加害行為などと向き合う取組を通じて自身の加害性、被害性の改善や被害者への責任を果たす人間性を育成する。

②保護者・家族支援の目標

- ・保護者や家族との信頼関係を確立し、子どもとともに培ってきた保護者や家族との絆を大切に、子どもの健全育成や家庭環境の調整などを図り、可能な限り早期の家族再統合や家族の養育機能の再生を実現する。
- ・その家族が抱えている問題や課題に対して、関係機関と連携して支援するなど、その改善や解決を図る。

③地域社会支援の目標

- ・日常的な地域住民との交流により、相互理解を深め、信頼、連携、支援関係等の構築や発展を図り、地域社会に根ざした開かれた施設を目指す。
- ・地域住民の社会資源となれるよう、地域住民の福祉ニーズの把握に努め、それに応じた質の高い福祉サービスの提供を推進する。

子どもの自立支援のために、何よりもまず強調すべきことは、児童憲章に謳われているように、人間が生まれながらに持っている人格の尊厳や権利の尊重といった人間の尊厳性、すなわち基本的人権を尊重することです。すべての子ども一人ひとりをかけがえのない存在として尊重するという子どもの権利擁護から自立支援は始まるのであり、これなくして子どもの健全育成はありえません。

今日、子どもの福祉においては、子どもの基本的人権を最大限に尊重し、すなわち子どもを権利主体として位置づけ、どのように取り組んでいくことが必要なのでしょう。少なくとも、子どもの福祉は、子どもを権利行使の主体者として、その人格を尊重し、相互交流における合意、納得を基本にした関係を重視した福祉を中心に展開されるべきであるということは前提条件であり、言うまでもありません。

ここでは、このような前提条件に立って、ケア、支援が必要な子どもやその家族等に対してどのような支援を行っていったらいいのか、「子ども」「保護者・家族」「地域社会」といった観点から運営指針に定められている目標の内容について考え、できるだけわかりやすく説明していきます。

第3節 子どもの自立支援

まずはじめに、子どもに対する自立支援について考えてみます。自立には生活自立、心理的自立、市民的自立、経済的自立があると言われていますが、子どもの自立支援の目的は、子どもの健全育成（発達・成長権の保障）であり、少なくとも他者とともに自立した社会人として健全な社会生活を営める人間になるよう、よりよい家庭的な養育環境の中で支援することにあります。

子どもが自立するためには、子ども自身と子どもを取り巻く環境である家庭、地域（環境）、事物、出来事などとの有意義な相互作用のある共生が必要不可欠です。このような共生の中で、いったい、子どもが自立するためにはどのような能力や人間性などを形成していったらよいのでしょうか。少なくとも、「健康な心身を育む」「他者を尊重し、ともに生きる」「自分を大切にすること」「基本的な生活を営む」「考えて対処する」「自分らしく生きる」といった6つの内容について、これらを育てていくことが大切であると考えられます。

1. 健康な心身を育むこと（健康な心身の育成）

まずもって、何よりも不可欠なことは自ら生命を保持できる心身を育むということです。すなわち、より健康な心身をもつこと、心身に慢性的な疾患や障害があろうと、健やかに生きていくことのできる心身をつくりあげていくことです。これなくして自立などありえないでしょう。

子どもの発育・発達には、身体発育、生理的機能・運動機能の発達、精神発達などいろいろな側面がありますが、健康な心身をもつために、何よりも密接な関係にある「衣食住」と「遊び（活動）」を、子どもの発達に適した生活、すなわち安心感、安全感、信頼感のあるあたたかな家庭的な雰囲気に取り込まれている生活の中で保障し、人間としての基本的な欲求を十分に満たすことが大切です。

2. 他者を尊重し、共に生きること[自然、社会、人間などを尊重し、動的な調和（変化している状況に応じた調和）のとれた共生ができる人間性の育成]

次に、自立するために育成していくものの1つは、他者を尊重し、共に生きる能力や人間性です。人間は社会的動物であり、一人では生きていけません。誰かと相互に依存し、共有を図り、協働しながら生きていくのが人間です。その関係は、単なる助け合いや馴れ合いというのではなく、お互いに必要性があって成立するものだといえるでしょう。

人と人との間に相互依存や協働関係が成立するためには、お互いに人格を尊重しあい、固有の権利を認めあわなければなりません。何故ならば、相互に依存したり協働したりする以上、相手によりよく生きてもらうことこそ自己がよりよく生きることになるからです。故にそれがなければ健全で豊かな社会生活を営むことはできないのです。このような認識に基づき、自他の人格や権利への尊重が育まれてくれば、社会生活への理解の基本として、一人ひとりがよりよい自己保存や自己実現に向けた社会生活を営めるようにすることが必要だという考え方を育てるようになるでしょう。

そのためには、まずもって、楽しい時を共に過ごす、いつでもどこでもあたたかなまなざしを注ぐ、間違ったことに対して毅然と律するなど、その子どもがどのような状態にあろうとも、あたたかく、継続した、理解のある、安定した関係性を提供し、自分は愛されている存在、「あの人がいれば大丈夫、私をいつでも受け入れてくれる」という愛情の絆、信頼関係を築き上げていくことが必要です。生きるための安全基地や港になってくれる存在が必要なのです。施設において、このような関係性を一人ひとりの子どもに保障することが重要であり、子どもはこのような存在になってくれる人間に出会いたいと真に願っています。

3. 自分を大切にすること（自己を肯定する人間性の育成）

自分がよりよく生きるためには相手にもよりよく生きてもらわなければならないと前で触れました。だとすれば相手によりよく生きてもらうためにはその相手である自分がよりよく生きなければならないということになります。つまり、自分がよりよく生きるためには自分がよりよく生きようとしなければなりません。言い換えれば、これは、自分を大切に生きていくことを意味しています。

人間が、健全な社会生活を営む上で身につけていくものの1つに「自分を大切にする」ことをあげることができます。自分を好きになったり、自分が生きていくことには意味がある、自分は価値のある人間だと思うなど、自分の存在を肯定的にとらえる感覚をもつことは、子どもが自立していく上で極めて重要です。

自分を大切にするということは、決して人間をわがままにすることではありません。逆に、その年齢や能力に応じてもっとも人間らしい苦しみに直面させることであり、人間が人間らしく生きるための課題を課すことも必要なのです。自ら選んだ道につまずいて一人孤独にその苦難を超克しようとする過程において、人は真に人間的になっていきます。そうした中で、自分の人生を主体的に生きることができるようになっていくのであり、より自分を大切にする存在になっていきます。人生は計画通りにはいきません。もくろみを持ちつつ、もくろみ通りいかないことの方がはるかに多いのです。もくろみがつまずくからこそ、その人間の前途は実り多いものになるのです。

そのような課題を超克していくためには、何よりも人間としての権利を保障された豊かな体験がなくしてはなりません。人間は大切にされた十分な体験があってはじめて自分を大切にできるようになります。しかしながら、施設に入所してくるほとんどの子どもは、不適切な養育を受けており、大切にされた体験が乏しく、自分を大切にできない子どもが実に多いです。したがって、施設においては、一人ひとりの子どもに対して、大切にされる体験とその記憶を積み上げていくことが極めて重要なのです。

4. 考えて対処すること（創造的な問題解決力の育成）

実は、子どもは、このような課題や具体的な生活上の問題や事態を乗り越えるために苦悩したプロセスを通して、自立するための能力や人間性を育成していきます。言い換えれば、その力量や態度は問題解決を媒介にして育成されるのです。

人間は、不完全である以上、つまづかない人間は一人としていません。いやむしろつまづきながら生きているのが人間として常態かもしれません。常に人間はよりよい関係を求めますが、求めるがゆえに対立が生まれ、その解決にむけた取り組みを行うという過程をくりかえしていることの方が多いのではないのでしょうか。よりよい生活を求めて生きていく以上、解決しきることのない発展する問題をもつことになるのがあたりまえであり、その解決に向けて真剣に悩み続けている過程こそ、人間の発達を助長し、自立を促進する原動力なのです。

そして、実際の生活において起こる問題というのは、同じものが1つとしてありません。発生の背景が似ていても、すべて同じ条件というのは実際の生活上の問題においてはあり得ないからです。人間が生きているということはその人間も取り巻く環境も常に変化している以上、かかる問題はすべて違ってきます。したがって、具体的な生活上の問題への解決のしかたというのは、すべて創造的になることを意味しています。

子どもの実生活から切り離し、形式化された観念的な内容について学習させても、日常生活においてはほとんど役には立たないでしょう。人に対しては思いやりのある態度でふれあわなければいけないと子どもに教えたところであまり意味はありません。何故ならば具体的な場面では思いやりのある態度といってもどういう態度をとることが思いやりのある態度なのか迷うことが実に多いからです。ある友人がつまずき困っているときに手を差し出すべきか、見守るべきか、手を差し出すとしたらどのように差し出したらいいのか、具体的な場では迷うことが常なのです。おそらくこの問題の解決を図るために、その子どもは友人の力量や性格などを考えながら迷い悩み、どう解決すべきなのか熟考した上で判断するでしょう。したがって、生きた具体的な問題に対する正解は1つだけではありません。

このような生きた問題への真剣な取り組みを繰り返すことによって、子どもは問題を多角的重層的に把握し、冷静沈着な状況判断や柔軟性のある臨機応変の対応をとれるようになるのです。

まさに、こうした日常生活において直面する切実さを伴った具体的な問題を解決していく過程や解決しきることのない発展する問題の解決へ向けての不断の取り組み過程において見られた苦悩、葛藤、熟考、理解、判断といった能力や態度によって、知的な面も、道徳的な面も、心情的な面も育成されていきます。つまり社会生活を営むのに必要な問題解決力や生きる力を個性的に育成していくのです。

健全な社会生活を営んでいくためには、子どもは、創造的な問題解決をするに必要な力量や態度を身につけていくことが必要不可欠であり、このような問題解決力を身につけていくためには、子ども一人ひとりにこのような生きた具体的な問題解決への取り組みの機会をできるだけ多くつくる必要があります。

5. 基本的な生活を営むこと（基本的な生活力・生活態度の育成）

人間が健全な社会生活を営む上で必要な基本的な生活習慣、規範意識、社会的スキルを育成していくこと、すなわち子どもが社会生活に適応できる生活技術や態度を身につけることは重要です。ただしその場合においても、ただ単に社会生活に適応できればよいというのではなく、人間相互の個性的な自己の確立と発展していく調和のとれた共生とを目指し、社会生活を改善するための適応でなくてはなりません。現実の社会生活を理解し、それに適応するということは、現在に満足せず、矛盾のある不合理なものをよりよいものに変えていこうという建設的な不屈の精神に支えられてこそ、正しくなされることだと考えるからです。

社会適応ができればそれでいいのではないのか、何故そこまで求めようとするのか。それは、子どもの最善の利益、発達の最大限の範囲での確保を追求していく支援には、常

に発展、改善、開発などを追求しつづける考え方に基づいて行うことを求められているからです。

したがって、児童福祉施設における自立支援の立場は、生活上の問題から目をそらし積極的に人間的であろうとせず安易に社会に適応する子どもを育成することを目標とするではありません。困難な問題にぶつかっても安易に逃げることなく対峙し、自ら考え、判断し、責任をもって解決に向けて行動できるような基本的な生活力や生活態度を身につけた子どもの育成です。

ゆえに、ただ社会秩序に適応し、よく守ることができるということだけでは不十分です。われわれがよりよく生きるためには、その社会秩序を改善していく意欲と能力の育成が不可欠です。

常によりよいものに改めようとしなければならないということは基本的な生活習慣においてもいえます。ただ単に習慣化されればよいというわけではありません。例えば、言葉づかいにしても、誰に対してもいつも同じような言葉づかいができればよいというわけではありません。相手や場所などその状況に応じた言葉づかいができるということが大切なのです。

肝要なことは、言葉や言葉づかいの意味を理解し、それを状況に応じて使うことができる、さらに目的に応じた言葉づかいをするためにたえず言葉づかいをよりよいものに変えていこうと努めることのできる習慣を身につけることです。

どんな良い習慣にも限界があるでしょう。したがって、その習慣をもっと良いものに改めていかなければ、その意義を失うことになります。だからこそ、現在の基本的な生活習慣（言葉づかいの習慣）について改めていける基本的な生活習慣（習慣を改める習慣）を確立していくことが極めて重要です。

規則についても同様です。ただ単に規則を守ればよいというわけではありません。規則がつけられた意味を理解し、よりよいものに修正し、改善していく、あるいは新たな規則をつくることのできる規範意識を育てることが肝要なのです。

そのために、施設は、子どもの意見表明や自己主張が活発に行える雰囲気、検討する場、時間を確保しておくことが大切です。

6. 自分らしく生きること（自己実現のために自己変革していく人間性の育成）

自分の不完全さや不健全さを自覚し、その不完全や不健全な面を改善しようと取り組み続ける人間性、すなわち、健全な自己保存、自己実現をめざし自己変革していける人間性も、健全な自立した人間として社会生活を営む上で身につけていくものの1つとしてあげることができます。

人間は、自他の福祉を害さない範囲において、誰しものが幸福な生き方や自己実現を追求できる権利を有するのであって、施設は、その子どもに生まれながらにして潜在的に

有している生命力、個性といった種々なパワーを発揮（エンパワメント）し、自己実現できるよう支援することが必要です。

そこで、考慮しなければならないのが、児童福祉施設に入所してくる子どもの特性です。子どもの多くが不適切な養育を受けてきているために、何らかの問題性を有している場合が実に多いです。施設は、この問題性、つまり不健全さや不完全さについて考慮し、その改善と超克に向けて支援を行わなければなりません。人間は不完全な存在である以上、人格を完成しようとする限り、その不完全さを超克しようと自己変革し続けることを余儀なくされます。まして、未成熟で問題性を抱えている子どもであればなおのことです。

したがって、施設は、個々の子どもが、自己のあり方や問題性などについて深く検討し、自己を受容しつつ、自己実現を指向し、その改善や超克に向け、常に向上・発展的に自己変革し続ける人間性を形成するよう支援しなければなりません。

7. 行動上の問題などの問題性を改善すること（自身の問題性を改善していく人間性の育成）

特に、児童自立支援施設に入所している子どもたちの多くが、いわゆる非行という行動上の問題を行った経験をもっています。そのため、子どもは、1～6の内容を育みつつ、行動上の問題の防止にむけて、自ら行った行為と向き合い、個々の抱えている問題性などの改善をめざし、主体的・自主的に取り組む人間性を育てていくことが必要です。

したがって、施設は、子ども自身が、行動上の問題の再発防止に向け、自ら行った加害行為などと向き合う取組を通じて、自身の加害性・被害性の改善・回復と被害者への責任を果たす人間性を形成するよう支援しなければならないのです。

第4節 保護者・家族とのパートナーシップ

児童福祉施設は、入所している子どものみを支援するだけでは十分とはいえ、その子どもの保護者や家族に対しても、その状況に応じて、家庭復帰や家族の養育機能の再生を目指して、協働したり支援したり調整したりすることが必要不可欠です。

保護者や家族は、子どもにとって航海をするための港です。その港であるはずの保護者や家族が、夫婦関係、親子関係、就労、疾病などの様々な問題が同時に多発してしまい、荒れた海のような状態になってしまったために、小舟である子どもを養育することができなくなり、やむを得ず施設という別の港にお願いせざるを得なかった場合が少なくありません。また、保護者の中には虐待を受けた経験等から不信感を抱いている人、関係者に対して体面を気にする人、入所させたことによって自責の念に駆られている人、子育てへの困惑やあきらめを抱いている人など様々な心情を抱いている方々がいます。そのため、施設は、これまで培ってきた子どもと保護者・家族との関係性を尊重するなど、まずその保護者や家族の立場に立って、受容的・共感的な関わりや傾聴に努め、あせらず時間をかけて保護者や家族との信頼関係をつくっていくことが大切です。また、保護者や家族が安心して相談できるような環境づくりや子どもの状況についての継続的な情報提供をしておくことが必要です。

信頼関係や協力関係をつくるためには、保護者の養育に対する考え方、子どもに対する見方・考え方、家族関係など、保護者の訴えに傾聴しながら、保護者や家族の協力の必要性について説明し、子どもの自立を共に支援するパートナーとして取り組んでもらうように働きかけていくことが大切です。

その上で、施設は、その子ども自身のあり方、その子どもにとっての家庭のあり方、親子関係のあり方、あるいは保護者自身の抱えている問題等に対する認識、支援方針や方法について納得が得られるよう説明するとともに、自立支援計画の策定にあたっては子どもや保護者の意向を十分に聴取した上で、保護者の役割や課題について明示するなど情報の共有化を図り、施設と保護者・家族との養育の協働について確認していくことが必要です。

自立支援計画を策定する際には、その子どもがこれまで育んできた家族関係や育った環境などの連続性を尊重し、可能な限りその連続性が保障できるように熟慮するとともに、家庭の養育力や関係性を回復させ、可能な限り早期に家庭復帰が図られるよう熟考して策定することが必要です。しかし、保護者に対する長期の治療が必要な場合など家庭復帰が困難な場合には、家族の養育機能の再生に向けた支援が必要になります。

実際には、その計画や評価に基づき、施設行事への参加、面会、外出、一時帰宅、あるいは家族療法やペアレンティングプログラムなどを通して家庭関係の調整を実施することになります。可能な限り養育への保護者の自主的な参加を求めますが、保護者に

よっては、子どもに対する支援意欲がないものや保護者自身への援助に対する動機付けがないものもいるので、子どもへの影響を十分に配慮する観点から、組織的に対応することや関係機関や要保護児童対策地域協議会などの協力を得て行うことも必要です。

なお、家族調整を行う際には、子どもの支援をした結果、家族崩壊につながるといった危険性や保護者・家族による加害行為の危険性等も孕んでいることから、児童相談所と十分に協議した上で、適切に役割を分担し、支援を受けながら協働して行うことが不可欠です。

第5節 地域社会との連携・支援

子どもが生活していく上で密接な関係にあるのが、地域社会です。子どもが通う学校、ボランティアをしてくれる地域住民、週末や夏休み等に引き受けてくれる里親、職場実習を引き受けてくれる事業主など、児童福祉施設は、地域住民や関係機関の理解や支援なくして運営していくことは困難です。施設は地域に根ざした、開かれた施設でなくてはならないのです。施設は、児童福祉施設の運営や生活している子どもについて、人権に配慮しつつ、地域住民などに情報提供を行い、理解を深めてもらうことが大切です。理解不足は偏見や差別につながる可能性があります。施設や子どもについて、地域社会に正しい理解をしてもらうことが、その地域で生活する子どもの自立支援を推進していく上で、極めて重要なのです。

そのため、学校、地域ボランティア、里親、医療機関など日常的に関係している方々とは、役員やメンバーとして相互参画、行事への相互参加、施設資源の開放、連絡会や懇談会の実施等を通じて、日頃から密な連携を図り、何よりも相互理解を深め、信頼、協力、協働といった関係を構築し、維持・確保しておくことが大切です。それによって、子どもの自立支援への協力などがスムーズに得られ、子どもの健全育成に結びつきます。

一方、児童福祉施設は、地域における子育て家庭の養育機能の低下が見られる今日、地域に開かれた施設として、今まで培ってきた子育てに関する知識、経験、技術などを、入所している子どもだけではなく、日常の業務に支障がない限りにおいて、地域の子育て家庭や里親に対して積極的に子どもの養育に関する相談に応じ、助言を行うなど、子育て支援活動に取り組むよう努めなければなりません。

そのためにも、施設は、地域の社会資源として、その機能を活用して、地域の子育て家庭や里親のニーズに対応できる相談などの子育て支援サービスなどを積極的に提供していけるよう取り組んでいくことが大切です。また、施設は、地域で行っている子育て支援事業などへの協力、要保護児童対策地域協議会等への参加など、子育て支援を担っている一員として、地域に根ざした子育て支援の推進を図っていくことが必要です。

第6節 施設における自立支援

1. オーダーメイドの自立支援（アセスメントと自立支援計画）

人は十人十色と言われているとおり、人間には一人として同じ人間はいません。すなわち、人間である以上、誰もが固有の全体性あるいはその人らしさというべき個性的な自己をもって生きているのです。

オーダーメイドの自立支援とは、前記の自立支援の理念に基づき、その子どもの個性的な自己の確立・自己実現・自立にむけて徹頭徹尾支援するという立場だということです。個性的といってもその子どもの性質や能力のある部分を対象にしているのではなく、その子どもの全体のあり様やその子どもらしさをもった存在そのものを意味しています。

ある固まったかたいシステムやケア・支援のあり方の中に子どもを押し込めていくのではなくて、一人ひとりの子どものニーズを把握して、その子どもにあったオーダーメイドのケア・支援をしていくことが求められているのです。

単に、すでにある施設のケア・支援システムや機能に、子どもを合わせようとするのではなく、一人ひとりのニーズをとらえてケア・支援を変えていかなければなりません。そういう意味で、子どものアセスメントというのは、子どものニーズ、子どもの養育環境がどういう状況になっているのかというのを把握することであり、オーダーメイドのケア・支援にいかにか近づけていくかということを行う上で、最も重要な取り組みの1つなのです。

このようなアセスメントに基づき、子ども等の意向を十分に尊重しながら、自立支援計画を策定し、ケア・支援を行う、それを評価し、見直すという過程をくりかえす中で、子どもの自己認識、自己受容、自己決定力などが身に付き、個性的な自己の確立に結びつくのです。

2. ケア・支援の連続性・一貫性

そのためにも、子ども一人ひとりのアセスメントや自立支援計画に基づき、ケア・支援の連続性・一貫性がいかに保たれるかというのが、極めて重要なのです。子どもに対する連続的な一貫したケア・支援の提供の確保は、子どもの個性的な自己の確立に必要な要素です。

ケア・支援の連続性・一貫性とは、これまで培い、育んできたものを可能な限り尊重しつつ、一人ひとりの子どもがその子どもらしく個性的に一貫した発達・成長を保障するための支援のあり方、すなわちその子どもの個性的な自己の確立・自己実現・自立にむけて行う支援のあり方、支援システムそのものあり方を意味しています。

子どもには、入所前から退所後まで、その時、その場面において、個性的な自己の確立といった目標の達成を目指した一貫性のある連続したケア・支援が必要であり、保持することが重要なのです。

本来、子どものケアは家庭で連続性を持って行われるものです。しかし、残念ながら施設に入所する子どもは、家庭から一時保護、そして施設入所とケアの場が変更されてきた子どもです。家庭でも連続性を持ったケアがなされていないことも少なくありません。支援者と子どもの出会いはその施設の中でしか行われることはありませんが、その子どもにとっての、別れの連続や不安定さに共感することはできます。それまで子どもが生きてきた経過を認識し、その子どもになって考えることで、如何に不安でつらい中で生きてきたかに思いを馳せることができるでしょう。安定した連続したケアがなされてこなかった子どもが自分を守るためにどれほど人を信用しなくなったり、関係を持つことを拒否するようになったかを共感的に理解することは施設ケアでは最も求められているものであります。

また、児童福祉の現場でその連続性をないがしろにすることは許されないことです。にもかかわらず、実際には職員の交代、施設の変更など、ケアが分断されることは少なくありません。そのような時、どのように人間関係やケアの連続性を確保するかは工夫の要ることです。おそらくこれまで子どもが体験してきたであろう突然の捨てられるような別れではなく、十分な喪の作業がなされるような別れが必要です。職員の交代は十分前から話をし、楽しかった思い出が職員の記憶に残ることを共有し、お別れの儀式があり、移行対象となるような共有するものを与えるなどの工夫も必要です。更に、移行の時期は突然の分断にならないように準備が必要です。例えば、一時保護所から施設に移行する前には、施設の職員が一時保護所を何回も訪ね、一時保護所の職員とともに時間を過ごすことを繰り返すといった移行時の配慮も必要です。また、移行の時期にはソーシャルワーカーの訪問を多くし、移行時にすべてが変わってしまうのではなく、変わらない関係があるという感覚を持ってもらわなければなりません。

子どもは一人の子どもであり、子どもが自立するためのアイデンティティーを育てるには、記憶の一貫性やまとまりが欠かせないのです。子どもを施設に合わせるのではなく、施設のケアはその子どもの一生の一部であることを十分に意識し、前後の流れの整合性を意識し、一人一人の子どもにその歴史も含めてかかわることが求められているのです。

これによって、子どもの自立や健全育成は図られるのです。

3. 「共生共育」

今日までの子どもに対する福祉といえ、子どもを権利主体として位置づけてきましたが、現実にはどちらかといえば権利の享受が中心で、大人から子どもへ、つまり上か

ら下へといういわゆるタテ関係を機軸にして、福祉は行われてきたと言えるでしょう。やはり、今日提唱されている相互に権利を尊重する対等な関係といういわゆるヨコ関係を機軸にして、福祉は行われることが重要です。

大人はよく子どもに素直さを求めます。素直さには、相手の考えや主張を聴く、受け入れるという素直さと、自分の考えや気持ちを話す、受け取ってもらおうとする素直さとがあります。多くの場合、大人が求める素直さというのは聴く素直さであって、自分の考えや意見を述べる、自己主張するといった話す素直さについては求めていることの方が多いのではないのでしょうか。それこそ反対に、たとえ内容的に問題がなく大人の意見であれ子どもの意見であれどちらでもいいと思えることであっても、大人という立場の方を優先し、大人の方が、子どもよりも意見を素直に聴かない、受け入れないことの方が多いのが現状ではないのでしょうか。まさにこれがタテ関係の象徴ともいえる現象なのです。そこには、どこかに自分の方が上だという意識は潜んではいないのでしょうか。人間としての不完全さの自覚が欠如していないのでしょうか。子どもの見方・捉え方の方が純粋で弾力性がある、大人が気づいていなかったことを気づかせてくれることはないのでしょうか。そのような子どもの発言にハッと思い、学んだことはないのでしょうか。ヨコ関係を機軸にした福祉においては、聴く、話すといった両方の素直さを求めているのです。そうしなければ大人一人一人の人生の経験と子ども一人一人の人生の経験の交換という相互交流は成り立たないからです。これまでの子どもの人生の経験から発する生きた言葉を、大人が聴き、受け入れ、大人の人生の経験から発する生きた言葉で応対する、それに対して子どもが生きた言葉で応対するといった相互交流こそ、ヨコ関係を機軸にした生活なのである。不完全さの自覚をもった人間が営む生活なのです。

このように、大人と子どもとが共生する場の中で行われている生きた言葉・態度などの相互交流によって共に育ち合っていくことが、これからの自立支援のあり方ではないのでしょうか。まさにこのような相互交流こそ、福祉の出発点なのです。

児童福祉施設における自立支援というのは、基本的には職員一人一人の存在そのものと子ども一人一人の存在そのものとが真に対峙し、相互の個性的な自己の確立をめざし、上から下へといういわゆるタテ関係ではなく、対等といういわゆるヨコ関係での純粋な経験の交換などを通して人間性を開発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性や人間性のふれあいやぶつかりあいを通して営まれている「共生共育」ということです。

子どもが自立するのを支援するというのは、先人が言っているように実に地味で足の裏と同じように人間を支えていく仕事です。足の裏というのは、普段は決して日の目を見ない所ですが、たかが一本の小さな棘が刺さっただけでも歩くことが不自由になってしまう所なのです。だからこそ、足の裏のように子どもの自立支援を行うことがとても重要なのです。足の裏のような支援というのは、子どもを思うように指導するこ

となどできない、むしろ支援の未熟さを子どもが許容してくれているからこそ共生ができていたのだといった自覚に基づいて行っている支援なのです。

子どもを指導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限り、子どもを変えることはできません。お互いに苦闘している職員と子どもとの共生において、はじめてそこに生きた変化が生じるのです。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時に、子どもの自立を図ることができるのです。

だからこそ、「共生共育」の姿勢をもって子どもの健全育成にのぞむことが極めて大切なのです。

4. 支援・治療的な生活環境づくり（場づくり）

「教護院の人的・物的・空間のすべてが教護に当たらなければならない。」「施設の設計も配置も行事も日課も規則もすべて治療教育の利益を第一に考えなければならない。」（青木延春「非行少年」全国社会福祉協議会 1957）と青木延春が述べているように、施設の中での生活そのものが支援・治療になることがとても大切なのです。職員の職種やその専門性、職員の配置基準、子どものグループ構成といった人的構造、日々の生活の中の構造（建物の配置、寮舎の部屋の配置（プライベートゾーン（居室など）とパブリックゾーン（ホール・リビングなど）の配置）や設備（インテリアなど）などの物理的構造、施設内という制限された生活などの空間的構造、生活日課（一日の生活の流れ）、行事などの時間的構造、規則のあり方と違反したときの対応、子どもの自治などの社会的（規範的）構造や人間関係の作り方やコミュニケーションの支援、グループダイナミックスの把握と支援など、すべてが支援・治療的に行われなければなりません。したがって、職員は、子どもへの支援を展開していく中で、一人一人の子どもの状態、職員との関係、子どもとの関係、子ども集団の状況に関して、十分にアセスメントし、どのように構造を動かして安全で安定した生活の場を形成していくか、常に支援・治療的な意識を持つことが要求されているのです。

行動上の問題などによって表現してくる子どもへの支援・治療の基本は、安全で安定した生活の場やその中の職員が安全基地となり、安心感や信頼感を身につけてもらうことで、子どもたちの行動は自らそれを悪い方向にしむけていきがちなのです。ただ単に生活しているという意識ではなく、施設の職員が互いに助け合いながら、子どもの良い点と問題点を的確に把握し、支援・治療の方向性を定め、生活内での支援・治療を行なうことが重要なのです。

したがって、施設は、常に、子どもに効果的に作用する、影響を与える支援的・教育的・治療的働きかけとしての環境（物的・人的・自然環境）の整備を行うとともに、生活場面を支援的・教育的・治療的に活用することが必要であり、子どもやその集団の状

況を踏まえながら、このような取組によって子どもが安全で安定した生活を送れることができる良好な生活環境づくりを行っていかねばならないのです。

※本章は、相澤仁「児童自立支援の理念について」(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(3-13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あり方に関する研究会」報告書(2006)
- 厚生労働省雇用均等児童家庭局家庭福祉課監修「子どもの権利を擁護するために」日本児童福祉協会(2002)
- 厚生労働省雇用均等児童家庭局家庭福祉課監修「子どもを健やかに養育するために」日本児童福祉協会(2003)
- 児童虐待防止対策支援・治療研究会編「子ども・家族への支援・治療をするために」日本児童福祉協会(2004)
- 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 一子ども自立支援ハンドブック」日本児童福祉協会(2005)
- 児童自立支援計画研究会編「子ども・家族への支援計画を立てるために 一子ども自立支援ガイドライン」日本児童福祉協会(2005)
- 高橋重宏監修 児童福祉法制定60周年記念全国子ども家庭福祉会議実行委員会編「日本の子ども家庭福祉 児童福祉法制定60年の歩み」明石書店(2007)
- 才村純「子ども虐待ソーシャルワーク論」有斐閣(2005)

第3章 子どもの権利擁護

第1節 子どもの権利擁護の基本

1. 日本国憲法

施設における子どもの権利擁護を考える前提として、子どもの権利が法律で、どのように定められているかということを理解しておく必要があります。もともと社会的養護の分野は、親権者との関係でいろいろな調整が必要な課題も多く、特に児童自立支援施設の場合は、入所する子どもの多くが非行などの行動上の問題をきっかけとしていて、社会的な入所要請が強く働いて入所が決められる傾向もあり、さまざまな権利に関する問題が生じやすい特徴があります。例えば親権者が入所に反対する気持ちがあっても、その気持ちに反して措置される場合や、子ども自身が入所に納得していない場合があります。また、親権者と子どもとの相互の信頼が欠如している場合もあり、権利や人権に関しての課題は多く存在していると考えられます。

子どもの権利に関する法令の中でも、特に強い権限を持つものが日本国憲法です。憲法第 11 条は、国民は、すべての基本的人権の享有を妨げられないと規定しています。この国民には当然に子どもも含まれます。しかし、うっかりしていると、子どもと基本的人権とが結びつかず、子どもを国民から除外してしまう、基本的人権の享有者ということからはずしてしまうということが生じかねません。子どもは子どもであることから、なんらかの制限を受ける場合もあり得ますが、それは基本的人権がないということではなく、子どもとしての特別な立場から生じるのです。

憲法第 25 条の、すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有するという「生存権」や、第 26 条のその能力に応じて、ひとしく「教育を受ける権利」を有するというような子どもにとって大切な条文もあります。また、第 31 条から第 32 条にかけての、法律の定める手続きによらなければ、その生命若しくは自由を奪われ、又はその他の刑罰を科せられず、何人も、裁判所において裁判を受ける権利を奪われないといった、「裁判を受ける権利」などの手続保障の考え方も、犯罪・非行にかかわる児童自立支援施設では意識しておく必要があるでしょう。

2. 子どもの権利条約と四つの権利

憲法第 98 条は、日本国が締結した条約および確立した国際法規は、これを誠実に遵守することを必要とするという「条約尊重原則」の規定を置いています。子どもの権利の基本を定めた条約が、児童の権利に関する条約（以下、「子どもの権利条約」という。）です。これは条約ですから、憲法第 98 条が求める誠実に遵守するべきものにあたります。したがって、国内の子どもに関するさまざまな法規とともに、またはそれ以上に、

子どもの権利条約も子どもの権利擁護のための重要な法的根拠となります。つまり、社会的養護に関わる者にとっても、国内規定の理解と同時に、子どもの権利条約に関する理解も大切になるのです。

子どもの権利条約は、このような制度的な重要さと同時に、その内容についても、重要な条文をかかえています。20世紀に世界は大きな戦争を何度も経験し、その下で多くの子どもたちが犠牲になりました。このことへの反省を下敷きに、国連が子どもの権利宣言（1959年）の20周年記念として条約の作成を開始し、結局30周年記念にあたる1989年までかけて議論し、やっと合意に至ったのです。この条約は、子どもを守ることについて国際的な知恵を集約した、いわば子どものための人権カタログの意味をもっています。

子どもの権利条約は、一般に、「生存」、「発達」、「保護」、「参加」の四つの権利を軸に構成されていると説明されます。

まずは「生存」、つまり生きることを保障するという役割があり、このことは人権の基本中の基本です。子どもたちは健康に生まれ、安全な水や十分な栄養を得て、健やかに成長する権利を持っています。

「発達」について、子どもたちは成長発達する主体であり、単に生きていれば良いわけでも、常に保護され守られているだけで良いわけでもありません。健康に成長し、発達することができるように条件が整備される必要があり、特に教育を受ける権利も大切になります。

「保護」という点では、子どもたちは、差別や虐待、搾取などから守られるという点が強調されています。紛争下の子ども、障害をもつ子ども、少数民族の子どもなどは特別に守られる必要がありますし、児童虐待やいじめの被害者などもしっかり保護されることが必要です。

「参加」について、子どもたちは自分に関わることに主体的に参加し、解決することを通して、自ら自分のことを決めるという経験を積むことが大切です。そのことが、主体的に自分が参加する社会を作り上げ、最終的には民主的な力を身につけた大人へと成長することにつながるのです。そのため、自分の考えや信じることを発信でき、相応に考慮されたり、指導されたりということが保障されることが重要になります。

このように、子どもの権利は、大人が子どもに対して与え、子どもたちはそれを恩恵的に受け取るということでは十分ではなく、子ども自身が自分に関係のあることについて自由に意見を表明したり、社会的に許されるグループを作ったり、いろいろな活動することが必要になります。

こういった子どもの権利についての大切な視点は、施設での子ども支援を考える際に、常に考慮しておく必要があります。

3. 子どもの最善の利益の考慮

ここでは、子どもの権利条約の中でも、特に大切な項目だけを解説します。

子どもの権利条約第3条1項は、「児童に関するすべての措置をとるに当たっては、公的若しくは私的な社会福祉施設、裁判所、行政当局又は立法機関のいずれによって行われるものであっても、児童の最善の利益が主として考慮されるものとする」と規定しています。ここから「児童の最善の利益」という考え方が強調されることとなります。この条文は、最初に、公私の社会福祉施設をあげていますが、この社会福祉施設は児童福祉法の施設のように狭くとらえるのではなく、子どもに何らかの影響を直接に与えるような施設・機関を想定したものと考える必要があります。しかし、子どもへの関与度が特に強い社会的養護の施設、中でも児童自立支援施設は、子どもへの直接的な影響が著しく大きな施設であるだけに、子どもの最善の利益を強く意識した支援を行う必要があります。

同条の2項以下は、以下のような規定を置いています。

「第2項 締約国は、児童の父母、法定保護者又は児童について法的に責任を有する他の者の権利及び義務を考慮に入れて、児童の福祉に必要な保護及び養護を確保することを約束し、このため、すべての適当な立法上及び行政上の措置をとる。

第3項 締約国は、児童の養護又は保護のための施設、役務の提供及び設備が、特に安全及び健康の分野に関し並びにこれらの職員の数及び適格性並びに適正な監督に関し権限のある当局の設定した基準に適合することを確保する。」

これらは、いずれも社会的養護に関する締約国（条約を批准した国）の責任を明確にしており、実際のサービスやその条件などについて示した条文となっています。

4. 子どもの意見表明権と参加の手續保障

子どもの権利条約第12条は、子どもの意見表明権について規定しています。しかし、意見表明権を保障することとどまらず、発達と参加について重要な意味を持つ条文です。その一方で、子どもの権利条約の批准前後に、特に教育関係者や福祉関係者から、この条約に関して懸念する声が上がったのも、この意見表明権に関してが中心でした。それだけでなく勝手なことを言いがちな子どもたちに、自由に好きなことを言うことを権利として保障すると、大人の指導ができなくなるのではないかといったものでした。しかし、このような解釈は、意見表明権の意味を誤解したものであったように思われます。

同条第1項は、「締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする」と定めています。

正確に読めば分かるように、子どもは自由に自己の意見を表明できるということを保障する一方、何でも聞き入れるということではなく、その子どもの年齢や成熟の状況によって考慮するのだと規定しているのです。子どもが意見表明したことを何でも聞き入れるということを求めているわけではないのです。もっとも、子どもに意見表明の権利を与える限り、大人にはそれをしっかり聞いて受け止めるという姿勢が求められます。その上で、大人の責任として、表明された内容について、相応に考慮しつつ判断するという姿勢が求められているのです。

ここでは、自己の意見を形成する能力のある児童とはいったい何歳なのかといったことも、しばしば議論されます。しかし、これは何歳という年齢の問題ではなく、その児童なりの意見を表明し、それを大人が受け止めるという一連の経験を繰り返す中で、自己の意見を形成する能力が養われていく、そういった成長発達を支えるものとして考える必要があります。その能力は、考慮すべき成熟度の一部であり、そのことを通して、考えたり自己を統制したりする力が高まるということは、児童自立支援施設での支援を考える上でも重要なヒントを含んでいます。

第12条第1項を受けて、第2項は、「このため、児童は、特に、自己に影響を及ぼすあらゆる司法上及び行政上の手続において、国内法の手続規則に合致する方法により直接に又は代理人若しくは適当な団体を通じて聴取される機会を与えられる」と定めています。

この規定は、司法や行政の手続きと密接な関係をもつ児童自立支援施設において、特に重要な意味をもちます。ここでは、児童に影響のある手続を行う場合に、かならず意見を聴取する手続きを保障する必要があるということです。本人が意見表明できない場合には、代理人等にその機会を与える必要があります、その手順を保障しなかった場合には、条約の趣旨からすると、手続き自体が本条違反となったり、無効となったりする可能性があるということです。特に児童に対して懲戒や措置変更などの手続を行おうとするとき、このことは大きな問題となりえますから、常に考慮に入れておくべき規定です。

このほかにも、子どもの権利条約はいくつもの大切な理念と規定とをおいていますから、しっかり読み込んで理解をしておく必要があります。

第2節 施設の権利擁護に対する取組と運営

1. 児童自立支援施設の支援と権利擁護

児童自立支援施設は、個々の児童の状況に応じて必要な指導を行い、その自立を支援し、あわせて退所した者について相談その他の援助を行うことを目的としており、その営み自体は子どもの権利を擁護するものであることは間違いありません。しかしなが

ら、入所については、非行等の行動上の問題が前提となるため、地域社会などから、児童を閉じこめておいてほしいとか、当分帰さないでほしいといった、刑事施設などと誤解したようなことを求められる場合もあります。社会的養護の施設であり、開放処遇を前提とする下で支援をつづけ、効果をあげることが、結果的に社会からの要望と一致するのであり、懲罰施設として存在しているのではないということを、日頃から地域や関係機関に理解してもらおうと同時に、児童や保護者にもきちんと伝えることが大切です。

児童自立支援施設は、「個々の児童の状況に応じて必要な指導を行い」と規定するように、子どものかかえる状況に応じた個別的支援が求められており、施設の支援に関する枠組みはあるとしても、児童をその枠に従わせることが支援でなく、児童の個別的理解や、個別的プログラムに基づく支援が求められているのです。

一方で、児童自立支援施設の支援は、児童の変化を期待するものでもあり、間違った行動を修正させるということが求められるために、児童の行動を全否定したり、施設のルールに無条件に従わせようとしたりする可能性が生じやすく、そこに権利侵害の生ずる危険性が高くなります。また施設の特性として、外部の目が届きにくく、実際の支援の状況が外部に誤解される形で伝わることもあり得るため、特に権利擁護に配慮した取り組みを意識するとともに、支援の内容について、保護者や外部機関、地域などの理解を得る努力が求められます。

2. 児童自立支援施設の運営指針から

次に、児童自立支援施設の運営指針で示される権利擁護について、確認することになります。

(1) 子どもの尊重と最善の利益を考慮する取り組み

前述の、子どもの権利条約の理念を、施設や職員が施設運営や支援においてどのように具体化するのかが問われることとなります。そのため、施設内で共通の理解を持つために、研修などの不断の努力と、個々の支援に反映させる検討と実践が求められます。

また、子どもの権利の内容を子どもに伝えることも大切です。子どもの発達段階に応じて、子ども自身の出生や生い立ち、家族の状況などについても、子どもに適切に伝えることが求められます。

子どものプライバシー保護については、規程・マニュアル等を整備し、職員にも周知することが必要です。特に権利侵害の生じやすい、通信、面会に関するプライバシーの扱いや、生活場面等のプライバシー保護について、規程やマニュアル等の整備や設備面等の工夫などを行い、明確化することが大切です。

子どもや保護者の思想や信教の自由を保障することも求められます。

一方で、保護者の思想・信条によってその子どもの権利が損なわれることがないよう配慮する必要もあり、子どもの最善の利益を守るという視点で、保護機能を果たすことも必要です。

(2) 子どもの意向や主体性への配慮

① 子どもを権利の主体としてとらえ、その参加を極力保障し、意見表明を尊重する取り組みが求められます。そのため、意向を把握する具体的な仕組みを整備し、その結果を踏まえて、支援内容の改善に向けた取組を行うことが大切です。

このことは、日常的な会話のなかで発せられる子どもの意向をしっかり受け止めることはもちろん、子どもへの意向調査や個別面接等を行い、改善課題の発見に努めることも求められます。またその結果を実際の改善へと活かすことが必要です。この改善を検討する場面についても、子どもたちが参画できる検討会議等を設けるなどの工夫が望まれます。

② 子ども自身が、自分たちの生活全般について自主的に考える活動を推進し、施設における生活改善や自立する力の伸長に向けて積極的に取り組むことを推進する必要があります。

③ 施設が行う支援について事前に説明し、子どもが受け身にならず、主体的に選択（自己決定）できるよう支援することも大切です。そのために、子どもの知る権利を保障し、主体的に問題解決を行う力を高めるため、子どもに対して適切な情報提供を行うことが必要です。また、子どもの発達段階に応じて自己決定できる力が備わるよう、丁寧に対応する必要があります。

(3) 入所時の説明等

① 入所時に、子どもや保護者等に対して、施設の役割や支援の内容を正しく理解できるように工夫を行い、情報提供することが必要です。

不安をもって入所してくる子どもに対して、施設の内容がわかりやすく紹介された印刷物を提示したり、希望があれば見学に応じたりするなど、養育内容を正しく理解できるように工夫を行うことが大切です。

② 入所時には、支援の内容や施設での約束ごとについて、子どもや保護者等にわかりやすく説明することも必要です。

このことは、単に説明というだけでなく、入所についての条件ともなる、インフォームドコンセント（正確な情報を伝えられた上での合意）の意味も持ちます。その際は、子どもの不安を解消し安心感を与えるように、担当者が温かみのある雰囲気の中で、施設生活や入所中の面会や外泊等を理解できるよう説明する姿勢が求められます。

施設生活における規則や行動に一定の制限があることについても説明し、理解してもらいようにすることが大切です。

また、家庭裁判所から保護処分として入所する子どもについては、抗告の手続について説明し、抗告の意思表示があれば適正に取り扱うなど、配慮ある対応をすることも、権利擁護として重要なことです。

(4) 権利についての説明

入所時か早い時期に、子どもに対し、権利について正しく理解できるよう、わかりやすく説明することが必要です。また、権利ノートやそれに代わる資料を使用して、施設生活の中で守られる権利について随時わかりやすく説明すると同時に、子どもの状態に応じて、権利と義務・責任の関係について理解できるように説明します。

(5) 子どもが意見や苦情を述べやすい環境

① 子どもがどのようなことについても、安心して相談したり意見を述べたりすることができるよう、相談方法や相談相手を選択できる環境を整備しておくことが必要です。その上で複数の相談方法や相談相手の中から自由に選べることを、子どもや保護者にわかりやすく伝えるため、相談に関する説明文書を作成して配布することや、日常的に相談窓口を明確にした上で、内容をわかりやすい場所に掲示するなどの取り組みが求められます。

② 苦情解決の仕組みを確立し、子どもや保護者等に周知するとともに苦情解決の仕組みを機能させることは非常に大切なことです。

2000年の社会福祉事業法から社会福祉法への改正により、福祉利用者の権利擁護の仕組みが定められました。その一つとして、すべての社会福祉事業者が苦情解決の仕組みに取り組むことが求められ、福祉のサービス内容に不満や要望がある場合には、第1段階として利用者と事業者との話し合いの仕組みが定められています。そこでは施設の職員が苦情受付担当者となり、利用者からの苦情内容を受け付け、利用者が希望する場合には施設の第三者委員を交えて話し合いを行うことが必要とされています。その際の苦情解決責任者は施設長などが担うこととされています。

この第1段階で解決できない場合や、子どもや保護者が施設以外のところで相談したい時は、第2段階として、都道府県の社会福祉協議会に公正・中立な第三者機関として運営適正化委員会が設置されていますので、そこに相談することができることになっています。このような、社会福祉法も念頭においた、苦情解決の体制の整備がもとめられています。そこでは、意見箱の設置や専用電話や無料はがき（料金受取人払郵便）の用意など、苦情などを表明しやすい工夫も必要が求められます。

特に苦情解決責任者の設置、苦情受付担当者の設置、第三者委員の設置と役割や苦情申し出の方法など、苦情解決の仕組みを文書で配布するとともに、分かりやすく説明したものを掲示することが必要です。

③ 子どもや保護者からの意見や苦情等に対応するためのマニュアルを整備し、迅速に対応することが不可欠です。そのため、苦情や意見・提案に対して迅速な対応体制を整えることや、出された苦情や意見を施設運営や支援の改善に反映させることが大切です。意見などを受け止めたとしても、子どもの希望に応えられない場合もあり、その場合には理由を丁寧に説明するということも、手続き的にも子ども等との信頼関係を築くためにも必要なことです。

(6) 被措置児童等虐待対応

児童自立支援施設の入所児童に対して、施設長は児童福祉法や児童虐待防止法上の保護者となりますから、万一施設長が虐待行為を行った場合は、児童虐待防止法に基づく児童虐待となります。しかし、その他の職員は保護者ではないので、職員の行う虐待行為は、児童虐待防止法上の児童虐待にはあたらないということになります。

しかし、施設内での職員等による虐待行為についても手立てを講じる必要があるとされ平成20年に児童福祉法第33条の10から第33条の17に、新たに被措置児童虐待の規定が加えられました。この場合の虐待とは、児童虐待防止法第2条の虐待の定義とほぼ同様で、次のように規定されています。

- ① 被措置児童等の身体に外傷が生じ、又は生じるおそれのある暴行を加えること。
- ② 被措置児童等にわいせつな行為をすること又は被措置児童等をしてわいせつな行為をさせること。
- ③ 被措置児童等の心身の正常な発達を妨げるような著しい減食又は長時間の放置同居人若しくは生活を共にする他の児童による前二号又は次号に掲げる行為の放置、その他の施設職員等としての養育又は業務を著しく怠ること。
- ④ 被措置児童等に対する著しい暴言又は著しく拒絶的な対応その他の被措置児童等に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと。

このような被措置児童虐待を受けたと思われる児童を発見した者は、速やかに、これを都道府県の設置する福祉事務所、児童相談所、権限を有する都道府県の行政機関、都道府県児童福祉審議会若しくは市町村又は児童委員を介してこれらの機関に通告しなければならない、と義務づけています。この通告の義務は、当該施設の職員に対しても適用されるので、その場合児童福祉法第33条の12第5項は、施設職員等は、第1項の

規定による通告をしたことを理由として、解雇その他不利益な取扱いを受けないとも規定していることから、当然に内部からの通告も想定しているということになります。

また、同条第3項は、被措置児童等は、被措置児童等虐待を受けたときは、その旨を児童相談所、都道府県の行政機関又は都道府県児童福祉審議会に届け出ることができるとも規定していますので、この権利を子どもが行使できるような体制を整備すると同時に、この届出を妨害することがないように、次のような配慮が求められます。

- ① いかなる場合においても体罰や子どもの人格を辱めるような行為を行わないよう徹底することが求められます。(そのため、以下のようなことが重要となります。)
 - ・就業規則等の規程に体罰や虐待の禁止を明記する。
 - ・子どもや保護者に対して、体罰や虐待の禁止を周知する。
 - ・体罰の起こりやすい状況や場面について、研修や話し合いを行ない、体罰を伴わない指導援助の技術を職員に習得させる。
 - ・施設内の常識を常に麻痺化させない努力や、体罰や子どもの人格を辱めるような行為へと気づかないうちに発展していかないように十分な振り返りを行う。
 - ・職員が相互に、迷いや過剰な対応をいさめ指摘できる関係を作る。
 - ・子どもの挑発に乗らないで、子どもの行動の背景にある痛みを見据えて対応できるようにする。

- ② 子どもに対する暴力、言葉による脅かし等の不適切なかかわりの防止と早期発見に取り組むことが必要です。(そのため、以下のようなことが重要となります。)
 - ・暴力、人格的辱め、心理的虐待などの不適切なかかわりの防止について、具体的な例を示し、職員に徹底する。
 - ・子ども間の暴力等を放置することも不適切なかかわりであり、防止する。
 - ・不適切なかかわりを防止するため、日常的に会議等で取り上げ、行われていないことの確認や、職員体制や密室・死角等の建物構造の点検と改善を行う。
 - ・子どもが自分自身を守るための知識、具体的な方法について学習する機会を設ける。

- ③ 措置児童等虐待の届出・通告に対する対応を整備し、迅速かつ誠実に対応する。
(そのため、以下のようなことが重要となります。)
 - ・被措置児童等虐待の事実が明らかになった場合、都道府県市の指導に従い、施設内で検証し、第三者委員会の意見を聞くなど、施設運営の改善を行い、再発防止に努める。

(7) 他者の尊重

子どもたちは、施設内で権利を擁護されることを通して、自分自身の権利を自覚し、自分自身の権利を守る力を育むことができます。その際、自分の権利と同様に他者の権利を守り、他者を尊重することを学ぶことも大切です。

そのため、様々な生活体験や多くの人たちとのふれあいを通して、他者への心づかいや他者の立場に配慮する心が育まれるよう支援することや、信頼感を獲得するなど良好な人間関係を築くために職員と子どもが個別的にふれあう時間を確保することなどが大切です。また、同年齢、上下の年齢関係などさまざまな人間関係を日常的に経験できる生活環境を用意し、人格の尊厳を理解し、自他の権利を尊重して共生できる人間性を育てるよう工夫が必要です。

第3節 職員としての子どもの権利擁護に対する取組・支援

子どもの権利擁護に対する職員の意識を高めるために、まず施設全体として、子ども一人一人の人格を尊重した運営が行われなければなりません。そのために施設は、関係機関や地域との協働を図りながら子どもの権利擁護に取り組むことにより、常に開かれた運営に努めることも必要です。その上で、以下のような職員としての子どもの権利擁護に対する取組や支援が推進されていきます。

1. 一人一人の職員の子どもの権利擁護についての理解

不適切な養育を受けてきた子どもに対して安定した生活や適切な支援を提供すべき施設において、職員の体罰や虐待が子どもの人格に計り知れない多大なマイナスな影響を及ぼすかということについて理解するとともに、軽はずみな言動やなにげない言動によって子どもが傷ついているという認識を持つことが大切です。また、子どもからの挑発的な言動や衝動的な言動などに対しても、子どもへの権利侵害は絶対にしないという強固な意志をもって対応することが大切です。そして最も適切な支援によって対応できる専門性を身につけなければなりません。

施設職員一人一人が、子どもの権利に関する擁護者、実践者であること意識し、その業務のすべての場面において、子どもの権利を擁護する姿勢を示すことが大切です。また、それぞれの施設において確認された目標や方針を実現するため、組織的に対応することが求められているのであり、その施設の職員として、各人の知識や技術の向上を図りつつ、それが独りよがりな支援となることがないように、法令やガイドライン、施設の運営方針などにそった実践をこころがける必要があります。

そのため、特に子どもの権利擁護ということについて、職員自身がどのように理解し、実践するのかという点については、自己覚知、自己理解と自己点検を行うことが必要です。またさまざまな研鑽を重ねて、自身の人権感覚を磨くことが必要とされます。

2. 職員間の連携と情報の共有

施設においては、職員が集団処遇において人間関係をうまく取れない関係不全の子どもに対応に苦慮して、その結果として感情的に対応してしまい、体罰や虐待を行いそうになることがあります。

この予防のためには、職員と子どもの1対1の対応の際に、そのやりとりを見守る職員の存在が必要です。その職員は対応している職員の視野の中に居て、子どもと職員のやりとりを見守り、状況によっては介入して子どもへの対応を交代する役割を担います。これは支援のスキル向上を図る他に、職員側のクールダウンのためにも必要なことです。

子どもと職員、子ども同士のトラブルがあった場合は、さらに管理職やSV（スーパーバイザー）等の職員に連絡をして見守りを要請することも必要です。これは子どもの行動上の問題に対応するだけでなく職員の虐待防止や早期発見に繋がることとなります。同様に、寮舎での生活場面に限らず学習場面や部活動場面においても、担当職員に対して同様の連携体制が必要です。

また、体罰や虐待の予防や早期発見のためには、日々の子どもの記録を丹念につけることが大切です。LAN システム等の活用により、寮や学校での子どもの生活ぶり、他の子どもとの関係、そして職員との関係等を具体的に記録し、他の職員がその情報を的確に把握し共有すること、朝の打合せ会などでの口頭伝達も重要なこととなります。職員全体が子どもと職員の情報を共有することは、子どもの状況に応じた適切な支援や早期発見などを可能にするものであり、最大の予防策となります。その際はもちろん、子どもの個人情報の保護については十分留意しなければなりません。

3. 職員研修の充実

子どもの権利擁護や子ども対応スキルを習得する職員研修は、継続的に実施していく必要があります。特に近年は発達障害のある子どもへの対応に苦慮する職員が多く、不適切な対応に及んでしまうリスクが高いことから、これらに関する知識や対応スキルを習得する研修は必須です。また、ヒヤリハットケースQ&Aなどのデータを蓄積し、その対応方法について共有することも有効です。

さらに、虐待防止のための見守り・介入を行う立場となる職員に対する研修の実施も重要です。実際に起こり得る場面を想定してロールプレイによる演習等を通してスキルや手続きを習得していくことで、実際の場面での介入や解決が可能になります。このよ

うな研修を定期的実施することで、施設自体が組織として取り組んでいるという意識付けに繋がっていきます。

第4節 権利擁護に関して特に配慮を要する課題

1. 支援上の権利制限のとりえ方

児童自立支援施設は、その目的から、他の児童福祉施設以上に生活上の制限が多くならざるを得ない特性があります。たとえば施設内に学校が設置されるなど、施設内で生活のほとんどが完結するため、拘禁することが目的ではないとしても、施設から外出や帰省する機会は少なく、その場合の条件も厳しいものとなります。帰省から施設に戻ってきた場合、所持品検査を行うのはどの施設でも見られますが、その具体的な方法には大きな差があるようです。同様に、外部の人に手紙を出したり、電話をかけたというということについても、刺激を遮断したり、無断外出を防ぐ目的から、制限が行われています。

このような、児童自立支援施設特有の制限は、その部分だけとらえると、一見権利侵害や虐待のように受け取られる可能性もあります。しかし、その規制や権利の制限が児童自立支援施設での支援において不可欠なものであるなら、むしろしっかり実施する必要があります。なお、その制限が合理的で、権利侵害にあたらないというためには、適切な手続きの確保と、支援内容の検討・見直しを行うことが大切です。具体的には、

- ① 施設において組織的に、権利侵害と受け取られる可能性のある支援方法を洗い出し、適切かの検討を行うこと。その際には、必要性と方法の妥当性を明確に説明できることを前提とすること。
- ② 支援方法の条件や限界、手続きなどを文章化して、児童相談所などの関係機関や施設の第三者委員とも相談し、その適否を検討すること。
- ③ 支援方法を全職員で確認し、常に共有すると同時に、定期的に見直す仕組みを作ること。
- ④ 実際の支援場面では、子どもや保護者に説明責任を果たすこと。

などが求められ、組織としての対応を心がけ、職員の個人プレーにならないように留意する必要があります。

2. 行動上の問題への対応

日常生活において子どもの行動上の問題は、常に起こりうるので、行動上の問題への対応の基本は、日頃から子どもからの相談に丁寧に応じ、助言などを行い、職員と子ども

もの信頼関係の構築を心がけることで、予防効果を発揮することです。その際に問題発生の防止を意識しすぎて、規制の多い管理的な支援にならないように気を付けます。

対応の基本となる留意点としては以下のようなものがあげられます。

- ・行動上の問題は子どもからのサインであることを理解すること
- ・行動上の問題について子どもが理解できるよう説明すること
- ・規則を遵守する事の大切さを説明すること
- ・行動上の問題に陥らないような環境を整えること

次にそれぞれの行動上の問題への対応の留意点について述べます。

① 無断外出への対応の留意点

無断外出は、子ども本人のみならず他児童や施設全体に大きな影響を与えます。

- ・生活全般に言葉の乱れなど子どもの様子に変化がないか注意すること
- ・子ども間の人間関係の変化について注意すること
- ・無断外出後に非行行為がエスカレートする場合もあり、早期発見、早期保護に努めること

無断外出時の身柄の確保や保護場面あるいはトラブルの場面等において、子どもが興奮したり反動的である状況では、十分に時間をかけてタイムアウトなどにより子どもの心理的な安定を図ることが重要です。

決して子どもの興奮を高めるような威圧的な対応などに陥らないよう十分な注意が必要です。

② 暴力行為への対応の留意点

日常生活において、暴力が否定される文化を構築しておくことが、安全、安心、快適な生活の保障へと繋がります。

- ・定期的に暴力について子どもが考える機会を設ける（ポスターを作るなど）など、子どもと職員が共に暴力が否定される健全で心豊かな文化を作ること
- ・子ども間の暴力の放置は被措置児童等虐待となることを十分に認識しておくこと
- ・日頃から子ども間の力関係や、力の弱い子どもの変化、夜間の様子等を把握し、子ども間暴力の防止または早期発見に努めること

③ 自傷行為への対応の留意点

入所前の被虐待経験や精神疾患、入所後の不安定感などにより、自分の身体を傷つける自傷行為に及ぶことがあります。

- ・日頃から子どもとコミュニケーションを図り、子どもの気持ちや精神状態の把握に努めること
- ・ストレス要因を軽減、除去すること
- ・カウンセリングの必要性について検討すること

④ 発達障害児等への対応の留意点

発達障害のある子どもの場合、しばしば集団活動をともにすることができず、他の子どもからの批判的、いじめの対象となることもあります。また、他児の迷惑となる行動をすることも多い傾向があります。他児からの批判が、発達障害を持つ子どもの情緒を不安定にさせることで、さらに行動上の問題がエスカレートするという悪循環もしばしば生じます。

他児とのトラブルを避けるために、本人及び他児に対して医師が障害について告知し、お互いの理解を深めることが、行動上の問題を予防することに繋がることがあります。

その際、診断名はあくまで個人のプライバシーであり、自立支援上必要な場合には、保護者にその旨を伝え、本人に告げることへの了承を得なければなりません。

本人に告知を行っても、すぐに受け入れられるとは限りません。「障害」と名前がついても、「悪い」「欠陥」という意味を持たないことを説明し、自らの特徴を受容させることが必要です。その上で他児に説明をするという段取りを十分意識した上で、告知後は十分にフォローし行っていくことが重要です。

⑤ 行動上の問題が発生した時の対応

行動上の問題を起こした子どもに対し、子どもの心情を十分に聞く姿勢が大切です。そのために普段の生活から予測可能であっても決めつけた言い方をしてはなりません。

そして、問題となった具体的な行動や背景に焦点を絞り、じっくりと子どもの意見を聞くことが大切です。

また同時に、その行為の理由をアセスメントする必要があります。子ども本人が意図的に行動しているとは限らないのですから、子ども本人の気づきを助けるという視点も大切です。また、パニックなどで自傷他害の危険性が高い場合には、タイムアウトなどを応用して子どもの安全を図ります。

⑥ 特別支援日課

特別支援日課は、行動上の問題の原因や背景を探り、また子ども自身が冷静に自分の課題について振り返ることを目的とします。通常日課と異なる支援となるため、常に子どもの権利擁護を意識し、子どもの権利を制限する以上に子どもに利益があるというこ

とを説明できなければなりません。また、あくまで子どもへの支援に寄与する内容でなければなりません。子どもへの懲戒は必要最小限とします。特別支援日課の実施には以下のような留意点があげられます。

ア 支援プログラム(ケアプラン) の策定

内容等については、個々の子どもの状況を十分勘案し、所属課長等と協議した上で、科学的に有効な内容や方法を用いた支援プログラムを策定し、決裁を経て行います。作業や個別面談及び課題作文などを行うとしても、単なる罰則として捉えられないように、子どもにプログラムの内容や方法及びその有効性や効果について説明し、理解を求めることが必要です。

また、職員はこのプログラムを策定するにあたり、将来、子ども自身が社会生活を送る上でトラブルやつまづきを経験した際の問題解決能力を向上させることや、セルフコントロールやセルフケアを形成するための重要な方法を示唆していること、子どもが養育者になった際に実子等への対応のモデルになることを十分に認識しておく必要があります。

イ 期間

期間については、原則を規定しておき、入所時に子どもにも周知をしておきます。予定期間について、子どもに見通しを持たせるために説明を行います。期間の延長が必要になった場合にも手続きを経た上でその旨を子どもに伝え、期間が長期化する場合には関係者が協議し、プログラムの見直しを行います。

ウ 生活制限

普段の生活に比べて生活制限がなされる場合は、留意点として、

- a いかなる方法によっても子どもに身体的に苦痛を与えてはいけません。

身体的苦痛を与える行為としては、長時間同一の姿勢でいることも含まれるので、適切な範囲内で対応します。

例えば、正座は罰則として行ってはなりません。

- b いかなる方法によっても子どもの人格を辱めてはいけません。

人格を辱める行為である見せしめ、無視、放置、不当な差別待遇などにより精神的に著しい苦痛を与えない対応をします。

- c 基本的な日常生活を保障します。

食事や間食を与えない、入浴をさせない、睡眠時間を確保しないなど、基本的な生活の保障を妨げることのないような対応をします。

- d 教育を受ける権利を保障します。

教育の機会を損なうことのないよう、可能な限り学校での授業に適合した学習内容を学ぶ時間を設け、適切な期間と時間を設けて実施します。

エ 支援プログラム終了後の報告及び検証

支援プログラムに基づいて行った具体的な支援内容やその効果などを所属課長等に報告し、決裁を経て、子どもや他の職員に説明することが必要です。なお、効果が上がらなかった場合には、関係職員を中心として協議を行い、支援プログラムについて検証するとともに、次の対応策を検討することが必要です。

3. 懲戒の考え方と濫用の防止

児童福祉施設の長に対しては、児童福祉法第 47 条において子どもの福祉のため必要な措置としての懲戒に係る権限が与えられています。

懲戒は、子どもの最善の利益を考え、子どもが心身ともに健やかに育つことを願い、本当に戒めなければならないことに対する支援です。自他に迷惑のかかる言動やルール違反等の行動上の問題が子どもに生じた場面に、懲戒が必要となる場合があります。こういった場面は、児童自立支援施設においては、しばしば起こりうることです。懲戒には、注意、叱責、説諭等の言葉に関するものから行動の制限等に関するものもありますが、子どもの人権を考えない懲戒は、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準第 9 条の 3 において、懲戒権の濫用として禁止されています。

懲戒権の濫用となる行為としては、例えば、殴る、蹴る等の直接子どもの身体に侵害を与える行為や、合理的な範囲を超えて長時間一定の姿勢をとるよう求めること、食事を与えないこと、子どもの年齢や健康状態から見て必要と考えられる睡眠時間を与えないこと、適切な休憩時間を与えず長時間作業を継続させること、脅かすこと、性的な嫌がらせをすること、無視すること等が含まれます。

懲戒権の濫用が起こる背景として、「施設生活において子どもが職員の指示に従うことが支援にとって必要なことである」という考えに囚われ過ぎることがあげられます。本当ならば、「保護される対象だけではなく権利を享有・行使する主体」として子どもを捉えることにより、職員は、「子どもに対して従属的な関係を望むより自分との関係性によって子どもが指示を納得し、決定すること」を考えるようになります。

しかし、職員が、子どもとの関係を「指示をする・指示に従う」関係と思い込んでしまうことによって、子どもの人権を疎かにする状況を招いてしまうのです。かつては子どもを「保護される対象」としてのみ捉えていましたが、その場合、職員はどうしても子どもに対して従属的な関係を望むこととなります。

このため、児童自立支援施設が教護院だった昭和 27 年、昭和 57 年、昭和 62 年に懲戒権の濫用により子どもが死亡するという痛ましい事件まで起こってしまいました。その度に厚生省から自治体の施設への指導の徹底等が通知されています。このような不幸な事件は今後、絶対に起こしてはいけません。

その後、子どもが死亡するという事件は幸いにも起きていませんが、体罰事件は跡を絶たないことから、平成 9 年に厚生省から懲戒権の濫用に及ぶ行為の禁止、事件発生の際の迅速な対応等について通知されました。

平成 12 年に児童虐待の防止等に関する法律が施行されましたが、平成 16 年に児童福祉施設最低基準が改正され、施設内虐待の禁止が規定されました。児童福祉施設においても懲戒権の濫用だけではなく、子どもの権利擁護ための取組及び体制の充実・強化が図られ、平成 18 年に施設職員による入所児童に対する虐待等の禁止及びその防止について通知されました。

しかし、施設職員による子どもへの権利侵害が相次いで発生し、平成 20 年の児童福祉法改正で被措置児童等虐待の防止等についての規定が盛り込まれ、あわせて「被措置児童等虐待対応ガイドライン」が作成されたことにより、被措置児童等の権利擁護を図るための体制が整備されることとなりました。

更に、平成 23 年に児童福祉施設最低基準の改正により、施設生活において子どもの人権に十分配慮するとともに、一人一人の人格を尊重することが規定されています。

4. 教育権・学習権の保障

平成 9 年の児童福祉法改正により、同法第 48 条で児童自立支援施設長にも、入所中の児童を就学させる義務が規定されました。それに基づき、多くの施設で、施設内の学校が設置されることとなり、それまで明確ではなかった教育・学習権の保障がいつそう求められています。もっとも、実際の支援の場面では、たとえば寮の生活が乱れている子どもを、施設内の学校に登校させるのか、寮に残して別の課題をさせるのか等といった場合、従来はしばしば寮職員の判断で登校させないといったことがありえました。しかし、学習権を保障する視点からは、安易な登校制限も、反対に安易な帰寮指導も、学習権の侵害の可能性があります。適切な基準と決定手続き、および本人の意見聴取を前提として、判断する必要があります。

5. 抗告権と手続き

家庭裁判所から保護処分としての児童自立支援施設送致が言い渡された場合、その決定は施設ではなく対応する児童相談所長にも通知されることになっています。その通知に基づいて、児童相談所は施設措置を実施します。その場合はたとえ親権者の反対があっても、措置が実行されることになります。

ただし、家庭裁判所の決定に影響を及ぼす法令の違反や、重大な事実の誤認、処分の著しい不当などを理由とするときに限り、少年や法定代理人、付添人は高等裁判所に不服を申し立てることができます。この手続きを抗告と言います。この抗告は決定から2週間以内に行う必要があるのですが、通常はその頃、子どもは、施設での生活になれるためのプログラムの最中でしょう。

ここで注意が必要なのは、抗告は執行停止の効力がないので、もとの家庭裁判所の決定が変更されるか、裁判所が特別に執行を停止する決定をしない限り、家庭裁判所の決定は有効で、施設は支援そのものを継続してかまわないのです。もう一点は、施設が抗告の申立を受け取る場合です。抗告のためには、決定をした家庭裁判所に対して、抗告の申立書を期限内に提出する必要があります。少年審判規則第44条で、児童自立支援施設などにいる少年が抗告をするには、「施設の長又はその代理者を經由して申立書を差し出すことができる。この場合において、抗告の提起期間内に申立書を施設の長又はその代理者に差し出したときは、抗告の提起期間内に抗告をしたものとみなす」と規定されていて、施設はこの受理を仲介することになります。

施設では、家庭裁判所の決定で入ってきた児童が、決定に不満で八つ当たりしたり、保護者や付添人（弁護士など）を呼んでくれと主張したり、抗告したいから申立書を書かせてくれなどと主張するわけですから、指導上のルールやわがままを抑制する意図から、それを制限するような言動をとってしまう可能性があります。しかし、それは抗告権を侵害したととらえられかねない行為です。そこで、施設は、通常的生活指導や支援は進めつつ、一方で抗告権のある児童については、2週間の間はその行使を妨げないことに留意し、日課をはずしてでも申立書の作成を支援したり、抗告のために保護者や付添人との交流を認めるといった対応が求められます。それだけでなく、むしろ抗告の意思が見えたり、家庭裁判所の決定に不満があるようなら、積極的に抗告手続を再教示し、手続きをさせる方が、その後の指導効果もあがる場合があります。とにかく、施設が抗告を制限することにならぬよう配慮することが必要です。

抗告の申立書を受理した施設長やその代理者は、原裁判所つまり決定をした家庭裁判所に「申立書を送付し、且つこれを受け取った年月日を通知しなければならない」と規定されているので、至急家庭裁判所に連絡をとり、適切な対応を相談することが大切です。受理の日付が2週間を超えていると、抗告は形式的に認められないことになるので、特に注意が必要です。

なお、もし施設が知らない形で抗告がなされた場合でも、家庭裁判所から施設にはその情報が通知されることになっており、施設が知らない形で抗告が進むことは、原則的にはないことになっています。

6. 第三者評価制度に基づく自己評価と第三者評価

児童福祉施設の設備及び運営に関する基準（昭和23年厚生省令第63号）により、児童自立支援施設は平成24年度より、3年に一度以上の第三者評価を受審すること及びその間の年には自己評価を実施することが義務づけられています。この評価で用いられる評価項目は、子どもの権利擁護に関係することで構成されています。この項目や評価制度を積極的に活用することにより、施設全体の権利擁護意識が推進されることが期待されます。

第4章 対象となる子どもの特徴や養育環境

第1節 子どもの発育・発達と環境

1. 発達の区分

(1) 出生前

精子が卵子の中に入り受精が成立し、2週前後に受精卵が卵管を通過して子宮内膜に着床します。受精卵の一部が胎芽となり、もう一部が胎盤を形成し母子間で繋がり栄養素や老廃物が交換されます。着床までを胚芽期とよび、その後8週までの時期を胎芽期とよびます。脳は受精後約3週までに形状を現し、5週間後に脳幹が作られ、7週間で大脳半球が出現します。胎芽期に形成された各臓器が量的に増大し、質的に成熟する時期、受精後8週後から40週の出生までを胎児期とよびます。器官形成は12週まで続き、ここで重要臓器が作られます。受精後8週以降、脳細胞は一日2億個作られ、18週には神経ニューロンの数は約150億個に増加します。また胎動は第5ヶ月で感じられ、6ヶ月から胎児の体重が増加します。

この胚芽期、胎芽期および胎児期を、出生までの時期として胎生期とよびます。

(2) 出生後

受精後280日前後、最終月経第一日から計算して40週後に出産に至ります。

出産直後から生後28日未満を新生児期と呼びます。それまで母の胎内という安全な空間で過ごしてきた胎児は、とうとう社会に登場します。

出産直後の新生児は、体重3000グラム、身長50センチメートル程度です。

乳児は、生後1ヶ月以内に刺激に対して身体を震わす（モロー反射）、反射的にものを掴む（把握反射）といった感覚と運動の結びつきが確認できます。2ヶ月には手足の運動が活発になり、3、4ヶ月で頸が据わり、4、5ヶ月から手を伸ばしてものを掴もうとします。6ヶ月位から人見知りが見られるようになり、イナイイナイバーを喜びはじめます。7ヶ月くらいからお座りはじめ、8、9ヶ月でハイハイし、10ヶ月でつかまり立ちし、伝い歩きから歩行へ移行します。片言や歩行は早くて9、10ヶ月遅くても1歳半くらいで認められます。このとてもゆっくりした1年間の成長過程の時期を乳児期とよび、その後1歳以降から就学までの時期を幼児期とよびます。そして小学校に入学し、大人への変化を示す二次性徴の発現前までの時期を学童期と呼びます。さらに二次性徴が発現する時期、子ども時代から大人時代に移行する過渡期を思春期、そして青年期とよびます。思春期は通常は、二次性徴の発現と共に始まり、長骨の骨端線の閉鎖（身長増加の停止）で終結する身体・性的成長を意味する用語です。青年期は、思春

期終了後として開始時期を 18 歳と考えられますが、その終結は、成人期の始まりを意味するので、社会的・精神的自立を一つの指標とすると考えるべきでしょう。

2. 心のそだち

出生直後の子どもの心の様子は、図1のような状況です。出生が、子どもにとって最初で最大の危機あるいは恐怖に近い不安を伴う心情がわかります。子どもはこうした心を持ってこの世に生まれてくるのです。

図1 出産直後の様子（海保静子『育児の認識学-こどものアタマとココロのはたらきをみつめて』現代社、1999年）



エリクソンは、人間のライフサイクルを8つの段階に分け、それぞれの時期固有の発達課題と危機を示しました（表1）。

表1 エリクソンの心理・社会的危機 (E.H. エリクソン著, 村瀬孝雄, 近藤邦夫訳「ライフサイクル, その完結」みすず書房, 1989年)

老年期	VIII								統合 対 絶望、嫌悪 英知
成人期	VII							生殖性 対 停滞 世話	
前成人期	VI						親密さ 対 孤立 愛		
青年期	V					同一性 対 同一性拡散 忠誠			
学童期	IV				勤勉性 対 劣等感 適格				
遊戯期	III			自発性 対 罪悪感 目的					
幼児期初期	II		自律性 対 恥・疑惑 意志						
乳児期	I	基本的信頼 感 対 不 信感 希望							
		1	2	3	4	5	6	7	8

乳児期の課題は、母親との関係性のなかで、空腹時に母乳を与えられ、寒いときに暖めてもらい、眠いときに穏やかな眠りに就かせてもらうという、ほどほどに護られた安全な生活の保障と欲求が得られることです。それが恐怖に近い不安を持って生まれた子どもに、社会で生きる希望を与えます。この時に子どもに芽生える信頼の感覚を「基本的信頼感」とエリクソンはよびます。

子どもの心のそだちを考えるうえでは、この1歳までおよび3歳までの時期がひじょうに重要であろうと思われます。エリクソンによれば、3歳までの幼児期前半の課題は、しつけ（日常生活の基本的行動）を学びながら徐々に「自分で行う」という自律性を獲

得することです。それまで主に母にしてもらっていたことを、時に母からの要求で、自分でしてごらん、と直面したり、自分でしたいと主張してみたりする時期です。

さらに子どもの世界は3歳までに飛躍的に伸びていきます。それを提示したのがマラーラーです。現在、このマラーラーの理論については、学問的に議論の分かれるところで、批判もあるのも事実です。特に自閉期という表現は、適切さを欠くとする意見もあります。そのため多少、批判的な視点も入れて以下の説明に読み進んでください。

マラーラーらは、生後3ヶ月までの状況を子どもは自己と外界の区別がつかない時期として、自閉期とよびました。その後の3~4ヶ月を母親を自分の要求を満たし、保護してくれるかどうかを感知しはじめる時期として共生期と名付けました。5~8ヶ月になると自己という経験の核が生まれ、母親が特定の他者として認知され、母子に境界線が生まれた時として分化期とよびました。その後16ヶ月までは、母親からの分離を練習し(練習期)、16~24ヶ月になると孤立した時の弱さという身の丈を識り、母親の存在価値を確認する再接近期に至ります。この時期こそが人間関係の始まりであり、その後の25~36ヶ月、3歳を母親という存在を精神内界に築くことが出来る時期として個体化期と称しました。子どもは3歳までに、付かず離れずの関係を繰り返し、本当に安心できる関係性を築きます(表2)。

表2 マラーラーらによる乳幼児期の分離 - 個体化課程

生後	時期	内容
~3ヶ月	自閉期	自己と外界の区別のつかない時期(母子一体感)
3~4ヶ月	共生期	母親を自分の要求を満たし、保護してくれるかどうかを感知しはじめる(ぼんやりした対象へ)
5~8ヶ月	分化期	自己という経験の核が生まれる 記憶が痕跡として残る 母親が特定の他者として認知される
9~16ヶ月	練習期	母親からの分離を練習する
16~24ヶ月	再接近期	孤立した時の弱さと、母親の存在価値の確認 人間関係の始まり
25~36ヶ月	個体化期	母親という存在を精神内界に築く

M. S. マラーラー他著、高橋雅士/織田正美/浜畑 紀訳『乳幼児の心理的誕生 母子共生と個体化』黎明書房、1981年

3. 学童期以降のそだち

小学校に入学し、大人への変化を示す二次性徴の発現前までの時期である学童期の最大の特徴は、確固とした社会生活ルールのある世界で生きることを学ぶことにあります。

単純に考えると、小学校に入学することは保育所、幼稚園の延長のように思われますが、徐々に学校空間は、やりたいようにやれない、思うように過ごせない、ほとんどが決められたルールを強制されるかのように、教師によって指示されます。

時間は細かく決まっており、あとでやるとか、今は別なことを優先したい、ということは、話し合うことすら出来ません。自己主張や自発的な言動は、これまでのようにユニークだと評価されることはなく、独力でこれまで以上に我慢して、待つことや、周囲に合わせなければなりません。

小学校低学年時代は、それでも幾分は保育所・幼稚園の延長線にありますが、小学校中学年になると、再び親と心理的距離を取りたくなります。それでいて、幼い子どもにかえるような甘えも示す、むずかしい時期です。早熟な子はより寡黙になりやすく、親もどう向き合ったらよいか戸惑う時期でもあります。この時期は同性の同年代の友人の確保がひじょうに重要な時期です。この同性を鏡像のようにして、自己を支え、親からの別離に耐え、自らの性の同一性を確かなものにしていくのです。思春期を迎えたときに己の性に戸惑わずさらに同性に支えられ異性に向かう準備段階をつくります。またこの時期は、学業も次第に難しくなります。一日の授業数も増え、内容も進度も盛り沢山になります。軽度の知的障害あるいは境界線知能のある子どもたちは、この時期にきて理解の遅れが目立ち、学習態度は投げやりになる、あるいはやる気が見えなくなったり、終始イライラした言動が目立つようになることもあります。

小学校高学年になると、早い子どもでは二次性徴を認める子どももいます。一方でまだひじょうに身体的に幼い子どももいます。心理的にも、身体的にもひじょうに個体差が明らかになり、そうした心身変化に過敏になりつつある時期です。他者と比較して、例えば能力面での劣等意識を抱いたり成績に敏感になったりします。周囲に対して徐々に敏感になるころです。学童期は、子どもたちにとって、あるいは養育者にとって重大な転換期にあるように思われます。

思春期は、性ホルモンにより性機能の著しい発達を見せる二次性徴とそれに続く性衝動で始まります。男子では、①性器の発育、②声変わり、③射精、④陰毛、腋毛の発生、⑤ひげや胸毛が濃くなる、⑥筋肉の発育などの身体変化が認められ、女子では①性器の発育、②乳房が大きくなる、③初潮とそれに続く月経、④恥毛、腋毛の発生、⑤皮下脂肪の蓄積などで、この外面的な身体の変化と内面から突き上がる本能的衝動に、子どもたちは向き合います。また、それまで親との間で成立していた基本的信頼感を踏み台に、親からの精神的離脱を始めるときです。この精神的な別れは、子どもにとっては親との別れ、一種の喪失体験といった心理的な危機にあり、子どもたちは孤独を経験します。この孤独を支えるのが同性の仲間との親密な交流となります。この良い意味での閉鎖的な遊び仲間が「私たち」という意識を強め、競争、強力、妥協という能力を育みます。この時期の異性との交流は、恐れや不安が伴い、性衝動の処理が大きな課題となります。

多くは、ここでも同性の同年代からの援助を得て試行錯誤のなかで乗り越えていきます。時には、クラブ活動や社会貢献活動などに昇華させていきます。こうした、身体的変化、親子関係の変化、他者関係の変化の3つの変化に直面し、自己を統合していくことが、思春期の課題となります。元来3つの変化は足並みのそろいにくいもので、きわめて不安定で、戸惑いやすいが、現代の思春期は、身体・性的変化が速まる一方で、他者関係がなかなか築きにくく、孤立感を抱く中で親子関係の変化を向かえるため、子どもたちにとっては成長に対して大きな負荷がかかります。

思春期終了後に青年期へ移行します。そして青年期の終結は、成人期の始まりを意味します。親への依存から脱却し、自分自身で生き方を選択し、その決定と責務を負うということを示す自立心の形成が終結課題となると、現代の青年は、その達成に苦勞していると思われまゝ。最近では青年期の終点は30歳前後という幅の広さが指摘されています。青年期は、その意味で社会文化的あるいは時代的影響を受けやすいものです。元来大人の世界に参入するには、役割実験や練習を繰り返す、多くのモデルから自分にぴったりのものを選択し、そこに身を任しつつ、さらなる成長を待つという執行猶予期間を必要とします。重要な複数の他者から得た人生の経験のなかで、これこそが自分だという確信、感覚をアイデンティティとよびます。思春期にある自己中心性と、孤独感を耐えぬき、自己像の確認が出来ることを青年期の課題とし、エリクソンはそれに自己同一性（アイデンティティ）の獲得と拡散という課題と危機を置きました。

第2節 対象となる子どもの特徴

1. アタッチメントの問題

情緒的絆と広く理解されるアタッチメントという言葉は多様な意味を持つといわれています。青木は、アタッチメントを①情緒的絆、②乳幼児のアタッチメント対象への行動、③乳幼児の行動を制御する複数のシステムの1つ、④乳幼児と養育者の多様な関係性の一つの領域、とし③のアタッチメント・システムと④のアタッチメント関係を重視しています。

(1) アタッチメント・システムの問題

乳幼児の行動制御システムの不適応を検討する立場で、アタッチメント障害へと結びつきます。

エインズワースらは、①知らない部屋で母と遊んでいるところに知らない人が来たときの反応、②その後、母だけ退室し見知らぬ人と二人きりになったときの反応、③そこに母親が戻ってきた再会時の反応、という全体で8つのエピソード場面から子どもの様

子を観察しました。このストレンジ・シチュエーション法と呼ばれる実験的観察から、特に養育者との分離と再会時の子どもの行動を検討し、行動制御システムについて検討しました。のちにメインらの研究も追加され、乳幼児のアタッチメントの型が分類されました。

その結果、①安定型のアタッチメント、②回避型のアタッチメント、③両価型のアタッチメント、④無秩序・無方向型のアタッチメントという4つのタイプを導きました。

なお、後述する被虐待児は、無秩序・無方向型のアタッチメントの型である可能性が高いことが示されています。

表3 アタッチメントの4つのタイプ

	安定型のアタッチメント	回避型のアタッチメント	両価型のアタッチメント	無秩序・無方向型のアタッチメント
知らない部屋で母と遊んでいるところに知らない人が来たときの反応	満足し遊び、見知らぬ人にも近づける。積極的に反応	母に近づかない	母といっても不安	遊びを止めたり、同じ動作を繰り返す
その後、母だけ退室して見知らぬ人と二人きりになったときの反応	不安は認められるときと、認められないときがある	哀しそうな様子はない	いなくなると混乱し、見知らぬ人でもなだめられない	離れるときに泣く
そこに母親が戻ってきたときの反応	そばにいき、抱きつく、すぐに安定する	母に特に近づかない	母のなだめも聞かず、泣き続けるが、慰めを求めている	戻ってもうれしそうでない 母を無視し、信用していない

さらにこうした子どものアタッチメントの型と、成人のアタッチメントパターンに並行関係があると仮説したメインら(1989)は、親のアタッチメントを評価するための成人アタッチメント面接(AAI)を考案しました。

AAIは、半構造化された面接を経て、成人のアタッチメントに関わる現在の心の状態を測定するものです。そのAAIの結果から、ストレンジ・シチュエーション分類のように、AAIからも、安定/自律型という安定した心理状態と3つの不安定な心理状態が導かれました。後者はアタッチメント軽視型、とらわれ型、未解決型という独特のパターンです。

そして、メインは AAI を分析し、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ことを明らかにしました。つまり先のストレージ・シチュエーション分類が AAI の結果を予見していたことを示しました。いくつかの研究からホームズ(1993)は、乳児の安定性と AAI における親のアタッチメントの類型の間に 70～80%の一致率を認めました。さらにファン・アイゼンドーン(1995)は、AAI 分類は子どものストレージ・シチュエーション分類を予見すると述べました。つまり安定型の子どもは成人になって安定型を呈し、親になれば安定型の子どもを育てる可能性が高いといえます。同様に、不安定型においてもその子は同じ状態の成人になり、同じタイプの子どもを育てる可能性が高いということが窺えました。

しかし、それ以上に重要なことは、不安定なアタッチメントに位置づけられる親が、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もまたあるという研究報告です(ウォーリン, 2007)。

成長変化を期待しつつ、様々なアタッチメント関係から形成される「不適応」を課題としてアタッチメント・システムを取り上げます。

精神医学的には、こうしたアタッチメントの障害は、ICD-10 分類によると小児期の反応性愛着障害 (F94.1)、小児期の脱抑制性愛着障害 (F94.2) を筆頭に、個人行動型素行障害 (F91.1)、反抗挑戦性障害 (F91.3)、小児期の分離不安障害 (F93.0) などとの関連が示唆されています。また虐待経験とも関連しています。

(2) 愛着 (アタッチメント) 障害

この障害は、5歳以前に始まり、対人関係で年齢相応の発達が十分に認められず、主に不適切な養育状況との関連があります。対人面で過度に抑制され、励ましも効果がない恐れと過度の警戒性と自他への攻撃性を特徴とする反応性愛着障害と、無選択的に誰彼かまわずべたべたするような散漫なアタッチメント行動を示す脱抑制性愛着障害があります。ただし、臨床的には、この両者がきれいに二分されず、さらに反抗的、挑戦的態度から非行に至る場合もあります。

臨床の課題は、前者が後述する自閉症スペクトラム障害との鑑別が難しく、後者に関しては注意欠如・多動性障害 (ADHD) との区別が困難である点にあります。

(3) 素行障害と反抗挑戦性障害

ICD-10 では、小児期および青年期に通常発症する行動および情緒の障害というカテゴリーのなかに多動性障害、素行障害、そのほかの情緒の障害、そのほかの社会的機能の障害などとともに並列におかれています。そのなかで、素行障害は反復・持続する反社会的、攻撃的、反抗的な行動パターンが、年齢相応に社会から期待されるものを大きく

逸脱していることを特徴としています。さらに反抗挑戦性障害を素行障害の下位分類として位置づけ、多くは10歳以前にみられ、極めて挑戦的で不従順で挑発的な行動は存在しますが、法や他人の権利を侵害するといったより重大な反社会的あるいは攻撃的な行動が存在しないことを特徴としています。

(4) 分離不安障害

ICD-10によれば、アタッチメント対象者との分離への過度の恐れや不安が幼児期に生じた場合のみ診断されます。行動パターンとしては、不登園や不登校として呈しやすくなります。

(5) 被虐待児症候群

虐待は、それを受ける子どもたちにさまざまな育ちの躓きを創り出すことが知られています。表4には、虐待された子どもたちが示す諸状態を示しました。

表4 虐待された子どもに認められる諸症状 (Cathy Spatz Widim, 2000, 一部改正)

神経学・医学面	外傷（擦過傷、表皮剥離、脱臼、骨折、火傷、内臓損傷等） 頭部外傷（脳損傷・頭蓋内骨折、硬膜下血腫など） 精神遅滞、言語発達の遅れ、身体的損傷（脊髄損傷、麻痺、網膜剥離）、死
認知面	知能指数の低値、不注意、学習障害、学習不振、校内態度のまずさ、退学
社会・行動面	怒り、怠学、逃走、性的逸脱行為、十代の妊娠、飲酒、薬物乱用、非行、犯罪、暴力、失業
心理・情緒面	不安、抑うつ、低い自己評価、対処行動の拙さ、敵意、自殺企図、心的外傷後ストレス障害（PTSD）、人格障害、身体表現性障害、解離障害

表4からわかるように、心身の発達への影響と、心理行動面への影響が認められます。前者については、近年虐待が子どもの発達にダイレクトに様々な影響を与えると考えられています。即ち成長障害や、運動、言語、認知力の遅れ、不注意、多動性、社交性の欠如、愛着障害、自閉症類似の言動、ADHD 類似の言動などが認められます。

さらに後述する心的外傷との関係も重視されます。

(6) 心的外傷後ストレス障害（PTSD）

外傷後ストレス障害（posttraumatic stress disorder : PTSD）とは、重大なトラウマ体験の後に見られる精神医学的な障害です。トラウマとは心に負ったダメージであ

り、「個人が対応できないほどの強い刺激あるいは実際の身体期苦痛、打撃的な体験」により、「強い恐怖、無力感、戦慄といった反応」を示すもので、「周囲の安全を疑う」ようになり、孤立無援感に追い込まれるような状態と考えられています。

子ども時代に受けたトラウマについて研究したレノア・ティアは、子ども時代のトラウマに4つの特徴を見いだしました。

表5 レノア・ティアによる心的外傷の4つの特徴(Lenore C. Terr, M. D(1991))

1) 視覚的に、あるいはその他の感覚刺激で反復して知覚される記憶	3) 特異的な恐怖
2) 反復行動	4) 人々、人生、将来についての態度の変化

1) 「視覚的に、あるいはその他の感覚刺激で反復して知覚される記憶」とは、外傷体験の場面の記憶が、テレビを見ていて、ある場面や音などによって、記憶が呼び起こされ、これが繰り返し、繰り返し生じるものです。2) 「反復行動」とは、心的外傷場面に関連した場面をごっこ遊びのように繰り返すことを言います。こうした反復行動は、子どもたちにとって感情を表現し、外傷場面を安全な場面に置き換えるため、回復過程に必要な行為と考えられています。3) 「特異的な恐怖」とは、外傷体験のきっかけになった人（殴られた相手）や生き物（噛まれた犬）や物（腕に刺さったペン）に加え、特定の場所（事故に遭ったトンネル）を訪れることを避けるといった行動の回避も含まれます。4) 人々、人生、将来についての態度の変化とは、未来に対しての恐怖、驚異、絶望を意味します。

さらにティアは、外傷体験の受け方で3つのタイプに分けています。

表6 レノア・ティアによる心的外傷の受け方による分類(Lenore C. Terr, M. D(1991))

I型（単発の外傷）	II型（長期にわたる外傷）	混合型
1. 完全で詳細な記憶 2. 後からの理由付け（再加工） 3. 誤った認識	1. 否認と心的マヒ 2. 自己催眠と解離 3. 憤怒爆発	1. 絶え間ない悲哀とうつ病 2. 子ども時代の見にくい傷、不慮、痛み

I型である単発の体験（人に殴られた、ひどいめにあった）では、その場面を1) よく覚えており、2) あとからどうしてそうなったのかということを作り話として再構成し、3) 時に幻をみたりする「誤った認識」を示すといわれます。これに対して、II型の長期的な外傷体験の場合（継続する虐待など）は、その体験自体を1) 否定し続け、2) 心に蓋をして、感情の動きを止める傾向にありながら、突然3) 激しい怒り反応な

どを示すと言われます。さらにテアは、家族の死などといった一回性でありながらもその後、継続して消えることのない外傷体験を混合型とし、I、II型の特徴に加え、絶え間ない悲しみと沈んだ気分を示すと考えました。

レノア・ティアが示した事例(Lenore C. Terr, M. D(1991))の一部を以下に記載します。

I型の心的外傷の事例

症例

16歳の少女が誕生日のプレゼントとして親友からピザを贈られました。少女はピザを口にした途端、ピザに混じていた腐食剤のせいで、6週間以上もの間、消化管障害に苦しみました。医療保健担当官によって、食中毒の本当の原因はピザパーラーであることがはっきりしましたが、少女は、ピザを買ってくれた友人との関係を繰り返し考えました。そして彼女は友人が自分のことを殺そうとしていたのではないかと執拗に細部にわたり追求したのです。

II型の心的外傷の事例

症例

5歳の少年は、新しい継母にロープに縛られ、クローゼットに監禁されていましたが、幼稚園では何事もないかのように振る舞っていました。しかし彼は、家では継母の最もよいランジェリーに鉋を突きつけました。そして家族の洗濯物には、2度墨汁をまきました。継母の用意した食べ物は一切食べません。継母は、あの子は私に叱ってほしいのかしらと考えました。それで彼への虐待はますますひどくなったといえます。

混合型の心的外傷の事例

症例

4歳の少年は、スイミングプールで偶然事故に遭い内蔵が飛び出した自分の姉の姿を見てしまいました。この事故の前に、姉は弟に遊ぼうと誘いましたが、彼は断りました。その幼い少女は、当時むき出しの排出管の上に座っていたのです。事故の2、3年後、少年は自分自身の完璧なプールを作るかのように、木の積み木で遊んで過ごし続けました。彼は、姉に誘われたのに遊ばなかったことで自分を責め続けました。姉を傷つけてしまった理由だと感じていたからです。彼は、あの出来事のすべてを鮮明に記憶し続けていました。すなわち彼は、典型的なI型の心的外傷の症状を示していたのです。

姉は、事故後に移植術を行いました。2年後に亡くなりました。その後彼は、友人から離れ引きこもり初め、クラスに参加することを避け、多くの時を黙っ

て過ごしました。担任は、彼の極端な受動性に不満を示し、全く君らしくなくなると伝えました。彼は幾分体重が減り、夜もよく眠れなくなりました。陽気さを失い、友人も去って行きました。この彼の悲哀の2年間は、かつての純粹なⅠ型障害にさらにⅡ型の特徴が混在していることを示します。

(7) 解離性障害

これは被虐待体験やいじめといった、心に傷を残すような体験、耐えがたいストレスを受けたときに生じやすいと考えられています。意識、記憶、同一性、または知覚などの機能が突然、自分で調整できなくなった状態で、表7のようなものがあります。

表7 解離性障害

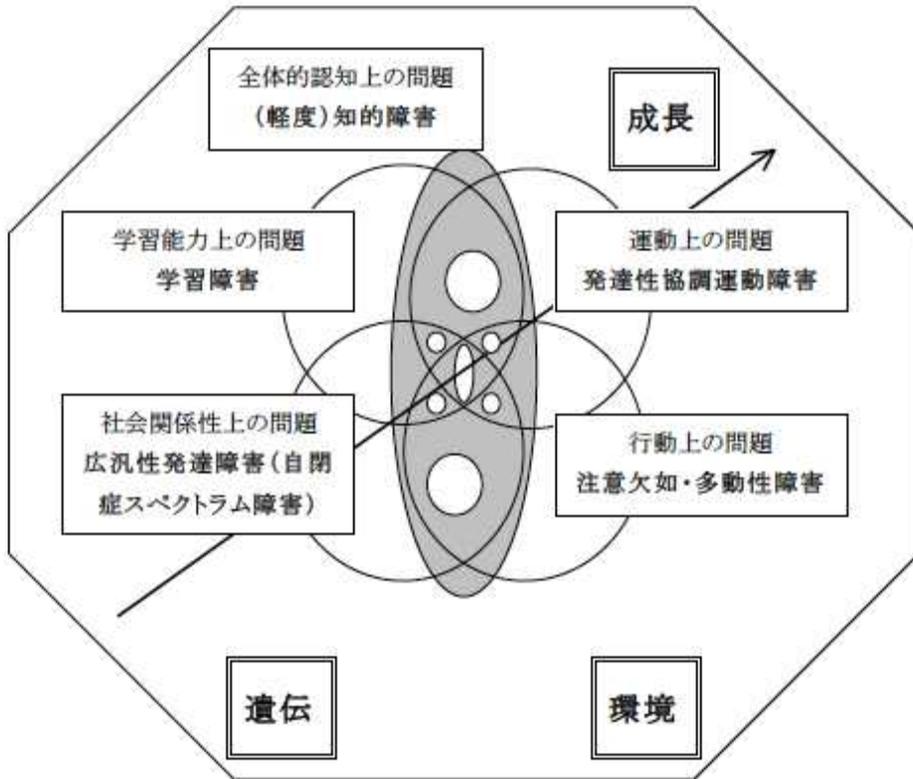
①解離性健忘	数時間、数日、あるいはいままで生きてきたすべての歴史の記憶を失う
②解離性遁走	家庭や職場といった生活の場から突然失踪することで、健忘を伴う。
③解離性昏迷	音や光といった外的刺激に対する正常な反応性が著しく減弱、欠如したもうろう状態。
④運動および感覚の解離性障害	突然手が動かなくなる、見えなくなる状態。
⑤解離性同一性障害	いわゆる多重人格で、複数のはっきりと他と区別できる人格が登場する状態

2. 発達障害

ここで述べる発達障害の俯瞰図を示します（図2）。

図2 発達障害の俯瞰図

(田中康雄：ADHDの明日に向かって、星和書店、2001、一部改変)



従来、わが国の診断基準は、DSM-IV (-TR)、およびICD-10 を活用重視してきました。診断基準が明記されている点で臨床的にはDSM-IV (-TR) が重視されますが、精神障害に関する書類（自立支援や年金診断書）ではICD-10 を使用することになっています。今後、臨床面では2013年5月に出版されたDSM-5 が翻訳されれば、新たな共通言語となると思われます。ここ数年は、その移行期として多少の混乱が生じるかもしれません。

ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類：International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems）とは、死因や疾病の国際的な統計基準として世界保健機関(WHO) によって公表された分類です。ICD は当初、第1回国際死因分類として1900年に国際統計協会により制定され、以降10年毎に見直しがされています。第7版からは死因だけでなく疾病の分類が加えられ、医療機関における医療記録の管理に使用されるようになりました。現在の最新版は、1990年の第43

回世界保健総会で採択された第 10 版で、ICD-10 として知られ、後に 2007 年版として改定が行なわれています。次の ICD-11 は 2015 年に改訂されて公表される予定です。

DSM（精神障害の診断と統計の手引き：Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders）は、精神障害に関するガイドラインです。精神科医が患者の精神医学的問題を診断する際の指針を示すためにアメリカ精神医学会が定めたもので、世界保健機関による疾病及び関連保健問題の国際統計分類とともに、世界各国で用いられています。1952 年に初版（DSM-I）が出されて以降、随時改定されています。DSM-IV-TR（‘Text Revision’ of the DSM-IV）は 2000 年に発表され、診断名 374 種類で構成され、DSM-5 は、2013 年発表されました。この回から算用数字で表すようになりました。あわせて序数詞読みから基数詞読みに変更されました（従来は、first, second, third, fourth と読んでいたが、5 以降は five の読みとなる）。

(1) 広汎性発達障害あるいは自閉症スペクトラム(表 8)

ICD-10、DSM-IV-TR および新しい DSM-5 の分類を示します。

表 8 広汎性発達障害について

DSM-IV-TR (アメリカ精神医学会の診断統計マニュアル第4版)		特徴	DSM-5(アメリカ精神医学会の診断統計マニュアル第5版)	ICD-10 (国際疾病分類第10版)	特徴
広汎性発達障害	自閉性障害	1) 対人的相互反応における質的障害 2) コミュニケーションの質的障害 3) 行動、興味、および活動の限定された反復的で常同的な様式	自閉症スペクトラム(障害) 自閉性障害、アスペルガー障害、小児期崩壊性障害、特定不能の広汎性発達障害の一部をこの名称で総称する。 1) 社会的コミュニケーションおよび相互関係における持続的障害 2) 限定された反復する行動、興味、活動	広汎性発達障害	1) 3歳以前に、コミュニケーションに利用する言語、選択的な愛、機能的あるいは象徴的遊戯などにおける発達の躓き 2) 対人的相互反応における質的障害 3) コミュニケーションの質的障害 4) 行動や興味、および活動性のパターンが制限され、反復的・常同的である
	アスペルガー障害	1) 対人的相互反応における質的		アスペルガー症候群	1) 対人的相互反応における質的障害

DSM-IV-TR (アメリカ精神医学会の診断統計マニュアル第4版)	特徴	DSM-5(アメリカ精神医学会の診断統計マニュアル第5版)	ICD-10 (国際疾病分類第10版)	特徴
	障害 2) 行動、興味、および活動の限定された反復的で常同的な様式			2) 度はずれて限定された興味、もしくは限定的・反復的・常同的な行動・関心・活動性のパターン
特定不能の広汎性発達障害	自閉性障害の3つの特徴を伴いながら、発症年齢が遅いあるいは症状が非定型など	社会的(語用論的)コミュニケーション障害が新設された。特定不能の広汎性発達障害の一部がこちらに移動する可能性がある。	非定型自閉症	小児自閉症の特徴を伴いながら、発症年齢が遅いあるいは症状が非定型など
レット障害	略		レット症候群	略
小児期崩壊性障害	略		他の小児期崩壊性障害	略
			精神遅滞および常同運動に関連した過動性障害	略

主な症状は、

- ①対人的相互作用の躓き：目と目で見つめ合う、顔の表情、姿勢、身振りなど対人的相互作用を調整する多彩な非言語的行動がうまくいかない
- ②音声言語コミュニケーションの躓き：言葉の遅れや会話を始めて継続する能力の躓き、風変わりな言葉の使い方と理解の仕方など
- ③想像力の問題：ごっこ遊び、見立て遊びの躓き
- ④興味関心の限局、こだわり、反復的な行動：ひもや棒への執着、記号、道順などへのこだわり、体を前後に揺する、手をひらひらさせる、ぴよんぴよん跳びはねるなど
- ⑤感覚知覚の過敏さ：聴覚、嗅覚の過敏さ、視覚認知にすぐれた能力などです。

かつては、一万人に4人程度という発症率(0.04%)だったが、最近では0.6~2.1%程度と多く認められるようになってきました。

広汎性発達障害のある方々は、今生活している世界が、実は自明でないという非常に不安感と緊迫した思いをもって生きていると考えられます。ゆえに早期からの養育者支援と当事者である子どもへの継続的な治療教育的対応により、「安心」を提供することが重要となります。

例えば、今からなにをやるのかを事前にわかりやすく説明し、見通しを持ってもらうことや、次にすることを明確にしておくことや、できるだけ作業手順などを一貫させておくことで、子どもは安心を手に入れやすくなる。同時に、周囲のからかいやいじめにあいやすいこともあるので、気づいたらすぐに対応することも求められます。

(2) 注意欠如・多動性障害 (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder : ADHD)

ADHD とは、DSM-IV-TR で定められている診断名であり、ICD-10 では多動性障害と呼ばれます。DSM-IV-TR では ADHD は発達障害として分類されていませんでしたが、DSM-5 では神経発達障害というカテゴリーへ入りました。

症状としては、日常生活を営むうえで支障となるような、多動性、衝動性または不注意といった行動特徴が、さまざまな状況において持続して存在します。また、その症状により、社会的、学業的、または職業的機能に躓きを認めていること、すなわち日常生活を送る上での困り感、生きづらさという感覚が自覚されている必要があります。時に女兒には、不注意優勢の場合が少なくないので、子ども時代は周囲に気づかれにくく、成人になってから絶えず生じる日常生活でのうっかりミスなどで気づかれることが少なくないといわれています。

この障害の基本的症状は、1-3歳より目立ち始めます。買い物先で行方不明(多動による)になったり、交通事故の心配をしたり(未確認での道路横断といった衝動性と不注意)、養育者が気の休まるときがありません。対人場面では一方的な振り舞いや乱暴な行動となりがちで、待つことが出来ないという衝動性の高さから、がまんがなく、結果的に叱られ続け、しかし、改善がないため、叱責され続けます。保育園・幼稚園という集団生活を経験する3-6歳頃になると、さらに問題は大きくなり、集団生活上で明らかに「困った行動」と評価されます。結局、集団に馴染めず、仲間はずれにあいやすく、自己違和感や自己評価が低下し、時に登園しぶりやチック、抜毛、吃音などが認められることもあります。就学後もこの困った言動は続きます。10歳を過ぎた頃からは、劣等感や孤立感を自覚し始め、やる気を失うか学習への意欲も低下してしまいます。このころになると、クラスでの人間関係に躓き、同級生への攻撃性が目立ち、不登校、登校しぶりなどを示すこともあります。時に、大人への反抗的態度が目立つようになり、度重なる叱責を逃れるためにつく嘘や家族を対象に繰り返される暴力、金品持ち出しなどが認められることもあります。

ADHD は、加齢に伴い3つの基本症状から二次的な情緒・行動上の問題へ推移しやすいともいえます。

治療の標的は3つの基本症状ではなく、そこから生み出される有害な影響、例えば度重なる叱責、いじめられ体験、対人関係障害、自己評価あるいは自尊感情の低下などを

最小限度に抑え、子どもが本来持っている能力の可能性を開花させ、自己評価あるいは自尊心を高めることにも留意することです。

DSM-5では、発症年齢が7歳以前から、12歳以前へ引き上げられ、自閉症スペクトラム障害との並存が認められました。また疫学データとして、有病率を子どもで約5%、大人で2.5%、性差は子どもで2:1、大人で1.6:1と男性優位、女性では不注意傾向が男性よりも目立つと記載されました。

(3) 学習障害

学習障害とは、ICD-10では学力の特異的発達障害に位置づけられます。知的な遅れがないのに、特定の学習スキルが向上しない状態にあります。精神発達面に課題がほとんどないのに、学習結果に躓きがあるときに疑われます。

学習障害には、教育現場の定義と医学的定義があります。教育現場による学習障害(Learning Disabilities)の定義は、1999年に文科省により、「基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すさまざまな状態を指すもの」と定義されました。一方、医学的診断の学習障害(Learning Disorders)は、神経心理学的な観点から読字、書字、算数能力といった特定の学習スキルの躓きを意味します。

医学側からすると、教育的定義の聞く、話すは、後述するコミュニケーション障害となり、推論する能力は広汎性発達障害の特性と理解できるので、ここでは読み・書き・計算の3つの学習上の躓きを学習障害と呼びます。

特異的読字障害とは、生活年齢や知能や年齢相応の教育程度に応じて期待される水準よりも、読む力が低いと判断されるものです。二つ目の書字の障害(特異的綴字(書字)障害)で、特異的読字障害の既往がなく、綴字力の発達が特異的に躓いていることを指します。不器用さで上手に文字が書けないといった、字形の拙劣さとは区別するべきです。最後の特異的算数能力障害は、算数能力の特異的な障害です。

わが国では、学習障害に対する支援体制がまだ十分に確立されてはいません。

(4) 精神遅滞あるいは知的障害

精神遅滞は、かつて精神薄弱と呼ばれていました。1999年から、法律用語としては知的障害と表示されるようになりました。いずれにしても、「さまざまな原因により、発達期に平均以下の全般的な知的能力と、身辺処理や社会生活上の困難さといった適応能力の不足を認める精神発達の遅滞」と理解できます。

原因としては代謝異常や染色体異常といった先天的、感染や周産期の外傷や低酸素症といった後天的なものがありますが、全体の75%は原因が特定できません。

診断的には、知的機能を示す知能指数（IQ）と日常生活上の不適応で判断されます。IQが平均を下回るか否かが第一の指標となります。平均以下とはIQ70以下を指し、50から69までを軽度、35から49までを中等度、20から34を重度、20未満を最重度としています。通常70から84位までを境界域と呼んでいます。なお、DSM-5では、知的発達障害となり、重症度評価においては、IQスコアだけでは判断せず、おもに学力領域、主に社会性領域、おもに生活自立能力領域という3つの領域から判断することになりました。つまり、日常生活上の不適応さに関心が集中したと思われま

（5）会話および言語の特異的発達障害

会話および言語の特異的発達障害とは、ICD-1で特異的会話構音障害、表出性言語障害、受容性言語障害などを含んでいます。

ただ、会話および言語の特異的発達障害は自然に改善することがあり、診断に苦慮します。

DSM-5では、コミュニケーション障害となり、社会的（語用論的）コミュニケーション障害が新設されました。臨床的にはこだわりのない自閉症に近似しており、これまで特定不能の広汎性発達障害、あるいは非定型自閉症と診断してきた子ども達の一部がこちらに移動する可能性が高い傾向があります。

（6）運動機能の特異的発達障害

ICD-10では、協調運動の重篤な機能障害で、視空間-認知課題での遂行障害と関連する運動面の不器用さを認めます。DSM-IV-TRで発達性協調運動障害と呼ばれます。パズルの組み立て、ひも結び、ボール遊び、縄跳びや鉄棒、リズム体操からコンパスの使い方といった粗大から微細な協調運動の著明な障害を意味します。

DSM-5では、発達性協調運動障害、常同的運動障害、チック障害、トゥレット障害などが運動障害としてまとめられました。

（7）発達障害とは

そもそも「障害」の辞書的な意味は、おおよそ①さまたげ、②身体の機能が十分には働いていない、といったものです。すると、発達障害とは、発達が妨げられている、あるいはある時期に認められるべき機能が十分に働いていない、ということになります。それを計るのは、正常な機能からの差異、あるいは逸脱という視点です。

その視点に4つの基準があります。

表9 4つの基準

①平均基準	血圧や血糖値のような常識的、平均的な範囲を正常とよび、その数値から外れた場合を異常とする。しかし、実際には、その境界線は曖昧である。
②発達基準	時間的変化を組み入れた平均基準である。何歳なら身長は、体重はどの程度を基準とするか、という視点である。これも例外や個人差がある。
③価値基準	これは、もっとやっかいである。例えば美的基準など、周囲からの評価という曖昧な視点による評価である。イメージの善し悪しともなりやすく、個人的な価値観や時代的影響も関与しやすい。
④社会基準	不登校や引きこもりなど、いわゆる社会的価値観や考え方、主義主張といった視点から判断される。その評価はひじょうに不均衡で共有しにくい。

おそらく発達障害と称される状態像は、平均基準からみても常に境界線上に位置しやすく、発達の時間軸のなかでも日々変化を見せるものです。また、個々の価値観から曖昧になりやすく、時に時代的、社会的価値観によって、大きく評価が割れることもあります。つまり、発達基準の物差しを使いながらも、価値基準や社会基準とも大きく関係しているといえます。

ここでは、発達とは、①、②の基準による個人因子的変化と③、④による環境因子的変化による考え、発達障害とは過去から未来永劫に至るまでを決定づけた普遍的な構造ではなく、人間が個々にもつまぎまな条件や特性のうち、今の社会生活を送る上で、生きづらさが強く作られる、たまたまの特性を一括りに分類したものにすぎないと位置づけることも可能です。

この特性を、医療側の過剰なラベリングと批判する意見もあります。その一方で、医療側が勝手に創造したものではなく、生きづらさを示す方々に種々一定の特性があるという分類がなされ、その分類に認められる差違を、共通言語にするために診断名が付され、その差違をだれもがそれほどの隔たりを持たずに、符合するための一定の基準を設けたと理解することもできます。われわれは、発達障害と分類される特性をきちんと理解したうえで、社会的あるいは生活する範疇における生きづらさに注目すべきです。

しよせん診断分類とは、医療者が体験上分類してきたものですので、分類そのものがより洗練されたり、不都合になったりすることもあります。大切なことは、目の前にいる人の特性に近づく努力をし続けることです。なぜ名付けて分類するかは、支援に直結するからで、支援に結びつかない診断名は無意味となります。

第3節 生活のための療育環境を考える

実際の生活支援は、児童自立支援施設にきた子どもたちを上記の障害名で細分、カテゴリー化するのではなく、ばらばらに切断された生活のなかで、即時的、刹那的に生きている総体としての子どもたちに向き合うことです。子どもたちの成長、育ちに期待することは、主体的な身体性の復権であり、明日へ接続する生活を信じられる能力を育むことです。

「総体としての子どもたち」を受け、では、どのような生活を組み立てることが、子どもたちに必要かを考えたいものです。それが望ましい療育環境と言えるでしょう。

あえて、養育ではなく療育と述べたいと思います。療育という言葉はわが国の肢体不自由児療育事業を創造された高木憲次先生が提唱した概念ですが、ここでは高松鶴吉の「療育とは情念であり思想であり科学でありシステムである」に合意し、宮田広善の「僕は、『療育』とは『障害のある子どもとその家族を援助しようとする努力のすべて』だと考えます」という言葉を尊重し採用したいと思います。

私は児童自立支援施設の現場に足を運び、職員と話しをさせていただき、そこに棲む子どもたちの生活を見せてもらってきました（田中，2012）。

ある学園にいったとき、担当してくれた施設職員は「まず、ここの生活を体験してください」と話されました。子どもたちと一緒に虫除けスプレーを体に噴霧して、学園周囲の清掃を行いました。次いで、草むしり行いました。どの子どもも一生懸命行っていました。

夕食を一緒に食べ、夜の9時過ぎに近くのホテルに泊まり、翌朝5時に起床し、6時15分からの子どもたちの起床、洗面、体操（これは、グランド3周と鉄棒、すもうと大変な運動量であった）をこなし7時30分から朝食を摂り、片付けてから学習教室へと向かいました。午前中は学年や習熟度に沿っての学習を行い、昼にはふたたび寮に戻り、昼食を取りました。

学園には複数の寮があり、それぞれで10名程度の子どもたちが生活を送っています。寮長と寮母と呼ばれる夫婦が、この10名の子どもたちの親代わりとして、毎日の生活を共にしていします。

昼食後は、それぞれが所属しているクラブ活動に参加しました。

クラブ活動が終わった夕方、子どもたちはひとときも休まず寮の清掃を行い、17時30分には夕食を取っていました。それぞれが自習時間になったとき、子どもたちがひとりひとり、筆者に向かって「どこからきたの？」、「僕のお父さんも学校の先生なんだよ」、「勉強はどうすればよいのですか」など、個々に質問を投げかけてくれました。

今後再会するかさえ不明の客人に、かれらは誠意を込めた精一杯の対応をしてくれました。21時に車座となり今日1日の反省会をしたあと、皆床に就きました。

その後、私は、ドア一枚で仕切られた寮長夫婦の生活空間に呼ばれ、子どもたちの様子を教えてもらいました。「僕のお父さんも学校の先生」といった少年の父親は、行方知れずであることを知り、他の子どもたちの言葉の真偽も明らかになるにつれ、かれらの生活の大変さに言葉を失いました。

仕事としての医療に身を置いていたなかで、私にとっては、医療機関に来ることが最初の一步、必須の一步でもありました。しかし、その一步が踏み出せない子どもたちの存在に言葉を失ってしまいました。

するとはるか昔、虐待を受けていた子どもたちに向き合い、時に外来や入院での治療を担当し、その結果、養護施設へ行った子どもたちのことを思い出しました。その一人は、そのときまで、私は、虐待という過酷な生活から救ったという思いでいたのです。施設へ行ったもう一人に、私が面会にいったとき、「おまえのせいでここに来た。おまえに会わなければよかった」という怒りと哀しみのメモをもらったこともありました。それでも当時は、できるだけのことをしたという思いがありました。

ここでは日々の子どもの言動に振り回されてしまうと、明るく嘆く寮長と、とりとめない話をしながら、「僕には、知らないことが多すぎた」と猛省し続けていました。

児童養護施設の調査を行った大塚類によれば「他者化された意識を生きること、より豊かな他者関係を営めるようになることだけではなく、誰にとっても自分は多くの子どもの中の一人にすぎず、特別な存在ではないかもしれない、という他者関係における新たな哀しみや辛さを蒙ることでもある」と指摘し、他者化されたゆえに、家族のいない自分に向き合わざるをえなくなるといわれています。

つまりそれまで、意識していなかった孤から「共に」という経験を得て、改めて個を知ることになる、ということです。

ある寮母は、己の赤裸々な人生と対峙する子どもの人生と自分の人生を重ね、その違いに「自分に置き換えてみるととても考えられない」と痛感し、少しずつ思いを重ねながらも、子どもから「どれほど辛いかな、大変かなんてわからないでしょ」と問い詰められたとき、わからないということもわかるということも安易に言えない自分に立ち往生したと述べました。ここにあるのは、同行二人でありながらもそれぞれが一人、という孤（個）の存在であるということに改めて認識していることにはほかならないのです。向き合う職員も「わからないということもわかるということも安易に言えない自分に立ち往生した思い」というように、個と孤を体験します。職員の心には、他者関係において決して届くことのない哀しみや辛さを感じる瞬間です。この痛み分けのなかで生まれる「私はあなたではない、そしてあなたは私ではない」ということが前提となり、自他の

概念が生まれる。そうすると、先の寮母の言葉は自他の区別がその子どもとの間に生まれたことを意味している。まさに自他の誕生と呼んでもよいかもしれません。

つまり「共に」という世界の立ち上げは、二者が重なり、同一化するだけでなく、それぞれの差異が際立ち、個と孤が明確に浮上することで、自他の共在体を形成させることなのでしょう。

次に、この自他をどのように結びつけるかが求められます。すなわち、これまで結ばれなかった同行二人が、重なりを求め決して完璧に重ならず交わらずに、自他の区別を明らかにしたうえで、ただ結ばれた同行二人となっていくます。

マーラーらによる乳幼児期の分離 - 個体化課程（表2）を、今一度見ながら、別の言葉でこの時期を書き直してみます。

本来、たった一人で生まれた子ども（意識無き孤）が、自他の区別のつかない世界（自閉期）で、しかし、最初からすでにあつた自他の共在としての共同体のなかで育ち、徐々に他である主たる養育者を判別するようになります（共生期）。その後、子どもは、おそらく漠然とした個を意識するようになり（分化期）、絶対の安心と安全を寄与されて、あらためて自他の共在としてのコミュニケーションを体現します（自らは創造したと意識しているかもしれませんが）。

そして、歩き始めるという身体機能を獲得すると同時に、子どもは果敢にも主たる養育者から離れようと試みます（練習期）。この瞬間、個はそれまで意識していなかった孤を自覚し、同時に、「共に」を自覚します。そして再度自他の共存のなかでの結ばれることを求めて、主たる養育者のもとへと立ち戻ります（再接近期）。つまり「孤」を自覚すると同時に、「共に」が生まれます。「共に」という保証を同時発行しての「孤」の実感（個体化期）は、大きな精神的危機から子どもの育ちを守る働きを持っているといえます。

また、古東哲明によると、「結び」とは、連結の意味だけでなく、ウム（生む・産む・熟む）と同義語であり、「茫漠としたなにかが、じわーっと徐々に現れ出てきて、新しい生命体が生まれるさま」をいいます。さらにムスを可能とするピは霊力などの神的パワーを由来としているといえます。ゆえに古東は、結びとは、ばらばらなものをとりまとめながら、生命の息吹きを注ぎ込むものであると述べました。

改めて、児童自立支援施設をはじめとする社会的養護には、ばらばらなものをとりまとめながら、生命の息吹きを注ぎ込むという『結び』が求められているといえます。

しかし、ばらばらなものをとりまとめながら、生命の息吹きを注ぎ込むという『結び』の重要性は、「共に」という保証が同時発行されずに個だけで存在しているかのような子どもたちにとっては即時的効果はありません。

社会的養護の子どもたちは、大塚類が指摘したように、喜びと哀しみが浮上する他者化した意識に当初気づかずに居ます。

当然のように「生活を豊かにしていく」という指摘は妥当となります。施設生活における自立支援施設の基本的な構造は、生活の中の保護、生活の中の教育、生活の中の治療を3つの柱にしています。その環境を提供するために必要なものが枠組みであり、衣食住の保証であり、全体の雰囲気作りと信頼関係の確立です。

すでに村瀬嘉代子は、こうした子どもたちへの対応として「日々の何気ない営みにセラピューティックなセンスがさりげなく込められた、日々の24時間の生活を質の良いものにするの大切さ」を強く訴え、その意味で生活臨床と表現しています。そのうえで内外でも同じような点を重視している研究者をあげ、その一人にベッテルハイムを置きました。私も村瀬の主張にまったく異論がありません。むしろ、昨今の社会的養護にいる子どもたちの医学的評価への関心の偏りに一定程度の賛意とともに、であればこそ、より生活の質についての議論を重ねてほしいと願っています。

1939年にアメリカに亡命したベッテルハイムが営む治療学校は、シカゴ大学によって提供された情緒障害児の生活ぐるみの治療教育の実践の場でした。

ベッテルハイムについては、さまざま評価があり、その真偽を問うことは私には不可能ですが、彼が子どもの回復のために、新たな自他の結び作業を必要としていることと、日々の生活の大切さを説いていたことは重視したいと思います。

ベッテルハイムは大人とのよりよい関係性が、子どもにとっての大切な同一化の対象となる核を形成すると述べますが、「混沌状態に秩序をもたらすには、まず秩序ある世界での生活経験が先立っていなければならない」と主張します。さらに「生活環境を子供にとってよりよいものにしていこうという願いをこめて」という職員の態度を重視します。

これは、生活を考え、生活を支えることの重要性を説くものです。村瀬嘉代子も生活を支えることが適応力を増し、心理的援助になると説きます。これは生活に裏打ちされた支援の視点です。われわれは、個々の課題に目を向けるだけでなく、その人たちの生活を大切に扱うことが求められています。

<参考文献>

- 海保静子,「育児の認識学-こどものアタマとココロのはたらきをみつめて」
現代社, (1999)
- M. S. マーラー他著, 高橋雅士/織田正美/浜畑 紀訳:「乳幼児の心理的誕生 母子共生と個
体化」 黎明書房, (1981)
- EH. エリクソン著, 村瀬孝雄, 近藤邦夫訳「ライスサイクル, その完結」みすず書房, (1989)
- Ainsworth, M. D. S., & Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. Patterns of Attachment: A psychological
study of the strange situation/Hillsdale, Nj: Erlbaum. (1978)
- Main, M., & Solomon, J.: Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented
during the Ainsworth Strange Situation. Attachment in the preschool years: Theory,
research, and intervention, 1, p121-160. (1990)
- Main, M., and Goldwyn, R. Adult attachment rating and classification system. Unpublished
scoring manual, Department of Psychology. University of California, Berkeley. (1989)
- 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))
- 青木 豊: 乳幼児-養育者の関係性 精神療法とアタッチメント, 福村出版, (2012)
- Holmes, J.: John Bowlby & Attachment theory, Routledge, (1993) (黒田実郎, 黒田聖一訳: ボウ
ルビィとアタッチメント理論, 岩崎学術出版社 (1996))
- Cathy Spatz Widim: Understanding the Consequences of Childhood Victimization. 339-361pp In
Treatment of Child Abuse. (Robert M. Reece, Ed) The Johns Hopkins University Press
Baltimore and London. (2000)
- Van IJzendoorn, M. Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant
attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment
Interview. Psychological bulletin, 117, p387-403. (1995)
- Lenore C. Terr, M.D : Childhood Traumas : An Outline and Overview, Am J Psychiatry : 148 :
10-20. (1991)
- 田中康雄: ADHD の明日に向かって 認めあい・支えあい・赦しあうネットワークをめざして, 星
和書店, (2001)
- The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders : Clinical descriptions and
diagnostic guidelines, World Health Organization, (1992) (融 道男, 中根允文, 小
宮山 実 監訳: ICD-10 精神および行動の障害 -臨床記述と診断ガイドライン-, 医学書
院, 東京, (1993))
- American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,
Fourth Edition, Text Revision: DSM-IV-TR, APA. (2000) (高橋三郎, 大野裕, 染矢俊幸
(訳) DSM-IV- TR 精神疾患の診断・統計マニュアル新訂版, 医学書院. (2004))

- American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,
Fifth Edition, DSM-5, APA. (2013)
- 高松鶴吉：療育とはなにか、ぶどう社、(1990)
- 宮田広善：子育てを支える療育、ぶどう社、(2001)
- 大塚 類：施設で暮らす子どもたちの成長—他者と共に生きることへの現象学的まなざし、東京
大学出版会、(2009)
- 古東哲明：無境の空間 所収 臨床哲学の諸相 空間と時間の病理 (木村 敏, 野家啓一監修),
161-194, 河合文化教育研究所, (2011)
- 村瀬嘉代子：心理的援助と生活を支える視点 所収 心理臨床という営み 生きるということと
病むということ (滝川一廣, 青木省三編), 81-90 金剛出版, (2006)
- ベッテルハイム著, 村瀬孝雄, 村瀬嘉代子訳, 愛はすべてではない 情緒障害児の治療と教育,
誠信書房, (1968)
- 田中康雄編：児童生活臨床と社会的養護, 金剛出版, (2012)

第5章 支援の課程

はじめに

この章では、子どもが児童自立支援施設に入所することから退所に向けてどのような流れで支援が進められていくかを示したいと思います。どの子どもも施設に入所するまでに多くの試練の中で生活を送ってきています。中には生まれ落ちてすぐに社会的養護の元で養育され続けてきた児童もいます。一人一人愛され大切に育てられるべき存在であるはずが、親を選ばず、環境を選ばず、最も大切な時期に命の危険にさらされて育ってきた場合もあります。子どもの数だけ歴史と背景があります。ただし、その保護者も同様に好ましくない環境で養育された経験を持つ保護者も少なくありません。子どもだけでなく保護者も含めて一緒にその子どものために何ができるか、ともに考えともに寄り添う姿勢が基本となります。

児童相談所から事前にその子どもに関する情報を提供してもらいますが、できるだけ情報を得ることが、施設生活のスタートをよりスムーズにできることにつながります。また、その子どもに対して児童相談所をはじめとする措置機関が、施設に何を求めているのか、その子どもに対してどのような方向性を考えているのか事前協議しできるだけの情報共有することで、子どもへの共通のイメージ（支援の方向性の確認）を認識する作業は重要です。児童自立支援施設には子どもそれぞれの家庭、里親、児童養護施設、情緒短期治療施設等の児童福祉施設など多種多様な養育背景と生活スタイルをもった子どもが入所してきます。児童相談所からの事前情報だけでなく、生活を送っていた施設からの情報も重要な資源となります。

施設生活だけがその子どもの成長の完結ではありません。その子どものすこやかな成長のための必要な支援となるために、施設生活を必要とする子どもに次の人生設計につながるスキルの獲得、人と人がつながるために身につけて欲しい社会性、年齢に応じた学力など個々に立てられた自立支援計画に基づいて支援が進めていくことが望まれます。

第1節 アドミッションケア

一人の子どもが施設入所に至るまでに多くの課程を経ます。児童相談所から入所を検討している子どもの情報提供をしてもらいますが、複数対応で提供者からより細かな情報を得るようにします。また、情報提供の場では、児童相談所に施設での支援の方向性の確認を行っておくことが必要です。

可能であれば入所までに子どもとその保護者への見学が実施できれば望ましいです。受け入れ寮が決まっているような場合は、その寮で見学ができたり、その寮の職員と顔合わせができたりするとさらに良いでしょう。また、児童相談所の一時保護課へ職員が出向き入所が検討されている子どもに対して施設の説明をすることは、子どもにとって施設の情報を直接聞くことができ、顔見知りになることで緊張感を和らげ、入所への不安感を少しでも取り除くことにつながるので良いと思われます。

入所時の説明等（第三者評価基準評価細目及び着眼点より抜粋）

○子どもや保護者等に対して、支援の内容を正しく理解できるような工夫を行い、情報の提供を行っている

施設を紹介する印刷物やビデオを作成している

施設を紹介する資料は、言葉遣いや写真・図・絵の使用等で誰でもわかるような内容にしている。

見学等の希望に対応している

1. 入所前の情報収集

- ① 児童相談所から子どもの相談を受ける
 - ・子どものフェイスシート
 - ・生育歴
 - ・家族の状況
 - ・子どもの状態
 - ・保護者の状態
 - ・学校での様子
 - ・地域の状態
 - ・医療機関との連携（係属の有無）
 - ・児相の意見 援助指針 アセスメント
- ② 児童養護施設等他の施設からの措置変更の場合
 - ・児童養護施設等他の施設職員からの情報提供をもらう
- ③ 家庭裁判所の審判による入所の場合
 - ・可能な限り事前に児童相談所や家庭裁判所から情報を提供してもらう

第2節 インケア

入所当日までに措置機関との相談により入所日の決定をします。それを受けて施設内で受け入れ寮、担当者を協議し決定します。決定した事項を関係者（配食担当 措置関係 寮担当 学校の学籍、教務担当等）に伝えます。受け入れ寮は寮舎で新入生の受け入れのための準備（世話役や部屋の決定、必要物品の準備等）をできる限り行い当日を迎えます。

入所当日は、できるだけ温かく緊張感を解きほぐす雰囲気に対応します。

入所時の説明等（第三者評価基準評価細目及び着眼点より抜粋）

○入所時に、施設で定めた様式に基づき支援の内容や施設での約束ごとについて子どもや保護者等にわかりやすく説明している。

□入所時に、支援内容が具体的に記載された資料を用意して、子どもや保護者等に説明している。

□子どもや保護者等との関係性をふまえて、分離に伴う不安などを理解し受け止め、子どもの意向を尊重しながら、これからの施設生活などについて説明している。

□入所時には、支援の内容等について、子どもや保護者等の同意を得た上でその内容を書面で残している。

□施設の規則、生活上の留意点、あるいは行動に一定の制限があることなどについても説明し、理解してもらおうようにしている。

□子どもの不安を解消し安心感を与えるように、担当者が温かみのある雰囲気の中で施設生活や入所中の面会や外泊等を理解できるよう説明している。

□家庭裁判所の審判決定により入所する子どもについては、抗告の手続きについて説明し、抗告の意思表示があれば適正に取り扱うなど、配慮ある対応をしている。

□緊急一時的な入所に際しての準備体制がある。

1. 入所当日（インテーク）

入所式

子どもは大人に囲まれ、強い緊張を強いられることとなります。保護者にしても同様に、居心地の悪い雰囲気の中では親としての責任を問われているように思われます。保護者には一緒に子どものより良い成長に参加させて欲しいという気持ちを伝えます。協力無くしては良い支援につながらないこと、一緒に過ごせるようになるための準備を始めてもらいたいことなどを伝えます。子どもには罰としてきたのではないこと、自分自身のより良い人生の転機とするために、施設利用していただくという前向きな気持ちで生活を始めて欲しいことを伝えます。そのために入所の意志と目標の確認をし、参加者から激励につながる言葉をかけてもらうなどで記念となる出発の会となるように心がけたいものです。

(参加者例)

- *施設・・・・・・施設長 ほかの管理職 寮担当者
- *小中学校・・・・学校長(教頭) クラス担任 生徒指導関係
- *児童 保護者 前籍校 児童相談所 前施設職員等

(児童相談所と必要書類の確認)

- ・措置決定通知書 ・児童記録票 ・心理診断票 ・援助指針 ・行動観察票
- ・健康診断票 ・承諾書等
- ・受診券や保険証 ・母子手帳や予防接種手帳、お薬手帳等
- ・教科書受給証明書 ・健康調査票 ・学籍関係

子どもや保護者に向けた説明(入所にあたって用意された説明文やしおり、パンフレット等を使用しながらわかりやすく説明をする)

- ・遵守すべきルール説明(無断外出や暴力行為など禁止事項の説明)
- ・入所から退所の流れを説明
- ・児童は主体者であるという認識の確認
- ・生活についての説明
 - 集団生活について
 - 持ち物について
- ・面会や帰省や外出の規定などの説明
- ・通信についての説明
- ・学習についての説明
 - 施設における学習の内容、取り組みの特徴
 - 前籍校との関係について
- ・進路指導について
- ・運動、作業についての説明
- ・権利擁護についての説明
 - アンケート、意見箱、苦情解決システムなどをはじめとして意見表明の場の保障についての説明
- ・自立支援計画の策定についての説明
- ・保健衛生、医療についての説明
- ・精神的ケア(医療機関との連携) 心理療法
- ・施設内設備の説明

*特に留意が必要なことを確認
健康上のこと

・病歴 ・入院歴 ・服薬 ・通院履歴 ・アレルギーや持病など日常生活で配慮が必要な事柄 ・転院が必要な場合の情報交換
面会などについて、及び連絡について確認
写真の取り扱いについて
家族関係で留意が必要な場合・・・連絡や面会で制限が必要な場合の確認
貴重品、持ち物の確認・・・受領証等で明確にし、不要な物品は持ち帰ってもらう

入所の日、子どもにとっては後々まで印象深く残る記念すべき日となります。施設全体また寮舎においても「あなたが来ることを心から待っていました」というメッセージを感じさせる受け入れ方で迎えることは重要です。

2. 導入期（入所から1ヶ月）

この期間は寮生活や学校生活に慣れる期間であり、寮内でも世話役の子どもが付いて生活の仕方など教わる期間です。寮内の人間関係や力関係を見ながら自分の居場所作りを子どもたちは行います。

入所時の緊張状態から次第に緊張が解けてきた頃に入所前と同様の行動を起こしてくることもあります。関わる大人に対して様々な試し行動も見せます。その子どもの言動や習性、性格などの理解に努めると同時に、不安定な心的状況になりやすい時期でもあるため、目を離さず周囲との人間関係や交友関係等職員は留意してかかわることが大切です。

逆に緊張感なくすぐに慣れる児童は早く自分自身をさらけ出していきます。施設生活の経験者は、おおむね早く慣れる傾向があります。

入所への動機付けがしっかりとできていない場合は、この時期に不満や不適応感を感じ、施設生活になじめず周囲との人間関係作りがうまくできず無断外出を誘発しやすい時期でもあります

3. 初期（1ヶ月～3ヶ月）

寮生活にも慣れてきたら、初めての面会、それから外出も可能な期間に入ります。子どもの理解力にもよりますが、世話役の先輩から離れて一人で当番活動などをこなしていかなければならなくなります。寮への所属意識が芽生えるのもこの時期です。

4. 中期（3ヶ月～9ヶ月）

施設生活の内容もわかってきます。寮でのきまりや施設のきまりもおおむね理解して、当番活動をはじめとした自分の役割を認識し自主的に行えるようになってきます。集団生活にも慣れてくると、職員との信頼関係も深まってきます。慣れから行動上の問

題を起こすことも出てきますが、注意や指導を受けても受け入れ改めようとしします。初めての帰省が可能になるのもこの期間です。寮の職員から離れ、刺激の多い地元や家庭でも、施設生活で身につけた生活習慣や規範意識が大きくぶれることなく生活が送れるか、次の帰省を楽しみや励みに変えていくことができるか、保護者と子どもの関係性はよくなっているか等多くのことが試され、家庭における子どもの状態を観察できます。初めての帰省については、特に帰省開始の送り出しや実施中の連絡、帰省から帰校するときの受け入れ、帰省終了後に帰省中の内容を把握しその後の生活状況に悪い影響はないかなどポイントを押さえていく必要があります。子どもを交えて自立支援計画を策定して目標を身近なもの、また努力により実現可能なものを設定していきます。

5. 後期（9ヶ月～）

自立支援計画票の策定も重ね、目標とその評価を行っていきます。子どもを中心として関わる大人との自立支援計画の策定は、信頼関係のある特定の大人と共通した目的をもった時間の共有となります。入所の時期にもよりますが、進級や進学など大きな人生の節目に応じて中長期的な目標をその都度立て、その目標に向かって努力できているか、自分の立てた目標が実現可能なものか考えられるようになっていきます。新入生の世話役も任せられ、施設生活の先輩として見本となることが要求されたり、職員から任せられたり頼りにされたりすることも増えていくことになります。新入生の世話をすることで、言うことをきいてくれない相手にはどのようにして教えていこうかと悩み、以前の自分と比較して客観的に自分を見る機会にもなります。保護者との面会や外出、帰省など回数を重ねる中で、寮担当や家庭支援専門相談員が子どもと保護者との関係調整を図っていきます。生活を続ける中で行動上の問題もありますが、入所間もない頃の行動上の問題、慣れてきた頃の行動上の問題、寮内で影響力のある状況での行動上の問題など、その状況と内容についての原因究明と対応や対策は丁寧に行っていくことが必要です。行動上の問題の発現によりその子どもの内面に向き合うチャンスとなります。よい目標をもった子どもを育成することができた寮は、前向きで良質な寮の子ども集団をつくることができます。

第3節 リーピングケア

退所がある程度見える時点になった時から、児童自立支援施設の枠のある生活から、自分の意志で決定して行動をしなければならない社会での生活を想定し意識した取組が求められます。それには子ども自身の課題だけでなく、子どもを取り巻く環境に対処できるだけの力を身に付ける必要があります。施設に入所する直接の原因となった事に対する振り返りができているか、同じことを行わないためにはどのようなことを身につ

ける必要があるか、自分自身の不安感を直視し、避けるのではなく誰かの助けを借りることで乗り越えられるという良い意味での大人への甘えができるようになることも重要です。大人に助けを求めることができることは自立心の成長と捉えられます

特に中学校3年生の進路については、子どもの意志を尊重しながら、経済状況や家族関係もふまえた家庭環境を判断材料に入れ、児童相談所や前籍校を始めとした関係機関と一緒により良い進路選択と決定をしていきます。

地元での生活への期待と共に、自分の将来について不安感も増幅され、不安定になることも多く見られます。

1. リーディングケアの目的

自立支援計画に基づき退所に向けた支援が開始されます。子ども自身の課題解決に必要な力をつけるため、施設内に用意されたプログラムを実施します。退所に向けてただ日を重ねていくのではなく、目標設定を行い、退所後予測される事柄をどのくらい認識できるか、どのように対応していくか、子どもを取り巻く関係者とともに子ども自身に考えさせ、課題に立ち向かえる力をつけていくことと、退所後の生活場所の環境調整をしていきます。

2. 退所に向けた支援

目標の設定を行い、目標と子どもの実情に応じて必要なケアを行っていきます。

3. 具体的支援の中身

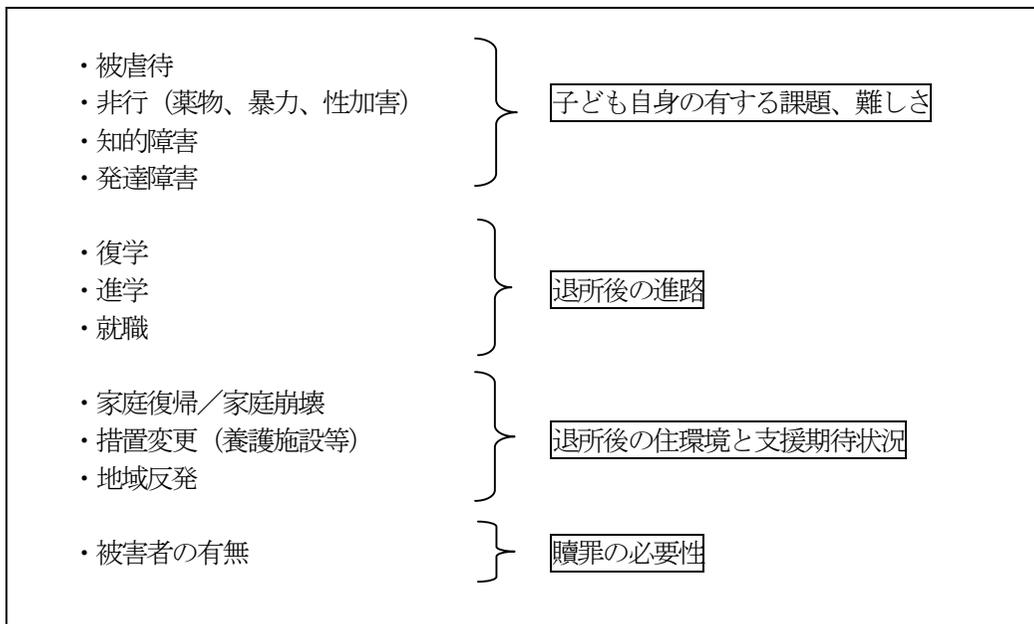
子どもの年齢や目標と課題に応じて必要なプログラムを実施します。

以下に中国地区の児童自立支援施設の専門委員会で協議し検討した内容を参考に記載しています。

参考資料（中国児童自立支援施設協議会 専門委員会で行ったもの）

1) リービングケアの種類

図1 子どもの分類（課題と状況）リービングケアの種類



2) 社会的スキル一覧

種類	具体的スキル
社会生活における諸手続き	ガス・水道・電気・新聞等の契約手続きと支払い方法
	住民票の移動の手続き方法（転出・転入届）とそれに関わる警察（運転免許証記載住所変更）と郵便局（郵便物届先変更）への届出
	アパートの契約手続と支払方法
	駐車場の契約手続
	就職活動の方法（履歴書の書き方等）と就職の手続方法
	健康保険・国民年金（厚生年金）・生命保険・火災保険等の加入手続方法、継続方法
	選挙の投票方法
	運転免許の取得と更新の方法
	自動車運転にかかわる自賠責・任意保険の重要性と加入手続方法
金銭管理	貯金（普通・定期・貯蓄）の手続方法
	銀行・郵便局のカードの扱い方
	納税に関する基礎知識と手続方法
	勧誘・通販・訪問販売・悪質商法への対応方法
	金融ローン・クレジットへの対応方法
	携帯電話の取り扱い方・携帯サイトの注意と対応方法
	インターネットサイトの利用方法
	計画的な金銭使用方法
生活・健康管理	起床・就寝の時間設定
	短期・中期・長期の目標設定方法と行動計画の策定方法
	生活必需品の購入方法
	電車等の定期的購入方法（通学・通勤）
	ゴミの分別処理方法
	調理の仕方とバランスのとれた食事摂取の方法（簡単な料理の調理方法と既成食品の選び方等）
	TPOに応じた服装の選び方
	部屋の各部分の掃除方法等の清潔な生活環境の維持
	病院のかかり方・薬の管理方法と正しい利用方法
	社会生活におけるマナー（挨拶・敬語・貸し借り・携帯等）
	妊娠した際の対応（母子手帳の取得方法と定期検診）
	町内会への参加方法
	余暇の過ごし方

人間関係	退所後の親・兄弟・姉妹との関係のとり方
	異性との交際の仕方と相手家族とのつきあい方
	会社や学校の同僚・同級生との基本的人間関係のとり方
	近隣との関係のとり方（挨拶・苦情処理等）
トラブル対応	入所前の仲間・友人との付き合い方
	勧誘の断り方と勧誘からの回避の方法
	連帯保証人を頼まれたときの対応方法
	個人情報管理の重要性と方法（①名前・住所・電話番号・職場・メールアドレス等を簡単に教えない ②名義の貸し借り ③口座番号、カードの暗唱番号の管理 ④印鑑の管理 ⑤個人情報廃棄方法等）
	飲酒・薬物・賭け事等への自己制限方法
	避妊の方法、妊娠したときの対応方法
	犯罪行為をしたとき、犯罪に巻き込まれたときの対応方法
	交通事故が起こった際の対応方法
	アパートの家賃滞納とローン返済滞納等の対応方法
	一人暮らしに伴う孤独への対応方法
	わからないことや迷うことがあったときの信頼できる相手への質問方法（相手の選定と適切な質問方法）
適切な援助を受けるための方法（相談機関・支援団体等の援助機関の選定と連絡方法）	

3) 退所に向けたプログラム一覧

試験登校	自立寮で一人暮らし体験
面接練習	措置変更先の施設見学
通勤通学練習	サポート会議の立ち上げ
帰宅訓練	ハローワーク活用
職場実習	ワークトレーニング活用（障害者職業センター）
薬物依存、性非行等の非行種別改善プログラム	

4) 子ども自身の有する課題・難しさ別リービングケア

(1) 障害の有無

療育手帳の取得
その他の必要な手帳の取得
発達障害を有する場合、退所後の関係機関の理解を得る

5) 対象児の進路別リービングケア

(1) 前籍校復学

対 象	項 目
本人	入所前の問題の再確認と目標設定を行う
	本人の意思確認を行う
	学校で起こりうる問題の想定とその対処法を一緒に考える（授業内容がわからない時の対応方法など）
	入所前の人間関係の修復を図る
	施設での生活を振り返り、自信につなげる
	高校、専門学校や大学に進学する場合の経済生活確保の方法（奨学金の種類と申請方法 （相談機関・支援団体等の援助機関の選定と連絡方法：①学生支援機構 ②国民生活金融公庫の教育ローン ③新聞社の奨学金など）
	原籍校の授業についていくことができる学力をつける
関係機関・学校・地域	対象児の行動パターン、思考パターンとその対処法を伝える
	対象児としっかりと話す時間をもつように伝える
	対象児と学校が話す場を設ける
	対象児が安心して登校できる環境設備を学校に依頼する
	地域、関係機関との情報交換を行い、サポートネットワークを形成する
家庭	対象児との関係修復及び環境調整を行う
	対象児の行動パターン、思考パターンとその対処法を伝える
	対象児としっかりと話す時間をもつように伝える
	保護者の不安を受け入れ、対応する

(2) 進学

対象	項 目
本人	入所前の問題の再確認と目標設定
	本人の意思確認
	学校で起こりうる問題の想定とその対処法を一緒に考える
	施設での生活を振り返り、自信につなげる
	受験勉強と基礎学力の向上を図る
	進学後の将来のビジョンの形成を図る
進学先・原籍校・ 関係機関・地域	受験等で不利にならないように、原籍校と内申書等に関して連携を図る
	原籍校の担任・校長に進路指導の面接を依頼する
	原籍校の面接の練習に参加できるように依頼する
	進学先への情報提供と協力依頼を行う
	対象児の行動パターン、思考パターンとその対処法を学校側に伝える
	地域、関係機関との情報交換を行い、サポートネットワークを形成する
家庭	学用品等の準備ができるか確認をし、必要があれば援助を行う
	奨学金制度の紹介
	対象児との関係回復および環境調整を行う
	対象児の行動パターン、思考パターンとその対処法を伝える
	対象児としっかりと話す時間をもつように伝える
	保護者の不安を受け入れ、対応する

(3) 就職

対象	項目
本人	入所前の問題の再確認と目標設定
	本人の意思確認
	学校で起こりうる問題の想定とその対処法を一緒に考える
	施設での生活を振り返り、自信につなげる
	ビジネスマナー（挨拶の仕方、遅刻・欠勤の連絡方法、言葉遣い名刺交換方法等）
	様々な仕事の存在とそれらに必要な資格に関する知識の獲得
	就職先の雇用保険・年金の取り扱い等の確認
	給料の使い方を一緒に考える
就職先・関係機関・地域	実習先の選定と実施を行う
	実習先の評価をもとに就職先の選定を行う（ハローワークの活用等）
	雇用先との関係作りを行う
	対象児の行動パターン、思考パターンとその対処法を雇用主に伝える
	住居の選定を行う
	地域、関係機関との情報交換を行い、サポートネットワークを形成する
	対象児との関係修復および環境調整を行う
	対象児の行動パターン、思考パターンとその対処法を伝える
	対象児としっかりと話す時間をもつように伝える
	保護者の不安を受け入れ、対応する

6) 住環境別リービングケア

(1) 措置変更の場合

対象	項目
措置変更先	情報提供および面接等の実施により対象児との関係形成を図る
	対象児の行動パターン、思考パターンとその対処法を伝える
	対象児としっかりと話す時間をもつように依頼する
	受け入れ先の不安を受け入れ、対応する
	情報交換など児相等と連携を図る

7) 贖罪の必要性別リービングケア

(1) 被害者がいる場合

項目
行った行為と罪について一緒に考える
被害者の気持ちを一緒に考える
被害者との向き合い方と贖罪方法について一緒に考える
薬物依存改善プログラム実施
性非行改善プログラムの実施

第4節 アフターケア

入所時大きな生活環境の変化に戸惑いながらも次第に慣れていくように、施設生活から社会の生活に戻ることは、再び環境の変化に子どもの心が大きく揺れ動くこととなります。子どもだけでなく、家族も同様です。退所が支援の完了ではなく、その後継続される子どもとその家族の暮らしが少しでも当人にとって幸せなものとなるように、子どもや家族を支援することが、その後の良好な生活につながります。個人的に関わるのではなく、組織としての位置づけで取り組みます。ただし、異動が少なく長期間従事している職員がいる職場や夫婦制で長く関わっている施設では、組織を越えて個人的な付き合いが継続されていることもあります。

1. アフターケアの意義

復学、進学、施設変更など子ども個々の支援目標に応じ、施設生活から生活場所が変更になります。それまで枠のある生活の中で職員に見守られた安心安全な環境から、多くの刺激のある環境の中での生活となります。当然ながら様々な問題が生じますが、それを子ども自身でまたは場合によっては周囲の人の助けを借りて克服していきます。円滑に生活が営まれるまでに様々な困難と向き合うこととなります。家族の支援を得られる場合にしても、子どもが行動上の問題を起こすことで家族関係が一時不調になることが予測されます。子ども自身へのサポートとともに保護者へのサポートも重要な要素です。例えば、遊びに来させる、宿泊させるなどでレスパイトケアにつなげることによって、徐々に保護者も子どもとの生活を作り上げていくことができる場合もあります。

アフターケア（第三者評価基準評価細目及び着眼点より抜粋）

○措置変更又は受け入れに当たり継続性に配慮した対応を行っている。

□退所に当たってはケース会議を開催し、措置期間や関係行政機関と協議のうえ、適切な退所時期、退所後の生活等について検討し、切れ目のない支援に努めている。

□退所した後も、組織として子ども等が相談できるように担当者や窓口を設置している。

□職員から電話やメール、手紙などを送るなど、退所後の支援を積極的に行っている。

□措置変更に当たり、相手の施設、里親等と丁寧な連携を行う。そのため日頃より、各施設や里親の役割を十分に理解し、連絡協議会や合同研修会の開催など連携に努めている。

□退所後の支援の記録を作成している。

□退所した子どもの帰園や電話があった際は温かく応じている。

- 家庭引き取りに当たって、子どもが家庭で安定した生活を送ることができるよう家庭復帰後の支援を行っている。
 - アフターケアに関し、児童相談所と施設の連携（役割分担と協働）が行われている。
 - アフターケアに関し、地域の関係機関（要保護児童対策地域協議会、児童家庭センター等）、人的資源（民政児童委員等）を活用した支援体制が構築されている。
 - アフターケアとして、家族のかかわり方（家族→子又は子→家族）に関する具体的な助言を行っている。
 - 退所後も、組織として子ども等が相談できるように担当者や窓口を設置するなど、家族や子どもからの相談にいつでも応じられる体制が整っている。
 - 退所に向けた（特別）支援プログラムに取り組んでいる。

- 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、通所などにより、退所後の支援を行っている
 - 退所した子どもの自立の支援等のための通所支援を実施している。
 - 退所した子どもの来所を温かく受け入れ、自立を励まし、支援する取組を行っている。必要な場合は短期間の宿泊による支援を実施している。
 - アフターケアは施設の業務であり、退所後何年たっても施設に相談できることを伝えている。
 - 退所者の状況を把握し、退所後の記録を整備している。
 - 退所した子どもに対して、定期的かつ必要に応じて、手紙、訪問、通所や短期間の宿泊などの支援を行っている。

2. アフターケアの基本的な姿勢

退所後の生活の安定を図るために、退所後もしばらくの間施設と連絡をとり、子ども自身や保護者から様子を聞くことや、家庭訪問などを実施したい意向を伝えます。退所して間もない頃は、定期的な間隔で連絡を取り合うようにしていくと様子がよくわかります。退所した子どもだけでなく、一緒に過ごした他の子どもが絡んでいる場合も多く見られるので、関係機関と情報を共有することは必要です。設定した期間を超えても子どもが施設に顔を出し、懐かしそうに現在の自分の状況を伝えることはあります。保護者から相談もあるでしょう。直接の寮担当でなくてもできるだけ親切な対応をすることが望まれます。子どもにとって暮らした期間の長短にかかわらず、非常に濃厚で思い出深い多くの体験学習を積んだ日々であったことはまちがいないことです。

3. アフターケアの方法と内容

帰宅後は短い期間を設定して子どもの様子を確認します。寮担当者や家庭支援専門相談員などが実際取り組む担当者となります。だれが行い、どのように対応するか、基本的な内容をマニュアル化しておきます。

アフターケアの実施期間、実施内容、記録、実施者など各施設で異なりますが、退所から1年間、または3年間を目安に考えている施設が多いと思われます。アフターケアの内容については書式に従って記録に残します。後に自施設の取り組みの統計の資料となります。

具体的なアフターケアは、以下のような内容で行います。

①電話

子ども自身や保護者、または通学している学校や就労先が対象となります。適応状況を確認します。退所して間もない頃はできるだけ頻繁に連絡を取り、不適応な状況が回復不可能にならない前に対処できるように取り組みます。

②面会

子ども自身で来所してくる場合、保護者と一緒に来所してくる場合、家庭訪問や学校訪問、職場訪問などがあります。直接顔を見て様子を聞き、問題がみられる場合には、改善への対策を保護者や関係者と一緒に取り組みます。

③通所

期間や内容を決めて定期的な来所をさせることです。

④一時預かり

帰宅後の子どもの様子に応じて、また保護者との関係性において必要だと判断された場合は、週末や長期休暇を利用して施設に宿泊を伴う一時預かりを実施します。

第6章 ケアマネジメント（アセスメント・自立支援計画）

児童養護施設等の児童福祉施設には、児童福祉施設の設備及び運営に関する最低基準で自立支援計画の策定が義務づけられています。

児童自立支援施設運営指針（総論）においては、「アセスメントにより個々の子どものニーズを把握し、その子どもにあった自立支援計画を策定し、オーダーメイドの養育・教育をしていく。」と定められています。また各論においても、アセスメントの実施と自立支援計画の策定に関して次のように定められています。

- ①子どもの心身の状況や、生活状況等を正確に把握するため、手順を定めてアセスメントを行い、アセスメントに基づき、子どもの個々の課題を具体的に明示する。
 - ・子どもが抱えている非行等の行動上の問題や課題を受け止め、児童相談所等との連携のもと、自立支援計画策定のための総合的なアセスメントを組織的に行う。
 - ・子どもの心身の状況や、生活状況を、保護者の状況など家庭環境等の必要な情報を把握し、統一した様式に則って記録する。
 - ・把握した情報を総合的に分析・検討し、課題を適切に把握する。
 - ・アセスメントは、子どもの担当職員をはじめ、心理療法担当職員、家庭支援専門相談員などが参加するケース会議で合議して行う。
- ②アセスメントに基づいて子ども一人一人の自立支援計画を策定するための体制を確立し、実際に機能させる。
 - ・自立支援計画策定の責任者（基幹的職員等）を設置する。
 - ・児童相談所と支援方針について打ち合わせ、自立支援計画に反映させる。また、策定した自立支援計画を児童相談所に提出し、共有する。
 - ・自立支援計画は、ケース会議で合議して策定する。
 - ・自立支援計画には、支援上の課題と、課題解決のための支援目標と、目標達成のための具体的な支援内容・方法を定める。
 - ・支援目標は、子どもに理解できる目標として表現し、努力目標として子どもに説明する。
 - ・策定された自立支援計画は、全職員で共有し、支援は統一かつ統合されたものとする。

③自立支援計画について、定期的実施状況の振り返りや評価と計画の見直しを行う手順を施設として定め、実施する。

- ・自立支援計画の見直しは、子どもとともに生活を振り返り、子どもの意向を確認し、併せて保護者の意向を踏まえて、それらを反映させつつ、子どもの最善の利益を考慮して行う。
- ・計画の見直し時には、支援方法を振り返り、自己評価し、支援の成果について分析、検証を行い、専門性や技術の向上に努め、施設全体の支援の向上に反映させる仕組みを構築する。
- ・アセスメントと計画の評価・見直しは少なくとも半年ごとに定期的に行い、かつ緊急の見直しなど必要に応じて行う。

子どもの適切な自立支援を実施するためには、運営指針を踏まえて、個々の子どもの心身の発達状況やニーズ及びその置かれている養育環境を的確にアセスメント（実態把握・評価）し、それに基づいて自立支援計画を策定することが必要です。

第1節 アセスメント

1. ケースについてのアセスメントとは

施設におけるケースについてのアセスメントとは、子どもの自立を支援するために、個々の子どもの全体性やその子どもに影響を及ぼす養育環境に焦点をあて、その子どもの自立を図るために必要となる正確な情報を多角的、継続的、重層的に収集、分析して、子ども自身や取り巻く環境に関して総合的に的確に実態把握・評価することです。

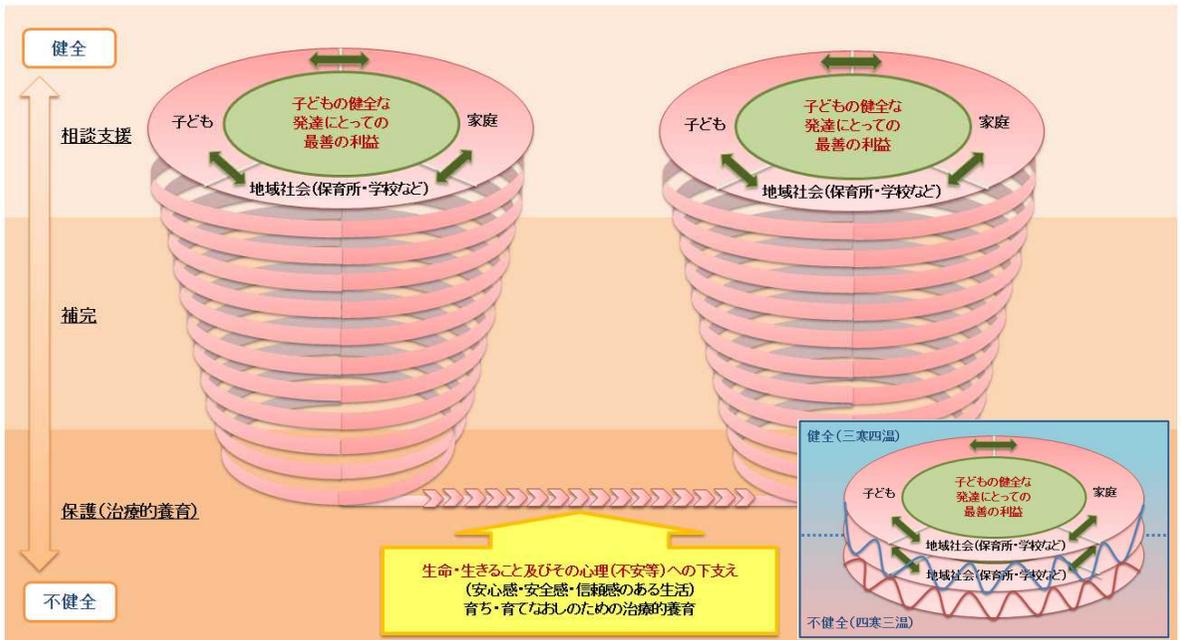
子どもの権利擁護や的確でタイミングよくアセスメントを実施する上でも、当事者である子どもや保護者及び関係者の参加は大切であり、必要に応じてアセスメント会議に出席してもらうことが望ましいです。子どもや家族と支援者とが協議するアセスメント会議は、パートナーシップを形成する協働場面です。

2. アセスメントの内容

本来、子どもは、家庭（養育者）や地域などとの相互交流を通して、冬から三寒四温の過程を経て春を迎えると同じように、つまずいたり成功したりしながら螺旋階段を上るように健やかに成長・発達していきます。しかしながら、虐待などの不適切な養育環境の中で育ち社会的養護を必要としている子どもは、図1のように、三寒四温

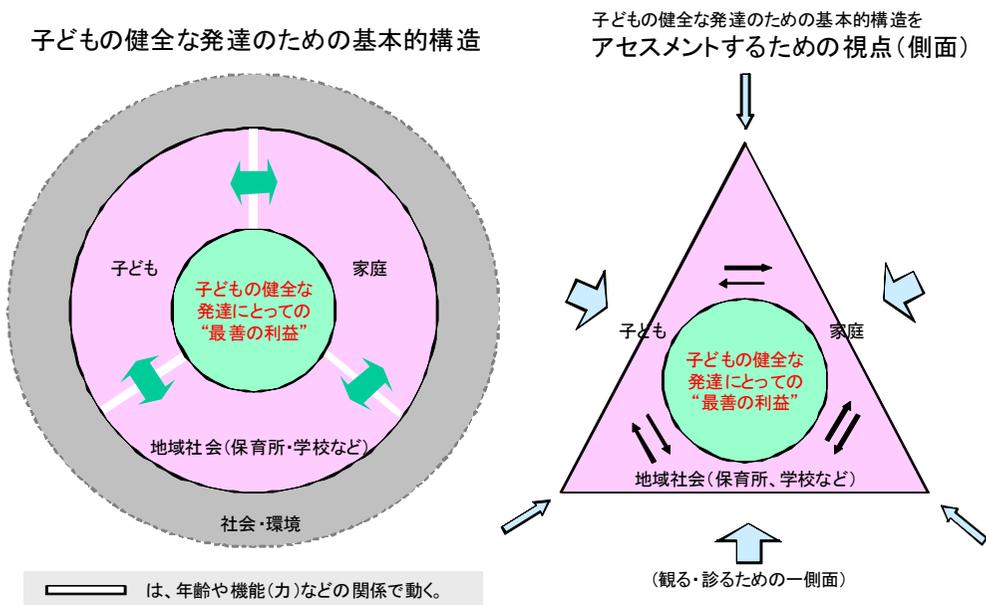
とは逆の四寒三温のような過程を経て、螺旋階段を下るように不健全な方向に向かって発達していきます。

図1 社会的養護を必要とする子どもの回復・成長過程
不健全な方向（螺旋）への発達から健全な方向への発達へ



したがって、効果的なアセスメントを行うためには、少なくとも図2（注1）で示すとおり、「子どもに関する側面」「家庭に関する側面」「地域社会に関する側面」の3つの側面及びその関係性などについて調査した情報を基にして、その子どもの健全な発達にとっての最善の利益について、総合的に分析・検討することが重要です。

図2 子どもの健全な発達のための実態把握・評価（アセスメント）に関して



(児童自立支援計画研究会編「子ども自立支援計画ガイドライン」より引用)

子どもや家族をどのようにアセスメントするかによってその後の支援も大きく異なります。このアセスメントを適切に行うために、一定の視点を持っていなければなりません。子どもや家族に影響を及ぼすすべての要因について検討することができればいいのですが、実際には不可能なことです。そこで少なくとも次のような視点でそれぞれの状態を考えてみる必要があります。(表1(注2)を参照)

○ 子ども本人の状況

・子どもの健康状態

身体の発育状況や疾病の罹患など、緊急の対応が必要な状態の有無について確認します。出生時の状況やその後の成長の様子などを十分に分析し、問題が感じられたら、それらの誘因等について確認する必要があります。

・情緒や行動の発達

養育者に対してどのような感情や行動を表すでしょうか。表情や言動を介して相互の愛着の度合いや変化への対応、ストレス反応や自己統制の程度などに

ついて確認を行います。また、運動を含む身体能力や知的・認知・コミュニケーション能力等についての発達状況についても確認を行います。

- ・子どものライフヒストリー

誕生してから、その日までどのように成長してきたのか、養育者がどのような関わりを持ってきたのかについて、年齢をメッシュとしてとらえてみます。ライフイベントについても着目し、どのような刺激となり、どのような影響を受け、どのように対応してきたのかなどを確認することにより、情緒や行動を規定する誘因を探る手がかりとなります。

- ・その子どもらしさ

その子どもの個性や性格的特徴あるいは強みなど、その子どもの特徴について理解することも重要です。

- 養育者を含む家族の状況

- ・基本的な養育の姿勢

日常生活にみられる家族の生活習慣や価値観、子どもの養育に対する保護者の考え方や実際場面での対応の様子について確認します。

- ・自らの家族史

家族の構成メンバーがどのような育ち方を経てきたのか、どのような文化を享受してきたのかについて確認します。またそれぞれのメンバーがどのようなライフイベントを経験してきたのかについても確認します。

- ・家族間の関係性

関係性や親和度に関しての知見を得るため、家族の構成メンバーがそれぞれ他に対してどのような感情を持っているか、どのように接触してきたのかを確認します。

- ・家族の生活環境

家族の生活を支える経済状況や居住環境について確認し、さらに家族間の凝集性や相互理解、連帯感、発展性について確認します。また、養育の環境がどのような状態なのかについても確認します。

○ 生活する地域社会の環境

- ・コミュニティとのかかわり

居住している地域の生活環境(騒音、清潔感、遊びは、相互扶助の意識など)や、住民の意識、交流の度合いなどコミュニティとのかかわりや影響などについて確認します。

- ・活用可能な社会資源の質と量

保健・医療・福祉・教育など活用が可能となる社会資源がどの程度あるのか、子どもの養育のためのソフトメニューがあり、利用できるのか、また課題解決の際の援助者が存在するのか等について確認します。

表1 子どもの健全な発達のための実態把握・評価(アセスメント)構成

実態把握・評価対象	実態把握・評価分類	実態把握・評価項目	実態把握・評価細目
子ども	A.“健康な心身を育む”機能	a. 身体的発育	1. 身体サイズおよび身体機能のバランスのとれた発達
		b. 身体能力の発達	1. 粗大運動・体力 2. 微細運動・器用さ
		c. 心身の健康度	1. 身体疾患 2. 精神障害 3. その他の問題
	B.“自分を大切にする”機能	a. 自己	1. 自己概念・自尊心・自己評価・自己同一性(アイデンティティ・ステイタス) 2. 自己制御(衝動コントロール) 3. 自己保存・自己受容感・自分のいのちを大切に
		b. 情緒的発達	
	C.“他者を尊重し共に生きる”機能	a. 他者とのコミュニケーション能力	1. 言語コミュニケーション 2. 非言語コミュニケーション
		b. 他者との関係性	1. 対人関係スキル・協調性・他者の命を大切に
	D.“考えて対処する”機能	a. 認知的発達 b. 問題解決能力・意欲	1. リテラシー、応用力、柔軟性、環境操作能力
	E.“基本的な生活を営む”機能	a. 日常生活能力	
		b. 道徳性・社会的ルールの獲得	
		c. 職業意識	
	F.“自分らしく生きる”機能	a. 子どもの発達課題	1. 子どもの発達課題の達成状況
		b. 生育史(生活史・発達史)	1. 子どもが誕生してから現在までの生育史(成長・発達に関連する出来事や経験(親の離婚、死、喪失等))
		c. 性格的特徴	

実態把握・評価対象	実態把握・評価分類	実態把握・評価項目	実態把握・評価細目
家庭	A. “健康な心身を育む” 機能	a. 養育者およびメンバーの身体疾患	身体疾患の内容、程度、見通し
		b. 養育者およびメンバーの精神障害	精神障害の内容、程度、見通し
		c. 養育者およびメンバーのその他の問題	その他の問題の内容、程度、見通し
	B. “個々を大切に信頼しあう” 機能	a. 養育者およびメンバーとの関係性	メンバー間の情緒的関係性・情緒的コミュニケーション
	C. “安心・調和を基盤にして共に生きる” 機能	a. 養育者およびメンバーの安定性	相互理解・連帯感(凝集性)、安定性(現実性・連続性・計画性)、発展性
		b. 養育者およびメンバーのライフスタイル及び価値観	家族の価値観、生活信条、信仰
	D. “協働で対処する” 機能	a. 役割分担と協働性	役割構造、リーダーシップ、勢力構造、柔軟性
		b. 問題解決機能(復元機能、現実検計能力)	家族全体による問題解決への意欲・能力・取組
	E. “基本的な生活を営む” 機能	a. 住居	アメニティ(快適性)、プライバシー、清潔・衛生、安全管理
		b. 生計	職業、経済的状況、
		c. 養育機能(ペアレンティング)	養育意欲・態度、育児スキル、
		d. 社会性(社会的スキル、地域社会への参加、近隣との関係)	生活習慣、日常生活力、地域社会に対する関心度、情報の収集能力、地域社会・近隣との接触・参加状況
	F “「我が家」「うち」らしさを大切に生きる” 機能 (家族アイデンティティの尊重)	a. 家族の特徴	家族の発達課題とその達成状況 各配偶者の2つの定位家族について(類似点、相違点、関係性等) 家族の特徴(家族アイデンティティ)
		b. 家族史	家族が誕生してから現在までの家族史(養育に関連する出来事や経験(離婚、死、喪失等))
		c. 家族の課題	家族の将来に対する計画・展望(家族の将来に対する見通し、課題意識など)

実態把握・評価対象	実態把握・評価分類	実態把握・評価項目	実態把握・評価細目
地域社会	A. “健全な養育環境を育む” 機能	a. 近隣状況(地域コミュニケーション・連帯感)	近隣や地域社会の住民の特徴とその関係性
		b. 居住地の状況(住宅街・繁華街など)	居住地の特徴(都市部、清潔、騒音、荒廃・復興、生活資源などの生活環境)
		c. 犯罪や安全に関する問題の発生状況	近隣や地域社会の犯罪・非行といった子ども問題やDV・失業といった家族問題の発生率など
		d. 遊び場(児童館・児童遊園・子ども会など)	子どもが活動するための場所や活動とその利用状況など
		e. 文化的環境(地域活動、メディア・情報)	子ども学習・生涯学習講座、子育て支援情報の提供など
		f. 自然環境	自然、自然公園、環境汚染(公害)など
	B. “共に助け合う” 機能	a. 近親者からの支援・協力	支援・協力の内容・頻度・効果
		b. 近隣からの支援・協力(組織的支援体制)	支援・協力の内容・頻度・効果
		c. 友人・知人からの支援・協力	支援・協力の内容・頻度・効果
		d. 職場からの支援・協力	職場状況(労働環境・養育への理解・援助(育児休業))
	C. “養育・教育機関と協働して育成する” 機能	a. 保育所・幼稚園・学校などの養育・教育および協働状況	機関の利用状況、養育や教育の質、子どもの適応状況、保護者との関係など
	D. “社会資源を活用して子ども・家族のニーズに対応する” 機能	a. 活用できる・しているサービス・支援機関(活用状況など)	子ども・家族のニーズに対応できるサービス・支援機関の有無と利用可能状況、ソーシャルサポートシステムの有効性
		b. 活用できる・しているサービス・支援施策・事業(活用状況など)	子育て支援事業などのサービス・支援事業の実施状況と利用可能状況

(児童自立支援計画研究会編「子ども自立支援計画ガイドライン」より)

3. ケース概要票の作成とケース検討会議

また、施設は、総合的なアセスメントを行うために、児童相談所、出身学校及び子どもとの面接などから得られた情報をもとに、表2のようなケース概要票（注3）を作成することが望ましいです。その際に不足している情報がある場合には、関係機関などから収集して作成します。

この概要票や児童相談所からのケース情報などを参考にして、ケース検討会議を実施して、自立支援計画を策定するためのケースの強みや問題性などについて分析検討し、総合的なアセスメントを行います。

第2節 自立支援計画の策定

施設では、総合的なアセスメント結果などを基にして、自立支援計画を策定することになります。

施設での生活は、保護者との分離生活となるので、子どもには大きなストレスがかかります。その中で家庭に変わる機能をどこまで発揮できるのかという大きな課題があります。子どもの権利を保障しつつ、将来の自立に向けての設計図としての児童自立支援計画が必要であり、体験や模倣等によって獲得しなければならない多くのものを学び、自らの財産としていくことが重要です。この計画を策定するにあたっては、本人、保護者はもちろん、関係者や支援者の考えも取り込んで、総合的に最善の利益を模索しなければなりません。

1. 自立支援計画の目的

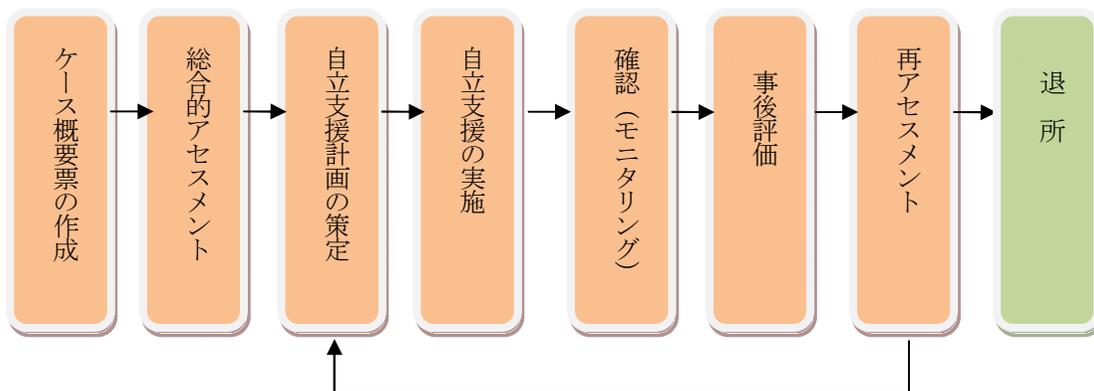
自立支援計画の目的は、総合的なアセスメントに基づき、個々の子どもの自立支援における優先的に到達すべきわかりやすい具体的な目標を示し、その子どものニーズにマッチした適切な保護・支援を提供していくための方法などが盛り込まれたプランを提示し、一人ひとりの子どものニーズに対応した自立支援を推進することにあります。

2. 自立支援計画の策定過程とその展開

自立支援計画の策定過程とその展開については、図3で示したとおりです。まず、ケース概要票を作成します。それらの情報をもとに総合アセスメントを行います。その結果を踏まえて自立支援計画を策定します。その後、子どもに対する自立支援の実施、計画どおり実施されているか確認しつつ、支援の効果について事後評価します。その評価に基づき定期的かつ必要に応じて再アセスメントをして自立支援計画の見直しを行

います。その過程をくりかえし、長期目標が達成できたら、基本的には子どもは退所となります。

図3 自立支援計画の策定過程とその展開



3. 自立支援計画の策定

厚生労働省の作成した「子ども自立支援計画ガイドライン」で示されている表3の自立支援計画票の記入例（注4）を見るとわかるように、簡単な基本事項に加え、子ども本人、保護者及び関係機関の意向や意見、児童相談所との協議内容、支援方針並びに子ども本人、家庭、地域社会の3つの領域などについて、それぞれに長期計画・短期計画を立てるような構成になっています。

したがって、子どもの自立支援計画を策定するに当たっては、施設職員だけではなく、子ども本人、保護者及び児童相談所などの関係機関が参加し、その各領域の長期・短期目標、支援方法などについて総合的に検討することが重要です。そして策定された計画について子どもや保護者に説明して合意を得ておくことが必要不可欠です。

また、施設において作成する自立支援計画は、施設適応のための課題を優先せずに、退所後の在宅での具体的な生活と結びついたその子どもがその子どもらしく生活するための課題を意識して計画を策定するために、次のような点について留意すべきです。

- ① 不適応行動パターンの発達の道すじ・過程を理解し、適応行動パターンを獲得するための道すじ・過程を重視した計画づくり（育ち・育てなおしの過程など）
- ② 個々の子どものストーリーの連続性（これまでの関係性など）を重視した計画づくり
- ③ 多くの場合、単一の要因によって行動上の問題が生じるものではなく、多数の要因が複雑に絡みあって生起するので、好転する優先的・重点的目標を設定すること。

- ④ 子ども・家庭・地域社会といった3つの領域について計画を立てること。(総合においては、その時点で重点的に取り組むべき課題を設定すること) ⑤ 個々の子どもの状態や活用できる資源に応じた計画づくり

さらに、子ども自身が職員と相談して自己目標・計画を立て自己評価しつつ、主体的に自分の課題と取り組むといったシステムを導入することが望ましいです。

○ 計画の策定にあたって

・意見の聴取と反映

自立支援計画の策定にあたっては、子ども本人や保護者さらには支援者等の考えも反映できるよう検討します。これらは、将来に向かっての建設的な内容であり、隔離や排他という方向であってはなりません。保護者としての関わり方、支援者としての関わり方や支援の内容について具体的な内容が盛り込まれている必要があります。

・計画の策定

自立支援計画の策定においては、子どもが適切な環境の中での成長・発達が保障されていることがもっとも大切です。社会生活上の技術習得に偏ることなく、関係性の構築を目指すためにコミュニケーション能力の向上、感情のコントロールなど精神面での成長も大変重要です。

子ども本人に属するあらゆる要件を勘案したオーダーメイドの計画が必要となります。

・子ども本人の自己目標

子ども自身が自己目標について主体的に検討し作成することが重要であり、その自己目標について尊重する姿勢が大切です。しかしながら、これまでの体験や助言、指導をもとにして自らが将来設計を立てる場合でも、その内容は稚拙であり、実現が困難な場合もあります。職員は、それを簡単に否定するのではなく、子どもと意見交換をしながら、努力すれば実現可能な具体的な内容に練り直すことが大切です。他人に指示されたものではなく、自身が考えて決定した目標は、子ども・職員相互に尊重し合うことができ、子どもの意欲を引き出すことにもなります。目標が具体的であればその達成を自分で認識し評価することができ、自己肯定感を形成することにも結びついています。

また、子どもの持っている強みや特長についても、さらに伸ばすための目標を立てることも重要です。自分の得意とする面は子ども自身も取り組みやすく、こ

の目標を達成することによって自己肯定感などを形成し、改善すべき課題への取り組み方に影響を及ぼすことが少なくないからです。

- ・情報の共有と連携

自立支援計画は、子どもに属する計画なので、子どもの支援に携わる者はよく内容を理解しておくことが大切です。担当外なので関係ないのではなく、互いに影響を及ぼす立場なので、積極的に情報の共有を図り、施設全体で子どもを支援するという気構えが必要です。施設のあらゆる人たちから支援を受けている、心配されているという実感こそが、今後の生活の励みとなっていきます。

4. 支援の実施

子どもへの支援を実施していく際には、その子どもの担当職員をはじめ、すべての職員が、その子どもの具体的な支援課題・目標及びその方法について十分に理解し共有した上で、職員相互にフォローアップしつつ、組織として一貫性のある継続的な支援を行うことが、極めて重要です。

5. 確認（モニタリング）

支援計画に基づき支援を提供していくためには、組織として、実際に支援計画が適切に実施されているか否か、すなわち支援が短期目標を達成できるように展開されているか否か、あるいは支援の展開の中で新たな課題やニーズの発見や生起はないかなどについて、定期的かつ必要に応じて情報を収集し、確認していくことが必要です。

6. 事後評価

事後評価は、今後の子どもの支援に活かすために、実施されてきた支援の効果について客観的に把握するとともに、具体的な支援目標・課題及びその方法の妥当性などの検証を行うことです。

したがって、評価においては、子ども本人や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、心理療法担当職員などの異職種の職員及び施設内学校教員など多くの評価者によってそれぞれの立場から評価し、検査などの結果を加味して、組織として総合的・客観的に検討することが重要です。

多くの評価者による複線的重層的な視点からの評価によって、子ども自身や担当職員に気づいていなかった変化及び新たな課題やニーズの発見などができやすくなります。また、それぞれの評価のずれについて検討することによって、より妥当性・信頼性のある評価につながりやすいです。

7. 再アセスメント及び計画の見直し

職員は、その評価結果に基づき、総合的な再アセスメントを行い、支援計画の見直しを行うこととなります。

子どもは成長・発達している存在であるとともに、人的環境や生活環境もまた変化を続けている以上、また、計画がよい内容であればあるほど、予測以上に子どもの変化が見られる場合が多いのも事実であり、どのケースに対しても、事後評価の結果に基づき、アセスメント及び計画の見直しが必要になってくるのです。施設が、もし仮に最初に立てた計画を見直さずに、子どもに入所から退所まで支援を展開していたとすれば、その計画は形骸化したものになっている場合が多いのです。

○計画の評価と見直し

・成長と評価

施設の子どもは一定のリズムで生活しており、適度の刺激を受けています。所属集団から、生活習慣、価値基準、行動基準やコミュニケーションの方法など取り入れながら、日々変化していきます。受動から能動への変化の際には、成長の評価が重要です。

・自己評価

自己目標に対する子ども自身の自己評価は、自分が成長している点などについて自己認識を深めることになるとともに、次の課題への動機付けなどにもなるので、定期的かつ必要に応じて行き、職員は、子どもがわかりやすい具体的な内容に対して自己評価できるように配慮することが大切です。

・最善の利益を目指して

当初策定した自立支援計画の有効期間は一定ではなく、施設での生活の中で受ける多くの刺激によって、絶えず動き、成長していきます。このような子どもの変化を的確に捉え、また周辺の状況が変化した場合には、再度のアセスメントが必要となります。このとき、新たな課題が見つかり、その解決、改善のために新しいアプローチを必要とする場合には、新たな自立支援計画が用意されていなければなりません。常に変化、成長していく子どもに対して適切な計画を立てるためには、以前の計画に固執することなく、適宜見直しを行い、常に最善の利益を目指し、目標を達成するための自立支援計画を策定することが求められているのです。

児童福祉施設におけるケース概要票（記入例）

子ども氏名 未来 幸太
保護者氏名 未来 良
主訴 虐待

生年月日
住所 S市

入所年月日

年齢	子ども自身	家庭生活（家族関係）	△児童相談所 地域社会（学校など）	既往歴・特記事項	作成年月日	作成者
0歳	望まない妊娠 第1子長男	子どもができ結婚	新興住宅地域 人間関係希薄			<p>父—自営業の両親の一人っ子であり、結婚前の31歳まで実家で生活していた。社会経験は乏しく、仕事が生き甲斐だという。そのため育児や家事には非協力的。しかし子どもは好きで本児とよく遊び関係は良好。現在の職業は事務職。子どもの問題については解決したいと考えているものの、現在単身赴任中で実行できない状況。健康面は良好</p> <p>母—会社員の両親の一人娘であり、父とは20歳で結婚。結婚後は若いながらも家庭を切り盛りしていたが、子育てについての技術が身に付いておらず、相談する人がいないこともあり、ストレスが溜まったという。そのため子どもの問題に対しては、力によって対応してしまうという。夫婦でのコミュニケーションはあまりない。健康面は身体的には良好であるが精神的にはストレスフルな状態</p> <p>妹—現在小学校3年生。両親には可愛がられていた。学校生活にも適応しており、現在は問題は見られない。本児とは親和的である。但し母親に対しては気を使って生活している。</p> <p>経済状況：年収500万程度 借金はなし 住環境：広さはあるものの清潔感に欠ける 家族の凝集性：まとまらずに欠けている面あり リーダーシップ：父親にあるものの母親には弱い 社会参加度：孤立気味 出自家族との関係性：疎遠になっている</p> <p>本児の問題改善に関する希望 実父：望んでおり、協力的 実母：虐待は認めているものの治療意欲はあまりない</p> <p>地域社会（社会資源）</p> <p>最近住宅地として急激な発展を見せた地域であり、従来からの住民と転入者との間で問題が生じている。地域で活用できる子育て関係の資源は多いとはいえない。転入者に対する受け入れはあまり好意的ではない。日頃からの交流は乏しく共に助け合える関係はできていない。この家族に対して支援可能な近隣住民はいない状況。 但し学校に関してはこの家族への支援に関して協力的であり、校長を中心にして取り組んでいる。 また、虐待防止ネットワークも積極的に活動しており社会資源として活用できる。子育て関連事業としては、育児支援家庭訪問事業や地域子育て支援センター事業などがある</p>
1歳	保育所入所	母親職場復帰	保育所の指示で毎日弁当を持参 母親との関係良好	アレルギー 小児病院への通院 食事指導		
2歳	なかなか他児と遊べず					
3歳	退行現象が見られる （食事を食べない）	妹が生まれる 母親による虐待が始まる	保育所に相談			
4歳	保育所退所	母親職場退職				
5歳						
6歳	小学校入学 楽しんで登校		ベテランの女性教師が担当 になり本児への配慮あり			
7歳	少年野球チームに入る	配置換えにより父親の 帰りが遅くなる 母親は食事を抜いたり、 玄関で深夜まで立た されたりした				
8歳	持ち出しが始まる					
9歳						
10歳	学校でいじめを受ける 家出が始まる	父親が単身赴任、 この頃から母親の虐 待がひどくなる	本児の顔になどに痣な どがあると学校より通 告があり一時保護			
11歳	家出がくりかえされるよ うになり、万引きをして警 察に補導される（保護者引取）					
12歳	施設入所					
13歳						
14歳						
15歳						
16歳						
17歳						
18歳						
子どもの心身状況など（心身の健康状況、自己、関係性、コミュニケーション、情緒的発達、認知的発達、問題解決能力、日常生活動作能力、性格）						
<p>本児は、望まぬうちに生まれてくるが、妹が生まれてくるまでの3歳までは両親の適切なかわりによって育てられている。身体的には復せているものの発育的には問題ない。大きな病気をしたことはない。但しアレルギー体質であり、卵や乳製品へのアレルギー症状が見られる。現在思春期スパートが始まっている。運動が好きで特に野球など球技を得意にしている。万引きなど反社会的行動傾向がみられるものの、頻度が少なく、手口などの技術面から判断しても深度は軽・中度の段階である。ただ、臆罪意識が低く相手に対して心からの謝罪ができていない面あり。学校場面ではおとなしく口ももってしまって自分の気持ちを表現しないことなど他者とのコミュニケーションがうまくとれないこともあってか、いじめられることが多く、孤立気味である。自殺を考えたときもあったとのこと。被虐待やいじめられた経験から、人間に対する不感や恐怖感が強い。また、自己肯定感が低く、今の自分を好きになれない。したがって、友人はいるものの少ない。だが、教師との関係においては小学校1年の担任との関係がよかったこともあり、教師に対しては比較的素直であり、自分の気持ちを表現することもある。また、妹など年下のものに対してはやさしい面もある。つまりいたり、失敗したときなどに自分をコントロールしながら考えて対処する機能は十分獲得しており、自分に自信がないこともありすぐに諦めてしまう傾向にある。知的な発達に関しては年齢相応の学力を有している。基本的な生活習慣であるが、身だしなみやや身に付いていない面もあるが、あいさつなどはしっかりできる。</p>						
総合所見						
<p>母親による本児への虐待は、妹が生まれた直後から始まっており、小学校入学後は一時減少したものの、本児の行動上の問題が出始めた頃から再び始まり、本児の行動上の問題が増えるにつれ、エスカレートしていった。虐待による本児への影響であるが、人に対する不感感強い、自己肯定感・自尊感情が低い、他者とのコミュニケーションが上手にできないなどの状態となって表れている。母親の虐待の原因であるが、基本的な養育技術が身に付いていないために、育児ストレスや育児負担感が大きく、実父を含め周囲からの支援も得られないような状況から生じたものと考えられる。また、第二子の出生に伴う本児の退行現象を母親が受け止めることができなかつたことで、母親の本児に対する不適なかわりから始まった可能性があることから、本児の退行状態に対する母親の認知や感情などの心理的状態を分析、理解していく必要がある。本児への虐待の経緯をみると、父親からの協力が得られないような状況が影響を及ぼしており、また、父親と本児との関係もいいため、父親のあり方が1つのポイントであり、勤務条件や養育参加などについて検討していくことが重要。本児については、プラス面を活用、強化しつつ、指摘した問題性の改善・回復を図ることが重要。母親に対しては、援助者を派遣しストレスの軽減などを図りつつ、虐待行為への認識を深めながら治療意欲を促進し、養育技術や抑制技術を体得していく支援が重要。また、本家族を支えていく地域支援ネットワークを形成し支援していくことが必要と思われる。</p>						

自立支援計画票(記入例)

施設名 □□児童養護施設		作成者名				
フリカ ナ 子ども氏名	ミライ 未 来	コウタ 幸 太	性別	○男 女	生年月日	○年 ○月 ○日 (11歳)
保護者氏名	ミライ 未 来	リョウ 良	続柄	実 父	作成年月日	×年 ×月 ×日
主たる問題	被虐待経験によるトラウマ・行動上の問題					
本人の意向	母が自分の間違いを認め、謝りたいといっている聞いて、母に対する嫌な気持ちはもっているが、確かめてみてほしいという気持ちもある。早く家庭復帰をし、出身学校に通いたい。					
保護者の意向	母親としては、自分のこれまで行ってきた言動に対し、不適切なものであったことを認識し、改善しようと意欲がでてきており、息子に謝り、関係の回復・改善を臨んでいる。					
市町村・学校・保育所・職場などの意見	出身学校としては、定期的な訪問などにより、家庭を含めて支援をしていきたい。					
児童相談所との協議内容	入所後の経過(3ヶ月間)をみると、本児も施設生活に適応し始めており、自分の問題性についても認識し、改善しようと取り組んでいる。母親も、児相の援助活動を積極的に受け入れ取り組んでおり、少しずつではあるが改善がみられるため、通信などを活用しつつ親子関係の調整を図る。					
【支援方針】 本児の行動上の問題の改善及びトラウマからの回復を図ると共に、父親の養育参加などによる母親の養育ストレスを軽減しつつ養育方法について体得できるよう指導を行い、その上で家族の再統合を図る。						
第〇回 支援計画の策定及び評価			次期検討時期: △年 △月			
子 ども 本 人						
【長期目標】 盗みなどの問題性の改善及びトラウマからの回復						
	支援上の課題	支援目標	支援内容・方法	評価(内容・期日)		
【短期目標 (優先的 重点的 課題)】	被虐待体験やいじめられ体験により、人間に対する不信感や恐怖感が強い。	職員等との関係性を深め、人間に対する信頼感の獲得をめざす。トラウマ性の体験に起因する不信感や恐怖感の軽減を図る。	定期的に職員と一緒に取り組む作業などをつくり、関係性の構築を図る。心理療法における虐待体験の修正。	年 月 日		
	自己イメージが低く、コミュニケーションがうまくとれず、対人ストレスが蓄積すると、行動上の問題を起こす	得意なスポーツ活動などを通して自己肯定感を育む。また、行動上の問題に至った心理的な状態の理解を促す。	少年野球チームの主力選手として活動する場を設ける。問題の発生時には認知や感情の丁寧な振り返りをする。	年 月 日		
		他児に対して表現する機会を与え、対人コミュニケーション機能を高める。	グループ場面を活用し、声かけなど最上級生として他児への働きかけなどに取り組ませる。	年 月 日		
	自分がどのような状況になると、行動上の問題が発生するのか、その力動が十分に認識できていない	自分の行動上の問題の発生経過について、認知や感情などの理解を深める。また、虐待経験との関連を理解する。	施設内での行動上の問題の発生場面状況について考えられるよう、丁寧にサポートする。	年 月 日		

家庭（養育者・家族）				
【長期目標】 母親と本児との関係性の改善を図ると共に、父親、母親との協働による養育機能の再生・強化を図る。また、母親が本児との関係でどのような心理状態になり、それが虐待の開始、及び悪化にどのように結びついたのかを理解できるようにする。				
支援上の課題	支援目標	支援内容・方法	評価（内容・期日）	
【短期目標（優先的重点的課題）】	母親の虐待行為に対する認識は深まりつつあるが、抑制技術を体得できていない。本児に対する認知や感情について十分に認識できていない。	自分の行動が子どもに与える(与えた)影響について理解し、虐待行為を回避・抑制のための技術を獲得する。本児の成長歴を振り返りながら、そのときの心理状態を理解する。そうした心理と虐待との関連を認識する。	児童相談所における個人面接の実施(月2回程度)	年 月 日
	思春期の児童への養育技術(ペアレンティング)が十分に身に付いていない	思春期児童に対する養育技術を獲得する。	これまで継続してきたペアレンティング教室への参加(隔週)	年 月 日
	父親の役割が重要であるが、指示させたことは行うもののその意識は十分ではない	キーパーソンとしての自覚を持たせ、家族調整や養育への参加意欲を高める。母親の心理状態に対する理解を深め、母親への心理的なサポーターとしての役割を取ることができる。	週末には可能な限り帰宅し、本人への面会や家庭における養育支援を行う。児童相談所での個人及び夫婦面接(月1回程度)。	年 月 日
地域（保育所・学校等）				
【長期目標】 定期的かつ必要に応じて支援できるネットワークの形成(学校、教育委員会、主任児童委員、訪問支援員、警察、民間団体、活動サークルなど)				
支援上の課題	支援目標	支援内容・方法	評価（内容・期日）	
【短期目標】	サークルなどへの参加はするようになるものの、近所とのつきあいなどはなかなかできず、孤立感	ネットワークによる支援により、つきあう範囲の拡充を図る	主任児童委員が開催しているスポーツサークルや学校のPTA活動への参加による地域との関係づくり	年 月 日
	学校との関係性が希薄になりつつある。	出身学校の担任などと本人との関係性を維持、強化する。	定期的な通信や面会などにより、交流を図る	年 月 日
総 合				
【長期目標】 地域からのフォローアップが得られる体制のもとでの家族再統合もしくは家族機能の改善				
支援上の課題	支援目標	支援内容・方法	評価（内容・期日）	
【短期目標】	母親と本人との関係が悪く、母子関係の調整・改善が必要。再統合が可能かどうかを見極める必要あり。	母子関係に着目するとともに、父親・妹を含めた家族全体の調整を図る。	個々の達成目標を設け、適宜モニタリングしながら、その達成にむけた支援を行う。	年 月 日
			通信などを活用した本人と母親との関係調整を図る	年 月 日
【特記事項】 通信については開始する。面会については通信の状況をもつつ判断する。				

8. 記録

(1) ケース記録の重要性

ケース記録は、ケースの的確なアセスメントや支援計画を策定するための重要な情報であり、支援を評価・見直しを図るための貴重な情報です。また、記録は、一貫性や継続性のある支援を提供したり、支援の質や方法などを検証するための重要な情報でもあります。さらには、施設運営や支援のあり方について検討するための基礎資料やスーパービジョンやケアカンファレンス、あるいは調査・研究のための貴重な資料でもあります。

児童自立施設運営指針の中で、子どもの支援に関する適切な記録については次のように定められています。

- ①子ども一人一人の支援の実施状況を適切に記録する。
 - ・入所からアフターケアまでの支援の実施状況を、家族及び関係機関とのやりとり等を含めて適切に記録し、確認する。
 - ・記録内容について職員間でばらつきが生じないように工夫する。
 - ・行動上の制限等を行った時など個別支援に関する記録を整備する。
- ②子どもや保護者等に関する記録の管理について、規程を定めるなど管理体制を確立し、適切に管理を行う。
 - ・記録の管理について個人情報保護と情報開示の観点から、研修を実施する。
 - ・守秘義務の遵守を職員に周知する。
- ③子どもや保護者等の状況等に関する情報を職員が共有するための具体的な取組を行う。
 - ・施設における情報の流れを明確にし、情報の分別や必要な情報が的確に届く仕組みを整備する。
 - ・施設の特性に応じて、ネットワークシステム等を利用して、情報を共有する仕組みを作る。

子どもの生活状況などを的確に記録することは、適切な支援を展開していく上で重要なことです。日常のケース記録を重要視しない養育・支援を展開することは、子どもや家族の存在そのものを疎かにしていることを意味しており、個々のケースのニーズに適合しない不適切な養育・支援につながることを忘れてはなりません。したがって、職員は、子どもや家族へのよりよい支援を提供するためにもケース記録の書き方について、習得する必要があります。

(2) ケース記録の記述文体

ケース記録の記述文体には、叙述体、要約体、説明体の3つがあります。実際に職員は、この3つの記述文体を用途に応じて使い分けたり、組み合わせたりしながら記録していくことが求められています。

① 叙述体

叙述体は、支援を時間的経過に沿って事実をありのままに記述していく記録など、支援過程における子どもに関係する事実や出来事、子どもと職員との会話などをそのまま正確に記録する記述文体です。

② 要約体

要約体は、例えば生育歴、家族歴、既往歴、支援の展開過程の要約など、自立支援の全過程についての叙述体記録をもとに、職員が客観的事実の要点を抽出して整理し、事実のポイントを明確にするために使われる記述文体です。

③ 説明体

説明体は、事実に関してのみの記述ではなく、例えば、子どもの態度についての診断・評価など、事実の意味についての職員の主観的な考えや解釈を、わかりやすく説明するための記述文体です。

(3) ケース記録の書き方の留意点

職員は次のような点に留意して、記録を書いていくことが大切です。

- ① 客観的な事実を正確に書くこと。
- ② 「主観的事実」と「客観的事実」とを混同しないように書くこと。
- ③ 最低限5W1Hを基本にして、事実を明確で具体的に、わかりやすく簡潔に書くこと。
- ④ 施設内だけで通用するような言葉や略語などは使用しないこと。
- ⑤ 「狭い」「広い」「硬い」「柔らかい」「しっかり」「てきとう」などの抽象的な表現は可能な限り使用を避けて、「3畳の広さ」というように具体的に表現すること。
- ⑥ 公的な記録であり、情報開示や個人情報保護などを意識して、書くこと。
- ⑦ 子ども心の動きや変化を読み取っていくことに努め、発見したり、気づいたら書くこと。

<引用文献>

- 注1 児童自立支援計画研究会編「子ども・家族への支援計画を立てるために」日本児童福祉協会 (2005) p19
- 注2 児童自立支援計画研究会編「子ども・家族への支援計画を立てるために」日本児童福祉協会 (2005) p27
- 注3 児童自立支援計画研究会編「子ども・家族への支援計画を立てるために」日本児童福祉協会 (2005) p510
- 注4 児童自立支援計画研究会編「子ども・家族への支援計画を立てるために」日本児童福祉協会 (2005) p512

<参考文献>

- 児童自立支援計画研究会編「子ども・家族への支援計画を立てるために」日本児童福祉協会 (2005)
- 日本児童福祉協会編「子ども・家族の相談援助をするために」日本児童福祉協会 (2005)
- 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」日本児童福祉協会 (2005)
- 全国児童自立支援施設協議会編「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研究報告書」 全国児童自立支援施設協議会 (2009)

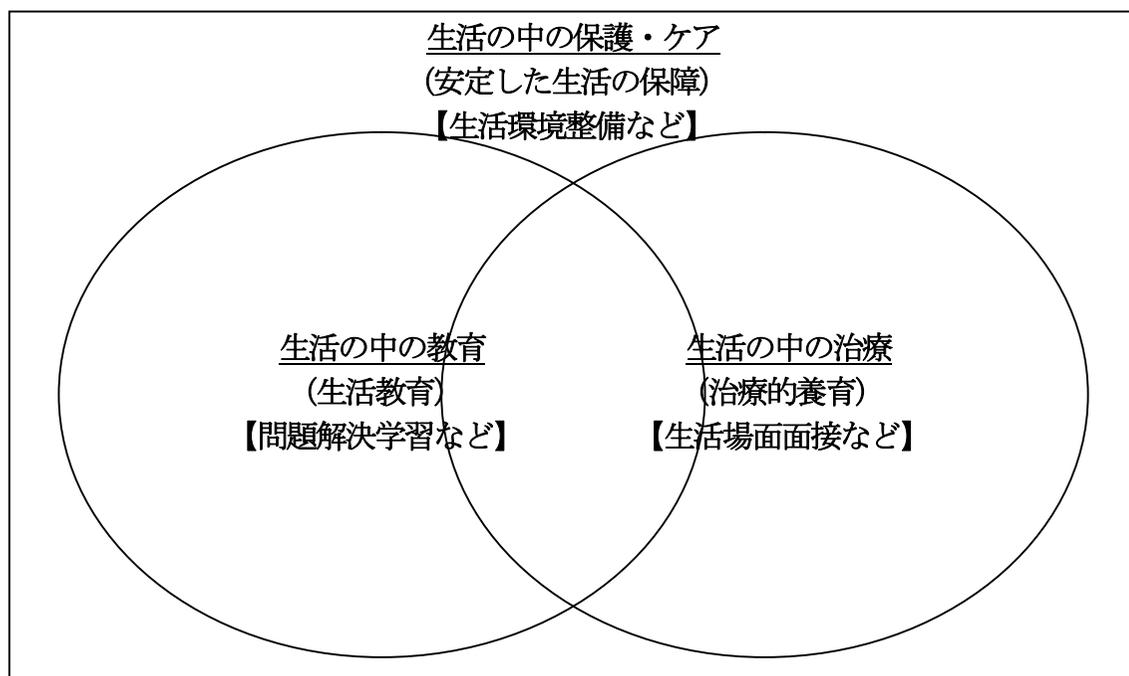
第7章 生活の中の保護・生活環境づくり

子どもの自立を支援する上で、まずもって施設が実施しなければならないことは、子どもに対する保護であり、ケアです。施設は、子どもが安定して生活できる環境を整備し提供することが不可欠です。これによって、はじめて子どもは安心感・安全感などを獲得でき、教育や治療を受けるレディネスを形成するのです。

子どもに対して安定した生活を保障し、安心感・安全感・信頼感を形成しつつ実施しているのが、生活の中の教育であり、治療です。「問題解決学習」という学習を治療的な内容を含んで展開すれば、それは「問題解決療法」という心理療法にもなります。すなわち生活の中の教育は治療になっている場合が多いのです。

施設生活における自立支援の基本的な構造（生活の中の保護・ケア、教育、治療の関係）を図にすると次のようになります。（図1参照）

図1 施設生活における自立支援の基本的な構造



なお、実際には生活の中の教育と治療は重なる部分が多い。【 】内は方法を示している。

「ケア」とはどういう意味でしょうか。ケアという言葉は福祉・医療・看護・教育など様々な領域で使われており、非常に意味が深いものです。ケアは一般的には「世話をする」「面倒を見る」という意味で使用されていますが、ケアには気づかう、心配する、案じる、留意する、関心があるなどの意味もあります。すなわち、ケアの意味には、子どもに手をかけるといった具体的な行為だけではなく、子どものことが心配、気がかりというような心理的な機能まで含まれています。

したがって、共生している子どものことが心配で気になっていること、あるいは子どもに関心をもっていることなど、子どもへの感情や思いを抱いていることもケアワーカーの基本姿勢です。職員は、この子どものことが心配で、気がかりといったあたりまえの気持ちを子どもに対して自然に持ちつつふれあうことが必要です。

また、ケアとは面倒を見るときもいいます。面倒とは英語で言えば「trouble」であり、面倒をみるとは、すなわち、トラブルを見ることに他なりません。子どもとのかかわりの中で、子どもが起こすトラブルへの対応を面倒くさがる職員がいるとすれば、それは子どもに対するケアネグレクトに結びつく態度です。施設の中でトラブルをみるこそが、子どもをケアしていることです。地域社会の中で関係者が手を焼き、手をこまねいた子どもが施設内で手数や手間をかけずに自分らしさや健やかさを取り戻すことは困難であることは言うまでもありません。

子どもが日常的に起こすトラブルへの適切な支援の積み重ねこそが、子どもの健やかな発達にとっての利益です。したがって、子どものトラブルへの対応を本務と考え、それと楽しんで向き合いながら、子どもと一緒に課題を解決していく姿勢もケアワーカーの基本姿勢であり重要な点です。

子どもの保護・ケアとしての安定した生活環境の提供とは、「枠組みのある生活」、基本的欲求の充足（衣食住の保障など）、全体の雰囲気づくり、基本的な信頼関係の確立などを意味しています。

1. 「枠組みのある生活」

施設は、何故、子どもに枠組みのある生活を送らせているのでしょうか。それは、子どもが健全に成長するために必要な生活だからです。施設の中で生活しなければ、子どもが抱えている問題性は悪化してしまい、健全で健康な自己を形成できなくなってしまいうからです。

すなわち、「枠組みのある生活」とは、子どもが安定した生活を送り健全な自己を確立するために必要な枠組みのある生活を意味しています。枠組みのある生活には、「内的な枠組み」によって営まれている生活と「外的な枠組み」によって営まれている生活とがあります。（図2参照）。

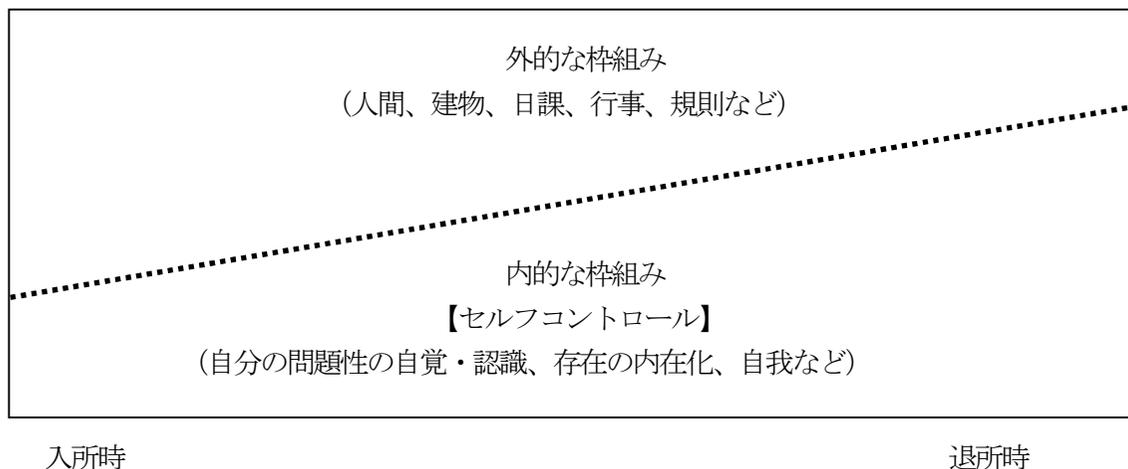
ここでいう「内的な枠組み」とは、すなわちセルフコントロールであり、子どもの内面につくられている枠組みを意味しており、自分の問題性の自覚・認識による内的な枠組みや関係性による存在の内在化による内的な枠組みなどがあります。

自分の問題性の自覚・認識による内的な枠組みとは、子ども自身が何故自分はこの施設に入所してきたのか自分の問題性についての自己認識ができており、ここで生活を送ることについての意味と意義についてある程度心理的に理解し、受け入れることによって形成されている内的なコントロールを意味しています。

もう1つは、関係性による存在の内在化による内的な枠組みです。子どもは、例えば、この行動をするとお母さんが悲しむから止めておこうというように、密接なかかわりによって愛着関係や信頼関係を形成した存在を内在化し、その内在化した存在によって自分の行動をコントロールしている場合があります。これが、関係性による存在の内在化による内的な枠組みです。

言うまでもありませんが、他にも自我や道徳性（規範意識）による内的な枠組みなどもあります。

図2 枠組みのある生活



つぎに、「外的な枠組み」です。外的な枠組みとは、子どもが健全に成長するための生活の中の構造化を意味しています。入所している子どもの特性を考えれば、子どもに無秩序な状態で生活を送らせれば子どもの行動はどうかは明らかです。したがって生活秩序を維持・確保することが必要であり、そのためには規則や日課といった構造化、すなわち外的な枠組みが必要なのです。外的な枠組みには、前述したとおり、職員の職種やその専門性、職員の配置基準、支援形態、子どものグループ構成や規模といった人的な枠組み、日課などによる時間的な枠組み、小舎制の構造やその配置という空間的な

枠組み、自然、建物、雰囲気という環境的な枠組み、規則などによる規範的な枠組みなどがあります。

新入時の子どもは、内的な枠組みが十分に形成されていないために、しっかりとした外的な枠組みによって安定した生活を維持・確保していかなければなりません。退所間際の子どもは内的な枠組みがある程度形成されているので、ゆるやかな外的な枠組みであっても安定した生活を送ることが可能になるのです。すなわち、子どもの内的な枠組みの状況に応じて、外的な枠組みをつくることが必要であり、内的な枠組みと外的な枠組みとの動的なバランスをとりながら、枠組みを整え、生活していくことが重要なことです。

2. 基本的欲求の充足（衣食住の保障など）

平凡でありながらも味わいのある、心地のよい満たされた生活経験の乏しい子どもにとって、衣食住など人間としての基本的欲求を十分に満たすことは、とても大切です。また、基本的欲求である衣食住の提供を通して、子どもと職員との心の交流を行い関係性の構築を図ることも重要です。（これについては第8章を参照して下さい。）

3. 施設全体の雰囲気

（1）施設における全体の雰囲気づくり

ここでは、これまで児童福祉施設（以下、施設という）において、自立を支援するあるいは養育する環境づくりとして考えてきた「全体の雰囲気」づくりについて述べます。

「全体の雰囲気」とは、施設のもつ自然・物的・人的環境の相互関係から生ずる総合的なものを意味しています。

何故、「全体の雰囲気」というものを重要視してきたかという点、雰囲気には、枠組みのある生活をさせられているといった意識を与えることが少ないために、子どもからの反抗や拒否といった態度を生じさせずに、自然のうちに影響を及ぼすといった重要な機能をもっているからです。

したがって、施設の「全体の雰囲気」は、自然・物的・人的環境の相互関係が子どもの健全育成を図るにふさわしい、生活センスのある、あたたかさや被包感のある、信頼と感謝と権威のあるものでなければなりません。

「全体の雰囲気」づくりに重要な役割を担っているのが人的環境であるといえるでしょう。施設で生活している職員、子どもなど、個々の生活行為の背景をなす情感的・人間的な態度の全体間の相互関係から生まれるもの、つまり施設で暮らす生活者一人一人の相互関係から醸し出されるものの役割は大きいのです。

だからといって自然・物的環境の役割が小さいと言っているわけではありません。われわれは、雄大な大自然の中に足を踏み入れたときも、誰もいない寮に入った時も、そこ

から醸し出されている雰囲気を感じます。木の大きさ、花の美しさ、川の幅や流れなど、また寮のつくりや広さ、室内に飾ってある装飾品や家具など、すべての自然・物的環境が、われわれの情感を想起させます。きれいなフラワーロードはごみを捨てる行動を抑制させる力を持っています。これは、主体に働きかけている1つの雰囲気力の力です。

具体的には、雰囲気を感じるのは個人であり、したがって主観的です。それゆえに同じ場面においても感じ方に大きなずれが見られる場合があります。このずれはどこから生まれるのかといえば個人の心理状態や経験などの違いによるものとも考えられます。だが、一般に、一つの場面における雰囲気を感じ方は、共通していることが多いのです。

それよりも雰囲気は、日常生活において、意識されずに人間に影響を及ぼしていることの方がはるかに多いのです。校風とか社風とかいうものを考えればわかるように、長期間、その学校や社会で生活を送っているとその集団の雰囲気を楽しんでしまい、自分がその雰囲気の影響を受けていることに全くといって気付かなくなります。

したがって、まずもって職員一人一人が子どもとの生活を楽しむことが大切です。職員全体が子どもたちといっしょに楽しみながら生活を送っているという雰囲気を醸し出している時、子どもも自由にのびのびと生活を送ることができ、施設全体が楽しい生活の雰囲気になっていきます。

そして、施設長をはじめとし、職員集団が子ども一人一人に対して、不退職の決意をもって責任を果たし、大切にしようとする態度や意欲を醸し出していれば、子どもに知らず知らずのうちに影響を与えます。すると職員と子どもが相互援助しながら、一人一人の子どもが自分を大切にし、自分の生き方に責任をとろうとする態度を形成していく、すなわち自立を支援する施設全体の雰囲気になっていくのです。

(2) 寮舎における雰囲気づくり

続いて、大切なものが寮舎による雰囲気づくりです。集団メンバーや生活が安定し、その状態が継続されれば、雰囲気も落ち着いたもののある特有のものになっていきます。それは家風や寮風のようなもので、メンバー相互の人的・感情的関係がある一定の状態を保ちながら存続し、つまりメンバーによって保持されています。またそれは無意識の内にメンバーに影響を与えています。メンバー相互の生活空間の共有化が、雰囲気による影響力を強化しているといえるでしょう。

寮舎の雰囲気は、たとえて言うならば、炭火のような雰囲気になっていることが望ましいのです。やさしい、包み込むようなぬくもりのある炭火で、虐待など不適切な養育を受け、支援なしでは火（いのち）を赤々と灯すことができない炭（子ども）に、さりげなく寄り添いながらゆっくりと暖め、安心感・安全感・信頼感を与えるような家庭的な雰囲気、ホッと一息つけるようなやすらぎを与える安全基地のような雰囲気になっていることが必要なのです。そのためには「笑い」や「ユーモア」があり、「意見表明」

や「自己主張」しやすい雰囲気づくりが大切です。特に年少の子どもの表情が豊かで笑いが多く見られ、自分の気持ちを表出しているような生活になっていることが大切です。

確かに施設や寮舎の雰囲気をつくっているのは構成メンバー一人一人の雰囲気によるところも相当あります。あの子どもがいるだけで寮の中がにぎやかになったり、明るくなったりするというのも事実です。しかし、そこには他の子どもがその子どもの雰囲気を醸し出させるような受容的な雰囲気を持っているからこそ、その子どもの雰囲気が機能しているのではないのでしょうか。

寮集団の中に新入生が入所してくると、寮に変化を起こすことになるのですが、大勢としては、長い間培われてきた一定の雰囲気、寮風のようなものは、ほとんど変わることはありません。集団の中で育まれてきた雰囲気は、一定の方向性や枠・膜をもち、なかなか壊されにくいものです。したがって個人の力ではどうにもならないものがあります。たとえ少々かき回しそうな子どもが入所してきて、一時期に雰囲気が崩れたとしても、時間が経つと、気づかないうちにもとの雰囲気にもどり、その子どもも雰囲気に同化され、全体を変える力になりえない場合が多いのです。

しかしながら、保護を必要としている入所中の子どもの特性を考えると、雰囲気は変わりにくいと言い切れないのです。精神的に不安定な子どもの多い寮舎においては、全体の状況が不安定になりそうな時、一人の言動が、寮の雰囲気を変化させてしまう場合が時としてあります。一般的に考えてみても、全体の状況が動こうとしている時、一人のちょっとした言動が、集団の雰囲気を良くも悪くも変化させるのに効果的に作用することがあります（この点について、職員は十分に留意しておく必要があります）。

このように雰囲気は変化し、動きます。ではどのような雰囲気に変化させたらよいのでしょうか。基本的には、自然と適合し、物的環境を活かし、人間一人一人の個性を尊重し、生かすことを、あくまでも追求し続けようとする雰囲気をつくることです。かかる事態や状況において、個人の主体性や独自性を生かそうという雰囲気、常によりよいものに変革しようとするといった雰囲気をつくることです。

つまり、それは永続的に変化している自然・物的・人的環境の相互作用において、よりよい動的調和的な共生を成立させ続けようとする雰囲気を意味しているのです。

施設が自立支援するものとして施設全体の雰囲気を重要視してきたのは、その雰囲気がその施設の総和的な情勢を醸し出しており、自立支援活動を促進したり、阻止したりする重要な機能を持っていると考えているからです。また、その雰囲気そのものが子どもの自立支援活動の成果を評価するための一つの指標にもなるからです。すなわち、雰囲気はそれ事態で存在するのではなく、その場その場の自立支援活動の中に存在し、自

立支援活動とともにつくられていくものだからです。だからこそ、施設は自立支援活動を展開する上で雰囲気づくりを大切にしてきたのです。

4. 信頼関係の確立

「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、一人一人の子どもに対して専門家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ます。いくら支援しても響かない子どももいます。集団をかき回す子どももいます。だから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、もはや信頼をかちと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となります。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ことが多いのです。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一人に対して不退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あり、すぐに信頼関係を築くことはできないのです。普段の地道な子どもと職員との一つ一つやりとりとふれあいを通して、職員と子どもとの信頼の和はできあがっていくのです。

特に、多くの入所している子どもが、過程での不適切な養育経験を有しており、大人や社会に対して根強い不信感を抱いています。子どもは、生まれると養育者を中心に大人から適切な養育を継続的に受けることで、「自分が生きている世界は、安全で安定した住み心地のよい場所である」、「自分の欲求を満たしてくれる大人は良い存在である」というイメージを形成し、その後の大人や社会とのかかわり方などの基礎となる「基本的信頼関係」を確立させていきます。しかしながら、乳幼児期からの継続的な不適切な養育を受けてきた子どもの心の中には、「この社会は危険で不安定な場所である」、「大人は自分を守りケアしてくれない存在である」という「不信感」が形成されているため、この不信感を信頼感に時間をかけて変えていかなければなりません。

そのために、児童自立支援施設では、独立した特定の大人との関係の構築とその深まりの体験や、存在と支援の連続性と一貫性の提供を通して信頼関係の形成を図っています。特定の職員や夫婦である職員などが子どもと起居をともにし、子どもとの非常に長い接触時間や継続的な関わりを持ちつつ、心身のケア・支援を提供するというアプローチにより、子どもとの信頼関係の確立を図っているのです。

子どもからの働きかけに対する速やかで適切な応答の継続的な確保、すなわち、適時適切なコミュニケーションや生活場面面接などによる応答の積み重ねを通して、子どもと職員との心と心のキャッチボールができるようになり、子どもは自身の抱いていた不信感を信頼感に変えていくのです。

※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(30-36頁)をもとに加筆修正したものです。

第8章 生活の中の養育・教育

施設が実施する養育・教育は、一般の子どもが生活の中で受ける養育・教育と同様以上の内容を、入所児童に対して、その性格、特徴、発達などについて特別な配慮をしつつ提供することが求められています。少なくとも子どもが健全に育つために一般の子どもであれば誰もが家庭や学校で経験する通常の内容や行事などについては、特別な考慮や注意を払いながら、提供していくことが必要です。

すなわち、入所児童のアセスメント・自立支援計画などに基づきながら、「あたりまえのことをよりあたりまえに」提供することが大切なのです。

子どもが行った行動上の問題を改善することに重きを置いた養育や支援を展開するのではなく、その点について十分に考慮しつつも、子どもの育ち・育てなおしやその子どもらしさ、特徴などに重点を置いた養育・教育を展開すべきであり、また、施設で提供する生活・学習・作業などについては、目的・目標を明示し、カリキュラムを作成して、組織的に実施することが重要です。

第1節 生活支援

これまで安定感のある生活を通して、あたりまえのような平凡な生活の心地よさを感じた経験の少ない子どもにとっては、毎日くりかえされる安定した日常生活を送ることによってそのよさを味わうことがまず必要です。

しかし、飽きがくるようなつまらない生活であってはなりません。規則正しく平凡な生活であっても、創意工夫、活気あるいは潤いのある生活を職員や仲間といっしょに送るような生活でなくてはなりません。

改善・治療意欲のない子どもに意欲を生起させるのは、支援者側の改善・治療意欲です。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ません。したがって、職員は子どもへの意欲と関心をもち、生活支援を行うことが必要なのです。

生活支援は、このような職員の姿勢・態度のもとに、日常的な生活を通して、展開していくことが重要なのです。

1. 衣・食・住

衣生活（運営指針より）

- ①衣服は清潔で、体に合い、季節にあったものを提供し、衣習慣を習得できるよう支援する。
- ・常に衣服は清潔で、体に合い、季節にあったものが着用できるようにする。
 - ・年齢に応じて、TPOに合わせた服装ができるよう配慮する。

施設での生活では、季節や生活場面・活動内容に応じた服装・着替えの支援が中心となるでしょう。季節や気候の変化にともなった衣替えはもちろん、一日の活動の内容や時間帯によって、普段着、制服、体操服、作業服、パジャマ等が考えられます。また、クラブ活動で着用するユニフォームや水泳用水着、帽子やベルト、靴、サンダル、カバンに至るまで、生活に必要なと思われる「衣」に関するものは数多くあります。

子どもは、ユニフォームなど身につけた経験のない服を初めて着用して活動する時などは、それだけで気分が高揚し頑張れる気持ちになるものです。また、リュックなどを背負い遠足に出かけるなど、あたりまえのことでも改めて楽しく思えたりするのです。

汗をかけば「着替えよう。」寒くなりそうなら「上着を持って行く方がいいよ。」などの、生活上の声かけとともに良い生活習慣を身につけさせたいものです。

衣類を大切に使用させることは当然ですが、破れやほつれなどには迅速に対応すべきです。いつまでもひざの抜け破れたジャージや、穴のあいた靴などを身につけさせておくのでは、子どもに「大切に考えてもらっていない」と認識されても仕方ありません。また、何度も繕えば良いというものではなく、社会の生活様式に見合った方法や程度で新調するなど、臨機応変に対応することが重要です。

食生活（運営指針より）

- ①団らんの場として和やかな雰囲気の中で、食事をおいしく楽しく食べられるよう工夫し、子どもの嗜好や栄養管理にも十分な配慮を行う。
- ・和気あいあいとした会話のある食事に心がけるなど、団らんの場として明るく楽しい雰囲気の中で食事ができるように工夫する。
 - ・温かい物は温かく、冷たいものは冷たくという食事の適温提供への配慮など、食を通して、個々の子どもがその存在を大切にされていることを実感できるように工夫する。
 - ・子どもの年齢、障害のある子ども、また、食物アレルギーの有無など子どもの

心身の状態や日々の健康状態に応じ、適切に対応する。

- ・定期的に残食の状況や子どもの嗜好を調査し、栄養摂取量を勘案し献立に反映する。

②子どもの生活時間にあわせた食事の時間の設定を含め、子どもの発達段階に応じて食習慣を習得するための支援を適切に行う。

- ・高校通学、就職実習等子どもの事情に応じて、食事時間以外の時間でも個別の食事を提供する。
- ・無理なく楽しみながら食事ができるよう年齢や個人差に応じた食事時間に配慮する。
- ・子どもが日々の食生活に必要な知識及び判断力を習得し、基本的な食習慣を身につけることができるよう食育を推進する。
- ・食事の準備や配膳、簡単な調理など基礎的な調理技術を習得できるよう援助する。
- ・施設外での食事の機会など、多様な機会を設け、食事を楽しむとともに、食習慣の習得ができるようにする。
- ・郷土料理、季節の料理、伝統行事の料理などに触れる機会を持ち、食文化を継承できるようにする。
- ・子どもが農作業で収穫した作物を使い、作業・収穫のよろこびや達成感をより味わえる食事を提供する。

③自立に向けた食育への支援を行う。

- ・調理実習などを通して、一人で簡単な食事をつくることができるように支援する。

従来、食事は「身体づくり」に比重が置かれ、空腹を満たすために栄養のあるものを提供される傾向にありました。もちろん今もこのことは前提として大切ですが、現在は「食」に対する社会の考え方も変化し、「心を育てる」「精神的安定を促す」ことも食生活における重要な意義になっています。

施設に入所して間もない子どもと食事をすると、今までの生活の様子がよくわかります。また、生活に慣れてきた子どもでも、食欲や食事の様子を見てみるとその時の心の状態が映し出されます。毎日、子どもの食の様子を知ることで支援上のヒントがたくさん得られるのです。この点において食生活の場面は、施設における子どもの支援への大きなポイントだと考えられます。

施設での食事は、基本的に集団で摂ることが多く、子どもたちはもちろん、職員も一緒に「同じ釜の飯を食う」ことを繰り返します。このことが楽しい食事経験の少ない子

どもたちにとっては、何よりの栄養なのではないでしょうか。みんなで鍋を囲んだり、バーベキューやバイキングなどの外食を楽しんだり、誕生日や卒業などを特別メニューで祝ったりすることは集団でこそ経験できることです。また、作業活動を通して得た収穫物で調理し、食することなどは、この施設ならではのことに違いありません。このように、食への支援は自立のための重要な生活スキル獲得の機会になっているといえます。

近年、社会での食に対する情報も氾濫しており、不必要なダイエットなど食への間違った理解を持って入所してくる子どももいます。

また、偏食を早急に治そうとしたり、食の細い子どもに無理に食べさせようとする行為は虐待に結びつく危険性もあります。

これらの内容について、栄養士と連携をとり、入所時の聞き取り（アレルギーの有無、偏食など）や支援職員との連絡会議、あるいは子どもへの食育教室の実施などを通して、より充実した取り組みを深めていくことが重要です。更には、子ども各々に対する「食育計画」も立てると良いでしょう。

アレルギーや食中毒等に関しても最善の注意が必要です。生命に関わることもあるという視点を全職員が持ち、看護師や養護教諭などと保健衛生面においても協力し、対応していくことが重要です。また、予防や緊急時に備えてこれらに対応できるマニュアルも作成しておくことが必要です。

住生活（運営指針より）

①居室等施設全体を、子どもの居場所となるように、安全性、快適さ、あたたかさなどに配慮したものにする。

- ・建物の内外装、設備、家具什器、庭の樹木、草花など、子どもの取り巻く住環境から、そこにくらす子どもが大切にされているというメッセージを感じられるようにする。
- ・小規模グループケアを行う環境づくりに配慮する。
- ・家庭的な環境としてくつろげる空間を確保する。

住居は住む者にとって、安全でリラックスできるものでなくてはなりません。ひとりで過ごせる場（プライベートゾーン）と、集団で過ごす場（パブリックゾーン）がうまく配置できていることが理想です。措置されて来る子どもの課題のひとつに、バウンダリー（境界）の問題があります。公私の区別がつきにくく、所有に関する意識も低いのです。このような子どもたちは、集団生活を通し、居住空間の使い方などからも学ぶことが多いと考えられます。プライベートとパブリックの使い分けによって、その

空間の利用の方法やルール（勝手に他児の部屋には入らない、みんなで使う物は大切に扱うなど）を習得することは、社会性を身につけることにつながります。

また、措置されてくる子どもたちの新たな課題や社会の流れから、居住空間に対する考え方も変化をしています。近年、性に関する課題を持った子どもが多く入所するようになり、「風呂やトイレなどを集団利用から個人利用へと変えたい」や、「布団を並べて就寝するよりもベッドにしたい」などの考え方も広まっています。また、自己コントロールがうまくできない子どもが暴れるなどの時に対応できる「タイムアウト部屋」の設置、他にも、個別面接ができるスペースや、疾病時（感染症等）に一時的に隔離状態で過ごせるスペースの準備も必要であると考えられます。

一度寮舎が建築されると、同じ建物を数十年の間、利用することが常です。その数十年の間に子どもの状態や社会の考え方も変化しますが、それに対応できる設備にその都度改変していくことは困難であると予想されます。しかし、日々の暮らしは居住空間を中心に展開されるので、知恵を出し合い状況に見合った方法で子どもも職員も安心して暮らすことのできる寮舎を作り上げていくべきでしょう。

庭に植えた果樹、自分が作った犬小屋など、寮舎に愛着が生まれる取り組みが自然にできる暮らしこそが、子どもたちの成長につながるのです。施設を去り再訪した時に、「自分が居た場所」を感じさせることも含めて「住生活」の充実に取り組むことが大切です。

○ しつけ

衣・食・住にかかわる支援は基本的な生活習慣の獲得などに結びつくことが数多くあります。

基本的な生活習慣は、子どもの発達段階に応じた適切な訓練・支援・援助や長い日常生活体験を通して学び体得していくものです。しかし、児童自立支援施設で暮らす子どもの多くは、生活歴のなかで発達段階に応じた基本的な生活習慣を身につけていません。このことから、職員は自らの価値観によるしつけを、子どもたちに押しつけるのではなく、子どもの発達段階やニーズに応じてよい生活習慣を身につけてもらえるように支援する必要があります。その時、子どもたちが自らの生き立ちを卑下されたかのように感じることをないように配慮をすることが大切です。

2. 生活のリズム・日課

人間が健康な生活を送るためにはリズムカルな営みが必要です。起床・食事・排便・学習・睡眠などの生活時間は、規則正しいリズムカルな生活を通して習慣づけられ、一日の生活サイクルとして定着します。この生活リズムが乱されると、体調が崩れたり、集中力が低下したり、情緒的にも安定を失うことが少なくないといわれています。

施設に入る前の子どもの生活を考えると、昼夜逆転の生活や食事を抜くなど、不規則な場合が多く見受けられます。このような生活では学習やスポーツなどにも集中できず、必要以上にイライラすることにもなりやすいのです。子どもが心身の健康を回復し、いろいろな活動で集中力を発揮し自信を持てるようになるためにも、規則正しいリズムカルな生活が大切です。

また、施設生活は集団生活であるため、集団の生活リズムが確保されなければ一人一人の子どもの生活リズムを保持することも困難になっていきます。特別な事情がない限り、子ども一人一人が全体の生活の流れを大切にして生活することが重要でしょう。そのことが、ひいては自分と他の子どもを大切にすることにつながるからです。

寮の子どもの役割と同時に、生活日課も季節や構成メンバーの変化などに応じて合理的に変更される必要があります。ただし、機械的な合理性ばかりをもとめて支援・援助しては生活全体に落ち着きがなくなるので、施設で24時間生活する子どもの立場に立って検討されなければなりません。

また、施設全体の生活リズムを頭に入れながら寮の子ども全員のいきいきした活動が保障されるよう、それぞれが努力して生活日課をやり遂げていくことも大切です。子どもの意見も聞きながら子どもとともに必要な微調整を加えて、職員は生活日課を設定し、リズム感と安定感のある生活にしていかなければなりません。安定感のある生活日課が定着すると、そのときどきのニーズや全体の状況に応じて生活日課を変更し、状況に応じて生活をを進める弾力性、子どものニーズや関心に配慮できるゆとりも生まれてきます。

児童自立支援施設の生活では、子どもが自由に過ごすことができる時間は日常的にある程度確保されていますが、これとは別に、寮全体で一人ひとりの子どものニーズを充足させるようなこと（たとえば誕生会、優勝を祝う会など）も行い、メリハリがしっかりした、生活の中にもゆとりや潤いのある生活感を子どもがもてるように配慮する必要があります。

児童自立支援施設は、一日の生活が枠のある空間・時間で完結する仕組みになっているところに特徴があります。一見、単純で変化がないように思われるこのルーティンな生活こそが重要です。この、くりかえし継続される支援方法が、不安定要素を多く持った子どもの支援には基本となるのです。

○ 余暇活動

余暇をどう過ごすかや趣味を持つことは、退所後の社会生活を営む上での大きな一助となるため、施設でも大切にしたい活動です。

近年、施設に入所してくる子どもの様子を見てみると、せっかく自由時間があっても何をしてよいのかわからず、時間を持て余したり、一人であることが不安で意図もなく他の子どもに近寄って行くことなどが多いように思われます。幼い頃から他の子どもと遊ぶ経験が少なく、戸外よりも室内での一人遊びが増えている社会的な傾向が、児童自立支援施設の子どもたちにもあらわれているのではないのでしょうか。このように考えると、余暇に対しても職員の支援が必要な時代であるといえます。

子ども集団での遊びやスポーツは、協調性を養ったりルールを身につけたりするなど、子どもの社会性の発達を支援することにつながるため、是非、生活に取り入れたい活動です。また、文化的な活動は情操を育て、個々の興味関心を広げていきます。そして、学習面で力が発揮できにくい子どもも、遊びやスポーツ、文化活動ですぐれた能力を発揮することがあり、新たな発見につながることもあるのです。

寮集団等での外出も、積極的に実施したい活動です。社会体験を通して視野を広げ、マナーを学ぶよい機会となり、閉鎖されがちな施設生活に潤いを与えるでしょう。

主な活動の場を施設に限定されている子どもだからこそ、多彩な活動を通して多様な成長を遂げ自信を持って社会生活に参加していけるように、多くの取り組みをできるだけ保障していくことが重要です。

3. 健康と性に関する教育について

健康と安全（運営指針より）

①発達段階に応じ、身体の健康（清潔、病気、事故等）について自己管理ができるよう支援する。

- ・常に良好な健康状態を保持できるよう、睡眠、食事摂取、排泄等の状況を職員がきちんと把握する。
- ・発達段階に応じて、排泄後の始末や手洗い、うがい、洗面、洗髪、歯磨きなどの身だしなみ等について、自ら行えるよう支援する。
- ・寝具や衣類などを清潔に保つなど、自ら健康管理ができるよう支援する。

②医療機関と連携して一人一人の子どもに対する心身の健康を管理するとともに、異常がある場合は適切に対応する。

- ・健康上特別な配慮を要する子どもについて、医療機関と連携するなど、子どもの心身の状態に応じて、健康状態並びに心身の状態について、定期的、継続的に、また、必要に応じて随時、把握する。
- ・受診や服薬がある場合、子どもがその必要性を理解できるよう説明する。
- ・感染症に関するマニュアル等を作成し、感染症や食中毒が発生し、又は、まん延しないように必要な措置を講じるよう努める。また、あらかじめ関係機関の協力が得られるよう体制整備をしておく。

○ 疾病治療

近年、児童自立支援施設でも医療に対する需要が高まり、保健師や看護師が施設職員の重要スタッフとして専門性を発揮している施設が増えています。また、学校教育が定着する中で養護教諭の配属がなされることも多く、以前に比べると健康や疾病に対する体制は手厚くなっているのではないのでしょうか。

食生活同様に病気の際のケアは、子どもの疾病を快癒させるだけにとどまらず、子どもの情緒の安定のために欠くことができません。将来の自立のために必要な生活スキルの獲得の機会でもあります。保健関係職員が配属されている施設においては連携をとり、個々のケースに見合った対応をしていくことが重要です。

施設で生活する子どもは、体調を崩したときには非常に不安な気持ちになります。新入生のなかには、緊張や不安のために病気でなくても不調を訴える子どももいます。また、コミュニケーション力不足のために、自分の状態を正確に伝えることがむずかしい子どももいます。新入生や体調不良を訴える子どもには、このような子どもの性格や心情をあらかじめ理解してケアにあたる必要があります。行動や症状をよく観察し、原因

を子どもと一っしょに考え、必要があれば医師の判断を求めるなどの必要な処置を的確に行い、子どもが安心できるようにする必要があります。

子どものなかには、幼児がえりのような行動傾向を示す子どももいますが、このような子どもは、職員を独占しようとしたり自分に注目して欲しいために体調不良をことさらに訴えてくる場合が多いと思われます。また、施設での生活に疲れたり、日課を休みたい気持ちが身体症状にあらわれることも良くあります。今まで楽しそうに遊んでいたのに自分にとって都合の悪いカリキュラムを前にすると、「頭痛がする」「食欲がない」「足が痛い」などと訴えるのです。このような時は子どもの訴えを頭から否定するのではなく、訴えを詳しく聞き、子どもの気持ちに寄り添いながらなぜそのような痛み（気持ち）になっているのかを考え、目標を下げながら参加を促すような配慮をすることも必要です。心と身体は連動しているものであり、身体が元気でも心の育ちが伴わなければ真の健康は得られないからです。しかし、明らかに子どもにとって「疾病利得」の結果だけになると、頑張ろうとする気持ちが芽生えてこないことにもつながります。このような場合は、直接支援する職員だけではなく、必要に応じて医師の診断や健康関係専門職員の意見、心理士等と連携しながら支援をすすめていくことが重要です。

このように、子どもが不調を訴えてきても、いつも医師のケアを求めているわけではありません。軽い切り傷、すり傷、捻挫、咳、くしゃみなど、家庭ではそのまま様子を見たり簡単な手当ですませるようなものは、訴えをよく聞き、必要な手当をして、痛みの原因や今後の見通しなどを理解させ、一っしょに様子を見ていくように伝えるだけで済むものも多いのです。また、よく起こる風邪などへの対処法、自分がかかりやすい病気、自分の体質等への理解、軽く見えても軽視できない症状等も生活の中で理解できるよう支援することが大切です。

また、施設生活の間に完治しない疾病、長期にわたってつきあっていかなければならない疾病を持つ子どももいます。このような子どもには、疾病に対する正確な理解への支援とともに、日常生活のなかで集団への参加の仕方を援助し、他の子どもにも配慮の仕方などを示して対等に元気に生活できるように配慮すべきです。

治療や検査が必要ときや予防接種等の場合には、子どもへの説明とともに、保護者にもできるだけ事前に説明し、了解を得るようにする必要があります。施設生活のなかで子どもが不調になると保護者も不安を持つことが多いので、保護者に病気やケガの原因、治療の方針と見通しについて十分知ってもらうようにします。このことが子どもへのかかわりを理解してもらうことにもつながり、また、保護者と協力し合って子どもの自立を支援していく関係づくりの上でも重要になります。

保健関係の記録は生きていくための重要な記録です。施設で生活していた間の、成長記録や疾病（通院・投薬・予防接種等を含めた）への対応記録等を個人ごとに整理し、退所の際には保護者や関係者、また、子ども自身にも引き継ぐことが大切です。

子どもは将来、家庭に戻ったり就職したりして自立していきます。親となって子育てをするときには、疾病に対する知識も必要になります。そのためにもまず、セルフケアができる力を身に付けられるように支援することが重要です。

○ 精神疾患・発達障害など

精神疾患、発達障害（アスペルガーやADHD等）のある、あるいはその傾向があると思われる子どもの措置が増加しています。医学的な対応が必要かどうかの判断はむずかしいのですが、措置されてからその疑いが感じられる場合は、児童相談所の児童福祉司・心理士とも協議し、医学的な対応を開始する前に保護者や子ども自身の理解を得る必要があります。

精神科を利用することへの忌避感は、徐々に低下してきているものの、内科や外科を利用することに比べれば慎重にすすめるべきでしょう。反対に、保護者や子ども自身が利用を望むケースや、すでに治療継続中に措置されるケースも増加しています。

これらの症状は、日常生活での対人関係や集中力の欠如、成長の著しいアンバランス、他の子どもたちや職員とのトラブルの多発などの形であらわれます。心理療法や薬物治療によって一定の症状の改善がなされても、施設生活のいろいろなスキルを獲得し、自信を持って集団に参加できるように継続的に支援することが大切です。

今後はさらに、思春期問題に詳しい精神科医や心理士等と連携が必要なケースが増加すると考えられますので、関係機関との体制づくりが重要です。

○ 健康維持・衛生習慣

うがい・手洗い・洗面・歯磨き・着替え・洗濯・入浴・睡眠・寝冷え防止・起床・排泄など、日常的にはあまり意識されてはいませんが、健康な生活を送る上で獲得すべき生活習慣は数え切れないほどたくさんあります。共に生活をしていくなかで、職員が目的を達成するやり方や合理的なやり方を理解させ、子どもが身につくように支援をしなければなりません。

睡眠と排泄は人間の基本的な営みであり、ゆったりと安心して確保できるよう十分配慮する必要があります。夜尿や失禁などは、適切な対応がなされないと不衛生になるだけでなく、子どもの自尊心を傷つけたり、他の子どもとの関係が悪化することにつながるおそれがあります。機能的なことが原因なのか、心因的なものなのか、診断を受けた上で子どもと話し合いながら適切な対応をしていくべきでしょう。

また、施設での生活は集団生活となるので、感染症予防にはとくに気を付ける必要があります。健康関係の専門職員（看護師や養護教諭等）と連携をとり、子どもたちに理解しやすい「健康指導・保健指導」等を取り入れることもさまざまな予防対策につながります。

性に関する教育（運営指針より）

①子どもの年齢、発達段階に応じて、異性を尊重し思いやりの心を育てるよう、性についての正しい知識を得る機会を設ける。

- ・性をタブー視せず、子どもの疑問や不安に答える。
- ・日頃から職員間で児童自立支援施設に相応しい性教育のあり方等を検討し、職員の学習会を行う。
- ・必要に応じて外部講師を招いて、学習会などを職員や子どもに対して実施する。

近年、児童自立支援施設には性に関して様々な課題を抱えた子どもの入所が増加する傾向にあります。内容は様々で、男子は「幼児わいせつ」「性加害被害」「同性間でのいたずら」「下着盗」等であり、女子は「不純異性交遊」「援助交際」「性被害」「性虐待」などがあります。その中でも児童養護施設内における性加害行為が主訴で児童自立支援施設へ措置変更に至るケースが急増しています。

また、入所後の生活の中で、「ベタベタする、会話の際に相手の身体に触る」「卑猥な言葉、性行為に関する声を出す」「他人の性器やプライベートゾーンに触る」「異性への過剰な関心」「実習生等知らない大人にすぐ近づく」などの行動上の問題を起こしてしまう子どもも増えています。

これらの行動を示す子どもの中には、「自己評価が低い」「共感性のなさ」「対人距離がうまくとれない」「衝動コントロールの問題」など、「心的発達や対人関係上の未熟さ」に特徴が認められます。こうした未熟さは、性的問題の抑止力の脆弱さと関連し、性的加害や性的被害が起きる可能性を高めることにつながっているのです。

また、被虐待児の対人関係にありがちな「支配服従関係に性的手段が持ち込まれる場合」もあります。つまり、「発達に課題を抱えた子ども」や、「支配と服従の関係性を持ち込みやすい子ども」が集団で生活している児童自立支援施設では、性問題の発生するリスクが非常に高く、施設で生活している全ての子どもに対してその視点（注意して見守る）が必要です。

「生活を通しての治療」だけでは対応しきれない現実を前に、「性」に関する支援をどう展開していくかが課題となっています。原則として施設内での性的問題行動は未然に防止すべきであり、このことを前提に施設での性教育を検討、実施していくことが重要です。

<性に関する行動上の問題を防止するために>

- 目の届きやすい施設環境の整備
風呂・トイレはもとより、寮舎内外、学習棟に至るまで見直してみる。
子どもの動きや気配を、職員が常に感じることができるよう、意識して過ごす。
- 性と暴力に関する枠組み（ルール）の設定
子ども・職員全てに共通する施設でのルール設定をする（適切な対応のあり方も含めて）。子どもへは入所時のオリエンテーションのひとつとして組み込んでおく。
- 性に関する職員間認識の統一
同じ研修を受ける、同じ「性に関するチェックリスト」を定期的実施する、施設内で性に関する話し合いの場を設けるなど。
- 子どもへの教育的支援を実施
子どもへは「性に関する正しい知識と認識」と、「人との関係性」の両面から性教育を実施する必要がある。年齢に応じた理解しやすい内容であること。
健康関係の専門職員（看護師や養護教諭等）や心理士、または、外部講師などを利用して工夫したい。
子どもたちの理解が定着することを目的に、機会を捉えて繰り返し実施するのがよい。

子ども間はもちろん職員間も含めた支配服従の関係性の徹底的な排除など、これらの施設内文化の構築と環境の整備が重要です。また、どのような課題を持って措置されているのか、一人一人に対する十分なアセスメントがその後の性教育にも大きく関わってくる視点を忘れてはなりません。

性については、日常生活の中で話題にしにくい側面があり、そのために大人側の認識がずれたり共有ができにくい部分があります。そのため、意図的に全職員が取り組める仕組みを作る等、まず支援する「職員側の性教育」を行っていくことが大切です。また、施設内部だけではむずかしい場合には、関係機関の協力を得るのも方法です。

いずれにせよ、施設ごとに十分に検討し、手立てを講じる必要があります。

このように、児童自立支援施設での性教育は、「性教育」を狭くとらえることなく、日常生活支援の中で行う発達支援を、「性」の視点を意識しながら行っていくことがポイントです。

また、性的な行動上の問題を主訴として措置され、特別な対応が必要と思われる子どもに対しては、心理士等による治療的な側面からの性教育や特化した性プログラムの実施などが有効であると考えられます。

4. 集団づくり

生活支援において重要な取り組みの一つに、安定した子ども集団の形成・確保・活用があります。受容的機能、相互支援機能、問題発生抑制機能等を持った集団づくりを行うことが極めて大切です。そのためには、職員によるフォーマルな関係（指導者的な関係）と、子ども同士のインフォーマルな関係（仲間的な関係）の動的な調和（コントロールとサポートなどによる動的バランス）を図りつつ、基本的には安定した生活秩序を維持、確保していかなければなりません。子どもと職員との関係性のバランスを図りつつ、子ども自身の持っている強みを活用して、受容的機能、相互支援機能、問題発生抑制機能などを持った集団を形成しなければならないのです。

具体的には、一つには仲間関係のモデルの提供ということでしょう。子ども集団の中でトラブルや喧嘩が発生した時に、それをどのように解決して、調整して、仲直りしていくか、そういう過程をくりかえし子ども自身が体験すること、見て学ぶこと、あるいは調整役をやることによって、子どもは成長するし、安定した子ども集団も出来上がっていくのです。

また、回復・成長した子どもと生活することも大切です。寮から高等学校へ通っている子どもや職場に通勤している子どもの存在は、「自分も将来的にはあのようになろう」という他の子どもの目標の見通しにつながり、モデルにもなります。さらには、安定した古い子どもが新入生の面倒を見るとか、そのような役割分担などを持たせることによって、良好な子どもの集団の形成を図ることもできるのです。

日常生活における子ども同士の濃厚なやりとりによって影響し合っているのであり、職員は、この機能を有効活用しながら、安定した子ども集団を形成していくことが求められているのです。

5. 規則について

施設の中の規則とは、子どもの成長・発達のためのものであり、阻害するものであってはなりません。また、施設、職員が子どもを管理するために作られるものでもありません。

(1) 規則を尊重するとは

規則は、基本的には生活秩序を維持・確保し、よりよい施設生活を成立させるための約束としての意味を持っています。それゆえに、規則は上から与えられるのではなく、そこで生活する者全体の必要性によって生み出されたものでなくてはなりません。すなわち、それは施設のものであるまえに、子どもたちのものでなくてはならないのです。したがって、規則は、不適當や不必要と認められるようになった時に検討され改正・廃

止されてこそ、生きて存在することができ、子どもたちの成長に貢献するものになるのです。

規則を尊重することは、単に規則を守るというわけではありません。規則を守ることが習慣になり、不自由を感じなくなるというのではなく、その規則を十分に活用できることです。子ども自らがその規則を使うことによって、その規則の精神をつかみ、その必要性を得心するとともにその規則の限界を知り、常によりよいものに改正していき、このような過程を経て規則が不必要な生活状態になることこそ、規則を尊重していくことに他なりません。

規則を改正するには、規則の中に身を置いて生活する必要があります。それによってはじめて不合理や矛盾を発見し、規則を創造、改正することができます。もしこのような手続きをとらず、規則をむやみやたらに破るとすれば、それは単に秩序の破壊であり、自由そのものの否定です。言うまでもなく、規則の改正は、原則として、施設や職員が一方的に行うべきではなく、子どもの意見を尊重し、あくまでも合法的な方法に基づいて行わなければなりません。

(2) 子どもの自主性・自律性・責任感等の育成に役立つ規則

よりよき生活を営むために規則を使い、改正していくためには、子どもたちの自主性が不可欠です。自分たちの生活をよくしようとする意欲のないところには規則は生きて機能せず、まして規則の改正などありえません。上から強制的に与えられた規則は、子どもを無気力にするか反対に反発させるか、あるいは面従腹背といった態度を生み出すことにつながりやすいのです。規則は、子どもの自主性を育むために役立つこそ有意義な存在になり、発展していきます。やがては不必要な存在になることが望ましいのです。

また、規則を改正しようと規則の中に身を置き、その規則の不合理や矛盾を発見するためには、直面する具体的な問題に自律性や自己統制力をつくして真剣に取り組んでいくことが必要になります。さらに、自分たちの手によって規則を改正することにより、子どもたちには改正した規則を使いこなすという責務が課せられ、責任感を育成することに結びつくのです。

このように施設生活における規則とは、基本的には子どもの発達に配慮した上で権利主体である子どもを中心にして、自己本位ではなく、よりよい施設生活を成立させるためにつくられ改正され、それに基づく生活の向上により自然と必然性が薄れていくようなものであり、子どもの自主性・自律性・責任感等を育成するものです。

子どもの自主性・自律性・責任感等を育成するためには、

- ① 子どもが施設の規則について全体で議論する場を定期的に設けること。
- ② 規則を改正するための規則をつくり、その規則を尊重する養育をおこなうこと。

③ 子どもの発達に応じて、自己主張や行為にみられる矛盾点に気づかせ考えさせること。

などが重要です。

(3) 規則（ルール）活用にあたっての考え方と実際

児童自立支援施設は生活の場であるため、とくに夫婦制の寮舎や小舎体制の施設では、家庭的であることを目指しているために、規則に対して違和感を持ってしまい、「ルール」が嫌われがちなのではないでしょうか。

しかし、措置されてきている子どもたちの生き立ちを考えると、ほとんどの子どもが規範が崩壊した中、もしくは、規範があったが統一性のない恣意的な規範の中におかれていたと予想されます。その中で育った子どもは、何が正しいのか正しくないのか、何をしたら安全か危険かが判断できない混沌とした中におり、だからこそ、施設で正しいこととしてはいけないことを一貫して与えることで、混沌とした中から抜け出せ、安心へと導かれ、安心を得ていくのです。

このことから想像されるように、近年児童自立支援施設への措置が増加している、虐待を受けて育った子どもや、発達に課題を多く持った子どもの集団には「あたりまえのルール」を示す必要があるのです。また、ルールのある生活が、子どもの行動モデルに結びつき、社会性を育てる側面もあることは言うまでもありません。

そのためには、

- ・ルールは、誰もが理解しやすいものであること。
- ・ルールは、その時の状態、子どもによって変化させていくこと。
- ・ルールを子どもも職員も共通理解していること。明示していること。
- ・子どもの状態によって特別なルールが必要な場合であれば、子どもにそのルールと必要性について説明し、合意・納得を得た上で、最小限の期間限定で適用すること。

どんな場合でも、子どもの成長・発達に結びつく規則の活用であることを常に意識することが大前提となります。

第2節 作業支援

作業支援は、特定の職業技能を身につけることよりも、むしろ作物ができるまで等の過程を通して、協働して仕事を達成する喜びを体験し、勤労意欲の向上、心身の鍛錬を図るとともに、人間的ふれあいや生命の尊重及び相互理解を深め、社会性・協調性など健全な社会生活を営むために必要な人間性や習慣を培うことを目的としています。

作業は遊びとともに人間の基本的な活動であり、教室における学習やスポーツとはまた異質の体験の場です。日課として組み込むことで生活に律動性を作り出し、自分たちで育て収穫した作物を食べることや住環境を自分たちで整備する役割を担うことによって施設生活への帰属感を育てることに結びついているのです。

ただし、子どもたちがただ単に職員に管理され、作業を強いられていると感じながら行っているとしたら、あるいは職員が嫌々取り組んでいたとしたら、勤労意欲や作業技術の習得には結びつかなくなります。

そうならないためにも、職員が作業を楽しむこと、また職員は作業カリキュラムや内容について子どもの意見を尊重し、創意工夫のある作業プログラムを用意し、作業を行うといった取組が大切なのです。

このような作業の中で、任された仕事に対して責任を持って達成すること、分担し協力すること、集中し、最後までやり通すこと、道具の使い方を覚え上達すること、季節の変化に触れ自然や生命と接すること、また、作物を育てる過程や作品をつくる過程を通して成功・失敗体験を味わうことや育つ過程を知ることなどによって、子どもは生命を尊重する心などを育成し心身の成長を遂げることができるのです。

作業支援（運営指針より）

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、協同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、社会性や協調性などをやしなうように支援する。
- ・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。

第3節 行動上の問題への対応

児童自立支援施設に入所している子どもたちの多くが、いわゆる非行という行動上の問題を行った経験を持っています。したがって、子どもは、行動上の問題の防止に向けて、自ら行った行為と向き合い、個々の抱えている問題性などの改善をめざし、主体的・自主的に取り組む人間性を育てていくことが必要です。

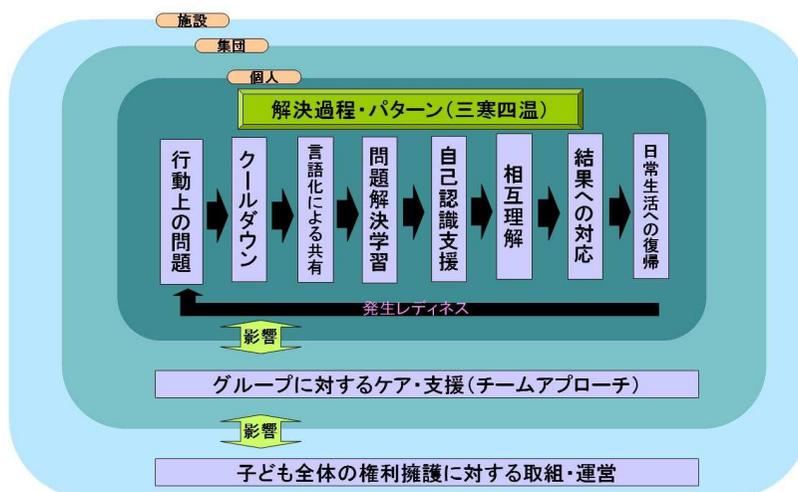
したがって、施設は、子ども自身が、行動上の問題の再発防止に向け、自ら行った加害行為などと向き合う取り組みを通じて、自身の加害性・被害性の改善・回復と被害者への謝罪の念や責任を果たす人間性を形成するように支援しなければなりません。

行動上の問題に対する対応（運営指針より）

- ①子どもが暴力、不適応行動・無断外出などの行動上の問題を行った場合には、関係のある子どもも含めて適切に対応する。
 - ・子どもの特性等あらかじめ職員間で情報を共有化し、連携して対応する。
 - ・行動上の問題は子どもからの必死なサインであることを理解する。
 - ・子どもの行動上の問題に対しては、子どもが訴えたいことを受け止めるとともに、多角的に検証して原因を分析した上で、適切に検討する。また、記録にとどめ、以後の対応に役立てる。
 - ・パニックなどで自傷や他害の危険度の高い場合に、タイムアウトを行うなどして、子どもの心身を傷つけずに対応するとともに、周囲の子どもの安全を図る。
 - ・緊急事態に対する対応マニュアル等を作成し、組織的な対応を行う。
 - ・児童相談所、警察機関などの関係機関と日常的に連絡を取るなど、緊急事態への対応が円滑に進むよう対策を図る。
- ②施設内の子ども間の暴力、いじめ、差別などが生じないように施設全体に徹底する。
 - ・日頃から他人に対する配慮の気持ちや接し方を職員が模範となって示す。
 - ・特に弱い子どもに対する暴力、いじめ、差別などに対しては、状況に応じた適切な対応をとり、重大な人権侵害であることを理解させ、職員は人権意識を持って子どもにかかわる。
 - ・暴力やいじめについての対応マニュアルを作成するなど、問題が発覚した場合は、全職員が適切な対応ができる体制を整える。
- ③虐待を受けた子ども等、保護者からの強引な引き取りの可能性がある場合、施設内で安全が確保されるよう努める。
 - ・強引な引き取りのための対応について、施設で検討し、統一的な対応が図られるよう周知徹底する。
 - ・生活する場所が安全であることを、子どもが意識できるようにする。

行動上の問題に対しては、図1のような対応過程が大切です。

図1 施設における行動上の問題（いじめ・）などへの対応



基本姿勢

ア 行動上の問題とは

性的虐待を受けた子どもが家出をした。このような子どもの行動上の問題というのは、子どもの自己表現であり、私たちに問題を投げかけている行動です。心理的なストレスや葛藤をうまく処理したり表現できないために生じてしまう行動であり、自分だけでは問題を処理したり解決することができないために起こる行動でもあます。

したがって、それはSOS（信号）としての行動でもあり、自分を守るためにはそうせざるをえない行動でもあるのです。

さらには、子どもの物語の中に入るための入り口（支援の取っかかり・手がかり（行動に走らせた要因の探求））でもあります。

イ 小さな問題への対応を大切に

子どもたちは、日常生活の中で小さな規則違反を行います。その小さな規則違反などの行動上の問題に対して、見て見ぬふりをしてはいけません。それは、子どもに対する関心や意欲がない表れ・対応であるとともに回避・逃避した腰が引けた表れ・対応でもあるからです。したがって、とくに弱い子どもや関わりやすい子どもよりも、強い子どもや苦手な子ども、あるいは、目のいきにくい子どもに対する対応を大切にしなければなりません。力の強い子どもの違反などに対しては、見て見ぬふりをしたくなる場合もありますが、強い子どもにこそ、きちんとした対応を取ることが大切なのです。ここで見て見ぬふりをすれば、対峙することができない職員としてのレッテルを貼られ、子

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回目と時の問題状況と、2回目と時の問題状況と、3回目と時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います。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、おおよ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

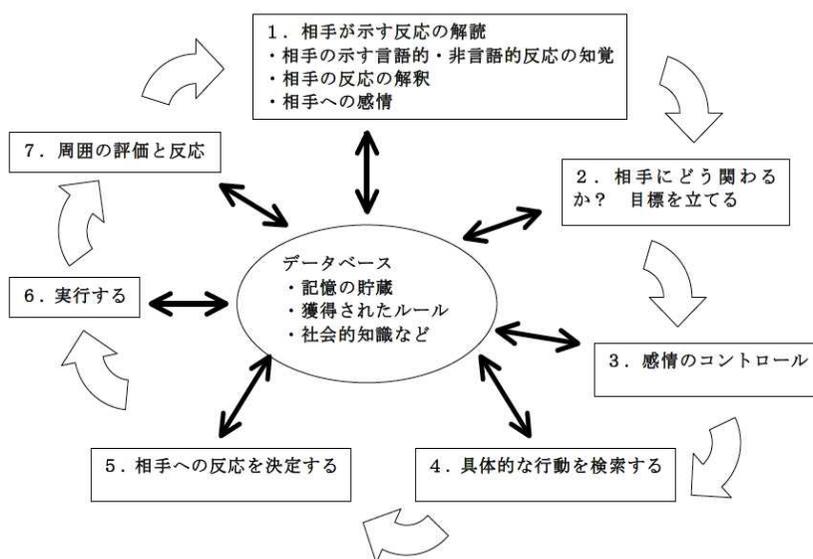
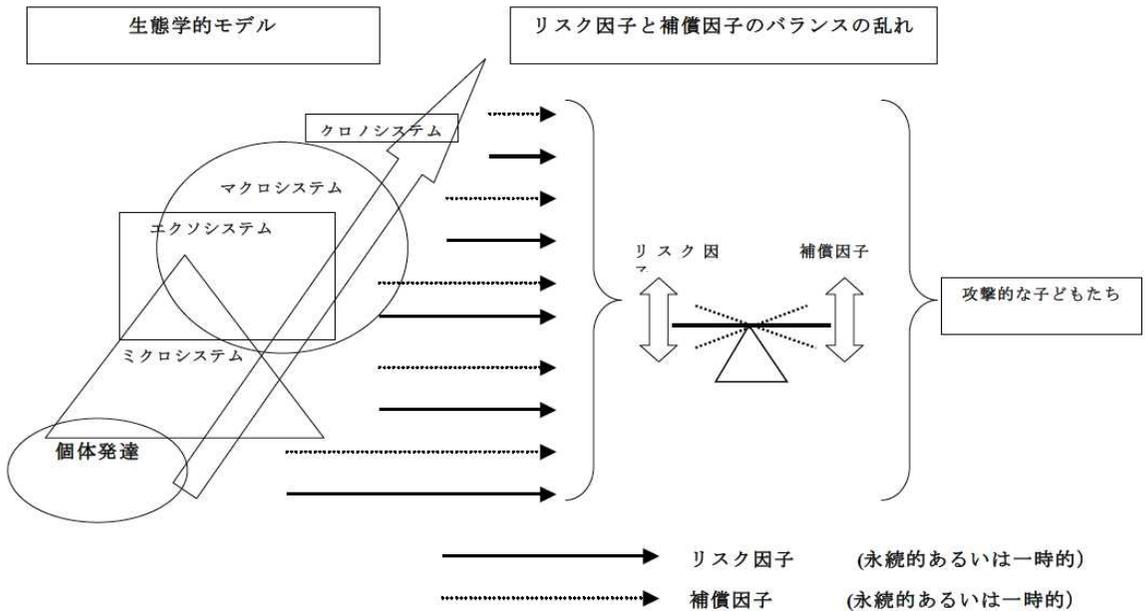


図2は、Cicchetti ら (2000) による不適切な養育を受ける子どもたちのエコロジカルモデルを援用し、作成したものです。

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マイクロシステムと呼びます。このマイ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になります。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し出す中で、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。

夫婦制の支援が擬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かもしれません。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く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み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。

これまでも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ってくると考えられる」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と一緒に考え、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れることは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、素直にやっでなければ、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、「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、個々の学力等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

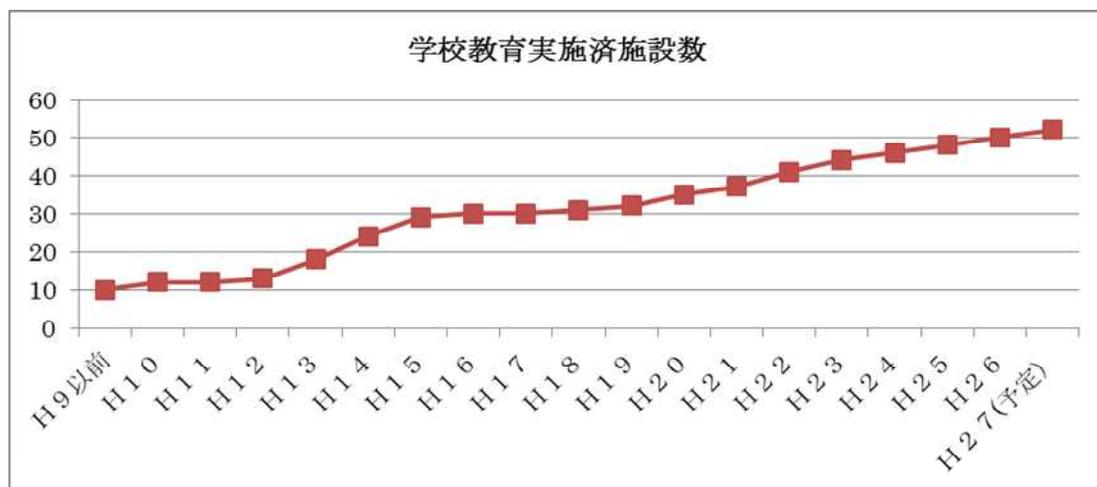


表1 児童自立支援施設における学校教育の実地年度

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。

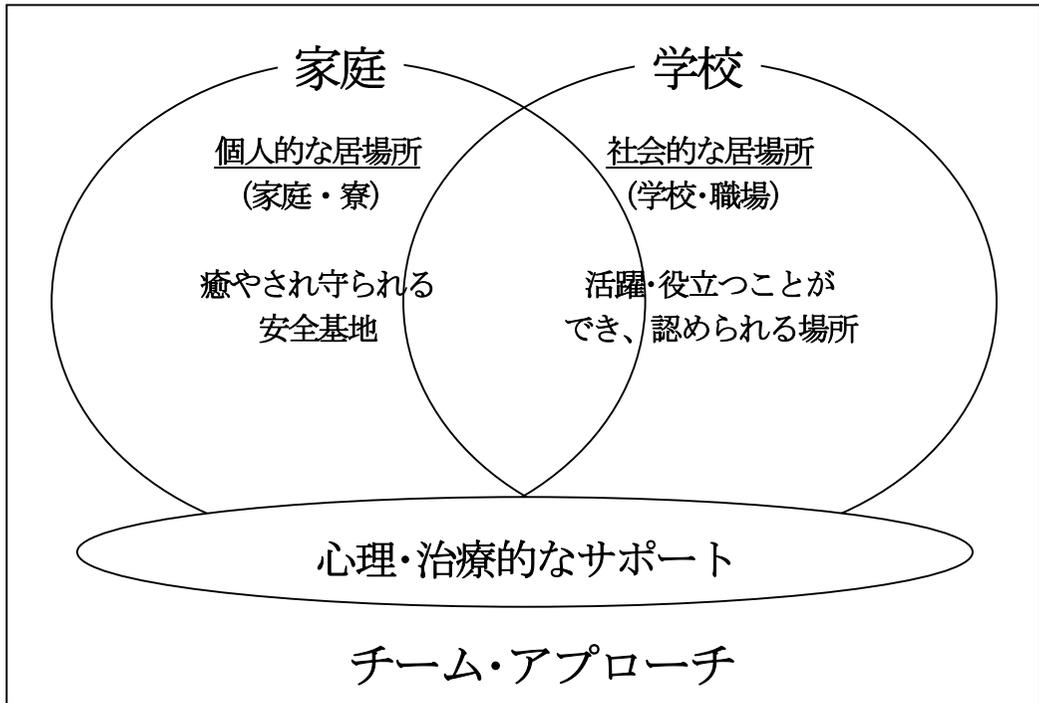
図2は、全国児童自立支援施設協議会編『児童自立支援施設の支援の基本（試作版）』（2011）の65頁に掲載された、児童自立支援施設における2つの子どもの居場所の関係を記したものです。

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っ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が、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

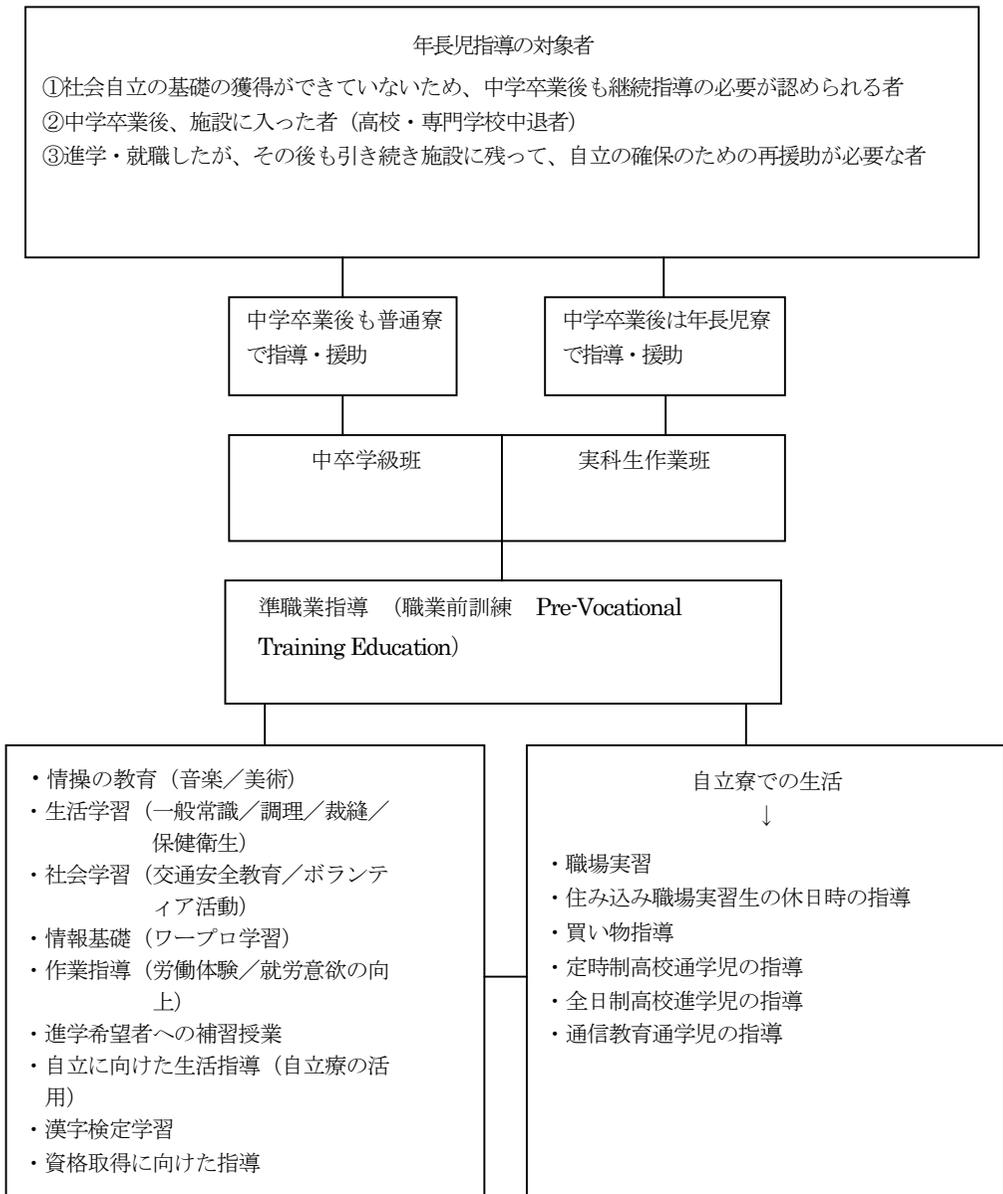


図2は、年長児への「指導・援助ステップ」です（全国児童自立支援施設協議会編1999:176頁）。

「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。

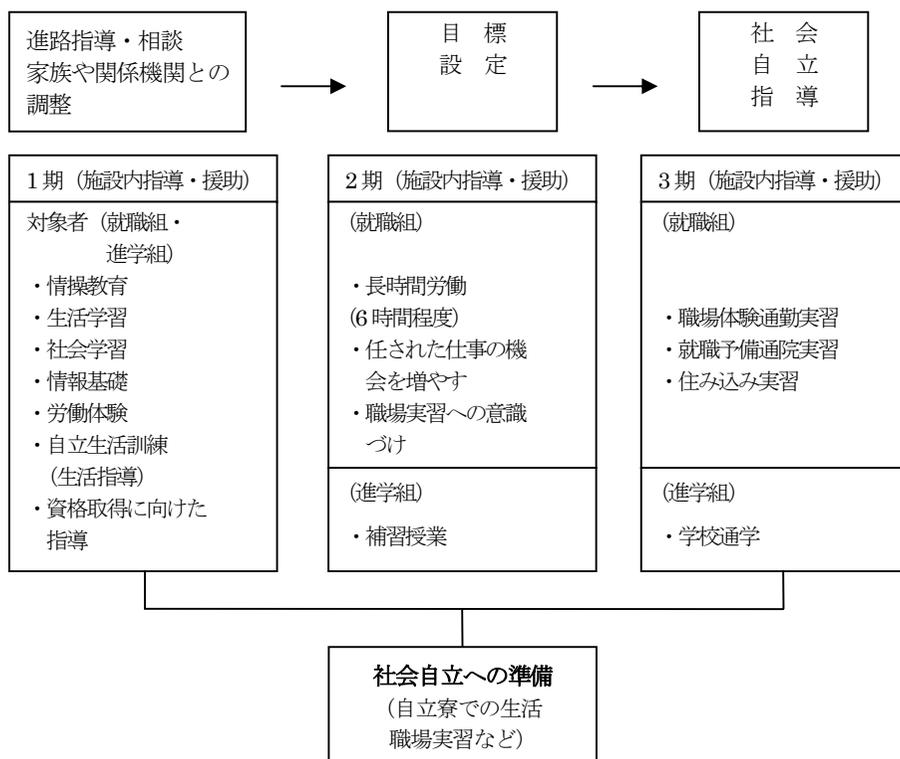
「2期」は、子どもの意見を尊重しながら、自立へ向けての目標を設定する期間です。子どもは、就職・進学とそれぞれの方向に向けての具体的な施設内での学習を行っていきます。ここから「3期」へどのようにつなげるかが、児童自立支援専門員等の腕の見せ所です。

「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。

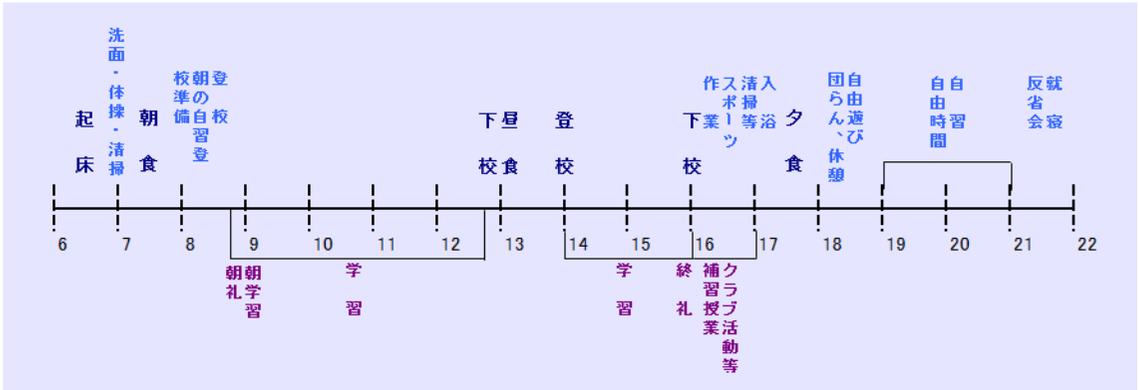
図2 指導・援助ステップ



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ります。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てはなら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『柀のある生活』のほうが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「柀のある」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ることができます。

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	PC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 PC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 PC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	
1月	会場模試	危険物			誠明ニュース 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	
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。	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	
	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	
	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	
	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	
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。	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に実施。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。	
	学習支援 <input type="checkbox"/> 児童の学力に応じた学習を支援する。 <input type="checkbox"/> 資格取得や進学に向けた学習を支援する。 <input type="checkbox"/> 高校への通学、単位取得の支援を行う。	学習基礎 <input type="checkbox"/> 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。
	職業支援 <input type="checkbox"/> 仕事につくための基本的な能力を身につける。 <input type="checkbox"/> 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。	職業基礎 <input type="checkbox"/> 電話の対応、接遇、パソコン操作等の基礎的スキルの習得 <input type="checkbox"/> 職業適性の把握、職業相談 職業実習・資格取得 <input type="checkbox"/> 職場実習等を通しての就労体験 <input type="checkbox"/> 各種資格取得・検定に向けた受験対策講座 <input type="checkbox"/> ハローワークなどの利用のしかたを体験する。
	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。	
	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。	
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。		

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にも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

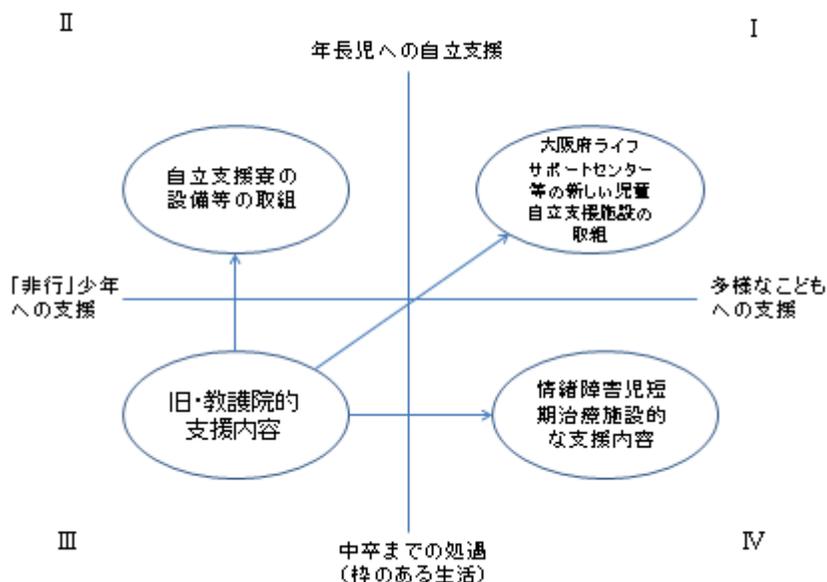
近年、児童自立支援施設に入所する子どもたちは、その6割以上に何らかの形で虐待経験があり、また発達障害のある子どもたちが増えています。

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「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・喧嘩の中で育つ・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へ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の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、措置が許されないため、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、そこを窓口で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覚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起し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ます、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、言うまでもありませんが、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す。

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う行為です。

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で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ていることを、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、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