

MOTHER
AND CHILD
WELLBEING
AROUND THE WORLD

VOL.80|2016-10

世界の児童と母性

[特集] 「学び」の今とこれから
— 社会的養護との関わりを中心に

特集 「学び」の今とこれから —社会的養護との関わりを中心に

ひとこと / 編集委員長 大竹 智 …… 1

I. 総論—「学び」と「育ち」

- 「学び」と「ケア」と「育ち」における協同の意義
……………学習院大学文学部教育学科 教授 佐藤 学 …… 2
- “悩める子ども”の「学び」と「育ち」—治療臨床の現場から考える
…広島市こども療育センター 心療部長、情緒障害児短期治療施設 愛育園 園長 西田 篤 …… 6
- 「学びの困難さ」について考える
……………法政大学現代福祉学部福祉コミュニティ学科 教授 岩田美香 ……11

II. 「育ち」を支える多様な「学び」

- 施設における子どもの「育ち」と「学び」
……………児童養護施設 山梨立正光生園 施設長 山田勝美 ……16
- 養育里親における学びと育ち ……東京養育家庭の会 理事長 青葉 紘 宇 ……20
- 自己承認感タマゴを育てる学びのコツ
……………元群馬大学教育学部大学院 ゲスト講師、toBe塾 主宰 本田 哲 也 ……24
- 発達障害の療育の現場から考える、子どもの「学び」と「育ち」
……………社会福祉法人 白百合学園 理事長、児童養護施設 グインホーム 施設長 小笠原敏有 ……32
- 子ども・若者たちの貧困と居場所、そして「学び」
……………特定非営利活動法人 さいたまユースサポートネット 代表理事 青 砥 恭 ……37
- 思春期に求められる「学び」と「育ち」の移行支援
……………和歌山県精神保健福祉センター 所長 小野 善 郎 ……42
- 「遊び」を通じた「育ち」と「学び」
……………一般財団法人 児童健全育成推進財団 事務局長 依田 秀 任 ……45
- 子どもの「育ち」を支える支援者の学び
—グループの中での職員の「育ちの要因」を掘りおこす
……………こどもの心のケアハウス嵐山学園 男子棟主任(児童指導員) 上野 陽 弘 ……50

III. 国内外の動向

- ホームスクールの国際比較—日本に“近い”イギリスからの示唆
……………聖心女子大学文学部教育学科 教授 永田 佳 之 ……58
- 児童福祉の現場で考える「子どもの学びの経済学」
……………こどもの心のケアハウス嵐山学園 副園長 兼 診療部長 早川 洋 ……63
- 児童養護施設におけるIT格差—ITを通じた学びを考える
……………特定非営利活動法人 ブリッジフォースマイル 理事長 林 恵 子 ……71

編集後記 / 担当編集委員 早川 洋 ……76



ひとこと



編集委員長 大竹 智

「学び」の意義を考える

今号は、財団が設立されて40余年の中で「80号」という節目の号となる。そこで、6名の編集委員で過去の特集を振り返り、今号担当の早川委員から「『学ぶことの困難な児童』の増加は、社会的養護分野に限られたことではなく、社会一般のことなのかもしれない。果たして、『学ぶことの困難さ』の実態はどのようなもので、どのようにしていけばよいのだろうか。そして、『学び』の意義について再発見し、生きるために本当に必要な『学び』に注目していくことは、社会的養護の現場で困難さに直面している子どもたちを支援する上で、大きな突破口になるのではないかと」の提案があり、80号の特集のテーマを「学び」とすることになった。そして、その中身を編集会議で議論した結果、「学び」とはどのようなことなのか、改めて「学び」の意義を、教育学、児童福祉学、児童精神医学、経済学、心理学、情報学など多分野から、また施設養護のみならず里親養育や児童館、さらには子どもの育ちを支える支援者の「学び」など、より広い現場での実践活動からも再考することになった。

ご寄稿いただいた14本の原稿を拝読して、学力以前の力が身につけていなかったために学べずに来た子どもたち、公教育から遠ざかっている、または遠ざけられている子どもたち、日本社会の最下層で生きる高校中退の若者たちなど、その現実の厳しさを改めて知った。

しかし、その一方でこのような厳しい現実(現状)から子どもたちが抜け出せるように、日々子どもたちに向き合い、関わり続ける支援者の存在も知ることができた。

佐藤学氏の「学びとは、対象世界との出会いと対話、他者との出会いと対話、自己との対話」であり、「他者の声を聴くことが学びの出発点であり、学びのスプリングボードである」「子どもは学び続ける限り、決して崩れることはない」「子どもの学びを支えることができるのは子どもたち自身なのである。その関係と条件を教師は準備する責任がある」との言葉や、小野善郎氏の「学校は学ぶ者が出会う場であるのと同時に、自分を支えてくれる大人との出会いの場としても重要な意味を持っている。人とのつながりと相互作用の中での『学び』の経験は、社会的養護児童の不安定な大人への移行の貴重なセーフティネットとなる可能性もある」との言葉は、「教師」を「支援者」に、「学校」を「施設」に置き換えてみると、「学び」と「育ち」に関わる支援者にとって、実践活動の原点を示していると思われる。

最後に、今号が読者の皆様の活動の一助になれば幸いである。

I 総論—「学び」と「育ち」

「学び」と「ケア」と「育ち」における協同の意義



さとう まなぶ
学習院大学文学部教育学科 教授 佐藤 学

1. 学びとケアの共同体へ

「学び」と「ケア」と「育ち」(発達)は、「協同」を仲立ちとして密接に結びついている。この密接な結びつきは、私の推進している学びの共同体の改革においては明瞭であり、自明のここのように思われる。しかし、25年ほど前、改革に着手したころは、三者の結びつきは自明ではなく、むしろ対立したり矛盾をきたすことが多かった。

学びとケアの関係に限定して言えば、教師と子どもとの関係においても子ども相互の関係においても、社会的・文化的に不遇な子どもの多い地域の学校では、ケアを中心とする関係を築くと、結果として学びと育ちが停滞したり、学びと発達に危機が生じたりして、改革が難航する場合も少なくなかった。困難を抱えた子どもが多い学校や教室であればあるほど、教師はケアを中心にして教師と子どもとの関係や子ども相互の関係を築くことに腐心するが、それによって学びと育ちが改善されるとは限らない。むしろ困難な学校や教室であればあるだけ、どこまでも学びを中核にしてケアと育ちを追求しないと、学びとケアと育ちの密接な結びつきも生まれえないし、改革は後退してしまうのである。

学校や教室においては、ケアを中心として追求すると、学びも育ちも有効に機能せず、学びを中核として追求することによって、この三者は相互に結びつくことができる。なぜだろうか。その一つの要因

は、ケアそれ自体に対する誤解がある。ケアは受容的で応答的な行為であるが、それだけでは、ケアする者とケアされる者の相互の自律性と対等性がないがしろにされ、一方的な「優しい関係」あるいは「依存的な関係」になりがちである。この関係がケアの倫理を充たしていないことに留意する必要がある。ネル・ノディングズが指摘したように、ケアの倫理においては、ケアする者とケアされる者の双方の自律性と対等性が前提とされるべきであり、ケアする者の倫理的な責任と同様、ケアされる者の倫理的な責任が要請されなければならない。このケアの倫理におけるケアする者とケアされる者の双方の自律性と対等性があいまいになると、一方的な「優しい関係」によって子どもをいっそう弱弱しい存在へと貶める結果を導いてしまうのである。

したがって、私は絶えず学びを中核にしてケアと育ちとの繋がりを追求してきた。子どもにとって学びは「闘い」なのである。文化的、社会的に不遇な子ども、さまざまな障碍によってハンディを背負った子どもにとっては尚更である。この「学び=闘い」を中心に追求することなしに、一方的に「優しい関係」で子どもを包み込んでしまうと、子どもを無力化し無能化することにもなりかねない。さらに言えば、一方的な「優しい関係」でケアの実践が遂行されると、教師と子どもとの関係、あるいは臨床心理士と子どもとの関係は、学校や教室という公共空間から

隔離された私的関係へと閉ざされる危険性も横たわっている。このように、ケアの関係が自律性と対等性と倫理性を喪失する危険な罠に陥らないためには、「学び=闘い」を中心にして「ケア」との繋がりを生み出すほかはないのである。

「学び=闘い」とは、どのような学びを意味しているのだろうか。この問いに接近する前に、「学び」について最小限の定義を与えておこう。古今東西、学びは「旅(journey)」に譬えられてきた。その伝統にしたがって言えば、学びは既知の世界(known world)から未知の世界(unknown world)への旅である。学びにおいて、子ども(人)は、新しい世界と出会い、新しい他者と出会い、新しい自分と出会って、それら対象世界、他者、自己との対話によって〈世界づくり〉と〈仲間づくり〉と〈自分づくり〉を遂行している。すなわち学びとは、対象世界との出会いと対話(文化的・認知的実践)、他者との出会いと対話(社会的・政治的実践)、自己との対話(実存的・倫理的実践)という三位一体の対話的実践なのである(詳細は拙著『学びの快楽—ダイアログへ』(世織書房)参照)。

学びが闘いになるのは、現実の子どもにおいて、学びが疎外されているからである。学びにおける疎外は三つのアスペクトにおいて現われている。一つは、対象世界からの疎外である。かつてジョン・デューイは、教科書による学びを地図の上で旅をするようなものと揶揄したが、卓見である。地図(教科書)の上での旅(学び)は、現実の対象世界との出会いと対話から疎外されている。学びにおける二つ目の疎外は、学び合う他者からの疎外である。学びは一人では成立せず、対話的コミュニケーションによって協同で学び合う他者を必要としているが、現実の教室においては、子どもは一人ひとり孤立させられ、対話的コミュニケーションを剥奪されて学び合う仲間との協同から疎外されている。三つ目の疎外は、自己からの疎外である。伝統的な授業において

は、子どもは自己内対話による反省的思考(吟味)から疎外され、自己に忠実に思考し探究することからも疎外されて、外から権威づけられた正答にとられ、自らの意味世界を構築するのではなく、所与の知識や技能の習得と定着に閉じ込められている。この三つの疎外、対象世界からの疎外、他者からの疎外、自己からの疎外の三つの疎外を克服する実践が、「学び=闘い」の実践である。

2. 「学び」が「育ち」をリードする

「学び」と「育ち」の関係についても再検討が必要である。「育ち」は、幼児教育と保育において使われている言葉であり、「発達」と同義の言葉として使われている。ここで言う「育ち」も「発達」という意味で使っている。

学びと発達の関係については、学説によっていくつかの類型が存在する。行動主義の学習心理学においては、学びと発達とは同一視されている。発達は学びへと解消されていると言ってよい。逆に、ゲシュタルト心理学では、発達の現れとして学びが認識され、学びが発達へと解消されている。しかし、ヴィゴツキーが「発達の最近接領域」の概念によって提示したように、学び(教育)と発達はそれぞれ独自の過程であり、学び(教育)が発達をリードする関係として学びが組織される必要がある。

学びと育ちの関係については、通常、それぞれの子どもの発達段階に応じた学びが最も適切な学びとされてきた。しかし、「発達の最近接領域」の概念は、この常識を覆す必要を提起してきた。ヴィゴツキーが指摘したように、発達段階には「一人で達成できるレベル」(現在の発達水準)と「他者との協同や道具の支援によって達成できるレベル」(明日の発達水準)の二つがある。この二つのレベルの間に学びの可能性がある。そして、学び(教育)の最も適切なレベルは、一人ひとりの個人レベルの発達段階ではなく、それぞれの子どもが教師の援助や他

の子どもたちとの協同によって達成可能なレベル、すなわち「発達の最近接領域」の上辺において遂行されるべきである。学びと育ち（発達）が並行するのではなく、学びが育ち（発達）をリードする関係が追求されるべきなのである。

学びの共同体の改革においては、この学びが育ちをリードする関係を「ジャンプの学び」において現実化してきた。学びの共同体の改革においては、一時間の授業を教科書レベルの「共有の課題」と教科書レベルを超える「ジャンプの課題」の二つの課題を準備し、それぞれにおいてペア（小学校低学年）あるいはグループ（小学校3年生以上）の協同的学びを組織してきた。この実践において、私たちが確信したことの一つは、聴き合う関係さえ成立していれば、低学力の子どもたちが通常の子どもたち以上に「ジャンプの課題」に夢中になって取り組むという事実だった。この事実は、常識的な見方に立てば、意外と思われるだろうが、学びの共同体の教室ではどこでも見られる事実である。この事実において「学びが育ち（発達）をリードする」は、もっとも端的に表現されている。

3. 聴き合う関係による学びとケアの統合

学びとケアと育ちは協同によって繋がりを生み出している。この協同による繋がりの基盤に「聴き合う関係」がある。聴き合う関係の重要性は、一義的には学びの対話的实践としての性格に由来している。学校ほど対話の重要性が叫ばれる場所はないが、学校ほど対話のない場所もない。校長の訓話も多くはモノログであり、職員室の会議も多くがモノログであり、教室の会話も多くがモノログである。このモノログの関係を、どのようにしてダイアログ（対話）の関係へと転換することができるのだろうか。

この問いに逡巡していた私に最も有効な示唆を与えてくれたのは、30年ほど前に数多く訪問してい

たアメリカの進歩主義学校（progressive schools）の教室であった。ジョン・デューイの進歩主義思想の伝統を継承するそれらの学校の教室は、驚くほど静かであり、聴き合う関係にもとづく応答的な会話によるコミュニケーションによって学びが遂行されていた。この衝撃的な示唆は、ジョン・デューイの政治哲学の名著『公衆とその問題』（Public and Its Problem, 1927）を読み直すことによって、私の確信となった。デューイは、同書の最後において民主主義において決定的な役割をはたすのは「目」でも「口」でもなく「耳」であると結論づけている。五官の中で最も受動的な聴覚こそが、一人ひとりを社会の参加者とし主人公として民主主義を実現するのだという。教育に敷衍して言えば、聴き合う関係こそが、学びの推進力である対話的コミュニケーションを成立させ、一人ひとりを学びの主人公とする民主的共同体を構成するのである。

聴き合う関係には、もう一つ重要な機能がある。聴き合う関係は、それ自体が受容的で応答的な関係であり、ケアの関係を成立させる。事実、教室において話し合う関係をいくら追求しても、ケアの関係は生まれてこない。しかし、教室に聴き合う関係が成立すると、子どもたちの中に自然にケアの関係が生まれてくる。この発見によって、一人もひとりにしない教室、一人も排除しない教室、一人も差別しない教室をケアの関係によって成立させることが可能になった。

したがって、学びの共同体の改革において、何よりも重要なものは聴き合う関係である。他者の声を聴くことが学びの出発点であり、学びのスプリングボードである。他者の声を聴くことによって対話的コミュニケーションが生まれ、この対話的コミュニケーションが対話的实践としての学びの成立を可能にする。したがって学びは「受動的能動」の行為であると言ってよい。古代ギリシャにおける動詞は、能動態と受動態が一体化した「中動相」で表現され

ていた。「育つ」と「育てる」、「教える(学ばせる)」と「学ぶ」、「ケアする」と「ケアされる」が同一の動詞(中動相)で表されていた。学びとは他者の声を聴くことから出発する「受動的能動」という中動相のいとみななのである。

聴き合う関係を根底に据えることによって、学びの共同体の改革は理論的構造を完備するものとなった。それ以来、私は自らの教育学をリスニング・ペダゴジーと性格づけることとした。それほど聴き合う関係を学びの実践の基底にすえたことの意義は大きい。聴き合う関係を基底にすえることによって、学びの共同体の改革は、どんなに困難な状況の学校においても、一人残らず学びの権利を実現し、どの子どもも学びに夢中になって挑戦する教室を実現することが可能になったからである。さらに、聴き合う関係を基底にすえることによって、どんなに荒れた学校や教室においてもケアの関係を成立させ、一人残らず学びの主人公にすることによって、問題行動は皆無となり不登校も激減するという「奇跡」と呼ばれる改革が実現するようになった。

この改革のプロセスをとおして、子どもから学んだことは大きい。子どもは学び続ける限り、決して崩れることはない。学び続ける子どもは、家族が崩れようと友達が崩れようと、決して崩れはしない。それとは逆に、学ぶことに絶望した子ども、学びから逃走した子どもは、簡単に崩れてしまう。簡単に教師不信となり、大人不信となり、仲間への不信を募らせて、自分自身も見失ってしまう。これらの現象が示すように、学びは子どもの人権の中心であり、子どもの希望の中心なのである。

しかし、子どもは一人では学びの権利を実現することは不可能である。教師にも限界がある。教師は一人残らず子どもを引き受けなければならないし、子どもの学びの権利を実現することを追求しなければならないが、教師の努力で一人残らず子どもの学びの権利を実現することは不可能である。子どもの

学びの権利は、子ども相互のケアの関係と学びの関係によってでしか一人残らず実現させることは不可能である。改革において、この認識は決定的に重要である。子どもの学びを支えることができるのは子どもたち自身なのである。その関係と条件を教師は準備する責任がある。

上述のように、学びとケアと育ちの密接なつながりは、聴き合う関係にもとづく協同的学びによって実現する。最後に、この認識が切り拓く展望について記しておこう。

あらゆる疎外が共同体の実現によって克服されるように、学びの疎外もケアの疎外も育ちの疎外も、共同体の構築によって克服される。私が学校改革のヴィジョンとして、哲学として、そして活動システムとして「学びの共同体」を提唱してきたのは、この理由によっている。学びとケアと育ちの有機的で力動的な繋がり、学校と教室が学びの共同体として再構築されることによって、最大限の効力を発揮するのである。

参考文献

- ・佐藤学『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践—』(岩波書店 2013年)
- ・佐藤学『学校改革の哲学』(東京大学出版会 2012年)
- ・佐藤学『学びの快楽—ダイアログへ』(世織書房 1996年)

キーワード：学びの共同体

学びの共同体は、広義には、ジョン・デューイの実験学校(1896年—2004年)以来の新教育運動によって掲げられた学校のヴィジョンをさす。子どもたちが学び合い、教師たちも学び合い、保護者も学び合うというヴィジョンは、21世紀型の学校像として、再び活性化している。狭義の学びの共同体は、私が30年近く提唱し国内外で最も広く普及している学校改革と授業改革の様式を意味している。学びの共同体の学校においては、一人残らず子どもの学ぶ権利を実現し、一人残らず教師たちが専門家として成長し、大多数の保護者が協力する改革を推進し、このヴィジョンを教室においては協同的な学びを、職員室には同僚性の構築、そして保護者の「学習参加」に具体化して実践している。

I 総論—「学び」と「育ち」

“悩める子ども”の 「学び」と「育ち」 —治療臨床の現場から考える



広島市こども療育センター 心療部長 にしだ あつし
情緒障害児短期治療施設 愛育園 園長 **西田 篤**

I. はじめに

以前から子どもの「学び」に関心のあった私は、今回の特集を大変楽しみにしている。

ただ、私自身は「教育者」でもなければ、「社会的養護」について大局的に論じる立場にもない。児童思春期精神医学を学問的な背景とし、情緒障害児短期治療施設（平成29年度より「児童心理治療施設」）における施設治療や、併設の診療所での診察を通じて、長年、“悩める子ども”の治療に携わってきた。その中で、「学び」が子どもの治療臨床において大きな意味を持ち、「育ち」や治療行為としての「育て直し」に深く関わることも感じてきた。

本稿の内容がどこまで普遍化されるかは定かではないが、「臨床の小窓」から見えたものを踏まえつつ、「学び」と「育ち」について論じてみたい。

II. 「学び」とは何か？

認知科学者の今井むつみ氏は、「学びとは何か」（岩波新書）という著書の中で、「何が『学び』だと思っているか、ということになると、一人ひとりがそれぞれ違う考えを持っている。」と書いている。

「学び」の本質的な意味について、私は「未知なる事に対する興味や関心を持ち、その答えを探求していく姿勢にあり、かつ、そのための行動を自発的かつ継続的に行えることにある」と捉えている。

III. 「学び」と「学習」

「学び」と似た言葉に「学習」という言葉がある。一般的には学校教育における「教科学習」を意味するが、広い意味での「学び」の中に含まれる。

ただ、「学び」は、周囲への関心、自発性、継続性といった、心の在り様や態度・姿勢を含むものであり、この点で、より「生きること」の基底に位置するものであると考える。

本稿では、「学習（＝狭義の学び）」と、それを包摂する「学び（＝広義の学び）」とを区別しながら論じる。

IV. 「学習」をめぐる、いくつかの「視点」

(1) 「施設治療」の中での重要な役割

本誌78号で、私は「治療施設における『異文化空間の意味』—『学びの場』で子どもに寄り添う」という小論を書いた。私たちの情緒障害児短期治療施設には校区校の分級や適応指導教室が併設されており、支援手段の一つとして、学校教育を抱えている。「学習（教育）」は、「治療」や「生活」とともに、子どもの日々の営みの中で、大きな意味を持っている。

(2) 努力と積み上げ

教科学習の中身は学年ごとに定められ、また、積み上げ方式になっている。継続的な努力を要する

ものの、成果が分かりやすく、「やればできる」という満足も得られやすい。その点で、資質の要素が大きく、また成果の分かりにくい「スポーツ」や「芸術」とは異なる。

(3) 前提条件

「学習」が無理なく行われるには、以下のような条件が必要となる。

- ①その年齢での内容理解を困難にするような、知能、認知、注意集中等の障害(知的障害、学習障害、広汎性発達障害、AD/HD等)がないか、少ない。
- ②内容定着に必要な反復学習の手立てとして、ごく自然に宿題を行える生活環境がある。

例えば、①の障害に関して、全国的情绪障害児短期治療施設の臨床統計(平成26年度)では、在籍児のうち知的障害(国際疾病分類ICD-10のF70～F79)の子どもは11.9%(一般人口での推計値は2.2%)に達する。また、広汎性発達障害(F84)は33.2%(一般人口での推定割合は2-3%)にも及び、この点での困難を抱える入所児は多い。

(4) 関係性

一部の例外を除けば、「学習」は「師弟関係」の中で行われ、かつ、塾や教室といった「仲間関係」のある場で成果が得られやすい。したがって、安定した「対人(対象)関係」を持てなかったり、集団を回避した「不登校・怠学・ひきこもり」等の子どもは、大きなハンディキャップを抱える。

(5) 学歴・卒業資格

中卒以降の高等教育の場まで学び続けた子どもは、「高卒・大卒」等の学歴を得る。専門資格の取得に必要な条件を揃えることができ、アルバイトや本格的な就労にも有利である。家族の支援が得られにくい施設入所児には、その取得が自立に向けた大

きな切り札となる。

V. 「施設治療」と「外来診療」

私自身は、「入所(寄宿)」や「通所」といった情緒障害児短期治療施設での治療を、医療モデルになぞらえ、「入院」・「デイケア」のように捉えている。外来診療は施設治療(ケア)の入り口であり、そこには施設入所児も含めた“悩める子ども”が抱える問題の裾野や基底部分が広がっている。

VI. 「外来診療」での「学び」と「育ち」

学齢期の子どもの基本的な生活の場は「学校」と「家庭」である。そのどちらか、あるいは両方で問題を抱えると、彼らは学校不適応を起こし、「学びの場」から退避してしまう。問題の主たる要因によって、家族や友人等の身近な人との関係性の失調による「情緒障害」の子どもと、理解・認知・遂行機能といった能力の遅れや偏りを抱える「発達障害」の子どもとに分けられる。

(1) 「情緒障害」の子ども

① 「回復のプロセス」の中での位置づけ

彼らは関係性の失調から、上記のように不適応反応としての「不登校」や「ひきこもり」になり、「学習」の場や機会を失ってしまう。

外来で対応が可能なレベルの子どもには、ひきこもり等の退却的な生活を可能にする生活の場が保障されている。周囲の大人は「いつでも復帰が可能なように、勉強だけはしておきなさい」と助言する。しかし、彼らの回復過程を見ると、「1)精神的な安定⇒2)試行的なゆるやかな集団への参加⇒3)集団の中での居場所の確保と自信⇒4)『学習』への取り組み⇒5)自己実現のための能動的な『学び』」というプロセスを辿る。心や行動の充実・充足が先であり、学習行動は遅れて始まる。そして、学力のキャッチアップは、後からでも十分可能である。

②成果の意味づけ

「学び」や「学習」の「キャリアギャップ」を抱える子どもは、どのステージにおいても、その年齢での標準に比べて習得度が低めである。ただ、「学び直し」の前半期において、「学び」についての進歩や成長を、彼ら自身や周囲がどう意味づけるかで、後半期における回復や成長のプロセスは異なる。

③全ての「スタートライン」としての「生活の場」

一方、家庭基盤の脆弱な子どもには、心や行動への支援、あるいは学習支援の前に、施設入所等による、安全で安心な生活の保障が必要である。

(2) 「発達障害」の子ども

先にも述べたように、発達面での遅れや偏りのある子どもは、生得的な素因を持つが故に、そうでない子どもと比べて、学習での困難を抱える。

①課題の「二層構造」

彼らの抱える課題には、「発達障害」そのものと、二次障害と呼ばれる「情緒障害」があり、両者は饅頭の「餡子(=発達障害)」と「皮(=情緒障害)」のように二層構造を形成している。子どもによって「餡子」の種類、さらには「餡子」と「皮」の厚みや両者のバランスも異なっている。

②障害特性と学びの特徴

「発達障害」の子どもは、各々の障害特性により異なる課題や困難を抱えるので、それを踏まえた周囲の理解や対応が必要である。代表的なものについて、簡潔に触れる。

1) 知的障害

デコボコの少ない全般的な遅れであり、上級生に混じって下級生が学習するような状況に置かれる。

2) 学習障害(特異的発達障害)

知的障害とは異なり、「読字」や「算数」といった特定領域の学習困難を抱える。できる領域があることで、周囲からはかえって理解されにくい。

3) AD/HD

集中すること、持続すること、繰り返すことが困難であり、ケアレスミスをしやすい。

4) 広汎性発達障害(自閉スペクトラム症)

学習内容に対する「興味の偏り」があり、とことん取り組む教科と見向きもしない教科がある。一般的には、聴覚よりも視覚を通じた理解が得意であり、文章読解や作文等での感情表出が苦手である。

③「加齢」に伴う課題の発現

発達障害の子どもで、障害の程度が軽かったり、合併する知的障害の要素が少ないと、学期の前半ぐらいまで、学力が標準かそれ以上に保たれることがある。その場合、学力がOKということで、背後の課題が見過ごされたり、そのことへの直面化が先送りされたりする。しかし、小学校の高学年頃から、ワンランク上のコミュニケーション能力や状況への適応力を求められると、不適応をきたし、「学び」を回避したり、「学びの場」から退避してしまう。

VII. 「施設治療」での「学び」と「育ち」

通所であれ入所(寄宿)であれ、治療施設を利用すると、本来の「家庭」「地域」「(原籍)学校」を基盤にした生活状況を、部分的に、あるいは全面的に変えることになる。

外科手術は、体への負担や侵襲を伴う治療であるが、内科の保存的な治療では治癒しない病気(課題)があったり、術後の改善(メリット)が見込まれるが故に選択される。

「治療施設」の利用も大きな負担を伴うが、そのメリットは大きい。「学び」の点から考えてみる。

(1) 治療施設内にある「学びの場」の意味

私が施設長を務める「愛育園」は、寄宿児にとっての「施設内分級」、通所児にとっての「適応指導教室（通称：ひろば）」という二つの「学びの場」を抱えている。治療施設における「異文化空間」としての「学びの場」や、そこでの「学び」の中身、支援者の役割については、前述の本誌78号の拙論の中で、以下のように触れている。

①「異文化空間」—その「多様性」と「同一性」
治療施設の現場は、ともすれば、治療至上主義的に、治療一色になりがちである。

さまざまな悩みを抱えた入所児童への支援には、彼らの多様性に呼応するような、関係性、場面、プログラム等の多様性が必要であり、それらを戦略的に活かし、組み立てていかなければならない。「学びの場」は、施設内における「異文化空間」として、支援環境の多様性の基盤を形作っている。

一方、子どもに向き合う姿勢として、園スタッフと教育スタッフは、「異文化」を背景にしながらも、その人柄に基づいた、子どもとの関係性を共に大事にしている。

②学びの中身

通常教育過程の「学習ルートや場面」から外れた子どもたちの学習支援をする「学びの場」では、いわゆる教科学習のみならず、映画作り、交換日記、自主研究など、子どもたちの興味や関心に寄り添うようなプログラムも提供されている。

③「治外法権の場」—治療における補完的な意味
施設の生活場面でのやりとりには、施設外の一般社会ほどではないにしろ、現実直面やルール等による枠づけが含まれる。施設のそうした「枠組み」の外にある「学びの場」は、時としてしんどさを伴う施設の生活とは一線を画した場であり、そこでは子どもたちの

びと過ごせる。

(2) 「総合環境療法」の中での「教育」

施設治療では、「治療」「生活」「教育」が三位一体となった「総合環境療法」を旗印にしており、3つの領域のスタッフが、協働的に子どもへの支援を行っている。「導入期」「展開期」「終結期」といった治療のステージや場面において、主たる支援者は変わるが、その中で学習支援の「具体的・現実的」な側面が大きな意味を持つ時期がある。

(3) 各ステージにおける「学び」と「育ち」

「外来診療」の項でも触れたが、「学び」がより大きな意味を持つのは、治療の中盤以降である。

①「導入期」

【暮らし】施設利用を始めた子どもは、入所前からの混乱や困惑を内に抱え、新しい生活に慣れるのに負担や緊張を強いられる。現実直面は大変な作業であり、彼らは、まずは「遊び」や「空想」のような、「曖昧さ」「緩やかさ」「楽しさ」の中に身を置きたいと思っている。

【学び】「学習」のような「現実」に即した行為は、この時期にはまだ縁遠い。「分級」や「ひろば」への参加自体が困難で、定着しない子ども多い。周囲が「当たり前」のように学習を求めると、彼らとの間でせめぎ合いになる。職員が彼らと「一緒に学ぼう」とすることは、関係作りの手立てであるとわきまえる。

【育ち】安全で安心な暮らしの中で、周囲に影響されない生活状況に置かれると、彼らはゆっくりと、足元の確からしさや主体的な自分を感じ始める。

②「展開期」

【暮らし】不安や困惑の大きさ、あるいは内面の成熟度で、この期の長さは異なる。期の前半で、自らが「安全な器」の中にいることを感じ

ると、彼らは内なる「混沌」を器の中に投げ出す。周囲が巻き込まれ、“嵐”の時期となる。しかし、種々の試し行動をとっても、破壊されない、あるいは自らに何も侵入してこない生活状況にあると認識できると、その後は徐々に能動的になり、意味ある挑戦行動もとれるようになる。

【学び】前半では、まだ「学び」はさせられる、あるいは、しなけれならぬものである。しかし、ある教科の授業や内容が分かり始めて好きになると、後半では、深掘りしたり、横掘り（他教科への興味の拡大）もするようになる。

【育ち】導入期の混沌とした内面世界から、少しずつ安定した内面世界へと移行する。その育ちを支え、もたらすものに、活動、創作、学習等がある。その中で、学習はテストの点数のようにスケールが明確であるため、子どもが自らの成長を確認しやすく、結果が大きな意味を持つ。

③「終結期」

【暮らし】治療の終結に向け、施設や職員との別れの作業が始まる。それと並行して、退所後の世界にも関心が広がり、自立行動が見られるようになる。

【学び】学習行動は、目標を明確に掲げ、それを達成して満足を得ようとするものになる。さらに、内容もより施設の外、退所後の現実世界に結びつくもの（卒業、進学、資格取得）となる。一方で、それまでの経験が、彼らの「学び」の世界を、学習の「外」へと広げていく。

【育ち】状況の変化は不安をもたらすが、施設での種々の学びにより、それに耐える強さや確からしさ、さらには、困った時に周囲に上手く頼れる術を身に着けたということ、自他ともに感じる。

VIII. あらためて、悩める学齢児の学習と学び

結局、外来診療であれ、施設治療であれ、学齢期の悩める子どもたちにとって、学習あるいは学びが大きな意味を持つことは言うまでもなく、学習支援は、彼らへのトータルな支援の中での大きな手立てとなる。特に一定レベルの生活や心の基盤を確立した段階においては、学習や学びの持つ、具体性、段階性、努力との相関、進歩の明瞭さといったことが、彼らの成長を内外から支える。

IX. 終わりに～“その後”の「学び」の無限さ

学齢期の「学習」の外には、「知の大海」が広がる。その広さと、長い学びの道程に気づくことができれば、“悩める子ども”が受動的に始めた「学習」は、一生を通じた前向きな挑戦へと変わる。その変化の一時に、伴走者としての私たちは寄り添う。

参考文献

- 西田 篤(2015):治療施設における「異文化」空間の意味—「学び」の場で子どもに寄り添う、世界の児童と母性、vol.78:18-21

キーワード：特異的発達障害

ICD-10 (WHOの国際疾病分類)の基準で、神経学および言語機構の異常、感覚障害、知的障害等がないにもかかわらず、発達初期から言語習得のパターンや学習技能の習得パターンが損なわれる状態を指す。そのうち後者が、医学的な意味での学習障害である。損なわれる学習能力は、読字、書字、算数能力か、その混合状態であり、教育分野で使用される学習障害に比べて、定義が厳密で、範囲が限定的である。

I 総論—「学び」と「育ち」

「学びの困難さ」について考える



いわたみか
岩田美香
法政大学現代福祉学部福祉コミュニティ学科 教授

1. 学校という場の再認識

学びの困難さは、本特集においても様々なアプローチがあるように一様ではない。子ども本人が抱える障がい等によって、思うような学びを進められない場合の困難さから、本人や家族による生活や経済的な要因によるもの、さらには多国籍の子どもたちの学びなど、制度・政策との関連での困難さも存在する。本稿では、スクールソーシャルワーク実践を通して、学校と学びの困難さについて考えたい。

スクールソーシャルワーカー（以下、SSW）が学校から受ける相談は、不登校やいじめ、引きこもり、非行、子どもの障害の疑いや親の精神疾患、虐待など多岐に渡っているが、その際、当該する子どもたちは「学校での学び」から遠ざかっていたり、遠ざけられたりしている場合が多い。援助では、学校に戻すことだけを目的とするわけではないが、SSWは学校と協働して、これら個々の課題と向き合い、その解決を進めていくことになる。一方、当該の子どもや家族は、「学校」に戻りたいケースであっても、「学校」に嫌悪感を覚え学校を否定しているケースであっても、常に「学校」を意識している。子どもの貧困対策において、学校はプラットフォームとして位置づけられSSWの配置も進んできているが、貧困対策以外に、学校には何が期待され、何ができるのであろうか。

一般に、子育てや教育は家族で行っていくものと

され、親自身も、そうした規範を強く内面化している。また教員の中にも、家族主義や家族責任に帰する見方をし、その責任を果たせない親を非難する者も少なくない。親自身や教員が、このような子育て観・教育観をもつ中で援助は展開されるわけだが、その過程は子どもと家族のおかれている諸条件の影響を強く受ける。生活基盤が安定している家庭では、保護者の協力を得て、公的な社会制度や、利用料金を負担してもらってでもその子にあった私的なサービスを使いながら解決を進めていくこともできる。一方、生活が困窮している場合、お金や時間・情報の制約、そして家族の健康状態や動機付けの低さなどによって、解決のための選択肢は狭まる。さらに、こうした保護者の中には「クレイマー」や「モンスター・ペアレンツ」と言われるような、クレームとして要求や思いを訴えてくる者もおり、また一方で、子どもの問題解決に消極的な、時には拒否的な家族もいる。彼らは地域でも孤立しがちであり、時に情報や状況認識も偏っている。学校にとっての「困った親」たちの中には、こうした生活に余裕がない家庭や、親たち自身が育ってきた過程が十分に保障されていなかったために、一般には「当たり前」として行われている子どもへの対応が苦手、あるいは親として育っていない場合もある。

SSWに寄せられる諸問題は、このような、背後に見えない家族の社会的条件がありながらも、子ど

もの問題行動や親の養育態度として表れてくるために、なおさら個人と家族の責任に帰せられてしまう。さらに、子どもの進路や生活が大きく制限されている現実がある。生活基盤が揺らいでいる状態では、どれだけ良い教育によって子どもたちのやる気や自尊心が高められても、家に帰って「いつもの」日常に紛れてしまえば、意欲も夢もくじけてしまう。ここに子どもと家族の生活の両面から支えていくことの大切さがあり、だからこそ学校がソーシャルワークを必要とするのであろう。

学齢期における援助の仕組みとして、新たな施設や機関を創るのではなく、「学校」という場を軸として構築していくことには、大きな意義があると思われる。学校教育の一元化を提唱するわけではなく、またオルタナティブな教育を認めつつも、就学前の子どものいる家庭にとっては幼稚園や保育所、学齢期であれば学校は、親も含めて誰しもが通った「馴染みのある」場所であり、そこに通うことは「当たりまえ」、少なくとも「特別なこと」ではない。そこから子どもや親との関係が築ける。SSWの強みもここに存在するのであろう。

数においても地域においても増加しているSSWであるが、SSWは学びにどのように関わっているのでしょうか。単にSSWが増えれば子どもの学びは充実するのであろうか。周知のように、SSWは教員ではなく教育を授ける専門家ではない。SSWが時に「黒子」と呼ばれるように、子どもたちの教育保障を陰から下支えをしているのである。学びの質を向上するためには、こうしたバックヤードを整えつつも、教育において主役となる教員と学校のありようが問われている。

2. 困難にある子どもたちにとっての働くことと教育

次に、かつて筆者が援助に関わってきた事例を用いて、子どもたちのライフコースと学びについて考えていく。なお、個人が特定される内容は加工して

記している。

中学2年生のA子の主訴は不登校であった。家庭は母子世帯で、生活が困窮していたことに加えて、両親の借金と離婚をめぐる養育環境が複雑であったため、A子は父親や親戚に育てられたこともあった。最後は、子どもたちだけで暮らすネグレクトに近い状況となり、再び、離れていた母親のもとで生活している。A子は人付き合いが苦手で、母親ともうち解けて話すことはなく、友人もほとんどいなかった。彼女に特別な障がいはいみられず、彼女のコミュニケーションの不器用さは、幼少期に養育者が頻繁に入れ替わったり、不在であったりという不安定な家庭環境が影響したのかもしれない。母親は、そうした大人の事情で子どもたちを振り回すことになってしまったことに対して「申し訳ない」と思い、今後は安定した生活と親子関係を提供したいと努めたが、複数のパートで家計をまかなっているため子どもたちと向き合える時間は十分とは言えなかった。

それでもA子の素直な性格のためか、担任や養護教諭(保健室の先生)、そしてSSWや校長など、大人からのていねいな語りかけや提案には、(反応できずに固まってしまうこともあるが)彼女なりのペースで受け入れて、別室登校や卒業に向けてのいくつかの学校行事をこなしていった。進路についても、学校と母親で(公立という制限はあったが)A子の行けそうな学校を探し、定時制高校の入学にこぎつけた。援助も、ここで終結となる。

A子が高校へ進学してから数ヶ月後、筆者は母親からのメールを受けて、個人的に再びA子の家庭を訪問した。その場にいたのはA子と高校でできた友人数名であった。彼女たちは濃い化粧をし、タバコを吸いながら酒盛りをしてテレビの話題を「楽しそうに」話していた。A子も友人に紛れるように化粧をし、さらに外見だけではなく、その話しぶりも饒舌で、1年ほど前に中学校の校門の前や教室に入る時に「固まっていた」彼女とは別人のようになって

いた。母親は、娘が「社会的」になってくれたことは嬉しい反面、非行化していくことを懸念していたのである。しかし、この状況も長くは続かなかった。A子の「社交性」は、高校でやっとできた友人を失わないために精一杯無理をしていたものであり、それに疲れてしまったA子は2年に進級する前に不登校となり高校も退学してしまう。その後は、人に毎日会うことにも疲れ、特に行く場所もなく、家に引きこもり終日テレビを見るだけの日々が多くなってしまふ。母親も、私立の「学び直し」を謳っている高校には金銭的に行かせてあげられないものの、せめてA子のペースメーカーや励みになればと、資格に関する通信教育を申し込んだ時もあった。

A子にとって定時制での学びとは、何だったのであろうか。定時制の先生も彼女の学び直しに向けて力を尽くしてくれていたのであろうが、彼女にとっては、それよりも最初に声をかけて仲間に入れてくれた「友人」たちとの時間と場が楽しく大切だったのであろう。先生の方も、校則に反して非行化していくA子たちに対しては、学び直しの支援というよりも、生活指導としての働きかけが増え、義務教育ではない高校段階では、学校から排除されがちとなる。

その後A子は、「学び直し」ではなく「働く」ことで社会に出たいと思い、アルバイト求人誌をチェックし、20歳過ぎからは飲食店で働いてみるが、いずれも人疲れをしてしまい長続きはしなかった。その後のA子は、再びテレビ視聴と猫の世話に終始する日々が続いていた。母親は、A子の年齢も経ていく中、部屋に引きこもり家族とも話さなくなっていく状況を見て、やはり娘には何かしらの病気や障がいがあるのではないかと、もっと早くに障がい児・者の教育や支援を受けるべきだったのだろうかという気持ちで揺れていた。A子自身は、その後も「就職したい」とアルバイト情報誌を見ては仕事を探していた。家計の状況もあるが、今さら高校や専門学校

に入り直すという「学び直し」に対するモチベーションも低い。彼女が社会に出て行く窓口としては、やはり「就職」であり、彼女にとって「働く」ということが、彼女自身の目標にも希望にもなっている。A子の言葉を借りれば、「普通に」「みんなと同じように」就職したいがために情報誌をチェックしており、自分が「特別な」場所に行きプログラムに参加するような「やり直し」には抵抗がある、と言う。

A子の働くことで社会参加したいという気持ちを汲み取り、しかし時間を元に戻せない現実を思うと、教育段階での援助が鍵となってくる。その際の教育には、通信教育等で得られるような知識や資格に関する学習だけではなく、たとえ、そこでの人間関係がストレスになる可能性があっても、同年齢の友人や仲間と時間や場所を共有できる機会が必要とされる。こうした背景があるために、不登校の生徒であっても、また非行に走る生徒であっても、「学校」や「先生」を否定し、そして求めるのであろう*。

※例えば、少年院に入所している子どもたちへの調査では、「学校に好きな先生がいる(72.1%)」「その先生は頼りになる(69.1%)」と、一般群の子どもたちよりもかなり高い割合で回答していた。彼らは、学校で先生と衝突することも多いが、それでも学校や先生に特別な意味をもっていたと思われる。この調査については、文献・資料の「岩田美香(2008)」を参照のこと。

3. 就労にむけた教育と求められる能力

それでは、若者の雇用に対する教育や支援としては、どのような対策が成されてきたのであろうか。一般に言われる「キャリア教育」としてのスタートは、2003年に文部科学省・厚生労働省・経済産業省の担当大臣と、経済財政政策担当大臣とが参加する「若者自立・挑戦戦略会議」によって策定された「若者自立・挑戦プラン」であり、そこから一連の若者就労支援策が出されてきている。例えば、2004年には経済産業省と厚生労働省による通称「ジョブカフェ」と呼ばれる若者フリーターの就労支援を1カ所で行うワンストップサービスが各県に設置さ

れ、その後も厚生労働省による「若者自立塾(2009年度で廃止)」や2006年からは「地域若者サポートステーション事業(通称:サポステ)」が展開されている。教育に関しては、文部科学省が「キャリア教育総合計画」をスタートさせ、職場体験やインターンシップ(就業体験)、職業調べ、やりたいこと探し等々のキャリア教育が広まっている。文部科学省(2004)による『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』では、「職業的(進路)発達に関わる諸能力」として「4領域8能力」があげられたが、2011年からは、「人間関係形成・社会形成能力」〈自己理解・自己管理能力〉〈課題対応能力〉〈キャリアプランニング能力〉という4本柱の「基礎力・汎用的能力」に転換した。この「基礎力・汎用的能力」は「4領域8能力」を補強し、社会的・職業的に自立するために必要な能力を育成しようとするものである、とされている。

これらを含めたキャリア教育に関する批判的検討は、既に成されており(代表的なものとして児美川2013・2011など)、上述の若者支援についても宮本(2012)が人生前半の社会保障や対応の必要性を述べている。

この「基礎力・汎用的能力」の中でも、A子が就職活動においても不利となった要因の一つであるコミュニケーション能力が、どのような内容として期待されているのかについて見てみたい。中学校段階では〈他人に配慮しながら、積極的に人間関係を築こうとする。人間関係の大切さを理解し、コミュニケーションスキルの基礎を習得する。リーダーとフォロワーの立場を理解し、チームを組んで互いに支え合いながら仕事をする。新しい環境や人間関係に適應する〉となっている(『中学校キャリア教育の手引き』より)。

示されているものは、望ましい能力ではあるが、「他者への配慮」「立場の理解」「環境や人間関係に適應」といった気遣いが求められている。今日、友

だちであった者が翌日には仲間はずれになってしまうといった、思春期の子どもたちの友人関係の複雑さや残酷さを考えると、その「目指す」ものは「空気を読む」友人関係であり、土井(2008)のいう「優しい関係」の維持に躍起とならざるを得なくなる。A子が無理して高校入学後に化粧をしてタバコと飲酒を行っていた姿に重なってくる。

コミュニケーション能力も含め、行動力・問題解決能力といった「コンピテンシー能力」を重視する傾向は、キャリア教育だけではなく、多くの企業の採用においても表れてきている(高橋、2009)。しかしこれらの能力は、何をどのように勉強・トレーニングすれば伸びるといった類の能力ではなく、また本田(2005)や高橋(2009)が指摘するように、家族をはじめとした社会化の様々なエージェンシーを通して涵養される能力であり、生育環境の社会的な階層差が反映されてしまうこととなる。現行のキャリア教育は、貧困に育つ子どもや若者にとって、「中途半端な社会への接合(岩田正美2008)」の解決には至っていない。

4. 公教育と学校化・脱学校化

学校における子どもの貧困や不平等は可視化されてきている(藤本・制度研2009、青砥2009、保坂・池谷2012など)。それらは子どもたちのライフコースに渡っての不利であり、近年増加している学習支援の提供だけで解消されるものではない。学齢期も、そして卒業(中退)後も、こうした学びから遠ざかっていた(遠ざけられていた)子どもたちの受け皿として、フリースクールなどの民間の活動が位置付いている。そうした流れを受けて、今回不成立とはなったものの、フリースクール等の活動や家庭での学習を義務教育として認定する法制度化の動きになったのであろう。

子どもたちの生活が見えている人が、生活を支えつつ、学びを進めていくことは大切である。しかし、

そうした取り組みに価値を認めていくのであれば、児童自立支援施設などの児童福祉施設に併設する教育(小林2006・2013)や、少年院における教育(広田・古賀・伊藤2012)といった、地道な実践の中から積み上げられてきた生活と教育について、もっと注目していくべきである。そうした教育内容の検討が不十分なまま、既に多くの子どもたちの受け皿となっているからという理由で、後付け的に様々な活動を認定していくことは本末転倒である。

先に述べた子どもの貧困対策においても、塾などに通えない子どもたちへの無料塾や学習支援の活動が活発となっている。それらの支援を否定するものではないが、ここでも本来の教育の場としての学校の再検討が成されるべきである。

公教育から遠ざかっている、遠ざけられている子どもたちと家族への細やかな対応を民間や家族が担っていること自体、本来の「公教育」や「公共財」とは何であるのか、何を目指しているのかを見失っているのではないだろうか。教育は、宇沢(2000)による社会的共通資本にもあげられているように、次世代にも継承される社会共通の財産である。私たちは、公教育は柔軟性に乏しく規律で固められている、いわゆる「学校」化のイメージを抱いており、そのメインストリームから外れた人たちの教育は、NPOや民間の柔軟な対応に負うしかないと考えがちである。しかし、中澤(2014)の「教育を公的に支える責任」という指摘にあるように、多くの税投入が成されている公立学校こそが、学校とは何か、教育とは何かについて、社会的に排除されている子どもと家族の視点から見直され、教育格差の是正に努める必要があるのではないだろうか。

文献・資料

- 青砥恭(2009)『ドキュメント 高校中退—いま、貧困がうまれる場所』ちくま新書
- 岩田正美(2008)『社会的排除 参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣
- 岩田美香(2008)「少年非行からみた子どもの貧困と学校—見守り役としての学校」浅井・松本・湯澤編『子どもの貧困—子ども時代のしあわせ平等のために』明石書店、Pp.154-170
- 宇沢弘文(2000)『社会的共通資本』岩波新書
- 小林英義(2006)『児童自立支援施設の教育保障—教護院からの采譜』ミネルヴァ書房
- 小林英義(2013)『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』生活書院
- 児美川孝一郎(2011)『若者はなぜ「就職」できなくなったのか? 生き抜くために知っておくべきこと』日本図書センター
- 児美川孝一郎(2013)『キャリア教育のウソ』ちくまプリマ—新書
- 高橋均(2009)「揺らぐ自立システムと若者支援の方途—『ホリスティックな自立』へ向けて」柴野昌山編『青少年・若者の自立支援 ユースワークによる学校・地域の再生』世界思想社、Pp.155-171
- 土井隆義(2008)『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書
- 中澤渉(2014)『なぜ日本の公教育費は少ないのか—教育の公的役割を問いなおす』勁草書房。
- 広田照幸・古賀正義・伊藤茂樹編(2012)『現代日本の少年院教育—質的調査を通して』名古屋大学出版会
- 藤本典裕・制度研(2009)『学校から見える子どもの貧困』大月書店
- 保坂渉・池谷孝司(2012)『ルポ 子どもの貧困連鎖—教育現場のSOSを追って—』光文社
- 本田由紀(2005)『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版
- 宮本みち子(2012)『若者が無縁化する』ちくま新書
- 文部科学省(2011)『中学校キャリア教育の手引き』
- 文部科学省国立教育政策研究所(2014)『キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書—もう一歩先へ、キャリア教育を極める—』実業之日本社

キーワード：コンピテンシー能力、
コミュニケーション能力

コンピテンシー能力とは、コミュニケーション能力や行動力・問題解決能力など「成果を生む行動特性」のことであり、個人が内的に保有し学習できる、個人の行動として測定・評価できる、高業績に連動する「能力」とであるとされている。1990年代前半に米国企業がリストラを推進し、人事業績の評価基準の一つとして注目され、日本の企業社会においても関心が高まった。また近年グローバル化が進行する中で、コミュニケーション能力が企業の採用において重視される傾向にある。こうした能力の称揚に対して、高橋(2009)はコミュニケーション能力の有無を通じた新たな「社会的排除」と警鐘している。

Ⅱ 「育ち」を支える多様な「学び」

施設における 子どもの「育ち」と「学び」



やまだかつみ
山田勝美
児童養護施設 山梨立正光生園 施設長

1. 施設における子どもの育ちと学びをめぐる現状と課題

今日、児童養護施設に入所してくる子どもたちの多くが、入所してくるまでの経緯のなかで多様な生きづらさを抱えさせられている。その生きづらさをもたらした主たる原因は親からの虐待である。

今回、施設における子どもの「育ち」と「学び」に関して検討する機会を頂いたが、その根底にある課題は、「自分が自分でよい」という実感を「学び直さざるを得ない」ことにあると考えている。

この実感は子どもが育っていく際に根本にあるべきものであり、本来「学ぶ」ものではない。親からその養育を通してあたり前のものとして体得される感覚だからである。だが、施設に入所してくる多くの子どもは虐待を受け、その実感をもち得ていない。

ゆえに施設実践は、本来体得するものを学び直さざるを得ないという逆説をいかに捉え、子どもを支援していくかが問われている。本稿では、「自分が自分でよい」という感覚を学び直す施設実践を保障し、そのことをもって子どもの育ちと自立にどうつなげていくのか、を論じていきたいと考える。

本稿では、まず虐待を受けるということが、子どもの育ちにどのような影響を与えるのかをあらためて整理する。次に、その影響を最小限に留め、「育ち」を回復していくための施設実践の営みを記述する。そのうえで事例を提示し、その実践を具体的に示してみたい。

2. 虐待が与える子どもの育ちへの影響

村瀬(2012)は、子どもの育ちに最も重要なこととして、「ありのままの自分でよい」という感覚が保障されることだとしている。だが、施設に入所する子どもたちの多くが、虐待を受けることにより、自分には生きる価値や意味がないと感じていることが実に多いことに気づかされる。

子どもは愛着対象であるはずの親に対し、乳幼児期に生理的欲求を表出する。その欲求が適切に受け止められる体験を通して、子どもは自らが価値ある存在であるという感覚をもつことができるようになる。同時に、親を含め他者は信頼に足る存在であるという感覚をもつようになる。こうした体験を積み重ねてきた子どもは他者に適切に依存することができる。困ったことがあったりした際に他者に「助けて」と言うことができる。

だが、施設に入所している子どもたちの多くは、適切な依存が難しい。つらい気持ちや寂しい気持ちを抱え込んでしまう。したがって、感情のコントロールも苦手であることが多い。つらい気持ちをため込み、あることを契機にその感情を爆発させたり、自傷行為に至ったりすることもある。

さらに、被害的な認知を抱く子どももいる。こうした子どもの生きづらさのひとつは仲間集団に入りづらいことである。「自分なんて受け入れてもらえない」という認知があるために、声をかけても入れ

ないのである。また、自分が失敗してしまった時に、「責められる、非難されるに違いない」という認知からその失敗を他者のせいにしてしまう。こうした他罰傾向があるゆえに他者から疎外されやすく、結果的に被害的認知はより強化されてしまうといった悪循環に陥りやすい。

ある程度「自分でよい」と思える子どもは、多少の苦痛があっても、自分には乗り越えられるという感覚が自然と獲得されているように思う。筆者が現場にいて、よく耳にする言葉のなかに、「どうせ」というものがある。この言葉は、「どうせ僕なんか、私なんかやっても意味ないし、無理だし」という諦めの、そして投げやりの態度を表出する際に用いられるものであることが多いように思われるが、この言葉も、虐待体験が根強く反映された結果獲得されてしまったものなのであると考えられる。

3. 施設における実践

～養育を通して、生きる力を学び直す～

(1)「自分が自分でよい」という感覚を学び直す営み

施設では、学び直すという営みは具体的にどのように行われるのであろうか。宿題場面を一例として用い、示してみたい。

子どもは学校から帰ってくると大抵の場合、宿題に取り組むことになる。宿題の量や難しさの程度にもたやすく影響されるが、自分でできるはずなのにやる気を全く示さないということがある。やる気を促すように声をかけるが、それは逆効果になる場合が多く、「お前がいるからやる気が起こらないんだ」と人のせいにすることも日常である。

この場面ではいったい何が起きていると考えられるのであろうか。ひとつの見方のみにとらわれることは危険であるが、ひとつの可能性として考えられることは、「嫌なことと向き合わねばならないことはわかっているが何とかして逃げたい」という自己が表出されているということである。

課題が重たい子どもであればあるほど、その逃げたさ加減は尋常ではない。例えば、1時間、「ぐだぐだ」と自分が勉強に取り組めない理由を「屁理屈こねる」等ということはよくあることである。

こういう場面に遭遇した場合、職員がわかっているもしがちなことは、「力」で取り組ませようとするのであったり、取り組まないことに「罰」を与えてしまうことである。このようなことは、職員と子どもの関係性にもよるが、大抵の場合、子どもは、そのこと自体を利用して、悪態をついたり、それがあるがゆえに勉強ができないと言い放つ。すると、職員はさらに強い力を用いてしまうというようなことが起こりうる。

この場合、留意しなければならないことは、力で強制されても、次に子どもが自らの力で宿題に取り組むとは考えにくいことである。それは、「嫌な自分と向き合える」自己が育まれていないからである。

ここで大切になる営みは、「嫌な自分と向き合えない」子ども自身を受けとめ、それを非難することなく、嫌な自分と向き合えるように、その状態にひたすらつきあい続けるということである。大切なことは、「向き合えない」自分が「それでもよい」と受け入れられることであり、弱い自分に包みこまれそうになった際に、それでもぶれない職員とのやりとりのなかで、逃げたくなる自分に覆われそうになる自分を職員にサポートしてもらうことである。こういうやりとりを通して、少しでも成長した自分と「出会える」のであり、そのことをもって自分を少しずつ受け入れられるようになるのである。この際、職員の揺るがない態度が重要である。

さらに、職員には、子どもが少しでも向き合おうとした瞬間を見逃さず、そこを褒めるといった役割が求められる。「弱く、逃げたくなる自分と向き合える」自己を強化するのである。

(2)適切に人に依存することを学び直す

他方、子どものなかには、「頑張らねば」認められないという感覚を有してしまっている場合もある。しかも、こういう子どもは、他者の「視線」に敏感なゆえに、職員に気を使わないようにふるまうこともある。したがって、職員にしてみれば、「助かる」もしくは、「よく頑張っている」子どもになる。助かる、もしくは頑張っているという職員の思いはすぐに伝わり、こうした子どもは、内面に寂しさや依存したい気持ちを抱えながら「やはり頑張らねばならないんだ」と認識し、弱い自己、不安な自己を表出しなくなる。

こうした子どもに「努力しなくても、ありのままの自分でいいんだよ」と言葉で伝えても、それは、そのように言わせてしまった自分を責めるか、それは表面的に言っているだけであって、「本当はそう思っていない」と思っている。それほどまでに不信任は根強い。

したがって、大切なことは、職員自身も自らのできなさに誠実であり、ごまかさず、できないときには他者に依存していることを子どもたちに進んで見せることである。

また、子どもが何らかの課題に「対処できない」時にどう対応するかが重要であろう。できなさを他者に共に背負ってもらうことが駄目な自分であるという感覚を子どもが強化してしまうことがないようにしなければならない。自分を責めようとする子どもの態度を感じた際に、職員が肯定的な眼差しをもって対応し続けることや、他者に適切に依存することでより効果的に対応できることを体験として伝える。そうした日々を積み重ねることが大切である。また、案外こういう子どもは、自分だけができないと思いつていることが経験上多いように思う。誰もができなさを抱えていることも併せて伝えたい。

そして、可能な限り年齢の低い時から、内面に抱えているだろう寂しさや甘えたい気持ちを職員が察

して、その気持ちを表に出しても構わないんだよ、といった自己表出を促す言葉をなげかけたい。

4. 事例

ここからは、事例を用いて、施設においてありのままの自分でよいという感覚をいかにして学び直すのか、その営みを具体的にどのように展開したのか記述してみたい。なお、事例については、本稿の主旨に抵触せず、個人を特定できない範囲で加工してあることを先に述べておく。

現在、施設を退園し、地域で安定的な生活を営んでいるAという青年がいる。Aは、小学校低学年の時に児童養護施設に措置された。その理由は、親からのネグレクトである。親は就労もままならない状態であったので、食べ物にも困るような状態であり、本児の成長に必要な食べ物を提供していなかった。それだけではなく、父親から母親への日常的な暴力も目撃していたという意味で心理的虐待も併せて受けていたと考えられる。

入所当時、Aは「寡黙」な子どもであった。自分の欲求を言葉で表現することがほとんどなかった。

Aは、施設がまずは「安全な場」であることを学ぶ必要があった。そのためには、Aのたえまないはずらや年下の子どもに対する攻撃にもつきあい続け、その背後にある不安さを受けとめ続けることが必要であった。

やがてAは、他者に特異に見える行動を表出するようになった。いきなり奇声をあげたり、歌い出したりする。施設ではもちろんであるが学校の授業中にも見られるようになった。これは、施設という限られた範囲でしか自分を表出できなかったAが自分をより広い世界で表出してもよいと思えたことを意味するが、学校の先生や友人にはそう映らない。これはある意味当然のことである。学校が安心できる場所であるからこそ自分を表出できること、一見特異に見える、そうした行動もAのアピール行動、

自分に関心を向けて欲しい行動のひとつであることを先生に理解していただくために、何度も学校に通うこととなった。十分にそれが理解されたかどうかはわからないが、Aは友人も数人でき、小学校生活を終えることができた。不思議なことに、Aは中学校に通い始めると、外ではあまり特異な行動を見せなくなった。周囲に合わせて行動することの意味を少しは学ぶことができたのである。重要なことは、学ばせたのではなく、自ら学んだことである。

中学生になり、やがてAは、無断外出を時折引き起こすようになった。ただし、この無断外出は、A自身が主体的に起こすというのではなく、同様の課題をもつ上級生に引っ張られるかたちで起こしていた。何度探しに行き、Aを見つけ、自分を大切にすることの大切さを説いて聞かせただろう。だが、Aは何も言葉を発さず、無表情で私たちの話を聞いていた。この時期のAは、自分自身の存在の不確かさに向き合っていたのかもしれない。自分は、本当に生きるに値する人間であるのかと。私たちはそのままのA自身を受けとめ、つきあい続けた。

こうした状況のなか、Aは進路を決定する時期となった。そこでつきつけられた課題は、自己決定ができない、つまり自分の進路を決められないAの姿であった。自分がどのような人間で、どうしたいのか、その不確かさのなかで、Aはもがき苦しんでいた。Aのいろいろな可能性を伝えながら、Aの決定のできなさにもつきあい続けた。「こうした方がいいよ」と職員が方向づけをしたくなる衝動を必死に抑え、Aが自らの思いを口にするのを待ち続けた。その結果、Aは何とか行きたい高校を選択し、合格することができた。気がつくやうに、いつの間にか無断外出という問題行動は消失していた。

高校に入ると今度は将来の目標が定まっていない自分と向き合う日々であった。刹那的な生活を送り、そうした自分への苛立ちからか、再び年少の子どもをからかったり、泣かせては喜ぶといった日々が続

いた。一時期少なくなっていた奇声をあげる等、再び不可解な行動を見せるようになった。

このような状況のなか、あるアルバイトをすることになった。しばらくは、戸惑いを見せていたが、ある時期からアルバイトに「懸命」に打ち込むようになった。アルバイト先で認められ始めていることが自信になっているように感じられた。あらためて社会に受け入れられることの意味を感じた。この体験を通し、Aは、自分にはこの世界がある、この世界ならやっていけるという感覚が芽生えたようであった。

だが、だからといって不可解な行動が止んだわけではなかった。この不可解さは、卒園するまで続くことになる。職員の役割は、帰宅後のAの不可解な行動にひたすらつき合うことであった。それが彼が将来一人で生きていけるのかという不安さのなかで葛藤していることの表れであるとの理解をぶれさせずに。むろん、不安やどうにもならない思いを言葉で表出するよう支援もした。すると、不安さを言葉に少しずつ表現できるようになった。だが、彼には、不可解な行動を「理解してもらえ」喜びの方が強かったように思う。それだけきつい養育体験をしてきていたのだ。

Aは何があっても受け入れられる体験や、帰宅すれば迎え入れ、温かい食事が用意され、丁寧に自分とつきあってくれる人がいる、こうした日々の生活を通し、自分への基本的な信頼を学び直し、社会に巣立っていったのである。

文 献

- ・村瀬嘉代子(2012)「講座 子どもを受けとめて、育むという営み!生きる糧の基盤をつくる」児童養護Vol43 No.1

キーワード：あるがままに受けとめる

村瀬は、上記の文献のなかで「『どのような状態であれ、まずはひとたびその子に対して、あなたは在ること自体が大切なのだ、かけがえのない存在なのだ』と心の底から思うことができるのかを問われているのである。」と無条件で「存在自体が尊い」とされることの意義を説いている。私たちが子どもと共にある時、大切にしている言葉のひとつである。

II 「育ち」を支える多様な「学び」

養育里親における 学びと育ち



あおば こうじ
東京養育家庭の会 理事長 青葉 紘宇

はじめに

里親会報の投稿記事に「子育てで気持ちが沈んで、台所をほったらかしにして寝ていたら、台所で物音がする。あの子が食器を洗っているのではないか、涙が止まらなかった」とあった。自分の子を育てるのは一味異なる「他人の子どもを育てる難しさと喜び」の涙がそこにはある。本稿では途中からの子育て、他人の子の養育の中の学びと育ちについて考えてみたい。

学びには、学習や習い事に代表される領域と生活の中から習得する領域とがあり、前者は養育里親においても他の子どもと延長線上で考えることができる。しかし、後者の生活を通じての学びや育ちの領域は、一般家庭と単純比較できないほど前提条件が異なっている。他人の子の途中からの子育ては、制度上の制約が大きく立ちはだかり、里親子間の心情の特異性も加わって一様に語ることは難しい。他人の子どもを育てると言っても、養子に近い考え方を持って臨む場合から、淡々と子どもを預かって育てると位置付けている場合などさまざまな背景を持って営まれている。

制度の趣旨としては社会的養護の領域の一部を担う子育て活動にあるが、限られた期間であっても「我が子意識」を持って子育てに当たらなければ、人間関係が作られないことは経験的に知られている。そこに、独特な学びと育ちの感覚が形作られる

ことになる。

1. 委託時期から見た里親子の関係

養育里親はどのような背景の下に子育てに臨んでいるのだろうか。統計から養育里親の一面を見てみたい。

① 里親子の出会いの年齢

図表1にあるように、措置委託される年齢は各年齢層にわたっている。幼児期に出う里親子は多いが、中高生で出会うことも少なくない。乳児期に出会うのと年齢が進んでから出会うのとでは、里親子の生活の構えが違ってくるのは容易に想像できる。

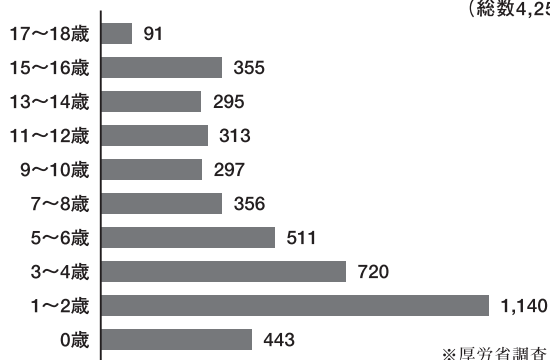
② 生活期間の違い

図表2にあるように、現在の里親は必ずしも長期の委託関係にはない。子どもを小さい時から育てて18歳に至るという里親は統計上は少数派である。多くの里親は数年以内の短期委託の中にいる。長期に子育てをする関係と短期で子育てをするのとは、里親子の立ち位置に違いが出ることは自然の流れかもしれない。

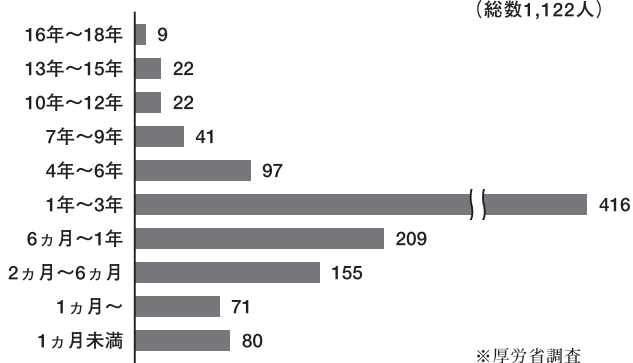
2. 里親子の葛藤、そして育ち

養育里親は試行錯誤を繰り返しながら、子どもと一緒に里親として成長して行く現実があり、その中に里親子の学びと育ちを見ることができる。中でも、子どもとの出会いから双方が理解し合うまで、相当

〈図表1〉里親委託児の措置時の年齢(平成25年2月1日現在)
(総数4,251人)



〈図表2〉平成24年度中に退所した委託期間別児童数
(総数1,122人)



の時間をかけ幾多の葛藤を経ており、この過程が里親子の絆の形成に大きな役割を果たすことになる。里親がどのようなことを悩んでいるか、全国児童相談所長会の調査結果から概観してみると次の通りである(図表3)。

- ①乳幼児の時期は、里親は試し行動、赤ちゃん返りと言われる行動に出会い、知的遅れや発達面で課題を抱えている。幼児期の人見知りが表面化する時期に子どもと出会う関係で、里親子は必要以上に苦勞する時期でもある。
- ②小学生の時期は、学校生活も絡んで新しい自己主張が始まり、反発や問題行動も出てくる。里親家庭内を舞台とした里親子の葛藤の時期とも言える。
- ③中高生の時期は、思春期の難しさが重なってきて、これまでの子どもの厳しい歩みの結果なのか、誰にでもある思春期の自己主張なのか、いずれにしても里親子の葛藤も一層難しさが加わってくる。

〈図表3〉対応困難内容(複数回答)

事例数(合計644人)	0～6歳	7～12歳	13歳～
	263	166	215
乳幼児期の試し行動	20	4	1
知的障害、遅れ	16	15	21
病気等	10	1	5
発達障害	13	23	12
行動活発化、探索行動	8	6	1
情緒的不安定	6	13	39
排泄の問題	5	3	3
①反発、反抗、	4	25	43
①以外の被虐待特有の行動	4	9	7
里親宅への不適応	3	16	50
学校への不適応	2	13	11
養育困難	2	11	9
虚言	2	15	16
暴言	1	15	19
暴力破壊	1	17	11
過食	1	4	1
性的関心の強さ	1	5	7
生活の乱れ	1	2	40
学習意欲の乏しさ	—	11	26
万引き、窃盗	—	9	19
金銭持ち出し	—	10	17
夜遊び、深夜徘徊、外泊	—	—	31
不純異性交遊	—	—	12
停学、退学	—	—	11
精神障害	—	—	10
逮捕等	—	—	8
虞犯行為(家裁送致以外)	—	—	7
触法行為	—	—	4

※全国児童相談所長会(平成23年1月現在)

里親家庭に限らずどの家庭でも発達や愛着形成に課題を残している子どもが増えており、里親子もその流れの中にいる。また、今の多くの大人が少子化の下で育てており、里親も実親も支援関係者も自分自身が子育て場面に接する機会が少ないまま大人になっている現実がある。そのような環境にあっても、学びと育ちの厚みを加えながら実のある暮らしを築いている里親子は多い。

3. 養育里親の特徴

養育里親は、物理的に場と衣食住を提供するだけではなく、営みを通じて人の形成に深く関与することになる。外見的には大人が子どもに躰をするという里親子の間柄と考えられるが、一緒に生活を通じて子どものみならず大人もかなり影響を受けることが特徴の一つとなる。ここに広義の学びと育ちの姿がある。

また、子育ての関係が成立する前提として相互の信頼関係がなければならない。生活を通じての信頼関係は、偽りが通じない損得を抜きにした関係が求められることになるので、里親にとっても相当の試練となる。子どもにとってはこれまでの生活習慣を大幅に変えることを強いられることになり、里親にとってはこれまで築いてきた価値観の見直しが迫られることになる。自分を変える作業が人にとってどれほど厳しいものか、里親子の間で繰り広げられる葛藤とドラマを見ているとそのことがよく分かる。里親にとっては自分も変わるということの意味し、心の壁を乗り越えられるかどうか最大の「育ち」となる。

一度壁を越える経験をする、次からの子育てが気持ちの上で楽になることが経験的に知られている。実際のところ、子育ては経験から学ぶしか方法が無いのかも知れない。

●息の合った里親子

里親子の関係がぴったり合う場合は、子育てやそれに付随して考えられる学びの場も外から見て羨ましいものがある。18歳後も同居や交流を続けられる関係が築かれていく。幼児も早い時期から生活を営んでいる場合は、比較的スムーズに事が進むと言われており、早期の養育里親が求められている。

一方、逆の展開を見せる時もあり、極端な場合は養育継続困難となり措置変更に至ることもある。不満を抱きながら18歳になるのを待って、里親からそそくさと去っていく子どもの存在も心に留めておきたい。いずれにしても、生活を進める中でどんな里親子であっても、程度の差こそあれ緊張場面や葛藤を必ず経ており、そこをどう乗り越えるか、子どもの問題というよりも大人の課題であることを心に留めておきたい。

●相性の問題として片づけられるか

私達は相性が合う、合わないという表現をしばしばするが、社会的養護の世界では一考を要する。子

どもから言い出すのは構わないとして、大人から言い出すのは慎むべきであろう。子どもは選択の余地がなくやって来たのに比べ、里親はいろいろなことを承知で受け入れているのだから、相性の問題を乗り越えるのは大人の側にあることを前提に置かなければならない。

●育てるのに難しい子どもの養育

最近、愛着形成や発達に課題を抱えている子どもが増えており、難しい子どもを育てている里親が多くなった。中にはよくそこまで頑張れるものと思ってしまうほど、厳しさを乗り越えている里親もいる。その実践には学ぶべきものが多い。子育てのコツを里親がどこでどのようにして身に付けたのか、試行錯誤を経て幾多の葛藤を経験しながら新しい子育ての境地に辿り着いているのだろう。関心の向くところである。

里親が育つことによって、常識の壁を乗り越えることによって、課題の幾つかは解決に向かうことが経験的に知られている。ある里母の言「学校や外では知的に遅れていると言われるけれど、家では意識したことがないの」と。

●他人だからできることもある

里親は子どもが直面している難しさの原因が「自分にはない」という立場が取れるので、里親は子どものさまざまな振舞いに対して冷静に客観的に対処できる特徴を持っている。しかし、他人の関係であるがために子どもが里親に遠慮してしまう背景もある。里親子の心情の中には大人の付き合いが入り込んでいる現実のあることを知っておきたい。

ある里子のつぶやき「本当のこと言ったら、ここにいられなくなるし…。知っていたけど里親さんには言わないでおいた。やりたかったけど我慢したんだ…」と。

●他人だから難しいこともある

里親が子供に嫌われたくない、去って行かれるのが怖い等の理由から、どうしても子どもの要求を安

易に受け入れてしまう傾向がある。我慢を強いるのを避けることは子どもの甘えを助長させることに繋がりやすい。また、本音を出せない生活、真のぶつかり合いがない生活は、精神的に強い人間形成には不向きである。この甘えの習慣が新しい体験や冒険への勇気を摘んでしまうことに繋がる。失敗を受け止めてくれるところ、絶対に安全を確保されている環境にない場合に、自分の出自の負い目も手伝って、子どもは一步譲った生き方に陥りやすい。

●里子が自ら学ぶことも

同じ境遇の仲間と一緒に生活する中で胸襟を開いて本音で話せる関係は大きな意味を持ち、他人に言っても分かって貰えないことも同じ境遇の仲間を通じやすい。大人がいくら言っても聞く耳を持ってないときでも、仲間との語らいの中に何かを見出すことは多い。

里子のきょうだいがある場を共有することは、将来身近に接することのできる関係を築くためにも、きょうだい関係から学ぶべきことも多いことから大切に位置付けていきたい。しかし、複数のきょうだいを一緒に受け入れられる里親はそんなに多くはないのも事実である。いずれにしても、子ども同士のやり取りは子どもの成長に欠かせないので、子ども同士の交流を培うことは学びと育ちの観点からも大切にしていきたい。

4. 治療的子育ては可能か

里親は治療者となれるだろうか。一般に治療とか訓練は、学校や病院など生活から切り離れた場所で専門の人によって行われるという姿が思い浮かぶ。養育里親にあって治療的子育ては可能なのだろうか。

●家庭生活の基本は

子どもにとって家とは休息の場でもあり、一緒に暮らす大人が治療や指導を掲げていたのでは気の休まる筈がない。日々の生活、寝起きの場を以って治

療や訓練の場とすることは、子どもにとっても辛いのではないだろうか。また、養育者は子どもから見て権力者でもあることを忘れてはならない。

養育者自身も社会生活を送る中で家は本音の出せる場でもあり、指導者の顔が続けるのは難しい。人が治療を受け効果を上げるのは息の長い営みの上に成立する。家庭で毎日継続することが求められるが、時には里親のイライラを増幅することもある。心して臨まなければならない。

●家庭での治療的子育てとは

最近は育てるのに難しい子どもが増えており、家庭でも何らかの治療的場面も求められていることも事実である。実際のところ、家庭では専門機関から得た方法を生活の中で試みて、その結果を治療者に伝える役割が無理のないところであろう。また、里親子と一緒に治療を受けるような関係になれば、双方にとって気持ちが楽になるかも知れない。子どもだけが学びの対象となるのではなく共に育つ関係が求められる。生活を共にするという事はそういうことである。

里親が治療者となるのではなく、専門家と付き合える知恵を持ち、子どもと共に歩むことが里親としての治療的関わりと言えるだろう。

参考資料

- * 「児童養護施設入所児童等調査結果」厚労省 (平成27年1月)
- * 「児童相談所における里親委託及び遺棄児童に関する調査報告書」全国児童相談所長会 (平成23年7月)

キーワード：他人だからできること

養育里親子は生物的にも法的にも他人の関係である。子どもが直面している難しさの原因が「自分がない」という立場が取れるので、養育里親は子どものさまざまな振舞いに対して冷静に客観的に対処できる特徴を持っている。子育ての難しさを乗り越えている原動力にこの深層があることを再評価していきたい。

Ⅱ 「育ち」を支える多様な「学び」

自己承認感タマゴを育てる 学びのコツ



ほんだてつや
本田哲也

元群馬大学教育学部大学院 ゲスト講師、toBe塾 主宰

I. はじめに

toBe塾(トゥービーじゅく)という学習フリースクールを主宰して30年になる本田哲也と申します。

toBe塾には、6歳から60代まで、不登校生も登校生も、障害者も健常者も、さまざまな人たちが(以下、塾生)が入塾されます。内容は英数国理社総の「こべつ授業」のみで、一般フリースクールが催す親の会も食事会やキャンプ等の行事もカウンセリングもおこないませんし会報も出しません。にもかかわらず、塾生の多くは、学力がアップするだけでなく、心身の健康度が増し、人間関係も豊かになり、自助力と共助力を高めて卒業します。

卒業生の中には、高次脳機能障害を10年かけて克服し名門語学学校に進学した人や、東京大学を卒業して一般企業に就職した人、児童精神科医をめざして20代後半に医学部に入学した元不登校生もいれば、中学3年間の不登校を経て進学した高校の3年18歳で父親になり幸せな家庭を築いている人、中学高校での苛烈ないじめを乗り越えて国立大学歯学部卒の歯科医師になった人や、弁護士として不登校やいじめ問題に奔走する元不登校生もいます(toBe塾の卒業生100余名のうち、弁護士3名、医師2名、歯科医師3名、僧侶1名、保育園・幼稚園の副園長1名、看護師数名、社会人多数が、それぞれの職責を果たしつつあります)。

なぜ、週にわずか3時間の「こべつ授業」で、自

助力と共助力が増し、学力も健康も人間関係も、より良くなるのでしょうか。

それは、塾生一人ひとりが「自己承認感タマゴ」をこころの中に育てたからだ、と私は考えています。

以下、自己承認感タマゴを解説したあと、自己承認感タマゴの堅実な育ちを願って、toBe塾がおこなってきた学びのコツと、「自己承認感タマゴ」という言葉を創出した理由について述べてみたいと思います。

Ⅱ. 自己承認感タマゴとは

自己承認感とは、「独自性を有するこの自分は、この世界に存在し続けていてもよいのだ」と、自己の実存を主体的に承認する、静かな確信です。

自己承認感とは、生き抜く力の根源であり、自分の物語を生きる希望の源泉です。こころの中に自己承認感が育つにつれて、不登校やひきこもり、自己否定、希死念慮、鬱などから脱して、高校入試、高認(高等学校卒業程度認定試験)、大学入試や、各種の国家試験、就職活動、アルバイト、ボランティア活動など、さまざまな社会のシステムにチャレンジしようとする勇気とエネルギーが湧いてきます。

私たち一人ひとりが主体的に、こころの中に自己承認感を育てるには、自己が「他者から承認されている」という実感と、「社会から承認されている」ことを証明する文書=エヴィデンス=の、二次元の

「承認」が不可欠です。

「他者からの承認」は、親や養育者に愛されて誉められ、教師や友達に認められる体験を重ねて、得られます。

「社会からの承認」は、学校の試験や通知表が好成绩だったり、高校、高認、大学や国家試験などの合格証書あるいは就業先の身分証明書などを実際に手にして、初めて得られます。

自己承認感は、ニワトリの茹でタマゴをイメージすると、わかりやすいかもしれません。

タマゴの殻は「社会からの承認」、白身は「他者からの承認」、黄身は「独自性」です。

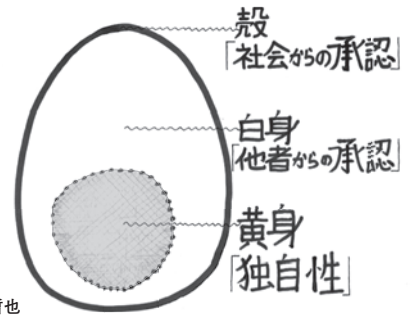
「独自性」とは、その人にしか為し得ないこと。私たち人間は万人が、一人ひとり異なる、その人のみが為し得ることを有しています。自己の「独自性」が何であるかを認識して、その「独自性」に自信と誇りを持つことが、人生のどん底から浮上して難局を突破する、最強の力になります。

この広い宇宙の中で、時間的にも空間的にも唯一無二の、かけがえのないこの自分は、自分にしか為し得ない「独自性」を有している。そのような「独自性」という黄身と、「他者からの承認」という柔らかくて厚みのある白身と、「社会からの承認」という固くて薄い殻でできた三層構造の「自己承認感タマゴ」を、若者たち一人ひとりが主体的にこころの中に育てられるように支援することが、若者たちと関わる仕事に従事する私たち大人に課せられた責務であると考えながら、私は toBe 塾を運営してきました。

Ⅲ. 「こべつ授業」ホウルディング

toBe 塾は、東京都目黒区内の単身者向け賃貸1K小マンション1階6畳間のみが「教室」です。フローリング床に長さ210cmに私が改造した幅45cmの会議用テーブルが2列平行に並び、壁に1畳大の白板が固定してあります。

〈自己承認感タマゴ〉



絵・字 本田哲也

塾生は、ドアフォンをピンポーンし、「トゥー (to)！」と言う私に「ビー (Be)！」と応えてから、厚さ3.5cm鋼鉄製の重いドアを開けます。半畳大の玄関で靴を脱ぎ、1畳大の廊下の流し台で入念に手を洗い、常備してある紙コップで「あ〜、お〜」と発声するうがい(インフルエンザ対策)を終えてから教室に入室後、所定の席に着きます。

私は、塾生の「ビー (Be)」の声色、ドアを開ける勢い、うがいから着席までの様子をさりげなく観察します。元気そうなときは背丈の伸びや服やバッグを誉めたり、お家や学校などでの出来事を尋ねて、相槌を打ちます。元気がないときは、塾生の発する雰囲気を感じ取りながら、片手を上げて「やあ〜」と慎重に挨拶します。それから30分〜3時間の「こべつ授業」を経て、帰りは toBe 塾の外に一緒に出て、塾生の姿が見えなくなるまで見送ります。

toBe 塾という屋号には、“to be”「健康第一！」(本田訳)に生きてほしい、という toBe 塾生たちへの願いを籠めています。これは「心身がそこそこ健康でさえあれば人間は何とか生き抜くことができる」という私自身の58年間の体験と知人や toBe 卒塾生たちの人生の観察に基づいています。

toBe 塾の仕事は、塾生が主体的に「自己承認感タマゴ」をこころの中に育てるのを支援することです。ドアフォンの「to！」から「こべつ授業」後の見送りまで、めざすは次の4点を統合した「ホウルディング」(ウィニコット)です。

- (1) 塾生が「他者からの承認」(私からの承認)を実感できる。
- (2) 成績アップと進学で「社会からの承認」(学校からの承認)を証明する文書が得られる。
- (3) 塾生が自己の「独自性」を認識できるように、塾生の「独自性の種子」と思われるものを賞賛する。
- (4) 言語と数学を介して、「自己」が他者・社会・世界・自然・地球・宇宙とリンクしていることを感得できる。

そこで、通常は、英語と数学を中心に、各単元の根幹を成す最重要エッセンスを、可能な限りシンプルに構造化して、白板や方眼紙で、意味や考え方と解き方を交互に伝えます(表1)。

その3原則は「全体像」「一貫性」「根幹のみ」です。

- (A) 各教科の全体像を授業中に毎回伝える。
- (B) 小学1年から大学院卒業まで、意味や考え方と解き方の基本原理が一貫している。
- (C) 根幹のみを教える。枝と葉および花や果実は教えない。

各種のコーチと学校教師の責務は「初心者と生徒が自主トレや独習ができる地点まで導く」ことです。

たとえば英語力の根幹は「述語を見抜く力」のみです。そこで述語を見抜く力が伸びるように、小中高大の16年間、canやwillなど約10単語、onやwithなど約30単語、ifやwhenなど約20単語、合計わずかに約60単語の使われ方に習熟できるように塾生を導きます。これだけで、英語の枝の文法力も葉の語彙力も、花や果実の聴く力・話す力・読む力・書く力も、生徒たち一人ひとりが自力で伸ばすことを楽しめるようになります。

中学高校の中間期末試験の直前3週間は、学校の成績アップを目的に(社会からの承認を得るために)、理科と社会科と国語その他の授業にも時間を割きます。試験範囲の内容を端緒に、塾生の実存が地球の誕生から人類の歴史と環境まで密に連鎖して

いることを納得できるのではないかとされる説明や解説も織り交ぜます(表1)。

授業中に出てくる塾生からの質問や独り言のような吹きには、耳を澄まし目を凝らして、その瞬間に、私の知力の限りを尽くして全力で丁寧に応答します。質の高い質問には「知力の最高峰は問いを立てる力! 疑問を言語化する力!」と誉め讃えます。塾生が寡黙なときは、目と表情を観察し雰囲気を探察して、私の説明を理解しているかどうかを推察します。私が即答できない質問には「来週までに調べて、考えてくるね。これは私の宿題」と応じて、翌週、「ここまででは解けたけど、その先が私には分からなかった。ごめんなさい」等と正直に述べます。

続いて、説明内容をめぐる塾生との対話とアイコンタクトがしばし続き、塾生が私の説明を概ね理解したと判断できたら、塾生に配布したオリジナルのプリントや問題集の問題を解くように指示し、私はノート上に問題を解いてゆく塾生の鉛筆の先端の動きを凝視します。英語のa, an, s, es、数学のマイナス記号-の有無、2乗と2倍の弁別などは、誰もが間違えるポイントなので、注視していることが肝要です(このとき用いるのが「上下逆さ文字」スキル。文末の注参照)。

こうした「対話と注視」によって、塾生の理解度と習熟度を一瞬一瞬キャッチし、全身の皮膚をセンサーにして塾生の脳内コンディションを観取し続けます。そして、塾生と呼吸を合わせ、間合いをはかりながら、理解が正しく正答のときは満面の笑みでVサイン。ときに頭を撫でながら「いいね!」「優秀だね～」と誉めながら大きな花丸を描きます。誤答や理解が曖昧なときは、穏やかな口調で再説明したり別の考え方を伝えてみたあと、間違えた問題を再度その場で解かせます。理解十分のケアレスミスには、驚き顔、困り顔、渋い顔などで駄目出しして、やはり再度その場で同じ問題を解かせます。

勉強以外にも「字が綺麗!」「手先、器用だね～」

〈表1〉toBe 塾の授業内容

toBe塾では、社会からの承認を得る力が日本一強い東京大学の入試問題を解析して抽出したエッセンスと、独自に見出した小中高/英数国理社の根幹を塾生の学習能力に応じて伝えている。以下はその一部。詳細はtoBe塾ホームページ <http://www.tobe-honda.jp> 参照。

英語

- * 英語の全体像は英語7大特徴：一語多品詞(下記)、語順で意思表示、主語が不可欠・困るとit、時間構造が単線的、せつがち(例：There is ~. No ~.)、数えられないか1個か2個以上かにこだわる、自己チュー(I am ~)
- ・「述語」を見抜き力が英語力の根幹。述語を見抜き60語(本文)の使われ方に習熟させるだけでよい。
- ・英語力を堅実に伸ばすには、「~。」「~か?」「~ない。」の転換練習でシンタックス(統語法)の基本を習得した後、一文章ごとの構造分析とガチ直訳記述で精読力を培う。その後ディクテーション(聴写)で聴解力と速読力は独力で伸ばせる。
- ・英語嫌いを生む元凶は文法用語の濫用(難関系は3,000語以上)、toBe塾は次の8語しか使わない：述語・canなど・onなど・ifなど・文・一文章・過去分詞・動詞ウタダ(語意の末音がウ、タ、ダの単語。例：得るウ、得タ、学んダ)
- ・塾生の単語の意味調べは禁止。全ての語意を予め伝えるのが英語教師の最低限の責務。英語は一語多品詞で、文脈から品詞を確定できる英語力は英検準1級以上ゆえ。例：cat [動詞] ナンパする、dog [動詞] 尾行する… etc.
- ・to 動詞を見た瞬間に「タメニ、タメノ、コト、シテ」と呟き4択。例：to eat「食べるタメニ、食べるタメノ、食べるコト、食ベテ」
- ・be 過去分詞2択「れる、れた」。have 過去分詞4択「したことがある・してしまった・ずっと~している・したところだ」
- ・that4択「ざっとアレ・コト・訳さない・トイウ」。it4択「いっとソレ・コト・訳さない・強調」。ing3択「いんぐテイル・コト・省略」

数学

- * 数学の全体像は方程式・関数・図形・その他の4本柱。 * 方程式の全体像は天秤。計算は筆算で。
- * 関数の全体像はブラックボックス。座標とグラフのルールを初回授業で理解させる。微分は接線の傾き、積分は面積。
- ・十進法も分数も平方根も導入は正方形で。
- ・量の分数に習熟してから比の分数へ。
- ・代入はまず記号をすべて()に書き換え、次に数値を()内に記入させる。
- ・sinとはx軸からの高さ、cosとは原点からの横幅。
- ・単位の換算は1立方センチメートルの実物を紙で作らせ、水で満たした重さを1グラムと定めたのはナポレオンと伝え、ナポレオンを1分間で解説後、1立方メートルの実物を模造紙で作り、この中に1立方センチメートルが何個入るか、計算方法を白板で説明して重さを問う(答え：百万個。1トン)

国語

- * 国語の全体像は文字系(読む、書く)と確かめ合い系(聴く、話す)の2系：文字(物語、論考、新聞記事等)と一緒に読み、その内容について塾生と私が互いの読みと考えや気持ちを語り合い、確かめ合ったあと、塾生は次の「ファイブ・レポート」へ文字化する…「1事実の要約 2自分にとっての新情報 3自分の意見、批判、提案、改善案 4自分の気持ち：嬉しかった、悲しかった、腹が立った、驚いた… 5自分にとっての謎、疑問、質問」。これを塾生が毎週提出、それに本田がコメント。「1事実の要約」以外の4項目すべて「自分の~」ゆえ、ファイブ・レポートに励むと主体的に思索する力が鍛えられ、結果的に国語の得点力と小論文の執筆力がアップする。なかでも大事なのが「5自分にとっての謎、疑問、質問」。「問いを立てる力」が伸びる。

社会

- * 地理の全体像は地球儀。地理と世界史は地球儀の日本列島のサイズを小指で計測、小指を各地の上に置いてサイズ比を実感させつつ授業を進める。
- * 人類史の全体像は3区分：狩猟と採集の時代・農耕と牧畜の時代・大量生産の時代。ロープ10メートルをtoBe塾の屋外で伸ばし、それぞれの長さ比を白板上の直線1メートルで問う(狩猟採集700万年、農耕牧畜1万年、大量生産250年の合計を1メートルに換算、それぞれ何センチメートルか問う)。
- ・1500年頃(1493年)コロンブスから植民地主義で現在のIS=Islamic Stateへ。
- ・1650年頃(1648年)ウェストファリア条約で生まれた「国民国家」(国民、主権、領土)の概念が現代社会の諸問題を自力で考察するキーワード。
- * 日本史の全体像は4区分/トップ：大化改新以前/豪族・大化改新から平安時代約550年/天皇・鎌倉時代から江戸時代約650年/武士・明治時代から現在まで約150年/天皇。
- ・日本史理解の鍵は寺と神社の区別、寺はインドの仏陀を、神社は日本固有の神々を祀る。
- * 政治の全体像は日米関係。・戦後ずっと日本はアメリカの属国、日本国憲法の上位法が日米安全保障条約。・戦後日本人の課題は連立6元方程式{uアメリカ, v天皇, w日本国憲法, xオキナワ, yフクシマ, z国防}を解くこと。

理科

- * 理科の全体像は化学・物理・生物・地学の4領域：宇宙は138億歳、地球は46億歳。・月は地球の片割れ、地球自転のバランス物。・水は隕石から、子どもの体重は70%が水、酸素と水素が反応して水と電気、メカニズム未解明も燃料電池車へ。・生命の源も隕石から、微生物(利己的な遺伝子)と炭素・窒素が地底と陸と海と大気を循環し、動植物が互いに生かし生かされ合っている。・地球を千万分の一に縮めた直径127cmの円盤を青い模造紙で作り、世界一高い山、世界一深い海が何cmに相当するか等を問う(答え：0.1cm)。

「この落書き、上手!」「ファッションセンスいいよね」…等、「これはこの子の独自性の種子」と感じられた瞬間に、その都度、賞賛します。笑いが取れる、場の雰囲気や和ませる、教室内の小物や本の配置換えに常に気づく…など、私には及びもつかない塾生一人ひとりの独自性の種子に感動しながら「凄いなあ…」と感嘆し、その場で私の気持ちを言葉にして塾生に伝えます。

授業の合間も、「センサーあのね～」で始まる塾生の様々なお話……進路の不安、友達や親や先生との間に起きたムカついたことや嬉しかったこと……に真剣に耳を傾け、相槌を打ち、感想や意見を慎重に述べます。

また、塾生が私をお気軽に弄ったり批判すること、それとなく奨励しています。私に対する塾生からの意見や叱責が正当なら素直に謝罪や反省を口にします。不当なら柔らかく反論します。こうした大人との対等の話し合いを通じて、自由と平等のセンスを身に付けた、自律的で成熟した責任ある市民＝パブリック・シチズン (public citizen) へと塾生が育つことを願っています。ときおり生じる私の腹立ちや動揺は、アマチュア転移解釈などで切り抜けるように心掛けています。

学校教師の力量は、授業と試験問題と宿題の3つに顕現します。toBe塾は授業と試験が一体化しているため、試験問題を作成することはありませんが、宿題は出します。中学高校レベルの英語と数学は9割がスキルなので「toBe塾で解いたのと同じの問題を数日おきに6回以上、反復する」のが宿題。非スキルの国語・理科・社会科は「ファイブ・レポート」(表1)を週1本提出するのが宿題です。toBe塾で学んだことを親しい友達に伝えることも奨励しています。

こうした「こべつ授業」を半年も続けていると、塾生と私との間に「実存の相互承認」と呼びたくなる、穏やかで温かな相互リスペクトの身体感覚が生

祝婚歌

二人が睦まじくいるためには
愚かであるほうがいい
立派すぎないほうがいい
立派すぎることは
長持ちしないことだと気付いているほうがいい
完璧をめざさないほうがいい
完璧なんて不自然なことだ
うそぶいてるほうがいい
二人のうちどちらかが
ふざけてるほうがいい
ずっけてるほうがいい
互いに非難することがあっても
非難できる資格が自分にあつたかどうか
あとで
疑わしくなるほうがいい
正しいことを言うときは
少しひかえめにするほうがいい

正しいことを言うときは
相手を傷つけやすいものだと
気付いているほうがいい
立派でありたいとか
正しくありたいとかいう
無理な緊張には
色目を使わず
ゆつたり ゆたかに
光を浴びているほうがいい
健康で 風に吹かれながら
生きていることのがつかしさに
ふと 胸が熱くなる
そんな日があつてもいい
そして
なぜ胸が熱くなるのか
黙っていても
二人にはわかるのであつてほしい

じてきます。何かが出来るとか出来ないとかはどうでもよくなって「貴方がただ其処に存在して下さることが嬉しい」的な感覚です。新婚夫婦に贈られた詩人・吉野弘の「祝婚歌」(上記)から立ちのぼる愛情の空気感にも似た、厳しくて甘い、「相互ホウルディング」の喜びです。私は塾生の自己承認感タマゴの育ち具合を、私の身体に生じる「実存の相互承認」の生理的感覚を頼りに推量しているような気がします。

toBe塾「こべつ授業」の構造は、塾生と私と授業内容の三項関係です。それは、二等辺三角形の頂点にある授業内容を、右底角にいる塾生と左底角の私が、「難しいねえ」「面白いなあ」などと呟きながら、隣り合って一緒に眺めているようなイメージです。同一の塾生でも、お月見が連想される静かな授業のときもあれば、花火大会のように華やかで賑やかな授業になることもあります。

toBe 開塾以来、留意してきたのは、2歳児にも尊敬できる人が居るという真実と教師より優秀な生徒は眼前にたくさん居るという事実を見失わないことです。一貫して心がけてきたのは、私自身の知的活性化。私が人間と社会と自然に好奇心を持ち続けていることが、結果的に、塾生の自己承認感タマゴの育ちを促すことにつながるのではないかと感じています。toBe 塾内の壁面は増殖し続ける英語と日本語の本で埋め尽くされ、授業中は独自に編集したクラシック 2,000 時間が古楽を中心に静かに流れています。

toBe 塾では、すべての入塾希望者と約 90 分間の親子入塾面談(準インタビュー面接)をおこないます。その中心は「独自性」(本稿Ⅱにて前述)の解説です。「toBe 塾のルールと考え方」〈表 2〉の概略も説明し、身長を計測して教室内の柱に目印と日付を記入して、toBe 入塾面談は終了します。その後、塾生は毎週のように身長の伸びを自分で測っては私と共に喜び合いながら、数ヶ月から数年の通塾を経て、約 5 分間の卒業式を迎えます。

その間ずっと、「toBe 塾のルールと考え方」〈表 2〉にある学力観、人間観、受験観、人生観などを折に触れて塾生に伝え続けます。それらと入塾面談は、塾生にとって「粹付け法」(中井久夫)として機能し、塾生がゆったりじっくり自己承認感タマゴを育てることができるようになるための必要条件であると考えています。

toBe 塾を私が開業したのは「困っている人の味方をしたい」という動機からでした。

自分の病気や貧困の体験から「困難を抱える人を

〈表 2〉 toBe 塾のルールと考え方

1. 「頭がいい」「頭が悪い」という言葉を使わない。
 2. 競争しない。自分のペースで！自分は自分。他人と自分を比べない。
 3. 人と物を大切に。弱者イジメをしない。物を粗末にしない。
- ▽「頭がいい」「頭が悪い」の使用は厳禁。試験の3条件は制限時間・減点法・出題範囲既定だが、人間の多種多様な能力は試験で点数化できるほど貧小ではないため。成績や偏差値の高低で人や学校を「頭がいい」「頭が悪い」と言いそうになったら、「勉強が得意」「数学が苦手」などと言い替えよ。この言い替え努力が、人間を観る物差しを多元化し、他者と自己の「独自性」を把握する感度を高める。
- ▽試験の3D 得点力は、記銘力・記憶力・理解力。
- ▽学習の機能3分類は、資格学習・創造学習・護身学習(学校と受験の勉強は資格学習)。学習の内容3分類は、術・学・観。
- ▽認識と外国語習得の3D 方法論は、体験と音声と文字。
- ▽勉強の理由は、必要性か好奇心か競争心。勉強・スポーツ・音楽の3D 物差し2種は、分かる・出来る・楽しい、素質・努力・本気。
- ▽偏差値は高校数学の一公式、偏差値 50 が平均点、基は大数の法則。
- ▽中学受験勉強は大学受験に有害。高校生は校内席次が上位 5 割以内なら学習意欲を保てる。
- ▽精神発達の2D 物差しは、関係(社会性)の発達・認識(理解)の発達。
- ▽人間には無限の可能性は無い。人間には計り知れない可能性が有る。
- ▽人間の知力を観る3D 物差しは、スマート・ワイズ・人徳度。
- ▽近現代人の2大欲望は「あいつよりも」と「もっと、もっと」。
- ▽人間は善と悪の混交体。教育は善と悪の混交態。
- ▽人類史の3D 推進力は、技術・思想・物語。
- ▽生きる意味・人生の目的は、愛と仕事と遊び。
- ▽生き抜く5条件は、友達と師匠と夢とお金と健康。
- ▽成功の3条件は天地人、天の時・地の利・人の和。
- ▽人生すべて塞翁が馬(さいおうがうま)。登校も不登校も、合格も不合格も、就職も失業も、結婚も離婚も、何が災いして何が幸いするかは、後になってみなければ分からない。

塞翁が馬

辺境の砦(とりで)の近くに、古いの術に長(た)けた者がいた。ある時その人の馬が、どうしたか北方の異民族の地へと逃げ出してしまった。人々が慰めると、その人は「これがどうして福とならないと言えようか」と言った。数ヶ月たった頃、その馬が異民族の地から駿馬を引き連れて帰って来た。人々がお祝いを言うと、その人は「これがどうして禍(わざわい)をもたらさないと言えようか」と言った。やがてその人の家には、良馬が増えた。その人の子供は乗馬を好むようになったが、馬から落ちて股(もも)の骨を折ってしまった。人々がお見舞いを述べると、その人は言った。「これがどうして福をもたらさないと言えよう」。一年が過ぎる頃、砦に異民族が攻め寄せて来た。成人している男子は弓を引いて戦い、砦のそばに住んでいた者は、十人のうち九人までが戦死してしまった。その人の息子は足が不自由だったために戦争に駆り出されずにすみ、父とともに生きながらえることができた。このように、福は禍となり、禍は福となるという変化は深淵で、見極めることはできないのである。

支える職業に就きたい」とは思っていないものの、医師になる知力も学校教師や福祉士を続ける体力もありません。暗中模索のまま、実家への仕送りと大学の学費を稼ぐために高給の進学塾講師と家庭教師の授業を毎晩続けるうちに、文部科学省も教職員組合も大学も民間も、『こべつ教授学』は研究蓄積が皆無に等しいことに気づきました。

未開拓分野の研究開発ができる、それが勉強に困っている人を支える、年収300万円＝月収25万円近く確保できそうなので教室の家賃15万円は毎月支払えるだろう。教育学のトーナメントプロとしては三流以下でも、レスプロとしてなら第一線で活躍できるかもしれない。1980年代の東京シューレや自由の森学園、中曽根臨教審への対抗意識もあって、臨床心理士の妻の後押しで、28歳末に開塾に至りました。

Ⅳ. 自己承認感タマゴは自己肯定感を包摂する

「自己承認感タマゴ」という概念を私が創出した理由は、「自己肯定感」という言葉の不全でした。

「自己肯定感」は、文部科学省や内閣府の公文書で使われますし、新聞やテレビ、学校教育、心理臨床や精神医療、福祉などの現場と書籍、論文・論考で用いられます。とりわけ不登校の文脈では多用されます。

しかし「自己肯定感」では、不登校生が学校の勉強や受験勉強に励もうとする理由を説明することができません。不健康だった登校生が成績上昇や入試合格で心身の健康度がアップするメカニズムも解明できません。若者たちからしばしば発せられる「なぜ勉強しなければならないの?」「なんで学校があるの?」という素朴で真摯で切実な問いにも、「自己肯定感」から若者たちが納得できる答えを導き出すことは不可能です。

その主因は、「自己肯定感」という言葉の中に「社会」の概念が含まれていないからではないか。若者

たちにとっては「学校」イコール「社会」なのですから、「社会」を含まない「自己肯定感」では若者たちに勉強する理由も学校へ行く意味・休む意味も説明できないのは当然の帰結なのかもしれません。

toBe塾に通う不登校や発達障害、学業不振の若者たちが抱えてきた生き辛さをわずかでも軽減するために、「社会」を含意し「自己肯定感」を包摂する概念を渉猟し続けた末に辿り着いたのがヘーゲル『精神現象学』でした。「承認」という鍵概念で、「自己」「他者」そして「社会」をビルドゥングス・ロマン(近代人の自我形成の物語)として動的構造化した哲学の大著です。これをベースに据え、「自己」の主成分であろう「独自性」(ライブニッツに由来)をコアにして可視化したのが「自己承認感タマゴ」です。

行政もメディアも研究者も現場人も、「自己肯定感」にかわって「自己承認感タマゴ」か「自己承認感」を頻用するようになれば、社会からの承認も他者からの承認も希薄になりがち那不登校、ひきこもり、学業不振、発達障害、LGBT、大病、失業、離婚、貧困などの体験者は、ほんのすこし、生き抜くのが楽になるかもしれません。

注:

- ヘーゲル『精神現象学』(1807年)の真義は、その難解さゆえに各方面から誤解されてきた。哲学の素人がいきなり挑むと挫折するか誤読する。私は「承認」にフォーカスしながら、(1)西研「ヘーゲル『精神現象学』」と『ヘーゲル・大人のなりかた』で「成長物語」として『精神現象学』を解説する勘をつかみ、哲学史全体の中の位置づけを把握したあと、(2)竹田青嗣・西研『超解説! はじめてのヘーゲル『精神現象学』』(3)同『完全解説ヘーゲル『精神現象学』』(4)金子武蔵訳 ヘーゲル『精神の現象学』の順に読み進めて理解を深めた。
- 「独自性」の由来は、ライブニッツ『单子論』(1714年)。遠山啓『かけがえのない、この自分』の「不可識別者同一の原理」の解釈を私が翻案した。SMAP『世界に一つだけの花』も無着成恭『人それぞれに花あり』も「独自性」も、ほぼ同じものをイメージしていると思われる。
- ウィニコットの「ホウルディング Holding」を、ヘーゲルの「承認」および「自己」「他者」「社会」で、哲学的・精神医学的に深化させる研究があってもよいだろう。

- 「自己(セルフ)と人格」「世界」の深層は、中井久夫『統合失調症をたどる』ラゲーナ出版が分かりやすい。
- オリンピックとノーベル賞は、人類が発明した世界的な「社会からの承認」システムの代表格か。村上春樹『村上さんのところ』#2468 この国では、どこかのちゃんとした組織に属していないと、社会的に信用されないみたいですね。は、私たちが「社会からの承認」を渴望する根拠の指摘か。
- 吉野弘「祝婚歌」(しゆくこんか)は、二者関係の奥義の詩。「二人」を「師弟」「親子」に読み替えれば、至福の教育論。ネット『NHKクロズアップ現代 吉野弘』が詳述。
- 中国『淮南子』「塞翁が馬」(さいおうがうま)は、生き抜く極意の故事。原文、書き下し文、解説はネット『故事成語で見る中国史 塞翁が馬』が詳しい。
- 生徒と横並びではなく対面で「こべつ授業」を進める鍵は、教師からは上下逆さに見える生徒のノートの文字や数式を右から左へ素早く正確に読み取るスキルと、生徒のノートや白紙に上下逆さの文字や数式を記述するスキル。

引用・参考文献

- ◇ヘーゲル(1807)『精神の現象学』金子武蔵訳(1973)岩波書店
- ◇西研(2014)「ヘーゲル『精神現象学』」『別冊NHK100分de名著「幸せ」について考えよう』NHK出版
- ◇西研(1995)『ヘーゲル・大人のなりかた』NHKブックス
- ◇竹田青嗣・西研(2010)『超解説! はじめてのヘーゲル『精神現象学』』講談社現代新書
- ◇竹田青嗣・西研(2007)『完全解説 ヘーゲル『精神現象学』』講談社選書メチエ
- ◇井崎正敏(2008)『「考える」とはどういうことか』洋泉社
- ◇遠山啓(1974)『かけがえのない、この自分』太郎次郎社
- ◇ライプニッツ(1714)『単子論』河野与一訳(1951)岩波文庫
- ◇ウィニコット(1963)『情緒発達と精神分析理論』牛島定信訳(1977)岩崎学術出版
- ◇中井久夫(1974)『梓付け法』山中康裕編『中井久夫著作集別巻1 H・NAKAI 風景構成法』岩崎学術出版社
- ◇神田橋條治(1990)『精神療法面接のコツ』岩崎学術出版
- ◇滝川一廣(2012)『学校へ行く意味・休む意味』日本図書
- ◇滝川一廣(2013)『子どものそだちとその臨床』日本評論社
- ◇コメニウス(1657)『大教授学』鈴木秀勇訳(1962)明治図書
- ◇パウロ・フレイレ(1982)『伝達対話か』亜紀書房
- ◇結城忠(2007)『生徒の法的地位』教育開発研究所
- ◇桑田昭三(1995)『よみがえれ、偏差値』ネスコ
- ◇本田哲也(1983)「だれも書かなかったオチンチンの話」『現代教育実践文庫「性」と「生」の授業』太郎次郎社
- ◇本田哲也共著(1985)『子供! 174人インタビュー』晶文社
- ◇本田哲也共著(1986)『子ども新聞ブルブル12巻』ポプラ社
- ◇本田哲也(2010)「塾から自己承認感がはぐくまれる」『そだちの科学14』日本評論社
- ◇Stewart, I(2013)『世界を変えた17の方程式』SB Creative
- ◇板倉聖宣(1983)『たのしい授業0号 授業書・地球』仮説社
- ◇海部・杉山・佐々木(2008)『新訂 物質環境科学Ⅱ—宇宙・自然システムと人類』放送大学教育振興会
- ◇Dawkins, R(2006) The Selfish Gene. Oxford Univ. Press.

- ◇NHKテキスト(2015)『テレビでアラビア語』NHK出版
- ◇細江逸記(1926)『英文法汎論』泰文堂
- ◇Onions, C(1904) An Advanced English Syntax Based On the Principles & Requirements of the Grammatical Society.
- ◇本田哲也(1981)『She English study. …家庭教師の立場から』『現代教育実践文庫 日本人にとっての英語教育』太郎次郎社
- ◇本田哲也(1997)『英語読解ルウレ』メディアファクトリー
- ◇本田哲也(2007)『英文法ゲーム104』メディアファクトリー
- ◇本田哲也(2015)『中高生の東大英語』toBe塾ホームページ <http://www.tobe-honda.jp>
- ◇本田哲也(2015)『英語の述語を見抜くノート』(同上)
- ◇本田哲也(1989)『受験の心得』(同上)
- ◇矢部宏治(2014)『日本はなぜ、「基地」と「原発」を止められないのか』集英社インターナショナル
- ◇池澤夏樹「主権回復のために」朝日新聞2015/4/7
- ◇白井春男(1988)『人間の歴史1,7,8』授業を創る社
- ◇久津見宣子(1988)『人間ってすごいね先生』授業を創る社
- ◇Samuels,R(2016)『3.11震災は日本を変えたのか』英治出版
- ◇Diamond, J(1997) GUNS, GERMS, AND STEEL. NORTON.
- ◇DVD(2011)『銃・病原菌・鉄』National Geographic
- ◇NHK大河ドラマ(1977)『花神』NHKスクエア
- ◇DVD出淵裕(2012)『宇宙戦艦ヤマト2199』バンダイ
- ◇吉野弘(2003)『二人が睦まじくいるためには』童話屋
- ◇バルカ訳(2009)『塞翁が馬』『故事成語で見る中国史』
<http://www23.tok2.com/home/rainy/seigo-saioogauma.htm>

キーワード：自己承認感タマゴ

自己承認感タマゴは、自己肯定感を包摂する概念として、ヘーゲル『精神現象学』をベースに案出した本田の造語。

自己承認感とは、「独自性を有するこの自分は、この世界に存在し続けていてもよいのだ」と、自己の実存を主体的に承認する、静かな確信である。

自己承認感を育てるには、「社会から承認されている」ことを証明する文書と、「他者から承認されている」という自己の実感の、二次元の「承認」が不可欠である。

「独自性」とは、その人のみが為し得ること。「独自性」への自信と誇りが、人生の難局を突破する力の源泉となる。

自己承認感、ゆでタマゴをイメージして、殻＝「社会からの承認」、白身＝「他者からの承認」、黄身＝「独自性」からなる三層構造と考えると、わかりやすいかもしれない。

自己承認感タマゴが心の中に育つにつれて、自助力と共助力が増し、健康度も人間関係も社会関係も、より良くなる。

自己承認感タマゴは、社会からの承認も他者からの承認も希薄になりがち那不登校、ひきこもり、学業不振、発達障害、LGBT、大病、失業、離婚、貧困などの体験者には、容易に認識されるだろう。

のちに、自己承認感タマゴは、十分に育つと、意識するのが難しくなる。それは「幸せである」証しかもしれない。

Ⅱ 「育ち」を支える多様な「学び」

発達障害の 療育の現場から考える、 子どもの「学び」と「育ち」



社会福祉法人 白百合学園 理事長
児童養護施設 ゲインホーム 施設長
おがさわらとしあり
小笠原敏有

1. はじめに

社会福祉法人白百合学園(平成26年に社会福祉法人ゲインホームと合併)は、昭和35年に神戸市第1号の家庭養護寮(現ファミリーホーム)開設を始まりとしています。その後、昭和42年に虚弱児施設ゲインホームを開設し、平成9年の児童福祉法改正により、現在では児童養護施設となっています。平成28年4月現在、発達障害を有する、あるいはその疑いのある児童が措置児童全体の93%となっています。さらに、昭和47年に知的障害児通園施設(現児童発達支援センター)、昭和51年に障害研究部門となる神戸障害児療育研究所(現NPO法人発達障害児療育センター)を開設し、昭和55年と59年に知的障害者入所施設、平成4年に特別養護老人ホーム、平成27年には情緒障害児短期治療施設を開設しています。これまで、すべての施設で多くの発達に気がかりな子どもたちへの専門的治療教育を行ってまいりました。

このようななかで、平成17年に発達障害者支援法が施行されて以降は、まさに、発達障害、情緒障害等を持つ発達に気がかりな子どもたち、また、被虐待による不適切環境によって二次障害を誘発している子どもたちの、その「学び」と「育ち」そして「自立」は、法律のもと社会でしっかりと確立させていかなければならない重要な事柄となっています。今わたしたちは、彼らに、どのように生活を、

学習を、社会を、「学ば」させていかなければならないのか、彼らに関わる者、お預かりする者として、最善の策を講じなければなりません。それで、そのための一つとして、彼らの脳機能的特性を理解し、いかに彼らに合った仕方での治療、療育、教育を施していくことができるかが重要なポイントと考えています。

2. 白百合学園における専門理論について

発達に気がかりな子どもたちの「学び」を考えるうえで、彼らの共通する特性として、以下の点を考えなければなりません。

① 脳機能不全

まず一つに、発達に気がかりな子どもたちのその原因は、子どもの脳機能の問題すなわち脳機能不全(以前は微細脳損傷と呼んだ)にある、ということです。彼らは、発達の段階で、脳神経構造に気がかりがあるため、運動や言葉や生活に気がかりな点が現れるのです。この神経は中枢神経系で、人間は、感覚中枢神経を通して脳に情報を入力(インプット)し、その情報を脳で情報処理した後、運動中枢神経を通して出力(アウトプット)するというものです。入力側の感覚中枢神経は主に視覚、聴覚、触覚(臭覚、味覚もありますが)を使って入力(インプット)し、そして出力側の運動中枢神経は運動、言語、手を使うの3つの出力(アウトプット)がなされてい

きます(図1)。

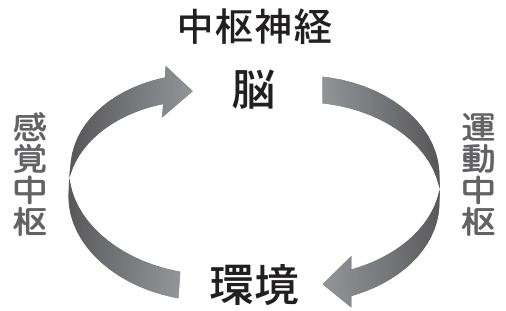
そして、とりわけ「触覚」入力は「運動」出力、「聴覚」入力は「言語」出力、「視覚」入力は「手を使う」出力と関連性が高いものとなっています。例えば、足がしびれを切らした状態(触覚入力の混乱)では、立ち上がる時ごちない歩き方(運動のごちなさ)になります。また、自分で発音が確かめられなければ(聴覚入力の問題)、上手に話すこと(言語)ができないはずです。さらに、例えば、針の穴に糸を通す時、しっかりと針の穴と糸の先を見ることができなければ(視覚入力の問題)、針の穴に糸を通す(手を使う)ことができません(図2)。

このような脳機能から子どもの成長を考えると、この入力側の3つの機能(見る=読む、聞く、触る)と出力側(運動、言語、手を使う=書く)の3つの機能、合わせて6つの機能が、7つの段階で、たいてい72ヵ月遅くとも144ヵ月で機能獲得していくと考えています(図3)。

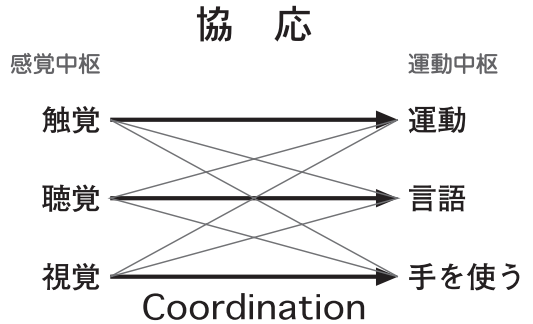
これが、脳神経構造の順調な発達、すなわち本来の定型発達と考えられます。しかし、もし6つの機能のいずれかにおいて、7つの段階のどこかの段階を獲得せずに成長するなら、そこに脳機能不全の状態が生じることとなるのです。発達(Development)とは「その方向に向いて進む」と考えられますが、さらに大事なのは、成熟(Full Development)「完全にその方向に向いて進む」こと、すなわち6つの機能が7つの段階で、どの段階も飛ばすことなく機能獲得していくことが、脳機能の完全な発達(成熟)、成長と考えることができます。当然、子どもが年齢相当まで発達しているように見られたとしても、脳機能が年齢相当まで成熟(完全な発達)していない、すなわち、どこかの段階を飛ばして発達したなら、そこに脳機能不全の状態が現れ、そこに気付きやすい行動特性が表出することになるのです。

このことは、彼らの「学び」を考えるとき、「見る」機能が成熟していないと教科書を読むことや字

〈図1〉サイバネティックサークル



〈図2〉協応の図



〈図3〉成長プロフィール

	視覚	聴覚	触覚	運動	言語	手を使う
成熟皮質						
初期皮質						
原始皮質						
発生期皮質						
中脳						
脳橋						
延髄						

を書くことが苦手となります。「聴く」機能が成熟していないと本を読むことや発表することが苦手となるのです。いくら読む練習、書く練習、話す練習をさせたとしても決して上達しないのが彼らの特徴です。その前に、しっかり「視覚」でものを見る練習、しっかり「聴覚」でものを聴く練習、それらを知覚できる療育と環境を与えない限り、ただ読む、書くを繰り返す「学び」は、決して目的が達成されないことを知らなければなりません。

* 白百合学園による行動特性の分析

刺激に対してすぐに反応する。特に視覚刺激には敏感で、見える物、置いてある物には必ず近づいて触れようとする。走っている車に近づこうとするので、本児に尋ねたところ、「タイヤの回転がコマのようにきれいに見えたから。」と答える。外出時に手をつないで歩いていても咄嗟に手を振り払い走り出すこともしばしばであった。夏休みの自由研究として、「車の排気ガスを採取して臭いの違いを調べたい。」と言い出した。これは、嗅覚過敏と考えられる。

* 白百合学園による神経構成検査の結果

9歳の時に実施。脳の低次な部分での粗大運動(腹這い四つ這い)と脳の高次な部分での巧緻運動(字を書いたり、細かい作業)に未成熟が見られた。そして、感覚スクリーニングテストでは、視覚と嗅覚そして触覚に過敏な感覚障害がみられることが分かった。

* 施設の見たて

彼が生活上で多動や徘徊や物をとる等の困った行動を表出させるのは、視覚過敏、触覚過敏などからくる刺激にすぐに反応するためである。感覚がHYPER(過敏)の状態でありそれをコントロールできないからである。また、神経構造における低次な部分の未成熟により、年齢相当の認識機能(物事を、あっそうか、と認知する力)が獲得されていないこと、また高次な部分の未成熟により、学習に遅れが出るということが確認された。そうであれば、支援者が視覚的聴覚的な良質で基本的な刺激だけにコントロールしてあげて環境調整する。そして、正しい身体の動かし方を学習させ、自分の脳で自分をコントロールできるように

支援する必要がある。そうして、運動や言語、手を使うことの成功体験を重ねること。この支援を行って、脳機能不全を最小限な状態にして脳の活性化を図り、「学び」の機会を与えるとときに効果的な学習が達成される。

* 支援計画

長期目標：

ADHDによる行動障害を軽減し、家庭復帰または、自立する。

中期目標：

配慮された生活の中で暮らし、失敗反応のない生活を行い、家庭と施設と学校の間を密にしながら豊かな生活を送る。

配慮は視覚的、聴覚的に混乱のない環境調整をする。空間的構造化を図り、刺激の少ない環境で視覚的支援、シナリオの提示を用いて学習の機会を提供する。

短期目標：

- ①毎日遅れず登校する
- ②下校後、職員に見てもらいながら宿題をする
- ③思いきり、身体を動かした遊びをする
- ④毎日、職員に話を聞いてもらう
- ⑤毎週の土曜日と日曜日の過ごし方のシナリオを覚えてもらい実行する

それぞれの項目を実践できるように、毎日の担当職員を決め、確実に実行した。

* 結果と成果

刺激を減らす環境調整により感覚過敏をおさえられた。1日の流れ、1週間の流れをシナリオとして提示することで、混乱なく落ちついて過ごすことができてきた。粗大運動(特に自転車遊び)をすることを数多く取り入れ、身体各部の整合性がとれるにしたがい脳機能

の活性化が見られ行動も落ちついてきた。視覚・嗅覚・触覚の過敏さは残るものの、自分でコントロールすることができるようになった。

14歳1ヵ月の時、実施したWISC-III検査では、全検査IQ74(言語性IQ80、動作性IQ73)と全検査IQが10上がっていた。運動機能の向上により脳機能不全が改善され、それに伴い情緒が安定し、学習機会に対して集中力・持続力が向上している。

それから4年の療育を経てAくんは高等特別支援学校を卒業、契約社員として病院の清掃職員として採用された。

* WISC-III: WISC (Wechsler intelligence scale for children, ウィスク)は、発達障害の有無や程度を調べる児童知能検査法で、米国の心理臨床学者ウェクスラーが考案。現在は改良され、WISC-IIIが比較的良好に使われる。対象年齢は5歳0ヵ月～16歳11ヵ月。「言語性IQ」と「動作性IQ」、この両者を統合した「全検査IQ」の3つの指標が求められる。

て聴いて「学び」書いて話すことができるようになるのです。そこで、ようやく知的発達をもたらすこととなるのです。②の感覚障害においては、居室を個室にすることや、居室の刺激を減らすこと、なるべく小さな声で教えることや視覚的支援によって、彼らの受け入れやすい学習機会を提供することができます。③の情緒面の安定は、一にも二にも褒めることです。褒めるための秘訣は、ハードルを低くしていつも成功させることです。成功経験が自我を強め、失敗経験が自我を弱めてしまう。そのために低学年の子どもたちには「集団の中の個の確立」という考え方に基づいた「個別的療育」を行うことです。退所を控えた児童や高学年の児童については、「自由の中の規律」ということでの、最小限の決められた規律を守って生活するというこの2つの基本的考え方に基づいて子どもたちの情緒の安定を図ることができます。

参考文献・引用文献

- 1) 小笠原平八郎著(1979年)「障害児が生まれたら」サイマル出版
- 2) 小河原平八郎著(1989年)「誤りなき選択」サイマル出版
- 3) C・デラカート著(1970年)「読めない子どもの出発」風媒社 阿部秀雄監訳(1977年)、小笠原平八郎訳(1977年)
- 4) 松本 元著(1996年)「愛は脳を活性化する」岩波書店
- 5) 杉山登志郎著(2007年)「子ども虐待という第四の発達障害」学習研究社

キーワード: 「見えても見ていない」
「聞いていても聞いていない」

成長の過程で、物を見せても興味を示さない、呼んでも振り向かない、この子は物が見えているのだろうか、聞こえているのだろうか。心配しながら眼科、耳鼻科に受診させても、「しっかり見えていますよ」「しっかり聞こえていますよ」「もう少し様子を見ましょう」「いっぱい関わりをもってあげなさい」と言われることが多いようです。しかし、親や支援者は、いっぱい関わりをもっているのです。実は、視力はあるけど視覚による認知が弱い子、聴力はあるけど聴覚による認知が弱い子がいます。わかるようにどう教えるか、それがわたしたちの考えるポイントです。

4. まとめ

発達が気がかりな子どもの成長発達をもたらす効果的な「学び」とは、まず

①運動機能の成熟による知的発達機能の促進改善を図ること。

杉山登志郎氏が「虐待は、第四の発達障害」と言われているように、被虐待児としてやってきた児童も脳機能不全であり、この運動機能の回復を図ることは有効です。そして、

②感覚障害に合わせた環境調整によって彼らが受け入れやすい学習機会を提供すること。さらには、

③情緒面の安定を図った生活を送ることによって落ち着いた学習状況を保つこと。

これら3点の基盤が据えられたなら、効果的に「学び」が提供されるものと考えています。①の運動機能においては、腹這い、四つ這い、手足交差の運動、両手両足両眼両耳の使い分け運動などは、脳機能不全を改善するものとなります。そのとき、見

Ⅱ 「育ち」を支える多様な「学び」

子ども・若者たちの 貧困と居場所、そして「学び」



あおと やすし
青砥 恭

特定非営利活動法人 さいたまユースサポートネット 代表理事

高校教師だったころ

私は1983年に埼玉県で県立高校の社会科教員になった。30代半ばの新任教員である。最初に赴任した高校は新設の職業高校だった。生徒は1年生だけで教員数も少なく、女子が45人、男子3人という生徒48人の服飾デザイン科のクラス担任になった。他にも分掌(係分担)のリーダー(学習指導部長という肩書だった)、部活顧問(高校時代の経験だけでラグビー部の創部からの監督)や組合も作ったのでその役員にもなった。教育(教員養成系)学部を出たわけではないので、教育哲学・心理や教育制度論、生徒指導論も勉強したくなって、教員になってすぐに、教育学の研究団体や学会にも加入した。

学校の仕事以外でも、当時住んでいた公団住宅の自治会役員(教員になる前からの継続)、自分の子どもたちが通っていた保育所と学童保育の「親の会」の会長役も私たち夫婦で分担をしていた。だから、私は教員になる前から、子育てコミュニティづくりを地域の多くの親たちと一緒に実践し、子育てにとって地域(住民)がなぜ大切なのか、それなりに知っていた。

それから20年。私は埼玉県の公立高校を3校経験した後、退職した。学校の内外で多くの生徒たちと出会った。学校にいて強い疑問を持ったことは、生徒たちの家庭がひとり親家庭かどうか、貧しいかどうかといった階層や生活状況、国籍、障害などマ

イノリティであるかどうかなど、多くの教員が生徒の社会的不利益となる問題にはあまり触れようとしないことだった。教員と学校にとって、生徒がどんな環境で生きているのか、そんな事情に触れることは「不公平」になるというのが「正しい」立場とされていた。それが当時の教育行政の在り方だったようにも思える。したがって、生徒の日常の暮らしのことまで多くの教員は関わろうとはしないのである。

参加していた研究会では、「自分の勤務する高校には、クラスに数人ずつ九・九ができない生徒がいる」との報告があり、参加者を驚かせた。その後、私が『ドキュメント高校中退』(2009年、ちくま新書)を執筆するために、関西や首都圏で教師や生徒にヒヤリングする機会を得ると、同じような話が次々に出てきた。

なぜ、多くの教員がそんな生徒の実態を知らないのか。それは、教員養成の段階で日本の子どもたちに拡大する貧困や格差の実状を知る機会がないからである。そんな生徒に関わって初めて、問題の深刻さに気付くのである。高校では、いわゆる「進学校」など中堅以上の学校しか勤務経験がなければ、その教員は生涯、子どもの置かれた貧困などの状況を知らないままに教員生活を終えることになる。ところが、定時制やいわゆる「教育困難校」「底辺校」などと言われる高校に配属されると、対応するスキルなどないままに右往左往することになる。

私の場合は、たまたま教育学系の大学の出身ではなかったこと、30代半ばからの教員スタートだったため多様な教員から学ぶ機会を求めていたという事情もあった。そして、地域の人々との交流も子育てを通じて経験していた。地域の文化や人材の豊かさ、その魅力を知っていた。子どもたちの貧困と格差に向き合うには地域の力が必要なことを少しは理解していたと思う。

日本の教育学研究で地域づくりを研究テーマにあげる研究者は少なくない。無着成恭がまとめた『山びこ学校』には、戦後間もないころ、学校(教師と子どもたち)と地域の大人たちが親を失った子どもを支える話などが登場するが、同じような話は同書の舞台となった山形県だけではなく、戦後、「新制中学」がスタートしたころに、地域の住民と教員や行政が力を合わせて学校をつくっていった数多くのエピソードが全国で生まれている。貧しさから親が子どもを支えるのが困難な戦後間もないころは、地域社会が子どもの「育ち」を支えてきたのである。現在、学校(教員)と地域との連携が見えなくなった背景には、産業構造や就業構造の変化、通勤圏・商業圏の拡大、市場化の進行が地域の自治意識を希薄にさせたことが大きな要因としてある。その地域の共同性(コミュニティ)の変化が学校の地域性をも希薄化させたのである。

私は2002年から2005年にかけて、長野県のある中山間地の高校を基点とした「地域づくりと学校づくり」というテーマの研究調査に参加していた。太田政男(大東文化大学)を中心とした、大学、高校の合同チームによるものである。学校と地域との関係を再構築するためには、子どもの学習権保障と父母の教育権を実現することが必要で、そのためには、学校を開き、子ども・父母・地域住民の参加と協働によって学校づくりを進めるべきという考えがその根底にあった。

「教育コミュニティ」という教育運動もある。

「学校と地域が協働して子どもの発達や教育のことを考え、具体的な活動を展開していく仕組みや運動のこと」であり、「ともに集う場」で「共通の課題」に「力を合わせて取り組む活動」だという。これらは、池田寛(故人・大阪大学 教育学)が遺した言葉だ(2005年『人権教育の未来』解放出版社)。

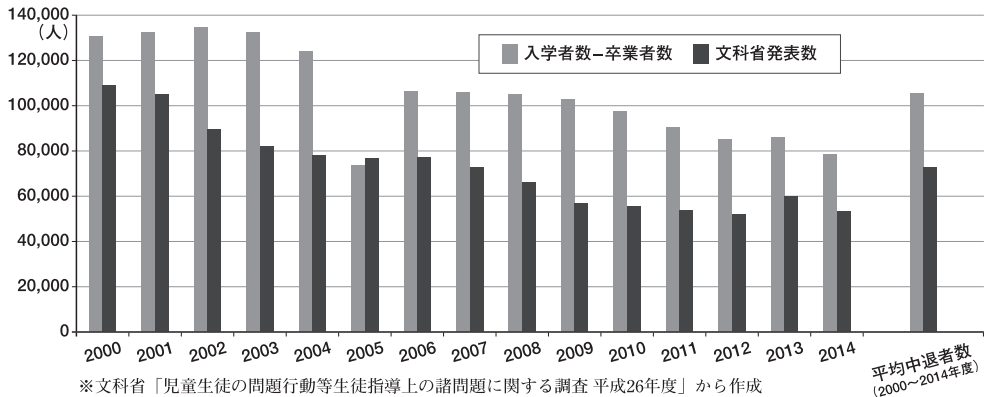
池田は、教師が地域の住民との協働をためらうのは、この30~40年の間、日本の教師たちは地域との交流の経験がなく地域との付き合い方がわからないからだと言った。教師のほとんどが、地域からは学校に対する批判しか聞こえてこないと思っているとも言った。確かに、地域の側にも問題がある。地域には様々な組織があるが、ほとんどばらばらの並立状態で組織的な連携がなく、学校(教員)側から見ても信頼できる地域になっていない。そんな指摘には私も同意せざるを得ない。互いに不信感が存在するのである。加えて、教員養成の段階で子どもの低学力や不登校の背景、貧困や格差の実態や地域との連携を学ぶ機会がないことも大きい。

私が1990年代から長く参加していた研究活動は、池田の研究と同じ方向を向いていたように思う。今、貧困と格差に苦しむ子どもたちや親を支える教育活動、学校づくりは、地域社会とのネットワークなくして考えられない。

中退したら居場所も仕事もない

図1は2000年度から2014年度までの高校中退者を文科省が発表した数と私が同期間の全国の公・私立高校の中退者(4月の入学者数から3年後3月の卒業者数を減じた数)の比較を表したグラフである。15年間では約50万人、平均すると1年間に3万3千人、数値に差が出る。なぜ、こんな違いがあるのか。それは文科省のデータでは定時制や通信制高校に「転学」した生徒は退学者扱いにならないからである。昨年、新聞に次のような記事があった。「連絡がとれないまま学校に籍だけ何年も残っている高校

〈図1〉 高校中退者数の推移(2000年度～2014年度)



生がいる。「幽霊生徒」「籍だけ生徒」などと呼ばれ、大阪には全校生徒の1割を超える学校もあるという(朝日新聞大阪本社2015年10月9日)。彼らはどこに消えたのか。この記事は授業料の無償化に伴い、退学届けを出さないまま消えていった生徒の存在を示した記事であるが、こういう生徒の中退の顕われ方は、通信制や定時制には以前からすでに多くあった。学校への帰属心もなく教師との人間関係も育たなかった生徒が学校からスーッと消えていく様子が見える。

平成になって以降、文科省の統計上の数だけでも高校の中退者は約300万人である。彼らはいったいどこでどんな暮らしをしているのか。

高校中退者たちの陰惨な事件

高校教育は学校から仕事への移行を保障する機能を持つはずである。今の日本の現実では、高校を中退すると雇用市場から排除され、若者の貧困化の大きな要因になっている。こんな若者たちの小さなコミュニティの中で、つらい事件が続く。

2013年6月、広島県呉市で16歳の少女が集団暴行の末に殺害された。加害者も被害者も高校教育からはじかれた同年代の少女たち。虐待やネグレクトで家族が居場所にならず、学校からも守ってもらえなかった境遇の4人で「接客業」をしながら共同生活を始めていた。2015年2月、川崎市で発生した中

学1年生の殺害事件も、ひとり親世帯であるなど同様な境遇の少年たちの間で起きた。なぜ、「仲間」になった小さな少年を殺すまでに関係性が歪んだのか。4月には、成田空港の隣の畑の中に千葉市内の「接客業」で働いていた18歳の少女が生き埋めにされ、殺害されるという事件が起きた。これらの事件に登場する若者たちは、いずれも不登校や中退など学校と教育から断絶し、親の欠損、虐待やネグレクトなど学校にも家庭にも居場所がなく、事件は社会と切れた彼らの小さなコミュニティの中で起きている。中学で不登校そして高校教育から離れた若者たちがどのような生活をおくっているのか。日本の社会の無関心がこれらの事件の背景にある。

私は『ドキュメント高校中退』を書くのに多くの中退者にヒヤリングをした。中退した生徒たちからは、「勉強ができないから放っておかれた」「部活動にはほとんど参加できなかった」「クラスでは目立たなかった」「友人ができなかった」「宿題はしな(できな)かった」、家庭でも「親とのトラブル(虐待・ネグレクト)が頻繁にあった」「親も学校にはあまり縁がなかった」。そして、小中学校からの不登校、発達障害や知的障害の放置、ひとり親世帯、両親がなく祖母(父)が親代わり、外国人の(ひとり)親、知的(発達)障害、そして経済的な困窮などの話も聞いた。

学校はそんな若者たちに手は差しのべない。そし

て、わたしは2011年さいたまユースサポートネット(以下「さいたまユース」)を設立した。

居場所がなぜ、若者を救えるか

呉や川崎、千葉などの事件で加害者(被害者)となった少年たちにとって、家庭や学校が居場所とならなかったのはなぜか。学校が居場所になっていないのは学校が格差を再生産する場であり、終わりが見えない競争を強いる場になっているからである。

私が代表をしているさいたまユースの主たる活動は、さいたま市と連携し、「毎日起きても行き場がなく、自分のコミュニティを持たない、他者との交流ができないという若者たちのための居場所「さいたま市若者自立支援ルーム」(以下「ルーム」、月～金)の運営など、若者たちの居場所づくりを核とした地域づくりである。複合的なリスクを抱え社会生活を営むことが困難な子ども・若者に対し、さまざまな分野の専門家、行政、学校、民間団体、地域の企業、市民という多様な社会資源につながるよう社会的包摂型・並走型の支援をしている。日々、30名を超える15歳～30代までの若者たちがルームを利用している。

居場所とは社会的に孤立している子ども・若者にとって、「自分はここに居てもいい」、「生きていてもいいんだ」という自尊心のセーフティネットとなることが期待されている場である。

ルームや同じくさいたまユースが運営している「たまり場」(貧困や障害を背景とした、孤立した若者たちの交流の場。毎週土曜日開催)が地域になぜ必要なのか。

「学校に行けなくなった」「仕事もできなくなった」「人と一緒にいられない」「人と協働作業ができない」—そんな若者たちがルームやたまり場に期待するのは、学校で得られなかった体験をやり直すこと、もう一度、うまくいなくなる以前の状態に戻ることである。彼らの気持ちを整理すると、ルー

ムやたまり場は、①「同じ世代の若者と同じ体験ができる場」②「生活リズムが確立する場」③「他者との関係性を育てる場」④「孤立から解放される場」⑤「異質な他者との交流の場」—こんな意見に集約される。

居場所の基底概念は「安全で、安心して過ごせる場」とされてきた。加えて、「学校や職場、家庭から一時的に離れる避難所」であり、「受容」され、「他者からの存在承認」が必要であることはもちろんである。しかし、実際の人間が生活する場には、日常的に衝突がある。関係性が濃くなればなるほど、排除の力も強くなる。必要なことは、衝突や喧嘩が起きることからの「逃避」ではなく、「調整する力」「避難する力」「他者を頼る力」「コミュニケーションで協調する力」を、他者との関係性を築く中で若者たちの中に育てることである。他者と日常を生活することで、そんな工夫や知恵を学ぶことでもある。ルームに通い、たまり場に集う意味はそんなところにもある。

こうした居場所の存在は、いろいろな困難を抱え、社会的に孤立し、多くの社会サービスを受けられない子ども・若者たちにとって、少しでも健康な日常生活習慣を身につけることが可能な場となり、しかも、同年代の仲間だけではなく多様な境遇の他者と出会うことで、社会参加への重要なステップの一つとなりうるのである。また、多くの協力団体との連携を通じて、ボランティア活動などを始めていくことにより、社会参加への契機ともなり得る。その結果、自分も社会の一員として役に立てる存在なのではないかという実感を持ち、若い市民として地域社会を担う存在となる可能性を持つ場ともいえる。

社会の周縁で生きる若者たちの生きにくさの背景には、貧困問題を中心とした、様々な排除を受けるリスク要因がある。それらが複雑に絡み合っているため、彼らの困難は社会的になかなか認知されづらいのが現状である。孤立してしまった子ども・若者

たちは社会の様々なサービスを受けることができず、社会への参加には大きな障壁が存在する。その障壁が、実は家族であることも少なくないのである。貧困のために家族を支えるのが若者になっていることは珍しくない。そのことが、困難な状態から抜け出すことを一層困難にしている。

こうした状況にある子ども・若者たちへの支援として重要なのが、困難を抱えていたとしても彼らが安心して社会サービスを受けられる場所(居場所)を地域社会の中に確保することだ。多様なリスクを抱えた子ども・若者を対象とする「居場所」や交流の場を設けることは、不登校・ひきこもり対策にとどまらず、格差の拡大や若者たちの階層化の緩和などの対策にも寄与すると思われる。世の中や自分に対する否定的な感情が克服されれば、仕事や余暇を通じて、身近な他者との関わりの中で、自尊感情を育て、周囲との関係性をはぐくむことにつながろう。そんな実感を持つことが一人の市民として地域を担う第一歩となる。

貧困から抜け出すための可能性と学び

今、生活保護受給世帯の中高校生と児童扶養手当の全額支給を受けているひとり親世帯の中学生を対象に学習支援を200人を超える学生ボランティアとともにに行っている(11教室、さいたま市の委託事業)。地方自治体では全国でも最大規模の支援事業である。

通ってくる生徒の社会的に排除を受ける可能性をもつリスク傾向を検討した。子どもにとって第1の居場所は親や家庭であるはずだが、その一方で親や家庭は様々なリスクを孕んでいる。親の精神疾患、障害、依存症、反社会性、失業、自死…、両親の対立・不仲、離婚・家庭崩壊、そして子どもに向かう虐待やネグレクトなど、居場所となるべき親や家庭が、逆にリスクとなって次々に子どもを襲う。両親の離婚・家庭の崩壊は子どもにとって最も安心して依存できる大切な居場所を失うという極めて深刻な

リスクだが、そういう事態になるまでに、DVや虐待といった暴力を日常的に体験することが、どれほど子どもたちの大きな不安要因となったことか。

私が行った2011年の調査では生活保護世帯の親の学歴は中学卒が34%、高校中退が11%だった。学校体験の少なさはそのまま、子どもの学習環境や進路への理解のなさにつながる。親自身が学校文化と親和性が乏しいとなれば、そのリスクはそのまま子どもの学校生活におけるリスクにつながっていく。不登校・高校中退、低学力(学習習慣と学習意欲の低さ)、いじめ、暴力などを原因とする学校生活からの排除へと連鎖するのである。

なぜ、教育か。教育投資のねらいは市民に「可能性の再配分」をかなえるためなのである(『第3の道』アンソニー・ギデンズ)。階層間の移動を実現するのは教育の最大の効果なのだが、その可能性が若者たちの意欲を育てる。

貧困の連鎖を断ち切るためには十分な教育機会が必要である。もし、その機会が十分なものでなかったとすれば、地域社会の中に居場所を用意し、学び直しの機会を設け、学ぶ意欲を育てることが、子どもが貧困から脱するための最も肝要な手段となると考えている。

キーワード：高校教育の限界と中退

17歳以下の子どもの貧困率が16.3%、子どもの6人に一人、全国で約350万人と推計される。その対策として制定された「子どもの貧困対策法」の「大綱」で、学校の役割が多く語られている。学校本来の学力養成や進路支援も貧困によって格差をつくっていることが明らかになっている。学校外の社会資源につなぐという「貧困対策のプラットフォーム」も強調されているが、現在の学校にはソーシャルワークを担当できる教員はほとんどいないのである。スクールソーシャルワーカーを1千人から1万人に増員する計画もあるが、どのように養成するのか。そもそも3万校ある小中学校に1万人で足りるのか。このように学校を起点とした貧困対策には大きな壁が存在する。2009年、「高校中退者のほとんどは、日本社会の最下層で生きる若者たち」(『ドキュメント高校中退!』)と書いたが現状はほとんど変わらない。

思春期に求められる 「学び」と「育ち」の移行支援



和歌山県精神保健福祉センター 所長 おの よしろう 小野善郎

大人への移行期としての思春期

家庭での養育であるか社会的養護であるかといった育ちの質にかかわらず、思春期は何かと問題の多い発達段階であることには変わりはない。思春期に見られる問題は思春期固有の病理として理解されることも多いが、これらの問題は思春期になって突然発生するものというよりは、それまでの育ちの中で経験し蓄積してきたさまざまなリスク因子による結果として思春期に顕在化したものと見ることもできる。児童虐待や経済的困窮などの逆境体験は、もちろん乳幼児期からの育ちに深刻な影響を及ぼすが、それらが大人たちの目に見える形の問題となって対応を迫られてくるのが思春期である。

暴力や激しい情緒的混乱は家庭や学校、あるいは施設などへの適応を脅かし、待ったなしの対応を迫られるが、その場しのぎの対応はすぐに破綻し、さらに問題がエスカレートする悪循環に陥ることも少なくない。問題行動は支援のきっかけとしての意味を持つが、現在の問題にのみ注目する横断的な見方ではなく、それまでの育ちのリスク因子と保護因子の総合的な結果として縦断的に理解する発達精神病理学的アプローチは、思春期の問題の理解と対応には有用である。

ライフサイクルの中で思春期は子どもと大人

の間であって、身体的、心理的、社会的に大きな変化を経験するが、それはまさに子どもから大人へのダイナミックな移行期と位置づけることができる。子どもの成長・発達の究極的な目標は大人になることであり、その具体的な作業が始まる思春期は子どもにとっても子どもを支援する大人にとっても重要な時期といえる。それまでの育ちを発達精神病理学的に理解することだけでなく、それを大人への移行を目指す支援にも活用していかなければならない。

思春期の問題に対する支援は、大人への移行支援として、思春期だけでなく成人期を視野に入れた対応も求められる。理論的にはもっと早い段階から支援を行うことが望ましいが、問題が顕在化する思春期を本格的な支援のチャンスとして積極的にとらえることも重要である。思春期に顕在化する問題に対応しつつも、大人として生きていくための基盤を作る移行支援は、それまでの育ちの課題への取り組みでもあり、「育ち」の移行支援ともいえよう。

支援の空白

大人への移行期としての思春期は、教育制度や社会状況に応じて時代とともに変遷してきた。義務教育を終えれば職業生活に入るのが一般的であった時代には、子どもたちは大人の世界に

混じり合う形で大人への移行を進めていったが、高校教育の普及によって教育期間が延長した現代社会では、ほとんどの子どもたちは思春期を学校教育という、大人の世界とは分離された子ども集団の中で経験することが一般的になってきた。さらに大学や専門学校への進学者の増加によって大人への移行はより長期化し、労働市場の流動化・不安定化によってますます複雑で困難な課題になってきている。

社会的養護からの大人への移行はさらに困難が大きく、積極的な支援が不可欠である。にもかかわらず、現在の児童福祉制度や医療・保健サービスには、このもっとも重要な移行期の支援に実質的な空白があり、安全な大人への移行が脅かされている。児童福祉法は原則的に18歳未満の児童を対象としているために、民法上の成人となる20歳までの空白があるだけでなく、児童自立支援施設や情緒障害児短期治療施設は中学卒業までに退所するのが一般的で、児童相談所での援助も含めて中卒後の支援はかなり限られている。児童福祉には法的な年齢上限以前に中学卒業後から成人するまでの間に実質的な支援の空白が存在している。

社会的養護児童には情緒・行動の問題が高頻度に認められ、最近では発達障害を有する児童の割合が急速に高くなってきているが、これらの児童が利用する児童精神科医療にも空白の年代がある。以前に比べて児童精神科の専門医療機関へのアクセスは良くなってきているものの、初診時の年齢を15歳(中学3年生)までとすることが多く、高校生になると受診できない可能性もある。思春期を専門とする医療機関は少なく、15歳から成人期までの精神科医療に空白が生じている現状がある。

移行支援としての高校教育

15歳から18歳までの支援の空白を埋める可能性があるのが高校教育である。戦後の新たな教育制度によって始まった現在の高校教育は、当初こそ50%に満たなかった進学率はその後一貫して上昇し続け、現在では98.5%(平成27年3月)にまで達し、事実上の義務教育といえるほどに普及した。その結果、現在ではほとんどの子どもたちが思春期を高校教育の中で過ごすことになり、必然的に高校教育は大人への移行を経験する主要な「場」となっている。そのことは同時に、すべての子どもが在籍できる高校は大人への移行支援の場としても期待されることになる。

しかし、日本の高校教育はあくまでも義務教育ではなく、少子化によって高校の統廃合が進む現在でも原則的に選抜試験が残る制度は、偏差値による高校の序列化をもたらし、その下位に位置づけられた高校にはさまざまな困難や不利を抱えた生徒が集中している。学力的な負担が大きく、高校教育を続けることにも強力な支援が必要な生徒への取り組みは、まさに児童福祉や医療の空白を埋める貴重な支援になっている現実がある。

このような教育実践は本来の高校教育とはかけ離れているかもしれないが、全入時代の高校教育においては避けては通れないもので、むしろ積極的な意味付けとして小野と保坂(2012)は「移行支援としての高校教育」というパラダイムを提唱した。それは「中学教育の上にさらなる知識・能力を追加する教育」から「中学までの義務教育の修得状況に応じて大人として社会参加するために必要な準備を行う教育」への転換であった。

高校での移行支援への期待

高校はあくまでも教育機関であって福祉や医療の専門機関ではないが、それでも高校教育を中心とした大人への移行支援の実践には合理性と優位性がある。まず、ほとんどの子どもが高校に進学する現状は、支援を必要とする子どもに支援を提供しやすい「場」としての優位性がある。また、移行支援の中核となる大人としての生活に向けた考え方や態度・行動の形成は本来的に教育の機能であり、高校教育には「機能」としての優位性がある。さらに、高校生の年代は思春期に相当し、問題が顕在化すると同時に発達精神病理学的には不利な発達経路を修正するチャンスでもあり、「機会」としての優位性もある。

低学力の生徒が集中する高校では、不登校や中退などによって高校教育が中断するリスクが高いので、まずは登校を継続し、学びの機会を保障することが必要となるが、この取り組みの中には生徒とのつながり、個別的ニーズに応じた指導、生活基盤への配慮が含まれ、まさに包括的な移行支援を行ってきた実績がある。これらの支援は必要に迫られて教員たちが行ってきたものであり、高校教育としては非公式なサービスかもしれないが、それこそが「移行支援としての高校教育」ではむしろ中心的な活動となる。

大人への移行のための「学び」

それでは大人への移行のために「移行支援としての高校教育」では何をどのように学べばいいのだろうか。

大人への移行のための「学び」はけっして学力だけに還元されるものではない。学力テストでの高得点は大学受験には有利であったとして

も、その知識がそのまま大人としての生活に具体的に役立つわけではない。どんなに学校教育が普及したとしても、生きていくために必要なことをすべて学校の授業で学ぶということにはならない。大人になるための「学び」は単なる知識や技術の習得というよりも、実際には「学び」のプロセスにその本質がある(小野、保坂、2016)。

「学ぶ」はもともと「まねぶ」と読み、師から技や知識を真似て身につけることを意味している。学習者からみれば自己を成長させるための活動であるが、対人関係の視点に立てば人から人への知識や技の伝達であり、相手や対象を必要とするものである。人とのつながりは「学び」の究極的な要素であり、大人になることが社会の一員になることであるとすれば、大人への移行のための「学び」は社会を構成する大人との関係がないところで達成されることはありえない。

学校は学ぶ者が出会う場であるのと同時に、自分を支えてくれる大人との出会いの場としても重要な意味を持っている。人とのつながりと相互作用の中での「学び」の経験は、社会的養護児童の不安定な大人への移行の貴重なセーフティネットとなる可能性もある。親や家族に代わるサポートを見出すことができれば、大人として生きていくための大きな力になることだろう。

文献

- 小野善郎、保坂亨(2012)「移行支援としての高校教育——思春期の発達支援からみた高校教育改革への提言」福村出版
- 小野善郎、保坂亨(2016)「続・移行支援としての高校教育——大人への移行に向けた『学び』のプロセス」福村出版

Ⅱ 「育ち」を支える多様な「学び」

「遊び」を通じた 「育ち」と「学び」



よだひでとう
一般財団法人 児童健全育成推進財団 事務局長 依田秀任

1. ゲームの持ち込み「あり」「なし」論争

児童館にカードやポータブルゲームの持ち込み「あり」か「なし」か。児童館の全国大会¹⁾の分科会テーマのひとつである。この論争は、これまでも幾度とあった。集団遊びや伝承遊びなどを重視してきた児童館では、カードやポータブルゲームを持ち込み、それだけに没頭する子どもたちの姿にいささか抵抗を感じる職員は少なくない。

「あり」=「容認派」には、持ち込みも使用も自由としているところや自己責任としているところがある。また、場所や時間など制限を設けているところ、職員のかかわりをもって可とするところなど“条件付き容認派”もあった。児童館の遊具・備品として用意している“肯定派”もあった。“容認派”の主張としては、今や多くの子どもが保有しており、すでに子どもの日常の一部となっている。友達とコミュニケーションツールになって、家に引きこもって遊んでいるよりは格段に健全である。児童館が禁止することは簡単だが、別の場所を探して子どもたちに地域を漂流させることになるならば、安全・安心な居場所として開放していくほうが得策ではないか、というものである。

一方、「なし」=「否認派」は、持ち込み自体を禁止するところ、児童館職員が預かり保管するところがある。その主張としては、ゲーム・カードを持っていない子どもが仲間に入れないのはいかななもの



あなたはゲーム“容認派”、それとも“否認派”?

か。豊かな人間関係やリアルな体験が得られないばかりか、体力や視力の低下に加担することになりはしないか。紛失・破損・盗難、貸し借りを発端とするトラブルを生み、親のクレームにつながる。実際、自己責任で持ち込み可としていた児童館でもそういったトラブルが頻発し、やむなく禁止にした児童館もあるという。

繰り返しになるが、多くの子どもたちがカードやポータブルゲームに熱中する姿が眼前の現実である。子どもの遊び道具として定着している実態を直視することなく現代の子どもへの支援ができようか。デジタルな遊びに魅了される子どもの心理を理解するとともに、アナログな遊びの楽しさを知る機会を提供することこそ重要ではないか、と児童館職員の葛藤はなおも続く。

2. 遊びは指導するものか

児童福祉法では、「児童に健全な遊びを与えてその健康を増進し、又は情操を豊かにする」児童館を規定している。児童憲章では「すべての児童は、よい遊び場と文化財を用意され、悪い環境からまもられる」と謳い、児童の権利に関する条約では「休息及び余暇についての児童の権利並びに児童がその年齢に適した遊び及びレクリエーションの活動をおこない並びに文化的な生活及び芸術に自由に参加する権利」を認めている。子どもの健全育成の具体的方法として「遊び」を重視していることは、すなわち遊びによる発達の評価であると推察できる。

さて、この児童館の規定だが、「児童に“遊びを与えて”…(中略)」という法文の解釈によって遊びのとらえ方が異なる。たとえば、安全管理のための保護機能や教育的傾向が強くなることもある。児童館には、児童福祉施設の設備および運営の基準に規定する「児童の“遊びを指導する”者」が置かれている。かつては、「児童厚生員」の職名であった。児童館職員には、子どもたちの安全を確保するとともに、遊びのルールや遊具の使い方を教え、遊んでいる子ども同士の関係を調整するといった役割がある。0歳～18歳未満という対象の広さもあり、職員の資質や力量によるところは大きい。子どもの遊びへの介入が過ぎれば、子どもの遊びに向かう内発的動機を削ぐという見方もある。上意下達の指導が子どもの遊びを萎縮させたり、画一化させたり、つまらないものにするといった懸念もある。実際、子どもたちのためにと繰り出した遊びのプログラムの最中に、悪気なく「これ終わったら遊んでもいい？」といわれた経験がある指導者は少なくないだろう。子どもが遊んでいなかったことを悟られる強烈な一言である。

“子どもは遊びが仕事”とか“子どもは遊びの天才”というが、遊びを知らない子どもや一定の条件が整わなければ遊べない子ども、大人との遊びを求



子どもは遊びの天才だ！

める子どもがいることもまた現実である。遊びは人間の生得的な欲求であり、自発的であり目的であり純粹であるといったような定義もあろうが、それを体現する時間や環境がない子どもへの思慮を必要とする場合もある。何度繰り返しても飽きない遊びや仲間と協力しあう遊び、子どもたちの閃きで創造される名もなき遊びなど、子どもが主体的に作り出す遊びの文化はその環境が極めて大切である。子どもの環境としての職員のあり方、子どもの伴走者としての大人の関わりが問われる。

3. 遊びの環境問題

かつて子どもたちは、学校帰りに道草を食うことが当然であり必然であった。家に入るが早いかなランドセルを放り投げるが早いかな、踵を返し、近くの公園や空き地、川原や雑木林など、いつもの遊び場へ出かけた。地域にはお気に入りの場所がいくつも点在していた。親や先生の非公認の冒険になることもしばしばあったが、小さな秘密を共有するかけがえのない友達とともに、時を忘れて楽しい遊びに没頭した。子どもたちを見守る大人たちは、今より確実に寛容であった。

翻って、少子社会の子どもはとて忙しくなった。道草や群れ遊びの光景もめっきり見かけられなくなった。忙しく働く親たちは、子どもの放課後には宿題を済ませておいてくれることを期待する。ミヒヤエル・エンデが書いた『モモ』は、灰色の男たちに時間を奪われ、大人たちは忙しくなってイライラし、子どもまで遊ぶ間もなくせかせか暮らすことになっていくというファンタジーだが、まるで現代の子どもの姿を描いた予言書のようなものである。野球やサッカーで遊ぶにも、クラブに入会しなければ体験することもできず、集団遊びの機会に恵まれない子どもたちは、その楽しさや醍醐味を知らないまま、オンラインゲームなど商業主義の世界にますます埋没することとなる。

子どもの遊びのサンクチュアリであるはずの公園は、事故防止の観点から遊具が撤去され、中高年用の健康遊具に入れ替えられるところもある。「木登り禁止」「自転車禁止」「飲食禁止」「大声禁止」「談笑禁止」「たむろ禁止」「ダンス禁止」「花火禁止」等々、子どもがやりたそうなことはたいがい禁止になる傾向である。「ボール遊び禁止」の公園は全国で実に6割にのぼる。そして、高齢者のゲートボールは許可され賑わうという腑に落ちない状況もある。都内某公園では、水場に集まる子どもの声が騒音と認定され噴水が差し止められた。また某児童館では「子どもの声がうるさい」と苦情が寄せられ、子どもたちは窓を閉め切った室内でひっそり過ごすこととなった。子どもが遊ぶ「歓声」はいつしか迷惑な「騒音」となり、都内62自治体中の42都市で子どもの声に関する苦情があった。地方都市でも、ラジオ体操や火の用心の夜回りといった象徴的な地域活動にもクレームが寄せられているという。厚生労働省の人口減少社会に関する意識調査によれば、「子どもの声は騒音」と感じた人は35.1%にのぼり、地域で子どもの遊びが歓迎されない現状が浮き彫りとなっている。また、地域活動に消極的な人ほど子



見てまねることも遊びであり、学び

どもの声を騒音と感ずる傾向が強いことが指摘されている。そこで、2015年東京都では、騒音条例の規制対象から外した。2011年ドイツでは、子どもが利用する施設の声や音を環境騒音から除外する法改正を行っている。

4. 遊びの価値と有用性

「遊びはこどものごはんだ！」——遊びが子どもにとって、いかに大切であるか見事に言い表した平成元年の児童福祉週間標語である。子どもが生きていくために必要不可欠な活動と言い換えられるだろう。遊びは、勉強や仕事の合間にある余暇の脈略で使われることがある。「遊んでいないで勉強しなさい」と親から言われる子どもは少なくないだろう。しかし、子どもの遊びは「学び」の対極ではなく、むしろ主体的学習行為として認識すべきである。テレビの中のアイドルの振り付けや漫才師のギャグ、漫画やアニメの主人公の決めポーズなどを真似て遊ぶことも主体的な学習となる。そもそも学ぶことは「真似る」を語源とする説もあるが、子どもが何かを真似るとき、そこには憧れや尊敬の感情がある。テレビの人気者や好きなアーティスト、カッコいい先輩などをモデルとし、理想とする姿に近づける学習行為である。

また、子どもの遊びは、大人になってからやり直

することが難しい発達課題でもある。ハヴィガースト²は、①遊びによって必要な身体的技能を獲得すること、②友達と仲良くすること、③集団での社会的態度を形成することなどを児童期に達成すべき「発達課題」に挙げている。カイヨワ³は遊びの本質を「パイディア」と「ルドゥス」という言葉で表した。パイディアは規則から自由になろうとする力、ルドゥスは恣意的だが規約に従わせる力であり、遊びは自由でありながら見えない規則に縛られているという矛盾する行為であるとした。岡田陽⁴は、子どもの遊びについて「人生で直面するその時々課題に対して、自分を全人的に投入して取り組む生活姿勢をつくりあげるもの」と説いている。

言うなれば、遊びは子どもの生活の中心にある大きな喜びや楽しみであるとともに、同時にその人格形成に優位な影響をもたらす行為として理解することができるだろう。演繹的に列挙すれば、およそ以下のような効果が挙げられる。

- (1) 体力や健康を増進させる
- (2) ストレスを緩和して緊張をほぐす
- (3) 日々の疲れを癒し活力を取り戻す
- (4) 情緒を安定させ情操を豊かにする
- (5) 協調性や社会性を育てる
- (6) 自主性や主体性を育てる
- (7) 自分の得意不得意や能力を知る
- (8) 自己有用感や自尊感情を高める
- (9) 選択や自己決定により自立心を高める
- (10) 困難や苦勞を克服し問題解決力を高める
- (11) 失敗や挫折から回復する力を高める
- (12) 欲求不満耐性を高める
- (13) 友達や仲間を尊重する心を育てる
- (14) 創造力や発想を豊かにする

子どもが行う遊びがすべて大人になるための準備行為であると主張するつもりはないが、教科学習に役立つとは思えないことや非生産的な行為に見えることにも価値があり「生きる力」が宿ることを信じ



赤ちゃんの世話も遊びのうち

てやまない。

5. 子どもたちの遊びの復権を

東日本大震災では、福島の子どもの遊びが放射能の不安から著しく制限されたことがあった。外遊びの1時間ルールが設定され、その影響は子どもたちの体力・運動能力の低下や肥満傾向として現れた。福島市内の保育園では「偏平足」の子どもが3倍に増え、放課後児童クラブでは、子どもの遊び集団が形成されず学年間の上下関係が混とんとしたとの報告もあった。当時、福島県郡山市の小児科医・菊池信太郎⁵氏は「遊びと運動が単一化し、集団から個人へ、自分たちで考案した遊びから与えられた遊びになって、子どもたちはますます窮屈になった」とコメントしている。子ども同士群れ遊ぶことが子どもの心身の健康にいかにか寄与するか、われわれは想像力を働かせなければならない。

ワーワー歓声をあげて走り回っていた子どもが、一転ゴロっと寝ころんで静かに本を読む姿に驚かされることがある。子どもは、それまで獲得してきた知恵と体力と総動員して遊び、余すことなくエネルギーを放出したかと思えば、家族や友達のような気がおけない人と語らったり、まるでバッテリーが切れたようにポケーっと呆けて休息したりする。活動欲求を放電し、疲れたら心と身体を充電して、回復

したらまた好きな遊びへと戻っていく。意図的にONとOFFを使い分けているとは思えないが、日常の遊びの中で放電と充電を繰り返しているものと解釈できないだろうか。

子どもが飽くなき情熱でつくる泥団子、川原で探し当てる奇跡の石、秘密裏に集める落ち葉や木の実など、大人にとっては何ら価値も持たないものかもしれないが、どれほど子どもの知的好奇心を揺さぶるか。水たまりにためらいなくダイブすること、木によじ登り自分の限界を思い知ること、ときには絵本や童話の世界に入り込むことなど、遊びの原体験がどれほどその後の力となりうるか。友達と競っては、喜んだり、悲しんだり、ときにはケンカして泣いたり、小さな成功と失敗の繰り返しが将来の自立と共生に役立てられる。たまに出かけるテーマパークやショッピングモールも子どもにとっては楽しいひと時ではあるが、日常の中で名もなき豊かな遊び体験を積み重ねていくことが、子ども自身の未来にもつながる学びとなる。子どもたちが良好な友達関係と豊かな遊び環境に恵まれ、自由闊達で充実した日々を送り、1日を終える頃、「ああ今日も楽しかった」「明日もきっと楽しいはずだ」と幸福感に満たされながら眠りに就くことができるよう、豊かな遊びを復権し、その価値を広く周知し、社会的評価を高めていくことが、子どもの恒久の福祉であり大人の務めである。

脚注

- 1 「第14回全国児童館・児童クラブ大会TOKYO」平成27年1月24日(土)～25日(日)／全国児童厚生員研究協議会・一般財団法人児童健全育成推進財団・東京都児童館等連絡協議会主催
- 2 Robert James Havighurst, (1900-1991) 人間の発達課題を提唱したアメリカの教育学者
- 3 Roger Caillois, (1913-1978) フランスの社会学者
- 4 岡田陽, (1923-2009) 玉川大学名誉教授、児童演劇・表現教育研究者
- 5 菊池信太郎／医療法人仁寿会菊池医院 副院長、菊池記念こども保健医学研究所・副所長、郡山市震災後子どものケアプロジェクト・マネージャー

参考文献

- 1) ロジェカイヨワ (1990)『遊びと人間』講談社
- 2) 岡田陽 (1994)『子どもの表現活動』玉川大学出版部
- 3) 花輪充・依田秀任ほか (2010)『遊びからはじまる学び』大学図書出版
- 4) 鈴木一光ほか『これからの児童館のあり方についての調査研究報告書』(2009)財団法人こどもの未来財団
- 5) (2015)『児童館論』一般財団法人児童健全育成推進財団
- 6) (2015)『健全育成論』一般財団法人児童健全育成推進財団
- 7) (2015)『第14回児童館・児童クラブ大会TOKYO 報告書』一般財団法人児童健全育成推進財団

キーワード：児童館

児童館は、児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又は情操を豊かにすることを目的とした地域の子どもの居場所であり健全育成の拠点施設である。対象は0歳～18歳未満のすべての児童であり、児童の遊びを指導する者(児童厚生員)が配置されている。主に、①遊びを通じた発達の増進、②子どもの日常生活支援、③問題の発生予防・早期発見と対応、④子育て家庭への支援、⑤地域組織活動の育成などの機能がある。全国に4,598か所(2014.10現在)ある。



Ⅱ 「育ち」を支える多様な「学び」

子どもの「育ち」を支える 支援者の学び

—グループの中での職員の「育ちの要因」を掘りおこす



うえのあきひろ
上野陽弘

こどもの心のケアハウス嵐山学園 男子棟主任 (児童指導員)

1. はじめに

児童福祉領域において、困難な課題を抱えたケースの増加に対し、それに対応すべき職員の育成は必須の課題である。その一方で、職員の離職率の高さから多くの施設が職員に知識と経験が蓄積されないというジレンマを抱え、「育成」以前に「定着」への対策を優先しているのが実情である。職員個々の潜在している力を引き出し、支え合えるような職員集団のあり方はどのようなものか、多くの施設が模索していると考ええる。

職員は、日々の日課に忙殺されている。そして子どもの困難さと向き合う過程で心情の葛藤に苛まれ、ややもすると支援者としての我を見失いがちとなる。そうならないためには、職員同士の支え合いと点検のためにグループの力を活用することや、実践を省みる機会(ミーティング等)を設けることは不可欠であると筆者は考えている。

本稿は、筆者の勤務する「こどもの心のケアハウス嵐山学園」(以下、「嵐山学園」と略す)で進めている、「グループ」の力に着目した職員育成の記録である。中途報告ではあるが、参考となれば幸いである。

2. 問題意識と目的

嵐山学園は、全国45か所ある(平成28年6月現在)情緒障害児短期治療施設(以下、「情短」と略す)の

うち32番目に開設した、9年目の施設である。児童福祉法上、唯一「治療」が明記されている施設として、環境や情緒面での課題のある子どもたちの「育ち」(福祉)と「治り」(治療)を支えることを目的とし、この両者がバランスよく、相互補完的に作用することを目指している。

しかし、「治療」施設であるため、職員は子どもたちの問題となる言動を対象化し、問題解決志向に執着しがちである。その行き過ぎを改善するために、当学園では、関わる職員自身の実践省察の必要性から、理念として、子どもも大人も共に育ち・学ぶべく「共育」を掲げた実践を目指してきた。

この理念を具現化するために、男子棟主任として、子どもの意見を聴き、学ぶ『子ども-大人ミーティング』や、棟職員の内省を促す『職員ミーティング』などを繰り返し、グループの力を活用し、他者の多様な要素を吸収すべく、「現場そのものが学びの場」となることを目指してきた。

特に、対応が困難なトラブルに対しても、「ピンチこそチャンス」と捉え、一つ一つの困難を、その都度、棟の「職員-子ども-学園全体のグループ」の力を借りて乗り切中、仲間と共に学びを共有しようとも努めてきた。その過程を経て、各職員が互いに「職員としての育ち」を確認し合うようになってきた。

そこで、一連のプロセスの中に、グループの中で

の職員の「育ちの要因」があるのではないかと考え、グループの力で掘りおこしたいと考えた。そうすることで、職員の育ちや学びの具体的な実践がさらに深化・発展する好循環が生まれるとも考えた。

以下に、「育ちの要因」を掘りおこした方法を記す。

3. 方法：フォーカスグループインタビュー (男子棟8名の職員へのインタビュー)

●日時：隔週に行われる『棟会議』の約1時間を活用し計4回実施

第1回目：テーマ① グループの中で体感してきた「職員としての育ち」

第2回目：テーマ② グループの中での職員としての「育ちの要因」

第3回目：テーマ③ グループの中での職員としての「育ちの阻害要因」

第4回目：テーマ④ 上記①～③の子どもたちへの影響

※毎回、インタビュー終了後に、メンバー間での考察も繰り返した。

(このうち、第1回目、第2回目の内容の抜粋を、)本稿にて記す

●場所：当学園・男子棟スタッフルーム。

●インタビュアー：

筆者(30歳代後半・男性。男子棟主任)

●インタビュー対象者：

当学園・男子棟の棟職員8名・平均年齢27.1歳。生活指導員(男性4名、女性2名)、臨床心理士(男性1名、女性1名)。

※当学園の生活指導員の有資格としては、保育士、教員免許、社会福祉士、精神保健福祉士、社会福祉主事で構成されている。

インタビュー対象者は経験年数の多い職員から、A、B、C、D、E、F、G、Hと記す。経験年数3年目未満のメンバーが半数を占めるグループ構成である。つまり、ここで明らかにするのは、20歳代の若手職員の「育ちの要因」となる。児童福祉

施設職員の勤続年数は短く、平均20歳代の職員でも、現場を回していかなければならない実情と重なる。

4. インタビュー項目と結果： 体感できた職員としての「育ち」

以下、インタビュー結果を要約し記す。

- (1) 子どもへの関わりにおいて、対応が困難と感じたエピソードは？
 - ・生活場面において、こだわりが強く、他者の意見を受け入れない子への対応。
 - ・子どもの通信機器による盗聴(対子ども、対職員)。
 - ・子どもの盗み(対子ども、対施設所有物、対外出先の店)。
 - ・大人不信が根深く、他責的な子への対応。
 - ・暴力が多く、疎通性が困難な子への対応。
 - ・加害行為(性、心理的、暴力)の危険性が高い子への対応。
 - ・子どものアンビバレントな話の理解と対応。
 - ・子どもの「甘え」のコントロールとその対応(職員間連携を含む)。
 - ・職員が自分自身の幼少期を想起してしまう子への対応。
 - ・言葉とは裏腹な子への対応。
 - ・真夜中の不穏・暴れへの対応(職員が少なく、女性職員だとフォローが難しい)。
 - ・何をしても、“死”に向かって行くような子への対応。
 - ・支援の見通しが見えづらいケースへの対応。
 - ・一時保護して、再入所する際の関わりや体制の準備。
 - ・施設内で性加害をした子の再入所を受け入れるケースへの対応。
 - ・子どもからの他害行為(性、心理的、暴力)を受けた子どもや全児童へのケア。

(2) グループの中だからこそ、育てられたものとは？

①自己理解

- ・身の程を知る(自分自身の得意、強み・苦手、弱さ)。
- ・「一人じゃできない」との自覚(謙虚さ)。
- ・他者から自分自身がどのように見えているのか…への意識(自分自身で行う自己の客観視)。
- ・自分自身の問題や弱さに向き合う力。
- ・自己否定からの脱却(自尊心、自己効力感の向上)。

②業務に対する意識・姿勢

- ・トラブル時の逃げたい気持ちや甘えに対し、踏み出す勇気と仲間からの後押し(アクセル)。
- ・突っ走ることに對して、グループの力で留まり、客観的に物事を整理し、周りを見る必要性(ブレーキ)。
- ・福祉の仕事(対人支援)だからこそ、自分自身をどう活かせばいいのかを考える意識。
- ・他者の気持ちを大事にする意識。
- ・自分の感情をグループの中で点検する姿勢。
- ・現場に居続けることへの意識(仕事への責任感)。
- ・自分の立ち位置(ポジショニング)を確認する意識。
- ・自分の苦手なこと、嫌なことから、逃げずに取り組む姿勢。

③実践・方法

- ・自分の意見を大事にしながらの、他者への「多面(角)的理解」。
- ・他者の意見を否定しきらないような自己表現の工夫。
- ・人に物ごとを伝える力と表現力(コミュニケーション能力)。

(3) グループの中での「育ちの要因」とは？

…「育ちの要因」の発掘過程

以下、インタビュー結果を逐語記録で記す(※内

容を損なわない範囲で、文章表現を修正)。

A(生活指導員・男性)

僕は**思いやり**だと思いますね、キーワードとしては。子どもの中でも、職員の中でも、全体として見てもそうだと思いますけど、やはり自分以外の人のことをどれだけ考えながら動いているかということが、成長への大きな要因の一つになるんじゃないかなと思います。色んな所に**思いやり**は絡んでくることなので、とても大事な要因なんじゃないかな。

D(生活指導員・男性)

僕は一つ確信を持っているのですが、**自己開示**じゃないですか。自分の現状というものを、自分自身が思うだけじゃなくて、他者に発信して、それを聞いてくれる人がいないとその先に進むことってたぶんできないですよ。独りよがりのスタンドプレーではできない…。グループやチームの中で、相手がいるからこそ**自己開示**して、あなたはこういう人だよねというのをフィードバックしてもらおう。だから、自分はこうなんだ、じゃあこうしなきゃいけないという、そのことをお互いに繰り返して、自分自身を**省察**して前に進んでいく…。

C(心理士・男性)

ちゃんと職場に来るとというのが僕の1年目の目標で、どうにかそうなれたかな、と。休みがちな僕に対して、どの職員さんも、時間をかけてしっかり指摘したり支えたりしたら、Cはちゃんとなる、現場に居られるようになると、見捨てずに皆さん信じてくれていたから。それは皆さん、子どもにもやられていることですが、大人にもそれを実践され、それがあったから僕は今ここにいるんだと強く思います。…何て優し

い人たち、何て辛抱強い人たちなんだろう、と。それに気づけた自分がいて、だから少しでも伝えようと…今は、間違った選択しなくてよかった、と思っています。やはり皆さんの**信じ抜く力**は凄く強い。そのことが何よりも僕の支えになったのだと思います。

B (生活指導員・女性)

同期も、先輩も、後輩もいて、そして色々な職種の人が出て、それぞれが影響し合う**共育**のかなと私は思います。ここには学校もあるし、医療もある。心理士もいるし、生活指導員もいる。そういう中で、時には意見がバラバラになったり、ぶつかることもあるけれど、そういう話をお互いにできたり関わり合うことで、自分に見えていないことが見えるようになるってことが重要かなと思います。…だから**喚起**し合うことが大切なのかな、と思います。

E (生活指導員・女性)

子どもたちから学ぶことは多いですが、それは大人たちからでも同じだと思います。特に、グループで話していて、逆に学ばせてもらうことがたくさんある。それをきっかけに**自分と向き合う**ことができるので、職員さんと一緒に話をしたり、色々な言葉を返してもらったりする中で、少しずつ少しずつ自分が磨けているんじゃないかなって思います。

F (生活指導員・男性)

嵐山学園では、子どもに対しても、大人に対しても**個性を尊重**するところがありますよね。この、周りに合わせなきゃいけないといった空気感をあまり強く感じないことが、グループの中で育つ要因として大きいのかなって思います。こんな個性でもいいんだという…。他職

員の関わりや考え方もあんなふうだからダメだとか思わないし、色々**役割**があるんだなど、自然とみんな考えているんだなと感じます。

G (生活指導員・男性)

僕は本当に先輩に育てられていると思います。細かいことまで指摘してくれて、その一つ一つに納得するものがある。子どもに対する支援についてだったり、後輩への声かけについてだったり…そんなふう色々先輩に頼っているんで、2年目の僕も、3年目、4年目となった時に、後輩に同じようにできるようになればなと強く思います。また先輩だけではなく、同期の仲間からも、自分が困っている時や悩んでいる時に声かけなどしてもらっているんで、**人と人のつながり**が凄く大事な、と。そんなつながりの大切さを、子どもたちが少しでも感じたり、理解できるような支援ができれば、もっといい学園になるんじゃないかなと思います。そして、さらに職員同士、子どもたち同士、みんながいい関係になっていく、そんな**支え合いの裾**がりが大切なのではないかなと僕は感じます。

H (心理士・女性)

待つことも時には大事な、と。この前、Yくん(入所児童)に色々聞いている時に、私、『Hさんって話す“間”がないよね』と言われてしまいました…。まさに私の欠点であります、子どもたちが話したいという空間を作って待つ、ということも大事だと思います。先ほどCさんも言われたように、みんなが待っていてくれる、という全体の雰囲気もとても大切で、やはり**信じて待つ**ということが重要ですね。それは心構えや気持ちの準備にもつながり、かなり大事かなって思います。

(4) インタビュー終了後のメンバー間での考察
(その一部)

C (心理士・男性)

自分の担当の子どもが持っている課題と、自分自身が持っている課題とが重複しているところがあって、そこを治療的にチームで関わることで、子どもが改善し、自分も改善していく、そんな“治療共同体”というのがあると僕は思っています。担当選びというのは、そこまで考え抜いて行われているのかなと思うほどです。そんな、職員と子どもの**共育**は、学園全体の目標でもあると思いますが、それがなかなかよく実践できているのかなって気はしています。トラブル対応とかで職員たちがシェアし合い、じゃあここはこうしてとか、ここはよくなかったね、とか、そういうことをやっていくと、子どもと職員の両者が成長できる感じがしています。

F (生活指導員・男性)

先ほど言ったことですが、嵐山学園では個性が尊重されており、自分自身をさらけ出したりとか、感情表現しやすい面で、**アクセル**を踏みやすいのかなというのは改めて感じますね。一方で、子どもたちの成長にとってどうしようか考える中で、子どもたちに言っている手前、自分たちも頑張らなきゃなのというのは常にありますね。その自分たちもしっかりとやらなきゃいけないなということが、一種の歯止めになって、**ブレーキ**になるのかなと感じますね。

5. 考察①：グループの中における
「育ちの要因」とは

上記のような、メンバー間でのやり取りの中から、それぞれの考える「育ちの要因」としてのキーワー

ドを抽出した(前述、逐語記録の太文字)。そして、そのキーワードの関連を内容分析・整理し、関係図にしてみた(図1)。また、この作業を通して、以下の事柄が浮き彫りとなった。

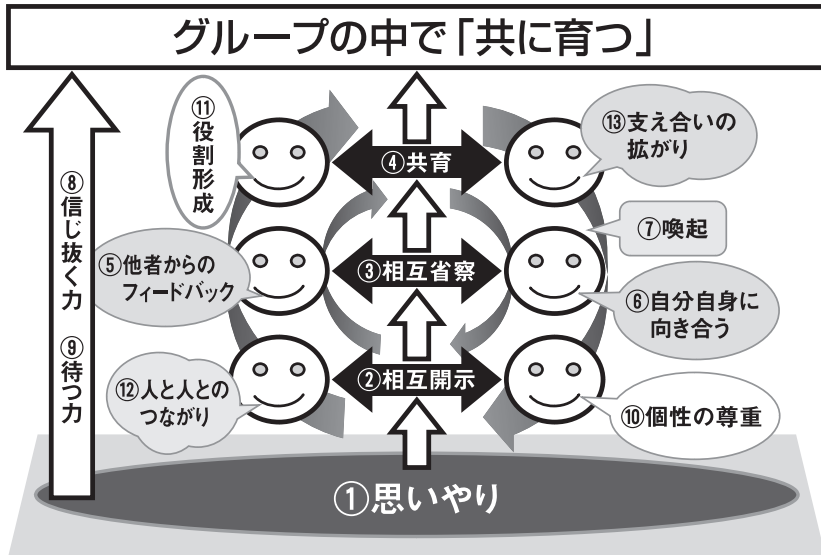
- (1) [①思いやり] → [②相互開示] → [③相互省察] → [④共育] との要因と、主軸となるプロセスが明らかになった。
- (2) (1)の中で、互いに [⑤他者からのフィードバック] で、強みを理解、指摘し合っているからこそ、問題や課題を含めた [⑥自分自身に向き合う] ことを支えている。そして、互いの育ちを [⑦喚起] している。
- (3) 特に、相手の強みに焦点を当て、人の成長の可能性を「⑧信じ抜く力」、「⑨待つ力」を終始、持ち続けることも要因として挙げられる。
- (4) グループの中で、相互の [⑩個性の尊重] も感じているからこそ、個々の特性に気づき、活かして、グループ内での [⑪役割形成] (≒責任を受け持つ) につながっている。
- (5) グループに支えられながら、[⑫人と人とのつながり] を体感することで、[⑬支え合いの拡がり] を促す態勢となる。

以上のことから、グループの力で掘り出した①～⑬の要因と、一連のプロセスを通じて、グループの中で個々人が「共に育つ」ことが明らかとなった。

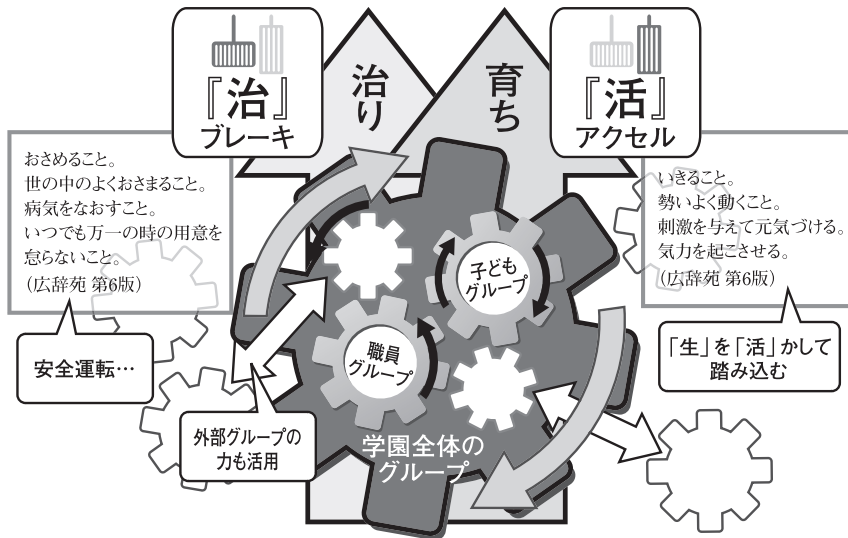
6. 考察②：職員の「育ち」に
グループを活用する意義

- (1) 一般的に、「育ち」には、多種多様な「栄養」を補給することが不可欠である。我々、福祉対人支援の専門職にとっての「栄養」とは何かを考えると、自らと異なる考えや強み、支持や指摘などから得られる学びを、他者とのやりとりの中で吸収し合うことと考える。その点で、グループの中だからこそ多様な栄養

〈図1〉グループの中での「育ちの要因」①～⑬



〈図2〉情短における『活』と『治』の機能



「育ち」に向けて機能している場合

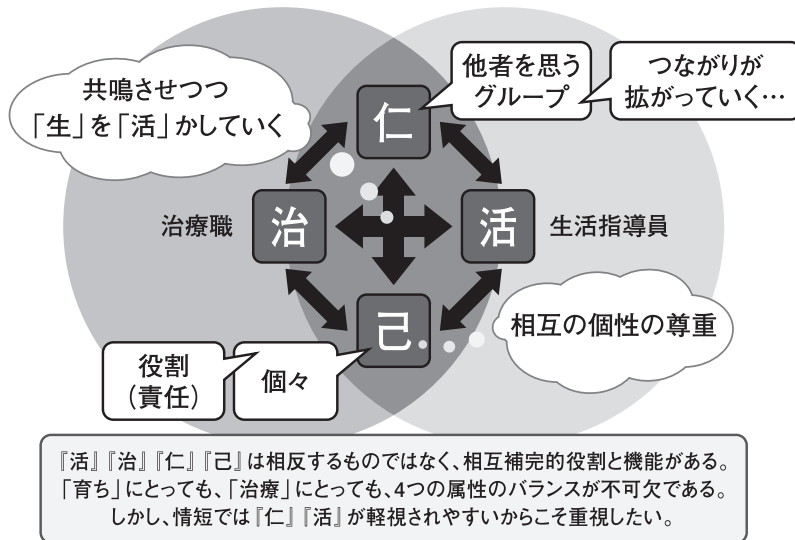
が補給できるのではないか。

特に、子どもの個々の「育ち」と「治り」を生活場面で支えるには、職員自身も自らの個々の課題に向き合い、成長していかなければならない。つまり、職員自身にも「育ち」や「治り」が投影されるのである。そのため、「育ち」や「治り」という「生きていく」上で

の重要なテーマには、多様な栄養補給が必要となり、グループの力が求められると考える。

(2) 子どもの「育ち」と「治り」に向けて、職員グループの中で、『活』（アクセル）と共に、『治』（ブレーキ）の機能が相互に生じている。両機能は相互補完的に働き、グループの力によって、個々の実践、支援が支えられている(図2)。

〈図3〉『活』『治』『仁』『己』の4つの属性は相互補完的



特に、情短では、『治』療職としての精神科医、心理士、生『活』を支える指導員とが、相互に支え合える構造となっている。

- (3) グループの中で、『活』-『治』の相互補完的作用と共に、他者とのつながりとしての『仁』を深めるほど、個々のあり方の尊重から『己』の大切さに気づかされる。また、ひいては『仁』『己』『活』『治』の属性がバランスよく作用することで、結果的にそれぞれの属性を高めることになると考える(図3)。
- (4) 子どもたちの「どうせ…(何をやっても無駄)」という無力感や、他者とのつながりを断とうとする言動に対して、支援を積み上げても崩されるようなことが繰り返され、職員自身も負のスパイラルに陥りやすい。そのため、グループの仲間と共に、困難を乗り越える上での失敗も成功も共有し合う過程で、つまりグループの力で相互に自己効力感を高め合えると考えられる。このグループの力で困難に向き合い、お互いの自己効力感を高めるという学びは、現場での実体験があるからこそ深まると言える。

この学びへのプロセスを、Bandura, A.(1995)の「自己効力感を高める要因」と、困難を乗り越える際に、我々がグループの中で体験してきたこととの関連から示したい(表1)。

- (5) 入所児童のほとんどに被虐待体験がある。その際に、福祉対人支援の専門職の立脚地から考える「虐待」とは、対人間での(特に、子どもと大人間での)「関係性の障害」が際立つと着目している。だからこそ、グループの中で個々の人が「つながる」体験・体感こそが支援の不可欠な要素になるとも考える。そのため、子どもたちがグループの中で、つながりつつ育っていけるように、職員(大人)グループが身近なモデルとなる必要がある。だからこそ、グループの状態やあり方を検証するためのグループ省察も不可欠である。

7. 今後の課題と展望—「共に立ち、共に発つ」 ～相互に高め合うグループを目指して

本稿では、グループを活用するメリットを示したが、そのデメリットにも目を向けなくてはならない。福祉対人支援の専門職は、他者に対し「あなたのた

〈表1〉自己効力感を高める要因とグループの中で体験してきたこと

①遂行行動の達成	実際に行動して、成功体験を得る。
	例：困難なことを「乗り切った」→「他のことも乗り切れるはず」
②代理的体験	他者の行動を観察する。
	例：困難なことを「仲間も乗り切った」→「自分もまた乗り切れるはず」 「他のことも乗り切れるはず」
③言語的説得	自己または他者からの説得的暗示を得る。
	例：困難な中で「ピンチこそチャンス」「やってみなければ分からない」「成長のチャンス」 …短いキーワード、フレーズを繰り返す、やりとりしていく。 …グループの中で、交し合う（ミーティング）。 →自分自身にも仲間にも、苦しい時に乗り越えるアイテムとして繰り返していく。
④生理的情動的喚起	生理的情動的な反応の変化を体験・体感する。
	例：困難な中で「胸がつまる」「キツイ」「辛さ」を体験しながらも、「乗り越えた」「やり切った」との体験を通じて、行動も、信念も強化する。 →気持ち的にキツイ時にも、自分自身の試行錯誤と創意工夫を、他者とのつながりで膨らませ、乗り切り、達成感を共鳴し合う。
※①～④は、いずれもグループの中での「体験・体感した事実」の共有により、より一層強化される。	

めに…」と「善意」を押し付けたり、「そのように決めたのはあなたですよ」と「承認」を迫ることで、結果的に専門職としての責任回避が散見される。また、グループの中では、「誰かに任せておけば…」との他律性も生じやすい。そのため、我々は自らの実践を自己完結せずに、他者からの検証を得ながら、自らの「育ち」を支える学びを繰り返さなければならないと考える。そのため、これからも、本稿の読者からのご指摘・ご指導などを取り入れ、さらにグループの中で、相互に学び合っていきたいと考えている。

結びに、我々職員（大人）は、子どもたちに「友達を大切にしよう」とよく話す。その我々自身が、それぞれの専門職としての道を『共』に『立』ち（米村 2007）、それぞれの立脚地から意見や行動を『共』に『発』ち合う…。そのような「友達（ともだち）≡共立（ともだち）≡共発（ともだち）」を相互に高め合うグループを目指しつつ、子どもたちと共に育っていきたい。

引用文献

- 新村出編著（2008）『広辞苑 第6版』岩波書店
- Bandura, A. (1995) Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge University Press.
本明寛／野口京子監訳（1997）『激動社会の中の自己効力』金子書房
- 米村正二他脚本、石田秀範他監督、石ノ森章太郎原作、水嶋ヒロ他出演者（2007年1月21日）『仮面ライダーカブト 第49話（最終回）～天の道～』テレビ朝日・東映他制作

参考文献

- 安梅勲江著（2010）『ヒューマンサービスにおけるグループインタビュー法Ⅲ 論文作成編—科学的根拠に基づく質的研究法の展開—』医歯薬出版
- 福山和女編著（2005）『ソーシャルワークのスーパーバージョン—人の理解の探究—』ミネルヴァ書房
- 野島一彦監修（2011）『グループ臨床家を育てる—ファシリテーションを学ぶシステム・活かすプロセス』創元社
- 太安万侶（712年）『古事記』三浦佑之（2002年）『口語訳 古事記 全訳版』文藝春秋

キーワード：心理的孤立とゆとりの欠如

心理的孤立は、他者とのコミュニケーションの不足や関係性の不調から生じるとは限らない。福祉対人支援の専門職として困難に立ち向かう際に、自らがケースに埋没してしまうことから心理的孤立を感じる。同時に、周囲の声や支えに気づくゆとりを失ったりもする。そのような状態になりうることを自覚しつつ、他者の考えを常に吸収しようとする姿勢を持ちたい。そして、このような特性を認めた上で、「仲間同士での支え合い」を追求し、心理的つながりとゆとりを自他共に感じられるように努めたい。

Ⅲ 国内外の動向

ホームスクールの国際比較

—日本に“近い”イギリスからの示唆



ながたよしゆき

聖心女子大学文学部教育学科 教授 永田佳之

ホームスクールとは一般に、主として親・保護者が学齢期の子どもの教育を担い、学校ではなく家庭で学ぶ教育の在り方を指す。本稿では、近年のイギリス等のホームスクール事情を通してオルタナティブ教育の一形態とも言えるホームスクールの可能性と課題について考えてみたい。

なぜイギリスかというと、次のような日本との類似点が挙げられる希少な国だからである。第1に、国民のメンタリティとして「学校信仰」が強いこと (Flint and Peim 2012)、第2に、米国のように宗教的な信仰がホームスクールの施策に強い影響力を及ぼしているのではなく、世俗的な影響も強いこと、第3に、オルタナティブ教育に対する社会全般の姿勢が「消極支援・放任型」であること¹⁾、である。以上は日本との類似点であるが、これらに加えて、日本よりも先行して政府によるレポートをめぐる議論が重ねられてきている点においてもイギリスの事例を吟味する意義を見出せる。

1. イギリスのホームスクール事情

実際の市民感覚は別として、法律上では、イギリスでは教育は義務であるが、就学は義務ではない。1996年教育法第7条において、「効果的でフルタイムの、次の諸点において適切な教育」を授けることが全ての親に義務づけられており、この義務は「学校に定期的に就学すること、もしくはその他の手段」

で履行すればよいとされている。上の「諸点」とは「年齢、能力、適性、特別な教育上のニーズ」である。

こうした教育法制のもと、少なく見積もっても推定、2万人のホームスクーラーが存在すると言われている。ただし、正確なデータは政府も把握できておらず、8万人ほど存在するという見方も政府の報告書でなされている。しばしば使われる表現としては、就学年齢の子どもの1%前後がホームスクーラーだという説明である²⁾。

イギリスの子ども・学校・家庭省によれば、不登校の主な理由は次の通りである (DCSF 2007:3)。
①地元に学校がないなど、通学距離の問題、②宗教的・文化的信条、③哲学的・イデオロギー、④教育システムへの不満、⑤子どもが学校に行けなかったり、登校を渋ったりすることに対する特定の原因への短期的な介入 (インターベンション)、⑥教育上の特別のニーズ、⑦子どもとより密に接したいという親の願望。

イギリスでは市民組織も政府も「エレクトティブ・ホーム・エデュケーション (以下、EHEと略記)」という言葉を使用する³⁾。「エレクトティブ」とは「選択」を意味し、当事者が学校教育ではないその他の方法 (otherwise) を積極的に選んだ結果のホームスクールであるという意味である。わざわざこうした呼称を用いる背景には、長期にわたり病欠をつづけ

て自宅での学習を余儀なくされている子どもの家庭学習との区別が必要であるという事情があるようだ。

ホームスクールが法律で認められているから、イギリスではホームスクーラーが多いというわけではない。同国のオルタナティブ教育研究の第一人者であるH. E.リーズ (Lees 2014) による街頭でのインタビューで明らかにされたとおり、一般の市民はむしろこうした法律の「例外規定」は知らず、自国には就学義務がないと伝えられると、驚きを持って受けとめる。

「適切な教育」という法文の解釈はこれまでも曖昧であり、裁判の争点にもなってきた。つまり積極的に学校以外の教育が認可され、推奨されているわけではないのである。したがってイギリスのホームスクールは政府の支援のもとというよりも、各地の市民による自生的な運動の性格が強い。マニフェストとしてホームスクールの支援を公に謳っているのは「緑の党」だけである。

イギリスではスコットランド、ウェールズ、北アイルランドなど、教育行政の施策は各々に異なっている。ホームスクールについても、2014年の時点でガイドラインを出していない北アイルランドを除いて、イングランドの2007年ガイドラインの内容とは微妙な差異が他の行政では見られる。2000年代半ばになっていずれもガイドラインを提示しているが、中でも最も早く策定したのはスコットランドであり(2004年に公示、2007年に改訂)、ホームスクール実践家庭(ホームスクーラー)は自ら作る教育プログラムの認可を地方当局から受けなかり、ホームスクールは実践できないことになっている(Scottish Government 2007)⁴。

基本的にスコットランドのガイドラインに則り、その他の行政もガイドラインを出している。しかし、ウェールズでは地域の行政官がホームスクール実践家庭と毎年連絡を取るように明記されているが、イ

ングランドはこのかぎりではないという差異も見出せる。ウェールズの場合はEHEを実践する上で期待される教育の特徴までガイドラインに明記されている。資料や教材を通じた刺激的な学び、図書館体験や身体を動かす活動、アートやICT(情報教育)に触れる機会、文具や図書、工作の材料、他の子どもや大人と接する機会の提供などである(Welsh Government 2008)。

2. イギリス以外のホームスクール事情

ここではホームスクールをめぐる様々な問題が起きている国々の状況をいくつか紹介しておきたい。イギリスのみならず、各国でホームスクールは当事者にとって厳しい情勢にあると言える。ただ、アメリカは全州でホームスクールが認められており、また全国的な支援組織も活発に活動している。ホームスクールは比較的社会的な認知を得ていることや宗教的な支持基盤が強固であることなど、他国とは状況が異なるように思われる。

ドイツの場合は、2007年に連邦最高裁がホームスクールを実践しつづける親に対して養育権の剥奪を命じるほどに、相当に強い規制が敷かれている。にもかかわらず、1,000家族ほどがホームスクールを実践していると見られる。ただし、その多くはフランスやイギリス等に移住している。また、ホームスクールをめぐる訴訟も起きており、米国を拠点に国際的にも活動するホームスクール擁護団体であるホームスクール弁護協会(HSLDA: Home School Legal Defense Association)を巻き込んだ係争が見られる⁵。

かつてホームスクールが認められていたスウェーデンでも昨今の情勢はホームスクーラーにとって厳しい。2009年にホームスクーラーであった7歳児が国家に「保護」された事件が起きた。親であるヨハンソン夫妻はスウェーデン政府によってホームスクール実践の廉で親権を剥奪されたが、スウェー

ン・ホームスクーリング協会やHSLDAに協力を求め、係争が続いている。ちなみにスウェーデン・ホームスクーリング協会代表はフィンランドに在住している⁶。特に欧州では、国々が隣接しているということや比較的言語の障壁が低いことなどから、国家からホームスクールに対して強硬な規制をもって働きかけると、ホームスクール希望者が国外に移住したりするなど、国が見限られる現象が見られる。

北アイルランドのホームスクールに関する法律はイングランドと同様である。先にイギリスの中では唯一、ホームスクールのガイドラインを持っていない地域として北アイルランドに言及したが、2014年時点で政策の策定は進行中である。政策の全般的な傾向としては、ホームスクールで問題が顕在化してから対処するというよりも、予防策に転じつつある。具体的には、子どもの安全・保護のために家庭の学習環境を調べる、学校を辞める前に家庭から教育計画を提出してもらい、家庭が「最低限の基準」を持っているか当局の担当官が訪問して調べる、特別のニーズを持つ子どもは教育心理学者に診てもらい、「適切な発達」にあるかどうかをチェックするなど、相当に介入色の強い施策となっている(Dickinson 2014)。

南アフリカでは、新政国家誕生以来、公教育の荒廃に伴い、中流階級が公教育システムから「逃亡」する現象が続いた。無認可のまま私立学校を創設したり、ホームスクールを実践したりするケースは増え続け、国勢調査によれば、2011年までに約57,000人のホームスクーラーが存在していたが、そのうち登録したのはわずか3,000人ほどであるという。政府は、「逃亡」を抑えるために、そして教育水準の低下を食い止めるために公教育の標準化を施策として打ち出したが、この政策はさらなる悪化を招く結果となった。数が数であるだけに、ホームスクールの「対策」は政府によって検討されているというが、そのプロセスには透明性が欠如している。ホームス

クール実践者は最長6カ月の拘置もしくは相応の罰金に処せられる形で起訴される可能性もある(Oostrum 2014)。

3. 日本におけるホームスクールの政策・施策の課題

次にイギリスをはじめとした諸外国のホームスクールをめぐる諸問題を念頭に、日本の政策・施策の課題について検討してみたい。以下に、4点に絞って日本での施策上の留意点を述べる。

第1に、「子どもの最善の利益」など、「子どもの権利」に基づく原理を地方行政施策の指針とすることである。原理ということは、ホームスクールの実践をめぐる施策が依って立つ「軸」であり、それは個々の実践に対する評価がブレないために不可欠な共通理解の大本となる。

第2に、教育の課題と児童の安全・健全・保護に関する福祉の課題とを一緒にたにせず施策を練ることである。イギリスでは、児童虐待などのネガティブな情報を楯に、ホームスクールという教育のあり方に内包される芽を根こそぎ奪ってしまう傾向が見られた。これを防ぐためには、まずは教育の問題と福祉のそれとを識別し、特に積極的にホームスクールを選択したEHEの家庭には疑義の目差しよりもむしろ支援の目差しを向けるような原則の共有が求められる。たしかに子どもの貧困が蔓延化しつつある日本の状況にとっては福祉上の問題はこの上なく重要な課題であるが、それと教育上の問題とを混同してはならない。

ただし、このように主張することは、児童虐待などの問題は監視・監督・取り締りの方針に任せておけばよいということではない。第3に主張されるべきは、現代日本において漸次に定着化してきた子どもの貧困問題も視野に入れてホームスクールの支援策を練ることである。そのためには、施策上のホームスクールの概念の拡大、すなわちEHEを超えてホームスクールを捉え直すことが必要となろう。こ

の際に重要なのは、EHEか教育権放棄の家庭かという二極論ではなく、ケアをEHE実践家庭に対しても貧困家庭に対しても施策の基本に据えることである。また、イギリスの例が示すように、虐待はホームスクールという実践を装って起きることもあり得るので、貧困問題の本質的な理解を促すための教育行政官の研修も喫緊の課題である。

最後に、前述の主張と重なるが、「信頼の原理」を地方行政の基本として徹底させることを強調しておきたい。イギリスと同様に日本の場合でも、地方においてホームスクールを実践する家庭が行政当局にどのような対応を迫られるかは先の原理・原則によって変わってくる。家庭「内」での教育実践として見なされる傾向にあるホームスクールは、とかく疑義の目差しで見られる傾向にある。海外の事例が示すように、ひとたび保護者の養育責任などという観点から家庭が監視されると、その目差しは特に当事者にとってこの上なく厳格なものとなる。この点について、リーズ (Lees 2014: 143) はある種の実践的な倫理枠組みが必要であるとし、民主的な社会の表現として、ホームスクールに関しては保護者は基本的に信頼されてしかるべきという原理の共有を主張する。リーズは、ネグレクトや児童虐待の家庭とホームスクール実践家庭との峻別をするべく、「エシカル・フレームワーク真のホームエデュケーション」という言葉を用いている。

4. 日本への示唆

長年にわたり学校中心であった教育が、不登校の子ども達の通うフリースクールなど、学校以外の学びの場が徐々に認知されるようになってきており、教育の多様化は世界的に見られる現象である。特にこの傾向はIT技術の進化とも相俟って顕在化してきたと言えよう。

一方で、こうした多様な教育主体の質保障も課題である。本稿で取り扱ったイギリスの事例は、統治

者による後顧の憂いの現れであるという見方もできよう。日本でも文部科学省が立ち上げた「フリースクール等検討会議」によって「不登校児童生徒による学校以外の場での学習等に対する支援について」をテーマに審議が進んでおり、報告書も刊行間近である。また、学校外での学びの場にも影響を与え得る「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律案」が国会での継続審議となっており、ホームスクールも対象にした施策の全国展開が現実味を帯びてきた。

さて、こうした昨今の動向を踏まえて、海外の経験、特にイギリスから私たちが何を学べるのかについて述べ、本論の結びとしたい。

イギリスにおけるホームスクールのガイドライン (2007年) では「ホームスクールを実践する親は次のことを求められない」として一連のリストが明記されている (DCSF 2007: 10)。

- ナショナル・カリキュラム⁷を教えること
- 幅広く、バランスのとれた教育を提供すること
- 時間割をもつこと
- 特定の標準に基づく敷地をもつこと
- 教育が行われる時間を決めること
- (保護者が) 特定の資格を有していること
- 事前に詳細の計画を立てること
- 学校の開校時間・日にち・学期に従うこと
- 正式な授業を行うこと
- 子どもが作った作品を評価すること
- 進捗状況を正式に評価する、または発達の目標を定めること
- 学校で見られるような仲間との交流を再開すること
- 学校のように特定の年齢に合った基準に合わせる

以上の「求めてはならないリスト」は思慮深さが

期待される留意点と言い換えることができる。ホームスクールが全国的な施策の対象となる場合は、各地域の行政官はこれらを念頭に置き、オルタナティブな可能性を当事者と共に考えていくというスタンスが日本に相応しいと言えよう。

鍵をにぎるのは、やはり各地の教育行政がどのような目差しや心構えでホームスクール実践者と関係をつくっていくのかであり、そのための研修ならびに、ホームスクール実践者や支援組織と教育委員会等の担当官とが対等の立場で困難を乗り越えていくための地域ごとの協議会などの設置は必須であると言えよう。

注

- 1 オルタナティブ教育に対する社会の目差しの類型については、永田(2005)の第4章を参照されたい。
- 2 イギリスのホームスクールに関する情報収集と拡散に努めている市民団体“Ed Yourself”によれば、2014年度で27,292人。23,243人であった前年度比で17%も増えている(Nicholson 2014)。いずれにせよ、少なくとも2万人という表現は近年に関してはさほど間違いではないようだ。
- 3 この論考では、子どもを学校に通わせずに家庭での学習を行うことを「ホームスクール」と表現するが、原文に基づいて「ホームエデュケーション」という呼称を用いることもある。双方ともに同義で用いるが、それを実践する親(保護者)や子ども(若者)を表す場合は「ホームスクーラー」を使う。
- 4 スコットランドのホームスクール事情については、当地の支援団体のSchoolhouseの次のホームページを参照。www.schoolhouse.org
- 5 Tristana Moore. “Give me your tired, your poor, your huddled masses: Yearning to Homeshcool. Why this family got political asylum” *TIME Magazine*. March 22, 2010. pp.45-47. なお、ドイツのホームスクールの問題については次の論考を参照されたい。Franz Reimer “School attendance as a civic duty v. home education as a human right” *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol.3, Issue 1, October, 2010. pp.5-15.
- 6 HSLDAのホームページ(<http://www.hsllda.org>)を見ると、全米のみならず、世界規模でホームスクールに関する情報収集と提供が行われていることが分かる。日本を含めた各国のホームスクールの相談機関や個人の連絡先も掲載されている。
- 7 1988年の教育改革法によりイギリスで国家基準として導入された教育の枠組み。各年齢層において学ぶべき内容や到達目標、評価手順が示されている。

※本稿は拙著「究極のマイノリティとしてのホームスクール—イギリスの経験から考える」(『21世紀・変容する世界の教育動向～オルタナティブ教育の課題と可能性～(仮)』世織書房より近刊)より一部抜粋し転載している。

引用文献

- DCSF(Department for Children, Schools and Families) (2007) *Elective Home Education: Guideline for Local Authorities*. London:DCSF.
- Dickinson, Sarah(2014) ‘Danger Sign: Authorities Act Outside the Law to Seize Control of Home Education in Northern Ireland?’ *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*. Vol. 3, Issue 2, pp.95-97.
- Flint, Kevin. J., and Peim, Nick (2012) *Rethinking the Education Improvement Agenda: A Critical Philosophical Approach*. London: Continuum.
- Lees, Helen E. (2014) *Education Without Schools: Discovering Alternatives*. Bristol: Policy Press.
- 永田佳之(2005)『オルタナティブ教育：国際比較に見る21世紀の学校づくり』新評論。
- Nicholson, Fiona (2014) ‘Home Education Numbers 2013-14’. <http://edyourself.org/articles/numbers.php> (2016年7月30日参照)
- Oostrum, Leendert van (2014) ‘South Africa’s Outlaw Educators’ *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*. Vol. 3, Issue 2, pp. 82-94.
- The Scottish Government (2007) *Home Education Guidance*. Edinburgh: The Scottish Government.
- The Welsh Government (2008) *Inclusion and Pupil Support- Section 6- Elective Home Education; Summary of guidance for schools*.

キーワード：オルタナティブ教育

オルタナティブとは「代替」の意味であり、当然視される傾向にある既存のメインストリーム(主流)に取って替わり得る、もう一つの潜在的な可能性として使用される。一例を挙げれば、漢方や鍼灸などの東洋医学を指すオルタナティブ・メディシンや風力発電などのオルタナティブ・エネルギーなどである。教育分野では、国によっては学校での学習が困難な生徒を対象にした補習的な特別プログラムを指すこともあるが、日本などでは伝統的な学校教育に替わり得る革新的な教育実践や理論等を意味することが多い。広義に捉えれば、不登校の子どもらが通うフリースクールやフリースペース、生徒の選択や意思決定を重んじるデモクラティック・スクール、独自のカリキュラムをもつシュタイナー学校やイエナ・プラン等の革新的な学校、家庭学習を主に行うホームスクールも含まれる。これらは学校外のオルタナティブであるが、学校内において独自の理論やアイデアに基づいた実践をオルタナティブ教育と呼ぶこともある。

Ⅲ 国内外の動向

児童福祉の現場で考える 「子どもの学びの経済学」



こどもの心のケアハウス嵐山学園 副園長 兼 診療部長 **早川 洋**
はやかわ ひろし

■ はじめに

私は日々児童福祉の現場で子どもたちと接している児童精神科医師であるが、今後の児童福祉領域について考える中で教育経済学を知る機会があった。しかし、教育経済学の本は子どもの学力を検討するものが多く、児童福祉に携わる者としてその多くに違和感を覚えることが多かった。「子どもの学びの喪失」によって失われるのは学力だけではなく、社会性や心の健康も失われるからである。

今回、執筆の機会を得たので、児童福祉の現場で実際に起きていることを教育経済学の理論を用いて解釈し、〈児童福祉の現場で考える「子どもの学びの経済学」〉について述べたい。

■ 児童福祉の現場で考える

「子どもの学びの経済学」

1. 「経済学的に学びを考える」とは何か

まず「経済学的に学びを考える」とはどういうことなのか、から始めたい。

「経済学的に学びを考える」という言葉自体に冷たさや違和感を感じる方もおられるのではないだろうか。実は、私も当初そのように感じていた。「経済学的に学びを考える」と言うと、「利益の上げられない学びは意味がない」とか「役に立たない学びは否定される」というような、ある種の冷たさを感じるからではないだろうか。

しかし、「経済学的に学びを考える」という言葉を、「合理的に学びを考える」あるいは「人々はどのような動機で学ぶのかを考える」と言い換えてみるとどうだろうか。合理的とは「物事が道理にかなっていること」を意味しており、「合理的=役に立つ」ではないし、まして「合理的=儲かる」でもない。

経済学者の中島隆信は「人々は短期的には利害を無視した信念で動いたとしても、長期的には人々は合理的な行動を取る」という考え方が経済学的思考であるとし、「人間は合理性には勝てない」と述べている¹⁾。また経済学者の大竹文雄は、「社会におけるさまざまな現象を、人々の動機を重視した意思決定メカニズムから考え直すことが、経済学的思考法である」と述べている²⁾。

では、「合理的に考える」、あるいは「人々はどのような動機で動くのかを考える」とはどういうことか。最近そのことを痛感したのが「ポケモンGo」である。「ポケモンGo」により、「珍しいポケモンが出現する公園には多くの人が集まったが、ポケモンが出現しにくくなると途端に人は集まらなくなった」という現象が起きたとのことであった。公園に人々が集まったのは「ポケモンを集めやすい」という動機があるからであり、人々の動きはとても合理的である。同様に、私の専門である児童精神科は長い間取り組む医療機関が少なかったが、医療保険上

の加算が手厚くなると多くの医療機関が取り組むようになった。児童福祉施設も、最低基準が見直されることで子どもへの待遇は変わっていく。いくら子どもへの思いがあっても、損失を放置したままその行動を続けることは困難だろう。人は合理的ではない指示には短期的には従っても、最終的には自分の動機で行動する。やはり、長い目で見ると人間は合理性には勝てない。

では、児童福祉の現場で実際に起きている子どもの学びを合理的に考えるとどうなるか。例えば、学ぶことの困難さを抱えた子どもや、学ぶことから逃避する親子は多く存在する。では、学べないことは大きな損失であるにもかかわらず、なぜ逃避するのか。そういったシビアな現実を合理的に捉え、人々の学ぶ動機を理解していこう、というのが「経済学的に学びを考える」試みなのだ。

今子どもたちに起きている「学びからの逃避」や「学びの困難さ」は、児童福祉にとって非常に深刻な問題である。そして、その問題を解決するためのヒントを経済的な考え方は与えてくれる。つまり、先ほどの児童精神科の加算の話や児童福祉施設の最低基準の例のように、学ぶことの合理性が整えば、黙っていても子どもたちは学ぶことを選択していくのである。

2. 「子どもの学びの困難さ」はなぜ生じるか

—「学力以前の力」の低下

まず最初に、児童福祉の現場で多く見られる「子どもの学びの困難さ」について考えてみたい。

筆者が勤務する嵐山学園は、心に傷を抱えていたり、発達の課題を抱えた子どもたちが集団で生活している。彼らの多くは「学びの困難さ」を抱えているが、嵐山学園の生活の中で学びの困難さを克服し成長していく。彼らが抱えてきた「学びの困難さ」が何なのかを考えてみると、大きく2つの要因があることがわかる。

①本人に発達の課題があり、課題への支援がなされていない

②学力の前提となるような力が身につけていない

①は発達障害などの発達の課題に対して適切な支援がなされていないことであり、②は虐待などの養育上の問題と関係があると思う。この①も②も、学力というよりも「学力以前の力」であり、彼らは「学力以前の力が身につけていなかったために、学べずに来た」のである。

では「学力以前の力」とはどのようなことか。「学力以前の力」は様々なものが想定されるが、児童福祉領域では「アタッチメント(愛着)の形成」がまず想定される。養育者とアタッチメントが形成されると、不安に耐える力が養われ、新しいことにチャレンジすることができるようになり、学力が身につく基盤ができる。つまり、アタッチメントの未形成は、学びの困難さの大きな要因になるわけである。ちなみに、アタッチメントをはじめとした「学力以前の力」が身につけていないのは、なにも嵐山学園の子どもだけではなく、一般の子どもたちにも言えることではないだろうか。

そして、子どもたちが「学力以前の力」を身につけていくことは、「外部経済効果」⁴⁾をもたらす。「外部経済効果」とは、その活動の効果が本人以外の外部にも及ぶことを言う。つまり、「学びの外部経済効果」とは「学ぶことの利益が本人だけでなく社会全体に及ぶこと」を意味し、「学力以前の力」を子どもたちが身につけていくことは大きな外部経済効果をもたらす。労働経済学者のヘックマンは、ペリー就学前プロジェクトという就学前教育のプロジェクトの調査結果に基づき、「幼少期への介入を行うことで、認知的スキルだけでなく社会的・情緒的スキルをも向上させることができる」⁵⁾と述べ、格差是正や犯罪率の低下、経済成長のために幼児期への介入が有効であると訴えている。同様に私も、「学力以前の力」を身につけると単に学力をつける

基盤が整うだけではなく、子どもの問題行動の予防やその先の非行の予防にもつながると考える。つまり、「学力以前の力」を身につけることは「子どもの社会化(子供や、その社会の新規参加者が、その社会の文化、特に価値と規範を身に付けること³⁾)」としても捉えられ、それは社会を継続していく上で不可欠なことと言えるだろう。

3. 「学びからの逃避」はなぜ起きるか

—「学力以前の力」の不足、学びの画一化

次に「学びからの逃避」について考えてみたい。

「学びからの逃避」について、小塩は「多くの子どもは自分のために進んで読み書きを教わることはなく、加えて子どもに勉強させる意義を見失っている親が増えているため、親子共々学びから逃避してしまい、そのために教育の外部経済効果が失われる」と述べている⁴⁾。小塩はそれに対して「教育に強制力が必要になっている」と述べているが、果たしてそうなのだろうか。

私も基礎的学力を身につけるためには反復的な取り組みが必要であり、その際にある種の強制力が必要となるのは理解できるが、いま以上に強制力を発揮すればよい、という考えには賛同しかねる。むしろ、先に述べた「学力以前の力」をしっかりと身につけることがおろそかになっていることに注目すべきではないだろうか。「少人数学級は費用対効果が乏しい」⁶⁾という指摘もあるが、確かに小学校以降のレベルで少人数にすることの効果は乏しいのかもしれない。嵐山学園の児童を見ていても思うことだが、学力以前の力が身につけてきた子どもはそれほど手をかけなくても自ら学ぶことができ、そのような児童に対しては少人数学級よりも本人の動機に合った学び(合理的な学び)が提供されることが有効だろう。一方で、一般の小中学校の現場では「発達の課題がある子どもたちに特別支援学級や通級指導教室といった少人数教育を提供すること」や「登校が困

難な児童が、学校外にある適応指導教室という少人数学級に通うこと」が行われている。これらは「学力以前の力に困難を抱える子どもたちに対する少人数教育の提供」であり、このような形での少人数教育には効果があると言ってよいだろう。しかし、「学力以前の力を十分に備え、合理的であれば多人数でも学べる児童も交えた形での少人数学級」が費用対効果に見合わないのは、無理もないことだろう。

つまり、「学びからの逃避がなぜ起こるのか」に対する私の1つ目の答えは、「学力以前の力が十分身につけていない状況で、無理に学力をつけようとするために生じている」ということである。そして、学校現場ですでに、学力以前の力が身につけていない子どもに対して、「学力以前の力」が身につくように少人数教育を行っている。海外では、初等教育でも留年があり、就学年齢も選択可能であったりするため、「学力以前の力が身につけていないのに、無理に学力をつけようとする」ということは生じにくいかもしれない。日本のように一律での就学と進級を行う場合は、現在のように学校教育の中に少人数での支援環境を準備していく必要があると思う。

「学びからの逃避がなぜ起こるのか」に対する私の2つ目の答えは、「学びが画一的なために学びへの動機が低下している」ことである。小塩は「学力がつかないことがわかってくると、親の塾などへの投資意欲が低下していくこと」を「教育需要の自己冷却効果」と呼び、勉強が苦手であれば別の道を歩ませるのは賢明な選択である⁴⁾、と述べている。このことを私なりに言い換えてみると、「人の能力は本来多様であるのに、学びから多様性が失われていることが、教育需要の自己冷却効果の原因になっている」ということだと思う。そもそも学びの対象は、学力に代表される認知能力だけではなく、意欲や長期的計画を実行する能力、他人との協働に必要な社会的・感情的制御といった非認知能力も学

びの重要な対象であると思う。先に挙げたヘックマンも、非認知能力は「賃金や就労、労働経験年数、大学進学、十代の妊娠、危険な活動への従事、健康管理、犯罪率などに大きく影響する」⁵⁾と述べている。しかし、日本では非認知能力の学びは認知能力に比べて低い評価となっており、学びが画一的になっている。この「学びの画一化」は、「認知能力(学力)という一部の能力を持つ子だけが評価され、学ぶ動機を持つこと」をもたらし、認知能力以外の能力は持つが認知能力に劣る親子の学びの動機を下げ、教育需要の自己冷却効果を導き、「学びから逃避」する親子を増やしてしまっていると思う。しかし大人になって社会生活をしていく上では、何も認知能力だけが重要なわけではなく、非認知能力も同様に重要であろう。この「子どもの学びと現実社会の不均衡」は、学びの動機を低下させ学びからの逃避を生んでいると思われるので、「子どもの学びの偏り、画一化」は早急に是正すべきと考えている。

まとめると、「学力以前の力」が身につき、また本人に合った多様な学びが評価されれば、自然と学ぶ動機が生じ人は学び始めるのではないだろうか。

4. 「学びの困難さにまつわる負担」は

個人が負担するものなのか

ここまで、学びの困難さや、学びの動機が下がることでの学びからの逃避について考えてきたが、この状況への対策にかかるコストは、個人が負担するものなのだろうか、社会が負担するものなのだろうか。このことは、小塩の「教育における投資と消費」⁴⁾という考え方に基づいて、図を交えながら説明する。

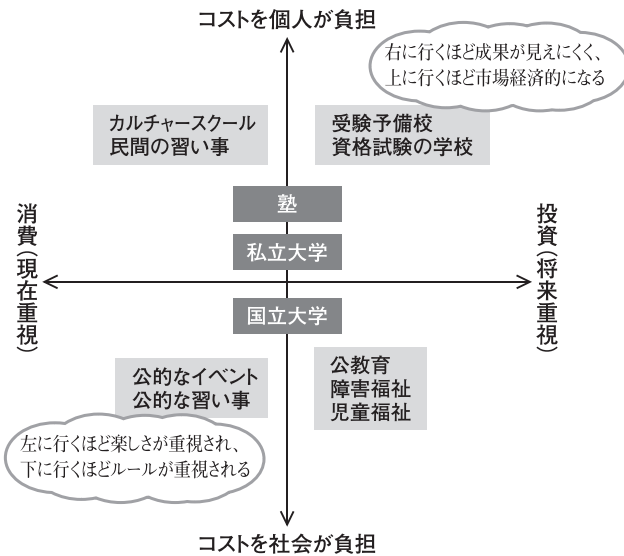
投資とは「財やサービスを購入するものの、その購入自体は目的ではなく、それによって将来何らかの収益をすることを目的とするもの」であり、消費は「家計が効用(満足度)を高めるために、何らかの財やサービスを購入すること」である。教育経済学でよく使われる「人的資本論」(教育機関で学ぶ

ことで知識や技術が身につく、その結果生産性が上がり給与も上がる、という考え方)において教育は投資と考えられるが、小塩は「教育には消費の面もあるのではないかと指摘する。例えば、カルチャーセンターや市民大学講座など趣味に関する学びは、将来への投資というより消費としての面が強い。小塩は「『知る』『学ぶ』ことそれ自体から喜びを感じさせるということも、教育の持っている重要な側面であろう」⁴⁾と話し、「『役に立つ/立たない』で教育を評価するのは、経済学としても芸がなさすぎる」と指摘する。ただ、「このタイプの教育は、外部経済効果をふんだんに発揮するというようなものではない。教育の効用は大部分が教育を受ける本人に帰着する」と指摘し、「政府がこのタイプの教育を積極的に保護・育成すべきだということにはならない。教育機関は、人々の多様な教育ニーズに沿うようにサービス内容を競い合えばよい」⁴⁾としている。

ここで、教育を「投資、消費」と分けてみると、「投資→将来のため。有益」「消費→現在のため。楽しい」となると思う。そして、そのコストを負担するのが「個人なのか、社会なのか」の軸を持ち込んで様々な学びを整理してみたのが、図1である。小中学校の義務教育は、将来に向けての投資の面が強く、コストは社会が負担しており、座標の右下に当たる。受験予備校や資格試験の学校は個人が自分の将来に投資していくものなので右上だろう。習い事は本人が楽しみとして学ぶと思うので左上、公共機関が提供する習い事は安価な反面、公平を期して抽選になることもあり左下とした。ここで迷うのが大学であり、国立は下側、私立は上側であるが、投資なのか消費なのかは人によると思われた。

この図を見ていると、「上側のコストを個人が負担するものは市場経済のアプローチになっていること」と、「右下の公教育は、将来の社会への投資になることが求められる」ということがわかる。先に述べた「学力以前の力」を身につけることも、これ

〈図1〉様々な学びの投資と消費、個人と社会の関係



までは家族の責任＝コストを個人負担とされていたように思う。しかし、家族が行う教育費支出は、将来学力の伸びが期待できる子どもに対して行われがちであり、所得が低い場合にも起こりにくい⁴⁾。しかしそれでは、教育による外部経済効果は減少していってしまう。学びが失われることでの損失は社会的な損失であり、「学力以前の力」を育てるのは「将来への社会的な投資」である公教育が担うものであろう。「学びへの投資」、特に「学力以前の力への投資」は社会政策であり、経済政策なのである。

5. 児童福祉領域から見た

「学びの困難さゆえに失われるもの」

次に、児童福祉領域で「学びの困難さゆえに失われるもの」についてのデータをご紹介します。

このデータは児童養護施設等を退所した児童にアンケートを実施したもので、同様の調査は東京都、神奈川県、埼玉県、静岡県、大阪府で実施されているが、この中で最も回答者数が多い(673名)東京都のアンケート⁷⁾を取り上げ、図2、3に示した。なお、一般群との比較は総務省統計局の労働力調査と、

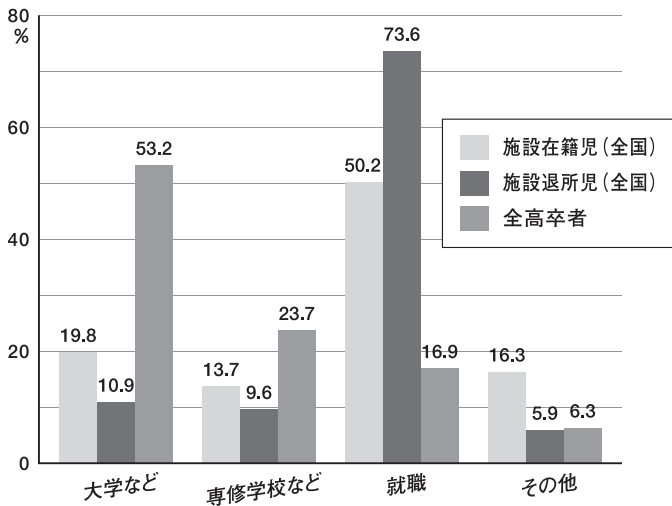
東京都福祉保健局の福祉・衛生統計年報を使用している。

まず図2は、高校卒業後の進路について、施設在籍児(卒業時に施設に在籍している)、施設退所児(施設に在籍していたが高卒時には退所していた児)、全高卒者と比較したものである。全高卒者に比べて施設出身者は就職がはるかに多く、特に中途での施設退所児は高等教育を受けることが困難であることがわかる。図3は就いている仕事为正社員かアルバイトかを比較しているが、15-24歳全体に比べて施設出身者は正社員の比率が低く、特に女性は正社員になることが困難なことがわかる。また生活保護の受給状況を見ると、東京都全体では1.8%であるのに対して、18歳以上の施設出身者が7.9%になっている。

これらに対して「頑張りが足りない」というような個人の問題に帰す方もおられるかもしれない。しかし児童福祉の現場にいるととてもそのようには思えない。児童福祉の中で育った子どもたちが高等教育を受けることができないのは、学費や生活費を負担できないという子どもの貧困問題に加えて、これまで論じてきたように「学力以前の力を積むことができないために、学力も積めてこなかった」からであろう。ここに示されたデータは児童福祉が最終した時点での数値になるが、18歳に至るまでのところで十分な学びが積めていないことが、最終的にこのような形になっているとも言える。

そして子どもの学びの困難さを示す上では、「困難さの裾野」についても説明しておかなければならないだろう。図4は本誌79号(特集「社会的養護と子どもの貧困」)で阿部彩が提示した「貧困のピラミッド」を参考に筆者が作成した「子どもの学びの困難ピラミッド」である。子どもの学びの困難さは、貧困問題に加えて、子ども自身の発達の困難さも加わる。そしてそれは広い裾野を持っている。前号で

〈図2〉高校卒業後の進路



る。加えて、本当は発達の困難さは抱えているが把握されていない子どもも多くいると考えている。彼らは「学力以前の力は身につけていないものの、無理をして適応してきてしまっている子どもたち」である。このような子どもたちの中には、社会に出てから不適応を生じ、新型うつ病や職場うつといった形で顕在化し、精神医療の対象となっているケースもあるだろう。こういった不幸な事態を防ぐためには、学力以前の力を社会政策として支援していく必要があると思う。

6. 「ボランティア経済」という考え方

—学びの構造改革のために

私は当初、「子どもの学びが失われることでの損失の試算」を行おうと考えていたが、途中で断念した。それは、いま述べたように子どもの学びの喪失の影響があまりに広範囲に及んでいるためでもあるが、もう一つ「学びにはボランティア経済的な面があるのではないか」と気がついたためでもある(ボランティア経済についてはP.70の「キーワード」参照)。

私は、学びにはボランティア経済の面があるため、学びは市場経済原理だけでは計れないと考えている。例えば、親が子どもに勉強を教える時、そこには「投資」や「消費」という面では捉えきれない

〈図3〉現在の仕事の状況／正社員かアルバイトか

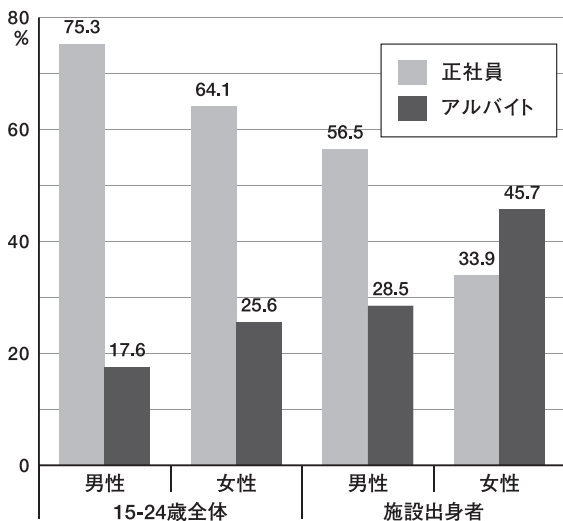


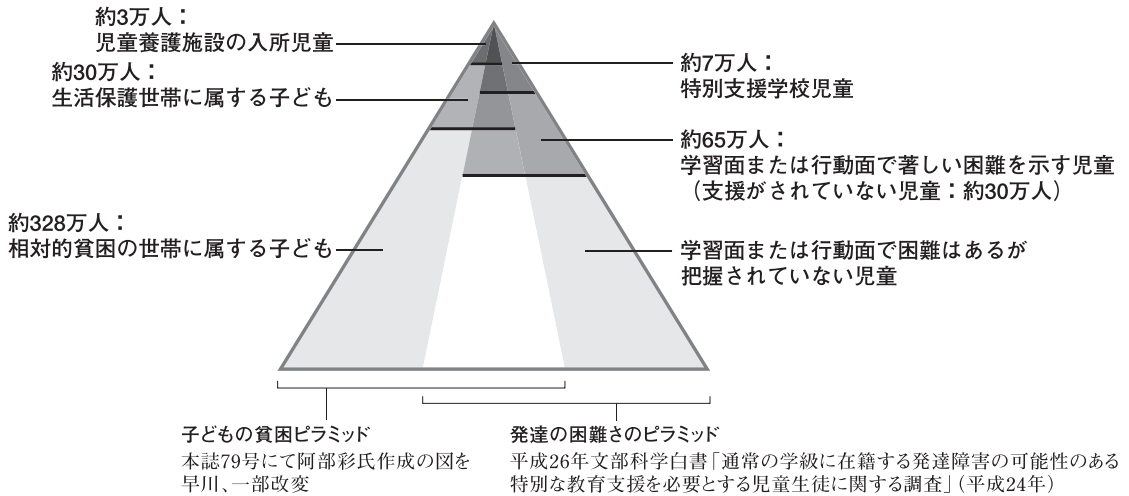
図3・4の出典
 ・東京都における児童養護施設等退所者へのアンケート調査報告書(平成23年8月、n=673名)
 ・総務省統計局の労働力調査
 ・東京都福祉保健局の福祉・衛生統計年報

「精神の満足を目的とした活動」があると思う。学校の教員が児童生徒に教える時、児童福祉施設職員が入所児童に教える時なども、単純に「給料をもらっているから」だけでは説明できない部分があるのではないだろうか。

子どもたちが社会の中で社会化して行く時も同様だろう。実際、「子どもたちの教育に、ボランティ

阿部は子どもの貧困について施設入所者の10倍の生活保護世帯の子ども、100倍の相対的貧困世帯の子どもを指摘したが、発達の困難さについても同様のことが言える。最も発達上の困難を抱えているのは特別支援学校の子どもだが、通常の小中学校にその10倍の困難さを抱えた子がおり、その内約半数は現在支援が受けられていないことがわかってい

〈図4〉子どもの学びの困難ピラミッド

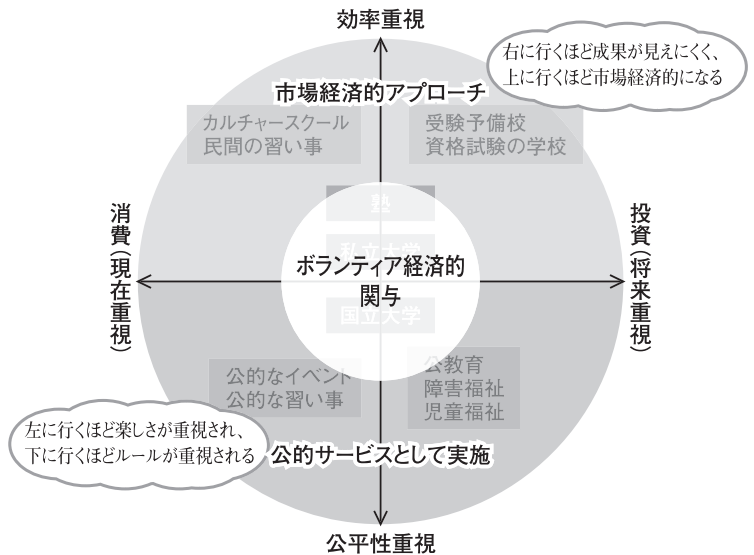


ア的に関与したい」と考えている人は少なくない。大学生が貧困家庭の子どもたちにボランティアで勉強を教える活動や、保護司の方がボランティアで非行少年を支援することなどはそれに当たるだろう。

このような活動は、「予算を増やす」という考え方では活性化しないだろう。私たちの「認知」を変えていくために必要なのは、「子どもの学びについての話し合いを重ね、人々の間でボランタリー経済的な学びが大切であるという社会的合意を形成していくこと」ではないだろうか。社会的合意を形成するにはお金をかければよいものではなく、時間をかけて話し合いを重ねていかなければならないだろう。

また、ボランタリー経済的な学びが活発になったとしても、「学力以前の力を社会的な投資として行う」ことが不要になるわけではない。ボランティアの学生は大きな力だが、重い責任を負わせるわけにはいかない。学力以前の力を子どもたちが身につけ

〈図5〉市場経済、公的サービス、ボランティア経済の関係



ていくことは、ボランタリー経済的な関与があったとしても、最後は公的に保証すべきものと思う。

以上、市場経済、公的サービス、ボランティア経済の関係を図5にまとめてみた。

7. よりよい投資とするための

EBL (Evidence Based Learning 根拠に基づく学び) の考え方

最後に、「学び」がよりよいものとなるための

EBLという考え方を提唱したい。これからの時代は行政の財政は次第に悪化していくことが予想される。そのような時代に「子どもの学び」に多くの予算を割り当ててもらうためには、ただ不満を述べるだけではなく、きちんと合理性を示し、具体的な解決策を示していくことも必要と思う。

EBLはEBM (Evidence Based Medicine 根拠に基づく医療) という医療における概念を学びに援用したものである。EBMは「良心的に、明確に、分別を持って、最新最良の医学知見を用いる」³⁾ 医療のあり方を指しており、この考え方は最良の学びを目指す上でも有効なのではないだろうか。

EBMは、医師が思い込みや権威的な考えによって最善ではない治療法を選択することを防ぐための手法であり、「①患者の問題を定式化する→②解決するための情報の検索→③情報を批判的に吟味する→④目の前の患者に情報を適応する」の4つのステップを踏むことになり、この中で最も重要なのは「④目の前の患者に情報を適応する」ことである³⁾。つまり、どれほど良い文献が見つかっていてもそれが目の前の患者に当てはまらなければ、その根拠は適応できないことになり、実際の医療ではしばしばそのようなことが起こる。

EBMは「マニュアル的」「画一的」という批判を受けることがあるが、これは④を軽視した医師に言うことであり、本来のEBMは「その患者ごとに最善を尽くす習慣」のようなものなのだ。学びにおいても、子どもたちが多様な存在であることをしっかりと理解し、画一的な学びを押し付けるのではなく、「その子にとって最善の学びが何なのか」を常に考える習慣を持つことは重要である。EBLは心がけであり、「その子にとって最善の学びが何なのかを常に追い求める」気持ちで目の前の子どもの学びと向き合うことは、合理的な学びにつながっていくと思う。

■まとめ

児童福祉の現場には、「学力以前の力」が身につけていない児童が多く、学びの動機が失われている児童も多い。このような場合、まず「学力以前の力」を身につけることに注力し、その上でその子の特性に合った多様な学びに導いていけるとよい。学びにはボランティア・経済的な面があるから、ボランティア的な支援も重要であるが、学びの喪失は社会的な損失であり、最終的には公的に保証する必要があると考えている。

謝辞 本原稿の執筆に当たって様々なご教示をいただきました医療経済研究機構所長の西村周三先生に、心より感謝いたします。

脚注・文献

- 1) 「経済学ではこう考える」中島隆信、慶應義塾大学出版会、2014
- 2) 「経済学的思考のセンス」大竹文雄、中公新書、2005
- 3) Wikipediaより
- 4) 「教育を経済学で考える」小塩隆士、日本評論社、2003
- 5) 「幼児教育の経済学」J.ヘックマン、東洋経済新報社、2015
- 6) 「「学力」の経済学」中室牧子、2015
- 7) 「東京都における児童養護施設等退所者へのアンケート調査報告書」平成23年8月発表
- 8) 「ボランティア・経済の誕生—自発する経済とコミュニティ」金子郁容・松岡正剛・下河辺淳著、実業之日本社、1998
- 9) 「ボランティア・経済学への招待」下河辺淳(監)、香西泰(編)、実業之日本社、2000
- 10) はてなキーワード (<http://d.hatena.ne.jp/>)

キーワード：ボランティア・経済

ボランティア・経済については文献8)9)に詳しいが、「はてなキーワード」¹⁰⁾による定義がわかりやすいので紹介したい。「ボランティア・経済とは、精神の満足を目的として人々が行う経済活動。利他的行動が中心の経済で、誰からもお金をもらわずに活動を行う。インターネットが普及し、「評価」を仲介として、モノ、サービス、お金が交換される評価経済社会が登場した。具体的には、家事、育児、老人介護、地域の清掃、無料のQ & A サイト、アマゾンの書評、はてなキーワードの編集、クラウドファンディングがそれにあたる。反意語はマネタリー・経済」。

Ⅲ 国内外の動向

児童養護施設における IT 格差

— IT を通じた学びを考える



はやし けいこ
特定非営利活動法人 ブリッジフォースマイル 理事長 林 恵子

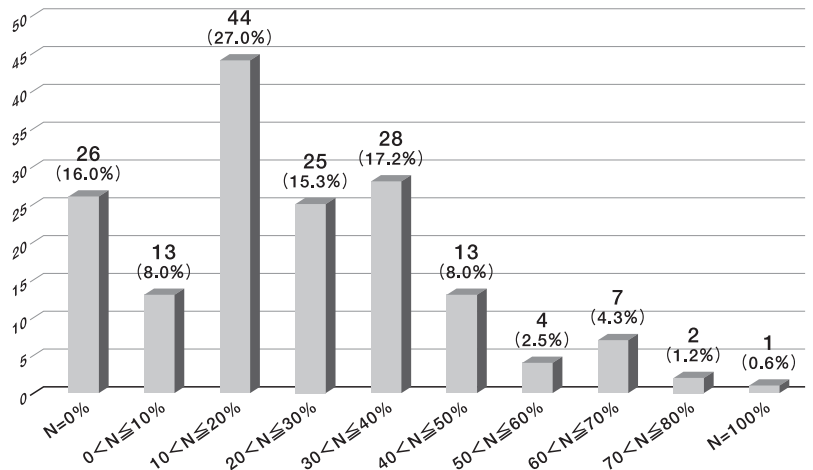
1. 施設間における格差

私がNPO法人ブリッジフォースマイル(以下B4S)の支援活動を始めて11年経ちますが、施設訪問や退所者たちの話を通して、一般家庭と比べて施設の生活環境が劣っているという印象はありません。かえって、季節行事や人との関わりなど一般家庭より恵まれていると感じることも多々あります。とはいえ、一般家庭と言っても経済状況、家族構成、子育て方針が様々

であるように、施設によっても様々です。その違いは、人員体制や、寄付やボランティアなどの支援環境など運営面の制約もありますが、施設長および職員の思想や意識が大きく影響していると感じます。多様性と言ってしまえば聞こえは良いですが、子どもたちの人生に影響を与える生活環境や支援内容に大きな格差があり、子どもたちの将来にまで悪影響を及ぼすことは、子どもたちの養育を担う公的機関として好ましくありません。

施設間格差の顕著な例として、進学率を見てみましょう(グラフ1)¹⁾。過去5年間で高校卒業した退所者が1人以上いる施設163の大学等への進学状況を

〈グラフ1〉高校卒業後の大学等への進学率別施設数



※()内は総施設数(163)に対する割合

[出典] ブリッジフォースマイル 2015「社会的自立に向けた支援に関する調査」

施設ごとに見てみると、この5年間で進学者が一人もいない施設が26(16%)ありました。活動中に接した、就職を選んだ退所者の中には「お前には進学は無理と言われた」、「大学に行った先輩がいなかったから自分が行けると思わなかった」と、大学等への進学を選択肢として提示されなかった人もいます。施設の方針や、職員の意向、知識、働きかけが大きく影響していると思われます。

次に、施設間の格差が大きいと言われるインターネット利用実態をみてみましょう。

インターネットは、メールやSNSなど連絡や交流の手段として、情報収集や地図検索、買い物やサ

ービス利用の手段として、動画、音楽、ゲームなどの娯楽としてなど、生活に欠かせないインフラになっています。インターネットが使えないと、交友関係や学業、生活においても制限されることは多くなります。その影響は物理的に不便である以上に、施設で生活することへの不満や孤立感など、ネガティブな感情へつながります。

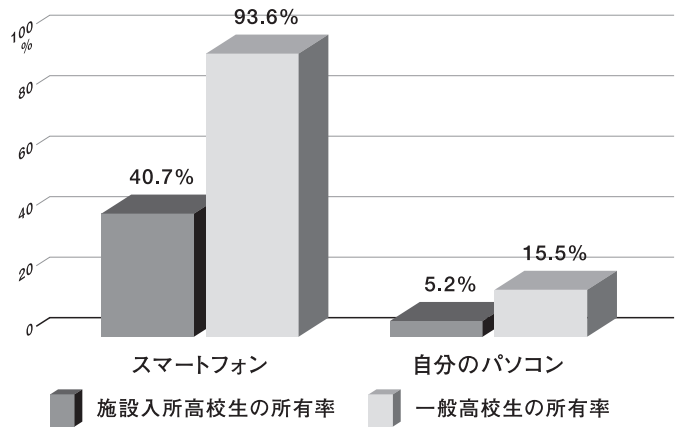
また、大学や会社ではパソコンの利用はごく当たり前になっており、パソコンスキルの低さは学校生活や会社生活において大きなハンディキャップになります。パソコンに触れる機会のない環境は、子どもたちの進路を制限することになります。

2. インターネット利用実態

昨今の高校生に対する調査で、インターネットやメールを使っている高校生は96.9%²、スマートフォン所有率は93.6%³です。一方、B4Sの調査では、施設高校生のスマートフォン所有率は40.7%です(グラフ2)。スマートフォンの利用を許可している施設は81.5%でしたが(グラフ3)、アルバイトを所有の条件にする等のルールがあるために所有できない高校生も多いようです。

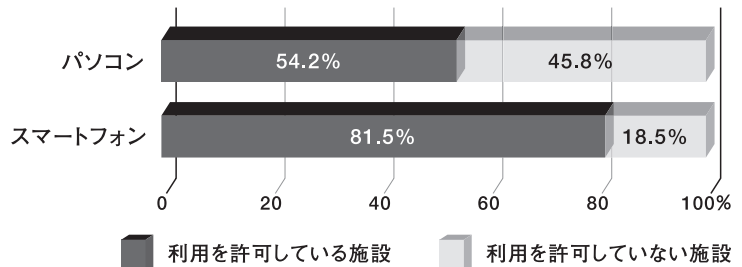
パソコンの利用環境についても見てみましょう。一般家庭の高校生85%が自分専用もしくは家族と共用のパソコンを持っているのに対し、パソコンの利用が許可されている施設は54.2%と半数程度です(グラフ3)。自分専用のパソコンを持っている高校生は、一般家庭で15.5%に対し、施設では5.2%に留まります(グラフ2)。施設では、パソコンを使え

〈グラフ2〉スマートフォン／自分のパソコンの施設入所高校生と一般高校生の所有率比較



【出典】・ブリッジフォースマイル 2015「社会的自立に向けた支援に関する調査」と「施設で生活する高校生の本音アンケート」
・内閣府 2015「平成27年度青少年のインターネット利用環境実態調査」
・ベネッセ教育総合研究所 2014「中学生のICT利用実態調査 2014 報告書」

〈グラフ3〉スマートフォン／パソコンの施設の利用許可



【出典】ブリッジフォースマイル 2015「社会的自立に向けた支援に関する調査」

る場所や時間が限られていたり、パソコンがあってもインターネットの通信環境が整っていなかったりするため、実際の利用状況はかなり低いことが予想されます。

子どものインターネット利用に関わるリスクについては社会全体で大きな議論があるところです。個人情報流出、SNSでの誹謗中傷やいじめ、犯罪や性的被害、ソーシャルゲームや動画サイト利用の中毒性など、マイナスの影響は枚挙にいとまがありません。B4Sの調査でも、「実際にSNSで知り合った異性との交際や、友人関係でのトラブルもSNSによることが多いと感じる」、「職員の知らない(見え

ない)ところで親とのやりとりがある」など、職員が目が行き届かない状況で起こるトラブルを懸念することが数多く上げられました。それらのリスクに対して、「SNSやネットの利用について職員の知識が追いついていない」、「ゲーム機やウォークマンなど機能が多く付属しているため、使用ルールが難しい」、「フィルタリングをかけてははずされる、のイタチごっこ」など対策が追いつかないために、とりあえず禁止するというのが実情なのではないでしょうか。しかしながら、日本のインターネット普及率82.8%、属性別で13歳から19歳は97.8%というデータ⁴からわかるように、もはやインターネットは避けて通れません。「どんなに規制をしても完全に防ぐことは難しいと思っているので、日ごろから子どもたちの変化を注意深くみていく必要があると思っています」という回答のように時代の変化に対応するしかありません。

また、インターネットを禁止することで当面のリスクを回避できるかもしれませんが、それは子どもたちの学びに繋がるか疑問です。リスクを学ばなかった子どもはトラブルに巻き込まれてしまう可能性が高く、さらに施設を巣立った後であれば迅速かつ十分なサポートができないために問題がより重篤になります。「トラブルに巻き込まれたとしても対応することができるよう、施設にいる間にネットとうまく付き合えるようになればいいと思う」「施設にいるうちに学ばないと、社会に出てから問題になることが多い気がします」と回答する職員のように、リスクこそ学びの機会と捉えなおすことが必要ではないでしょうか。

3. 職員のITリテラシー

5年ほど前のことですが、セミナーで出会ったある高校3年生を思い出します。販売員の就職が決まったというので、よかったねと言うと、「本当はプログラマーになりたかったんだよね。でも、お前に

は無理だって職員に言われて諦めた」とのこと。聞けば、高校で習ったプログラミングに興味があったようで、簡単なインベーダーゲームであれば、10分でプログラムを書けると嬉しそうに話をしてくれました。プログラミングは、将来必修科目になるかもしれないと言われるこれからの時代、プログラマーという仕事は有望な職業のうちの一つです。高卒採用しているソフト開発会社に心当たりもあったので、私から職員に話をしてみようかと言うと「内定もらったし、もう面倒くさいからいい」とのこと。とても残念に思いましたが、退所を間近に控えた高校生の感情をかき回すことになっても良くないと思い、結局そのままにしまいました。また、子どもたちは私たち支援者に対して過剰に表現したり、嘘を言ったりすることもありますし、私たちが知らない子どもの特性を見極めた上での職員の判断だったかもしれません。

この背景には、高校生の就職活動の仕方に課題があったと考えられます。高校にある求人票から就職先を決めるとき、自分のやりたいことや得意なことよりも寮付きなど福利厚生を重視する傾向があります。しかし、B4Sの調査で、高校卒業後、就職した退所者の状況を見てみると、退所後3か月で13%が転職、離職していました。福利厚生から仕事を決めてもすぐに離職してしまえば、かえって不安定な生活をするようになってしまいます。

一方で職員のITリテラシーの低さも少なからず影響していたのではないかと感じます。もし社会事情に詳しくない職員が、プログラマーという職業を現実的な職業と考えられなかったとしたら、たいへん残念です。パソコンを使わないで仕事をしている職員、メールアドレスを持たない職員はまだ多いと聞きます。実際、B4Sから施設へのお知らせは主にFAXを使っています。メールだと1週間も見てももらえないことがあるからです。職員自身がITを利用していない、便利さを実感していない状況では、

子どもたちのインターネット利用に対して否定的な側面ばかりを見てしまいます。

ここ10年ほどで施設でも情報管理システムが導入されるなど、業務効率化が進んでいると聞いています。B4Sでも、参加者数の増加に伴いFAXでの膨大なやりとりに限界が見えてきたため、FAXを併用しながらもIT活用に切り替えていく方針としています。例えば、2015年から協賛企業のご協力を得て、生活品仲介支援にネットショッピングの仕組みを導入しました。反発も予想されましたが、利用者を高校生ではなく職員とし、インターネットリスキに関する研修を実施することで理解を得るようにしました。そのおかげで、大きな問題もなく、運営の手間、時間を大幅に短縮することができました。中には、職員と高校生が並んでパソコンに向き合ったり、高校生にパソコン操作を任せたりした施設もあったようです。

子どもたちにIT環境を用意していく上では、職員がITを利用する機会を増やし、ITリテラシーを上げていくことが欠かせません。

4. 退所後支援におけるネット利用の可能性

先日、11年前活動を開始したばかりの頃にセミナーに参加した退所者からフェイスブックを通じて連絡がありました。施設を退所してから、警察や裁判所に関わったり、生活保護や厚生施設にお世話になったりと、数々の苦い経験をしています。何度も携帯電話を変えて音信不通になるのですが、気まぐれに連絡をしてくれることで細々繋がりを保っていました。今回、初めてプリペイドのスマホを持ち、B4Sを検索してくれたようです。ここ2年くらい連絡が途絶えていた中での連絡でした。

これからの退所後支援に、もっと積極的にITを活用できるのではないかと考えています。フェイスブックやLINEなどのSNSは、実際に会わなくても、住所や携帯メールアドレスが変わっても、容易に繋

がり続けることができるツールです。本人が発信している投稿から元気であるのか、どんな友達がいるのか等、近況を知ることできます。

退所後のトラブルは、孤立が大きく影響していると言われます。退所者は、限られた情報や人間関係だけで物事を判断したり、トラブルに対処したりしがちです。その結果、問題がより大きくなってしまいます。緩くても繋がりを持ち続けることでSOSをキャッチしやすくなります。もちろんSNSでもブロックをかけて関係を断つこともできるので、信頼関係は欠かせません。しかし、電話をかけてもなかなかつながらず、忙しい職員に遠慮しがちな退所者にとって、簡単にコミュニケーションが取れるツールも必要です。

また、退所後に支援情報を届けるのも、インターネットが便利です。入所中は潤沢に届いていたイベント招待や寄付品が全く届かなくなります。新しくできた奨学金や、有用な支援情報など、生活をもっと豊かにするために、退所後こそ必要な支援があります。退所後の実態調査にも、インターネットが使えるのではないかと考えています。インターネット調査は、簡単に回答、提出できるので、退所後の生活実態も把握しやすくなるのではないのでしょうか。

つながり続けることが難しい退所者たちに、インターネットを使えるようにすることは、大いに意義があります。

5. 学ぶ環境を整えること

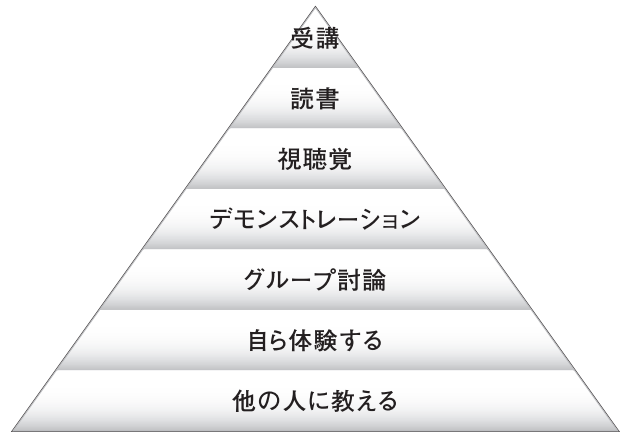
「魚を与えるのではなく、魚の釣り方を教えよ」という格言があります。生きていくために必要なことを学び、自分でできることが増えるほど、自立につながり生活は楽になります。18歳で自立を迫られる社会的養護下の子どもたちには、一層学ぶ必要性が高い状況と言えます。しかし、これを不幸とも言えません。年齢を重ねても家を出ず親を頼っている若者たちがいることを考えると、期限があること

はかえってメリットであるとは私は考えています。退所という期限があるから、10代の若者が自立の準備をし、働き方、生き方と向き合う機会とすることができるからです。そのメリットをうまく生かして、児童養護施設は子どもたちの学ぶ環境を設計することができます。自立支援セミナーを開催すること、退所した先輩の話を聞くこと、職業体験をすること、一人暮らし体験をすることなど、すでに様々な自立支援が施設でも模索されています。

学ぶ機会を設計する際に参考にしたいこととして、学びの効果を定着度に応じて並べた「ラーニングピラミッド」と呼ばれるものがあります(図1)。これは、エドガー・デールの「Cone of Experience」が元になり、一般化された学習定着モデルです。講義を受ける、読む、視聴する、実演してもらう、議論する、練習する、人に教える、という順に、学びの定着はピラミッドの下に行くほど高まると考えられています。自立支援においてもグループワーク、体験、人に教える機会を積極的に取り入れていただきたいです。

加えて、私は「失敗する」という経験が、学びの定着度合いを高めると考えています。失敗は辛いものですが、痛い経験ほど記憶に残り、同じ失敗をしないように気をつけるようになります。また、失敗してから立ち直る経験をすれば、立ち直り方を学ぶことができ、次に失敗をすることを恐れずにチャレンジができるようになります。反対に、失敗を許容できない環境は、子どもたちにとって、失敗を恐れず未知なるものにチャレンジする勇気を削いでしまうこと、意欲の源泉となる関心や夢見る可能性を狭めてしまうことなど弊害が大きいと考えます。ぜひ、施設にいる間、そして施設を退所した後も、失敗をする経験、失敗から立ち直る経験ができる環境を整えていただくことを願っています。もちろん、私た

〈図1〉ラーニングピラミッド



ち外部団体も全力でサポートさせていただき所存です。

脚注

- 1 ブリッジフォースマイル 2015「社会的自立に向けた支援に関する調査」と「施設で生活する高校生の本音アンケート」
- 2 ベネッセ教育総合研究所 2014「中高生のICT利用実態調査2014 報告書」
- 3 内閣府 2015「平成27年度青少年のインターネット利用環境実態調査」
- 4 総務省 2015「情報通信白書平成27年版」

キーワード：施設間格差

インケア、アフターケアを受ける子どもたちへの生活環境および支援内容が、施設によって異なり、格差となっている。特にアフターケアにおいては、措置延長や退所後支援事業など公的制度に加え民間による支援も充実する中で、今後ますます施設の利用状況に差が生じ、退所者たちへの支援において格差となってくることが予想される。

編集後記 「聴き合う関係」で「学びの困難さ」を克服

社会的養護においては被虐待児や発達障害児が増えており、今回の「学び」の特集は、彼らの「学びの困難さ」を目の当たりにしたことがきっかけである。このような子どもたちの学びは、どのように考えればよいのか。

この疑問に、佐藤学先生は巻頭の論文「『学び』と『ケア』と『育ち』における協同の意義」によって答えてくれた。先生は「子どもにとって学びは『闘い』」であり、「文化的、社会的に不遇な子ども、さまざまな障害によってハンディを背負った子どもにとっては尚更である」と述べ、「一方的に『優しい関係』で子どもを包み込んでしまうと、子どもを無力化し無能化することにもなりかねない」とも述べている。この言葉に私は衝撃を受けると同時に、子どもとの関わりを見直すきっかけとなった。

ケアの名のもとに子どもを無力化していないか。子どもが自分でできることを大人がやり過ぎていないか。子ども自身の学びを奪ってはいないか…。

大人にしてもらうことを期待するだけでは子どもは成長できないし、頼ってばかりでは子どもは弱々しい存在になってしまう。あるシンポジウムで社会的養護出身者の方が「かわいそうと思われるのがいやだった」と語っていたが、これは「弱々しい存在と扱われることへの拒否」と言えるだろう。「かわいそう」と思われ、しかもそう思われることに反発

すると怒りを受けるかもしれない子どもたちには、やはり学ぶことは「闘い」なのである。

となると「社会的養護の子どもたちにとって学びはやはり困難」と感じてしまうが、先生は「聴き合う関係が成立すると、子どもたちに自然にケアの関係が生まれてくる」と述べている。「聴き合う関係」とは、自己主張ばかりするのではなく、かと言って一方的に聴くのではなく、お互いに相手の言葉を聴き合う関係である。聴き合う関係になるには、「一方的な優しい関係」ではダメで、子どもも大人もお互いに聴き合うことが必要になる。そして社会的養護の場は、聴き合う関係を実現することで、先生の提唱する「学びの共同体」になる可能性を秘めている。「学びの共同体」が成立すれば、そこを基盤に子どもたちは「学びの旅」へと旅立っていくだろう。先生も言うように、「子どもは学び続ける限り、決して崩れることはない」と私も思う。学び続ける限り、希望を失わないからである。

私は今、社会的養護における学びの困難さは、「施設が聴き合う関係に基づく学びの共同体になること」で克服できるのではないかと考えている。



担当編集委員 早川 洋

次号のお知らせ 第81号特集「少年非行の現在(いま)―変わる家族・社会の中で」(予定) 2017年4月1日発行

〔編集委員長〕

大 竹 智 立正大学社会福祉学部 教授

〔編集委員〕

岩 田 美 香 法政大学現代福祉学部 教授

内 海 新 祐 児童養護施設 川和児童ホーム 臨床心理士

澁 谷 昌 史 関東学院大学社会学部 准教授

曹 徳 善 社会福祉法人 愛神愛隣舎 児童養護施設 施設長

早 川 洋 社会福祉法人 慈徳院 こどもの心のケアハウス 嵐山学園 副園長兼診療部長

加 藤 朗 (公財) 資生堂社会福祉事業財団 事務局長

(敬称略・五十音順) 編集事務局：豊福晶子

MOTHER
AND CHILD
WELLBEING
AROUND THE WORLD

VOL.80 2016-10 世界の児童と母性

年2回発行

2016年10月1日発行

編集・発行者

公益財団
法人 資生堂社会福祉事業財団
〒104-0061 東京都中央区銀座7丁目5番5号
電話 03-3574-7408

ファクシミリ 03-3289-0314
URL <http://www.zaidan.shiseido.co.jp>

印刷所 成旺印刷株式会社
〒105-0014 東京都港区芝2丁目1番28号

再生紙使用

MOTHER
AND CHILD
WELLBEING
AROUND THE WORLD

公益財団法人 資生堂社会福祉事業財団
