

The Japanese Journal of Child Care and Support

子ども支援研究

創刊号
2019年9月

実践報告

小林 未央	東京にも空がある ーくにたちサテライトからー	3
塚本 文子	特別支援教室巡回相談心理士として	5
和田 奈々子	放課後児童クラブの可能性	7
市川フロスト和美	子どもの居場所づくり ー「信州子どもカフェ」プラットフォーム活動ー	10
河村 圭	幼稚園教育が目指すもの	12

論考

深谷 昌志	いじめ問題への理解を深める	16
深谷 和子	レジリエンス考	22
土田 雄一	多国籍化する学校 ー外国にルーツをもつ子どもたちの支援を考えるー	28

Book Review

堀 有伸	倉本英彦著「思春期のこころの問題と予後」	35
齋藤 恵子	中山哲志・稲谷ふみ枝・深谷昌志編「福祉心理学の世界」	36

日本子ども支援学会

The Japan Society for Child Care and Support

「子ども支援研究」発刊によせて

日本子ども支援学会は、研究者や教員、実践家、市民などが子ども支援の観点で集うという目標を掲げて、2018年3月に発足しました。それから1年間、①年4回の子ども支援の研究会「ワークショップ」の開催や、②会員相互の情報を提供する「風の便り」（「臨増」を含めると年8本）の刊行などを通して、学会として順調に発展してきました。

今回の学会紀要発刊にあたって、日本子ども支援学会らしさを考慮して伝統的な学会の紀要からの脱皮を心がけました。特に、「風の便り」の中で優れた実践報告が掲載されているので、それを紀要に掲載することにしました。また、ワークショップで話し合ったテーマを補筆、加筆して収録しました。各執筆者や編集委員会のご努力に心から感謝しています。今回は創刊号なので、会員からのご意見をお聞きしながら、次年度により充実した紀要を刊行したいと考えています。

2019年9月15日

深谷 昌志
(日本子ども支援学会会長
東京成徳大学 名誉教授)

目次

- 「子ども支援研究」発刊によせて…………… 1
日本子ども支援学会 会長 深谷 昌志

実践報告

- 東京にも空がある ーくにたちサテライトからー…………… 3
NPO 法人くにたち農園の会 理事 小林 未央
- 特別支援教室巡回相談心理士として…………… 5
東京都特別支援巡回相談心理士 塚本 文子
- 放課後児童クラブの可能性…………… 7
東京学芸大学 未来研究所 保育士 子ども支援士 和田 奈々子
- 子どもの居場所づくり ー「信州子どもカフェ」プラットフォーム活動ー…………… 10
特別非営利活動法人 キッズドリーム 代表理事 市川 フロスト 和美
- 幼稚園教育が目指すもの…………… 12
育英幼稚園 副園長 河村 圭

論考

- いじめ問題への理解を深める…………… 16
東京成徳大学 名誉教授 深谷 昌志
- レジリエンス考…………… 22
東京学芸大学 名誉教授 深谷 和子
- 多国籍化する学校 ー外国にルーツをもつ子どもたちの支援を考えるー…………… 28
千葉大学附属教員養成センター 教授 土田 雄一
- 〔日本子ども支援学会ワークショップ等一覧〕…………… 34

Book Review

- 倉本英彦著「思春期のこころの問題と予後」…………… 35
ほりメンタルクリニック 院長 堀 有伸
- 中山哲志 細谷ふみ枝 深谷昌志編「福祉心理学の世界」…………… 36
貞静女子短期大学 教授 齋藤 恵子
- 編集後記 紀要編集委員会 委員長 森永 徳一…………… 38

実践報告

東京にも空がある
—くにたちサテライトから—

小林 未央

(NPO 法人くにたち農園の会 理事)



高村光太郎の『智恵子抄』では、知恵子が「東京には空がない」と言いますが、私は“ここ”で、広い空の下、無邪気に走り回る子どもたちを見ながらいつも、「東京にも空がある」と思っています。

“ここ”「くにたちはたけんぼ」は、国立市谷保の“ハケ(ママ)”と呼ばれる雑木林に覆われた立川崖線の下、東京でも稀少な田んぼや畑の残る里山風景の中にある農園です。初めて訪れる方は必ずこうおっしゃいます。「東京にもまだこんなところがあるんですね。」と。

私たち「NPO 法人くにたち農園の会」は、現在2つの拠点で、地域の子育て支援活動を行っています。1つは、前述の農園「くにたちはたけんぼ」。もう1つは、農園から歩いて5分にある古民家「田畑とつながる古民家 つちのこや」です。

実は、私たちの活動は、当初“子育て支援”を意識して始めたものではありませんでした。“子

育て支援”が活動のテーマであると私たちが明確に意識したのは、この「つちのこや」での活動が始まってからです。

活動のきっかけは2011年、国立市「農業・農地を活かしたまちづくり」事業協議会にて、“農地が持つ文化的、教育的価値や公共性を、広く市民に理解してもらうために実践の場”を作る必要性を感じたことでした。

この時から、新しい農園モデル確立への模索を始め、2012年に任意団体「くにたち市民協働型農園の会」を設立。翌年、国立市と地主さんと三者で協定を結び、閉園した梨園跡地を借り、その“実践の場”として、「くにたちはたけんぼ」を開園しました。

2013年からは、農水省の「農のあるくらしづくり交付金」を得て、「畑を居場所に」をテーマに、親子向けの「田んぼ体験」や、未就園児の親子と

妊婦さん向けの「森のようちえん」、小学生向けの「放課後の子どもたちの居場所（学童クラブ）」、リトルホースとのふれあい「くにたち馬飼舎」等、様々なイベントを実施してきました。

こうしたあゆみの中で、私たち自身が見えてきたことがいくつかありました。それは、種まきから収穫、そして食卓に続く「農」的環境は、自然の循環の中で私たちが「生きる」原点であること。子どもたちが、農的体験を通じて、自然の恩恵を感じることで、育てること、失敗すること、自分で考えること、工夫すること、仲間と力を合わせるなどなどの体験が、かけがいのない学びにつながっていることです。

これは、私たちの主要メンバーが子育て当事者で、自分や仲間の子育てに必要な場を求めて、共に楽しく助け合ってきた中で気づきが、結果、地域での“子育て支援”の場づくりにつながったとも言えます。

例えば、私たちは子育て中に様々な場面で、大人の都合で子どもたちに制約を押し付けています。「遊んじゃダメ」「走っちゃダメ」「触っちゃダメ」「騒いじゃダメ」「汚しちゃダメ」「危ないからダメ」「迷惑かけちゃダメ」と。そして、子どもたちだけでなく、「ダメ」を連発してしまう私たち大人も、疲弊しきっています。

ですが、子育ての環境が田畑に変わるだけで、ありとあらゆる「ダメ」が「OK」に変わります。裸足になる、遊ぶ、走る、触る、穫る、獲る、壊す、汚す、作る、火を起こす……。用水にドボン、田んぼで泥だらけ、汚れた洗濯物は勲章です。私

たちも子どもたちに「こんなになるまでよく遊んだね」と、たくさん誉めてあげることができます。こんなに大人も子どもも心が解放される経験は、他では味わえないことでしょう。

もちろん、このような体験は、危険や安全を熟知したスタッフの指導と見守りがあることが前提ですが、私たちは「サービス（職務としての役割提供）」の立場ではなく、「サポート（支援者）」として、保護者や子どもに寄り添う形を理想としています。

なぜなら、一方的にサービスを提供する、受けるのではなく、双方向で当事者として一緒に考え、それぞれができることを持ち寄り、地域ぐるみで子どもたちを見守り育てる環境こそが、よりよい子どもたちの未来を育むのではないかと考えているからです。

古民家「つちのこや」での活動は、始まってからまだ1年ですが、ここはもともと空き家だった築60年のお屋敷を、建築家、大工、デザイナーなど様々な職能を持った方々とシェアしお借りしているコミュニティスペース“やぼろじ”の中にあります。私たちは、このような地域の資源を活かし、多種多様な方々の力をお借りして、試行錯誤しながら、地域ぐるみでの共同参画型の子育て支援の新しい形を作ろうとしています。

“子育て支援”というテーマについては、まだ蒔いたばかりの種のような私たちですが、みなさまには、ご支援とご協力、そしてご指導を頂きたい、どうぞよろしくお願い申し上げます。

特別支援教室巡回相談心理士として

塚本 文子

(東京都特別支援巡回相談心理士)

1) 特別支援教室とは

特別支援教室は、発達障害のある子どもたちをはじめとした個別のニーズに対応し、より適切で効果的な教育を行うための制度で、平成 28 年度 4 月から東京都内の小学校で本格的に導入された教室である。平成 30 年度にはすべての小学校に設置され、中学校も順次予定されている。コミュニケーションや特別な学習に困難を抱えた子どもたちが、在籍するクラスから離れて校内の別の教室で巡回指導教員から指導を受けて社会性を身に付け、学力の向上を図っていくことを目標としている。

2) 特別支援教室の特徴

- ①対象—通常学級での学習におおむね参加できる自閉症スペクトラム(ASD)、注意欠陥・多動性障害(ADHD)、学習障害(LD)の児童、又はその傾向のある児童。
- ②指導教員—東京都で採用された教員資格を持つ教師で、各自治体の小学校一校に拠点を置き、おもに3～5名のチームで、担当する小学校を巡回する。中には心理士の資格を併せ持つ教員もいるが多くはない。筆者が担当しているA区の場合は、平成 30 年度現在三つの拠点校があり、それぞれ7、8名の指導教員が八校前後の小学校を巡回している。
- ③指導内容—子どもの障害、障害の状態に応じた「ソーシャルスキルトレーニング」や「教科の補充」などがそれぞれに合った方法で行われる。

3) 巡回相談心理士の一日

—特別支援教室の実際(A区B小学校の場合)

特別支援教室巡回相談心理士の役割は多岐にわたり、制度が始まったばかりでその成果もまだ不透明なところがあるが、それでも子どもたちが少しでも自信をもって学校生活を送れるように、これからも学校を支える存在でありたいと日々願っている。次にその活動の実際を記す。

〈A区の場合〉

A区は東京都東部に位置する下町風情の残る区である。子どもたちは素直で、遊ぶことが大好きな児童が多い。小学校は比較的小中規模校が多く、小学生約8千名が24校に在籍している。その中で特別支援教室の対象児童は平成30年度で200名近くいる。一校に15名くらいの対象児童がいる学校もあれば、3名だけの学校もあり様々だ。筆者は15校を巡回し、120名程の児童の行動観察と指導教員や担任への助言を行っている。巡回相談心理士は東京都が東京特別支援教室心理研修センターへ業務委託をし、そこからの派遣という形で小学校を巡回している。一校につき年間40時間勤務という規定があり、平均的には4月、8月を除き月に一日4時間となるが、学校のニーズに合わせて一日8時間、年間5回の学校もあり、40時間をどう割り振るかは学校裁量となる。

〈2つの役割〉

心理士の役割は大きく分けて2つあり、①一つは特別支援教室を見学し、指導内容について指導教員に助言したり、それを指導教員と共有して今後の指導の方向性を話し合うこと、②もう一つは通常級での対象児童又は対象ではないが気になる児童を観察し、クラスでの担任の対応について助言や支援の必要性について話し合ったりすることである。ちょっとした助言で担任の表情が明るくなったり、指導方法が整理されたと報告があったりすると嬉しい気持ちになる。いずれも児童にかかわる支援者との連携が不可欠で、協働作業の中で進められていく。

〈相談心理士の一日〉

朝は8時半までに出勤し職員朝会や全校朝会に参加したりする。出勤簿はその都度決められた用紙に捺印し退勤時まで提出することになっている。朝会が終わると、特別支援コーディネーターや特別支援教室専門員(対象児童をクラスで観察したり特別支援教室での指導に使う教材を作成したりする役割を担う)とその日の心理士のスケジュールについての打ち合わせや、観察する児童の情報共有を行う。心理士にとっては児童を

アセスメントしていく上での貴重な時間である。

〈2時間枠での活動〉

特別支援教室での指導は2時間枠で設定され、例えば一、二時間目にクラスの授業を抜けてくる児童は、一時間目は担当教員と個別の学習をし、二時間目に3、4名の小集団でSST(ソーシャルスキルトレーニング)を学んでいる。子どもたちはこの時間を楽しみにしており、個別学習では自分の良いところをたくさん褒められ、小集団では社会的な場面での言動を振り返り、集団での『振る舞い』を身に着けていく。巡回相談心理は個別指導について、教員の児童へのかかわり方についての助言も行う。かかわり方の良さを伝え励ますことも多い。また小集団活動では、司会担当教員に活動の進め方や活動内容についての助言や提案を行っている。子どもたちの表情や動き方を観察しながら、活動の狙いが浸透しているかを把握したりする。

〈給食時間と昼休み〉

給食は職員室や特別支援教室で指導教員や専門員、特別支援コーディネーター(おもに養護教諭)と一緒に、その日の指導の振り返りや対象児童の情報共有を行う場合が多い。また気になる児童の近くで給食を食べながら行動観察を行う場合もある。食事の取り方や友達関係を把握したり、

会話の中での言語面での特徴を捉えたりすることができる。昼休みは行動観察をした児童のアセスメントと担任や指導教員への細かい対応についての助言を記録する。事前に担任から「友達と上手くかかわれなくてトラブルが多い。対応はどうしたらいいか」などの具体的な相談がある際は、そのことについて記入する。記録用紙は管理職やかかわる教員が目を通し学校保管となる。また、昼休みを利用して直に担任と情報交換し、児童理解を深めたりすることもある。

〈その他の業務〉

時には勤務時間を午後に調整して、校内委員会や生活指導全体会に出席し、校内の支援が必要な児童について話し合ったり特別支援教育の啓発を行ったりする。要請により、保護者との面談で家庭でのかかわり方を共有していくことも増えてきている。

4) 最後に

子どもたちへのチーム援助の一環として始められた特別支援教室巡回相談心理士の役割ではあるが、子どもたちを取り巻く支援者をサポートする意味も大きいと感じている。これからも子どもたちが様々なことを学ぶ学校で、子どもたちの良さを引き出し、先生たちの日々の頑張りを応援していきたいと思っている。

放課後児童クラブの可能性

和田 奈々子

(NPO 法人東京学芸大こども未来研究所 保育士 子ども支援士)

1) はじめに

NPO 法人東京学芸大こども未来研究所は、東京学芸大学の「知」である子どもに関わる「ヒト」「モノ・コト」「コミュニケーション」を社会に発信する NPO 法人です。私は現在、東京学芸大学より委託を受け実施している「東京学芸大学放課後児童クラブ」の運營業務に携わっています。

「東京学芸大学放課後児童クラブ」は東京学芸大学が文部科学省の特別経費を受け「附属学校等と協働した教員養成大学による『経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒』へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクト」の研究開発を行うため、平成 28 年度より東京学芸大学内に設置された学童保育です。

対象は東京学芸大学附属小学校に通う 1～3 年生で、保護者が共働きであるなどの理由により、日中に一定時間、保育を受けることができない児童です。大学の広大な敷地の中、豊かな自然に恵まれた環境と、大学の知を存分に活用し、児童の安全安心で豊かな放課後活動を支援しています。

東京学芸大学が教員養成大学ということから沢山の学生達が、実践的な教育を学ぶため、大学公認サークル「cococolors」を立ち上げ、よりよい支援を目指し主体的に活動しています。

また、東京学芸大学内にある一般社団法人教育支援人材認証協会の認証する「こどもパートナー」や、「こども支援士（アフタースクール）」を受講した地域の教育支援人材の方々が、その知識を活かし活動をしています。他にも様々な知識と経験を持つ多様な大人が関わることで、児童の活動の幅と視野を広げる役割を担っています。学生が経験していない育児や社会経験の知識や感覚を学生に伝えることも、我々大人の大切な役割だと考えています。

放課後児童クラブでは、日々の生活を通して児童の自立と協調性、自主性を育てていくことを目的とし、適切な声かけと適度な介入を心がけ、自身での成長の機会を大切にしています。

2) 放課後児童クラブの 1 日

(1) 平日の予定

登所後着替えをします。学年ごとに下校時刻が異なるため、各々ミーティングをし、その日のスケジュールと出欠の確認をします。おやつ準備や片付け・掃除は班ごとに協力して行います。

14:00 下校（登所）

14:30 ミーティング（学年ごとに実施。リーダー・サブリーダーを毎日選出。）

14:40 自由時間（プレイパークや室内で遊ぶ。登所時間により時間が異なる。）

15:30 集中タイム（20 分間。学校の宿題やドリル、読書をする。一人で集中して行うことを目的としている。）

16:00 おやつ

16:20 片付け・掃除

16:40 おわりの会（全体ミーティング。）

17:00 降所（各自決まった方法で降所する。附属小学校は通学範囲が広くバス帰りが多い。バス停まではスタッフが見送る。）

19:30 閉所（18:00-19:00 延長保育）

(2) 一日登所日の予定

（長期休業・学校の振替え休日）

時間に余裕があるため、お弁当を持ち小金井公園にお花見に出かけたり、地域の図書館に本や紙芝居を借りに行ったりします。児童からの提案を受け、事前に必要な準備のサポートをし、全体へ提案するよう促します。児童の提案を可能な限り叶えることで、自己肯定感を高め、次回の主体的な活動につなげます。

9:00 登所

9:30 ミーティング（全体で実施。リーダーは 3 年生が行う。）

9:40 集中タイム（30 分間。長期休業自由研究）

10:20 自由時間（プレイパークや農園に行く。室内で遊ぶ児童もいる。）

12:00 昼食（班ごとにお弁当を食べる。）

- 12:30 集中タイム (30 分間)
- 13:00 自由時間
- 15:00 おやつ
- 15:20 片付け・掃除
- 15:40 おわりの会
- 16:00 降所
- 18:30 閉所 (17:00-18:00 延長保育)

(3) 活動内容 (ミーティング)

1日のスケジュールを明確にし、見通しを持って過ごせるようホワイトボードを活用し、ミーティングとおわりの会を行い、時間を管理するスキルを磨きます。毎日リーダーとサブリーダーを選出し、司会と進行を児童が行います。多くの児童が体験できるよう話合っていて決めています。

〈集中タイム〉

各自、課題を決め自主的に学ぶ時間です。大勢の中でも集中して取り組めるよう指導しています。学生が中心となり学習支援を行います。夏季休業中は、独自に作成した算数のアセスメントプリントを実施し、つまずきの箇所や間違え方の傾向を確認し、個別にフォローしていきます。

〈掃除〉

班ごとに担当を決め、毎日違う場所の掃除を行います。おやつで使用した食器洗いや窓掃除、トイレ掃除、床ふき、庭の掃き掃除等を行います。

〈自由時間〉

大学内にあるプレイパークで、木登りやザリガニ釣り、サッカー、工具を使った工作等、各々のやりたい事をします。ハンモックを張ってのんびりすることもあれば、大学の農園で、やぎの世話や収穫体験をすることもあります。収穫した野菜でポップコーンや豚汁等を作って食べ、食育につなげています。室内では、工作やごっこ遊び、ブロック遊び等を行います。遊びの種類が多様性は性別年齢に関係なく、興味がある児童が普段とは違うグループ形成をすることがあります。勉強や運動といった限られた評価基準ではなく、多様な評価対象と基準があるため、児童の得意なことを引き出し、前面に出すことで、自己肯定感を高めるとともに、周囲の児童との関係性が改善するきっかけとなることもあります。

(4) 諸機関との連携と行事

〈大学との連携〉

4月には大学のサークル勧誘に合わせ、児童が

カレーを振舞う「おもてなし大作戦」を実施し、新入生に学童の紹介を行いました。実践の場として授業の受け入れや、大学のプールを利用した水泳教室を行うことで、学生にとっての学びの場であるとともに、児童が様々な体験をできる機会を得ています。学部の4年生が卒業研究として企画を持ち込み、農園や学内で季節ごとに植物を採取し、児童が自分だけの「植物図鑑」を作りました。大学の教員により、月に一回行われる親子会や、課題に合わせたスタッフ研修の実施、気になる児童の支援方法を相談する等、大学の知を存分に活用しています。

〈学芸の森保育園との連携〉

隣接する保育園にて太鼓を叩く体験や、避難訓練を合同で行っています。お昼寝の様子や保育園の給食室を見学させてもらうこともしばしば。職員の方にお付き合いいただき、「ボール取らせてください。」と挨拶に行くこともあります。園児との遊びも異年齢交流の良い機会です。

〈地域との連携〉

地域の大人の方が工作や手仕事を教えに来てくれます。様々な方が関わり子どもの世界を広げています。

〈附属小金井小学校との連携〉

児童の様子や行事予定等の情報共有を密に行い、支援体制を強化しています。放課後や週末の活動場所に附属小金井小学校の体育館をお借りする事もあります。

〈宿泊体験〉

5月に3年生がこどもモードハウスで宿泊体験をしました。保護者と離れ協働し団結力を高めました。

3) 成果と展望

放課後児童クラブの運営に携わり、約1年が経ちました。家庭でも学校でもない放課後の時間だからこそできることが沢山あると感じています。放課後児童クラブの法整備に関してはまだ始まったばかりであり、このようなことを述べるのは時期尚早と存じますが、放課後児童クラブのあり方について3点提案をいたします。

1つ目は、児童と支援員の関係性を生かした積極的な問題解決の場としての活用です。放課後児童クラブでは、指導者が保護者でも教師でもない第三者の大人として、児童と長い時間を過ごし、

遊びを通して信頼関係を築きます。そのうえで児童から「絶対誰にも言わないで。」と言って、家庭での不安や友人関係の悩みを打ち明けられることがあります。心身共に成長が著しく、成長過程におけるゆらぎや個人的な課題がみられる他、自由度が高い場所で異年齢の集団が生活を送るからこそ起きるトラブルもあります。個人の特性だけでなく、学年やクラスを超えた周囲との関係性や抱えている課題も見えてきます。

また、附属小金井小学校と連携し、教師と児童の様子や情報共有を密に行っていますが、小学校での出来事を放課後まで引きずることも（逆も）あります。小学校と放課後での様子の違いから、本人の抱えている問題と解決の糸口が見えてくることもあります。教師の負担を軽減するためにも、放課後の時間を活用した支援が出来れば良いと考えます。

2点目は空き時間の活用です。平日は児童が登所する時間まで、施設が空いており、スペースと支援人材を有効活用できないかと考えます。現時点では常勤職員が常駐し、運営業務や研究サポートを行っている他、保護者からの電話対応や、面談による相談にのっています。

放課後児童クラブには、児童の個性や家庭環境、

継続した成長過程を理解している支援員がおり、児童が普段から通い慣れている場所です。児童が困った時や、つまづいた時に、別室登校の選択肢の一つとなれば、多様化する社会問題に対するニーズの解消に一躍担えるのではないのでしょうか。同時にスタッフの質の向上と、雇用の安定にもつながります。長期休業中と平日では、勤務時間の差が激しく、スタッフが集まりづらい状況にあるからです。

3点目は全ての児童に安全な放課後活動の場所を提供することです。現在は保護者の就労等の状況や地域により、放課後の支援を受けられる児童と受けられない児童がいます。放課後の時間を安心・安全でより豊かなものにしようと、日々奮闘しているからこそ、教育格差の是正を目指し、全ての希望する児童が同様の支援を受ける機会を得られるような社会になることを望みます。

そのためには、放課後支援者の人材発掘と育成を継続して行い、専門的な知識を持つ支援員が継続して関わることが必要となります。

私自身「こども支援士（アフタースクール）」の講座を受講し、子どもの支援をスタートしました。これからも子どもの安全・安心で豊かな放課後のあり方を考え、切磋琢磨して参りたいと思います。

子どもの居場所づくり

—「信州子どもカフェ」プラットフォーム活動—

市川 フロスト 和美

(特定非営利活動法人キッズドリーム 代表理事)

長野県では、子どもの貧困問題、学習問題などを把握するとともに、長野県内各地で、「信州子どもカフェプラットフォーム」という長野県の委託事業が始まりました。

佐久地域では、平成28年度は、12月からスタートし、平成29年度はNPO法人キッズドリームが長野県より受託し、活動を開始しました。

私たちの団体は、もともと、里親のサポートや、お子様の一時的な預かりをするファミリーサポートをメインにする団体ですが、プラットフォームの主幹団体として、子育てをしている団体や個人を繋げる役目を引き受けました。

1年間、佐久地域にどのような子どもを支援する団体があるのかという情報収集をしました。幹事会を月に1度行い、全体会を年に2回、そのほかに、食部会、相談部会、学習部会の3部会で1年に3回ぐらいの学習会を行いました。

団体の中には、里親、チャイルドライン、手遊びの会、地域子ども見守り隊や、学習支援、こども食堂など、または、これから、こども食堂をやりたい方、学習支援ができるけど場所がない方、場所はあるけどノウハウのない方など、沢山の団体や個人が集まりました。

平成30年度、私たちキッズドリームは、たくさんの団体とボランティアの方々のお力を借りて、大きな『こどもまつり』というプロジェクトを成し遂げました。

私の所属する、「長野県里親会連合会」では、長野県の県大会を毎年開催しております。たまたま今回は佐久地域での開催でした。毎年の反省事項に、県大会には、里親と行政しかこなくて、里親の周知活動にならない。反省点でした。そこで、一般的な人々を巻き込むには、どうすれば良いのかということを考えました。一般的な人々が集まる、「こどもまつり」の様なイベントを開き、そこで同時開催で里親県大会をひらけば良いと考えました。

基調講演はサヘル・ローズさんをお願いすることにしました。サヘルさんご自身「養子縁組」を隠さず、養子として育った生い立ちをお話くださるからです。

10月に佐久創練センターで、600人もの方々を動員し、「サヘル・ローズさんの講演」「地域のプラットフォームの活動周知」「子育てマルシェ」などのイベントを組み合わせ、とても賑やかに開催いたしました。サヘル・ローズさんに、養子側からのお話が聞くことができ、本当に良い講演となりました。

「信州こどもカフェ」の周知活動は、どこに学習支援をしている団体や個人、こども食堂などがあるのかなど、活動をしている人たちの活動情報を収集するとともに、必要な方々がいたらぜひいらしてほしいという周知をいたしました。相談部会では相談ができる人たちを配置し子育て相談を実施したり、座談会を開いたりしました。

また、児童相談所では、里親希望の方に里親制度の説明をするブースも用意し、長野県里親会の方からは里親の体験談などのお話を一般の方々に行いました。

託児も公演中などに特に多く使用していただき、地元のマジシャンや科学ショーをしてくれるパフォーマーもお呼びし、お子様が主体のコーナーも設けました。

信州こどもカフェ、プラットフォームは、個人や各団体という枠を越え始めてきました。佐久地域での、活動の成果は、例えば、今までこども食堂に集まらなかった食材が、他の団体や企業とつながることにより確保できてきたということ、また1つの食堂で大量にフードバンクなどから声がかかった時に、それを分けるこども食堂の連携が取れてきて食材が無駄にならなくなったことなどに表れています。また、こども食堂と学習支援が繋がり、こども食堂に貧困で塾に通えないお子さんたちが来る様になり、そのお子さんを教える高校生が集まって来るようになりました。手遊びの会とこども食堂と一緒に活動をし、幼児さん部門、小学生部門など、親子での親子カフェを運営することもできてきました。様々な団体が横に繋がり、何個かの団体が一緒に活動する機会が増えてきたことが、このような成果につながったと思いました。

このプラットフォームは、行政からの委託なの

で、もちろん、官民で運営するものになります。
里親の話も何度かこのプラットフォームの学習会でお話させていただきました。短期でも里親に預かってもらえることなどをお話しました。この話で、里親への委託も少しずつ動き始めてきました。早めの介入により、実親さんからの里親委託への意志をいただき、委託することができた例も出てきました。

今後の活動は、傾聴の学習会などをやり、子どもたちの声に耳を傾ける活動を続け、問題点を認識し、早めに介入していくこと。

介入の例としては、近くのこども食堂の紹介をしてつなげていく、学習支援の紹介などをし、塾に行けない子達もサポートする場所があるということを知っていただく、リユーズなどを充実させ必要な方々への物資的な支援をしていくことなどを目標にしております。

令和元年のNPO法人キッズドリームとして行う活動は、「こども達のノーマライゼーション」。どんな立場の子どもでも、どんな障がいを持って

いても、みんな感じるができること。「コンサートを作る」ということで、特に聴覚障がいを持っているこども達や他の障がいを持っているこども達も持っていないこども達も、一緒にみんなでコンサートを作り、リズムや音楽を感じてもらおうというイベントをやろうと考えています。

たくさんの子供達にみんなで作り上げる楽しさを感じてもらえたら良いと思います。

最後に、里親である私個人の意見ですが、たくさんの人たちが繋がり、情報を集め、周知する事で、コミュニティでの子育てを目指し、親子分離がされる前に、どうにか介入し、里親や児童養護施設の必要のない社会にしていければ良いと思います。相談できる場所がある、塾に行くお金がなくてもここに行けば勉強を見てもらえる、仕事で遅くなって誰かという時に、頼れる場所がある、頼れる人がいる……。そういう居場所づくりは大切だと思います。

子育て支援は、親子で支援していき、健全で、繋がりのある社会が築ければ良いと思います。

幼稚園教育が目指すもの

河村 圭

(育英幼稚園・副園長)

人生に必要な知恵はすべて幼稚園の砂場で学んだ
人間、どう生きるか、どのようにふるまい、
どんな気持ちで日々を、送ればいいのか、
本当に知っていなくてはならないことを、
わたしは、全部残らず幼稚園で教わった

ロバート・フルガム(1)

1) 幼稚園制度の概要

(文部科学省ホームページより)

〈対象〉

満3歳から小学校就学の始期に達するまでの
幼児

〈教育時間・週数〉

1日4時間を標準(幼稚園教育要領)
年間39週以上(学校教育法施行規則第75条)、
夏期休業・冬季休業有り(学校教育法施行令第29
条)。

3歳以上について共通になる。保育内容の5領
域はすべての幼稚園・保育所・認定こども園の3
歳以上について、同一のものが指導されるよう
になった。

※地域の実態や保護者の要請により、教育課程に係
る教育時間の終了後に希望する幼児を対象に「預
かり保育」を実施する。

〈教育課程〉

幼稚園教育要領(文部科学大臣が定める)による
ものとする。

〈幼稚園教育の基本〉

幼稚園教育は、学校教育法第77条に規定する
目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環
境を通して行うものであることを基本とする。こ
のため、教師は幼児との信頼関係を十分に築き、
幼児と共によりよい教育環境を創造するように
努めるものとする。

注1: 2018年の改定により、3歳以上の幼児期
の施設での教育を「幼児教育」と呼ぶ。

幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型
認定こども園教育・保育要領は背景として、小学
校就学前の就園率が幼保で同じ程度になったこ
とと、研究や実践の積み重ねから幼児教育が幼児
期に不可欠の教育であることが認識されたこと
などがある。

注2: 幼稚園教育要領改訂 2018

〈ポイント〉

資質・能力によって、幼児教育と小学校以上の
学校教育で育成される子どもの力を共通に表す。

(1) 「知識及び技能の基礎」

豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、
分かったり、できるようになったりする

(2) 「思考力・判断力・表現力等の基礎」

気付いたことや、できるようになったことなど
を使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現
したりする

(3) 「学びに向かう力・人間性等」

心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を
営もうとする

2) 幼稚園ってどんなところ?

—育英幼稚園の教育— (東京都の事例)

東京の目黒区にある育英幼稚園は1932(昭和7)
年に創立され、今年で87周年を迎えた。その創
立には大正末期に起こった新教育運動が大きく
関わっている。まずは、その新教育について述べ
たいと思う。

(1) 新教育運動

19世紀の終わりから20世紀の初めにかけて起

こった、新教育運動の発端となったのは 1889 年にイギリスで誕生したアボッツホルム校 (Abbotsholme school) だと言われている。当時のイギリスの中等学校は、私立のパブリック・スクールにせよ、公立のパブリック・スクールにせよ、いずれもラテン語、ギリシャ語などの古典語を中心に行われ、主知主義的で、現実の生活から遊離したものであった。他方、産業革命後の都市においては、社会問題が表面化し、家庭における教育機能も低下して、もはや都市は教育に適した環境とはみなされなくなっていた。このような状況の中でセシル・レディ (Cecil Reddie 1858~1932) は、都市の悪影響から逃れた田園の地にアボッツホルム校を創立した。教科面では古典語の時間を減らし、代わってそれまで軽視されていた現代外国語や理科、地理など、現代社会の求める科目を取り入れ、また芸術教育や手仕事を伴う労作教育を積極的に推進していった。

世界の新教育運動は、同じくイギリスの「ビーデル校」、フランスの「ロッシュ校」、ドイツの「田園教育塾」の創立などヨーロッパを中心に広がっていった。そして、1921 年フランスのカレー市で、「教育国際会議」が開催され、WEF(World Education Fellowship=世界教育連盟)の前身である NEF(New Education Fellowship=新教育連盟)が創立され、以下の七か条が採択された。

- ①児童の精神力を生活のなかで向上させる
- ②児童の個性を尊重する
- ③児童に内在する多方面の興味の発現を促す
- ④年齢相応の自治的訓練をする
- ⑤競争よりも社会協力の必要さを教える
- ⑥両性の平等と協力を教える男女共学を実施する
- ⑦人権尊重及び国際協力の精神を育てる

一方、日本では明治以降画一的で、反芸術、非科学の時代にそぐわない教育が行われており、欧米での新教育運動に刺激を受けた教育者たちが、日本でも新教育運動を起こしていった。成城学園の前身の成城小学校も新教育を志す学校の一つで、「私立成城小学校創設趣意」には、以下のことがうたわれ、現在も成城学園初等学校にて継承されている。

- ①個性尊重の教育 附、能率の高い教育
- ②自然と親しむ教育 附、剛健不撓の意志の教育
- ③心情の教育 附、観賞の教育
- ④科学的研究を基とする教育

(2) 育英幼稚園の教育

創立者、渡邊熙一は、その成城小学校で日本の初等教育の改革を志した沢柳政太郎先生に呼ばれ、成城小学校で教鞭をとった。成城時代に共に新教育の実践に情熱を傾けたのは、後に玉川学園を創立した小原國芳先生や「窓ぎわのトットちゃん」で有名なトモエ学園の小林宗作先生ら錚々たる先生方であった。小原先生にはその後もご指導いただき終生恩師と仰ぎ、幼稚園の園歌の作詞もしていただいた。成城をはなれ雪谷の清明学園の創立に参画した後、当園を創立した。

創立者は、新教育の考えを基に育英幼稚園の教育を創り上げ、現在も時代に合わせた形で継承されている。ここに 3 つの取り組みを紹介する。

①「本物に触れる」

成城小学校で各教科を専門に研究した教師が教えていたことから、「専門家に教わる」こと「幼児期に本物に触れる」ことが大切と考え、音楽・たいそう・アートは専門講師による指導を行っている。また、一流の作家によるツリーハウス建設、木育体験、一流のアーティストによる演奏やライブを体験する機会などを設けている。

②「子どもが主体、教師の役割」

教師が教え込む受け身の教育ではなく、子どもが自ら考えることを大切にしている。折に触れて行われる子どもたちの話し合い、作ったものや見てほしい事柄を発表する活動や、自発的なあそびの発展に力を入れている。

当園では全教員が全園児の名前を知っていて関わり、毎日全教員がその日の出来事を話し合い、問題・課題を共有し、子どもたちの成長に寄り添っている。

主体的な活動の実践の一例として、5 歳児クラスの運動会の活動をご紹介します。

毎年 5 歳児のクラスになるとできる子どもたちの憧れの競技に「紅白いもむし」がある。しゃがんだ姿勢で 4 人か 5 人が連なっているもむしになり、先頭の子どもが相手チームの後ろの子どもの帽子をとるといふ、いもむしの騎馬戦のようなものでクラス対抗で行う。誰が先頭になるか、順番を子どもたちで話し合って決める。練習で負けると悔しがって泣く子もいる。どうやったら勝てるか、子どもたちから話し合いが始まる。「イモムシが離れないようにするには組み手の向きが関係あるのではないか」という子、「足腰を鍛えるために毎日スクワットをした方がいい」とか、「相手のクラスに聞かれないように、また見られないように練習したい」そのために先生に部屋の入り口

に紙を貼るよう頼んでいる子もいる。決められた競技を受け身で行うのではなく、子どもたちが主体的に取り組んで当日を迎え、勝っても負けても子どもたちが全力でお互いを尊重し合って協力したことで大きく成長した。

③「個性尊重の教育」

子どもたちはそれぞれに違った天分や能力を持っている。それを遺憾なく発揮せしめること。一人ひとりが大切にされ、お互いの違いを認め合うこと。そのことを日々の生活の中で、教師が念頭に置いて関わっている。

「わのじかん」やインクルーシブ教育などを通して、人はみんな違うこと、自分の良いところ、相手の良いところを見つけ、自尊感情を高めることを大切にしている。

「わの時間」

わの時間は、育英幼稚園の独自の教育プログラムである。自分を大切にし、相手を思いやり、平和な人間関係を育むための手助けをすることが目的で行われている。

少年犯罪が多発し、少年法の改正についての議論が盛んに行われていた頃、園長は幼児教育者としては、それを裁くことよりも幼児期からそれを予防する方法の必要であると強く思った。そして調べてみると、米国では既にその問題に取り組んだ多くのソーシャルスキルプログラムがあることがわかった。それぞれ方法や教材に違いはあるものの、多くのプログラムが目指していることは、自分の気持ちをコントロールし、問題解決をする方法を学ぶものであった。当初は米国のプログラムをそのまま導入してみたが、実践しているうちに、米国生まれの教材をそのまま使うのではなく、目の前にいる育英幼稚園の子どものための独自のプログラムを開発しようということになった。

日本のものというこだわりから「わの時間」というネーミングにした。

幼児期にどのようなスキルを身に付ければこれからの人生を平和に生きていけるのだろうか。行き着いたのは、自分を大切にできる力をつけることと、相手を思いやる気持ちを育てることである。これは、育英幼稚園の教育の根幹の「個性尊重の教育」と相通じるものである。

具体的にはどのようなことをしているのか。

まず、自分を知ることから始める。そのためには自分の気持ちに気づくことが大切である。そして相手にも同じように気持ちがあり、それに気づき、どう理解し、伝えあうか。

問題が起きたらお互いの気持ちを考え、傷つけない解決方法を考える。答えは一つではないことがわかるとこれから困ったことがあった時に役に立つことであろう。最も伝えたいことは、人はみんな世界に一人の大切な存在であること。みんな違ってみんないい。自分にはどんな良いところがあるか。相手にはどんな良いところがあるか。自分を好きという気持ちがあれば、これから先に困難に会ってもきっと乗り越えられると信じている。

卒園前には、一人ひとりがみんなから良いところ言ってもらい、卒園の時にそれぞれの良いところをカードにしてプレゼントしている。

母親との「わのじかん」は「わつなぎの会」として、オーストラリアの絵本の翻訳やカードを使っている褒め合い、子どもの発達についてのワークショップなどを行っている。

「インクルーシブ教育」

また私副園長は、特別支援教育士の資格も保有しており、障害も個性として受け入れ、発達障害児の受け入れも行っている。



3) おわりに

2018年4月に『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の改訂・定があった。その内容には、「子どもを主体とした教育」が打ち出されており、環境を通しての教育、総合的な遊びから子どもたちの自発性を引き出すことが求められている。これは、まさに100年以上も前から続く新教育の考えに類似しており、実際に改訂・定の内容説明に新教育運動を引き合いに出す教育者もいた。このように新教育の考えは、今また注目されてきている。しかし、現状は東京23区などの都市部の認可保育園の2割以上が園庭を持っていないことや、大人の労働環境の問題で過度な長時間保育をせざるを得ないなど、問題は山積みである。こんな時代、環境だからこそ、幼稚

園が理想的な教育の発信の場としての役割を担っていく必要があると深く感じている。

【引用・参考文献】

- (1)ロバート・フルガム著 池央 耿訳「人生に必要な知恵はすべて幼稚園の砂場で学んだ」河出書房新社 1990
- (2)石橋哲成「新教育運動の展開 ―ヨーロッパと日本におけるを中心として―」玉川大学出版部 2001
- (3)文部科学省ホームページ (2019年4月)
- (4)「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」2018年改訂版

論考

いじめ問題への理解を深める

深谷 昌志

(東京成徳大学 名誉教授)

- 1) いじめの 30 年を辿る
- 2) いじめ問題の基礎理解
- 3) 日本のいじめ・アメリカのいじめ

1) いじめの 30 年を辿る

(1) 「葬式ごっこ」(1986 年)

1986(昭和 61)年に中野富士見中学で起きた「いじめ」の概要である。

鹿川君は 1984 年 4 月に杉並区立富士見中学に入学した。しかし、2 年に進級し、クラス替えがあった頃から、小柄で内気の鹿川君は仲間から買い物の使い走りをさせられる「ツカイッパ」扱いを受けるようになる。

2 学期に入ると、プロレスごっこで投げられ役にされる、服を脱がされる、顔に髭を描かれて廊下にたたされるなどのように、鹿川君に対するいじめがエスカレートする。そして、11 月 14 日に、教室で「鹿川君が死んだことにしよう」という「葬式ごっこ」が始まり、鹿川君の机に写真や花が置かれ、学級の全員からの「いなくなってよかった」などの寄せ書きもあった。

3 学期の始業式の日、8 人の子からひどい暴行を受けるなど、いじめのひどさが増す。この頃から、鹿川君は学校を休むようになる。学級の多くの子は鹿川君の状態を知ってはいたが、いじめグループと関わりたくないの、見て見ぬふりをしたといわれる。鹿川君の父親は、10 月頃から、担任にいじめを止めて欲しいと訴え、担任も口頭では注意してはいるが、いじめはひどさが増すばかりで、2 月 1 日に祖母のいる盛岡の駅ビルで、「ぼくだってまだ死にたくない。だけどこのままじゃ『生きジゴク』になっちゃうよ」の遺書を残して自殺する。

1991 年 3 月の東京地裁はいじめと自殺との因果関係を否定したが、遺族の控訴を受けた東

京高裁で、1994 年 5 月、「普通の人なら苦痛を感じるはず」といじめの存在を認め、都と区、同級生 2 名に 1150 万円の賠償命令を下している。そして、主犯格の 2 人は保護観察処分となった。(1)

(2) 大河内君事件(1994)

鹿川君の事件は 30 年ほど前の出来事なので、いじめの深刻さを理解できずにふざけの延長程度と見なし、学校や教育委員会はむろんのこと、警察も鹿川君関係者の訴えを門前払いしている。それから 8 年後の 1994(平成 6)年 11 月、愛知県西尾市立東部中学 2 年生大河内君がいじめを受けて長文の遺書を残して自殺をする。遺書が新聞で報道され、社会的に大きな衝撃を与えた。

大河内君と加害者 A とは小学校高学年時代からの付き合いだが、体力のずば抜けた A は 8 人位の子と極悪軍団を作り、A が「社長」、けんかの弱い大河内君は「パシリ」扱いされた。中学 1 年の 2 学期頃から「カバンを隠される」や「自転車を壊される」などのいじめが始まり、2 年生になると、いじめがエスカレートし、「毎日のように殴られる」や「女子の前でズボンを脱がされる」、「毎日のように多額の現金をせびられる」などの日々が続き、11 月 27 日に自宅の裏庭で自殺するが、12 月 1 日に、大河内君の引き出しから長文の遺書が見つかる。

以下の文章は、大河内君の遺書からの抜粋である。

家族のみんなへ。14 年間、本当にありがとうございました。僕は、旅立ちます。でもいつか必ずあえる日がきます。その時には、ま

た、楽しくくらしましょう。(中略)

まだ、やりたいことがたくさんあったけど……。本当にすみません。いつも心配をかけさせ、ワガママだし、育てるのにも苦労がかかったと思います。おばあちゃん、長生きをして下さい。お父さん、オーストリア旅行をありがとう。お母さん、おいしいご飯を有難う。お兄ちゃん、昔から迷惑かけてすみません。(中略)

いつもいつも使いばしりにされていた。それに自分でははずかしくてできないことをやらされたときもあった。(中略)

自殺理由は今日も、4万盗られたからです。(中略)そして、そいつに「明日、『12万円』もってこい」なんていわれました。そんな大金はらえるわけ、ありません。(中略)そして今日は、2万円とられ、明日も4万円ようきゅうされました(25日)。

なぜ、もっと早く死ななかったかという、家族の人が優しく接してくれたからです。学校のことなど、すぐ、忘れることができました。けれど、どんどんいじめがハードになり、しかも、お金が全然ないのに、たくさん出せといわれます。

(以下略)

遺書を読むと、大河内君は親思いの心優しい中学生で、どうしてこの子がいじめの対象となったのか理解に苦しむ。換言するなら、いじめられている子にこれといった理由がなくとも、いじめっ子たちのターゲットにされると、いじめっ子たちは面白半分にいじめを繰り返すだけでなく、いじめの程度を強めていく。そして、ブレーキのきかないまま、悲劇的な結末を迎える状況が浮かんでくる。ということは、深刻ないじめも、何かのきっかけがあると、どの子にも起こりうることを示唆している

(3) 大津市中2いじめ自殺事件(2011)

2011年10月11日、大津の中学2年生が自宅のマンションから飛び降り自殺をした。10月17日に学校は全生徒にアンケート調査を実施し、その結果をもとに、11月上旬、学校は保護者会で自殺といじめとの因果関係は分らないと説明し、教育委員会も学校側の説明を了解した。しかし、遺族の依頼で、2回目の調査を行ったが、そこでも、「新しい情報はなかった」と報告している。そうした推移に納得のできない遺族は、2012年1月に同級生3名とその保護者、大津市を提訴する。

遺族にとってせめてもの救いだったのは、2012

年1月の市長選挙で、ハーバード大卒業後、ニューヨークで司法活動をしていた地元高出身の越直美が最年少の女性市長として当選したことがあった。キャリアから想像できるように、越市長は因習にとらわれがちな教育委員会とは別個に、市としての第3者委員会を設置している。その後、2012年7月に共同通信が学校や教育委員会がアンケート結果を隠蔽していた事実を報道したのをきっかけに、多くのマスメディアが大津のいじめの状況を報じるようになる。

そうした動向を背景として、市の第三者委員会は、翌13年1月、「いじめが自死の直接的要因」とする調査報告書を提出した。また、12年12月末に、滋賀県警も学校などに捜査を行い、加害者と見られる2名の中学生を書類送検している。

第三者委員会がK君の事例をいじめと判定した内容の一部を以下に紹介する。極めて深刻ないじめ状況だが、こうした事態が新市長の強権が発揮されなければ隠蔽されていたことを思うと、いじめ問題への対応がそれ程容易でないことが分かる。

- 1 トイレで殴られたり、蹴られたりして、暴行をされた
- 2 毎日のようにズボンを脱がされ、写真をとられた
- 3 椅子に縛り付けられ何人かから殴られた
- 4 運動靴に小便をかけられ、靴がくさいといわれた
- 5 銀行口座の番号を言わされ、お金を使われた
- 6 ヘアカットと呼び出され、陰毛をライターで燃やされた
- 7 全裸にされ、射精を強要される
- 8 コンビニで万引きするように強制された

この3事例が示すように、いじめの被害者の訴えが軽視され、その結果、その事例が深刻化し、最悪の結果を招いたという印象を強く抱く。そうした事態になっても、教育委員会や警察は学校に責任を負わせて管轄外との姿勢をとりがちである。そして、学校も事態の隠蔽を図ろうとする。被害者の家族は子どもを失っただけでなく、その真相も隠蔽されがちで、心の傷を深める。そうした状況の中で、被害者の家族が必死の努力を重ね、その事例が司法の場の問題になることもあるが、そうした事例は決して多くはない。なお、グループの中に地元で名の通った家庭の子が含まれがちなこと、いじめが隠蔽される一因である。

2) いじめ問題の基礎理解

(1) いじめの構造的な把握

森田洋司(大阪市大名誉教授)は1986年に「いじめの4層構造」を提起している。多くのいじめは学級内で起きることが多いが、学級内の子どもは、①「加害者」(いじめている子)、②「被害者」(いじめられている子)、③「観衆」(いじめを見ている子)、④「傍観者」(いじめと関係のない子)の4層に分かれるという。たしかに、それほど深刻ないじめでない場合、学級の特定のグループ内でいじめ的な行為が行なわれるため、かなりの子はそのいじめと無関係な一場合によっては、いじめそのものを知らない一場合が少なくない。

この4層構造を手がかりとして、いじめの問題に多少の考察を加えてみたい。

(ア)

③の「観衆(見ている子)」の中に、③加害者に心理的に近い子と④被害者と親しい子とがいる。そして、「いじめられている子(②)」に対し、前者は「面白そう」、後者は「可哀そう」と対照的な感じを抱く。そう考えると、③を③「面白そうに見ている」と④「可哀そうに感じている子」とに分け、これに、⑤の「いじめと無関係な子」を加える5層の方がいじめを正確に理解できるように思われる。

(イ)

いじめが①加害者と②被害者の間にとどまっている時はそれ程深刻にならない場合が多い。しかし加害者と③親しい子が興味半分からいじめに加担するといじめの輪が広がる。そうすると、④被害者と親しい子も心ならずもいじめに加わる。さらに、⑤「傍観していた子」もいじめるサイドに身を置く。その結果、被害者を除く全員が、いじめる構図となる。

(ウ)

多くのいじめは特定の集団内で起きるが、いじめの被害者は、その集団の中では「アウトグループ」(あるいは、集団内で蔑視される)的な存在だが、学級の子からすると、被害者もツッパリ・グループのメンバー(イングループ)で、実際に、被害者が学級の他の子をいじめる状況も生まれる。そうした事情からいじめを見聞きしていても、いじめグループ内部の問題として、いじめを見て見ぬ風土が生じやすい。

(エ)

このようにいじめを理解するには、①集団的な視点を持って、集団の構造をきちんと捉えると同時に、②いじめは時系列の中で様相を変化するので、その集団の時系列を追った分析が重要になる。

(2) いじめは潜在化しやすい

いじめの多くは教師の目につかない場所で行われる。学級の休み時間などにいじめがあっても、教師の目には映らない。とって、教師にいじめを告げるのは「チクる」行為で、自分がいじめられる危険がある。そうすると、クラスの多くがいじめの存在を感じていても、教師だけが知らない状況が生まれがちになる。

したがって、いじめは担任の目の届きにくい側面も持つ。しかも、事態が深刻になると指導不十分との責任を問われるので、担任は校長などに報告しにくい。そして、校長も管理職としての適性を欠くとみなされがちなので、教育委員会への報告を躊躇しがちだ。同じように教育委員会も穏便な処理を図ろうとしがちで、結果として、いじめの状況が隠蔽されがちになる。

いじめの極限状況が死を選ぶ行為であろう。そうした事例が起きると社会問題となるが、死を選ぶ子の何倍の子が同じレベルの苦痛の下にいる。したがって、死の事例がないからといって、学校に深刻ないじめはないと思うのは避けたい。

(3) いじめの時系列を追った理解

「いじめ」という用語に内包されるものにはかなりの濃淡がある。表1に示したように、友だちからニックネームで呼ばれる場合でも、そのニックネームにその子が多少の不快感を持つ程度なら、「①ふざけ」に近いレベルの行為であろう。この場合は、子どもにふざけはつきものであるから、状況を見守る姿勢も必要であろう。かといって、嫌がるあだ名を連呼するのは、ふざけを越えて「②いじめ」となるから、はやす子を注意すると同時に、学級会などであだ名について話し合いを行うべきであろう。さらに、あだ名を嫌がる子をみんなではやしたてるような行為が連日続けば、いじめを超えた「③いじめ非行」になる。この場合は、校長に対応を相談する、あるいは、副校長に臨席してもらい、保護者と面談するなどの対応が必要となる。このように「あだ名」ひとつをとっても、「ふざけ」から「いじめ」、「いじめ非行」の3段階までが考えられ、その対応も異なる。それだけに、どこまでが第1段階の「ふざけ」で、どこから第2段階の「いじめ」と見なすかという基準を持つことが重要となる。(3)。

表1 いじめ理解の3段階

分類	第1段階・ふざけ	第2段階・いじめ	第3段階・いじめ非行
具体例	①ニックネームで呼ぶ ②友だちをからかう	①嫌がるあだ名を連呼 ②友を皆でひやかす	①あだ名の連呼が連日続く ②友から金銭をまきあげる
段階	ノーマル	非行傾向(グレー)	犯罪(ブラック)
対応	状況を静観	指導が必要な状況	即時、中止させる

(4) いじめの状況を客観的に把握

多くのいじめは第2段階に留まると思うが、実際はいじめは、①いじめ行為の程度や②いじめる子の人数、③いじめの期間、④いじめられている子の心の敏感さなどにより、それぞれ多様な形態をとる。したがって、当該のいじめがどの段階なのか、客観的にいじめを捉える尺度が必要となる。

「いじめの尺度=①いじめ行為の程度×②加害者の人数×③期間×④被害者の敏感さ」

上記の①～④について、表2のように4段階で評価してみよう。

いじめの粗点の表2の通りで、最小は「 $1 \times 1 \times 1 \times 1 = 1$ 」、最大は「 $4 \times 4 \times 4 \times 4 = 256$ 」となる。そして、一つの目安として、粗点が「 $1 \times 1 \times 1 \times 1 = 1$ 」のいじめの全くない状態は別として、「2以上15」以下を「第1段階のふざけ」とみなしたい。そして、「 $2 \times 2 \times 2 \times 2 = 16$ 」となるので、「16以上80」までを「第2段階のいじめ」と見る。さらに、「 $3 \times 3 \times 3 \times 3 = 81$ 」となるので、「81以上」が「第3段階のいじめ非行」と考えられる。

「靴に画鋲を入れる」いじめを例にとれば、①行為が悪質なので(4)、②一人が(1)、③1回(1)、本人が「気にしない子(1)なら、粗点が4の「第1段階のふざけ」にとどまるが、④本人がナーバスな子(4)だと、粗点が16で「第2段階のいじめ」

になる。さらに、③何回か(3)、②ほかの子(2)が加わると、粗点が96の「第3段階のいじめ非行」のレベルとなる。したがって、同じようにふざけ的に見える行為でも、楽観していると、いじめ非行にも連なる。そこらがいじめ理解の難しさを示している。

(5) いじめ防止対策推進法との関連

いじめが慢性化し、悪質化する状況を受けて、文科省は「いじめ防止対策推進法(2014年6月)」を策定した。具体的には、教育委員会などに「いじめ問題対策連絡協議会」を設置するほか、学校でも、「いじめを早期に発見するため」、「児童等に対す定期的な調査その他の必要な処置を講じる」(第22条)ことなどを定めた。

同推進法の制定以降、いじめ対策のネットワークが全国的に張り巡らされた感じがする。しかし、いくら対策を講じて、教育委員会や学校が隠蔽体質をとり続けるなら、いじめは陰性化するだけで、減少するとは考えられない。また、いじめが起きると、全校生徒対象のアンケートを実施することが多いが、形式的な事後処置という印象を受ける。そうした事例では、いじめに関連した生徒から克明な聞き取りを行い、時系列を追いながら、それぞれの子がとった行動を復元してみる。そうした検証を経て、その結果をきとんと公表し、いじめの再発を防ぐことが大事であろう。

表2 いじめの程度を捉える粗点

	1	2 (第1段階)	3 (第2段階)	4 (第3段階)
①いじめの程度(ふざけ度)	ふざける(日常的な冷やか)	ふざけを重ねる(やや悪質)	ふざけ度がひどい(かなり悪質)	ふざけ度がとてもひどい(とても悪質)
②加害者の人数	主に1人	2.3人	数人	10人以上
③期間	数日	1週間位	半月位	1ヵ月以上
④被害者の敏感さ	かなり楽観的	まあ楽観的	ややナーバス	とてもナーバス
粗点	1	2～15	16～80	81～256

3) 日本のいじめ・アメリカのいじめ

2017年のアカデミー賞をとった「ムーンライト」はマイアミの貧民街に住むシャロンを主人公とした映画だった。シャロンの父は不明、母はドラックの常習者という環境の上に、本人は気弱な男の子だった。強いことが大事にされる黒人の男子文化の中の弱い子の上に、同性愛的な傾向を持つ男の子なので、シャロンは友だちからリトルと呼ばれ、激しいいじめの対象となり、放課後は地域を逃げ回る状態だった。そうしたリトルに温かい気持ちで接してくれたのが売人の元締め・フアンで、彼は元締めにも似た理想像を抱く。そして、シャロンはフアンと同じ生き方を送るようになる。

リトルの受けた **Bullying** を日本語にすれば「いじめ」になる。しかし、**Bullying** と「いじめ」とでは意味するものかなりの違いがある。

(1) いじめの起きる場所＝学校の周辺と学級内

日本のいじめの多くは学級内か部活など、学校の管轄下で起きる。しかし、アメリカの学校では学習の選択制が徹底し、学習する内容が個々人で異なる。そのため、固定した学級の中で、学友とともに長い時間を過ごすことは少ない。そうした関係で、アメリカのいじめは学級内でなく、学校の出入口付近、カフェテリアや通学バスなど、学校の周辺で起きることが多い。そのため、担任がいじめの責任が問われることはないし、学校も適正な対応をしていけば、それ以上の追及を受けることは少ない。

(2) いじめの質＝「暴力を伴う（陽性）」と「暴力的でないいじめも（陰性）」

アメリカでは、体力に優れた子が弱い子に暴力を振るペッキングオーダー（Pecking Order）的な事例の占める割合が多い。したがって、多くのいじめは強い子による弱い子への暴力行為なので、「いじめ＝暴力行為」と捉えるのがアメリカ人の一般的な理解である。

そうした意味では、アメリカのいじめは陽性で理解しやすい。それに対し、日本のいじめでも、

暴力を伴うことも多いが、特に女子の場合、「シカトする」などの非暴力だが、特定の子を集団から排除しようとする行為が目につく。

(3) 集団との関係＝社会的な弱者（上下関係）と和を乱す者（集団から排除）

アメリカでは、多様な文化を内包しているため、才能のある子は尊敬され、その子も自分に自信を持ち、自己を主張する。その反面、身体的な弱者や性格的にひ弱などの弱者や少数民族の子がいじめの対象となりやすい。

それに対し、日本のいじめでは、弱者だけでなく、勉強が抜群に良くできるや容姿がとてよいなど、集団の中で目につく子と口をきかないようにして仲間外しする。あるいは、スマホのネットからその子を外すなどの行為が見られる。暴力を伴わない行為だが、これという理由がないだけに、排除された子の心は傷つく。

(4) いじめへの対応＝司法の問題と学校の責任

日本では、深刻ないじめが発生すると学校、そして、教育委員会の監督不行き届きが問われる。しかし、アメリカでは、いじめは司法の問題と考えられている。特に、2000年代に入って、各州で反いじめ法（Anti-bullying Law）が制定されている。いじめ行為に対して、①適切な対応をしていけば学校や教員は免責される、②いじめの加害者は法的な処罰を受ける、③事件後の対応は警察や弁護士などに委ねるのが一般的である。

(5) いじめへの罰則＝法的な処罰と教育的な配慮

日本のいじめには明文化された処罰規定がない。そして、事例が生じてから教育的な配慮を行いつつ、対応を考えるのが一般的だ。しかし、アメリカでは、いじめなどが起きやすい通学バスやカフェテリアなどの利用について処罰規定が明文化されている。そして、実際に、規定を犯した場合、規定通りの罰を課せられるのが一般的だ。いじめについても、一定の条件を提示し、いじめの加害者を退学とする規定を設けている学校が少なくない。

表3 いじめ状況の日米比較

	アメリカ	日本
①いじめの場所	学校の周辺	学級の中
②いじめの質	暴力を伴う（陽性）	暴力的でないいじめも（陰性）
③集団との関係	社会的な弱者（上下関係）	和を乱す者（集団から排除）
④いじめへの対応	司法の問題	学校の責任
⑤いじめへの処罰	法的な処罰	教育的な配慮

（6）いじめ状況の日米比較

（1）から（5）までをまとめて、日米のいじめ状況の比較を行うと、表3のようにまとめることが可能であろう。日本の場合は、学級単位の学習が大半なので、いじめが起きると、いじめられる子は逃げ場を見出しにくい。いじめの背景に、集団を単位にする日本の教育のひずみを感じる。それだけに、欧米の学校のように、学習の個別化を進め、学級のしほりを弱めれば、学級を単位としたいじめの様相はかなり異なってくる。

しかし、欧米の学校のような学習の個別化を期待するのが困難なら、クラスの子はみんな兄弟だ。個々の子の問題もみんなで共有しようという指導が大事になる。かつて「学級王国」という教育遺産があった。学級の中では家族と同様にみんなで悲しみや楽しみを共有しようという実践である。そうした学級作りを目指すのもいじめ問題を解決する一つの方向性だと思う。

なお、アメリカでも、近年、ネットいじめ（サイバー・ブリング Cyberbullying）が増加してい

る。ふざけで送った画像が一瞬で全米に流れ、被害が飛躍的に拡大する事態が生じ、抜本的な対応が急がれている。そうしたネット社会と子どもの成長との問題はどの世界にも共通する大きな課題なのである。

付記

本稿は、東学大で開催された「子ども支援学会 発足記念ワークショップ・いじめ問題を考える」（2018.3.3）の際に提出した資料に補筆を加えたものである。

【参考文献】

- (1) 朝日新聞社会部「葬式ごっこ」東京出版、1986
- (2) 豊田充「清輝君が見た闇 いじめの深層は」大海社、1995
- (3) 深谷和子「いじめ世界の子どもたち」金子書房、1996
- (4) 森田洋司・清永賢二『『いじめ』教室の病』金子書房、1994

レジリエンス考

深谷 和子

(東京学芸大学 名誉教授)

〈はじめに〉

われわれは日々大小の「つまずき」の中で暮らしている。つまずきのもたらす影響は様々で、些細なつまずきで不適応を起す人もいれば、危機的状況に出会いながら立ち直る人もいる。人生の境目の大きな出来事(誕生、就学、就職、結婚、出産、育児、リタイア、死など)はライフイベントと呼ばれるが、とくに事故や災害、病気、家庭内暴力、虐待など、特異な脅威に対しては、ネガティブライフイベントの語が使われる。ネガティブライフイベントは人にとって大きな負荷であり、心理・社会的に不適応を起す人も多いが、それらの状況から這い上がる人もいる。

レジリエンスとは、もともと欧米で「病気や変化または不運から素早く回復する能力、または浮力(American Heritage College Dictionary, 1993)の意味をもつ語であった。日本語には、(ややニュアンスは異なるが)「折れない心」や「打たれ強い人」等の日常表現もある。

1) レジリエンスの概念をめぐって

ルター (Rutter, M.) は、こうした危機的状況に対応する人のホメオスタシス機能に着目して、レジリエンス(resilience) の概念を提唱した(1985)。とりわけこの語はアメリカでブームになったが、それは「この概念のおかげで、(外傷的)経験は、もはや危惧すべきものではなくなる。その経験は、成長する機会となるのだ」(セルジュ・ティスロン、阿部又三郎訳「レジリエンス—心の回復とは何か」2016 文庫クセジュ) 外向きなアメリカ人が好きそうな語である。

とりわけ 1900 年代以降、戦争をはじめ大きな自然災害が世界的に起こり、レジリエンスの語は、心理学、医学、生態学、金融、政治学など、広い分野で使用されるようになった。なかでも心理学者たちがこの概念に関心を寄せ、仁平義明(2014)によれば、心理学の国際学術文献データベース (PsycINFO) のレジリエンス、レジリエンシーを扱った文献は、1990 年迄は 320 件だったが、2000 年には累計 2 千件を超え、2014 年 5 月には 1 万 5 千件に迫ったという。「レジリエンスは近

年、心理学の歴史でも例がない研究の集中と広がり」を見せ、また「学際的な研究が行われたテーマである」としている。

また前掲セルジュ・ティスロン (Seruge Tissron) は、「今日レジリエンスという言葉は、ますますあらゆる領域で使用されている」が、概念が曖昧で、「素質、過程、力」の 3 つの意味合いを持つ語として使用されていると述べている。

なお、日本で早期にレジリエンスの語を使用した単著は、小花和 Wright 尚子「幼児期のレジリエンス」(2004) であろう。中で小花和は、レジリエンスを「変化の激しい先行き不透明な時代を『耐える』のではなく、乗り越えていく力である」としており、諸研究から、子どものレジリエンスの発達を構成する要因を 3 つに分類してその諸特性を記述している (P.11)。

I AM Factor (個人要因：自分は〇〇な人間である) *自己概念
I CAN Factor (獲得される要因：自分は〇〇ができる) *能力要因
I HAVE Factor (環境要因：自分をサポートしてくれる人、モノ等がある)

レジリエンスの意味は、ストレス防御機能の単なる個人差ではなく「挑戦的、脅威的な状況にもかかわらず、得られる望ましい結果、またはその過程、そのためのキャパシティ」「トラウマを乗り越え、不都合な環境の中で自らを構築し続けていく能力」「逆境に直面し、それを克服し、その経験によって強化される、または変容される人のジェネラルなキャパシティ」とされ、単にストレス(ストレスを与えるもの)を撥ねつける防御因子や「ストレス耐性」(強さ、ハーディネス)を超えた概念で、いわば人の出会った災害への心の回復(過程)やその後の「成長」(立ち直りの結果)をも含む概念である。

仁平義明(2014)は、レジリエンスを「与えられた運命を超える、人の希望を意味している」と述べている。また松嶋秀明(2014)は、「レジリエンスは、科学的研究の対象であると同時に、社会の希望、思想だと言えるかもしれない」としている。そして心理学的な諸研究も、「強者」の研究(ハーディネス研究)から、その後「トラウマ後の成

長」(Post-traumatic Growth) に発展していく。

〈カウワイ研究〉

レジリエンス研究の中でも、子どもの成長とかかわる分野の者たちに大きなインパクトを与えたのは、エミー・E・ワーナー (Werner, E. E. 発達心理学者、カリフォルニア大学)、ルース・S・スミス (Smith, R. S. カウワイ島在住の臨床心理士) 等によって、1955 年頃から開始された極貧の島ハワイ・カウワイ島での長期間の追跡研究であった (仁平義明 2014)。

この研究は、1955 年生まれの 698 人の子どもを対象に、32 年間にわたる (1、2、10、18、32、40 歳時点での) 追跡研究で、32 年後にも 489 人の結果が得られた。この中で 210 人は、母親の妊娠中の合併症、家庭の貧困、両親不和、離婚、両親の精神障害、(母) 親の教育程度が低いなどの環境下にあったハイリスク児であった。こうしたリスクは、一般的には子どもの健全な成長に悪い影響をもたらし、非行、精神障害の発症等が発生すると考えられていた。

しかしカウワイ研究の結果は、極貧や両親の離婚その他の劣悪な条件下に生まれた子どもでも、ある割合で精神的に健康な若者が育ったケースがあった。これらハイリスク児の 2/3 は、学習上の問題や非行を起しており、18 歳時点では精神障害を発症した者もいたが、しかし 1/3 は、健康な発達をとげていたという。

しかし別の研究報告として、ハウザーら (2011) が、ティーンエイジャーで重い症状を持ち、精神

科の閉鎖病棟に入院した子どもたち 67 人対象に追跡調査をした結果では、10 数年経っても、自分を成功者と感じ精神的に物事に楽観的な (レジリエントな) 子どもは僅か 13%であったという。

仁平は指摘する。「多くのレジリエンス研究はじゅうぶんな心の健康の回復を達成できるのは、むしろ少数派であることを示してきた。それだけに、虐待や貧困、民族紛争など子どもの精神的健康を損なうものは、初めから防止し、あるいはごく初期から支援しなければならないのである」

2) レジリエンスの構成要素

これまで心理学者によって行われたレジリエンス研究の試みから、いくつかの構成要素 (因子) が検出された。しかしレジリエンスの構成因子ではなく、精神的回復力等の語を使う研究もある。

例えば小塩真司、中谷素之、金子一之、長峰伸治 (2002) は、日常的な「ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作製」の中で、「新奇性追求」「感情調整」「肯定的な未来志向」の 3 因子を抽出している。また他に、幼児、小学生、中学生、大学生についての研究もある。諸研究をまとめた小塩 (2016) は、レジリエンス尺度には「自己肯定・自信」や「対人・問題解決」に関連する因子が比較的多いことを指摘している。

なお、小塩らによる「精神的回復力」を構成する 3 因子と項目は、以下の通りである。

〈精神的回復力尺度〉 (小塩ら 2002)*5 段階尺度、逆転項目 7 個に (-) (カウンセリング研究 35、57-65、2002)

	因子名
1. 色々なことにチャレンジするのが好きだ	新奇性追求
2. 自分の感情をコントロールできる方だ	感情調整
3. 自分の未来にはきっといいことがあると思う	未来志向
4. 新しいことや珍しいことが好きだ	新奇性追求
5. 動揺しても自分を落ち着かせることができる	感情調整
6. 将来の見通しは明るいと思う	未来志向
7. ものごとに対する興味や関心が強い方だ	新奇性追求
8. いつも冷静でいられるようこころがけている	感情調整
9. 自分の将来に希望をもっている	未来志向
10. 私は色々なことを知りたいと思う	新奇性追求
11. ねばり強い人間だと思う	感情調整
12. 自分には将来の目標がある	未来志向
13. 困難があってもそれは人生にとって価値のあるものだと思う	新奇性追求
14. 気分転換がうまくできない方だ (-)	感情調整
15. 自分の目標のために努力している	未来志向
16. 慣れないことをするのは好きではない(-)	新奇性追求
17. つらい出来事があると耐えられない(-)	感情調整
18. 新しいことをやり始めるのは面倒だ(-)	新奇性追求
19. その日の気分によって行動が左右され易い(-)	感情調整
20. あきっぽい方だと思う(-)	感情調整
21. 怒りを感じるとおさえられなくなる (-)	感情調整

また筆者のレジリエンスについての講義後に、保育現場からの参加者の感想には、「レジリエンスのベースにある資質が、園児においてもかいま見られる」とあった。「園児を見ている、問題が発生した時、全く気にせず動じない子どももいれば、過度に気にして悩んだりする子どももいて、ストレスに関する反応はさまざまです。教諭たちや保護者も、ストレスに対してびくともしない者もいれば、ちょっとしたことに不安定になる者もいて、子どもと同様です。

そうした子どもの日常を見ていると、『心の強さ、回復力、立ち直り力』は、それぞれの子どもが、親からどれだけ愛情を受けて（また愛情を受けていることを自覚して）育ってきたか、それによって『自尊感情が育っているか』ではないかと思えます。いわゆるアタッチメントの形成がきちんとできている子は、安心感というか、自信を持っているようで、何事に対しても強いです。そして母親が不安定な子どもは、ストレスに対抗する力が弱い感じがします。保育の目標として、子どもの中にレジリエンスを育てることの大切さを思えます」（〇〇幼稚園園長）

子どもの場合のレジリエンスとは、とりあえずは、(日常的な小さい) ストレスに対する強さ(ストレス耐性)を意味する概念で、大人や社会から庇護を受けている日々の中で、種々のつまづき体験からの回復が積み重なって、「将来深刻でネガティブなライフイベントに出会った時にも、自分はきっと乗り越えられるだろう」と、レジリエンスのベースとも言える「自己信頼」が生まれていくのではなかろうか。

〈レジリエントな子どもの特性〉

いくつもの研究が示唆するように、ネガティブな状況を体験した子どもの全ての上に、後日の精神的な立ち直りが約束されるわけではない。しかし、これまでの研究から、後日健康な発達を遂げた子どもには、いくつかの特性が見いだされている。(仁平義明 2016)

①個人的要因

活動水準が高いこと、知能が平均以上だったこと、社交性があること、コミュニケーションスキルが高いこと、ものごとの成否を自分に求める「内的な原因帰属傾向」があること。(1、2歳の頃から、「活発、可愛い、友好的、応答的、社交的」で、偏食等の癖もなく、10歳の頃にはクラスメートと仲良くやり、読解力があつた。ずば抜けた才能はなくても、人とうまくやるためのスキル

を持っており、趣味や活動にも、性別にとらわれることなく興味をもって活動していた)

②家族との結びつき

家庭内に少なくとも1人は情緒的に安定していて、子どもの様子に敏感に対応してくれ、信頼関係を結べる存在があつた。「代理両親」(祖父母、年長のきょうだい、親戚など)である。(レジリエントな子どもは、こうした人々から養育を引き出すことにもたけていた)

③家族外のサポートシステム

また地域の中にも、自分が困った時に相談できる人がいた。親戚、近隣の人たち、年長の者とのネットワーク(好きな先生、恋人、青年団の仲間、教会の仲間など、いわば「メンター」の存在)があつた。

レジリエンスの個人差を解明し、その形成を図ろうと尺度化の試みも多いが、しかし人の出会う「逆境(特異な出来事)」には、様々な種類があり、どれが決定的にその人を打ちのめすか、それらから回復できるかはそれぞれであり、また、もっている力の発揮も「やってみなければ分からない」(小塩、2014)とも言える。さらにその立ち直りに当たって、その人が活用できる「資源」(有形・無形)の有無にも差があると思われる。

かつて筆者は、大学生対象にレジリエンスを測定しようとしたことがある。しかし途中で気がついたのは、彼らはまだ(親や学校等によって保護されている)子ども期の中にあり、大きな逆境を体験したことがない者たちがほとんどであった。失恋と言われても、恋すら体験していない者にその折のダメージを尋ねても、それは仮定の状況に過ぎないと気付いて断念した。

レジリエンスは、いわば人が逆境から(立ち直った)結果についての〈説明概念〉とも言え、教育の目標ではあつても、測定尺度で測定できるものは、予測値(または逆境を乗り越えて「自分が立ち直る可能性」(I AM、I CAN、また I HAVE Factorのそれぞれから成る)を測定するに過ぎないとも言える。むろん、日々の小さなつまづきからの回復について、その有無を問うのも意味がないとは言えないであろう。

「レジリエンスは性格特性ではない(中略)。人は人生の中で、ある時はレジリエントな適応や行動を示す可能性があり、実際そうすることもあり、そうならないこともある。そのうえ、レジリエンスの発達をもたらす経験は、問題となる逆境から時間が経ってから起こることがあり、その影響が続いた後に起こることも少なくない」(スチュアート、T.ハウザーら 2011)

親や学校の庇護下にある子どもや若者の場合、レジリエンスは測定するものではなく、いわば人間形成にあたっての「目標」の一つではなからうか。

3) 里親の中にある養育中の里子像

レジリエンス（危機から回復する力）が、教育の目標の一つと考えたと、それが子どもの中にどの程度育っているか、親の中での現在のわが子の姿を探る試み、いわば、子育てがうまくいっているかそうでないかを探ってみることも、意味があると思われる。

とりわけ里親とは、実親の庇護を受けられずに里親の家庭に預けられた子どもを育てている人々である。里子の多くは、(虐待や親との離別など)十分な養育環境にいなかった子どもたちである。里親は、養子縁組をしない限り、里子を18歳(20歳)まで養育し、やがては手離す(自立させる)役割を担う人々である。養育中の里子が、現在、「ウエルビーイングな状態」にあるのか、自分の手で、いい成長を遂げつつあるのか、また、

やがて来る巣立ちの日以後も社会の荒波に耐えて、いい人生を過ごしていく力を備えていると見ているかを探ろうとした。いわば里親の中にある里子の「ウエルビーイング」(木村 2005)と「生き抜く力(レジリエンス)」を見るために作成した項目で、設問は表1(1~13)に掲げた。なお、木村直子は子どものウエルビーイング尺度の作成にあたって、4領域の下位尺度(身体面、心理面、社会的場面でのWBと自分の未来を創造する力)を用いている。

〈ちょっと変わった質問をします〉
あなた(里親さん)は、Aちゃん(里子)が、ふだん、どんな気持ちで過ごしているとお考えですか。Aちゃんになったつもりでお答えください

(平成29年3月「発達障害児を抱える里親の養育困難に関する実証的研究」平成26年度~28年度文部科学省科学研究費助成事業 基盤研究C 研究代表者中山哲志 より)

結果は表1に示した。

表1 里親の中にある里子像 (%)

*左から1.2.3.4.5点、逆転項目3個に(一)

	とても そう	わりと そう	少し そう	あまりそう でない	全く 違う
1.私(Aちゃん)は明るく元気な子です	36.0	42.9	12.1	7.6	1.4
2.落ち込んでも私はすぐ元気になります	24.1	46.4	18.3	9.9	1.4
3.私は困っている人の役に立つ子です	21.6	39.1	24.8	12.2	2.3
4.私は自分が、頑張る子だと思います	16.9	37.3	26.2	17.0	2.5
5.自分が正しいと思ったら、反対されても私はやり通そうとします	14.7	35.2	25.6	21.0	3.5
6.私は大抵のつらいことはガマンすることができます	8.3	29.8	26.2	27.1	6.6
7.私は失敗してもなかなかあきらめない子です	7.1	25.3	24.5	35.5	7.7
8.家族(親)は、私のことを気にかけてくれます	39.2	48.7	9.9	2.1	0.0
9.担任の先生は、私のことを気にかけてくれます	26.0	43.4	20.5	9.1	1.0
10.友だちができることでも私にはなかなかできません(一)	4.1	11.2	18.3	34.9	31.0
11.いつか、悪いことが起きるのではないかと、私は時々びくびく(心配)します(一)	5.6	9.8	22.3	37.2	25.7
12.私は、あまり体が丈夫ではありません(一)	1.3	6.8	11.3	30.4	50.2
13.私は、担任の先生が好きです	25.6	38.9	19.7	13.1	2.7

(14. 将来の自分のことを考えると不安になります、15. 将来就きたい仕事があります 16. 自分の気持ちを話せる親しい友達は何人かいます)の3項目は低年齢の里子の場合を考えて、除外して集計)

注) 13項目は、自己概念、能力要因、環境要因の3要素から構成されている。

〈里親の中にある里子の姿〉

表1の結果からレジリエンス得点で全体を3群に分け、それと里子の年齢段階との関連を見た(表2)。

レジリエンス 高群 (13~32点) 25.1%
 中間群 (33~44点) 53.2%
 低群 (45~65点) 21.7%

表2が示すように、全体としては、高群 1/4、中間群 1/2、低群 1/4であったが、高群の数字を見ると、乳児(56.7%)から、幼児42.5%、低学年32.1%、高学年24.6%、中学生17.8%、15歳以上5.8%と、順次低下している。里子の成長に伴って、里親は里子の現状にも将来像にもポジティブな見方が出来なくなっている。何歳で里子を迎え入れたかにもよるが、大まかに言えば、里子が成長するにつれて、そのレジリエンスを信頼できなくなっていく。里親の歴史は、残念ながら、里子への失望の歴史とも言えそうである。

表2 里子の年齢段階とレジリエンス得点

高群	中間群	低群	段階
56.7	39.4	3.9	乳児
42.5	47.4	10.1	幼児
32.1	52.6	15.4	小学校 低学年
24.6	53.3	22.1	小学校 高学年
17.8	47.2	33.7	中学生
5.8	47.2	36.1	15歳以上
25.1	53.3	21.6	(全体)

4) レジリエンスをめぐる研究者の意見

“回復力の喪失、自分を取り戻すバネがどうして利かなくなるのかについては、私見ですが、2つの要因があるかに思います。

(1) 一つはバネに「耐性限界」を超えた力が加えられて、いわばゴムが伸び切ったような状態にある。個人の次元なら、虐待を受けた子、家族の次元なら、長期間) 失や療養、地域の次元なら、主要地域産業の解体(夕張市のような)がこれに当たります。

(2) もう一つはバネの弾力性(復元力)が育たない社会的環境の問題です。人間の体力とか健康は、風邪など、様々な疾病にかかりながら、それに向き合い、安易な薬に頼らずに自分の身体でじっく

り治すプロセスを経てこそ、弾力性のある「強さ」が培われるのでしょうか。それなのに、37度の熱でも出れば、すぐに抗生物質を使って、明日にでも治そうとするから、ウイルスに対する基礎的な耐性とか、心身の自己復元力が全く育ってこないのです。その上、大人から子どもまで、何とか踏ん張って自己や家族を復元しようとする努力のさなかに、厳しい課題が突き付けられていたり、周囲の環境が既に大きく変わっていて、結局不適応状態に追いやられてしまう。

つまり、レジリエンスが無意味化される日常に、庶民の暮らしと労働の現実があるのではないかと思っています。だから、人の輪に入ること自体が、「恐怖の対象」迄拡大しています。これは、究極的な疎外状況だと言えましょうか。

なお、「自閉症スペクトラム」の人の行動障害に対応するために「スヌーズレン(オランダ語でくんくん嗅ぐ)の取り組みがあります。国立の秩父学園には、わが国最大のスヌーズレン棟とスヌーズレンガーデンが作られていて、学生と見学に行きました。もともと敷地が森で広大に作られている上に、人間の原始的な感覚に対して、心地よい環境が作られていると、自閉症の人だけでなく、学生も、園の職員もみな心が安らいだり、落ち着いた気分になります。こうした環境が日本の自然、社会、文化の全てに失われているために、レジリエンスが問われてしまうようにも思います。”

(宗沢忠雄：社会福祉学 元埼玉大学)

子どもにレジリエンス(回復力)を育てるためには、失敗の体験を重ねることが必要だが、最近では失敗体験を恐れチャレンジしない子が増えている。「へこたれない力」を育てるには、失敗体験とその都度の子どもへの励まし(言葉かけ)が必要だと明石要一は指摘する(2017)。

「失敗すればつまづく。そのとき大人たちは、『努力は裏切らない』『捲土重来』『人間万事塞翁が馬』『臥薪嘗胆』『明けぬ夜はない』のような人生の知恵をかみ砕いて伝え、子どものやる気を引き出してほしい。「体験」と「ほめる」というキーワードが子どもを成長させる」

5) 子どもの中の資産としてのレジリエンス

小さいつまずきは人の日常で起こるが、長い人生では誰もが何回か大きなつまずきを経験する。困難な状況にあっても、(環境からの支援を取り入れて)回復する力を内在していれば、それは生涯にわたって人を守りつづけ、(大まかに言えば、決して失うことのない)「資産」とも表現できる。

レジリエントな子どもは、学校や社会で体験するイジメや大きな失敗などに対してくじけることもなく、うまくやり過ぎることができるとして、小玉正博(2016)は、レジリエントな子に育てるために親と教師等が心がけるべき事項について、次の項目を挙げて解説している。

- ①きずなをつくること
- ②自分の感情を理解し表すこと
- ③変化を受け入れること
- ④問題解決のスキルを身につけること
- ⑤楽観的であること
- ⑥強みを発見すること
- ⑦日常習慣を作ること
- ⑧ネガティブなセルフトークを修正すること

そして最後に「レジリエントな子どもの姿は一樣ではない。おとなしい子は、おとなしさを核にしたレジリエンスを身につけるだろうし、活発な子はその活発さを前面に出したレジリエンスを身につけるものである。レジリエントな子どもを育てることは、決して『スーパーキッズ』を求めることではない。何よりもその子ども本来の『らしさ』を育てることの大切さを、改めて指摘しておきたい」と結んでいる。

注) 本稿は2018年10月13日に行われた本学会ワークショップ「レジリエンスを考える」の配布資料に加筆作成したものである。

【引用・参考文献】

〈著書・報告書〉

- (1)小花和 Wright 尚子 2004「幼児期のレジリエンス」ナカニシヤ出版
- (2)スチュアート T.ハウザー, ジョセフ P.アレン, イヴ ゴールデン (仁平悦子・仁平義明訳) 2011「ナラティブから読み解くレジリエンス—危機的状況から回復した『67分の9』の少年少女の物語」北大路書房 (原著は2006年)

- (3)セルジュ ティスロン、(阿部又三郎訳) 2016「レジリエンス—こころの回復とはなにか」文庫クセジュ (原著初版は2007)
- (4)深谷和子「レジリエンスの視点で里子をとらえる」(平成29年3月) [発達障害児を抱える里親の養育困難に関する実証的研究 (研究代表者中山哲志)] 平成26~28年度文部科研究報告書 P.25~32

〈論文・論考〉

- (5)小塩真司、中谷素之、金子一史、長峰伸治 2002 ネガティブな出来事からの立ち直り力を導く心理的特性—精神的回復尺度の作成—カウンセリング研究、2002、35
- (6)木村直子 2005 子どものウエルビーイングとは—現代のエスプリ 453
- (7)仁平義明 2014 レジリエンス研究の現在 児童心理 2014.8
- (8)松嶋秀明 2014 リジリアンスを培うもの—ハワイ・カウワイ島での698人の子どもの追跡研究から 児童心理 2014.8
- (9)小塩真司 2014 ICAN とレジリエンス 児童心理 2014.8
- (10)小塩真司 2016 レジリエンスの構成要素 児童心理 2016.1
- (11)小玉正博 2016 レジリエントな子に育てるために親と教師に求められること 児童心理 2016.1
- (12)仁平義明 2016 レジリエンス研究の展開 児童心理 2016.1
- (13)明石要一 2017 小さな失敗が許される世界を失った子どもたち—へこたれない力を育てる 児童心理 2017.11
- (14)吉野真弓 2018 「レジリエンスの視点から」中山哲志・深谷昌志・深谷和子編著「子どもの成長とアロマザリング」所収 ナカニシヤ出版

多国籍化する学校

— 外国にルーツをもつ子どもたちの支援を考える —

土田 雄一

(千葉大学教育学部附属教員養成開発センター 教授)

1) はじめに (学校の国際化の現状)

国際化の波は確実に私たちの足元まで押し寄せている。平成28年度に外国人訪日観光客が二千万人を超えると30年度も過去最高を更新し、東京オリンピックの開催に向けて外国人観光客はさらに増加しそうである。さらに、改正出入国管理法(入管法)が平成30年12月に成立し、31年4月から外国人労働者に対して新たな在留資格を付与することとなった。介護、建設など14業種を対象として5年間で約34万5000人を受け入れるという。すでに、外国人家政婦による家事代行サービスを大阪・神奈川に続いて、東京都が特区として、29年度から一部導入されているなど、労働力も外国人に頼る時代へと移行していることがわかる。日本人の若年労働者人口が減少するなか、このような外国人労働者の受入が定着すれば、日本に住む外国人がさらに増加することは明らか

である。外国にルーツをもつ子どもたち(両親あるいはどちらかが外国籍の子ども)が増加傾向にあることから「国内の国際化」が着実に進展していることがわかる(図1)。

また、国際結婚を含め、今後、ますます、国内の国際化が進むであろうし、外国にルーツをもつ人たちと国内で一緒に仕事をする、隣人として暮らすことが「あたりまえの時代」となるだろう。

(すでにそうなっている地域もある。)文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)」によると、「日本語指導が必要な外国人児童生徒数」は約3万4千人であり、10年前より1万2千人程、増加している(図2)。

また、「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数」は約1万人で10年前の約2.5倍である。公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数は約8万人であり、10年前から約1万人増加している(図1)。



図1: 公立学校の在籍する外国籍の児童生徒数
「学校基本調査」より (文部科学省)

このように外国にルーツをもつ児童生徒は確実に増加しており、さらにどこの県・地域でも外国からの編入が起こりうる状況なのである。横浜市立飯田北いちょう小学校で以前67%が外国にルーツをもつ児童が占めた年度があるように、愛知県などの一部の地域でも外国にルーツをもつ児童生徒が半数を超えて在籍する学校がある。東京都でも新宿区に多国籍の子が多く学ぶ学校もある。現在、外国籍の子どもたちは一部の地域や一部の学校に集中しているが、散在化の傾向も顕著であり、外国にルーツをもつ子どもたちの受入と対応は、今や全国どこでも起こりうる課題なのである。

2) 多国籍化する学校の諸課題と実践

(1) 外国にルーツをもつ子どもたちの受入体制について

外国人が多い地域は、比較的行政支援が充実しており、受け入れ体制が整っている。愛知県豊橋市立岩田小学校では、学年に加配教員を配置したり、外国人児童生徒コーディネーター、外国人児童生徒相談員、スクールアシスタント等の配置をしたりして手厚い対応がされている。とくに、日本語指導や学習支援だけでなく、相談活動にも力を入れており、バイリンガル相談員を活用しながら

ら、母語によるサポートをしている。長年、外国人を受け入れてきた経験を活かしたサポートであり、外国人児童生徒や保護者にとって心強い。このように、行政による人的支援や情報支援が充実していれば、受け入れる学校も外国人保護者も不安が少なくなり、子どもたちもより安心して学校に通うことができるだろう。

しかし、このような受入体制を組むことができる地域はよいが、調査（前掲）では、日本語指導が必要な外国人児童生徒が5人未満の学校が5291校（75%）であり、631市町村（76%）では、30人未満しか在籍しておらず、行政によるサポートが受けづらい地域が多いのが現状なのである。

そのような外国にルーツをもつ児童生徒が「少数散在する地域」では、山形市のように、行政支援に頼れない部分を校内サポートチームや支援ボランティアに頼る必要がある。この支援ネットワーク構築し、機能させることが重要である。

少数の外国人児童生徒がいる学校、あるいは現在はいない学校でも、受入準備は必要である。その受入れには、愛知県や神奈川県などの先進地域のノウハウを導入するとよい。例えば、豊橋市立岩田小学校には多くの転編入者に対応するために「転入パック」がある。転編入に必要な書類が準備されている。もちろん母語にも対応している。各地域の行政でも同様の対応準備を提言したい。

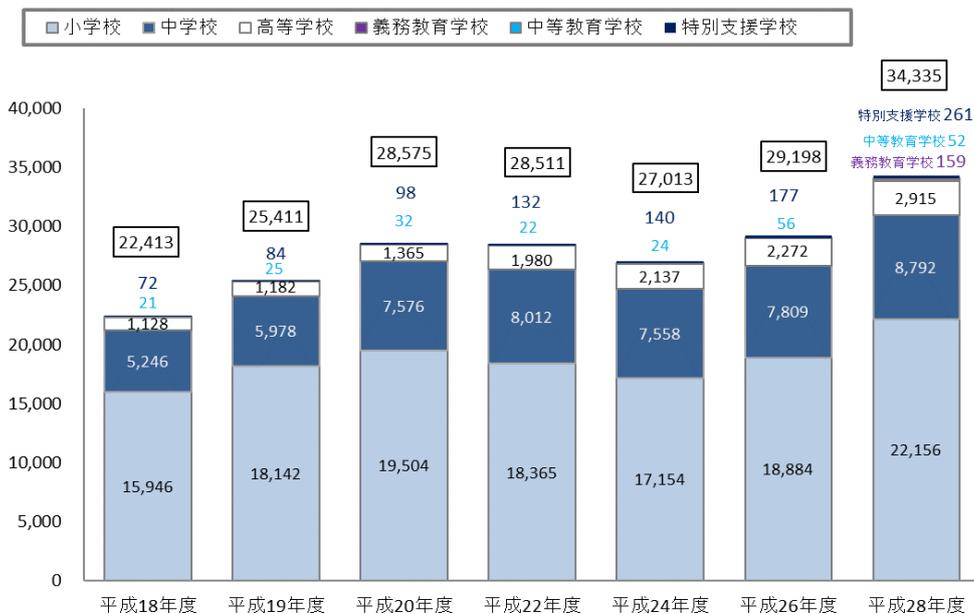


図2：日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数
「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成28年度）」より（文部科学省）

現在は、インターネットを活用すると、外国人編入用の各種書類や日本の学校を母語で説明する資料も手に入れることができるようになった。しかし、最も問題なのが、このような支援体制があることを「知らない学校・教職員が多い」ことである。地域にある「国際交流協会」等で、日本語指導や学習指導のサポートをしている団体があってもこのような情報をよく知らないことが課題である。

(2) 多文化の子どもたちと共に学ぶことで育つ力

外国にルーツをもつ児童生徒と共に学ぶことは、日本人の子どもたちにとってプラスである。筆者が平成25年度まで勤務していたA小学校(公立)は、全校児童の約4分の1にあたる児童が「外国にルーツをもつ子どもたち」であった。当時は、フィリピン・中国・ブラジル・ペルー・コロンビア等、9か国で約100人の子どもたちと「共に学ぶ学校」であった。筆者がA小学校に着任したとき、フィリピン出身の児童会役員が流暢な日本語で歓迎の挨拶してくれた。子どもたちはたしかに肌の色が違う子がいたり、日本語が上手に話せない子もいたりした。しかし、授業も行事も集会もごく普通に進められ、しっかりとしていた。言葉の問題(コミュニケーションの不十分さ等)や多文化ゆえのトラブルがないわけではない。しかし、それら乗り越える力を子どもたち(日本人)も教員がもっていたのである。そして、それを支える保護者や地域の方々への理解もあった。まさに「多文化共生」ができた学校であった。では、多文化の子どもたちが共に学ぶことでどんな力が育つのだろうか。いくつか挙げてみる。①寛容である②受容的である③やさしさがある④一人一人を認める気持ちが育つ(違うことがあたりまえのこととして受け止めることができる)⑤明るさがある等である。これらは、筆者の児童観察による受取であり、根拠となる調査データがあるわけではない。しかし、総合的に考えると多文化の子どもたちが共に学ぶ学校では、「相互理解力」と「寛容性」が育つと考える。それを示す一つの事例である。外国から急に編入してくる児童は珍しくないが、日本語ができない子どもがクラスに入ってもあまり違和感を抱かせない。日本語は取り出しによる日本語指導をしているが、生活面でのサポートは子どもたち同士で支え合うことも多い。母語が同じ子どもはもちろんだが、日本人の子どもたちもよくサポートをしていた。一緒に遊んだり、分からないことを教えたりすることを自然にしていたのである。「分からなくて当たり前」「勘違いのトラブルがあって当然」ととらえ、異

国から親の都合で日本に来た子どもたちに対して、優しさや寛容さをもって接していたのである。発達段階にもよるが、多国籍の子、多文化の子が共に学ぶ学校は子どもたちにとって学力以外に学ぶ点が多い。

(3) 受入側の意識として～子どもたちが望んだ来日ではないことを胸に～

編入してくる子どもたちは、「被害者」である。子どもが望んだ来日ではなく、保護者の都合で「言葉の通じない世界」に放り込まれた被害者なのである。それ故、子どもによっては、学級の友達とすぐに仲良くなり、日本語もみるみる上達する子もいれば、すぐには馴染めず、適応に時間がかかる子もいる。特に、高学年で編入した子どもたちの中には思春期も重なり、すぐに馴染めない子もいるのである。その子たちの気持ちを考えると、日本への適応に「消極的」な子がいても当然である。無理に適応させようとするより、安心感を持たせ、少しずつ慣れてもらうことを意識する必要がある。安心感を持たせることの大切さを実感した事例がある。当時(平成25年頃)、6年生でモンゴルから編入してきた女子がいた。編入当初は、言葉がわからず、無口で、周囲に対しても反発していた時期があった。あるとき、階段を踏み外し、足をけがしてしまい、しばらくは松葉杖が必要な生活となってしまった。ますます落ち込みそうな出来事だったが、それを周囲の子どもたちが笑顔でサポートした。声をかけたり、階段の上り下りの手伝い等をしたりしていた。周囲の子には日本人もいたし、外国にルーツをもつ子もいた。日本語の理解は、まだまだ不十分であったが、その周囲のやさしさを感じることができたのだろう。けがが治る頃には、表情にも変化が現れ、笑顔がみられるようになった。その後、日本語もかなり上達し、ときどき友達にちょっかいをだしては笑い合うほどになった。彼女本来の明るさを取り戻したのである。卒業式では、母親が「こちらの学校に来て本当によかった」と涙ながらに話していた。

「周囲の支え」と「本人の努力」によって適応ができたケースといえよう。(この子は現在、日本の大学に進学している。)これは一例である。多かれ少なかれ、子どもたちは日本での生活に戸惑う。言葉が通じないもどかしさや時には、授業がわからないくやしさをを感じる。その気持ちが周囲の子どもたちはわかるのであろう。やさしく受け入れ、サポートする力が自然と育っているのである。外国から編入してきた子どもたちのもどかしさ、くやしき、悲しき等の理解は、指導する側の教職員にも必要である。「子どもたちは被害者

である」ことを胸にかかわってほしい。

(4) マイノリティとマジョリティ

海外進出をする日本人は、海外ではマイノリティ（少数派）であり、マジョリティ（多数派）の（現地の）外国人とどのようにしてかかわるのか、適応していくか、その力が求められた。日本で外国人を受け入れる日本人はマジョリティ（多数派・差別する側）である。ここでは外国人がマイノリティ（少数派・差別される側）であり、マジョリティの日本人が異文化・マイノリティをどのように受け入れるか、問われている。もともと「村社会」の意識が強い日本人にとって、異質なものを受け入れる心理的な土壌は、まだまだできていないといつてよいだろう。しかし、筆者が勤務した小学校では少数（マイノリティ）とは言えず、むしろ、「外国にルーツをもつ子がいるのが当然」で「いろいろな国の子がいるのも当たり前」であった。姿形を含め、みんながちがうのが「ふつう」で、ときにはけんかもするけど、それぞれを認めて楽しく学校生活を送っていたといえる。ここで育った子どもたちは、社会においてもマジョリティの中のマイノリティに対しても寛容な態度で接することができると思う。将来、会社等の中で外国にルーツがある人たちと「日本語で」接することになんの違和感ももたない「国内の国際人」になるだろう。

(5) 外国にルーツをもつ子どもたちの抱える課題（学習言語習得の課題と進路）

日本語の習得には「生活言語」と「学習言語」の二通りある。日常生活や友達との会話に必要な日本語（生活言語）の習得は比較的早く、学習で使われる学習言語はなかなか身に付かない傾向にある。つまり、一見、日本の生活になじみ、授業も楽しそうに受けていても、テストの問題が読めない、意味がわからないということが少なくないのである（学習言語習得の課題）。将来、日本で生活するためには、一定の日本語力と学力は必要である。その力を周囲の力を借りながら育てる必要がある。保護者の中には生活にゆとりがなく、なかなか子どもの学習指導にまで手が回らない家庭も少なくない。学校や国際交流協会等のサポートを受けながら、子どもたちにも確かな学力をつけさせたい。また、逆の視点となるが、母国のアイデンティティの保持や母語の維持も課題となるだろう。両親がブラジル人で日本生まれの子が日本語もポルトガル語も中途半端な状態で帰国したケースがあった。学習や進路指導のサポートも含め、次世代を共に生きるための活動を共に考える必要がある。

(6) 中学校夜間学級・定時制高校にみる国際化の現状と課題

「夜間学級」といえば、ある年代より上の方は、山田洋二監督の映画「学校」を思い出すだろう。夜間学級は、さまざまな年代の生徒がともに学び成長する場のイメージがある。近年、不登校児童生徒の学び直し場としての「夜間学級」が示されたが、夜間学級の現状はどうか。現在、中学校夜間学級（いわゆる夜間中学）は8都府県に31校が設置されているが、約8割が外国人であるという(5)。なぜ、外国人生徒が増加したのか。それは、国によって義務教育の年限が異なるためである。日本の「義務教育9年間」を満たしていない国からきた青少年は、高校に入りたくても「中学校卒業資格」がない。学齢期を過ぎているため、中学校には編入できない。そこで、夜間中学が受け皿となっているのである。夜間中学に長く勤務するB氏は「夜間中学にくる（外国籍の）生徒は自分の意思で日本に来たのではない。親に連れられてきたのだ。」と話す。生徒たちが望んだ来日ではない。だからこそ、教員は、外国人児童生徒の気持ちを大切にしつつ、精神面のサポートをしながら、日本で生活していけるだけの日本語力、学力を身につけさせたい。その外国人児童生徒が直面する課題のひとつに進路の問題がある。日本語習得状況が、学力の問題と直結する。日本語能力が低ければ学力が身につけにくく、いわゆる「テスト」ができないのである。小学校での編入は比較的慣れるのが早い。しかし、学力となると、日常の会話力ほど身につけていないことが少なくない。前述の生活言語と学習言語の違いである。日本で生活しようとするとその一つの壁として、高校進学の問題に直面する。入試でよい成績がとれないのである。また、外国人特別枠がある学校は、人気が高く「難関」である。居住する地域によっては、遠距離のため、外国人特別枠がある学校に通えない事情もある。そのため、定時制高校への進学をする生徒も少なくない。千葉県内のある定時制高校では、ここ数年で外国にルーツをもつ生徒が急増し、1年生のあるクラスでは4割を占めているという。しかし、高校に進学しても、言葉の問題で授業についていけず、退学する生徒も少なくないのが現状である。正確な調査データはないが、外国にルーツをもつ生徒の中退率は、日本人生徒の中退率よりも高いことは確実である。

このような課題を乗り越えるためには日本語力（特に学習言語）を身に付ける必要があるが、本人の努力だけでは難しい。学校だけでなく、国際交流協会等の関係機関やボランティア団体な

ど、周囲のサポートも必要である。今後、外国人が増加することをふまえて、行政も支援計画を立てる必要がある。

(7) 防災連絡体制の課題(外国人は「情報弱者」)

別の視点から外国人の受け入れ体制を検討したい。まず、学校が用意する「転入パック」に防災・災害対応に関する情報があるか確認したい。なければ、ぜひ準備をしていただきたい。外国人関係者への緊急連絡が実は大きな課題である。災害時の緊急連絡が必要なケースは、地震だけではない。平成30年は台風、洪水、地震など天災による被害が続出した。さらに防犯上の緊急連絡等も必要である。「情報弱者」である外国人関係者への連絡体制の整備は、命を守るためにも必要かつ重要な課題である。一般に緊急連絡は、携帯電話への「一斉連絡メール」等を活用するケースが多いが、日本語での発信は、外国人保護者には伝わらないことが多い。緊急連絡メールを発信したところ、外国人保護者から「このメールはどんな内容ですか？」と学校に電話がきたケースもある。ではどうしたらよいのか。学校では、「編入・転入時」がポイントである。何かあったときの連絡方法を明確にするとともに「困ったときには学校へ」等のシンプルな災害対応方法を母語で伝えるとよい。後からだど定着しづらい傾向がある。地域にもよるが、言葉の問題に加え、外国人保護者の中には、仕事に追われて学校との連絡や協力体制が取りづらいケースもある。とにかく、「転入時の確認」が最も効果的であり、子どもや保護者の命を守ることにつながる。その他、都道府県が作成している外国人向けの防災マニュアル等も活用するとよい。

(8) 難解な日本語を外国人に「やさしい日本語」に

外国人保護者が日本語での日常会話ができるようになって、学校から発行される文書連絡等は理解できないことが多い。「ふりがな」があっても、文書で使用される日本語は難解なものが多いからだ。「持参」より「持ってくる」等のように、できるだけ、平易で、主語・述語を明確にして表現するとよい。「外国人にもわかりやすい日本語」を定着させることは誰にでもわかりやすい表現となる。教員がこの意識が高く、わかりやすい日本語を使うことができれば、外国にルーツをもつ子どもたちとのコミュニケーションもとりやすくなり、学習も身に付きやすくなるだろう。また、特別な支援が必要な子どもたちにとってもわかりやすい話し方となる。このような学校の受入体制を整備するためには、管理職のリーダーシ

ップが必要不可欠である。まずは、文部科学省が作成した「外国人児童生徒の受入の手引き」等をもとに共通理解のための校内研修会を開催してほしい。そして、同時に「やさしい日本語」の指導研修などを実施し、少しでも教員意識改善をすることが必要である。「今は(外国人児童生徒が)少ないがこれからはわからない」のである。

(9) 日本語指導は特別支援教育とインターネットの活用で

外国からの突然の編入で、日本語指導をどのようにしたらよいかと悩む学校も多い。まずは、「サバイバル日本語」の習得が必要だが、特別支援教育の発想で対応するとよい。日本語能力や理解のしやすいアプローチ(視覚優位・音楽が好き等)の実態を把握し、視覚的なもの(写真や絵・映像等)を用いて、繰り返し指導するのである。また、最近では、インターネットでさまざまな映像教材を活用することができる。日本語の練習教材を含めて、インターネットでの情報収集はとても役に立つ。筆者が勤務していたA小学校では「NHK for School」等のコンテンツを活用して、日本の学校の生活がわかるように指導したこともある。その他、インターネット上には役に立つさまざまなサイトがあるので、賢く利用することが学校や教職員の負担を軽くすることにもなる。一例として、愛知教育大学のホームページには、英語、ポルトガル語、スペイン語、タガログ語等に翻訳された「小学校ガイドブック」や「幼稚園保育園ガイドブック」がある。学校の一日の説明や行事の説明があり、日本語も併記しているので、学校の説明するときに活用するとわかりやすい。とくに、行事関係は、外国にないものも多く、その説明を事前にしておくことが肝要である。水泳授業がない国や人前で肌を見せない習慣の国もある。編入してきた国の状況を理解しつつ、事前に説明をしていくことがトラブルを未然に防ぐ方法である。そのためにはインターネットの活用はとても有効な手段である。

(10) 外国人保護者の思いと課題

外国にルーツをもつ児童生徒が抱える問題として、アイデンティティの問題がある。自分の出身国に対する愛着、誇り、文化の継承等をどのようにして維持したらよいか悩む外国人保護者も多い。横浜市立飯田北いちよう小学校の国際学級では、多文化共生教育を行っているが、「外国人児童生徒のアイデンティティ保持に関わる支援」をしている。日本と同様に外国人児童生徒の母国文化も大切に教育は重要である。一方で、日本で働くことを目指して来日した外国人の中

には仕事があまくいかず、苦しい生活を送っているケースもある。学校の給食費や教材費の滞納などの事例もある。このようなケースに対して、福祉的なかかわりも必要である。地方自治体の福祉関係の窓口と連携をとるなど、子どもたちのためにもできるサポートをしたい。

(11) 地域・保護者の理解（外国人とのコミュニケーションをどうとるか）

外国人が比較的少ない地域では、子どもたちよりも大人に抵抗感があることがある。同じ文化の人たちが集まる地域では「異質な外国人」は、お客さんとしてかかわることはよいが、隣人住民としてかかわることには難色を示すことがある。なぜ抵抗感があるのか。それはステレオタイプの偏見であったり、文化習慣の違いだったりするのだが、最も大切なコミュニケーションが上手く取れないことが大きな要因だと考える。また、相互理解をするためにコミュニケーションをとろうとする姿勢が不足していることもあるのではないだろうか。

文化習慣が違えばトラブルも起きる。当然である。それは外国人に限ったことではなく、他の地域からの転入者にもいえることである。ただ、その際、コミュニケーションによって相互理解ができるかどうかで適応状況が変わる。外国人住民とコミュニケーションがとれるかは地域で円滑に生活することができるかどうか大きくかわる。「郷に入れば郷に従え」。ここは日本だから日本の習慣に従うことを前提とする声がある。それはたしかにそのとおりではあるが、まずは相手の状況の理解をする姿勢が必要ではないだろうか。外国から日本にやってきて定住をしようとする人たちの大半は、日本人と互いに尊重しながら仲良く生活したいと思っている。日本の文化や習慣を知らないから、「マナー違反」と受け取れる言動があるのである。たとえば、中国や韓国では、友達と電車の中で大きな声で話すのは「あたりまえ」で、マナー違反ではない。日本の電車内で大きな声で話しているのは日本のマナーを破ろうとしているわけではない。知らないだけなのである。日本の文化や習慣を理解してもらい、お互いに気持ちよく生活することができるようにしたいものである。

「国内の国際化」は「心の国際化」でさらに充実する。

3) おわりに

—多国籍化する学校の今後の課題—

これからの「多国籍化する学校」の課題を整理する。

(1) 福祉関係のサポート

外国人労働者の多くは、いわゆるブルーカラーであり、収入面での安定が保証されているとはいえない。学校における低所得者へのサポート・就学支援等、福祉関係のサポートが重要である。学校は福祉関係のサポート窓口を理解しておく必要がある。

(2) 幼児教育支援（幼稚園・保育園の国際化への対応）

本稿では触れていないが、外国にルーツをもつ幼児も増加している。「幼稚園・保育所の国際化」も進んでいるのである。特に保育所では子育てのしかたの違いや言葉の問題で対応に苦慮するケースも少なくない。

「虐待」と捉えかねないケースもある。保育士や幼稚園教諭も対応に苦慮するが、外国人保護者の悩みも大きい。行政の子育て支援に「外国人保護者のサポート」を組み入れる等の行政支援のほか、今後は、大学等教員養成機関と連携し、保育士・幼稚園教諭が外国にルーツをもつ子どもたちへ理解と対応を学ぶ必要があると考える。教員免許状更新講習等で扱うのもよい方策である。

(3) 特別支援教育の必要性と判断の難しさ

外国にルーツをもつ子の中にも発達障害等、「特別な支援が必要な子」もいる。しかし、学力不振の要因が知的な問題なのか、言語習得の問題なのか判断がつきにくいケースがある。ケースによって異なるため、専門機関との連携により、丁寧に対応する必要がある。保護者とのコミュニケーションも重要である。

(4) 「外国人支援コーディネーター」（仮称）の必要性

豊田市・豊橋市等の先進地域では十分な「人的配置」があり、行政支援もされているが、少ない地域では人的加配がされていないのが現状であることは述べたとおりである。日本語指導担当者になった教員も経験が浅く、サポート関連機関や進路等の情報を十分に知らないケースも少なくない。そこで、2019年4月からの外国人労働者受け入れ拡大を機会に、各地域に「外国人支援コーディネーター」（仮称）を設け、外国にルーツを

もつ子どもたちの支援の中核となるシステムを構築してほしいと願う。政府も同様の方針を打ち出したが、その数は少なく、教育関係のサポートは十分とは言えない。四街道市では急増する外国人児童生徒に対応するため、いち早く「多文化教育スーパーバイザー」を置き、千葉大学と連携して、その人材育成をスタートさせた各地域ではこのような国による支援システムができる前に、中核となるコーディネーター（スーパーバイザー）の養成が必要となるだろう。外国人労働者の受入と教育支援と教員研修を一体化して検討する必要がある。

注) 本稿は2018年12月1日に行われた本学会ワークショップ「多国籍化する学校」の配布資料に加筆

【参考・引用文献】

(1) 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の

受入状況に関する調査（平成28年度）の結果について」（文部科学省HP）

(2) 土田雄一「外国にルーツをもつ子どもたちと共に学ぶ学校」『児童心理』2015年8月号臨時増刊，金子書房

(3) 土田雄一「多国籍の子どもがいる学校の現状と取組 日本の学校が直面する課題」『児童心理』2017年2月号特集「外国籍の子の学ぶ学校」

(4) 土田雄一『国際性を育てる道德の授業』1998年8月，明治図書

(5) 「夜間中学」生徒、8割が外国人 類似の取り組み広がる，朝日新聞 2015年5月8日

(6) 「外国人児童生徒に教育支援」，読売新聞（千葉版），2019年5月18日

日本子ども支援学会ワークショップ等一覧

（学会発足から2019年3月まで）

- 1) 2018.3.3 pm6~8 日本子ども支援学会設立記念ワークショップ
「いじめ問題を再考する」（小林正幸、湯浅俊夫、磯崎奈保子、深谷昌志）
- 2) 2018.9.15 pm1~3 「子ども支援の隘路となるもの」
1.東京都北区わくわく広場の活動から（安田勝彦、栗山由明）
2.天理市の子ども支援活動から（市本貴志）
- 3) 2018.9.15 pm3~5
第1部：講演「アロマザリングとは何か」（根ヶ山光一）
第2部：パネル討議「アロマザリング関係の養育の可能性と限界」（根ヶ山光一、日高真知子、青葉絃宇）
- 4) 2018.10.13 pm2~4 「レジリエンスを考える」（深谷和子）
- 5) 2018.12.1 pm2~4 「多国籍化する学校」（土田雄一）
- 6) 2019.3.2 pm2~4 「幼稚園教育の未来像」（河村真理子、市川薫子）

注) それぞれのワークショップの内容は、「風の便り」臨時増刊号（1~6号）に収録。
詳しくは学会ホームページ学会活動欄参照。

Book Review

倉本英彦著 「思春期のこころの問題と予後」

— 予後を知るのは臨床家である —

堀 有伸

(ほりメンタルクリニック 院長)

評者は現在、東日本大震災と原発事故の影響が大きい福島県南相馬市で開業する精神科医である。以前に東京でこの本の筆者が責任者であったクリニックに勤務し、筆者の豊富な臨床経験に裏打ちされた診療を間近でみさせていただいた。

「思春期のこころの問題」を論じられる人は、少なくないだろう。しかし、「思春期のこころの問題と予後」を論じられる人は少ない。「予後」を論じるためには、時に10年～20年と続くこともある臨床事例の一つ一つに向かい合うことをくり返し、肌感覚として「この問題の予後はこういうものだ」という経験知に達していることが必要だからだ。本書の筆者は、まちがいなくそのような臨床家の一人である。

今回は、敢えて「経験知」という言葉を使用した。しかし本書は一見すると、多数例について複数の評価尺度を用いて統計的な解析を行った研究内容が中心で、実証的で科学的な態度で書かれた書物のように思える。そのことに間違いはないのだが、具眼の読者は、この研究報告が単なる研究者ではなく、経験豊かな臨床家によってなされたものであることに気がつくだろう。たとえば本書のP.111には、自験例における1年後改善率に好意的であった項目の中に、「同胞数1名」が多かった理由について、「いわゆる一人っ子の方が幼少期から親の独占的な注意関心を享受していたため、親世代にあたる年上の治療者が受容的支持的に接すると、容易に陽性転移を起こす。そしていわゆる転移性の治癒状態となり、見かけ上は改善したように受け取られる」とあるが、これは臨床の実感を知らない者には、提示することが困難な理解である。

本書の第3章には、筆者が後方視的に行った60例の自験例についての調査結果が記されている。患者の適応状態についてのGAFを用いた評価で、初診後の半年間で急激に上昇し、1年後まで横ばい、再び1年後から3年後までに少し上昇し、3年を過ぎるとほぼ横ばいになるという結果だっ

た。第4章では、児童青年精神医学会の会員を対象に郵送法によって実施された全国調査の結果が報告された。この質問紙には想定事例の1年後における大まかな予後予測を記入する項目も含まれていた。608回答が分析の対象となり、筆者の自験例と全国調査の結果がほぼ一致していたのが、不登校・自傷行為・自殺企図・家庭内暴力だった。これらについては治療相談機関や治療者による違いがそれほど大きくはないという解釈が示された。重症例が精神科に集まりやすい心因反応・神経症・うつ病・いじめ被害・発達障害・パーソナリティ障害は、自験例で全国平均よりも改善率が低く、筆者らが専門的に取り組んできた統合失調症とひきこもりでは、全国平均よりも良好な改善率を示していた。

これらの調査結果を踏まえて、筆者は臨床的な提言を行うのだが、その内容は「心理的な解釈・技法」のみにこだわることなく、貝原益軒の『養生訓』に通じるような内容となっている。これは、「精神科医」らしい思考である。「医者」は「心理士」と異なり、患者や治療者の個人的な能力や努力を超えて進行する、「病気の過程」に意識的であるようにトレーニングを受ける（昨今、この意識が弱くなっている状況は存在している）。筆者のその姿勢は、「予後」にこだわることに一貫して現れている。他にも本書のP.54では文豪ヘミングウェイについて、あまりに予後不良を示す指標を多く有している個人の場合に、当時の最高水準の治療がなされたのにもかかわらず、「避けられない自殺」に至ったことが言及された。このように技法の限界を知る筆者が述べる「予後良好の指標」(P.119)「不登校への対応」(P.122)「ひきこもりへの対応」(P.124)は、多くの臨床家が参考にすべき内容になっている。本書を、子どもの支援にかかわるすべての人にお勧めしたい。

※倉本英彦著「思春期のこころの問題と予後」
ナカニシヤ出版、2018

中山哲志 稲谷ふみ枝 深谷昌志編
「福祉心理学の世界」

齋藤 恵子
(貞静学園短期大学 教授)

私たちは、「福祉」を必要とする場面を自分自身で想像したことがあるだろうか。人は、生まれてから直ぐに様々な場面に巡り合い、生きていくことが宿命であると言えるが、時として、本人の予想をはるかに超えた状況に立ち向かわざるをえない困難に出会うことがある。その時、本人の力、そして限られた周囲の人の支援だけでは立ちいかなくなる状況まで追い込まれることがある。そういった状況下で、その人の生を支える立場の一方策として福祉がある。そう考えると、弱者救済のイメージが強いが、実は福祉とは「幸せ」や「豊かさ」を表す言葉であり、広義に捉えるなら、人々の生活に「福祉」は密接にかかわっている。本書では福祉をウェルビーイングと捉え論考されている。

ウェルビーイングを考えたとき、私たちは一人ひとり幸せの感じ方や困難の捉え方が違うことに気付くだろう。ウェルビーイングの実現には福祉についての施策を実施する立場の行政の観点からだけでなく、その施策の効果を享受する人、そして、そこに関わる周りの人たちへの視点を検討していかななくてはならない。それは、福祉政策を受ける立場に至った人への配慮を欠いた福祉政策が進行した場合、結果として福祉政策は行き詰ってしまうからである。具体的には、一人ひとりに寄り添う「福祉」の視点から考えたとき、福祉政策の効果をj受ける人の意思を尊重して考えていく必要がある。例えば、社会的弱者となっている人を、経済的側面からのみの援助を実施すれば、衣食住の保障や安心して受診できる医療等が達成されるだろう。しかし、その経済的側面だけの福祉施策が、果たしてその施策を受ける立場となっている対象者の人としてのウェルビーイングに繋ぐことが出来るのだろうか。経済的側面のみを最優先事項としての福祉施策のみならず、対象者の心理に寄り添う施策、つまり、その対象者と生活を共に営む人あるいは関わる周りの人たちまで包含した、その心理的状況をでき得る限り網羅する考察を行うことにより、一層、本質的なそして安定的な「福祉」となっていくのではないだろうか。未来に向けて急速な変化をみせている社会構造のもとでの、今後の「福祉」のあり方につ

いて、「福祉心理学」の立場から論稿されている本書は今後の福祉を考える上で示唆に富む内容となっている。

本書の意義は、福祉をウェルビーイングとする視点から、人の人生の中における出来事【課題】に焦点を当てた、いわゆる人の心的作用に関わる論考がされていることにある。更に、副題に「人の成長を辿って」とあるように第I部の乳幼児期から第IV部の老年期と人の成長段階に分けてあり、最後に第V部にまとめがある。各々が章に分かれ、テーマに沿い論考がなされている。読者は身近なこととして捉えることが出来るだろう。わが国の人的一生に関わる課題を概観すると「ワンオペ育児」「虐待の増加」「いじめや不登校」「働き方」「超高齢化社会」など課題の多さを実感する。そうした状況の中、ウェルビーイングの実現には、社会的・心理的な視野で掘り下げる事が必要となってくる。本書は社会福祉学・臨床心理学・教育社会学・老年学や保育学と様々な分野の研究者8人の幅広い知見が集約されている。記憶に残る出来事(事件)や普段触れることがないであろう出来事を交えて論考されているため、説得力ある内容となっている。また、それぞれの章には「アクティヴラーニング」(主体的・対話的学び)として学生それぞれが考え、意見が交換できるようになっている。グループでの活用がなくても、読者が自分と向き合いアクティヴラーニングのテーマに沿い考えをまとめることにより、本書の深い理解へと繋ぐことになるだろう。

本書の構成は以下である。(執筆者名の敬称略)

はじめに

序章 福祉心理学を学ぶ(中山 哲志)

第I部 乳幼児期

第1章 親性の形成(山喜 高秀)

第2章 乳幼児期の養育の課題(金城 悟)

第3章 児童虐待の意味するもの(山喜 高秀)

第II部 児童期

第4章 いじめの理解の基礎(深谷 昌志)

第5章 「不登校」の理解(深谷 和子)

第6章 発達障害をどう考えるか(渡部 純夫)

第III部 青年・成人期

- 第7章 高学歴化社会を生きる (深谷 昌志)
- 第8章 障害者に対するヘイトクライム (十島 雍蔵)
- 第9章 職場としての児童養護施設で起こっていること (渡部 純夫)
- 第10章 企業社会が抱える課題 (金城 悟)
- 第IV部 老年期
 - 第11章 初老期のアイデンティティ・クライシス (十島 雍蔵)
 - 第12章 老いとは何か (稲谷 ふみ枝)
 - 第13章 超高齢社会と心理的支援 (稲谷 ふみ枝)
- 第V部 まとめとして
 - 第14章 レジリエンスを育てる (深谷 和子)
 - 第15章 ウェルビーイングな人生 (中山 哲志)

本書は序章に福祉心理学の歩みや定義が記されており、どのような学問であるかという解説がある。広義に捉えれば福祉は人々の日々の生活の営み直結しており、福祉心理学の意義や心理学との関わりなどの論考がされている。

第I部「乳幼児期」は、乳幼児の育ちを概観しつつ、我が国の女性の就業の増加による待機児童問題や育児不安など現代社会の子育て環境を背景に、親子の信頼関係や子ども自尊感情や自己肯定感の育ち、そして、胎児期から考える虐待の問題など、単に乳児期の育ちだけではなく、親育ちも含めた内容となっており、虐待を受けた子どもの胎児からの育ち直しの論考は妊婦からの支援の重要性を提示している。

第II部「児童期」の最初の章は「いじめ」に関する論考からはじまり、「不登校」「発達障害」に焦点を当てて論考されている。いじめの問題は親であればだれもが気になる問題である。いじめについては時系列で変化する様相を事例から論考され、アメリカとの比較がなされている。不登校に関する記述では「さなぎが蝶になる日までの大切な時間 (P.63) とし、ゆっくり待つことの大切さに言及している。ともすれば結果を急ぎ過ぎになりがちな私たちだが、肩の力を抜いて本人と向き合う大切さの気付きへとなるのではないだろうか。発達障害については丁寧にその捉え方やインクルーシブ教育、学校における合理的配慮などが示されている。

第III部は「成年・成人期」である。2018年問題、つまり18歳人口の減少に伴う青年期における社会状況から大学進学への意味や生涯学習の意味

などについて言及している。“大学進学率が4割を超えると、大学進学は「差を付ける」ではなく「差を付けられない」ための進学になる”(P.83)。確かに高学歴化が進む現代、今後、青年はどのような生き方を求められるのだろうか。8章の障害者に対するヘイトクライム(増悪犯罪)では障害者の生存や価値を説いている。障害者への新たな視点を誘う論考がされている。9章では児童養護施設を職員の立場から論考されている。かつては孤児を預かる孤児院から、今は親の養育不可能が原因で預けられる子どもがほとんど(P.98)など、児童養護施設の性格の変化を捉えた内容となっている。最後の章では「働き方」として企業の課題がテーマとなっている。過労死・ハラスメント・ブラック企業などの課題からウェルビーイングの実現の重要性を論考されている。

第IV部は「老年期」である。世界に類を見ない超高齢化社会となる我が国を捉え、老年期は3つの章から構成されている。老いへの受容、初老期うつ、超高齢期の発達課題への言及、最後に認知症と共に歩む社会について論考されている。

最後、第V部はまとめとして「レジリエンス」「ウェルビーイング」の論考である。レジリエンスとは失敗や挫折からの回復力、いわばバネの力がレジリエンスである。人は弱さもあるが強さもあり、たくましさもある。レジリエンスは“だれでももつことができる「確実」な資産”(P.155)という言葉はまとめの章としてふさわしい論考であると思った。そして、最後の章となるウェルビーイングな人生とは福祉心理学として目指す人生の姿であると捉えることが出来る。社会を作るのも人だが、その社会を変えていくのも人である。「支援する人」「支援される人」の立場からの論考がされており、ウェルビーイングの本質に迫る論考となっている。

人の一生から見た福祉を捉えていくと心理学の知見がまさに必要であり、本書から福祉心理学の役割が見えてくる。心豊かな社会作り、ウェルビーイングの実現のために福祉心理学は今後、大きな役割を担っていくことだろう。

福祉は人の手により豊かになる……そんな思いがめぐる1冊である。

※中山哲志 稲谷ふみ枝 深谷昌志編
「福祉心理学の世界」ナカニシヤ出版、
2018

編集後記

日本子ども支援学会誌「子ども支援」の創刊号の編集を終えて、日本の子どもたちの生活環境が様々な点で、多くの課題を持っていることを改めて知ることが出来ました。

私を含め多くの人が、子どもの時代を振り返ってみても、家庭や学校・地域の生活を家族や友達と共に、楽しく遊び・楽しく勉強していたことは、大きく変わりがないと思います。私の子ども時代は、学校での「学習の時間」より「部活動」や放課後の仲間との「空地での遊び」の方が、思い出となっています。

最近では、放課後の空き地や広場から「子どもたちの声」消え、時代の急激な変化を感じるのは、私だけではないでしょう。子どもは、本来、素直で・活気があり・何事にも興味を持ち、友達と集団で、時の経つのを忘れ、楽しく遊ぶものです。

しかし、最近の子どもたちの放課後は「学校生活」より多忙なように感じます。帰宅後は、街中の子どもも自然豊かな地域の子も達も「学習塾」や「習い事」、「スポーツ教室」等、心身の休まる場所がないように過密スケジュール生活の様です。また、夕食後は、スマホを使い友達とメール交信をし、CDを聴き、漫画やアニメ等に深夜まで夢中になり、学校の宿題は寝る前に行い、多くの子どもたちは、朝を迎えるのではないかと思います。それでも、校門での子どもの顔は暗くない。

私自身も、学校現場に40数年近く子どもと共にありますが、子ども支援のためには、研究者や実践家、行政や企業の担当者等、異業種・他分野の人々が集まり、情報を交換し、支援活動を展開していくことが、新しい教育の改革の力になると考えています。

本会誌は、本会のニューズレター「風の便り」に掲載された「実践報告」に加除・補筆したものを第一部に、本会のワークショップ（理論的な問題）からの「論考」を第二部、子ども問題を新たな視点から考察した新著の紹介を第三部として編集・構成しました。

本会誌における「子ども支援」の実践的取り組みと「子ども支援」の研究・開発・調査等が、日本だけでなく世界の多様な国々の子ども問題の解決のための試金石となり、また「子ども支援」に心を寄せる多くの方々の「教育活動の手引き書」になれば幸いと考えています。
(森永)

「子ども支援研究」編集委員会

(順不同)

○編集委員長

森永徳一（前 埼玉県立大学講師）

○編集協力・校正

上島博

○編集委員

赤藤和仁（東京成徳高校教諭）

上島博（こども支援士・元小学校教諭）

内山絢子（前 目白大学教授）

熊澤幸子（昭和女子大学名誉教授）

杉森伸吉（東京学芸大学教授）

由田のぼら（東京成徳高校教諭）

吉野真弓（育英短期大学准教授）

米谷茂則（明治大学講師）

○臨時委員

中山哲志（東日本国際大学教授・
学会事務局長）

深谷和子（東京学芸大学名誉教授・

ニューズレター委員会委員長）

深谷昌志（東京成徳大学名誉教授・

ICT委員会委員長）

子ども支援研究 創刊号

The Japanese Journal of Child Care and Support

2019年9月15日 発行

編集 日本子ども支援学会 紀要編集委員会

発行 日本子ども支援学会

〒173-8602 東京都板橋区加賀 1-18-1

東京家政大学 金城悟研究室気付 日本子ども支援学会事務局

E-mail: info@kodomoshiengakkai.com

HP: <http://kodomoshiengakkai.com/>

©日本子ども支援学会 2019