

児童養護施設における児童理解の視点

A Study of the perspective for understanding children in children's home

赤間 健一・稲富 憲朗

Kenichi Akama・Noriaki Inadomi

児童養護施設における児童理解の視点

A Study of the perspective for understanding children in children's home

赤間 健一*・稲富 憲朗*

Kenichi Akama・Noriaki Inadomi

近年、児童養護施設では、何らかの虐待を受けた経験がある被虐待児（2015年：59.5%、2020年：65.6%）や何らかの障害を持つ子ども（2015年：28.5%、2020年：36.7%）といった専門的なケアを必要とする児童の入所が増加している（厚生労働省、2020）。

児童養護施設において被虐待児や発達障害児は、他の児童に比べ専門的なケアが必要であるのは、その特性によるところが大きい。個々の発達の特性の違い、被虐待経験による心理的な傷やトラウマなど、ケアが必要となる内容も児童によって異なる。さらに、表面化した問題行動も多様であり、その対応も求められる。例えば、蘇（2014）は、被虐待児の問題行動として、引きこもり・自己肯定感の低さ、生活習慣の乱れ、落ち着きがない・攻撃的な行動、無気力、暴言・大人を信頼できない、コミュニケーション障害、感情表現がうまくできない・暴力、言語発達の遅れ、後ろ向き、非常に過敏であり他者依存、自分が受けてきたことを他人にする、自殺のほめかし、悪い影響をし合う、の13種類を抽出し、支援としても、安定した生活場、日常生活を提供する、自己肯定感、自信感をあげる、悪い刺激も必要に応じて経験させて学ばせる、できるだけ多くの社会経験をさせる、支援の統一性を図る、特別扱いするのではなく、一人ひとりに合わせた支援を行う、職員同士で支援について話し合う、職員同士で助け合う、施設心理士との連携、さらに施設外の家庭、学校、児童相談所との連携と12種類を抽出した。しかし、これらの支援がどのような場合に有効かとい

うことまでは示されていない。

発達障害児の不応の実態については、横谷・田部・内藤・高橋（2012）は、日常生活の困難、食事、睡眠、対人関係、暴言、暴力、異性関係・性的問題関係、触法行為、など多岐にわたり、それらへの対応が困難な場合があることを報告した。中村（2015）も、被虐待児との関連で起こっている施設の問題として、児童間、職員間のトラブルの繰り返し、欲求不満行動の多発や、他の児童への影響、連鎖反応が起きていること、悪いモデルとなり年少児が好ましくない行動を身に付けること、新入所児が問題行動を抱えていた場合に他の子どもに大きな影響を与えることなどを示し、さらに、それらが職員の消耗につながり、特定の子どもへの対応に労力を割くと、他の児童への関りが手薄になるなど対応が困難なことが多く、すべての児童に対応するには技術や人数の不足があり、気付いていてもできないことがあることを示した。

横谷ら（2012）や中村（2015）以外にも施設において、職員が児童への対応に困難を感じているという報告が複数ある。例えば、大原・楡木（2008）は、児童の示す、不安・抑うつ、社会性の問題、注意の問題、攻撃的行動、非行的行動などの多くにおいて、施設職員は援助が困難であると感じていることを示した。永井（2005）も、保育士、児童指導員、心理療法担当職員など施設職員が協力しながら支援体制を組むものの十分に対応しきれず、支援方法について混乱し、時には疲弊している現状を指摘した。川島・土屋・長峰（2017）は、施設職員への調査結果として、発達障害について

* 福岡女学院大学

関心を持っている職員が95%以上、実際に学んでいる職員が88%と多数であるが、支援に対する困り感を持っている職員も82%程度と多数であったことを報告した。これらの報告は、施設において子どもについて理解を深めるための知識の習得や職員間の連携などの取り組みを行ってもなお対応に困難を感じている現状があることを示している。

専門的なケアを必要とする児童の増加から、心理職の配置が進み、施設においても専門家による治療的ケアが行われるようになったが、永井(2005)は、被虐待児の心理的ケアは個別の心理療法だけではなく、生活そのものの安定が前提となるものであり、生活支援の専門職が施設の生活をどう支えていくかが重要であることを指摘し、ソーシャルワーカーが行うことができる支援について提言した。また、渡邊(2018)は、特別な支援を必要とする児童の入所が増加していることから、保育士や児童指導員も専門職と連携するだけでなく、特別な配慮が必要な子どもへの支援のため、アセスメント等ができるよう専門性の向上が求められるようになるだろうと述べた。これらの指摘は、心理職による専門的なケアのみに頼らず、ソーシャルワーカーや保育士や児童指導員も、専門的なケアを必要とする児童の支援にいつそう携わることが求められている現状があることを示していると考えられる。

専門的なケアを必要とする児童の支援を行うには、どのようなケアが有効であるかを判断するためにも児童の理解が不可欠である。しかしながら、杉山(2007)が、被虐待児の中に発達障害児が多く含まれていたことを報告したように、発達障害児と被虐待児の区別が困難なケースも少なくない。遠藤・染矢(2006)は、ADHD児はその育てにくさからしばしば虐待の被害者となることを指摘し、発達障害と虐待の問題は切り離せないと主張した。また、杉山(2007)や村尾(2013)は、反応性愛着障害の児童は、自閉症スペクトラムやADHDの症状と類似した臨床像を示すことを指摘した。被虐待児の中に発達障害児が含まれたり、臨床像が似ていたりすることから、鑑別は可能ではあるが、心理職員などの専門家以外には容易ではないと考えられる。また、安田(2004)は、入所児童が不適応行動を起こす理由について、被虐待経験やトラウマを直線的に因果的に結びつけることは、支援す

る職員が納得できる理由にはなっても、支援の有効性にはあまり有用ではなく、支援においてはその背景よりも子どもの行動をよく観察し、これまでの有効な取り組みや解決志向的アプローチに依拠する方がよいという見方を示した。これらの指摘は、発達障害や被虐待経験の有無という児童についての情報は把握することに意味はあるとしても、行動との因果関係を特定することは容易ではないため、支援の際にそれを根拠とすることが必ずしも有用ではない可能性を示唆するものである。しかしながら、このことは同じ行動であってもその背景が異なるということも示しており、行動の背景にある障害の有無や被虐待経験を考慮せずに支援を行った場合にも、その背景によって有効な支援の方法が異なる可能性も考えられ、行動の観察のみを根拠として支援を行うことが有効ではない場合がある可能性も考えられる。特に発達障害のように個別の特性が背景にある場合にはその理解が必要となることは想像に難くない。

専門的なケアを必要とする児童の支援を行う際の児童理解において、発達障害や被虐待経験の有無を把握することは必要ではあるが、安田(2004)が指摘するように、それが分かったからといって効果的な支援ができるわけではない。また、渡邊(2018)は、障害の有無や疑いのある子どもに対しては、ラベリングされた障害名にこだわらず、個々の子どもの成育歴や背景を考慮し施設全体で多面的に理解する必要があることを指摘した。そこで本稿では、施設入所前の経験や発達障害の有無をふまえた上で、児童の行動から得られる情報に基づく児童理解の視点や枠組みについて検討する。

専門的なケアを必要とする児童の支援

児童養護施設において被虐待児や発達障害児に対するケアはこれまでもさまざまに行われてきている。また専門的なケアを効果的なものとするために支援者として心がけるべきこと、支援を行う際に意識すべきことなども様々な視点から提案されている。

安田(2004)は、被虐待経験をを受けた子どもに対して、ケアの小規模化や、安全、安心を感じることができるといった環境の重要性を指

摘した。永井（2005）は、被虐待児への支援の在り方として、人間関係の回復、社会的スキルの学習、当たり前の日常生活の保障という、支援を行う側面として3つの枠組みをあげた。

佐藤・佐藤・山口・古瀬（2011）は、環境療法が効果を発揮するための条件として、児童と職員の良好な関係の形成が必要であり、対応困難になることが少なくない被虐待児とのかかわりを進めるために職員が理解すべき理論的背景をM-GTAにより示した。かかわりを進展させる原動力、かかわり進展、かかわりへの自信の3つのカテゴリーを抽出し、それらが相互に影響し合うことで、かかわりへの自信を持ち、かかわりを進展させることにつながるプロセスを示した。子どもとの困難なかかわりは、かかわりへのとまどいと相互に関係しているが、困難なかかわりから、子どもの個別の理解にすすみ、子どもが答えてくれる確信を持つようになることで、方針を持った子どもへのかかわりへと進展していく、また子どもを個別に理解し、方針を持った関わりで進展することで子どもが答えてくれる確信にもつながるというプロセスであった。子どもとの困難なかかわりから、子どもの個別理解、方針を持ったかかわりへと進む際に、子どもの行動の解釈、職員の職業観、他の職員の影響の3つがあり、これらが相互作用することで、かかわりを進展させる原動力となる、つまり、この3つの原動力に働きかけることが、かかわりへの戸惑いを自信に変え、子どもとの困難なかかわりを、方針を持った子どもへのかかわりに進展させるということを示した。

米澤（2013,2014a, 2015）は、愛着障害や発達障害、社交障害など様々な子どもの問題に対して、子どもの問題行動の原因を愛着の問題としてとらえ、「愛情の器」モデル（米澤, 2012）を提唱し、そのモデルに基づく支援を行い、その効果を示した。

「愛情の器」は、親の教えているものや、与えられる愛情、受け入れられる経験などを受け入れる枠組みである。この器は、認められ、受け入れられる経験、つまり愛着が形成されることにより作り上げられ、「愛情の器」に愛情が注がれることで自己肯定感が高まり、自信を持つことができるようになる。そしてそれにより意欲や活動のエネルギーが沸くとされている。愛着の形成により愛情の器が形成され、そこに

愛情がたまることで適切な規範や行動を身に付けていくという（米澤, 2012）。つまり愛着形成が様々な行動の源にあると考えられる。「愛情の器」がなければいくら愛情を注いで、受容的に関わっても、それを自分の中にため込みエネルギーとすることができないため、問題行動が収まらなかったり、規範行動が身につかなかったり、人間関係を築くことが難しくなったりするという。そのため、「愛情の器」が形成されていない子どもに対し、その要求などを受け止めたとしても、愛情を受け入れ、ため込むことができないため、単に自分の要求が通ったという経験に終わり、行動の改善につながらない可能性も考えられる。このことについて米澤（2013）は、「愛情の器」にもいろいろな形があることを示し、愛情のたまりにくさについて、器が形成されていない場合以外にも様々なタイプがあると主張した。例えば、器が形成されていないため、または器の底が抜けているために愛情をためることができないタイプだけではなく、器の入り口が小さく、愛情をためにくいタイプなどである。器のタイプを考慮しなければ、愛情不足の子どもに対してただ愛情を注ぐだけでは問題が解決しないだろう。そのため、米澤（2013）は、支援を行うにあたり、まずは愛情の器づくりが必要であること、器ができて、器の形が様々であるため、愛情の注ぎ方を考える必要があること、特に、子どものペースで対応すると、子どもの求める愛情の大きさによっては、いつまでも器が満たされないままになることもあり、子ども主体でありながらも大人のペースで対応することの重要性を示した。この「愛情の器」モデルに基づき、米澤（2014a）は、愛着修復プログラムを提案した。このプログラムの特徴は、いつでも、誰でもできることであり、一人のキーパーソンとの関係から、子ども主体を意識しつつも、キーパーソン主導のもとに学びなおし、愛情エネルギーを使える形でためることができるようになるためのプログラムであり、実際の支援事例も多数報告されている（米澤, 2014b, 2015）。それらの事例の中では、発達障害や愛着障害といった子どもの特性の理解に基づき、それぞれの特性に応じた方法で支援を行っている。

児童理解の視点

必要な支援は児童により異なり、個々の児童のニーズに応じて支援を行う必要がある。そのため、児童のニーズを把握するために児童理解が不可欠である。

米澤（2014a, 2014b）は、愛着に問題を抱える子どもについて、多動や物との関係、人への接触、自己防衛、片付けができない等、具体的な行動から ADHD や ASD など子どもの特性を見極めるためのポイントと支援の方向性を示した。例えば、多動については、いつもムラなく多動であるのが ADHD であり、多動や意欲にムラがあるのが愛着に問題がある場合というように、同じ行動であっても、その様子や理由が異なることから、行動を引き起こしているものが発達的な特性によるものなのか、愛着の問題があるためなのかを判別することができるという。この時、子どもを理解するために見ているのは行動であり、理解しようとしているのはその行動を引き起こしている特性や認知の特徴と考えられる。

行動を引き起こしている要因、つまり、特性なのか愛着の問題なのか、がわかれば、それに応じた支援が可能になる。ただし、問題行動の原因が愛着と個人の特性のいずれのみではなく、両方が交絡している場合もあり得るだろう。発達障害等の特性ゆえに、愛着の形成が進まないような場合である。例えば、野井（2021）は、自閉スペクトラム症児の問題を関係性の問題としてとらえ、先行研究を概観し検討した結果、自閉スペクトラム症児においては、他者との意図や感情の共有体験の少なさや知覚過敏が愛着形成を阻害する可能性があることを指摘しており、養育の在り方だけでなく、個人の特性が愛着形成に影響する可能性を示唆した。そのため、愛着の問題があったとしても、その原因として、発達の特性が影響している可能性もある。従って、問題行動の背景にある要因については、単純に、愛着か特性かに帰着させるのではなく、愛着の問題であったとしてもその問題の原因に発達的な特性が影響している可能性があることも考慮した上で児童理解をする必要があるだろう。

まとめ

専門的なケアを必要とする児童の児童養護施設への入所が増加傾向にある現在、渡邊（2018）が指摘するように心理職以外であってもある程度の児童理解ができるようになることが求められる可能性はあるだろう。児童理解の視点としては、問題の原因が愛着の問題であるのか、個人の特性によるものなのかを見極め、さらに、愛着の問題であったとしても、それが虐待を含む養育環境によるものなのか、個人の特性によるものなのかという視点で把握することが必要となるだろう。その際には、米澤（2014a, 2015b）が示したチェックポイントのようなものがあれば、何の手がかりもなく理解をしようとするよりも支援対象や支援方針の理解がしやすくなるだけでなく、職員間で共通の視点で理解が可能となり、職員間の連携のもとの支援もより行いやすくなると考えられる。

大迫（2017）は、問題行動を表面的なサインと考えるのであれば、治療的養育・心理的ケアの視点をもって対応することが重要であること、さらに初期の対応が不十分であることが問題の拡大につながることもあることから、特に早期からの対応の必要性を指摘した。この点についても、心理職以外の職員の児童理解が進むことで、かつ職員間で共通の視点に基づく理解がなされることで、早期からの適切な対応が可能になると考えられる。

以上、児童養護施設において児童理解の主流となりつつある「発達障害・愛着障害」という児童理解の視点について概観し、子どもの特性や愛着障害という視点からの児童理解の必要性について述べてきた。もちろん、発達障害や虐待といった困難な援助においては、児童理解だけで適切なケアを可能にするわけではなく、ケアそのものの視点や方法、例えば行動療法やアタッチメント形成、トラウマインフォームドケアといった専門知識を職員が身につけることが求められている。

現在、施設の小規模化・高機能化などが進んでおり（厚生労働省, 2017）、安田（2004）が重要性を指摘した環境が整いつつある。小規模化は家庭的な環境での生活を保障するものであり、子どもが特定の職員と安

定した関係を築きやすく、愛着形成にも大舎制に比べるとメリットはあると考えられている。しかしながら、生活を支える職員にとっては、その力量が一層問われる状況となる。その意味でも、職員が共通の視点を持ち、それぞれに児童理解ができるようになることが子ども一人ひとりのニーズに合った支援をするためにも必要となるだろう。

今後の課題は、「共に生活する存在、共同生活者」として「衣食住の生活保障を通して関係性を育む場」での児童理解の視点と方法の検討が必要であろう。そのためには知識と実践を結び付けた児童理解、他者との協働による職員自身の自己理解、関係性理解を含む多角的視点からの児童理解の方法の検討である。子ども一人ひとり、発達の特長や愛着のスタイルに応じた、子ども固有のものの方や感じ方、考え方をもって自分の世界を生活している。共同生活者は、可能な限り子どもの行動を彼らの思いに沿って理解したいと思いつつも、いつ援助困難な状況が好転するかもわからない「揺らぎや危機」を感じながら過ごしている。それは、「問題行動」という「職員を困らせ、悩ませる行動」「子ども自身の困りごと、生き辛さ」という問題状況に子どもも職員も困惑する。それを、子どもと職員が一緒に取り組むべき「問題・課題」としてとらえ直してみる。そのために、「発達障害・愛着障害」という心理医学的視点を踏まえた子どもの特性理解へとつないでいくための方法の検討であろう。それは、多様な可能性のある生活場面で、彼らの居場所や個性が輝く場をつくることであり、子どもの個性・強みの発見ができる環境づくりである。その際有効な視点として、ドナルド・ショーン（2001）が提示した新しい専門家像である「Reflective-Practitioner（省察的実践家）」として、理論を現場に適用しようとせず、現場の中に存在する「知と省察」の視点からの検討や尾崎（1999）が指摘した「常に正しい答えをあらかじめ用意することができない」実践現場は、「常に『ゆらぐことのできる』余地と幅をもったシステムや実践」が求められている。そして、「先輩・同僚などとのチームワークの力、スーパービジョンの力が求められ、このような力が実践現場のなかに『ゆらぎ』と無理なく直面することができる文化を育てていく」ことが、今後大切な視点だと考える。児童養護施設のあり方自体

の問い直しが求められている。今後の検討課題とした。

引用文献

- ドナルド・ショーン（2001）. 専門家の智恵—反省的実践家は行為しながら考える ゆめみ出版
- 遠藤 太郎・染矢 俊幸（2006）. 多動と子ども虐待—そだちの科学 6, 67-71.
- 川島 良雄・土屋 ゆか・長峰 光代（2017）. 児童養護施設における発達障害児の理解と支援—児童養護施設職員の意識調査結果について— 長野大学地域共生福祉論集 11, 12-20.
- 厚生労働省（2017）. 第14回 新たな社会的養育の在り方に関する検討会 参考資料1 <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000166116.pdf>（最終閲覧日 2021年12月6日）
- 厚生労働省（2020）. 児童養護施設入所児童等調査の概要 <https://www.mhlw.go.jp/content/11923000/000595122.pdf>（最終閲覧日 2020年11月28日）
- 村尾 泰弘（2013）. 児童養護施設と発達障害 立正大学社会福祉研究所年報 15, 11-16.
- 永井 亮（2005）. 児童養護施設における被虐待児への支援—児童ソーシャルワーカーによる専門的支援の技法— テオロギア・ディアコニア 39, 89-101.
- 中村 廣光（2015）. 大分県下の児童養護施設における被虐待児道のケアに関する調査結果 別府大学短期大学部紀要 34, 143-151.
- 野井 未加（2021）. 自閉症スペクトラム障害児の関係性をはぐくむ支援 西南女学院大学紀要 25, 55-66.
- 大原 天青・楡木 満生（2008）. 児童自立支援施設入所児童の行動特徴と非虐待経験の関係 発達心理学研究, 19, 353-363.
- 大迫 秀樹（2017）. 社会的養護を要する児童に対する児童福祉施設の動向と今後の展望：乳児院、児童養護施設、児童心理治療施設、児童自立支援施設

- 設における被虐待児・発達障害児に対する治療的
養育・心理的ケアの視点を中心に 九州女子大学
紀要 54, 35-52.
- 尾崎 新 (1999). 「ゆらぐ」ことのできる力 誠信書
房
- 佐藤 幸子・佐藤 志保・山口 咲奈枝・古瀬 みど
り (2011). 児童養護施設職員が被虐待児とのか
かわりを進展させるプロセス 日本看護研究学会
雑誌 34, 105-114.
- 蘇 珍伊 (2014). 児童養護施設における被虐待児の
問題行動及び支援の在り方に関する研究 現代教
育学部紀要 6, 45-53.
- 杉山 登志郎 (2007). 子ども虐待という第四の発達
障害 学習研究社
- 横谷 祐輔・田部 絢子・内藤 千尋・高橋 智
(2012). 児童養護施設における発達障害児の実態
と支援に関する調査研究—児童養護施設の職員調
査から— 東京学芸大学総合教育科学系 **63**, 1
-20.
- 渡邊 恵梨佳 (2018). 児童養護施設における特別支
援が必要な児童の実態と求められる支援 夙川学
院短期大学研究紀要 45, 104-111.
- 安田 勉 (2004). 虐待を受けた子どもへの児童養護
施設での心理社会的支援 青森県立保健大学雑誌
6, 1-10.
- 米澤 好史 (2012). 子どもの学習意欲・人間関係に
与える受容の効果—調査研究と発達障害への支援
事例から導かれる「愛情の器」モデル— 和歌山
大学教育学部紀要 教育科学 62, 1-8.
- 米澤 好史 (2013). 愛着障害・発達障害への「愛情
の器」モデルによる支援の実際 和歌山大学教育
学部紀要 教育科学 63, 1-16.
- 米澤 好史 (2014a). 愛着障害・社交障害・発達障害
への「愛情の器」モデルによる支援の展開と意義
—愛着修復プログラムと感情コントロール支援プ
ログラムの提案— 和歌山大学教育学部紀要 教
育科学 64, 9-30.
- 米澤 好史 (2014b). 愛着障害・社交障害・発達障
害への「愛情の器」モデルによる支援の効果 和
歌山大学教育学部教区実践総合センター紀要 24,
21-30.
- 米澤 好史 (2015). 「愛情の器」モデルによる愛着修
復プログラムによる愛着障害・社交障害・発達障
害への支援事例 和歌山大学教育学部紀要 教育
科学 65, 15-36.
- 全国児童養護施設協議会 (2021). 今後の児童養護施
設に求められるもの—児童養護施設のあり方
に関する特別委員会最終報告書 [https://www.
zenyokyo.gr.jp/whatsnew/210721_houkokusho.
pdf](https://www.zenyokyo.gr.jp/whatsnew/210721_houkokusho.pdf) (最終閲覧日 2022年2月9日)