

かながわの子ども・若者支援あり方検討会議

報告書

平成 28 年 3 月

目 次

- (1) はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
- (2) 子ども・若者の問題行動等の未然防止について・・・ 3
- (3) 問題行動等を抱える児童・生徒への対応について・・・ 11
- (4) 青少年の心の居場所づくりと学び直しについて・・・ 12
- (5) 教員の研修について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13
- (6) 政策提言・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15
- (7) おわりに―座長より―・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 17
- 資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 18

◆ 用語の使い方について ◆

本報告書での「子ども・若者」の用語は、次のとおりとします。

なお、学校に関わる場合については、その対象とする年齢に応じて、「児童・生徒」（児童は小学生、生徒は中・高校生）を用いています。

子ども：乳幼児期、学童期及び思春期の者。

若者：思春期、青年期の者。施策によっては、40歳未満までのポスト青年期の者も対象とする。

少年：20歳未満の者

1. はじめに

平成 27 年 2 月に発生した川崎市中学校 1 年生殺害事案は、家庭との連携のあり方や学校外での子どもたちのつながりの見えにくさ、グループによる非行への対応の在り方等多くの課題を提起しました。

「かながわの子ども・若者支援あり方検討会議」は、この事案を受け、有識者や子ども・若者の支援に携わる関係者、学校関係者、行政関係者等専門的な立場から、改めて今後の神奈川県の子ども・若者への支援をどのように考えていけばよいかについて、知見を得るために開催した研究会です。

本報告書は、この会議からの提言をまとめたものです。

神奈川で「産まれた」子どもたち、神奈川で「育った」子どもたちが、自己肯定感と自己有用感を持って人生を歩んで欲しいということは、すべての大人たちにとっての願いである。

しかしながら、子どもたちを取り巻く“環境”は決して良い方向に向かっているとは言えず、数々の対策がとられているにもかかわらず、『不登校』は、いったん減少に転じたものの、また微増するという、一進一退の状態である。『いじめ問題』は「いじめ防止対策推進法」が施行されたが、携帯電話・スマートフォンの普及し、SNS(ソーシャル・ネットワークキング・サービス)によるいじめが増加し、いじめが見えにくくなっている状況がある。

『非行問題』についても暴力行為は横ばいの状態であることが統計資料等*1で明らかになっている。

さらに、県内でも凶悪な犯罪行為の加害者となってしまう事案も複数起き、『自殺』においても、毎年二桁の少年の命が失われ*2、精神的なトラブルを抱える子ども・若者数も増加している。

また子どもを取り巻く生活環境の劣悪化・貧困化も深刻になっており、これらの、社会的現象を見れば、現状の神奈川県が、子ども・若者たちにとって“生きにくさ”を感じる社会となっていることは否めない。

子ども・若者が“生きにくさ”を感じてしまっている社会は、大人たちにとっても、高齢者にとっても生きやすい社会ではないだろう。

子ども・若者は柔軟で動揺しやすい心身を持っており、著しい速度で成長する。

同時に、子ども・若者は、環境その他の刺激に極めて敏感に反応し、大人に比べ、その影響を大きく受ける。

特に、自分にとって安心できる『環境』は、成熟した大人であれば自分で獲得できるが、子ども・若者は“未熟”な状況であり、『環境』は、子ども・若者の

- ① 正常な適応の促進
- ② 心理的・精神的な安定
- ③ 社会との調和

を目指して、大人が大人の責任において作り続け、維持・促進していくことが必須事項と言える。

『環境』とは、自然環境、社会環境はもとより、心理・行動的環境のことも指している。

自分は“うまれて”“そだって”“ここにいて”良かったと自覚できる環境があることが、子ども・若者にとっての最低条件になるような社会を創るようにな断の努力をしていくことは、大人に課せられた最も重要な責務と考える。

神奈川県では、「かながわ青少年育成・支援指針」*³を策定（平成17年3月）・改定（平成22年12月）し、様々な施策・事業に取り組み、平成27年7月には、知事が「かながわ教育大綱」*⁴で、

- 1 「いのち」を大切にする心を育む教育の推進
- 2 生きる力を育み、学び高め合う学校教育の推進
- 3 豊かな学びを支える教育環境づくり
- 4 子ども・子育て、家庭教育への支援
- 5 様々な学びを通じた地域の教育力の向上
- 6 文化・芸術やスポーツ活動など生涯学習社会における人づくりへの支援

の6項目を柱として、神奈川県の教育、学術及び文化の振興に関する総合的な施策についての目標や施策の根本となる方針を定めた。

また、神奈川県教育委員会では、平成19年8月に県の教育の総合的な指針となる「かながわ教育ビジョン」*⁵を策定し、一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援教育の充実等に取り組んできた。なお、その後の少子高齢化等の社会状況の変化等に対応するため、平成27年10月に一部改定を行った。

以上のような状況を踏まえ、より具体的な方略を話し合うために、「かながわの子ども・若者支援あり方検討会議（以下「検討会議」という。）」が設置され、

- ① 子ども・若者の問題行動等の未然防止に関すること
- ② 問題行動等を抱える児童・生徒への対応に関すること
- ③ 青少年の心の居場所づくりと学び直しに関すること
- ④ その他、上記各号に関連すること

を中心に、検討を重ね、「政策提言」を作成した。

もとより、子ども・若者に関わる種々の事案は、いくつもの複雑な要因が絡み合いなが

ら起こっているものであり、それらの解決に向けた“特効薬”があるわけではない。

しかしながら、ねばり強く、一つ一つの事案に向き合い、継続的に取り組むことで効果を期待できる。

また、『教育』という“「ひと」を育む”行為は、子ども・若者と大人との相互作用で成り立つものであり、家庭・地域・学校の連携と協働なくしては、良い結果を生み出すことはできない。

その意味で、本報告書は「終わり」のものではなく「始まり」のものであり、基本的な枠組みを提示したものである。

2. 子ども・若者の問題行動等の未然防止について

児童・生徒は、学校内だけで“生活”しているだけでなく、家庭でも、地域社会でも“生活”しており、学校外の“生活”においては、一人として同じ価値観や感情の中にいることはない。

したがって、学校内で起こっている児童・生徒同士の葛藤、教師との葛藤も、学校という「場」の単独な要因だけで起こっているのではなく、家庭と地域社会との関係において起こっていることは多くの人が指摘している。

現状の学校における児童・生徒の支援策は、問題対応型としては一定の成果を上げてきたと言えるが、未然防止の観点からは十分なシステムが構築されているとは言えない状況である。

未然防止の概念は、早期発見・早期対応という概念を含み、学校において児童・生徒が『問題』を起こさないように、個々の児童・生徒の日々の活動を注視し、多様なニーズをいち早く察知し、個別のニーズに丁寧に対応していくことにより実現することである。個々が問題行動を起こさないように“監視”することや推測と偏見による“事前指導”を行うことによって実現されるものではない。

児童・生徒の学校での行動を生態学的な見地から理解し、児童・生徒が必要としている就学上の支援を的確に把握し、適切な支援策を適切な時期に提供することができなければ、教育を受ける権利の保障もできず、真の学力向上も難しいであろう。

これまでのように、個々の児童・生徒の行動改善に力点を置くということでは、不十分であり、家庭環境や地域環境に目を向けて、包括的に支援を行っていくことが重要である。

平成 17 年 9 月に文部科学省から出された、「新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム」*6 で導入を推奨された、「ゼロトレランス方式」では、

- ① 生徒指導の組織体制の整備
- ② 有害情報対策・情報モラル教育の充実
- ③ 社会性を育成する教育等の充実
- ④ 家庭教育への支援の一層の充実

の 4 つの柱をたて、「一人一人の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現できるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の生徒の自己指導能力の育成を目指す」(生徒指導資料第 20 集*7)としている。

だが、「ゼロトレランス」＝「毅然とした対応」方式を、「規律違反＝罰」という厳罰主義・管理徹底主義を推奨しているものと解釈されてしまった傾向もあり、目の前で起こった問題行動のみに注視し、その対応のみに終始することが助長されればさらに問題を深刻化させることにもなりかねない。

子ども・若者の適応問題は基本的に家族機能と結びついていることをきちんと認識し、家族や地域との緊密な協力関係を醸成し、学校を中心としたコミュニティの再生を積極的に進めていく擬態的な方略を早急に検討する必要がある。

なぜならば、人が物事を前向きに捉え、内にある向上への欲求を健全に発動するためには、『自分もコミュニティの一員である』という明確なアイデンティティの確立が必要であるからである。

自己肯定感や自己有用感というものの集合体である自尊感情を培うためには、

- ① 子ども自身が、認識できる所属集団とそれ以外の境界が明確なこと
- ② 境界の内では、生命の維持が可能であり、かつ見守られているという安心感があること
- ③ 自由に外界との交流が可能なこと（擬似的であっても他の集団と類似性を保持することが大切）
- ④ 一定時間（発達課題と照合しながら）の継続性が保持されること
- ⑤ 子どもの発達にあった柔軟な「枠組み」を提供できること

© Masatoshi Kobayashi

の 5 点が必要であると考えられている。

これらを、具体化するためには学校と家庭、地域が連携して、子ども・若者を育ていく協働システムを作っていくことが急務である。

協働システムを構築するためには、文部科学省『生徒指導メールマガジン』第16号*⁸では、大阪府教育委員会の取組として、

① 問題行動・不登校等への取組

- ・ 情報共有のシステムの構築
(定期的な小中合同の生徒指導担当者会議やプロジェクトチームの設置、個表の作成、幼稚園定期訪問など)
- ・ 問題行動未然防止の取組
(小中学校相互の出前授業、小中合同の生活実態調査、子育てカレンダーの作成、生徒会活動の活性化、喫煙防止教育ビデオの作成など)
- ・ 不登校未然防止の取組
(小中合同の不登校対策会議の開催、児童生徒の居場所づくりとしての校内適応指導教室の設置及び運営、教育相談体制の充実、小学校での「居心地アンケート」の実施など)

② 保護者・地域・関係機関との連携

- ・ 地域教育協議会との連携 (子どもの安全見守り活動など)
- ・ PTA との連携 (校区清掃活動、環境整備活動の実施など)
- ・ 所轄警察との連携 (非行防止教室、防犯教室、薬物乱用防止教室の実施など)

③ 学習指導・進路指導の充実に向けた取組

- ・ 児童生徒の実態把握 (入学時の学力調査の実施、)
- ・ 多様な教育活動 (国際コミュニケーションルームの設置、)
- ・ 小中連携した授業改革の推進
(ビデオを活用した授業研究や小中合同の研究授業や教材開発、コーディネーターによる小学校での総合的な学習の時間における授業補助、小学校教員による中学校授業参観・交流、算数・数学のカリキュラム小中合同開発など)
- ・ 進路指導の充実
(小中9年間のキャリア教育カリキュラムの開発、卒業生全員の進路先訪問、職業体験学習の充実など)

④ 人権教育の充実

- ・ 人間関係づくりのスキルを身に付ける取組
(幼小中11年間を見通したプログラムやカリキュラムの開発、幼小中教職員のグループエンカウンター研修の開催、コミュニケーション能力を身に付けるカリキュラムの実践など)
- ・ 道徳教育の充実 (3年間通した道徳の時間におけるカリキュラムの作成など)

を例示している。

ここからもわかるように、「協働」を実現するためには、学校、家庭、地域社会が連携を共通する目標を設定し、その目標に向かってソーシャル・ネットワークを構築し、同時進行で進めていく体制が必要である。

WHO（世界保健機関）では、QOL（Quality of Life）を実現するために必要な、児童期青年期に獲得すべき社会的スキルとして、スクールメンタルヘルス（School Mental Health）の観点から以下の10のライフ・スキルを設定している。

ライフ・スキルの定義（WHO,1994）

スキル	定義
意志決定	生活に関する決定を建設的に行うための助けとなる。健康に関する行動について、青少年がさまざまな選択肢と各決定がもたらす影響を評価し、主体的な意志決定を行えば、好ましい健康上の結果を得ることができる。
問題解決	日常の問題を建設的に処理することを可能にする。重要な問題を未解決のままにしておくと、精神的ストレスや身体的緊張を引き起こす。
創造的思考	どんな選択肢があるか、行動あるいは行動しないことがもたらすさまざまな結果について考えることを可能とし、意志決定と問題解決を助ける。私たちは、創造的思考によって、直接経験しないことについても考えることができるし、問題がとくに存在しなくても、また意志決定を下す必要がなくても、毎日の生活状況に対して適応的に、また柔軟に対応することができる。
批判的思考	情報や経験を客観的に分析する能力である。批判的思考によって、価値観、仲間の圧力、メディアなどのような人々の態度や行動に影響する要因を認識し、評価することが可能となり、健康に寄与しうる。
効果的コミュニケーション	私たちの文化や状況にあったやり方で、言語的にまたは非言語的に自分を表現する能力である。これは、意見や要望だけでなく、欲求や恐れを表明できることであり、必要な時にはアドバイスや助けを求められることを意味している。
対人関係スキル	好ましいやり方で人と接触することができる。このスキルは、私たちの精神的・社会的健康にとって重要な友人関係を築き、維持することを可能にする。また、社会的支援の重要な源である家族との良い人間関係を保つことができる。そしてまた、人間関係を建設的なやり方で解消する（別れる）ことを可能とする。
自己意識	自分自身、自分の性格、自分の長所と弱点、したいことや嫌いなことを知ることである。自己意識を育てることによって、どんな時にストレスあるいはプレッシャーを感じるか知ることができる。自己意識は、効果的なコミュニケーションや人間関係だけでなく、他者への共感性を育てるのにも不可欠であることが多い。
共感性	自分がよく知らない状況に置かれている人の生き方であっても、それを心に描くことができる能力のことである。共感性があれば、自分とはまったく異なった人を理解し、受け入れることが可能となり、たとえば民族的あるいは文化的に異なった状況においても社会的相互関係を改善することができる。共感性をもつことによって、人は、世話や助け、あるいは寛容さを必要とする人々、たとえばエイズ患者や精神疾患をもつ人々のように、本来であれば支えを求める周囲の人からレッテルを貼られ、排斥されがちな人々に対して、勇気づける行為をとるようになる。
情動への対処	自分や他者の情動を認識し、情動が行動にどのように影響するかを知り、情動に適切に対処する能力のことである。怒りや悲しみのような強い情動は、もしこれらに適切に対処しない場合、健康にとって好ましくない影響を及ぼす。
ストレスへの対処	生活上のストレス源を認識し、ストレスの影響を知り、ストレスのレベルをコントロールすることである。これは、たとえば物理的環境やライフスタイルを変えることによって、ストレス源を少なくすることを含む。あるいはまた、避けられないストレスによる緊張が健康問題に進展しないように、リラックスする方法を学ぶことを意味している。

この概念は、学校、家庭及び地域社会のなかで、大人たちから子ども・若者に大人として成熟していくことを支援する基本とすることができると考える。

すでに、神奈川県内では、このライフスキル（Life skills）の考え方を基礎に作成された SSE プログラム（Social skills Education program）が県立高等学校と特別支援学校高等部 2 校で継続的に実施され、また「仲間作り教室」として県内の小学校、中学校でも実施されており、問題行動の未然防止だけでなく、混乱した児童・生徒間の葛藤や教師と児童・生徒間の葛藤解決に、一定の成果を上げている。

SSE の考え方は、

ソーシャル・スキルズ・エデュケーション（SSE）とは

ソーシャル・スキルズ・エデュケーション（Social Skills Education；SSE）とは様々な経験を通じて、子どもたちが将来社会的に機能する力を獲得し、個人、家庭、地域社会に起こる数々の問題に、効果的、機能的に対処できるように育む「教育（Education）」の一つの方法です。

教育は、日々の活動の中で、体験・経験を通じての学習が基本です。 そのためには、子どもたちの現状を受け入れ、その時点から始め、日常的な「生活（life）」を活用しながら行われる活動で、子どもたちの社会機能（Social function）、生活機能（Vital function）を醸成することを目的にカリキュラム（Curriculum）を作成し実施されています。 それにより、子どもたちは個人の尊厳（Dignity of each individual）を保障され、市民（国民）として地域社会の生活（Community life）を享受し、行使することができるようになります。

人は他者からの独立した存在として「いま、ここに」存在しているのではなく、他者との間に相互関係を持つ「総合的な一人（a whole individual）」として存在しているということは自明の理であり、他者との相互作用（Interaction）と相互依存（Interdependence）という人間関係（Human relations）無しには、生命（Life）を全うできないということも自明の理です。

「生命」と「生活」はほぼ同義語であり、人々が「お互いに生物的生命と社会的生命を護りあう社会的機能（Social functioning）： Human Services」を確立しなければ、「心身ともに健康で、幸福感のある生活：QOL（Quality Of Life）」の実現はありません。

そのためには、身体的機能（Physical functioning）維持増進は当然のことですが、同時に社会機能（Social function）、生活機能（Vital function）を獲得し・行使することができるようになることが重要で、QOL が実現するかどうかの大きな鍵になります。

社会機能（Social function）、生活機能（Vital function）の両方をまとめたものが、社会的機能（Social functioning）であり、子どもたちは幼稚園、保育所、小学校、中学校、高等学校での集団生活を通じて、この機能を自分のものとして市民（国民）として成長する過程（Process）を誰もが経験し、市民（国民）としての自覚（Citizenship）を持つことができるようになり成熟して行きます。 いうなれば、「学校」そのものが、エデュケーション・グループ・ワーク（Educational Group Work）の場であるということであり、子どもたちは「学校」というコミュニティ（community）で将来のQOL実現のため

の、知識、技術、関係等の様々な道具 (Tool) と使用法 (Directions) を学習 (Learning) しています。

その効果的な学習法の一つが S S E (Social Skills Education) です。

© Masatoshi Kobayashi

とまとめられている。

子ども・若者は大人の行動をしっかりと見ており、言語的コミュニケーションよりは、非言語的なコミュニケーションの部分で、大人の「意図」を理解する傾向が強い。

したがって、大人が子ども・若者の「間違っただ行動形態」を指摘し、改善させようとするような態度をとるよりも、子ども・若者自身が自ら、「より良い行動形態」を身につけて欲しいと願っている態度を示す方が、実質的效果は高い。

学校と言う集団環境を有効活用して、日常生活のなかで必要なライフ・スキルを身につけさせ、その成果を家庭や地域社会に伝搬していくプロセスを構築するための多角的な研究活動を推進し、定着させるためのプロジェクトを立ち上げることは必要不可欠である。

コミュニケーションスキルに関しての活動も、以前より活性化しているが、その内容は主としてコミュニケーションの“伝達”という側面や、自らの主張を行うことができるようになると言った現象面に着目した内容に偏っており、コミュニケーションの本当の意味である、感情、認知、価値観の共有という目的が抜け落ちてしまっている。伝達技術が向上すれば、コミュニケーションは活性化すると考えるのは表面的に過ぎない。

【コミュニケーション (Communication)】

コミュニケーション (Communication) の翻訳は多様であり、辞書には、伝達、報道、文通、伝染、連絡、情報、通信、などと表記されているが、伝達の技術 (スキル) 自己主張を意味している言葉とされているわけではなく、伝えあうことを通して、「何かは〈共有〉される」というある事態の結果、もしくは進行のプロセスのことを意味していると理解するのは、コミュニケーションの学問的にも、実際においても常識である。

そもそも、語源的には、ラテン語のコミュニス(communis)であり、共通したもの、共有物 (common コモン) と言われている。

したがって、コミュニケーション (Communication) は「時間的位相における推移のなかで、情報やデータが『共通のものとなる』という現象一般」のことと定義することができる。

これは、コミュニケーション (Communication) を数学的に定義した、C.E.シャノン、W.ヴィーヴァーのコミュニケーションモデルが根拠となっており、このモデルについては、C. R.ロジャーズも支持しており、ラホイヤ・プログラムの中で、エンカウンター・グループに活用している。

同時に、C. R.ロジャーズは、学校におけるコミュニケーションスキルを向上させる、グループワークとしてエンカウンター・グループの活用も提唱している。これらのことから、コミュニケーション（Communication）は「伝達共有過程」あるいは「伝達の共有」という解釈をすることが、もっとも語義に叶ったものであるといえる。

© Masatoshi Kobayashi

高度な伝達技術を持っていても、発信者と受信者の相互関係が成立していないところにコミュニケーションが発生することはない。

問題行動の未然防止には、「学校」と言う生活の場所を児童・生徒にとって安心できる『場』とすることが肝要であり、同時にそこに行くことで「なにかを得ることができる」という実感がなくてはならず、これらの確立が子ども・若者の向上心＝学習意欲を惹起する基本となることを大人がしっかりと確認する必要がある。

これまでは、学校の中での集団指導を中心に述べてきたが、さらに加えて、子ども一人ひとりの“個別性”についての対応も必要である。

特に、広汎性発達障害の概念が普及して以来、当初は児童・生徒一人ひとりの個別的ニーズに適切に対応することに主眼を置いた活動がなされてきたが、現在は広汎性発達障害が疑われる場合でも、このケースは個別支援や特別支援教育の対象であり、普通教育の範疇では対応できない子どもたちであるとされる傾向が増えているように思われる。

特別支援教育においては対応の基本原則として

- ① 無排除
全ての子どもは教育されなければならない。
- ② 非差別的な診断と評価
偏見を含まない多面的な評価方法を用い、一つの検査だけで子どもを診断し評価してはならない。
- ③ 個別教育計画
全ての子どもは、個別支援計画に基づいたプログラムで教育されなければならない。
- ④ 最小制約環境
障害のある子どもでも、できうる限り通常学級で教育されなければならない。最大限の支援を行ってもなお適切な教育ができないときのみ分離学級とする。

⑤ 適正手続き

教育は適正な手続きのもとに行われ、保護者の権利および子どもの権利を侵してはならない。また秘密の保持をし、保護者の請求があった場合には公開しなければならない。

⑥ 共同意志決定

教育は、学校、保護者、子どもの協働によって行われなければならない。

IDEA*⁹ (Individuals with Disabilities Education Act
: 障害のある個人教育法) 参照

とされており、この原則をしっかりと守っていくことが必要である。

多くの広汎性発達障害の疑いをもたれた児童・生徒は、その段階から「指導が難しい子」「教育が困難な子」というレッテルを張られてしまう恐れもある。

広汎性発達障害の児童・生徒がこのような状況に置かれると、情緒的に混乱している児童・生徒や非行等の行為障害のある児童・生徒にも波及し、「指導が難しい子」「教育が困難な子」にされている傾向も顕著になってくる可能性がある。

学校内で、また学校外で有機的で効率的な教育支援のあり方についてモデルケースなどを紹介しながら、必要な支援方略のシステムを設計するとともに、活用を促進するプロジェクトも必要になってくる。

同時に、児童・生徒を支援するためには、より詳細な児童・生徒理解を行うことも重要である。

児童・生徒理解を促進するためには、年間を通じて個別的な面接等を計画的に実施し、顔をつきあわせた状況で、児童・生徒及び保護者との相互理解を促進する必要がある。

そのためには、いつ、どこで、なにを、だれが、どのような面接の実施が適切か研究を行うことが必要である。

今後の学校という「場」を適切に運営していくためには、問題となる行為を行った児童・生徒の行動抑制と改善のための生徒指導から、子どもたちの生活の場である学校で生活の質を含め、総合的に児童・生徒の学校生活を守る、生活指導に切り替えることが必要である。

3. 問題行動等を抱える児童・生徒への対応について

基本的には、「問題行動を抱える児童・生徒への対応について」は、「2. 児童・生徒の問題行動等の未然防止について」で述べてきた内容を適切に実施すれば多くのことにも対応できると考える。

しかしながら、問題行動が起こった場合、その行為に対し特別指導という形態で、他の生徒から一時的に分離し改善を図ろうという方法論や、「誓約書」などを作成し、約束事項を守らせ管理するだけの指導に留まることは、先に示した「新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム」の主旨に反している。

くり返し問題行動を起こした場合においては、高等学校では、懲戒としての停学等、小学校・中学校では、他の児童・生徒の教育に妨げがある場合には出席停止という措置が取られることもあるが、学校という枠組みのなかで問題行動を起こしてしまう児童・生徒にこの形は本当に効果があるものであろうか。

実際、多くの犯罪の加害者になってしまった、子ども・若者たちは、学校という枠を外れ、どこにも所属する場がなくなり、さ迷い、もがき苦しんでいた場合が多い。

これらの児童・生徒に対しては、現状の方法論における対応だけではかえって、新たな失敗経験を積ませることになっていないだろうか。

不幸にして問題行動を抱えている児童・生徒は、常時危機的状態にあるという認識の元、可能な限り学校の枠内で、これまでとは異なった新たな支援を行っていくことが必要である。

特に、昨今多く見受けられる衝動的な攻撃性に起因する激しい問題行動等は、本能的で、幼稚な攻撃性を現実原理のなかでコントロールすることができない状況にある子ども・若者が増えていることを示唆している。

対応法として適切であろうと考えるのは、LSCI (Life Space Crisis Intervention) の導入を図ることではないかと考える。

これは、我が国でも教護院（現自立支援施設）で行われていた、フリッツ レドルの自我障害の指導法を現代的に発展させた方法であり、海外では広く使われている方法論である。

また、「2. 児童・生徒の問題行動等の未然防止について」でも提唱している、ライフ・スキルの考え方にも共通している部分が多く、心理療法のなかでも心理教育に近い概念で

あり、古くから行われてきた、児童・生徒指導の考え方に近い。

LSCIだけでなく、視野を広げれば、まだまだ有効な対応法もいくつか存在しており、国内外の叡智を集めることにより必要な支援方法の開発研究を促進する必要がある。

そこで得られた知見を広げることにより、子ども・若者を危機から救出することも大人の責務である。

さらに、子ども・若者のいわゆる、うつ症状を抱えている児童・生徒の増加についてもいち早く対応しなければならない。

この点についても、プロジェクトを立ち上げ、児童期・青年期における、うつ症状の見分け方と対応の方法について普及することは、自殺防止に向けての重要な課題であると考ええる。

4. 青少年の心の居場所づくりと学び直しについて

子ども・若者支援において、最も充実させなければならない課題を多数有しているのはやはり、青年期である。

この時期は人間が生きてく意味で重要なアイデンティティを確立する時期であり、疎外感、孤立感を強めることによって逸脱行動に走ってしまいやすい時期でもある。

したがって、青年期における所属感、帰属意識を醸成していくことも、問題行動の予防にためには必要であろう。

その意味で、学校が果たす役割は大きく、学校の枠の中にいることによって多くの子ども・若者が救われている。

学校の枠組みから離脱してしまうと、適切な大人の集団内に入り込むことができれば問題が起こる確率を低くすることができるが、どこにも所属することができずに社会を漂うだけになってしまう場合が多い。

さらに、外国につながる児童・生徒の場合には、言葉の壁や文化・習慣の違いから疎外感や孤立感を感じ、それを増幅してしまうことも多い。

外国につながる児童・生徒も神奈川県にとっては「大切なひとり」であり、守り育てる責任がある。

外国につながる児童・生徒を応援している NPO 等や、様々で若者支援を行っている NPO 等も加えて、心の居場所づくりと学び直しのあり方について検討を行うことが必要である。

心の居場所づくりに関しては、同様な設備をパターン化して作ることよりも、階層的に、いろいろなシーンに対応できるように、学校の設備を活用すること、民間のビル等も活用することなど、子ども・若者が利用しやすい環境設定にすることも重要である。

同時に、外国につながる児童・生徒だけでなく、高等学校の枠に入りきれずに、引きこもりや固定的な所属を有していない若者たち、一端は高等学校を途中で退学したが、復帰を願っている若者が集い、自分の未来を再設計できる中間的な、通過型の一時的な居場所を整えることが必要である。

同時に、高等学校への復帰プログラムも検討する必要がある。

さらに、高等学校のみならず、小学校・中学校における、学び直しについては、教員による教材研究が何よりも重要であり、児童・生徒が自信をつけ、やる気が継続するような教材研究を進めていくことも必要である。

5. 教員の研修について

教育は人が人に伝達することに最も意義があるということを再確認する必要がある。

そのためには、少しでも高い資質を持った人材の確保が重要であり、資質の高い人材が確保できないのであれば、OJT（On the Job Training）を行うとともに、人材を育てるシステムを確立することが大切である。

同時に、教育に携わる教師のアイデンティティを確立し、教師同士がいつでもフラットに児童・生徒の教育について話し合えるようにしていくことも重要である。

また、家庭における親、学校における教師のコミュニケーションスキルを向上させることも必要である。

更にいじめやその他の問題に対処するためには、教員たちに基盤となる共通の『言語』を提供することが最も早い解決になると考える。

この『言語』とは、共通の基本的認識ということもできる。

そのためには、神奈川県として共通して行うことができる新任教員の研修内容については、県域、政令市の枠を超えて共修することにより効率化を図り、そこで得た余剰時間を

使い、学級経営等の技術向上に向けた研修を導入していくといった見直しも必要となる。

学校の基本は、児童・生徒一人ひとりを把握することであると同時に、集団の運営を円滑にすることであり、学級経営はその要である。

教員に早い段階からきちんとプログラムを作成し計画的に、研修を行うことで解決する問題も多い。

そのためには、体系に基づいた研修計画を作成し、計画的に実施していくことが求められる。

さらに、基本的なルーティンワークの部分の見直しも必要であり、研修内容の見直しに積極的に取り組んでいくことが望まれる。

スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの活用についても改善を含め情報の共有を図ることが大切である。

例えば、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが、今までのように「学校を支援する専門家」という立場だけでなく、「教育とともに児童・生徒に開かれていく専門家」という立場になることで、チームアプローチの手法等が積極的に活用できるようになり、それが児童・生徒の健全育成につながっていくものと考え

6. 政策提言

(1) 子ども・若者の自己肯定感や自己有用感を高め、子ども・若者の”生きにくさ”を“改善するため、部局を超えた連携による支援プログラムを開発することを提言する。

- ① 教育委員会は、学校教育だけでなく、家庭教育や地域における生涯教育の推進にも責務を負っている。したがって、神奈川県教育委員会が中心となり、知事部局全体、政令市、中核市、市町村等と、家庭環境や地域環境を含めた支援を行うプログラム開発を、部局を超えて連携し実施することが必要である。
- ② 問題行動を抱え、絶えず危機的状態にある子ども・若者への支援をするためには、LSCI (Life Space Crisis Intervention) の手法等、これまでの支援方法に加えて、新たな対応法について研究、開発を行い、普及することが必要である。
指導や支援の方略は、普遍的な部分も持っているが、社会の変化に伴い変化させていくものも必要である。
- ③ 支援プログラムの開発にあたっては、神奈川県内の教育心理や福祉に関する専門家、学校関係者、教育委員会関係者等が、部局を超えて集まり、一定期間を定めて検討を行う必要がある。そのため、実施プログラムも含め普及に努めるプロジェクトを立ち上げることが必要である。

(2) 子ども・若者の「心の居場所」となり、安心・安全・安定の基盤となる“広場 (place)”整備と、学び直しを含め、学校に所属 (再所属) を望む者には適切な“機会”を与えるシステムの開発を早急に整備することを提言する。

- ① アイデンティティを獲得する発達段階にいる、子ども・若者にとっては、安心・安全・安定が確保されている場があることは必須であり、さらなる成長への源となる。
外国につながる子どもを含め、神奈川県全体の青少年を対象とした居場所＝“広場 (place)”を設置していくことが必要である。
- ② 居場所＝“広場 (place)”の設置には、学校が積み重ねてきた知見も重要であるが、引きこもりの若者たちを支援している団体、外国人支援団体やフリースクールなど、子ども・若者の支援を実際に行っている団体のノウハウも取り入れ、できるだけ多彩なメニューを用意することも必要である。
- ③ 今、子ども・若者に必要なのは、「結果の平等」ではなく「機会の平等」という視点であり、居場所＝“広場 (place)”の設置については、地域の実情にあわせて設置し、運営されることが必要である。

同時に、学校への再所属への道も可能にするシステムを開発していくことも必要となってくる。

(3) 子ども・若者の学校における生活指導を充実させるために、問題行動等の未然防止や適切な初期対応の方法を体系的に習得するための教員研修を提言する。

- ① 問題行動等の未然防止や初期対応等の対応方法については、これまでいくつも提示されているが、有効に活用されているものとそうでないものが存在している。これまでの資料を検証するとともに、新たな知見を加え体系化し、計画的な研修を実施することにより、教員の資質・能力を向上させることが必要である。
- ② スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の教員以外の専門職についても、その活用方法について検討し、教員と一緒に教育に従事する専門職としての位置付けを行うことが必要である。
- ③ 研修効果を高め、県内の子ども・若者に対し県域・政令市等の枠を超えて共修できるシステムが必要である。

(4) 子ども・若者の支援を効果的に行うために、県内の子ども・若者の支援を行っている専門機関が連携・協働のための多職種連携プログラムを習得する機会（研修）を提供することを提言する。

- ① 子ども・若者の支援は、学校だけでなく、家庭・地域が一体となって行っていかなければならない。このことを実現するためには、それぞれの専門機関が連携・協働していくが必要である。
- ② 連携・協働を実現するためには、会議等を通じたの情報共有も必要であるが、それ以上に、具体的な多職種連携プログラムを共修することにより、チームアプローチを確立することが必要である。
- ③ チームアプローチの基本は、当事者参加であり、当事者の能力に合わせて必要なプログラムを提供できる体制を作ることにより、効果的な支援を行うことが必要である。

(5) 子ども・若者の支援を社会全体の問題として、社会のあらゆる場で実施できるように、これまで神奈川県教育において蓄積された知見を多くの人に公開できるような体制整備を提言する。

- ① これまで、神奈川県総合教育センター（教育相談センター）等で蓄積されている研究成果物の中には、多くの人々が目にするにより子ども・若者支援に

役立つ資料も存在する。これらはホームページ等に公開はされているが、これまで以上に積極的に開示していく方略が必要である。

- ② カリキュラム等についても、より多くの人々が目にして理解できるような積極的公開が必要である。特に、学習効果等が認められるカリキュラムや、指導案については、ホームページなどに積極的に掲載し、多くの教員の教材研究等にも活用できるような体制の整備が必要である。
- ③ SSE (Social Skills Education) 等、ライフ・スキルに関する各学校の取り組み事例を積極的に公開し、家庭教育、生涯教育に活用できるような公開のシステムの構築が必要である。

7. おわりに ー座長よりー

これらの提言は、包括的な枠組みの提言であり、具体化するためには不断の努力が必要である。

「教育は国家百年の計」というように重要な課題であり、今後の神奈川県を左右すると言っても過言ではない。

表面的な文言に固執し、一時的な利益を優先することなく、本報告書の内容を咀嚼し漸次実施していくことが必要であり肝要と考える。

子ども・若者たちが待っているのは、大人たちが自分たちを本当に必要として、大切に思っているという意思を明確に表明し、自分たちの未来を信じているという姿勢を示してくれることであることを忘れてはならない。

<出典・引用文献>

- * 1 平成 26 年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査（結果の概要）：神奈川県教育委員会
- * 2 少年非行の概要（平成 26 年度中）：神奈川県警察本部
- * 3 かながわ青少年育成・支援指針（平成 17 年 3 月策定・平成 22 年 12 月改定）：神奈川県
- * 4 かながわ教育大綱（平成 27 年 7 月）：神奈川県
- * 5 かながわ教育ビジョン（平成 19 年 8 月策定・平成 27 年 10 月一部改定）：神奈川県教育委員会
- * 6 新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム（中間まとめ）（平成 17 年 9 月）：文部科学省
- * 7 生徒指導資料 20 集 「生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導 中学校・高等学校編」（昭和 63 年）：文部省
- * 8 『生徒指導メールマガジン』第 16 号（平成 18 年 1 月）：文部科学省文部科学省初等中等教育局児童生徒課
- * 9 「特別支援教育ー特別なニーズをもつ子どもたちのためにー」（平成 19 年）：ウィリアム・L・ヒューワード著、中野良顯・小野次郎・榊原洋一監訳（明石書店）

資料

かながわの子ども・若者支援あり方検討会議の設置及び運営に関する要綱

(設置目的)

第1条 生得的要因や環境的要因などが重なって、自己有用感を持ってない子どもや、社会との関わりが困難な子ども・若者への支援のあり方を協議するため、かながわの子ども・若者支援あり方検討会（以下「検討会議」という。）を設置する。

(所掌事項)

第2条 検討会議は、次に掲げる事項について協議する。

- (1) 子ども・若者の問題行動等の未然防止に関する事
- (2) 問題行動等を抱える子ども・若者への対応に関する事
- (3) 青少年の心の居場所づくりと学び直しに関する事
- (4) その他、上記各号に関連する事

(組織等)

第3条 検討会議は、別表1に掲げる者をもって組織する。

- 2 検討会議に座長1名及び副座長1名を置く。
- 3 座長及び副座長は、教育長が構成員のうちから指名する。
- 4 座長は、会務を掌理し、検討会議における意見を取りまとめる。
- 5 副座長は、座長を補佐し、座長が不在のときは、座長の職務を代理する。

(会議)

第4条 検討会議は、座長が必要に応じて開催する。

- 2 座長は、必要があると認めるときは、検討会議構成員以外の関係者を出席させることができる。

(ワーキング部会)

第5条 検討会議に、ワーキング部会を設置する。

- 2 ワーキング部会は、検討会議構成員及び関係者から、座長が指名する者をもって組織する。
- 3 ワーキング部会に、部会長を置き、座長が部会員のうちから指名する。
- 4 部会長は、ワーキング部会の会務を掌理し、ワーキング部会における意見を取りまとめる。
- 5 ワーキング部会は、部会長が必要に応じて開催する。

(事務局)

第6条 検討会議の事務局は、神奈川県教育委員会教育局支援部子ども教育支援課に置く。

(補則)

第7条 この要綱に定めるもののほか、検討会議の運営に必要な事項は別に定める。

附 則

この要綱は、平成27年8月19日から施行する。

＜委員名簿＞

区 分	所 属 等	名 前
学識経験者	県立保健福祉大学教授	小林 正稔
心理関係者	東海大学教授	宮森 孝史
政令市代表者	横浜市教育委員会指導部 人権教育・児童生徒課長	山川 伸二
	川崎市教育委員会学校教育部 指導課担当課長	星野 泰夫
市町村代表者	県央教育事務所長	溝呂木 正
警察・司法関係者	県警察本部少年相談・保護センター所長	阿部 敏子
医療関係者	医療法人社団三彦会 山田内科胃腸科 クリニック 副院長	山田 不二子
NPO関係者	NPO法人 アンガージュマン・よこすか 理事長	島田 徳隆
外国籍県民関係者	NPO法人 ABCジャパン理事長	安富祖 美智江
	NPO法人 日本ペルー共生協会副会長	高橋 悦子
教育関係者	元県立高等学校長	諸岡 紀夫
	横浜市立浦島小学校長	平本 正則
行政関係者	県教育委員会教育局長	西村 明夫
	県教育委員会教育監	笠原 陽子
	県教育委員会教育局支援部長	吉野 雅裕
	県民局次世代育成部子ども家庭課長	小島 厚
	県民局次世代育成部青少年課長	横溝 克明