
発達障害のある青年の非行・犯罪予防に向けた
非行リスク誘発要因の分析及びメンタルヘルスと
特別支援教育における
非行・犯罪予防ワークショッププログラムの開発

研究代表者 白梅学園大学子ども学部発達臨床学科教授 堀江まゆみ

共同研究者 白梅学園大学子ども学部発達臨床学科准教授 小保方晶子

白梅学園大学子ども学部発達臨床学科教授 尾久裕紀

筑波大学人間総合科学研究科準研究員 香川秀太

東京都心身障害者福祉センター地域支援課 山本良典

2008年度財団法人社会安全研究財団一般研究助成最優秀論文

発達障害のある青年の非行・犯罪予防に向けた非行リスク
誘発要因の分析 及び メンタルヘルスと特別支援教育に
おける非行・犯罪予防ワークショッププログラムの開発

堀江まゆみ（白梅学園大学子ども学部発達臨床学科）
小保方晶子（白梅学園大学子ども学部発達臨床学科）
尾久 裕紀（白梅学園大学子ども学部発達臨床学科）
香川 秀太（筑波大学人間総合科学研究科）
山本 良典（東京都心身障害者福祉センター地域支援課）

問題と目的

2005年に発達障害者支援法が制定され、アスペルガー症候群や学習障害などの発達障害のある人たちの安全で安心した暮らしの支援の重要性が注目されてきている。しかし一般社会ではまた適切な障害理解に至らず、社会的トラブルに巻き込まれたり、いじめなどによる2次障害や劣等感から非行や犯罪に入り込む青年たちが少なくない。また昨今、豊川事件や長崎事件など発達障害が関わった事件がメディア報道されるにおいて、彼らの行動の特性が反社会的行動や犯罪加害と過大に結びつけられ、軽微な非行や犯罪からの救済さえも困難さを増してきている。

最近の研究で触法障害者の刑務所出所後の対策が取られるようになるなど、犯罪後の支援は改善の方向に動き始めてはいるが、青年期の危機支援としてもっとも重要なことは、彼らが非行や犯罪に巻き込まれる前に、事前的であり予防的なアプローチがなされるべきであるということである。

発達障害のある青年の非行・犯罪において深刻な事例はたとえば性加害にみることができ。ある事例は彼らの障害特徴である「相手の不快感楢を推測したり痛みに共感する」ことができないために無理な対人関係を迫り、その結果加害事件に発展した。またある事例では幼少期からのいじめや性被害の経験が青年期に逆転し性加害へと向かわせた。このように非行・犯罪事例の初期には無理解による社会的齟齬やメンタルな弱さが誘発リスク要因として存在する。我々はこれまでの臨床的経験から、この誘発リスク要因を教育的に支援することにより彼らの非行・犯罪への移行が防止できると考えてきた。

しかし、現在の先行研究においては少数の事例検討にとどまっている。また、リスク要因だけでなく、防御要因に着目した実証的な研究はまだ少ない。さらに、被害に

対する救済的アプローチは性被害や消費者被害などで先行的に行われているが、非行や加害事例の救済に向けた予防的実践的アプローチはまだ十分な検討がなされていない。

本研究では、質問紙調査と面接調査から、発達障害のある青年の犯罪・非行の誘発リスク要因や防止要因、支援活動を明らかにすることを目的とする。これらを明らかにし、次に、非行・犯罪あるいは加害行為の発生を予防するためのプログラムを開発することを第二の目的とする。発生予防のプログラムを開発することで、問題に至る前の非行予防あるいは早期救済介入へとつなげることができると考えられる。

本報告は、以下の流れで構成されている。まず、[研究Ⅰ]で特別支援学校教諭に質問紙調査を行い、発達障害のある子どもの問題行動のリスク要因と防御要因を明らかにする。次に、[研究Ⅱ]で、面接調査を行い、発達障害のある青年の支援者による、犯罪防止に向けた支援方法を明らかにする。さらに、[研究Ⅲ]で、性ワークショップのプログラムの開発と実践について報告を行う。

目次

| | |
|--|--------|
| 【研究Ⅰ】 | |
| 発達障害のある子どもの問題行動のリスク要因と防御要因に関する検討 | ・・・ 4 |
| | |
| 【研究Ⅱ】 | |
| 発達障害のある青年の犯罪防止に向けた支援者の教育視点に関する質的分析： パースペクティブ分析の提案 | ・・・ 16 |
| | |
| 【研究Ⅲ】 | |
| 発達障害のある人のための性支援ワークショッププログラムの作成および実践 | ・・・ 31 |
| | |
| ■謝辞 | ・・・ 58 |

【研究 I】

発達障害のある子どもの問題行動のリスク要因と防御要因に関する検討

要約

本研究では、特別支援学校教諭に 137 名に質問紙調査を行い、発達障害のある子どもの問題行動に関わる要因について検討を行った。問題を起こして立ち直りが困難であった子どもの特徴として、衝動性が高さ、客観性の低さ、将来展望の低さ、被援助性の低さが明らかになった。一方、立ち直った子どもは、困難な状況であっても適応、回復していく力とされるレジリエンスの高さがあることが明らかになった。また、周りの援助が立ち直りに関わる要因であった。リスクが高いが問題を起こさなかった子どもは、立ち直った子どもと似た特徴がみられたが問題に至らない防御要因として、衝動性の低さ、保護者の協力があることが明らかになった。

1. 問題と目的

学校現場では、教師は子どもの問題行動の対応に日々追われている。特別支援学校においても同様である。青年期の問題行動、特に非行に関する先行研究は、一般少年と少年院や鑑別所に入所している子どもの比較が多く行われ続けている。また、発達障害のないと考えられる公立中学校に通う子どもを対象とした調査が主なものである。

発達障害のある子どもの場合、例えば、広汎性発達障害のある子どもが学校で不適応を生じやすい理由として、彼らが他者の気持ちを理解しにくいという特性が挙げられることが多い(齋藤, 2009) など、その特性から、問題やトラブルが深刻化することもある。発達障害のある子どもとない子どもでは、問題行動のリスク要因が共通する部分と、異なる部分が存在する可能性もあるため、発達障害のある子どもの問題行動に関する要因について検討していく必要がある。

先行研究においては、発達障害のある子どもの問題行動、特に非行に関するものは、その多くが事例検討である。また、数量的な研究も、少年院や鑑別所に入所している子どものうちのどの程度が ADHD 等の障害があるかを報告するにとどまっております。発達障害のある子どもの非行のリスク要因の検討は行われていない。そこで、本研究では、特別支援学校における子どもの問題行動やトラブルに焦点をあて、リスク要因の検討を行う。非行少年の特徴として衝動性の高さ、客観性のなさ、時間的展望のなさ等が指摘されている。本研究では、これらの要因を取り上げ、問題行動に関わる要因として共通しているか検討を行う。

次に、発達障害と非行の関係については、発達障害は非行のリスク要因であると考えられ、発達障害をもつ子どもはそうでない子どもと比べて、非行を行う可能性が統計的に多少高いことが明らかになっている(小林, 2008)。これは、発達障害の基底にある特性(例えば衝動性)そのものが思春期・青年期までに反社会的な人格に発展するといったものもあるが、むしろ保護者など周囲の者が適切に対応しないために、子ども自身の自己評価の低下や攻撃性の増進を生み、悪循環の結果として非行に至るケ

ースが多いとみられている(奥村・野村, 2006)。発達障害のある子どもの問題行動を検討する際に、保護者や、周囲の対応も含めて検討する必要があるといえる。

一方で、家庭の問題や、個人の特性の困難さがあっても、問題を起こさない子どもがいる。近年、ストレスフルな出来事の克服を可能にする資源としてレジリエンス(弾力性)が注目されてきている。レジリエンスとは、困難な状況にさらされ、ネガティブな心理状態に陥っても重篤な精神病理的な状態にならない、あるいは回復できるという個人の心理面の弾力性をいう(無藤・森・遠藤・玉瀬, 2004)。Materson, Best, & Germezy (1990) は、レジリエンスを困難な環境にも関わらずうまく適応する過程・能力・結果と定義している。Grotberg (2003) はレジリエンスを困難な出来事を克服し、その経験を自己の成長の糧として受け入れる状態に導く特性と定義し、個人の潜在的な回復性に注目している。本研究でも、困難な状況にあっても問題や非行に至らない子どものレジリエンスに着目する。また、支援をしていく際には、問題を起こした子どもの立ち直りについても着目する必要があるため、本研究では、立ち直りに関わる要因についても検討を行うことにする。

本研究では、「トラブルや問題を起こして、立ち直るのが困難な子ども」、「リスクが高い子どもでありながらもトラブルや問題を起こさなかった子ども」、「トラブルを起こしたが、立ち直った子ども」の 3 群を比較し、発達障害のある子どもの問題行動のリスク要因、レジリエンスを含む防御要因、立ち直りに関わる要因について、個人の要因、保護者の協力、周りの支援から検討を行うことにする。

2. 方法

調査対象

東京都内の特別支援学校 7 校 137 名の特別支援学校教諭を対象に 2009 年 8 月上旬から 9 月上旬に質問紙調査を行った。男性 49 名、女性 54 名、性別不明が 34 名であった。対象者の平均年齢は、43.8 歳(範囲 22 歳 - 65 歳)であった。教員歴は、平均 17.9 年(範囲 6 カ月 - 37 年)であった。回答内容の秘密を保持するために、回答は無記名で行った。

調査内容

「トラブルや問題を起こして、立ち直るのが困難な児童・生徒」、「先生から見てリスクの高い生徒でありながらも、トラブルや問題を起こさなかった児童・生徒」、「トラブルを起こしたが、立ち直った生徒」について、「それぞれ事例を 1 つ思い浮かべながら、下記の項目に回答をしてください」との指示で、(1) 思い浮かべた子どもの障害、(2) 子どもの特徴、(3) レジリエンス、(4) 保護者の協力、(5) 周りの支援について回答を求めた。なお、項目の作成にあたり、特別支援学校教諭 2 名に対し面接調査を行った。

評定尺度は、(1) 思い浮かべた子どもの障害を除き 5 件法である。調査で使用した各項目の因子構造を明らかにするために、(1) 以外の項目では、各項目の粗点に基づいて、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。

(1) 子どもの障害

各々の事例について思い浮かべた子どもの障害について、知的障害（軽度、中度、重度）、広汎性発達障害（自閉症（知的障害がある）、アスペルガー症候群（軽度、中度、重度））、学習障害、ADHDの中から当てはまるものを答えてもらった。子どもによっては、重複している場合もあるので、その場合は複数回答をしてもらった。

(2) 子どもの特徴

先行研究で、非行のリスク要因とされている項目と、特別支援学校教諭2名に対する面接調査から項目を構成した。因子分析の結果、5因子19項目が抽出された。因子負荷が.30より低かった「落ち込みやすい」、「先の見通しのないまま行動する」、「自分の行動の結果を予測して行動する」の3項目を除外し、再度因子分析を行った。結果、4因子16項目が抽出された。第1因子を「衝動性(6項目)」、第2因子を「客観性(4項目)」、第3因子「魅力性(5因子)」、第4因子を「将来(2因子)」とした(Table 1)。

第1因子「衝動性」に含まれる項目は、「感情の起伏が激しい」、「攻撃性が強い」、「怒りっぽい」、「行動に歯止めがきかない」、「自分の感情に流されやすい」である。信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .79$ であった。

第2因子「客観性」に含まれる項目は、「自分の立場をふまえて行動できる」、「客観的に自分の行動を見ることができる」、「自分の行動が、他人にどう見られているか意識できる」である。信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .83$ であった。

第3因子「被援助性」に含まれる項目は、「可愛げがある」、「助けてあげたいと思える性格である」、「人を引き付ける魅力がある」、「人懐っこい」である。信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .78$ であった。

第4因子「将来」に含まれる項目は、「将来就きたい職業がある」、「自分の将来について展望をもっている」である。信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .78$ であった。

Table1 子どもの特徴の因子分析結果

| 項目 | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 因子4 | 共通性 |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|------|
| 感情の起伏が激しい | 0.86 | 0.15 | 0.08 | -0.07 | 0.67 |
| 攻撃性が強い | 0.83 | -0.04 | 0.00 | -0.03 | 0.71 |
| 怒りっぽい | 0.81 | 0.05 | -0.02 | -0.05 | 0.64 |
| 行動に歯止めがきかない | 0.56 | -0.17 | 0.04 | 0.06 | 0.39 |
| 温厚である | -0.52 | 0.27 | 0.11 | -0.05 | 0.47 |
| 自分の感情に流されやすい | 0.47 | 0.12 | -0.02 | 0.16 | 0.24 |
| 自分の立場をふまえて行動できる | 0.06 | 0.89 | -0.06 | -0.06 | 0.69 |
| 客観的に自分の行動を見ることができる | 0.00 | 0.81 | -0.08 | 0.08 | 0.68 |
| 自分の失敗を反省することができる | -0.04 | 0.67 | 0.06 | -0.07 | 0.46 |
| 自分の行動が、他人にどう見られているか意識できる | 0.00 | 0.63 | 0.02 | 0.12 | 0.49 |
| 可愛げがある | 0.00 | -0.01 | 0.96 | -0.03 | 0.91 |
| 助けてあげたいと思える性格である | -0.06 | 0.07 | 0.69 | -0.04 | 0.52 |
| 人を引き付ける魅力がある | 0.03 | 0.03 | 0.67 | 0.06 | 0.48 |
| 人懐っこい | 0.05 | -0.14 | 0.56 | 0.05 | 0.28 |
| 将来就きたい職業がある | -0.03 | -0.04 | -0.01 | 0.93 | 0.82 |
| 自分の将来について展望をもっている | 0.08 | 0.14 | 0.08 | 0.61 | 0.49 |
| 因子の寄与率 (%) | 22.30 | 15.21 | 13.30 | 5.16 | |
| 因子間相関 | | -0.33 | -0.16 | 0.03 | |
| | | | | 0.46 | |
| | | | | 0.16 | |

(3) レジリエンス尺度

石毛・無藤(2005)が用いたレジリエンス尺度から19項目引用した。石毛・無藤(2005)の用いた尺度は、当事者が答えるものであるため、教員が関わっている生徒について回答できるように語尾の修正を行った。因子分析の結果、3因子を13項目が抽出された。因子負荷が.30に満たなかった1項目「何かを考えると、さまざまな角度から考える」を除外し、再度因子分析を行ったところ、3因子12項目が抽出された。

第1因子を「内面共有性(5項目)」、第2因子を「意欲活動性(4項目)」、第3因子「楽観性(3因子)」とした(Table 2)。

第1因子「内面共有性(5項目)」に含まれる項目は、「寂しいときや悲しいときは自分の気持ちを人に聞いてもらう」、「自分の考えを人にも聞いてもらう」、「つらいときや悩んでいるときは自分の気持ちを人に聞いてもらう」、「自分の状況について他人に素直に語る」、「迷っているときは人の意見も聞く」である。信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .89$ であった。

第2因子「意欲活動性(4項目)」に含まれる項目は、「失敗してもあきらめずにも

う一度挑戦する」、「やり始めたことは最後までやる」、「難しいことでも解決するために色々方法を考える」、「決めたら必ず実行する」である。信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .68$ であった。

第3因子「楽観性」に含まれる項目は、「困ったことが起きても、よい方向にもっていく」、「何事も良い方に考える」、「困ったとき、考えるだけ考えたらもう悩まない」である。信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .72$ であった。

Table 2 レジリエンス尺度因子分析結果

| 項目 | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 共通性 |
|-------------------------------|-------|-------|-------|------|
| 寂しいときや悲しいときは自分の気持ちを人に聞いてもらう | 0.93 | -0.11 | 0.00 | 0.83 |
| 自分の考えを人にも聞いてもらう | 0.92 | 0.00 | -0.09 | 0.81 |
| つらいときや悩んでいるときは自分の気持ちを人に聞いてもらう | 0.90 | 0.01 | -0.05 | 0.80 |
| 自分の状況について、他人に素直に語る | 0.65 | 0.07 | 0.03 | 0.46 |
| 迷っているときは人の意見も聞く | 0.41 | 0.10 | 0.22 | 0.30 |
| 失敗してもあきらめずにもう一度挑戦する | 0.07 | 0.78 | 0.06 | 0.66 |
| やり始めたことは最後までやる | 0.06 | 0.65 | -0.08 | 0.44 |
| 決めたら必ず実行する | -0.17 | 0.58 | -0.14 | 0.32 |
| 難しいことでも解決するために、色々な方法を考える | 0.05 | 0.54 | 0.14 | 0.36 |
| 困ったことが起きても、良い方向にもっていく | -0.02 | 0.04 | 0.76 | 0.58 |
| 何事も良い方に考える | 0.03 | -0.15 | 0.72 | 0.52 |
| 困ったとき、考えるだけ考えたらもう悩まない | -0.04 | 0.04 | 0.61 | 0.38 |
| 因子の寄与率 (%) | 29.02 | 13.09 | 11.82 | |
| 因子間相関 | | 0.27 | 0.27 | |
| | | | 0.15 | |

(4) 保護者の協力に関する項目

特別支援学校教諭への面接調査を参考にして項目を作成した。因子分析の結果、1因子7項目が抽出された。因子負荷量が、.30に満たなかった「保護者が暴力をふるう」を削除し、再度因子分析を行い1因子6項目が抽出された (Table 3)。項目内容は、「保護者が生徒の問題の改善に積極的である」、「保護者は、教員や支援者との連携に積極的である」、「保護者が教員や支援者の考えや行動に理解がある」、「保護者が生徒に対して積極的に関わっている」、「保護者と生徒との関係が良好である」である。信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .89$ であった。

Table 3 保護者の協力の因子分析結果

| 項目 | 因子 I | 共通性 |
|------------------------|-------|------|
| 保護者が生徒の問題の改善に積極的である | 0.92 | 0.85 |
| 保護者は、教員や支援者との連携に積極的である | 0.88 | 0.78 |
| 保護者が教員や支援者の考えや行動に理解がある | 0.76 | 0.58 |
| 保護者が生徒に対して積極的に関わっている | 0.73 | 0.53 |
| 保護者が、規範やルールの遵守に厳しい | 0.72 | 0.52 |
| 保護者と生徒との関係が良好である | 0.54 | 0.29 |
| 因子の寄与率 (%) | 58.98 | |

(5) 周囲の支援に関する項目

特別支援学校教諭への面接調査を参考にして項目を作成した。因子分析の結果、1因子7項目が抽出された。因子負荷が.30に満たなかった「学校内で、その児童・生徒に対して十分なサポート体制が組まれている」「問題行動を促すような人が周囲にいる」を削除し、再度因子分析を行ったところ、1因子5項目が抽出された (Table 4)。項目内容は、「その児童・生徒を支援するために、施設間の連携がとれている」、「その児童・生徒を支援する施設がある」、「間違ったことを起こさせないように支援する人物がいる」、「問題の解決に向けて、その児童・生徒を支援する人物がいる」、「何が合った時に、その児童・生徒が頼る人物がいた」である。信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .88$ であった。

Table 4 周囲の支援の因子分析結果

| 項目 | 因子 I | 共通性 |
|------------------------------|-------|------|
| その児童・生徒を支援するために、施設間の連携がとれている | 0.90 | 0.81 |
| その児童・生徒を支援する施設等がある | 0.87 | 0.75 |
| 問題の解決に向けて、その児童・生徒を支援する人物がいる | 0.70 | 0.49 |
| 間違ったことを起こさせないように支援する人物がいる | 0.70 | 0.49 |
| 何かあった時に、その児童・生徒が頼る人物がいた | 0.63 | 0.40 |
| 因子の寄与率 (%) | 58.81 | |

また、主たる支援者について「その児童・生徒を支援していた主要な人物は誰ですか」との教示で、「親」「兄弟姉妹」「親類」「友人」「学校教員」「施設関係者」「専門家」「ボランティア」「その他」から回答を求めた (複数回答)。

なお、(1)以外の尺度では項目の粗点を合計したものを項目数で割ったものを、各因子の個人得点として算出し、以降の分析が行われた。統計ソフトは SPSS14.0J を使用した。

3. 結果

質問紙への回答（該当する事例があったもの）は、「トラブルや問題を起こして、立ち直るのが困難な子ども」が 129 名、「先生から見てリスクが高い子どもでありながらもトラブルや問題を起こさなかった子ども」が 98 名、「トラブルを起こしたが、立ち直った子ども」が 97 名であった。

1) 子どもの障害について

「トラブルや問題を起こして、立ち直るのが困難な子ども」の結果を Table5 に示した。「リスクが高い子どもでありながらもトラブルや問題を起こさなかった子ども」の結果を Table6 に示した。「トラブルを起こしたが、立ち直った子ども」の結果を Table7 に示した。

Table 5 「トラブルや問題を起こして、立ち直るのが困難な児童・生徒」の障害別の度数と割合

| | | 全体 | 軽度 | 中度 | 重度 | 不明 |
|----------------|----|------|------|------|------|----|
| 知的障害 | 度数 | 63 | 48 | 5 | 10 | |
| | % | 48.8 | 76.2 | 7.9 | 15.9 | |
| 広汎性発達障害 | 度数 | 58 | 17 | 8 | 11 | 22 |
| | % | 45.0 | 29.3 | 13.8 | 19.0 | |
| ┌ 自閉症（知的障害のある） | 度数 | 32 | | | | |
| | % | 55.2 | | | | |
| └ アスペルガー症 | 度数 | 17 | | | | |
| | % | 29.3 | | | | |
| 学習障害 | 度数 | 10 | | | | |
| | % | 7.75 | | | | |
| ADHD | 度数 | 11 | | | | |
| | % | 8.5 | | | | |
| その他 | 度数 | 8 | | | | |
| | % | 6.20 | | | | |

Table 6 「先生から見てリスクの高い生徒でありながらも、トラブルや問題を起こさなかった児童・生徒」の障害別の度数と割合

| | | 全体 | 軽度 | 中度 | 重度 | 不明 |
|----------------|----|------|------|------|------|----|
| 知的障害 | 度数 | 59 | 38 | 9 | 12 | |
| | % | 60.2 | 64.4 | 15.3 | 20.3 | |
| 広汎性発達障害 | 度数 | 27 | 8 | 10 | 3 | 6 |
| | % | 27.6 | 29.6 | 37.0 | 11.1 | |
| ┌ 自閉症（知的障害のある） | 度数 | 19 | | | | |
| | % | 70.4 | | | | |
| └ アスペルガー症 | 度数 | 7 | | | | |
| | % | 25.9 | | | | |
| 学習障害 | 度数 | 5 | | | | |
| | % | 5.1 | | | | |
| ADHD | 度数 | 8 | | | | |
| | % | 8.2 | | | | |
| その他 | 度数 | 2 | | | | |
| | % | 2.0 | | | | |

Table 7 「トラブルを起こしたが、立ち直った生徒」の障害別の度数と割合

| | | 全体 | 軽度 | 中度 | 重度 | 不明 |
|----------------|----|------|------|------|------|----|
| 知的障害 | 度数 | 58 | 45 | 10 | 3 | |
| | % | 59.8 | 77.6 | 17.2 | 5.2 | |
| 広汎性発達障害 | 度数 | 28 | 8 | 5 | 3 | 12 |
| | % | 28.9 | 28.6 | 17.9 | 10.7 | |
| ┌ 自閉症（知的障害のある） | 度数 | 18 | | | | |
| | % | 64.3 | | | | |
| └ アスペルガー症 | 度数 | 5 | | | | |
| | % | 17.9 | | | | |
| 学習障害 | 度数 | 9 | | | | |
| | % | 9.3 | | | | |
| ADHD | 度数 | 5 | | | | |
| | % | 5.2 | | | | |
| その他 | 度数 | 3 | | | | |
| | % | 3.1 | | | | |

2) リスク要因, 防御要因, 立ち直りの要因の検討

発達障害のある子どもの問題行動のリスク要因, 防御要因, 立ち直りの要因を明らかにするために, 子どもの特徴「衝動性」, 「客観性」, 「被援助性」, 「将来」, レジリエンス「関係志向性」, 「楽観性」, 保護者の協力, 周囲の支援について, 「問題を起こし立ち直りが困難であった子ども（「立ち直り困難が困難であった子ども」と略した）」, 「リスクは高いが, 問題を起こさなかった子ども」, 「問題を起こしたが, 立ち直った子ども」の3群で差がみられるかどうか, Friedman 検定を行った。有意な差がみられた場合には, 多重比較 (Wilcoxon 検定) を行った (Table 8)。

(1) 衝動性

有意な差がみられた ($\chi^2(2,78) = 30.427, p < .001$)。多重比較を行ったところ, 1%水準で, 「立ち直りが困難であった子ども」 > 「立ち直った子ども」 > 「リスクは高いが, 問題を起こさなかった子ども」であった。

(2) 客観性

有意な差がみられた ($\chi^2(2,84) = 22.22, p < .001$)。多重比較を行ったところ, 1%水準で「リスクは高いが, 問題を起こさなかった子ども」, 「立ち直った子ども」 > 「立ち直りが困難であった子ども」であった。「リスクは高いが, 問題を起こさなかった子ども」と「立ち直った子ども」の間には, 有意な差は見られなかった。

(3) 被援助性

有意な差がみられた ($\chi^2(2,82) = 8.23, p < .05$)。多重比較の結果, 10%水準で, 「リスクは高いが, 問題を起こさなかった子ども」, 「立ち直った子ども」 > 「立ち直りが困難であった子ども」であった。「リスクは高いが, 問題を起こさなかった子ども」, 「立ち直った子ども」には, 有意な差は見られなかった。

Table 8 問題の経過別の平均値およびSDと多重比較結果

| | | 立ち直り困難 | | | 立ち直り困難 > 立ち直った > 問題を起こさなかった |
|-----------------|----|------------|-------|--------|-----------------------------|
| | | 問題を起こさなかった | 立ち直った | 立ち直り困難 | |
| 衝動性 | N | 79 | 79 | 79 | |
| | 平均 | 4.07 | 3.05 | 3.59 | |
| | SD | 0.76 | 0.89 | 0.83 | |
| 客観性 | N | 85 | 85 | 85 | 立ち直った、問題を起こさなかった > 立ち直り困難 |
| | 平均 | 2.26 | 2.86 | 2.89 | |
| | SD | 0.88 | 2.89 | 0.88 | |
| 魅力性 | N | 83 | 83 | 83 | 立ち直った、問題を起こさなかった > 立ち直り困難 |
| | 平均 | 3.34 | 3.81 | 3.67 | |
| | SD | 0.88 | 0.80 | 0.78 | |
| 将来 | N | 84 | 84 | 84 | 立ち直った > 立ち直り困難 |
| | 平均 | 2.47 | 2.91 | 3.03 | |
| | SD | 1.13 | 1.13 | 1.06 | |
| レジリエンス 内面共有性 | N | 83 | 83 | 83 | 立ち直った > 立ち直り困難 |
| | 平均 | 2.49 | 2.92 | 3.09 | |
| | SD | 0.91 | 1.14 | 0.92 | |
| レジリエンス 活動実効性 | N | 87 | 87 | 87 | 問題を起こさなかった > 立ち直り困難 |
| | 平均 | 2.55 | 3.12 | 2.88 | 立ち直った > 立ち直り困難 |
| | SD | 0.78 | 0.97 | 0.87 | |
| レジリエンス 楽観性 | N | 83 | 83 | 83 | 立ち直った > 立ち直り困難 |
| | 平均 | 2.23 | 2.49 | 2.67 | |
| | SD | 0.81 | 0.87 | 0.83 | |
| 保護者の協力 | N | 83 | 85 | 85 | 問題を起こさなかった > 立ち直り困難 |
| | 平均 | 3.16 | 3.63 | 3.35 | |
| | SD | 1.02 | 1.01 | 1.07 | |
| 周囲の支援 | N | 81 | 81 | 81 | 立ち直った > 立ち直り困難 |
| | 平均 | 3.25 | 3.66 | 3.67 | |
| | SD | 0.88 | 0.91 | 0.72 | |

(4) 将来

有意な差がみられた ($\chi^2(2,83) = 11.52, p < .01$)。多重比較の結果、1%水準で「立ち直った子ども」 > 「立ち直りが困難であった子ども」であった。

(5) レジリエンス「内面共有性」

有意な差がみられた ($\chi^2(2,82) = 17.72, p < .001$)。多重比較の結果、1%水準で「立ち直った子ども」 > 「立ち直りが困難であった子ども」であった。

(6) レジリエンス「活動実効性」

有意な差がみられた ($\chi^2(2,86) = 13.76, p < .01$)。多重比較の結果、1%水準で「リスクは高いが、問題を起こさなかった子ども」 > 「立ち直りが困難であった子ども」であった。10%水準で、「立ち直った子ども」 > 「立ち直りが困難であった子ども」であった。

(7) レジリエンス「楽観性」

有意な差がみられた ($\chi^2(2,82) = 10.77, p < .01$)。10%水準で、「立ち直った子ども」 > 「立ち直りが困難であった子ども」であった。

(8) 保護者の協力

有意な差がみられた ($\chi^2(2,84) = 15.70, p < .001$)。「リスクは高いが、問題を起

こさなかった子ども」 > 「立ち直りが困難であった子ども」であった。

(9) 周囲の支援

有意な差がみられた ($\chi^2(2,80) = 13.51, p < .01$)。10%水準で、「立ち直った子ども」 > 「立ち直りが困難であった子ども」であった。

周囲の支援者の主要な人物は以下である (Table 9)。

Table 9 主な支援者の度数と割合

| | | 立ち直り困難 | | | 立ち直った |
|--------|----|------------|-------|--------|-------|
| | | 問題を起こさなかった | 立ち直った | 立ち直り困難 | |
| 親 | 度数 | 29 | 40 | 32 | |
| | % | 15.5 | 25.5 | 17.1 | |
| 兄弟姉妹 | 度数 | 6 | 7 | 5 | |
| | % | 3.2 | 4.5 | 2.7 | |
| 親類 | 度数 | 3 | 3 | 7 | |
| | % | 1.6 | 1.9 | 3.7 | |
| 友人 | 度数 | 3 | 5 | 4 | |
| | % | 1.6 | 3.2 | 2.1 | |
| 学校教員 | 度数 | 90 | 60 | 71 | |
| | % | 48.1 | 38.2 | 38.0 | |
| 施設関係者 | 度数 | 26 | 20 | 21 | |
| | % | 13.9 | 12.7 | 11.2 | |
| 専門家 | 度数 | 14 | 8 | 8 | |
| | % | 7.5 | 5.1 | 4.3 | |
| ボランティア | 度数 | 3 | 4 | 6 | |
| | % | 1.6 | 2.5 | 3.2 | |
| その他 | 度数 | 13 | 10 | 3 | |
| | % | 7.0 | 6.4 | 1.6 | |

リスクは高いが問題を起こさなかった子どもは、主たる支援者が親である割合が、問題を起こして立ち直った子どもや、立ち直りが困難である子どもより多い。兄弟姉妹を含めると30%であり、家族が主たる支援者である割合が高い特徴がみられた。一方、立ち直りが困難であった子どもは、家族が主たる支援者である割合が低く、学校教員が主たる支援者である割合が高かった。

4. 考察

本研究では、特別支援学校の教諭に質問紙調査を行い、発達障害のある子どもの問題行動に関わる要因について検討を行った。

問題を起こして立ち直りが困難であった子どもの特徴として、衝動性が高いこと、自分の行動を客観的に見つけることが出来ない、将来に対する見通しが低いことが明らかになった。衝動性の高さ、客観性の低さ、時間的展望の低さなどの要因は、一般の非行少年の特徴と共通していた。これらは、発達障害のある子どもにおいても問題行動のリスク要因であるといえるであろう。また、人懐っこい、人を引き付ける、助けてあげたいと思える性格であるなど、被援助性が低いという特徴も見られた。被援助性の低さは、周囲の援助が得られにくいことに影響していると考えられる。困難な状況であっても適応、回復していく力とされるレジリエンスは、悩みを話すなどの「内面共有性」、失敗してもあきらめずにもう一度挑戦する「活動実効性」、困ったことが起きてても良い方向の持っている「楽観性」ともに、立ち直りが困難であった子どもは

低いことが明らかになった。周囲の援助も、立ち直った子どもと比較して低かった。だが、保護者の協力については、問題を起こさなかった子どもよりは低かったが、立ち直った子どもとは有意な差がみられなかったことから、親子関係の悪さや協力の得られなさが、問題からの回復の困難さを強く規定しているものではないといえる。

一方、問題を起こしたが、立ち直った子どもは、立ち直りが困難であった子どもと比較して、衝動性が低く、自分自身の行動を客観的に見ることができ、また人をひきつける特徴があること、将来に対する展望があることが明らかになった。レジリエンスでは、「内面共有性」「活動実効性」「楽観性」ともに、立ち直りが困難であった子どもより高く、レジリエンスが、発達障害のある子どもにとっても、重要な立ち直りに関わる要因であることが明らかになった。立ち直った子どもは、悩み等を人に話したり、相談していることが多かった。教員への面接調査から、トラブルを回避できたり、問題があっても立ち直れる子は、「よく話す子」という回答が得られており、子ども自身が色々話をすることで、周囲の大人が子どものトラブルに気づきやすくなるため、周囲の援助が得られやすく、それが立ち直りにつながると考えられる。一方で、この群の子どもは立ち直ってはいるが、問題やトラブルは起こしている。トラブルを起こしていない子ども（リスクが高いが問題に至らなかった子ども）と比較して、衝動性が高かったことから、問題に至るリスク要因として、衝動性の高さが確認された。立ち直った子どもは、立ち直りの困難であった子どもと比較して、周囲の援助が得られていた。施設との連携や、支援者など周りの支援は、問題行動やトラブルからの立ち直りに関わる要因であることが明らかになった。

最後に、リスクが高くても問題を起こしていない子どもは、問題を起こした子ども（立ち直りが困難であった子ども、立ち直った子ども）と比較して、衝動性が低いことが明らかになった。衝動性の低いことは、問題行動に至らない防御要因であるといえる。客観性や被援助性は、問題を起こしたが、立ち直った子どもと差はみられず、また、レジリエンスについても、「活動実効性」を除いて差はみられなかった。問題を起こした子どもと似た特徴がみられるものの、この群の子どもは、保護者の協力の得点が高く、主な支援者は親が多いという点で、問題を起こした子どもとの違いがみられた。保護者が生徒の問題の改善に積極的であり、教員や支援者と連携が出来ていることが、リスクは高いが問題に至らないための防御要因として示され、保護者の役割の重要性が明らかになった。

本研究では、日常において直接、発達障害のある子どもを指導している特別支援学校の教諭に調査を行ったことで、教師の視点による、問題行動のリスク要因や、防御要因、立ち直りに関わる要因が明らかすることができた。より学校の現状に則した結果が得られたと考えられ、学校現場においてリスクの高い子どもに対する介入や、問題のあった子ども支援に役立つと考えられる。

引用文献

- Grotberg, E. H. (2003). What is resilience? In E.H. Grotberg (Ed.), *Resilience for today : Gaining Strength from adversity*. Westport, Connecticut: Praeger Publishers. Pp.1-29.
- 石毛みどり・無藤隆. (2005) 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連：受験期の学業場面に着目して. *教育心理学研究*, 53, pp359-367.
- 小林寿一 (編). 少年非行の行動科学—学際的アプローチと応用. 北大路書房.
- Materson, A. S., Best, K. M.&Germezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- 無藤隆・森俊明・遠藤由美・玉瀬耕治. (2004). 心理学. 有斐閣.
- 奥村雄介・野村俊明. (2006). 非行精神医学—問題行動への実践的アプローチ. 医学書院.
- 齋藤万比呂. (2009). 発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート. 学習研究社.

【研究Ⅱ】

発達障害のある青年の犯罪防止に向けた支援者の教育視点に関する質的分析：パースペクティブ分析の提案

要約

本研究では、発達障害のある特定の青年の犯罪後の更生事例に焦点を当て、その周囲の親や支援者に面接を実施し、各人が何を問題とみなし、再発防止も含め、それぞれどのような教育視点によって青年の支援、更生に関わっているのかを質的に分析した。その結果、個々の教育視点には違いがあり、各特徴が明らかとなった。なかでも厳密な訓練による更生・目に見える報酬と罰による教育と、対話及び活動共有重視の教育という対照的な教育視点が抽出され、議論された。

1. 問題と目的

研究Ⅱでは、犯罪加害者となった青年に対し、1) 親や周囲の支援者が、それぞれ、具体的にいかなる教育視点を持って、青年に関わっているのか、2) 更生や再発防止に向けて具体的にどのような支援をしているのか、3) 各々がそれぞれの立場や経験から、青年をどのように理解し、何を問題と見なしているのか、を明らかにする。

これに際し、本研究では、犯罪加害者となり、複数の支援者から支援を受けているある一人の青年（ここでは、「雄樹（仮名）」と呼ぶ）の事例を取り上げ、本人、親、周囲の支援者の各人にインタビューを実施し、同一の青年に対し、上記の1～3の問題を明らかにする。

一般的に、犯罪・非行の防止要因や支援活動を明らかにするのに用いられる心理学的手法として採用されるのは、質問紙である。質問紙を用いて、一般的なそれらの傾向が統計的、抽象的に調査される。質問紙研究は、多くの事例や対象者のデータを把握でき、統計的に検定しやすい利点がある。

しかし、他方で、抽象化により、平板化され、具体性に乏しくなりがちである。質問紙は、全体の傾向を理解する、共通の尺度を作成できるなどの利点があり、実際、本研究でも、それら利点を生かし、研究Ⅰにて、質問紙による数量的研究を実施した。しかし、逆にそれは、共通の枠組みに種々雑多な人間活動をあてはめることでもあり、本来、個別具体的にしかあり得ない人間活動のリアルな様相を理解するのに限界をもつこともおさえておかねばならない。

そもそも、犯罪加害者となった人々は、個別の人生を歩み、個別の事情で個別の罪を犯し、個別の家庭や施設に参加して生きている唯一個別の存在である。同様に、支援者も個別の人生を歩み、個別の教育、支援を施す、唯一の存在である。そうした唯一個別の存在同士が、様々な形で、それぞれの形で、「関わり合い」、「交わり合い」、ダイナミックな相互行為を展開しているのが、犯罪加害者と周囲の支援者や親との、本来の「(固有の動態的な) 関係性」である。

数量的に抽象化して捉える手法の一方で、発達障害のある青年の犯罪・非行の誘発

リスク要因や防止要因、支援活動を理解するには、青年や支援者に関する個別具体的な関係性を捉えていく必要がある（言い換えれば、本研究プロジェクトは、異種のアプローチから発達障害のある青年の犯罪・非行問題に迫るマルチメソッドを採用している）。

しかしこれは単に、一般性を犠牲にして、個別の問題を明らかにしようという方向ではない。個別具体的な人間は、様々な一般的・抽象的な制度や常識、教育観、考え方に影響を受け、それらに制約され、あるいは逆にそれらをリソースとして生きている。その意味で個性は、常に一般的なものと関わりの中で生まれる個性である。よって、個別か、一般かという単純な二分法に基づき、本研究を前者に帰属させるべきではない。個別には一般が常に混入している。そうした個別の事例を分析することは、同時に一般的なものを分析することでもある。

また、雄樹の事例に関する本研究は、決して「一つのお話」で終わるものではない。むしろ、障害者支援、犯罪者の更生支援一般に通じる広い含意をもつ。事例の解釈を「深めていく」過程は、その事例個別の問題に「閉じて」いくことを意味するのではなく、むしろ、他の竹に繋がる「竹藪の地下茎」を探り当てるのと同じである。竹は一見すると一本一本独立しているように見えるが、地中では、複雑な共通のネットワークをはりめぐらせている。一つの事例解釈を深めていくこと、つまり、事例（という竹の木）の地下茎を探り当てるとは、こうした表面的には独立した「一つ」の事例に見えたものに対して、その深層部で共通するネットワークを探り当てることを意味する。つまり、他の事例、別の問題、教育一般、支援一般に通じる、「開かれた分析」となる。こうした分析は、質問紙や通常の数量的研究で見られるような、具体から抽象へ、つまり「下から上へ」への解釈ではない。むしろ、「下から下へ」の解釈である。

以上より、本研究では、下から上への一般化を目指し、複数の事例を収集して一般化を図る方向ではなく、むしろ下から下へ深く事例を解釈していく。それに際し、一人の青年の事例に集中し、それに関わる個々の支援者、親の語りデータを収集し、分析していく。具体的には、冒頭で挙げたように、1) 親や周囲の支援者が、それぞれ、具体的にいかなる教育視点を持って、青年に関わっているのか、2) 更生や再発防止に向けて具体的にどのような支援をしているのか、3) 各々がそれぞれの立場や経験から、青年をどのように理解し、何を問題と見なしているのか、「共通の青年の問題に直面する個々人のパースペクティブ」について、分析していく。これにより、一人の青年の問題をとりまく、複数の視点が得られ、事例を多角的かつより深く検討することが可能になると考える。

ここではこの手法を「パースペクティブ分析 (perspective analysis)」として新たに提案する。そして、それを通して、障害を持つ青年の犯罪・非行に対する支援のあり方、という一般的な実践的問題を検討していく。なお、パースペクティブ分析は、人間社会における、主体 (subjectivity) の様々な構築の有り様や言説間の矛盾・葛藤、教育言説の有り様を分析するための方法論である、「言説分析 (discourse analysis)」（パーカー、1994；バーンスタイン、1996）のアイデアに基づいて派生させるもので

ある。

2. 方法

2. 1. 研究対象

調査対象者は次の通りである。関東地方在住の障害をもち、性犯罪をおかして、保護観察下に置かれている青年「雄樹（実名ではない）」（19歳男性）、その母親（50代女性）、現在 NPO の障害者支援施設で、直接の支援者となっている N（60代男性）、その以前に雄樹が入所していた当時の児童福祉支援施設の教員・スタッフ J（20代男性）、D（60代男性）、保護観察官 H（30代男性）、保護司 G（50代男性）の7名である。なお、上記のイニシャルは全て実名に由来するものではない。また情報源秘匿のため、分析内容を理解するのに必要と判断した雄樹以外の年齢は、年代で記載してある。

2. 2. データ収集方法

以上の対象者7名に対し、2008年10月～2009年3月の間に、半構造化面接を実施した。研究内容を文書により説明し、情報源秘匿、研究参加への自由意思尊重を条件に、研究発表することを伝え、同意書に署名してもらった上で、許可を得て実施した。白梅学園大学の空き教室や、対象者が所属する施設の静かな部屋等を利用した。面接時間は、一人につき、約2時間～3時間である。対象者によっては、2回に分けて面接を実施した（対象者 J）。質問内容は、約30項目からなるもので、上記問題と目的の1）～3）に該当する点を尋ねたものが中心であった。質問項目の代表例（簡略化したもの）を以下に挙げる。

- ・雄樹さんと関わるようになった経緯はどのようなものか。
- ・あなたから見て、雄樹さんは、普段どのような方か。
- ・雄樹さんが犯した犯罪についてどのようにとらえているか。
- ・その原因は何であると考えているか。
- ・雄樹さんの問題を乗り越えるのにどのように関わっているか、関わったか。
- ・雄樹さんが何か問題を起こしたとき、どのように関わったか、関わっているか。

2. 3. 分析方法

分析に当たっては、雄樹の状況を理解するため、まず、収集したインタビューデータから、①雄樹の現在までの経緯と周囲の人物との関係性を明らかにする。次に、②周囲並びに当人が、何を問題と見なしているかを分析する。最後に、③周囲並びに親が、具体的にどういう視点で雄樹について語るのか、或いは雄樹に対する支援についてどういう視点から語るのか、各々の個性に焦点を当て、分析を実施した。

3. 結果及び考察

3. 1. 雄樹の現在までの経緯と周囲の人物との関係性

最初に面接データを踏まえ、雄樹の現在に至るまでの経緯と周囲の人物との関係について述べる。現在の支援者、親と雄樹との関係を下図1に示した。

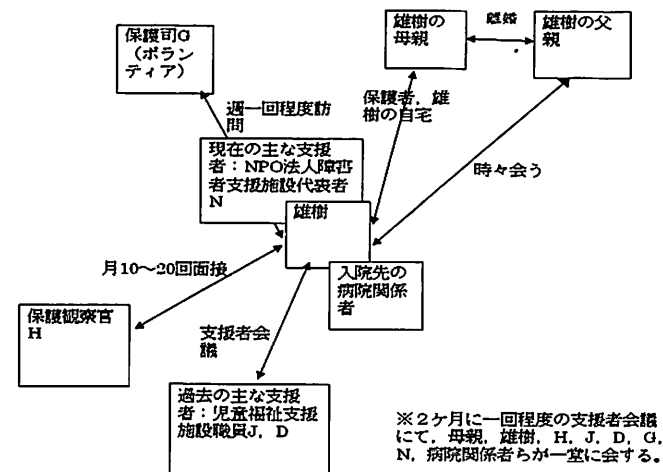


図1. データ収集時の雄樹と周囲との関係

雄樹は、アスペルガー症候群の発達障害者と診断されており、当初は、養護施設に通っていた。しかし、対職員暴力が原因で、2年次に中退し、J、Dが勤務している児童福祉支援施設に入所して生活するようになった。しかし、少し経って電車内の痴漢行為が発覚し、鑑別所に入ることとなった。その後、自宅に戻り母親と暮らすのが、家庭内の暴力があり、母親と関係が上手く保てなくなり、また周囲から県への通報もあり、警察の保護を受けることにもなった。そして保護観察期間がつくことになり、保護観察官 H や保護司 G と定期的な面会をするようになった。保護観察官 H とは、当初月 10～20 回の面会を実施している（通常は月 3 回程度）。そのころ、公共職業安定所で、雄樹と関わっていた職員の紹介で、NPO 法人の障害者支援施設代表の N と出会った。現在（データ収集時）において、N が普段、日常生活も含めて深く関わる主な支援者である。一方、家庭内暴力の通報により、措置入院することにもなり、病院から N の障害者支援施設まで通っている。

それ以外に、2ヶ月に1回程度、雄樹本人も含め、母親、上記の H、J、D、G、N、病院関係者、その他地域の福祉関係者らが一堂に会する支援者会議が開催されている。つまり、過去主に日常的に関わっていた児童福祉支援施設職員の J、D（D は、その後、この児童福祉施設の勤務を離れ、社会福祉法人の子どもセンターの理事を担当）も、現在継続的に支援に関わっている。なお、両親は離婚しており、母親が現在の親権者であるが、雄樹は父親とも時折会っている。

3. 2. 雄樹の問題として語られたもの

対象者の語りの分析の結果、雄樹がどんな問題を抱えているかの語りは、大筋共通

していた。それは下記の4つに分類できる。

一つ目が、「痴漢」で、電車内で女性に痴漢を働き、過去警察に捕まったという問題である。これは過去の問題で、現在は、こうした問題は起こっていない（少なくとも支援者や親により、その後起こったという事実は把握されていない）。ただ、再発の危険性もあるため、継続的な支援が必要と認識されている。

二つ目以降が、現在進行中の問題である。

まず「母親とのトラブル」で、直接母親には、暴力をふるってはいないが、物を壊したり、近所に聞こえる声でわめいてしまう。この問題について、Nは下記のように語る。以下のRは調査者であり、R1とR2に分けられている場合、R1が、Rと同一人物である。

N: 暴れて。それが、まあ、繰り返し何回も何回も。で、近所から、都営住宅に住んでるんですけど、都のほうへ通報があって、立ち退きを、申し渡されて。まあ、家庭としてももう大変な状態で、壁は穴だらけ。ええ、暴力っていうか、母親に対して、は、しないんだけど、ものを壊したり、わめき散らして、近所迷惑、一晩中。

また、本人も次のように語る。

R: お母さんに怒る時は、何かきっかけが有るんですか？

雄樹: きっかけはいつも覚えてないんですけど、ほとんどすごいくだらない事なんですよ。

些細な事ですぐ切れて、そのままエスカレートしちゃって、それで大騒ぎして、警察が来たりして。・・・それが何回かあって、今回入院したんですよ。床蹴ったりとか、壁蹴ったりとかして・・・。

三つ目が、「生活習慣」で、特に朝起きられないことが問題として言及されていた。

下記は、それについてのDの語りである（Rは調査者のこと。以下全て同様）。

R: 雄樹さんの生活状況というのはどういう風に？先生の目から・・・

M: 雄樹さんは朝起きれません。朝起きれないから、夜菓を飲んで、朝11時でも12時でも寝てます。それは入所からずっとデータをやったときに、自発的に朝起きたというのが無かったんですね。で、トータルでずっと調査して、寮舎にやってって言ったから、月に3回か4回、自発的に起きたという状況でした。ということは、もう、致命的ですよ。目覚まして起きれない。

この起床困難は、過去から現在にわたる継続的な問題であり、多くの支援者から、克服すべき大きな問題として強調されていた。

4つ目が、「就職」の問題である。経済的、社会的な自立を果たすため就職する必要があり、本人も希望しているが、朝の起床困難を一つの原因として、就職のめどがつきにくい状態である。なお、雄樹は、アスペルガー症候群の特徴として、一般的に指摘されているような、知的な障害はなく、こだわりの強さを見せると、対象者から語られた。以下はそれについての語りである。

M: 最初は動機付けの為に、[園芸作業]ワンツーマンでやります。あとは「ここを自分でやってごらん」とこっちが指示します。「この高さで全部の植木をキレイに切っただけでね。」で、「終わったら横も切ってね。下も切ってね。」という形。これ、単純明快なんですけど、すごく難しいんですよ、彼らにとっては。形が整えられなし、(笑い) だんだんだんだん流れていくとか、短くなってくるとか。そうして課題を出すと、彼はこだわりが強いもんですから、花があると、作業が半日全部つぶれちゃうんですね。ああ、さ

すがにアスペルガーってこういうところなんだなあって(笑い) 私も実感しましたけど。花の周りを全部キレイにして、花をじっと見ているという状態ですね。普通の行動はまともで問題ないんですけど、その時はやっぱり感じましたね。「今日はどのくらい進んだ？」って言ったら、「全然進んでません。先生はこれはねえ・・・」って、出てくるんですよ(笑い) しばらく聞くんですけど。「だけどよかった、今日の給料は君には払わないよ。」って(笑い)。「そうですね、ダメですね。」言いながら。で、12月に問題起こして1月からは、毎日、こんなでかい高い、鬱蒼としているところを彼と2人で児童福祉支援施設のほとんどの整備が終わったんじゃないですかね。職人がやるような技を2人でやりましたね。で、彼は木を切った後、キチンとこのくらいの薪にしていくなんですよ、そしたらこだわりの強いなあ、と思ったのは、キチンと並べてダーッと積んでいくわけですよ(笑い)。で、「僕は、先生これだけやりました。」「すごーい」って形でやっていったら、最後はもう燃えてましたね。「この施設に来て作業したいんです。」って言って。でも、「だめだ。」って言われて。

※[]内は調査者による補足。イタリック体は情報源秘匿のため(施設名を伏せるため)、調査者が書き換えた箇所。

3. 3. 雄樹に対する個々の支援活動、視点の多様性

以上より、「3. 1. 雄樹の現在までの経緯と周囲の人物との関係性」にて、雄樹は、それぞれ異なる文脈ないし共同体組織の人物から、複数の支援を受けてきており、かつ現在も支援者会議を通して同時にそれら複数の支援者から支援を受けていることがわかる。第二に、「3. 2. 雄樹の問題」より、母親並びに各支援者、そして本人から共通して、彼は、「痴漢」、「母親とのトラブル」、「生活習慣(朝の起床困難)」、「就職」という4つの問題を抱えていると語られていた。

以上を踏まえ、こうした問題を抱えているとされる雄樹に、周囲並びに親が、具体的にどういう視点で雄樹について語るのか、或いは雄樹に対する支援についてどういう視点から語る際のか、個々の固有性に焦点を当て、分析した結果を示していく。

なお、本報告書では、紙幅を考慮し、7名の語りを分析した結果、特徴的な点、違いが現れたN、J、Dの教育言説を中心に取り上げ、結果と考察を示していく。

1) 現在の主な支援者：NPO法人障害者支援施設代表者Nの視点

最初に、現在雄樹が直接通っている施設の主な支援者Nの雄樹に対する支援視点を分析する。

分析の結果、同じNの語りの中であっても、複数の種類の教育・支援方法に関する視点、言説として解釈された。主要なものとして、病院から処方される薬物による治療(「薬物療法言説」)、痴漢行為を再発させないために甘えた行動を禁止し、逃げ場を作らず、厳しい対応を行うという[強制・禁止教育言説]、医療少年院における厳密な更生プログラムとそこでの専門的なロールプレイ(「更生専門の施設による厳密な更生プログラム言説」)といった複数の「教育言説」(バーンステイン、1996)である。なお、ここで言う「教育(pedagogy)」とは、教育社会学者バーンステインの考えに依拠するもので、学校の中の教育実践だけでなく、「医者と患者、精神科医といわゆる精神科病者、建築家と設計家といった諸関係」をも含む、「文化の再生産・生産が生じる規

定的な社会的文脈」一般を指す広い概念である（バーンステイン、2000；p.37、長谷川、2000）。

しかしそうした複数の異種の教育言説は、N以外の語り手の内容にも同じ結果が表れたが、同等の価値づけがなされる平板なものではなく、重さや評価に違いがあり、一方が他方の肯定、否定の根拠として使用されていた。薬物療法は、雄樹の抱える「朝起きられない」問題を引き起こしている原因ではないかという形で、「疑問」という評価が、〔更生専門の施設による厳密な更生プログラム言説〕や〔強制・禁止教育言説〕については、「否定」という評価が与えられる。

下記の語りは、〔強制・禁止教育言説〕に該当するものである。

R2：さっき出てきた支援会議の方々は、すごく問題だから、・・・っていう考えなんですかね。
N：そうですね、支援会議の中では、かなり、あの厳しい、見方をする人もいますね。うん。
R2：うん。うーん。
R1：具体的にはどういような厳しい見方でしょうか。
N：うーん、まあ、まあ、そのこと自体かどうかは分からないんですが、その一、彼自身が、あー、・・・甘えているとかね、えー、という見方をしている人は、もっと厳しく、対応しなきゃ駄目だ。・・・っていうことを言う人はいますね。・・・だから、職安の人が〔Nが取り仕切る〕施設に連れてきてくれたんだけど、その職安の人は、えー・・・とても、理解のある人で、えー、本人にしてみれば、とても話しやすいとか、話を聞いてくれるとか、頼りになるとか、・・・そう、毎日のようにその人のところに行つて、・・・それは、本人にとって、逃げ場になっていると。だから、あー、行かないように、禁止したほうがいいと。いう、考えを言う人たちがいまして。なんて言うんだらうなあ、そういう場も彼には必要なんじゃないかと私なんかは思うんだけど、そんな、あー、ちょ、時点じゃないんだと。今、彼はうんと反省しなきゃいけない。逃げ場をつくっちゃいけない。だから追い込んで、うーん、ちゃんと、自分自身を、厳しく、見ていかなきゃいけない、というふう考えている人たちがいて。

上記の語りにも既にこの言説に対する「否定」の評価が読み取れるが、下記は、それがより明示化された箇所である。

R1：そういう方に対して、先生自身はどう、どういようお考えですか。
N：ん？
R1：そうですね（ ）に対して、N先生自身はどういようお考えですか。
N：私はね、職安に行っちゃいかんと禁止することには反対だったんですね、うん。・・・あの一、・・・今まで彼が、いろんなところで世話になった人たちはたくさんいるんだけど、結果的に彼にとって、その一、自己肯定できるっていうかなあ。いつも自分はあだこうだっけしかられて、注意されて、駄目じゃないのって言われる人ばかりなのに、その人は、違つて聞いてくれる。で、その人はO施設に連れてきたときに私に何を言ったかというと、「この子は、あの、今まで褒められたことがない。自分に自信が持たないんだ。だから何でもいから、褒めてほしい。自分を、自信が持てる場をつくってほしい」と、その職安の人は。「N先生にもお願いします」と言ってきたんですね。その人はそういう感覚で彼を受け入れていたわけです。だから彼は行った、彼女のところにね。だから、そういう場を彼から奪ってしまうということが、僕はあんまり賛成できなかったんですね。

こうした禁止・強制教育言説に代わり、Nが肯定するのが、次の〔活動共有型の教

育言説〕である（長文だがNの視点の核となる重要なものなので、引用する）。

H エーとすねえ。・・・もともと農業高校か何かに、1年間ぐらい行つたのかな。葛飾かなんか向こうのほうの、学校で、えー、花や野菜を作る仕事の、勉強を、して、で、花とか野菜とか、育てるのが、好きなんですよね。で、種をまいたり苗を植えてたり、その世話をする、特にバラとかにですわね、強い関心を持って、インターネットでいろいろ調べてきて。えー、で、僕は、バラの係を、うちに30本ぐらい、あの、香りバラがあるんで、それを彼にやってもらおうと思つて、とか、えー、1メートル四方の木枠があつて、そこに幾つか花壇があつて、その1つを彼に与えて、好きな、花を植えていいと。で、彼はもう喜んで、うちからいろんな球根を買ってきたりして植えて、まあ楽しみにして、もう、児童福祉支援施設の先生に言わせるよ、「彼にとって一番やりたいことは全部ここにある」と。ここ障害者支援施設に。そういう意味で、本人の、おー、欲求というか、そういうものを、大事にしよう。ということ、私は、全部受容しているわけです。まあ、いろいろ話を聞いてあげたり。・・・ということで、まあ甘えもあるのかもしれないけど、私に対しては何でも訴えて、くるし、話してくれるんですよね。だからまあ、畑に来れば、対人関係はあんまりうまくないんだけど、あの一、水をやったり植えたり、摘んだり、草取りしたりという作業そのものは、彼にとってはすごい、癒しになってるというかな。あの一、全体的にですわね、うちに帰つても、母親との関係が良くなって、こう、自分自身の居場所っていうかな、ほつとできる場合は、今畑じゃないかと私は思つてるんですよ。だから畑に来れば、そのときは自分を戻せるみたいなの、そういう、感じて、まあ彼自身が元気になるっていうか、・・・略・・・その生活のベースそのものをもう少し太らせてあげて、ということ私を私を考へてるんですよ。だからとにかく畑に来いと。来れば元気になるから、そうすればいろんなところで、自分自身のできないところを、前向きにね、改善したり、将来、の、夢とかですね、そういうものに向かつて前進できるんだけど、その一、薬に、依存したりね、誰かの、その、束縛っていうか、そういうものがなくて、自分で自分をコントロールできないような生活では将来がね、能力は高いですから、できればね、企業就労して、ちゃんと、自立できるような、方向に、いきたい、まだ若いしね。そうさせてあげたいんですよ。・・・略・・・その子も最初は、週1回午前中だけ来る生活から、週2回、畑に来るようになって、今は、毎日、午後も、お弁当を持って、来れるようになってきて、はじめ来たころに比べると、もう雲泥、体力も付いてきたし、なつてきてるんだけど、まだ、その、先の展望が、見えない。ですわね。で、そうなる前に、彼は、まだ若いから、こうね、一つ一つね、ハードルを越えて。だから今このハードルを越えないと先に行けないという、うん。そういう話をしながら、えー、日々、頑張つてはいるんですけどね。・・・略・・・R1：あの、一緒に畑で作業しているときっていうのは、あの一、一緒にこう、同じく畑で作業するっていう、あの、一緒にあの、作業を達成しようというかな、そういうかたちで、接しているような、感じなんじゃないかな。
N：そうですね。簡単にできる仕事っていうのは、ありますよね。まあ、難しいものもあるし。難しいっていうのは、耕耘機を操作して、あの、畑を耕すとかね。そういう操作はきちつと教えて、えー、できるようにするまで、そばについて、やらなきゃいけないんだけど、まあそれができるようになれば、「じゃ、ここ1人でやっごらん」というかたちで、あの、できる。それができるようになれば、・・・そばにいらなくても、あの、自分でできる。で、バラの手入れも、・・・薬をやったり肥料をやったり、えー、一つ一つに対して、やらなきゃいけない。最初は一緒にやっつて、やり方を教えてやる、あの、やるど覚える。覚えが早い。あの一、花芽がパツと付くんだけど、できないうちつて1本だけ残して、全部、周りの、蕾を、取っちゃうんですよ。で、そういう作業を、じゃ、今日はやっつて言え、彼は1人でできるわけですよ、うん。

この活動共有型の教育言説では、Nは、雄樹と同じ園芸という活動の場を共有し、同じ目線で園芸達成という対象を達成しようとする教育言説である。ここでは更生する側、される側という権力の非対称性が明確でない。言い換えると、これは、訓練や更生そのものを目的としていることがはっきりわかるような、例えばソーシャルスキルトレーニングの場、薬物のような治療法の言説とは、対照的である。後者は、普段の生活とは別に設けられた組織的な訓練の場であり、訓練する側と訓練される側の権力関係が明確に区分される。しかし、活動共有型の教育言説のなかでは、Nと雄樹は、非対称的な関係というよりむしろ、同じ園芸活動を達成しようとする「共同者」である。さらに、雄樹個人が園芸好きであり、これまでの経験から園芸の知識があるという雄樹個別の歴史性が、このNの障害者支援施設の園芸の場という現在の社会空間と重なって、強制ではない形で、雄樹の能動的な園芸活動への参加に繋がっているさまがうかがえる。

また、強制的に、或いは教え込みながら関わるのではなく、むしろ、「対話」をしながら、雄樹自身が主体的に行動を選択できるように、雄樹が自身で行動を考え、選択していくことを支援する関わり方が表れている。

下記は、それがより現れている語りである。

N: ただ、いろんなね、行動面で見られる、セーブが利かない、・・・というところが、彼の課題かなあと。今日も、電話をかけてきて、「疲れたから休みます」っていう、電話なんですよ。疲れたから休むっていう、・・・それはちょっと、あー、今、自分自身が越えなきゃいけないハードルとか課題とかっていうものから、えー、後退することになる。・・・だからそこを自分で乗り越える努力を常にしていかないと、お母さんと、トラブルを起こす、暴力、壁に穴を開ける、大声を出す、そういう衝動がパワッと来たときにそれを自分でコントロールして、我慢する力を、・・・いろんなところで付けていかないと、どんどん後退、していくんじゃないか。君は今、疲れたから休みたーいっていう気持ち強いかもしれないけど、そこを、乗り越えて、一歩前へ進まない、自分自身の課題は克服できないんじゃないのって電話で(4回)ぐらい10分か15分ぐらい話しましたが、「分かりました。じゃ、行きます」ということで、私はもう大学へ来なきゃいけないから、畑を後にして会ってないんですが、後で電話で聞いたら1時ごろ、来たよ、という話を聞きましたんで、何とか頑張って、今日、来たんじゃないかなあと思うんですよ。今まで何回かそういう話をして、でも来たためしがないんですよ。やっぱり来なかった。で、最終的に電話を切るときには、「分かりました。行きます」って言うんだけど、来てないんですね。で、今日は、あの、来た。だからそういう意味では、その病院に入院してもう後がないとかね、えー、何か自分自身追い込まれてるっていうことは自覚してるので、えー、前とは、あー、違った立場でものを考えることができるようになってるかな、とは思うんですけど。今日も駄目かなと私半分、半信半疑だったんですけどね、来たということ。だからそういう、こう、自分自身と向き合っ、そこを越える、というか、ことをね、今まで無意識に、流れてた部分をこちらでチェックしてあげて、「そこが今大事なんだよ、どうする」って自分の行動を本人に選ばせるような場をつくってあげるといことを、僕は、周りが常に気を配っておかなきゃならないことなんじゃないかと思う。それが、「駄目だ。とにかく今日来なきゃおまえは首だ。もう来なくていい」って言うこともできるんだけど、そうじゃなくて、強制的に来させるんじゃないかって、自分の気持ちとしてね、あの、自分のそういう弱い部分を、乗り越えて、いくという、選択

というかな。そういうことを、何回も何回も重ねて、いくことが、私は、必要な気がしてるんですよ。

以上のように、Nは、強制的教育を否定的にとらえ、自己選択を支援し、活動共有型の教育言説を肯定し、強調する特徴があった。

2) 過去の主な支援者：児童福祉支援施設職員Jの語り

Nとは対照的に、児童福祉支援施設職員Jが肯定的に位置付けるのが、チェックリストによる学習や訓練、そして不適切な行動には明確に叱るといった、[目に見える報酬と罰による教育]言説である。例えば下記の語りがそれに該当する。

R:実際その、効果があるかどうかっていうところは、その、人から見聞きした話とか、本 [

J: そうですね

B: に [書かれているような、そういうところで

A:] はい、はい

R: 先生の実感として、というのは何かありますか?

J: 実感としてありますよ。あのやっぱりチェック表なんかは、あのその子にまあ採り入れたんですけど、うーん、なんて言うんですかね。あの一、例えば自分ができなかったこととかできたこととか、あの一話だけでこう、こういうことできたねとかできなかったねとかって、やるんですね、あの一、その場で彼が何かやってしまったことについても、難しいんですけど、例えばこの1週間はこうだったねとか、いうのを、その子と共有して振り返るのが非常に難しい、んですね。んで一、それがあって、一日一日今日は起きたとか、今日は午前中はしっかり集中して働けたとか働けなかったとか、丸バツでその子につけさせたわけですね。んで一、まあ一日一日それは見るんだけど、1週間経ったらそれを、この1週間は何回できたねみたいなことを、まあやったんですね。で、そうすると、やっぱりその、ああ月曜日からこうだったねっていうようなふりかえりを、やっぱり自分で丸つけたりバツつけたりしたものなんで、あー、できると。んで、そういうまあビジュアルでやることの大切さもあると思うんですけど、うーん、そうですね。その子が自分でやったこともまあ必要だったのかどうかはちょっとあれですけど、ただそういうものがあると、そういう材料があるとその子とやりとりがまあしやすいなあという、うーん、実感はありました、はい。あとはそうですね、体の動き方とかも、あの、挨拶とかもですね、あの、例えばちよ、ちよとこう首がこう、曲がったままこうなっちゃうとかね。

J: えーっと、そうですね。まあ基本的に、まあ僕らも支援がうまくなかったところがあると思うんですけど、あの、被害感が強くて、例えばまあ自分だけ怒られるとか、そういう感じを持ちますし、まあ僕らもその子に手を焼いたのは確かなので、あーまあ僕も、あの、うちの施設まあ元々かなりこう、あの、その子の防衛を・・・嫌す意味で、...あの強い言葉で、あの一、・・・そうですね、叱ったりするんですけど、きちんと叱るっていうことが非常に重要なので。

このJの教育言説は、複雑な行動の要素化によるチェックリストに基づく学習、目に見える行動変化を確認し、望ましい行動が現れれば報酬を与え、そうでなければ罰を与えるという意味で、また、個人の行動に教え手が介入し変化させていく意味で、行動主義の考えに近い(或いはそれに由来すると考えられる)教育言説である。ここでは、教える側と教わる側の関係性の非対称性がよりはっきりしている。

3) 過去の主な支援者：児童福祉支援施設職員 D の語り

では同じ施設で支援にあたっていた D の語りはどうか。結論からすると、同じ施設で雄樹と一緒に関わっていたが、D の教育言説は J とは異なっていた。

D は、まず、〔チームによる支援〕という教育言説を重視していた。

D: それをしないと彼が成長できない、私たちだけでもできない、関係機関がいるんだったら関係機関を確実に集めて、だから今回は、この市の障害者担当が 2 人来て、地域の精神のケースワーカーが来て、それで保護司がいて、保護監察官がいて、保健所の職員がいて、児童福祉支援施設の職員がいて、N さんがいて、という状態で、大事な人は周りに全部いて、一体的に、彼がどこかで違う自分を見せようと思っても、「みんなわかっているよ。だからあなたはジタバタしてもダメなんだよ。自分で 1 こずつ頑張っていこうよ。根を下ろして。」という形の対応が確実にできる。だからウソをつけない、誤魔化せない、みんなが知っているという状況が、この仕組みの中で出来ちゃうんですね。

第二に、〔形式的な権限による介入〕という教育言説を批判し、〔固有の関係づくり〕という教育言説を肯定的に位置付けていた。

D: いや、今までも全部入ってます。私が今までアフターで、ずーっと 30 年近く子どもとの対応をしたときには、子どもと会う、親と会う、それでお母さんが何か問題がある、絶対直接に会わないで子ども関わろうなんて思ったら大間違いですよ。

R: 他の方が、家庭の中に入り込んでいけない理由というのは何かあるんでしょうか？

D: 関係性が取れない。その関係性の取り方が分かってないんですね。だから、「権限で来ました、児童相談所です。」って言ったら、2 度目に来たときどうなる。だって部分信頼全くないわけですよ。だって部分信頼がない人に、自分の家庭の問題の一番大事なところを話すかと思ったら、話さないわけじゃないですか。顔と顔と知り合って、この人いい人、困難なとき助けてくれる、という信頼性ができて、初めて援助は成り立つわけですよ。それを権限でやろうとか、仕組みでやろうとか、その仕組みの中で、その人と本当に信頼関係をとるんだという状況を持ってない人が援助をしても、いい援助にならないですよ。そりゃ裁判ですよ、裁判は弁護士がいて、調査官がいて、子どもの状況だったら、弁護士の側がいてやり取りができるけれども、私は援助というのはそういう状況じゃない、いろんな、問題があったときに助けて、という関係ができる、その関係性をどう作るかというところが、一番大事だと思ってますから。だから、どれだけ一番大変な家庭に入っていくか、虐待をしたなら、親がダメだ、子どもがダメだ、子どもを離す、という形で解決できない、要するにそこをどうつないでいくか、親子をきちっと保つかというところをやらないと、ちょっとしんどいかな、と思ってます。けどど性的な虐待・性的な暴力は別だと思ってる。これは親から完璧に離していいと思ってますから。

上の語り（特に二重線部）は、〔チームによる支援〕と根本的なところで関連性がある。それは、「個々を引き離す、個による支援」ではなく、支援者間であれ、支援者と被支援者とであれ、「関係性を重視」している点である。誰が悪いかを探り、その人物に原因帰属して排除していくような手法をとるのではなく、互いの関係性を保ちながら、どう前向きに関わっていくかを重視した語りを展開している。

第三が、〔“暮らし”を基本とする支援〕という教育言説である（“暮らし”は D の直接の言葉の引用である）。D は、雄樹と施設で、ともに寝泊まりし、ともに園芸をするなど、日々の“暮らし”を共有し、その文脈の中で雄樹を理解しながら、教育支援活動を行う様子を語る。

D: 一人です。だからやったのは、孤立じゃないですけど、社会に出たときに、基本的に施設というのは全部、集団生活なんです。で、個別で自分で自覚を持ってやるというのは、一人暮らしというのは、個別にどれだけ耐えられるかというところの対応をしていかなければならない。だから、自分でどう時間を作りながら、その時間を自分でどうチェンジして変えていくのか。で、働いた部分については給料をもらえるよ、だけど空いた時間が有るじゃない、その部分をどうする、というところを常に投げながら個別対応と。だから私は 4 年何ヶ月で、けやき寮だけ、高齢児童だけでなく、全部で 6 人くらいの、児童福祉支援施設の、本来だったらもう施設でみれない、寮で集団生活はとれない、どうしたらいい、といったときは必ず私のところに来て、寮の職員と私で泊まる。本来泊まりは無いんですけど。で、そういう形で泊って対応をして、子どもの安定を図って、次のところにつないで戻すという形の対応をやりましたね。

この暮らし言説のなかで、D は、心理療法で行われるような、日常生活とは別の場で十分体系化された、形式主義的といえる訓練を行うことに批判的な語りを示す。

D: …略…彼らが体感する、解る。体感したときに彼らは、本当に相手に対する、被害者に対して、思いだとか気持ちが出てきますから。それは人によって対応が違ってきます。だから園がいう懺悔教育、要するにそういう教育をやったりとかということに、私は絶対反対です。何故かという、プログラムを持っていないわけですよ。それで教育だけをやって、人を殺すのが悪いんだということだけをビデオで流す、あるいは感想文を書かせる、例えば役割を変えてロールプレイの集団のトレーニングをやって、彼らが身に付けるのは、本当は悪いと思っていないのに、そういう手法だけを使っても、意味がないと思っています、私は。そうすると自分の逃げる術だけをそこで獲得しようとするから、私は彼らと体感をして、ここで「あっ、この子は良くなる。絶対良くなれる。」という子どもの成長状況を、暮らしをしていく中で、感じていくというか、そのエネルギーを見ながら彼らと対面をして、今彼らに一番必要な課題というのは、雄樹くんだったら、「起きることだよ。」「あなたは人に対する気配りを確実にしてトラブルを少なくしていくことだよ。」という、子どもたちに合う課題を設けて、個別で 10 人ちょっとの子どもの対応をずーっとしてきたという状態ですね。だから、確実に限罪教育を、といったら私は絶対反対します。何故か。彼らにとって必要なのは、暮らし場所と居場所、そこが保証されない限りは彼らは自立していけないんですよ。で、発達障害のお子さん、家庭が NO と言われたら、もう暮らし場所がなくなっちゃうわけですね。で、病院しなくなるんです。そういうのはしたくないなあと思っているんですけど。だから私なりにインシデントプロセス、要するに問題があったらどう問題を分析していく、という手法と、ロールプレイ、それとそういう手法は絶対必要だと思うけど、その一部分だけを見て、彼に対して治療行為という形にしても、私は絶対子どもは良くなれないと思ってます。暮らしの部分で確実に関係性のとれた人間がいて、安心できる場所を確保して、そこで一緒にチームを組んで、お互い分担しながら、例えば医療的な対応を含めて職業の対応というのを、そのチームを中心にやっていかないと子どもは良くなっていかないと思ってますから。

そうした“暮らし”を雄樹と共有していく中で、D は、現在の主要な支援者である N と同様、青年との対話の重要性を強調して語る。また、その対話は、雄樹が持つ問題を可視化させる対話ではない。問題を起こしたその青年固有の理由・根拠を聞き出し、雄樹自身の「顔」が見えるような、問題の個別性を理解しようとする対話である。これを、〔個別の理由・根拠を聞く対話〕という教育言説として位置づける。

D: …略…私はいつでもそうなんですけど、子どもが何かトラブル起こすときに、必ずトラブルがあって「何故？」って聴きます。「何故そうなったの？ どういう経過でそうなったの？」事実だけがどうだとか、そうではなくて、ここにはこの問題行動を起こす

訳があるわけだから、それを知りたい。それが分かんないと俺は知らないよ、問題の大きい小さいじゃないの、「どうしてじゃあ起きなかったの?」「どうしてじゃあ痴漢行為したの?」「分かった、君が女の子と性的な関係をしたい、それは分かったよ。だけでも絶対いけないことなんだよ。」という。…略…

R:理由を聴くことによって、どういうプラスの側面というか、支援につながるというところで、理由を探られようとしているんでしょうか?

D:家庭でも、学校でも、社会全体で「問題があったら、問題がダメなの。」って言われるんです。「何故?」って聴いてくれないんですよ。それはアリバイも含めて言ってるんですけど、彼らは小さいときから、「言ってもしょうがねえや。」というのがあるから、心の中に一番大事なものを貯めて来る訳じゃない、それがカオスになるわけですよ。本人も気がつかない状況の中で、負の要素というのは心の中に溜まってくる。

以上が、Dの教育視点、言説の特徴である。

4. 総合考察

以上、N、J、Dに焦点を当て記述してきた。Nは、強制的な訓練教育に批判的で、園芸活動といった共通の活動の中で、相手を受容的に受け止め、対話の中で雄樹自らが行動を選択していくような教育視点を重視していた。また、園芸は、雄樹自身の個別の嗜好性、これまでの個別の歴史性とうまく交わり合うような活動として解釈されるものであった。またこの活動共有型の教育言説も通したNの語りにおいては、雄樹は、園芸に能動的にかかわる素直で、可愛らしい主体として可視化されていた。

Dは、心理療法で行われるような、日常生活とは別の場で十分体系化された、形式主義的な訓練を行うことに批判的な語りを示し、罪を犯した、或いは各行動を起こすその青年個別の根拠を対話から聞き出し、“暮らし”をともに共有しながら、青年なりに生活を整えていくことができるようになっていくような支援を重視していた。なお、こうした形式的な訓練教育に対する懐疑的語りは、他の保護司Gにも見られた。

ただし、Nは、心理療法的なロールプレイに対して、部分的には肯定的な語りを展開していた。またDも全否定をしているわけではなかった。

これに対し、Jは、チェックリストによる学習や訓練、そして不適切な行動には明確に叱るといった、[目に見える報酬と罰による教育]言説を重視していた。この言説は、Jに特徴的だからといって、決して特別な少数派ではない。むしろ一般的だろう。例えば、鑑別所などでは、より厳密なロールプレイ、訓練が実施され、種々の出版物等でこうした訓練の効果が、報告されている。実際、Jは、語りの中でそうした著書に言及し、効果を語ってもいた。適切、不適切な行動とその学習過程をあいまいにせず、できるだけ厳密な目に見える手法によって、学習を促す行動主義の思想に影響をかなり受けた手法は、カウンセリングや、医療・看護教育などでも積極的に導入されている一般的な手法である。また、この[目に見える報酬と罰による教育]言説を中心としたJの語りにおいては、雄樹は、被害意識が強く、手を焼く主体として語られていた。つまり、NとJとで語られる雄樹の人物像が異なるように、たとえ同一人物に関する語りであっても、教育言説の相違に伴い、可視化される主体のあり方は異なっていた。

以上の語りは、犯罪をおかした障害を持つ青年の支援のあり方を考える上で、さらには、子育てや、学校教育、カウンセリングにいたるまで通じる、非常に幅広く、かつ重要な点を示している。それは、日常の実生活とは別に、用意された厳密な訓練による教育、支援、カウンセリング教室、厳密なプログラムによる更生に、どれだけ、またどのように価値をおくべきかという問いである。訓練は、少なくとも訓練の文脈内では、表面に現れる行動上、確かに変化、上達が見られるかもしれない。また、実生活ではそうした徹底した訓練が展開できないから、あえて、そうした場を設ける必要があるのだという主張はもっともである。

しかし、そうした場での学習は、支援を受ける人間が、本来埋め込まれているはずの、実生活の文脈から、切り離していること、行動チェックリストという一般的な枠組み、尺度から個をはかっていること、それゆえ、まさに、唯一の存在でしかない青年の個別性、いわゆる顔を、起点に、それを出発点として、その後の対応を柔軟に考えていく実践から、いつのまにか離れてしまうというリスクを抱えることは、見過ごすべきではない。

では、どちらの、或いはどの教育視点をよしとすべきか。しかし、それ以前に、白黒つけるこの問いかけの仕方自体が適切かを検討する必要がある。白黒つける議論は、それぞれの言説の境界を区分し、どちらかを採用するという、文化的に作られた、現代文化に主流の手続きである。しかし、現実生活では、こうした複数の教育言説、視点同士が、矛盾や葛藤を抱え、複数の人物により、それぞれの形で肯定され、せめぎ合い、白黒つけられない曖昧さを抱えながらも、結びついている。例えば、児童福祉支援施設では、明確な報酬と罰による教育言説を示すJと、対話重視のDが、ともに雄樹の活動を支援している。また、同じDの語りにも、行動主義に近い語り、Nの語りもそうした学習観を一部肯定する語りがある。同じ人物中にも、そうした視点間のせめぎ合いがある。言い換えれば、雄樹の学習・発達には、こうした複数の教育言説が、歴史的(時間軸)にも、空間的にも、複雑に絡まりあう中で起こっている。その絡み方が、上手くいっていることもあれば、何か大きな問題を起こしていることもありうる。今後さらに、複数の教育言説が、特定の状況で、或いはその状況間の横断の過程で、全体として、どういう形で雄樹の発達に関与しているか、異なる複数の教育視点の間の具体的な現実の関連性を、明らかにしていく必要があるだろう。

以上の結果をまとめれば、①支援を受ける同一人物に対する支援者の語りにおいて、同じ支援者内においても、支援者全体においても、複数の異なる教育言説が見られた(それは何かを明らかにした)、②それら複数の教育言説の複雑なせめぎあいの中に雄樹の学習・発達があった、③同一人物に対してであっても、教育言説の相違に伴い、可視化される主体のあり方が異なっていた。

最後に、今回提案、実施したパースペクティブ分析について論じる。以上の雄樹とそれを取り巻く周囲の主体の教育視点(パースペクティブ)に関する分析は、問題及び目的で述べたように、障害者による性犯罪という一般性のある問題、或いは、保護観察期間、性犯罪容疑、養護学校、児童福祉支援施設、鑑別所への入所など、法律的、

制度的な一般の問題の分析であると同時に、母親やHなどの他でもない個別の他者との固有の関係性、個別の施設、痴漢や障害という一般のカテゴリーには収まらない、雄樹固有の問題、養護施設から、過去の支援者も含めた、支援者会議に至るまでの、雄樹固有の歴史性を表現するものであった。

或いは、各支援者の教育言説は、固有の雄樹に関する語り手固有の語りでありながら、しかし、他の罪を犯した青年や子どもの支援、更生、或いは教育全般に通じる、根本的な言説でもあった。

パースペクティブ分析は、通常の質問紙研究や実験研究で見られるような、具体から抽象へ、つまり「下から上へ」の分析というより、「下から下へ」と降りていくことで、他でもない雄樹という主体の様々な顔、他でもない支援者たちの個別の顔を、ひいては、雄樹とその支援者たちとの「個別の関係性」を映し出そうとする方法である(注1)。

しかし、それと同時に、その個別の事例に「閉じた物語」ではなく、むしろ、他の事例に通じる、「開かれた」知見を産出する。こうした「個別具体性と一般性の間」を探り当てることこそ、より実りある事例研究ないし質的研究の一つの方向性ではないかと考える。しかし、パースペクティブ分析はまださらに発展や工夫が必要である。今回収集したデータの反復的な分析、これ以降の雄樹に関する情報の収集、支援者や雄樹と研究者による個別の関係性の変化、或いは、他の個別具体的な事例の、他の個別具体的な研究者による分析を通して、常に発展させていくべき、未来志向的な分析手法として考えていく必要がある。

注1) また、質問紙で見られる、抽象化、一般化を重視する従来の心理学的研究と、上記で論じた訓練更生的な教育言説は、根本的に通じる点がある。

引用文献

- バジル・バーンステイン (1996) 久富義之・長谷川裕ほか (2000) 『<教育>の社会学理論』法政大学出版会
- イアン・パーカー (1994) 「ディスコース分析」ピーター・パニスター、エリカ・バーマン他、五十嵐靖博・河野哲也監訳 (2008) 『質的心理学研究入門：リフレキシビティの視点』新曜社

【研究Ⅲ】

発達障害のある人のための性支援ワークショッププログラムの作成および実践

要約

本研究では、発達障害のある人のための性支援ワークショッププログラムを作成し、性に関する支援課題があるとされた発達障害者 15 人に実施した。性支援ワークショッププログラムは、1) 家族および支援者向け講義 (講義形式 1 回)、2) 発達障害のある本人向けワークショップ (参加型演習形式 3 回) により構成される。本人向けワークショップは、①「よい人間関係をつくるために」、②「性的逸脱行動の理解と回避方法」、③「性的逸脱行動の結果と対処方法」に関してロールプレイを交えて行った。その結果、発達障害のある本人それぞれがワークショップに円滑に参加しワークショップ後半の時点では顕著なトラブルもなく経過していた。ワークショップの経過的評価は今後の課題である。

1. 問題と目的

発達障害のある人たちが、性とうまくつきあえずに、性的な感情や衝動を行動に移し、いわゆる問題行動や社会的逸脱行動につながるケースは少なくない。場合によっては、深刻な被害につながり、本人や家族が居住先を追いやられたり、本人が法的制裁を受けなければならないこともある。

このような性的な問題に関する指導的な取り組みとしては、これまで教育や福祉の分野で独自の取り組みがなされてきたが、今なおタブー視されたり、対応が難しいなどの理由で手つかずの現場が多いのが現状である。

その結果、性的な行動が深刻な結果につながらない段階では、家族や支援者が問題を直視しないという現実がある。他方で、深刻な被害につながった場合でも、再犯・再非行防止のために何ができるかについて、地域の取組みとして議論がなされていない現状にある。

そこで、地域社会の取組みとして、性の問題を抱える障害児者、すなわち、性的な行動によって社会生活上困難な問題を抱える人や、かつて性的な行動によって事件として扱われた人を対象として、このような行動の背景にある問題を考察し、家族及び支援者に対しては、どのような点に着目して支援を行うべきかを提案するとともに、本人に対しては、どのような行動が問題となるか、それに対処するにはどのような点に注意すべきかについて、このプログラムを通じて実践を行いたいと考えた。

2. 方法

1) 発達障害のある人のための性支援ワークショッププログラム作成の手順とプログラム検討スタッフ

発達障害のある人のための性支援ワークショッププログラム (以下、性支援ワーク