

行政・教育機関との連携における児童養護施設職員の語り

— 自らの役割についての意味づけと実践上の葛藤 —

高橋 菜穂子

京都大学大学院教育学研究科紀要 第58号

2012

行政・教育機関との連携における児童養護施設職員の語り

— 自らの役割についての意味づけと実践上の葛藤 —

高橋 菜穂子

1. はじめに

社会的養護のもとで生きる子どもたちは、さまざまな理由から家庭で暮らすことが叶わず、本人の否応なしに一時保護所や児童福祉施設を転々とする。田中(2003)が一事例を用いて詳細に検討したように、彼らはさまざまな制度や他者からの排除や援助の力を被りながら、養育・教育システムを「漂流」する。このような「漂流」を余儀なくされる子どもたちは、制度化されたシステム連関のもとをなすすべもなく漂いながら、それでもその中で自分の居場所を求めてもがく存在である。彼らは、家庭から切り離される際に受けた心の傷に加え、処遇のはざまで引き裂かれ、自分を取り巻くさまざまな関係機関の雑多な対応に翻弄されることによって、多重に苦しんでいる。

社会的養護を受ける子ども達が直面するこのような困難を軽減するためには、子どもを取り巻く社会資源が協力関係を築き、円滑な連携を行うことが何よりも重要である。個々のシステムが単独で子どもの支援にあたりるよりも、教育・福祉・行政機関が協力し、子どもを支える構図が必要となる。そして、そのような社会資源の緊密なむすびつきを維持し、それぞれの事例に応じて柔軟に再編し、日常的な実践の中で強めていくような機能が、児童養護には求められている。

本稿では、児童養護施設における支援をとらえるうえで重要となる社会資源として特に、学校と児童相談所に焦点を当て、これらがコミュニケーションの土台を保ち、連携しながら子どもの支援にあたるための道筋を展望することを目的とする。初めに、これら2つの社会資源と、児童養護施設の関わりを、先行研究を用いて確認する。次に、児童養護施設職員の語りを取り上げ、彼らが自らの役割をどう意味づけているのか、また、そこから立ち現われる具体的実践のありようを葛藤を提示する。最後に、以上を踏まえて、社会資源との連携における児童養護施設職員の役割と課題、今後の展望を示す。

2. 社会資源の連携の必要性と実践上の課題

社会福祉においては、社会に開かれた柔軟な枠組みを前提として、他のシステムと協働関係を構成しつつ支援を行うことの重要性が指摘され、児童養護の実践においてもこの点の重要性が強調される。Milligan と Stevens(2006)は、社会的養護がもっともよい形で運用されるためには、ケースワーカーと児童養護施設職員、学校の教員のコラボレーションが重要であるとし、それぞれの実践者の自信、創造性、柔軟性が有効なコラボレーションを生み出すとしている。Fulcher

と Ainsworth(1985)は、施設で暮らす子どもへのアプローチとして、医療機関、教育機関、福祉機関、司法機関の4つの社会資源の重要性をあげ、それらが、治療、教育、養育、司法といった特定のニーズにこたえながらも、子どもを支援するための社会資源の土台を支えるという単一の目的を共有していることを指摘している。Berridge と Brodie(1998)も、施設に入所している子どもは、多様なニーズを抱えており、Multi-agency による働きかけを必要としていると指摘している。高田(2008)は、児童福祉施設の心理職という立場から、施設と児童相談所や学校を中心としたネットワークの重要性を強調し、自身の役割を、日常生活を支える援助者ネットワークの一員としてその価値観を共有しつつ他の専門職と協働し、限定された役割を担う現実的な存在になることとしている。

一方、Smith(2009)は、諸機関の連携を強調することが、子どもの発達についての良い結果をもたらすという原則主義的な考えは誤りで、そのような信念が諸システム間の責任をあいまいにしてしまうと指摘する。The Integrated Care Network (2004) は、子どもへの支援の実践がどのような結果にむすびつくかということよりも、ネットワークの構造と運用が強調されていることを問題視する。システムの枠づけとその維持に重点が置かれた場合、実践との間に齟齬が生まれることになる。現に、実践を担う立場である児童養護施設職員は、他職種との連携について自信がなく肯定的でないという報告もみられる(Berridge & Brodie, 1998)。柏女(1995)は、児童養護に関わる諸機関の連携が現実的には機能しえない原因として(1)連携や協力の方針が不明確であり、具体策等の実践に結びついていないこと、(2)援助の実際的方法について合意が得られにくく、日常活動は単一機関のものになりがちであること、(3)姿勢が閉鎖的であり、必要な情報提供がないため計画的な援助の遂行ができないこと、(4)機関連携をめざした連絡協議会等も手間ばかりかかって形式的になりがちであることをあげている。Smith(2009)は、連携が単なる制度上のレトリックになってしまう危険性を繰り返し警告しながら、子どもへの支援に有効な連携には、児童養護施設職員がさまざまな社会資源についての知識を持ち、外部機関に対して自らの主張を粘り強く交渉するという役割を自覚する必要があると述べている。マクロな制度レベルと、より現実的な実践レベルの状況把握の齟齬が、連携の困難を生み出すことのないように、具体的実践へと目を向け、そのありようを問うていく必要がある。

3. 児童養護施設と行政・教育機関のネットワーク

児童養護施設を中心とした子どもへの支援ネットワークにおいて、伊藤(2010)は、特に退所後の支援に向けたバックアップ機関としての児童相談所の重要性を指摘する。さらに、子どもにとって身近な組織であり、退所した後も地域ネットワークの枢軸として子どもとその家族を見守ることのできるリソースである学校の重要性を指摘する。子どもの退所後の支援のみならず、施設に入所している期間から、この2つの支援機関との連携は児童養護施設の支援の質を左右する鍵となる。以下ではその2つの機関とのネットワークについて概観する。

3-1. 行政機関との連携

児童養護施設に入所している子どもはすべて、児童相談所を通して措置されており、子どもの処遇に対する一切の権限は児童相談所が負っている。実際に、支援の方針の決定から、定期的な面談、施設退所に伴う最終的な処遇の決定に至るまで、子どもの入所から退所まで、一貫して支援

の枢軸としての役割を担う。制度上の指針としては、児童福祉施設最低基準第47条に、関係機関（おもに学校と児童相談所）との連携の必要性が明記されている。その他多くの援助論でこの点が論じられている(村田, 2003 ; 日本子ども家庭総合研究所, 2004など)。しかし, HerronとChakrabarti(2002)の, 児童養護施設職員へのインタビューでは, 施設職員は資格化された職業でないため, 行政機関のケースワーカーに比べて, 自分の意見が劣っていると感じており, 自身の役割についての認識があいまいであるという語りが見られる。伊藤(2007)は, 児童養護施設職員への質問紙調査を行い, 4分の1強の職員が, 施設外部との関係において何らかのストレスを抱えていることを示している。不満や負担の内容では「児童相談所との協力体制がとれない」ことが最も多い。このように, 制度上の施設の機能要件としての連携と, 現実の実践のあいだで大きな齟齬が生じていることが指摘できよう。この問題を検討するために, 実際に協力体制を築いていかななくてはならない児童養護施設職員の具体的実践のありようや, どのように自身や行政機関の役割を意味づけているのかを明らかにし, 彼らの視点から実践への展望を検討していく必要がある。

3-2. 教育機関との連携

教育機関として, 子どもの通う学校も, 児童相談所と並び, 子どもにとって重要な社会資源である。子どもは日常の大半を学校で過ごし, 教師はいち早く子どもの変化に気づくことのできる存在である。そのため, 子どもの支援の一翼として重要な役割を果たすことを期待される。教師は, 学校生活における指導的役割だけでなく, 彼らの生い立ちに対する疑問や葛藤についても手助けしていくことが望まれる(Noble, 1997 ; Gilligan, 1998)。施設と学校との連携については, 森(2009)が小学校・中学校と施設との連携についての具体実践を報告している。ここでは, 円滑な連携が行われている学校をモデルとして挙げながらも, 教育委員会と社会福祉という管轄の違いや, また学校教育とソーシャルワークでは発想が異なる部分があることを指摘し, 多くのケースでは連携が順調に進んでいるとはいえない現状を報告している。伊藤(2010)は学校との連携についても児童養護施設職員への質問紙調査を行い, 学校との関わりにおいて, 児童養護施設に対する理解, 施設で生活する子どもの背景や抱える課題, 必要とされる支援についての理解が十分であるケースは少ないとしている。このような実践上の課題は, 行政機関との連携と同様, 実践を担う職員の視点からその課題や展望を検討していく必要があるだろう。

4. 職員の語りからとらえる連携のありよう

以上のように, 児童養護における行政・教育機関との協力体制について, そのニーズが強調されつつも, 職員やケースワーカー, 教師の具体的な実践についての示唆は乏しい。彼らは制度と現実の板挟みになりながら, 子どもへの有効な支援を模索しつつさまざまな葛藤に直面しているだろう。実践の具体性や, 日常における複雑な対人的機微を理解し, 把握するという課題が取り残されてきているなかで, 真に現場の現実性とニーズに沿った形で連携のあり方を展望するためには, 支援の担い手である職員の声を紡ぎ, 彼らの視点をボトムアップに理解していくことが求められるであろう。そこで本稿では, 具体的に, 児童相談所・学校との連携に絞って, そのネットワークづくりに奔走する職員の実践のありようをとらえ, 彼らが自らの役割をどのように意味づけているのか, また, どのような課題を抱えているのかを明らかにするために, インタビュー法

を用いて職員の語りを検討する。さらにそこから浮かび上がる課題を分析し、今後、実践レベルで円滑な連携を実現していくために必要とされる要件を提示することを目的とする。

4-1. 語り概要

以下の語りの分析は、高橋(2010)の一部を、本研究の目的に基づき再度分析したものである。高橋(2010)は、「家庭、児童相談所、学校という多様な支援基盤とのつながりのなかで進行する児童養護実践のありようを児童養護施設職員の語りからとらえる」という目的で、自身がボランティア等で関わっていた3つの児童養護施設の8名の職員へのインタビューを行い、実践のあり方を質的に分析し、支援実践モデルを構成するプロセスをまとめた。ここから、児童養護施設、家庭、児童相談所、学校といった子どもを取り巻く支援基盤のつながりの全体像を、柔軟な再編を繰り返すしなやかな協働的つながりとしてとらえ直すことが可能となった。しかし、高橋(2010)は、それぞれの支援基盤とのつながりにおける職員の役割をモデル化することに主眼を置き、職員の役割を包括的にとらえようとしたため、語りの中に立ち現われる役割の意味づけや葛藤を細やかに考察することが困難であった。そこで本研究では、高橋(2010)では取り残されていた、諸機関との連携における職員の役割の意味づけや葛藤を明らかにするため、児童相談所、学校との関わりにおける8名の職員(表1)の語りを取り上げ、再度分析を行う。なお、家庭とのむすびつきについては、高橋(2012)で分析しているため、ここでは扱わないこととする。

表1. インタビュー協力者概要

名前	実施日(所要時間)	所属	役職(担当の有無)	年齢	性別	勤続年数
B先生	2009年10月(1時間59分)	A園	主任(担当なし)	61歳	男性	2年(以前、一時保護所等に勤務)
C先生	2009年5月(1時間47分)	B園	園長(担当なし)	56歳	男性	31年
D先生	2009年8月(2時間7分)	B園	保育士(担当有)	45歳	女性	25年
E先生	2009年7月(1時間5分)	C院	保育士(担当有)	60歳	女性	20年
F先生	2009年7月(1時間7分)	C院	児童指導員(担当有)	42歳	男性	18年
G先生	2009年7月(57分)	C院	保育士(担当有)	25歳	女性	5年
H先生	2009年7月(55分)	C院	児童指導員(担当有)	41歳	男性	18年
I先生	2009年7月(52分)	C院	児童指導員(担当有)	25歳	男性	4年

4-2. インタビュー及び分析手続き

本稿の目的にもとづきインタビュー・ガイドを作成した。ここでは、それぞれの支援基盤との①関わりの頻度や概要、②具体的なやりとりの様子、③印象的なエピソード、④実践における迷いや葛藤についての質問項目を設定した。このガイドに基づき半構造化インタビューを行い、その際、インタビューの許可を得て、ICレコーダーにインタビュー内容を録音した。守秘義務に関して十分に配慮し、個人名はテープ起こしの段階でアルファベットによる仮名表記にした。個人情報を含む語りについては、個人の特定を避けるため、語りの本質に影響しない程度に改変した。録音記録は、やまだ(2003)、やまだ・家島・塚本(2007)のテキスト作成法を参考にし、質的分析のための加工を施した。具体的手続きは、インタビューのプロトコルを意味内容のまとまり

(基本的には一つの発話の読点ごと)によって段落に分け、通し番号をつけた。その際、相槌や短い発話、前後で意味内容の重複するものについては、省略、または一つにまとめるなどの加工を施した。語りを検討する段階では、筆者の恣意的な語りの選択を極力避け、偏りなくデータを検討するために、職員の間で共通性のみられる語りを典型例として抽出し、さらに、それぞれの職員の間で差異の大きい語りを多様例として抽出した。

4-3. 結果と考察

ここでは、それぞれの機関の主要な成員として、児童養護施設の職員、児童相談所のケースワーカー、学校の教師をあげる。職員が、ケースワーカーや教師との関わりについてどのようにとらえているのか、そして、ケースワーカーや教師と、子どもの関わりについてどうとらえているのかを分析した。そこで、語りを<①児童養護施設職員とケースワーカーの関わり>、<②子どもとケースワーカーの関わり>、<③児童養護施設職員と教師の関わり>、<④子どもと教師の関わり>の4つに整理した。以下では、上記の順に、職員の語りを提示する。なお、本文中の「」は語りの引用であり、()は筆者による補足である。それぞれの「」の末尾に語り手の職員を記した。

(a) 児童相談所とのつながりを含む支援

① 児童養護施設職員とケースワーカーの関わり

児童相談所側と、児童養護施設側の関わりについて、そもそも、職員は自分たちや児童相談所ケースワーカーをどのような存在としてとらえているのだろうか。以下の語りからその一端をうかがうことができる。

語り1「法律に則るケースワーカーと、生の人間として関わる職員」

人間関係が、面会とか行事とかで(親が施設に)来てるから、ある程度(親の)クセは分かっちゃってるもん、ケースワーカーよりも。児相の場合は、はっきりと、法律に則って、バシッとやるわけやから。(中略)(筆者:じゃあ施設の職員さんとは、こう、人間的なというか、こう言ってしまったら曖昧ですけど、こう、児相のように、法律っていう枠組みじゃなく・・・)生の人間。(筆者:生の人間・・・)対人、人間関係が出てくる部分はあるね。で、親よりも子どものこと、預かってからはよく知ってるし、そのへんの情報は。<B先生,A園職員,男性>

多くの職員に共通にみられた語りとして、職員は、ケースワーカーを、法律に則り厳格に子どもやその親と関わる存在としてとらえている。一方で職員は、自分たちを、人間的で現実的なやりとりを行う存在として意味づけていた。他にも、「親に言わしたらね、(中略)患者はおたく(児童相談所)やでと。やわらかく子どもとの間を取り持ってやっていくのがこっち(C先生)」というように、児童相談所サイドは指導的な働きかけを行い、児童養護施設サイドは日常的な対話を通して、やわらかく子どもと親を取り持つというそれぞれに対する意味づけの違いが語られた。さらに、そのような立場の違いをふまえ、実践においてもそれぞれが独自の役割を果たすという。

語り2「役割分担をして、話し合いを前に進める」

親御さんが矛先を向ける先として、(児童)相談所はちよつとこう、悪役じゃないけど、そういう役割をとってもらって、うち(施設)と親御さんは、関係を作って、で、親御さんがうちに、相談所の不平や不満やとか言うのを聞いてとか、でも、その女の子のために、うちも、その子をとろうと思ってとってるんじゃないくて、やっぱり、(親子で)一緒に住んでもらいたいがために、今はうち(施設)に

おってもらんやけども、でも帰らすためにどうしていかうかっていうのを一緒に考えていかな前に進みませんやん、みたいな感じで、だからどうして行こうっていうのを、一緒に、やりましようっていうようにもっていったりとか。慰めとか、で、その、いろいろ腹立たしいことは相談所に向くように(笑)って役割分担を、相談所とうちとして。<D先生, B園職員, 女性>

ここでは、互いの立場の違いを意識し、職員は、個々の役割に閉じる閉鎖的なつながりではなく、互いの立場を理解し、ともに子どもを支える基盤となるようなつながりが目指されている。その上で、施設職員が子ども、親、児童相談所との関わりにおいて中心的役割をこなり、それぞれをむすびつけながら、より良い支援のあり方を模索するという構図が見られた。BellとSmith(2005)、Smith(2009)が指摘するように、職員は、諸機関のつなぎ役(transition worker)としての役割が求められており、諸機関を仲立ちし、粘り強く交渉行うことを目指し、実践を行っている。

一方で「その(親への支援の)役割は児童相談所なんですよ(F先生)」、「本来はケースワーカーが、(連携の追求を)せんとあかんと思うね、それは児相が措置してる限りは役割やと思うし。(B先生)」と、児童相談所の責任を取りあげる語りもみられる。これは、制度上の役割を強調することで、責任を区画化する語りである。このような語りの背景には、実践上、責任の線引きをはっきりと行い、業務を安定させようという心情があるのではないだろうか。本来、柔軟なコミュニケーションによって成り立つはずの児童相談所との協力関係は、やはり、多大な労力がかかるものである。このような語りからは、異なる職種の連携が、常に、固定された役割関係に押し込められる危険性をはらんでいることがうかがえる。

以下では、異なる機関であっても、子どもについての情報を共有し、何かあればすぐにコミュニケーションができる土台を作る様子が語られる。

語り3「何かあれば即コミュニケーションとれる土壌作り」

まあ毎月1回なんらかの形で、何かがあって、というんじやなしに、子どもの様子をこう定期的に連絡、進捗を、いろんなケースの進捗状況を報告し合ったり。逆に言うたらなんかあった時に、こう、すぐにコミュニケーションとれるような、そういう、土壌作り言うんかな。そういうことはしてます。<F先生, C院職員, 男性>

このような語りの背景には、すぐにコミュニケーションがとれる土壌が作られていなければ、児童相談所との間のすれ違いが生まれてしまう危険性が存在するからである。例えば以下の語りにすれ違いの様子がみられる。

語り4「児童相談所とのすれ違い」

高校生でも中学生でも、なにかここ(施設)の生活で、困ったことがあったらどうしても相談所の方に、「今この子がこういう状態なんで、1回面接してください」とかっていう風をお願いをするんやけども、何もない子っていうのは、やっぱそのままっていうことになりがちっていう。ほんならずーっとここにおって、特にその、大きな問題もなく、自分のことを自分でできてっていう子は、ほんなら相談所の方も、「その子が今どうしてますか」とっていうような連絡が入ってこなかったりとか、こっちも特になんにもないから相談所の方になんにも言わなかったり。で、そしたらその子が問題起こした時に、またなんかすごい「えらいこと(大変なこと)やー」っていうような感じで、今までは、まあ言ったらええ子やったのに、急にこんななったっていうようになって、あわてて相談所の方から親の方に連絡がっていうようになったり。<D先生, B園職員, 女性>

このように、職員は、子どもの些細な機微が見過ごされ、最終的に大きな問題として顕在化してしまうという危険性を認識している。このような混乱を防ぐため、普段の定期的なやりとりを通して、子どもの様子を伝えあい、些細な変化であっても、子どもの様子を共有している必要がある。そのほかにも、児童相談所と施設のコミュニケーションの土台ができていなかったために、以下のようなすれ違いの様子が語られた。「(施設の生活の中で子どもの状態が)よくなったな一

って思ってきたときに（家庭に）帰ったんですよ。あれが悪かったと思いますね。ほんとにあの時児相（児童相談所）の人に言いましたもんね、『連れてかえった！』言うて、『中途半端に』って（E 先生）。また、「今のケースワーカーの実態は、措置が家庭復帰なり、施設移行になってもその、それで『（仕事）終わったなー』とうのが実感だという風に思いますね。（中略）なかなか施設と児相と親と、その辺の連携していくというかね、その部分が難しい。（B 先生）」、「最初に（施設に）預けに来た人（ケースワーカー）はいたけど、その後バトンタッチした人は・・・、実際は、現実はなかなか、まあある部分、『この施設に預けといたらええわ』というのかも分からないけどね（B 先生）」というように、措置変更や、ケースワーカーの交代によって、つながりが途切れてしまうことによる困難も挙げられた。このように職員は、児童相談所とのつながりにおいて、子どもの支援に関してコミュニケーションが円滑に行えるように、普段から連絡を取り、子どもの変化や支援の進捗状況を話し合うなどの実践を行っている。こうしてコミュニケーションの土台を築こうとしているにも関わらず、日常的な実践ではしばしばそれがうまく達成されていないと感じ、さらに、継続的なつながりを維持していくことにも困難を感じていることが指摘できる。

② 子どもとケースワーカーの関わり

ここからは、児童相談所のケースワーカーと子どものつながりを施設職員がどのようにとらえているのかを語りからたどる。子どもの処遇に関して権限をもっている児童相談所であるが、児童相談所のケースワーカーと子どもの日常的な関わりは少ない。そのため、関わりとしては、子どもの問題行動が起こった際などに「第三者的存在」として「仕切り直し」をしてもらったり、専門的立場として子どもの問題行動に対応してもらうことなどであるという。

語り5「第三者として、仕切り直してもらう」

うち（C 院）の中でもある程度子どもがなんかこうね、不適応行動起こすっていうのは成長の過程であることなんで、まあそれが頻繁になりすぎる子については、その指導に乗れない状態になった時に、まあその、僕ら当事者になるんで。指導する指導されるの当事者になってしまうんで。まあその中での限界っていうのもあると思うんで。最終的にはこう、第三者の手を借りて、まあそれが措置をしてくれる児童相談所やったり（中略）。まあ1回仕切り直すなり、違う立場の人に話してもらったりっていう、まあそういうことができるのが専門機関。<H先生、C院職員、男性>

子どもの高校との協議の場などでは、子どもの支援方針を司る専門機関として、介入してもらうことで、福祉的ニーズから新たな視点を提供してもらおうとする様子が語られた。

語り6「福祉的な面から介入を」

「（高校側から子どもに対して）（高校を）もうやめてくれ」っていうパターンになった時、子どもは問題行動は起こすけど学校は卒業したいねんと、保護者（職員）としても学校どうしても行かせたい、学校はいらんって言った場合、児相に入ってもらって、福祉的な面からも見てもらって、「この子は学校卒業せなあきませんねん」と。そういう、「こうこうこういう理由で、こうこうこうですねん」っていう、保護者と子どもの話だけじゃなくて、そういう福祉的な面から先生に言ってもらったり<I先生、C院職員、男性>

さらに、「僕ら（職員）に言われへん部分を、面談とかで、児相（児童相談所）に毎月面談に行って、児相の先生に話すっていう、心理的なサポートを（I 先生）」子どもが受けることができるという語りもみられ、職員は、ケースワーカーとのつながりが、職員とは異なるアプローチによる、子どもにとって重要な支援基盤であるにとらえられていることがわかる。

(b) 学校とのつながりを含む支援

③ 児童養護施設職員と教師の関わり

小学校、中学校、高校といった教育機関とのつながりも、子どもの発達を支える重要な支援基盤である。児童養護施設の子どもは、通常、地域の学区域に通学することが多く、施設児童が多く通う学校では、教員の加配措置などが取られている場合もあり、学校の側にも支援の土台を築き、施設と協力しながら子どもの支援に当たっていくことが求められている。具体実践では、児童養護施設職員と、教師は、以下のように、情報共有、支援目標の共有を行い、協力して支援にあたるための土壌を築こうとしている。

語り7「連絡会を通してお互いの状況を対話する」

個々に学校と連絡とってっていうのもあるし、うち(C院)の場合2か月に1回かな、学校と、小学校と連絡会。こっち(C院)に先生来てもうて、子どもの状況なり、学校の体制とかについても話をさしてもうてるし、で、あとケース研究会が毎月1回あるんで、必要であればそこに学校の先生として入ってもらって。<F先生, C院職員, 男性>

「定期的連絡会、学校の先生に来てもらって、(中略)その子の気になるところとかっていうのを、情報交換とかをしてる(C先生)」というように、定期的に情報を共有するような基盤作りがそれぞれの施設で行われている。また、個々の職員の独自のやり方で教師に働きかけるという語りもみられ、以下の語り8では、自ら積極的に学校に赴き、コミュニケーションの機会をとることにつながりを生みだそうとする様子が語られた。

語り8「しよっちゅう話す中で関係を築く」

まあ、学校は、行くのが好きなんで、もう先生に僕は顔を覚えてもらおうと思って、もうしよっちゅう学校には行きます。(筆者：それは参観日とかですか?)参観日とか、もう普通に子ども迎えに行くのでも、無駄に学校まで入るっていう、学校の先生とか、僕の知らない人はおらんと思う。しよっちゅう行って、声もでかいし(笑)。先生とコミュニケーションとっておけば、うちの担当の子とかおったら、「先生今日どうでした」とか、落ち付けない子とか「落ち着かないよー」とか言われてる子を、「今日どうでした?」とか言って、世間話を自分は多くして(中略)。僕はこう、行って、行って、「どうでしたどうでした」、みたいな。自分でこう、種をまいて、世間話を軽く話せる中で、関係作りをしていて、「Iさん今日はあれでしたー」とかそういう話をあっちがしてくれはったら、こっちはもうけもんやなど。C院に電話来て、「担当の方いますか」とか言って、「こうこうこうで」とか言われるよりは、もうしよっちゅう行って、しよっちゅう声かけといて、「今日はねえ、こうでしたわー」、「あ、そうですか、また言うときますわー」って言って、子ども帰ってきて「お前、またかー」とかいう話をしてく中で、やっぱり先生とも関係が。<I先生, C院職員, 男性>

また、家庭訪問や学習指導で教師が施設を訪れた際には、「『ご飯ぐらい食べてよー』言うて(笑)。『夕食作っとくし』って(C先生)」というように、教師も子どもや職員とともに食事をとるよう勧めるなど積極的にコミュニケーションをとり、対話の土壌を生みだす様子が語られた。このような職員の働きかけは、「親代わり、代行として、皆、通常の家と同じように(C先生)」と語られるように、一般家庭に倣い、その機能を果たそうとするもので、PTAなどの役割も職員が担当し、学区地域の家庭との間にも、つながりをうみだしている様子が語られた。

④ 教師と子どもの関わり

Berridge と Brodie(1998)が指摘するように、施設に入所する子どもの学力保障は、専門的な支援が最も必要とされる点である。子どもは、施設に入所する以前の家庭環境の不全や、入所に伴う転校によって、学力的にさまざまなニーズを抱えており、教師の理解と手助けが必要である。この点について、「週に2回学習指導に、今、日決めて4人来てもらってる(G先生)」というように、小学校の教師が放課後、児童養護施設を訪れ、学習指導を行い、子どもの勉強をフォローしているという実践について述べられた。これにより、子どもの学習に関する支援を充実させている様子が語られた。さらに、以下の語りのように、教師と職員の情報共有によって、子どもの状

態や変化を細やかに把握するようつとめられている。

語り9「子どもに関する情報を把握して共有する」

個人的に学校に連絡入れさせてもらって、ちょっとまあ今日帰ってきた時にこんな状態やったんですけど、学校ではどうでしたかって連絡入れたり、あとは連絡帳でやりとりしてますね。<G先生，C院職員，女性>

教師と子どもの関わりにおいても、児童養護施設職員が関与し、子どもにとって一貫した見解を共有することで、それぞれの支援基盤が有効的に子どもの支援を行うことが目指されている。

語り10「共通の見立て、ひとつの方法で子どもと関わる」

特にその、発達障害持ってる子どもさんとか小学生に多いんですけど、要は先生も、先生のその見立てなり、先生としての、教師としての技術で子どもに対応はしていただくんですけど、ほな施設帰ってきたら施設帰ってきたで、違う見立てで、違うやり方で対応してしまうと、子どもからしたらねえ、「どれしたらええの？」ってなってしまうんで。(筆者：その辺りは)うん、そこですよね。それぞれのこう、やり方がある中で、やっぱり、共通した認識で、ひとつの方法を選択してやっていく、うん。<F先生，C院職員，男性>

このように、情報共有の基盤と、共通の見立てによる一貫したアプローチを目指す実践のありようがうかがえる。Berridge と Brodie(1998)は、教育と福祉という管轄や法的根拠の違いによって、適切な連携が達成しにくい状態にあることを指摘し、森(2009)も同様の指摘をしている。しかし、そのような立場上の違いや困難を有しつつも、職員は具体的なコミュニケーションを通じて学校との間に協力の基盤を築き、情報を共有し、子どもへの緊密な支援を行おうとしている様子が明らかになった。

5. 総合考察

5-1. 連携の実際と、つなぎ役としての職員

児童養護の実践において、行政・教育機関が施設と継続して関わり、それぞれが協力し子どもの支援にあたるコミュニケーションの土台は不可欠である。児童養護の対象となる子どもや家族の問題が複雑化するなか、そのような柔軟で円滑な連携に対するニーズはますます高まっている。しかし現実には、異なる機関、異なる専門性をもつ人間が柔軟に関わりあい、目標を共有しながら子どもへの支援をすすめていくことには多くの困難が伴う。同じ子どもに対する支援でも、家庭環境から入所経緯、成育歴などを把握するケースワーカー、子どもの学校生活における様子を把握する教師、子どもと寝食をともにし、日常の機微を把握する施設職員では、子どもを見る視点も、支援のアプローチも異なる。制度的に連携の必要性が叫ばれても、現実的な交渉がなければ協力関係の達成は難しいだろう。

職員は其中で自らの役割を、「やわらかく取り持ってやっていくのがこっち」、「生の人間(としての関わり)」というように、子どもにとって最も身近な拠り所として、やわらかく支援を行う存在として意味づけていた。また、支援基盤の連携において、施設職員は、さまざまな社会資源の境界におけるつなぎ役を担い、諸機関の連携の土台を作ろうとしている様子が明らかになった。それは、「世間話を軽く話せる中で、関係作りを」することや、定期的に顔を合わせ、連絡をとるといった語りからうかがえる。これらの実践は、個々の職員が、実際にケースワーカーや教師と顔を合わせる中でコミュニケーションをはかり、子どもの情報や支援目標を共有しようとするものである。

Smith(2009)が指摘するように、児童養護において、異なる機関が連携するためには、児童養護施設職員が、さまざまな業務を細分化し、与えられた役割をこなしていくのではなく、子どもの全体性を尊重したうえで、親の役割に準ずる包括的な役割を担う必要がある。そのためには、職員が自身の専門性を認識し、エンパワーメントされ、さまざまな社会資源についての知識と、それらにアクセスし、粘り強く交渉していくための資質を高める必要がある。異なる機関の連携は、マニュアル化された規範意識のなかではなく、職員の柔軟でユニークな実践のなかでこそ有効である。そのためには、個々の職員の主体性を育む土台がなによりも必要となる。

5-2. 役割分担ということばの表裏

制度上のつながりは、現場での実践における協力関係が担保してくれるわけではない。むしろ、制度的なつながりや連携の必要性が強調されればされるほど、現実の関わりのなかで生まれる意見の食い違いや方針のズレは悪しきものとして排除され、一貫したクリーンな協力関係が求められる。そのため、関係機関の関わりには不必要な緊張、閉鎖的な態度が生じかねない。特に、今回確認した中では、子どもへの措置の権限をもつ児童相談所との間で、職員はそのような緊張をより強く感じているようであった。その中で、職員は「役割分担」ということばで示されたような巧みな実践を行う。例えば、児童相談所に悪役を担ってもらい、職員はやわらかく子どもや親を取り持つという語りや、子どもが問題行動を起こした時に、第三者として仕切り直してもらったり、専門的立場として関わってもらうといった語りからは、このような巧みな役割分担の実践がうかがえる。

しかし、一方で、自らの責任に線を引き、一定の役割のうちに閉じることで、異なる機関とのやりとりを最小限にとどめようとするために役割分担を強調する語りもみられた。児童相談所の責任を強調するような語りがそれである。田中(2003)は、あらゆる相互行為状況では、同型的行為の反復という局面と、そのつどユニークな行為の創造という局面とが同時に存在するが、相互行為状況では、まずは場の構造的安定性を保持しなければならないため、どうしても制度化された役割行動の反復が目立つことになると指摘する。このように、制度的な役割に閉じ、自らの役割と他の役割の間に線を引いていけば、日常の実践は、ある程度ルーティン化された業務ををこなすことで対応できるかもしれない。役割分担ということばは、このように、本来マニュアル化することのできないユニークで柔軟な交渉を要する連携を、ある程度構造的に固定化し、安定させるためにも使われる。

児童養護施設で暮らす子どもの抱える課題や家庭背景はそれぞれが複雑であり、支援していくためには多大な労力が伴う。そのため、繰り返し確認したように、支援には関係機関の連携が不可欠である。これはしかし、各機関の役割について線を引き、簡単に区画化できるものではない。その都度その都度、関係機関がむすびつきを再編していく柔軟で粘り強い実践が必要である。そしてそれは、支援に関わる人間の双方向的な対話の積み重ねによって生み出される実践である。田中(2003)は、制度的な役割を超えたこのような人間的な相互性を生み出すのは、各人の状況構成員力であるとする。村瀬(1995)は、支援に必要な要素を「つなぐ」ことは、単に社会空間的要素をネットワークングしていくことにとどまらず、被支援者が本当に求めていることとそれを助ける手だてとをつないでいくことなど、多彩で統合的なアプローチを要するものであると述べる。状況を構成し、多彩なアプローチを行う上で必要とされることとは、今回提示した語りの中でも

示されたように、やはり、ケースワーカーと顔を合わせ、コミュニケーションの土台を作り、その上で子どもへの支援にあたるという地道で着実なアプローチである。形式的にやり取りのみに終始するのではなく、実際に連携に関わる人達と顔を合わせ、密な関係性を育むための「種をまき」「世間話を軽く話せる中で、関係作りを」していくという実践に、そのような職員の地道な努力があらわれている。そして、そのような人間的な関わりこそ、連携の土台を築いていくために重要である。そのなかで、職員、ケースワーカー、教師がそれぞれ自らの役割と限界を認識し、子どもへの支援という目的を共有しながら、密に交渉することが必要とされている。

5-3. 課題

本稿では、諸機関との連携における児童養護の実践を明らかにするため、3つの児童養護施設の8名の職員の語りを検討し、彼らの連携における視点と役割の意味づけを明らかにした。職員の置かれている立場の不安定さや複雑さを明らかにしていくため、児童養護施設間の取り組みの違いや、組織的な連携体制の差異による視点の異なりをより丁寧に検討していく必要があるだろう。職員の置かれる立場、職員のキャリアや職務上の役割の違いにも着目し、その実践を取り巻く現状をより細やかに把握していくことが課題である。また、今回、職員が児童相談所と学校という2つの機関との連携において、児童相談所との連携により強く緊張を感じている点が考察されたが、そのような連携上の認識の違いを生み出している各機関との関係や立場の違いについては、児童養護施設職員の置かれている現状を検討する上で重要な視点であるため、今後、検討していくことが課題である。

さらに、子どもへの支援や子どもを取り巻く連携は、それぞれの機関のやりとりのなかでダイナミックに作り替えられながら進行する双方向的な実践であることを鑑みると、それぞれの機関が連携についてどのようにとらえているのかについても検討していく必要がある。児童相談所のケースワーカーや教師の立場から見れば、今回、施設職員の語りのなかに現れた連携におけるそれぞれの役割や実践のありようもまた異なって見えることだろう。それぞれの視点によって生じるずれや重なりをとらえつつ、全体としてよりよい支援を展開していくための道筋を今後探っていくきたい。

引用文献

- Bell, G. and Smith, M. (2005). *Secure accommodation in the continuum of care*. M, Smith. (ed). *Secure in knowledge: perspectives on practice in secure accommodation*. Glasgow ; Scottish Institute for Residential Child Care, ch4.27.
- Berridge, D and Brodie, I. (1998). *Children's homes revisited*, London ; Jessica Kingdley Publishers.
- Fulcher, L. C. and Ainsworth, F. (1985). *Group care practices with children* , London:Tavistock.
- Gilligan, R. (1998). The Importance of Schools and Teachers in Child Welfare. *Child and Family Social Work* 3, 1, pp. 13-25.
- Herron, G. and Chakrabarti, M. (2002). Examining the perceptions and attitudes of staff

- working in community based children's homes. *Qualitative Social Work, vol 1, no 3*, pp 341-58.
- 伊藤嘉余子. (2007). 児童養護施設におけるレジデンシャルワーク—施設職員の職場環境とストレス. 東京:明石書店.
- 伊藤嘉余子. (2010). 児童養護施設退所児童のアフターケアにおける施設と学校の連携—アフターケア実践事例からの考察. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 9, 51-60, 2010-3
- 柏女霊峰. (2007). 現代児童福祉論(第8版). 東京:誠信書房.
- Milligan, I. and Stevens, I. (2006). *Residential Child Care : Collaborative Practice*. SAGE Publications.
- 森実. (2009). 児童養護施設の子どもを中心に据えて. 岡本正子, 二井仁美, 森実編著. 教員のための子ども虐待理解と対応—学校は日々のケアと予防の力を持っている. 東京:生活書院.
- 村瀬嘉代子. (1995). 子どもと大人の心の架け橋—心理療法の原則と過程. 東京;金剛出版
- 村田一昭. (2003). 施設養護におけるソーシャルワーク. 鈴木力編著. 児童養護実践の新たな地平—子どもの自立支援と権利擁護を実現するために. 東京:川島書店.
- 日本子ども家庭総合研究所. (編). (2004). 子ども虐待対応の手引き. 東京:有斐閣.
- Noble, L. (1997). The Face of Foster Care. *Educational Leadership, April*, pp.26-28
- Smith, M. (2009). *Rethinking Residential Child Care-Positive Perspectives*. The Policy Press.
- 高田治. (2008). 児童福祉施設はネットワークづくりで決まる. 中釜洋子, 高田治, 齋藤憲司. 心理援助のネットワークづくり—〈関係系〉の心理臨床. 東京:東京大学出版会.
- 高橋菜穂子. (2010). 職員の語りからとらえる児童養護施設の支援実践—家庭, 学校, 児童相談所とのつながりに着目して—. 京都大学大学院教育学研究科修士論文. (未公刊) .
- 高橋菜穂子. (2012). 児童養護施設における支援モデルの構成—施設と家庭をむすぶ職員の実践に着目して. 質的心理学研究. 11, 156-175.
- 田中每実. (2003). 臨床的人間形成論—ライフサイクルと相互形成. 東京:勁草書房.
- The Integrated Care Network. (2004) *Integrated Working: a guide*. Available from: www.integratedcarenetwork.gov.uk/docs/publications/11/13.pdf (情報取得 2011/8/18)
- やまだようこ. (2003). フィールドワークと質的研究法の基礎演習: 現場 (フィールド) インタビューと語りから学ぶ「京都における伝統の継承と生成」. 京都大学教育学研究科紀要. 49, 22-45.
- やまだようこ・家島明彦・塚本朱里. (2007). ナラティブ研究の基礎実習. やまだようこ(編), 質的心理学の方法—語りをきく. 東京:新曜社.

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学講座 博士後期課程2回生)
(受稿 2011年9月2日、改稿 2011年11月25日、受理 2011年12月26日)

Narratives of Residential Child Care Workers' Concerning
Cooperative Relationships with Children's Welfare Centers and
Schools:
Interpretations of Their Roles and Actual Conflict in Their Practices

TAKAHASHI Nahoko

This qualitative study was performed to examine residential child care workers' interpretations of their roles in collaboration with child welfare centers and children's schools, and to examine workers' difficulties in cooperation with other agencies. Semi-structured interviews were conducted among 8 Children's home workers. The data showed that workers feel that their role is to act as mediators of social resources and the child, and that it is their responsibility to ensure soft and flexible communication between social resources compared with social workers or teachers. The workers are skilled in supporting children in their transitions between different settings and services. On the other hand, workers sometimes feel a lack of shared information and tension between other agencies. In such situations, they draw lines of their responsibilities on child protection and try to exclude communication with other agencies. Collaboration with other agencies requires that workers build a foundation of close communication with others and can work effectively across boundaries to support children.