

児童養護施設年長児童に対するキャリア・カウンセリング・プログラムの開発

メタデータ	言語: ja 出版者: 井出智博 公開日: 2014-12-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 井出, 智博 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7989

第 43 回（平成 24 年度）三菱財団社会福祉事業・研究助成 研究成果報告書

児童養護施設年長児童に対する
キャリア・カウンセリング・プログラムの開発

静岡大学 教育学部

井出智博

はじめに

児童養護施設で暮らす子どもたちと将来のことについて話をすると、将来、就きたい仕事として、「施設の職員」と答える子どもたちがいる。施設現場で働いてきた一人として、身近にいたおとなを将来の目標として挙げてくれることを嬉しく感じる。しかし、同時に、果たしてそれでいいのだろうか、とも思う。

厚生労働省雇用均等・児童家庭局による児童養護施設入所児童等調査によると、児童養護施設の中学3年生以上の女子年長児童が、将来希望している職業で最も多かったのは「学校の先生や保育士・看護師など」である。女性的な職業であるから、当然、そうした職業を選択する割合が高くなるのかもしれないが、実に、5人に1人の子どもが希望している。

こうしたデータを目にすると、「私たちは、子どもたちに、子どもたち自身が持つ、限らない可能性に、十分に触れる機会を提供できてきたのだろうか」と考えさせられる。

平成25年8月現在、全国に約590ヶ所の児童養護施設があり、約3万人の子どもたちが生活している。近年では、入所児童に占める被虐待児の割合が増加し、専門的支援のための技術や体制が求められるようになってきているが、その中でも、中高生等の年長児の自立支援は長年にわたる大きな課題となっている。児童養護施設は児童福祉法によって設置される施設であるために、施設で暮らす子どもたちは18歳、もしくは就職を機に施設から自立し、社会生活を送らなければならない。したがって、施設で暮らす最後の数年間に、彼らはこれまでの人生と共に、これからの生き方（キャリア）について目を向けていかななければならない。しかし、児童養護施設では慢性的なマンパワー不足が深刻で、日々の子どもの生活支援に職員の手は取られ、年長児に対する十分な自立支援の取り組みがおこなわれているとは言い難い状況にある。

ホームレス支援を行う団体が行った調査（特定非営利活動法人ビッグイシュー基金、2010）では、調査対象となった50人のホームレスの内、6人（12%）が施設出身者であり、一般人口に占める施設出身者の割合（0.1~0.2%）と比較すると、施設出身者は一般家庭出身者の約70倍ホームレスになりやすいことになる。このことは施設児童の自立の困難さを示すと共に、施設児童の自立の問題が、社会的貧困の底辺に直結していることを示している。

本実践研究では、三菱財団の助成を受け、このような施設児童の自立の問題に対して、心理的側面に焦点を当てた自立支援のあり方を提案することに取り組んだ。

第1研究では、関西国際大学の高岸幸弘先生の協力を得て、アメリカにおける社会的養護を要する子どもに対する自立支援の現状と自立支援プログラムの効果についての、文献レビューを行った。この研究からは、わが国で取り組むべき課題が明らかにされた。

第2研究では、施設の年長児童が、将来をどのように捉えているのかということ、家庭児童との比較によって明らかにすることに取り組んだ。施設児童に対する自立支援を進めていくためには、子どもたちの自立に関連する特性を把握することが不可欠であるが、これまで、そうした特性に関する研究はほとんど行われていなかった。

第3研究では、第1研究、第2研究の知見をもとにして、施設児童に対する心理的側面に焦点を当てた自立支援の開発と評価を行った。本論では、キャリア・カウンセリングとエンカウンター・グループの考え方を取り入れて開発された施設児童に対するキャリア・カウンセリング・プログラムの詳細とその効果について紹介する。

畠山（2002）は、施設児童にとっての自立を、「発達上の自然な過程でなく、すでに『法律上で認められたもの』であり、『期限切れ』であるという点が、家庭で育ち、家庭から巣立っていく子どもとは違う」と表現している。施設児童への自立支援を考える時、『期限』なく、施設を巣立った後も、子どもが支援を受けられるような制度的な整備が必要であるが、現状では困難である。

本研究における取り組みが、現状の制度の中で少しでも施設児童が将来を豊かに思い描いたり、子どもたち自身が持つ、限らない可能性に、子どもたちが触れる機会となれば幸いである。

平成26年7月

- ・ 第2章 社会的養護における青年の職業的自立サポートに関する研究 - 北米における Independent Living Program（ILP）の効果研究の文献レビュー - （第1研究）は、関西国際大学 准教授 高岸幸弘先生に執筆いただいた。
- ・ 第3章 児童養護施設年長児童の時間的展望（第2研究）は、日本子ども虐待防止学会 第19回学術集会信州大会（2013）において発表した『児童養護施設年長児童の時間的展望 - 施設で暮らす子どもは時間をどう捉えているのか - 』（井出智博・片山由季）をもとに執筆した。

目次

第1章 問題と目的

1-1 児童養護施設児童の自立について	1
1-2 若者のアイデンティティ確立過程	1
1-3 児童養護施設における自立支援の現状と課題	2
1-4 本研究の目的	4

第2章 社会的養護における青年の職業的自立サポートに関する研究

- 北米における Independent Living Program (ILP) の効果研究の文献レビュー -
(第1研究)

2-1 はじめに	6
2-2 目的	8
2-3 方法	8
2-4 結果	9
2-5 考察	10
2-6 おわりに	12

第3章 児童養護施設年長児童の時間的展望 (第2研究)

3-1 はじめに	18
3-2 問題と目的	18
3-3 方法	19
3-4 結果	20
3-5 考察 - 児童養護施設児童の時間的展望 -	22
3-6 まとめ - 有効な自立支援をおこなうために -	23

第4章 児童養護施設年長児童に対するキャリア・カウンセリング・プログラムの開発 (第3研究)

4-1 問題と目的	25
4-2 方法	26
4-3 実践の詳細	31
4-4 CCPのプロセスについての振り返り	40
4-5 子どもの心理的特性の変化にみる CCPの効果	41
4-6 職員から見た子どもの変容と CCPの意義	42
4-7 実践研究のまとめ	44

謝辞

資料

第1章 問題と目的

1-1 児童養護施設児童の自立について

児童養護施設は、児童福祉法第41条に「保護者のない児童，虐待されている児童など，環境上養護を要する児童を入所させて，これを養護し，あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設」と定められているように，様々な理由により，家族と暮らせない子どもたちにとっての家庭に代わる生活の場である。児童養護施設には，彼らの日々の暮らしと自立を支援することが求められているが，自立のための援助を行うという目的を持つことは1997年の児童福祉法の改正によって付加された機能である。この背景には，児童虐待の問題など複雑化する子どもたちの入所理由や高校への進学一般化などの社会情勢がある。

そもそも，自立とは児童養護施設で暮らす子ども（以下，施設児童）だけではなく，人間のライフサイクルに位置づけられる1つの節目である。自立とは「他の援助や支配を受けず，自分の力で身を立てること」とされているが，現代社会においてはモラトリアムが延伸し，パラサイト・シングル（山田，1999）という言葉もあるように，自立の様相は多様化しているといえる。

こうした中，施設児童にとっての自立は非常に明確な意味合いを持つ。それは，施設を退所し，自立した生活を送ることは精神的にも，経済的にも，社会的にも「他の援助や支配を受けず，自分の力で身を立てること」が求められる状況に置かれるということである。畠山（2002）は，こうした施設児童の置かれた現状を「発達上の自然な過程でなく，すでに『法律上で認められたもの』であり，『期限切れ』であるという点が，家庭で育ち，家庭から巣立っていく子どもとは違う」という言葉で表現している。また，谷口（2011）は，施設の職員の8割以上が自立支援について困難であると感じており，「子どもが自立できる段階にいたっていない」ことを困難さの理由として最も多く挙げたとし，個々のニーズや発達の度合い，個々の課題の克服状況ではなく，年齢によって自立を強いられているため，施設入所している間に自立支援を完了することは非常に難しいとしている。

こうした施設児童の自立の困難さは，施設児童の自立に関する実態調査によってデータとしても示されている。東京都福祉保健局（2011）によると，児童養護施設等の児童福祉施設を退所して10年未満の退所者に対する調査で，最終学歴が中卒であるものの割合が23.4%，高卒であるものの割合が58.3%，大学・短大・専門学校等であるものの割合が15.1%であるのに対して，同年（平成22年）の学校基本調査における高校等への進学率は98.0%，大学等への進学率は65.4%であり，両者の間には大きな開きが見られる。

1-2 若者のアイデンティティ確立過程

Erickson（1950）の心理社会的発達論によると，若者が自立を迎える頃に顕在化する発達課題として，自我同一性の確立が挙げられる。性別や国籍，親の職業やそれまでの生い立ち，学歴など様々な同一性を統合し，自ら受け入れることによって自分とは何か，自分はどう生きていきたいかについての方向性を明確に持てるようになっていく過程である。

Marcia (1966) は、面接法を用いて、その人がどの程度、どのようにアイデンティティの確立に取り組んできたかについての状態を分類した。分類の際には、危機の度合い（その人にとって意味ある選択肢の中から1つを選択しようとして、悩み、意思決定に取り組もうとすること）と自己投入（選択したものに対して積極的に関わろうとする姿勢）の2つの変数を用いた。こうして分類されたアイデンティティ・ステータスは以下のように整理される（表 1-1）。

表 1-1 Marcia のアイデンティティ・ステータス

アイデンティティ・ステータス	危機	自己投入	概要
アイデンティティ達成 (identity Achiever)	経験	している	いくつかの選択肢について本気で考え、自分なりの決断に達して、それに基づいて行動している
モラトリアム (Moratorium)	最中	しようと している	いくつかの選択肢について迷っている最中で、いずれを選択するかについて迷い、努力している
早期完了 (Foreclosure)	なし	している	自分と親の目標の間に不協和がないために、危機を経験することなく、アイデンティティを確立している
アイデンティティ拡散 (Identity Diffusion)	なし	していない	自分が何者かについて考えたこともなく、自分がどうなりたかについて取り組むこともしない
	経験	していない	自分が何者かについて考える危機には直面したが、決断せず、すべての選択肢を選択可能な状態にしておかなければならない

大学時代が多くの若者にとって自分探しをし、アイデンティティを確立するために重要な時間となっていることを考えると、施設児童にとっての自立が、「自立せねばならない」重大な課題として彼らに突き付けられているといえる。さらに、高校に進学した施設児童の退学率（7.6%）は、全国の高校中退率（2.1%）の約3倍にも上る（全国児童養護施設協議会、2006）。また、ホームレス支援を行う団体が行った調査（特定非営利活動法人ビッグイシュー基金、2010）では、調査対象となった50人のホームレスの内、6人（12%）が施設出身者であり、一般人口に占める施設出身者の割合（0.1～0.2%）と比較すると、施設出身者は一般家庭出身者の約70倍ホームレスになりやすいことが示されていることから、施設児童の自立の困難さとともに、施設出身者が、いかに社会的な貧困問題の底辺に位置付けられているかを知ることができる。

施設から自立していく子どもたちのアイデンティティ・ステータスについての研究は、これまでに行われておらず、今後の研究が待たれるところであるが、先に示した Marcia のアイデンティティ・ステータスの分類に基づくならば、施設児童の多くは、十分にアイデンティティの確立に取り組むことなく、社会に巣立つことを余儀なくされるとともに、一度、施設を巣立ってしまうと、再び、時間をかけてアイデンティティの確立に取り組むことも困難なままに、社会的に弱い立場へと追い込まれていくと想像するのは容易であろう。

こうした状況において、児童養護施設では自立のための援助を行うために、様々な自立支援の取り組みが行われている。次項では、児童養護施設で行われている自立支援を概観し、その課題について整理する。

1-3 児童養護施設における自立支援の現状と課題

平成10年に発行された『児童自立支援ハンドブック』（厚生省児童家庭局家庭福祉課、1998）において、施設児童の支援は「一人ひとりの児童が個性豊かでたくましく、思いやりのある人間として成長し、健全な社会人として自立した社会生活を営んでいけるよう、自

主性や自発性、自ら判断し決定する力を育て、児童の特性と能力に応じて基本的な生活習慣や社会生活技術、就労習慣と社会規範を身につけ、総合的な生活力を主体的に営んでいくことであって孤立ではないから、必要な場合に他者や社会に助言、援助を求めることを排除するものではない。むしろ、そうした適切な依存は社会的自立の前提となるものである。そのためにも、発達期における十分な依存体験によって人間への基本的信頼感を育むことが、児童の自立を支援する上で基本的に重要であることを忘れてはならない」と述べられている。

こうした理念に基づいて行われる自立支援について、山縣（1989）は施設における自立支援は、子どもたちの日々の生活の中で行われる“in care”と、退所後に行われる“after care”，さらに、その双方の領域に重なって位置する“in care”の終末期と“after care”開始期における支援を指す“leaving care”によって進められるとしている。また、谷口（2011）も施設における自立支援は、一定の年齢に達した時に特別な場や機会を設けて行う支援と、日々の専門職による生活支援を通じた積み重ねの支援の2つに大別されると指摘している。自立支援は自立を目前にした子どもたちに対してのみ行われるものではなく、入所から退所に至るまで、さらには退所後にも行われる連続した支援であり、長谷川（2009）は自立支援の内容は「生活指導」「学習指導」「金銭管理の意識づけ」「対人関係の支援」に分けられるとしている。

しかし、実際には多くの施設では日々の子どもの生活を支援することに手いっぱい、卒園や退園、さらにその後の生活を見据えた自立支援を“in care”の中でおこなっていくことは非常に困難な状況にあり、中学3年や高校3年といった卒園、退園を目前に控えた時期に就労支援や一人暮らしをする準備として行われているのが現実であろう。児童養護施設においては慢性的なマンパワーの不足が指摘され、職員は日々の子どもの生活を支援することに翻弄されているのが実情である。こうした中で常に子どもが施設を巣立つ日のことを意識しながら子どもを支援することは困難を伴う。結果的に、子どもが施設を巣立つという時期に合わせて、先述した長谷川（2009）が示したような生活スキルの獲得や就労支援に限定された自立支援を行うだけでいいのだろうか。

先述したとおり、家庭で育つ児童と同様に、施設児童にとっても青年期には自我同一性を確立することが重要な発達課題となる。我が国のように成熟した社会では青年の自立は先送りされ、高校卒業後にモラトリアムの時期を過ごししながら自分の生き方を模索することになる。つまり、一般的な自立とは定められた期限のような外的な力だけでなく、内発的に動機づけられ自我同一性を確立しようとする動きの中で進められるものである。

しかし、施設児童にとっての自立は「期限切れ」（畠山，2002）なのである。そうであれば、なおさらのこと施設児童への自立支援が、単に、社会的スキルの獲得や就労支援に限定されたものであってはならない。むしろ、そうした社会的スキルの獲得や就労支援といった自立支援が効果的に行われるためには、施設児童の中に内発的に動機づけられた、自立への動きを生むことができるような自立支援を行うことが必要なのではないだろうか。この点について、山田（1999）も、施設児童への自立支援が精神的な自立の課題よりも社会生活を遂行できるように配慮された生活技術や知識の獲得に重点が置かれていること、精神的自立に関する議論が施設入所に至る一連の生活史上の出来事に根差して理論的に十

分に整理されていないと批判しており、施設児童への自立支援において心理的側面に焦点を当てた自立支援の取り組みが求められているといえる。

しかし、広い視野をもって捉えてみると、心理的側面に焦点を当てた自立支援が全く行われていないわけではないともいえる。1999年、児童養護施設には心理職が配置され、心理的ケアが行われるようになってきた。もともとは「虐待等による心的外傷のため心理療法を必要とする児童に、遊戯療法やカウンセリング等の心理療法を実施し、児童の安心感・安全感の再形成及び人間関係の修正等を図り心的外傷を治癒すること」（厚生省児童家庭局長『児童養護施設における被虐待児等に対する適切な処遇体制の確保について、平成11年4月30日付』）を目的として配置が進められた心理職であるが、その活動は広がりを見せており（井出、2007）、心理職による心理療法の目的を、子どもの自立支援と明記した実践も見られる（森田、2000）。こうした心理職を中心とした心理的な支援は施設児童への心理的なケア（手当て）という意味だけではなく、彼らが将来に向けてどのように生きていくかという将来に向けての支援という意味も含んでおり、広い意味での心理的側面に焦点を当てた自立支援は行われているといえるのかもしれない。

施設児童の多くは、被虐待経験や家族の分離などの過去の問題や児童養護施設という現在の生活環境の影響から、様々な「問題」とされる行動を表出している。したがって、過去の体験を整理したり、現在の「問題」とされる行動をコントロールする術を身に着けることは、彼らが社会に出て暮らす上で必要不可欠なことであり、そうした日々の生活の中で行われる支援（in care）は自立支援の根幹をなすものであると考えるべきであろう。

しかし、同時に限られた期間に施設児童の自立を支援するためには、心理職の立場からも、より積極的に彼らが自分の将来像を思い描けるような支援、彼らがおとなになりたい、こんな生活をしたいということを思い描けるような支援、つまり、心理的側面に焦点を当てた自立支援を進めていく必要があるのではないだろうか。

1-4 本研究の目的

ここまで見てきた施設児童の自立、及び自立支援を巡る現状を踏まえ、本研究では3つの研究を経て、施設児童への心理的側面に焦点を当てた新たな自立支援のあり方を提案したい。

第1研究では、海外（アメリカ）の社会的養護における自立支援のあり方を概観することから、日本の社会的養護において求められる自立支援のあり方や自立支援の取り組みに対する評価について検討する。

第2研究では、効果的な自立支援を進めるために、施設児童の自立に関連する心理的特性としての時間的展望の様相を調査し、家庭児童との比較から施設児童に求められる自立支援のあり方を検討する。

第3研究では、第1研究、第2研究を通して得られた知見に基づいて、実際に施設児童への心理的側面に焦点を当てた自立支援の実践を行い、その効果と意義について検討する。

引用文献

Erickson, E.H. (1950) *Childhood and society*. New York : W. W. Norton & Company. ; 仁科弥生訳 (1977) 幼児期と社会 1 みすず書房.

- 長谷川真人（2009）入所から社会生活を展望した自立支援の考え方と実践，喜多一憲・神戸賢次・堀場純矢・長谷川真人，全国児童養護問題研究会編集委員会編，児童養護と青年期の自立支援 進路・進学問題を展望する，ミネルヴァ書房，79-87.
- 畠山由佳子（2002）児童養護施設の自立支援プログラムに対する評価測定，関西学院大学社会学部紀要，91，137-148.
- 井出智博（2007）児童養護施設における心理職の多様な活動の展開に関する文献的検討，4（1），44-53.
- 厚生労働省児童家庭局家庭福祉課監修（1998）児童自立支援ハンドブック，日本児童福祉協会.
- Marcia, J. E. (1966) Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social psychology*, 3, 551-558.
- 森田喜治（2000）児童養護施設での自立支援に向けてのプレイセラピーの実践，母子保健情報，42，91-94.
- 谷口純世（2011）児童養護施設における子どもへの自立支援，愛知淑徳大学論集 福祉貢献学部篇，1，107-116.
- 特定非営利活動法人ビッグイシュー基金（2010）若者ホームレス白書 当事者の証言から見えてきた問題と解決のための支援方策.
- 山田勝美（1999）児童養護施設で生活する子どもたちの精神的自立に関する研究 I：アタッチメントセオリーを理論的基盤として，純心現代福祉研究，4，9-19.
- 山田昌弘（1999）パラサイト・シングルの時代，筑摩書房.
- 山縣文治（1989）児童養護におけるリービング・ケア，ソーシャルワーク研究，15（1），44-50.
- 全国児童養護施設協議会（2006）児童養護施設における子どもたちの自立支援の充実に向けて.
- 東京都福祉保健局（2011）児童養護施設等退所者へのアンケート調査結果.

第2章 社会的養護における青年の職業的自立サポートに関する研究

- 北米における Independent Living Program (ILP) の効果研究の文献レビュー - (第1研究)

2-1 はじめに

児童福祉法における児童は例外的な制度を除き、「満18歳に満たないもの」と定義されている。そのため児童養護施設や情緒障害児短期治療施設などの社会的養護の場にいる子どもは18歳で児童福祉のケアの場から離れ、18歳で自立を迫られることになる。しかし、社会的養護の場にいる子どもの18歳という区切りが自立可能な年齢・状態として適切であるかという点には議論がある(大森, 2013)。この議論は日本だけではなく、北米をはじめとした諸外国においても重要なトピックとなっている(Jones et al., 2011)。年齢上限によって措置解除となる子ども(青年)の多くは学習・発達・健康・職業発達上の問題を抱えたままである(有村, 2012; Barth, 1990; Courtney et al., 2001; McMillen & Tucker, 1999; Taylor, 2011)。犯罪行為に関与しやすく、精神障害を被りやすい。就職率が低く、就職したとしても収入は低いため、社会福祉サービスをより多く使用することになる(大阪市, 2012)。また、子どもができてその子どもとの同居は困難であることが多い(Courtney & Dworsky, 2005; Jones, 2008)。さらに、施設の生活の中で入所前から抱えていた問題が改善したとしても、それらは退所後の安定した自立を保証する要素ではないという報告もある(Leichtman et al., 2001)。

日本における社会的養護の6割以上を占める児童養護施設、そして情緒障害児短期治療施設や児童自立支援施設といった児童福祉施設の入所に至る子どもらは、虐待や喪失体験のトラウマを経験していたり、家族や地域とのつながりが潜在的に崩壊していたり、度重なる措置変更によって教育が満足に受けられていないことが多い。したがって、多くの場合、家庭からの援助が期待できる一般青年らと異なり、年齢上限による措置解除となった青年らは困難な時に家族の援助が受けられないことを意味する。年齢上限による退所時の主な懸案事項は、①高校卒業、②就職、③自活の3つであるが(Mares & Kroner, 2011)、特に就職ができず貧困に陥るという問題は、同年代の一般青年よりも社会的養護施設を退所した多くの青年が直面する問題である(Jones, 2008; 大阪市, 2012; Taylor, 2011)。

また、18歳の年齢上限は児童福祉施設からの退所から自立という課題と同時に、青年期後期から成人期初期への移行でもある。この発達段階には仕事に就くという重要な発達課題がある(Furstenberg, 1992; Ward & Spitze, 1992)。仕事に関する発達課題は他の段階でも直面する課題ではあるものの、この時期の仕事に関する経験は個々人の差が特に大きい(Arnett, 2000; Taylor, 2011)ことを考えると、仕事をいかに得て、いかに維持するかは18歳の措置解除児童の人格の成長の問題だけでなく、自立にとって欠かせない視点となる。

ところで、海外の状況に目を向けると、アメリカも日本と同様の問題を抱えていたことが分かる。アメリカ児童福祉局(Child Welfare League of America, 2006)の報告によると約500,000人の子どもが家庭外への福祉措置になっている。そして毎年約20,000人から25,000人が18歳あるいは19歳という年齢上限によって措置解除となる(Courtney & Dworsky, 2005; Georgiades, 2005; Ryan et al., 1988)。2009年には29,471人の青年が年齢上限で措置解除となっている(U.S. Department of Health and Human Services, 2010)。し

しかし、2000年のアメリカ国勢調査によると一般人口の青年が親から独立する平均年齢は23歳である。また、その多くは生活の行き詰まりを経験すると一旦家庭に戻ってくる傾向にある(Williams, 2005)。完全に自立していく年齢は平均28歳であるという報告もある(Clark & Davis, 2005; Mouw, 2004)。これらの報告から、アメリカにおいても18歳で自立を迫ることが、決して合理的な区切りであるとは言えないようである。実際、年齢制限によって社会的養護施設を退所となった青年の退所時就職率は、約40%と低い(Mares & Kroner, 2011)。また、福祉措置の青年らは、一般人口の青年よりも自立しなければならない年齢が早いにもかかわらず、生活に行き詰っても戻ってくる家庭はほとんどが機能しないのが現状である(Williams, 2005)。

このような社会的養護施設を退所する青年の状況を改善するための3つの制度改革により、アメリカでは80年代後半から状況は大きく変わってきた。第一に、1986年、社会保障法4-E項の修正によって、16歳以上の青年らが成人後に自立した生活を送ることができるようというねらいのもと、連邦政府による自立生活構想(federal Independent Living Initiative; ILI)が制定された。これは、退所後にホームレスになったり、公共サービスに依存したり、あるいは再入所したりすることがないように、ライフスキル援助、学業成績・学歴の向上・目標達成、そして就職に関する訓練を行うための補助金が公的に確保されるものである。これにより青年らが退所後に自活する準備のためのサービスを設定したのである。翌年1987年からガイドラインに沿って児童福祉施設は、施設ごとに計画された自立生活プログラム(independent living program; ILP)を実施することになった。しかし、制定された時点ではこの構想は18歳までのサービスであり、自立後のアパート代や食費に補助金は使用できないなどの制限も多くあった。

第二に、1999年の児童養護自立法案(Foster Care Independence ACT; FCIA)とコロラド州チャフィー児童養護自立プログラム(Chaffee Foster Care Independent Program)の提案を受けて上の構想の改定が行われた。補助金がこれまでの2倍に増額し、補助金が支給されるプログラムの内容もより柔軟なものとなった。アパート代と食費に使用することはできなかった補助金が、この改定でアパートにかかる費用にも充てることができるようになった。また、次の5つの基本方針も示された。①18歳まで措置される見通しの青年を特定し支援する、②就職に必要な教育と訓練を提供する、③ILPを受ける青年に高校の教育を受けさせる、④年齢による措置解除後に情緒的・人的サポートを提供する、⑤措置解除になった青年に対し18歳から21歳まで幅広いサービスを提供する。

第三の制度改革は、2008年の成功的養子縁組促進法案(Fostering Connections to Success and Increasing Adoptions Act)である。これまでは、このサービスを受けられる子どもの定義は18歳までであったが、高校あるいは職業訓練を受けている者については21歳まで延長された。もう一つの大きな追加事項は、少なくとも退所の90日以上前から、青年の退所プランを作成する専門のケースワーカーが配置されたことである。2009年には全ての州がこの補助金の助成を受けており、人口が少ない州でも最低50万ドル、人口の多いニューヨーク州では2100万ドルの助成を受けている。

ILPの目的は、コミュニケーション能力、意志決定力、怒りのマネジメントなどの獲得による個人の成長と、仕事に関わる能力、金銭管理能力、家事能力、部屋を探すための知識、法的な援助を求める能力、そして地域資源を活用する能力などの自活のためのスキル

獲得など多岐にわたる (Cook, 2004)。その中でも重要な柱の一つとなっているのが、職業支援 (キャリアサポート) である。プログラムを運営していく上では、それらのねらいに即した方法の開発が必要とされる。また、フォローアップの面接を設定することも少なくないが、これは施設を退所後の状態を把握することも目的としているが、面接自体が支援となるように組み立てられており、フォローアップも含めて ILP だといえる。

現在では全ての州が ILP を実施しているが、その内容は州や地方ごとに多様である。United States General Accounting Office (USGAO, 1999 in Lemon et al., 2005) による全 50 州の ILP 担当者を対象とした調査によれば最も一般的なものは、就職やお金の管理など自活に必要なことがらを教える講義を提供することであった。個別対応に近い形で引越し先の手伝いをしたり、進学のための勉強の指導をしたりするものも多かった。また、ロールプレイを用いた就職面接の指導や職業に関する SST (Cook, 2004) は、共通して実施されている支援の柱となっている具体的方法であった。グループワークの形態をとるものもあれば 1 対 1 の支援の形態をとるものもある (Allen & Williams, 2012 ; Meston, 1988)。実施される場所も地域のコミュニティセンターやグループホーム、あるいは施設の ILP 専用の個別の相談室などさまざまな場所で行われている (Mauzerall, 1983)。

多様な ILP の中で、どのような方法が効果的であるかは議論されている (Lemon et al., 2005)。しかしながら、実施され始めた当初から重要な柱の一つとなっているのが職業支援 (キャリアサポート) である。自立の第 1 歩は収入の確保、つまり仕事を得ることであり、その上で種々の生活スキルは活用されていくことを考えると当然のことでもある。ILP における職業支援の効果について種々の研究がその効果を報告している。一方日本では、具体的なガイドラインのない中、施設ごとの努力によって職業支援を行っている現状である。したがって、アメリカの ILP における職業支援の効果研究を概観することは、日本の社会的養護施設を退所する青年たちの職業支援の方法を検討する上で一助になると考えられる。

2-2 目的

本研究では、アメリカの ILP における職業支援の効果を検証した研究を概観し、日本の青年の職業的自立に有効かつ実施可能な支援のあり方を検討することを目的とする。

2-3 方法

論文の検索には、オンラインデータベースの Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsychINFO, ERIC そして MEDLINE を用いた。キーワードは“independent living program”, 対象として“youth”, “looked after child”, “care leaver”, 領域として“residential care”, “child welfare”, “foster care”, 研究デザインとして“comparison”と“randomized control trial; RCT”, を組み合わせて検索を行った。また効果の般化に関する議論を考慮して、物質乱用、性的加害行為、知的障害、そして自閉症の専門治療施設を除外するために、“youth with special needs”, “substance abuse”, “sexual behavior problem”, “offender”, “intellectual disability”, “autism”のキーワードを除外した上で検索した。その結果 351 本の論文が得られた。

その上で、①アメリカで実施された ILP に関する研究であること、②児童福祉措置の青年を対象としていること、③職業に関するサポートを含めた ILP を実施し、職業に関する結果を報告していること、④何らかの比較対照群し比較検討をしていること、⑤無作為化比

較試験，非無作為化比較試験，症例対照研究，前方視的コホート研究，後方視的コホート研究のスタイルであること，の5つの基準を満たす論文を選定したところ，10論文が抽出された（表2-1）¹。そのうちHarding & Luft（1993）の論文は，多くの論文で引用されているものの，入手ができなかったため，Lemon et al.（2005）の論文でレビューされているものを本研究の解析に使用した。

2-4 結果

(1) 対象

全体的に対象となった青年のサンプル数は少なく，選定した10論文のうちCook(1994)，Kroner & Mares（2009）とWaldinger & Furman（1994）の研究を除く8論文はILPを実施した群の対象者数が50名未満であった。Harding & Luft（1993）とAustin（1993）の対象者数はそれぞれ30名，32名と特に少なかった。また，調査時点の年齢は概ね18歳から24歳の範囲であった。

(2) 地域

東部から西部まで12の州にまたがる地域で調査がなされていた。いくぶん東部の州に偏っているようであるが，都市部と郊外とさまざまな地域で行われており，調査実施地域によるデータの偏りの恐れはないと思われる。

(3) 方法とデザイン

Austin（1993）を除くすべての研究が，既存のデータを過去に遡って解析する後方視的デザインを用いていた。ケース記録や郵送によるアンケートをデータ収集の手段の一つとして用いていた論文が最も多く9論文であった。Cook（1994），Harding & Luft（1993），Lindsey & Ahmed（1999），Mallon（1998），そしてWaldinger & Furman（1994）の5論文では面接を行い実際に対象者からデータを得ていた。

効果測定として，Georgiades（2005）とMallon（1998）は測定尺度を用いていた。Georgiades（2005）はDaniel Memorial Independent Living Assessment（DMILA）という評価尺度を用いていた。DMILAは1980年代半ばにDaniel Memorial Instituteが開発された質問紙尺度で，金銭管理，食糧管理，身だしなみ，健康，家事，交通機関，進学計画，就職活動スキル，仕事を維持するスキル，危機管理スキル，地域資源の知識，対人スキル，法的スキル，住宅の14領域について，90項目の設問で測定するものである。Mallon（1998）はAnsell（1983）が開発した，Green Chimneys Life Skills Assessment Toolを使用していた。これは，就職，調理，健康管理，住居といった生活スキルの“ハード”な側面と，自尊心や対人スキルといった“ソフト”な側面の14領域について5件法で測定する質問紙法である。

(4) 調査時期

調査時期は，1988年から2006年までの違いがある。調査時期と対象者の年齢からを踏まえると，実際にILPを実施していた時期は，Kroner & Mares（2009）を除く9本の研究が1999年の法改正の以前，最初のILPの枠組みのものであった。つまり，プログラムは現在のILPよりも予算もかけられないし，内容も自由に行うことができない中で行われていた。

¹ 章末に示した

(5) 主な結果

ILPによる職業支援の効果は、全体的には結果の一貫性がみられなかった。

肯定的な効果を報告しているのは、Georgiades (2005), Harding & Luft (1993), Kroner & Mares (2009), Mallon (1998), そして Scannapieco et al. (1995)であった。Georgiades (2005) と Scannapieco et al. (1995) は、退所時の就職率が対照群と比較して有意に高いことを報告していた。Kroner & Mares (2009) も同様に、就職率の高さを確認していたが、ILPを6カ月未満しか受けていない青年と6カ月以上受けた青年とで比較した結果、6カ月以上受けた青年の就職率が55%であるのに対し、6カ月未満しか受けていない青年のそれは12%であった。また、精神医学的リスク要因を4つ以上抱えている青年とそうでない青年を比較した結果、精神医学的リスク要因を抱えていない方の就職率が悪かったと報告していた。Mallon (1998) は、就職率の変動を退所時と退所から概ね2・3年後(1994年～1995年)のフォローアップ時とで比較し、退所時に72%の青年が就職をしていたのに対し、フォローアップ時にはそれがさらに6%上昇し78%になったことを報告していた。Harding & Luft (1993) は就職状況という直接的に職業的自立に関わる事からではなく、ILPを受けた後に(もしくはILPを受けつつ並行して)行われた職業訓練カリキュラムの完了の割合について、ILPを受けなかった青年との比較結果を報告している。その結果ILPを受けた青年の方が職業訓練カリキュラムを完了している人数が多かった。

一方で、Austin (1993), Cook (1994), Lemon et al. (2005), Lindsey & Ahmed (1999), そして Waldinger & Furman (1994) は職業的自立に対するILPの否定的な結果を報告している。全ての研究で就職率に関する対照群との比較をしているが、Lemon et al. (2005) のものを除く全てが、ILP群と対照群とで調査時の就職率に統計的な有意差はなかった。Austin (1993), Cook (1994), Lindsey & Ahmed (1999), そして Waldinger & Furman (1994) のILP群と非ILP群の就職率はそれぞれ、31%対25%, 36%対31%, 41%対22%, そして18.4%対17.7%である。ただし、これらの研究では、統計的な有意差はなかったもののILPを受けた青年は受けていない青年よりも就職している割合は高い傾向にあった。しかし、反対の結果も報告されていた。Lemon et al. (2005) では、ILPを受けた青年(58.4%)は受けていない青年(73.8%)よりも退所時での就職率は有意に低かった。

また、職業的自立に関する直接的な効果ではないが、Lindsey & Ahmed (1999), Mallon (1998), そして Scannapieco et al. (1995) は、ILP群での職業的自立のための学業成績・学歴の向上(academic achievement)を報告していた。この研究では、ILP群のうち高校卒業をしている青年はそうでない青年よりも職業的に自立している割合が有意に高かった。

2-5 考察

本章では、児童福祉施設の青年に対する職業的自立に有効、かつ実施可能な支援のあり方を検討することを目的とし、アメリカのILPによる職業支援の効果研究を概観した。その結果、ILPによる職業支援の効果は対象の集団ごとに異なっていたものの、10論文中5つの論文で、ILPを受けた群はそうでない群より就職率が有意に高かったことが明らかとなった。一方、ILP群の就職率が高いものの、統計的に有意ではなかった報告が4論文、ILPを受けた群の方が就職率は低かったとの報告も1論文みられた。概してILPの職業支援は有効であることが示唆されているものの、職業に関する基礎的な知識から、就職先の

探し方や就職面接の受け方など、具体的な事がらを体験的に学ぶように設定された ILP を受けた群が、受けなかった群よりも就職している割合が低いという、一見すると不可解な結果となった Lemon et al. (2005) の報告は考察の必要があろう。

Lemon et al.はこの結果について、ILP は職業サポートに限らず、学業成績・学歴の向上など多面的に援助するプログラムであるため、進学率が上がった結果に起因するのではないだろうかと推察している。つまり、実施施設が長期的展望に立ち、まず進学支援に力点を置いたため、進学率が上がったことで、相対的に就職率が低くなってしまったのである。この点に関しては、福祉措置の子どものうち、進学先の学校を卒業後、ILP を受けた群とそうでない群との比較検討が必要であろう。

ILP が職業的自立の支援として有効であるならば、どのような方法が日本での支援に応用できるだろうか。ILP で実施される具体的方法はそれぞれの施設の計画に基づいて立案・実施されている。その中に職業支援のプログラムがある。今回概観した研究は一つ一つの具体的な方法論は記載されていなかった。しかし、これは裏を返すと USGAO (1999) が述べるような、どの施設でも概ね共通して行われている職業支援、つまり仕事というもののや金銭管理に関する講義、ロールプレイを用いた就職面接の指導や職業に関する SST といった方法を組み合わせる用いることが奏功しているであろう。講義と練習という職業に関する知的理解と体験的理解の両面からのアプローチとも言えよう。日本でもこのような知的・体験的両面を踏まえた職業自立支援を退所までに計画・実施することは、示唆される方法のひとつと言えよう。

また、Lindsey & Ahmed (1999)、Mallon (1998)、そして Scannapieco et al. (1995) らの報告にあるように、直接的な職業自立支援だけでなく、長期的展望に立ち積極的に進学支援を行うことも最終的にはより良い職業自立支援となり得る。この点も、施設退所までの支援計画に考慮しておきたい視点であろう。

Mallon (1998) と Georgiades (2005) は質問紙尺度による効果検証をしていた。彼らは職業技能だけでなく、心理的側面の成長も評価していた。日本の児童福祉の領域では種々の測定尺度による評価が確立されているとは言えない現状である (高岸・坂田, 2011)。職業自立支援というところから就職率や自活の有無など明確な結果で判断されがちである。しかし、就職率や生活の場といった目に見える外的な結果だけでなく、職業に関する能力やその他社会的スキル、あるいは認知や情緒など内面の成長や自立に向けたレディネスの形成、アイデンティティ・ステータスなどの変化に注目することは、援助方策の洗練という点からも重要であるといえよう。日本でも既存の尺度を活用したり、あるいは独自の測定尺度を開発したりしていく努力が必要だろう。

本研究によって ILP の考え方と実際が有効である可能性は示された。しかしながら、今回の概観で明らかになったいくつかの研究上の問題点を踏まえると、ILP が職業的自立の支援に有効であると結論付け、即座に日本での児童福祉にそのまま適用することは難しいという点も明らかとなった。以下にそれらを考察する。

まず、すべての研究で ILP 群と対照群とは無作為に割り付けられたものではなく、ある特性をもった対象者が ILP 群に含まれやすいなど、割り付けの偏りがあるといえる。概観した論文でも、Austin (1993)、Lindsey & Ahmed (1999)、そして Scannapieco et al. (1995) の研究のみが属性を統制した対照群との比較を行っていた。Cook (1994) は年齢のみを

そろえた一般青年と比較していたが、一般の青年と福祉ケアを受けている青年とは、生育歴が著しく異なることが多い。この点もプログラムの効果研究に影響する点であろう。福祉ケアを受けた青年の生育歴は、ILPの利益を受けやすい面があるという指摘もある（Georgiades, 2005）。

次に、ILPのどの要素が効果をもたらしたか明確でない点である。ILPは本稿で紹介したように、職業的自立支援にのみ特化した援助ではない。基本的な生活技能の指導・援助や学習支援など多面的に青年をサポートするものである。職業に関するサポートではなく別の働きかけ、例えば、個別の相談活動などで青年の心理状態を支えたことが就職活動の意欲につながったというような可能性もある。事実、Cook（1994）が述べるように、職業自立援助は、生活技能訓練と組み合わせることによって効果的になるという分析もある。この点を踏まえると、職業的自立の援助は青年の生活を多面的に援助することで成り立つのかもしれない。

その他、プログラムの実施期間、実施職員の手順に対する厳格さの程度、そもそものプログラムの質など、不均質であったり不明であったりする点は少なくない。それぞれの研究で実践された状況を踏まえて、結果を解釈する必要があるだろう。

以上、概観した研究論文から見出された有用な点と問題点を述べた。最後に、概観した論文の中では主たる問題点として取り上げられていなかったが、基礎データとして全ての研究で提示されていた年齢について指摘したい。職業自立支援のプログラムを検討していく前提となる日本の社会的養護が、検討すべき重要な点となろう。それは、18歳未満で措置解除となる青年の問題である。日本では、義務教育終了後は、18歳未満であれ、18歳までは児童として法的な保護にあるにも関わらず、就労および自立が可能とされる矛盾が存在する（早川, 2013）。つまり、義務教育修了を境に自己責任がより問われるようになり、高校に進学できないとか中退するなどした児童に対しては18歳に満たずとも自立（措置解除）が強いられる傾向がある。概観したほとんどの論文の対象児童の最小年齢が18歳未満であったことから、この問題は日本だけに限らない由々しき状況であると思われる。2011年に出された厚生労働省通知「児童養護施設及び里親等の措置延長等について」は、このような状況に対する希望になるかもしれないが、今日の前に18歳未満での措置解除となろうとしている青年が何人もいることを考えると、職業的自立の援助はより早い段階で、かつ長期的に提供していく必要があるといえる。具体的には高校入学前からなされていないと高校を中退してしまっただけでは援助が難しくなる状況となる。Burt（2002）は法律で謳われている16歳より早い段階での長期的自立支援プログラムの提供を訴えているが、これは18歳未満での措置解除となる場合のセーフティネットを作ろうというねらいの他、措置解除後にケアスタッフを社会資源として活用できるような信頼関係の構築をすることや、ケアスタッフをモデルとして提示する意味もある。

2-6 おわりに

ILPの実践報告は年々増えている。それらの中には効果的であるだけでなく、日本の施設の事情に合わせて実施可能なものもあるだろう。試験的な実施を含め、現在実施されている児童福祉施設での職業的サポートの報告を積み重ねていく不断の努力は効果的なプログラムの開発には不可欠であろう。畠山（2002）は、18歳になったことによる措置解除を

“期限切れ”と表現した。アメリカでは同じ状況をよく“age out”という言葉で表現する。この言葉には「年をとってダメになる」ことを指すときにも用いられ、どちらかというとながティブなニュアンスがある。18歳になった子どもたちの状況に対し、これらの表現が、例えば“希望的独立段階”のような、ポジティブな言葉で表現されうる自立支援サービスを提供する児童福祉となることが切に望まれる。

引用文献

- Allen, T. T., & Williams, L. D. (2012). An approach to life skills group work with youth in transition to independent living: Theoretical, practice, and operational considerations. *Residential Treatment for Children & Youth, 29*, 324-342.
- Ansell, D. (1983). *Making it on your own*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- 有村大士 (2012) 児童福祉施設の退所時は今 - 退所後調査からみた現状と分析の課題 世界の児童と母性, 72, 52-56.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469-480.
- Austin, T. L. (1993). An Evaluation of Pennsylvania's Independent Living Program for Youth. Shippensburg University Center for Juvenile Justice Training and Research, Shippensburg, PA, USA.
- Barth, R. P. (1990). On their own: The experiences of youth after foster care. *Child and Adolescent Social Work, 7*, 419-440.
- Biehal, N., Clayden, J., Stein, M., & Wade, J. (1995). *Moving on: Young People and Leaving Care Schemes*. HMSO, London, UK.
- Burt, M. (2002). Reasons to invest in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 31*, 136-152.
- Child Welfare League of America. (2006). National data analysis system: Number of children in out of home care by race and ethnicity, 2004.
- Clark, H. B., & Davis, M. (Eds.). (2005). *Transition to adulthood: A resource for assisting young people with emotional and behavioral difficulties*. Baltimore: Paul H. Books.
- Cook, R. J. (1994). Are we helping foster care youth prepare for their future? *Children and Youth Services Review, 16*, 213-229.
- Courtney, M., & Dworsky, A. (2005). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 19*. Chicago, IL: Chapin Hall Center for Children, University of Chicago.
- Courtney, M., Pillivian, I., Grogan-Taylor, A., & Nesmith, A. (2001). Foster youth transitions to adulthood. *Child Welfare, 80*, 685-717.
- Everson-Hock, E. S., Jones, R., Guillaume, L., Clapton, J., Duenas, A., Goyder, E., Chilcott, J., Cooke, J., Payne, N., Payne, N., Sheppard, L. M., & Swann, C. (2011). Supporting the transition of looked-after young people to independent living: a systematic review of interventions and adult outcomes. *Child: care health and development, 37*, 767-779.
- Furstenberg, F. (1992). The sociology of adolescence and youth in the 1990s: A critical commentary. In R. M. Milardo (Ed.), *Understanding families into the new millennium: A*

- decade in review*. Minneapolis, MN: National Council on Family Relations.
- Georgiades, S. (2005). A multi-outcome evaluation of an independent living program. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22, 417-439.
- 畠山由佳子 (2002) 児童養護施設の自立支援プログラムに対する評価測定 関西学院大学社会学部紀要, 91, 137-148.
- Harding, J. T., & Luft, J. L. (1993). Outcome evaluation of the PAL (Preparation for Adult Living) program. Abstract presented at the University of Illinois invitational research conference on preparing foster youth for adult living. In E. V. Mech, & J. R. Rycraft (Eds.), *Preparing Foster Youths for Adult Living: Proceedings of an Invitational Research Conference* (pp. 144-146). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- 早川悟司 (2013) 児童養護施設における自立支援の標準化—東京都「自立支援強化事業」を通じて, 子どもと福祉, 6, 8-15.
- Jones, L. (2008). Adaptation to early adulthood by a sample of youth discharged from a residential education placement. *Child Youth Care Forum*, 37, 241-263.
- Jones, R., Everson-Hock, E. S., Papaloannou, D., Guillaume, L., Goyder, E., Chilcott, J., Cooke, J., Payne, N., Duenas, A., Sheppard, L. M., & Swann, C. (2011). Factors associated with outcomes for looked-after children and young people: a correlates review of the literature. *Child: care, health and development*, 37, 613-622.
- Kroner, M. J., & Mares, A. S. (2009). Lighthouse independent living program: Characteristics of youth served and their outcomes at discharge. *Children and Youth Services Review*, 31, 563-571.
- Leichtman, M. Leichetman, M. L., Barber, C. C., & Neese, D. T. (2001). Effectiveness of intense short-term residential treatment with severely disturbed adolescents. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 227-235.
- Lemon, K., Hines, A. M., & Merdinger, J. (2005). From foster care to young adulthood: The role of independent living programs in supporting successful transitions. *Children and Youth Services Review*, 27, 251-270.
- Lindsey, E. W., & Ahmed, F. U. (1999). The North Carolina Independent Living Program: A comparison of outcomes for participants and nonparticipants. *Children and Youth Service Review*, 21 (5), 389-412.
- Mallon, G. (1998). After care, then where? Outcomes of an independent living program. *Child Welfare*, 78, 339-360.
- Mares, A. S., & Kroner, M. J. (2011). Lighthouse Independent Living Program: Predictors of client outcomes at discharge. *Children and Youth Services Review*, 33, 1749-1758.
- Mauzerall, H. A. (1983). Emancipation from foster care: The independent living project. *Child Welfare*, 62, 46-53.
- McMillen, J., & Tucker, J. (1999). The status of older adolescents at exit from out-of-home care. *Child Welfare*, 78, 339-361.
- Meston, J. (1988). Preparing young people in Canada for emancipation from child welfare care. *Child Welfare*, 67, 625-633.

- Mouw, T. (2004). The effect of timing and choice on the future of young adulthood. *Policy Brief*, 8, 1-3.
- 大森信也 (2013) 特集にあたって, 子どもと福祉, 6, 5-7.
- 大阪市 (2012) 施設退所児童支援のための実態調査 報告書, 平成 24 年 3 月
- Ryan, P., McFadden, E. J., Rice, D., & Warren, B. (1988). The role of foster parents in helping young people develop emancipation skills. *Child Welfare*, 67, 563-572.
- Scannapieco, M., Schagrin, J., & Scannapieco, T. (1995). Independent living programs: Do they make a difference? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 12, 381-389.
- Sims, A. (1988). Independent living services for youths in foster care. *SocialWork*, 33, 539-542.
- 高岸幸弘, 坂田昌嗣 (2011) 情緒障害児短期治療施設における効果測定のあるり方に関する研究. 子どもの虐待とネグレクト, 13 (2) , 269-283.
- Taylor, S. (2011). Educational and vocational exploration in vulnerable youth. *Child and Youth Services*, 32, 355-379.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau. (2010). AFCARS Report-Preliminary FY 2009 Estimates as of July 2010 (17).
- Waldinger, G., & Furman, W. M. (1994). Two models of preparing foster youth for emancipation. *Children and Youth Services Review*, 16, 201-212.
- Ward, R., & Spitze, G. (1992). Consequences of parent-child adult co-residence: A review and research agenda. *Journal of Family Issues*, 13, 553-572.
- Williams, C. (2005). The independent living program: Today's challenge. In K. A. Nolan & A. C. Downa (Eds.), *Preparing for long-term success* (pp. 1-14). Washington, D. C: CWLA Press.

表 2-1 Independent Living Programにおける職業に関する効果研究論文

研究者	対象 (平均年齢)	地域	方法とデザイン	調査時点	主な結果
Austin (1993)	ILP 群 32 名, CG24 名	ペンシルバニア州	前方視的デザイン	1988-1991	<ul style="list-style-type: none"> ・退所時, 調査時の両時点とも ILP 群 (31%) の方が CG (25%) よりも仕事に就いている傾向があったが統計的な有意差はなし。
Cook (1994)	ILP 群 810 名 (21 歳), CG 一般人口青年 (21 歳)	アリゾナ州, カリフォルニア州, ノースカロライナ州, イリノイ州, ミズーリ州, ペンシルバニア州, ニューヨーク州, テネシー州	面接 (31%) と電話 (69%) 後方視的デザイン	1990-1991	<ul style="list-style-type: none"> ・ ILP 群の就職率 (49%) は CG (60%) よりも低い傾向にあったが統計的な有意差はなし。 ・ 男性の方が女性よりもフルタイムの就職をしていた。 ・ 1 年以上仕事が続いている青年は 38%。
Georgiades (2005)	ILP 群 49 名, CG18 名 (18~21 歳)	フロリダ州	郵送によるアンケートとケース記録 後方視的デザイン	1998-2002	<ul style="list-style-type: none"> ・ ILP 群 (22%) は CG (8%) よりもフルタイムの仕事に就いている割合が有意に高かった。 ・ ILP 群 (27%) は CG (92%) よりも無職の割合が有意に低かった。 ・ ILP 群は CG よりも DMILA で測定した就職活動スキル得点と仕事を維持するスキル得点が高い傾向にあったが統計的な有意差はなし。
Harding & Luft (1993)	ILP 群 30 名, CG29 名	テキサス州	電話, 郵送によるアンケート, 面接 後方視的デザイン		<ul style="list-style-type: none"> ・ ILP 群は CG よりも職業訓練カリキュラムを完了している割合が高かった。
Kroner & Mares (2009)	ILP 群 455 名 (17.9 歳)	オハイオ州	ケース記録 後方視的デザイン	2001-2006	<ul style="list-style-type: none"> ・ ILP を 6 カ月未満しか受けていない青年は 6 カ月以上受けた青年よりも退所時就職率が低かった。 ・ 精神医学的リスク要因を 4 つ以上抱えている青年はそうでない青年と比べ就職率が低かった。
Lemon, Hines, & Merdinger (2005)	ILP 群 81 名 (21.6 歳), CG113 名 (24 歳)	カリフォルニア州	郵送によるアンケート	2000-2002	<ul style="list-style-type: none"> ・ ILP 群 (58%) は CG (74%) よりも退所時の就職率は有意に低かった。

			後方視的デザイン		
Lindsey & Ahmed (1999)	ILP 群 44 名 (19 歳), CG32 名 (18 歳)	ノースカロライナ州	郵送によるアンケートと面接 後方視的デザイン	1992-1995	<ul style="list-style-type: none"> ILP 群 (41%) は CG (22%) よりも仕事に就いている傾向があったが統計的な有意差はなし。
Mallon (1998)	ILP 群 46 名 (退所時とフォローアップ時の比較)	ニューヨーク州	ケース記録と面接 および ILP 実施前後の Green Chimneys Life Skills Assessment Tool 得点 前方視的デザイン	1988-1995	<ul style="list-style-type: none"> 退所時には 72% の青年が就職をしていたがフォローアップ時には 78% まで上昇していた。 就職スキル得点が ILP 実施前よりも実施後は有意に上昇していた。
Scannapieco, Schagrin, & Scannapieco (1995)	ILP 群 44 名, CG46 名 (19.1 歳)	メリーランド州	ケース記録 後方視的デザイン	1988-1993	<ul style="list-style-type: none"> ILP 群 (52%) は CG (26%) よりも退所時に就職している割合が有意に高かった。 ILP 群 (52%) は CG (26%) よりも調査時までには就業経験のある割合が高かった。
Waldinger & Furman (1994)	ILP 群 289 名, CG65 名	カリフォルニア州	ケース記録と面接 前方視的デザイン		<ul style="list-style-type: none"> ILP 群と CG とでは調査時の就職率に統計的な差はなかった。 青年らは退所後にもケースワーカーが関わることでより就職に関する訓練や議論ができ就職の準備が進んだと感じていた。

ILP 群: independent living program を受けたグループ
CG: control group (統制群を含む比較対象グループ)
DMILA: Daniel Memorial Independent Living Assessment

第3章 児童養護施設年長児童の時間的展望（第2研究）

3-1 はじめに

前章では、アメリカにおける自立支援、特に、職業自立のプログラムに焦点を当て、その効果についてのレビューを行った。その中で、自立支援の効果をどのようにして捉えるか（評価するか）が1つの課題となっていることが示唆された。そこで、本章では、本研究で行う心理的側面に焦点を当てた自立支援を評価する方法の1つとして、時間的展望に焦点を当て、施設児童の時間的展望の特徴、家庭児童と比較した際の特徴などを検討することとした。

3-2 問題と目的

先に述べたように、児童養護施設には、さまざまな理由により家庭で生活することが難しい子どもたちにとっての家庭に代わる機能と共に、卒園後に彼らが社会生活を営めるような自立支援を行うことが社会的な役割として求められている。こうした自立支援の取り組みの重要性は様々なところで指摘されているが、自立支援の効果研究はほとんど行われていない。数少ない研究を挙げるとすれば、例えば、畠山（2002）は、ある施設の退所児童を対象に、入所後のインケアから退所後のアフターケアまでに受けた様々な自立支援が、どの程度、実際に対象者の自立達成能力に影響を与えているかについての実証研究を行っている。その結果、施設で行われた様々な自立支援が、必ずしも退所後の自立達成能力に肯定的な影響を与えているとはいえない、という結果が示唆されている。第1研究で概観したように、施設児童の自立支援の評価をめぐる検討は、多様な視点から、より多くのデータが収集され、分析される必要があるが、現状では不十分な状況にあるといえる。

ところで、児童養護施設で暮らす子どもたちは、自分たちの将来のことをどのように考えているのだろうか。人が自分の将来をどのように捉えているか、また、現在や過去をどのように捉えているかということについて、心理学には「時間的展望（Time-Perspective）」という概念がある。時間的展望とは「ある時点での個人の心理的未来と過去の見方の総体」（Lewin, 1951）と定義される。

時間的展望と自立支援の関連についての研究に目を向けると、大学生の職業選択行動と時間的展望の様相には関連があるという指摘（白井, 1997）や中学生に対する進路指導では時間的展望の側面を考慮に入れた支援が有効であるという指摘（南ら, 2011）、フリーターの支援について考える際には、時間的展望の視点を取り入れたキャリア発達論を構築する必要があることや援助の対象がどのような時間的指向性を持っているかによって、有効な支援のアプローチが異なること（下村ら, 2007）などが指摘されている。また、子どもの発達と時間的展望の変化や非行やうつ病などの臨床心理学、精神医学的な問題と時間的展望の関連などについても、幅広い研究が行われてきたことが示されている（都筑・白井, 2007）。

つまり、施設児童の時間的展望の特徴を理解することは、施設児童が自立に向けてどのような課題を抱えているか、また、どのような支援が必要となっているかについての重要な知見となり得る可能性を含んでいると考えられる。しかし、時間的展望に限らず、施設で暮らす子どもたちの心理的特性に関する研究は少なく、時間的展望については小学生を対象とした飛永・針塚（2005）によるものだけである。施設で暮らす子どもたちが、現在や将来をどのように捉えているか

を明らかにし、エビデンスに基づいた自立支援を可能にするための基礎資料を提供することは、有効な自立支援を行うために不可欠であると考える。

そこで、本研究では児童養護施設で暮らす子どもの時間的展望の特徴を明らかにし、施設で暮らす子どもに対してどのような自立支援を行う必要があるかについての方向性を明らかにすることを目的とする。

3-3 方法

(1) 対象

対象は施設で暮らす中高生と家庭で暮らす中高生である(表 3-1)。施設で暮らす中高生として、2 県 7 施設、家庭で暮らす中高生として 2 県 5 校の中学校、高等学校に調査の協力を得た。

表 3-1 調査対象者

		家庭児童	施設児童
中学生	男子	292	46
	女子	285	41
	計	577	87
高校生	男子	310	27
	女子	235	19
	計	545	46
全体	男子	602	73
	女子	520	60
	計	1122	133

(2) 調査の実施方法と倫理的配慮

2012 年 10 月～2013 年 9 月の期間に、郵送による質問紙調査を実施した。なお、過去や将来のことなど、場合によっては施設児童にとっては動揺を与える可能性を含む内容となることを考慮し、調査に用いる質問項目の選定には施設心理職(2 名)の意見を参考にした。加えて、施設で暮らす子どもたちの調査実施にあたっては、各施設の心理職を窓口にすることで、施設児童の安全を確保することを試みた。

(3) 質問項目

1) 時間的展望についての質問

子どもを対象にした時間的展望に関する尺度には、小学生を対象とした東江ら(1985)、中学生を対象とした白井(1997)、中学生を対象とした杉山(1994)、小学生から中学生を対象とした都筑(2006)等がある。尺度を選択するにあたっては、本研究の趣旨にも基づき、より将来に対する志向性や将来に対する評価を測定することができるものであり、かつ施設児童が過去の体験をトラウマとして抱えている可能性に配慮し、過去志向的でないものを選択することとし、また、中高生を対象とするために、小学生ではなく、中学生を対象として標準化されたものを選択することとし結果、都筑(2006)による時間的展望に関する質問(22 項目)を用いることとした。

2) 回答者のプロフィール

施設群、家庭群共に、学年、性別を尋ねた。加えて、施設群については、それぞれの施設心理職に依頼し、被虐待経験の有無を尋ねた。

3-4 結果

(1) 質問紙の因子構造について

先行研究（都築，2006）にならい，5 因子を想定した因子分析（主因子法，バリマックス回転）を実施したところ，先行研究とほぼ同様の因子構造が確認された。また，十分な信頼性も確認された（表 3-2）。

第 1 因子「将来への希望」は，「自分の将来を自分の力で切り開く自信がある」「どんな困難が生じてでも将来うまくやっていく自信がある」などの項目からなる因子で，この得点が高い児童は将来への希望を強く持ち，将来に対する明るい展望を持っている傾向にあると言える。

第 2 因子「将来への志向性」は，「私は遠い将来のことはあまり考えない」「私は将来のことを考えながら行動する方だ（逆転項目）」など将来について考えるかどうかを示す項目からなる因子で，この得点が低い児童ほど将来のことについて考える傾向が強いと考えられる。

第 3 因子「空虚感」は，「毎日が同じことのくり返しばかりで退屈だ」「毎日がむなしいと思うことがある」など現在に対する空虚な感情を表す項目からなる因子で，この得点が高い児童は現在に対して空虚で，否定的な評価をする傾向にある。

第 4 因子「計画性」は，「私は計画に従って素早く物事を進めている」「勉強しろと言われなくても，自分で計画を立てて勉強する」など計画の立案や実行に関連する項目からなる因子で，この項目の得点が高い児童ほど，物事を計画的に進めようとする傾向が強い。

第 5 因子「将来目標の渴望」は，「私は自分の将来計画を持ちたい」「私は将来の見通しが欲しい」など将来目標への動機づけを示す項目からなる因子で，将来への目標や展望が欠けていると自己評価している傾向を示している。この項目の得点が高い児童は将来への目標や展望を持ちたいという欲求が高く，自立に向けたレディネス（心の準備）が整う傾向にあると考えられる。

表 3-2 時間的展望に関する質問 因子分析の結果，基礎統計

	fac1	fac2	fac3	fac4	fac5	N	平均	SD
どんな困難が生じてでも，将来うまくやっていく自信がある	.777	-.095	-.109	-.069	-.048	1255	2.55	0.82
自分の将来を自分の力で切り開く自信がある	.772	-.152	-.109	-.055	-.046	1255	2.62	0.84
私のこれから先の将来は明るいと思う	.675	-.078	-.108	-.264	.050	1255	2.71	0.84
私は自分の将来に希望をもっている	.630	-.236	-.064	-.218	.098	1255	2.86	0.90
自分の将来は，自分の力で思いどおりにできる	.574	-.022	-.022	-.036	.054	1255	2.37	0.83
私はこれから先のことはあまり考えない方だ	-.074	.772	.104	.064	-.047	1255	2.25	0.97
私は速い将来のことはあまり考えない	-.029	.742	.072	.061	-.040	1255	2.48	1.01
私の将来は，ぼんやりとしていてはっきりわからない	-.284	.469	.125	.169	.133	1255	2.53	0.99
* 私は，自分が大きくなったときのことをよく考える	-.235	.442	.100	-.082	-.244	1255	2.40	0.95
何かをやるときには1時間ぎりぎりになってから急いでやる方だ	.064	.029	.630	.161	.047	1255	2.84	0.91
私は計画を立てずに，なりゆきにまかせて進める方だ	.003	.173	.609	.100	.031	1255	2.74	0.92
私は計画にしたがってすばやく物事(ものごと)を進めている	-.157	.030	.597	-.057	-.146	1255	2.95	0.79
勉強しろと言われなくても，自分で計画を立てて勉強する	-.173	.060	.571	-.006	-.105	1255	2.91	0.87
いつまでやりなさいと決められていないといつまでもやらない	-.097	.082	.426	.211	.012	1255	2.39	0.97
毎日がむなしいと思うことがある	-.106	-.031	.062	.754	-.018	1255	2.14	0.96
毎日が同じことのくり返しばかりで退屈だ	-.050	.067	.129	.667	-.033	1255	2.37	0.99
毎日がなんとなく過ぎていくように感じる	-.077	.147	.100	.532	.110	1255	2.80	0.92
* 毎日が楽しい	-.292	-.050	.030	.512	-.152	1255	1.98	0.90
自分の将来の見通しがほしい	.026	-.136	-.027	.001	.797	1255	2.97	0.89
私は自分の将来計画を持ちたい	.153	-.263	-.105	-.049	.656	1255	2.91	0.92
私は早く将来の夢を見つけない	-.066	.141	-.012	-.015	.543	1255	2.85	1.04
各因子の α 係数	.835	.712	.709	.728	.732			

項目「私は将来のことを考えながら行動する方だ」(逆転項目)はいずれの因子に対する負荷量も.400に満たなかった

*は逆転項目を示す

(2) 施設児童と家庭児童の比較

各因子得点について、子どもの生活環境（施設、家庭）と性別（男女）、学校種（中学、高校）の3要因による分散分析をおこなった（表3-3）。「将来への希望」因子では、性別と生活環境と学校種の交互作用が有意で、高校生男子では家庭児童より施設児童の方が、中学生女子では家庭児童より施設児童の方が得点が有意に低いことが示された。また、施設と家庭双方の男子児童、及び家庭の女子児童では、中学生より高校生の方が有意に得点が低い、施設の女子児童では逆の傾向が示された。また、「将来目標の渴望」因子では、生活環境の主効果が有意で、施設児童の方が家庭児童よりも得点が低いことが示された。

(3) 施設児童内の比較 - 虐待の有無と時間的展望 -

施設児童について、被虐待経験の有無によって各因子得点に差異がみられるかについてt検定によって検討した（表3-4）。その結果、「将来への希望」因子では被虐待経験のある児童の方が被虐待経験の無い児童より得点が低いことが示された。その他の因子では、虐待経験の有無によって得点に差異は見られなかった。

表3-3 性別、生活環境、学校種別と時間的展望

	N				将来への希望								将来への志向性							
	男		女		男				女				男				女			
	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭				
中学生	46	292	41	285	2.82	0.74	2.82	0.67	2.18	0.76	2.79	0.60	2.38	0.72	2.48	0.70	2.43	0.67	2.38	0.66
高校生	27	310	19	235	2.36	0.81	2.47	0.61	2.47	0.78	2.46	0.57	2.61	0.98	2.58	0.63	2.40	0.47	2.37	0.61
分散分析結果					F	p	多重比較				F	p	多重比較							
					性別	5.53	.019 *	男>女				3.203	.074	n.s.						
					施設or一般	8.40	.004 **	家庭>施設				.005	.946	n.s.						
					学校種	12.08	.001 ***	中学生>高校生				1.203	.273	n.s.						
					性別 * 施設or一般	4.17	.041 *					.328	.567	n.s.						
					性別 * 学校種	10.29	.001 **					2.229	.136	n.s.						
					施設or一般 * 学校種	4.62	.032 *					.212	.646	n.s.						
					性別 * 施設or一般 * 学校種	8.86	.003 **	中施男>高施男, 中家男>高家男 中施女<高施女, 中家女>高家女 高施男<高家男, 中施女<中家女 中施男>中施女				.343	.558	n.s.						

上段の続き

	空虚感				計画性				将来目標の渴望																			
	男		女		男		女		男				女															
	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭	施設	家庭												
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD								
	2.47	0.85	2.18	0.70	2.51	0.69	2.13	0.71	2.78	0.75	2.75	0.62	2.72	0.72	2.70	0.62	2.82	0.85	2.92	0.82	2.72	0.88	2.98	0.75				
	2.54	0.81	2.42	0.64	2.25	0.80	2.51	0.61	2.78	0.75	2.85	0.60	2.64	0.64	2.76	0.50	2.63	0.93	2.92	0.70	2.61	0.77	2.93	0.62				
	F				p				多重比較				F				p				多重比較							
									1.985				.159				.030				.864				n.s.			
									.342				.559				11.140				.001 ***				家庭>施設			
									.108				.743				1.454				.228				n.s.			
									.070				.791				.446				.504				n.s.			
									.202				.653				.015				.902				n.s.			
					9.350				.002 **				中家 > 高家				1.150				.284				n.s.			
					3.170				.075				n.s.				.032				.857				n.s.			

表3-4 虐待の有無と時間的展望

	虐待の有無	N	M	SD	t	p
将来への希望	無	40	2.74	0.71	2.551	.012 *
	有	93	2.37	0.81		
将来への志向性	無	40	2.35	0.64	-1.019	.310 n.s.
	有	93	2.49	0.77		
空虚感	無	40	2.53	0.70	.645	.520 n.s.
	有	93	2.43	0.82		
計画性	無	40	2.79	0.72	.540	.590 n.s.
	有	93	2.72	0.72		
将来目標の渴望	無	40	2.87	0.90	1.307	.193 n.s.
	有	93	2.65	0.84		

3-5 考察 - 児童養護施設児童の時間的展望 -

(1) 将来への肯定的な展望を描くことの難しさ

施設児童，特に高校生男子，中学生女子は，家庭で暮らす子どもよりも将来に対する肯定的な展望を描くことができていることが明らかになった。施設で暮らす子どもたちが，家庭で暮らす子どもたちよりも肯定的な展望を描くことができないのは，彼らの成育歴や児童養護施設という生活環境が影響を及ぼしていると考えられるが，虐待の有無による差異に目を向けると，被虐待経験が有る子どもたちの方がそうした傾向が強いことが示された。施設児童が将来への肯定的な展望を描くことが難しいのは，施設という生活環境の影響よりも，被虐待経験の影響が強いと推察される。

将来への肯定的な展望を描きにくいという傾向は，特に，男子では高校生，女子では中学生に現れやすいことも示された。先行研究（都築，2005 他）では，より現実的に将来を捉えるようになるに従って，発達とともに，将来への肯定的な展望が描きにくくなることが指摘されてきたが，施設の女子では，逆の傾向にあることが示された。つまり，施設男子児童では，家庭児童と同様に，中学生から高校生に向けて発達が進むにしたがって，肯定的な将来展望が描きにくくなり，家庭児童と比べると，その困難さが顕著に表れるようになる。一方，施設女子児童では，家庭児童とは逆に，中学生の時期に肯定的な将来展望を描きにくい状況に陥っている。このことは，社会的養護を要する状況におかれた女子児童が特有の心理的特性を抱えている可能性を示唆するものであり，性的虐待の影響も含めた，より詳細な分析が必要である。

こうした知見を踏まえると，施設男子児童が肯定的な時間的展望を描けるようになるための支援は，同様の発達的变化を見せる，家庭児童に対する支援と同じような方向性を持った支援から考えることができるのかもしれないが，施設女子児童に対しては，家庭児童に対する支援（例えば，学校におけるキャリア教育のように一般的に行われている支援）だけでは，十分ではない可能性がある。そのため，施設女子児童が肯定的な時間的展望を描けるようになる支援を実現するためには，彼らの発達的特徴を踏まえた支援を構築する必要がある。

(2) 将来に向かう動機づけの低さ

将来に対する肯定的な展望を持ちにくいという特徴に加え，施設児童は，家庭児童に比べて，将来の目標や展望に欠けているという自己評価が低く，将来への目標や展望を持ちたいという欲求が低いことが明らかになった。

将来への目標や展望を持ちたいという欲求は，自分の将来のことについて考え，将来に向かおうとする動機づけにつながると考えられるが，施設児童は自ら将来のことを考え，将来に向かおうとする動機づけが家庭児童に比べて低い。つまり，施設児童は自立に向けたレディネスが家庭児童よりも整いにくい傾向にあることを示していると考えられるため，自立支援を提供しても，それを自分たちにとって必要な機会と捉え，活用しようという姿勢になりにくいことが示唆される。従来から行われてきた施設児童に対する自立支援が十分に進まない背景には，施設児童の自立支援に対するレディネスの形成が十分でないままに，自立支援を進めてきたという要因も存在するのではないだろうか。施設児童に対する自立支援では，施設児童自身が，将来を思い描きたい，おとなになりたいという想いを抱き，自立に向けたレディネスが形成されるような支援が行われた上で，従来から行われてきたような，就労支援や生活スキル，社会的スキルなどの自立支援が行われる必要があるのではないかと示唆された。

(3) “施設で暮らすこと”と“被虐待経験”

施設で暮らす子どもについて、被虐待経験が有る子どもと、そうでない子どもの時間的展望に差異がみられるかについて検討したところ、先に示したように、被虐待経験が有る子どもはそうでない子どもに比べて将来への肯定的な展望を描くことが難しいことが明らかになった。

Oates,R,K. et al. (1985) は被虐待児はそうでない子どもに比べて、希望や意欲が低いことを指摘しているが、日本でも同様の傾向が示されたといえる。

一方で、その他の因子では被虐待経験の有無が時間的展望の様相に影響を及ぼしていることは示されなかった。このことから、将来への肯定的な展望を描くことができるかどうかは被虐待経験に左右されるが、家庭児童との比較で施設児童の方が低いことが示された将来への目標や展望を持ちたいという欲求（将来目標の渴望）は被虐待経験ではなく、施設という生活環境の影響である可能性があることが示唆された。

3-6 まとめ - 有効な自立支援を行うために -

将来への肯定的な展望を描くことができるためには、目標を持つとし、将来に向かうことに動機づけられる必要があるが、施設児童はそのことが困難な状況にある。その背景には子どもたちのモデルとなるおとなの姿や仕事など忙しい毎を送りながらも生活を愉しむおとなの姿に触れる経験の乏しさがあると考えられる。

さらに、施設で暮らす子どもたちの自立は外発的に動機づけられており、子どもたちは自分の成長のペースに合わせて将来に向かって成長していくことができない状況に置かれているという問題も抱えている。施設で暮らす子どもたちの自立を支援するには単に自立に向けた就労支援や生活スキルの獲得だけではなく、おとなになること、仕事をする事への楽しさや喜びを感じられるような支援や実際に卒園後に希望を抱けるような生活を送れるような制度的な整備、支援が必要であると考えられる。

つまり、子どもたちがおとなになることに対して内発的に動機づけられる必要があり、「自立せねばならない」自立支援ではなく、子どもたち自身が「自立したい」と思える自立支援を提供する必要がある。このことは施設児童の自立支援においては、長谷川（2009）が示したような「生活指導」「学習指導」「金銭管理の意識づけ」「対人関係の支援」といった就労支援や生活スキル、社会的スキルに焦点があてられた自立支援だけではなく、子どもたち自身が自分のキャリアを考えようとする、いわば自立支援を行うための土台作りが重要であるということを示している。

引用文献

東江康治, 石川清治, 嘉数朝子 (1984) 児童の時間的展望尺度の作成, 琉球大学教育学部紀要第二部, 28, 237-243.

長谷川真人 (2009) 入所から社会生活を展望した自立支援の考え方と実践, 全国児童養護問題研究会編集委員会編, 児童養護と青年期の自立支援 進路・進学問題を展望する, ミネルヴァ書房, 79-87.

畠山由佳子 (2002) 児童養護施設の自立支援プログラムに対する評価測定, 関西学院大学社会学部紀要, 91, 137-148.

Lewin, K. (1951) Field theory in social science: Selected papers on group dynamics, Cartwright D. ed. New York : Harper & Row. ; 猪股佐登留訳 (1979) 社会科学における場の理論, 誠信書房.

- 南雅則, 浅川潔司, 岸野葵 (2011) 時間的展望と中学生の進路意識および学校適応感に関する研究, 学校教育学研究, 23, 9-15.
- Oates, R. K., Forrest, D. & Peacock, A. (1985) Self-esteem of abused children, *Child Abuse & Neglect*, 9 (2), 159-163.
- 下村英雄, 白井利明, 川崎友嗣, 若松養亮, 安達智子 (2007) フリーターのキャリア自立: 時間的展望の視点によるキャリア発達理論の再構築に向けて, 青年心理学研究, 19, 1-19.
- 白井利明 (1997) 時間的展望の生涯発達心理学.
- 杉山成 (1994) 中学生における一般的統制感と時間的展望の関連性, 教育心理学研究, 42 (4), 415-420.
- 飛永佳代, 針塚進 (2005) 児童養護施設入所児童の「現在の自己評価」と「未来への希望」との関連性, 6, 181-188.
- 都筑学 (2006) 中学生における自己意識の発達: 「自己」の肯定的な側面と否定的な側面との関係, 教育学論集, 48, 363-377.
- 都筑学, 白井利明 (2007) 時間的展望研究ハンドブック, ナカニシヤ出版.
- 都筑学 (2005) 小学校から中学校にかけての子どもの「自己」の形成, 心理科学, 25 (2), 1-10.

第4章 児童養護施設年長児童に対するキャリア・カウンセリング・プログラムの開発（第3研究）

4-1 問題と目的

第2研究では、自立を評価する指標の一つとして、施設児童の時間的展望の特徴について検討した。その結果、施設児童は将来への肯定的な展望を持ちにくいばかりでなく、将来について考えたいという欲求さえ弱く、自立支援を受けるレディネスが十分に整っていないということが明らかになった。

カウンセリングがなぜ、効果的なのかについての研究において、カウンセリングの技法やモデルよりも、クライアント自身の要因やカウンセリング外での出来事の影響、カウンセリングに対するクライアントの期待の影響が強いことが示されている(Asay & Lambert, 1999)。Cooper (2008)は、クライアントのセラピーに対する内発的、あるいは「自律的な」動機づけの水準が、セラピーの結果に特に関連が高いと述べている。つまり、カウンセリングにおいては、どのような支援を行うかということ以上に、クライアントがカウンセリングの機会をいかに自分のために活用しようとするかが、そのカウンセリングの効果を左右するということである。これは、施設児童への自立支援においても同様のことが推測される。つまり、いかに内容が充実した自立支援プログラムを準備したとしても、それを受ける施設児童が、自立支援プログラムに取り組みたい、自分の将来について考えたいと動機づけられていなければ、それは効果的なプログラムにはなり得ないということである。

こうしたことから、施設児童に対する自立支援では、就労支援や社生活スキル、社会的スキルに焦点を当てた自立支援だけではなく、子ども自身が「おとなになりたい」「将来のことについて考えてみたい」と思えるような、自立に向けたレディネスが形成されるような、心理的側面に焦点を当てた自立支援が必要であり、そうした自立支援は子どもたちのキャリア形成につながると共に、従来から行われてきた就労支援や生活スキル、社会的スキルに焦点を当てた自立支援を行う際の土台となることを考察した。そこで、第3研究として心理的側面に焦点を当てた自立支援を加えた自立支援の具体的な方法、内容を検討することにしたい。

心理的側面に焦点を当てた自立支援には、キャリア・カウンセリングがある。キャリアという言葉に含まれる意味は多岐に渡るが、渡辺(1993)はキャリアとは職業や職務、進路という狭義の意味合いだけではなく、生涯・個人の人生とその生き方そのものとその表現の仕方という広義の意味合いを紹介している。また、キャリア・カウンセリングについて、Kidd(2006)は心理学の理論やコミュニケーションスキルの適用を含む、継続的な1対1の援助関係のことを指すと定義している。さらに、渡辺(1993)はキャリア・カウンセリングの目標を「職業斡旋ではなく、個人の選択と適応の能力の発達を通して『選択の自由の拡大』」としている。

こうしたことから、本研究ではキャリア・カウンセリングを「人の生き方そのものとその表現の仕方について、心理学の理論や技法、コミュニケーションスキルなどを用いて行う援助関係」と定義したい。こうしたキャリア・カウンセリングを施設児童に対して適用することは、先述した通り、従来から行われてきた就労支援や生活スキル、社会的スキルに焦点を当てた自立支援だけではなく、子どもたち自身が自分の将来に向けての生き方について考え、自ら動機づけられて

自立していくことができるような支援を行うことを実現する1つの方法であり、また、従来から行われてきた就労支援や生活スキル、社会的スキルに焦点を当てた自立支援の効果を高める自立支援の土台作りを進めることにつながると考えられる。

そこで、第3研究では実践を通じて施設児童へのキャリア・カウンセリング・プログラム（以下、CCPと略記）を開発し、その効果と意義について検討することを目的とした。

4-2 方法

CCPの開発と、その効果と意義の評価についてはアクション・リサーチの手法を取り入れた。アクション・リサーチは実践を通しての研究であり、秋田・市川（2001）は「研究者が対象について働きかける関係を持ちながら、対象者に対する援助と研究を同時に行っていく研究」としている。本研究でも、筆者自身が施設児童に対するキャリア・カウンセリングを、施設職員と協働しながら実践し、CCPの評価を行うため、アクション・リサーチの手法を取り入れることが適当であると考えた。

中村（2008）がアクション・リサーチの反復的、螺旋的なプロセスを図4-1のように示したように、本研究でも計画、実行、評価のサイクルを繰り返しながら、実践研究のプロセスを進めることとした。

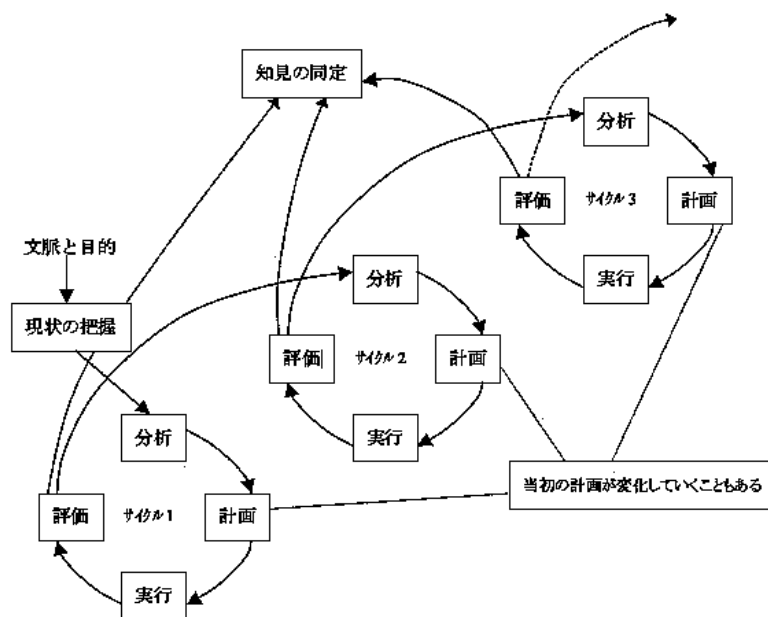


図 4-1 アクション・リサーチの反復的サイクル（中村，2008 より抜粋）

まず、第1研究、第2研究の知見を考慮し、CCPの基本的な構成概念を以下のように定義した（表4-1）。また、対象となる施設内に、心理職、ケアワーカー、家庭支援専門相談員などを中心とするCCPワーキング・グループを組織してもらい、CCPを実施する体制を整備した。そのうえで、子どもの実態調査、職員へのニーズ・アセスメント、ワーキング・グループ内での検討を行い、CCPの内容を検討した。こうして作成されたCCPの暫定的なプログラムをもとに、CCPを実施し、各回の子どもたちの参加時の様子や感想などをもとに、暫定的なプログラムに適宜修正を加えながら進めた。

表 4-1 CCP の基本的な構成概念

【CCPにおける“キャリア”】

- ・キャリアとは、職業や職務、進路だけではなく、生涯にわたる個人の生き方そのものとその表現の仕方とする。

【CCPにおける“キャリア・カウンセリング”】

- ・キャリア・カウンセリングとは、キャリアについて、心理学の理論や技法、コミュニケーションスキルなどを用いて行う援助関係とする。

【CCPの目的】

- ・キャリア・カウンセリングを通じて、施設児童が、おとなになることの厳しさだけでなく、おとなになることの楽しさ、おとなになることの喜びを感じながら、おとなになる自分を想像し、自らの生き方や将来を思い描く体験を提供するプログラムである。

【CCPの構成概念】

- ・CCPはエンカウンター・グループ（Rogers, 1970）の考え方に基づいた、参加者相互の関係性を重視したグループ・アプローチである。
- ・固定化されたプログラム（内容）があるのではなく、上記の目的に沿って、対象となる子ども（たち）の状況や施設の状況に応じて、プログラムを組み、実施する自由度を持つものである。
- ・CCPは施設に全く新しい取り組みを持ち込むのではなく、これまでにその施設で行われてきた実践（特に自立支援に関する実践）を土台にして構成されるものであり、施設で行われている日々の支援や心理的支援との連続性を重視するものである。
- ・CCPは外部者が施設に提供するものではなく、施設職員と外部者が協働することによって、施設職員が施設内にCCPワーキング・グループを構成してプログラムの計画や実際の進行にコミットし、外部者と共創（吉川, 2008）するプログラムである。
- ・CCPは施設児童に人生の厳しさやおとなになる大変さを教えるプログラムではなく、厳しさや大変さもあるが、おとなになることの楽しさを感じたり、どのようなおとなになるかを子ども自身が選択できるということを体験し、子ども自身が「おとなになりたい」という感覚を持ち、子どもたちの主体的な選択の幅を可能な限り広げると共に、おとなになるにあたって必要な知識やスキルを学ぶことができるプログラムである。

こうしたプロセスを経た背景には、児童養護施設という場所の多様性がある。児童養護施設は規模や処遇形態（大舎制、小舎制など）、職員構成、地域性などによって、その実態がずいぶんと異なる。実施する内容を固定化したプログラムは、その時の子ども、その施設では効果的なものであるかもしれないが、対象や施設の状況が異なると、全く異なった結果につながるかもしれない。したがって、CCPでは、固定化されたプログラムではなく、構成概念を基本としながら、施設の実態、対象となる子どもの状態などに考慮しながら、その内容を柔軟に組み替えることを想定してプログラムを構成した。子どものニーズに応じたプログラムを提供できるプログラムであるとともに、職員の力量、外部者との連携（社会資源の活用）が重要な意味を持つプログラムであるといえるだろう。

本研究における CCP のアクション・リサーチ・モデルを図 4-2 に示した。以下、CCP のアクション・リサーチ・モデルのプロセスに従って、方法の詳細を示す。

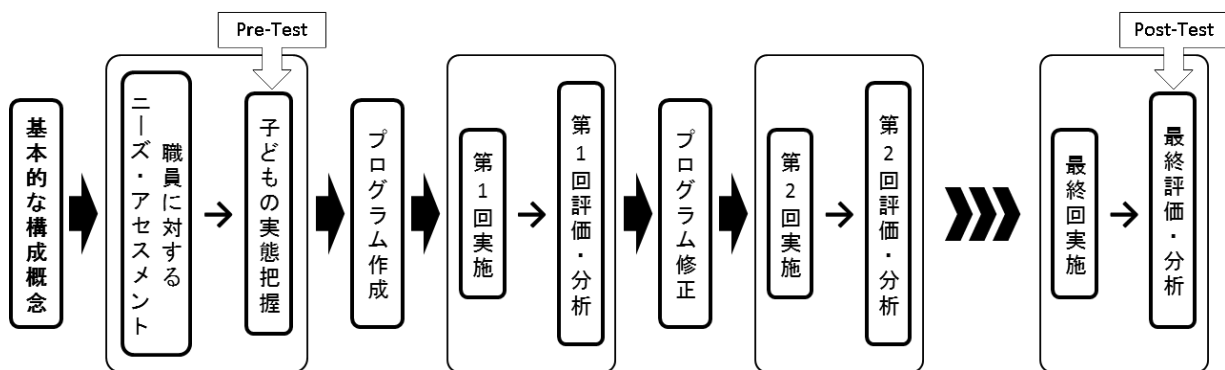


図 4-2 CCP のアクション・リサーチ・モデル

(1) 実践研究の対象

CCP を実施するにあたって、趣旨を説明し、実践を共に進める了承が得られた A 県内にある 2 か所の児童養護施設が対象となった。ここではそのうちの 1 施設 (B 施設) での実践を取り上げながら、CCP の効果と意義について検討する。

B 施設からの要望により、中学生、高校生 6 名 (表 4-2) を対象 (以下、対象児童) に CCP を実施することになった。B 施設の職員が日ごろの対象児童の人間関係や能力的な問題を勘案し、U~W の児童を I グループ、X~Z の児童をグループとして、内容によって別々に実施したり、共同で実施したりを選択することとした。なお、CCP への参加は B 施設の職員から CCP の内容を施設の中高生に説明してもらい、内容に関心を持った子どもの自由参加とした (ただし、子どもたちには、全回を通じて参加することをお願いした)。

表 4-2 B 施設における CCP 対象児童の詳細

子ども	学年	性別	在園年数
U	中3	男	8年
V	中1	男	1年
W	高1	男	1年
X	中1	男	4年
Y	中1	男	10年
Z	中2	男	9年

(2) 職員に対するニーズ・アセスメント

CCP の実施に先立ち、B 施設内に、指導員、心理職、家庭専門相談員などからなる CCP ワーキング・グループを構成してもらい、職員からのニーズの吸い上げや職員への CCP の説明、状況の報告などを担ってもらうこととした。また、CCP を実施しながら対象児童の様子を評価し、その都度、内容を構成するために CCP ワーキング・グループは必要に応じてミーティングを実施し、内容や実施方法について検討したり、各回終了後にはその回についての振り返りをおこなった。職員からは、対象児童の状況を鑑み、表 4-3 に示すような内容を CCP に含めてもらいたいというニーズが示された。

表 4-3 CCP に含めてほしい項目 (B 施設心理職作成)

要望度	項目	各順位の度数								
		1位	2位	3位	4位	5位	6位	7位	8位	9位
9	性格検査	4	1		1	3	1	2	5	10
3	職業適性検査		5	2	6	2	2	2	4	4
1	進路シミュレーション	12	4	7		3		1		
2	家賃・高熱水道費などの生活費の話	5	6	4	3	1	3	1	4	1
6	保証人など住居賃貸についての話	1	2	2	5	5	3	2	4	4
4	ハローワーク体験など	2	1	5	3	6	4	3	2	1
5	職業体験	3	2	2	5	2	4	4	2	3
7	施設出身者の体験談	2	2	4	2	2	8	4	2	1
8	退園者の居場所・相談資源	4	1	2	3	2	8	4	3	

(3) 子どもの実態について - 時間的展望の視点から -

施設児童の実態として、第2研究の知見を用いた。

先述した通り、施設児童は将来への肯定的な展望を持ちにくいばかりでなく、将来について考えたいという欲求さえ弱く、自立支援を受けるレディネスが十分に整っていないということが明らかになった。そこで、基本的な構成概念に示した通り、CCPではおとなになった時の困難に焦点を当てる前に、まず、おとなになることの楽しさや喜びに焦点を当てた内容とすることを考えた。そのうえで、対象児童の将来について考える準備が整ってきたと判断された頃合いを見計らい、おとなになることの厳しさや具体的な職業に触れる機会などを提供することを想定した。また、最終的には、対象児童が将来のことについて考えることが楽しいと感じ、自分の将来を描いてみようと思えるような自立支援としてのCCPにすることを想定した。

また、特にB園のCCPの対象となる対象児童の特徴として、B園の職員からは理解力の低さ、感情の起伏の大きさが心配事として挙げられたため、先述したように内容に応じて、対象児童のグループを2つに分けて実施することで、理解力や対象児童同士の人間関係に配慮した。

(4) CCPの内容

こうしたアセスメントを基にして構成されたCCPの概要を表4-4に示す(CCP実施当初に計画したものを適宜修正し、最終的に実施した内容を示した)。

(5) CCP実施の形態

CCPは、2013年4月～2014年1月の期間に概ね月1回のペースで、施設内の決められた部屋を使って9回実施された。各回は約1時間であったが、IグループとIIグループを合同で行う際には約2時間続けて開催することもあった。CCPには毎回、CCPワーキング・グループのメンバーを中心に、指導員、心理職など固定の職員が参加した。

(6) 各回の評価とプログラムの修正

各回のCCP実施後に、対象児童にはその回の感想を書いてもらった。また、各回のCCPには、CCPワーキング・グループの職員が毎回参加し、対象児童と一緒にワークに取り組んだり、対象児童の話し相手になったりした。各回終了後には、対象児童の感想とCCPワーキング・グループメンバーから見た対象児童の様子や変化に関する評価を収集することで、次回以降のCCPの内容や進め方について検討を行い、必要に応じてプログラムの修正を行った。

(7) 最終評価・分析

CCP前回終了後には、対象児童の実態把握で用いた時間的展望に関する尺度(都筑, 2006)を用い、実施前後の変化を検討した。また、各回のCCP終了後に対象児童に書いてもらった感想や各回の取り組みの様子から、CCPが対象児童にとってどのような効果、意義があったのかについて検討する。

また、CCP ワーキング・グループの職員から見た対象児童の様子や変化に加え、対象児童の担当職員に対して、対象児童の様子などについてのアンケートに回答してもらった。こうしたデータをもとにして最終評価、分析を行う。

表 4-4 CCP の概要

回	月	テーマと内容、めあて	資料 NO
1	4	<p>【“おとな”はどうやって“おとな”になったのか？】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ CCP の内容とスケジュールについての説明。 ・ 対象児童の最も身近に生活している指導員（T さん）に T さんが生まれてからどのようなことを経験しておとなになったのか、また、今の仕事をどのように考えているのかについて話をしてもらうことで、人がどのようなことを経験しながらおとなになるのか、“おとな”とはどのような存在なのかについての理解を深める。また、将来のこと、自分がおとなになることについて考えるきっかけ（CCP への導入）を作る。 	2
2	5	<p>【どんな仕事をして生きていきたいか考えてみよう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ あらかじめ準備された選択肢の中から自分の“好きなこと”“興味があること”をチェックし、チェックをつけた項目に該当する職業を『新 13 歳のハローワーク』（村上・はまの、2010）で調べて書き出す作業を通して、漠然と興味を持っていた職業について具体的にイメージし、職員とその職業について話し合う機会を持つ。 	3, 4
3	6	<p>【自分の“強み”ってなんだろう？】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 人の“強み”についての形容詞が書かれた質問紙を、それぞれの対象児童が「この人は自分の何が“強み”だとみているのか」を知りたいと考える職員に渡し、回答してもらう。また、対象児童には同じ質問紙に自己評価する。これらの結果を表とグラフにまとめたものを配布し、自分が考えている自分の“強み”と他者がみている自分の“強み”についての理解を深める。 	5, 6, 7
4	7	<p>【“やりたい仕事”と“向いている仕事”について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 職業レディネステスト（独立行政法人 労働政策研究・研修機構）に回答し、その結果について個別に面談を行い、自分が付きたい職業、自分に向いている職業と職業領域についての理解を深める。 	8
5	9	<p>【2 ヶ月人生ゲーム】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 卒園した後の生活をシミュレーションするために、対象児童にはあらかじめ B 施設がある地域の賃貸物件の情報誌を渡し、自分が住みたいと思う家を選んでもらう。その家賃を含め、対象児童には一定の給料が渡されるが、生活に必要な経費を支払ったり、冠婚葬祭などライフイベントが発生することで必要な経緯経費を支払いながらライフイベントについて話し合うことで、金銭管理や生活スキルについて学ぶ。 	9, 10
6	10	<p>【興味がある仕事をしている人たちの話を聞いてみよう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ これまでの CCP の中で子どもたちが興味を持ったり、将来、就いてみたいと思うという意思が示された職業について、実際に仕事をしている人たちに来てもらい、どのような仕事をしているのか、どのようにしてその仕事に就いたのかを話をしてもらうことにより、仕事をする楽しさを学ぶ。 	11
7	11	<p>【卒園した後の生活について考えてみよう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ これまで考えたことや学んだことをもとに、ハローワーク、若者就労支援センター、NPO が運営する施設卒園者の居場所事業の施設を訪ね、実際にどのような仕事があるのかについて求人票で調べたり、再就職をしたいときの方法を学んだりする。また、卒園後は施設だけではなく、施設卒園者が利用できるような居場所もあることを学ぶ。 	12
8	12	<p>【キャリア設計をしてみよう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ここまで考えてきたことをもとにして、これからの自分の人生を設計してみる。いつ頃、どのようなライフイベントがあるのか、また、どのようなライフイベントが起きるような生き方をしたいのかについて考え、みんなに発表をしてみる。 	13, 14
9	1	<p>【改めて自分のキャリアについて考えてみよう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ CCP 各回を写真と共に振り返り、自分が書き残してきた感想や資料を見返しながら、自分がどのようなことを感じ、考え、学んできたのかを再確認する。 	

* 資料は本報告書の巻末に添付した

4-3 実践の詳細

【実践の準備】

CCPを進めていく上で、B施設ではCCPの取り組みをB施設の日々の実践とつなげるための準備が進められた。管理職の会議、職員全員が集まる職員会議を経て、CCPの説明やCCPに望むことなどを話し合ったり、アンケートで確認したりした。

また、日常の対象児童への支援（in care）との連続性を確保するために、対象児童にはCCPで使用したワークシートや資料をとじ込むファイル（CCPファイル）を配り、各回のCCPが終了した後は、感想を書き、担当職員に提出するようにした（巻末資料1）。担当職員は対象児童が取り組んだ内容、感想に目を通し、一言コメントを記入し、次回のCCPの時間に対象児童はそのコメントを読み、また前回の自分の取り組みを振り返る、というところからスタートするという流れを構築した。

【第1回：“おとな”はどうやって“おとな”になったのか？】

CCPとは何かということについて、CCPの日程などのオリエンテーションを実施した。

その後、B施設の中で経験が長く、CCPに対象児童とも十分に関係構築ができているT指導員が、「自分がどのようにしておとなになったのか」について語った。日頃、一緒に生活をしており、身近な存在であり、信頼を寄せているおとなであるT指導員の話に対象児童は食い入るように聞き入っていた。途中、T指導員が「本当はこの仕事は自分には向いていないと思っている」「もっと他の仕事の方がいいと思ったこともある」という話をした時に、対象児童は驚きの表情を見せた。しかし、T指導員が「それでもこの仕事で自分が持っている強みをみんなのために使うことができ、とても嬉しい」という趣旨の話をするとう安心したような表情を見せた。

また、T指導員からは仕事の話だけではなく、結婚や家を建てたなどの話もあり、対象児童は「家はいくらしたの？」「なんで結婚したの？」と素朴な疑問をT指導員にぶつけ、T指導員は答えられる範囲でその質問に答えた。

表 4-5 第1回 CCP 対象児童の感想

子ども	感想の記述内容（抜粋）
U	Tさんの意外なところが分かった。
V	自分の小さいころのことが少し思い出せた。
W	自分もおとなになったらTさんみたいになりたい。
X	やっぱりおとなになるって大変なんだなあ。自分の夢が実現するのも簡単じゃないんだあと思った。だからしっかり中学生の生活やこれからの行いをしていきたいと感じた。
Y	自分がやりたいと思っていても、それができなくても頑張りたい。
Z	家を買いたい、専門学校行きたい（自分の夢を書く）

【第2回：どんな仕事をして生きていきたいか考えてみよう】

『新 13歳のハローワーク』（村上・はまの、2010）では、自分が持っている興味や関心をもとにして、さまざまな職業の詳細な説明を検索することができる。

そこで、まず『新 13歳のハローワーク』に書かれている興味や関心を表す言葉を一覧表にして、対象児童に自分が持っている興味、関心にチェックをしてもらった。さらに、チェックが入った興味や関心と関連する職業のページを閲覧し、どのような仕事かを調べ、自分のノートに書いたり、職員とその仕事について話し合ったりした。

興味や関心の幅が狭く、チェックを入れる作業であり多くの項目にチェックを入れられない対象児童も見られた。おとなと一緒に項目を見ながら、「こういうことはどう?」「〇〇君にはこういうところもあるよね」と興味や関心を表す言葉の意味を説明したり、日頃の生活でその対象児童が持っている興味や関心と結び付けながら話をすることで自分の興味や関心の幅を広げる支援をした。


表 4-6 第 2 回 CCP 対象児童の感想

子ども	感想の記述内容 (抜粋)
U	思っていた以上に (自分がなりたいと思ってきた) 仕事は大変だと知った。
V	仕事のことを考えた。
W	今回自分がやってみたいと思った仕事を、将来、1 つでもやってみたい。
X	詳しく考えてみると〇〇 (やりたい仕事) 以外にも、やりたいものがあったのが驚きだった。
Y	将来なりたい職業でもそう簡単にはできないことがよくわかった。
Z	〇〇 (仕事名) をやってみたいとなった。

《取り組みの例》

ここでは Y のワークシートを例として取り上げる。Y は、図 4-3 のように自分の好きなこと、興味があることにチェックを入れた。こうしてチェックを入れた項目は、『新 13 歳のハローワーク』の目次と連動しており、指定されたページを開くとその興味や関心と関係するさまざまな職業とその説明を読むことができる。Y は、関連する職業の中でも自分が興味のある職業、やってみたい職業を選び出し、最終的には選び出した職業の中で、自分がやってみたい順番を書き入れている (図 4-4)。その後、それぞれの職業について、また、その職業に就いてみたいという気持ちについておとなや CCP に参加している他児と話し合ったりしていた。

◆当てはまるものに○をつけてみよう。



<input type="checkbox"/>	本を読んだり、文章を読んだりすること	34
<input type="checkbox"/>	作文や詩など文章を書くこと	38
<input type="checkbox"/>	詩や文章を声に出して読むこと	48
<input type="checkbox"/>	地図や地球儀 (ちきゅうぎ) を眺める (ながめる) こと	56
<input type="checkbox"/>	日本や世界の歴史を知ること	60
<input type="checkbox"/>	世の中がどうなっているかを知ること	62
<input type="checkbox"/>	お客さんを相手に仕事をする事	66
<input type="checkbox"/>	お客さんを相手に物を売ること	76
<input type="checkbox"/>	計算をすること	84
<input type="checkbox"/>	図形を見て考えること	98
<input type="checkbox"/>	分析したりすること	102
<input type="checkbox"/>	花や植物を観察 (かんさつ) したり育てたりすること	106
<input type="checkbox"/>	動物や魚、虫を観察 (かんさつ) すること	116
<input type="checkbox"/>	人の体や病気に関すること	136
<input type="checkbox"/>	海や川、山や森を眺める (ながめる) こと	162
<input type="checkbox"/>	火を見たり、爆発 (ばくはつ) の実験 (じっけん) をしたりすること	172
<input type="checkbox"/>	星を見たり、宇宙のことについて考えること	178
<input type="checkbox"/>	歌を歌うこと	186
<input type="checkbox"/>	音楽を聴く (きく) こと	190
<input type="checkbox"/>	音楽を演奏 (えんそう) すること	198
<input type="checkbox"/>	絵を描 (か) いたり、ねん土で遊んだりすること	208
<input type="checkbox"/>	美術館 (びじゅつかん) で絵や彫刻 (ちようこく) を見ること	226
<input type="checkbox"/>	きれいなもの、おもしろいものを集めること	232
<input type="checkbox"/>	道具を使っているいろいろなものを作る事	238

図 4-3 第 2 回 CCP どんな仕事をしたいか考えてみようワークシート 1 (Y くん)

○が付いた項目	音楽を聴くこと	190
そのページで気になった職業 (いくつでもOK)	PA[音響]	3
○が付いた項目	歌をたうこと	186
そのページで気になった職業 (いくつでもOK)	歌手・音楽タレント	4
○が付いた項目	道具を使っていろいろなものを作ること	238
そのページで気になった職業 (いくつでもOK)	大工・鳶(とび)・塗装業	1

図 4-4 第 2 回 CCP どんな仕事をしたいか考えてみようワークシート 2 (Y くん)

【第 3 回：自分の“強み”ってなんだろう？】

この回は、あらかじめ準備した“強み”に関する質問紙を用いて、自分が持っている強みを自己評価することから始めた。

“強み”に関する質問紙は筆者が所属する大学の学生の協力を得て、人の強みに関する形容詞を収集することや、ストレングスカード（キャリア開発研究所）を参考にして項目を収集した。こうして収集された人の“強み”に関する形容詞は、質問紙として、その“強み”が自分に当てはまるかどうかを対象児童自身に評価してもらった（その結果を因子分析にかけ、いくつかの上位概念にまとめた）。

また、同じ質問紙を「自分のどこに“強み”があると見ているのかを知りたい」と思う職員に子ども自身が渡し、回答してもらった。

つまり、自分が持っている自己評価する“強み”と他者から見た自分の“強み”を比較し、理解するためのワークである。対象児童はおおむね 7 人ほどの職員に評価を依頼した。これらの結果を表とグラフにまとめたものを対象児童にフィードバックし、自分が考えている自分の“強み”と他者がみている自分の“強み”についての説明をした。対象児童は自己評価よりも、B 施設の職員が自分の強みをどのように見ているのかに強い興味を示していた。

表 4-7 第 3 回 CCP 対象児童の感想

子ども	感想の記述内容（抜粋）
U	(強みを選ぶとき) ○×をつけがたいものがあった、悩んだ。
V	自分に物足りないところもあったし、逆に良いところは活かしていこうと思いました。
W	自分で評価した強みより、他人が評価した強みの方が評価が高いということが分かって少しうれしかった。
X	自分にこんなにたくさんの長所があってびっくりした。自分にとってすごくうれしいことがたくさんあった。
Y	テストみたいなものが楽しかった。
Z	体力が残ってない... (質問紙に応えることに疲れた)

《取り組みの例》

図4-5はYの集計結果である。「自分」の欄が、Y自身が自分の強みとして当てはまるかどうかを解答した結果を示している。「先生」の欄はYが尋ねてみたいと思った職員に質問紙を渡し、答えてもらった結果を示している。

人に対する優しさや勇気に関する強み		自分	先生	尋ねた 人数	○の 数の合計	○の数 ÷尋ねた人数	$\leftarrow \div 15 \times 10$ 強みポイント	自己評価
9	私はいつも楽しい気分です。	1	5					
11	私は勇気があります。	1	4					
13	私は明るいです。	1	6					
14	私は素直です。	0	6					
16	私はやさしいです。	0	5					
20	私はあやまることができます。	1	5					
21	私は公平です。	0	2					
27	私は人と協力できます。	1	7	8	78	9.75	6.5	8.0
30	私は人を助けることができます。	1	6					
33	私はよい友達になれます。	1	6					
34	私は「ありがとう」と伝えられます。	1	8					
41	私は年下の人にやさしくできます。	1	6					
43	私は人の失敗を許せます。	1	4					
47	私は新しいことに挑戦します。	1	3					
48	私は年上の人を尊敬することができます。	1	5					

集中力や決断力に関する強み		自分	先生	尋ねた 人数	○の 数の合計	○の数 ÷尋ねた人数	$\leftarrow \div 7 \times 10$ 強みポイント	自己評価
3	私は注意してよく見ることができます。	1	5					
10	私は落ち着いています。	1	6					
12	私は注意深いです。	1	3					
18	私は集中できます。	1	6	8	29	3.63	5.2	8.6
19	私はすすんで行動します。	0	3					
28	私はひとりで行動できます。	1	3					
36	私は何かを決める時、自分で決めることができます。	1	3					

生活習慣や行動力に関する強み		自分	先生	尋ねた 人数	○の 数の合計	○の数 ÷尋ねた人数	$\leftarrow \div 9 \times 10$ 強みポイント	自己評価
2	私はなんでもおいしく食べられます。	0	3					
7	私は手先が器用です。	1	4					
15	私はどんなことにもとていねいに取り組みます。	0	4					
22	私はなにごとにも全力で取り組みます。	1	4					
23	私は周りに合わせて行動します。	1	5	8	41	5.13	5.7	7.8
25	私は思ったことをやり通します。	1	5					
31	私は人を思いやることができます。	1	6					
35	私はあいさつができます。	1	7					
45	私は詳しく知っていることがあります。	1	3					

図4-5 第3回CCP “強み”集計表 (Yくん)

さらに、図4-6はその結果をレーダーチャートにしたもので、自分から見た強みと他者から見た強みを比較することができるように示してある。Yの場合、自分から見た強みの方が、他者から見た強みよりも高い傾向にある。つまり、自分では“強み”と思っているが、他者からはそう見えていないこともあるかもしれない、ということの意味している。Yには結果をフィードバックする際に、自分のどこに強みがあるかということも多く見つけられることは、素晴らしいことだと伝える一方で、他者との評価にずれがある項目については、なぜそうしたずれが生じたのかについて考えたり、答えてくれた職員と話し合ってみるように勧めた。

一方、Wは自己から見た強みよりも他者から見た強みの方が高い傾向にある(図4-7)。つまり、自分では“強み”とっていない、気付いていないことも他者から見れば“強み”であるということもあるかもしれないということである。Wには結果をフィードバックする際に、自分自身で自分の強みを理解できるようになる、見つけられるようになるということは自分を生かす力にも

つながるので、自分で自分の良さ、強みを見つけられるように意識してみよう、と伝えた。先に示したように W はこの回の感想に「自分で評価した強みより、他人が評価した強みの方が、評価が高いということが分かって少しうれしかった」と記述した。

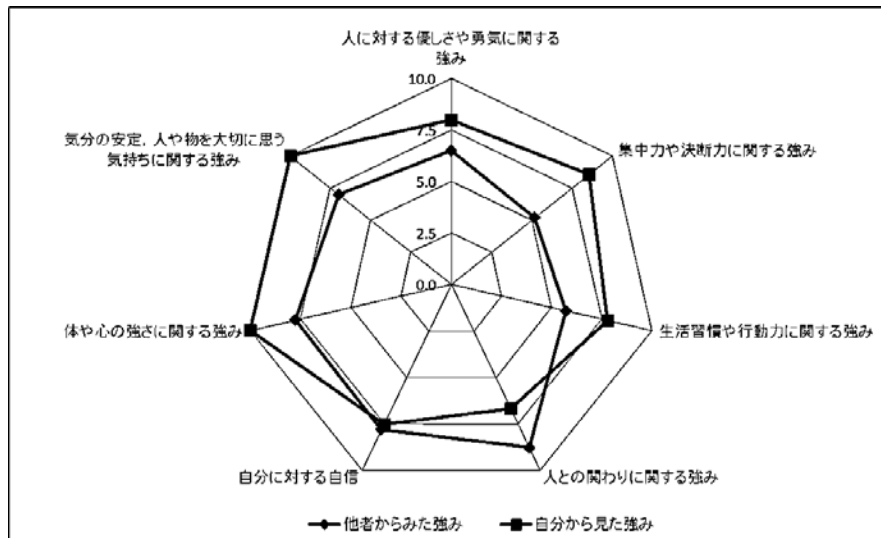


図 4-6 第 3 回 CCP “強み”集計グラフ (Y くん)

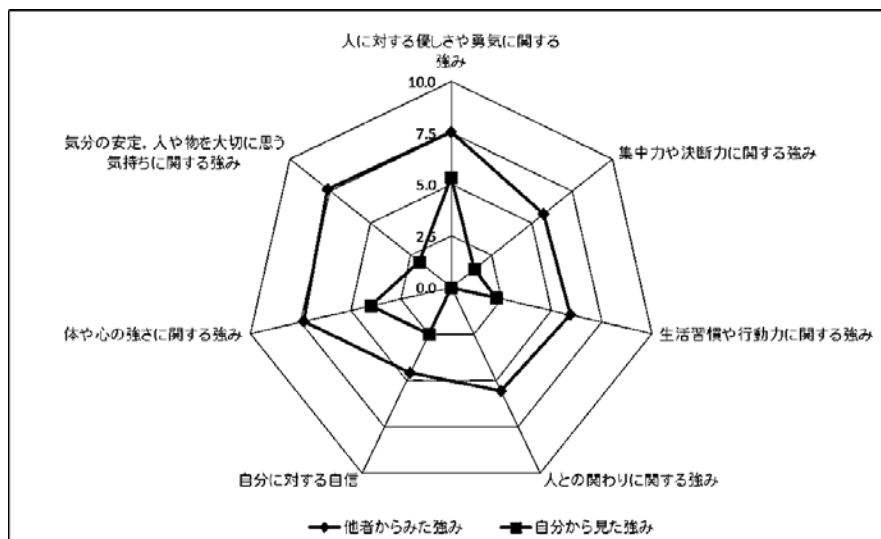


図 4-7 第 3 回 CCP “強み”集計グラフ (W くん)

【第 4 回：“やりたい仕事”と“向いている仕事”について】

自分が興味を持っている領域に関連する職業、自信がある領域に関連する職業についての自己理解を深めることを目的として、『職業レディネステスト』を実施した。『職業レディネステスト』は、職業への適合性と職業レディネス（個人の根底にあって、将来の職業選択に影響を与える心理的な構え）等についての測定を含む検査であり、様々な領域における職業への対象の興味や志向性、自信などを測定するものである（独立行政法人 労働政策研究・研修機構，2006）。

結果は筆者から個別に、対象児童にフィードバックする形で進められた。毎回の CCP を行う部屋に集まった対象児童は順番に別の部屋に呼ばれ、そこでフィードバックを受け、再び他児や職員が待つ部屋に戻って時間まで自分の結果などについて話をする時間を持った。

表 4-8 第 4 回 CCP 対象児童の感想

子ども	感想の記述内容（抜粋）
U	芸術（の領域に適性があること）が意外だった。
V	芸術的（領域）が自分のタイプに当たっていて安心した。
W	結果が意外と自分に当たった。
X	自分のことがはっきりしたのでそれに向かって頑張りたい。次もよろしくお願いします。
Y	自分がどの職業に向いているのかわかったけれど、バラバラだった。
Z	（適性があるという結果が出た）芸術（の仕事）はないと思った。

《取り組みの例》

Y は現実的領域，芸術的領域，企業的領域に興味を持ち，それと同じ領域に関して比較的自信があることが示された。職業レディネステストの結果を個別にフィードバックする際には図 4-8 のようなフィードバック用紙を作成し，検査結果を示すと共に，興味関心，適性があると判断された領域から実際の職業を選び出すという作業を行ってもらった。

◆六角形の中の赤線内から関心を持った職業を選んで書き出してみましょう

建築家・家具組立人・機械を扱う仕事・職人の仕事
会社社長・コンビニ店長・店長

◆右側の四角の中の赤線内から関心を持った職業を選んで書き出してみましょう

販売店員・家具組立工・建築大工・和団芸術家、~~製作者~~

◆あなたの職業への興味や適性に関するコメント

自分の興味があることとそうでないことがはっきりしています。

興味があるのは、「物を作ったり，機械をメンテナンスしたりするようなこと」「何かを企画して運営すること」「音楽や美術などの芸術に関すること」「決められた作業を手順に従って進めること」のようです。それぞれの領域の活動について自信もあるようです。

自分の興味があることとそうでないことがはっきりしているようですが，興味の方向性がいろいろな方向に広がっていて，今はまだどれか1つを選ぶことが難しい状況のようです。いろいろな職業について調べてみたり，職業体験をして見ながら，興味があることの幅を広げてみましょう。

人の役に立ったり，みんなと一緒に行動することが好き，という傾向もあるようなので，1人で黙々と作業するような仕事よりも，みんなで協力して進められるような仕事を選ぶと，あなた自身が楽しいと感じながら仕事をするができるかもしれませんね。

図 4-8 第 4 回 CCP 職業レディネステストの結果フィードバック用紙（Yくん）

Y は CCP を始めた当初，「大工か普通のサラリーマンになりたい」と話していたが，大工だけではなく，家具の組み立て人や職人のような仕事といった大工に似たような仕事があることやそうした職業に適性があるということを知り，「自分がどの職業に向いているのかわかった」という感想を書いている。一方で，適性がある仕事にはけれど，会社経営や店長のような仕事も含まれていて「バラバラだった」とも表現している。今の時点でバラバラであることは決してマイナスなことではなく，「いろいろな領域に興味を持っていることだよ」「いろいろな職業に興味を持っているのは職業の幅も広がるよ」というような肯定的なフィードバックを職員からも受けていた。

【第5回：2ヶ月人生ゲーム】

2ヶ月人生ゲームは、子どもたちが施設を出て、実際に仕事を始め、生活し始める時に遭遇する様々なライフイベントを、ゲームを通して体験するとともに、生活の中で必要となる経費の管理をシミュレーションすることを目的として筆者らが作成したものである。2ヶ月人生ゲームでは、最初に対象児童に1ヶ月分の給与が渡される（おもちゃのお金を準備した）。給与は、高校卒業後に就職した労働者のおおよそ平均的な賃金である14万円程度に設定した。

この金額から家賃が引かれる。2ヶ月人生ゲームに先立ち、子どもたちにはB施設がある地域の賃貸物件情報誌を渡し、自分が住みたい部屋を選んでもらった。対象児童の選んだ部屋は3万5千円程度の物件から8万円以上の物件までさまざまであった。給料をもらった時には喜んでいて対象児童であったが、家賃が引かれると手元に残った金額の少なさに驚く対象児童も見られた（2ヶ月人生ゲームの冒頭にはアパートを借りる際に必要な経費や保証人の話、退園時にもらえる自立のための支度金のことなどをB施設副園長が子どもたちに説明した）。

2ヶ月人生ゲームが進み始めると毎日さまざまなライフイベントが発生する。友人と遊んだり、飲み会があったり、恋人ができたりといった日常的なものから、冠婚葬祭や入院、旅行など非日常的なライフイベントも発生し、その都度、職員も交えてそれぞれのライフイベントがどのようなものなのか、どのようなマナーや知識が必要かについて話し合いながらゲームを進めた。さらに、そうしたライフイベントには経費がかかるし、毎日の食事や光熱費にもお金がかかる。その都度さまざまな出費がかさんでいくと対象児童の手元に残るお金の少なさにさらに驚いていた。時間的な制約もあり、2ヶ月の生活をシミュレーションすることしかできなかったが、2ヶ月の生活を通じてさまざまなライフイベントを経験し、生活をしていくことにさまざまな出費が必要となることも体験的に理解していた。何よりも、こうしたことに対象児童は「楽しい」と言いながら取り組んでいた。

表4-9 第5回 CCP 対象児童の感想

子ども	感想の記述内容（抜粋）
U	ひとりぐらし、こわい～。
V	家賃が高いところを選ぶと借金をしてしまうことがわかった。
W	（安い家賃の家を選んだので）お金がたくさん残ってびっくりした。有給とって友達と遠くに旅行に行けると思う。その時はおごってもいいかな。
X	ゲームをやっていてお金にも困ったし、まだ全然知らないことがいっぱいあった。将来自分がどう生きていけるのか不安になった。
Y	選んだ家賃が少し高かったので、もう少しちょうどいいものを選びたい。お金の使い道をしっかり決めていきたい。
Z	ちょうどいい家賃がわかった。

【第6回：興味がある仕事をしている人たちの話を聞いてみよう】

これまでのCCPの中で対象児童が興味を持ったり、将来、就いてみたいと思うという意思が示された職業について、実際に仕事をしている人たちに来てもらい、どのような仕事をしているのか、どのようにしてその仕事に就いたのかを話をしてもらった時間を設けた。ここでは対象児童がその仕事に就けるかどうかではなく、対象児童がやってみたいと思っている仕事をしている方たちに来てもらうことを重視した。この回に来ていただいたのは、漫画家、建設業、税理士・公認会計士、新聞記者、飲食店経営である。

表 4-10 第 6 回 CCP 対象児童の感想

子ども	感想の記述内容（抜粋）
U	仕事は大変なんだなと思った。
V	漫画家の話を聞いて難しいと思ったけれど、やりがいのある仕事がたくさんあった。
W	公認会計士の仕事は計算力ではなく、国語力の方が必要だと聞いて、自分が思っていたのと違ってびっくりした。
X	来てくれた人たちの話を聞いてほっとした。これからもがんばって生活して将来に役立てたい。
Y	職業に就くためにはどうしたらいいかと、そのために何をがんばればいいのかがよくわかった。
Z	俺は仕事できないかと思った。

【第 7 回：卒園した後の生活について考えてみよう】

これまでに CCP や日頃の B 施設での生活を通じて学んだことを基にして、実際に仕事を探す方法について学んだり、自分たちが卒園した後にサポートしてくれる機関を訪ねるという取り組みを行った。

ハローワーク、若者就労支援センターでは利用の仕方や就労状況などについての話を聞いた後、職業への適性検査を行った。また、実際の求人端末を用い、自分が希望する地域、職種を選び、実際の求人票を選ぶという作業を行った。対象児童は、卒園後、どこで生活をしたい、どんな仕事がしたい、どんな資格が採用要件になっているということなどを確認しながら求人票を選んでいた。また、NPO が運営する児童養護施設を退所した対象児童の居場所を見学に行き、NPO スタッフの話を聞いたり、利用の方法について教えてもらった。

表 4-11 第 7 回 CCP 対象児童の感想

子ども	感想の記述内容（抜粋）
U	いろいろあって大変だった。
V	どこの場所も何か心配事があればいつでも行ける場所でもよかった。
W	求人票について調べて、自分がやってみたい職業の求人票が見つかった。自分の悩みなどを相談できる場所があったよかった。
X	(欠席)
Y	(欠席)
Z	ここ (NPO) に来てみたい!

X,Y は部活のため日程が合わずに欠席した

【第 8 回：キャリア設計をしてみよう】

これまで CCP を通して体験してきたことや考えてきたことをもとにして、それぞれがどのような人生を送ってみたいか考え、人生設計に取り組んだ。最初に、対象児童にこれからの人生で起きると考えられるライフイベント、人生でやりたいこと、経験したいことなどを自由にあげてもらい、そうしたイベントや体験はいつ頃自分の人生にやってくるのかを考えて、人生設計を立ててみるように教示した。こうした人生設計は必ずしも実現できなくても構わないので、自分がこうなりたいという気持ちを大切に考えてみよう、とも伝えた。また、この時間には一緒に CCP に参加していた職員も子どもたちと一緒にあってこれからの自分の人生設計に取り組んだ。

表 4-12 第 8 回 CCP 対象児童の感想

子ども	感想の記述内容 (抜粋)
U	人生の設計は難しい！！
V	自分の人生を作れてよかった。
W	自分が書いたことが意外と現実的だった。
X	やっぱり夢は大きくないとダメ。とりあえず死ぬまでにやりたいことがたくさん。(自分の)夢は折れない。
Y	楽しかったし、いろんなことに気付くことができた。
Z	現実を思い知ったけど、あきらめない。

《取り組みの例》

Y は、CCP を通じて「大工になる」という目標を明確化させていた。従って、このワークに取り組む際にも、まず、自分は大工になるということを宣言し、「高校に進学する」「(高校時代に)アルバイトをする」「大学か専門学校に行く」「免許を取る」などのライフイベントを書き出した。さらに、大学になった後には「自分の家を建てる」「動物を飼う」「旅行に行く」というような目標をたて、結婚をどのようなタイミングでするかについても考えながらワークシートを完成させていった (図 4-9)。

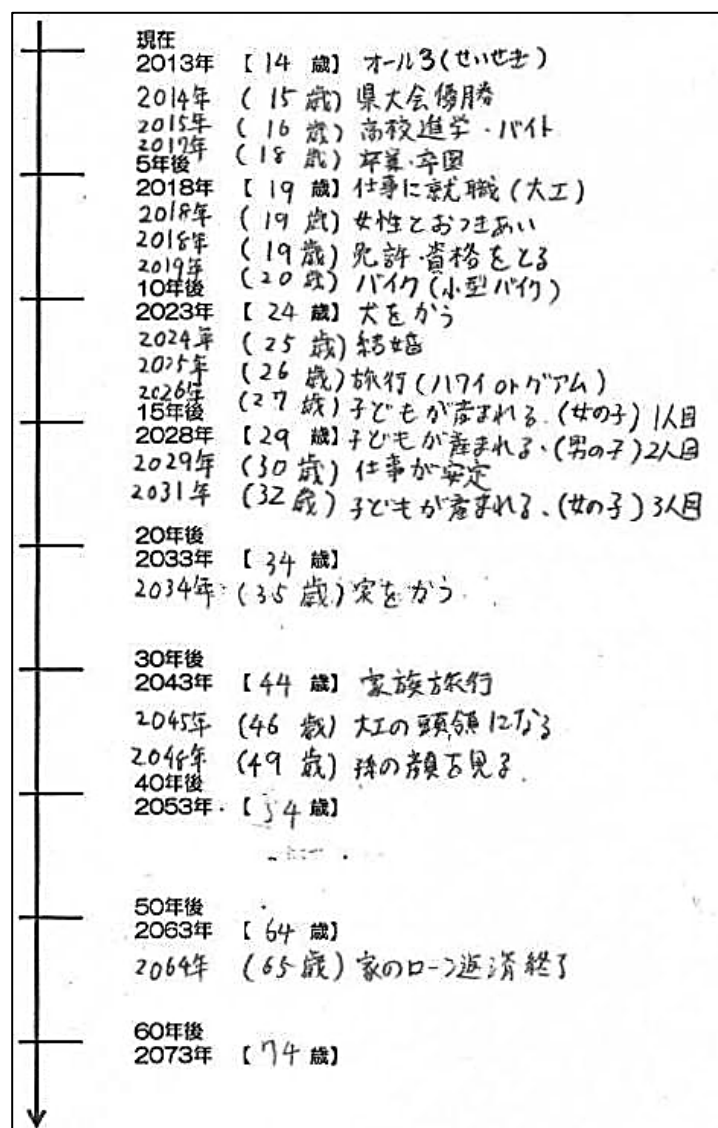


図 4-9 第 8 回 CCP 人生設計ワークシート (Yくん)

【第9回：改めて自分のキャリアについて考えてみよう】

最後の時間である第9回には、前回、それぞれが立てた人生設計をみんなで紹介し合った後、これまでのCCPで取り組んできたことを、写真や自分が取り組んだワークシートなどを見返したりしながら振り返った。

人生設計の紹介ではCCPに参加していたおとなたちもそれぞれの人生設計を紹介し、対象児童の方が豊かな人生設計を描くことができていることが参加者の話題になった。対象児童はお互いの人生設計に興味深く聞いていた。CCPの振り返りでは子どもたちがワークに取り組む様子などが写真で紹介されると、「この時はこんなことをした」「この時はこう思った」というようなことを口々に話していた。

表 4-13 第9回 CCP 対象児童の感想

子ども	感想の記述内容（抜粋）
U	人生設計の発表が面白かった。
V	いろいろ考えられてよかった。このキャリアを生かして頑張ります。
W	いろんな振り返りをした。人生設計では結構現実的な人がいた。
X	今までやってよかったなと思った。昔の自分の心変わりがすごいと思った。
Y	すぐ終わってしまったけれど、すごく役立ったし、楽しかった。
Z	9回全部（ちゃんと）感想が書けなくてすみません。

4-4 CCPのプロセスについての振り返り

CCPは全9回実施された。前半は自分の興味や関心、特性について理解を深めることに焦点を当て、後半は具体的な職業について取り上げたり、生活スキルについて焦点を当てたりした。

先述したとおり、一連の実践研究はアクション・リサーチ・モデルに沿って、実践と評価・分析、プログラムの修正を繰り返して進められた。特に、CCPに対する対象児童のモチベーションの推移に留意しながら、内容についての検討を行ってきた。対象児童と日常を共にしているCCPワーキング・グループのメンバーから見た対象児童は、とても熱心に取り組み、CCPの時間を楽しみにしているというように見えていた。実際に、CCPの時間に見られた対象児童の取り組みの姿は、それぞれの子どもたちなりに関心を持って取り組んでいるように見えた。

そこで、自分の興味や関心、特性について理解を深めることに焦点を当てる内容から、後半に向けて、具体的な職業を取り上げたり、生活スキルについて焦点を当てる内容へと移行していった。

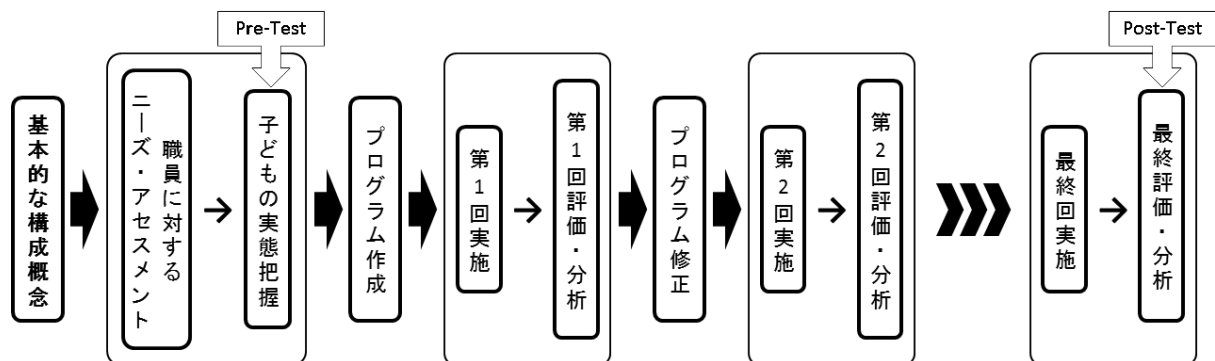


図 4-2 CCP のアクション・リサーチ・モデル（再掲）

4-5 子どもの心理的特性の変化にみる CCP の効果

対象児童に対する CCP の影響を検討するために図 4-2 (再掲) に示した、CCP 実施前の子どもの実態把握と CCP 実施後の最終評価・分析の時点で実施した測定尺度の得点を比較し、検討した。

分析に用いたのは、第 2 研究において検証した時間的展望に関する尺度 (都筑, 2006) に加えて、桜井 (1983) による自己価値に関する項目である。自己価値に関する項目は、児童用コンピテンス尺度に含まれる下位尺度で、従来の自尊感情を測定する項目として位置づけられている (桜井, 1992)。

CCP は対象児童が、「大人になりたい」「将来のことを考えてみたい」と将来に対して動機付けられることを目的として開発された自立支援プログラムである。時間的展望に関する尺度、特に「将来への希望」因子や「将来目標の渴望」因子において肯定的な変化が見られることが期待される。また、こうした将来展望に対する変化と共に、対象児童の自尊感情にも肯定的な変化が見られると考えられる。そこで、上記の 2 つの尺度を用い、CCP の評価を行うこととした。

本来、こうしたプログラムの効果を測定する際は、実施群と対象群の群間比較を行うことが好ましいが、今回の CCP では対象児童の人数も少なかったために、群間比較は行わず、各個人の Pre-Test と Post-Test の得点の変化を検討することとした (表 4-14)。

CCP を経験した 6 名の時間的展望に関する質問と自己価値に関する項目 (「1 全く当てはまらない」～「4 とても当てはまる」の 4 件法) について、対応のある t 検定を用い、CCP 実施前 (Pre) と実施後 (Post) の平均値を比較したところ、時間的展望に関する質問の「将来への希望」因子と自己価値に関する項目において、有意な差が認められ、CCP 実施後に得点が向上していることが示された。

*各尺度、因子についての詳細は第 2 研究参照

表 4-14 時間的展望に関する質問、自己価値に関する項目の Pre-Post 比較 (対応のある t 検定)

子ども	将来への希望		将来への志向性		空虚感		計画性		将来目標の渴望		自己価値	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
U	2.50	3.80	2.00	1.80	3.00	3.00	3.80	3.40	1.33	2.33	2.30	3.20
V	3.00	2.80	1.40	2.40	1.25	1.89	2.00	3.00	3.60	2.67	2.50	2.50
W	2.20	2.40	4.00	3.80	2.25	1.25	3.20	2.60	2.67	2.00	2.00	2.10
X	1.00	2.80	3.40	2.00	1.50	1.00	1.20	3.60	3.40	3.00	2.50	3.30
Y	2.60	3.60	1.40	1.00	1.00	1.25	2.60	2.60	3.00	3.00	2.80	3.70
Z	2.00	3.40	2.80	2.40	3.75	2.25	4.00	3.80	3.33	2.67	1.30	1.70
全体(平均)	2.22	3.13	2.50	2.23	2.13	1.77	2.80	3.17	2.89	2.61	2.23	2.75
全体(SD)	.69	.55	1.08	.92	1.08	.76	1.08	.51	.83	.39	.53	.77
Pre-Post		-0.917		0.267		0.352		-0.367		0.277		-0.517
t値		-2.934		.853		1.075		-.787		.971		-3.109
p値		.032 *		.433 n.s.		.332 n.s.		.467 n.s.		.376 n.s.		.027 *

検証の対象となった対象の数が 6 名と少ないことや、そのために実験群と統制群を比較することができていないことから、結果の解釈は慎重になるべきであるということを前提として、こうした結果について考えたい。

時間的展望に関する質問のうち、「将来への希望」因子は第 2 研究において、施設児童は家庭児童に比べて低いことが示されていた項目であるが、CCP を経験することで、施設児童が将来への肯定的な展望を持ちやすくなるという効果を持つことが示された。CCP では「施設児童が自らの生き方について考え、将来を思い描けるように支援する」という理念を設定したが、CCP がこの目的に対して一定の効果を持つ取り組みであったといえる。

一方、「将来目標の渴望」因子においては有意な得点の変化は見られなかった。これは、今回の B 園における CCP では、対象児童は CCP 実施の呼びかけに自ら参加する意思を表明した子ども

たちであったためであると考えられる。もともと施設児童の中でも将来の目標を持ちたい、将来のことについて考えたいという欲求を持っていたことが自由参加であった CCP に参加する動機になっていたことから、Pre-Test の時点で将来について考えたいという傾向が、一般的な施設児童に比べると高かった可能性がある。

また、CCP は施設児童の自尊感情の肯定的変化を生む取り組みであることも示唆された。将来への肯定的な展望を描けるようになったり、将来のことについて考えたり、体験したりすることが現在の自尊感情を向上させる可能性が示唆された結果であると考えられる。

実証的に効果を検証するには対象となる児童数が少ない。今後、継続した実践を通して十分な標本数をそろえ、統制群との比較を行いながら評価を行う必要がある。

4-6 職員から見た子どもの変容と CCP の意義

(1) CCP を共に体験した職員から見た子どもの姿と CCP の意義

B 施設の CCP ワーキングは、心理職、指導員、家庭支援専門相談員を中心に、5 名で構成され、参加できない回もあったが対象児童と一緒に CCP を体験した。共に CCP を体験した職員の間からは CCP は、対象児童にどのような影響を与えたのだろうか。また、CCP はどのような取り組みだったのだろうか。以下に、CCP を通してほとんどの回に参加した 3 名のアンケート調査の結果を示す。なお、特に、重要な意味を持つと考えられる箇所には、筆者が下線を引いた。

Q1) これまで B 施設で行われてきたキャリア（自立）支援と、今回の CCP で異なっていたことはどのような点ですか。

- ・子どもたちと一緒に時間をかけて取り組むことができたことがとても良いと思った。
- ・1年間を通して計画的にセッションが組まれたことがよかった。
- ・さまざまな形で外の人の協力を得ることができ、施設内だけではなく「外とつながる」「外に向かっていく」イメージが持てたのがよかった。

Q2) CCP の際の子どもの様子を見ていて、子どもたちにとって CCP はどのような時間だったと思いますか。

- ・仕事や将来の希望や夢について考え、語ることができたよい時間だった。日常生活の中で子どもたちに考えさせるのは困難なので、CCP のような時間を作りたい。
- ・CCP で見る子ども達の姿は新鮮だった。関係性や子どもの強み、弱さが見えたように感じた。
- ・この時間がなければ改めて考えたり、話したりしなかったことがたくさんある。子どもの感想にもそう書いてあったように、双方とも、真面目に、このテーマについて取り組むことができる時間だった。

Q3) CCP は子どもたちの自立支援にどのように役立ったのでしょうか（役立ちそうですか）。また、どう役立てていきたいですか。

- ・最後の回の人生設計を見て、何となくホワホワと参加しだした子どもたちが、いつの間にか（それぞれのレベルであるが）前向きに将来のことを考えられるようになったことを実感した。プランを具体的に書けるようになったことはとても意味がある。
- ・日常の生活とは異なる場面で自分の将来について考えるよい機会になったと思う。こういう機会がなければ自分の少し先のことも子どもたちは考えなかったと思う。
- ・子どもたちに具体的な目標設定を立ててあげることができたと思う。子どもたちもそれに向けて行動できると思う。

(2) 対象児童の担当職員から見た子どもの姿と CCP の意義

今回の CCP には、6 名の子どもが参加した。対象児童の生活支援を担当する職員に、子どもの姿や CCP の意義についてアンケート調査をおこなった。以下に、その結果を示す。

Q1) CCP の時間のことについて担当の子どもと話をしたことがありますか。また、どのような話をしましたか。

- ・ CCP が終わると毎回 CCP ファイルを提出に来た時に、どういことをやったのか、本人と内容の振り返りを行った。
- ・ どんなことをしたのか、どんな話があったのか、その都度聞いていた。「楽しかった」「○○に行ったよ」とほとんど書かれた感想と同じ答えでしたが、将来や職業について話をしたり、こちらの意見を伝えたりするきっかけになった。
- ・ 将来なりたい職業の話をした。自信につながった様子。
- ・ 人生設計と人生ゲームの話をした。人生設計では子どもが幼児のころから変わらない夢を持っていることや夢が増えていること、人生ゲームでは自立して生活していくことの大変さなどを話した。

Q2) 子どもたちにとって CCP はどのような時間だったと思いますか。

- ・ 就職の話など、前向きな言葉が出るようになった。
- ・ 将来について考えるきっかけになった時間だったと思う。これまでに「一人暮らし」「やりたい仕事」と言っていたことが結構大変なことだったと気づくきっかけになったと思う。
- ・ 将来に直面することを考えるよい時間になった。また、将来に希望を持てる時間だと思う。
- ・ 自分の将来について考える貴重な時間になった。その場所が学校ではなく、B施設であったことが一層、子どもたちにとって現実的だったのではないかと思う。
- ・ 将来のことを具体的に考えるよい時間になったと思う。また、他の高校生から (CCP に参加していることを)「うらやましい」と言われ、特別なことに取り組んでいることに対して、嬉しそうな表情を見せていた。CCP をきっかけに他児らと将来の話をする機会が増えた。

Q3) CCP の時間は子どもの日々の支援、あるいは自立支援にどのように役立てられそうですか。

- ・ 高校の進路選択や将来について話をする時に役立ちそう。
- ・ 将来の夢について、現実を交えながら話ができるようになってきた。
- ・ 自分の将来のことについて考え、今、自分が何をすべきか判断し日常生活に生かすことができればいいと思う。日々の生活のモチベーションが上がってくればいいなと思う。
- ・ 仕事の種類や仕事の内容、自分にはどんな仕事に向いているのかを知ることができた様子。以前は将来に希望を持てていなかったのが、今は目標を持ち進もうとしている様子がうかがえるようになった。
- ・ CCP では子どもの職業への適性などについて考えるために得意なこと、苦手なことについて検査したと思うので、そうしたことをもとにして、子どもの不得意なことを改善し、得意なことはより伸ばせるように定期的に話をしたり、考えたりする機会を作りたいと思う。
- ・ 先の見通しをもった進路決定、支援を一緒に考えていくことができそうです。

Q4) その他、要望等。

- ・ 担当の子どもと楽しく将来について語る事ができた。
- ・ 子どもは職業体験をしたいと言っていた。
- ・ 夢はかなわなかったけれど頑張っている人、結果的によかったなと思っている人の話も CCP の中で聞けるといいかなと思う。

- ・(担当である)自分も参加して子どもたちの様子を見てみたい。来年も続けてほしい。
- ・継続的にやってほしい。
- ・女子や他の年齢の子どもたちにもCCPをやってほしい。

4-7 実践研究のまとめ

先に示した子どもの心理的特性の変化、B施設の職員へのアンケートの中から、CCPの効果と意義について考察する。

(1) 将来の捉え方の変化

第2研究では、施設児童は家庭児童に比べて、将来を肯定的に思い描くことが難しい現状におかれていることが明らかになった。しかし、彼らに対する自立支援では、就労支援や生活スキル、社会的スキルの獲得に焦点が当てられ、「施設児童が、おとなになりたい」「将来のことについて考えたい」という心理的側面に焦点を当てた自立支援、あるいは自立支援を行うためのレディネスを形成するような取り組みは行われてこなかった。こうしたことが、子どもの側の準備が十分に整わないままに進められてきた自立支援が、施設における自立支援が十分に機能しなかった要因の1つであるとも考えられた。

そこで、本章では施設児童へのキャリア・カウンセリングを開発することに取り組み、CCPを開発し、その効果と意義について検討してきた。その結果、CCPには、施設児童が将来への肯定的な展望を持てる、自尊感情が肯定的に変化するという効果があることが実証された。

CCPでは、対象児童は身近なおとなの生き立ちを聞いたり、自分が就いてみたいと考えている仕事をしているおとなの話の聞いたりすることで、モデルとなるおとなに触れた(特に第1回、第6回)。また、自分の興味や関心や自分の強みに対する理解を深め、そこからつながる様々な職業に対する理解を深めた(特に第2回、第3回、第4回)。さらに、実際に自分が卒園した後の生活をシミュレーションしたり、具体的に計画し、イメージするという作業もおこなった(特に第5回、第7回、第8回)。

こうした作業は、子どもたちの感想にも見られたように、必ずしも楽しいだけのものではなく、「仕事は大変だと知った」「なりたい職業でも簡単にはできないことがよくわかった」「人生の設計は難しい」「仕事はできないかも」というように仕事をしたり、おとなになることの大変さや難しさに直面することでもあった。しかし、CCPに参加した職員や担当の職員と話したり、アドバイスをもらったりすることで、将来に対する否定的なイメージではなく、肯定的なイメージを持つことができるようになったのだと考えられる。

肯定的な将来へのイメージを持てるようになることは、有能感との肯定的な関連(南・光富, 1990)が指摘されている一方で、未来志向的でありすぎることは現在からの逃避を意味するために、現在の行動や感情への影響力を視野に入れる必要があるという指摘もある(杉山, 1995)。こうした指摘に基づいて、本研究で見られた子どもの姿と測定された時間的展望を総合的に捉えると、CCPを経験した子どもたちは、述したように、将来に対して「大変だ」「難しい」という困難さを感じながらも、自らの“強み”や興味・関心など、現在の自分と向き合い、将来を思い描く作業に取り組んでおり、杉山(1995)の指摘にあるような、逃避的な未来志向の状態にあるとは考えられない。CCPを経験することにより、自尊感情にも肯定的な変化が見られたように、CCPを経験した施設児童は、現在の自分に対する評価が肯定的に変化したうえで、困難さという現実に向き合いながらも、将来に対する肯定的なイメージを描けるようになっていく。こうしたこと

から、CCPは施設児童が、将来に対する困難さに直面しながらも、将来への肯定的なイメージを描くことに寄与するプログラムであったと考察することができる。

(2) 子ども同士の関係性・子どもと職員の支援の関係性の変化

CCPでは、おとなが子どもに対して一方的にキャリア・カウンセリングの時間を提供したのではなく、エンカウンター・グループ(Rogers, 1970)の考え方にに基づき、参加者相互の関係性を重視して進められた。エンカウンター・グループについて、林(1990)は「①人工的な小集団の基本的な場において、②来談者中心的な立場の集団のリーダーを含めたメンバー間の相互作用を媒介として、③各メンバーの精神的成長の促進を目的とする」グループ・アプローチであるとしている。また、野島(2000)は「エンカウンター・グループとは、自己理解、他者理解、自己と他者との深くて親密な関係の体験を目的として、1~2名のファシリテーターと10名前後のメンバーが集まり、集中的な時間の中で、全員がファシリテーションシップを共有して、〈今、ここで〉やりたいこと・できることを自発的・創造的にしながら相互作用を行いつつ、安全・信頼の雰囲気を形成し、お互いに心を開いて率直に語り合う場である」と定義している。

CCPでは、あらかじめCCPワーキング・グループを中心にして、CCPで行う活動を準備していたが、基本的な姿勢や進め方は、参加者である対象児童の興味や関心に沿い、B施設の職員も時には一人の参加者として共に体験し、考え、語り合う時間を重ねた。こうした時間の中で、対象児童は普段の生活ではほとんど触れることがない、職員がどのようなことを経験して、今を生きているのかという事実に触れ、職員も将来について悩み、考え、また将来を考えることを愉しんでいるということにも触れてきた。

さらに、子ども同士がどのようなことに興味を持っているのか、どのような仕事に就きたいのか、どのような人生設計を立てたのかについて、興味を持って互いの話を聞き、相手の話に触発されて自分の考えを広げるといったような過程が展開された。CCPに参加した子どもたちは、決してB施設の中で「良い子」だけが集められた訳ではない。ある子どもは知的に境界線域にあり、ある子どもは暴力的な行動の問題を抱え、また、ある子どもは自閉症スペクトラムの特徴を持っている。被虐待の問題だけではなく、発達障害など、さまざまな問題を抱えた子どもたちが生活している児童養護施設の現状(厚生労働省雇用均等・児童家庭局 Web Page)が凝縮されたような子どもたちの集団であった。

B施設では、当初、こうした対象児童の特性に配慮し、6人を1つのグループにするのではなく、3人の2グループとして構成したが、CCPの進行に伴って6人で1つのグループとして活動を行うことが多くなった。最終回の第9回には、それぞれが考えた将来設計を語り合う時間を準備したが、対象児童は自分の将来について語ることに抵抗はなく、また、他者の将来設計を、興味を持って聞き、どうしてそういうことを考えたのかということ質問し合っていた。

こうした姿から、CCPは施設児童が自らの将来について考える時間を提供するだけではなく、CCPに参加した子ども同士の関係性や、施設職員と子どもの関係性についても肯定的な変化を生じさせるプログラムであったと考えられる。

(3) 日常の支援(in care)への広がり

CCPは、子どもたちが施設を巣立ち、社会の一員として生きていくときのことを想定しながら行われたプログラムであり、子どもたちの日々の生活の中で行われる“in care”の終末期と、退所後に行われる“after care”開始期の双方の領域に重なって行われる“leaving care”に関する取り組みであるといえる。

しかし、in care, leaving care, after care は、それぞれが分断して行われるのではなく、同じ線上に連なる支援として考える必要があることが指摘されている（東京都社会福祉協議会リービングケア委員会，2009）。そうした視点から考えると、B 施設の中で CCP は、生活からは切り離された特別な時間ではなく、日々の生活の支援との連続性を持ち、個々の子どもの自立支援計画の一部に位置づけられる必要がある。

職員へのアンケートからは、CCP の内容を担当職員が子どもと一緒に振り返ったり、将来の夢について子どもと語り合うきっかけになった、進路に関する支援を一緒に考えていくことができそうといった日常の支援への広がりを感じている職員のコメントも見られた。また、今回 CCP に参加しなかった子どもたちの中にも、参加した子どもたちが CCP の話をするのを聞いて、自分もやりたいという意味を示す子どもも見られたということである。

B 施設の中で CCP ワーキング・グループの中心的な役割を担った心理職が、「今回の CCP ですべての職員がきちんと CCP を理解できたわけではなく、職員全員が共通に理解して進めていくためには、2 年目、3 年目が重要になる」と話しているように、真の意味で B 施設における日々の支援と連続した支援として CCP が位置づけられるにはもう少し実践が定着化していく必要があると考えるが、B 施設では今回の CCP を基礎として次年度以降も継続していくことが決まっている。

CCP の効果は、CCP の時間に行った活動のみから得られたものではないことを改めて強調しておきたい。CCP を実施するにあたって、B 施設内では CCP ワーキング・グループが組織され、対象の子どもの能力的、心理的な特徴に関するアセスメントや自立に向けての課題、すでに B 施設の中で行われてきた自立支援の内容とのすり合わせが行われた。こうした本来、その施設が持っている機能との連動、連続性が CCP の効果を高めるものであり、CCP の効果は CCP 単独で測定されるものではない。今後の実践では、CCP 単独の効果だけではなく、B 施設全体の自立支援機能に対する評価を進めていく必要があるだろう。

引用文献

- 秋田喜代美・市川伸一（2001）教育・発達における実践研究；南風原朝和・市川伸一・下山晴彦（編）心理学研究法入門 - 調査・実験から実践まで - ，東京大学出版会。
- Asay, T. P. & Lambert, M. J. (1999) The empirical case for the common factors in therapy : quantitative findings' ; in Hubble, M. A., Duncan, B. L. & Miller, S. D., *The Heart and Soul of Change : What Works in therapy*. Washington, DC : American Psychological Association, 33-55.
- Cooper, M. (2008) *Essebtiak Research Findings in Counselling and psychotherapy: The Facts are Friendly*, SAGE Publication, London ; 清水幹夫・末武康弘監訳（2012）エビデンスに基づくカウンセリング効果の研究 クライアントにとって何が最も役に立つのか，岩崎学術出版社。
- 独立行政法人 労働政策研究・研修機構（2006）職業レディネステスト第3版手引。
- 林もも子（1990）エンカウンター・グループにおけるコ・ファシリテーター関係の重要性，心理学研究，61（3），184-187.
- Kidd, J. M. (2006) *Understanding Career Counseling Theory, Research and Practice*, SAGE Publications Ltd, London.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局 Web Page (<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jidouyougo/19/>) 2014.5.21 現在。

- 南博文, 光富隆 (1989) 青年期における未来展望と有能感の関係に関する研究, 広島大学教育学部紀要 第一部, 38, 241-248.
- 村上龍, はまのゆか (2010) 新 13歳のハローワーク, 幻冬舎.
- 野島一彦 (2000) エンカウンター・グループのファシリテーション, ナカニシヤ出版.
- 中村和彦 (2008) アクション・リサーチとは何か?, 人間関係研究, 7, 1-25.
- Rogers, C (1970) *Carl Rogers on encounter groups*, Harper & Row.
- 桜井茂男 (1983) 認知されたコンピテンス測定尺度 (日本語版) の作成, 教育心理学研究, 31, 245-249.
- 桜井茂男 (1992) 小学校高学年生における自己意識の検討, 実験社会心理学研究, 32, 85-94.
- 杉山成 (1995) 時間的展望の関連要因に関する研究の動向, 立教大学心理学科研究年報, 38, 39-52.
- 東京都社会福祉協議会児童部会リービングケア委員会 (2008) リービングケア 児童養護施設職員のための自立支援ハンドブック
- 都筑学 (2006) 中学生における自己意識の発達:「自己」の肯定的な側面と否定的な側面との関係, 教育学論集, 48, 363-377.
- 渡辺三枝子 (1993) 「職業カウンセリング」から「キャリア・カウンセリング」へ, 日本教育心理学会総会発表論文集, 35, S63.
- 吉川麻衣子 (2008) 沖縄県における『戦争体験者中心の語り合いの場』の共創に関する研究, 九州産業大学大学院国際文化研究科博士学位論文.

謝 辞

本実践, 研究は第 43 回 (平成 24 年度) 三菱財団社会福祉事業・研究助成を受けて行われた。

一連の調査, 及び実践研究にご協力いただきました皆様に感謝いたします。

毎月, 一緒に将来について考えてくれた B 施設の子どもたちに感謝いたします。また, 共に CCP を作った心理職の方をはじめとする, 職員の皆様に感謝いたします。

第 2 研究では, 多くの施設, 学校の子どもたち, 及び関係者の皆様に協力をいただきました。また, 第 1 研究では, 関西国際大学 高岸幸弘先生に多大なご協力をいただいた。

感謝いたします。

資料

資料一覧

各回に共通するもの；『感想シート』

第1回；『オリエンテーション資料 未来について考えてみよう』

第2回；『13歳のハローワーク ワークシート』『職業書き出しシート』

第3回；『自分の強みシート』『強み投票用紙』『強みフィードバックシート』

第4回；『職業レディネステストの解説用紙』

第5回；『2ヶ月人生ゲームワークシート』『2ヶ月人生ゲーム』

第6回；『仕事をしている人の話を聞いてみよう ワークシート』

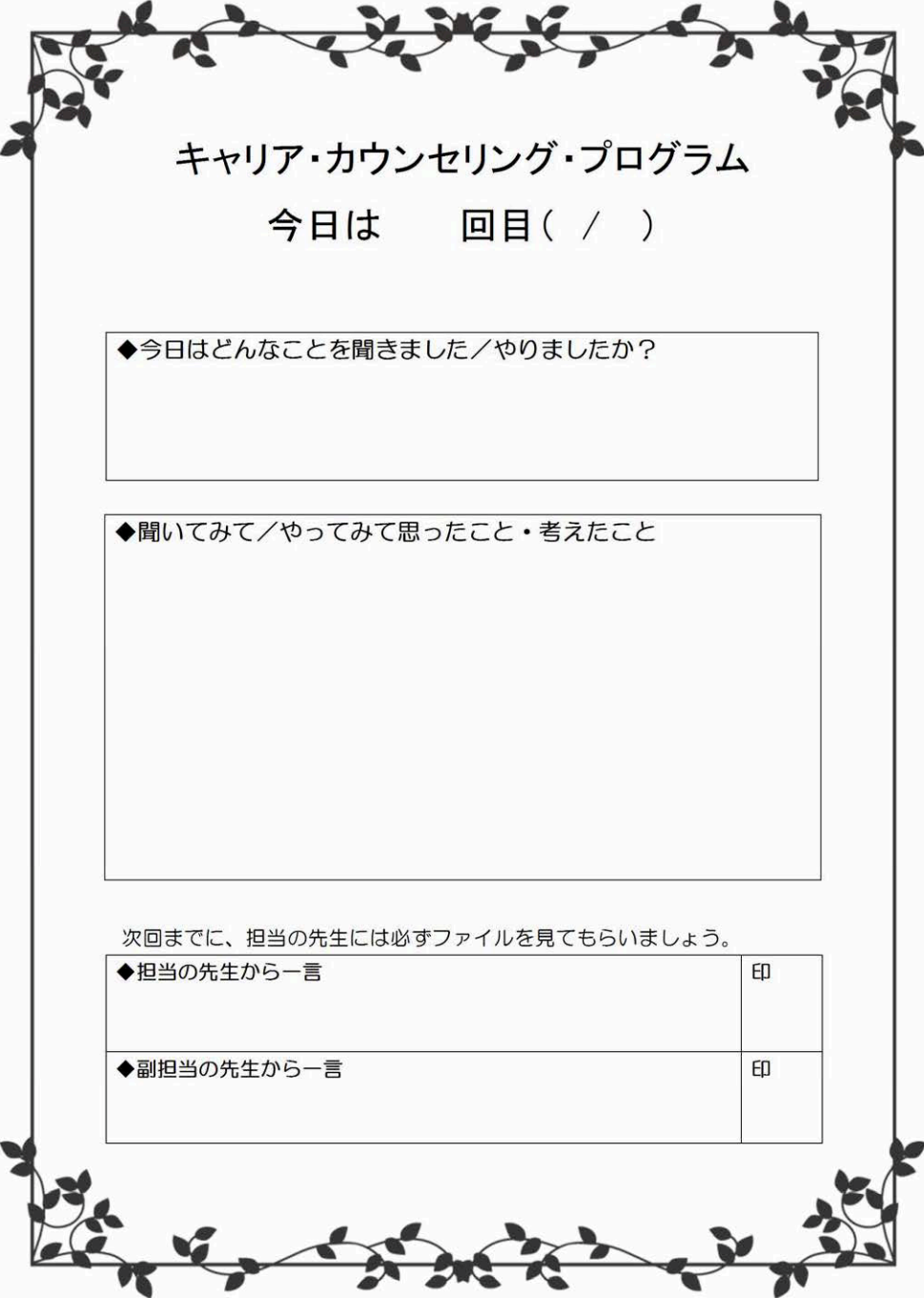
第7回；『仕事の探し方，困ったときに相談する場所 振り返りシート』

第8回；『人生にはどんなことがあるのかな？ワークシート』『人生を設計してみよう！ワークシート』

◆各回に共通するもの

子どもたちには“個別のファイル”を準備し、CCPの中で配布される様々な資料を綴じてもらった。

毎回、CCP終了後に“感想シート”を配布し、子どもたちに記入してもらった。回収した“感想シート”は個別に準備したファイルに綴じ、次の回までに子どもの担当、副担当職員にコメントを記入してもらい、再びファイルに綴じ、次の回の冒頭に子どもに読んでもらうようにした。また、各回の冒頭には、前回の感想シートを見ながら、前回の内容を振り返った。



キャリア・カウンセリング・プログラム

今日は 回目(/)

◆今日はどんなことを聞きました／やりましたか？

◆聞いてみて／やってみて思ったこと・考えたこと

次回までに、担当の先生には必ずファイルを見てもらいましょう。

◆担当の先生から一言	印
◆副担当の先生から一言	印

資料1：感想シート

◆第1回：「“おとな”はどうやって“おとな”になったのか？」

第1回目の目的はCCPの目的やスケジュールを伝えること（オリエンテーション）と、子どもたちが導入として身近なおとなが、どのようにしておとなになったのかを知ることによって、将来のことについて考えることに動機付けることであった。

オリエンテーションでは、先の見通しが立たないと落ち着かなくなる子どももいたので、CCPの趣旨、各回に予定している内容を“オリエンテーション資料 未来について考えてみよう”に記し、ファシリテーターが読み上げながら内容を確認した。また、“オリエンテーション資料 未来について考えてみよう”は各回の冒頭に目を通し、どのような流れで進行しているのかを確認した。ただし、内容は子どもの様子によって変更することもあった。

未来について考えてみよう

進路のこと、就職のこと。

未来のこと。考えてみよう。

自分にはどんなちからがあるかな？

自分にはどんな可能性があるかな？

あなたはどんなおとなになって、どんな暮らしをしたいかな？

でも、おとなになるって、難しいのかな？

一緒に考えてみよう。

さあ、ぼうけんの旅が始まるよ。



1回目は身近なおとながどうやっておとなになったか聞いてみよう。

どうして今の仕事を選んだの？ 僕らと同じ年くらいの時、何を考えていたの？

“おとな”って楽しいの？ 何のために仕事してるの？

2回目は自分がどんな仕事をしてみたいか考えてみよう。

10年後の自分はどんな仕事をして、どんな生活をしていきたい？

3回目は自分の中にどんな可能性があるかについて考えてみよう。

自分の中にはどんなちからが眠っているんだろう？ どんな仕事をしてみたい？

4回目は「今の自分」に向いている仕事についての心理テストをやってみよう。

“やりたい仕事”と“向いている仕事”って同じかな？

“やりたい仕事”をするにはどんな自分になることを目指したらいいかな？

5回目は仕事だけではなくて、生活する場所について考えてみよう。

どんな街に住んでみたい？ どんな部屋に住んでみたい？
でも、それって、どうやったら住めるのかな？

6回目はお金のことについて考えてみよう。

ぶっちゃけ、仕事したら毎月、いくらもらえるの？
どれくらい好きなものが買えるの？ お金持ちになれるの？
やっぱり、お金って貯めたほうがいいの？

7回目は実際に人が働いている場所に行ってみよう。

みんながやりたい仕事を、今、やっている人たちはどんなことやってるんだろ？
どうやってその仕事についたんだろ？ 実際に仕事している人のところに行ってみよう！

8回目は卒園した後のことについて考えてみよう。

施設にいる間は先生たちが助けてくれるけど、卒園したら誰に相談すればいいんだろ？
さびしくなったり、困ったりしたとき、誰が助けてくれるんだろ？
卒園した後、みんなをサポートしてくれる人がいるところに行ってみよう。

9回目はこれまでやってきたことについて考えてみよう。

未来のことについて考えることはできたかな？
自分もっているちからを見つけることができたかな？
目標はできたかな？

*やることは急に変わることもあるよ。みんながどんなことをしたいと考えているかを聞かせてもらいながら中身を決めていきたいと思っています。みんなの希望をたくさん教えてくださいね。



資料2“オリエンテーション資料 未来について考えてみよう”

◆第2回：「どんな仕事をして生きていきたいか考えてみよう」

『新 13歳のハローワーク』の本とセットで使用する。

まず，“13歳のハローワーク ワークシート”を用い，子どもたちに，自分が好きなこと，興味があることにチェックをしてもらう。

次に，チェックした項目の右にあるページ数に従い，『新 13歳のハローワーク』のページをめくると，好きなこと，興味があることに関連する様々な職業が説明されているので，それらを読み，その中でも自分が特に興味を持った職業を“職業書き出しシート”に書きだしてみる。書きだされた職業について，友達やおとなと話をしてみる。

君の“好きなこと”“興味があること”ってなんだろう？

◆当てはまるものに○をつけてみよう。



本を読んだり，文章を読んだりすること	34
作文や詩など文章を書くこと	38
詩や文章を声に出して読むこと	48
地図や地球儀（ちきゅうぎ）を眺める（ながめる）こと	56
日本や世界の歴史を知ること	60
世の中がどうなっているかを知ること	62
お客さんを相手に仕事をする事	66
お客さんを相手に物を売ること	76
計算をすること	84
図形を見て考えること	98
分析したりすること	102
花や植物を観察（かんさつ）したり育てたりすること	106
動物や魚，虫を観察（かんさつ）すること	116
人の体や病気に関すること	136
海や川，山や森を眺める（ながめる）こと	162
火を見たり，爆発（はくはつ）の実験（じっけん）をしたりすること	172
星を見たり，宇宙のことについて考えること	178
歌を歌うこと	186
音楽を聴く（きく）こと	190
音楽を演奏（えんそう）すること	198
絵を描（か）いたり，ねん土で遊んだりすること	208
美術館（びじゅつかん）で絵や彫刻（ちようこく）を見ること	226
きれいなもの，おもしろいものを集めること	232
道具を使っているいろいろなものを作ること	238
機械，プラモデルなどを組み立てること，分解すること	244
パソコンを使うこと	258
料理，お菓子，ケーキを作ること	260
きれいな洋服や小物を見ること，自分で作ること	282
スポーツをする，試合を見ること	300
ダンスをすること	310
外を走ること	324
病気や健康について考えること	328
外国の人と話をすること	334
外国語の文章を読むこと	342
とにかく外国にあこがれている	346
意見を言うこと，議論をすること	350
社会の役に立ちたいと思う	358
人とおしゃべりをする事	388
図書館で本を読むこと	398
映画を見たり，テレビを見たりすること	400
飛行機や電車，車に乗ること	422
戦争が好き	438
ナイフが好き	441
武器や兵器が好き	442
何もしないで寝ていることが好き	444
エッチなことが好き	445
賭け事（かけごと）や勝負することが好き	447

資料 3.13 歳のハローワーク ワークシート

- ◆○を付けた項目の右側にある数字のページをめくってみよう。
いろいろな仕事が出てくるよ。
その中で気になった職業を書きだしてみよう。

○が付いた項目	
そのページで気になった職業 (いくつでもOK)	

○が付いた項目	
そのページで気になった職業 (いくつでもOK)	

○が付いた項目	
そのページで気になった職業 (いくつでもOK)	

○が付いた項目	
そのページで気になった職業 (いくつでもOK)	



資料 4.職業書き出しシート

第3回：「自分の強みってなんだろう？」

“自分の強みシート”の中で、自分が長所、強みだと思う項目を選ぶ。

次に、同じ内容の書かれた“強み投票用紙”を、それぞれの子どもが「この人は自分の何が“強み”だとみているのだろうか」を知りたい職員に渡し、回答してもらう。

回収された内容を集計し、個々に“強みフィードバックシート”を作成する。子どもたちはその内容を確認し、友達やおとなと内容について話し合う。特に、自分が“強み”と考えていたこととの一致やずれについて考える。

(名前：)

あなたの長所って何ですか？ あてはまると思うものには○をつけてみましょう。

1	私は健康で元気です。	25	私は思ったことをやり通します。
2	私はなんでもおいしく食べられます。	26	私は自分のペースを大事にします。
3	私は注意してよく見ることができます。	27	私は人と協力できます。
4	私は人の話をしっかり聞くことができます。	28	私はひとりで行動できます。
5	私はからだを動かすのが得意です。	29	私は助けを求めることができます。
6	私は人と話をするのが得意です。	30	私は人を助けることができます。
7	私は手先が器用です。	31	私は人を思いやることができます。
8	私は待つことができます。	32	私は自分の考えや気持ちを話せます。
9	私はいつも楽しい気分です。	33	私はよい友達になれます。
10	私は落ち着いています。	34	私は「ありがとう」と伝えられます。
11	私は勇気があります。	35	私はあいさつができます。
12	私は注意深いです。	36	私は何かを決める時、自分で決めることができます。
13	私は明るいです。	37	私は得意なことがあります。
14	私は素直です。	38	私は工夫することができます。
15	私はどんなことにもいねいに取り組みます。	39	私は気持ちをきりかえられます。
16	私はやさしいです。	40	私は夢や希望があります。
17	私は強いです。	41	私は年下の人にやさしくできます。
18	私は集中できます。	42	私は物を大切にします。
19	私はすすんで行動します。	43	私は人の失敗を許せます。
20	私はあやまることができます。	44	私は人を楽しませます。
21	私は公平です。	45	私は詳しく知っていることがあります。
22	私はなにごとにも全力で取り組みます。	46	私は一緒に暮らしている人を大切にします。
23	私は周りに合わせて行動します。	47	私は新しいことに挑戦します。
24	私は計画的に行動します。	48	私は年上の人を尊敬することができます。



資料 5.自分の強みシート

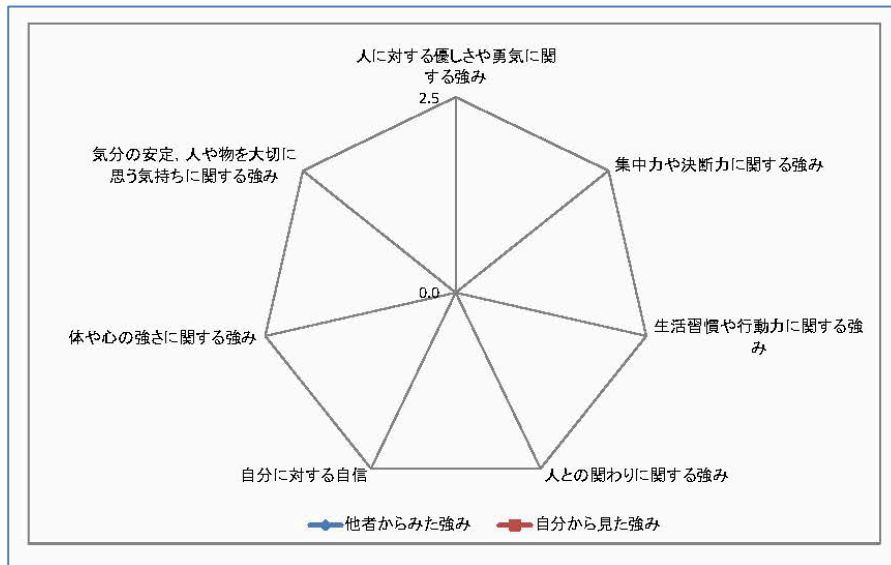
() 先生

私()の長所って何ですか? あてはまると思うものに○をつけてください。

1	私は健康で元気です。	25	私は思ったことをやり通します。
2	私はなんでもおいしく食べられます。	26	私は自分のペースを大事にします。
3	私は注意してよく見ることができます。	27	私は人と協力できます。
4	私は人の話をしっかり聞くことができます。	28	私はひとりで行動できます。
5	私はからだを動かすのが得意です。	29	私は助けを求めることができます。
6	私は人と話をするのが得意です。	30	私は人を助けることができます。
7	私は手先が器用です。	31	私は人を思いやることができます。
8	私は待つことができます。	32	私は自分の考えや気持ちを話せます。
9	私はいつも楽しい気分です。	33	私はよい友達になれます。
10	私は落ち着いています。	34	私は「ありがとう」と伝えられます。
11	私は勇気があります。	35	私はあいさつができます。
12	私は注意深いです。	36	私は何かを決める時、自分で決めることができます。
13	私は明るいです。	37	私は得意なことがあります。
14	私は素直です。	38	私は工夫することができます。
15	私はどんなことにもていねいに取り組みます。	39	私は気持ちをきりかえられます。
16	私はやさしいです。	40	私は夢や希望があります。
17	私は強いです。	41	私は年下の人にやさしくできます。
18	私は集中できます。	42	私は物を大切にします。
19	私はすすんで行動します。	43	私は人の失敗を許せます。
20	私はあやまることができます。	44	私は人を楽しませます。
21	私は公平です。	45	私は詳しく知っていることがあります。
22	私はなにごとにも全力で取り組みます。	46	私は一緒に暮らしている人を大切にします。
23	私は周りに合わせて行動します。	47	私は新しいことに挑戦します。
24	私は計画的に行動します。	48	私は年上の人を尊敬することができます。



資料 6. 強み投票用紙



〇〇 〇〇 くん

人に対する優しさや勇気に関する強み		自分	先生	尋ねた 人数	○の 数の合計	○の数 ÷ 尋ねた人数	≒ ÷15×10 強みポイント	自己評価
9	私はいつも楽しい気分です。							
11	私は勇気があります。							
13	私は明るいです。							
14	私は素直です。							
16	私はやさしいです。							
20	私はあやまることができます。							
21	私は公平です。							
27	私は人と協力できます。							
30	私は人を助けることができます。							
33	私はよい友達になれます。							
34	私は「ありがとう」と伝えられます。							
41	私は年下の人にやさしくできます。							
43	私は人の失敗を許せます。							
47	私は新しいことに挑戦します。							
48	私は年上の人を尊敬することができます。							

集中力や決断力に関する強み		自分	先生	尋ねた 人数	○の 数の合計	○の数 ÷ 尋ねた人数	≒ ÷7×10 強みポイント	自己評価
3	私は注意してよく見ることができます。							
10	私は落ち着いています。							
12	私は注意深いです。							
18	私は集中できます。							
19	私はすすんで行動します。							
28	私はひとりで行動できます。							
36	私は何かを決める時、自分で決めることができます。							

生活習慣や行動力に関する強み		自分	先生	尋ねた 人数	○の 数の合計	○の数 ÷ 尋ねた人数	≒ ÷9×10 強みポイント	自己評価
2	私はなんでもおいしく食べられます。							
7	私は手先が器用です。							
15	私はどんなことにもていねいに取り組みます。							
22	私はなにごとにも全力で取り組みます。							
23	私は周りに合わせて行動します。							
25	私は思ったことをやり通します。							
31	私は人を思いやることができます。							
35	私はあいさつができます。							
45	私は詳しく知っていることがあります。							

人との関わりに関する強み		自分	先生	尋ねた 人数	○の 数の合計	○の数 ÷ 尋ねた人数	≒ ÷3×10 強みポイント	自己評価
4	私は人の話をしっかり聞くことができます。							
6	私は人と話をするのが得意です。							
44	私は人を楽しませます。							

自分に対する自信		自分	先生	尋ねた 人数	○の 数の合計	○の数 ÷ 尋ねた人数	≒ ÷4×10 強みポイント	自己評価
17	私は強いです。							
37	私は得意なことがあります。							
38	私は工夫することができます。							
40	私は夢や希望があります。							

体や心の強さに関する強み		自分	先生	尋ねた 人数	○の 数の合計	○の数 ÷ 尋ねた人数	≒ ÷5×10 強みポイント	自己評価
1	私は健康で元気です。							
5	私はからだを動かすのが得意です。							
8	私は待つことができます。							
24	私は計画的に行動します。							
32	私は自分の考えや気持ちを話せます。							

気分の安定、人や物を大切に思う気持ちに関する強み		自分	先生	尋ねた 人数	○の 数の合計	○の数 ÷ 尋ねた人数	≒ ÷5×10 強みポイント	自己評価
26	私は自分のペースを大事にします。							
29	私は助けを求めることができます。							
39	私は気持ちをさきかえられます。							
42	私は物を大切にします。							
46	私は一緒に暮らしている人を大切にします。							

資料 7.強みフィードバックシート

第4回：「“やりたい仕事”と“向いている仕事”について」

職業レディネステスト（独立行政法人 労働政策研究・研修機構）を実施し，“職業レディネステストの解説用紙”を作成し、個々にフィードバックをした。

職業レディネステストの解説

～どんな仕事が向いていそうかな？ どんな仕事に興味があるかな？～

名前： ○○ ○○ くん _____



◆興味がありそうな領域

1. 芸術的領域：音楽関係，美術関係など芸術的な活動に関する領域（画家，ミュージシャン，デザイナー）
2. 企業的領域：新しい企画を考えたり，組織を動かしたりする領域（放送ディレクター，会社経営）
3. 社会的領域：人に接したり，人の生活の支援をしたりする領域（教師，保育士，店員）

◆自信がある領域

1. 芸術的領域：音楽関係，美術関係など芸術的な活動に関する領域（画家，ミュージシャン，デザイナー）
2. 企業的領域：新しい企画を考えたり，組織を動かしたりする領域（放送ディレクター，会社経営）
3. 社会的領域：人に接したり，人の生活の支援をしたりする領域（教師，保育士，店員）

◆適性がありそうな領域

1. 対情報志向：知識や情報，データなどを取り扱う活動が好き
2. 対物志向：機械や道具，装置など，物を取り扱う仕事や外での活動が好き

◆六角形の中の赤線内から関心を持った職業を選んで書き出してみましょう

--

◆右側の四角の中の赤線内から関心を持った職業を選んで書き出してみましょう

--

◆あなたの職業への興味や適性に関するコメント

--

第5回：「2ヶ月人生ゲーム」

卒園後、仕事をして、一人暮らしを始め、様々なライフイベントがある生活をシミュレーションする“2ヶ月人生ゲーム”を作成した。様々なライフイベントの体験と金銭のやりくりを体験するために、2ヶ月という期間を設定した。


まず、前もって子どもたちには、施設がある地域の賃貸情報誌を配布し、その中から自分が住みたいと思う部屋を選んでもらい、“1人暮らしをしてみようワークシート”に記入してもらった。

“2ヶ月人生ゲーム”の中では給料日には実際におもちゃのお金を給料として渡すが、その際には、給料明細を示し、健康保険や年金などを給料から差し引いて渡した。また、月に1回は家賃、光熱費を支払う日を設けた。

さいころをふり、双六のように進んでいきながら、止まったマスには様々なライフイベントが書かれているので、子どもたちはその指示に従い、ゲームを進めた。ライフイベントによっては出費が増えるものもあり、子どもたちは出費を計算しながらゲームを進めた。

一人暮らしをしてみよう “2ヶ月ゲーム”

一人暮らしって、どれくらいお金がかかるのかな？
一人暮らししていたら、どんなことがあるのかな？
家賃ってどれくらいのところに住んだらいいの？



名前： _____

◆ゲームをやってみる前に…

- 1ヶ月のお給料ってどれくらいもらえると思う？
 円くらい
- 自分が選んだ家の家賃はいくらだった？
 円くらい
- そのうち、自分のお小遣い（遊んだり、お菓子やゲーム買ったりすることにつかえるお金）っていくらくらいだと思う？
 円くらい

◆ゲームをやった後で…

- 1ヶ月のお給料ってどれくらいもらえるんだっけ？
 円くらい
- 家賃はいくらくらいのところを選べばよさそう？
 円くらい
- どんなことがわかった？

資料 9.1 一人暮らしをしてみようワークシート



資料 10.2 ヶ月人生ゲーム

第6回：興味がある仕事をしている人たちの話を聞いてみよう

これまでの CCP の中で、子どもたちがこんな仕事に就きたい、という声に耳を傾け、そうした職業の人を呼び、話を聞く時間を設けた。子どもたちには事前に“仕事をしている人の話を聞いてみようワークシート”に記入してもらった。

仕事をしている人の話を聞いてみよう

今日はいろいろなお仕事をしている人の話を聞いたね。
仕事をしている人の話を聞いて、みんな、どんなこと考えた？



名前： _____

◆今日のお話を聞いて…

- どんなことにワクワクした？

- 印象に残ったことは？

- ちょっと大変だなあと考えたことは？

- なんでも自由にどうぞ ⇒

• 今日お話をしに来てくださった方にお礼の言葉を！

資料 11. 仕事をしている人の話を聞いてみようワークシート

第7回：卒園した後の生活について考えてみよう

地域のハローワークや若者就労支援センター、施設出身の子どもたちの居場所事業を行う NPO を訪ね、「仕事の探し方，困ったときに相談する場所振り返りシート」に記入してもらった。

仕事の探し方，困った時に相談する場所

今日はみんなが仕事を探したり，困った時に相談したりする時に使える場所に行ってみます。

名前： _____



◆それぞれ，どんなところだったか簡単に書いてみましょう。

・ハローワーク

どんな時に使う場所？ ⇒

どんな話を聞いた？ ⇒

・かながわ若者就労支援センター

どんな時に使う場所？ ⇒

どんな話を聞いた？ ⇒

・よこはま Port For

どんな時に使う場所？ ⇒

どんな話を聞いた？ ⇒

【MEMO】


第8回：キャリア設計をしてみよう

ここまでのCCPでの体験をもとにして、それぞれの人生、キャリアを設計するワークに取り組んだ。まず、子どもたちにはこれからの人生にはどのようなことがあるかについて、みんなで話し合ってもらい、いろいろなライフイベントを“人生にはどんなことがあるかな？ワークシート”に書きだしてもらった。

次に、何歳くらいの時にどのようなライフイベントに挑戦したい、あるいは、そうしたライフイベントがやってくるかについて想像してもらい、自分が過ごしてみたい“人生を設計してみよう！ワークシート”に取り組んだ。この内容は、最終回の第9回に全員で紹介し合った。

人生にはどんなことがあるかな？

人生には例えばこんなことがあるよ！



転職

結婚

引っ越し

進学

退職

離婚

社長になる

卒業

子どもができる

死ぬ

テレビに出る

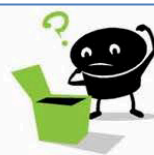
家を建てる

昇進

【他にどんなことがあるかな？】

資料 13. 人生にはどんなことがあるかな？ワークシート

人生を設計してみよう！



今日はキミのこれからの人生を考えてみよう。
どんな人生にしたいかな？自由に設計することができるよ！

名前： _____

現在	2013年	【	歳】
5年後	2018年	【	歳】
10年後	2023年	【	歳】
15年後	2028年	【	歳】
20年後	2033年	【	歳】
30年後	2043年	【	歳】
40年後	2053年	【	歳】
50年後	2063年	【	歳】
60年後	2073年	【	歳】

資料 14. 人生を設計してみよう！ワークシート

第 43 回（平成 24 年度）三菱財団社会福祉事業・研究助成

『児童養護施設年長児童に対するキャリア・カウンセリング・プログラムの開発』

平成 26 年 7 月 発行

静岡大学 教育学部

井出智博

〒422-8529 静岡市駿河区大谷 836

etide@ipc.shizuoka.ac.jp