

特別支援が必要な子どもたちへの意見形成・ 意見表明支援（アドボカシー）の一考察

— 保育者養成と臨床心理士の可能性 —

細 川 美 幸

Study: Advocating for Children with Special Needs as a Clinical Psychologist
— Educational Program for Teachers in Early Childhood Education and Care —

Miyuki Hosokawa

（1）はじめに

「子どもの権利擁護に関するワーキングチーム（第1回）」が2019年12月に開催された。日本では2016年に児童福祉法を改正し児童が権利の主体であることを法律上明確にしたが、子どもの権利という問題について多くの課題が残されていた。そのため、児童の意見表明権を保障する仕組み、または児童の権利を養護する仕組みも含め、権利擁護の在り方について検討するものであった（子どもの権利擁護に関するワーキングチーム第1回議事録、厚生労働省子ども家庭局家庭福祉課）。本人が意見を形成・表明することを支援したり、本人に代わって発言する制度をアドボカシー制度といい、日本では子どものアドボカシー制度の構築が喫緊の課題となっていた。翌2020年3月に「アドボカシーに関するガイドライン」が発表された。それは「今後、都道府県等が子ども権利擁護システムを構築するにあたって、中核的機能の一つである意見形成・意見表明支援（アドボカシー）の仕組みを整備する際の参考資料として活用されることを念頭に」作成されたものであった（令和元年度子ども・子育て支援

推進調査研究事業「アドボケイト制度の構築に関する調査研究報告書」、2020年3月、三菱UFJリサーチ&コンサルティング)。ただし、このガイドライン案で示す対象者や想定場面は、児童相談所の措置等に対する不服や、施設入所中や里親委託中、一時保護中、などの社会的養護に関する子どもたちであった(但し書きとして「ただし、子どもの権利を守り推進するための取り組みは、子どもの居所によらず、また年齢の高低や障害の有無に寄らず、本来、すべての子どもに必要である」とも明記されている)。

そもそもアドボカシー (advocacy) は、ラテン語の「ado (だれかに向かって) + vocō (呼ぶ)」を語源とする言葉で、英語で言えば「to call」(声をあげる)という意味である(栄留・鳥海・堀・吉池、2021)。子どもアドボカシーが実践されているイギリス、イタリア、カナダでは、「子どものマイクになること」「子どもの声を運ぶこと」「子どもの声を持ち上げること」と説明されている(栄留ら、2021)。アドボカシーの担い手は5種類あり、本人(セルフアドボカシー)、専門職(制度的アドボカシー)、仲間(ピアアドボカシー)、市民(非制度的アドボカシー)、独立アドボケイト(独立アドボカシー)である。

上述したガイドライン(案)では、子ども自身が主体となって実施するセルフアドボカシーを支援することが基本方針となっている。セルフアドボカシーは、都道府県において4種類のアドボカシー(独立・制度的・非制度的・ピアアドボカシー)の仕組みが確保され、子どもがそれらの中から必要な支援をいつでも利用できる環境を整備することによって達成されと考えられる。独立アドボカシーとは、利害関係のない第三者が行うアドボカシーであるが、独立(専門)アドボカシーについて多くの都道府県等で取り組まれていない現状があるという。独立(専門)アドボカシーの必要性は、以下の通りである。例えば、家族は「非制度的アドボカシー」に当たるが、いつも子どもの立場に立ち続けるのは困難になる。家族の側からの意見もあるからである。子どもの話を聴取するソーシャルワーカーや相談員は「制度的アドボカシー」に当たるが、それぞれの話を聞きつつも、子どもの最善の利益を追求した結果、いくつかの関係者間の調整が大事な仕事となる。その結果、必ずしも子どもの意見に沿う結果とならない場合や、子どもから「本当に私だけの味方だろうか」と疑われ

ることもある。よって、どちらの立場にもよらず、利害関係もなく、子どもの意見表明に特化した独立アドボカシーを専門的に行う人が必要である（堀・栄留、2009、吉澤、2021）。そのような人をアドボケイトと呼ぶ。

具体的なアドボケイトの動きについては、堀（2020）のイギリスでの専門アドボケイトについての説明がわかりやすい。例えば、虐待により児童相談所に保護され、そこでの決定に不服がある場合など、生活や人生を左右する重大な決定の際に、まず子どもは、子どもアドボカシーサービスにアドボケイトを派遣してほしいという依頼ができる。派遣されたアドボケイトは、まず子どもに自分の役割を伝え、遊びを通して信頼関係を築く。その後子どもに、今後開催される会議の目的を伝え、子どもの意見や気持ちを傾聴する。そして子どもが自分の意見をまとめることができるように支援していく。このプロセスを「意見形成支援」と呼ぶ。そして会議にアドボケイトが代理で出るか、子どもも一緒に参加するのか、また会議中に子どもが理解できるような言葉を使うよう参加者に促したり、子どもが話すのを励ましたり代弁したりする。そのような支援を「意見表明支援」と呼ぶ。虐待の発見は、「声なき声」を発見する手立てとして目視やアセスメントが不可欠である。しかしそれだけではなく、虐待が発見され、支援が継続していく中で、子どもが社会の抑圧や虐待によって喪失させられた声を取り戻せるような支援が必要なのである（堀・栄留、2009）。

上述した2020年に作成された「ガイドライン（案）」の対象はこのように社会的養育を必要としている子どもたちを想定している。しかしそもそもアドボカシーの対象者は限られた人たちではない。権利を侵害されている当事者のために「声をあげる」という意味でのアドボカシーは、弁護士、ソーシャルワーカーや看護師等の専門職、家族や友人など身近な人、一般の市民など様々な人によって行われているものである。つまり社会福祉に固有のものでなく社会の至る所でアドボカシーは人間の自然な営みとして行われているのである（堀・栄留、2009）。

しかし、アドボカシーは福祉領域で発展してきたため、教育関係者にはこれまで知られておらず、学校におけるアドボカシーはこれからの課題といわれている（堀、2020）。学校現場には、スクールカウンセラーやスクールソーシャ

ルワーカーなどの専門職が介入し、また、教員も熱心に教育相談に時間を費やし、子どもの声を聴くことを重要視している。筆者もスクールカウンセラーとして勤務しているなかで、先生方が子どもたちの心の声を知りたいと切実に願い、どう支援するとよいかスクールカウンセラーに尋ねてこられ、一緒に考え続ける時間はいくらあっても足りないほどである。また、支援会議といって、生徒の個別支援計画を関係者間で会議するときにも生徒本人がその場に出席し、生徒自身の希望を確認しながら会議は進められていく。特に、特別支援学校では、生徒に対する教員の数が通常の学校よりも多く、生徒に応じた個別支援がきめ細やかになされている。しかし、まだまだ、支援会議で語られる子どもの声と、相談室で語られる子どもの声が必ずしも一致していない場合も少なくない。ある子どもは、兄弟兄が自転車に乗って友達と遊びに行く姿がうらやましくて仕方がない、ある子どもは、異性とデートがしてみたい、ある子どもはお小遣いがほしいけど母親に言い出せない、ある子どもは生徒会の決まり事を自分たちで決めたいと思っている、ある子どもは昼休みにダンスパーティをしたいと思っている、などなど、子どものたくさんの【ねがい】が相談室では聞かれる。しかしこれらは子ども自身が支援会議に意見表明しにくい【ねがい】、指導計画に入れてもらいにくい目標のようである。指導計画には、具体的に客観的に評価できる目標を設定するよう求められる（吉村、2018）からであろうか。学校という現場では、悩みや願いを打ち明ける（そして大人がそれを知る）ことと、子どもが意見を形成し表明すること（そして意見が受け止められ実現していくこと）は、少し違うニュアンスをもって受け止められているようにも思う。

そこで、本論文では、特別支援学校で臨床心理士として筆者が面談した生徒の、2つの事例を通して、意見形成支援・意見表明支援（アドボカシー）について考察を試みる。さらに、教育・保育現場にて臨床心理士や保育士が、子どもアドボカシーにどう貢献できるか考えてみたい。そして、筆者の携わる保育者養成における可能性にも触れてみたい。

（2）事例

以下に示す事例は、筆者が特別支援学校に臨床心理士として勤務した際に出会ったクライアントである。特定されないよう個別性を排除して表記している。

1) Aさん（高等部3年）

「自閉症には、個別計画を立てるとよい、ということがあるのは知っている。が、だからといって、なぜ全員にそうするのだ。私は、個別に計画を立てられ、その通りにさせられるのは嫌だ。そんな自閉症だっているのだ。偉い人がマニュアルを作るのだろうが、その効果があるのは全員ではない。ラインはみんな違う。その支援マニュアルで幸せになる人もいるだろう、でも、幸せかどうかは、支援者が決めることじゃない。幸せになるかどうかは、私が決めることだ。」

「支援者も人間だから、人を知るのが怖くなるのかもしれない。でも、恐れなくて、知ろうとしてほしい。怖くても、わからなくても、それに耐えて、知ろうとしてくれる支援、そういう支援が、ほしい。あきらめずに考え抜ける、知恵・勇気・心のある支援者が、いい。」

面談の初回にAさんが語ってくれた内容である。そもそも、Aさん自身が面談を希望していたというよりも、周囲の先生方が『どう理解してよいのだろうか』と困って、相談室に連れてこられた状況に近かった。先生方が困っていたのは、Aさんが日常的に暴れたり、他者に受け入れられないような言動をしてしまい、周囲が時折疲弊してしまうからであった。支援者から否定的で攻撃的な印象を持たれていたAさんだが、筆者の第一印象は、非常に気を使っている繊細さにあった。Aさんは相談室に入室するときに大きなトートバッグいっぱいカードゲームなどを詰め込み、緊張しながら入室していた。声の太さや言葉は激しさがありながらも、初めての相手と1対1で過ごす時間にお守りもしくは緩衝材としてたくさんものを持ち込む姿に、彼女の「それだけ準備しなければこの部屋に入れなかった」思いを筆者は受け取った。よって、筆者は〈何を持ってきてくれたの?〉とバッグの中身を教えてもらった。Aはカードゲームを次々に広げながら、まずはカードの説明を綿々と話し始めた。筆者は、カード

ゲームの量にも内容にも説明にも圧倒されながらも、持ち込まれたカードに興味を持った。これらのカードに、Aさんの何かを重ねて表現しているようにも聴こえてきた。そんなふうなカードで遊んでいるときに、上記の内容が語られた。

初回面接で語られた上記の内容は、大変にもっともなことであり、核心的な内容であった。しかし、Aさんのこの思いは周囲の支援者に理解してもらえていなかった。周囲の支援者が個別支援をマニュアル通りに進めようとするたび、それが嫌なAさんは中指を立てていた。そうすると、中指を立てたAさんの行動は社会的に不適切な行為であると指導された。また、アニメ作成に敬意を払っているAさんには、アニメの海賊版DVDの存在がとても許せない。例えば、「一コマ作成にどれだけアニメ制作者が時間と労力をかけているか、それを踏みにじるこんな海賊版の行為が続けばアニメ業界は衰退する、そして日本文化も衰退するのだ、ひいては日本そのものも衰退する」、と危惧していた。しかしそこまで考えずに支援者は海賊版を利用者に見せる。そうするとAさんはまた中指を立てて怒りを表現する。そして結果的にまたAさんが指導される、というスパイラルが続いていた。一部の支援者からAさんは「困った人」「厄介な人」と烙印を押されていたのである。しかし、Aさんにとっては、中指を立てるしか、今は方法がなかったのである。

面接のなかで次々に言葉が生まれていくAさんの姿に筆者は〈もっともだと思う〉と、感動しながら聴き続けた。また〈なぜ?〉という言葉を使わず、否定的な応答をせず、〈と、いうと?〉〈もう少し教えて〉〈もう少しちょっと知りたい〉という言葉伝え、Aさん独特の言い回しの部分を説明してもらい、聴いていた。それは「もっと知りたい」「もっと聞きたい」という筆者のねがいと態度であった。その態度をAさんが感じ取ってくれたのだろう。Aさんは自分でも言葉がまとまっていく様子に驚きながら、熱く語ってくれた。筆者は、Aさんの話を聴いて、とても大事なことだから、このAさんの声を世に伝えよう、と、中指以外の伝える方法をこれから一緒に考えることを約束した。

2) Bさん（高等部3年）

「先生、メモして。そして、日本の全国民に知ってほしい。」そう言われて、
筆者はメモをした。

「おとなは‘良い方向に持っていくよ’と言う。けれど、それは私たち子どもにとっての良い方向ではなくて、一般的な＝大人にとっての、良い方向、ってことばかり。私たちにあって良い方向に持って行きたいと言ってくれるけど、結局『私はこうしてほしいんじゃないのにな』ってなってしまう。だって、子どもって、大人が言ってることが正しい、と思ってしまう。それに、優しく言ってくれと、そうしないといけないのかな、って思ってしまう。読まなくてよいところを読んでしまう。読まなきゃいけないところを読まずに、勝手に期待を感じて『そうしなきゃ』って思ってしまう。（大人から）そう思われてるんだ、だったらそうしなきゃ、って思ってしまう。だから支援を決めるときに、子どもがしてほしいことって、本当にそれなの？って、本当はその子がどうしたいのか、ちゃんと聴いてほしい。」

「それから、『子どもだからできない』『子どもだからわからない』と言うのを止めてほしい。「子どもだから」って言葉は地味に圧力をかける言葉。子どもだからできること、わかることってある。理解しようとしていない大人は、『子どもだから』と思うことで子どもの成長を止めていると思う。子どもの想像力、生きようとする力はすごいと思う。」

「それと、無理に共感しようとしなくていい。共感には薬にもなるし、毒にもなるの。共感は、できるときにしてほしい、本当にわかったときにしてほしい。そんなときは薬になるけど、そうじゃない共感には毒になる。」

「ときどき、子どもが変わることを望む大人がいるけど、子どもって、変わること難しいんだよ。だって、お手本がないと変わらないんだもん。だから、大人が変わってほしい。そしたら子どもも変わることができる。やっぱり、子どもも自分一人じゃ気付くことができないし変わることができない。大人がいないと気づけない。大人が必要なんだ。」

「大人にとっての良い方向に持って行く大人でもなく、圧をかける大人で

もなく、無理に共感しようとする大人じゃなく、わからなくっても、一緒に考えよう、って言うってくれる大人が、居心地いいな。そんな先生がたくさんいたら、子どもたちはきっと救われる。学校ももっとよくなる。きっと日本の社会もよくなる。全員に知ってほしい。』

Bさんは当時、被虐待疑いのため母と分離して児童養護施設で生活していた。それまでに、病院入院、施設、母親の家、また別の施設、など、様々な問題によって措置が変更されてきた。筆者は中学2年の後半からの付き合いだが、最初は自分の心の奥にある気持ちを語ることはほとんどなく、周囲からするとむしろ虚言と思われるようなファンタジーの世界を生き生きと楽しそうに語る生徒だった。また、学校の先生や大人全般に対して不信感を抱いており、「(自分の気持ちには) どうせ気づいてくれない」というあきらめも抱いていた。筆者は、いろいろとおしゃべりをしてくれるが心の奥は言葉にできない苦しさを抱えているBの様子を想定しながら、また、その筆者の理解を本人に伝えながら、面談を継続していた。Bは筆者との面談を楽しみにしてくれていた。高校3年になって、ある日、担任の先生が自分の心の奥に気付いてくれていた発言をしてくれたことで、「こんな先生が学校にいるんだ!」と驚いたことを筆者に語ってくれた。そのときにこれまでの自分の考えが言葉として一気にまとまって、上記のように表現してくれた。Bはこれらの言葉が自分の口から出てくるのがまるで不思議そうにしていた。

Bが担任の先生とのエピソードを語ったときに、〈すごい。そんな先生がいるんだね、びっくりした〉と筆者が感動したとき、Bは「先生(筆者)も感動するって思った。私以上に感動するって思った」と言ったのが印象的であった。おそらく、これまでのBとの面接のなかで、筆者はB以上に感情を反映させながら聴いていたのだろう。なかなか感情を表出できないBの前で、Bが抱えている感情を筆者が目の前で体験し表現していたのかもしれない。支援学校で温かい大人にたくさん出会い、守られた安心した環境のなかで、Bは感情の表出が徐々に可能となっていき、上述のように言葉がまとまり始めた。この言葉は、一日でたどり着いたものではな

く、これまでの支援者たちの支援の積み重ねと、Bと筆者との関係性と、Bの体験そのものと、先生＝大人への安心感からようやく口火を切ったかのようにその日にあふれた出したようだった。

（3）考察

1) 意見形成支援・意見表明支援（アドボカシー）

堀（2020）は「子どもアドボカシーの六原則」として、①エンパワメント、②子ども主導、③独立性、④守秘、⑤平等、⑥子ども参加を提唱している。そもそも、エンパワメントとはどういうものかを考えてみる。エンパワメントは、支援によって本人が自信や自尊心が身に着けていくことだろうか。しかし、森田（1998）は、エンパワメントの理解は「力をつけること」では無いと批判している。支援によって本人が力をつけていくのではなく、「力はすでに内にある」ことを信じた支援が必要であることを説いている。支援によって利用者の「力をつける」のか、利用者の「力はすでに内にある」のか、この二つの認識は支援者の在り方を大きく変えるように思われる。筆者はAさんともBさんとも「教えてほしい」という姿勢で話を聴いた。このときの二人は、言葉を引き出された・導かれたというよりも、自然に次から次に言葉が出てくるように見えた。アドボカシーは人間の権利、すなわち尊厳や力に根差した概念である。この尊厳や力についての認識が希薄になり、無力さや弱さのみが強調されることに警鐘をならす説もある（堀・栄留、2009）。Bさんの「子どもって、大人が言ってることが正しい、と思ってしまう。それに、優しく言ってくれと、そうしないといけないのかな、って思ってしまう。読まなくてよいところを読んでしまう。読まなきゃいけないところを読まずに、勝手に期待を感じて『そうしなきゃ』って思ってしまう。（大人から）そう思われてるんだ、だったらそうしなきゃ、って思ってしまう。」という説明が端的に表している。最善の利益の追求のため、良い道を与えようとしている善意ある大人を目の前にして、子どもはなかなか「NO」を言いにくいのである。社会の中に、アダルティズム（子ども差別）という構造があり、子どもは大人に比べて価値が低い、まさにBさんの言葉を借りると『子どもだからできない』『子どもだからわから

ない』と言う」文化である。特に生きずらさを抱えた子どもたちは、養育家庭のなかであからさまにそう言われてきた過去がある子どもも多い。子どもたち自身が、つい「自分は大人より劣っている、だから大人の言うとおりにしなければならない」、「大人が言っていることが正しい」と自動的に思ってしまう特徴があるかもしれない。もちろん支援者たちは、このような子どもたちの特徴を理解して、子どもを尊重しながら傾聴しようとするが、そのときに、「良かれと思って」「子どもの自尊心を上げようと思って」「子どもを弱者として見て」接すると、元の木阿弥に至ってしまいやすい。AさんBさんが口をそろえて言うように「わからなくても、それに耐えて、知ろうとしてくれる支援」「わからなくっても、一緒に考えよう、って言ってくれる大人」、そういう姿勢が、居心地よく言葉が紡ぎやすいのではないだろうか。Bさんの言うように無理に共感しようとして支援者であることを意識しすぎるのは「毒」になるのだろう。「教えてほしい」という誠実な姿勢を常に貫けるかどうか、意見形成支援に必要なことなのではないだろうか。Bさんは「子どもも自分一人じゃ気付くことができないし変わることができない。大人がいないと気づけない。大人が必要なんだ」と語るように、子どもアドボカシーに大人が必要なことは気づいてくれている。この思いに値するようなアドボケイトが望まれるのであろう。

2) 意見形成支援への臨床心理士の可能性

臨床心理士の強みは傾聴技術である。また、利害関係のないことがカウンセリングを可能にする条件でもある。もちろん、子どもだけの話を聞くのではなく、保護者や先生方など周囲の方の話を聴くこともある。支援会議のようなどころに参加することもある。しかし、どちらかという心理士の調整機能役割は低い。臨床心理士が存在することで潤滑油になったりクッションになったりすることはあっても、筆者自らが関係者の調整をすることはほとんどない。調整は、調整が得意な専門家やキーパーソンに任せるようにしている。

ありのままの話を聴くことは、簡単なようで簡単ではない。つい何かの答えに導いてしまいそうになる。Bも言うように「大人にとって」都合のよいよう、もしくは理解しやすいように解釈していかれることも多い。子どもたちにかぎ

らず、話を聴こうとするときに、わからなさが付きまとう。しかし、このわからなさに怖気づかず、わからなさを耐えながら「わかりたい」と思いながら聴き続けることができるのが臨床心理士の専門性ではないだろうか。ときに、クライアントたちのユニークさは大事にされるどころか、人間関係を取り結ぶことができない状態を引き起こす原因としてとらえられ、教育的に修正されそうになることさえある。しかし、知ろうとし、その子のユニークさを大事に想いながら、心がつながるようなワクワクする体験を共有し、その子が困っていることを見出すことが臨床心理士の専門性である（細川、2019）。

また、アセスメントも臨床心理士の技術の一つである。Aが入室してきたときに、相談室にたくさんのものを持ち込まないと挑めない彼女の姿から、Aの繊細さや不安などを感じ取った。また、そこまでして入室する彼女の覚悟も感じた。臨床心理士がアンテナを研ぎ澄まし、言葉にならない言葉をキャッチする、言語以外の部分の表現を受け止め、状態をアセスメントすることは大事な専門性である。アセスメントのみならず、その人そのものを丸ごと受け止めようとする姿勢にもつながる。このような受容と理解と態度によって、関係作りが可能となり、意見形成にもつながっていくのだらうと考える。

3) 保育士養成における期待と課題

聴くことの専門家としての臨床心理士の技術は、独立アドボカシーになりうる資質を有している。また、子どもの意見形成を促すことができる保育士を養成することにも貢献できるのではないかと考える。その場にいる子どもを暖かく迎え、自然と共にいる雰囲気をつくることのできるのは保育士のもつ強みでもある。乳幼児とかかわりなれていること、遊びを媒介にして関係を紡ぐことが得意なこと、応答技術がたけていることなどが考えられる。保育士は言葉なき赤ちゃんの声に応答し、言葉にできない彼女彼らのニーズをくみ取ろうと日々奮闘し、いわば声なき声に耳を傾けるトレーニングを日常的に行っているようなものでもある。

ここで、就学前までの施設、つまり保育所・幼稚園等を対象にして、2018年に指針が改正され「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」について

考えてみる。そこには、自立心、協同性、道徳・規範意識の芽生え、言葉による伝えあいなどが見られても、子どもが意見を形成・表明することができ、大人と一緒に困った状況を打開する力を獲得しようとする姿は想定されていないように見える。また、全国保育士会倫理綱領における「6. 利用者の代弁」はアドボケイトに直結するものであろうが、この視点は、まだまだ保育士養成課程において十分とはいえない(杉野、2012)。特に学生にとっては、利用者にとどのような代弁のニーズがあるのか想定しがたいのだろう。筆者が、全国保育士会倫理綱領8つそれぞれに、保育士にどのような仕事があるか学生に尋ねたときも、『2. 子どもの発達保障』『3. 保護者との協力』には多様な意見が出たが、『1. 最善の利益』『6. 利用者の代弁』についてはほとんど回答できなかった。唯一出た『利用者の代弁』では「いざこざの仲介」という回答のみであった。イメージしにくいが核心的なテーマである『最善の利益』や『利用者の代弁』について、今後具体的な事例をもとに学生の理解を深めていく必要があると痛感した。

さらに、事例A、Bはいずれも18歳であった。保育者養成を学ぶ学生からすると対象ぎりぎりの大きい年齢である。しかし、児童養護施設等で、このような大きな子どもたちに出会う可能性は多く、障害児の施設でも、これ以上の成人の利用者との出会いもある。

事例A、Bが幼児もしくは小学生であったら、今回のような言葉が紡ぎだせたであろうか。Aは小中学校と不適應を起し、学校から飛び出していた。学校から飛び出す自分に、校長先生に謝るよう指導されていたときの不満を現在は言語化でき、「こちらが謝られるのが筋ではないか。飛び出すような環境を学校が日々作っていたのだ」と話してくれた。これだけ聴くと反感をかうかもしれないが、しかし実際に校内でのいじめや学習についていけないことなど様々な問題がAには山積しており、彼女自身はその場から逃避するしか方法がなかったのである。Bは、小学校高学年のときから不適應を起し、病院や一時保護や施設を転々と渡った。筆者と会った中学2年当初も、先述したような核論的な内容はほぼ語らず、多くが、周囲からすると「虚言」と言われるようなファンタジーの世界についてであった。

つまり、保育者養成で学ぶ学生たちが多く出会う幼児期・児童期には、意見形成の「意見」がまだ無自覚である場合が多いということが言える。そして、ただ不適応を起こすように見える彼女たちの言動をいわゆる〔問題行動〕と捉えられ、〔困った子〕として認知されかねない。自分が出会う子どもたちが、今ここで言語を用いて意見形成ができるか、というところかなり難しい。けれども、この〔問題行動〕と見えているものの背景にはどんな〔ねがい〕があるのだろうか、と想像することをあきらめずに出会い続けることが必要である。繰り返しになるが、Aも「怖くても、わからなくても、それに耐えて、知ろうとしてくれる支援、そういう支援が、ほしい。あきらめずに考え抜ける、知恵・勇気・心の知恵がある支援者が、いい。」と言い、Bも「わからなくっても、一緒に考えよう、って言うってくれる大人が、居心地いいな」と話していたように、修正しようとしたり導くのではなく、「願いはなんだろうな」と考え続ける専門性が求められる。それは臨床心理士としての専門性でもあり、意見形成・意見表明支援（アドボカシー）の支援技術でもあるのではないだろうか。また、『知りたい』『つながりたい』と言うこちらの主体的な〔ねがい〕があるからこそ、本気になり、無意識にからだ動き（動かされ）、感動を伴う情動共有と言えるような瞬間が生まれる（細川、2020）。保育の実践者は身体の水準で子どもを理解し、判断し、行為し、精神を働かせる（津守、1987）専門家であると思うと、子どもたちの〔ねがい〕をキャッチできる要素が保育者にはすでに備わっている。子どもと出会い、意見が形成されていくプロセスに、保育者が貢献できる可能性を、今後の保育者養成の期待と課題としたい。

4) 特別支援が必要な子どもたちへの支援

特別支援が必要な子どもたちは、上述したように、意見形成・表明に至るまでに、他者から見るといわゆる〔問題行動〕のような言動となることが多い。理解されたとしても、周囲の支援者は良かれと思って支援マニュアルに沿った理解・支援、障害特性に合わせた理解・支援をしようとするならば、Aが言うように、本人にとっては「ラインはみんな違う」のである。そして、またそれに対して社会的に不適切と思われるようなありかたで抵抗してしまう。または

支援に対して子ども側は案外気を使っており「大人が言うからそれが良いのかな」と思ってしまう。そのほか、発話が難しいこどもたちは泣くかパニックになるか、もしくは自動的に支援を受け入れてストレスが溜まってある日爆発するか、という状態になることもある。障害がある人へのコミュニケーション支援・意思決定支援を支援者がないがしろにし、支援する側の都合を優先することがあれば、それらは不適切な関与や虐待的関与が生み、強度行動障害を拡大させ、さらなる虐待的関与を繰り返し発生させる悪循環をもたらすことも示されている（宗澤、2016）。そもそも社会福祉の分野では、障害者や子どもなどの当事者に代わって専門家や支援者が彼らの権利を擁護し代弁することがアドボカシーという言葉で意味されるようになった。「私たち抜きに私たちのことを決めないで」というのは障害者運動の有名なスローガンである。現在も、個別支援計画の支援会議では、本人を含めた支援会議が基本である。しかし、まだまだ、支援会議で語られる子どもの声と、相談室で語られる子どもの声が必ずしも一致していない場合も少なくない。現在、アドボカシーの概念が社会的養育の関係で語られることが多いが、広く、支援が必要なこどもたちを対象にして考え続けていく必要がある。

特別支援を受けている子どもたちは、常に支援を受けているからこそ、大人の良心に気を使い、意見を言いにくい子どもたちもいる。学校の時間に、大人がそばにいない時間はほとんどなく、常に見守られている（監視も含む）状態で、大人の愚痴を友達同士で言う隙間もなかなかない。支援計画やマニュアルに沿って支援を実施する支援者がいる一方で、本当の自分の意見を言いにくい子どももいる。しかし、言語の力を持たない場合や、言葉にならずになんとか流れる感情の段階にいる場合もある。このような子どもたちの心に耳を傾け、本当はどう思っているんだろう、教えてほしい、と願う大人の存在が、特別支援が必要な子どもたちの支援において必要なことではないだろうか。

5) 今後の課題

意見形成の支援は、臨床心理士も保育士も強みを生かし貢献できる可能性を述べた。しかし、意見表明については今後の課題である。保育者をめざす学生

は軒並み、順応的で受容的でもあり、子どもだけでなく周囲に合わせる力が強い。意見表明をすること自体を、これまでにどれくらい体験してきただろうか。家庭・教育・文化の中で権利を主張するというのにどれほど親和性があるだろうか。高等教育に携わる我々教員は、子どもを対象にしたアドボカシー理解だけではなく、保育士や教員をめざす学生たちにも自分自身のこととして理解するよう教育していくことが欠かせない任務であろう。

引用文献

- 榮留里美・鳥海直美・堀正嗣・吉池毅志（2021）アドボカシーってなに？ 解放出版社
- 細川美幸（2019）「変わってる」と言われる子どもたちの心の理解と支援—情動共有体験とMSSMの有用性— 岐阜大学心理教育相談研究 No.18, 35-43
- 細川美幸（2020）発達段階のアセスメントと情動共有からうまれる人間関係—保育における個別支援の方向性— 西南学院大学人間科学論集 No.16 (2), 117-133
- 堀正嗣（2020）子どもの心の声を聴く—子どもアドボカシー入門 岩波ブックレット No.1032
- 堀正嗣・榮留里美（2009）子どもソーシャルワークとアドボカシー実践 明石書店
https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2020/04/koukai_200427_7_1.pdf
- 宗澤忠雄（2016）人権擁護としての虐待防止 日本重症心身障害学会誌第41巻1号, 71-77
- 杉野寿子（2012）保育士養成課程におけるソーシャルワーク教育—倫理綱領作成演習からの考察— 別府大学短期大学部紀要 155-162
- 吉澤あやね（2021）子どもアドボカシー制度の導入—虐待を受けた子どもの意見表明権を支える仕組みを考える— 立命館法政論集第19号, 208-245
- 吉村邦造（2018）地方の現場から見た今の特別支援教育, みんなのねがい, No.626 22-23
- 厚生労働省子ども・子育て支援推進調査研究事業（2020.3）令和元年度子ども・子育て支援推進調査研究事業 アドボカイト制度の構築に関する調査研究報告書, 三菱UFJリサーチ&コンサルティング
- 厚生労働省子ども家庭局家庭福祉課（2019.12）子どもの権利擁護に関するワーキングチーム第1回議事録 1-34 <https://www.mhlw.go.jp/content/000598127.pdf>