

情緒障害児への環境療法の展開にみる小舎型施設空間の意味 MEANINGS OF SPACE OF COTTAGE-TYPE RESIDENTIAL CENTER IN MILIEU THERAPY FOR EMOTIONALLY DISTURBED CHILDREN

石垣 文*, 菅野 實**, 小野田 泰明***, 坂口 大洋****
Aya ISHIGAKI, Minoru KANNO, Yasuaki ONODA
and Taiyo SAKAGUCHI

The number of emotionally disturbed children in Japan has been increasing recently; however, only few attempts with an aim at improving children's living space have been made at treatment centers. We conducted some field surveys on the cottage-type residential center to examine the relationship among space, communication, and the effectiveness of therapy. In addition, to clarify conditions of treatment for children with emotional disturbances, the children's daily life with milieu therapy was observed. The main results are as follows.

1. In the milieu therapy, it consisted of two dimensions, "counseling" and "daily life", and they were strongly associated.
2. On their daily life, members were working together to establish appropriate relationships. Then, based on their relationships, the staff conducted counseling using spacious elements in the better settings.
3. It can be said that the characteristics such as floor space, the number of children, and the organization of the space, contributed to a better condition for the milieu therapy.

Keywords: emotional disturbance, residential treatment center for emotionally disturbed children, milieu therapy, cottage-type residential center
情緒障害、情緒障害児短期治療施設、環境療法、小舎型施設

1. 研究の背景

育児不安、虐待問題やいじめ、不登校やひきこもり、不可解な荒れなど親子をとりまく問題は深刻化し、それに伴い「情緒障害児」といわれる子どもの数が急増している。情緒障害とは「家庭内の人間関係とくに親子関係の障害により正常な感情生活に支障をきたし、不安定な状態が持続している状態」^{文1)}をいうが、背景には溺愛、過干渉から虐待まで様々な家庭の事情がある。こうした情緒的な不安定状態は、彼らの正常な社会対応の発達を妨げ、問題行動によって周囲を混乱に陥れることも多い。

日本における社会的貧困を要因としない非行や不登校の問題は、都市化が急激に進行し、大きな生活環境変化が起った昭和30年代に顕在化しているが、これらの情緒発達のつまづきを心理失調と捉え、対応するメンタルケアの拠点として、1961年児童福祉法により制度化されたのが『情緒障害児短期治療施設(以下情短施設と略す)』^{註1)}である。この施設はセラピストが常駐して心理学的治療がなされるとともに短期の「退所」を目標とする点で他の児童福祉施設とは性格を異にしているが、近年になって地域における子どもたちのメンタルケアの中核施設としての期待から、全国的な整備が求められつつある^{註2)}。

児童虐待の問題は我が国では1990年頃から顕在化しており、情短施設でも被虐待児が在籍児童の6割程度を占めるようになっているが

^{文2)}、この変化は情短施設での療育も変容させている。情短施設の心理治療は通常、構造化された面接^{註3)}(カウンセリング)と構造化されていない面接(環境療法^{註4)})に分けられ、施設の治療方針によりその両者、または一方が活用されているが、養護施設や病院の精神科領域における近年の治療研究の展開を散見すると、被虐待児にはカウンセリングやセラピーといった時間的・空間的制約のもとに治療を行う方法より、日常的な環境内で継続的に展開される環境療法の方が効果的であるとする報告も多い^{文3,4,5)}。そうした流れを受け、情短施設でも被虐待児のみならず広く情緒障害児一般に向けられる治療法として環境療法が受け入れられつつある^{文6)}。

さらに背景となる養護論の変化もみのがせない。これまで、「施設養護」と「家庭養護(里親制度等)」の二極化の傾向にあった児童福祉論であるが、近年ではグループホームなどを介して相互依存的ネットワークを形成し、その網の目の中で施設を再定義していこうとする中間的な流れが出ている^{文7)}。一方、入所する子どもの多様化・複雑化によって「集団づくり」が困難になるなど、施設養護の現場も新しい問題を抱えるようになってきている。浅倉^{文7)}らは先述の潮流の変化をひきながら、施設の生活集団を小規模化することで子どもと職員の継続的・情緒的な人間関係を保証する「家庭的な小集団養護」の有効性を提示している。

* 東北大学大学院工学研究科 大学院生・工修
** 東北大学大学院工学研究科 教授・工博
*** 東北大学大学院工学研究科 助教授・博士(工学)
**** 東北大学大学院工学研究科 助手・工修

Graduate Student, Graduate School, University of Tohoku, M. Eng.
Prof., Graduate School, University of Tohoku, Dr. Eng.
Assoc. Prof., Graduate School, University of Tohoku, Dr. Eng.
Research Assoc., Graduate School, University of Tohoku, M. Eng.

こうした状況にありながら我が国の養護施設は、管理体制・施設基準といった理由から大舎制養護^{註9)}が主流を占めている(津崎^{註8)})。小舎型施設は、その重要性は認められながらも勤務体制等の制約からほとんど実現しておらず、2003年3月現在、小舎型情短施設は21施設中1施設に留まっているのである。そうした制約もあり、建築分野における小舎型施設の研究は散見される^{註9,10)}にすぎない。

2. 研究の目的と方法

2-1 研究の目的

本研究では複雑化する社会や過程をサポートする重要な拠点となる情短施設の役割に着目し、今後あるべき整備や運用の方法を見出すとするものである。具体的には全国唯一の小舎型施設で、かつ環境療法を行っているKホーム^{註6)}(図1)を対象とし、そこでの環境療法の展開を子どもの言動や施設空間などを含めて記述し、情緒障害児の療育のために必要な要件を明らかにしていく。

2-2 研究の方法

本研究ではまず、既往の研究より環境療法の治療モデルを構築する。次いで環境療法の展開を「日常生活」場面、「話し合い」場面の2つの側面から記述し、またその結果生じる子どもの適応過程を捉え、環境療法と空間の関係を記述する。

情緒障害児に対する環境療法の大枠は次のように理解することが出来る(図2)^{註8)}。人の心の機能が健全な場合、人は外界からの圧力や進入、内界からの表出をコントロールしている状態にある。こうした心の機能は、子どもの場合には未成熟であり、養育者による適切な保護を受けることが必要である。一方、情緒障害児の心はそのような保護が不十分である等の理由で非常に脆弱な状態にありそれをうまくコントロールできず、問題行動としての表れが顕著になる。心理的援助はこの失われた心の機能の修復と心の自立性の獲得に向けられる。本論ではこの援助が環境療法において「日常生活」場面とそこに埋め込まれた「話し合い」場面によって行われているとして整理した。

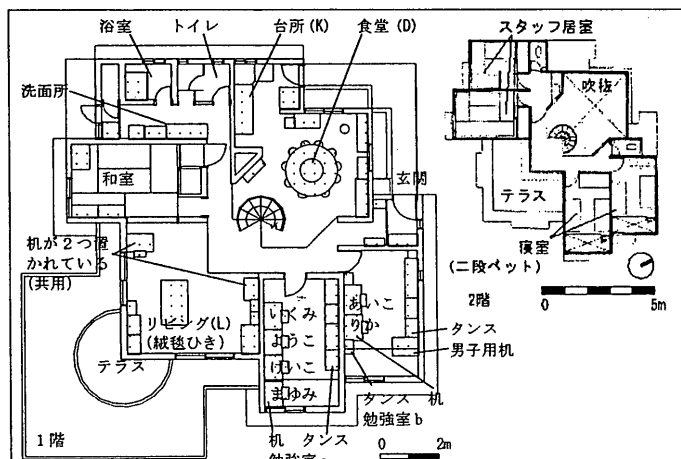


図1. 調査対象施設の概要

「日常生活」場面では、子どもの働きかけはスタッフや他の子どもに受容され、その反応を受け取る(フィードバック)ことになる。この受容・フィードバックの経験の蓄積により子どもは外界から保護され、自他境界が強化されまた表出が援助されるようになる。「話し合い」場面では問題行動を起こした子どもはスタッフの代弁を借りて自分の考えや感情を言語化し、整理し理解することになる。この「日常生活」及び「話し合い」場面を日々繰り返すことで子どもの心は安定し、また新しい行動を知り、実行することで問題行動を改善していくのである^{註9)}。

調査では、実際に情緒障害児が生活する小舎型施設に滞在し、「日常生活」場面と「話し合い」場面における典型的な関係構築の把握をめざした。そのため研究態度として、近年社会学や認知科学などで注目され始めているエスノメソドロジー^{註11,12)}を採用している。それは、情短施設は子どもの心理的発達をサポートをコミュニケーションによって実現しようとしており、そういった位相を捉えるにふさわしいと判断したためである。

データの再構築は次の4つの層で行った。まず、Kホームにおける「日常生活」場面の展開を示し、LDKを中心にして子どもが人間関係を構築する様を明らかにした。次いで「日常生活」場面の文脈の中に織り込まれている具体的な「話し合い」場面を抽出し、その特徴を示した。最後に両者を通じて表れる子どもの適応過程を記した。

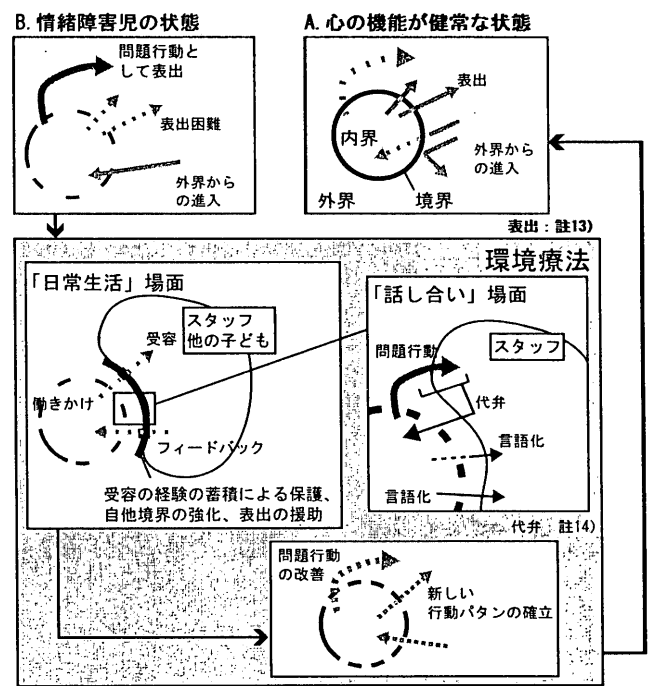


図2. 環境療法の治療モデル^{註8)}

表1. 調査対象コテージの入所児童^{註10)} 2002年10月現在

名前	学年	入所日	在所期間(ヵ月)	男	女	主訴
しょう	小1	2002/5/1	6	○		母からの虐待
なおと	小2	2002/7/4	4	○		虐待(一時保護委託)
ひでき	小3	2000/8/30	26	○		虐待
あいこ	小5	1998/6/22	53		○	養母の拒否感(兄弟で入所)
ようこ	小5	2002/9/26	1		○	虐待・ドメスティックバイオレンス(兄弟で入所)
りか	中1	1999/8/23	39		○	不登校・母が亡くなるため(当時)心の整理
まゆみ	中2	1998/4/27	55		○	虐待
いくみ	中3	2002/4	7		○	虐待
けいこ	高3	1997/2	69		○	虐待

2-3 調査の概要

対象施設であるKホーム(図1)は5つのコテージを有するが、主に職員勤務体制の関係から調査時に実際に使用されていたのは、4つのコテージであった。生活場面への参与調査(行動の記述、会話録音)は、そのうち運営者から調査を許された「まつのみ」と呼ばれるコテージを対象とした。実際には2002年10月から12月までの延べ21日間、毎日16時半から17時半までの1時間子ども達と生活をともに過ごして行った^{註15)}。調査員が調査対象者に強い影響を与えないようにするため、調査の3ヶ月前から訪問を繰り返しスタッフや子どもと過ごした。また調査時間の前には子どもと遊ぶこと、調査中室内では積極的な役割を持たず観察に徹することを心がけた。データ収集には5分間隔のマッピング(調査員は主に室内を見渡せる食堂に座り入所児童の居場所、行為内容、動線等を平面上にプロット)、スケッチ、会話の録音を行った^{註16)}。朝の職員連絡会への参加及びスタッフへのヒアリング^{註17)}もあわせて、フィールドノーツを記録した^{文11)}。

3. Kホームにおける生活像

Kホームでは、就寝時以外を過ごす1階が1日の生活の中心の場となる。食事及び勉強は食堂で行われ、自由時間の遊び・読書・語らいなどの行為は食堂、リビング、勉強室で展開されており子どもの滞在場所及び動線も同室内に分布していることが観察された(行為例の一部は図4, 5, 7, 8, 9参照)。スタッフは掃除・洗濯また外部との連絡などで室内外を動き回るが、食事作りや書類作成などの場として台所、食堂を活動の拠点としている。食堂からは台所、リビング、勉強室や階段、2階の廊下など室内及び玄関ポーチを見渡すことができる空間のつくりとなっている。

滞在所の記録(図3)からは多くの子どもは勉強室にはあまり滞在せず、行為を共有するしないに関わらずスタッフや他の子どもが滞在するLDKで過ごしていることが分かる。また中高生(いくみ、けいこ)は小学生がリビングで過ごす間は台所、食堂で手伝いをするか勉強室で過ごす傾向にあることが分かる^{註19)}。まゆみは唯一勉強室(勉強室a)にこもるタイプであったがドアは常に開放され、スタッフからは見通しのきく状態であった。観察よりおおよそ子ども達は台所、食卓をスタッフとの関わりを積極的に持つ空間、絨毯引きのリビングを子ども同士で関わる空間、そして勉強室をひとりのための空間として使い分けられていることが分かった。

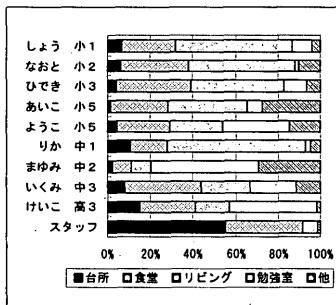


図3. 3ヶ月の滞在所の構成比^{註18)}

4. 「日常生活」場面における関係構築

関係構築はその相手によって、スタッフ、同年代、年代の異なる子どもの三種類に区分できる。ここでは、前二者を4-1で、後者を4-2で取り上げる。

4-1 スタッフへの働きかけとフィードバック

「日常生活」場面において子どもはスタッフへの働きかけ^{註20)}をきっかけとして受容の経験を蓄積していく。こうした経験はスタッフと子どもの関係構築だけでは無く、子ども同士の関係にもフィード

バックしていく。5月入所当初、人と言葉を交わすことが十分にできなかったしょうが、スタッフとの関わりを起点としながら同年代の子ども同士での関係構築を行ったのはその典型例である。以下に示すのは夕食づくりの手伝いを通じてスタッフとの関わりを持ち、居場所を獲得しようとするしょうの働きかけの場面である(図4)。

17:23 11/10/2002. Sun

[布団を敷き、2階から降りてきたしょうは夕食の手伝いをするなおとに興味を示した。]
 1 しょう : 何してるの?何やってるの? おらもやりたい。
 2 森 : 自分のこと全部終わってからだよ。
 3 しょう : おらやったよ。
 4 森 : もうやってきたの?
 : う : :ん?早いよ。
 5 しょう : 床に全部なればいいの?
 6 森 : 床、床にはもちろん、きちっと整理して。
 [中略]
 11 しょう : 森さ : :ん、もうちよっとで終わる。
 12 森 : :ほ : :い。
 (.)
 13 ひでき : おれも整理しよ : :
 14 森 : お : :、してくれ。うれしいな。

勉強室bから叫んだしょうの声(11)はリビングのひできにも聞こえた。ひできは立ち上がり、片づけをするために勉強室bに向かった。一方なおとは、片づけが全て終わったと手伝いをせがむしょうに対して競争心(「布団も(敷いたの)?」(23))をみせている。

17:30 11/10/2002. Sun

19 しょう : =森さ : :ん、切りた : :い。
 20 森 : 何を切るの?
 21 しょう : 何か切りたい。終わった。全部終わった。
 23 なおと : 布団も?
 24 しょう : 終わったよ。
 (3)
 25 しょう : 森さ : :ん、何か手伝う。
 26 森 : うん、和えてちょうだい、切る前に。はい。混ぜる。

しょうは入所半年後(11月)には徐々に人との会話ができるようになったが、まだ子ども同士で遊ぶことはできず、子ども達の中に居場所を見出せないでいた。この頃、男子の間で競うように夕食の手伝いが行われていたが、しょうはここに示したような関わりを何度か繰り返すことを通じてスタッフとの新たな関わり方を学んでいく。しょうのこの行動は「台所での夕食づくり」という空間とプログラムが一体化した明解な環境を手がかりとした居場所獲得のための働きかけであり、しょうの働きかけをスタッフが受け止めてくれるという人間関係の構築とセットになった行動でもある。またこの場面では、なおと、ひできの関与が同時に観察されており、スタッフとの関係を軸に同年

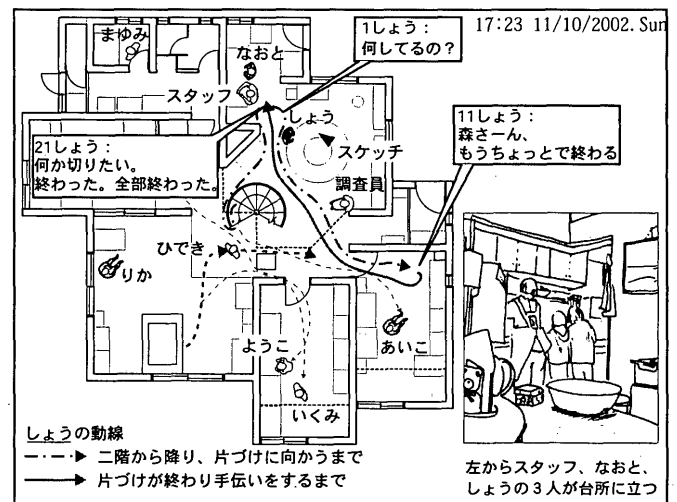


図4. 「日常生活」場面における環境療法の展開事例(1)

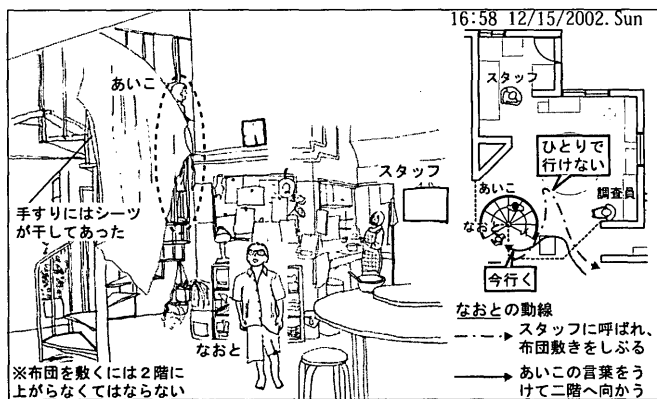


図5.「日常生活」場面における環境療法の展開事例(2)

代の子ども間での関係が同時に形成されているとも見ることができる。また図4に見る様に、行為の間「しょう」は一所に留まらず、階段やテーブルに沿って動きながらスタッフへの働きかけを行っていたが、他の場面でも同様に子どもが動きながら行う働きかけが多く観察されており(図9参照)、広がりや回遊性といった空間の特質が働きかけに関係していることも見て取れる。

4-2 空間の活用と生活集団形成

室内を移動するスタッフも夕方4時過ぎから夕食片付けまではほぼ台所で過ごすため、居場所が明確となる。それに応じて子ども達も食堂、台所で思い思いにスタッフへの働きかけを行う。そうした働きかけを有効に行うために子ども達が空間の特性を活用しているケースもいくつか観察された。また、子ども達が集まっている分、そこでの働きかけは生活集団の関係性にも影響を与える。以下に示すのは、あいこが空間を上手く活用し、生活集団形成(ここでは年長者から年少者への働きかけ)に寄与したケースである。

16:58 12/15/2002. Sun

- 1 あいこ : ねえ、森さ : :ん。
 - 2 森 : は : :い。
 - 3 あいこ : あたしずっとカッパがないと思ってたらなるとがあたしの使ってた : :
 - 4 森 : そう。
 - (3)
 - 5 森 : なるともおねしょしたんだ、今日。
 - 6 あいこ : うん。さいあく : :
 - 7 森 : なるともお布団しいといで : :な : :お : :なと。
 - 8 あいこ : なと : :
 - 9 森 : なと : :
 - 10 なると : はい?
 - 11 森 : なと、お布団しいといで。
 - 12 なると : 一人で行けない : :
 - 13 森 : だから今声かけてんの、がんばって。
- [中略]

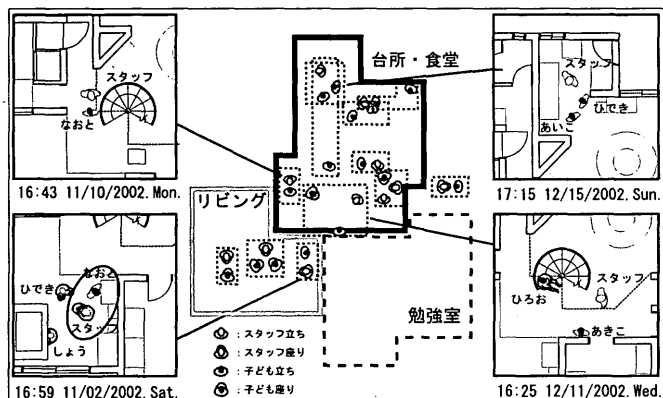


図6.「話し合い」場面の空間構成

- 30 あいこ : 今ならあつこも手伝ってあげる。
- (3)
- 31 あいこ : なと?
- 32 なると : は : :い?
- 33 あいこ : 今ならあいこも手伝って/あげる
- 34 森 : /お : :すご : :い、あいこありがとう。
- 35 あいこ : 森さんの代わりに手伝ってあげるよ。
- 36 森 : ありがとう。
- 37 なると : おほほほほ。
- (6)
- 38 あいこ : なと : :森さ : :ん、今ならあたしも手伝ってあげるよ。
[あいこ、寝室に入っていきながら叫ぶ]
- 39 なると : うん、今行く : :
- 40 森 : がんばれなと。
- [なと、歌をうたいながら二階に上がっていく]

スタッフがなとへ声をかけたのはあいこの発言(3)からなとのおねしょを思い出した(5)ためである。ここからスタッフ、子どもの両者は指導する側、される側という関係だけではなくスタッフの状況把握を子どもが助けるといった相補的な関係を築いていることが分かる。またスタッフはあいこの発言をすかさず褒める(34, 36)ことでフィードバックを行っているが、この時のあいこの発言(33, 35, 38)はスタッフの日頃の口癖(「今なら私が手伝ってあげるよ」と同じであった。あいこがスタッフを自分の行動モデルとしていることが読みとれる。この機会はあらかじめ意図したというより、日常的なやりとりから偶発的に発生したものであった。一方、あいこは意図的に階段のこの位置(図5)から話し掛けているが、守られながらも見渡せるこの空間の特性を通し、スタッフとなとの両者に対する働きかけを成立させている。また、この働きかけで、あいこはなとに対して年長者としての関係性も強化しているが、これは生活集団の基礎を構築している場面であると見ることもできる。

5. 「話し合い」場面の特徴

5-1 空間との関係

「話し合い」場面は「日常生活」場面と同じ空間において行われているが、問題行動を解消する目的で展開され、観察上も「日常生活場面」とほぼ区分可能である^{註21)}。「話し合い」は、問題行動が起きた時、即座にその場で始められる^{註22)}、実際に観察された大半は台所、食堂、リビングにおいてであった。一方、それぞれの空間構成やスタッフと子どもの距離は異なっている(図6、表2)。問題行動の指摘は台所、食堂、リビングといったコミュニケーションが錯綜する空間でなされることが多いが、「話し合い」が展開される場所は状況に応

表2. 「話し合い」場面におけるスタッフと子どもの距離関係

距離	2人のケース	3人のケース	コメント
800			「2人密接」 2人の距離は密接するほどに近い。700mmというのは小学生中学年が手を伸ばして届く範囲である。2人の関係は向き合う、90度で向き合うなどがある。
1200			
1600			「3人密接」 3人の位置関係はほぼ等距離に保たれる。小学校低・中学年の子どもの話し合いに見られる。
2000			
2400			「3人離散」 3人の位置関係は、ほぼ等距離に保たれる。小学高学年の話し合いでみられた。
2800			「2人離散」 極端に距離をとる場面ではその子どもが他にすべき事があり、話し合いの優先順位が低いときにみられる。
3600			

[単位mm]

● スタッフ立ち ○ 子ども立ち
◎ スタッフ座り ○ 子ども座り

じて随時設定されている。しかしその設定時には、壁や階段の手すり、家具といった空間構成要素や立つ、座るといった姿勢などが意識されていることが、スタッフに対するヒアリングから裏づけられている^{註17)}。

5-2 「日常生活」場面における「話し合い」場面

「話し合い」場面の構成としては、「導入」「事実確認」「対応^{註22)}」「終結」の4過程から構成される。本節では、最も頻発する問題行動の例である嘘についての「話し合い」場面を先の4過程が確認しやすいなおとのケースを(図7)を中心に説明する。

この日の昼スタッフに嘘をついたなおとは、「もう家に帰ってこなくていい」と言われていた。門限の17時に、スタッフは夕食の支度をしつつ食卓であいこに宿題を教えていた。

「導入」では、スタッフがなおとの様子を伺いつつ徐々に2人の距離を縮め、「話し合い」を始めた。

「事実確認」ではなおとの意見を確認した。この時スタッフはしゃがみ込みなおとと視線を合わせて向き合い、体が触れるほど近い距離をとった。これは彼に話を伝えるために必要な距離であり、他のスタッフとなおとの話し合いからも共通に観察されたものである。尚、あいこはスタッフに話しかけ、自分に注意を向けようとしたが、スタッフはこれを無視してなおとの「話し合い」の場を維持した。

「対応」では問題の原因と解決方法が示される。それを一人で導くことのできないなおとにスタッフは代弁^{註14)}することで伝えている。

そして「入ってきなさい」という言葉をもって「話し合い」場面は「終結」したが、同時にそれは行動(家に入る)でも示された。

その後のスタッフによる声かけは「日常生活」場面のそれであり、声のトーンや速度が明らかに切り替えられた。「話し合い」が行われた玄関は壁に囲まれた閉鎖的な空間であり、スタッフは「話し合い」に集中し難いなおとに対し、他の子どもから隔離した場面を仮設したと見ることができる。「話し合い」が終わるとなおとは室内に入ることが許されたが、これは生活する集団の境界と実際の空間の境界が同一であることを上手く用いた一例といえる。

5-3 言語化を通じた事実認識

図7の事実確認におけるなおとの「ごめんなさい」という言葉から、なおとは自分が問題行動をとったことは認識していると分かる。しかし、子どもが事実を誤認している場合は事実確認が丁寧に行われる。次はなおととあいこが喧嘩をした後の話し合いである。

17:15 10/15/2002. Tue

1 森 : みんな帰ってきたんだよね、外から一緒にね : ようこちゃんと、あいこちゃん
 : んと、なおちゃん帰ってきたんだよね : 帰ってきたらなにをするの : って
 : 聞いたら、なおと、わかんねえって言ったもんね。ね。それで : 、ようこ
 : ちゃんはって言ったらようこちゃんは分かったって言って行ったんだよね。
 [略]
 2 森 : その後でしょ? はい、その後どうなったの。
 3 なおと : なんか、あいこちゃんがえらくないよって俺に言った。
 4 森 : あいこちゃんがえらくないよって俺に言ったの? あなた言ったの?
 5 あいこ : 言ってない。
 6 なおと : =言ったよ。
 (6)
 7 森 : じゃあ、もし言ったとしよう。そして、それでどうなったの?

これらの会話からはスタッフが子ども達の行動を言語化し(1)、子どもにそれを受け継がせている様子が明らかとなった。辻褄が合わなくなった時点で話は最初からやり直される。つまり「話し合い」場面において子どもは、スタッフが示す行動の言語化を模倣しつつも言語化による事実認識のやり方を身につけていく。この方法では子どもに関してスタッフが把握や推測できる事実が多いほど「話し合い」が行いやすく、その効果はますます上がると考えられる。スタッフの滞在の中心となる台所・食堂から見通しが利く室内構成やコテージのスケールがそれをサポートしているように思える。

6. 適応過程にみる新しい行動パタンの確立

情短施設は短期入所の治療施設であり、Kホーム自身も通常子どもの治療目標を3ヶ月ごとに計2年間で組み立てている。スタッフは子どもの特性に応じつつそうした治療目標を意識して日常の働きかけを行っており、実際子どもの行動の変化は3ヶ月程度のスパンで発見可能なものが多い。それらの変化は主に子ども達が家庭及び社会生活を送る上でプラスの能力の獲得(ここでは適応^{註23)}と呼ぶ)に向けられている。ここでは、それら適応過程の中でも重要な新しい行動パターン

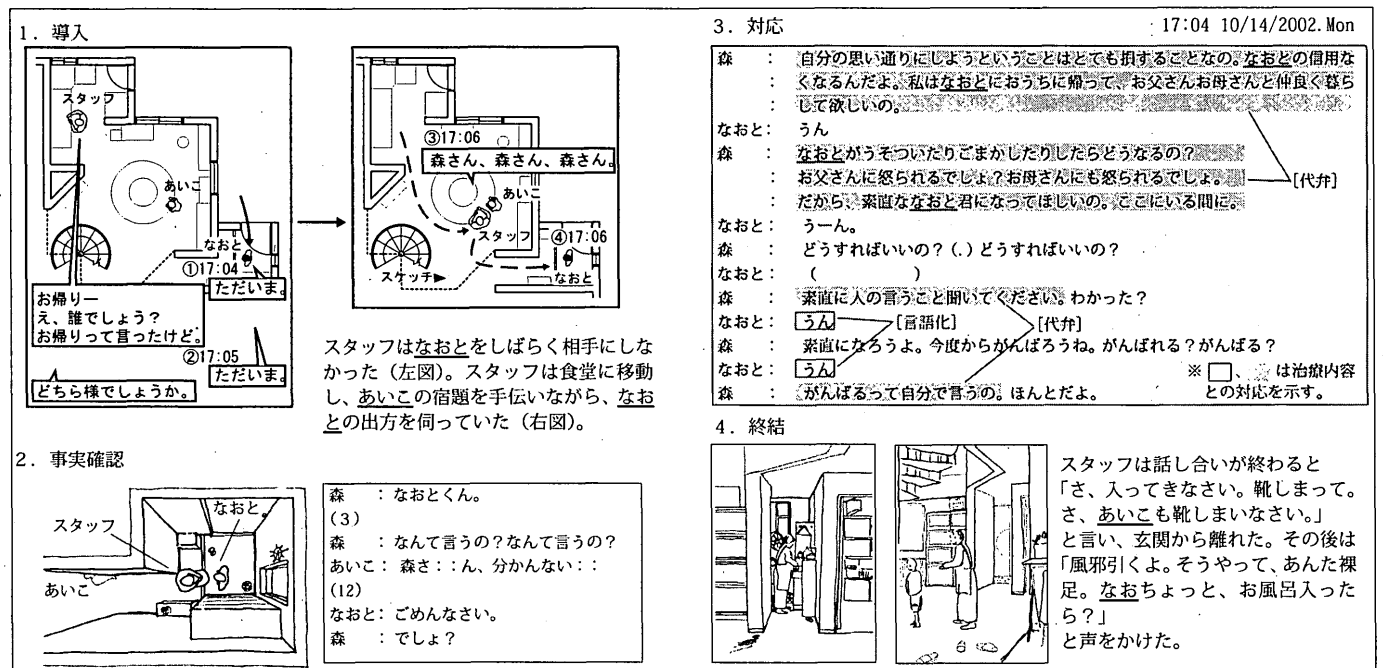


図7. 「話し合い」場面における環境療法の展開事例

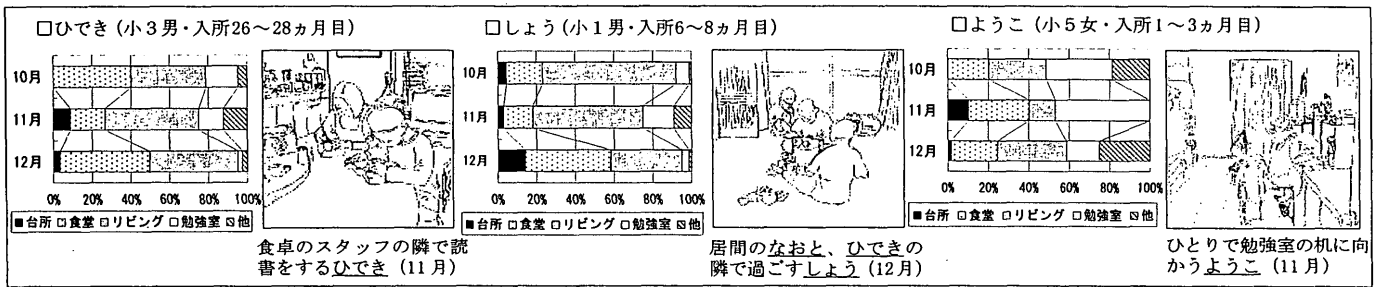


図8. 入所期間別にみる滞在場所の推移

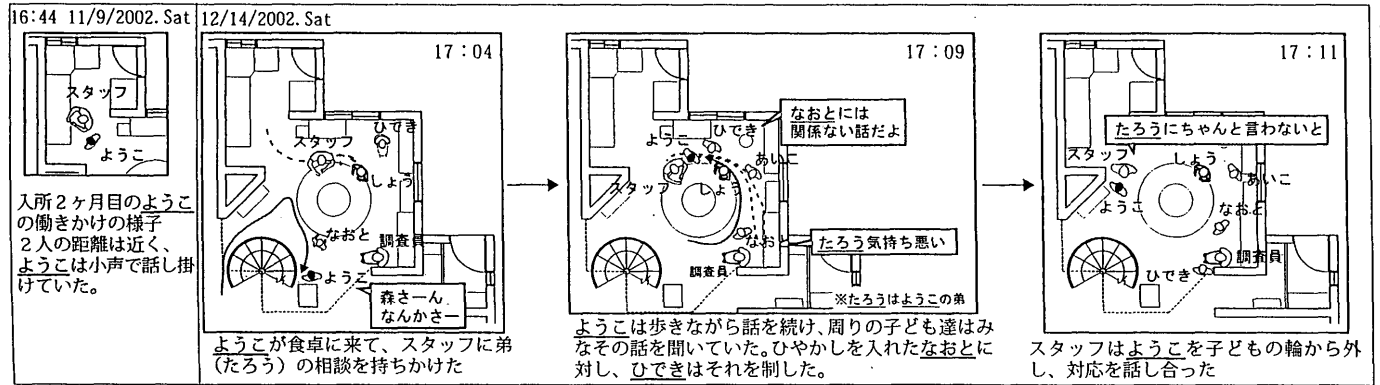


図9. 相談行為にみる新しい行動パターンの獲得

確立のケースを空間面(拠点となる居場所の獲得)と人間関係面(集団との関係構築)の両面から取り上げる。

6-1. 滞在場所の推移

入所2年後、半年後、直後の3人の子どもに対し、滞在場所の推移を示す(図8)。ひできのように2年を越えた長期入所の子どもは、勉強室から持ち出した本やおもちゃを使って食堂やリビングで過ごす傾向にあった。5月入所のしょうは、勉強室滞在時間が短いことに変化はなかったが、入所8ヶ月目(12月)には手伝いを通じてスタッフの近くに居場所を求めようになった(図4参照)。一方、入所直後(10月)のようこは、同年代のあいこやりに比べ勉強室の滞在率が高い傾向にあったものの(図3参照)、居場所がなくなろうろしたり他の子どもの喧嘩に首をつっこんでいた。勉強室で1人で過ごすことが更に増えた2ヶ月目(11月)を経て、3ヶ月目(12月)には滞在場所がリビングへと広がっており、あいこやりかなど長期入所者の行動パターンに近づいていると考えられる。

6-2. 集団との関係構築

ようこの適応は滞在場所と同じくスタッフへの働きかけにも表れた。入所1、2ヶ月目の働きかけはスタッフのすぐ隣で小声で1分程度の短い話しかけが主であったが、3ヶ月目にはスタッフに悩みを相談する(図9)という変化を見せた。弟と一緒に入所し、面倒見の良い姉として振る舞っていた彼女が弟に対する悩みをうち明けたが、2人の距離は3メートル程あり、ようこは食堂中に聞こえる大きな声で話し掛けている。「悩みごとを打ち明けるには集団に安心感があるから^{註17)}」であり、彼女がスタッフや周りの子どもに気を許すようになったと考えられる^{註20)}。これは彼女が3ヶ月の生活で食堂における他の子どもの「話し合い」や相談の行為を見る中で、ここでは悩みを相談しても良いことを学び実行した(新しい行動パターン)。一例とも言える。またこの時、ひできはようこをからかったなおとを注意した。一人っ子であるひできは2年前の入所時には子ども同士の付き合いをほとんど築けずにいたようだが^{註17)}、Kホームでの生活を通じて生活集

団の維持に関与するまでに成長している。

7. まとめ

ケーススタディを通じて明らかになった情緒障害児療育に必要とされる条件について述べてきたが、以下にそのポイントを再掲する。
 ①日常生活と一体化しているため従来ブラックボックスとなっていた環境療法であるが、その実際は安定した「日常生活」場面とそこに埋め込まれる「話し合い」場面の2つの層から構成されており、両者は密接に関連している(図2)。②療育の基盤となる「日常生活」場面は、生活拠点としてのLDKを中心とした日々の活動を通じて生成が繰り返されるダイナミックなものであった。小舎のメンバーの多くが関与するそこでの働きかけとフィードバックによって人間関係が逐次構築されていくが、その際に空間も様々な形で活用されていた(図4、5)。③「話し合い」は問題行動が明らかになった時点で逐次行われており、具体的には「導入」「事実確認」「対応」「終結」の4過程を有することが多い。またその際にスタッフは、そのありようは様々ではあるが、一定期間安定した「話し合い」が持続できるよう階段や壁などの空間要素を意識していることも分かった(図7)。④このように日々の生活を繰り返しながら子ども達の間で社会性の高い行動パターンが徐々に形成されていくのが環境療法の実際である。具体的には、滞在場所と集団における関係構築の両者が相補的に変化する中で、新しい行動パターンが形成されていくようである(図8、9)。⑤観察により抽出された行為の多くは、生活集団内での自己の位置付けを巡るものであったが、その軸となっているのはメンバーが見ている中でスタッフとの関係の構築であった。今回調査対象とした施設では、生活拠点であるLDKは同時に各メンバーのコミュニケーションが集中する場でもあり、「話し合い」の格好の契機が逐次提供されていた。スタッフがコントロール可能な程度にその密度が限定されている(集団が少人数である)、空間の活用性が高い(見通せる+利用可能な空間要素多(螺旋階段・玄関アルコーブ・キッチンアルコーブ・大きな円テーブル等)

といった小舎型空間の特色がこうした状況に寄与していることは十分に推察可能であろうと思われる。

謝辞 調査に御協力頂いたKホームの園長先生をはじめとする関係者の皆様、環境療法等について御助言頂いた、東北大学学生相談室カウンセラーの吉武清美先生に深く感謝申し上げます。

なお、本文中に登場した人物の名前すべては仮名としました。

註

- 1) 対象となる児童は、家庭、学校、近隣での人間関係のゆがみによって情緒生活に障害をきたし適応が困難になった児童であり、知的あるいは身体的欠陥や器質的疾患が原因となって二次的に問題行動を示す児童、さらには小児分裂病や神経症のような医療機関が扱う疾患を有する児童は除外される。
- 2) 2000年の「健やか親子21 検討会」報告書(厚生省)により、21世紀当初の10年間に子どもが行政が目指す目標値として、すべての都道府県に1ヶ所ずつの情短施設を設置することが明示された。
- 3) 面接の構造とは時間、期間、場所や費用などが決められているということ、つまり一般的に約束事、禁止事項などに関しての両者の契約といえる²¹⁾。
- 4) 環境療法[milieu therapy]とは人格的不適応の問題が環境の条件に基づいていると考えられ、これを調整することによって正常な生活を取り戻そうとするもの(「誠信心理学事典」より)であり、Aichhorn, Redl, Bettelheimらによりアメリカを中心に発展してきたものである。環境療法において特に非行や行動障害を持った児童を対象とした場合、その土台にはRedl, Fritzの「生活場面面接(Life space interview)」の考え方がある。その焦点としては「1.生活上のできごとの治療的な活用(clinical exploitation of life event)」、2. クライアントが何か問題を起こしたときの、その場での即座の情緒的な介入(emotional first aid and on the spot)」の2点が挙げられる²²⁾。なお、一部の情短施設においては環境療法を前述の生活場面面接、または生活場面治療と呼ぶ。
- 5) 「小舎」とは「眠る、食べる、団らんする等の、日々の基本的な生活行為が主として行われる生活空間が、小集団でおおよそ10人前後以下の単位で、空間的にも分離された形で計画された場合。とくに食べる行為の集団単位が目安となる。」「中舎」とは「前記の単位がおおよそ24-5人前後以下の単位の単位の場合」、「大舎」とは「上記の単位がおおよそ24-5人前後以上の場合」を言う²³⁾。
- 6) Kホームは当初、同法人が敷地内に運営する児童養護施設の集団不適応児に対する処遇小舎として1971(昭和46)年に最初の2棟が開設された。その後5棟にまで増設され、1979(同54)年に全国で11番目、民間としては最初の情短施設として認可された。故に、小舎型施設についての考察は情短施設のみならず、広く児童養護施設の課題にもなりうると考えられる。
- 7) 情短施設の職員規定として「情短施設には、医師、心理療法を担当する職員、児童指導員、保母、看護婦、栄養士及び調理員を置かなければならない。」(児童福祉法第九章の五)とある。本来、入所児が35名の場合スタッフの最低数は14名となるが、Kホームでは現在それを上回る18名のスタッフ(入所児50名の体制)が働いている。
- 8) 参考文献15、16、および吉武清美氏へのヒアリングを元に図2を作成した。
- 9) 西澤²⁴⁾は、環境療法においてまず必要なのは、子どもの「安全感・安心感の再形成」と「保護されているという感覚の再形成」であるとした。次いで、新しい行動パターンを確立する過程には、スタッフや他の子どもとの生活を通じて「人間関係の修正」「感情コントロールの修正」「自己イメージ、他者イメージの修正」「問題行動の理解と修正」が図られることが必要であるとした。
- 10) 情短施設はおおむね2年を退所目標としており、Kホーム入所児童の平均在所期間は2年3ヶ月である。また退所者のうち46.6%は在所期間が2年以内(平成4~13年度の平均)であった(2002年10月現在)。
- 11) エスノメソドロジー[ethnomethodology]とはアメリカ社会学の中でGarfinkel, H.が創設した、「普通の人々は(ethno)日常生活の対人関係における意志疎通行為の基盤をどのようにして組み立て意味づけしているのか」というそのやり方(method)についての経験的な研究(logy)であり、「常に個別的具体的な場所で日常のわれわれの囚われている<圧倒的なちから>がはたらくさまに出会い、それを記述し相対化しようとする実践」である。²⁵⁾
- 12) 会話の記述に使われた記号の意味は次のとおりである。「？」語尾の音が上がっていること、「:」直前のことばが不完全なまま途切れていること、「/」言葉の重なり、「=」途切れなくことばもしくは発語が繋がっていること、「()」なにかことばが発せられているが、聞き取り不可能であること、「(数字)」その数字の秒数だけ沈黙のあることを示す。また、ごく短い間合いは「(.)」という記号で示される²⁶⁾。
- 13) 「表出」とは内的心理的過程が知られる身体的現象の総体と定義される。一般的には、顔の表情や全身の運動や音声のような表出運動をさすが、広義には心理的特徴を示すとされる人相や体格のような形態的特徴や、書き物、絵画や音楽などの芸術作品のような静的客観的な物まで含められる場合もあり、一定していない²⁷⁾。
- 14) 「代弁」とは本人に代わって意見を述べること(「大辞林 第二版」より)である。吉武²⁸⁾は大人が子どもに代弁することによって子どもの状況理解を助け、また行動のモデルにつながるとしている。
- 15) 調査期間は2002年10月9-15日、11月2-6、9-10日、12月9-15日である。調査時間を16時半から17時半の1時間とした理由は、Kホームでは、食事時間、就寝時間、17時の門限(学校活動や認められた活動(バイトなど)は除く)の規則のみで、基本的には子どもが主体的に生活を送っており、1日の中で、この時間帯は「1. 子どもの自由

時間であり、活動場所が17時までは自由、17時以降コテージ内で自由と変化する。2. スタッフは夕食の支度などに忙しく、子どもから働きかけないと関わってもらえないため、子どもの自主的な動きが見られる。3. 夕食へ向けて精神的にも物理的にも準備の時間である」ことより、Kホームの生活像が凝縮された時間であると考えたからである。よって、今回の調査ではその対象は小学生が中心となった。

16) 本稿では入所児の家族については扱わなかった。情緒障害児の回復に家族の果たす役割も重要ではあるが、プライベート性の高い問題であること等を考慮し、今回はまず入所児の生活を扱うこととしたためである。

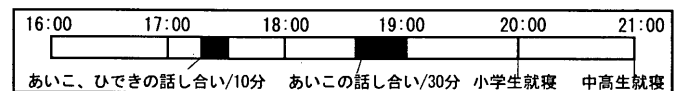
17) 生活参与調査期間に加えて、2002年7月16,17日、8月5,7,14,15,28日、10月4日、11月14,22日、12月16日、2003年1月29日にスタッフへのヒアリング調査を行った。ヒアリングでは主にスタッフの行動の意図や療法上の意義、各々の子どもの特徴や彼らのKホームでの生活を通じての変化などを聴取した。

18) 註15に記した調査時間の総計(連続する3ヶ月の各1週間)における子ども及びスタッフの行為についてその滞在場所を把握し、1日あたりの平均値を算出し、その構成比を示した。尚、「他」は「入浴、洗面、手洗い、布団敷き、洗濯物の取り込み」を含む。

19) 中高生は帰宅後夕食までは時間が短い為、夕食の後や小学生が寝る20時以降、消灯の21時以前に主に食堂でスタッフに働きかけを行っていたことが観察されている。

20) スタッフへの働きかけは各人により頻度・方法を異にするが、「話しかけ」と「スタッフの活動への参加」の二種類に分類できる。話しかける話題としては、入所間もない子は学校や遊びを通じての一日の出来事に関するものが多く徐々に自分自信や家族の話、入所までの経験および将来への展望、また悩みの相談などが増えてゆくことが調査およびヒアリング²⁹⁾で確認された。

21) 「話し合い」は子どもの問題行動に対して即座になされるものである。スタッフの声のトーンや会話の内容、子どもの距離の取り方や他の子どもに対する態度などにおいて「日常生活」とは明確に区別していることが観察された。「話し合い」は午後、夜に行われることが多く、一日につき平均1~2場面程度観察できた。代表的な話し合い頻度の例を以下に示す。
[12/15/2002. Sun]



22) 「対応」とは代弁³⁰⁾を通じて問題行動の背景を理解を示した上でそれに代わる行動を教えること³¹⁾である。

23) 「適応」とは、意図的に環境(状況)に必ずしも適合する行動を学習するとともに自己に適合するように環境に変化(変革)を加えたり、状況(場面)を作り出したる行動を言う³²⁾。

参考文献

- 1) 昭和37年度厚生白書
- 2) 『心をはぐくむ 3-総合環境療法の臨床』全国情緒障害児短期治療施設協議会、2002
- 3) 岩田康子：児童虐待、臨床精神医学、24(8)、1053-1059、1995
- 4) 大迫秀樹：虐待を背景にもつ非行小学生に対する治療教育一教護院における環境療法アプローチ、心理臨床学研究、17(3)、249-260、1999
- 5) 西澤哲『トラウマの臨床心理学』金剛出版、1999
- 6) 安田勉『治療的環境の形成と生活場面面接』心理治療と治療教育一情緒障害児短期治療施設研究紀要第7号、情緒障害児短期治療施設協議会、1996
- 7) 浅倉恵一、峰島厚編著『子どもの権利条約』時代の児童福祉2 子どもの福祉と施設養護』ミネルヴァ書房、2000
- 8) 津崎哲雄『小舎制養護はなぜ増えないのか』『なぜ小舎制養護か』小舎制養育研究会、1999
- 9) 小野田泰明、菅野賢、針生承一、本間敏行、大林政夫、瀬戸信太郎：養護施設のリニューアルにおける建築計画的実践、日本建築学会技術報告集 第3号、P.212、1996
- 10) 小野田泰明、瀬戸信太郎：建て替え前後における生活条件の変化 養護施設のリニューアルにおける建築計画的実践 その3・4、日本建築学会大会学術講演梗概集E-1分冊、pp.47-50、1997
- 11) 佐藤郁哉『フィールドワークの技法 問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社、2002
- 12) 久保純章：構造化されていない面接-生活場面面接の視点から一ソーシャルワーク研究、Vol.16 No.4、1991
- 13) 小松啓：『生活場面面接』研究の構造と課題-『ソーシャルワーク研究』通巻95号における特集「生活場面面接」をめぐって-、ソーシャルワーク研究、Vol.16 No.3(103)、2000
- 14) 寛和夫、萩田秋雄、吉田あこ、加藤隆『新建築学大系32 福祉施設・レクリエーション施設的设计』彰国社、1987
- 15) 高橋重宏・庄司順一編著『福祉キーワードシリーズ 子ども虐待』中央法規、2002
- 16) 平木典子、袋岩秀章『カウンセリングの技法』北樹出版、2001
- 17) 下中邦彦編『新版 心理学事典』平凡社、1981
- 18) 山田富秋、好井裕明編『エスノメソドロジーの想像力』せりか書房、1998
- 19) 好井裕明、山田富秋、西阪伸編『会話分析への招待』世界思想社、1999
- 20) K・ライター著、高山真知子訳『エスノメソドロジーとは何か』新曜社、1987
- 21) 吉武清美：自由保育アプローチと設定アプローチ-障害児教育における個別化のためのモデル- 日本障害児教育実践学会誌第4巻第1号、pp.72-76、1997
- 22) Albert E. Triestman, James K. Whittaker, Larry K. Brendtro: The other 23 Hours. Chicago: Aldine Pub. Co, 1962 (西澤哲訳『生活の中の治療 子どもと暮らすチャイルドケアワーカーのために』中央法規、1992)
- 23) 三宅和夫、北尾倫彦、小嶋秀夫編『教育心理学小辞典』有斐閣、1991

(2003年8月11日原稿受理、2004年5月11日採用決定)