



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

学び困難を抱える子どもたちの社会的自立チェック リスト開発の試み

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学教育実践研究推進本部 公開日: 2025-02-07 キーワード (Ja): 学び困難, 社会的自立, チェックリスト, ETYP: 教育関連論文 キーワード (En): Children with Learning Diffculties, Social Independence, Checklist 作成者: 野田, 満由美, 松下, 大介, 重丸, 紗弓, 大竹, 咲紀, 田中, 彩那, 加瀬, 進 メールアドレス: 所属: 東京学芸大学, 東京学芸大学, 東京学芸大学, 東京学芸大学, 東京学芸大学, 東京学芸大学
URL	https://doi.org/10.50889/0002000856

学び困難を抱える子どもたちの社会的自立チェックリスト開発の試み

野田 満由美*・松下 大介*・重丸 紗弓*・大竹 咲紀*・田中 彩那*・加瀬 進*

こどもの学び困難支援センター

(2024年8月21日受理)

1. はじめに・自立の定義

広辞苑においての自立は「他の援助や支配を受けず自分の力で判断したり，身を立てたりすること。ひとりだち。」と記載されている⁽¹⁾。自立という言葉は一般的用語であるとともに，対人援助の文脈でも日常的に使用されている術語でもある。そして，この自立はそれぞれの専門領域によってもその定義や意味合いが変わる用語のひとつであるといえる。

牧園（2009）によれば福祉領域における自立概念の始まりは1950年の生活保護法で「自立の助長」を規定したことに始まっている⁽²⁾。自立の定義という意味では2004年の生活保護制度のあり方に関する専門委員会において，日常生活自立，社会生活自立，就労自立という3つの自立の形が政府の見解と出されている。この定義が政府から出された初めての自立の定義である（庄司，2013）⁽³⁾。

桜井（2020）はこの3つの自立について，今村雅夫，古川考順，大橋謙策3人の自立論が影響しているとしている⁽⁴⁾。今村雅夫は自立を生活保護の廃止ではなく，自立を支援することであると述べ，古川考順は自助的自立（生活手段を自己で確保すること）から依存的自立（社会福祉制度を利用しながら自己選択や自己決定に基づく自立生活を維持すること）へ制度が転換していることを挙げ，大橋謙策は自立を（人間的成長を促す機会である働く機会を保障する）労働的自立，精神的・文化的自立，健康的・身体的自立，社会関係的自立，生活技術的自立，政治的・契約的自立という6分類での自立論を提唱したとして，桜井はこれらが生活保護における自立の定義の拡張へとつながっているとした。

他方，障害分野でも自立の定義は変遷の中で発展している。

特に自立概念の大きな転換となったのが，障害者の自立生活運動である。牧園（2009）は福祉政策における伝統的な自立観であった経済的職業的自活や身辺自立に対して，それにかかわらず「自己決定権の行使」という自立の考え方の提起が，社会福祉の基本理念へ大きな転換をもたらしたと指摘している⁽²⁾。なお，この自己決定という概念は自律（autonomy）の意味合いと近いものとして理解されている（河野，2013）⁽³⁾。

福祉社会事典（1999）では自立を3つに大別して，職業自立（経済的自立），日常生活動作の自立（ADLの自立），自己決定する自立と定義されている⁽⁵⁾。

また三輪ら（2023）は自立の定義について行政文書や学術論文のレビューを行い，自立の定義の共通項には「自力で物事を行うことができる」と捉える場合と，自己決定や社会的参加という観点から捉える場合があると指摘している⁽⁶⁾。これは前者を身辺自立などの日常生活での自立，後者を自己決定と理解することもできる。

上記のように自立は社会の変化や対象者によって変化をし，相互的に影響を受けながら拡張している。それに伴って自立とはなにかという論争がおき，その議論は社会福祉とはなにか，ソーシャルワークとはなにかという議論に立ち返らせる存在であるといえる（庄司，2013）⁽³⁾。

また庄司（2013）は研究以上に社会福祉分野での法律・制度を中心とする政策面で自立概念が頻出していることが自立への関心を活性化させていると指摘しており⁽³⁾，自立は行政の要請によって変化していく側面もある。

* 東京学芸大学 こどもの学び困難支援センター（184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1）

児童福祉施設においても、1997年の児童福祉法改正により教護院は児童自立支援施設と名称を変え、児童養護施設も自立を支援することを目的の一つとして位置づけられた時点から、自立というキーワードが注目されるようになった。(平松, 2015)⁽⁷⁾。

その後の実践や議論のなかで社会的養護や児童福祉における自立も定義がなされている。

厚生労働省(1998)は自立のハンドブックの中で社会生活を主体的に営んでいくことであって孤立ではないから、必要な場合に他社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と述べている⁽⁸⁾。

東京の自立支援コーディネーターグループ(2018)は自立を「他者と関係を形成しながら発達段階に沿った課題に取り組むこと」と定義し⁽⁹⁾、東京都の自立支援コーディネーターである原谷(2018)は適切に他者に依存する力を自立の重要な要素であるとしている⁽¹⁰⁾。都筑(2021)も自立は他者との関係性の網の目の中において成立するものであると定義し、他者との関係性を重要視している⁽¹¹⁾。

熊谷(2021)は、「自立とは社会の中に依存先を増やすこと」とし、自立という概念を、independenceではなく、multi-dependenceとして捉えている。そして子どもの自立の過程について、養育者にケアを独占された状態から、徐々に様々な人や制度、道具へと依存先を広げていき、やがて養育者がいなくても生きていけるようになると論じた⁽¹²⁾。

以上のように、子ども・青年領域、社会的養護における自立では一般的な自立イメージや障害における自己決定という視点よりも、他者との適切な依存という視点を重視した定義が多いといえる。

以上より本研究における自立の定義も主体的に依存先を選ぶという意味合いを含んだ定義とし、「必要な援助を受けながら、主体的に社会生活を送ること」とした。

2. 社会的養護における自立の困難性

青年期のテーマとしての自立はそもそも困難さを有するものであるが、社会的養護下の子どもや若者はより多くの困難さを抱えている事例が多いことが知られている。

平松(2015)⁽⁷⁾によれば、自立支援のテーマとして、人間関係に関わる支援と退所後支援に関わる支援という2つのテーマでの報告が多いことを指摘している。これはこの2つのテーマについての課題が多いことが反映していると考えられる。また社会的養護下の子ども

たちの自立の実態については、厚生労働省の全国調査やいくつかの自治体で行われている。

東京都(2022)は都内の過去10年間の社会的養護からの退所者を対象に退所後の状況の調査を行い、2011年調査と2017年調査との比較を行っている⁽¹³⁾。その調査では進学率が46.5%と就職を上回り、最終学歴も4年制大学のポイントが増加していた。一方で、中途退学も14%あり、経済的理由や学力との不一致を理由としていた。また就労状況については、就労選択をした55.3%が退所後の就労先を退職をしており、その半数が1年から3年未満で退職をしている。3年以内の離職率が高卒者で37%~40%、大学卒者で32%程度(厚生労働省, 2020)から見ると高水準であるといえる⁽¹⁴⁾。また正社員も54.7%と総務省の労働力調査における概ね63%程度よりも低い水準であり、職業的な不安定さが依然として存在している⁽¹⁵⁾。

全国での調査では2022年度進学率においては全高卒者の57%が進学している状況のなか、児童養護施設児は20.9%と低水準で、51.6%が就職を選択している(子ども家庭庁, 2024)⁽¹⁶⁾。制度の充実などで改善傾向にあるのは東京都(2022)と同じ傾向であるが、比較するとより低い水準であり、状況としては依然としてハンディキャップがある状態である。井出ら(2018)も、社会的養護下の子ども達は高校卒業後の進路選択において大学進学率が低いことや、退学・離職率が高いことを指摘し、その自立のプロセスを支え、生活を保障していくことの必要性を訴えている⁽¹⁷⁾。

当事者の困難さの調査について、片山(2018)は児童養護施設の退所者へのインタビュー調査を行い、退所者が抱える困難をカテゴリー分けしている。家族関係、生活、人間関係、金銭、保証人、医療関係、育児という7つの側面での困難に直面していることを見出し、解決方法としてのアフターケアの充実化の必要性を指摘している⁽¹⁸⁾。梅谷(2019)のアフターケア相談員へのインタビュー調査では、大きく分けて家族・パートナー・友人・職場などの対人関係に関する困難と就労・金銭問題・住居などの生活に関する困難、健康に関する困難がカテゴリー分けされている⁽¹⁹⁾。2018年に全国自立援助ホーム協議会が行った退所者の状況調査でも生活基盤の不安定さ、関係性、本人という3つの視点でまとめられており、状況としては同様の傾向が見られている⁽²⁰⁾。

以上のように退所者の自立の困難さは調査によって指摘されている。自立のテーマは一般的に青年期以降、入所施設においては退所前後の課題として捉えがちであるが、それに限らず普段の関わりが子どもや若者の

自立につながっているといえる。しかし、何をもって自立といえるか、自立につながる支援はなにかという数量的調査は数少ない（宮地，2018）⁽²¹⁾。そのため、支援の中でなにをすることが自立につながるかが曖昧になりやすく、自立支援の内容そのものに混乱が見られている（谷口，2011）⁽²²⁾。それを補償する形で、各支援者のもつ自立観が子どもの支援に直接影響することもあり、チーム支援において混乱になりやすい要因であると考ええる。以上より、本研究では社会的養護における自立の構成要素を定義づけ、具体的な行動項目での評価が行える自立チェックリストを開発することを目的とする。

本研究は自立にむけたチェックリストの開発にむけて、2段階での検討を行った。1つ目は自立に関しての先行研究を参考に自立の構造を検討し、そのうえで具体的な行動項目を作成した。2つ目は試行版として作成したチェックリストを実際の支援現場で数回実施し、その結果や評価者の感想をヒヤリングしたうえでチェックリストの精査を行った。

3. チェックリストの開発方法

3. 1 自立の構造についての検討

チェックリスト開発を行うにあたり、構成要素の検討を行った。先述したように、自立を構成する要素については、その支援領域において重要視する部分が異なっている。

子どもや若者支援における自立の構成要素については、大村（2014）が心理的自立を基盤とし、その上に経済的、社会的、身体的、経済的、自己実現・承認という5つの柱を提唱している⁽²³⁾。また川見（2019）も児童の人間的自立や自己実現を最終ゴールとするときに、精神的自立をその基盤として位置づけ、経済的自立、社会的自立、日常的自立という構成要素をその上位カテゴリーと想定している⁽²⁴⁾。以上のように、自立の要素については様々な論考があるが、自立を具体的な行動から構成している研究は少ない。

大石（2008）は大学生を対象とした自立の構造を調査し、因子分析から主体的自己、協調的対人関係、社会的関心、生活管理、生活身辺処理、経済的自立、共生的親子関係という7つの因子を見出している⁽²⁵⁾。また児童養護施設職員による自立支援コーディネーターグループ4・5ブロック（2018）では自立の指標をKJ法を用いてカテゴリー化し、精神的自立、身体的自立、社会的自立、経済的自立という構造としている⁽²⁶⁾。また子ども・若者ケアプラン（自立支援計画）

ガイドライン（2018）では生活自立、経済的自立、精神的自立、市民的自立という4つのカテゴリーで構成されていた⁽²⁷⁾。参考とした先行研究については表1にまとめた。先行研究を基に、本研究における自立の構成要素について検討を行った。

方法は先行研究における構成要素から共通する部分はまとめ、集約をしながら実践現場で支援での困りごとや子ども像をブレインストーミングにて洗い出し、それを行動項目として挙げていく方法を繰り返し行った。その項目の中から、支援において重要度が高いものを選別しチェックリストの試行版を作成した。なお、以上の工程は以下の参加者によって行われた。

参加者1：居場所支援、訪問支援などを有するNPO団体職員

参加者2：児童自立支援施設で心理職従事

参加者3：児童養護施設で心理職従事

参加者4：保育士として、乳幼児の子育て支援に従事

参加者5：居場所支援に従事する学生

なお、本研究では、社会的養護の文脈から総合的に自立を理解し、支援現場で活かされるチェックリストを目指すため、ある側面に限って評価をするのではなく、総合的な評価が行えるよう配慮した。またチャールズ・ラップらによって提唱されているストレングスモデルを基本にし、課題の掘り出しではなく強みの掘り出しがなされることをチェックリストの意義として共有しながら作業を行った。

以上の方法から構成要素を生活自立、自己決定、社会参加、対人関係、精神的自立、経済的自立の6つとした。それぞれの定義が表2のとおりである。また各カテゴリーに具体的な行動項目が7～12項目で構成されている。

なお、自立の構成要素として先行研究では社会的自立の記載が多かったが、支援のゴールである社会的自立と意味合いが異なり混乱する可能性があったため、社会参加に変更した。そして、それぞれの構成要素を選定したうえで、具体的なチェック項目の作成を行った。

本チェックリストにおいては、自立を個人自身の能力評価ではなく、個人の経験してきた環境や時間的な成長を含めた評価となるよう、それぞれの行動項目を「してもらった体験」から「自ら行う」という受動から主体への評価軸を想定し、チェックリスト項目の構成を検討した。

表1 先行研究まとめ^{(27)～(35)}

論文	構成要素①	構成要素②	構成要素③	構成要素④	構成要素⑤	構成要素⑥	その他
本研究	生活自立	自己決定	社会参加	対人関係	精神的自立	経済的自立	
子ども・若者ケアプラン ⁽²⁷⁾	①生活自立		④市民的自立		③精神的自立	②経済的自立	
大村 ⁽²³⁾	身体的自立	自己実現の欲求の充足／承認と自己尊重の欲求の充足	③社会的自立		①心理的自立	経済的自立	
大石ら ⁽²⁵⁾	④生活管理能力 ⑤生活身辺処理	①主体的自己	③社会的関心		②協調的対人関係 ⑦共生的親子関係	⑥経済的自活	
望月 ⁽²⁸⁾	身辺自立		社会的自立		精神的自立	④経済的・政治的自立	
東京都自立支援Co.4.5ブロック ⁽²⁶⁾	身体的自立		社会的自立		精神的自立	経済的自立	
東京都自立支援Co.4.5ブロック ⁽²⁶⁾	②生活管理能力 ③時間管理能力 ⑥健康／安全管理能力			⑦対人コミュニケーション能力	①社会的 生活意識 ⑤情報管理・相談管理	④金銭管理能力 ⑧就労・社会参加能力	
福祉社会事典 ⁽⁵⁾	②身辺自立・日常生活	③自己決定する自立動作				①職業自立・経済自立	
福島 ⁽²⁹⁾	⑥身辺自立			①相互理解・相互扶助 ②親・友人との信頼関係 ⑤ソーシャルネットワーク ⑦自己主張	④パートナーシップ	③独立	
菱田ら ⁽³⁰⁾		②独自性 ⑥影響受けやすさ		④対人協調	⑤感情統制		①将来展望 ③自立の認識
嘉瀬ら ⁽³¹⁾		①意思決定		②対人関係 ③効果的コミュニケーション	④情動への対処		
就業支援ハンドブック ⁽³²⁾	①健康管理・病気の管理・体調管理 ②生活リズム・日常生活		③対人技法			⑤職業適性 ④基本的労働習慣	
※高坂ら ⁽³³⁾		①価値判断・実行	⑤社会的知識・視野	④適切な対人関係	②自己統制・客観的		③現在把握・将来志向
※鈴木ら ⁽³⁴⁾		②自己責任性					①目的指向性
※山田 ⁽³⁵⁾		③自己決定と責任		①自我の確立	④人生への積極的態度 ②情緒的なコントロール		⑤個性の未確立

※は心理的自立を対象とした構成要素の検討を行っているもの
就労支援ハンドブックは就労に向けた準備性ピラミッドより引用

表2 当研究における自立の構成要素とその定義

生活自立	炊事、洗濯、掃除など基本的生活習慣と生活時間の管理、健康維持、安全維持に向けた生活習慣が身についていること
自己決定	自身の生活や将来について自分の意見や意思を表明し、自己決定できること
社会参加	公共性の中で、孤立せず敵対的でもなく、社会との関わりを持てること
対人関係	他者によりよい関係を築いていくための、対人コミュニケーション能力や協調的対人関係、対人マナーなどが身についていること
精神的自立	他者との親密な関係性を維持しながらも自己決定と自己責任を全うし、自己肯定感を持てるようになること
経済的自立	自分で生活できるだけの収入を得ていること、また未成年や学生であれば学業を終えた後にそれが実現できる準備が整っていること

3. 2 子どもが自立に向かう過程

発達の過程において、自立的な行動はどのように獲得されていくのだろうか。心理学者エリクソン(E.H.Erikson)の発達理論では、人にはその年齢に応じた発達課題があるとされている⁽³⁶⁾。乳児期から青年期にかけては、大人から世話をされ欲求を満たしてもらうことで基本的信頼感を獲得することから始まり、様々な経験を通して自立性や主体性を育てていく。

八塚ら(2002)は、基本的生活習慣の獲得過程について、基本的信頼感を獲得した上で、模倣や教育的な関わりを受けることを繰り返して様々な行動を身に付け、集団社会の中で再学習・修正をしていくことで自信をつけていき、その行動が積極的に履行され自立の確立に至るとしている⁽³⁷⁾。高坂ら(2005)は、青年の肯定的家族認知が心理的自立を促すことを明らかにしている。この研究では、家庭におけるコミュニケーションや得られる安心感、親の生き方を得ることなどが心理的自立に影響を示すことを示している⁽³⁸⁾。また大石(2008)でも共生的親子関係という因子が自立を構成する要素としており⁽²⁵⁾、親子関係や家族関係の肯定的な認知は自立の重要な要素であるといえる。

また、島崎(2007)は乳児期から青年期に至る各発達段階ごとの主たる役割と指導姿勢を表3のようにまとめている⁽³⁹⁾。

これらの研究から、自立へ向かう発達過程において、1つの行動が主体的(本研究でいう主体的とは、自主性や能動性、自らの意思により行動する姿勢などを広義に示す表現である。)に行われるようになるまでに

表3 発達段階ごとの主たる役割と指導体制

乳児期	「愛する」ことにより、基本的信頼感を体得・獲得させる
幼児期	「躰ける」ことにより、基礎的な基本的生活習慣を確立する
児童期	「教える」ことにより、習得した基本的生活習慣を強化する
思春期	「考えさせる」ことにより、習得した基本的生活習慣を般化する
青年期	「任せる」ことにより、自己指導力をつけ社会的自立を促す

は、いくつかの段階が存在すること、その段階の初期においては基本的信頼感を育むような環境・経験が必要であると言える。

この環境・経験にはいくつかの側面があるだろう。まず前提として、子どもにとって安心・安全な環境が担保されていることが必要不可欠であることは言うまでもない。安梅(2010)は、子どもにとって安全で安心な環境、すなわち世界は安定していて、予測可能であり、居心地の良い場所であるという感覚を持つことが重要であると述べている⁽⁴⁰⁾。松村ら(2019)は児童養護施設に入所している子ども達が安心・安全に生活できているかのアセスメントツールを開発の中で、生活安全感について「他者(他の子ども・大人)から身体的・心理的・性的・ネグレクトなどの人権侵害を受けず、自己の心身が安らかで平穏無事な状態」、生活安心感を「他者(他の子ども・大人)から心理的受容・承認を得て居心地がよく、心が落ち着いて暮らすことができる状態」と定義している⁽⁴¹⁾。

子どもにとって新しい行動を身に付けることは不安を伴うものであり、挑戦と失敗、安心感の充足を繰り返すことで、徐々に安心感の輪を広げることが出来、自信をもって行動できるようになっていくものである。上述のような様々な環境・経験の提供は、子どもにとって安心感の充足をもたらすものであると考えられるが、失敗や挫折を許容されながら、様々なことに探索的に挑戦するという段階を踏むこともまた、自信をもって行動することが出来るようになるために必要なプロセスであると考ええる。

自立に関する研究は青年期以降を対象にしたものが多く見られるが、自立に至る過程や青年期以前の子どもである時期に着目した研究は多くはない。必要な自立支援を考える上で、この点に着目することは重要であると考ええる。我々は、自立について「自立している/していない」というその人の状態を表現する二元的な捉え方ではなく、幼少期からの経験に焦点をあてた

プロセスとして捉えた。このプロセスは①受動的な経験をする段階②探索的な段階③主体的に行動する段階の3つの段階から成る。また①の段階は i 環境の提供, ii ロールモデル, iii 教育的視点の3つの要素で構成している。ここで i 環境の提供が要素となる根拠については上述してきた通りである。

ii ロールモデルに関して、心理学者ヴィゴツキー (Vygotsky) が提唱した発達の最近接領域理論では、子どもの発達には、すでに一人でできることと、まだ自分ではできないことの間にある、「一人でできないが、外部の助けがあればできる領域」があるとされており、この領域での学びが子どもの効果的な成長発達を促すことが期待されている^{(42) (43)}。したがってこの領域にある、一人でできる事柄と、まだ自分ではできない事柄の差に対して、少しだけ難しい手本やロールモデルとなる行動を提示できれば、子どもの学習がスムーズに進むことになる。さらに、子どもにとって手本となる存在は周囲の大人だけではなく、集団生活を共にする子ども同士や異年齢児間にも存在し得ることが、富金原 (2016) の異年齢児保育による学びのプロセスにより示されている⁽⁴⁴⁾。つまり、親や兄弟姉妹などの家庭環境で関わる周囲の人だけでなく、社会生活や集団生活で関わる大人や友人などの存在も、子どもの成長や自立を促す重要な要素となり得るのである。安富ら (2022) は、心理的自立の変遷過程に影響を与える要因についての研究の中で、周囲の自立した人の存在がもたらす影響について、自分よりも自立していると感じた人を見て憧れ、それを模倣しようとすることで心理的自立が促進される可能性がある⁽⁴⁵⁾と述べている。

iii 教育的視点に関して、子どもが成長発達する過程においては、教育を受けることにより生きていくうえで必要な知識や方法などを教わり自立が促される。なぜなら、無知の状態では対処できないことも、知識があり対処法を知っていれば対処できることが増えるためである。広辞苑において教育は、「教え育てること。望ましい知識・技能・規範などの学習を促進する意図的な働きかけの諸活動。」と定義されている⁽⁴⁶⁾。法令上定められている教育の目的・目標では、教育基本法第5条第二項に定められた義務教育の目的として「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養う」と示されている。このことから教育は、人が社会において自立的に生きるために不可欠な要素だといえる。

義務教育は子どもが学童期から青年期にかけて受け

る教育として多大な影響を受けるものであるが、義務教育や学校教育のみならず、家庭や親族、地域、習い事など、子どもをとりまく社会から子どもに対して意図的に働きかけられ教えられることは、子どもの成長と自立にとって重要な要素である。

さらに、①の段階を構成するこれら3つの要素は、相互に補完関係にあると考えられる。例えば、家庭環境での経験が不足していたとしても、学校教育で教えられ学ぶことで経験を得ることができる。また、家庭や学校教育で教わっていなくとも、近所のコミュニティや社会集団、支援現場で出会う人が手本やロールモデルとなり学んでいる等の状況等が想定できる。

本研究ではこのプロセスを「子どもが自立に向かう過程」とし、チェックリストの構成に反映させている。チェックリストを実施することで、子どもの成育歴の中で不足している経験や現在の到達点が明らかになることを目指している。それは弱みを指摘するためではなく、不足した経験を埋め、強みを伸ばす支援を考えるためである。

4. 試行

4. 1 試行の目的

作成したチェックリストの項目の文章、チェックのつけ方、著者らが捉えた受動・探索的・主体的へ向かう自立の3つの段階という3点について、チェックリストを初めて見る回答者が適切に回答できるように精査するため、試行を実施する。

4. 2 オリエンテーション

チェックリストの試行を行う前に、調査協力者に対して研究の目的や方法を伝えるオリエンテーションを行った。オリエンテーションは、調査協力者の勤務する事業所に研究者が直接赴き、対面で行うことを基本とした。必要に応じてオンライン会議ツールを用いて遠隔での説明も取り入れた。

研究への協力は任意であること、チェックの対象となる子どもやチェックリスト回答者双方の匿名性とプライバシーの保護について書面に記し口頭で伝えた。同意を得られた場合、研究同意書への署名を依頼した。

4. 3 試行方法

チェックリストへの回答は対象者自身が行うのではなく、回答を依頼した事業所の職員それぞれが対象者の臨床像についてチェックを付けるものとした。チェックリストの配布回収は、研究者が直接行った。回答

が得られたチェックリストについて統計処理をかけた結果を職員へ返し、同時に職員からチェックを付けた感想を聞き取るヒアリングを行った。

4. 4 対象・手続き

試行1では子どもの居場所支援を行うA事業所に通う中学2年生女子を対象とし、試行2では同事業所に通う小学5年生を対象とした。試行1，2ともにA事業所に勤務する職員3名にチェックリストへの回答を依頼した。同じ職員から回答を得ることで、修正前後のチェックリストを比較し、文言の伝わりやすさやチ

ェックの付けやすさに関してヒアリングを行えるものとした。

試行3では、子どもの居場所支援を行うB事業所、放課後等デイサービスを展開しているC事業所、D事業所の3か所に通う中学2年生男子を対象とした。2回の試行とは別の事業所、別の職員にチェックリストの回答を依頼することで、修正されたチェックリストの回答のしやすさについて再確認を行った。

試行1のチェックリスト回答は2023年9月6日～2023年9月14日の間に行われた。2023年9月15日にヒアリングを実施した。

表4 ヒアリング結果と改善点

	試行を通して得られた意見	改善
チェックの付け方について	・子どもの状態に当てはまるもの全てにチェックを付けるという指示を記載していたが、チェックを付けるのは各行動項目1つだけと誤って認識した回答者がいた。	・冒頭にチェックの付け方見本を設定。回答方法の誤認を減らす。
「？」について	・子どもの状況が「わからない・知らない」場合と、「当てはまらない（経験がない・できない）」場合と両方の場合に、チェックをしないことが適切か、どのようにすればよいか判断に困る。 ・分析においても「わからない・知らない」状態と「当てはまらない（経験がない・できない）」状態が一括りにチェックなしと表出されると、対象者の正確な臨床像を捉えられなかった。	・対象者の情報として「わからない・知らない」ことを示す「？」の回答を追加し、「当てはまらない（経験がない・できない）」ことを示す場合と区別できるようにした。
自立の受動から主体に向かう段階の表現について	・探索的経験にあたる項目についての解釈が回答者によって異なる結果となった。たとえば「料理を作らせてもらったことがある」という項目は、大人がその経験を子どもに積んでもらうことを狙って行ったのか、子どもが「させてもらった」と意識している必要があるのかと行動では測りにくい。	・探索的経験にあたる項目はすべて「～したことがある」に文言を統一し、行動レベルでチェックを付けられるようにした。
回答への負担感について	・「？」の回答が増えることで、支援者として子どもの情報が不足していることへの力量不足感が増す。	・回答することによる力量不足感を軽減するために、チェック率が低く家庭の状況が把握しにくい経済的自立の項目をチェックリスト後半に、支援現場で子どもの状態が把握しやすい自己決定や精神的自立の項目を前半に持ってくるように変更した。
ロールモデルの理解について	・ロールモデルという言葉が家族だけを指すのか、支援現場の職員など週に何度か会う人も指すのかというように、対象となる人物が判断できない。	・ロールモデルは両親だけでなく、幅広くモデルにする人であると説明を書き加えた。
チェックリストへの感想	・現場では子どもの足りないところや支援の必要などところをどうしても考えてしまうが、チェックリストの回答を通じて子どものできていることや強みを捉えることができる。	
チェックリストの活用について	・事業所の利用を始める際のアセスメントや、子どもの状態を測るためのモニタリングとして活用できる。 ・回答者ごとの回答結果を互いに見合うことにより、どの項目にチェックを付けたか、情報が不足している箇所があるかどうかといった確認に繋がり、支援者間の共通理解を測るためのツールとしても用いることができる。	

試行2の回答は2023年10月10日～2023年10月19日の間に行われた。ヒアリングは2023年10月20日に実施した。

試行3の回答は2023年11月7日～2023年11月14日の間に行われた。ヒアリングを2023年11月15日に実施した。

4. 5 試行結果・考察

4. 5. 1 ヒアリング結果

試行1, 2のヒアリングを通して得られた意見を元に、チェックリストの修正を行った(表4)。変更点は大きく分けて、チェックリストの付け方見本の設定、回答方法として「？」の追加、探索的経験にあたる項目内容の修正、項目の順番変更、ロールモデルの説明追加の5点であった。作成したチェックリストの項目については巻末の参考資料を参照されたい。

試行1, 2では回答方法や項目の内容が回答者に適切に伝わらず、ヒアリングを通して得られた意見を元にチェックリストの修正を行ったが、試行3では回答者からチェックリストの不明点についての言及はなかった。修正を経たチェックリストは、初めてチェックリストを見る回答者にとって最低限伝わりやすい内容となっていると考えられる。

またチェックリストへの感想として、回答を通じて子どもの強みを捉えることができるという意見があがった。これは、著者らの狙ったストレングススペースの支援としてのチェックリスト活用に期待できると考えられる。モニタリングや支援者間の共通理解といった側面も含め、チェックリスト活用の展望が伺える。

4. 5. 2 チェック率

試行1ではチェックの付け方について誤りがあった回答者がいたため、その値は除外した。回答者3名ともの回答が揃った試行2, 試行3について自立を構成する要素ごとにチェック率を算出した(表5, 表6)。

試行2において、チェック率が最も高かった項目は自己決定、次いで社会参加、対人関係、精神的自立、経済的自立、生活自立であった。試行3においては自己決定、次いで社会参加、精神的自立、対人関係、生活自立、経済的自立の順に高いチェック率となった。

2回目より新設した「？」率は試行2では10%未満に収まったものの、試行3では14%～59%と幅が見られた。

チェック率に関して、試行2, 試行3どちらにおいても、生活自立と経済的自立が低い結果となった。居場所支援を行う事業所では家庭の経済状況が把握しづ

らく、放課後等デイサービスを提供する事業所では児童の生活能力について把握しづらいというように、事業所によって確認できる情報が異なるという背景や、小学生では経済的自立は発達段階を踏まえてもチェックが付きにくい可能性が予想される。これらの背景を踏まえると、項目の並び替えによる回答順序の変更は妥当であったと考えられる。

また「？」の項目設定により、回答者が分からない意図でチェックを外しているのか、子ども本人ができていないためにチェックがつかないのかが分かりやすくなったと考えられる。

表5 試行2のチェック率

	生活自立	自己決定	経済的自立	精神的自立	社会参加	対人関係
平均チェック数	16.3	21.3	11.7	12.0	16.7	22.3
チェック率	27%	63%	29%	36%	46%	41%
？率	9%	3%	8%	8%	3%	3%

表6 試行3のチェック率

	生活自立	自己決定	経済的自立	精神的自立	社会参加	対人関係
平均チェック数	28.0	29.0	5.3	22.3	21.7	28.0
チェック率	47%	73%	13%	56%	62%	51%
？率	39%	14%	59%	37%	26%	26%

4. 5. 3 チェック数と自立に向かう過程

回答者3名ともの回答が揃った試行2, 試行3について受動から主体に向かう段階について、チェック数

表7 試行2 自立に向かう過程ごとの得点

	環境の提供	ロールモデル	教育	探索的行動	主体的行動	合計
生活自立	5	7	2	3	0	18
自己決定	6	7	2	4	3	22
経済的自立	7	4	1	1	1	13
精神的自立	4	5	1	1	2	12
社会参加	5	5	3	2	2	16
対人関係	8	8	3	3	2	23
合計	35	37	11	12	9	104

表8 試行3 自立に向かう過程ごとの得点

	環境の 提供	ロール モデル	教育	探索的 行動	主体的 行動	合計
生活 自立	10	11	10	5	0	36
自己 決定	8	7	6	7	4	32
経済的 自立	2	1	1	1	0	5
精神的 自立	6	5	6	5	2	24
社会 参加	5	5	5	4	2	21
対人 関係	9	9	2	2	0	22
合計	40	38	30	24	8	140

をもとに得点を算出した（表7，表8）。自立に向かう過程ごとの得点からは，試行2，3どちらにおいても環境の提供，ロールモデル，教育の側面を含む受動的経験の段階にチェックが付きやすく，探索的行動，主体的行動と向かうにつれてチェックが付きにくい結果となった。

これらの結果は，受動的な経験を重ねることで段階的に探索，主体的行動へ移るという著者らが想定した「子どもが自立に向かう過程」を裏付けるものであると考察する。

5. 課題と展望

今回の自立チェックリスト開発と試行の取り組みを通して，チェックをする支援者の立場によって子どもの見立てに違いがある点が可視化された。そしてこのような違いがある点が，支援者間の視点や目線のすり合わせに繋がるため価値があるとのフィードバックを得ることができた。また，チェックリストを実施することで，支援の上で着目していなかった課題が明らかになったり，支援者が把握していない情報を洗い出すことが出来るなど，様々な気づきが得られたとのフィードバックも得られた。

チェックリストが支援現場で活用できる可能性が見い出せた一方で，日々の支援業務を行いながら，チェックをつける作業を行うことの負担感や時間的制約なども課題として明確になった。今後は，時間や労力といったコストを低減するような実施の方法を検討していくと共に，チェックリストの実施およびその結果が，日々の支援の記録や支援計画などにも活用されるような方法を模索したい。

チェック項目全体の信頼性や妥当性の面では課題が残るため，さらなる検討が必要ではある。しかし，本チェックリストは，子どもの自立の程度を数値として測る指標を目指すものではなく，子どもとの関わりや支援活動に活用される「支援者支援」のツールとなることを目指している。チェックリストによる評価は絶対的なものではなく，チェックをつける支援者によっても変わる相対的なものである。その違いが支援者間の気づきを生み出し，支援者間の目線合わせに繋がることにより，子どもに必要な支援がなされることを目指している。今後も様々な領域での試行を実施し，項目の精査を行っていききたい。

6. 参考・引用文献

- (1) 新村出：広辞苑（第7版），pp1485，岩波書店，2018
- (2) 牧園清子：福祉政策における「自立」概念の研究，松山大学論集，21（1），211-236，2009
- (3) 庄司洋子・菅沼隆・河東田 博・河野哲也 編：自立と福祉：制度・臨床への学際的アプローチ，現代書館，2013
- (4) 桜井啓太：生活保護における「3つの自立論の批判的検討」，社会政策11（3），91-101，2020
- (5) 庄司洋子・木下康仁・武川正吾・藤村正之 編：福祉社会事典，pp520-521，1999
- (6) 三輪正太郎・趙彩尹・太田麻美子：日本における自立及び自律の概念に関する構成要素の検討 一行政資料・研究論文を中心に一，Total rehabilitation research，11，46-60，2023
- (7) 平松喜代江：児童養護施設における自立支援の文献研究，中部学院大学・中部学院大学短期大学部 研究紀要，16，21-29，2015
- (8) 厚生労働省：児童自立支援ハンドブック，財団法人日本児童福祉協会，1998
- (9) 東京都社会福祉協議会児童部会自立支援コーディネーター委員会：子どもの未来を拓く 自立支援コーディネーター30の実践，東京都社会福祉協議会，2018
- (10) 原谷大樹：自立支援コーディネーターの取り組み 一主体的な進路選択と展望の獲得を目指して，子どもと福祉，10，6-9，2017
- (11) 都築学：自立って何だろう 一社会と子どもたち，新日本出版社，54-55，2021
- (12) 熊谷晋一郎：子どもの育ちとマイノリティ当事者の暮らし，学術の動向2021年，26（11），35-39
- (13) 東京都福祉保健局：東京都における児童養護施設等退所者の実態調査，22-46，2022

<https://www.fukushi.metro.tokyo.lg.jp/kodomo/katei/>

- taishosha-chosa.html (2024.8.4確認)
- (14) 厚生労働省 新規学卒者就職率と就職後3年以内離職率、新規学卒就職者の離職状況 (令和2年3月卒業者)
<https://www.mhlw.go.jp/content/11805001/001158687.pdf>
 (2024.8.4確認)
- (15) 総務省：労働力調査 (基本集計) 2022年平均、雇用形態年齢階級別役員を除く雇用者の推移 (割合)
<https://www.stat.go.jp/data/roudou/sokuhou/nen/ft/pdf/index1.pdf> (2024.8.4確認)
- (16) 子ども家庭庁：社会的養育の推進にむけて、pp143, 2024
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/8aba23f3-abb8-4f95-8202-f0fd487fbc16/bdf05ead/20240329_policies_shakaiteki-yougo_88.pdf
 (2024.8.4確認)
- (17) 井出智博：生い立ちに困難を抱える子どもの自立と自立支援、井出智博・片山由季 編著、子どもの未来を育む自立支援 一生い立ちに困難を抱える子どもを支えるキャリア・カウンセリング・プロジェクト、21-26, 岩崎学術出版社, 2018
- (18) 片山寛信：児童養護施設のアフターケアのありかた 当事者の語りからの一考察、札幌大学女子短期大学部紀要、66, 7-30, 2018
- (19) 梅谷聡子：子どもの自立を促す児童養護施設のインケアに関する考察：アフターケア相談員へのインタビュー調査から、評論・社会科学、131, 95-121, 2019
- (20) 自立援助ホーム協議会：全国自立援助ホーム 退去者の生活状況に関する調査報告書、49-59, 2018
<https://zenjienkyou.jp/wp-content/uploads/2022/02/2018-年度全国自立援助ホーム退居者の生活状況に関する調査報告書.pdf> (2024.8.4確認)
- (21) 宮地菜穂子：児童養護施設等退所児童の社会自立に関連する要因、子ども家庭福祉学、18, 54-67, 2018
- (22) 谷口純世：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, 2011
- (23) 大村海太：児童養護施設退所者の自立に関する一考察、駒沢女子短期大学研究紀要、47, 49-60, 2014
- (24) 川見千奈津：児童養護施設における精神的自立への支援の実態と課題、社会事業研究、58, 79-84, 2014
- (25) 大石美佳・松永しのぶ：大学生の自立の構造と実態—自立尺度の作成、日本家政学会誌、59 (7), 461-469, 2008
- (26) 東京都社会福祉協議会自立支援コーディネーターグループ4・5ブロック (2018)：子どもの未来を拓く 自立支援コーディネーター30の実践、東京都社会福祉協議会、50-67, 2018
- (27) 子ども家庭庁：子ども・若者ケアプラン (自立支援計画) ガイドライン
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/8aba23f3-abb8-4f95-8202-f0fd487fbc16/d3,c8740b/20230401_policies_shakaiteki-yougo_55.pdf
 (2024.8.4確認)
- (28) 望月彰：自立支援の児童養護論—施設でくらす子どもの生活と権利、ミネルヴァ書房、2004
- (29) 福島朋子：成人における自立観—概念構造と性差・年齢差、仙台白百合女子大学紀要 1, 15-26, 1997
- (30) 菱田陽子・加藤礼子・金子劭榮：現代青年の自立性に関する研究—自立性尺度作成の試み、北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要、2, 157-168, 2009
- (31) 嘉瀬 貴祥・飯村周平・坂内くらら・大石 和男：青年・成人用ライフスキル尺度 (LSSAA) の作成、心理学研究、87 (5), 546-555, 2016
- (32) 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構：就労支援ハンドブック、高齢・障害・求職者雇用支援機構、16-17, 2024
<https://www.jeed.go.jp/disability/data/handbook/handbook.html> (2024.8.4確認)
- (33) 高坂康雅、戸田弘二：青年期における精神的自立 (Ⅱ) 心理的自立尺度の作成、北海道大学教育大学紀要 教育科学編、56 (2), 17-30, 2006
- (34) 鈴木征男崎・原盛造：精神的自立性尺度の作成—その構成概念の妥当性と信頼性の検討—、民族衛生 69 (2), 47-56, 2003
- (35) 山田裕子：大学生の心理的自立の要因ならびに適応の関連、青年心理学研究、23, 1-18, 2011
- (36) Barbara.M.Newman, 福富護 訳：生涯発達心理学 エリクソンによる人間の一生とその可能性、川島書店、1988
- (37) 八塚美樹・安田智美・田澤賢次・高間静子：基本的状況生活習慣の自立過程の発達への影響要因に関する文献的考察、富山医科薬科大学看護学会誌、4 (2), 15-20, 2002
- (38) 高坂康雅・戸田弘二：青年期における心理的自立 (Ⅲ)—青年の心理的自立に及ぼす家族機能の影響—、北海道大学教育大学紀要 教育科学編、55 (2), 77-85, 2005
- (39) 島崎政男：子どもが身に着けるべき年齢別基本的生活習慣 明石要一 (編) 生活習慣の改善と子どもの力の育成 教育開発研究所 26-29, 2007
- (40) 安梅勅江：子育て環境からみた子どもの育ち—コホート研究成果とエンパワメントの必要性—、15 (4), 28-33, 2010
- (41) 松村香・鈴木寛・宇津木孝正・岡隆：児童養護施設版「生活安全感・安心感尺度」活用の可能性の評価研究、厚生 の指標、66, (3), 23-30, 2019
- (42) ヴィゴツキー 著 柴田義松 訳：思考と言語、新読書社、2001

- (43) ヴィゴツキー 著 柴田義松 訳：精神発達の理論，明治図書，1970
- (44) 富金原光秀：発達の最近接領域における保育・教育方法について，豊岡短期大学論集，13，145-152，2016
- (45) 安富碧人・小澤永治：青年期を通じた心理的自立の変遷過程の検討，九州大学総合臨床心理研究，14，47-53，2023
- (46) 新村出：広辞苑（第7版），pp754，岩波書店，2018

(参考) チェックリスト項目一覧

生活自立①

自分1人で料理を作る

- 3食の食事の提供がある
- 食事を作ってくれる人がいる
- 料理の作り方を教えてもらう
- 料理を1人で作ったことがある
- 自分1人で料理を行っている

休養として十分な睡眠時間を取れる

- 自分の寝る場所と寝る時間が確保されている
- 夜寝て朝起きる人が、1人はい
- 適切な睡眠時間、睡眠の必要性を教えてもらう
- 睡眠時間を自分で決めたことがある
- 自分で定期的な睡眠時間をとれている

自分の体調に気を配り、健康管理をする

- 異変に気づいてもらい配慮や治療してもらう
- 健康状態によって、暮らしを調整できる人がいる
- 健康状態を把握する方法を教えてもらう
- 自分の健康状態に異変があった時に周りに相談する
- 自分で健康状態を意識している

公共交通機関を利用できる

- 大人と一緒に公共交通機関を利用したことがある
- 出かけるときに、公共交通機関を利用する人がいる
- 公共交通機関の使い方を教えてもらう
- 1人（もしくは子ども同士だけ）で公共交通機関を使ったことがある
- 自分で公共交通機関を使っている

必要な日用品を揃えられる

- 日用品が揃えられている
- 必要に応じて日用品を揃える人がいる
- 買い方を教えられる
- 日用品の買い物を任せてもらったことがある
- 自分で日用品をそろえている

自分の洗濯を自分でする

- 洗濯をしてもらう
- 洗濯をしている人がいる
- 洗濯の仕方を教えてもらう
- 自分の洗濯を自分でしたことがある
- 自ら自分の洗濯をしている

自分の生活場所を掃除する

- 自分の生活場所が清潔に保たれている
- 掃除をする人がいる
- 掃除の仕方を教えてもらう
- 自分の生活場所を掃除したことがある
- 自ら自分の生活場所を掃除している

ゴミ出しを習慣からしている

- ゴミがたまらずに捨てられている
- ゴミを分別して捨てている人がいる
- ゴみ出しの仕方を教えてもらう
- ゴみ出しを任せてもらったことがある
- 自分でゴミ出しをしている

生活自立②

身だしなみを整える

- 出かける前に身支度を整えてもらう
- 身支度を整える人がいる
- 身支度の仕方を教えてもらう
- 自分で身だしなみを整えたことがある
- 自ら身だしなみを整えている

仕事や学校に必要な物品を自分で準備する

- 必要なものを準備してもらう
- 事前の準備をする人がいる
- 準備の仕方を教えてもらう
- 必要な物品を自分で用意したことがある
- 自ら部活や授業に必要なものをそろえている

身の回りのものを整理整頓できる

- ものを片付ける責任がある
- 日常的に片付ける人がいる
- 効率的な片付けの方法を教えてもらう
- 片付けに参加している（お手伝いや大掃除）
- 自ら自分のスペースを片付けている

1日の見通しを自分で立て行動できる

- 1日のやることの優先順位を把握した方法が提供される
- 1日のやることから、生活を組み立てている人がいる
- スケジュール管理のやり方を教えてもらう
- 1日の見通しを自分で立てたことがある
- 自分で1日の見通しをもって予定を立てている

自己決定

「嫌」といえる

- 「嫌」と言っても大丈夫な環境がある
- 「嫌」と言える人がいる
- 適切に「嫌」を伝える方法を教えてもらう
- 「嫌」を受け入れてもらったことがある
- 嫌なことがあるときに、「いや」と言う

自分で決めたことを行動に移せる

- チャレンジすることを認める環境がある
- 決めたことを実行する人がいる
- 行動に移すための方法を教えてもらう
- 自分で決めたことを一緒に実行したことがある
- 自分で決めて自分で実行する

自分の意見を言える

- 意見を尊重される場がある
- 話し合いで自分の考えを言える人がいる
- 建設的な話し合いの仕方を教えてもらう
- 自分の意見を受け入れてもらったことがある
- 自分の意見を言える

迷ったり悩んだりして決定する

- 考える機会、選択肢が提供されている
- 迷ったり悩んだりして決めている人がいる
- 悩むことでより納得できる決定ができることを教えてもらう
- 一緒に迷ったり、悩んだことがある
- 悩むことができる

他者の意見を取り入れて決定する

- 意見を言ってくれる人がいる
- 他者の意見を取り入れて決定している人が周りにいる
- 必要な情報についての調べ方を教えてもらう
- 色々な選択肢の中から自分で決めたことがある
- 自分のことは自分で決める

優先順位を考える

- 学業などやるべきことの優先順位を誰か考えてくれる
- 優先順位を意識した行動ができる人がいる
- 優先順位の決め方について教えてもらう
- 今やりたいこと、やる必要があることを考えて決めたことがある
- やりたいこと、やる必要があることを考えて、自分で決める

意見が相反するときに、折合いをつけながら決める

- 折衷案を提示して、一緒に折衷案をつくってくれる人がいる
- 周りと折衷案をつきながら決められる人がいる
- お互いが納得できる決め方を教えてもらう
- お互いが納得できるように話し合ったことがある
- 意見が相反するときに、自分が納得できるように話し合える

決めるための情報の信ぴょう性を吟味する

- 一緒に調べ物をしてくれる人がいる
- 情報の信ぴょう性を吟味している人がいる
- 信ぴょう性の高い情報にアクセスする方法を教えてもらう
- 自分で調べて考える機会がある
- 決める前に情報の信ぴょう性を吟味している

社会参加

法律・規則を守る

- 法律・規則が守られる環境にいる
- 法律・規則を守る人がいる
- 法律・規則を守る大切さを教えてもらう
- 社会生活の中で法律・規則を守ることにチャレンジする
- 法律・規則を守る

会議や集団の場で意見を言う

- 集団での話し合いの場がある
- 会議や集団の場で意見を言う人がいる
- 意見を伝える方法を教えてもらう
- 会議で意見を聞いてもらったことがある
- 会議や集団の場で意見を言える

集団のルールを守って生活する

- ルールによって秩序が保たれている環境にいる
- 集団のルールを守って生活する人がいる
- 集団のルールを守る大切さを教えてもらう
- 集団のルールを守ることにチャレンジする
- 集団のルールを守って生活している

TPOに合わせて礼儀やマナーを使い分ける

- 礼儀やマナーを使い分ける環境がある
- TPOに合わせて礼儀やマナーを使い分ける人がいる
- TPOに合わせて礼儀やマナーを教えてもらう
- TPOに合わせて礼儀やマナーを伝えたことがある
- TPOに合わせて礼儀やマナーを使い分けられる

社会問題に関心を持つ

- 生活の中でニュースに触れる環境がある
- ニュースで情報を得ている人がいる
- 社会の仕組みや世の中の出来事について教えてもらう
- 誰かとニュースを話題にしたことがある
- 社会問題に関心がある

集団の中で役割を担う

- 役割分担がある環境にいる
- 集団の中で役割を担う人がいる
- 役割を担う大切さを教えてもらう
- 集団の中で役割を担わせてもらったことがある
- 集団の中で役割を担うことができる

選挙で投票し意見を表明する

- 選挙の投票に連れて行ってもらったことがある
- 選挙の投票に行く人がいる
- 選挙で投票する意義や方法を教えてもらう
- 投票により自分の意見を表明したことがある
- 選挙で投票し意見を表明できる

対人関係①

「ありがとう」と「ごめんない」を言葉に言う

- 「ありがとう」「ごめんない」を日常的に言われている
- 「ありがとう」「ごめんない」が言える人がある
- 場面に合わせて「ありがとう」「ごめんない」を言う必要性を教える
- 「ありがとう」と「ごめんない」を確かめられて喜ぶ
- 「ありがとう」と「ごめんない」を言葉に言える

相手の話を聞く

- 自分の話を聞いてもらえる環境がある
- 相手の話を最後まで聞く人がある
- 話の聞き方（相槌や返事）を教える
- 相手の話を通らずに聞かされたことがある
- 相手の話を通らずに聞かせる

相手の気持ちを察して行動する

- 自分の気持ちを察してくれる環境がある
- 相手の気持ちを察して、行動する人がある
- 相手の気持ちを察することの大切さを教える
- 相手の気持ちを察して、行動したことがある
- 相手の気持ちを察して、行動できる

喧嘩やトラブルを話し合いで解決する

- 喧嘩やトラブルのときに自分の主張を聞いてもらえる環境がある
- 喧嘩やトラブルを話し合いで解決する人がある
- 喧嘩やトラブルを解決する方法をいくつか教える
- 喧嘩やトラブルを話し合いで解決したことがある
- 喧嘩やトラブルを話し合いで解決しようとする

相談ができる

- 困ったときに気づいてもらえる環境がある
- 困った状況を相談している人がある
- 適切なヘルプの出し方を教える
- 困っていることを誰かに話したことがある
- 困った時に相談ができる

人との約束を守る

- 約束したことが守られる環境がある
- 約束を守るために行動する人がある
- 約束を守るための必要さを教える
- 人との約束を守ったことがある
- 人との約束を守る

継続ができる

- たわいのない会話がある環境にいる
- 継続を日常的にしよう人がある
- 継続の意義や方法を教える
- 継続の輪に加わる
- 誰かと継続できる

望まない経験や性被害の体験に関するリスクを減らし、行動できる

- 自分の体を大切にされている
- 望まない経験や性被害のリスクを減らして行動している人がある
- 性についての正しい知識を教える
- 正しい性の知識を加えようとしたことがある
- 性のリスクを教訓して行動できる

対人関係②

対人関係が維持できる

- 人とのつながりが担保されている
- 対人関係を維持している人がある
- 対人関係を維持する必要性を教える
- 対人関係を維持できるように行動したことがある
- 対人関係を維持している

自分の気持ちを言葉にする

- 自分の気持ちを言葉にしてみよう
- 自分の気持ちを言葉にする人がある
- 自分の気持ちを言葉にするための方法や手段を教える
- 自分の気持ちを言葉にしたことがある
- 自分の気持ちを言葉に言葉にできる

他者の長所と短所の両面に着目できる

- 自分の長所と短所を認めてもらったことがある
- 他者の長所と短所に着目している人がある
- 短所と長所の両面に目を向ける大切さを教える
- 周りの人の発言で、他者の長所や短所を考える
- 他者の長所と短所に着目できている

精神的自立

自由時間をひとりでも過ごす

- 自由に過ごせる時間や場所がある
- 自由時間をひとりでも楽しめる人がある
- 自由時間の過ごし方の選択を教える
- 自由時間を過ごす方法を一緒に考えてもらったことがある
- 自由時間をひとりでも過ごす

自分の気持ちを切り替えができる

- 気持ちを切り替えてもらえる環境がある
- 自分で気持ちを切り替えられる人がある
- 自分の気持ちを切り替える方法を教える
- 誰かと一緒に自分の気持ちを切り替えたことがある
- 自分で気持ちを切り替えができる

困った状況を解決しようとする

- 困った状況を解決してもらったことがある
- 困った状況を解決しようとしている人がある
- 困ったときにどうすればいいかを教える
- 困った状況を誰かと一緒に解決しようとしたことがある
- 困った状況に対して解決しようとする

自分は大事な存在だと思える

- 大事な存在として扱われる環境がある
- 自分を大事にしている人がある
- 自分を大事にする必要性や方法を教える
- 周囲にとって自分が大事な存在であると気付く
- 自分は大事な存在だと思える

自分の得意と苦手を知っている

- 自分の得意なことや得意なことを知ることができる環境がある
- 自分の得意や苦手を知っている人がある
- 自分の得意と苦手を理解する方法を教える
- 自分が得意なことや得意なことについて考えてもらったことがある
- 自分の得意と苦手を知っている

自分に任された役割を責任をもって行う

- みんなが協力している環境にいる
- 自分に任された役割を担う人がある
- 役割を担う意義について教える
- できずやらないに任せず、役割を任された経験がある
- 自分に任された役割を責任をもって担える

自分の生き立ちを知り、納得している

- アパルなど、生き立ちについて知ることができる環境がある
- 自分の子どものころの話を肯定的に話す人がある
- 自分の生き立ちを教える
- 生き立ちについて話したことがある
- 生き立ちを納得して自ら話すことができる

居場所が複数ある（仲取り場所がある場合は除く）

- 色々なコミュニティへ行って得てもらったことがある
- 複数のコミュニティに所属している人がある
- コミュニティにある人、目的も方法を教える
- 居場所と思えるコミュニティが複数ある
- 居場所、物ややり取りの場を複数に、利用して行動している

経済的自立

自分で働いて、収入を得ている

- 大人が働いて収入を得ている環境にいる
- 周囲に働いている人がある
- お金を稼ぐ必要性や方法を教える
- 自分で働いて収入を得た経験がある
- 働くことで自分の生活に必要な収入を得ている

自分が得られる公的なサポートや補助について知っている

- 適切な公的なサポートや補助を受けている
- 公的なサポートや補助を受けている人がある
- 自分が得られる公的なサポートや補助について教える
- 公的なサポートや補助を使ってみたことがある
- 自分が得られる公的なサポートや補助について知っている

月単位で支出より収入が上回っている

- 月単位で支出より収入が上回るような環境にいる
- 収入のバランスを考えた生活を送っている人がある
- お金の管理に必要な知識や方法を教える
- 決まった金額の中で生活を送る経験をしたことがある
- お金のやり取りを月単位で支出より収入が上回るように管理している

自分のお小遣いを管理する

- お小遣いを自分のお金として認めてもらえる
- お小遣い（自由に使えるお金）が定期的に渡っている人がある
- お小遣いの計画的な使い方を教える
- お小遣いや貯蓄などを使ってお金の管理をしたことがある
- お小遣いを計画的に使っている

金銭トラブルの回避や対処、相談ができる

- 金銭トラブルを相談できる環境がある
- 金銭トラブルを相談したり解決した人がある
- 金銭トラブルの回避や対処、相談場などを教える
- 金銭のやり取りに関して、周りの人に相談するなどして決める
- 金銭のやり取りに関して、自分で決める経験がある

自分が支払う社会保険や税金について知っている

- 社会保険や税金を滞りなく納めている環境にいる
- 社会保険や税金を滞りなく納めている人がある
- 社会保険や税金について教える
- 社会保険や税金を払う経験をしたことがある
- 自分が支払う社会保険や税金について知っている

固定費の計算や滞りない支払いができる

- 固定費が滞りなく支払われている環境にいる
- 固定費の計算や支払いをしている人がある
- 固定費について教える
- 固定費の計算や支払いの経験をしたことがある
- 固定費の計算や滞りない支払いをしている

急な出費に備えて貯蓄ができる

- 急な出費に備えて貯蓄がされている環境にいる
- 急な出費に備えて貯蓄をしている人がある
- 貯蓄の必要性や計画的な使い方を教える
- お小遣いを貯めた経験がある
- 急な出費に備えて貯蓄をしている

学び困難を抱える子どもたちの社会的自立チェックリスト開発の試み

Development of a Checklist of Social Independence for Children with Learning Difficulties

野田 満由美*・松下 大介*・重丸 紗弓*・大竹 咲紀*・田中 彩那*・加瀬 進*

NODA Mayumi, MATSUSHITA Daisuke, SHIGEMARU Sayumi, OHTAKE Saki,
TANAKA Ayana and KASE Susumu

こどもの学び困難支援センター

Abstract

The concept of independence is one of the fundamental concepts that connects to “what support is” and “what social welfare is” in the welfare field. However, independence is almost not clearly defined or visualized in terms of specific actions, and it is a concept that can easily lead to confusion in support. Therefore, the purpose of this study is to define the components of independence in social care and develop a checklist for independence that can be evaluated using specific action items. The components of independence are defined from previous research, and the process toward independence is turned into action items, and a checklist is created. The trial is conducted to verify whether the checklist created is answered appropriately, and improvements are made to the content of the items and the way of answering. As a result, the structure consists of six categories and 54 action items that constitute independence.

The checklist can be used to figure out the goals of support, as well as to align the perspectives of supporters and visualize issues that had not been focused on. On the other hand, it has become clear that it is necessary to consider how the implementation of the checklist and its results can be used in daily support records and support plans

Keywords: Children with Learning Difficulties, Social Independence, Checklist

Education Support and Research Center for All Children, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要 旨

自立の概念は福祉領域において、支援とはなにか、社会福祉とはなにかにつながる根幹的な概念の1つである。しかし自立は明確な定義や具体的な行動まで可視化されていることは少なく、支援の混乱を招きやすい概念でもある。そのため本研究では、社会的養護における自立の構成要素を定義づけ、具体的な行動項目での評価が行える自

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

立のチェックリストを開発することを目的とした。先行研究から自立の構成要素を定義すること、それらの自立に向かう過程を行動項目化し、チェックリストの作成を行った。作成したチェックリストが適切に回答されるかどうかを検証するための試行を実施し、項目内容や回答の仕方についての改善を重ねた。その結果、自立を構成する6つの領域、54の行動項目の構成となった。

チェックリストは、支援現場における支援のねらいの可視化に加えて、支援者間の視点合わせ、着目できていなかった課題の可視化等の活用が見えてきた。一方でチェックリストの実施やその結果が、日々の支援記録や支援計画にも活用される方法を検討していく必要性も明らかになった。

キーワード：学び困難，社会的自立，チェックリスト