

平成24年度研究報告書

被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携 (第4報)

研究代表者 保坂 亨 (千葉大学教育学部附属教員養成開発センター)
共同研究者 村松 健司 (首都大学東京学生サポートセンター)
大川 浩明 (千葉大学学生相談室)
坪井 瞳 (浦和大学こども学部)

社会福祉法人 横浜博萌会

子どもの虹 情報研修センター

(日本虐待・思春期問題情報研修センター)

平成24年度研究報告書

被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携 (第4報)

子どもの虹情報研修センター

目 次

はじめに

I. 困難を抱えた子どもたちの学校における成長 - 学校内の連携を基盤として -	1
II. 児童養護施設における「学習」：支援者への調査から	13
III. 児童養護施設と学校との連携 - 入所児童の通学状況把握調査、施設と学校との研修の実施状況調査を通して -	22
IV. 結語	27
引用・参考文献	29
資料1 アンケート	30
資料2 教育委員会からの報告	32

はじめに

本報告書は、平成21年度から平成24年度まで4年間にわたって行われた調査研究『被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携』の最後にあたる第4報である。この調査研究は、校区に児童養護施設がある小中学校教員への面接調査と、児童養護施設職員への面接調査を中心として、学校と児童養護施設の連携、とりわけ被虐待児の情報共有の問題を取り上げてきた。その中から継続的な課題として、①情報共有、②特別支援学級の運用、③進路問題の3点が見出された。

この第4報では、第1章において、①情報共有と②特別支援学級の運用という課題をふまえて、ひとつの児童養護施設における子どもの育ちを、第3報第1章の続編として追ってみた。また、第2章では、③進路問題から見出された施設児童の学習保障の問題を取り上げた。そして、第3章では、各都道府県教育委員会が、①の情報共有などの問題についてどのようにとらえているのかを知るため実施したアンケート調査の結果を掲載した。

なお、本報告書は、一連の調査研究の最後にあたるため、第4章として簡潔なまとめを付したが、我々の力不足と時間不足のため、十分なまとめの形には至らなかった。我々研究チームとしては、学校と児童養護施設の連携をテーマとした調査研究そのものを今後も継続的に行っていくつもりであり、全体のまとめは今後の課題としたい。

本年度の調査においても、アンケートや面接調査の回答など様々な方々にご協力いただいた。個人情報保護のために、ご協力いただいた施設が特定されないよう個々の施設名やお名前を挙げることはしないが、心より御礼申し上げたい。

(文責：保坂 亨)

I. 困難を抱えた子どもたちの学校における成長 －学校内の連携を基盤として－

1. 問題設定

筆者らは、児童養護施設入所児の学校不適応、ならびに学力不振への対策を検討するために、3年間にわたり児童養護施設とその校区にある学校への面接調査を行ってきた。そのなかで浮かび上がってきたのは、連携にまつわる諸問題、とくに子どもや家族に関する情報共有の難しさ、子どもの特別支援級入級にあたって家族の承諾が得られにくい（家族との連携の問題）ことなどであった。

このうち第3報（保坂，2012）では、全校体制で特別支援教育を行っている小学校を訪れ、施設から通う子どもたち（学校全体の約8%）が、教師集団の校内連携によって支えられるシステムを概観した。この論考は、情報共有のシステムや教育課題の柔軟な変更（モディフィケーション）などおもにハード面の視点に基づいている。本研究では、「施設から通う子どもが学校でどう成長してくのか」という原点に戻って、個別ケースや教育場面で強く印象に残ったエピソードをもとに、ソフト面を意識した検討を進めたい。

学校において、子どもの教育を担ってきたのは学級担任である。ただ、保健室登校や子どもの行動問題など学級において個別の支援が必要な子どもの存在が珍しくなくなってきてから、「個別に対応が必要な生徒にまつわるたくさんの仕事を、誰が、どのように行うかが学校教育のなかで常に問われてきた」（保坂，2000）と言える。この対策のひとつとして、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、あるいは特別支援員などが導入され、意味ある役割を果たしてきた。一方で、教師集団は病気休職者の増加、新任教員の過剰なストレスなど、非常に困難な状況にある（保坂，2009）。学校において子どもにもっとも身近な大人である教師集団の相互サポートと、複雑化、多様化する子どもと家族に対応する教育体制がいまあらためて問われている。

近藤（1995）は、実際の生徒とのかかわりのなかで教師たちに生じた意味ある変化の要因として以下の二つをあげている。

- ① 心理的に安心できる集団の雰囲気の中で、それぞれの先生が自分の見方や自分の迷いや自分の工夫を率直に振り返ることのできる場が与えられていること
 - ② 子どもに対する自分の見方を、他の先生のそれと比較しながらじっくりと見直すことができたこと
- 教師が他の教師たちによって支えられ、集団として安定した機能を有しているとき、子どもへの見方はより豊かなものになっていく。それは青木（2006）が、一般家庭のなかでのアタッチメント形成は、「他人の入り込めない母子カプセルの関係イメージよりも、たくさんの花びらが折り重なった質感のある花のイメージに近い」と述べている感覚とほぼ同じものである。本研究では、教師集団の協働が子どもの成長にどのように寄与するかを、フィールド調査をもとに検討する。

2. 調査の目的と方法

A施設は、定員30名でユニット制の施設ケアを行っている。B小学校はその校区にある全校児童

200名規模の学校で、調査時点において施設からは18名がB小学校に通っていた。B小学校は特別支援級4クラスを設置し、特別支援の視点を生かしたユニバーサルデザインの学校運営を行っている。A施設とB小学校についての報告は、第3報で詳細に述べられている。

調査1では、B小学校の学校行事を通じた指導の工夫を、また調査2では、B小学校の特別支援級における学習指導、生活指導のあり方を調査するために下記の活動と面接調査を行った（なお、施設および学校の特定を避けるために、調査時期は明記しない）。

表1 B小学校における調査活動

	日数（時間）	個別の情報交換	学校窓口
調査1	2日間（14時間）	運動会練習の見学	校長、養護教諭
調査2	2日間（14時間）	特別支援級の授業見学	特別支援級担任

面接調査は半構造化面接で行われ、計171分の音源を得た。分析データのひとつは、このトランスクリプト①である。二つ目のデータとして、運動会、行事見学から得たエピソード記述（鯨岡，2005）②を用いる。三つ目のデータは、担任教師による子どもの指導記録③である。

3. B小学校の実践

① 「問題の共視」による行事指導②

運動会ダンス練習でのエピソード

<背景>

小学校低学年のC、D、Eはなかなかダンスの全体練習に参加できない児童だった。教師たちは無理にダンスの指導をしたり、全体練習を意識させるとその場にいらなくなることをよく知っていた。その場合、校庭の端まで走って行ってしまったり、場合によっては校外に出してしまうことも考えられる。全体練習に参加しないという方法もあったが、それも児童の希望することではなかった。これまでも、他児の練習にあとから参加し、ダンスのやり方を大まかにはつかめてきていた。ただ、その日の状態によってどこまでできるか分からないため、まず「全体練習の場にいること」を目標にして無理のない指導を行うことが教員スタッフ全員の共通理解であった。

<エピソード：ギリギリまで迷っている>

Cが昇降口でうずくまっている。K校長が声をかける。「ダンスの練習始まるよ。どうしたの?」「Dだって行きたくないって…」とつぶやきながら靴ひもを結んだりほどいたりしている。K校長が穏やかに話かけ続けると、ようやく腰を上げて校庭の方にヨロヨロしながら歩いていく。ただ、30人ほどの児童が集まって先生の話をしている場所には加わず、その前方にあ

るシーソーに腰をかけた。すぐに姿が見えなかったDが現れ、シーソーのCに合流する。少し離れたところにいたEもやがてそこに加わり、3人でシーソーを始めたが楽しそうな雰囲気ではない。時々、先生の一人が来て話しかけるが、先生の方は一切見ずに、シーソーを動かしている。やがて、集団が活動のスタート地点に移動を始めた。3人は依然として集団に合流しない。しかし、集団の移動が終了してまもなくCとDが突然集団に向かって走り始め、やがて集団に合流した。ひとり残されたEは近くにあった式台の下に潜り、遠くの集団をじっと見つめていた。

<考察>

小学校低学年では、どの子どもも行動の切り替えが課題になる。そのなかで、K校長や先生方が逸脱行動を細かく指導しない姿勢を貫いていたのは印象的だった。調査者から見ても、シーソーにいる子どもを強く指導した途端、集団活動とは一線を画すだろうという子どもと先生の緊張感がぴりぴりと伝わってきた。ただ、調査者自身は同時に、一言「いい加減にきなさい!」と言いたい気持ちになっていることも意識しており、引き裂かれた居心地の悪さを感じていた。集団が移動したあとに二人の子どもが合流したのは、結果的に自然な流れのように思えた。彼らは参加したくないのではなく、“ギリギリまで迷っている”のだらうと感じた。シーソーの揺れのように。CとDは参加に傾いたが、Eは不参加をひとまず選択した。それでも、式台の下から全体練習に参加してるのだな、集団参加にはその時の子どもの状況によって、いろいろな形があるのだな、と思える出来事だった。

よくあるエピソードとして、K校長は以下の指摘①a)をしている。

「自分のどうにもならないエネルギーが湧いてくるんですね。それをある程度少し緩めておいて、柔らかなかわりのなかでひとまず様子を見ます。『〇〇だっけ行きたくないって』と友達のせいになりますけど、自分でもよくわからないんですよ。やりたくない気持ちもあるだろうし、何かみんなのなかに素直に入っていけない自分の葛藤、行かなくちゃいけないという葛藤。葛藤のなかで動けない自分がいて、動けなくなってしまう。そういうときには、厳しくしてもそのあとの指導に時間がいっぱいかかるのを経験していますから、無理をしない。だからCに対して、『Dは何で行かないんだろう』『この椅子使うのかな?』『持って行ってあげるよね』って私が歩き出しちゃうんです。子どもは、『〇〇は?〇〇は?』って言う。彼のペースにはまっちゃうと〇〇をどうするかという問題が出てきて複雑になるから、『まず、一緒に行ってみようか』と彼自身の葛藤を少なくするように手伝うというようにしています。」

集団活動に参加できず、“ギリギリまで迷っている”子どもは、K校長の発言にもあるように“自分の葛藤とも闘っている”状態なのかもしれない。葛藤の根本的な解決にはならないにしても、うながされ“ひとまずみんなの方に行く行動”を選択したのは子ども自身である。施設で生活する子どもは、

「どうしたいのか」が聞かれるようなゆとりのある生活環境で育ってきていない場合が多い。むしろ、自分の意志に反して何かが始まるとか、よく分からないうちに環境が変わる（施設入所もそのひとつであろう）ことが少なくない。環境からの強い影響に振りまわされ、侵入的な体験をしてきたと考えられる子どもたちへの援助方法として、保坂（2012）や村松（2012）は「その問題をともに眺めていく」共視（北山，2005）の視点が有用ではないか、と指摘している。K校長の「何で行かないんだろう」はまさに、“子どもがみんなの元に行かないこと”を子どもの内部にある問題として捉えるのではなく、それを子ども自身から離し、「異化」（妙木，2010）して眺めてみる（図1）、という態度に他ならない。こうすることで、問題はお互いにとってより扱いやすくなると考えられる。

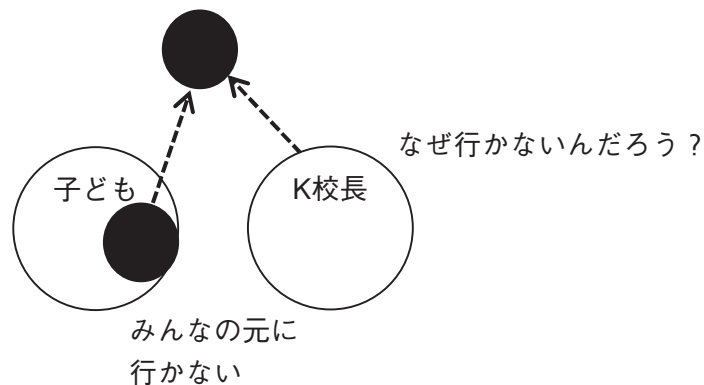


図1 子どもの問題を切り離し、異化するモデル（妙木，2010を参照）

共視や共同注視は、発達の初期段階において自分と環境を関係づける養育者とのやりとりである。“ギリギリの葛藤”を抱えた子どもへの支援では、ルールに基づく指導に先立って、子どもと子どもの置かれた環境（状況）をつなぐ視点が必要になるのではないか。

子どもが、集団の活動への仕方そのものに困難を感じているとすれば、集団活動への参加を基本的な前提にするのではなく、子どものペースに合わせて（子どものペースに飲み込まれるということではない）集団への参加の仕方を柔軟に工夫する、というステップが必要になる。集団への参加は、“公園デビュー”を通じて養育者が他児との間をつないでいくように、子どもの葛藤を見守る大人の存在を媒介とし徐々に進んでいくものである。その意味では、Eのあり方も現時点での集団参加の一形態と見なすことができる。まだ集団に参加できないのではなく、いまはこういう参加の方法をしている、という集団とのかかわりに基づく理解が、集団を苦手としている子どもへの支援に役立つのではないだろうか。

② コーチングを生かした上履き指導

小学生のFは登校後も裸足で校舎内を歩いてしまうため、「上履きを履いて生活する」ことへの支援が担任L教諭によって行われた。L教諭が作成した一年間に及ぶ子どもの記録③から、この指導経過の概略を紹介し、そのやりとりの意味を考えたい。

FはL教諭から、まず「裸足は教室内だけ、教室から出るときは上履きを履く」ように指示された。このあと、約一ヶ月かけて上履きを履く習慣がついてきた。しかし、上履きの収納はまだできないでいた。ただ、L教諭から見たとき「(しまうように)心がけている様子がうかがえる」状況であったという。

次にFが示した行動は、「上履きのまま中庭に出てしまう」というものであった。Fに状況を聞くと、「(履き替えるのが)面倒くさい」と言うので、L教諭は「面倒くさく思わなくなるまで、体で覚えよう」と指導した。一学期中に上履きは履けるようになったが、脱いだ下履きの整理はまだできないでいたので、その習慣を身に付けることがうながされた。

二学期になっても、上履きを履いて過ごす生活習慣が崩れていなかったため、次のステップとして、時間割に沿った行動、集団活動や集会参加、行事参加など「基本的な学校生活習慣の獲得」が指導目標となった。ただ、その過程でも再び上履きを履くことや脱いだ靴を揃える習慣が揺らぐときがあり、L教諭による根気強い「声かけ」が繰り返された。

まず初期の目標として、「いつも上履きを履く」のではなく、Fの生活スタイルが維持できる場所とそうでない場所との区別をすることが選択された。いきなり自分のスタイルの全面変更を行うのは子どもにとっても教師にとってもエネルギーのいる目標となる。そこで、Fにとってどこを意識して区分するか、という目標が立てられることになったと考えられる。その時の必要性や、周囲の要請に応じて行動を分化させていくこと（その場にふさわしい行動を選択できること）は重要な教育目標のひとつである。F自身の行動スタイルを基盤として分化のポイントを探っていくL教諭の発想は、Fにも受け入れやすいものであったのではないか。

次にFが示した行動は、上履きは履けるようになったが、上履きを適切に扱えないというものであった。これに対してL教諭は行動の規範を言葉だけで示すのではなく、“体で覚える”ことをうながしている。習慣を身に付けることは、言葉の意味通り、反復練習によって身体で覚えることに他ならない。その後、身に付けた習慣が揺らぐ時期があったが、この時にも「声かけ」が重視された。「声かけ」は、ソーシャル・スキル・トレーニング（SST）における「コーチング」に当てはまるだろう。小貫（2004）によれば、ソーシャル・スキルは「欠如」（持っていない）と「運用困難」（持っているが使えない）に分けられるという。比較的短期間に上履きを履いて生活することが身に付いたのは、Fにとってはそのスキルが「運用困難」であった、と考えることができるかもしれない。

子どものスキルが身に付くときには、いったんできなくなることがしばしばある。例えば、トイレット・トレーニング（排泄訓練）がそのひとつであろう。一時的にできなくなることがあっても、大人が「それはこうだったよね？」と提示すれば、子どもはあまり時間をかけずに、身に付けたスキルを確かなものにしていく。スキルの獲得が揺らいだとき、もっとも効果的な指導は実践的な場面で直接コーチすること（コーチング）である。教育場面ではしばしば頭で考えることが主体となるが、身体を通じた反復練習が結果的に無理のないスキル獲得につながるものが少なくない。もとより自分を「見

守る」他者存在の希薄な子どもたちである。子どもの状態に合わせてともに考え、導くL教諭のスタンスはこの意味でも理にかなったものと言える。

③ 特別支援級の構造化による対応

授業におけるエピソード⑥

<背景>

数年のかかわりがあり、お互いのかかわりができつつある子ども5人を中心とした特別支援級に、小学校低学年のGが新たに加わった。Gは普段から落ち着きがなく、通常級はもとより、他の特別支援級のクラスでも立ち歩いたり、情緒不安定になるなどの気になる状況であったため、落ち着きのあるL教諭が担任の特別支援級に通級することになった。他児はGよりも年長であるため、Gをむやみに混乱させることは多くないものの、些細な刺激に興奮するGを年長男児がからかうこともあるという。そのなかで、あるトラブルが起きることになった。

<エピソード：混乱するコミュニケーション>

午前中の授業は、いつも通りの5人と、Gを加えた6人で行われていた。それぞれが自分の課題に取り組む、といういつも通りの学習が落ち着いた雰囲気で行われていた。L教諭はあまり細かい指導はせず、極力穏やかなクラスの雰囲気作りに努めているようであった。その雰囲気に馴染んで、Gも自分の課題に取り組んだり、年長児の学習を覗いたりしながら静かに過ごしていた。

2校時が終わる頃、年長児Hが別の年長児Iの欲しがっていた透明ピンクのアイロンビーズを取っておく、と語りかけたところで、年長児Jが「H、いまGがピンクって笑ってたよ」と告げ口をした。それに対してGは「言っていないよ」と普通の口調で答えたものの、その後、前日も同じ組み合わせでのトラブル（JがGをけしかけてHをからかい、怒らせるというもの）があったことが話題になった。この出来事をきっかけにして、再びJとGがHをからかう言動が徐々に現れ始めた。それまでの穏やかな教室は、Gの興奮した笑い声が目立つようになり、やがてしつこい挑発に我慢できなくなったHが机をドンと叩いた。それまでの挑発を何とか笑いでやり過ごしていたHの表情は一変し、目元には怒りが溢れ、じっと手元を凝視していた。その時点で、L教諭が静かな口調で説諭したが、Gは「何でオレだけ！」と激しく泣き始めた。L教諭はGを教室の別のエリアに連れて行き、「椅子に座りなさい」となおも静かに諭し、最後はGを抱きかかえて椅子に腰掛けた。そこでGは一転して静かになった。L教諭とGのやりとりが始まった途端、他児はみな静かになり、再び自分の課題に取り組み始めた。

<考察>

授業中は個別学習に取り組む子どもへの支援を中心にし、他児のやりとりには積極的に介入しないL教諭のスタンスは、一貫してここが学習の場であることを示すものと理解できた。ただ、個々が自分の課題に取り組む会話もそれほど多くない段階から、コミュニケーションが取られ

始めると、子どもたちの動きはにわかに活発になった。結果的に昨日のトラブルを引きずる3人が、そのトラブルを再現することになったのだが、もともとはHがIに配慮をするというよいコミュニケーションがきっかけだったことに注目したい。コミュニケーションが始まるとお互いの気持ち刺激され、その方向性は当初の目的と離れて混乱していった。コミュニケーションのプラス面とマイナス面が同時に出現するという忙しさで、彼らは「コミュニケーションが取れない」のではなく、「混乱する」という表現がより適切のように思われた。子どもたちだけでは、コミュニケーションの修正はできなかったが、L教諭の介入と、教室の場を使い分けることでこの混乱は静かに収まっていった。L教諭の一貫した姿勢と、教室の構造的区分がコミュニケーションの混乱に対してはとくに意味あることのように感じられた。

Jaffeら（1986）によれば、家庭で暴力のあった子どもたち（家庭内暴力、または虐待）はそうでない子どもよりも、内向性問題（大人にまわりつくこと、自分が愛されていないと感じること、くよくよすることなど）と外向性問題（反抗、嘘、残酷な行為など）のどちらも大きな困難があった。よいコミュニケーションが生まれたとき、暴力を目の当たりにしてきた子どもたちは、それに対しても内向性問題や外向性問題を展開させてしまうのかもしれない。よいコミュニケーションに水を差すような発言や、むしろ雰囲気悪くするような言動は、より大きな適応上の問題を生じさせる。周囲の大人からは「わざと嫌なことをする子ども」と見なされるかもしれないからだ。

しかし、よいコミュニケーションに対して、子ども自身どう反応しているのか分からない（コミュニケーションの混乱が起きる）と理解すれば、大人の首尾一貫した態度が非常に重要になるのではないか。その態度は、彼らの言動を変化させる基盤となりうるだろう。

L教諭は、教室では「学習する態度」を貫き、その場を守っている。そして、教室を三つの区画に分割し、この「学習する態度」が維持できる環境作りをしている（図2）。

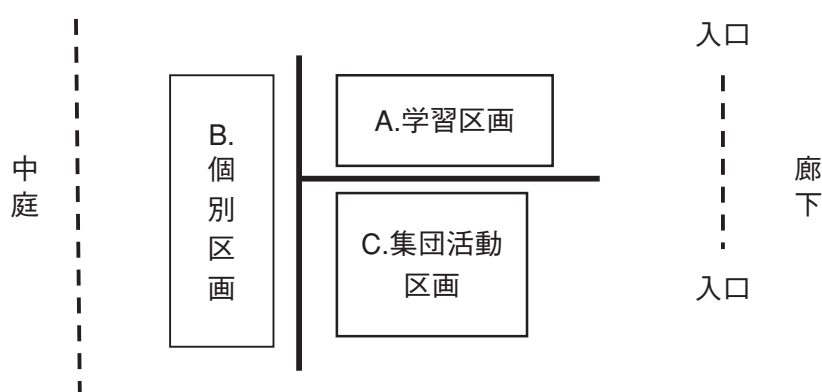


図2 特別支援教室の空間区分

子どもたちは、廊下側の入口から教室に出入りする。ABCの区画はそれぞれパーテーションで区切られている。Bの個別区画は、TEACCH（注1）の「物理的構造化」を思わせる子どもの個室スペースである。ただ、TEACCHのように机が区画の内側を向いているわけではない。むしろ、視線は外の中庭に向かっている。この空間は、「物理的構造化」というより、教室というソーシャルスペース

から守られたパーソナルスペースとしての機能を有していると考えられる。このパーソナルスペースが、子どもの教室への安心感の基盤となっていると考えられよう。

教室のソーシャルスペースには、学習区画と集団活動区画がある。なかでも集団活動区画は担任と子どものおしゃべりの場となっていた。個別区画にいる子どもも、集団活動区画で交わされる会話を聞き、必要に応じて参加する。個別のペースを基本としつつ、集団とのかかわりも可能となる、「個でありながら集団の一員でもある」という両義性は、①の運動会活動における子どものあり方の保障と通じることである。

担任のL教諭は学習時間にはAの学習区画を基本的に動かない。そこで、B区画にいる子どもが学習区画に来るのを待っている。エピソードのトラブルは学習区画で起きたが、L教諭は泣き叫ぶ子どもを集団活動区画に連れて行き、落ち着かせた。子ども自身が体験を通じて、学習区画ではうまくいかなかったとしても、集団活動区画で落ち着けばまた他児との活動に戻ることができる、という見通しを持つようになることが、この教室への安心感や帰属感を高めていく要因になると考えられる。

4. 考察

① 学級担任の役割と情報共有

B小学校では、「担任に負担をかけすぎない」(K校長)ことを基本にしている。担任は学級における「一次支援」を行い、困難を抱えている子どもの早期発見に努める。4月と5月はこの時期に当てられることになる。個別対応が必要な子どもは「二次支援」の対象となり、必要があれば随時チーム支援会議が開かれ、一学期中にアセスメントと二学期に向けた支援の準備が始まる。チームは、常任で毎回参加する校長、教頭、教務主任、児童指導主任、学習指導主任、保健主事、特別支援教育コーディネーター、特別支援学級担任、そして必要に応じて招集される学級担任とその児童にかかわりのある専科教員等で構成され、子どもへの具体的支援方法が検討される。

特別支援学級への取り出し等を行う三次支援も、このアセスメントを通じて検討され、できるだけ夏休み中に保護者との話し合いが持てるようにしているという。保護者の反応は、「具体的支援があるかどうか」(K校長)によって異なる傾向があり、そのため以下に示すような「多層指導モデル」に基づく具体的支援のあり方をB小学校では詳細に作り上げている(図3)。

指導が難しい子どもは担任が抱え込むのではなく、学校システムとして指導するという体制を構築している点は興味深い。担任がすべてを担おうとすれば、システムとは対照的な「個の視点」にすべてが還元されてしまいかねない。「無理をしてでも指導せざるを得ない。だからみんな厳しくなる。その結果、力で抑える先生と本当に実力のある先生しかできないことになる。そうすると、弱い部分(筆者補足：うまくできない先生)から問題が発生してくるんです。『あの子は大変だ』『この子は大変だ』っていう話になるんです」(a)(K校長)という意見からも、それは明らかである。必要に応じてすべての子どもが最適な教育を受けることができるというユニバーサルデザインの視点に基づくB小学校の学校経営の根幹は、担任が学級での授業に集中できるようにし、個別対応が必要な場合にはチームティーチング(TT)を導入したり、他の教職員が協力するというチーム支援にある。保坂(2000)

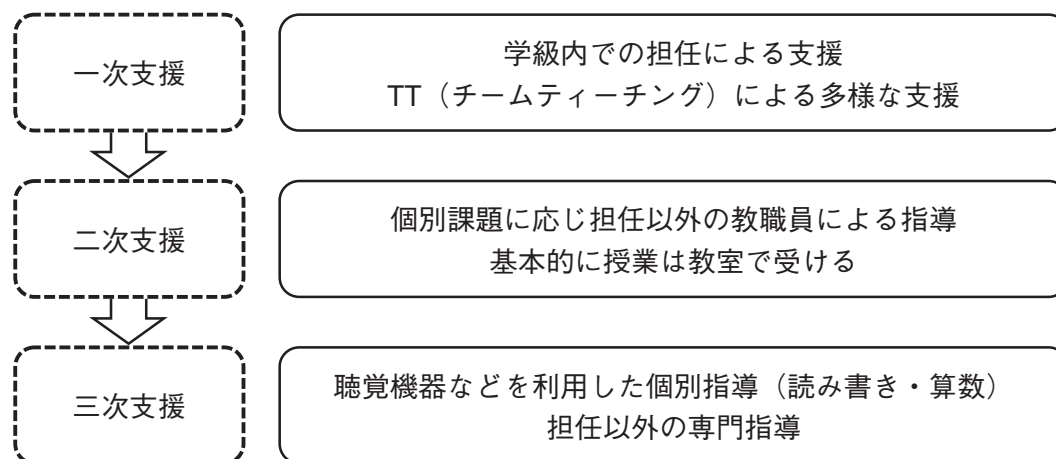


図3 B小学校における多層指導モデル

は、教員チームが「複数の目で見ていくことによって、はじめて日々変貌しつつある豊かな可能性を秘めた流体としての子どもをかりうじてとらえることができるのではないだろうか」と述べているが、困難な育ちをしてきた子どもの変化は大変微弱である。その微弱な変化の探知を可能にするのは、まさしく「複数の目」であり、この点でもチーム支援の意義は大きいと言える。

② 全校的な特別支援教育を可能にすること

担任に負担をかけないという学校システムは、夏休み中に実施される「サマースクール」の実践にも反映されている。「サマースクール」を担当するのは、別室で個人懇談中である担任以外の教育スタッフであり、希望する子どもを対象に宿題を行う時間を設ける、というきっかけから始まった。K校長によれば、それまでは夏休みの宿題を忘れる子どももいて、二学期の授業に支障が生じていたという。担任が宿題を済ませていない子どもの対応をしなければならないからである。「学級の学習の流れを妨げない」という基本姿勢はここでも貫かれている。

個別対応を担うのは、こういった制度化（システム化）された活動だけではない。B小学校では、職員室が子どものクールダウンの場になっている。何か困ったことや、割り切れない気持ちのとき、施設の子どもたちは職員室に来て先生方とかかわり、話を聞いてもらったり助言をされながら気持ちを整えていく。筆者らが訪問したときにも、こういった光景を日常的に目にした。機能的なシステムは、こういったシステム化されていない日常的な援助に支えられている。B小学校では職員室や保健室がこの役割の一端を担っている。養護のM教諭によれば、入所児のなかには自分の身体の変化に気づけない子どもがいるという。「（施設から来る子どもは）とくに自分の身体の変化、具合が悪いということがよくわからないっていうのかなと感じます。自分の体調、気持ちが悪いとか頭が痛いとかっていうことを訴えられないし、それが病気というのも自覚できないようなんです。（中略）熱がある時は体温計で測るので数字で明らかにわかります。ある子どもが『なんか足が痛い』と来たので、ちょっと熱もありそうだから『お熱測ろう』って言ったんです。そうしたら熱があったので、『足は身体の具合が悪い時に痛くなったりすることもあるんだよ』ということをお話しました。こういうことは、そ

の都度話をするようにしています。こういうのは病気って言うんだよって、繰り返し、その都度、その都度話をするんですね。そうすると少しずつ病気っていうことを自覚してくるみたいです。」とM養護教諭は述べている①。

こういった日常的な支援もまた教師集団によって情報共有され、子どもの理解や個別支援に役立てられていくことになる。

B小学校における全校的な特別支援教育は、すべての子どもが個別支援の対象となっているというシステムに支えられている。システム化された個別支援は、学校活動のなかで制度化された活動としての位置づけを与えられ、「特別な支援」という色合いはほとんど目立たなくなる。同時に、K校長は一年生のときから、学級内で差別的な発言があったときに、それを必ず取り上げるようにしているという。「最初の1年、私はとにかく発表よりも聞く方を育てなさいって言うんです。1年間集会でも授業でも行事でも全てこれだった。話すことより聞く方が絶対必要だから、それを徹底しました。ということは、授業中も聞く。発表しなくていいから聞かせるんです。先生の話や友達の話をかせる。だけれども、あなたの意見もちゃんと聞くよって言うことも大切にする。それは、人の意見を受け入れることを徹底するということです。だから、子どもが誰かの意見に対してバカにした発言をしたら、1回そこで止めなさいって担任に言うんですよ。で、子ども本人に『今、〇〇さん、こういう風に言ったのに君はこういう風にどうして言ったの』って聞きます。子どもは、結構それを無意識にやっているんです。それを意識させなくちゃいけません。本人も『えっ』って『何でそんなこと言われるのだろう』っていう顔をする。『でも、今ちょっと君、批判的なこと言ったよね。〇〇さん、一生懸命やっていたのだけれど。』って言います。『先生いつも言っているよね。友達の意見ちゃんと聞いてねって。意見があればあとで言えばいいよね。人が発表している時にああいうことを言うとあの子すごく嫌な気持ちになるよね。君、それ感じている？』って意識させなさいって。」②K校長はこういった“子どもひとりひとりが尊重される”学校経営を目指している。

「基本的にひとりひとりの子を大事にする」姿勢は、子どもの差別を認めないというメッセージだけではなく、そういった発言をする子どもの言い分も丁寧に「聞いてもらえる」体験の保障にもなっている。「聞く－聞いてもらえる」という関係は、相手との関係に「まみれる」(鷲田, 2001) ことでもあり、そういった体験の交錯を通じて「共感」的態度が養われていく。システムというハード面と並行して、ソフト面を重視した日常的なかかわりがあるからこそ、B小学校の全校的な特別支援教育が機能していると考えられる。

③ 行事を通じた子どもの成長

「運動会ダンス練習でのエピソード」においては、Eに対し「やりたくないから行かないのはダメだよ」(③L教諭) という指導の前提がある。当然のことながら、単なる甘やかしではない。「目の前にいる子どもが何でこんな風になっているのかっていうことを、いろんな情報をもとに理解しようとしていくという感じなのですね。ただ、さぼっているというこちらの見方ではなくて、子どもの立場から考えたりとか、子どもの状況から考えたらどうなるかっていうことなんです」(④L教諭) と

いう子ども理解の姿勢は、具体的な対応にも結びついていく。全体練習すべてに参加することが難しい子どもに、L教諭は「そうだよね。でも、全部出ないってわけにもいかないよね。練習しなかったら当日何もできなくなっちゃう」と語りかけ、どこからならできるか、例えば「今日は3時間のうち、一番いまのあなたに必要な1時間だけ出ようか」と子どもに考えさせる。子どもは「自分で決めたことはやろうとする」ので、結果的に「行きたがらないっていうことは段々なくなってくるんですね」という。以下のプロセスは下記のようにまとめられる（図4）。

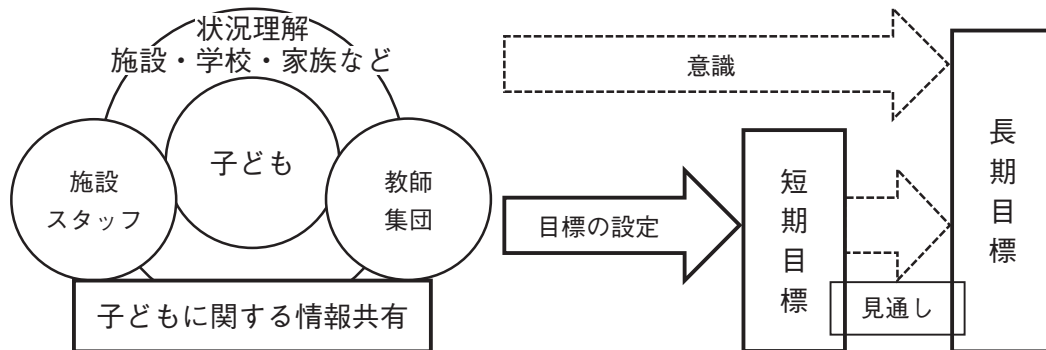


図4 子ども理解と目標設定

子どもに関する情報を集め、教師集団と共有しながら、長期目標を意識させた指導を行う。そして、短期目標を積み上げていけば、そこに到達するという見通しを持たせる指導は、セルフ・エフィカシー理論（Bandura,1977）における「効果予期」と「結果予期」に相当すると考えられる。「自分でもできそうだ」という効力感は、この二つの予期（行動に影響を与える観念）から成り立っている。ただ短期目標を示すだけでなく、長期目標を無理なく意識させた目標設定は自己効力感という視点からも有用であると考えられる。

いま述べた自己効力感の涵養は個別指導でも行えるが、行事参加では子どもが集団とかわらなければならないというさらに困難な要因の考慮が教師集団に求められる。一般的に、集団活動は目標に対するメンバーの共通理解と凝集性を前提にしていることが多い。例えば、演劇はメンバー全員が劇の成功を目標にして一致団結し、さまざまな困難を乗り越えていく。しかし、この集団の凝集性は、ときにメンバーの個別性にとって大きな脅威になる。多数派の意見に対立する少数意見がひとつの例になるだろう。凝集性が唯一無二の価値を帯びると、少数意見は「排除」の対象になることもある。いじめはこの「集団の凝集性と排除」をその背景のひとつとしていると考えられる。

集団の凝集性のプラス面を保持しながら、マイナス面を際立たせない方法はないのだろうか。この場合、集団のあり方はその目的やメンバー構成を考慮することによって、以下の三つのモデルに分けることが可能になる。

表2 集団の諸相

モデル	目的	場面	正の効果	負の効果
参加－凝集モデル	集団の相互作用	学級活動、チーム単位の部活動、文化祭（イベント）など	凝集性が高まりやすい	トラブルや仲間外れが起きやすい
部分参加モデル	メンバーが参加することに集団の意図を見出す	ゲームなどでできる自然な輪、短期間の参加自由な活動	集団の多様性は高い	凝集性は高まらない
瞬間参加モデル	集団への出入りが自由	オープン・グループ、即興的にできるグループ	集団の圧力が最も低い	集団が流動的になり、目的が曖昧になりやすい

継続的な拘束を受けない「瞬間参加」の例として、「運動会ダンス練習でのエピソード」のEや、特別支援学級における「個別空間」と「集団活動空間」のやりとり描写が当てはまる。集団参加を得意としていない子どもの行事参加に当たっては、「瞬間参加」や「部分参加」を用いながら、可能な範囲で「参加－凝集」のあり方を模索する、という柔軟なあり方を模索したい。「運動会ダンス練習でのエピソード」において、CとDの集団参加が最後に可能になったのは、「参加－凝集」への戸惑いを、教師集団が「部分参加」を基盤にして見守っていたからであろう。「教員チームが生徒集団に対して一貫性を持つことの必要性」（保坂，2000）は、子どもの学校における育ちに欠かせない要因である。子どもの集団活動は、上質な教員チームに支えられてはじめて成り立つと指摘することができるだろう。

（文責：村松健司・保坂 亨）

注1：TEACCH（Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped children）はアメリカの心理学者ショップラーによって1960年代から自閉症児とその家族への支援のために開発されてきた技法である。空間、時間、作業、手順などを構造化し、見通しがもちやすい状況を作る工夫を行う。スケジュールを視覚化したり、また視覚情報を整理することによって、見通しの混乱をきたさないよう配慮することを主な目的としている。

II. 児童養護施設における「学習」：支援者への調査から

1. はじめに

昨今、教育における支援の意味や必要性について触れられる機会が目立って多くなってきている。例えば教育社会学においては、「格差社会における貧困層の拡大を背景として、教育社会学者のまなざしがますます教育と福祉の境界領域へと向けられるようになった（たとえば単身親家庭や施設養護の子どもたちの問題など）」（教育社会学研究第92集，特集テーマ〈教育と支援の間で〉巻頭言）と表されているように、「教育」「福祉」などの既存の枠組みの中では語るに尽くせない「しんどい」現実があり、領域横断的な視点、議論や対応策を必要としている。

我々はこれまで、児童養護施設における進路動向や学習支援状況についての調査を進めてきた。児童養護施設の子どもの進路や学習に着目する意味として、児童養護施設入所児童の高校進学率の低さ、中退率の高さ、低学力などをはじめとする子どもと学校との親和性の低さがある。例えば、施設の高校進学率は87.7%（2006）に過ぎず、学校基本調査と比べ約10ポイントの差がある。大学進学率においては9.3%であり、学校基本調査の47.3%に比べて約5分の1という低さにとどまり、高卒就労という施設界の「常識」が未だに存在することは否めない。こうした低進学、低学力の実態を西田（2012）はそのおかれた状況から「強いられ・放置された結果としての低学力」と述べている。そもそも、児童養護施設へ入所する子どもたちは不安定で困難の多い家庭で生まれ育ち、そうした状況下では家庭での学習はおろか、安心して生活を送ることも、将来に目を向ける余裕も無い状況におかれていたため、結果的に低学力の状況へと追い込まれ、学校や教育からの排除状態にと置かれてしまうのである。

また前報告（保坂他，2012）の通り、我々が首都圏A県の施設児童の進学先高校を調査したところ、偏差値35～44程度のいわゆる学力困難校への進学が約6割を占めるという結果が見られた。あわせて、千葉県・千葉市所管の児童養護施設入所児童の特別支援学級在籍の割合に関する調査では、施設入所児童の13.4%（小学校）、14.8%（中学校）と高い割合で存在していることが明らかとなっている。特別支援学級には在籍しないものの、授業や活動の内容によっては在籍する通常の学級から離れ、個別の支援を受けたり特別支援学級での支援を受けたりする児童が加えて存在しており、特別な教育的配慮が必要な層であることも指摘している。

現実問題として、児童養護施設の子どもは中卒後の非進学者や中退者は基本的には措置解除となり、児童養護施設を退所し自立しなければならない。2011年12月、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「児童養護施設等及び里親等の措置延長等について」（雇児発1228第2号，平成23年12月28日）「2. 中学校卒業や高校中退等で就職する児童の措置継続について」の中には「中学校卒業後就職する児童や高等学校等を中途退学し就職する児童については、卒業や就職を理由として安易に措置解除することなく、継続的な養育を行う必要性の有無により判断すること」「措置の終了までに自立生活に必要な力が身についているような養育の在り方が重要であるとともに、自立生活能力がないまま措置解除することのないよう18歳以降の措置延長の積極的な活用を図るとともに、中学校卒業や高校中退等で就職する児童の措置継続、再措置等を適切に実施する必要があるので、次の事項に留意の上、御配意

願いたい」とある。

本通知は、昨今の入所児童や雇用状況を鑑みての通知であるが、あくまで「技術的な助言」であり、児童相談所・児童養護施設や里親の意向に左右される可能性も含んでいる。

かれらにとっての中卒後の進路選択とは、保護された子ども期を延長できるか、または社会に出て自活の道を歩むか、との選択が迫られる時期である。また「高校を卒業することは今日の社会においてきわめて重要な『資格』として機能しており、『高校卒業資格』のない者は就職において非常に不利な立場に置かれることはもはや常識」（小野・保坂，2012）であり、そうした意味でも、学習とそれに引き続く進学保障とは、かれらの人生を左右する大きなファクターなのである。

学歴を獲得することが社会への参加条件になることが明らかな社会であるにもかかわらず、施設では「実はこの最優先課題が基本的な生活習慣の習得とか心理的ケアの陰に隠れて」おり「職員研修においても学習指導の重要性などの研修は全く無いと言っても良いのが現状である」と児童養護施設の児童指導員である榊原ら（2005）が述べるように、学習支援に関しての制度上の基盤は未整備の状況、かつそれらは各施設の努力によって担われている状況にある。

そこで本稿では、首都圏の児童養護施設3施設の学習支援者に対して行ったインタビュー調査によって、学習の方法、捉え方など学習支援上の様相や諸問題を実態的に明らかにする。それらを踏まえ、熱意ある取組みや努力にもかかわらず、そうした次元を超えて今日の児童養護施設が直面する状況、児童養護施設における「学習」の意味、進路保障の困難さを明らかにしていきたい。

2. 方法

首都圏の児童養護施設3施設を対象に、3名の学習支援者に対してインタビュー調査を行った。

具体的な質問内容は、支援者の経歴、児童養護施設における学習支援内容、施設内外との連携などをトピックとし、そこから派生する事柄について対象者に90分程度で自由に語ってもらった。

なお、これらの調査は2012年8月～2013年3月の間において実施した。インタビュー対象者である支援者3名の属性は表1の通りである。

表1 インタビュー対象者

施設	支援者	雇用形態	勤務体制	対象児童
X	50代男性、 現役教員（管理職）	無償ボランティア	毎週末1回	中1・男児Aのみ
Y	年配女性、 元教員 （特支学校経験あり）	児童養護施設の職員配置基準とは別のY施設独自の非常勤職員	平日週5日	小学1～3年生
Z	40代女性、 元塾講師・家庭教師	児童養護施設の職員配置基準内での高齢児・生活職員のユニット担当の非常勤職員として雇用、実態は学習支援専属として配置	平日週5日	中学生・高校生

3. 首都圏内3施設における学習支援の現状 —インタビュー結果—

(1) X施設

学習支援担当者は、50代男性の現役教員（管理職）が無償ボランティアで行っている。管理職になってからは主に事務的な仕事で、子どもと日々直接かかわる機会が減ってしまった。そのため、かつての勤務先の校区にあったX施設で学習ボランティアを募集していることを知り、週末に参加することになったという経緯。

X施設の学習支援は、中2・3が通塾（小規模で中学校での学習に対する補習中心の塾）中1は部活で精一杯のため、通塾はさせていない。

対象者はA（中1・男児）、両親からのネグレクトにより幼児期から入所。発達障害の疑い有り。医師からは過去のネグレクト経験も影響と指摘されているとのこと。本人は、「倒れたことが学校や施設でも大事件になってしまい、非常に気にしている」ということからわかるように、学校や施設など人前に出ると頑張りすぎてしまい、「遅刻をしないように」「忘れ物をしないように」など自分でルールを守ろうとしていることが、結果的に負担になってしまう。そのため、時々暴れてしまったり、てんかん症状を起こして倒れてしまったりすることがある。生活面では、ほぼ毎日朝練がある運動部に所属、遅刻をせず登校している。施設職員の担当者には親しみを持っているが、こうした関係は珍しいとのこと。それまでは他者と関係を築くことや愛着を持つことがなかなか難しかった。絵やゲームの主人公など、本人の好きな事柄を共有すると話すことができる。

学習面では、Aは塾選びが難しいこと、学校でもノートが取れず、授業中もぼーとしており学習に気持ちが向かないため、特別に小学6年生の後半から学習支援をつけている。学力も低位にあり、授業の進度について行ける状況にはない。施設の担当職員は、学習に向かえない状況にあるAに対し、「どのように対応すればよいのか、どこから手をつければいいのかわからない」と手をこまねいてしまっている。課せられた提出物はせめても提出できるよう、担当職員も中学の担任も配慮をしている。これは、高校進学に向けて少しでも「成績の足し」になるための配慮である。

施設長はAの家庭状況を考えると、親元には帰れずこのまま施設に入所せざるを得ず、今後高校に進学したとしても18歳以降は退所という施設入所の子どもが直面する現実があることについて憂慮している。そのため、「少しでも持っている力を伸ばし、生活力を付け、退所後の見通しを持ち、生きるモチベーションを持たせたい」という。もちろん、学力向上ということについては相当の難しさがあるため、進学せず中卒後に就職という選択肢もあるため、学習を通して現段階でできることを探りつつの活動として行きたいという意図がある。

学習支援の際、支援者側で学習のストーリーを描き、意図をもって指導を行うと、「絶対にムリ、乗らない」と悩ましく思っている。Aは機械の解体や絵を描くことには関心があることを支援者自身はかわりの中で捉えている。それを生かし、手を使って工作のように楽しめるさいころの問題（数学）などについては、A自身の得意とすることなので取り組むことができるが、次回それについて学んだことを復習しようとしても、次に継続することは難しいという。

支援者はこうしたAの姿に対し「発展や継続を（支援者が）望むと、できない、逃げてしまう」とい

う。また、楽しく学習を進めよう、話のなかから関心を持ってもらおうと心を砕いても「<とんち>のような冗談には全く関心が無」いため、Aとの関係性が築くにくく、「どこで乗るかのツボがつかめない」。

また支援者の考える方向性は、こうした手探りの状況の中で「こちらの意図が彼に見えない、悟られないように、彼自身が気付かないうちに『自分でやった!』という感じに進められると良い」と、A自身の興味関心ベースにのっとりさまざまな教材などを試行錯誤しながら行っている状況。学習を始める前にA自身に、自分で時間・目的・内容を決めるように促し、「『大人の都合』（「やらなければ」 「学力向上させなければ」という焦り）をうっかり優先しないように気をつけている」。また支援者は、「『決定権はキミにある』と『権力をふりかざすか』の間で揺れ動く」ことが常にあるとのこと。学習に関心の持ちにくいAと学習をすすめるには、素直さと根気強さを求められるという。

支援者はAの中学の担任とかつて同じ職場で働いており、現在も交流がある。そうした関係から、意図せずAの中学の担任と連携を取ることができ、担任もAをフォローしてくれたり、施設や支援者との情報共有を積極的に図ってくれることは「学校の勉強に対する補いとしての学ボラ」を望む施設側の意図も、支援者がAの近況を捉えるためにも、Aの担任がAの施設や学習支援の際の近況を捉えるにも有効なネットワークとなっている。

(2) Y施設

学習支援担当者は、年配の女性の非常勤職員であり、特別支援学校での教員経験もある退職教員である。現在は、児童養護施設の職員配置基準とは別のY施設独自の非常勤職員として採用されている。教員を定年退職後、すぐに現職に就いており、本年度で勤続10年目である。もともと支援者の校区にY施設があり、Y施設の子どもが勤務校にも通学していたこともあったため、施設長や施設職員と教員時代の頃から関係があった。退職を機に施設長から学習支援を手伝ってほしいと言われ、現職に就いたという経緯。

全児童67名中、Y施設の学習支援は、中学生15名中10名を指導員が指導、残り5名は通塾。高校生11名は特に通塾はしていない。学習支援担当者が支援対象とする子どもは、小学1～3年生の12名のみである。「塾にも学習支援も無い、空白期間となる小学4～6年生が課題となっている」と施設職員も支援者も認識している。

Y施設が小学1～3年生のみに指導を行う意図は、「中学・高校から身につけるには手遅れ」になってしまう学習の基礎や学ぶ姿勢を小学校低学年のうちに徹底的に身につけるためである。本当は、引き続き4年生以降も対応したいのではあるが、「一対一でかかわることができる」「つぶやきを拾える人数（多すぎると一斉教授的になってしまう）」「単純に一人で対応できる人数の限界」があるため、小学1～3年生に限っているとのこと。

学習支援は「〇〇（支援担当者の苗字）教室」と呼ばれ、施設の中の学習支援専用のプレハブ小屋で毎日放課後に行われている。子どもたちは「〇〇先生、ただいま戻りました～」とランドセルを背負ったまま学習室に立寄り、支援者が学習室の扉に貼ったその日の学習スケジュールを確認する。学

習時間は1年生枠、2・3年生枠の2枠に分けられ、まず1年生からスタートする。1年生はランドセルを施設の居室に置いた後に学習室へと戻り、全員でおやつを食べつつ支援者にその日にあったことなどを話し、食べ終わった後から学習をスタートする。寺子屋風で、小学1～3年生にとっては放課後の居場所となっている。

学習内容は、学校の学習内容や課題に準拠した進度。それに加え、「挨拶・礼儀、読み・書き・計算」を重視し、音読、漢字、筆順、辞書を用いて調べる、基礎的な計算などを基本とする。他にも指導者が作成したオリジナルの教材を用い、個に応じた学習を進めている。学習室には、子どもたちが書いた文字や手紙（筆順や字の美しさを学ぶために書いたもの）が貼られている。

支援者のスタンスは、「答えを導き出すには、一つのやり方だけでなく、さまざまな方法があることを知る」「『なぜならば』と自分の考えを説明できる」「知らないことは『わかりません』と尋ねられる」「教えてもらう人に対する謙虚さ、礼儀を学ぶ」「わかることの楽しさ、うれしさ」を重視している。こうした経験を通して、「わかるからこそ、勉強が楽しい、学校が楽しい」「自分が打ち込めることが見つかる充実感」が得られ、もともと保護者のネグレクトなど被虐待経験を経てきている子どもたちの自己肯定感を高めることや生活習慣を確立すること、社会に出た際に「決して邪魔にならない、やっていてよかった、できてよかった」という「生きる上での基礎となる力を養ってあげたい」という支援者の思いがある。こうした「学習を通して生活を知る」経験を重視することは、支援者自身がかつて勤務していた特別支援学校での教員時代の経験が生きているという。

また他の施設職員にも協力を仰ぎながら、日々の計算・漢字の積み重ねチェック（丸付け）を施設職員の誰にでもお願いできるような体制を確保したり、1年間の総まとめとして計算コンテスト、漢字コンテスト、その表彰などをクリスマス会や施設のイベントの際に行わせてもらう時間を設けている。施設職員も「小学1～3年生の学習の基礎に関しては学習支援担当の〇〇先生に」という共通理解が施設内で図られている。支援者が着任してからは、子どもたちにとって「学ぶ姿勢」が厳しく徹底される学習の場、「背筋が伸びる」存在になっていると職員は言っている。

現状の課題は、前述したように「塾にも学習支援も無い、空白期間となる小学4～6年生が課題となっている」ことである。それは、支援者1名では個に応じた生活面にも及ぶ丁寧な指導は限界があることを示している。また、支援者1人で担う理由は、施設職員は生活面の援助に追われ、学習支援までには手が及ばないこと、また職員自身も（高学年になればなるほど）学習支援の方法や学習内容に理解が及ばないこともあるという。

（3）Z施設

学習担当者は、40代女性の非常勤職員である。児童養護施設の職員配置基準内での高齢児・生活職員のユニット担当の非常勤職員として雇用されているが、実態は学習支援専属として配置されている。塾講師や家庭教師の経験をもち、勤続6年目である。平日の17:00から22時、ときには23時過ぎまで勤務することも多い。非常勤職員の収入だけでは生計を立てることが難しく、特別に昼間の仕事を併任することを認められており、昼間はパートタイマーの仕事も併任している。児童養護施設への勤務

は初めてで、それまで存在も知らなかったという。学習支援担当の求人を見て、塾講師や家庭教師の経験がいかせるのではないかと思い応募したという。

Z施設の学習支援の対象は、中学生・高校生の20名程度で、高校や大学進学に向けての学習支援である。中高生は塾には行っておらず、支援者の他に学生ボランティア（NPO法人、地域の大学院生など）も併用。ちなみに小学生は、20年前ほどから「くもん」を毎日の習慣として行っており、職員が丸付けをしている。くもんの利用料金は、施設ということで、「べらぼうに」安くしてもらっているとのこと。

2010年度に施設初の大学進学者を輩出し、つづけて2011、2012年度も大学に進学する子どもも出てきた。「こうした先輩の姿は、子どもにとってよいロールモデルになっている」という。高校進学率は100%であるが、中退率は高い。「高校進学率は絶対に100%に！それは長く学校にいさせることで自立への準備時間を稼げるから」という支援者の言葉には、施設入所児童が中卒後に進学をしなければ社会へと出されてしまう現実が示されている。

進学先は、調理の高等専修学校、特別支援学校（軽度の知的障害児を対象とした就労斡旋を強化している学校）、工業・農業などの専門高校、普通科高校などである。以前よりZ施設の子どもの多く進学しており、施設や施設の子どものことをよく理解してくれている「御用達」に進学することを勧めているという。施設の子どもの中では、小中高合わせて特別支援学級・学校在籍者は20%程度おり、平均と比べ高い割合である。

学習は施設内の一室に学習室が設けられ、そこで毎日行われている。学年によって時間を分けており、19:00から中1、19:30から中2・3、21:00～23:00の間で高校生。高校生がなぜ遅い時間であるかという、退所後の資金を蓄えるためにアルバイトをしているからである。アルバイト後に学習支援に来る子どもは夕飯も食べずにくるほど熱心であり、支援者も「意気込みに触れると、定期テスト前などには特に、ついつい午前0時をまわることもある」という。

中高生に対する学習支援では、学校での学習内容に準拠したひとり一人の進度に即した個別の指導を基本とし、加えて、職員対子どもの漢字や計算バトルや、夏には肝試しを行い、怖い話をする際の語り口の工夫や音読で他者に伝えること、下の年齢の子どもに対してロールモデルになること、自らこうした企画を立てるなどの活動を通して社会性を養うことも意図しているという。「ちょっとした漢字や計算バトルを組み入れたり、ロールモデルとなる年長者を作ることで、「学習習慣が付くことや勉強ができる楽しみを、施設の中に日々の生活の中に組み入れて行く」努力を行っている。

また、大学進学を目指すには中2の高校入試対策の頃から大学入試のことを見据える必要があることをその都度伝えているという。そうした将来の進路を考えるにあたり、自立のための資金調達の方法のガイダンスも支援者自ら機会を設けている。例えば、中3～高1の頃から「10種類程度の進学奨学金の使い方の説明（地方自治体の児童養護施設入所児童に対する奨学金と民間団体からの奨学金を併用する方法など）」、「アルバイト代の貯め方」などである。進学にせよ就職にせよ、退所後は自活の道が待っているため資金を蓄える必要があることや、「アルバイト代は高校3年間で貯められて約6,70万円程度」であり、「高1の秋から働き始めないと自立までの資金は貯まらない現実」などにつ

いて話をしている。これらについては施設職員から聞いたり、支援者自らが奨学金の内容や条件について情報収集をすることで説明しているという。

自立が目前に迫っている子どもたちの実態を見ると、退所後の将来に備えるために「学校・部活・バイトのコンボで疲れている」実態があるという。中には、「アルバイトがなかなか続かな」かったり、「貯めたアルバイト代を好きなことやデート代に遣ってしまい貯金がゼロ」になってしまったり、「アルバイトに勤しみ過ぎて勉強に向かう気力も体力も無くなってしまう」子どもも多いという。そうした多忙な生活の中で、特に高校生は「大学進学組以外の子は、高校に入ってしまうと支援者には寄り付かなくなる」現実もあるという。支援者は大学進学に備えることのみが学習支援ではないとも捉えており、高卒の公務員試験（警察官、消防士など）対策を行うこともしている。「まさか自分が公務員になれる訳はない」と思い込んでいる傾向にあり、高2の終わり頃から就職についても意識化できるような働きかけも行っている。就職予備校の無料の夏期講習を勧め、結果的に「自分には公僕は向かないと思った」と本人が思い公務員の道をあきらめたそうであるが、「それもまた自分で進路を選択したという実感は残る」ため、さまざまな機会にチャレンジすることを促しているという。

現状での課題は、支援者自身が「悩み」として述べているが、「個に合わせて熱心に指導していると、皆が『私だけを見てほしい』という気持ちがあるため、他の子どもが不公平を感じてしまう」「意欲のある子どもに焦点を合わせざるを得ない」など、子どもの気持ちに即した対応を行うには時間も人手も足りないことや、低学力・低意欲の子など、「本当に」ボトムアップしなければならない子に対して手薄になってしまうことが支援者の悩みとして示唆される。また、「(学習に関してのプロパーがいないため) これでいいのかと模索している」「他施設の学習支援の状況は全く知らない」という戸惑いや一人で学習担当を担う心許なさもある。これは、支援者が以前に塾講師や家庭教師をしていた際には、試験で良い点を取ることをのみを目標として「ブレずに強く厳しくいること」が塾講師や家庭教師の指導スタンスであることを同僚と共通認識を持っていたが、児童養護施設では「試験で良い点を取りたいと思わない子がいる」ことにまず驚いたという。そのため施設での指導スタンスは「(気持ちやひとり一人の生育歴や抱えている状況を) 受け止めつつ学力を伸ばす」ことが必要とされ、未だに困惑することもあるという。

他職種との連携としては、日々の漢字バトルや計算バトルの丸付けは厨房の職員も含め、職員全員でおこなっており、年1回で表彰を行う際には職員全員からコメントをもらうなど、「職員全員で勉強を見ている」実感が伴うような配慮を行っている。また、心理担当職員は学習支援者との折り合いの悪い子どもに対し、心理の時間を用いてアプローチを行っている。心理担当職員いわく、「学習支援担当はぐいぐい引っ張って行く系なので、心理担当は和やかに関わり、紅茶を出したり、お菓子を出したりしながら話を聞き、学習に向かい合いにくい子どもの居場所も確保するよう努めて」いるという。また、学習支援者が施設の中で、「学習で聞きたいことがあったんだ!」「知りたい意欲が湧きはじめて子どもも出てきた」という。中でも、「知的レベルが低い子たちほどその実感している様子」だと心理担当職員は述べていた。

4. 考察

児童養護施設では、児童福祉法第44条「児童養護施設における養護は、児童に対して安定した生活環境を整えるとともに、生活指導、学習指導、職業指導及び家庭環境の調整を行いつつ児童を養育することにより、児童の心身の健やかな成長とその自立を支援することを目的として行わなければならない」、第45条2「児童養護施設における学習指導は、児童がその適性、能力等に応じた学習を行うことができるよう、適切な相談、助言、情報の提供等の支援により行わなければならない」とあるが、学習指導の実態は先の榊原ら（2005）が述べるように、「基本的生活習慣の習得とか心理的ケアの陰に隠れて」おり「職員研修においても学習指導の重要性などの研修は全く無いと言っても良いのが現状」である。特に学習支援に関しての指針や情報共有等は示されておらず、基盤は未整備の状況、かつそれらは各施設の努力によって担われている状況にある。

インタビューにおける支援者もX、Y、Z施設ともに非正規雇用（1名はボランティア）であり、学習に関してはY、Z施設は一人で切り盛りしている。X、Y施設の支援者は現・元教員であることで、職場のルートを通じて連携や指導の工夫ができていたが、Z施設の指導者はそうした連携を必要としているが、方策を見出せない状況におかれている。

Z施設の支援者がかつて塾や家庭教師をしていた際、試験で良い点数を取ることのみを目標に「ブレずに強く厳しくいること」が指導スタンスであったが、児童養護施設では「良い点数を取りたいと思わない子がいる」ことに驚いたという。Y施設の支援者も、学校での「学習効果を高めなければ、学力向上をさせなければ」という焦りに駆られる自分があり、「『権力をふりかざすか』と『決定権はキミにあるんだよ』の間で揺れ動く」という。

児童養護施設では、発達障害などの特別支援教育を必要とする子ども、低学力、被虐待経験により人間関係の構築の困難さ、基本的生活習慣が身に付いていない子どもも多くみられる。支援者らは、試行錯誤の中で「退所後の見通しを持ち、生きるモチベーションを持たせたい」（X施設）、「決して邪魔にならない、生きる上での基礎となる力を養ってあげたい」（Y施設）「退所後に必要となる資金調達のガイダンスを行い、将来の進路を見据える」（Z施設）などの見通しをベースに、オリジナルの学習内容や方法を子どもたちの実態に即しつつ編み出している。

そこでは、「学校化」していない子どもたちに対し、知識獲得や学力向上という狭義の学習支援だけでなく、自己肯定感を高め、生活や遊びを通して社会のルールやマナー、物事に取り組む姿勢や意欲を育てるなどの学びの芽としての「学習+生活支援」が学習の内実であることが見えてくる。

こうした支援者らの語りを踏まえると、児童養護施設では「心情・意欲・態度」をはじめとする幼児教育や特別支援教育の要素を含んだ学習が必要とされているため、知識や学力向上のみを目指す指導の内容では、児童養護施設の子どもの実態にそぐわないであろう。狭義の特別支援教育の意味を超えて、障害の有無ではない特別な配慮が必要とされている子どもたちである。

学校やこうした施設内の学習支援は、排除／包摂論の視点からみれば、「学習機会という包摂」である。しかし、そうした包摂があるにもかかわらず、子どもたちに「学びの芽」の不足があるからこそ包摂しきれず、結果的に学習からドロップアウトせざるを得ない状況がある。つまり学習からの排

除状況にあるとも捉えることができる。そうした意味で、児童養護施設の子どもの学習機会とは、ただ知識獲得の場を作るのではなく、支援者の持つ学習に対する既成概念や力量に対し、柔軟に取り組むことが必要とされているであろう。

現象学者であるヴァルデンフェルスの対話論を手がかりとして児童養護施設の学習ボランティアと子どもとの関係性を考察した大塚は、「何らかの事柄を介して展開していく対話的な共同性や共同の世界を、他者と共に生きることが、そしてそのなかでおとなから強制されずに、学びたいことをみずから自由に選び取れることが、子どもたちの学力面に留まらない成長にとって重要な意味をもってくるはずである」（大塚2011, p273）と述べている。子どもたちが支援を受ける受動的な主体（いわゆる学校化された知識獲得の方法）だけでなく、子どもたちが自分の学びたいことを選び取っていく能動的な主体として学習することにより、結果的に子どもたちの身に付くというプロセスを対話的に進めることのできる「センス」が支援者には必要とされていることが示唆される。

今回の調査対象者である3名はこうした「センス」を持つ方々であったが、他の施設においてもこうした「センス」や学習支援体制をもって学習支援が行われているかについては未知数である。また、支援者に対する指針や情報共有等も無い状況を鑑みると、児童養護施設における学習支援体制の様相について全国的に調査を行い、その結果を公開していくことが必要であろう。それらは支援者自身が支援を相対化するための指針のひとつや、ひいては児童養護施設における学力保障や学習体制の整備の必要性に対する論拠のひとつとなるのではないだろうか。

そして、児童養護施設の進路保障の困難さは、高等学校等に進学し、卒業時の18歳を迎えると、もしくは中途退学や非進学などをはじめ、学校からの「ドロップアウト」すると、ただちに「待たなしの出口が待っている」ことを意味し、「施設の子どもは（「失敗」や「モラトリアム」が許されないため）希望が語れない社会」というものが大きくたちはだかる。また、施設内の尺度でその子ひとり一人を見た際には「成長した」と捉えられても、進学にせよ就職にせよ、施設内とは異なる尺度で計られざるを得ない選抜という厳しい現実が待っている。それはすなわち、施設内の指導内容や方法は支援者や施設自らによって創意工夫をすることができても、進学や就職そのものを創出することは難しいということである。結果的に、児童養護施設退所後には、選抜という外部環境に依存せざるを得ない現実から目を逸らすことはできないであろう。こうした児童養護施設における学習の現実とは、施設独自の努力のみでは困難の克服への方途を見つけるには難しい状況に置かれていることが示唆されよう。

ある児童養護施設における学習支援の取組みの事例を検討した桑原らの研究（桑原他, 2009）では、学校区域の小中学校との連携をはじめとする地域社会の理解・協力が子どもの学習支援において必要なことを明らかにしている。また、4ヶ年にわたる本研究での「学校と児童養護施設の連携」とは、学校単独でも施設単独でも負いきれない子どもの生活圏に対し、それぞれのアクターが総合的に取り組む必要があるという事実を明らかにしてきた。学校・地域をはじめ福祉・教育・就労支援・医療などの分野との連携、選抜という外部環境との関連性や接続を視野に含めた上で、児童養護施設の学習を捉え、支援を進めていく必要があるであろう。

（文責：坪井 瞳）

Ⅲ. 児童養護施設と学校との連携

－入所児童の通学状況把握調査、施設と学校との研修の実施状況調査を通して－

1. 研究の目的

前報告（保坂他，2012）の第4章（Ⅳ.児童養護施設と学校の連携：情報共有上の課題を中心に）において、児童養護施設入所児童が通学する学校の状況が、措置先の児童相談所が一様でない（今や、他県からの措置児童も少なくない現状もある）ため、教育委員会での一元的に把握することが難しいことが推察された。その実態を、各教育委員会に聴取することで、今後の現状把握の効率的な方法やシステムの構築を考察することを目的とする。入所児童の把握を正確に行うことは、今後の学校への支援（教員配置等）の基礎資料となるためにも非常に大切なことと考えてのことである。

同時に、児童養護施設と学校との連携について、両者が互いを理解し、双方が有意義な連携を行う際に一番取り組みやすく、互いを理解する際のきっかけとして取り組みやすいものの1つは「研修」ではないだろうか、と考えた。今回は、学校と施設との連携に関して、どのような合同研修が行われているのか、質問紙調査を実施し、現状を明らかにするとともに、特筆すべき実践を紹介したい。

2. 方法

(1) 調査方法

上記の目的を達するため、まずは、都道府県の教育委員会あてに、児童養護施設入所児童の状況把握に関する実態、そして、施設と学校との連携に関する研修実施状況を聴取した。具体的には、下記の項目に関して質問した。

【質問項目】施設と学校との連携 ～特に、入所児童数等の情報共有に関して～

- ① 施設の子どもが通学している学校に関して、施設から通う子どもたちの人数を、教育委員会として、把握していますか？ 把握していない（把握できない）場合は、その理由を簡単にお書きください。
- ② 施設の子どもが通学している学校に設置されている、特別支援学級に籍を有する子どもたちの人数は、教育委員会として、把握していますか？ 把握していない（できない）場合は、その理由を簡単にお書きください。
- ③ 学校と施設との連携には、学校側に、児童指導主任等の加配教員の配置があるとスムーズだという実践報告がありますが、当該教育委員会では、そのような加配職員の配置がありますか？（加配がある場合は、その人数と学校数を記載）加配教員の配置に関して、ご意見があれば、自由にお書きください。
- ④ 学校と施設との連携をスムーズにする方策として、教職員と施設の職員との合同研修を開催しているところがありますが、そのような合同研修を実施していますか？

送付した質問紙をP.30～31に示す【資料1参照】。

(2) 調査対象

各都道府県教育委員会 人権教育担当課 あてに、郵送した。

(3) 調査時期

2013年1月～3月

3. 結果と考察

24都道府県から回答があった。(回収率は55.8%) 今回、回答率が低かったが、それは、任意での調査であることもあろうが、実際には把握がなされていない現状があるのではないかと推察される。低い回答率を踏まえ、次項以降のデータを吟味する必要があると考える。

(1) 児童養護施設に入所する子どもの通学状況の把握 (図1)

子どもの通学状況を把握している都道府県教育委員会は、6か所(14%)であった。前報告(保坂他2012)でも指摘したが、さまざまな状況で、都道府県をまたいで入所することもたちの状況を、所管する都道府県教育委員会が把握するのは難しいようである。また、回答として多かったのは「小中学校は市町村教委の管轄のため、都道府県教育委員会において把握(そして、その状況に応じての現状や必要に応じての改善)する必要がない」との回答であった。把握されていない理由を回答から抽出すると、こちらにも教育と福祉の壁が想定されるが、それ以上に、市町村と都道府県の、教育行政のなかでの「縦割り」意識の弊害がうかがわれる。

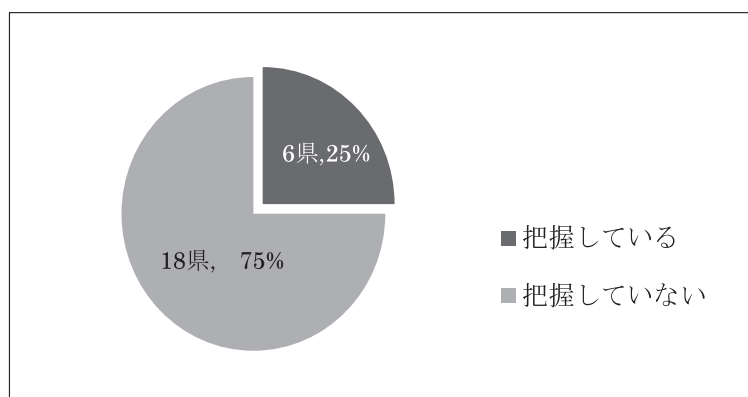


図1 施設から通学する児童・生徒数の把握

(2) 入所する子どもの「特別支援教育」への通学状況の把握 (図2)

こちらも同様の傾向が見られた。把握している数は(1)と同数ではあるが、施設から通学する児童・生徒数と、うち特別支援学級に通う児童・生徒の数の両方とも把握しているところは4県、一方は把握しているが他方は把握していないという都道府県が4県(特別支援教育への通学状況のみを把握しているところは2県で)あった。こちらも、把握していない理由は、(1)と同様に、「小・中学校は、それぞれの市町村教育委員会で把握している」というものが多くあった。特別支援学校に関し

ては、都道府県設置のところもあるが、小中学校等に設置されている特別支援学級に関しては、各市町村の設置となるため、現状把握が困難であるとの意見があった。ただ、施設入所児童のことなので、児童相談所との連絡会議が設置されているところ（宮城県）もあった。施設入所児童に加え、特別支援教育の対象の子どもということで、ますます把握しづらい状況があるようだ。また、設置主体の市町村は把握しているのではないか、という意見も少なくないため、一番メインの市町村教育委員会は把握しているが、上位の教育委員会等では把握できていないという現状があるようである。

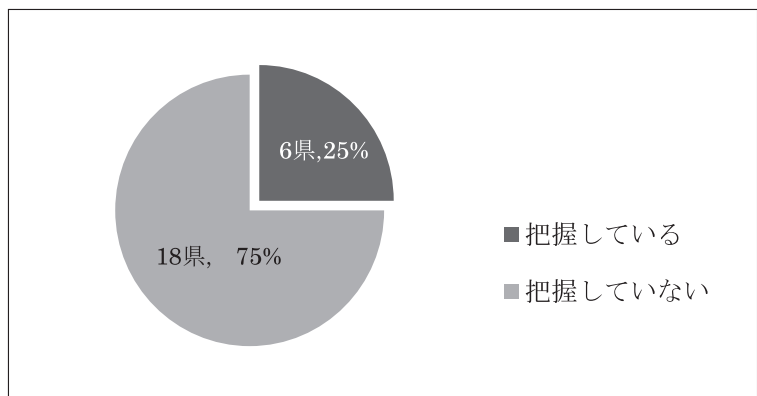


図2 施設から特別支援学級に在籍する児童・生徒数の把握

（3）児童養護施設との連携強化のための、加配職員の設置状況

回答があった24都道府県のうち、加配教員の設置があったのは9か所であった。加配教員の配置はあるが、それは、児童養護施設の入所児童に特化しての配置ではなく、児童（生徒）の生活指導（生徒指導）等をうたったものが多い。それは、前報告までに数回取り上げてきたA県の加配教員も同様であった。人数についても聴取したが、こちらの質問意図が、それぞれの教育委員会により、さまざまに捉えられたために検討することは難しかった（回答には、配置校数を書かれたところと、配置人数を書かれたところとがあり、比較できなかった）。だが、我々が想定した、施設と学校をつなぐための加配教員の配置というのは、回答から見出すのは困難であった。いずれもが、児童生徒指導のための加配教員であり、施設から通ってくる子どもたちがそのような対象になった際には関わりが生じるのであろうが、施設の子どもたちに特化しての取り組みは見いだされなかった。

（4）研修実施の有無（資料2）

研修を実施している都道府県は、4か所（回答のあった自治体の16.7%）であった。回答率を考慮するとほぼ研修は行われていないと推察されよう。理由は、本調査からはあきらかにされていないが、こちらも、教育と福祉の壁というか、縦割り行政の弊害というべき実態を提示していると思われる。一方で、現場レベルでは、さまざまな実践が行われている。民間レベルでの研修会や学会への参加を促している等の回答（高知県等）もあり、かならずしも両者が相容れないわけではない。今回、調査依頼した「人権担当」部署のような、福祉と教育をつなぐ存在になりうる部署による積極的な研修計画が求められよう。

(5) 具体的な研修の実践

上記で研修を実施している都道府県の実践を報告したい。簡単な質問であったので、詳細な内容までは聴取できていないが、ユニークな取り組みを記載していただいた都道府県もあった。埼玉県では、教員と施設との合同研修を平成18年度から「児童虐待アフターケア研修会」という名称で、教員と児童福祉施設の職員とが同じ場を囲み、それぞれの状況に関する情報共有等の内容も含む研修を実施している。このような研修が、自治体レベルで行われているのは、特筆すべきことであろう。(平成22、23年度には、本研究代表者でもある保坂と、同研究に携わっている村松も、講師を務めている。)

また、自前の研修を企画するのではなく、民間等の研修機関において企画される研修に教職員を参加させるというのも1つの在り方であろう。今回の調査からは、高知県では、日本子ども虐待防止学会(JaSPCAN)に教職員を派遣したという報告があった。また、子どもの虹情報研修センター(日本虐待・思春期問題情報研修センター)では、「教育機関・児童相談所職員合同研修」を実施している。そこに参加されている教員もおられることだろう。また、前報告(保坂他2012)でも、施設と学校のスムーズな連携のきっかけになったのは入所している子どもへの支援をめぐっての「事例検討」の研修であった。「事例検討」に関しては、当該の学校と施設との合同研修という形が望ましいのかもしれない。そう考えると、都道府県単位ではなく、市町村レベルでの研修企画が重要であろう。今回の調査で具体的内容は聴取できなかったが「県としては実施していないが、各学校において、実態に応じて実施している」という回答もあり、現場レベルでの研修が行われている可能性が高い。そういうことを考えると、研修実施の際の予算措置等でのサポート等、都道府県が果たし得る役割は多い。千葉県や東京都が実施している、研修講師派遣の仕組み等でのサポートも有用であろう。あるいは、施設側からの研修依頼に、都道府県教育委員会が応じる仕組みがあってもいい。そのような、分野横断的な研修体系を通しての、相互理解を一層深める時期に来ているともいえよう。

4. 若干の考察と提言

上記の調査を通しての、若干の考察と提言を示したい。

今回、施設に入所する子どもの通学状況の把握と加配教員の実態を、各都道府県教育委員会に聴取したが、あまり把握されていない(そして加配教員も配置されていない)現状が明らかとなった。上述したが、小中学校に関しては、所管する部局が各市町村教育委員会ということもあり、都道府県教育委員会では、それらの現状を把握していないようである。それは、都道府県と市町村との役割分担から仕方がないものかもしれないが、もう少し現状把握に、そして改善に都道府県教育委員会が力を注ぐ必要もあるのではないか。施設に入所する子どもたちは、(都道府県が所管する)児童相談所を経由して入所してくるのだから、入所に関しては、都道府県教育委員会も入所等の動向を把握することは自然なことだと思われる。さらに、子どもの異動(動向)を都道府県教育委員会が把握することで、今回の実態調査では把握できなかったが、柔軟に加配教員を用意する等の配慮が可能になるかもしれない。あるいは、特別支援学級等への教員の重点配置が実現可能であろう。施設入所する時期は想定されないが、そのような加配教員がいる学校に通う施設に、重点的に入所を考えたりすることも可能

ではないか。前報告（保坂他2012）において、千葉県の特例支援学級の配置状況を調査したが、その際、施設と学校との密接な連携が想定されていないこともあり（そもそも、このような、子ども虐待等の家庭事情による子どもの入所・転入は想定されていなかったであろう）、施設を学区に有する学校で必要な特例支援学級が設置されていない現状があった。現実には、学区に必要な特例支援学級がないため、施設の職員が子どもたちを送迎するケースもあった。発達の違いを有する子どもにとって必要な支援を提供する情緒障がい通級学級が学区にないために近隣の学校まで送迎するようなこの場合、職員の負担も大きく、施設と学校との連携もスムーズではない。入所する子どもの背景や状況がより複雑になっている現状に対応し、学校側が必要な支援を考える（それは、すなわち適切な教員配置を考える）際の、1つの方策ではないかと考える。前報告でも指摘したが、現場レベル（施設と学校）での連携や意味のある連絡会、事例検討が積み重ねられている今日、その上位システムである、教育委員会等が現状を把握して、適切な連携・改善を模索する時代に来ていると言っても過言ではないだろう。

以上は、敢えて言えば「ハード面」での体制作りということになるだろう。そして、後段に記載した教育と福祉の合同研修に関しては「ソフト面」での、人材育成といえよう。さまざまな歴史と背景を有する子どもたちに関わる際に、大人たちが手を組みながら、チームで支えていくのは、言葉で書くのは簡単なことではあるが、実際には難しいことが伴うだろう。学校で、施設で、問題行動を示す子どもたちも少なくない。それらの事象を、関わる大人たちが彼らを理解して、共通認識の上、それぞれの役割分担に応じて対応していくことは重要なことであろう。学校と施設の協働がうまくいかないという話はよく聴くが、連携がスムーズな実践を聞くと、事例検討会やケース会議、児童相談所と学校と施設の連絡協議会、家庭復帰をめざす際に行われる転出先の学校を交えての事例検討会等が実施されていた。そのような、事例検討を軸とした、子どもの行動にある背景を理解し、施設と学校がどのように役割分担をしていくか、の研修（実践）がもっと日常的に行われる必要があるだろう。そのサポートを含めて、都道府県の役割も大きいと感じている。現場で苦勞している「実践」者をつなぐ仕組み作りに、もっと行政の関与できることは大きいと考える。

（付記）今回、この調査にあたり、各都道府県教育委員会の担当者の皆様にはお忙しいところ、調査にご協力いただき、ありがとうございました。御礼申し上げます。

（文責：大川浩明・保坂 亨）

IV. 結語

施設で子どもたちが生活している時間と学校に行っている時間は表裏の関係であり、施設職員と学校教員がその合間をぬって連携することはそもそも難しい。それにもかかわらず、両者は様々な工夫を重ねて訪問し合ったり、連絡を取り合っている実態を本調査研究が明らかにした。ひとつの例をあげれば、施設職員の顔写真付き名簿を学校側に渡しているところがあった。まず何より顔と名前が一致することが出発点であることから考えても貴重な試みと言えよう。

一方で、施設で暮らす子どもの個人情報についてスムーズに学校へと流れないところもあり、教員たちが困惑している現状が浮かび上がった。児童福祉の現場においては、厚生労働省の指針（「福祉関係事業者における個人情報の適正な取り扱いのためのガイドライン」平成16年11月）の解釈とその運用に関わることだろう。なお、このガイドラインには個人情報の扱いについての例外として「児童の健全な育成の推進のために特に必要な場合」があり、その具体例として児童虐待事例についての関係機関の情報交換があげられている。しかし実際には、児童相談所や施設長の判断が統一されているとは言い難い現状が見うけられた。同一都道府県にある児童養護施設の悉皆調査を行った谷口（2011）も、学校との連携について「個人情報保護」との狭間で揺れている一部施設もあったと報告している。

当然、施設で暮らすことになった子どもの個人情報は複雑でデリケートな面が多く、そのまますべて学校へと伝えることはありえない。とはいえ、子どもを養育するスタッフと教育するスタッフがその子どもについての様々な情報を共有することも必要である。家庭の保護者と学級担任との関係が、施設の子どもたちにとっては担当指導員と学級担任の関係にあたることを考えれば当然であろう。言うまでもなく保護者が家庭の事情、とりわけ複雑で言いにくい事情をすべて学級担任に話すわけではないように、施設の子どもの情報がすべて学級担任に伝えられるわけではない。そこに両者の間の信頼関係が必要なことは言うまでもない。我々が取った手法が面接調査であったゆえに、学校と児童養護施設の連携は、こうした信頼関係を基本として実に様々であることが浮き彫りになった。その中から継続的な課題として、①情報共有、②特別支援学級の運用、③進路問題の3点が見出された。

①の情報共有については、なによりも教員と児童養護施設職員の研修の必要性が指摘できる。しかし、この調査研究で明らかにした通り、両者ともに異動（教員）や退職（施設職員）による入れ替わりの激しさがあるため、それだけでは解決しないだろう。この調査研究の学校の事例で取り上げたように、それぞれの学校と施設が信頼関係を土台として組織的に連携していく中で努力し続けることが必要であろう。

②の特別支援学級の運用では、本調査研究によって学校による大きな違いがあらためて浮き彫りになったことが第一の成果と言えよう。施設児童の困難な状況を考えれば、児童養護施設を学区に抱える学校において特別支援学級の設置は必須であるにもかかわらず、十分に検討されてこなかったこと自体、驚きである。それぞれの教育委員会レベルでの検討が喫緊の課題であると指摘しておきたい。ただし、①に関連して学校と施設の連携がうまくいっているところでは、この問題についても知恵を出し合って柔軟に扱われていた事例があったことが印象的であった。

③の進路問題では、あらためて施設児童の厳しい状況（進学率が低だけでなく、進学先も学力困難校に偏っている）が明らかになったが、今後も全国調査は必要であろう。すでに施設児童の大学進学調査も発表され始めたが、いまだ高校進学が厳しいこと、とりわけ施設児童の高校中退率が高いことを忘れてはならない。「高校を卒業することは今日の社会においてきわめて重要な『資格』として機能しており、『高校卒業資格』のない者は就職において非常に不利な立場に置かれることはもはや常識」（小野・保坂，2012）と言われる。そうした意味でも、学習保障とそれを基盤とした進学保障は、施設児童にとって、その後の人生を左右する大きなファクターであることは間違いない。高校卒業という学歴を獲得することが社会への参加条件になることが明らかな社会であるにもかかわらず、施設では学習支援に関しての制度上の基盤は未整備で、かつそれらは各施設の努力によって担われている状況にある。本調査研究は、ここに大きな課題があることを明らかにしたと言えよう。

「はじめに」で述べた通り、この報告書は一連の調査研究の最後にあたるが、我々の力不足と時間不足のため、十分なまとめの形を取ることができなかった。ここであげた課題も含めて、調査研究自体は今後も継続的に行っていきたいと考えている。

（文責：保坂 亨）

〈引用・参考文献〉

- 青木紀久代 (2006) 「家族のなかでの愛着ときずな」 *そだちの科学*7, pp.43-48
- Bandura, A. (1977) “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.” *Psychological Review*, 84, pp.191-215
- 保坂亨 (2000) 「学校臨床活動を担う教師たち」 近藤邦夫・岡村達也・保坂亨 (編) 『子どもの成長 教師の成長：学校臨床の展開』 東京大学出版会
- 保坂亨 (2009) 『“学校を休む”：児童生徒と教員の休職』 学事出版
- 保坂亨・坪井瞳 (2012) 「児童養護施設在籍児童の中学卒業後の進路動向—A県児童養護施設における調査から」, 「被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携 (第3報)」 子どもの虹情報研修センター平成23年度研究報告書
- 保坂亨 他 (2012) 「被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携 (第3報)」 子どもの虹情報研修センター平成23年度研究報告書
- 石井浩己・保坂亨 (2012) 「児童養護施設と学校の連携：情報共有上の課題を中心に」, 「被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携 (第3報)」 子どもの虹情報研修センター平成23年度研究報告書
- Jaffe, P. Wolfe, D. Wilson, S. & Zak, L. (1986) “Similarities in behavioral and social maladjustment among child victims and witnesses to family violence.” *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, pp.142-146
- 北山修 (2005) 「共視母子像からの問いかけ」, 北山修 (編) 『共視論：母子像の心理学』 講談社選書メチエ
- 桑原哲也・田中存 他 (2009) 「現在の児童養護施設における教育的な課題と旭学園の取り組み」 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要19
- 近藤邦夫 (1995) 『子どもと教師のもつれ：教育相談から』 岩波書店
- 小貫悟 (2004) 『LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング』 日本文化科学社
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』 東京大学出版会
- 村松健司 (2012) 「入所施設における虐待を受けた子どもの遊戯療法」 *こころの科学*116, pp.109-112
- 妙木浩之 (2010) 『初回面接入門：心理力動フォーミュレーション』 岩崎学術出版社
- 日本教育社会学会紀要編集委員会 (2013) 「＜教育と支援の間で＞について」 *教育社会学研究*92, pp.5-6
- 西田芳正 (2012) 『排除する社会・排除に抗する学校』 大阪大学出版会
- 大塚類 (2011) 「特別な教育的ニーズのある子どもへの学習支援について：児童養護施設の学習ボランティアの語りを通して」 *千葉大学教育学部研究紀要*59, pp.267-273
- 榎原裕進・長島大介・大村美樹 (2005) 「児童養護施設における学習指導の考察：我が施設での改革への取り組み」 *児童研究*84, pp.90-98
- 谷口由紀子 (2011) 『児童養護施設の子どもの生活過程』 明石書店
- 鷺田清一 (2001) 『＜弱さ＞の力：ホスピタブルな光景』 講談社

【調査のお願い】

日ごろから、学校と児童養護施設との連携に、ご尽力いただき、ありがとうございます。このたび、子どもの虹情報研修センターの研究事業「被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携」報告書を送付いたしました。そのなかで、第4章（IV.児童養護施設と学校の連携：情報共有上の課題を中心に）において、児童養護施設入所児童が通学する学校の状況把握が、措置先の児童相談所が一律でないために（今や、他県からの措置児童も少なくない現状もあり）、教育委員会での一元的把握が難しいのではないか、ということが明らかになりつつあります。そのことを、各教育委員会の方に実態をうかがうことで、今後の現状把握の効率的な方法やシステムの構築を考察していこうと考えております。入所児童の把握を正確に行うことは、今後の学校への支援（教員配置等）の基礎資料となるので、非常に大切なことだと考えておりますので、調査へのご協力をよろしくお願いいたします。

研究代表者：

千葉大学教育学部教授

保坂 亨

（「被虐待児の援助に関わる学校と

児童養護施設の連携」主任研究員）

【手順1】

まずは、今回送付しました報告書、第4章「IV.児童養護施設と学校の連携：情報共有上の課題を中心に（石井・保坂執筆）」をお読みください。

【手順2】

そのうえで、別紙の質問に回答をお願いいたします。質問は、4つあります。正確な実態を把握することが必要だと考えておりますので、現状と率直なご意見をそのままお寄せいただければ幸いです。

【手順3】

ご回答いただいた質問紙を、同封の返信用封筒に入れて、平成25年2月28日までに、千葉大学教育学部附属教育実践総合センター 保坂 宛 返送ください。お送りいただきましたデータは数的処理を行い、全体的傾向として提示、報告書内で考察します。個別の事例としては、扱いませんのでご安心ください。

担当：千葉大学学生相談室

大川 浩明（質問紙担当）

【質問項目】施設と学校との連携 ～特に、入所児童数等の情報共有に関して～

1 施設の子どもが通学している学校に関して、施設から通う子どもたちの人数を、教育委員会として、把握していますか？

- 把握している 把握していない

■ 把握していない（把握できない）場合は、その理由を簡単にお書きください。

2 施設の子どもが通学している学校に設置されている、特別支援学級に籍を有する子どもたちの人数は、教育委員会として、把握していますか？

- 把握している 把握していない

■ 把握していない（できない）場合は、その理由を簡単にお書きください。

3 学校と施設との連携には、学校側に、児童指導主任等の加配教員の配置があるとスムーズだという実践報告がありますが、当該教育委員会では、そのような加配職員の配置がありますか？

- 加配職員を配置 加配職員の配置なし
小学校（ 人／ 校中）
中学校（ 人／ 校中） 加配職員の配置を検討中

■ 加配教員の配置に関して、ご意見があれば、自由にお書きください。

4 学校と施設との連携をスムーズにする方策として、教職員と施設の職員との合同研修を開催しているところがありますが、そのような合同研修を実施していますか？

- 実施している（→実施されている場合は「実施要項」等をお送りください。）
 実施していない 実施を検討中
 他機関の研修に、教職員を参加させている（実施機関名： ）

～ この質問紙（アンケート）は、平成25年2月28日 までにご返送ください ～

※※※ ご回答、ありがとうございました！ ※※※

資料2

教育委員会からの報告

□ 施設からの通学数把握（あり）

	施設からの通学数把握	理由	特別支援学級在籍数の把握	理由	小学校加配職員数	小学校数	小学校加配職員数	中学校加配職員数	中学校数	意見・注等	合同研修の実施	特記事項等	全体に関する注等	送付元
①	Y		N	県教育委員会として特別支援籍の具体数については、必ず把握しなければならぬものではないと考えているため。	0	0	0	0	0		Y			教育局市町村支援部人権教育課
②	Y		Y		9	9	7	7	7		Y	実施要項なし		教育庁義務教育課いじめ対策・人権教育班
③	Y		Y		6	16	6	19	19	小中35校中、11人の児童生徒支援加配教員の配置、1人の発達障害に係る養護教員の配置	Y	実施通知で対応	担当課である教育委員会学校人権教育推進室	教育委員会教育政策課人権教育推進室
④	Y		N	市町村教育委員会が把握しており、必要な時に問い合わせする	0	0	0	0	0		N			
⑤	Y		Y		1	1	1	1	1		検討中			
⑥	Y		Y		0	14	8	14	14	児童生徒支援加配	N	県として（は実施していない）		教育庁義務教育課

■ 施設からの通学数把握（なし）

	施設からの通学数把握	理由	特別支援学級在籍数の把握	理由	小学校加配職員数	小学校数	小学校加配職員数	中学校加配職員数	中学校数	意見・注等	合同研修の実施	特記事項等	全体に関する注等	送付元
⑦	N	小中学校の設置者は市町村であることから、県としては調査は実施していない。	N	小中学校の設置者は市町村であることから、県としては調査は実施していない。	0	0	0	0	0		N			教育庁学校教育課
⑧	N	施設は所管が異なるため、直接的・定期的な把握はしていない。児童相談所とは、年数回の情報交換を行っている。	N	施設は所管が異なるため、直接的・定期的な把握はしていない。児童相談所とは、年数回の情報交換を行っている。	25	433	103	222	222	上記の加配は、連携を目的とした加配ではなく、生徒指導一般に対する加配の人数である（非常勤を含む）。	N			
⑨	N	設置者である各市町村教育委員会が把握しているため	N	設置者である各市町村教育委員会が把握しているため	0	0	0	0	0	学校と施設との連携のための（加配職員の配置はなし）	N			
⑩	N	各市町村教育委員会では把握しているが、県教育委員会としては管轄外であるため把握していない。	N	各市町村教育委員会では把握しているが、県教育委員会としては管轄外であるため把握していない。	13	9	18	8	8	（回答した加配職員数・学校数は）県教育委員会としての加配・施設のある学区の学校	N			
⑪	N	施設入所児童については、児童福祉担当部局が所管しているため	N	施設入所児童については、児童福祉担当部局が所管しているため	0	0	0	0	0	施設との連携のための加配について（加配職員の配置なし）・新たに配置する場合は、加配教員の具体的な職務内容を詰める必要がある。	N			

⑫	N	県教育委員会においては報告を求めてはいない。	N	県教育委員会においては報告を求めてはいない。	0	0	0	0	0	0	N	市町村レベールでは行っていないが、実態の調査もしていない。	県としては把握していない。	教育委員会 子ども教育 支援課
⑬	N	市町村教委は把握しているが、県では福祉部局となるので、県教委では把握していない。	N	市町村教委は把握しているが、県では福祉部局となるので、県教委では把握していない。	0	0	0	0	0	0	N	市町村レベールでは行っていないが、実態の調査もしていない。	教育委員会 義務教育課	
⑭	N	各校における施設の子ども在籍状況を調査していない。	N	各校における施設の子ども在籍状況を調査していない。(各校における特別支援学級に在籍する子供の数は把握している。)	0	0	0	0	0	0	N	市町村レベールでは行っていないが、実態の調査もしていない。	教育委員会 事務局教育 総務課	
⑮	N	調査を行っていないため(県立学校については必要に応じて当該学校から連絡がある)。	N	県立学校については特別支援学級を設置していないため。市町村立学校については、特別支援学級に籍を有する児童生徒数の調査を行っているため。	0	0	0	0	0	0	N	市町村レベールでは行っていないが、実態の調査もしていない。	教育委員会 人権同和教 育課	
⑯	N	学校や市教委レベールで把握され、適切な対応がなされていると考えているため。	N	調査をしていないため。	※ 注参照	※ 注参照	46	317	157	83	Y	当県では加配教員の配置については、児童生徒の状況を含め、学校の実態に応じて総合的に判断した上で行っている。	教育庁人権 教育課	
⑰	N	各校の在籍状況等を調査する項目の中に、児童養護施設入所の児童数をたずねる項目がないため。	Y	小中学校については、市町村教委で把握されている。県立学校(高等学校・特別支援学校)について、これまで調査していない。	0	0	0	0	0	0	N	文部科学省の児童生徒支援加配の趣旨に基づき、児童生徒の学習進度や問題行動に課題があり、特にきめ細やかな指導が必要とされている学校に配置している。	教育庁人権 教育課	
⑱	N	市町村教育委員会が把握しているが、県教育委員会は把握していない。	N	市町村教育委員会が把握しているが、県教育委員会は把握していない。	0	0	0	0	0	0	N	施設との連携の理由ではなく、多様な児童生徒に対応するという複合的な理由で加配教員を配置している。	教育委員会 学校政策課 生徒指導 当班	
⑲	N	市町村教育委員会としては把握しているが、県教育委員会としては明確な数値を把握していない。	N	市町村教育委員会としては把握しているが、県教育委員会としては明確な数値を把握していない。	※ 非公表	※ 非公表	78	322	134	77	N	加配教員の配置は行っているが、加配人数の公表は行っていない。	教育委員会 人権教育課	
⑲	N	教育委員会では、調査を行っていない。	N	教育委員会では、調査を行っていない。	78	322	134	77	134	77	N	上記の加配職員配置数については、施設と学校との連携のための配置に限ったものではなく、児童生徒の生徒指導等にかかるとの支援加配である。	教育委員会 人権教育課	
⑲	N	小中学校課(にて把握している)	Y	小中学校課(にて把握している)	1	9	1	9	9	1	他機関	JaSPCAN参加	教育委員会 人権教育課	
⑲	N	県教育委員会ではなく、市町村教育委員会が把握すべきものであり、そのように対応している。	N	県全体の特学在籍者数は把握しているが、そのうち、施設に入っている子ども人数まで把握していない。	0	0	0	0	0	0	N	施設への対応として県が加配しているのではなく、広く活用できる加配分の中から市町村が適宜これに充てている。	教育庁教育 振興部義務 教育課	
⑲	N	県として人数を把握し、市町村や学校等に対して何らかの施策を打つ等の状況にないため。	N	特別支援学級は市町村が設置しており、県では把握していない。	2	396	3	171	171	3	N	県としては把握している。	教育委員会 事務局教育 政策課	

平成24年度研究報告書

被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携
(第4報)

平成25年10月25日発行

発行 社会福祉法人 横浜博萌会
子どもの虹情報研修センター
(日本虐待・思春期問題情報研修センター)

編集 子どもの虹情報研修センター
〒245-0062 横浜市戸塚区汲沢町983番地
TEL. 045-871-8011 FAX. 045-871-8091
mail : info@crc-japan.net
URL : <http://www.crc-japan.net>

編集 研究代表者 保坂 亨
共同研究者 村松 健司
大川 浩明
坪井 瞳

印刷 (株)ガリバー TEL. 045-510-1341(代)