

平成22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2報)

研究代表者 保坂 亨 (千葉大学教育学部附属教育実践総合センター)
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)
中山 雪江 (千葉県立浦安南高等学校)
大川 浩明 (千葉大学学生相談室)
長尾真理子 (東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)

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22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2報)

子どもの虹 情報研修センター

目 次

はじめに

| | |
|---|----|
| I. 児童養護施設への面接調査：学校との連携をめぐる | 1 |
| 1. 問題設定 | 1 |
| 2. 調査方法 | 2 |
| 3. 結果と考察 | 3 |
| II. 児童養護施設の子どもたちと特別支援学級の運用 | 19 |
| 1. 「特殊教育」から「特別支援教育」へ転換 | 19 |
| 2. 「特別支援学級」の運用をめぐる | 20 |
| 3. 児童養護施設の子どもたちと「発達障害」、特別支援学級 | 22 |
| 4. グレーゾーンの子どもたちと「通級」をめぐる問題 | 24 |
| 5. 学校での実際 ～児童養護施設と学校との連携を上げていったC小学校の実践（第1報のその後の報告） | 26 |
| III. 児童養護施設の子どもたちの進路保障 ：高等学校（専門学科）の教員への聴き取り調査から | 31 |
| 1. 児童養護施設の子どもたちの高校進学 | 31 |
| 2. 調査方法 | 32 |
| 3. 結果 | 33 |
| 4. 考察 | 39 |
| 引用・参考文献 | 42 |
| 注 | 44 |
| 資料1 『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち』（木全他，2010）について | 46 |
| 資料2 子ども虐待と発達障害の関連に焦点をあてた文献の分析 | 50 |

はじめに

平成21年度子どもの虹情報研修センター研究報告書「被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携」（研究代表者：保坂亨）では、校区に児童養護施設をもつ小中学校教諭への面接調査を通じて、学校と児童養護施設の連携、とくに被虐待児の情報共有についての指摘を行った。その際、継続的研究課題として挙げられたのは以下の三点である。

- ①高校教員への面接調査をもとにした施設の子どもたちの進路保障
- ②学区の小中学校における特別支援学級の運用実態とその活用方法
- ③学校との情報共有を中心とした児童養護施設への面接調査

本報告書では、「Ⅰ．児童養護施設への面接調査：学校との連携をめぐって」が③に、「Ⅱ．児童養護施設の子どもたちと特別支援学級の運用」が②に、「Ⅲ．児童養護施設の子どもたちの進路保障：高等学校（専門学科）の教員への聴き取り調査から」が①に対応している。本調査においても、多忙の中で時間のかかる面接に多くの方々のご協力をいただいた。内容が内容ゆえに、施設等が特定されないよう（ひいては個人情報保護のため）個々のお名前を挙げることはしないが、ご協力に対して心より御礼申し上げたい。

なお、「千葉県学校人権教育研究協議会高等学校協議会」は、平成23年度研修分科会で「被虐待児の支援～教育と福祉の連携のあり方」を取り上げた。この研修には、千葉県内の高等学校教員（児童養護施設から通学する生徒が「2名以上」在籍する学校）と施設職員が参加し、意見交換が行われたが、こうした研修自体が初めての試みであったという。本研究の共同研究者である村松と中山がこの研修に参加しているが、今後はこうした新しい動きもフォローしていきたいと考えている。

I. 児童養護施設への面接調査：学校との連携をめぐって

1. 問題設定

施設入所児の学習と学校をめぐる問題について取り上げてみたい。『児童養護施設入所児童調査結果の概要（平成20年2月1日現在）（厚生労働省雇用均等・児童家庭局，2009）』によると、義務教育年齢の施設入所児の27.4%に学業の遅れがあるという。高口（1993）による入所児の学業成績を施設職員に尋ねた調査では、「上」「中」「下」「促進学級・特殊学級」の4分類のうち、「下」「促進学級・特殊学級」が小学校低学年では41.5%、高学年は44.8%、中学生にいたっては60.7%という結果になっている。入所児の学習問題は相当深刻な課題であると言える。

この高口らの調査は1989年～1991年にかけて行われたが、1991年には、「養護施設における不登校児童の指導の強化について」という厚生省児童家庭局長通知が出ている。これは「指定施設」において心理相談などを実施するモデル的な事業と理解できるが、かつては養護施設（1997年に「児童養護施設」に改称）に存在しなかった不登校児が国の対応を引き出すほどに増加した、という意味で、養護施設に入所してくる子どもが変化しつつあるという認識を持つべき事態ではなかっただろうか。

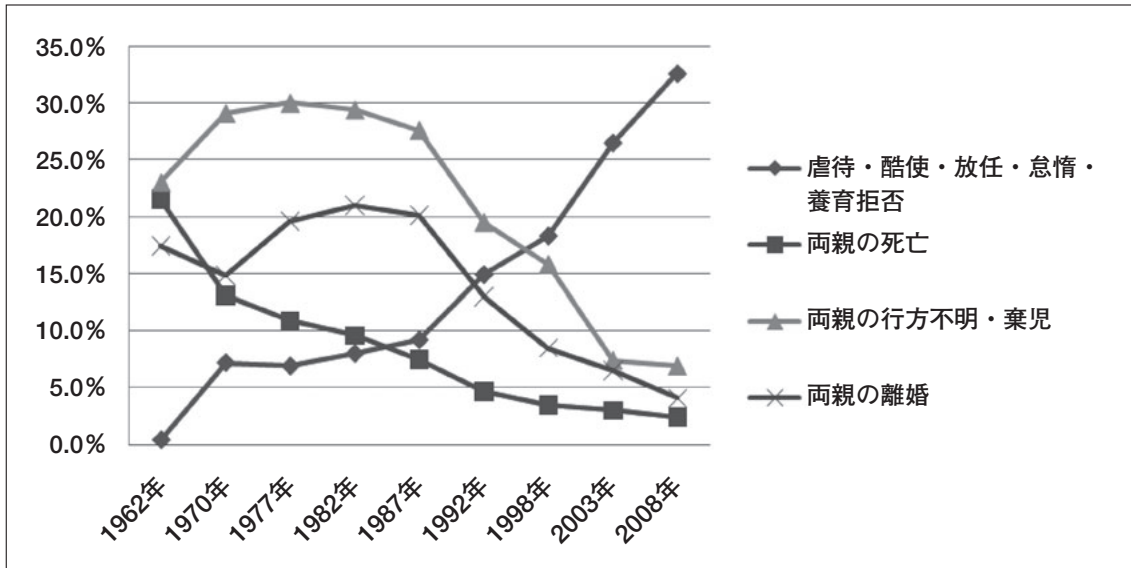
保坂他（2007）による児童虐待の文献研究によれば、1970年代は「一般の人々にも専門家の間にも、虐待の実態が十分知らされていなかった時代」、1980年代は、「専門家が危機感を持って調査研究を行った時代」であるという。そして1990年代以降は「児童虐待をめぐる文献は飛躍的な拡大を見せ、大きな転換期を迎えることになる」と指摘されている。1991年に養護施設における不登校児童の通知が出されたと言うことは、施設内だけでなく、施設外（学校）においても入所児の不適応が顕在化しつつあることを示すものであり、その背景に施設入所児における被虐待児の増加、という事態があったことになる。図I-1に示すように、児童養護施設への入所理由は、かつての「両親の死亡・行方不明・離婚」から明らかに変化している。代わって増加したのが、「虐待・酷使・放任・怠惰・養育拒否」である。両親（またはそのどちらか）がいながらも、親子関係に様々な問題をかかえる複雑な事例が増えてきたことが読みとれる。このように、児童養護施設は、20年以上も前から学習困難と学校不適応を抱えた被虐待児を入所させ支援するという極めて困難な状況に置かれていた。

不登校の子どもが一名いれば、本来日勤者を置かずに人手不足をやりくりしてきた施設に、日勤者を配置しなくてはならなくなる。日勤者を置けば、当然その他の時間帯の人手が薄くなり、その人手不足を補うために、“サービス残業”を余儀なくもされただろう。しかし、この間も施設職員配置基準の抜本的な変革は行われなかった。2011年になって、ようやく厚生労働省の「児童養護施設等の社会的養護の課題に関する検討委員会」が施設職員の配置基準を32年ぶりに改定する方針を打ち出した（注1）。

一方、学習困難や不登校への対応として、施設職員の「付き添い」を求める学校が少なくないという状況がある（注2）。より現実的な対応として、特別支援学級の利用が考えられる。子どもの学習支援という視点に立つ時、特別支援教育は大きな役割を果たすと考えられる。

本小論では、昨年度の課題の③学校との情報共有を中心とした児童養護施設への面接調査を行い、

図 I-1 養護問題発生理由別児童養護施設入所児童



1962年～1998年までは保坂他（2007）を転載。2003年と2008年は、厚生労働省雇用均等・児童家庭局『児童養護施設入所児童等調査結果の概要』を参照。なお、「養育拒否」は1987年まで該当項目がなく、1992年以降からの統計値を合算。

学校と施設の連携の課題について報告する。とくに小学校教員への面接調査で明らかとなった「子どもに関する情報共有」を施設側はどう捉えているのか、さらに情報共有や連携の際の問題点は何か、などの個別的な課題を掘り下げたいと考える。そのなかで、部分的に②「学区の小中学校における特別支援学級の運用実態とその活用方法について」についても触れるが、より詳細な検討は第Ⅱ部で行う。

2. 調査方法

筆者らが関東甲信越、東海、関西、中国の児童養護施設を直接訪問し、施設長等の管理職、児童指導員に一回約一時間の半構造化面接を実施した。面接調査は2010年9月から2011年2月まで、計12箇所の子供養護施設を対象に行った。面接に際しての共通質問項目は以下の通りである。

- ① 施設の規模
- ② 施設スタッフの経験年数
- ③ 特別支援学級を含む学校に通う子どもの数
- ④ 施設と学校の「公的な連絡」あるいは「その他の連絡」体制
- ⑤ 子どもの生育史、保護者の現状など「個人情報」の共有について
- ⑥ 施設側からみた学校との協力・連携の工夫と課題
- ⑦ 特別支援学級通級・入級をめぐる問題（保護者や本人の了解を中心に）
- ⑧ 入園児の学習の遅れとその保障について

以下、表 I-1 に面接対象者を掲載する。

面接対象者を分かりやすく表記するために、管理的な役職は「施設長」「管理職」と記載した（注3）。

表 I-1 面接調査対象者

| 施設 | 面接調査対象 | 施設 | 面接調査対象 |
|-----|----------|-----|----------------|
| A施設 | 施設長・管理職 | G施設 | 管理職・児童指導員 |
| B施設 | 管理職 | H施設 | 管理職・児童指導員 |
| C施設 | 管理職 2名 | I施設 | 施設長 |
| D施設 | 管理職 | J施設 | 施設長・管理職 2名・心理職 |
| E施設 | 管理職 2名 | K施設 | 児童指導員 |
| F施設 | 児童指導員 2名 | L施設 | 施設長 |

3. 結果と考察

共通質問項目①と④、そして学校や地域との連携で課題になると思われるPTA活動と付き添い登校の有無をまとめた調査結果の概要が表 I-2 である。

以下、「学校と施設の関係作り」「子ども理解の方法」「学習支援について」「虐待を受けた子どもと特別支援教育について」の各視点から考察を試みる。その際、面接調査プロトコルを適宜引用しながら記述することにした。なお、引用のうち「」は被面接者、< >は面接者の発言である。

1. 学校と施設の関係作り

日常的な連絡は学級担任と施設担当（もしくは寮担当）との間で持たれることがほとんどだが、大きな問題が生じたときなどの窓口は、全体的に小学校であれば教頭（副校長）や教育相談担当、中学校では校長、副校長や生徒指導担当が担うことが多かった。施設での窓口は施設長や管理職がほとんどだった。

公的連絡会は、どの施設においても設けられている。ただ、内容にはかなりの違いがあり、とくに小学校・特別支援学級と中学校との違いは顕著であった。前者は緊密なやりとりがあるものの、後者は保護者会や個別面談が中心で、I施設、L施設を除いては全体の連絡会は実施されていなかった。以下、小中学校別に詳しく述べる。

(1) 小学校との連絡体制について

12施設のなかでもとくに印象に残ったのがJ施設の取り組みである。

- 「小学校については、4月の家庭訪問の時期の一日を“J施設の日”としてもらっています。ここ（施設）にはほぼ全員の先生に来ていただいて、私たちの担当職員も皆集まり顔合わせ、自

表 I-2 施設と学校の連絡・協力体制および施設の地域活動

| No. | 施設 | 施設規模 | 小規模グループ | 地域小規模児童養護施設 | 学校との連携 | | | PTA活動 | 付添い登校 |
|-----|------|-------|---------|-------------|---|--|-----------------------------------|--|-------------------------------|
| | | | | | 公的連絡会 | その他 | 学校窓口 | | |
| 1 | A 施設 | 小舎 | ○ | ○ | 年1回(6か7月)担任と赴任教員が来園する | | 小一校長・副校長・学年主任 中一校長 生徒指導 | 園長・主任 | ○ |
| 2 | B 施設 | 小舎 | ○ | ○ | 小一夏休みに校内研修の一環として、「施設を知り」連絡会を実施 中一 個人面談を利用 | | 副校長 | 主任 | ○ |
| 3 | C 施設 | 小舎 | × | × | 小、中別の連絡会を年2回実施しており、基本的に全教員が来園する 個別支援学級は年3回 | ケースカンファ (施設) 課長・寮長・担当・看護士・心理士 (学校) 校長・副校長・学年主任・担任・養護教諭 | 小一校長・副校長 中一副校長 | 課長・主任 | PTAが年に2回ほど清掃のボランティアに来てくれる |
| 4 | D 施設 | 中舎・小舎 | ○ | ○ | 小一 1 回 教育懇談会を会場持ち回りで開催し、学校、施設全教職員が会同する 中 学 生 は 各 ホ ム と 学 校 担 任 の 個 別 協 議 | 必要に応じて教員と主任、担任、心理士による個別カンファ | 教頭 | 部長 | ○ (高校) |
| 5 | E 施設 | 小舎 | ○ | × | 小一 全体会年1回の他、週1回情報交換会で主任が生徒指導担当、担任と話し合い 中一 新任教員の来園 | 小一年に6回行うカンファにも必要に応じて学校からも参加してもらう 学校のミニカンファも適宜 | 小一 生徒指導 中一副校長 | 主任2名で小中分担 中学校担当主任は、必要に応じて教頭、生徒指導教員と協議 | ○ |
| 6 | F 施設 | 小舎 | ○ | ○ | 小一 1 回 連絡協議会を実施 かつは基本的に全教員、最近では新任のみ来園、施設見学会 中一 学期ごとの保護者会 | カンファ 随時 特別支援通級児には必要に応じて担任、担当、心理による支援会議を実施 | 校長 | 施設長 | ○ |
| 7 | G 施設 | 中舎 | ○ | ○ | 小一 1 回 全教員と職員が参加する懇談会が学校で行われる 中一 学期ごとの保護者会 | カンファ | 小一副校長 中一 教頭、生徒指導、学年主任 | 管理職 | 数年前まで役員を引き受けたが、現在は単発の行事や役割に参加 |
| 8 | H 施設 | 小舎 | ○ | × | 小一 月に1回程度 窓口担当同士 必要に応じて担任、担当が参加する 中一 1 回程度 おおよそ検討する学年を決めて担任や担当が適宜参加する 個人でなく、学校全体に知ってもらうことが目的 | カンファ | 小一 教頭 中一 生徒指導 | 管理職 2 名が小中を分担して担当 | ○ 当て職の役員子ども会自治会にも参加 |
| 9 | I 施設 | 中舎 | ○ | × | 小、中とも年度始めに全体会を施設で行う(職員会議を施設で行ってもらうという位置づけのため、ほぼ全員参加) | | 小一 担任(かつは加配教員)問題によって教頭 中一 生徒指導 | 担当問題によって主任 | ○ 役員 |
| 10 | J 施設 | 大舎 | ○ | × | 小一 4 月の家庭訪問日、全教員が施設を訪問し、全体会で意見交換を行う 中一 毎月1回担任と担当の個別連絡会がある | 小中ともに、月例の連絡会を窓口担当同士で行い情報交換する | 小一 教育相談(加配教員) 中一 生徒指導 | 主任・心理担当 | 帰園させて、施設長が対応する |
| 11 | K 施設 | 大舎 | × | × | 小一 学期初め、家庭訪問・個人面談 中一 学期ごとの個人面談 | 特別支援級はコーディネーターと学期毎に連絡会を実施 | 教頭 | 施設長・統括部 | ○ 役員 |
| 12 | L 施設 | 大舎 | ○ | × | 小、中ともに学期ごと(年3回)の連絡会を学校で行う 子ども全員について資料を作成し、意見交換を行う | 小は宿直者や早番勤務の職員が、必要に応じて登校時、毎日担任に申し送る | 小学校-教頭 中学-教頭 | 施設長 | ○ 役員 |

己紹介をし合い、そのあとにそれぞれの児童の担任教諭と担当とでいわゆる家庭訪問をしていただいています。校長以下ほとんどの先生、養護教諭の先生も来られます。(中略) また一昨年前からは、小学校と中学校については、施設のスタッフの写真名簿もお配りして、児童の担当職員が分かるようにしています。」(J施設)

なるべく早い時期に小学校と意見交換の場を持ちたい、という意向は、K施設からも聞くことができた。最近、学級編成と担任交代が毎年行われている地域も少なくない。お互いの顔を知っている、ということは、連携の基本事項である。このことから、できるだけ早期に施設と学校の担当者が顔を合わせておくことの意味は大きい。

J施設では、この他にも月に一回、管理職と心理職が学校に赴き、教育相談担当と施設から通学する20人以上の子どもたち一人一人についての話し合いの場を持っている。子どもの担任は、「友人関係」「学習」「生活」といった項目について、それぞれ簡単な評価とメモを書き入れ事前に教育相談担当に渡しておくのだという。通知票や指導要録といった公的な記録でない、施設の子どもの関する学校独自の記録が作成されているという点で興味深い実践である。似通った取り組みは昨年面接調査を行ったD小学校でも行われていた。記録管理の問題はあるとしても、子どもの状態と成長を学校側が細かく把握し、施設と共有できる、という利点は大きいだろう。

また、L施設では子どもを小学校に登校させる際、必要に応じて付き添った職員(当直明けか早番の職員)がそのまま学校にしばらく残り、簡単な“申し送り”を学校側(担任が中心で、担任とコンタクトが取れないときは伝言)に行っているという。例えば、前日に施設内で大きな喧嘩があって子どもが不安定でいるときなども学校はその情報を漏らさず得ることができ、学校生活での配慮に生かすことができるだろう。情報は生かされなければ意味を持たないと考えれば、時宜を得た情報提供、情報共有がどれほど子どもの生活の安定に寄与するか、大変参考になる取り組みであると言える。

(2) 中学校との連絡体制について

中学校は部活動や教科活動など、教師の個別活動が多いため、全体会の開催は難しくなるようだ。したがって、多くの施設で実施されているような「新任教員」や施設をよく知らない「新担任」に限定された「施設紹介」のための集まりにならざるを得ないのだろう。

ただ、なかなか時間を合わせるのが難しい状況にありながらも、H施設やJ施設のように、学級担任と施設担当者が窓口担当者を交えて、月に一回ほど定期的なやりとりを行っている実践例もある。

- 「その時の状況によって、今日はこの学年にしようかと決めておいて、大体(子ども)それぞれの担任と一回は顔を合わせて話をするようにしています。(中略)でも担任個人だけに知ってもらうだけでなく、学校全体で把握してもらうことを目的にしています。ですから、多くの先生に出て欲しいと要望しています。先生たちも忙しいのですが、そう言いながらもすごく協力

をしていただいて、多数の先生が参加してくださいます」(H施設)

この施設の連絡会は午後4時から7時、8時まで行われることも稀ではないという。おそらく夕方から長時間実施することにより、教員にとっても都合をつけやすい状況が作られているのだろう。さらに、最近は学校と施設の「親睦会」を兼ねて、飲食をしながらの話し合いがもたれることもあると聞く。これには担任以外の教員も参加するため、「ほとんどの先生が顔見知りみたいになるんですね」という、まさに学校全体を視野に入れた連携構築の試みと考えられよう。

上記のように、定期的に、そして細やかに中学校全体と情報交換の場を持つことも重要だが、中学生の行動問題に対して“個別的にどう対応するか”も、施設にとって差し迫った課題である。

• 「中学生が荒れていた時期は、生徒指導の先生に相当お世話になって、毎月学校に行っていました。夏休み中もいろいろな問題があるので、ご自宅まで連絡させていただいて協力を仰いでありして、そういう連携があることがとても心強くて助かりました」(A施設)

• 「(入所している中学生が) 近隣の中学も絡んだトラブルを起こしまして…。その時は生徒指導の先生たちがつながっていて、地域ともネットワークを持っているっていうのを、その時知りました。私もそれに参加させてもらったりして、やりやすかったですね」(F施設)

とくに中学において生徒指導担当の果たす役割は大きいと考えられる。中学生は施設外でトラブルを起こしたり、それに巻き込まれることも少なくない。A施設のように、生徒指導担当の自宅に連絡するなど「個人的に連絡しやすい環境」が築け、F施設のように「地域ネットワークにうまく参加する」ことができれば、必要以上に施設職員が子どもの行動問題に揺さぶられ、疲弊することを防げるかもしれない。

一方、個別理解と個別対応、ということを考えるとき、相互理解の方法として公的な連絡会を増やすより、個別の意見交換の場を重視する意見もあった。

• 「(公的な連絡会などの) 回数を増やすのは、年に2回やると2倍効果があるっていうんじゃないと思います。私自身はしょっちゅう学校に出入りしていて、担任や教頭など何人かの先生と心理士と担当の保育士と一緒に、そういう(臨機応変な)形のケースカンファレンスをしたりしますね。」(D施設)

小中学校の別なく、全体的な意見交換の場と平行して、より個別的なかわりの場を多くの施設が模索している現状が明らかとなった。そういうシステムを構築しようとするお互いの努力のなかに、すでに相互理解の一端が垣間見えているということもできるだろう。

2. 学校－施設連携における管理職の問題

連絡体制のシステム、ということを考えるとき、多くの施設から寄せられた共通意見は、「学校の管理職によってかなり対応が変わる」というものであった。

- | |
|---|
| • 「来た以上は見ようよって言ってくれる校長先生と、やっかいな子が来たなあっていう先生では、やっぱり違いますね」(I施設) |
| • 「(前任の校長は手のかかる子どもにも) とにかく来なさい。来れば何とかなるからねと言ってくれましたね。」(しかし校長異動で)「『こっちの身にもなってくださいよ』、とか『薬を飲ませてください』と言われたこともありました」<それは校長先生から担任を守る、という姿勢が感じられたということですか?>「はい。そういう姿勢は確かにありましたね。やっぱり、校長先生の交替は大きいです」(G施設) |
| • 「今は教頭が窓口になっていて、校長先生はちょっとかかわりが薄いですね。ただ今の教頭の前の教頭のときは、(施設に) 関心がない方でしたから、その時は個別にクラス担任とか教務主任とかいろいろと連絡とることが多かったですね。」<人が変わると全然違う?>「そうですね。ですから異動があると、どんな方かと様子を見に通ったりすることもあります。」(D施設) |

校長や教頭(副校長)といった管理職がどれだけ施設に理解があるかによって、子どもの対応にはかなり違いがあるようだ。その一方、管理職の交替をいわば「既成事実」として受け止め、対応していこうとする施設もある。

- | |
|---|
| • 「管理職の交替は常につきまとうことですから。同じことを最初から、一から繰り返し言っていくしかありません。そういうものだと思っています。」(L施設) |
| • 「いろいろありますけど、歩み寄るのは施設、という意識ではいますね」(H施設) |

これらの意見は、施設側が管理職の異動にいわば「適応」しようとする姿勢の表れと考えられるが、管理職の交替が「学校－施設」関係のシステムに組み込まれている場合もある。

- | |
|-------------------------------|
| • 「校長先生が替わると挨拶に来てくださいます」(F施設) |
|-------------------------------|

この施設では、施設長が小・中学校の評議員を努めているという背景もあり、「学校と施設との関係を引き継ぐこと」がシステムとして機能していると考えられる。

そういったシステムとは別に、システムの未整備を補完するものとして、「施設長」「校長」の関係作りを重視している施設もある。H施設の「長(園長、校長)同士の関係は重要です」という指摘や、L施設の「一から関係を作り直す」という姿勢もこれに含まれるだろう。これらは、システムは重要だが、「連携は育まれるもの」という実践的経験からの発言として、興味深いものである。

管理職の施設に対する理解が、子ども対応に大きな影響を及ぼしていることは間違いない。F施設

では、ある子どもをめぐって教科担任との間でトラブルが生じ、「もう学校に来させないでください」というやりとりに展開してしまったことがあった。このときは学校側の管理職が間に入って調整してくれたため、それ以上の混乱に至らずに事態は終息したという。これは管理職が施設と施設から来る子ども理解に基づいて対応してくれた好例であるが、先の例のように残念ながら学校側の発言から子どもの排除が示唆される場合もある。

一概には言えないが、管理職交替への対応として、「校長研修における施設研修」が考えられるのではないだろうか。しかし、机上研修は“体験”を伴わないため、自ずから限界がある。この点に関しては、B施設での実践が参考になる。B施設は教育委員会とのつながりを意識しており、校長交替による揺れが比較的小さい上に、適応困難な子どもがいるときには、教育委員会と直接対応を協議することもあるという。「教育委員会の理解を深めること」は、おそらく管理職人事にもよい影響を与えることになるだろう。つまり、施設のことをよく知っていると思われる教員を校区に児童養護施設を持つ学校の管理職に配置する、という方法である。千葉県は平成13年から教育と福祉領域の「交流人事」を実施している。この取り組みによって、児童相談所勤務を経験した教員が、こういった学校の管理職として学校－施設連携の重要な担い手になっていく可能性がある。システムは作れば良いというものではなく、あくまで相互理解を背景に持つ必要があるだろう。

3. 相互理解の難しさ

(1) 児童養護施設の多様化

児童養護施設は現在、トワイライトステイ事業の実施や児童家庭支援センターの設置など、地域の子育て支援の中核施設という役割を担うことも多くなっている。この意味で、1997年改称以前の養護施設とは異なる機能をもつ施設ということもできるし、1. 問題設定で触れたように、「親のいない子ども」が入所してくる割合は著しく減っている。さらに施設の小規模化にともない、小規模グループケアや地域小規模児童養護施設の設置などを含めれば、養護施設とはまったく異なる施設になりつつあるのが現在の児童養護施設である、ということもできるかもしれない。しかし、この制度と機能の変化は、以下の発言から教員にはほとんど理解されていない可能性がある。

- | |
|---|
| • 「先生によっては、『(地域小規模グループ) ホーム? 何か障害の方ですか?』とか、そういうふうにおられる方もいらっしゃいます。その辺も、一から説明しなくちゃいけないなっという部分もありますね。伝えられる範囲で、ホームの児童構成ですとか、だいたいこういう子がいるんですとか話します」(F施設) |
| • 「養護学校と混同している人もいますね」(D施設) |
| • 「下宿屋や寮みたいに思っている人もいるんじゃないですか」(I施設) |
| • 「(施設開設にあたって) 変な子が来るんじゃないかとかね。非行の子が来るって思っていた校長もいたみたいですよ」(L施設) |

1990年代から児童虐待の社会啓発が進み、2000年には「児童虐待の防止等に関する法律（児童虐待防止法）」が施行され、教員に虐待の「早期発見の努力義務」が生じることになった。さらに2004年の大阪・岸和田事件など、学校が子どもの安全に寄与できなかったのではないかと、という指摘が影響し、教員の当面の意識は「虐待の発見」に集中せざるを得なかったのかもしれない。発見後のフォローやケア、あるいは学校教育を考えれば、当然上記のような“時代錯誤的認識”が修正される契機となつてしかるべきであった。

（2）教育と福祉の交流

昨年度の報告書でも指摘したが、児童虐待は「発見→保護→ケア」といった一連の対応が必要であることは言うまでもない。しかし、いまだにケアや教育保障は各施設や学校の個別的試行錯誤に委ねられているのが現状である。何が問題となっていて、どうすればケアや教育がうまく連携し、子どもの利益につながるのか、を明らかにすることも継続的な本研究の目的である。

「①発見→②保護→③ケア」と考えると、大まかに言って①は幼稚園、保育所、小中学校が、②は児童相談所が、③は児童養護施設や情緒障害児短期治療施設が担うことになる。この役割分担は機能的であるが、例えば「児童相談所は施設に子どもを預けっぱなしで、フォローをしてくれない」という意見に代表されるように（もちろん、多くのケースを抱えながらも入所児をフォローしている児童相談所も決して少なくない）、相互をまたぐ役割を取りにくいという弊害がある。先に紹介した千葉県の「交流人事」の試みは、①から③の段階を横断的に把握できる人材を養成するシステムとして非常に効果的であると考えられる（注4）。行政部署の名称は地域によって異なるだろうが、例えば教員が学校や児童相談所といった“現場”だけでなく、「人権教育課」や「児童家庭課」などを経験し、行政対応の違いを知ることにも意義深いだろう。このような相互交流が活発になれば、玉井（2004）の指摘にあるような「教育現場はともすれば早期に子どもを適切な生活環境におけば教育効果が高くなると考えるのに対して、福祉現場（筆者注：ここでは主に児童相談所を指す）は現在の緊急度から危険回避を優先して対応せざるを得ず、ここに学校と福祉の齟齬が生じかねない」といった相互不信につながる誤解を解消することができるかもしれない。

実際、地域や学校との関係が一時困難になったE施設は、学校教育出身者を施設長に据え、抜本的な関係修復に取り組んだという。

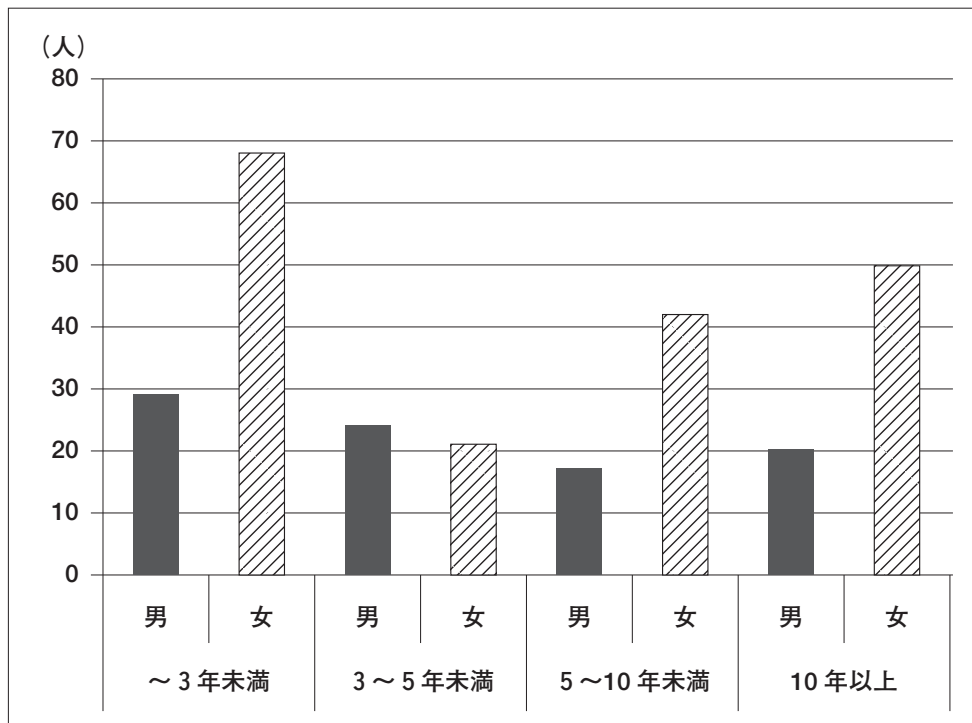
- 「(学校教育出身者に) 施設長をやってもらって、教育の地固めをしてもらったんです。いまはだからかなり連携がいいと思います。私たち(管理職の)二人も学校に足を運んでいますし、個人情報に関しても、トップ同士でやりとりして、どこまで現場に流すのかっていうことも校長の判断でやってもらっています」(E施設)

教育と福祉の人事交流を制度として位置づけることは容易なことではないが、ネットワークが重視される児童虐待の支援において、ひとつの可能性を示唆するモデルということができるのではないかと。

(3) 施設と学校の困難

図 I-2 は、今回依頼した12施設の職員263名の勤続年数をグラフ化したものである。

図 I-2 施設職員の勤続年数



施設では、「1年目が新人、3年たつと中堅、5年以上はベテラン」と言われるように、離職率が非常に高い。岡本（2000）によれば、神奈川県内の19施設の計48人の平均勤務年数（職場定着率）は3.42年であったという。筆者らの調査結果は、中川（2010）が群馬県内の施設を対象にした調査結果とも似通っている。すなわち、3年未満の職員が多く、5年前後の中堅職員が少ない、という状況である。とくに、女性職員が「3～5年未満」で激減すること、男性職員が10年目までに漸減していくことは、憂慮すべき事態と考えられる。これらのことは、おそらく結婚などのライフステージを考えると、児童養護施設に留まることが困難になるという深刻な問題の現れと見なすことができるのではないか。それは、職員の専門性や支援の継続性が保たれないこととともに、子どもがケアされている場が極めて過酷な状況の上に成り立っている、という意味で、入所児童にいい影響があるとは思えない。子どもは、施設の間人間関係に「家族」を見る傾向が強い。筆者のうちの一名は、施設勤務時に、「先生たちは仲がいい」「いつもかばい合っている」と複数の子どもに言われたことがある。最初はその姿に違和感を持つ子どもも、「大人、家族のあるべき姿」をそこに求めるようになるのかもしれない。長谷川（2009）は、児童養護施設・乳児院の労働者（大阪）の年間勤務時間は2,800時間、宿直勤務を含むと3,200時間に達し、これはドイツやフランスの労働者の約2倍であり、過労死のラインとされている3,000時間をも超えていると指摘している。施設職員が過酷な勤務を強いられ、ゆとりなく働かざるを得なかったとしたら、子どもは人が就労し、生活することへの希望を見出しにくくなるかもしれ

ない。

一方、教員も保坂（2009）の指摘にあるように、休職者の増加や新任教員のストレスなどその困難は年々増加している。また、近年は異動の間隔も短く、その都度新しい職場や保護者を含む人間関係に適応しなければならない、という問題もある。施設、学校ともに非常に困難な職場環境で子どもをケアしようと格闘している、ということ、まず相互に理解し合える状況をもつことが必要だろう。

具体的には、平素からお互いのズレを少なくしようとする地道な取り組みが考えられよう。お互いの認識のズレは、情報伝達の行き違いにおいて生じる可能性がある。今回、施設側から大きな支障が出ていることはないものの、「伝言しても先生は連絡をくれない時もあります。忙しいからしょうがないのでしょけど」（H施設）という指摘があった。これは昨年の研究においても、「伝言したことが担当者に伝わらない」という学校から施設への要請と同じものである。こういった小さなズレが相互理解を阻み、時に相互不信の種になることもあるだろう。相手がどんな状況にあるかは、より多く接点を持たないと分からないことが多い。いくつかの施設で、非公式の場（飲み会や趣味の会など）におけるかかわりを大切にしている取り組みが報告されたが、こういったことも「お互いの状況を知る」ために有効な方法であろう。

4. 情報共有をめぐる問題

(1) 個人情報について

学校からは、「親子の情報についてあまり知らせてくれない」という意見が多かった。施設がなぜ親子の情報提供に慎重にならざるを得ないのか。一つは、学校からの情報漏れへの懸念があると考えられる。

佐川光晴の小説『おれのおばさん』は、銀行員である父親の横領のために一家が離散し、14歳の主人公高見陽介が小規模児童養護施設に措置される物語である。この施設の責任者が陽介の「おばさん」恵子である。小説のなかに、陽介の成績のよさを妬んだクラスメイトとトラブルになり、その対応中、担任が児童養護施設に来た理由をトラブル相手に話してしまう、というエピソードがある。情報管理の問題であるという校長に対して、恵子は「あたしが一番怖いと思っているのは、大人の偏見で子供同士の関係がゆがめられることなんです」と校長らとの会議の場で述べている。

これに類するエピソードは今回、複数の施設から聞くことができた。おそらく、子ども対応に困った教師が、残念ながらある種の偏見に基づいて子どもの個人的な事情を口にしてしまうことはそう珍しくないことなのだろう。ある施設では、中学生の進路選択の際、親がいるなら、と学校が親と直接連絡を取り、子どもが振り回されることになってしまったという。このような経験を踏まえて、多くの施設では、学校と親が直接連絡を取らないよう両者に伝えたり、親が保護者面談や運動会などで学校に赴く必要のあるときは、かならず児童相談所や施設が間に入って調整するなどの対応を取っている。

表I-3に、特徴的な施設の実践を記載する。

表 I-3 学校への個人情報の伝達

| | 学校に伝える親情報を含む個人情報 |
|-----|---|
| A施設 | かつては簡単なメモを渡していたが、現在は口頭で「身体的虐待です」等の概略のみ。 |
| B施設 | 福祉司にどこまで情報提供するか確認した後に伝える。きちんと伝えた方がよい場合は、福祉司から直接話してもらうこともある。 |
| C施設 | 子どもの支援と学校が欲しい情報という視点から整理し、児相に判断してもらう。 |
| D施設 | 基本的に口頭ですべて伝える。 |
| H施設 | かつては児童票も渡せたが、現在は部外秘で来るので、口頭でしか伝えられない。 |
| F施設 | 家族関係は話すが、問題の内容までは話さない。学校の先生も「深く聞いてはいけない」と思っているよう。 |
| I施設 | 親の住所は知らせない。名前ときょうだい関係は伝える。親の職業は知らせない。 |

多くの施設は、親情報を提供することには慎重で、名前は伝えるが、住所、職業、現在の状況の詳細は伝えていない。新学期に学校に提出する「家族関係調査票」は意見が分かれるところで、きょうだい構成までは書くという施設から、J施設のような慎重な意見もある。

- 「入所しているきょうだいについては書きますね。ただ、入所していないきょうだいについては書かないで口頭で伝えます。親のことについても。子どもが直接担任に渡す書類なので、どこで他の子の眼に触れるかも分からないですから。子どもの名前と学園くらいしか書きません。」
(J施設)

H施設によれば、2003年の「個人情報保護法」成立（2005年施行）あたりから施設の「自主規制」が始まったという。それまでは、B施設に代表されるようにすべて伝えるという姿勢だったため、学校から「出し惜しみしているのでは？」という不信感を持たれているかもしれない、という指摘があった。これは、昨年校区の施設に勤務した教員が、「よく分からないのですが、とにかく以前のことは教えてくれませんでしたね」と述懐していることと符合する。「深く聞いてはいけない」という自主規制は、昨年の学校教員への面接調査で明らかになったが、同じように施設側も「詳しく話してはいけない」という自主規制を行っていることが分かった。ほとんどの施設に、所管課から個人情報に関する通知が来ているか、と尋ねたが、指導があったと回答したのはBとI施設のみであった（ただ、いずれも指導の根拠となる文書は明らかにならなかった）。ほとんどの施設が、子どもと家族に関する個人情報の伝達に関しては、ほぼ担当者に任されており、判断に迷ったときに管理職に持ち帰る、という二段構えの方法をとっていた。

あらためて確認しておきたいことは、接触当初は情報共有に抑制がかかる、ということである。次第に「この人なら大丈夫と思えば、かなりのところまで話す」（K施設）という意見に代表されるように、情報共有は関係の深まりに比例する。これには施設職員と教師との相性も反映されるだろうから、うまくいく状況とそうでない状況の差は大きいかもしれない。

「主訴を話すには、むしろ28条ケースの方がはっきりと伝えやすい」(H施設)という意見もある。これは、28条ケースの情報漏れは許されない、ということと、子どもを守るためには子どもと家族の状況をできる限り共有する必要があるという理由によるものだろう。このように施設側は教師個人ではなく子どもや家族状況を念頭に入れて話している。しかし、いまここでのやりとりで言い淀むことがあれば、情報を受ける側の教師は「信頼されていない」という個人的な思いを抱くことがあるかもしれない。本来は子どもをよりよく支援しようという目的のための場で、ときに不信が生まれかねないというこの相互関係に対して、両者はもっと注意深くなる必要があるのではないだろうか。

(2) 情報の共有と引き継ぎ

今回、新たな問題として浮かび上がったのは、G施設からの以下の発言である。

- ・「担任の先生が替わると情報がそこ(次の担任)まで持ち越されない。引き継がれていない。去年の担任の先生が残ってくだされば、聞いてもらって、情報を少し持っている段階からスタートできるんですけど、転勤で別の学校に行ったりすると、一から説明することになりますね」(G施設)

対照的に、L施設では以下のような実践を行っている。

- ・「定期連絡会では、学期ごとの状況、日々いろいろなことを聞いていますが、総合的にこうだったとか、こういうところは気になったとか、今後どうしていったらいいとか、学校側からの資料が出ます。こちら(施設)も家族環境が変わったから支えなければいけないと思っているとか、それぞれの立場から資料を出すんです」(L施設)

この資料は、連絡会後はすべて裁断されるが、それぞれの長は保管している。とくに校長はその資料を金庫に入れて厳重保管とし、校長の許可がないと見られないことになっているという。この情報は、校長や担任が替わっても引き継がれ、貴重な子どもの成長記録になると思われる。こういった情報の有効利用のあり方を通して、情報の共有と管理の方法を各学校と施設が前向きに意見交換していくことが望まれよう。

「個人情報保護法」への過剰反応、そして本来学校教育はこの法律の範囲に当たらないことは昨年度の報告で述べた。教師の「(人からの情報より)自分の目で見て判断する」という発言を今回も施設職員を通じて聞くことになったが、その“現場主義”は貴重なものとして保持しつつも、子ども支援のためには、「学校—施設連携」の背後にある「親との連携」を視野に入れた「三者連携」が必要になるのではないだろうか。とくに児童養護施設に入所する子どもの家庭は、離婚や再婚、きょうだいの誕生など家族関係、また経済状況、住環境などの生活環境に変化が多い(注5)。子どもの状態を理解するためには、時機を失さない家族情報が必須であると考えられる。この点で、L施設と学校の実践は大変参考になると思われる。

5. 連携の問題

(1) 日常的連携の重要さ

F施設の「とにかく足繁く通う」、H施設の「なるべく顔を出すようにしている」という実践はとも参考になる。とくにH施設の担当者は、かつての勤務施設での興味深いエピソードを紹介してくれた。

- 「二つの中学に行っていたんですが、一つの中学はそんなに荒れていない学校だったんですね。そこは連絡会をやらなくていいと言われました。もう一つの学校は結構荒れていて、ぜひやって欲しいということで、週一回私が行っていたんです。来なくていいと言われたところにも月に一回行ってそれぞれ生徒指導の先生と話をしてきました。それを引き継いだ者から、何年後かに聞いたんですが、逆転しちゃったらしいんですね。荒れていた学校は落ち着いて、落ち着いていた学校が荒れて来てしまったと。だから普段から関係性を密にやっていくことは大切だな、と思いました。ほやきに行くだけでもいろいろな情報が入ってきますから」(H施設)

ここに出てくる中学が「荒れて来てしまった」のは、もちろん複数の要因が絡み合っていることだろう。しかし、連携がうまくいく時の施設の姿勢は、とにかく「足繁く通う」ことに象徴されるような「アウトリーチ重視」と、さらに問題が起きてからではうまくいかないということを踏まえての「日常的連携の重視」ということであろう。これら手間暇を惜しまない地道な積み重ねが、本当に連携が必要な状況の土台となると考えられる。

(2) PTA活動、地域活動を通したつながり

B施設、H施設は、地域の子どもに開かれた活動を行っている（表I-4）。

表I-4 B施設とH施設の地域活動

| | 地域活動 |
|-----|---|
| B施設 | 夏休みに地域の子どもとの合同キャンプや、学園の行事に地域の子どもたちを招待している |
| H施設 | 運動場などの施設を、可能な範囲で地域の人たちに開放している |

H施設では、運動場にいつも来ている子どもがいて、気になって話を聞くと、「結構シビアな問題を抱えていたりする」のだという。入所児だけでなく、地域における養護性の高い子どもを「抱える場」として施設が機能し、根差していることがうかがえる。

また、PTAでの活動は、地域交流としても、援助ネットワークのメンバー交流という意味でも重要な位置づけになっているようだ。表I-1でも分かるように、ほとんどの施設がPTA活動を行っていた。地域と「横並びの連携」（高田，2008）を志向する動きの一つとしてPTAがいかに有効な活動か、を施設が認識しているためと考えられる。

F施設の語りからは、PTAで得られる親からの情報で、子ども関係の理解、学校理解がより深まることがうかがえる。

- 「施設の職員って外されているところがあって…。保護者会に行っても、『今日、どう?』みたいな世間話をするまでにはなかなかいかないと思うんです。保護者の方たちもそういう話しかけはしてくださらないので。やっぱりこちらから行かないと。世間話からいろんなものが見えてくるんですよ。『あ、そんなこと起きてたんだ』っていうこと。自分たちも子どものことで精一杯なので、他のところでこんな問題が起きているんだ、あんな問題が起きているんだ、っていうのを改めて耳にすることができるんです。(中略)学校の先生から公式の場では伝えられないんだけど、でも実際はいろんな問題が起きていて。保護者の情報網っていうのはすごいですね(笑)。そうすることで、情報に偏りがなくなりますね。」(F施設)

学校というフォーマルな場での情報を補完するものとして、PTAなど保護者や地域からのインフォーマルな情報は有用である。そして、PTAでの活動を通じて、教師からもインフォーマルな情報が得られたり、また地域が施設の子どもたちにより意味での関心を持ってくれる、ということも考えられる。以下のB施設の考え方は、地域との関係作りを重視する姿勢を徹底的に追及したものと言えよう。

- 「(施設の子どもが他児をケガさせてしまったときには)施設長なり私なりが施設のパンフレットと菓子折り持って、謝りに行くんです。それは早いうちに学校の先生から電話が入って私たちは即対応みたいしてやっています。(中略)できるだけそれをきっかけにして施設のことを理解してもらって、すごく口幅ったい言い方をすれば、施設のファンになってもらうくらいの気持ちで私たちはおわびにお伺いするんです。」(B施設)

地域とのつながりは、トラブル対応というより、むしろ施設を地域に理解してもらい「見守り」の土壌を作るという積極的な目標を設定し、そのために必要な対応を模索することを通じて醸成されていくことがこうした実践から示唆されよう。

6. 学校場面での困難

(1) 学校におけるトラブル

東京都社会福祉協議会(2006)による入所児童の学校等で起こす問題行動調査によれば、施設入所児で継続的困難を抱えている子どもは、小学校低学年で24.0%、高学年では23.6%、中学生では27.1%であった。さらに、53施設中43施設(81.1%)が学校や幼稚園からの苦情などを受けているという。子どもの行動問題への対処として「地域活動」をあげる施設も多く、PTAなど地域との関係に苦慮している施設のありようがうかがえる。いわゆるモンスターペアレント(注6)など、さまざまな問題が学校に持ち込まれている状況で、時として施設入所児が必要以上に問題視されることがないか気になるところである。

(2) 付き添い登校について

前掲の入所児童の学校等で起こす問題行動調査によれば、付き添い登校を行った施設は6施設であった。しかし、今回の調査では過去実施も含めれば、12施設中7施設が付き添い登校を行っていた。

これは、施設の勤務状況を考えると、明らかに施設の過重負担である。今回、多くの施設から「学校は施設にものを言いやすいと思う」という意見が聞かれた。これが協力を前提にしたものであればよいが、何か困ったことがあれば施設、という姿勢があるとしたら、それは連携を妨げる要因になるかもしれない。

さらに、学校で子どもが育つ、ということと、施設での子どもの育ちとを区別して考えたいという意見がある。

・「最初は（小学校に）学校対応の職員を一名付けよう（付き添わせよう）という話になったんですけど、自立できなくなっちゃうんですね。職員が行ってしまうと、子どもは自分で解決しようという力が低下してしまうんです。（職員を）意識しちゃって、何かあると学園の職員の方へ来てしまうという状況が生じたので、適切な距離を保とうという方向になりました。」（E施設）

・「先生との関わり合いの中で、すごく伸びていくことっていっぱいあるわけじゃないですか。そこに、何か期待をしてるというか。だから、皆がみんな、同じ援助者の目で見ると必要はないと思うんですよね。（中略）そこはあまり変に介入して、人間関係を作る上で楽しちゃわない方がいいと思うんです。そこは施設が補える部分ですし、学校では学校での作り方っていうのがあると思っています。」（L施設）

全員が同じ援助者の視点でいる必要はない、という指摘は、あらためて被虐待児への援助について考えさせられる。アタッチメント（愛着）理論が紹介され、「反応性愛着障害」という診断名を頻繁に耳にするようになってから、子どもへの理解偏重というべき姿勢が重視されているようにうかがえる。遠藤（2005）が述べるようにアタッチメントそのものは、情緒的なものではなく、子どもの「ネガティブな情動状態を、他の個体とくっつく、あるいは絶えずくっついていることによって低減・調節しようとする行動制御システム」である。これはおもに養育者（場合によっては複数の）との私的にかかわりのなかで営まれるものであり、公教育である学校では、当然守るべきルールがある（注7）。

現在は、どうしても学校に置いておこうとするよりも、難しければ施設に帰す、という無理のない方法がとられ始めているようだ。付き添い登校の意義が再検討されつつあると言えるのかもしれない。また、うまくやれないからある時間だけ登校するのではなく、うまくできる時間から登校し、それを徐々に拡大していくという「部分登校」という方法も、おそらく特別支援教育とともに指導困難性の高い被虐待児への段階的な教育アプローチとして有用であると考えられる（注8）。また、J施設の小学校に配置されている「教育困難校」への加配教員の活用も検討されるべきだろう。I施設の子どもたちが通う小学校にもかつて加配教員が配置されており、その教師は施設から来る子どものことを詳しく把握していたという。学校における窓口としての役割を期待することもできるだろう。

いずれにしろ、施設で暮らす子どもの教育権を保障しつつ、子どもの成長に資する教育環境を整え

るために、人的保障を講じることが求められる。それは、学校と施設の連携システム作りの土台となるに違いない。

7. 学習支援について

(1) 塾の活用と学習ボランティア制度

2009年から施設で生活する中学生全員の塾費用を全額負担する制度が始まった。ただ、施設への面接調査では、中3は希望者がおらず、中2のみが塾に行っているという施設や、そもそも希望者がいない、という施設もあった。もちろん塾費用の支弁は、進学意欲のある子どもにとって必要な手当である。しかし、施設で生活する子どもの進路保障や低学力の抜本的対策とはなっていない可能性がある。おしなべて、虐待を受けた子どもは自己肯定感が低く、学習達成意欲を容易に持ちづらいからである。

加えて、学習を介しての人間関係に困難を生じやすい、という問題がある。学校での問題行動の多さがその証左である。さらに高田他(2004)は、虐待を受けた子どもと教師とのマッチングの重要性を指摘している。これらのことから、子どもへの継続的支援が可能な学習ボランティアをどう活用する、ということに被虐待児の学習支援の方向性が見出せるかもしれない。

(2) 職員による学習支援

多くの施設では、勤務時間中に職員が子どもの学習を見るという活動を行っていた。しかし、人的資源の問題で当然全員の子どもには手が回らず、中学生を対象にした週1、2回の活動状況であった。勤務時間外に学習の時間を設けている職員も少なからずいるが、毎日誰かしらが学習に心配りができる家庭環境とはあまりに差がありすぎると言えよう。

こういったいわば“従来の”やり方を発展させ、施設内学習に公文(注9)を取り入れている施設や学習指導専属の指導員(非常勤)をおいている施設(G施設)がある。G施設では、夕方から夜間の直接処遇職員一名を学習指導専属職員に割り、受験生らの進路指導に当たっているという。ただでさえ少ない直接処遇職員を削るということはかなりの決断があったと思われる。それほど、施設入所児の学習問題は深刻であるということであろう。

8. 虐待を受けた子どもと特別支援教育

(1) 施設から特別支援学級に通学する子ども

後述するように特別支援教育は、国が大きな方向転換をし、それに各教育委員会が“適応”するためにさまざまな試行錯誤を経てきたという歴史がある。地域によって「通級」や「取り出し」といった用語に統一性がないのはそのためである(特別支援学校が総合支援学校と呼ばれている地域もある)。表I-5は11施設中9施設の特別支援学級(校)通学児数である。なお、このなかには通常級に在籍している子どもと特別支援学級を部分利用している子どもが混在しており、その区別は厳密ではない(第II部参照)。

表 I-5 施設から特別支援学級（校）に通う子どもの数

| 小学校 | | 中学校 | | 高校 | |
|------|------|------|------|------|------|
| 小学生数 | 特別支援 | 中学生数 | 特別支援 | 高校生数 | 特別支援 |
| 234 | 45 | 134 | 18 | 125 | 19 |

* 「小学生数」「中学生数」「高校生数」は9施設に在籍している児童・生徒の総数

* 「特別支援」欄は、上記の区分のうちで特別支援学級（校）に通っている児童・生徒の総数

施設から特別支援学級（校）に通う子どもの割合は、小学校で19.2%、中学校で13.4%、高校で15.2%となっており、区分が曖昧であるため厳密な比較はできないとしても、全国平均と比べてかなり高い割合であることが推察される。

個別事例のため施設名を特定して述べることはできないが、小学校時代ほとんど不登校で過ごし中学1年である施設に入所した子どもは、特別支援学級で3年間を過ごした。その間に遅れていた学習をとり戻して高校に進学した。この事例では、特別支援学級をバイパス的に利用することで、少しずつ学校適応を促したという。特別支援学級利用の好例と言えるかもしれない。

総じて、小学生の時期か、施設入所時に特別支援学級への入級が決まる場合は移行に支障が少ないという。多くの施設が「子どもが決め手」というように、子どもが自ら「静かなクラスでやりたい」と意思を表示することが多いようだ。ところが、中学生になると、「あんなクラスには行きたくない」という子どもが増え、移行が難しくなる。周囲は特別支援学級の方がよいと考えても、本人の頑なな抵抗に遭い、そのまま普通科の高校に進学したが、馴染むことができずに退学（退所）に至ったケースもあるという。特別支援学級をどう活用するかは、今後の大きな検討課題である。

今回の調査で印象に残ったのは、特別支援学級設置を施設から要請して開設してもらったというJ施設の取り組みであろう。とくに小学校においては、早期にきめの細かい教育的配慮を受けることができ、長期間同じ担任が子どもとの関係を作っていくことができる特別支援学級の利点は大きい。特別支援学級の位置づけや教員定数起算日の問題など、検討課題を整理しながら、特別支援教育がより充実されていくことが望まれる。

(2) 保護者の承諾について

今回、保護者が特別支援学級への転籍を承諾せず、入級できなかった事例があるかどうかの聴き取りを行ったが、ほとんどの保護者が子どもの意向さえ確かであれば拒否することはなかった。ただ、特別支援学級への編入を施設内で検討する際に保護者の同意が得られず、保留になっている事例が報告された。今回の調査では、特別支援学級編入に際しての親権の「乱用」事例は認められなかったが、入級に際しては保護者、施設、そして学校間の十分なコミュニケーションが必要であることはいうまでもない。このどこかに齟齬があると、障害児として固定化されないかという保護者の不安を惹起したり、かえって障害という診断が保護者との関係をより複雑にすることもあるようだ。

特別支援教育をどう利用するか、また保護者のかかわりを含めてどんな問題点があるかは、相当大きなテーマであるため、今後の継続課題としたい。 (文責：村松 健司・保坂 亨)

Ⅱ. 児童養護施設の子どもたちと特別支援学級の運用

我々は当初、本年度の研究において児童養護施設の子どもたちが小中学校の特別支援学級で学んでいる実態を調査しようと考えていた。しかし、第Ⅰ部で報告した面接調査を進める中で、その実態を把握する難しさが浮き彫りになってきた。それは始まったばかりの特別支援教育が未だ十分に定着していないことに大きな要因があると考えられる。そこで、この第Ⅱ部ではまずそうした実態調査の前提としての「特別支援学級」をめぐる問題の整理を試みたい。

1. 「特殊教育」から「特別支援教育」へ転換

教育改革が進む中で、障害がある児童生徒の教育においても大きな改革、すなわち「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が進められた。玉井（2010）によれば、これは戦後最大の改革であり、これまでの文部行政から考えれば「革命に近い」理念の転換であるという。まず始めに、この経過を振り返っておこう。

2001年に文部科学省の「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は、『21世紀の特殊教育の在り方について：一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について』の最終報告をまとめ、特殊教育から特別支援教育への転換を提言した。これを受け継いだ「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は、2003年に『今後の特別支援教育の在り方について』という最終報告をまとめた。これによって、障害の程度等に応じて特別な場で指導を行う「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が進められることとなった。その中で、「特別支援教育」は、発達障害などこれまで特殊教育の対象とならなかったものも含めて「障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持っている力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な教育を通じて必要な支援を行うものである」と定義された。そして、以下の5つの指針が示された（笠井、2011）。

1. 障害のある幼児児童生徒一人一人について個別の教育支援計画を作成する。
2. 盲聾養護学校ならびに小中学校に特別支援教育コーディネーター（仮称）を置く。
3. 行政部局間の連携のため広域特別支援協議会（仮称）を都道府県に設置する。
4. 盲聾養護学校を特別支援学校（仮称）へ転換し、センター的機能を持たせる。
5. 特殊学級や通級指導の制度を整理し、「特別支援教室（仮称）」での指導を受けることを可能にする制度に一本化する。

さらに、2005年この報告を具体化するために「中央教育審議会」による『特別支援の教育を推進するための制度の在り方について』において、以下のような制度的な変革の推進が提示された。

1. 障害のある児童生徒などの教育について、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に転換する。
2. 盲聾養護学校の制度を「特別支援学校」に転換し、教員免許状を「特別支援学校教諭免許状」

に一本化するとともに、特別支援学校を地域の特別支援教育のセンター機能をもつものとして位置づける。

3. 小中学校において、発達障害（LD,ADHD）を新たに通級による指導の対象とし、また特別支援教室（仮称）の構想については、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連など諸問題に留意しつつ、その実現に向けて検討する。

こうして2006年改正の教育基本法に「国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない」と規定され、2007年には学校教育法等の一部が改正され特別支援教育を推進するための諸規定が定められた。文部科学省は、この2007年をもって「特別支援教育元年」と位置づけている（樋口，2009）。これによって各都道府県でも、障害のある幼児・児童・生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な支援と関係機関の支援ネットワークの構築が、特別支援学校や特別支援学級等設置校を中心に進められている。

また、新たに2008年には、幼稚園教育要領と小中学校の学習指導要領が、2009年には高校と特別支援学校の学習指導要領が告示された。その中の小学校学習指導要領総則には、以下のように示されている。「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に務め、効果的な指導を行うこと」（文部科学省，2008）。

2. 「特別支援学級」の運用をめぐって

当然、こうした急速な大転換によってさまざまな混乱も生じている。とりわけ新たに注目されることになった発達障害の児童生徒に対する通級による指導や「特殊学級」から「特別支援学級」への転換にそうした混乱が大きい。先にあげた「特別支援の教育を推進するための制度の在り方について」（中央教育審議会，2005）の「3. 特別支援教室（仮称）の構想については、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連など諸問題に留意しつつ、その実現に向けて検討する」という文言がそれを象徴している。なお、仮称であった「特別支援教室」という名称は最終的に「特別支援学級」になった（注10）。玉井（2010）は、こうした混乱ゆえに2005年4月から完全実施するはずだった特別支援教育が、2007年4月まで2年間もずれこみ、その間の焦点が「特殊学級」から「特別支援学級」への転換であったと指摘している。

しかし、1993年から正式に制度化されていた通級による指導の対象となる児童生徒は急増を続けている。1993年にはおよそ1万3千人であったものが、10年後の2003年には3倍になり、15年経った2008年には約5万人となっている。並行して、特別支援学級の設置も増加しているのが現実である。一方、予算上では地方分権という構造改革の影響を受けたこの特別支援教育の推進、とりわけ特別支援学級（旧特殊学級）の設置は、弾力的運用という名のもとに各都道府県や市町村ごとにまったく違った形で進んでいる。玉井（2010）も「全国を回ると、今も特殊学級を作り続けている市町村もあります。新設は原則認めないという市町村もあります。通級だけは作るというやり方をしている市町村もあり

ます。本当にバラバラです」と指摘している。

例えば、植木他（2011）は、自分たち5人の中で「同じ千葉県下の教員であるにもかかわらず、特別支援学級の設置や支援員等の配置に関すること、特別支援を要する児童への対応に関わることについて共通理解が図れないことがあった」と報告し、その理由として、「特別支援学級や通級指導教室の設置状況、支援員等の有無、特別支援学級における学習の取り出し指導（後述）が認められているか等の体制の違いや用語の使い方が、地域によって様々だったからである」と説明している。

実際、特別支援学級の設置状況には同じ県内でも地域による大きな違いがある。表Ⅱ-1は千葉県の市町村別に特別支援学級の設置状況を示したものである。この設置状況は、学校規模の大小よりも地域による違いが大きい。例えば、各校に知的学級と情緒学級がほぼ設置されている地域や、近隣の学校で知的学級と情緒学級を分けて設置している地域がある（注11）。

また、学校別に見ると、1学級も設置されていない学校から、8学級（障害区分として3種）もあるという学校まである。内容的にもさまざまな障害区分の学級がある学校や同じ区分の学級が複数ある学校もある。千葉県全体では、8学級が最多で、障害区分が最多だったのは虚弱と難聴を含む5種（7学級）だった。

この設置状況から児童養護施設の子どもたちが通う小中学校を取り上げてみたのが表Ⅱ-2である。この設置状況がまったく違うのは、それを必要とする子どもたちの状態よりも地域の方針が大きく影響していると考えられる。また、これらの学校の中には、特別支援学級が設置されていないところもある（例えばNo.10, 15）が、実際にはその学区の施設の子どもたちの中には、通学区域外の特別学級に通学しているものもいる。

※この表に表されている割合は、
①千葉県教育委員会発表の学校数基本調査（平成21年度）の市町村別学校数
②千葉県の特別支援教育（平成21年度）の市町村別特別支援学級等の設置校数
を使って、独自に算出（②÷①）したものである。

表Ⅱ-1 市町村別特別支援学級設置状況（平成21年度）

| | 小学校 | | | 中学校 | | | |
|-------|------|-----|------|------|-----|------|------|
| | 学校数 | 特設数 | 割合 | 学校数 | 特設数 | 割合 | |
| 千葉市 | 121 | 55 | 45% | 58 | 25 | 43% | |
| 南 | 市川市 | 39 | 19 | 49% | 16 | 8 | 50% |
| | 船橋市 | 54 | 20 | 37% | 27 | 8 | 30% |
| | 習志野市 | 16 | 10 | 63% | 7 | 4 | 57% |
| | 八千代市 | 22 | 6 | 27% | 11 | 4 | 36% |
| | 浦安市 | 17 | 7 | 41% | 8 | 5 | 63% |
| 小計 | 148 | 62 | 42% | 69 | 29 | 42% | |
| 東 | 松戸市 | 44 | 17 | 39% | 20 | 7 | 35% |
| | 野田市 | 20 | 8 | 40% | 11 | 5 | 45% |
| | 柏市 | 41 | 35 | 85% | 20 | 18 | 90% |
| | 流山市 | 15 | 9 | 60% | 8 | 4 | 50% |
| | 我孫子市 | 13 | 12 | 92% | 6 | 6 | 100% |
| | 鎌ヶ谷市 | 9 | 9 | 100% | 5 | 2 | 40% |
| | 小計 | 142 | 90 | 63% | 70 | 42 | 60% |
| 北 | 銚子市 | 13 | 12 | 92% | 8 | 7 | 88% |
| | 成田市 | 31 | 26 | 84% | 9 | 9 | 100% |
| | 佐倉市 | 23 | 19 | 83% | 11 | 10 | 91% |
| | 旭市 | 15 | 15 | 100% | 5 | 5 | 100% |
| | 四街道市 | 12 | 12 | 100% | 5 | 5 | 100% |
| | 八街市 | 9 | 8 | 89% | 4 | 4 | 100% |
| | 印西市 | 13 | 11 | 85% | 6 | 6 | 100% |
| | 白井市 | 9 | 9 | 100% | 5 | 4 | 80% |
| | 富里市 | 8 | 6 | 75% | 3 | 3 | 100% |
| | 匝瑳市 | 12 | 11 | 92% | 3 | 3 | 100% |
| | 香取市 | 25 | 21 | 84% | 8 | 7 | 88% |
| | 酒々井町 | 2 | 2 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| | 印旛村 | 4 | 4 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| | 本郷村 | 3 | 3 | 100% | 2 | 1 | 50% |
| | 栄町 | 6 | 6 | 100% | 2 | 2 | 100% |
| | 神崎町 | 2 | 2 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| | 多古町 | 5 | 5 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| | 東庄町 | 5 | 5 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| | 小計 | 197 | 177 | 90% | 76 | 71 | 93% |
| | 東 | 茂原市 | 14 | 13 | 93% | 7 | 5 |
| 東金市 | | 9 | 9 | 100% | 4 | 4 | 100% |
| 勝浦市 | | 7 | 7 | 100% | 3 | 3 | 100% |
| 山武市 | | 13 | 13 | 100% | 6 | 6 | 100% |
| いすみ市 | | 11 | 10 | 91% | 3 | 3 | 100% |
| 大網白里町 | | 7 | 7 | 100% | 3 | 3 | 100% |
| 九十九里町 | | 3 | 3 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| 芝山町 | | 3 | 1 | 33% | 1 | 1 | 100% |
| 横芝光町 | | 7 | 7 | 100% | 2 | 2 | 100% |
| 一宮町 | | 2 | 2 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| 睦沢町 | | 2 | 2 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| 長生村 | | 3 | 3 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| 白子町 | | 3 | 3 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| 長柄町 | | 3 | 2 | 67% | 1 | 1 | 100% |
| 長南町 | | 4 | 4 | 100% | 1 | 1 | 100% |
| 大多喜町 | 5 | 5 | 100% | 2 | 2 | 100% | |
| 御宿町 | 2 | 2 | 100% | 1 | 1 | 100% | |
| 小計 | 98 | 93 | 95% | 39 | 37 | 95% | |
| 南 | 館山市 | 11 | 10 | 91% | 4 | 4 | 100% |
| | 木更津市 | 18 | 18 | 100% | 13 | 12 | 92% |
| | 市原市 | 45 | 35 | 78% | 21 | 12 | 57% |
| | 鴨川市 | 10 | 10 | 100% | 4 | 4 | 100% |
| | 君津市 | 18 | 16 | 89% | 11 | 10 | 91% |
| | 富津市 | 12 | 8 | 67% | 5 | 4 | 80% |
| | 袖ヶ浦市 | 8 | 7 | 88% | 5 | 5 | 100% |
| 南房総市 | 15 | 14 | 93% | 7 | 7 | 100% | |
| 鋸南町 | 2 | 2 | 100% | 1 | 1 | 100% | |
| 小計 | 139 | 120 | 86% | 71 | 59 | 83% | |
| 合計 | 845 | 615 | 73% | 383 | 246 | 64% | |

表Ⅱ-2 千葉県内の児童養護施設を抱える学校の特別支援学級設置状況

| No | 児童養護施設名 | 学校名 | 知的 | 自閉・情緒 | 言語 | 虚弱 |
|----|-------------|-------------|----|-------|----|----|
| 1 | 富浦学園 | 南房総市立富浦小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 南房総市立富浦中学校 | 1 | 1 | | |
| 2 | ひかりの子学園 | 館山市立北条小学校 | 2 | 1 | | |
| | | 館山市立船形小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 館山市立第一中学校 | 1 | 1 | | |
| 3 | 子山ホーム | いすみ市立東海小学校 | 1 | 1 | | |
| | | いすみ市立大原中学校 | 1 | 1 | | |
| 4 | 恩寵園 | 船橋市立薬円台小学校 | 2 | | | |
| | | 船橋市立二宮中学校 | 4 | | | |
| 5 | 香取学園松葉寮 | 東庄町立神代小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 東庄町立東庄中学校 | 1 | 1 | | |
| 6 | 獅子吼園 | 茂原市立豊田小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 茂原市立富士見中学校 | 1 | 1 | | |
| 7 | 成田学園 | 成田市立玉造小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 成田市立玉造中学校 | 1 | | | |
| 8 | 平和園 | 市原市立東海小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 市原市立東海中学校 | | | | |
| 9 | 滝郷学園 | 旭市立滝郷小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 旭市立海上中学校 | 1 | 1 | | |
| 10 | 房総双葉学園 | 千葉市立都賀小学校 | 1 | | | 1 |
| | | 千葉市立都賀中学校 | | | | |
| 11 | 蛍雪学園 | 成田市立玉造小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 成田市立玉造中学校 | 1 | | | |
| 12 | 野の花の家 | 木更津市立馬来田小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 木更津市立富来田中学校 | 1 | 1 | | |
| 13 | 東海学園 | 旭市立琴田小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 旭市立第二中学校 | 1 | 1 | | |
| 14 | 一宮学園 | 一宮町立一宮小学校 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | | 一宮町立一宮中学校 | 1 | 1 | | 1 |
| 15 | 晴香園 | 松戸市立根木内小学校 | | | | |
| | | 松戸市立根木内中学校 | | | | |
| 16 | ほうゆう・キッズホーム | 千葉市立犢橋小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 千葉市立犢橋中学校 | 1 | | | |
| 17 | かずさの里 | 富津市立湊小学校 | 1 | 1 | | |
| | | 富津市立天羽中学校 | 1 | | | |

【出典】 千葉県教育庁教育振興部特別支援教育課「千葉県の特別支援教育 平成21年度版（2009）」をもとに作成

さらに、学級担任をバックアップする人的資源として支援員の配置があるが、どのような人を配置するかを含めてその勤務形態や勤務内容などもまた自治体ごと異なっている。（ただし、常勤ではなく非常勤であることが多い。例えば東京都港区（藤堂，2010））。また、学校を支援するシステムとして特別支援学校のセンター的機能があり、自治体独自の巡回相談を行っているところもある（注12）。『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち』（木全他，2010）の中に、小学校の巡回相談員の助言により特別支援学級を「活用する」ことになった事例が取り上げられている（資料1の事例⑤参照）。

3. 児童養護施設の子どもたちと「発達障害」、特別支援学級

この『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち』の編者である木全（2010）は、同書発刊

の経緯を次のように記している。「この本は、2009年6月に京都で開催された全国児童養護問題研究会に集まった編者たちの話し合いから編まれることになりました。この年の分科会には『発達障がい』（注13）と診断された子どもたちへの支援実践についてのレポートが数多く出されました。3つの分科会を設けて、議論を深め合いました。児童養護施設において、職員たちの多くが『発達障がい』のある子どもたちへの支援について、困っており、試行錯誤の実践を続けていることがわかったのです。」

なお、同書の中で小野（2010）は、「発達障害」という用語が医学の概念である一方で教育や福祉の概念であることを指摘し、次のように述べている。『「発達障害」という用語は、字義どおりの意味でもなく、従来から医療や福祉で使われてきた用語ともニュアンスが違う現代の日本社会固有の意味をもった用語になっており、精神科医が使う場合でも世界共通の医学用語とは若干異なる意味合いで使われているのが現状である。（中略）おおざっぱな意味としての『発達障害』をあまり安易に使うことは、子どもの理解の妨げになるだけでなく、誤解や偏見を生むことで子どもと家族に大きな苦痛を与える可能生があるので注意しなければならない。』我々もまたこの指摘には同意するものであり、上記1に述べた特別支援教育をめぐる混乱の背景にこうした問題があると考えている。（なお、この用語をめぐる問題については、本報告書に資料2として添付した増沢（2010）論文を参照されたい。）

では、その児童養護施設の子どもたちの実態はどうなのであろうか。谷口（2006）は、ある県の悉皆調査（10施設）を行い、「医師または児相の心理判定によって「発達障害」と診断された児童は155名（全児童の37%）、加えて直接「介入職員」による「発達障害の疑いのある児童」は38名、両者を合わせるとおよそ半数」と述べている。また、伊藤（2009）は、三重県および名古屋市内の児童養護施設の「発達障害児」の実態調査から「3割以上の入所児童が発達障害をもっている」と報告している。（同調査では、養護学校在籍は4.3%、「障害児学級」在籍は38.6%となっている。）さらに、神奈川県の子ども養護施設を対象とした調査では、特別支援学級在籍は13.5%、さらに通常学級に在籍している児童生徒のうち「学習面か行動面で著しい困難を示す」とされる子どもは36.9%と報告されている。（なお、同調査は「発達障がいを疑われる子どもたちの調査」となっている（神奈川県社会福祉協議会、2010）。

こうした実態調査からは、児童養護施設の子どもたちには、「発達障害」をもつ、あるいはそれが疑われるものが一定数いることがわかる（注14）。したがって、そうした子どもたちが通う学校には、そうでない学校よりも個別の支援を必要とする子どもたちが多く存在し、通常学級あるいは特別支援学級で学んでいることになる。こうした現状を考えれば、児童養護施設職員に対する「発達障害」についての研修に加えて、特別支援教育に対する理解を深めるための研修も必要であり、かつそれは地域ごとの実情をふまえて行われなくてはならないという課題が指摘できる。

しかし、ここに紹介した実態調査からは浮かんでこない状況が第I部で報告した聴き取り調査等からわかってきた。それは次に述べるような通常学級に在籍しながら特別支援学級でも学ぶ時間を持っている子どもたち、いわばグレーゾーンにいる子どもたちである。そして、その数は上記2で示したように増加している。（実際には、後述するようにこの調査に現れる数字以上に多い可能性がある。）

4. グレーゾーンの子どもたちと「通級」をめぐる問題

こうした通常学級と特別支援学級の間にあるグレーゾーンの子どもたちが広がってきた背景には保護者の意向がある。植木他（2011）は、学校側が特別支援学級への入級（＝在籍を移すことを意味する）を勧めた9事例（小学生）を分析している。その結果、「支障なく順調に支援が受けられた事例」は1事例しかなく、籍を移す場合、また移さずに通級（あるいは取り出し指導）を勧める場合でも、保護者の理解を得るのが難しいことを明らかにしている。その大きな要因として保護者が「特別支援教育（＝旧特殊教育）」に対して「否定的なイメージ」を持っていることを指摘している。

しかし、現状は上記1で述べたように「特殊教育」から「特別支援教育」への急激な転換、それも革命的とも言われる大転換が行われ、教育関係者ですら十分に理解が追いつかない過渡期である。当然、保護者にも十分理解されているとは言い難い現状では、「否定的なイメージ」は払拭されてはいないと言えよう。さらに、支援員の確保など地域ごとに異なる支援体制についても保護者に十分な説明がされているとは言い難い。（これに関しても、世代交代期にあるため教員ですらその地域の支援体制について十分に理解しているとは言えない現状がある。）

2010年8月に行われた文部科学省の「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」における「就学相談、就学先の在り方等について」の自治体ヒアリングでも、就学指導委員会等の判断結果と実際の就学先が異なったケースがあるという報告がある。そして、その理由としては、保護者の特別支援教育の制度に対する理解が十分でなかった、保護者自身ではなく親族等に理解が得られなかった、保護者と委員会等で子どもの障害の状態や程度についての把握が異なっていた等があげられている（植木他，2011）。

先の『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち』（木全他，2010）の中に取り上げられている事例でも、母親の「普通学級（＝通常学級：引用者注）に通わせたいという強い希望」という記述が出てくるが、裏返せば「特別支援学級（＝旧特殊学級）」に対する「否定的なイメージ」がうかがえる。この事例は、結果として「普通学級（＝通常学級）に籍を置きながら、1日2時間程度、特別支援学級に通級することになった」、つまりはここにグレーゾーンが誕生している。

さらに、こうしたグレーゾーンの状態（＝指導形態）を指す用語をめぐる混乱があるようだ。こうした指導形態を指す用語は地域や学校により異なっている。とりわけ「通級」という用語で明らかな混乱がある。特別支援学級に在籍をせずに、通常学級から特別支援学級に個別支援を受けに行くことを「通級」と言っている地域が多く、学校現場で「通級」という言葉で定着している地域がある。その状況を「取り出し」と言う地域（学校）もある。こうした「取り出し」と使う地域では、「通級」とは在籍している学校とは別な学校に設置されている通級指導教室に通うことを指している。なお、通級指導教室はいくつかの小中学校から子どもたちが通ってくることを前提に、あるひとつの学校に設置されているが、そもそも通級指導教室を設置していない自治体も多い（注15）。

本来、「通級」とは、小中学校において各教科等の授業は通常の学級で受けつつ、障害の改善・克服に必要な特別の指導を「通級指導教室」といった特別の指導の場で受ける教育の形態を指す。（したがって、先にあげた使い方では後者の例が正しいと言える。）その対象は、「言語障害者、自閉症者、

情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、その他心身に故障のある者で、特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの（肢体不自由、病弱、及び身体虚弱）」（文部科学省，2007）である。（なお、ここには知的障害が含まれていない。知的発達の遅れやその特性から、小集団における発達段階に応じた特別な教育課程及び指導法が効果的であり、このため特別支援学級において教育する事が適切であるためであるとされ、通級の対象には含まれていない。）

この「通級」の指導内容は、障害に伴う種々の困難の改善又は克服を目的とする指導であり、盲・聾・特別支援学校における自立活動に相当する内容である。また、特に必要があるときには各教科の補充指導を含むことができる。したがって、障害の状態に応じた特別な補充指導であり単なる教科の遅れを補充するための指導ではない。ただし、週1～8単位時間の自立活動を中心とした指導と、必要に応じて各教科の補充指導が可能であるとされている。

一方、『改訂版：通級による指導の手引き』（文部科学省，2007）においては、通常の学級に在籍する障害の程度の軽い児童生徒が、教科指導等はその学級で受けながらその障害に応じて特別の指導を受けるという教育の形態で、特別支援学級を利用することも考えられると解説されている。おそらく、ここで特別支援学級を利用することも可能と解説されていることから、先にあげた前者の使い方、つまり同じ学校の中で通常学級に在籍したまま、特定の時間に特別支援学級へ指導を受けに行くことも「通級」と呼ぶようになったと考えられる。

一方、同書に「取り出し指導」は、小学校又は中学校に在籍する児童生徒に対して通級指導教室への通級ではなく、学級集団を離れて、特別支援教室等で校長、教頭、教務主任等が行う教科等の個別指導や、学校内にある特別支援学級担任が特別支援学級等で行う指導と説明されている。また、「学級集団から取り出して個別指導を行うこと」と簡潔に説明している本（『特別支援教育Q&A－支援の視点と実際』）もある。

先の植木他（2011）は、こうした用語について教員への聴き取り調査から次のような使われ方を報告している。

（1）「通級」について

「通常学級から児童生徒が移動して、特別教室などで担任以外が個別指導を行う場合などに使用している。／通常学級から児童生徒が移動して、特別教室などで担任以外が一定期間（長期間）個別指導を行う場合などに使用している。／通常学級から児童生徒が移動して、S S Tなど主に自立活動の学習内容のみを特別支援学級で指導する場合に使用している。／通常学級から児童生徒が移動して、自校の特別支援学級で学習指導する場合に使用している。／通常学校から児童生徒が移動して通級指導教室（自校または他校）での指導を行う場合に使用している。」

（2）「取り出し指導」について

「在籍している学級から児童生徒が移動して、特別教室などで担任（教科担任）以外が個別指導などを行う場合などに使用している。／通級という用語を使用していた。（「取り出し」という用語は知らない。）／用語を知っているが「抽出」という用語を使用している。」

なお、先にあげた事例を含め『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち』の中に、こうし

た状況にある事例が二つ報告されている（資料1参照）。そのうちのひとつは「普通学級に籍を置きながら、1日2時間程度、特別支援学級に通級することになった」事例（同書の中では事例①）である。もうひとつの事例（同事例⑤、資料1参照）では、「小学校の申し出で特別支援学級を活用するようになった」と記述されている。この「通級」と「活用」といった表現の背景にも上述の用語をめぐる混乱がうかがわれる。こうした混乱は、先にあげた特別支援教育に関する研修の留意点と言えらう。

（文責：保坂 亨）

5. 学校での実際

～児童養護施設と学校との連携を作り上げていったC小学校の実際（第1報のその後の報告）

これまでの聴き取り調査からは、児童養護施設と学校との間で、想像以上に連携が進んでいることが明らかとなった（保坂他，2010）。しかし、緊密な連携が行われるに至るには（施設・学校それぞれの）担当者の苦労と丁寧な実践の積み重ねの歴史があることは想像に難くない。今回は、学区に児童養護施設を抱える小学校に長く勤務している教員の言葉を引用しながら、連携が一夜にしてできたわけではないこと、小さな積み重ねによって、確実に相互理解と連携が生まれることを描写してみたい（保坂他（2010）も参照されたい）。ここでは、特に、特別支援学級との連携について焦点を絞って報告することとする。

☆学校と施設の紹介

今回紹介する小学校は、前報告（保坂他，2010）の第II部で、C小学校として紹介されている。

【 C小学校 】 700名の子どもたちが通う都市部の小学校。普通学級20クラス、特別支援学級は3クラス。

【児童養護施設】 大舎制で、施設定員は51～70名の施設規模である。

【施設と学校の関係】 施設からは毎年20～30名の子どもたちが通っている。各学級に1名は在籍している計算になる。施設との連絡会は、年に2回、施設に出向く交流会と学校に来てもらう合同研修会を実施している。その他の連携はその都度行っている。

【インタビューした教員に関して】 不登校児童生徒支援教室担当の加配教員。担任は持っておらず、週数時間の専科授業を担当している。施設との連携では施設との連絡窓口、「学習ボランティア」のコーディネーターも兼任している。今回は、前回の調査（保坂他，2010）のフォロー面接として話をうかがった。

（1）「校内就学指導委員会」の開催

この学校では、施設との間で、年2回「校内就学指導委員会」を開催している。（本当は、施設と学校だけでなく、児童相談所等にも声をかけて幅広く実施したいと考えているようだった。）この「校

内就学指導委員会」もここ1～2年の間に、必要に応じて設定されたものだという。発達障害や知的障害を抱える子どもの入所（転入）が増えてきたことがベースにあるようだが、きっかけは、学校と施設のズレ（くい違い）を小さくするために開催された。ズレを解消するには一堂に会して話し合うことが必要だと考えた学校からの提案によるものだという。認識のズレの具体例として、次のような事例を教員は語った。

施設のほうは施設のほうで、行政が違うものですから、結構、簡単に同じ学校の中にあるんだから、簡単に移れるんじゃないか、という発想があったんです。でも、校長の裁量とか、担任の裁量で簡単に決めることができなくて、市の教育委員会の就学指導委員会を通らないと、同じ学校の中にあるのに、特別支援学級に行けないとか、同じ学校のなかにあるのに通級できないというのが、もどかしいんだと思う。それに対する不満、イライラまでは行かないんだろうけど、わからないことで、なお気持ちの行き違いが、向こうは向こうであった。だから、それはとにかく一堂に会して話し合うのが一番良いんじゃないかってことで始まったのがきっかけです。

施設側としては、校内に特別支援学級が設置されているのだから、施設の子どもの担任の意見や校長判断でスムーズに入級させることができるのだらうという誤解があった。しかし、特別支援学級には、就学指導委員会を通して正式に入級が許可されるという教育行政についての施設職員の理解が少なく、施設側としては歯がゆい思いを持っていた時期があったという。そういう認識のズレは、施設・学校関係者が「一堂に会して話し合う」ことでそれぞれの事情もわかり、お互いの不信感が消えていったという。それは、その前からの、特別支援学級以外の子どもたちを通しての交流（情報交換）が前提にあってとのことだという。

他の学校にきくと、毎月1回きちんと施設との定例会議みたいなものを、校長・教頭と担当とで行っているという話もきくけど、うちの学校ではやっていない。やらないよりはやったほうが良いと思うけど、必要に応じて、お互いに行き来をしている（注16）。そのほうが良いんじゃないかと思う。最初は必要があって、その形（＝定例会議：筆者）を他の学校では作ったんだらう。別の学園とかは、かなりきちんとした形でというのは聞いたことがある。

会議については、一般的に施設と学校で行われている月1回の定例会議（情報交換会）は行っていないという。今は必要に応じて関係者が集まるシステムが出来上がっているので、敢えて、形式的に会議を設定する必要もないという話であった。しかし、連携の初期段階にはそうした会議の設定に意味があり、その会議を通して相互理解を深めて、お互いの信頼関係を築いていくということもあると話されていた。

（2）「入所前の情報交換会」「転出時（退所時）の情報交換会」～児童相談所等との連携

また、この学校では他にあまり例を見ない、ユニークな取り組みがあるので、紹介したい。入所し

た子どもに関する情報交換会は最近、さまざまな施設で取り組まれているが、この学校では「入所前の情報交換会」と「転出時（退所時）の情報交換会」を実施している。そのいずれも、学校を会場に、児童相談所の担当児童福祉司が出席して行われている。「入所前の情報共有」については、最近は多くの施設でも実施されているが、学校を会場に行われることでのメリットが多くあるという。多くの施設では、児童相談所と施設との間での「入所前の情報共有」が行われることが多いが、施設側が知りえた情報をどこまで学校に開示していいのかという判断を施設側が行うこととなり、そこで情報が滞ってしまうことも少なくない。また、施設側としても、「児童相談所にどこまで情報を聞いていいものか」というためらいがあるとも聞く。その前に、そもそも両者間に信頼関係がなければ情報共有自体が存在しない。この学校では、入所前の情報共有を学校の校長室で行うことにより、そこで話された情報は三者（学校・施設・児童相談所）の間で共有したものになるので、伝聞情報による歪んだ伝達等はないという。また、学校側も直接、児童相談所の担当者に知りたいことを質問できるので、非常に有意義と話していた。また、特に、学校が情報として得たい「学習の状況」なども聞けるし、虐待を受けた子どもであれば、虐待状況を支障のない範囲で聴取できるので、担任選定の際の参考にもできる（母親からの虐待であれば、同年代の女性を担任にしないほうがいいのか、ベテランの女性教員よりも若い男性教員の方がいいのかその子どもの事情を考慮して担任を決めることもできるという。）事例によっては、急に入所という話になることも少なくないというが、できるだけそのような事前の情報交換を持つようにしているという。

また、この実践も、ほとんど例を見ないのだが「転出時（退所時）の情報交換」を行っている。転出前の学校にて、学校・施設・児童相談所と、転出先の学校関係者を交え情報共有を行うというものである。これは、転出先の学校関係者（実際には、教頭が多いようである）にとっても非常に大きな意味を持つ。事前に子どもの状況や保護者の性格・生活状況を知ることができる。子どもに大きな問題行動がない場合でも情報交換会は実施されている。転出先の学校関係者にとっても、事前に情報を得ることができるのは非常にありがたいという感想を述べておられると聞いた。また、在籍校のほうで、聞きにくい質問を児童相談所にすることで、無理なく転出先の学校が情報収集することができる。そして、子どもと家族を迎えることができるという。施設と保護者の住所地が離れていることも多いので、転出先の学校関係者が来ることは難しいとも考えられるが、県内遠隔地から1時間以上かけて学校に来られて、話し合いを実施したという事例もあったという。また、学校関係者だけでなく、市町村職員や（転入先の）民生児童委員など、今後、子どもと家族を支援することになるであろう担当者も交えて、総勢10人で情報交換を行った事例もあるという。そのような丁寧な情報共有は、施設退所後の家族と子どもの支えとなるに違いない。

（3）「校内における情報共有の試み」～指導記録（個別ファイル）の作成

以上、C小学校で行われている施設と学校との特筆すべき連携の工夫を紹介したが、その基盤となる「校内の情報共有」について補足しておきたい。施設と学校とのスムーズな情報交換・連携は、校内での情報共有・連携の上に成立するということは自明の理である。しかし、多くの職員を抱え、し

かも多忙極まりない学校現場では、子どもに関する情報を共有する時間さえもないのが現状である。今回はC小学校での工夫と苦勞を紹介したい。

C小学校では教員間の情報交換をスムーズに行う工夫として「指導記録（個別ファイル）」を作成しているという。C小学校に関しては、この加配教員が中心に情報をまとめて集約、ファイルに残しているが、その作業を特別支援教育コーディネーターが担っている学校もある（注17）。この取り組みは、様々な学校で取り入れられている方法（保坂他，2010）であり、参考になる取り組みだが、機能的に活用するのは難しいという指摘もある。

情報の共有化は、校内でも難しい。「伝えておいた方がいいんじゃないか」というラインは担任が持っているので、担任によって、何でも伝えてくれる人もいれば、相手にけがさせたとか、医療機関までお世話になったとか、相手方の親まで学校に出てくる事態となって、初めて「こういう子がいるんです」と生徒指導上、上がってくる場合もある。学年主任レベルで収めるとか、担任のなかで収めてしまおうとか、全校のなかで共通理解すべきとか、明文化された生徒指導上の取り決めもないから、「学級王国」の傾向のある先生は、いまだに出さないっていう場合もある。小学校は少ないと思うけど、担任によってだいぶ温度差がある。そこをどうやって校内で共通理解をしていくか。そこまで言わなくてもいいんじゃないかっていうのもあろう。小さなことなのに、全校に名前を知らしめてって、そこまでやらなくてもいいんじゃないかとか。子どもの問題なのか、担任の指導の仕方の問題があるのか、ということも、取り方によって変わってくるので、子どもの指導の参考にということで、情報提供、こういう事例ですよ、ということで共有している。しかし、担任によっては「そこまで（全校にまで）言われて、心外だとか傷ついた」とか、そう受け止めてしまう雰囲気もあるので、配慮もしないといけない。ビジネスライクに、こういうケースの場合にはこうとか決めて聞き取るかと、文書で報告するとか、になっていけば気遣わなくて済むと思う。難しい。

同時に、その情報集約を誰が行うのかという問題も、大きな課題である。

同じ施設の子どもでも、問題をしょっちゅう起こす子は情報がいっぱいある。でも、おとなしい子、手のかからない子については、心のなかはわからないから、データが少ない。だからといって、おとなしい子に対して十分な支援ができていくかどうかは、わからない。学校でも同じこと。問題を起こさないで、人に迷惑をかけないで、おとなしくしていれば、人をなぐったりしてしまう子に比べれば、教師の目というのは薄くなります。それは、施設の子どもに限らず、抱えている問題だと思う。きめの細かい指導をするためには、施設とか学校とか関係なく考えていかなければいけない。施設の子どもに限らず、特別に支援が必要な子ども、全部そうです。最終的にはマンパワーだから、（人手が）あるに越したことはない。

C小学校の教員が指摘するマンパワーの問題は、いずれの学校でも抱えている課題だと思われるが、問題行動を起こす子どもにどうしても時間と労力が割かれ、「おとなしい子」「手のかからない子」へのまなざしが薄くなっていないか、という自戒を含めての指摘は重要な視点である。そういう問題も

記録量という物理的な指標からも気づくことができる。多くの目が子どもに注がれるようになることで、今まで注目されていなかった子どもの様々な側面に光が当てられ、必要な手が差し伸べられるようになること、あるいは、あまり光が当てられなかった子どものよさ、得意なこと、おもしろい部分に教員や職員が気づくきっかけにもなりえるだろう。それは、子どもにとって、そして、学校・施設にとっても大きなことであろう。

(文責：大川 浩明・保坂 亨)

Ⅲ. 児童養護施設の子どもたちの進路保障

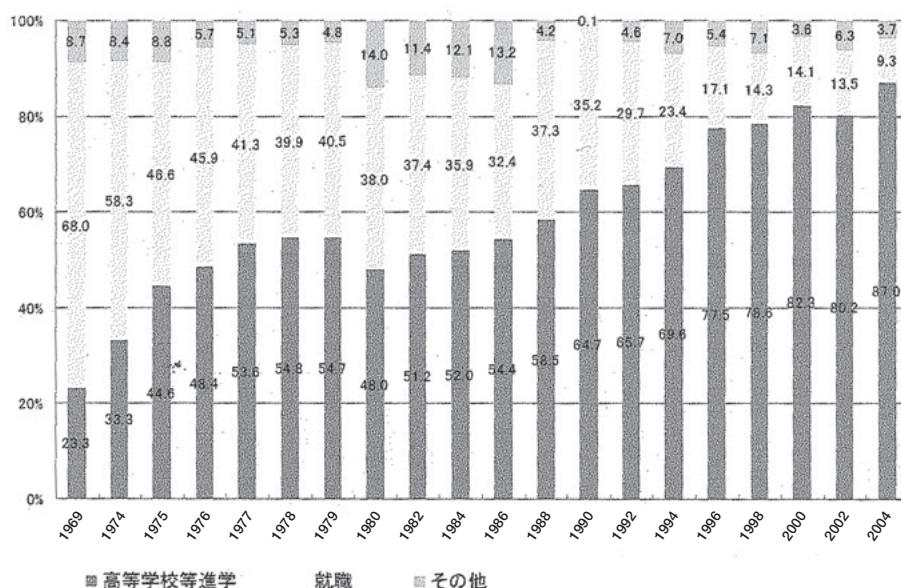
：高等学校（専門学科）の教員への聴き取り調査から

1. 児童養護施設の子どもたちの高校進学

1961年から全国児童養護施設協議会が児童養護施設の子どもたちの中学卒業後の進路調査を行ってきた。これらをもとに、坪井（2011）が1969～2004年までの進路状況を図Ⅲ-1のようにまとめている。この図からわかる児童養護施設の子どもたちの高校進学率の上昇は、高校進学を奨励する厚生省通達（1973年）と特別育成費という進学資金への援助（1975年公立高校、1988年私立高校）という制度が整ったことによるとされている。しかし、この図から明らかなように2000年以降ようやく80%を越える高校進学率になったとはいえ、約98%という全体の高校進学率にくらべると10%以上も低い状態にある。

さらに、2004年では進学者のうち1年以内の中退者が7.6%にもものぼることが明らかにされている（全国児童養護施設協議会，2006）。東京都社会福祉協議会「児童養護施設退所児童の追跡調査」（2004）からは、施設退所児の内「高校中退者」のエピソードをもつ者は23.4%と推計された。さらには、「高校卒業者」の73.6%が正社員であるのに対し、中学卒を含む「高校卒業者」以外で正社員であるのは58.2%と顕著な違いがあった。一方、全国平均の中退率は2.1%であり、これらの数値から高校卒業率を計算すると全国平均が9割を越えるのに対して児童養護施設の子どもたちは7割に満たないことになる。このように高校卒業までたどりつけない子どもたちが3割余りもいること、高校に進学できないものよりも高校を中退するものの方が多いという現状をふまえて、児童養護施設職員の早川（2009）は、こうした子どもたちの進路こそ慎重な検討が必要であると指摘している。

そこで、この第Ⅲ部では児童養護施設の子どもたちが進学している高校においてどのような支援が行われているのかを明らかにするために、高校教員への聴き取り調査を行った結果を報告する。



図Ⅲ-1 児童養護施設における中卒後の進路状況（1969年～2004年）

滝口（1980）、伊部（1994）、全国児童養護施設協議会（2004）のデータを基に筆者が作成・加工
※坪井（2011）より転載。

2. 調査方法

調査方法については、平成21年度の調査（保坂他，2010）同様に、教員に聴き取り調査を実施して、学校での子どもの様子や教職員の対応、児童養護施設との連携の状況について調査した。

（1）調査の目的

調査の目的は以下の3点である。①クラス担任のかかわり：日常の子どもの様子とクラス担任のかかわりを聞いた。②問題行動への対応：どのような対応をしているのか、具体的な話を聞いた。③児童養護施設や児童相談所との関係：どのように関係機関と連携を図っているか聞いた。

（2）調査対象者

調査対象者は、A県の「児童養護施設に入所する子どもが通う高等学校のクラス担任」である。2校の高等学校（専門学科）から3人（女性1人男性2人）の教員にお願いした。なお、それぞれの教職経験年数は30年、19年、14年である。

（3）調査項目

- ① 調査対象となる生徒の性別と体つき
- ② 児童養護施設から通う生徒を担当しての思い、特に配慮していること：児童養護施設から通う生徒への対応・クラス運営・諸機関との連携・学習指導や進路指導でのかかわり・職員やスクールカウンセラーとのかかわり・部活動での様子（顧問や部員とのかかわり）
- ③ 児童養護施設から通う生徒を担当して必要だと感じたこと、または欲しい・欲しかった援助
- ④ 児童相談所・児童養護施設との関係

（4）調査期間 2008年11月から2008年12月

（5）調査場所 各対象者の所属校

（6）調査方法 調査項目について聴き取る半構造化面接

3. 結果

聴き取り調査の結果から、高等学校における教員の対応や、生徒の行動を中心にまとめた。重要と思われる内容については、下線を付した。<>は面接者（中山）の質問である。（一部コメントに重複がある。）

(1) 調査対象となった教員のありよう

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Bさん（高校2年生）の学校内の生活では、1年次、欠席0、遅刻3回 2年次、欠席1、遅刻4～5回ですね。<通学時間が長いので大変ですね。>最寄りの駅から2時間くらいかけて来ます。6時半頃に園を出る。3年生にも担任した子どもがいましたが、その子も遅刻はしませんでしたね。<u>まじめに一生懸命通って来ます。</u> |
| <ul style="list-style-type: none">• <クラス運営についても、気にかかるというよりも中心になるお子さんですか。>中心というほどではありませんが、<u>仕事（専門科目の実習のこと）にまじめに取り組んで、行事に向けてよくやっています。</u> |
| <ul style="list-style-type: none">• 卒業して仕事をしたいと思っていますようです。専門科目の実習もまじめに行い、夏休み学校外で行われる体験授業も参加しているようです。園の先生の話ですと、高校を卒業すると園にはいられないから、離れた家族と暮らさなければならないということもあるし、<u>自立できるようにと考えているようです。</u><進路に向けて自分で計画をたてているのですね。><u>他の生徒に比べて考え方がしっかりしている。</u>自立しなければいけないと考えているようです。 |
| <ul style="list-style-type: none">• （本人は）すごい器用というわけではなく、<u>こつこつやっています。</u>（専門科目の実習の）準備なんかもよくやっているし、<u>頑張って努力しています。</u> |

クラス担任は児童養護施設から通ってくる生徒が、遅刻も少なく専門科目の実習に真面目に取り組んでいることを、プラスに評価していた。自立しなければならないという気持ちを持っていることも、クラス担任は肯定的にとらえていた。専門学科は実技科目が多いが、結果よりも実習の準備や完成までの過程を見て、こつこつと努力していることを認めているクラス担任もいた。実習において結果だけでなく過程を重視するのは、専門科目での実習の評価の特徴であると思われる。

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• 問題がある授業は二人担任制ですので、すぐ授業を見に行くようにしています。<スクールカウンセラーのところには行っていきますか。>今のところには行っていません。たやすく心を開くタイプではありません。「スリッパ上手にはけているね。」とか小さいことを認めるようにしています。<u>（担任として本人と）距離感を保てるようになりました。</u>人間関係ができてきたのだと思います。時間をかけていかなければならないと思っています。 |
| <ul style="list-style-type: none">• 学校の中での様子を見る限りすごく良い子です。ただ、昔のことはあまり話したがないということもありますが、<u>こちらから無理に聞くつもりもないですし、その必要もないかな</u>と思っています。 |

「（担任として本人と）距離感を保てるようになった」のは新任のクラス担任である。手のかかる生

徒が多いクラスで、生徒と距離感を保てるようになったのは、所属校が二人担任制というシステムに負うとも考えられる。「こちらから無理に聞くつもりもないですし、その必要もないかなと思っています。」と、生徒の内面に必要以上に入り込まない対応をするクラス担任もいた。児童養護施設から通ってくる生徒と適度な距離をとることは、クラス担任と生徒との関係を安定させ、クラス担任が生徒の行動や言動にふりまわされずに、クラス担任自身を守ることにもつながると考えられる。

| |
|---|
| <p>• <Bさんを2年間担任して、日々かかわられていて気になることや心がけていることがありますか。><u>特にありません。成績も悪くなく、特に問題行動もない。どちらかというところしっかりしている。園ではかなり厳しくしつけられている。幼児のときから園にお世話になっている。しっかりしているので、他の子どもたちに対して若干厳しいことがあります。規範意識が強いです。</u></p> |
| <p>• <担任をしていて困ることがありますか。><u>クラスの子と同じように接してきたので、施設の調査と聞いて驚いています。</u></p> |
| <p>• <特別に配慮していることがありますか。><u>別に特別支援が必要な子どもがいるので、その子どもたちに手がかかり、別に目をかけるようなことはしていない。できないというのが現状です。</u></p> |
| <p>• <施設から通っているお子さんということですが、配慮している点などがあれば教えてください。><u>普通の子として接してしているので、特別何かをしているということはないです。ただ、「園から来ているということは知られたくない」という話は聞いていたので、そのことについては配慮しています。</u></p> |
| <p>• <お子さんの学校での様子ですが、問題行動とか指導上大変なことはありますか？><u>この子については気にかけていることにはないです。問題行動もないです。<クラスの中でも一生懸命頑張っているお子さんなんですね。>クラブの役員をしたり、真面目に取り組んでいます。授業も真面目に受けていて、成績も良いですね。<それじゃあ、充実した学校生活を送っているんですね。>そうですね。他の子についてはわからないですが、<u>この子については何も問題がないので、本当に普通の子と同じように生活していますし、(学校生活は)充実していると思えます。</u></u></p> |
| <p>• (生徒が) 困ったことになったら、連絡すれば園で面倒を見てくれる。<u>生徒がどこから来ても対応はあまり変わらない。</u></p> |

クラス担任は、「気にかけていることや心がけていること」が特になく、クラスの他の子と同じように、「普通の子」として接していた。クラス担任は、クラスの中に他に指導上困難な生徒を多く抱え、「目をかけるようなことはしていない。できないというのが現状」である。「生徒がどこから来ても対応はあまり変わらない。」クラス担任の公平な生徒への対応は、児童養護施設から通ってくる生徒の学校生活への適応を促していると考えられる。

(2) 高等学校専門学科のシステム

- < (Bさんの) 他の先生方とのかかわりはいかがですか。 > (この生徒に関して) 悪い評判は聞かない。この学科は、外に行って仕事をすることが多い。学科の先生方もうまくやり、一生懸命やっています。 < Bさんは希望してこの学科に入ったのでしょうか。 > この学科で学ぶ内容に興味があったわけではなさそうだが、専門科目の実習は楽しいと**思っている**ようです。園の先輩からも情報を聞いているようです。この学科に来たきっかけはわからないが、楽しいようで、夏に3～4日当番があり、冬にも1～2日登校して世話をしています。
- < 植物を育てていくというのは、お子さんが育つということと繋がりますよね。 > 実習する場での生産物の販売、地域の人とのコミュニケーションをとること、種まきをして、育てて手入れをしてそれを買ってもらえるという、気持ちも違うようです。学科の先生方が、(実習助手も含めて) たくさんいるので、いろいろな場面で助言してくれる。
- < Aさんは担任の先生とはとても良い関係のようですが、他の先生方とはいかがですか? > 他の職員との関係もうまくいっていますね。感情の起伏が激しいことはなく、感情的にも落ち着いているし。 < スクールカウンセラーを活用したりはしていますか。 > 利用はしていませんね。なにかあれば友達に相談しているみたいです。

生徒は専門科目の実習を楽しんでいると思われ、一生懸命に取り組んでいることが明らかになった。実習を通して多くの教職員とのかかわりが生まれ、様々な場面で助言してもらうことが、専門科目を学ぶことの意欲につながると思われる。担任以外の教職員とも良い関係を保っていた。調査対象者の所属校においては、生産物の販売を通しての地域の人々とのかかわりもまた、児童養護施設から通う生徒の成長と発達を促していたといえよう。

- 以前の学校 (の生徒) は、手がかかると思っていたのですが、(その学校と) 比較すると手のかかり方や大変さがまったく違います。1年生は二人担任制ですがそれでも大変です。
- < 他の先生とはいかがですか。 > 人を見て行動する。多くの生徒がそうですが、許してくれるとみると甘える。相手によって変え方が大きいです。険しい敵意をむき出しの時がありましたが、最近少なくなってきました。実技教科、優しい女の先生だと提出物を出さないことがあります。(学習への) 取り組みは集中しません。 < どこまで許してくれるか試しているのでしょうか。 > そうです。問題がある授業は二人担任制ですので、すぐ授業を見に行くようにしています。
- 本校では二人担任制なので、(それぞれの担任の持ち味を) 使い分けして、バランスをとりながら指導に当たっています。片方が厳しくすると、もう一方がフォローするようにしているので、二人担任制は絶対楽で効果的だと思います。 組み合わせの問題はあると思いますが、一人ではいくら能力があってもかなり厳しい状況です。 一人で特別指導に対応し授業を行う状況では、体を壊してしまいます。(二人担任制は) 今まで体験したことがなかったのでどうなるかと思いましたが、やってみたら大変良かったです。 チームワークが取れないとやりにくいですが、二人のコンビネーションがうまく行っており、もう一人の担任は経験豊かで尊敬しています。怒り役、フォロー役を分担するなど、持ち味を生かしながら仕事もうまく分担でき、細々としたこと常に相談しながら進めています。 来年も再来年も二人担任制が良いです。(クラス担任は) 負担感が大

きいので、体を壊してしまうといけないので。30人を切るか切らないかの人数でも、多くの問題を抱えている子がほとんどで、メンタル面でも体の面でも体力の面でも。できるだけ多くの教員を配置し、複数担任制で、少人数指導が可能な体制にしてほしいです。教育困難校に、実働人数を多くなどの人的配置をお願いしたいです。

クラス担任は、クラス経営をするには「一人ではいくら能力があってもかなり厳しい状況」であると考え、「二人担任制は絶対楽で効果的だ」と考えていることが明らかになった。高等学校は教科担任制であり、授業中の生徒の問題行動についてはクラス担任がその場で対応できない場合が多い。二人担任制でクラス担任がすぐ授業を見に行けることは、クラス担任が問題行動に迅速に対応できるばかりでなく、授業担当者もクラス担任と連携して問題行動に対応することを可能にしていたと思われる。

二人担任制を経験したことがなかった新任のクラス担任は、「二人担任制は絶対楽で効果的」「今まで体験したことがなかったのでどうなるかと思いましたが、やってみたら大変良かった。」と述べている。「持ち味を生かしながら仕事もうまく分担でき、細々としたこと常に相談しながら進めています。」とあるように、二人担任制が有効に働く状況を述べていた。調査を実施した高等学校では、1年次のみが二人担任制であったが、クラス担任は2年次3年次も同様に二人担任制が良いと考えている。専門学科における二人担任制は、担任同士が支え合えるシステムであるといえる。さらに二人担任制によって、生徒に対するきめ細やかなかわりも可能にすると考えられる。すなわち、二人担任制は教員だけでなく、生徒の成長と発達も支えることのできるシステムであるといえよう。

(3) 生徒それぞれの成長

- 以前担当した子は、口数が少なくおとなしい子でしたが、就職先に敷居の高くないところ、自分なりに合ったところ、まじめにこつこつできるところを選んでいました。
- 卒業して仕事をしたいと思っています。専門学科の実習も真面目に行い、夏休み学校外で行われる体験授業も参加しているようです。園の先生方の話ですと、高校を卒業すると園にはいられないから、離れた家族と暮らさなければならないということもあるし、自立できるように考えているようです。<進路に向けて自分で計画を立てているのですね。>他の生徒に比べて考え方がしっかりしている。自立しなければいけないと考えているようです。
- Cさん（高校1年生）は、1学期の6月で欠課時数がギリギリの状態になってしまいました。遅刻や欠席が多かったので。普通の子どもは学校をやめてしましますが、自分が担当した中で初めて立ち直った子どもです。家庭状況や、学校をやめたら児童養護施設にいられないので、がんばるしかないと考えて、自分の中で判断して、学校に戻ることを決めたようです。実際問題、社会に出るのはむずかしいが、学校は楽だから、ぬるま湯に浸かっているようだわかっているので、1学期の成績はギリギリで赤点もありました。（欠課）時間数を超えたら進級できないと、園と連絡を取り合って対応してきました。ギリギリのところでは本人はがんばったのだと思います。今は立ち直りつつあり、2学期は学校に来ています。「1日でも遅刻や早退があったら、やめなさい。」と話してはいますがポツポツとは休んでいます。自分なりに頑張っているという

状況です。何とか進級させたいと思っています。

- <担任との信頼関係ができているのでいいですね。他の先生とはいかがですか。>かまってもいいと思っています。素直にこやかな顔はできないが、頑張ると決めてからは斜に構えたり、すねたりすることが減ってきて、人間関係ができました。はじめは、わがままいっばいで、暴力的で、関取のような顔で、ついたあだ名が「横綱」だった。斜に構えて、まゆをギュツとしていました。今は普通になり、言われなくなりました。
- <高校3年生なので進路についても色々進められているところだとは思いますが、方向性などは決まっていますか？>一応、進学ということで決まりました。専門学校です。<それは、今学んでいることが生かせるような方向ですか？>そうですね。今学んでいることが生かせるような方向で進学する予定です。
- <クラスの中の雰囲気とか友達との関係なんかはどうですか？>クラスは1年の時からずっと一緒なので、お互いによくわかっているし、雰囲気は良いですよ。もちろんここまで来るのには色々ありましたけど、人間関係のゴタゴタなんか乗り越えて。むしろ、他の子の方が色々あったりするかもしれないですね。結構個性的な子が多いので。

専門学科の教職員が、実習を始めとする学校生活の様々な場面で、生徒に助言してくれる。このようなかわりの中で、児童養護施設から通ってくる生徒は、専門学科の実習も真面目に行い、夏休みに学校外で行われる体験授業にも真面目に参加していた。高校入学後、学校生活への適応が難しかった生徒も、ギリギリのところでもがんばった結果、今は立ち直りつつあり2学期は学校に来ている状況である。クラス担任にとっては、「自分が担当した中で初めて立ち直った子ども」であるという。進路についても、自立できるように考え始め、高校3年生になるとそれぞれに進路を選ぶことができていた。専門学科で学んだことを生かせる専門学校への進学する予定である生徒は、クラス内の人間関係も作ることができていた。就職をする生徒も、「自分なりに合ったところ、まじめにこつこつできるところ」を選んでいった。専門学科での授業に真面目に取り組み、クラスの中の人間関係も作り、卒業後の進路も身の丈に合った進路先を現実的に選んでいることが明らかになった。児童養護施設から通ってくる生徒たちの、専門学科で学ぶことによる成長であるといえよう。

(4) 児童養護施設との関係

- <クラスで担任されて、園にこんなことをしてほしいということはありますか。>年1回の面接にはちゃんと来てくれる。担当の先生が毎年替わるが、園での様子もちゃんと話してもらえるので。そのような中で、幼児のときから園にいることや、厳しくしつけられたことがあるので、下の子どもたちに対して厳しく当たる等の情報ももらいました。<3年では進路を具体的にしていかなければならないと思うのですが。>園の職員の方と本人と担任で三者面談を行います。
- 生育歴については担任まで下りてこない、他の部署へは来ているのかもしれませんが、問題が多い子どもが多いので、情報は知りたいと思っています。
- (欠課) 時間数を超えたら進級できないと、園と連絡を取り合って対応してきました。ギリギリ

りのところで本人はがんばったのだと思います。今は立ち直りつつあり、2学期は学校に来ています。

• <園との連携はいかがですか。>生育歴などはこちらから聞いていないので教えてはいただけないのは当たり前なのですが、(学校生活の)情報については、連絡をよく取り合っているので、特にこうしてほしいということはありません。やり取りはできています。細々とした情報が担任に伝わるシステムがあると有難いとは思いますが。

• <学校以外で連携している機関というのがありますか？ 例えば児童相談所とか。>他の機関と連携するという事はないですね。何かあれば園に連絡します。<問題行動などもなく、一生懸命頑張っているお子さんなので、特に連携する必要もないですね。>指導上困ることはないですし、毎日休まずに登校もしているし。特別連携するという事はないです。

• <実技で必要な物は園では用意していただけているんですか？>授業で必要な物は園で用意してくださっているみたいですし、課題なんかもちんちんとやっています。材料を用意するのが大変で、領収書などが必要だったり色々あるんですが、園の方でよく面倒を見てくれるので、材料なんかもちんとそろっています。

• <園に対してこうして欲しいとか望むことなどはありますか？>望むことはないですね。しっかりやっています。本人の担当の先生はずっと変わっていないですし。体調が悪かったり領収書が必要な時に連絡をすることはありますが、それ以外は連絡することはありませんし、本当によくやっています。

• 困ったことになったら、連絡をすれば園で面倒を見てくれる。生徒がどこから来ても対応はあまり変わらない。

• 園の先生とは、欠席の状況・赤点等について園の方へ出向いて面談を実施しています。立ち直ったのは園の先生とコミュニケーションができてからだと思います。

• 園には1回しか行ったことがないですが、一定のレベルを守って、かなり厳しく指導されているなどと思います。

生育歴については、クラス担任が児童養護施設の職員から情報を得ている場合と、情報を得ていない場合があった。生育歴の情報を得ていないクラス担任は、その情報を知りたいと考えていた。欠課時数の多い生徒については、クラス担任は児童養護施設と連絡を取り合って対処していた。学校生活の情報については、連絡を取り合っているため、クラス担任は児童養護施設とのやりとりはできていると考えていた。児童養護施設の職員とのコミュニケーションが成立していることが、学校生活に適応がむずかしい生徒が、立ち直るきっかけにもなっていると考えていた。授業に必要な教材も児童養護施設で用意してくれており、クラス担任は児童養護施設がよく面倒をみてくれると感じていた。クラス担任は児童養護施設の職員を信頼し、児童養護施設の職員との連携もよく取れていると考えていることが、明らかになった。

4. 考察

(1) 児童養護施設に入所する子どもに対する「教員との関係性」の保障

聴き取り調査の結果から調査対象者となった教員のクラスに在籍する3人の生徒は、問題行動もなく学校生活に適応していることが明らかになった。高等学校入学は、生徒自身の学校生活の環境が大きく変わる時であり、学校生活への適応がむずかしい生徒もいる。①、②にあげる具体的ななかかわりから「教員との関係性」が保障されると考えられる。ここでは特に、高等学校（専門学科）における教員のありようを中心に考えたい。

① 教員が生徒を肯定的にとらえる

専門学科では、専門教科の内容に実習の時間が多く設けられているが、教員は児童養護施設に入所している生徒が、実習に真面目に取り組むことや、結果だけでなく実習が終わるまでの過程についても、肯定的に評価していた。教員が生徒を肯定的にとらえることは、児童養護施設に入所する子どもたちと教員との関係性が保障され、さらに彼らの自己肯定感や学校生活に対する意欲を高めることにもつながると考えられる。

② 教員の生徒に対する公平な対応

調査対象となった教員は、児童養護施設に入所する生徒と適当な距離を保ちつつ、「生徒がどこから来ても対応はあまり変わらない」と表現されていたように、他の生徒と同様の公平な対応を行っていた。このことは、生徒がクラス担任をはじめとする教員を信頼することにつながっていた。

(2) 児童養護施設に入所する子どもの「学び」による精神的な成長の援助

高等学校の専門学科に進学した児童養護施設に入所する子どもは、1年生の時からクラス替えのない同じクラスに在籍し、人間関係が安定することで精神的にも安定していた。そのような環境の中で、実習を行い、教科担当や実習助手を始めとする多くの教職員とかかわることで、更に成長していく姿が聴き取り調査の結果から明らかになった。真面目に実習に取り組むことが、教員が生徒を肯定的に評価することにつながり、生徒自身の学校生活に対する意欲につながっていた。進級することがむずかしい状況で立ち直った生徒の例も、聴き取り調査で明らかになった。多くの職員とかかわりながら、植物を育てたり作品を完成させることで、自己効力感が増していったと思われる。児童養護施設に入所する子どもが精神的に成長するために、高等学校における専門学科の果たす役割は大変大きいと考えられる。

(3) 児童養護施設に入所する子どもに対する「進路」の保障

① 専門学科における進路選択

専門学科を有する高等学校における実験・実習の多いカリキュラムの内容と、少人数の班編成で行う授業のシステムが、児童養護施設に入所する子どもの精神的な成長の援助となるのは、上記(2)で述べたとおりである。授業内容も、学ぶ内容が明白で、学んでいることが将来の進路に結びついているので、生徒は意欲的かつ積極的に学校生活を送ることができていた。このような状況の中で、児童養護施設に入所する子どもたちは、聴き取り調査では1年生ではとりあえず進級できるように努力し、2年生では高校卒業後、とりあえず自立できるようにと考え始め、3年生になると学んだことをいかせる専門学校を進路先に選んでいた。児童養護施設に入所する子どもは、専門学科で学びながら、現実的な進路選択をすることができるまでに成長したと考えられる。

② 経済的な自立

児童養護施設に入所する子どもたちは、高等学校を卒業後は自立しなければならないと考えていた。専門学科を有する高等学校で学ぶことにより、それぞれが自分自身の興味あることや得意なことを見つけていくことができていた。高等学校を卒業した後、就職するのか進学するのかについても、具体的かつ現実的に考え、進路先を選んでいた。実際、大学進学率は全国平均47.3%に対して9.3%にすぎないという現実がある(全国児童養護施設協議会, 2006)。

児童養護施設に入所する子どもが経済的な自立を目標に進路を考えることができたのは、教職員や児童養護施設の職員が進路に関して手厚いサポートを行った結果であったことは言うまでもない。本調査では、経済的な自立を考えなければならない困難な状況にありながら、子ども自身が経済的な自立が可能になるような進路を主体的に選択できた背景に、高等学校の専門学科で学んだことによる子ども自身の成長が確認できたといえよう。

1. でもふれた調査報告書(全国児童養護施設協議会, 2006)によれば、高等学校卒業後一時的な就労を除く就職をした者は、69.0%と高い割合を示していた。児童養護施設に入所する子どもたちにとって、就職をして経済的に自立することは切実な課題であるといえよう。専門学科(職業学科)の生徒の卒業後の進路状況については、「職業学科の卒業者は、普通科の卒業者に比べて『フリーター』になる比率が低く、正社員に就業できる比率が相対的に高くなっている」(本田, 2008)。専門学科を卒業することは、経済的な自立を可能にする道であるといえる。

(4) 専門学科を有する高等学校のシステムの再評価

専門学科を有する高等学校においては、普通科のみ設置された高等学校よりも教職員が多数配置されている。実験や実習を行う際に、一クラスを分割して、時には少人数の班編成にするため、教科担任が複数で授業を担当する場合が多い。実習助手も一緒に班を指導する場合もある。調査対象校では、

クラス担任については、1年次は二人担任制できめ細かく生徒に対応している。二人担任制は、クラス担任同士が支え合えるシステムでもあったと考えられる。クラス担任に対する援助の必要性については、小・中学校の調査結果（保坂他，2010）においても述べたとおりである。

専門学科において、実験や実習では植物を育てたり作品を仕上げたり、生徒が努力して取り組んだことが目に見える結果をもたらした。このような授業を通して、児童養護施設に入所する子どもは達成感を感じ、次の課題に更に意欲的に取り組むことにつながったと考えられる。植物の世話をして心が和み、作品の制作を通じて充実感を感じるのは、実習のある専門学科ならではの体験である。専門学科の各教科の活動において実習でできた作品を販売・展示する活動を通じて、学校はもとより地域住民の方々からもプラスの評価を得ることができていた。このように、専門学科のシステム自体が、クラス担任を支えるだけでなく、児童養護施設に入所する子どもの成長も促したと考えられる。

専門学科の設置状況を諸外国と比較してみると、「OECD加盟国全体の平均で見れば、普通教育コース在学者比率は後期中等教育在学者の半数強、EU19ヵ国平均では半数強であるのに対し、日本では普通教育コース在学者が75%に達している。他国では平均してほぼ半数の生徒が職業に関連するコースで学んでいるのに対し、日本では4分の1に留まる」（本田，2009）。つまり、日本の場合、専門学科で学ぶ生徒は少数派になっている。

このような状況にあって、教職員が数多く配置され手厚いサービスを提供する、職業教育を前提とした専門学科が児童養護施設から通う生徒の成長に果たす役割は、非常に大きいといえる。こうした点からも、専門学科を有する高等学校のシステムが再評価されるべきであろう。また、普通科の授業内容やシステムに、実験や実習を中心にした体験中心の少人数の班編成を学習内容に取り入れることで、生徒の精神的な成長を支援することができると考えられる。現在進められている高校改革の中で誕生した東京都のエンカレッジスクールや千葉県の地域連携アクティブスクールがこうした方向性の実践を取り入れていることを付記しておきたい（千葉県高等学校教育改革推進協議会，2011）。

（文責：中山 雪江・保坂 亨）

〈引用・参考文献〉

- 千葉県教育庁教育振興部特別支援教育課（2010）「千葉県の特別支援教育－平成21年度版（2009）」千葉県教育庁
- 千葉県高等学校教育改革推進協議会（2011）「地域連携アクティブスクール最終報告」千葉県教育庁
- 遠藤利彦（2005）「アタッチメント理論の基本的枠組み」，数井みゆき 他（編著）『アタッチメント－生涯にわたる絆』ミネルヴァ書房
- 藤堂栄子（編著）（2010）『学習支援員のいる教室－通常の学級でナチュラルサポートを』ぶどう社
- 浜谷直人（編著）（2009）『発達障害児・気になる子の巡回相談－すべての子どもが「参加」する保育へ』ミネルヴァ書房
- 長谷川真人（編著）（2009）『地域小規模児童養護施設の現状と課題』福村出版
- 早川悟司（2009）「高校、専門学校、大学進学等の現状と自立支援の取り組み」，喜多一憲 他（編）『児童養護と青年期の自立支援－進路・進学問題を展望する』ミネルヴァ書房
- 樋口一宗（2009）「特別支援教育の現状と今後：幼稚園、小中学校、高等学校における特別支援教育」月刊生徒指導 7月号，pp.6-9
- 本田由紀（2008）『軋む社会－教育・仕事・若者の現在』双風舎
- 本田由紀（2009）『教育の職業的意義－若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房
- 保坂亨（2009）『“学校を休む”児童生徒の欠席と教員の休職』学事出版
- 保坂亨 他（2010）「平成21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」子どもの虹情報研修センター
- 保坂亨（編著）『日本の子ども虐待－戦後日本の「子どもの危機的状況」に関する心理社会的分析』福村出版
- 生島博之 他（2009）「平成19・20年度研究報告書 被虐待児の学校場面における支援に関する調査研究」子どもの虹情報研修センター
- 伊藤貴啓（2009）「発達障害をもった子どもの自立支援」，喜多一憲 他（編）『児童養護と青年期の自立支援－進路・進学問題を展望する』ミネルヴァ書房
- 児童養護研究会（編）（1994）『養護施設と子どもたち』朱鷺書房
- 神奈川県社会福祉協議会（2010）『かながわの児童福祉施設で生活する発達障がいと思われる子どもたちの調査』神奈川県社会福祉協議会 施設部会児童福祉施設協議会 発達障がい児についての調査研究委員会
- 笠井孝久（2011）「特別支援教育に関する新たな課題（LD、ADHD等）」，千葉大学教育学部附属教育実践総合センター『教育の最新事情〈第2版〉－教員免許状更新講習テキスト』福村出版
- 木全和己 他（2010）『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち－理解と支援への手掛かり』福村出版
- 厚生省児童家庭局長通知（1991）「養護施設における不登校児童の指導の強化について」（平成三年四月一日 児発第三五七号）
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局（2004）「児童養護施設入所児童等調査結果の概要（平成15年2月1日現在）」（<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/07/h0722-2.html>）
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局（2009）「児童養護施設入所児童等調査結果の概要（平成20年2月1日現在）」（<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jidouyogo/19/index.html>）
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課（2011）「2011年6月30日 第4回児童養護施設等の社会的養護の課題に関する検討委員会議事録」（<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r985200001k6q0.html>）
- 増沢高 他（2010）「平成21年度研究報告書 児童虐待に関する文献研究（第6報）－子ども虐待と発達障害の関連に焦点をあてた文献の分析」子どもの虹情報研修センター
- 文部科学省（2007）『改訂版：通級による指導の手引－解説とQ&A』第一法規出版
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説総則編』東洋館出版

- 文部科学省「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」（2001）『21世紀の特殊教育の在り方について：一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）』（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm）
- 文部科学省「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」（2003）『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm）
- 文部科学省「中央教育審議会」（2005）「特別支援の教育を推進するための制度の在り方について（答申）」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm）
- 文部科学省「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」（2010）「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/1292032.htm）
- 中川綾（2010）「児童養護施設の抱える今日的課題の検証－職員の労働環境に主眼をおいた群馬県内施設への実態調査－」群馬大学社会情報学部情報社会科学科（2009年度卒業論文）
- 西田芳正（編著）（2011）『児童養護施設と社会的排除－家族依存社会の臨界』解放出版社
- 岡本眞幸（2000）「児童養護施設職員の職場定着に関わる施設の労働体制上の問題点－施設最低基準等の政策レベルの問題と個々の施設レベルの問題に着目して」横浜女子短期大学紀要 15, pp.1-12
- 小野善郎（2010）「発達障害をどうとらえるか」, 木全和己 他『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち－理解と支援への手掛かり』福村出版
- 小野田正利（編著）（2009）『イチャモン研究会－学校と保護者のいい関係づくりへ』ミネルヴァ書房
- 佐川光晴（2009）『おれのおばさん』集英社
- 高田治（2008）「児童福祉施設はネットワークづくりで決まる」, 中釜洋子 他『心理援助のネットワークづくり－〈関係系〉の心理臨床』東京大学出版会
- 高田治 他（2004）「平成16年度研究報告書 被虐待児の学習援助に関する研究－被虐待児の学習支援に関する探索的研究 第一報」子どもの虹情報研修センター（非公開）
- 高口明久（編）（1993）『養護施設入園児童の教育と進路』多賀出版
- 玉井邦夫（2004）「児童虐待に関する学校の対応についての調査研究」平成14-15年度 文部科学省研究費補助金（特別研究促進費（1））研究成果報告書
- 玉井邦夫（2010）「児童養護施設と学校の連携について：発達障がい疑われる子どもの対応をめぐる」, 神奈川県社会福祉協議会『かながわの児童福祉施設で生活する発達障がい疑われる子どもたちの調査』神奈川県社会福祉協議会 施設部会児童福祉施設協議会 発達障がい児についての調査研究委員会
- 谷口由希子（2006）「児童養護施設における特別な支援を要する児童の支援ニーズ：被虐待児・発達障害児を中心に」日本の児童福祉 21, pp.190-198
- 東京都社会福祉協議会児童部会調査研究部（2004）「児童養護施設退所児童の追跡調査〈平成13年度 就労自立をした145名について〉」東京都社会福祉協議会児童部会紀要－平成14年度版
- 東京都社会福祉協議会児童部会調査研究部（2006）『『入所児童の学校等で起こす問題行動について』調査』東京都社会福祉協議会児童部会紀要－平成16年度版
- 坪井瞳（2011）「児童養護施設の子どもの高校進学問題」大妻女子大学家政系紀要47, pp.1-7
- 植木恵子 他（2011）「千葉県における特別な支援を要する児童に関する一考察：保護者と学校のズレに注目して」千葉県総合教育センター
- 全国児童養護施設協議会（2006）「平成17年度 児童養護施設入所児童の進路に関する調査報告書」, 『全国児童養護施設長協議会第60回記念大会』資料
- 全国特別支援学校知的障害教育学校長会（編著）（2009）『特別支援教育Q&A－支援の視点と実際』ジアース教育新社

- 注1：厚生労働省「2011年6月30日 第4回児童養護施設等の社会的養護の課題に関する検討委員会議事録」によれば、児童養護施設の配置基準を見直し、小学生以上は現行の子ども6人に職員1名（6：1）を4：1に引き上げること、「これに小規模グループケア加算1名を加えて、合わせて3：1相当を越える配置が、目標水準として考えられる」との提言がなされた。ただ、最低基準引き上げには予算措置が必要であり、即時の改定は困難であるという指摘もある。
- 注2：神奈川県社会福祉協議会（2010）の調査によれば、神奈川県内の児童養護施設の内、授業中の付き添いを求められているのは小学生の7.6%、中学生の3.6%であるという。
- 注3：児童養護施設では、施設によって、「主任」や「係長」など役職の呼称に違いが見られる。我が国における管理職の範囲は、組織による定めや労働組合との関係などから規定されるものであり、各組織によってその範囲は様々ではない。一般的な基準である「組織の運営に携わる者」として管理職は、本調査における施設では「部長」「課長」「主任」「係長」などがこれに該当するものと思われる。
- 注4：「人事交流」は各地域で行われているようだが、全国的な調査は行われていない。
- 注5：児童養護研究会編（1994）『養護施設と子どもたち』では、「いかに子どもが父母のいる家庭での生活体験に欠けてきたか」が図を通して明らかになっているが、そのライフイベントの多様さからは、子どもがどれだけ変化の多い生活状況を余儀なくされてきたか、ということがうかがえる。
- 注6：小野田（2009）によれば、モンスターペアレントという言葉は、親の人格否定につながり、問題の所在が見えにくくなるとしている。小野田は親のクレームを、要望－苦情－無理難題要求（イチャモン）と段階的に捉え、それぞれに応じた対処法を提案している。
- 注7：子どもの育ちにおいて、私的領域としての家庭と、公的領域としての地域・学校が、いわば車の両輪と考えるなら、その役割はできるだけ明瞭であることが望ましい。「付き添い登校」に代表されるような、施設と学校の役割の不明瞭化は、いわゆる「多問題家族」が抱える困難のひとつである「世代間境界」のあいまいさと無関係ではないだろう。援助システムは被援助システムの影響を少なからず受けることがあるからだ。一方、そのことによって「問題のありか」を知ることでもある。施設と学校の連携において、相互の役割・境界を吟味し、再考することそのものが、子どもと家族に対して非常に援助的な行為であると考えられる。
- 注8：子どもが問題を起こすと「登校禁止」を口にする教員の存在が今回の面接調査でも明らかとなった。義務教育における「出席停止制度」は学校教育法第26条、第40条に基づいた厳格な規定がある。しかし生島他（2009）では、新たに赴任した小学校校長が入所児童の登校を停止するという異常事態が報告されている。
- 注9：公文式学習を取り入れている児童養護施設は全国で71箇所を超える（児童養護施設における学習支援活動、<http://www.kumon.jp/shisetsu/koe.html>）。関西のある施設では、専門ボランティアや施設職員が毎日設定されている公文学習の時間に必ず付き添い、学習の習慣化と学習場面を子どもの成長に生かすことを目指した取り組みを行っている。
- 注10：この問題は単なる名称変更ではなく、教職員の配置という重大な問題を含んでいる。現在進められている「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」でも、「特別支援教室構想は理想的ではあるが、その制度化に当たっては、教職員配置の在り方を含め、総合的かつ慎重に検討すべきとの意見もあった」とされ、今後の検討課題として「児童生徒が籍を置かない『教室』に対する教員配置システム」があげられている（文部科学省，2010）。
- 注11：「千葉県の特別支援教育」（平成21年度版、千葉県教育庁教育振興部特別支援教育課）：柗木 他（2011）より転載。
- 注12：II-1で概観した通り、新たにスタートした特別支援教育の中で、特別支援学校には教職員が出張相談や研修会講師として小中学校等からの要請に応じて学校支援を行うセンター的機能が求められている。しかし、都道府県立の特別支援学校と市町村立の小中学校はもともと連携がなかったために、この新たな制度がスムーズに行われているとは言い難い現状がある。また、市町村教育委員会によってさまざまな形態の巡回相談（例えば、浜谷（2009）など）が実施されているため、そちらの制度の方が周知されている。
- 注13：“disorder”，“impairment”，“dysfunction”，“disability”が、すべて「しろうがい」と表現されていることを指摘して、編集に際してどのような表記がふさわしいかを議論したと記されている。
- 注14：I-3-8,「虐待を受けた子どもと特別支援教育」参照。谷口（2006）は「児童養護施設と障害児施設を行き来（措置変更）する児童」がいることを指摘している。また、木全他（2010）でも、児童養護施設よりも障害児施設の方が適切であるとされる事例が報告されている。

- 注15：Ⅱ-2 「『特別支援学級』の運用をめぐって」であげた文部科学省の調査（2008年度）では、「自校通級38%、他校通級59%」となっているので、両方が報告されていることがわかる。しかしながら、自校通級の場合にそのすべての児童生徒がこの調査対象になっているかどうかは不明である。
- 注16：C小学校については、学校のとなりに児童養護施設があり、頻繁に行き来ができる立地条件であることも大きく影響していると思われる。同様にスムーズな連携ができていた第Ⅰ部で報告した児童養護施設と小学校も、施設と学校が隣接しているという地理的条件が共通していた。
- 注17：施設を抱える別の小学校でも個別ファイルを作成している。その小学校では、気になる子どもに関しては、一人ずつのファイルを作成、施設とのやり取りなどを記録している。ファイルは、担任と特別支援教育コーディネーター（以下、特別支援担当）が保管しており、特別支援担当のファイルは誰でも教員なら閲覧できるようにしている。これは施設の子どものみに限ったことではなく、不登校傾向の子ども、精神的に不安定な子ども、勉強についていけない子どもにも作っているし、施設の子どものみでファイルがない場合もある。特別支援学級に通う子どもに関しては、支援員の記録も残すようにしているという。

資料1 『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち』（木全他，2010）について

この本は、児童養護施設で生活する「発達障害」を抱えた子どもたちと施設職員、関係機関との実践報告を中心に編まれている。いろいろな施設で出会う「発達障害」を抱えた子どもたちを代表している事例集であると考えられる。普通学級で不適応を示しながらも、そこにとどまれるように奮闘している子どもたちと職員（そして学校関係者）の姿が描かれている。本書は「実践報告」という性格上、淡々と事例が描かれているが、そこで展開されたことは職員の大きな努力と工夫によるものと思われる。（是非、ご一読いただきたい。）本書には、施設職員とのかかわりの中で変化していったり、改善していったり、残念ながらなかなか適応できずに卒園してしまった事例などが正直に書かれている。おそらく、全国の児童養護施設で暮らす「発達障害」を抱える子どもたちの姿をほぼ正確に映していると想定される。その上で、今回のテーマの「児童養護施設と学校（特別支援教育）」を重ね合わせてみたい。

次項の表は、報告されている事例を筆者らがまとめたものである。本書は2010年7月発刊なので、2009年以前の事例だと思われるが、表から見えることは、彼らに対する施設内心理職や医療機関との関わりもそれほど多くないが、それ以上に「学校（特別支援学級）」との関わりが少ないことだ。現在進めている面接調査からは、学校とはスムーズな連携が取れていることがうかがわれる（保坂他（2010）および本報告書I参照）が、それ以前には、学校と児童養護施設は近くにありながらも緊密な連携が取れていなかったことが示唆される。（当たり前のごとで敢えて記載していない面もあるが、実際にはあまり連携がとれていなかったか、あるいは、児童養護施設と学校との連携を模索している途上で発刊された事例集というのが、事実に近いだろう。）

そのなかでも、興味深い実践を改めて紹介する。（詳細は木全他（2010）を参照のこと。）

☆事例1：ひさし君／入所時5歳・現在11歳／ 男児／広汎性発達障がい

3歳過ぎに広汎性発達障がいと診断された事例。生育歴にも、離婚、母親の精神不安定、祖母からの虐待疑いなどがある。虐待や母親の精

神不安定に関しては、本児の育てにくさにも影響していると思われる。保育園や発達支援センター等も、本児の器質的な側面と、養育環境から来る発達の偏りの両面の可能性を常に念頭において支援してきた事例である。※1

ひさし君は小1直前に入所。母親からは普通学級での就学の希望があったが、「学校での集団生活になじめなかったため、1年生の2学期から普通学級に籍を置きながら、1日2時間程度、特別支援学級に通級することとなった（p.13）」事例である。ひさし君は、特別支援学級への適応はよかったが、学校行事の関係で、いつもの時間に特別支援学級に通うことができなかつたときにはパニックに陥った。また、「特別支援学級では大きな縛りがなく、またひさし君の得意なパソコン学習があったので、普通学級での授業を受けたがらず、常に特別支援学級に行きたがるようになった（p.15）」など、特別支援学級に通うことでのメリット・デメリットもあったようである。その後、施設職員の工夫と努力、関係機関との話し合いを通じて、ひさし君との1対1の時間を確保したり、自己コントロールの場面を設定してクリアしたときには賞賛したなどの結果、ひさし君は落ち着きを見せ始め「学校では少しずつトラブルが減っていき、落ち着いて過ごせる時間が増えていった。3年生のころから友達とも遊べるようになり、4年生からは学校の野球部に入り部活動にも参加できるようになってきた。施設では、たびたびトラブルはあるものの、施設内のソフトボールクラブに自分から参加できるようになった（p.18）」という。施設では、このような変化をもって、職員は、特別支援学級への通級を辞めるように提案、ひさし君は抵抗を示したが「結局、4年生の3学期から普通学級だけで生活を送るようになった（pp.18-19）」という。併せて、施設内心理療法も4年生の1学期に「部活動を休みたいくない」という理由から、ひさし君と心理職が話しあい、終結となったという。

ひさし君が精神的に落ち着き、また集団での遊びに

※1 ここで提示した事例の概要は、木全他（2010）の事例を筆者らがまとめなおしたものである。

表【事例の概要】『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち』（木全他，2010）より作成

| 事例 No. | 入所年齢 | 現在年齢 | 性別 | 診断名／子どもの状態（問題行動等） | 家庭の状況 | 特別支援教育の関与 |
|--------|---------------------|--------|----|---|---|---|
| 1 | 5歳 | 11歳 | 男子 | 広汎性発達障害がい ／落ち着きのなさ、乱暴、独語 | 養育困難 (実母精神疾患。実母・祖母からの虐待あり) 3歳～離婚。経済的困窮。実母－祖母との関係悪化。 | ◎ (小1の2学期～1日2時間通級。小4の3学期～特別支援学級に。) |
| 2 | 5歳 | 7歳 | 男子 | 学習障がいの疑い (数字への興味あり。文字への関心なし) ／暴力、排泄未自立、トラブル多発 | 養育困難 (実母：強迫神経症。祖母：うつ病。ネグレクト 実父、交通事故により死亡、以降、母子世帯) | (記載なし) |
| 3 | 5歳 | 6歳(年長) | 男子 | ADHD(注意欠陥多動性障害がい) ／注意力散漫、トラブル多発 | 離婚家庭。養育困難(実母：うつ病) | (記載なし) |
| 4 | 3歳(初回入所) 8歳(再入所) | 9歳 | 男子 | LD(学習障がい) 書字障がい、言葉の遅れ、運動面の不器用さ、幼さ | 養育困難(離婚後、父と子で生活) | (施設内学習ボランティアの活用あり) |
| 5 | 9歳 | (小6) | 女子 | アスペルガー障がい(症候群) ／不登校(小4秋から) 生活面でのルーズさ、登校しぶり、他児とのトラブル | 養育困難 (父→母へのDV、家庭引き取り後、3ヶ月以内に再入所) | ◎ (不登校で入院中に、小4の3月末～院内学級通級。 小6の2学期～特別支援学級へ入級。) |
| 6 | 11歳 | 16歳 | 男子 | ADHDの疑い ／ciの問題行動 (深夜徘徊、喫煙、暴言、夜尿：中1～2)多発 | ciの問題行動、経済的困窮 | (小5～保健室登校あり) |
| 7 | 12歳(小6) | 14歳 | 男子 | ADHD／集団不適応、暴言・暴力 | 養育困難、ciのこだわりの強さ(洗浄強迫)、きょうだいの暴力 | (記載なし) |
| 8 | 13歳 | 15歳 | 女子 | 発達障がいの疑い ／金銭持ち出し、窃盗、暴力、噛みつき | 不安定な家庭環境(度重なる離婚・結婚)。養育困難(ネグレクト)、情緒障害児短期治療施設からの措置変更(小6) | (保健室・相談室登校あり) |
| 9 | 15歳(中3) | 19歳 | 男子 | ADHD・LD / 金銭持ち出し、家出 | 小2～離婚(母子で生活)。養育困難(家金持ち出し、家出など) 問題行動への叱責から、母方祖母との関係も悪化。 | (記載なし) |
| 10 | 8歳 | 12歳 | 男子 | 知的障がい ／落ち着きなし、場面転換時のパニック | 養育困難、母親も知的障がい、母自身も障がいについて、未受容。 | △(注)※2 (普通学級、特別支援学級において、特別支援学級のノウハウを活かした指導) |

※2 事例10も特別支援学級を活用しているが、知的障がい(狭義の「発達障がい」の範疇ではない)なので、発達障がいの子どもに特別支援学級が関与した事例としてはカウントしていない。

も適応していく経緯が描かれており、成功事例として評価できるだろう。しかし、ひさし君が抵抗するにもかかわらず、なぜ、職員は普通学級に戻したかったのだろうか。(実践報告からは読み取れないが) 母親からのプレッシャーもあったに違いない。もしかすると、なるべく「普通」学級で過ごさせたいという思いが、職員サイドにもあったのではないだろうか。そのような「特別」支援学級に対するまなざし(=以前の「特殊学級」への偏見)はなかったのだろうか。ひさし君は、職員の個別的なかわりにより落ち着きを見せ、時にはパニックもあるが、1対1の安心した関係のなかで成長が促されてきた事例だと思うので、学校でもそのような「1対1」で守られる場を継続してもよかったのではないかとも思われる。(特別支援学級がひさし君にとっての「甘え」「逃げる場」になってきたことも予想されるので、一概に特別支援学級に通級させることだけが最善の策とも思わないが、上記のような「まなざし」の問題を指摘しておきたく、敢えて取り上げた。)

☆事例5：てるみちゃん／入所時9歳・現在小6／
女兒／アスペルガー障がい

6歳時に父親→母親のDV等があり、7歳時に離婚、施設入所。8歳時に、復縁した両親のもとに家庭引取りとなったが、家庭復帰後3ヶ月して(9歳～)再入所した事例である。

本児は、入所後、衝動的行動や他児とのトラブルが頻発、小4秋から不登校になり、小4の3月末に小児心療内科へ入院した。その後は、病棟スタッフ、分校教員のかかわりと、施設職員の献身的な看護(病院への見舞、毎日10分のTEL等)により次第に落ち着いた。退院した小6の1学期には、関係者会議を実施、テスト通学を経て復帰している。その後、不登校も改善し、中学校への進学を迎える事例である。小6時の再登校に関しては、関係者会議の実施やアスペルガー障害に関する研修会の実施などの工夫も大きい。2学期からは、小学校の申し出で特別支援学級を活用することとなった。病院の分校にいたときに違うクラスを受け持っていた教諭が、たまたま異動で今の小学校の巡回相談員となった(p.78)ことにより、「特別支援学級での過ごし方やてるみちゃんの言動のとらえ方、それへの支援の仕方など、特別支援学級の教諭と巡回相談員が

よく相談しているらしい(p.79)」という「偶然」も関与している。

本事例は、医療機関への入院に伴い、病院内の分校に入級した事例であるので、特殊な例かもしれない。しかし、その後、てるみちゃんが特別支援学校の巡回相談員とのかかわりと職員へのコンサルテーション、原籍校での特別支援学級の利用等により危機的な状況を回避しているといえよう。

以上『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち』の実践報告から事例を紹介したが、特別支援教育と連携した事例は少なく、10例中での2事例であった(P.46,表参照)。施設と同様に、子どもたちは1日の大半を学校で過ごしている。そこで見出された支援方法の蓄積を施設での支援に活用すること、逆に、施設で見つけた些細な工夫を学校でも援用すること、子どもが生活の延長線上にあるそれぞれの場での工夫が、もっと自然に情報交換され、実践が交流しあうことを通して、発達障害を抱える子どもたちの生活が少しでもスムーズに送れるように望むばかりである。

また、事例とは離れるが、同書の第2部の論考にも興味深い事例が散見された。本報告でも触れているが、子どもたちの進路保障の問題を提起する論考が2つあった。いずれの論考も、事例を通して、子どもたちの高校から就職への進路に関して問題提起しているものである。各事例も小・中学校では特別支援学級等の利用がない。IQ=80台等、特別支援の範疇に入らない事例も少なくないが、「(幼児期には)発語の遅れが見られたが、小学校就学時には年齢相応に近い水準に達し、普通学級に入った。その後も小学校のあいだは、教科によるばらつきはあるものの、全体的には著しい学習の遅れは認められなかった(p.223)」が、「中学校で各教科の成績は伸び悩み、周辺でもっとも学力水準の低い私立高校に進学が決まった(p.224)」「中学までは普通学級に通ったが、成績は底辺レベルだった(p.220)」ため「受験して合格できそうな高校はわずかに限られており、進学できてもその後の高校生活への適応、卒業後の社会的自立に関しては困難が予想された(p.221)」事例が描かれている。結局、彼らは、高校での不登校等を経験し、特別支援学校の高等部に転校(編入)するのだが、そこでは彼らの能力が生かされ、「高等部での3年間は彼女にとってはとても楽しい充実したものであったように思われる。友達もでき、生徒会長もし、自分に少し自信を持つこともでき、自己肯

定感をもって卒業を迎えることができた (p.210)」「転校後は生徒会役員に立候補、当選し、球技部で活躍するなど、前向きに学校生活を送っていた (p.225)」など、特別支援学校高等部や高等専修学校の果たす役割は大きい。しかし、卒業後の進路に関しては、障害者枠で企業に就職するのか迷った事例、療育手帳の取得が難しく、精神障害者手帳を学習障害・注意欠陥多動性障害等で取得し就労につながった事例など、発達障害を抱える子どもたちの就労も含めての進路選択の難しさが提起されている。今後実践を重ね、彼らがどう生きていくのかといったことを見通した、学校・施設・児童相談所・福祉事務所・障害者就労支援センター等との協議による真の「自立支援計画」の作成が必須と思われる。

(文責：大川 浩明・保坂 亨)

資料2 子ども虐待と発達障害の関連に焦点をあてた文献の分析

※子どもの虹情報研修センター 平成21年度研究報告書

「児童虐待に関する文献研究（第6報）－子ども虐待と発達障害の関連に焦点をあてた文献の分析」より
著者の許可を得て転載

1. 虐待のハイリスク要因としての発達障害

子ども虐待と発達障害はどちらも1990年代から社会的注目を集めるようになったが、その当時両者の関係性を指摘する論考はほとんど見られていない。当時の発達障害は先天的な脳の障害として理解されており、一方、子ども虐待は、当然のことながら極めて環境的な問題であり、それによる症状や問題は後天的であると理解されていた。そのため、両者が全く別の次元の問題として扱われるのは自然であったといえよう。子ども虐待は主に児童福祉の臨床領域で扱われる傾向があり、これに対して発達障害は、子どもの先天的障害として、主に医療や教育分野で扱われる問題であった。

両者の関連性が注目されるようになったのは、先天的な発達障害が、養育者の虐待行為を誘発する危険性に対する指摘からである。例えば門（1999）は、子ども虐待と発達障害との関係性において、「虐待を誘発しやすいリスクファクター」として発達障害をとらえ、特に注意欠陥多動性障害（ADHD）が虐待を誘発しやすいことをあげている。白石（2005）も、発達障害を「先天的な障害であり、育て方や育児環境を原因とする後天的な障害ではない」とした上で、発達障害が「虐待のハイリスク」の要因となることを強調している。1990年代後半から2000年代中頃にかけて、このような「虐待発生リスクファクター」として発達障害を指摘する論考が目立つようになる。（浅井他,2002；白石,2004；定元,2005）。さらにこうした視点を支持した上で、松原他（2001）は、乳幼児健診が発達障害の早期発見のみならず、虐待の予防において意味があることを強調している。中根（2007）も「医学的な障害（引用者注：発達障害）を発見することができず、不適切な対応を放置することが結果として補償要因（引用者注：虐待発生を防ぐための因子）を減らしてしまうことにつながる」と述べ、早期診断の重要性を指摘している。発達障害の早期発見・支援が、虐待防止に有効として、乳幼児健診を重視する報告が増えていく（松原他,2001；横田,2006；岡他,2006；中村,2008）。

このことは乳幼児健診の場に限らない。例えば、平岡（2005）は児童相談所が受理する児童虐待ケースの中に高機能広汎性発達障害が疑われるケースがあることを指摘し、先天的なハンディが不適切な養育に影響

を与える可能性を念頭に置いて援助にあたるべきであると唱えている。浅井他（2002）は、あいち小児保健医療総合センターの育児支援外来を受診した児童の中で、虐待に至ったケースおよびそのリスクが高いケースのうち6割が軽度発達障害合併症例であったことを示し、「発達障害の存在そのものに気付かれていないために、子ども側の要因が無視され、周囲が親の育児を責める結果となり、そのことが親側の不適切な関わりをさらに憎悪させるケースが非常に多いこと」を指摘している。

また、子ども虐待の要因として、養育者の発達障害を指摘する報告もある。浅井他（2005）は、子ども虐待ケースの親側の要因として高機能広汎性発達障害が存在するケースがあるとし、親への治療を積極的に行う必要のあることを指摘した。杉山（2007a）は、あいち小児保健総合センターを受診した203名の広汎性発達障害の内、母子ともに高機能広汎性発達障害という組み合わせが36組あり、その内28組（78%）に虐待が認められたとして、母子ともに高機能広汎性発達障害の組み合わせが子ども虐待のハイリスクになることを指摘した。

2. 虐待の結果としての発達障害

同時期、発達障害がその後発生する虐待のリスクファクターとなるとの指摘に対して、被虐待体験が発達障害様症状を形成あるいは促進するという指摘も散見している。例えば、浜谷（2002）は、被虐待児が、ADHDの多動・衝動性という行動特徴を高率で持ち合わせていることを指摘した上で、その違いとして「（引用者注：ADHDの子のように）外界からの刺激に反応して多動になるというよりも、（引用者注：被虐待児は）内から湧き上がる不安感を鎮めようとして多動・衝動的になっているよう」であると指摘している。つまり被虐待児の多動・衝動性は発達障害ゆえのものではなく、虐待体験によって形成された全く別次元からくるとの指摘である。被虐待児の多動・衝動性については、児童福祉施設等の臨床現場では頻繁に観察され、被虐待児の示す一つの特徴的な症状とされていた（四方他,2001）。

定森（2002）は、被虐待体験が発達障害の原因とな

り得るとし、虐待と発達障害との関係を、①虐待を受けたことによる発達障害、②発達障害であるがために虐待を受けてしまう、③発達障害を持っている保護者が主にその障害のもつ問題ゆえに虐待してしまう、の3つに整理している。

またこの時期、脳科学の領域で、虐待体験のある成人の脳の形成学的な異常についての国外の知見が日本で紹介され始める。虐待が脳の機能や構造に影響をもたらすとしたTeicher (2002) の報告を石浦は邦訳、報告し、虐待という環境的要因が脳の機能障害に関与する可能性を提示した。Teicherと共同研究を行った友野(2006)は虐待体験という「子ども時代の(精神的)ストレスは、その後の脳の発達における2つの決定的な要素(シナプス形成および髄鞘形成)に影響を与える」と述べている。

杉山他(2006a)は、あいち小児保健総合センターを受診した被虐待児492名を分析した結果、270名(55%)に何らかの発達障害の診断が可能であったことを示した。さらに被虐待児の臨床像が、幼児期には反応性愛着障害の症状を示し、小学生になると多動性障害が目立ち、思春期に向けて解離や外傷後ストレス障害が明確になり、その一部が非行に推移するという症状の変遷を述べ、併せて虐待体験者の脳画像所見を示した国外の研究が広範囲にわたって異常所見を認めていることから、被虐待児を「第4の発達障害」とみなすことを提唱した。

同氏(2007a; 2007b)は、翌年にさらにケース数を増やし、575名の被虐待児を分析した結果、22名の児童が反応性愛着障害と広汎性発達障害の診断基準を満たしたとし、その識別は治療を行いながら症状の変化をとらえることで可能であると述べている。症状の変化とは反応性愛着障害の場合、抑制型から脱抑制型への変化、ひねくれ行動の出現などである。ただし、年齢が高くなるとこうした変化が生じにくい点についても指摘している。また虐待と広汎性発達障害との関連性について、虐待の臨床においては広汎性発達障害の問題が注目されず、広汎性発達障害の臨床において、虐待の問題が注目されてこなかった点を指摘し、相互が密接に関係していることを理解することの必要性を説いた。

また杉山(2006b; 2007b)はその治療についても言及している。まずは虐待関係からの保護と愛着を形成できる愛着対象者の提供、次いで刺激を減らした生活の構造化によって行動化を鎮めること、その上での薬物療法による衝動のコントロール、および、解離に焦

点を当て、状況依存的衝動行為と過覚醒状態の統制を目的とした、さらには外傷性のフラッシュバックに対する対処を目的とした個別の精神療法が有効であると述べ、環境構造を含めた包括的な治療が必要であると説明している。

虐待と発達障害との関係、特に虐待が発達障害を生むという視点は、2000年代中頃の杉山を中心とした一連の報告を機に注目が集まったといえよう。杉山は2007年に、これまでの報告をまとめ、『子ども虐待という第四の発達障害』との直接的で印象強いタイトルの著作を刊行している。ちなみに、第1が精神遅滞、肢体不自由などの古典的発達障害、第2が自閉症候群、第3が学習障害、注意欠陥多動性障害などの発達障害、第4が発達障害としての児童虐待である。

杉山の指摘をまとめると、子ども時代の被虐待体験が脳の機能に何らかの影響をもたらし、特異な発達障害を生じさせ、その症状の表れは、一つの診断カテゴリーに収まらないほどの状態の多様さや年齢による変化を生じさせるということである。このため一つの診断名の背景に、先天的なものと虐待による影響の双方が想定され、この点について例えば遠藤他(2006)は、先天的なADHDでなくとも虐待の後遺症としてADHD様の症状を呈することはまれではないとし、発達障害と情緒障害の両方の視点を持つ必要性を述べている。

3. 発達障害概念の拡大

子ども虐待が発達障害を生むという視点を含め、子ども虐待と発達障害との関係が注目を集める中、2008年に発達障害学会の機関紙である『発達障害研究』第30巻2号で、「発達障害と子ども虐待」という特集が組まれ、両者の関係性について複数の専門家の論評が掲載されている。その中で宮本(2008)は、両者の関係性を「発達障害が虐待の背景要因となっている状況」と「子ども虐待の結果として発達障害が生じている状況」と大きく分け、前者をさらに「子どもが発達障害の場合」と「保護者が発達障害の場合」とに整理し、後者の「虐待の結果として発達障害が生じている状況」を「発達障害の出現」と「発達障害の増悪」の2つに分類している。虐待の結果として生じる発達障害としては、身体的虐待による脳への直接的損傷と長期間のネグレクトが原因の知的障害、虐待の結果としてのADHD様特徴と「広汎性発達障害」様特徴をあげている。また杉山の提唱した「第4の発達障害」について、「確かに『発達障害』とみなすことは可能とも思われる。

一方、被虐待児は、様々な精神障害も合併しやすいことが知られており、精神障害も脳機能の障害とみることも可能であり、被虐待児にみられるそうした精神障害と『発達障害』とをどこで区切るかなどの課題はあられるかもしれない」と述べている。

林（2008）は、発達障害の子どもと虐待を受けた子どもとが適応困難となる過程について、発達障害の場合、素因的な認知特性により、予測のし難い不安な体験を繰り返し、不安とそれへの対処困難さから生じるパニック行動ゆえに適応困難となるのに対して、被虐待児の場合、主観的体験は予期せぬ事象の連続で、そのために不安とパニック行動を誘発してしまうという。両者のもともとの原因は異なっても、二次障害の発生メカニズムには類似性があると指摘する。

玉井（2008）は、発達障害と虐待の結びつきは、次の3極に集約されるとした。A「子どもの発達障害に対する理解と受容に問題があり」、結果として虐待的対応に傾斜していくもの。B「虐待的な養育がおこなわれてきたことで、子どもに発達障害に類似・酷似した状態像が生じ」、その結果さらなる虐待状況へと悪循環に至っていくもの。C「保護者自身に発達障害的な特性があるために親子関係の構築に困難が生じている」もの。こうした整理の上で、AとBの特徴的なケースを報告し、支援に必要な視点をまとめている。Aの場合、その中心に障害の否認というテーマがあり、否認の背景として、子どもの発達に関する知識不足、保護者に発達障害がある場合、認めることができない家族システムなどをあげている。Bの場合、親の養育態度を修正に向かわせるには相当の困難があるものの、その道筋として、「①子どもへ対応する困難さを前面に出して保護者との共感的な関係を樹立、②子どもの行動を適切に統制するための具体的なかかわり方の試行と評価、③かかわり方を変えたことの成果の確認と、これまでのかかわり方の問題点の自覚、④不適切なかかわり方をしてきた背景としての虐待的な心情への介入、といった手順が考えられる」と述べている。保護者に発達障害がある場合は、「具体的なかかわり行動の例示を伴った教育的アプローチが重要になる」と述べている。

いずれの論考も、被虐待体験が発達障害を生じさせる可能性を肯定し、それを含めて発達障害の背景要因を整理し、その発症メカニズムや対応等を検討している。これらは白石（2005）らの指摘にあった「発達障害は先天的な脳の器質障害を根拠とする」という理解に変更を求めるものである。しかし後天的な脳障害や

発達障害を認めた場合、少なくとも次の2つの疑問が生じてくる。

①児童虐待が背景にある発達障害と先天的な発達障害の識別はどのようになされるのか。

②どこまでを発達障害とみなすのか。

①について、杉山（2007b）は治療を行いながら症状の変化をとらえることで識別は可能であると述べた。しかしこの識別は非常に困難であると指摘する声は多い。さらには、そもそもそうした識別が必要であるかという指摘もある。田中（2007a；2007b）は、被虐待児と広汎性発達障害との間には「過緊張、衝動性、攻撃性、解離体験」が重なり、被虐待児と注意欠陥多動性障害との間には「多動性、衝動性、攻撃性」が重なりやすいとした上で、その識別は非常に難しく、それを識別しようとするのは先天的なものか環境的なものの正答を得られない課題への接近であり、答えを求めて過去に焦点を当てることよりも、これからをどう生きるかの未来に焦点を当てることが重要であると述べている。

②について明確な回答を述べた論考は見られない。2004年に制定された「発達障害者支援法」では、「『発達障害』とは、自閉症、アスペルガー障害その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」とし、「法の対象となる障害は、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものうち、ICD-10における『心理発達の障害（F80-F89）』及び『小児（児童）期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害（F90-F98）』に含まれる障害であること」とされている。F90-F98には、脳の障害とは無縁であろうとみなされがちな行為障害、反応性愛着障害、分離不安障害等が含まれていることに留意が必要である。法律では、発達障害の定義の中心に脳機能の障害をおき、その上で多様な診断分類を発達障害として認めており、すでに発達障害概念の拡大が見取れる。

一方で、精神医学的診断（ICDやDSMの診断基準）においては、脳の所見を前提にはしていない。この点について、滝川（2008）は、発達障害の診断について、「発達障害をめぐる解説書、啓蒙書を開くとそのほとんどに判で押したように『なんらかの脳障害』ないし、少し曖昧にぼかして『脳の機能障害（機能不全）』が原因とか原因に推定されるとか述べられている。けれども、実際にはDSMでもあきらかなごとく、脳の所見のいかんは診断基準にまったく入っていない。脳障害

(脳機能障害)を証明ないし推測させる検査所見から、それを根拠に診断しているわけでは全然ないのである」と指摘をしている。DSMやICDに基づいた精神医学診断においては、発達障害と診断されたとしても、それは症状や問題をある診断カテゴリーに分類したにすぎず、先天的か否か、あるいは脳障害があるか否かは全く問われていないということである。

このように発達障害を扱う上で重要な異なる領域で、発達障害についての認識に根本的な差が見られるのである。このことは、一般も含めて多くの現場における発達障害への理解に誤解を生じさせよう。先述した法的な定義では、発達障害が脳機能の障害を根拠にしていながら、そこで用いられているICDの診断は、脳障害の有無を問題にしていない。このことを理解していなければ、医師が診断したら脳障害であるとの誤解を招きかねない。また発達障害は先天的なものとの認識が一般的であるため、概念の拡大によって、例えば明らかに環境的な背景を持つ行為障害までもが先天的な障害と理解される可能性もないとは言えない。実際ある領域(例えば教育現場)では発達障害と理解されていた子どもが、別の領域(例えば福祉領域)では、愛着障害と理解されるなど、発達障害の認識に混乱が生じている状況は見受けられる。

4. まとめ

子ども虐待と発達障害との関連について文献を整理、分析し、1990年代の終わりから始まる流れについて、「全く別の領域の問題として扱われていた段階」から「発達障害が虐待のリスクファクターであるとした段階」、そして「被虐待体験が発達障害を生じさせる可能性を認識したと共に、発達障害概念が拡大した段階」へと進む変遷が明らかとなった。特に「人生早期の虐待的環境が脳に影響をもたらす」という杉山(2006a)の指摘は、脳の機能障害を原因とした病理の幅を、これまで主に先天的なものに限られていた病理から環境因(特に乳幼児期の不適切な環境)を原因とする病理にまで拡大させることとなった。このことは同時に、これまで脳の障害というと、押し並べて先天的なものと考えやすい一般的な認識に対して、その修正を求めた点で意義が大きいといえよう。現段階では脳障害あるいは脳の機能障害が生じるレベルについては少なくとも以下の3つに整理されよう。

- ① 遺伝子レベルの障害
- ② 胎児期・周産期に被る障害
- ③ 出生後に被る障害

①および②はこれまで先天的な脳障害とされてきたものである。杉山の指摘はここに③を加えたこととなる。シナプスの過形成と刈り込みによる脳神経のネットワーク構築が初期環境との相互性の中で育まれる等、脳の発達における人生初期段階での環境のもつ影響は非常に大きいことが分かっており、人生初期の劣悪な環境が脳機能に障害をもたらす可能性は否定できない。

ただ改めて環境のもたらす影響を考えてみれば、環境因による脳障害は③のみとは限らないことに気づく。②については近年、胎児虐待と呼ばれるように、自ら階段から落ちたり、パートナーに腹部を蹴らせるなど母体を故意に傷つけたり、高ストレス下にある母親の母体環境の汚染等が問題視される場所である。また①についても人工的な遺伝子操作や環境物質の遺伝子への影響等、環境によるこのレベルへの影響も指摘されている。つまり、先天的とされてきた胎児期の発達に対する環境的影響が無視できなくなっている。必要なことは、あらゆるレベルに環境が影響するとして、それぞれのレベルで受ける影響が、どの程度なのか、そしてどのようなメカニズムによって影響を受けるかが明らかにされることであろう。これは現段階では到底解決困難な課題と思われる。

一方で、こうした認識の変化は発達障害概念の拡大を招くことになった。これについて宮本(2008)は「精神障害も脳機能の障害とみることも可能」と指摘しており、こうなると脳の機能障害の範疇はますます拡大し、それに併せて様々な問題が発達障害概念に組み込まれていくことになる。こうなると発達障害がそもそも何であったのかという本来の定義がぼやけていくことになる。改めて定義の整理を早急に行うべきではなかろうか。

また、法的定義では、脳の機能障害を定義の中心におくが、発達障害(明確に脳損傷がある場合を除く)の疑われる子どもの脳の異常所見を見出すことは現段階では不可能で、あくまでそれを推定しているにすぎない。杉山(2006b)の報告も、受診した被虐待児の脳を直接調べたものではなく、脳科学研究上の知見と仮説をもとに導き出された所見である。さらに脳科学研究においてさえも、被虐待児や発達障害児といわれる子どもの脳のどこにどのような障害があるかを示した研究は現在までに存在せず、成人の脳所見や動物実験レベルのデータから、虐待がもたらす脳への影響についていくつかの仮説が示されている段階である。

まだ十分に明らかでない脳の機能障害あるいは脳障害をベースに論議が展開されていることが、発達障害

の定義の拡大を促し、臨床現場に混乱をもたらしては
いないだろうか。滝川（2008）が指摘したように、
DSMの発達障害の診断基準では、脳障害が全く問題に
されていないのであるが、例えば、症状が発達障害の
診断基準を満たし、そう診断された子どもが、法的な
枠組みの中では、先天的な脳障害として扱われたとし
たら大きな問題と認識すべきだが、実際の臨床現場で
は、こうした事態が少なからず起きている。医師が発
達障害と診断し、先天的な脳の障害と理解され服薬や
治療プログラムを受けていた子どもが、施設に入所し、
安定した生活に馴染むにつれ、比較的早期に診断基準
を満たした各種症状が改善されるケースが少なくない
のも、こうした事情が背景にあるのではなかろうか。
発達障害とは何なのか、改めてその概念の整理を行う
ことが求められる。

脳障害か否か、あるいは先天的か環境かといった原因
への追求、さらには環境が生体に及ぼす影響を特定
することなどは、「正答の得られない課題に踏み込んで
いった」という田中（2007b）の指摘を真摯に受け止め
る必要がある。臨床現場を考えたときには、脳の障

害か否かを二律背反的にとらえて、その識別を明らか
にすることよりも、全てが複雑に絡み合ったものとし
ていったんは受け入れ、その子どものもつ症状や問題
の背景の個別的な理解に努めるべきである。特定の診
断名にくくられて理解の幅が狭く、あるいは偏らない
ように、乳幼児期を重視した生育歴の把握、親子関係
を中心にしての家族状況の把握、日常の行動観察等、
ケースの全体像について、総合的に情報を把握、分析
することである。田中（2007b）が指摘しているような、
その子が「これからをどう生きるかの未来に焦点を当
て」、その子の今あるあり様の成り立ちの理解に努め、
援助のあり方を検討していくという個別的かつ総合的
なアセスメントが必要である。このことは、心理臨床
における本来の原則でもある。発達障害流行りの観
がぬぐえない昨今、誤解を招く診断名によって子ども
を偏った枠組みにはめ込んでしまうことは厳に避けね
ばならない。心理臨床の本来原則に立ち返り、子ども
を丁寧にみつめていくことこそ、今の臨床現場に求め
られているといえよう。

（増沢高）

<引用文献>

- 浅井朋子他（2002）「育児支援外来を受診した児童79人の臨床的検討」小児の精神と神経 42（4）， pp.293-299
- 浅井朋子他（2005）「高機能広汎性発達障害の母子例への対応」小児の精神と神経 45（4）， pp.353-362
- 遠藤太郎他（2006）「多動と子ども虐待」そだちの科学 6， pp.67-71
- 浜谷直人（2002）「虐待・ネグレクトを受けた子どもの行動と保育」人文学報 327， pp.25-45
- 林隆（2008）「発達障害の危険因子・増悪因子としての子ども虐待」発達障害研究 30（2）， pp.20-29
- 平岡篤武（2005）「児童虐待通告に見られる高機能広汎性発達障害を疑う相談事例」子どもの虐待とネグレクト 7（1）， pp.6-13
- 門真一郎（1999）「発達障害と虐待－情緒障害児短期治療施設でのケア」世界の児童と母性 47， pp.32-34
- 松原巨子他（2001）「子どもの発達障害と児童虐待－母親のSOSをどう把握し、予防的対応を行うか」へるす出版生活教育 45（7）， pp.23-28
- 宮本信也（2008）「発達障害と子ども虐待」発達障害研究30（2）， pp.13-19
- 中村敬（2008）「乳幼児健康診査の現状と今後の課題」母子保健情報 58， pp.51-58
- 中根成寿（2007）「障害は虐待のリスクか？－児童虐待と発達障害の関係について」福祉社会研究 8， pp.39-49
- 岡聡子他（2006）「乳児健康診査（1歳6カ月・3歳）のあり方の再検討について－発達障害児支援および児童虐待早期予防の観点から」アディクションと家族 23（1）， pp.78-85
- 定森露子（2002）「虐待と発達障害」教育 52（11）， pp.28-34
- 定元ゆきこ（2005）「発達障害と児童虐待－非行臨床の立場から見えるもの」子どもの虐待とネグレクト 7（3）， pp.313-318
- 白石雅一（2004）「児童虐待と児童福祉実践－発達障害児の家族支援現場から」福音と社会 43（2）， pp.18-25
- 白石雅一（2005）「発達障害と児童虐待－予防と早期介入に関する実践報告と考察」宮城学院女子大学発達科学研究 5， pp.31-43

- 杉山登志郎 (2006a) 「発達障害としての子ども虐待」子どもの虐待とネグレクト 8 (2), pp.202-212
- 杉山登志郎 (2006b) 「子ども虐待と発達障害: 第4の発達障害としての子ども虐待」小児の精神と神経 46 (1), pp.7-17
- 杉山登志郎 (2007a) 「高機能広汎性発達障害と子ども虐待」日本小児科学会雑誌 111 (7), pp.839-846
- 杉山登志郎 (2007b) 『子ども虐待という第四の発達障害』学習研究社
- 滝川一廣 (2008) 「『発達障害』をどう捉えるか」, 松本雅彦・高岡健 (編) 『発達障害という記号』批評社, pp.44-56
- 玉井邦夫 (2008) 「発達障害と虐待状況が絡み合う事例への援助」発達障害研究30 (2), pp.40-48
- 田中康雄 (2005) 「発達障害への早い気づきとじっくりとした対応」児童心理 59 (16), pp.1532-1536
- 田中康雄 (2007a) 「軽度発達障害と児童虐待との微妙な位置関係」現代のエスプリ 474, pp.197-194
- 田中康雄 (2007b) 「問題行動・精神所見の見方」小児科臨床 60 (4), pp.709-715
- Teicher, M. H. (2002) Scar that won't heal: The neurobiology of child abuse. Scientific American, March 2002. (タイチャー, M・H 石浦章一 (訳) (2002) 「児童虐待が脳に残す傷」日経サイエンス 32 (6), pp.46-55)
- 友田智美 (Teicher, M. H.監修) (2006) 『いやされない傷－児童虐待と傷ついていく脳』診断と治療社
- 横田俊一郎 (2006) 「乳幼児健診における心の問題の発見と対応」母子保健情報 54, pp.94-99
- 四方耀子 他 (2001) 「育ち直りを援助する－情緒障害児短期治療施設でのチームワークによる援助」臨床心理学 1 (6)

平成22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2報)

平成23年 9月30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
中山 雪江
大川 浩明
長尾真理子

印刷 (株)ガリバー TEL. 045-510-1341(代)