

児童養護施設—学校連携の現状と課題

— 学校からみた視点を中心に —

村松健司¹⁾ 保坂 亨^{2)*}

¹⁾首都大学東京・学生サポートセンター ²⁾千葉大学・教育学部

Current situations and issues in the Collaboration between Children's homes and Elementary schools

MURAMATSU Kenji¹⁾ HOSAKA Toru^{2)*}

¹⁾Student Support Center, Tokyo Metropolitan University, Japan

²⁾Faculty of Education, Chiba University, Japan

児童養護施設入所児童の学校不適応が顕在化している。その背景として、入所児の半数以上に被虐待体験があり、対人関係に深い困難を抱えている子どもが少なくないことなどが考えられる。施設と学校の連携はますます重要になっているものの、連携・協働を困難にしている要因に関する研究はほとんどない。本研究は、児童養護施設を校区に持つ小学校の教員に施設との連携についてインタビュー調査を行い、このことを明らかにしようとした。

入所児に関する情報共有は、個人情報保護に関する法律施行後、施設と学校がお互いに「自主規制」することによって、子どもへの対応に齟齬が生じていた。児童相談所の関与が情報共有において重要な役割を果たすこと、情報不足を補うために学校独自の実践が行われていることが明らかとなった。施設と学校連携のために、「施設加配教員」、または合同事例検討会による「事例の共有化」が重要な役割となることを指摘した。

The school maladaptation of children living in children's homes is clear. As regards the background to this, it is possible that one half or more of the children in question have experienced child abuse. As a result, they have deep persistent difficulty in personal relationships. Collaboration between children's homes and schools is becoming more and more important, but there are few studies on the factors that make cooperation or collaboration difficult between two. In this paper, we discuss the difficulty in and possibility of collaboration between children's homes and schools through an interview survey with teachers of elementary schools having a children's home in the district.

Since the Personal Information Protection Law (PIPL) was enforced, the sharing of information pertaining to children has become difficult. It depends on "self-regulation" of the information between children's homes and schools. The results of the study showed that the role of the Child Guidance Center is important to improve this problem and the school's original practice of making up for lack of information is still in place. Furthermore, placement of additional teachers who promote collaboration and share case studies at joint conference for children's homes and schools might take on important roles.

キーワード：施設と学校の連携 (Collaboration between children's homes and schools)
児童養護施設 (children's home) 小学校 (elementary school) 情報共有 (share information)
事例の共有化 (case sharing)

I. 問題設定

東京都福祉保険局 (2011) による「東京都における児童養護施設等退所者へのアンケート調査」によると、回答者 (673名) の収入状況は約8割が0～20万円未満であり、学歴は中卒割合が高く (23.4%)、その中卒者の内の正規職員割合は29.7%となっていた。さらに、全体の40.6%が施設退所後1年未満に離職を経験しているという。これらのことから、多くの施設経験者が不安定な生活状況を余儀なくされているであろうことは想像に難くない。

また施設入所児の進学後1年の高校中退率は、7.6%と全国平均2.1%の約3倍であったことが全国児童養護施設協議会 (2006) によって報告されている。こうした高校卒までたどり着けない子どもの存在を視野に入れる必要がある。坪井 (2013) による施設入所児の多くがいわゆる「学力困難校」に進学しているという指摘、「教育困難校」の「卒業率」の低さを踏まえ、高校中退を「『子ども』から『大人』への移行プロセスの途中で行き場を失ってさまよう危険性」と捉える保坂 (2012) の論考は、施設入所児の置かれた困難な状況を理解することに役立つ。施設経験者が貧困の連鎖に陥ることのないように、早い時期から適切な教育支援が実施されなければならない。

しかし、施設入所児は学校において学業や行動面で著

*連絡先著者：保坂 亨 hosaka@faculty.chiba-u.jp

*Corresponding Author : hosaka@faculty.chiba-u.jp

しい困難を抱えており（村松，2014），登下校時の送迎や施設スタッフの付き添い登校を求められることも少なくない。現在，全国の施設に措置されている児童のうち，53.4%に被虐待体験がある（厚生労働省，2014）。児童養護施設に入所する児童が抱えている困難は，親の不在や家庭の経済問題などから，深刻な養育上の問題である被虐待をはじめとする親子関係にシフトしてきた（保坂・四方，2007）。これはすなわち，「施設に入所する子どもは特別なケアを必要としている」ことを意味している。実際，少なからぬ施設入所児が地域の学校で「不適応」状態になっていることは，「貧困の世代的再生産論は，貧困の個人責任論と親和性がある」（松本，2013）ことと同様に，学校教育がまだこの現象に十分対応できておらず，個のレベルでの認識に止まっていること，あるいは「特別扱いしない」学校文化（盛満，2011）の特徴を示すものと言えよう。

教育社会学において，学業成績を左右する要因は，「家族の有する経済資本・文化資本・社会資本の多寡・親の意識的戦略的な有無」であるという（西田，2011）。被虐待児の低学力を，個人の問題ではなく，虐待に至らざるを得なかった長期に渡る「養育システムの失調」（村松，2015）の影響と考えれば，その支援も個ではなくシステムでの対応が求められる。このシステムを形成するのは，子どもを取り巻く関係者すべてである。とりわけ子どもの学習支援に関しては，施設と学校の連携・協働が欠かせない。

学校と施設の連携の必要性はしばしば言及されて来たが（玉井，2004など），このことを議論するに当たって，連携・協働を困難にしている要因を明らかにする必要がある。例えば，子どもに関する情報は，どのようにし

て，どこまで共有されているか，また困難な育ちをしてきた子どもを教育するための学校側の体制（担任の任期など）は状況に即したものであるか，という個別な問題についてである。システム論的見地に従えば，ある問題に対する介入は包括的な情報収集から始められる（近藤，1994）。施設入所児に，施設と学校が「安定したひとつの学びの環境」を提供するために何が求められるのか。本稿は，このことを明らかにしたいと考える。

II. 調査の方法

調査は，筆者らが関東にあるA県の学校を直接訪問し，児童養護施設を校区にもつ小学校を訪れ，教師に面接調査を行った。学校があるA県は都市部と地方部の差が大きく，とくに地方部は田園地帯が広がるのどかな地域である。面接調査は2009年8月から2010年2月まで，計6箇所の小学校を対象に，一回約一時間の半構造面接として実施された。面接に際しての共通質問項目は以下の通りである。

- ① 学校の規模と特別支援学級
- ② 施設から来る子どもの数
- ③ 担任の交代サイクル
- 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 子どもの成育史について
- ⑥ 学校側からみた施設との協力・連携の課題

F小の教師は7年前（2002年度）までの勤務経験のため，今回は参考資料として補足的に扱うことにした。

共通質問項目①～④に，施設の状況を加えた面接調査結果の概要を表1に記載した。学校の規模は，200名前

表1 学校・施設の状況とインタビュー結果の概要

	インタビューの教諭プロフィール	学校規模	施設の形態と規模*	施設から来る子どもの数	担任の交代サイクル	施設との連絡
①A小	女性 昨年まで施設のあるG小に勤務	約300名 ほぼ単学級で1クラス40人ほど 特別支援1クラス	大舎 定員クラスⅠ	10名前後 各学年に1, 2名 各クラス1名ほど	原則毎年クラス解体，担任も交代	施設の担当者と必要に応じて随時
②B小	女性 男性	全校約200名 1クラス24名～34名の単学級 特別支援2クラス	大舎 定員クラスⅠ	15人ほど 各クラス1～3名 特別支援学級の在籍児もいる	「1年契約」で担任が交代	公的な連絡会は年に1回 施設は学期毎を希望 あとは各担当者とその都度実施
③C小	男性	800名 特別支援学級2クラス	大舎 定員クラスⅡ	20～30人 各クラスに1人ほど	2年持ち上がりが多いが，ケースバイケース	年に2回，施設に行く交流会と学校に来てもらう合同研修会 その他，その都度実施
④D小	女性	約600名 特別支援学級5クラス	大舎 定員クラスⅢ	60～70名 各クラス2～5名 特別支援学級の9割が施設から来る子ども	原則毎年クラス解体，担任も交代	施設担当とは夏の個人面談 月1回，施設の心理士と特別支援コーディネーター，生徒指導担当が面談する予定
⑤E小	女性	約300名 特別支援学級2クラス	大舎 定員クラスⅠ その他小規模グループケア	15名ほど ほぼクラスに1名程度 特別支援学級には5名ほどが在籍	原則毎年クラス解体，担任も交代	毎月施設の担当者が来校して特別支援学級担当者と情報交換を行う その他の子についても，その場を利用して打ち合わせをしている（児相のかかわりなども含めてかなり緊密）
⑥F小	女性	約900名 特別支援学級は現在の6クラス以下	大舎 定員クラスⅡ	30名ほど 各クラスに1名程度	原則2年持ち上がり 状況によって異なり，施設児を含む学級が混乱し，年度末に1年で担任交代となった学級もあった	校長と施設長が年に1回ほど面談 その他は，施設側担当者との個別のかかわりが中心 学校と施設全体の連絡体制はなかった

* 施設の特定を避けるため定員は三段階（30名～50名がクラスⅠ，50名～70名がクラスⅡ，70名以上がクラスⅢ）で表記した。

半から70名後半の学校までと差がある。特に注目したのは特別支援学級の数で、多いところで5クラスを設置しているなど、各校にばらつきが見られた。

以下、各項目について、教師の面接調査プロトコルを適宜引用しながら詳しく述べることとする。

Ⅲ. 結果と考察

1. 施設入所児と特別支援教育

A小では、おもに施設の子どもの指導を念頭に置いた特別支援学級（自閉症・情緒障害学級）設置が検討されていた。特別支援学級の意義について、以下のような意見があった。

「施設の子どもには発達障害の子どももいるので、特別支援学級はあったほうがいいですね。それにベテランの女の先生ですから、母親的な役割を担うことができます。とても重要だと思います。」(B小)

特別支援学級における子どもと教師とのやりとりをもう少しみてみよう。

「6年生の子がいるんですが、1年生からずっとかわっています」「(施設スタッフは3交代勤務)でも学校に来れば『ほくだけ』の先生だから、学校は休まなかったです。」「去年卒業した子は、4年生の時にこの学校にきました。その子はそれまでの10年間、子どもだけで生活している状態だったようです。転校当初は心がすさんでいたのか、つばを吐きかけられたり切れたりして大変だったんですが、まず信頼関係が大切だと思い、勉強よりもまず、畑仕事を一緒にやったり四六時中彼と一緒に生活しました。愛情表現を言葉にすることで段々信頼関係が出来ていったように思います。5年生から少しずつみんなの中に入って行って、6年生になって担任が男性の、ちょうどお父さんみたいな人になって、すごく彼を受け入れてくれて、みんなと一緒に勉強できるようになっていきました。」(E小)

虐待を受けた子どもの特徴として、「無気力」「出来ないことをやりたがらない」という指摘が多かった。一方で、「面白い子がいましたね。クラスの最初の時、握手を嫌がるんです。嫌だよって逃げ回って。最初の頃は、あまのじゃくなんだろうって思いましたけど、かわいげもありました。」(F小)という様子からうかがえるように、虐待を受けた子どもは、アタッチメント（愛着）の困難を抱えていることが少なくない。「自分が受け入れられ、他者（主に養育者）から必要なかわりを得ることができる」という子どもの発達における認知的枠組みは「内的ワーキングモデル」(Bowlby, 1969/1973)と呼ばれ、自他関係の重要な基盤となる。さらに、MainとSolomon (1990) は子どもと養育者の組織化されていない関係性を「無秩序型」として描き出している。「無秩序型」の子どもは、他者と安定したかわりを持つことが難しく、素っ気ない態度を取るなど他者との体験の影響を最小限にしようとしたり、また逆に近づきすぎて

その関係に翻弄されてしまうなど一貫性に欠ける傾向がある。数井 (2004) は虐待を受けた子どもの学校問題は、「学習の困難」と「対人関係の困難」にまとめられると指摘しているが、学習に取り組む前提は対教師関係である。対人関係をきめ細かく作り上げていくという意味でも、子どもに即した柔軟なかかわりが可能となる特別支援学級の利点は大きいと考えられる。

2. 施設から来る子どもの数

施設から通っている子どもは、各クラス1名ほどであったが、D小のみ2～5名と群を抜いて施設入所児の在籍数が大きかった。D小は全校約600名の内、施設入所児が60～70名と1割を超えている。これは大規模な施設が校区にあり、かつ地域の人口規模も少ないため、相対的に施設の子どもの比率が高くなるためと考えられる^(注1)。

校区内に児童養護施設がある小・中学校約1,400校の学級担任を対象にした調査(玉井, 2004)によれば、「担任している学級において、児童養護施設に在籍している児童・生徒数」は1学級あたり平均2.3人であった。そして、学級担任が指導困難性を感じる児童生徒に関して、「単純な在籍数が明確に指導困難性との関連を示した」と指摘されている。また、黒田 (2009) は東京都社会福祉協議会が2005年に実施した調査から、「学校・幼稚園から苦情・批判があり、児童の起こした問題で協議を申し込まれている施設」が53施設中43施設(81.1%)であることを紹介している。これらの指摘が明らかになるところは、「施設から来る子どもの数が多くなればなるほど、困難が生じやすくなり、施設が学校から苦情を受ける可能性が高まる」ということである。「施設側が考えている以上に教員(学校)は施設の子どもたちへの指導の困難性を感じている」(黒田, 2009)ことは等閑視できないことであり、それは結果として両者の連携をますます困難にする要因となっていると考えられる。「一部の小中学校は、『これ以上、子どもを入所させないでほしい』『受け入れは、1学年3人まで』といった入校制限をしている」(黒田, 2009)というエピソードは、施設入所児が学校教育からも「排除」されやすいことを物語っている。児童養護施設の子どもたちの学びを保証し、教師達の疲弊を防ぐために、施設を校区にもつ学校への人的配置は、特別に考慮される必要があると言えるだろう^(注2)。

保坂 (2011) は、施設との連携が機能している学校には「加配教員」の存在があり、施設入所児が一定数いる小・中学校への「加配教員」配置が必要であると指摘している。2002年に、文部科学省は同和加配と統合する形で教育困難校への「児童生徒支援加配」を制度化したが、同和地区の学校や教員加配校は家庭との連携に積極的であったという指摘(高田, 2009)を参照すれば、「施設加配」を制度化することは、施設と学校の連携や子どもの学力向上のために必須の対応であると言えるのではないかと。実際、保坂ら (2011) による児童養護施設を校区にもつ小学校のフィールド調査では、加配教員(児童指導主任)が担任をもたずに、施設との連携および施設入所児の教育支援を機能的に担うという貴重な活動が報告されている。

3. 担任の交代サイクル

C小以外、すべて毎年担任が代わるというシステムを採用していた。いずれの学校も現システムの開始時期は不明であるが、最近になって、という印象を教師たちは持っていた。担任の一年交代を印象づける意見には、以下のものがあつた。

「10年くらい前までは、1・2年生、3・4、5・6という感じで、(学級)解体は3に行くとき、5に行くときって大体決まってきました。どこの学校も。昔は大体1・2持ち上がり、3・4はともかく、5・6最後は持ち上がりっていうのが多かったです。この頃は全部クラス替えですね。人間関係が固定することがやっぱりいろんな問題を引き起こすってことにつながるみたいです。」(A小)

「担任が2年っていうのはもう無理。担任の中でも1年だから頑張るっていうのがあって、ああいう(大変な)学校なんですけど、休む人(休職)がいないんですね。」(D小)

「その人によると思うんですけど、本校の場合は、児童養護施設を持っているということで、子どもとの人間関係を作るのに、1年だとちょっときついかないところはあるかもしれないですね。でも、逆の言い方もできるんです。人間関係崩しちゃった場合は、1年で変わっちゃったほうがいいっていうことも言えますから。」(C小)

担任の交代に関しては、施設を抱えている学校ということよりも、子ども同士の間関係、保護者との関係、学校を取り巻く環境などの変化により、結果として1年交代が、いわば「無理のない方法」として定着してきたことがうかがえる。その背景は、D小の教師の意見からより深く知ることができる。

「自分のなかには1年勝負みたいところがあります。1年でとにかくやろうっていうのがあるので、来年に持ち越してここを伸ばそうっていう感覚があまりないんです。なので(受け持ちが)2年になったときに、2年は2年できつといろいろ出てくるんだろうな、私は経験していないから分かりませんが、子どもたちのなかにも苦しさも出てくるかもしれないですね。あの子たちも1年だから我慢しているところはあるかもしれないですし。」(D小)

1年だからこそお互いに混乱しない関係を維持できる可能性が高いこと、そのためにはあまり深い関係に立ち入らないという対人関係の持ち方を、教師と子どもが無意識のうちに取り入れていると考えることができる。しかし、そこには同時に「このままでもいいのだろうか」という教師の葛藤があるようだ。

「何か欠けてるなって……」「(教師の言うことを)あーって聞いているけど、通じているのかなって分からない子どもが多いです。」「小学校の教員が抑えられないほどの粗暴な子はいません。だけれども、その通

じてるのかな、通じてないのかなって部分では不安を感じる子は数名います。」(B小)

この指摘にあるように、表面的なかかわりに終わってしまい、「まだ見えない子どもの姿」に近づけないことに漠然とした不安を教師は感じているようだ。

施設入所児を2年間以上受け持つにはかなりのエネルギーが求められる。さらに、以下の指摘のように困難な養育環境での育ち、そして現在、施設で生活していることが彼らにどんな影響を与えているのかというより深い理解が必要になる。

「子どもによっては、何かをさせようとあまり強く指導しても反発しか来ないし、そこら辺はやっぱりテクニックが必要になってくると思う。あと教師の慣れ、虐待を受けた子どもに対する指導の慣れっていうのも必要だと思うんです。」(C小)

施設を校区にもつ学校の担任システムは流動化している。児童虐待はいくつかの困難が重なり合って出現するが、その困難の一つに社会格差と貧困があるという指摘は多い(例えば妻木, 2011)。不安定で困難な生活を余儀なくされてきた施設入所児に、どういった教育環境が望ましいのか。この意味でも、比較的担任が替わらない特別支援教育の意義がクローズアップされるのではない。

4. 施設と学校の「公的な連絡」あるいは「その他の連絡」体制

すべての学校が、施設担当者との連絡体制はある、と回答した。公的な連絡体制も年に一回はあり、さらに回数や内容の改善を予定している学校もあつた(B小, D小)。以下に引用するのは特別支援学級の聞き取りであるが、必要に応じてボトムアップ的にどういう連絡体制を構築していくか、参考になる取り組みと考えられよう。

「4月に施設の先生と学校の職員が会いまして、受け持った子ども達のことを施設の職員の先生がこういう子ども達ですってお話いただくのが1年に1回、4月に1回ありました。あとは家庭訪問などですね。何かあつたときには(子どもは施設で)班に分かれているんですが、班の職員と(子どもに)問題があつたときに(個別で)やっていました。私が来た2年目にはじめてADHDの激しい子が特別支援に入りまして、何度も何度も打ち合わせをしました。施設の職員と連絡を密にすることが大事だと思ったんです。その時の反省をもとに、4年前から月1回、特別支援学級に在籍している子ども達の担当(施設職員)の方と私たちが、学校で子ども達の情報交換、学校の様子や家庭(施設)での様子についての打ち合わせ会をして、ノートも作って記録しています。」(E小)

また、C小のように学校と施設が合同研修会を開催するという大変ユニークな試みもある。2009年には「合同事例検討会」が開かれ、学校、施設、お互いの視点から

意見が交換された。また、同年度に児童相談所スタッフを招いての年次全校研修も行ったという。

この研修では、児童福祉司から児童相談所の業務内容と児童虐待を見出すポイントについての解説が行われた。

20名ほどの教員すべてが参加したが、「施設入所児に対して児童相談所で何が行われているかの情報がない」「子どもに関する情報を学校から直接聞いてもいいものなのか」などの質問が寄せられ、ここでも「情報の共有」が意見交換のテーマとなった。

「福祉と教育」の交流を目的とした全校研修会は、C小の校区を含む中学でも実施された。この研修会は施設から中学に通学している生徒を対象にした個別の事例検討会であった^(注3)。筆者両名がこの事例検討会に参加したが、その内1名は助言者として事例検討に加わった。この事例検討会には、全校の教員と施設から担当者を含む3名の出席があり、相互の意見交換が行われた。ここでは、「学校は夜間でも対応しているのに、施設はなぜもっと熱心に指導してくれないのか」など、相互の「想い」のズレが話し合われ、それぞれの胸の内が隠されることなく語られた。また、施設職員から子どもの個人情報提供に際して戸惑いの発言があり、「情報の共有」の困難さが浮き彫りとなった。しかし、1人の子どもの事例を約2時間にわたり教員と施設職員が一堂に会して検討する初めての試みであったことには意義がある。助言者から、この事例に関する詳細なコメントがあり、「いま子どもに何が起きているか」を教員と施設職員が共有する貴重な場となった。困難な状況のときほど、目の前の「問題」に目が向きがちになって子どもを厳しく指導しようとしたり、うまくいかないことを関係者に投影し、お互いの確執が深まりやすい。事例検討会において、事例を一つの素材として共に眺め、理解を深めようとするにより、参加者は新たな気づきに導かれていく。筆頭筆者はこの会にオブザーバーとして参加し、お互いに生じている確執よりも「問題解決のための手がかりを得たい」という関係者の想いを強く感じた。相互に「子どもの個別理解に基づく対応」を切望していることは、会の最後に「今日、このケースを一緒に振り返って、そういう考えもできるんだということが分かってよかったと思います」と学校関係者から語られたことに象徴されている。

同様の事例検討会は、D小でも行われている。ここでも1人の子どもを対象に活発な議論が行われた。この事例検討会ではとくに、助言者の解説によって事例の困難さが明らかとなり、担任の抱えている負担感が他の教員と共有されたことに大きな意味があったと思われる^(注4)。

合同事例検討会は、「事例の共有化」を可能にすると考えられる。「事例の共有化」の意義は、これまで教員の個人努力に委ねられてきた困難な背景をもつ子どもの教育および支援を、教員集団全員で担う、あるいは学校が組織的に支援体制を整備するというところにある。施設では、一足早く施設全体での事例検討と「事例の共有化」が進んでいる。今後の学校におけるチーム支援の実践では、「事例の共有化」が重要な役割を担っていくと言えるのではないか。

5. 情報共有の問題

そもそも学校における教育活動においては、小学校入学までの養育環境をはじめとするさまざまな情報がその前提になっていると言ってよいだろう。保護者（その多くは父母である親）のもとで育つ子どもの場合、小学校入学前の幼稚園（あるいは保育園^(注5)）からのさまざまな情報に加え、直接その子どもの養育を担う保護者から伝えられる子どもの性格や行動特性、家族に関する情報等がそれにあたる。当然、入学後も保護者との信頼関係が形成されるにつれて伝えられていく情報は、その質量共に充実していくことになるが、小学校の担任と保護者の間では日々行われている行為とも考えられる。誕生直後から地域にいる子どもであれば、子ども自身や家族の状況は、同級生や近隣からもたらされることもあるだろう。では、別の場所から施設に入所してくる子どもの情報を学校はどこから、どのように得ているのだろうか。

回答の中の多くは施設から提供される、というものであった。

「文書にすればA4半分くらい。これだけは注意してくれっていう部分と、こういう状況があったからこういう現状なんですっていう部分は簡略に伝えられます」「個人情報にかかわらない限り、指導に必要な部分については（施設は）教えてくれますね。」「あまりプライベートなことを教えていただいてもそれを生かす場面が学校生活ではあまりないので。たとえば、ネグレクトを受けているっていう状況くらいで、我々はそういう背景があるんだなあっていうのを踏まえて、じゃあ、いま何しようかっていう形で行きます。こまごま、過去のことを教えていただいても、正直な話、どう生かしていいかっていう部分があります。」(B小)

この意見は、家族のプライバシー、とくに「保護者の状況」は聞くことに抵抗がある、ただ、「子どもが6歳までに何をしてもらったか」は子どもとのかかわりで重要な目安（手がかけられているかどうか）となるので、確かめたいというものであった。

別の学校では、以下の意見があった。

「5月くらいに施設を訪問して、クラスが変わったんですけどどうですか？って話すことで、子どもの様子も分かるし、親御さんがどういう人か見えるんですよ。だから私はすごく家庭訪問は大事だなと思います。それがないと、夏休みにうちは面談するんですけど、それまで親の顔を知らないで子どもと接することになるんです。それはあまりよくないって思います。家庭訪問があったときは施設に行って寮で話を聞く機会があったんですね。それで、今は変わったのかもしれないけど、その当時は（家のこととか）あまり公表しない、したくないじゃなくて、していいのかどうか分からないっていう感じでした。それは（施設の管理職に）確認しないと、みたいな感じでした。」「今の（施設での）事情は聞けるんですけど、ここに来た理由とか、今親御さんはどうであるとか、これから引き取る予定はあるのかとか、そういう込み入った話は聞いて

いいのかも分からないし、ちらっと聞いて『ちょっとそれはね』と言われると、次から聞けなくなるというか、そういう雰囲気はありました。」(D小)

「子どもの育ってきた環境を、園の方では、あんまり教えてくれないんです。こっちも聞かなかったんですけど、向こうが言わないのでね。だから、詳しく分からないんですけど、他の先生方に聞いても、あまり教えてくれないよっていうような感じでした。」(ある担任のクラスに帰省できる子どもと出来ない子どもがいる、ということに関して) どうも、夏が近づくと、もう1人の子が荒れるらしいんです。(中略：荒れる子どもは夏休みに帰省がないらしい、ということが人づてに分かった) それがどうも原因のようなんです。はっきりとは教えてもらってないんです。(中略) だから、それで私たち、初めて、『あ、同じ施設にいても、迎えに来る人、ずーっとずーっと何の連絡もないままいる人、時々会いに来る人、どうしてるんだかわからない人、これだけ背景が違う』っていうのを、その時に初めて知りました。『あ、じゃあ、全然同じ境遇じゃ無いんですね』って。」「だから、子どもたち(から)のわかる範囲……でも、それも(教師から)聞いちゃいけないから、そのポロポロと出る範囲で、こっちが推測、推察する程度ですね。だから、私が最後に持った男の子は、『お父さんと会った』とか『お父さんが来た』ってことをしょっちゅう本人が言っていましたから、『あ、良かったね』みたいな感じで答えていました。彼の場合は、定期的交流があるっていう雰囲気が感じられましたね。それは施設の方が、家庭訪問の雑談のなかでチラッと言ったり、彼自身が作文に、『お父さんが来て、飛行機でおじいちゃんとおばあちゃん家に行きました』みたいに書いてあったから『じゃあ、お父さん迎えに来たの?』って言ったら、『そうだ』って言うところから分かりました。だから、彼は、お父さんがいて、時々、長い休みやなんかになると、お家に帰るんです。『お父さんの家はこんな家』とか言って描いたりしてました。その辺の情報のやりとりは、どういう規程になってるかわからなかったんですけど、施設の方に、何となく聞いちゃいけないのかなっていうのもありました。」(A小)

回答をみると「個人情報」の受け取り方はさまざまで、B小では「保護者の状況」と、D小とA小はその家族の状況に関する情報は広範囲にわたって「個人情報」と見なされていた。いずれにしても2003年に成立し、2005年から施行された「個人情報の保護に関する法律」(以下、「個人情報保護法」)が情報共有の壁になっていることがわかった。

児童福祉の領域では、厚生労働省によって「児童相談所運営指針」^(注6)が定められており、その中で心理診断に関する個人情報(子どもの心理検査の結果や保護者に関する情報)に関してはプライバシーの保護が明記されている。「各種機関との連携」(同指針第7章)では、個人情報の保護に留意しつつも、「情報共有と守秘に関する協定を締結したり、要保護児童対策地域協議会を活用するなど、個人情報の保護に配慮した具体的な連携方策

を検討すべきである」と言及されている。児童相談所の実践は、「プライバシー保護と他機関との連携」が一組のものであるという認識に基づくものだろう。一方、施設と学校の情報共有では、とくに子どもの成育史や家族状況(背景)について、どこまで共有できるのかという基準が不確かで、「聞いてはいけない」「話してはいけない」と、施設および学校がいわば「自主規制」している状況であることがうかがえる^(注7)。

この「自主規制」の弊害として、4月に転入してきた子どもの背景が、半年以上も学校に伝えられなかったというF小の例がある。参考資料ではあるが、以下、提示する。

「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。施設に来てからのことは今こんな様子ですって教えてくれましたけど。施設でのトラブルや今、何日も帰ってきていませんとか。でもあまり(子どもの様子が)ひどかったので、施設の担当の方が内々に、ですけど、私たちでは考えられない生活をしてきたんです、って教えてくれました。お父さんは〇〇にいて、お母さんもそんな、私が想像する範囲ですけど。あまり具体的ではなくて、オブラートに包んだみたいな話でした。それも、内々に担当と私だけの話です。具体的な話ではなくて、オブラートに包んだ話でした。」(現在荒れている子ども背景をいつ頃聞いたか)もう秋口に入ってからですね。11月とか。もう大変でどうにもならない状況のときに、毎日電話なり担当の方が来てくれるなり、話をする中でちょっと話をしてくれました。」(F小)

「内々に」に象徴されるように、家族の個人的な事柄、とくに虐待体験に関するより深い話は、単なる情報としてではなく、緊密な個人的関係があって初めて語られるものなのかもしれない。

ただ、最近では改善と工夫がみられる学校がある。とくに児童相談所が関与すると家族に関する情報はほぼすべて学校側にも伝えられるという。

「ここ数年は、転入するお子さんは児相さんが必ず付けてくれるようになったんです。昔はですね、寮のその日の担当だった先生が『今日からお願いします』って感じで、転入の一式、引き出しとか上履きをぞろんと持って、突然来る。子どもも突然学園にやってきて、翌日、突然荷物と一緒に学校に来るのは困るよねって感じてました。私たちもよく分からない子を何となく引き受けるっていう状況だったんです。今はすごく丁寧です。」「(事前に児相も)寮の先生もいらして、すべて教えてくれましたね(中略)聞かなくても教えてくれる。聞いてもいいんだな、学校も知っててもいいんだなっていうことが分かったんです。それで、学校の方では、『転入生のことは分かるけど、今までいた子どもたちのことは何も分からないよね』ということになって、担任が今知っている情報をとにかく書き出すことにしたんです。前の担任から引き継いだ情報とかも書き出して、その子のファイルを作ろう

よってことになったのは、去年の終わりくらいです。」(D小)

学校独自の子どものファイル作りは、子どもの担任引き継ぎという意味でも重要な試みと考えられる。ここで、児童相談所のかかわりと情報共有が家族と子ども理解を飛躍的に促進するということが明らかとなった。

「突然来る」という表現にあるように、施設入所児が経験する環境の変化は、我々の想像以上であることが多い^(註8)。さらに、入所中にも家族形態が変化している場合が少なくなく(大嶋, 1997), こういった情報は施設入所児を理解する上で欠くことができない。子どもと家族の歴史といまを最も把握しているのは、児童相談所と施設である。そして、学校の情報がこれに加われば、さらに厚みのある子ども理解が可能になる。子どもの学校での成長が家族に伝えられれば、家族への支援にもつながるだろう。学校と施設、そして関係者が子どもと家族の背景(その困難な歴史といま)を共有してはじめて、望ましい支援が構想できる。

6. 学校側からみた施設との協力・連携の課題

学校側からみたとき、施設の方針がよく分からないことに学校(教師)が困惑することがあるようだ。

「(教室に)すぐ離席して、出てってしまう子がいたので、彼につられて、この子(施設の子ども)も一緒になって、出てってしまう。教室を出てしまうと施設の方は安全面について手落ちになるので、教室を出すことだけはやめてくれて強く言われました。教室を出て行きそうになったら、止めて欲しいって。絶対に他の部屋に勝手に行かさないで欲しいって。他の部屋で、事故や怪我があった時に、大変なことになって考えたようです。やっぱり、園としては、預かってるお子さんだから、っていうところは強調しました。」(A小)

F小の出来事は施設と学校が協力していく上で示唆に富むエピソードと考えられるので、参考資料として提示したい。

「(教室を出ていってしまう子どもに対して)学校はこんなに大変なのに、施設は何をやっているのだろうって思いました。学校ではどうにもならなかったの、(施設のスタッフに)来てくれないだろうかって思いました。」「学校としては、施設から来てもらって、子どもに『ちゃんとやれ』って指導して欲しかったですね。『座ってなさい』『きちんとやりなさい』と。施設の先生方は背景を知っているから、(子どもが)自分から出てしまうのを自分から帰るようにしたかったんだと思いますね。出ていっても悪いことをしなければ(施設職員は)見ているだけなんです。私たちからすれば、教室から出ることがすでに悪いことなんですけど、でも教室から出て後ろから見ているだけなんです。だから何しに来ているんだろうっていうのがありました。今から思えば、(施設の職員は)自分から帰

らせたい)そんなことを考えていたんだろうっていうのがありますけど。」(F小)

一方、E小と施設の連携は大変良好で、施設と学校の協力を考える際のヒントになりうる。

「やっぱり同じ歩調で子どもを育てていくってことだと思います。嫌がらず何度も繰り返しやっていくためには、家と学校が同じ歩調で、同じ教え方で、同じようにかかわって子どもに自信を持たせていかないと伸びていけないので、同じ気持ちを持っているというのはとても大事な事かなって思っています」「電話でもお話しするんですけど、出来るだけ(施設に)行って、顔を合わせて話します。やっぱり顔を見ながら、面談しながらね。職員と私の信頼関係も大事かなって思いますから。」(E小)

E小の教師は上記の発言をまとめて、「同じ立場」「同じ尺度」を持つことが、学校と施設の連携・協働において重要なことと指摘している。「同じ立場」「同じ尺度」は、どのようにしたら得ることができるのだろうか。

その一つが、表1で示した学校と施設の定期的な連絡体制であると考えられる。ただ、この全体的な枠組み、いわば連携・協働のハードシステムが機能するためには、関係者の意見が十分尊重され、その協働チームを構成するメンバーの安心感が保障されなくてはならない。この側面は、連携・協働のソフトシステムと見なすことができるだろう。このソフトシステムを育むものとして、C小における施設との合同事例検討会が重要な試みになると言える。岩間(2005)は、事例研究の意義として「事例を深める」「実践を追体験する」「技術を向上させる」「援助の原則を導き出す」「実践を評価する」「連携のための援助観や援助方針を形成する」「援助者を育てる」「組織を育てる」の8つがあると指摘している。子どもや家族を育む連携・協働システムもまた、関係者による合同事例検討会などを通じて「育まれていく」必要がある。

IV. 結 語

児童虐待という困難を抱えた子どもにとって、学校は「避難所」(sanctuary, Horton & Cruise, 2001)であり、そうであるからこそ学校に問題が持ち込まれやすくなる。彼らの過去や現状を知ることなく、学校のルールに従うことを求めれば、「抜き差しならない対立」(西田, 2011)が生じ、困難な対人関係がここでも再体験されることになる。貧困の連鎖対策に、親への心理的アプローチなど子どもを取り巻く環境の安定が欠かせないという視点があるが(Schaffer, 1990: 2001), それは虐待を受けた子どもの支援でも同様であろう。人とつながることに困難を抱えた子どもに対しては、支援のネットワークが絶え間なくつながりを提供し続ける必要がある。

他職種の連携・協働は簡単ではない。吉川は、スクールカウンセラーと教員の連携に際し、教育相談担当教員の「窓口」としての役割が重要であると述べている。校区に施設をもつ学校が施設との連携・協働に取り組むた

めには、「施設加配教員」が窓口となり、ケースワークを担うことが有効だろう。

「施設加配」が難しい場合には、合同事例検討会による「事例の共有化」が有力な手段になる。子どもと家族の過去といまを知り、その上で自身や関係者との間で何が起こっているのかが吟味されてはじめて、お互いの「関係性」が次第に明らかとなっていく。施設と学校の定期的な情報交換は着実に進んでいるものの、全体として「情報を生かす」ことには至っていない。この意味でも、「事例の共有化」とその根幹をなす「情報共有」が学校—施設連携の新たな実践を提供すると期待できる。

注1：関東甲信越地区児童相談所職員研究協議会では、児童養護施設の子どもの受け入れている山梨県の小学校で地域の在籍児童がいなくなってしまう、施設入所児童のみになったところがあると報告されている（保坂ら、2009）。

注2：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、当直勤務を含むと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。一方、教員も教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（保坂、2009）。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。子どもと家族の複雑な困難への支援は、それに取り組めるだけの安定した環境を必要とするが、支援を提供する側もゆとりがなく、異動や離職といった流動化が起きている。

注3：個人情報保護法において、医療の症例研究などは適法とされている（牧野、2006）。なお、関東甲信越地区児童相談所職員研究協議会でも、定期的に学校と施設とで事例検討会を行っているという神奈川県報告がある。

注4：関東のある県では、教育局の主催で小・中学校の教員と施設スタッフが同時に参加する児童虐待研修会が行われている。他職種、他機関との相互理解に向けた共同研修の試みは、施設の子どもの虐待を受けた子ども達への新しいネットワーク作りとして意義ある実践と考えられる。

注5：2008年に幼稚園教育要領と保育所保育指針が同時に改訂され、子育て支援と小学校との連携が打ち出されている。従来から幼稚園では、学籍や指導要録を小学校に送付することは義務づけられていたが、今回の改訂で保育所も保育要録が義務化され、2009年度から実施されている（無藤、2009）。

注6：児童虐待の増加と児童虐待防止法や児童福祉法の一部改正にともない、2005年2月、「児童相談所運営指針の改正について」が厚生労働省雇用均等・児童家庭局長から通知された。

注7：2012年3月、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知による「児童養護施設運営指針」が示され、職員の守秘義務意識の涵養を求めつつも、「関係

機関連携・地域支援」とくに学校との関係では「子どもに関する情報をでき得る限り共有し、協働で子どもを育てる意識を持つ」と明記された。今後、施設と学校の情報共有のあり方に変化のあることが期待される。

注8：大嶋（1997）の調査では、両親の離婚、親の死亡、病気・入院、行方不明などによって入所時に2回以上居住地を移動した子どもが過半数を占めていたという。また、施設入所がはじめてではない子どもも30.8%おり、不安定な生活環境の一端をうかがい知ることができる。

【文 献】

- Bowlby, J. (1969) *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic.
- Bowlby, J. (1973) *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic.
- 長谷川真人 (2009) 「地域小規模児童養護施設の現状と課題」福村出版。
- Horton, C. B., Cruise, T. K. (2001) *Child Abuse and Neglect: The School's Response* New York: The Guilford Press.
- 保坂 亨 四方耀子 (2007) 「まとめ：転換期としての1970年代」保坂 亨編著『日本の子ども虐待』福村出版, pp.52-55.
- 保坂 亨 村松健司 中山雪江 (2009) 「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平成21年度研究報告書』, pp.46.
- 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 (2011) 「児童養護施設と学校の連携をめぐる」季刊『児童養護』42(3), pp.4-5.
- 保坂 亨 村松健司 大川浩明他 (2011) 「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』, pp.1-12.
- 保坂 亨 (2012) 「高校教育としての移行支援」小野善郎 保坂 亨編著『移行支援としての高校教育—思春期の発達支援からみた高校教育改革への提言—』福村出版, pp.286-304.
- 岩間伸之 (2005) 『援助を深める事例研究の方法 (第2版)—援助のためのケースカンファレンス』ミネルヴァ書房, pp.36-41.
- 数井みゆき (2003) 「子ども虐待—学校環境に関わる問題を中心に—」『教育心理学年報』第42集, pp.148-157.
- 北沢文武 1983 「この現実を直視する」小川利夫 村岡末広 長谷川真人 高橋正教編著『ぼくたちの15歳—養護施設児童の高校進学問題』ミネルヴァ書房, pp.66-94.
- 近藤邦夫 (1994) 『教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学』東京大学出版会。
- 厚生労働省 (2014) 社会的養護の現状について (参考資料) http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/dl/yougo_genjou_01.pdf (Retrieved 2015. 1.27)

- 黒田邦夫 (2009) 「児童養護施設に何が起きているのか」
浅井春夫 金澤誠一編著『福祉・保育現場の貧困—人間の安全保障を求めて』明石書店, pp.119.
- Main, M., & Solomon, J. (1990) Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M Cummings (Eds.) *Attachment during the preschool years: Theory, research and intervention* (pp.121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- 牧野二郎 (2006) 『間違いだらけの個人情報保護』インプレス.
- 松本伊智朗 (2013) 「教育は子どもの貧困対策の切り札か?—特集の主旨と論点—」, 『貧困研究』 vol.11, pp.4-9.
- 盛満弥生 (2011) 「学校における貧困の表れとその不可視化—生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に—」 『教育社会学研究』 第88集, pp.273-294.
- 村松健司 (2014) 「児童養護施設と学校の協働」 『臨床心理学研究』 52(1), pp.1-14.
- 村松健司 (2015) 「施設入所児が抱えた問題」 伊藤良子・津田正明編『情動と発達・教育—子どもの成長環境—』朝倉書店, pp.68-83.
- 無藤 隆 (2009) 「幼児期における教育・保育の課題」 Benesse教育開発研究センター『BERD16』, pp.2-6.
- 西田芳正 (2011) 「施設の子どもと学校教育」 西田芳正編著『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, pp.75-112.
- 大嶋恭二編著 (1997) 『児童福祉ニーズの把握・充足の視点—要保護高齢女子児童の自立援助の課題—』多賀出版.
- シャファー (1990) 『子どもの養育に心理学がいえること』新曜社 2001年.
- 高田一宏 (2009) 教育における協働と「力のある学校」 志水宏吉編『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会, pp.213-230.
- 玉井邦夫 (2004) 「児童虐待に関する学校対応についての調査研究—平成14年～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].
- 東京都福祉保険局 (2011) 「東京都における児童養護施設等退所者へのアンケート調査報告書」.
- 坪井 瞳 (2011) 「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—」 『子どもの虹情報研修センター平成23年度研究報告書』, pp.40-49.
- 妻木新吾 (2011) 「頼れない家族／桎梏としての家族—生育家族の状況—」 西田芳正編著『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, pp.10-39.
- 吉川 悟 (2000) 「学校臨床における心理療法の工夫—プロフェッショナルなスクールカウンセラーが増えることを期待して—」 『精神療法』 26(4), pp.352-359.
- 全国児童養護施設協議会調査研究部 (2006) 「児童養護施設における子どもたちの自立支援の充実に向けて—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」.