

平成23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3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)
大川 浩明 (千葉大学学生相談室)
長尾真理子 (子どもの虹情報研修センター)
坪井 瞳 (浦和大学こども学部)
片柳 幹雄 (船橋市立大穴北小学校)
石井 浩己 (千葉県館山総合高等学校)

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23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3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－学校間連携の事例検討 児童養護施設開設からの実践	1
II. 児童養護施設を抱える学校で作上げた、施設との連携の軌跡	13
III. 児童養護施設における心理士と他職員との情報共有および学校との連携	20
IV. 児童養護施設と学校の連携：情報共有上の課題を中心に	34
V. 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－	40
引用・参考文献	50
資料1 アンケート	52
資料2 児童養護施設と学校の連携をめぐって	60

はじめに

平成21年度の第1報では、校区に児童養護施設がある小中学校教員への面接調査を実施して、学校と児童養護施設の連携、とりわけ被虐待児の情報共有の問題を取り上げた。そこから継続的な課題として、①情報共有、②特別支援学級の運用、③進路問題の3点が見出された。続く平成22年度の第2報では、①について児童養護施設職員への面接調査を実施し、②については特別支援学級の実態と児童養護施設の子どもたちのその活用について取り上げ、③については児童養護施設の子どもたちが通学する高校の担任への面接調査を行った。

この第3報では、①情報共有に連なるものとして、「Ⅰ. 児童養護施設－学校間連携の事例検討 児童養護施設開設からの実践」「Ⅱ. 児童養護施設を抱える学校で作り上げた、施設との連携の軌跡」「Ⅲ. 児童養護施設における心理士と他職員との情報共有および学校との連携」を掲載した。また、②特別支援学級の運用に連なるものとして、「Ⅳ. 児童養護施設と学校の連携：情報共有上の課題を中心に」、さらに、③進路問題に着目した「Ⅴ. 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－」を掲載した。

本年度の調査においても、児童養護施設職員の方々にはご多忙の中、アンケートへの回答や面接調査へのご協力をいただいた。個人情報保護のためにご協力いただいた施設が特定されないよう、個々の施設名やお名前を挙げることはしないが、心より御礼申し上げたい。

I. 児童養護施設－学校間連携の事例検討

児童養護施設開設からの実践

1. 問題設定

筆者らは「被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携」をテーマに児童養護施設とその校区にある学校への面接調査を行ってきた（子どもの虹情報研修センター平成21年度、22年度研究報告書）。この研究を通じて、施設と学校の間で子どもの個人情報共有に過度の「自主規制」問題があること、さらにその改善策として学校側の「加配教員」配置が有効と考えられること、また学習支援のありかたでは、施設から通う子どもへの特別支援教育の可能性などを指摘してきた。

この研究の背後には、児童養護施設から地域の学校に通う子どもの困難な状況がある。東京都社会福祉協議会『「入所児童の学校等で起こす問題行動について」調査』（2004）によれば、回答のあった都内の53施設中、「学校で起こす問題行動で継続的に困っている」入所児の割合は、小学生低学年で24.0%、小学生高学年23.6%、中学生27.1%であった。そして、ほとんどの児童が複数の問題を抱えているとされ、それは大まかに「暴力・暴言・けんか・いじめる等の攻撃型」（33.6%）、「多動・落ち着かない・じっとしてられない」という「授業妨害・立ち歩き」（44.5%）、「不登校・登校渋り・登校拒否」（25.9%）の三つに分類されるという。

神奈川県社会福祉協議会による「かながわの児童福祉施設で生活する発達障がいを疑われる子どもたちへの調査」（2010）でも、児童養護施設から校区の小中学校に通う児童のなかで、「学習面か行動面で著しい困難を示す」「学習面で著しい困難を示す」子どもの割合はそれぞれ36.9%、26.4%と、一般集団に比べてかなり高い割合が示された。この調査は、知的発達に遅れはないことが前提となっている。これを2002（平成14）年度、文部科学省によって行われた「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」と比較すると、「学習面か行動面で著しい困難を示す」（一般集団6.3%、施設入所児36.9%、以下同じ）、「学習面で著しい困難を示す」（4.5%、26.4%）、「行動面で著しい困難を示す」（2.9%、25.5%）、「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」（1.2%、14.9%）となる。施設入所児が、学校においていかに困難な課題を抱えているかが理解できる。施設から通学する子どもは一人ではないから、一つの学校で複数の施設入所児が何らかの「不適応状態」であることが推察される。このような状況が、学校が施設に「付き添い」スタッフを求めたり、場合によっては登校停止（注1）を要請するといった事態を招いているのであろう。神奈川県社会福祉協議会の調査（2010）では、授業の付き添いを求められている児童の割合は、小学生7.6%、中学生2.5%であった。付き添いの状況は施設間で差が見られ、「付き添いなどに全く時間を割いていない施設もある一方、授業の付き添いに週に140分も費やしている施設もあった」という。

子どもの学校不適応は、施設スタッフと教職員の関係にも影響を及ぼしている。伊藤（2007）の調査では、「子どもが通う学校の理解がない」と感じているスタッフは52.5%に上る。15.9%のスタッフが「子どもの学力が上がらない」ことを負担に感じているものの、「子どもが学校で誉められた時」に充実感を感じるスタッフが31%であることを踏まえれば、子どもの学びと学校との協力関係は施設

スタッフの業務において非常に重要な要素となっていることが分かる。

施設－学校間の連携システムが構築されていないことはかねてより指摘されていることであるが（たとえば玉井，2006）、筆者らの面接調査によれば、学校との連携システムは人事異動により少なからぬ影響を受けるものの、その都度更新されていく柔軟な取り組みが効果的であるという側面もある（保坂他，2011a）。システムは作り上げることが目的なのではなく、それをどう実効性のあるものとして更新、維持していくか、その「あり方」が問われているのであろう。そのあり方を考察するに際して、近藤（1994）による学校臨床心理学の独自の視点が参考になる。それは以下のようにまとめられるという。

- ① 考察の対象となる「問題」を、子どもや教師が現実に困っている、生きた問題からくみ上げること
- ② その問題の発生過程や解決過程の解明を、常に教育や学校や学級のシステムと関連させて行うこと
- ③ これらのシステムの評価を、常にその中で生活する個々人の味わう個別的経験に積極的に還元して行う姿勢を保持すること
- ④ これらの考究全体を、現実の問題の解決に働きかけつつ行うこと

本章は、新しく開設した児童養護施設と学校との連携をひとつの「事例」として分析し、「問題発生」と「システム構築」までの過程を分析する。近藤の指摘に従えば、①から③までを行うということになる。

2. 調査方法と事例の概要

A施設に2回、校区のB小学校に4回訪問し、計354分の面接調査を行った。その他にも学校見学（注2）を行ったので、それも観察データとして扱うことにする。A施設はC施設長に、B小学校はD校長、E教頭、F児童指導主任（加配教員）に面接調査を依頼した。なお、施設の特定を避けるために、調査時期は明記しない。

A施設はX年4月に新設された新しい施設である。筆者らが訪問した時は開設8年目であった。定員は30名以上で、ユニット制の養育を行っている。B小学校はその校区にある200名規模の学校である。調査時点で、施設からは17名の小学生が全校で11クラスあるB小学校に通っていた。B小学校は現在、特別支援級4クラスを設置し、校内全体で特別支援の視点を生かした大変ユニークな実践を行っている。「特別支援教育」をかつての特殊教育の移行としてみるよりは「個別支援」を必要としている子どもの増加に対応する試み、と位置づければ、まさしくB小学校の実践は校内全体で「個別支援」の視点を持っている学校と行うことができるだろう。この実践の経緯については、以下の経過と考察で述べることにする。

3. 経過

A施設開設からの経過を3期に分けて記述していくことにする。<>内は、面接者の発言である。

第Ⅰ期（施設開設1、2年目） お互いの関係を確認合う

A施設は開設月の4月から、定員の約半数である20名の入所があったという。通常、施設開設に際しては、施設運営と子どもの生活に無理がないように、少数の子どもたちを段階的に入所させていくことが多い。A施設が開設にともなって20名の子ども受け入れを余儀なくされたことで、施設側の負担も大きかったと聞いている。

職員もまるで不慣れ。私（施設長）もまるで不慣れ。とにかく初心者ばかりで。子どもたちも、家庭から入ってきた子たちは施設生活が初心者でしたし。建物自体が新しいし、使い慣れていないっていうのもありましてね、子どもたちは様々な反応をしました。（C施設長）

B小学校を所管する教育委員会は比較的ベテランの教員を数名配置し、施設開設に協力してくれたという。この時期は、施設と学校間で若干受け取り方は異なるものの、学校全体を揺さぶるような出来事は少なかったようである。教師との関係を試すような問題はありながらも、指導力のある教員が個別に対応し、特別なシステムを必要としなかった。

特に学校との関係では初年度から2～3年が、ものすごい学校に対して…、もちろん、1年目、2年目は教育委員会の方でも配慮してくださって、施設の子どもたちに慣れている先生を何名か配置してくださっておりました。それでも随分と反応していましたね。お試しをしてみたり、徒党を組んで、まってお試しの一種なのだろうけど授業を脱走してみたり。（C施設長）

振り返ってみると子どもたち同士が新しい施設に集まってきて、職員も慣れた方が少ない中で、お互いの関係性とか位置づけとか、探りながらで、学校でもまた全然違うところに来て、子どもは自分の身の置き場所とかを探りながらいたのだらうと思います。大きな問題行動っていうのも無くて、教室の中にいたんです。（F児童指導主任）

関係の確認め合いでは、個別的な視点が強くなる。この時期は、経験という柔軟性をもった個と個の関係を基盤に学校運営、学級経営が行われたことで、大きな問題が生じることが少なかったのであろう。

第Ⅱ期（施設開設3年目～5年目） 学校における入所児の混乱

2年間在任した校長から、G校長への異動があった時期である。F児童指導主任はG校長と同時期にB小学校に赴任したが、当初は学級担任を持っており、加配教員の配置もなかった。施設開設から2年を経て、概ね学校生活が落ち着いているとの判断からか、ベテラン教員が異動し、校長を始め教員構成に大きな変化があったのがこの時期の特徴である。

G校長の学校運営方針は、児童相談所の所見で特別支援教育の対象でないと判断されたのであれば、通常級にいる子どもと同じように指導することが「子どもの権利」と考えていたと複数の関係者によって指摘されている。その結果、クラスに入る、入らないでトラブルになるなど、徐々に子どもの学校不適応が顕在化していったという。

すごく危険な行為やパニックが多かったですね。＜そういう子どものいろいろな問題行動に対して学校の先生は、特に3年目から5年目の間、どんな風に受け取っておられたのでしょうか？＞「こういう子どもはみられないから引き取りに来てくれ」という対応でした。一言で言えば教育放棄なんです。(中略)随分引き取って。毎日5人ぐらい引き取りをしたこともありました。(C施設長)

当時、特別支援級は2クラスあったが、学校不応が深刻化しても施設入所児の特別支援級利用が再考されることがなかった。こうして、子どもの問題行動は、教師にとって「理解不能」なものとして映っていくことになる。学校側の窓口は、第I期の個別的やりとりを踏襲して子どもの担任であったが、相互理解の糸口が見えず、結局は施設に帰されることも多かったという。また、トラブルはすべて入所児が原因と見なされることもあって、施設と学校はある意味「対話不能」な状態に置かれていた。

小学生なのですけれど、(施設の子どもではない)誰かが「やっちゃえ」みたいな事を言うと、うちの子たちは徒党を組んでやっちゃう。それに乗っちゃって。相手に怪我させてしまったこともありますが、学校の先生はそういうことに非常に反応していました。そういう時期がありました。先生方は、「理解できない」っていう。どうしてこういう行動をとるのか理解できないという声が大きかったですよね。

子ども間で何かあると、やっぱり施設の子が「全面的に悪い」と言って、「あなたたち(施設でない子ども)は悪くない」とか。そういうことを平気で先生が言ってしまうたりといったこともありました。(C施設長)

F児童指導主任は赴任2年後(施設開設4年目)に学級担任を離れ、加配配置として現任に就いたという。この背景には、このような学校の危機があったと考えられる。しかし、F教諭が求められた役割は、子どもの理解よりも学校の秩序回復にあったようだ。

(養育上の)基本的な課題を抱えてきた子が、集団に入ってきたときに、やっぱり居づらかったり、学力的な問題であったりといったことがありました。そういった様々な壁があって、居づらくて、飛び出すようになってきたのが、施設ができてちょうど3年目ぐらいの時ですかね。その時、私は担任もっていたのですけれども、施設の子どもを抱えるのは大変だということになって、児童指導加配として担任を外れました。そして、日常的に子どもを追いかけて、何とか教室に入れる。でも結局、子どもが入りたくないものを無理に入れるということで、今度はそのリバウンドというか、今度は器物破損とか、暴力行為になったりしたんです。その時は、施設と学校の関係もぎくしゃくしていたかもしれません。登校もばらばらで来ているから何とかしてくれとこっちが要望してみると、施設も手一杯なのに学校からの要望ばかり、という印象があったかもしれません。施設も協力はしてくれて、その後、登校の時に付いて来てくれたりしましたが、今思えば、全体としては学校と施設の協力や子どもの様子という点で、あまり大きな改善には結びつきませんでした。(F児童指導主任)

学級崩壊、学校崩壊に近い状況であったことがF教諭の指摘から推察される。その対策を子どもの現象から捉え相互に検討する、というよりは、「要求の出し合い」になった結果、施設と学校の相互不信が膨らむことになり、それが子どもの見方をより狭める、という悪循環に陥っていたのであろう。当時の学校目標は、枠から外れる子どもの指導と学校の秩序回復に置かれていたようだ。

(それまでの教育方針は) 特別支援を必要とする子どもたちの割合が多い学校には合わなかったと思います。やっていること(通常の学校がそうであるように生活や学習の指導を重視すること)は間違いではないと思うのですが、(子どもたちの状況に) 合わなかったんですね。私も職員も疲れていました。(F児童指導主任)

学校における指導のゆとりのなさは、子どもの姿にも反映していた。

今は「学校に行かない」とか「行きたくない」「学校が嫌だ」という風にはならないんです。でも当時は、本当にもう朝に行き渋り、登校しぶりがいっぱいこの辺(玄関)にいました。(C施設長)

「エントロピー増大の法則」に対するかのように、加配教員の立場で活動できることになったF児童指導主任が学校の秩序回復を担うことにならざるを得ないほど、この時期のB小学校は危機的状況であったのかもしれない。実際、F児童指導主任を始め体調を崩す教諭も少なくなかったという。

第Ⅲ期(施設開設6年目～現在まで) 個別指導を中心とした関係作り

G校長に替わってD校長が新しくB小学校に赴任した。D校長は混乱状況にあるB小学校を立て直すために、個々の状況に対応するよりも、「学校経営を全面的に見直す」という視点での取り組みを開始した。D校長が示した学校経営のビジョンは、以下の通りである。

学校経営方針：「子どもから学び教師も人としてともに成長する学校」

「すべての判断基準は、本当に子どものためになるかどうか」

目指す学校像「学びあう関係作りを大切にした学校を創ろう」

～一人一人の人格を認め合い、ともに成長しあう関係性を築こう～

その上で、学校経営改善の三本柱を設定した。①児童理解を前提とした「現象論から本質論へ」②関係性・専門性・同僚性の育成に基づく「授業改善」③子どものニーズに即した「特別支援教育」がそれぞれである。とくに、特別支援教育では「支援体制を全面的に見直し、形式的な体制を打破する」とし、全校を挙げて特別支援教育を導入する、という大変ユニークな取り組みを行っている。例えば、週に3回、2年生から6年生までを対象に行われる15分間の「朝の自習」では、30人ほどの子どもが図書館にやってきて読み書き計算といった基本学習に取り組んでいる。個々の状況、ニーズに合わせた指導を、教頭、養護教諭、栄養士を含めた学級担任以外の8人が指導に当たる仕組みである。D校長がB小学校で実践している特別支援教育とインクルーシブ教育については考察であらためて論じるが、ここで注目したいのは、担任以外の学校スタッフも子どもの支援に参加していることである。

さらに、D校長は「通常の子どものと同じ指導をすると混乱する」という一部の施設入所児の特徴を把握し、特別な体制で子どもの指導に当たることになった。子どもたちの登校場面からその特徴を抽出してみたい。

施設と学校の距離はおよそ1km、子どもの足で徒歩15分である。それまで施設入所児の登校班は

地域の子どもと一緒にあったが、トラブルが多かったため、施設の子どもだけで登校することになったという。しかし、引率を担当するスタッフによっては、子どもたちがかなり気ままな状態であったため、D校長がC施設長に改善を依頼したところ、C施設長自ら毎日登校班を率いてくることになった。以降、子どもの様子は落ち着いたものの、施設側、とくにC施設長の負担が大きいことを感じたD校長は、B小学校スタッフによる迎への体制を強化することにした。

(施設から来る子どもが通学路で) ぶらぶらしたり、また誰かが遅れてついてきたり、職員さんがそれに付くとまた全体とも遅れる。そういうことで、他の子の倍ぐらいの時間で来ているんです。以前は、職員さんに任せておけばいいという考えでした。でも、私が来てから、結局ばらばらなままの状態でも教室にも入らないし、何とかしなくちゃいけないと考えました。子どもが教室に入らないと通常学級の担任も心配だから来ます。子どもを引っ張っている間に、そこで今度泣いたりすると他の子の授業がストップしちゃうんです。だから担任には個別対応をさせられない。かといって放っておくわけにはいかない。随分迷って、とりあえず担任以外の人も全部かかわるようにしようっていう方針で、役割を決めました。担任は教室で待ってください、受け入れる用意をしてくださいという役割に徹してもらって。担任以外の先生はなるべくそういう子たちにかかわってくださいということにしました。外へ出て行く人も必要だから、私はともかく全体を見て、生徒指導はそこで登校指導している。交通指導の係りも3人ぐらい来て集団で指導しています。(D校長)

具体的には、特別支援コーディネーターのH教諭が施設からの様子を見つつ、学校近くの横断歩道で校長と教頭、F児童指導主任が定点観測的に把握する。気になる子どもがいた時には、校長が学校まで施設スタッフと一緒に付き合い、登下校口で待っている学校スタッフに引き継ぐ。筆者が何度か見学にいった時にも、すでに朝の学習が始まっているにもかかわらず、下駄箱前で座り込む子どもが数名いた。そこで待機しているのは、教務主任、F児童指導主任、養護教諭、個別担任など3、4名で、無理せず子どもを教室へと促していく。あたかも教室に入るための心の準備と「儀式」のための時間のように感じられ、それに丁寧に応じながら、ときに遊びを交えて教室へと誘っていくやりとりはとても印象的であった。以下に、迎への体制を図示する。

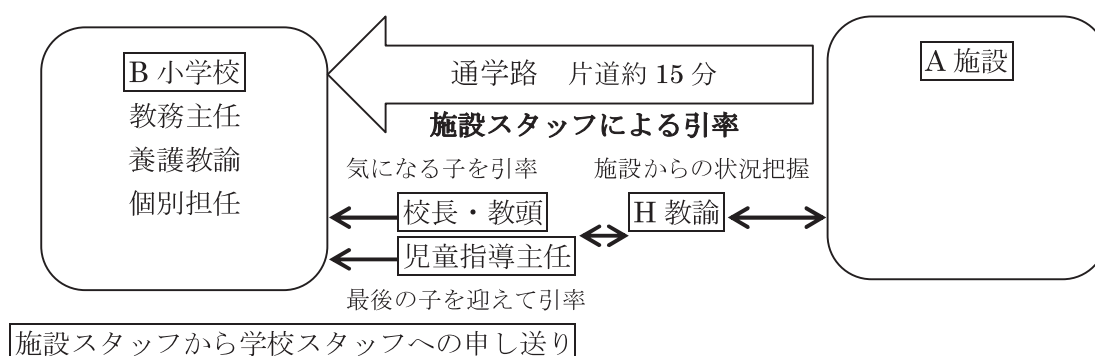


図 I - 1 A施設とB小学校の子ども引率における役割分担

この取り組みが行われるまでは、遅れてくる施設入所児への対応で担任の授業がストップしてしまうこともあったというが、このシステムは担任の授業を保障することに役立っている。また、子ども

の状態を朝から把握し、いわば「予防的」に経過観察するという役割も持つ。

複数の目で、しかも定点観察を行いつつ、子どもの健康や心の状況もチェックする仕組みは、大変希有な試みであろう。筆者が訪れた時にも、施設スタッフの先をゆく子どもが危うく車にぶつかりそうになっていたところを、C校長とE教頭が気づき、制止するという場面があった。その子どもの不注意さは登下校口で待機しているスタッフを通じて担任に伝達されることになる。朝の気になる事柄を可能な限り多くの学校スタッフが共有しようとする意味でも、興味深い実践である。

この実践は、朝から情報を共有することだけにとどまらなないと考えられる。例えば、先に挙げた飛び出しの子どもの例でも、「いつもの様子」を把握していなければ、単なる不注意、という認識になってしまいかねない。子どもがいつもと違う様子を見せたことに注意を払う意識、すなわち、子どもの姿を点でなく面で捉えようとする基本姿勢がこの登校における役割分担というシステム作りにあると考えられよう。そのためには、日頃からの情報共有を欠かすことができない。

日頃からの情報共有として、施設と学校の情報交換がある。子どもが問題行動を起こした時、学校からの問い合わせの姿勢に施設長はこれまでにない大きな喜びを感じたという。

(学校で起きた子どもの問題行動に対してF児童指導主任から)「不安になるような状況の変化はありますか」っていうふう聞いてきてくださいました。それで、実はこういう訳でこういう事になってますとお話ししたところ、「学校の方で対応しておきますので(施設では)叱らないでください」と言ってくださって。ありがたかったですね。(C施設長)

こういったインフォーマルな情報共有だけでなく、年に1回の全体会、そして2か月に1回ほどのF児童指導主任とH特別支援コーディネーターがC施設長と行う連絡会がある。この連絡会は施設を訪問して行われ、そこではかなり踏み込んだ情報共有がなされるという。また、必要に応じて担任が参加することもある。

家族背景や入所までの経緯などの個人情報の管理はF教諭が行っている。児童相談所との打ち合わせなども含めた書類は、すべて校長室の金庫で管理し、学校スタッフに必要な情報を伝達する際にも「メモを取らない」ルールが徹底されている。これも「情報の重み付け」(保坂他, 2011a)の重要な実践であろう。

ここまで踏み込んだ学校側の取り組みが行われたのは、D校長が赴任してから対応に苦慮した子どもの事例が一つのきっかけになっているという。落ち着きがなく暴力による行動化のあったその子どもへの対応を協議するために、学校側から施設と児童相談所に働きかけ、ケース会議が学校で開催された。学校側から子どものケース会議を要請することも珍しいが、この経験以降、なるべく子どもが問題を起こす前に学校スタッフ全員で対応する、という姿勢が学校に根付いていると聞く。これは子ども対応に際して「事例性」を持たせる、という実践だろう。D校長の学校経営のデザインでは①の「児童理解」に該当すると思われる。学校がケアの発想を持っていて、細やかなやりとりと関係作りを行っていることは、以下の発言からもうかがい知ることができる。

力で抑えたり、ルールで抑えこんでも駄目だというのがわかってきました。私が最初に取り組んだ、こちらから一歩、歩み出ると。待ち構えて型にはめるというのでは駄目だというのがわかってきたんです。(D校長)

ケアの発想は、例えば子どもが学校で落ち着かない時の対応にも現れている。B小学校では、授業を受けることが難しいと判断された時、無理せず一旦施設に帰ることを促している。帰園した子どもは、施設スタッフの指導のもと、学校と同じ時間割で過ごすことになる。この時のポイントとして、「落ち着いたらまた来るんだよ」と言って施設に帰していることが挙げられる。身体の不調と同じように、具合が悪ければ無理をせず休むが、回復すれば戻ってくる。この対応では、困難な子どもを帰すことが目的ではなく、むしろ休ませる（休養を取らせる）、ということに意味があろう。竹内（1988）が「子どもにとって『どういう状態にあるからだがいい姿勢なのか』と考えて」見たとき、「子どものからだはまずできるだけやわらかく、たくさん休んでいる、つまり外からの情報を受け入れやすく、かつ次に動ける可能性をできるだけたくさん持っているような姿勢がいい」と指摘するように、休むことは次の活動への準備として欠かすことができない。もとより家庭の内外での変化や予測できない出来事が多く、十分に休むことができなかった子どもたちである。高田（2004）が述べるように、「休養を大事に考え」ることは、子どもの安心できる日常生活にとって欠かせない基本要素であろう。そして、「休めるようになること」は子どもの成長の証でもある。この意味で、懲罰ではなくまず休み、学校でできるようになったらまた来る、という実践は、子ども側からみても明快なルールであり、自己コントロール感を涵養することにもつながる対応であると考えられる。実際に、現在では途中帰園する子どもは激減して、年に1回か2回ほどであるという。

点ではなく面で観察することとケアの発想は、子どもの変化に敏感になることにも役立っている。

ある研究授業をやったんですが、やっぱり上手く乗れる子と乗れない子がいるんです。そうするとその場面だけで議論するんですよ。「なんであの時先生はこうやって指導しなかったの」って。そういう議論も大切だけど、私はずーっとその子らを見ているから、あの子があそこにいる、じーっと話を聞いているということ自体がすごい成長なんだよって、そういう視点で話をしました。「喋らなくてもちゃんとじっくり聞いている事自体が今、彼にとって重要なんじゃないか」とか。あるいは途中からずーっとこうやっている子ども（態度がよくない子ども）への指導についての発言もありましたが、「担任は多分、わかっていて、あの時わざとそうしたんだろうと。知ってたはずだよ」って言いました。研究会のあとに担任に聞いたら、「午前中にある子とトラブルがあって、あそこで注意すると爆発するから、プリントをやればあれはあれでいいです」と言っていました。次の日になるとまた指導法も変わってくる。（背景を考えずに）その場のことだけで指導するっていうのも必要だけど、その子の発達や成長という視点も必要だと思います。「この子はこういう風な成長をしていくんじゃないかな」という想定をしていかないと、性急に答えを求めたり、マルバツで判断しがちですよ。（D校長）

こういったケアの発想が、学校内での器物破損などの大幅減少にもつながっているのだろう。X+4年度31件あった校内器物破損と校内暴力（対児童、対教師）は、X+8年度1件にまで減少しているという。

4. 考察

① 施設と学校の連絡体制

施設と校区の連絡体制は概ね以下のようになっている。

表 I-1 A施設とB小学校の連絡体制

	全体会	個別の情報交換	学校窓口
小学校	家庭訪問期間にすべてのスタッフが施設に赴き、担当者と個別面談をする。	児童指導主任と特別支援コーディネーターが隔月で施設を訪問し、情報交換する。特別な出来事は朝の申し送りを利用したり、電話などで細かく連絡を取り合う。	校長、教頭、児童指導主任、特別支援コーディネーター
中学校	職員研修の一環として、担任と新任教員が施設を訪問する。	担任に随時連絡する。	教頭、学年主任、担任

管理職も連絡体制の重要な一翼を担っているが、日頃の連携は、小学校であれば児童指導主任や特別支援コーディネーターが担い、中学校は担任との間で行われている。C施設長は小学校の学校評議員でもあるので、とくに学校との関係は緊密である。

一般論として管理職が窓口になることは、異動を考えるとメリットとデメリットがありそうだ。施設に理解のある管理職であれば連携が十分機能するものの、そうでなければ関係作りから再スタートしなければならない。保坂他（2011a）の調査でも管理職が替われば「一からやり直し」という施設長の指摘があった（注3）。管理職はほぼ3年で異動し、施設との継続的にかかわりが難しい。これまでの調査で、施設と学校連携が機能している学校には、かならず「加配教員」の存在があった。「加配教員」は今後、少なくとも施設入所児が一定数いる小・中学校に配置されることが求められるだろう（注4）。

② 施設内連携におけるネットワーク型情報共有の視点

施設と学校の連携に際して、その基盤となる「校内連携」がB小学校でかなり意識されていたことは重要な視点であると考えられる。B小学校は「全員の子を全員で」というD校長の教育方針のもとで日頃から校内連携、相談できる関係作りを目指している。この方針は、養護教諭や栄養士、さらに事務職員も含め様々なスタッフが可能な限り実際に子どもの指導に当たるという実践として具体化している。ベテルハイムによるシカゴ大学の「ホーム」における実践記録（Bettelheim, 1950）でも、清掃などのスタッフが貴重な役割を担っており、我が国のレジデンシャル・ケアの一つの重要なモデルとなっている。この共通性は偶然ではないだろう。本当に必要な支援を誰がどう担うか、考えさせられる実践である。

校内連絡体制では、以下のようなものがある。

- ・ 1週間に2回の朝の打ち合わせ
- ・ 1週間に1回のブロック（低・中・高学年・特別支援）会議

- ・ブロック毎で気になる子どもは特別に記録が作成され、児童指導主任、管理職と共有
- ・1か月に1回か2回、放課後に行われる職員会議

情報共有の機会としては他校とそれほど遜色がないかもしれないが、その質には大きな差が見られる。それは、「1人で抱え込まない」(D校長)という原則が実践されていることである。例えば、ある教室で児童がパニックになって教室を飛び出し、空き教室に立て籠もることがあったという。担任はE教頭に相談し、E教頭がこの児童に対応することになった。こういったフォローは、D校長、F児童指導主任も枚挙にいとまがないという。何かあった時ではなく、いい情報も、そうでない情報も常に共有することを心がけ、「情報にバイアスをかけないこと」がB小学校の円滑な情報共有の要諦であるように思われる。そして、B小学校の特徴は、校長－教師間のいわば「単線型情報共有」ではなく、校長、教頭、児童指導主任、特別支援コーディネーターなどのキーパーソンを中心とした「ネットワーク型情報共有」のシステムを取っていることである。

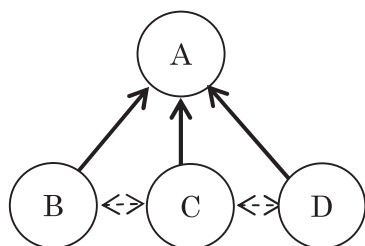


図 I - 2 単線型情報共有

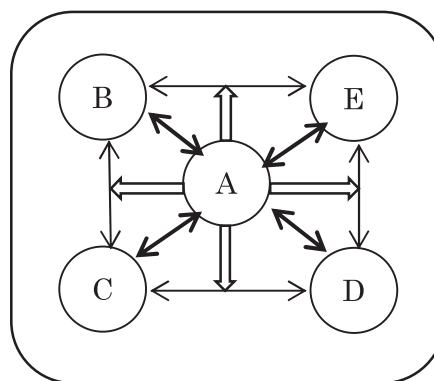


図 I - 3 ネットワーク型情報共有

単線型情報共有モデルは、Aというキーパーソンに情報が集約されることを目的にしており、必ずしもメンバーB、C、D間の情報共有は意図されない。ある種の自助グループや管理職の強い会社組織に見られるタイプである。対照的にネットワーク型情報共有モデルは、キーパーソンAが各メンバーと積極的に情報収集と情報提供を行い、メンバー間の情報共有を促していく、という意図を持っている。このネットワーク内部（線で囲った部分）では、“常に情報のやりとりの窓口が開いている”という特徴がある。

③ 情報の管理と集団守秘義務

では、フラットな情報交換とその窓口をいつも開けておくことと、「個人情報の管理」は両立するのだろうか。筆者らは個人情報の共有について、本研究第1報（保坂他，2010）から繰り返し取り上げてきた。個人情報が大切に保持されている実践で共通することは、「情報の重み付け」がなされていることである。重要な文書情報は金庫管理するといったB小学校の実践がそれに当たる。長谷川（2003）は「集団守秘義務」という概念で、学校におけるスクールカウンセラーと教員間の情報共有が可能になることを指摘している。非常に参考になる考え方であるが、これは心理職の倫理規定である守秘義務の拡大解釈であり、個人情報保護法や地方公務員服務規程など法的制約との整合性（法律解釈）は

あらためて検討される必要があるだろう。しかし、少なくとも実践場面においては「集団守秘義務」が個人情報の漏洩をかなりの程度防ぐことに役立つのではないか。施設－学校－児相相談所の情報共有と協働をより実効性の高いものにするために、“個人情報の壁”は可能な限り取り払われる必要がある。筆者らが調べている限り、児童福祉の領域で個人情報の扱いに関する厚生労働省通達は見出せていない（児童相談所が管理する心理検査についての通達はある）。例えば、東京都内の児童福祉施設に児童相談所から送られる「児童票」には平成19年度から扱いに関する注意喚起の印が押されているという。しかし、この印はすべての児童票に押されているわけではない。行政の対応が未だ定まっていないことの証左である（注5）。希望を述べれば、「集団守秘義務」に関する柔軟な厚生労働省通達が出れば、この問題はかなり改善されるものと考えられる（個人情報保護法におけるオプトアウト（注6））。

④ ケアの発想とモディフィケーション

B小学校には、かつて「学校のルールに合わせる」ことを子どもに求めすぎてお互いに疲弊したという歴史がある。D校長赴任後に、子どもたちが落ち着きを見せていったのは、「学校のルール」も重要ではあるが、「個人の状況を考慮し、ケアする」という「児童理解」の原理があるからだろう。B小学校の実践は、障害のある児童に対してカリキュラム内容にも柔軟な変更を加えるという点で、アメリカにおけるモディフィケーション（modification）の概念に相当すると考えられる（齊藤，2010）。

こういった柔軟な姿勢は、「ルール違反→注意→さらなるルール違反→さらに強い指導」といった悪循環ではなく、よりよいやりとりの循環を基盤とした関係作りを指向するものである。例えば、休み時間を利用してのE教頭による個別指導で、数人の子どもがリヤカーを使っただけの作業をやったという。ある子どもがE教頭のサングラス（E教頭は目が悪く、戸外ではサングラスをかけるように医師の指示を受けている）を借りたいと言い出した。E教頭は「貸してもいいけど、一人でずっとかけるの？」と子どもに考えさせたところ、次の時間までにサングラスや帽子を借りるローテーションを考えて提案してきたという。その後しばらくして、子どもの担任から、「最近指示が聞けるようになりました」という報告を受けたとのことであった。子どもにに応じて、実体験のなかから考え、譲り合うルールを体得していくことは、無理のない方法であり、子どもにも受け入れやすいものであろう。とくに実生活の経験が乏しく、かつ著しく歪められている可能性がある子どもたちにとって、ルールが先行するのではなく、ルールを体験のなかから見出していくという視点には意味がある。協調性を学ぶモディフィケーションの典型例であると言える。

⑤ 特別支援教育と学級編成

B小学校の全校を挙げた特別支援教育の実践は、あまりにも内容が深いため、詳細の検討は次年度の課題にしたい。今回は、指導体制と指導のポイントについてまとめてみたい。

200人規模の学校で4クラスの特別支援級があるというのは、異例である（注7）。B小学校では、自分に合った学習を自分に合った場所で取り組むことは特別なことではない。教科書の文章をうまく読めない子どもには、視聴覚室でパソコンを使った個別指導などが行われ、漢字学習が苦手な子どもの

なかには、携帯ゲームで学習する者もいる。「多様な学びの場」「多様な支援方法」(D校長)が用意され、子どものニーズに応じている。

一方、今回の調査で何度か耳にしたことに、「施設の対人関係が学校に持ち込まれる」ということがあった。A施設から通う子ども17人の内、特別支援級に入級しているのは10人であるという。特別支援級の中には全員が施設の子どもの、というクラスもあって、当然施設の問題が学校に持ち込まれることになる。その場合、過度に落ち着かなければクラス変更したり、場合によっては個別担任が交替することもあるという。それはあくまで落ち着いた学習環境の保障を考慮したものであり、決してマイナス評価ではない、というとらえ方が貫かれている。全校で特別支援教育の発想が取り入れられ、「取り出し」が頻繁に行われるなど、多様な個別学習環境の提供を前提にしていることが、こういった変更を可能にしていると考えられる。例えば、筆者の1人が勤務していた児童福祉施設では、子どもに合わせた限定的な登校を「部分登校」と呼んで、無理のない学校適応を目指していた。登校後は必ず最後までいさせなければ、といった教育目標が逆にお互いの関係を窮屈で逃げ場のないものに変質させる場合もある。子どもに合った学習環境を柔軟に用意していくという取り組みは、参考にできる実践であろう。

また、視聴覚機材を利用した学習についての「機械にバツと答えさせると子どもは嫌がらずに取り組める」(F児童指導主任)という指摘も、具体的で重要な視点であると考えられる。対人関係でよい体験が少なく、むしろ「マイナスからのスタート」(保坂, 2007)を余儀なくされる子どもたちにとって、人とやりとりできることはまさに最終的な支援目標と位置づけられるだろう。学習の過程において、教師とのやりとりでつまづく子どもたちは、教師の姿の向こうに別の大人(その多くは親だろう)の存在を感じ、意識していることがある。機械という人の存在を意識しづらいつツールを用いることは、この意味でも学習への入り口として理にかなっていると言える。

注1：平成13年に「出席停止制度の運用の在り方について」という文部科学省初等中等教育局長通知が出されたが、出席停止は原則的に校長ではなく、市町村教育委員会の判断であること、実施に際しては口頭でなく理由と期限を明記した文書を保護者に交付すること、停止措置中の指導を担保することなどの基準が設けられている。児童養護施設入所児の「登校停止」はこの制度とは無縁であることは言うまでもない。

注2：本研究での「学校見学」は、午前中、子どもたちがどのようにB小学校で活動しているかを観察する目的で実施された。授業のみといった部分的な見学ではなく、登校時や休み時間など、午前中の広範囲な活動が観察対象となっている。

注3：東京都社会福祉協議会の調査(2004)でも、協力体制の問題点や弊害として、「校長・教頭等の幹部職員の考え方によって大きく協力体制が変化する」「校長や教頭の異動によって、関係が微妙にかわる」という回答があった。

注4：千葉県における施設から各校区の学校に通う児童の割合については、「Ⅳ. 児童養護施設と学校の連携：情報共有上の課題を中心に」を参照して欲しい。また、加配教員については保坂(2011b：資料2)の指摘がある。

注5：平成16年11月に「福祉関係事業者における個人情報の適切な取扱いのためのガイドライン」が厚生労働省から出されたが、個人情報保護法施行にともなう児童福祉現場における「不安や混乱」(昇, 2006)は現在も続いていると考えられる。

注6：「オプトアウト」は、第三者提供の利用目的などを、本人に通知もしくは容易に知りうる状態におくことを条件にして、本人の同意を得ることなく個人データを第三者に提供できる制度である(國廣・五味, 2005)。高齢者施設とは異なり、児童福祉施設でオプトアウトが活用されている例は、ほとんど聞くことがない。

注7：平成24年度からさらに自閉・情緒のクラスが1クラス新設され、計5クラスの体制になるという。

(文責：村松 健司・保坂 亨)

Ⅱ. 児童養護施設を抱える学校で作上げた、施設との連携の軌跡

本章は、児童養護施設の子どもたちが通う小学校と施設との連携についての実践報告にあたる。今まであまり連携がスムーズではなかった施設と学校との関係から、顔と顔がつながっている実質的な連携が行われるまでに至った経緯と、連携を促進させた工夫、連携を深めるときに障壁となることから（課題）について提示する。なお、本章は、児童養護施設との連携を作上げたキーパーソンの役割の教員からのインタビュー（A教員へのインタビュー）を中心に構成した。（注1）

1. 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。

【B児童養護施設】 大舎制で、施設定員は51～70名規模。

【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A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。教職経験は、小学校教員として30年以上勤務。ここ15年近くは、担任ではなく、生徒指導主任を担当。今回のC小学校で、生徒指導主任は3校目、生徒指導主任としては7年目になる。特別支援教育コーディネーターでもあり、施設から通ってくる子どもたちのなかでも、「特別支援が必要な」子どもたち、家族、施設職員にも関わっている。

2. A教員が赴任するまでの施設との連携（前史）

私（A教員）が赴任する前にも、B施設との連携は行われていたようですが、それほど緊密ではなかったように聞いています。連携は、施設の担当と担任との連絡（連携）がメインで、形式的な「顔合わせ会」はあったようですが、頻繁な行き来はなかったと聞いています。施設との連携は、どこの施設と学校との間でも行われているような、問題行動が起こった時に、お互いが時間のやりくりをして、対応策について協議するという形でしょうか。

3. 施設との連携の歴史

（1）1年目

やはり、私が赴任して1～2年目はうまくいかなかったですね。施設の子どもたちは問題行動も多く、施設側に「学校では危なっかしいので、学校に様子を見に来てください」と、学校から応援をお願いすることも多くありました。

(2) 2年目

2年目はZくんとの対応が中心でした。でも、ある意味、実質的な連携が実現したのは、Zくんのおかげという側面があるかもしれません。Zくんに関しては、私だけでなく、学校全体で関わった印象があります。Zくんは、問題行動が多くて、友達に怪我させたり、ということもありました。Zくん自身、複雑な家庭環境で育っています。そういうことも関係していると思いますが、結構派手な問題行動もありました。そういう、Zくんをきっかけに、小・中学校の連携も始まったのです。

(3) 3年目

3年目は、県指定で県の教育相談機関が行った『児童虐待における学校の対応に関する研究（H19-21）』の協力校になったことが大きいですね。研究を通して、様々なサポートをいただくことが可能となり、この研究を指導していた大学教員と、C小学校で、できることをいろいろと考えはじめました。

その研究とタイアップした一つの取り組み（試み）として、年に1回、施設と学校との事例検討会を開催しました。その事例検討会は、そのうちに、中学校の先生を含めての施設との合同会議という形に変化しました。Zくんへの対応を巡り、中学校との連携を2年目から始めていましたが、それをB施設の職員にまで拡大した形です。

(4) 4年目以降

4年目以降は、県からのスクールカウンセラー（臨床心理士）を派遣してもらうことが可能になりました。これは、学校にとってはかなり大きなことでした。スクールカウンセラー（以下、SCとする）には、「週1回、年間136時間」という枠組み（縛り）はありましたが、その限られた枠組みのなかで、SCには、じっくり子どもの話も聞いてもらいましたし、保護者への対応も丁寧にしていただきました。学校としては非常に助かりました。

施設とは、最初は、当事者だけが勝手に連携していたのですが、研究も関わり、少しずつ連携の規模が大きくなって行って…という感じです。SCは、直接、施設に出向くことはせず、施設を抱えていない学校のSCと同じような動き方をしていたと思います。（この連携については、Ⅲ章を参照のこと。）

SCは2年間（4～5年目）C小学校に派遣されておりましたが、先生がたの支えにもなっていたと感じています。実際、SCとしての臨床活動もきちんとこなしておられたと思います。その証拠に、SCには親から感謝状のような手紙も届いていました。発達障がいの子にも丁寧に関わってもらっていたので、非常に助かりました。しかし、予算の関係で、派遣は2年間で終わってしまいました。

(5) 6年目以降

SCの活躍もあり、C小学校でも、不登校は減っていきました。6年目から、D先生（発達障害通級指導教室担当）が赴任してくれてくれたので、その後、2年間は、D先生に校内特別支援教育委員会の主任を担当してもらいました。赴任直後、D先生はクラス担任でしたが、SC退職後は、発達障がい指

導教室のメイン担当になってもらったので、SCの後の役割を埋める形となりました。具体的には、D先生が放課後に保護者面談を行うなど、SCの役割を担っていただくことができました。D先生が来るまでは、私が特別支援コーディネーターも兼ねていましたが、D先生が特別支援コーディネーターとなったので、私自身は施設との連携に集中できるようになりました。そういう意味では、うまく役割分担ができていったと思います。(そのD先生も、今年度から転出される予定です。)

4. 施設との連携をスムーズにした工夫

(1) 入所前の事前打ち合わせ

本校とB施設では、入所前に事前打ち合わせ(カンファレンス)を実施しています(保坂他, 2011aを参照のこと)。本校にとっても、B施設にとっても、入所する子どもにとっても意味が大きい取り組みだと感じております。

「入所前の事前打ち合わせ(カンファレンス)」は、私が赴任してから始めました、という言い方もできるのですが、私が始めたというよりは、本校にスーパーバイザー(アドバイザー)(注2)として関わられておられた大学教員の力が大きいと感じています。

私が赴任する前は、従前、どこの施設でも行われていたように、児童相談所と施設とが入所する子どもの情報交換や入所の適否を協議していましたが、次第に、校長と私が事前に子どもに直接話を聞くという流れが定着してきました。今や、県内のどこの児童相談所も入所前に打ち合わせに参加するようになりまし、測定した知能検査の数値まで教えてくれるようになっています。児童相談所側も、最近は担当児童福祉司のみでなく、児童心理司も入所前のカンファレンスに同席してくれるようになってきました。児童心理司からは、知能検査のデータを示しながら、数値の読み取り方、児童心理司の見立てを教えてもらうこともあります。その後の教育活動に有効に役立てることができるので、大変助かっています。

入所前の事前打ち合わせは、児童相談所(児童福祉司、児童心理司)、施設の担当者、学校からは担任教諭、私(生徒指導主任の立場として)、校長が参加しています。最初は施設で打ち合わせを行っていましたが、学校が加わるようになってからは、校長室で行うようにしています。

入所前の事前打ち合わせを重ねて行くうちに、本校では工夫してきていることがあるので、それも紹介します。事前打ち合わせですが、最近は、入所前の会議を、学校で行うようにしています。近々、児童の入所があるとわかれば、手順としては、最初に、子どもに学校に来てもらい、校内を案内し、その後、施設見学を行うように時間を組みます。そして、子どもが施設見学をしている間に、情報交換を行います。当たり前ですが、入所前の情報交換は子どもがいると話にくいこともたくさんありますので、そのため、子どもと対応するための学校側職員が1人余分に必要となります。施設見学をしている間に情報交換をすれば、学校側として子どもと対応する担当者を用意することもなく、子どもにとっても職員にとっても無駄がないと思います。

(2) 事例検討会

また、施設と学校、それも小学校と中学校を加えて、さらに児童相談所を交えての事例検討会はあまり行われていないと思いますが、どうでしょうか。事例検討会が行われるようになったきっかけは、「個人情報保護」「情報共有の難しさ」をテーマとした、先に述べたスーパーバイザー（大学教員）が講師の研修会でした。

施設との情報共有（情報交換）に関しては、つい最近まで、文書で子どもたちの情報を得ることは難しかったのですが、今年は文書で子どもたちの情報をもらうことができました。具体的には、学校と施設とで、（入所している）子ども全員分の情報を文章化（リスト化）したものを交換するという形です。施設に入所している子どもたちはそれぞれにさまざまな背景を抱えることが多いので、一人ひとりの情報量が多いのですが、8月の校内研修会では、その全員分の情報を提示し、施設と学校とで情報交換を行いました。その研修会には、施設の主任指導員も参加しています。そして、その研修を経て、今度は、施設からも、施設が把握している子どもたちの情報を出してもらうことができました。そこで明らかになったことですが、「学校で問題のない子どもでも、施設のほうでは多くの情報を持っている」ということがありました。（学校も把握していない複雑な家族背景を把握できました。）子どもにとっては、そういう情報のギャップがあるということがわかったことも意味が大きいと感じています。

こういう取り組みは、施設の主任クラスと学校では管理職レベルで行われることが多いと思いますが、本校では、年1回程度、校内研修の形を使って実施しています。情報交換を「校内研修」に位置づけたことは、次のような意図があります。私には、直接、その子どもに関わらない教職員にも、とにかく、全員に施設の子どものことを知ってほしいという願いがあります。全教職員に子どもたち全員の情報を伝えています。さらに、教職員には、児童相談所の連絡先（そして、担当福祉司の名前も）を一緒に伝えています。研修には、県教委のスーパーバイザーに来校いただき、事例検討会の助言は、その方にお任せしております。

(3) 退所時の打ち合わせ（家庭引取り時カンファレンス）

そして、もうひとつ、施設と学校との連携において、C小学校とB施設とで行っていることに、「退所時カンファレンス」があります。これは、子どもが家庭引き取りになる際、これから通うことになるであろう新しい学校の関係者に来校いただき、行っているカンファレンス（情報交換）です。子どもと家族に関わる関係者すべてに、本校に集まっていただき、そこで情報共有をしてから、引き取りに向けての体制を確認します。子どもたちが通うであろう学校では、当然ですが、受け入れにあたり、様々な不安を感じておられると思います。しかし、初対面の児童相談所職員には気軽に質問もできないだろうということから、日頃から顔が繋がっている施設と本校のスタッフとで、児童相談所側に質問をしたり、情報確認をすることを意識して行っています。今まで、家庭引き取りになった事例は2事例しかないのですが、そのいずれも、遠方からわざわざ本校に来ていただき、情報交換を行いました。今回も引き取りのカンファレンスを行いました。子どもが戻る地域のX児童相談所のスタッ

フ、施設職員、私、転出先の中学校の学年主任と教務、(きょうだいの) 小学校の特別支援担当が来ての情報交換となりました。引き取りカンファレンスの日程が、年度末で管理職の事務引き継ぎの日と重なってしまい、教頭は来ることができませんでしたので、おとといは私が中学校に出向き、説明申し上げました。養育困難ということで施設入所していたケースです。現時点で、子どもたちは保護者のところに引き取られる予定ですが、保護者は、病気のため就労困難で、生活保護費を受給しているなど、家庭引き取りには、相応のリスクがあるのですが、今回は、地域の支えを受けながら家庭復帰をめざすということで、家庭引取りとなった事例です。B施設としては、家庭引き取りについては、リスクが高いので、家庭引取り後2 か月は様子を見ることとして、その間、施設のほうで家庭訪問等を繰り返す予定で、家族だけで生活する際に難しいことがあれば、再度、同じ施設に戻ることになっています。再入所となるときには、一時保護所を経て、違う施設に行くことが多いにもかかわらず、一時保護所を経由せずに、今まで入所していた施設に戻るようになります。引き取りとなる保護者宅は、生活保護受給世帯であったり、保護者の病気等、かなりリスクが高いので、学校としては相当不安です。同様に、今後、子どもたちが通うことになる中学校も、不安を感じています。保護者は、家庭引き取りしたが、うまくいかなければ、児童相談所に相談すればいいが、子どもたちにとっては、そうはいかないですよ。子どもたちは、一時保護所にいる時も施設入所時も、最初は「試し行動」を行います。「この人は、自分にとって、味方か敵か？」を判別するために、わざと悪いこと、例えば「暴言」を吐いたりして、その人のスタンスや子どもに関わる際の覚悟を問うてきます。そういう「トラブル」も今後も多いだろうと予想されます。この「退所時カンファレンス」では、そういうことも含めた、かなり密度の濃い情報交換会を行っていますので、事前に情報と、その子どもに関する「理解」はかなり伝わったと思っています。

(4) 校内就学委員会

施設との連携を行う上では、本校で独自に行っている「校内就学委員会」も大きな意味があります(保坂他, 2011a)。ようやく、ここ最近では、年2回というのが定着しています。施設の子も達を学校のなかで、どの場で、どの職員がメインにサポートしていくのか、その子どもにとって「よい環境」とは…というのを常に考えていくことは大切だと思っています。そのことを考えるきっかけがこの「校内就学委員会」だと感じています。

5. 課題

(1) 特別支援学級への入級に関する保護者の承諾

施設の子もたちに関わっていくときに課題だと思うことは、特別支援学級への入級に関する保護者の「承諾」の問題です。特別支援学級に入るときに、施設のほうで、保護者の承諾を得るよう、極力努力をされているようですが、虐待で入所しているケースは、虐待をしている保護者から承諾を得ることは非常に難しい。虐待ケースのなかには、児童福祉法28条によって、保護者の意に反して子どもを保護してきたケースもありますよね。そういう場合は、保護者との連絡自体が非常に難しい。子

ども側の要因で言えば、特に、知的に境界域の子どもへの対応はさらに課題が大きい。対応の難しい保護者への説得に時間をかけるならば、いっそ、施設長の承諾だけで入級させられないものかと思います。制度的には、親権の一部制限等、いろいろと法改正が検討されています。児童相談所が保護者に説得しているとは思いますが、結構、時間がかかることも多く、難しいと思います。現状としては、施設のほうで保護者に丁寧に説明して…というので、比較的うまく進んでいます。（4月から、特別支援学級に入級する子どももいます。）このあたりの、入級に関する保護者の承諾がスムーズだと、子どもの能力に応じた教育の場の提供がある程度できるようになるので、そういうシステムの構築が待たれます。

（2）施設との連携～教職員の異動をめぐって

ここまでお話をさせていただきましたが、実は、私は、この3月でC小学校から異動することになります。さらに残念なことに、「不登校児童生徒支援教室担当の加配教員」の後任が来ない（充当されない）ことがわかったので、若干モチベーションが低くなっています（笑）。本校での不登校の数が激減したこともあり、C小学校には、そのような加配の必要がないという判断だと思うので、それはうれしいことなのですが…

教員が同じ学校に長くいるというのは、デメリットも大きいと思いますが、情報のスムーズな共有は、ベースに双方の人間関係があつてのことだと思いますので、教員が同じ学校に長くいるメリットもあると思います。私自身も、C小学校に赴任後の1～2年目は、施設とはじっくり行かなかったです。同じ学校に長くいるから、施設の情報も入ってくるし、学校の情報も安心して伝えられる。今や、施設に来てくれと言われればすぐ出向くし、施設の人も学校のほうに、文句も言わずに来てくれる関係になりました。施設も学校もギリギリの人数でやっているのだから、お互いがちょっとだけ無理をしながら、しかし、お互いがサポートしながら…という気持ちで補い合っている関係です。繰り返しますが、学校からも施設に出向くし、必要があれば施設からも気軽に学校に来てくれる…そういう関係性の延長で、施設との事例検討会も可能になったんだと思います。いまだに、問題行動があつたら、施設職員が呼び出されて、「子どもを施設に戻してほしい（罰としての登校禁止）」という話も聞きますが、本校は、施設との話し合いで、「校内で起こったことについては、施設が学校に出向く。放課後に起こったことは、教員が施設に出向く」というルールがあります。「問題が起こった場」により、どちらが出向くかというルールです。「何かあつたら、施設が学校に謝りに来る」という、一方的な関係ではありません。（注3）

私が赴任した数年間の間に、さまざまな連携の仕組み、ルール、会議等が生まれてきました。それは、ひとつひとつが必要に迫られて、というか、子どものことを第一に考えてのことです。しかし、それが、今後、どのような形になっていくのか？ということでは不安がないとはいえません。施設とのパイプ役は、私から管理職に役割が移っていくと思いますが、管理職も仕事が多く、非常に忙しい。「校内就学委員会」も来年度はどうなるのか…私自身は、きちんと教頭に引き継ぐつもりだけど、でも、人員がいなくて、どの程度維持できるのか…。施設との連絡会も続いていくことにはなりますが、

当然私はいませんが、4月後半に顔合わせ会を予定しています。(そこまでは私が段取りを取りました。) 今後は、教頭か教務主任が施設とのパイプ役になるだろうと思いますが、他の仕事が忙しい管理職が、業務の傍らでできる仕事ではないので、後任の教員がつかないことは非常に残念に思います。さらに、管理職も2～3年で学校を異動していってしまうので、施設との人間関係ができたところで交替という形になってしまいます。管理職は一般教員よりも早いスパンで異動しますからね。

以上が、私が赴任したC小学校と、B施設とで作り上げた連携の軌跡です。小さな実践ですが、日本に550箇所以上ある児童養護施設と学校とが、仲良くなる一助となれば幸いです。

注1：今回は、前回の調査(保坂他, 2010・2011a)のフォロー面接として話を伺った。

注2：発達に即した子ども理解を深めて子どもの関わり方を学ぶことを支援し、生徒指導等の充実を図るために、専門家(大学教授等)を講師として学校に派遣するという、地方自治体にある教育相談機関の独自の事業。東京都のアドバイザースタッフ事業、千葉県スクールアドバイザー派遣事業などがある。

注3：前報告(保坂他, 2011a)でも紹介しているが、この施設と学校との「物理的距離」が、このようなスムーズな連携に大きく影響していると思われる。今回取り上げた、B施設とC小学校も、道を隔てて施設と学校があるという近距離にあるし、(同様に連携がスムーズに行われている)西日本にある施設と小学校も、近距離に位置している。さらに、2つの学校とも、施設と学校の連携を担当する際に、加配教員(A教員は不登校児童生徒支援教室担当の加配教員)がキーパーソンとして機能していたことを指摘しておきたい。より機能的で実効性のある連携を求める場合、この2点(「物理的距離」「キーパーソンの存在」)は大きな要素かもしれない。

(文責：片柳 幹雄・大川 浩明)

Ⅲ. 児童養護施設における心理士と他職員との情報共有および学校との連携

1. 目的

我々（保坂他，2011a）は、2010年度に行った児童養護施設職員（管理職を含む）への面接調査により、施設と学校の連携の体制、情報共有の現状について把握した。そこから、施設と学校の情報共有の難しさには、施設と学校との関係性や連携体制などに加え、そもそも施設内で職員同士がどのように子どもの情報を共有しているかが影響していると考えられた。施設内における職員同士の情報共有については、1999年から児童養護施設における心理職の配置が始まり、他職種間の情報共有のあり方についても問われている。そこで本調査では、施設心理士が他職員とどのように情報共有しているか、それを踏まえて、施設心理士の学校との連携について、現状を把握することを目的とした。

2. 調査方法および調査対象

10の児童養護施設を対象に、13名の施設心理士に対して半構造化面接を行った。具体的な質問内容は、施設の状況や仕事内容、施設での経験年数などに加えて、他職員との情報共有の方法についてであり、それを踏まえて学校との連携の状況・情報共有についても話を聞いた。

また参考として、児童養護施設を学区に抱える小学校のスクールカウンセラーとして勤務経験のある心理士1名にも児童養護施設との連携についての話を聞いた。

なお、これらの調査は2010年10月～2011年6月に実施したものである。

以下の表Ⅲ－1に、調査対象の施設および心理士について、地域、施設の形態（注1）、心理士の性別と施設での経験年数、勤務体制についてまとめた。

表Ⅲ－1 調査対象施設および心理士の状況

No.	施設	地域	施設の形態	心理士	施設経験	勤務体制
1	A	千葉	・定員40名 ・中舎制(14人)×2、小規模ホーム(6人)×1、地域小規模(6人)×1	①(女)	2年目	非常勤2名 ・週2+月1土(11:00～20:00) ・週3(11:00～20:00)
				②(男)	2年目	
2	B	神奈川	・定員40名 ・グループホーム(4人)×2、地域グループホーム(4人)×8	③(男)	10年目	常勤1名 ・4週で6休(平日+隔週土) ・9:30～20:00・21:30
3	C	埼玉	・定員36名 ・小舎制(10人)×3、小規模グループ・地域小規模(6人)×各1	④(女)	12年目	常勤1名、非常勤1名(職員対応) ・平日(8:30～21:00) ・週1(9:00～17:00)
4	D	埼玉	・定員41名(本園35名) ・小舎制(部屋担当制)(5～6人)×6、地域小規模(6人)×1	⑤(男)	2年目	常勤1名 ・平日4+土曜
5	E	神奈川	・定員30名 ・小舎制(6名)×5	⑥(女)	1年目	常勤1名 ・平日8:30～17:30
6	F	埼玉	・定員60名 ・中舎制(15名)×4	⑦(女)	5年目	非常勤2名 ・週2(土or日+平日1)(10:00～22:00) ・週2(平日2)(10:00～22:00)
				⑧(女)	5年目	

7	G	東京	・定員50名(本園44名) ・小舎制(6名)×4;(8名)×1、 グループホーム(6名)×2、地域 小規模(6名)×1	⑨(男)	8年目	常勤1名、非常勤3名 ・常:平日4+日曜×1名 ・非:月~水×1名、土×1名、 日×1名
				⑩(女)	6年目	
8	H	兵庫	・定員43名 ・小舎制(7名)×1、中舎制(13~ 14名)×3	⑪(女)	3年目	常勤1名
9	I	京都	・定員60名(現在53名) ・大舎制	⑫(女)	5年目 (11年目) ^{※1}	常勤1名、非常勤1名 ・週40時間でフレックス (9:00~20:00の間で8h) ・非:週3
10	J	神奈川	・定員70名(現在60名前後) ・小舎制(6名)×1、大舎制(21名) ×3 ^{※2}	⑬(男)	2年目	常勤的非常勤1名、嘱託1名 ・週5平日(2か月休) ・週4

※1 心理士⑫は他施設の経験年数も含めた年数を()で表記した。

※2 J施設では4居住区(ブロック)、1ブロック21名の大舎制が3ブロックと、1グループケアユニットの1ブロックに分かれている。

参考とした児童養護施設を学区に抱える小学校のスクールカウンセラーとして勤務経験のある心理士は、男性で、当時は週2日の勤務だった。学区内の施設は、大舎制で、関東地方の生活保護や虐待ケースの多い地域にあった。

3. 結果

(1) 施設内における情報共有について

① 心理面接の情報について

ア) 心理面接記録の共有

心理士が心理面接の記録を他職員とどのように共有しているかは、施設によって様々であったが、多くの心理士は毎回の心理面接の詳細な記録は個人でとり、それとは別に、他職員と共有するための記録(報告書)を随時もしくは定期的にかけていた。各施設および各心理士が、他職員と共有する記録(報告書)をどういう形式で書いていたか、どのように活用していたかについて、以下にまとめる。

A施設では、1か月の心理面接(週1回であれば4回分)の経過記録をA4・1~2枚にまとめて提出していた。その記録は、管理職が確認した後、心理士のデスクに鍵をかけて保管している。さらに、職員が面接の記録に目を通す様子がほとんど見られなかった状況をふまえて、年度末には子どもの担当職員に向けて1年間の面接の報告(実施回数、これまでの経過、見立てと今後の方針など)をA4・1枚程度にまとめた文書を作成していた。

B施設では、心理面接の記録は「私的なメモ」として個人で管理しており、他職員と共有する記録として年1回、「今年度のカウンセリングのまとめ」という報告書をA4・1枚くらいにまとめていた。

C施設では、以前は1回の心理面接に2~3行の記録を出していたが、活用されなかったのを止めたとのことだった。代わりに現在では、他職員と共有するために年3回それぞれの子どものことについて全体で話し合う「計画」「見直し」「総括」とともに心理の見立てや今後の方針についてまとめた文書を作成していた。

E施設では、全職員が共有できるパソコンの記録システムにおおまかな内容を書き、その記録だけ

だと少ないため、心理面接の記録は別に書いて個人的に管理していた。

F施設では、子ども1人1人のファイルがあり、心理面接の記録はそのファイルに入れて施設長室に管理していた。その記録は、職員は誰でも見られるようになっており、そこには心理所見として思ったことや感じたことも含めて書いていた。

G施設では、全職員共有の記録として「心理職日誌」があり、そこには子どもの名前、面接時間、回数、簡単な面接内容を書いていた。詳しい記録は個人的に各心理士がとっているが、2010年度からは記録がコンピューターでシステム化され、そこにも心理面接の記録を書くようになったため、心理面接の内容の公開度は上がったという。また、子どもに問題行動がみられた場合などには、職員向けの心理所見を報告書として作成して職員と共有していた。

H施設では、年に2回、A4・1枚に面接経過の概要と課題をまとめて報告書として提出し、全職員に目を通してもらっていた。これは、前任心理士からの流れだという。

I施設では、心理面接の記録は個人でとり、経過報告書を年に2度、定期監査があるときに出していた。また、連絡先機関の要請やケースの動きに応じて報告書（所見）を提出していた。

J施設でも、頻度は特に決まっているわけではないが3～4か月に1回は、ブロックの職員宛に報告書を作成していた。そこにはアセスメントなどが記載されており、心理面接で何をやっているかがおおよそ分かるようになっていたという。

中には、他職員と共有する記録システムに面接記録を直接書き、必要時に応じて個別の記録を加えている心理士もいた。D施設の心理士⑤は、当初は心理面接後に手書きで自分用の記録を書いてパソコンで清書をしていたが、記録が追いつかなかったため、今では手書きをする時間を省き、全職員が共有して見られるパソコンの記録システムに直接記録を入力していた。そのため、「記録システムへの心理面接記録の記入は、A4・1枚程度で、面接の流れを入室から退室まで順を追って、子どもの様子、発言や遊びの内容等を記入し、最後に3行程度で全体の所見を記入している。心理面接を通して、自分が感じたことや感触、見立てなどは記録には詳細に残しておらず、記録に記入できないことで重要と思われる事項は直接職員へ口頭で伝えるようにしている」と述べた。

以上のように、他職員と共有する記録の形態は、毎回の心理面接の概要を随時書いて提出、定期的に報告書としてまとめて提出、必要時に所見（報告書）として共有など様々であった。報告書についても、施設側から求められている施設もあれば、心理士自身が職員と共有するために自発的に作成している施設もあった。

イ) 他職員と共有する記録・報告書などの内容

次に、職員と共有する記録および報告書の内容についてまとめる。

A施設の心理士②は、個人で取っている心理面接の記録について「自分の感じていることをけっこう自由に出す。それを残しておくことで、客観的に見て、流れを把握したりできる。自分の中では重要な記録」と述べ、基本的にはこの記録を先に書き、これを「薄める形で」他職員と共有する記録を書き、それをコンサルテーションの場に自分の情報として持っていくと述べた。心理士①も、個人的

な記録（メモ）を書いた上で、他職員と共有する記録に起こしていくときに、そこから「ピックアップする」と述べた。他職員と共有する内容については、心理士①は「記録として残すものとしては本当に最低限。こんな様子で箱庭をやったとか、その程度」であるが、「特徴的だったと感じたこと」「気になったこと」などは子どもの理解につなげる形で書いていると述べた。

B施設でも年1回、「カウンセリングのまとめ」を書いていたが、それは施設から求められたものというわけではなく「担当者と話をする資料」として心理士③が自ら作成していた。心理士③は「少なくとも年に1回は今年度のカウンセリングについて、じっくり話をしようということで、担当者に来ていただくか、僕がホームに出向くか、形は様々ですけど、この紙を持って、一緒に見ながら、こんな感じでしたっていうのを報告して、今後はこんな感じでやっていこうと思うとか、終りになるかもしれないねとか、そういう話をしています」と述べた。

D施設の心理士⑤は、心理面接で何をしているか職員が分からないと不信感にもつながるため、基本的に毎回の心理面接の記録を職員と共有していたが、その記録の内容について「面接の中であった事実」を書き、「自分が感じたこととか、それでどう思ったというのは自分のところに残しておく」と述べた。具体的には、面接の中であった内容を書いた後に、1つ2つ気になったことなどの感想を3～4行書くという形にしているという。

F施設では、毎週あるユニット会議の際に心理士も参加し、各児童の問題点を整理するために「心理所見」としての文書を作成し、資料として持っていった。基本的にその文書は「子どものために共有する」という視点からケアワーカーがどのように役立てられるかを意識して作成しているとのことだった。

G施設の心理士⑨は、「職員が心理面接の情報を『知りたい』とのニーズがあるのは、子どもが自分の知らないところで何を言っているか分からないという不安があったり、子どもの支援に役立つ情報を必要としているからだろう」と述べた。そのため、職員と共有する記録は心理面接の詳細な内容である必要はなく、職員が分かりやすい形で必要な情報を伝えるようにしていた。心理士⑩も、「（共有する）記録は、基本的にコンサルテーション」と述べ、心理面接の記録は自分で取り、職員に役立ちそうなものを抜粋し、分かりやすく変えて伝えていた。またG施設では、子どもが問題行動を起こした時など必要な時に職員向けに所見を書いていたが、職員が分かりやすい内容を心がけており、心理士⑩は「面接の内容をこと細かくじゃなくて、そこから読み取れるこちらのアセスメントを書く。こうしてあげたらいいと思うというようなアドバイスがあれば、それも加えて出す」と述べた。

以上のように、職員と共有する記録、報告書などの内容は、面接経過の概要に近いものから所見に近いものまで相当な幅があった。それぞれの施設の心理士が職員のニーズに応じる形で書くことによって、職員と共有する記録や報告書の内容は変わってくるようであった。

②口頭で行う職員との情報共有について

これまで他職員と共有する記録や報告書などを中心について述べてきたが、全ての心理士は口頭で行う職員との情報共有により重きを置いていた。

ア) どのように情報共有しているか

まずは、会議など職員が集まる場所に参加し、その場で心理の立場から報告するという共有の仕方があった。H施設の心理士①は、「毎日ある各ホーム会議では、心理からどうぞと言われる時間があるので『〇〇ちゃんはこの感じ、今こんなことをしています』とか、時々見立てを伝えたり、場合によっては『ちょっと生活の方でこういったサポートをしてあげた方がいいかなと思います』とか、口頭で言っています」と述べた。I施設の心理士⑫は、他職員との情報共有のために施設で行われる全ての会議に参加していた。J施設でも、日頃から週3回ある連絡会や月1回あるブロック会議などで、保育士と随時話をすることも多いとのことだった。

その他にも、定期的に子どもの担当職員と話す時間を設けている心理士もいた。例えば、B施設では、上述したように1年に1回は職員とじっくり話す時間を設けていた。その他も、情報共有は随時口頭で行ったり、(子どもの)ターニングポイントには、ホームに出向いて話をしたりしていた。C施設でも同様に、職員との情報共有は随時口頭で行っているのに加えて、年3回ある「計画」「見直し」「総括」の際に文書を作成して報告をしていた。

また、毎回の心理面接の後に、担当職員と話をする時間を設けている施設もあった。D施設では、毎回の心理面接の後、子どもの担当職員と面接の様子を口頭で報告する『ケース返し』という時間を設けていた。心理士⑤は、その時間の中で「(面接の) 事実に基づいた私の考えとかをできるだけ直接話をする」と述べた。当初はこの『ケース返し』の時間は設けておらず、心理面接の報告は随時行っていたそうだが、忙しくて時間を取れないこともあり、職員の方から固定の時間を作ってほしいとの要望があったため設けたという。心理士⑤は、「ケースの返しの中で、職員から『その遊びは心理的にどんな意味があるんですか?』と質問されることがある。その遊びに何らかの意味が強く表れていると感じるときは解釈を伝える時もありますが、一つの遊びだけを取り上げてみるのではなく、面接を続けていくなかで、遊びがどのように変化してくるのか、遊びの変化に平行して子どもがどのように変化していくのかを見ていくことが重要と思っていることを伝えるようにしている」と述べた。

どの心理士にも共通していたのは、必要に応じて職員と情報共有する時間を設け、随時、情報共有することを大切にしていることだった。例えば、A施設の心理士②は、「職員さんの方から最近ちょっといろいろ困っていてとか、こっちからいろいろ気になるサインがあれば、その職員さんのところに行って、『最近こっちでも気になることがあってお話しできる時間を取りたいんですけど』と言い、勤務が重なっている日に時間を取って話す」と述べた。H施設の心理士①も、プレイセラピーをしていて、2～3回様子が気になったら、その都度話をしにいくと述べた。I施設の心理士⑫は、職員と話す時間を個別に取るようにしており、それについて「(職員との) 信頼関係が何よりなので、一人一人と1対1で話をするというのは大事だと思っています。会議ではなかなか出てこない本音も聞ける」と述べた。

イ) 職員に役立つ情報の提供

A施設の心理士②は「(心理面接で) 何をやったかというよりも、気になった遊びなどを通して見

立てたことをフィードバックしつつ、生活の情報も聞きながら、職員さんがどういうところを見ているかとか、2人の関係性がどうなっているかなどを聞いたりして、突き合わせていく」と述べた。

C施設の心理士④は、「(心理面接の内容について)特にそれを伝えた方がこの職員はこの子のことをよく思いそうだなと思うことは話します。たとえば、関係が上手くいってないけど、面接場面では実はその人に愛着があるんだなというのが垣間見えるようなことをやっていたり、言っていたりしたら、なるべく伝えるようにします」と述べた。問題行動がある子どもについても、対応について職員と一緒に考えることもあるが、子どもの悪い面ばかりに目が向いているときに視点を改めて子どもの良い面を伝えていくことが心理士としての役割と認識していた。

G施設の心理士⑨は、「(職員との)コンサルテーションの一番の問題は、心理職の自分が主人公だと思って、『自分の面接でこんな風な状況だからここに気をつけてください』とか『ここを聞いてあげてください』とか、『ちょっと崩れるかもしれないから見てあげてください』とか、そういうお願いをするから『何をやっているの?』『なんで大変になっちゃうわけ?』ということになると思う。心理が主人公で自分が治療しているというようなイメージの枠組で、(職員に)協力者としてお願いを求めるようなコンサルテーションをやると、職員にとっては仕事が増えるだけ。それよりも、職員が生活の中で見ていて『こういうときにキレやすい』とか、『最近調子が悪いんだけど、何か抱えてそうだな』ということ、こちらが心理面接の中で聞いて、職員に伝えるとすると、それは職員にとって必要な情報になる。向こうも困っているし、自分が生活の中でどう触れていいかわからないことを心理が聞いてくれたとか、あるいは生活の中でどういうふうに対応していいかわからないことを心理がアドバイスをくれたとか、そういう感じ。職員の生活に役に立つような情報を提供する」、「職員の仕事が楽になるようにしている。別に、ごちゃごちゃ心理的なことが展開していることは言わない。それが大きく影響してきたら、職員さんに役立つように、あるいは子どもにメリットがあるように所見としてまとめて言う」と述べた。さらに施設における心理士の立場として、「援助者(職員)がどういう物語で援助しているか、そこに自分たちの物語(心理の視点)を染み込ませていくというのが、共有の援助のストーリーを持つということだと思う」と述べた。

総じて心理士が職員に伝えるべき情報は、「子どもにメリットがあり、職員に役立つ情報」であることが基本なのであろう。そのためには、職員の考えや子どもの状況をそれぞれ擦り合わせて、お互いの間に何が起きているかを正確に把握することが大切になってくると考えられた。

ウ) 子どもが職員の対応などに対する不満を言ったとき

複数の心理士から、心理面接の中で、子どもから職員の対応などに対する不満が出たときの対応についての話題が出た。その対応の仕方や考え方は施設や心理士によって異なり、以下のようにケース・バイ・ケースで対応していた。

A施設の心理士②は、職員に対する子どもの不満は「その子のことを理解する上ではものすごい重要なんだけれども、それを職員さんの自由に見られる場においてしまうと多分いろいろなものが働くだろうなと思うと(記録に)書けないことはある」と述べ、伝えられる形にして口頭で職員に話す

ようにしていると述べた。

E施設でも、心理面接の中で子どもから職員の対応について話が出てきたことがあり、現在、心理面接で出てきた情報をどこまで共有するかを管理職と心理士で検討しているとの話が出た。心理士⑥は、「(子どもから) 職員の対応みたいなのところもすごく出てきていて、これを直接職員に返すのはちょっとなと思っていて、小学生の子自身も『これ大人に言うの?』とすごく気にしていたので、すぐ上司と相談しました。そして、基本的には情報は私が持っていて、定期的に担当と振り返りをして、その場で私が共有すべき情報を厳選する。ただし伝えることはちゃんと伝えないといけないので、伝え方は難しいと思うんですけど、『この子はこういうところで気になります』ということは言っていくし、対応で気になることがあったら言っていけないといけないという感じです。施設長の考えとしては、心理士と子どもとの関係の間でのことだからというスタンスではいる」と述べた。

F施設でも、子どもが職員に言ってほしくないと言った内容については、管理職と心理士で抱えるべきかを相談して決定しているとのことだった。

G施設の心理士⑨は、子どもが職員に言ってほしくない内容を述べた場合にも、心理士は子どもと職員をつなぐ役割として「関係性に開かれた面接をしている」と述べた。具体的には、「愚痴ならいいんだけど、もし(子どもが) 困ってればというか、子どもが『職員にこうしてほしい』とか、『こんなお願いをしたいんだけど言いづらい』と言ったら、僕(心理士)らが『じゃあ、どうやったら言えそう?』『誰なら言えそう?』というふうに話を持っていくので、基本的にはオープン。僕とあなたの関係で秘密を共有することで関係が深まるという面接を前提としていなくて、『僕に話せたんだから、誰か他の人に話せる人いないの?』というふうに言って、『それ、職員さんに伝えた方がいいじゃん』とか言って伝えさせることが多いと思う。『伝えたくない』といたら『今は伝えたくないんだね』と言って聞くけど、『誰かに言えないの?』という方を推す」と述べた。

(2) 施設心理士と学校との連携について

① 基本形：直接に連携しない

学校と直接連絡を取り合うのは、管理職やFSW、担当職員などが中心というのは、ほとんどの施設において共通していた。そのため、施設の心理士が学校と直接連絡を取ったことのない施設、定期的にある連絡会の際に顔を合わせる程度という施設が多かった。例えば、E施設の心理士⑥は、学校とのかわりは特になく、授業参観に行くこともあるが担任の先生と話すことはないと言っている。

また、職員を通して、間接的に心理士が学校の連携に関わっている施設もあった。A施設では、職員が学校の先生と話すために、心理判定の結果などについては事前に心理士と職員がコンサルテーションという形で話すなどしていた。

② 学校で対応に困っている入所児などについての連携

学校で問題行動を起こしている入所児がいる場合や、職員から要請があった場合などには、心理士が直接、学校と連絡を取っているという施設があった。その連携の仕方や共有する情報の内容は施設

や心理士によって様々であった。

B施設では、学校との連絡・調整は子どもの担当職員や管理職、FSWが行うが、学校全体でも困っている入所児のケースに関しては、心理士③も定期的に学校に出向いて話し合いをしていた。これは珍しいことのように、心理士③が10年の勤務の中で学校と直接連携を取ったケースは、児童相談所と学校の関係で高校に出向いたことのあるケースを含めて2例とのことだった。定期的に連携をとっている前記ケースについては、子どもの生育歴について必要な情報についても話の流れの中で話すこともあるという。

C施設の心理士④は、セラピーをしている子の中に学校で問題を起こしている子がいる場合、「ここは行った方がいいんじゃないかという雰囲気になってきたら行く」と述べた。具体的には、職員が学校に付き添っている子には、そのローテーションに入れてもらったり、職員から話し合いに出てほしいと要請があった場合に行ったりしていた。その場では、知的な問題がある子や問題行動がある子への配慮や対応をお願いするとのことだった。

D施設の心理士⑤は、学校との連携では「学校でいろいろ問題を起こす子や、対応に困る子の知能検査の結果を教えてほしいということが一番多い」と述べた。その際は、児童相談所の児童心理司と共に学校に行き、一緒に説明する形が一番多いという。また、学校の中で落ち着きのない子について、ある程度心理に関わることであれば、担当職員と一緒に学校に行き協議することもあるという。「学校との対応で一番難しいのが守秘義務の問題」と話され、子どもの背景などについては話すことができないので、生活の様子などを中心に話をすると述べた。(この「守秘義務」の問題については前報告書(保坂他, 2011a)を参照のこと。)

F施設では、学校との連絡を取る窓口はケアワーカーが中心となり、必要な際には随時、心理士も学校との連携に関わっていた。担当ケアワーカーから話があった際には、ケアワーカーに付き添って学校に行き、親の了解の上で知能検査の結果や生育歴などについても必要に応じて話をしていった。また、特別支援学級をめぐる施設と保護者と学校の三者会議、もしくは施設と保護者と学校と児童相談所の四者会議には、施設心理士および児童心理司は必ず入るようにしているとのことだった。さらに、服薬している子どもがいる場合には、学校教員にその薬について説明して理解を促したり、対応策と一緒に練ったりもしていた。

G施設においても、「問題が頻発していたり、学校でトラブルが起きている場合は、子どもを担当している人(心理士)が入って」いた。落ち着かない子どもがいたら、心理士が学校に送って行ったり、学校内でも付き添ったり、授業見学をしたり、先生を直接コンサルテーションしたりもしていた。また、学校と共有する情報については、数年前は「被虐待」であることくらいしか言えなかったが、最近では問題が起きたときには入所経緯なども含めて話すこともあるという。その理由として心理士⑨は、「それ(背景)を言わないと子どもが悪者になってしまう場面があって、そういうときに『こういうところがあって、こういう影響があって』というふうに説明し、『単に先生のかかわりとかクラスの一時的なものというよりは、積み重なってきたものが出てきたと思うので、長くかかる』などの見通しを、問題が起きたときに言うことが多い」と説明した。このG施設では、学校の先生とコンサルテーショ

ンを行う際にも所見を書いており、心理士⑩は「とにかく問題を起こした時は、何でそういう問題を起こしたのかという心理的背景を伝えて、対応を伝える。学校の先生は、知らないで間違った対応をしちゃうことがあるでしょう。虐待の子だと身体に触ったりしたら、余計にパニックになるじゃない。でも、そういうのを知らなかったりするから、それを伝えるために所見を渡す」と述べた。

③ 連携への模索

上記のように基本的には心理士が学校と直接連絡を取らない施設が多い中、以下のように学校と直接連携をとっている心理士もいた。

H施設では、年1回の連絡会や三者懇談など施設と学校のかかわりはあるものの、そこに心理士が入ることはなかった。しかし、施設側が認識していないところで、入所児がスクールカウンセラーのカウンセリングを受けていることが偶然判明し、施設内でもスクールカウンセラーとの連携が必要かもしれないとの話が出ていた。そういう状況の中、スクールカウンセラーの方から施設に「〇〇ちゃんのカウンセリングをしているんですけど、家族関係や入所経緯を聞かせてほしい」という依頼が入り、来園されたという。しかし、施設としては、児童相談所に確認もしていない上、これまでに連携がとれていない中、急に子どものことを教えられないという理由で断ったという経緯があった。それについて心理士⑪は「心理職の立場から言うと、全ての開示はできなくとも、児童相談所のCWも同席の上で情報を共有して、チームアプローチみたいに見立てていった方がいいと思った」「個人的には学校のスクールカウンセラーとうまく連携するとかなり生産的なんじゃないかなと思った」など、スクールカウンセラーとの連携について肯定的な意見が話されたが、施設の考え方もある中で連携は難しかったと述べた。それをきっかけに、スクールカウンセラーのところに入所児が行く場合は連絡をもらうことになったという。

これに対して、より直接的な連携へと踏み出しているところもあった。I施設では、年に3回ある中学校と施設の連絡会で、心理士⑫がカウンセラー同士の連携について提案したところ、学校から養護教諭とスクールカウンセラーとの連携を申し入れる公文書が出されたため、施設長の下承を得て養護教諭とスクールカウンセラーと連携を行っていた。具体的には、スクールカウンセラーと心理士⑫の2人での定期懇談を月1回、さらに、そこに養護教諭を交えた定期懇談を月1回行っているという。また、小学校の養護教諭とも3か月に1回、定期的に連携をとっているとのことだった。この施設の心理士⑫は、スクールカウンセラーに入所児のカウンセリングを依頼する場合もあると述べた。具体的には、I施設では心理面接を行う際は原則的に全て保護者の下承を得ており、28条ケースなど保護者の下承が難しいが、子どもにとっては心理療法が適切と考えられるケースがあった場合は、学校のスクールカウンセリングの枠でお願いすることもあるという。「それ（スクールカウンセリング）の経過をうかがわせていただくことも含めて、私がスクールカウンセラーと専門職連携をして、うち（施設）のケアワーカーに経過の概略をフィードバックしたり、施設で共有している内容を、セラピスト間の守秘の枠の中で情報共有したりします。私がスクールカウンセラーに子どもの施設での様子をどう伝えるかは私に任されているし、スクールカウンセラーもスクールカウンセリングの経過や学

校での様子のどこを伝えるかはスクールカウンセラーに任されているんです」と心理士⑫は述べた。そういうケース以外にも、「日頃から施設の職員は学校の教職員と連携しているんですけど、そこに施設の心理と中学校の心理が連携して見立ての共有をして、それぞれが持ち帰って、職員会議やそれぞれの部署にフィードバックします」との話があった。専門職と連携することについて、心理士⑫は「正直すごい楽です。見立ての話をしているときに、一から十まで話さなくても何となく分かるところがあります」との感想を述べた。

一方で学校の情報をたくさんもらうので、「その精査が難しい」との話も出た。「まして私がセラピーの担当をしている子だと、そこ（セラピーで起きていること）をいったん横においておきながら、でもやはりそこをバランス良く加味して子どもの今ある状態について考えてフィードバックするというときに、情報量が余りに多い。その出し入れは自分がしっかり精査しないといけないと思っています。連携からくる難しさはそこです」と、情報量の多さからくる精査や、それを踏まえての情報共有の難しさについて述べていたのが印象的であった。

また、学校と共有する情報の内容については、「学校側は入所経緯や親の状況、診断名などについて聞きたいと思うんですけど、施設には答えられるところと答えられないところがある。でも、うちが極力学校とは仲良くやろうというのがあります。担当とセラピストと養護教諭と担任の4人で、ジェノグラムを出したりして、1つ1つケースの入所経緯の話などをしますね。そこまで必要のないケースはしないけれど、これはというケースはやります」と述べた。

なお、児童養護施設を学区に抱えていた学校のスクールカウンセラーを経験した心理士も、施設心理士と連絡を取り合ったケースがあったと述べている。学校で対応が大変だった入所児のケースで、継続的な心理面接の必要性が感じられたが、学校で行うことが難しかったため、施設内で継続的に心理面接を行ってほしいと、直接、施設心理士にお願いし、スクールカウンセラーと施設心理士の役割分担をしたことがあるという。その際に、直接施設心理士と電話などで2～3回、見立てなどについて話をしたという。

さらに、定期的に連絡会をもっているところもあった。J施設では、小学校とは、施設の処遇担当係長と心理士2名、学校の特別支援コーディネーターの4人で行う連絡会が年に1回あるという。この連絡会では、主にどう処遇していくのかという方針について話し合っていた。

また、学校から直接、施設心理士に話ができることもあるという施設もあった。例えば、B施設やD施設、F施設である。D施設の心理士⑤は、その理由として、心理士⑤が常勤であることを学校側も知っていることや、小学校にスクールカウンセラーがいないことなどを挙げた。

4. 考察

(1) 施設での情報共有

これまでまとめたように、心理士と他職員との情報共有、および学校との連携の状況は、施設や心理士によって様々であった。何故このように施設や心理士のよって異なるのかについて、面接を行った心理士の見解も含めて考察する。

①職員間でどのように子どもの日常の情報を共有しているか

そもそも施設によって、子どもの記録や情報を職員同士がどのように共有しているかに違いがあったことが考えられる。

例えば、A施設では、ホームそれぞれにスタッフルームがあり、事務所にいる心理士は積極的にホームを訪ねて行かないと、建物も異なるため、他職員とほとんど顔を合わせないという。生活の記録もホーム毎にあり、心理の記録は事務所で心理士が管理しているため、日常的に他職員が心理の記録を目にすることはないという状況があった。B施設では、グループホームが地域に分散しており、各グループホームの職員がそれぞれ引き継ぎをしているという。

一方、D施設やE施設、G施設のように、全体で共有する記録システムを導入するなど職員全員で1つの記録を共有している施設では、心理面接の記録もそこに組み込まれていた。そのため、心理面接の記録も、記録システム上で全職員が共有できるようになっていた。

施設内で子どもの生活記録をどのように職員間で共有しているのかは、施設の構造や、記録システムの導入などによっても異なっている。このような職員間の情報共有のあり方は、心理面接の記録の共有の仕方やその位置づけにも当然影響している。

②施設においてどのように心理士の役割を位置づけていくか

心理士が他職員とどのように情報共有しているかについては、施設における心理士の位置づけによっても異なると思われた。そして、その心理士の位置づけは、施設や他職員が心理士をどのように認識し位置づけるかによって異なってくる一方、心理士自身が施設や他職員にどのように理解を求めて自らの役割を位置づけていったかによっても異なっていると思われた。

B施設の心理士③は、初めから施設長が心理士を「一定の役割、意味ある役割を担うべき人というような位置づけ」として認めていた。その一方で心理士③は、入職当初、各ホームに出向き、心理士③が施設の心理士としてどのように考えているか、どのようなことを大切にしようとしているのか、職員が日々どのようなことを考えてどのようなことに困っていて、どのようなことを大切にしているのかなどについて、話をすることに時間を費やしたと述べた。

C施設の心理士④は、心理士に対する他職員の認識として、「心理は万能とは思われていない。だから、これを言ったから心理が何とかしてくれるとも全然思っていないですし、こっちがこう言ったからすごく納得するわけではないんです」と話し、職員と適切な距離感を保ちつつ、心理士の役割として「(子どもの) 悪い方ばかりに目が向いているときに、この辺では成長しているとか、こういう面もあるというのが伝えられればいい」と述べた。施設における心理面接の位置づけについて「1対1の時間を補いながら、別の視点から子どもをみて、日常では受けとめきれない感情を扱うところ」と述べ、その背景にある施設の特徴として「なるべく1対1の愛着関係を築けるようにしてあげたいという文化みたいなものがある。日常なかなか大人と子どもで1対1の時間は少ないので、その時間を(心理面接の時間で) 補われているという感覚が強くあると思う」と述べた。

D施設では、前任の心理士は非常勤で他職員と関わる時間がほとんどなく、他職員とうまく連携が

とれていなかったという。そのため、心理士⑤は、他職員と信頼関係を作るために様々なアプローチをしていた。具体的には、入職前にスーパーバイザーによる職員向けの常勤心理士配置にあたっての研修や、箱庭や集団守秘義務などについて資料を作成した上で全体の場で他職員向けに向けて説明したり、他職員向けのアンケートをとったりしていた。先に挙げた「ケース返し」の時間も他職員向けアンケートで拾い上げた要望を受けて設けたという。

新施設立ち上げにあたり入職し、ようやく1年経とうとしていたE施設の心理士⑥は「お互い心理の使い方が分からなくて、1年目は過ぎちゃった感じ」「私側からもこういうことができますというアピールをそんなにしていなかったのも、最初はなんでも屋さんになっていたかなという感じはしているんです」と述べた。1年経ってみて、お互いの使い方が少しずつ分かってきた感じがすると話した。心理士に対する他職員の認識は「各職員によって違う」ものの、心理導入に理解のある職員が「上司や、ミーティングの場で『必要じゃない?』と投げかけてくださり、(心理士への理解が)広がってきた」と述べた。

G施設の心理士⑨は、心理士が同じ施設で勤務を継続していくうちに仕事の幅が広がってきたと述べた。「(勤務が)長いと何らかの形で(職員の)ニーズに応えていく形に心理士はなっていくと思う。それでどういう動き方をするかは心理士の特性もあるし、施設の雰囲気もあるし、(職員の)ニーズもあるから、オリジナルのものができると良いと思う」と述べた。さらに、「最初のうちは僕らもそんなにコンサルテーションがちゃんとできていたわけじゃなくて、『心理士の得意なのは面接』と言って結構大事にしてくれて、守ってもらっていた。そこから少しずつ、『こんなこともありますね』とかそんな形でやるようになって、家族支援も研修もそんなふうになって、手広くなってきた」と、心理士が施設の中で根づいていった経緯について述べた。

心理士⑫は、I施設では初の心理士配置ということもあり、「(入職して)初めの2か月くらいはセラピーのケースを一切持たないで、他職員との連携をどうするかというのと、私が一体どういうことができるのかというプレゼンの時間を設けさせてもらって、その中で一番いい形を作りましょうというふうにしました。実際にセラピーを始めさせてもらって動いたのは夏くらいかな。やっぱり出だしが肝心」と述べた。

J施設の心理士⑬は、「うちの場合、園長と処遇担当係長という管理職グループが心理職に対してすごく理解がある」と述べた。また、「新しく入ってきた職員の方には、心理士の方から、『心理士はこの施設の中ではこんな役回りでこういうことをしている』とオリエンテーションを行う」という。

このように他職員と心理士の間で役割や位置づけをすり合わせていく過程が大切であり、それは、施設の特性や歴史、他職員の力動やニーズ、心理士の特性や勤務年数などによって異なるのであろう。

(2) 心理士の学校との連携について

上記を踏まえると、心理士の学校との連携の状況が施設や心理士によって異なっていたのは当然の帰結であろう。心理士と学校との連携に対するニーズは、心理士が施設に根づいていく過程で出てきており、現在はどの施設においても実践を模索している段階なのであろう。これを踏まえて、以下に

おいては学校との連携について心理士が述べた内容についてまとめる。

A施設では、心理士2人とも2年目であり、心理士の仕事について職員から理解が余り得られていないという状況の中で、まずは「心理の個別の心理枠を確保」することに専念していた。そのため、学校との連携は今後の課題であった。C施設の心理士④は、学校に行くようになったのは「常勤になってから」と述べた。非常勤の頃は勤務時間が心理面接で埋まっており、自由に動ける時間がとれるようになったのは常勤になってからで、それにより学校に行くなど心理士としての仕事の幅が広がったという。また、G施設のように、施設で心理士が根づいていく中で職員から要請が出る場合もあった。

学校のスクールカウンセラーや養護教諭と定期懇談を行うなど密に情報交換を行っていたI施設の心理士⑫は、「施設長と学校長の理解あってでしょうね。上がどれだけ信頼を置いてくれているのか。あと、学校との連携の中で話されたことをこっちも当然施設開示するんですけど、その仕方の工夫、施設と学校のお互いがお互いの機関を立ててでないといけない」と述べた。一方、H施設の心理士⑬は「学校との関係性は、施設の文化、昔からある関係性にも影響するんだと思います。施設の心理職と学校との連携は前例がないため、その道を作っていくのも、施設に新しい文化を作っていくのと同様の難しさがあります」と、施設心理士が学校と連携していくことの難しさについて述べた。

以上、施設心理士が他職員とどのように情報共有しているか、学校とどのように連携しているかについての現状をまとめてきたが、それは施設や心理士によって様々であることが分かった。施設における心理士の位置づけは、施設の特長、職員のニーズ、心理士の特長などにより異なってくるため、自ずと心理士が他職員と共有する情報の内容も異なってくるのであろう。そして、心理士が施設でどのような位置づけでどのような役割を担っているかによって、心理士が学校とどのように連携しているかも異なってくると考えられる。

おわりに

これまでの研究報告書において保坂他（2010）は、施設および学校で担当（担任）が交代していく中でも子どもが安全感を感じられる環境で生活していくために、「子どもの養育に関わる大人が複数で交代しても、その対応がある程度一貫していること、子どもの側からすれば誰であれ自分のことをよく理解してくれていると感じることが重要なのである。その際に、いかにその子どもの情報を共有し、それをどう引き継ぐかが課題である（p.53）」と述べた。それをふまえて今回は、児童養護施設の心理士に焦点を当てて、職員および学校との連携（情報共有）の実態を調査した。その結果、施設や心理士によって情報共有のあり方は異なっており、その情報共有を通して、心理士の役割や位置づけが徐々に作り上げられてきていることが分かった。

最後に、子どもの情報を共有し引き継いでいくという課題にふれて、本調査から見えてきたこととしてを以下3点をあげておきたい。

1つは、他職員と共有する心理面接の記録もしくは報告書を、基本的に文書として残していくことに意味があるということである。その形式や内容については施設や心理士によって様々ではあるが、

子どもに継続的な支援を行っていく上で、文書として記録や報告書を残していくことは必要であるといえよう。しかし同時にこうした文書を残すことは、個人情報保護という観点からその管理という重要課題があることを指摘しておかねばならない。

次に、実際にはこの文書に加えて随時口頭などで職員と情報共有が行われていた。立場は異なるが共に子どもを支援する大人として情報を共有することは、子どもを総合的多角的に支援していく上で重要であることを考えれば当然であるが、その運用には様々な留意点があった。そして、その留意点の共通性は、心理士が子どもや職員など現場のニーズをキャッチし、それに応えていくプロセスの中で経験的に生み出されてきたことにあると考えられる。つまり、それぞれの施設にはそれぞれの文化があり、それぞれの職員にもそれぞれのニーズがあることを心理士がふまえて、個々の職員との間での「すり合わせ」の過程をていねいに大切にしていくなかで、運用上の留意点が経験的に積み上げられていくことが重要なのであろう。

3つ目として、施設と学校との連携に施設心理士が入るメリットとニーズはあるということが指摘できよう。本調査において学校と連携をとっている心理士の話を経験的に総合すると、職員からも、学校からもニーズはあり、子どもを支援する上で有益であることが明らかになった。しかし、その関わり方は、当然ニーズによって異なってくるのであろうし、未だ模索中であるとも言える。少なくとも学校と情報共有を行う際には、児童相談所の協力も必須であろう。今後、施設と学校、そして児童相談所という三者が実践を模索する中で、学校と施設心理士の間でのより適切な連携が積み重ねられていくことを期待したい。

注1：「大舎制」は子ども全員を一つの単位として生活する施設。「中舎制」は、大きな建物の中を区切りながら小さな生活集団の場を作り、それぞれに必要な設備を設けている施設。「小舎制」は、1つの施設の敷地内に独立した母屋がいくつかある形態の施設。一つの建物の中でも少人数グループで生活する「ユニット制」、施設から離れて地域の民家で生活する地域「小規模児童養護施設」や「グループホーム」などもある。

(文責：長尾 真理子・保坂 亨)

IV. 児童養護施設と学校の連携：情報共有上の課題を中心に

1. 児童養護施設入所児童の通学状況

表Ⅳ－1は、千葉県・千葉市所管の児童養護施設入所児童が通学する小学校の状況をまとめたものである。施設によっては複数の小学校に通学している状況が見られるが、これには、①本園とは別の校区に「地域小規模児童養護施設」等のサテライト施設を併設していることによるものと、②本来通学する小学校に、その子の支援に適した特別支援学級が開設されていないため近隣の小学校に通学し

表Ⅳ－1 小学校の状況

施設名	小学校名	全校児童数	施設児童数	割合
A施設	A-1小学校	238	28	11.8%
A施設	A-2小学校	785	2	0.3%
A施設	A-3小学校	210	3	1.4%
A施設	A-4小学校	167	4	2.4%
B施設	B-1小学校	149	12	8.1%
C施設	C-1小学校	228	26	11.4%
D施設	D-1小学校	684	29	4.2%
D施設	D-2小学校	591	2	0.3%
E施設	E-1小学校	101	33	32.7%
F施設	F-1小学校	328	11	3.4%
G施設	G-1小学校	313	15	4.8%
H施設	H-1小学校	209	9	4.3%
I施設	I-1小学校	128	28	21.9%
J施設	J-1小学校	446	10	2.2%
J施設	J-2小学校	569	3	0.5%
K施設	K-1小学校	533	18	3.4%
L施設	L-1小学校	242	14	5.8%
M施設	M-1小学校	160	12	7.5%
N施設	N-1小学校	522	58	11.1%
O施設	O-1小学校	823	18	2.2%
O施設	O-2小学校	414	7	1.7%
P施設	P-1小学校	371	22	5.9%
Q施設	Q-1小学校	182	17	9.3%
合計		8,393	381	4.5%

表Ⅳ－2 中学校の状況

施設名	中学校名	全校児童数	施設児童数	割合
A施設	A-1中学校	146	14	9.6%
A施設	A-2中学校	102	1	1.0%
A施設	A-3中学校	206	1	0.5%
B施設	B-1中学校	96	9	9.4%
C施設	C-1中学校	470	16	3.4%
E施設	E-1中学校	451	23	5.1%
F施設	F-1中学校	401	9	2.2%
G施設	G-1中学校	202	11	5.4%
H施設	H-1中学校	98	3	3.1%
I施設	I-1中学校	336	20	6.0%
J施設	J-1中学校	340	8	2.4%
J施設	J-2中学校	238	1	0.4%
J施設	J-3中学校	452	1	0.2%
K施設	K-1中学校	468	7	1.5%
L施設	L-1中学校	202	14	6.9%
M施設	M-1中学校	867	7	0.8%
N施設	N-1中学校	316	40	12.7%
O施設	O-1中学校	375	5	1.3%
O施設	O-2中学校	436	2	0.5%
P施設	P-1中学校	233	9	3.9%
Q施設	Q-1中学校	214	8	3.7%
合計		6,649	209	3.1%

ている場合がある。A施設は①、D施設、O施設などは、②のケースにあたる。

また、施設の所在地が比較的郡部に多いこともあり、通学する学校の規模が小さいところでは、施設からの通学児童が全校児童に対してかなりの割合を占めている状況が見受けられる。例えば、E施設【E-1 小学校】32.7 %、I施設【I-1 小学校】21.9 %をはじめ、10 %を越える学校が5校あることが確認できる。

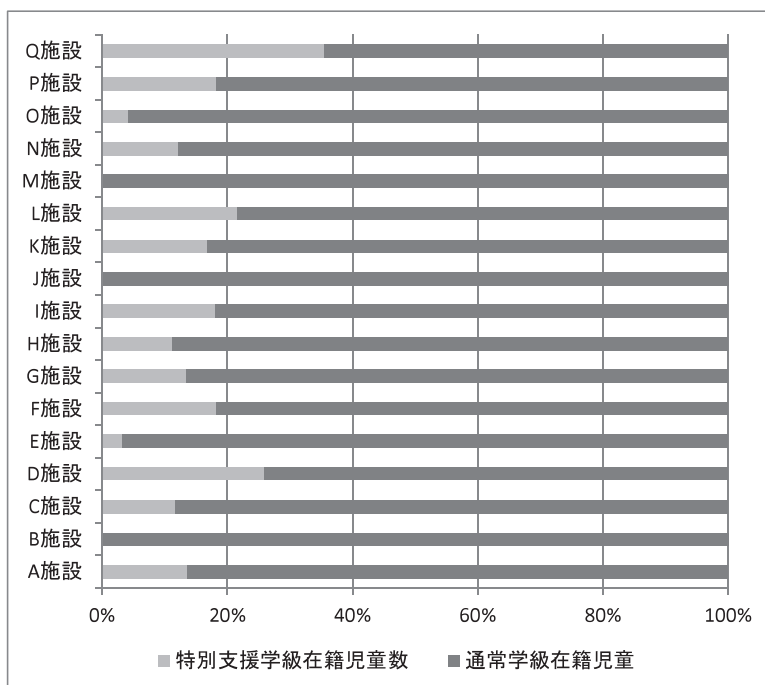
いずれにしても全体平均で4.5 %という数値は、大まかに言えば、児童養護施設を校区に有する小学校では、施設からの通学児童が各クラスに2人ほどはいるということであり、児童数が減少傾向にある学校が多いことを考慮すると、この割合は今後高まることが予想される。

表Ⅳ-2は、中学校の状況であるが、中学校の場合、小学校に比べて通学区域が広くなり、学校規模が大きくなることが多いので、施設入所児童の比率は全体平均で3.1%と低くなってはいる。

しかしながら、学校によっては、N施設【N-1 中学校】12.7 %、A施設【A-1 中学校】9.6 %、B施設【B-1 中学校】9.4%と、10 %前後の割合となっているところも散見される。

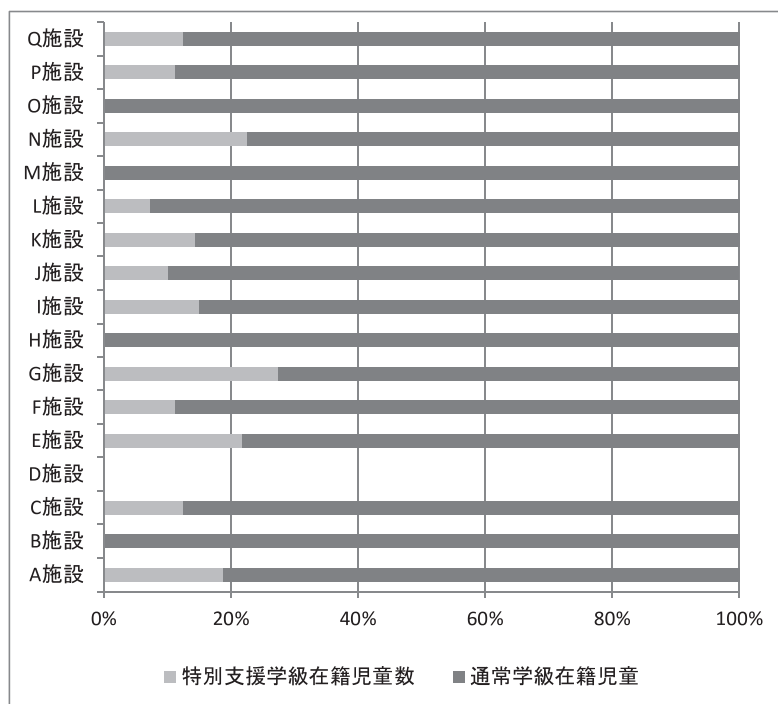
2. 特別支援教育の実態

次に、特別支援教育との関連について見てみたい。図Ⅳ-1及び図Ⅳ-2は、千葉県・千葉市所管児童養護施設入所児童の特別支援学級在籍の割合を示したものである。施設により割合に違いが見られるが、全体で施設入所児童の13.4 %（小学校）、14.8 %（中学校）が特別支援学級の在籍となっており、これは一般家庭の子どもと比較してかなりの高い割合になっている。



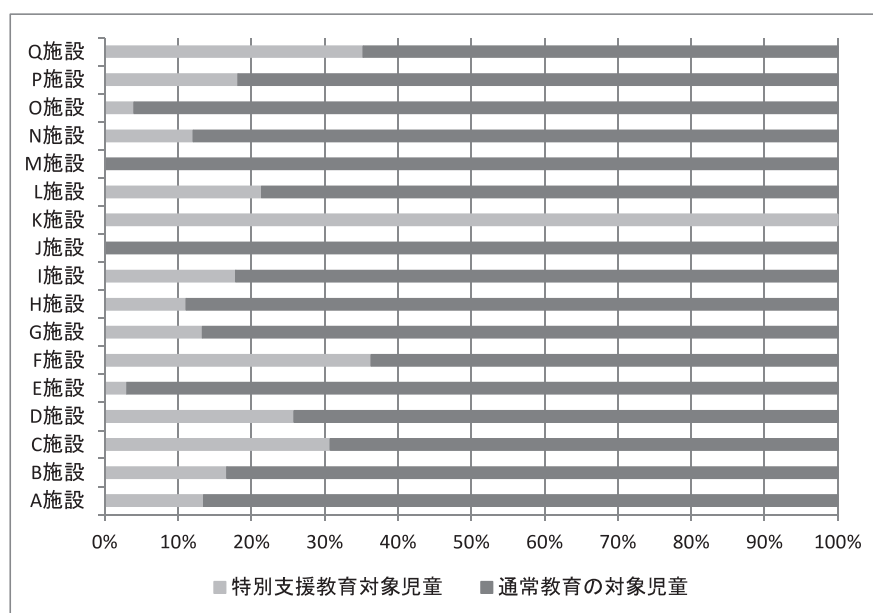
図Ⅳ-1 特別支援学級在籍児童の割合（小学校）

また、特別支援学級には在籍しないものの、授業や活動の内容等によっては在籍する通常の学級から離れ、個別の支援を受けたり、特別支援学級での支援を受けたりする児童を加えたものが図Ⅳ-3

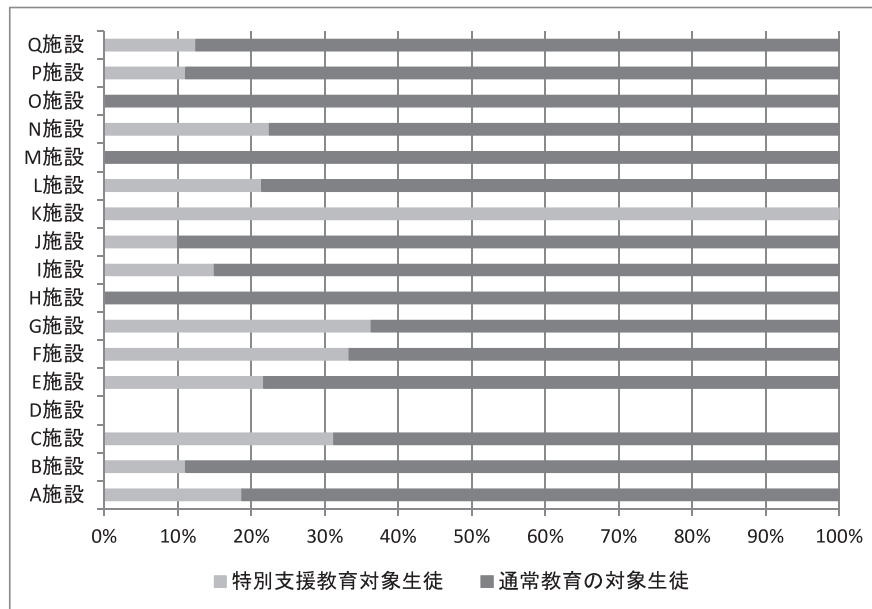


図IV-2 特別支援学級在籍児童の割合 (中学校)

及び図IV-4である。なお、こうした取り組みは、「通級」、あるいは「取り出し」といった用語が地域によって使われている。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。一方、「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。(詳細は保坂他(2011a)を参照のこと。)



図IV-3 特別支援教育対象児童の割合 (小学校)



図IV-4 特別支援教育対象児童の割合（中学校）

すべての児童がその対象となっている施設（K施設）もある。こうした特別支援の対象児童が20%を超えている施設は、小学校で6施設、中学校で7施設にのぼり、全体では、小学校で19.7%、中学校で22.0%の子どもたちが何らかの形で特別支援教育の対象となっている。

しかし、施設を単位として見た特別支援学級在籍児童の割合の違いを、「施設によって措置される児童に違いがある」ということだけで解釈するのは決して正確な把握とは言えない。

すでに前報告（保坂他，2011a）で述べた通り、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。そして、この調査データが提供された千葉県内においても、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ことが確認されている。従って、ここに見られる施設による違いの根底には、その施設がある市町村教育委員会の特別支援教育への取り組み方、とりわけ特別支援学級の設置状況等の違いがあると考えられる必要がある。

確かに児童養護施設から地域の学校に通う子どもたちに困難な状況があることは、第I章でも引用した東京都社会福祉協議会「『入所児童の学校等で起こす問題行動について』調査」などから明らかである。さらに付け加えれば、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（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。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。

ここで先行研究から児童養護施設の子どもたちの実態を確認しておこう。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）。前報告（保坂他，2011a）の我々の調査でも、施設から特別支援学級（学校）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%であった。

こうした実態調査からも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。こうして児童養護施設入所児童は特別支援教育の対象となる割合が、一般家庭児童よりも高くなっているのであろう。そうした実態をふまえて学区に児童養護施設を抱える学校における特別支援学級の運用や、特別支援学級への転籍に際しての保護者の承諾など実務的な課題を具体的に検討していくことが重要となっている。

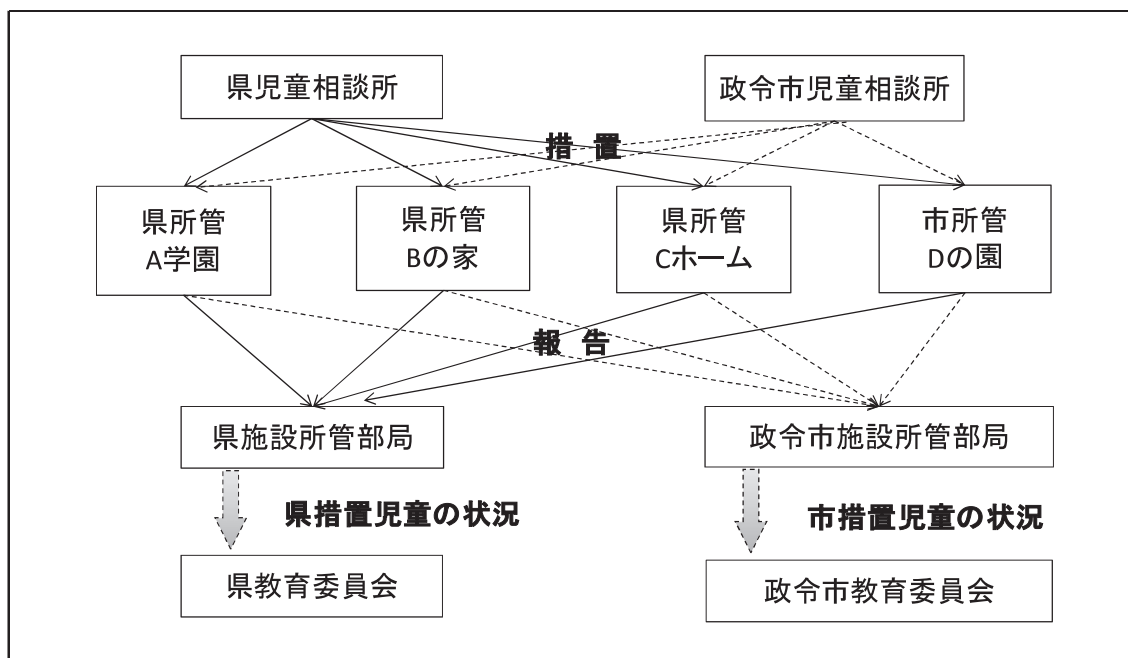
3. 情報共有をめぐる課題

ここまで示したデータ（表Ⅳ-1・2，図Ⅳ-1～4）については、施設の施設長にお願いして各施設に調査させていただいた（注1）。そのことをあえて記述するのは、それがまさに施設と学校、福祉と教育の連携、とりわけその基盤となる情報連携を考える上で、一つの課題となっていると我々が考えたからである。もともと、先に記述した施設入所児童の通学状況については、県の施設所管部局（児童家庭課）からデータ提供を受けたが、残念ながらそれは我々の確認したいデータの一部でしかないことが判明した。

図Ⅳ-5に示したように、県の施設所管部局が把握しているのは、県が措置した児童の状況だけであり、他の都道府県市から定員割愛等により入所した児童の通学状況等は把握されていない。

これを施設側の視点で考えれば、同じ施設から同じ小学校に通学している児童が10名いたとしても、そのうちの5名が県措置児童、3名が政令市措置児童、そして2名が他の都道府県市からの措置児童である場合などが考えられる。今回、我々は施設の調査を介して整理したが、措置する児童相談所に応じてそれぞれ県、政令市、他都道府県市に報告されるため県の施設所管部局も政令市の施設所管部局も、すべての児童についてのデータは持ち得ていない。従って、その情報提供に頼るだけだと教育委員会も同様の「部分把握」となってしまう可能性がある。

施設と学校の連携について、「アフターケア研修」など先進的な取組を進めている埼玉県に問い合



図Ⅳ－5 入所児童の状況報告経路

わせたところ、県教育委員会が、施設から県内の小・中学校に通学している児童生徒を掌握するためには、県や政令市（さいたま市）の施設所管部局からの提供によるのではなく、施設長会を介して調査を行っているとのことである。

今回の調査及びその整理を通じて浮かび上がったことは、役所間の連携の在り方を考える際の課題であると我々は認識している。しかし、一方では施設自らが、自分たちの状況を整理・認識し、そのエビデンスを背景に働きかけていくことも重要であろう。行政（役所）を動かすのは現場からあがってくる熱意とその根拠となる実態（情報）であろう。

千葉県教育委員会では児童福祉（施設）とのより良い連携を目指して、教職員向け資料集の作成や合同研修会の開催を、千葉大学教育学部では学区に児童養護施設をもつ学校教員を対象とした研修などを進めてきた。また、両者が協力して千葉県児童養護福祉施設協議会の研修講師を務めたが、今回の整理において、より一層の工夫が必要であることを認識した次第である（注2）。

注1：本稿中のデータは、千葉県児童福祉施設協議会の調査（2012年2月）に基づくものであり、同協議会のご協力に感謝します。

注2：2010年度および2011年度の千葉県児童福祉施設協議会の合同研修会で「児童福祉と学校の連携」をテーマとした講師を引き受けたが、本報告はそのときの発表内容が基になっている。

（文責：石井 浩己・保坂 亨）

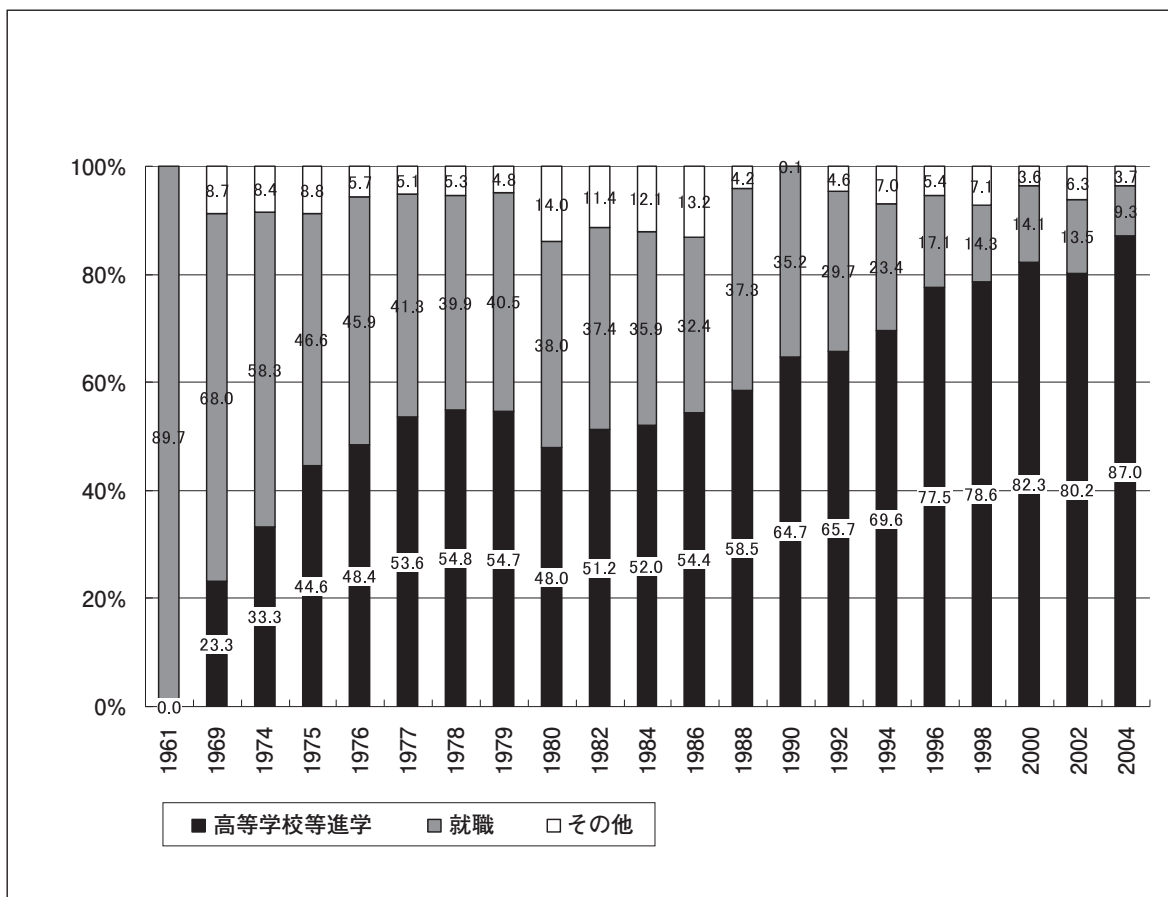
V. 児童養護施設在籍児童の中学卒業後の進路動向

－ A県児童養護施設における調査から －

1. 問題の所在

児童養護施設において、1974・1988年の特別育成費（国・都道府県からの進学費用助成）の支弁を契機に、児童養護施設在籍児童の高校進学率は上昇した。その後、児童養護施設における進学の視点は、高校卒業以降の進路にシフトし、全国児童養護施設協議会において実施されていた「中卒後の進路に関する調査」は2004年をもって終了した。

この調査が開始された1961年時点では高校進学が皆無であり、当時の入所児童は、中学卒業後は施設を退所し、自活するよう指導がなされていた。しかし、全国的な高校進学率の上昇や中卒者の就職先減少などの社会的状況、上記の特別育成費支弁などの資金的状況とリンクしながら、約40年の間に進学率は、図V-1に示すように着々と上昇し、調査開始時から終了時の間に、約87ポイントの上昇が見られるようになった。こうした進路状況の変化について岡本他（2009）は、ある施設において1989-2007年度にわたる入所児童の進路状況を次のように報告している。第1期：1993年3月まで＝中卒のみの時期（高卒0人）、第2期：1993-2000年3月まで＝中卒、高卒混在の時期（過渡期）、第3期：2000年度以降＝高卒のみの時期（中卒0人）。そして、2003年度以降は高卒後に進学（4年制大学、



図V-1 児童養護施設における中卒後の進路状況（1961～2004年）（坪井、2011）

短大、専門学校)するものが徐々に出てきていることを明らかにしている。こうした上昇をふまえ、調査主体の全国児童養護施設協議会は、中卒後の進路動向に着目する意義は果たされたと考え、先に述べた通り調査は2004年をもって終了された(なお、現時点では調査再開が決定されたと聞いている)。

しかし、この調査終了時点の在籍児童の高校進学率は87.0%に過ぎず、全国データと比べ、約10ポイントの差がある。この差を87.0%「も」上昇したと捉えるか、87.0%「しか」上昇していないと捉えるかによって問題認識の視点が変わると考えられるが、筆者らは後者の視点に立ち、注目すべき事柄であると考えている。

これまでも児童養護施設の子どもたちの進路に関する研究は多々存在するが、本研究と関心を共有するものとして、西田他(2011)の研究がある。西田他は、家族依存社会の中において家族から手を離され、その後のライフコースにおいても困難さを抱える施設経験者を社会的排除という観点から描き出している。この研究は、多くの困難を超え、比較的高い学歴を得た「相対的に恵まれた」施設経験者の語りから、施設における進路形成のプロセスを明らかにしている。一方、本研究が明らかにしたい対象は、こうした恵まれた例ではない、非進学者や進学後にドロップアウトしてしまう存在(坪井, 2011)と、それに至るまでの経緯やシステムである。彼らのアプローチは、西田他が対象とした「相対的に恵まれた」施設経験者に比べて難しいと考えられるため、当事者からの語りを聞くことは条件的に難しい。従って、データからの読み取りや施設職員からの聞き取りを行い、その存在や置かれた状況を明らかにしていくことでその輪郭が見えてくると考えて本調査に着手した。

進学をすることにより教育権の保障がなされると考えると、相対的に困難な社会背景を抱える子どもたちの進路の動向は未だに注目すべき事柄であり、その経緯とシステムを把握することによって、施設経験者の困難な進路実態が明らかになるであろう。こうした現状認識のもと、中学卒業後の進路に関する質問紙調査をA県において実施し、またその結果を補う形でA県管内の施設長への聞き取り調査を行った。

1. 方法と対象

(1) 質問紙調査

全国児童養護施設協議会「中卒後の進路に関する調査」(1961-2004)を基に、中学卒業後の進路動向に関する質問紙を作成して、2011年6月にA県管内の17施設に送付した(資料1参照)。対象は、2010年3月末、および2011年3月末に中学を卒業した全児童である。

14施設より回答が得られた(回収率:82.4%)。2010年度3月末卒業児童は48名中44名、2011年3月末卒業児童は66名中63名分の回答となった。2年分を合計すると、114名中107名の進路動向を把握できたことになり、ほぼA県管内児童養護施設の全数調査に近い形となっている。

属性	A県全在籍児童数	回答数
2010年3月末中学卒業児童	48名	44名
2011年3月末中学卒業児童	66名	63名
計	114名	107名

(2) 聞き取り調査

上記結果をまとめた後、2011年9月にA県にある2つの施設の施設長に対して、本調査の結果を届けると同時に、聞き取り調査を実施した。なお、面接は研究者2名（保坂、坪井）で行い、面接時間はおよそ90～120分であった。

3. 結果

質問紙調査の結果を以下8点にまとめて報告する。なお、この8点を補う形で、施設長への聞き取り調査結果を加えてある（囲み部分が聞き取り調査の内容である）。

(1) 在所児童の高年齢化

表V-1は、対象児童の中学卒業後の措置状況（2011年4月1日現在）を示したものである。

表V-1 措置状況（2010: n=44, 2011: n=63）

措置状況	2010	2011
措置継続	40名	58名
家庭引き取り	3名	4名
他施設へ措置変更	1名	0名
自活	0名	1名
その他	0名	0名

9割以上の児童が15歳以降も施設にそのまま在籍しており、在籍児童の高年齢化が進んでいる。15歳以降の児童がほぼ継続して在籍するということは、彼らの今後のライフコースの安定を図るために中学卒業後の進路問題について言及していく必要があることを示している。一方、先の岡本他（2009）は、こうした高校生の増加によって高年齢児への対応の必要性が大幅に増したことで施設職員の負担が極めて大きくなったことを指摘している。

(2) 退所後のアフターケアの取り組み

表V-2は、表V-1で「家庭引き取り、他施設への措置変更、自活、その他」に当てはまる児童について、その後の生活状況を把握できているかどうかを聞いたものである。

表V-2 生活状況の把握（2010: n=4, 2011: n=5）

生活状況の把握	2010	2011
把握できている	2名	5名
できていない	2名	0名

2004年の児童福祉法改正により、相談・自立のための援助を目的とする退所後のアフターケアが行われることとなった。アフターケアの内実とは①リービングケア（就職自立に向けた準備）、②アフターケア（退所後の社会生活における相談援助）であるが、現状ではその体制にかなりのばらつきがあ

ることがわかっている。やはり岡本他（2009）は、先の指摘に加えて「日々、施設内の日常ケア（インケア）をこなすことで手一杯になっているケア担当職員にとって、実のあるアフターケアへの本格的な取組みなど現実的にはとても出来るような状態ではないというべきだろう」と述べている。こうした中で、A県のいくつかの施設ではその充実を図るために、退所後の児童を支援する自立援助ホームの共同運営や支援内容などを共有するための協同組合を設立し、自助努力を行っている（注1）。

- ・国では、退所後のアフターケアを図るようにとの通達を出しているが、退所後に就職する際には、就職支度金20万円程度を与えるのみである
- ・施設として自助努力を行わなければ、何の支援もできない。話を聞いてあげるだけになってしまう
- ・進学に関しても資金不足で、運営費などからの流用でなんとか賄っている

（3）進学率

表V-3は、対象児童の2010年度と2011年度の高校進学率である。

表V-3 進学率（2010: n=44, 2011: n=63）

年度	2010	2011
進学率	88.6%	98.4%

本調査で明らかになった高校進学率は、2010年度88.6%、2011年98.4%であり、2011年度は全国平均98.0%に達している。しかし、2010年度は2004年度調査と同様に約10ポイントの差が存在し、年度によって大きな違いが見られた。今回は対象数が少なく、わずか2年分の数字であるので、この違いについての解釈は保留しておきたい。少なくとも、今後も全国的に継続した調査を行い、状況を把握していく必要がある。

（4）公立高校進学が中心

表V-4は、対象児童の進路状況を示したものである。なお、比較のため2010年度の全国とA県の進学状況を表示してある。

表V-4 進路状況（2010: n=44, 2011: n=63）

校種	2010	2011	A県 (2010)	全国 (2010)	校種	2010	2011	A県 (2010)	全国 (2010)
全日制公立高校	75.0%	79.4%	61.6%	84.1%	高等専門学校	0%	0%	0.4%	0.9%
全日制私立高校	6.8%	6.3%	24.7%	6.9%	盲・聾・特別支援学校	4.5%	11.1%	1.0%	0.9%
定時制高校	2.3%	0%	1.8%	2.6%	就職（常勤）	2.3%	0%	0.4%	0.4%
通信制高校	0%	0%	1.3%	1.7%	一時的な職（非常勤・バイト・派遣）	0%	1.6%		
専修・各種学校	0%	0%	0.4%	0.3%	その他	9.1%	0%	1.2%	1.4%
公共職業能力開発学校	0%	1.6%	0.1%	0.1%					

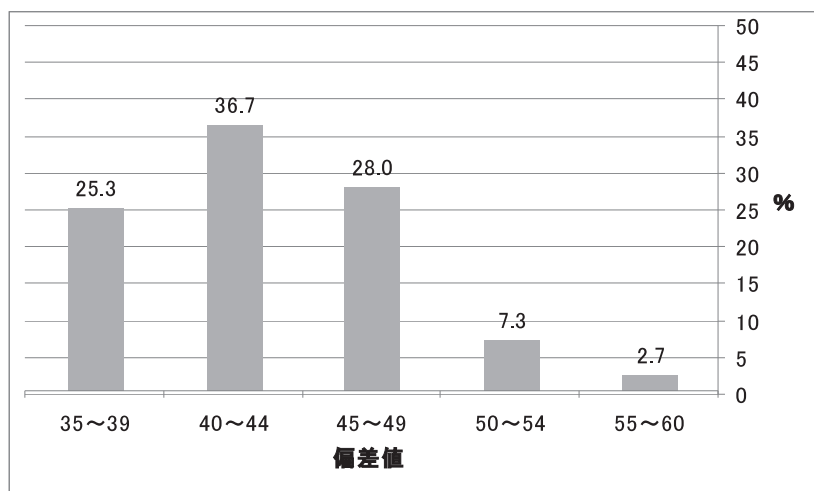
公立高校への進学が約8割を占めている。私立高校への進学は1割に満たないが、A県全体ではそ

の約4倍が私立高校へ進学している。全国に比べ、私立高校への進学率が高い地域である中でのこの差は、(7)で述べる進学資金との関係が示唆される。例えば、施設職員の早川(2009)は、「特別育成費」が私立高校も対象としながら、その額が実態にまったく見合っていなかったことを指摘している。

- ・「公立へ行く」という慣習。本人も職員も「公立が当たり前」と思っている
- ・施設御用達の高校がある。地域に施設があることを知っており、子どもが問題を起こしても教員の理解がある。そのため、施設側も送り出しやすい
- ・学力のレベルも大体同じなので、御用達の高校に行く子どもがほとんど
- ・指導内容も慣習的なので進路指導も主任や施設長が行っていることが多い

(5) 学力困難校への進学が中心

図V-2は、2011年度に対象児童が進学した高校を偏差値別に表したものである。(なお、特別支援学校進学者は除いてある。)



図V-2 偏差値別進学者割合

偏差値の低い、いわゆる「学力困難校」への進学者が多数であり、偏差値50以下の高校の在籍者は90%、偏差値50以上の高校在籍者は10%となっている。こうした状況の要因として入所児童の低学力が指摘されてきたが、その実態はIV章で示した特別支援学級に在籍する子どもたちが多いことからもうかがえよう。

- ・学力よりも、入所までに育まれてこなかった基本的信頼感や基本的生活習慣の確立で手一杯
- ・日々生きること、学校に通わせることで終わってしまう。勉強にまで本人も周りも手が回らない

(6) 特別支援学校への進学

また表V-4で確認されるように、特別支援学校への進学は、2010年度4.5%、2011年度11.1%と、全国平均0.9%に比べかなり高い傾向にあることは注目すべき事柄であろう。

- ・知的障害児施設への入所が妥当な子どもであるが、そちらが定員いっぱいのため、児童相談所から頼まれて児童養護施設へ入所することもある
- ・「ボーダー」、「グレーゾーン」の子どもが多い
- ・中学時代から特別支援学級に所属している子どもが高等部に進学する
- ・軽度の知的障がいを対象とする特別支援学校に行った方が進路が明確なため、退学率が低く、その後の就職も障害者枠での就職ができるため、就職先が見つかりやすい

(7) 進学資金の問題

表V-5は、入学金と授業料の準備方法を示したものである。

表V-5 入学金・授業料の準備方法（該当項目全て選択）

資金種類	2010	2011
公立のため無償	35件	56件
特別育成費	8件	11件
区市町村から貸与	0件	0件
区市町村から給付	1件	1件
日本学生支援機構	0件	0件
その他団体奨学金	2件	7件
無回答	3件	1件

無償化となった公立高校への進学が多いため、国・都道府県から支弁される特別育成費の利用は少なくなっている。先にも述べたように、「特別育成費」は月額25,270円であり、入学金・授業料の全額が賄えるわけではないということが私立高校へ進学する割合が低いことに影響していると考えられる。また、日本学生支援機構が利用されていない。この申請には親権者の同意が必要であるため、虐待など親権者との接触が不可能な場合は申請できず、門前払いになってしまう状況があったが、2011年5月に親権者同意なしで申請可能となっている（注2）。

その他団体奨学金利用では、企業や団体からの奨学資金利用は見られず、特待生制度や運営法人資金の持出しなど、個人や施設の自助努力が垣間見られる。

- ・特別育成費だけでは到底足りない
- ・部活で使う道具やユニフォーム、部費、実習費など、公立に進学しても学費以外の支出を賄うのは苦しい

また、2011年5月30日、独立行政法人 日本学生支援機構では「親権者等の支援が期待できない未成年者（児童養護施設入所者等）への奨学金の貸与について」という奨学金貸与の申請要件緩和に関する以下のようなプレスリリースを出した。

奨学金の貸与契約を含め未成年者が法律行為を行うためには、民法の定めにより法定代理人（親権者又は未成年後見人等）の同意が必要とされております。近年、子どもの権利利益の擁護に対する社会的要請が高まっている中で、この度の民法等改正により、親による親権の行使が困難又は不相当である場合には親権を停止し、新たに選任される未成年後見人が代わって親権を行使できる仕組みが整備されたことを受け、日本学生支援機構では、家庭の特殊事情等により法定代理人の同意を得ることが困難な二十歳未満の学生の修学を支援するため、一定要件の下で奨学金の申請を受け付けることにいたしました。

【申請要件】

1. 児童養護施設等の入所者または退所者で、親権者等の支援が期待できないこと
2. 入所中または退所した児童養護施設長等（以下「施設長等」）の同意（署名・押印）が得られること
3. 奨学金貸与契約を確実にかつ可能な限り早期に追認する（できるようにする）意思があること
 ※追認とは、未成年者が法定代理人の同意を得ないで行った法律行為（ここでは奨学金の貸与申込み）を確定させるために必要な行為です。
 ここでの「意思があること」とは、改正民法等の施行により、親権者に代わる未成年後見人の選任を家庭裁判所に請求し、当該未成年後見人が選任され次第速やかに奨学金貸与契約を追認する予定であることをいいます。
4. 卒業後、貸与を受けた奨学金を確実に返還する意思があること
 （独立行政法人 日本学生支援機構HP（<http://www.jasso.go.jp/kouhou/press/>）より抜粋）

（8）高い退学率

表V-6は、2010年度進学者（調査時点での高校2年生）の退学率を示したものである。

表V-6 退学率

調査種別	退学率
A県児童養護施設（2010）	6.8%
学校基本調査（2010）	1.7%

進学後1年以内の退学率（2010年のみ）が6.8%と、全国平均1.7%に比べ約4倍にもなっている。一般に高校中退は、学力困難校において、とりわけ1年生が多いことが知られており、当然先の（5）に示した結果とリンクしていると考えられよう。

- ・施設の子どもが通学している高校の生徒はだいたいアルバイトをしているため、部活動も週2回ほどしかない。そのため、学校への帰属意識が少なく退学に至っているとも考えられる
- ・施設の高校生は全員アルバイトをしているため、半分社会人化している。学業とアルバイトの両立が図れなくなっている
- ・ただ、アルバイトをしないと携帯代やお小遣い、退所後の資金がまかなえない
- ・特に普通高校での退学率が高い印象があるが、それは具体的な将来の展望が見えないためではないか
- ・高校中退後の進路はきびしいので、施設側としてはなるべく退学させたくない
- ・職業教育を主とする専門学科（農業科・工業科・商業科など）に行った方が、進路が明確なため退学率が低いと感じる。手に職があるので就職も見つかりやすい

4. 考察

(1) 進路指導の現状

本調査によって明らかになった児童養護施設の子どもたちへの進路指導の現状として、慣習的に公立高校への進学が多いことは、施設児童に対する中学校の進路指導に問題があるとも考えられる。高校進学率98%という、ほぼすべての子どもたちが高校に進学する現状の底流には、「子ども」から「大人」へ、そして「学校」から「社会」への長期化と多様化がある（小野・保坂他，2012）。そうした状況の中で、様々な高校改革が大胆に進んでいるのであり、現政権による高校の授業料無償化もその中に含まれると考えられる。また、この無償化という政策の背景には、子どもを育てる主体を親（＝保護者）から社会全体へと転換するという考え方があることも指摘しておきたい。

従って、児童養護施設の子どもたちへの進路指導もそうした状況をふまえて行われなければならないだろう。その上で各都道府県において次々に行われつつある高校改革の最新情報をつかんで適切な進路指導をしていくことが必要であるが、先に述べた通り多忙を極める施設職員には難しいと言わざるを得ない。従って、当然のことながら児童養護施設の子どもたちが通学している中学校における、進路指導の充実が望まれる。

また、同時に進学（および退所時）において資金が不足しているということも指摘しておかねばならない。この点でこれまでもふれてきた「無償化」は、そもそも授業料のことであり、学校現場からは「授業料不徴収」にすぎないという批判があることを付け加えておきたい。これまでの調査でも、高校にかかる費用として「学校納付金」あるいは「学校徴収金」（PTA会費、生徒会費等）と呼ばれるものがあり、公立の普通科高校でも入学年度に必要な金額は、平均で10万円を越えることが明らかになっている。授業料が無償化されてもこうした実態は変わらないために、上記3（7）のように施設長から「学費以外の支出を賄うのは苦しい」という声が挙がるのである。

これに対して、例えば東京都は私立高校への進学に対しても実費分の補助を行っている（早川，2009）。さらに、関心の高い施設では国の基準外の支援を行うために施設間で設立した共同組合を利用していたりと、地域による差（あるいは施設による差）が存在する。それゆえに学校納付金も含めて高校進学に関わる費用の問題は、施設側が中学校の進路指導担当者に伝えておかねばならない重要事項であろう。

(2) 中退問題

最新の文部科学省による高校中退率が、それまでの2%以上から1.7%に減少したことが注目されている。しかし、このデータは、全日制と定時制のみのものであり、通信制や特別支援学校高等部を含む高校進学率とは母数が違うものである。また、単年度で計算されているため、実態を表していないという議論もある（小野・保坂他，2012）。例えば、埼玉県の高教諭である青砥（2009）は、入学した生徒に対して3年後に卒業しなかった「非卒業者」を算出する方法を提示している。本調査の「退学率=6.8%」も単年度のものであり、残念ながら2年次以降に退学するものはさらに多くなり、卒業まで到達するものはさらに少なくなることが予想される。また、谷口（2011）は、こうした中退率が

児童養護施設で生活している高校生を対象とした調査であるため、退所した子どもも含めればさらに高くなると推測している。

実際、先の早川（2009）は、一般児童の高校卒業率90%に対して施設児童は70%、つまり「児童養護施設には高校卒業までたどり着けない児童が3割余りいると考えられる」と指摘している。そして、全養協（2006）調査の「入所児童の高校中退後、措置が継続しているのは33.2%で、措置解除50.5%」というデータを紹介し、「高校中退後に措置が継続している児童でも、半年程度の期間内で就労自立を目指すことになるのが一般的だと考えられる」と述べている。当然ながら中退予防への対策とともに、こうした子どもたちへの支援が必要であることは言うまでもない。

また、上述（1）に関連して言えば、前報告（保坂他，2011a）の児童養護施設の子どもたちが通う高校のクラス担任への面接調査から、複数担任制など教職員が数多く配置されている専門学科において施設の子どもたちの成長に果たす役割が確認できたことを付け加えておきたい。上述3（8）において施設長たちから普通高校の退学率が高く、専門学科に進学した方が退学率が低いという意見が寄せられたこととも関連しよう。本調査の退学者からは事例として確認できてはいないが、今後こうした普通科と専門学科における退学率の違いやそのプロセスなどを調査し、進路指導や中退予防へと結びつけていくことが必要であろう。

（3）児童養護施設における自立支援

こうして児童養護施設の子どもたちの高校進学問題についての状況を概観すると、上述（2）の高校中退者に加えて、高校に進学していない子どもたち（図V-1の2004年度13%、あるいは表V-3の本調査2010年度11.4%）への自立支援が大きな課題として存在することがわかる。こうした中学卒業後の非進学者や中退者は、基本的には措置解除となって児童養護施設を退所して自立することになるが、その進路が困難であることは想像に難くない。2005-08年にかけて、ある施設を退所した子どもたちのその後の生活状況を分析した谷口（2010）は、「高卒自立」の8人全員が、就職先の雇用形態が正規雇用であったのに対して、「高校中退自立」3人と就職を含む非進学者8人の中には正規雇用のものが1人しかいなかったと報告している。「高校を卒業することは今日の社会においてはきわめて重要な『資格』として機能しており、『高校卒業資格』のない者は就職において非常に不利な立場に置かれることはもはや常識」（小野・保坂，2012）ということを裏付ける結果となっている。

近年、全国的にこうした子どもたちの受け皿として「自立援助ホーム」が設置されつつあり、2009年度には57カ所となっているが、在籍人員はわずかに281人にすぎない（内閣府，2011）。また、先の早川（2009）は、「運営に当たる人々には頭が下がる」と述べながらも、①不十分な運営費補助、②児童の権利問題、③ケアの継続性という、3つの問題点を指摘している。そして、こうした子どもたちへの支援は「社会的自立を急いだり自立援助ホームへ任せたりする前に、児童養護施設において十分に遂行されるべきである」と述べた上で、法定年齢内であれば養護の継続を基本とすることを提案しているが、傾聴に値しよう。

2010年4月に施行された「子ども、若者育成支援推進法」に基づき、社会生活を営む上で困難を有

する子ども、若者を地域において支援するための取り組みが各省庁（内閣府、文部科学省、厚生労働省）で行われている。この取り組みにおいては、「教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用等様々な機関がネットワークを形成し、それぞれの専門性を生かして発達段階に応じた支援を行っていくことや、社会生活を円滑に営むことができるようにするために、関係機関の施設はもとより、子ども、若者の住居その他の適切な場所において、必要な相談、助言又は指導を行うことが必要とされている」（内閣府，2011）。そして、この「社会生活を営む上で困難を有する子ども」の中に、ここで取り上げてきた児童養護施設からの自立に苦勞している子どもたち（高校非進学者や高校中退者）が含まれることは言うまでもない。従って今後は、長期化し、かつ多様化した「子ども」から「大人」への移行支援という大きな枠組みの中でこうした問題をとらえて、国の施策レベルとして、かつ各省庁を越えたところで具体的な対策が実行されていくことを期待したい。

注1：2011年7月25日付、週刊福祉新聞「施設を巣立つ子を支援」。2011年10月18日付、朝日新聞「施設の子の自立後押し」。

注2：2011年5月5日付、朝日新聞の投書欄に児童養護施設出身の女子学生が奨学金申請を断られた問題について、ある児童養護施設長が投書を行った。この学生は日本学生支援機構の奨学金を申請したところ、支援機構から「未成年者の契約は親権者の同意がある」として申請を断られたという。この学生の場合、母親から虐待を受けていた上に小学校1年の時から会っておらず、同意を得ることは困難な状況だった。この記事に対し、読者からの反応が多く出た結果、日本学生支援機構は2011年5月31日、児童虐待による影響のため親権者の同意が望めない学生について、出身の児童養護施設の施設長の同意などを条件に申請を受け付けることを決めた。これは、同年5月27日、児童養護施設などの長の親権代行権を強めるなどの改正民法が成立したこととも関係する。

（文責：保坂 亨・坪井 瞳）

〈引用・参考文献〉

- 青砥恭 (2009) 『ドキュメント高校中退』ちくま新書
- Bettelheim,B. (1950) *Love is not enough*. The Macmillan Company. (村瀬孝雄・村瀬嘉代子訳 (1968) 『愛はすべてではない』誠信書房)
- 長谷川啓三 (2003) 「集団守秘義務の考え方」臨床心理学 3 (1), pp.122-124
- 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』ミネルヴァ書房
- 保坂亨 (編著) (2007) 『日本の子ども虐待－戦後日本の「子どもの危機的状況」に関する心理的社会的分析』福村出版
- 保坂亨他 (2010) 「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
- 保坂亨他 (2011a) 「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平成22年度研究報告書
- 保坂亨 (2011b) 「児童養護施設と学校の連携をめぐって」, 季刊「児童養護」42 (3), pp.4-5 (資料2に掲載)
- 伊藤嘉余子 (2007) 『児童福祉施設におけるレジデンシャルワーク：施設職員の職場環境とストレス』明石書店, pp.81-87
- 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
- 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」(2010)「かながわの児童福祉施設で生活する発達障がいを疑われる子どもたちへの調査」pp.7-11
- 木全和巳他 (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
- 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, pp.107
- 厚生労働省 (2004) 「福祉関係者事業者における個人情報の適正な取扱いのためのガイドライン」(www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/seisaku/kojin/.../161130fukusi.pdf)
- 國廣正・五味裕子・全国社会福祉施設経営者協議会 (2005) 『社会福祉法人のための個人情報保護Q&A』全国社会福祉協議会, p.69
- 内閣府 (2011) 『平成23年度版：子ども・若者白書』
- 西田芳正他 (2011) 『児童養護施設と社会的排除：家族依存型社会の臨界』解放出版社
- 昇慶一 (2006) 「個人情報保護法と児童養護施設」, 児童養護 36 (4), p.5-8
- 岡本真幸他 (2009) 「ある児童養護施設における児童の進路状況調査より：進路状況の変化とケア担当職員における問題について」横浜女子短期大学紀要24, pp.47-62
- 小野善郎・保坂亨他 (2012) 『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
- 齊藤由美子 (2010) 「通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上－アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取り組み」世界の特別支援教育 24, pp.53-62
- 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
- 谷口由希子 (2010) 「児童養護施設で生活する子どもたちの退所の様相：生活過程の縦断調査の結果から」貧困研究 5, pp.110-118
- 谷口由希子 (2011) 『児童養護施設の子どもの生活過程』明石書店
- 高田治 (2004) 「情短施設でのケアと治療」そだちの科学 2 (4), pp.100-105
- 竹内敏晴 (1988) 『ことばが^{ひら}勢かれるとき』ちくま文庫, pp.247-248

- 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年度・15年度文部科学省科学研究費補助金（特別研究促進費（1））研究成果報告書
- 東京都社会福祉協議会児童部会（2004）「入所児童の学校等で起こす問題行動について」、『紀要平成16年度版』 pp.24-36
- 坪井瞳（2011a）「児童養護施設の子どもの高校進学問題：非進学者の動向に着目して」大妻女子大学家政系研究紀要 47, pp.71-77
- 坪井瞳（2011b）「児童養護施設在籍児童の中卒後の進路指導：A県児童養護施設における質問紙調査から」日本教育社会学会第63回大会要旨集録
- 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」

資料1 アンケート

対象： 平成 22 年 3 月末日卒業児童（中卒後 1 年 3 ヶ月経過した児童）

中卒児童に関する進路調査

児童養護施設在籍児童の中学校卒業後の進路に関する調査票

* ご回答は別添の記入用紙にお願いいたします *

I. 平成 22 年 3 月に中学校を卒業した児童は全部で何名ですか？

→ 名 *1人以上いる場合、以下の問いにお答えください

II. I で回答いただいた児童それぞれについて、以下の設問にお答えいただき、回答を一人ずつ記入用紙にてお答えください。

1. 措置の状況についておうかがいします。

(1) 平成 22 年 4 月 1 日現在の措置の状況を以下から一つ選び、記入用紙「II-1-(1)」欄にご記入ください。

1. 措置継続 2. 家庭引取 3. 他施設へ措置変更 4. 自活
5. その他（具体的な理由もご記入ください）

(2) 上記(1)で、「2. 家庭引取、3. 他施設へ措置変更、4. 自活、5. その他」にあてはまる児童の平成 22 年 4 月 1 日以降の生活状況の把握について、以下から一つ選び、記入用紙「II-1-(2)」欄にご記入ください。

1. 連絡を取り合い、把握ができている 2. できていない
3. その他（具体的な理由もご記入ください）

2. 進学等の状況についておうかがいします。

(1) 平成 22 年 4 月 1 日現在における進学状況を以下から選び、記入用紙「II-2-(1)」欄にご記入ください。

1. 全日制公立高校普通科	2. 全日制公立高校専門学科	3. 全日制公立高校総合学科
4. 全日制私立高校普通科	5. 全日制私立高校専門学科	6. 全日制私立高校総合学科
7. 定時制高校	8. 通信制高校（別校含む）	9. 専修学校・各種学校
10. 公共職業能力開発学校	11. 高等専門学校	12. 盲・聾・特別支援学校高等部
13. 就職（正規雇用、常勤職）	14. 一時的な職に就いた（非正規雇用・非常勤・アルバイト・派遣）	15. その他（具体的な状況もご記入ください）

(2) 上記(1)で進学をした児童について、入学金・授業料の準備はどのように行いましたか。
以下から当てはまるものをすべて選び、記入用紙「Ⅱ-2-(2)」欄にご記入ください。

1. 公立のため無償 2. 特別育成費 3. 区市町村から貸与 4. 区市町村から給付
5. 日本学生支援機構 6. その他団体からの奨学金（団体名もご記入ください）

(3) 平成22年度中（平成22年4月1日～平成23年3月31日）の中途退学の有無を、
記入用紙「Ⅱ-2-(3)」欄にご記入ください。

1. なし 2. あり（現在の具体的な状況をご記入ください）

質問は以上になります。
ご協力ありがとうございました。

*** 記入用紙は、同封の封筒に入れ、6月30日までに投函をお願い申し上げます。**

* なお、いただいたご回答は数値化し、自由記述部分に関しましても個人や団体が特定できないように取り扱わせていただきます。

■平成22年3月末日卒業児童用（中卒後、1年3ヶ月経過した児童） 記入用紙

I	名
---	---

*1人以上いる場合、以下IIの問いに1人ずつお答えください

1	児童 仁ジャル	II-1-(1)	II-1-(2)	II-2-(1)	II-2-(2)	II-2-(3)
		*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*6の場合、団体名を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください
2	児童 仁ジャル	II-1-(1)	II-1-(2)	II-2-(1)	II-2-(2)	II-2-(3)
		*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*6の場合、団体名を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください

3	児童 仁ジャル	II-1-(1)	II-1-(2)	II-2-(1)	II-2-(2)	II-2-(3)
		*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*6の場合、団体名を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください
4	児童 仁ジャル	II-1-(1)	II-1-(2)	II-2-(1)	II-2-(2)	II-2-(3)
		*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*6の場合、団体名を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください
5	児童 仁ジャル	II-1-(1)	II-1-(2)	II-2-(1)	II-2-(2)	II-2-(3)
		*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*6の場合、団体名を以下にご記入ください	*2の場合、具体的状況 ^い を以下にご記入ください

対象： 平成 23 年 3 月末日卒業児童（中卒後 3 ヶ月経過した児童）

中卒児童に関する進路調査

児童養護施設在籍児童の中学校卒業後の進路に関する調査票

* ご回答は別添の記入用紙をお願いいたします *

I. 平成 23 年 3 月に中学校を卒業した児童は全部で何名ですか？

→ 名 *1人以上いる場合、以下の問いにお答えください

II. I で回答いただいた児童それぞれについて、以下の設問にお答えいただき、回答を一人ずつ記入用紙にてお答えください。

1. 措置の状況についておうかがいします

(1) 平成 23 年 4 月 1 日現在の措置の状況を以下から一つ選び、記入用紙「II-1-(1)」欄にご記入ください。

1. 措置継続 2. 家庭引取 3. 他施設へ措置変更 4. 自活
5. その他（具体的な理由もご記入ください）

(2) 上記(1)で、「2. 家庭引取、3. 他施設へ措置変更、4. 自活、5. その他」にあてはまる児童の平成 23 年 4 月 1 日以降の生活状況の把握について、以下から一つ選び、記入用紙「II-1-(2)」欄にご記入ください。

1. 連絡を取り合い、把握ができている 2. できていない
3. その他（具体的な理由もご記入ください）

2. 進学等の状況についておうかがいします。

(1) 平成 23 年 4 月 1 日現在における進学状況を以下から選び、記入用紙「II-2-(1)」欄にご記入ください。

1. 全日制公立高校普通科	2. 全日制公立高校専門学科	3. 全日制公立高校総合学科
4. 全日制私立高校普通科	5. 全日制私立高校専門学科	6. 全日制私立高校総合学科
7. 定時制高校	8. 通信制高校（別校含む）	9. 専修学校・各種学校
10. 公共職業能力開発学校	11. 高等専門学校	12. 盲・聾・特別支援学校高等部
13. 就職（正規雇用、常勤職）	14. 一時的な職に就いた（非正規雇用・非常勤・アルバイト・派遣）	15. その他（具体的な状況もご記入ください）

(2) 上記(1)で進学をした児童について、入学金・授業料の準備はどのように行いましたか。
以下から当てはまるものをすべて選び、記入用紙「Ⅱ-2-(2)」欄にご記入ください。

1. 公立のため無償 2. 特別育成費 3. 区市町村から貸与 4. 区市町村から給付
5. 日本学生支援機構 6. その他団体からの奨学金（団体名もご記入ください）

質問は以上になります。
ご協力ありがとうございました。

*** 記入用紙は、同封の封筒に入れ、6月30日までに投函をお願い申し上げます。**

* なお、いただいたご回答は数値化し、自由記述部分に関しましても個人や団体が特定できないように取り扱わせていただきます。

●平成23年3月末日卒業児童用（中卒後、3ヶ月経過した児童） 記入用紙

I	名
---	---

*1人以上いる場合、以下IIの問いに1人ずつお答えください

1	児童 ニヤル	II-1-(1)	II-1-(2)	II-2-(1)	II-2-(2)
		*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*6の場合、団体名を以下にご記入ください
2	児童 ニヤル	II-1-(1)	II-1-(2)	II-2-(1)	II-2-(2)
		*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*6の場合、団体名を以下にご記入ください

3	児童 仁ジャル	II-1-(1)	II-1-(2)	II-2-(1)	II-2-(2)
		*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*6の場合、団体名を以下にご記入ください
4	児童 仁ジャル	II-1-(1)	II-1-(2)	II-2-(1)	II-2-(2)
		*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*6の場合、団体名を以下にご記入ください
5	児童 仁ジャル	II-1-(1)	II-1-(2)	II-2-(1)	II-2-(2)
		*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*3の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*5の場合、具体的理由を以下にご記入ください	*6の場合、団体名を以下にご記入ください

資料2 児童養護施設と学校の連携をめぐる

保坂亨（季刊「児童養護」42（3），pp.4-5）より転載

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

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

当然、施設で暮らすことになった子どもの個人情報は複雑でデリケートな面が多く、そのまますべて学校へと伝えることはありえない。とはいえ、子どもを養育するスタッフと教育するスタッフがその子どもについての様々な情報を共有することも必要である。家庭の保護者と学級担任との関係が、施設の子どもたちにとっては担当指導員と学級担任の関係にあたることを考えれば当然であろう。言うまでもなく保護者が家庭の事情、とりわけ複雑で言いにくい事情をすべて学級担任に話すわけではないように、施設の子どもの情報がすべて学級担任に伝えられるわけではない。そこに両者の間の信頼関係が必要なことは言うまでもない。

では、信頼関係の上に立って、どのような情報が施設から学校に伝えられるべきなのだろうか？
そして、学校側はどのような情報を施設に求めているのだろうか？

これについて学校教員と施設職員に聴き取り調査をした限りでは、指針やマニュアルがあるわけではないので、どこも手探りで進められているようだ。その結果、ほとんど何も制限がなく伝えているところと大きな制限がかかっているところでは、施設から学校に流れる情報量にきわめて大きな違いが生じている。こうした現状からは、施設と学校の間で「子どもの情報の共有」という問題についてあらためて議論し、整理する必要があると言えよう。以下この問題についての学校教育側の事情についてふれておきたい。

2005年、個人情報の保護に関する法律が施行されたことにより、それまでかなりルーズであった学校で明らかな過剰反応が起きている。「個人情報保護」や「プライバシーへの配慮」といった名の下に、子どもの情報を収集することに抑制的になっており、本来の教育活動に支障が出ているような

現状が広く見られる。従って、学校側から施設側に子どもの情報を求めるような動きも抑制されている。ある教員は、「個人情報に対する間違っただ考え方」=『漏洩してはいけないということと知ってはいけないということの混同、知らなければ漏洩することもないという子どもみたいな発想』を持っていたと率直に語ってくれた。(学校教員に個人情報保護についての研修が必要なことは言うまでもないが、現実には十分に行われていない。)

また、特に小学校を中心として以前より学級担任の交代がより頻繁になっており、毎年の交代も生じている。先に施設職員と学級担任の間の信頼関係にふれたが、それを1年で作り上げなければならない現実がある。それゆえ施設と学校という組織同士の信頼関係の構築が求められているとも言えよう。

さらには、教員は今、世代交代の時期にあり、都市部を中心に大幅な入れ替えが起きている。今後10年間で現在の教員のうち半数近くが入れ替わる、それもベテラン教員から初任者へと入れ替わると予想されている。ここでは子どもの情報についての引き継ぎという問題もある。つまり、施設の子どもたちの情報について学校と施設の共有だけでなく、学校の中において担任から次の担任への引き継ぎという課題である。そして、ここには学校においてどのような情報を紙媒体(あるいは電子媒体)でどのように保管するのかという課題が付随する。学校にとっては、施設との情報共有という問題だけでなく、共有する情報についての保管と引き継ぎが大きな課題となっていることがわかる。

いくつかの学校を見た限りでは、施設との連絡窓口を担う教員の存在が大きいことを実感する。とりわけ、教育委員会から特に教員が多く配置されている場合、そうした教員(加配教員と言う)を持つ学校では施設との連携はもちろんのこと、事情がある子どもたちについての情報の保管および引き継ぎがスムーズであることは特筆に値しよう。

余談であるが、今度就任した野田佳彦首相の母校(小中学校)は千葉県船橋市にある。野田首相が少年時代に通ったこれらの学校は、学区に児童養護施設を持っており、クラスメートには施設から通っていた子どもたちがいたことだろう。こうした縁から、児童養護施設を学区に持つ小中学校に「加配教員を置くように」という指示を、野田首相が文部科学省に出さないものかと夢想している今日この頃である。

平成23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3報)

平成24年12月25日発行

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

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

編集 研究代表者 保坂 亨
共同研究者 村松 健司
大川 浩明
長尾真理子
坪井 瞳
片柳 幹雄
石井 浩己

印刷 (株)ガリバー TEL. 045-510-1341(代)