

〔論文〕

児童自立支援施設における教育保障 ——教員の立場から見た支援に関する一考察

長谷川 正徳（東京都立上水高等学校）

キーワード 児童自立支援施設, LD, ADHD, 職員同士の連携

1. はじめに

この研究報告の目的は、特別な配慮を必要とする生徒、家庭に問題を抱える生徒、特別な事情により施設で生活をする子どもの教育について考察することである。筆者がこのような問題意識を持つようになった動機は通常の学校のような学校現場において、外見は問題ないように見える生徒も、様々な背景をもつ生徒がおり、なかなか学校に馴染めない、あるいは学習障害をもつ子どもが増えているという認識を持ったからである。そのような生徒にどのような支援をする必要があるのか。また、近年は児童の虐待も報告されるように家庭も含めて、児童の抱える困難を理解することが学校教育にも求められると考えたからである。

本稿を執筆した背景は新人の教員が教員としての力量をつける上で特別な配慮を有する児童や生徒を教育することは苦勞も多い反面、得られることも多いと感じたからである。本稿を執筆するに際しては、教師としての今後の成長のために、教員生活 3 年目までの自分の学びを記録し、現時点での分析を残すことをめざした。そこで教員としてのこれまでを以下で紹介する。私の教員としての 1 年目は公立の中学校で英語教員として勤めた。授業に加え、分掌の仕事や部活動など学生の頃には思いもよらない仕事の多さを経験した。さらに保護者との対応の重要性、さらに信頼関係の大切さを学び、初年度では自分の未熟さを痛感した。そして、2 年目は知的障害や配慮を有する生徒の多い学校に勤務し、1 年目では経験できない様々な仕事を与えられた。担任も経験することができた。そして、いまは高等学校で英語教員として勤めている。これから教師を目指している方が、学校で働くということ、生徒の成長とともに見守ることの大変さとやりがいについて考えを深めてもらう手がかりになれば幸いである。

現在、普通科の高等学校に勤めているが生徒の実態や学習の理解度をつかむ上で中学生を指導したことは学ぶことが大きかった。いつまでたっても私語をやめない生徒にどう注意し、静かにさせるか、学習がわからない生徒にどこまで基本に戻って説明をすれば本人が納得するかを考える上で相手の身になって考えるきっかけになったと思われる。

特に 2 年目の勤務では、精神的に不安定になる子、教師に悪態をつく子、授業中に立ち歩く子など通常学級では見られない生徒が多く、その対応には教員としての力量がないとやっつけられないと感じることが多かった。いらいらする子と向き合い、自尊心の低い子に

どうやったら達成感を持たせるかが課題であった。振り返ると、自分の学校での働きぶりは失敗であった。しかし、児童自立支援施設の学校で教えたことは今後、どのような学校に行ったとしてもやっていけるのではないかと少しの手ごたえを掴んだことも確かである。それは学習がつまづいた生徒を指導する場面、授業中に面白くないという態度をとる生徒への対応に生かせると考えている。このように教科指導において、退屈だと思わせないためにどこを改善すべきか、生徒をどう指導するか検討した。本稿の目的は教員が教師力をどう高めていくかということと困難を抱える児童・生徒の指導や教育保障を検討することにある。本稿ではいくつかの問いを考えているが、学校教育でとり入れるべき視点は何か、家庭に問題を抱える子を教育機関は今後、どのように支援していくのかを検討する。

2. 教員としての自分をふりかえって

一成長段階における教員に求められる力

2. 1. 教員に求められる力

東京都教育委員会は教員の質的向上に関する指標を発表し、求められる能力や役割を示している。1年目から3年目は「基礎形成期」となっており、教員としての基礎的な力を身につける、教職への使命感を身につけるという内容になっている。4年目以降は「伸長期」とされ、知識や経験に基づく実践力を高め、初任者に助言し、分掌組織の一員として貢献するという内容である。9年目以降は「充実期」とされ、校務分掌における学校運営上の重要な役割を担当し、同僚への指導的役割を担うとされている。主任教諭になる者もいる段階である。それ以降の教員としての成長段階は指導教諭と主幹教諭である。前者は高い専門性と優れた指導力を身につけ、全体の授業力向上を担う。一方、後者は学校運営の中心的な役割を担い、管理職を補佐する。

次に教員が身につけるべき力として4つがあげられている。すなわち「学習指導力」、「生活指導力・進路指導力」、「外部との連携・折衝力」、「学校運営能力・組織貢献力」である。この内容を要約すると、学習指導では生徒の興味・関心を引きだし、個に応じた指導ができる、生活指導力・進路指導力では、児童・生徒との信頼関係を築き、学校の規律を確立できることやキャリア教育の計画を立てる。外部との連携では保護者や地域、外部機関との連携をはかり課題を解決する。学校運営力では組織の一員として参画する、同僚とのコミュニケーションをはかるという内容である⁽¹⁾。

教員になるには上記にあげる力を身につけることが必要である。最初の2年間、自分が教員として力が足りないと感じたことは生活指導に関する仕事であった。初年度、自分が駄目な教員だと痛感したことは2点ある。第一は組織への貢献である。例えば、避難訓練が行われる時などは同僚の教員が、要項を作り、各教員の机に事前に配布を済ませ、前日に職員会議や打ち合わせなどで各教員の役割を説明する。つまり校務分掌の仕事の中で、能力のある先生たちは他の先生の仕事の面倒というか説明などをしてあげている面があっ

たのである。私の存在はどんなに一生懸命やってもお荷物になっているだけではないか、いつまでもお客さんのようにして学校に甘えてはいけないのではないかと反省することもあった。第二に、集団を動かす力である。具体的には教師の指示一つで、大勢の者を移動させることも学校現場ではよくある。学校では避難訓練をする際に、教師がマイクで「ここに並べ」あるいは「向こうに移動」などの指示を出し、集合させ、話を聞かせ、きちんとクラス順に戻させるという一連の動きを見事にしていた。無駄話をさせず、迅速に生徒を動かすことが大切である。こうした組織的に人を動かすことも教員に必要とされる。

2. 2. 自分に関する情報：勤務した学校

児童自立支援施設に併設した分校に勤務した。教員 2 年目であり、東京をはなれ、東海地方で勤務した。2 校目の学校だったがうまくいかないことも数多く経験した。そこでは、中学校 1 年生から 3 年生まで 3 学年を担当した。担当した教科は英語である。分校の勤務は初めてであり、希望したものでなかった。最初に教育委員会から連絡が入ったとき具体的な説明はそれほどなかったが、少し特殊な学校であるという説明だった。この学校に勤務した経緯は偶然だったが、困難のある生徒への教育は貴重な経験だと考えている。教師になってから初年度の研修で、特別支援の教育に関して学び、実際、通常学校にも配慮が必要な生徒を教えるようになり少しずつ関心を持った。しかし、教員の世界に入ったばかりの頃は困難のある児童・生徒についてほとんど知らなかった。

筆者が勤務した学校は東海地方にある公立の学校である。この施設の歴史は長く、明治 43 年 2 月に設立された。昭和 8 年に現在の所在地に移転した。平成 12 年 4 月に分校が設置され、学校教育が導入された。その 7 年後の平成 19 年からは小舎夫婦制から小舎交代制となった。学校の定員は 60 名、教員は小学校 2 名、中学校 8 名、ほかに美術科は非常勤講師が担当した。教員の中には小学校と中学校の教員免許を持ち、小中の両方を担当する場合もある。分校としての学校ではあるが、事務的なことで本校とやりとりをすることも多い。教室は理科や美術以外に英語の教室、国語の教室と決まった教室があり、生徒は各教科の場所に移動することも特色がある。1 クラスの定員は最大で 9 人までである。中学 1 年生は 1 クラス、中学 2 年生が 2 クラス、中学 3 年生が 2 クラスである。

3. 先行研究：背景と求められる支援

定義 児童自立支援施設とは

筆者が 1 年間、中学校の教員を経験した児童自立支援施設はどのようなものなのかこの施設について確認していく。児童福祉法は 1947 年に制定された児童とその福祉に関する法律である。対象は 18 歳未満で、児童の健全な育成をはかることを目的としている。そのかなめとなる児童福祉行政は児童相談所で行なわれている。本稿では、そうした経緯で児童

が入所する児童自立支援施設の概要を確認し、福祉の分野で子どもの支援がどう変遷したかを概観する。児童自立支援施設は「不良行為をなし、またはなすおそれのある児童」や家庭環境その他の環境上の理由により、措置を経て生活指導を要する児童を入所させて、自立を支援する施設である。歴史的には「感化院」、「少年教護院」「教護院」という名称の変遷があった。平成10年4月に施設の名称が「児童自立支援施設」となった。平成10年児童福祉法の改正により、それまでの教護院から児童自立支援施設と名称が変わり、入所者も生活指導を必要とされる児童の受け入れが主体となる。教護院がおこなってきた公教育に準ずる教育を廃止して、教育委員会に公教育の実施を義務付けた。

3. 1. 先行研究： 近年の研究

児童自立支援施設についての実態調査において、厚生労働省（2008）の「社会的養護施設に関する実態調査」では児童自立支援施設では約4割が発達障害・行動障害の「診断有りまたは疑い有り」である。施設入所児童のなかで発達障害の割合が高い実態がある。

この実態調査に関連し、玉城（2013）は児童自立支援施設の発達障害のある児童生徒について言及している。全国58か所の施設中30施設から質問紙を回収し、分校の支援について調査した。この結果、学習では「学力の遅れ」、「学習意欲の低下」対人面では「友人関係が築けない」、行動では「落ち着きのなさ」が問題として挙げられている。玉城は「学力の遅れ」は集中力のなさや教師への反動形成、被虐待経験など多様な原因で学習が積み重ならなかった結果とではないかと考えている。複雑な原因もあり発達障害児特有の難しさに教職員が歩み寄ることで問題の軽減を図ることができると述べる。最後に改善点として、個別の指導・支援計画の作成に不十分さを認識している教職員が多く今後の課題としている。施設の寮についての調査では、玉城（2014）において、「自己中心的事であること」や「見通しをもって行動できないこと」に指導上の困難を感じている職員の割合が多いことを挙げた。

内藤ら（2012）は児童自立支援施設の子どもの抱える困難さについて調査した。施設に併設した分校33校に聞き取りをした。学習面では数学の「計算」、「数学の文章題」で困難な場面が目立っている。英語では「アルファベットから学習をはじめるなど個人差が大きい」ことが挙げられている。また、個別指導を行なう上での困難は「フラフラ立ち歩く」こと、集団指導では「指示が1回で通らない」「授業の流れに乗れない」ことである。こうした学習困難を持つ生徒への細かな配慮は「個に応じたプリントでの対応」のほかに「プリントにルビをふる」「がんばりシールの活用」がある。施設職員との連携では「毎日の会議での連絡交換」や「リアルタイムの口頭伝達」、「日誌や連絡帳での情報交換」など多くの方法で行なわれている。この結果を受けて、内藤（2012）は児童自立支援施設での安定した生活が基盤となり、小人数指導や丁寧できめ細やかな対応が学習態度の形成や学力の向上、自信の回復につながると指摘する。今後は特別支援教育の視点や支援方法を分校の教師間で広めることが課題と述べる。内藤（2013）では、きめの細かい指導をするだけで

なく、児童自立支援施設の退所後、どう支援するかが課題であり、進路を継続的に見守ることの重要性を指摘する。

以上の玉城（2013）や内藤（2012）の調査から、学習障害のある生徒に配慮のある指導、支援が必要になることが明らかになった。児童自立支援施設に児童が入所している時だけでなく、児童の退所後のアフターケアも必要である。

学校教育以外の視点では、発達障害と非行に関する研究も見られる。十一（2012）は窃盗のケース、アスペルガーの少年の鑑別などに触れている。学習障害や発達障害も検討すべきテーマであるが、窃盗などの非行の問題と関連付けた考察には深入りする余裕はないので今後の課題としたい。

虐待に関する考察も行なわれている。我妻（2013）は児童相談所での児童虐待相談件数の増加に着目し、被虐待児に対する研究の少なさを指摘している。我妻は杉山（2007）を紹介し、「子どもの虐待は保護をすればそれで終わり」、「心の傷は心理治療を行えば十分」という誤解が広まっていないか危惧している。なお、杉山は「あいち小児センター」の心療科部長兼保健センター長である。我妻と杉山が、子どもの虐待は保護すれば終わりと思われていないかと指摘する点は児童自立支援施設として見落とせない点である。また入所者のなかにそのような事情で暮らしている児童がいることも理解する必要がある。

3. 2. 先行研究 児童自立支援施設の歴史に関する研究

施設入所時の子どもの教育について、小林（2004）は研究している。児童福祉法は、第二次世界大戦後、1947年、要保護児童のみを問題とする思想に終わりを告げ、児童の健全な育成・福祉増進をはかる目的で制定され、翌1948年1月、施行された。その後、児童や家庭をめぐる問題の複雑化や多様化に適切に対応することが困難になる状況もあり、1997年児童福祉法の改正が行なわれた。

改正の中で、これまで児童福祉施設の名称として使われた「教護院」の名称は否定的イメージを持つため、現在の「児童自立支援施設」に変わった。法改正の変更点は以下の四点である。第一に「教護院」の名称を改める。第二に家庭の養育機能の低下に対応する趣旨で、対象を「不良行為なし、又はなすおそれのある児童」に加え、「家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する児童」に広げ、児童を保護するだけでなく、施設に入所後も支援をしていくこととされた。児童福祉法の第44条には次のようにある。

児童福祉法 第44条

児童自立支援施設は、不良行為をなし、またはなすおそれのある児童及び家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する児童を入所させ、又は保護者の下から通わせて、個々の児童の状況に応じて必要な指導を行い、その自立を支援し、あわせて退所した者については相談その他の援助を行うことを目的とする施設とする。

さらに第三に、これまでの入所形態以外に通所形態を取り入れ、社会から閉ざされたものとしなない。第四に、これまで施設で学校教育に「準ずる」教育をしてきたが、児童に通常の学校教育（公教育）を実施するとされた。

本稿で、考察した学校は、このような児童福祉施設における学校教育を対象としている。法改正より前の時期にすでに学校教育をおこなっていたのは約 17%であった。従来、学校教育はこのような子どもたちに十分行なわれていなかった。学校教育の導入については詳しく触れることできないが滋賀県立淡海学園の園長、小嶋直太郎氏が「児童の能力に応じて知的な面からその生命を伸ばす」との思いで生涯をかけて学校教育の導入²⁾に尽力した。

岩本（2003）は、こうした福祉施設の歴史を踏まえ、児童自立支援施設の実践について考察した。岩本によると明治時代以降の「感化院」から「少年教護院」となり、第 2 次世界大戦後も変化があり、今の児童自立支援施設になったとされる。小林と同様に、教護院の消滅の理由について触れている。岩本は「不良性の除去」という目的が消滅の原因と捉えている。当初は非行を感化し矯正するという性格が強かった施設が時代とともに、問題行動を起こす児童をどう支援するかという役割に転換したのである。岩本は施設の子どもに関して、信頼関係や情緒の安定が大切であり、彼らが社会的スキルを身につけることが自立への支援になると指摘している。

3. 3. 残された課題

先行研究を概観するなかで、児童自立支援施設の歴史を概観した。また小林（2004）や岩本（2003）から児童自立支援施設の役割について確認することができた。実際、今現在も多くの問題を抱えた子どもがいるが信頼関係をつくり支援していくことは楽なことではない。先行研究では理論と実践について示唆を受けた。若い教職員は子どもと接する中でどのような技能（スキル）を身につけなければならないのか、あるいは研修していかなければならないかという点はまだ依然として課題が多く残されていると思われる。以上のような観点から、学習に障害のある生徒、家庭に問題がある生徒、発育に問題がある生徒を対象に教育、福祉の分野で取り組まれている教育の現場について述べる。我妻（2013）や杉山（2007）の指摘するように、児童虐待を受けた児童・生徒の心のケアは教育問題である。施設に入れたからそれで終わりという考えに陥らないことが教育現場に求められる。

4. 児童福祉施設への入所と虐待

4. 1. 児童福祉法と入所の背景

児童自立支援施設を含めた福祉施設への入所は児童福祉法により措置された場合に行なわれる。家庭裁判所から審判という形で送られる場合、児童相談所の一時保護を経て、保護者の元に戻さないほうがよいと判断された場合、虐待やニグレクトで保護者と離す場合など様々である。

4. 2. 児童福祉法と児童虐待防止法

児童福祉法の改正が近年、行なわれた。平成 28 年 6 月と平成 28 年 10 月、平成 29 年 4 月である。この 3 回のうち、児童虐待に関するものは 2 回目の改正と 3 回目の改正である。平成 28 年 6 月は「児童福祉法の理念の明確化」を示した。昭和 22 年から改正されておらず、国民、保護者、国、地方公共団体が支え合いながら児童の福祉が保障されるものとした。また、しつけを名目とした児童虐待の禁止も第 14 条で定めた。平成 28 年 10 月の改正では児童虐待の発生の予防として、児童相談所の体制強化が図られた。具体的には、児童心理司、児童福祉司（スーパーバイザー）を置くことされた。虐待が疑われる場合は、病院や診療所など関係機関は情報を提供できるようになった。そして、平成 29 年 4 月の改正では、児童虐待発生時の迅速な対応を定めた。

5. 分校の運営と実態に関する考察

5. 1. 学校の様子

筆者が勤務したところは中学校 3 学年 5 クラス、小学校 1 クラスでほぼ 46 人の学校だった。主に中学 2 年生を担当し、英語の授業は 1 年生から 3 年生までを教えた。教員は 9 名である。苦勞したことは、個人、個人によって大きく学力が異なることである。通常の一斉授業が成り立たなくなるおそれもあり、いかに防ぐか考える毎日だった。また定期テストは学年で 3 種類を作ることもあり苦勞した。学力差があることを考慮することが教員に求められた。学力面では、アルファベットの“n”と“h”が区別できるよう粘り強く教えた。以下で、生徒の特徴、学習、施設の職員の視点、不安などを確認したい。自分の体験ではなく、一般に出版されている書籍などを参考に分校や寮で起こっていることを確認していきたい。

5. 2. 一般の分校における指導の困難さ

分校では個人によって、学力に個人差がある。第二に発達障害並みの個別指導できめ細やかに支援する。授業を見ると、子どもたちの学力はかなり低い。学習意欲が乏しいのである。河本（2015）による事例では「多くの児童生徒は学校に適応できず、学習到達度が同学年と比べると低い」という。また山田（2013）の事例によると「学力差に個人差がある、特別支援並みの支援が必要」という。行動のあらわれでは岸本（2015）では「机を蹴とばす子、大人に見捨てられ、裏切られたという気持ちを持っている」という。しかし、岸本は何度も生徒とぶつかり合う中で生徒を理解していった。

筆者はこのような経験をされた先生が皆、苦しさを生徒とともにしていく姿に教員としてのやりがいがあると考えます。私も席に子供をつかせるのに苦勞した経験や指導の困難さで体力を使った経験がある。しかしその経験があるから生徒の成長と変容に出会えたと考えられるようになった。

6. 授業の中断と学級づくり

教室が荒れないために教師が初任の時期、心がけることを考察する。要約するとメリハリをつけて、規律ある空間にするかということである。そのために、生徒にルールを厳しく守らせること、授業にリズムとテンポを出すことだと失敗から筆者は学んだ。OJT とよく言われるが、英語の授業なのだからもっと楽しくと言われることもあるが筆者はただ真面目に話をするだけだった。なぜこのようなことを考えたかという、児童自立支援施設の分校に来て、退屈になると生徒の集中力が続かないことに気づいた。これは一般校でも同じであると思うが学校は教える「教師」と学ぶ「生徒」がいて成り立つ空間である。子どもたちが「生徒」としてのふるまいをしなくなったとき、学校は成立しなくなるのである。「新任の先生は、授業がうまくいかないとき、自分の授業が悪いから荒れるとおもいがちである。」一般にそのように考えられているが、野中信行はそうではないと指摘する。

新任の先生は、授業がうまくいかないとき、自分の授業が悪いから荒れるとおもいがちである。一般にそのように考えられているがほんとうだろうか。違うと断言できる。初任者の授業を見てきた。みんな授業は下手であった。しかし、その下手さが、学級の荒れにつながったのか。そんなことはなかった。

授業は、一生懸命に取り組んでいけばいい。初任者が、すぐに授業が上手になれるはずがない。こんなことは当たり前ではないか。(野中, 2011, 21 頁)

(省略)

学級が荒れるかどうかは、とりあえず授業とは関係ない。私は、初任者の学級をずっと見続けてきて、そのように確信するようになった。では、何が学級を荒らしていくのか。「学級づくり」と「学級づくりの仕方」にある。ここは手が抜けない。ここを丁寧に、きちんと対処すれば学級が荒れるということはない。(野中, 2011, 21 頁)

(省略)

立ち止りがしばしばあり、空白の時間がしょっちゅうあり、子どもたちが停滞し、だらだらと過ごしてしまう。この積み重ねが、学級の荒れを招いていくのだと思えるようになった。(野中, 2011, 22 頁)

野中信行は、「授業づくり」と「学級づくり」は区別して考えるべきであると主張する。筆者がこのことをとりあげる理由は、新任者が教師力を上げるのに欠かせないことだと感じたからである。それ以上に、現場で働いて見落としがちなことと考えている。野中はこの 2 つの取り組みを区別している。授業づくりは、子どもたちの思考力を養い、学習への前向きな姿勢を育て学力の向上を目指していくことである。一方、学級づくりは学級のルールの定着を通して教室のリズムをつくり、円滑な学校生活を機能させていくことである。野中はこの 2 つが相互に影響を与え合うことはあるが、教室にリズムができる

までは「学級づくり」を優先して取り組むべきであるという考えである。私が教師 2 年目に苦勞したこともまさにこの点であった。

教師になりたての頃、よく厳しさと優しさを持った先生になるという目標を聞いた覚えがある。厳しさと優しさを持ち、教室が荒れないために教師はどのようなことを心掛けなければならないのだろうか。野中信行(2011)によると「縦糸と横糸」⁽³⁾という言葉で説明されている。野中の説明を以下で要約すると次のようになる。前者はルールや規律を生徒に守らせること、すなわち厳しい先生の一面である。それに対し、横糸は子どもと伸びやかに学びあう関係づくり⁽⁴⁾を指す。つまりフラットな関係をつくることと言い換えることもできる。

縦糸を張る

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">①学校でのしつけをしっかりする。②返事、あいさつ、敬語などの言葉遣いをきちんとさせる。③学級内のルールをきちんとつくる。 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

横糸を張る

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">①子どもたち（生徒）と遊ぶ。②子どもたち（生徒）とともに話し合う。③教師が子どもたちの良い点を伝え、褒め、励ます。 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(注) 野中(2011)の 29 頁参照。要点は筆者が選択した。

教室が荒れないために教師が心掛けることは話にメリハリをつけて、いかに学級を規律ある空間にするかということであると筆者は考えている。そのためにも野中氏が指摘した「縦糸」と「横糸」を張るという概念が重要であると考えている。教員はルールをしっかり守らせるという面と生徒と距離を縮め、褒めたり励ます面が必要がある。

教員として授業をするには、リズムとテンポを心掛けることが大事である。それが初任のときはわからないものである。もちろん、今日の授業のねらいを明確にすることなど、わかりやすい授業に取り組むことは重要である。しかし、問題となるのは話の内容そのものよりも初任の時期は、授業の途中で立ち止まること、児童・生徒が退屈する時間を知らず知らずのうちに作っていることにあるのではないか。そして、子どもたちの様子に目が行き届かないことになりかねないのである。

またルールを守らせる「厳しさ」と生徒への「優しさ」という二面を教師は持たないといけない。そうでなかったら、教師への安心感や信頼を得ることはできないだろう。教師になってすぐの時期は誰も生徒と仲良くしたいものである。しかし、2年目、3年目に気づいたことがある。生徒と出会って最初の時期は、教師がどのような人か見られる時期があることである。忘れ物をして怒られないのか、授業中に物を取りに席を立ってもよい

のか等、生徒が観察している時期である。この時期に、チャームで席に着かせることや学習道具を準備させることを2年目のときは力を入れて教えた。このような指導を厳しくする理由は、生徒に優しく接したいために、いったん教室のルールが守れなくなると次も守らなくてよい雰囲気になるからである。このように生徒が教師を試し、値踏みされるときが肝心である。生徒の要求を何でも聞いているといつの間にか生徒のペースになる恐れがある。私も失敗した経験が最初の時期あるが、教師は児童・生徒に駄目なものは駄目という厳しい面も必要であると考えている。

7. 結び

本稿では、特別な配慮を必要とする生徒、家庭に問題を抱える生徒、特別な事情により施設で生活をする子どもをどう教育していくかを問題とし、分校を中心に考察してきた。児童・生徒をどう支援していくのかという視点をもとに、学校教育でとり入れるべき視点は何か、家庭に問題を抱える子を教育機関は今後、どのように支援していくのかを検討してきた。福祉の分野ではこれまで児童自立支援施設や児童相談所のことなどでさまざまな取り組みがおこなわれており、近年は、施設の子どもに学校教育を受ける機会が与えられている。児童自立支援施設を遡ると、非行や家庭に問題があり子どもを育てられない事情の児童を預かる機能だったものが、次第に教護院は消滅し、いま、自閉症やADHD、LD、アスペルガー等の子どもと、「ニグレクト」、「虐待」などを背景にした子どもも混じっている。教師としての立場では、どの子にも同じ教育をすることが使命である。

この経験を通し、本稿の冒頭にあげた問いに対する答えの一つが実践の中に含まれている。例えば、心理の専門家によるカウンセリング、問題行動についての生活指導、そして虐待やニグレクトなどから守り保護する児童福祉的機能が必要とされている。しかし、職員の連携、教育と福祉の分野の連携がなされていると考えられている施設や学校でも、現場では実際にはうまくいかないことも多いと思われる。自分の経験から「職員との連携」、「生徒の理解」「信頼関係づくり」が教員としてやっていく際に重要になるということを学んだ。児童自立支援施設の学校では、学校と寮が協力して生徒を支援している。問題行動などの対処も速やかに行なっているが、現場では苦勞が絶えない。私は教員として、同じ働く場で苦勞をともにしながら子どもたちの成長を見守ることが使命であると考えている。苦しさを生徒とともにしていくことに教員としてのやりがいがあると思う。私も席に子供をつかせるのに苦勞した経験や指導の困難さで体力を使った経験がある。しかしその経験があるから生徒の成長と変容に出会えたと考えられるようになった。心に痛手を負っていた児童もいるだろう。その生徒がどういう過去の経緯で施設に来たとしても、生徒を理解し、社会で自立できるように学ぶ場が分校である。教師は困難なことがあっても立ち向かい、児童・生徒のため尽力し、成長を見守らなければならないと考える。

注

- (1) 東京都教育委員会 (2017) 「東京都公立学校の校長・副校長及び教員としての質的向上に関する指標の策定について」
- (2) 金田真宏 (2009) 「児童自立支援施設に今後求められる学校教育とは」『非行問題』全国児童自立支援施設協議会, NO. 215
- (3) 野中信行 (2011) 『新卒教師時代を生き抜く学級づくり 3原則』明治図書, 28-29 頁
- (4) 野中信行 (2011) 同上, 29 頁

参考文献

- 石渡達也 (2014) 「児童自立支援施設のなかの公教育——桜坂分校開校 コンプライアンスを視点に」『スクール・コンプライアンス研究』第 2 号 日本スクール・コンプライアンス学会
- 岩本健一 (2013) 『児童自立支援施設の実践理論』関西学院大学出版会
- 河本光彦 (2015) 「分校の運営と課題」『非行問題』No. 221, 全国児童自立支援施設協議会
- 岸本行夫 (2015) 「二度目の分校勤務 大野原分校で大切にしていること」『非行問題』No. 221 全国児童自立支援施設協議会
- 厚生労働省 (2008) 「平成 19 年度 社会的養護施設に関する実態調査 中間報告」平成 20 年 10 月, 厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課
- 小林英義 (2013) 『もうひとつの学校——児童自立支援施設の子どもたちと教育保障』生活書院
- 小林英義, 小木曾宏 編 (2004) 『児童自立支援施設の可能性』ミネルヴァ書房
- 東京都教育委員会 (2017) 「東京都公立学校の校長・副校長及び教員としての質的向上に関する指標の策定について」平成 29 年
- 十一元三 (2012) 「少年・成人の司法事例と広汎性発達障害」『発達障害研究』第 34 巻 第 2 号, 日本発達障害学会
- 杉山登志郎 (2007) 『子ども虐待という第四の発達障害』学研教育出版
- 玉城晃, 神園幸郎 (2013) 「児童自立支援施設における発達障害のある児童生徒への指導・支援に関する研究—施設併設の分校・分教室における教育的支援について」Asian Journal of Human Service, VOL5.
- 玉城晃, 神園幸郎 (2014) 「児童自立支援施設における発達障害のある児童生徒への指導・支援に関する研究—施設の寮における指導・支援について」Asian Journal of Human Service, VOL6.
- 内藤千尋, 田部絢子, 横谷祐輔, 高橋智 (2012) 「児童自立支援施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究——全国児童自立支援施設併設の分校・分教室の教師調査から」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』第 63 集
- 内藤千尋, 田部絢子, 高橋智 (2013) 「児童自立支援施設における発達障害児の実態と支援

に関する調査研究（第 3 報）——全国児童自立支援施設職員および分校・分教室教師
調査から」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』第 64 集

野中信行（2011）『新卒教師時代を生き抜く学級づくり 3 原則』明治図書

山田達夫（2013）「現在の学校教育の実施状況」小林英義編『もうひとつの学校——児童自
立支援施設の子どもたちと教育保障』生活書院

吉本詔一（2005）「児童自立支援施設に併設された学校の学力保障」『月刊生徒指導』12 月
号，学事出版

我妻則明（2013）「病弱特別支援学校に在籍する被虐待児童生徒への教育課程と指導法に関
する文献研究」『岩手大学教育学部研究年報』第 72 巻