SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

静岡県における学校と児童養護施設の連携に関する調査研究

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2016-06-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 井出, 智博, 森岡, 真樹, 八木, 孝憲 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009517

静岡県における学校と児童養護施設の連携に関する調査研究

The Collaboration between Schools and Children's Homes in Shizuoka Prefecture

井出智博・森岡真樹[1]・八木孝憲[2]
Tomohiro IDE, Masaki MORIOKA, Takanori Yagi

（平成27年10月1日受理）

In this study, we researched about the collaboration between school and children's home in Shizuoka Prefecture and showed key points to develop them. 14 children's homes and 28 schools (14 primary schools and 14 Junior high schools) which student from these children's home belonged to were surveyed by Questionnaires. As results, it showed that students from children's home have learning and behavioral problems at school, and the schools were in difficulties of support to them. On the other hand, special needs education systems were not utilized for their support enough. We proposed the following points to develop collaboration between school and children's home in Shizuoka Prefecture; (1) Enforcement of in-service training in the school about understanding and approaching to students from the children's home, (2) Construction of the cooperation system include the Child Guidance Centers, (3) Agreement of the recognition about the information sharing about students between the school and the children's home, (4) Utilizing special needs education systems for student from the children's home, (5) Additional ration of teachers and school staffs, (6) Support of interpersonal relationships of the student, (7) Development of the comprehensive learning support plan between school and children's home.

Key Words: School, Children's home, Child abuse, Learning Support, Collaboration

Ⅰ　問題と目的

児童養護施設（以下，施設）とは，児童福祉施設の1つで，様々な理由によって家族と生活することができない子どもたちが暮らしている。彼らが施設で暮らすことになった理由は様々であるが，多くの子どもが虐待やネグレクトの他，養育者の精神疾患や拘留等，広い意味での不適切な養育（maltreatment）を経験している。それは同時に，彼らが家族背景や成育歴の複雑さを抱えていることを意味している。不適切な養育を経験した子どもは，高い攻撃性を示したり，引きこもりの問題を呈したりするなど，心理・社会的問題を示すこと（Herrenkohl & Herrenkohl, 2007；Sternberg et al., 2006；Rogosch & Cicchetti, 1994他）や，学習や学校生活に関連する困難さを抱えていることが示されている。例えば，Vondra et al.（1989）は

1 児童養護施設　春風寮
2 児童養護施設　松風荘

虐待を受けた子どもの学習や学校生活への動機づけが低下することを示し，Kinard（1999）は虐待を経験した子どもが特殊学級・学校に移籍したり，留年したりすることが多いということを示している。さらに，Perez & Widom（1994）はそうした問題が大人になっても持続することを示している。こうした先行研究は海外のものが多いが，わが国でも虐待を経験した子どもたちは学習成績や学習習慣，学校生活等において様々な困難を抱えていることが推測される。

では，施設とその施設の子どもたちが通う学校では，彼らに対してどのような支援が行われているのだろうか。保坂ら（2010）は「学校における施設入所の被虐待児への対応は大きなテーマであるにもかかわらず，これまでほとんど研究の対象になってこなかった」と述べ，平成21年度から3年間，『被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携』と題した研究を展開し，施設から通う児童・生徒の状況や学校と施設の連携の現状と課題などを示している（保坂ら，2010，2011，2012）。一連の研究の中で，学校と施設が連携し，情報を共有する際には個人情報共有に過度の「自主規制」問題があること，改善策として「加配教員」の配置が有効であると考えられること，特別支援教育の活用が有効である可能性などが示されている。

本研究では，全国的動向を踏まえながら，静岡県おける施設児童・生徒の学校生活の状況と，彼らを支援するための学校と施設連携の状況と課題を明らかにすることを目的とした。また，明らかになった現状や課題をもとにして，学校と施設が連携を深める際の留意点について明示する。なお，児童養護施設は児童福祉法によって設置されているために，子どもたちを「児童」と称することが一般的であるが，本研究では小学校，中学校に通う子どもたちを示す呼称として「児童・生徒」という呼称を用いることとし，施設児童・生徒と記述した。

Ⅱ　方法

1．学校に対する調査

施設児童・生徒が通う地域の小・中学校に対して，以下の内容を含んだ質問紙を郵送した。管理職や施設との窓口を務める教員など，施設との連携状況を把握する立場にある教員に回答を依頼し，平成27年6月～7月の期間に実施した。調査項目は以下のとおりである。

①施設から通う児童・生徒の状況について：施設から通ってくる児童・生徒の特徴について，家庭から通ってくる児童・生徒と比較した時にどのような特徴があるかについて尋ねた。

②学校と施設の連携状況について：学校と施設の連携状況についての全般的な評価を尋ねた。さらに，連携の具体的な取り組みとしてどのようなことが行われているかについて，実施状況と，必要性の高い取り組みについて尋ねた。

③施設からの情報伝達について：学校と施設の間でどのような情報が共有される必要があるのか，またそうした情報が実際に共有されているのかについて尋ねた。

④施設や施設児童・生徒に対する理解を深めるための取り組みについて：施設や施設児童・生徒に対する理解を深めるために学校で行われている取り組みについて尋ねた。

2．施設に対する調査

静岡県内の施設に対して以下の内容を含んだ質問紙を郵送した。回答は管理職など，学校との連携状況を把握する立場にある職員（施設長，主任等）にお願いし，平成26年11月～12月の期間に実施した。調査項目は以下のとおりである。

①施設児童・生徒の学籍等の状況について：普通級，特別支援学級，特別支援学校，通級指導

教室等の利用，在籍状況を尋ねた。また，学習面，行動面の困難を抱えた児童・生徒，不登校，不登校傾向の児童・生徒の在籍状況について尋ねた。

②家庭学習の状況と問題点：施設で家庭学習を行う上での問題点を尋ねた。また，塾や学習ボランティアなどの外部資源の活用状況についても尋ねた。

③施設と学校の連携状況について：施設と学校の連携状況についての全般的な評価を尋ねた。さらに，連携の具体的な取り組みとしてどのようなことが行われているかについて，実施状況と，必要性の高い取り組みについて尋ねた。

④学校に求めたい配慮について：施設として学校に求めたいと考える配慮について尋ねた。

⑤学校との情報共有について：施設と学校の間でどのような情報が共有される必要があるのか，またそうした情報が実際に共有されているのかについて尋ねた。

3．調査実施に関する倫理的配慮

調査研究のプロセスは静岡大学「ヒトを対象とする研究に関する倫理審査」の承認を得た。また，調査研究の遂行にあたっては，児童養護施設施設長をアドバイザーとして，調査内容や依頼手順，倫理的配慮事項について，調査研究の進行に併せて助言を仰げる体制をとった。

Ⅲ　結果と考察

1．調査対象について

静岡県内に所在する施設は14施設である。そのうち，2施設は東京都から措置された子どもたちが暮らす施設（都外施設）であるが，静岡県内に所在する地域の学校に通学しているために，他の施設と同様に調査の対象とした。施設に対する調査では，14施設のうち10施設から回答が得られた（回収率；71.4%）。学校に対する調査では，それぞれの施設の児童・生徒が通う小学校と中学校，全28校を対象とし，20校から回答が得られた（回収率；71.4%）。なお，回収された校種の内訳は小学校10校，中学校9校，不明1校であった。

2．回答者について

学校に対する調査の回答者の内訳は，校長が1校，副校長・教頭が12校，その他の教員が7校で，その他の教員としては生徒指導担当教員がほとんどであった。また，施設に対する調査の回答者は施設長が3施設，その他，主任・統括指導員，副施設等であった。

3．児童・生徒の特徴について

(1) 学校への通学状況

厚生労働省の調査（2009）では施設児童･生徒のうち，9.4%に知的障害，2.5%にADHD，1.1%にLDがあり，身体的な障害を含め23.4%の児童・生徒が何らかの障害を有していることが示されている。また，伊藤(2009)によれば，名古屋市民間入所施設(等)連絡協議会の調査(2006)では名古屋市内11施設で生活している施設児童・生徒のうち，4.3%が養護学校，38.6%が特別支援学級に在籍していることが示されている。これに対して，本調査では，特別支援学校に通う児童・生徒の割合は9.2%であり，特別支援学級に通う児童・生徒の割合は9.5%であった（表1，2)。特別支援学校に通う児童・生徒の割合は先に示した名古屋市における調査を上回るが，特別支援学級への在籍率は非常に低くなっていることが分かる。名古屋市に比べて静岡県の施設児童・生徒には発達障害等の傾向を有する児童・生徒の割合が特別に低いということは考えにくく，施設がある地域の学校への特別支援学級の設置率や特別支援学級活用の意識による違いであることが推測される。保坂ら（2011）は，様々な問題を抱える施設児童・生徒への支援

においては，特別支援教育の活用が有効であるとしている。後述するように，静岡県内の施設児童にも学習面，行動面の困難を示す児童・生徒が多く在籍している。こうした現状において，彼らへの支援として必要に応じて特別支援学級の活用が進められることが期待される。特別支援学級の活用は，何らかの困難を抱える施設児童・生徒に対する学びを保障するだけではなく，個々の普通学級の担任の負担を減らすことにもつながると考えらえる。

表1　施設入所児童の通学状況

校種	児童数計	普通級		支援学校・学級等	
		n	%	n	%
幼稚園生	74	69	*93.2*	5	*6.8*
小学生	229	178	*77.7*	51	*22.3*
中学生	117	92	*78.6*	25	*21.4*
高校生	72	67	*93.1*	5	*6.9*
全体	492	406	*82.5*	86	*17.5*

表2　特別支援学級等への通学状況

校種	特別支援学級		特別支援学校		通級指導教室等の利用状況					
					発達障害を対象にした通級		言語発達を対象にした通級		不登校を対象にした通級	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
小学生	21	*11.8*	22	*9.6*	8	*3.5*	0		0	
中学生	12	*10.3*	10	*8.5*	3	*2.6*	0		0	
小・中計	33	*9.5*	32	*9.2*	11	*3.2*	0		0	

%は当該校種の児童数に占める割合を示す

(2) 問題行動の傾向

神奈川県社会福祉協議会(2010)の調査では普通学級に在籍している施設児童・生徒の内,「学習面か行動面で著しい困難を示す」とされる子どもの割合は36.9%と報告されており，学習面や行動面に困難を示す施設児童・生徒の割合は，一般の児童・生徒に比べて高いことが先行研究から明らかになっている。静岡県の施設においても同様の傾向が見られるのかについて確認するために，各施設に，学校から学習上，行動上の問題を指摘されている児童・生徒の人数を尋ねた。これは，必ずしも知的障害や発達障害，愛着障害などの何らかの障害を有する児童・生徒の人数を示すものではなく，学校生活上，何らかの問題を抱えていることを学校から指摘されている人数を示している。幼稚園から中学生までの校種で学習面，行動面のいずれかに困難を抱えていると指摘されている児童・生徒が20%を越えており小学生，中学生では25%を超え，4人に1人以上の割合で何らかの問題を抱えていることが示されている（表3)。先に示した神奈川県の調査に比べると，やや低いが，一般的な傾向と比較するとどうなのだろうか。

文部科学省の調査（文部科学省，2012）によると，通常学級に在籍している学習面に困難を抱える児童・生徒の割合は4.5%，行動面で困難を抱える児童・生徒の割合は3.6%，学習面，行動面ともに困難を抱えている児童・生徒の割合は1.6%とされている。今回の調査では特別支援学校・学級に通学，通級している児童・生徒も対象にした人数であるが，傾向を比較するために文部科学省の調査と本調査における学習面，行動面の問題を抱えた児童・生徒の割合を比較した。その結果，学習面の困難（χ^2=14.679，p<.01)，行動面の困難（χ^2 =10.679，p<.01)，学習面行動面共に（χ^2= 107.375，p<.01）のすべてで施設の児童・生徒には困難を抱えている困難を抱えている児童・生徒の割合が高いことが示された（表4)。

表3　学習上・行動上の困難を抱える児童・生徒数

	幼稚園生		小学生		中学生		高校生		全体	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
学習面の問題	0		22	9.6	12	10.3	3	4.2	37	8.5
行動面の問題	6	8.1	20	8.7	8	6.8	6	8.3	40	8.1
学習面行動面共に	10	13.5	20	8.7	11	9.4	2	2.8	43	8.8
学習面，行動面いずれか	16	21.6	62	27.1	31	26.5	11	15.3	120	25.4
全児童生徒数	74		229		117		72		492	

%は園校種の全児童生徒数に対する割合を示す

表4　学習上の困難を抱える児童・生徒数の文科省データと比較

		学習面で		行動面で		学習面・行動面共に	
		該当児童数	全児童数	該当児童数	全児童数	該当児童数	全児童数
全国	実測値	2352	52272	1882	52272	836	52272
	期待値	2368	52256.3	1894.02	52259.9	861.866	52246.1
施設	実測値	32	346	25	346	32	346
	期待値	16.384	361.616	12.976	358.024	6.134	371.866

このデータから，施設児童・生徒は一般の児童・生徒よりも，学習面，行動面で困難を抱える割合が高いことが分かる。施設を校区に持つ小・中学校ではそうした児童・生徒への支援のニーズが高く，そうした学校に対しては手厚い人員の配置を検討するなどの特別な支援が必要であることを認識する必要がある。施設の中には都市部を避け，郊外に作られた施設もあり，全校生徒に占める施設児童の割合が高い学校もある。そうした学校ではより一層，教師の負担が高まる可能性もある。先に述べたような特別支援教育の活用の他，加配教員や支援員の配置など柔軟な対応をとることができる体制を整えることが求められる（保坂，2011）。また，こうした学習面，行動面の困難さは発達障害によるものだけではなく，不適切な養育の影響によるもの，愛着障害を背景に持つものであることも考えられる。杉山（2007）が「第四の発達障害」と位置づけ，特別支援教育の対象であるとしているように，不適切な養育の影響による学習面，行動面への影響について教職員が理解するための研修機会を設けることも必要であろう。

また，各施設に不登校，および不登校傾向（以下，不登校・傾向）の児童・生徒の人数を尋ねた（表5）。不登校・傾向の児童・生徒は中学生で比較的多くみられた。しかし，不登校・傾向の児童・生徒が在籍している施設は14施設中4施設であり，不登校・傾向児童・生徒の在籍には施設による偏りがあることが示唆された。不登校・傾向児童・生徒が在籍する施設では複数の児童・生徒が不登校・傾向を示す傾向にあると考えられるために，学校としては不登校・傾向の施設児童・生徒がいる場合には，不登校対応の視点から施設との連携が求められる。

表5　不登校，不登校傾向性と児童の在籍状況

	幼稚園生		小学生		中学生		高校生		全体	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
不登校	0		0		3	2.6	0		3	0.6
不登校傾向	0		3	1.3	7	6.0	1	1.4	11	2.2
合計	0		3	1.3	10	8.5	1	1.4	14	2.8
全児童	74		229		117		72		492	

(3) 学校から見た施設児童・生徒の特徴

学校に対して，家庭から通う児童・生徒と比較して，施設児童・生徒にはどのような特徴が

あるかについて尋ねた（表6）。施設児童・生徒といっても様々であり，一括りにして印象を回答することは容易ではないと考えられたが，学校が感じている施設児童・生徒に対する全般的な印象を把握した。その結果，特に学校が強く感じていた施設児童・生徒の特徴は，学習の困難，多動傾向，子ども間の暴力暴言などのトラブルであることが示された。このことからは施設児童・生徒に対しては，特に学習面への支援，児童・生徒間の人間関係への支援の必要性が高いと考えられる。

また，自由記述の内容としては「自己肯定感が低い」「学力面での低位は強く認められる」といったように，情緒面，学習面の課題を指摘するものが見られた一方で，「学校では努力している生徒が多い。学校で見せる姿と施設内での姿に違いがある子が多いように感じる」というように，施設から報告される児童・生徒の姿と比べて，学校では問題傾向が低いことを指摘する内容も見られた。第一著者は，定期的に複数の施設の事例検討会に参加するが，その中でも施設では多くの行動上の問題を示すが，学校からは特に問題があるという指摘を受けていない児童・生徒の事例に出会うことも少なくない。もちろん，学校でも多くの問題を起こすと指摘される児童・生徒も多くいるが，施設では問題を起こしながらも，学校生活には比較的適応している児童・生徒が少なからずいることも事実である。児童・生徒の姿を正しく理解し，必要な支援を行うためには，このように学校と施設での行動の異同を丁寧に理解していくことが求められる。そのためにも学校と施設の連携が機能することは重要な課題となる。

表6　学校が感じている施設児童・生徒の印象

項目	0(%)	1(%)	2(%)	3(%)	2, 3の割合(%)
学力が低く、教室での授業についていくのが難しい傾向にある	10.0	15.0	50.0	25.0	75.0
他の児童・生徒と同じような内容の宿題では取り組むのが難しい傾向にある	15.8	26.3	42.1	15.8	57.9
授業中に離席したり、落ち着きなく体を動かしていたりするなど騒がしい傾向にある	21.1	26.3	47.4	5.3	52.6
暴力行為や暴言など、他の児童・生徒とのトラブルを起こす傾向にある	22.2	33.3	33.3	11.1	44.4
癇癪やパニックなど感情的な爆発を起こしやすい傾向にある	27.8	33.3	27.8	11.1	38.9
授業中に他の児童生徒にちょっかいを出すなど、学習の妨げとなる傾向にある	26.3	36.8	31.6	5.3	36.8
忘れ物が多い傾向にある	26.3	36.8	31.6	5.3	36.8
教師の注意や指導に対して反抗的態度が強い傾向にある	30.0	40.0	25.0	5.0	30.0
人付き合いが苦手で、友達を作ることや関係を維持することが難しい傾向にある	5.0	65.0	30.0	0.0	30.0
期限を守って提出物を提出することが難しい傾向にある	30.0	40.0	15.0	15.0	30.0
遅刻、早退、欠席が多いなど、登校状況に問題がある傾向にある	47.4	26.3	26.3	0.0	26.3
保健室や相談室の利用が多い傾向にある	42.1	36.8	21.1	0.0	21.1
金銭トラブルや不要物の持ち込み、服装の乱れなど、校則違反が多い傾向にある	30.0	60.0	5.0	5.0	10.0

「0　まったくあてはまらない」「1　あまりあてはまらない」「2　ややあてはまる」「3　かなりあてはまる」

4．学校と施設の連携の現状と取り組み

(1) 連携についての評価

学校と施設が両者の連携の機能についてどのように評価しているのかについて，4件法にて回答を求めた（表7）。得られた回答の分布について，Fisherの正確確立検定を実施したところ，分布に有意差は認められなかった。おおむね，施設も学校も連携は機能しているという印象を持っていることが示された。統計上の有意差は見られなかったが，学校では「かなり機能している」という評価が多くみられたが，施設ではやや中庸的な評価が多くみられた。

表7　学校と施設の連携に対する評価

	学校		施設	
	n	%	n	%
かなり機能している	8	*50.0*	2	*22.2*
まあまあ機能している	7	*43.8*	6	*66.7*
あまり機能していない	1	*6.3*	1	*11.1*
まったく機能していない	0		0	
	16		9	

(2) 行われている連携の内容と必要だと考えられている連携の内容

学校に，学校と施設の間で行われている連携の内容を尋ねた（表8)。最も行われている連携は，施設児童・生徒が学校で問題を起こした際の学校と施設の二者会議であった。この他にも，定期的な連絡会を開催していたり，施設に新入所児童・生徒があった際の学校と施設の二者会議，担任と施設職員の日常的な連携が行われていた。また，学校と施設にそれぞれ連携の窓口となる教員，職員が配置されている学校も半数以上見られた。

一方で，行われているか否かに関わらず，特に重要だと感じている連携の内容を3つ以内で選択してもらったところ，新入所児童・生徒があった際に，学校と施設だけではなく，児童相談所も交えた三者による会議を行うことと回答した学校が最も多く，次いで児童・生徒が学校で問題を起こした際に学校と施設だけではなく，児童相談所も交えた三者会議を行うことと回答した学校が多かった。その他には，年間計画として位置づけられた学校と施設の定期的な連絡会や担任教師と施設の担当職員の日常的な連絡などを重要だと考えている学校が多く見られた。施設から学校に通う児童・生徒は，措置をされて施設入所している。児童相談所は，施設児童・生徒の家族関係や成育歴，今後の見通し，能力や性格の特徴などについて多くの情報を把握しているだけではなく，施設児童・生徒の処遇については重要な権限を有している。学校が児童相談所を交えた三者会議を重要だと考えている背景には，そうした児童相談所の持つ処遇に関する決定や様々な情報に対するニーズの高さが含まれているものと考えられる。しかし，現状ではそれほど多くの学校では実施されておらず，学校と施設の有効な連携を構築していくためには，単に学校と施設の連携だけではなく，児童相談所も含めた連携を構築していくことが必要であることが示唆された。

表8　行われている連携の取り組みと必要だと考えられている連携の取り組み

	0(%)	1(%)	2(%)	必要性
施設児童・生徒が学校で問題を起こした際の、施設と学校の二者会議	0.0	11.1	88.9	4
年間計画として位置づけられている、学校と施設の定期的な連絡会	5.6	16.7	77.8	7
新たに施設入所し、学校に転入児童・生徒があった際の、施設と学校の二者会議	11.1	16.7	72.2	4
担任教師と施設担当職員などの日常的な連絡	16.7	11.1	72.2	6
学校に施設との連携の窓口となる教師を配置すること	22.2	5.6	72.2	5
施設に学校との連携の窓口となる職員が配置されていること	26.3	10.5	63.2	1
施設や児童相談所が作成した書類による、情報の伝達	23.5	11.8	64.7	5
新たに施設入所し、学校に転入児童・生徒があった際の、児童相談所、学校、施設の三者会議	35.3	23.5	41.2	10
スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーを交えた連携	57.9	10.5	31.6	3
施設児童・生徒が学校で問題を起こした際の、児童相談所、学校、施設の三者会議	50.0	22.2	27.8	7
設定された授業参観日以外の、施設職員による授業参観等の学校訪問	50.0	27.8	22.2	0
設定された家庭訪問日以外の、担任教師による施設の訪問	77.8	16.7	5.6	2

「0　行われていない」「1　行われているが不十分」「2　行われている」

(3) 施設が学校に配慮して欲しいと考えていること

学校との連携上，施設が学校に対してどのような配慮を求めたいかについて尋ねた（表9)。「ややあてはまる」「あてはまる」という回答が多かったのは，「成育歴や家族に関連する内容が含まれる授業をする場合には事前に相談してほしい」と「学校で起きた問題はできるだけ学校で対処してほしい」という項目で，すべての施設が配慮を求めたいとしていた。また，最も多くの施設が「あてはまる」と回答したのは「施設で暮らす子どもの行動，情緒の特徴を理解し，対応してほしい」という項目であった。施設としては，施設で暮らす子どもの背景や行動，情緒の特徴などを理解した上で対応してほしいという要望を強く持っているといえる。

例えば，小学校の生活科では「自分の心身の成長に気付くこと」が教科の目標の1つとして掲げられ，自分の成長を支えてくれた人々がいることを理解し，感謝の気持ちを持つようにな

ることを目指すとされている（小学校学習指導要領解説生活編，平成20年6月）。また，学校によっては二分の一成人式などを実施する際に，自分の生い立ちを編纂したり，親への感謝の手紙を書くことに取り組むこともある。しかし，こうした取り組みは，複雑な生い立ちを抱える施設児童・生徒にとっては，大きな傷付きを生むことにもなりかねない。当然，彼らにも生い立ちを整理していくことが求められるが，それは彼ら自身の心理的な準備が整った時に始められるべきであり，施設における支援ではライフストーリーワーク（楢原，2015）を始めとして，様々な形での生い立ちの支援が慎重に進められている。さらに，そうした生い立ちに関する内容を授業で取り扱うことは，家庭で暮らす児童生徒にとっても大きなリスクとなり得ることを理解しておく必要もあるだろう。施設児童・生徒の状況を理解したうえで，そうした取り組みを学校で行う際には，事前に施設と連絡を取り，配慮が必要な児童・生徒や配慮事項について，十分に検討しておく必要がある。

一方で，「連携の窓口となる教員を配置してほしい」「特別支援学級の枠を広げてほしい」という項目については「まったくあてはまらない」から「あてはまる」まで回答にばらつきが見られた。こうした内容については，地域によってすでに取り組まれていたり，ニーズに差があったりすると考えられる。

また，学校で起きた問題はできるだけ学校で対処してほしいという要望が高い一方で，学校で子どもが問題を起こした際には些細なことであっても連絡してほしいというように，対処は学校にお願いしたいが，連絡だけは欲しいという施設の要望も示されている。施設ではそれほど多くない職員が児童・生徒の養育にあたっており，慢性的なマンパワーが不足する状況が長く続いていることもあり，学校での出来事は把握しておきたいが，対応は学校にお願いしたいというのが現状であると考えられる。しかし，学校としても現状では，施設児童・生徒への対応だけに多くの時間を割くことは困難である。施設がある地域の学校には施設の窓口となる教員や授業等を支援する支援員などの加配が求められるところである。

表9　施設が学校に求めたい配慮

項目	0	1	2	3	*2, 3の割合(%)*
成育歴や家族に関連する内容が含まれる授業をする場合に，事前に相談してほしい	0	0	7	3	*100.0*
学校で起きた問題はできるだけ学校で対処してほしい	0	0	9	1	*100.0*
学力に応じて，課題や宿題を設定してほしい	0	1	5	4	*90.0*
診断の有無に関わらず学力上，行動上の問題を抱える子どもに支援員等加配を付けてほしい	0	1	5	4	*90.0*
施設で暮らす子どもの行動，情緒の特徴を理解し，対応してほしい	0	1	4	5	*90.0*
学校で子どもが問題を起こした際は，些細なことであっても連絡してほしい	0	2	4	4	*80.0*
日中に服薬の必要がある子どもについて，薬の管理や服薬の声かけをしてほしい	2	1	4	3	*70.0*
進路・職業選択に際して，子どもたちの背景を理解した指導をしてほしい	0	3	4	3	*70.0*
施設だからといって，家庭に対して以上に多くのことを要求しないでほしい	0	3	6	1	*70.0*
施設職員の勤務状況や業務内容について理解してほしい	0	5	5	0	*50.0*
地域の学校に特別支援学級はあるが，もう少し枠を広げ，多くの子どもを受け入れてほしい	2	5	1	2	*30.0*
連携の窓口となる教員を設定してほしい	2	4	1	2	*30.0*
地域の学校に特別支援学級がないので新設してほしい	6	2	0	2	*20.0*

「0　あてはまらない」「1 あまりあてはまらない」「2　ややあてはまる」「3 あてはまる」

(4) 学校としての取り組み

学校に対して，施設や施設児童・生徒に対する理解を深めるために取り組んでいることや配慮事項について尋ねた（表10）。学校が施設との連携を進めるために最も意識して取り組んでいることは学校で施設児童・生徒が問題を起こした際には些細なことであっても施設に連絡し，連携して対応することであることが示された。しかし，先に示したように，施設側は「学校で

起きた問題はできるだけ学校で対処してほしい」という要望を持っており，学校としては些細なことであっても連絡して，連携して対応をするという姿勢でいても，場合によっては，あるいは内容によっては施設としては学校で起きた問題は学校で対処してほしいという気持ちであることもあるのかもしれない。より良い連携を築くためには，あらかじめどのような場合に連絡をするのか，ということについての話し合いをしておく必要があるのかもしれない。

また，施設児童･生徒に対する理解を深めたり，支援したりする取り組みとして，施設児童･生徒と他の児童・生徒が信頼関係を築きやすいような取り組みを行っていたり，施設児童・生徒を「特別な支援を要する」児童・生徒として捉えていたりするなど，施設児童・生徒の学校生活において，特別な配慮が行われている学校もある。本調査では，その内容まで把握することができなかったために，具体的にどのような取り組みが行われており，どのような効果を上げているかについての調査を行う必要がある。

さらに，施設に対する理解を深めたり，施設児童・生徒の特徴を理解するための取り組みとして校内研修が行われていた。ただ，こうした研修はすべての学校で行われている訳ではないため，今後は施設児童・生徒が通ってくる地域の学校では，施設や施設児童に対する理解を深めるための研修の機会が充実されることが求められる。

表10　施設との連携，施設児童・生徒の理解を深めるための取り組み

項目	0	1	2	3	2, 3の割合(%)
学校で児童・生徒が問題を起こした際は、些細なことであっても施設に連絡し、連携して対応を行っている。	0	1	5	13	*94.7*
施設児童・生徒が他の児童・生徒と信頼関係を築きやすいような取り組みを行っている	1	1	9	7	*88.9*
施設児童生徒は「特別な支援を要する」児童・生徒として捉えている	2	2	7	8	*78.9*
施設で暮らす児童・生徒の行動、情緒の特徴を理解した対応を行っている。	1	3	9	5	*77.8*
パニックや癇癪などの感情爆発時にクールダウンするための部屋や空間を設けている	2	3	6	8	*73.7*
生い立ちや家族に関連する内容が含まれる授業を実施する際に施設に事前相談している	4	2	8	5	*68.4*
施設児童・生徒の学力に応じた、課題や宿題の設定を意識している	2	4	6	7	*68.4*
施設だからといって、家庭に対して以上に多くのことは要求しないようにしている	3	3	7	6	*68.4*
“児童養護施設”という施設に対する理解を深めるための研修を行っている	3	4	9	3	*63.2*
施設で暮らす児童・生徒の理解や対応についての研修を行っている	1	7	7	4	*57.9*
服薬の必要がある児童・生徒に対して薬の管理をしたり、服薬の声かけを行っている	6	2	4	6	*55.6*
愛着障害に対する理解を深める研修を行っている	3	7	7	2	*47.4*
施設退所後のことを考慮したキャリア教育、進路・職業指導を行なっている	6	6	7	0	*36.8*
研修や事例検討等、外部専門家を活用した虐待や社会的養護についての研修を行っている	5	10	3	1	*21.1*

「0 まったく取り組んでいない」「1 あまり取り組んでいない」「2 やや取り組んでいる」「3 かなり取り組んでいる」

5．学校と施設の間の情報共有について

(1) 学校と施設が共有することが必要だと考える情報

学校と施設それぞれに，連携上，どのような情報を共有することが必要かを尋ねた（表11)。学校，施設ともに施設児童・生徒に関する様々な情報を共有することが必要だと考えていることが示され，特に，すべての学校，施設が共に必要であるとしたのは，施設児童・生徒の行動上，情緒上の問題についてと施設での生活の様子についてであった。また，入所理由や前籍校での様子についてもほぼすべての学校，施設が共有することが必要であると考えていた。施設児童・生徒の行動上，情緒上の問題や施設での生活の様子は，日々の学校生活に直接的に影響することであるために，学校，施設双方が共有することが必要だと考える情報となっているものだと考えらえる。

表11　共有することが必要だと考える情報共有の内容

項目	学校 n	学校 %	施設 n	施設 %	Fisherの直接確率検定
入所理由	19	95.0	10	100.0	n.s.
父母について	19	95.0	8	80.0	n.s.
きょうだいについて	19	95.0	9	90.0	n.s.
心理検査結果	19	95.0	8	80.0	n.s.
(前に通っていた学校がある場合)前籍校での様子	20	100.0	9	90.0	n.s.
行動上，情緒上の問題について	20	100.0	10	100.0	n.s.
家庭復帰の見込み	18	90.0	9	90.0	n.s.
成育歴	19	95.0	8	80.0	n.s.
親(家族等)との面会・外泊の状況について	17	85.0	7	70.0	n.s.
(里親と関係がある場合)里親との交流状況	16	80.0	9	90.0	n.s.
施設での生活の様子	20	100.0	10	100.0	n.s.

(2) 学校と施設の間で行われている情報共有

上記の必要だと考える情報共有の内容と同じ内容について，実際に学校と施設の間で状況が共有されているかについて尋ねた（表12)。共有しているという回答の割合をFisherの直接確率検定を用いて比較したところ，いくつかの項目において有意差，有意傾向が認められた。有意差が認められたのは親（家族等）との面会・外泊の状況と里親との交流状況で，いずれも施設側が情報を共有していると回答した割合よりも，学校側が共有していると回答した割合の方が低くなっており，施設としては情報を共有していると考えているが，学校側は情報が共有されていないと考えている現状にあることが示された。また，心理検査の結果についても，施設が共有していると考えている割合よりも，学校が共有していると考えている割合の方が低い傾向が認められ，施設としては共有しているつもりでも，学校としてはそう思えていない場合があることが示唆された。保坂ら（2011）が，施設は個人情報管理の観点から子どもの情報を学校に伝える際に慎重になるとしているように，施設側が必要性を感じながらも情報の共有を控えていることも考えられる。施設児童・生徒は様々な背景を抱え，中には事件等，情報の取り扱いには非常に慎重にならなければならない事例も含まれている。また，保坂ら（2011）が調査の中で，施設児童・生徒の個人的な事情を他の児童・生徒に話してしまったという事例の報告が複数挙げられたことを報告しているように，施設としては情報を伝えることのリスクを考えてしまうことがあると考えられる。

有効な連携を深めていくために，学校としては，どのような情報が得られるとどのように学校での指導，支援が行えるのかということを施設に伝える必要があるだろう。また，その際，得られた情報をどのように管理するのかということについて，学校内でどのような情報をどの程度共有するかについても施設に対して明示することが求められる。

表12　実際に行われている情報共有の内容

項目	学校 n	学校 %	施設 n	施設 %	Fisherの直接確率検定
入所理由	15	75.0	10	100.0	n.s.
父母について	14	70.0	9	90.0	n.s.
きょうだいについて	13	65.0	9	90.0	n.s.
心理検査結果	11	55.0	8	80.0	p=.085 †
(前に通っていた学校がある場合)前籍校での様子	15	75.0	7	70.0	n.s.
行動上，情緒上の問題について	19	95.0	9	90.0	n.s.
家庭復帰の見込み	10	50.0	8	80.0	n.s.
成育歴	14	70.0	8	80.0	n.s.
親(家族等)との面会・外泊の状況について	6	30.0	7	70.0	p=.045 *
(里親と関係がある場合)里親との交流状況	5	25.0	6	60.0	p=.043 *
施設での生活の様子	17	85.0	10	100.0	n.s.

6．施設が抱える学習支援上の困難

(1) 家庭学習上の困難さ

施設児童・生徒には，複雑な家庭背景を持つ児童・生徒が多く，施設入所までに基礎的な学力を身につけていなかったり，学習の習慣が身に付いていない児童・生徒も少なくない。また，児童虐待が学習成績や学習の習慣に否定的な影響を与えることを指摘する研究（例えば，Perez & Widom, 1994；Eckenrode et al., 2001；Vondra et al., 1989）も見られる。先に示したように，本調査でも学校から学習面での困難を指摘される児童・生徒の割合は高かった。学力が低く，学習の習慣も身に付いていない傾向が強い施設児童・生徒は，家庭学習上も困難を抱えていると考えられる。そこで，施設に対して，施設で児童・生徒の宿題や家庭学習を支援する上での困難さについて尋ねた（表13）。その結果，学習意欲がないので取り組まない，勉強を教えたいが人手が少なく難しいという項目においてほとんどの施設が該当すると回答した。この結果に示されるように，学校における学習面だけでなく，家庭学習をどのように進めるかには，施設にとって大きな課題となっているようである。

こうした問題の背景にあるのは，施設児童・生徒の学力の低さや学習習慣の問題だけではない。学習面の困難さを抱えた児童・生徒が多く生活しているにも関わらず，施設では長年にわたって，慢性的なマンパワーの不足が続いている。概ね，子ども5人に対して職員が1人の割合で配置されているが，職員は勤務の都合上，いつも子どもと一緒にいるわけではないので，夕方から夜の時間帯には10人から15人程度の子どもの支援に当たらなければならない。児童・生徒に対して家庭学習を支援することが重要であることは感じながらも実行することができていないのが施設の現状である。こうした中で，学校から出される宿題が子どもの能力に合ったものではない場合，宿題は，単なる作業に過ぎず，学習効果を生まないばかりか，かえって子どもたちの学習に対するコンピタンスを低下させることにもつながりかねない。学級経営のことを考えると他の児童・生徒との兼ね合いなどもあるだろうが，施設児童・生徒の学力の保障や学習習慣の確立のことを考えるならば，学校と施設が協議し，必要に応じて宿題や課題の内容について検討することも必要である。

表13　家庭学習の困難さ

項目	0	1	2	3	2, 3の割合(%)
宿題等，子どもに勉強を教えたいが施設の人手が少なく難しい	0	1	5	4	90.0
子どもに学習意欲がないので，宿題や課題に取り組まない	0	1	6	3	90.0
能力に合った宿題や課題ではないため，子どもが取り組もうと思っても一人ではでき	0	4	4	2	60.0
落ち着いて学習できる部屋がないなど，学習に取り組む環境が整っていない	1	4	3	2	50.0
学習塾，家庭教師を利用する経費が不足している	4	1	2	3	50.0
子どもが学習道具を学校から持ち帰らないので，家庭学習ができない	1	5	3	1	40.0
どのような宿題が出ているか職員が把握するのが難しい	0	6	3	1	40.0
学習ボランティアなど地域の資源を十分に活用できていない	0	6	1	3	40.0
宿題等，子どもに勉強を教えたいが，職員の学習支援上のスキルが不足している	1	6	2	1	30.0

「0 あてはまらない」「1 あまりあてはまらない」「2 ややあてはまる」「3 あてはまる」

(2) 学習ボランティア等の外部資源の活用状況

施設児童・生徒の学力や学習の習慣を補完する選択肢の1つとして，外部資源を活用するという方法が考えられる。そこで，施設に対して学習ボランティアや塾等，学習支援に関する外部資源の活用状況について尋ねたところ，10施設のうち，9施設で外部資源を用いた，何らかの学習支援が行われていた（表14）。学習ボランティアの内容としては，大学生や大学のボランティアサークルの他，現役や退職教員，一般の方などである。先に述べたように，慢性的に

マンパワーが不足する状況にある施設では，外部の支援を活用して施設児童・生徒の学力や学習習慣を保障しようとすることは有効な手立ての1つとなり得ると考えられる。しかし，先に示した家庭学習の困難さの質問の中では，学習ボランティアなど地域の資源を十分に活用できていない，という施設も見られた。十分に活用できていない理由としては，施設が外部資源を受け入れられる状況にないという場合もあるであろうし，活用したくても近隣にそうした外部支援が十分にないという場合もあると考えられる。この項目には半数以上の施設（6施設）が外部資源を活用できているとしているのに対して，3つの施設が外部資源を十分に活用できていないとしており，施設によって外部資源の活用が困難な状況にあることが示されている。

また，そうした外部資源の活用においても，単に勉強を教える人がいれば良い，という訳ではないのが施設児童・生徒に対する学習支援の難しさである。筆者ら（2015）は，教師を目指す大学生を学習支援者とした施設児童・生徒への学習支援の取り組みを行ってきたが，学習支援を進める上で重要であったのは，学習支援者と施設児童・生徒との間に信頼関係を構築することであった。単に宿題や課題に一緒に取り組むだけでは信頼関係を構築することは困難で，児童・生徒に合った教材を準備したり，児童・生徒の気分やペースに合わせて支援を進めることが重要であった。

表14　施設における学習に関する外部資源の活用状況

学習支援資源	小学生低学年		小学生高学年		中学生		高校生	
	n	%	n	%	n	%	n	%
学習塾	7	70.0	6	60.0	8	80.0	6	60.0
家庭教師	5	50.0	5	50.0	5	50.0	5	50.0
学習ボランティア	6	60.0	7	70.0	7	70.0	6	60.0
公文等家庭学習教材	7	70.0	7	70.0	6	60.0	5	50.0

%は回答施設（10施設）のうち，利用している施設の割合を示す

Ⅳ　まとめ

ここでは調査結果を総括し，静岡県における学校と施設の連携の現状と課題を整理し，今後に向けた提言を行いたい。

1．施設児童・生徒の理解と対応についての校内研修の実施

施設児童・生徒は，学習面，行動面に様々な困難を抱えており，学校現場ではそうした困難への対処に苦慮している様子が明らかになった。学習面，行動面において様々な困難を示す施設児童・生徒を学校現場で支援していくためには，第一に彼らに対する正しい理解と対応の方法を学ぶことが必要となる。しかし，一方で，施設がある地域の学校においてそうした児童・生徒と向き合うために，教職員に対する十分なサポートや研修が設けられている訳ではなく，学校によって取り組みに差異があるという現状も示された。その背景にはそれぞれの学校の事情があると考えられるが，児童・生徒への教育的な支援や教職員の負担を考えるならば，不適切な養育の影響や愛着障害，社会的養護などについての理解を深め，彼らが示す学習面，行動面の困難を支援するための対応方法を身に付けるために，施設職員や児童相談所などの専門家を招いた研修等の機会が保障される必要がある。

2．児童相談所を交えた連携の場の構築

施設児童・生徒が抱える困難への対応について理解を深めるために最も有効な方法の1つは

事例検討であろう。本調査を通じて明らかになったのは，学校が施設児童・生徒への支援を進めていく上で，強く求めているのは施設と児童相談所，学校の三者で施設児童・生徒への対応について検討する機会であった。学校と施設が日常的に情報を共有し，対応を検討することも重要であるが，児童・生徒が新たに施設に入所し，学校に転入してくる際と施設児童・生徒が何らかの問題を起こした際などに中期的，長期的な支援の在り方を検討するためには，三者による検討の場が設けられることが求められる。こうした機会を設けられるように児童相談所にもあらかじめ申し合わせておく必要がある。

3．情報共有をついての認識の一致

保坂ら（2011）は，情報共有において施設は学校に情報を伝達する際に慎重になるとしており，本調査でも，施設としては日々の施設生活の状況についての情報と比較すると，家族背景や成育歴，家族との交流などの情報については情報を共有する必要性はやや低いと捉えていた。これに対して，日々の生活や現在，施設児童・生徒が抱えている行動上，情緒上の問題については情報の共有を図る必要がやや高いと捉えていた。家族背景や成育歴などに関する情報に比べると，こうした情報は直接的に，施設児童・生徒の日々の学校生活に影響を与えると考えられてためにそのような傾向が示されたと推測される。また，こうした情報の共有状況については，受け手側の学校と渡す側の施設とでは，共有しているという認識にズレが見られるものがあった（例えば，家族や里親との交流状況，心理検査の結果）。つまり，保坂ら（2011）が指摘したように，施設側が情報共有に慎重になっているだけではなく，施設としては伝えているつもりでも，学校としては十分に伝えられていないと認識しており，情報共有に関する学校と施設の間の認識のズレがあるということである。

こうした状況を鑑みると，学校としては，学校において施設児童・生徒への対応を進める際に真に必要な情報を精査すると共に，そうした情報の取り扱いについてのガイドラインを設けることが必要となる。また，施設としては学校に情報を伝達する際に学校がどのような情報を求めているのかを把握し，伝達することが可能な情報であれば学校が求める形で情報を提供することが求められる。複雑な背景を持つ施設児童・生徒の家族背景や成育歴等には守秘性の高い情報が含まれている。当然，一般の児童・生徒の家族背景や成育歴にも守秘義務があり，同様に留意する必要があるが，予期せず施設児童・生徒の情報についての守秘が守られなかった際には様々なリスクが生じることを教職員が共有しておくことが必要となる。また，どのような情報がどのような支援につながるのかという認識を学校と施設が共有しておくことも必要である。例えば，学校が家族背景や成育歴についての情報が得られることによって，どのような支援を行うことができるのかということについて，学校と施設の間で認識を共有することが必要であろう。保坂ら（2011）によると，情報共有や連携の状況は，学校の管理職によってかなり対応が変わると感じている施設もあるという。教職員には定期的な異動があるため，そうした混乱を防ぐために，必要に応じて，情報の取り扱いについてのガイドラインを設けることが有効な対策の1つとなり得る。

4．施設児童・生徒支援のための特別支援教育の活用

不適切な養育を受けた児童・生徒は，自閉症スペクトラムやADHDと似たような行動特徴を示すが，その背景にある重大な要因の1つはAttachment行動の特徴によるものである。幼少期に養育者との間で形成されたAttachmentは，その後，思春期を超えても様々な人との関係性に反映されることになる（林，2010）。施設児童・生徒への支援においては，そうした背

景を持つ彼らを「人を信じる力，自分を信じる力」に特別な支援を要する児童・生徒として捉え，特別支援教育を活用することが必要である。しかし，施設児童・生徒への支援においては，特別支援教育の活用が有効である（保坂ら，2011）と指摘されており，静岡県でも施設児童・生徒は一般の児童・生徒に比べると学習面，行動面での困難を抱えている割合が高いことが示されたにも関わらず，特別支援学級を利用している割合が低いことが示された。杉山（2007）は児童虐待を第四の発達障害とし，虐待を受けた子どもたちは特別支援教育の対象であるとしている。静岡県でも施設児童・生徒の中には特別支援教育の対象となる児童・生徒が多く含まれているという視点を持ち，彼らの支援に幅広く特別支援教育の枠組みが活用されることが期待される。

5．学習面，行動面の困難を支援するための教職員の配置

特別支援教育の活用と同様に有効な対策であると考えられているのが教員の加配である（保坂ら，2011）。保坂ら（2010）が，被虐待児は学校生活において教師との二者関係の中で安定し，さらに精神的に成長するとしており，さらに，そうした安定や成長のためには，現状以上の教員の配置が求められるとしている。「人を信じる力，自分を信じる力」に特別な支援を要する児童・生徒への支援を念頭に置いた加配においては，単に学習上の成果を目的にしたものだけではなく，施設児童･生徒と教職員が信頼関係を築き，安定した二者関係を経験することによって学校生活（行動面）が安定し，その結果として学習面にも良い影響が出てくることを目的に行われる必要がある。したがって，加配教員の配置だけではなく，支援員等の職員を活用することも効果的であると考えらえる。実際にどのような位置づけの教職員の配置が求められているのかは本調査からは明らかにできなかった。今後は，学校のニーズを把握しながら必要とされる教職員の配置について検討される必要がある。

6．対人関係への支援

本調査では，学習面での支援と合わせて児童・生徒間の人間関係への支援が必要であることが明らかになった。これは，施設児童・生徒が他の児童生徒との間に良好な人間関係を築き，学校生活が充実してくことであり，第一にはそれぞれの授業の中での学び合いやグループ活動等を通じて行われていくものである。加えて，様々な心理教育の取り組みも有効であると考えられる。施設児童・生徒が持つ情緒面，行動面の特徴を考えると，アサーション・トレーニングやソーシャル・スキル・トレーニングのような対人スキルに関するものや，PCAグループや構成型グループエンカウンターのような自己理解，他者理解を含むもの，フォーカシングやストレス・マネジメントのように心理的な安定を目指すものなどが有効であると考えられる。静岡県には『人間関係づくりプログラム』と呼ばれるものがあり，学年ごとに取り組む心理教育的な活動がカリキュラム化されている。こうした取り組みも有効だと考えられるが，施設児童・生徒のように特に配慮が必要な児童・生徒が在籍する学級では人間関係づくりプログラムのように「何年生になったら何をやる」ということが決まったものではなく，教師がその学級の状態や児童生徒の抱える課題を見立て，それに応じた心理教育を選択し，実施できることが求められる。

7．包括的な学習支援計画の策定

施設児童・生徒は学校での学習面に困難を抱えている割合が高いことが示されたが，同様に施設における家庭学習においても困難を抱えており，施設でもボランティア等の外部資源を活用した学習支援が行われている。しかし，こうした学習支援が十分に効果を上げるためには，

学校と施設が施設児童・生徒の学習を巡って理解を共有しておくことが不可欠である。例えば，児童・生徒の実態に合わない宿題は学習成果につながらないばかりではなく，施設児童・生徒の学習への動機づけやコンピタンスを低下させることになりかねない。こうした問題を解消するためには，学習面での困難を抱える児童・生徒については，学校での学習と施設での学習支援が連続したものとなるよう，学習内容や指導法などについての情報が共有され，その児童・生徒についての包括的な学習支援計画が共有されることが有効であると考えられる。

様々な事情により家庭で生活することができない児童・生徒を施設や里親家庭で養育することを「社会的養護」と呼ぶ。厚生労働省は社会的養護を「保護者のない児童や，保護者に監護させることが適当でない児童を，公的責任で社会的に養育し，保護するとともに，養育に大きな困難を抱える家庭への支援を行うこと」とし，「子どもの最善の利益のために」と「社会全体で子どもを育む」を理念として行われているとしている。つまり，施設で暮らす児童・生徒は「施設の子どもたち」ではなく，社会が責任を持って育む子どもたちなのである。当然，施設職員が果たす役割，責任は非常に大きく，重たいが，学校教育に携わる教職員も，教職員として，社会を構成する存在として「社会的養護」を要する子どもたちの養育に関わることが求められている。家庭から通ってくる児童・生徒の中にも様々な困難を抱え，支援を必要としている児童・生徒がおり，施設児童・生徒だけを特別に扱うことは適切ではないと考えるかもしれない。しかし，「社会的養護」という言葉に含まれているのは，社会が彼らを育てる，という意味であり，社会全体が「社会的養護」の当事者であるという責任であるということを意識することが必要である。学校と施設が連携して積み上げた施設児童・生徒への支援の知識や経験の積み重ねは，家庭で暮らす不適切な養育を経験した児童・生徒への支援にも援用され，多くの児童・生徒への支援に繋がると考えられる。

付記

本研究は平成26年度大同生命厚生事業団地域保健福祉研究助成の助成を受けて行われた。調査にご協力いただいた学校，施設の皆様にお礼を申し上げます。

引用文献

Eckenrode, J., Zielinski, D., Smith, E .. Marcynyszyn, L.A .. Henderson. C. R .. Kitzman. H ..... Olds. D. L. (2001).Child maltreatment and the early onset of problem behaviors: Can a program of nurse home visitation break the link? Development and Psychopathology, 13, 873-890.

林もも子（2010）思春期とアタッチメント，みすず書房

Herrenkohl, T. & Herrenkohl, R. C.（2007）. Examining the overlap and prediction of muliple forms of child maltreatment, stressors, and socioeconomic status: A longitudinal analysis of youth outcomes. Journal of Family Violence, 22, 553-562.

保坂亨・村松健司・中山雪江（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・村松健司・中山雪江・大川浩明・長尾真理子（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・村松健司・大川浩明・長尾真理子・坪井瞳・片柳幹雄・石井浩己（2012）被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携（第3報），子どもの虹情報研修センター平成23年度研究報告書

井出智博・森岡真樹・後藤洋子（2015）不適切な養育を受けた子どもへの学習支援　―学習支援者との関係性に焦点を当てた児童養護施設における実践についての検討，静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇），65，49-64.

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（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の調査，神奈川県社会福祉協議会 施設部会児童福祉施設協議会 発達障がい児についての調査研究委員会

Kinard, E .M. 1999 Psychosocial resources and academic performance in abused children. Children and Youth Services Review, 21; 351-376.

厚生労働省（2009）児童養護施設入所児童等調査結果2009年7月〈http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jidouyougo/19/〉（参照2015-7-28）

文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童・生徒に関する調査結果について2011年12月5日〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf〉（参照2015-7-28）

楢原真也（2015）子ども虐待と治療的養育―児童養護施設におけるライフストーリーワークの展開，金剛出版

Perez, C. M., & Widom, C. S. (1994). Childhood victimization and longterm intellectual and academic outcomes. Child Abuse & Neglect, 18(8), 617-633.

Rogosch, F. A., & Cicchetti, D. (1994). Illustrating the interface of family and peer relations through the study of child maltreatment. Social Development, 3, 291-308.

Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Guterman, E., & Abbott, C. B. (2006). Effects of early and later family violence on children's behavior problems and depression: A longitudinal. multi-informant perspective. Child Abuse & Neglect. 30, 283-306.

杉山登志郎（2007）子ども虐待という第四の発達障害，学習研究社.

東京都社会福祉協議会児童部会調査研究部（2006）「入所児童の学校等で起こす問題行動について」調査，東京都社会福祉協議会児童部会紀要－平成16年度版

Vondra, J. , B arnett, D ., & Cicchetti, D . 1989 Perceived and actual competence among maltreated and comparison school children. Development and Psychopathology, 1, 237-256.