

Title	児童自立支援施設併設校勤務による教員の指導および かわり方の変化についての一考察
Author(s)	小形, 美妃; 野坂, 祐子
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2024, 50, p. 255-272
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/94735
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

児童自立支援施設併設校勤務による教員の指導およびかかわり方 の変化についての一考察

小形 美妃・野坂 祐子

目 次

1. はじめに
2. 方法
3. 結果
4. 考察
5. まとめ

児童自立支援施設併設校勤務による教員の指導およびかかわり方の 変化についての一考察

小形 美妃・野坂 祐子

1. はじめに

児童自立支援施設とは、「不良行為をなし、又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相談その他の援助を行うことを目的とする施設」（児童福祉法第44条）である。児童自立支援施設は、元来は「教護院」と呼ばれており、「すべての児童の不良性を取り除くこと」が目的であったが、1998年の改正児童福祉法施行により名称変更をされ、施設の大きな目的が「児童の自立支援」となった（厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課, 2013）。また同時に、児童自立支援施設の施設長には入所児童への就学義務が規定されるようになり（児童福祉法第48条）、結果、多くの施設において各都道府県・指定都市の教育委員会に所属する学校教員による学校教育が導入されるようになった。施設内に小学校や中学校（分校、分教室を含む。以下、併設校）を設置する施設は順次増えており、岩田（2022）によれば、2021年時点で、全国57の児童自立支援施設（入所対象が中学校卒業児童となっている1施設は除く）のうち、52施設（91.2%）に小学校が、55施設（96.5%）に中学校が設置されている。

現時点でこそ多くの児童自立支援施設に学校が設置されているが、その実情は世間一般的にも、教員自身にもあまり知られていない。併設校で勤務する教員へ意識調査を行った小林（2011）によれば、異動前に「児童自立支援施設」について「よく知っていた」とする教員は全体の21.4%であり、その他約6割が「施設の名前を知っている程度」、「施設に赴任するまで知らなかった」という状態であった。認知度が低い理由について、阿部・瀬川（2019）は、児童自立支援施設におけるプライバシー保護の観点により教育実践の結果が教育界全体に共有されることがほとんどない実情を挙げており、その実態に関する研究が限られていることを指摘している。

現在、併設校での勤務経験がある教員を対象とした先行文献については、入所児童および一般校の児童生徒らへの教育の在り方に焦点を当てたものや福祉と教育の連携への課題に注目したものがほとんどであり、併設校勤務を経た教員に起こる心理的な変化に言及したものは見当たらない。前述の小林（2011）の意識調査は勤務の現状に関する質

問紙調査がメインであり、併設校勤務におけるやりがい、困難が概観できるものの、そこに至るまでの心理的プロセスに関しては推測の域にとどまっている。長谷川 (2019) は自身が併設校の教員として働いた経験を踏まえ、その苦悩とやりがいを述べながら特別な配慮を要する生徒をどう教育していくかについて考察を行っているが、研究自体はあくまでもニーズのある児童生徒への教育の在り方の検討に焦点が当たっている。

併設校で勤務する教員の入所児童や施設職員とのかかわりのとらえ方について、着任後から現在に至るまでの心理的なプロセスを明らかにすることは、「児童自立支援施設」や「入所児童」、「非行少年」に対するイメージや価値観の把握につながり、福祉と教育の連携をより有効なものとするための手立てを講ずる一助となると考えられる。また、併設校勤務を教員がどう意味づけるのかを明確にすることで、今後「福祉施設での勤務」に不安を覚える教員らの勤務への動機づけを高め、最終的に入所児童らによりよい教育を提供することにつながっていくと考えられる。特に、教員の児童らへの指導やかかわり方についての変化を検討することは、広く一般校での生徒指導に役立つヒントを見出すことにもつながるであろう。そこで本研究では、併設校に勤務する教員が、実際の勤務形態や入所児童および施設職員とのかかわりをどうとらえ、意味づけており、指導方針やかかわり方に反映させたのかを探索的に検討することを目的とする。

2. 方法

2.1 調査対象者

併設校 Y、Z に勤務する教員 10 名 (表 1)。各校の教頭に研究概要の説明を行い、協力承諾を得たうえで希望者を募ってもらった。現在の併設校に着任してからの勤務年数の平均は 4.60 年 ($SD = 2.46$)、それまでの一般校での勤務年数累計の平均は 13.00 年 ($SD = 11.08$) であった。

表 1 調査対象者のプロフィール

ID	性別	担当	勤務年数 (現在校)	勤務年数 (一般校)	勤務校数 (一般校)
A	男	中学数学	2	11	3
B	女	中学数学	2	19	3
C	女	小学校	3	6	1
D	男	中学英語	3	2	1
E	男	中学保体	3	20	7
F	男	中学国語	4	2	1
G	男	中学家庭	6	1	1
H	男	小学校	7	7 or 8	1
I	女	中学技家	7	26	5
J	男	中学社会	9	30	4

2.2 調査方法

調査は2019年8月～10月の間に行われた。対象者に個別で60分程度の半構造化インタビューを実施した。実施場所は各校の応接室・会議室であった。インタビューでは、併設校勤務前から現在に至るまでに入所児童への印象や自身の指導方針にどのような変化があったか、変化に影響を及ぼしたエピソードなどを尋ねた。実施時間の平均は68.88分($SD = 8.94$)であった。インタビューは許可を得て録音した後、筆者が逐語録を作成し、匿名化を施している。

2.3 分析方法

分析は解釈的現象学的分析（以下、IPA）の方法で行った。IPAは当事者（調査対象者）が特定のできごとをどのように経験し、意味づけているかを明らかにすることを目的にし、個人の知覚や記述に関心を持つものである（Smith & Osborn, 2003）。当事者が自身の経験に対して与えた意味（第一の解釈）について、分析者が再解釈を行う（第二の解釈）二重の解釈によって分析が行われる（伊賀, 2014）。具体的な手法は伊賀（2014）、Pietkiewicz & Smith（2012）、Smith & Osborn（2003）を参考に、以下の通りに行った。

1. 逐語録を読みながら、コメントを付す。コメントは、以下の3種類である；話者（当事者）にとって重要な事象と話者がそれに与えた意味を記述する①記述的コメント、話者の言葉の使い方や話し方に対する②言語学的コメント、話者の語りを理解するためのヒントとして分析者（筆者）が付する抽象的概念についての③概念的コメント。
2. 逐語録とコメントを踏まえ、コメント間の関係やパターンを探る。そこから、データの個別性や概念の抽象性を備えた本質を表現するようなフレーズ（テーマ）をつける。
3. テーマ間の関係性を探る。
4. 1～3を各事例で行った後、すべての事例に通じるパターンを検討する。

2.4 倫理的配慮

対象者には、インタビュー開始前に口頭と書面で研究目的や個人情報保護等に関して共有し、署名によって了承を得た。また、本調査は大阪大学大学院人間科学研究科教育学系研究倫理委員会の承認を得ている（受付番号：19020）。

3. 結果

分析の結果、対象者らの併設校勤務経験の意味づけや指導・かかわり方への変化に関するテーマの関係性について、大きく3パターンが見出された。以下、データより浮上したテーマ名を【】、具体的な語りをイタリック体、その語りを行ったインタビューイーを

(A～J) で記載しながら、語りに対する解釈を解説していく。

パターンは以下の通りである；①【児童の問題行動への原因帰属の変化】と【行動背景への憐れみ／同情】の芽生え、②【“個”としてのかかわりへのやりがい】と【“教員”であるための線引き】、③【学習の提供者としての責任】を果たすことより【“ふつう”の社会で生きるための学びの提供】に重きを置く。

3.1 【児童の問題行動への原因帰属の変化】と【行動背景への憐れみ／同情】の芽生え

まず併設校への異動が決まった時点において、「児童自立支援施設という場所・併設校があることについてよく知っていた」という者は2名で、残りの調査対象者のほとんどは、「施設の名称だけ知っているが、その実態は深く知らないし、そこに学校があることも知らなかった」という状態であった。施設・併設校についての知識の有無に関係なく、異動にあたる心情として一番多く語られたのが不安であった。施設・併設校のことをよく知っていたIは、当時の心境について次のように語っている；「はっきり言って、学校でもこう手を持って余すような子どもたちを、まあ預けてこっちがほっとした、1人抜けてほっとしたみたいところが正直あったものですから、そういう子たちばかりが集まった学校で自分が務まるのかなっていうところが…」I以外の語りでも、施設に入所する児童たちへのイメージとして、【持て余す】、【厄介】、【手のかかる子】のような言葉が用いられることが多かった。これらの言葉は「自分の意に沿ってくれなかったり、自分では対処しきれず、取扱いに困る」という意味が含まれている。他の対象者の語りでは特に「授業が成立しないのではないか」という不安の文脈のなかにこれらの表現が使われていた。つまり、対象者らは施設に来る児童たちへのイメージを、「自分が教員としてすべきこと（授業、学力保障）を達成することができない相手」ととらえていたと考えられる。

ではなぜ、「対処しきれない」という印象を持っていたのか。データからは、以下のパターンが考えられた。①児童生徒の問題行動の原因を本人の問題ととらえていた、②問題行動は児童自身の問題も家庭の問題も両方あると思うが、教員である自分には手に負えない、③そもそも行動の原因を深く考えたことがなく、ただ事実として「困った子」と思っていた、の3つである。①【本人への原因帰属】を表す語りには「悪いことをしたいから、している」(F)、「与えられた自由や権利、自分の欲とかを自分でコントロールできないから、ルールを逸脱してしまう」(G)、「もやもやしたものを、表現の仕方がわからなくて、それが暴言に変わったり、暴力で訴えてたり」(E)という【“非行少年”の自己統制力のなさをイメージする】ことに由来した思考に裏付けられたものがあった。②問題行動は児童自身の問題も家庭の問題も両方あると思うが、教員である自分には手に負えないは、「私たちが子どもに指導しても、やっぱり…その親に育てられてきてるので、親の価値観があるので、こっちが言ってることをなかなか分かってくれない」(I)などの【指導の入らなさ】に由来していた。③そもそも行動の原因を深く考えたことがなく、ただ事実として「困った子」と思っていたことについては、「(問題行動の)原因を考える余

裕がなかった」(A)、「(一般校にいたときは) やっぱり 40人くらいクラスにいて、ってすると、自分とその子ども一人ひとりのかかわりはちょっと薄くなるというか。」(F)と【職務上のかかわりの限界】によるものと解釈された。

だが、併設校での勤務を通して、問題行動に影響する【家庭要因の大きさを知る】ことが、【児童の問題行動への原因帰属の変化】につながり、「自分たちには手に負えない」というイメージを緩和するに至っていた。特に、施設に入所し、職員らの運営する寮で「枠のある生活」を送ることが、児童らの心の安定と問題行動の抑制につながっている実感が認識の変化を生み出していた。Jが、「寝るところと、食べることと、規律とが整えば、きちっとできるんだなって」、Iも「もちろん、本人の気質もあると思うけど、家庭とか生活が落ち着けば、ここまで落ち着くんだなということは初めて分かりましたね。」と語っていたが、「枠のある生活」がどのような生活なのかを、実際に教員自身が垣間見ることができるといふ併設校特有の環境が、家庭要因の大きさをより強く実感するための契機となっていると考えられる。また、「かわいらしいですね。すごくなついてくれるし。みんな。」(H)、「怖い子たちはばかりなのかなと思っていたんですが、いい子たちはばかりだになって。重い物を持っていたら、持ちますよって持ってくれたりとか、みんなしっかり敬語でお話してくれるところだとか。一生懸命というか、ひたむきな姿を見て、全然思っていたのと違って。」(C)という語りによって、【手のかかる子】と思っていた子どもたちが、問題行動もなく落ち着いた生活を送ることができており、なおかつ【優しいいい子】で【入所児童に対するイメージと実際のギャップ】を感じたことも、【児童の問題行動への原因帰属の変化】を促す要因となっていると解釈された。

特徴的な語りとして、児童らのこれまでの成育歴を知ったり、心の傷つきを目の当たりにすることで生まれる【行動背景への憐れみ/同情】があった。併設校勤務の前後での問題行動への原因帰属の変化について、Fは以下のように語っている：「その子のそれまでの背景とか歴史を聞くと、やっぱり親を知らないとか、おうちの人が今刑務所に入ってるとか、そういうのを聞くと、いろいろ思うこともありますし、もちろんいろんな想像もできないような虐待を受けてきたとか聞くと…それは大人とかを信用できないし、学校とかでも問題を起こすだろうな。」

施設に入所してくる児童らの多くは、非行等の問題行動を呈したことがある一方、虐待や監督者不在など家庭がうまく機能していない環境で育ってきた場合がほとんどである。児童らの成育歴を見たときのことを思い返した対象者らは、Fの語りによって表されるような【児童らの成育歴からの圧倒】、【やりきれなさ】、【大人への不信感の必然性】を感じ、「それ(パワーに頼るコミュニケーション)はそういう家庭で育ったので、仕方がない。」(H)、「結局そういうところ(環境、価値観)で、ある意味かわいそうな子どもたちだよなあっていうのは思います。」(G)と【行動背景への憐れみ/同情】をにじませていた。

3.2【“個”としてのかかわりへのやりがい】と【“教員”であるための線引き】

【行動背景への憐れみ／同情】というテーマが浮上したことを踏まえても、併設校勤務におけるやりがいと葛藤の根底に、“教員”や“児童生徒”という肩書や集団としてではなく、“個人”としてより深くかかわっている感覚が強いことがあるのではないかと考えられた。このテーマについて解説する前提として、対象者らは併設校の立ち位置について、【施設職員へのリスペクト】のもとで【施設あつての学校】だととらえていたということを押さえておきたい。「ここは施設が主で動いているし、福祉の先生（施設職員）が大事にしてることを、重ねて伝えられるようにはしたいなと思っている。」(B)といった語りに表示されるように、実際のスケジュールや行事、運営・教育方針は施設側の意向が優先されており、一般校では教員が受け持つことが多いクラブ活動に関しても施設側が主導で行っている。対象者の多くもその風潮に納得し、極力施設側の意向に応えるよう務めていた。また、学校に在籍する児童生徒はその施設の入所児童のみであるため、1クラスあたりの人数もかなり少ない。よって、「ここ（併設校）では土日が自由に使える」(F)、「ここはずっと誰か（大人）が（児童を）見てあげられる」(I)との語りもあるように、併設校 Y、Z に関しては一般校と比べその業務内容的に【物理的・精神的余裕】を持ちやすい環境であると考えられ、【“個”としてのかかわりへのやりがい】を生む一因となっていた。

併設校での勤務は、一般校にいるときよりも【子どもに求められている感覚】があることも【“個”としてのかかわりへのやりがい】を強調していると解釈された。たとえば E は、「一般校では（先生は）煙たがられるから。極力関わりたくないとか。」と、一般校において“先生”はむしろ厄介者だという認識をしていた。F も同様に、「（一般校では）子どもたちも、『先生、先生』というよりか、できれば関わりたくないっていうか。」と一般校における教員と児童生徒との距離感を訴えたうえで、「ここ（施設）の子は、休み時間とか授業とか関係なく『先生』って呼んでくれますし、自分を見てほしいってアピールもしますし…。（中略）なんか自分の存在意義というか、自分もうまくかわれるものがあるのかなっていうのはすごく感じます。」と語っており、併設校において、自身が一教員としてではなく「〇〇先生」と認識されて愛着を示されることに充実感を得ている様子が感じられた。「〇〇先生」と呼ばれ“個”で認識されることで強まる【大人のロールモデルとしての自負】について、「一般校でもそうですけど」と前置きをする語りもあった（H、I）。だが、本データでは、併設校にいる児童らへの理解の深まり（【大人への不信感の必然性】、【行動背景への憐れみ／同情】）から、「ロールモデルとして施設のルールを徹底して守る」、「こんな大人も社会にはいるんだと知ってもらう」という気概がより強く語られていると解釈された。たとえば I は、「こんな人が世の中にいるんだっていうスタンスで思ってくれたらいいなって。（中略）特にここ（施設）の子は、人生って暗いもんだとか、面白くないって思ってる子が多いから、いや意外と楽しいよってことを、意識して」と語っており、児童らがこれまで出会ってきた大人にはない姿を見せられた

らと考えていた。

【“個”としてのかかわりへのやりがい】がある一方、一般校勤務ではなかった経験に由来する疲弊や困惑、危うさも実在していた。特徴的であったのが、【“教員”であるための線引き】を超えてくるような【児童らの距離感への疲弊】である。Hは次のように語っている；「(児童)一人ひとりが濃いんですよ。だから人数が少なくてもね、結構くたくたになるんですよ。一日接してたり…ねえ。愛情不足で育った子なんてもうエンドレスですからね。これだけ接していても、それで満足できることはないんで、エンドレスで求めてくるし、精神状態もね、もう毎秒変わるくらいのトラウマとか抱えている子がね。」

これまで育ってきた環境において、面倒を見てもらえなかったり、ひどい扱いを受けていたりした児童らにとって、施設的环境は「衣食住が確約され、自分にかかわってくれる大人がいる（はじめての）場所」となる。そのため、特にコミュニケーションスキルは、施設入所後の「育てなおし」のなかで育まれていく、いわば発達途上のスキルである。“練習中”の児童らは、相手が自分の要求にどれだけ応えてくれるか試す行動（試し行動）をとって、応えてくれる相手や自分が理想とする相手には過度に近づき、少しでも気に入らない相手・できごとは拒絶したりと極端な行動をすることが多い。対象者らは、施設のルールに則り、近づきすぎる児童らをうまくかわすなどの対処を取っているものの、どこまで対応してよいかわからず困惑したり、相手をし続けることに対して疲弊したりするときがあることが語られていた。このような【“教員”であるための線引き】を超えうる危うさが、【“個”としてのかかわりへのやりがい】と常に隣り合わせで存在しているように思われた。

児童とのかかわりだけでなく、【施設あつての学校】という組織的な要因が【“教員”であるための線引き】を超え、【教員としての矜持】を揺るがしうることも示唆された。対象者らが働く併設校は施設側と学校側で情報交換をする時間を毎日設けていることもあり、協働・連携の現状におおむね満足し、関係性も良好であった。だが、前述の通り、自身の職場が【施設あつての学校】であることによる制約は多く、特に「施設の予定を優先すること」、「施設のルールに合わせること」は、授業実施や指導方針について一般校勤務時にはない制限をかけられることになる。「ペアワークができなかったり、最近のニュースを話せない」（C、D）といった細かいかかわり方に関するところは戸惑いつつも適応ができていた様子であったが、施設の日課を優先するため授業時間数が少なくなったり、問題行動があったときの指導は基本的に施設側が行ったりすることについては、立場上了承しつつも疑問を呈する声があった。Jは施設職員と教員の教育方針の違いについて、次のように語っている；「だからまあ、教えることは学校がプロだからやってくれたらいいけど、そのあとのしつけとかは自分たちの方がプロだから、っていう意識が相互にあったと思う。だから、そのあたりが（教育について）どこに重きを置いてるのか（違いがあった）。」Dは【施設あつての学校】ということを重々承知したうえで、「やっぱり寮の先生が中心にいるので…担任としての物足りなさとかってのは感じましたね。」

と語っており、一般校では“教員”が担うはずの生徒指導や児童らとの信頼関係構築において、施設職員と児童の関係が優先され、【教員としての矜持】が揺るがされた様子が反映されていた。

3.3 【学習の提供者としての責任】を果たすことより【“ふつう”の社会で生きるための学びの提供】に重きを置く

【行動背景への憐れみ／同情】は、【威圧的態度の回避】に影響を及ぼしていると考えられた。かつて自身がとっていた指導方法について「怒る」、「命令口調で言う」を挙げた対象者は半数に上った。理由としては、「怒ることではか（児童らと）つながりができない」（J）、「ちょっと厳しい学校にいたから、ずっと怒っていた」（I）、「立場的に“先生”っていうのを自分の中で持っている」（E）と、教員としての立場的に威圧的態度をとることへの疑問がなく、【一般校では当然】であったことが示唆された。ただ、Hは自身のかつての指導について「頭ごなしに怒ることもあった」と回顧したうえで、「怒ること」を続けていた当時の自分をふりかえって、こう語っている；「こちらはね、学校の立場としてこれをさせないと、この子のためになるんだからさせないといけない、っていう思いがね。これはどの先生にもあると思うんですけど、やっぱり前の学校での自分のやり方ってのがあって、これをしたらその力がつく、学力がつく、って思いがあったんで、それをとにかく…させなければならぬっていう思いがあって、子どもとの…こちらの思いと子どもたちの実態のズレっていうのがやっぱりありましたね。」Jも自身が授業を展開するために、「1回怒鳴って、鬱陶しい先生だなあって思わせて、静かにさせて、授業をさせてもらっていた」と回顧していた。対象者らは併設校における自身の役目を「授業（教育）を提供すること」と認識しており、それが【教員としての矜持】になっていた。このプライドと責任感、信念が、「威圧的態度」の正当性を強化し、【一般校では当然】の認知に結びついているものと考えられた。

だが、対象者らは併設校での勤務を経て、【家庭要因の大きさを知】り、【行動背景への憐れみ／同情】を感じた結果、学力を保障すること以上に、児童らが施設退所後に一般社会で生きていくためのスキルを育むような【“ふつう”の社会で生きるための学びの提供】を心がけるようになっていた。【“ふつう”の社会で生きるための学びの提供】について、本テーマを表す語りの一部を以下に引用する。

「自分がこんなこと言うのもあれですけど、勉強はいつでもやろうと思ったらできることなんで。こういう施設の方で、愛着に関する面だとか、しっかり育ててもらいたいなと思います。勉強はその次かなって思ってた。人との正しい接し方とかね。いいこと・悪いことの区別をしっかりとつけて我慢できる…ってなって卒業してもらいたいなと思ってるんで。そのうえで、もちろん戻ったときに勉強ができないとまたそこから崩れてしまう可能性があるんで、最低限は絶対身につけさせようとは思っ

てるんですが。」(H)

「この子たちだってゆくゆくは働いて家庭を持ってっていうことを前提に、こう、健全に働く、普通に働くってことはどういうことなのか。普通に家庭を持ってその家計をやりくりしてくることがどういうことなのかってことを少しでも意識付けたいなって。」(G)

「家族の話をしていて、『子どもは信頼感のある家庭の中で育つのがいい』みたいな文章があったんですよ。さらっとだけ話したんですけど、その子はそこを覚えて、『うちはそういう家庭じゃなかった』と。でも、『当たり前だと思っていたのが、当たり前じゃなかった』って心理の先生に言っていたらしくて。一般はこうなんだって知ること大事なんだと思いますって心理の先生におっしゃっていただいて、ああ、自分もちよっと踏み込んでやらないといけないと。」(I)

対象者らの語りからは、特に、児童らと深くかかわったことによって気づいた【児童らの自己肯定感の低さ】や、円滑な人間関係や向社会的行動に必要な【スキルの乏しさ】への介入をしたいという意思が感じられた。【児童らの自己肯定感の低さ】は、発達障害や長期的な不登校状態だったことに由来する【学習の遅れや苦手意識】（「黒板写すことくらいはできると思っていたんだけど、小学校のころから学校に行っていないとかで、漢字を知らなくて」(J)）、【褒められた・認められた経験の少なさ】（「誕生日会でもしようか、って言ったら、『こんなちゃんとしてもらったの初めて』とか言って、興奮状態になってパニックになって」(H)；「よくできたね、って言っても、ふつうの子だったら嬉しいってなると思うんですけど、どう喜んでいいかわからない、みたいな複雑な表情をされることあるんです。喜び方とかも知らないんだなって。」(B)）に裏付けられる。また、【スキルの乏しさ】は、【衝動統制スキルの乏しさ】や、【対人スキルの乏しさ】（「試し行動とかもしてくる」(G)；「合わないだろうなと思ったら、最初から拒絶されたりとか」(A)；「同級生や自分より立場的に下だとみなした相手に、たまに親切じゃない対応してたりとか」(C)；「自分を見てほしいっていうのを、うまく伝えるすが本人になくて」(D)）といったテーマから浮上した。

【児童らの自己肯定感の低さ】や【スキルの乏しさ】への介入は具体的に、主に【成功体験を提供する】、【毅然とした態度で示す】という形で現れていた。たとえば、【成功体験の提供】は、特に学習面において行われる。併設校での授業の到達度は決して高くはない。それどころか、入所児童らにとっては、そもそも「机に向かい、椅子に座って、勉強をする」ことが新しい体験であることも多く、施設職員側もそのくらいの目標設定をしている場合があるため、「学習を保障する立場」の教員側の戸惑いの種となることがある（このことについては後述する）。だが、学習における成功体験の少ない児童らへの【“ふつう”の社会で生きるための学びの提供】が優先され、【成功体験の提供】に重きを置くようになることで、児童らに対する【褒めの増加】や【目標のスモールステップ化】

が引き起こされていた。たとえばIは「(児童が) 今までやってもできなかったんです、って言ったら、じゃあ私が教えるからって。私ができるようにするから頑張ろうって言って。そんなに難しいことはやらせてないけど、それでもできたらね。」と語っており、授業内容の到達度よりも、児童らの成功体験の獲得を優先し、学びへの興味を促そうとしていることが示唆された。

【毅然とした態度】は、主に社会的場面での指導に見られ、たとえばHは「(人を馬鹿にしたような態度を取った児童に対し) そんなやり方だったら、ここ(施設)を出た後、一般校に戻って友達関係作れないよ、って言います。」と語っていた。この【毅然とした態度】は、【大人のロールモデルとしての自負】を持ちながら普段多くの時間を児童らと過ごし、「(児童との) 関係もずっと築いてこれているので、もうちょっと厳しくできたらなって。」(C)、「一緒にやっていると、子どもたちは文句は言わないですよ。一緒にやってるからこそ、『あーわかりました』って素直になれるというか。」(E)のように、【児童らとの信頼関係】が構築されたからこそとれる態度であり、はっきりとした指導によっても関係が崩れることがないと安心感を持っていることが、指導の仕方に影響を及ぼしていることが示唆された。

4. 考察

本研究では、児童自立支援施設内の併設校に勤務する教員にインタビューを行い、実際の勤務形態や入所児童および施設職員とのかかわりをどう意味づけ、指導方針やかかわり方に反映させたのかを探索的に検討することを目的に分析をした。結果、浮上したテーマについて、①【児童の問題行動への原因帰属の変化】と【行動背景への憐れみ／同情】の芽生え、②【“個”としてのかかわりへのやりがい】と【“教員”であるための線引き】、③【学習の提供者としての責任】を果たすことより【“ふつう”の社会で生きるための学びの提供】に重きを置く、の3つの関連パターンが見出された。この3パターンを端的に言い換えると、併設校での勤務の経験は①個人の価値観・信念を揺るがし、②教員という職業の在り方への問いをもたらし、③指導方針の変化に寄与したと表せるだろう。以下、この3パターンに関係するテーマについて考察していく。

4.1 【児童の問題行動への原因帰属の変化】と【行動背景への憐れみ／同情】の芽生えについて

本研究では、併設校での勤務による【児童の問題行動への原因帰属の変化】と、児童らの成育歴や心の傷つきを目の当たりにしたことで【行動背景への憐れみ／同情】が生まれたことが、その後の指導やかかわり方の変化に寄与したと解釈された。浦(1990)は他者との相互作用の結果として得られた成果が個人によい印象をもたらし、その快が個人にとって予想外かつ重要度が高かった場合に、その原因についての因果思考が喚起

されると考察している。今回、対象者らが入所児童とのかかわりを経て、「生活が落ち着けば、問題行動もなくなる」という「よい結果」を実感したことが、問題行動の原因帰属の変化を生み出したことは、この考察に当てはまっていると考えられる。

認知・行動の変化に寄与した「憐れみ」と「同情」は、元来別物だとされている。Arendt (1963 志水訳 1997) によれば、「同情とは、まるで伝染でもするかのように他人の苦悩に打たれることであり、憐れみとは、肉体的には動かされない悲しさである (Arendt, 1963 志水訳 1997, p.127)」とされる。さらに、同情は人間関係の間にある距離をなくし、苦悩を一般化せず、共苦 (co-suffering) にとどまるもので、憐れみは感情的な距離を保持しているとしている。この定義を踏まえると、対象者らの多くが持っていたのは、自身と児童らの間には適度な距離があり、「かわいそう」に形容された憐れみであったと考えられる。だが、児童らの成育歴を聞いて、「もう…うん、何も…ねえ (笑う)。本当に、気持ち悪くなる…言い方が悪いですけど。泣きそうになるし。」(D) のように、言葉に詰まったり苦笑したりする、自身も圧倒され「共に苦しんでいる」同情を反映したと思われるデータもあったことは見逃してはならないだろう。

他者への支援を動機づける道徳的直観のメカニズムについて調査を行った河野・三村 (2015) は、憐れみは自分とは遠いところ (調査においては、外国) で起こっている苦難に対して人々を積極的な支援へ導き、同情は苦難が身近なところ (調査においては、国内) で起こっている場合に支援の動機づけを抑制していたと報告した。同情が支援への動機づけを抑制した理由として、自身も苦難の当事者であると思うことが、支援の効果を全体に公平にもたらさなければならないという意識を持たせ、支援へのハードルを高めてしまう可能性を指摘した。Maslach & Jackson (1981) は、支援者が長期間にわたり人を援助する過程で解決困難な課題に常に晒されると、極度の心身疲労等によりバーンアウトにつながると述べている。適度で自覚的な憐れみや同情が支援への動機づけを高めうるのはよいが、教員が児童らへの同情を強め、支援の目標を高く持ちすぎて「完璧な支援」が困難だと感じることは、行き過ぎると疲弊やバーンアウトを引き起こしうると考えられる。今回のデータからは対象者らが児童への支援の回避を行う様子は見られなかったが、過度な憐れみ・同情による疲弊を防ぐためにも、教師自身と児童らとの間の境界線を意識し、児童らのこれまでの体験を見聞きして圧倒されている自分に自覚的になり、必要に応じてセルフケアをすることの重要性が説かれるべきであろう。境界線を意識することの重要性は次に述べる。

4.2 【“個” としてのかかわりへのやりがい】と【“教員” であるための線引き】について

今回の分析では、対象者らが“1人の大人としての自分”と“教員としての自分”のはざままで児童らとかわかることへのやりがいと困難を感じ、学校と施設のはざまでも葛藤を抱えていることが分かった。「やりがい」とは、「苦勞と困難の伴う行為をやり通すことで経験する達成感 (近藤, 2023 p.240)」とされる。よって、さまざまな“はざま”

で葛藤をすることはやりがいを得るために欠かせないものだと考えられる。近藤（2023）は特に対人援助職における「やりがい」の構成概念について検討しており、対人援助職特有の構成概念として「支援対象者への実践」、「専門性の発揮」、「チーム連携」の3つを挙げている。本研究の対象者らは、児童らとのかかわりに一般校にはない密度を感じており（【子どもに求められている感覚】など）、教員として授業の提供もできており（後節で記述）、【施設へのリスペクト】もある、とこれら3つの構成概念にある程度満足しているからこそ「やりがい」を感じていたのではないかと考えられる。一方で、この3つの要素すべてに【教員としての矜持】が関係すると考えられ、矜持を守るための“線引き”が守られるか否かが「やりがい」の質や葛藤の大きさに直結してくるものと推測される。

“線引き”である境界線（バウンダリー）を侵害する／される経験は安全を脅かし、関係性におけるパワーバランスの均衡を崩し、ときにはトラウマとして長期的な影響を及ぼしうる。施設に入所している児童たちのほとんどは、非行や問題行動を多く呈してきた「加害者」であり、家庭や第三者との関係において不遇な扱いを受け、トラウマを抱えた「被害者」でもある。適切な距離感を知らない児童らの境界線は極端なものであり、「近すぎる／拒絶」の二極化を起し、対人場面におけるトラブルのもととなりやすい。その様子は今回の語りでもよく表れていた。野坂（2019）はそうした当事者と支援者のあいだにしばしば行き過ぎた一体感が生まれることを指摘し、「救済者と弱者という関係性や秘密の共有による不適切な親密化（野坂，2019 p.164）」は、トラウマティックな関係性の再演の1つである可能性について述べている。これは前節で述べた「行き過ぎた憐れみ／同情」の具体例ともとれる。「一体感」「親密」というと聞こえはいいが、近すぎると互いの安全を損なうことを支援者は把握し、自身が今「安全な距離感でかわわれているか」という感覚に常に自覚的であるべきであろう。

なお、境界線の侵害は、「対人」場面だけでなく、「対組織」でも起こる。組織にも境界線が存在するからである。今回の対象者らの語りからは、【施設あつての学校】であることによる多少の困惑は見られたものの、連携はとれてやりがいもあり、組織として大きな危機と呼ぶほどの状態ではなかったと考えられた。組織としての安全が損なわれると、組織も過覚醒になり、危機を正しく判断できなかつたり、組織として問題から目を背けたりすることがある（Bloom & Farragher, 2010）。児童福祉の仕事がハイリスクな専門職であり、日々トラウマに直接的・間接的に直面する現場である（National Child Traumatic Stress Network, 2020）ことは、併設校で働く教員を含め、施設で働くすべての職員が念頭に置いておくことが望ましい。もしつらくなったとき、頼るものや場所などがどこにあるのか、日ごろから行動計画を立て検討しておくことは、組織の安全を維持するために意義のあることであろう。

4.3 【学習の提供者としての責任】を果たすことより【“ふつう”の社会で生きるための学びの提供】に重きを置くことについて

併設校勤務による指導方針への影響として、【学習の提供者としての責任】に伴う【威圧的態度】から、【“ふつう”の社会で生きるための学びの提供】を優先した【大人のロールモデルとしての自負】の感覚が強まったことが示唆された。学習提供者としての責任に威圧的態度が伴う理由として、対象者自身が持つ信念（ビリーフ）の影響が考えられる。河村・田上（1997）は、ビリーフの強迫性（「～しなければならない」という思考）の高い教師は、教師が望む行動や態度を児童に強い、管理性の強い指導や態度をとる傾向があると述べている。対象者らの語りからも、「この子のためになるのだから（学習を）させなければならない」（H）等、「～しなければならない」、「～すべき」という言葉遣いが多数見受けられたことから、対象者の多くが強迫性の高いビリーフを保持していたことが考えられ、それが「怒る」や「命令口調」といった威圧的指導態度に結びついていたと推測される。

威圧的指導態度については、「これまで（一般校では）その態度でやってきたから」という表現が散見されていた。威圧的・高圧的な態度でないと集団をコントロールすることができない、その態度が当たり前という一般校での経験も相まって、かなり強固なビリーフに由来するものだったと考えられる。だが今回の語りでは、それが【“ふつう”の社会で生きるための学びの提供】を優先するような態度に変化しており、【児童の問題行動への原因帰属の変化】と【行動背景への憐れみ／同情】が教員としての信念に与えた影響の大きさを物語っていた。小林（2011）の調査では、「ずっと施設の勤務でよい」とする者の多くが、理由として「今までにない体験」、「教育の原点がある」など、併設校での経験にやりがいを覚えており、「ずっと施設の勤務でよい」と答えた者の40%強が「3年以上」の勤務年数であった。今回の対象者らも勤務年数としては似たような状況であったことを踏まえると、小林（2011）の調査で得られた「教育に関するやりがい」は、今回明らかになった【“ふつう”の社会で生きるための学びの提供】や【“個”としてのかわりへのやりがい】に由来するものなのではないかと考えられた。

4.4 本研究の限界と今後の展望

最後に、本研究の限界と今後の展望を述べる。本研究の限界として、データの特性については言及しておくべきであろう。今回、協力を依頼した対象者らは当該併設校で勤務して2年以上の者ばかりで、環境への慣れがあることが考えられる。また、施設と学校の関係性が良好で、お互いへのリスペクトもある様子もうかがえていた。だが、施設と学校の連携がうまく取れていない現場も当然存在しうると考えられるうえ、併設校での勤続年数が少ない教員からは違った語りが得られる可能性がある。実際、小林（2011）の調査においては、「早く一般校に異動したい」とする者の76.5%が、併設校勤務の年数が「3年未満」の者であった。そのため、調査協力校を増やし、追加のサンプルを収

集した場合、今回の分析とは異なる結果が示される可能性がある。

また、IPA という手段を用いているために、分析に筆者の解釈が大きく影響していることも限界の1つである。伊賀(2014)曰く、IPA は科学の要件4つ(①経験的十全性、②操作性、③反証性、④再現可能性)を一部しか満たしていない(ただ、それは他の社会科学や行動科学でも同様であると述べている)ため、その科学性については議論がなされている。追加の調査を行い、必要に応じて別の質的分析手段を用いることで、今回の分析の信頼性・妥当性について検討していくことが必要である。

5. まとめ

児童自立支援施設および施設に設置された併設校の実態は、そこで勤務する可能性のある教員たちにもあまり知られておらず、「問題行動を起こす児童」へのイメージも影響し、異動する教員たちの不安を煽るものとなっていた。本研究では、併設校勤務を経ることで、教員たちが問題行動に対する自身の認知と児童らの指導方針の面での変化を感じ、児童一人ひとりと深くかかわることでのやりがいと困惑を見出していることが明らかになった。しかし、データの特性上、施設と学校の連携が不十分である場合や、併設校での勤続年数が短い場合に起こりうる意味づけを検討することはできなかった。データを増やし、より信頼性が高いとされる分析方法で語りを検討することにより、併設校勤務だけでなく一般校勤務にも活用できるような教員支援の方法がより明らかになっていくであろう。

引用・参考文献

- 阿部二郎・瀬川寛予(2019),「義務教育諸学校の諸相 — 児童自立支援施設への併置 東北六県の事例 —」,『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要: 教職大学院研究紀要』9, 北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻, 207-216 頁
- Arendt, H. (1963), *On Revolution*, Penguin Books USA (=1997, 志水速雄訳『革命について 第2版』ちくま学芸文庫)
- Bloom, S. L., & Farragher, B. J. (2010), *Destroying sanctuary: the crisis in human service delivery systems*, Oxford University Press.
- 長谷川正徳(2018),「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—」,『明治大学教育会紀要』10, 明治大学資格課程事務室, 51-62 頁
- 伊賀光屋(2014),「解釈的現象学的分析(IPA)の方法論」,『新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』6(2), 新潟大学教育学部, 169-192 頁
- 岩田智和(2022),「児童自立支援施設における学校教育の歴史的変遷——「準ずる教育」から「学校教育」への転換に焦点をあてて——」,『わかやま子ども学総合研究センタージャーナル』(3), 和歌山信愛大学わかやま子ども学総合研究センター, 27-36 頁

- 河村茂雄・田上不二夫 (1997), 「教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係」, 『教育心理学研究』 45(2), 日本教育心理学会, 213-219 頁
- 小林英義 (2011), 「児童自立支援施設における学校教育の実施に関する研究—学校教育を担当する教員の意識調査をもとに」, 『ライフデザイン学研究』 7, 東洋大学ライフデザイン学部, 181-211 頁
- 近藤孝司 (2023), 「対人援助職における『やりがい』の構成概念に関する系統的レビュー」, 『上越教育大学研究紀要』 43, 上越教育大学, 239-248 頁
- 河野勝・三村憲弘 (2015), 「他者への支援を動機づける同情と憐れみ」 — サーベイ実験による道徳的直感の検証 — , 『年報政治学』 66(1), 日本政治学会, 61-89 頁
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課 (2013), 「児童自立支援施設運営ハンドブック」, Retrieved 2023.9.27, from https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/syakaiteki_yougo/dl/yougo_book_5_0.pdf
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981), The Measurement of Experienced Burnout, *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- National Child Traumatic Stress Network (2020), The Child Welfare Trauma Training Toolkit.
- 野坂祐子 (2019), 『トラウマインフォームドケア “問題行動” を捉えなおす援助の視点』, 日本評論社
- Pietkiewicz, I. & Smith, J. A. (2012), A Practical Guide to Using Interpretative Phenomenological Analysis in Qualitative Research Psychology, *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361-369.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003), Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, Sage Publications, Inc., pp. 51–80.
- 浦光博 (1990), 「対人関係の変化過程の検討」, 『社会心理学研究』 5(2), 日本社会心理学会, 110-121 頁

Changes in Teachers' Teaching and Involvement Style After Working at Alternative Provision Schools in Children's Self-Reliance Support Facilities

Miki OGATA and Sachiko NOSAKA

Since the enforcement of the Child Welfare Law in 1998, children's self-reliance support facilities (CSSFs; facilities for children who have displayed or are at risk of displaying unlawful or problematic behavior) have been gradually opening Alternative Provision schools (henceforth, AP schools). However, teachers generally do not know that they could be assigned to an AP school and how work conditions are in such schools. Previous studies have focused on the educational approaches and teaching methods in AP and traditional elementary and junior high schools and the issues associated with the cooperation between welfare and educational facilities. However, they have not focused on the psychological processes of teachers working at AP schools. To motivate teachers who are concerned about working at AP schools and improve education in CSSFs, it is important to clarify how teachers interpret their experiences of working in AP schools. In this study, semi-structured interviews were conducted with teachers working at AP schools. Interpretative Phenomenological Analysis was used to explore the meaning they assign to their experiences working at AP schools. The results showed that the teachers experienced a "change in the causal attribution of problematic behaviors," "shifted to a holistic educational policy," and "reconsidered the nature of the teaching profession." The results also suggested that "pity and compassion" and "pride as a teacher/adult" influenced these perceptions. Initially, the teachers did not think deeply about the "causes of the children's behavioral problems" and attributed them to the children's personal issues. However, through their experience of working in an AP school, they came to learn about the children's backgrounds and began to reflect on the causes of their behavioral problems. They began to emphasize fostering the children's basic social skills rather than strengthening their academic performance and started devising new activities during classes. They found it rewarding that, due to physical proximity in the peculiar environment of AP schools, they could build close relationships with the children. However, they also expressed concerns about overstepping their boundaries as teachers and becoming fatigued. (332 words)

Key words: teacher; children's self-reliance support facility; Alternative Provision schools; Interpretative Phenomenological Analysis