

令和 6 年度

武庫川女子大学大学院
博 士 学 位 論 文

教護院の学校教育の導入をめぐる福祉職と教育職の
協働に関する研究
－ 淡海学園の事例を通して －

臨床教育学研究科臨床教育学専攻

荒 木 実 代

2 0 2 5

Dissertation for Ph.D

A Study on Collaboration between Welfare Workers and
Educators Regarding the Introduction of School
Education to Juvenile Training and Education Home

Academic Advisor : Professor Yoshinori ANDO

Mukogawa Women's University
Graduate School of Clinical Education
Doctoral Program for Clinical Education

Miyo ARAKI

教護院の学校教育の導入をめぐる福祉職と教育職の
協働に関する研究
－ 淡海学園の事例を通して －

指導 安 東 由 則 教授

臨床教育学研究科臨床教育学専攻

荒 木 実 代

－目次－

序 章 研究背景と研究目的	1
第1節 研究の背景	1
第2節 問題の所在	3
第3節 先行研究の検討：教護院の教育に関する歴史研究	7
1. 感化院の教育に関する研究	8
2. 少年教護院の教育に関する研究	9
3. 教護院の教育に関する研究	10
4. まとめ	11
第4節 目的・対象・方法	12
1. 目的	12
2. 対象と方法	13
(1) 研究対象	13
①文献調査	13
②インタビュー調査	14
(2) 研究方法	14
①文献調査	14
②インタビュー調査	14
3. 用語の定義	17
第5節 本論文の構成	17
第1章 学校教育導入論争以前の教育と学校教育導入論争の概要	20
第1節 教護院以前の教育	20
1. 非行児童の保護と教育を模索しはじめた感化院以前の教育	20
2. 矯正教育に普通教育が加わった感化院の教育	24
3. 児童への個の教育を必要とした国立感化院の教育	25
4. 統制化された少年教護法の下での教育	28
5. 菊池俊諦による個の特性に応じた少年教護院での教育	30
第2節 学校教育導入論争の概要	32
1. 教護院の概要	32
2. 児童福祉法等に示された教護院の教育の位置づけ	33
3. 学校教育導入論争とは	35
4. 学校教育導入論争の全体像	37
第2章 学校教育導入論争のはじまり：1950年代を中心に（第1期）	40

第1節	新学制の外に置かれた教護院の学校教育	40
第2節	教護院の児童の卒業証書をめぐる課題	41
第3節	教護院の児童に必要なと考える「情性の教育」	45
1.	教護院の教育に必要な実生活能力	45
2.	石原登が目指した「情性の教育」	48
第3章	教護院への学校教育導入の全国的な議論とその過程での導入事例：1960年代、1970年代を中心に（第2期）	51
第1節	教護院における学校教育の検討のはじまり：1960年代	51
1.	厚生省と文部省の卒業証書に関する意向の変化	51
2.	教護院における学校教育の要否をめぐる厚生省と教護院長の議論	54
第2節	学校教育を導入した石川県立加能学園の事例	62
1.	学校教育導入前の学科指導	62
2.	学校教育導入の経緯と導入した園長の教護観	63
第3節	教護院の児童の教育を受ける権利に関する論点：1970年代	65
1.	教護院の児童の学科指導に対する全国教護協議会の変化	65
2.	菊田幸一による教護院の児童の教育を受ける権利に関する論点	66
(1)	教護院独自の教育への自負	67
(2)	派遣教員や分校制度による教護院独自の教育の危うさ	69
(3)	文部省に対する義務教育の問い直し	70
第4章	分校・分教室承認後の教護院における学校教育導入の模索：1980年代を中心に（第3期）	72
第1節	文部省による教護院への分校・分教室承認への意向の変化	72
第2節	厚生省による教護院への分校・分教室承認への意向の変化	74
1.	小嶋直太郎による日本弁護士連合会への人権救済申立の過程	74
2.	人権救済申立後の小嶋直太郎による厚生省との交渉の過程	77
第3節	文部省による分校・分教室承認後の教護院における学科指導	78
1.	学科指導の実施方法	79
2.	実施方式の違いによる学科指導の模索	80
(1)	児童の把握はしやすいが、教育内容への不安がある教護院内方式	82
(2)	専門的教育が受けられるが、児童の態度に苦悩する派遣教員方式	82
(3)	社会との接点になる分校併設方式	82
(4)	生教分離の問題に気付いた分教室併設方式	83
第5章	学校教育導入までの淡海学園内外での基盤づくり：1950年代、1960年代を中心	

に・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	85
第1節 淡海学園の事業史・・・・・・・・	85
1. 感化院、少年教護院の時期の淡海学園・・・・・・・・	85
2. 教護院の時期の淡海学園・・・・・・・・	87
第2節 淡海学園への学校教育導入に向けた基盤づくり：1950年代を中心に・・	88
1. 淡海学園生の原籍校の校長との卒業証書をめぐる交渉・・・・・・・・	88
2. 学校教育導入前に小嶋直太郎が必要と考えた教育の内容・・・・・・・・	90
(1) 自然を取り入れたカリキュラムと教材の工夫・・・・・・・・	91
(2) 淡海学園生の成長に合わせた教護の目標と多角的な評価・・・・・・・・	92
第3節 淡海学園への学校教育導入の経過：1960年代を中心に・・	95
第4節 小嶋直太郎による教護理念：「教護児童である前に児童である」・・	98
 第6章 淡海学園の学校教育導入後の福祉職と教育職の協働：1970年代、1980年代を中 心に・・・・・・・・	101
第1節 特殊学級の教諭からみた児童の特性と課題：1970年代を中心に・・	102
第2節 児童を保護する教護職の役割：1980年代前半・・	105
1. 本節で行ったインタビュー調査概要・・・・・・・・	105
2. 教護Aが大切にしたい自己肯定感・・・・・・・・	107
3. 教母Bが大切にしたい自己決定力・・・・・・・・	109
(1) 掃除を通して自発性を促す（例：朝の掃除）・・・・・・・・	109
(2) 毎日の日記への応答（例：学園生が寮にいない午後）・・・・・・・・	110
(3) 個の学園生と過ごす時間（例：夕食後から就寝前）・・・・・・・・	111
4. 児童の保護と次につなぐ難しさ・・・・・・・・	112
(1) 高校進学および卒業に至った学園生Mの事例・・・・・・・・	112
(2) 高校進学後すぐに退学に至った学園生Tの事例・・・・・・・・	114
第3節 教護職と教諭の協働：1980年代前半・・	116
1. 本節で行ったインタビュー調査概要・・・・・・・・	116
2. 教諭Dの教育方法の模索・・・・・・・・	117
3. 淡海学園生を理解するための教護職と教諭との協働・・・・・・・・	118
第4節 淡海学園の指導体制・方針と課題：1980年代後半・・	122
1. 1980年代の淡海学園の指導体制・・・・・・・・	122
(1) 淡海学園の職員組織・・・・・・・・	123
(2) 淡海学園に派遣された教員組織・・・・・・・・	124
2. 淡海学園の指導方針と課題・・・・・・・・	125
(1) 学園生の変化に応じた指導方針の変遷・・・・・・・・	125
(2) 学園生の心をつかむことが課題とされた指導内容・・・・・・・・	127

(3) 教護職と教諭の連携が必要となった学校づくり	128
(4) 教護職と教諭が孤立しないための仕組みづくり	130
(5) 地域とのつながり	131
(6) まとめ	132
終章 総合的考察と今後の課題	133
第1節 本研究が明らかにしたこと	134
1. 教護院への学校教育導入論争の議論の過程	134
2. 1980年代後半の学科指導の違いによる福祉と教育の谷間にある課題	135
3. 児童を保護する教護職の役割	136
4. 淡海学園における教護職と教諭との協働の築き方	137
第2節 総合的考察	138
1. 教護院における学校教育導入論争の意義	138
2. 淡海学園の教護職と教諭との協働の築き方	140
第3節 インプリケーション	142
1. 福祉職と教育職を含めた領域的な分担と相互交流に必要な共通目標	142
2. 生活の質を保障する福祉と教育	143
第4節 本研究の限界と今後の課題	144
引用文献	146

序 章 研究背景と研究目的

第 1 節 研究の背景

最初に、筆者の中に本論文のテーマに関する問題意識が芽生えた過程を示しておく。筆者は、社会福祉施設に勤務していた頃、50 名以上の集団生活を援助していたため、決まった時間に食事や排せつを促す管理的な援助を行っていた。援助者は、病気や障がいがあることにより自らの意思をうまく表明することができない被援助者を理解することが難しい。そこで、少しでも被援助者の意思を汲み取れないかと、同じ階で生活をしていた被援助者をいくつかの小グループに分け担当することにした。小グループに分けても食事や入浴の時間など変わらない面はあったが、特に被援助者からの抵抗がみられやすい排せつについては、被援助者の表情や様子をみて、納得がいかないようなら無理に勧めないようにした。うまくコミュニケーションができない被援助者の意識や感覚に、次第に応答しながら、言動の意味を理解しようと援助者の試行錯誤は始まった。援助者と被援助者との応答は繰り返され、排せつを促すと援助者を叩いて抵抗していた女性に変化がみられるようになった。その女性は水分を摂ることに対しても抵抗を示していたが、女性が飲める飲み物を被援助者が探り当てると、水分を摂るようになり、それが排せつにも影響し、女性が納得するまで排せつを促さないでいると、やがて自らトイレへ向かうようになったのである。

この事例を通して、筆者は被援助者に対し、本来はできるはずの部分が病気や障がいなどによりできなくなると、福祉的な援助はその欠損した部分を補おうとするが、同時に残された(もともと持っている)部分まで補おうとしているのではないかと考えるようになった。それは援助

者が補おうとしなくとも、自らトイレへ向かうことができた女性の事例から、被援助者の持つ本来の力を十分に引き出せていなかったことに気づかされたからである。被援助者のできない部分を補おうとする見方を治療的視点とすると、被援助者のもつ力を引き出そうとする教育的視点が援助者に足りていないのではないか。

社会福祉施設の実践現場で考えるようになった、福祉には治療的視点も教育的視点も必要ではないかという問いについて、示唆を与えてくれたのはリッチモンド(Richmond, M.E)の考えであった。リッチモンドは、著書『貧しい人々への友愛訪問』(1899)の中で、そもそも貧しい人とは誰なのかと疑問を投げかけた上で、「困窮状態を目にすると、手を差し伸べるために干渉する傾向が非常に強いが、この良かれと思っで行う介入には、あらゆる状況についての個別の知識が伴っておらず、しばしば善いようにはたらくというよりも害のあるように作用し、援助というよりも誘惑となる」(Richmond, 1899 門永他訳 2017: 9)と述べている。困窮している家庭を訪問(友愛訪問)する者たちの、自立(あるいは自律)を妨げるほどに過干渉な援助の事例を取り上げたリッチモンドの示唆から、筆者は、援助は個々の背景に応じなければならないことと、目先のことだけではなく被援助者の生活の全体を考えなければならないこと、援助は慈恵的に行うものではなく、共に歩む中で関係を作りながら被援助者の自立(自律)を引き出すような教育的視点が必要であることを学んだ。ここから、福祉の実践は目の前の被援助者に治療的に介入する必要とともに、被援助者のことをよく知りながら教育的視点で行うことが必要であると捉えるようになった。

福祉領域から教育領域を考えることや教育領域から福祉領域を考えることは、重要な論点として近年、着目されている(山本 1998, 奥野

2014, 倉石 2015, 原田 2018)。山本は、教育福祉という概念は「目下のところ文字通り仮説的概念」(山本 1998: 28)とした上で、「教育福祉は特に児童福祉に限定され、児童福祉サービスにおける学習・教育保障問題のみとみなしてよいのか」(同上: 28)と、社会教育や老人福祉など幅広く問われる問題であると指摘している。奥野もまた、子育て支援への問いを通して、『新しい公共の在り方』としては、福祉と教育を統一し、新たな地平の模索のためにホリスティック(全体的)な考え方が必要な時代に到達している」(奥野 2014: 66)との見方を示した上で、福祉と教育の課題は老いに至るまで続く問題であると論じている。しかし「福祉と教育との関連を究明したものはあまり存在せず、教育・福祉研究において大きな空白領域となっている。特に『福祉における教育』『教育における福祉』における各領域区分もその関連・独自性も明確ではない」(山本 1998: 27)とし、研究の蓄積が求められている。

そこで本論文は、筆者の問題意識を踏まえて「福祉における教育」の側から考えていく。対象として、福祉領域からも教育領域からも問われた教護院(現: 児童自立支援施設)における学校教育導入論争を取り上げることで、福祉と教育の関連性という研究の空白領域にも焦点を当てることができると思う。

第2節 問題の所在

「教護院」は児童福祉法第44条に基づく児童福祉施設であり、「不良行為をなし、又はなす虞のある児童を入院させて、これを教護することを目的とする」施設である。それゆえ、児童福祉施設最低基準第84条に規定された教護院で行う学科指導、生活指導、職業指導の目的は、「すべて児童の不良性を除くこと」にあった。しかし、その後継として

位置づく現在の児童自立支援施設は、同法 44 条において「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」（児童福祉法研究会編 1978：602）施設とされる。つまり、児童自立支援施設が対象とする児童は、「不良行為をなし、又はなす虞のある児童」に「家庭環境その他の環境上の要因による児童」が加わり、施設の目的は、「不良性を除くこと」から「児童の自立支援を目指す」ことになったのである。

本稿で取り上げる教護院は、児童福祉法の制定により、養護施設と同じ児童福祉施設の一つとなった。しかし、1947（昭和 22）年 3 月 29 日に制定された学校教育法第 23 条¹において、教護院の児童は「その他やむを得ない理由」により就学義務の猶予又は免除すると定められ、養護施設とは異なり義務教育の対象外におかれた。また、児童福祉法上も第 48 条 2 項で、「学校教育法の規定による小学校又は中学校に準ずる教科を修めた者に対し、小学校又は中学校の課程を修了したものと認定しなければならない」という例外規定を定め、教護院を義務教育の対象外においた。戦後のわが国では、学校教育法で小学校と中学校は義務教育であると定めながら、なぜ、教護院は義務教育の対象外におかれたのか。学校教育法と児童福祉法が制定された際、教護院の児童と同様に、身体障害のある児童も就学猶予又は免除される対象とされたが、その後、

¹ 学校教育法第 23 条：前条の規定によって、保護者が就学させなければならない子女（以下学齢児童と称する。）で、病弱、発育不完全その他やむを得ない事由のため、就学困難と認められる者の保護者に対しては、市町村立小学校の管理機関は、監督庁の定める規程により、教育に関し都道府県の区域を管轄する監督庁（以下都道府県監督庁と称する。）の認可を受けて、前条第 1 項に規定する義務を猶予又は免除することができる。

1979(昭和54)年に身体障害のある児童には、養護学校への就学が義務化された。それに対して、教護院の児童の就学が児童福祉法上で認められたのは1997(平成9)年である。約50年間もの間、なぜ教護院での学校教育について議論が進まなかったのか。そして、教護院に学校教育が導入されるまでに、どのような議論や実践の過程があったのか。文部省が学校教育法で定めた義務教育は国民に与えられた権利であるにも関わらず、教護院の児童の就学猶予又は免除という例外規定を設けたことに、大きな疑問が残る。

その一方で、児童をよい生活環境のなかで教育しようという試みや、不良行為に至った児童の背景に成育上の家庭的課題があることへの気付きは、明治期に公的な感化院が創設される以前からあった。1888(明治21)年に岡山感化院を創設した千輪性海は、幼年者が懲治場²を出ても、戻る家庭がなく路頭に迷った結果、3分の1が再び懲治場に戻っている事実を知り、再び罪を犯しそうな児童を感化院に収容した人物である(佐々木・藤原 2000)。千輪は、罪を犯した児童を牢屋に閉じ込めて罪や過ちを悔い改めさせるだけでは、犯罪者を再生産するだけであるとして、児童と生活をともにしながら、しつけや教養、将来の職業につながる技術を身に付ける教育が必要と考え実践した。

千輪の実践は、その後の教護院で行う生活指導、学科指導、職業指導にも通底するものである。収容された児童の不良性を除くためには、よい生活環境のなかで指導を行う必要があると、考えられた実践も行われ

² 岡山感化院設立時の1888(明治21)年には、獄は懲治場と名称変更していたが、実際には名ばかりで獄を意味した。対象は「刑法、不論罪に付したる満8歳以上16歳以下の未成年者」(重松 2000:357-358)であった。

ていくようになっていった。児童にとってよい生活環境とは、例えば、指導する大人と児童との間に信頼関係があること、安心できる生活環境、スポーツや学習を通じて自己の能力を伸ばせる環境など、個の児童によって様々な環境が考えられる。児童が育ち直すことができる生活環境をどのようにつくるのかについて、教護院間での考えの相違が現れたのが、教護院への学校教育導入論争であった。

学校教育と教護院のような福祉領域と教育領域にまたがる問題について、1970年代に教育学者の小川利夫は、福祉と教育は不可分の関係にありながら、要保護、要保育児童や障がいのある児童、非行少年などにおいては、“谷間”に落とされた“教育福祉”問題であると提言していた。特に、教育福祉問題は、「貧困と解放と発達の視点、いいかえるなら、経済的貧困と人間の人格的な解放、さらに人間的能力の発達の視点(後略)」(小川 1978:14)を包含していると論じ、“谷間”に落とされた児童の発達に関わる教育を受ける権利の保障を主張したのである。

しかし、児童自立支援施設だけではなく児童養護施設のような社会的養護の施設では、現在も学校教育に関わる様々な問題を抱えている。ある児童養護施設の例(三品 2023)では、宿題のチェックは小学校まで、中学生では家庭教師の指導を受け、高校生では塾で勉強をするなど、養育環境の水準は向上してきてはいるが、「それでも、生育家族での不利な教育環境によって生じた『低学力』の実態はなくなったわけではない。また、学力による学習の困難性というばかりでなく、施設入所時の学校不適応という問題もある」(同上:133)との指摘もされている。現在においても社会的養護の施設で義務教育や高校の期間を過ごす児童生徒にとっては、安心した生活と学校教育を受ける環境が保障されているとはいえないのが現状である。

現在、児童自立支援施設などの社会的養護施設で暮らさざるを得ない児童の発達保障と学校教育を受ける権利の保障という福祉領域と教育領域に関する問題に対して、本研究では、教護院への学校教育導入論争の検討を通して、全国の教護院の多くが学校教育の導入を望まなかった理由を明らかにすることと、学校教育を導入した教護院では福祉職と教育職との協働はどのように行われていたのかを描き出すという二つの視点を検討することで、その問題に対する筆者の答えを示したい。

第3節 先行研究の検討：教護院の教育に関する歴史研究

本節では、教護院に関する研究を概観した後、教護院の教育に関する歴史研究を述べていく。

教護院に関する歴史研究を大きく分類すれば、「事業史」、「人物史」（山口 2010）、「実践史」（田島 1975, 杉谷 1994, 鈴木 1997, 打田 2003, 金田 2008）、「児童の権利」（田中 1979, 竹原 2014）、「教育」（長谷川 1989, 伊村 1988）に関する研究がある。それらの研究は、それぞれが独立した研究であるというよりも、「事業史と人物史」（竹原 2015, 北海道家庭学校編 2024）、「事業史と実践史」（佐々木 2012a, 佐々木 2012b）と関連づけて論じられる場合が多い。本研究が対象とする学校教育を含む「教育」に関する歴史研究は、「事業史」、「実践史」、「人物史」などの研究と関連づけて論じられてきた。また、これらの研究が対象とする時期は、感化院や少年教護院など第二次世界大戦前の時期に焦点を当てた場合（竹原 2015, 立浪 2018）もあれば、感化院から教護院、児童自立支援施設までの歴史的変遷（小林 2013, 武 2018, 岩田 2022, 北海道家庭学校編 2024）が論じられる場合もある。

本研究が対象とする教護院における「教育」（学校教育との関連を含

む)に関する歴史研究については、先行研究の動向を踏まえ、感化院、少年教護院、教護院の各期に、「教育」がどのように考察されてきたかという観点で整理する。

1. 感化院の教育に関する研究

感化院の時期(1900-1933)については、北海道家庭学校と国立武蔵野学院における教育に関する研究がある。北海道家庭学校は、1899(明治32)に創設された東京・巣鴨の「家庭学校」の北海道農場および社名^{サナプチ}分校(以下、サナプチ分校と記す)として、留岡幸助により1914(大正3)年に開設された。空知集治監の教誨師であった留岡は、遠軽の囚人たちの仮監獄での惨状を目の当たりにしたことから、「大自然のなかで『能く働き能く食べ能く眠る』という『三能主義』に基づく生活を通して感化教育を行うという目的と、小作料による学校の経営的自立と、卒業生を含めてさまざまな人々がともに生きていく新しい理想的な農村創設をめざした」(北海道家庭学校編 2024:24)。北海道家庭学校という名称は、感化院という名が「『一種の監獄と同一視』されている」とする留岡の考えから、「『家庭』であり『学校』であろうとする理想を校名に託した」(同上:24)ものである。

1916(大正5)年のサナプチ分校における冬の日課は、「6時起床、泉で水浴、掃除、輪読会後、午前は学校に通い、午後は伐木、運搬、除雪、薪割等の『勤労に従事』する」(同上:45)というものであった。その後、1923(大正12)年には家庭学校サナプチ分校が中心となり、近隣「住民で養鶏をなす者を組合員とし、その生産になる卵と鶏肉を協同販売し貯蓄するための平和鶏卵貯金組合が設けられた」(同上:62)。このように家庭学校では、児童を社会の一員として送り出せるように、勤

労を通じた教育実践がなされた。

次に、国立武蔵野学院(1919年感化院として開院)の感化教育では、初代院長菊池俊諦が実科教育、寮舎教育、学科教育、自治教育³、遊戯運動を行っていた(竹原 2015)。菊池は、感化を必要とする児童には尋常小学校教育のような画一的な教育ではなく、個の児童の心身の成長に合わせた教育が必要と考えていた(竹原 2015)。また、感化院は「学校教育の『画一主義』的な側面を批判することで、対極的な『個性尊重・家庭教育』を理念とした」(高田 2020:39)との分析もある。

2. 少年教護院の教育に関する研究

少年教護院の時期(1933-1947)の教育については、佐々木(2012b)の調査研究がある。少年教護法の施行により文部省から教科承認に関する要領が出されたことで、教科承認を得るか、少年教護院の独自性を主張して承認を受けないなど、少年教護院間で考え方は異なっていた(佐々木 2012b:15-19)。佐々木は教科承認を得た少年教護院の学期末の考査や、少年教護院長による尋常小学校の課程修了の証明書発行、入院時の学力の状況、出身学校との連携職員、学習環境(敷地や建物、運動場)、行事、教科目や教科課程、授業時数、時間割、学級編成などの実態を明らかにした。文部省の教科承認を受けなかった少年教護院についても、個の児童の心身の状況として学力や国語、算術の能

³ 自治教育とは、相互に協力しながら生活を行う慣習・自治の育成を目的とする。院全体を武蔵野村と位置付け、輝日(薫芳寮、院長舎、院医舎、職員舎)、朝日(梅香寮、紅楓寮)、春日(桜華寮、桃蹊寮、松風寮、農夫舎)に区分し、各区から少年会を組織し、土木、衛生、娯楽等の事業を運営させる。(引用:竹原幸太(2015). 武蔵野学院職員の感化教育・少年教護実践史研究:初代院長菊池俊諦を基点として 教育学研究 82(3),16.

力を表にして管理していたことや、近隣の尋常小学校との交流が計画に組み込まれていたことの事実も明らかにしている。

立浪は、教科承認を受けなかった石川県育成院(感化院と少年教護院)において、育成院と学校教育との連携の模索を実証的に論じている。学校の代替業務を担っているという意識や、保護する必要がある不良児の早期発見の必要性を感じていた育成院側が、学校との連携を望みながらも、学校側は育成院に対して「出席停止を行い必要な教育・保護を行わない」(立浪 2018: 57)として、犯罪者が行く場所との偏見を持っていたと立浪は指摘した。

3. 教護院の教育に関する研究

本研究が対象とする第二次世界大戦後の新憲法下の教護院の教育については、教護院への学校教育の導入が論争になり、これに関する研究もなされるようになる。厚生省や文部省、教護院長会議で交わされた議論は整理され、通史がある程度明らかにされてきた(小林 2013, 岩田 2022)。

法学者の菊田幸一は、児童の教育を受ける権利について国の教育制度上で教護院における教育を学校教育とみなすことが望ましいと論じ(菊田 1974)、社会学者の花島政三郎は教護院の児童の教育的配慮という名目で就学猶予をしていることへの批判を論じている(花島 1977)。1997(平成 9)年の児童福祉法改正までに発表された教護院の児童の学校教育を受ける権利に関する論考は、雑誌『非行問題』に多く寄せられた。しかし、1997(平成 9)年 3 月に児童福祉法第 48 条の一部が改正され、教護院長に児童を就学させる義務を規定したため、議論は収束していった。この議論は「児童自立支援施設のもつ歴史性や特殊性、閉鎖

性もあり、児童福祉や学校教育に携わる専門職員の間でもほとんど知られていない」(岩田 2022: 27)のが実態である。2000 年以降では、竹原(2022)が児童自立支援施設の福祉と教育の連携・協働を歴史的に考察し、「甦育」との造語を用いて教育・福祉・司法をつなぐ策を問うた。

学校教育導入論争の過程で最大の議論は、1965(昭和 40)年の教護院長会議における国立きぬ学川院の石原登と淡海学園の小嶋直太郎との論争である。石原は、児童福祉法第 48 条が示す学習指導要領に「準じる教科」を修了すれば、教護院長が修了証明書を発行できるという教護院独自の教育を容認する立場をとっており、それに反対する小嶋の意見を批判した。二人の論争は、同法第 48 条をめぐる論争として先行研究でも取りあげられ、対立的に描かれてきた(廣渡 1998, 全国児童自立支援施設協議会 1999, 武 2018 etc.)。しかし、武蔵野学院の菊池俊諦とその下で勤務した石原の側から論じた竹原(2022)は、これまでの先行研究とは異なり、石原と小嶋の意見の違いを対立とみるのではなく、視点の違いはありながらも児童の発達保障の観点で両者は共通的に重きを置くとの見方を示している。一方の小嶋については、学校教育導入に向けて厚生省や文部省に働きかけたことや、日本弁護士連合会に人権救済を訴えるまでの過程を述べた論考はあるが(田中 1988, 廣渡 1998, 打田 2004)、小嶋が約 50 年をかけて児童福祉法第 48 条改正のために動いた過程や、淡海学園に学校教育を導入した後の実践過程についてはまだ十分に検討されていない。

4. まとめ

以上、教護院における教育に関する歴史研究から、感化院の時期には、勤労を通じた教育によって児童の健全な育成を図ろうとしていたことや、尋常小学校のような画一的な教育ではなく、個々の児童が置かれた状況に合わせた教育を試みたことが確認できた。少年教護院の時期には、文部省の教科承認を受けなかった少年教護院においても、学科指導が意識され、児童を保護するためには学校との連携の必要性があると気付かれていた。しかし、学科教育に対する考え方や実践は、それぞれの少年教護院ごとに異なっており、統一した見解にまとまることはなく、第二次世界大戦後の教護院の時期へと議論は持ち越されることとなった。教護院における学校教育導入論争の通史は時系列に整理されつつも、焦点化されるのは1965(昭和40)年の全国教護院長会議で、児童福祉法第48条改正に反対する石原が、賛成する小嶋を批判する部分である。これまで石原が、教護院独自の教育を求めた背景や、小嶋が教護院に学校教育が必要と考えた背景については十分な考察はなされていない。特に、小嶋の意見の背景や淡海学園での教育実践については、廣渡(1998)や打田(2004)により、ある程度の言及はあるものの、論考の蓄積は豊富ではない。そのため、本研究では小嶋がなぜ教護院の児童に学校教育が必要と考えたのか、その背景と淡海学園における学校教育に向けた実践過程に重点を置き探っていく。

第4節 目的・対象・方法

1. 目的

教護院という社会的養護施設で暮らす児童は、学校教育から分離され、施設の職員から教育を受けるしかなく、義務教育である学校教育の恩恵を与えることができなかった。戦後、そのような児童に対して、教護院に

学校教育を導入し、専門の教員による授業を提供しようとする動きが生じ、それは実現された。そこで本研究では、次の二点について文献及び聞き取り調査を通じて明らかにする。第一は、教護院に学校教育を導入しようとの動きの中で、教護院間で、あるいは文部省、厚生省の間で行われた議論を辿ることである。この過程において、児童の発達保障や児童の権利をめぐる認識の違いや教護院の役割に対する考え方の違いが、教護院間で、あるいは文部省、厚生省の間で表れた。その相違や対立を明らかにするとともに、それが社会の価値観や構造が変容する中でいかに収束していったのかを探る。第二は、学校教育(特に教科教育)がどのような形で教護院に導入され、そこで学校教員(教育職)と施設職員(福祉職)が教護院での教科教育のあり方を模索し、いかに協働をして根付かせようとしてきたのか、その実態を明らかにする。

上記二点を明らかにすることを通じて、福祉領域と教育領域にある者が、その中間領域にある教護院の児童らに対して、その健全な発達を保障するため、領域のボーダーを超えてどのような協働ができるのか、調査研究を通して見えてきた課題と今後の協働のあり方についてのインプリケーションを提示する。

2. 対象と方法

(1) 研究対象

① 文献調査

文献調査では、教護院への学校教育導入論争における主張の背景を知るために国立きぬ川学院院長の石原登、滋賀県立淡海学園長の小嶋直太郎、法学者の菊田幸一などの著した著書や論考を用いる。教護院以前の教育から教護院の教育に関する歴史的資料として、全国教護協議会の雑

誌『教護』『非行問題』や石川県加能学園の雑誌『あゆみ』などを用いる。

特に、本研究では、滋賀県立淡海学園を事例として取り上げる。その理由は、教護院内で学校教育を受けられるように児童福祉法第48条改正を希求し、児童の教育を受ける権利を訴えた小嶋直太郎が園長を務めた施設であること、さらに学校教育導入論争中に学校教育を導入した教護院の一つで、淡海学園は高校通学制度を創設するなど独自の取り組みがありながら研究の対象となっていなかったからである。そこで、淡海学園発行の雑誌『淡海』を文献調査の対象とする。

② インタビュー調査

インタビュー調査では、淡海学園を中心とした教護院の保育者（元教護職、教母）と教諭、県職員である。淡海学園を対象に選ぶ最大の理由は、学校教育が導入されていた1980年代前半の同時期に福祉職と教育職であった者を対象とすることができるからで、福祉職と教育職の協働の築き方を検討するという本研究の目的に沿うため事例として選定した。

（２）研究方法

研究方法としては二つの方法を採用する。

① 文献調査

文献調査では、史資料の検討から学校教育導入論争の流れをつかんでいく。これまでに滋賀県内の公立図書館、公文書館、淡海学園の所蔵資料調査やその関係者が所有する資料を調査収集し、分析を行ってきた。

② インタビュー調査

インタビュー調査では、実施したインタビューの時期と内容を表1に示す。主たる調査内容は、寮での児童との生活の他、小嶋直太郎に関する

ること、教護職と教諭の教育実践、学校教育導入の経緯などについてである。調査方法は、インタビューガイドに基づいた半構造化面接法で、12回のうち10回は2～4人でのフォーカスグループインタビューを、2回は個別インタビューを実施した。

表 1 インタビュー調査の対象と概要

	調査日	対象	インタビュー内容
1	202X年3月	教護A,教母B夫妻、F園長	淡海学園の概要、寮での学園生との生活
2	202X年6月	教護A,教母B夫妻	寮での学園生との生活
3	202X年10月	教護A,教母B夫妻	学園生と支援者とのあいだにあるもの（小舎夫婦制でかかわった学園生の事例①）
4	202X年11月	教護A,教母B夫妻	学園生との生活の聴き取り（小舎夫婦制でかかわった学園生の事例②）
5	202Y年2月	教護A	小嶋直太郎について（人物像、教護理念）
6	202Y年3月	教護A,教母B夫妻、教護C、園長F、教諭D	小嶋直太郎について（生前に出会った時のこと）、作業、グループワーク、教員との連携
7	202Y年3月	教護A,教母B夫妻、元院長G（大阪府）	なぜ国立武蔵野学院は学校教育の導入に否定的であったか
8	202Y年3月	教護A,教母B夫妻、園長H（大阪府）	児童へのアタッチメントに関する考え、児童自立支援施設の児童の事例）
9	202Z年1月	県職員3名（V県）	近年、学校教育が導入された背景と理由
10	202Z年2月	職員E（石川県）	学校教育を全国3番目に導入した経緯
11	202Z年2月	教護A,教母B夫妻	個別の学園生（M,T）の事例の聴き取り①、学園生への見方、教員、家庭など連携
12	202Z年10月	教護A,教母B夫妻	個別の学園生（M）の事例の聴き取り②、寮生活

分析手順は、①調査対象者の了承を得たうえでICレコーダーに録音し、録音された記録から正確な逐語録を作成した。②インタビューの逐語録を読み、逐語録から、それぞれの回の目的に沿って語りを抽出した。

第1回から第4回目のインタビュー調査では、教護Aと教母B夫妻が小舎夫婦制の寮で学園生と過ごした生活や個の事例の語りを抽出した。

第5回目から第7回目のインタビュー調査では、小嶋直太郎や学校教育に関する語りを抽出した。第7回目は、学校教育導入に反対した国

立武蔵野学院側の意見を聴くため、A、B 夫妻の協力を得て、勤務経験のある元院長 G を対象に、武蔵野学院の教育に関する語りを抽出した。

第 8 回から第 10 回目のインタビュー調査は、淡海学園以外の児童自立支援施設関係者を対象とし、学校教育導入と現代的課題を抽出した。V 県の選定理由は、近年学校教育を導入した背景を知るため、淡海学園と同時期に学校教育を導入した石川県立児童生活指導センターには、導入背景や福祉職と教育職との協働について聴くためであった。

第 11、12 回目のインタビューは、A、B 夫妻に再度、個の事例を聴き取り、高校進学や短期大学へ進学した事例に関する語りを抽出した。

どの回のインタビュー調査も筆者に教護院や児童自立支援施設の理解を深める機会であるかのように 2 時間以上に及んだが、各回で聴きたい内容が語られたのは 20 分から 30 分程度である。大半は、対象者の児童への見方や学校教育との関連性で語られない事例、児童自立支援施設の現代的課題などであった。教護院の児童や教育実践を知らない筆者にとっては、考察するうえで示唆に富む貴重な語りであった。

調査期間は 202X 年 2 月～202Z 年 12 月で、先述の通り、淡海学園教護 A・教母 B 夫妻へのインタビュー調査は 9 回実施した。それ以外に淡海学園教護 C、淡海学園元教諭 D、石川県立児童生活指導センター職員 E、元院長 G、V 県の県職員 3 名などには 1 回ずつ実施した。

データの取り扱いについて、録音データとインタビュー時のメモは、筆者の自室にある鍵のかかる机の引き出しに保管した。録音データと逐語録は、それぞれにパスワードを掛けて保護することで、筆者のみがアクセスできるようにした。本研究は武庫川女子大学教育研究所倫理委員会の審査を受け、事前に研究協力の同意を得て実施している（承認番号：1902-MWUIE-A-017）。

3. 用語の定義

学校教育とは、一般論的に学校教育法に定められる教員免許状を取得した教員による、公的な学校においてなされる学習指導要領に基づく教育を行うことをさす。わが国が義務教育にしている内容を教えてもらおうとすることが学校教育と考えるのが大筋合意されるところではあるが、本調査の中で語られる学校教育を一様に定義することは難しい。なぜなら、学校教育が含むものとして、教科の内容、カリキュラム、学習の評価、進路指導、教師と児童生徒との関係など様々な要素があり、それらはどれか一つではなく、交わりあっているため、語られる話者によって、あるいは文脈によって論点が異なってくるからである。そのため、本研究では、語られる文脈によって学校教育が含む意味が異なるので、その語られる背景を含めて柔軟に解釈して分析していくこととする。

第4節 本論文の構成

本論文の全体の構成として、この序章で本論文の問題意識と目的、先行研究のレビューを行った後、前半の第1～4章で全国的な教護院への学校教育導入論争に至る歴史的な流れを確認した上で、後半の第5～6章で学校教育を導入した教護院の福祉職と教育職の協働の実践を論じる。章ごとの概要を以下に述べる。

第1章では、旧憲法下での感化院、少年教護院の教育について、学校教育がどのように捉えられていたかを確認した上で、第2～4章で論じる新憲法下での教護院への学校教育導入論争の概要について述べる。

第2章では、教護院の児童が出身校の卒業証書の授与を認められなかった1950年代を中心に、児童の学籍や卒業証書に関する教護院の関係者や厚生省、文部省の考えを辿る。特に、教護院内で学科指導を教員が

行うことに、慎重な姿勢を見せた国立武蔵野学院の石原登の考えについて検討する。

第3章では、教護院の卒業証書や就学猶予又は免除に関する議論が続いていた1960年代を中心に、教護院関係者や厚生省、文部省の考えとその変化を辿る。事例として、同時期に派遣教員方式で学校教育をはじめた石川県立加能学園を取り上げ、学校教育導入の過程を述べていく。1970年代に出てきた学者による教護院の児童の教育を受ける権利の論点を整理する。

第4章では、文部省による教護院内への分校、分教室の設置の承認後、小嶋直太郎が教護院の児童の教育を受ける権利について日本弁護士連合会に訴えた1980年代を中心に述べる。同時期に、教護関係者は教護院で行っていた学科指導をどのようにみていたかを検討する。

以上の全国的な教護院への学校教育導入論争に関する歴史的経緯を踏まえた上で、第5章以降では、論争中に学校教育導入を図っていた淡海学園における福祉職と教育職との協働に焦点をあてていく。第5章では、1953(昭和28)年に淡海学園長に着任した第11代園長の小嶋直太郎の実践を中心に、淡海学園に学校教育を導入する1968(昭和43)年までの教育実践の実際を記述する。

続く第6章では、1970年代と1980年代の淡海学園の教育実践を述べていく。淡海学園に学校教育を導入した後、教護職と教員との協働を築いていく過程を、1980年代に教護職と教員であった人を対象にインタビュー調査と淡海学園が発行する雑誌『淡海』に記された記録を用いて明らかにする。

最後の終章では、本研究が明らかにしたことを述べた後、研究結果のインプリケーション、研究の限界と今後の課題について述べる。

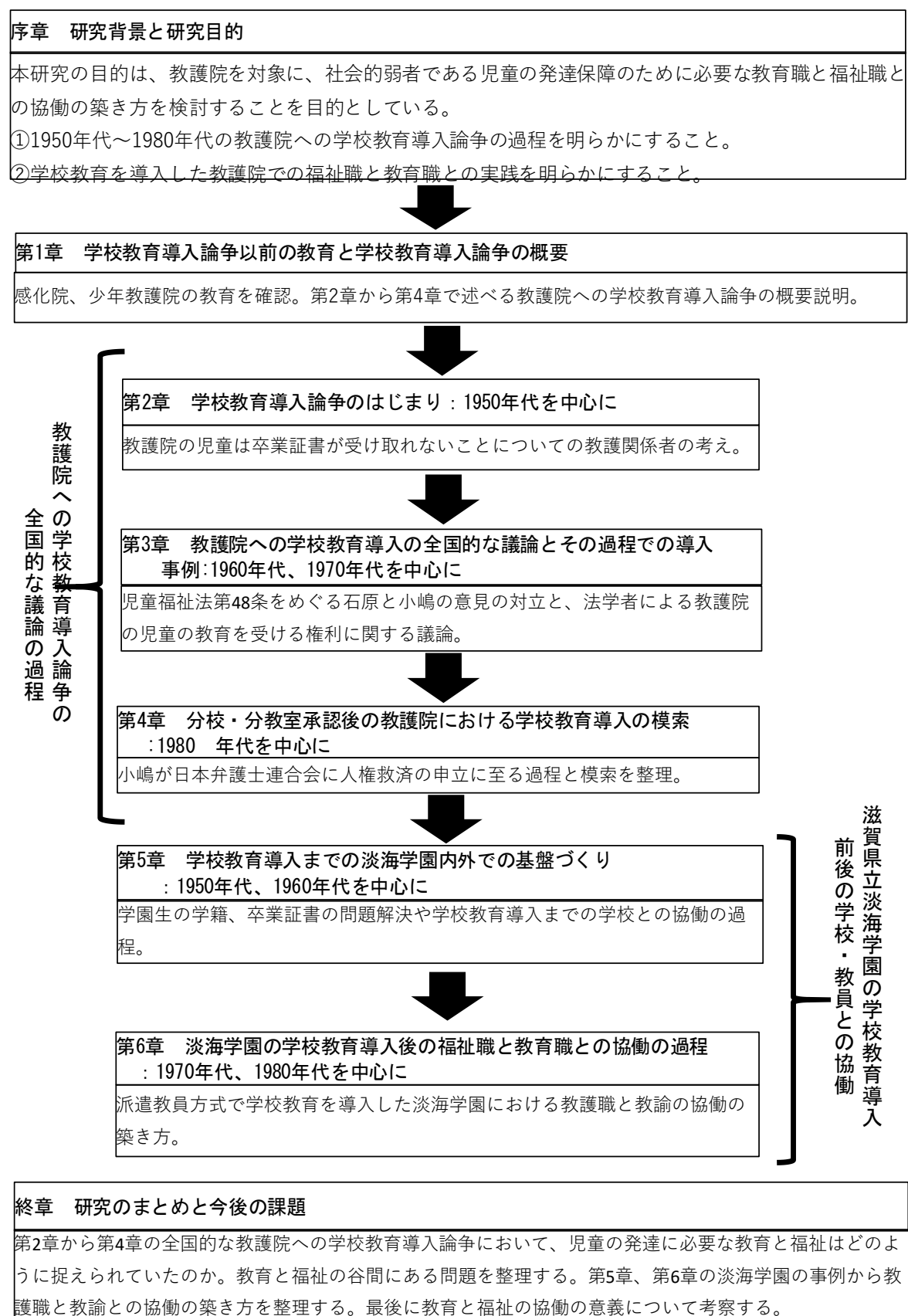


図1 本論文の構成

第 1 章 学校教育導入論争以前の教育と学校教育導入論争の概要

本章では、大日本帝国憲法下での感化院、少年教護院の教育について、学校教育がどのように捉えられていたかを確認した上で、日本国憲法下での教護院への学校教育導入論争の概要について述べる。

第 1 節 教護院以前の教育

1. 非行児童の保護と教育を模索しはじめた感化院以前の教育

わが国において、近代以降の非行児童に対する公的な矯正教育の取り組みは、1900(明治 33)年に制定された感化法に基づく感化院に始まった。しかし、その萌芽は感化法成立以前の 1883(明治 16)年に池上雪枝が大阪市北区に設立した私設の感化院にあったとされる⁴。神道教導職だったとも墨色判断師だったとも言われる池上(熊野ら 1940)は、1881(明治 14)年、「西南の役後天満天神裏の歓楽街には与太者の少年少女多数が出没世間から嫌はれ厄介者扱ひされていたので」(同上：3)、児童を感化院で保護し、池上が「占断の術を用ひて、生徒の性格を判別し能ふる限り、それに適応する学術技芸を授け各々その志を遂げしめんとした」(同上：80)。池上は非行児童らに「精神教育」、「授産事業」、「普通学科」を施した。精神教育では、「正面に神殿を奉安し、白装束に威儀を正した雪枝が精神的なる教化に当り、生徒は数人の人々の指導によって授産の事業に孜々として働いていた」(熊野ら 1940：76)というものであった。授産事業は「最も力を用ひたもので其種目は

⁴ 池上感化院の実践については、熊野隆治・柳政一・波頭忠雄編(1940)、少年感化の母 池上雪枝 大阪朝日新聞社会事業団、などの論稿に残されている。

多数あり(中略)。授産としては、洋傘の木柄製造」(同上：78)などがあつたとされ、総督や技術的指導者なども定めていた。他には、イギリス人の技師を度々招聘して石鹼の製造も行った。普通学科では、詳細は不明瞭ながらも「女史が和漢の知識に富めるを以てしても、これ等の教授にも力を用ひ又賀枝⁵の婿石田氏をして英語を教授せしめた」(同上：79)ようである。

幼年にして縲紲の身⁶となれるものの数も少なからざるが、是等は
大抵盗犯に出でし者が十の八九に居り、其の所以は父兄が貧困に
して教養の方至らざるより知らず識らず不良の途に誘はれて此凶行
となすに至れるものなれば、此処に感化院と云へるを設立し、家
訓なき子弟を教養するの所となし……。 (同上：60)

池上は、児童が非行に至る原因はほとんどが親の貧困によるもので、
それでは子どもを十分に育てられないと考えた。児童が育つためには、
神様に見守られているというような「精神教育」と、貧困をぬけ出すた
めには石鹼製造のような技術を身につける「授産事業」、英語や和漢を
学び教養をつける「普通学科」が必要と考え、全国で初めての感化院を
設立するに至ったのである。

このような私設の感化院は、1900(明治 33)年の感化法制定以前に
私立予備感化院(1885年設立)、千葉感化院(1886年設立)、岡山感化

⁵ 賀枝：雪枝のことではないか(筆者記)。

⁶ 縲紲の身：罪人として捕えられること。

院（1888年設立）⁷、留岡幸助による東京の家庭学校（1899年設立）など、少なくとも全国で8施設が設立されていた（全国教護協議会1964b：31-38）。岡山監獄教誨師で光清寺住職の千輪性海と安住院住職の和田大圓は池上と同様に、罪を犯して懲治場に入って反省をしても、頼るべき親がいなかったため自立できる能力のない児童は再び罪を犯す者が多いと考えた。千輪らは、1888（明治21）年に岡山感化院設立の背景を次のように述べている。

監獄より満期放免せらるる薄命幼年者の実況を観察するに最も憫むべきは一旦法網に触れ、^{れいご}圜圜に入り警戒に感悟し漸く改心帰善の身となるも期満ち獄⁸を出つるに際し父兄親戚の頼るべきなく素より無産無能なれば流離漂泊忽ち糊口に因み遂に在監中の訓誨を○失し一朝凍餓を支へんかため鼠窃狗偷掬模等の如き悪意を惹起し再三再四縲紲中に呻吟するものならん。（筆者注記；○は判読不能。忘失か）（日下部 1888：23-24）

岡山感化院設立に至った理由として、千輪は、法に触れて懲戒場⁹に入った児童は自分の犯した罪を償い改心して懲戒場から出られる時がき

⁷ 私立予備感化院は、翌1886（明治19）年に東京感化院へ、千葉感化院は1908（明治41）年に成田山感化院に、岡山感化院は1898（明治31）年に備作恵済会感化院へ名称変更した。

⁸ 獄とは監獄をさし、懲治監、懲治場（1880年の刑法）へと名称変更した。

⁹ 懲戒場：民法で子を一人前にするために、親の監護教育権が認められたため、叱責、殴打、縛るなどでは教育できない場合に、一定期間、懲戒場に閉じ込めて反省させることが認められていた。（引用：「旧民法第八八二条 ①親権ヲ行フ父又ハ母ハ必要ナル範囲内ニ於テ自ラ其子ヲ懲戒シ又ハ裁判所ノ許可ヲ得テ之ヲ懲戒場ニ入ルルコトヲ得 ②子ヲ懲戒場ニ入ルル期間ハ六ヶ月以下ノ範囲内ニ於テ裁判所之ヲ定ム但此期間ハ父又ハ母ノ請求ニ因リ何時ニテモ之ヲ短縮スルコトヲ得」（重松 2000：385））

でも、出た後に自分を育ててくれる親や親戚など頼る大人がいなければ自活する力がないため、定住できずに街中をさまようこととなり、食べるものに困った結果、懲戒場にいた間に改心したことを忘れて、身を守るために再び窃盗等の罪を犯してまた懲戒場に入るという悪循環に気づいていた。そのため、悪いことをした児童に、罪を償うための教えだけではなく、自活できる力を身に付ける必要があると考えたのである。

千輪は、自宅の家屋を修繕して「教場と工業場」を作り14歳から15歳の岡山監獄を出た児童5名を生活させて、その者に対して道義、工業、学業を授けた。

午前六時に起き内外の掃除をなし喫飯後三十分間千輪氏が道義の講義を為し七時三十分より工業場に入り工業を修め日没前より二時間普通学を授け看護人は昼夜同室に起臥して看護監励し沐浴等も（中略）頃日までに製したるは炬燵の櫓にてすでに販売したるもの数百個に及びしよし……。 （佐々木・藤原 2000：45）

佐々木・藤原によれば、岡山感化院では道義として「志那西洋」の講義、すなわち、儒教やキリスト教の教えから生きるべき道を教えた。工業は炬燵の櫓の制作に限定して教え、学業では「読書、作文、習字、算術等簡易なる普通学」（佐々木・藤原 2000：46）を教えた。

感化法の制定前に私設感化院を設立した池上や千輪は、頼るべき親や親戚がない児童が懲治場を出た後、不良の途に戻らないために、児童に対して「精神教育」や「志那西洋」のような宗教の教えから生きるべき道について学ばせると同時に、「石鹼の製造」や「炬燵の櫓の制作」

のような職業教育と、「英語」や「読書、作文、習字、算術等」のような教養を身に付ける必要があるとの考えに至った点で共通していた。

2. 矯正教育に普通教育が加わった感化院の教育

それまで罪を犯した児童は犯罪行為を矯正する目的で懲治場に留置されたが、懲罰を与えるだけでは矯正されないことに気付いていた池上や千輪のような民間の篤志家の動きがあった。しかし、幼少年は富国強兵のために労働力として低賃金で活用され、彼らの犯罪が多発したなどの背景から治安維持が必要となり 1900(明治 33)年に感化法が制定された。感化法に基づいて、感化院が道府県の任意で設立されることになる。

感化院の目的は、満 8 歳以上 16 歳未満で親権者や後見人がいない者、懲治場に留置するよう言い渡された者、裁判所の許可を経て懲戒場に入るべき者を保護することにあった(感化法第 5 条)。感化院は監獄と変わらない懲治場や、親の懲戒権により懲戒場へ行くような児童を保護し、教育的な指導を伴う場として新たに設置された機関であった。そのため感化院では、「在院者ニハ独立自営ニ必要ナル教育ヲ施シ実業ヲ練習セシメ女子ニ在テハ家事裁縫等ヲ修得セシムヘシ」(児童福祉法研究会編 1978:219)と定められ、退院後に自立した生活や職業上必要となる読み・書き・そろばんのような普通教育や職業教育を行ったのである。女子には家事や裁縫といった家庭で必要となる技術の習得が必要とされた。感化法施行規則の中で、児童を労働力とみなして単純作業を押し付けるのではなく、あくまでも教育的な指導の一環として勤労の習慣と生計を立てるための技術を身に付けることが目的であると示された。

しかし、感化法が施行されても、感化院の設置の有無は道府県にゆだねられたため、設置が進まなかった。さらに 1907(明治 40)年に刑法

が改正され、刑事責任が問われるのは 14 歳以上となり、それ未満が罰せられなくなったことに加えて、懲治場制度が廃止されたことから、年少児童は感化院で収容するしかなくなった。感化法は 1908(明治 41)年に一部改正され、「道府県には感化院の必置を義務付け」(滋賀県立淡海学園 1970:5)られ、対象年齢が満 8 歳以上 18 歳未満へと拡大された。そのため、1908(明治 41)年、1909(明治 42)年に感化院が急増し、1912(大正元)年には、現在の児童自立支援施設数に近い 56 施設となった(全国教護協議会 1964b)。

3. 児童への個の教育を必要とした国立感化院の教育

1919(大正 8)年には、わが国初の国立感化院として武蔵野学院が設立された。

武蔵野学院初代院長を務めた菊池俊諦(1875-1972)は、東京帝国大学文科大学哲学科を卒業後、教育の心理学的基礎を研究し、その後、師範学校で教諭や校長を歴任した経歴を持つ。菊池は、秋田県の女子師範学校長在任中に「人々の人格的発動は必万人万様であるべき筈である」(菊池 1914:3)との認識をもち、「被教育者は真の感化に浴して自己の個性を発揮するよりも、教育者の形骸を模して満足するのである」(同上:7)と論じた。そのため、教育者には「児童の内部生命を把握して自己の生命と融合せしむるを得は、教育は^{マコト}洵に天下の最大易事なり」(菊池 1915:3)と述べている。菊池は、大人は外からは見えない児童の生命の内部をもししっかりと掴んで、児童自身が自らの人格形成を図れるよう最大限援助することが必要だとの教育観を形成していた。

武蔵野学院に入る児童は、国立感化院令に基づき、地方感化院で特に教育困難な者が対象とされた。そのため武蔵野学院では、児童の特性の

分類について、創設以来、正常者、知的障害者(精神薄弱者)、知的障害以外の者(変質者¹⁰)に大別していた¹¹。1920(大正9)年には、入院児童94名のうち正常者が20名(21.28%)、知的障害者が45名(47.87%)、知的障害以外の者が22名(23.40%)で、残りの7名(7.45%)の内訳は嗜眠性脳炎性格異常4名、癲癇性精神異常2名、遺伝微毒性性格異常1名であった。知的障害者45名、知的障害以外の者22名、残りの7名を加えると74名(78.72%)となり、武蔵野学院に入る児童の約8割に何らかの障害がみられた(同上:337)。そのため、武蔵野学院では児童に一律の教育を行うことは難しく、それぞれの児童の特性に応じた教育が必要となった。菊池は、一般の感化院で行われている教育は児童の特性に応じた教育ではなく、「智力的感化教育」を重視する教育であるとして、次のように批判した。

懲治主義から教育主義に進んだとは言へ、わずかに教育に眼ざめた程度に過ぎなかった。而して所謂教育主義は、智力を重要視する真理説、教育説の影響を脱することが出来なかつたので、教育主義に移った第一歩は、智力的感化教育であった。(中略)智識を記得することを以て其能事とした記憶の教育であつて、創造、発見の教育ではなかつた。受動の教育であつて、原動の教育でなかつた。訓誥の教育であつて、研究の教育でなかつた。心の表面の教育であ

¹⁰ 本論文においては、今日用いられていない人権上不適切な語句、表現等が見られる場合があるが、原文のまま引用している。

¹¹ 武蔵野学院では「正常者、精神薄弱者、変質者の三種に大別」した(出典:菊池俊諦氏還暦祝賀会編(1936)、菊池俊諦氏還暦記念文集 菊池俊諦氏還暦祝賀会事務所336)。

って、心の内面秘奥の教育でなかった。一言すれば、唯智教育であったのである。（菊池 1923：69）

菊池は、一方的に知識を教えられて一つでも多く記憶していくという受け身の教育を「智力的感化教育」と呼んで批判した。菊池がいう教育は、児童自らが知りたいと思うことを探求し続けて、その過程で新しい発見を見出す中に学ぶことの楽しさや喜びがあり、それに気付けるようなものが教育であった。そのため、武蔵野学院では開院時より複数の教諭を配置していた。

武蔵野学院における児童の障害に応じた分類収容は、寮のみならず学級編成にも適応された。第一に性状を、第二に年齢を基準にして「正常級を1学級とし、年長者と幼年者とを混合した学級組織とし、精神薄弱者級を甲乙2級とし、変質者級も甲乙2級」（菊池俊諦氏還暦祝賀会編 1936：338）に分け、5学級に分類し、この他、実科教育という実技を伴う教育についても、段階的に児童の個性や家庭の実情を勘案しながら退院後に自立した生活が送れるよう配慮がなされていた。

知的障害やその他障害のある児童が約8割いる武蔵野学院では、菊池の下で個に合わせた教育を模索したが、非行少年は増加傾向にあり、全国の感化院における教育のあり方に批判的な意見が集まっていた。厚生省五十年史編集委員会（1988）によると、非行少年の増加傾向に対して、司法関係者の間ではその対策として感化法では手ぬるいとする考えが強まっていった。このため、司法省は1915（大正4）年ごろから少年関係の法規について見直しを始め、1918（大正7）年に少年審判所法案としてまとめた上で内務省に協議をもちかけた。内務省は当初、不良少年の処遇は保護教育によるべきであるという立場から司法省案に反対した。

この法案をみた関西地方の感化事業関係者が、懲罰主義の復活であると反対したが、最終的には内務省内に設置された社会事業調査会で審議され、1922(大正 11)年に少年法と矯正院法が制定されるに至った。少年法と矯正院法の制定により、非行少年の保護対策は「感化法による行政系統と少年法、矯正院法による司法系統の 2 本立て」(厚生省五十年史編集委員会 1988:270)となった。

また同じ頃、感化院長による感化法改正の議論も行われた。「感化法改正期成同盟会を結成して改正法案を作成」(全国教護協議会 1964b:4-5)し、菊池もその委員の一人として参加した。しかし先述した通り、菊池は「智力的感化教育」では不良行為をして感化院に入ってきた児童の教育に相応しくないと考えていたことから、感化法改正期成同盟会から提出された感化法の改正案にあった「退院者に対して尋常小学校の教科修了の学力認定をすることが出来る」(同上:5)ことに對して、「少年教護院は、学校化思想を超越して、真の教育に生きる覚悟を以て善慮せねばならぬ」(菊池 1942:41)と反対の立場を主張した。

4. 統制化された少年教護法の下での教育

少年法と矯正院法の制定により、非行少年に対する感化教育は司法系統と行政系統が並行して行われることが示され、感化教育については、いずれにおいても内務省社会局が管轄することとなった。感化法の改正内容には、感化院に入る児童の状態を科学的に理解するため新たに少年鑑別機関を設けることや、所定の教科を履修し性行改善した場合には退院時に少年教護院長が尋常小学校の教科修了の学力認定ができることなどを盛り込んだ。少年教護法は 1933(昭和 8)年に制定された。

しかしながら、佐々木(2012b)によると、少年教護院による学科履修の考え方には「小学校教育に準じた授業を行うのか、不良の子どもだからこそ独自の学科指導を行うか」(佐々木 2012b:15)との認識の違いがあり、早期に申請し承認を得た教護院(12 箇所¹²)、条件を整えた後に申請し承認を得た教護院(6 箇所)、教護院の独自性を主張し未申請の教護院、後から意向を変えて承認申請した教護院、条件が満たないため未申請の教護院に分かれた(佐々木 2012b:15-19)。武蔵野学院初代院長の菊池は、申請が進まない理由について「手続きや要件に『頗る厳重なる要求が示されている』」(同上:15)ことを指摘していた。

少年教護法対象は性行改善の見込みがある児童に限定され、少年教護院長はすべての児童に就学義務を課せることができなかったのである。しかし、教科承認を受けなかった石川県立加能学園の職員名簿を例にあげると、教護職員の他に教諭も配置されていた(石川県立加能学園 1959:9-11)。教科承認を受けなかった他の少年教護院にも教諭が配置されていたかどうかは確認できないが、石川県立加能学園では教諭を配置していたことから教科の指導に専門職が必要との認識はあったようである。

少年教護院が教科承認を受けても、1934(昭和 9)年の少年教護法施行令第2条には、少年教護院で教える科目として「修身、国語、算術、国史、地理、理科、図画、作業科、唱歌、体操乃実業(農業、工業、商

¹² 教科承認を受けた少年教護院は次の 12 箇所であった(佐々木 2012b:16)。大阪府立修徳学院(1934 年)、京都府立淇陽学校(1936 年)、福島県薫陶園(1936 年)、佐賀県立進徳学校(1936 年)、茨城県立茨城学園(1936 年)、北海道立大沼学院(1936 年)、群馬県立群馬学園(1937 年)、福井県立金橋学校(1937 年)、福岡県立福岡学園(1938 年)、神奈川県立国府実修学校(1938 年)、岡山県立成徳学校(1938 年)、秋田県立千秋学園(1938 年) ※()は教科承認を受けた年

業ノ一科目又ハ数科目)トシ女子ノ為ニハ家事乃裁縫ヲ加フ」が記され、同令第5条には1週間辺りの教授時間を18時間以上30時間未満などと細かく定められた。そのため、少年教護院長の裁量は児童の性能に応じて授業時間数を定めることであった(同令第5条)。

実際に教科承認を受けた少年教護院の実例について、佐々木(2011、2012b)は、入学前の学歴や学科指導に必要な職員、出身学校との連携、教室や運動場などの設備、教科の配当時間数、毎週の時間数など幅広くその実態を調べているが、一つの少年教護院が教科承認を受けるまでに辿った過程や、実際にどのような教育が行われていたかなどは不明であり、実態はつかめていない。

5. 菊池俊諦による個の特性に応じた少年教護院での教育

菊池は少年教護法の制定に関与したが、少年教護院が学校化することには批判的立場で、個の児童に合わせた教育を行うべきとの考えを持っていた。それは、地方の感化院から特に障害等もあって教育困難な者を送られる武蔵野学院では、統制化された小学校教育が通用しないからであった。

例へば生活年齢と知能年齢との差別の如き、或は生活年齢と解剖的又は生理的年齢との差別の如き、之を無視するものが少なくない。(中略)小学校の学級組織は正に是で、知能の差異、情意の差別、身体の差別を殆無視してゐるのである。(菊池 1934:200)

菊池は、児童の個性やこれまでの生活背景、障害による特性を理解しなければ教育の効果が得られないことを経験上承知していたため、児童の特性を理解することの意義を次のように述べた。

少年の教護に於いては少年の一般性を理解するのみならず、各人各個の特殊性を理解し、所謂少年の全面的理解、全生活的理解、心物一如の理解を求むるを以て第一義とし、之に随つて個別的取扱を為さんことを常に要望し来たつた。(菊池 1942: 37)

少年教護院の「智力的感化教育」に対抗して、菊池が武蔵野学院の教育で最も重視した第一義は、個々の児童の生活状況や心身の発達の理解であった。そのため児童の特性を理解し、生活を通して教育をすることが必要であることを2点目に挙げていた。1919(大正8)年に武蔵野学院長に就任する以前から、一貫して児童の個別性を重視した教育が必要と考えていた菊池は、当時の知識重視の学校教育に疑問を抱いていた。

教護には其の独特の面目がある。之を小学校教育乃至国民学校教育と同一視することは、到底許し得ざる所である。従つて、其の特色を発揮することは、従事者当然の責務であらねばならぬ。之を例せば、少年教護院に於ける家族制度の如き、学校に於いては学ぶべき何ものをも有してゐない。家族制度は、真に合理的なる教育的環境、家庭的環境として、教護組織中独得の地位を占めてゐるので、又最も実効的なものと認められてゐる。(菊池 1942: 40)

「智力的感化教育」に対して、菊池が必要と考えた教育の３点目の教育は、少年教護院は家庭のようにあるべきであって、学校ではないとの考えであった。そのため、菊池は「範を学校に探るよりも、寧ろ学校に向つて範を示すべき」（同上：３９）であるとも論じている。

少年教護院における学科教育のあり方については、菊池のように学校に追随するのではなく独自の教育を推進する少年教護院と、小学校教育を行う必要があると考えた少年教護院に分かれたまま、戦時体制下に入っていくことになった。

教護を必要とする児童に対して、不良性を改善するために児童の個性に合わせた少年教護院独自の教育が優先されるべきか、それとも一般社会の児童と同様に小学校で行われている学科教育を少年教護院でも行うべきか、議論されるには至らなかった。また、岡山県立成徳学校の校長は小学校教育の導入と言っても「小学校で勉強した事にして卒業証書を貰った、闇取引」（菅 １９４０：４）と述べており、各少年教護院の学科教育の実態はつかみにくい。

第２節 学校教育導入論争の概要

１．教護院の概要

わが国では、第二次世界大戦敗戦を機に生活困窮者や戦災孤児に対する救済策が急務とされた。新たに制定された日本国憲法の第２５条に規定された生存権を基盤にして１９４７（昭和２２）年に制定された児童福祉法もその一つであった。少年教護院は、児童福祉法の制定により養護施設などと同じ児童福祉施設の一つとなり、「教護院」と名称変更されて厚生省の管轄下におかれた。児童福祉法第４４条に規定された教護院の目的は、「不良行為をなし、又はなすおそれのある児童を入院させて

これを教護すること」である。そのために、「児童に先ず適切な環境を与え、教護職員が児童と日常の生活を共にし、これを通じて彼等の性行を指導改善し、以てこれらの児童が将来社会の健全な一員となり得るようにつとめる」(全国教護協議会 1952:4)ことと示され、具体的には生活指導、学科指導、職業指導が行われることになった。

1941(昭和16)年に少年教護院は51箇所であったが、第二次世界大戦後に児童福祉法による保護を要する児童が増加し、1962(昭和37)年時点で教護院数は58となっていた(全国教護協議会 1964b:201-202)。全国58施設ある教護院のうち、国立は武蔵野学院(男子のみ)ときぬ川学院(女子のみ)2施設のみである。その他、50施設は都道府県立、4施設が市立、2施設が私立であった。

2. 児童福祉法等に示された教護院の教育の位置づけ

教護院は、児童福祉法第48条に定められた児童福祉施設でありながら、養護施設(現:児童養護施設)や精神薄弱児施設(現:障害者支援施設)などとは異なり、学校教育法に基づいて教育を行う施設に位置付けられなかった。その代わり、教護院に収容された児童が「学校教育法の規定による小学校または中学校に準ずる教科」を修めたと教護院長が認める場合には、卒院時に教護院を修了したと認定をしなければならないと同条で定められた。つまり、教護院に在籍する児童が卒院時に受け取る証書は、教護院の児童らの学籍がある小学校長や中学校長による卒業証書ではなく、教護院長が発行する修了証明書でよいとするものであった。

第 48 条 養護施設、精神薄弱児施設及び療育施設に入所中の児童のうち、学校教育法第 22 条又は第 39 条の規定により就学させられるべき者に対する教育については、学校教育法の定めるところによる。

教護院の長は在院中、学校教育法の規定による小学校又は中学校に準ずる教科を修めた者に対し、小学校又は中学校の課程を修了したものと認定しなければならない。

前項の教科に関する事項については、学校教育法第 20 条又は第 38 条の監督庁の承認を受けなければならない。

前項の規定により、承認を受けた教護院の教科に関する事項については、文部大臣(国の設置する教護院以外の教護院については、学校教育法の規定による都道府県監督庁)が、これを監督する。

第 2 項の規定による認定を受けた者は、学校教育法の規定による小学校又は中学校の課程を修了した者とみなす。(昭和 22 年 12 月 12 日施行)

(児童福祉法研究会編 1978:602-603)

教護院で行う学科指導について定めた法令は「児童福祉施設最低基準(昭和 23 年 12 月 29 日施行)」である。その第 101 条では、教護院で行う「生活指導、学科指導及び職業指導は、すべて児童の不良性を除くことを目的としなければならない」とし、学科指導については第 2 項で「学校教育法の規定による学習指導要領を準用する」と定められた。教護院で行う学科指導により学習指導要領に「準ずる教科」を修めたと見做されれば修了したとみなすとされたのである。

しかし、学習指導要領に「準ずる教科」を修めれば修了したとみなすことについて、文部省は厳しい条件を課した。文部省は 1949(昭和 24)年 12 月に文部省令 42 号「教護院の教科の承認に関する規定」を發布し、第 1 条で、承認申請に必要な事項として教科課程、授業日時数、修了認定、教育担当者の経歴などを細かく取り決めた。第 2 条では、教科課程、教科内容およびその取り扱いが学習指導要領に準拠することと、教育を担当する職員は教育職員免許法の規定による小学校または中学校の教諭の免許状を有することが示された。つまり、文部省は教護院内で教科を教えることは可とするが、その教育担当者には教員免許状を有することを条件付けたのである。第二次世界大戦前は、前節で述べた石川県立加能学園のような一部の少年教護院では教諭が配置されたが、戦後の教護院には教諭が配置されなかったことから、文部省は学科指導を行う教護は教員免許を有する者と厳しい条件を付けたのである。

3. 学校教育導入論争とは

上記のような状況の中で、いわゆる学校教育導入論争が起こった。本研究において取り上げる学校教育導入論争とは、1947(昭和 22)年の児童福祉法制定から 1997(平成 9)年の児童福祉法改正に至るまでの約 50 年間の間にあった教護院への学校教育の導入をめぐる全国的な議論の過程と定義する。

教護院で行う学科指導について、1947(昭和 22)年施行の児童福祉法やその関連法において学校教育法に基づく学習指導要領に「準ずる教科」を教護院で行うことと示された。1949(昭和 24)年に出された文部省令 42 号「教護院の教科承認に関する規定」に疑義を唱えたのが大阪府立修徳学院長であった。修徳学院長は文部省の「教護院の教科承認

に関する愚言」と題する論稿を発表し、教護院で行う学科指導が文部省の定める学校教育法の下で行われること自体に疑義を唱えた。「①教護院入所児は、学校教育で放任されたものを児童福祉法で保護代行したものである ②教護院教育は、その本質から言えば、一般学校教育に劣らない ③少年法は文部省の勧告に従うのみである¹³のに、児童福祉法の認可制は不可解である」(小林 2013: 17)、つまり、教護院への教科承認は学校教育と同等の教育が行われているとの意味を持つため、教護院の教育の独自性を否定するものであるという見解を示したのである。

これ以降、教護院で行う教育は学習指導要領に「準ずる教科」でよいとする厚生省や文部省に対して、「準ずる教科」という考え方は一般の児童が小学校や中学校で学ぶ教科と同じ水準ではないため、教護院においても学校の教員による教科教育を行う必要があると唱える者が出てきた。教護院内で学校の教員が教える必要がないと考えた者は、厚生省と文部省、国立きぬ川学院の石原登をはじめとする多くの教護院長であった。一方、学校の教員が来て教護院で教える必要があると考えた者は、淡海学園の小嶋直太郎をはじめとする一部の教護院長、土井洋一や菊田幸一のような学者であった。

教護院への学校教育導入論争の過程は、教護院の児童の発達保障を十全なものとするため、福祉領域と教育領域の垣根を超え、どう協働できるかという議論の過程でもあると筆者は捉えている。

¹³ 少年法は文部省の勧告に従うのみとあるが、これは少年院法の誤りであると筆者は解釈している。2014(平成26)年の少年院法第27条には、「少年院の長は、学校の教育課程に準ずる教育について教科指導を行う場合には、当該教科指導については、文部科学大臣の勧告に従わなければならない」とあり、これを指していると思われる。

4. 学校教育導入論争の全体像

先述の通り、本研究のいう学校教育導入論争は、1947(昭和22)年の児童福祉法制定後、1997(平成9)年に児童福祉法が改正されるまでの約50年間続いた、教護院内で学校教育を行うかどうか、つまり、学校の教員に授業を行ってもらえるかどうか(学校教育導入)をめぐる教護関係者や厚生省、文部省、学者による論争をさす。

教護院における学校教育導入論争をめぐる厚生省と文部省の意向やこれに関する動向について、田中(1988)や廣渡(1998)、小林(2013)、福井県(2021)などの先行研究を用いて表2として整理した。両省の意向は、対比しやすいように学校教育導入論争のはじまりとなる「卒業証書」に関する論点と、教護院で学校教育を行うか否かをめぐる論点の2点で整理した。表2には「教護院と学校教育への言及(省庁以外)」という軸を設けた。ここには全国教護院長会議での発言や学者、日本弁護士連合会などの意見を整理した。教護院への学校教育の導入が必要と主張し続けた淡海学園長の「小嶋直太郎」の発言や行動、論争のなかで独自に学校教育を導入した地方の教護院も明記した。

学校教育導入論争の過程は年代を追って3期に分けて整理する。第1期は教護院の児童の学籍と卒業証書を全国教護院長会議で問題にし、学校教育導入論争がはじまった1950年代とする。第2期は全国教護院長会議だけではなく教護界以外からも教護院における教育が議論されるようになった1960年代、1970年代とする。第3期は小嶋が児童の教育を受ける権利を希求し、人権救済の申し立てを日本弁護士連合会に対して行った1980年代とする。

先述の通り、教護院への学校教育導入に関する全国的な議論とは別に、1997(平成9)年の児童福祉法改正で教護院内での学校教育が義務化さ

表 2 学校教育導入論争の全体像

時期	教護院と学校教育への 言及（省庁以外）	小嶋直太郎	厚生省の意向		文部省の意向		独自に学校教育を 導入した教護院	日本と世界の動き （斜字：世界の動き）
			学校教育	卒業証書	学校教育	卒業証書		
1947年			学校教育の対象外（児童福祉法第48条）		就学猶予又は免除（学校教育法）			児童福祉法制定
1948年12月			学習指導要領に準ずると規定（最低基準）					世界人権宣言
1949年12月	教科承認への疑義（修徳学院院長等）				教護院の教科承認の条件を提示			
1951年6月				「準ずる教育」に修了証明書を発行可				児童憲章制定
1952年3月	『教護院運営要領（基本編）』発行							
1953年9月		淡海学園に入職			就学猶予を承認			
1954年		出身校の卒業証書授与に関し教育委員会を通じて文部省へ			就学猶予又は免除すべき→出席停止とみなす	卒業証書の授与は不可	福岡県立福岡学園（分校）	
1955年3月					学校と認めがたい			
1956年5月		①学籍、②卒業証書、③就学義務提案	教護事業の独自性を失する	教護院が学校等と交渉するのが良い	第 1 期			
1957年11月				出身校の卒業証書				
1959年		厚生省に卒業証書の意見（院長会議）		小嶋個人の意見として聞き置く				児童権利宣言が国連で採択
1960年								精神薄弱者福祉法制定
1962年2月	代議士（滋賀県）が国会で厚生省に質問（小嶋の働きかけによる）			教護院の修了証明書はよくない	復籍か通学し、卒業証書授与を指導			
1963年4月		就学猶予又は免除の疑義（文部省）等						
1964年6月	卒業証書の授与への対応は各県で異なる						派遣教員方式	
1965年	48条肯定（石原）	法第48条は要改正	就学猶予は学校教育法による				茨城県立茨城学園（特殊学級）	
1966年4月							石川県立児童生活指導センター（特殊学級）	
1968年4月		学校教育導入					淡海学園(特殊学級)	
1969年4月		淡海学園退職、『教護院運営指針』						
1971年							兵庫県立明石学園、千葉県生実学校、神戸市立若葉学園（特殊学級）	
1973年							宮城県さわらび学園（特殊学級）	
1974年	学科指導の問題提起（菊田幸一）				第 2 期			
1976年	教護院の学習権を考える（全教協編集部）							
1978年	教護院の学習権問題への言及（土井洋一）							
1979年								国際児童年
								養護学校義務化
1983年12月	入所児童の教育制度改善（東京都通達）				保護者に出席停止を命ずることが可			
1984年	会計検査院の検査							
1985年					特殊学級の教育費のため返還請求 分校・分教室の設置、学校教育の許可			
12月		田中幹夫（大阪弁護士会）に手紙を送付						
1986年1月		田中弁護士に面会						
3月		入権救済申し立て（日弁連へ）						
	分校等、統一方針は困難（全教協役員会）							
5月	第5部会付託決定（日弁連）							
12月					就学義務又は免除を行う必要はない			
1987年1月	教護院の教育の充実を図る必要がある（臨時教育審議会）							
11月		日弁連第五部委員会にて、法制に論究			第 3 期			
1988年	「はるかなる道のり」（田中幹夫）		準ずる教育か学校教育かは曖昧が良い					
1989年4月			高校進学に言及					児童の権利に関する条約(国連で採択)
1990年3月	児童の教育権に関する意見書（日弁連）						鳥根県立わかたけ学園（分校）	
10月	公教育導入検討専門委員会（全教協）							
1994年2月	教護院の名称や学校教育の改善を厚生省に指摘（中児審）		分校・分教室を設置					児童の権利に関する条約(日本が批准)
1995年10月			学校教育の環境整備					
1996年							鳥取県立喜多原学園（分教室）	
1997年3月			法改正：名称変更（第44条第1項）、学校教育の義務（第48条第1項）（附則：当分の間、施設長は修了証書の発行可）					児童福祉法等の一部を改正する法律

れるまでの間に、分校¹⁴や分教室¹⁵を設置する方法、派遣教員方式¹⁶のいずれかの方法で学校教育(主に教科教育)を取り入れた。その数は10箇所にとぼる。このうち派遣教員方式は分校や分教室とは異なり、教育委員会から教護院に教員が派遣される方法で、学校とは見做されない方法だったが、当時は過渡期にあったことから、以下にあげる10箇所の教護院のうち淡海学園を含めた7箇所の教護院が、特殊学級などの名称で派遣教員方式を用いて学校教育を始めた。

全国的に最も早く学校教育を導入したのは、1954(昭和29)年に分校を設置した福岡県立福岡学園であった。次に、1965(昭和40)年に全国で最も早く派遣教員方式を採用したのは、特殊学級を設置した茨城県立茨城学園である。これ以降に学校教育を導入した7箇所の教護院では、派遣教員方式がとられていき、1966(昭和41)年に特殊学級を設置した石川県立加能学園、1968(昭和43)年に小学校と中学校の特殊学級(情緒障害児学級)を設置した滋賀県立淡海学園が続いた。その後、1971(昭和46)年に兵庫県立明石学園、千葉県生実学校、神戸市立若葉学園で特殊学級が、1973(昭和48)年には宮城県さわらび学園で特殊学級(情緒障害)が設置された。さらに、1990(平成2)年には島根県立わかたけ学園が分校を、児童福祉法改正前年の1996(平成8)年には島根県立喜多原学園が分教室を設置した。

¹⁴ 分校：校区の本校に対して教護院内に設置する学校のこと。この場合は、学校と同様に校長や教頭、教諭が教育委員会の指示により配置され、文部省によるカリキュラムが行われる。教護院長の裁量による独自のカリキュラムは行われない。

¹⁵ 分教室：本校から分かれた教室のこと。

¹⁶ 派遣教員方式：教育委員会から教員が派遣される。分教室の教員も派遣される形式を取るが、分教室を置くか、教室は設置せずに教員のみが派遣されるかは、教護院を取り巻く状況や学校教育を行いやすい方法により決まった。

第2章 学校教育導入論争のはじまり：1950年代を中心に（第1期）

本章では教護院の児童が出身校の卒業証書の授与を認められなかった1950年代を中心に、教護院の関係者や厚生省、文部省はこれをどのように考えていたのかを辿る。特に、教護院において学科指導を学校の教員が行うことに慎重な姿勢を見せていた国立武蔵野学院の石原登（後に国立きぬ川学院初代院長）の考えは、当時の全国教護院長がもっていた主たる代表的な見解でもあった。石原がなぜ学校教育導入に慎重であったかについて検討する。

先ず、1947（昭和22）年に学校教育法が制定されて、教護院のように保護が必要な児童が収容される場において、学校教育はどのように位置づけられたかについて述べていく。

第1節 新学制の外に置かれた教護院の学校教育

国民学校（義務教育）を卒業した後の進学先が複雑であった第二次世界大戦終戦前の複線型制度とは異なり、1947（昭和22）年4月に施行された学校教育法で小学校6年、中学校3年、高等学校3年の単線型制度に変わった。小学校と中学校が義務教育となり、新憲法の第14条で法の下での平等が規定され、男女共学の原則が定められたのである。

小学校と中学校が全児童に義務教育化されたとはいえ、義務教育の対象から外されたのが障害児や養護施設、教護院などに収容された児童であった。その中で、戦前に就学免除又は猶予されていた障害児の就学は、学校教育法の制定により、盲学校および聾学校の義務制が1948（昭和23）年から開始され、一部の障害児は義務教育の対象となったが、それ以外の重度の身体障害や知的障害などがある児童については、教護院の

児童らと同様に就学免除または猶予となった。さらに 31 年後の、1979(昭和 54)年には、彼らの養護学校就学が義務化された。

教護院の児童の学校教育を考える上で、関係機関となる少年院における教育はどうか。1949(昭和 24)年に新少年法¹⁷が制定され、14 歳以上で罪を犯した場合や、それ以下でも刑罰法令に触れる行為をした児童などの場合は、家庭裁判所の決定により児童福祉施設である教護院ではなく、矯正教育が行われる少年院に入院することとなった。少年院では、矯正教育として生活指導、職業補導、教科教育、保健・体育及び特別活動の 5 つの領域を中心に行われる。現在行われている矯正教育の原型ができたのは、1971(昭和 46)年に出された少年院における教育訓練要領案であった。この時、生活指導や職業訓練と並んで「義務教育」と「高等教育」のモデルが提示された。現在、「義務教育の未修了者及び高等学校教育を必要とし、それを受ける意欲が認められる者には、学校教育の内容に準じた教科教育」(広田・後藤 2013:24)や高等学校卒業程度の認定試験も実施されている。少年院では、教護院と同様に学習指導要領に準ずる形で行われ、その教育担当は教員免許状をもつ法務教官が担う。義務教育や高等学校教育が 1971(昭和 46)年以降、矯正教育の一つに位置付けられた。

では、次に福祉と教育の”谷間”に落とされた教護院の児童が学校教育を受けられないことによって起こっていた、就職や進学など児童の将来に影響を及ぼす卒業証書をめぐる課題について述べる。

第 2 節 教護院の児童の卒業証書をめぐる課題

¹⁷ 旧少年法は、1923(大正 12)年に制定。

厚生省は、1951(昭和26)年6月の児童福祉法48条改正(法第5次改正)の中で、「教護院長は、在院中学校教育法の規定による小学校又は中学校に準ずる教科を修めた児童に対し、修了の事実を証する証明書を発行することができること」と定めた。教護院長が発行する修了証明書の定めに対し、滋賀県立淡海学園長の小嶋直太郎は「なぜ、教護院に入所中の子どものみが修了証明書なのか」(廣渡 1998:102)という疑問を持ち、行政的に出身校の卒業証書の発行ができないのか、1954(昭和29)年3月26日に滋賀県教育長を通じて文部省に問うた。

これに対する、文部省初等中等教育局長の回答は「教護院長の修了証明書に基づき、子どもの出身小・中学校の『卒業証書を受容することはできない』」(同上:111)というもので、小嶋の要求を却下した。さらに文部省は1955(昭和30)年、「①学校教育法による学校とは認めがたい ②学校教育法第31条による教育事務の委託は、教護院に適用されない ③学校教育法第26条規定の児童の出席の停止¹⁸は、短期間のものであるから、教護院の児童が出身校に在籍のままで出席停止中のものであると認めることはできない ④教護院児童は、学校教育法第23条を適用し『その他やむを得ない理由』で就学義務の猶予又は免除をしているものと考えられる」(小林 2013:197)と述べた。児童が教護院に入った場合、義務教育であっても猶予又は免除となるため、児童が学

¹⁸ 「出席停止」については、1954(昭和30)年3月の滋賀県教育委員会の照会時に、文部省は教護院に入院した児童の出席は停止とみなすと回答していた(小林 2013:18)。1983(昭和58)年12月に各都道府県教育委員会教育長へ出された「公立の小学校及び中学校における出席停止の措置について」という通知の中で、性行不良があり、他の児童生徒の教育に妨害が認められる場合、「その保護者に対して、児童生徒の出席停止を命ずることができる」(小林 2013:22)と学校教育法第26条に規定する「出席停止」に関する文部省のはじめての見解を出した。

校から除籍されている期間、学習指導要領に準じる教育を行っている教護院であっても学校と認めることはできないという見解であった。学校の教員が教える授業ではないため、学校教育法に基づく教育を受けたことにはならないとして認めなかった。

そこで小嶋は、1956(昭和31)年5月の全国教護院長会議で、①児童の学籍を出身の小・中学校に置くこと、②教護院長による修了証明書に基づき出身の小・中学校長は卒業証書を発行すること、これらが叶わないのであれば、③児童福祉法第48条の改正をして児童を文部省の学校に就学させる義務を教護院長に課すこと、の3項を提案した。この提案に対し厚生省の事務官からは、「提案の3項目については、現行法の下ではこの通りやれば、学校教育法による学校に通学させるということになり、教護事業の独自性を失することになる。第1、第2についても、現状では国家的問題として取り上げる段階ではなく、現地間の解決を待つより外はない」(小林 2013:18-19)と説明を受けた。教護事業に「独自性」が必要と考えられたのは、教護院の教科指導に対する考えに基づいたものであった。

教護院は児童の不良性が除かれたら退院させて、家庭、養護施設等にかえし、通常の学校の課程に復帰させるところであって、不良性のなくなった児童を最後まで教育し、その学問を完成させるところではない。(全国教護協議会 1952:58)

教護院は不良性の除去が目的の一時的な施設であるため、教護院で行う学科指導は、対象児童の特性に合わせた学習指導要領に準じる教護院独自の教育でよいと考えられていた。

それゆえ、厚生省は教護院長が修了証明書を出すか、児童が学籍を置く小学校長や中学校長が卒業証書を出すかについての結論は先送りにしながらも、翌 1957(昭和 32)年の全国教護院協議会緊急常任委員会では、厚生省児童局の養護課長らの助言を受けて「教育委員会や出身中学校と連絡して、教護院のためにその出身校の卒業証書をもろうよう努力してほしい」(小林 2013: 19)と申し合わせがなされた。厚生省は、地方の教護院と学校や教育委員会との交渉が進む現状を鑑みて、それを止めさせる理由が見つからないことから、静観することにしたと考えられる。さらに 2 年後の 1959(昭和 34)年、小嶋は全国教護院長会議で厚生省に対して、次の発言を行った。

卒業証書の問題を文部省は一体どう見ているのであろうか。(略) 出さないと敢えて固執するなら、児童福祉法第 48 条の改正を断行して、児童を文部省の学校に就学せしめる義務を教護院長に課すことにしたら如何。(略)教護院長の出す修了証明書が普通学校のそれと同等の効力を有するという曖昧さを払拭し、憲法にうたっている等しく教育を受ける権利を確立してやりたい。(廣渡 1998: 103)

この発言に対して、厚生省は「文部省との詳しいいきさつには一年半前に申し上げたので、解答は避けるが、先生個人の熱心な御意見として聞く」(同上: 103)と答弁した。その後も、小嶋は繰り返し文部省との話し合いを進めて欲しいと厚生省に対し要望を出したが、話し合いの場は設けてもらえなかった。その後、厚生省が教護院長からの修了証明書はよくないと見解を転換したのは 1962(昭和 37)年のことであった。

小嶋が先ず問題視したのは、児童が教護院に入院したことによって児童が出身校の学籍を失うことであったと考える。新学制において、義務教育を受けるべき児童であるにも関わらず、教護院に入院したことによって、就学が猶予又は免除され、その結果、卒業時には出身校から卒業証書がもらえないことは、児童の将来にかかわることであり、希望した進路を選べなくなる可能性があるとして小嶋は考えたのではないかと推察される。

小嶋が厚生省に意見を出し始めた 1954(昭和 29)年から数えると、厚生省は方針転換するまでに約 10 年を要した。その背景には、教護院の児童の教科指導に対するどのような考えがあったからなのか。次節では、児童福祉法案の策定作業にもかかわり、教護院において学校の教員による学科指導を行うことに慎重な姿勢であった石原の考えに迫る。

第 3 節 教護院の児童に必要と考える「情性の教育」

本章第 1 節で述べた通り、教護院は学校教育の対象外に置かれたが、これを是認する考えをもっていたのが、後に国立きぬ川学院初代院長となる石原登であった。石原は 1916(大正 5)年に東京帝国大学文科大学哲学科(教育学専修)を卒業後、中学校や高等女学校などの教諭を歴任した。妻を伴ってメキシコに渡った後、帰国したが、失業したことを機に、大学の先輩にあたる菊池俊諦に誘われて武蔵野学院に入職することになった。家族とともに武蔵野学院内の寮舎で子どもと生活をするようになったことで、石原は「不良のよい所をその時初めて知った」(全国教護協議会 1976:112)と述べ、教護院にいる児童の見方が変わったといい、児童の実生活能力と大人との心の接触を通じた「情性の教育」を実践していくことになる。

1. 教護院の教育に必要な実生活能力

石原は、武蔵野学院職員伊佐喜久男(医官)と編纂した『教護院運営要領』(厚生省児童局 1952)の中で、教護は「いわば人格の交流関係である」(同上:14)と述べている。人格の交流を図ることにふさわしい教護職の人物像として、人に頼られる人格、教育的な人物、常識的・普遍的な人物、行動力・実践力がある人物の4点を挙げた(同上:14-16)。そのような人間的な条件は、教護職の基本として持ち合わせてとっておく必要があり、さらに知識・技能が必要と述べている。教護の職務は、専門的知識経験と技術が必要であるため、児童福祉施設最低基準第99条に規定される専門的な教育を受けた者が教護の職務に当たれるよう、1947(昭和22)年から石原が中心となって武蔵野学院内で教護事業職員養成を開始した。教護院内で行う指導には生活指導、学科指導、職業指導があるが、石原は学科指導を教護の手段、方法と捉えていた。

学科指導は(中略)通常の学校で行われているような形の学科指導がそのまま教護院にもち込まれなければならぬというわけのものではない。(中略)学科指導が不良性を除く目的と違背するようなときには、その児童について学科指導を停止する、というケースすらも考えうるくらいである。また、教護院は児童の不良性が除かれたら退院させて、家庭、養護施設等にかえし、通常の学校の課程に復帰させるところであって、不良性のなくなった児童を最後まで教育し、その学問を完成させるところではない。(中略)、特に対象児童の特性を鑑みて、教護目的の線に沿ったカリキュラムの編成に工夫と努力が必要である。次に、こういう見地から教科及び学習というものを考えて見よう。

イ 学習の指導を通じて児童を把握すること

ロ 学習指導を通じて児童の心の安定性を高めること

ハ 学習指導によって児童に自信を持たせること

(厚生省児童局 1952: 58-59)

石原は教護院における学科指導を学習指導要領に準じながらも、あくまでも不良性を除く目的であることと、先述した「イ」の通り、児童の把握のためであること、つまり、児童福祉法最低基準第 101 条で示された「すべて児童の不良性を除く」という目的のために、「学習指導は－かかる意味でも教護の手段、方法となる」(同上: 59)と解釈していた。教護院の児童が学習能力を伸ばせない生活環境下にあったと理解しながらも、教護院の教育が「学校教育的形式にとらわれ」(同上: 60)で、躓いた学習能力を高めることを目的とすることへの警鐘を鳴らしたのが石原である。そのため、石原は、教護院の児童に必要な学習内容は、実生活的能力だと述べている。

たとえ教護院にある精神薄弱児であっても、重症なものは除いて、生活上必要最低の学習、即ち新聞をよみ、手紙を書き、物を売買するに必要な計算をするというような実生活的能力を、実地に即して能う限り養うことは是非必要なことであって、かような実力の養成が学習指導の根底に置かれなければならない。(同上: 61-62)

石原がこのような考えた背景には、戦後の非行少年の特徴として「情緒の不足」と「学習劣等感」(石原 1954b: 14, 18)を感じていたからであり、特にわが国固有の課題として「学習劣等感」を指摘している。

学習劣等感が大きな問題であるとする根拠に、戦後 1945(昭和 20)年から 1950(昭和 25)年の 5 年間で、14 才未満の児童の警視庁による検挙数が 13 倍以上に増加したことを挙げた。非行の低年齢化を「私は六三制の影響ではないかと考えるのであります」(石原 1954b:18)と述べ、1947(昭和 22)年の教育基本法により小学校と中学校が義務教育になり、「六三制で全児童が入学しますので学力差が甚だしい、そこで学力の劣ったものが劣等感」(同上:18)を持ち、非行に至ると指摘した。このような考えもあってか、石原は教護院に学校教育を導入することに慎重な見方をしていたのである。

石原は、児童の不良性をなくすという福祉的な援助と実生活能力を備える生活上の教育とを統合して行える場が教護院である一方で、学校教育の導入には児童の発達を助ける福祉的な援助を阻害するのではないかとの見方をもっていたと筆者は考える。

2. 石原登が目指した「情性の教育」

児童に関して戦後の社会的混乱期に問題となったのは、浮浪児が街頭にあふれたことであった。政府は児童保護問題を解決する必要に迫られ、それが 1947(昭和 22)年の児童福祉法制定に繋がった。武蔵野学院で教務主任を務めていた石原は児童福祉法案の策定作業に関わっていたが、それと同時に武蔵野学院の教護事業職員養成所に力を注いでいた。

教護事業職員養成所では、大学卒業者を 1 年間施設に寄宿させて、教護の実践現場も体験できるようにした。その養成事業の対象者は、「大学の学部で、心理学・教育学又は社会学を修め、学士と称することを得る者」(厚生省児童局 1952:17)として幅広く募集した。養成所の中で、児童を指導する教員は「情性豊かな人間であれ」(山口 2010:

137)、「不良少年を直してやろう、指導してやろう、などという天下りの考えは持つな。不良を好きになって、仲間になれ」(同上：138)と石原は説いたのである。このような石原の教育方針は、養成所の職員間で「足の裏の哲学」¹⁹と呼ばれるようになり、現在の児童自立支援施設にも広く伝わっている。石原は教護院の主要任務を「一般社会で監護よろしきを得なかった特定児童に、適正な監護を与え、その児童が生まれながらに持っている人間としての心身の安全な成育を遂げるべき権利を保障する」(厚生省児童局 1952：5)こととし、教護の実践の基礎は心の接触であると説いた。石原はそれを「情性の教育」と呼んだ。

知育より情緒の教育が大事なんだ。情緒の教育というと音楽や絵を教えるだろう。教育ママのように外からやることばかり考えてはいかん。鳥の教育のように以心伝心でなくてはいけない。知能は動物にはないし、人類として最高のものであることは間違いないが、同時に情緒も大事にする。情緒を使わねばならん。使えば無限なんだよ。教育を言葉でのみ教えようとするからいかん。教護も情緒を大切にせねばならないし、人間関係がないと情緒の教育にはならんのだよ。(全国教護協議会 1976：112)

石原のいう「情性」ということばには、「嬉しい、楽しい、恐いなどの私的感情とは区別され、いたわり、思いやりなどの仲間との感情の共有、共感感情」(山口 2010：148)があったと山口は指摘する。石原

¹⁹ 足の裏の哲学：児童福祉に携わる者は表立たず、子どもを下支えする力強い裏方であれという教え。(出典：全国児童自立支援施設協議会編(1999)．非行克服と児童自立の理念・実践 児童自立支援施設(旧教護院)運営ハンドブック新訂版 三学出版)

は、教護院に入る児童を生み出す状況を「成育過程における虐待や拒否、排除などによる深刻な情性不安に起因するもので、現代の競争的学習教育が非行につながっていると厳しく指摘」（同上：151）した。

石原は、東京帝国大学に進学するほど優秀な成績を修めてきたにも関わらず、学校教育のゆがみを教護院の児童と重ね合わせてみていた。先述した国立武蔵野学院で教護の道に進むと決めたエピソードにあった児童のように、共感性がありながらも学校教育の場からこぼれ落ちた児童が悪いという世間一般的な見方をするのではなく、学習への劣等感が契機となり児童は非行に至ったのである。新学制による児童の学びの環境が非行の児童を生んだ背景にあると批判した。非行に至った児童を回復させる手立ては、学校教育の場ではなく家庭のような環境下で、特定の人と親密な関係を形成することにあると説いた。非行をする児童が抱える問題の本質をみていた石原からすれば、小嶋が主張する児童の学籍や卒業証書の問題は二の次の話であって、受け入れ難い考えであったと推察する。

石原は、知育より情緒の教育が大事であると述べているように、児童の発達には情緒を交流させる必要があり、情緒の交流がない知育偏重の学校教育は、むしろ児童の発達を妨げるとの見方をもっていたと筆者は捉えた。本論文の目的の一つである福祉領域と教育領域との”谷間”にある問題について考えると、石原は福祉と教育とは一体的でなければならないと期待しつつも、学校教育を導入することが、児童の学習を促進することにつながらないと諦めていたのではないか。

次章では、石原の思いとは異なり、地方教護院や学者から教護院への学校教育の導入についての議論が沸き上がってくる 1960 年代、1970 年代の全国的な議論や、地方教護院の実践を記述する。

第3章 教護院への学校教育導入の全国的な議論とその過程での導入事例

例：1960年代、1970年代を中心に（第2期）

本章では、教護院の卒業証書や就学猶予または免除に関する議論が続いていた1960年代を中心に、教護院関係者や厚生省、文部省の考えを辿る。その中でも、1950年代から全国教護院長会議で小嶋が問題視してきた児童福祉法第48条の規定による教護院の児童の不利、すなわち、教護院に入院することで児童は出身校の学籍を失うこと、就学猶予または免除になること、教護院修了時に出身校から卒業証書がもらえないという実態と国立きぬ川学院の石原登による反対の意見は、教護院への学校教育導入論争に外せない重要な議論であるため、この論争を詳細に取り上げる。全国的な議論では結論が出ない中、教育委員会から教員を派遣してもらって教護院内で学校教育を行う地方の教護院もあった。その一つが石川県立加能学園であり、滋賀県立淡海学園であった。淡海学園については、後の第5章以降で論じるため、本章では石川県立加能学園の事例を取り上げ、学校教育導入の過程を述べていく。さらに1970年代になると、法学者からも問題提起がなされるようになり、教護院の児童が教育を受ける権利として議論が発展していった。

先ずは、1960年代の全国教護院長会議で教護院の学科指導に関して教護院関係者の間でどのような議論が交わされたのか、それが児童にとってどのような意味を持っていたのかを述べていく。

第1節 教護院における学校教育の検討のはじまり：1960年代

1. 厚生省と文部省の卒業証書に関する意向の変化

1962(昭和 37)年2月の衆議院予算分科会会議で、滋賀県選出の N 代議員が質問をした。N 代議員は教護院の修了証明書について、厚生省に文部省との話し合いの場を設けて欲しいとの小嶋の要望を受けての質問である。その時の厚生省の回答は以下であった。

実際は教護院の修了証明書というものが社会にむしろ逆効果がございますして、子供のためにも実はならない。教護院におった証明になるわけでございますから。そこでこれは実は文部省と正式の話し合いはしてないのでございますが、地元の教育委員会とお話をいたしまして、もよりの学校長の卒業証明をいただくようお願いをしている。(廣渡 1998:103-104)

この発言に対して、N 代議員が「それが実際に行われていないということを私は心配しているのです。(中略)文部省の協力がどれだけ得られておるか。地方の教育委員会がそれに対してどれだけ協力しているかという実態が、わたしは問題だと思います」(同上:104)と続けると、文部省は児童の出身小学校や中学校に学籍を戻し卒業証書を出すよう指導中としたが、現時点では実現しているとは言い難い状況であったことが窺える。

なるべく卒業の時期に間に合うように学校に籍を復すと申しますか、学校に通学するという形をとりまして、小学校なり中学校なりの卒業証書を渡すようにこういう指導をいたしておる次第でございます。(同上:104)

厚生省も教護院ごとに児童の出身小学校や中学校との話し合いを行うことには問題はないが、国としての統一見解を述べることは避け、「地元地元で事実行為としてしかるべくおやりになってもらう以外にないのではないか」（廣渡 1998：104）と答えていた。

1964（昭和 39）年に開催された全国教護院長会議において、厚生省児童局長が教護院における学校教育の導入について、「文部当局とも話し合っているが、教護院側の意思統一を図って頂きたい」（全国教護協議会 1964a：24）と述べ、教護院長間の意見がまとまっていないことを指摘した。その後、養護課長を司会者として、卒業証書など教護院の学科指導に関し議論が交わされた。なお、以下のカッコ書きで示された県名は、県立教護院長の発言である。

最近、教護院入所時に将来高校進学を希望するものが多くなり（埼玉・石川）、年度の途中でも一般小中学校に復学するものも増加している。また将来軽度非行児が多く入院してくることを考えると、学習指導の充実が急務となつて来ている。（中略）教護院が児童の学籍を教護院入所前の学校におき、卒業証書もその学校から出して貰うという方法をとっているが、その手続きについては區々であり、局地解決で学校長の了解を得ている。しかしこの方法では事務折衝が煩雑であり、能率が悪い。（中略）何れにしても慎重に検討して全国教護院の意思統一を図り問題を煮つめる必要があり（課長）、現段階では現行法の下に弾力性のある解決を図る（課長）ことが望ましいと考えられる。しかしこの問題については、全教協としても既に数次の研究協議会を開いて一応の結論を出している（滋賀）こ

とでもあり、どんな形になるにせよ、全国教護院の意見を統一して解決すべき時であろう。(全国教護協議会 1964a: 27-28)

教護院の児童が小・中学校の卒業時に、児童の出身小学校長、中学校長から卒業証書を受け取れるように、各都道府県の教護院が学校と交渉している一方で、その対応については各々で異なっていた。

2. 教護院における学校教育の可否をめぐる厚生省と教護院長の議論

翌 1965(昭和 40)年の全国教護院長会議でも引き続き議論がなされた。その会議で厚生省の養護課長は、教護院における教育の位置付けや、就学猶予又は免除について、次のような意見を述べた。

教護院の学習指導の法的立場について違憲でないかといわれているが、これは純法律的な論議を大上段にふりかざして言われれば、違憲でないと思う。則ち憲法 26 条 2 項に抵触するのではないかと言われるが、同条項によれば、法律の定めるところにより教育を受けさせる義務を負うのであり、この法律とは学校教育法のことを指している。学校教育法はこれを受けて、保護者に対し 22 条で就学義務を課している。そして 23 条で、この義務の猶予、免除を規定しているのである。(全国教護協議会 1965: 9)

厚生省は、教護院の児童の就学猶予と免除については学校教育法の定めによるものであり、違憲ではないとの見解を明確に示したのである。これに対して、小嶋は就学猶予、免除の意思表示をするのは保護者であ

って児童ではないとの考えから、教護院の児童全てを就学猶予又は免除の対象におくのはどうかと次のように疑義を唱えた。

教護児をおしなべて猶予又は免除と考えるのはどうか。また福祉法 48 条 2 項の「教科を修めたもの……」という規定は、やってもやらなくてもよいとも受取られ、おかしくないだろうか。（全国教護協議会 1965：11）

小嶋が出した 1 つ目の疑問点である「教護児」について、養護課長は、「『不良行為をなし』たものも『なす虞れのある』ものも形式的には同じ」（同上：11）と回答した。2 つ目の「教科を修めたもの」について、養護課長は「現実にはないと思うが、就学前のものが入所する場合を予想している」（同上：11）と回答した。それでも小嶋は、「教科を修めさせるのが本体であると考えてよろしいか」（同上：11）と詰め寄り、養護課長も「勿論、現実ではそうである」（同上：11）と認めた。小嶋は、すべての児童に就学猶予又は免除をおくことがおかしいと述べているのではない。就学猶予又は免除するのは保護者であって、なかには就学猶予又は免除を望む親もいたからである。しかし、小嶋がここで強調したかったことは、保護者がせめても中学校卒業の学歴をつけさせたいと願っているにもかかわらず、就学猶予又は免除以外に選択肢がないのはおかしいと疑義を唱えたのである。議論はここまでで、結論が見えない平行線のままで打ち切られた。

翌 2 日目の会議では、地域ごとに割り当てたテーマに基づき意見交換が行われた。九州の専門委員（九教協²⁰）からは「学習指導の強化について」提案が出された。九教協は、「教護院の教育はすべて憲法 26 条、教育基本法、児童憲章の精神に則って行われるべき」（全国教護協議会 1965：14）との立場で、「教育制度上、教護院の児童を他の福祉施設の児童と同じ扱い（A 案）とするか、特別な扱い（B 案）とするか」（同上：14）を会議の場で問いかけた。九教協はこの会議の前に全国教護院長に対し、教護院における学科指導はどのように考えるのかを A 案と B 案の選択肢で問うた。具体的な質問の選択肢は表 3 に示す。

表 3 教護院の教育に対する全国教護院長対象のアンケート表

A案	<p>教護院の長に対しても、他の施設の長と同じく在院中の児童に対して、保護者に代り就学の義務を負わせる。この場合、就学とは学校教育法による教育を受けさせることであって、最寄りの学校に通学させるか、分校制度をとって教員派遣を受けることを意味する。その場合は次の通り法改正をする。</p> <p>（一）児童福祉法四八条一項に「教護院」を挿入し、第二項以下末梢する。</p> <p>（二）学校教育法七五条の其の他の項に、教護児を該当させることを文部省に通牒を出して貰う。</p>
B案	<p>教護院の長に対しては就学の義務は負わず（現行通り）、然し教育を行うことを義務づける（改正）。即ち学校教育法に準ずる教育を行うことを義務づけて、教護院の教育は「法律に定める教育」であることを明らかにする。この場合、次の通り法改正をする。</p> <p>（一）児童福祉法四八条二項を「教護院の長は在院中の児童に対し、学校教育法の規定による小学校又は中学校に準ずる教科を修めさせなければならぬ」と改める。これにより、学科指導員、各種設備備品の充実は解決。</p> <p>（二）更に第三項に「前項の教科を修めた児童に対し、修了の事実を証する証明書を発行することができる」を挿入し、（中略）と同時に学校教育法二六条に第二項を設け、「前項の児童の教育を教護院に委託することができる」を挿入。これによって卒業証明書の問題を解決する。</p> <p>（三）児童福祉法施行令十条に「学習指導員」を挿入。</p> <p>（四）児童福祉施設最低基準九七条の二項に「学科指導員」の総数は児童十五人につき一人以上とする」を挿入</p> <p>（五）同最低基準九五条の「学校教育法」の語句の次に「産業教育振興法、理科教育振興法並びに学校図書館法」を挿入。</p>

（参考：全国教護協議会（1965）. 教護 137、14-15. より筆者作成）

²⁰ 九教協：全国教護協議会のうち、九州地方にある教護院の集まりのことをさす。

アンケート調査の結果、「他の福祉施設の児童と同じように、学校教育法による教育を受ける」という A 案には、全国 58 ある教護院のうち 4 施設が、「学校教育法に準ずる教育を行う」という B 案には 42 施設が賛成した。回答しなかった教護院もあるが、圧倒的に多くの意見が集まった B 案について、教護院で行う学科教育を学校と同等の扱いにするという意味での「学校教育法に準ずる教育」であり、教護院の裁量で行う「学習指導要領に準ずる」とは意味合いが異なってきた。

この後、国立教護院の立場からの意見を求められた国立きぬ川学院初代院長の石原登は、教護院の児童の「生命力を伸長させること」（全国教護協議会 1965：15）に理解を示した。その一方で、児童福祉法第 48 条 2 項に規定される教護院長は「教科を修めた者に対し、小学校又は中学校の課程を修了したものと認定しなければならない」という条文を改正し、教護院で行う学科指導を学校と同等にできるようにしたいという小嶋の意見に対して、次のように批判した。

戦後児福祉法になって不良癖をなくすることが、教護の目的となったが、このことは九教協の主題報告者のいわれる情緒障害をなくしたり、生命力を伸長させることである。（中略）法改正の時文部省では監督する形をとらなければ教護院の教科指導を学校教育と同一に認めることは出来ないとし、現在の四八条となった（中略）以下は私見であるが、私は小嶋^{ママ}さんが言われるような法改正については反対である。学校教育と同じ形でやるということになれば、文部省の監督が入ってくる。そうなっては困る。私は根本的には今の学校教育に疑問を持っている。できれば自分たちの教育を自由な形でやりたいと考えている。（同上：15-16）

石原がこうした意見を示した背景には、非行の発生原因を「不安定感×非行の対象物×非行の機会－自己統制力＝非行」（石原 1960：7）との考えがあった。このうち不安定感、対象、機会の三つが揃うと非行が成立すると石原は述べている。まず児童が怒りや恐怖、劣等感など対人関係の中で感じる不安定感があること、次に盗むお金や放火の物体などの対象があること、そして人目のない時や一緒に行動してくれる仲間がいるような機会があることである（石原 1960：7）。そのため、石原は非行の対象物や非行の機会をなくすることは不可能であるため、「『不安定感』をなくするか、『統制力』を強くするか以外に方法はない」（石原 1960：9）とした。はじめは軽度の非行であっても、放っておくと罪悪感が持てなくなり、手口も上手くなっていく。しかし、正しく教育をすれば元に戻れると石原は考えていた。そのためには、「この教育が国語や算数を教えるのと違う一番大きなことは、目に見えることよりも目に見えない働きが八割位を占めている点」（同上：11）とし、「周囲の人々がかもし出す雰囲気が非常に大きな働き」（同上：11）となると論じた。石原は児童の発達には時間が必要で、学校教育には時間を共有する場や環境がないと捉えていたのではないかと推察する。

非行の防止について、「自己統制力の強化」（石原 1963：25）が必要であり、「情緒の強化」（同上：25）が不可欠と石原は考え、「情緒の強化」のためには、「教育をするというよりも、父母、兄弟、児童、職員、一丸となった楽しい生活を目標とすること、（中略）職場、生活場など自己の周囲を美化し、生活の快さに寄与すること」（同上：29-30）と述べた。ここでいう教育とは学校で学ぶ教育をさしており、それは教護院で行う教育に優先はしないと明言した。石原が勤めてきた国立教護院

は、地方の教護院で対応できない児童が収容されたため、非行防止に必要な教育が重要と考えられた。

そのような石原の意見に続いて、北海道道立向陽学院長は、法改正とまではいかなくとも「前籍校に在籍のまま教護院が学校教育を委託された形」（全国教護協議会 1965：16）や卒業証書を出す際の取り決めをしておくべきであるとの意見を述べた。長野県波田学院長は、「学習専門職員²¹の設置をないがしろにしている」（同上：16）とし、図工や体育などの科目であれば学習専門職員を配置することに反対しないだろうと提案した。次に発言した小嶋は、国立教護院と地方の公立教護院との違いに触れ、学校教育を学ぶ必要性について次のように訴えた。

昨日、養護課長は違憲でないといわれ、国立の院長さん方のお話でも九教協提案を打消されているという感じが強い。国立と公立では、大分事情が違うと思う。公立教護院における学習指導のウェイトは非常に重いと思う。もっとも公立教護院の立場を尊重して司会されたい。（同上：16）

この年の教護院長会議では、養護課長から、教護院で行う教育に義務教育を取り入れることによってどのように変化するのか検討が必要であるとの発言があった。小嶋の意見を支持した岡山県立成徳学校長は、「学習指導について一致したものが出れば、この辺りでまとめたい。そこで児童 15 人に 1 人の学習指導員をおいて頂くことにしたい。これに

²¹ 学習専門職員：教諭だけで児童生徒の学習を指導が難しい場合もあるため、教員の配置を希望していたと思われる。1965（昭和40）年の全国教護院長会議の発言にある波田委員長の「学習専門職員」、成徳学校長の「学習指導員」、小嶋の「学科指導職員」は同じ意味で使われていると推察する。

はそう反対はなかったものと思われるので、全院長一致の態度として、厚生省に申入りたい。なおその趣旨については滋賀の小島^{ママ}園長から説明するので満場の賛成を得たい」（全国教護協議会 1965：19）と小嶋に発言を求めた。

現在教護院に於て学習指導を行っていないものは一つもなく、また卒業証書は特別の事例を除く外は、全部が出身小中学校より与えられている。（中略）学習指導は単に不良性除去のみのために行うのではなく児童の天賦の生命力を伸長させ福祉の増進保障するために行うものであると、向かうべきを示すべきである。やってもよし、やらなくてもよし、やりたいものは自前で適当にやれという厚生省の消極的態度は、文部省をして猶予免除という追出し的態度を生ましめている。（同上：19）

小嶋は、石原の「不良癖をなくすることが教護の目的」という児童福祉施設最低基準第 101 条に示された目的だけが教護の目的ではなく、児童に内在する力を引き出すことに教護の本質があるという考えを示した。小嶋が淡海学園長となり全国教護院長会議で発言しはじめた 1950 年代とは異なり、1960 年代になると、このような小嶋の意見に賛同する教護院長が表れている。その背景には、1964（昭和 39）年の教護院長会議で埼玉県と石川県の院長から意見があったように、「最近、教護院入所時に将来高校進学を希望するもの」（全国教護協議会 1964a：27）が増えてきたという実情があった。

1955（昭和 30）年に 51.5％、1960（昭和 35）年に 57.7％であったわが国の高校進学率は、1965（昭和 40）年には 70.7％に急上昇した。

中学校卒業後には家業を継ぐ者や、中学校卒業者が「金の卵」と言われ、就職を目的に地方から上京する者などがいた 1950 年代の高度経済成長期前期から、経済が拡大し産業構造が変化した。1960 年代には高校進学や大学進学など進学することで職業選択が広がるような社会に変化していたからである。

社会の変化は教護院においても同様に起こっていた。それは、小嶋が主張する児童福祉法第 48 条改正に石原が反対すると発言しても、北海道向陽学院長や長野県波田学院長が、地方の教護院では学科指導は必要であるため、法改正とまでいかなくとも学習専門職員(教員)を配置するなど手立てを加えて欲しいと訴えた発言に現れていた。この話の流れで、小嶋も「国立と公立では、大分事情が違うと思う。公立教護院における学習指導のウェイトは非常に重いと思う」と発言し、学科指導の必要性を強調したのである。教護院における学科指導に賛成する意思を表明した教護院長が多くなったことは、教護院長会議前に実施された九教協のアンケート調査の回答数 46(A 案 4、B 案 42 箇所)に現れていた(全 58 施設中)。このアンケート調査は A 案と B 案のどちらかを選択するものとなっているが、どちらの案であっても教護院にいる児童に学校と同じ水準の教育をしていると、文部省や厚生省に認めてもらう必要があるとの認識をもっていたのである。

その認識を実践に移したのが 1966(昭和 41)年に派遣教員方式で学校教育を導入した石川県立加能学園であり、1968(昭和 43)年に同様の方式で学校教育を導入した滋賀県立淡海学園であった。

次節では、石川県立加能学園を事例に挙げ、学校教育導入までの過程と、導入の背景および導入した園長の教護観について述べていく。

第 2 節 学校教育を導入した石川県立加能学園の事例

淡海学園より 2 年早い 1966 (昭和 41) 年に派遣教員方式である特殊学級を設置したのが石川県立加能学園であった。設立は 1908 (明治 41) 年で、「石川県育成院」の名称で開院した。

1. 学校教育導入前の学科指導

加能学園では、学習指導は「不良行為をなし、又はなすおそれのある児童を収容し、これ等児童の性行改善を生活指導、職業指導、学習指導を通じて陶冶し社会に適応させることにある」(石川県立加能学園 1959 : 47) を目標とし、児童の性情に応じた指導が必要と考えられた。

性情²²を鑑みて(中略)児童福祉法最低基準第 101 条²³に規定されているように、教護院の学習は一般学校指導要領に準じ、学校教育目標をもととせよとあるが、そのままの、形式、方法を移行してはならない。(同上 : 47)

加能学園では、派遣教員による学校教育導入前の 1957 (昭和 32) 年の時点で、学習指導要領に準じた学習内容を教えていた。しかし、加能学園側は、学校教育からこぼれおちた児童との認識をもっていたため、指導にあたっては入園前の経歴や児童の能力に合わせて、複式学級、個別指導、年齢別編成への切り替え、生活や社会復帰後を考慮した学科指導などが行われた。教護院に収容される児童は、劣等感が強く、社会性

²² 性情について、資料に説明はないが、児童の性格や精神発達の状態をさしているのではないかと推測する。

²³ 石川県立加能学園(1959)には、児童福祉法最低基準第 101 条と書いてあるが、正しくは、児童福祉施設最低基準第 101 条である。

が欠如するとみていたため、「一般教育目標を準用しての、生活指導職業指導等と共に教護院運営上の一部面として、学習指導の目標を考えたい」（石川県立加能学園 1959：48）との方針が立てられた。カリキュラム作成時の留意点には、「収容児童の生活環境が同一であるという利点から、その生活から取材して、出来る限り、児童の作業に訴える方式によるものを作ろうと編成に至った。併せて入園前の学歴を調べ（中略）、個々の学力などを考慮することにした」（同上：48）。加能学園では、学習指導要領に「準ずる教科」を修められるように実施していたのである。

2. 学校教育導入の経緯と導入した園長の教護観

きめ細かな児童への観察やカリキュラムづくりなどは記録されていたものの、どのような経緯で教科教育が導入されたかを筆者は資料から見つけることができなかった。

そこで、筆者は石川県立児童生活指導センターに教護院の時期に派遣教員による学校教育導入の経緯に関するインタビュー調査を依頼したところ、関係者はいないが、現職員にに応じていただけることになった。対象者は現職員 E で、半構造化面接法で個別インタビュー調査を実施した（表 1 に示す 10 番目のインタビュー）。主たる調査内容は、1966（昭和 41）年に学校教育を導入した背景とその時の園長について、当時の資料について、現在の学校教育に対する課題についてである。分析方法は、調査対象者の了承を得た上で、IC レコーダーに録音し、録音された記録から正確な逐語録を作成した。インタビューの逐語録を読み、逐語録から目的に沿って語りを抽出した。E へのインタビュー調査から、当時、園長夫妻がいずれも元教諭であったことが分かった。

元教員が寮長、寮母されたことが、やっぱりそこが大きいんじゃないかな。80周年記念誌に「教護」と書いていますが、「元教員の教護が」と書いてあって。だから、学校のような教育体制が、元先生のお陰でとれたんですね。

(2022年2月、筆者によるインタビュー調査)

インタビュー調査後に、『あゆみ 創立80周年記念号』(1988)を確認すると、学校教育導入の時期は、第9代園長寺西又蔵であることが分かった。寺西は、1938(昭和13)年に加能学園の前身石川県立加能実修学校に教諭として命じられる前は、青年学校で教員として勤務をしていた。加能学園が、全国的にも3番目という早期に教科教育を導入した背景には、園長となった寺西が元教諭で、地元の教育関係者とのつながりがあったことが挙げられよう。

1959(昭和34)年から1971(昭和46)年まで園長を務めた寺西は、加能実修学校に着任した当初、「非行少年に対する不安を抱きましたが生活を共にしていると、可愛いさが観られて次第に深い思いやりが湧き、そのころから自分に落ち着きが出来たかに思われました」(石川県立児童生活指導センター 1984:3)と回想している。担当は職業科指導で、そさい(野菜)作りに専念した。また寺西が担当した児童は、学童部ではなく実科生²⁴であった。「実科生は、毎朝、起床と同時に開墾作業を進め、開墾された敷地には作付け」(同上:3)を行った。第二次世界大戦に突入すると、食料事情の悪化による無断外出する児童を探しにいく

²⁴ 実科生：小学校課程を修了したもの。寺西が着任した1938(昭和13)年時点では児童35名、教護3名であった。

中、寺西は同僚とよく「教護院児童の教護とは」（同上：4）を語ったという。その教護観を教護職と児童との「相関療法と言いましょか、ある事象を介在し教護と児童が一体となり、共に同じ目的に生きようと努力している姿こそ、教護と言えるのではないでしょか」（石川県立児童生活指導センター 1984：4）と述べている。

寺西は児童を「共に」ある対等な存在とみていた。ことばでは「教護院児童」と表現しているが、実際には「児童」を一人の人間としてみている。対象者と「共に生きる」という考え自体は、東京都清瀬園長であった杉谷秀樹が、1956（昭和 31）年まで萩山実務学校長を務めた島田正蔵について語った中で、「留岡幸助の家庭舎の精神をどの教護においても、つとに寮舎運営の原理にしていますから、特に目新しい考えではありません。また同じ頃、武蔵野学院の青木延春が何よりも肝心なのは『ウイズの精神』と説きました。教護領域においては、対象者と『ともに在る』のは、当然な基本の心得です」（杉谷 1994：10）と述べたように、寺西が他の教護職にはない特別な思考を持っていた訳ではない。しかし、「共に」あるという児童との関係を大切にし、寺西自身も学んできたように、児童が学べる環境を作ろうと、教護院内に学校教育を受けられる環境を整えたと考える。

教護院の児童に学校教育を提供する問題は、1970 年代以降になると人権的な観点で議論がされはじめていく。次節では、司法の立場から教護院の児童の教育を受ける権利について、菊田幸一の主張を取り上げる。

第 3 節 教護院の児童の教育を受ける権利に関する論点：1970 年代

1. 教護院の児童の学科指導に対する全国教護協議会の変化

本章第 1 節で述べたように、1965(昭和 40)年の全国教護院長会議の議論では、児童福祉法第 48 条 2 項に規定される、教護院長は「教科を修めた者に対し小学校又は中学校の課程を修了したものと認定しなければならない」という教護院独自の学科指導が教護院の児童には必要とする意見と、この条文を変えて教護院で行う学科指導を学校と同等にできるようにする必要があるという意見があり、議論が交わされていた。

しかし、5 年が経過した 1970(昭和 45)年発行の『非行問題』では、全国教護協議会長安原正一と茨城学園長の内山太郎との対談が取り上げられ、「非行少年といわれる彼らが、過去において受けた問題点、その責任の所在はどこにあるのか、これをまず問うということ(中略)、彼らのこれからひき出そうとする能力に対する期待、そのために必要な学習なり学習環境なりですね、このための制度的な保障」(全国教護協議会 1970:13)が必要であるとの考えを全国教護協議会は明確に打ち出したのである。

全国教護協議会の考えを後押しすることになったのが、司法の研究に携わっていた明治大学法学部専任講師の菊田幸一であった。

2. 菊田幸一による教護院の児童の教育を受ける権利に関する論点

菊田は、教護院の児童の教育を受ける権利について、国の教育政策の上で教護院における教育を学校教育とみなすことが望ましいとし、法改正が必要だとした。ところが現状では、教護院における教育は必ずしも教護院長の義務となっていないため、義務教育とすべきであると主張したのである。このように考えるに至った菊田は、少年犯罪について「意思薄弱、欠損家庭に育った環境上の影響がすべてを支配していることを基礎におくならば、再犯危険性の大きなものに対してはそれだけ保護、

育成の方向に向けられるべきであつて、刑事処分が付することによつては何の解決も生まれないことが銘記されるべき」(菊田 1961: 47)と、「保護と育成」が少年の更生に必要なとの見方を示していたからであった。

全国の教護院を訪問し、学科指導、生活指導、職業指導を調査し『少年教護』(1974)を発表した菊田は、教護院で行う学習指導要領に「準ずる教科」の指導に関する疑義として、(1)教護院独自の教育への自負、(2)派遣教員や分校制度による教護院独自の教育の危うさ、(3)文部省に対する義務教育の問い直し、の3点を指摘した。

(1) 教護院独自の教育への自負

菊田は教護院側の問題点として、教護院側の学科教育も含めた全人教育に対する考え方にあったことを指摘している。

教護院における教育は全人教育という言葉で表現されることがある。それは「もっている能力を十分に成長させ(full growth)、調和をもたせる(well balanced)こと」と定義されている。そして具体的には(1)学ぶ教育、(2)働く教育、(3)暮しの教育²⁵の三つが柱となっている。しかし、実情においては教護院では戦後は浮浪児を主体とし、教科指導そのものより生活安定を優先させ、農耕を中心とする「働く教育」に中心があり、教科指導は二義的に扱われてきた。(菊田 1974: 62)

²⁵ 教護内容は、一般的には(1)学科指導、(2)職業指導、(3)生活指導と言われた。学ぶ教育、働く教育、暮しの教育は滋賀県立淡海学園長であった小嶋直太郎の言葉である。菊田は、小嶋が中心となって執筆した『教護院運営指針：非行からの回復とその方法論』(1969)を参考にしていたため、小嶋の言葉を用いたものと思われる。

無論、菊田は働く教育や暮らしの教育をないがしろにして述べているのではなく、教護院に収容された児童は、たまたま家庭の人間関係、親子関係がうまくいかないことから非行傾向となり、学校教育における知識偏重の教育による犠牲者と捉え、児童の能力を伸ばしたいとする考えをもっていた。同時に、教護院には義務教育を受ける対象者がいるにもかかわらず、そこで行われる教育の費用負担はすべて措置費でまかなわれていることに対する見解を述べている。

つまり義務教育対象者の教育に、いっさいの文部省からの補助がでていない。これは明らかに教育を受ける権利を定めた憲法(26条)に抵触するものでさえある。かような状態において、多くの教護院の職員は現在の学校教育における弊害から生じた児童に真の教育をわれわれが行っているのだという、自負心が強力である。
(菊田 1974:65)

教護院はその児童の教育費を文部省から補助をもらわないことで、学科指導を教員が行う必要がないと解釈をしているが、本来、児童は義務教育を受ける必要があるため、それでよいのかと菊田は教護院に対して疑問を投げかけたのである。

菊田が指摘する全人教育は、教護院内で教育が完結するとの教育観である。児童の発達を考えると、様々な他者と過ごし、共に学び合うという経験も筆者は必要と考える。菊田は、教護院は文部省から教育費の補助もないのに教科教育を担い、自分たちの教育を自負していることを指摘しているが、筆者は、児童の発達の観点から教護院の中で行う教育だけでは学びきれない課題があると考えた。

(2) 派遣教員や分校制度による教護院独自の教育の危うさ

教護院では学科指導、職業指導、生活指導という全人教育が行われてきたが、それを行うためには各個人の能力を考慮した学級編成で行われ、特に国語や数学の基礎教科は能力別学級編成をしている教護院が多かった。能力別学級編成をすると、その分多くのクラスが必要となり、対応できる教員を確保することが困難となる。派遣教員は教護院で教育できる職員の人手不足の解消と、同時に教護職員の授業分担を減らす目的でもあったと菊田は指摘している。一方で、派遣教員が増えることによって、「教育委員会からの指示が強化すれば、教護院独自のカリキュラム作成もむずかしくなる危険性」(菊田 1974: 68)があるため、派遣教員の制度はそのまま教護院の教育の充実ではないかとも菊田は指摘している。菊田の指摘は、その部分が増加すると教護院が行ってきた教育指導全体のバランスを崩すことになるという懸念である。派遣教員による教科教育の実施は、教護院独自のカリキュラムとの親和性が低いと考えられた。また、教護職員の勤務を緩和するためであり、児童が主体となる方法で行っている訳ではないと捉えた。

次に分校制についてである。分校制は、完全な学校教育法に基づく教育制度で、菊田は分校制のある教護院が2校あったと著書では述べているが、筆者の調べでは1954(昭和29)年の福岡県立福岡学園のみである。菊田によれば、福岡学園では小・中学校を兼ねた校長が園長とは別におり、教頭が教育委員会から任命され、教諭は合わせると14名が配置されていた。授業は平日のうち週2日は、夕方16時まで行われ、他の曜日は午前のみであった。分校制ができた背景には、寮の運営が夫婦

制ではなく交代制²⁶であったためと菊田は述べている。交代制で児童と四六時中、共に生活をしていないため、学科教育を教員に任せても抵抗感があまりなかったと考える。分校制のよいところは教育の専門家から学べることであるが、その反面、教護院長の傘下でなくなることによって、カリキュラムも教育委員会の権限で作成され、教護院独自の教育が行えなくなると菊田は指摘している。

(3) 文部省に対する義務教育の問い直し

菊田は「かたくなな文部省の態度」を次のように述べた。

すべての児童に義務教育を課すことが義務づけられている以上、学習権(基本的人権)を保障するのはむしろ国の責務である。ところが現実には学校教育法が憲法 26 条に対して障害となっている。学校教育法による教育が唯一の正しいものであり、それ以外の教育は「準ずる」という考えは正当とはいえない。(菊田 1974: 69)

以上の 3 点を拠所として、菊田は教護院の学科指導に関する問題提起を行ったのである。教護院側には、独自の全人教育という自負心に固執せず、能力のある児童には学校教育に近い内容を教授する心構えが必要であると説いた。教護院が苦悩しながら進めている派遣教員による学科指導や分校制を敷いても、文部省が認めない限りは義務教育ではなく、またその方法にも限界がある。よって、これらを解決するためには、文部省が、教護院で行う教育の裁量を教護院長に移して、学校教育として

²⁶ 福岡学園が採っていた交代制は、当初 3 人であったが、1971(昭和 46)年からは 5 人交代制に変更していた。

承認することが、児童の教育を受ける権利の観点からも必然であるということが菊田の主張した点であった。

菊田からの問題提起は、教護院の児童の学科指導について、教護院長会議や教護職の間でとどまるのではなく、教護院と学校、文部省とをつなぐものとして、福祉領域と教育領域との協働の必要性に迫る問題提起であった。福祉領域と教育領域の課題として、福祉機関である教護院側にはそもそも学校との協働を望まない姿勢や、望んでもその目的が児童の発達のためではないこと、文部省側には、非行児童には義務教育よりも不良性を除去することと福祉との切り離しがあったと筆者は捉えた。

菊田による問題提起後も、教護院における学科指導や児童の学校教育を受ける権利について、全国の教護院で議論は高まりつつも、学科指導をどのように行うかは各教護院に委ねられたままであった。その議論を再び取り上げたのが小嶋であった。

次章では、教護院の児童の教育を受ける権利に関する議論がどのように動いていったのか。文部省が教護院内で分校・分教室を設置することを承認し、小嶋が厚生省にも学校教育を認めてもらうよう日本弁護士連合会に申立をした1980年代の教護院の学校教育にはどのような変化があったのかを検討していく。

第4章 分校・分教室承認後の教護院における学校教育導入の模索：

1980年代を中心に（第3期）

1980年代の教護院における学科指導に関して、1985（昭和60）年に文部省がそれまでの意向を転換して、教護院内への分校・分教室の設置を承認した。そこで翌1986（昭和61）年に小嶋は、児童の教育を受ける権利を厚生省も承認するよう、日本弁護士連合会に申立を行った。小嶋が長年望んできた通り、1997（平成9）年には児童福祉法が改正され、教護院内で学校教育を受けることが法の下で認められるようになったが、1980年代は文部省が分校・分教室の設置を認めても、教護院長や教護関係者の意見はまとまらなかった。

そこで本章では、文部省が教護院内への分校、分教室の設置を承認したものの児童福祉法上では、教護院で行う教育は義務教育と同等とは認められていなかった1980年代に、教護関係者は学校教育や学校との関係のあり方をどのようにみていたかを検討する。ここから、教護院（福祉）と学校（教育）との“谷間”にある課題について検討したい。まずは、1985（昭和60）年に文部省が教護院への分校・分教室設置を承認した経緯から述べる。

第1節 文部省による教護院への分校・分教室承認への意向の変化

1984（昭和59）年までに全教護院57箇所中、分校を設置していた教護院は1箇所のみで、教育委員会から教員を派遣してもらう形で学科指導を行っていた教護院も7箇所のみであった。派遣教員方式の場合は、教護院内に設置した特殊学級へ教員に来てもらう方法を採用した。しかし、派遣教員のみですべての科目を教えることは難しいため、例えば教母が

家庭科を教えるなど、一部の科目については教護職、教母が教えるなどしていた。残り 49 箇所の教護院では、学科指導は教護院で行う 3 つの指導²⁷の一つであるため、教護職が教えていた。このように、承認前でもあり分校・分教室の設置は十分に広がっていなかった。

1984(昭和 59)年、神奈川県で行われた会計検査院の検査で、教護院に入院している児童の学籍を出身小・中学校に置くことは水増しであるとの指摘を受ける案件が生じた。これが契機となり、派遣教員方式を採る 7 箇所の教護院は、会計検査院の検査と文部省の指導を受けることになった。教護院の児童は、教護院に収容された時点で出身小・中学校の学籍を失う。学校教育法の対象外となったにもかかわらず、その児童のために学校教育法に基づく教員が派遣され、授業を行うことは国費の二重取りではないかとの指摘であった。つまり、教護院の児童に対しては児童福祉法に基づいて措置費が支給される上に、学校教育法に基づいて教育費が支払われるのは二重取りであるとの解釈であった。第 5 章以降で述べる淡海学園も、1968(昭和 43)年から学園内に小・中学校の特殊学級(情緒障害児学級)を設置し、派遣教員を要請していたため、会計検査院の検査の対象となった。

この点について、前章で菊田が指摘したように、学籍を失った児童に教育費が出ないのに、学科指導を行っている教護院の立場を鑑みれば、国が義務を放棄していると受け取られてもおかしくない事態である。しかし、1985(昭和 60)年の会計検査院と文部省の調査は、結果的に教護院で行う学科指導が見直されるきっかけとなり、文部省による教護院内への分校・分教室設置を承認することにつながったのである。同年

²⁷ 教護院で行う 3 つの指導とは、学科指導、職業指導、生活指導をさす。

12月19日に文部省は、「①教護院内に分校など設け、学校教育を行うことができる ②その当該児童生徒は就学義務の猶予又は免除を行う必要はない」(廣渡 1998:105)との通知²⁸を出した。

文部省からみれば、教護院は学校教育法が適用される児童福祉施設ではないため、教護院内で例えば学習指導要領に則った学科指導を行ったとしても、それは学校教育とは認められないとするこれまでの主張は変わっていない。しかし、その主張を変えざるを得なかった背景には、1975(昭和50)年に高校進学率が95%となり、さらに1980年代にかけて、毎年25%前後は大学に進学²⁹するようになった社会状況の変化があったことは否定できない。

次節では、小嶋が厚生省に教護院における学校教育を承認するように、日本弁護士連合会への人権救済申立をした過程を辿る。

第2節 厚生省による教護院への分校・分教室承認への意向の変化

1. 小嶋直太郎による日本弁護士連合会への人権救済申立の過程

小嶋は淡海学園を退職後も、教護院内で個の児童に合わせた学校教育が受けられるように、たびたび淡海学園に行っては後進へ助言をしたり、『非行問題』(全国教護協議会)に論考を書いたりしていた。児童福祉

²⁸ 通知文を筆者は入手できないため、廣渡(1998)の注を記す。「昭和60年12月19日 委初第18号 各都道府県教育長あて教護院に入院した児童生徒の取り扱いについて(通知) 文部省初等中等教育局長」(出典: 廣渡修(1998). 執念は力なり: 小嶋直太郎の闘い 非行問題 204, 111.)

²⁹ 1980年代の大学進学率の総数は、1980年代は低くても1986年の23.6%で概ね25%前後であった(このうち男性は35%以上、女性は12~14%前後、短期大学は除く)。(引用: 国立社会保障・人口問題研究所(2005). 表9-3 性別高等学校・大学への進学率: 1950~2003年 <https://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/Data/Popular2005/09-03.htm>)

法上で学校教育を認めさせたいという熱意は消えていなかった。そのような小嶋を支持したのは、児童福祉施設収容児の生活と教育問題に関心を持っていた学者の土井洋一で、小嶋に大阪弁護士会の田中幹夫を紹介した。そこで小嶋は、1985(昭和60)年12月初めに自ら著した「教護院にある児童の教育権の保障」と題する論文と手紙を添えて一通の封書を田中に送った。手紙の内容は、以下の通りである。

私事教護職のOBでございますが、昨日学友土井洋一氏と会しご尊名を承りました。その節私の最近の小論“教護院にある児童の教育権の保障”を同氏に見せました処、これは是非貴台のご高覧に供しお教えを受けるがよいとの勧めでございますので、ぶしつけながら同封お届けを致しご指導を仰ぎたく存じます。(中略)私は教護院在職中“教護院の教育問題”をライフワークとして歩んで参った者でございますが、ここに至らなければ根本解決は成らないと信じて孤軍奮闘しておりますが、今回憂の先達を得た思いで力強く有難く存じます。何卒ご清覧の上ご指導ご協力を賜りたく懇願致します。お許しがいただけますならば私はいつにても参上致します。(田中1988:25)

田中自身は、国立武蔵野学院の教護事業職員養成所を卒業した異色の弁護士であった。小嶋から手紙をもらう10年ほど前に、日本弁護士連合会で子どもの人権問題を扱うシンポジウムがあり、田中は実行委員の一人として教護院の教育問題を報告したことがあった。シンポジウムで田中は「児童福祉法48条1項で各施設長の就学させる義務から教護院長だけを除外し、同条2項で教護院の教育を公教育に準ずるものとした

ことは違憲の疑いがある」(田中 1979:31)と述べていた。田中はすぐに自身が著した先の論考と、いつでも会いたい旨の返事を小嶋に送り、小嶋と田中は翌1986(昭和61)年1月正月明けに会うことになった。

小嶋の話の要点は、「厚生省も教護院関係者も教護児童の教育権について拱手傍観している。これでは児童の人権は侵害されたままなので何か行動を起こさなければならない。自費で論文を印刷して各方面に配布したが、どうも反応が鈍い。自分の生きているうちに何か具体的なことをしたいが、良い方法はないか」(田中 1988:26-27)というものだった。田中が「それじゃ、日弁連に人権救済の申立をして、人権問題として日弁連から発言させましょうかとつぶやいた」(同上:27)ところ、日本弁護士連合会に人権救済の申立をすると話がまとまったのである。1986(昭和61)年春、小嶋は「日本弁護士連合会人権擁護委員会宛、教護院入所児童に対する人権救済の申立書を提出した」(同上:28)。救済申立の要旨は、以下の通りであった。

児童があやまちをおかして教護院に措置されると、その教育は、学齢中の者は学校教育法から外され、教護院ではこれを受けて不良性を除くことを目的として小学校・中学校に準ずる教科の指導を行う、という児童福祉法第四八条の現体制は、別記のように、児童の人権を無視し、教育を受ける権利を保障していないものと考えます。(同上:28)

小嶋は、その救済申立の理由を4点述べた。1点目に、教護院の児童の教育に関する理念を改めなければならないことを挙げた。青少年期に不良性を除くことを目的とした限定的な教育は、児童の人格を無視する

ものであるという理由であった。2 点目に、教護院に措置されることによって就学を猶予又は免除された児童には、教護院長による就学義務も教科の指導の義務もないため、教育権が侵害されているという理由を挙げている。3 点目に、就学義務の猶予又は免除を受けるのは児童ではなく保護者であり、児童にとっては人権侵害であると訴えた。4 点目は、限定された教護院での学科指導では、能力を伸ばしきれず、高校進学や就職という将来の進路に大きな不利益をもたらすという理由であった。

救済申立から 1 年後の 1987(昭和 62)年、小嶋の訴えは不採用と結果通知が返ってきた。しかし、小嶋は水面下で「日弁連人権委員長や 5 部会の部会長にも手紙を書いていた効果があったのか、通知文には 5 部会に託す」(田中 1988:29)とあった。1987(昭和 62)年 11 月に日弁連の第 5 部委員会が開催され、小嶋は日弁連の会議室で十数人の委員を前に人権救済の申立をした理由を述べた。ほとんどの委員が教護院について何も知らないため、児童福祉全般の基本的な質問が多くある中、「児童の基本的人権を侵害する法制について現場が何故現実的な対応だけで耐えてきたのか」(同上:30-31)との鋭い指摘もあった。

2. 人権救済申立後の小嶋直太郎による厚生省との交渉の過程

その後、小嶋は教護院の児童の就学を義務づけるよう、児童福祉法第 48 条の改正のために何度も厚生省に足を運んだ。1990(平成 2)年には、日本弁護士連合会から「教護院にある児童の教育を受ける権利に関する意見書」が発表されると、同年 6 月に、小嶋は厚生省児童局長及び育成課長に会い、「国連児童権利条約や日弁連の意見書の立場から児童福祉法第 48 条を改正して、児童の教育権を保護すべし」(廣渡 1998:107)と要望した。動きのない厚生省を動かそうと、再び小嶋

は、1992(平成4)年4月に厚生省に赴き、「児童福祉法第48条の改正を重ねて要望する。特に『厚生省は改正の態度を表明し、行動計画を示せ、こんどの院長会に希望の灯をとばせ』」(同上:107)と要望した。また1992(平成4)年6月には外務大臣あてに嘆願書を送付した。「国連子ども権利条約批准に当り『教護院にある児童の教育を受ける権利』をその一つにお取り挙げてくださるよう請願します」(廣渡 1998:107)というものであった。このような経緯を辿り、ようやく厚生省が教護院に分校・分教室の設置を認めたのは、「児童の権利に関する条約(子どもの権利条約)」に日本が批准する直前の1994(平成6)年2月であった。

第3節 文部省による分校・分教室承認後の教護院における学科指導

本章第1節で述べたように、1985(昭和60)年に文部省が教護院に分校・分教室を設置することを承認した後、全国の教護院ではどのように学科指導を行っていたのか。『非行問題』を発行する全国教護協議会の編集部が、1988(昭和63)年に各教護院の学習体制、学籍、卒業証書の取扱いなどについて、全国の教護院に対して実態調査を行っていた(1988b)。『非行問題』(1988b)を発行する際に、「教護院と学校教育」を特集することになった一環として、「各教護院の学習体制、学籍、卒業証書の取扱い等について全国の地区連絡員を通じ、実態調査を実施」(全国教護協議会 1988b:55)されたものである。その調査結果は編集部により表にまとめられて紙面に掲載(同上:56-98)されているが、結果に対する編集部の意見や考察は書かれていない。

ここで、本章第3節で用いる表の作成方法について示しておく。事項に示す「表4 学科指導の実施方法」は、「1.学習指導体制(1)実施方

式」(全国教護協議会 1988b: 56-57)にある実施教護院名を削除して作成した。

本章第3節第2項に示す「表5 学科指導を行う教護院の意見」の作成にあたっては、編集部が作成した「1.学習指導体制(2)実施方式についての評価」(同情: 58-61)の表を用いた。この表には、学科指導の実施方式(教護院内方式、派遣教員方式、分校併設方式、分教室併設方式)ごとに該当する教護院の現行方式についての評価が書かれていた。評価は記述式で、メリットとデメリット(メリットしかない場合もある)が記載されている。筆者はまず、学科指導の実施方式ごとにメリットとデメリットに分けて、次に同じ方式のメリットとデメリットの中で、同じ言葉や同じ意味と受け取れる内容を一つのグループにしていった。分けたグループでよいか何度も見直し、グループが確定したら、最後にグループを表すラベル名を付けた。

本節では、学科指導の実施方式ごとにまとめられたものを筆者が整理し直した各教護院の評価結果を用いて、各教護院が学科指導の方法をどのように受けとめていたのかについて述べていく。

1. 学科指導の実施方法

調査結果をもとに、全国57箇所ある教護院の学科指導の方法を表4に整理した。このうち教護職が学科指導を行う「教護院内方式」で行っていた教護院は45箇所であった。教護職の中には教員免許状をもつ教護職もいることから、「学科専任職員」として配置し学科指導を行っていた教護院もあった。次に、教育委員会から教員を派遣してもらう「派遣教員方式」で実施していた教護院は4箇所である。派遣教員のみに学科指導を任せる教護院はなく、派遣教員と教護職がその一部を担う形で

学科指導を行っていた。3つ目の「分校併設方式」は、1954(昭和29)年に全国で最も早く分校の形で学校教育を導入した福岡学園と、1986(昭和61)年に派遣教員方式から分校に転換した石川県立児童生活指導センターであった。最後の「分教室併設方式」には「分教室のみ」と「分教室＋教護等」の二つの方法が採られた。「分教室のみ」は、本校の分教室という位置づけで、本校の教員が分教室に配置されて学科指導をする方法である。「分教室＋教護等」も同様に、分教室へ本校の教員が配置されて学科を教えるが、教員が担当しきれない科目は教護職も教えるという方法が採られた。

表4 学科指導の実施方法

実施方式		教護院数
教護院内方式		45箇所
派遣教員方式	派遣教員のみ	0箇所
	派遣教員＋教護等	4箇所
分校併設方式		2箇所
分教室併設方式	分教室のみ	2箇所
	分教室＋教護等	4箇所（※淡海学園）

(出典：全国教護協議会(1988b). 学習指導に関する調査結果の報告 非行問題 194,56-57頁.より筆者作成)

2. 実施方式の違いによる学科指導の模索

本項では、学科指導の実施方式ごとにまとめられたものを筆者が整理し直した各教護院の評価結果を用いて、文部省が分校・分教室の承認を認めた1985(昭和60)年以降の教護院の学科指導の状況を述べていく。

学科指導の実施方式には、「教護院内方式」、「派遣教員方式」、「分校併設方式」、「分教室併設方式」の4つがあり、方式別に、各教護院から出た意見を表5に整理した。

表5 学科指導を行う教護院の意見

	教護院内方式（4/45箇所が回答）		派遣教員方式（4/4箇所が回答）		
	児童の把握・児童観の統一	寮との一体的な指導	教員の専門的な教育	密接な学校との連携	
メリ ット	・児童の把握がよくでき、個別指導がしやすい ・児童観が統一、全生活場面での学習が行いやすい ・教護的な視野で児童を観察	・寮舎指導と円滑で即時的対応で指導が進められる	・教員の専門性を活かした授業内容の向上 ・学習計画・指導など細部まで目が届く ・学校経験（派遣教員）が活かされる	・在籍校との連携がスムーズ ・教育委員会、一般学校との関係が密接	
			教護活動へのゆとり		
			・教護の持時間が数少なくなり教護活動にゆとり		
デ メ リ ット	授業内容の技術への不安	学校教育との差	児童の態度	寮活動への支障	
	・授業内容の研究・指導技術の向上がおろそかになる ・教材研究の時間がとれない	・学校教育レベルでの学習指導の対応が迫られる	・児童の態度が教護と教員とで異なる	・寮活動への参加方法・時間で問題点がある	
	分校併設方式（2/2箇所が回答）		分教室併設方式（分教室のみ1/2箇所、分教室＋教護等4/4箇所が回答）		
	地域社会との接点	学校に近い教育内容	学籍等の問題の解決、進学	寮（家庭）と学校のけじめ	教護職の学習への関心
メ リ ット	・児童を客観視できる、地域社会と似た処遇に近い ・地域と学校との交流	・進学希望者への対応が十分可能 ・普通学校教育に近い教育	・学習上の特別扱いがなくなった ・転校扱いによる学籍の移行がスムーズに ・児童の就学猶予免除の問題が解決 ・進学に関する成績評価・事務手続きに利点 ・教護院出身の烙印を押されことなく進学・就職試験が受験可能に	・学校と寮の指導員が異なる方が家庭と学校のけじめがつく	・教護の学習指導への参加
			教員・児童の学習意欲の向上	寮指導にゆとり	
			・派遣教員の意識が向上 ・児童の学習意欲が向上	・教護の労働条件の向上 ・寮担当の教護にゆとりがうまれ生活指導面で充実	
デ メ リ ット			手続きの問題	生教分離の問題	教員の手当がなくなる
			・出身校卒業証明書の煩雑さは残す	・学習面で派遣教員に依存しがち ・生活と教育が分離した感覚にとらわれがちになる	・普通学級の分教室になったため教員の調整手当てが打ち切りに

（出典：全国教護協議会（1988b）. 学習指導に関する調査結果の報告 非行問題 194, 58-61 頁. より筆者作成）

4 つの学科指導の実施方式による評価は、一部の教護院のみの回答となったため限界はあるが、実施方式ごとにどのようなメリットやデメリットがあげられたかを以下に要約する。

(1) 児童の把握はしやすいが、教育内容への不安がある教護院内方式

回答数からみると、「教護院内方式」で学科指導を行っている教護院は45箇所あったが、この調査への回答は4教護院に留まった。教護院内方式のメリットには、同職種の職員が指導を一体的に行うため「児童の把握・教護観の統一がしやすい」、「寮との一体的な指導」ができる点が挙げられた。その反面、教護職は学科指導以外にも生活指導や職業指導があることから、授業内容の検討や教材研究を行うための時間が十分に確保できないため、「授業内容の技術への不安」があることや、児童が復学した際に指摘される「学校教育との差」に不安を感じていた施設からの意見もあった。

(2) 専門的教育が受けられるが、児童の態度に苦悩する派遣教員方式

派遣教員方式でのメリットは、「教員の専門的な教育」が受けられること、在籍校や教育委員会などと密接に「学校との連携」が図りやすくなったことが挙げられた。また、学科指導は派遣教員が主となるため、教護職が学科指導をする時間が減り、「教護活動へのゆとり」が生まれる点も示された。その一方、学校と寮との間で「児童の態度の使い分け」が異なり、その調整に努力を要することや、児童の環境に変化が生まれるためか、「寮活動に支障」を感じている教護院もあった。

(3) 社会との接点になる分校併設方式

分校併設方式からはメリットのみの回答であった。そこからは、教護院の職員以外の存在があることで、児童をより客観視でき、地域社会と似た環境で指導ができる「地域社会との接点」が挙げられている。また、「学校教育に近い教育内容」を実施できることから、進学希望者への対応が可能という意見も出された。

（４）生教分離の問題に気付いた分教室併設方式

分教室併設方式では、「学籍等の問題の解決や進学」の際に試験が受けやすくなったことがメリットとして意見が挙げられた。この点は、分校併設方式と同様である。しかし、派遣教員方式ではデメリットとして挙げた「児童の態度の使い分け」や「寮活動への支障」に関しては、分教室併設方式では、「寮（家庭）と学校とのけじめ」がつくとして、メリットと捉えられた。また、「教護職の学習への関心」が高まったとする点については、教護職が学科指導をしていた分教室併設方式を採った教護院から出た意見であった。学科指導を教員に任せきるのではなく、教護職もともに行うことで教護職自身にも学科指導への関心が高まっていたようだ。つまり、教護職も教員も、それぞれの役割を分離するのではなく、共に行うことで児童の理解につながることを実感していたのだと考える。

学科指導の中心に教員を置くことで教護職は生活指導に注力できるため、「寮指導にゆとり」が生まれたことをメリットとして挙げる一方、「生教分離の問題」も挙げられた。生教分離とは、児童にとって生活と教育の場での指導がつながっていない状態であり、生活指導を行う教護職と学科指導を担当する教員とが連携できていない状態にあることを指す。派遣教員方式のデメリットに挙げた「児童の態度の使い分け」や

「寮活動への支障」と同種の問題であろう。しかし、分教室併設方式の教護院の評価から、教護職と教員とがセクショナリズムになりがちであることを問題に感じ、超克しようと苦悩していた様子が窺える。

2021(令和3)年時点で、全国57箇所ある児童自立支援施設のうち学校教育を導入している施設は55である³⁰。それらの施設では分校、分教室のいずれかを設置して学科指導を行っている。内訳は小学校では本校6、分校22、分教室24施設³¹、中学校では本校7、分校25、分教室12施設である。本節で取り上げた1980年代後半と現代とでは、学科指導がどの方法で行われていても児童、教護(現・児童自立支援員)、教員、学校との関係が異なるため、同じ調査結果が得られるとは限らないが、児童自立支援施設に福祉職(児童自立支援員)と教育職(教員)がいるならば、そこには本項で述べたような福祉と教育に関わる問題は起きるため、現代にも通底した問題であると筆者は捉えている。

これらを通して、本章までに述べてきた学校教育導入論争の過程で多くの教護院が学校教育の導入を望まなかったことから福祉と教育との“谷間”にある問題を考えてきたが、次章からは、学校教育を導入した教護院の実践を述べていく。取り上げる教護院は滋賀県立淡海学園である。淡海学園では、1968(昭和43)年にW特殊学級を設置して派遣教員方式で学校教育を始め、文部省が分校・分教室を承認した翌1986(昭和61)年から分教室を設置した。本節で論じた分教室併設方式の中でも、「分教室+教護等」の方法を採った。淡海学園の教護職と教諭はどのように超克していったのか、協働の築き方を検討する。

³⁰ 近年、学校教育を導入したV県の児童自立支援施設について県職員らにインタビュー調査をした際に提供してもらった「児童自立支援施設における学校教育実施一覧」(令和3年4月現在)を参考にした(福井県2021)。

³¹ 3箇所の児童自立支援施設では、小学校は開校していない。

第 5 章 学校教育導入までの淡海学園内外での基盤づくり：1950 年代、1960 年代を中心に

本章では、淡海学園の事業史について、創設時から教護院までの概略を先に述べた上で、淡海学園が学校教育を導入する 1968(昭和 43)年までの 1950 年代と 1960 年代の淡海学園内外で、児童の学科指導を行う基盤づくりをした過程を述べる。淡海学園における学校教育導入への動きは、1953(昭和 28)年に着任した第 11 代園長小嶋直太郎による淡海学園生の学籍や卒業証書の問題解決に向けた行動にはじまった。

第 6 章は、小嶋が退職した後の 1970 年代と 1980 年代に、寮で児童の生活を支える福祉職(教護職)と淡海学園内にある教室で授業を行う教諭とが、どのような協働を図りながら児童の発達を支えていたのか。1980 年代前半の同時期に教護職と教諭であった者へのインタビュー調査と、1980 年代後半には組織的に取り組んでいった過程を雑誌『淡海』を用いて論じていく。

第 1 節 淡海学園の事業史

1. 感化院、少年教護院の時期の淡海学園

淡海学園が所在する滋賀県では、1900(明治 33)年の感化法成立後も、不良行為をすれば懲治監に入ればよいとの考えがあった。それ以前から、貧児を救済する事業として育児院はあったが、頼まれれば不良少年を預かるという姿勢で、1908(明治 41)年の感化法改正により道府県に感化院の設置が義務付けられても、滋賀県には感化院は創設されなかった。県立の淡海学園が創設されたのは 1910(明治 43)年で、全国的には沖縄県に次ぐ遅さであった。その後は 1915(大正 4)年に民間の

天台宗延暦寺感化部へ、1922(大正 11)年には滋賀県仏教連合会へ、1929(昭和 4)年には再び滋賀県へと経営が移管された。経営移管せざるを得なかったのは、淡海学園に児童が入ってもその効果が挙げられず、運営費を減額されるなどの経営面で安定しなかったためであった。

感化院の時期には7人の園長が就任したが、園日誌が1912(大正元)年暮れで終わっており、以後、教護院となる1948(昭和 23)年まで記録が残されていない。そのため、事業史の編纂においても、古い文書や旧職員への聴き取りなどから書き起こした総合的な記録が主となっている。その中で、1913(大正 2)年に就任した二代目園長は、児童を淡海学園内に閉じ込めるのではなく自由が必要という考えを持っていた。

1929(昭和 4)年頃には、世界恐慌の影響で国内には貧困家庭が急増した。全国的に感化教育は、「不良化した少年の教育は更にその徹底を期し、その道徳的陶冶をなす以外に道なし」(滋賀県立淡海学園1970:23)と考えられるようになっていた。そこで、1933(昭和 8)年に制定された少年教護法では、不良化した児童を科学的な観点から教育を行うために少年鑑別所が設けられることとなった。全国的な状況と同様、淡海学園においても困窮した児童の入所が増加の一途を辿っていた。淡海学園内に設置された少年鑑別所では、児童を収容すべきか否かが判断されたが、淡海学園では「知能指数70以上の者は入院を許可し、60以下の者は不許可とし、伝染病患者、強度の変質者も入院不許可とした」(同上:24)ことから、知能の発達面においては普通程度の児童が対象となった。第二次世界大戦が深刻さを増す中で、淡海学園は直接、戦争の被害を受けることなく終戦を迎えた。この時期に特筆すべきこととは、1944(昭和 19)年に女子児童を28年ぶりに迎え入れたことである。それまでは、建物の構造上、女子には不適當であったが、第

9 代園長の時期に建物が全部改築されたため、女子が入園できるようになった。その後は 1 寮を設けるまでに女子が増えていく。

2. 教護院の時期の淡海学園

1947(昭和 22)年の児童福祉法制定により少年教護院は教護院へと名称変更し、児童福祉施設の一つとなった。1953(昭和 28)年に第 11 代園長として着任した小嶋直太郎は、着任早々、淡海学園の学園生が小学校や中学校を卒業する時に、出身学校の卒業証書がもらえるように、学園生の出身学校長に働きかけ、1954(昭和 29)年 3 月の卒業時には実現させた。全国の教護院にいる児童が卒業時に卒業証書がもらえるようになったのは、文部省が意向を変えた 1962(昭和 37)年であるため、1954(昭和 29)年に実現していた淡海学園は 10 年早かったことになる。また、小嶋が淡海学園長であった時にもう一つ全国的に先駆けて行ったことが、学園生が小学校や中学校の教員から授業を受けることができる体制づくりであった。小嶋が地元の教育委員会に働きかけ続けた結果、淡海学園は 1968(昭和 43)年に地元の X 小学校、Z 中学校の特殊学級(情緒障害児学級)として W 特殊学級を開設した。教護院内で小学校または中学校の教員による授業が受けられるようになるのは、1997(平成 9)年の児童福祉法改正時であるため、淡海学園は 30 年ほど前に環境を整えていたことになる。

小嶋の退職後、第 14 代園長が 1978(昭和 53)年に淡海学園から高校に通学できる独自の制度を立ち上げた。1986(昭和 61)年には X 小学校、Z 中学校の特殊学級から分教室へと改組し、翌 1987(昭和 62)年には分教室に教頭制を導入した。

淡海学園の事業を紹介する上で、創設以来、夫婦小舎制を中心に学園生の生活を指導してきたことは特筆すべきことである。2023(令和5)年現在、全国に58箇所ある児童自立支援施設のうち夫婦小舎制で運営をしているのは16施設で、後の42施設は職員による交代制に移行している。淡海学園では、2023(令和5)年時点で3寮のうち2寮は通勤交代制での運営に移行したが、1寮は夫婦小舎制で運営している。淡海学園においても、近年夫婦制を運営していた夫婦職員が休職や退職するケースがあり、通勤職員による交替制に移行せざるを得なくなってきた。

第2節 淡海学園への学校教育導入に向けた基盤づくり：1950年代を中心に

1. 淡海学園生の原籍校の校長との卒業証書をめぐる交渉

小嶋は淡海学園に赴任して半年も経たない時から、教護院の児童の出身学校からの卒業証書と学籍について問題意識を持っていた。それは小嶋の前職場で少年教護院および教護院である京都府立淇陽学校にいた頃、ある退院生が淇陽学校の修了証書しかなかったことから希望する職業に就けなくなるという苦い経験があったからである。

志を立てて東京にのぼり苦学して美容学校を出たが、免許を取る段階で中学校卒業を教護院に入る前の出身校としたことが発覚して免許取り消しとなった。わたしはその子の心中忍び難きものを感じて、教護院長の発行する修了の事実を証する書にもと^てずいて出身校長名の卒業証書を出してもらおうことを考えた。(小嶋 1994: 185)

そこで小嶋は、1953(昭和28)年に園長に着任すると、真っ先に児童の出身小・中学校長に対し卒業証書が授与できるよう交渉を始めた。

その年度の中学卒業生14名、小学校10名の出身校長にこれを依頼したが、“うちの責任です”と承諾してくれるのもあれば、“他に例がありますか”とか“教育委員会と相談して”とか返答をしぶるものもあって、わたしは出身校を訪問し、拝む頼むの説得のため三日がかりで琵琶湖を一周した。(小嶋 1994:185)

文部省は1954(昭和29)年の時点で、教護院の児童の学校教育に関して就学猶予又は免除をすべきことや、教護院に入院中は、出身校の出席は停止とみなすとの考えを示していた。また、文部省は卒業証書を児童の原籍のある小・中学校長から授与することを認めていなかった。

小嶋は、児童の出身校長から卒業証書を出して欲しいとの要望に対する各校長の反応をみて、法的に全く根拠がないことと分かっていた。そこで、1954(昭和29)年、淡海学園では「園児の将来を考えて当園の卒業認定書ではなく、それぞれの出身学校の卒業証書を授与されるべく、又これがため出身校に学籍が保管されるよう、県教育委員会で何等かの措置」(滋賀県立淡海学園 1970:32-33)をとってもらおうとする新たな方針を立てた。小嶋が滋賀県教育委員会へ陳情に出向き、「県教育委員会はそのまま発議者の名を換えて文部省に照会をした」(小嶋 1994:185)。滋賀県教育委員会からの回答は文部省の意向に合わせたもので、淡海学園は学校教育の機関ではないため、小嶋の陳情に理解を示しながらも了承できないとした。ただ一方で、滋賀県教育委員会では、淡海学園の修了証明書が児童生徒の将来の職業選択時の妨げになる

とし、「各学校長と交渉することは妨げない」（滋賀県立淡海学園 1970：33）と小嶋に回答した。その結果、1954（昭和29）年3月に卒業を迎えた学園生の多くは出身校の卒業証書を手にすることができた。

出身校との交渉は翌年以降も続いた。淡海学園では、1958（昭和33）年11月に滋賀県教育委員会の後援により「特殊教育研究協議会」を開催し、出身校の教職員を淡海学園に招き「学習指導を公開し、寮生活の実態を紹介した」（滋賀県立淡海学園 1970：38）。淡海学園で行っている教育は学校教育として実施されていることを、参加した出身校の教職員31名、その他関係者13名に周知されることが狙いであった。

2. 学校教育導入前に小嶋直太郎が必要と考えた教育の内容

教護院は「児童の福祉を保護するという児童福祉法の根本精神に則り、不良行為をなし、又はなす虞のある児童に対し、教護という特殊な監護を親に代って行うところ」（全国教護協議会 1952：4）である。教護院において児童の教護を行う者を「教護」と呼んだ。教護とは職名であり、教護が教護院の児童に対して行う生活指導、学科指導、職業指導という内容もさす幅広い意味を含む言葉でもある。

教護の根底には、「教育」と「治療」の二つの意味合いがあった。教護院の目的が「不良性除去（治療）のため」であったため、教育を中止する場合もあると考えられた。その考えについて、小嶋は「治療を主として教育を従とし、また教育を治療の手段とし、したがって拮抗矛盾するときは一方を廃するという考えをしている」（滋賀県立淡海学園 1967：2-3）と疑問に捉えていた。小嶋は、教育と治療は別々に捉えるのではなく完全に重なるものでもないと考え、「治療することが教育を促がし、教育することが治療を進める、そのようにして教護効果は挙

がっていく」(同上：3)との考えを持っていた。全国のほとんどの教護院では、教護の内容を学科指導、職業指導、生活指導として行っていたが、小嶋はこの呼び方に違和感があり、「学ぶ教育」「働く教育」「暮らしの教育」と呼び変えていた(同上：11)。

(1) 自然を取り入れたカリキュラムと教材の工夫

淡海学園では、1954(昭和29)年頃から学習指導計画に関する研究を重ねていた。その過程で「算数、数学に関する最低学習基準を3通りまとめ上げ、これをA、BC各学級に適用して授業をすすめることにした」(滋賀県立淡海学園1970：33)。

1956(昭和31)年9月には学習指導のカリキュラムを作成するという年度当初の目標通り、「国語、数学(算数)、社会、理科、音楽各科3学級用の指導目標、カリキュラム原案」が作成された(同上：36)。1956(昭和31)年の数学(算数)から順次科目を増やして指導目標やカリキュラム原案を作成した。小嶋は、カリキュラムの考え方について次のような意図をもっていた。

園の事情に則して周囲の教材を充分取入れてあること、教護院として最低限度完全にマスターすべき線を目標に置いてあること、学年の途中からでも自由自在に取掛れるものであり、又他の学級へ移っても関連性のあるものであること等である。(同上：36)

周囲の教材を取り入れる工夫として、1957(昭和32)年12月には、理科学習で気象観測を開始するために、運動場に百葉箱が設置された。百葉箱には、「雨量計、地中温度計を始め、箱の中には気圧計、乾湿温

度計、最高最低温度計、湿度計など備えられた」(同上：37)。気象観測は毎日、学園生が測定することで生活の一部として習慣化することができる。継続することで興味や関心を持つきっかけになるだけでなく、気象の変化や新たな発見にもつながる。百葉箱は学園生にもっと知りたいという気持ちを引き出そうとして設置したとみられるが、小嶋は百葉箱のような現物教材について、次のような考えを持っていた。

心を外に向けて能動的に知り、全身全霊を以て考えた上に行動するとき、ここに始めて問題解決(真の学習)がある。(中略)掛算の九々を覚えた。よい俳句ができた。雌のひながかえり、豚が子を生んだ。果物がなった。数えてみれば、こうしたことは教護院の生活のいつでも、いたる所で経験させることができることである。この問題解決こそは、児童みずからが自己のうちにある生命力を発見した歓びであり、自信を得る道である。(滋賀県立淡海学園 1967：12)

小嶋は学園生がいつ入園しても学びが途切れないように目標を定め、分かると思える状態を目標にし、学習意欲が高まるよう生活の中にある教材を用いた。小嶋がいう「暮しの教育」や「学ぶ教育」は別々ではなく統合されることで、学園生の成長を支えていた。

(2) 淡海学園生の成長に合わせた教護の目標と多角的な評価

淡海学園では、1954(昭和 29)年学習指導計画を立案すると同時に、「児童各個人の指導のしめくくりともいうべき教護評価の問題を取り上

げ、(中略)行動評価基準の案を作り上げ、一部の児童に試験的に実施」
(滋賀県立淡海学園 1970:33)していた。

まず、教護の段階ごとに目標と小目標を設定した。それが表6である。
初期(3ヶ月～9ヶ月)の目標には「安定と順応」を、中期(1年～1年6ヶ月)の目標には「活動と充実、耐忍と適応」を、後期(1年6ヶ月～1年9ヶ月)の目標には「自律と協同」を設定した(滋賀県立淡海学園 1967:21)。教護目標の考え方として、例えば初期の「安定と順応」という目標に対して、小目標にある「(3)院の生活に慣れさせる」(同上:22)を取り上げると、同じ初期であっても学園生が「幼弱と長強とでは行動は大いに違っている」ため、発達段階に応じた「具体的場面を予想しておく」(同上:22)必要があると考えられた。淡海学園の生活に慣れたと思っても、1日の生活時間に慣れたと思う学園生もいれば、淡海学園にいる他の学園生に慣れたと思う学園生もいるからであろう。

表6 教護の目標設定の留意点


教護の段階(期間:2～3年)	目標	小目標
初期(3ヶ月～9ヶ月)	安定と順応	(1)非行の進行をとめる。
		(2)親などまわりの人の気持ちを考えさせる。
		(3)院の生活に慣れさせる。
		(4)他に迷惑をかけたり、度を越した行動を自制させる。
中期(1年～1年6ヶ月)	活動と充実、耐忍と適応	(1)思う存分活動させて、能力を発揮させる。
		(2)何かに打込ませて、成功感、満足感を味わせ、心身を爽快にさせる。
		(3)きまりを守り、共同生活を楽しむ。
		(4)困難誘惑に耐え、ゆとりをもって要求を上手に解決するように工夫させる。
		また新しい種類の非行が芽生えないようにする。
後期(1年6ヶ月～1年9ヶ月)	自律と協同	(1)他と協同してものごとを進める。
		(2)自分のよさ特長を発見し、自分のものを持った生活をさせる。
		(3)将来の進路を定める。

(出典:滋賀県立淡海学園(1967). 淡海 10,21-22 頁.より筆者作成)

教護目標を一律のものさしで評価するのではなく、個別の学園生の成長や発達過程に合わせて目標の解釈には含みをもたせ、具体的場面を捉えて可視化することで、学園生の成長や発達過程を確認しようという創意工夫があった。それをまとめたものが表 7「教護評価」である。

教護評価の目的は二つある。評価 1 では、「どれほど不良行為がなくなり、また不良行為をする傾向性が弱まってきたか」（滋賀県立淡海学園 1967：22）という治療効果をみるもので、「入院前の主訴が機会、刺激にあったとき、どのような出方をするのか」（滋賀県立淡海学園 1967：22）を評価対象とした。評価 2 では、「どれほど望ましい行動が増し、またその行動に対する固定性が強まってきたか」という教育効果をみるもので、「児童として望ましい行動を院の生活に即して分類し、それがどのように行動として表れ、そして固定して身についてきたか」（同上：22）が評価対象となった。ただし、評価の留意事項として、教護の初期段階では評価 1 を、段階が進むに連れ評価 2 を加味して総合的に評価することや、評価点で評価するのではなく具体的な事象を加味し、多角的な場面から評価するようにと書かれている。

表 7 教護評価

評価	目的	教護の段階	小目標
1	治療効果	初期  後期	入院前の主訴が機会、刺激にあったとき、どのような出方をするか
2	教育効果		児童として望ましい行動を院の生活に即して分類し、それがどのように行動として表れ、そして固定して身についてきたか

（出典：滋賀県立淡海学園（1967）. 淡海 10, 22 頁. より筆者作成）

小嶋は、全国教護院長会議で教護院の児童の学籍問題に関する発言をしはじめる前年の 1953（昭和 28）年に淡海学園へ着任したが、本節で

述べた通り、着任早々から淡海学園を卒業する時に学園生の出身学校長から卒業証書がもらえるように動いていた。小嶋のいう「学ぶ教育」の目的は、「心を外に向けて能動的に」（滋賀県立淡海学園 1967：12）知ることにより、児童自身が「生命力を発見」（同上：12）し、「自信を得る」（同上：12）ためであった。そのため、児童ごとに目標設定や評価を行う必要があるとし、その作成にも着手していた。小嶋が必要と考えた教護院における学校教育は、画一的な考えに依拠した内容ではなかった。次節では、淡海学園が学校教育を導入した1960年代の小嶋の実践と考えを述べていく。

第3節 淡海学園への学校教育導入の経過：1960年代を中心に

小嶋は、学園生の原籍がある小・中学校長から卒業証書がもらえるように出身校に働きかけたが、学園での学科指導が教員からではなく教護や教母から学ぶため、小学校や中学校と同等に扱ってもらえないことから、教護院内に教員に来てもらい学校教育を行おうと考えた。

実際に淡海学園では、1955（昭和30）年から淡海学園内に特殊学級を設置しようと、地元の教育委員会に働きはじめた。特殊学級を設置するとは、地元の小学校、中学校に特殊学級（情緒障害児学級）としてクラスをつくり、その学級を淡海学園内に設置するというものである。この年は、地元の教育委員会に派遣教員の交渉をしたが、相手にされなかった。淡海学園も後に移転する計画があったため、それ以上、交渉を進めることはしなかった。移転後の1963（昭和38）年、地元の教育委員会に派遣教員の交渉をしたが、地元住民の理解や派遣教員の選定が定まっていないことから、交渉はうまくいかなかった。1965（昭和40）年も同様であったが、淡海学園は妥協することなく、「淡海学園後援会の

役員に、特殊学級設置について町内の与論喚起に努めてもらう」（滋賀県立淡海学園 1970：55）よう便宜を図ってもらった。

働きかけの甲斐あって 1968（昭和 43）年、淡海学園に特殊学級が設置されることになるが、淡海学園がそれまでに問題と捉えた点は、以下の 3 点であった。

1. 憲法第 26 条、教育基本法第 3 条、児童憲章において子どもたちには適切な学校教育が必要といいながら、教護院には学校教育法や児童福祉法で学校教育を認めていないこと
2. 教護界においては教護の理念が確立されておらず、学校教育に批判的な声が根強くあること
3. 特殊学級設置について、最終的に設置主体となる市町村教育委員会の理解が必要であるが、市町村教育委員会は地元の人の反対意見を気にして特殊学級の設置に二の足を踏んでいること

（滋賀県立淡海学園 1970：55）

設置に向けて潮目が変わったのは 1966（昭和 41）年である。滋賀県厚生部長が県教育長に対し、「淡海学園の児童の学校教育について何分の考慮を払われたい」（同上：55）と依頼文書を出したのである。小嶋も滋賀県教育委員会学校教育課に説明と理解を図る努力をした結果、滋賀県教育委員会は「Z 町教委が設置することになるなら、それを受けて教員配置を考慮する」（同上：55）と明言した。そこで淡海学園は「年度始より職業（教護）を学習部、作業部に分ち、教員受け入れの準備体制」（同上：55）を作った。しかし、滋賀県教育委員の合意に時間がかかり、1967（昭和 42）年度からの実施は不可能となった。

1967(昭和 42)年になり、小嶋は特殊学級の設置について「Z 町教育長、Z 中学校長、X 小校長らとしばしば会談し、実現に至るよう努力」(滋賀県立淡海学園 1970:56)した。滋賀県議会議員は町当局へ、厚生部長はZ町長に懇願し、滋賀県の「婦人児童課長、Z町長と会し、特殊学級設置について町当局の言い分を聴取し、県としてもなすべき事」を約束するに至った(同上:56)。小嶋は、「Z町小中学校長会、続いてZ町教育委員の会合(この時、園長入院中にて代理)と会合を重ね」、特殊学級設置について以下の主要5点を取りまとめた。

- 1.特殊学級はZ中学校に2学級、X学校に1学級を置く。
- 2.教育内容については、両学校長は園長とよく協議すること。
- 3.教員の人事については、園長も十分協力すること。
- 4.卒業証書は児童の出身学校より交付すること。
- 5.教育費については、Z町に負担をかけないこと。

(同上 1970:56)

その結果、1968(昭和 43)年4月よりZ町立X小学校、Z中学校の特殊学級としてW特殊学級が淡海学園に開設された。中学校の特殊学級に教諭2名の配置を受け、翌年、小学校教諭が1名配置された(同上:56)。小嶋は、淡海学園に学校教育が導入された年度末の1969年3月31日に退職した。

淡海学園に特殊学級が設置されるまでに、小嶋は教護理念の確立がなされていないことを淡海学園の大きな課題の一つに挙げた。全国教護協議会も「時代の変化と教護思想の発展に応じるために『教護院運営要領』の改訂を企画し、素案として教護院運営指針(主たる執筆者は滋賀県立

淡海学園長・小嶋直太郎)を公表して世に批判をあお」(全国児童自立支援施設協議会編 1999:23)ぐこととした。そこで、次節では小嶋が示した教護理念を検討する。

第4節 小嶋直太郎による教護理念：「教護児童である前に児童である」

小嶋が退職した1969(昭和44)年3月31日に、『教護院運営指針－非行からの回復とその方法論－』(1969)が発行された。本書は全国教護協議会が、時代の変化と教護思想の発展に応じようと、1952(昭和27)年に石原が執筆した『教護院運営要領』の改訂を企画し、主たる執筆者として白羽の矢が立った小嶋が中心となって発表したものである。

教護院は児童福祉法第44条に基づく児童福祉施設であり、不良行為をなし、又はなす虞のある児童を入院させて、これを教護することを目的とする施設であり、『教護院運営要領』を執筆した石原も、教護院の主要任務を「一般社会で監護よろしきを得なかった特定児童に、適正な監護を与え、その児童が生まれながらに持っている人間としての心身の安全な成育を遂げるべき権利を保障する」(厚生省児童局 1952:5)と述べたことは第2章で述べた通りである。教護院の役割である教護の考え方は、このように教護院関係者の間で知られてきた。しかし、小嶋は教育保護を意味する教護とは、「子どもを立ち治らせること(治療)」と「子どもを伸ばすこと(教育)」であり、「保護は治療と教育の基礎」(全国教護協議会 1969:16)との考えをもっていた。つまり、教護で最も大切にしていることは児童を保護することで、その上に、小嶋の理念にある治療と教育があるとの考えであった。

その考えを示そうと、小嶋は、「教護の対象は教護児童である。そしてそれは教護児童である前に児童である」(全国教護協議会 1969: 13-14)と二つの命題を示した。この命題から次に教育の概念を引き出そうとするのだが、その際に用いたのが「二つの命題が背反して両立不可能であっても、それを用いることによって始めて自然現象の完全な記述ができる」(小嶋 1993: 29)と述べた物理学者のボーアの相補性の原理であった。

二つの命題はどちらも正しく、一見矛盾、背反、拮抗するようではあるが新物理学者の草分けをした N.ボーアの唱える相補性の原理に従って、相寄り相扶けて教護の効をあげるものである。(教護の運営に当って分化と統合を、また特殊と普遍を調和させる発想はここから起こっている)(小嶋 1994: 183)

小嶋はボーアの相補性に手がかりを得て、前者の命題「教護の対象は教護児童である」からは「育成」を、後者の命題「教護児童である前に児童である」からは「教育」の概念を引き出し、育成と教育は分化しながら統合するとの考えを導いた。教護には、「育成(保護・治療教育)と教育(普通教育)」が必要であるが、「育成は不良性除去という特殊性を、教育は人間形成という普遍性をもった、互いの方向の違いから生じるやむを得ないもの」(小嶋 1993: 30)である。そのため、ボーアの相補性のように、育成と教育を別次元で考えるのではなく互いの特性を生かしながら、「一人一人の特性を人間学から捉え、それをその子に最もふさわしく統合して、個の長所を発揮させる」(同上: 31)という、教護に新しい視点が必要と説いた。

本論文で考えてきた福祉と教育の観点で小嶋の教護理念を検討すると、教護の基盤となる「保護」と不良行為をしないように治療する「育成」は、満足のいく状態にするという意味で「福祉」と捉えると、「育成と教育を別次元で捉えるのではなく」と述べており、福祉と教育は児童の発達に資する協働が必要であると捉えることができる。

また、小嶋が示した教護理念からは、もう一つ重要なことを示唆が得られる。教護院では、児童の不良性を除くことが優先と考えられた。しかし、小嶋は児童の学籍問題や修了証明書の問題の根源に、教護院の児童を「児童」ではなく「教護児童」という先入観をもった見方があることを問題視した。そのため、小嶋はどの児童にも必要な人格形成のための「教育」が必要という主張は、当時の教護界では受け入れがたかったと推察される。それだけに、『教護院運営指針』（全国教護協議会1969）に掲載されたことは特筆すべきである。それは、不良行為をした児童を「教護児童」と烙印を捺した目で見ると、その「児童」の一部に不良性があると見るのか、という対象者への見方について、小嶋は問題提起をしていたからである。

次章では、小嶋が退職した後、派遣教員による学科指導が行われていた1970年代と1980年代の淡海学園の福祉職と教育職との協働の過程を1980年代前半の同時期に教護職と教諭であった人へのインタビュー調査と、1980年代後半の組織づくりを雑誌『淡海』から検討する。

第6章 淡海学園の学校教育導入後の福祉職と教育職の協働：1970年代、1980年代を中心に

本章では、前章に続く1970年代と1980年代の淡海学園の学校教育の実践を述べる。淡海学園に学校教育が導入された後、学科指導は主として教員が担うことになったが、教護職は児童の学科指導にどのように向き合っていたのか。また、派遣教員は教護活動の一部を担うようになることで、児童にどう向き合っていたのか。教護職と教員がどのように各々の職種の役割を超克し、児童の指導にあたったのかを考えたい。

教護院の学校教育については、岩田が「児童自立支援施設における学校教育および準ずる教育の実情については、児童自立支援施設のもつ歴史性や特殊性、閉鎖性もあり、児童福祉や学校教育に携わる専門職員の間でもほとんど知られていない」（岩田 2022：27）と述べているように、十分に明らかにされてこなかった。また、第4章第3節で述べたように、教護院内に分教室が設置されることで生活と教育（生教）分離が起きやすくなるが、現在、本校、分校、分教室を設置し学校教育を行う全国ほとんどの児童自立支援施設においても通底した問題である。

そこで、岩田が指摘するように、十分に明らかにされてこなかった学校教育の実情を本論文が一部でも明らかにすることができれば、現在の児童自立支援施設が抱える福祉職（児童自立支援員）と教育職との協働の築き方に示唆が得られるのではないかと考え、本章で述べるインタビュー調査を実施した。学校教育を導入した教護院へのインタビュー調査は、第3章第2節で述べた石川県立児童生活指導センターでも実施したが、同時期にそれぞれ福祉職と教育職として勤務していた者を探すことはできなかった。幸いにも、淡海学園において、その両者へのインタビ

ューが叶った。表 8 に示す通り、本章第 2 節と第 3 節でそのインタビュー調査を用いて実態を明らかにした。調査概要は各節の冒頭で述べる。

なお、本章の調査は文献調査とインタビュー調査を用いており、煩雑であるため、表 8 に淡海学園の学校教育導入後の流れと、それに該当する本章の各節に対応した調査対象と方法を示す。

表 8 学校教育導入後の淡海学園と本章の概要

年	学校教育に関わる出来事	本章での位置づけ	調査対象		調査方法
1968（昭和43）年	特殊学級が設置（派遣教員方式）	第1節	教諭QとR	雑誌『淡海』	文献調査
1978（昭和53）年	高校通学制度創設				
1980年代初め頃	教護職と教諭との手探りの協働	第2節、第3節	教護A,B夫妻、 教護C、教諭D		インタビュー調査
1985（昭和60）年	教護職と教諭との組織作りのはじまり	第4節	雑誌『淡海』		文献調査
1986（昭和61）年	特殊学級を廃止し、分教室を設置				

先ずは、1968 (昭和 43) 年に特殊学級を淡海学園に設置して以降、特殊学級に派遣された教諭が学科指導にどのような課題を感じていたのかを述べていく。

第 1 節 特殊学級の教諭からみた児童の特性と課題：1970 年代を中心に

淡海学園に設置された W 特殊学級に 1970 年代に X 小学校から派遣された Q 教諭が、W 特殊学級の児童を、普通学級の児童と比較して顕著な特徴があると、以下のように述べていた。

- ・ 現在児童生徒の知能程度(集団知能テスト)はボーダーラインクラスが 50%(IQ89~70)、魯鈍クラスが 16%(IQ69~50)で(中略)学習する基本態度もできていないのが現状である。
- ・ その子の成育歴、またはまわりの環境がわるかった為か言動に粗野が目立つ。(中略)ことばを矯正するだけでもかなりの日数と根気とを要する。
- ・ 行動にかげひなたの二面性がみられる。
- ・ 心理的には感情のたかぶりの起伏大きく、ひ細なことで腹をたてて口げんかを始めたり、果てはとっつかまえ合いのけんかになったり、手当たり次第の物をなげたりする衝動的な行動がみられる。
- ・ 緊張場面における辛棒の持続性乏しく、あきっぽく根気がない。
- ・ 一般に注意力散漫で落着なく、なまくらな言動が多い。
- ・ 夜尿症・ヒステリー・テンカンなどの持病のある子(後略)。

(滋賀県立淡海学園 1975:29-30 より一部抜粋)

淡海学園では、「『不良行為をなし、またはなすおそれのある児童生徒を収容保護する』場であるが、W 特殊学級では『日々の処遇を通して、情意の障害を治療し、教育による能力開発と人格発達をはかり、もって社会に適応し、進んで自己を実現しうる児童生徒を育成すること』にあり、とくに教科学習を通し、知育によって個々の人格や能力を開発」(同上:29)することをねらいとした。そのような教育目的の下で、Q 教諭は、教師の心がまえとして以下に示した。

- ・平素の学習指導には、教室以前の問題、つまり教師と子どもの心のふれあい、人間的なむすびつきが特に大切である。児童生徒の教師に対する絶対的な信頼感こそ学習効果をあげる基底だと考えられる。これがため日常、寮生活、クラブ活動、学園行事等への積極的参加、或は普段ふとしたいきずりのふれ合いや話しかけの中にも細心の注意を払っていくようにしたい。
- ・日々の個々の児童生徒の綿密な行動観察こそ個別指導の基盤である。(中略)たえず寮担当者とも横の連絡をとりながら児童生徒に接していくようにする。

(滋賀県立淡海学園 1975:30 より一部抜粋)

Q 教諭は、教室内で学科指導を行うことだけではなく、児童の寮生活にも目を配り、日頃からの交流で信頼関係を築くことが学習の根底にあると述べていた。

他にも、児童の意欲をいかに引き出すかを探求していた R 教諭は、W 特殊学級の児童に欲求不満を尋ねた。その一人、中学生児童 S は寮で寮長(教護職)から仕事を与えてもらえないとの不満を持っていた。R 教諭が寮長に、児童 S の寮での様子を確認すると、「他児と同じにすれば、能力からして出来ず、半分では、他児とのつりあいから少なすぎるように思い、他児の半分よりも $2/3$ 量をさせるようにしている」(同上:41)とのことであった。その結果、S は頑張っているとの評価であったが、S は「ぼくも、ほかの人のように、30 も 50 も出してほしい……」と思っていた。R 教諭は S 児が示した不満に対し、「能動的な面を得ながらも、反面、受動的な面を持っているのである。よって、本児の受動的な面が、心から取り除かれなければならない以上、他児に仕事

を奪われたと考えるようになり、いついつまでも、欲求不満を心に持ち続けるであろう」(以上、滋賀県立淡海学園 1975:41)と分析した。R 教諭は、国語や社会、数学などの教科を教える他の教員に意見を求めた結果、総合的にみると「各教科にやる気があるかどうかを問う以前に問題がある。基礎学力の欠陥とかいう問題ではない(中略)家庭環境が問題となっている」(同上:42)と述べた。

Q 教諭、R 教諭ともに W 特殊学級の児童の特性を鑑みながら、どうすれば学科指導を通じて児童の力量を高めることができるのかと模索していた。教室で学科の勉強をすること以前に、児童に必要なことは、本来、家庭生活の中で培われるような信頼関係や安心できる環境であること、すなわち教室以外の寮生活も教諭として知る必要性を認識していた。

第 2 節 児童を保護する教護職の役割：1980 年代前半

本節では、寮生活を支えていた教護職に焦点を当てる。1980 年代前半の淡海学園において女子寮を運営した教護夫妻へのインタビュー調査を用いて、児童を保護する教護職の役割について検討する。

1. 本節で行ったインタビュー調査概要

本節で述べるインタビュー調査の目的は、淡海学園において、児童の発達を保障するために、福祉職(教護職)はどのような役割を果たしていたのかを知ることである。それは、小嶋直太郎が第 5 章第 4 節で「保護は治療と教育の基礎」と保護の重要性を指摘していたことや、前節の Q 教諭や R 教諭が教室で学科の勉強をする以前に安心できる家庭での生活環境が必要との認識から、教護職の役割は教育職との協働において鍵となると考えたからである。

そのため、対象者は教護 A と教母 B 夫妻とし、略歴は表 9 に示した。教護 A は、後に淡海学園長に就任した人物である。A は淡海学園に赴任する前、知的障害児施設に勤務していた。そこで田村一二³²と出会い、その考え方に影響を受けた。A は「あのなあ、人間言うのは重い人から関わっていったらよう見えるんやで」（筆者 202X 年 10 月①）との田村の言葉が最も印象に残ったと言う。

表 9 インタビュー調査対象の略歴

	職種	略歴
A	教護	一般大学を卒業後、知的障害児施設に勤務し、そこで田村一二と出会う。1980年代に淡海学園へ入職。1年間女子寮の通勤職員を経て、教母Bと夫婦寮を15年間を運営した。後に淡海学園長となる。
B	教母	短期大学を卒業後、糸賀一雄が運営する重症心身障害児施設に勤務し、糸賀の発達保障の考えに影響を受けた。1980年代に淡海学園へ入職し、教護Aと夫婦寮を15年間運営した。
C	教護	教護A、B夫妻や5年ほど早く淡海学園に入職し、夫婦で寮を運営していた。1978（昭和53）年創設の高校通学制度に関わった。
D	教諭	大学卒業後、教諭を希望しながらも一時期は別の職に就職した。しかし、教諭になりたい思いから淡海学園の教諭となった。講師として2年間、教諭として4年間、淡海学園に在籍した。

※202X 年 6 月①、10 月②、11 月③、202Y 年 3 月④のインタビュー調査に基づいて筆者が作成

また、教母 B は淡海学園に赴任する前、糸賀一雄³³が運営する重症心身障害児施設に勤務した。B もまた糸賀の児童の発達保障や子どもた

³² 田村一二：1909（明治42）年舞鶴市生まれ。京都師範図画専攻科を卒業後、京都市の小学校で特別教室を担当。その後、石山学園、近江学園、一幕僚など知的障害児（者）施設を経て、1982（昭和57）年に茗荷村を設立した。福祉について、「『差あって別なし』という、『つながりの水平化』」（田村1984：59）との考えをもっていた。（出典：田村一二（1984）．賢者モ来タリテ遊ブベシ：福祉の里 茗荷村への道 NHK ブックス）

³³ 糸賀一雄：1914（大正3）年鳥取市生まれ。京都帝国大学文学部哲学科を卒業後、京都市内で代用教員となる。その後、滋賀県庁に入り、1946（昭和2）年に池田太郎と田村一二と近江学園を創設し園長に就任。最終講演とな

ちは力の限り生きていく権利があるとの考えに影響を受けた(202X 年 10 月②)。インタビュー調査は、教護職と教母が児童と生活を共にする中で大切にしたことと、高校への進学など教育についてどのような考えをもっていたのかとの視点から分析した。淡海学園を考え本節のインタビュー調査の時期は、202X 年 6 月①、10 月②、11 月③、202Z 年 2 月④である。なお、文中の会話文は斜字で示す。

2. 教護 A が大切にしたい自己肯定感

1980 年代に女子寮を運営していた A、B 夫妻の一日を表 10 に示す。寮の運営は淡海学園の方針に基づき、教護職、教母夫妻と通勤職員 1 名の 3 人体制が敷かれていた。A は、起床後のラジオ体操、ランニング、午後からの作業を担当し、学園生の自己肯定感が高まるように、できたことを褒めるような声かけを心掛けた。ランニングについて A は「入ってきた当初は走るのが遅かった子どもが、あっという間に自分を追い抜いていく」(202X 年 11 月③)と語り、毎朝ランニングを続けることで、学園生は少しずつ速く走れるようになっていくので、自分の成長を確認する機会になると捉えた。A は、ラジオ体操やランニングを入所して間もない学園生が淡海学園の環境や集団生活に少しずつ馴染める機会と捉えた。学園生は A から褒められることで自己肯定感を高めていった。

朝食後、A は朝礼の準備や、外で作業等の仕事があるため寮を離れる。学校では全体での朝礼を行い、午前中の半日間は教諭が学園生に学科指

った講義の終盤に「この子らを世の光に」という言葉を残してこの世を去った。(出典：滋賀県社会福祉協議会編(2004)、みんなちがってみな同じ：社会福祉の礎を築いた人たち サンライズ出版)

導する。学園生が学校で授業を受けている間、基本的には A、B 夫妻は教室で困ったことがない限り、学園生の学科指導を教諭に任せた。昼食後、学園生らが作業場に揃うと、一斉に並んで「今から作業を始めます」(④)という挨拶をしてから作業を始める。作業を通して A は、自己肯定感を育てようと試みていた。

表 10 学園生と教護と教母との一日(1980 年代前半)

	学園生の活動			学校		
時間	教母	教護職	通勤の教護職	教諭		
6時		起床				
6時10分		ラジオ体操				
6時15分		ランニング				
6時30分	掃除					
6時50分	朝食準備					
7時	朝食					
7時50分	学校へ行く準備					
午前		朝礼の準備		授業		
		登校・全体朝礼				
		授業（職員室）				
午後	昼食準備			寮へ行き作業等を行う 学園内の学校で仕事		
	昼食					
	昼食後の片付け	作業準備				
	作業服へ着替え					
	日記のコメント	始めの挨拶				
		作業				
		終わりの挨拶				
	部活の服への着替					
	おやつ					
日記のコメント	部活	部活（バレーや水泳）				
夕方～夜	掃除					
	夕食準備					
	夕食					
	片付け					
	寝る準備					
	勉強・日記					
	おやすみの挨拶					
	勉強・教母と話					
	23時頃					就寝・勉強
0時頃	就寝					

※④のインタビュー調査に基づいて筆者が作成
やる気を出すっていうのを私ら考えたのは、子どもは評価されると
嬉しい訳ね。ようやってんなって。だから一生懸命やってくれるよ
うになる訳なんですけど。それが端的に出てくるのが農作物を作る
などの作業なんです。平成入った頃は牛まで飼って、乳搾りから
やってる。そういう中で、仕事一生懸命やることによって、作業が
楽しいっていうのに変わってくる訳ね。最初はしんどいって言う
んやけど変わってくる。その次が変わるのがスポーツなんです。
(③)

その日の作業終了時、集まった学園生らに対して教護 A は「お前今
日こんだけしたなあ」、「ようしたやん」(③)などと話したという。学
園生が出来るようになった作業内容は見えやすく評価をしやすいため、
「ようやった」(③)と、他の学園生もいる前で言葉を掛けた。学園生
自身の自己肯定感を高めることが狙いだった。

3. 教母 B が大切にしたい自己決定力

(1) 掃除を通して自発性を促す(例：朝の掃除)

教母 B が大切にしたのは自己決定力であった。朝、A とともに学
園生がランニングを終えて寮に帰ってくると、朝食準備と掃除に担当を分
けて、B が学園生の指導を行った。掃除場所は、B が学園生の力を見極
めながら力が発揮できそうな場所を選んでいく。

子どもに掃除の力がついてきたら少しずつ難しい仕事やみんなから信頼されるような掃除場所に移っていくんです。休憩してもいいよ。ここで座ってゴミ入れる袋を一人で折っててもいいよ。(④)

淡海学園に入所して間もない頃は、ランニングだけで疲れるため、Bは学園生の様子を見ながら、少しずつ掃除に参加できるような環境を作ることを大切にしました。またそうした学園生に対して、他の学園生も「上手に(ゴミ箱が)折れるようになったね」、「私も入ってきた時、そうして(ゴミ箱を)折ってたよ」(④)などの言葉を掛けていた。Bは、寮内に優しさが出てくるような雰囲気を作るように意識していたと語った。そのうち、ゴミ入れ用の袋を折っていた児童も、他の学園生が掃除をしているのに自分だけが折り紙を折って楽をしているという気持ちになり、次第に他学園生と一緒に掃除をするようになっていった。入園後、1週間か10日程も経つと「私も掃除します」(④)と言えるようになった。Bは「そしたらガラスのここ拭いてくれるか」、「戸棚のここ入れ変えてくれるか」(④)と、学園生に出来そうな仕事を依頼して、出来ると分かれば掃除の範囲を広げ、最後は朝ご飯時に出す味噌汁を作る役割を児童に依頼したと語っていた。

(2) 毎日の日記への応答(例：学園生が寮にいない午後)

午後から学園生たちはAと一緒に作業をし、おやつを食べた後は通勤職員と部活動を行う。その間にBは毎晩、学園生が書く日記へのコメントを書いて、学園生の帰宅を待った。Bは、前日の日記や今日の行いなど様々なことを振り返って返事を書いた。

「今日こんなことしましたね」、「今日、面会に来てくれて良かったね」、「前の面会よりは今回の面会の方が良くなったね」などその子が喜ぶようなことをいっぱい書いて、その日記にまた本人が、「今日はこんなことがありました」「あの面会は楽しかったです」「こんなことを感じました」といっぱい書いてくれて。(④)

(3) 個の学園生と過ごす時間(例：夕食後から就寝前)

夕食後は、就寝準備を済ませてから日記や勉強道具を持って寮内のホールで勉強や日記を書いた。勉強が終了すると反省会をして、学園生は順番に風呂に入った。その後、Bは一部屋ずつ3部屋、就寝前の挨拶をして回った。その時にBから学園生に伝えたい話をし、学園生からも言いたいことを言う時間として個別の時間を作っていた。23時頃からは、勉強する学園生と就寝する学園生、Bと話をする学園生とに分かれた。Bが学園生と話す時間は一人30分から40分程度で、特定の学園生に偏らないように順番制にした。

その中で、Bは学園生の自己決定力だけではなく自分の反省点に向き合うことや、明日からも頑張ろうと前向きに思う気持ちを作ること、家族関係で悩んでいることへの解決を目指した。将来の進路のことをBと話す過程で、本人が決めていくことを心掛けていた。

田村一二の重度の障害がある児童ほど大切にしなければならないとの教えに影響を受けたAは、ランニングや作業のような身体的活動を通して自己肯定感が高まるように働きかけた。糸賀一雄の発達保障や力の限り生きる権利があるとの教えに影響を受けたBは、寮内での生活力を身に着けながら自己決定力が育めるように、交換日記と毎日の対話を大切に児童の心に働きかけた。児童が生きていく基盤となる心身を健全

に育もうと、朝から夜中まで夫妻で手分けして、小嶋のいう「保護」に力を注いだ。A、B 夫妻が願う通りに児童の発達が育めた訳ではなかったが、特にその難しさが現れたのが進路選択の時であった。

4. 児童の保護と次につなぐ難しさ

A、B 夫妻へのインタビュー調査を 10 回行った間に、夫妻から 7～8 ほど事例が語られた。語りの中には、児童の背景は分からないが、短期大学へ進学するまで淡海学園にいた児童は公立幼稚園の先生になった、という事例があった。思い通りにいかないと子どもや A、B 夫妻に文句を言うような母親の下に戻った結果、高校を中退した事例もあった。語られた内容のほとんどは、親から厳しい治療的な制裁（主として虐待）を受け、傷ついた児童の心を夫妻の力でも取り戻せなかった事例であった。このうち児童の背景や経過が確認できた事例が次の 2 事例であった。（本項ではインタビュー④のみを使用）

（1）高校進学および卒業に至った学園生 M の事例

学園生 M が小学生の頃、母親が父親との関係を終わらせて家を出た後、父親による暴力被害を受けるようになった。M が虐待の被害を学級担任に打ち明けることが出来たのは中学校 3 年の時であり、児童相談所の措置を経て淡海学園に入ってきた。M は、担任や児童相談所の職員、教護 A と教母 B 夫妻に対して、父親の「親権を取り払って欲しい」と自分の意思を主張できるような学園生だった。

M は、淡海学園に入ってきた時から「高校だけは卒業したい」という希望を持っていた。しかし、淡海学園には中学校 2 年生の夏までに在籍していなければ学園から高校へ進学することはできないとの決まりが

あった。そのため、M は中学校卒業後、作業をしながら生活をする実科生として1年間淡海学園で過ごした。その間に、受験勉強をして県立高校への進学を果たした M は、一つ下の学年と一緒に高校生活となっても、自らが置かれた状況を理解し、部活動に取り組むリーダー的存在であった。寮の中では他児と年齢が離れていたためか、A、B 夫妻と他児との間で自らの役割を見出したようである。

何でもできる子やったし、あの子は家庭の事情も理解できた。だからどっちかと言うと、学園の子どもをある程度リードしていこうみたいなものは、常に生活の中で出してくれていたから、寮をまとめる時にはすごく助けてくれる子どもやったね。そういう位置づくりみたいなものを自分で作ってた。子どもに合わせておかないといけない部分もあるけれど、「そのことばかりしててもあんたここで生活している意味はないで」、「こういう風にしたらいいで」みたいなものも割り切ってたから。

その一方で、M が虐待の暴力被害のトラウマで苦しんでいることに B は気付いていた。

被害に遭っていたというのが、生活の中でも押し隠しては生活できないから、徐々にトラウマと闘いながら生活しているなって、というのは感じました。

M は門限を破ることもあり、A が注意をすると嫌そうな顔をしたこともあったが、A、B 夫妻との信頼関係は次第に築かれていった。

(2) 高校進学後すぐに退学に至った学園生 T の事例

学園生 T は、小学校で淡海学園に入ってきた。T には兄弟がいたが、全員が児童福祉施設に入所していて、母親の相手は安定していなかった。T は淡海学園に入るまでの間、他県の児童養護施設を転々としていた。そこでは、何度も遠くへ逃げたり窃盗を繰り返したりし、職員は対応不能に陥ったため、児童相談所を介して淡海学園に入ってきたのである。

私はもうこの子をかわいがって育てようと思って、疑うとかそんなんじゃないくてね。ほんとにかわいがろうと思って、かわいがったら意外と落ち着いたんですよ。

T は、淡海学園に入って小学生の間は、落ち着いて生活するようになった。そのため他県の児童相談所の職員も「是非ともお願いしたい」と言って、よく面会に訪れていた。しかし、教母 B は T に愛情を向けても根底で信頼しているのは母親で自分ではないと感じていた。

そういう子やったから頭もいいし、生き方も知ってるし。その子もきっと中学卒業まではここにいた方がいいっていう風に思ったんやと思う。…(中略)一番根底のものはお母さんとか家族とおんなじ文化を持ってた。そっちの結束の方が強かったから。学園の私なんかの話よりは最終はそっちを選ぶやろうなと思ったから、私は中学校卒業したのを機に出したいと思ったんやね。(中略)まだ1年くらいやったらみられるけども、3年間は私にはとてもじゃないけど。多分私から離れていくし、かき回されるし、この子は違うところに次、移って行った方がいいと思って。

1980年代前半、淡海学園には中学校を卒業後、学園から高校に通うという流れができており、Tには淡海学園から高校へ通学する選択肢もあった。教護Aは家庭の事情を勘案して淡海学園から高校へ通う方が良いとの意見を持っていたが、BはそうするとTには自由時間ができ、母親と同じ道を歩むだろうと思った。そのため、淡海学園を出て高校へ進学する方が良いとの意見を出した。児童相談所のケースワーカーもBの意見に理解を示し、Tは中学校卒業と同時に淡海学園を出て他地域の高校へと進学していった。しかし、1ヶ月も経たないうちに高校を退学していたのである。

本節で取り上げた二つの事例には限りがあるが、児童にとって教護A、B(特にB)夫妻との信頼関係の構築の有無が、その後の進学に影響を与えていたのではないかと考える。Mの事例では、Mが淡海学園から高校へ通学したいとの思いを持っていたことで、異年齢児との寮生活を受け入れて、A、B夫妻との信頼関係を築こうとMからの働きかけもみられた。しかし、Tの事例では、Bのかわいがろうと思う気持ちはTには受け入れられず、Tは母親や家族を選び、A、B夫妻との信頼関係の構築は望んでいなかったようにみられた。勉強に向かう根底には、小嶋が述べた家庭的な保護という基盤が必要である。それがMとTの事例の相違に現れたと筆者は解釈した。

もう一つは、例えばTのように他地域の高校へつなぐ場合、児童を仲介する中心となる人は、児童のことをよく知っている必要がある。Tをよく知る人は、この場合A、B夫妻であった。Tを淡海学園から高校につないだのは、児童相談所のケースワーカーであった。ケースワーカーはTを気にかけてはいたが、Bの意向を尊重し、Tは他地域の高校へ

行くことで淡海学園を卒業することとなった。教護職である A、B 夫妻とは違って、ケースワーカーは児童相談所の職員であるため、T をよく知りたいと思っても仕事の役割上、限界がある。高校を中退した、家庭的な拠り所がなくなったからなどと特定できる要因は、この事例だけでは導き出せないため、これ以上述べることは難しいが、少なくとも児童をよく知る人が他職種や他機関との中心にいる必要があると考えた。

他職種との協働について、次節では淡海学園内の教護職と教諭との間でどのように構築されていたのかを検討する。

第 3 節 教護職と教諭の協働：1980 年代前半

本節では、A、B 夫妻と同じ 1980 年初頭から 6 年間、派遣教員として教育を担当した教諭 D が児童をどのように理解しようとしていたか、教護職とどのような模索があったかを語りから述べる。

1. 本節で行ったインタビュー調査概要

本節で述べるインタビュー調査の目的は、淡海学園において、児童の発達を保障するために、教育職はどのような役割を果たそうとしていたのかを知ることである。それは、小嶋直太郎が第 5 章第 4 節で「保護は治療と教育の基礎」と示した「治療と教育」、つまり不良性の除去(治療)と学力面から児童の発達を支えようとする学校教育(教育)を具現化するために、教育職の役割は不可欠であるからである。

そのため、A、B 夫妻と同時期に教諭であった D を中心とし、さらに小舎夫婦制の寮をもっていた教護 C も対象とした。略歴は、前節の表 9 に示したが、簡単に紹介し直すと、教諭 D は大学を卒業後、一時は別の職に就いたが、社会科の教諭になりたいとの思いから、当時、募集があった淡海学園で新任講師となった。また教護 C は、A、B 夫妻より 5

年ほど早く淡海学園に入職し、1978(昭和 53)年創設の高校通学制度に関わった人物である。

インタビュー調査は、W 特殊学級で児童に学科指導をする中で、教育者として児童をどのようにみていたのかと学科指導の内容、教育職として福祉職(教護職)をどのようにみていたのかとの視点から分析を試みた。本節のインタビュー調査の時期は、202Y 年 3 月である。なお、文中の会話文は斜字で示す。

2. 教諭 D の教育方法の模索

D は、家庭の基盤がないところから淡海学園に入ってくる学園生がほとんどであると、学園生に触れて感じたため、学習の基礎をどのように作っていくかを課題に思っていた。

そういう子どもに、1 年生なら 1 年生のカリキュラムをやってかなあかんかったんですけど、当然それは無理なので。例えば足し算。中学 3 年生、1 年生やったかな? ●●くんや××さんって女の子いたんですけど、その子たちに繰り下がりの計算、算数を教えるんですよ。おはじき持ってきて。でも彼ら彼女らにもプライドがあるので、「みんなの前でできへんし、なんでわしが中学 1 年生でこんな教えてもらわなあかんねや」って言ったりして。難しいんですけど、淡海やからできたかなっていう教育でもあるんですよ。淡海の少人数の中やから、中学 1 年生じゃなくレベルを落として。でも分からないのはみんな一緒やっていう中で勉強したので、わゆる一般の学校みたいに何も学ばないまま卒業したのと違って、淡海やっ

たら最低限度、足し算引き算はできて、買い物に行っても釣り銭ぐらいは分かるような子どもが出来ていったかなと思います。

本来は中学生であれば、中学校の学習指導要領の内容を教えればよいはずである。しかし、目の前にいる学園生の理解度や判断能力をみると、学年ごとに決まっているカリキュラムに合わせた授業を行っても、学園生は理解ができない。D には、一人ひとりの学び方や学んできた状況に学園生に合わせなければならないという発想の転換が迫られた。

学園生の立場からみれば、これまで計算できなかったことを D に察せられて恥ずかしいという気持ちがある一方で、それを不満として D に伝えることで不安定な気持ちや苛立ちを発散していた。D はそのような学園生の気持ちを受け止めながらも、根気よく応答した。次第に学園生は自分たちを受け止めてくれる D に心を開いていくことができた。D は「午前中の授業では、分からないことや納得のいかないことがあると、よく質問をしてきてくれ」（滋賀県立淡海学園 2010：65）るようになったと振り返っている。ただ知識を教えるだけではなく、児童の特性を掴みながら学びやすくなるように工夫をしていくことで、児童との間に相互関係が築かれていく様子が語りに現れている。

3. 淡海学園生を理解するための教護職と教諭との協働

しかし、個々の学園生の特性や背景を理解しながら教えることの困難さもあった。D が淡海学園で教えていた時期は、非行の第3ピークと言われ、学園内には常時定員をオーバーする学園生が在籍していた。学園生の中には、授業中に突然、喧嘩を始める者もいて、教諭らは瞬時の対応に迫られた。

ただ、時々っていうか突然、キレてみたりね(笑)。突然、喧嘩したりね。生徒に背を向けて黒板に字を書いていると、パーンと突然、喧嘩が始まったり。そういうのがしょっちゅうありました(笑)。当時、教護院の先生たちが止めに来てくれはったり、ようありましたね。だから、教師としても鍛えられたし、先生(筆者註：Aのこと)が仰ったように今でも連絡くれる子もいるので、そういった意味では、ここで教員してたことは大きな財産になってるし、子どもたちも立派になってますから。

A、B 夫妻は、寮の学園生が教室で授業を受けている間は、基本的には教室へは行かずに教諭に任せていたという。Aは「職員室が一緒やったから。教護職と教諭が相互に連絡を取り合っていたんや」(202Y年3月)と語っているように、教護職の席が設けられていたため、瞬時に教室へ行くことも出来た。D自身も学園生と気心が知れて身の上話を聴くようになると、「最初の内はとにかく生徒の話を傾聴することだけでしたが、そのうち自分がもしその環境に置かれていたらと考えられるようになり、生徒の心情が痛いほどわかるようになってきたことを覚えています」(滋賀県立淡海学園 2010:65)と振り返った。Dの学園生を分かろうとする姿勢は教護Aの姿から学んだと語っていた。

A先生がバレーでボールをバンバン叩いてる姿とか、先生が一生懸命野球を指導したり、一緒に子どもたちと走り回ってる姿を見るじゃないですか。やっぱり、一緒に走ってしまうんですよね。ぼーっとしてられへんなと思うんですよね。帰ってまたずっと子どもたち

と生活する訳でしょ。僕たちは終わったら「さよなら」言って自分の家に帰る訳ですけど、寮に帰ったら生徒がおる訳やね。これはちょっと僕にはできんなど。これは大きな収穫だったと思いますね。

淡海学園内にある教室で、限られた授業時間内に学園生と関わる教諭と、寮で1日中生活を共にしながら学園生と関わる教護職とでは役割が異なると割り切ってしまうと、教諭 D が教護 A の姿に学ぼうとはしなかったかもしれない。しかし、D は個の学園生を理解して学力を伸ばすためには、教室の中での理解だけでは不足していることに気付いた。教護 C によると、D は寮に行って学園生と一緒に作業をしたり、時には寮に泊まったりし学園生の理解に努めていた。

D 先生なんかはね、ただ教鞭として教えるというそのスタイルだけじゃなくて、寮の方に来て一緒にご飯を食べたり風呂入ったり、自分の出来る環境を最大限、提供してました。教員ていう、形は形であっても、sonだけ子どもたちの中へ入りこんでやったっていうのが印象に残ってますね。そういう先生っていうのは子どもたちを惹きつけるものをやっぱり、持ってたんじゃないかなあ。

教室の外での学園生の姿を理解しようと、寮にも行くような D は、特別な存在であったことが C の語りに現れていた。D が着任した頃には、すでに淡海学園内から高校へ進学する学園生がいたことや、D が高校生の勉強も教えに寮へ行って教えていたことが B から語られた。

進学指導で夜でも教えに来てくれてはったじゃないですか。U 高校に行った子が、ここに来てから頑張ったら出来るから勉強がすご

く楽しくなったって。U 高校の定期テストで、今まで小学校から一番いい点数が取れて、こんな勉強が出来るようになったっていうのが不思議で仕方ないと。ほんとにそれが嬉しいって言ってた子がすごい印象的やった。出来るって積み重ねを獲得するからね。淡海の先生はそこまで降りて、こうしたらできたやろ、またできたやろって訓練をしてくれはったからね。U 高校に行っても授業を聞いたら分かるって。新しい科目、染色とか縫い物とか、そこへ行ってからする科目やからね。今までの人生で 80 何点なんて採ったことない。それが採れて嬉しいって。

本節では、教諭 D の語りから筆者は次の 2 点について考えた。

まず 1 点目には、学校で教える教科の内容を児童が理解するためには、児童の成育過程や学び方の特徴など、根底に児童の特性理解が必要となることである。D は特殊学級で学園生に接し、一般の学校では分からないことをそのままにしてきた気持ちを察したため、理解できる授業へと転換を図る必要を感じ、個々の学園生を知ろうと努めた。しかし、教室内だけでは学園生の特性を理解しきれないとの限界も感じ、D は寮へ足を運ぶようになっていった。学園生が特殊学級で行う授業を理解できるようになるためには、学園生の特性や生活背景を知る必要があることに D は気付いたためである。おはじきを用いて計算を教えたエピソードから、個の児童に合わせた授業をすれば、学ぶことの楽しさや学びが広がることを D は児童に接して実感したと考える。

D の語りから筆者が考えた 2 点目は、共通目標があることによって、他職種からも学びを得ようとするすることである。D は、A の学園生への接し方や熱意に心を動かされたことで A の行動を自分に取り込もうと試

みた。D は、一般の学校で学びそびれてきた学園生に分かりやすく教えることで、学園生に自信をつけようと試みた。A もまた自己肯定感が低い学園生に自信をつけようと作業やスポーツからその力を育もうと試みた。D も A も学園生と関わる場面は違っていても、学園生に自信をつけたいとの思いは同じだったのではないか。教護職は学園生の不良性を取り除く治療的な援助を、教諭は学習面から伸ばす教育という、一見、援助の方向が異なるかに見えるが、実は同じ方向を向いて学園生を援助していたからこそ、D は A を見習い、A、B 夫妻や教護 C も D の力を求めたのだと考える。しかし、D のような教育職ばかりではなかった。時間になると帰宅する教諭もいて、それを見ていた児童には仕事と割り切っているようにも映っていたようであった。

1980 年代前半は、特殊学級での授業をしている午前中、教護職は職員室で待機し、教諭が困ったら教室に駆け付けるといような連携体制が淡海学園にあった。しかし、D のように教諭が寮へ行くような体制はなく、自主的に寮へ行った D はむしろ教育職の中でも少数派であったようである。学園生の力を伸ばそうと手探りであった教護職と教諭との協働は、1985 年頃になると、組織的な取り組みへと広がっていく。

第 4 節 淡海学園の指導体制・方針と課題：1980 年代後半

本節では、1980 年代後半の淡海学園が抱えた問題と、1985 年から 1989 年までの 5 年間の淡海学園の組織や体制づくりについて、『淡海』（滋賀県立淡海学園：1990）の資料を用いて外観し、教護職と教育職の役割を超克する必要があった背景について考察する。

1. 1980 年代の淡海学園の指導体制

(1) 淡海学園の職員組織

淡海学園内に分教室が設置され、高校通学制度もある中で淡海学園では組織を整えていった。特殊学級が設置された翌年の1969(昭和44)年時は、児童44名に対して園長、庶務係長、教護係長は1名ずつで、教護職が3名、教母が4名で、調理師と保母を含めて19名であったが(滋賀県立淡海学園 1970:81-82)、以下に述べるように、1989(平成元)年では教護職が5名増えていた。

1989(平成元)年の淡海学園には、常勤職員が34名、非常勤職員が4名(嘱託医2名を含む)の38名が在職した。1987(昭和62)年より第15代園長を筆頭に、園長補佐兼庶務係長の次長がおり、その下に庶務係と教護係に部署が分かれた。庶務係では、次長(庶務係長を兼務)の他、主査1名、係員は5名が配置された(図2)。

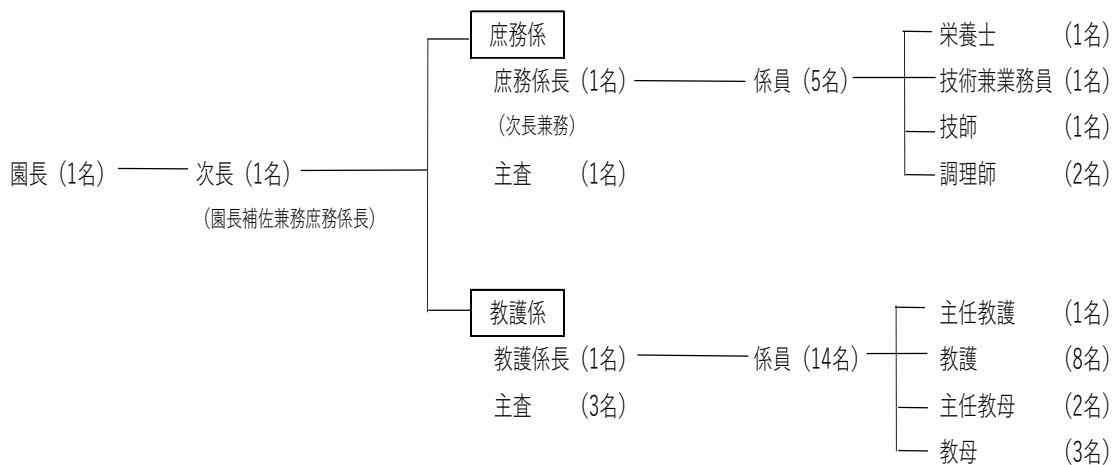


図2. 1989(平成元)年の淡海学園内の組織

(出典: 滋賀県立淡海学園 1990:9 より筆者作成)

一方、教護係では、係長が1名、後述する教護Aを含めた主査が3名、係員が14名であった。係員14名とは主任教護1名、教護8名、

後述する教母 B を含めた主任教母が 2 名、教母が 3 名であった。44 名の児童は 6 つの寮に分かれて生活をしていた。いずれも寮は教護と教母夫妻と通勤職員 1 名の 3 人体制で運営されていた。教護 A、教母 B 夫妻はこの当時、女子寮を担当していた。

1989(平成元)年に淡海学園には、学園生 44 名に対し教護係は 18 名が在籍していた。6 寮に平均で 7.8 名程度の学園生が生活をする中、教護(寮長)、教母と通勤職員の 3 名が配置された。本章第 2 節で述べたように、各寮に配置された 3 名の教護職は、作業の時は教護職(寮長)が、掃除や食事の準備は教母が、部活動の時には通勤職員が一人で指導にあたっていた。

(2) 淡海学園に派遣された教員組織

教員組織も職員組織と同様に、特殊学級が設置された翌年の 1969(昭和 44)年時は教諭が 3 名であったが、以下に述べるように、1989(平成元)年では 12 名に増えていた。

淡海学園では、1968(昭和 43)年から Z 中学校と X 小学校の特殊学級(障害児学級)として派遣教員が主として教室で学校教育を行ったが、1986(昭和 61)年から、滋賀県教育委員会の通達によって、それまでの障害児学級を廃し普通学級として Z 中学校・X 小学校の分教室が設置された。Z 中学校には派遣教員が教頭 1 名、教諭 5 名、講師 1 名が配置され、教諭は数学、理科、社会、国語、英語、体育、技術を担当した。X 小学校には派遣教員は 1 名で、中学校の国語と家庭も兼務し、学科指導員として音楽と美術を担当する者が 1 名ずつ配置された。その他、嘱託医(内科)と精神科の医師が各 1 名配置された。

1989(平成元)年に在籍していた中学生は16名であった。図3の教員組織をみると、小学校は5名、中学校は教頭を含めて7名であったが、小学校の教諭が中学校も兼務し、最大8名体制をとっていた。教護係に比べると、学園生16名に対して教諭8名は多いように見えるが、クラスは男女別で3学年に分かれていたため、少なくとも6クラスが必要と考え、教諭一人が一クラスずつ担当していることになる。中学校は5クラスあったことから、教諭と学園生はマンツーマンか、教諭1名に対して学園生が2名程度であった。3名はそれぞれ担当する科目が異なるため、児童に教える際はマンツーマンであった。

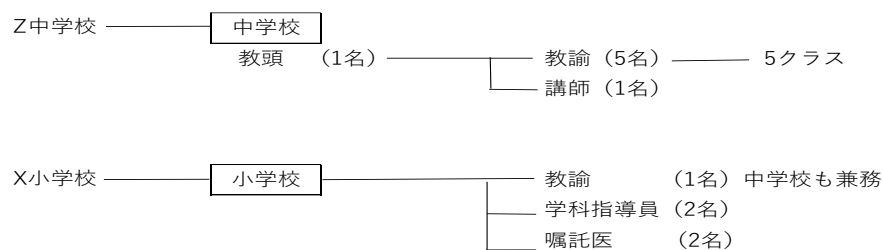


図3. 1989(平成元)年の淡海学園に派遣された教員組織

(出典：滋賀県立淡海学園 1990：9 より筆者作成)

2. 淡海学園の指導方針と課題

(1) 学園生の変化に応じた指導方針の変遷

教護職も教員も学園生とマンツーマンになる場面があることから、常に学園生の状態について情報交換をして連携を図っておかなければ、それぞれが孤立しやすい環境下にあった。また、学校教育の導入後、淡海学園内に寮と学校の二つの場所があることにより、指導内容の違いや学園生と教護職、教母、教諭との関係形成に課題が生じていた。

淡海学園では、1978(昭和53)年から独自の高校通学制度を設け、1986(昭和61)年には特殊学級を廃止して分教室を設置し、学科指導にも力を入れていた。そのため、1985(昭和60)年の指導方針には「学習意欲」が、1986(昭和61)年の方針には「わかる学習」、「教頭制」と学校教育に関連した方針が掲げられた。

しかし、1980年代後半の淡海学園への入園理由には、学園生29名のうち窃盗13名(34.1%)が最も多く、シンナー・喫煙、家出浮浪、不良交遊、その他などであった。このうち女子15名については、家出浮浪4名(26.7%)と強制わいせつ・不純異性交遊がほぼ同数であった(滋賀県立淡海学園 1990:105)。暴力行為が多かったが、これらの入園理由は、前回調査の1975(昭和50)年には全く挙がってこなかった理由であり、この間に学園生を取り巻く地域社会の変化が窺われる。

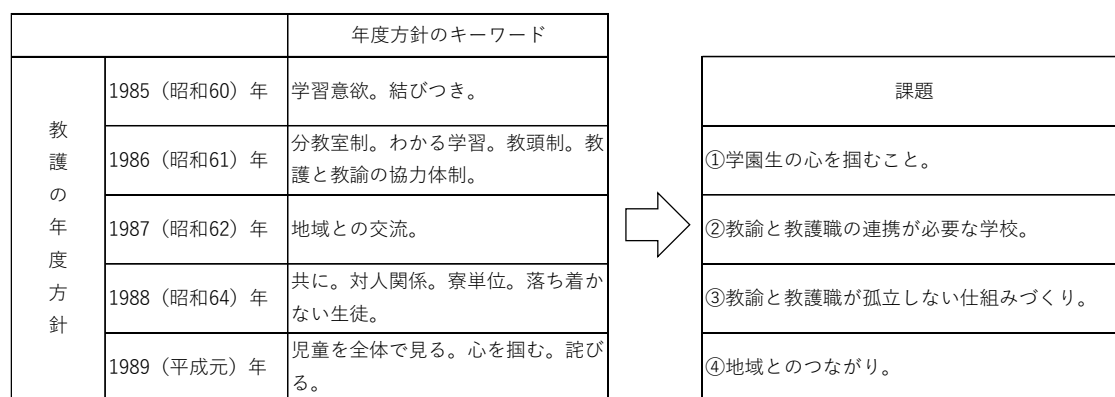


図4 1980年代後半の淡海学園の指導方針と課題

(出典：滋賀県立淡海学園 1990:23-35 より筆者作成)

1980年代後半には学園生の理解が難しくなったことから、1985(昭和60)年の方針には学園生との「結びつき」、1987(昭和62)年には教室で「落ち着かない生徒」、1989(平成元)年には教護と教諭とが連携

しながら「児童を全体で見る」という方針にあらわされている。学園生の「心を掴む」ことや学園生と信頼関係を築くことが目標におかれる。

(2) 学園生の心をつかむことが課題とされた指導内容

淡海学園では、1973(昭和48)年から一寮3人制のシステムを継続してきた。3人制について、1985(昭和60)年の淡海学園全体の基本方針においても、これまでの1寮3人制のシステムを継続すると書かれており、「職員の移動、変更は極力避け(中略)生活の安定、指導内容の充実に向けて(中略)、指導の一貫性」を図ることを目指した(滋賀県立淡海学園 1990:24)。

児童の指導方針では、「児童が安定した状態にあってこそ学習が成り立つ。安定した状態で教室に入れるべきである。カリキュラムが先にあるのではなく、学習したいという意欲を大切にしなければならない。児童にがんばろうとする意志がなければ意味がない。ひとこまひとこまを大事にする学園生活を送らせることである。ひとりひとりにいかに適切な言葉をなげかけられるか、職員と子どもがピタッと意気を合わせていけるような結びつきを大切にすることである」(同上:25)と示された。

1988(昭和63)年の淡海学園の基本方針をみると、「共に響く場と心を求めた教護をより高める」とし、「①対人関係に留意し、対話を大切にし、決めたことは守り実行する。②提出書類の期限を守り、服装を整え、身のまわりをきちんとし公務員らしさを保つ。③単独教護にやりがいのある場を提供する。木曜のPM3:00以降から夕方まで、寮単位で行動できる特別活動の時間を設ける」(同上:30)の3つが示された。

1989(平成元)年の淡海学園全体の基本方針は、「職員全員の協力関係を重視する中で、児童を全体で見て育てていく必要がある。寮生活・

学習・作業・クラブと子どもを多面的に見ていく事が大切である。児童を理解することが大切である。いかに子どもの心をつかむのか、そのためにどのような努力をしたのかを問うていかねばならない。さらには、子どもたちに詫びることも必要である。子どもを叱る場合、感情的にならない。自分を見失わない。おしつけをしない。ここが最後の砦だということを再認識する。「共に育つ」という関係を大切にする」と示された(滋賀県立淡海学園 1990:33)。

これらの指導内容に表れているのは、学園生の「心をつかむ」や「共に」ということばである。学園生の心が教護職、教母、あるいは教諭と離れているというような危機感が指導方針から窺える。

(3) 教護職と教諭の連携が必要となった学校づくり

1986(昭和61)年は、1968(昭和43)年から始まった学校教育の導入方法が、派遣教員方式から分教室を設置することになり、それまでX小学校・Z中学校特殊学級W学級と呼んでいたのを改め、X小学校・Z中学校W分教室と呼ばれるようになった。

学園生への処遇方針では、「児童たちにわかる教育、能力に応じた教育を徹底して行う。学園に入園してくる児童たちは被害者意識を持っている。児童たちをかわいがってやり、悪い面を明らかに、なぜ悪いのかを理解させる。叱ってやることも必要であり、「かわいがる」とことと「叱る」とことの調和をはかる」(同上:27)と示された。教室では勉強することや社会のルールを守る場であることを児童に指導するために校舎で指導を行うことが指導方針とされた。

教育委員会の通達により教頭制が導入され、T中学校教諭がZ中学校U分教室教頭となって淡海学園へ異動した1987(昭和62)年の児童

への指導方針では、「県外児童の進路を考えると、進学・就職を早い時期に決め、進路を目標においた生活や指導をしていく必要がある。内申等を考えると卒業直前になってから対応しては遅い。寮担当は普段から児童相談所とコンタクトをとり、進路の話し合いを進めていく。出身学校、関係機関ともコンタクトをとっていく」（滋賀県立淡海学園 1990：30）とした。

1988（昭和 63）年には、校舎での指導体制として、特別教室への移動は教諭ではなく教護が指示することや、教室内で落ち着かない児童生徒については、事前に寮担当に連絡をすることなどの指導方針が示された。学校教育については、W 分教室で学ぶだけではなく本校である X 小学校、Z 中学校との交流の機会を持つことで学習意欲向上を図るという取り組みが行われた。一般学校での生活経験が比較的少ない児童が、普通学校で学ぶ児童と触れ合うことで、自分の言動をみつける機会につながる狙いや、行事への参加で学習意欲の向上を図ることが狙いだった。また、淡海学園内に学校があることで、学校と寮との生活のけじめをつけることや、そのために職員は分けることが望ましいこと、分教室として位置づけられるようになったことから、進学や就職への対応などが容易に行えることが方針として示された（同上：31-32）。

X 小学校と Z 中学校の特殊学級から W 分教室へと変わったことによって、勉強がわかるようになることを意識していたことが指導内容にみられ、就職のみならず進学が意識され授業の質が問われていた。その一方で、教室で落ち着かない学園生への対応として、教護職が教室に入ることも指導方針で示された。学園生の心をつかむことが指導方針に加わったことと合わせて考えると、学園生を理解することに困難さがあった。

(4) 教護職と教諭が孤立しないための仕組みづくり

寮での教護職、教母や学校での教諭が、それぞれの場面で孤立しやすい状況だったと前節で論じたが、この点について、1986(昭和 61)年の淡海学園全体の基本方針の中に、「教護職と教諭の協力体制の強化徹底をはかる。また、職員間の意志の疎通をはかり、伝達をしっかりとる。教護で教員免許を持っている者は学習指導に参加し、教諭は午前中の学習指導に 7 のウエートで、午後の作業指導、クラブ指導に 3 のウエートで取り組む」(滋賀県立淡海学園 1990:27)と示された。寮は教護職、学校は教諭と役割を決めつけるのではなく、相互に行き来をすることで児童の様子が分かるようになるという意味である。

また、「校舎では子どもが勝手に教室を出ていこうとした場合、子どもの都合・意志で出さないようにする。授業を続けるためにやむなく出した場合は、職員室に連れていき寮の職員にタッチする。寮担当職員と学習部とで話し合い今後の方向づけをする」と、校舎での指導も打ち出された。校舎では授業と授業の間であっても次の授業担当者に引き継ぐまでは教室にいることなどの指導体制が示された(同上:27-28)。

W 分教室において、教諭のみでの対応が難しく教護の力が必要な時もあるように、寮においても教諭の力が必要な時もある。相互に連携を図る必要性を実感していたところで、1987(昭和 62)年の淡海学園全体の基本方針は、一つの寮を運営するための教護と教母、通勤職員の「3 人制を基本とし“共に暮らし”、児童の側に立って“共に学び”、作業を通じて職員が先頭に立って“共に働き”、児童が今何を考えているのか“共に悩み”、児童と共に童心に返って“共に喜ぶ”」。児童の実態把握、要求の多様化に対等するために教護職と教諭が対話をするための意見交換の場(会議等)を重視する。また、職員相互の研修を限られた

時間の中で効率よく行う。地域との結びつきをよりよくするために学園活動、研修会の公開、交流会を開き技術の提供をする」（滋賀県立淡海学園 1990：28）と示された。会議の位置づけや構成メンバー、頻度などを整えた。会議は職員全員が参加する職員会議をはじめ運営会議や指導部会、学習部会など8つの会議が設けられ、作業部会と生活部会以外の6つの会議では教護職と教諭が会議に参加するようにメンバー構成が定められた。教護と教諭が学園生を共通でみるために、教諭は寮へ、教護は教室へ行き交うことが指導方針に出された。それだけではなく会議の場を設定し、教護と教諭が意見交換できるよう体制が敷かれた。

（5）地域とのつながり

1987（昭和 62）年の淡海学園全体の基本方針は「地域との結びつきをよりよくするために学園活動、研修会の公開、交流会を開き技術の提供をする」（同上：28）と示されたことから、同年には淡海学園の児童を理解してもらえよう、「教護院における教育とは何か、正しい認識と理解をはかる」ことを目的とし、地域にある「小学校・中学校、高等学校、養護学校の教員」を対象に、初任者教員（試行対象者）研修が淡海学園で開催された（同上：30）。

翌 1988（昭和 63）年にも、小学校や中学校の教員を対象に初任者教員³⁴研修が行われた。他にも、淡海学園と滋賀県下の中学校との連絡会議が開催された。研究協議として「問題を持つ児童生徒の指導と効果的な連携について」等をテーマに協議が諮られた（滋賀県立淡海学園 1990：32）。

³⁴ 初任者研修とは、教育公務員特例法第22条に定められる、採用日から1年間の教諭の職務の遂行に必要な事項に関する実践的な研修をいう。

児童への指導方針は示されていないが、中学校、高等学校の初任者教員には初任者研修が、新規採用小学校教員には初任者教員研修（小学校）が開催された。また「今年度中学校卒業生、小学校卒業生の出身校に児童生徒の進路状況と退園時における進路事務手続きについて説明」する連絡会や、昨年と同様に淡海学園と滋賀県下の中学校との連絡会議も開かれた（同上：34-35）。

（6）まとめ

確認できる範囲で、指導体制づくりに関する変化が2点ある。1点目は、教護職と教諭の協働が必要になったことである。これまでも淡海学園内には特殊学級があり、教諭が自主的に寮へ行き、学園生と一緒に作業や食事をし、勉強をみることもあった。しかし、それは教諭個々の自己裁量であった。それが、1986（昭和 61）年から分教室が設置されたことを受けて、寮と学校を教護職と教諭が行き交いながら、同じ目線で学園生をみようとする指導方針に入れて、意図的に交流しようするという意識と仕組みの変化が生まれた。指導方針の中に学園生の心をつかむとあるが、それは学園生の特徴のためか、学校と寮という場があるためかは確認できないが、学園生の理解がしづらくなっていたという現実がある。それが、1987（昭和 62）年にはじまった会議制の導入であったと考える。

2点目は、地域に目が向けられたことである。1986（昭和 61）年以降、滋賀県下の中学校との連絡会が淡海学園で実施されているのは、淡海学園内に学校があることで連携が図りやすくなり、修了後の学園生の進路や地域での生活が意識されるようになったからだと考える。

終 章 総合的考察と今後の課題

論文全体の考察を行う前に、研究の目的をここで今一度確認しておく。本研究は、筆者の福祉の実践の中に治療的視点だけではなく教育的視点が必要との問題意識に端を発している。福祉と教育との問題は、1970年代から小川利夫によって”谷間”に落とされた児童の問題として指摘されてきたが、現在の児童自立支援施設など社会的養護の施設で暮らさざるを得ない児童に表れているように、発達保障の問題として見直す必要があると考える。そこで、本研究では、福祉領域と教育領域にあたる者が、その中間領域にある教護院の児童らに対して、その健全な発達を保障するため、領域のボーダーを超えてどのような協働ができるのかを検討することを目的とした。

第1章で、教護院への学校教育導入論争の概要を整理し、第2章から第4章で、1950年代から1980年代までの全国的な論争の過程を明らかにした。児童の発達保障に必要な福祉職と教育職の考え方について教護院長の意見を検討した。第5章以降では、学校教育導入論争中に特殊学級を設置し派遣教員による学校教育を導入した滋賀県立淡海学園の教護職と教諭との実践の過程を追いながら考察した。

本章第1節では、事項別に先行研究に対して本研究が明らかにしたことを確認する。次節では、総合的考察として本研究の目的に沿ってまとめる。第一に、教護院における学校教育導入論争の議論の過程で、児童の発達保障や児童の権利をめぐる認識の違いが教護院間や文部省などの間で相違や対立を生んだのか。第二に、学校教育が導入された教護院で、福祉職と教育職との学校教育のあり方の模索と協働について述べる。第3節では、研究を通して見えてきた課題と今後の協働のあり方について

のインプリケーションを提示する。第4節では、本研究の限界と今後の課題を述べる。

第1節 本研究が明らかにしたこと

本研究が明らかにしたことは、以下の4点にまとめられる。

1. 教護院への学校教育導入論争の議論の過程

第1に、教護院への学校教育導入論争過程を3期に分けて辿ったことである。第1期は、教護院の児童の卒業証書をめぐる課題として、論争が開始された1950年代とした。小嶋直太郎は、教護院の児童に教護院の修了証明書ではなく卒業証書がもらえるよう、1954(昭和29)年には滋賀県教育長を通じて文部省に質問していた。1959(昭和34)年の教護院長会議の中で、厚生省に対して、教育を受ける権利を確立したいと発言し、働きかけていた。厚生省が教護院の修了証明書はよくないと発言を転換したのは1962(昭和37)年であった。

第2期は、全国的な議論となった1960年代、1970年代とした。石原は、不良性を除去するという教護の目的のために、学校教育よりも寮生活を通じて情性を育てることに重点を置いた。石原が児童福祉法制定以降、一貫して考えが変わらなかったのは、1965(昭和40)年の全国教護院長会議において、同法第48条改正を支持する小嶋を批判したことに現れていた。1970年代に法学者の菊田幸一は教護院の児童の教育を受ける権利に関して「教護院独自の教育への自負」と指摘したが、多くの全国教護院で支持された考えでもあった。全国教護院長の多くは、石原や厚生省、文部省と同様に、独自の教科教育を行いながらも、同年の教護院長会議で教科指導についてのアンケートで58箇所のうち42箇所の教護院が、学校教育法に定める「準ずる教科」の修了でよいとす

る教護院の学科指導に疑問を感じていたとの結果が得られた。1960年代から高校進学率が上昇し始めた変化であった。1970年代になると、先述した菊田のような教護院の外側から学校教育に関する問題が提起されるようになった。高校進学率が90%を超えており、就学猶予されていた身体障害児においても、1979(昭和54)年から養護学校への就学が認められるようになり、社会に変化が起こっていた。

第3期は、小嶋が児童の教育を受ける権利を求めて人権救済の申立を行った1980年代とした。1985(昭和60)年、教護院の教科教育の实情を知った文部省が分校・分教室の設置を認める転機となったが、厚生省は分校・分教室の設置を認めなかったことから、1986(昭和61)年、小嶋は日本弁護士連合会に児童の教育を受ける権利として人権救済の申立を行った。教護院でも高校進学を希望する児童も増加傾向にある中、教護院内方式という教護職が教科教育をする方法が大半(57箇所中45箇所)でありながらも、先述の1988(昭和63)年実施の調査が全国教護協議会で行われたように、全国教護院の間で教科指導の方法についての関心は高まっていた。厚生省はわが国が「子どもの権利条約」に批准した1994(平成6)年に分校・分教室の設置を認め、1997(平成9)年に小嶋の願いであった児童福祉法第48条が改正された。

2. 1980年代後半の学科指導の違いによる福祉と教育との谷間にある課題

第2に、文部省による分校・分教室承認後の1980年代後半の教護院において、1988(昭和63)年実施の全国教護協議会による学科指導に関するアンケートから、福祉と教育の谷間にある課題を示したことがある。学科指導の方法は「教護院内方式」「派遣教員方式」「分校併設方

式」「分教室併設方式」の4つで、全国57箇所のうち45箇所で「教護院内方式」が採られた。学校教育を導入していない教護院内方式を採った教護院では、児童を管理しやすい反面、学校教育との差に不安を感じていた。教護院内方式を実施している教護院の回答からは、福祉職が児童を管理の対象としてみていたようで、児童には保護や治療が学科指導よりも優先されるとの考えがあるように筆者は捉えた。

学校教育を導入していたのは残りの12箇所であった。「派遣教員方式」を採った教護院では、教護職にゆとりができることや学校との連携が図れる反面、児童が教室と寮とで顔色を変えることに葛藤を生じていた。「分校併設方式」を採った教護院では、院内に分校があることで地域社会の一員になれることや教育内容がよいと評価していた。「分教室併設方式」を採った教護院(淡海学園)では、教員による授業で学力を伸ばせることから進学に有利になることや、寮と学校があるため生活のけじめがつくと評価する反面、セクショナリズムに陥りやすいと感じていた。これらの3つの方式の教護院による回答からは、福祉領域と教育領域の協働がなければ、生教(生活と教育)分離に陥ることが示された。

3. 児童を保護する教護職の役割

第3に、児童を寮で保護する教護職の役割を示したことである。第6章第2節において、淡海学園から高校に通学し卒業に至った学園生Mの事例と、高校進学を機に他地域の高校へ行くことになり1ヶ月も経たないうちに中退したTの事例を検討した。MとTの違いは教護A、B夫妻との信頼関係の有無に現れていた。「保護は治療と教育の基礎」といった小嶋の言葉通り、教護職と児童との関係が安定していることにより、児童は安心して勉強やその他の活動に取り組めるのだと考える。こ

れは石原のいう「知育より情緒が大事」といった考えとも一致し、2 事例からではあるが、児童にとって教護院では親代わりともなる教護職は、その後の人生をも左右する重要な存在であると考えた。

4. 淡海学園における教護職と教諭との協働の築き方

第 4 に、1980 年代の淡海学園における学校教育に対する教護職と教諭との協働の築き方を示したことである。第 6 章第 3 節で述べた通り、1980 年代前半は教護職と教諭との協働は手探り状態であった。教諭 D は、学校で教える教科の内容を児童が理解できるためには、学園生の成育過程や学び方の特徴など、根底に学園生の特性理解が必要となることに気付いた。そのため、教室内だけでは学園生を理解できないと感じ、教護 A、B 夫妻などのいる寮へ足を運ぶようになった。寮で学園生と作業やスポーツをしている A の学園生への接し方に、D は心が動かされた。一見、教護職による不良性を取り除く治療的な援助と教諭の担う学習面を伸ばす教育とは、方向が異なるようにみえるが、実は児童に自信をつけたいとの共通目標を D も A も持っていたからこそ、D は A を見習い、A、B 夫妻や教護 C も D の力を求めたのだと考える。

しかし、D のような教諭ばかりではなかった。やがて、1980 年代後半になると、荒れの第 3 ピーク期でもあり、教諭や教護職は教室や寮での学園生が異なる表情を見せたりし理解しづらくなっていたことから教護職と教諭との協働ができるように、淡海学園は会議に教護職と教諭が参加する委員会組織を構成し、孤立しない仕組みづくりを作っていた。

1980 年代前半は教護職と教諭との協働は手探りであったが、職員室で一緒に話しやすい環境下にあった。1980 年代後半は淡海学園内で協働できる組織づくりが行われた。福祉職と教育職とがうまく協働す

るためには、平常時から他職種が一緒にいることや、話し合う場があることで、職種を超えて共通理解が図れ共通目標をもつことが可能になるのではないかと、淡海学園の協働の過程から筆者は捉えた。

第 2 節 総合的考察

本研究は、福祉の側から教育をみるという福祉と教育、福祉職と教育職という領域のボーダーを超えてどのような協働ができるのか、教護院における学校教育導入論争の過程と学校教育の導入を図った滋賀県立淡海学園を事例として実践から検討を試みた。

山本(1998)などの先行研究が、福祉と教育との関連の研究は空白領域になっていると指摘したが、教護院における学校教育に関しても、児童自立支援施設の特異性や閉鎖性から、福祉職や教育職の間でもほとんど知られていないと岩田(2022)が指摘したように、研究の蓄積が必要な領域であった。小林(2013)などの先行研究では、教護院における学校教育導入論争の通史は時系列に整理されつつも、焦点化されているのは、1965(昭和40)年の全国教護院長会議において、石原登が小嶋直太郎を批判する史実部分であった。これに対し本研究は、学校教育導入論争の議論を辿ることで、児童の発達保障や児童の権利をめぐる認識や教護院の役割に対する考え方の違いなど、教護院間あるいは文部省、厚生省の間での相違や対立に着目した。また、これまで十分に明らかにされてこなかった教護院における学校教育に関する教護職と教諭との実践にも着目した。本研究の考察を目的に沿って以下の2点でまとめる。

1. 教護院における学校教育導入論争の意義

教護院における学校教育導入論争の意義は、史実でも取り上げられて

きた石原と小嶋の学校教育に対する対立であったと考える。それは単なる対立ではなく、両者の根底には、児童の発達保障に必要な福祉領域と教育領域に関する重要な示唆があったと考えるからである。

第2章第3節で述べた通り、石原は第二次世界大戦後の非行少年の特徴を「情緒の不足」と「学習劣等感」と捉え、六三制により児童の間で学力差が拡大し、学習劣等感を生み出したと指摘した。特に、地方の教護院では教育困難な者が入院対象となる国立武蔵野学院に勤務した石原は、児童には「知育より情緒の教育が大事」と訴えた。石原は大人との心の交流を通して信頼関係を構築しながら児童の不良行為が治まるような福祉的な援助と、生活基盤を構築しながら児童の力を高めていく教育的な援助を保障する必要があると考えた。つまり、石原は福祉的な援助と教育的な援助は、児童の発達において一体的でなければならないと考えつつも、教育の一部である学校教育は児童の学習の理解を助けるような福祉的な援助は望めないと諦めていたと考える。実現できるのは教護院であり、学校教育は非行を生む場所であると対照的に位置付けたのではないかと考える。

一方、IQ70以上を対象とした淡海学園の児童をみていた小嶋は、第3章第1節で述べた通り、「学習指導は単に不良性除去のために行うのではなく児童の天賦の生命力を伸長させ」るためと捉え、教科教育を通して知識を得る楽しさに気付けるようになると考えた。第5章第4節で述べたように、小嶋は教護を「子どもを立ち治らせること(治療)」と「子どもを伸ばすこと(教育)」と捉え、「保護は治療と教育の基礎」との考えを示していた。つまり、小嶋は児童を家庭的な環境下で保護することを基盤とした上で、不良行為が治まるように治療的な援助と同時に児童の特性に合わせた専門家からの学科指導を受けることで学校教育

の側面からも児童の発達を保障できると考えた。

石原の福祉的な援助と教育的な援助は一体的でなければならないとする考えは小嶋も同様であった。石原が学校教育に福祉的な援助を求めたことについて、児童の学び方、培ってきた経験、家庭生活など、児童の特性を理解すること、そのためには児童との信頼関係が大切であるとの重要な提言を残したと考える。一方の小嶋は、学校教育を教護院とは対照的な位置に置いた石原とは異なり、教育を受ける権利は児童の発達上必要であるため、福祉職と教育職との協働の基盤を作ろうとしたのである。生活基盤が脆弱な家庭で育つ児童にとって福祉職と教育職との協働がなければ、生活と学校との間で分離が起きるという警鐘を鳴らしたと考える。それは本章前節でも述べたが、1988(昭和63)年実施の全国教護協議会のアンケートで、学校教育を導入した教護院からも福祉職と教育職との協働がなければ生教分離に陥るという結果が示されている。

石原と小嶋の論争を通して学校教育は、小嶋がいうように児童の生活の一部として繋がったものである。そして、石原がいうように生活面から理解してくれる大人にこそ信頼を寄せ安心して学べるようになる。福祉領域からみた学校教育には、児童自らのもつ力を引き出すことができるよう、生活や個人の特性など福祉的な援助の視点が求められている。

2. 淡海学園の教護職と教諭との協働の築き方

教護院における福祉職と教育職との協働について、本研究では淡海学園を事例に取り上げた。特に、1980年代に淡海学園で教護職と教諭として同時期に勤務した人を対象にインタビュー調査を実施し、実践の語りから福祉職と教育職が教護院での教科教育のあり方の模索や協働について聴きとろうとした。時間割や教科内容、職員室の配置図など具体的

な資料を蒐集することやインタビュー調査で実践を十分に明らかにすることはできなかったが、第 6 章第 2 節で教護 A、B 夫妻から、第 3 節で教諭 D の語りから若干の示唆を得ることはできた。

淡海学園における教科教育は、基本的には教諭に任されていた。しかし、任せきりではなく教護職が授業中、職員室で待機しており、教室で児童が荒れて教諭が対応に困ると、すぐに駆け付けられる体制を敷いていた。職員室に教護職も教諭と同様に席が設けられていたため、教護職と教諭との間で、児童の話や雑談なども含めて情報共有がしやすい環境にあった。教護職と教諭とは役割は異なっているが、相手がどのような役割を担っているのかを知っていることや相談しやすい環境を整えていたことが協働の一步であったと考える。

第 6 章第 3 節でも述べたように、それでも 1980 年代前半は教護職と教諭との協働は手探り状態であった。本研究の対象者である教諭 D のように、自ら教室を出て児童を知ろうとする教諭がどれほどいたのかは定かではない。少なくとも、D は児童に単に教科指導を行うだけではなく、児童にとってそれが生活の中でどれほどの意味がもたらすのか、おはじきを用いて計算ができるようにしたのも、児童にとって学ぶことが生きることへと繋がることを教えようとしたのではないか。学ぶことは面白いと学園生が実感すると、生活の中でできることが増えるため、D は学園生の力をさらに引き出そうと生活にも足を踏み込んだと考える。

一方、教護 A、B 夫妻は、それぞれが淡海学園に入職するまでに、A は田村一二から人間の理解の深さを、B は糸賀一雄から発達保障を学んでいた。夫妻が直接、教科教育をした訳ではない。しかし、すでに淡海学園から高校へ通える制度が運用されており、高校進学が道が開けていたため、進学できると児童への期待もしていた。A は作業等を通して、

児童に自己肯定感を高める為に、作業を通じて児童を褒めていた。Bは掃除や家事、毎日の日記、夜の話など児童に細やかに接し、自分の力で生きていけるように自己決定力を備えようとしていた。夫妻は、児童を保護すると同時に、安心して学習に向かえる環境を整えていたと考える。

本章前節でも述べたが、Dが教護Aの姿に学んだことも、Dを寮で受け入れたのも、生活が安定し学校で教科教育を学んでいけば、児童のもつ力を高められるという共通目標が一致していたからであると考え。そのために、教育職からみた福祉を、福祉職からみた教育とお互いの領域を超えて児童を理解することが福祉職と教育職の協働に必要と考える。

第3節 インプリケーション

本研究から得られたインプリケーションを2つ述べる。それらは児童自立支援施設の「福祉職と教育職を含めた領域的な分担と相互交流に必要な共通目標」と、「生活の質を保障する福祉と教育」である。

1. 福祉職と教育職を含めた領域的な分担と相互交流に必要な共通目標

近年増加している被虐待児童や不適切な養育環境で過ごしてきた児童が、よりよく生きることを保障するものでなければならぬとし、『児童自立支援施設運営指針』（2012）において、支援機能を地域へ還元する方針が示された。家族や学校、地域の人々との分離を経験している生きづらさや心の傷を抱えて施設に入所している児童を地域から切り離すのではなく、再び地域に戻れるよう繋ぎ直す支援が必要と考えられた。

本文には目的から外れるため書くことはできなかったが、淡海学園などインタビュー調査の中で、発達障害などの先天的な障害に早期から家庭での理解が深まらず、また福祉的な支援が得られず、その結果、養育

が放棄され、児童たちが犯罪にいたるケースが特徴であると語られた。それに対して、心の接触を避ける児童や医療的支援が必要となる児童との関係構築が困難であることから、寮長・寮母が他機関との板挟みになり心痛が増大しているとも語られた。また分教室に配置された教員も児童の特性理解に苦しんでいることが語られた。

調査研究を通して、児童を援助するための協働は、福祉職と教育職の間だけではなく、医療職や心理職など領域的な分担と相互交流と理解が求められる新たな課題がみえてきた。そこへ、児童の発達を保障しようとする共通目標があったからこそ協働できたという、淡海学園の福祉職と教育職の実践から得た研究結果が活かせるのではないかと考える。

2. 生活の質を保障する福祉と教育

本研究では、教護院における学校教育という児童の福祉と教育の問題に焦点を当ててきた。しかし、山本は「教育福祉は特に児童福祉に限定され、児童福祉サービスにおける学習・教育保障問題のみとみなしてよいのか。例えば、就学前教育の幼保一元化の問題、学校における給食・保健の問題、社会教育における公民館活動の問題、老人福祉における生活指導・教育の問題などは教育福祉の概念が対象とする課題」（山本1998：28）と述べ、福祉と教育の対象の広さを問題提起していた。

石原や小嶋、淡海学園の教護職と教諭は、それぞれの立場で児童の発達保障を考え実践をしていた。児童の不良性という具体的に現れた生活の質（QOL）を問題にしながら、一方で児童の意思や望みを汲み取りながら、歪んだ側面に応答しようとする援助、それは筆者が研究背景で示した教育的視点であったといえるのではないか。生活の質を問題とするならば、筆者が研究背景で述べた、児童とは異なる対象者の事例のよう

に、まさに福祉と教育の問題は、生涯にわたってよりよく生きることを考える問題といえ、今後も研究の蓄積が求められる。

第4節 本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と今後の課題を述べる。本研究では可能な限り資料蒐集やインタビュー調査に務めたが、児童自立支援施設の120年以上に渡る歴史の長さ、全国教護院という対象の広さ、淡海学園の資料のすべての検証はできなかったため、多くの限界を残している。以下に、本研究の限界と今後の課題について4点述べる。

先ず第1に、本研究では教護院への学校教育導入論争について、1950年代から1980年代において年代ごとにどのような議論が交わされたのか、先行研究で明らかにされてきた通史に加えて、議論の内容を具体的に示すことはできた。例えば、1960年代前半までの全国教護院長会議における議論の過程や、石原と小嶋の論争などを取り上げることができたが、それ以降の全国教護院長会議などの動きを表すことができなかった。また、1970年代に菊田幸一が教護院の児童の教育を受ける権利に疑義を唱えたことは明らかにできたが、小嶋に田中弁護士を紹介した学者の土井洋一など取り上げることができなかった。年代を追うとしながらも、その年代で本論文が示せた事実の一部であるにすぎない。

第2に、本論文で事例に取りあげた淡海学園の教護職と教諭との協働については、1980年代に限定される。この時期に教護院に入る児童は、非行の第3ピークと言われ、淡海学園への主な入所理由は、窃盗、無断外出などであった。しかし、現在は児童を取り巻く家族や社会における環境の問題だけではなく、発達障害などにより他者とうまくコミュニケーションが図れない児童もいる。そのため、対象とした1980年代の淡

海学園の教護職と教諭との協働が、現在に応用できるとは言えない。また、教護職も1980年代は「夫婦小舎制」であったが、現在は「職員の交代制」に移行しつつある。現代的課題は、今後の課題として残った。

第3に、第6章第2節や第3節における淡海学園の事例から、福祉職と教育職の協働が児童の発達保障には不可欠であると受け取れる書き方をした。しかし、淡海学園の事例を述べた1980年代よりも、現在の方が児童は少しでも早く家庭や地域に戻れるよう短期処遇化が図られる方向で支援が検討されている。児童自立支援員と教諭が協働しあっても、児童がもつ発達障害などの特性理解に困難さを伴っている場合もある。そのため、児童自立支援施設内にTT³⁵を導入し、職員による教諭の支援や寮担当を支援しようとチーム体制をつくる施設もある。児童自立支援施設において、本論文で述べた福祉職と教育職との協働は容易ではないが、チーム体制による協働の可能性を探求していきたい。

第4に、学校教育導入を是とした小嶋側に視点をおきながら論考したため、学校教育導入論争については一方向であることと、淡海学園の事例は、地方教護院の一事例にすぎない点で、客観性に欠けていることが本研究の限界である。そのため、今後は他の教護院も対象に広げ、学校教育導入論争の意義を深めていきたい。

本研究には多くの限界を残しているが、本章で述べたような福祉領域と教育領域にまたがる問題は、現在の児童自立支援施設においても起こり得る喫緊の課題である。本研究は児童自立支援施設における学校教育に関する研究の一助となるために、今後も研究を重ねていきたい。

³⁵ TT：施設内学校での学習支援として、チームティーチング体制をいう。児童自立支援員が補助的に入って学習を支援する。（参考：厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課（2014）. 児童自立支援施設運営ハンドブック.）

引用文献

- 土井洋一(1978). 児童福祉施設収容児童の生活と教育：児童福祉法第四十八条の批判的検討 小川利夫・同編 教育と福祉の理論 一粒社 318-347.
- 福井県(2021). 児童自立支援施設における学校教育実施一覧.
- 福井県和敬学園(1997). あゆみ：改築記念誌'96.
- 浜田寿美男他(1998). いま共生の倫理と教育 佐伯胖他編 岩波講座 現代の教育 1 岩波書店, pp. 215-236.
- 花島政三郎(1977). 教護院収容児への教育的配慮に関する一考察, 東京教育大学文学部社会学教室編 東京教育大学社会学教室最終論文集, pp.171-178.
- 花島政三郎(1994). 教護院の子どもたち：学習権の保障をもとめて ミネルヴァ書房
- 原田正樹(2018). 地域共生社会の実現にむけた「教育と福祉」 社会福祉学 58(4), 115-119.
- 長谷川彰(1989). 教護院における学科指導に関する諸問題：準ずる教育の現状と課題についての一考察 鹿児島経済大学社会学部論集 7(4), 47-87.
- 広田照幸・後藤弘子(2013). 少年院教育はどのように行われているか 矯正協会
- 廣渡修(1998). 執念は力なり：小嶋直太郎の闘い 非行問題 204, 102-112.
- 日立みらい財団(2002). 犯罪と非行 134.
- 藤原正範(2002). 非行問題に取り組んだ石井十次：二つの岡山感化院 石井十次資料館研究紀要 3, 206-209.
- 北海道家庭学校編 (2024). 北海道家庭学校 110 年：北の大地の暮らしと教育 六花出版
- 法務省(1968). 昭和 43 年版 犯罪白書
https://hokusyo1.moj.go.jp/jp/9/nfm/n_9_2_3_2_3_0.html(2024 年 7 月 16 日)
- 法務省 (1968). 少年矯正のあゆみ
<https://www.moj.go.jp/content/000049607.pdf>(2024 年 9 月 1 日)
- 北海道家庭学校編(2024). 北海道家庭学校 110 年：北の大地の暮らしと教育 六花出版
- 本田由紀(2011). 強固に残るボーダー：自閉化する日本の学校教育に対する社会システム論らの示唆 教育学研究 78(2), 114-125.
- 伊村文雄(1988). 派遣教員方式と生教分化 非行問題 194, 50-54.
- 石原登(1954a). ある中学生の桃色事件 青少年問題 青少年問題研究会編 1(6), 54-59.
- 石原登(1954b). 教護院の立場から 青少年問題 青少年問題研究会編 1(6), 14-20.
- 石原登(1960). 十代の危機 国土社
- 石原登(1963). 教護院：特に情緒の栄養について 教育と医学 11(4), 23-30.
- 石原登(1966). 非行少年の一面 東京だより 182, 39-40.
- 石原登・志賀信雄編(1969). なぜ私はぐれたか 非行少年少女の手記 明治図書出版
- 石川県立加能学園(1959). 創立五十周年記念誌
- 石川県立児童生活指導センター(1984). あゆみ：移転改称 10 周年記念誌
- 石川県立児童生活指導センター(1988). あゆみ：創立 80 周年記念号
- 稲葉浩一(2023). 書評 竹原幸太著『立ち直り・甦りの教育福祉学：少年司法の軌跡と甦育』 教育学研究 90(4), 595-597.
- 稲井智義(2022). 子ども福祉施設と教育思想の社会史：石井十次から富田象吉、高田慎吾へ 勁草書房
- 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 わかやまこども学総合研究センタージャーナル(和歌山信愛大学) 3, 27-36.
- 児童福祉法研究会編(1978). 児童福祉法成立資料集成 上巻 ドメス出版
- 児童福祉法研究会編(1979). 児童福祉法成立資料集成 下巻 ドメス出版
- 梶原豪人(2021). なぜ貧困家庭の子どもは不登校になりやすいのか：不登校生成モデルを用いた実証研究 教育社会学研究 109, 51-70.
- 金田眞宏(2008). 学校教育導入の変遷と施設の特性：関連文書や法令の収集および整理を通して 非行問題 214, 189-193.
- 金田眞宏(2009). 児童自立支援施設に今後求められる学校教育とは：入所児童の特性と特別支援教育の現状から 非行問題 215, 120-133.
- 菊池俊諦(1910). 小学校教育汎論 成美堂
- 菊池俊諦(1914). 論説 人格の感化と個性の権威 秋田県教育雑誌 268, 2-9.
- 菊池俊諦(1915). 新教育化に臨む 秋田県教育雑誌 (秋田県教育会) 284, 1-3.
- 菊池俊諦(1923). 感化教育 教育研究会出版
- 菊池俊諦(1931). 児童保護論 玉川学園出版部
- 菊池俊諦(1934). 感化教育に於ける諸問題 菊池俊諦氏還暦祝賀会事務所
- 菊池俊諦(1937). 少年教護法実施満三周年に際し過去三年間の業績を回顧して(完) 児童保護 6(11), 2-12
- 菊池俊諦(1942). 少年教護論 成美堂
- 菊池俊諦氏還暦祝賀会編(1936). 菊池俊諦氏還暦記念文集 菊池俊諦氏還暦祝賀会事務所
- 菊池義昭(2001). 明治二十年代の岡山孤児院の運営体制 石井十次資料館研究紀要 2, 150-153.
- 菊田幸一(1961). 犯罪予測と保護観察：少年非行を中心として 法律のひろば 14(11), 44-49.
- 菊田幸一(1962). プロベーション法制の比較的考察〔1〕 法律のひろば 15(12), 45-50.
- 菊田幸一(1974). 少年教護：法理と実際 成文堂
- 熊野隆治・柳政一・波頭忠雄編(1940). 少年感化の母 池上雪枝 大阪朝日新聞社会事業団.
- 倉石一郎(2015). 生活・生存保障と教育をむすぶもの/へだてるもの 教育学研究 82(4), 53-64.
- 日下部三之介(1888). 邪蘇教徒の運動。教育乃政治 4, 1-32.
- 小林英義(2006). 児童自立支援施設の教育保障 教護院からの系譜 ミネルヴァ書房
- 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の教育保障 生活書院
- 小嶋直太郎(1963). 非行青少年児童指導の総合的統一対策を要望する 青少年問題 15(3), 55-59.
- 小嶋直太郎(1968). 教護院発展のための理論(教育篇) 非行問題 155, 30-49.
- 小嶋直太郎(1969). 教護院発展のための理論〔保護〕 非行問題 156, 4-26.
- 小嶋直太郎(1970). 教護における愛とはなにか：教護院の沈滞ムードに直言する 非行問題 163, 4-7.
- 小嶋直太郎(1983). 「教護院職員執務必携」礎稿の成るを喜ぶ 非行問題 187, 108-109.
- 小嶋直太郎(1989). 教護について思うこと 非行問題 195, 123-132.
- 小嶋直太郎(1993). ボーアの相補性と教護 非行問題 199, 29-32.
- 小嶋直太郎(1994). わが歩みし教護院教育の道 非行問題 200, 180-187.
- 小嶋直太郎(1995). 「児童の健全育成に関する意見書」(平成六年二月十六日付)ならびに「教護院における指導の充実等について」の通知(平成六年三月三十日付)を読んで 非行問題 201, 114-117.
- 厚生省五十年史編集委員会(1988). 厚生省五十年史(記述編) 中央法規
- 厚生省児童家庭局長通知(1989). 教護院入所児童の高等学校進学の手配について 厚生省児童家庭局

長通知 1989 年 4 月 10 日

https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00ta9068&dataType=1&pageNo=1>(2023 年 8 月 20 日)

厚生省児童局(1951). 児童憲章制定記録 中央社会福祉協議

厚生省児童局(1952). 教護院運営要領 日本少年教護協議会

厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課(2014). 児童自立支援施設運営ハンドブック.

厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課(2014). 児童自立支援施設運営指針 厚生省児童家庭局長通知 2014 年 3 月 29 日

<https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r98520000026rqp-att/2r98520000026ryj.pdf> (2024 年 12 月 10 日)

真崎英二(2023). 小舎夫婦制児童自立支援施設におけるチーム養育支援モデル構築に関する研究 大原社会問題研究所雑誌 776, 21-42.

松崎芳伸(1948). 児童福祉法 日本社会事業協会

三品拓人(2023). 児童養護施設と「教育」をめぐる問題 現代思想 51(4), 128-138.

中井健一(2009). 続・戦後日本社会福祉論争 その 3 措置制度論争 東邦学誌 38(2), 91-108.

室田保夫編(2006). 人物でよむ近代日本社会福祉のあゆみ ミネルヴァ書房

文部省(1972). 学制百年史：学校系統図

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318188.htm(2024 年 4 月 29 日)

中島広樹(2017). 池上雪枝の感化教育 教職研究 平成国際大学教職支援センター紀要 2, 135-149.

那須明洋・菅野純 (2007). 「社会的絆の理論」の再考：発達段階における社会的絆の機能変容に関する試論 20(1), 19-26.

二井仁美(1996). 家庭学校における生徒の入校の様相：第一次改正「感化法」施行期(1908-1922)を中心に 大阪教育大学紀要 第 IV 部門 44(2), 141-167.

日本弁護士連合会(1990). 「教護院にある児童の教育を受ける権利」に関する意見書(抜粋) <http://www.hiyonosato.com/setti/H020301.htm>(2024 年 8 月 1 日)

小川太郎(1964). 戦後教育における「生活と教育の結合」の問題 教育学研究 31(1), 1-7.

小川利夫・土井洋一編(1978). 教育と福祉の理論 一粒社

小国喜弘(2023). 戦後教育史：貧困・校内暴力・いじめから、不登校・発達障害問題まで 中央公論新書

奥野アオイ(2014). 教育と福祉の交差点：教育-福祉(Edu-care)という視点から「子ども・子育て支援新制度」を問う一考察 関西学院大学人間福祉学部『Human Welfare』 6(1), 63-76.

Richmond/M,E(1899). *FRINEDLY VISITING AMONG THE POOR:A HandBook for Charity Wokers Macmillan*. (メアリー・E・リッチモンド著 門永朋子・鶴浦尚子・高地優里 (訳) (2017). 貧しい人々への友愛訪問：現代ソーシャルワークの原点 中央法規)

酒井朗(2015). 教育における排除と包摂 教育社会学研究 96, 5-24.

阪野貢(1984). 社会福祉教育論序説 相川書房

佐々木光郎(2011). 昭和戦前期における少年教護院の「学科」について 静岡英和学院大学紀要 9, 47-63.

佐々木光郎(2012a). 昭和戦前期の少年教護実践史：上 春風社

佐々木光郎(2012b). 昭和戦前期の少年教護実践史：下 春風社

- 佐々木光郎・藤原正範(2000). 戦前感化・教護実践史 春風社
- 澤田健次郎監修(2010). 福祉・教育を考える：ささやかな提言 久美出版
- 静岡県立三方原学園(1981). 教護七十年(創立 70 周年記念誌) 東海電子印刷
- 「滋賀の福祉を考える」編集委員会(2007). 滋賀の福祉を考える：歴史と実践のなかから サンライズ出版
- 滋賀県社会福祉協議会編(2004). みんなちがってみな同じ：社会福祉の礎を築いた人たち サンライズ出版
- 滋賀県立淡海学園(1950). 要覧.
- 滋賀県立淡海学園(1967). 淡海 10.
- 滋賀県立淡海学園(1970). 淡海 11.
- 滋賀県立淡海学園(1975). 淡海 12.
- 滋賀県立淡海学園(1990). 淡海 19.
- 滋賀県立淡海学園(2001). 淡海 29(創立 90 周年記念)
- 滋賀県立淡海学園(2010). 滋賀県立淡海学園創立 100 周年記念誌
- 滋賀県立淡海学園(2022). 淡海 50.
- 滋賀県史編纂委員会(1981). 滋賀県史 第 5 巻 社会厚生編 滋賀県
- 重松一義(2000). 少年懲戒教育史 日本立法資料全集(別巻) 信山社
- 下村哲夫(2002). 実感的戦後教育史 時事通信社
- 『施設で育った子どもたちの語り』編集委員会編(2012). 施設で育った子どもたちの語り 明石書店
- 菅齊治(1940). 新体制と少年教護 児童保護 10(12), 28-31.
- 杉谷秀樹(1994). 教護院事業の変遷を映して二百号：全教協機関紙「教護」「非行問題」の役割を考える 非行問題 200, 7-20.
- 鈴木豊男(1997). 教護院における教育：福祉と教育との統合を実践から考える おおみか教育研究 1, 15-19.
- 高田正巳(1951). 児童福祉法の解釈と運用 時事通信社
- 高田俊輔(2020). 感化・少年教護実践と「教育的であること」 人間教育と福祉 9, 29-45.
- 武千晴(2018). 児童自立支援施設の歴史と実践：子育て・子育てを志向する共生理念 勁草書房
- 竹内義彰(1987). 教育と福祉の統合 ミネルヴァ書房
- 竹原幸太(2014). 教護院における教育権保障の歴史的考察：戦前少年教護界の「児童の権利」論との連続・非連続 日本社会福祉学会 第 62 回秋季大会, 21-22.
- 竹原幸太(2015). 武蔵野学院職員の感化教育・少年教護実践史研究：初代院長菊池俊諦を基点として 教育学研究 82(3), 14-26.
- 竹原幸太(2020). 戦前「児童の権利」論者の戦後児童福祉法制に関する言説分析：菊池俊諦・田子一民・生江孝之に注目して 東北公益文科大学総合研究論集 37, 3-25.
- 竹原幸太(2022). 立ち直り・甦りの教育福祉学：少年司法の軌跡と甦育 成文堂
- 田村一二(1984). 賢者モ来タリテ遊ブベシ：福祉の里 茗荷村への道 日本放送協会
- 田中浩之 (2024). 石原登の「人間の野生と文化」について 児童自立と WITH の心 230, 6-22.
- 田中萬年(1999). “Education”は「教育」ではない 技能と技術 34(6), 62-63.
- 田中幹夫(1979). 学校という名の教護院 自由と正義 30(4), 29-34.
- 田中幹夫(1988). 特集・教護院と学校教育 はるかなる道のり 非行問題 194, 25-32.

- 立浪朋子(2018). 感化院・少年教護院における学校教育との連携の模索：昭和戦前期の石川県育成院に着目して 新見公立大学紀要 39, 53-58.
- 田島一郎(1975). 教護観の展開 非行問題 172, 32-43.
- 塚本智弘 (2004). コルチャック：子どもの権利の尊重 子ども未来社
- 打田信彦(2003). 問題を起こす子どもたちの取り組みについて：児童自立支援施設についての考察 スマイ印刷
- 打田信彦(2004). 児童自立支援施設における子育て支援について サンライズ出版
- 打田信彦(2006). 児童自立支援施設での義務教育導入の考察 近畿福祉大学紀要 7(2), 193-198.
- 打田信彦・箕輪健一編著(2009). 子どもの自立を支える養護原理 あいり出版
- 山口泰弘(2010). 規律教育は子どもの心を育てない：教護院改革に挑んだ石原登と情性の教育 明石書店
- 山本信良(1998). 教育福祉論についての一考察 立正大学社会福祉部紀要 4,27-35.
- 吉田幸恵(2018). 社会的養護の歴史的変遷：制度・政策・展望 ミネルヴァ書房
- 財団法人 日本ユニセフ協会 学校事業部(2004). Unicef Teachers' Network 通信 26.
https://www.unicef.or.jp/kodomo/teacher/pdf/sp/sp_26.pdf (2024 年 9 月 22 日)
- 全国児童自立支援施設協議会編(1999). 非行克服と児童自立の理念・実践 児童自立支援施設(旧教護院)運営ハンドブック新訂版 三学出版
- 全国児童自立支援施設協議会編(2000). 百代に花開く 児童自立支援事業 100 周年記念誌 三学出版
- 全国児童自立支援施設協議会(2009). 児童自立支援施設に今後求められる学校教育とは：入所児童の特性と特別支援教育の現状から 非行問題 215, 120-132.
- 全国教護協議会(1952). 教護院運営要領 厚生省
- 全国教護協議会(1960). 昭和三十四年度全国教護院教護研修会(二)教護 ,105, 12-42.
- 全国教護協議会(1961). 昭和三十六年度全国教護院長協議会議事概要 教護,113,付録,1-13.
- 全国教護協議会(1964a). 昭和三十九年度全国教護院長会議の概要 教護 126, 24-32.
- 全国教護協議会(1964b). 教護事業六十年 啓文舎印刷所
- 全国教護協議会(1965). 全国教護院長会概況 教護 137, 5-25.
- 全国教護協議会(1969). 教護院運営指針：非行からの回復とその方法論 弘陽印刷
- 全国教護協議会(1976). 明治生まれの O.B.大いに語る 非行問題 174, 106-155.
- 全国教護院協議会(1985). 教護院運営ハンドブック：非行克服の理念と実践 三和書房
- 全国教護院協議会(1988a). 派遣教員方式と生教分化 非行問題 194, 50-54.
- 全国教護院協議会(1988b). 学習指導に関する調査結果の報告 非行問題 194, 55-98.