

〈研究ノート〉

児童養護施設における 学習支援の基本モデルの提案

杉 本 美 苗

1 問題の所在

(1) 研究の背景

児童養護施設（以後、施設）とは、保護者のない児童、虐待されている児童、その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立¹⁾のための援助を行うことを目的とする施設²⁾である。全国に 601 か所あり、おおむね 2 才から 18 才までの約 3 万人の子どもが入所している（厚生労働省 2015）。施設における養護は、「児童に対して安定した生活環境を整えるとともに、生活指導、学習指導、職業指導及び家庭環境の調整を行いつつ児童を養育することにより、児童の心身の健やかな成長とその自立を支援すること」を目的としている³⁾。施設における「自立支援⁴⁾」とは、将来子どもが自立した社会人としての生活を営んでいけるように、日々の養護、養育のいとなみによって子ども自身の自立を支援していくことである。

施設における学習支援⁵⁾の意義や必要性は、将来の可能性や選択肢を拓けるために学力⁶⁾の向上という視点から、多くの研究者や実践者から指摘されている（宮本 2001：8；鈴木 2003：107；杉山 2007：139；長谷川 2009：85；加賀美 2013：42）。施設の学習支援は、自立支援の重要な要素であり（望月 2004：107）、自立や将来の選択に大きな影響を及ぼす。子

子どもたちが学習支援によって自立に向けた力を獲得することは、貧困の世代間連鎖を防ぐことにもつながる。

しかし、学習支援は各施設の努力によって担われているものの、十分とは言えない現状がある（坪井 2013）。施設では子どもたちへの個別の心理的ケアや専門的なケアが求められ、学習支援は優先課題となりにくくなっている（榎原裕進・長島大介・大村美樹 2005）。その原因として入所する子どもたちの養育・支援の難しさが挙げられる。現在、施設では入所前に受けた虐待や不適切な養育、入所時の分離体験による心の傷や生きづらさを抱えた子どもが多数を占めるようになっている。学習の遅れがあったり、知的障害や発達障害を抱えたりしている子どもたちも多く、学習支援には学習のつまずきへの対応や特別支援教育の要素を含んだ知識やスキルも必要とされる。しかし、学習支援についての研修や学習支援の専門職員の配置もなく、手つかずの状況である（榎原ら 2005）。

施設の学習支援で求められるのは、学力の底上げや向上だけであろうか。学力に対する支援と合わせて、学習面の保障以外に学習支援にはどのような意義があるのかを明らかにする必要がある。子どもたちには学力の課題があるだけではない。学校生活での学習のつまずきや失敗体験の積み重ねにより、学習に対する自己評価や学習意欲、自己肯定感を低下させている。それゆえ、子どもたちの自己肯定感や学習意欲を育む学習支援の具体的なあり方も考えていく必要があると考える。さらに、子どもの背景にある課題や問題との関係性の中で子どもの姿をしっかりと捉え、個々の子どもに応じた学習支援を進めることが、学習支援には必要である。学習支援が子どもたちの成長にとってどのような意味をもっているのかを、子どもたちに関わる実践を通して明らかにし、その意義と具体的なあり方について考察する必要がある。

施設の学習支援についての先行研究を概観すると、学力に対する支援が主で、職員や学習ボランティアへのインタビュー調査を通して学習支援の

実情やあり方、子どもの権利保障と自立といった学習支援の意義について考察したもの（戸田 2010；山本 2011；大塚 2011；坪井 2013）が中心になっている。職員自身の実践（榊原ら 2005；牧野詠理・高岡佳弘・岡本正子 2009）は限られており、学習支援における子どもの変容の具体的な報告もほとんど見当たらない。学習支援の意義としては、他に教員養成や看護系大学の学生ボランティアが子どもとの関係の中で成長し、その養成に寄与することが報告されている（土田 2006；戸田竜也・三森好恵・二宮信一 2010；牧野ら 2011）。坪井（2013）は、学習支援者へのインタビューから知識獲得や学力向上という狭義の学習支援だけではなく、学習支援が自己肯定感を高め、「学びの芽」としての「学習支援＋生活支援」であることを示唆している。

施設には、学年相応の学力を身につけていない子どもや、発達障害や知的障害を抱えて個別のニーズをもつ子どもが少なくない。それゆえ、子どもたちが低学力にならざるをえない背景を理解した上で、支援のあり方を考えなければならないが、低学力の実態や背景についての先行研究は、あまり見当たらない。虐待の影響と学習の問題について検討した研究はあるものの、学習のつまずきへのケアや特別支援教育の要素を含んだ具体的な研究も見かけない。また、児童養護施設における学習支援施策は、中学生以上を対象としていたが、子どもの貧困対策で児童養護施設の学習支援の充実を図るとして、2015年度から学習指導費加算の対象に小学生が追加された⁷⁾。施設の入所児童の 38.2%を占める小学生（厚生労働省 2015）を対象とした学習支援のあり方が課題となっているが、小学生を対象にした具体的な取り組みは検討されていない。

(2) 研究の意義

学習支援を単に学力向上だけではなく、自己肯定感や基本的信頼感の醸成という視点を持ち、学力の向上や自己肯定感と基本的信頼感を育む学習

支援の具体的なあり方とその意義について考察することは意義があると考ええる。そして、子どもたちの抱える問題と低学力にならざるをえない背景を明らかにすることは、子ども一人ひとりをしっかり理解し、個々に応じた学習支援を進める上で意義がある。

筆者は、小学校教員の経験があり、学習支援を進める上で、①学習体系に関する知識、②学習内容の把握、③学習支援のスキル、④学習のつまずきに応じた支援、⑤子どもの学習の状態の把握、⑥つまずきのアセスメント、⑦子どもに合わせた学習教材の用意など、その経験を生かすことができる。小学校教員の経験を生かして子どもたちと関わり、学習支援の具体的なあり方を報告することは、学習支援の一つのあり方として意義があると考ええる。

現在、子どもたちが小学校の学びにつながる力をつけ、小学校生活へ円滑に移行できるように幼稚園・保育所と小学校の連携強化の取り組みが進められ、貧困対策でも就学前教育の充実が指摘されている。子どもたちの小学校生活をスムーズにスタートさせ、学校への適応を高めるために、就学前の幼児への学習支援も重要な意味を持つ。しかし、先行研究によると学習支援の多くが小学生から始められ、幼児への学習支援について検討した研究もこれまで取り上げられていない。幼児期から学習支援を行い、子どもたちの自己肯定感と基本的信頼感を育み、就学に向けて学力の土台作りをすることは意義がある。筆者の1年生担任の経験と保育園での「ことばのべんきょうの先生」としての実践を生かして、就学前の幼児の学習支援にも取り組み、学習支援の具体的なあり方を報告することは、意義があると考ええる。

(3) 研究の目的

本研究では、以下の3点を研究目的としている。

第1に、子どもたちの抱える問題と低学力にならざるをえない背景を明

らかにすることである。第2に、小学校教員の経験を生かして子どもたちと関わり、学習支援の具体的なあり方とその役割や意義について明らかにすることである。第3に、就学前の幼児に対する学習支援を行い、小学校入学に向けて幼児への支援を始めることの有効性について考察することである。

こうした目的を実現するために、まず、先行研究に基づいて子どもたちの抱える問題と低学力にならざるをえない背景を明らかにして、背景の理解モデルを提案し、学習支援のための基本的課題を明らかにする。その上で背景と学習支援の構造をモデル図で示し、学習支援の基本モデルを提案する。小学校教員の経験を生かして小学生と就学前の幼児を対象に生活の場で学習支援を行い、実践研究を行う。同時に、実践研究を進める中で、自己肯定感や基本的信頼感を育む学習支援の具体的なあり方を考え、だれでもが容易に取り組むことができるような現場に即した取り組みを模索し報告する。

なお、本論文では、小学生と就学前の幼児を対象にした実践や具体的な学習支援のあり方の検討については扱わず、別論文で報告し、さらに研究を深める。

2 学習支援の基本モデルの構築に向けて —現状と課題—

(1) 児童養護施設に入所している子どもたちが抱える問題

1) 子どもたちの現状

児童養護施設（1997年の児童福祉法改正以前は「養護施設」）は、1947年の児童福祉法制定当時は、戦災孤児や貧困など、親のいない子どもの生活の場とされていた。しかし、社会情勢の変化により入所する子どもの家庭背景が複雑化し、現在では、大半の子どもは、親がいても虐待やネグレクトなど、家庭での養育の不適切さのために入所している。子どもたちは、

虐待や不適切な養育を受け、基本的信頼感や愛着、獲得すべき発達課題を獲得できなかったため、さまざまな心理的、発達上の課題を抱えている。具体的な姿として自分に自信がもてず、自己肯定感が乏しい。何事にも意欲が感じられない。感情のコントロールが苦手である。自己中心的な言動があり、挑発的かつ攻撃的になる。忍耐力や集中力に欠け、学習意欲も低い。基本的な生活習慣が身につけていないなどが挙げられる⁸⁾。

子どもたちは、大切にされたという経験をもたないことが多い。そのため、自己肯定感が低く、自分の存在そのものが無条件に受容されているという安心感がもてず、自分自身をかけがえのない存在と思うことができない。大人や社会に対しても信頼感をもてず、心に深い傷を抱えている。そのため、心理的ケアや専門的ケアの必要性が増している。

2) 子どもたちの学力の問題

施設に入所する子どもたちの約3割に学習の遅れがある(厚生労働省2015)。学習意欲や学習習慣など学習に取り組む以前の課題を抱えている子どもも多い(宮本2001:8;鈴木2003:107;中山・保坂2010)。子どもたちの学力を底上げし、学習意欲を育むこと自体が容易なことではない(桑原ら2009;榊原ら2005)。内海(2011:56-60)は、入所時に「境界域」の子どもが30%いることを報告している。野津(2004:1-6、2008:2-9)は、虐待や不適切な養育環境で育った子どもの発達指数が平均的な子どもに比べて約2割も低く、学力が1、2年遅れていることを明らかにしている。伊東ゆたか・犬塚峰子・野津いなみ(2003)は、東京都の施設の調査で、「学力不振」が21.4%と高率であるのにもかかわらず、個別の専門的なケアが十分に行われていない現状を報告している。村松・保坂(2011)の調査では、特別支援学級(校)に通う子どもの割合が、小学校で19.2%、中学校で13.4%と、全国平均(小学生1.4%、中学生0.6%)⁹⁾と比べてかなり高い割合であることが示された。

施設では学習面での課題がある子どもや、特別支援の対象になっている子どもが少なくない。後藤・池本（2008）による栃木県内の実態調査では、13.8%の児童に知的障害が発達障害があり、境界知能（ボーダーライン）や発達障害の疑いがある児童を加えると、38.8%の児童に何らかの特別な配慮が必要であることが報告されている。筆者が勤務するB施設でも、特別支援学級に在籍したり、「取り出し」で個別の支援を受けたりしている子どもが少なくない。四則計算や漢字といった基礎学力が身につけていないため、学年相応の学習を理解できない子どもも多い。また、学習意欲が低い子どもも目立つ。学習面で課題を抱えている子どもたちは、行動上も問題があり、学校生活を送る上でも課題が多い傾向がある。学力の低さは、自己肯定感の低下を招き、学校生活に留まらず、施設の生活の適応にも大きな影響を及ぼしている。

3) 子どもたちの抱える心の傷

施設に入所してくる子どもたちは、虐待や不適切な養育環境で育ち、さまざまに心の傷を負っている。市川（2006：160-83）によると、施設で生活している子どもには、4つの苦痛、①施設入所前の家庭崩壊・被虐待体験などによる苦痛 ②施設入所時における家族分離不安による苦痛 ③施設生活上の苦痛（いじめ・威圧と暴力・体罰など）④施設退所後の社会生活適応過程での苦痛がある。浅井（2009：28-30）は、さらに五つ目の苦痛、学校生活での“落ちこぼれ体験”、低学力の問題があることを指摘している。学校での学業成績は、自己肯定感の形成に大きなウエイトを占める。自己肯定感の低い子どもほど自分のダメな部分や失敗に敏感で、周囲の評価を気にし、学校生活でストレスや疎外感を感じやすい（岩田 2007：18-23）。授業がよくわからないまま授業に参加していることも、子どもにとって大きなストレスになる。

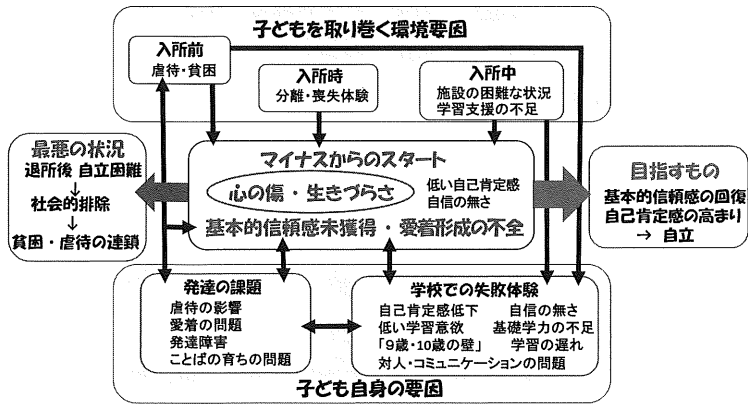
4) こころとことばの育ちの問題

こころとことばは、相互に支え合って発達していく。そのため、虐待や不適切な養育は、子どもたちのこころの発達やことばの育ちに大きな影響を与える。施設に入所する子どもたちの多くは、入所に至るまでの虐待や不適切な環境の中で、共感的なこころの関わりや相互的なやりとりが得られず、愛着関係や基本的な信頼関係を十分に形成することができていない。その結果、発達課題の獲得やことばが育つ機会にも恵まれず、子どもたちの多くは、対人関係やコミュニケーションに課題がある。子どもたちは、自己肯定感が低く、自信がない。ことばの面でも、子どもたちは、幼くて言語表現が未熟¹⁰⁾で、ことばの育ちに課題を抱えている。特にネグレクトや虐待を受けた子どもは、言語面が認知面より低く、自分の思いを言葉で説明することが苦手な子どもが多く、対人関係などの問題行動が多い(野津2004)。子どもたちに必要なのは、ことばやコミュニケーションが育つ関わりと「大切にされる体験」によって得られる安心感や自分に対する自信である。

(2) 児童養護施設に入所する子どもたちが低学力にならざるをえない背景

学習支援では、子どもたちが低学力にならざるをえない背景や子どもたちの特性を理解して支援することが重要である。西田(2012:208)が指摘するように、児童養護施設で生活する子どもたちの低学力傾向は、生まれ育つ家庭と施設の環境の不備からくる「強いられた」ものであり、「放置されたもの」である。

低学力の背景には、子どもたちの置かれている環境の問題だけではなく、子ども自身の問題もあると考える。この二つの問題は複雑に絡み合っているので、整理して考える必要がある。そこで、子どもたちが低学力にならざるをえない背景を、「子どもを取り巻く環境要因」と「子ども自身の要因」との2つの面から捉えて、図で示した(図1)。



(杉本美苗 作成 2016)

図1 子どもが低学力にならざるをえない背景

図1で示すように、子どもたちの学力や学習意欲の低さの背景には、基本的信頼感の未獲得と愛着形成の不全を根底として多くの要因が相互に影響し合っている。「子どもを取り巻く環境要因」とは、入所前の生活での虐待や貧困などの不適切な養育環境、入所時の分離・喪失体験、入所生活による心の傷や生きづらさなどであり、「子ども自身の要因」とは、子どもが抱えている発達の課題や学校での失敗体験などである。子どもたちは、さまざまな心の傷や生きづらさを抱え、もっている能力を十分に発揮することができないまま、自己肯定感を低下させ、低学力にならざるをえない状況にある。

(3) 低学力にならざるをえない背景：子どもを取り巻く要因

1) 入所前

① 貧困の問題

施設に入所する子どもたちのほとんどが、経済的に困難が多い家庭で生まれ育っている（清水 2010：60；堀場 2005：111-47）。貧困は、成長・発

達の途上にある子どもの発達・心理・学力の問題に大きく影響し、人生全体に影響を与えるほどの不利を負わせてしまう（阿部 2008：18；浅井 2008：4；松本 2008：52）。

貧困と学力の関係については、家庭の経済的な背景が学力に大きな影響を与えることが各種の調査で明らかにされてきた（荻谷・志水・清水 2002：41-51；金子 2004：154；諸田 2004：52-53；志水 2005：63；耳塚寛明・金子真理子・諸田裕子 2003）。「文部科学白書」（2009）や耳塚（2015）によっても、世帯収入や親の学歴が子どもの学力に関係していることが報告されている。さらに貧困の影響として深刻なのは、自己肯定感の低下である。自己肯定感と学力は密接な関係がある（阿部 2015：93-94）。

経済的に困窮している生活をせざるをえない状況では、親は長時間労働を強いられて子どもと向き合う時間的、精神的ゆとりがないため、養育の質を低下させてしまう。その結果、貧困世帯で育つ子どもには、そうでない子どもに比べ、経済的にも物理的にも人的にも安心して勉強できる環境が整わないことが多く、学校外の教育や様々な体験の機会にも恵まれず、低学力になりやすい。その上、学力に遅れがあることは、学校生活の中で劣等感を招いたり友人関係を築けず孤立したりすることにもつながり、自信のなさや学習意欲の低下、低い自己肯定感を生み出している。さらに、子どもの貧困は、進学や就職などの選択肢や可能性を狭めてしまい、子どもが成長した後にも継続して影響を及ぼし、「貧困の連鎖」を生むおそれがある。

② 貧困と虐待の問題

家庭の生活状態と子ども虐待は、密接に関わり、貧困が虐待の背景となっている（山野 2008：118；峯本 2010：104；松本 2010：10）。清水（2010：45-70）も、虐待ケースは他の入所世帯と比べ、さらに低所得であることを示し、貧困がネグレクトの原因となりやすいことを報告している。堀場

(2005：111-47) は、親の親（祖父母）の代からの経済的貧困を背景として貧困と虐待の連鎖が多く見られることを報告している。

貧困や虐待などの不適切な養育環境は、子どもの基本的信頼感の未獲得や不十分な愛着関係など、子どもの成長・発達に大きな影響を及ぼす。単に基礎学力の不足や低学力の問題にとどまらず、学習意欲や自己肯定感の低さも生み出している。

2) 入所時

施設に入所するという事は、家庭から離れるだけではなく、保育園や学校の先生や友だち、住み慣れた地域のさまざまな人々と別れて、それまでの居場所も失ってしまう分離・喪失体験である。しかも、今後の見通しがなく先が見えない不安の中、見知らぬ場所へ連れて来られ、顔も知らない人たちとの生活が始まる。その上、学校も転校することになり、新たに人間関係を築いて学習にも取り組まなければならない。子どもたちが新しい環境に慣れ、安心感のある生活を実感できるまでには多大なエネルギーと時間を必要とするため、子どもたちにとって大きな負担であり、さらなる心の傷つきとなってしまうことが推察される。

3) 入所中

① 施設の困難な状況

施設に入所する子どものうち、虐待を受けた経験がある子どもが約6割を占める現状の中で、職員が養育・支援の前提となる信頼関係を子どもたちと築き、愛着関係を再形成していくことは「マイナスからの出発」であり、容易ではない(杉山 2007：35-36)。職員は、子どもたちに、大切にされる体験を提供し、人への信頼感や自己肯定感を取り戻すための支援を行う役割を担っている。しかし、施設では経験年数が5年から10年という職員が最も多く¹¹⁾、子どもたちの母親世代の職員が少ない。しかも、

1948年以來、職員の配置基準は、小学生以上は子ども6人に職員1人以上であり、労働基準法による1日8時間勤務をもとにすると、一度に十数人を1人でケアすることになる。職員の配置基準が2013年には5.5人に1人、2015年には4人に1人にまで増員されることになったものの、少なすぎる職員配置で養育を担う難しさの問題は、子どもたちの心の傷にも大きな影響を及ぼし、学習支援の不足にもつながっていく。家庭的養護の推進から地域小規模児童養護施設と小規模グループケアが制度化されたものの、20人以上の大舎制が半数を占める現状では、子どもたちは、二者関係を求めても十分に満たされない状況で、「大切にされている」ことを十分に実感できない現状がある。

さらに、一貫した継続的な関わりを目指しても、困難な状況がある。3年以内で辞めてしまう職員が4割以上に上り¹²⁾、担当者の変更が新たな喪失体験となる問題がある。職員のバーンアウトの問題（増沢2009：174-6）や、施設経験が長い子どもの中には経験年数の短い職員に対し、反抗や問題行動を行うなどの問題がある¹³⁾。その背景にはチームアプローチや仕事のスーパービジョン体制の未整備がある。職員が子どもたちにしっかりと向き合えるように、スーパービジョン体制の整備が望まれる。

② 施設生活上での傷つき

施設で生活する子どもたちの関心事は、親との関係・担当職員との関係・施設の子ども同士の関係が大きく、それに精一杯で学習や友だちや地域社会に関心を持つ余裕がない（小林2006：11）。施設の子どもたちの多くが、虐待体験や分離体験を経て、それぞれが心に深い傷を負っているため、子ども同士の関係の中で力に基づく支配や暴力、いじめなどが起きることがある。その上、子どもたちは、学校生活でも失敗体験が積み重ねられ、施設生活における人間関係と合わせて傷つきはさらに深くなる。子どもたちは、安心できる環境が不十分な中で生活するため、学習に気持ちを向ける

余裕がない状況にある。

4) 学校生活における学習上の問題

① 学習のつまずき

授業についていけない子どもが少なくないことが指摘されて久しい。天野（1992）と耳塚（2004：21-36）が行った学習遅滞の調査では、学習の遅れている子の割合は、学年が進むにつれて増え始め、4年生から急増して、2割弱の6年生は、5年生の平均を下回る学力のまま、小学校を卒業していくことになることが報告されている。

現在、子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、それに合わせた教育内容と教育的支援を行う特別支援教育が実施されるようになったが、一人ひとりのニーズに合わせた支援は十分とは言えない現状がある。しかも、2010年度からは「ゆとり教育」から「脱ゆとり」へと変化し、ゆとり教育の改定で削られた学習内容が復活して、子どもたちの勉強の負担が増している。

施設では、基礎学力の不足や学習のつまずきなどの問題を抱えている子どもが少なくない。施設の子どもたちが授業についていけず、ますます勉強が苦手になって学習意欲が低下し、自己肯定感も低下してしまうことが推察される。学習のつまずきへのケアと学習支援の重要性が増していると言えよう。

② 「9歳・10歳の壁」

学習の遅れている子どもの割合が4年生から急増する一因に「9歳・10歳の壁」がある。内田（2013：14-33）によると、9・10歳頃は、「発達の節（質的転換期）」である上、抽象的に思考していく力を求められる学習が増えるので、学習の難しさが増し、だれもがつまづきやすい時期である。岡本（1985：50-82）によると、言葉の発達でも、この時期は、就学後に

学習を始める「二次的ことば（話しことばと重層的に獲得される書きことば）」が、抽象的な思考を表現できる本格的な「書きことば」へと変化していく時期でもある。

「9歳の壁」は、具体的な経験や社会的経験が豊富で話しことばが豊かであれば越えられる。しかし、施設の子どもたちは、具体的な経験や社会的経験の機会に恵まれず、ことばの育ちにも課題を抱えて話しことばの育ちが不十分な傾向がある。そのため、壁につまずきやすく、それを越えるのにも難渋することは容易に想像できる。中学年までに具体的な経験や話しことばと書きことばの充実を図り、子どもたちの発達の状態をしっかりと捉えて、一人ひとりにあった支援が必要である。

(4) 低学力にならざるをえない背景：子ども自身の要因

1) 発達の中での問題

① 虐待の影響

施設に入所している子どものうち、虐待経験がある子どもの割合は、59.5%にもなる（厚生労働省 2015）。児童虐待の防止等に関する法律では、虐待を「身体的虐待」、「性的虐待」、「心理的虐待」、「ネグレクト」の4種に定義している。虐待は、子どもの心身の成長や発達に深刻な影響を与え、その回復のためには、長期間の治療とケアが必要となる（西澤 2004：10-6；杉山 2007：151-2；増沢 2009：34-41）。脳科学の研究からも、心身ともに大きく変化する発達期の虐待は、脳にダメージを与え、脳の正常な発達を遅らせ、取り返しのつかない傷を残しかねないことが報告されている（友田 2015：31-7）。

文部科学省の虐待の影響についての研修教材（2012）によると、学校生活の中で見られる虐待の影響は、①大人との安定した信頼関係を築けない。②家庭等で受けた虐待行為（暴言、暴力、いやがらせなど）を、学校の人間関係の中で再現してしまう。③感情・衝動コントロールが困難ですぐに

キレル、一度興奮すると落ち着くのに時間がかかる。④学習面での遅れが目立ち、学習内容が定着しないなどが挙げられる。虐待を受けた子どもは、虐待による影響と学校生活での失敗体験とが悪循環を始め、学校生活上のトラブルや学習の遅れを引き起こしてしまい、自己評価をさらに下げてしまうことになる。

宮尾（2007：86-91）は、虐待を受けた子どもは、虐待の影響により知能検査に見合った学力がつかない傾向が多いので、勉強ができない子どもと見なさず、虐待の二次的な影響が学習成果と関係している子どもと見る必要があることを示唆している。子どもに関わる時には虐待を受けた子どものハンディが個別的であることを十分に理解し、個々の子どもに応じた支援を行うことが重要である。

② 発達障害

発達障害とは、発達障害者支援法によると「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されている。発達障害がある子どもは、発達の遅れや偏りがあり、生活の中で困難なこと、苦手なことも一人一人違い、コミュニケーションや対人関係をつくるのが苦手で、生きづらさを抱えている。そのため、子どもの特性を理解し、その子に合った配慮と支援が必要である（田中 2014：12-3）。また、通常学級に在籍している子どもの6.5%が、発達障害と診断されなくても、知的な遅れはないものの発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とすることが、文部科学省の調査（2012）で報告されている。発達障害や発達障害の疑いのある子どもへの正しい理解と子ども一人ひとりに合わせた支援が求められている。

近年、児童養護施設に入所する子どもたちの中に発達障害のある子ども

が増加している。厚生労働省（2015）によると、施設に入所している子どもの11.1%が発達障害であることが報告されている。神奈川県社会福祉協議会による児童養護施設における発達障害の現状についての調査（2010）では、通常学級に在籍する知的な遅れはないものの発達障害の疑いのある子どもが、36.9%もいることが報告されている。特に『『聞く』『話す』『読む』『書く』『計算する』『推論する』に著しい困難を示す』子どもは、26.4%である。伊藤則博・安藤潤・糸田尚史（2006）の北海道内の実態調査でも約31%の子どもが「学習面か行動面で著しい困難を示す」ことが報告されている。一人ひとりへの配慮や支援を必要とする子どもが施設にも学校にも多く存在している。個別にきめ細かな支援が必要な子どもたちである。

虐待を受けることで行動像が発達障害と似通ってくるというような虐待と発達障害との関連性についてしばしば指摘されるようになった（才村2007：240；杉山2007：19-21；玉井2009：60）。安形（2010：168）は、施設に入所してくる子どもたちの多くが虐待を受け、虐待の影響で発達障害と似た状態が生じることがあり、その器質的な要因によってか環境因によるものか判然としないケースが多いと述べている。子どもたちの抱える問題は、虐待の経験による心理的問題として捉えると同時に、発達障害の視点からも捉える必要がある。

（5）基本的課題

これまで、子どもたちの抱える問題と低学力にならざるをえない背景を、子どもを取り巻く環境要因と子ども自身の要因との二つの面から明らかにしてきた。子どもたちの学力や学習意欲の低さの背景には、基本的信頼感の未獲得と愛着形成の不全を根底として多くの要因が相互に影響し合っている。子どもたちの学力の問題は、子ども自身の能力や努力の問題とは言えない。子どもたちは、さまざまな心の傷や生きづらさを抱えているため、

もっている能力を十分に発揮することができないでいる状態と捉えなければならぬ。

それゆえ、学習支援では学力を向上させると同時に、学習支援の関わりの中で子どもたちが基本的信頼感を回復し、自己肯定感を育むための支援のあり方を考える必要がある。そこで、学習支援の基本モデルを提案し、基本モデルをベースに小学生と就学前の幼児を対象に生活の場で学習支援を行って実践研究を進め、学習支援のあり方を検討して学習支援の意義を明らかにしていく。合わせて子どもの具体的な変容を報告したり、現場に即した具体的な方法を提案したりする。

さらに、幼児期から学習支援を始めることは、子どもたちの自己肯定感を高め、小学校生活をスムーズにスタートして学校への適応を高めて、子どもたちの持てる能力を十分に発揮するために有意義であると考えられる。そこで、就学前の幼児への学習支援においてどのような実践が望ましいか、その具体的なあり方を検討する。

3 学習支援の基本モデルの提案

(1) 目指すもの

学習支援には、自立や将来の選択につながる学力の底上げや向上といった学習面の保障以外にも意義があると考えられる。特に自己肯定感が低下しやすい学習の場では、子どもたちは、もっている力を十分に発揮できずに学力や学習意欲の問題を抱えることになり、さらに自己肯定感を低下させ、自信をなくしてしまうことになる。それゆえ、学習支援には学力の底上げや向上とともに、基本的信頼感の回復や自己肯定感の育みが求められている。

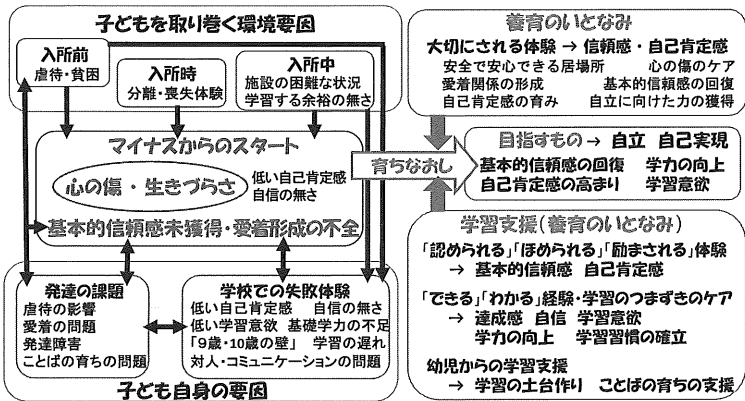
子どもたちは、学習を支援される中で「認められる」「ほめられる」ことで、「大切にされている」ことを実感して自己肯定感を回復させ、自分でやろうとする意欲、主体性を育むことができる。そして、「大切にされ

る体験」の積み重ねは、支援者と子どもとの関わり方を良い方向へと変え、信頼関係を構築していく。また、子どもたちは、「できる」「わかる」経験を積み重ねることで達成感や成就感をもち、それが自信となって自己肯定感を育み、学習意欲へとつながっていく。

(2) 養育のいとなみとしての学習支援

学習支援は、子どもたちの基本的信頼感を回復し、自己肯定感を育んで、自立に向けた力を獲得することを目指している。養育のいとなみも同様に、日々のいとなみの中で子どもたちが基本的信頼感を回復し、自己肯定感を育んで、心の傷を癒やして「育ちなおし」ていくことを目指している。

図2は、低学力にならざるをえない背景と学習支援の構造や、養育のいとなみと学習支援の関係を図式化したものである。



(杉本美苗 作成 2016)

図2 子どもたちが低学力にならざるをえない背景と学習支援の構造図

小学生への学習支援は、養育のいとなみとして生活支援で日常行われており、多くは下校後の学習時間における学校の宿題や課題への取り組みが中心となっている。子どもたちにとって学習は、職員によって「やりたく

児童養護施設における学習支援の基本モデルの提案

ないのにやらされる」勉強であり、さらに自己肯定感を低下させるものになりやすい。それゆえ、職員が学習支援で子どもたちのありのままを受け入れ、子どもたちの学習を根気よく丁寧に支援していけば、学習支援の時間は職員と子どもとの良好な関係を育む機会となり、その積み重ねが職員と子どもとの信頼関係を構築し深めていく。そして、学習支援が、職員によって「やらされる」勉強ではなく、「やればできる」といった達成感を味わったり、認められたり、ほめられたりする楽しい時間になれば、学習支援は子どもたちにとって「大切にされる」体験となり、子どもと職員との信頼関係を深めて自己肯定感を育み、学力も回復させることができると考える。ダメな部分も含めたありのままの自分をまるごと受け止められる経験の積み重ねは、子どもたちの自己肯定感を高め、自立に向けた力の獲得へとつながっていく。

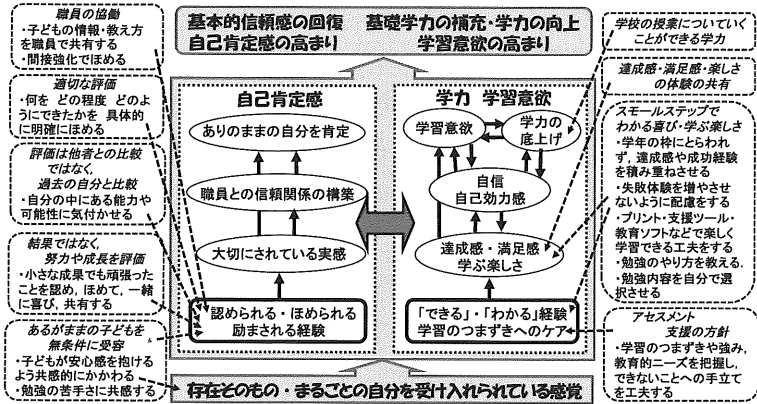
(3) 学習支援の基本モデルの提案

1) 小学生を対象にした学習支援

施設における学習支援には2つの方向性があると考えられる。1つは、子どもたちの基本的信頼感を回復させ、自己肯定感を育むことであり、もう1つは、学校の授業についていくために必要な学習のつまずきへのケアと学力の向上である。そこで、2つの方向性をもった学習支援を進めるため、具体的なあり方の基本モデルを提案する(図3)。図3は、学習支援が自己肯定感を育み、学力を向上させる構造と具体的な支援のあり方を示している。

この基本モデルには、基盤として子ども自身がまるごとの自分を受け容れていることを実感していることが必要である。支援者は子どもが安心感を抱けるように共感的に関わり、あるがままの子どもを無条件に受容することが大切である。子どもたちは、寄り添う大人から「認められ」「ほめられ」「励まされる」経験から、自分が大切にされていることを実感

し、それを積み重ねることにより、職員との信頼関係を構築し、ありのままの自分を肯定できるようになる。学習のつまずきへのケアやスモールステップの学習支援による「できる」「わかる」経験で、子どもたちは、達成感や満足感、学ぶ楽しさを感じる経験を積み重ねていく。やればできる自信や自己効力感を感じ、それが学習意欲につながり、学力も底上げされていく。それが好循環することで、低かった学力や学習意欲が向上し、できない自分も含めたありのままの自分を肯定できるようになり、自己肯定感が育まれていく。そして、学習支援を行う際には、子どもたちの強みや学習のつまずきをアセスメントし、子ども一人ひとりのニーズに合わせた支援の仕方を工夫することも必要である。また、プリントや支援ツール、学習ゲームやコンピュータの教育ソフトなどを活用して楽しく学習できる工夫をし、子どもたちが勉強のおもしろさ、学ぶことの楽しさを知ることができるようにすることも大切である。学習支援の担当者の場合には、子どもたちの情報や教え方を職員にフィードバックして共有し、職員と協働して学習支援を行うことが必要である。



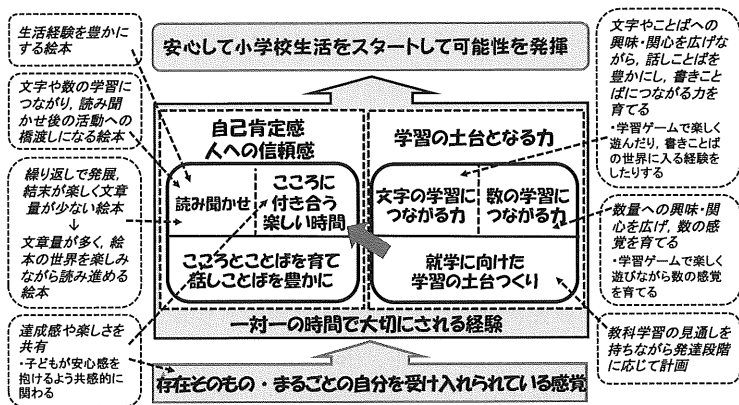
(杉本美苗 作成 2016)

図3 自己肯定感を育み、学力を向上させる小学生への学習支援の基本モデル

2) 就学前の幼児を対象にした学習支援

小学校への就学に向けた幼児の学習支援にも、2つの方向性がある。1つは、小学生の学習支援と同様、自己肯定感と基本的信頼感を育むことである。もう1つは、小学校の学習の土台づくりを進めることである。学習の土台となる力は、小学校以降の学びへとつながり、小学生を対象にした学習支援と連続していく。幼児への学習支援でも基盤として子ども自身がまるごとの自分を受け容れられていることを実感することが必要である。

人への信頼感や自己肯定感を育むと同時に、就学に向けた学習の土台づくりを行うために、就学前の幼児への学習支援の基本モデルを提案する(図4)。



(杉本美苗 作成 2016)

図4 就学に向けた幼児への学習支援の基本モデル

図4は、小学校への就学に向けた幼児への学習支援の構造と支援のあり方を示している。

ゆっくりと一対一で関わることで、こころとことばの育ちを支援する。合わせて就学に向けて小学校教育の前倒しではなく、小学校の学習への見通しをもって内面の育ちに応じた課題を設定し、学習の土台となる文字や

数の学習につながる力を系統的に育てることが重要である。

施設に入所する子どもたちは、乳幼児期に人生の基盤に必要な愛着関係が形成できず、基本的信頼感が獲得できなかったため、こころやことばの育ちに課題を抱えている。その上、施設の生活では一般家庭の子どもに比べて社会経験が少なく、文字や数への興味・関心をもつ環境にも恵まれているとは言えない。そこで、幼児への学習支援において大切にしたいことが4点ある。第一に「一对一の時間」で安心して自分を委ねられる大人から「大切にされる」ことを実感し、人への信頼感や自己肯定感を育むこと。第二に、話しことばによる理解と豊かな表現力を育て、こころとことばの育ちを支援すること。第三に、子どもたちの育ちや興味・関心の実態をアセスメントし、学習の土台となる文字や数の学習につながる力を系統的に育てること。第四に、絵本の読み聞かせや子どもたちの興味・関心に基づいた楽しさや達成感をもてる活動を行い、安心感や楽しさ、達成感をもてるようにすることである。

4 総括と今後の課題

本研究では、児童養護移設の学習支援の意義やあり方と、学習支援を進める上での課題を明らかにするため、子どもたちが低学力にならざるをえない背景や必然性を明らかにし、実践研究を行ってきた。その結果、学習支援には学力の底上げや向上とともに、基本的信頼感の回復や自己肯定感の育みという視点をもって取り組む必要性が課題となった。

そこで、子どもたちが低学力にならざるをえない背景(図1)と学習支援の構造を示し(図2)、自己肯定感を育み、学力を向上させる小学生への学習支援の基本モデル(図3)と小学校への就学に向けた幼児への学習支援の基本モデル(図4)を提案した。

今後、学習支援の基本モデルをベースに、小学生と就学前の幼児を対象

児童養護施設における学習支援の基本モデルの提案

に生活の場で学習支援の実践を続け、子どもたちの具体的な変容の姿から学習支援のあり方を検討し、学習支援の役割や意義について考察を深めていきたい。学習支援の実践や具体的な学習支援のあり方については別論文で報告する。

本論は、同朋大学大学院人間福祉研究科に提出した修士論文を基に加筆執筆したものである。(同朋大学大学院人間福祉研究科 2016年9月修了、児童福祉施設非常勤職員、学習支援担当)

註

- 1) 児童養護施設で暮らす子どもの「自立」の概念は、「現在の自立」である「身辺自立」、「社会的自立」、「精神的自立」の三つである。それらは、「将来（施設退所後）の自立」である「経済的自立」と「政治的自立」の土台となる（望月 2004：99-100）。
- 2) 児童福祉法第 41 条
- 3) 児童福祉施設の設備及び運営に関する基準 第 44 条
- 4) 児童養護施設の生活の中で行われる「自立支援」とは、生活指導、学習指導、適切な人間関係を築くことができるような援助、家庭環境の調整、地域環境の調整などである（望月 2009：100-108）。
- 5) 本論では子どもを「指導すべき対象ではなく「支援すべき対象」として捉えることが大切と考え、「学習指導」ではなく、「学習支援」という言葉を用いる。
- 6) 「学力」は、ペーパーテストで見ることができる狭い意味での「学力」（志水 2005：63）と捉えて述べる。
- 7) 内閣府「大綱を踏まえた平成 27 年度概算要求について 2」（http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kaigi/k_2/pdf/s3-2.pdf, 2015.12.20）
- 8) 厚生労働省（2014）「児童養護施設運営ハンドブック」、20-1。（http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/syakaiteki_yougo/dl/yougo_book_2.pdf, 2015.2.21）
- 9) 文部科学省初等中等局特別支援教育課「特別支援教育資料（平成 22 年度）」（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1309805.html, 2015.12.20）
文部科学省「文部科学統計要覧（平成 24 年版）」（http://www.mext.go.jp/b_

menu/toukei/002/002b/koumoku.htm, 2015.12.20) により計算。

- 10) 厚生労働省 (2014) 「児童養護施設運営ハンドブック」 29.
- 11) 厚生労働省 (2014) 「児童養護施設運営ハンドブック」 71.
- 12) 厚生労働省 (2014) 「児童養護施設運営ハンドブック」 71.
- 13) 厚生労働省 (2014) 「児童養護施設運営ハンドブック」 71.

引用文献

- 阿部彩 (2008) 『子どもの貧困 — 日本の不公平を考える』 岩波書店.
- 阿部彩 (2015) 「子どもの自己肯定感の規定要因」 埋橋孝文・矢野裕俊 『子どもの貧困／不利／困難を考える I』 ミネルヴァ書房.
- 安形元伸 (2010) 「実践で大切にしたいこと」 木全和巳・吉村譲・堀場純矢ほか 『児童養護施設でくらす「発達障害」の子どもたち』 福村出版.
- 天野清・黒須俊夫 (1992) 『小学生の国語・算数の学力』 秋山書店.
- 浅井春夫 (2008) 「はじめに」 浅井春夫・松本伊智朗・湯澤直美編 『子どもの貧困 — 子ども時代のしあわせ平等のために』 明石書店.
- 浅井春夫 (2009) 「落ちこぼれた子ども史の試み — 『子どもの貧困』の視点から」 『社会保障と保育は「子どもの貧困」にどう応えるか — 子育てのセーフティネットを提案する』 自治体研究社.
- 後藤武則・池本喜代正 (2008) 「栃木県の児童養護施設における発達障害児の実態と処遇」 『宇都宮大学教育学部 教育総合実践センター紀要』 31, 357-63.
- 長谷川真人 (2009) 「第2章 児童養護施設における自立支援の実践と課題 [実践編1]」 『児童養護と青年期の自立支援』 ミネルヴァ書房.
- 堀場純矢 (2005) 「第4章 児童養護施設に至る子どもと親の生活問題」 長谷川真人・堀場純矢編 『児童養護施設と子どもの生活問題』 三学出版.
- 市川太郎 (2006) 「当事者から見た日本の社会的養護」 『改訂子どもの社会的養護 [第2版] — 出会いと希望のかけはし』 建帛社.
- 伊藤則博・安藤潤・糸田尚史・ほか (2006) 「児童施設に入所する『学習上・行動上に困難を抱える児童』の実態調査」 『北海道ノーマライゼーション研究』 18, 71-80.
- 伊東ゆたか・犬塚峰子・野津いなみ・ほか (2003) 「児童養護施設で生活する被虐待児に関する研究 (2) — ケア・対応の現状と課題について」 『子どもの虐待とネグレクト』 5(2), 367-77.
- 岩田純一 (2007) 「自尊心はどうか育つか — 乳幼児期から思春期」 『児童心理』 61, 18-23.
- 加賀美尤祥 (2013) 「生活の基本 日課と遊び、レクリエーションと学習」 相澤仁

児童養護施設における学習支援の基本モデルの提案

- 編『生活の中の養育・支援の実際』明石書店。
- 神奈川県社会福祉協議会（2010）『発達障がいを疑われる子どもたちへの調査』。
- 金子真理子（2004）『学力の規定要因』荻谷剛彦・清水宏 吉編『学力の社会学』岩波書店。
- 荻谷剛彦・清水睦美・清水宏吉（2002）『調査報告「学力低下」の実態』岩波書店。
- 小林美智子（2006）「虐待された子どもの成長・発達・こころをまもるとは」子どもの虹情報研修センター紀要4, 11。
- 近藤卓（2013）『子どもの自尊感情をどう育てるか そばセット（SOBA-SET）で自尊感情を育てる』ほんの森出版。
- 厚生労働省（2015）「児童養護施設入所児童等調査結果（平成25年2月1日現在）」（<http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11905000-Koyoukintoujiodoukateikyoku-Kateifukushika/0000071184.pdf>, 2015.5.17）。
- 牧野詠理・高岡佳弘・岡本正子・ほか（2009）「現在の児童養護施設における教育的な課題と旭学園の取り組み」『児童研究』89, 77-83。
- 牧野詠理・高岡佳弘・岡本正子（2011）「児童養護施設における学習支援活動」『生活文化研究』50, 59-74。
- 増沢高（2009）『虐待を受けた子どもの回復と育ちを支える援助』福村出版。
- 松本伊智朗（2008）「貧困の再発見と子ども」浅井春夫・松本伊智朗・湯澤直美編『子どもの貧困——子ども時代のしあわせ平等のために』明石書店。
- 松本伊智朗（2010）『子ども虐待と貧困』明石書店。
- 耳塚寛明・金子真理子・諸田裕子・ほか（2003）「関東調査のダイジェスト(第2部 学力と学習行動の実態)」『学校臨床研究』2(1), 47-52。
- 耳塚寛明（2004）「教育課程行政と学力低下——関東調査による検討」『学力の社会学』岩波書店。
- 耳塚寛明（2015）「平成25年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査」（https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/hogosha_factorial_experiment.pdf, 2015.9.28）。
- 峯本耕治（2010）『子ども虐待と貧困』明石書店。
- 宮本信也（2001）「子どもたちのメンタルヘルス・ケア」『季刊「児童養護」』31(3), 8。
- 文部科学省（2009）「平成21年度 文部科学白書 本文」（http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200901/detail/1295628.htm, 2015.2.2）。
- 文部科学省（2012）「研修教材『児童虐待防止と学校』」（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1280054.htm, 2014.5.10）。

- 文部科学省 (2012) 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/to_kubetu/material/1328729htm, 2015.4.21).
- 諸田裕子 (2004) 『『学力遅滞』と『学力速進』はどこで起こっているか』 荻谷剛彦・清水宏吉編 『学力の社会学』 岩波書店.
- 諸富吉彦 (1999) 『学校現場で使えるカウンセリングテクニク (上) 育てるカウンセリング編・11の法則』 誠心書房.
- 望月彰 (2004) 『自立支援の児童養護論 — 施設で暮らす子どもの生活と権利』 ミネルヴァ書房.
- 村松健司・保坂亮 (2011) 「児童養護施設への面接調査：学校との連携をめぐる」 『平成22年度研究報告書 被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携 (第2報)』 子どもの虹情報研修センター、1-18.
- 中山雪江・保坂亮 (2010) 「Ⅱ. 調査Ⅰ」 『平成21年度研究報告書 被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携』 子どもの虹情報研修センター、4-34.
- 西田芳正 (2012) 『排除する社会・排除する学校』 大阪大学出版会.
- 西澤哲 (2004) 「子ども虐待がそだちにもたらすもの」 『そだちの科学』 2、日本評論社、10-6.
- 野津牧 (2004) 「虐待が子どもの発達に与える影響 — 児童養護施設における発達検査結果の分析」 『厚生指針』 51(6)、1-6.
- 野津牧 (2008) 「特別な支援が必要な子どもを施設で支えるために」 『『翔』 KAKE RU』 (名古屋市民間児童入所施設(等)連絡協議会) 14、2-9.
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波書店.
- 大塚類 (2011) 「特別な教育的ニーズのある子どもへの学習支援について — 児童養護施設の学習ボランティアの語りを通して」 『千葉大学教育学部紀要』 59、267-73.
- 才村純 (2007) 『学校現場で役立つ子ども虐待対応の手引き』 明石書店.
- 榎原裕進・長島大介・大村美樹 (2005) 「児童養護施設における学習指導の考察 — わが施設での改革への取り組み」 『児童研究』 84、90-8.
- 清水克之 (2010) 「児童相談所から見る子ども虐待と貧困」 『子ども虐待と貧困』 明石書店.
- 志水宏吉 (2005) 『学力を育てる』 岩波書店.
- 杉山登志郎 (2007) 『子ども虐待という第四の発達障害』 学研プラス.
- 鈴木力 (2003) 『児童養護実践の新たな地平』 川島書店.
- 高垣忠一郎 (2004) 『生きることと自己肯定感』 新日本出版社.
- 玉井邦夫 (2009) 『特別支援教育のプロとして子ども虐待を学ぶ』 学習研究社.

児童養護施設における学習支援の基本モデルの提案

- 戸田竜也・三森好恵・二宮信一（2010）「教員養成における児童養護施設での学習支援活動の意義と課題——学生へのインタビューの結果から見えてきたもの」『釧路論集——北海道教育大学釧路校研究紀要（平成22年度）』83-8.
- 友田明美（2015）「発達する脳と子ども虐待」『こころの科学』181(5), 31-3.
- 坪井瞳（2013）「児童養護施設における『学習』：支援者への調査から」『平成24年度研究報告書 被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携（第4報）』子どもの虹情報研修センター、13-21.
- 土田幸子（2006）「児童養護施設のメンタルフレンドの導入——メンタルフレンドの機能とそれぞれの成長」『三重看護学誌』8, 119-24.
- 内田伸子（2013）「『9歳の壁』を知っていますか？」内田伸子・松木正子・神戸佳子『お母さん知っていますか？子どもの「つまずき」には理由がある！——学習、こころ、友だちの問題をサポート』PHP研究所.
- 内海新祐（2011）「児童養護施設の現場から」『そだちの科学』16, 56-60.
- 山本佳代子（2011）「児童養護施設における学習支援に関する一考察」『山口県立大学社会福祉学紀要』13, 53-63.
- 山野良一（2008）『子どもの最貧国・日本—学力・心身・社会に及ぼす影響』光文社.

参考文献

- 丸山美和子（2005）『小学校までにつけておきたい力と学童期への見通し』かもがわ出版.
- ※ 『『同朋福祉』に関する内規』により「研究ノート」としての査読済み

（本学人間福祉研究科修士課程2016年9月修了）