

不適切な養育を受けた子どもへの学習支援：
学習支援者との関係性に焦点を当てた児童養護施設
における実践についての検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-10-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 井出, 智博, 森岡, 真樹, 後藤, 洋子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009193

不適切な養育を受けた子どもへの学習支援

－学習支援者との関係性に焦点を当てた児童養護施設における実践についての検討－

Learning Support to Maltreated Children

－ Focused on the relationship between child and Learning Supporter －

井出智博 森岡真樹¹ 後藤洋子²

Tomohiro IDE, Masaki MORIOKA and Hiroko GOTO

（平成26年10月2日受理）

This research was based on the learning support system for maltreated children. For this research, learning supporters had to fulfill six conditions in order to get viable results. Those conditions were below; (1) The learning supporters had to be in the field of education and had basic skills associated with children. (2) For the first condition, learning supporters had to form a trusting relationship with children for them to learn with confidence. (3) Providing a separate environment for the children that was different from their daily life. (4) The environment should have been provided for the children regularly. (5) Personalize support was provided for each child conformed to their motivation and ability. (5) The learning supporters needed to complete training and have multiple supervised training sessions. (6) Learning supporters should have a clear and concise goal of their career through Supervise and training. As a result, the relationship between the children and their supporters was an unbreakable one. Also, the children became more actively and open-minded with their supporters in their learning environment. Finally, the children's test scores improved which strengthen their relationship. It made a positive cycle that the children didn't have before.

I 問題と目的

児童養護施設（以下、施設）には、様々な理由によって家族と生活できない子どもたちが暮らしている。特に、近年では虐待を理由に施設に措置されている子どもたちが増加しており、彼らに対する支援を進めることが重要な課題となっている。そもそも、施設は、児童福祉法によって、「保護者のない児童、虐待されている児童など、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のための援助を行うことを目的とする施設」（児童福祉法第41条）とされており、日々の子どもの暮らしを支援することと共に、自立に向けた支援を行うことが重要な役割となっている。自立に向けた支援としては、長谷川（2009）は「生活指導」「学習指導」「金銭管理の意識づけ」「対人関係の支援」を挙げている。本稿では、この中でも「学習指導」について焦点を当てたい。

東京都福祉保健局（2011）によると、児童養護施設等の児童福祉施設を退所して10年未満の

¹ 児童養護施設 春風寮

² 児童家庭支援センター はるかぜ

退所者に対する調査で、最終学歴が中卒であるものの割合が23.4%、高卒であるものの割合が58.3%、大学・短大・専門学校等であるものの割合が15.1%であるのに対して、同年（平成22年）の学校基本調査における高校等への進学率は98.0%、大学等への進学率は65.4%であり、両者の間には大きな開きが見られる。また、ホームレス支援をおこなう団体がおこなった調査（特定非営利活動法人ビッグイシュー基金，2010）では、調査対象となった50人のホームレスの内、6人（12%）が施設出身者であり、一般人口に占める施設出身者の割合（0.1~0.2%）と比較すると、施設出身者は一般家庭出身者の約70倍ホームレスになりやすいことが示されている。つまり、施設から巣立つ子どもたちは、社会的貧困の底辺に位置づけられ、社会的弱者として生きていかなければならないリスクを抱えて施設を巣立っていくのである。こうした問題の背景には、彼らがおかれた経済的な背景や情緒的、行動的な問題だけではなく学習面の課題がある。数井（2003）は虐待を受けた子どもたちの学校不適応や学習上の問題について、諸外国における調査をもとに述べている。その中には、虐待を受けた男児で学習や学校生活への動機づけが低下しているという指摘（Vondera, Barnett & Cicchietti, 1989）や留年の率、読解力、計算力の領域で一般児童よりも被虐待児童が劣っていたという指摘（Rowe, E. & Eckenrode, 1999）等が含まれている。また、施設で暮らす子どもが抱える問題は虐待の問題だけではなく、施設に入所している子どもの約23%が身体的なものも含め、障害を抱えていることも明らかになっている（厚生労働省，2009）。こうしたデータからは、施設で暮らす子どもたちの学習支援においては、被虐待経験による愛着障害の影響や基本的な生活習慣の未確立などの問題だけではなく、発達障害等の問題をも視野に入れながら、施設やそこで暮らす子どもたちの実情に応じた支援を行っていくことが必要となっていることが分かる。

さらに、こうした子どもたちの持つ特性の問題だけでなく、施設という生活環境が子どもたちの学習に与える影響も指摘されている。澤入（2009）は児童養護施設の子子どもたちが学習に取り組む時間は一般家庭の子子どもたちに比べて短く、一般家庭の子子どもたちの学習時間は学年が上がるにしたがって長くなっていくのに対して、施設で定められた学習の時間にだけ取り組み、学年が上がっても学習に取り組む時間が長くないことを示し、その要因として、施設環境が影響していると指摘している。確かに、施設にはさまざまな年齢の子子どもが生活しており、特に大舎制の施設では賑やかな環境で子どもたちは生活している。また、職員が子どもたちの学習をしっかりとは指導する時間的な余裕もなく、1人で学習に集中できる環境を確保することが施設設備面からも難しいのが現状である。

また、施設で暮らす子どもたちが学習に取り組むのが困難な理由は、施設の環境的な要因だけではなく、学習を教えるものとの関係性が重要であるという指摘もある。長尾（2010）は施設で暮らす被虐待児に対する学習支援では、①子どもに学習時間および学習支援者が安全であることを伝えていくこと、②子どもが脅かされず安心できる距離を保って関係作りをすること、③子どもの世界を積極的に共有していくこと、④子どもの気分や体力の状態を適切な状態に調節することが重要であると指摘している。

ここまで述べてきたように、児童養護施設児童にとって学習の習慣を身に着けることや学力を身に着けることは彼らの将来を左右するほど大きなことであるとともに、彼らの学習を支援することには大きな困難さがある。こうした中で、本稿では、先に述べてきた施設児童の学習を巡る問題や学習支援において求められることをもとにして、①教育の内容と方法に一定のスキルを持つ支援者が、②子どもが安心して学習に取り組むことができる関係を築きながら、③

日常生活から切り離された空間で、④定期的に、⑤個別に対象児童のモチベーションや能力に合わせて、学習支援をおこなう。さらに⑥支援者は定期的にスーパーバイズや研修を受けながら学習支援に取り組むことで、自らの実践の方向性を精査する、という学習支援を実践し、その効果と意義について検討することとした。以下に、施設やそこで暮らす子どもたちの実情を示しながら、本稿における学習支援の特徴点と、そうした取り組みを行う理由を整理した。

①教育の内容と方法に一定のスキルを持つ支援者が

そもそも施設職員は子どもたちの学習を支援することや教育に関して特別な知識とスキルを持っている訳ではない。加えて、児童養護施設の職員は子どもの日々の生活を支援しているが、児童福祉施設設置最低基準によって定められた職員配置の基準はおおむね5人の子どもに対して1人の職員となっている。しかし、これに職員の勤務ローテーションを考慮に入れると、子どもたちが学校から帰って来てからの時間帯に1人の職員が支援しなければいけない子どもの人数は、おおむね10人～15人となる。特別な学習支援のスキルを持たない施設職員がこれだけの人数の子どもの生活を支援しながら学習を見ることは非常に困難である。さらに、先述したように施設で暮らす子どもたちは知的な問題、発達障害の問題に加え、不適切な養育の影響により、低学力であったり、集中して学習に取り組むこと自体が困難な場合も少なくないため、学習支援においても特別な配慮を必要としている。施設で暮らす子どもたちの中にも塾に通ったり、施設によっては外部のボランティアの方に学習支援に来てもらったりするという取り組みがおこなわれているが、子どもたちの置かれた状況や子どもたちの特徴に十分に配慮した学習支援が行われているとは言い難い状況にある。そこで、本実践では、将来、教育の内容と方法に一定のスキルを持つ、学校教員となることを目標にしている教員養成課程の学生を学習支援者とすることで、子どもたちの実態に応じた学習教材の準備や体系だった学習支援を行うことを目指した。

②子どもが安心して学習に取り組むことができる関係を築きながら

不適切な養育を経験した子どもたちの多くは大人との信頼関係を構築することが困難な状態にある。これは日々の職員や学校教員との関係にも困難さを生じさせており、学力を身に着けることはおろか、学習の習慣や学習に取り組もうとするモチベーションの形成も困難にさせている。そこで、本実践では子どもが学習支援者との間に安心して学習に取り組むことができる関係を構築することを重視した。

③日常生活から切り離された空間で

児童養護施設では2歳から18歳までの子どもたちが生活している。特にX園のように大舎制と言われ、1つの建物が細かいユニットに仕切られない形で子どもたちが生活をしている施設では多くの子どもたちが生活空間を共有しており、一人一人の子どもたちが学習に集中して取り組むことが難しい環境となっている。そこで、本実践では近隣の公民館を会場にすることで子どもたちの生活環境とは異なった場を学習の場とすることとした。

④定期的に

宇賀神ら（2007）は児童養護施設児童の愛着をめぐる特徴として、①乳幼児期に母親と愛着関係を形成することなく成長してきていること、②そのために厚着やマーキングをしたり、攻撃的な行動をしたり、大人のを独占するような行動が顕著にみられること、③従って施設ではさまざまな事件を引き起こすことが多いが、児童養護施設のスタッフの長期的な養育によって徐々にではあるが行動の改善がなされていくと述べている。被虐待経験の有無にかかわらず、

施設で暮らす子どもはすべて、親や家族との分離を経験しており、愛着に何らかの課題を抱えていることが少なくない。見捨てられ不安を持つ子どもたちは、大人との関係の中でさまざまな試し行動を見せるが、それは暴言暴力のような攻撃的行動として現れたり、他者との関係を積極的に築こうとしない拒否的行動として現れたりする。こうした問題に対して心理療法では治療の「構造」や「枠」と言われるものを重視する。治療の「構造」や「枠」とは時間や場所など子どもとの約束事と言い換えることができるかもしれない。つまり、子どもとの間で毎週何曜日の何時から何時まで、どこで、というような約束事を決め、それを守ることで愛着に課題を抱えていても子どもはその関係を徐々に信じようとするが、逆に、今度はいつなのかわからない、次回来てくれるかどうかもわからない、状況では子どもたちが持っている不安を喚起することにつながってしまう。そこで、本実践では毎週金曜日の19時から20時半という「構造」を作り、その約束を子どもたちと守り続けて学習支援に取り組んだ。

⑤個別のモチベーションや能力に合わせて

学校教育における特別支援教育について、文部科学省は「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」としている。実際には特別支援教育は障害があると診断された子どもに限定されず、特別な配慮を必要とする子どもたちに対して行われている。児童養護施設で暮らす子どもたちの中にも特別な配慮を必要とする子どもたちが多く暮らしていることは先述したとおりである。特別支援教育は包括的教育と呼ばれる考え方にに基づき、一人一人の教育的ニーズに基づいた教育支援を行うものであり、施設で暮らす子どもたちへの学習支援においても特別支援教育の考え方を導入する必要がある。そこで、個々の子どもたちが持つ教育的ニーズに応えるために、本実践では一人の子どもに一人の学習支援員を担当として決め、学習支援をおこなった。

⑥支援者は定期的にスーパーバイズや研修を受けながら学習支援に取り組むことで、自らの実践の方向性を精査する

先述してきたように、学力や学習に取り組むモチベーションに課題を抱えているだけではなく、他者との関係を築くことに困難を抱えている子どもたちとの学習支援においては、学習支援者自身がその関係の中で感じる様々な感情や想いを整理しながら、関わり続ける必要がある。そこで、本実践では、学習支援者には定期的に研修やスーパーバイズの機会を設けることとした。研修やスーパーバイズはおおむね月1回の頻度で実施し、児童福祉施設における心理臨床経験を持つ教員養成課程の大学教員や施設心理職が研修の企画やスーパーバイザーの役割を担った。また、そうした研修の中では、学習支援者同士がお互いの実践内容について話し合い、互いにより良い支援を行うためにどのようなことに取り組めるかについて話し合う機会も設けることとした。

II 被虐待児への学習支援の概要

1. 対象児童

学習支援の対象となったのは児童養護施設X園に入所中の中学生4名である (Table.1)。いずれも何らかの被虐待経験を有し、家族とともに暮らす事が困難な状況にあるためにX園に措置され、生活している。また、児童相談所による心理判定書によると、ウェクスラー式の知能検査によるIQは70台前半～90台前半に位置し、能力的には平均から境界域に分布する子どもたちであった。

Table.1 対象児童

	学年	性別
児童A	中3	女
児童B	中3	女
児童C	中2	男
児童D	中1	男

2. 学習支援者

学習支援者は、教員養成課程に在籍し、教員免許状の取得を目指す学生である。心理学関連の講義の際に取り組みの趣旨を説明し、興味があると意思表示をした学生に対して別途説明会を開催するとともに、施設職員からも取り組みの趣旨や対象となる子どもたちについての概要を説明してもらい、希望したものが学習支援者となった。

3. 学習支援者へのサポート

学習支援者には、週1回の学習支援を行うことに加えて、1ヶ月～2ヶ月に1回程度の学習支援に関する勉強会への参加を要請した。勉強会は、学習支援者同士で、対象児童とどのようなことに取り組んでいるかやどのような困難さを感じているかという学習支援の現状について話をしたり、このようなことに取り組みたいということ話をもらい、それに対して他の学習支援者と一緒にアイデアを出し合い、どのように取り組むかについて話をする場とした。また、勉強会には臨床心理学を専門とする教員養成課程の大学教員が参加したほか、X園の職員も時々参加した。

4. 学習支援の実施時期

学習支援はY年6月～Y+1年2月までの期間に行われ、平日の19時～20時30分の間に行われた。実施回数は全29回である。

5. 学習支援の実施場所

日常生活から切り離された空間で実施するために、X園から車で10分ほど離れた場所にある地域の公民館の30畳ほどの1部屋を借り、各対象児童に担当の学習支援者を選定し、毎回、同じペアで学習に取り組むこととした。

6. 学習支援の効果についての検討

学習支援者の記録を基にして、個々の対象児童に対する学習支援の内容を事例研究として提示し、考察する。また、事例研究を補足する指標として個々の対象児童の学習成績と学習コンピテンスに関する尺度、自尊感情に関する尺度について、学習支援実施前、実施後の比較を行う。なお、学習成績については、X園の子どもたちが通う中学校では、学年順位は示されず、各学年の平均値と当該児童の得点のみが通知されているため、平均値と当該児童の得点の差異

をもとに考察することとした。

学習支援は直接的な学習成績の向上だけではなく、子どもたちの学習に対する有能感に影響を与え、学習に取り組む姿勢に影響を及ぼすと考えた。また、そうした学習に対する有能感は、一般家庭で生活する子どもに比べて著しく低い（井出，2014）とされている施設児童の自尊感情を向上させると考えられる。そこで、学習支援の効果を検討する速度として、桜井（1992）の児童用コンピテンス尺度の下位尺度である学習コンピテンスと自尊感情を用いることとした。

Ⅲ 実践について

ここではそれぞれの児童に対する学習支援の状況を、学習支援者の記録を中心に示しながら、対象児童の様子を事例として報告する。

1. 児童A：中学3年女子

児童相談所による心理判定所見によると、Aはウェクスラー式の知能検査において平均域下位程度の知能指数を示し、言語理解がやや低いという特徴があることが示されている。普段のX園の生活では、周囲に対して高い攻撃性を示し、対人関係が不安定で、他者と信頼関係を構築することが困難な様子が見られる。学習上の課題としては、全般的に自信がなく、中学3年になり、受験を意識し始めたことによって、多少学習意欲が上向いてきたものの、自主的に学習に取り組む姿はほとんどみられない。特に、漢字の書き取りや英単語を書く作業には取り組むが、自ら考え、問題を解くということにはほとんど取り組まない。学習支援を開始する直前の学校の試験の成績では、平均値に比べ非常に低い得点となっていた（Table.2）。

Table.2 児童Aの成績・学習コンピテンス得点

	前	後	前-後
国語	-17.1	-11.3	5.8
社会	-21.9	-26.5	-4.6
数学	-27.9	-25.0	2.9
理科	-24.9	-19.6	5.3
英語	-30.0	-19.6	10.4
合計	-121.7	-102.0	19.7
学習コンピテンス	13	12	-1
自己価値	10	13	3

*実施後の学習成績は、中学3年で学年末試験がなかったために2学期末試験の成績を記載している

支援にあたった学習支援者は、支援を始めた当初の様子を、「学習に対して拒否的、という訳ではなかったが、決して意欲的という訳ではなかった」「仕方なく私の指示に従ってくれているみたい」と述べている。支援者が取り組む学習内容を提案するとその話は素直に聞くものの、次の回までにやってくるようにと宿題を出しても、自分では取り組まずに施設の職員にやってもらっていた。

Aは表情も乏しく、積極的に学習支援者との関係を作ろうとはしなかったため、学習支援者はAとの関係を深めることを目的として、学習支援の各回の冒頭には日常の話をして導入しようと試みたが、Aは学習支援者の話には耳を傾けているものの、自分のことはほとんど語ろうとしなかった。そこで、学習支援者は自ら自分の関心のあることや自分の生活について話をすることから始めた。こうした話の中で、学習支援者はAが特定のミュージシャンに興味を持っているということを知ったため、話のきっかけを作るために、タブレット型端末を持参し、そ

のミュージシャンのブログやプロモーションビデオを見ることを試みた。Aは喜んで一緒にブログやプロモーションビデオを見ていたが、そのうち、ミュージシャンの歌う歌の歌詞に出てくる英語の意味に興味を示すようになった。そこで、歌を一緒に聞き、歌の全体的な内容を掴んでから、英語の歌詞を部分的に訳すことに取り組んだ。

こうして少しずつ関係が構築されてくると、Aは学習支援の日を楽しみに待つようになり、徐々に学習支援者に対して自分の話をしてくれるようになってきた。学習支援の後半の方では、Aの方から学習支援者のことについて尋ねたり、悩み事を話してくれたりするようになった。

学習支援の内容として、始めた当初は市販の問題集を使おうとしたが、問題を見る前から取り組むことに拒否的であった。そこで、問題集ではなく、学習支援者が手書きで、毎週5問だけの問題と解法を書いたプリントを準備したところ、問題数が少ないことでゴールが見えるので、これならできそうと感じてくれたのか課題に取り組むようになった。また、その中でわからない問題があると「これは無理だよ。できない」と学習支援者に「できない」ということを伝えられるようになってきた。

2学期に入ると、Aは学校での成績が上がったこと、X園の3年生で最も良かったということを楽しそうに学習支援者に話した。同時に、担任からは数学をもっと頑張らなければ目標としている高校の受験は厳しいと言われたことも話している。学習支援者は、それまでAは自分の苦手なところにはできるだけ触れず、できないところを学習支援者にも見せないようにしていたと感じていたが、この話を通して、成績が上がったことを喜んでいるだけではなく、受験を意識して苦手なところを克服していかなければならないという自覚を持ち、苦手さについても学習支援者と話をすることができるようになったと感じていた。学習支援を開始した当初から、A自身も「勉強は全く分からない」と言うほど、学習に対する自信はない児童であった。問題を解くときにも、1問ごとに「これであっているの?」と学習支援者に尋ねてくるほどであったが、こうした話の中で、Aは「数学の試験では大問1の計算問題だけはできるようになる」という目標を立てることができるようになっていた。その後、Aは3学期に高校を受験し、合格することができた。

Aの学習支援実施前（2年次の年度末テスト）と学習支援実施中（3年次2学期末：3年であるために、年度末テストはない）の学校での試験の成績と学習支援実施前後の学習コンピタンス、自己価値の得点をTable.2に示した。試験の成績については、社会科を除くすべての教科で、学年平均点との差が小さくなっている。特に、Aは学習支援では、英語と数学を中心に取り組んだが、英語では大きく得点をあげている。

2. 児童B：中学3年女子

児童相談所による心理判定所見によると、Bはウェクスラー式の知能検査において境界域の知能指数を示している。入所時には自分に自信がなく、主体的に取り組むことが難しかったが、徐々に学習にも自ら取り組む姿勢が見られるようになってきている。日常生活では表面的には適応的な行動を見せるが、精神的な未熟さや自信の無さから自己表現が十分にできず、情緒的な不安定さが身体化することが多い児童でもある。学習については、得意な教科とそうでない教科の差が大きく、国語や社会では平均点とそれほど大きな差は見られないが、数学や理科、英語では大きな差が見られる（Table.3）。数学に関してはB自身も「よくわからない」と強い苦手意識を持ち、わからない問題には挑戦しようとしにくい様子が見られる。

Table.3 児童Bの成績・学習コンピタンス得点

	前	後	前-後
国語	-7.1	-7.3	-0.2
社会	-9.9	-1.5	8.4
数学	-22.9	-1.9	21.0
理科	-19.0	-17.7	1.3
英語	-14.0	-6.6	7.4
合計	-73.7	-52.0	21.7
学習コンピタンス	13	12	-1
自己価値	10	13	3

* 実施後の学習成績は、中学3年で学年末試験がなかったために2学期末試験の成績を記載している

Bは初回の学習支援時から学習支援者に対して好意的な態度を示し、徐々に好きなアイドルのことや友人関係のことなどを話していた。学習支援者は、Bには学習に取り組もうという意欲があり、支援者との関係も良好である一方で、特に数学に強い苦手意識を持っているため、数学を中心に取り組んでいる。Bは基本的な四則演算や分数の計算については理解しており、自ら問題に取り組むことができるが、通分が複雑になると問題に取り組むのに時間がかかるようになってしまっていた。しかし、できないわけではなく、自信がないのか手が止まってしまうことが多かったので、「間違ってもいいから大丈夫だよ」と声を掛けると最後まで計算をやり遂げ、結果的に正しい答えを導くことができていた。学習支援者は、Bの数学に対する苦手さは数学的な知識の不足や無理解によるものだけではなく、自信の無さ、間違えることに対する不安の強さが影響していると考えていた。問題に取り組むたびに、「間違ってもいいから大丈夫だよ」と声を掛け、やり遂げた時に「できたね」と傍らで声を掛け続ける様子が見られた。また、英語では基本的な単語の意味を覚えることができていなかったため、単語を学ぶことから始めている。その中で学習支援者はBが日本語との関連が分かりやすいものや部活に関連するものであれば興味を持って覚えられようということ把握し、英単語でカルタを作り、遊びながら英単語を覚えることに取り組んでいた。

こうした学習支援の中で次第に、Bは苦手意識が強かった数学でも「わかる」「できる」と言うようになった。こうしたBの言葉を象徴するように、学習支援実施前（2年次の年度末テスト）と学習支援実施中（3年次2学期末：3年であるために、年度末テストはない）の成績を比較すると、国語を除くすべての教科で平均との差が縮まっている。

3. 児童C：中学2年男子

児童相談所による心理判定所見によると、Cはウェクスラー式の知能検査において平均域下位程度の知能指数を示し、動作性IQに比べ、言語性IQの方が高いという特徴があることが示されている。普段のX園の生活では、主体性に乏しく、困難なことがあると人に依存する傾向が強い児童であったが、中学生になり、徐々に、多少の困難でも自分の力で取り組もうとする傾向が見られるようになってきている。ただし、学習成績は低く、学習支援を開始する直前の学校の試験の成績では、平均値に比べ非常に低い得点となっていた（Table.4）。

学習支援者は、Cとの関係を「お互いに緊張せずに過ごせる状態を目指したが、実現できず、ぎくしゃくした関係が続いた」と記録している。Cは学習支援を開始した当初、高校受験のような具体的な目標がある訳ではなかったこともあり、学習支援の時間を自ら積極的に利用しようとする傾向はそれほど強く感じられなかった。学習支援の時間は、宿題をする時間であり、学習支援者が隣にいるにも関わらず、漢字の書き取り等の宿題に黙々と取り組んでいた。その

様子を客観的に見ていると、作業に没頭し、学習支援者との関わりを避けようとしているようにさえ見えた。結果的に、Cの学習への取り組みは、学習に取り組んではいるものの、それは成果として成績に結びついているというようなものではなく、目の前の作業をこなしているだけのような、被効率的な学習になっていた。学習支援者は、こうしたCの学習への取り組みを「課題をこなすために機械的に作業をしている」と表現し、「『勉強とは作業することだ』というイメージを変えて、学習の際に想像力を膨らませていけるようにしてあげること」を学習支援の目標にしたいと述べている。

学習支援者は、学習成績を上げることや学ぶことを主たる目的にするのではなく、まず、Cと一緒に何かをやるということを目的として、ゲームやCが興味を持っていることに取り組み始めた。しかし、それでも学習支援者はCとの関係はぎくしゃくしたままだったと感じていた。11月くらいまでそのような状態が続いていたある学習支援の前日、Cは学習支援をコーディネートし、毎回引率をしていたX園の職員に「学習支援に行きたくない」と話した。職員が話を聞くと、Cは、自分がやりたいと思っている学習と学習支援者が準備してくれる教材とがずれていて、自分がやりたい勉強ができていないと感じているということを話した。また、そうしたことを学習支援者に伝えてみたら、と促すと、Cは学習支援者に嫌われてしまうのではないかと、という不安を語った。そこで、X園の職員は学習支援の時間を使い、Cと学習支援者が話をする時間を設けた。職員はCが話をしてくれた内容を代弁して、Cの気持ちを伝えた。学習支援者はそれを聞き、それ以降の学習支援に反映させることとした。Cは学習支援者が学習課題を準備するのではなく、自分が学習したい教材を選んで学習支援の時間に臨みたいという意向を持っていたので、それ以降の学習支援の時間には、持参した学習課題にCが取り組むのを学習支援者がサポートするという形で行われることになった。この話し合い以降、Cは以前より、集中して学習に取り組むことができるようになった。

Cの学習支援実施前後の学校での試験の成績と学習コンピテンス、自己価値の得点をTable.4に示した。試験の成績については、社会科と数学では大きく点数が伸びている一方で、理科は得点が下がり、他の科目ではほとんど変化が見られなかった。コンピテンス尺度では、学習コンピテンス、自己価値共に得点が上昇している。

Table.4 児童Cの成績・学習コンピテンス得点

	前	後	前-後
国語	-11.5	-11.1	0.4
社会	-22.7	-14.4	8.3
数学	-14.0	-7.8	6.2
理科	-9.3	-14.9	-5.6
英語	-17.2	-16.7	0.5
合計	-74.6	-64.9	9.7
学習コンピテンス	13	12	-1
自己価値	10	13	3

4. 児童D：中学1年男子

児童相談所による心理判定所見によると、Dはウェクスラー式の知能検査において平均域の知能指数を示しているが、ワーキングメモリーは境界域程度である一方、処理速度は平均域上位であるなど、能力間でばらつきがみられる。X園の生活では、攻撃性、衝動性が強く、普段

からイライラして、落ち着きがない様子が目立つ児童である。学校の試験の成績では、国語以外で平均値に比べて低かった (Table.5)。D自身は宿題が提出できないために、学習の必要性は感じているが、実際に取り組むことはできていない。

Table.5 児童Dの成績・学習コンピタンス得点

	前	後	前-後
国語	-0.9	-	-
社会	-15.5	-	-
数学	-12.0	-	-
理科	-14.3	-	-
英語	-12.4	-	-
合計	-55.0	-	-
学習コンピタンス	13	12	-1
自己価値	10	13	3

学習支援者の記録によると、Dは初めて顔を合わせた時からどこか遠慮しているように感じられたという。学習支援をしても、自ら質問をすることはなく、学習支援者自身、会話をしている感じがこちないと感じたと述べている。2回目以降の学習支援時には、学習内容に関するだけでなく、学校やX園での生活のことについて学習支援者から質問し、会話を楽しむことに加え、学習支援者自身もDが興味を持った大学や自分の家族のことについて話をするようにした。こうしたやり取りの中で学習支援者はDに学校での学習をどれくらい理解できているのか、どのようなことが問題になっているのかを尋ねている。これに対してDは「数学、国語、社会では授業内容が理解できずに寝てしまうことが多い」「英語や数学は宿題が多く提出が大変で、期限内に提出できないこともある」「どの授業も板書をノートに書き写す努力はしているが、理解できないことが多い」と答えており、自分の置かれた状況を客観的に分析し、問題点を挙げるができるDの能力の高さの一端が示されている。

こうしたDに対する学習支援の中で、学習支援者は二人の関係性が大きく変わったポイントが2つある、と振り返っている。1つ目は夏休みの課題として出された読書感想文に取り組んだときのことである。Dは読書感想文の書き方が分からず、取り組みたくても取り組めない状況にあった。そこで、最初は短い文章を作らせてそれを添削するという方法も試みようと考えたが、そのことさえ難しいとDは訴えたので、学習支援者が実際に読書感想文の見本を書いて示すことにした。結果的にこの方法は、自分で考えて文章を組み立てていくというDが苦手とするワーキングメモリーを用いるのではなく、手本の真似をするというDが得意とする作業的な能力を用いることであったため、Dは読書感想文を無事に書き上げることができ、学習支援者に対して「わかりやすく教えてくれてありがとう」と感謝の気持ちを伝えている。この後の学習支援では、Dはそれまでも増して学習支援者を頼るようになり、学習内容に対する質問だけでなく、生活に関することも含めて、いろいろなことを質問するようになっている。

2つ目は学習支援の中にタブレット型端末を導入したことである。学習支援は毎回、90分間行われていたが、Dは90分間集中を持続することは難しく、短時間の学習をし、その間に休憩の時間を挟んで、再び短時間の学習に取り組むということを繰り返していた。その休憩時間に、タブレット端末で漢字や英単語の書き取り、地図のパズル等遊びながら取り組めるアプリケーションに取り組めるようにしたところ、こうした学習を楽しみながら行うようになり、結果的に学習に取り組む時間が伸びていった。

こうした学習を進めていたDであったが、期間中に措置解除となり、X園を離れることとなった。

IV 考察

本実践では①教育の内容と方法に一定のスキルを持つ支援者が、②子どもが安心して学習に取り組むことができる関係を築きながら、③日常の生活から切り離された空間で、④定期的に、⑤個別に対象児童のモチベーションや能力に合わせて、学習支援をおこなう。さらに⑥支援者は定期的にスーパーバイズや研修を受けながら学習支援に取り組むことで、自らの実践の方向性を精査する、という6つの特徴を持った学習支援を展開した。ここではそうして行われた学習支援の効果と特徴点の意義について考察する。

1. 学習支援者と子どもの関係性

この学習支援において、学習支援者が最も重視したのは対象児童との間の関係性である。児童AやDとの取り組みでは、学習支援者が対象児童のことを理解しようとするだけでなく、対象児童に学習支援者のことを理解してもらおうと自分の関心のあることや生活のことについて自己開示をしている。学習支援を開始した当初、学習支援者たちは対象児童に勉強を教えること、成績を上げることを目標にしていたため、既製品のドリルを数冊準備し、対象児童がどの程度学習を理解しているかを測定しようとしていた。しかし、学習支援者に対する定期的な勉強会やスーパーバイズでは、勉強を教えることや成績を上げるのではなく、対象児童が学ぶことを楽しい、この人（学習支援者）と一緒に何かすることは楽しいと思えるような時間にするにはどうしたらいいかということを考えてほしい、ということ伝え、どのようにしたらそのような時間を提供できるかについて学習支援者同士でアイデアを出し合ってもらった。

虐待を受けるなど、幼少期に不適切な養育を受けてきた子どもたちはAttachmentに課題を抱えていることが少なくない。それは日々の施設における対人関係を中心とする、様々な問題の要因となっており、同時に、学習にも大きく影響している。林（2010）はAttachmentの機能を生体の安全調整システムと文化伝達や模倣の単位であるミームの伝達（Dawkins, 1976）という2つの側面から考察している。このうち、ミームの伝達とは、子どもと信頼できる他者との間で構築されたAttachmentの関係を通じて、言葉や行動様式、規範などの文化が伝達される機能のことを指している。子どもたちの学習もこのミームの伝達から考察することができる。つまり、学習とは子どもとAttachment対象である大人との間で伝達されるものであり、学習支援の対象児童と学習支援者との間に一定のAttachmentが形成されていなければ効果的な学習は進まない。しかし、先述したように施設で暮らす子どもの多くはAttachmentに課題を抱えていることが少なくないために、学習支援を行う際には対象児童と学習支援者の関係性の構築に取り組む必要があると同時に、その関係性こそが学習支援の成否を分ける重要な要因となる。

そこで、「⑥支援者は定期的にスーパーバイズや研修を受けながら学習支援に取り組むことで、自らの実践の方向性を精査する」ことによって、学習支援者は単に勉強を教えるというだけでなく、対象児童と学習支援者である自分との間に起きていることに目を向け、「②子どもが安心して学習に取り組むことができる関係を築きながら」学習支援を進めたことによって、学習支援を進めていく、対象児童と学習支援者との間の関係性が構築されていった。また毎週決

まった曜日の決まった時間に「④定期的に」学習支援を行ったことも、対象児童と学習支援者の関係性を深めることに役立ったと考えられる。

2. 対象児童に合った学習教材や教示方法の準備

児童Aの学習支援では、既製品の学習教材を用いるのではなく、対象児童が取り組みやすい5問程度のプリントを作成したり、児童Bの学習支援では英単語のカルタを作り遊びながら英単語を覚えることに取り組んだりすることが行われていた。対象児童が理解できるような教材を準備したり、教示方法を考えたりすることは、施設児童への学習支援だけではなく、すべての教育活動においても重要なことであり、現代の特別支援教育の根幹をなす包括的教育の理念を反映するものである。

ただし、施設児童のように不適切な養育を経験してきた子どもたちへの学習支援においては、違った側面からこうした活動を考察することができる。すなわち、対象児童に適当な学習支援教材を提供することは、それ自体が学習支援者と対象児童の関係性の構築を意味するということである。学習支援者が対象児童に適当であると思われる教材や教示方法を提示することにより、対象児童は学習支援者に理解されたと感じたり、安心を感じたりする。こうしたやり取りは不適切な養育の中で子どもたちが構築してきた内的作業モデル (Internal Working Model : Bowlby, 1973) の修正に寄与すると考えられる。特に、本稿における実践で示してきた対象児童たちは「学校での勉強がわからない」「自分はできない」「勉強は嫌い」というイメージを持っている。つまり、学習を教えてくれる人に対しては「どうせ自分にわかるような教え方はしてくれない」、学習する主体である自分に対しては「自分にはできない」というイメージを持っているのであるが、学習支援者が対象児童に合わせた学習教材や教示方法を準備したりすることにより、「この人だったらわかるように教えてくれるかもしれない」「自分にもできるかもしれない」という内的作業モデルの修正が進むことになるのである。

こうした過程は「①教育の内容と方法に一定のスキルを持つ支援者が」「⑤個別に対象児童のモチベーションや能力に合わせて」学習支援を行うことによって引き起こされた。児童Dとの学習支援では、どうしても自分では取り組むことができなかつた読書感想文の作成において、学習支援者はDの能力の特徴を捉え、読書感想文を作成するという課題を自分で考えながら文章を書いていくというワーキングメモリーを用いるのではなく、手本の真似をするというDが得意な能力を用いるような学習支援を行った。結果として、学習支援者が自分にもできる方法を考え、支援をしてくれたことにより、Dは読書感想文を書き上げることができ、「わかりやすく教えてくれてありがとう」という自分の気持ちを伝え、その後、学習支援者にいろいろなことを頼るようになっていく。

また、「③日常の生活から切り離された空間」において学習支援を行ったことにより、子どもたちは普段の施設での人間関係から解放されているようにも見えた。施設では集団生活を送っており、子どもたちは多少なりとも他の子どもから見える自分を意識しているのか、他児に熱心に学習に取り組もうとする姿を見せようとしない。初めて学習支援を行った日、普段と違う公民館に集まり、学習支援者とのペアに分かれて取り組み始めた子どもたちの様子を見て、施設職員は普段と子どもたちの様子が違うと感じていた、という。こうした普段の姿との違いは、普段とは環境や相手が異なるということだけではなく、そうした新しい関係性の中で、それまで施設の中で構築してきた「自分はこうだ」という他者に対する虚勢のようなものや自分に対する内的作業モデルから解放されたことによってみられたのではないだろうか。また、集

団生活の場である施設は彼らにとって刺激に満ちた騒がしい環境である。Attachmentに問題を抱えている子どもは自己調整機能に課題を抱えており、気持ちを切り替えることが困難である。つまり、学習に取り組まなければいけなくても、何かを我慢して他の何かに取り組むことが困難である場合が少なくない。そこで、場所を変えること自体が、子どもが気持ちを切り替えることにつながり、学習に向き合いやすくなる重要な要因となっていたと考えられる。

3. 直接的、即時的な支援

本実践における学習支援はすべての対象児童に学習支援者が付き、個別に行われた。こうした環境下で、学習支援者は対象児童の反応を細やかに観察し、その様子に応じて関わりを続けた。これまで是正が求められてきたように施設への職員の配置基準は非常に低く、現実的には1人の職員（おとな）が10名以上の子どもたちの支援に当たらなければならないのが実情である。本来、Attachmentに様々な問題を抱えており、健常な子どもたちよりもさらに手厚い支援を必要とする子どもたちであるが、施設での生活でも十分におとなからの関わりを受けられている訳ではない。さらに、一般家庭における家庭学習の時間に該当する、施設に帰ってからの学習の時間に職員が子どもの学習を見ることは非常に困難である。先述したとおり、1人の職員が多くの子どもの学習を見なければならぬばかりでなく、施設職員自身は学習の内容や学習指導の方法については専門ではないため、中学生、高校生の学習を支援することは容易なことではない。

一方で、本実践では教員養成課程の学生が学習支援者を務めたことにより、専門的と言い切ることはできないが、「①教育の内容と方法に一定のスキルを持つ支援者が」「⑤個別に対象児童のモチベーションや能力に合わせて」子どもたちの学習を支援した。児童Bへの学習支援過程に表されているように、児童が学習に取り組む際、「できない」「きっと間違えている」と自信がなく、なかなか先に進まなかったり、場合によっては課題に取り組むことを放棄してしまうこともある。しかし、学習支援者が個別に児童の傍らで学習を支援することにより、子どもの取り組みに応じて励ましたり、課題に躓くたびに「今、ここで」支援をしたりすることが可能となった。学習支援者がこうした支援を行うためには「⑥支援者は定期的にスーパーバイズや研修を受けながら学習支援に取り組むことで、自らの実践の方向性を精査する」ことも必要であった。子どもの特徴を理解したり、対象児童と学習支援者との間で起きていることを、施設職員や大学教員から助言を受けたり、同じく学習支援をしている他の学習支援者からのフィードバックを受けることなどを通して対象児童に対する理解を深めることによって、対象児童にあった、直接的、即時的な支援を行うことが可能になった。

4. 学習支援者と施設職員の連携によって深まる学習

本実践は、学習支援者である学生だけで取り組んだだけではなく、X園の職員と教員養成課程の大学教員がサポート体制を整え、定期的な勉強会やスーパーバイズを開きながら進めた。先に述べてきたような実践は、学習支援者の力によるところが大きいですが、こうしたサポート体制も重要な役割を果たした。特に児童Cへの学習支援では、Cと学習支援者の思惑が一致せず、学習支援が機能していなかった。その時、施設職員が間に入り、Cの考えや言い分を学習支援者に伝えることで軌道修正をし、学習支援が機能するように支援した。こうしたことは、対人関係上の課題を抱えていたり、能動的な活力が乏しい子どもが多い（出石，2001）とされる施設児童への学習支援では頻繁に起きる。常に子どもと学習支援者との間で起きていることについて把握し、サポートする体制を整えることはこうした取り組みを進めるためには不可欠であ

り、単に、学習支援の人手として、学生が家庭教師のようにして学習支援をするだけでは不十分である。

IV まとめ

本実践における学習支援の特徴は、単に学習成績を向上させたり、知識を獲得したりすることを目標とするのではなく、不適切な養育を経験した子どもたちが、学習支援者との信頼関係を構築し、学ぶことの楽しさや喜びを感じられるような学習支援としようとしたところにある。学習支援者との間に信頼関係を構築することに問題が無く、学ぶことに動機づけられた子どもたちへの学習支援では家庭教師が行うような知識や問題の解き方に関する学習支援でも十分な成果を上げることができるかもしれない。しかし、虐待を受けるなど不適切な養育を受けてきた子どもたち、あるいは施設という環境に育ってきた子どもたちに対する学習支援においてはそれだけでは不十分であり、“学習”を支援することだけではなく、学習に取り組む土台となる学習支援者との関係性の構築から取り組むことによって、子どもと学習支援者との間に安心感や信頼感が生まれ、支援を受け入れたり、自分が分からないところを聞くことができるようになる。その結果、学習に主体的に取り組むことができるようになり、その成果が学校などの成績の向上として目に見える形で表れてくる。さらに、その成果は子どもたちのコンピタンスを向上させ、学習支援者に対する信頼感が高まり、学習への取り組みが進んでいくという肯定的な循環過程をとるようになると考えられる (Figure.1)。施設で暮らす子どもたちに対して学習を支援する際には、「他者を信頼する」「自分を信頼する」という力について特別な配慮を要する子どもに対する特別支援教育であり、こうした教育的支援をおこなうことを通して子どもたちの「他者を信頼する力」「自分を信頼する力」を醸成しようとする視点を持つことが必要である。

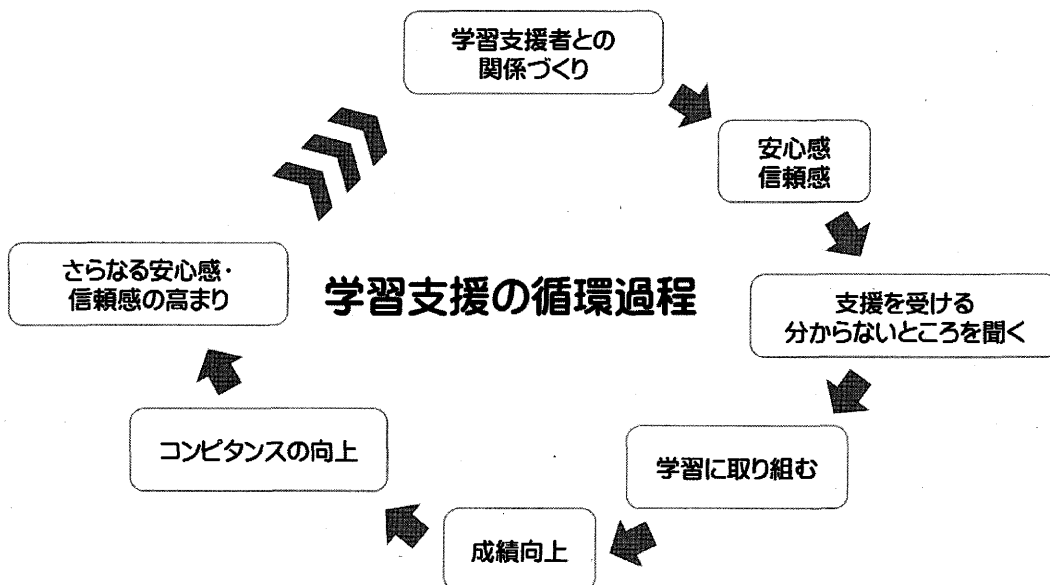


Figure.1 学習支援の循環過程

本研究では、1か所の施設における単年の取り組みを取り上げた。先に示した事例のように、対象児童と学習支援者との関係性や学習への取り組みの様子については一定の成果が見られたが、学習成績やコンピタンスについての実証的な検討を行うのに十分なデータを得るには至らなかった。こうした実践を継続し、十分なデータを蓄積することによって実証的な検討を行うことを今後の課題の1つとしたい。こうした研究は同時に、こうした学習支援を行うこと（教育の機会）が不適切な養育を経験した子どもたちの治療的な機会、成長促進的な機会となることを実証することにもつながり、不適切な養育を受けた子どもに対する治療的アプローチの幅を広げることに貢献する研究にもなると考えられる。

また、本研究で対象としたような社会的な養護を要する子どもたちに対する支援においては、新たな支援の取り組みをどのようにして継続するかということが重要な課題となる。つまり、意味ある取り組みであっても、その取り組みを継続する経済的な問題やマンパワーの問題が解決しなければ、一時的な取り組みとして終わってしまうことになる。本研究では、単に学生が家庭教師のようにして施設児童に学習支援を行ったのではなく、施設と大学の研究室、学生が協働することによって学習支援を行った。持続可能なシステムとするためにそれぞれがどのような取り組みを進めれば良いかという視点からの検討も必要である。

引用文献

- Bowlby, J (1973) Attachment and Loss : Vol.2 .Separation. New York: Basic Books.
- Dawkins, R (1989) The selfish gene. Second edition. Oxford University Press, New York (日高敏隆・岸由二・羽田節子・垂水雄二訳 (2006) 利己的な遺伝子 (増補新装版), 紀伊國屋書店)
- 長谷川真人 (2009) 入所から社会生活を展望した自立支援の考え方と実践, 喜多一憲・神戸賢次・堀場純矢・長谷川真人, 全国児童養護問題研究会編集委員会編, 児童養護と青年期の自立支援 進路・進学問題を展望する, ミネルヴァ書房, 79-87.
- 林もも子 (2010) 思春期とアタッチメント, みすず書房
- 井出智博・片山由季・大内雅子・堀遼一 (2014) 児童養護施設中学生の時間的展望と自尊感情, 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), 第64号, 64-70.
- 出石陽子 (2001) 児童養護施設入所児童の心理的側面に関する研究-バウムテストとSCTを中心に, 東京国際大学大学院社会学研究科応用社会学研究, 11, 61-80
- 厚生労働省 (2009) 児童養護施設入所児童等調査 (<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jidouyougo/19/> : 2014.9.18閲覧)
- 特定非営利活動法人ビッグイシュー基金 (2010) 若者ホームレス白書 当事者の証言から見えてきた問題と解決のための支援方策.
- 東京都福祉保健局 (2011) 児童養護施設等退所者へのアンケート調査結果.
- 長尾真理子 (2010) 被虐待児に対する学習支援についての事例研究-援助関係形成プロセスに焦点を当てて-, 人間性心理学研究, 28 (1), 77-89.
- Rowe, E., & Eckenrode, J. (1999) The timing of academic difficulties among maltreated and non-maltreated children, Child Abuse and Neglect, 23, 813-832.
- 澤入麻名美 (2009) 児童養護施設と家庭の子どもたちの学習時間, 運動・健康教育研究, 17 (1), 119-121.

宇賀神民代・山崎久子・金崎美美子（2007）児童養護施設入所児の行動分析と養護支援，宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 30, 271-278.

Vondera, J., Barnett, D., & Cicchietti, D. (1989) Perceived and actual competence among maltreated and comparison school children, *Development and Psychopathology*, 1, 237-256.

付記

本稿は子ども虐待防止世界会議名古屋2014における研究発表に加筆修正したものである。