

論 文

児童福祉施設における 被虐待児を対象とした学習支援上の工夫に関する一考察

A Study of methods of the learning support for abused children in residential child care facility

高田 豊司*¹

要約：社会的養護の基本理念・原理や施設運営上においても、被虐待児への学習支援は重要な支援となっている。また子どもの貧困への注目から児童養護施設の子どもの進学とそのための学習支援の重要性が高まってきている。

これまで、児童養護施設における学習支援の取り組みは関心が高い領域とは言えなかったが、施設職員の業務として明確に位置付けられており、施設に求められる支援機能の一つと言える。また近年の法改正及び新しい社会的養育ビジョンの文脈の中では、高機能化の一つとしても位置づけることができる。以上のことから、今後、学習支援を行う上で具体的な工夫点について集積・整理することで、支援の広がりへとつなげていく必要があると考えられる。

そこで、本研究では、学習支援を児童養護施設に求められる高度な専門性の一つとして位置づけ、現在行われている学習支援上の工夫を整理し、有効な支援方法を検討することを目的とした。

方法として、学習支援に関する文献収集を行い、「学習支援上の工夫点」に関して、KJ法により整理・関連づけを行なった。その結果、「体制作り」「学習への導入」「構造化された学習支援」「援助関係の形成」の4つのカテゴリーが生成できた。

施設の体制作りにおいては、職員の共通理解や組織化、連携の仕組み、学習支援スキルの習得が重要に思われた。また、そのような体制を基盤に、子どもと将来を展望し、学習目的を再設定することで、支援の導入としていくことが必要になっている。加えて、学習環境の整備や学習内容・教材の個別化、自発性を高める教育方法を用いることが望ましいと考えられた。最後にそのような支援場面を支えるものとして、子どもと反応性の高い関係作りを行い、安全・安心感の醸成に努めることが重要に思われた。

今後はこれらの支援上の工夫を考慮にいれながら、多くの実践を通して、知見を積み重ねていく必要があると考えられる。

Key Words：児童養護施設、虐待、進路、キャリア、学習支援

I. はじめに

社会的養護とは、「保護者がいない場合や虐待等によって保護者に監護させることが適当ではないと考えられる児童を、公的な責任の下、社会として養育すると同時に困難を抱える家庭を支援すること」を言う。これまでの日本における社会的養護は、施設養育を中心としていたものの、子どもの権利条約や国連子どもの代替養育に関するガイドライン等の影響を受けながら、施設の小規模化、家庭的な環境の整備が進められていた。しかし、平成28年の児童福祉法の一部改正、その翌年の新しい社会的養育ビジョンの報告を受け、大きな転換を行うこと

となった。

転換の大きな方向性は、より明確に家庭養育優先の原則が打ち出されたことである。本原則に基づき、家庭での養育が困難もしくは適当でない場合は、里親やファミリーホームでの養育を優先し、児童養護施設、乳児院等の施設においてもできる限り小規模化、地域分散化を行うこととなった。また施設への措置についても、愛着形成の重要な時期である乳幼児期の施設措置は避けると同時に、学齢期以降であっても、可能な限り短期間の措置に留め、いわゆる施設から社会的自立を行うといった状況を稀なケースとなるようにしていくこととなった。これにともない従来の施設の機能の転換が求められており、これまで進められてきた小規模化・地域分散化に加えて、多機能化や高機能化が求められる状況となっている。

2020年12月1日受付／2021年1月21日受理

*¹ TAKATA Toyoshi

関西福祉大学 社会福祉学部

以上のような社会的養護の方針から、児童養護施設においてはケアニーズの高い子ども達の入所が予想され、既述のとおりますます高度な専門性が必要となることが想定されている。

II. 問題

1. 学習支援と社会的養護の基本理念・原理

本論で取り上げる被虐待児への学習支援は、今後求められる高度な専門性の一つとして位置づけられると同時に、社会的養護の基本理念・原理とも深い関係があると考えられる。

社会的養護の基本理念は、子どもの最善の利益が考慮され、社会全体で子どもを育み、その健やかな成長発達と自立を支援することである（厚生労働省、2000）。そして、その原理としては、①家庭養育と個別化、②発達の保障と自立支援、③回復を目指した支援、④家族との連携・協働、⑤継続的支援と連携アプローチ、⑥ライフサイクルを見通した支援がある。これらのうち、学習支援と特に関係が深いのは、①、②、⑥である。

①の「家庭養育と個別化」は、社会的養護を必要とする子どもたちに「あたりまえの生活」を保障していくための個別化が示されている。この「あたりまえの生活」とは、子ども達が地域とつながりながら、家庭的環境のもとで愛されていることを実感し、将来に希望が持てる生活を指す。②の「発達の保障と自立支援」は、未来の人生を作り出す基礎となるよう、子ども期の健全な心身の発達の保障を目指すものである。特に愛着関係や基本的信頼感を基に、様々な側面の発達を保障し、自立した社会生活や自己実現に必要な基礎的な力を形成していくことを指す。最後に⑥の「ライフサイクルを見通した支援」は、子ども達の自立後の暮らしを見通した支援をおこないながら、子ども達が親となり、世代をつないでいくというサイクルをも視野に入れ、虐待や貧困の連鎖を断ち切るような支援を指す。①の「将来に希望が持てる生活」、②の「自立した社会生活や自己実現」、③の「ライフサイクルの支援」のいずれの達成においても、「学習」による基礎学力の獲得やその結果としての進学が一定の役割を果たすことは明らかなことである。

このような基本理念・原理のもと、児童養護施設において中心的な支援を担っている児童指導員には、生活指導や職業指導、家庭環境の調整等に加えて、学習指導がその職務に位置づけられている。すなわち、「児童がその適性、能力等に応じた学習を行うことができるよう、

適切な相談、助言、情報の提供等の支援により行わなければならない」とされている（『児童福祉施設の設備及び運営に関する基準』第45条第2項）。また「児童養護施設運営指針（厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知、2012）や施設運営の手引きとなるように作成された「児童養護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）においても、学習支援に関する記述がみられる。学習環境の整備と学力等に応じた学習支援では、学力に応じた学習機会を確保し、自己肯定感の低さに配慮しながら、学習意欲を引き出し、その子らしく潜在的な可能性を発揮していけるような支援を目指すこととなっている。そして、子ども達が「最善の利益」にかなった進路の自己決定ができるように、進路選択に必要な資料等を収集することで、子どもに判断材料を提供し、十分に話し合う必要があることが示されている。またこのほか、単純な学力だけではなく、職場実習や職場体験等の機会を通して、社会経験を拡大していけるように支援することも示されている。

以上のように、社会的養護の基本理念・原理の上でも、あるいはその施設運営上においても、被虐待児への学習支援は社会的自立のために欠かせない重要な支援となっている。

2. 進学に関する制度と学習支援

すでに述べたように、児童養護施設における学習支援は、権利擁護としての学力保障の意義だけではなく、自立支援として重要な支援の一つとなっている（高田、2019）。これまでのところ、児童養護施設における学習支援は様々な取り組みが行われてきていたが（細見・新崎、2012；赤澤・水田ら、2013；井出・森崎ら、2014；保坂、2016）、基本的生活習慣の獲得や心理ケアに重きがおかれ、学習支援はこの両者に隠れていることが否めなかった（榎原・長嶋ら、2005）。しかし、近年、その重要性が認識されつつあり、児童養護施設の高機能化や多機能化の影響を受け、今後、様々な取り組みが行われるようになることが予想される。

このような認識の変化が起こってきたことの要因の一つに、児童養護施設における高校卒業者の進学率の低さ、進学後の中退率の高さが社会的にも明らかになってきたことがある。NPO法人ブリッジフォースマイル（2017）の調査によると、2015年度、児童養護施設退所者の高校卒業者の進学率は26.5%であり、同年の全国の高校卒業者の進学率（大学・短大・専門学校を含む）71.2%と

比較すると、低水準に留まっている。また、進学後1年が経過した時点で10.3%、4年後には26.5%が中退しており、4年制大学の中退率7.8%と比較すると、非常に高いものとなっているという。加えて、この調査では、施設ごとの過去5年間の進学率についても、施設によって大きく異なっており、施設間の進学格差が存在することが明らかになっている。

このような進学率・中退率の問題は、実は関係者の間では以前から十分に認識されていたが、なかなか公による支援、特に進学のための経済的な支援には結びついていなかった。しかし、「子どもの貧困」やその「貧困の連鎖」が社会的関心を集める中、しだいに児童養護施設の子どもの進学問題も注目されるようになってきた。現在、制度としても、平成28年に「児童養護施設退所者等自立支援資金貸付制度」による生活支援費、家賃支援費、資格取得支援費の貸付が行われるようになるなど、自立支援の強化が図られている。また令和2年には日本学生支援機構（JASSO）による高等教育の修学支援新制度がはじまった。特に後者の影響は大きく、学力の問題以前にこれまで経済的な壁のために進学できなかった子ども達に大きな門戸が開かれたと言ってよい。先に紹介したNPO法人ブリッジフォースマイルの調査の最新版（2018年）によると、進学後の中退率（16.5%）の問題はあるものの、これまでの児童養護施設退所者（2014年～2017年）の進学率（25%前後）よりも、上昇（2018年：30.1%）していることが明らかになっている。

以上のように、子どもの貧困への注目から児童養護施設の子どもの進学問題が明らかになり、それらへの制度的な拡充が行われる中で、子ども達の学力や学習支援の重要性、さらには、キャリアデザインが重要になってきていると考えられる。

3. 児童養護施設における学習支援の現状と課題

制度的な課題は依然あるとは思われるが、進学への門戸が開かれつつある現在（2020年）、子どもへの学習支援はどのような状況にあるであろうか。高田（2019）は、文献レビューを行い、児童養護施設における被虐待児への学習支援を実施する上での困難点を整理している。それによると、学習支援を実施する上での困難は、個人要因と環境要因に分けられ、個人要因は「認知機能の特性」「関係形成の課題」「学習習慣の未形成」「基礎学力の低さ」「自己評価の低さ」「動機づけの低さ」、環境要因は「施設内」の要因として、「物理的な学習環境」「人的な

学習環境」「教育文化」「施設外」は「人材の確保」「連携」に整理できるという。その上で、学習支援を行う上での観点として、「学習支援体制の構築」「認知機能の特性に配慮した学習支援」「愛着サイクルの構築」「動機づけに配慮した学習支援」の重要性を指摘している。

これらの困難点をマイクロ・メゾ・マクロのレベルでみると、個人要因がマイクロレベル、環境要因がメゾレベルに対応したものと考えられる。進学に伴う制度の拡充というマクロレベルでの支援が整いつつある現状、子ども個人への支援というマイクロレベルの支援と施設の支援体制作りというメゾレベルの支援が求められていると考えられる。

これまで、児童養護施設における学習支援の取り組みは関心が高い領域とは言えなかったが、それでも様々な取り組みが行われてきた。マイクロレベルの支援としても、子どもの発達特性を考慮した支援や学習習慣の未形成・動機づけの低さに配慮した支援が行われてきている（榊原・長嶋ら、2005；長尾、2010；桑原・田中ら、2013）。またメゾレベルでの支援としても、施設外の社会資源と連携しながら、施設での学習支援体制を構築しようとする試みがなされてきた（牧野・高岡ら、2011；細見・新崎、2012；赤澤・桂田ら、2013；保坂、2016）。これらの取り組みの困難点と支援の観点としては、高田（2019）で示されているとおりであるが、実践上の具体的な工夫点については十分に整理されているとは言い難い。学習支援は、施設職員の業務として明確に位置付けられており、施設に求められる専門的な支援機能の一つである。また近年の法改正及び新しい社会的養育ビジョンの文脈の中では、高機能化の一つとしても位置づけることができると思われる。以上のことから、今後、実践上の具体的な工夫点について集積し、整理することで、支援の広がりへとつなげていく必要があると考えられる。

III. 目的

そこで、本研究では、学習支援を児童養護施設に求められる高度な専門性の一つとして位置づけ、学習支援の困難に対する支援方法として、高田（2019）で示された「学習支援体制の構築」「認知機能の特性に配慮した学習支援」「愛着サイクルの構築」「動機づけに配慮した学習支援」の観点からより踏み込んで、詳細な支援上の工夫を整理し、有効な支援方法を検討することを目的とする。

IV. 方法

国立情報科学研究所の CiNii Articles を用いて、「児童養護施設」「虐待」「学習」「進路」「キャリア」等をキーワードに順次検索を行い、主たる内容が被虐待児への学習支援に関して記述がある論文、特にその支援上の工夫について記述がある論文を抽出した。また各論文の引用・参考文献を元に関連する報告書や論文を加えた。その結果、収集できた32編の文献資料を対象に、「学習支援上の工夫点」に関する記述内容をその意味内容ごとに切片化し、KJ法により整理・関連づけを行なった。なおKJ法については、児童養護施設での勤務経験があり、臨床心理学を専門とする者2名によって行った。またカテゴリ分類に不一致が見られた場合、その都度、協議を行ったうえで、カテゴリを生成した。

V. 結果

被虐待児への学習支援上の工夫点について、表1のように概念化できた。大きくは、「体制作り」「学習への導入」「構造化された学習支援」「援助関係の形成」の4つのカテゴリが生成できた。また「体制作り」は、「職員の共通理解」「組織化」「連携の仕組み」「学習支援スキル」, 「学習への導入」は「将来の展望」「目的の再設定」, 「構造化された学習支援」は「学習環境の整備」「学習内容・教材の個別化」「自発性を高める教育方法」, 「援助関係の形成」は「安全・安心感の醸成」「反応性の高い関係づくり」の下位カテゴリから成る。

なお各カテゴリ間の関係を仮説的に示したものが図1である。図1については、次の「VI. 考察」において具体的な支援の工夫点を検討する際に、あわせて説明を行なうものとする。

表1 学習支援上の工夫

カテゴリ	内容	
体制作り	職員の共通理解	学習支援を行うことの意義や目的について、職員間で共通の理解を得て、学習支援者としての認識を持つ
	組織化	学習支援を行うための人員体制、役割分担、支援のマニュアル、計画など、施設全体として組織的に取り組める準備をする
	連携の仕組み	支援の実施状況に関して、「職員-職員間」や「ボランティア-職員間」等の情報共有の方法を準備する
	学習支援スキル	支援者が教材やカリキュラム、教育方法に関する知識・スキルを向上させる

カテゴリ	内容	
学習への導入	将来の展望	子どもと一緒にその将来への展望を描き、学習にとりくむ意義を共有する
	目的の再設定	学習を行う目的について、テストの点数や成績の向上という他者評価的な目標から、学ぶことの楽しさなど子どもの自己評価的な目標に再設定する
構造化された学習支援	学習環境の整備	集団生活であることを考慮に入れ、集中して学習に取り組める環境を作る
	学習内容・教材の個別化	子ども一人ひとりの能力・興味・関心に合わせた学習内容と教材を準備する
	自発性を高める教育方法	子ども自身が学習内容や方法を選択するなど合意を得ながら学習に取り組み、短期的に達成感を得られる教育方法を用いる
援助関係の形成	反応性の高い関係づくり	学習にともなう子どもの感情の変化に気づき、子ども自身が自らの状態を調整していくサポートを行う
	安全・安心感の醸成	学習支援者や学習場面が子どもに脅威をもたらさず場面にしないように配慮する

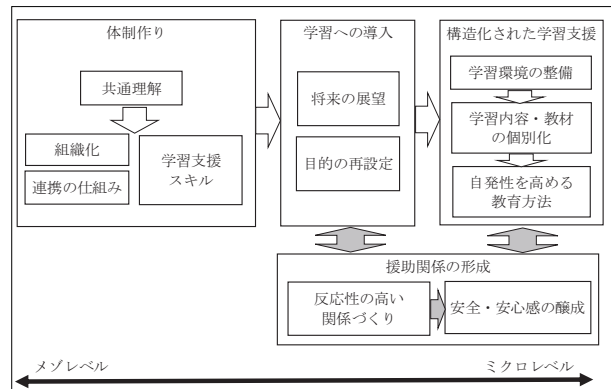


図1 各カテゴリ関係図

VI. 考察

ここでは、表1ならびに図1に基づきながら、児童福祉施設における学習支援を行う上での工夫点について、結果として示された「体制作り」「学習への導入」「構造化された学習支援」「援助関係の形成」の4点から考察を加えることとする。

1. 施設の「体制作り」とキャリア形成

多くの施設において、日常的な学校の課題（宿題）の補助を超えて、本格的な学習支援を行う際、施設内の体制作りが積極的に行われている。この体制作りを行うに

あたって重要となっているのが、職員間の「共通理解」を基盤とした「組織化」と「連携の仕組み」、職員個々の「学習支援スキル」の習得である。

「共通理解」について、榊原・長島ら（2005）は、学習指導を成功させるためには、「子ども達だけでなく、職員にもなぜ学習するのかをあらためてしっかりと認識させる」必要があることを指摘している。このような共通理解が基盤にないと、次の「組織化」や「連携」、「学習支援スキル」の習得が困難になるということであろう。

「組織化」は、熱意のある職員個人の努力に依存せず、安定的な支援を行うために必要不可欠なものである。具体的には勤務体制を含めた人員体制の確保と役割分担を決定した上で、年間の計画を作成し、マニュアル等を活用しながら職員間で共通した支援を実施することを指す。細見・新崎ら（2013）の取り組みでは、学習スタッフ活動マニュアルで、活動場所・時間・方法・基本的ルールなどが設定された上で、年間計画が作成されている。

また「連携」は、支援の実施状況に関して、「職員-職員間」や「ボランティア-職員間」等の情報共有の方法を準備することを指す。特にボランティアを活用する際は、子どもとの関係性の問題から安定した学習支援が行えないことが散見されたり（牧野・高岡ら，2011）、施設側の受け入れ体制の不備が指摘されたりしている（伊藤・坂口，2003）。そのため、何らかの形で連携できる仕組みを整えることは学習支援の安定的な実施に必要であると考えられる。山本（2007）は、「単発的なボランティアの受け入れに留まらず、組織的にボランティアの導入とボランティアへの支援を行うことによって、学習支援を中心に有効な援助へとつながる」と指摘している。このような連携の仕組みとして、質問や情報交換のために職員とのコミュニケーションツールの一つとして「振り返りノート」を導入した例（保坂，2016）や日誌、カンファレンス、記録、コーディネーターの配置、ミーティングを実施している例が見られる。

このような体制作りを行ったうえで、指導者としての「学習支援スキル」の習得も求められている。これは支援者が教材やカリキュラム、教育方法に関する知識・スキルを向上させることを指す。しかし、学習支援が職務の一つとして位置づけられながら、その専門性が十分でないことが指摘されており（高田，2019）、指導科目や教育方法に対する知識・技能が求められているところである（大久保，2005）。これらに対しては、特に高校生など学習内容が難しくなる段階では、先に述べた「連

携」に基づいて外部の資源を活用している例や実践する中で、職員自身が教材・カリキュラムを提供し、指導スキルを蓄積している例がある（榊原・長島ら，2005）。

以上が学習支援における「施設の体制作り」の工夫点であるが、このような体制を作るにあたって、施設全体の教育文化が重要となる。教育文化とは、子ども同士や施設により醸成され、共有されている学習や学力、教育、進学に対する考え方や価値観である（高田，2019）。これまでは経済的理由から高等教育への進学が閉ざされ、高卒後の就職が主なキャリアモデルであった。その意味で、学習や教育に関する文化が相対的に希薄にならざるを得なかったのが実情と言える。しかし、今後は単純な学習支援や進路指導の枠組みから、社会的養護の基本理念・原理にあるライフサイクルを見通した支援として、キャリア形成の枠組みへと転換していく必要があると考える。また、このような視点の中に学習の重要性を位置づける方が、職員間での共通理解を生みやすいと考えられる。

2. 「学習への導入」について

すでに述べた「施設の体制作り」を行った後は、子ども達に「学習への導入」をはかり、「構造化された学習支援」の方法を用いて、実施していることが多い。学習への導入を図る際の工夫点として、子どもと「将来の展望」を共有し、学習に取り組むことの意義を確認していくことや子どもの年齢や学力に応じて、学習を行う「目的の再設定」が行われている。例えば、中学生以降の社会的自立がおぼろげながら見えてくる時期では、自らの将来を職員と一緒に思い描き、そのために何が必要かということと共に考え、同意を得ながら、学習内容や計画を決めている例がある（榊原・長島ら，2005）。また「目的の再設定」についても、点数を取るというプレッシャーや成績を気にさせず、科目そのものの興味・関心を喚起させ、基礎力をつけるという目的を重視した例がある（大久保，2005）。いずれにせよ、「学習をする」ということを自明のこととせず、子どもの年齢や置かれた状況に応じて、学習を行う意味・目的を確認し、子どもの人生の中に位置づけた上で、実際の支援に入っていくことが重要となっている。大久保（2005）は、「子どもが努力次第でどのような進路の選択も可能であると信じられる環境を整える必要がある」と述べている。この「信じられる環境」とは、単に経済的支援を指すのではなく、自分の将来を思い描き、そのためにすることが明確化され、

一人ではなく、その実現をサポートしようとしてくれている大人がいると感じられる環境を意味していると思われる。その意味で、支援の入り口にあたる「学習への導入」が不可欠なプロセスであると言える。

3. 「構造化された学習支援」について

このような導入を行った後、実際の支援を実施していくこととなる。支援では、「構造化された学習支援」が行われている。児童養護施設では、学習を行う場が勉強に集中しにくい落ち着いた雰囲気になることや、子ども間のトラブルが引き起こされることがあり、そういった「課題を抱えた子どもが集団を形成しているため、問題行動が集団の中で伝達され、子どもの学習環境が阻害される状況が継続している」(山口, 2013) ことがある。そのために必要になるのが、「学習環境の整備」である。マンツーマンや小規模な単位で職員・ボランティアが複数つき、子どもが集中して学習に取り組める環境を設定しようとしている施設が多くみられる。松村・永吉ら(2017)の105施設(回答者111名)を対象とした調査によると、その46.8%において個別学修が可能な学習スペースを設定しているが、多くの子どもで学習習慣が未確立なため、特定の場所に集めて学習を行っているという回答が散見されたという。このような課題から、近隣の公民館を利用して、「日常生活から切り離された空間」で実施した例(井出・森岡ら, 2014)や一つの部屋の中に複数の教科ブースを設置し、子ども2~5人程度に学生ボランティア2~3人がつくようにしながら、20分程度の学習時間で次々のブースを移動して学ぶ(屋台方式)といった実践例(桑原・田中ら, 2009)も見られた。いずれにせよ、重要になるのは学習に対する子どもの自己コントロールの程度を把握し、それに応じた学習環境の調整をはかることで「自律的な学習者」となることを目指すことであると考えられる。

次に必要となるのが、「学習内容・教材の個別化」と「自発性を高める教育方法」である。両者は、子ども達の学習に対する動機づけの喚起・維持に重要な要素となっている。不適切な養育環境のもとで育った子ども達は、学習習慣や基礎学力、自己評価の低さから学習に向かう動機づけが低くなる傾向がある(高田, 2019)。

そのため、学習支援に利用する教材として、子ども一人ひとりの能力・興味・関心に合わせた教材を準備する必要がある。学習支援において一定の成果が見られる施設では、「身近なことを題材としたテキスト」(大久

保, 2005)や「手作りのプリント教材」(井出・森岡ら, 2015; 桑原・田中ら, 2009)を用意し、学習への抵抗感を低減しようとする例が見られる。井出・森岡ら(2015)は、「対象児童に適切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」と述べており、次の節で述べる「援助関係の形成」への支援にもつながっていると考えられる。

また「自発性を高める教育方法」は、子ども自身が学習内容や方法を選択するなど合意を得ながら学習に取り組み、短期的に達成感を得られる教育方法を用いることを指す。

子ども自身が学習する内容やその方法を選択する機会を持つことは、学習に対する能動性・主体性を高め、「自発的な学習意欲をもたせること」(大久保, 2005)につながっていると思われる。加えて、比較的短い学習時間や少ない問題数にすること(井出・森岡ら, 2015; 桑原・田中ら, 2009)、一人で間違えずにできるところからアプローチする(榊原, 長島ら, 2005; 下村・日下部, 2008; 長尾, 2010)などの工夫は、短期的な達成感や自己効力感が得られるような支援になっていると考えられる。

ここまで、「学習への導入」と「構造化された学習支援」について述べてきたが、これらの支援上の工夫に通底しているのは、学習という機会を通じた「主体性」と「予見可能性」の回復であろうと思われる。言うまでもなく、児童養護施設で暮らす子ども達は、その生活歴の中でさまざまな無力感を体験していることが多い。よく指摘されるように、そもそも施設へ入所するという体験も積極的な選択の結果ではない。また入所後、地域の学校に通い、地域住民の一員として暮らしながら、その存在は施設入所者としてのスティグマを受けたり、マイノリティとしての生活を余儀なくされたりすることがある。このような環境下に置かれながら、子ども達が自分の人生を自分で選び(主体性)、その当然の帰結として、自分の望む将来を築いていけるだろうと感ずること(予見可能性)が何よりの自立支援であると思われる。「学習への導入」と「構造化された学習支援」は、その姿勢が支援上の工夫として具現化したものであると考えられる。

4. 「援助関係の形成」の支援

学習支援を行う土台となるのが、支援を行う者と子どもとの援助関係である。すでに述べたように、この関係

構築の問題からなかなか学習に向かえない状況におちいることがある。その背景の一つとして、子どもたち自身が「自己の能力に対する信頼感や自己評価が低く、学習場面自体が自分の能力に向き合わされ、その不十分さが露呈してしまうかのような『脅威をもたらす場面』として、感じられてしまう」（高田, 2019）ということがある。また長尾（2010）は、「集団のように他者にまぎれることができない、逃げ場のない二者関係の場合は、恐怖やパニックを起こさせる可能性が高い」と述べている。

これらの課題への工夫として、子どもの「安全・安心感の醸成」がもっとも必要となる。そして、そのためにはこれまで述べてきた「学習への導入」を実施し、「構造化された学習支援」を実施しながら、「反応性の高い関係づくり」が行われている。

「反応性の高い関係づくり」は、学習にともなう子どもの感情の変化に気づき、子ども自身が自らの状態を調整していくサポートを行うことを指す。「構造化された学習支援」を用いても、子ども達には必ずつまずく場面が生じると思われる。その際、「子どもの未分化なサインを学習支援者が感じ取り、働きかけていく」（長尾, 2010）ことや「できるところできないところを見極めて、児童が学習に対して億劫にならないような声かけをする」（下村, 日下部ら, 2008）ことが必要になる。そういった、学習に伴う感情の調節を支援者がサポートすることで、子どもが自分自身で調節できるようになることが目指されている。

このような関わりの結果、しだいに「安全・安心感の醸成」されるものと思われる。しかし、長尾（2010）は「安全である状態だと認識したとしても、それがすぐに安心感にむすびつくわけではない」と指摘し、「関わりを通して、安心感を与え続けることが重要となる」と述べている。このような安全・安心感の醸成は、いわば「愛着関係の修復」と歩を同じくして進んでいくものであり、生活支援と連動しながら、中長期的な関わりが必要に思われる。

Ⅶ. おわりに

近年、冒頭で述べた通り、社会的養護出身者への自立支援の強化がはかられ、高等教育進学への門戸が開かれつつある。このような情勢の中で、児童養護施設に入所する子ども達への学習支援について、しだいに関心が高まっているところである。高田（2019）では、被虐待児への学習支援における困難点について整理を行い、支援

のための観点を提示した。本研究では、それを受け、現在実施されている支援上の工夫点について質的研究法を用いて整理を試みた。その結果、「体制作り」「学習への導入」「構造化された学習支援」「援助関係の形成」という工夫が行われていることが明らかとなった。

今後はこれらの支援上の工夫を考慮にいれながら、より多くの実践によって、支援に対する知見を積み重ねていく必要があると考えられる。そして、そのような実践の集積によって、児童養護施設における学習支援モデルを構築していくことが求められる。また、そのようなモデルが単なる学習支援や進路支援を超え、子どもの将来にわたるキャリアデザインの中に位置づけられ、高機能化した児童養護施設における役割の一つとなることが望ましいと考える。

引用・参考文献

- 赤澤淳子, 桂田恵美子, 谷向みつえ (2013) 児童養護施設入所児に対する大学生による学習支援について: 現状・成果・課題, 中部人間学会人間学研究, 12; 1-10.
- 安藤みゆき, 佐名手三恵, 江原勝久, 中嶋健治 (2012) WISC-Ⅲの結果からみた情緒障害児短期治療施設の入所児童の認知特徴, 茨城女子短期大学紀要, 39; 98-81.
- 特定非営利活動法人子どもの村福岡編 (2011) 「国連子どもの代替養育に関するガイドライン SOS 子どもの村と福岡の取り組み」福村出版株式会社
- 保坂裕子 (2016) 社会的排除対策としての児童養護施設への教育文化導入について—大学生による学習支援ボランティア活動の課題と展望—, 兵庫県立大学環境人間学部研究報告, 18; 19-28.
- 細見久視, 新崎国広 (2012) 大学生が児童養護施設の学習支援に関わることの意義とその可能性—児童養護施設における学習支援学生スタッフ組織化の経緯と現状を通して—, 大阪教育大学人間科学講座発達人間福祉学 発達人間学論叢, 16; 1-6.
- 井出智博, 森岡真樹, 後藤洋子 (2014) 不適切な養育を受けた子どもへの学習支援: 学習支援者との関係性に焦点を当てた児童養護施設における実践についての検討, 静岡大学教育学部研究報告, 人文・社会・自然科学篇, 65; 49-64.
- 井出智博, 片山由季, 森岡真樹 (2019) 児童養護施設における将来展望を育む自立支援についての実践研究, 子どもの虐待とネグレクト: 日本子ども虐待防止学会学術雑誌 20 (3), 359-368.
- 伊藤篤, 坂口弥生 (2003) 児童養護施設における学生ボランティア

- ア活動の実態と期待される役割に関する調査的研究, 子ども虐待とネグレクト, vol. 5 (2), 437-445.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局 (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).
- 厚生労働省子ども家庭局家庭福祉課 (2020) 社会的養育の推進に向けて.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課 (2014) 「児童養護施設運営ハンドブック」: 67-68.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長 (2011) 児童養護施設等及び里親等の措置延長等について (雇児発 1228 第 2 号).
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長 (2012) 児童養護施設運営指針 (平成 24 年 3 月 29 日).
- 國田祥子, 槇尾真佐枝 (2013) 児童養護施設の子ども達への学習支援に関する研究: 平成 23 年度の調査から, 中国学園紀要, 12: 149-156.
- 桑原徹也, 田中存, 中村通雄, 江田裕介 (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, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19: 1-8.
- 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-学習支援スタッフへのアンケート調査から」生活文化研究 50, pp. 59-74.
- 松村納央子, 永吉史典 (2017) 児童養護施設における学習支援のための人的資源に関する考察, 山口学芸研究, 8: 15-23.
- 松村納央子, 永吉史典 (2017) 児童養護施設における小学生を対象とした学習支援の実施状況調査, 山口学芸研究, 8: 25-37.
- 宮尾益知, 五十嵐一枝, 鈴木繭子, 池田華子, 小笠原さゆ里, 渡辺克己 (2009) 被虐待児への学習援助に関する研究-被虐待児の感情認知および課題時の行動観察に関する研究-, 子どもの虹情報研修センター平成 19 年度研究報告書.
- 宮尾益知, 五十嵐一枝, 土屋亜矢, 佐久間隆介, 鈴木繭子, 坪見博之, 池田華子, 渡辺克己, 小笠原さゆ里, 高田治 (2007) 被虐待児への学習援助に関する研究-被虐待児の認知に関する研究-, 子どもの虹情報研修センター平成 18 年度研究報告書.
- 宮尾益知, 五十嵐一枝, 土屋亜矢, 佐久間隆介, 鈴木繭子, 坪見博之, 池田華子, 渡辺克己, 小笠原さゆ里, 高田治 (2010) 被虐待児への学習援助に関する研究-被虐待児の認知に関する研究-, 子どもの虹情報研修センター平成 20 年度研究報告書.
- 宮尾益知, 五十嵐一枝, 土屋亜矢, 佐久間隆介, 鈴木繭子, 坪見博之, 池田華子, 渡辺克己, 小笠原さゆ里, 高田治 (2011) 被虐待児への学習援助に関する研究-被虐待児の認知に関する研究-, 子どもの虹情報研修センター平成 21 年度研究報告書.
- 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.
- 西垣美穂子, 伊部恭子 (2014) 児童養護施設における子ども支援活動: Action! 子ども支援! 児童養護施設の子どもの学習ボランティア (2012 年-2013 年), 福祉教育開発センター紀要, 11: 129-141.
- NPO 法人ブリッジフォースマイル調査チーム (2017) 全国児童養護施設調査 2016 社会的自立に向けた支援に関する調査.
- NPO 法人ブリッジフォースマイル調査チーム (2018) 全国児童養護施設調査 2018 社会的自立と支援に関する調査.
- 小尾康友, 大谷雅志, 野村舞, 森みさき, 加藤侑香, 大河内修 (2018) 児童養護施設における学習支援の試み, 現代教育学研究紀要, (12): 33-39.
- 小野純平 (2012) 被虐待児の認知特性と学習の遅れ, LD 研究, 21 (2): 152-161.
- 大久保澄子 (2005) 児童養護施設における教育支援としての英語学習指導, 日本橋学館大学紀要, 4: 67-76.
- 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-, 千葉大学教育学部研究紀要, 59: 267-273.
- 榊原裕進, 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-我が施設での改革への取り組み-, 児童研究, 84: 90-98.
- 柴田一匡, 坪井裕子, 三後美紀, 米澤由実子, 森田美弥子 (2019) 児童養護施設における学習と進路の問題への心理支援, 心理臨床学研究, 37 (2): 133-143.
- 柴田一匡, 森田美弥子 (2016) 児童養護施設における学習・進路の問題とその支援に関する研究動向と課題, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・心理発達科学, 63: 111-118.
- 下村美刈, 日下部美衣 (2008) 母子生活支援施設児童への学習支援について, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 11: 279-286.
- 高田治, 滝井有美子, 井上真, 松村健司 (2007) 被虐待児への学習援助に関する研究-被虐待児の学習支援に関する研究-, 子どもの虹情報研修センター, 平成 18 年度研究報告書: 1-11.
- 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分校研究報告, 42: 83-88.
- 土谷亜矢, 五十嵐一枝, 宮尾益知, 佐久間隆介, 小玉陽士 (2011)

児童養護施設に入所する児童・生徒への学習支援方法の開発：
心理アセスメントに基づく学習支援，明治安田こころの健康
財団研究助成論文集，47：38-47.

上田裕美，小崎恭弘，池谷航介（2016）児童養護施設における
就学支援の現状・課題・ニーズ -インタビュー調査を通して-，
大阪教育大学紀要，第4部門，教育科学，65（1）：21-34.

山口季音（2013）児童養護施設における学習環境，日本教育社
会学会大会発表要旨集録（65），232-233.

山本佳代子（2007）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部紀要，13：53-63.