

平成 26 年度「学校と地域の新たな協働体制の構築のための実証研究」

児童養護施設や虐待・ネグレクト家庭で暮らす、  
学習面や生活面で課題を抱える小学生に対する放課後を中心とする  
学習支援体制のあり方についての実証研究

生活困窮家庭や児童福祉施設で暮らす  
子どもたちの放課後及び生活のあり方研究会  
平成 27 年 3 月 15 日

## 目次

### 1. 本研究の概要

#### 1.1 本研究の目的

#### 1.2 本研究の体制

### 2. 児童養護施設や虐待・ネグレクト家庭で暮らす子どもたちの現状

#### 2.1 児童養護施設等で暮らす子どもたちの現状

#### 2.2 虐待・ネグレクト家庭で暮らす子どもたちの現状

### 3. 3keys の放課後支援プログラムにおける成果と課題

#### 3.1 3keys の教室型プログラムについて

#### 3.2 教室型プログラムを利用する子どもたちの学力の現状

#### 3.3 教室型プログラムにおける成果と課題

#### 4.3keys 以外の放課後支援の諸形態とそこから見えてきた課題

### 5. 放課後支援で想定されるモデル

### 6. まとめ

〈参考〉 授業内支援について

## 1.本研究の概要

### 1.1.本研究の目的

本研究は、児童養護施設と、児童養護施設で暮らしていないものの虐待・ネグレクトの環境下で暮らす、学習面や生活面で課題を抱える小学生に対する放課後を中心とする学習支援体制のあり方についての実証研究を行うものである。

昨今、学習面や生活面で課題を抱える小学生は多い。育った家庭環境の影響で生活面に課題を抱え、その結果として学習面の課題も抱えるようになる、といったケースもある。児童養護施設や虐待・ネグレクト家庭で暮らす子どもたちにはそうしたケースも含め、学習面や生活面で何らかの課題を抱えている場合も多い。

本研究では、学習面や生活面で課題を抱える小学生に対する、放課後を中心とする学習支援体制のあり方について研究を行った。それに際し、社会的養護下にある小学生の大多数は児童養護施設で暮らしているということ、また、後述する通り本研究会の委員・協力者の多くが児童養護施設についての知見が豊富であったため、児童養護施設における学習面や生活面で課題を抱える小学生に焦点を当てて論を進めていく部分が多くなっている。その論が児童養護施設で暮らす子どもたち以外にも当てはまる場合もあれば当てはまらない場合もあるであろう点をご理解いただきたい。

### 1.2.本研究の体制

今回の実証研究を実施する研究会は以下のメンバーによって構成されている。児童養護施設で暮らす子どもたちの現状を児童養護施設や学校などそれぞれの立場から見てきた者や、放課後の支援の側面から検討できるメンバーで構成し、子どもたちの支援について検討を行った。再委託は行っておらず、以下の研究会メンバーのみによって構成されている。

氏名	所属・役職等
主な研究者	
森山誉恵	特定非営利活動法人 3keys 代表理事兼事務局職員
井上美優	特定非営利活動法人 3keys 事務局職員
堤大介	特定非営利活動法人 3keys 学習支援事業スタッフ
佐久間恒成	特定非営利活動法人 3keys 学習支援事業スタッフ
研究協力者	
早川悟司	児童養護施設子供の家 施設長
千田二仁江	清瀬市立清瀬第七小学校 養護教諭
小松直登	清瀬市放課後子ども教室担当者

今回の実証研究は約半年間という短い期間であったため、3keys で児童養護施設の小学生

向けの学習支援である「教室型プログラム」を基に検証を行った。参加している学習ボランティア（以下、チューター）や利用している児童養護施設の職員にヒアリングを行い、教室型プログラムの成果と課題についてまとめた。さらに、3keysの教室型プログラムの他に他団体が行っている学習支援の調査や、3keysの教室型プログラムを利用していない児童養護施設や社会的養護施設の一つである母子生活支援施設の職員、加えて学校教員へのヒアリングを行い、それらの現状や課題について考察を深めた。

実証研究のスケジュール（10月15日～3月15日）

	10月	11月	12月	1月	2月	3月
研究会	研究会の組織・顔合わせ・個別ヒアリング・仮説や問題意識の共有			調査・ヒアリング報告	仮説や方針固め	研究会のまとめ
実証研究①	児童養護施設での教室型プログラムの実施					
実証研究②			教室型プログラムのチューター・施設職員ヒアリング			
ヒアリング・調査	学習支援現場の見学、学校教員ヒアリング、児童養護施設や母子生活支援施設のヒアリング					

## 2. 児童養護施設や虐待・ネグレクト家庭で暮らす子どもたちの現状

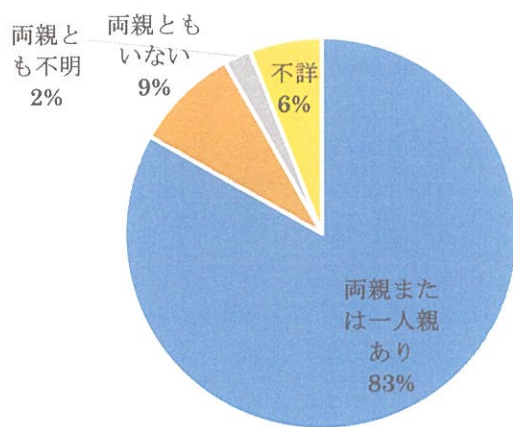
本章では、本研究の主な対象である児童養護施設や虐待・ネグレクト家庭で暮らす子どもたちの現状について述べていく。

### 2.1 児童養護施設等で暮らす子どもたちの現状

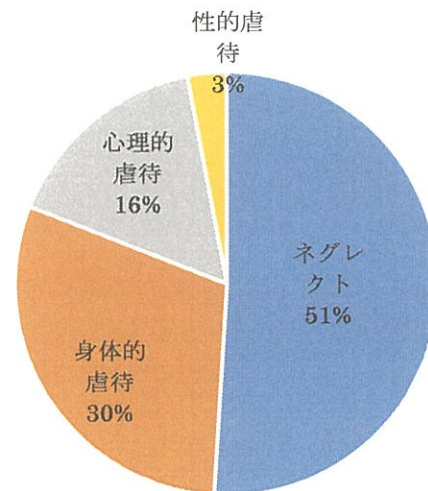
まずは本研究の論の中心となる、児童養護施設等で暮らす子どもたちの現状を述べる。児童福祉法第 41 条は、「児童養護施設は、保護者のない児童、虐待されている児童など、環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設」と定義されている。

平成 21 年報告の厚生労働省の「児童養護施設入所児童等調査」の「委託（入所）時の保護者の状況別児童数」、「児童の被虐待経験の有無、虐待の種類」によると、平成 20（2008）年時点で児童養護施設で暮らす子どもたちの 53.4%が過去に被虐待経験を持っている。また、両親ともいない子どもは 9%となっており、近年は親がいない子どもたちを養育する以上に、虐待やネグレクトなどから子どもたちを守る保護施設としての機能が主たるものとなってきている。（図 1）

（図 1）児童養護施設委託（入所）時の保護者の状況



（図 2）児童養護施設入所児童のうち、被虐待児が受けた虐待の内訳



出典 図 1、2：平成 21 年児童養護施設入所児童等調査結果（厚生労働省雇用均等・児童家庭局）

そして、図 2 の経験した虐待を種別に見るとその約半数はネグレクトとなっており、児童養護施設入所以前から落ち着いて学習ができる環境になかったケースが多くあると考えられる。実際、本研究会メンバーが直接もしくは間接的にかかわってきた児童養護施設の

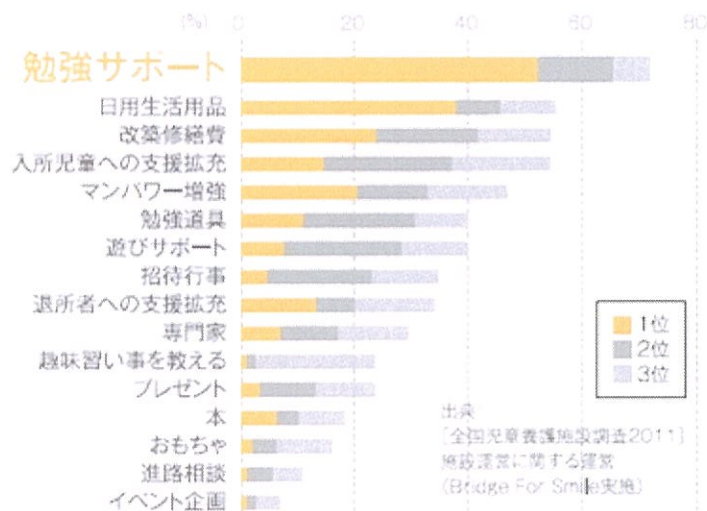
子どもたちの中にも、小学5年生でありながら学力的には小学1年生相当であったり、高校生でありながら学力的には小学生相当であったり、といった子どもがしばしば存在した。

念のために付け加えると、児童養護施設入所以前は学習の遅れがない子どもでも、入所に生活の変化等の理由から学習面の遅れが生じる場合もあるので、入所以前に学習の遅れがなかった子どもについてはサポートをしなくてよいということにはならない。

それでは入所後、児童養護施設においてそうした子どもに対する学習のサポートが余裕を持って行われているかという点、そうではない現状がある。図3は、児童養護施設に外部からほしい支援が何かを尋ねた結果である。

このように、児童養護施設では学習面のサポートを最も必要としており、このことは現状では多くの児童養護施設において学習面でのサポートが余裕を持ってはできていないということを示していると言えよう。この背景としては、そもそも児童養護施設の職員数に余裕がないということがある。また、本研究に際して実施したヒアリングでしばしば挙げられたこととして、児童養護施設には生活面に加えて学習面においてもサポートを必要とする子どもの数がとても多いということがあり、そのため子どもたち一人ひとりの学習サポートまで十分に手が回らないという現状があるとも考えられる。

(図3) 児童養護施設に聞いた外部からほしい支援



また、5つの児童養護施設と1つの母子生活支援施設に対して、宿題や学年相当の問題を解くために手厚い補助を必要としている小学生の人数を尋ねた結果は以下のとおりとなっている。回答者によって問題意識の差が多少は生まれるが、多くの子どもたちが学年相当の問題を解くことに苦戦しているという状況は読み取れるであろう。

- 施設 A : 15人中7人
- 施設 B : 28人中10人

- 施設 C : 9 人中 6 人  
施設 D : 8 人中 2 人  
施設 E : 39 人中 39 人  
施設 F : 16 人中 14 人

こうした点から、児童養護施設等で暮らす子どもたちは、学習面での遅れが生じていることが多く、またそれを施設で十分にカバーできているかと言うと全てのケースでできているわけではないということが言え、何らかの対策が必要であると言えるであろう。

## 2.2 虐待・ネグレクト家庭で暮らす子どもたちの現状

前節では児童養護施設で暮らす子どもたちの現状について述べた。そうした子どもたちが児童養護施設に入所する背景となっている虐待やネグレクトは、今日大きな社会問題となっている。保護者のない児童や、虐待やネグレクトなどで保護者に養護させることが適当でない児童を、公的責任で社会的に養育し保護するとともに、養育に大きな困難を抱える家庭への支援を行うことを「社会的養護」と呼ぶ。そしてその社会的養護下で暮らす子どもたちは、児童養護施設で暮らす子どもたちも含め 2011 年厚生労働省の報告によると 4 万 7 千人となっている（内、児童養護施設入所児童は約 3 万人）。一方で、児童相談所が対応した児童虐待相談件数の推移によると、2013 年度の時点で年間の児童虐待相談件数は 7 万 3765 件に上る。この数字は表面化したもののみの数字であり、氷山の一角に過ぎないとも言われている。ここから虐待を受けながらも養護を受けられていない子どもたちがいる可能性がわかる。実際、児童虐待によって命をなくす子どもたちは少なくなく、命をなくすまでに発見されない子どもたちの存在が見受けられる。さらに、児童虐待相談件数は、1990 年では 1101 件であり、約 20 年間で実に約 70 倍にまで増加していることとなり、近年、児童虐待に対する支援の必要性が急速に高まっているということが読み取れる。したがって、一般家庭で暮らす子どもたちの多くも児童養護施設で暮らす子どもたちの多くと同様に虐待・ネグレクトという問題を抱えており、またそうした問題を抱える一般家庭の子どもたちは近年急速に増加していると言える。

次に、虐待が発生する家庭の状況について詳しく見る。平成 15（2003）年に東京都福祉保健局が児童相談所に対して行った、虐待を行う家庭の状況の調査によると、最もよく見られる家庭の状況はひとり親家庭であり、次に経済的困窮、孤立、夫婦間の不和、育児疲れと続いた。

2011 年に行われた独立行政法人労働政策研究・研究機構による「子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査」では、親が子どもと過ごす時間は、母子家庭の 1 割で 2 時間未満、父子家庭の 2 割で 1 時間未満ということが分かった。地域とのつながりや親族とのつながりが弱まってきている中で、一人で子育ての負担を抱えきれずに虐待やネグレクトに発展する可能性が十分にあることを示していると言える。

また阿部彩(2009)『子どもの貧困』岩波書店によると、日本は母子家庭の 66%が相対的貧困状態という先進国の中で最低の水準となっている。さらに、平成 23 年度全国母子世帯等調査によると母子家庭の 8 割、父子家庭の 9 割の家庭で親が働いており、働いているひとり親家庭の貧困率の高さも先進国で最低の水準である。正社員の長時間勤務や残業が一般的な中で、子育てと仕事を一人で両立しなければならない場合正規のポストに就きづらく、働いても貧困から脱することができない場合が多い。毎日家庭と職場だけを行き来し、友達付き合いやキャリアアップのための勉強等に時間を割くことができず、ストレスや育児疲れ等も溜まっていく。そのストレスが虐待やネグレクトという最悪の形で表面化するケースもあり、親の孤立が虐待につながりかねない状況がある。

したがって、本研究では児童養護施設の子どもたちを中心に論を展開しているが、その背景にあることが多い虐待やネグレクトという問題は、決して児童養護施設にいる子どもたちだけの問題ではなく、同様の問題を抱える一般家庭の子どもたちも多く存在するということは指摘しておく。



### 3. 3keys の放課後支援プログラムにおける成果と課題

#### 3.1 3keys の教室型プログラムについて

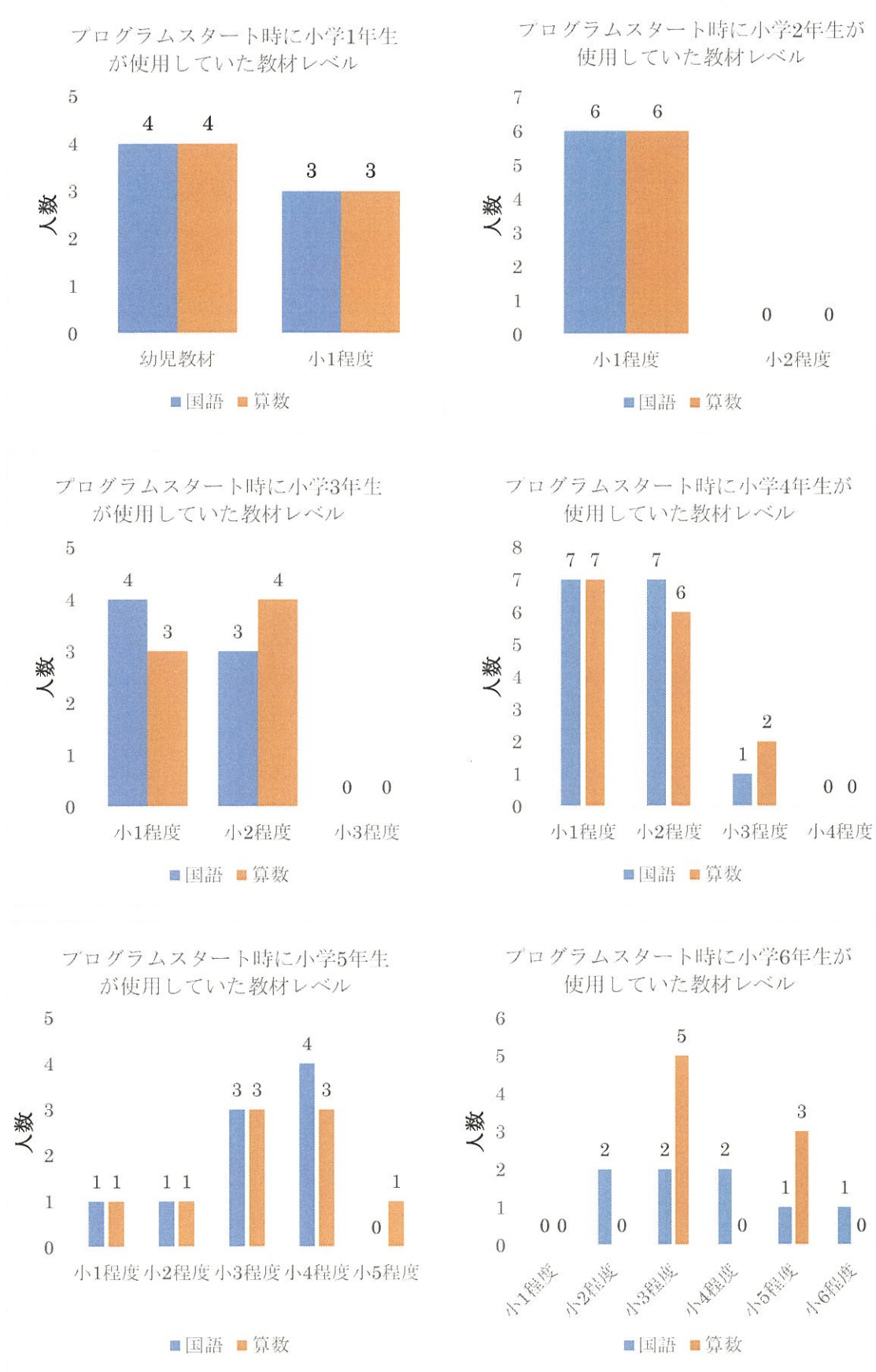
本研究会メンバーである 3keys は 2010 年後半からおよそ 4 年間にわたり、児童養護施設で暮らす小学生の学習支援を放課後に行っている。

対象	原則、小 1～小 6 ※中学生以上の子どもが継続的に利用するケースもある
支援内容	国語と算数の積み上げ学習 学校の宿題の補助 子ども 1・2 人にチューターが 1 人つき、サポートを行う
学習頻度	週 1 回・1 時間 平日の放課後、もしくは土日に実施 原則として週 1 回の教室に加え、週 4 日分のプリント学習が宿題として課される
教室数／子ども数	これまで小学生向けは 5 つの教室を運営・運営支援 各教室、4～10 名程度の子どもたちが参加
支援場所	児童養護施設内のホールや空きスペースを利用

3keys の教室型プログラムでは主に放課後や土日に、児童養護施設内のホールや空きスペースを活用して、子どもたちの国語と算数の学習や学校の宿題の補助を行っている。多くの子どもたちが学年相当よりも低い学力であり、ほぼマンツーマンに近い形でチューターがサポートについている。児童養護施設内で実施する経緯については、子どもたちの多くが学習習慣が身につけていないことや、学習遅れによって既に学習意欲が低くなっていることから、学習の場に主体的に来ることが少ないという点、送り迎えができる人手が児童養護施設に不足しているという点を考慮したためである。

#### 3.2 教室型プログラムを利用する子どもたちの学力の現状

以下の図 4 は 3keys の教室型プログラムを利用している子どもたちがプログラムスタート時に使用した教材レベルを学年ごとに表したものである。教材レベルの判定は、プログラムを始める前に判別テストを行い、その結果をもって行っている。本プログラムでは、子どもたちになるべく学習遅れがない状態で中学校に進学してもらうことを目指しているが、プログラムスタート時の教材レベルを見ると小学校高学年になるにつれて学習の遅れが広がっていることが分かる。小学 4 年生でも小学 1 年生のレベルからつまづいていたり、小学 6 年生でも小学 3,4 年生のレベルからつまづいていることが分かる。



(図 4) 全て 3keys 作成

また、教室型プログラムで支援する子どもたちの学力の現状として、施設職員からは以下のような声を頂いている。

“算数の宿題はわからないことが多く、職員がマンツーマンで付き添わないと進まない状況です。国語は音読もたどたどしく、漢字の定着にも少し時間がかかります。”(小4)

“(宿題の)量が多かったり、集中力がない時には投げ出したり、ごまかしたりすることがあります。”(小5)

“漢字は小2からのつまずきがみられます。プライドも高いため、わからないことを自分から伝える事も難しいと思います。”(小5)

“取り組む姿勢は問題ないのですが、学校の学習ではわからない問題が多いです。算数等は説明を聞いても、理解が難しかったり応用ができないという状況です。6年生の後期からは「自分はバカだ」等の自信がなくなっている様子も見られます。”(小6)

このように 3keys の教室型プログラムを利用している子どもたちの中には学習遅れが深刻な子どもたちが多い。学習が遅れることで学習意欲が低下し、その結果学習習慣もなくなってさらに学習が遅れやすくなり、より学習意欲が低下するという悪循環も発生している。

なお、本プログラムを利用している小学生は、児童養護施設の小学生の中では集団に適応できる方であったり児童養護施設内とはいえ教室まで足を運ぶ意欲がある方であったりする子どもたちである。その一方で、教室に來られていない子どもたちがいることを考えると、児童養護施設の小学生の学力は上記で表れている以上に深刻な可能性があると言える。

### 3.3 教室型プログラムにおける成果と課題

3keys の教室型プログラムは前述のとおり子どもたちの学力や児童養護施設の環境等を踏まえた上で作られているため、出席率の高さやドロップアウトの少なさ等を実現することができた。最初は「学習する場」というだけで来なかったり、教室に来て走り回っていた子どもたちも、マンツーマンに近い形で長期に渡ってサポートをし続けたことで、次第に教室で机に向かって座ったり、学習の場を楽しみにしたりしてくるようになった。そうした子どもたちの姿勢の変化に驚きを見せるチューターも少なくなかった。

“私が子どもにどこまで影響を及ぼしたかは分かりませんが、最初はプリントを破ったり

していた子どもが落ち着いて自分から勉強するようになり、そんな姿を見て成長したなど感じました。”

“2年間で確実に子どもたちは安定、成長しており、子どもたちの成長を身近に感じて見られたのが何よりよかったです。”

一方で、子どもたちの学力を上げるという視点からはチューターや施設職員の多くが明確な達成感は得られていないという課題が残っている。週1回の教室では学習をしても、学習習慣の定着や学習遅れの解消を目的として課されている週4日分の学習プリントの宿題を解いてくる子どもたちは少なく、その結果、週1回の教室でのサポートだけでは進度が遅いという課題がある。教室型プログラムに参加したチューターからも、子どもとの関係性はよくなったが、学力向上は難しかったという声が多く挙がった。

“約2年近く関わってきて、子どもとの関係性はとてもよくなってきました。担当の子どもは成長もしてきて、感情の起伏も落ち着いてきているように感じます。ただ勉強は嫌いなところは相変わらず悩みの種です。学校から持ってきた算数のテストが30点だったので、今年度中になんとか3年生の範囲をクリアしてもらいたいと思っていますが、なかなかうまくいっていません。”

さらに今回の実証研究の期間で、プログラムに参加したチューターや施設職員に面談やヒアリングを行い、その原因の分析に努めた。

#### <学力向上の難しさの要因①：子どもの動機付け>

学力向上の難しさの大きな要因として、まず教室型プログラムの実施時間帯が放課後であるということが挙げられる。

特に低学年の場合、放課後に学習支援を行うと子どもたちは既に学校で体力や集中力を使い切り、学習に取り組みたいという欲求は低い。また高学年の場合、既に学習への苦手意識が強くなっているため、早く勉強から逃れたいという思いの方が強い。そうした中で放課後に学習に取り組んでもらうためには、学習そのもの以外の何らかのインセンティブが必要となってくる。

本研究で対象としている子どもたちに足りないものとしては、人とのつながりや誰かから褒められる体験、自分の話を聞いてもらう機会、等がある。そのようなものの存在と学習とを上手くつなげていくことが、子どもたちが放課後の学習支援の場に参加する鍵となる。

しかしその場合、教室は2つの機能を持つことになる。それは子どもたちに学習を取り

組んでもらうという学習支援の機能に加えて、子どもたちが「来たい」「居たい」と思える居場所的な機能である。学習が遅れている子どもたちに対して学習支援の機能を優先するあまり学習をしないからといって叱ったり一時的に退出させたりすると、それ以降出席すらなくなるということも多く、教室型プログラム実施に際しては居場所的な機能を優先せざるを得なかった。

また、放課後という時間帯の特性上、教室にいる子どもたちが全体的に学習疲れをしている状態なので、1人の子どもがおしゃべりや学習以外のことを楽しみ始めると、他の子どもたちも集中力をなくしていくことも多い。教室型プログラムはそうした難しさを課題として抱えている。

以下は実際に教室型プログラムを利用している施設職員の声である。ここからも、学習意欲が低い子どもたちの学力を向上させる場を放課後につくることが難しいことが分かる。

“今の教室のように、「勉強する場所」というより「褒められる場所」「新しい人で出会う場所」「楽しい場所」といった、なるべく嫌なことがない場所にしないと、放っておいても勉強する子ども以外は来ないと思います。

ただその場合、学力的にどこまで成果を出せるかは難しいところです。今の教室は学力的にはマイナスではない事は分かりますが、分かりやすく学力に役にあっているかは難しいです。学力以外の意味はあると思っていますし、それが長い目で見たら学力につながっていくともっていますが、直接的に学力に影響を及ぼす場所を放課後に作ることはとても難しいと感じています。”

#### <学力向上の難しさの要因②：学校との連携>

学力向上を目指す上では放課後の学習支援の場と学校とが連携をすることが重要である。具体的には、学校では今どのようなことをどのように教えているのか、といった内容を学校側から共有したり、放課後学習支援の場からは、子どもは今このような支援を必要としているから、それと合うような宿題の出し方等の工夫をできないかといった相談をするなどが有用である。

学校からの情報提供が重要な理由としては、放課後学習支援の場で指導をする際に、学校の指導と違った指導を行っては子どもたちの混乱を招くのではないかという懸念がすでに挙がっており、ボランティアがなかなか自信を持って指導ができないというケースが見られるためである。

また、子どもに合った対応について放課後の学習支援の場から学校側に相談できることの重要性については、特に、学習遅れが生じている子どもについては、学習支援の場においてのみ学習を組み立てるだけでは不十分であり、学校と学習支援の場とトータルで学習を組み立てていくことが有用だということにある。

実際に子どもたちの指導に当たっているチューターからも以下のような声が挙がっている。

”学校と違う教え方をしたことで子どもたちにかえって混乱を招いたことがあります。学校でどんな指導方法をとっているかは確認・連携をとっていかないと難しいと感じました。”

“(指導に工夫がしづらかったのは)学校での様子や宿題の量などを把握していないと、他とのバランスがわからないからです。”

ある児童養護施設では学校との連携を進め、学校の宿題を学力相当の教材で代替することで、その子どもにとって全く解きようのないものではなく、子どもの学力に見合った学習を進められるようになった。これは施設職員が学校に頻繁に赴き話し合いを重ねた結果であるが、児童養護施設は慢性的な人手不足の状況にありこのような対応を行うことは容易ではない。3keysの教室型プログラムにおいても、教室日に教室へ顔を出し子どもたちの様子を確認する、教室日以外の4日分の宿題に子どもたちが取り組めるように声掛けを行う等、施設内で実施される教室が求める最低限の連携ですらも度々困難が生じている。こうした状況の中で、学校との連携までを施設職員が行うことはそう容易なことではないと言える。

#### 4.3keys 以外の放課後支援の諸形態とそこから見えてきた課題

3 章では 3keys の教室型プログラムにおける学習支援の成果と課題について述べてきた。4 章では 3keys 以外の取り組みにおいてどのような課題があるかについて、約半年に及んでヒアリングや調査を行った結果を基に述べていく。

まず、地域内における学習支援としては公民館や商店街の空きスペース等を利用して無料塾を実施するケースが見られた。実施頻度としては長期休み等に単発の支援を行うものから、週 1 回から週 5 回まで継続的に行っているものもあった。地域内での取り組みには多様なボランティアが参加し、子どもたちも気軽に来てボランティアとおしゃべりや関係性作りを楽しんでいる様子が窺え、子どもたちにとって大切な場所であることを感じる場面が多々あった。一方で、学習面については、3keys の教室型プログラムと同様来てもらうことや楽しんでもらうことが最優先になるため、学力面で直接的な効果を出すことは難しい可能性が高いと言える。週 1 回の実施ではなく週 5 回実施した場合でも、より関係性作りや居場所的な機能が大きくなり、学習面の成果は得られづらいということも分かった。

地域内での取り組み以外には、学校の敷地内で実施しているものもいくつかあった。この場合、教員が自ら行っているものや、放課後子ども教室で宿題のサポートという形で行われるものまで様々である。このタイプの取り組みは、学校側がその取り組みをきちんと把握していることが多いことも印象的であり、3keys の教室型プログラムに比べ、学校側との情報共有等が行いやすいようである。

3keys の教室型プログラムは児童養護施設内で実施しているが、このように施設以外で支援を実施している取り組みを見ることで新たな課題も発見することができた。

<放課後学習支援の場づくりが困難な要因①：参加児童が劣等感を感じない場づくりの必要性>

ある地域での生活保護家庭の学習支援活動をヒアリングしたところ、子どもたちの守秘義務の関係から、本当はもっと多くの人に利用してもらいたくても、公には募集できないとのことだった。その場所が一般に認知されると、そこに来る子どもたちや出入りをしている親が生活保護を受けていることを周囲に認知される危険性があり、それを防ぐためである。もしその支援場所の認知度が高まると、生活保護を受けていることを周囲や子どもに隠したい家庭はその場所を利用しない。また、子どもたちが仲の良い友達と一緒に勉強したいと連れてきた際にも、他の子どもは生活保護を受けていないという理由から、参加を断ることになったこともあるという。その場合、子ども同士の中でそれまでなかった線引きが生まれ、子ども本人が自分の生い立ちや生活環境に劣等感を感じやすくなってしまふのである。

したがって、放課後の学習支援の場をどのような場として子どもたちに認識させるかは大切な視点になってくる。ある施設職員は、「学校の中で放課後に支援をすると居残りとい

う認識を子どもたちが持ちやすい。子どもが悪くて学習が遅れている訳ではないのに、まるで子どもたちに非があって残らなくてはいけないように見えてしまう」と述べた。学校で授業を終えた後に再度学習支援の場に赴くことはその時点で特別感を持ちやすく、場作りに十分な工夫をしなければそれが悪い意味での特別感になりやすいということには注意をしていくべきだ。

また地域で実施する場合、支援対象を限定すればするほど逆差別的になりやすいため、地域の公民館等で実施する場合、支援対象の限定は行わずに実施をする必要があるであろう。

<放課後学習支援の場づくりが困難な要因②：送り迎えが必要な場合その人手の確保の必要性>

小学生への支援の場合、中高生への支援とは異なり送り迎えが必要となる。特に、虐待やネグレクト家庭の場合、親と子どもと一緒に過ごせる時間的余裕も少なく、親が子どもを送り迎えする時間的・精神的余裕がない家庭も多いと考えられ、学習支援のニーズはあっても利用してもらえないという可能性が出てくる。

ヒアリングを行った小学生支援を行うある団体では送り迎えができることを支援の条件に挙げていたが、実際には保護者による送り迎えがされていないような子どもの様子も見られた。支援場所から遠いところで待ち合わせをしている可能性もあるが、そうしたことの管理をする手間もなく安全面は自己責任に委ねられているのが現状というように窺えた。しかしそのような点も、それを仕組み化された支援にしていくためには安全面をきちんと管理下に置く必要がある。そうした観点からも、特に虐待やネグレクト家庭といった送り迎えをする余裕のない家庭の子どもたちを対象にした支援の困難性があると言える。

また、生活保護世帯に学習支援を行うある団体で活動しているボランティアからは「結局は親がしっかり子どもを教育しようとしている家庭の子どもたちしか来ておらず、親の育児放棄や虐待という現状は見えづらい。むしろ賢く制度を活用している家庭の子どもたちが利用している印象」と述べていた。

以上を踏まえると、児童養護施設や虐待・ネグレクト家庭のように送り迎えが困難な環境にある子どもたちにも学習支援に参加してもらうためには、生活空間や学校に限りなく近い空間で学習支援を行うか、送り迎えの人員や交通手段を確保することが必要になってくるであろう。

なお、これらの要因に加えて、送り迎えの困難さを考えるにあたって、児童養護施設内での実施という選択肢が考えられるが、今後は児童養護施設内での実施も困難さが増していくことを追記しておく。その背景には児童養護施設がより家庭に近い環境づくりを目的にグループホーム化、小規模化してきていることがある。そうした中で、子どもたちが集まって学習できるような学習スペースはなくなりつつある。それに伴い、施設によっては



グループホーム同士が電車に乗って移動しないといけない距離に散っており、子どもたちが気軽にひとつの場所に集まりづらくなってきている。施設で人手が不足している中、学習支援のために各ホームから一人ずつ職員が付き添いに来ることはとても難しくなっており、このことを踏まえると施設の中で学習支援を実施すること自体の困難性も高まっていると考えられる。

## 5.放課後支援で想定されるモデル

ここまで放課後支援を実施する上での課題を様々述べてきた。5章ではそれを基に、児童養護施設や虐待・ネグレクト家庭で暮らす小学生に対する放課後の学習支援が効果を十分に上げるために想定されるモデルを例示する。

まず、児童養護施設で暮らす子どもたちを対象にする場合、想定されるモデルとしては次のようなものがある。

当該施設で暮らす全小学生を対象とし、放課後、施設内で実施する。そして、その学習の場には子どもと向き合えかつ指導力のある大人がマンツーマンに近い形で配置されている。さらに、その学習の場と学校とのやりとりを担うコーディネーターがおり、学校側にも対応する余裕のある教員等がいる。こうした場であれば学習の効果が一定程度期待できるであろう。

ここからこの学習の場の特徴を詳しく述べていく。まず、学習に遅れがある児童だけではなく当該施設で暮らす全小学生を対象にすることで、参加児童が劣等感を感じない場となる。さらに、全員が参加して当たり前という児童養護施設の文化を醸成することで、放課後という学習意欲が低くなりがちな時間帯にも学習の場に足を運んでもらえることが期待される。

次に、学習の場に子どもと向き合えかつ指導力のある大人がマンツーマンに近い形でいることで、学習の場としての魅力が高められ、かつ学習効果を上げやすくなる。学習意欲が低くかつ自分と向き合ってもらえる相手が少ない子どもたちにとって、自分と向き合ってくれる大人の存在は、その場を魅力的なものにする。子どもたちには直接的な学習へのモチベーション以外のモチベーションも含めてその場に来てもらいながら、指導する大人には持ち前の指導力を活かしてもらおうことで、子どもたちに学習効果を上げさせることが可能になるであろう。

学習の場と学校とをつなぐコーディネーターの存在も重要である。学習効果をより上げさせるためには、学校での学習も含めて学習をトータルで把握し、それを組み立てていく必要がある。そのため、施設内の学習の場や施設、学校とをつなぐコーディネーター的な役割を担う人材が必要となる。さらに、学校や施設的环境をつなぐためには、コーディネーター的な役割を担う人材が授業内容や授業中の子どもたちの言動を把握できるようにしていく必要が生まれ、長時間の参加は避けられなくなる。授業の内容を適切に把握するために、教員とのコミュニケーションや学習指導要領の把握、教材分析等も適切に行われることが求められるだろう。さらに、学校側にもそれらに対応する余裕のある教員がいることが必要である。

こうしたことを実現するためには、施設の文化をいかに醸成するか、指導に当たる大人やコーディネーターの質と量そして継続性をいかに確保するか、学校側で施設とやりとりする人や仕組みをいかに確保するか、といったことが課題となってくる。

児童養護施設の文化の醸成には施設職員全員の長期にわたる努力が必要であり、指導に

当たる大人やコーディネーターの質と量の確保には、特に曜日や時間帯によって人材が不足するという課題をクリアする必要がある、学校側で施設とやりとりする人や仕組みを保証するためには教員の負担軽減や学校へのさらなる人材の投入といった工夫が必要となってくるであろう。

ここまで児童養護施設で暮らす小学生を対象にする場合の放課後支援のモデルについて述べてきたが、虐待・ネグレクト家庭で暮らす小学生を対象とする場合、クリアすべき課題がさらに出てくる。また、児童養護施設で暮らす子どもを対象にする場合でも、施設の職員数に余裕がない場合はこれに当てはまる可能性が高い。

虐待・ネグレクト家庭、もしくは人員不足に悩まされている児童養護施設で暮らす小学生を対象とするためには、送り迎えの負担が発生せず、かつ、子どもたちがわざわざそこに通う必要のない学校内で行うことが考えられる。その学校内の学習の場が魅力的であるためには前述したような指導に当たる大人の質・量の確保をする必要がある。学校内であるため学校との連携はしやすくなるが、学校内で実施する以上、教員が管理する範囲が広がる可能性もある。

最も難しい点は、参加児童が劣等感を感じずかつ学習意欲が低い児童でも来るような場をつくらなければならない点である。授業を終えたばかりの子どもたちに参加してもらいやすいように、授業とは異なる雰囲気でありながらも学習を促すようにメリハリもつけなくてはいけない。そこで重要となってくるものが指導に当たる大人の質と量であろう。指導を担う人がメリハリをつけられるように、事前や事後研修体制を作ることも不可欠となる。

## 6.まとめ

本研究では、放課後支援を実施する際に考慮すべき課題について述べた上で、放課後の学習支援で想定されるモデルについて検討した。そのモデルの実施には地域や学校の状況によってはかなりの困難があると想定される。放課後支援の困難さの根本は、わざわざ放課後に設けた場で学習をするほどの学習意欲を持ち合わせている小学生は極めて少ないという点にある。そうしたことを考えると、授業時間内に補助員を入れる等して授業時間内で学習を完結させるやりの方が優れているとも考えられる。

本研究は、あくまで放課後支援に焦点を当てた研究であり、授業内支援の具体的な制度にまで踏み込むことはできなかった。しかし、本研究で放課後支援の困難さが見えてきたことは有意義なことであり、授業内支援の具体的な制度については今後の研究課題としたい。

本研究会には子どもの育ちを日々サポートしている立場の者が構成員となっているが、常に感じていることは、中高生からの学習支援には限界があるということだ。四則計算が分からない、漢字が読めない、という中高生には今まで何人も出会ってきた。そんな彼らを見て思うのは、小学生のときに出会っていれば、誰か気づく大人がもっと早くいれば、彼らの人生が違っていただかもしれないということである。少子化や経済成長の鈍化が叫ばれる中、この先の時代を作っていくのは次の世代の子どもたちである。その彼らが存分にそれぞれの力を発揮して充実した人生を送れるようにする義務と責任が私たちにはあるということを改めて感じさせられた実証研究であった。

末筆となったが、多忙な毎日を過ごされながら今回の実証研究にご協力いただいた皆様に感謝申し上げたい。半年間という短い時間であったため十分な検証等が出来たとまでは言い難いが、この実証研究が子どもたちの健やかな成長に少しでも貢献出来れば何よりである。

〈参考〉授業内支援について

本研究では、授業内支援の具体的な制度にまで踏み込むことはできなかったが、それを考える上での材料として、東京都内の各自治体で行われている授業内支援制度や、施設職員や学校教員が授業内支援等として学校に求めることを調査・ヒアリングしたため、その一部を抜粋して以下に記す。

①東京都内の各自治体で行われている授業内支援制度

〈大学との連携による学習支援事業（文京区）〉

・概要：

区立小中学校で、ボランティアとして、学級担任もしくは、教科担任の指導補助を行う。

学校が大学と連携を図り、大学生等を学習指導補助員として活用し、任用実績について教育委員会に報告。

通常の授業における担任の指導補助をはじめ放課後学習教室の指導員、長期休業中の補習などの学習指導補助員として活用することで、きめ細かな指導を行う。

・実施主体：

文京区教育委員会

・対象：

文京区立小・中学校の児童・生徒

・謝金等：

交通費相当額を支給。1回 2,000 円（給食時間を含む場合は 2,500 円）

・取り組みのポイント：

□単発ではなく、ある程度の継続性と、実際に学習場面での支援を行うことのできる経験がある者ということで学校教育に関心・興味のある大学生・大学院生を派遣している。

□大学との連携を一層深め、人材の安定した確保に努めつつ、成果の上がる活用方法を探り、「学習指導補助員活用の手引き」を作成。

〈学級経営支援事業（清瀬市）〉

・概要：

清瀬市立小・中学校を対象に、通常の学級に在籍する LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症等、特別な指導を必要とする児童・生徒に対して、学級経営に関わる補助員を派遣し、学級担任を支援することにより安定かつ円滑な学級経営を図るための制度。現在では、個別指導計画に基づいた配置が進められている。

・実施主体：

清瀬市教育委員会

・対象：

清瀬市小・中学校の補助員を必要とする学級

・謝金等：

1 時間あたり 920 円（別途交通費実費支給）

- ・取り組みのポイント：

学校生活上の支援を行うことにより、安全かつ安定した学習環境の確保ができる。

#### <SA（スタディ・アドバイザー）制度（三鷹市）>

- ・概要：

三鷹市立第四小学校で学習指導の補助を行う人材（SA）について、学区内に事務局が設置された NPO がコーディネートを行い、派遣する。

SA は、現役児童の保護者と保護者 OB、地域の有志等が中心となって構成しており、学校側の依頼に応じて授業ごとに集められている。

SA は、総合学習や体育、生活、算数など様々な教科で活動しており、教員と一緒に授業に入り、子どもたちの学びをサポートしている。具体的な例としては算数のプリントやドリルの丸つけなどの学校の授業内の支援、校外学習の付き添いなど。

- ・実施主体：

NPO 法人夢育支援ネットワーク

- ・対象：

三鷹市立第四小学校

- ・謝金等：

実施主体、受入校とも支給なし

- ・取り組みのポイント：

- SA 事務局のスタッフは、地域の有志や SA を 2～3 年経験した現役保護者、保護者 OB 等で構成。

- 事務局スタッフには、1 回の出勤に対し、定額 500 円が弁償費用として支払われている。

- 事務局は、平成 12 年の活動開始時から三鷹第四小学校の職員室に隣接する空き教室（スタッフルーム）に設置。

- SA 制度では、OJT 的な仕組みで、SA 授業時にベテラン SA が新人 SA を教えることにより人材育成を図っている。

#### ②施設職員や学校教員が授業内支援等として学校に求めること

“全てのクラスに 2 人、先生が入るといいと思います。又、施設の子どもが通う学校や、課題が多い子が通っている学校には補助員を更に増やせる等の学校をサポートする仕組みを手厚くして頂きたいです。”（施設職員）

“施設児童を受け入れている学校に施設に詳しい教員が欲しいです。あるいは施設児童受け入れ学校現職教員の 1 年間の施設実習があってもよいと思います。単なる机上の勉強や家庭訪問程度ではなく、一緒に暮らすことでわかる子どもの思いや動きを把握してほしいです。”（施設職員）

“（授業の補助員は）できれば教員経験者が良いです。必要なのは席を立ってしまうような子について落ち着ける役割よりも、学習面でフォローができる人材。子どもが理解できないものを見抜き、適切にフォローができなければいけないので、主婦や高齢者といった人がはいるイメージはないです。教員志望の学生はありだと思います。”（学校教員）

〈文献〉

- ・清瀬市・清瀬市教育委員会 Web サイト
- ・厚生労働省「平成 21 年児童養護施設入所児童等調査結果の概要」
- ・特定非営利活動法人 Bridge For Smile「全国児童養護施設調査 2011 施設運営に関する調査」
- ・厚生労働省「社会的養護の現状について(参考資料) 平成 23 年 7 月」
- ・厚生労働省「平成 25 年度の児童相談所での児童虐待相談対応件数等」
- ・東京都福祉保健局「児童虐待の実態Ⅱ 一輝かせよう子どもの未来、育てよう地域のネットワーク」(平成 17 年 12 月)
- ・独立行政法人労働政策研究・研究機構「子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査」(平成 23 年 11 月調査)
- ・阿部彩(2009)『子どもの貧困』岩波書店
- ・特定非営利活動法人夢育支援ネットワーク Web サイト
- ・文京区・文京区教育委員会 Web サイト
- ・平成 25 年度清瀬市行政評価(第 1 次・第 2 次評価)評価票
- ・平成 25 年度清瀬市事務報告書
- ・平成 26 年度清瀬市一般会計当初予算歳出予算書
- ・平成 26 年度文京区各会計予算・文京区各会計予算事項別明細書
- ・三鷹市教育委員会 Web サイト
- ・文部科学省「団塊世代等社会参加促進のための調査研究報告書」