

〈原著〉

## 社会的養護を必要とする子どもの学習支援に関する実践的研究

隈 元 晴 子 (藤女子大学 人間生活学部 食物栄養学科)

高 橋 勇 造 (認定 NPO 法人 Kacotam)

石 井 佑可子 (藤女子大学 文学部 文化総合学科)

小 川 恭 子 (藤女子大学 人間生活学部 保育学科／子ども教育学科)

本研究では、学習支援を受けている、児童養護施設等に入所する児童（学ボラ群）やひとり親家庭や生活困窮家庭の児童（スタサボ群）を対象に、各群の子どもたちの特徴を見出すことと、学習支援への参加期間が子どもたちの他者への安心感や感情の経験・表出、主体性などに与える効果を明らかにすることを目的に質問紙調査を実施した。結果、学ボラ群ではスタサボ群と比べて興味感情や、活動的好奇心を高く抱くが、学習支援への参加期間が長いほど知的好奇心を低下させる傾向がみられた。このことは、過去・現在・未来の自己との対峙からの防衛を意味し、アイデンティティ形成に重要な過程であると考えられる。一方スタサボ群では、心配事など自身では解消できない問題に直面した際、他者を頼り、慰めやサポートを求めることが学ボラ群よりも高い傾向がみられた。今後も引き続き、学習支援が子どもたちの様々な育ちにつながる過程について検討していく必要がある。

キーワード：子どもの貧困、社会的養護、ひとり親家庭、学習支援、学びの機会格差

### 1. 研究の背景と目的

本研究は、特定非営利活動法人 Kacotam (カコタム；以下 Kacotam) が行っている学習支援活動の効果を明らかにすること目的としている。

Kacotam は、ひとり親世帯や生活保護世帯の子ども、社会的養護に関わる児童福祉施設の子どもの対象に、「学びの機会格差問題」を解決することを目的に「すべての子どもが学びの機会に出会い、自己実現に向けて挑戦できる社会」を目指し、「周りの環境に左右されないような楽しい学びの場をすべての子ども・若者へ」を使命として活動している。具体的には、学び支援事業・コンサルティング事業・アドボカシー事業の3つの活動を行っている。とくに学び支援事業は、Kacotam にとって主軸となる事業であり、経済的理由や家庭環境等により十分な学習環境にない子どもを対象に様々な学びの場づくりをしている。本事業はさらに「学習に取り組める環境づくり」、「つながりができる環境づくり」、「視野が広がる環境づくり」の3つの活動に分類される。

「学習に取り組める環境づくり」では、経済的理由で

塾や習い事ができなかつたり、虐待等によって自宅で落ち着いて学習ができなかつたりして、学習に取り組むことが難しい環境にいる子どもに学びの場を提供する活動である。そのなかでも以下二つの活動に力を入れている。一つ目に児童養護施設や母子生活支援施設など社会的養護に関わる児童福祉施設に訪問して行う学習支援活動（以下、学ボラ）がある。学ボラは、Kacotam のボランティアメンバー（以下、メンバー）が週1回程度訪問し、学習支援を希望する子どもと原則1対1で60分～90分間学習をする。二つ目に地域に拠点を設けて、ひとり親世帯や生活保護世帯の子どもを対象にした学習支援活動（以下、スタサボ）があり、町内会や商店街、NPO 等と連携しながら行っている。スタサボは、月1回から4回（拠点により異なる）の頻度で、1つの場所にメンバーと子どもが集まり、原則1対1で各テーブルに座り、子どもが持ってきた教材に沿って約90分間学習をする。これらの活動において、一人ひとりの子どもにとってメンバーは、学習面をサポートする存在となるだけでなく、学校や施設での出来事を話したり、困っていることや悩んでいることを相談したりする存在にもなっている。

「つながりができる環境づくり」は、一軒家を活用して、中学生・高校生が話をしたり、勉強などをしたりして自由に過ごせる空間を提供している。この空間では、恐れを抱くことなく話せる存在や不登校で家から出るきっかけを求めている、何となくおもしろいことができる場所を探していたりなど様々な背景のある子どもが集まり、異年齢・同年齢の子ども同士、メンバーと子ども、地域とのつながりができるようなきっかけづくりをしている。

「視野が広がる環境づくり」は、上述した学習に取り組める環境づくりやつながりができる環境づくりにおける子どもとの関わりの中で、子どもの「〇〇がしたい」「〇〇に興味がある」などの声やメンバーの得意分野に基づいて様々な学びの機会を提供するものである。子どもの「〇〇したい」に基づき、団体内外の社会資源を活用しながら、子どもの「やりたい」を具現化したり、将来就きたい職業や興味のある職業に就いている社会人にインタビューを行ったりしている。また、自然体験学習や料理教室、プログラミング体験などの体験学習を提供している。

このように Kacotam は、子どもの学びに関わる三つの環境づくりを通して、学びの機会格差問題に取り組んでいる。生活環境が異なり、週 1 回程度会うようなゆるやかな関係性にあるメンバーが、少しずつ子どもと関係性を築いていく。その過程で子どもが学校や家庭、施設の愚痴をこぼしたり、好きなことや興味のあることについて話をしたりして感情を表出するようになっていく姿が目に見えるようになってきた。また普段の学習支援のほかに、Kacotam が提供する様々な体験学習やイベントに参加しなかったり、子ども自身の参加有無が特定のメンバーの参加有無に依存していたりしていた子どもが、少しずつ主体性をもって自己判断し、学びの機会を利用するようになったなどのエピソードも報告されている<sup>1)</sup>。

筆者らが活動していくなかでそのような変化が経験的に得られたことから、本研究では、Kacotam に参加する子どもたちの特徴として、学ボラとスタサポにおける違いについて見出すこと、また学習支援を通してそれぞれの子どもに与える影響として、一定期間継続的に参加することで生じるその空間、メンバーに対する安心感としての①安全基地、その後、メンバーに自分の考えや気持ちを話すようになる段階としての②感情表出、それらを経て自ら取捨選択しながら様々な学びの機会を利用するようになる段階としての③主体性

という 3 つの段階を通過するとの仮説に基づき Kacotam に継続的に参加することによる効果について検討することとした。

なお、社会的養護とは「保護者のない児童や保護者に監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」<sup>2)</sup>ことをいうが、概念として、「狭義の社会的養護」と「広義の社会的養護」に整理することが出来る。狭義でとらえる場合は児童養護施設が対象とする子ども達に養護を行う制度を指すが、広義の場合は①児童福祉施設における入所・通所サービス、②施設を活用したショートステイなどの在宅福祉サービス、③里親や養育縁組などの家庭養護サービス、④以上のような社会的養護サービスに関連する予防、相談、情報提供サービスなどを含めてとらえるようになってきている<sup>3)</sup>。本研究では、社会的養護を広義の概念でとらえ、学ボラ群とスタサポ群の双方ともに社会的養護を必要とする子ども達と考えた。

## 2. 研究の方法

### 1) 調査対象者と方法

#### (1) 学ボラの調査対象者と方法

対象は Kacotam の学習支援を利用する札幌市内の児童養護施設の小学 4 年生～高校 3 年生の児童 7 名(男 0 名女 7 名)、母子生活支援施設の児童 7 名(男 4 名女 3 名)の計 14 名を対象に実施した。児童養護施設においては施設長、母子生活支援施設においては保護者それぞれに対し、口頭および書面にて研究の趣旨説明を行い、承諾が得られたものを対象とした。調査時期は 2018 年 10～12 月とし、学習支援の前または後に児童に質問紙を配布し、回答後回収した。

#### (2) スタサポの調査対象者と方法

対象は Kacotam の拠点に通う小学 4 年生～高校 3 年生の児童 52 名(男 22 名女 30 名)を対象に実施した。研究に先立ち児童の保護者に対しメールにて研究の趣旨説明を行い、承諾が得られたものを対象とした。調査時期は 2018 年 10～12 月とし、学習支援の前または後に児童に質問紙を配布し、回答後回収した。

### 2) 質問紙

質問紙の構成<sup>脚注1)</sup>

#### (1) 感情経験・表出：石井ら<sup>4)</sup>の感情特性尺度を用い

1 調査ではこのほかに学校での実際の成績について問う質問があったが、これは今後の縦断調査のために設定されたものであり、今回の分析では使用しなかったため、記載しない。

た。「ふだん、日常の生活の中で、あなたが以下の気持ちになることはどのくらいありますか。順番に読んで、それぞれ一番あてはまる数字に○をつけてください。」と教示し、喜び・尊敬・恐怖・興味・嫌悪・罪悪感・嫉妬・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計13個の感情について各々1項目について(1)まったく感じない～(5)とてもよく感じるの5件法で回答を求めた。なお、石井ら(2017)ではこの尺度を感情特性と銘打っているが、教示では日常生活における経験について問うており、それを明記させていることから、本研究ではこの尺度で測定された回答を感情の経験および表出として扱うこととした。

(2) 学習態度：由良・米澤<sup>5)</sup>が作成した学習意欲に関する尺度を使用した。由良・米澤では複数の尺度が作成されているが、そのうち、「知的好奇心」「感情認知」のうち、「(学習の)面白さ、楽しさ」の尺度を使用した。知的的好奇心尺度は16項目、面白さ、楽しさ尺度は8項目だった。「あなたのふだんの考えについて、教えてください。」と教示し(1)あてはまらない～(5)あてはまるの5件法で回答を求めた。

(3) メンバーとの関係性：Furman & Buhrmester<sup>6)</sup>のNetwork Relationships Inventory (NRI)のうち、アタッチメントに焦点をあてたもの(Behavioral Systems Version：NRI-BSV)の日本語版(吉武ら、2014)を使用した。

吉武ら<sup>7)</sup>では父母との関係について問う形式になっていたが、本研究では関係性の対象者をKacotamのメンバーにするため、初めに「Kacotamで、一番多く勉強を教えてもらっているメンバーは誰ですか？一人を選んで、下の( )に名前を書いてください」として、特定のメンバーを想起させた(この問いは、子どもたちに対象者となるメンバーを想起させるために記入してもらったため、ここでの情報はその後の分析においては使用していない)。また、この尺度は安全基地の求め/相手からの提供・葛藤・安全な避難所の求め・対立・安全基地の提供・非難・安全な避難所の提供・交友の8つの下位尺度(各3項目)から構成されているが、Kacotamの活動上、参加している子どもたちがメンバーに対して、安全基地や安全な避難所の提供をすることは考えにくいいため、削除した。さらに、交友尺度のうち「あなたは、その人と出歩いて一緒に楽しむことがどのくらいありますか」という項目についてもKacotamの場以外でメンバーと子どもたちが出歩くことがないため、削除した。したがって、残る6つの下位尺度の計17項目を使用した。

なお、吉武ら<sup>14)</sup>では具体的な項目内容について記載されていなかったため、私信によって質問項目を入手

した。最初に記載を求めたメンバーとの関係について、「あなたと、前の問いで書いてもらった人との現在の関係についてお尋ねします。以下の質問について、○○となっているところに、前の問いで書いてもらった人を当てはめて考え、もっともよくあてはまる番号を一つだけ選んで○をつけてください。」と教示して1)ない、またはほとんどない～5)非常によくある/非常にそうであるの5件法で尋ねた。

### 3) 統計解析

分析方法は、学習態度、メンバーとの関係性についての下位尺度の信頼性の分析にはクロンバックの $\alpha$ を用いた。参加期間とそれぞれの項目との関連性についてはピアソンの積率相関係数を用いた。また、学ボラとスタサポとの比較には対応のないt検定を用いた。すべての統計解析にはHAD<sup>8)</sup>を用いて行った。

### 4) 倫理的配慮

倫理的配慮については、調査の実施にあたり東京大学ライフサイエンス委員会倫理審査専門委員会の承諾を得た(承認番号18-24)。対象児童およびその保護者や施設長への説明し同意を得たうえで調査を実施すること、また得られた回答は数字や記号に変換して個人が特定されないよう配慮したうえで解析を行うこと、厳重なデータの保管管理を行う旨を明記した。

## 3. 結果

### 1) 学ボラとスタサポの各得点比較

収集したデータのうち、経験感情、学習態度、メンバーとの関係性については、以下の通り得点化した。

(1) 感情経験・表出：1項目につき1感情を問う形式のため、それぞれの項目の回答得点を喜び・尊敬・恐怖・興味・嫌悪・罪悪感・嫉妬・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇り得点とした。

(2) 学習態度：先行研究を参考に、「まわりの人に勉強ができると思われたい」「先生にほめられるようなことをしたい」などの7項目への回答の平均値を「有能評価欲求」得点、「大人になって(将来)役に立つように勉強したい」「勉強はしなければいけないものだ」などの6項目への回答の平均値を「知的的好奇心」得点、「もっといろいろな運動ができるようになりたい」「もっといろいろな遊びをしたい」などの3項目への回答の平均値を「活動的好奇心」得点、「学んだことを使って、色々なことに役立たせるのはおもしろい」「いろいろなことを学ぶことは楽しい」などの8項目への回答の平均値を「面白さ、楽しさ」得点とした。それ

ぞれの下位尺度の信頼性  $\alpha$  係数は、順に .87/.78/.69/.91 であり、活動的好奇心における係数がやや低かったものの十分であると判断した。

(3) メンバーとの関係性：原尺度にならい、「○○（メンバー）は、あなたの活動に関して、どのくらい応援する姿勢を示してくれますか」などの3項目への回答の平均値を「安全基地の求め／相手からの提供」得点、「あなたと○○はどのくらい喧嘩したり、意見が違ったりしますか」などの3項目への回答の平均値を「葛藤」得点、「あなたは動揺した時、どれくらい○○に頼りますか」などの3項目への回答の平均値を「確実な避難所の求め／相手からの提供」得点、「あなたと○○は、互いにイライラすることがどのくらいありますか」などの3項目への回答の平均値を「対立」得点、「あなたは、○○とどのくらい自由時間を一緒に過ごしますか」などの2項目への回答の平均値を「交友」得点とした。また、それぞれの下位尺度の信頼性  $\alpha$  係数は、順に .88/.64/.84/.76/.66 であった。葛藤と交友においてやや低い係数だったものの、十分であると判断した。なお、「非難」は、 $\alpha$  係数が .55 と低かったが、「○○は、どのくらいあなたの欠点を指摘したり批判した

りますか」を削除したところ、 $\alpha = .84$  となった。よって、以降は削除後の2項目（「○○は、どのくらいあなたの欠点を指摘したり批判したりしますか」など）の平均値を非難得点とした。

各変数について、学ボラ群とスタサポ群で得点に違いがあるかどうかを  $t$  検定によって確認した。その結果、感情経験・表出では、興味 ( $t(17.91) = 2.58, p < .05$ , 学ボラ > スタサポ; 図1-A)・悲しみ ( $t(11.16) = 2.03, p < .1$  (有意傾向)、学ボラ < スタサポ; 図1-B) 得点に、学習態度では、活動的好奇心 ( $t(34.291) = 4.27, p < .01$ , 学ボラ > スタサポ; 図1-C) 得点に、リーダーとの関係性では確実な避難所の求め ( $t(12.30) = 2.06, p < .1$  (有意傾向)、学ボラ < スタサポ; 図1-D) 得点で有意な差及び有意傾向の差が認められた。

結果をまとめると、学ボラ群の子どもたちはスタサポ群の子どもたちと比較した際、興味感情を高く抱き、悲しみ感情は低く抱いて（ただし、有意傾向）おり、活動的好奇心が高く、メンバーに対する確実な避難所

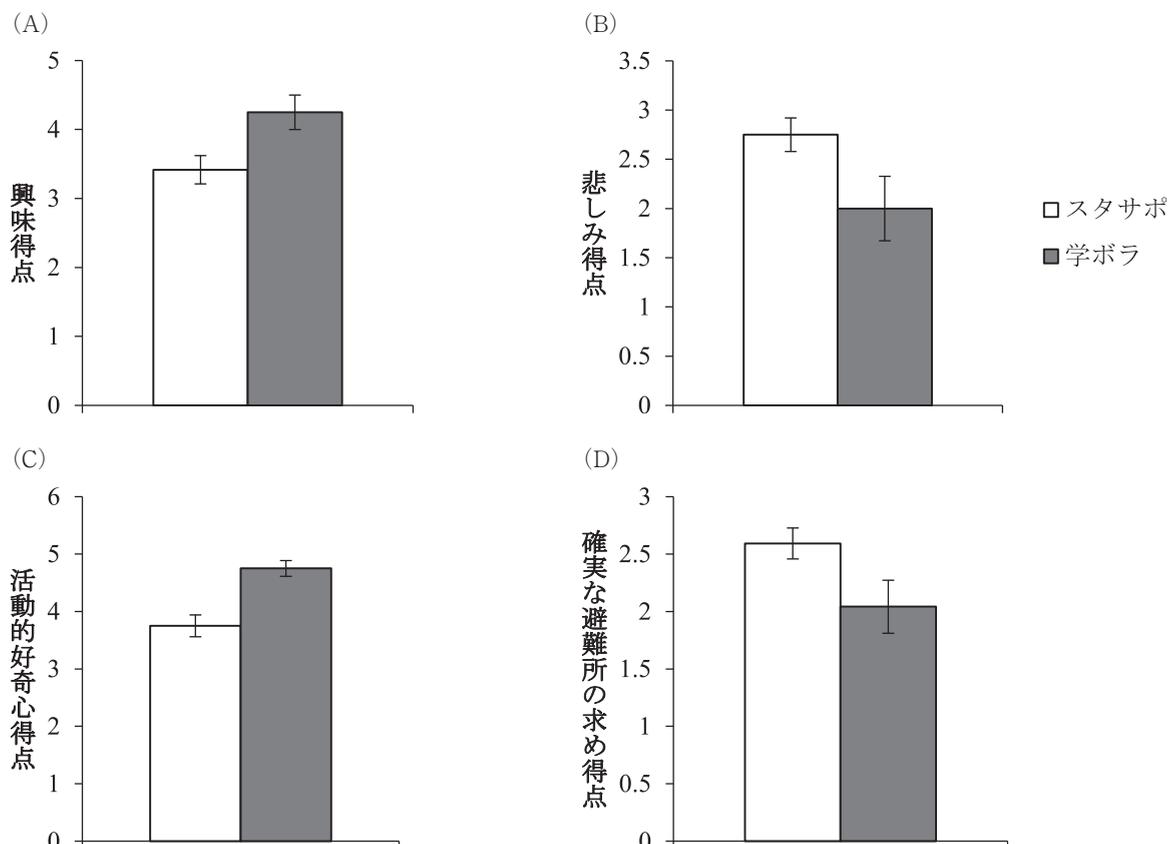


図1 学ボラ群・スタサポ群で有意な差があった変数

グラフはそれぞれ、(A) 学ボラ群・スタサポ群における興味得点、(B) 学ボラ群・スタサポ群における悲しみ得点、(C) 学ボラ群・スタサポ群における活動的好奇心得点、(D) 学ボラ群・スタサポ群における確実な避難所の求め得点を示した（いずれの得点も平均値で、エラーバーは標準誤差を表す）。

表1 学ボラ群・スタサボ群における参加期間と感情経験との相関分析結果

	参加期間 (学ボラ群、 n=14)	参加期間 (スタサボ群、 n=52)
喜び	-.01	.19
尊敬	-.25	.18
恐怖	.17	.07
興味	-.40	-.01
嫌悪	.00	-.05
罪悪感	-.04	-.06
嫉妬	.04	-.07
感謝	-.15	.02
怒り	.43	.01
悲しみ	.38	.06
軽蔑	.04	-.04
恥	-.29	.02
誇り	.11	.16

+は  $p < .1$  を示す

表2 学ボラ群・スタサボ群における参加期間と学習態度との相関分析結果

	参加期間 (学ボラ群、 n=14)	参加期間 (スタサボ群、 n=52)
有能評価欲求	-.12	.02
知的好奇心	-.52 <sup>+</sup>	.14
活動的好奇心	-.32	.03
学習の面白さ、楽しさ	.04	.25 <sup>+</sup>

+は  $p < .1$  を示す

の求めは(有意傾向として)低いことが示されている。以上のことから、両群では感情面や、学習や活動における対人面への意識において若干の相違がうかがえる。したがって、以降の分析は群ごとに行うこととする。

## 2) 参加期間と感情・学習態度・メンバーとの関係性との関連

本研究の目的は Kacotam に参加することが、日々経験する感情や学習への姿勢、学習支援で関わるメンバーに対する態度にどのような影響を及ぼすのかを検討することであった。そこで、Kacotam への参加期間と各変数との関連を調べるため、それぞれについて2変量の単純相関分析を行った。

### (1) 参加期間と感情経験・表出の相関(表1)

学ボラ・スタサボ群ともに有意な相関は認められなかった。

### (2) 参加期間と学習態度の相関(表2)

学ボラ群において、参加期間と知的好奇心との負の相関が有意傾向であった( $r = -.52, p < .1$ )。スタサ

表3 学ボラ群・スタサボ群における参加期間とメンバーとの関係性との相関分析結果

	参加期間 (学ボラ群、 n=14)	参加期間 (スタサボ群、 n=52)
安全基地の求め	.19	.07
葛藤	-.46	.05
確実な避難所の求め	.33	.24
対立	-.40	.05
非難	-.52 <sup>+</sup>	-.08
交友	-.62 <sup>+</sup>	.03

+は  $p < .1$  を示す

ボ群においては、参加期間と学習の面白さ、楽しさとの正の相関が有意傾向であった( $r = .25, p < .1$ )

### (3) 参加期間とメンバーとの関係性の相関(表3)

学ボラ群では、参加期間と非難( $r = -.52, p < .1$ )、交友( $r = -.62, p < .1$ )との負の相関が有意傾向であった。スタサボ群では、有意な相関は認められなかった。

## 4. 考察

以上の分析結果から、本研究では2つの点について考察する。一つ目は、学ボラとスタサボの子どもたちの特性について感情経験・表出、学習態度、メンバーとの関係性の3つの観点から見出すこと、二つ目は学習支援への参加期間が与える感情表出、主体性、安全基地への効果について考察することである。

本研究の対象者である子どもたちは、家庭環境として経済的困難や親の不安定就労、家族構成の不安定や不定形さ、さらには親の疾病、障害や精神的不安定さなど、さまざまな困難が背景にある。とくに学ボラ群は重層化した困難を抱えており、生育過程の多くの段階において生活に不安を抱えてきた経験を持っていると考えられる。これらの不安は親を頼ることのできない現状からもたらされており、本来もっとも信頼できるはずの養育者から拒絶・否定される経験や、虐待を受けている子どもも少なくない。このように、学ボラ群とスタサボ群は、いずれも家庭環境に困難を抱えているが、その質や度合いが異なる群であると考えられるため、それぞれの特徴もふまえて以下に論じることとする。

興味および活動的好奇心について、スタサボ群と比較して学ボラ群の方が高い結果であった。これは、施設に入所し、環境が好転することによって、学校や放課後における遊びや学習に落ち着いて取り組むことができるようになり、施設職員や施設関係者などの適切な関わりをもつ大人から認められたり励まされたりする経験や施設行事・学校行事等で体験の機会を得るな

どの経験を重ね、その結果自己の能力の可能性に気づいたり、さらなる上達や探求を深めたいという気持ちが生み出されたことが推察される。しかしながら、今回学ボラ群において、学習支援への参加期間が長いほど知的好奇心を低下させる傾向がみられた。このことは、日常生活や余暇の中でごく自然に獲得することのできる技能や体験に対する好奇心が高まる半面、学校における主要な科目等について、できないことに挑戦したり勉強しようとする意欲が低くなると言い換えることができる。児童養護施設などの社会的養護児童においては、入所前の家庭環境等の影響により、低学力であることに加え、家族関係や経済的な理由等によって進学をあきらめなければならなかったり、学んだことがどのように将来に活かされるのかをイメージしたりすることが難しいなどの問題を抱えている。したがって、今回示された傾向は、学習支援を重ねるほど「勉強が苦手な自分」や「不確実な将来への展望」と向き合うことになり、その結果、自己との対峙に困難性を感じることで、つまり「過去・現在・未来の自己との対峙からの防衛」であることが考えられる。社会的養護児童は、これまで他者と向き合う経験が乏しく、他者を理解すること、そして他者を介して自分自身を理解することが難しい。しかし、このことは、自己を受け入れるためのプロセス、いわばアイデンティティ形成のためにも重要な反応である。学習支援では可能な限り、勉強を教えるということよりも、むしろ子どもたちのわからないことを一緒に考えることを念頭において行っている。社会的養護を必要とする子どもにとって過去体験の影響は大きく、学力の向上や勉強の意義を明確にもちつつ自信をもって学習に向かうには多くの時間を要するが、今後、学ボラ群には学習環境の中で、普段学習している内容と日常生活とのつながりを示したり、その子どもがもつ顕在的・潜在的な興味・関心を深めることを通して知的探求の経験を積み重ねたりするなど、学習をより身近に感じ、おもしろさを実感する経験を積み重ねていくことが必要であると考えられる。また、その過程で継続的に子どもが抱えている感情を言葉として伝えたり、努力したことを具体的に褒めたりすることが必要であると考えられる。

メンバーとの関係性については、学ボラ群は参加期間が長くなるほど、メンバーと一緒に過ごす度合いや頻度などが減少し、またメンバーから非難されることが減ると感じる傾向がみられた。このことは、メンバーとの人間関係が長期化するほど受容的な関係性が成立すること、さらに、受容的な関係性がもたらす安心感があるからこそメンバーと過ごす頻度が減少するこ

とが推察できる。「自分を受け入れてくれる安心感」が「いつも一緒にいなくても自分を理解してくれる存在、困った時は相談できる存在」となること、つまり、「存在性」の確立であり、これは依存から自立へのプロセスと考えることもできる。子どもはその成長の過程において、大人への依存を体験し、その安心感をベースに自立へのステップを歩むことができるといわれている。メンバーとの関係においても依存をベースに自立への支援を行うことが重要であろう。

自分自身と向き合うことに関連して、感情経験として悲しい気持ちを感じることでスタサポ群と比べて学ボラ群では低い傾向がみられた。学ボラ群の多くは虐待による施設入所であることは先に述べた通りである。虐待により、「子ども時代に安全保障感が獲得されていないため、自己の中に引きこもり、さまざまな感情を抑圧し、無力感や罪悪感から、他者との関係を回避や拒否してしまう<sup>9)</sup>」との指摘があるように、「悲しみ」という感情を抑圧しその表出が抑えられていることが考えられる。また、奥山<sup>10)</sup>が「虐待を受けた子どもは恐怖の体験をなかったものように否認したり、解離して自己意識が喪失したり別の自己と認識するような状態がみられることもある」と主張するように、これらの感情を受け入れることを拒否していることが推察される。学習支援での関わりを通じてできることは、子どものどのような感情に対しても、メンバーが安定してその感情を受けとめる存在であり続けること、そして、子どもがそのような関係性のなかで大切にされている自分を実感してもらうことであろう。そして、そのような子どもとの関係性が感情表出に影響を与えるのかどうか、継続的にかかわる中で見極めていく必要がある。

一方、スタサポ群においては、心配事があつたり動揺したりするような、自分自身では解消することのできない問題などに直面した際に、メンバーを頼り、慰めやサポートを求めることが学ボラ群よりも高い傾向がみられた。問題への対処にあたって、頼ったり助けを求めたりすることができるということは、そのメンバーに自分自身に起こっている問題を言葉で伝え、悩みを話すことに他ならない。つまり、確実な避難所の存在としてのメンバーとの信頼関係の構築は、学ボラ群よりもスタサポ群の方が比較的構築しやすい特性を持つ可能性があると考えられる。これは、学ボラでは学習支援を行う担当メンバーを固定しているのに対し、スタサポでは学習支援を行う担当メンバーを毎回変えるという学習環境の違いによるものと考えられる。子どもが確実な避難所として求めるとき、スタサポ群では、子ども自身で、自分との相性や困った内容

によって、拠点にいるメンバーの中で相談相手を選択することができ、学ボラ群よりも子どもの様々なニーズを満たす可能性が高いためと考えられる。また、スタサポ群においては参加期間が長くなるほど学習の面白さ・楽しさが高くなる傾向が見られ、そのようなメンバーとの関係性やさまざまな体験の積み重ねによって、意欲的な学習態度が身につき主体性を持つようになる可能性が示唆された。しかしながら、今回スタサポ群においては、確実な避難所の求めと参加期間との間に有意な相関関係は認められなかったことから、参加期間が長くなるほど信頼関係が強くなるかどうかは明らかにすることはできなかった。今後継続して、安全基地を経て感情表出するようになるのかどうかについて検討していく必要がある。

## 5. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、学習支援に一定期間継続的に参加することの効果について、学ボラとスタサポの子どもたちの特性をふまえながら検討した。学ボラ、スタサポの子どもたちはいずれも、家庭環境などにおいてさまざまな困難を抱えているため、これら2群間の比較は互いの相違点を見出すことにとどまった。さらに特徴を見出すためには標準的な家庭の子どもたちと比較することであるが、本研究が何を明らかにするべきなのかを検討したうえで課題としていきたい。また、今回はサンプルサイズが少なかったことや横断研究であったことから、子どもたちのメンバーに対する安心感から学びの主体性の確立に至るまでの時間との関連性を明らかにすることはできなかった。今後も引き続き研究課題とし、学習支援における子どもと大人との関わりのあるあり方について明らかにしたい。

## 引用文献

- 1) 隈元晴子. 他. 居場所のない子どもたちへ「食」と「教育」で支える大学・地域・NPOの挑戦. 共同文化社, 20-39, 2016.
- 2) 厚生労働省. 社会的養護. ([https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo\\_kosodate/syakaiteki\\_yougo/index.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/syakaiteki_yougo/index.html)). 2022. 4.30 取得.
- 3) 小池由佳. 他. 社会的養護. ミネルヴァ書房, 2, 2021.
- 4) 石井佑可子. 他. 児童期・青年期における社会情緒的コンピテンスの様相 非認知的(社会情緒的能力)の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書(平成27年度プロジェクト研究報告書). 国立教育政策研究所, 257-275, 2017.
- 5) 由良健一. 他. 子どもの学習における自己評価を規定する要因とその影響—自己像・意欲・ストレスの関係—. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 15, 27-36, 2005.
- 6) Furman, W. & Buhrmester, D. Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International journal of behavioral development*, 33, 470-478, 2009.
- 7) 吉武尚美. 他. 成人期の対人ネットワークの質の検討—日本語版 Network Relationships inventory を用いて—. 日本心理学会第78回大会論文集, 107, 2014.
- 8) 清水裕士. フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案. *メディア・情報・コミュニケーション研究*, 1, 59-73, 2016.
- 9) 安倍計彦. 児童虐待の心身への影響. *心身医学*, 45(3), 188-194, 2005.
- 10) 奥山真紀子. 子ども虐待が及ぼす心身への影響. *小児科臨床*, 72(12), 1931-1935, 2019.

## Practical research on study support for children who needed social care

Haruko KUMAMOTO

(Department of Food Science and Human Nutrition, Faculty of Human Life Sciences, Fuji Women's University)

Yuzo TAKAHASHI

(Approved Specified Nonprofit Corporation Kacotam)

Yukako ISHII

(Department of Arts and Sciences, Faculty of Humanities, Fuji Women's University)

Kyoko OGAWA

(Department of Early Childhood Care and Education, Faculty of Human Life Sciences, Fuji Women's University)