

## 児童自立支援施設併設学校における個に応じた教育システムの効果

横浜国立大学大学院教育学研究科

西田 寛

横浜国立大学教育学部

鈴木 雅之

### 1. 問題と目的

児童自立支援施設は、児童福祉法で「不良行為をなし、又はなすおそれのある児童及び家庭環境その他の環境上の理由により生活指導等を要する児童を入所させ、又は保護者の下から通わせて、個々の児童の状況に応じて必要な指導を行い、その自立を支援し、あわせて退所した者について相談その他の援助を行うことを目的とする施設」（厚生労働省、2011）と定められている。また、1998年の児童福祉法一部改正で、入所児童を就学させる義務が規定された。これを受けて、多くの児童自立支援施設（以下、施設）は公教育を導入している（西田・鈴木、2021）。施設の多くは夫婦小舎制または交代制の小舎制で、子どもは施設内にある寮で施設職員と共に生活し、日中は敷地内に併設された学校（以下、併設学校）で学んでいる。なお、中学生は児童福祉法では「児童」、学校教育法では「生徒」と定義されているため、本稿では混乱を避けるため、施設に入所している中学生を「子ども」と表記する。

施設に入所している子どもは、被虐待児や発達障害を持つ者が多く（小林・小木、2009；野田、2015；大原・楡木、2008）、基本的な生活習慣が身についておらず、学業遅滞、学習意欲の低下も見られる（内藤、2012；玉城・神園、2013）。また、施設入所前には、公教育の受けていない児童相談所一時保護所に保護されている経緯から、未学習事項もある。そのため、在籍している子どもの多くは、学年相当の学力を有しておらず（原子、2004）、基本からの学び直しを必要とし、併設学校では基礎的な学力を育成する取り組みが行われている（全国児童自立支援施設協議会、2009）。

このように、併設学校における教育上の課題が指摘されている一方、併設学校の教育の実態について検討した研究はほとんど存在していない（阿部・瀬川、2019）。こうした中、西田・鈴木（2021）は全国にある併設学校

を対象に調査を実施し、施設に入所している子どもの多くは、「勉強ができるようになりたい」と思い、90%以上の子どもが上級学校への進学を希望していることを示した。しかし、上級学校へ進学した子どものうち、上級学校を卒業したのは半数以下であった。また、上級学校を卒業できた要因としては、上級学校での勉強についていけたことが挙げられていた。そのため、併設学校に在籍する子どもの基礎学力を定着させることは、子どもの希望を叶えるためにも重要なことといえる。

そこで本研究では、上級学校の卒業率が高い併設学校で展開されている教育活動に着目し、その効果を検証する。研究対象となる併設学校では、「基本の時間」を週に1回設定し、数学と英語について、個の学習状況に応じた課題とテストを実施することで、子どもの基礎学力のみとりと支援を行っている。併設学校に在籍している子どもは、同学年であっても公教育を受けていない時期や期間が異なるため、学習状況は一人一人異なる。そのため、個に応じた教育を実施していくことが重要になる。実際に『児童自立支援施設運営ガイドブック』においても、施設では一般校とは異なる学習指導方法等が必要であり、子どものニーズに適した学習の提供など、個々の子どものニーズに応じた教育を保障する必要性について指摘されている（厚生労働省雇用均等児童家庭局家庭福祉課、2014）。

本研究では、「基本の時間」の効果について、子どもを対象に質問紙調査を縦断的に行うことで検討する。また、子どもを支援する施設職員と併設学校教職員にも質問紙調査を行い、子どもの支援をする立場の者が、「基本の時間」の効果をどのように認識しているかについて検討する。

### 2. 「基本の時間」の運用方法

「基本の時間」の目的は、未学習課題の習得と基礎学

## 児童自立支援施設併設学校における個に応じた教育システムの効果

力の定着を図ることである。対象教科は数学と英語であり、各教科につき20分間のテストを週に1回行う(月曜日1校時)。テストの内容は、数学は計算問題、英語は英作文である。採点は試験監督の教職員が行い、教科担当の教職員が習得状況を確認する。正答率が8割に達しているかを目安として、学習事項の習得状況を判断し、習得したと判断されたら次の学習事項に進む。一方で習得が不十分と判断されれば、翌週も同じ学習事項のテストが実施される。また、教職員による指導が必要な場合は、「基本の時間」に取り出して個別指導に当たる。子どもへのフィードバックは水曜日の帰学活で行い、次の学習事項を提示する。

子どもにはテスト内容に関するテキストを配付し、寮生活の中で学習できるよう環境を整えている。施設職員と教職員に対するテスト結果の周知は、施設職員と教職員が参加する水曜日の夕方の打ち合わせで毎週行われる。また、「基本の時間」結果一覧表(図1)を毎月1回提示し、教職員が施設職員に学習状況を説明している。左列はテストの学習事項を、アルファベットは子どもを示している。表中にはテストを受けた日付と正答率を示し、太字は当年度、細字は前年度の正答率を表している。また、必要に応じて、習得状況や指導状況に関するコメントを記入している。

数学 学習内容	C		D		F	
34 連立方程式3(26A)	12/3	86%	12/3 12/10	57% 71%	9/30	86%
			4/15	0%		
			5/7	50%		
			5/13	25%		
35 連立方程式4(27A)	12/10	100%	1/21	0%	10/7	0%
			1/28	取出	10/21	0%
			2/18	0%	11/5	0%
			2/25	50%	11/18	75%
			3/4	0%		
			3/11	25%		
			3/18	25%		
			5/18	0%		
36 連立方程式5(28A)	12/17	75%			11/25	100%
37 連立方程式6(29A)	1/21	75%	5/27	67%		
	4/15	100%				
38 多項式と単項式の乗除(13A)	11/25	100%	6/3	73%		
			6/10	60%		
			6/17	80%		
39 多項式の乗法(14A)	5/7	87%	6/10	27%		
	11/25	87%	7/1	73%		
40 乗法公式1(15A)	5/13	100%	7/17	87%		
41 乗法公式2(16A)	5/18	93%	9/2	47%		
			9/24	53%		
			9/30	47%		
			10/21	67%		
42 乗法公式3(17A)	5/27	86%	11/5	53%		
			11/18	33%		
			11/25	100%		
43 乗法公式4(18A)			11/25			
44 因数分解1(19A)	6/3	94%	取出しで実施			
45 因数分解2(20A)	6/10	93%	満点			
46 因数分解3(21A)	6/17	93%				
47 因数分解4(22A)						

図1 「基本の時間」結果一覧表(一部抜粋)

## 3. 方法

### 3.1. 調査対象者と手続き

子どもを対象とする「基本の時間」に関する質問紙調査を、20xx年度7月、12月、3月、20xx+1年度7月、12月、3月の計6回実施した。調査対象者は総計で14名であった。子どもの施設の入所時期や退所時期、入所期間は一人一人異なるため、調査時点によって調査参加者は異なり、子どもによって調査に参加した回数も異なる。施設職員には20xx年度3月に質問紙調査、20xx年度と20xx+1年度の1月に自由記述式の調査を行った。調査対象者は28名であった。併設学校教職員には、20xx年度3月に質問紙調査を行った。調査対象者は6名であった。

### 3.2. 調査内容

#### 3.2.1. 子ども対象の調査

「基本の時間」に関して、学習意欲(「『基本の時間』の課題に合格したいと思う」「『基本の時間』があることで日々の通常授業の学習も頑張ろうと思う」の2項目)、達成感(「『基本の時間』の課題に合格するとうれしい」の1項目)、学習目標の明確化(「『基本の時間』があることで、1週間の学習目標がはっきりする」の1項目)、学習習慣(「『基本の時間』があることで、家庭(寮)で計画的に学習できる」の1項目)、つまずきの認知(「『基本の時間』があることで、学習のつまずきに気づくことができる」の1項目)、有能感(「『基本の時間』があることで学力が上がったと思う」「『基本の時間』があることで成長を実感できる」の2項目)について、「1. まったくあてはまらない」から「6. とてもあてはまる」の6件法で回答を求めた。また、学習や学校生活の意識(「勉強できるようになりたい」など4項目)について、同様に6件法で回答を求めた。

#### 3.2.2. 施設職員・教職員対象の調査

子どもを対象とする調査で使用した項目の表現を一部修正して、施設職員と教職員を対象に、「基本の時間」について調査を行った。また、「基本の時間」の運用(「『基本の時間』の結果一覧表は子どもの学習の理解状況を把握する上で有効である」など4項目)について、「1. まったくあてはまらない」から「6. とてもあてはまる」の6件法で回答を求めた。

さらに教職員を対象とする自由記述式の調査では、「基本の時間」が、子どもたちの学習意欲、学習習慣、学力にどのように影響しているか、また、寮学習を指導する

# 児童自立支援施設併設学校における個に応じた教育システムの効果

上でどのような影響があるかについて回答を求めた。

## 4. 結果

### 4.1. 「基本の時間」に関する意識

「基本の時間」に関する子どもを対象とした質問紙調査のうち、学習意欲、達成感についての結果を表1に示

表1 学習意欲・達成感に関する調査における各子どもの回答結果 (6件法)

子ども (学年)	質問 項目	20xx年度			20xx+1年度		
		7月	12月	3月	7月	12月	3月
A (1)	課題	6	6	6	—	—	—
	合格	6	6	6	—	—	—
	通常	5	4	2	—	—	—
B (3)	課題	6	6	6	—	—	—
	合格	6	6	6	—	—	—
	通常	6	6	6	—	—	—
C (3)	課題	2	4	4	—	—	—
	合格	3	4	5	—	—	—
	通常	3	3	2	—	—	—
D (3)	課題	3	2	3	—	—	—
	合格	2	3	4	—	—	—
	通常	2	1	3	—	—	—
E (3)	課題	6	6	6	—	—	—
	合格	6	6	6	—	—	—
	通常	5	6	6	—	—	—
F (3)	課題	5	6	6	—	—	—
	合格	5	6	6	—	—	—
	通常	5	5	5	—	—	—
G (3)	課題	5	6	6	—	—	—
	合格	4	5	6	—	—	—
	通常	3	4	4	—	—	—
H (2,3)	課題	—	4	4	5	6	5
	合格	—	3	4	5	4	5
	通常	—	4	4	6	5	4
I (2,3)	課題	—	—	6	6	6	6
	合格	—	—	6	5	5	5
	通常	—	—	5	5	4	5
J (2,3)	課題	—	—	5	6	6	6
	合格	—	—	6	6	6	6
	通常	—	—	6	6	5	6
K (1)	課題	—	—	—	6	6	6
	合格	—	—	—	6	6	6
	通常	—	—	—	6	6	6
L (1)	課題	—	—	—	6	6	6
	合格	—	—	—	6	6	6
	通常	—	—	—	6	6	6
M (2)	課題	—	—	—	6	6	6
	合格	—	—	—	6	6	6
	通常	—	—	—	5	5	5
N (2)	課題	—	—	—	6	6	6
	合格	—	—	—	6	6	6
	通常	—	—	—	5	6	5

課題：「基本の時間」の課題に合格したいと思う  
 合格：「基本の時間」の課題に合格するとうれしい  
 通常：「基本の時間」があることで日々の通常授業の学習も頑張ろうと思う

す。「基本の時間」の課題に合格したいという意欲について、調査対象の86% (12名/14名) の子どもが常に肯定的な回答を示し、入所当初は否定的な回答を示した子どもCも肯定的な回答に変化した。しかし、子どもDのように、一貫して否定的な回答をした子どももいた。

「基本の時間」に対する、合格するとうれしいという達成感については、79% (11名/14名) の子どもが常に肯定的な回答をし、当初は否定的な回答を示した3名の子ども(C・D・H)も肯定的な回答に変化した。「『基本の時間』があることで日々の通常授業の学習も頑張ろうと思う」という学習意欲については、72% (10名/14名) の子どもが常に肯定的な回答を示した。しかし、2名の子ども(C・D)は一貫して否定的な回答を示し、特に、子どもAは肯定的回答から否定的回答に変化した。

学習目標、学習習慣、つまずきの認知に関する子どもを対象とした質問紙調査の結果を表2に示す。学習目標が明確になるという効果について、常に肯定的な回答を示した子どもは57% (8名/14名) であり、2名の子ども(G・I)は否定的な回答から肯定的な回答に変化した。一方、3名の子ども(B・C・D)は常に否定的な回答を示し、特に子どもAは肯定的回答から否定的回答に変化した。「寮で計画的に学習をすることができる」という学習習慣については、57% (8名/14名) の子どもが常に肯定的な回答を示し、4名の子ども(B・C・H・I)が否定的な回答から肯定的な回答に変化した。特に子どもBは「1. まったくあてはまらない」から「6. とてもあてはまる」に変化した。しかし、2名の子ども(D・G)は常に否定的な回答を示した。「学習のつまずきに気づく」については、79% (11名/14名) の子どもが常に肯定的な回答を示し、1名の子ども(A)は肯定的回答から否定的回答に一度変化しながらも、最終的には肯定的な回答を示した。しかし、2名の子ども(C・D)は肯定的な回答から否定的な回答に変化した。

有能感に関する子どもを対象とした質問紙調査の結果を表3に示す。「学力が上がったと思う」について、9名の子どもが常に肯定的な回答を示した。また、1名の子ども(I)は否定的な回答から肯定的な回答に変化し、3名の子ども(D・G・H)は肯定的な回答から否定的な回答に一度変化しながらも、最終的には肯定的な回答を示した。一方、子どもCは常に否定的な回答を示した。「成長を実感できる」について、10名の子どもが常に肯定的な回答を示し、2名の子ども(G・H)は、否定的な回答

児童自立支援施設併設学校における個に応じた教育システムの効果

表2 学習目標・学習習慣・つまずきの認知に関する調査における各子どもの回答結果 (6件法)

子ども (学年)	質問 項目	20xx年度			20xx+1年度		
		7月	12月	3月	7月	12月	3月
A (1)	目標	5	4	3	—	—	—
	習慣	6	6	6	—	—	—
	つまずき	5	3	4	—	—	—
B (3)	目標	1	3	1	—	—	—
	習慣	1	3	6	—	—	—
	つまずき	6	6	6	—	—	—
C (3)	目標	1	2	3	—	—	—
	習慣	2	3	4	—	—	—
	つまずき	4	4	2	—	—	—
D (3)	目標	2	1	3	—	—	—
	習慣	3	2	3	—	—	—
	つまずき	4	4	3	—	—	—
E (3)	目標	5	5	5	—	—	—
	習慣	5	6	6	—	—	—
	つまずき	6	6	5	—	—	—
F (3)	目標	4	4	4	—	—	—
	習慣	4	4	4	—	—	—
	つまずき	5	6	5	—	—	—
G (3)	目標	2	5	4	—	—	—
	習慣	2	3	3	—	—	—
	つまずき	6	6	6	—	—	—
H (2,3)	目標	—	4	4	5	5	5
	習慣	—	3	1	3	5	4
	つまずき	—	5	6	6	5	5
I (2,3)	目標	—	—	3	4	4	4
	習慣	—	—	3	3	4	5
	つまずき	—	—	6	4	5	6
J (2,3)	目標	—	—	4	5	4	4
	習慣	—	—	6	5	4	6
	つまずき	—	—	6	6	5	6
K (1)	目標	—	—	—	5	6	6
	習慣	—	—	—	4	6	6
	つまずき	—	—	—	6	6	6
L (1)	目標	—	—	—	6	6	5
	習慣	—	—	—	6	6	6
	つまずき	—	—	—	6	6	6
M (2)	目標	—	—	—	6	6	5
	習慣	—	—	—	4	6	5
	つまずき	—	—	—	6	6	5
N (2)	目標	—	—	—	4	5	5
	習慣	—	—	—	4	6	6
	つまずき	—	—	—	6	6	6

目標：「基本の時間」があることで1週間の学習目標がはっきりする  
 習慣：「基本の時間」があることで寮で計画的に学習することができる  
 つまずき：「基本の時間」があることで学習のつまずきに気づくことができる

から肯定的な回答に変化した。しかし、2名の子ども(C・D)は常に否定的な回答を示した。

子どもを対象とした「基本の時間」に関する調査について、各時点における平均値と標準偏差を表4に示す。また、20xx年度3月に、施設職員と教職員を対象に実施

表3 有能感に関する調査における各子どもの回答結果 (6件法)

子ども (学年)	質問 項目	20xx年度			20xx+1年度		
		7月	12月	3月	7月	12月	3月
A	学力	6	5	6	—	—	—
(1)	成長	6	5	5	—	—	—
B	学力	6	6	6	—	—	—
(3)	成長	6	6	6	—	—	—
C	学力	3	3	3	—	—	—
(3)	成長	3	2	3	—	—	—
D	学力	4	3	4	—	—	—
(3)	成長	2	3	2	—	—	—
E	学力	6	5	6	—	—	—
(3)	成長	6	6	6	—	—	—
F	学力	4	4	5	—	—	—
(3)	成長	4	5	4	—	—	—
G	学力	4	3	4	—	—	—
(3)	成長	1	4	4	—	—	—
H	学力	—	5	3	6	6	5
(2,3)	成長	—	3	3	4	5	5
I	学力	—	—	3	4	4	5
(2,3)	成長	—	—	NA	5	4	5
J	学力	—	—	4	5	4	6
(2,3)	成長	—	—	4	6	4	6
K	学力	—	—	—	6	6	6
(1)	成長	—	—	—	6	6	6
L	学力	—	—	—	6	6	6
(1)	成長	—	—	—	6	6	6
M	学力	—	—	—	6	6	6
(2)	成長	—	—	—	6	4	6
N	学力	—	—	—	6	6	6
(2)	成長	—	—	—	6	6	6

学力：「基本の時間」があることで学力が上がったと思う  
 成長：「基本の時間」があることで成長を実感できる

した質問紙調査の結果を表5に示す。「基本の時間」に関する調査について、子どもと施設職員、教職員の間の認識の相違について検討するために、20xx年度3月に実施された調査のデータを用いて分散分析を行った。なお、子どもについては、20xx年度に1年間在籍した7名(子どもA~G)を分析対象とし、「学校生活は楽しいと思う」は7名すべてが「6」と回答したことから、クラスカ

児童自立支援施設併設学校における個に応じた教育システムの効果

表4 「基本の時間」に関する調査における子どもの回答の平均値(標準偏差)

質問項目	20xx年度			20xx+1年度		
	7月	12月	3月	7月	12月	3月
課題	4.71 (1.60)	5.14 (1.51)	5.20 (1.14)	5.86 (0.38)	6.00 (0.00)	5.86 (0.38)
合格	4.57 (1.62)	5.14 (1.36)	5.50 (0.85)	5.71 (0.49)	5.57 (0.79)	5.71 (0.49)
通常	4.14 (1.46)	4.14 (1.64)	4.30 (1.57)	5.57 (0.53)	5.29 (0.76)	5.29 (0.76)
目標	2.86 (1.77)	3.43 (1.41)	3.40 (1.07)	5.00 (0.82)	5.14 (0.90)	4.86 (0.69)
習慣	3.29 (1.80)	3.86 (1.49)	4.20 (1.75)	4.29 (1.11)	5.29 (0.95)	5.43 (0.79)
つまずき	5.14 (0.90)	5.00 (1.20)	4.90 (1.45)	5.71 (0.76)	5.57 (0.53)	5.71 (0.49)
学力	4.71 (1.25)	4.14 (1.16)	4.40 (1.26)	5.57 (0.79)	5.43 (0.98)	5.71 (0.49)
成長	4.00 (2.08)	4.43 (1.49)	4.11 (1.36)	5.57 (0.79)	5.00 (1.00)	5.71 (0.49)

表5 「基本の時間」に関する調査における施設職員と教職員の回答の平均値と標準偏差(20xx年度3月)

質問項目	施設職員 (n=12)		教職員 (n=6)	
	M	SD	M	SD
課題	5.00	0.74	5.17	0.41
合格	5.00	0.74	5.33	0.52
通常	5.25	0.75	5.33	0.52
目標	4.92	0.79	4.83	0.98
習慣	4.67	0.98	4.50	1.22
つまずき	4.83	0.72	4.83	0.75
学力	5.17	0.83	5.50	0.55
成長	4.58	0.79	4.83	0.98

ル・ウォリス検定により比較を行った。分析の結果、「『基本の時間』があることで1週間の学習目標がはっきりする」について、主効果がみられた( $F(2,22)=6.74, p<.05$ )。

Holm 法による多重比較の結果、子どもと施設職員の間と、子どもと教職員の間とに有意差がみられ( $ps<.05$ )、施設職員や教職員と比較して、子どもたちは学習目標がはっきりするとは思っていないことが示唆された<sup>1)</sup>。

4.2. 学習・学校生活に関する子どもの意識

併設学校で学ぶ子どもの学習・学校生活に関する意識について、各時点での子どもの回答結果を表6、平均値

表6 学習・学校生活の意識に関する調査における各子どもの回答結果(6件法)

子ども (学年)	質問 項目	20xx年度			20xx+1年度		
		7月	12月	3月	7月	12月	3月
A (1)	学校	5	6	6	—	—	—
	できる	6	6	6	—	—	—
	楽しい	5	3	5	—	—	—
-----							
B (3)	仕方	4	4	4	—	—	—
	学校	6	6	6	—	—	—
	できる	6	6	6	—	—	—
C (3)	楽しい	6	6	6	—	—	—
	仕方	6	6	6	—	—	—
	学校	3	4	6	—	—	—
D (3)	できる	5	5	5	—	—	—
	楽しい	3	4	5	—	—	—
	仕方	5	5	6	—	—	—
-----							
E (3)	学校	3	5	6	—	—	—
	できる	4	5	6	—	—	—
	楽しい	1	3	4	—	—	—
F (3)	仕方	1	1	1	—	—	—
	学校	6	6	6	—	—	—
	できる	6	6	5	—	—	—
G (3)	楽しい	4	4	4	—	—	—
	仕方	4	5	5	—	—	—
	学校	5	5	6	—	—	—
H (2,3)	できる	5	6	5	—	—	—
	楽しい	4	5	5	—	—	—
	仕方	NA	4	4	—	—	—
I (2,3)	学校	5	6	6	—	—	—
	できる	6	6	6	—	—	—
	楽しい	3	1	3	—	—	—
J (2,3)	仕方	4	2	4	—	—	—
	学校	—	4	4	6	6	4
	できる	—	5	6	5	6	4
K (1)	楽しい	—	1	1	3	2	3
	仕方	—	1	1	1	1	1
	学校	—	—	5	6	6	6
L (1)	できる	—	—	6	5	6	6
	楽しい	—	—	4	6	6	6
	仕方	—	—	4	6	5	5
M (2)	学校	—	—	6	6	6	6
	できる	—	—	5	6	6	6
	楽しい	—	—	4	6	6	6
N (2)	仕方	—	—	2	5	4	5
	学校	—	—	—	6	6	6
	できる	—	—	—	6	6	6
O (2)	楽しい	—	—	—	6	6	6
	仕方	—	—	—	4	6	6
	学校	—	—	—	6	6	6
P (2)	できる	—	—	—	6	6	6
	楽しい	—	—	—	5	2	4
	仕方	—	—	—	4	5	5
Q (2)	学校	—	—	—	6	6	6
	できる	—	—	—	6	5	5
	楽しい	—	—	—	3	5	5
R (2)	仕方	—	—	—	5	6	5

学校：学校生活は楽しい、できる：勉強ができるようになりたい、楽しい：勉強は楽しい、仕方：勉強の仕方がわかっている

## 児童自立支援施設併設学校における個に応じた教育システムの効果

と標準偏差を表7に示す。また、20xx年度3月に、施設職員と教職員を対象に実施した質問紙調査の結果を表8に示す。

「学校生活は楽しい」について、86% (12名/14名) の子どもは常に肯定的な回答を示し、2名の子ども (C・D) も否定的な回答から肯定的な回答に変化した。「勉強ができるようになりたい」については、すべての子どもが常に肯定的な回答を示した。「勉強は楽しい」については、50% (7名/14名) の子どもが常に肯定的な回答を示した。また、3名の子ども (C・D・N) は否定的な回答から肯定的な回答に変化し、2名の子ども (A・M) は肯定的な回答から否定的な回答に一度変化しながらも、最終的に肯定的な回答を示した。一方で、2名の子ども (G・H) は常に否定的な回答を示した。「勉強の仕方がわかっている」については、71% (10名/14名) の子どもは常に肯定的な回答を示した。また、1名の子ども (J) は否定的な回答から肯定的な回答に変化し、1名の子ども (G) は肯定的な回答から否定的な回答に一度変化しながらも、最終的に肯定的な回答を示した。しかし、子どもDとHのように、勉強の仕方がまったくわかって

いない子どもも見られた。

学習・学校生活に関する調査について、子どもと施設職員、教職員との認識の相違について検討するために、20xx年度3月に実施された調査のデータを用いて分散分析を行った。なお、子どもについては、20xx年度に1年間在籍した7名 (子どもA~G) を分析対象とし、「学校生活は楽しいと思う」は7名すべてが「6」と回答したことから、クラスカル・ウォリス検定により比較を行った。分析の結果、「勉強の仕方がわかっている」について、主効果がみられた ( $F(2, 22) = 3.70, p < .05$ )。Holm法による多重比較の結果、子どもと施設職員の間有意差がみられ ( $p < .05$ )、子どもが思っている以上に、施設職員は子どもが勉強の仕方をわかっていないと感じていることが示唆された<sup>2)</sup>。

### 4.3. 子ども対象の質問紙調査における各項目間の関連

子どもを対象に実施された質問紙調査について、子どもが入所している期間のうち最後に実施された調査のデータを用いて、項目間の相関関係について検討した。具体的には、子どもA~Gは20xx年度3月、子どもH~Nは20xx+1年度3月に実施された調査のデータを用いて、順位相関係数を求めた (表9)。

分析の結果、「課題」と「合格」の間に正の相関がみられた。つまり、課題に合格したいと思う子どもほど、実際に合格すると喜びを感じる傾向にあるといえる。また、「合格」と「通常」はそれぞれ、「学力」と「成長」と正の相関を示した。つまり、課題に合格するとうれしいと思う子どもや、「基本の時間」があることで通常授業の学習も頑張ろうと思う子どもほど、学力が上がっていると思ひ、成長を実感している傾向にある。

表7 学習・学校生活の意識に関する調査における子どもの回答の平均値 (標準偏差)

質問項目	20xx年度			20xx+1年度		
	7月	12月	3月	7月	12月	3月
学校	4.71 (1.25)	5.43 (0.89)	5.70 (0.67)	6.00 (0.00)	6.00 (0.00)	5.71 (0.76)
できる	5.43 (0.79)	5.71 (0.52)	5.60 (0.52)	5.71 (0.49)	5.86 (0.38)	5.57 (0.79)
楽しい	3.71 (1.60)	3.71 (1.77)	4.10 (1.37)	4.86 (1.35)	4.57 (1.81)	5.14 (1.21)
仕方	4.00 (1.67)	3.86 (1.93)	3.70 (1.83)	4.43 (1.72)	4.71 (1.80)	4.43 (1.62)

表8 学習・学校生活の意識に関する調査における施設職員と教職員の回答の平均値と標準偏差

質問項目	施設職員 (n=12)		教職員 (n=6)	
	M	SD	M	SD
学校	5.17	0.94	5.17	0.75
できる	5.00	0.85	5.83	0.41
楽しい	4.67	0.89	5.00	0.89
仕方	2.75	0.97	3.33	0.82

表9 子どもを対象とする調査における項目間の相関 (スピアマンの順位相関係数)

	1	2	3	4	5	6	7
1. 課題							
2. 合格	.85**						
3. 通常	.61*	.56*					
4. 目標	.30	.30	.44				
5. 習慣	.62*	.61*	.66*	.27			
6. つまずき	.67**	.48†	.69**	.34	.44		
7. 学力	.69**	.73**	.68**	.40	.91**	.43	
8. 成長	.65*	.66*	.82**	.54*	.85**	.60*	.92**

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$

## 児童自立支援施設併設学校における個に応じた教育システムの効果

さらに、「習慣」と「つまずき」はそれぞれ、「学力」と「成長」と正の相関を示した。つまり、「基本の時間」があることで寮で計画的に学習することができると思っている子どもや、学習のつまずきに気づくことができると思っている子どもほど、学力が上がっていると思ひ、成長を実感している傾向にある。

### 4.4 「基本の時間」の運用に関する質問紙調査

施設職員と教職員を対象とした、「基本の時間」の運用に関する質問紙調査の結果を表 10 に示す。平均値の値から、施設職員と教職員は、結果一覧表 (図 1) が子どもの学習状況の把握に有効であると感じていること、「基本の時間」が子どもたちにとって過度な負担にはなっておらず、寮生活での学習支援 (指導) に有効であると感じていることが示唆された。

また、施設職員対象の自由記述式の調査結果を表 11 に示す。子どもと生活を共にする施設職員は、「基本の時間」に取り組む子どもの姿や会話から学習意欲の向上を感じていることがうかがえる。以上のことから、施設職員と教職員は「基本の時間」という取り組みが、併設学校の子どものために有効であると感じているといえよう。

## 5. 考察

### 5.1 個に応じた支援の重要性

施設に入所する以前、多くの子どもは不登校や学業不適応の状態であり、児童相談所一時保護所にいる期間、すべての子どもは公教育を受ける機会が得られないため、未学習事項があり、学習のつまずきを抱えている。そのため、併設学校において、一般校の教育課程をそのまま適用することは困難であり、個に応じた指導を行い、学習習慣の定着、基礎基本の定着を目標としている (大沢, 2000)。例えば、本研究の対象者の中には、中学校 1 年生の 5 月から 4 か月間、児童相談所に一時保護され、その間公教育を受けていなかった子どもがいる。このような状況から斎藤 (2011) は、学習の抜けに対する学習支援は重要な課題であり、併設学校は学習につまずいたり、試行錯誤したりすることが当然のこととして受け入れられる学校でなければならないと述べている。

こうした学習のつまずきに関する問題について、「基本の時間」があることで、学習のつまずきに気づくことができると感じている子どもが多かった。また、「基本の時間」に関する取り組みは、つまずきの原因を特定することにもつながりうる。具体例として、連立方程式は

表 10 「基本の時間」の運用に関する調査における施設職員と教職員の回答の平均値と標準偏差

質問項目	施設職員 (n=12)		教職員 (n=6)	
	M	SD	M	SD
結果一覧表	5.50	0.67	5.50	0.55
学習支援	4.33	1.07	4.88	0.98
負担感	5.42	0.90	5.50	0.55
有効性	5.17	0.72	5.67	0.52

結果一覧表: 「基本の時間」の結果一覧表は子どもの学習の理解状況を把握する上で有効である

学習支援: 「基本の時間」は寮生活での学習を支援 (指導) する際に役立っている

負担感: 「基本の時間」は子どもにとって過度の負担になっていない

有効性: 「基本の時間」は併設学校の子どものために有効な取組である

表 11 「基本の時間」に関する施設職員に対する自由記述式の調査の結果

- ・ 結果一覧表について、大人の視点から見ると学習状況の穴が一目瞭然なので、寮で指導する際の指標としてはとてもわかりやすいです。
- ・ 「基本の時間」の話も寮でしますが、好評の印象を受けています。取り出しの個別指導にも前向きな意見が聞かれます。施設にいらっしゃるうちにも少しでも行ける高校を増やしたいと子どもが言っていました。学習に対してのやる気を感じています。
- ・ 自分にとって、弱い点、苦手な点を自覚することができ、そのうえで取り組むことによって「わかる」ことが増え、学習に対する意欲、学ぶことの自信がついているように思います。学力において、基礎の重要性を改めて認識させていただいています。
- ・ 1 回ずつをクリアしていくという子どものモチベーションとして、学習効果も上がっていると思います。
- ・ 児童養護施設やファミリーホームの現場を経験してきた者から見て、学校側がイニシアチブをとって基礎学習のカリキュラムを組んで、それを家庭 (寮) 学習でフォローすることは、学力の遅れのある子どもたちのケアにおいて非常に有効な役割を果たす可能性がある。

理解できているが、ある連立方程式の課題は全くできなかった子どもがいた (子ども F, 図 1 における 10/7~11/5 参照)。子どもと教職員、施設職員で原因を探ったところ、寮学習にて施設職員が「移項」が理解できて

いないことを見出した。このように、「基本の時間」を通してつまずきを把握し、学習改善に活用していくことは、学習を効果的に進めていくため重要になる(岡, 2014)。施設に入所する子どもは、自主学習だけではつまずきの原因を明らかにすることは難しいため、施設職員や教職員とともに的確につまずきを把握し、迅速な指導支援体制をとることが重要と考えられる。

### 5.2. 学習意欲に対する効果

本研究を通して、「基本の時間」による個に応じた支援は、学習意欲の向上にも寄与する可能性が示唆された。具体的には、「課題に合格したい」という意欲を子どもたちは抱き、実際に合格することで嬉しいという達成感を得ていることが推察された。また、入所まもない時期には否定的な回答を示した子どもも、時期を追うごとに肯定的な回答を示したように、「基本の時間」を継続的に行うことの重要性も示された。さらに、「基本の時間」があることで学力が上がったと考える子どもや、「基本の時間」があることで成長を実感できると考えている子どもも多いことが示された。

相関関係について検討した結果、「基本の時間」の課題に合格したいと思う子どもほど合格するとうれishiと思ひ、学力の向上や成長を実感している傾向がみられた。また、計画的な家庭(寮)学習を行っていたり、つまずきに気がつくと思っていたりする子どもほど、学力の向上や成長を実感している傾向がみられた。したがって、「基本の時間」を行うことや課題に向けた支援を行うことには、子どもの有能感に良い影響を与える可能性もあると推察される。

自己決定理論では、有能感と自律性、関係性という3つの基本的心理欲求を充足することが、自律的な動機づけを維持・向上させる上で重要とされている(西村, 2019)。したがって、「基本の時間」における学習で達成感を得たり、成長を実感したりすることで、有能感への欲求が充足され、それにより自律的動機づけが向上する可能性がある。また、テストが学習改善に有用であることを認識するようになることで、学習動機づけはより自律的なものになることが示されているように(鈴木・西村・孫, 2015)、「基本の時間」の有効性や意義を認識することで、自律的な動機づけが高まる可能性もある。

本研究では、併設学校で実施されていた「基本の時間」が学習意欲の醸成につながっていると推察されたが、動機づけ理論に基づいた学習動機づけの測定は行っていない

ため、どのような学習動機づけの向上に寄与するかは検討できていない。そのため、併設学校の学習支援が子どものどのような動機づけの維持・向上に関与しているのか、今後検討していく必要がある。

### 5.3. 「基本の時間」から通常授業への影響

併設学校で学ぶ子どもの90%以上は、上級学校への進学を希望している(西田・鈴木, 2021)。入所した子どもは学年相当の授業では理解が及ばないものの、授業で下位学年の内容に取り組みながら、高校受験までに中学校の教育課程を修了することは困難である。その葛藤の中、子どもが通常授業や寮での家庭(寮)学習に意欲的に取り組めるような教育環境をデザインすることは非常に重要である。相関関係について検討した結果、「基本の時間」があることで学力が上がったと思う子どもや、成長を実感できると思う子どもほど、通常授業を頑張ろうと思う傾向が強いことが示された。そのため、「基本の時間」のような個に応じた基礎基本を定着させる取り組みが、子どもの学校教育全体における学習活動の意欲の向上につながる可能性がある。

### 5.4. 「基本の時間」による指導支援体制の効果

高山(2001)は、施設と併設学校の支援の方向性を合わせる必要性を指摘し、合原(2002)は子どもたちの現在の学力の到達度とその先の学習の見通しを明らかにする必要があると述べている。「基本の時間」の運用に関する調査(表10)で、結果一覧表の有効性が示唆された。

「基本の時間」の実施と結果一覧表を施設職員や教職員へ提示することにより、子どもの学習状況やつまずきを的確に把握し、迅速な支援に導けるものと考えられる。

### 5.5. 併設学校における教育環境デザインの今後の課題

斎藤(2009)は、基礎学力を高める取り組みがつまずきを明らかにし、学習意欲の向上にもつながると指摘しているが、学習習慣を伴う自主学習の難しさも示している。実際に本研究においても、「基本の時間」があることで計画的に学習することができると、多くの子どもが思っていることが示された一方で、施設職員や教職員が思っているほど、子どもは学習目標が明確になるとは思っていないことが示された。また、勉強の仕方がわかっているとは思っていない子どもも少なくなかった。そのため、「基本の時間」をより効果的なものとするためには、子どもにとって目標がより明確となるような支援をしたり、学習方略を教授したりする必要がある。例えば、今回のテストまでの5日間(水曜日から日曜日)のうち、



## 児童自立支援施設併設学校における個に応じた教育システムの効果

「いつ、どのような学習を、どのようにすると良いか」など、具体的な学習方略の指導を工夫して実施することが重要であろう。

また、子どもAは、「『基本の時間』があることで日々の通常授業の学習も頑張ろうと思う」について、肯定的な回答から否定的な回答に変化した。さらに子どもCは、有能感に関する質問項目で否定的な回答を示している。子どもAとCは毎回の課題で合格しており、「基本の時間」の難易度が低すぎた可能性がある。子どもの学力に応じた課題を用意し、子ども自身が難易度を選択できるようなシステムへの改善が求められる。また、子どもDのように、課題への意欲が低く、目標設定ができない、かつ課題になかなか合格できない子どもに対しても、どのような支援方法が適切か深く検討する必要がある。

「学校生活は楽しい」という項目に対する回答結果は、調査の中で最も高い値を示したように、調査対象の併設学校において、子どもの学校に対する意識は肯定的であった。これは、施設の支援が子どもの生活を充実したものにしているとともに、併設学校での教育が子どもに「できる」「わかる」ことを常に模索している成果ともいえる。櫻井(2008)は有能感への欲求が充足されれば、さらに有能になりたいと思い、学習意欲が高まるとしている。併設学校は、「できる」「わかる」という経験を積み上げ、子どもたちの学習意欲を高められるような教育環境をデザインしていくことが重要である。

### 6. 注

- 1) サンプルサイズが小さいことから、確認のために、すべての変数についてクラスカル・ウォリスによる検定も行った結果、検定結果は分散分析と同一であった。
- 2) 同様に、すべての変数についてクラスカル・ウォリスによる検定を行った結果、検定結果は分散分析と同一であった。

### 7. 引用文献

- 阿部 二郎・瀬川 寛予 (2019). 義務教育学校の諸相—児童自立支援施設への設置 東北六県の事例— 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要, 9, 207-216.
- 合原 康次郎 (2002). 様々な子どもの理解と自立支援—学校教育の実践— 非行問題, 208, 208-219.
- 原子 茂生 (2004). 「青森県立子ども自立センターみらい」における分教室の設置について 非行問題, 210, 22-34.
- 小林 英義・小木 曾宏 (2009). 児童自立支援施設これまでとこれから 生活書房
- 厚生労働省 (2011). 児童福祉法 Retrieved from <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=322AC0000000164> (2022年8月14日)
- 厚生労働省雇用均等児童家庭局家庭福祉課 (2014). 児童自立支援施設運営ハンドブック
- 内藤 千尋・田部 絢子・横谷 祐輔・高橋 智 (2012). 児童自立支援施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究—全国児童自立支援施設併設の分校・分教室の教師調査から— 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 63, 21-30.
- 西田 寛・鈴木 雅之 (2021). 全国児童自立支援施設併設学校における教育活動に関する調査報告 非行問題, 227, 57-279.
- 西村 多久磨 (2019). 自己決定理論 上淵 寿・大芦 治 (編) 新・動機づけ研究の最前線 (pp.45-73) 北大路書房
- 野田 正人 (2015). 児童自立支援施設の今日的課題 犯罪社会学研究, 40, 57-67.
- 岡 直樹 (2014). 学習のつまずきと学校適応に関するアセスメント・支援方法—学習支援と学校不適応へのサポートを考える— 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 48-49.
- 大原 天青・楡木 満生 (2008). 児童自立支援施設入所児童の行動特徴と被虐待経験の関係 発達心理学研究, 19, 353-363.
- 大沢 雄弘 (2000). 学校教育の実践について 非行問題 206, 196-201.
- 斎藤 兆正 (2001). 分校設置から一学期を終えて 非行問題, 207, 156-167.
- 斎藤 康郎 (2009). 基礎学力の充実定着の取り組みについて 非行問題, 215, 90-103.
- 櫻井 茂男 (2008). 動機づけ論を再考する—「内発的動機づけ」から「自ら学ぶ意欲」へ— 児童心理, 62, 881-886.
- 鈴木 雅之・西村 多久磨・孫 媛 (2015). 中学生の学習動機づけの変化とテスト観の関係 教育心理学研究, 63, 372-385.
- 高山 金真 (2001). 案ずるより産むが難し 非行問題,

207, 168-175.

玉城 晃・神園 幸郎 (2013). 児童自立支援施設における発達障害のある児童生徒への指導・支援に関する研究—施設併設の分校・分教室における教育的支援に

ついて— *Asian Journal of Human Service*, 5, 64-77.

全国児童自立支援施設協議会 (2009). 児童自立支援施設における学校教育について 非行問題, 215, 26-133.