

貧困を経験した子どもの非認知的スキルと 児童養護施設における支援に関する一考察

福間 麻紀*

抄録：貧困状態を経験した子どもに不足している力（非認知的スキル・社会情動的スキル）とその養成に必要な支援を明らかにするために、児童養護施設長への調査を実施した。その結果、児童養護施設の施設長がこれまでの実践を通して、貧困状態にある子どもに不足していると認識している力は、「自分を知る力」「継続する力」「マネジメントする力」「将来を見通す力」の概念で構成される「目的達成力」、「他者を信じる力」「関係を作る力」「自分を表現する力」の概念で構成される「協調力」、「挑戦する力」「自分を信じる力」「問題を解決する力」「他者を頼る力」の概念で構成される「苦境に立ち向かう力」であった。また、これらの力は相互に関連しており、いずれかの力の養成には他の力を要し、得られた力が次の力の養成につながっていることが明らかとなった。それらの力の養成に必要な支援として、「目的達成力」に対しては、「現実を受け止めるための支援」「ロールモデルの存在」などの12の支援、「協調力」に対しては、「愛着の形成」「時間をかけて関係を作る」などの9つの支援、「苦境に立ち向かう力」に対しては、「楽しい経験の提供」「自分だけのためと思える支援」などの12の支援が抽出された。児童養護施設ではこれらの支援が日常的な関わりや支援のなかに含まれており、児童養護施設の本来の施設機能が非認知的スキルの養成に貢献していることが確認された。非認知的スキルの養成はそのスキルに特化したプログラム等による直線的な支援で行われるものではなく、職員との関わりを含めた子どもが生活する環境を、非認知的スキルを身に着けることに適切な状態にすることが必要である。

キーワード：非認知的スキル（社会情動的スキル）、子どもの貧困、児童養護施設

1. 研究の目的と背景

本稿では、社会的養護の臨床実践から捉えられる、貧困状態を経験した子どもに不足している力（非認知的スキル・社会情動的スキル）とその育成に必要な支援について、児童養護施設長へのインタビュー調査の結果から明らかにすることを目的とする。

わが国における子どもの貧困については、以前から研究者の間においては深刻な問題として認識されてきていたが、社会全体的にもその認識が広まり政策検討がされ始めたのは2008年頃からである（松本2008、阿部2013）。それ以降、「子どもの貧困対策の推進に関する法律」の制定や、「子どもの貧困対策に関する大綱」などの政策

により、貧困を個人や家庭のみの責任とするのではなく、地域や社会全体での解決課題であること、そのためには具体的な支援が必要であるという認識が広がりつつある。一方で子どもの発達に貧困がどのように影響し、それが子どもの将来にどのような影響を及ぼすのかについては、まだ議論の途上にある。貧困状態にある子どもへの具体的な支援の検討においては、この点についての知見を重ねる必要がある。

最近の教育分野の研究において、人の生涯にわたる適応を支える能力として、非認知的能力（非認知的スキル）が注目されている（遠藤2017）。非認知的スキルについては、OECDが縦断的分析と実証の文献が示すエビデンスとして、非認知的スキル（社会情動的スキル）が認知的スキルとともに、子どもが人生において成功するために重要な役割を果たすことを示唆している。非認知的スキルは、社会的成果の向上において特に効果的であ

* 臨床福祉学科社会福祉学講座

り、認知的スキルは、高等教育や労働市場での成果に特に重要であるとし、さらに両スキルは相互に作用し合っており、子どもがプラスの成果を達成する力をもたらすと結論付けている（OECD 2018）。同報告書によれば、「『スキルがスキルを生む』といわれるように、社会情動的スキルへの早期の介入は効率的にスキルを伸ばし、教育・労働市場・社会における格差をなくす上での重要な役割を果たすことができる」ということであり、非認知的スキルに対する早期的、継続的な投資が経済的に恵まれない集団の社会経済面の改善に良い影響を与え、初期の投資は最大の利益をもたらす、高いスキルと大人になったときの肯定的成果につながっていくとしている（OECD 2018）。

非認知的スキルとは、非認知的能力、社会情動的スキル、ソフトスキル、性格スキルなどとしても知られており、目標の達成、他者との協働、感情のコントロールなどに関するスキルである（OECD 2018）。本稿においては、OECDの整理に基づき、非認知的スキルを、「一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ、個人の一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」とする。非認知的スキルの下位構成概念は①目標の達成（忍耐力、自己抑制、目標への情熱）、②他者との協働（社交性、敬意、思いやり）、③感情のコントロール（自尊心、楽観性、自信）である。それに対し認知的スキルとはIQや学力として測定することが可能である、「知識、思考、経験を獲得する心的能力や獲得した知識をもとに解釈し、考え、外挿する能力」とする。認知的スキルの下位構成概念は、①基礎的認知能力（パターン認識、処理速度、記憶）、②獲得された知識（呼び出す、抽出する、解釈する）、③外挿された知識（考える、推論する、概念化する）である。

今回の調査対象である児童養護施設は、児童福祉法に定められた児童福祉施設の1つであり、保護者のない児童、あるいは虐待されている児童、その他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施設である。施設の対象者は乳児を除く18歳までの子どもである¹⁾。また、児童養護施設運営指針（2012年）によれば、入所する子どもの複雑な背景として、「入所理由の半数以上は保護者から虐待を受けたために保護された子どもであり、次に、親の疾患、離婚等により親の養育が受けられない子どもも多い」「子どもの入所理由の背景は単純ではなく、複雑・重層化している。ひとつの虐待の背景をみても、経済的困難、両親の不仲、精神疾患、養育能力の欠如など多くの要因が絡み合っている」

ということをあげている。

OECDの非認知的スキルに関する研究報告をみると、非認知的スキルに関する多くの研究は、親子間の強い愛着が子どもの社会情動的発達に効果を与えることを示しており、いくつかの成果を挙げているプログラムとして、「本を読む」「一緒に食事をする」「一緒に遊ぶ」「美術館に一緒に行く」などの家庭における習慣的な活動をあげている。また、親が社会情動面を育む環境を提供できるかどうかは、親の社会経済的状況や感情状態により影響を受ける可能性があることを示している（OECD 2015）。ヘックマンは、幼少期の環境が成人後に大きな影響をもたらすが、環境を変化させて子どもの重要なスキルを向上させることは可能であり、家庭環境の強化が子どもの成長ぶりを改善しその経路としての非認知的スキルの役割を強調している。また、幼少期の環境をゆたかにすることが、認知的スキルと非認知的スキルの両方に影響を与え、社会的行動に肯定的な結果をもたらす、その効果はずっと後まで継続するとしている（ヘックマン2015）。

社会的養護施設を利用する子どもたちは、何らかの理由により家庭での養育が困難となって施設を利用するに至っている。前述のOECDの報告やヘックマンの研究では、特に幼児期の間、家庭が子どもの非認知的能力の形成において極めて大きな役割を果たし、親子のやりとりは親子の間に強い感情的な結びつきをもたらす、それが子どもの社会的スキル及び情緒の安定性を形成するのに役立つことが指摘されている。運営指針に示されている児童養護施設に入所に至る家庭状況をみると、家庭においてこれらのスキルが育まれるには難しい環境であったことが推測されるが、OECDの報告は、認知的スキルの発達における敏感期は子どもの発育過程の初期にあるのに対し、非認知的スキルを発達させる余地は、児童期後期や青年期にもあることも同時に指摘している（OECD 2018）。このことは、家庭においては育成が難しかった非認知的スキルを社会的養護の環境において養成していくことの可能性を示している。

そこで本研究では、貧困状態にある子どもが習得することが難しい非認知的スキルとその不足に関係している背景状況を把握し、社会的養護の枠組みの中で、それらの非認知的スキルを養成するためにはどのような支援が必要であるのかを福祉専門職の実践経験から明らかにし、児童養護施設における非認知的スキルの養成のあり方について検討する。

2. 研究方法

(1) 調査の概要

調査の目的は、領域横断的に子どもの貧困問題の解決に貢献しうる、「未来の親（大人）」の育成を見据えた子どもへの支援策を検討するため、貧困状態にある子どもが習得することが難しい非認知的スキルが何かを把握したうえで、その獲得のための支援策を明らかにすることである。

調査対象者は児童養護施設の施設長3名である。全員が児童福祉分野での職務経験が25年以上であり、長期間にわたり子どもへの支援を実践してきている（表1）。

表1 インタビュー対象者

NO.	職種	性別	年代	児童福祉分野年数
1	施設長	女性	50歳代	35年
2	施設長	男性	50歳代	27~28年
3	施設長	男性	50歳代	25年

調査の方法は、本研究組織に属する研究者4名が複数で、半構造化インタビュー法による調査を実施した。調査項目は「個人属性」「貧困状態に不足していると感じる力とその力を養成するために必要だと考えられる支援」「学校の教科教育で養成するには難しく、家庭や地域等で養成することが必要だと考える力とその力を養成するための支援」である。調査対象者がそれぞれの経験に基づき、具体的なエピソードやケースを用いながら回答を行っていただいた。

調査期間は2017年12月から2019年3月である。調査時間は1人につき約1時間～1時間半であった。また、すべてのインタビューはICレコーダーを用いて録音した。

なお、わが国において非認知的スキルに含まれる要素を示す場合には、「スキル」という言葉ではなく「能力」や「力」を使用していることが多いため、本調査においても「力」という文言を用いてインタビューを実施した。

(2) 分析方法

録音したデータについてはすべて逐語記録にし、佐藤（2008）の質的データ分析法に基づき分析を行った。まず、貧困状態にある子どもに不足していると認識した力に関するデータを文書セグメントに分け、それぞれにコードを付け、各コードに対応する背景と支援方法の分類を行った。なお、本調査のデータ分析については、比較のために、本調査に先行して行われたスクールソーシャルワーカーを対象としたインタビュー調査の分析枠組みを用いている（高良2020）。OECDの非認知的スキルのフレームワークである「目的達成力」「協調力」「苦

境に立ち向かう力」の категорияに分類し、各カテゴリーに含まれる各コードに共通する概念ごとに整理した。また、不足している力を養成する支援については、支援に関するデータを文書セグメントに分けてコードを付け、上記で分類した不足している力の概念ごとに整理した。

(3) 研究組織と倫理的配慮

本調査は、文部科学省研究費補助における調査研究「子どもの貧困と学習の社会的成果に関する理論的実証的研究」（基盤研究A17H01023）における、社会的養護ユニットの研究の一部として実施した²⁾。結果については一部、福間（2020）にて整理・分析を行っている。

本調査の倫理的配慮については、日本社会福祉学会の研究倫理指針を踏まえるとともに、本研究ユニット代表者の所属する法政大学研究倫理委員会にて研究倫理審査の承認を受けている。また、調査対象者の権利として、「インタビューへの参加をいつでも中止することができること」「分析終了後すべての記録やデータを破棄すること」「プライバシー保護」等を説明した上で、承諾書を2部作成し、1部を調査対象者、1部を研究者が保有している。

3. 結果および考察

(1) 貧困状態にある子どもに不足している力とその背景

ここでは児童養護施設の施設長が入所児童との関わりの中なかで認識した、貧困状態にある子どもに不足している力とその背景について、先ほど示したカテゴリーに沿って確認する。

児童養護施設の施設長がこれまでの実践を通して、貧困状態にある子どもに不足していると認識している力は、①自分を知る力、②継続する力、③マネジメントする力、④将来を見通す力の概念で構成される「目的達成力」、①他者を信じる力、②関係を作る力、③自分を表現する力の概念で構成される「協調力」、i 挑戦する力、ii 自分を信じる力、iii 問題を解決する力、iv 他者を頼る力の概念で構成される「苦境に立ち向かう力」であることが明らかになった（表2）。

同様の調査枠組みで先行して実施されたスクールソーシャルワーカーを対象とした調査（高良2020）において生成された概念である「立ち直る力」については、児童養護施設の施設長を対象とした本調査では認められなかった。また、スクールソーシャルワーカーを対象とした上記の調査（高良2020）の結果と同様に、本調査においても確認された④将来を見通す力とiv他者を頼る力に

については、これまでの非認知的スキルに関する研究で明らかになっている「自己知覚・自己覚知」「動機づけ」「社会的スキル」「レジリエンス・コーピング」「情緒的な健康」(高橋ら 2017)に該当していない、新たに確認された力だと考えられる。

以下、各カテゴリーについて、含まれるコードとそれから生成された概念を用いて、力が不足している背景も含めて確認する。

1) 目的達成力

目的達成力の不足に含まれる概念として、①自分を知る力、②継続する力、③マネジメントする力、④将来を見通す力の4つが確認された。

自分の限界や自分ができないことを認める力が不足しており、そもそも自分の限界がわからないというセルフモニタリングの難しさがその背景にあるなかで、自分自身のことだけではなく家族の状況や関係性についての現実を受け入れることができないことや、限られた価値観や文化の中で生きてきたために多様な文化性や価値観をもつことができないことが①自分を知る力の不足を構成している。また、目的達成の途上にある障壁を乗り越えた経験がないことからくる、忍耐力の不足による容易なあきらめ、目標達成するための試行錯誤を行えないこと、意欲や持続力、集中力の不足から、②継続する力の不足が把握された。③マネジメントする力の不足に含まれるのは、不適切な養育環境により、基礎的な生活力や健康管理、基本的なマナーやルールが身につけていないことである。特に着替えや入浴、食事があげられている。そして、ロールモデルの不在や学校に行く意味づけが十分ではないこと、不確実性の高い周囲の状況から将来像の見通しをもつことができないことによる、④将来を見通す力の不足も把握された。

2) 協調力

協調力の不足に含まれる概念として、①他者を信じる力、②関係を作る力、③自分を表現する力の3つが確認された。

過去に愛着経験がなく愛着関係が獲得されていないために、愛着形成に困難さをもっている。「基本的に相手の人が自分のことを助けてくれそうだっていう期待感がない」(施設長3)という背景には大人への不信感があり、親は一方向的な要求をする存在であると認識しているために親への信頼感もなく、大人に対する絶対的な信頼感を獲得していないことが他者を信じることができないことにつながっている(①他者を信じる力)。また、虐待などの生育環境の影響、発達障害などによる集団への不適応や他者との関係構築に時間がかかることが、他者

との関係を作ることを困難にし(②関係を作る力)、結果、「何か起きた時に『それって変だよ』っていう人が身近にいない」(施設長3)という、困っている時に気にかけてくれるなどの自分を助けてくれる重要な他者となることができていない状況を作っている。この他者とのつながりにくさに影響を与えているものとして、③自分を表現する力の不足があり、自分の気持ちや意見を相手に伝えることを途中であきらめてしまうことや、自分だけに対する関わりを求める気持ちが満たされていないことを適切に表現することができない。その残された欲求の強さが性化行動等にも影響を与えているのではないかということである。

3) 苦境に立ち向かう力

施設が提供する様々な行事の誘いにのらず積極的に参加しないこと、自分の苦手なことに取り組む姿勢がみられず何かに挑戦することができていないことが把握された(i 挑戦する力)。また、「虐待の傷が本当に深くなってきている」(施設長3)というように、不適切な生育環境による自己評価の低さや、自分のためだけの特別な経験が不足していることによる自己肯定感の低さ、他の入所児童が里親委託されるなかで自分が取り残される時に感じる施設特有の挫折感から、ii 自分を信じることができなくなっている。このことは、②継続する力と③自分を表現する力にもつながっており、自分がわからないことをわからないと表明し、人に聞いて解決するということができず、あきらめてしまうことも確認された(iii 問題を解決する力)。一方で「仲良くなったらもう断れない」(施設長3)というように、一度つながった相手からの誘いに対しては断ることができず、子どもを誘惑しようとする大人に容易に取り込まれてしまうことも把握された(iii 問題を解決する力)。その背景には、誘惑に直面した時に「怪しいかも」(施設長3)と気づくための自分のなかの判断基準となるべき存在の欠如がある。iv 他者を頼る力の不足には、助けを求める力の不足があり、その背景には「できないことを認める力」(①自分を知る力)の不足がある。「ここまで頑張ったけれどこれ以上はできない。だから誰かに助けてもらおう」(施設長1)という、自分の限界を知り、限界を超えた分については人に頼るということが難しい。また、リスクに直面したときに自分の行動を律するための精神的な支柱として頼りにできる、ストッパーとなる人の存在の無さが、道を踏み外すか否かの差につながっていることも把握された。

(2) 子どもに不足している力を養成するための支援

上記に示した貧困状態にある子どもに不足している力

を養成するために行っている、児童養護施設職員の支援について整理を行った(表3)。

以下、各カテゴリーについて説明する。

1) 目的達成力

「目的達成力」の養成において、①自分を知る力を高めるためには、「親に対するあきらめとか(中略)それを乗り越えていかないと子どもは成長できない」(施設長1)というように、本人にとって辛い現実についても「かわいそうだけど現実を知らせる」(施設長1)必要があり、職員は子どもが現実を受け止めるための支援を行うことが求められる。また、これまで子どもが育ってきた環境とは違う刺激や文化に触れる機会を設けることで、「選択したり、思考したりするものって増えてくる」(施設長2)。施設が「いろんなものを提供するので、そこで彼らは結構開いていく」(施設長2)ことは新たな自分を知る機会となる。②継続する力を養うには、解決を経験させ、「こんなにすっきりして楽しいんだ」(施設長3)という子どもの実感が、あきらめずに取り組むことにつながっていく。その際には日課に当てはめず個々の状況を把握し、子どもが取り組みやすいような職員の対応が求められる。③マネジメントする力を高めるためには、衣食住の安定を基盤とし、身につけていない生活習慣や生活技術については、反復することで獲得できるような支援を行う。社会にできることを目指す子どもについては、社会常識やルールについても少しずつ教育していくことが必要である。④将来を見通す力を高めるために必要なのは、第三者が答えを用意するのではなく、子どもと一緒に迷ったり考えたりする大人の存在であり、加えて、将来の見通しを持つためにできる限り職員のもてる情報を子どもに提供することである。社会人として自立している卒園児の存在は、入所中の子どもの良きロールモデルとなり将来像が描きやすくなる。また、学校に行く意味を見出し将来の見通しにつなげるためには、学校との連携の強化が不可欠であり、子どもが施設と学校との連続性を意識できることが、援助効果の向上につながる支援となることが確認された。

2) 協調力

「協調力」の養成において、①他者を信じる力を高めるためには、まず職員との信頼関係の構築が必要であり、様々な状況から入所してくる子どもの個々の生育環境を丁寧に把握し、個別性を尊重した関わりが求められる。そのうえで愛着対象を形成するためには「分業がだいぶん進んじやあってそのことが大きな人数を面倒見るには必要ではあるけれど、できれば1人の職員が担ったほうが子どもには伝わりやすい」(施設長3)という

ように、職員体制が子どもとの信頼関係の構築に与える影響への配慮も必要である。時には子どもの試し行動を受け止め、その子のために職員が日々行っている実際の関わりやその関わりの意味を言葉で伝え、その子の味方であるということを繰り返し伝えていくことによって、子どものなかの他者を信じる力が養われていく。子どもとの関係性の構築(②関係を作る力)には時間がかかるため、職員の目の行き届く体制の下、「1対1で関われる時間を多く設定できるような支援のあり方というのはやっぱり基本」(施設長2)である。③自分を表現する力を高めるためには、まず、子どもの気持ちを満たすことが必要であり、気持ちを変えるためには満足感にフォーカスすることが必要である。

3) 苦境に立ち向かう力

「苦境に立ち向かう力」の養成には、挑戦する力(i)を涵養するために、子どもがいろいろな経験ができる場面を用意し、子どもの参加につなげる働きかけが必要である。参加が子どもの選択による場合、積極的に行動できる子どもとそうでない子どもの支援に差が生じるため、家庭では経験したことのない楽しいと思える経験を提供することによって、他の行事でも同じく楽しめることができるように繋げていく。また、職員が子どもの挑戦する力に含まれる自立心を育てたいと思うあまり、「職員がそこ(自立支援)に力を入れるって文化がどうしても根強く基盤として確立されている」(施設長2)ことが、かえって子どもにとっての「生きていくスキルのところで実はマイナスになっている部分もある」(施設長2)というように、職員の関わりすぎが自立の障害になる場合もある。そのことに職員が留意して、支援をやり過ぎず、子どもが「頑張るって言った以上、見守る」(施設長2)という姿勢も必要である。自分を信じる力(ii)を高めるためには、「誕生日にはその子の好きなものをだす」(施設長1)というような、子どもが自分のためだけと思える支援や学校の先生からの評価が、子どもの自己肯定感の向上には有効である。また、「社会的養護を経験した人は経験上・環境上特別なニーズがある。そういう環境下にある子に対しては18歳を超えても必要な支援がある」(施設長3)というように、施設を退所した後の問題を解決する力(iii)については、入所中だけの支援では不足しており、退所後も継続した支援が必要である。退所後に問題が起きた場合のアフターケアについては、「『助けて』と言ってくれば、いろんな支援につなげることができる」(施設長1)というように、子どもが他者を頼る力(iv)を高め自分でSOSを出せるようになることが望ましい。そのためには、「子どもには『できなかったらいつでもおいで』と

表3 貧困状態にある子どもに不足している力を養成するための支援

カテゴリー	概念	コード	内容	
目的達成力	① 自分を知る	現実を受け止めるための支援	「自分自身で課題に対して自分の力で解決できるという自信を持って、それを受け止めることが、その後の行動に大きな影響を及ぼす。そのため、まずはお互いに支え合える環境を整える必要がある。その上で、自分自身で課題に対してどう取り組むかを話し合うことが大切だ。自分自身で課題に対してどう取り組むかを話し合うことが大切だ。自分自身で課題に対してどう取り組むかを話し合うことが大切だ。」	
		進歩刺激や文化に触れる	「もともと進歩刺激や文化に触れることで、子どもは好奇心を持って、新しいことを学ぼうとする。そのため、まずは好奇心を育てることが大切だ。好奇心を育てることで、子どもは新しいことを学ぼうとする。そのため、まずは好奇心を育てることが大切だ。」	
		解決を経験させる	「子どもは、自分で課題に対して取り組むことで、解決を経験できる。そのため、まずは自分で課題に対して取り組むことをサポートすることが大切だ。自分で課題に対して取り組むことをサポートすることで、子どもは解決を経験できる。」	
	② 継続する力	子どもの状況に応じた対応	「子どもの状況に応じて、適切な支援を提供することが大切だ。子どもの状況に応じて、適切な支援を提供することが大切だ。」	
		目標に当てはめられない	「目標に当てはめられない子どもは、目標設定の方法を見直す必要がある。目標設定の方法を見直すことで、子どもは目標に当てはめられるようになる。目標設定の方法を見直すことで、子どもは目標に当てはめられるようになる。」	
	③ マナジメントする力	衣食住の安定	「衣食住の安定は、子どもが学習に取り組むための前提条件である。衣食住の安定を確保することで、子どもは学習に取り組むことができる。衣食住の安定を確保することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		反復による獲得	「反復による獲得は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。反復による獲得を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。反復による獲得を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
	協働力	④ 将来を見通す力	社会常識・ルールの教育	「社会常識・ルールの教育は、子どもが社会で生きていくための重要な要素である。社会常識・ルールの教育を促進することで、子どもは社会で生きていくことができる。社会常識・ルールの教育を促進することで、子どもは社会で生きていくことができる。」
			一緒に考える大人の存在	「一緒に考える大人の存在は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。一緒に考える大人の存在を確保することで、子どもは学習に取り組むことができる。一緒に考える大人の存在を確保することで、子どもは学習に取り組むことができる。」
			見通しをもてる情報提供	「見通しをもてる情報提供は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。見通しをもてる情報提供を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。見通しをもてる情報提供を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」
① 他者を信じる力		学校の連携の強化	「学校の連携の強化は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。学校の連携の強化を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。学校の連携の強化を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		ロールモデルの存在	「ロールモデルの存在は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。ロールモデルの存在を確保することで、子どもは学習に取り組むことができる。ロールモデルの存在を確保することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
協働力	② 関係を築く力	個々の生育環境の把握	「個々の生育環境の把握は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。個々の生育環境の把握を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。個々の生育環境の把握を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		1人の職員との関わり	「1人の職員との関わりは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。1人の職員との関わりを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。1人の職員との関わりを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		愛着対象の形成	「愛着対象の形成は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。愛着対象の形成を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。愛着対象の形成を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		試し行動を受け止める	「試し行動を受け止めることは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。試し行動を受け止めることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。試し行動を受け止めることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		日々の関わりを言葉で伝える	「日々の関わりを言葉で伝えることは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。日々の関わりを言葉で伝えることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。日々の関わりを言葉で伝えることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
苦境に立ち向かう力	③ 自分を表現する力	味方だと繰り返し伝える	「味方だと繰り返し伝えることは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。味方だと繰り返し伝えることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。味方だと繰り返し伝えることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		関係性構築には時間がかかる	「関係性構築には時間がかかることは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。関係性構築には時間がかかることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。関係性構築には時間がかかることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		職員の目が行き届く体制	「職員の目が行き届く体制は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。職員の目が行き届く体制を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。職員の目が行き届く体制を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		気持ちを満たす	「気持ちを満たすことは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。気持ちを満たすことを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。気持ちを満たすことを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		支援の差	「支援の差は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。支援の差を縮小させることで、子どもは学習に取り組むことができる。支援の差を縮小させることで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
ii 自分を信じる力	iii 問題を解決する力	いろいろな経験に誇る	「いろいろな経験に誇ることは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。いろいろな経験に誇ることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。いろいろな経験に誇ることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		楽しい経験の提供	「楽しい経験の提供は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。楽しい経験の提供を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。楽しい経験の提供を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		見守る	「見守ることは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。見守ることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。見守ることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		自立心を育てる	「自立心を育てることは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。自立心を育てることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。自立心を育てることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		職員がやり過ぎない	「職員がやり過ぎないことは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。職員がやり過ぎないことを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。職員がやり過ぎないことを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
iv 他者を頼る力	iv 他者を頼る力	学校の先生の評価	「学校の先生の評価は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。学校の先生の評価を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。学校の先生の評価を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		自分だけのためと思える支援	「自分だけのためと思える支援は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。自分だけのためと思える支援を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。自分だけのためと思える支援を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		退所後の支援	「退所後の支援は、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。退所後の支援を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。退所後の支援を促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		アフターケア	「アフターケアは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。アフターケアを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。アフターケアを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	
		支援のハードルを下げる	「支援のハードルを下げることは、子どもが学習に取り組むための重要な要素である。支援のハードルを下げることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。支援のハードルを下げることを促進することで、子どもは学習に取り組むことができる。」	

は言っている」(施設長1) というように、支援を受けるハードルを下げて、頼りやすい関係性になるよう配慮している。また、「やばいとか、どうしようって思った時に、誰の顔が最初に浮かぶか」(施設長3) ということが重要であり、子どもが精神的な支柱として頼ることができる大人として、職員の存在が子どもが問題に巻き込まれるのを食い止めるストッパーとなるかが問われているということであった。

(3) 非認知スキルの養成のあり方

貧困状態にある子どもに不足している力とそれを養成するための支援について、児童養護施設の施設長への調査結果を図1に示す。図2は先行して実施されたスクールソーシャルワーカーに対する調査の結果である(高良2020)。

スクールソーシャルワーカーを対象とした調査と比べてみると、支援の構造の全体像として、学校を含む「関係機関との連携」や「他者からの評価」「ロールモデルの存在」については同様の結果が得られている。一方で

図1 貧困状態にある子どもに不足している非認知的スキルと支援(児童養護施設長調査結果)

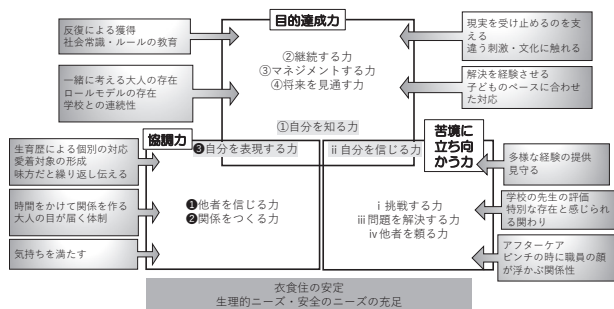
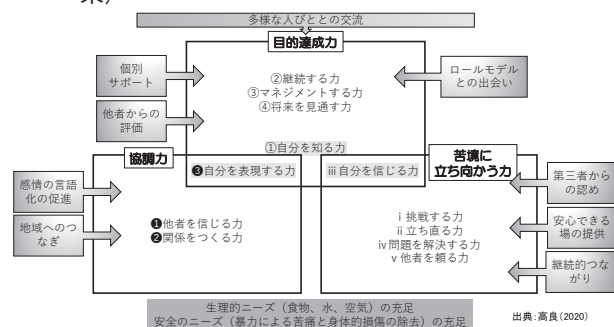


図2 貧困状態にある子どもに不足している非認知的スキルと支援(スクールソーシャルワーカー調査結果)



今回の調査に特徴的な結果としては、入所施設における支援であるため、「愛着の形成」や「衣食住の安定」などの生活を共にしながら直接行うことができる支援があげられていることである。高良(2020)はスクールソー

シャルワーカーがアタッチメントの観点から、家族支援とともに家族の機能を多様な大人との交流等で補完していることについて、「このような支援では、日常性、包括性、継続性が鍵となっており、これらを可能にする社会的養護の意識を、学校を含む地域の人々の間で高めることが必要」だと指摘している。本調査においても「愛着対象の形成」は非認知的スキルを養成するために必要な支援としてあげられており、それについて職員が直接支援を提供できることに特徴がある。また、支援の前提にあるのは、高良(2020)が示しているように、マズローの示す「生理的ニーズ」と「安全ニーズ」である。本調査結果からも、必要な支援として「衣食住の安定」があげられている。衣食住の安定は子どもの発達の基礎となるニーズであるが、入所前の家庭においては、これらのニーズが充足されていなかった子どもが増加している。入所施設で直接提供できる支援としての衣食住の安定と安全の確保を子ども自身が実感できることが他の支援の基盤となっている。

本調査の結果では、入所児童に不足している力(非認知的スキル)として、11の概念が得られた。これらはそれぞれが独立しているものではなく相互に関連している。図1にもあるように、自分を知る力(①)が獲得されることで、自分自身を表現できる(③)ようになり、表現した自分が受け入れられる経験により、自分を信じる力(ii)が養成される。他者を頼る力(iv)については、自分のできないことについて他者に頼るという行動をおこすためには、まず自分のできることとできないことを把握するための自分を知る力(①)と、自分の状態や気持ち・意思を伝えるための自分を表現する力(③)が必要である。そして頼りにする他者とつながるためには、他者との関係を作る力(②)、困った時にその人に期待することができる、他者を信じる力(①)が必要である。他にも④将来を見通す力には、その前提として①自分を知る力が必要であることなど、いずれかの力の養成のためには他の力を要し、得られた力が次の力の養成につながっていることが確認できた。これらの結果は、OECDが示す、子どもの現段階でのスキルレベル次第で、その後の新たなスキルをどれほど身につけられるかが決まるという「スキルはスキルを生む」こととも一致している(OECD2018)。このような非認知的スキルの相互関連性をとらえた上で、統合的に子どもの非認知的スキルの養成を考える必要がある。

非認知的スキルの養成に共通する支援としては、大人の適切な関わりと評価があげられる。今回の調査結果からは、入所施設は日常的に大人が子どもに関わることができる環境であり、家庭で十分に獲得することができなかった愛着や大人への信頼を職員との関わりを通して形

成し、その信頼できる大人との関わりを通して、自己理解や自分への自信を獲得することが可能となることが確認できた。ただ、それは非認知的スキルの養成に特化したプログラムではなく、日々の営みの中で施設職員が子どもに提供している支援であった。例えば、「子どもと一緒に迷ったり考えたりする」ことや、「現実を知らせるのも仕事（中略）そこを施設が支えてあげて面倒をみる」（施設長1）こと、「何かのことで解決すると『こんなにすっきりして楽しいんだ』」（施設長3）という経験を職員と一緒にやることなど、日々の生活の中での問題解決や子どもの悩みに寄り添う職員の関わりが、結果的に非認知的スキルの養成につながっているといえる。施設職員が子ども自身の今と未来の課題をとらえ、その課題の解決に向けて子どものもつ力あるいは不足している力を見立て、不足している力についてはどのように獲得したり補ったりするのかを考えて実施するという、すでに行われている施設機能が非認知的スキルの養成に貢献していることがわかった。施設は非認知的スキルの養成に必要な日常性、継続性、反復性をもった関わりを行うことが可能な場であり、機会をとらえて関わる環境であること、加えて個々の生育歴の把握や時間をかけた子ども理解が可能であることも、非認知的スキルの養成を効果的に行うことができる要因となっている。このような環境における職員の支援が、子どもが生涯において社会に適応していくために重要なスキルの獲得につながっていること、また非認知的スキルの各スキルは相互に関連し一つのスキルの獲得が相乗的な効果をもたらすことを、関わる職員が意識的にとらえることによって、目標達成に向けた効果的な支援方法の検討ができるのではないだろうか。

一方で不足している非認知的スキルを養成するための支援のなかには、「職員がやりすぎない」「自立心を育てる」「見守る」という、職員が必要以上に支援を行わないことがあげられている。社会的自立への職員の関わりについての「そこに（職員が）力を入れるって文化がどうしても根強く基盤として確立されているので。それが（中略）自立するまで続いちゃうんですね。結局は、勉強ではない、生きていくスキルのところで、実はマイナスになっている部分もあるのかなと」（施設長2）、「（職員が）力を入れすぎると、今度は出ていくときに自立心が弱くなるんですよ。やってもらって当たり前とか、（中略）聞いたら誰かが必ず何かアドバイスしてくれたり、サポートしてくれる。だから、今度そこに慣れきっちゃってるから、社会に出ていったときの自立心のところでいうと弱い。」（施設長2）という回答からは、職員が社会的自立などの目標の達成や自立に向けた日々の関わりに力を入れすぎることによって、かえって

子どもたちのスキルを学ぶ機会や学ぶことへの意欲にとってはマイナスの影響を及ぼす可能性があることが示されている。非認知的スキルの養成についても、その養成が殊更に強調されることによって、日々の支援ですすでに行われていることを部分的に必要以上に強化してしまうリスクがある。このことは同研究ユニットで実施した児童養護施設職員のアンケート調査の分析において、岩田（2020）が指摘した「子どもについて『非認知スキル』の枠組みを使って考えていく事のメリットとデメリットについては慎重であることが必要」、「何のための・どこに向かっている支援なのか、自立のための個人の能力やスキルを身につけさせるという考え方についても、立ち止まって考える必要がある」という指摘とも重なっている。タフもこの点について、生徒から非認知能力をうまく引き出すことのできる教育者がこうした「スキル」の話を直接的に口にすることがないことに着目し、「非認知能力は教えることのできるスキルである」ととらえるよりも「非認知能力は子供を取り巻く環境の産物である」と考えたほうがより正確であり、有益であるとしている（タフ2017）。非認知的スキルの養成を考えたとき、それは子どもに対する直線的なスキルの獲得を意味するのではなく、子どもが非認知的スキルを身につけることができる環境であるかに意識を向けることが重要であり、環境を整えることができれば、おのずと将来に必要なスキルが育まれるものであるという認識の上で行われることが必要である。子どもと環境との相互作用に着目し、子どもの生活を包括的に俯瞰し整えていくことが求められる。

OECDの報告には、「教育、労働市場、社会的成果における不平等を低減させる効率的な方法のひとつは、最も恵まれない境遇にあるグループに対し、社会情動的スキル（非認知的スキル）に関する取り組みを十分早い段階から始め、学齢期を通じて続けることである」という提言がある（OECD 2018）。貧困状態にある子どもたちの将来における負の影響を食い止めることに非認知的スキルの養成が貢献するならば、厳しい家庭環境を経験した子どもたちが多く生活する社会的養護施設の支援において意識的に取り組んでいくことは子どもたちの未来にとって有効であるだろう。一方で、個人の能力を高めて環境に適応させることに視点が向きすぎていないか、貧困を含めた不平等を生み出す社会構造的な問題への関心が弱められていないかということに自覚的である必要がある。個人の力を高めることと社会や地域などの環境の応答性を高めることは、貧困を含む生活課題に対する社会福祉援助の両輪である。常にそのことを意識し、子どもが生きていく上で必要な支援とは何かについて考え続けなければならない。

4. まとめと課題

本稿では、先行研究で明らかにされている、人の生涯にわたる適応を支える能力である非認知的スキル（社会情動的スキル）について、児童養護施設長へのインタビュー調査の結果から貧困状態にある子どもたちに不足しているスキル（力）とその養成のための支援についての考察を行った。結果、「目的達成力」「協調力」「苦境に立ち向かう」力を構成する11の力が明らかとなった。また、「スキルがスキルを生む」（OECD 2018）という、スキルの相互関連性についても確認することができた。施設においては、入所前の家庭環境から非認知的スキルの獲得が難しかった子どもに対し、衣食住の安定を基盤とした入所生活における施設職員の日々の関わりや支援の中で、非認知的スキルが養成されていることが確認できた。一方で支援のなかには、「職員がやりすぎない」「自立心を育てる」「見守る」という、職員が必要以上に支援を行わないこともあげられており、何かに特化して取り組むことのマイナスの影響についても自覚的であることの重要性についても確認した。

今回の調査対象者は実践経験が豊富な専門職ではあったが、3名からの情報のため、結果を一般化することは難しい。また、貧困状態にある子どもの非認知的スキルに焦点をあてた研究であったが、児童養護施設に入所する児童は貧困状態にあっただけではなく虐待などの深刻な状況を経験しており、その影響も含めた結果となった。今後はさらに調査対象者を増やし、子どもの背景要因と非認知的スキルとの関係、スキルの養成における支援のあり方についてのさらなる検討を重ねていくことが必要である。

謝辞：本研究は、文部科学省研究費補助による調査研究「子どもの貧困と学習の社会的成果に関する理論的実証的研究」（基盤研究A17H01023 2017年度～2019年度）の成果の一部です。本調査にご協力いただきました児童養護施設の施設長のみなさまに心より御礼申し上げます。

注

- 1) 児童養護施設の対象者は、特別に必要な場合は乳児も可であり、20歳に達するまでは措置延長可能である。
- 2) なお研究組織は、岩田美香（ユニット代表、法政大学）、高良麻子（東京学芸大学）、新藤こずえ（上智大学）、栗田克己（旭川大学）、大竹智（立正大学）、福岡麻紀（北海道医療大学）で構成されている。

文献

- 阿部彩（2013）『子どもの貧困Ⅱ—解決策を考える』岩波新書
- 遠藤俊彦（研究代表者）（2017）『非認知的（社会情動的）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』国立教育政策研究所
- 福岡麻紀（2020）「貧困状態にある子どもに不足している非認知的スキルと支援～児童養護施設長への調査から～」笹井宏益編『子どもの貧困と学習の社会的成果に関する理論的実証的研究報告書』玉川大学学術研究所（印刷中）
- Heckman, James J（2013）（=2015, 大竹文雄解説・古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社）
- 岩田美香（2020）「児童養護施設職員から見た入所児童の貧困経験と支援～施設における支援と非認知的スキルに関する一考察」『立命館産業社会論集』第56巻第1号（印刷中）
- 経済協力開発機構（OECD）（2015）『家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの養成—国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆』、ベネッセ教育総合研究所
- 経済協力開発機構（OECD）編著、ベネッセ教育総合研究所（2018）『社会情動的スキル—学びに向かう力』
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知（2012）『児童養護施設運営指針』厚生労働省
- 高良麻子（2020）「貧困状態にある子どもに不足している非認知的スキルと支援～スクールソーシャルワーカーへの調査から～」笹井宏益編『子どもの貧困と学習の社会的成果に関する理論的実証的研究報告書』玉川大学学術研究所（印刷中）
- 日本生涯学習総合研究所（2018）『「非認知能力」の概念に関する考察』
- 日本財団（2018）『家庭の経済格差と子どもの認知能力・非認知能力格差の関係分析—2.5万人のビッグデータから見えてきたもの—』
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社
- 高橋翠・渡邊茉奈美・石井悠（2017）「第5章社会情動的コンピテンスに関する長期縦断研究」遠藤俊彦研究代表者（2017）『非認知的（社会情動的）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』国立教育政策研究所、201-233
- Tough, P（2016）Helping Children Succeed: What Works and Why（=2017, 高山真由美訳『私たちは子どもに何ができるのか—非認知能力を育み、格差に挑む』英治出版。）

Study of noncognitive skills among children with experience of poverty and support provided in residential children's homes

Maki FUKUMA*

Abstract : A survey was conducted involving the directors of residential children's homes to understand limitations (with regard to noncognitive skills/socioemotional skills) of children with an experience of poverty and to provide the necessary support for developing these abilities. The results revealed three abilities that the directors of residential children's homes, through their practices to date, perceived to be deficient in children with an experience of poverty. These abilities included the "goal accomplishment ability," comprising the concepts of "self-knowledge ability," "perseverance," "management ability," and "future forecasting ability;" "cooperative ability," comprising "ability to trust others," "relationship-building ability," and "self-expression ability;" and "ability to face adversity," including "ability to take on challenges," "ability to believe in oneself," "problem-solving ability," and "ability to rely on others." In addition, findings showed that these abilities are interrelated, other abilities are essential to develop any one ability, and the obtained abilities promote the development of others. For developing these abilities, twelve types of support were identified as essential for "goal accomplishment," including "support for the acceptance of reality" and "presence of role models;" nine types for "cooperative ability," including "attachment formation" and "building relationships over time;" and twelve types for "ability to face adversity," including "providing enjoyable experiences" and "apparently individually focused support." The study confirmed that these types of support are included in routine interactions and support at the residential children's homes and that the original functions of residential children's homes contribute to the development of noncognitive skills. Rather than attempting to foster noncognitive skills through directly oriented support, such as specialized programs for individual skills, creating suitable conditions for inculcating noncognitive skills in children's everyday environments, including interaction with staff at the home, is necessary.

Key Words : Noncognitive skills (socioemotional skills), child poverty, residential children's homes

* Department of Social Work Practice, Social Welfare Course