

小学校における外部支援者と教師の連携プロセス： 学習補助ボランティアによる学級支援の実際から

The Collaboration Process between Out-Of-School Supporters and Elementary School Teachers

東海林 麗香
Reika SHOJI

問題

近年、学校現場においては、教師間の関係づくり、教師と保護者の関係づくり等、学校に関わる者同士のつながりに関心が集まっている(田村, 2003など)。しかしながら、特定のクライアント・問題に関わらない人も含むネットワークづくりや、それを活用した支援についての議論は十分とはいえない(東海林, 2012)。例えば、支援対象児の保護者、クラス担任、管理職、スクールカウンセラーなど各々が2者間のコミュニケーションを取ることはあっても、支援対象児に関わる者全員が一堂に会することは日常的ではなく、各々の間での申し合わせが共有されないケースも散見される(東海林, 2012)。当事者の熱意によって個々のつながりができたとしても、それが広がり、ネットワークとして機能することは難しい。下川(2003)では、地域の心理臨床支援を【センター型支援】【ネットワーク型支援】に整理している。後者は地域のネットワークを支援し、またそれによる支援を行うものであるが、これが十分でないことが指摘されている。

このようなつながれなさについて、特に教師と保護者の連携については、具体的にどのようなコミュニケーションを取っていけばいいのかについて注目が集まっており、双方の立場から多くの実践的書籍が出されている。例えば小野田(2009)では、学校が「保護者とい関係をつくるためのワークショップ」を実践することを勧めており、そのノウハウを紹介している。また小野田(2010)では保護者を対象とし、学校を知ることからの教師とのつながりづくりを提唱している。学術論文における報告でも、保護者面談における教師・保護者間の連携構築プロセス(上村・石隈, 2007, 上村・石隈, 2008)についての検討など、個別のコミュニケーションの仕方については多くの実践および研究からの知見の蓄積がある。これは、コミュニケーションのうまくいかなさ、つながれなさが社会的にも研究上でも課題とされていることの裏返しであろう。例えば氏岡(2001)は、教師と子ども、教師同士、学校と保護者といった関係の不全が学級崩壊を生んでいることを指摘し、「つながれない結果としての学級崩壊」と表現している。

以上のような関心を受けて、教育に関わる者同士のつながりを模索するような研究や実践が最近になって多く行われているが、課題を抱えた個人および個別の関係性への支援を越えたつながりづくりにも目を向ける必要があることが指摘されるようになってきている。

このような問題意識から本発表では、ネットワーク型支援の一事例について検討する。具体的には、特定の児童を対象にするのではなく、クラス全体を支援するという目的で導入された学習補助の地域住民ボランティアを軸に、保護者や地域住民も含めた外部支援者と小学校がどのように連携を進めていったのかについて、フィールドワークとインタビュー調査から検討する。

方法

(1) 本研究の対象となる学校について

関東のニュータウンにあるA小学校であり、児童数500人程度である。筆者がボランティアとしてこの学校に通うようになる20XX年時点で、以下のような外部支援者が、導入されている。

【教室での教育支援】

1. 全ての児童を対象に、教室にて学習支援をする学習補助ボランティア（以下、サポーター）
2. 通級より特定児童を対象として派遣されている支援員（以下、支援員）

【コミュニティによる学校支援】

1. 保護者有志による学校支援の会（小グループ5～6個からなる）
2. 上記1の代表として学校との会議に出席する保護者（以下、代表）
3. 近隣の大学関係者（心理学を専門とする教員、院生ボランティア）

外部支援者導入の経緯は以下のとおりである。前管理職が、特別支援に関わる保護者有志を募り、特に活動はなかったものの、保護者グループが自主的に特別支援に関する勉強会を行うようになる。これが保護者による学校支援の会および「代表」となる。20XX年になって管理職がかわり、近隣の大学関係者との議論から、サポーター導入を決定し、このときに筆者もサポーターとなった。それまでも、支援員および特別な支援を必要とする児童の保護者が教室で学習支援を行うことはあったとのことである。

(2) フィールドワークについて

発表者は20XX年より2年間、週に1回、児童の登校前から4校時終了まで、サポーターとして教室に通った。2年目の3学期には週に2回通った。サポーターとは、先述のとおり学習補助のボランティアであり（交通費のみ支給）、自治体への登録・研修を経て学校に派遣されるものである。筆者は20XX年の前々年度より、発達に課題を抱える児童の母親および校長先生に、A小学校における特別支援の課題やニーズを尋ねるインタビューを行うために、この学校に関わっている。このときは博士課程の院生であったが、20XX年には教員養成課程の大学教員という身分であった。後述するとおり、サポーターが学校全体および保護者に認知されるのは導入2年目であり、筆者1年目の終わりまで大学院生であると思われていた。管理職は筆者の身分及び研究ニーズを承知していた。

1年目は1年A組、2年目は2年A組に入ったが、学校側のニーズにより、他の学年・教室で一時的に学習補助を行うこともあった。この学校には、筆者と同時期にこの学校に入った2名のサポーターがいる。学習補助を行うという役割の特性上、活動中はメモを取ることはできないので、終了後にフィールドノーツを作成した。

(3) インタビュー調査について

インタビューの協力者は、前述のサポーター2名、支援員1名（サポーター3名と同じクラスに入っている）、保護者有志により結成された学校支援グループで精力的に活動しており、教員との会合にも参加している代表2名、学習サポーターが2年間入ったクラスの担任であった教諭1名、の計6名であり、全て子どもを持つ30代～50代の女性である。学習サポーター等の外部支援者の導入について、現状の評価、課題および展望について語ってもらった。

表1 インタビュー調査協力者

サポーターAさん	発達障害をもつ青年期男子の母親。最初の2年は特定の子どもの対象とした支援員、その後サポーターとなり2年目である。
サポーターBさん	在学児童の母親。3年前から代表であり、サポーターは2年目になる。
支援員Cさん	他学校に通う児童2人の母親。この学校で支援員をして2年目になる。
代表Dさん	在学児童の母親。有志としての関わりは4年目。
代表Eさん	在学児童の母親。有志としての関わりは3年目。
F先生	サポーターおよび支援員が入ったクラスの担任。50代女性。

結果と考察

フィールドノーツ、学習サポーター2名および支援員1名の語りを中心に、各々がどのような課題を持ち、どのようにそれを乗り越えようとしたかをまとめた。これに学校支援グループの保護者2名および担任のF先生の語りによる補足を経て、小学校における外部支援者導入と連携のプロセスについて外部支援者の視点から検討した。結果の概要として、1. 何を【べき】かがわからない、2. 一斉指導の実現をサポートすることが自分たちのすべきことだと考えて行動し、結果として子どものニーズとずれてしまう経験をする、3. 外部支援者の必要性に疑問を感じる、4. 外部支援者同士のつながり、自身の役割を見直す、5. インフォーマルな個別の関わりを支援チーム全体に広げ、その中で様々な他の可能性に気づくようになる、といった連携プロセスが見られた。以下、1年目、2年目各々について詳細に検討する。

表1は、1年目の学校および外部支援者の動きである。先述のとおり外部支援者には、サポーターおよび支援員以外にも保護者有志の会がいるが、保護者有志の会は、グループごとの活動が多く、学校との交渉・活動について筆者が詳しく知ることはなかった。また、サポーターと支援員は各々違う曜日に学校に来ていることもあり、会うこともなく、1年目は外部支援者同士のつながりもなかった。学校側も、外部支援者導入について手探りであり、管理職および1年A組の担任以外がどの外部支援者とも関わるのがほとんどなかったことが後のインタビューで明らかになった。

表2 1年目の学校および外部支援者の動き

	学校の動き	サポーター・支援員の動き
一学期	<ul style="list-style-type: none"> ■特別支援コーディネーターは1名であり、担任を持っていたため、なかなか機能しなかった。 ■校内研で、数年にわたり外部支援者と連携しているB小学校のケース報告がなされた。 	<ul style="list-style-type: none"> ●誰に対してどんなサポートをするのか、事前の指示はほぼなかった。 ●管理職の指示により、筆者およびサポーターAさんを含むサポーター3名、支援員Cさんが1年A組に入る。
二学期	<ul style="list-style-type: none"> ■1年A組が落ち着かないまま2学期を迎え、管理職の考えにより、1年A組の保護者から学習支援ボランティアを募る。★ 	<ul style="list-style-type: none"> ●他の学年、職員室登校の児童への対応等、様々な方面からニーズが出てくる。 ●サポーターが一人辞める。 ●左欄の★がうまく機能せず、他学年の保護者がサポーターとして1年A組に入る（サポーターBさん）。
三学期	<ul style="list-style-type: none"> ■1年A組にB小の特別支援コーディネーターが授業観察に来る。また、1年A組の担任がB小に授業見学に行く。 	<ul style="list-style-type: none"> ●1年の他のクラスの先生から応援を求められるようになる。

特定の児童を対象とした支援員ではなく、クラスの児童全体を対象に学習補助を行うサポーターがこの年度になって初めて導入されるが、異動してきたばかりの管理職が主導したこともあり、学校全体に周知されていなかった。サポーターBさんは、2年目から別の小学校にもボランティアとして通うようになるが、そこで驚いたこととして「初日には、休み時間に先生方全員職員室に来て、私は職員室の前でお願いしますって挨拶して、朝会にも出て、子どもたちの前で挨拶してって、そこまで徹底してました。（中略）このときはまったくなかったですね。（中略）そのときはF先生とお話する機会っていうのも、ほぼゼロだったと思います」と語った。代表Dさん、代表Eさんへのインタビューからも、サポーターや支援員という存在が1年目にはほとんど知られていなかったことが明らかになった。F先生は、「（外部支援者は）学校で登録されている方なのか、市の方なのか、市からの方なのかとかというのも、ちょっと（中略）把握しきれていないような部分もなきにしもあらずですね。人が来たよと、で、いついつにできる方ですよ、どうぞって言われるだけで、ああ、そうなんですかって言うんだけど、

打ち合わせができなかったりして、で、その方の意向とこちらが願っているというか、やっていたでいることがずれているのでっていうので、もう辞められたよってあとから聞いたパターンもやっぱりいらっしゃいます。」と語った。このような状況の中、サポーターおよび支援員は各々の判断で振舞い、うまくいかないことが出てくる。1年目の外部支援者の思いを時系列的にまとめると以下のようなになる。

1. 何を【べき】かがわからない

学習補助ボランティアの経験は、学習補助ボランティアにとっても学校にとっても初めてのことであり、ボランティアは指示がないと動けないと感じ、学校側は何を頼めるのがそもそもわからないので動けないという状況で1学期を過ごすことになる。2年目のインタビューでBさんは「先生方も、入るのはいいけど、入って何をしてくれるのじゃなくて、何をするつもりなのみたいな感じじゃないのかなって。そういう誤解をうまくとけるような雰囲気作りみたいなのをしてくれると、もっといろんな方面の人が関わりやすく、お互い遠慮せずに、できるんじゃないかって思いますね」と語った。加えて支援員Cさんは他の学校で支援員の経験があったが、継続的に外部支援者を受け入れた経験ほとんどないこの学校では勝手がわからず戸惑ったという。また、クラスの児童全体を支援対象とするサポーターに子どもたちが慣れてくると、自身が支援対象とする子ども以外の不特定多数から学習補助等を求められるようになり、何をどこまでサポートすべきか、担任の邪魔にならないだろうかと足踏みすることが多々あったという。また、各人が異なる曜日に通っていることから他の支援者と話す機会もないまま、各自がどう振舞うべきかを自分だけで考えることが続いた。

2. 一斉指導の実現をサポートすることが自分たちのすべきことだと考えて行動し、結果として子どものニーズとずれてしまう経験をする

慣れてくると学校の忙しさが実感され、「支援の方向性について話し合いたい」等、管理職・コーディネーター・担任に申し出ることができないまま2学期を向かえることになった。学校のニーズを推測する中で、一斉指導の実現こそがそれであると思うようになり、その枠組みの中で支援するようになる。「担任をサポートする」という意識が強くなり、その結果、注意・制止が多くなり、子どもの困っている様子を見て手助けしようと近づくと避けられてしまう事態も出てくる。これについては、F先生も難しさを感じていたことが2年目のインタビューで語られた。具体的には、「うるせえとか言うけど、ちょっと置いておくと。(2年目は)その辺もあんまりみんな、なんか、あんまりグイグイ押すとかしないというか、ちょっと、まあ危険なことしなければ放っておくかぐらいの感じとかもなんかよかったのかもしれないですね、彼にとって。ギューギュー全員で、毎日毎日違う人に怒られるというよりは。分からないですけどもね。また、一つ安心感というかなんかできたので、今度は、ちゃんとルールをきちんとやるべきだというものをに入れていくことができるかなと。」と語られた。

表2は、2年目の様子である。2年目になって大きく変わったのは、特別支援コーディネーターが3名になって、サポーターの配置や方針が年度始めの段階で決まっていたことである。これにはコミュニティスクールで関わりのある大学教員の助言も影響していた。また、サポーターBさんが他の小学校にも同様のボランティアで通うようになり、そこのよさを取り入れたいと管理職やコーディネーターにお願いをしたことも大きな転換点であった。

表3 2年目の学校および外部支援者の動き

	学校の動き	サポーター・支援員の動き	保護者有志の会の動き
一学期	<p>■特別支援コーディネーターが1名から3名になり、サポーターの配置や方針が彼らによって決められる。</p> <p>■リソースルーム設置について、近隣の大学関係者と代表をまじえて検討。</p> <p>■外部講師を招いたケース会議が開かれ、外部支援者も出席する。★</p>	<p>●サポーター・支援員全員が最初から2年A組に入ることになる。</p> <p>●支援者用の机が職員室に作られ、情報交換ノートが置かれる。</p> <p>●サポーター・支援員が一堂に会するのは左の★が初めてであったが、発言の機会は与えられなかった。</p>	<p>□リソースルームの整備を担当する。</p>
夏休み	<p>■支援者・担任・管理職のみのケース検討会を開くようになる。</p>	<p>●事前に担任、サポーター、支援員の困っていることが聞かれ、それをもとに会が進められる。</p>	
二学期	<p>■近隣の大学教員の助言から、全校の支援ニーズを調査する。</p> <p>■サポーター・支援員・保護者有志の会の存在・機能について、管理職が学校通信で情報発信をする。</p>	<p>●2年A組で問題が相次ぎ、外部支援者について保護者から問い合わせがあったと聞き、自分たちの存在が知られていなかったことを知る。</p> <p>●筆者とBさんが発案者となり、支援者のみの茶話会を開く。</p>	<p>□2生以外にも保護者がサポーターとして教室で学習支援をすることを提案する。</p> <p>□専科の時間に、有志の会メンバーが教室で学習支援を行う。</p>
三学期	<p>■次年度への引継ぎや、就学前の情報収集について具体的に検討する。</p> <p>■ケース会議前に対象児童の保護者からの情報収集を行う。</p>	<p>●担任と支援者のみの茶話会を開く。</p> <p>●来年度の引継ぎ用に、筆者がこの年度の支援者交換ノートをまとめる。</p>	<p>□保護者による教室での学習支援ボランティアについて検討を続ける。</p>

2年目の外部支援者の思いを時系列的にまとめると以下のようなになる。

3. 外部支援者の必要性に疑問を感じる

注意・制止が多くなった結果、子どもたちから嫌がられることが出てきたことで悩むが、相談する相手もなく、学校側と話もできずネガティブな気持ちが高まる。そんな中で、ケースカンファレンスに初めて外部支援者全員が加わることになるが、発言の機会は与えられなかった。サポーターの希望から教室で直接子どもに関わっている者のみのカンファレンスを行い、F先生の思いも共有した上で2学期を向かえることができた。Bさんが「落ちたら危ないし、怪我したら困るからやめようって、私が手を差し伸べて私が降ろすっていう行動を、自分が体を使って止めるってことはしてましたけど、叱り方はF先生にお任せする感じで」と語るように担任と役割分担ができるようになっていった。

しかしながら、学級内で問題が起こったことがきっかけで、サポーターおよび支援員の存在が保護者に伝わるが、それまで自分たちの存在が周知されていなかったということや、批判があることを知り、自分たちの必要性に疑問を感じる事態となる。このことについて支援員Cさんは、「授業中動き回っている子がいてなんで怒らないんですか？とか、担任が怒らなかつたら、サポーターの先生が怒っちゃいけないんですかとか（中略）F先生の考えが分かってきたから、あんまり、なんでもかんでも先走りしてたら駄目駄目とかっていうタイプじゃないし、それに慣れて来ていて自分も同意見だったりする。だから、なんでもかんでも怒らないんですよ。ある程度やらせているんですよ。でも、親からしたら、な

んで怒らないんですか？(中略) 実際見ないで噂ばかりでね、いっちゃっているだろうから」と語った。一方でサポーターAさんはあきらめの気持ちから、授業中のおしゃべりなどの分かりやすい行動にのみ反応するような時期もあったと語った。

4. 外部支援者同士のつながり、自身の役割を見直す

Bさんのように他の学校から連携のノウハウを得る、前の年度に数回入ったクラスの担任に「今年も来てほしかった」と声をかけられる、保護者有志の会の提案から学校との会議が開かれる、といった前向きな出来事も経験し、状況を打開しようと試みる支援者が出てくる。保護者有志の会と学校との会議についてサポーターBさんは「画期的な感じ、最初しました。でもやればできるじゃないですけど、もっと通じ合うものがあるんだってというのは、三回目くらいかな、感じましたかね。一回目二回目はやっぱりお互い緊張してる感じがあって、どこまで話したらいいのか、どこまでが境界線なのかっていうのがあって、そういうのがあって、たぶんそういうお互い見計らってるところがあってから、そういう話は逆になくなり」と語った。

また、支援者同士のつながりを学校任せにしないこと、自分たちならではの役割に気づくようになった。後者について支援員Cさんは、「みんなから知恵出させるように、出させて、出されて、出させて、しゃべらせて、しゃべらせて、そういう、こう、そのイニシアティブをちょっと取って、この空気をちょっと変える。職員会議だけだったら恐らく無理なので、外部に人が入って、全然素っ頓狂なやり方で、もう、みんなどんどんどんしゃべってしゃべってっていうふうどんどん年月かけて、私は1年とかかけて、話し合いをずーっと学校の中でしていくようにして、その空気ができて、こういうものができれば違うんじゃないかと」と語った。学校的価値を理解しよう、それに沿って行動しようという思いから一元的な関わりになっていたところから、外部支援者が入ることで多元的な価値のありようをサポートできるという気づきにつながったのではないだろうか。

5. インフォーマルな個別の関わりを支援チーム全体に広げる。その中で、様々な他の可能性に気づくようになる。

担任も含めた支援チームを作って各人の気づきを活かそうと意気込むものの、多忙さから支援者同士の情報交換もままならない。そこで、各自ができる範囲で支援チームのメンバーと情報/意味の共有を行い、それをノート等で他メンバーに伝え、全体に共有されるようにした。ノートは筆者が1年目に提案し職員室に置いてもらったものであるが、その後、2年目になって他の学校でのボランティア経験からBさんが書く場所も職員室に作ることを提案し、管理職や担任、コーディネーターも時間があれば目を通すような情報共有のツールとなったものである。職員室に書く場所を設けてから、外部支援者が管理職、F先生以外と話す機会が飛躍的に増えた。

このようなことも含め、インフォーマルな個別の関わりを支援チーム全体に広げることの重要性をCさんが語った。具体的には「私、そんな難しい話では、多分、ないと思うんですよ、共通理解とか連携とかまた言っちゃうと、特別支援とかまた言っちゃうと、こんなに忙しいのにそんなの勉強する時間がないとか、その時間をわざわざ割くのが大変だとなっちゃうと思うんですけども、人と話をするという習慣がないかな、学校は(笑)(中略)誰かが何かを固めて、こういう制度を作るからこうしましようっていうより、自然発生して、みんながこう、意識がどんどん高まって行って、1人1人が。そうして、自然発生して必要だと思う形をつくっていくほうが、本当は(中略)なんとか変えなきゃっていうか、会議もしたほうが絶対にいいとか、すごいそういうの思っていたんですけども、なんか、だんだん、やる気がなくなったのとはまた違って、なんていうんだろう、1人がやる気になって、ああしよう、こうしようとかっていうより、自然と提案して、自然と話の中で出てくるほうが本物かもなっちゃっ

と想ってきた」と語った。

本論文では、特定の児童を対象にするのではなく、クラス全体を支援するという目的で導入された学習補助の地域住民ボランティアを軸に、保護者や地域住民も含めた外部支援者と小学校がどのように連携を進めていったのかについて、フィールドワークとインタビュー調査から検討してきた。学習補助ボランティア（サポーター）は、支援の対象が定まっておらず、だからこそ様々な場面で子どもの活動を支援するものである。学校もボランティアも慣れていけば臨機応変に動ける存在として活用し、力が発揮できるものであるが、導入から2年間かかってやっと学校の一員として認識されるようになった。支援員Cさんが他の学校の経験として「僕のクラスには絶対人は入れません。迷惑ですぐらいの人がいたんだけど、周りのクラスの先生はね、ありがたいわ、ありがたいわって言ったり、あと、言われているけど、もう学級崩壊しているから入らざる、入れざるを得なくて入れて、一生懸命人間関係作ろうとしたり、周りがサポート、先生がしてくれたりしたらだんだんだんだん受け入れてくれて」と語るような、個別の関係性が学校全体に広がっていく端緒が2年目の終わりには見えてきた。ここまでサポーターおよび支援員の変容を中心に記述してきたが、保護者有志の会および代表の活動にも変化があった。サポーターの存在および機能を知り、また直接会って言葉をかわすという経験を経て、サポーターの運用について提案したり、サポーターをさらに増やそうと学校側に提案したりと、自分たちの考えを直接伝え議論の場を求めるようになった。学校の対応も大きく変わった。1年目の2学期に、クラスの子どもの保護者をサポーターとして導入したがうまくいかず、保護者が学校の日常に関わることに消極的であった先生方が、保護者有志の会と再度の導入を検討し始めた。また、外部支援者の申し出を申し訳なさや相手の素性のわからなさから断っていたところが、来年度のひきつぎのために外部支援者の交換ノートを整理するという筆者の申し出が快諾された。

学校の多忙さ、子どもや保護者から寄せられる多様なニーズに向き合うひとつの策として、学外に支援者を募り、チームを形成して事に当たっていくことがあるだろう。大学がすぐ近くにあり、専門知識を持ち比較的時間に融通のきく支援者を見つけやすかったこと、ニュータウンという地域の特色から保護者同士の関係が浅く、そのことが保護者が学校に入っていくことのハードルを低くしたことなど、この学校ならではの背景もあるものの、外部支援者を導入する際にどのようなことでつまづいてしまうのか、どんな関わり方や考え方が連携を可能にするのかについて、ヒントを提供できたものと期待する。連携のかたちができた後、それをどう継続していくかについての検討が今後の課題である。

引用文献

- 小野田正利（2009）イチャモン研究会：学校と保護者のいい関係づくりへ． ミネルヴァ書房
- 小野田正利（2010）イチャモンどんとこい！ - 保護者といい関係をつくるためのワークショップ． 学事出版
- 下川昭夫（2003）総合地域臨床科学の考え方． 村山正治（編）放送大学大学院文化科学研究科コミュニティアプローチ特論，59-771，放送大学教育振興会
- 東海林麗香（2012）コミュニティにおけるつながれなさとその支援． 下川昭夫（編）コミュニティ臨床への招待：つながりの中での心理臨床，243-258，新曜社
- 田村節子（2003）スクールカウンセラーによるコア援助チームの実践：学校心理学の枠組みから． 教育心理学年報，42，168-181
- 上村恵津子・石隈利紀（2007）保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究：グラウンデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通して． 教育心理学研究，55，560-572
- 上村恵津子・石隈利紀（2008）保護者面談における保護者の連携構築プロセスに関する研究：保護者の発話分析を

通して. 学校心理学研究, 8, 59-73

氏岡真弓 (2001) つながれない結果としての「学級崩壊」: 「学校」シリーズの取材を通して. 教育学研究, 68 (1), 59-