

学校ボランティア学習会を通しての学び

—主として小学校ボランティア学習会の分析から—

古屋喜美代
入江直子

[問題と目的]

各地で、大学と地域の学校とが連携した、教育現場への学生のボランティア派遣が実施されてきている。神奈川大学においても、これまでに数年間の近隣小中学校への派遣の試みを行ってきた。そのなかで、このような体験を通して学生が何をどのように学び、成長したか、あるいは何につまずきやすいかといった点を明らかにすることが課題となっている。ここ二年間(2007, 2008)は派遣する学校数が増え、大学の教職課程教員全員が関わり、報告・学習会を定期的実施するようになった。

本稿では2007年度に焦点をあて、学生同士の学習会一年間の討論分析をおこなう。これを通してボランティアに関わる学生の学びがどのように成立したかを明らかにし、より深い学びを支えるための課題を見出すことを目的とする。学生がボランティアとして小学校に参加する場合、学習、行動面での個別の支援を必要とする子どもたちの援助にかかわることが多い。この時学生が直面する問題には大まかに見て二点ある。第一に学級における「個と集団の関係」、第二に「子どもの姿をどう理解するか」である。学生は子ども理解や児童生徒指導の基本は学んでいても、現実の子どもの姿を目の前にした児童生徒理解・指導は初めての経験である。現実から生まれる問題意識をどう発展させ、課題を自覚し、自分自身の関わりの質を高

めていくかが、学生の成長のカギとなる。学生が抱く問題意識について、同様の活動者が相互の見方を出し合い相互交渉することによって、学生の学びを深めることが可能となるであろう。さらに第三として、学生の子ども理解の深まりを支える要因を総括的に取り出して検討する。

[方法]

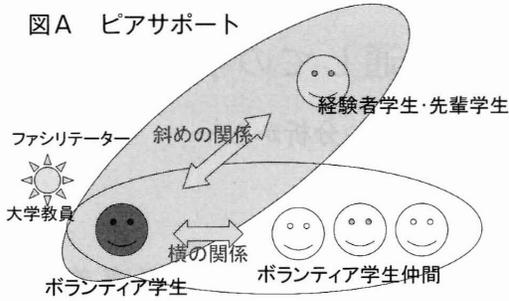
1 参加学生数

2007年度には小中学校にボランティアとして参加した本学学生を対象に年6回、前期3回(5, 6, 7月)、後期3回(10, 12, 1月)の学習会を開催した。第1, 2回は小学校参加者と中学校参加者に別れてグループ学習を行い、そのうちの筆者らが参加した小学校グループを分析対象とした。第3回から6回は小中学校合同で学習会を実施しており、これを対象とした。分析対象とした学習会の参加学生数は各回6人, 5人, 14人, 13人, 6人, 19人(最終回は新年度からボランティアを希望する者を含む)である。前年から継続してボランティアを行う卒業生1名(体験二年目)は、全回を通して参加した。学習会のうち1回は、小学校校長1名も加わった学習会であった。

2 学習会形態

学習会の形態は、大学教員がファシリテーターとして参加し、参加学生のボランティア状況

図A ピアサポート



を出し合いながら、課題を拾い上げ、互いに意見交換を図るものであった。第二著者が司会進行を担当し、第一著者がメモをとり、毎回の学習会記録を作成した。

3 分析の視点

学習会記録をもとに、学生が直面する問題として「個と集団の関係」「子どもの姿をどう理解するか」の二点を、具体事例を引用しながら検討する。

[学習会の分析と考察]

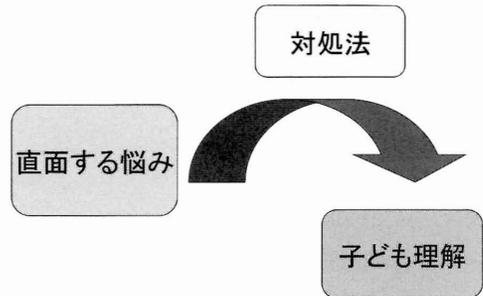
1 学習会の討論の構造

学習会の構造は図Aに示すように、一人の学生から見て、対等なボランティア学生仲間(参加学校や対象児童生徒は異なる)、経験ある先輩学生(含む卒業生)という関係性の支え(横の関係・斜めの関係)をもつ。大学教員は、学生相互の結びつきを生むきっかけ作りを行い、それぞれの悩みや疑問の交流、ときには課題解決に向けて後押しをしていくこともある。しかしあくまでファシリテーターとしての役割を担う。学生にとって、同等あるいは自分より多少の経験を積んだ者の存在が、学びあいの核に存在する。

2 学生の問題意識と討論の展開

図Bに示すように、学習会での最初の問題提起は、学生が現在直面する悩みから「どうすればよいか」という対処法を求め、探るものであることが多い。しかし、討論の進行、会を重

図B 討論の展開



ねる過程で、徐々に学生の目は子ども理解そのものに向かうようになる。

2-1 個と集団の関係について

ボランティアとして小学校のクラスに参加する学生は、個別の子どもの支援に関わりながら他児の甘えをどう受け止め対応していくべきかに課題を感じる事が多い。学生のこうした問題意識が子ども理解の深まり、学級経営の力量形成につながるためには、学生と学級担任教諭との相互交流が重要な役割を果たしている。

学習会において、学生は各自が体験した課題場面を描写しながら、自らの関係作りの悩みと対応の試行を省みていく。さらに、担任教諭がどのような介入的対応をしたか、あるいはそうした状況を生み出さないためにどのような学級経営をしているかに思い当たっていく。具体的な事例を挙げてみよう。

(1) 学生ボランティアとしての自分の存在が、集団の落ち着きなさを助長することの悩み

卒業2年目のAさん(男性)は小学校高学年クラスに参加してすぐにおかしなあだ名をつけられた。親愛の印として受け流しているうちに、子どもたちの方はふざけをエスカレートさせてしまい、学級の収集がつかない状況が生じてきた。子どもの甘えの受容と教師-生徒関係の秩序作りとの間で、どう関係性を修正していけるか、悩みながらの子どものかかわりが続いたという。そんななかで、担任教諭はホームルーム等の時間を使いながら、子どもたちの何

気ない言葉が相手の気持ちを傷つけるということを取り上げていった。「大人に対する甘え」の事実を切り口に、子どもが他者の視点に立つことを学ぶ機会としていったのである。子どもたちとの関係を振り返りながら、最初の向き合い方のあいまいさが、関係を築く上での教室ルールを提示できず、ルールがないなかでの甘えの助長、混乱を引き起こしたことに気づいていく。

Aさんのような先輩ボランティアの存在に触発されながら、新参ボランティアの迷いも開示されていく。徐々に学級に慣れてくる中で、特に高学年の子どもたちの口が悪くなってきていること、今後の関係作りが課題であるとの自覚が語られる。Bさん(女性)は落ち着いたのない子をサポートしているが、他児が甘えてくることに対して、どう対応していけばよいか悩む。特に校外遠足の時は対象児に付きっ切りなので他児との関わり方が難しい。こうした悩みに対して、先輩ボランティアAさんの目から見た子ども理解が伝えられる。普通の学校の中では、必ずしも対象児本人が「大人のつききり」を望まないこともある。そういう時は対象児に対して距離を置きながら、むしろ他児とも関わりながら対象児を見守っていくことが必要なのではないか。経験を通して、子ども側からの視点が語られていく。

(2) 個別に対応していると全体の收拾がつかないことの悩み

子どもたち全般に甘えが強く、落ち着かない傾向のある低学年クラスでの対応上の迷いが話題とされる。トラブルを調整するときなど、子どもたちが様々に言うこと(それぞれ違っていたりする)に振り回され、判断できなかつたりする。個別に指導していると他の子どもたちが「ほくもやった」とわざと甘えにきて收拾つかなくなることもある。全体と個別の指導で迷うことが多い。「叱る」といった対応では、そこに二者間の信頼関係が不可欠で、まだ学生ボランティアでは不十分と感じる。ある学級では、

そんな時はむしろ個別対応を担当教師、全体をボランティアが見る、とスイッチさせていくことにしているという。担任教師が学生ボランティアの関わり方を支援してくれているのだ。

このような状況に対して、Cさん(男性)からボランティアとしてのクラスへの入り方と学級運営・教室ルールの存在が指摘される。ボランティアにとって、週1回特定クラスに入る形だと、継続性があり子どもたちとの関係はとりやすい。当然ながら子ども一人ひとりの個性が把握できると、集団全体への対応もしやすくなる。一人に対応していると、他児が関係を求めて騒がしくなってしまうという点については、すでに達成した子どもが小先生になって、他の子どもに教える相互援助を日常的に取り込んでいるクラスでは、「大人のとりあい」のような雑然さは生じにくいと指摘する。個人的問題としてではなく、学級経営全体の問題として見ていく必要性へと、学生の視点は広がっていった。

(3) 対症療法ではなく、子ども理解へ

上記の問題は、小学校校長の参加時に校長への問いとしても学生から出された。学生ボランティアが特定の子に付き添うと、他児から「〇〇くんだけ、どうしていいの?」といった疑問がでてきてしまう。その子どもに寄り添う、という、それが周囲の子どもの不満につながることもある。これはどう対応していけばよいのだろうか。

校長からは、子どもたちの不満の裏にある真の思いに気づけるかということが語られた。周囲の子が「ずるい」と感じてしまうのは、その子どもたち自身が満たされていないからであろう。大人が信じられると思えば、子どもは育つものである。真摯に自分に向き合ってくれる大人がいることで、子どもは救われる。表面的には感謝してこなくとも、大人になったときに思い起こされる大人、「あの時あの先生にすくわれたなあ」といった思いが人としての成長に大きな意味をもつ。同様に、短時間のかかわりの

学生ボランティアも子どもにとってはそうした存在となりうるのである。

こうした現場サイドからの指摘は、ともするとその場での対症療法を求めがちな学生に対して、子どもの思いをきちんと理解し受け止められる大人であることの重要性への気づきを促すことになる。「支援対象の子どもと、それ以外の子ども」という見方ではなく、周囲の子どもたち一人ひとりが十分受け止められていると感じているかどうかを考えてみるという、異なる次元での問題の捉えなおしである。学生がはじめに立っている次元と異なる次元からの捉え直しができる、そこから、たとえば周囲の子どもたちが本当に満足するような遊びをとoshた集団作りや、受け止められたと感じられる生活を作り出すことが課題として浮かび上がってくることも多いのではなかろうか。

学習会での最初の問題提起は、現在直面する悩みから「どうすればよいか」を探るものであることが多い。しかし学生は他校での経験や自分の経験を出し合うなかで、対処法を問題にするよりも、子どもを見る視点や学級に存在する暗黙のルールに気づいていく。話し合いを通して、目先の問題から、より本質的な関係性の理解へと学生の視点が進展していくといえる。

2-2 子ども理解について

学生は、個別対応する中で子どもの姿をどう理解すべきか、どう対応すればよいのかという課題にぶつかる。こうした切実な課題は学習会で繰り返し話題とされ、小学校校長が学習会に参加した折には、校長に対する質問として出された。「子ども理解」という切実な問題に対して、学生ボランティアとしてともに考える仲間を必要とし、受け入れ側の学校の意図を把握したいという願いがあるのである。学生自身、単に悩むだけでなく、その中から自分なりの子ども理解を深めている。その自分の理解のありようを仲間と交流することを通して、再確認、再検討、さらには新たな視点を獲得する機会を必要と

している。

(1) 全く学習に集中しない子どもに対して、どう対応するか?

学生は自分が関わってきた子どもの姿を思い起こしながら、語りを通して改めて子ども理解の整理をしていく。同時に自分の関わり方の根幹にあるものを言語化し、自覚化していくことになる。具体的には、次のような語りがなされていく。

a) 子どもには、「自分を見てほしい、認めてほしい」という気持ちがあるのだと思う。その気持ちを一旦は受け止め、それから「今何をすべきか」を伝えていくようにしている。

b) 発達障害をもつ子どもの場合など、勝手にやっている行動はその子どもの数少ない得意とする行動であると捉えたい。もちろん子どもの好き勝手にやらせるということではない。「得意なこと」と肯定的まなざしを与えた上で、行動切り替えを促すことが大切さだと考える。

c) 子どもをよく知る先生との対話を深める努力をしている。すると先生の見方、方針がわかってくる。先生方から、非常にボランティアを大事にしてください、そうした機会を作ってください。

こうした対話を通して、学生は自らの子ども理解を確認しながら、自らのまなざしの特徴を自覚していく。長所発見的観点に立ち、子どもの「得意」は他の場面での適応を促進する素材になりうることに気づいていく。また、自分だけの独断視点ではなく、担任教師の視点から学びながら理解を深める姿勢を持つ必要性にも気づく。ボランティアメンバーのなかには、職員室に自分の椅子とマイカップを用意して、教師との交流を積極的に作り出していく人もいた。そうした例を出しあいながら、ボランティア自ら対話の機会をとらえていく積極的姿勢の意味に気づいていくこととなった。

(2) 現場の教員視点からの学び

上記の問題「落ち着かない子、暴れてしまう

子に対してはどう対応したらよいか」は、直接小学校校長に向けても問題提起された。校長の子ども理解の視点が語られることを通して、学生ボランティアの語りにも同様の子ども理解の視点が存在することがわかる。こうした対話による交流を通して、学生は自らの子ども理解を概念レベルで整理できるようになっていく。それは、ボランティアとして子どもと向き合う上での自信ともなっていくであろう。

a) 校長の子ども理解：やってはいけないことをしたということは、当の子どもはよくわかっている。問題行動そのものを話題にされても、子ども自身は受け入れにくいことが多い。私は、子ども自身の「やってしまった」という思いに寄り添いながら、子どもの心の状態（荒れて興奮した……）を別の方向へシフトさせてやる手助けをしたいと思っている。何でもいい、そこに落ちている石ころ一つを話題にしながら、子ども自身が気持ちをシフトさせる（立ち直らせる）手助けをしたい。

b) ある学生ボランティアは、いつも外に飛び出す子どもを追いかけ、教室に連れ戻す繰り返しをしていた。そんななか「いったいこれで意味があるのか？」と疑問を感じた。あるとき、すぐに教室に連れ戻すのではなく、しばらく子どもと一緒に遊んでみた。すると、一遊びした後、子どもが自ら教室に目を向け、自ら教室に戻る姿を見ることになった。おそらく、子どもを受け入れて一緒に遊ぶなかで、受け入れられた子ども自身が自分の気持ちを立て直す余裕ができたのではないだろうか。もちろん、いつもそれでうまくいく、という簡単なことではないけれども。

教員視点の語りによって、学生自らの子ども理解を語る言葉が与えられ、漠とした子ども理解のありようが明確化していく。語りを通して、経験を概念化、自覚化していくことができたとき、学生ボランティア自身の成長につながる。

3 子ども理解の深まりを支えるもの

学生の語りを通して浮かび上がる「子ども理解」を支える要因を整理する。

(1) 現場教員との連携

学校ボランティア活動は、現場のニーズに即して活動内容が多様である。このため、現場教員が学生ボランティアに対して何を求めているのか、関わる子どもの状況や課題をどう把握しているのか、といった基礎的な情報が活動には不可欠である。改まった話し合いの機会としてだけでなく、日常的なちょっとした対話の機会が、学生にとっては大きな学びの機会となる。しかしながら、この日常的な現場教員との対話の機会というものを作り出すことが、非常に困難な場合が多い。

(2) 共に考える仲間（ピアサポート）

学生は、個別対応するなかで子どもの姿をどう理解すべきか、どう対応すればよいのかという課題にぶつかる。自分の理解のありようを仲間と交流することを通して、再確認、再検討、さらには新たな視点をうる機会を必要としている。特に経験者の学生の存在によって、ヴィゴツキーのいう最近接の発達領域にいる者との交流、相手の認識を揺さぶるような質の高い相互作用が生じうると考えられる。

(3) つぎはぎではない子ども支援

学生ボランティアは参加できる時間に限りがあり、ひとり子ども支援に複数のボランティアが関わるといったことは当然生じる。ところがボランティア同士の横のつながりがなくままに関わっていることが多い。子どもの視点に立てば、つぎはぎのかかわりをもたらす弊害は大きい。学生にとっても、自分以外の他者との関係の中で見える子どもの姿を知った上で関係を形成したいという思いがある。一貫しないかかわりが、不要な不安を子どもにもたらすのではないかという危惧もある。

子ども支援に関与しながら気づいた課題を放置せず、どう現実の手立てに結び付けていくか。ボランティア側から教育現場への積極的な

提案や記録の活用といった具体的な工夫を考える必要がある。学習会の存在は、学生のこうした気づきを気づきのままに終わらせるのではなく、具体化に向けての後押しをする役割を果たすものでもある。

(4) 記録をとることの意味～長期的展望へ

実践記録をとることは、場面場面での気づきを形にし、その経過と変容を反省的に追いながら、徐々に統合的に子ども理解を深める手立てとなる。

ある卒業生は、ボランティアとしての初期にはすべてが新鮮で、楽しくわくわくすることばかりであったこと、そのうち、ただ子どもをかわいいと思うだけではやっていけないことに気づいていくことが語られた。初めて叱らざるをえなくなったとき、どの程度、どこまで叱るべきなのか、迷いつつ、心の痛みを感じつつ叱った。後で叱った自分自身がひとり泣いてしまったという。こうした体験も、時がたつことでその意味が見えてくる。子どもへの働きかけの効果は、その場限りのものではなく、長期展望で捉えることこそが必要になってくる。すると、子どもの姿と自らの働きかけの具体的な姿を記録に残して振り返る意味が出てくる。逆に、この話のように、子どもに真摯に向き合う初心の大切さを忘れないという意義もあるだろう。

学生が、自らの子ども理解を深める一歩を進めるためにも、ボランティアに行きっぱなし、やりっぱなしとならないためにも、実践の場に踏みとどまり、気づきを記録として形にし、子ども理解を言語化、概念化する努力が重要である。そのためにも、記録を活用しつつ、仲間との学習会といった課題の相互交流・対話の場が、学生の成長を支えることになる。

4 学生ボランティアの継続性に関する課題

仲間同士の学習会を通して、学生はボランティアへの取り組み姿勢そのものを振り返り、学ぶという意義が生じる。教育現場への関わり方は多様であり、長期休みなどが一つの壁となっ

て学校から足が遠のくようなこともある。そもそも学生ボランティアのニーズが広がるなか、ボランティアとしての学生をどう支援するかという視点は教育現場でも送り出す大学側でも十分とはいえない現実がある。学習会のなかでは、活動の仕方そのものの検討が話題として取り上げられた。

(1) なぜ継続できたのか、中断してしまうのか、について考える

学校により、学生ボランティアをどう活用していくか、ボランティア受け入れ態勢の違いが存在する。そこでどうふるまいながら、溶け込んでいくかに戸惑う学生は多い。学習会は、そこで自分の関わり方のスタンスを明らかにしながら、これから自分自身がどう関わろうとしているかを客観的に捉え直す機会となったと考えられる。具体的な関わり方をあげてみよう。

a) ボランティアがやるべきことが事前に決まっているわけではない。学生自ら動いていけば、学習支援をはじめ様々なことをやらせてくれる。スライド式授業であるため、固定的にある先生のあるクラスに入るといった形にはならない。

b) 早朝と昼休み、そして授業後に先生と一緒に職員室へ戻る時間に、できるだけ先生と話をする。授業で感じた疑問や感想をすかさずフィードバックして交流する。3人の数学担当教員と交流を深めた。(aと同じ学校)

c) ある中学校では、活動内容を先生から指示されないこともあって、学生は動き方に戸惑い、継続できない者が出やすいようである。反面bでの学生のように、自らの動き方を意識的に構成していければ、多様な体験がしやすく、学びも深くなる。

d) 特別支援級では子どもと一緒に作業、交流を中心に体験する。

e) 学生ボランティア担当の先生の指示でいろいろなクラスに参加(小学校)。主として軽度発達障害児のいる2年生クラスが多い。取り出し授業で子どもの学習支援を行う学校もあ

る。

f) 保健室登校の子どもたちの学習援助、話し相手になる。

g) 土曜学校(補習授業)で、学習が遅れ気味な子どもたち10名程度の学習援助をおこなう。学習援助と同時に、子どもたちの学校生活に関する思いを聞くなどの機会となっている。

h) 小学校英語の導入に関し、指導案作り、ALT(外国人補助教員)との連携のむずかしさなどを垣間見ている。ボランティアとしてその連携に関わっている。

学生ボランティアがどのような関わり方をとるかは、受け入れる学校側の姿勢と学生自身の能動性によって変化する。関わり方についての意見交換のなかで、学生ボランティア継続中の卒業生からは、次のようなことが語られた。

「1番大事だと思うのが教員との連携である。たとえば、取り出し授業の中で子どもの課題を把握し、目標を立て、学級の進行状況を押さえながら……といった総合的な知見を持つ努力をする必要があると思う。そのためにも、待っているのではなく、学生ボランティア自ら先生に話をしていくことが必要である。連携がいかに大事かを痛感しつつ、教員が多忙であるという現実もあって、連携の難しさもまた実感している。また、複数の学生ボランティアが同じ子どもに関わる場合は、ボランティア間の情報交換も不可欠である。しかし現実にはボランティア同士は顔を合わすことがほとんどないので、連携は十分ではない。」

教育現場において、担任教員による学生ボランティアのコーディネーションが求められている。一方学生ボランティアとしては、一人で悩まず、自ら周囲に聞いていくことが状況を変化させていくといえる。学生自身が他者に「聞く力」をもつことが、継続へのもう一つの鍵となると思われる。

(2) 学生ボランティアに対するサポート

学生ボランティアを受け入れる側のあり方に

ついても、様々な提起がなされるが、実際にはそれぞれの学校事情に応じた、柔軟な対応を試行錯誤せざるをえない。高野(2006)は、①ボランティアの最初の学校参加をスムーズにし、その役割を周知すること、②ボランティアの居場所作り、③担任教員と話す時間の確保、④事前研修、事例検討、まとめの機会、⑤学校とボランティアをつなぐコーディネーターの配置を挙げている。できるところから少しずつサポートを広げていくことで、教育現場と学生双方にとって有効な継続のかかわりを実現しやすくなるであろう。

本学学生からの報告によれば、②は多くの学校で配慮されている。⑤のコーディネーターとして校長自らが動き、また毎回のボランティアの日誌記録にコーディネーターがアドバイスするといった手厚いサポートがなされる学校もある。2008年度により明瞭になった課題としては、③の担任教員との連携の問題がある。コーディネーターとして動く教員と担任教員の学生ボランティアに対する意識の落差、実質的に担任教員と連携するための時間を作り出せないといった問題がある。これは特に中学校の特別支援教育に関するボランティアとして入った際に、大きなネックとなっていた。サポート体制自体は学校諸事情に左右されるが、現実の様々なサポートの取り組み情報を学校間で共有する機会を通して、ボランティアをうまく受け入れ支える土壌が育まれることを期待したい。

最後に、学生を送り出す側の大学にできるサポートとはどのようなものであろうか。すでに学生の問題意識として検討してきたように、学生ボランティアは悩みや気づきを互いに話し合う機会を必要としている。こうした機会そのものが、学生が活動を振り返り、そこから自らのかかわりと子ども理解、学校理解を深めていくことになる。悩みを不安や孤立感にしないために、安心して悩むことで成長するために、背後にピア・カウンセリングの仲間が存在をもつことは重要である。そこでの大学教員はリーダー

ではなく、ファシリテーターとして参加者の交流を促進する者として関与していくことが必要である。また上記③に関連して、担任教員と学生ボランティアとが連携しやすい教育現場に学生を送り出していけるような調整をしていくことが今後の課題である。

引用文献：

高野久美子 2006 支援する人を支援する (その2)

そだちの科学 NO.6, pp.116-121

参考文献：

古屋喜美代・入江直子 2008 学校ボランティア体験を通しての学生の学びと成長

日本教育心理学会第50回大会論文集

松木健一 2002 臨床的視点から見た教育研究と教師教育の再構築

教育学研究第69巻, NO.3, pp.24-36

宮下孝広・西一夫 2008 シンポジウム 発達および発達支援の視点から学生の活動の意義 (対子ども, 対教師, 对学校および教育) を考える

日本発達心理学会第19回大会発表論文集 pp.164-165

田島恵・前川あさ美 2008 発達障害児が在籍する通常学級にボランティア・支援員が介入することの意義と問題点

日本発達心理学会第19回大会発表論文集 p.470