

学校支援ボランティアの互酬性に関する検討 (1)

— 小規模特別支援学校でのボランティア活動に参加した
学生への面接調査の結果から —

戸田 竜也
(北海道教育大学釧路校)

Examination of the Reciprocity in School Support Volunteer Part 1

Tatsuya TODA

問題と目的

本研究は、小規模特別支援学校における学校支援ボランティアの成果と課題を探るものである。本稿はその端緒として、教員養成大学在学生在が学校支援ボランティアを通して何を学んだのかに焦点をあてて検討することを目的とする。

北海道は少子化の影響を受け、特に地方において学校の小規模化が進み、統廃合が行われている。この状況は、特別支援学校においても同様であり、知的障害を除いた特別支援学校の小規模化が顕著である (table.1)。

table.1 北海道立盲・聾学校の児童生徒数

学校名	小学部	中学部	計
札幌盲	16	18	34
函館盲	11	4	15
旭川盲	17	8	25
帯広盲	4	8	12
札幌聾	46	28	74
函館聾	5	8	13
小樽聾	8	—	8
旭川聾	21	15	36
室蘭聾	10	5	15
釧路聾	2	4	6
帯広聾	10	4	14

(2009年度 学校基本調査より作成)

北海道教育委員会 (2010) は、「特別支援学校においては、知的障がいのある児童生徒が増加している一方で、視覚障がいや聴覚障がいのある幼児児童生徒が減少してきている」という認識の下、特に小規模特別支援学校の

課題として「学習や集団活動を効果的に行える教育環境や専門性の維持向上の確保が困難な状況にある」として、統廃合 (分校・分教室化) を前提とした学校配置についての検討を始めている。

今日、小規模特別支援学校では、近隣の小中高等学校との交流及び共同学習の他、地域住民や大学生の参加による学校支援ボランティアの導入により、先に指摘されている「学習や集団活動を効果的に行える教育環境」づくりに対応している。

例えば、筆者がかかわっている小規模特別支援学校は、運動会や学習発表会には、交流及び共同学習を行っている小中学校の児童生徒が参加する時間が確保され、その運営や準備には大学生のボランティアが携わっている。また、児童が1名しかいない小学部の修学旅行は、交流を行っている市立小学校の修学旅行に合流して実施している。その他、地域住民を外部講師として招いて年間10回程程度の書道教室を実施したり、大学生のボランティアが部活動の支援を行うなど、学校外の人とその人たちの持つ技術を、特別活動や学校行事などに活用している。

このような地域との連携・協働は、特別支援学校のみならず、小規模校の学校経営において必須であり、その在り方の検討が求められている。

一方筆者は、教員養成大学に勤め、学校支援ボランティアのコーディネート業務に携わる中で、その活動の「互酬性」に着目してきた。互酬性とは、佐々木 (2003) が「ボランティア活動概念に基づくもの、強いていえば『学習』を見返りとし、ボランティアサービスを提供する学習側とそれを受ける側とが対等な互酬関係に立ち、学生がボランティア活動の経験を授業内容に連結させて学習効果を高める」と説明している。つまり、ボランティアを提供する学生の一方的な奉仕・貢献ではなく、学生

はその活動を通して学校や児童生徒から、または活動自体から「学ぶ」という双方向的な要素を持つものである。

ここで互酬性という観点から、教員養成大学在学生在が取り組む小規模特別支援学校での学校支援ボランティアの成果について、仮説的に述べる。まず学生たちは、学校および児童生徒に対して支援を行うことを通して、その活動の経験から将来自らが教師・対人援助職になるための学びを得ているはずである。具体的には、実地において「特別支援教育」に関する学びを深めるとともに、その学校の特色を持った、特に「小規模校」ならではの学びを得るであろう。ここには、本学学生が介護等体験や教育実習で訪問する児童生徒数が100名を超える特別支援学校とは異なる経験があり、インクルーシブの視点から、より地域に密着した小規模の特別支援学校の設置が目指される今日において(荒川, 2010)、貴重な学びとなるのである。

本稿は、小規模特別支援学校の学校支援ボランティアとして、特に部活動の支援に継続して参加した教員養成大学在学生在を対象として、PAC(個人別態度構造)分析を実施し、その経験と学びの内容について調査し、ボランティアの互酬性について考察を行った。

方 法

研究協力者

研究協力者Aは、聴覚障害を主な対象とする小規模特別支援学校の部活動支援(バトミントン)に参加した教員養成大学4年の女性である。X年5月下旬から活動を始め、1年が経過したX+1年5月下旬に面接調査を行った。

研究協力者Aは、中学・高校在籍中にバトミントン部に所属し、大学においても同様のサークルに所属している。筆者からの学校支援ボランティアの誘いに対して、「自分の得意なバトミントンが子どもたちと一緒にやれるということに参加しようと思った。特別支援学校にも興味があった」と参加の動機を語っている。

部活動の支援は、週に1回、放課後の1時間程度であり、調査時点まで約30回の活動があった。中学部と小学部高学年の児童生徒4名が参加しており、活動は児童生徒が主体となって進めているが、指導者として研究協力者Aのほか上記特別支援学校の教師も携わっている。

手続き

面接調査は、はじめに連想刺激として、以下のような文章を提示し、口頭で読み上げて教示を行った。

「特別支援学校でのボランティア活動を振り返って、お答えください。ボランティア活動において、どんな場

面、どんな出来事で悩んだり苦労したりしましたか。また反対に、どんなことで安心したり、楽しさや喜びを感じましたか。この活動から、得たことや学んだことは何ですか。頭に浮かんできたイメージや言葉を思い浮かんだ順にカードに記入してください。」

教示の後、白紙のカード30枚程度を研究協力者Aの前に置き、頭に浮かばなくなるまで自由連想させ、記入させた。この後、研究協力者Aにとって重要と感じられる順に記入したカードを並べ替えさせた。次に、項目間の類似度距離行列を作成するために、ランダムに2つずつ提示し、7段階の評定尺度に基づいて、類似度を評定させた。

- 非常に近い……………A
- かなり近い……………B
- いくぶん近い……………C
- どちらともいえない……D
- いくぶんか遠い……………E
- かなり遠い……………F
- 非常に遠い……………G

同じ項目の組み合わせは0、Aは1、Bは2というように0点から7点までの得点を与えることで作成された類似度距離行列に基づき、分析ソフトHALWINを使用してクラスター分析(ウォード法)を行った。析出されたデンドログラムに連想項目の内容を記入し(Figure.1)、研究協力者Aの解釈や新たに生じたイメージについて質問した。研究協力者Aと調査者とのやりとりは、了解を得た上でICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。

その他手続きは、内藤(1997, 2008)に倣ったが、誌面の制約上、結果の一部を割愛して記載した。なお、解釈と考察の記載にあたっては、カードに書かれたものを「」で、インタビューで語られたものを「」(斜体)で表記した。

結果と考察

研究協力者Aによるクラスターの解釈

クラスター1の「表情」から「非言語のコミュニケーションへの興味・関心」までの6項目について。

部活動支援での「耳が聞こえない子どもたちとのかかわり」を通して、「言葉だけがコミュニケーション手段ではない」ことに気づいたという。「言葉がけよりも、表情だったり、笑顔だったり、手話というコミュニケーション手段が大事になってくるんだなと思った」と語り、同時期(X年8月末から5週間)に行われた小学校での教育実習について振り返っている。「教育実習を振り返って、自分は結構言葉に頼っている部分があると感じた。教育実習は通常学級ということもあって、言葉を使って

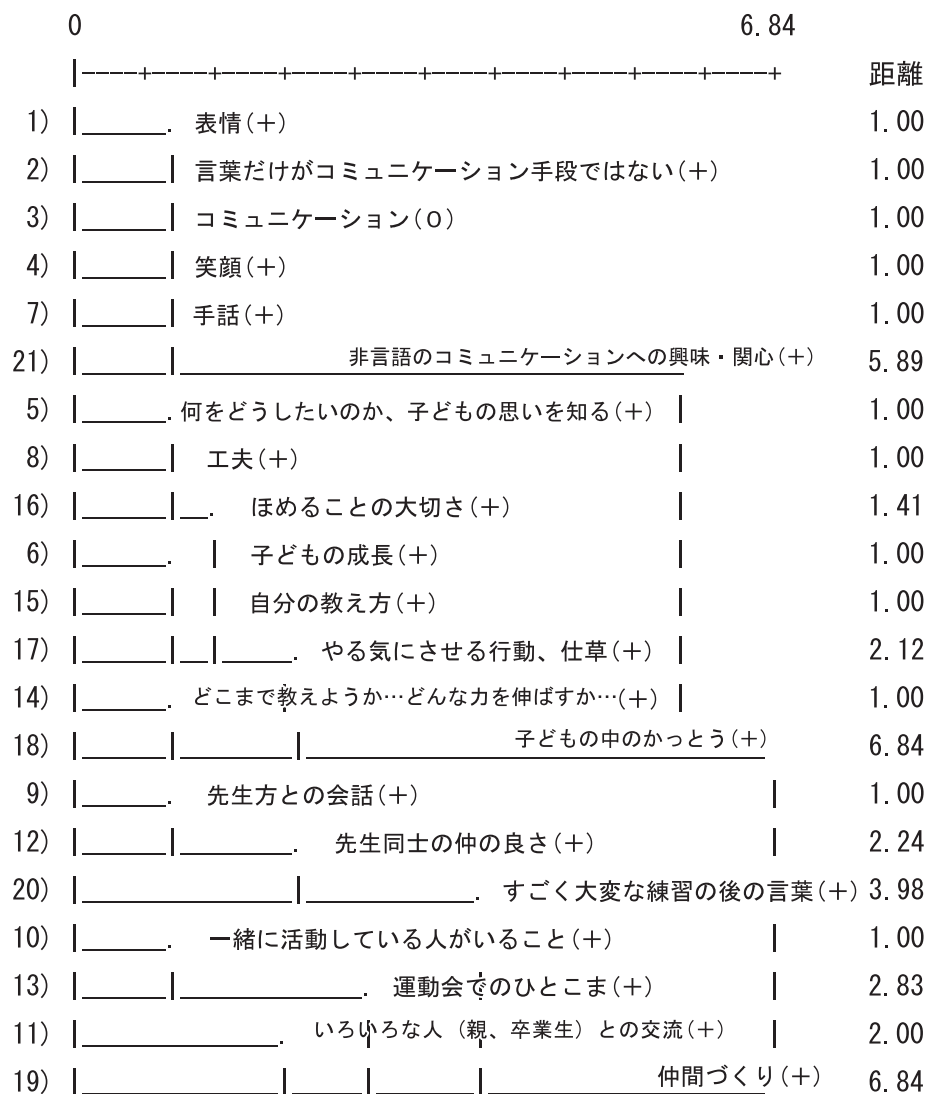


Figure.1 研究協力者のデンドログラム

いたが、特別支援学校のボランティアに行って、言葉がけだけでは通じない経験をして、もっといろいろな手段があったのではないかと感じた。言葉だけがコミュニケーション手段ではないと感じていたのに、非言語的コミュニケーションを大切にできなかった…」と、教育実習を終えてから考えたという。

さらに研究協力者Aは、ほぼ同時期に参加していた児童養護施設での学習支援ボランティア(通年、週1回)にもかかわらせて解釈している。「児童養護施設の子どもとかかわるときに、言葉も出すけれど、意識して表情を変えるように心がけるようになった。児童養護施設の子どもたちって、すごく私たちの顔色を見ているんだなと思っていて、結構表情を変えるだけで笑顔になったりした。児童養護施設でも表情の大切さを実感した」と述べている。

クラスター1にタイトルをつけるとしたら何か?と質問したところ「コミュニケーション」という答えが返っ

てきた。

クラスター2の「何をどうしたいのか、子どもの思いを知る」から「子どもの中のかっとう」までの8項目について。

このクラスターの解釈では、主に部活動(バトミントン)に対する子どもたちの思いを洞察し、自分がボランティアとしてどうあるべきかについて述べている。

「子どもはバトミントンができるようになってすごく喜んでいる。でも私には、もっと持ち方や打ち方などをしっかりと教えてあげたいという気持ちもある。子どもは喜んでいるが、これでいいのか。子どもはどこで満足しているのかというのがわからなくて、そこをどうにか知っていきたい」と述べ、さらに「子どものやる気を高めるためにも、できたという達成感を実感させるためにも、ほめることが大切だと思う。子どもの成長につながるためにもほめることだったり、自分のなかの教え方を

工夫したい。手話ができないので、紙に書いていこうかなと思ったが、結局やれていない」と解釈している。「試合とかをやって、やっぱり勝ち負けが決まってしまう。うまくやりたいけれどできないという葛藤がすごく見える。やりたいけれど、自分にはその技術はまだないからできないという葛藤があるのかな、と。負けた子が悔しくて泣き出すこともあって、どうしようもなくて、先生に入ってきてもらって、学生の力では対処できない。その子が思っていることを私自身が受け取れない。こう思っているんだろうなと考えるけれど、でもやっぱり言葉がわからない。コミュニケーションの壁があって、全部をわかってあげられない。言うことは発散になると思うが、それに共感してあげることができない。自分はどうしたらいいのかという気持ちが大きい」。

子どもたちの「勝ちたい」「うまくなりしたい」という思いを丁寧に受け止めようとしている。同時に、学校教育の一環である部活動において児童生徒に育ませるものは何かを考え、試行錯誤している。

「多分、学校の先生は、技術面よりもコミュニケーション能力ではないけれど、葛藤のなかで子どもたちが自分で考えて成長していく…ということを重視しているのではないかと思うので、あまり技術面を教えてはいない。でも、子どもから“プッシュ”とか“ドライブ”とか技術面のそういうのを教えてと言わたりするんで、そこは教えてあげたりする。子どもたちが練習をやっていくなかで、だんだんうまくなってきていて、もっと“技”というレパートリーを、自分でやれることをたくさん増やしたいという気持ちも強まってきているという気がする。1年間やってきて、成長してきている。試合とかもできる。そういう子どもの声も聞いてみたいなあと思う。「どこまで教えようか、どんな力を伸ばすか…学校の先生に聞いてみたい。バトミントンの技術的なことを伸ばしていくのか、子どもたちの葛藤のなかで育ててほしいと思っているのか、聞けばいいのだけれど。ボランティアとして入っていて、子どもたちと一緒にやっていると、先生方との会話の機会はたくさんあるが、なかなかここは聞けない。聞けば教えてくれると思う。『部活みたいにやっていいからね』と言われてるが、どこまでやっていいかわからない…」。

クラスター2にタイトルをつけるとしたら何か?と質問したところ「子どもの成長のためには」と述べた。

クラスター3の「先生方との会話」から「仲間づくり」までの7項目について。

ここでは、教師や事務職員のほか、卒業生や保護者といった児童生徒以外の人たちについて語られている。

「結構先生方は仲が良くて、いろいろとしゃべったり

しているなかで、ちょっと自分たちもまじって聞いていることもあって、仲がいいのは、すごくいいことだなと。子どもたちにも影響してくると思う。仲間づくりというなかですごく大事なことかな、と。子どもたちは人数が少なく、仲間づくりはなかなかうまくいかないが、先生方の仲の良さがお手本となって仲間づくりになっていくのかなと考えた。「すごく大変な練習をやった後に、『よく頑張ったね』という声かけを先生方がしている。その言葉によって、子どもがやる気を出して、嬉しそうにしているのを見て、言葉というよりも、手話とかジェスチャーなんだけど、先生の言葉の重みを感じた。「子どもと先生と学生と、みんなで練習をやっている時間、事務長さんとかも見に来たりして、『うまくなったねー』と言ったりして、『よしそこだ、そこだ』と言いながら、一緒にやっている。それってすごいことだなあと。自分が経験してきたなかではそんなことはなかった、すごいなあと思って。それがすごく大事なことだと思う。学校全体というのはなかなかできない。小さい学校だからできるんだと思う」。

研究協力者Aは、部活動の支援をきっかけに、運動会やPTAのレクリエーションにも参加している。

「運動会のときも、卒業生が来ていて、一緒に用具係をした。行事ごとにいろいろな人がかかわっているのを見た。PTAのミニバレーボール大会は、子どもたちと子どもたちの親と先生たちとやった。親御さんとかかわったり、一緒にバレーをやったりしたことがすごく心に残っている。たまたま私が入ったチームは、親御さんたちのチームで、もう少し話ができたらなあと思った。いまかかわっている中学生のきょうだいとも一緒に遊んだりしていて、すごく楽しかった。子どもと向き合う活動は大学のなかで、教育実習だったり、フィールド研究というのがあるんで、そこはどうかコミュニケーションがなんとかあったけれど、親御さんと関わる機会はなかなかないので、それができたのが印象に残っているんだと思う。学校に親が来るというのは、へき地とか小さい学校しかなくて、親が子ども全員のことを知っているというのは一緒かな。育ていく中でみんなを知っているというのはすごいことだな、みんなで育てているんだという気持ちが強くなる、へき地校と共通するなと考えた」。

補足質問：ボランティアに参加するにあたって小規模特別支援学校の「先生」の存在はどのようなものでしたか?

「初めて学校に行ったとき、何も考えずに自己紹介をした。その後、先生方がゆっくり話しているのを見て、『こうすればよかったんだ』と思った。先生が子どもとかか

わるなかで、たとえば大変な練習の後の言葉がけなど、『そうか、そういうふうにやっていたらいいんだ』と思った。先生の見よう見まねで、『大丈夫』とか『ありがとう』、ちょっとした会話にはならないけれど『上手だね』とか手話や言葉がけのジェスチャーを習得するようにした。手話を週に1回、1つでも覚えるというのを繰り返した。多分、自分で本を見て覚えるより、生でやられているのを見よう見まねでやった方がいいのかと思った。あとは先生のパフォーマンスのすごさ。例えば子どもが失敗ばかりしてつまらなそうにしているとき、急に大きな声を出してみたりとか、ふざけてみたりとか、動き一つで子どもが笑顔になって、そこは特別支援学校の先生方のすごいところだなと思う。演技じゃないけれど、表現のゆたかさがすごいなあと思う。

クラスター3にタイトルをつけるとしたら何か?と質問したところ「交流」という答えが返ってきた。

クラスター間の比較

クラスター1とクラスター2の比較について。

「全部がつながっているように見える」とした上で、クラスター1がすべての基本になっていると述べた。「多分、1があるからこそ、2も3も成り立っている。ほとんどつながるのかなって思う。「どこにもつながるといのが、『工夫』なのかなってすごく思う。言葉だけがコミュニケーション手段ではない。言葉じゃなかったら、表情、笑顔、手話が出てきて、それをやるために、どうやって工夫するか。工夫でつながることで、子どもへの教え方だったり、子どもの成長にかかわることなどがある。やる気にさせるしぐさというのもつながっていくのかな」。

クラスター1とクラスター3の比較について。

「先生方とのコミュニケーションのなかで会話ができたり、仲の良さなどが出てくるような気がする。1が基本になる。ここから、いろんな活動をしている人と一緒に頑張っていこうということ、交流や仲間づくりにつながっていくのかなと思う」。

クラスター2とクラスター3の比較について。

「学校側というか、ここは先生がキーワードになる。というのも、多分、子どもの成長だったり、ほめることの大切さだったりというのは、学校の先生方と一緒にやっていたらなければならないことであって、どこまで教えようかというの、先生方との会話の中から、あるいは自分が聞いていくことによって、子どもがどう育ってほしいのかということにつながっていくのかなと思う」。

調査者による総合的な解釈

クラスター1：研究協力者Aはこのクラスターに「コミュニケーション」と名付け、全体の基礎になったと解釈している。コミュニケーションに着目したきっかけは、聴覚障害を主な対象とする特別支援学校での学校支援ボランティアにあったと考えられるが、後にこのキーワードは、研究協力者Aにとってボランティアをしている時間や場所だけにとどまらない、重要なものになっている。

特別支援学校における児童生徒とのかかわりを通して、また教師と児童生徒とのかかわりの様子を見て、「表情」の大切さや「言葉だけがコミュニケーション手段ではない」ことを学んだ。その学びは、小学校通常学級での教育実習において、言葉を中心に児童にはたつきかけていた自身に対して「もっといろいろな手段があったのではないか」と反省を促すことになった。また、児童養護施設でかかわる児童が、学生ボランティアの顔色を気にし、「表情」を変えるだけで「笑顔」になった現象を洞察することにもつながった。コミュニケーションについての理解は、学校支援ボランティアをきっかけにして、同時期に行われた教育実習や児童養護施設での学習支援ボランティアによってより深められている。これら複数の実地での経験を通して、コミュニケーションの技術・手段の幅を広げるとともに、子ども理解の視点を深めているといえる。

特別支援学校における、ある特殊性をもったコミュニケーションは、実は普遍性のある、多くの人との日常のコミュニケーションとつながっていることを、経験を通して学んでいったと考えられる。

クラスター2：研究協力者Aは、このクラスターに「子どもの成長のためには」と名付けている。「何をどうしたいのか、子どもの思いを知る」とあるように、児童生徒を部活動の主人公として、その主体性を尊重するために、児童生徒の思いを丁寧に探り、それに応えていきたいという姿勢が根底にあると解釈した。しかし、実際のかかわりにおいては「コミュニケーションの壁」があり、「全部をわかってあげられない」「共感してあげることができない」場面があった。「うまくやりたい」と願うからこそからこそ生じる「子どもの中のかっとう」に直面し、「どうしたらいいのか」わからず、「学生の方では対処できない」こともあった。「どこまで教えようか…どんな力を伸ばすか…」について悩んだとき、教師の思いを洞察して、教師は「葛藤のなかで子どもたちが自分で考えて成長していく」ことを願っているのではないかと考えた。同時に、部活動の在り方については「学校の先生方と一緒にやっていたらなければならないこと」として、教師との協働が必要であることに気づいた。

バトミントンの技術や競技性を追求するだけでない、学校教育の一環である部活動において育むものは何かを考え、模索している様子がうかがえる。

クラスター3：研究協力者Aは、このクラスターに「交流」と名付け、児童生徒と教職員や保護者の交流とその距離感を中心に解釈している。

度々「先生方との会話」に参加した研究協力者Aは、「先生同士の仲の良さ」を感じ、それが児童生徒の「仲間づくり」の手本になると考えた。また、教師が児童生徒にかける「すごく大変な練習の後の言葉」は、やる気を引き出し、児童生徒と教師の関係性が形成されていることの表れとしている。さらに、部活動に事務職員も応援に来ていることを「自分が経験してきたなかではそんなことはなかった」とし、小規模校だからこそできる学校全体の取り組みとしている。

部活動への支援をきっかけにして、学校の運動会やPTAの行事にも参加する機会を得た。そこでの「いろいろな人（親、卒業生）との交流」から「親が全員、子どものことを知っている」ことは、児童生徒を「みんなで育てているんだという気持ち」とし、へき地・小規模校の特徴と共通するものとしている。また、この機会を通して得た保護者とのかかわりは、教育実習やフィールド研究といった教員養成大学の正規のカリキュラムでは経験することができず、印象に残ったものの一つと述べている。

全体考察

本稿の目的は、小規模特別支援学校の学校支援ボランティアに参加している教員養成大学在学学生を対象として、その活動から得る学びの内容について検討することであった。本稿で取り上げた事例は、研究協力者A特有の経験を多く含んでおり、学校支援ボランティアの一般的な特徴を示すものとは言えないかもしれない。「学び」というその人固有の事柄を検討するものであるから当然ではあるが、本研究から、教員養成大学在学学生が取り組む学校支援ボランティアについて考えるための、いくつかの視点が示唆された。

まず、ボランティア活動の互酬性という視点である。事例として取り上げた学校支援ボランティアを通して、特別支援学校側にどのような成果があったかについては、別途検討を行わなければならない。一方、ボランティアを行った学生の側には、先に示したような、教育にかかわる具体的な学びを数多く得ることができたといえる。ここで指摘しなければならないことは、この事例の場合、教員養成大学に在学し、将来教師を目指す者にとっ

ては「学び」として実感され得るが、地域住民や他を専攻する大学生がボランティアであったならば、活動を通して得るものの実感は異なり、必ずしも「互酬」とはならない点である。また、研究協力者Aの活動当初は、互酬性についてはほとんど意識されていなかった。活動継続の結果として、学生の側に学び得るものがあったといえよう。

次に、筆者が先に提示した小規模特別支援学校の学校支援ボランティアについて、①「特別支援教育」に関する学びを得る、②「小規模校」ならではの学びを得ると仮定した点である。研究協力者Aは、ある程度上記2点についての学びを得たといえる。しかし、このボランティアを通して学んだ内容には、特別支援教育や小規模校教育には限定されない、教育全般にかかわる事柄が多数含まれていた。この点については、さらに検討が必要であるが、背景の一つとして同時期に行われていた教育実習や児童養護施設での学習支援ボランティアとの関連が示唆される。例えば特別支援学校の活動を通して気づいたコミュニケーションについては、教育実習や児童養護施設においてその理解が深められている。この「異なる実地における連続・共通する学び」の在り方については、へき地校体験実習を含む各種の教育実習“間”においても、今後検討される必要があるであろう。ボランティアや教育実習、フィールド研究などの意義と教育効果を考える際には、「理論と実践の往還」のみならず、他の実地（実践）と関連づけた「実践と実践の往還」を含めて検討されなければならない。

次に、本稿での特徴的な事例についてふれておきたい。クラスター2で述べられた、部活動の指導場面についてである。バトミントンの経験者として部活動の指導に招かれた研究協力者Aは、自らの判断で、児童生徒の要求と思われた競技性の追求や技術の向上よりも、葛藤体験を経た主体性の発揮による人格の発達・成長といった、教育的営みを大切にしようと模索している。なぜそのような考え行動するに至ったのか、今回の調査では深く追求することはできなかった。

今回の研究から、学校支援ボランティアとして入った教員養成大学在学学生は、学校現場の教師をモデルとして、児童生徒とのかかわりに反映させていることがわかった。また、先の事例では、教師のかかわり方や姿勢といった直接観察できる事柄のみならず、その背景にある「思考」や「思想」をも、自らのものとして取り入れ試みている点に注目したい。

今回の研究を通して、筆者らコーディネートする側とボランティアを受け入れる学校側の課題もいくつか明らかになった。それらの検討については、今後の本研究の課題としたい。

引用文献

- 荒川 智 2010 障害のある子どもの教育改革提言 全国障害者問題研究会出版部
- 北海道教育委員会 2010 特別支援学校の配置に関わる考え方
- 内藤哲雄 1997 PAC分析実施法入門：個を科学する新技法への招待 ナカニシヤ出版
- 内藤哲雄 2008 PAC分析研究・実践集1 ナカニシヤ出版
- 佐々木正道 2003 アメリカ：サービスラーニングへの取り組み 大学とボランティア，内外学生センター