

学生の特別支援に関する省察的実践力を培う協働実践の省察：

福井大学「学校教育相談研究」及び「ライフパートナー事業」への参画プロセスを振り返って

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-05-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 笹原, 未来 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00028699

学生の特別支援に関する省察的実践力を培う協働実践の省察

福井大学「学校教育相談研究」及び「ライフパートナー事業」への参画プロセスを振り返って

笹原 未来

I. はじめに

福井大学教育学部において、生徒指導や教育相談、進路指導に関する科目として開講しているのが「学校教育相談研究」である。学校教育相談研究は、学校現場において肥大する特別な教育的ニーズを抱える児童生徒への対応という現実的な課題と、教員を目指す学生の個々の児童生徒に応じた支援に関する力量形成という教員養成上の課題の解決をめざした実践的な授業となっている。この授業の一環として、学生は不登校や発達障害等の特別な教育的ニーズを要する児童生徒への支援を行なうこととなっており、その支援活動は、福井市・あわら市・坂井市・鯖江市・越前市教育委員会と大学との連携事業であるライフパートナー（以下、「LP」と記述）事業として運営されている。

筆者は2012年に福井大学に着任後、授業担当者として学校教育相談研究の授業及びLP事業に携わってきた。学校教育相談研究及びLP事業は、20年以上にわたって展開してきたプロジェクトであり、筆者はこの取り組みに途中から携わることになった立場である。本稿では、学校教育相談研究及びLP事業を概観した上で、筆者が授業担当者としてどのような認識の変化を経てきたのか、その歩みを振り返ってみたい。

II. 学校教育相談研究の概要

学校教育相談研究（教育実践研究 C-1）は、福井大学教育学部において「生徒指導の理論及び方法」「教育相談の理論及び方法」「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」を取り扱う科目として開講している必修授業（通年、4単位）である。2年生からの履修が可能であり、多くの学生は2年次にこの授業を受講している。なお、この科目は、教育学部の学生のみならず、工学部の教員免許状取得希望学生が履修する「学校教育相談」や、幼稚園教諭の免許状取得のために必要となる「幼児理解」、LP経験者が2年目も活動を継続したい場合に履修する「学校教育相談研究Ⅲ」とも連動しており、それらの科目の受講者も含めると、受講者は毎年100名を超えるものとなっている。

学校教育相談研究は、不登校の状態にある児童生徒や発達障害等の特別な教育的ニーズを要する児童生徒への支援活動（LP活動。詳細は後述）と、支援活動を中核とした大学における授業とを主な柱として展開するプロジェクト型の授業である。LPとしての支援活動（1回2時間、最低12回）の実施と、大学で行なわれる授業（前期10回、後期10回）への出席の両方を満たすことが、単位修得の要件となっている。

なお、福井大学教育学部では、学生は1年次に「総合的な学習の時間と特別活動」（教育実践研究 B-I）にお

いて、地域の子どもたちと共に長期にわたる協働探究活動(探求ネットワーク)に取り組むことになる。そして、2年生になると、学校教育相談研究の授業の一環として、主に学校現場で支援を要する子どもとの係わりを経験する。そうした経験を経て、3年次に教育実習を迎えることとなる。学校教育相談研究は、多くの学生にとって学校現場との繋がりの中で実践を行なう最初の機会となっているが、子どもとの係わりということに関しては、多くの学生がすでに「総合的な学習の時間と特別活動」で子どもとの個別的な係わりの経験を有しており、なかには、発達障害等の子どもとの係わりを経験している学生もいる。

学校教育相談研究の授業は、現在、臨床心理学、発達心理学、特別支援教育、幼児教育、教師教育を専門とする研究者及び実務家教員、および、臨床心理士であり学校臨床の経験をもつ特命職員から構成される計7名の教員の協働により運営されている。教員の異動等により担当者の入れ替わりはあるが、これまでも異なる専門領域をもつ複数の教員がそれぞれの視点からこの授業の取り組みを支えてきている。

また、後述するように、この授業の中核にあるLP事業は、関係する市の教育委員会との連携によって運営されていることから、学校教育相談研究の授業にも、教育委員会の担当指導主事、適応指導教室の指導員が加わり、サポートをしてくれている。

Ⅲ. LP事業の概要

1. LP事業とは

LP事業とは、不登校や発達障害等、特別な教育的ニーズを要する児童生徒へのもとへ教員志望の学生を派遣し、学生が心理的支援や学習支援を行なうという、学生による学校支援事業である。LPは学校教育相談研究の実習として位置付けられる取り組みであると同時に、福井市・坂井市・鯖江市・越前市との連携事業として運営されており、多くの学生は教育委員会から交通費の支給を受けながら活動をしている。LPの派遣までの流れは以下の通りである。LPの派遣を希望する学校は、管轄の教育委員会にLPの派遣申請を出す。大学は学生の居住地や実践可能な時間帯、交通手段、興味関心や得意なこと等を調査した上で、学生の活動地域を確定する。その後、適応指導教室の調整により学校のニーズと学生のニーズとが一致すると、学生と対象児童生徒との対面の場が設定さ

れることになる。対面の場には適応指導教室のスタッフや学校の担当者が参加し、学生と対象児童生徒との間を繋ぐ。直接の対面によって両者の合意が得られれば本格的に活動がスタートしていくことになるし、場合によっては再度調整がなされることもある。

現在のところ、1回2時間、12回のLPとしての活動が学校教育相談研究の単位取得の基準となっており、学生は少なくとも3か月に渡って、子どもとの係わりを継続していくことになる。12回のLPとしての活動終了後も両者が活動の継続を希望する場合には、県が実施する「心のパートナー事業」(詳細については後述)に移行した上で活動を継続することが可能となっている。また、次年度以降の活動継続を希望する場合にも「心のパートナー」として活動することが可能である。

活動開始後、学生は子どもの状態や学校のニーズに応じて、学習支援、話し相手、遊び相手、他の児童生徒との係わりの支援、学校内での活動支援等の活動を展開していくことになる。その際に目指されているのは、子どもの学級・学校適応や不登校の子どもが学校復帰ではない。LPの役割は子どもに寄り添い、子どもと一緒に遊んだり学習をしたりする中で、子どもが緊張を緩和して活動を楽しんだり、その中で自信や活力を得たりすることをたすけることにある。

というのも、対象となる子どもは、学習面や対人面、生活面において何らかの不全感を抱えていることが多い。また、学級を離れて過ごしている子どもの中には、自身が学級での学習活動に参加せずにいることに対し、後ろめたい気持ちを抱いている子どもも少なくない。そうした状況にある子どもにとって、LPは評価の枠組みを持たない、またすでにある人間関係にも縛られない、真新しい存在として現れる。教師としての業務を担わないLPだからこそ、子どもに合わせた自由な活動の展開が可能であるし、真新しい存在との自由な活動の中だからこそ、子どもも少しずつ自らを開いたり、のびのびと振る舞ったりするようになることも多い。このように、LPはLPだからこそ、子どものおかれた状況に風穴を開ける可能性を有しているのである。なお、近年では、学習面でつまづくことの多い子どもへの授業場面でのサポートや、気がかりさのある児童生徒が複数いる学級での全般的な支援等、通常学級における授業場面でのサポートもLPに依頼される支援の一つとなっている。しかし、その際にも、個々の子どもがどのようなことに難しさを感じているのか、どのような思いを抱えながら過ごしているのか等、個々の子どもの思いを踏まえてフォローす

るのがLPの役割であると言える。

こうした経験を通して、学生は特別な支援を要する子どもへの理解を深め、個に応じた支援のあり方やその意義について、実感をもって学んでいく。現在、特別な教育的ニーズを有する児童生徒はどの学級にも在籍しており、そうした児童生徒に対応する力量や、多様な児童生徒の学びを保障する力量は全ての教員に求められるものとなっている。しかし、多忙を極める学校現場において、個々の教員が一人ひとりの子どもとじっくり係わるための時間を確保することは非常に難しい。それゆえ、児童生徒の抱える教育的課題を的確に把握した上で対応のあり方を検討する時間を十分には持ち得ないまま、対症療法的な対応を繰り返す中で、問題が長期化・複雑化してしまうことも少なくない。それに対し、LPは教師としての業務を担うことなく、対象となる子どもとの係わりに集中することができる。そのなかで学生は、一人ひとりの子どもの言動の背景にはそれぞれの思いや願いがあることを知り、学級や学校に子どもを合わせるのではなく、そうした個々の子どもに応じた支援のあり方について考えるのである。そうした経験は、子どもの視点から学級や学校生活を見直すことにも繋がるものであり、自らの被教育経験を超えて教育のあり方について考える端緒ともなるのである。

また、LPは、支援対象となる児童生徒と学生との閉じた個別的な関係の中で実施されるものではない。LPは家庭に派遣される場合であったとしても、学校からの要請に応じる形で派遣されており、学生は子どもの育ちを支える学校の一員として子どもへの支援にあたることとなる。LPとしての実践は大学や適応委指導教室、学校の関係者らの見守りの中で展開するものであるし、その中で、子どもの姿や願いをいかに共有し、子どもをどのようにして支えていくのか、関係者と共通理解をはかる方策も含めて、学生は模索しつつ、実践を進めることとなる。つまり、LP活動は、子どもに対する個別支援であると同時に、LP活動を中核とした他者との協働的な実践なのである。

現在、LPは、多忙を極める学校現場において「日常を支えるオールラウンドプレイヤー」（廣澤ら、2018）としてその活躍を期待されており、派遣可能な学生数を上回る派遣申請が寄せられるようになってきている。学校現場においては、気がかりさのある児童生徒への個別対応の必要性を感じながらも、その時間や人手を十分に確保し得ない状況の中で、LPは子どもへの直接的な支援を担うという意味においてのみならず、学校に時間的・心理

的余裕をもたらすという意味においても、学校をサポートしているといえる。

なお、LPとしての活動の状況や課題は、大学と適応指導教室とが日々連絡を取り合うことに加え、年に4回程度開催される大学と関係機関との連絡協議会において共有されている。また、福井市の適応指導教室が実施している学習会に大学スタッフが参加する、大学スタッフが福井市の不登校対策委員会のメンバーに入るなど、様々な層で連携することにより、学校教育相談研究やLP事業の運営がなされている。

2. ライフパートナー事業の歩み

ライフパートナー事業は、福井市学校不適応対策委員会の副委員長であった松木教員（現・福井大学副学長）が、福井市教育委員会と相談の上、学生による不登校児童支援事業を提案したことを契機として平成5年度よりスタートした。そのこと背景には、福井市における不登校児童生徒の急激な増加があった。そうした事態に対応するため、そして教員をめざす学生の不登校に対する理解を深めるため、学生による不登校児童生徒への支援活動としてLP事業はスタートした。LPとして活動する学生は大学の授業である学校教育相談研究の受講者から希望者を募り、初年度である平成5年度には40名程度の学生が派遣され、実際に活動を行なった。こうして、LP事業は大学の授業の中に位置づけられると同時に、福井市の事業として展開することとなった。

その後、ライフパートナー事業は徐々に拡大・整備が進み、福井市以外にもライフパートナー事業に参加する市が徐々に増えていった。現在では福井市、あわら市、坂井市、鯖江市、越前市の5市の教育委員会との連携のもと、学生の派遣が行なわれている。また、福井県もLP事業をモデルとした心のパートナー事業を開始し、現在では5市以外の市町や福井大学以外の学生の活動参加が可能となっている。現在、LP学生は規定回数の活動を終了したのち、活動の継続を希望する場合には心のパートナーとして活動を継続している。

なお、先述したように、LP事業は希望学生によるボランティア活動として開始したが、現場におけるニーズの拡大もあり、また平成15年度に福井大学がGP（特色ある大学教育支援プログラム）に採択されたのを機に、学校教育相談研究の単位の一部に位置づけられるようになった。つまり、福井大学教育学部においては、卒業及び教員免許状取得のためにはLP活動を行なうことが必須となったのである。それにより、LP事業は派遣される

学生が毎年 100 名を超える大規模なものとなった。

LP 事業の拡大化、大学における LP 活動の必修化、学校現場のニーズの変化等に伴い、新たな課題も出現することとなった。学校現場との連携強化、LP としての支援の質の担保、一人ひとりの活動の支援体制の強化等である。LP 活動が学校教育相談研究における必修実習となったことに伴い、学生の希望の有無や興味関心にかかわらず、学生は否応なく LP として活動することを求められることとなった。それに伴い、学生の中には課題意識を明確に持てないまま活動をスタートする者もみられるようになり、支援の質をいかに担保するかは重大な課題となった。しかし、100 名以上学生の実践を数名の大学教員でフォローすることには当然限界もあった。また、学校現場のニーズも少しずつ変化し、LP 事業開始当初は不登校の状態にある子どもへの支援が LP の中心的課題であり、学生は学校の相談室や児童生徒の家庭に向いて個別的活动を行なうことが多かったが、次第に発達障害の子どもへの対応に関するニーズが拡大していった。それに伴い、LP としての活動形態や支援方法も多様化することとなった。

そうした中、平成 26 年度及平成 27 年度に文部科学省の「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業」としての委託を受けることになったのを機に、臨床心理士であり学校臨床の経験を持つ織田、鈴木の名が専門職員として採用され、LP 活動のコーディネーター及びアドバイザーとして活動をサポートするスタッフに加わった。鈴木・織田は各市町教育委員会や適応指導教室との連絡調整、LP 学生の派遣に関わる手続き、授業のサポート、学生へのフォロー等の業務を担い、その実績が高く評価されたことから、委託事業終了後も特名職員として学校教育相談研究及び LP 事業を支えている。

このように、状況の変化や新たな課題へ対応する形で、LP 事業はマイナーチェンジを重ねながら実践を積み重ねてきた。そして、20 年以上に渡る取り組みの中で、学生の間にも、また学校現場においても LP 事業は広く浸透していくようになった。学生の中には LP に魅力を感じて福井大学への入学を決めた者や、先輩から話を聴くことで LP に期待を抱いた状態で活動をスタートさせる者も増えてきた。また、学校現場においても、LP と係わりをもったことのある教員や、自身が LP としての活動経験者であるという教員も増え、学校現場においても LP 学生へのサポートを気にかけてくれる教員がいることも見聞きするようになってきた。このように、現在で

は、現場の後押しや世代継承のサイクルの中で、個々の学生の LP としての実践が支えられつつある。

IV. LP としての実践と成長を支える仕組み

大学においては、LP としての実践を支えるため、LP の活動のサイクルに合わせて授業が展開されている。大学における授業は、講義とケースカンファレンスの大きく 2 つに分けられる。以下では学生の LP としての実践を支える学校教育相談研究の授業の仕組みについて整理する。

1. 大学における講義

LP の派遣に関する調整が完了し、実際に活動が始まるのは早くても 5 月末頃からである。実際に LP としての実践を開始する前には、LP としての活動やその意義、派遣の仕組み、活動上の諸注意に関する講義、LP 活動経験者による活動報告、前年度の受講生が 1 年間の LP の活動について執筆した LP 活動報告書（詳細は後述）をもとにした事例検討会等が行なわれている。それらの講義や検討会等を通じ、学生は対象となる児童生徒の様子や LP としての活動の実際、LP の意義等について理解を深めていく。また、発達障害や不登校等の特別な教育的ニーズのある児童生徒への支援のあり方等に関する講義も行なわれている。そうした講義を通じて、学生は LP としての実際の活動の様子をイメージし、また LP として活動するにあたって必要となる知識を学んだ上で、実践活動をスタートさせることになる。

また、多くの学生が LP としての活動をスタートさせた後には、学校における生徒指導・教育相談の仕組みやその実際、キャリア教育、学校としての組織的対応のあり方等に関する講義が行われている。個々の講義は LP としての実践を中核にして展開されており、そのことが、学生が実際の様子を思い描きつつ、また自身の実践と関連させながら講義を聞くことをたすけ、知識の断片化を防いでいる。

2. 記録化による省察

LP としての実践を支える中核を担っているのが、活動記録の作成を通じた実践の省察である。学生は LP としての 1 回の活動を終えるごとに活動記録を作成し、大学の学校教育相談研究専用のアドレスにメールで提出することになっている。LP 活動開始前には、活動記録の書き方やその意義についての講義が行なわれている。それに加え、学生は LP 活動経験者の報告を聴いたり、前年度

の活動報告書を読んだりすることを通して、具体的な記録のイメージを持つこととなる。

活動記録には対象児の様子や実際の活動の展開、活動中もしくは活動を振り返って気が付いたことや考えたこと等が記録される。記録の作成を通じて、学生は活動場面を振り返り、子どもの言動や自身の働きかけについて改めて想起することとなるのである。また、実際の場面を言語的に整理することを通じて、自身が対象となる子どもや場面をどのように捉えていたのかについて、自覚化が促されることになる。活動記録の作成は、流れていきがちな実践を立ち止まって振り返り、言語化することでつなぎ止め、子どもとの対話、自己との対話を支えるツールなのである。

我々担当教員は、個々の学生がどのように LP 活動に取り組み、そこから何を学んでいるのか、またどういったことに苦戦しているのかといったことを、個々の学生の活動記録を通して共有し、適宜学生への個別対応を行っている。

また、学生は活動記録をメールで提出することに加え、年度当初に配布されるファイルに綴り、大学での授業時に担当のティーチング・アシスタント（以下、「TA」）に提出することとなっている。TA は提出された記録に目を通し、コメントを付けて学生に返却する。TA は LP 活動経験者であり、大学院生として学校現場でのインターンを経験している院生も少なくない。そのため、TA は自身の経験を踏まえ、学生の取り組みを意味づけたり、子どもへの支援や学校との連携のあり方等についてアドバイスを行ったりすることで、個々の学生の実践をバックアップしてくれている。

3. ケースカンファレンス

LP としての活動が徐々にスタートし始めた 7 月以降には、大学での授業としてケースカンファレンスが実施されるようになる。ケースカンファレンスでは、LP として活動をしている学生が活動記録をもとに実際の係わりの様子についてグループ内で報告し、子どもの行動の捉え方や支援のあり方等について検討を行なう。

ケースカンファレンスは、100 名を超える受講生を 10 程度のグループに分けた上で実施される。各グループに大学の担当スタッフ、TA、適応指導教室のスタッフ等が入ることで、話し合いをファシリテートするとともに、支援のあり方や学校との連携の取り方等についてアドバイスを行なっている。

ケースカンファレンスは年間 4 回程度実施されており、

どの学生も少なくとも 1 回はケースカンファレンスで実践報告を行なうようになっている。ケースカンファレンスは報告者が自身の実践を振り返り他者と検討する機会であるが、同時に、聴き手として参加する学生にとっても、他者の報告を聴く中でそれぞれが自身のケースを思い浮かべ、省察する機会でもある。このように、学校教育相談研究においては、LP としての実践を省察し、再構成する場が授業の中に位置づけられている。

4. 最終報告書の執筆および報告

1 年間の講義が終了する 1 月末には、学生は LP としての 1 年間の係わり合いをまとめた最終活動報告書を執筆し、提出することになる。最終活動報告書の執筆にあたり、学生はこれまで書き記してきた活動記録を読み直し、係わり合いの経過を振り返ることになる。LP としての活動の最中にあるときには、目の前にいる子どもにどう対応するか、そこでの活動をどのように展開していくかが中心的な課題となるし、活動記録にもそのことが記載されることとなる。最終報告書の執筆に向けて係わりの経過を改めて振り返るからこそ、子どもの変化、子どもとの関係性の変化、そして自身の変化が見えてくるのである。しかしながら、最低 12 回の活動の中で、子どもや子どもとの関係に劇的な変化が生じることはそう多くはない。場合によっては初回から最終回まで同じような活動が続く場合もある。そのため、なかには、LP としての活動の成果や意味を感じ取りにくい学生もいる。しかし、改めて活動全体を振り返ってみると、受身的だった子どもが自分から活動を提案してくれるようになったとか、自分のことを話してくれるようになったとか、その時には気にも留めていなかった小さな変化に気づくことがある。そうした時、LP の意味もまた捉え直されるのである。1 回 1 回の活動記録に描かれていることの変化だけではなく、描かれなくなったこと、あるいは描かれるようになったことをも含めた記述内容の変化を材料として活動全体を振り返り、学生は LP 活動の意味や支援のあり方等について、自身の考えを構築するのである。

最終活動報告書の執筆後には、大学で最終報告会が実施される。最終報告会では 3 人程度のグループを作り、全学生が自分の最終報告書をもとにライブパートナー活動について報告を行なう。また、授業最終日には、特に共有すべき価値があると判断された実践を全体で共有するための全体最終報告会が実施される。最終報告会は、他者の報告を聴き、比較検討することで自身の実践の意味をもう一度捉え直す機会として設定されている。

5. 実践を継承するサイクル

個々の学生が執筆した最終活動報告書のうち、特に共有すべき価値があると判断された最終活動報告書は、「ライフパートナー最終活動報告書」として印刷され、関係機関や次年度の受講生へ配布される。受講生は年度始めに配布された前年度の最終活動報告書に目を通すこととなり、先輩の実践記録をなぞることを通して実践知を継承していくこととなる。

また、先述したように、学校教育相談研究の授業は、「幼児理解」や「学校教育相談研究Ⅲ」の授業とも連動している。それらの科目の受講生は前年度までに「学校教育相談研究」を受講しており、LPとしての経験をすでに有している。そのため、「幼児理解」及び「学校教育相談研究Ⅲ」の受講生には、年度始めに昨年度のLP活動の経験を語る機会が設けられている。学校教育相談はこうした世代継承のサイクルを組み込みつつ運営されている。

V. ライフパートナー活動の実際

以下では、学生が執筆した最終報告書の中から、学級支援の事例と相談室での個別支援の事例を取り上げ、その実践の展開を大まかに捉え直すことにより、LP活動及びそこでの学生の学びを素描してみたい。

1. 事例1：学級での学習支援

学校からの依頼は、通常学級に在籍している小学3年生の児童Aへの授業場面における学習支援である。Aは学習面において遅れが見られ、週に2回の通級指導を受けている。興味のあることについて話し始めると話が止まらなくなる、友達が話している最中に話し始めるというように、コミュニケーション面においてもやや難しさがみられる。授業場面では、教師の話をうまく聞けず、指示される前に自分でやり始めてしまうことで結果として失敗してしまうことも多いとのことだった。

LPは授業場面に支援者として入る中で、Aが授業の内容や教師の指示をうまく理解できていないこと、そのため行動が遅れがちであること、それにもかかわらず周りの児童に合わせて行動しようとする人が多いことに気がつく。そして、Aの様子から、Aは自分が周りから遅れていることに気が付いているからこそ、それを隠すように焦って周りに合わせて動いてしまっているのではないかと、行動の背景にあるAの思いを推測して捉える。

また、Aと友達との係わりの様子から、LPはAの自信のなさを捉え、気にかけるようになる。このように、LPはAの言動の背景にある思いに目を向ける一方で、自分がAの「できないこと」ばかりに目を向けていることにも気がついていく。そして、Aのできることにも目を向けた上で、Aの自信につながるよう支援をしていきたいと考えるようになる。

以後、LPは授業場面だけではなく、休み時間での係わりを通し、Aとの距離を縮めていく。学習場面においては、Aが自信なさげに周りの児童のノートを写している様子を捉え、そうした行動を単に止めたり注意したりするのではなく、Aとやりとりをしながら一緒に考え、その中でA自身の考えを引き出すことで支援していく。また、A自身が楽しんで取り組んでいた新聞づくりの授業では、Aが内容を文章としては表現していないが、意欲的に絵で表現していることを捉え、LPはAが描いた絵について質問したり、そこからAの思いを引き出ししたりした上で「それを文章でも書けるといいね」とアドバイスするなど、Aの思いを尊重しながら学習支援を行っていく。また、Aにとって身近なものや想像しやすいもの、体験できるものなどにはAが興味をもって向かっていることに気づくと、学習支援にもAの興味関心を取り入れるなど、Aが意欲的に取り組んでいる状況を生かしつつ、さりげなくAの学習をサポートしていった。こうしたLPとしての実践の展開を踏まえ、LPは最終報告書において、子どもの「できないこと」だけに着目するのではなく「いいところ」を見つけようとする姿勢をもつこと、子どもが「できること」を信じて子どもの成長を促すことが大切であると、支援者としての気づきをまとめている。

2. 事例1：相談室での個別支援

対象生徒Bは中学1年の終わり頃より不登校の状態にある中学3年生の生徒である。中学3年時より週に1、2回相談室に登校している。家庭にいるときにはスマートフォンを操作していることが多く、学習は中学1年時の状態で止まっているようだった。

LPは対面時のBがいつもマスクを付けていることや、Bの控えめな様子から、対面状況におけるBの緊張の高さを読み取る。その一方で、BがLPの質問に対して丁寧に返答するだけではなく、自分からも質問をして会話を弾ませようとしていることから、LPはBが他者に気を遣って合わせがちであることにも気がついていく。そうしたBに対し、LPは雑談を中心に進めることで、BにLPの存在を受入れてもらおうと係わりを進めていく。Bが受験

生であることから、学校側からは学習面についてのサポートも要望されていたが、LPはあくまでBの思いを尊重しながら学習を進めることにする。例えば、「勉強をする？」と聞くと頷くBに対し、聞かれたら嫌でも頷いてしまうのではないかと考えたLPが「しなくてもいいよ、あとからでもいいし」と選択肢を出すというように、LPはBが自分の思いを出しやすいように工夫をしていく。実際、「しなくてもいいよ、後からでもいいし」とLPに言われてようやく「後からにします」と答えるというように、BはLPに対しても気を遣っている様子であり、LPは慎重にBの思いを慮りながら係わりを進めていく。また、「勉強、30分だけ頑張る？」という自身の発言についても、Bにとっては「30分も、だったかもしれない」と活動後に捉え直すというように、自身の係わりを振り返って検討した上で次の活動に臨むことを繰り返していく。

LPはBの好きな事柄に関する話題を通してBとの関係を深めつつ、Bの思いを尊重しながら学習をサポートし、また少しずつ高校の話題や進路の話題についても話を広げていく。活動が安定するに伴い、学校からは少しずつ学習の時間を増やすことや宿題を出せるように支援することを打診されるが、LPはようやく学校に来られるようになったBの状況を考慮し、学習時間を一気に増やすことはせず、少しずつ学習を進めていくことを大事にする。また、学習場面において、褒めると嬉しそうにはにかむBの様子から、一つひとつのことを一緒に喜ぶことを大切にしながら学習を進めていく。

こうしたLPとしての実践の展開を踏まえ、最終報告書においてLPは、子どもの状態を丁寧に観察し信頼関係を築くこと、活動の省察を通して係わりを改善することの重要性についてまとめている。また、学校復帰や学習の成果ばかりを求めるのではなく、子どもに寄り添った支援を考えることの重要性にも触れている。さらに、学校との相談や保護者と意見交換、ケースカンファレンス等で多くの人と意見交換したことが、実践を進める上で重要であったことを述べている。

VI. 授業担当者として参画のプロセス

これまで、学校教育相談研究及びLPの概要やその実際等について整理してきたが、担当者である筆者は最初から上述のように取り組みの全体像を捉えていたわけではない。筆者が担当者としてこれらの取り組みに携わるようになった時点で、学校教育相談研究及びLP事業はすでに長い歴史のある取り組みであったし、筆者は途中

参入した立場であったためである。以下では、すでに展開するこれらの取り組みに筆者がいかに関与し、その運営を担うようになったのか、そこにはどのような認識の変化があったのか、省察的に検討したい。

1. 部分的・周辺的な参加

筆者は、2012年より、学校教育相談研究の担当者として授業運営およびLP事業に携わることとなった。筆者はそれ以前にも、機関研究員及び特命助教として福井大学教職大学院に勤務しており、その間にはLP事業について見聞きし、また講義（ケースカンファレンス）にも参加した経験があった。そのため、この授業およびLP事業の断片的なイメージは持っていたが、当然、取り組みの全体像や授業の構成とその意味を明確に共有した状態で担当者としてのスタートをきったわけではなかった。しかし、一つの大きなプロジェクトとして展開している取り組みへの途中参入であったにもかかわらず、担当者としての戸惑いや違和感はそれほど生じなかった。そこには、大きく2つのことが影響していたように思われる。

一つ目は、複数の教員による授業運営がなされていることから、周辺的な参加が可能であったということである。筆者が担当者として加入した当時はまだ、LP事業の立ち上げに関わった松木教員が授業担当者として学校教育相談研究の授業に携わっていた。また、廣澤教員も福井大学に着任し、授業担当者としてこの授業の運営に携わるようになってから数年が経っており、筆者は2人がリードするのに付いていくような形で参加することができた。2名の教員が学生に向けて話することや、学生と同じように1年目のサイクルを経験することは、学校教育相談研究及びLP事業の全体像を掴むことを大いに助けてくれた。このように、複数の教員によってこの授業が運営されており、周辺的な立場からの参加が可能であったからこそ、筆者は心理的・時間的余裕をもってこの取り組みを捉えることができたのだと思われる。もし、1年目から授業運営の中核にならざるを得ない状況であったならば、一つひとつの取り組みの意味を吟味する余裕もないままに、形を作ることにのみ注力せざるを得なかったかもしれない。

二つ目は、筆者が特別支援教育を専門とし、障害のある子どもを対象とした個別の教育実践研究に取り組んできたことである。筆者は学生時代には発達障害のある生徒に対する個別の支援活動も経験しており、その取り組みはLPとかなり重なるものであった。LPが大学の授業における実習として単位化されていることや教育

委員会との連携のもとに実施されていることに驚きはしたものの（筆者がかつて取り組んだ支援活動は、あくまで個別のボランティア活動という形態であった）、そうした取り組みの必要性や意義は、子どもの立場から見ても、また学生の実践的力形成という点においても、十分に理解できるものであった。また、筆者は、自らの実践を記録化して省察し、省察を通して得られた気づきを次の実践へとつなぐというサイクルを、自身の研究活動においても積み重ねてきていた。その中で、係わり手としての支援者の変化を前提とすること、子どもの変容に係わり手の変化との連関の中で捉えることを重視してきた。このように、学校教育相談研究及びLP事業は、自身のこれまでの取り組みとの親和性がかなり高いものであり、学びのサイクルや活動の意義を掴むことはそう難しいことではなかった。

こうした背景もあって、筆者はLPである学生の子どもの個別の支援に関する力形成に主眼を置いてこの授業やLP事業を捉えていたし、それを支えることが自身の役割であると捉えていたように思われる。そのため、100名以上いる一人ひとりの学生の活動を自身が十分にフォローしきれないことに対してはもどかしさを感じていた。LP活動が必修授業の中に位置づいていることの意義は理解できる一方、一人ひとりの実践を手厚くサポートすることができない状況において、自身の役割に対する手応えを感じにくかったのかもしれない。その代表的な例が、ケースカンファレンスである。ケースカンファレンスにおいて、一人の学生が報告を行なうのはせいぜい年間1～2回である。これまで、大学のゼミ等において、継続的に取り組みを報告し、検討することが多かった筆者にとって、場合によっては1回きりになってしまう実践の報告と検討にどのような意味や効果があるのか、ケースカンファレンスの意義を掴みかねていた。筆者にとってケースカンファレンスは、報告者が自分の実践を検討する機会であり、聴き手にとってはあくまで“他者の実践を検討する機会”であった。筆者自身は他者の実践を検討することにも大きな意義を感じていたが、自身の認識に広がりをもたらすようなケースカンファレンスは参加者の志向性や意欲に支えられるものであることを感じていた。そのため、なかなか意見がでない学生同士のケースカンファレンスの意味をどう捉えれば良いのかわからなかったし、ケースカンファレンスを通して互いの実践に学び合うといっても、学生が教員になった時に備えて様々なケースがあることを知っておく、という程度の認識であったように思う。他者の実践を聴く

ということの意味がまた違った形で捉え直されるようになったのは、もう少し後のことであった。

2. 他領域との接点もたらすリフレーミング

学校教育相談研究の授業やLPの取り組みは筆者の専門領域やこれまでの経験との親和性が高いものである一方、筆者にとってはなじみの薄い領域をも含んだプロジェクトである。例えば、筆者は不登校の状態にある子どもへの支援に携わったことはなかったし、適応指導教室の存在や役割も知らなかった。しかし、自身のフレームで捉えられないものについて、自分の専門外のことであると割り切って捉えるのではなく、多様な実践をLP活動という同じ土俵の上で捉え、考えることができるようになったのは、学校教育相談研究の授業が複数の教員による分担ではなく、異なる専門領域を背負う教員の協働によって運営されていたことが大きい。

学校教育相談研究に携わる教員は、それぞれ異なる専門分野を背負っており、それぞれの視点からLPの意義や役割を捉え、意味づけている。そして、それぞれの立場や観点からこの授業やLPの取り組みを語る機会が、学生向けの講義として実現している。筆者にとって他の教員の講義を聴くことは、自身のフレームによっては捉えきれない事態を浮かび上がらせたり、異なって見える事態の共通する側面に光を当てたり、異なるフェーズにフォーカスしたりすることを大いに助けてくれた。例えば、松木教員が不登校について語るのを聴くことで、筆者は不登校という状態を自身の認識のフレームの中で捉え直すこととなった。また、臨床心理学を専門とする廣澤教員は講義の中で、支援活動がうまく展開しない時に味わう無力感は相手となる子どもがいつも抱いているかもしれない感覚であるかもしれないこと、係わり手としてその無力感をきちんと受け止めること、自分の達成感のために支援を行なわないことについて話をしていたことがあった。障害のある子どもへの個別支援を主な仕事として取り組んできた筆者にとって、係わりがうまく展開しない事態というのは当然なじみのあるものであったが、そうした事態はあくまで次の展開への出発点であり、改善の対象として分析的に見ることはあっても、係わりがうまく展開しない事態そのものを受け止めることの意味を深く考えたことはなかった。LPという時間と空間が限られた活動においては係わりがうまくいかないまま活動が終了してしまうことあるし、学生の力だけではどうにもできないこともある。係わり合いがうまく展開することだけに焦点化することは、うまく展開しなかった活

動を価値や意味がないものとして切り捨てることにも繋がりがねないし、そのことによって学生が追い込まれてしまう場合もあることにも気付かされた。発達心理学を専門とする大西教員が発達という観点から見た学校教育の課題について話をした際には、その話の全体に首肯しつつ、自身が発達という視点から子どもを見るということはあるけれども、目の前にいる子どもを超えて学校のシステムまでは射程に入れていなかったこと、自身の実践を捉える視点が子どもが生きる場である学校から切り離されがちであることにも気がついた。この他にも、大西教員の話はいつも、個と個の関係に埋没しがちな筆者にとって、広く物事を捉えることを助けるものであった。また、LP としての子どもへの支援は、子どもにとって、そして支援者自身にとって重要な意味を持つ取り組みであるという点においてその意義を捉えていたし、その意義をいかに多くの人と共有するかが重要であると考えていたが、学校には学校の文脈があること、そうした文脈の中に LP も位置づいていることも、教員としての実務経験を有する教員や指導主事の話も聴く中で見えてきたことだった。子どもの変化は一つの系を為しており、子どもが変われば繋がりの中にある他のものも変わるし、他が変わればそれが子どもの変化に繋がることもある。そうした大きなシステムの中で個々の実践を捉えられるようになったということなのだと思う。

また、授業担当教員は、年度末には学生が執筆した最終報告書を読み、特に共有すべき価値がある最終報告書を選定することになっているが、このことも、学校教育相談研究や LP 事業のビジョンを共有する上で大きなたすけになっていた。選定された報告書は、それぞれの教員が考える LP の意義やあるべき姿といったビジョンの現れとして捉えることができ、互いが選定した報告書を読むことを通して、LP に関するビジョンが外延的に定位されるようになっていったからである。筆者にとって他の教員が選定した最終報告書を読むことは、LP のあるべき姿や方向性の輪郭を掴み、また掴み直すことに繋がっていた。例えば、筆者自身は、どうしても係わり手と子どもとの個別な関係に着目しがちであるが、学校との連携がうまく作用していることが評価されている最終報告書を読むことで、そうした視点が自身にはなかったことに気がついた。こうして学校教育相談研究及び LP を捉える自身の枠組みは、他者の視点と出会う中で再構成されていった。

さらに、我々は、学校教育相談研究及び LP 事業を維持・発展させるべく、科学研究費補助金等の外部資金や

学内の内部資金を獲得しつつ、それぞれが専門とする領域を軸に LP 事業を研究の俎上に載せ、LP の現状や特徴、成果等を明らかにしようとする協働研究を進めてきている。

このように、LP を接点として異なる専門領域に開かれていることが、自身のフレームでは捉えられない事象を浮かび上がらせ、また自身のフレームを意識化し、再構成する上で重要な意味を持っていたように思われる。

3. 授業の構成とその意味への接近

筆者は教職大学院と学部とを兼務する立場にあり、教職大学院における授業としても院生の実践を中核としたケースカンファレンスに携わることが多かった。その中で筆者は、特別支援教育のみならず、小・中・高等学校、教育行政機関に勤務する院生の教育実践の歩みを聴く機会が多くあった。筆者自身は教員として学校現場で勤務した経験はなく、また、教職大学院に勤務する以前は学校現場と直接的に関わりをもつ機会すらほとんど有していなかった。そのため、ことに特別支援教育を専門としない院生の実践をどのように受け止めればよいのかが当初は掴めなかったし、自身の経験の浅さや専門性の違いを感じるたびに、ファシリテーターという立場でカンファレンスに参加することに心もとなさを感じていた。しかし、それぞれの院生が語る実践の具体的状況や場面を共有できないだけに、筆者はその実践がどのような文脈の中で展開しているのか、院生の働きかけは其中でどのような意味をなしているのか、実践はどのような構造をなしているのかというように、実践の全体的な構造や意味を捉えることに注力するようになっていった。表層的な場面状況を共有し難い分、実践の構造や意味を捉えることでしか接点を持ち得なかったとも言えるが、個々の実践の構造や意味を捉えようとすると、自身の実践や自らが携わっている特別支援教育の領域における実践との重なりや共通性が見えてくるようになった。もちろん、実践が展開する文脈や構造、意味を捉える足場となる視点そのものは、筆者が専門とする特別支援教育の領域の中で培われたものである。しかし、共通する足場の上で個々の実践が捉えられるようになると、院生のお話を聴きながら、具体的な場面や状況、対象となる子どもは異なっているにもかかわらず、自身の実践が思い返される瞬間が増えていった。

こうして、筆者自身が、“他者の実践を聴く”ことを通して、“自分の実践を振り返る”ことを実感できるようになるにつれ、自ずと、ケースカンファレンスは、“報告者

が他者の力を借りながら自身の実践を検討する機会”、“聞き手が他者の実践を検討し学ぶ機会”という意味を超えて、互いの実践を土台としながらそれぞれが自身の実践を振り返る機会として捉えられるようになっていった。そして、それに伴い、自身の役割を、ケースへの具体的な支援のあり方についてアドバイスすることや意味づけをすることにとどまらず、実践が展開する状況や実践の構造を聞き手が共有できるように整理すること、報告者の実践を土壌としながら聴き手が自らの実践を想起することができるようにサポートすることであると広く捉えられるようになった。

また、教職大学院は、組織の中の世代継承を支える仕組みを意図的に組み入れたカリキュラムを構成しており、そうしたテーマでカンファレンスが行われることもある。同じく、そのことの輪郭や意味が自分なりに掴めてくるようになると、学校教育相談研究の授業においても、単に“そういうもの”として受け止められてきた、2年目以降の学生が受講する科目と連動したカリキュラムになっていることや、前年度の最終活動報告書を読むことの意味が見えるようになってきた。TAについても、単なる講義のアシスタントではなく、LP経験者としてLPを支える立場であり、TAが学部生との交流の機会として意味あることであると捉えられるようになった。

既にある取り組みについて批判的に捉えるにしても、発展的・創造的に変化させていくにしても、その取り組みの構成と意味を捉え、そしてそれが何の実現を目指しているのかに照らし合わせて考えなければ、方向性を見失ってしまう。筆者にとって、学校教育相談研究及びLPの構成とその意味を掴む上で、学校教育相談研究の取り組みと教職大学院の取り組みがある種の相似形をなしていたこと、両者を行き来する立場にあったことは重要だったように思われる。

VI. おわりに

本稿では、学校教育相談研究及びLPの取り組みを概観した上で、それらの取り組みを筆者がどのように捉え、担当者として参画してきたのか、そのプロセスを省察的に検討してきた。自身の枠組みを超えた大きなプロジェクトとして展開する学校教育相談研究及びLPを授業担当者として受け継ぎ、発展させていくためには、これらの取り組みの構成とその意味を自身の言葉で再構成することが必要であった。本稿はこれまで筆者が内省的に、そして断片的に捉えてきた学校教育相談研究及びLPの

取り組みや意味を自身の言葉で再構成して捉え直したものであるが、今後、さらなる実践の展開や新たな事態への直面に伴い、またその意味も更新されていくだろうし、学校教育相談研究及びLPの取り組みも新しく作り直されていくのだろうと思われる。

折りしも、学校現場を支え、またLPとしての実践を支えるため、学校との連携体制をいかに強化し維持していくのかという新たな課題に向けて動き出す最中、新型コロナウイルスの感染が拡大し、LPもその活動の停止を余儀なくされた。苦しい状況の時だからこそLPが必要とされているとも考えられ、我々授業担当教員は、2020年4月から会議を重ねてオンライン支援の方法を模索し、8月からその実施に踏み切った。オンライン支援の難しさや限界も感じる一方で、オンライン支援だからこそできることも見えてつある。また、授業及びLP活動のオンライン化は、対面状況の中だからこそ促される学びや関係性があることを我々に予感させた。オンライン化は、学校教育相談研究及びLP活動をまた新たな側面から捉え直す一つの機会であるともいえるが、オンライン化に向けての歩みとその中で見えてきたことについては次稿以降に譲りたい。

[参考文献]

- 廣澤愛子 (2018). 「特別支援を要する子どもへの学校支援ボランティア」. 松木健一・廣澤愛子・笹原未来・大西将史『大学と地域の連携による不登校児・発達障害児への支援 2012 福井大学・福井市・鯖江市・越前市・坂井市・あわら市連携事業』株式会社エクシート.
- 廣澤愛子・大西将史・笹原未来・栗原知子 (2018). 「非専門家(大学生)による学校支援ボランティアが果たす役割 教師への質問紙調査の質的分析」, 『臨床心理学』18, 743-753.
- 松木健一 (2018). 「福井大学のライフパートナーの特徴」. 松木健一・廣澤愛子・笹原未来・大西将史『大学と地域の連携による不登校児・発達障害児への支援 2012 福井大学・福井市・鯖江市・越前市・坂井市・あわら市連携事業』株式会社エクシート.
- Senge, P.M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Crown Business. [枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳『学習する組織』エイジ出版, 2011].
- Wenger, E., et al. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press. [野村恭彦監修『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社, 2002].