

原著〔実践研究〕

大学生による学校支援ボランティアにおいて 児童生徒に肯定的な変化が見られた事例の特徴

廣澤愛子* 大西将史** 笹原未来**
鈴木静香*** 織田安沙美*** 綾城初穂****
松木健一*****

本研究は大学生（非専門家）による学校支援ボランティアに焦点を当て、児童生徒に肯定的な変化が見られた支援の特徴を捉えることを目的とした。特別な配慮を要する児童生徒に、小中学校（保健室や相談室を含む）や家庭において大学生が心理的支援や学習支援を行い、児童生徒に肯定的変化が見られた21例の活動最終報告書を、5名の分析者で質的に分析した。その結果、支援者の特徴として、(1)活動に意欲的に従事し、(2)対象児の状態を観取しながら、受容的な態度と積極的に活動を主導する態度の両方を使い分け、目的志向的というより自然体でいる、(3)活動中及び活動終了後に支援について省察しながら、(4)専門職とチームで支援するという4点が明らかとなった。また21事例は、4点すべてを満たすバランス良好型、チーム支援に欠ける子ども支援優位型、対象児との関わりに課題があるチーム支援優位型の3つに分類され、さらに同様の事例28例を追加して類型化を行った結果、すべての事例がいずれかに分類されることが確認された。これらの結果を踏まえ、支援の要になる支援者の態度・関わりや、支援者の専門性向上を促す大学の後方支援の在り方について考察した。

キーワード：学校支援ボランティア、大学生（非専門家）、特別な配慮を要する児童生徒、支援者の関わりの特徴、省察

問題と目的

近年、教育現場が抱える問題は多様化しており、その対応策の一つとして、地域の教育力を活かして学校の教育活動を支える学校支援ボランティアが広がっている。中でも大学生による学校支援ボランティアは、特別な配慮が必要な児童生徒への支援を主なニーズとして90年代半ばから広まり、その成果や課題も報告されている（秋元・落合, 2007; 杉本, 2013; 山本他, 2010）。特に近年は、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（文部科学省, 2015）が提案され、教師以外の専門職や地域・家庭との協働を通して児童生徒を育てる方向性が明確に示された。大学生ボランティアは、児童生徒の「ごく近未来の成長モデル」（原田他,

2011）になると同時に、教師や友人といった通常の役割関係とは一線を画した立場で、学習支援や話し相手、清掃や給食の付き添いなど学校生活のあらゆる場面で支援を行う。したがって、「日常を支えるオールラウンドプレイヤー」（廣澤他, 2018）としてチーム学校の一翼を担いつつあり、スクールカウンセラー（以下、SC）などの専門職が行う、生育歴なども踏まえたアセスメントに基づく支援とは異なるスタンスで、学校全体のエンバワメントに貢献していると言える。

実際、学校支援ボランティアは、教師やコーディネーターと協働しながら生徒同士の友人関係を支えたり（神崎・サトウ, 2018）、ボランティアの立場からの「気づき」を担任と共有することが担任の対象児へのよりよい支援に繋がるなど（勝浦, 2010）、専門家とは異なる独自の役割を担っている。そして支援が有効に機能すると、児童生徒に、情緒的安定・積極的・人間関係の拡がり・視野の拡がり・学習意欲や学習理解の向上・生活リズムの改善といった肯定的変化が認められることが教師への質問紙調査から明らかにされており（廣澤他, 2018）、支援の有効性が示されていると言える。

* 福井大学学術研究院教育・人文社会系部門
〒910-8507 福井市文京3-9-1
aiko-h@u-fukui.ac.jp

** 福井大学学術研究院教育・人文社会系部門

*** 福井大学連合教職開発研究科

**** 駒沢女子大学人間総合学群心理学類

***** 福井大学

では、学校支援ボランティアが有効に機能するとき、支援者はどのような関わりを行っているのであろうか。新井・庄司(2014)はボランティアに求められる関わりとして、「子どもの生活に寄り添う」「能動的な活動を行う」「他のボランティアと連携する」「コーディネーター教員と繋がる」の4点を挙げている。また、勝浦(2010)は、子どもたちの世界を受け止めることと、それを学校現場の専門家と共有することの「二重性」を担うことが肝要であると述べている。しかし、このような支援者の関わりや態度に焦点を当てた研究はSCなど専門家による支援と比べて極めて少なく、非専門家である学校支援ボランティアが、学校現場で具体的にどのような関わりを行っているのかについては、あまり明らかにされていない。

しかし現状では、非専門家による支援は教育現場で活発に行われており、例えば、特別な配慮を要する児童生徒への学校支援ボランティアは、大学卒業後や大学院修了後に、教員や臨床心理士といった対人援助職に就くことを希望する大学生が、実習の一環として行う場合も多い(三谷他, 2015; 溝部他, 2014など)。また公認心理師の心理実習が、今後、教育現場でより一層広まる可能性もある。このような実習は、多分にサービサーニングの側面も併せ持っており、支援の質を保障し、よりよい支援を提供するために必要な支援者の関わり・態度を明らかにすることは、実習生の専門性の育成という観点から見ても重要な研究課題であり、対人援助職を目指す学生が実習段階で培う必要のある資質・能力や、実習を後方支援する大学・学校現場の役割を明確化することに繋がる。

杉本(2017)は、このような実習を学生がどのように体験しているのかについて、大学生の小学校におけるメンタルサポート・ボランティアに焦点を当てて明らかにしている。その中で、大学生にとってネガティブな体験になりやすいのが学校教員との関係であることを踏まえ、「学生ボランティアの質を高め学校現場にとって役に立つ活動を継続させる」システムとして、受け入れる学校側と送り出す大学側の双方から考察を行っている。つまり、支援の質を保障するには、教師(現場の学校を含む)と学生(大学を含む)の良好な関係や協働が重要であることが示唆される。また割澤(2016)は、臨床心理士指定大学院における学生の学習プロセスについて、学生が自分で感じ考え、主体的に試行錯誤するのを支え、多様な揺れ戻しと多様な学びを保障することが、教育・訓練にとって重要であることを明らかにしている。このことから、多様で主体的な試行

錯誤に基づいた、いわば「省察的实践」(Schön, 1983 柳澤・三輪監訳 2007)が、支援者の学びの深まりと支援の質の保障に繋がると推測される。

これら2つの研究を踏まえると、教師(現場の学校を含む)と学生(大学を含む)との協働や、学生自身の省察的態度が支援の質を高めることが推測されるが、より具体的に、支援者(学生)のどのような関わり・態度が効果的な支援に結びつくのかについては、これまで明らかにされていない。非専門家による学校支援ボランティアを対象とした実践研究自体が少なく、実際の支援行為に焦点を当ててそれらを系統的に分析した実践研究に至っては、ほとんどないのが現状である。しかし慢性的な人手不足にある学校現場において、学校支援ボランティアは今後一層広まることが予想される。また先に述べた通り、専門職を志す大学生・大学院生の実習の一環としても定着しつつある。したがって、学校支援ボランティアにおいて、支援者のどのような関わり・態度が効果的な支援に結びつくのかを明らかにすることは、多様な問題を抱えて疲弊している教師や学校現場を支えることに繋がると同時に、学生の学びの質を保障することにも貢献すると言える。

そこで本研究では、学校支援ボランティアにおいて、児童生徒に肯定的な変化が認められた事例における支援者の関わり・態度の特徴を明らかにすることを目的とし、以下の3点を行う。(1) 児童生徒に肯定的な変化が見られた支援事例を質的に分析することを通して、まずその全体的な特徴をボトム・アップ方式で捉える(効果的な支援者の関わり・態度のコード化及びカテゴリー生成)。その際、生成されたカテゴリーが、児童生徒に肯定的な変化が見られなかった事例を弁別できているかどうかを検証する。(2) 次に、このカテゴリーを用いて各事例における支援の特徴を捉え、事例間で比較検討し、支援者の関わりについていくつかの傾向を見出す(カテゴリーの当てはまりの特徴から、支援者の関わりを類型化)。(3) そして最後にこれらを踏まえ、効果的な支援者の関わり・態度の特徴を、類型ごとに、実際の支援事例を通して示す(典型事例を用いた実践の提示)。

方 法

分析対象

筆者らが勤務する教員養成大学の授業内で実施し、単位化している学校支援ボランティアに焦点を当てる。このボランティアは1995年にフレンドシップ事業としてスタートし、その後、教員養成カリキュラムの中核をなす、教育相談・生徒指導に関わる実習授業に位置

付けられた。2020年現在、年間140名の大学生・大学院生が学校（相談室、保健室を含む）、適応指導教室、及び家庭で、特別な配慮が必要な子どもに学習支援や心理的支援を週1回2時間、12回以上行うとともに、年間20回の講義（事例検討会を含む）を受けている。この授業は通年であり、学生は自分のタイミングで活動を開始し、学生の6割は約3か月（12回）で活動を終了し、4割の学生が自主的に12回以上の活動を行う（半年—1年程度）。後者には同時に複数の学校で支援を行う学生も含まれている。学生はこのような活動を学校現場などで行いながら、大学では支援を要する児童生徒が抱える問題の捉え方や関わり方など、支援に必要なスキルと、不登校や発達障害に関わる専門的な知識の双方を、講義を通して学んでいる（Table 1）。筆者らは大学の授業内で講義や事例検討会を通して、学生が支援に必要な専門性を学ぶ場を保障するとともに、学校現場に出向き、学生及び学校教員と情報共有を行うなどして、支援活動を後方から支援している。また、各市の教育委員会と年3回の情報交換会を行い、良好な協働関係を維持するよう努めている。

学生は毎回の活動後に事例記録を付けてファイルに綴り、この活動の経験者であるティーチングアシスタント（大学院生）からコメントをもらい、次の活動に活かす。事例記録は、対象児と学生とのやり取りを時系列で書き、その時々感じたことや考えたことを記すようフォーマットが定められている。すべての活動が終了した後は毎回の事例記録を再構成し、1万字程度の活動最終報告書をまとめる。活動最終報告書も、決められたフォーマットに沿って、支援の概要（対象児像、見立て、支援の目標など）、実際の支援経過、考察を記す（Table 2）。この活動最終報告書のフォーマットは、心理臨床分野の学会誌で見られる事例研究の記述形式を模している。したがって活動最終報告書の紙数の大

Table 1
年間20回の講義内容

理論編	児童生徒の課題（愛着障害や発達障害）について 学校現場の課題（不登校・いじめ・学級崩壊）について 対人援助に求められる基礎的専門性について 生徒指導・教育相談に関わる専門的知識
実践編	学校への入り方（挨拶・服装・態度など） 困難を抱える児童生徒の「問題」の捉え方 困難を抱える児童生徒との関わり方 連携（教師との情報共有など）の方法 実践記録・最終報告書の書き方 先輩の体験談（事例報告）を聴く 事例検討会（年5回、市教育委員会・学校教員も参加）

Table 2
活動最終報告書の形式・内容

フォーマット
表題、キーワード（3—5語）、序文、事例の概要（対象児像、活動開始時の児童の様子、見立て、支援目標、支援方針、及び活動期間）、支援の経過、考察、結語の順に書く。
記述上の注意点
具体的な事実（子どもと自分のやり取りなど）を書き、それを踏まえ自身の考え・感情を記す。両者を混同しない。
個人情報に配慮し、具体的な人名や学校名などは一切記載せず、A子、B学校などと記述する。
1頁当たり40字×40字（1,600字）の設定で、8頁以上記述。

半（約8,000字）は、具体的な支援経過が記述されており、本研究のリサーチクエスションである「児童生徒に肯定的な変化が認められた事例における支援者の関わり・態度を捉える」のに最適であると考えた。

そこで本研究では、この活動最終報告書を分析対象とし、主に支援経過に記されている支援者の関わり、支援者と対象児の関係、及び対象児の様子に関する記述を取り出し、その質的な特徴を捉える。

分析方法

活動最終報告書の選定 支援を通して対象児に肯定的な変化が生じた事例を選定する基準として、基準①：“活動中の子どもの様子、支援者の関わり、両者のやり取り、及び支援者の考え・思いが具体的に記述されている”を満たした上で、基準②：“先行研究で学校支援ボランティアによる支援効果として認められている「情緒的安定性」「積極性」「充実感」「人間関係の拡がり」「視野の拡がり」「学習意欲向上」「学習理解向上」「生活リズムの改善」（廣澤他, 2018）の半数以上が該当する”を満たすこととした。

そして、平成23年—25年に提出された活動最終報告書のうち、教員養成学部の学生による報告書261編から、まず基準①を満たす報告書として140編に絞られた。次にその中で基準②を満たす報告書として、21編が選出された。21編の選出においては、基準②に示されている児童生徒の肯定的な変化が、具体的な行動レベルで明らかに確認できるものを厳選した。

なお、報告書の選定は、本活動を組織している臨床心理学（3名）・発達心理学（1名）・特別支援教育（1名）の専門家5名で行った。

コーディングとカテゴリ生成 活動最終報告書の選定を行った5名で、まず対象児に肯定的な変化が見られた2編の活動最終報告書の記述に対して、支援者の関わり、支援者と子どものやり取り、及び支援者の考

え・思いに該当する箇所をすべて抜き出し、意味のまとまりごとに切片化した(データ数148)。次に切片化されたデータに内在する概念を、抽象度のレベルや概念の大きさに拘らず網羅的に挙げ、カテゴリーを生成するための下準備を行った(=オープンコーディング)。そしてこれらのコードを、コード間、及びコードと原文の間で絶え間なく比較し、類似概念と相反する概念を明確化しながら、類似コードを集約して下位カテゴリーを作成した。さらに、下位カテゴリーも同様の方法で比較検討し、より上位のカテゴリーを作成した(=仮カテゴリーの作成)。

次に、対象児に肯定的な変化が見られた別の8例について2名でデータの切片化とコーディングを行い、コードの仮カテゴリーへの割り振り及びカテゴリーの加筆修正を行った。カテゴリーへの割り振りにおける両者の一致率は $k=.68$ と十分な値を示した。さらに、修正されたカテゴリーを用いて、対象児に肯定的な変化が見られた残りの11編について別の2名が、データの切片化、コーディング、カテゴリーへの割り振り、及びカテゴリー名の微修正を行った。カテゴリーへの割り振りにおける両者の一致率は $k=.64$ と十分な値を示した。

最後に、これら21編の報告書から見出されたすべてのコード(総数1,756)が、生成されたカテゴリーに無理なく該当するかを1名が最終確認した。同時に、肯定的な変化が見られなかった事例を3例選出し、2名でデータの切片化とコーディングを行い、これらのコードに内在する概念のうち、肯定的な変化が見られない事例に特有の概念を取り出した。そして肯定的な変化が見られない事例に特有の概念を、肯定的な変化が見られた21事例から生成されたカテゴリーが弁別できているかどうかを確認し、カテゴリー名を微修正した上で、カテゴリーを確定した(Table 3)。なお、肯定的な変化が見られなかった事例の選出基準は、基準②のいずれも認められない事例とした。

事例の類型化 コーディングとカテゴリー生成によって、子どもに肯定的な変化が見られた事例の支援者の関わり・態度の全体的特徴が明らかとなった。しかしこれらのカテゴリーは、すべての事例で確認されたものもあれば、いくつかの事例では確認されなかったものもある。また、カテゴリー間の有機的なつながりの結果としてどのような支援が展開していたのかについては、各事例によって個別性があると言える。

そこで、事例の個別性を捉えるために、本研究では「ケース・マトリックス」(岩壁, 2010)を参照した。ケー

ス・マトリックスとは、「複数の事例から得たデータを1つの表にまとめて、協力者全員、または選んだ数名のデータを見渡すためのツール」(岩壁, 2010)であり、これを用いて、事例ごとに、①どのカテゴリーが該当しており、②該当したカテゴリー間の有機的なつながりの結果として、どのような支援が展開していたのか、という2つの観点から事例の特徴を捉え、事例ごとにその特徴をまとめた。そして、各事例の支援の特徴から支援者の関わり・態度にいくつかの傾向を見出し、その傾向によって事例を類型化した。この作業は臨床心理学の専門家3名(コーディングの作業を行った2名とコーディングの作業には携わっていない1名)で行い、さらにこの類型以外に新たな類型が見いだされないかを確認するために、平成22年及び平成26—28年の4年間の活動報告書521編から、先の活動最終報告書の選定基準①と②を厳密に満たす報告書を28編選出して同様の観点から類型化を行った。

なお、これら49事例(コーディングとカテゴリー生成を行った21例と、他の類型が見いだされないかを確認した28例)の概要は、対象児の年齢が8—15歳($SD=2.10$)、性別が男子24例・女子25例、状態像としては、学習の遅れ、発達の偏りによる学校生活の困難さ、異文化不適應、易怒性、意欲減退、対人不安・対人恐怖、情緒的不安定さ、場面緘黙、生活習慣の乱れなどが見られた。支援内容は、学習支援と心理的支援(相談相手・話し相手・遊び相手)であり、相談室や保健室、適応指導教室、家庭などで行われた。支援期間は6.5か月($SD=2.68$)であった。本研究で対象としている学校支援ボランティアは、1人の学生につき、週1回2時間×12回(約3か月間)の支援活動を行うことが義務づけられているが、学生に余力があり、かつ学校からの要望があった場合には、それ以上の期間、支援活動を行うことが出来るシステムとなっているため、支援期間にばらつきが生じている。

各類型の代表事例の選定 各類型それぞれにおける支援の特徴を、事例を通して提示するために、事例の類型化を行った臨床心理学の専門家3名で協議し、類型ごとに代表事例を1例ずつ選んだ。

倫理的配慮

本研究で取り上げた各類型の支援事例の公表については、支援者本人及び学校支援ボランティアの派遣を取りまとめている適応指導教室(市の教育委員会管轄)に口頭及び書面にて説明を行い、書面で同意を得た。またプライバシー保護の観点から、本質が損なわれないよう留意しながら記述内容を抽象化したり、より特定

的な情報は細部を多少修正するなどし、個人が特定されないよう記述した。

これらの手続きを踏まえた本研究の公表について、筆者らの所属機関の倫理審査委員会で承認を得た。

結 果

子どもに肯定的な変化が見られた事例における支援者の関わり・態度

コーディング及びカテゴリー生成の結果、支援者は「活動への適切なコミットメント」「対人援助的態度」「省察的態度」「チーム支援」の4つの態度を有することが分かった (Table 3)。

まず、活動への適切なコミットメントとは活動への意欲的な姿勢を意味し、活動開始前に対象児の状態を知ろうとしたり活動に向けて準備したりする「活動への事前準備」、活動中に意欲的に活動を継続する「活動過程におけるコミットメント」の2つのカテゴリーが生成された。なお、肯定的な変化が見られなかった事例の分析を通して、「(対象児は) づらい気持ちであるに違いない」「(対象児に) 元気になって欲しい」といった、支援者の思い込みに基づいた過度なコミットメントは、良い支援に繋がらないことが明らかとなった。これを踏まえ、本カテゴリー名は、あくまで対象児の主体性を尊重した“適切な”コミットメントを意味する。

次に、対人援助的態度とは対象児に接する際の支援者の態度を意味し、対象児の状態をアセスメントする「対象児を観取する」、対象児に寄り添う「支援者が受容的に活動を見守る」、支援者が活動に見通しを持たせたり、対象児が他児と関われるよう仲介するなど「支援者が積極的に活動を作り出す」、目的をもって活動するというより一緒にいることを愉しむ「支援者が自然体」の4つのカテゴリーが生成された。

さらに省察的態度とは、支援の最中に、対象児と関わりながら自身の関わり方を振り返ったり、自身の対象児に対する感情を捉えたり、対象児との関係性を認識したりする「活動過程における省察的思考」と、毎回の活動終了後、あるいは活動最終報告書を作成する際にケース全体を振り返る「活動後の省察的思考」の2つのカテゴリーが生成された。分析対象である活動最終報告書自体が活動終了後の省察であり、後者のカテゴリーが生成されるのは当然であるが、同時に、支援の最中における省察も確認され、支援者が、支援を行いながらリアルタイムで支援状況を観取していることが明らかとなった。

最後にチーム支援とは、支援者が対象児との1対1

の閉じた関係の中で支援するのではなく、教師やSCなど他の専門職と協働して支援を行う姿勢を意味する。

これらを踏まえると、子どもに肯定的変化が見られた事例では、支援者が、(1) 活動に意欲的、(2) 対象児の状態を観取しながら、受容的に子どもに寄り添う態度と積極的に活動を主導する態度を使い分け、さらに目的志向的というより自然体である、(3) 活動中及び活動終了後に支援について省察する、(4) 専門職とともにチームで支援を行う、といった特徴が見られることが明らかとなった。次項では、これらのカテゴリーを用いて各事例の支援の特徴を捉え、それを踏まえて事例を類型化し、各類型の支援を実践経過を通して示す。

大学生による学校支援ボランティアの3つの類型

ケースマトリックスを用いながら、各事例の支援の特徴から支援者の関わり・態度にいくつかの傾向を見出し、その傾向によって21事例を類型化した結果、以下の3つに分類されることが明らかとなった。また、この3類型以外に新たな類型が見いだされないか、追加の28事例を用いて分析した結果、この3つのいずれかに分類されることが確認された。

各類型の特徴は Table 4 の通りであり、まず、【類型Ⅰ：バランス良好型】には49例中37例が当てはまった。類型Ⅰの事例は、「活動への適切なコミットメント」「対人援助的態度」「省察的態度」及び「チーム支援」の各カテゴリーに属する下位カテゴリーが複数、まんべんなく該当した。支援の特徴としては、学生が支援活動に適度な意欲を持って臨み、対象児童生徒に合った適切な関わりを、省察を踏まえながら提供し、さらに必要に応じて他の専門職とも情報共有しながらチーム支援体制の輪の中で良い支援を行っていた。

次に【類型Ⅱ：子ども支援優位型】には49例中11例が当てはまり、4つのカテゴリーのうち、「活動への適切なコミットメント」「対人援助的態度」及び「省察的態度」の各カテゴリーに属する下位カテゴリーが複数、まんべんなく該当した。支援の特徴としては、「チーム支援」に属する下位カテゴリーへの該当が殆どなく、教師など他の専門職とのチーム支援体制はないものの、学生の支援活動への姿勢(意欲及び省察的態度)や対象児童生徒との関わりが適切であったため、対象児-学生という2者関係の中で良い支援が展開していた。

最後に【類型Ⅲ：チーム支援優位型】には49例中1例が当てはまり、4つのカテゴリーのうち、「活動への適切なコミットメント」「省察的態度」及び「チーム支

Table 3

子どもに肯定的変化が見られた事例における支援者の関わり・態度

上位カテゴリー	中位カテゴリー	下位カテゴリー	カテゴリーの説明	具体例 (報告書からの抜粋)	
1. 活動への適切なコミットメント (76)	1-1	活動への事前準備 (15)	活動開始前に、対象児について情報を得ようとしたり、活動のための教材教具の準備をする等、活動への意欲を有する。	活動2回目での話である。180°より大きい角度を求める学習をするために、私は以前に算数科のシンポジウムで学んだ全円分度器と学習プリントを自作して、Aくんにそれを取り組んでもらった。	
	1-2	活動過程におけるコミットメント (61)	対象児への関わりや活動内容について試行錯誤する等、活動に意欲的に従事する。	「連射できる割りばし鉄砲を作りたい」というA君の希望をかなえないなあ、A君の意欲を大事にしたいなあと思い、2人であれこれ調べながら取り組んだ。	
2. 対人援助的態度 (767)	2-1	対象児を観取する (383)	対象児と関わりながら、対象児の様子、身体的状態、心情、学習状況、周囲との関係、課題、対象児が置かれている状況、対象児の変化等を捉える。	定規を使って丁寧に書き込んでいくAくんからは、几帳面な性格がうかがえた。	
	2-2	支援者が受容的に活動を見守る (96)	2-2-1	対象児の言動に寄り添う (78)	対象児の心情や意向を受け入れて、対象児と共に過ごす。 Aちゃんがとても楽しそうな様子なので、Aちゃんがお医者さんごっこに飽きるまで一緒に遊んだ。
			2-2-2	共感 (18)	対象児の言動から対象児の思いや考えを読み取り、共有する。 無言で葉っぱをちぎり続けるAちゃんの気持ち痛みほど分かった。
	2-3	支援者が積極的に活動を作り出す (280)	2-2-1	活動をマネジメント (132)	活動のねらい、目標の達成に向けて、対象児を誘ったり活動を率先したり、軌道修正したりする。 目安となる時間やゴールを決めると学習や会話にメリハリがつくことがわかったので、Aちゃんと相談して、「11:10まで相談室でお話をして、終わったら英語のプリントをする」と決めた。
			2-2-2	共同活動 (83)	対象児の意向を踏まえつつ、共に活動に取り組み、活動を深化・展開させる。 レシビを書いているときは、A君がとても集中していたので、話しかけず横からレシビを読んであげたり、分からないところを教えてあげたりした。
	2-3	支援者が積極的に活動を作り出す (280)	2-2-3	リラックスした雰囲気を提供 (28)	対象児の興味に沿う話題を提供したり雑談をしたりして、互いにリラックスする。 少し時間が余ったので、今日のご褒美がてらにトランプ (スピード) をして遊んだ。
			2-2-4	支援者の主体をぶつける (12)	支援者が自己開示したり、自分の考えや思いを対象児に示すことによって、対象児の言動を引き出す。 それでもやはり心配なので、いつも心配しているんだよということを伝えると、Aちゃんは少し驚いていた。そして、「ありがとう」と言ってきた。
	2-4	支援者が自然体 (8)	2-2-5	問題状況の整理 (15)	対象児の悩みや課題を聴き、共に整理する。 「困っていることとか不安なことはない？もやもやすることある？」と尋ねると、Aちゃんは「クラスに入って勉強したいけれどなかなか出来ないことがもやもやする」と話してくれた。
2-2-6			他者との仲介役 (10)	対象児が、他の子ども (達) や教師らと活動できるよう媒介役を果たしたり、共に小集団活動を行ったりする。 相談室で将棋を始めてAちゃんとやり始めると、他児も興味を持ち始めたようだった。「一緒にやる？」と誘うと、AちゃんとB君が将棋をはじめ、筆者は他児らにルールを説明しながらそれを見ていた。	
2-4	支援者が自然体 (8)		支援者自身があるがままの自然な態度でいる。 A君含め相談室の子どもたち皆で作業をしていた。手先の不器用な僕はホッチキスが上手く使えなかったが、子どもたちが笑いながら手伝ってくれた。僕自身、とてもリラックスして過ごすことができた。		

Table 3 続き

3-1 活動過程における省察的思考 (129)	3-1-1 支援者の関わり (14)	対象児と関わりながら、対象児への支援のあり方について瞬間的に吟味し、判断する。	楽しく会話していたけれども、やはり、別の部屋で特別なことをしているというのを周りの友達に知られたく無いようで、こちらの関わり方について迷いが生じる。
	3-1-2 支援者の内面的状態 (32)	対象児と関わりながら、自分自身の心的状態、心情等を捉える。	2回目の活動は、前回ほどの緊張感はなくリラックスした状態で活動を開始した。
	3-1-3 対象児との関係性 (31)	対象児と関わりながら、子どもと自身の関係性、その変化を捉える。	私が質問したことにAちゃんが答えるというだけのやり取りに終始してしまい、距離を感じた。
	3-1-4 他の場面での対象児の様子 (52)	自分が関わっていない場面での対象児の言動や対象児が他者と関わる様子を外側からアセスメントする。	その後の活動で図書室に行くとC君がいた。A君は自分からC君に会いに行き、じゃれあうような感じでC君をかわいがっていた。正直、その時A君とC君が兄弟に見えた。
3. 省察的態度 (848)	3-2-1 支援のあり方 (364)	活動を振り返り、対象児への支援のあり方について吟味し、今後の支援のあり方を検討する。支援のあり方をつかむ。	子どもを支援する際に、その子の個性を認めてあげることがとても大事だが、その子ができる範囲で周りと協力して取り組むことも教えてあげるべきだと感じた。
	3-2-2 対象児の変化 (162)	活動を振り返り、対象児の状態像を捉え直し、長期的な関わりの中での対象児の変化を捉える。	2年目に入ったあたりから、Aちゃんは私と自分の言葉で会話することができるようになってきた。会話も単語ではなく文章になり、何よりも話すことが自然に出てきているようだ。
	3-2-3 支援者が及ぼす影響 (44)	活動を振り返り、関わりの中での自身の心的状態を捉え直し、自身の状態が関わり合いにもたらす影響について吟味する。	正直、この第一期では、自分の緊張感が大きくて雰囲気作りがうまくできなかった。
	3-2-4 対象児との関係性の変化 (32)	活動を振り返り、子どもと自身の関係性、その変化を捉える。	最初の頃と比べ、2人の間に会話が増え、冗談を交えながら話すことができるようになっていた。
	3-2-5 支援者の役割 (71)	活動を振り返り、対象児への支援活動における自身の役割について検討する。	勉強は先生が教えてくれるが、Aくんに近い立ち位置で彼を支えることは、自分のような立場のものこそが出来ることではないかと思う。
	3-2-6 支援活動の意味の生成 (46)	活動を振り返り、自身にとっての活動の意義を捉える。	12回の関わり合いがAちゃんにとってどのようにプラスになったかは分からないが、私にとっては関わり合いの難しさを知ったという点でとてもプラスになった。
4. チーム支援 (65)	4-1 他の支援者を支える (28)	教師やスクールカウンセラー、保護者などと対象児像を共有し、協働して支援する。	漢字の書き取りにおけるA君の状態（意欲の低さ・字の形を認識することの難しさ）を先生に伝えることによって、先生が、現在の漢字学習の方法を改め、A君に適した方法に改良する。
	4-2 他の支援者に支えられる (37)	対象児との関わりに困ったときに、教師など他の支援者が後方支援し、よい支援が展開する。	先生に相談したら、「二人で楽しめる活動をすればいい」と言われ、吹っ切れた。今までで一番自然にA君と対話できた。

注) () 内の数字は、そのカテゴリーに該当するコード数を表す。また、具体例（報告書からの抜粋）については、臨床心理学を専門とする2名で、カテゴリーに該当した記述の中から、より典型性を備えていると判断されたものを選出した。

Table 4
ケースマトリックスとそれに基づいた支援者の関わり・態度の類型

類型	事例番号	カテゴリへの当てはまり								各類型の特徴		
		活動への適切なコミットメント		対人援助的態度				省察的態度		チーム支援	カテゴリの総体的特徴	支援者の関わり・態度の特徴
		事前準備	活動過程	観取	受容性	積極性	自然体	活動中	活動後			
バランス良好型	1	○	○	○	○	○	○	○	○	「活動への適切なコミットメント」・「対人援助的態度」・「省察的態度」・「チーム支援」の4つのカテゴリに属する下位カテゴリが複数、まんべんなく該当する。バランスの良い支援態度と言える。	教師らとのチーム支援体制の中で意欲的に支援を行い、自らの支援を省察しながら、対象児童生徒に合った適切な支援を提供している。	
	2	○	○	○	○	○	○	○	○			
	3	○	○	○	○	○	○	○	○			
	4	○	○	○	○	○	○	○	○			
	5	○	○	○	○	○	○	○	○			
	6	○	○	○	○	○	○	○	○			
	7	○	○	○	○	○	○	○	○			
	8	○	○	○	○	○	○	○	○			
	9	○	○	○	○	○	○	○	○			
	10	○	○	○	○	○	○	○	○			
	11	○	○	○	○	○	○	○	○			
	12	○	○	○	○	○	○	○	○			
	13	○	○	○	○	○	○	○	○			
	14	○	○	○	○	○	○	○	○			
	15	○	○	○	○	○	○	○	○			
	16	○	○	○	○	○	○	○	○			
	17	○	○	○	○	○	○	○	○			
	18	○	○	○	○	○	○	○	○			
	19	○	○	○	○	○	○	○	○			
	20	○	○	○	○	○	○	○	○			
	21	○	○	○	○	○	○	○	○			
	22	○	○	○	○	○	○	○	○			
	23	○	○	○	○	○	○	○	○			
	24	○	○	○	○	○	○	○	○			
	25	○	○	○	○	○	○	○	○			
	26	○	○	○	○	○	○	○	○			
	27	○	○	○	○	○	○	○	○			
	28	○	○	○	○	○	○	○	○			
	29	○	○	○	○	○	○	○	○			
	30	○	○	○	○	○	○	○	○			
	31	○	○	○	○	○	○	○	○			
	32	○	○	○	○	○	○	○	○			
	33	○	○	○	○	○	○	○	○			
	34	○	○	○	○	○	○	○	○			
	35	○	○	○	○	○	○	○	○			
	36	○	○	○	○	○	○	○	○			
	37	○	○	○	○	○	○	○	○			
子ども支援優位型	38	○	○	○	○	○	○	○	「チーム支援」に関わる下位カテゴリは該当せず、「適切なコミットメント」・「対人援助的態度」・「省察的態度」に属する下位カテゴリは複数、まんべんなく該当する。	教師らとのチーム支援はないが、意欲も省察的態度もあり、支援者（学生）と対象児童生徒との2者関係の中で、対象児童生徒に合った適切な支援が展開。		
	39	○	○	○	○	○	○	○				
	40	○	○	○	○	○	○	○				
	41	○	○	○	○	○	○	○				
	42	○	○	○	○	○	○	○				
	43	○	○	○	○	○	○	○				
	44	○	○	○	○	○	○	○				
	45	○	○	○	○	○	○	○				
	46	○	○	○	○	○	○	○				
	47	○	○	○	○	○	○	○				
	48	○	○	○	○	○	○	○				
チーム支援優位型	49	○	○			○	○	○	○	「対人援助的態度」に関わる下位カテゴリへの該当が極めて少ないのが特徴。それ以外のカテゴリは複数、まんべんなく該当する。	意欲も省察的態度もあるが、対象児童生徒との関わりに課題がある。しかし、チーム支援体制によって、それがカバーされる。	

注) ○は、そのカテゴリが該当することを示す。

援」の各カテゴリーに属する下位カテゴリーが複数、まんべんなく該当した。支援の特徴としては、「対人援助的態度」への該当が極めて少なく、「対人援助的態度」の下位カテゴリー〈自然体〉は複数該当するものの、〈対象児を観取する〉〈支援者が受容的に活動を見守る〉〈支援者が積極的に活動を作り出す〉の3つの下位カテゴリーへの該当が見られなかった。したがって、対象児童生徒に合わせた適切な関わりは提供できていなかったが、学生の支援活動への姿勢（意欲及び省察的態度）は適切であり、自らの支援に課題があることも認識できていた。さらに、教師など他の専門職とのチーム支援体制が盤石であったため、対象児童生徒との関わりに課題があっても、教師らとのチーム支援体制によってそれらがうまくカバーされ、結果的によい支援へと展開していった。

次に、これら3種類の支援の特徴をより具体的に明らかにするために、類型化を行った臨床心理学の専門家3名で、各種類の支援の特徴がよく表れている典例例を選出した。但し、類型Ⅲ（チーム支援優位型）は該当事例が1例のみであったため、その1事例を選出した。また、典例例を記述するにあたり、活動最終報告書に加えて毎回の活動記録を参照するとともに、各典例例の支援者へ聞き取り調査を行い、支援における細かな情報を確認した。そして、記述した事例を支援者自身に最終確認してもらい、微修正を行った。

さらに、以下の事例の提示においては、支援者の言動がどのカテゴリーに該当するのかを明示するために、支援者の言動の末尾に Table 3 として整理したカテゴリー名を記載した。具体的には、活動へのコミットメント（事前準備）、活動へのコミットメント（活動過程）、対人援助的態度（観取）、対人援助的態度（受容性）、対人援助的態度（積極性）、対人援助的態度（自然体）、省察（活動中）、省察（活動後）、及びチーム支援である。また # は活動回、 S_{1-3} は支援者、「」は対象児の発言、〈 〉は支援者の発言を表している。

類型Ⅰ：バランス良好型

事例の概要（対象児：Aさん、小学5年生女子、不登校）

Aは、夕方学校に宿題を取りに来るものの、担任も5月の段階で数回会った程度であり、他者の言動に過敏で大変おとなしいという。学校からは、Aの話を聴くことと学習支援を依頼された。相談室で週1回2時間の活動を開始することとし、担任が多忙で支援者（以下 S_1 、女性）と会う機会が限られるため、交換ノートを通してAについて情報共有を行うこととした（活動へのコミットメント（事前準備））。

事例の経過（X年5月—X年12月、全28回の活動を3期に分けて記す）

I期（#1—3）：他者への過敏さから活動が制限される対象児との関わりに悩む

初回時、Aは母親同伴で来室。母親がAの代弁をする場面はあるが、A自身がトランプや折り紙を持参するなど活動への意欲が感じられる（対人援助的態度（観取））。一方、相談室の外に人影が見えると過敏に反応し、表情を硬くする一面も見られた（対人援助的態度（観取））。#2ではカルタをし、こちらが言わなくても S_1 の座布団もさっと準備するAに、 S_1 は感心するが、その気配り上手なところが、他者に過敏なところとも繋がっていると感じられた（対人援助的態度（観取））。#3頃からAの活力が少しずつ増し、 S_1 とAは授業中に相談室をそっと抜け出し、他児の目がいないところで遊具を使った遊びを愉しむ（対人援助的態度（積極性））。Aは、近々開かれる音楽会のための全体練習にも参加したいと言い始めるが、いざ行こうとすると、「皆といると気持ち悪くなる」と参加できず、 S_1 はそのようなAの状態を受け止める（対人援助的態度（受容性））。

しかし、Aは担任に参加を強く促されたと感じ、「無理強いされた」と不満げ。 S_1 は、意欲はあるが他者への過敏さから活動が制限されるAをどう支援すればよいのか悩む（省察（活動後））。

II期（#4—18）：自主性を保証する支援が対象児の活動の幅を広げる

#4から担任が学習課題を提示し始める。担任曰く、Aは学習に遅れがあり、本人も「どうせできないから」と自己卑下を繰り返す、 S_1 は心が痛む（#5頃、省察（活動中））。しかし S_1 は、Aが、1つの問題の解法が分かると類題は必ず自力で解こうとしていることに気が付き（#5—6、対人援助的態度（観取））、さらに事例検討会で、「もっとはっきり言葉に出してAを褒めてあげたら？」と助言をもらったことを考慮し（省察（活動後））、〈よくやっている〉と心を込めて繰り返し伝える（対人援助的態度（積極性））。

すると、Aと S_1 の信頼関係が深まってゆき（#7—、省察（活動中））、Aは、勉強で分からないところがあると積極的に S_1 に聞くようになり、担任からの指示範囲外の問題も解き始める。一方、担任に学習範囲を指示されると不機嫌になり、「強制がイヤ」と言う。

S_1 は、Aが担任や学校への不満を語るのに耳を傾け続けるが（#5—8、対人援助的態度（受容性））、Aは相手に少しでも欠点が見えると相手を否定し、担任との関係も悪化していく。 S_1 は、Aの思いと担任の望みの板挟

みに悩み、いろいろ考えた結果(省察(活動後))、担任との交換ノートに書くAの姿や思いをAと相談しながら書くこととする(#9, 対人援助的態度(積極性))。するとAの思いが担任に伝わり、担任は学習範囲をAの判断に任せたり、解いた問題に花丸をつけるなどし、両者の関係が修復していく(#9-16)。この頃からAは、毎日別室登校するようになり、別室登校をする他児とも関わり始める(#18頃、省察(活動中))。“自分の意思が尊重され、認められること”が、Aの活動の幅を広げたと考えられた(省察(活動後))。

Ⅲ期(#19-28): “楽しみ”を保障することが対象児のさらなる活動の拡がりにつながる

担任との関係が良好になるにつれ、「先生も人間だし。怒ることもあるかな」と、欠点も含めて人を受け入れる発言がAから出始め(#19, 対人援助的態度(観取))、S₁はとても嬉しく感じる(省察(活動中))。また、「明日は〇〇があるから、楽しみ」と学校生活に楽しみを見つけ始め、クラブと委員会活動に参加し始める(#20)。

Aの前向きな姿勢を後押しすることが今は大切なのではないかと考えたS₁は(省察(活動後))、Aが「クラブでやってるクイズが楽しい!」と語ったことを踏まえて(対人援助的態度(観取))、算数や社会の問題を用いたクイズを作り(活動へのコミットメント(活動過程))、活動中に行う(#21-26, 対人援助的態度(積極性))。Aは夢中で取り組み、学習に楽しみを感じ始める。そして、楽しそうな授業には見学に行くなど、楽しみがあると他者への過敏さも弱まっていく(#24、対人援助的態度(観取))。但し、そろそろ教室復帰をと考える学校の支援方針には少し無理があると感じたS₁は(省察(活動中))、Aは楽しみながらも十二分に頑張っており、過度の頑張りは逆効果になるという見立てを担当に伝え、担任も理解を示す(チーム支援)。S₁は最終回の活動まで、Aとともに“楽しみ”を見つけてそれを行う活動を続け(対人援助的態度(積極性))、S₁自身もそれを楽しむ(対人援助的態度(自然体))。そして回を重ねるにつれて、Aの活動範囲も徐々に広がっていった。

事例のまとめ Aは他者への過敏さはあるが、初回から活動への意欲はある。S₁は、他者への過敏さから活動が制限されるAへの支援の在り方に悩む(I期)。Ⅱ期に入り、事例検討会での助言を受け、S₁は自己否定感の強いAに繰り返し受容的な言葉をかけ、Aの主体性を引き出す。さらにAの担任への不満を聴くだけでなく、Aの思いをAと共に担任に伝えてAの自主的な活動を保障すると共に、Aと担任の関係修復を図る。

この体験を通して、Aは、人間には欠点もあることを受け入れ始める。Ⅲ期では、S₁とAで学校生活に楽しみを見つけ、楽しさを感じる場面では他者への過敏さが弱まり、授業を見学するなど活動の幅が一層広がる。S₁がAの状態を丁寧に読み取りAに適切な支援を行うと同時に、教師との協働も行うというバランスのよい関わりが、Aの自主性を引き出し肯定的変化に繋がったと言える。

類型Ⅱ：子ども支援優位型

事例の概要(対象生徒：Bさん、中学3年生男子、不登校)

風邪による欠席を契機に中2の冬から不登校。現在(中3の5月)は自室に籠りがちでゲームをしていることが多く、人と話す機会もなくエネルギーが低下している。学校からの依頼で、少しでもBが人と接する機会を持てるよう、支援者(以下S₂、男性)が家庭を訪ね、週1回2時間の活動を行う。Bについての事前情報が少ないため、S₂は、活動開始前から母親とも話をするよう努め、Bについて少しでも理解を深めようとする(活動へのコミットメント(事前準備))。

事例の経過(X年5月-X+1年3月、全29回の活動を3期に分けて記す)

I期(#1-3): 意欲のなさが目立つ対象生徒への関わり に悩む支援者

初回時、視線は合わせないが丁寧に挨拶し、律儀な印象のB。“元水泳部でゲームが好き”であることが分かる。しかしBは、何をしたいかを尋ねられても「何でもいいです」を繰り返し、意欲のなさが目立つ(対人援助的態度(観取))。そこでS₂が、トランプや折り紙、パソコンで制作など活動内容についていくつか選択肢を提示すると、Bは選ぶことができ、ようやく活動が始まる(#3, 対人援助的態度(積極性))。S₂はほっと胸をなでおろす(省察(活動中))。

Ⅱ期(#4-10): 活動をともに楽しむ支援者の姿勢が対象生徒の意欲を引き出す

スマホを一緒に眺めていると(#4, 対人援助的態度(自然体))、巨大なドミノを作る記事が出ており、Bは「すごいね」と他人事のように語る。その他人事のような発言が気になったS₂は自ら提案し、Bが幼少の頃に使っていた小さな積み木やブロック数百個を使い、Bとともに巨大ドミノを作る(#5, 対人援助的態度(積極性))。その大きさに母親も驚く。ドミノ完成時には、初めてBに笑顔が見られ、S₂はとても嬉しく感じる(省察(活動中))。これを機にS₂は母親ともより一層話をするようになり、Bの不登校に焦りや不安を感じている母親はS₂にその思いを語り、S₂はそれを受け止めつ

つ、母親の不安が少しでも緩和するようBの良い面を母親に伝えるようにする（対人援助的態度（積極性））。

＃6にはパソコンの使い方をS₂が自身の自己紹介を行いながら説明すると（活動へのコミットメント（活動過程））、Bもパソコンで自己紹介のスライドを作り始める。Bの意欲が増してきたので、「外に遊びに行かん？」とS₂が誘うと（対人援助的態度（積極性））、Bは「いいですよ（＃7）」と応じ、バドミントンやキャッチボールをして、2人で存分に楽しむ（—＃10、対人援助的態度（自然体））。その後、Bの自己紹介のスライドも完成し、「自信はないけれど高校に行きたい」と、自分の気持ちを語る（＃10）。S₂は、Bの発言を受けて、受験勉強の話をするかどうか悩むが、次回その話題を振ってみることにする（省察（活動後））。

Ⅲ期（＃11—29）：現実を直視し、勉強を始めた対象生徒を一貫して支持する支援者

Bの思いを受けて、S₂がBに勉強の話をする（対人援助的態度（積極性））、「勉強は好きじゃないけど嫌いでもない」と言う。そこで＃12から、決して無理強いはせず、褒める言葉のみを使い、勉強を開始。「こんな問題もできない（＃13）」など、Bは常に自己否定を繰り返すが、S₂はそういった否定的な言葉を受け止めつつ（対人援助的態度（受容性））、〈プランク長いもん。当然や。よく出来てる〉と褒め続ける（—＃19、対人援助的態度（積極性））。するとBの勉強時間も徐々に延び、1時間を超えるようになる。＃25頃には毎日学習するようになり、「受験するなら学校で面接の練習する」と、保健室登校を開始。少しずつS₂以外の人も接し始める。＃27頃には高校合格も決まり、卒業まで保健室登校をしながら家庭ではS₂との活動も続け、ともに充実した時間を過ごす。

事例のまとめ I期では意欲がなく受け身であったBが、他人事のように「すごいね」と呟いた巨大ドミノをS₂とBで完成させたことを契機に、Bの意欲が芽生える（Ⅱ期）。「やればできるかもしれない」と感じたのか、高校に行きたいと自ら言い、勉強を始める（Ⅲ期）。さらに受験という現実を直視し、面接の練習のために保健室登校を開始する。S₂は、教師やSCとの協働はないが、Bの状態を的確に読み取り、内面に深く踏み込まずに一貫してBを支持し、ともに楽しめる活動を行ったことが、Bの意欲と主体性を引き出したと言える。

類型Ⅲ：チーム支援優位型

事例の概要（対象生徒：Cさん、中学3年生男子、不登校）

Cは大人しく真面目であり、また場面緘黙があるた

め筆談で意思疎通を図る。保健室登校になった経緯や場面緘黙になった時期は知らされていない。支援者（以下S₃、男性）は、他者と接する機会の少ないCの話し相手になることを目的に、相談室で週1回2時間の活動を行う。また、場面緘黙についてよく知らないため、活動開始前から場面緘黙について勉強するなどして、活動開始に備える（活動へのコミットメント（活動過程））。

事例の経過（X年10月—X+1年3月、全15回の活動を3期に分けて記す）

I期（＃1—4）：チーム支援体制が支援者を支える

初回、音声での意思疎通が難しいことにS₃自身が緊張し、どのような活動を行えばよいのか戸惑うが、相談室の先生が“Cの好きな絵を描いて過ごしたら？”と提案し、二人で絵を描いて時間を過ごす（チーム支援）。Cの反応は乏しく、S₃はいろいろと活動を提案するものの空振りに終わり、落ち込む（＃2、省察（活動中））。しかしその後、相談室の先生の提案でS₃が得意な将棋をすると、Cは、S₃の解説が上手かったこともあり、将棋を楽しむ始める（＃3、チーム支援）。しかしS₃は、Cの思いではなく自身の特技が活動内容となっていることに悩む（省察（活動後））。

Ⅱ期（＃5—8）：支援者の失敗が対象生徒の笑いを引き出し、活動が進展する

＃5でS₃は、将棋の準備をする時に手が滑り、将棋を盤の上に全部落としてしまい、駒が山積みとなる。S₃は焦るが、咄嗟に〈これで山崩しする？〉と言う。するとCはS₃の慌てぶりに、初めて声を出して笑う。これを契機に二人でジェンガやドミノなどドキドキを感じる遊びが展開し（—＃9、対人援助的態度（自然体））、Cの表情が緩んでいく。S₃はCが将棋に夢中になっていることを相談室の先生に伝え、日々の学校生活の中でも取り入れるとよいかもかもしれないと進言する（チーム支援）。

Ⅲ期（＃9—15）：支援者と対象生徒が共に活動を楽しむ

Cは一層、将棋に没頭し、自分で勉強してどんどん上手くなっていく。また、Cの将棋の勉強が深まっていくよう、S₃も積極的にアドバイスをを行う（活動へのコミットメント（活動過程））。そして将棋を重ねていくうちに、Cは小声で「王手」と言うようにもなり、S₃は内心感激する（＃10、省察（活動中））。一方、受験が近づき神経質になるCへの関わりに戸惑うS₃であったが、“2人で楽しめる活動を”という校長の助言で吹っ切れ、自然体で振る舞い始める（チーム支援）。するとCも、「将棋しよう」とS₃を誘うなど主体的になっていく（＃10—）。その後、受験勉強と将棋に2人で没頭し（—＃15、

対人援助的態度(自然体)、高校も無事合格。最終回では、CはS₃に手紙を渡し、「ありがとうございました」と言う。

事例のまとめ 当初、対象生徒との関わりに緊張する支援者を教師が見守るなか、活動が始まる。しかしS₃が将棋の駒を盤上に落とすというハプニングを契機に、活動が進展(Ⅱ期)。Ⅲ期に入ると、将棋がCに合っており、また学校が一貫して二人の活動を支持したことにより、対象生徒と支援者双方の緊張が解け、緘黙の症状が緩和するほどの変化が生じる。本事例では当初から対象生徒に適した支援が提供されていたわけではないが、学校とのチーム支援に支えられながらS₃が誠実にCと関わることによってCの主体性を引き出し、症状の緩和にも繋がったと言える。

考 察

非専門家(大学生)による支援が有効に機能する際の支援者の関わりについて

教育現場において特別な配慮を必要とする子どもへの非専門家(大学生)による支援について、対象児に肯定的な変化が見られた活動最終報告書49事例を分析した結果、支援者の特徴として、(1)活動への適切なコミットメント、(2)対人援助的態度、(3)省察的態度、(4)他の支援者とのチーム支援の4点が確認された。またこれらの事例は、4点すべてを満たすバランス良好型、チーム支援に欠け、対象児-学生の2者関係の中で良い支援が展開している子ども支援優位型、対人援助的態度に課題があり、それが教師など他の専門職とのチーム体制によってカバーされているチーム支援優位型の3つに類型化された。これらのことから、4点全てを満たさなくてもよい支援が展開する可能性があることが示唆されるが、一方で、“活動への適切なコミットメント”と“省察的態度”は全事例で確認され、支援の中心的要素であることが示された。特に省察的態度は、適切な対人援助的態度を生み出す基盤であると同時に、臨床の専門性の維持向上にも繋がる重要な行為である(Rønnestad & Skovholt, 2003; Schön, 1983 柳澤・三輪監訳 2007)。したがって、学校支援ボランティアをはじめ、教師や公認心理師といった専門家を養成する上では、学部段階から実習生の省察を後方から適切に促すことが、実習生の支援力を高めることに繋がると言えよう。

また、Table 3からも明らかなように、対人援助的態度の各カテゴリーには多くの下位カテゴリーが含まれている。これらの下位カテゴリーひとつひとつを、対

象児童生徒と関わる際の臨床的スキルと捉え、非専門家である段階から実習などを通して身に付けることは専門性の向上に繋がると言える。例えば「支援者が受容的に活動を見守る」に属する下位カテゴリーの〈対象児の言動に寄り添う〉や〈共感〉は、あらゆる対人援助場面において支援者に求められる「無条件の肯定的配慮」(中田他, 2015)や、相手のことをその内側から理解することを意味する「共感的理解」(諸富, 2018)に重なる概念である。したがって、学校支援ボランティアはこういった専門性を身に付けることに繋がる臨床実習にもなり得ると言えるが、そのためには、大学や学校現場で指導者から助言・指導を受けるだけでなく、支援者自身が支援全体を俯瞰し、自らの対人援助的態度を認識することが必要である。この意味で、自らの支援を振り返る事例検討会や、活動最終報告書の執筆といった省察の場を、学校支援ボランティアを後方から支援する大学の実習カリキュラムの中に位置づけることが、肝要と言える。

さらに結果からは、分析対象となった49事例中11事例においてチーム支援が確認されなかった。このことは、学校支援ボランティアの活動が支援者-対象児という2者関係に閉じる傾向があることを示唆している。もちろん、2者関係の中で適切な支援が展開することもあり、実際11事例(子ども支援優位型)において、チーム支援が見られなくても児童生徒の肯定的変化に繋がるような支援が展開している。しかし、支援が上手いかない場合やトラブルが生じた場合は、閉じた関係であるがゆえに事態が一層悪化する可能性もある。したがって、「チームを組んで、チームでアセスメントを行い、チームで援助」(石隈・田村, 2003)する感覚や、周囲と協働することの意義について、大学生(非専門家)の段階から学習する機会を、大学側が意識的に設ける必要があると言えるだろう。

以下においては、これら4つの支援者の態度——活動への適切なコミットメント・省察的態度・対人援助的態度・チーム支援——について、各類型における支援の特徴も踏まえて詳しく考察するとともに、学校支援ボランティアに対する大学の後方支援の在り方についても検討する。

支援力の要になる“活動への適切なコミットメント”と“省察的態度”

本研究では、類型を問わず、“活動への適切なコミットメント”と“省察的態度”は全事例で確認された。上述したように、このことは、支援に対する積極的関与と省察による支援の振り返りが、効果的な学校支援

ボランティアの中心的要素であることを示唆している。

このうち、活動への適切なコミットメントは、支援の開始から終了まで一貫して求められる、言わば前提条件であり、支援者が主体的に活動に臨み、対象児に関心を寄せる姿勢は支援の基本と言える。そのため、例えば課せられた実習の中で意欲もないままに支援を行っていたり、支援者の心身の調子が優れず積極的関与が難しかったりする場合には、効果的な支援とならない可能性もある。こうした場合には、大学や学校が速やかに状況を把握し、学生が意欲的に活動できるよう適切な介入を行うことが肝要である。

省察は、初学者をはじめあらゆる発達段階の対人援助職にとって、専門性の維持・向上及び職業発達に重要であり (Ronnestad & Skovholt, 2003; 割澤, 2017)、学校支援ボランティアにおいても必須の学習課題と言えよう。

特に、本研究で得られた下位カテゴリーの中では“活動過程における省察的思考”が重要であると考えられる。例えば、類型Ⅰでは支援者が対象児との信頼関係の深まりを認識する様子が、類型Ⅱでは対象児の笑顔に喜びを感じたという支援者の感情が捉えられている。これは、支援者が対象児と関わりながら、リアルタイムで対象児-支援者の関係や自らの支援者としての関わり方、さらに支援者の内面に生じる感情や思考を捉える「行為の中の省察」(Schön, 1983 柳澤・三輪監訳 2007)を行っていたことを示すものである。このような省察的態度は「関与しながらの観察」(Sullivan, 1953 中井他訳 1990)とも繋がり、支援者が対象児と関わりながら支援全体を観察し、適切な支援行為(次項で述べる“対人援助的態度”)を生み出すという、対人援助職に特有かつ不可欠な専門性と言える。したがって、サービスマーケティングの一面も併せ持つ学校支援ボランティアの専門性や支援の質の向上にあたっては、“活動過程における省察的思考”の養成が極めて重要と考えられる。

また学ぶべき省察としては、本研究で得られたもう一つの下位カテゴリー“活動後の省察的思考”も重要である。これは支援そのものを後から振り返る省察を意味し、本研究で対象となった全事例で確認された。すなわち「行為の中の省察について省察する」(Schön, 1983 柳澤・三輪監訳 2007)ことが、自らの支援行為を検証して次の支援に生かすサイクルを生み、効果的な支援に結びつくことが示唆されたと言える。この意味で、大学の授業カリキュラムの中で、毎回の活動終了後に事例記録を付け、最終的にそれらを報告書に収めることは大きな意義があると言える。さらに省察が、他者との関係性の中でなされるものでもあるという指摘を

踏まえると (Knapp et al., 2017)、事例記録や報告書をもとに事例検討会で他者とともに支援を検討することも、発表者と聴き手の双方にとって、有益と言えるだろう。**的確な省察に支えられた“対人援助的態度”**

チーム支援優位型に該当した1事例を除くすべての事例で“対人援助的態度”が確認されたことを踏まえると、対象児の状態像を的確に捉え、それに合った関わりを提供することも支援において必須と言える。対象児の状態像を観取することは、臨床家が行うアセスメントとは異なるものの、眼前の対象児の状態を見定めるという意味では広義のアセスメントと言うことができる。例えば、類型Ⅰで支援者は、意欲はあるものの他者に過敏になるために活動が制限されてしまうという対象児の様子を捉えたうえで、対象児がやりたい活動(遊具で遊ぶ、担任の不満を言う、クイズなど)に寄り添いつつ、ときには、担任と対象児の関係を修復するために交換ノートを活用するといった積極的介入も行っていた。また類型Ⅱでは、ゲーム好きと活動意欲のなさという対象児の状態を把握したうえで、遊びの選択肢を提示するという支援をまずは行い、その後、支援の展開に沿って、対象児の選ぶ遊び(トランプやゲーム)に寄り添ったり、外に遊びに行こうと支援者から積極的に誘ったりした。このように、効果的な支援において支援者は、対象児の状態や関係性を広義の意味でアセスメントしながら、そのときどきに合った支援を提供していた。これは、支援者が自身の関わり方や対象児との関係性を的確に省察したからこそ可能となったと言える。

なお、“対人援助的態度”には“支援者が自然体”という下位カテゴリーも含まれている。例えば類型Ⅱでは、支援者も対象児とともにキャッチボールを心底楽しんでいる。本下位カテゴリーはすべての事例で確認されたわけではないが、解決志向的に支援を行うのではなく、支援者がそのときどきの対象児の状態や活動内容に適した関わりを提供し、支援という枠組みに捉われずに支援者自身が活動を楽しむスタンスが重要と言える。こうしたスタンスは、対象児があるがままでいることを可能にし、対象児の活力を引き出すことに繋がると推測される。

問題発生を未然に防ぐ“チーム支援”

類型Ⅰでは、支援者と担任が交換ノートを介して対象児像を一致させ、担任と対象児の関係が修復したことが、支援に大きく貢献していた。ここで支援者は、教師の立場からは捉えにくい対象児の内面を的確に捉えており、教師や親など特定の役割関係になく、対象

児と年齢に近い大学生という立場が有効に働いた可能性があるだろう(廣澤他, 2018)。「チーム学校」(文部科学省, 2015)では、各立場から見える対象児像を集積して適切な支援に繋げることが求められており、本事例からもその有用性が示された。また類型Ⅲでは、相談室の先生が対象児-支援者の関係を後方から支えることで支援が展開したが、これがなければ支援が中断した可能性もある。実際、非専門家による支援が有効に機能するには、専門家による後方支援が重要と指摘されており(Karcher, 2008)、このことから、守秘義務を保ちつつ教師をはじめとした教職員と情報共有し、チーム学校の一員として全体の支援方針の中で役割を担うことが、学校支援ボランティアでは重要と言えるだろう。

一方、類型Ⅱでは担任やSCとの協働がなく、対象児の内面に踏み込まない支援方針は的確であったものの、支援者は直観的にそのような支援を行っていた。このような場合、学生を送り出す大学側の専門家は、どのような支援が展開しているかを意識化するスーパーバイザー的役割を担う必要があっただろう。また本来は、支援者-対象児という閉じた関係に留めず、担任やSCとの協働も必要であったと言える。こうした大学の後方支援や現場と大学の協働関係は、問題の未然防止においても、また問題が生じた場合の早期介入においても、極めて重要であると言える。

今後の課題

本研究の課題としては、第1に、本研究の分析対象が活動最終報告書であり、支援が報告書の内容のみに基づいて評価されている点が挙げられる。そのため、効果的にせよ非効果的にせよ、報告書に記されていない支援は検討の対象とならず、学校支援ボランティアの実態を見落としている可能性もある。今後は、活動最終報告書のみならず、学生の活動に対する第三者(例えば、現場の教師)の評価なども分析対象とし、複数の視点から支援を評価・分析して、児童生徒に肯定的な変化が見られた事例の特徴を補足していきたい。

また、本研究で分析対象とした活動最終報告書を選定する際に、「基準①：活動中の子どもの様子、支援者の関わり、両者のやり取り、及び支援者の考え・思いが具体的に記述されている」の段階で約半数の報告書が除外されたことから、学生の約半数が、支援場面について具体的・客観的に記述することが、十分には出来ていないことが示唆された。したがって今後は、報告書に自分の考えや思いを書く前に、まずは具体的・客観的な支援場面のやり取りを記述するよう、報告書あ

るいは実践記録の書き方を教育的に支援することに力を入れたい。このような教育的支援は、学生が自分の思い込みで支援を行うのではなく、客観的な事実を踏まえた支援を行うことを可能にし、対人援助の専門性を育むことにつながる。そして同時に、そのような報告書からは、本研究で焦点を当てた「児童生徒の肯定的な変化」についても、幅広く具体的なデータが得られ、より精度の高い研究知見を得ることに繋がると言える。

第2に、学校支援ボランティアにおけるチーム支援の在り方について検討不足であることが挙げられる。本研究においてはチーム支援優位型が1例しか見出されておらず、同様の事例を追加し、その特徴をより精緻に捉えることが必要であろう。1事例しか抽出されなかった要因としては、1つに、児童生徒に肯定的な変化が見られた事例を選定する際に、“先行研究で学校支援ボランティアによる支援効果として認められている「情緒的安定性」「積極性」「充実感」「人間関係の拡がり」「視野の拡がり」「学習意欲向上」「学習理解向上」「生活リズムの改善」の半数以上が該当する”という厳しい基準を設けたために、児童生徒との関わりがスムーズにいかないようないわゆる困難事例において、その基準を満たす事例を選出することが困難であったことが挙げられる。したがって今後は、対象児童生徒との関わりがスムーズにいかない、いわゆる困難事例については、選定の基準をもう少し緩くし、例えば、「学習面で改善が見られた」など、特定の領域で肯定的な変化が見られた事例も分析対象に含めるなど、選定の基準も再検討したうえで、チーム支援優位型の実態を幅広く捉えていきたい。

また、2つ目の要因としては、学生自身が執筆している活動最終報告書に、対象児童生徒とうまく関わっていないことを、客観的にしっかりと記述した事例が非常に少なかったという点が挙げられる。記録や報告書を書く際に、対象児童生徒とうまく関わっていないことを丁寧に記述するのは、誰にでも多少の抵抗感が伴うものである。したがって、先にも少し触れた通り、支援内容について、関わりがスムーズにいかないと、客観的な事実をしっかりと記述できるよう活動記録や活動報告書の書き方について、大学の授業の中で支援していくとともに、活動最終報告書のみならず、第三者の評価も踏まえて、分析対象事例を選定し、チーム支援優位型の特徴を捉えていきたいと考えている。

本研究でチーム支援が確認されたのは、49例中38

例（バランス良好型 37 例とチーム支援優位型 1 例）あるが、特に注目すべきは、児童生徒への関わりに課題がある場合に、チーム支援によって有効な支援が展開した“チーム支援優位型”と考えている。つまり、支援が有効に機能しない場合の介入方法を示唆する重要な事例であると捉えている。本事例のように、学校支援ボランティアにおいて、初学者である大学生がどのように支援を行えばよいのか戸惑い、有効な支援が行えない場合、学校現場で教師などの専門家が後方から学生と児童生徒の関係を支えチームで支援を行うことは、学生が自らの役割を明確化し、安心して支援に臨むことを可能にすると言える。実際、活動当初に「自分は何をすればいいのかわからない」といった悩みを抱えたり、多忙な教師と情報共有ができずに悩んだりする学生がいることはしばしば指摘されており（秋元・落合, 2007; 吉岡他, 2008）、支援が有効に機能しない要因の一つと推測される。したがって、このような問題を未然に防ぐためには、学校支援ボランティアが、単に多忙な学校現場の人手不足を補い、単独で児童生徒を支援するのではなく、教師や SC と情報共有を行いながらチーム支援の一端を担うという構造が、支援が有効に機能するためのセーフティーネットとして機能するのではないだろうか。今後は、初学者である学生の戸惑いや不安を緩和しながら、児童生徒により良い支援を提供するチーム支援の在り方や、そのようなチーム支援を成立させるための諸要件を明らかにしたい。このようなチーム支援は学生の専門性の育成にも資すると推測され、専門職養成において現在多様な現場で行われている現任訓練（On the Job Training: OJT）にも生かすことができるだろう。

最後に、第 3 の課題として、本研究では、活動最終報告書に児童生徒の肯定的な変化が行動レベルで確かに確認された事例を厳選して分析を行ったため、児童生徒に肯定的な変化が見られた事例における支援者の関わりの本質を捉えることはできたと思われるが、より実態に即した多様な特徴を捉えるには、さらなる調査が必要な点が挙げられる。たとえば、本研究で肯定的な変化が見られる事例として設定した厳しい基準は満たさなかったものの、一定程度、肯定的な変化が確認できたという事例も存在すると考えられる。このようないわゆる中間的な事例の特徴を今後捉えることによって、本研究で明らかになった児童生徒に肯定的な変化が見られた事例の本質的な特徴のうち、特に大事な要素は何か、また、複数の要素の組み合わせが重要であるのか、といったことを明らかにできると思われ

る。そしてそれに加えて、効果的ではない支援の特徴を捉えることも必要である。本研究では、カテゴリー生成の段階において、生成したカテゴリーが、支援において児童生徒に肯定的な変化が見られなかった事例を弁別できるかどうかについては確認したものの、効果的な支援が展開しなかった事例全体の特徴を捉えてはいない。これらを明らかにすることによって、本研究で明らかとなった肯定的な変化が見られた事例の特徴が質的・量的に不十分であることが、肯定的な変化が見られないことの要因となるのか、それとも、また別の要因も含まれるのか、などを明らかにすることができる。こういった検証段階を踏まえることで、効果的な支援が展開する際の必要十分条件が徐々に明らかとなり、支援者として求められる関わり・態度、大学の後方支援の在り方、学校現場と大学との連携の持ち方など、さまざまな点において、より細やかで実態に即した臨床的知見が明らかになると言えるだろう。

引用文献

- 秋元雅仁・落合俊郎（2007）. 特別支援教育体制における、小中学校での大学生サポーター活用に関する考察 LD 研究, 16(2), 155-163.
- 新井 雅・庄司一子（2014）. 学校支援ボランティアの役割と課題—中学校での実践事例を通して 筑波大学発達臨床心理学研究, 25, 1-10.
- 原田直樹・梶原由紀子・吉川未桜・樋口善之・江上千代美・四戸智昭・杉野浩幸・松浦賢長（2011）. 大学生ボランティアによる学校児童生徒への支援ニーズに関する研究 福岡県立大学看護学研究紀要, 8(1), 1-9.
- 廣澤愛子・大西将史・笹原未来・粟原知子・松木健一（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(6), 743-753.
- 石隈利紀・田村節子（2003）. 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編 図書文化
- 岩壁 茂（2010）. はじめて学ぶ臨床心理学の質的研究—方法とプロセス 岩崎学術出版社
- 神崎真実・サトウタツヤ（2018）. ボランティアと協働した学級復帰の支援体制づくり—全日制単位制高校におけるフィールドワーク 教育心理学研究, 66(3), 241-258. <https://doi.org/10.5926/jjep.66.241>
- Karcher, M. J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A randomized

- evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>
- 勝浦真仁 (2010). 支援を必要とする児童のために学校ボランティアを活かすには—ボランティア体験を学級担任とエピソードで共有する試み— *こども環境学研究*, 6(3), 42-50.
- Knapp, S., Gottlieb, M. C., & Handelsman, M. M. (2017). Enhancing professionalism through self-reflection. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(3), 167-174. <https://doi.org/10.1037/pro0000135>
- 三谷聖也・祖父江典人・廣瀬幸市・原田宗忠 (2015). 教育現場における臨床心理専門職育成のための実習プログラム開発に関する研究—愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 5, 179-184.
- 溝部ちづ子・石井眞治・斉藤正信・財津伸子・道法重梨沙・酒井研作・杉田郁代 (2014). 教員志望大学生の学校支援ボランティア活動の教育効果に関する研究 (2) *比治山大学紀要*, 21, 31-43.
- 文部科学省 (2015). 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm
- 諸富祥彦 (2018). 傾聴 岩壁 茂 (編著) *カウンセリングテクニク入門* (pp. 54-58) 金剛出版
- 中田行重・小野真由子・構 美穂・中野紗樹・並木崇浩・本田考彰・松本理沙 (2015). Freire, E. による無条件の肯定的配慮論—古典的クライアント中心派の主要原理— *関西大学心理臨床センター紀要*, 6, 89-96.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/089484530303000102>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books. (シヨーン, D. 柳沢昌一・三輪建二 (監訳) (2007). 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房)
- 杉本希映 (2013). 大学生による学校支援ボランティアの現状と課題 *目白大学心理学研究*, 9, 107-119.
- 杉本希映 (2017). 大学生の小学校におけるメンタルサポート・ボランティアの体験プロセスとシステムの検討 *学校心理学研究*, 17(1), 29-43. https://doi.org/10.24583/jjpsedit.17.1_29
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. The William Alanson White Psychiatric Foundation. W. W. Norton & Company (サリヴァン, H. S. 中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鐘 幹八郎 (訳) (1990). 精神医学は対人関係論である—みすず書房)
- 割澤靖子 (2016). 臨床心理士指定大学院における学生の学習プロセスの個人差に関する研究 *教育心理学研究*, 64(1), 41-58. <https://doi.org/10.5926/jjep.64.41>
- 割澤靖子 (2017). 心理援助職の成長過程—ためらいの成熟論— 金剛出版
- 山本真由美・長積 仁・大橋 眞・金丸 芳・寺嶋吉保・長宗雅美 (2010). 特別支援教育における学生ボランティア活用の試み *大学教育研究ジャーナル*, 6, 102-107.
- 吉岡恒生・柴田和美・相馬慎吾・野澤宏之・原 恵美子・山内麻美 (2008). 発達障害児のための学校支援ボランティア事業—初年度の取り組み— *愛知教育大学研究報告 (教育科学編)*, 57, 111-119.

付 記

本研究は科学研究費補助金・基盤研究 (C) (課題番号: 15K04053, 研究代表者: 松木健一) の補助を受けて実施されました。本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

(2020.7.9 受稿, 2020.11.29 受理)

University Student Volunteers in Elementary and Middle Schools: What Attitudes Are Essential for Supporters?

*AIKO HIROSAWA (HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES, FACULTY OF EDUCATION, UNIVERSITY OF FUKUI),
MASAFUMI OHNISHI (HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES, FACULTY OF EDUCATION, UNIVERSITY OF FUKUI),
MIKU SASAHARA (HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES, FACULTY OF EDUCATION, UNIVERSITY OF FUKUI),
SHIZUKA SUZUKI (UNITED GRADUATE SCHOOL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS, UNIVERSITY OF FUKUI,
NARA WOMAN'S UNIVERSITY, AND GIFU SHOTOKU GAKUEN UNIVERSITY), ASAMI ODA (UNITED GRADUATE SCHOOL OF
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS, UNIVERSITY OF FUKUI, NARA WOMAN'S UNIVERSITY, AND GIFU SHOTOKU
GAKUEN UNIVERSITY), HATSUHO AYASHIRO (DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY, COLLEGE OF HUMAN STUDIES,
KOMAZAWA WOMEN'S UNIVERSITY) AND KENICHI MATSUKI (UNIVERSITY OF FUKUI)*
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2021, 69, 187-203

The present study focused on university students' volunteer activities in elementary and middle schools, examining the students' attitudes and characteristics of their activities as supporters. The students' final case reports described how they offered psychological support and learning assistance to elementary and middle school students with special needs. 5 researchers analyzed 21 students' final case reports. The results indicated that the university students reported that the school children benefited from the support that they received. The supporters' reports described the following 4 practices: active engagement in school volunteer activities; adoption of different attitudes, that is, following or leading depending on the results of observation of the school children's needs and behavior; reflections on school volunteering during and after the volunteer activities; and a team approach with specialists. The case reports were categorized into 3 patterns: balancing all 4 of the practices, associating with the school children without a team approach, and associating with the children with a team approach. An additional 28 case reports that were then categorized were found to fit into 1 of these 3 patterns. Attitudes required in offering support and improvement in volunteers' expertise through provision of support systems by the university are discussed.

Key Words: school volunteer activities, university students (non-specialists), elementary and middle school students with special needs, attitudes of supporters, reflection