

博士論文

ボランティアの参入が学びの場に及ぼす両義的機能
—教室での学習や生活から排除されがちな子どもへの影響に着目して—

武井 哲郎

目次

| | |
|----------------------------|----|
| 序章 問題の所在..... | 1 |
| 第1節 「意思決定への参加」論の隆盛..... | 1 |
| 第2節 「教育活動への参加」論の課題..... | 4 |
| 第3節 本研究の目的..... | 8 |
| 第1章 問題の設定..... | 12 |
| 第1節 先行研究の検討..... | 12 |
| 1. 「学校―家庭・地域」関係をめぐる議論..... | 12 |
| 2. マイノリティの子どもをめぐる議論..... | 16 |
| 3. ボランティアの役割をめぐる議論..... | 22 |
| 第2節 本研究の課題..... | 30 |
| 第3節 本研究の構成..... | 33 |
| 第2章 対象と方法..... | 39 |
| 第1節 質的な手法の採用と事例選定の条件..... | 39 |
| 1. 質的な手法の採用..... | 39 |
| 2. 事例選定の条件..... | 40 |
| 第2節 事例の概要と選定の手順..... | 41 |
| 1. 事例の概要..... | 41 |
| 2. 選定の手順..... | 44 |
| 第3節 調査と分析の手順..... | 47 |
| 1. 調査の手順..... | 47 |
| 2. 分析の手順..... | 51 |
| 第3章 ボランティアの陥穽..... | 54 |
| 第1節 障害のある子どもへの対応..... | 54 |
| 1. 同質性の前提..... | 54 |
| 2. 例外的な措置..... | 57 |
| 第2節 ボランティアとスティグマ..... | 60 |
| 1. 学級共同体の存続..... | 60 |
| 2. 例外的措置の象徴..... | 63 |
| 3. スティグマの維持・強化..... | 65 |
| 第3節 ボランティアとしての対応..... | 68 |
| 1. 例外的な措置を解除することの困難性..... | 68 |
| 2. 特段の努力と意識の変革..... | 71 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| 第4節 ボランティアが置かれていた立場 | 75 |
| 1. ボランティアの存在意義 | 76 |
| 2. 「弱者」を助けるボランティア | 78 |
| 第5節 小括..... | 80 |
| 1. 「同質性の前提」の維持 | 80 |
| 2. 〈指導〉的役割の遂行..... | 82 |
| 3. 「弱者」と「強者」の関係性..... | 83 |
| | |
| 第4章 ボランティアが担う役割の転換 | 89 |
| 第1節 明確なニーズ | 89 |
| 1. 母親によるニーズの代弁 | 90 |
| 2. 本人によるニーズの表出 | 92 |
| 第2節 スティグマを軽減・解消することの困難性 | 94 |
| 1. 同質性の前提と例外的な措置 | 94 |
| 2. スティグマへの対処..... | 97 |
| 第3節 ボランティアの優位性とイニシアティブの委譲 | 99 |
| 1. 優位性に対する自戒..... | 100 |
| 2. 非対称な関係性の転換 | 103 |
| 3. イニシアティブの委譲..... | 105 |
| 第4節 ボランティアによるニーズの再解釈 | 108 |
| 1. 恣意的・暫定的な判断..... | 108 |
| 2. ニーズの発見..... | 111 |
| 第5節 小括..... | 113 |
| 1. 「同質性の前提」とスティグマの維持・強化 | 114 |
| 2. ボランティアによる〈支援〉 | 115 |
| 3. 〈支援〉の条件..... | 116 |
| 4. 検討を要する課題 | 118 |
| | |
| 第5章 子ども同士の関係性の転換..... | 123 |
| 第1節 ボランティアを取り巻く状況 | 123 |
| 1. 教師との関係性..... | 123 |
| 2. 子どもとの関係性 | 126 |
| 第2節 スティグマの軽減・解消に向けた取り組み | 129 |
| 1. 一对多の関係性..... | 130 |
| 2. 序列化への抵抗..... | 132 |
| 第3節 ボランティアとしてのアイデンティティ | 134 |
| 1. 存在意義の喪失..... | 135 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| 2. 存在の承認..... | 137 |
| 3. 対等な関係性..... | 139 |
| 第4節 ボランティアが担いうる役割とその限界..... | 141 |
| 1. 文脈への配慮..... | 142 |
| 2. 子どもの代弁者..... | 145 |
| 3. ボランティアとしての限界..... | 148 |
| 第5節 小括..... | 150 |
| 1. ステイグマを軽減・解消する方策..... | 151 |
| 2. ボランティアという立場の脆弱性..... | 154 |
| 3. 「アドボカシー」の重要性と困難性..... | 157 |
| 第6章 ボランティアの可能性..... | 161 |
| 第1節 脆弱な立場..... | 162 |
| 1. 教師との関係性..... | 162 |
| 2. 子どもとの関係性..... | 165 |
| 第2節 アイデンティティの獲得..... | 167 |
| 1. 承認の獲得..... | 167 |
| 2. 意思の尊重..... | 169 |
| 第3節 ネットワークの形成とボランティアの相互補完性..... | 170 |
| 1. ネットワークの形成..... | 171 |
| 2. ボランティアの相互補完性..... | 173 |
| 第4節 教師への働きかけ..... | 175 |
| 1. 〈支援〉とアドボカシー..... | 176 |
| 2. ボランティアによる関係の編み直し..... | 183 |
| 第5節 小括..... | 189 |
| 1. ボランティア同士のネットワーク..... | 190 |
| 2. ネットワークとアドボカシー..... | 191 |
| 3. 責任の引き受け..... | 192 |
| 終章 結論と含意..... | 198 |
| 第1節 本研究で得られた知見..... | 198 |
| 1. 子ども同士の関係性に及ぼす影響..... | 198 |
| 2. ボランティアの担う役割..... | 200 |
| 3. ボランティアの自己認識..... | 202 |
| 第2節 本研究から示される含意..... | 204 |
| 1. 「教育活動への参加」に潜む逆機能..... | 204 |
| 2. ボランティアの困難と意義..... | 205 |

| | |
|------------------------|-----|
| 3. 異質な価値の共存 | 209 |
| 第3節 本研究の限界と今後の課題 | 211 |
| 【文献】 | 214 |
| 【付記】 | 224 |

序章 問題の所在

学校一家庭・地域の関係を再構築すべく、2000年代以降、保護者・地域住民による学校への参加を促す制度が矢継ぎ早に打ち出されてきた。2000年にスタートした学校評議員制度は、学校運営に対する保護者・地域住民の意見を校長が必要に応じて聞くものであり、長くその形骸化が指摘されてはいるものの、学校的意思決定過程への参加に先鞭をつけたシステムと言える。その後、2004年には学校運営協議会制度が導入されることになり、保護者・地域住民から選ばれた委員が、学校運営の基本的な方針を承認したり教職員の任用に関する意見を申し出たりすることが、制度上は可能となった。さらに、2008年には学校支援地域本部事業がスタートし、全国で「学校支援ボランティア」の導入および活用が進んだ。通学路の安全確保や校内の環境整備はもちろんのこと、子どもの学習活動や部活動の指導にまで、保護者・地域住民から募ったボランティアの協力を得る事例が見られるなど、近年では、学校の教育活動を支援しつつその所有・管理に伴う責任を分担する存在として保護者・地域住民が理念化される状況にあるとされる（堀内 2002; 末富 2005）。

しかしながら、保護者・地域住民のボランティアによる活動の実態、とりわけ学校の授業に継続して携わるボランティアの実践について、これまで十分な検討が行われてきたとは言い難い状況にある。そこで、本研究においては、学びの場に参入したボランティアの存在が子どもの学習や生活に及ぼす影響を、功罪両面から分析していきたいと考えているが、そもそもなぜあえて授業に継続して携わるボランティアの実践に焦点を当てなければならないのか、はじめにその背景を確認しておく必要がある。以下、学校一家庭・地域の関係をめぐって教育学においてこれまでどのような議論が行われてきたのかを振り返りながら、本研究の目的を提示することにした。

第1節 「意思決定への参加」論の隆盛

まず、「開かれた学校」というのは学校の閉鎖性を打破するための手段として唱えられてきたものであり、学校的意思決定過程に対する保護者・地域住民の参加を主題とする議論がその中核を占めていたという点を、確認しておきたい。

戦後の「学校一家庭・地域」関係論の展開を整理した先行研究を見ると、保護者・地域住民による学校教育への参加について積極的に議論が行われた時期の一つとして、1970年代後半から1980年代前半をあげるものが多い。久富（1992）や高田（2008）によると、戦後間もない時期に「地域教育計画論」をめぐって活況を見せた「地域と教育」に関する研究は高度経済成長期に一旦下火となったものの、その後「おちこぼれ」「非行」「校内暴力」などいわゆる「教育問題」の噴出が叫ばれたことにより再び

注目を集めることとなった。学校一家庭・地域の関係に再編を促そうとした当時の議論は、「学校を地域に開くことで、学校の閉鎖性に衝撃を与え、かつ学校教育機能の地域社会内での再配分・再位置づけを通して、地域社会そのものの教育的活性化を図ろう」（久富 1992: 81）とするものであったと指摘される。

保護者・地域住民による学校教育への参加について、その正当性を「権利」という観点から基礎づけたものとして、今橋盛勝による研究を見逃すこともできないだろう。今橋（1983）によると、1970年代までの教育法に関する議論は、国家・行政への対抗として「教師の教育権」の独立性を主張する傾向にあり、ともすれば父母・住民の有する教育への権利を「教師の教育権」と一体のものとして捉える様子が見られたとされる。それに対して、体罰や校則などによって学校教育のなかで子どもの人権が侵害される状況を問題とする今橋は、保護者・地域住民の有する教育への権利が「教師の教育権」と潜在的には緊張・対立を孕み得る関係にあることを明らかにし、特に保護者の教育権を保障するためには学校参加の拡充が必要であることを指摘した¹。参加に依拠する学校づくりが「権利」という観点から基礎づけられて以降は、国内外に存在する学校参加の実践、特に保護者・地域住民・子どもの代表が学校経営にかかわる事項について話し合う「学校協議会」の実践について、その制度的枠組を検討する研究も行われている（窪田 1993; 小野田 1996; 山下 2002; 平田 2008）。学校の意思決定過程に対する保護者・地域住民の参加を拡充していくことが、「開かれた学校」をめぐるこれまでの研究において、中心的な課題に据えられていたと言えるだろう。

1990年代に入ると、中央教育審議会の答申などでも、学校が社会に対して閉鎖的であるという認識のもとに、「開かれた学校」の必要性が唱えられるようになり、市町村レベルで学校一家庭・地域の関係に組み換えを促す施策が具体化されていった（岩永ほか 2000; 岩城ほか 2001; 橋本・岩永 2002）。「開かれた学校」は、地域人材の活用による新たな学習機会の提供や地域そのものの活性化など、多様な目標が合流する形で推し進められたが、「いじめ」や「不登校」など子どもの問題状況の解決という課題も意識されていた（堀内 2006）。かつて黒崎勲は、親の教育権の具体化の問題として学校参加が理論化されてきたことの限界性を指摘したうえで、シカゴの学校改革から学ぶべき教訓として「今日の学校改革、参加の理論においては、専門家の活動の質を変えていくメカニズムを生み出すものとして学校参加のインパクトを考えていくことが必要である」（黒崎 1994: 173）と指摘した。同じく岩永定も、教職員の論理を優先し、閉鎖的な循環を繰り返しているとされる学校組織に「ゆらぎ」を与えるための装置・異質情報として、保護者・地域住民による学校参加の有効性を説く（岩永 2000: 244）。学校一家庭・地域の関係を再構築するという課題が議論される中では、教師のプロフェッショナリズムに対置される保護者・地域住民のアマチュアリズムに注目が

集まり、学校の閉鎖性を打破するための手段として、保護者・地域住民による「意思決定への参加」を拡充していくことが模索されてきたと言える。

しかし、保護者・地域住民の参加を促すことが専門家の活動の質を変えるメカニズムとなりうるのか、先行研究の中では懸念も示されてきた。例えば水本徳明は、近年の学校―地域関係論の特質として、「地域」という言葉自体が実体を指し示す概念ではないにもかかわらず、「学校経営に意味を供給する虚焦点として構成」され、資源や意思の担い手として「地域」という主体が想定されていることを挙げる。そのうえで、「学校との関係において『地域』は『主体』であるのであるが、教育政策におけるその主体としての位置づけは不十分であるばかりでなく、『主体としての地域』自体を学校が関わって構築するという側面を併せ持っている」というジレンマを指摘する（水本 2002: 3-4）。過去には久富（1992）が「地域」に主体性を見出すことや学校の閉鎖性を打破することの困難性に言及していたが、1990年代以後の「コミュニティ」をめぐる言説を分析した苅谷剛彦も、「どれだけの自覚や主体性をもとうが、そのこととは関わりなく、住民は責任を負うべき主体として想定されるようになった」点を問題視する（苅谷 2004: 13）。近年の「開かれた学校」をめぐる議論の中では、保護者・地域住民が学校の所有・管理に責任を負うことが暗黙のうちに前提とされ、現実資源や意思の担い手となり得るのかが等閑視される傾向があったと言えよう。

さらに、「開かれた学校」を推し進めるべく「意思決定への参加」を拡大することが、ある特性の属性を持つ保護者・地域住民に対してネガティブな影響を及ぼす可能性についても、先行研究の中では指摘がなされてきた。学校運営協議会制度が法制化されて以降、「意思決定への参加」については日本においても実証的な検証がなされつつあるが、そこでは、かつて広田照幸が懸念したように、「マイノリティや社会的弱者に位置する親の考えや要求を封じ込めてしまう結果」（広田 2004: 66）へと繋がりがつつあることが明らかとなっている²。仲田（2010a）によれば、学校運営協議会においては、保護者の委員が発言回数・発言文字数ともに少なく、議事のなかで最も劣位に置かれた「無言委員」となっており、この傾向は、全国の学校運営協議会委員を対象とした質問紙調査を行った仲田・大林・武井（2011a）においても確認されている。さらに、仲田（2011a）は、学校運営協議会の取り組みとして全ての保護者に「礼儀やあいさつは、親が指導する」「PTA 活動に積極的に参加し、保護者としての責任を果たす」などの内容を含んだ「確認書」の提出を求め、保護者の社会経済的背景に配慮することなく「宿題の〇付けは家庭で行う」ことを要求したある小学校の事例をもとに、学力向上などの「成果」を追い求める論理に接続すると、学校運営協議会は社会的に不利な立場にある保護者への啓発と統治を生む装置となりうることを指摘した³。

以上のように、「意思決定への参加」に対しては、それが保護者・地域住民の学校教育に対するニーズを把握・反映する場となり、教職員の活動の質を変えるメカニズムとなることに期待が寄せられる一方で、現実には、議事への意見反映において保護者は劣位に置かれる傾向にあり、社会的に不利な立場にある保護者への啓発と統治をもたらす場となりうるということが指摘されてきた。「開かれた学校」をめぐるこれまでの議論は、「意思決定への参加」を主題とするものが、その中核を占める傾向にあったと考えられるが、ここでは、学校ガバナンスにおける保護者・地域住民の位置づけを問うという観点から、「意思決定への参加」を拡充することによる順機能と逆機能の双方が論じられてきたと言えるだろう。

第2節 「教育活動への参加」論の課題

他方で、学校の意思決定過程における保護者・地域住民の位置づけを問うばかりでなく、子どもの学びや育ちにとって「開かれた学校」がどのような意味を持つのかという問題について検討の必要があると指摘されていることを、無視してはならないだろう。例えば大桃敏行は、参加に依拠する学校づくりが手続的公益理解や手続的公共性論の観点から支持されるものであることを首肯しながらも、教育の領域に特有の課題として「意思決定を多様性や異質性に関すること、多様性や異質性を育む教育の実施とは同義でない」という点をあげる（大桃 2000: 299）。そのうえで、「意思決定への参加」が拡大することに対して、次のように警鐘を鳴らす。

学校とて民主主義社会における参加の一場面であることは間違いない。しかし、学校の第一義的役割を次世代の育成に置くとすれば、地方分権の推進であれ、学校の自主性・自律性の拡大であれ、参加や選択の自由の拡大であれ、それ自体が目的とはならない。それによって教育がどのように変わるかが問われなければならない。学校を地域に開き、親や住民の参加の下で学校改善に向けた努力を積み重ねていく場合でも、制度改革と学びの場の改革との関係、つまり、1) 参加型の意思決定方式への改革が、2) 学びの場における大人と子ども、あるいは子ども同士の関係の変革に、具体的にいかなる力を持ち得るのかが、問われなければならない。（大桃 2000: 299）

保護者・地域住民による学校教育への参加が「権利」という観点から基礎づけられた背景に子どもの人権が体罰や校則により侵害される状況が存在したことを考えれば、学校の閉鎖性の打破を目的に意思決定過程への参加を拡大することと、子どもの最善の利益を保障することは、決して無関係とは言えない。しかし、学校の意思決定過程

に保護者・地域住民の意向や要望を取り入れることにより、学びの場における多様性や異質性を制約する決定がなされる結果となれば、ある特定の属性を持つ子どもの排除を招く可能性すらある。さらに大桃（2001）で指摘されるように、参加に依拠する学校づくりに伴う外在的統制の強化というのは教師や行政に体现される専門的自律的責任原理を後退させうるため、保護者・地域住民の合意によってある特定の属性を持つ子どもの排除に繋がる決定がなされたとしても、そこに歯止めをかけることは難しくなる。学校一家庭・地域の関係を再構築するという課題については、意思決定過程への参加における保護者・地域住民の位置づけを問うばかりでなく、学びの場における子どもの最善の利益の保障という観点からも、その影響を吟味する必要があることを示唆していると言えよう。

振り返ってみれば、意思決定場面に限定されない形で参加に依拠する学校づくりを捉えていこうとする議論は、「総合的な学習の時間」の導入にあわせて活発に展開されていた。そこでは、保護者・地域住民による「教育活動への参加」を促すことによって、子どもの学びの質を転換させていかなければならないという認識が、広く共有されていたと言える。従来の学校教育が系統的で抽象的な知識の習得に偏っていることを批判する声が出されていた時は、保護者・地域住民の協力を得ながら、地域にある教育資源を活かした授業を「総合的な学習の時間」に行うことが、強く推奨されていた（佐藤晴雄 1999）。また、学習指導要領の改訂によって「総合的な学習の時間」が削減されてからも、保護者・地域住民にゲスト・ティーチャーを依頼することによって、教師だけでは実現が困難な授業を行っている事例というのが少なくない。近年の研究でも、例えば大林（2011）は、学校運営協議会の導入によって児童の学習活動の質的改善が実現しうることを、保護者・地域住民を巻き込んだ教育活動の創造が促された事例をもとに指摘しているが、そこで取り上げられているのは、「総合的な学習の時間」を中心とした「地域の教材化」のエピソードであった。さらに、浜田博文は、この大林の研究成果をふまえながら、『学校』という教育機関／教育実践現場のガバナンスは、会議自体の活動内容やそこでの委員の発言のありようだけでは捉えきれない部分がある」として、「教育活動の支援を中心とした地域住民の参加拡充の実態も『学校ガバナンス』の進展としてより積極的に捉えるべき」（浜田 2012: 28）であると指摘していた。教科書では得られない学びの実現と結び付けながら、保護者・地域住民による「教育活動への参加」を意義付ける議論というのは、根強いものがあると言える。

しかしながら、「意思決定への参加」をめぐる議論に比べると、「教育活動への参加」については、先行研究で十分な検討がなされているとは言い難い状況にある。とりわけ、保護者・地域住民のボランティアによる「教育活動への参加」が、学びの場にネ

ガティブな影響を及ぼす可能性については、ほとんど議論がなされていない。先述したように、「意思決定への参加」をめぐるのは、学校ガバナンスにおける保護者・地域住民の位置づけを問うという観点から、その順機能と逆機能の双方が論じられてきた。それに対し、「教育活動への参加」が拡大する状況については、それを積極的に評価する声がほとんどであり、保護者・地域住民の協力を得ることに意図されざる機能が潜んでいるとは考えられていない。だが、学校・家庭・地域のパートナーシップについて以前からその功罪を分析してきたアメリカの研究を見ると、学校教育への親の関与（parent involvement）を促すことはマイノリティの子どもの学力保障にとって有効なのかという観点から、論争が繰り広げられている（恒吉 2008）。

パートナーシップ構築の有効性を主張する代表的な論者である J.Epstein は、親の関与を促すことが子どもの学習意欲や学業成績の向上に寄与するとして、学校教育に対する親の理解を高めることの重要性を説く（Epstein et al. 2002）。そのうえで、パートナーシップ構築のための具体的な取り組みとして、Volunteering（ボランティア）や Decision-Making（意思決定への参加）のみならず、Parenting（親役割の学習）や Learning at Home（家庭学習への援助）などを例示した⁴。一方で、A.Lareau は、社会経済的に不利な状況にある親の立場からすれば、子どもの教育に関与する時間を確保することすら難しいと指摘したうえで、パートナーシップ構築の有効性に対して疑義を呈する。学校教育への親の関与を促すとしても、学校側からの呼びかけに応答可能なのはミドルクラスの家庭だけであり、パートナーシップの構築を奨励することは階層間の格差を拡大させる結果に繋がりにかねないと批判した（Lareau 2000）。

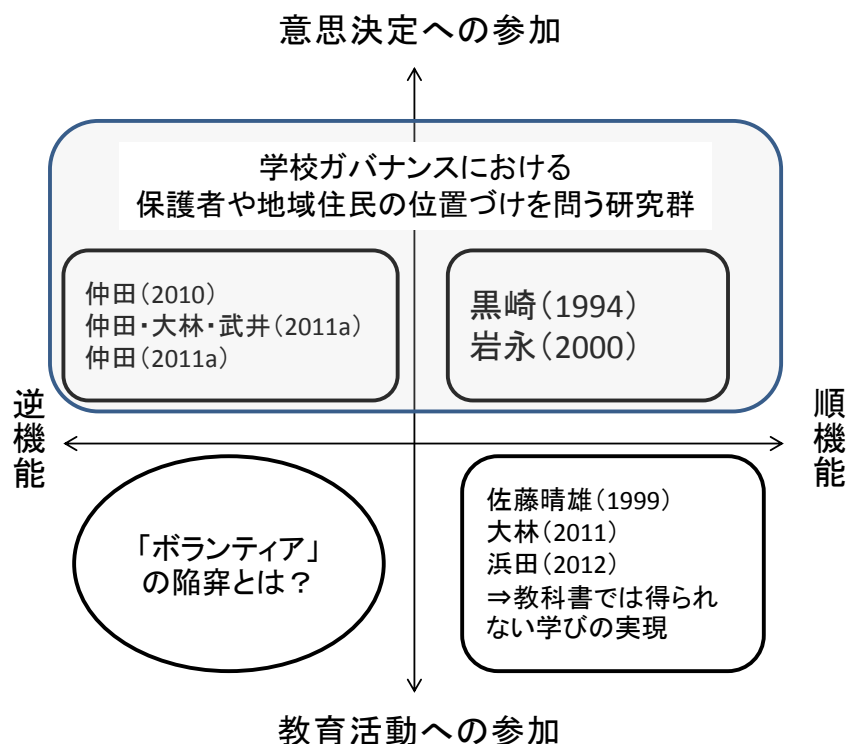
J.Epstein らのパートナーシップ論を紹介する際に、仲田（2010b）がその特徴を「学校を基盤とした保護者の啓発の存在」（26 頁）に求めたことから分かるように、アメリカにおいては、学校的価値を家庭・地域に認識させるための手段として「学校参加」の問題が議論されている（古田 2005）⁵。すなわち、学校→家庭・地域というベクトルが強く意識される傾向にあり、学校の閉鎖性の打破や地域にある教育資源を活かした授業の展開など、家庭や地域の資源を学校教育に生かすこと（家庭・地域→学校というベクトル）を念頭に置く日本の「開かれた学校」をめぐる議論とは、その性質を異にする。しかしながら、学校・家庭・地域のパートナーシップを強化することの是非を、マイノリティの子どもの包摂にとって有効なのかという視点から問うことは、日本の文脈においても重要な課題であろう。なぜならば、保護者・地域住民のボランティアによる「教育活動への参加」が拡大することにより、差別や排除を生む学びの場の構造が維持・強化される可能性が考えられるからである。

「ボランティア」という行為に対しては、その活動に参加する「善意」の人々を「現状の社会システムに適合的なように水路づける」ものであるとして、現状とは別様の

可能性を探ろうとする「自発性＝再帰性」を併せ持たないことが、一部で批判的に論じられてきた（中野 1999: 85-86、傍点ママ）。そこでは、「ボランティア」と称される活動へ自発的に「動員」された個人が、社会で支配的な価値や規範を維持・強化する存在となることに、警戒がなされている（渋谷 2004; 仁平 2011a）。ボランティアの拡大に「動員」という畏が隠されていることは教育学の分野でも議論されているが（田中 2011）、もし、学校の教育活動に協力するボランティアが現状と別様の可能性を探ろうとする「自省性＝再帰性」を備えていないとすれば、たとえ教室での学習や生活から排除されがちな子どもに出会ったとしても、そのことが問題視されることはない。むしろ、教師と同じ価値や規範を共有し、それを不利な立場にある子どもたちに一方的に当てはめるだけの役割を、ボランティアが遂行する可能性すらあるだろう。「学校支援」という名の活動へ自発的に「動員」された保護者・地域住民が、学びの場における差別や排除の構造を維持・強化する存在になるとすれば、それはまさに「ボランティア」が併せ持つ陥穽と言える。これまでの研究は、保護者・地域住民がボランティアに学校へ協力するようになることを望ましい動きとして捉える傾向にあるが、「ボランティア」に対する慎重な評価もふまえたうえで「教育活動への参加」が広がる状況を捉え直す必要があるだろう（図序―1）。

教室での学習や生活から排除されがちな子どもの包摂にとって有効なのかという観点から、保護者・地域住民による「教育活動への参加」がもたらす影響を考察する必要があるのには、もう一つ理由がある。それは、教師と異なる立場にある人材の協力を通常の授業で得ることが、学びの場にいかなる影響を及ぼす結果となるのか、先行研究において十分な検討がなされていないという問題である。教科書では得られない学びの実現という観点から「教育活動への参加」を意義付ける議論というのは、「総合的な学習の時間」など、学校の教育活動全体から見ればごく一部の授業に保護者・地域住民が携わることを想定したものであった。しかし、佐藤晴雄（2005）や中野区立沼袋小学校（2008）で取り上げられている事例の中には、保護者・地域住民のボランティアが、担任の教師とチームティーチングを行うことで、国語や算数などのいわゆる教科の指導を充実させようとするものも見られる。また、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2007）では、地域の人材を特別支援教育のボランティアとして活用する事例について報告がなされている。これらは、保護者・地域住民に授業への継続的な協力を求めるケースが少なくないことを窺わせるものと言えるが、専門的な知識や経験を備えたボランティアが確保できるとは限らないため、その是非については評価が分かれるだろう。とりわけ、特殊教育から特別支援教育への転換に伴い、通常の学級に在籍する児童・生徒の多様化が進むなか、子どもたちが抱える特別な教育的ニーズにボランティアがどこまで対応しうるのかという問題については、慎重に

検討しなければならない。授業に継続して携わるボランティアの存在が子どもの学習や生活にどのような影響を及ぼすのか、その検証を行う必要があると言える⁶。



図序-1 「開かれた学校」をめぐるこれまでの議論

第3節 本研究の目的

以上、学校・家庭・地域の関係をめぐるこれまでの議論を簡単に振り返ってきたが、本研究では、保護者・地域住民のボランティアによる活動の実態、とりわけ学校の授業に継続して携わるボランティアの実践について、分析を加えていくことにしたい。具体的には、授業に継続して携わるボランティアの存在が学びの場に及ぼす影響を功罪両面から明らかにすることが、本研究の主たる目的となる。

学校運営協議会を設置する「コミュニティ・スクール」の数は年々増加する傾向にあるものの、佐藤晴雄編（2010）や仲田・大林・武井（2011b）によれば、人事や予算の問題まで議事に上るかと言うと必ずしもそうではなく、保護者・地域住民の委員が自身の意見を積極的に反映するのは難しい状況にあるとされる。他方で、保護者や地域住民の学校教育への参画意識を高め、ボランティアによる学校への支援を充実させるための核として学校運営協議会を位置づけるケースは多く⁷、岩永（2011）では

その状況を「学校支援型コミュニティ・スクール」の拡大として捉えた。学校運営協議会が政策の意図とは異なる役割を担うことの是非については別に議論しなければならないが、「学校支援型コミュニティ・スクール」において、保護者・地域住民のボランティアによる「教育活動への参加」が広がる可能性は高いと言える。

しかしながら、授業に継続して携わるボランティアの存在が、子どもの学習や生活にポジティブな影響ばかりをもたらすのかという点について慎重な検討が必要であることは、ここまで指摘してきた通りである。通常の学級に在籍する児童・生徒の多様化が進むなか、専門的な知識や経験を持つわけではないボランティアの協力を得ることが、学びの場に混乱をもたらすことはないのだろうか。あるいは逆に、教師とは異なる立場から授業に携わることのできるボランティアの存在が、教室での学習や生活から排除されがちな子どもの包摂へと繋がる可能性はあるのだろうか。本研究においては、学びの場で不利な立場に置かれる子どもにとって、「開かれた学校」を推し進めることがどのような意味を持つのかという点に目を向けながら、ボランティアの参入がもたらす影響を検証していくことにしたい。

なお、社会的に不利な立場にある子どもを包摂するための手段として「開かれた学校」を位置づけようとする議論の一つに、池田寛、高田一宏らによる「教育コミュニティづくり」に関する研究が存在することを、付言しておかなければならないだろう。池田寛は、後に大阪府内の中学校区に設置されることになる「地域教育協議会」が果たすべき機能の一つとして、「困難を抱えた子どもや家庭、子育てや教育上の問題を抱えた家庭に焦点を当てたさまざまな支援を行っていくということ」を挙げたうえで、学校と地域の協働による「教育コミュニティづくり」の必要性を訴えた（池田 2000: 204）。高田一宏によれば、そのねらいは「教育や子育てに関わる取り組みを通して『教育の縁』を創り出し、地域社会の再編成をうながすこと」であり、「教育コミュニティづくり」を行う際には、「特に社会的に不利な立場にある家庭の保護者と子どもの参加をうながす観点、すなわち『人権のコミュニティ』づくりという観点が大切にされるべきである」と指摘する（高田 2005: 28-29）。実際に、池田編著（2001）、高田（2005）、高田編著（2007）で取り上げられている「教育コミュニティづくり」の事例を見ると、校区に同和地区を有する学校が、家庭や地域との協働を実現していくまでのプロセスを描くものが多い。「教育コミュニティづくり」という理念のもとでは、社会的に不利な立場にある子どもにとっての最善の利益を保障するという観点から、学校・家庭・地域の連携ないし協働の意義が理解されてきたと言えよう。

不利な立場にある子どもを包摂するための手段として「開かれた学校」を捉えるという点で、本研究が、「教育コミュニティづくり」に関する議論と関心を共有していることは確かである。しかし、「教育コミュニティづくり」が学校を核とした地域の組織

化を念頭に置いているのに対して、本研究では、ボランティアの参入が学級での教育活動に与えるインパクトを経験的に見定めることを目的としたい。仮に、授業に継続して携わるボランティアの存在が、教室での学習や生活から排除されがちな子どもの包摂に繋がるのだとすれば、それはいかにして可能になるのだろうか。この問題に迫ることは、学校が次世代の育成という役割を担う教育機関であることを前提に「開かれた学校」の意義と課題を捉え直すことに繋がるだけでなく、教師とは異なる立場にある第三者の存在というのが教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂するのに有効かを検証することになると言えよう。

1 その他にも、例えば牧（1990）では、専門職集団の自律性と保護者・地域住民の学校統制とは必ずしも予定調和的關係にないことを前提として、学校を「開かれた」ものとすることの重要性が指摘されている。

2 「学校理事会」(school governing body) をいち早く設置したイギリスにおいては、保護者の参加が基金作りや補助的なお手伝い、社交行事の開催といった一部の領域に押し込められてしまい、学校への依存体質から抜け出すのが難しいこと、カリキュラムをはじめとする教育的な事項に関して保護者はあまり意見を述べようとはせず、教師の判断に口を挟もうとはしないことが指摘されており、その理由として、教職員の閉鎖的な雰囲気、専門職による統制、知識の不足に対する自覚が挙げられている (Vincent 1996; Vincent & Tomlinson 1997)。また、保護者が学校に対してどの程度まで意見を述べるのかを決定する要因として、文化資本の多寡や保護者自身の学校での成功体験の有無、時間的なゆとりの有無といったものが挙げられている (Martin & Vincent 1999; Vincent & Martin 2000)。保護者の参加を「学校理事会」という形で制度化したからといって、教師と対等な関係を構築できるわけではないこと、とりわけ社会経済的に不利な立場にある保護者からすると、学校に対して声を上げるのは困難であることを、イギリスの研究は示唆している。

3 他にも、学校運営協議会におけるジェンダーの現れの諸相を分析した仲田 (2011b) では、女性の過少代表性と意思決定における非活性性を明らかにしている。

4 J. Epstein の一連の研究については、岩永 (1999) に特に詳しい。日本語訳については、岩永のものに倣った。

5 アメリカにおいては、Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997) や Walker et al. (2005)、Green et al. (2007) など、親の学校関与を規定する要因のモデル化が以前から試みられている。そこでは、学校教育への親の関与が子どもの学業達成に結び付くという前提のもと、その意欲を決定する要因として、親自身の信念、他者からの関与の呼びかけや生活状況に対する親自身の認識などが挙げられてきた。なお、親の教育参加をめぐるアメリカの政策、実践、研究の歴史と動向については、岩永 (1984, 1988, 1999) を参照されたい。

⁶ 佐藤晴雄（2005: 26）では、授業に継続して携わるボランティアのことを「学習アシスタント型」に区分し、「だれにでもできる」「一般性」の高い取り組みとしているが、専門的な知識や経験を持たない保護者・地域住民に、何を・どこまで期待できるのかという問題は、慎重な検討が必要だと言える。

⁷ 市をあげてコミュニティ・スクールの拡大に努めてきた京都市や出雲市では、保護者・地域住民のボランティアによる「学校の応援団」を創設するための核として学校運営協議会を位置づけていることが、コミュニティ・スクール研究会（2008）や佐藤晴雄編（2010）では報告されている。

第1章 問題の設定

本研究では、授業に継続して携わるボランティアの存在が学びの場に及ぼす影響を功罪両面から明らかにすることを主たる目的とし、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂するのに「開かれた学校」を推し進めていくことが有効なのか、検証を進めていくことにする。序章では、「開かれた学校」をめぐるこれまでの議論を幅広く概観してきたが、本章ではまず、「学校—家庭・地域」関係をめぐる実証的な研究について、その整理と検討を行う。そのうえで、教室での学習や生活から排除されがちなマイノリティの子どもをめぐる議論およびボランティアが担う役割をめぐる議論について、先行研究のレビューを行い、具体的な分析課題を設定することにした。

第1節 先行研究の検討

1. 「学校—家庭・地域」関係をめぐる議論

かつて岩永定は「望ましい参加制度の導入を遮断する日本独自の要因の解明ないしは今日の学校の実態の中に望ましい参加につながる萌芽や底流を読みとっていくという作業」（岩永 2000: 246）が必要であることを指摘していたが、学校運営協議会や学校支援地域本部を設置する自治体が全国に広がるなかで、「学校—家庭・地域」関係の実態を量的ないし質的に分析する研究もその数を増やしつつある。それでは、保護者・地域住民にボランティアとしての協力を求める動きが、先行研究の中でどのように描き出されてきたのだろうか。以下では、「学校—家庭・地域」関係に焦点を当てた実証的な研究を大きく二つに類型化して整理するとともに、その限界を指摘することにした。

i) 実証的研究の動向

「学校—家庭・地域」関係に焦点を当てた実証的な研究として一つ目にあげられるのは、保護者・地域住民からのボランタリーな協力を得るまでのプロセスを描き出すことで、「開かれた学校」を促進／阻害する要因に迫ろうとする議論である。学校—家庭・地域の連携ないし協働の必要性は叫ばれていたものの、その具体的な事例があまり存在しなかった 2000 年代前半までは、「開かれた学校」に対して保護者や教職員がどのような認識や態度を有しているのかという問題に、質問紙調査の結果から迫ろうとする研究が多く見られた¹。しかし、2000 年代に入ってから、家庭・地域との連携

ないし協働に向けた動きが活発化してくると、保護者・地域住民のボランティアな参加を拡大するための条件や課題を抽出しようとする事例研究が、盛んに行われるようになった。

例えば横山・清水（2005）では、連携事業の一例として学校と地域による「合同運動会」を検討の対象とし、「教育イノベーション」という概念を用いることで、その定着がいかに関われるのかを記述する。その際、イノベーションとしての合同運動会に対する意味づけが学校組織内及び保護者・地域住民との間で共有されることがポイントとなることが指摘される。同様に、諏訪・渥美（2006）では、「まず学校から地域への働きかけがなされ、その刺激を受けた地域住民の力を借りて、学校と地域の変化させた」（88頁）事例を取り上げ、学校と地域の関係構築、そしてその具体的な成果としての「土曜講座」の開催に向けて校長が果たした役割を「ハビタント」という概念を援用しながら検討している²。

さらに、学校支援地域本部事業がスタートしてからは「学校支援ボランティア」の取り組みを事例とした分析も行われるようになった。竹内（2008）は、教師とボランティアが良好な関係を築くために「場の共有」が重要であり、「場を共有しない」活動であれば事前の目的の共有化や役割分担が必要となることを明らかにしている。また、石塚・西村（2011）では、教師とボランティアが子どもの成長に軸足を置きながら相互理解を深めていくことの重要性が指摘されている。保護者・地域住民からボランティアな協力を得るまでのプロセスに焦点を当てる研究というのは総じて、学校一家庭・地域が同質の価値や理念を共有するに至ることを「連携」ないし「協働」と捉える傾向にあり、三者が一体となって地域行事や教育活動に取り組む場を増やすことが積極的に評価されていると言えよう。

「学校一家庭・地域」関係に焦点を当てた実証的な研究として二つ目にあげられるのは、保護者・地域住民にボランティアとしての協力を求めることによる影響を明らかにしようとする議論である。例えば仲田（2008）は、国語や算数の授業にかかわるボランティアが、教師の反発を招くことのないよう注意深く自らの発言を囲い込みながらも、「子どもに関する知識」を軸に教師とのインタラクションを展開する様子を描き出した。そして教師は、自身の授業を振り返るための新たなリソースとして、ボランティアからもたらされる「子どもに関する知識」を位置づけていると指摘する。また、太田ほか（2008）によれば、ボランティアが授業にかかわると、教師は児童の学習状況を理解するためにより個別的な対応を行うようになるという。これらの議論は、本研究と同じく、授業に継続して携わるボランティアの活動に焦点を当てるものであると言えるが、子どもの学習や生活に及ぼす影響を探るというより、教師の進める実践に及ぼす影響を明らかにするものであると言える。

他方で、授業に継続して携わるボランティアの活動を取り上げているわけではないものの、学校・家庭・地域の連携ないし協働が進展することによる子どもへの影響を調べる研究というのも一部に見られる。例えば柏木（2002）は、フィールド調査から得られたデータをもとに、学校・家庭・地域が一体となって準備するイベントや保護者・地域住民がゲスト・ティーチャーとして参加する授業の場で子どもが経験の幅を広げたり楽しい思いをしたりすることが連携活動の「直接的な効果」であるとすれば、イベントや授業の準備の過程で保護者・地域住民の「地域社会感情」が高まり、子どもを取り巻く家庭や地域の環境が変化することは、連携活動の「間接的な効果」であると指摘する。同様に柏木（2006）は、学校と地域が連携して行う活動への参加を通じて、子どもが自尊感情や社会貢献意欲、地域活動意欲を持つようになることを、中学生を対象とする質問紙調査の結果から明らかにしている。さらに大林（2011）では、校長が学校運営協議会の役割を主体的に意味づけることにより、保護者・地域住民を巻き込んだ教育活動の創造が促され、児童の学習活動の質的改善を実現しうることが、事例分析をもとに指摘されている。柏木（2002）において「効果」という言葉が使われていることから窺えるように、学校・家庭・地域の連携ないし協働が進展することを、先行研究は概ね積極的に評価する状況だと言えよう。

ii) 残された課題

以上、学校・家庭・地域の関係に焦点を当てる実証的な研究について、先行する議論を整理してきた。「開かれた学校」をめぐる議論では長く「意思決定への参加」をどのように実現していくのかという点が中心的な課題となってきたが、保護者・地域住民を学校の経営に携わるだけでなくその活動を支援する存在として組織化する動きが広がるなか、ボランティアによる活動の実態を捉えようとする研究が蓄積される状況にあると言える。しかし、これまでの研究には、大きく次の二つの限界を指摘することができる。

まず、本研究の目的と直接に関係する問題として、教室での学習や生活から排除されがちな子どもたちにとって、ボランティアの存在はどのような意味を持つのか、十全には明らかとなっていない点があげられる。そもそも「開かれた学校」を目指す動きが活発化したのが 2000 年代に入ってからであるため、家庭・地域との関係を組み換えることが子どもの学びや育ちにどのような影響を及ぼすのか、その実態まで探ろうとする研究は必ずしも多くない³。保護者・地域住民によるボランティア活動が子どもに及ぼす「効果」に迫る研究も確かに一部でなされてはいるが、子どもたちの多様性や異質性を前提としていないため、子ども集団全体への「効果」を探索するにとどまっている。しかし、学校支援地域本部事業をきっかけとして、学校で行われる

通常の教育活動にまでボランティアが参入するなかにあつて、子どもたちが多様で異質な背景を有しているという事実を等閑視したまま、保護者・地域住民を巻き込んだ新たな教育実践を創造しえたという成果だけを強調することは適切でないだろう。序章でも指摘したように、教師とは異なる立場にあるボランティアが授業に継続して携わることは、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂することに繋がらうのか、それとも、教師のプレゼンスが低下することで、逆に子どもをより不利な立場に追い詰めることになるのか。子どもたちの多様性や異質性を視野に入れながら、保護者・地域住民による学びの場への参入がもたらす影響を吟味することで、ボランティアの存在が一人ひとりの子どもの学びや育ちにとってどのような意味を持つのか、より多面的に捉える必要があると言えよう。

もう一つには、保護者・地域住民が学校からの提案によって組織化されるだけの存在としてしか描き出されていないため、ボランティアの担いうる役割が十分に論じられていない点があげられる。先述したように、学校一家庭・地域の連携ないし協働が進展するプロセスを描き出す研究というのは、そのほとんどが授業や行事の実施に家庭・地域からの協力を得るに至るまでの学校の取り組みを論じるものであり、三者が同質の価値や理念を共有するに至ることを積極的に評価する傾向が見られる。しかし、家庭・地域からの協力を得ながら実施される授業や行事が増えれば増えるほど、保護者・地域住民のボランティアは、教職員との関係だけでなく子どもとの関係にも開かれた活動を行うようになることが予想される。特に、授業に継続して携わるボランティアの場合には、子どもとの関係を築くためにでその場その場での状況に応じた判断を下さなければならず、ゲスト・ティーチャーのように単発で授業に入る活動とは異なり、教師からの要請に従うだけの存在としてボランティアを位置づけるのでは不十分だと言えよう。

後述するように、職責や地位に縛られることのない自由な立場にある「ボランティア」に対しては、障害者や高齢者の抱える社会的には可視性の低いニーズを発見し、その権利を擁護するために意思の代弁を行う、いわゆる「アドボカシー」の機能を持ちうる存在として、その活動を積極的に評価する議論がなされてきた。序章では、「学校支援」という名のボランティアへ「動員」された保護者・地域住民が、学びの場に潜む差別や排除の構造を維持・強化する可能性に言及したが、逆に、もし教室での学習や生活から排除されがちな子どもが抱える潜在的なニーズを教師とは異なる立場から発見し、その意思や権利をボランティアが代弁できるのであれば、それは学びの場に変革を促す契機ともなり得る。

むろん、国語や算数の授業に継続してかかわるボランティアでさえ、教師からの反発を招くことを懸念し、具体的な実践の在り方にまで口を挟もうとしない傾向は見ら

れる（仲田 2008）。学校を開くことの有効性は認めつつも自身の専門性が侵害されることに抵抗を示す教師も少なくないため（岩永ほか 2002）、子どもの意思や権利を代弁しようとボランティアが具体的な実践の場面にまで介入することになれば、両者のコンフリクトが生じる可能性すらあるだろう。だが、学校が次世代の育成という役割を担う機関であることに鑑みれば、家庭・地域との協調が図られることそれ自体を目的化するべきではない。逆に、子どもの成長や発達を保障することに繋がるのであれば、両者の対立ですら捨象するべきではないだろう。学びの場に参入するボランティアを、学校からの提案を受けて授業や行事の実施に協力するだけの受動的な存在として位置づけるのではなく、子どもとの関係性を築くなかで自ら学校に対して新たな提案を出すような主体性を有した存在として捉える必要がある。

まとめると、学校—家庭・地域—の関係についてその実態を分析する研究には、①子どもたちの多様性や異質性を視野に入れていない、②保護者・地域住民のボランティアが担う役割を明確にできていない、という大きく二つの問題が指摘できる。まず、一つ目の問題を乗り越えるためには、教室での学習や生活から排除されがちなマイノリティとされる子どもの学校経験に目を向ける必要があるだろう。具体的に言えば、日本の学校文化の中でマイノリティの子どもが周辺化されてきた要因や、マイノリティの子どもを通常の学級で包摂しうる可能性について、先行研究の中でどのような議論が展開されてきたのか、参照しなければならない。次に、二つ目の問題を乗り越えるためには、ボランティアの担う役割が、その功罪を含めてどのように理解されてきたのか、より広い文脈の中で捉える必要があるだろう。「ボランティア」という行為に対しては、それを「安価な労働力」や「行政の下請け」とネガティブに評価する立場がある一方で、特に障害者福祉や高齢者福祉の分野では、そこに社会変革や制度変革の可能性を読み込む議論もなされている。身体的、文化的、あるいは経済的な差異により不利な立場に置かれる者にとって、職責や地位に縛られることのない「ボランティア」というのは、どのような意味を持つ存在となるのか、先行する議論を参照しなければならない。以下、これら二つの議論に関する整理を行ったうえで、本研究の分析課題を導出することとする。

2. マイノリティの子どもをめぐる議論

それでは、教室での学習や生活から排除されがちなマイノリティとされる子どもの学校経験に関して、これまでにどのような議論がなされてきたのだろうか。後述するように、本研究では、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂するのにボランティアの参入が有効なのかを、主として、通常の学級に在籍する障害のある子

どもに焦点を当てながら分析していく。ただ、日本では長く「統合教育」ではなく「分離教育」が行われてきたため、個々人に内在する障害の軽減や克服を目的とした研究が多い状況にあり（志水ほか 2014）、なぜ障害のある子どもが通常の学級で排除されるのかを問おうとする研究は、これまでほとんど行われてこなかった。そこで、i) ではまず、マイノリティの子どもを排除する傾向にある日本の学校文化の問題性をいち早く暴いてきたニューカマー教育研究のレビューを行うことにしたい。そのうえで、ii) において、障害のある子どもを通常の学級に「統合」しようとする近年の特別支援教育の動向を整理しながら、学びの場へのボランティアの参入がマイノリティの子どもに及ぼす影響を把握するための具体的な分析課題の設定を試みる⁴。

むろん、ニューカマーの子どもと障害のある子どもとでは、教室での学習や生活にどのような困難を抱えるのか、その内実が異なる。例えば、同じコミュニケーションの問題を考えてみても、その原因が日本語使用能力の不足にあるニューカマーの子どもの場合と、対人関係の構築や情報処理・空間認知にかかわる困難がある発達障害の子どもの場合とでは、求められる対処の方策が違っただろう。しかし、ニューカマーの子どもは、日本語指導の場面を除き、原則として通常の学級への「統合」を強いられてきた経緯がある。ニューカマー教育研究では、それが見せかけの「統合」に過ぎず、現実には教室での学習や生活から排除された状態にあることを、日本の学校文化との関係から明らかにしてきた。障害のある子どもの場合は、特別支援教育への転換が図られて以降、通常の学級への「統合」を目指す動きが活発化しつつあると言えるが、ニューカマーの子どもの時と同じく、それが見せかけの「統合」に終わる可能性は否定できない。ニューカマー教育研究のレビューを通じて日本の学校文化が抱える問題を確認することは、障害のある子どもの排除／包摂について考察するうえで有効だと判断した⁵。

i) 日本の学校文化とニューカマーの子ども

ニューカマーの子どもが教室での学習や生活から排除されるメカニズムを、日本の学校文化との関係から明らかにした研究として、はじめに確認しておきたいのが恒吉僚子と志水宏吉による議論である。ニューカマーの子どもが経験する日本の学校文化について、恒吉（1995）は、多様で異質な子どもの差異に配慮するというより、学年や学級という共同体の一員として子どもたちを「平等＝同じ」に扱おうとする傾向にあることを指摘した。日本の学級では班や係など小集団を用いた協調的な活動が頻繁に組織されており、個人ではなく集団として課題に取り組ませることにより、その課題を苦手とする子どもでも最低限の目標は突破できるようになることをねらっている。そこには、多少の個人差はあるとしてもほとんどの子どもは学級の一斉指導や集団活動

に参加できるはずだという「同質性の前提」があり、同じ作業を同じタイミングで課したり、全員におそろいの持ち物を用意させたりと、教科指導の場面のみならず生活指導の場面においても「一斉体制」をとる様子が見られるという。同じく恒吉(1996)は、日本の学校が「同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有体験、共感・相互依存・自発的な協調などの価値の共有に依拠する共同体的な特徴と、皆が、同時に、同じことをするという一斉体制とが一緒になることによって成り立っている」(231頁)として、その特徴を「一斉共同体主義」と呼んだ。授業中だけでなく給食や掃除の時間にも子どもたちは「正しい」行動をとることが求められ、同調への圧力を受けるため、言語や外見の面で明らかな異質性を有しているはずのニューカマーの子どもですら、その振る舞いについては周囲との見分けがつかなくなっていくという。

ここで注意しなければならないのは、学年や学級という共同体の一員として「平等＝同じ」に扱われるからといって、ニューカマーの子どもが日本の学校文化に包摂されているかと言えば、必ずしもそうではないという点である。恒吉(1995)によれば、そもそも日本の学校には「表面上の共同体性と協調性と、水面下での強烈な競争と序列化の二面性」(201頁)があり、同じ作業を同じタイミングで課すことによって、誰が遅れているのか、あるいは誰が目標を達成できていないのかを可視化し、子ども間の序列を顕在化させるシステムとなっている。そのため、ニューカマーの子どもはその日本語力により序列の底辺に位置する場面が多くなり、「ない」ものばかりが目立つことになるという(202-203頁)。さらに志水(2002:77)は、ニューカマーの子どもの家庭的な背景や成育歴に由来する「異質性」を排除することによって「脱文脈化」し、学校や学級の一員としての「同質化」に努めるのが、日本の教師の一般的な対応であることを指摘する。しかし、「同質化」とはすなわち文化的な差異を理由に「特別扱いしない」ことを意味するため、ニューカマーの子どもが学力面の課題を抱えたり学校への不適応を起こしたりしても、教師は本人になお一層の努力や心がけの変化を求めるだけで、問題を「個人化」しているに過ぎないとされる。ニューカマー教育研究は、文化的な差異に由来する異質性を排除する教師の対応や、その結果としてニューカマーの子どもが周辺化されていくプロセスを描き出すことにより、日本の学校文化に隠された問題性を明らかにしてきたと言えよう⁶。

では、日本の教師が文化的な差異に由来する異質性を尊重すれば、ニューカマーの子どもを包摂することが可能になるのだろうか。ニューカマーの子どもを包摂するという問題がそれほど単純なものではないことを指摘したのが、金井(2012)の議論である。金井は、ニューカマー教育研究の議論に共通する問題として「同質化(ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異を考慮せず、日本の子どもと同様の対処を行うこと)を誤りとし、差異化(ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差

異を考慮し、日本の子どもとは異なる対処を行うこと)を正とする認識の枠組みがある」(229-230頁)ことを指摘し、ニューカマーの子どもの文化的背景に配慮することの複雑さと難しさについて、「ボーダー」という概念を用いながら事例分析を行った⁷。その結果、ニューカマーの子どもの不利益を被ることがないよう教師は「ボーダー」の調整を試みることがあるが、それは教師の意図に反して他の児童からの反発を招く可能性があること、すなわち「ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異を考慮し、ニューカマーの子どもに対し日本の子どもとは異なる対処を行いさえすれば問題は生じないかといえ、そうとはいいがたい」(232頁)ことを明らかにした。通常の学級でニューカマーの子どもを包摂することは、教師がどのような対応をとるかにかかわらず、困難な作業であることを示していると言えよう。

むしろ、ニューカマーの子どもたちが日本の学校で周辺的な位置へと追いやられている状況を打開するための道筋を探ろうとする研究も試みられてはいる。例えば児島(2006)では、ニューカマーの受け入れという新しい環境の現出にともなって緊急で用意されたポジションにある日本語教師が、支配的な学校文化を相対化する視点を獲得し、日本語教室という場の性格やニューカマーの子どもに対する教師のまなざしに変革を促す主体となりえたことが示されている。あるいは清水(2006)や清水・児島編著(2006)では、教育課程のなかに「外国人生徒のための授業」を位置づけるべく、選択教科「国際」を設置した中学校の事例が描かれている。選択教科「国際」は、「外国人生徒を排除し周辺化するために引かれ維持される境界線を問い直し、外国人生徒が日本人生徒と新たな関係を築けるように、新たな境界線を引き直そうとする試み」(清水・家永・児島 2006: 63)であり、マイノリティとしての外国人生徒のアイデンティティ形成を支える時間であったとされる。いずれの研究も、ニューカマーの子どもの包摂に向けたロードマップを示そうとするものだが、奇しくもその鍵となっているが、主として外国人生徒が集う「日本語教室」という場所であったり、主として外国人生徒を対象とする選択教科「国際」という授業であったりする。すなわち、いわゆる「通常の学級」ではない場所、あるいは「通常の学級」では行われていない授業に、日本の学校文化を変革するためのきっかけを見出しており、皮肉にもそれは、マイノリティの子どもが劣位に置かれる構造を「通常の学級」において転換することがいかに困難であるかを表している。マイノリティの子どもを通常の学級で包摂することがどのようにすれば可能になるのか、検証する必要があると言えよう。

ii) 障害のある子どもの包摂に向けた課題

それでは、「一斉共同体主義」とも称される日本の学校文化の中で、障害のある子どもはどのような立場に置かれることになるのか。「特殊教育」からの転換としてスタ

ートした「特別支援教育」においては、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズを把握したうえで必要な支援を行うことがその理念として掲げられており、2006年の学校教育法改正では、通常の小・中学校等で障害のある児童・生徒に対して学習上・生活上の困難を克服するための適切な教育を行わねばならないことが併せて規定された。そのため、2007年度からは、食事や排泄、車椅子での教室移動など日常生活上の介助を担ったり、発達障害の児童・生徒に対する学習支援を行ったりする「特別支援教育支援員」の配置を促すべく、地方財政措置が講じられている。さらに2012年に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」がまとめた「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、障害のある子どもと障害のない子どもができるだけ同じ場で共に学ぶことを目指す「インクルーシブ教育システム」の構築が必要であると指摘されるなど、障害のある子どもを通常の学級で包摂していくことが「特別支援教育」における喫緊の課題として捉えられている⁸（渡部編 2012）。

但し、「同質性の前提」のもと全ての子どもを「平等＝同じ」に扱おうとする日本の学校文化の中で、障害のある子どもを包摂することが本当に可能なのかという点については、慎重な検討が必要となる。障害のある子どもと障害のない子どもが通常の学級で共に学ぶ、いわゆる「統合教育実践」のフィールドワークを行った堀家（2002, 2003）によれば、教師がクラス全体のパフォーマンスの向上を子ども同士の競争によって成立させようとするあまり、障害のある子どもを「できない子」かつ「障害児」として二重に「可視化」したり、効率性を求めて学習活動に巻き込むことを「回避」したりすることがあり、結果としてそれが周囲の子どもたちとの間にあるバウンダリーを顕在化させることに繋がっているという。そもそも障害に由来する差異とは、肯定的にも否定的にも価値づけられる可能性を持つはずだが、社会がそれを望ましいものからの逸脱と見なすことにより、スティグマと化してしまう（星加 2007）。それゆえ、障害者本人の努力による差異の埋め合わせ、すなわち「同化」に努めたからと言って、それが社会への「統合」を約束するわけではなく（石川 2000）、障害ゆえにスティグマを負った子どもは、教室空間の中で劣位に置かれ続けることとなる。

むろん、教師たちがはじめから障害のある子どもを周辺的な位置に追いやろうと考えているのかといえ、もちろんそうではない。「発達障害」という診断の有無に捉われず子どもの苦手な分野をいかに克服させるかという教育的支援の必要性を認識していたり（木村 2006）、障害のある子どもでも「できること」に焦点を当てることで教育可能性を見出していたり（鶴田 2007）、発達障害とされる子どもの異質な側面を理解可能なものとして他の子どもたちに伝達していたりと（末次 2012）、教師たちは障害のある子どもをどうにかして教室の文脈に組み入れようとしながら自らの実践を

展開している。また、従来は「インクルージョン」や「統合教育」といったテーマに対してそれほど関心を示してこなかった特殊教育学の分野においても⁹、近年では、通常の学級に在籍する障害のある子どもに級友とのつながりをつくる支援を行うことの重要性が指摘されたり、学級全体を教育力のある親和的な集団としていくための具体的な方策が示されたりしている（小野寺 2011; 司城 2012; 曾山・堅田 2012）。しかし、かんしゃく行動を起こす児童や発達障害が疑われる児童の学級適応を促進するための条件や方策についていまだ検討が進められているという状況は、通常の学級で障害のある子どもを包摂することの難しさを図らずも示していると考えられるべきよう。

それでは、「特別支援教育支援員」のような教師と異なる立場にある第三者が教室に入ることは、教室空間において障害のある子どもが劣位に置かれる構造を転換するのに有効なのであろうか。2011年には小・中学校だけで全国に36512人が配置されるまでになった「特別支援教育支援員」（以下、支援員）に関しては¹⁰、これまで大きく三つの観点から研究が進められてきた。第一に、支援員に類似する制度を導入している他国の事例や、日本国内の先進的な取り組みを解説・検討するものである（新井 2007; 岡田 2008; 庭野 2009; 庭野 2010; 藤堂 2010）。具体的には、インクルーシブ教育の推進とあわせてLSA（Learning Support Assistant）を配置したイギリスの事例や、NPO法人と連携しながら「学習支援員」の配置を行っている東京都港区の事例などをもとに、支援員の養成・研修を体系化していくことの重要性が指摘されている。第二に、主に質問紙調査の結果から支援員制度の現状を把握しようとするものである（庭野・阿部 2008; 庭野 2011; 小林ほか 2011; 道城ほか 2013; 村中ほか 2013; 高橋ほか 2013）。具体的には、支援員自身の属性・役割・認識や支援員の活動に対する教師の評価に迫るもので、支援員のうち半数以上は教員免許がなく、教師としての勤務経験を有しているのは全体の1/4程度に過ぎないこと、支援員の職務に対する学校側の理解が不可欠であることなどが指摘されている。第三に、支援員制度の効果的な活用方策を探ろうとするものである（吉原・都築 2010; 小野里・永田 2012; 山崎 2012）。主に事例研究を通じて、発達障害の疑われる児童に対して支援員がどのように介入すれば、当該児童の言動や行動を変化させることに繋がるかを明らかにしている。

しかしながら、支援員制度がスタートしてからまだ日が浅いこともあり、教師とは異なる立場にある第三者が教室に入ることで、子ども同士の関係性にどのような影響が及ぶのかという点について、十分な検討はなされていない。もし、通常は教師が主となって学習指導や生活指導を行う教室空間に第三者が参入することで、障害のある子どもの負うスティグマが維持・強化されることになれば、子ども同士の関係性は非

対称なままに留め置かれる結果となる¹¹。逆に、第三者の参入がスティグマの軽減・解消に繋がれば、マイノリティの子どもが教室で劣位に置かれる構造にゆらぎが生じることとなろう¹²。本研究が分析の対象とするのは保護者・地域住民のボランティアであり、「特別支援教育支援員」とはその制度的基盤を異にするが、教室での学習や生活から排除されがちなマイノリティの子どもを通常の学級で包摂するために、教師とは異なる立場にある第三者の存在が有効なのかを探ることはできる。職責や地位に縛られることのないボランティアの参入が、通常の学級における子ども同士の関係性に及ぼす影響を問うことは、学校一家庭・地域の連携をめぐる議論のみならず、マイノリティの子どもをめぐる議論に対しても、新たな視座を提供しうると言えるだろう。

3. ボランティアの役割をめぐる議論

それでは、教室での学習や生活から排除されがちなマイノリティの子どもにとって、職責や地位に縛られることのないボランティアの存在は、いかなる意味を持つことになるのだろうか。以下では、学びの場に参入するボランティアを学校からの提案を受けて授業や行事の実施に協力するだけの受動的な存在としてしか位置づけてこなかった先行研究の限界を乗り越えるべく、主に障害者福祉や高齢者福祉の領域における議論を素材としながら、ボランティアの担いうる役割がその功罪を含めてどのように理解されてきたのか、整理を行うことにしたい。

i) ボランティアとアドボカシー

学校支援地域本部事業がスタートする以前から、「学校支援ボランティア」の取り組みについてはその実践を記録・紹介する論稿が多く出され、それが生涯学習の成果活用の機会を拡大し、地域そのものの活性化に繋がるとも論じられてきた（岸 1999; 佐藤晴雄 2002, 2005）。しかし、序章でも指摘したように、「ボランティア」と称される活動に対しては、そこに「動員」という畏が隠されているとして、その拡大に慎重な意見が根強く存在する。例えば中野（1999）は、「ボランティア」とはその活動に参加する「善意」の人々を「現状の社会システムに適合的なように水路づける」（傍点ママ、86頁）ものであり、そこに現状と別様の可能性を探ろうとする「自省性—再帰性」（85頁）は存在しないとして、「国家システムを越えるというよりは、むしろ国家システムにとって、コストも安上がりで実効性も高いまことに巧妙なひとつの動員のかたちでありうる」（傍点ママ、76頁）と指摘する。さらに渋谷（2004）では、近年の防犯型ボランティア・NPOの隆盛に他者を予防的に警戒するメンタリティと社会的排除の前提を見ているが、実際に仁平（2011a）は、ボランティアなどへ「参加す

る市民」に保守化（＝他者への非寛容な態度の高まり）の傾向があることを明らかにしている。「ボランティア」と称される活動へ自発的に動員された個人が、社会で支配的な価値や規範を維持・強化する存在となることに、警戒がなされてきたと言えよう¹³。

動員論的視座からボランティアの拡大に危うさを指摘する声に対し、ボランティアの存在や非営利組織（NPO）の活動を積極的に評価する立場からは、そこに制度変革や社会変革の可能性を見て取ろうとする議論がなされている。例えば田尾（2001）は、ボランティアが「その自発性を抛りどころにして、革新的な行動」をとる「先駆性」を有し、「その延長線上で、既存の利害関係者に遠慮することなく、政治や行政に対する異議申し立てもできる」（25・26頁）と指摘する。そのうえで、ボランティアな活動の社会的機能を、行政との対立も辞さない構えで、社会的な資源の配分から取り残された人たちの声を代弁することに見出す。また、原田隆司は、ボランティアという「関係」が成立することの意味について、次のように述べる。

だれかが何らかの理由で実現を求めていることがあるのだということを、ボランティアという新しい関係は具体的なかたちで示している。新しい関係が成立するということは、これまでできなかった行動が実現しつつあるということである。つまり、ほかの関係では実現されていなかったこと、たとえ実現されていても不十分であったということ、ボランティアは明るみに出してしまうのだ。新しい行動自体が、それまでの制度や世の中のしくみに異議を唱えることであり、現状に対する抗議なのである。具体的な行動を通して、現状を否定し改革しようとしているのだ。（原田隆司 2000: 112）

社会的な資源の配分から取り残された人であっても、現状に特段の問題がなければ、わざわざ他人の手を借りようとはせず、ボランティアという「関係」を必要とはしない。そのため、ボランティアという行為によって新たな関係が作られることそれ自体が「現状に対する抗議」であり、ボランティアという「関係」が必要とされていることを明るみに出す行為には、現状を改革しようとする意図を見て取ることができると、原田は理解する。その後も原田は、ボランティアという行為が「制度そのものに直接作用しようとする動きではないが、制度を部分的に否定している動きという意味では、社会運動に近いものである」（原田隆司 2010: 91）と指摘するなど、そこに現状への異議申し立てという機能を読み込んでいた。

同じく非営利組織（NPO）に対しても、それを「可能性としての制度変革力や社会変革力」（安立 2008: 4）を持つ存在として位置づける議論が見られる。例えば藤井

(2010) は、「政府セクターや市場セクターでは排除されがちなマイノリティのニーズに、当事者に寄り添いながら敏感に反応し、かつ、社会問題として顕在化させ、既存の排他的な公共圏の幅を広げて、多元性や複数性を包摂した公共圏を生み出す存在」(8頁)として、NPOのことを評価していた。また、市民の多様な価値観とニーズに裏打ちされた自治・参加型の「新しい社会運動」の一つにNPOを位置づける牛山(2003)は、「政府政策に反対して環境保全の観点から公共事業の中止を求めるものや、公教育の問題点を指摘してフリースクールを開設したりしている団体」を例にあげながら、それらを「政府との間で新しい社会のあり方をめぐって対抗し、相補うという性格をもつものとして位置づけなくてはならない」(172頁)と指摘していた。ボランティアやNPOを、社会や行政に対して「オルタナティブ」を提起する存在として理念化し、そこに「運動性」の萌芽を見出そうとする議論がなされていると言えよう(高田 1998, 2001; 本郷 2007)¹⁴。

ここで重要となるのが「アドボカシー」という概念である。Kramer(1981)は、「先駆性」(pioneering)、「ボランティアリズムの促進」(promotion of volunteerism)、「サービス提供」(service provider)と並んで、ボランティア組織に備わる機能の一つとして「アドボカシー」(advocacy)をあげる。日本では一般に「自ら権利主張できない人を助ける活動として、代弁、弁護や政策提言、さらに最近では当事者の人権を守るという意味での権利擁護」を意味する概念として理解される状況にあり(西山 2007: 223)、例えば藤井敦史は、Kramerらによる議論をふまえて、市民セクターは「マイノリティや社会的弱者の欲求・危機意識等を顕在化させ、さらには政府(行政)機関に対するオルタナティブとしての政策提案を行うアドボカシー機能」(藤井 1998: 58-59)を持ちうるとした。また、「アドボカシー」という概念が意味するものを、安立清史は次のように整理している。

アドボカシー役割や機能には多面性がある。第1は利用者との相互関係のレベルでの「アドボカシー役割」である。それは当事者に代わって批判や要求を代弁する役割である。第2に当事者の意見などを踏まえて制度や政策に対して提言や提案、対案を提出していく役割や機能がある。政策批判や対案提出の機能であって、前者を利用者や当事者にたいする「アドボカシー役割」、後者を制度や政策に対する「アドボカシー機能」と整理しておこう。(安立 2008: 147)

高齢者介護を担うNPOに関して論じる安立自身が、「日本の介護NPOは、社会福祉や地域福祉制度や政策にたいして、アドボカシー機能(批判や提言、対案提出など)をどれほど果たしているだろうか、どのように果たす可能性を持っているだろうか」

(安立 2008: 150) という問いを立てているように、ボランティア/NPO を対象とする研究においては、制度や政策に対する「アドボカシー機能」に注目する傾向が見られる。特に、ボランティア/NPO の活動に制度変革や社会変革の可能性を見て取る議論では、行政の下請けとならないために、「ボランティア団体がアドボカシー (Advocacy) 機能をもち、情報公開を前提に緊張関係にあることが重要なポイントとなる」(朝倉 2007: 195) ことが指摘されてきた。さらに、ボランティア/NPO の活動を組織論の観点から分析する研究においても、行政との「パートナーシップ」を構築するべく、いかにして社会に対する発信力や制度・政策に及ぼす影響力を高めるかという課題に取り組むものが多い(田尾 1999, 2001; 原田晃樹 2010)。欧米の議論に関しても、社会に対する発信力や制度・政策に及ぼす影響力を高めるため、どのような組織的条件や戦略・戦術が必要かという問題に、関心は集中している (Bar & Schmid 2014)。

以上のように、ボランティア/NPO を対象とする研究では、制度や政策に対する「アドボカシー機能」の向上を主要な課題とし、そこに制度変革や社会変革の可能性を読み込む傾向が見られる。しかし、マイノリティの意思を第三者が代弁すること、すなわち第三者が「アドボカシー役割」を担うことに対しては、障害者運動の過程で痛烈な批判がなされてきた。考えてみれば、たとえ社会に対する発信力や制度・政策に及ぼす影響力を十分に有するボランティア/NPO が存在したとしても、その組織・団体から出される提言や対案が本当にマイノリティの意思を代弁するものなのか、疑問は残る。そこで以下では、障害者運動の中で行われてきた議論を糸口としながら、マイノリティとされる者との間にどのような関係を構築するかという点が、対人援助を担うボランティアにとって重要な課題となることを指摘していく。

ii) 当事者との関係性

マイノリティとされる者の意思を、その人を取り巻く第三者が代弁することはどこまで可能なのか、この点を鋭く問うてきたのが「当事者主権」(中西・上野 2003) をめぐる議論である。「当事者主権」とは「私が私の主権者である、私以外のだれも——国家も、家族も、専門家も——私がだれであるか、私のニーズが何であるかを代わって決めることを許さない」(4頁) とする立場であり、その歴史は 1970 年代にはじまった障害者の「自立生活運動」に遡るとされる。脱家族・脱施設というスローガンを掲げる「自立生活運動」は、障害者が本人の選択に基づいて地域で生活できる環境の整備と自身が必要とする介助を主体的にコントロールできる権利を要求するものであったが、それは同時に、親や専門家が障害者の施設収容を推し進め、障害者の自己決定権・自己定義権を奪ってきた歴史を告発するものでもあった。そのため、「当事者に

代わって、当事者よりも本人の状態や利益について、より適切な判断を下すことができると考えられている」専門家が、「あなたにとって、何がいちばんいいかを、私が代わって判断してあげましょう」というパターンリスティックな態度をとること、すなわち専門家による支配の構図が作られることを、「当事者主権」という考え方は徹底して拒否する（13-15頁）。さらには、たとえ家族といえども、それは「権力関係のひとつ」であるとして、当事者の利害と家族の利害が一致しない時に、家族の意向が優先されることを問題視する（91-94頁）。第三者によるパターンリスティックな支配を否定する「当事者主権」の立場は、アドボカシーをめぐる議論の中で、意思を表明する「当事者」とその意思を代弁する「第三者」の関係性を問題としなければならないことを示唆している。

当事者が自らの意思を明確な形で表出することが困難な場合、第三者によるパターンリスティックな支配が及ぶ可能性はより一層高まるため、両者の関係性はさらに複雑なものとなる。「自立生活運動」と同じく、知的障害者の自己決定権・自己定義権が親や専門家によって奪われてきた歴史をふまえ、それを障害当事者の手に取り戻そうとする運動に、「セルフ・アドボカシー」というものがある。「セルフ・アドボカシー」とは、当事者の意思を第三者に代弁させることなく、あくまで当事者本人が個人ないしはグループとして自らの権利や生活を守るために声を上げることを目指すものであり、「知的障害のある人たちは市民社会から除外されてきた人々であるという前提に立ち、抑圧を受けている知的障害のある人たちが学習と適切な支援によって市民権を獲得し市民参加していく」という目的を持つとされる（津田 2006: 156）。しかし、身体機能にのみ障害のある人ならば自身が必要とする介助を主体的にコントロールできるのに対し、知的な面に障害のある人の場合、自分にどのような介助が必要なかを判断し、それを自らの意思として表出することに困難がある。そのため、障害者本人の自己決定を尊重するとしても、決定に必要となる情報を第三者がわかりやすく伝えなければならないのだが、情報を提示する方法や提示する情報の内容によっては、本人の決定をある方向へ誘導することに繋がりがかねない（立岩・寺本 1997）。知的障害者の自己決定を支えるという行為は、「どのような人がどのように振る舞おうとも、それ自体がすでに介入となる」ため、「支援は先回りするべきか、後追いするべきかの間で揺れ動く」ことにならざるを得ず（寺本 2008: 65-66）、「自己決定を支援しようという思いで行う行為そのものが、本人の自己決定の権限・機会を奪う」可能性がある（津田 2006: 179）。自己決定を行う「当事者」による意思の表出が困難であるからこそ、その決定を支える立場にあるはずの「第三者」によるパターンリスティックな介入にはより一層敏感でなければならず、両者の関係性が非対称なものになっていないかという点が問われることとなる（Goodley 2000; Tsuda & Smith 2004）。

対人援助を担うボランティアの在り様を考えるうえで、障害者運動の過程で展開されてきた議論を無視することは適切でないだろう。ボランティアの活動がいくら現状に対する抗議の意を含むのだとしても、それが「当事者」との非対称な関係性のもと行われるのであれば、マイノリティとされる者をパターナリスティックに支配し、一方的にコントロールするものにしかならない。そもそもボランティアという行為に対しては、それを「相手にとって真にプラスなことは何かを考えずに一方的に贈与する」ものとして否定的に捉える議論が、戦前より繰り返されてきた(仁平 2011b: 421)¹⁵。ボランティアという新しい関係に現状への異議申し立てという機能を読み込んでいた原田隆司(2000)も、「される側」の意思と無関係にボランティアを論じるべきではないとし、ボランティアという行為を無条件かつ肯定的に受け容れるだけの存在として「される側」を位置づけることに警鐘を鳴らす。被援助者との間にどのような関係を築くのかという問題は、ボランティアにとって重要な論点であり、ボランティアを「する側」と「される側」の間に垂直的な関係性を形成するような論理や活動に対しては、批判的なまなざしが投げかけられてきたと言えよう。

ここで注目したいのが、ボランティアという行為を、援助者と被援助者のミクロな関係性から捉え直そうとする議論である。例えば西山(2007: 109-131)は、阪神・淡路大震災で被災した高齢者・障害者への支援を事例として、自分のスタイルを他者に押しつけ、自己を絶対視する「自己満足的なボランティア」は、被災者のニーズを発見することができず、むしろ被災者の自立を妨げていたことを指摘する。それに対して、自分とは異なる他者との偶然的な「出会い」によって自己を変容させるボランティアは、相手の特徴や固有性を理解し、同じ目線で対等に接することができるため、それが「生」のかけがえのなさを支えることに繋がっていたという。同じく、被災障害者とボランティアの相互作用を分析する佐藤恵(1999, 2002, 2010)は、ボランティアが自己の価値基準や解釈枠組に固執し、それを相手に押し付けようとする限り、障害者は一方的に助けられる「弱者」の立場に留め置かれることとなり、それはボランティア自身の無力性や脆弱性を隠蔽する行為でしかないと指摘する。他方で、自身のミッションを不断に再確認・再解釈し、その過程で「態度変更」を現象させるボランティアであれば、制度・ルール・マニュアルによる規制を必然視せず、社会的には可視性の低い障害者のニーズを「発見」することが可能になるという。その他にも、三井(2004, 2008)は、医療機関や福祉機関の専門職とは異なり、被援助者を制度的に統制する手段を持たないボランティアのことを、自身の活動の限界に直面しやすい存在と捉える。しかし、活動の限界に直面するからこそ、ボランティアは自己を<問い直し>、それまでの手法とは別様の働きかけを生み出すようになり、結果として、相手の固有性を発見し、尊重することが可能になると、三井は指摘する。

このように、援助者と被援助者のミクロな関係性からボランティアという行為を捉え直そうとする議論においては、ボランティアを「する側」が自己の解釈や経験を押し付けることなく、マイノリティとされる者の抱える個別的なニーズに配慮と応答を行うまでのプロセスに注目が寄せられてきた。そこでは、「ひ弱さ」や「傷つきやすさ」（金子 1992）を抱えるボランティアが自身の置かれている立場や自らの担っている役割を見つめ直すこと、そしてマイノリティとされる者との間に対等な「支え合い」（似田貝 2008）の関係性を築くこと、その双方の重要性が指摘されてきたと言えよう。

iii) 子どもとの関係性

以上、ボランティアの担いうる役割がその功罪を含めてどのように理解されてきたのか、主に障害者福祉や高齢者福祉の領域における議論を素材としながら、整理を試みてきた。ボランティアという行為は、障害者や高齢者をパターンリスティックに支配し、一方的にコントロールするものへと転化する危険性を孕む一方で、職責や地位に縛られない自由な立場から、障害者や高齢者の社会的には可視性の低いニーズを「発見」しうる可能性があるものとして、両義的な評価がなされている。もし授業に継続して携わるボランティアが、学校に潜む価値や規範を自明視し、それを子どもに押しつけるだけの存在となれば、マイノリティの子どもが抱える個別的なニーズに配慮がなされることはないだろう。しかし逆に、自身の置かれている立場や自らの担っている役割を絶えず問い直すようなボランティアであれば、マイノリティの子どもが抱える可視性の低いニーズを「発見」することが可能になるかもしれない。

それでは、学校に潜む価値や規範を自明視することなく、子どもの抱える個別的なニーズへの配慮と応答に重きを置く活動とは、どのようなものなのか。この点については、不登校の子どもの存在を前提として学校的な価値・規範を鋭く批判する「居場所」に関する研究のなかに、参照すべき議論の蓄積がある。萩原（2001）によれば、「居場所」という言葉はもともと、不登校の子どもが集うフリースクールやフリースペースを意味するものであった。不登校に対して厳しいまなざしが向けられていた1980年代に、劣等感や不安感から自己を否定的に評価せざるを得なかった子どもたちが、学校的な価値・規範に囚われることなく安心して居心地よく過ごせるよう、「居場所」は立ち上げられたという。そのため「居場所」においては、「子どもに対して命令し、禁止し、管理し、指示し、期待するといったような要求的な、あるいは強制的な行動は否定される」（住田 2003: 7）。また、「厳密な意味での『指導』という関わりは」「常に子ども・若者の自己形成を阻害する危険性をはらんでいる」として、大人が子どもに対して一方的な価値づけや方向づけを行うことは忌避される（萩原 2011: 69）。

学校システムからの排除を経験した子どもに開かれた「居場所」とするため、大人には「管理」や「指導」から距離を置くことが求められてきたと言えよう¹⁶。

ここで重要となるのが〈支援〉という概念である。かつて教育学では、教師の持つ権力性が問題とされた時に、自分が今考えていることは万人に当てはまるはずだという強制的普遍化の論理を押し付けることに反省が促され、教師の視界を越えた外部に生き、教師とは異なった言語コードを所有する「他者」として子どもを理解することの重要性が指摘された（高橋 1998）。その後も、子どもに対する教師の一方的な働きかけを意味する〈指導〉に対置される形で、それぞれの子どもが置かれている状況と個々のニーズに合わせてなされる〈支援〉という概念への関心が高まっている（安部 2010）。授業に継続して携わるボランティアが学校に潜む価値や規範をそのまま子どもに当てはめる〈指導〉的な役割を担うのか、それとも個別性への配慮と応答に重きを置く〈支援〉的な役割を担うのかによって、ボランティアの参入が子どもの学びや育ちに及ぼす影響は大きく異なってくることが予想される。マイノリティの子どもとの関係性において、授業に継続して携わるボランティアが担う役割を問わねばならないと言えよう。

併せて、ボランティアという行為が障害者や高齢者をパターナリスティックに支配するものとなることを防ぐためには、ボランティアを「する側」が自身の置かれている立場や自らの担っている役割を絶えず見つめ直すことが重要であると、先行する議論で指摘がなされてきた点にも注目する必要がある。マジョリティとマイノリティの間に構築される垂直的な関係性を転換するため、マジョリティの側が自身のアイデンティティを再帰的に問う必要があることは、ニューカマーの子どもに対する教育支援の在り様を分析する研究の中でも論じられてきた。例えば中島（2007a）は、地域で行われているニューカマーの子どもの教育支援を事例に、日本人—外国人という非対称な関係性が生成・維持・変容される諸相を分析する。そのなかで、非対称な関係性を変容させるためには、マジョリティである日本人の側がニューカマーの子どもが逸脱行動に走る要因を「私の問題」として語り直し、「ニューカマーの子どもやその家族が持つニーズを、自らの日常と切り離さず、個々の相互作用の中でともに考えていくこと」（261頁）が重要であると指摘していた。同様に中島（2007b）は、ニューカマーとの関係において日本人の教育支援者が自らの位置を問い直し、マジョリティとしての日本人がもつ社会構造的な優位性を認識することが、両者の非対称な関係性を再構築する結果に繋がるという。障害者による自立生活運動においても、家族や専門家が「自分たちのなかにある障害者に対する差別性、優越感、特権性を受けとめ、そのうえで自分もまた背負ってきたさまざまな問題の当事者として、自分自身に向き合うこと」の必要性については、繰り返し指摘がなされてきた（中西・上野 2003: 93）。

ボランティアが担う役割をマイノリティの子どもとの関係性から分析するためには、授業に継続して携わる保護者・地域住民が自身の存在や立場についてどのような認識を有しているのか、併せて問う必要があると言えよう。

第2節 本研究の課題

本研究では、授業に継続して携わるボランティアの存在が学びの場に及ぼす影響を功罪両面から明らかにすることを主たる目的とするが、ここまでの議論をふまえ、具体的には次の三つの分析課題を設定することにしたい。教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂するのに「開かれた学校」を推し進めていくことが有効なのか、以下の課題に迫ることがその検証に繋がると考えられる。

第一に、教師と異なる立場にあるボランティアの参入が、学びの場における子ども同士の関係性にどのような影響を及ぼすのかを問うことである。「一斉共同体主義」とも称される日本の学校は、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提のもと、同じ作業を同じタイミングで課すことによって、誰が遅れているのか、あるいは誰が目標を達成できていないのかを可視化し、子ども間の序列を顕在化させるシステムとなっている。そのため、ニューカマーの子どもや障害のある子どもは、学年や学級という一つの共同体のなかで周辺的な位置へと追いやられる傾向にあり、スティグマを負いやすい立場に置かれている。それでは、通常は教師が主となって学習指導や生活指導を行う教室空間にボランティアが参入することによって、ニューカマーの子どもや障害のある子どもが学級内で劣位に置かれる構造を崩すことは可能なのだろうか。それとも逆に、ボランティアの参入は、ニューカマーの子どもや障害のある子どもに付与されるスティグマを維持・強化する結果を招くだけなのであるだろうか。教室での学習や生活から排除されがちなマイノリティの子どもを通常の学級で包摂するために、教師と異なる立場にあるボランティアの存在がどこまで有効なのかを探る意義は少なくないだろう。

第二に、保護者・地域住民のボランティアが担う役割を、教室での学習や生活から排除されがちなマイノリティの子どもとの関係性から把握することである。ボランティアという行為に対しては、先行研究でも両義的な評価が渦巻く状況にあり、障害者や高齢者などのいわゆる社会的弱者をパターンリスティックに支配し、一方的にコントロールするものへと転化する危険性を孕んでいると、批判的に論じられることも多い。他方で、職責や地位に縛られない自由な立場から、障害者や高齢者などのいわゆる社会的弱者が抱える可視性の低いニーズを「発見」しうるものとして、ボラン

ティアという行為を肯定的に捉える議論もあり、自ら権利主張できない人を擁護するべく、その意思や欲求を代弁する「アドボカシー役割」を担う存在となることに期待を寄せる声も聞かれる。それでは、学びの場に参入したボランティアとは、学校の価値や規範を自明視し、それを一方的に子どもへと押しつける〈指導〉的な役割を担う存在でしかないのか、それとも、個別性への配慮と応答に重きを置く〈支援〉的な役割まで担いうる存在なのだろうか。さらには、現状への異議申し立てをも厭わずにボランティアが子どもの意思を代弁しその権利を擁護すること、すなわちボランティアによる「アドボカシー」は実現可能なのか。ボランティアの担いうる役割を、功罪両面から分析することが課題となる。

第三に、ボランティア自身のアイデンティティを問うことである。ボランティアという行為が、障害者や高齢者などのいわゆる社会的弱者をパターンリスティックに支配し、一方的にコントロールするものへと転化するのを防ぐためには、ボランティアを「する側」が自身の置かれている立場や自らの担っている役割を絶えず見つめ直すことが重要になると、先行研究では指摘がなされてきた。学びの場において多様な背景を有した子どもたちと出会うなかで、ボランティアを「する側」は自身の存在や立場をどのように捉えるようになるのか、そして、ボランティアが〈指導〉的な役割ではなく〈支援〉的な役割を担うために何が重要となるのか、検討する必要があると言えよう。

以上 3 つの課題をリサーチ・クエスチョン (RQ) の形にまとめると、次のようになる。

RQ1 : 教師と異なる立場にあるボランティアの参入は、学びの場における子ども同士の関係性にどのような影響を及ぼすことになるのか。

RQ2 : 教室での学習や生活から排除されがちな子どもとの関係において、ボランティアはいかなる役割を担うことになるのか。

RQ3 : 授業に継続して携わるボランティアは、自身の存在や立場をどのように捉えているのか。

教室での学習や生活から排除されがちな子どもの学校経験を分析するこれまでの研究においては、教師の側の対応に問題の原因を見出すものが多く見られた。例えばニューカマー教育をめぐる議論では、子どもの家庭的な背景や成育歴に由来する「異質性」を排除すること、すなわち「脱文脈化」を志向した教師の対応の問題性について、そして、不登校の子どもをめぐる議論では、教師による一方的な価値づけや方向づけが行われることの問題性について、それぞれ指摘がなされてきた。しかし、子

もたちの背後にある多様な文脈に教師が配慮し、一方的な価値づけや方向づけを控えさえすれば、学びの場から差別や排除の論理を駆逐できるというほど、問題は単純でない。なぜならば、金井（2012）が明らかにしたように、ある特定の属性を持つ子どもが不利益を被らぬよう教師から配慮がなされたことに、他の児童が反発の声を上げれば、逆にその子が集団の中で劣位に追いやられる可能性が生じてくるからである。

そこで、本研究においては、①子ども同士の関係性においてスティグマが付与されていないこと、②大人の側が文脈への配慮を欠いた通り一遍の対応に走っていないこと、この両方が満たされることをもってして、教室での学習や生活から排除されがちな子どもが「包摂」されていると捉えることとした。これら二つの要件はそれぞれ RQ1 および RQ2 で検証することになるが、①と②のどちらかが欠ければ、それはすなわち、教室での学習や生活から「排除」されていることを意味する。子ども同士の関係性、および大人と子どもの関係性、その双方を検証することによって、教室での学習や生活から排除されてきた子どもの包摂にボランティアの参入が有効なのかを探っていく。

また、RQ2 ともかかわって指摘したように、本研究では、ボランティアによる「アドボカシー」の実現可能性についても検討を加えていく。但し、先行研究の議論をふまえると、ボランティアによる「アドボカシー」については、次の二つの要件を満たす必要があると考えられる。

一つは、ボランティアが一方的な価値づけや方向づけを行わないことである。「当事者主権」をめぐる議論の中でも指摘されてきたように、「当事者」の意思を代弁するという行為においては、パターンリスティックな支配の構図が作られる危険性が高い。特に、ボランティアを「する側」と「される側」の間に垂直的な関係性が構築されていると、「される側」の意思とは無関係に「アドボカシー」が行われやすい。そのため、子どもの意思をボランティアが代弁する際には、それが一方的な価値づけや方向づけとなっていないか、慎重に検討する必要がある。少なくとも〈指導〉的な役割を担うボランティアのもとで「アドボカシー」の実現は難しいと考えるべきであり、〈支援〉的な役割を担おうとするボランティアであることが必要条件になるだろう。

もう一つには、現状への異議申し立てをも厭わない姿勢をボランティアが有していることである。前節でも指摘したように、学校を開くことの有効性は認めつつも自身の専門性が侵害されることに抵抗を示す教師も少なくないため、具体的な授業実践の場面にまで介入するボランティアの存在は、必ずしも歓迎されるものではない。まして、ボランティアが教師の進める実践に再考を促すことになれば、両者の間にコンフリクトが生じる可能性もある。しかし、「当事者に代わって批判や要求を代弁する役割」という「アドボカシー役割」の定義からも明らかなように（安立 2008: 147）、もしボ

ランティアが、教師とのコンフリクトが生じることを懸念し、現状への異議申し立てを控えるようであれば、それを「アドボカシー」と呼ぶことはできない。単に子どもの意思を代弁するだけでなく、必要に応じてそれが現状への異議申し立てを伴うものとなっていることが、「アドボカシー」であると言えよう。

なお、本研究では、専門的な知識や経験を備えた教師と異なる立場にある存在としてボランティアを捉えることとする。原田隆司（2000: 42）によれば、専門家との対比でボランティアを位置づける議論は古くから存在し、ボランティアとは『『しろうと』であるけれど、その新鮮な発想と工夫によって専門家のもっている限界を破ることができる』存在だと理解されてきたという。本研究において、ボランティアならば必ず学校的な価値や規範を相対化できるという想定を置くことはないものの、教室での学習や生活から排除されてきた子どもの包摂にボランティアの参入が有効なのかを探ろうとしている以上、専門的な知識や経験を備えた教師との対比においてボランティアを位置づける必要があることは確かであろう。後述するように、本研究では、解釈や意味の探求に長けた質的研究のパラダイムに依りながら事例分析を進めることになるが、その際に対象とするのは全て、教職経験を持たないボランティアによる実践である¹⁷。

第3節 本研究の構成

本研究では、学校の授業に継続して携わるボランティアの実践として計4つの事例を取り上げ、それぞれの事例の分析を、上記3つのRQに沿って進めていく。やや単純化して言えば、RQ1については、教師と異なる立場にあるボランティアの参入が、教室での学習や生活から排除されがちな子どもに付与されるスティグマの維持・強化へと繋がるものなのか、それともスティグマの軽減・解消を可能とするものなのか、検討することになる。また、RQ2については、授業に継続して携わるボランティアが、学校に潜む価値や規範をそのまま子どもに当てはめる〈指導〉的な役割を担うのか、それとも個別性への配慮と応答に重きを置く〈支援〉的な役割を担うのかという問題に迫ることとなる。RQ3については、それぞれの事例ごとにボランティア自身のアイデンティティを問うていくことになるが、本研究の分析枠組を大まかに示すと図1-1のようになる。

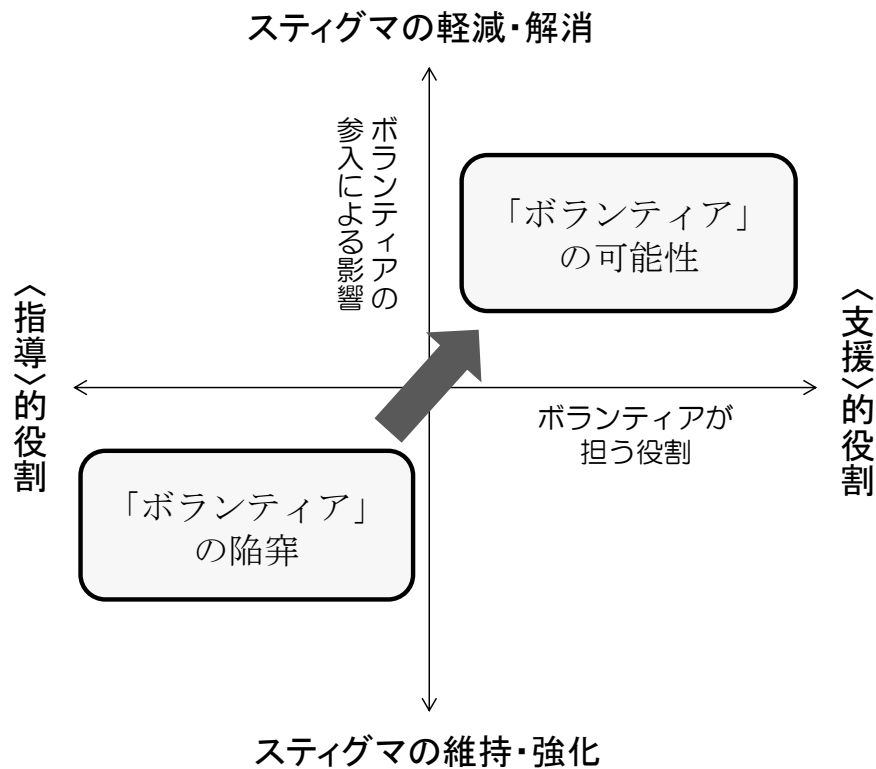


図1-1 本研究の分析枠組

以下、第3章で分析するのは、ボランティアの参入がスティグマの維持・強化を招くのみならず、ボランティア自身が〈指導〉的な役割を担うに至った事例である。教室での学習や生活から排除されがちな子どもが、授業に継続して携わるボランティアの存在によって、より不利な立場に追い込まれることになったという点で、「学校支援」という名のボランティア活動が併せ持つ陥穽を示すものだと言える。

第4章で分析するのは、〈指導〉的な役割をボランティアが担わずに済んだ事例である。ボランティアの参入がスティグマの軽減・解消に繋がる様子は見られなかったものの、〈指導〉的な役割ではなく〈支援〉的な役割に徹しようとするボランティアの姿を観察することができた。ボランティアが〈指導〉的な役割を担わないために何が重要となるのか、その一端を明らかにすることになる。

第5章で分析するのは、ボランティアの参入によってスティグマが維持・強化されるのを回避できた事例である。教室での学習や生活から排除されがちな子どもに付与されるスティグマを軽減・解消するために、ボランティアはいかなる配慮をなしうるのか、検討を行う。ここまでの分析によって、ボランティアによる「学校支援」が併せ持つ陥穽を回避するための要件が明らかとなる。しかし同時に、ボランティアによ

る「アドボカシー」が遂行されなければ、学びの場に潜む差別や排除の論理を変革できなかつたり、子どもたちが抱えている個別的なニーズを充足できなかつたりする場面があることも示される。

第6章で分析するのは、ボランティアが「アドボカシー」の困難性を乗り越えた事例である。ボランティアによる「アドボカシー」は、時に教師への異議申し立てを伴う行為となるため、容易には為し得ないものである。そこで、第6章においては、ボランティアが教師とのコンフリクトをも厭わずに現状への異議申し立てを行うことがいかにして可能になるのかという問題に迫ることで、「アドボカシー」の困難性を乗り越えるための条件を析出する。教師と異なる立場にあるボランティアの参入が、教室での学習や生活から排除されがちな子どもの包摂に繋がるまでの道程を示しうるといふ点で、第6章で取り上げる事例は、ボランティアによる「学校支援」の持つ可能性を提示するものだと言える。

1 古くは高口（1987）や岩永・佐藤（1992）が、保護者の学校関与意欲の高低、その関与意識が教師の専門的裁量に関わる部分や学校運営の鍵的部分にまで及んでいるのかという問題にアプローチし、特に岩永・佐藤の研究では、保護者の関与意識は必ずしも「周辺の関与」に留まるものでないことを明らかにしていた。近年では岩永ほか（2004）が、保護者の学校に対する評価と学校関与意欲の関連に着目するなかで、学校に対して肯定的な評価をしている場合に関与意欲が高いこと、学校への依存傾向が強いほど関与意欲が低くなることなどを指摘している。さらに岩永ほか（2002）では、「開かれた学校」に対する教職員の意識を調査し、学校を開くことそのものについては概ね肯定的であるものの、学校運営については基本的に教職員に任せてほしいとする回答が約5割を占めていることを、芝山・岩永（2003）や芝山ほか（2003）では、教師が家庭や地域とのパートナーシップを構築するための「対外的経営力量」について、それが教職の早期の段階から必要だと認識されるようになっていることを、それぞれ明らかにしている。これらの研究は、学校一家庭・地域の連携ないし協働の必要性が叫ばれていた時に、主として質問紙調査の結果を用いることで行われたものである。保護者が学校に関与する意識をそもそもどの程度有しているのか、学校に関与する保護者とはどのような属性・認識を有する者なのか、そして教職員の側は保護者・地域住民の学校参加をどのように捉えているのかといった問題に迫ろうとするものだったと言えよう。

2 その他にも、中村ほか（2006）や押田ほか（2011）では、イベントや会議の場に子どもの参加を促すことが、学校一家庭・地域の関係をより密なものにすると、事例検討の結果から指摘がなされている。

3 実際に、社会的に不利な立場にある子どもを包摂するための手段として「開かれた学校」を位置づける「教育コミュニティづくり」の事例研究を見ても、教職員・保護者・地域住民という三者の関係性をどのように再構築するかという問題が議論の中心

に据えられることが多く、子どもの学びや育ちにいかなる影響があるのかという点にまでは分析が及んでいない。

4 なお、ニューカマーの子どもや障害のある子どもは、不登校の子どもや虐待を受けている子どもなどと同じく、「特別な教育的ニーズ」(Special Educational Needs)を有する存在として捉えられてきた。渡部・加藤(2001)や渡部(2010)では、「特別な教育的ニーズ」を有する子どもに対して、「必要原理」に基づく教育保障を行うことの重要性を訴え、それを「特別ニーズ教育」と総称していた。

5 教育社会学の分野で「マイノリティと教育」に関する研究動向を整理した志水ほか(2014: 133)によれば、「日本では『マイノリティの視点から学校を問う』というスタンスは概して希薄」であったという。そのなかにあつて、ニューカマーの子どもが教室での学習や生活から排除されるメカニズムを、日本の学校文化との関係から明らかにした研究の意義は決して小さいものではないだろう。実際に、ニューカマー教育研究で得られた知見に関しては、貧困層の子どもが学校経験に迫るなかで盛満(2011)が援用するなど、マイノリティの子どもをめぐる議論において現在でも幅広く参照される状況にある。

6 その後の研究でも、例えば児島(2006)は、ニューカマーの子どもが置かれている状況に配慮することなく他の生徒と変わらぬ指導を行う「差異の一元化」という戦略と、「文化の違い」を理由にニューカマーの子どもが逸脱することを許容する「差異の固定化」という戦略を使い分けることにより、日本の教師が既存の学校文化の正当性を堅持し、異質な文化を持つ子どもたちを周辺的な位置へと追いやっていることを明らかにした。さらに清水(2006)では、文化的な差異を理由とする「特別扱い」を極力回避する教師の姿勢によって、当初は「手厚い支援」が必要だと判断されていたニューカマーの子どもですら早い段階で「やれている」と見られるようになり、それがニューカマーの子どもをやがて学校から離脱させる結果に繋がっていることを指摘した。ニューカマー教育研究は、文化的な差異に由来する異質性を排除する教師の対応や、その結果としてニューカマーの子どもが周辺化されていくプロセスを描き出すことにより、日本の学校文化に隠された問題性を明らかにしてきたと言えよう。

7 金井によれば、「ボーダー」とはもともと文化の差異をもとに何者かによって任意に形成される境界線を意味するが、教室においては、文化の差異だけでなく子どもの学習進度や生活態度などのあらゆる差異が「ボーダー」になりうるという。子どもは「ボーダー」のいずれの側に位置づけられるかによって、特権を付与されたり、逆に不利益を被ったりすることになる。

8 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htmより(最終アクセス日: 2014年12月23日、以下、Webからの引用については全て同様である)。

9 「インクルージョンに関する研究動向」をまとめた安藤(2001)によれば、「インクルージョン」や「統合教育」をテーマとする研究が行われるようになったのは、1994年に「特別なニーズ教育における諸原則、政策および実践に関するサマランカ声明」が採択されて以降だという。実際に、安藤がまとめた「インクルージョンに関する研究動向」を見ても、その多くを占めるのが、「諸外国のインクルージョンに関する研究」であり、日本国内の統合教育実践を取り上げた論稿はほとんど紹介されていない。志

水ほか（2014）が指摘するように、1979年の養護学校義務制以降、「別学体制」を進めてきた日本の特殊教育制度のもとでは、障害のある子と障害のない子が共に学ぶ実践を対象とする研究があまり行われてこなかったと言えるだろう。

¹⁰ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1320685.htm より。

¹¹ 荒川ほか（2009）は、支援員の配置がもたらすネガティブな影響として、「教員が特別なニーズを持つ子どもを支援員任せにし、他の子どもたちとの間に見えない壁に仕切られた、支援員と特定の子どもの閉じた関係・空間を作りかねない危険」（233頁）があると指摘する。

¹² 堀家（2003）では、障害のある子どもに付き添う「介助員」の存在が、「できない子」あるいは「障害児」であるという認識によって作られた教室の雰囲気やコミュニケーションの構造を維持・強化することが指摘されている。しかし、マイノリティの子どもを通常の学級で包摂するために、「介助員」が果たしうる役割を分析するまでには至っていない。

¹³ 仁平（2003a, 2003b）によれば、ボランティアに参加するのは、経済的にゆとりのある層に偏る傾向があり、「ボランティア活動参加機会の階層格差」が拡大しているという。ボランティアに参加する経済的にゆとりのある層とは、既存の社会システムに適合的な活動へ自発的に動員されている存在であり、これまでの議論では、「ボランティア」という行為が異質な他者を排除する帰結を招きかねないことに懸念が示されてきたと言えよう。

¹⁴ 但し、ボランティアやNPOの存在を社会運動との連続性において捉えようとすることに對して慎重な意見も存在する（道場 2006; 西城戸 2008）。

¹⁵ 仁平によれば、自立生活運動の中でも、家族の「愛情」や医療・福祉関係者の「善意」と同様、障害者に対する抑圧をうむ要因として、「ボランティア」の存在が挙げられていたという。1970年代に展開されたボランティア論というのは、被援助者たる他者の存在を意識化せずに、ボランティアの意義を自己に対する効用へ求めるものであったが、自立生活運動はこの解釈に批判を突きつけ、ボランティアによる一方的な贈与を問題にしていたと言える（仁平 2011b: 292-312）。

¹⁶ なお、学校の教育活動に協力する保護者・地域住民の活動と、不登校の子どもが集うフリースクールやフリースペースで行われてきた実践は、公教育の一端を担う新たな主体として市民の参入が進んだことを表わすものとして、平塚（2003, 2004）によって「市民による教育事業」と総称されてきた。「市民による教育事業」が台頭した背景について、平塚（2004: 45）は、「制度としての学校教育の機能不全の進行とも深い関わりがある」と指摘し、1980年代以降に制度化・システム化・管理化の進行した学校が社会や子どもなどの現実との対応能力を弱め、地域社会との接続関係を失ったことをその要因の一つに挙げている。学校の教育活動に協力する保護者・地域住民の活動であれ、不登校の子どもが集うフリースクールやフリースペースで行われてきた実践であれ、「市民による教育事業」に対しては、学校教育の閉鎖性や画一性を打ち破る契機となるよう期待が寄せられてきた。

¹⁷ 逆に、これまで「ボランティア」なるものを説明するなかで頻繁に用いられてき

た自発性・無償性・公共性という三つの特徴については、本研究における「ボランティア」を定義する要件とはしない。そのため、本研究で取り上げる事例の中には、いわゆる「有償ボランティア」に近いものも含まれている（後述）。

第2章 対象と方法

本研究では、授業に継続して携わるボランティアの存在が学びの場に及ぼす影響を功罪両面から明らかにするため、第1章で示した3つのRQについて、解釈や意味の探求に長けた質的研究のパラダイムに依りながら、分析を進めていく。そこで、まず本章では、なぜ本研究が質的研究のパラダイムに依ることを選択したのか(第1節)、具体的な分析の対象としてどのような事例をいかなる手順で選定したのか(第2節)、インタビュー・データやフィールド・ノーツを分析する際に筆者がどのような方法論的立場を採っていたのか(第3節)、その概要を示すこととする。

第1節 質的な手法の採用と事例選定の条件

1. 質的な手法の採用

はじめに、なぜ本研究が質的研究のパラダイムに依らねばならないのか、その理由を大きく二つに分けて述べる。

第一に、本研究が問題解決への志向性を有するからである。かつて志水(1996)は、教育学における「臨床的研究」の必要性を提起し、「臨床的」(clinical)という言葉に含まれる意味内容の一つに「教育問題の解決に資する」(59頁)というものを挙げた。そこでは、「フィールドワークの手法を用いて特定の学校や地域社会にアプローチし、「学校文化の周縁に位置する子どもたち、すなわち『学習困難児(落ちこぼれ)』や『障害児』や『外国人子弟』といった学校の中での『マイノリティー(弱者)』の教育体験に着目した事例研究の積み重ね」を行うことにより、日本の学校文化を問い直し、「その変革の視点を提示する」(66頁)ことが重要だという指摘がなされていた。その後、児島(2006)や清水(2006)では、ニューカマーの子どもたちが日本の学校文化の中でどのような現実を生きているのか、エスノグラフィーの手法を用いることによってその諸相を明らかにし、マイノリティーの子どもを排除する傾向にある日本の学校文化の問題性をいち早く暴いてきた。教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂するのにボランティアの参入が有効なのかを検証するためには、これまでニューカマー教育研究が用いてきた手法に倣い、「教育問題の解決に資する」研究を志向することが有効だと考えた。

第二に、本研究がボランティアの側の理解や解釈に焦点を当てるものだからである。後述するように、たとえ授業への協力を学校側から求められていたとしても、ボランティアの存在が子どもたちから受け入れられるかどうか、定かではない。また、教職

経験のないボランティアは、特殊な専門性を備えているわけでも、特別な権限を有しているわけでもないため、教師との間に上下の関係を認識することが多く、教室内では弱い立場にあると言える。秋田（2007）によれば、質的研究とは「研究協力者の行動を内側から捉えること、その場にいる人々の視点や『声』の多様性を取り上げ、さらにそこから理論を進展させること」（9頁）を目指すものであり、「特に脆弱な声や経験をかけがえのない『顔』をもつものとして取り上げ、その意味を問うことであらたな世界を切り拓いていく」（9-10頁）ことができる点に、その醍醐味があるという。教室という多様な文脈が入り混じる場のなかで、ボランティアは子どもとの関係性においても教師との関係性においても弱い立場に置かれており、その「声」を拾い上げるためには、質的研究のパラダイムに依ることが有効だと考えた。

2. 事例選定の条件

次に、具体的な分析の対象となる事例を選定する際の条件を、大きく二つに分けて挙げておきたい。これらは、本研究の目的や課題に照らして当然のことばかりであるが、事例選定にあたっての必要条件となるため、改めて確認を行う。

第一に、通常の学級で行われる授業に継続して携わるボランティアの実践を対象とする必要がある。総合的な学習の時間やクラブ活動の時間だけ指導に入るボランティアや、土曜講座や放課後教室など正規の教育課程外の活動でその運営を担うボランティアではなく、これまで教師のみが担ってきた教科の授業にかかわるボランティアが、本研究においては分析の対象となる。教科の授業は教師が自身の専門性を最も発揮すべき領域であり、そこにボランティアの参入を許すことの是非については、評価の分かれる問題であろう。しかし、評価が分かれる問題であるからこそ、ボランティアの参入が学級での教育活動に与えるインパクトを経験的に見定める意義があるとも言える。

第二に、教職経験のないボランティアを中心に行われている実践でなければならない。第1章でも述べたように、本研究は、教師と異なる役割を担う存在としてボランティアを捉えることで、教室での学習や生活から排除されてきた子どもの包摂に「開かれた学校」が有効なのかを探ろうとするものである。そのため、専門的な知識や経験を備えた教師との対比においてボランティアの存在を位置づける必要があり、教職経験のあるボランティアは分析の対象から外すことが適切だと考えた。なお、保護者・地域住民にボランティアとしての協力を求める時、教職経験や教員免許があることを応募の要件に入れるケースは、佐藤晴雄（2005）や中野区立沼袋小学校（2008）が取り上げている事例の中にもほとんど見られない。教職経験のないボランティアは決して特異な存在ではないと言える。

第2節 事例の概要と選定の手順

1. 事例の概要

それでは、①授業に継続して携わるボランティアの実践である、②教職経験のないボランティアを中心に行われている実践であるという二つの条件のもと、本研究では、どのような事例をいかなる手順で選定したのか。ここでは、まず本研究が分析の対象とした事例の概要を記したい。本研究においては、X市立B小学校（関東圏）とY市立C小学校（関西圏）の2つの学校をフィールドとし、授業に継続して携わるボランティアの実践として、B小から3つ、C小から1つの計4つの事例を取り上げる¹。

第3章、第4章、第6章で取り上げるのは、X市立B小学校の事例である。X市では2002年から学校支援ボランティアの養成と活用を本格的にスタートさせ、B小は同年、同一中学校区にある他の二つの小学校およびその中学校とともに、そのモデル地区に指定された。そのため、他の中学校区に先駆けて、学校とボランティアの間の連絡・調整を担うコーディネーターの配置および各種ボランティア・グループの組織化が進んだとされる。X市ではその後、他の小・中学校にもコーディネーターの配置を進めるなど、学校支援ボランティアを積極的に活用する体制を作ったため、B小においても2002年から現在に至るまで、各種のボランティア・グループがその活動を継続している。なお、X市は学校運営協議会制度の導入にも取り組んでおり、2014年4月時点で、市内の小・中学校のうち約2割に同協議会を設置しているが、B小については未設置である²。

10年以上に渡って学校支援ボランティアの活用を進めてきたB小においては、「図書ボランティア」や「環境ボランティア」など、他校でも頻繁に見られるようなボランティア・グループも組織はされている。ただ、本研究では、授業に継続して携わるボランティアの実践を分析の対象とするため、「介助ボランティア」および「学習支援ボランティア」という二つのグループを取り上げることにした。両グループとも、保護者・地域住民のボランティアが教科を問わず授業に携わるという点で共通しており、そのメンバーについても一部に重なりがある。しかし、グループが組織されるまでの経緯やボランティアの活動形態などは全く異なるため、それぞれを別の事例として分析していく。

(i) シンくんの「介助ボランティア」

第3章で取り上げるのは、2004～2009年度にかけてB小に在籍したシンくんの介

助をめぐるボランティアの活動である。脳性麻痺による体幹機能障害を持つシンくんは、歩行の際にクラッチを使う必要があるなど運動機能に不自由があり、知的な面にも軽度の障害があるとされていた。居住地校である B 小には特殊学級がなかったこともあり、入学前の段階では養護学校への就学を勧められたものの、両親が強く希望した結果、B 小の通常級への就学が決まったという³。しかし、特別支援教育の理念が広く認知されるより前ということもあり、当時の X 市教育委員会は、障害のある子どもが通常級に在籍することに対して後ろ向きの姿勢を見せていた。それゆえ、保護者ないしはその代わりに役目を果たす大人の付き添いが、通常級への就学の条件になったという。有償の介助員を週に 1～2 日ほど付けることはできたが、残りの時間全てに保護者が付き添うのは難しく、通常級への就学には高いハードルがあった。

このような状況下で組織されたのが、シンくんの学校生活をサポートするための「介助ボランティア」である。メンバーの入れ替わりはありながらも、B 小の保護者や学区の住民を中心に毎年 10 名程が「介助ボランティア」としてシンくんにつき添った。但し、両親の希望により B 小への就学を果たしたという経緯があったため、「介助ボランティア」の活動は、学校からの依頼によるものではなく、あくまで両親からの依頼に基づくものとされていた。また、保護者の代わりにシンくんにつき添うという目的のためだけに組織されたグループであり、他の児童の学習や生活にまで口を挟むことは学校側からも望まれていなかったという。

(ii) リンさんの「介助ボランティア」

シンくんのための「介助ボランティア」が組織されたのは 2004～2009 年度にかけてであるが、実のところ、B 小ではそれ以前から、障害のある子どもを介助するためのボランティア・グループが存在していた。それが、2000～2005 年度にかけて B 小に在籍したリンさんの学校生活を支える「介助ボランティア」である。障害のある子どもの介助を担うという点で、両者はほぼ同じ目的のもと組織されたボランティア・グループであり、メンバーも一部に重複が見られるのだが、基本的には別のグループとして活動が行われていたため⁴、本研究では、リンさんの介助を担ったボランティアの事例を、第 4 章で取り上げることとする。シンくんと同じく脳性麻痺による体幹機能障害を持っていたリンさんも、入学前の段階では養護学校への就学を勧められていたが、両親の希望により B 小への就学を果たすこととなった。しかし、リンさんが入学した当時、X 市にはまだ有償の介助員を付けられる制度すら存在しなかった。そこで、リンさんの母親が中心となって「介助ボランティア」を組織し、途中、週に 1～2 日であれば介助員を付けられるようになってからも、毎年、10 名ほどのメンバーが活動に参加していたという。

なお、X市が学校支援ボランティアの養成と活用をはじめたのは2002年からであるが、リンさんを介助するボランティアは、それ以前から活動を行っていた。これは、シンくんの事例と同様に、「介助ボランティア」が、学校からの依頼によって組織されたものではなく、あくまで両親からの依頼に基づくものだったからである。ボランティアは保護者の代わりに過ぎず、他の児童にまでかかわることは求められていなかったという点も、共通している。また、同じ脳性麻痺であるからといって単純に比較することはできないが、リンさんが抱えていた障害の程度はシンくんよりも重かったというのが、双方の活動に参加していたボランティアの見解である。実際に、リンさんが低学年の間は、相手の話している内容は理解できるものの発話をするのが困難な状況にあり、トーキングエイド（パソコンのようにキーを押すだけで文字が表示される携帯型のコミュニケーション機器であり、プリントアウトも可能）を使いながら、周囲とのコミュニケーションをとるほどであった（後述）。

（iii）B小の「学習支援ボランティア」

両親からの依頼に基づいて組織されていた「介助ボランティア」とは異なり、モデル地区の指定を受けた2002年以降、学校の方針としてB小で組織されたのが、第6章で取り上げる「学習支援ボランティア」である。

「学習支援ボランティア」の活動は、教科・単元・学級ごとに出される学校からの依頼に基づき、担当教員のアシスタントとして算数や図工などの授業の運営を手伝ったり、児童の落ち着きが見られないクラスにそのサポートとして入ったりするものである。同じB小の事例ではあるが、「介助ボランティア」のように特定の児童の介助だけにその権限が制約されることはほとんどなく、「学習支援ボランティア」の場合は、原則としてあらゆる児童に開かれた存在として活動することが可能であった。しかし、B小には支援級が置かれていないため、特に児童の落ち着きが見られないクラスで活動する時などは、通級による指導を受けている子や多動が認められる子への対応が求められることも多いという。

「学習支援ボランティア」の活動は2014年時点でも続いており、人数の増減はあるが、毎年10～20人程がメンバーに登録している。それぞれのメンバーは自分の都合が許す活動に参加することになっているが、「介助ボランティア」の場合、メンバーが1人ずつ交替しながらシンくんやリンさんに付き添っていたのに対し、「学習支援ボランティア」の場合は、一つの授業に複数のボランティアを入れるよう学校側から求められることもある。なお、「学習支援ボランティア」で活動するメンバーの一部は、「介助ボランティア」に携わった経験を有している（後述）。また、保護者のボランティアについては、自分の子どもが在籍する学年に入らないというルールを自主的に設

定し、直接の利害を持たない第三者の立場から授業に携わる仕組みを整えていた。

(iv) C小の「個別支援ボランティア」

続いて、B小の「学習支援ボランティア」に類似した事例として取り上げるのが、Y市立C小学校で行われている「個別支援ボランティア」の取り組みである。C小は、2005年から文部科学省の研究指定を受け、2007年にY市ではじめてコミュニティ・スクールとなった学校であるが、その背後には、校長の強力なリーダーシップがあった。当時のC小は、授業が成り立ちにくい学級を抱えるなど、いわゆる荒れた状態にあったため、校長主導のもと、家庭や地域との連携を強化することによって、子どもたちが抱える学習面・生活面の困難に解決を図ろうとしたのだという。学校支援地域本部事業がスタートしてからは、低学力層の子どもを土曜日に集め、ボランティアがマンツーマンで学習指導を行う場を設けるなど、C小独自の活動も展開させている。

C小には10を超えるボランティア・グループが組織されているが、本研究はそのなかでも「個別支援ボランティア」の活動を分析の対象とする。2008年からはじまった「個別支援ボランティア」は、通常級と支援級の双方を行き来しながら、子どもの学習や生活を授業の中で直接サポートするものである。全体としては支援級で活動する時間の方が長く、自閉症・情緒障害児に付く場面が多かったというが、支援級に在籍する児童が当該学年の通常級の授業に参加する時などは、ボランティアも一緒に通常級へ回っていた。通常級で活動する際には、障害の有無にかかわらずどの児童にも声をかけることが許されており、場合によっては、支援級に在籍する児童はいないものの、総じて授業に落ち着きのない学級に、ボランティアが入ることもあったという。「個別支援ボランティア」にはこれまで常時2～3名程のメンバーが所属し、曜日・時間ごとにシフトを組みながら、常に誰か1人はどこかの授業に入るよう工夫をこらしていた⁵。なお、ボランティアとして活動を始める前に、教職経験のあった者は一人もいない。

2. 選定の手順

では、これら4つの事例を、本研究ではどのような手順で選定したのか。授業に継続して携わるボランティアの存在が学びの場に及ぼす影響を功罪両面から明らかにするという目的に照らし、本研究が行ったのは「理論的なサンプリング」と呼ばれるものである。

筆者は、X市において2008年から調査を開始し、2009年まではB小と同一中学校区内にある他の2つの小学校においてもフィールドワークを実施した。X市に注目したのは、他市に先駆けて学校支援ボランティアの養成と活用を始めるなど、家庭・地

域との連携が持続的に行われていたからである。とりわけ、B小がある中学校区は市内のモデル地区に指定されていたこともあり、調査開始時点で、各校に複数のボランティア・グループが組織されている状況にあった。ただ、調査を進める中で、B小以外の2つの小学校においては、学校の教育活動全体から見ればごく一部の授業にしかボランティアの協力を得ていないことが明らかとなった。今回の調査対象から外した2校の中には、コミュニティ・スクールの指定を受けている学校もあったが、そこでも、ボランティアの協力を授業で求めるのは、校外学習の引率に人手が必要な時や、「総合的な学習の時間」にゲスト・ティーチャーを呼ぼうとする時ぐらいであった。そこで、保護者・地域住民のボランティアが常時、教科を問わず授業に携わる体制が作られていたB小の実践に、本研究では注目することとした。

B小の実践の中でも、本研究がまず調査を行ったのは、第3章と第6章で取り上げる2つの事例である。第3章で分析する「介助ボランティア」と第6章で分析する「学校支援ボランティア」は、その活動が行われていた時期を同じくするものだが、ボランティアの存在が学びの場に及ぼした影響という点では、対照的な結果が観察された。結論を先取りすれば、第3章は、教室での学習や生活から排除されがちな子どもが、ボランティアの参入によってより不利な立場に追い込まれる事例であるのに対し、第6章は逆に、ボランティアの参入が学習面・生活面に困難を抱える子どもの包摂に寄与する事例である。片や「ボランティア」の陥穽が、片や「ボランティア」の可能性が示されたと言えるが、グループが組織されるまでの経緯やボランティアの活動形態などが異なる2つの事例を比較するだけでは、両者を分け隔てるものが何かを特定することは難しかった。

そこで、本研究においては、「リサーチの全体を通じて理論やモデルを構築していくために有用と思われるサンプルを選択する方略」である「理論的なサンプリング」を行った（能智 2004: 79）。「理論的なサンプリング」とはもともと、質的研究の中でも最も有力な方法論的立場の一つである「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」のなかで提唱されたサンプリング方略である（戈木 2004, 2005）。第3章あるいは第6章と類似性の高い事例をサンプルとして選択することによって、ボランティアに参入によって学びの場にネガティブな影響が及ぶのをどのように回避することができるのか、あるいは、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂するのに何が重要となるのかという問題に迫ることを企図した。

まず、ボランティアに参入によって学びの場にネガティブな影響が及ぶのをどのように回避することができるのかという問題に迫るべく、第3章との比較を目的に選んだのが、同じB小の「介助ボランティア」の活動を取り上げた第4章の事例である。学校の方針ではなく両親からの依頼に基づいて組織されているため、ボランティアが

一対一で介助に付かなければならなかったという点で、両事例の類似性は高い。しかし、筆者がフィールドワークに入るなかで目にしたのは、シンくんの介助に思い悩むボランティアの姿であり、双方の活動に携わるメンバーからは、リンさんの時と異なる状況が生じていることに戸惑いの声が上がっていた。なぜ類似の条件のもと行われているはずの「介助ボランティア」で、対照的な語りが聞かれるのか。その要因を探るべく、筆者がフィールドワークの中で直接目にしていたシンくんの介助だけでなく、それ以前に行われていたリンさんの介助についても、分析の俎上に載せることとした⁶。

次に、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂するのに何が重要となるのかを明らかにするために取り上げたのは、B小の「学習支援ボランティア」と類似性の高いC小の「個別支援ボランティア」の実践である。筆者はまず、不利な立場にある子どもの包摂を目的にコミュニティ・スクールの指定を受けた学校であることから、C小の実践に着目した。地域人材の活用方策や学校評価の在り方を検討する学校運営協議会が多いなかであって（屋敷 2010; 仲田・大林・武井 2011b）、C小が掲げる理念は全国的に見ても珍しいものであり、文部科学省が発行する冊子などでもたびたび取り上げられている。そこで、筆者は、B小の「学習支援ボランティア」と類似の実践が行われていないかを探るべく、2012年にC小へアクセスした。すると、①通常の授業に継続して携わることを目的に組織されており、②ある特定の児童の介助だけをその主たる活動とするのではない「個別支援ボランティア」というグループの存在が明らかとなったため、C小の実践を分析の対象に据えることとした。特定の児童を介助することだけにボランティアの権限が制約されていなければ、ボランティアが活動するフィールドは違っていても、学びの場における差別や排除の構造を変革できる可能性はあるのか。逆に、もしC小の「個別支援ボランティア」の活動において、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂しきれていないのだとすれば、その要因は何なのか。類似の条件のもと行われた二つのボランティアの実践について、比較検討を行うこととした。

なお、子どもたちが抱えている障害の種別や程度は、事例ごとに必ずしも同じではない。さらに、第5章や第6章の事例では、障害のある子どものみならず、家庭的な背景が複雑な子どもや外国籍の子どもに対しても、ボランティアは手を貸している。その点では、これら4つの事例を比較することに一定の限界が存することは確かであろう。しかし、ある一人の児童だけを介助することが求められていたのか（第3章・第4章）、それとも障害の有無にかかわらずあらゆる児童と向き合うことが求められていたのか（第5章・第6章）という点で、ボランティアに付与されていた権限は対照的であり、子ども同士の関係性に及ぼす影響（RQ1）やボランティア自身の担う役

割 (RQ2) が、両者で異なることも予想される。そこで、本研究においては、教室での学習や生活から排除されがちな子どもの包摂に、ボランティアに付与されていた権限の違いが影響するの点にも注意を払いながら、個々の事例を分析することとした。

第3節 調査と分析の手順

引き続き本節では、B小とC小で筆者が行った調査の手順、および、その後の分析の手順について、述べていく。

1. 調査の手順

B小とC小で筆者が行った調査の手順について、その概要を以下に記す。

B小での調査は2008年に開始し、はじめは筆者自身も一人のボランティアとしてその活動にかかわりながら、メンバーとのラポールを構築していった。その後、ラポールの構築に至ったと判断した段階で、インタビューの実施や文書資料の提供を依頼した。2012年に筆者自身が関東圏を離れることになったため、それ以降、継続して活動に参加することは難しい状況にあるが、電話やメールで連絡を取りながら、折を見て訪問することはある。

第3章で取り上げるシンくんの「介助ボランティア」に対しては、2009年9月、2010年7月、同年9月の3度に渡って、順次、インタビューを行った。シンくんの介助に携わった計10名(表2-1)を対象としているが、6年間に渡って行われた活動の記憶を呼び覚ますため、同一人物に複数回に渡って話を聞くことや、グループ・インタビューの形態をとることもあった。この点は、他の3つの事例でも共通して用いた手法であるが、シンくんの「介助ボランティア」に対して行ったインタビューの総録音時間は約10時間で、一人あたりに換算すると約1時間となる。

なお、計10名に対して行ったインタビューのうち1名(野村氏)は病院での療育指導に携わった経験のある有償の介助員、もう1名(中川氏)は養護学校での勤務経験を持つボランティアであった。この2名については、専門的な知識や経験を有した存在であるため、RQ1~3と直接にかかわる分析においては、そのデータを用いていない。ただ、シンくんが在籍していた学級の様子やシンくんに対する教師の接し方を明らかにする箇所では、この2名のインタビュー・データについても活用することとした。

表 2-1 インタビュー協力者の属性 (第 3 章)

| 協力者 (仮名) | 性別 | 通算活動年数 (シンクンの介助のみ) | 備考 |
|-------------|----|-----------------------|-------------------------------|
| 永川氏 | 女 | 6 年間 | |
| 小池氏 | 女 | 4 年間 | グループのリーダー (シンくんが 4~6 年生の時) |
| 黒田氏 | 女 | 4 年間 | |
| 河内氏 | 女 | 4 年間 | |
| 久慈氏 | 女 | 3 年間 | グループのリーダー (シンくんが 1 年生の時) |
| 北田氏 | 女 | 3 年間 | グループのリーダー (シンくんが 2~3 年生の時) |
| 木村氏 | 女 | 2 年間 | |
| 沼井氏 | 女 | 1 年間 | |
| 野村氏 | 男 | 6 年間 | 有償の介助員 |
| 中川氏 | 女 | 6 年間 | 養護学校での教職経験あり |

第 4 章で取り上げるリンさんの「介助ボランティア」に対しては、2009 年 12 月から 2010 年 1 月にかけて、順次、インタビューを行った。リンさんの母親と 6 人のボランティア、計 7 名にインタビューを行い (表 2-2)、総録音時間は約 7 時間、すなわち一人あたりに換算すると約 1 時間となった。

なお、シンクンの介助については、ボランティアのなかでリーダーを立て、シフトの作成やミーティングの開催など、全てそのリーダーが行っていた。それに対して、リンさんの場合は、母親がボランティアのシフトを作り、介助の方法についても細かな指示を出していた。そのため、ボランティアの間からリーダーが選ばれることはなく、全員が母親からの指示に基づいて活動を行っていた。

表 2-2 インタビュー協力者の属性 (第 4 章)

| 協力者 (仮名) | 性別 | 通算活動年数 (リンさんの介助のみ) |
|-------------|----|-----------------------|
| 黒田氏 | 女 | 6 年間 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 小松氏 | 女 | 5年間 |
| 紀藤氏 | 女 | 5年間 |
| 九里氏 | 女 | 5年間 |
| 栗原氏 | 女 | 3年間 |
| 串田氏 | 女 | 2年間 |
| リンさんの母親 | 女 | |

第6章で取り上げる「学習支援ボランティア」に対しては、2008年6月から11月にかけてインタビューを行った。当時、「学習支援ボランティア」として活動していたメンバーのうち、計10名にインタビューを行い（表2-3）、総録音時間は約10時間、すなわち一人あたりに換算すると約1時間となった。なお、「学習支援ボランティア」のリーダーは、グループの立ち上げ以来、黒田氏が務めている。リーダーは、教科・単元・学級ごとに出される学校からの依頼に基づき、誰が、どの活動にかかわるのかを決定し、メンバーの都合にあわせてシフトを組んでいる。

表2-3 インタビュー協力者の属性（第6章）

| 協力者 (仮名) | 性別 | 活動年数 (インタビュー実施時) | 備考 |
|-------------|----|---------------------|------|
| 黒田氏 | 女 | 7年目 | リーダー |
| 河内氏 | 女 | 7年目 | |
| 木田氏 | 男 | 7年目 | |
| 栗原氏 | 女 | 7年目 | |
| 串田氏 | 女 | 7年目 | |
| 駒口氏 | 女 | 7年目 | |
| 北田氏 | 女 | 5年目 | |
| 久慈氏 | 女 | 5年目 | |
| 小池氏 | 女 | 2年目 | |
| 木村氏 | 女 | 1年目 | |

次に、C小での調査は2012年10月に開始し、筆者自身も「個別支援ボランティア」の活動に参加しながらノーツを記録してきた。さらに、2013年1~2月にかけて、当

時活動していたメンバー2人に対し、インタビューを実施した（表 2-4）。総録音時間は約 3 時間、一人あたりに換算すると 1.5 時間ほどのインタビューとなった。なお、C 小の「個別支援ボランティア」は、少人数で行われていたこともあり、リーダーは存在しない。

表 2-4 インタビュー協力者の属性（第 5 章）

| 協力者 (仮名) | 性別 | 通算活動年数 (インタビュー実施時) |
|-------------|----|-----------------------|
| 高橋氏 | 女 | 4 年目 |
| 武内氏 | 女 | 2 年目 |

さらに、B 小の 3 事例と C 小の 1 事例のいずれについても、インタビューの実施とともに文書資料の収集を行った。例えば、シンくんの「介助ボランティア」に関する調査の中では、3～6 年生にかけてボランティアがほぼ毎日付けていた活動記録、少なくとも各学期に 2 回程度は開かれていたボランティアによるミーティングの記録、シンくんの障害を他の児童にも知ってもらおうと母親が作成した「通信」などの提供を受けた。他の事例においても、メンバーが付けていた活動記録やミーティングの議事録を入手し、インタビュー・データやフィールド・ノートとともに分析の素材としている。できるだけ多くの情報源からデータを収集することで記述の信頼性を高める「トライアンギュレーション的アプローチ」（佐藤郁哉 2002: 298）となるよう努めた。

ただ、調査を通じて得られたデータの制約については、付言しておかなければならない。第 1 節で指摘したように、本研究では、授業に継続して携わるボランティアが教室内で弱い立場に置かれやすいことを勘案し、質的研究のパラダイムに依ることで、その「声」を拾い上げることが必要だと考えた。ゆえに、B 小および C 小におけるフィールドワークの過程においても、管理職から調査実施の許諾が得られてからは、ボランティアのメンバーとラポールを築くことに注力した。その結果、両校でのべ 28 名からインタビューの協力を得ることができ、上述したように、その多くが教職経験のないボランティアであった。本研究が、ボランティアから得られたインタビュー・データを主たる分析の対象とすることは、ボランティア自身のアイデンティティを問う（RQ3）ためにも有効だと考えられるが、逆に、教師の側が何に重きを置いて学級経営にあたっていたのか、そして、教室内でボランティアをどのように位置づけようとしていたのか、その意図に迫ることは難しい。ボランティアの「声」を拾い上げることに焦点を絞るという選択は、本研究の特徴を示すものであるのと同時に、分析上

の限界が表れやすい点だと言えることを、予め断っておきたい。

2. 分析の手順

では、以上4つの事例について収集したインタビュー・データ、フィールド・ノート、文書資料を、どのような手順で分析したのか。以下では、筆者がどのような方法論的立場に依りながら、分析にあたったのかを記述する。

定性的なデータの分析に関してその最も有力な方法論的立場としてあげられるものに、グレイザーとストラウスによって提唱された「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」がある (Glaser and Strauss 1967=1996)。「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」では、質的研究が一般に兼ね備えるべき方法論的特徴を定式化して打ち出したため、1970年代以降に提唱されてきた他の定性的データの分析法にもその発想やアイデアが取り込まれているとされる (Flick 1995=2002; 佐藤郁哉 2006)。「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」の提唱は、定性的調査が「どのような現象や出来事が起きているかという点については興味深い『記述』を提供することはあっても、なぜそのような現象や出来事が起きているのかというポイント、つまり物事の『説明』という点に関しては、あまり貢献するところがない、というような見方をされることが多かった」当時の状況に異議を唱えるものとなり、データに即した説明型の理論を構築することをその特徴とした (佐藤郁哉 2006: 166, 傍点ママ)。近年は日本でも心理学や社会学を中心に広く用いられるようになったが、その手法に関しては分化も見られる。木下 (1999) によれば、「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」の提唱者であるグレイザーとストラウスの間でも後にその方法論について対立が起こったとされ、日本においても、戈木 (2005, 2006) がストラウス派の「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」を紹介する一方で、木下 (2003, 2007) は、グレイザーとストラウスの間で交わされた論争を引き取る形で、M-GTA (修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ) と呼ぶ独自の手法を提唱している。

さて、分派とそれを巡る混乱状況のなかにあって、佐藤郁哉はグラウンデッド・セオリー・アプローチが分析者の解釈の存在を無視し、無理にそれを排除しようとする傾向にあることに異議を唱える。「グラウンデッド・セオリー・アプローチでは、データというものを、それを収集したり記録していく際に用いている分析的な視点とは別個に存在する客観的な実体として見なしがちである」とし、そもそも「すべてのデータは記録・収集の段階で、すでに第一段階の分析 (解釈) の手が加えられている」以上、むしろ分析者の解釈が入ることに自覚的となることが重要だと指摘する (佐藤郁哉 2006: 184-6)。そのため、「データそのものに語らせる」あるいは「データそれ自体が語るところに耳を傾ける」という質的研究一般で頻繁に用いられる表現に対して

も、「一見何の理論的枠組みも前提とせず虚心にデータを分析しているように見えても、実際のところは、研究者の持っている先入観や思いこみが無意識のうちに分析のなかに入り込んでくる」とし、むしろ、帰納的なコーディングだけに縛られるのではなく、演繹的なコーディングも併用することが必要だと指摘する⁷（佐藤郁哉 2008: 94-5）。ゆえに、「定性データに対するコーディングの際に、既存の理論に含まれる概念やアイデアにもとづいて作成されるコード・ラベルを状況に応じて適宜使用していく」ことを厭わず、分析者の視点の混入を意図的に排除しないスタンスをとる（佐藤郁哉 2006: 189）。

分析者の解釈の混入を意図的に排除しないというスタンスは、木下（2003, 2007）にも共通するものであり、本研究もこの立場に依った分析を展開する。つまりそれは、先行研究ですでに登場している概念についても適宜、分析の過程で援用することによって、帰納的なコーディングと演繹的なコーディングの併用に努めたことを意味する。例えば、以下の分析では、同年齢の子どもたちであればボランティアの手を借りずとも皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」が揺らいだのかどうか一つの論点となるのだが、この「同質性の前提」という概念は、ニューカマーの子どもと日本の学校文化の関係性が議論される中で頻繁に使われてきたものである。

1 なお、本稿に登場する団体名や個人名は全て仮名である。また、インタビューにご協力くださった方をはじめ、B小やC小の関係者の皆様には調査の過程で大変にお世話になった。記して感謝申し上げたい。

2 B小のある地域が判別しないよう、具体的な学校数等についてはあえて記していない。また、同様の理由から、インタビュー記録や文書資料を引用する際、その一部に必要最小限の改変を加えていることを、予め断っておきたい。

3 特別支援教育体制への移行が進むにつれて、「特殊学級」や「養護学校」といった名称が用いられることは減りつつあるが、本研究では、必要に応じて当時のままの名称を使うことがある。また、以下では原則として、「特別支援学級」のことを「支援級」と、「通常の学級」のことを「通常級」と呼ぶことにする。

4 シンくんの介助とリンさんの介助の双方にかかわっていたボランティアによれば、合同のミーティングが行われたことも一度しかなかったという。

5 なお、C小の「個別支援ボランティア」は、「特別支援教育支援員」を兼ねながら、その活動を行っていた。「特別支援教育支援員」には給与の支給があるものの、予算の制約上、活動できる時間には限りがある。そこで、ボランティアのメンバーは、「特別

支援教育支援員」として有償で活動する時間と、「個別支援ボランティア」として無償で活動する時間をうまく振り分けながら、常に誰か1人は校内にいることができる体制を作っていた。ただ、C小が「特別支援教育支援員」を募集したことは一度もなく、ボランティア自身も「特別支援教育支援員」を希望して活動を始めたわけではない。また、学校が出す広報物の記述や、校内の教職員が使う呼称に関しても、「個別支援ボランティア」であった。メンバーは、いわゆる「有償ボランティア」という位置づけのもと活動を行っていたと言えるだろう。

6 なお、リンさんの介助については、筆者がその様子を直接観察することはできなかったため、インタビュー調査から当時の状況を推察するしかなく、得られたデータの面でも制約がある。しかし、シンくんの介助へもリンさんの介助へも携わったメンバーに対し、両事例の比較を意識しながらインタビューを行ったり、リンさんの場合には、母親からも小学校在学時の様子を語ってもらったりするなど、多様なルートからデータを入手するよう努めた。

7 ここで言う帰納的なコーディングとは、いわゆる「たたき上げ式」に、フィールドで得られたデータそのもののなかから概念モデルやストーリーを立ち上げていくもので、「データそのものに語らせる」、「データそれ自体が語るところに耳を傾ける」という表現が意味する分析手法に近い、一方、演繹的なコーディングとは、いわゆる「天下り式」に、何らかの理論的前提を持ち、実際のデータをそれに対応させる形ではめていく分析手法である（佐藤郁哉 2008: 92-3）。質的研究という帰納的なコーディングをイメージしやすいが、そこに演繹的なコーディングが存在しないとは厳密には言いがたい。むしろ、演繹的なコーディングをも排除しないスタンスを明確にすることで、分析手順をより正確に表現することができる。

第3章 ボランティアの陥穽

本章では、B小で行われていた「介助ボランティア」の活動を事例として取り上げ、そのなかでも2004～2009年度にかけて在籍したシンくんの介助について分析を加えていく。第1節ではまず、ボランティアの参入による影響に関して具体的な分析を始める前に、障害のある子どもに対してB小の教師たちがいかなる対応を行っていたのか、ボランティアのつけていた日々の活動記録などを参照しながら、当時の学校および学級の様子を描き出すこととする。そのうえで、教師と異なる立場にあるボランティアの参入が障害のある子どもの置かれる立場にどのような影響を及ぼしたのか（RQ1）、障害のある子どもとの関係においてボランティアはいかなる役割を担っていたのか（RQ2）、そしてボランティアのメンバーは自身の存在や立場をどのように捉えていたのか（RQ3）という三つの課題について、それぞれ第2節、第3節、第4節で検討を行う¹。

第1節 障害のある子どもへの対応

本節では、ボランティアのつけていた日々の活動記録などを参照しながら、シンくんが在籍していた当時の学校および学級の様子を描き出すこととする。その際、日本の学校が有する特徴についてニューカマー教育研究の中で展開されてきた議論を参照しながら、障害に由来する差異がB小の中でどのように扱われていたのかという問題に分析の焦点を当てる。ボランティアの存在が子ども同士の関係性に及ぼす影響を検討する前に、教室空間においてシンくんが置かれていた立場を確認することとなる。

1. 同質性の前提

ニューカマー教育研究のなかで指摘されてきたように、「一斉共同体主義」とも称される日本の学校は、学年や学級という共同体の一員として子どもたちを平等に扱おうとする文化を有している。シンくんが在籍していたB小も例外ではなく、障害に由来する差異に対して配慮を加えるというより、定められた時間内に作業や課題を終わらせることが全ての子どもに求められていた。野村氏は、シンくんの介助にあたるなかで直面していた課題について、次のように述べる。

普通学級っていうのは時間の問題があるんですよね。授業時間もテストもそうでしょ。そうすると、やっぱり時間までにできなければ「できた」とは言えないん

ですよね。シンくんは時間をかければ問題もできるんだけど、毎回 5・6 倍かかるの、時間がね。だから、「何日までに出示してください」って（言われて）、（その日までに）出さなければ、それは「できた」とは（言えない）。いくら立派な文章を書いてもね。普通学校には時間という制約があるでしょ、そこがね、シンくんにはすごく難しいなと思った。たとえば、5 倍くらい時間があれば、なんとかね、足し算・割り算できるんだけど、時間っていうのがあるから。

恒吉（1995）が指摘したように、日本の学校は、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提のもと、同じ課題を同時に出すことで、誰が遅れているのか、あるいは誰が目標を達成できていないのかを可視化し、子ども間の序列を顕在化させるシステムとなっている。そのため、定められた時間内に目標を達成できなければ、たとえ障害に由来する差異を有していたとしても、「できた」とは見なされない。むしろ、「先生、シンくん、ちょっと間に合わないみたいですが？」とボランティアが尋ねれば、教師から「じゃあ、シンくんは（10 問中）5 問ね」という返答があるなど²、障害に由来する差異に対して一定の配慮をすべく例外的な措置が講じられる場面も存在はする（後述）。しかし、障害のある子どもに対して教師が常に配慮できるわけではなく、野村氏によれば、シンくんは「時間という制約」に直面し、学級全体のペースから取り残されることが多かったという。障害のある子どもが「時間という制約」に直面するのは、教師があらゆる子どもを学年や学級という一つの共同体の構成員として平等に扱おうとしていたことがその要因であり、シンくんは定められた時間内に課題を終えることが難しかったため、子ども間の序列の中で下位に位置づけられていたと言えよう。さらに、修学旅行に付き添った際のエピソードを振り返る野村氏の語りからは、共同体の一員として果たすべき義務の履行が、校内では重視されていた様子が窺える。

（修学旅行の朝というのは）自分で着替えをして、シーツを畳んで、それから朝食に行くってというのが決まっていた。それを聞いているから、僕は一切手を出さなかった。で、自分で起きて着替えたんだけど、「シーツを畳め」って言ったら、なかなか畳めないんです。…畳んでいたら、遅れちゃったんです。…（すると）校長先生が迎えにきたんです、「みんなが待っているよ、食べないで待っているよ」って。それでしょうがないからさ、僕が手を出して、畳んで行って、それで黙って食事したんですよ。それで、校長先生が言われたんです、「シンくん、みんなを待たせたんですよ、なんで食べる前に、（ごめんなさいと）言わないの？」って。

宿泊を伴う行事にシンくん一人で参加するのは困難だったため、修学旅行には野村氏が付き添うこととなった。但し、野村氏がシンくんの身の回りの世話を全て請け負うのではなく、極力、シンくんが一人で身支度を整えることになっていたため、朝の準備をする際も野村氏は「一切手を出さなかった」のだという。だが、野村氏が手を出さなかったためにシンくんはうまくシーツを畳むことができず、結果として、朝食の集合時刻に遅れ、他の児童を待たせることとなった。シンくんが到着するまで全ての子どもが食事を始めずに待つという状況そのものが、共同体としてのまとまりを重視する日本の学校文化を表していると言えるが、ここでは、「みんなを待たせた」ことに対して校長が注意を促しているという点に注目したい。運動機能に不自由があるシンくんにとって、着替えをしたりシーツを畳んだりすることは、他の児童より余計に時間がかかる。しかし、たとえシーツを畳むというシンくんにとっては不得手な作業が加わるからといって、集合時刻に遅れることを許そうとはしない。朝の準備に手間取るシンくんを残して先に食事を始めたり、ボランティアへ指示を出すことでシーツを素早く畳ませたりするのではなく、集合時刻に遅れないよう一人で身支度を整えるという義務を他の児童と同じく果たすよう求める。ここには、障害に由来する差異を理由に特別扱いをするのではなく、共同体を構成する一人の同質なメンバーとして平等に接しようと努めている様子を見て取ることができる。共同体の一員として果たすべき義務を履行できなければ、「同調への圧力」(恒吉 1996: 229)がかかることになると言えよう。

但し、いくら教師が同質性を前提に集団活動を展開するとしても、学級という一つの共同体に障害のある子どもを包摂できるわけではない。ボランティアは日々の活動の様子や感想をノートに記していたが、次のエピソードからは、学級内でシンくんが置かれていた立場を窺い知ることができる。

【2008年2月28日：6時間目の社会科の様子】

3時10分頃から、好みの友達でグループを作り、(離島に関する学習について)やることを決めることに。(しかし)シンくんはとり残される。見ていると先生がこっそりグループをまわり、頼まれている。1、2、3グループ目でオーケ^マが出て、そのグループへ入れてもらえる。本人は楽しそうにしているが…そのグループは活動が止る。

【2008年3月6日：28日の授業の様子を振り返る記述】

2/28木の音楽の時間にも3~6人という先生のお話でグループ分けがあり(4時間目)、6時間目にもあったのですね。音楽のときも中川さんが書かれているのと

ほぼ同じ状況でした。自分だったらずいぶん傷つく状況だと思いますが、シンくんにはもうなれっこになっているのでしょうか。

教師が授業の中にグループ学習を取り入れるのには、多くの児童は集団活動に問題なく参加することができ、たとえ勉強を苦手とする子どもであっても、他の児童と協力しながらであれば、定められた目標に到達できるはずだという想定がある。社会の時間も音楽の時間も、教師はグループごとに学習に取り組ませることによって、学級共同体を構成するメンバー全員がある共通の課題をクリアすることを望んでいた。しかしシンくんは、発話に不自由な面があり知的な発達にも遅れが見られたため、グループで協力しながら一つの課題に取り組むことを不得手としていた。そのため、シンくんとともに課題に取り組むことが困難な作業であるとするクラスの子どもたちは、誰一人としてシンくんをグループの仲間に加えようとはしない。それでも教師は、障害を理由に特別扱いするのではなく、シンくんをどこかのグループに加えようとし、共同体を構成する一人の同質なメンバーとして扱うことにこだわろうとする。だが、現実にシンくんを受け入れたグループでは「活動が止る」様子が見られるなど、障害のある子どもの存在を好意的に受け止めるのが難しい状況にあった³。障害に由来する差異の存在は、教師が定めた目標の達成に向けて子どもたちは相互に協力しあうはずだという想定を揺るがすものであり、日本の学級で頻繁に取り入れられる、班や係などの小集団を一つの単位とする「協調的な活動」(恒吉 1996: 232)の限界を露呈させている。同質性を前提とした共同体のまとまりを強調すればするほど、障害のある子どもが教室空間において異質な存在であることが際立ち、逆に共同体からの排除を招く結果へと繋がりがかねないと言えよう。

2. 例外的な措置

日本の学校に備わる「一斉共同体主義」という特徴そのままに、B小の教師は、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提のもと、学年や学級を単位とする一つの共同体を構築し、障害の有無にかかわらずあらゆる子どもを平等に扱おうとしていた。しかし、いくら教師たちが同質性を前提とする集団活動を展開しても、障害のある子どもを共同体の一員として包摂できるとは限らないことも確かである。そのため、他の児童と同様の取り扱いをするばかりでなく、障害に由来する差異を理由に例外的な措置を講じる場面が校内では見られたという。シンくんは低学年の頃から頻繁に忘れ物をしていたそうだが、B小の教師たちの対応について、野村氏や沼井氏は次のように振り返る。

野村氏：学校も一般に甘かったね。「シンくん、しょうがないよ」って。よその子が忘れると、「教科書（を）忘れたって何ですか？」、「帽子（を）忘れたら体育（の授業に）参加させません」っていう感じでしょ。けど、シンくんに対しては、「シンくん、しょうがないな」って。

沼井氏：そう、「隣の人に見せてもらって」って。

野村氏：そう。障害があるということになると、一般に学校も優しくなるの。

学習指導のみならず基本的な生活習慣の指導まで行う日本の学校においては、忘れ物をする事なく授業に必要なものを持参するというのが学級共同体の一員として果たすべき義務になっている。B小の教師たちも、「帽子（を）忘れたら体育（の授業に）参加させません」という方針を示すなど、通常は、忘れ物をした子に対して厳しい制裁を課していた。しかし、シンくんが忘れ物をした時に教師が厳しく注意することは少なく、「しょうがない」こととして済ませる場面が多く見られたと、野村氏は指摘する。「障害があるということになると、一般に学校も優しくなる」という語りからも推察できるように、障害を理由としてシンくんだけに例外的な措置が講じられる様子を、ボランティアはたびたび目にしていたと言えよう。ただ、学級という一つの共同体の中で例外的な措置が講じられることに対しては、他の児童から反発の声が上がっていたと、小池氏と久慈氏は指摘する。

小池氏：ずっと話題になっているのは、忘れ物をなくすこと、「宿題をしよう」、あと「ハンカチを持ってこよう」ぐらいなんですけど、（6年生となってから）意外に今の先生は、きちんと叱り飛ばしてくださるようになりましたよね。だから、他の子としてはすっきりしていると思うんです。これまでの先生とは違って、（シンくんも自分たちと）同じように扱われていると（感じているはずです）。

久慈氏：そうね。シンくんだけ（宿題を）やってなくても叱られなかったり、シンくんだけ遅れてきても叱られなかったり、そういうのを見ていれば子どもたちだって反感を覚えますよね。

後述するように、シンくんは忘れ物が多いだけでなく、宿題にもあまり手をつけていなかった。授業に必要なものを自分で準備するのと同様に、授業中に課された宿題を家で終わらせてくることも、共同体の一員として果たすべき義務であり、その義務をきちんと履行しなければ、通常は教師から制裁を受けることになる。しかし、障害を有しているからなのか、シンくんだけは宿題を終わらせていなくとも叱られなかったり、遅刻をしても許されていたりしたため、他の児童は「反感」を覚えているよう

に見えたと、久慈氏は指摘する⁴。クラスの子どもたちは、共同体を構成する同じ一人のメンバーとしてシンくんを集団活動へ加えることには消極的な姿勢を見せるのだが、だからといってシンくんだけに例外的な措置が講じられることを許そうとはしない。逆に、共同体の一員として果たすべき義務をシンくんが履行していないのであれば、自分たちと「同じように」担任から「叱り飛ばして」もらうべきであると考え様子すら窺えたという。さらに、障害に由来する身体的な差異に対しての合理的な配慮でさえ、他の児童からすればシンくんだけに例外が認められているように映っていたことが、ボランティアの記していた活動記録からは推察される。

【2006年6月16日】

今日の2校時は体育なのでシンくんは体育着を下に着てきました。1、2校時が体育のときはそれでいいということに先生と話してなっているようです。でも、シンくんは今朝体育着を着ていくことにとっても抵抗したそうです。理由は「お友だちが体育着を着てきちゃダメなんだよ」と言うから。先生には承諾していただいているのだから、本当はシンくん自身が「先生にいいって言われてる！」と堂々とすべきなのでしょうが。今のシンくんにはそれが出来ない…。

運動機能の障害ゆえに服を着替えるのに時間がかかるシンくんに対しては、1・2時間目に体育の授業がある時、体育着で登校することが担任から許されていた。それは、障害を理由に授業へ遅れることがないようにするための合理的な配慮と言えるものなのだが、他の児童は、体育着での登校を禁ずる学級のルールから逸脱する行為に対して、すぐには理解を示すことができない。むろん、小学校3年生の時のエピソードであることを考えると、「体育着を着てきちゃダメ」であると注意を促した児童にどこまで悪意があったのか、定かではない面もある。しかし、ルールからの逸脱を指摘されたシンくんとすれば、自分の服装が非難の的になったと考えざるを得ず、結果として「体育着を着ていくことにとっても抵抗」するようになった。学級という一つの共同体の中で定められたルールに例外が認められることを、他の児童が快く受け入れられるかと言うと、そこには疑問が残る。たとえそれが障害に由来する身体的な差異に対しての合理的な配慮であるとしても、特定の児童に例外が認められることに対して学級内で反発の声が上がる可能性は捨てきれないと言えるだろう。

第2節 ボランティアとスティグマ

ニューカマーの子どもたちを対象とする研究のなかで取り上げられてきた日本の一般的な学校と同じく、B小では原則として、学年や学級を単位とする一つの共同体を構築し、障害の有無にかかわらずあらゆる子どもを平等に扱おうとする。しかし、同質性を前提とした共同体のまとまりを強調すればするほど、障害のある子どもが教室空間において異質な存在であることが際立ち、逆に共同体からの排除を招いてしまう。そのため、障害に由来する差異に配慮するべく教師が例外的な措置を講じる場面も見られるのだが、学級という一つの共同体のなかで例外が設けられることに対しては、他の児童から反発の声が上がることとなる。ここには、障害のある子どもが通常級で劣位に置かれる構造が表れていると言えるが、ボランティアの参入によって学級の構造を転換させることはできるのだろうか。本節では、通常は教師が主となって学習指導や生活指導を行う教室空間に、ボランティアという立場にある保護者・地域住民が参入することが、子ども同士の関係性に及ぼす影響について検討する。

1. 学級共同体の存続

まず、ボランティアが教室空間における自身の立場をどのように捉えていたのかを確認しておきたい。X市が2006年に発行した「学校支援ボランティア活動実践マニュアル」では、①ボランティアは学校からの要請に基づいて活動しなければならないこと、②学校の意向に反する行動をとった場合にはその活動を取りやめなければならないことを明記している。この点は、X市に限らず多くの自治体で共通に定められているルールと言えるが、B小の介助ボランティアの間でも、教師の指示や意向を尊重することが重視されていた。それは、マニュアルが存在するからというよりむしろ、ボランティアである自分たちは子どもへの対応という面で「素人」(北田氏)に過ぎないという認識に由来している。例えば、シンくんが他の児童とトラブルを起こした時の対処について、木村氏は次のように述べる。

もし何かトラブルがあった時にはボランティアに任せるのではなく、先生がそこに入って話し合いをさせるとか、やっぱり先生が(クラスを)まとめなければいけないんじゃないのかな。それを全部ボランティアの方に投げかけられても、ボランティアはとてもしゃないけどできません。…あくまで学校のなかでは先生が一番です。何かあったらやっぱり先生に入って(もらって)ちゃんとクラスをまとめてもらいたいし。

ここでは、シンくんを介助するのがボランティアの役割であるからといって、他の児童との間に起こったトラブルについてまで、ボランティアの立場で解決を図ることは難しく、専門家である教師でなければクラスをまとめることはできないという認識が示されている。木村氏は、「あくまで学校のなかでは先生が一番」であるとして、学級内での指導については原則として教師がイニシアティブをとるよう求めているが、ボランティアの間で行われていたミーティングの記録を見ると、トラブルへの対処だけでなく普段の活動においても「先生の指示を受け介助」⁵に入ることが基本的な方針として確認されている。子どもへの対応という面で「素人」のボランティアは、専門家である教師との間に上下の関係を認識し、その指示や意向に従う存在であろうとしていた様子が見て取れよう。それでは、教師が指導のイニシアティブを握る教室空間の中で、ボランティアは自らの立場をどのように捉えているのか。北田氏は、介助に入るうえで注意を払っていたポイントについて次のように述べる。

（ボランティアとしては）あまり子どものかかわりに一緒になって入っていてもいけないだろうと思うし。黒子のように、あたかも（その場に）いないものであるかのように控えながら、本当に手助けのいる時だけずっと（入る）という感じがどうも必要なんだなというふうに段々と察して行って、そのように努めるんですけど、なかなか実際にそれが難しい。たまたま子どもが大勢いるなかに、お母さんの一人として混じっているような態度がつい出てしまう時もあるし。「ちょっと、あなたたち！」みたいなことを言っちゃったり、言いたくなっちゃったりする時もあったし。…でも（ボランティアを）やっていくうちに、先生の立場からすれば、そういうふうに入ってこられることが多分一番困るんだということはすぐに察するので、「それはいけない、いけないんだ」ということで、本当に影のように、黒子のように。

前節で指摘したように、日本の教師は、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提のもと、学級内で班や係などの小集団を用いた協調的な活動を頻繁に取り入れることにより、一つの共同体としてのまとまりを作っている。この点はB小の場合にも例外ではなく、本来は教室に存在しないはずのボランティアが小集団での活動に過度な介入をしてしまうと、子どもたちが相互に協力しあう機会を奪うことにもなりかねない。そのため、発達に課題のある子どもだからといって、安易に手を差し伸べるのではなく、真に支援を必要とする時を除いて、ボランティアは「あたかも（その場に）いないものであるかのように」「黒子」に徹すべきであると、北田氏は指摘する。さらに、シンくん以外の児童が逸脱行動を起こす

場面に出くわした時にも、ボランティアの独断で「ちょっと、あなたたち！」と注意を促すことが、学級全体をとりまとめる立場にある担任からすると「多分一番困る」のではないかと考え、あくまで「影のように、黒子のように」なることを心がけていたという。実際に、ボランティア全体のミーティングでは、「他の子のトラブルを目にしても直接注意はせず、先生に報告してください」という方針が確認されるなど⁶、子どもへの対応にイニシアティブを握るのは教師の役割であることから、ボランティアが前面に出るような振る舞いをするのは控えようとしていた。ボランティアは「黒子」に徹することで、担任のイニシアティブによって組織されている学級共同体に混乱を招かないよう努めていたと言えるだろう。同様に久慈氏は、シンくんに対して雑言を浴びせる児童への対応を例にあげながら、ボランティアという立場ゆえに次のような葛藤を抱えていたことを述懐する。

本当は、ボランティアはそこにいない、ただ子どもだけの世界のはずだけど、そのなかに大人が入っていることで（シンくんに対して悪口を浴びせる様子を）見ちゃう。「それをどうしたらいいのかな？」って。本当なら（ボランティアはそこに）いないはずだから、見て見ぬ振りするべきなんでしょうけど、あまりにひどいと、つい一言出てしまったり。そういった意味で、とても居づらいことはありましたね。

シンくんに対して雑言を浴びせる児童を目にしたにもかかわらず、ボランティアが特段の注意を促さないまま「見て見ぬ振り」をすれば、当該児童の行為が許されることになってしまう。その意味では、「つい一言出てしまった」というボランティアの対応に不自然な点は特にはないはずなのだが、久慈氏は、教室空間というのが「子どもだけの世界のはず」であることを理由に、本来は「見て見ぬ振りするべき」なのだという認識を示す。ボランティアのメンバーは、「他の子のトラブルを目にしても直接注意はせず、先生に報告してください」という方針を立てているため、子ども同士のトラブルに原則として介入することがない。それゆえ、シンくんが雑言を浴びせられている時だけ口を挟むことになれば、学級共同体の中で、ボランティアが障害のある子どもを特別扱いしているように映ってしまう。シンくんがトラブルの渦中にいる時でさえ「見て見ぬ振りするべき」であるとされるのは、共同体を構成する一人の同質なメンバーとして障害のある子どもに接しなければならないと、ボランティアが理解しているからに他ならない。ここには、障害の有無にかかわらず学級内の子どもたちと平等に向き合うことで、同質性を前提とした一つの共同体としてのまとまりを維持しようとするボランティアのスタンスが表れていると言えよう。

2. 例外的措置の象徴

しかしながら、障害の有無にかかわらず学級内の子どもたちと平等に向き合うということがボランティアの立場で現実にとどこまで可能なのかという点については、慎重な検討が必要である。着替えと移動を必要とする体育の授業に遅刻しがちなシンくんへの対応に関する次のエピソードは、教師との関係性の中でボランティアが引き受けざるを得ない役割が存在したことを物語っている。

木村氏：外に行かなきゃいけない、そのためには着替えなければいけない、じゃあ何分から着替えをさせて、何分には外にもう絶対いなければいけない。…（でも）シンくんはそれができない。…授業に遅れないためには、口も出さなければいけないし、手も出さなければいけない。

小池氏：暗に先生に任されていた気もしますよね、その点は。

黒田氏：うん。（シンくんには）大人がついているという感覚。

時間の管理は「暗に先生に任されていた」と指摘されているように、運動機能の障害が原因で着替えや移動に時間を要するからといって、担任がシンくんだけに早めの準備を促すという場面は少ない。障害の有無にかかわらず子どもたちを平等に扱おうとする教師の対応としては当然だと言えるが、先の見通しを立てるのが苦手なシンくんは、着替えや移動に手間取り、授業に遅刻することが多かったという。そのため、シンくんの介助という役割を担って教室に入っているボランティアとしては、着替えに手を貸したり、移動に時間がかかることを伝えたりしなければならなかった。真に支援が必要な時を除いて「黒子」に徹しようとするボランティアではあるが、遅刻を繰り返すシンくんを前にして、何も手を差し伸べないというのは難しい様子が見て取れる。同じ体育の時間を例としながら、北田氏も次のように指摘する。

本当に黒子のようにいいのかと言うと、先生の方でも（シンくんの手助けを）無言で期待しているのがピュンと伝わってくる時もありますよね。…「あの調子で（準備）やったら体育やらないで終わっちゃうから、着替えさせちゃった」みたいなこととか、そういうのが毎度のことだったような。

授業が円滑に始められるようその準備を整えておくことは、学級共同体を構成する全てのメンバーが果たさなければならない義務であり、特段の事情がなければ、集合時刻に遅れることは許されない。もし、北田氏が手を出さないままシンくんが授業に

遅刻する結果を招けば、学校生活のルールに違反することをボランティアの独断で許したことになる。教師がボランティアに対して本当に「無言」の「期待」を寄せていたのかは定かでないが、少なくともボランティアの側は授業への遅刻を容認できるだけの裁量を有していない。活動の様子を記録したノートの中でも「本当は自分だけでできる事を時間の都合で手伝ってしまった、口を出してしまった、と反省ばかりが後からうかびます」という心情が吐露されるなど⁷、ボランティアの立場では、共同体の一員として果たすべき義務をシンくん⁸に履行させなければならなかったことが窺える。さらに、ボランティアに対する「無言」の「期待」だけでなく、教師から具体的な指示が下る場面も見られたとして、中川氏は次のように述べる。

学校の先生が甘かったような気もする。ずっと小さい時からあったけど、先生がすぐ手を出す、それから私が見ていたりすると、「手伝ってあげてください」という言葉が何回も聞かれたから。だから、先生たち(には)「待ち」がないんだという感じ。そういうことを先生が「自分で頑張ってごらん、もうちょっと」というふうにおっしゃってくだされば、そういうのも(筆者註：自分の判断で行動するという経験も)積み重なっていったんだろうけど、「手伝ってください」という言葉のほうが早かった、私なんか(は)多かった(ように感じる)から、自分でやるという経験がなかったのかなって思ったりもしたり。

中川氏は、本来は教室に存在しないはずのボランティアがシンくんだけに例外的な措置を講ずることは望ましくないとして、他の児童と同じように「自分でやるという経験」を積むことが重要だと考えていた。しかし、ボランティアがあまり手を貸さなければ、シンくんの作業はどうしても周囲より遅れがちになり、教師からは「手伝ってあげてください」という指示が出されることになる。教師から出される指示を無視できるほどの権限がボランティアにあるとは考えられていないため、結果的には「手伝って」あげることになるのだが、ほとんどの児童が独力で課題に取り組む状況下では、シンくんだけが特別扱いを受けているように映る可能性がある。障害の有無にかかわらず学級内の子どもたちとは平等に向き合おうとするボランティアではあるが、行使可能な裁量や権限に制約がある以上、障害のある子に対して例外的な措置を講じないようにするという事は難しかった。実際に、本来は教室に存在しないはずのボランティアに対してクラスの児童が投げかけるまなざしを、黒田氏と木村氏は次のように振り返る。

黒田氏：基本的には(ボランティアは)「シンくんのもの」って。ものっていうか

「シンくん対応だ」っていう（まなざし）。

木村氏：「シンくんを守っている大人」って見られているのかな。

B 小の「介助ボランティア」は学校からの依頼によって組織されたものではなかったため、ボランティアがシンくん以外の児童にかかわることは求められていなかった。ボランティアの側も、自らが前面に出るような振る舞いは控え、ほぼ一日中シンくんだけに付き添っていたため、他の児童から「シンくんのもの」と認識されるのは不可避である⁸。さらに、行使可能な裁量や権限に制約のある立場上、授業に遅刻したり課題を終えられなかったりすることがないように、ボランティアとしてはシンくんの着替えや作業には手を貸さなければならなかった。ボランティア自身がどのような意図を有しているかとは関係なく、その様子はまるで、教師から注意されるのを防ごうと「シンくんを守っている」かのように映っていたのだろう。「シンくんのもの」あるいは「シンくんを守っている大人」という表現からは、ボランティアの存在そのものが障害のある子どもに対して講じられる例外的措置の象徴となっていたことが推察される⁹。

3. スティグマの維持・強化

以上見てきたように、同質性を前提とした一つの共同体としてのまとまりを維持しようとするボランティアではあるが、真に支援が必要な時を除き障害のある子どもに対して例外的な措置を講じないようにするというのは困難な状況にあった。障害の有無にかかわらず学級内の子どもたちと平等に向き合うというのは難しく、学年の進行とともに学校生活の中でシンくん一人では対応しきれない領域が広がると、ボランティアが介入しなければならない場面も増えることになったという。実際に、シンくんが4年生を迎えると「板書されたものをノートにとる場合、与えられた時間内で書き写せず授業が先に進んでしまうときはボランティアが残りを書く」という方針が新たに作られ¹⁰、ボランティアが学習面の支援にまで乗り出すようになるのだが、野村氏が語る次のエピソードからはその背景を推察することができる。

シンくんには「これはここまででいいよ」、「この問題でいいよ」と先生は言ってくれるから、こちらもそうやっていると、周りの子（に）は（問題が）できないと、先生（が）ぴりっと（厳しく）やる。そうすると、周りの子は「シンくんはいいな、シンくんはいいな」と…言ってくるね。

学年の進行とともに学習内容は高度化するため、知的な面にも軽度の障害があるシ

ンくんには、他の児童と同じ課題に取り組むのが難しいケースが見られた。そのため、教師の側も課題の一部を免除するなど障害に配慮した指示を出し、ンくんの作業や学習が遅れがちにならないよう努めていた。しかし、教師からの指示がいくら合理的な配慮にあたるものだとしても、共通の課題に取り組んでいる他の児童にとっては不公平感が募る。同じクラスの児童がンくんに対する教師の配慮を好意的に受け止めることができなければ、障害ゆえに認知される差異は否定的に価値付けられることとなり、それがスティグマへと繋がる可能性すらあるだろう。そこで、ボランティアの側は、担任の教師だけにンくんへの対応を一任するのではなく、学習面にまで積極的に介入することを選択し、障害が理由でスティグマを負うことのない環境を整えようとした。ンくんの学習が授業のペースから遅れないよう、板書をノートに写す作業をボランティアが手助けすることで、課題の一部を免除するといった配慮が必要となる場面をできるだけ少なくすることが目指されていたと言える。ところが、学年を追うごとにボランティアの判断で例外的な措置を講じる場面が増えていくと、ンくんの置かれる立場に次のような影響が生じることになったと、久慈氏は指摘する。

（他の児童がンくんのことを）だんだん「ずるい」っていうふうに見るんですよ。で、それがやっぱりいじめっぽくなっていくんですよ。

前節で述べたように、日本の学級は、同じ課題に一斉に取り組ませることで誰が目標を達成できていないのかを可視化し、子ども間の序列を顕在化させるシステムとなっている。子どもの立場からするとそれはいつも競争にさらされていることを意味するため、ボランティアの手を借りることがンくんだけに許されている状況を、独力で課題に取り組んでいる他の児童は認めることができない。むしろボランティアの側も、無用な誤解を与えぬよう「テストのときは廊下で待機」というルールを作ったり、教室後方や廊下などンくんの座席から離れた場所に待機したりと、周囲の児童から上がる不満を抑えるための工夫はしていた¹¹。しかし、ンくん一人だけが特別な配慮を受けているという点で、ボランティアの存在そのものが周囲の児童にとっては「ずるい」こととして映る。「いじめっぽく」見える程に周囲の反発が上がる状況というのは、学級内で障害に由来する差異が否定的に価値付けられていることを意味し、ボランティアの存在によって逆にスティグマが維持・強化されている様子を表していると言えよう。ボランティアがンくんだけに例外的な措置を講じることに對して、クラスの児童から反発が上がっていたことは、小池氏が語る次のエピソードからも見て取れる。

5年になった時の、クラスのその勃発になった（筆者註：シンくんの行動に対して厳しいまなざしが向けられるようになった）きっかけは「私かな？」って、今、思うんですけど。4月ぐらいだったかな、終わりぐらいかな、グラウンドを走っていたんですね、体育で。2周走って集合する、と。シンくんは（授業に）遅れてちょっと行ったのかな、もう（集合に）間に合わなくて、1周目もかなり内回りで、（シンくんが）「どうする？」って私の方を見たから、「もう間に合わないね、しょうがないよ、並びなさい」って（私が）言ったら、それを見ていた女の子が「シンくんだけずるいです、先生」とか言って、「何で走らないの？」ってなったんですよ。で、そこで私が先生に…「もう1周行かせますか？」とか「並んでいいですか？」って聞けば良かったのかもしれませんが、私が判断して「もう間に合わないから並んじゃいなさい」って言ったのがいけなかったのか、あのへんから結構、シンくんに対して風当たりが強くなった気がするんですよ。

小池氏は、シンくんの行動に対して厳しいまなざしが向けられるようになったきっかけは、教師に確認をとらないままボランティアの独断でランニングの距離を短縮したことにあると考えているが、体育の時間にその課題の一部を免除するのは、運動機能に不自由のある児童に対してとられるべき合理的な配慮と言える。むしろ、このエピソードが5年生のクラスで起きた出来事であるという点に鑑みれば、障害のある子どもだけに例外が認められることに対して、他の児童から反発の声が上がったと見るのが適切であろう。「シンくんだけずるいです、先生」と声を上げた児童は、障害に由来する身体的な差異に対してボランティアが特別な配慮を加えようとすることに、公然と異議を申し立てている。シンくんの傍らに常にボランティアが付いていることで、他の児童から「関係を引き離すようになってしまう」（久慈氏）様子が見られたこと、そして「シンくんにはいつも大人の人がついている、それをやっぱり周りの子どもたちは、よしとはしていなかった」（木村氏）ことなど、ボランティアの存在そのものがシンくんに対して厳しいまなざしが向けられる原因となっていたことを指摘する声は、他のメンバーからも聞かれた。保護者・地域住民のボランティアによる学びの場への参入は、教室空間における差別や排除の構造を転換するどころか、障害のある子どもが負うスティグマを維持・強化し、他の児童との関係性を非対称なものに留め置く結果を招く可能性があると言えよう。

第3節 ボランティアとしての対応

それでは、障害に由来する差異に対して例外的な措置を講じることがスティグマの維持・強化に繋がるという状況に、ボランティアのメンバーはどのように対処していたのだろうか。ここまで、ボランティアの参入が子ども同士の関係性に及ぼす影響を検討してきたが、以下では、障害のある子どもとの関係性の中でボランティアが担おうとしていた役割を分析の俎上に載せる。

1. 例外的な措置を解除することの困難性

まず、スティグマの軽減・解消を目的として例外的な措置を解除するという手段をとることが、ボランティアの立場では困難であったという点を確認しておかなければならない。前節では、行使可能な裁量や権限の制約ゆえに障害のある子どもだけを特別扱いしないという方針の徹底が難しかったことを指摘したが、ボランティアのメンバーに対するインタビューの中では、例外的な措置を講じざるを得なかった背景として、別様の解釈を示す声も聞かれる。例えば木村氏は、授業で出された課題を時間内に終えることができないシンくんへの対応について、次のように述べる。

「もう少し早くやらないと（先生から指示された課題が）間に合わないよ」と言っても、全然感じ取ってくれない。いくら言っても、やらないのかやれないのか、そこらへんがちよっとわからないんだけど、行動に移してくれない。私も、本当に最初はわからないことばかりだったので、（課題の内容について）周りの子にとにかく声をかけて聞いているんですね。（そのうえで）「これはこういうふうにするんだってよ、シンくん、やらないと間に合わないよ、やろうね」とか言うんだけど、やっぱりやらない。

ここまで繰り返し指摘してきたように、知的な面にも軽度の障害を抱えるシンくんには、授業中に教師から出される指示が十全には理解できないことがあり、準備や作業が遅れがちであった。そのため、課題の内容についてボランティアが再度確認を行い、シンくんにもその手順や方法が理解できるよう解説を試みるなど、例外的な措置を講じなければならない場面が多く存在した。むろん、スティグマを維持・強化させないためには、ボランティアが介入する頻度を減らすべきであると認識はしているのだが、シンくんがあえて課題を「やらない」のか、それとも障害ゆえに「やれない」のか、木村氏には「わからない」のだという。あえて課題を「やらない」だけなのであれば、本人が行動に移すまで待つという選択もありうるのかもしれないが、もし障

害ゆえに「やれない」のであれば、たとえスティグマの軽減・解消には繋がらないのだとしても、必要に応じてボランティアが介入しなければならない。障害のある子に対して何を・どこまで求めてよいのか、ボランティアの立場では判断がつかないまま介助に入っているため、例外的な措置を解除することができずにいたのだと言える。同様に河内氏も、シンくんに対して授業中に指示を出すことの難しさを次のように表現する。

いろいろなことができないということが、甘えから来ているのか、それとも障害から来ているのかということも、ちょっとわからないところもあって。理科の実験とかをグループでやる時に、他の子がやって、シンくんはただ見ているだけというか。そういうことがあった時に、順序立ててモノを考えるとということがちょっと不得意なので、前もって「今日はこういう実験をするので、目的と手順を前もって教えておくとスムーズにできる」というような話もあったんですけど（実際には難しかった）。そのへんが障害のせいなのか、本人が甘えてやっていないのかということがよくわからないですね。

ここで注目したいのは、シンくんが学習に対して本当に「甘え」を有していたのか否かではなく、理科の実験に主体性をもって参加しないシンくんの姿勢をどのように解釈すればよいのか、ボランティアが迷いを抱えている点である¹²。先に木村氏も述べていたように、シンくんは授業中も自分のペースで動こうとするため、実験ですら「ただ見ているだけ」の状態になりやすい。むしろボランティアのメンバーも「順序立ててモノを考えるとということがちょっと不得意」という障害の特性をふまえ、実験の目的や手順を事前に伝えておくなどの対策をとり、シンくんがスムーズに学習に臨めるような環境を整えようとはしていた¹³。しかし、学習の見通しを立てられるよう配慮したからと言って、シンくんの様子に変化は見られなかったため、それが「甘え」によるものなのか「障害」によるものなのか、ボランティアには「わからない」ままとなる。ここには、シンくんが学習に対して主体的に取り組む姿勢を見せない理由を、本人の意識の問題として捉えるべきなのか、それとも障害に由来する困難として捉えるべきなのか、二つの解釈が混在する様子が表れていると言えよう¹⁴。さらにボランティアの間からは、シンくんが主体性を持って学習に臨めるような環境を築けなかったことに対して、その原因を自らの知識や技量の不足に求める声すら聞かれる。

もう少し伝え方の勉強を、私自身、ちょっとした方がよかったのかな。普通に言ってもダメじゃないですか。伝わらない、行動に移せない。だから、どういうふ

うに声がけをすれば動けるのか、少しでも自分でやろうという気になるのか。私がシンくん伝えるためには、どういうことをすればよかったのか。そういう考えも持たずに入ってしまったので、甘かったかな。(木村氏)

ボランティアのメンバーは、少なくとも学期に2回程度はミーティングを開き、障害の特性や発達の段階に即した介助の在り方について検討を重ねていた。さらには、シンくんのかかりつけの病院から臨床心理士や作業療法士を招き、日々の活動の中で判断や解釈に迷う場面について専門家としての見解を尋ねる機会を設けることで、介助に関する知識や技量の不足を補おうと努めていた。しかし木村氏は、シンくんとのコミュニケーションがきちんと図れないまま介助に入っていたことを「甘かった」と表現し、障害のある子どもが抱える教育的ニーズにボランティアでは十分な対応ができなかったという認識を示している。ここで重要なのは、シンくんへの対応が適切であったのか否かではなく、依って立つべき専門性を有していないボランティアの立場からすると、障害のある子どもが抱える教育的ニーズを正確に同定できているのか、確証を得ることが難しいという点である。たとえ障害の特性や発達の段階に照らして適切な対応であったとしても、シンくんとの間でコミュニケーションの齟齬があれば、ボランティアは自らの知識や技量の不足にその原因を求めてしまう。同じく北田氏は、ボランティアのことを「素人」と表現しながら、次のような葛藤を吐露する。

素人としてはやっぱり、どうしても手伝ってあげの方が考えなくて済むので。そっちに流れがちになっちゃうので、そうじゃなく、(授業中に出された課題を)自分でするのか、できる・できないを考えてどういうやり方にするのか、(その課題を)はしよるのかっていうことを、(自分で)考えられるように子どもをしたいと思います、そこをボランティアのお母さんたちに「こういうふうになってもこれは(シンくんが頼んでくることを)聞かないでね」みたいにはっきり言わないと、どうしても「よしよし」(と甘やかすこと)になっちゃうんだっていうことは、今、振り返っても(思う)。

例外的な措置を講じないようにするのであれば、授業中に出された課題を自分の力で解決するのか、自分だけでは解決できない課題であれば誰の・どのような手を借りるのか、少なくとも本人が判断するまでボランティアは手を出さないようにする必要がある。しかし、シンくんの抱える教育的ニーズがどこにあるのか、「素人」であるボランティアには思い悩むしかなく、むしろ自ら「手伝って」しまえば、滞りなく課題を終えることができるため「考えなくて済む」のだという。それゆえボランティアと

しては、何が障害に由来する困難なのかを把握することに尽力するよりは、シンくんが特段の不自由なく課題に取り組めることを重視しようとする。実際に、ボランティアのミーティングにおいては、「全体の流れに乗っていくことも大事」であるとして、「見守っておくだけでなく手助けが必要なときもあるのではないか」という意見が出されるなど¹⁵、例外的な措置を講じることに正当性を付与しようとする様子すら見られた。教育的ニーズをどこまで正確に把握できているのか、「素人」でしかないボランティアの立場では確証を得ることができないため、例外的な措置を解除するわけにはいかなかったのだと推察されよう。

2. 特段の努力と意識の変革

それでは、例外的な措置を容易には解除できない状況下で、ボランティア自身はどのような手段を用いながら、スティグマの軽減・解消を図っていたのだろうか。木村氏は、図工が終わった後の片付けをめぐる、次のようなエピソードを語っている。

シンくんはその時（註：図工の時間）に（片付けの）掃除をしなかったんですね。みんなやっているのに。そこで私はシンくんをすごく叱ったことがあるんです。そうしたら、「そうだよ、ちゃんとみんなが掃除しているんだから、やってよ」という女の子の声が飛んできたんです。「ね、シンくん、みんな一緒に片づけをしなきゃ帰れないんだよ。だから、遊んでいる場合じゃないよ」と言ったことがあるんです。…「やらなきゃいけないことをやらなかったら注意しよ」って（それ以降）自分に言い聞かせたことを思い出しました。…「特別じゃないんだよ、できることはやらなきゃいけないんだよ」とシンくんを叱ることによって、周り（の子ども）が納得する。

前節で述べたように、クラスの児童はボランティアのことを「シンくんのもの」あるいは「シンくんを守っている大人」として見ており、ボランティアの存在そのものが障害のある子どもに対して講じられる例外的措置の象徴となっている。むしろシンくんには障害ゆえに一人では対応できない学習面・生活面の課題が存在するのだが、シンくんだけが特別な配慮を受けることに対しては反発も強い。逆に、掃除に参加しないシンくんをボランティア自らが注意し、シンくんだけが「特別じゃない」と示すことは、学級内の「納得」を得ることに繋がる。そのため、木村氏は、「やらなきゃいけないことをやらなかったら注意」という役割をボランティアが引き受けることによって、他の児童から上がる不満を和らげようとした。学級の一員として果たすべき義務をきちんと履行するようボランティアが厳しく求めることは、スティグマの軽

減・解消に有効だと認識されていた様子が見て取れる。同じく木村氏は、着替えが必要な体育の授業への対応について、次のように振り返る。

確か「20分くらいあれば着替えはできる」って（シンくんのお母さんが）言っていたので。だいたい体育って、2時間目と3時間目の間の中休みの次、3時間目ですよね。中休みがだいたい30分くらい、当時はあったので、「じゃ、中休みの間に着替えられますね」という話をして、私が次から体育に入ったときには、手を出しませんでした。…「シンくん、20分あれば着替えができるんだって？じゃあ一人でやって、私、ここにいるから。できないことは言ってね、はい、着替えましょう。」って、突き放しました。

ここで注目したいのは、例外的な措置を講じずに済むよう、ボランティアがシンくんに対して意識の変革を求めているという点である。先の見通しを立てるのが苦手なシンくんが体育の授業に遅刻しないよう、ボランティアはいつも着替えに手を貸していたのだが、木村氏は「20分あれば着替えができる」という情報をもとに、「中休み」を利用して「一人で」着替えさせることを決めた。むろん、運動機能に不自由があることを考えると、ボランティアが着替えを手助けするのは障害に対する合理的な配慮と捉えることも可能ではある。しかし、「中休み」だからといって自由に遊んでいる限り、次の授業に向けた準備が終わることはなく、結果としてボランティアの手を借りなければならないことになる。そこで、「中休み」を遊ぶための時間として捉えるのではなく、次の授業に向けた準備をする時間だと考えなければならないことを、ボランティアはシンくんに伝えようとした。他の児童から上がる不満を和らげるためには、シンくん自身の意識を変革することが重要だと認識されており、ミーティングにおいても、「自分でできることは、自分で。厳しく見守ることも必要です。」という方針が確認されたり¹⁶、「ボランティアに頼らない」ようにさせることを「徹底していきましょう！」という呼びかけがなされたりしていた¹⁷。ボランティアが日々の活動の様子を記録していたノートにも、次のような記述が見られる。

【2006年9月28日：登校時の様子】

学校に着くと（シンくんが）「トイレに行きたい」と言うので（ボランティアが）「どうしたらいい？」（と言うと）きよとん。「友だちに通してほしいと云えば、道を空けてくれるよ」（と言っても）じーっと私の顔を見ている。「どこか外にトイレあるの」（と聞いても）「…」（、「通してくださいと云えば」（と伝えても）「…」（のまま。）見本を示めすために私はオーバーアクションで先に案内へ。結

局、人が少なくなって、やっと動き出した。奥ゆかしいのか、やったことがないのか、まわりがやさしいのか。

【2007年6月15日：4時間目の様子】

道徳のあと、1時間目の続き。Aくんが新聞記事の下書き（を書くという課題）について教えてくれたのですが、返事をしないままでした。…結局何をしてよいか分からなかったなので、もう1度Aくんに聞くはめに…。そのときも、私がAくんに聞いたといった方がよいくらいで、シンくんは直接Aくんに声をかけられませんでした。私に「助けて」という視線を送る前に、友だちにきちんとたずねることができるようになるといいですね。

トイレに行きたい時や課題の内容がわからない時になぜシンくんが自分から声を上げようとししないのか、その原因を特定することは難しい。シンくんの性格そのものが「奥ゆかしい」からなのか、障害を理由にこれまで免除されてきたことが多く「やったことがない」からなのか、あるいは、シンくんが困っているとすぐに手を貸してくれるほど「まわりがやさしい」からなのか、ボランティアとしてもその原因を推し測りかねている。しかし、ボランティアを介してでないと自分の意思を発信できずにいることを問題視し、シンくんに対して意識の変革を促していたことは確かだろう。上記の場面では、シンくんが困っているからと言ってすぐに手を貸すのではなく、次にとるべき行動のヒントを与えたり手本を見せたりするだけにとどめ、ボランティアに対して『助けて』という視線を送る前に、友だちにきちんとたずねることができるようにすることを求めている。活動記録のなかには他にも、「先生の話よりも介助者の方ばかり見る」（2006年5月8日）、「自分から先生や友達に言葉で伝えることが課題」（2006年7月20日）、「ボラ（ンティア）の手をはなれ、自分で考えて動くことになれていない」（2006年10月23日）といった記述が頻繁に登場し、ボランティアの手を借りずに学校生活を送ろうとする意識をシンくん自身に持たせることが課題として認識されていたことが窺える¹⁸。さらに、シンくんが5年生を迎えると、ボランティアは次のような事項を「シンくんの心構え」としてまとめた¹⁹。

- ・忘れ物、宿題忘れ、遅刻をしない。
- ・やり終えた課題が他の子と同じであるようにする。授業中できなかった課題は休み時間や家でしておく。それによって次の授業のスタートがみんなと同じになる。
- ・自分でできないことはできないと認める。できないことで周りにやってもらいたいことがあれば「やって」と頼み、やってもらったら「ありがとう」と言う。
- ・できることは精一杯やり、努力している姿を周りに見てもらおう。
- ・ボラ（ンティア）に甘えない。
- ・いずれは社会に出て荒波にもまれる。その荒波に負けない人間になるために B 小に来ている。

学年の進行とともに学習内容が高度化する中で「算数の問題なら、5問中1問解ければよしとする」という独自のルールを設定するなど²⁰、ボランティアは、障害ゆえの困難が存在することを前提に、シンくんが不利益を被ることのない環境を整えようと努めていた。だが、シンくんだけが「授業中できなかった課題」に手を付けないままで許されていると、周囲の児童から反発を受けることになる。それゆえボランティアからは「忘れ物、宿題忘れ、遅刻をしない」のはもちろんのこと、「努力」する姿を「見てもらおう」、すなわち「努力」しているという印象を周囲に与えることの重要性を指摘する声が上がった²¹。ボランティア自身、シンくんが学習に対して主体的に取り組む姿勢を見せない理由を、本人の意識の問題として捉えるべきなのか、それとも障害に由来する困難として捉えるべきなのか、二つの解釈の間で揺れ動いているはずなのだが、シンくんに対しては「他の子と同じである」ことを求め、本人の「努力」を促していた様子が窺える。ボランティアの判断で例外的な措置を解除することはできないため、シンくん自身に特段の努力と意識の変革を求めることによって、スティグマの軽減・解消を図ろうとしていたと言えるだろう²²。障害のある子どもが周辺化されないために、当人の努力や意識が重要だと考えられていたことは、ボランティアが日々の活動を記録していたノートの記述からも推察できる。

【2009年7月6日：掃除の時間の様子】

シンくん（が）ほうきで小池がちりとり。時間中ずっとちゃんとほこりをとる。かたわらでは遊んでる子ども。でもシンくんはおしゃべりしながらもほこりとゴミをとりつづけました。そろそろ終わるといふときにきちんとやってたのは女の子2人とシンくん（と私）。するとその2人は自然にシンくんのところにゴミを集め

てくれるようになりました。(一応、「ゴミとりまーす!」と私が声を出したのがきっかけではありますが。)チャイムがなってみんなが帰ったあとも4人でさいごのゴミがなくなるまでやりました。シンくんは感じたかどうかわからないけど、私は一体感を感じました。他の人がさぼっていても、自分がやるべきことをやっていたら、認めてくれる子がいるんだな、とうれしくなりました。宿題でも持ち物でも、やるべきことをきちんとやっていきましょう!シンくんがクラスと一体感を感じることは小さなことの中にもいろいろありますね。

このエピソードを記したボランティアは、とかく反発にさらされやすいシンくんの行動を「認めてくれる」児童が登場した理由を、掃除をさぼることなく「やるべきことをきちんとやって」いたからだと分析している。たとえ掃除をさぼって遊んでいる子が傍らにいるのだとしても、共同体の一員として果たすべき義務をきちんと履行するだけの強い意志を持っていれば、他の児童との間に「一体感」を得ることが可能になると理解されている様子が見て取れる。確かに、障害のある子どもが掃除や宿題など「やるべきことをきちんとやって」いる姿勢を見せていれば、共同体の一員として「認めて」もらえる可能性はあるだろう。その意味では、シンくん自身に特段の努力と意識の変革を求めることで、通常の学級への包摂を図るというのは、ボランティアという立場で講じることができる一つの手立てだと言えるのかもしれない。しかし、それは同時に、障害のある子どもを通常の学級で包摂するという課題が、当人の努力や意識の問題に矮小化されていることを意味する。障害に由来する差異を否定的に価値づけている学級構造が変わることはないため、もし障害のある子どもが学習や生活の面で不適応を起こせば、その原因は当人の努力や意識の不足に帰されることになるかもしれない。障害のある子どもに対して特段の努力と意識の変革を求めるボランティアの存在は、学びの場における差別や排除の構造を転換させるというより、むしろその問題性を不可視化させる可能性があると言えるだろう。

第4節 ボランティアが置かれていた立場

ここまで、教師と異なる立場にあるボランティアの参入が障害のある子どもの置かれる立場にどのような影響を及ぼしたのか(RQ1)、障害のある子どもとの関係においてボランティアはいかなる役割を担っていたのか(RQ2)という二つの課題について、分析を行ってきた。その結果、①ボランティアの参入は、学びの場における差別や排除の構造を転換するどころか、障害のある子どもが負うスティグマを維持・強化

し、他の児童との関係性を非対称なものに留め置く結果を招く可能性があること、そして、②ボランティア自身が障害のある子どもに対して特段の努力と意識の変革を求める役割を担っており、それは、障害に由来する差異を否定的に価値づけている学級空間そのものの問題性を不可視化させる可能性があること、以上の二点が明らかとなった。それらはいずれも、ボランティアが授業に継続して携わることによる意図されざる影響と言えるが、シンくんの介助を担うメンバーとしては、自身の存在や立場をどのように捉えていたのだろうか (RQ3)。本節では、ボランティアが自身のアイデンティティをどこに求めながら活動を行っていたのかという問題について、検討を加えていく。

1. ボランティアの存在意義

まず確認しなければならないのは、ボランティアとして介助に入ることの意義を、シンくんとの関係性から語ろうとする声が、メンバーの間からほとんど聞かれなかったという点である。ボランティアが教室で直接向き合っていたのはシンくん本人であるはずなのだが、メンバーから多く出されるのは、通常級への就学を選択した親の意向を実現することに、ボランティアとして介助に入ることの意義を求める声であった。例えば、河内氏は次のように述べる。

シンくん (のため) に (ボランティアとして活動している) っていうよりかはやっぱり、学校に入る時点で「(シンくんの介助については) 保護者がやってください」って言われたってことは、結局は、お母さんのためにやっているんだと、私は思っているんですよ。「お母さんが (全部は) できないんで、やってください」って言われれば、じゃあ、空いている時間をね、それに使うっていうことぐらいしか考えてないんですよ。でも、やっぱり実際できないことをやってあげられれば、それで嬉しいっていうかね、「役に立っているな」とは思うんですよ、自分としては。

第2章で述べたように、脳性麻痺による体幹機能障害のあったシンくんは、入学前の段階で養護学校への就学を勧められたものの、両親の希望により B 小の通常級への就学を果たすこととなった。しかし、安全の確保に学校は責任を負えないとして、保護者ないしはその代わりに役目を果たす大人の付き添いが、通常級に就学する条件とされており、もし十分な数のボランティアを確保することができなければ、母親が介助に入らねばならない時間は増えることになる。ゆえに河内氏は、自らの「空いている時間を」シンくんの付き添いに「使う」ことで、最終的に母親が引き受けねばなら

ない介助の負担を軽減することこそ、ボランティアの存在意義であると解釈していた。「シンくん（のため）に（ボランティアとして活動している）っていうよりかは」「お母さんのためにやっている」という河内氏の語りには、ボランティアとしてシンくんの介助に携わることの意義を、通常級への就学を選択した親の意向を実現させることに求めようとする様子が表れている。同様に、小池氏は次のように述べる。

とりあえず私の場合は、（ボランティアが）いないと、シンくん（は）あそこに通えない、学校には通えない、でも、お母さんがあそこに通わせるって決められたのだから、その役に立っているかな（という）ぐらい（の感覚）かな。すみません、消極的で。「（ボランティアが）いるから通えているのかな」ぐらい。…心の中では、「（ボランティアが）いない方が、養護学校に自然となっちゃうのかな」と思うこともあったんですけど、結局でもお母さんは「6年間ずっとあの学校で（過ごさせたい）と思っているな」と思って、「それを遮るっていうのは（できない）」っていう気持ちでやっているのかもしれない。何かすみません、消極的で。

小池氏が指摘するように、シンくんの介助を母親一人で担うというのは困難であり、保護者ないしはその代わりに役目を果たす大人の付き添いが通常級に就学する条件となっている以上、ボランティアの協力がなければ、「シンくん（は）あそこに通えない、学校には通えない」ことになる。「お母さんがあそこに通わせるって決められたのだから、その役に立っているかな」という語りには、河内氏と同じく、通常級への就学を選択した親の意向を実現することにボランティアとしてシンくんの介助に携わることの意義を求めようとする様子が見られるのだが、ここで注目したいのは、自らの解釈に対して小池氏が繰り返し「消極的」という言葉を口にしている点である。小池氏は、「6年間ずっとあの学校で（過ごさせたい）と思っている」親の意向を「遮るっていうのは（できない）」と指摘しつつも、ボランティアの介助を受けながら通常級で過ごさせることがシンくん本人にとってどのような意味を持っているのか、インタビューの中でほとんど語ることはなかった。むしろ、養護学校へ通うことも選択肢の一つであることに言及するなど、ボランティアの存在がシンくんの学校生活に及ぼす影響を、どちらかと言えばネガティブに捉えている様子すら感じられる。自身の存在をシンくん本人との関係性から「積極的」に意味付けるのが難しいからこそ、親の意向の実現という点にボランティアが介助に入ることの意義を求めていたことが推察されよう。

2. 「弱者」を助けるボランティア

それでは、ボランティアとして介助に携わることを、シンくん本人との関係性から「積極的」に意味づけられずにいたのは、なぜなのだろうか。次の北田氏の語りからは、シンくんだけに例外的な措置を講じなければならないことに対して葛藤を抱えていたこと、そして、親の意向の実現という点にボランティアの存在意義を求めることでその葛藤を解消しようとしていたことが見て取れる。

突き詰めていくと、「手伝ってあげようがあげなからうが、その時間（ボランティアが）入っていればお母さんが助かるんだ」という割り切りでやっていく以外ないっていう形ですけれどもね。とにかく入っていればいいんだ、お母さんはそれ以上も（それ）以下も望んでないっていう感じに、仕舞いにはなって（いきました）。

ここで注目したいのは、シンくんの作業を「手伝って」あげるべきか、それとも「手伝って」あげるべきではないか、その判断に思い悩まなくて済むよう、ボランティアが介助に入っていれば「お母さんが助かる」のだという「割り切り」をしていたと、北田氏が語っている点である。第2節および第3節の分析で指摘したように、スティグマを維持・強化させないためには、障害の有無にかかわらず学級内の子どもたちを同じように処遇することが必要だという認識を、ボランティア自身は有していた。しかし、行使可能な裁量や権限に制約のある立場上、例外的な措置を講じずにいるというのは難しく、結果的にはシンくんの作業を「手伝って」あげなければならなかった。ボランティアとしては、スティグマの維持・強化に繋がることを認識しつつも例外的な措置を講じなければならないことに対して葛藤があり、それゆえ、自身の存在をシンくん本人との関係性から「積極的」に意味付けることができずにいたのだと言える。むろん、この北田氏の語りというのは「突き詰めて」考えた場合のことに過ぎないのだが、「手伝ってあげようがあげなからうが」親の意向を実現することが重要なのだと「割り切り」をすることによって、例外的な措置を講じなければならないことに対する葛藤を解消しようとしていたことは確かであろう。

但し、親の意向の実現を理由にすることで、ボランティアが例外的な措置を講ずることに正当性を付与し得たとしても、障害のある子どもを「弱者」として扱わねばならない状況は大きく変わらないことを、最後に付言しておく必要があるだろう。久慈氏は、シンくんが他の児童から雑言を浴びせられている時の対応を振り返るなかで、次のような語りを残している。

(シンくんに対する雑言が)「これはちょっとひどいな」っていう時には、先生に言うとか、あと、シンくんのお母さんにも伝えるけれども。じゃあ、そういう時(に) どうしたらいい(か) っていうのも、「とりあえずシンにやらしてくれ」って(お母さんも最初は)言うんだけど、(最終的には)「どうしてもシンができないようだったら、ボランティアさん、お願いします」になっちゃって。結局、ボランティアが口出ししちゃうんですよね、最後。シンくんは、何もできない、というか(何も)しないでいれば、ボランティアがやってくれるって思っちゃいますよね、そういうふうになると。「黙っていても、最後にはボランティアさんがフォローしてくれる、そんなふうなボランティアでいいのか?」と思ったり、「こんなボランティアなら(傍に)いない方がまだいいかしら?」って思いながらやっていたかな。「(傍に)いない方がシンくんのためかな?」っていうところも見えたりすると、できないんですよね、もう。入れなくなってしまう。

シンくんを取り巻く人間関係の問題にどこまで「口出し」をしてよいものなのか、むしろ、本人にその対応を任せることで学級内の子どもたちを同じように処遇する方が良いのではないか、ボランティアとしては思い悩む。しかし、親の意向を実現することに自身の存在を意義付けている以上、「どうしてもシンができないようだったら、ボランティアさん、お願いします」という指示に抗うことは難しく、「結局、ボランティアが口出ししちゃう」ことが多かったと、久慈氏は振り返る。ボランティアとしては、親の意向を尊重するという理由のもと、例外的な措置を講じることに正当性を付与していたと言えるが、ここで興味深いのは、ボランティアの「口出し」によって「黙っていても、最後にはボランティアさんがフォローしてくれる」とシンくんに思わせることを、久慈氏が強く危惧していたという点である。いくら母親の指示があるとはいえ、ボランティアが頻繁に例外的な措置を講じている限り、シンくんは、ボランティアから一方的に助けられるだけの存在であり続ける。本来であれば、シンくんが自らの意思で行動できるような環境をボランティアとして整えなければならないのだが、介助に入る頻度やタイミングについて、シンくんにその判断を委ねることはできずにいた。そのため、介助のイニシアティブをボランティアの側が握らなければならない状況は続くことになり、かねてより「(傍に)いない方がシンくんのため」ではないかと考えていた久慈氏は、活動を始めて3年が経過した頃、ボランティアの活動から身を引く決断をしたという。本当に「入れなくなってしまう」まで思い悩んだ久慈氏の語りという点で、他のメンバーにはない特殊性があることは否めないが、例外的な措置を講じることに對する葛藤を棚上げすることはできたとしても、障害のある子どもを「弱者」として扱わねばならない状況を変えることはできなかったと言えるだろう。

第5節 小括

本章では、B小で行われていた「介助ボランティア」の活動を事例として取り上げ、そのなかでも2004～2009年度にかけて在籍したシンくんの介助について分析を加えてきた。B小の教師たちは、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提のもと、学年や学級を単位とする一つの共同体を構築し、障害の有無にかかわらずあらゆる子どもを平等に扱うことを原則としていた。それは、日本の学校に備わる「一斉共同体主義」という特徴そのままであり、同質性を前提とした共同体のまとまりを強調すればするほど、障害のある子どもが教室空間において異質な存在であることを際立たせる結果となる。実際、B小においては、障害に由来する差異に配慮するべく、担任の教師がシンくんだけに例外的な措置を講じようとすると、他の児童から反発の声が上がることになり、同質性を前提とした共同体の中で周辺化されていくような状況であったことが、第1節で確認された。

しかし、通常は教師が主となって学習指導や生活指導を行う空間にボランティアが加わることで、障害のある子どもが教室での学びから疎外される状況を変えることができたかという点、必ずしもそうではない。むしろ、ボランティアの参入は、障害のある子どもに付与されるスティグマを維持・強化し、他の児童との関係性を非対称なものに留め置く結果を招く可能性があること、そして、障害のある子どもに対して特段の努力と意識の変革を求めるボランティアの存在は、学びの場における差別や排除の構造を転換させるというより、むしろその問題性を不可視化させるものであることが、本章の分析から明らかとなっている。そこで、以下では、職責や地位に縛られない自由な立場にあるはずのボランティアが加わったからといって、それが、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂することに繋がらなかったのはなぜなのか、ここまでに得られた知見を整理することでその背景について考察を加え、本章のまとめに代えることとしたい。

1. 「同質性の前提」の維持

まず、教師と異なる立場にあるボランティアの参入が障害のある子どもの置かれる立場にどのような影響を及ぼしたのか（RQ1）という課題について、なぜ本事例においては、シンくんが付与されるスティグマが軽減・解消されることなく、かえって維持・強化される結果となったのであろうか。主に第2節での分析を振り返りながら、その背景を考えていきたい。

スティグマが軽減・解消されなかった直接の要因は、ボランティアの存在そのものが障害のある子どもに対して講じられる例外的措置の象徴と化していたことにある。学級内ではあらゆる子どもが同じように扱われるはずだという原則があるため、障害に由来する身体的な差異に対して教師が合理的な配慮を加える場合ですら、他の児童からは反発の声が上がる。ましてボランティアが、授業で出された課題を手助けしたり、課題の一部を免除したりすれば、他の児童は不公平感を募らせることになる。日本の学級が、同じ課題を同時に出すことで、誰が遅れているのか、あるいは誰が目標を達成できていないのかを可視化し、子ども間の序列を顕在化させるシステムとなっている以上、一部の児童にだけ例外が認められていることを、他の児童が快く受け入れられるかということ、そこには確かに疑問が残る。

では、スティグマを軽減・解消するため、ボランティアが例外的な措置の象徴と化すのを回避することは可能だったのだろうか。ボランティアの側も、真に支援が必要な時を除いて障害のある子どもを特別扱いしないということが必要であると考えてはいたものの、授業への遅刻をボランティアの独断で容認できるだけの裁量や、教師からの指示を無視できるほどの権限を有していたわけではない。そのため、授業への遅刻を繰り返しているにもかかわらず、ボランティアとして何も手を差し伸べないということは難しく、介助に入ることを教師から求められれば、その指示には従わざるを得ない。行使可能な裁量や権限に制約のある立場では、ボランティア自身がどのような意図を有しているかとは関係なく、準備や作業に手を貸さなければならない場面が必ず出てくる。ボランティアの存在そのものが障害のある子どもに対して講じられる例外的措置の象徴となることには、やむを得ない面があったと言えるだろう。

むしろ問題なのは、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提ゆえに、ボランティアの手を借りることが原則として許されない学級の規範であると考えられよう。もし、学級内の全ての児童にボランティアの手を借りることが許されていれば、たとえ障害のある子どもがボランティアの介助を受けていたとしても、それが「例外」的な措置とは捉えられずに済むのかもしれない。しかし、B小の「介助ボランティア」は、学校からの依頼によって組織されたものではなかったため、障害のある子どもを介助することだけにその役割が限定されており、他の児童にまでかかわることは求められていなかった。また、ボランティア自身、子どもへの対応を主導すべきは専門家としての教師であるという認識のもと、自分たちが前面に出るような振る舞いをすることは控え、あくまで「黒子」に徹しようとしていた。そこには、担任のイニシアティブによって組織されている一つの共同体に、異質な論理を持ち込まないようにするボランティアの姿勢が表れていると言えるが、逆にその結果として、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質

であるという前提や、ボランティアの手を借りることが原則的に許されないという学級の規範は維持されることとなった。シンくんに付与されるスティグマが軽減・解消されなかったのは、同年齢の子どもたちであればボランティアの手を借りずとも皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」が揺らぐことのないまま、障害に由来する差異に対して例外的な措置が講じられていたからだと解釈できよう（図3-1）。

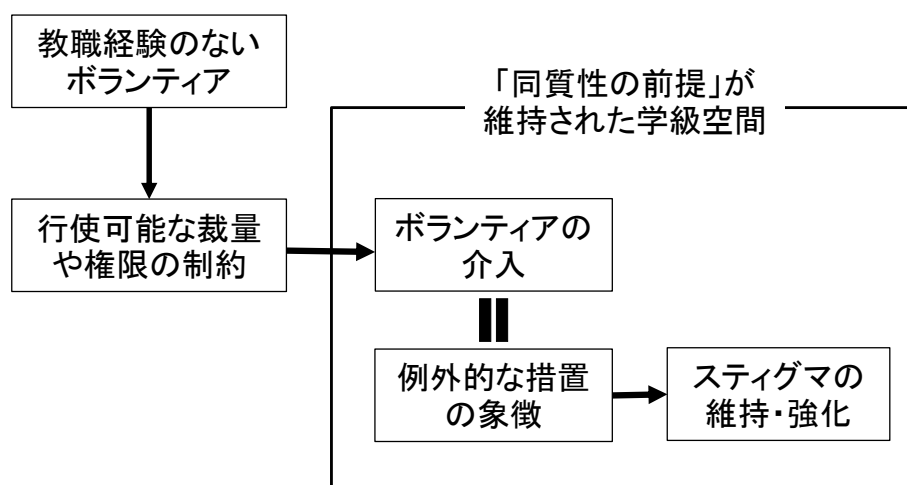


図3-1 スティグマが維持・強化されるまでのメカニズム

2. 〈指導〉的役割の遂行

それでは、学びの場に潜む差別や排除の論理を転換させることの困難性に直面したボランティアは、障害のある子どもとの関係においていかなる役割を担おうとしたのだろうか（RQ2）。ボランティア自身が、差別や排除を生み出す学級構造の問題性を不可視化させる存在となっていることをどのように解釈すればよいのかという点にも目を向けながら、考察を加えていきたい。

まず、専門家という立場にないボランティアからすると、教室での学習や生活から排除されがちな子どもが抱えている教育的ニーズを把握するという行為そのものが、少なからぬ困難を伴うものであることを、確認しておかなければならないだろう。スティグマの軽減・解消に向けてボランティアがとりうる手段の一つは、シンくんの学習や生活に介入する頻度を減らし、例外的な措置を解除するというものである。しかし、シンくんが学習に対して主体的に取り組む姿勢を見せない時などに、それを本人

の意識の問題として捉えるべきなのか、それとも障害に由来する困難と捉えるべきなのか、ボランティアはその二つの解釈の間で揺れ動いていた。たとえ医師や教師であっても、なぜシンくんが主体性を持って授業に参加しないのか、その理由について真に正確な判断が下せるとは限らないのだが、依って立つべき専門性を有していないボランティアの場合には、シンくんが抱えている教育的ニーズをどこまで正確に同定できているのかという不安が常に付きまとう。それゆえ、障害のある子に対して何を・どこまで求めてよいのかがわからず、ボランティアの判断で例外的な措置を解除するのは難しかった。

その一方で、特段の努力と意識の変革を子ども本人に求めることで、スティグマの軽減・解消を企図しているという点は、学びの場においてボランティアが果たす役割を功罪両面から分析するという課題を掲げる本研究にとって見逃すことのできない問題だろう。ボランティアのメンバーは、学級の一員として果たすべき義務をシンくんにもきちんと履行させることが、他の児童から上がる不満を和らげるために有効だと考えていた。そのため、ボランティアの手を借りずに学校生活を送ろうとする意識を持つこと、そして、他の児童と同じだけの課題をこなす努力を積み重ねることを、シンくんに対して求めていた。しかし、ともすればそれは、障害のある子どもを通常の学級に包摂するという課題が、当人の努力や意識の問題に矮小化されていることを意味する。かつて志水（2002）は、ニューカマーの子どもが学力面の課題を抱えたり学校への不適応を起こしたりしても、日本の教師は本人になお一層の努力や心がけの変化を求めるだけで、問題の「個人化」に走る傾向が見られることを指摘していたが（第1章を参照）、ボランティアの対応もそれと符合するものであった。差別や排除を生み出す学級構造の問題性を詳らかにできないまま、結果的に、学校の持つ価値や規範を補完することになったボランティアは、〈支援〉的な役割ではなく〈指導〉的な役割を担う存在であったと言えるだろう。

3. 「弱者」と「強者」の関係性

最後に、障害のある子ども本人に特段の努力と意識の変革を求めるなど、ボランティアが学校の持つ価値や規範を補完する存在となった背景について、主に第4節の分析を振り返りながら考察を加えていきたい。

まず、ボランティアは「弱者」を助ける存在として介助に入らざるを得なかったこと、すなわち、障害のある子どもとの間に非対称な関係性を築かなければならなかったことを、RQ3ともかかわって確認しておく必要がある。そもそも、教職経験を持たずに授業へ継続して携わるボランティアは、依って立つべき専門性を有していないにもかかわらず、子どもの学習や生活に介入することを求められているという点で、葛

藤を抱えやすい存在だと言える。まして、障害に由来する差異に対して例外的な措置を講じることがスティグマの維持・強化を招いているのだとすれば、何のためにボランティアとして介助に入っているのか、その意義を見失いことにもなりかねない。ゆえに、ボランティアとしては、通常級への就学を選択した親の意向を実現するという点に、自らが介助に入ることの意義を求めようとしていたのだと言える。しかし、たとえボランティア自身の葛藤を一時的に解消することができたとしても、例外的な措置を解除するのが困難である以上、障害のある子はボランティアからただ一方的に助けられるだけの「弱者」であり続ける。「弱者」を助ける「強者」である限り、障害のある子どもと対等な関係を築くことはできず、介助のイニシアティブをボランティアの側が握らなければならなかったと言えるだろう。

むしろ、障害のある子どもを「弱者」として扱わねばならないことに思い悩むあまり、活動から身を引くメンバーが存在したことからわかるように、ボランティアが介助に入る中で抱えていた葛藤は、容易に解消しうるものではなかった。その意味では、新しいボランティアを既存のメンバーがリクルートするなどしながら、6年もの長きに渡って介助を継続させたというエピソードそのものが、特筆すべきことだと言える。しかし、ボランティアを「する側」と「される側」の間に非対称な関係性が作られた時、「する側」による一方的な価値づけや方向づけが起こりやすいことは、先行研究でも指摘されてきた通りである。子どもと対等な関係を築くには至らなかったことが、職責や地位に縛られない自由な立場にあるはずのボランティアが〈指導〉的な役割を担う結果に繋がったと言えるだろう。

1 以下、引用文中の「…」は省略を、()内は筆者による補足を意味する。

2 小池氏へのインタビューより。

3 同様のエピソードは、他のボランティアからも頻繁に聞かれた。例えば、河内氏と久慈氏は、次のように述べる。

河内氏：いつもグループ分けとかすると、シンくんを入れるっていうところないのよね。で、いつも一人最後に残って、先生が他のグループに「シンくん、入れてあげてくれない？」って、こっそりあれして、気の弱いところが「じゃあいいよ」みたいな感じで受け入れるっていうか。

久慈氏：結局そうっちゃうのね。クラスのなかでそういう存在になっちゃうでしょ。クラスの子どもたちにとってもやっぱりあんまり良くないのかなって思うし、シンくんにとってもあんまり良くないのかなっていう気にもなっちゃう。本当はもっともっとお互いに言えることがあっていい、それが普通級に受け入れるよさじゃないですか。それが全く悪い方に行っちゃっているかなっていう気がし

ちやってね。

シンくんと同じグループになることに対して、他の児童は後ろ向きの姿勢を見せる。教師は、グループ学習を成り立たせるべくシンくんを仲間に加えるよう働きかけるのだが、結局のところ、シンくんを受け入れるのはどちらかと言えば「気の弱い」子どもたちの集まるグループであったという。障害のある子どもの存在を他の児童が好意的に受け止めるのは難しい状況にあり、共同体を構成する一人の同質なメンバーとして扱うのにも限界があったことを窺わせる。

4 同様に黒田氏も、「先生の意識のなかに『この子は障害がある子だ』っていう意識があると、どうしても（対応が）変わってしまったり」することがあり、「同じく叱れない、注意ができないっていうことが、一番周りの子どもたちからの反感を買う材料」になっていたと指摘する。

5 2008年12月（シンくんが5年生）にメンバー内で回ったメールの記録より抜粋。

6 2008年5月8日（シンくんが5年生）にボランティアで話し合われた内容をまとめた文書の中に記されている。

7 2007年11月24日（シンくんが3年生）付のメモに記されている。

8 沼井氏も、教室の中でボランティアは、シンくんのことを「ガードするような大人」として見られていたと振り返る。

9 シンくんやボランティアに対して他の児童が向けていたまなざしについては、北田氏も次のように振り返る。

いつでも大人が付いているっていうことで、先生は安心しちゃっていたし、子どももシンくんができなくて困っていることを自然に助けるっていう流れからは、学年が上がるにつれてどんどん遠ざかっていって。「どうせできないことは（ボランティアが）やってくれるんでしょ」っていう感じに、どんどんどんどんなっていって。

ボランティアが教室内に存在しなければ、「シンくんができなくて困っていること」をクラスの児童が「自然に助ける」機会も生まれかもしれない。しかし実際には、シンくんの傍らには常にボランティアが付き添っていたため、クラスの児童がシンくんから「どんどん遠ざかって」いく結果を招いた。他の児童にとって、ボランティアの存在は障害のある子どもに対して講じられる例外的措置の象徴でしかなかったことが、北田氏の語りからは推察される。

10 2007年6月19日（シンくんが4年生）にボランティアで話し合われた内容をまとめた文書の中に記されている。

11 2007年5月15日（シンくんが4年生）にボランティアで話し合われた内容をまとめた文書の中に記されている。

12 なお、シンくん自身に「甘え」があるのではないかという疑念は、ボランティアの間で広く共有されていたものであった。例えば木村氏は、シンくんが教科書を忘れ

た時のボランティアの対応について、次のように述べていた。

忘れ物をしてしまって、本人が一番悪いんだけど、次の行動ができない。だからといって友達に「見せて」とも言えないし、友達も見せる気もない。じゃあどうしたらいいか。結局、ボランティアに頼るので、ボランティアが先生に伝えて、「じゃあ、こうしましょう」、「じゃあ、次から忘れないでね」、「ちゃんと（持ち物を）ノートに書いといて」とか（フォローすることになってしまう）。

シンクんに忘れ物が多いという問題はボランティアによるミーティングでもたびたび話題となっていたが、図らずも教科書を忘れたのであれば、シンクン自身が正直にその事実を教師に伝え、クラスメートから教科書を見せてもらわなければならない。しかしシンクンは、忘れ物があることを自ら申告することなく、教科書のないまま授業に臨もうとすることが多かった。ボランティアとしては、教科書がないまま授業に臨まねばならない状況を見過ごすことはできないため、シンクんに代わって教師からの指示を仰ぐことで、クラスメートから教科書を見せてもらえるよう配慮しなければならなかったという。他の児童からすれば、教科書を忘れたシンクンが教師から注意されることを防ぐためボランティアが例外的な措置を講じているかのように映る場面だと言えるが、ここで注目したいのは、ともすれば周囲から反発を受けかねないような行動をボランティアがとらなければならなかった理由を、木村氏が何に求めているかという点である。木村氏は、クラスメートから教科書を見せてもらえるよう配慮せざるを得なかった理由として、教師による「無言」の「期待」が存在していたことを指摘するのではなく、「結局、ボランティアに頼る」シンクンの姿勢が見られたことを挙げる。シンクんにどこまでの「甘え」があったのか、その程度を推し測ることはできないが、自分で忘れ物を申告しようとしめないシンクンの姿勢をどのように解釈すればよいのか、ボランティアが迷いを抱えていたことは確かであろう。

13 例えばボランティアによるミーティングの中では、「作業にとりかかる時、行う順番を紙に書いてもらえると頭の中がごちゃごちゃにならずスムーズにいける」（2009年12月9日付）といった情報が共有されている。

14 学習に主体性を持って参加しないシンクンの姿勢をどのように解釈すればよいのかという点に迷いを抱えているのは、河内氏に限られない。実際に、ボランティアのミーティングでは、同じく理科の実験の場面を例に、次のような話し合いが行われていた。

理科に苦手意識。はじめから投げているようだ。特に実験。実験結果を書き留めないことが多い。どこまでシンクんに要求していいのか。完璧な答えは求めないが、実験結果のみでも書くべきでは？同じグループの子たちが実験道具を用意してくれることに慣れて、自分が担当のときも用意しようとしめない。「シンクンが担当だよ」と声をかけても動かない。頑固なのか、頭の中が整理できずに動けないのか、ボラ（ンティア）には判断できない。「自分の周りで動きがあり集中できない」「グループ活動なので人に任せやすい」「自分の考えを出さなくてはいけない」などの状況が重なると動けなくなるのか？（2008年5月8日のミーティング記録）

シンクンが実験の準備に主体的に参加せず、結果の記録すら取ろうとしない背景について、ボランティアの間では、それをシンクンが「頑固」であるからだとして理解すべ

きか、それとも「頭の中が整理できずに動けない」からだと理解すべきか、二つの解釈が混在している。前者は、シンくんが学習に主体性を持って臨んでいない理由を本人の意識の問題として捉える立場であり、後者は障害に由来する困難として捉える立場であると言えよう。

1⁵ 2008年2月1日（シンくんが4年生）のミーティング記録より。

1⁶ 2007年4月13日（シンくんが4年生）のミーティング記録より。

1⁷ 2009年7月10日（シンくんが6年生）のミーティング記録より。

1⁸ ボランティアの手を借りずに学校生活を送ろうとする意識をシンくん自身に持たせることは、学年を問わず、常に課題として認識されていた。活動記録を見ると、次のような記述も見られる。

【2006年9月4日】

2時限 音楽の道具すべて忘れ

忘れたら「友達に貸してもらおう」ということを考えつかない。「隣のクラスは音楽だったねー」とだけヒントを与えるが…（借りに行こうとはしない）。リコーダー、他に忘れた子が3人いて、シンくんの分も貸りてきてくれる。

（略）

それにしても、今日は自分のから（ま）ねばならぬことは「うわの空」でまわりばかり気にして、ものごとがオクレオクレ。先生も気づかれたのでしょうか。本人がまわりとの調和を心することを願われているようでした。手を出すのはたやすいのですが…。

【2006年12月12日：掃除の時間の様子】

シンくんのオーバーが黒板に張られ（、）だれの？（と声がかかる。）しばらく見ていましたが、シンくんはぼーっと立って見ているだけなので、「シンくんのでしょう。ぼくのだ！やめろ！」ってそばに行行って言わなきゃ（、）と言っても（、）しーん（筆者註：何も言わないことの意）。もう一回耳元で言って、姿が見えないようにすると近づいて行きました。

忘れ物をした時にも、落とし物を見つけてもらった時にも、シンくんが自分からは何も声を上げようとしないことを、ボランティアがもどかしく感じていた様子が窺えよう。

1⁹ 2008年7月25日（シンくんが5年生）に校長・担任、シンくんの保護者、ボランティアの間で話し合われた内容をまとめた文書に記されている。なお、以前よりボランティアの間では、『この宿題はやらない』『〇〇さん、やって』などの甘えの克服を！（2007年5月15日のミーティング記録より）という声が出されていたが、それが「シンくんの心構え」という形にまとめられたのは、この時が初めてであった。

2⁰ 2007年5月15日（シンくんが4年生）にボランティアで話し合われた内容をまとめた文書の中に記されている。

2¹ 日々の活動を記録していたノートの記述にも「シンくんにとって、時間制限は厳

しいので、おくれでも最後まで自分の力でとりくむことが大事だと思いました」(2007年10月26日付)というものがあり、シンくんが他の児童と同じペースで課題に取り組むのは難しいことを、ボランティアの側も認識はしていた。しかし、他の児童と同じペースで課題に取り組むのが難しいからこそ、「おくれでも最後まで自分の力でとりくむことが大事」だというのがボランティアの考えであり、ここにも、シンくん自身に特段の努力を求める姿勢が表れていると言えよう。

²² なお、ボランティアによるミーティングの場には校長や担任も同席することがあり、シンくんへの対応については話し合いを繰り返していた。しかし、第1節でも指摘したように、担任までもがシンくんだけに例外的な措置を講ずれば、周囲の児童からの反発は更に強まることになるため、担任からの配慮を求めるのにも限界があった。

第4章 ボランティアが担う役割の転換

本章では、第3章と同じくB小の「介助ボランティア」を事例として取り上げるが、具体的に分析の対象とするのは、シンくんが入学するより前からB小の通常級に在籍していたリンさんの介助をめぐるボランティアの動きである。第1節ではまず、ボランティアによる介助がどのように行われていたのか、シンくんの事例とも比較しながら、その様子を描き出すこととする。障害のある子どもが通常級に在籍できるようボランティアが一对一で介助に付いていたという点は両事例に共通するものの、教育的ニーズの所在をめぐる判断の在り様についてはシンくんの事例と異なる面があることを、具体的な分析に入る前に確認したい。以下、順番は前後するが、第2節では、教師と異なる立場にあるボランティアの参入が障害のある子どもの置かれる立場にどのような影響を及ぼしたのか（RQ1）という課題に、第3節では、ボランティアのメンバーは自身の存在や立場をどのように捉えていたのか（RQ3）という課題に、そして第4節では、障害のある子どもとの関係においてボランティアはいかなる役割を担っていたのか（RQ2）という課題に迫ることとする。結論を先取りすれば、本事例においては、ボランティアの参入が障害のある子どもに付与されるスティグマを軽減・解消させることに繋がる様子は見られなかった。しかし、前章の事例とは異なり、学校の持つ価値や規範を補完することでボランティアが〈指導〉的な役割を担おうとする場面はほとんど見られず、個別性への配慮と応答に重きを置く〈支援〉的な役割に徹しようとする姿が観察された。そこで、ボランティアが〈指導〉的な役割ではなく〈支援〉的な役割を担うために何が重要となるのか、本章での分析を通してその一端を明らかにすることとしたい。

第1節 明確なニーズ

はじめに本節では、学年の進行とともに障害の状態や程度が変化するなか、ボランティアによる介助がどのように行われていたのかを描き出すことにする。具体的には、発話すら困難だった低学年の時期と、一人で授業が受けられるようにまでなった高学年の時期を比較しながら、リンさんの抱える教育的ニーズを誰が・どのように判断していたのかという問題に分析の焦点を当てることとなる。ボランティアの存在が子ども同士の関係性に及ぼす影響、そしてボランティア自身が障害のある子どもとの関係性の中で担っていた役割を検討する前に、リンさんの学校生活の在り様を確認することとなる。

1. 母親によるニーズの代弁

2000年にB小へ入学したリンさんは、脳性麻痺の影響で、右半身に強い麻痺があった。入学前の段階では養護学校への就学を勧められたものの、両親の希望によりB小の通常級へ就学を果たすこととなる。しかし、特別支援教育の理念が広く認知されるより前ということもあり、当時のX市教育委員会は、障害のある子どもが通常級に在籍することに対して後ろ向きの姿勢を見せていた。リンさんに対しても、安全の確保に学校は責任を負えないとして、保護者ないしはその代わりに役目を果たす大人の付き添いが、通常級への就学の条件とされていたという。そのため、リンさんの母親は登校から下校まで毎日付き添わなければならない状況にあった。

だが、登校から下校まで全てに付き添うというのは、母親の負担が重過ぎる。そこで、ボランティアとしてリンさんに付き添う人を、B小の保護者や学区の住民から募ることとした。1年生の後半から募集をはじめ、毎年度10名程度が「介助ボランティア」としてリンさんの学校生活をサポートするようになった。なお、X市が学校支援ボランティアの養成と活用をはじめたのは2002年からである。リンさんの介助を担当するボランティアは、それ以前から活動をスタートさせていたが、第3章で取り上げたシンくんのケースと同じく、学校からの依頼によって組織されたものではなく、あくまで両親からの依頼に基づくものである。

リンさんは車椅子で生活を送っていたが、トイレに行く時や階段を上らねばならない時などは、身体面の介助も必要であった。低学年の間は、相手の話している内容は理解できるものの発話をするのが困難な状況にあり、トーキングエイド（パソコンのようにキーを押すだけで文字が表示される携帯型のコミュニケーション機器であり、プリントアウトも可能）を使いながら、周囲とのコミュニケーションをとっていた。加えて、鉛筆で文字を書くことも難しく、ノートをとる時にもトーキングエイドを利用していた。リンさんは自分の意思をなかなか言葉で伝えることができなかったため、ボランティアのかかわりについても、低学年の間は、母親から細かな指示が出されていたという。当時の様子を振り返りながら、リンさんの母親は次のように述べる。

小学校一年で入学した時は全く喋っていなかったので、トーキングエイドとか、コミュニケーション取るのも大変だったし。みんなそうですけど、幼いですから、やっぱり親の意向の方を、どっちかっていうと、親がリードして、やっていく部分が多かったんです。

母親からの呼びかけに応える形でリンさんの介助に名乗りを上げたボランティア

のほとんどが、障害のある子どもにかかわった経験を有していなかった。そのため、車椅子の押し方からトイレのさせ方に至るまで、リンさんの母親からレクチャーを受けなければ、ボランティアとして介助にあたるのは難しいような状況であった。まして、コミュニケーションをとることに難のあるリンさんの意思を、ボランティアが全て読み取ることではできなかつたため、一日のスケジュールや介助の方針については、全てリンさんの母親が細かく管理していたという。同じB小の事例でもシンくんのケースでは、「お母さんから『なるべく自分でやらせてください』』ということは言われていたんですけども、その一カ条だけだとやっぱりなかなか具体的に困る時ってというのは、初日のはじめの瞬間からずっとあるので、そこが常に悩みましたね」（北田氏）といったエピソードが多くのメンバーから語られるなど、特段の「具体的な指示はない」（久慈氏）状況下で、ボランティアは活動を進めなければならなかった。それに対してリンさんのケースでは、ボランティアに対して「親の意向」が示されており、「親がリード」する形で介助は行われていたと言える。同様に、黒田氏も次のように述べる。

とにかくお母さんがこまめに学校に来て、朝必ず送ってきたら、先生に一日のスケジュールの、もちろん週（単位）でお母さんは（予定を）把握しているんですけども、「今日の（予定に）変更はありませんか？」ってことと、あと、教室移動はないかどうか確認して、ある場合はその旨をボランティアさんに伝えたり変更とかもボランティアさんに伝えたり。あと、図工とかで変わったことをする場合には、ボランティアに「こういうことをやりますから、で、リンはこれできませんので、こういうサポートをしてください」って、細かくボランティアに伝えていたんですね。

リンさんが低学年の間は、まだB小にエレベーターが設置されていなかったため、階段に備え付けられた昇降機を使用して、2Fや3Fにある特別教室へ移動していた。昇降機を使つての移動には時間を要するため、授業に遅刻しないよう早めに教室を出なければならず、リンさんが自分の意思を言葉で発せないうちは、母親がその日の朝に教室移動の有無を確認し、ボランティアが介助に入る前に伝えておくようにしていたという。また、図工などの作業を伴う科目については、本人に何ができて、何ができないのか、そしてボランティアがどこまで手を貸す必要があるのか、母親から具体的な指示が出されていた。むろん、いくら特別支援教育の理念が広がる前とはいえ、障害のある子どもの学校生活に対して母親が過重な責任を負わなければならない仕組みは、適切なものとは言えない。しかし、ボランティアが介助のプロセスで迷いを抱

え込むことのないよう、母親による配慮がなされていたことは確かであろう。低学年の間は、リンさんの意向に沿ってボランティアが動くというよりは、母親が主導する形で介助が行われていたと言える。

2. 本人によるニーズの表出

ただ、高学年を迎える頃になると、入学前から続けていたリハビリの効果もあり、リンさん本人から言葉が発せられるようになった。トーキングエイドを使用する機会も少なくなり、ボランティアへの指示についてもリンさんが自分で出せるようになったという。黒田氏は、4年生になってからの介助の様子について、次のように振り返る。

(リンさんは)「自分のことは自分でしよう」という意識がとても強い子だったので、トイレも介助が必要だったんですけれども、「教室移動があるのでトイレはこの時間に行っておく」とか「その時間は体育だけれども、休み時間が5分しかないから、今、着替えておく」とか、そういうことを4年生ぐらいからボランティアに伝えられるようになったんですね。

高学年を迎えてからもトイレや着替えに介助が必要な状況に変わりはなく、引き続きボランティアが手を貸していた。しかし、低学年の間は自分の意思を言葉で発することができなかったのに対し、高学年になるとトイレや着替えを済ませたいタイミングが本人の口から示されるようになった。リンさんは『『自分のことは自分でしよう』という意識がとても強い子』であり、その日の授業予定を考えながら時間に遅れないよう注意しながら行動することができたという。河内氏も次のように述べる。

性格的に時間とかすごくきちんとしている子だったので、「次の時間は音楽室に行かないといけないから、他の子はまだ遊んでいるけど、私はもう行くから、車椅子を押してちょうだい」みたいな感じで。私は逆に言うと、あまりにもそのことにばかりとらわれ過ぎて、「他の子より遅れないように、遅れないように」って言って、内容的にはできなくても、とにかくきちんとその場に（授業が）始まる時には居るっていうことに、その子の神経がそっちばかりに行っているような気もしないでもなかったのね。だから逆にちょっとかわいそうな気もしたけど。

同じB小の事例でも、シンくんの場合には、時間を守って行動するということが苦手としていたため、ボランティアが時間の管理を担わなければならなかった。それに

対してリンさんの場合には、河内氏が「かわいそうな気」がするほどに、時間に遅れないことを強く意識し、たとえ他の子が遊んでいたとしても、自ら教室の移動を始めるほどであったという。先に述べたように、低学年の間は母親が教室移動の有無を確認したうえでボランティアへ事前に指示を出すなど、母親主導のもと介助が行われていた。しかし、高学年になると、教室移動のために車椅子を押してもらいたいというニーズが本人から表出されるようになり、ボランティアには本人から発せられるニーズに対応することが求められていたと言える。教室移動に関するエピソードとしては、黒田氏による次の語りも興味深い。

（5年生になって）算数だけに学習支援で入り始めた時に、串田さんとかが入ってくれたじゃない？で、串田さんは、リンさんの介助をやったことがなくて…車椅子の押し方がわからないわけ。…（ただ、教室の）移動がないし、算数のお勉強だけ（見る）っていう頭で、串田さんも入ったんだけど、たまたま何か（の理由）で教室移動があって、「え？どうやって押すの？」、「どうやって押せば安全に怪我をさせずに（できるの）？私が押しちゃっていいのかしら？」っていうところで（串田さんが）凄く慌てちゃったみたいで。そしたらリンさんが「普通に大丈夫です」って言って、教えてくれたんだ、っていう話もあったし。

後述するように、リンさんが高学年となってからは、音楽・図工・体育などの実技や作業を伴う教科を除き、ボランティアが学習面にまで介入することはなく、国語や算数の時間は廊下で待機することも多くなった。しかし、5年生を迎えると、主としてノート・テイキングを目的に算数の時間に関してはボランティアが教室へ入ることになった（第4節を参照）。介助のボランティアにはトイレのさせ方や車椅子の押し方など一定の知識や経験が必要なのだが、教室移動のない算数の授業ということもあり、普段は学習支援のボランティアに参加している串田氏が算数の時間だけかかわっていたという。ところが、たまたま算数の授業中に教室の移動が必要となったため、どのように車椅子を押せばよいのか、そもそも自分が車椅子を押してよいのか、串田氏は戸惑ってしまった。すると、串田氏の戸惑いを察し、「普通に」車椅子を押してもらえれば「大丈夫」であるとして、リンさんが車椅子の押し方を「教えてくれた」のだという。教室移動をめぐる些細なエピソードではあるが、ここには、ボランティアの経験や能力にあわせて本人からニーズが表出されている様子を見て取ることができる。いつも介助に入っているボランティアであれば、車椅子の押し方についてリンさんから特段の指示が出ることはないのだが、介助の経験がない串田氏を相手にするからこそ、リンさんはわざわざ「普通に大丈夫です」というメッセージを発した。通常、

障害のある子どものニーズは大人の側がその所在を判断するものであり、大人の判断に誤りがある場合も子どもはそれに抗うことが難しいため、そこには、ニーズを判断する／されるという非対称な関係が形成されることになる。しかし、ボランティアの経験や能力にあわせる形で子どもが自身のニーズを表出しているのだとすれば、それはニーズを判断する／されるという関係性が存在しないことを意味する。子どもから明確なニーズが表出される状況下では、介助を担うボランティアとの非対称な関係性にゆらぎが生じる可能性があると言えよう。

第2節 スティグマを軽減・解消することの困難性

以上のように、低学年の頃は、リンさんが自分の意思を言葉で伝えられない状態にあったため、母親が本人のニーズを代弁していたが、学年の進行とともに、リンさんの口から自身のニーズが発せられるようになっていった。さらに、当初はトーキングエイドを使わなければノートをとることも困難であったが、次第に補助具をつけながら鉛筆を握ることができるようになり、高学年を迎える頃には、自筆でノートをとることもできるようになったという。シンくんの時とは異なり、ボランティアが介助に入らねばならない場面は学年の進行とともに減っていく状況にあったと言えるが、障害に由来する差異を否定的に価値付ける学級の構造に変化はあったのだろうか。本節では、子ども同士の関係性においてリンさんがどのような立場に置かれていたのか、検討を加える。

1. 同質性の前提と例外的な措置

先述したように、脳性麻痺の影響で右半身に強い麻痺のあったリンさんに対しては、保護者ないしはその代わりの役目を果たす大人の付き添いが、通常級への就学の条件とされていた。そのため、リンさんの母親や「介助ボランティア」のメンバーは登校から下校まで毎日付き添いを続けていたのだが、他方で、B小の教師たちはリンさんに対してどのような配慮を加えていたのだろうか。リンさんの母親は次のように振り返る。

先生によっては時々感じたんですけど、『リンちゃんに必要以上に手出しちゃいけないよ』って上からお達しが来ているのかな？』って思った時もありました。X市の場合は、親が介助するっていう責任（のもと）で、（居住地校への）入学を許可されている。それがそもそもおかしいとは思うんですけど、そうになっている

ので、『必要以上に手をかけなくていいですよ』っていう条件（のもと）で、担任になっているっていう感じなのかな？」って疑った時期も（ありました）。でも、聞けませんでしたけど。「そうなんじゃないかな？」って思った時期も（ありました）。

前章で指摘したように、日本の一般的な学校と同じく、B小では、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提のもと、学年や学級を単位とする一つの共同体を構築し、障害の有無にかかわらずあらゆる子どもを平等に扱おうとする文化を有していた。そのため、シンくんが入学する以前よりB小に在籍していたリンさんの学級においても、障害に由来する差異に対して特段の配慮が加えられるかという点、必ずしもそうではなく、一人の同質なメンバーとしてリンさんのことを扱う傾向が見られたという。むろん母親の口からは、「漢字ドリルを全部コピーしてくれて、切ってくれて、大きくして、漢字ノートを作って」くれた三年次の担任のエピソードなど、障害による不利益が生じないようにリンさんだけに例外的な措置が講じられていたことを窺わせる語りも聞かれた。しかし、三年の担任が「漢字ドリルを全部コピーしてくれて、切ってくれて、大きくして、漢字ノートを作って」くれていたからといって、それが四年の担任に引き継がれることはなく、「漢字ノート」の作成は一人の教師の善意によって行われたに過ぎなかった。すなわち、障害に由来する差異に対して学校が組織として配慮を加える頻度は必ずしも多くなく、母親の立場からすれば「必要以上に手をかけなくていい」という条件が付されているのではないかと思えるほどに、B小の教師は同質性を前提とした学級経営を行っていたと言えるだろう。だが、シンくんの時と同様、障害のある子どもに対して他の児童と同じ課題を履行するよう求めるのには限界があり、教師との関係性のなかでボランティアが引き受けざるを得ない役割が存在したことも確かである。ボランティアが置かれていた立場の曖昧さについて、メンバーは次のように述べる。

紀藤氏：なんかちょっと、感じとしては、居るんだけど居ない。「居るんだけど居ない状態じゃなくちゃいけないのかな？」っていう。

九里氏：存在感をあんまり出してはいけない。けど、存在はして。要る時には、必要な時は、出なきゃいけない。

小松氏：それはリンさんに対してだけだもんね。

紀藤氏：っていう感じでいなくちゃいけないんだなって、思いながら。

ボランティアの手を借りなければ授業で出される課題を履行できない児童が存在

するという事実は、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提を崩すことにもなりかねない。そのため、ボランティアとしては、教室に「居るんだけど居ない」よう振る舞うことにより、同質性を前提とした一つの共同体としてのまとまりを維持しようとする。しかし、リンさん一人では対処しきれない課題が現実に存在する以上、いつも「居るんだけど居ない」ように振る舞うことはできず、ボランティアとして「要る時には、必要な時は、出なきゃいけない」のだと、九里氏は指摘する。学校からの依頼によって組織されたものではなく、あくまで両親からの依頼に基づく活動であるため、ボランティアは「リンさんに対してだけ」手を貸すことになるのだが、それは、同質性を前提とした教室の秩序を維持しながらも、障害に由来する差異に対して例外的な措置を講じなければならなかったことを意味していると言えよう¹。さらに、教師からボランティアに対して次のような指示が出されることもあったという。

先生によっては、すぐ、廊下にいるボランティアさんとかお母さんと呼ぶ先生もいたし。ちょっとはさみとかを使わなくちゃいけないっていうんだと、ちょっと気の利く先生は「リンさんの（もの）を使って見本にやってみましょう」って言って、やってくれて、リンの（もの）は半分完成しているとかね、うまいことやってくれる先生もいたんですけど。気の利かない先生は、「自分の（もの）を見本にやってみるよ」ってちょっとやって、私とかボランティアさんを「はさみを使うんで呼んで」とかね。（リンさんの母親）

小学校入学当初は発話すら困難な状況にあったため、母親かボランティアが必ず教室の中でリンさんの介助にあたっていたのだが、学年が上がるにつれて、自分の意思を言葉で表現したり、授業で出された課題に自ら対処したりすることが、少しずつできるようになっていった。そのため、高学年を迎える頃になると、母親やボランティアが教室に入ることなく、廊下で待機するだけの授業も増えることになった。その場合、リンさんが自分一人では対処できない課題だと判断した時だけ、母親やボランティアに本人から介助を求めればそれで問題ないはずなのだが、教師によっては「すぐ、廊下にいるボランティアさんとかお母さんと呼ぶ」様子が見られたという²。前章でも述べたように、学習面の指導にイニシアティブを握るのは教師の役割であるとボランティアの側は認識していたため、リンさんの作業に手を貸すよう求められれば、授業の進行を妨げることがないよう、その指示には従わざるを得ない。しかし、ほとんどの児童が独力で課題に取り組むなかには、たとえボランティアの介入が合理的な配慮にあたるのだとしても、障害を理由として例外が許されているように映る可

能性がある。シンくんの事例と同じく、ボランティアの存在そのものが障害のある子どもに対して講じられる例外的措置の象徴と化していたことが推察されよう³。

2. スティグマへの対処

リンさんが3年生となった2002年、X市では学校支援ボランティアの養成と活用がスタートし、B小においても同年より学習支援や環境整備のボランティア・グループが学校からの依頼によって組織された。しかし、「介助ボランティア」については引き続き両親からの依頼に基づく活動として位置づけられていたため、メンバーが学級内の児童に分け隔てなく手を貸すことはできず、あくまでリンさんの介助を担うだけの存在であった。それゆえ、学年が上がるにつれてボランティアがリンさんに手を貸す頻度は減っていったにもかかわらず、やはり高学年を迎えると、ボランティアの存在に対して周囲の児童から反発の声が上がるようになったという。当時の様子について、黒田氏は次のように振り返る。

自分が足を踏み込むことで微妙な空気を感じてしまう時が、だんだん高学年になるとあって、正直、本当に（リンさんに対して厳しいまなざしが向けられる様子を）「見たくない」という思いの方が、凄くありますね。…でも、その周りの空気を察知できなかったんですよね、彼女の場合。というか、逆に彼女に対するそういうものよりも、自分に対する（筆者註：ボランティアに対する）視線の方を先に感じたんです。で、「何か私、悪いことしたかな？」って、「何か癪に障ることしちゃったかな？」みたいな思いで、「何か居たくないな」という空気を感じて。で、しばらくして、河内さんに言ったら、河内さんも「実は私も（同じような雰囲気を感じている）」っていうことで、そしてボランティア同士で話したらやっぱりそれはあったんです。でも、それは、私たちではなく、本当は彼女に向けられていたものだったんだけど。

障害のある子どもを介助するのも、通常級でボランティアとして活動するのも、メンバーのほとんどが初めて経験することであった。リンさんが1年生の時から介助に入っていた黒田氏をはじめ、高学年を迎える頃には長きに渡って活動するメンバーも存在はしていたが、教職経験のないボランティアには、5・6年生の学級の雰囲気や児童の様子を予めイメージすることは難しかった。そのため、黒田氏は当初、自身の振る舞いに対して周囲の児童が反発していると勘違いし、「何か居たくないな」と思っていたという。しかし、黒田氏のみならず他のメンバーも居心地の悪さを感じていたことを知ると、ボランティア自身の振る舞いというより、ボランティアから特別な配慮

を受けているリンさんに対して、周囲の児童は厳しいまなざしを向けているのだと察知した。実際に、教室内では「(ボランティアが) 居ることだね、(リンさんが) 子どもたち同士のグループからも外れる」(小松氏) 場面など、ボランティアの手を借りることがリンさんにだけ許されていることを、他の児童が肯定的には捉えていない様子も観察されていた。「自分が足を踏み込むことで微妙な空気を感じてしまう」という語りからも推察されるように、ボランティアが障害のある子どもにだけ例外的な措置を講じることに對して、クラスの児童が反発するような状況だったと言えるだろう。ボランティアの立場で障害のある子どもに付与されるスティグマを軽減・解消させるのがいかに困難であるか、次のエピソードからも窺い知ることができる。

5年生の時に、クラスが荒れた時に、私なんかは逆にリンさんのサポートをしなくてはいけなくても、(いつもは) サポートする時にいろんな冗談言ったりするんだけど、そういう違う話は最小限にするように(しました)。「フレンドリーな関係じゃなく、全くサポートなのよ」っていうところの線引きみたいなものを、逆に神経使ったかな、っていうのは(あります)。あんまりリンさんと親しくすると、リンさんのお友達も集まってくるわけじゃない。だけど、それを見ている子の視線も感じたりとかするので、そういう意味で5年生の時には逆にリンさんにあんまり近づかないように意識をした時もあったかなって(思います)。

リンさんが在籍していたクラスは、5年生の時にいわゆる「荒れた」状態となり、女子児童の間でもグループごとに上下の関係が作られていた。そのため、リンさんを介助するためにボランティアが教室に入ると、リンさんと同じく学級内で劣位に置かれている女子児童が周りに集まってくるような状況にあったという。しかし、「それを見ている子の視線」というのは、ボランティアの存在を好意的に受け止めようとするものではない。むしろ、黒田氏が「逆にリンさんにあんまり近づかないように意識」したことからも明らかなように、ボランティアの威を借りながらリンさんらが自身の居場所を作っていると考え、それに反発するものであった。シンくんの事例のみならずリンさんの事例においても、障害のある子どもを劣位に留め置く学級の構造をボランティアの参入によって転換させるのは困難であることが確認されたと言える。

但し、リンさんの事例では、障害に由来する差異が否定的に価値付けられている状況を変えるために、ボランティアが当人に特段の努力と意識の変革を求めたというエピソードはほとんど聞かれず、その点では、シンくんの事例と異なる側面があることを付言しておかねばならない。リンさんが学級内で雑言を浴びせられた時の対応について、田中氏は次のように振り返る。

英語が入ってきた時かな、ゲームやりますよね。ゲームの時とかにも、グループに入れたくないっていう雰囲気が伝わってきて。で、グループになった時に、やっぱり女の子の中から、「えー遅れるじゃん」っていう言葉が聞かれて、その時にも、たまたま同じお子さんだったので、「どうしていつもそういうふうにするの？」って言いましたけど。「だって本当のことでしょ」って言われた時に、本当に聞こえないように、他の子に聞かれないように、一番（は）リンさんに聞かれないように、身体で聞こえないようにするっていうか。でも、やっぱりお母さんにもどこにも言えないですよ、先生にも。

教師は、たとえ勉強を苦手とする子どもであっても、他の児童と協力しながらであれば、定められた目標に到達できるはずだという想定のもと、授業の中にグループ学習を取り入れる。しかし、シンくんの時と同じく、リンさんと一緒にグループで課題に取り組むことを嫌がる児童が、学級内には存在した。一緒にグループになると課題に取り組むのが「遅れる」と堂々と口にする行為は、明らかにリンさんの存在を排除しようとするものであり、いつもは「居るんだけど居ない」ように振る舞っているボランティアですら「どうしていつもそういうふうにするの？」と注意を促す。子ども同士のトラブルにどこまで介入すべきなのかという点に迷いを抱えながらも、障害のある子どもが雑言を浴びせられる状況を見過ごせずにはいたことが窺えるが、ここで注目したいのは、田中氏が「やっぱりお母さんにもどこにも言えないですよ」と述べている部分である。シンくんの時には、母親も同席するミーティングの中で「クラス理解を得るために」何が必要かという点について話し合いがなされ、その場で「忘れ物、宿題忘れ、遅刻をしない」こと、あるいは「できることは精一杯やり、努力している姿を周りに見てもらおう」ことの重要性が指摘されていた。それに対して、リンさんの場合には、当人の努力や意識の不足を指摘する声が上がることよりも、他の児童から雑言を浴びせられているという事実が母親に伝えられることすらあまりなかったという。シンくんの時とは異なり、他の児童から厳しいまなざしを向けられる原因が、障害のある子ども自身の努力や意識の不足にあるとは考えられていなかったと言えるだろう。

第3節 ボランティアの優位性とイニシアティブの委譲

以上のように、ボランティアが介助に入らねばならない場面は学年の進行とともに

減っていったにもかかわらず、リンさんが学級内で劣位に置かれる状況に大きな変化は見られなかった。それでは、障害のある子どもを劣位に留め置く学級の構造を転換させることができないなか、ボランティアは自身の存在や立場をどのように捉えていたのだろうか。本節では、ボランティアの側の葛藤や認識に焦点を当てながら、介助の在り様を描くこととする。

1. 優位性に対する自戒

自分の意思を言葉で表現したり自筆でノートをとったりできるようになったことで、高学年を迎えると、国語や算数などいわゆる座学の授業に関しては、ほとんどボランティアの手を借りる必要がない状態となった。ボランティアに依存することなく一人で授業を受けようとする姿勢も見られたため、リンさんの学習や生活にボランティアが介入しなければならない場面は、作業や実技を伴う教科を除き、シンくんの時ほど多くはなかったとされる。ボランティアが介助の中で担うべき役割は限られていたことを、算数の時間を例として、黒田氏と串田氏は次のように述べる。

黒田氏：学習（支援のボランティア）で算数に入ると、「座ってなさい」というところから始まるじゃないですか。ああいう感覚じゃなくて、リンさんはちゃんと座っているし、やる気満々だし、準備もしっかりできているし、宿題もちゃんとできているし、っていう（状態）。だから（ボランティアとして）やることが逆はないのね。串田さんは、学習（支援）のああいうボランティアで（教室に）行くのをずっとやってらっしゃったから、逆にリンさん（の介助）は本当に（戸惑いもあったと思う）。

串田氏：そう。（リンさんは）わかっているんです、もう。説明もみんな理解するし、何でも頭の中に入っているとわかっていることが多いので。でも、こっちはあまりよく知らないというか。なので、そのへん「わかっているよね？」と思いながらも、ちょっと確認しながら、みたいなこととか。「ここでただずっと座っているだけじゃ、アレだよな」みたいなものもあるし。なので、一応何となく手を出せそうなところがあると手を出してみたり。たとえば、机が狭いけれども作業しなきゃ、みたいなものがあると、ちょっと（モノを）どかして（あげる）みたいに（していた）。筆箱を落ちないように（する）、みたいな。本当にそんな感じですね。

筆者：具体的な算数の内容についての、学習の内容というか、その部分に関しては、それほどフォローをすることは？

黒田氏：全くない。

黒田氏や串田氏は、リンさんの介助だけでなく学習支援のボランティアとしても活動を行っていた。B 小の学習支援ボランティアは、教科・単元・学級ごとに出される学校からの依頼に基づいて、メンバーが入れ替わりで授業に入り、児童の学習や生活をサポートする活動を行っている。依頼の内容や学級の状態によっても異なるが、例えば算数の授業にサポートに入ると、子どもを座らせるところからスタートしなければならないケースも見られる（第 6 章を参照）。それに比べると、リンさんは「ちゃんと座っているし、やる気満々だし、準備もしっかりできているし、宿題もちゃんとできているし」「説明もみんな理解するし、何でも頭の中に入っているとかわかっていることが多い」子であった。そのため、おそらくリンさんであれば問題なく理解できているだろうと予想されることでもあえて「確認」をしたり、作業のスペースを確保するために学習に必要なものを片付けたりと、ボランティアとして「手を出せそうところがあると手を出して」しまうほど、「やることが逆でない」状況に置かれることが多かったという。授業の準備は万端なうえに学習の理解も早いリンさんの介助は、ボランティアからただ一方的に助けられるだけの「弱者」として、障害のある子どものことを扱わなければならなかった前章の事例と、対照的であるとさえ言えるだろう。同じく串田氏は、ボランティアが置かれていた立場について、次のようにも述べる。

本当に算数の時間って短いんですよね。本当に短いなかで、今日、私が来て、（リンさんに）してあげられたこととか、「（ボランティアが）いてよかった」って思ってもらえることとかっていうのを、そのなかで一つでもあればいいかなっていうぐらいで入らないと、とてもじゃないけどやっていられないって言ったらあれなんですけど、落ち込むばかりになっちゃうので。本当に「これでよかったのかな？」って思うことがいっぱいある中で、何回かに一回ぐらいは「まあ良かったかな」って（思いたいです）。

実技や作業の伴う教科ならばボランティアの介助が必要となる場面も出てこようが、算数の時間というのは「してあげられたこと」が「一つでもあればいいかな」と思わざるを得ないほど、ボランティアが手を貸す頻度は少ない。ボランティアの介助があまり必要でないということは、リンさんがボランティアからただ一方的に助けられるだけの「弱者」ではなかったことを意味していると言えるが、併せてここでは、ボランティアが「いてよかった」とリンさんに「思ってもらえる」機会が少ないこと、すなわちボランティアの存在が必要とされる場面が少ないことに対し、串田氏が不安

を感じている様子が見られる点にも注目したい。先にも述べたように、通常、障害のある子どものニーズは大人の側がその所在を判断するものなのだが、リンさんの場合には、ボランティアの経験や能力にあわせる形で、本人からニーズが表出されていた。ボランティアの手を借りる必要があるのかどうか、あるいは、その日介助に付いているボランティアに何を・どこまで頼むのか、その判断は原則としてリンさん自身で行っている。そのため、もしリンさんから何らニーズが発せられないまま授業を終えることになる、それは、ボランティアが「いてよかった」とリンさんに「思ってもらえる」機会がなかったことを意味し、ボランティアとしては、自分の経験や能力の不足が原因ではないか、あるいは自分の以前の介助に何か問題があったのではないかと、「落ち込むばかり」になってしまうという。

むろん、シンくんの場合と同様、リンさんが B 小に就学する際にも、保護者ないしはその代わりの役目を果たす大人の付き添いが条件として付されており、実際に介助の機会があるかどうかにかかわらず、通常級への在籍を続けるうえでボランティアの存在が必要不可欠であったことは間違いない。しかし、ボランティアが「いてよかった」と思ってもらえているのかどうか、その不安がボランティアの口から吐露されるということは、ボランティアが必要かどうかを判断するのはあくまでリンさん本人であり、決してボランティアから一方的に助けられるだけの「弱者」ではないという前提のもとで、介助が行われていたことを表していると言えよう⁴。さらに、ボランティアの間からは、自身の存在がリンさんの学習や生活に及ぼす影響として、次のような懸念を示す声が聞かれる。

九里氏：リンさん以外の子でもゆったり遊んだり（で）、みんながみんな集中をずっとしているわけじゃないんですけど。リンさんは進むのがどうしても遅いから（ボランティアが）「急いでやろうね」みたいに（言うこともあります）。（でも、他の子ども）結構、ウロウロ遊んでいますよね。ゆったり遊んだり、ゆったり遊んだり。

紀藤氏：結構、リンさんにとってはきついですよね。お目付け役が何人も。気を抜けないというか。

紀藤氏は、ボランティアが実際に介助に入る場面があるかどうかにかかわらず、ボランティアが存在することそのものが「リンさんにとってはきつい」ことではないかと考えている。クラス全体の様子に目を向けると、作業に取り組んだかと思えばすぐに遊んでしまう児童も目立ち、集中力が持続しているようには見えない。リンさん以外の児童であれば、たとえ作業に集中できていないとしても、教師からその都度注意

が入るということはないのだが、リンさんの場合には、ボランティアが「お目付け役」として常に寄り添っているため、あまり「気を抜けない」状況にあるのではないかと、紀藤氏は懸念している。リンさん自身がボランティアのことを「お目付け役」として捉えていたのかどうか、あるいは本当に「気を抜けない」状況に置かれていたのかどうか、定かではない面もある。しかし、一方的に助けられるだけの「弱者」ではないリンさんにとって、ボランティアの存在はむしろ負担でしかない可能性があると考えられていたことは確かであろう。ボランティアが傍にいる以上、リンさんとしては集中力を欠いた振る舞いをすることはできず、その存在自体が無言の圧力となることを認識しているからこそ、紀藤氏はボランティアのことを「お目付け役」と呼んでいた。「お目付け役」という言葉が使われるのは、障害のある子どもとの関係においてボランティアが優位な立場にあることを自覚し、ボランティアは必ずしも本人の意思を尊重しうる存在ではないと考えていたことの証左であると言えよう⁵。

2. 非対称な関係性の転換

以上のように、ボランティアのメンバーからは、リンさんが一方的に助けられるだけの「弱者」ではないこと、にもかかわらず、ボランティアというのはリンさんとの関係において優位な立場にあり、必ずしもその意思を尊重しうる存在ではないことを、自戒を込めながら語ろうとする声が聞かれた。それでは、リンさんが一方的に助けられるだけの「弱者」ではないこと、そしてボランティアという存在そのものが障害のある子どもに対して優位な立場にあることを自覚するなかで、ボランティアはリンさんの学習や生活とどのように向き合おうとしたのだろうか。ここでは、ボランティアに依存することなく一人で授業を受けることができるようになった国語や算数などの教科とは対照的に、高学年になってからも引き続きボランティアの手を借りる必要があった図工の時間を事例として、その活動の様子を描くことにする。いくら本人から明確なニーズが示されるようになったとはいえ、作業や実技を伴う教科でリンさんが学級全体のペースに特段の問題もなく追い付けるかと言うと、必ずしもそうではない。紀藤氏は、図工の時間の介助について、その様子を次のように述べる。

例えば、絵を描くにしてもモノを作るにしても（先生が）課題を出して（いて）、リンさんが自分で全部できない部分もたくさんあるわけですよ。実際、手を動かしてやるとなるとできない。だけど「今日はここまでやろうね」というのを先生からおっしゃっていただいて、例えば「大きな画用紙に色を塗る」という。（その時に）絵の具を溶いたり筆を洗ったりするっていうのは私が手伝うけど、実際、丹念に塗るっていうのは、私がやってしまったらダメなんですよ。それ

は私作になっちゃうから。だからリンさんがやらなくちゃいけないんだけど、やっぱりリンさんにも疲れがあるし、(気分が) のることものらないこともあるし、「ちょっと集中力が無くなってきているな」とか「単純に色を塗るっていうのに飽きちゃっているな」とかいうのもあるんですよね。でも、そこが忍耐のしどころで…感性で出さなくちゃいけない部分と、こつこつと取り組んで仕上げなくちゃいけない部分というのは、リンさんの持っている能力で、仕上げる力はちゃんと発揮してやってもらわないと、「私が代わりに全部やっちゃいます」ではいけない部分なので。

右半身に麻痺のあるリンさんには、図工の時間に出される課題を全て一人でこなすことはできない。他の児童とは異なる目標設定を行うなど教師が一定の配慮を加えるとともに、ボランティアも「絵の具を溶いたり筆を洗ったり」といった介助を行う。ただ、紀藤氏は、「絵の具を溶いたり筆を洗ったり」という作業には手を貸せたとしても、完成した作品がリンさんによるものではなくなってしまうため、「丹念に塗る」という作業にまで手を貸すことはできないという認識を示す。リンさんから助けを求められているわけではないが、集中力が切れていたり色を塗るだけの作業に飽きていたりする様子を見れば、ボランティアとして介助に入りたくはなる。もし教師から示された目標にまで到達することが難しい状況で、学級全体のペースからも大幅に遅れているようであれば、ボランティアが「代わりに全部やっちゃいます」と申し出たくなることもあるだろう。実際に、シンくんの介助においては、教育的ニーズを正確に同定できているのかという点に確証を得ることができない中で、何が障害に由来する困難なのかを把握することに尽力するより、集団のペースに追いつくことをボランティアが優先する場面も見られた。しかし、紀藤氏は、感性が発揮される作業や地道な努力が求められる作業については本人が取り組むことが重要であるとして、「そこが忍耐のしどころ」であると指摘する。「忍耐のしどころ」という表現には、滞りなく課題を終えられるよう手を貸してしまえばボランティアとしては葛藤を覚えずに済むことを理解しながらも、本人からニーズが示されていないにもかかわらず、ボランティアが独断で介入するべきではないと考えている様子が窺える。では、なぜボランティアは「忍耐」すべきなのか、同じく図工の時間の介助を例として、紀藤氏は次のように述べる。

こちら側は、いつもいつも「リンさん、こうしてほしい？ああしてほしい？ここはやった方がいい？」って言うんじゃないかって、自分からやるまで待つ。言ってくれるまで待つ。それって大切よねって、先回りしちゃいけないなって。…(色が)

虫食いのように塗られていたとしても、それはリンさんの感性で、その時の力でやったものだから、それ以上のことは（してはいけない）。本当は「ここはこうしたいな」とかそういうのがあってもしないっていうのと一緒に、「たぶんこれをした方が便利なんだろうな」とか「こうした方がスムーズに事が運ぶんだろうな」と思っても、リンさんが（ボランティアに）「これをして」って言うまでは、待たねばって（思う）。

たとえ他の児童とは異なる目標が設定されているとしても、リンさんが絵の具で色をむらなく塗ることは難しく、結果として色が「虫食い」のような状態になってしまうことも多い。そのため、いつも傍に寄り添っているボランティアとしては、リンさんの代わりに「塗ってあげたく」なることもある。ところが、紀藤氏は「先回りしちゃいけない」として、ボランティアの側から一方的に手を出すのはもちろんのこと、本人の意向を尋ねることすら控えるべきであるとする。リンさんに対して優位な立場にあるボランティアから「こうしてほしい？ああしてほしい？ここはやった方がいい？」と尋ねられれば、本人は早く色を塗り終わらねばならないと思い、ボランティアの介助を求めてくるかもしれない。だが逆に、「こうしてほしい？ああしてほしい？ここはやった方がいい？」と尋ねられさえしなければ、ボランティアの手を借りようとすることなく、リンさんは全て自分の力で作品を仕上げようとする可能性もあるだろう。一方的に助けられる「弱者」ではないはずのリンさんに対して、ボランティアが「こうしてほしい？ああしてほしい？ここはやった方がいい？」と尋ねることは、本人が「自分からやる」機会を奪うことにもなりかねず、本人の意思を尊重しているように見えて、実はボランティアによる介助を暗黙のうちに強制することになると、紀藤氏は考えていた。ボランティアとしては「自分からやるまで待つ」あるいは「言ってくれるまで待つ」ことが「大切」であるという語りには、ボランティアの判断でリンさんの学習や生活にパターンリスティックに介入するのではなく、本人の意思を慎重に確認しながら介助に入ろうとする姿勢を見て取ることができる。自らが優位な立場にあることを認識したボランティアは、リンさんと対等な関係を築くことに腐心していたと言えるだろう。

3. イニシアティブの委譲

それでは、自身の立場の優位性を認識したボランティアは、障害のある子どもに対してパターンリスティックな支配を及ぼさないようにするため、どのような点に配慮を加えながら介助にあたっていたのか。次の黒田氏の語りからは、授業中の具体的な介助場面のみならず、そもそもボランティアが教室に入る必要はあるのかという判断

についても、本人の意思を尊重していた様子が見て取れる。

私は、5年生になってからはなるべく授業に入る前も「この次の授業、どう？入った方がいい？」ってリンさんに必ず聞いていたし、あと20分休みとかお昼休み（の時間）も必ず本人に聞くようにしていたの、「この時間はどうする？」って。「本、読みたいから、教室にいる」とか言ったら、「じゃあ私はあっちにいるね」と言って、リンさんの話を聞くようにして。なるべく本人に、私がない方がいいか（どうか）とか、そういうことを確認するように、休み時間もしていたのね。で、トイレに行く時間とかも、彼女も考えて、教室移動がある前は必ず行っちゃおうとかそういうことを考えていたので、「この時間、トイレ行く？」とか聞かずに、「どうする？この時間どうする？」って聞くようにして、具体的な言葉は出さないで。で、本人が、「次はこうだからトイレに行く」って言えば、「じゃあ行くよ」って言って。

黒田氏は、リンさんが一年生の時からボランティアとして活動していたため、どの授業には介助が必要で、どの授業には介助が必要でないか、一定の判断を下すことは可能であった。高学年を迎えてからも、その日の授業の予定についてはリンさんの母親から必ず連絡が入っていたため、わざわざ本人に介助へ入るべきかどうかを確認する必要はなかったと言える。しかし、黒田氏は、ボランティアの介助が必要か否か、その判断をあえて本人に任せようとし、本人が特段の必要を感じなければ、休み時間もできるだけリンさんから離れて過ごすよう努めていた。加えて、教室移動の関係で早めにトイレへ行っておく必要があるのではないかと考えた時にも、ボランティアから「トイレ行く？」とはあえて聞かず、本人から「次はこうだからトイレに行く」という申し出があってはじめてトイレに連れて行くようにしていたという。休み時間の過ごし方やトイレのタイミングについても、ボランティアが一方的かつ恣意的に決めるのではなく、あえて本人の判断に委ねていたと言えるだろう。九里氏や小松氏も次のように述べる。

九里氏：帰りの連絡事項とか「書く？」って言うと、（リンさんが）「自分でやるからいい」って言って「じゃあ外で待っているね」というのはありましたね。

小松氏：教科の時も何かあったような気がする。国語かなにかだったかな。今、聞きながら思い出したけど。「どうする？」って言ったら（リンさんが）「大丈夫、一人でやるから」って。それはたぶん6年生の時だと思いま

すけど。「じゃあ、何かあったら声かけてね」と言って、外に出て行ったことはありますね。

授業の準備が終わっていなかったり課題に取り組もうとしていなかったりと、もしリンさんが学校生活のルールを守れないようであれば、ボランティアとしてその状況を見過ごすことはできない。しかし、シンくんの事例と異なり、リンさんの場合には、「自分でやる」あるいは「一人でやる」ということを申し出るなど、安易にボランティアの手を借りる様子は見られなかった。そこで、リンさんと対等な関係であろうとするボランティアの側も、リンさん本人が「自分でやる」あるいは「一人でやる」と決断すれば、その指示に従って教室外で待機していたという。ここには、リンさんに代わってボランティアが勝手な判断を下すのではなく、できるだけ本人の意思を尊重し、介助のイニシアティブを握らせていた様子が窺える⁶。リンさんの母親からも、ボランティアによる介助について、次のような語りが聞かれる。

親はやっぱり親なので、親が付いているのは一番良くないと思うんですね。子どもの自立の妨げにもなるし、やっぱり邪魔するんですよ。やりすぎちゃうんです。どうしても手を出しすぎちゃうっていうか。…「ちょっと手を貸せば、ちょちょいとできる」とか思っちゃうと、やっちゃったりするんですね。…（逆に）ボランティアさんはそこをちゃんと割り切って考えてくれるので。待ってくれるんですよ、ちゃんと。親は待てないんですね。「今やっておきなさい、ほらほら」みたいな感じに、つついなっちゃう。「今日は宿題する時間がないのよ、でも明日も算数があるから絶対宿題は出るから、明日、倍やる羽目になるわよ」みたいな、ちょっと脅し文句っぽく言うてしまうこともあると、子どもも「わかったよ」みたいな感じで、しぶしぶ（やる）。そういう点では、たぶんボランティアさんはそういうことを考えないので、「これは家に帰ってからやるから、ここまでで。自分ができることをやって（いればそれで）いいです」って（言ってくれます）。リンにとって第三者（である）っていうことが大切だと思うんですね。

先の事例で、滞りなく課題を終えられるよう手を貸してあげたいと思いつつも本人から声がかかるまで「待つ」ことを重視するボランティアの姿勢が見られたが、母親としてもボランティアが介助に入ることの意義は「待ってくれる」ことだという認識を示す。リンさんの介助には母親が入ることもあったが、授業中に出された課題を宿題として持ち帰ることがないようできるだけ学校で終わらせてしまおうとするなど、母親の介助には「手を出しすぎちゃう」という弊害があると指摘する。母親は、学級

全体のペースに追い付くように課題をこなし、できるだけ宿題として持ち帰らないようにすることが必要だと考え、「つつい」本人を急かしてしまいがちだという。無理に課題を終わらせようとするのが「手を出しすぎ」であることは理解できるのだが、母親の立場からすると、冷静に本人の意思を尊重するというのは難しい。それに対して、「第三者」の立場にあるボランティアは、本人から特段の要望がなければ、無理に課題を終わらせようとしたり学級全体のペースに追い付くことを優先したりすることがない。リンさんと対等な関係であろうとするボランティアは、自分が必要とする介助を必要なタイミングで伝えてくるまで「待つ」ことを心掛け、介助のイニシアティブを本人に委ねようとしていたと言えるだろう。

第4節 ボランティアによるニーズの再解釈

以上のように、障害のある子どもとの間で自らが優位な立場にあることを認識したボランティアは、パターンナリスティックな支配が及ぶことのないよう、できるだけ本人と対等な関係を築く必要があると考えるようになる。そのため、介助のイニシアティブについても、ボランティアの側が握るのではなく、障害のある子ども自身に委ねようとしていた。子ども本人からどこまで自身のニーズが表出されていたのかという点が異なるため単純な比較はできないが、シンくんのことをボランティアからただ一方的に助けられるだけの「弱者」として扱わねばならず、介助のイニシアティブをボランティアの側が握る必要のあった前章の事例と、対照的であるとさえ言えよう。

それでは、介助のイニシアティブを手放すことにより、ボランティアは障害のある子どもとの関係性においていかなる役割を担うことが可能になるのだろうか。学校の持つ価値や規範を補完することでボランティアが〈指導〉的な役割を担わなければならなかった前章の事例とは異なる状況が、リンさんの介助においては生み出されたのか、本節で検討を進めていく。

1. 恣意的・暫定的な判断

はじめに、介助のイニシアティブを手放したボランティアは、子どもの意思を尊重するべく、教育的ニーズの所在に関して慎重な判断を下すようになるという点を確認しておきたい。九里氏は、音楽の時間の介助について、次のようなエピソードを語っていた。

わかるんですね、楽しんでいるか。リンさんもこの曲を一生懸命（リコーダーで）

吹きたい、この部分は「あ、できた、いい音が出た」って一生懸命やっている時と、やらされている（時の違い）っていうのが凄く分かるので、それはよく私、失敗して。自分が（筆者註：九里氏自身が）（音楽が）好きだからこそ「ここが吹けたんだったら、こっちも吹けたらもっと楽しいだろうな」と思って、ついつい力を入れて指を押しちゃったりすると、「これじゃあ、リンさんが吹いているんじゃないくて、私が抑えているんじゃない？」みたいなのは、よく気をつけて（いました）。そのことがあった後は、気を付けるように。リンさんがちゃんと吹けるところだけで、あとは休んで、って。またその部分ができたら、合図を出してやるように（して）、リンさんの意思を、私はよく（尊重していました）。「あ、ひいている（筆者註：気持ちが離れていることの意）、リンさん、ごめんね」みたいな（場面もありました）。

右半身に麻痺のあるリンさん一人の力ではリコーダーの穴を抑えるのにも限界があったため、ボランティアが指を動かすのを手伝う必要があった。はじめ九里氏は、リンさんがあるパートを吹けるようになると、さらに他のパートも吹けるようになることを望んでいるはずだと考えて、リンさんの指を絶え間なく動かそうとしていた。そこでは、クラスのメンバーと同じく、できるだけ多くのパートを吹けるようになることが、リンさんの教育的ニーズだという判断がなされていたと言える。しかし、リンさんが自分の意思で「吹いている」というより、ボランティアがリンさんの指を使ってリコーダーの穴を「抑えている」だけであれば、介助のイニシアティブを本人に委ねたことにはならない。多くのパートを吹かせようとボランティアが無理に指を動かせば、リンさんにとってリコーダーは単に「やらされている」ものでしかなくなり、音楽の授業から気持ちが「ひいて」しまうことすらあったという。その結果、九里氏は、ボランティアのイニシアティブによって多くのパートを吹かせることが重要なのではなく、「リンさんがちゃんと吹けるところだけ」を補助することが適切だと判断するに至った。誰が介助のイニシアティブを握っているのかという点に目を向けていたからこそ、クラスのメンバーと同じようにリコーダーを吹けるようになることがリンさんの教育的ニーズだとみなしていたのは、ボランティアの側の一方的ないし恣意的な判断であると気付くことができたと言えるだろう。介助のイニシアティブを手放すことが教育的ニーズの所在を慎重に判断するうえで重要となることは、ボランティアが入るべき授業の選択をめぐる次のエピソードからも見て取ることができる。まず、黒田氏は次のように述べる。

「この時間、（教室に）入った方がよければ、入るよ」って（ボランティアが）

言うと、「大丈夫」とかいうことは本人が言えていたので。で、お母さんからの連絡事項は、親としての心配も先に立ってしまう部分もあったりするので。高学年になってきたら、本人の自覚の方が強く出てきたのかなって。

リンさんが自分の意思を発信できるようになり、自筆でノートがとれるようになってからも、母親からはその日の授業の予定とボランティアの動きについて、申し送りがなされていた。黒田氏によれば、母親からの指示は、「親としての心配も先に立ってしまう」ため、リンさんの傍に寄り添うことをボランティアに対して求める傾向が見られたという。しかし、ボランティアの側は、母親からの指示を必然視することなく、あくまで介助のイニシアティブを本人に委ねていたため、どの授業に介助が必要なのか、あるいはどのように休み時間を過ごすのか、できるだけ本人の意向を確認するよう努めていた。そのため、母親からはリンさんに付き添って介助するよう指示を受けていた授業であっても、リンさんが「大丈夫」と言えば、ボランティアは教室に入らず廊下で待機していたという。この点については、リンさんの母親も次のように述べる。

母親：やっぱりボランティアさんがそこでいてくれたおかげで、「もうこういうところは離れていたほうがいいんじゃない？」とか、逆に言ってくれて、「あ、そうだな」って思えたりすることが多かったですね。

筆者：ボランティアさんが「こういうところは離れていたほうがいいんじゃない？」って（言ってくれたということですか）？

母親：「私は離れていたわよ」って。「先週、離れていたけど、（一人で）やっていたわよ」って。

黒田氏：「離れていたほうがいいんじゃない？」って直接的には言わないけど、今みたいに、「私はやってないよ」とか「リンさん、できんじゃない？」とか（は言っていました）。

母親：…「先週はこうこうこうだった」、「先週も、それ、私が入ったけど、（自分は）離れていて、ナニナニちゃんが手伝ってくれた」というのは、その日のノートにも（書かれていました）。（母親とボランティアが連絡事項を記すための）ノートを置いてあったので、「ナニナニちゃんが手伝ってくれたので、私はここから見ていました」とか書いてあったのもあったから、そういうのを見て逆に「離れていたほうがいいんだな」って、こっちが冷静になるっていうことの方が多かったですね。

自分の意思を発信できたり自筆でノートがとれるようになったりと低学年の頃に比べれば一定の成長は見られるものの、リンさんが他の児童と同じように授業を受けるためには、できるだけ長くボランティアに寄り添ってもらう必要があると、母親の側は判断していた。他方で、ボランティアの側は、介助のイニシアティブを握るのはあくまでリンさん本人であると考えていたため、母親からの指示だけに縛られることなく、リンさんの傍からあえて離れることがあった。ボランティアがリンさんに寄り添わなくとも問題なく授業を受けられていたという情報はノートを通じて母親とも共有がなされており、母親はボランティアの側からもたらされる情報によってはじめて、時にはリンさんから「離れていた方がいい」ということを認識し、常に介助を付ける必要はないと「冷静」に考えるようになったのだという。高学年になったリンさんが友人の力を借りながら一人で授業に臨めるようになったことが示すように、ボランティアが充足すべき教育的ニーズは成長や発達とともに変化していくものである。できるだけ多くの授業にボランティアの介助を付けることがリンさんの教育的ニーズだとみなしていたのは、母親がある時点で下した暫定的な判断に過ぎず、逆にすでに介助を必要としていないにもかかわらずいつまでもボランティアが寄り添おうとすれば、独力で授業を受けようとするリンさんの意思を無視することにもなりかねない。介助のイニシアティブを手放し、本人の学習や生活にどこまで手を貸すべきなのかを慎重に見極めようとしていたボランティアだからこそ、子どもの抱える教育的ニーズは決して不変のものではなく、不断の再解釈を必要とすることに気付けたと言えよう⁷。

2. ニーズの発見

以上、介助のイニシアティブを手放すことにより、教育的ニーズの所在をめぐる判断というのは恣意的なものであったり暫定的なものであったりすることを意識できるようになることが、ここまでの分析で明らかとなった。授業の進度から遅れないようにしようと、時と場所を問わずにボランティアが一方向的に働きかけるということは、リンさんの介助においてほとんど見られない。むしろ、成長や発達に伴うニーズの変化を把握し、個別の状況にあわせた働きかけを行うことこそ、ボランティアが担うべき役割だと捉えられていた様子が窺える。さらに、次のエピソードからは、母親にも教師にも、そして本人にも認知されていないニーズをボランティアが新たに発見する可能性があることを推察できる。

四年生の時に、彼女、視野が狭いので、定規を使う授業があつて、その時に「入ってください」って言われて、入った時に、たまたまその時に私だったんですけども、「先生の話、今、聞いていた方がいいよ」って言って、聞かせて。そし

たら他のことに気を取られずに、先生の話真剣に聞いていたら、彼女が先生の質問に手を挙げたのね。で、今まで一回も手を挙げたことのない子が手を挙げたので、担任もすぐ指してくれて。そしたら答えられたんですね。その後、担任が、「さっきリンさん、答えられたね」って言って。で、リンさんも「はじめてだ」っていうこと。それはじゃあボランティアがいたからかなっていうことで、で、お母さんと少し話をして。今、何をすべきか、書くのか、黒板を写す時なのか、話を聞いた方がいいのか、そういう声がけだけでいいので、入ってくださいって言われて。…やっぱり書くのが苦手だったので、板書はボランティアが写すから、計算だけリンさんが（する）っていう形を取ったら、スムーズにできるので、ということで、それはもう学年の担任の先生は許可してくださって、入ったんですよ。（黒田氏）

高学年を迎えると、定規を使う場面などを除き、算数の授業にボランティアが介助に入る必要はなく、リンさん自身でノートをとったり問題を解いたりしていた。母親からも教師からも、ボランティアの介助を求める意見はなく、ほとんどの時間、ボランティアは待機するだけであったという。しかし、定規を使わなければならない授業に黒田氏がたまたま入っていた時、ノートをとることに一生懸命になるあまり、リンさんが教師の説明をしっかりと聞いていない状態にあることに気付いた。その時は黒田氏も「先生の話、今、聞いていた方がいいよ」とアドバイスをするだけであったが、板書をノートに写すのを止め、教師の説明を聞くことに注力していたリンさんが「先生の質問に手を挙げた」のだという。それまでリンさんは教師からの質問に自分から挙手をして答えるということがなく、本人も、母親も、教師も、そしてボランティアも、その原因までは探っていなかった。しかし、ボランティアからのアドバイスがきっかけとなって、説明を十分に聞いていないことが授業への積極的な参加の妨げとなっていたことを発見できたと言える。当時の状況については、リンさんの母親も次のように述べる。

「それはいいからこっちやった方がいいよ」みたいな助言をしてくれて、「先生、大事なこと言っているよ」とか言ってくれた方が、きっと学ばなきゃいけないものを学べるっていうか。リンだと「今、これ、やりなさい」って言われたことを、ひたすら真面目にやっちゃうので、時間が無駄になったりすることもたぶんあったと思うんですけど。…でも、勉強はそうじゃなくて、次の大事なことが始まったら、そこを聞いておいた方がいいってというのは、大人が判断してあげないとそれができない子だったので、それで凄く本人が助かったと思うんですよ、聞き

逃さずに済んで。手を挙げられるとかそういう余裕がね、うまれて。本人としては、「やれ、と言われたことをやらなきゃ」みたいな感じでやっちゃうので、時間が凄くかかっちゃうから。

リンさんが自筆でノートをとれるようになってからは、できるだけボランティアの手を借りずに授業を受けるよう、母親は本人に対して求めていた。リンさんも母親からの指示を守り、一生懸命にノートをとって授業を受けていたという。しかし、障害ゆえにどうしてもノートをとるのに時間がかかるため、他の児童に比べると教師の説明を聞くだけの余裕を持つことができない。障害の有無にかかわらずノートをとることに一生懸命になってしまえば教師の説明を聞き漏らすことはあるのだが、誰一人として、リンさんが授業中に挙手をしないのは教師の説明を聞く余裕がないからだ気付くことはなかった。いわゆる座学の授業においては、定規を使うなどの特別な場面を除き、ボランティアの手によって充足されるべき教育的ニーズが存在するとは考えられておらず、時間はかかるかもしれないがノートをとり終えることはできるので、ボランティアの手を借りたいという本人の意向も存在しなかったと言える。偶然のアドバイスがきっかけとはいえ、教師の説明を聞くべき時にはボランティアが代わりにノート・テイキングを行うことを提案し、リンさんが学習に集中して取り組めるような環境を準備できたことは、これまで誰にも認知されていなかった教育的ニーズをボランティアが新たに発見したことを意味している。

第5節 小括

本章では、第3章と同じくB小の「介助ボランティア」を事例として取り上げてきたが、具体的には、シンくんが入学するより前からB小の通常級に在籍していたリンさんの介助を分析の対象としてきた。障害のある子どもが通常級に在籍できるようボランティアが一对で介助に付いていたという点は両事例に共通するものの、リンさんの介助では、教育的ニーズの所在を把握するのにシンくんの時ほど苦勞することがなく、特に高学年を迎えてからは本人の口からニーズが表出されるようになったという。障害のある子どもが抱える教育的ニーズについては大人の側がその所在を判断することが多いため、通常、両者の間にはニーズを判断する／されるという関係性ができやすい。しかし、ボランティアの経験や能力なども考慮しながら自身のニーズを明確に表出することができるリンさんについては、介助を担うボランティアとの間に非対称な関係性が作られにくい状況であったことが、第1節で確認された。

それでは、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを、ボランティアは包摂することができたのだろうか。以下、本章の分析で得られた知見を整理しながら、三つの課題について考察を加えていきたい。

1. 「同質性の前提」とスティグマの維持・強化

まず、ボランティアが例外的な措置を講じなければならない場面はシンくんの時と比べて少なかったにもかかわらず、障害のある子どもが学級内で劣位に留め置かれる構造はほとんど変わらなかったことを、第2節での分析を振り返りながら確認しておきたい。シンくんの事例では、主体性を持って学習に臨もうとしないことが課題として認識され、スティグマの軽減・解消に向けて、ボランティアが本人に特段の努力と意識の変革を求める場面すら見られた。それに対して、本事例では、学年が上がるにつれてリンさんの口から自身のニーズが表出されるようになり、ボランティアが教室に入ることのないまま、リンさん一人で授業を受ける時間も徐々に増えていった。シンくんに比べれば主体性を持って学習に臨んでいたため、ボランティアが例外的な措置を講じなければならない場面も少なかったことが推察されるが、障害に由来する差異が学級内で否定的に価値付けられることがなかったかと言うと、必ずしもそうではない。ボランティアの手を借りることがリンさんにだけ許されているという状況は、必ずしも学級内で肯定的に受け止められるものではなく、ボランティアが例外的な措置を講じる場面が少なくなったからといって、障害のある子どもに付与されるスティグマを軽減・解消するのは困難であったことが窺える。

では、障害に由来する差異が否定的に価値付けられる状況に大きな変化がなかったのはなぜなのだろうか。その理由として考えられるのは、前章と同じく、同年齢の子どもたちであればボランティアの手を借りずとも皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」が維持されたことであろう。漢字ドリルを拡大コピーし、リンさん専用のノートを作ってくれる担任が存在したことは確かだが、それが翌年度に引き継がれることはなく、障害に由来する差異に対して学校が組織として配慮する様子はあまり見られなかった。また、シンくんの時と同様に、学校からの依頼によって組織されたわけではないB小の「介助ボランティア」は、リンさんを介助することだけにその役割が限定されており、他の児童にまでかかわることは求められていなかったという。ボランティアの側も、「居るんだけど居ない」ように振る舞うことにより、同質性を前提とした一つの共同体としてのまとまりを維持しなければならないと考え、あくまで「黒子」に徹しようとしていたシンくんのボランティアと同じく、学級内に異質な論理を持ち込まないようにしていた。どの児童でもボランティアの手を自由に借りることができるのならば、障害のある子どもがボランティアの介助を受

けていたとしても、それが「例外」的な措置とは捉えられずに済むのかもしれない。しかし、同年齢の子どもたちであればボランティアの手を借りずとも皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」が揺らがない以上、たとえボランティアの介入が身体的な差異に対する合理的な配慮にあたるのだとしても、他の児童からすれば、障害を理由に例外が許されているように映ることとなる。教師と異なる立場にあるボランティアが学びの場に参入したとしても、そこで「同質性の前提」が維持されるようであれば、教室での学習や生活から排除されがちな子どもが劣位に置かれる状況を変えるのは難しいことが、本章においても改めて確認されたと言えるだろう。

2. ボランティアによる〈支援〉

次に、障害のある子どもとの関係においてボランティアはいかなる役割を担っていたのか（RQ2）という課題について、主に第4節での分析を振り返りながら、考察を加えていきたい。

まず、教育的ニーズの所在をめぐる判断は恣意的なものであったり暫定的なものであったりするという前提のもと、ボランティアが障害のある子どもと向き合っている点に注目したい。ボランティアのメンバーは、介助のイニシアティブをできるだけ子ども本人に握らせるべきだと考えているため、授業の中でどこまでボランティアが手を貸す必要があるのか、あるいは、どの授業にボランティアは入るべきで、どの授業には入らない方がよいのか、原則としてその選択を子どもの側に委ねようとする。ゆえに、授業で出された課題を他の児童と同じく遂行させようとしたり、本人が希望していないにもかかわらず全ての授業にボランティアが介助に入ろうとしたりすることは、できるだけ避けようとした。例えば音楽の授業であれば、ボランティアに指を操られてまでリコーダーを吹くことが果たして本人の希望なのか、むしろ、他の児童と同じようにリコーダーを吹けるようになることがリンさんの教育的ニーズだと捉えていたのは、ボランティアの側の恣意的な判断だったのではないのかと、自身の解釈を見つめ直していた。また、ボランティアが介助に入るべき授業の選択についても、その判断を全て母親に委ねるようなことはしない。ボランティアの手によって充足されるべきリンさんの教育的ニーズは高学年になっても引き続き存在するという理解は、過去に母親が下した暫定的な判断に過ぎないと考え、独力で授業を受けようとする本人の意向を尊重するよう努めていた。いずれの場面においても、ボランティアが、自己の判断や解釈を押し付けたり、母親の指示や意向を絶対視したりすることはない。それどころか、教育的ニーズの所在をめぐる判断は恣意的なものであったり暫定的なものであったりするという前提のもと、子ども本人の意思を無視してボランティアが

一方的な価値づけや方向づけに走ることを、注意深く控えようとする様子すら窺える。成長や発達に伴うニーズの変化を不断に再解釈し、個別の文脈に即した対応を行うことに、ボランティアの担うべき役割を求めているのだと言えよう。

さらに、本事例において興味深いのは、母親にも教師にも、そして本人にも認知されていなかった教育的ニーズを、ボランティアが新たに発見できる可能性があるという点だろう。リンさんが高学年を迎える頃になると、ボランティアの手を借りずに受けられる授業の数も増えつつあったが、教師からの質問に挙手をして答えようとする姿勢が見られないことを、誰一人として問題視することはなかった。文字を書くことすら困難だった低学年の頃と比べれば、ノートがとれるようになっただけでも大きな進歩であり、なぜ挙手ができずにいるのか、その原因まで探ろうとはしなかったのだと言える。しかし、板書を写すのに追われてばかりいることに気付いたボランティアが、まずはしっかりと説明を聞くようにアドバイスをすると、リンさん自ら教師からの質問に手を挙げて答えたという。偶然のアドバイスがきっかけではあるのだが、ここで重要なのは、挙手ができたことを見逃さず、この後にボランティアからノート・テイキングを行うという提案が出されたことである。ボランティアのメンバーは、授業中にリンさんが挙手をしないのは、当人の学習に対する意欲が低いからではなく、教室での学びに主体的に参加できるような環境を準備し得ていないからであることを看取した。そのうえで、他の児童と同じく可能な限り独力で授業に臨ませようとしてきた従来の介助の方針を見直し、ノートをとることだけはボランティアが担うようにすることで、文脈への配慮を欠いた通り一遍の対応に走るのではなく、発達の段階やその時々状況にあわせた柔軟な働きかけをするという選択に至った。誰にも認知されていなかった可視性の低い教育的ニーズを発見し、ボランティアがその充足を図ったことは、個別性への配慮と応答に重きを置く〈支援〉的な役割に徹しようとしていたことの証左であると言えよう。

3. 〈支援〉の条件

それでは、本事例においてボランティアが〈指導〉的な役割ではなく〈支援〉的な役割を担うようになったのはなぜなのだろうか。以下、これまで誰にも認知されていなかった可視性の低い教育的ニーズを発見するなど、ボランティアが個別の文脈に即した対応を行うことができた背景について、主に第3節の分析を振り返りながら、考察を加えていきたい。

まず、介助のイニシアティブを子どもの側に委ねることの重要性を指摘しなければならないだろう。介助が不必要となりつつある授業をボランティアが発見し、それを母親に伝えることができたのは、どの授業には介助が必要で、どの授業には介助が必

要でないのか、本人の意向をボランティアが常に確認していたからだと言える。シンクンの時と異なり、ボランティアが介助のイニシアティブを握らねばならないという状況に置かれることはなかったため、休み時間の過ごし方やトイレのタイミングについても、ボランティアは可能な限り本人にその判断を委ねようとしていた。授業で出された課題を時間内に終わらせるのが難しい場合にも、本人から介助を求められるまでボランティアは「待つ」ことを原則とするなど、その様子は、集団の一員として果たすべき義務を履行させるべく、子ども自身に特段の努力と意識の変革を求めなければならなかった前章の事例とは対照的であるとさえ言えよう。介助のイニシアティブを手放し、障害のある子どもの学習や生活にどこまで介入すべきかを慎重に見極めようとしていたからこそ、成長や発達に伴うニーズの変化を不断に再解釈し、個別の文脈に即した対応を行うことに、ボランティアの担うべき役割を求めることができたのだと考えられる。

併せて、ボランティアが介助のイニシアティブを手放すことができたのは、障害のある子どもに対して自らが優位な立場にあることを認識し、対等な関係の構築を目指していたからであることに注目しなければならない。ボランティアのメンバーそれぞれの経験や能力にあわせて自身のニーズを表出する様子が見られるなど、高学年を迎えてからのリンさんというのは、ボランティアからただ一方的に助けられるだけの「弱者」ではなかった。それゆえ、「弱者」でない子に対して本当に介助が必要なのかどうか、ボランティアとしては疑問を抱かざるを得ず、むしろ、自身の存在が無言の圧力となる可能性を懸念するなど、障害のある子どもとの関係においてボランティアが優位な立場にあることを反省的に捉え返す様子すら見られた。ボランティアを「する側」が自身の置かれている立場や自らの担っている役割を絶えず見つめ直すことの重要性は先行研究でも指摘されてきた点であるが、ともすれば障害のある子どもの意思や行動をパターンリスティックに支配しかねない存在であることをメンバーが自覚したからこそ、ボランティアによる介助を暗黙のうちに強制することに対して慎重な姿勢をとるようになったのだと言える。自らが優位な立場にあることを認識したボランティアは、介助のイニシアティブを手放すことによって、障害のある子どもとの非対称な関係性を変えようとしていたことが推察されよう。

このように、ボランティアが〈指導〉的な役割を担わなければならなかった前章の事例と、〈支援〉的な役割を担うことができた本章の事例を比べると、①子どもとの関係性、および②イニシアティブの所在について相違点を確認することができる。前章では、障害のある子どもとの関係において優位な立場にあるボランティアが介助のイニシアティブを握っていたため、成長や発達に伴うニーズの変化を不断に再解釈するということが難しい状況にあった。それに対して、本章では、障害のある子どもとの

間に対等な関係を構築するべく、ボランティアの側が介助のイニシアティブを手放していたため、文脈への配慮を欠いた通り一遍の対応に走ることがなかったのだと言える。表4-1に示したように、ボランティアが〈指導〉的な役割ではなく〈支援〉的な役割を担うためには、①子どもとの対等な関係性、②イニシアティブの委譲という二つの点が重要であることが、両事例の比較から明らかとなった。

表4-1 ボランティアが担う役割をめぐる事例間比較

| | 第3章 | 第4章 |
|---------------|-------------------------|--------------------------|
| ボランティアの立場 | 「弱者」を助ける ボランティア | ボランティアの優位性 に対する自戒 |
| 子どもとの関係性 | 非対称な関係性 | 対等な関係を志向 |
| 介助をめぐるイニシアティブ | ボランティアによる イニシアティブの掌握 | イニシアティブの委譲と 子どもの意思の尊重 |
| ボランティアの役割 | 〈指導〉的な役割 | 〈支援〉的な役割 |

4. 検討を要する課題

以上、本事例においては、ボランティアの参入が障害のある子どもに付与されるスティグマを軽減・解消させることに繋がる様子は見られなかったものの、〈指導〉的な役割ではなく〈支援〉的な役割を担おうとするボランティアの姿を観察することができた。しかし、いくら同じ小学校を舞台としたボランティアの活動であるとはいえ、シンくんの事例とリンさんの事例はどこまで比較可能なのかという問題など、慎重な検討を要する点があることは確かだろう。そこで、ここまでの分析で得られた知見の限界と残された課題を明確にすることで、本章のまとめに代えたい。

まず、子どもとの間に対等な関係を築かなければならないとボランティアが考えるようになったのは、シンくんの時と異なり、リンさんがただ一方的に助けられるだけの「弱者」ではなかったからであるという点を、指摘しなければならないだろう。前章で分析したように、依って立つべき専門性を有していないボランティアの立場からすると、障害のある子どもが抱える教育的ニーズを正確に同定できているのか、その確証を得ることは難しい。そのため、障害に由来する困難の把握に尽力することより、

学校生活を特段の不自由なく送らせることに、ボランティアが重きを置いたとしても不思議ではない。実際に、シンくんの事例では、助ける／助けられるという関係性が固定化されていくのを打開できなかったため、ボランティアが介助のイニシアティブを握らねばならない状況が続くこととなった。しかし、考えてみれば、ボランティアのメンバーそれぞれの経験や能力にあわせて自らが必要とする介助を要求するなど、ただ一方的に助けられるだけの「弱者」ではないリンさんのような事例の方が、むしろ珍しいとさえ言える。子どもが自らの意思をはっきりと言葉で伝えられるかどうかを問わず、助ける／助けられるという関係性が固定化されるのを防ぐために何が重要となるのか、検討を加えなければならないだろう。

加えて、ボランティアが〈指導〉的な役割ではなく〈支援〉的な役割を担うことは、教室での学習や生活から排除されがちな子どもに付与されるスティグマを維持・強化する可能性があるという点を、見逃してはならないだろう。文脈への配慮を欠いた通り一遍の対応に走ることなく、個別の文脈に即した柔軟な働きかけを行うということは、身体的・文化的・経済的な差異を理由に一部の子どもだけが不利益を被らぬよう、ボランティアが例外的な措置を積極的に講じていくことを意味する。そのため、同年齢の子どもたちであれば皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」が維持されたままの場合、たとえボランティアの介入が合理的な配慮にあたるのだとしても、他の児童からは反発の声が上がることになるだろう。本事例においても、教師の説明を聞くべき時にはボランティアが代わりにノート・テイキングを行うという提案がなされていたが、個別の状況にあわせた働きかけが行われることと、それが学級内で肯定的に受け止められるかどうかというのは別の問題である。ノート・テイキングを目的にボランティアが障害のある子どもの傍に寄り添うことが、他の児童から厳しいまなざしを向けられる契機となる可能性も否定はできない。ボランティアが〈支援〉的な役割を担ったからといって、教室での学習や生活から排除されがちな子どもの包摂に繋がるかは定かでなく、ボランティアの手を借りることが原則的に許されないという学級の規範を崩すための方策を探らねばならないと言えよう。

1 同質性を前提とした教室の秩序を維持しながらも、障害に由来する差異に対して例外的な措置を講じなければならなかったという点で、ボランティアが曖昧な立場に置かれていたことは、次の九里氏の語りからも推察できる。

筆者：クラスの子の（ボランティアに対する）視線ってやっぱり感じますか？

九里氏：感じます。お世話しすぎても（駄目）だし、（お世話）しなくても（駄目）だし。存在を消すっていう意味では。でも、居るわけだから。

ボランティアの手を借りずとも皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」を維持するのであれば、ボランティアが「お世話しすぎ」るのは望ましくなく、むしろ「存在を消す」ぐらいでなければならない。しかし、リンさんの作業が遅れている時などに、何も手を出さずにいるというのは難しい。シンくんの時のように、授業への遅刻を繰り返すようなことはなかったというが、教室に「居る」以上は、例外的な措置を講じなければならなかったと言えよう。

2 教師から直接に指示が出されない場合も、ボランティアが例外的な措置を講じずにいるというのは難しかった。例えば、黒田氏と小松氏は、リンさんの介助に入っていた時の教室の様子を、次のように振り返る。

黒田氏：ボランティアが（傍に）居るがために、先生は「そこに大人がいるから、あのへんはOK」っていう（雰囲気でした）。教室の中で。

小松氏：それは確かにありましたよね。

黒田氏：だから（ボランティアが）いなければ、（リンさんのことを）30何分の1として見てもらえるだろうなって（思っていました）。

シンくんの介助をめぐるエピソードの中でも、教師からの「無言」の「期待」を看取るボランティアの姿が見られたが、リンさんの介助においても、「そこに大人がいるから、あのへんはOK」という雰囲気を、ボランティアの側は感じていた。むろん、担任の教師がどこまで「あのへんはOK」と考えていたのか、すなわち、リンさんの介助を本当にボランティアに任せていたのか、定かではない面もある。しかし、シンくんの時と同様、教師からの「無言」の「期待」をボランティアが看取していたことは確かであり、行使可能な権限や裁量に制約のある立場上、例外的な措置を講じざるを得なかったことは確かであろう。

3 例えば田中氏は、ボランティアに対して向けられるまなざしについて、「私たちは当たり障りなく存在を消すぐらいの気持ちでいるけれども、子どもにとっては『（傍に）いて当たり前』っていうか、リンさんとセットで見ていた部分があるのかな」と振り返る。いくらボランティアが「存在を消す」ことによって「同質性の前提」の維持に努めたとしても、例外的な措置の象徴となることは不可避であったと言えるだろう。

4 「弱者」ではないどころか、リンさんは同学年の児童よりも大人びていたと指摘する声も聞かれる。高学年を迎えてからのリンさんとの関係性について、黒田氏は次のように述べる。

会話も大人の会話が（できていました）。私なんかはつまらないテレビの話とか、それこそ、お夕飯（に）何（が）食べたいとかっていう話もしちゃうし、（自分の）娘のことも話したりとかして。そういうなかで、大人の会話もできる、ちょっとおませな子だかっていう感覚でいたかなって。

低学年の間は発話すら困難であったものの、高学年を迎えてからは、ボランティアと「テレビの話」や「お夕飯」の話、さらには「娘」の話など、授業とはほとんど関係のない「大人の会話」ができるようになっていた。どの授業には介助が必要で、どの授業には介助が必要でないか、その指示を出すのみならず、ボランティアと世間話まで交わすリンさんに対し、黒田氏は「おませな子」という「感覚」を持っていたと

いう。リンさんは、ボランティアから一方的に助けられるだけの「弱者」ではなく、ボランティアとの多彩なコミュニケーションが可能な存在として、見られていたと言えるだろう。

5 障害のある子どもとの関係においてボランティアが優位な立場にあることを、自戒を込めながら語ろうとする声は、他のメンバーからも聞かれた。例えば黒田氏は、リンさんを介助していた時の様子について、次のように振り返る。

声がけとか「頑張れ」って言葉は使わなくても、黙っていても、(ボランティアがいたことで)頑張らせちゃったかな、親とはまた違う意味で。「健常児と同じじゃん」っていう感覚。意外とリンさんも負けん気の強い子だったから、そういう意味で(あまりボランティアが手を貸さなくとも)やれちゃっていたし、こっちが思うところはやれていたの。障害児っていう感覚での付き合い方ではなかったような(気がする)、後半はね。

ボランティアに依存することなく一人で授業を受けようとするリンさんに対し、黒田氏は、「障害児っていう感覚での付き合い方」ではなく、「健常児と同じ」という「感覚」で向き合っていたと振り返る。ここには、リンさんのことをボランティアからただ一方的に助けられるだけの「弱者」としては見えていなかった様子が表れていると言えるが、「弱者」ではないリンさんに対して本当に介助が必要なのか、ボランティアとして疑念を持たずにはいられない。むしろ、ボランティアが常に寄り添っているだけでも、リンさんを「頑張らせちゃった」のではないかという懸念すら、黒田氏は吐露していた。自身の存在そのものが障害にある子どもに対して無言の圧力となる可能性があることを、ボランティアの側は認識していたと言えるだろう。

6 同様のエピソードは、他のボランティアからも頻繁に聞かれた。例えば、主に算数の時間だけ介助に入っていた串田氏は、当時の活動を次のように振り返る。

何か一回、作業的なものがあったんですね。何の時間だったか忘れたけど、何か切ったりするような。そういうものがあった時にはやっぱりこっちがやって。で、「何かしようかな」って思う時にはなるべく「私がやってもいいか？」っていうことを(聞いていました)。「自分でやる？それとも私がやる？」みたいなのは、なるべく聞くようにしながら(活動)しました。

図形の単元などで行われる「何か切ったりするような」作業については、ボランティアが手を貸していたものの、リンさん一人で作業にあたるのか、それともボランティアの介助が必要なのか、なるべく本人に確認をとるようにしていたと、串田氏は述べる。リンさんに代わってボランティアが勝手な判断を下すのではなく、本人の意思を可能な限り尊重しようという方針は、メンバーの間で広く共有されていたと言えるだろう。

7 ここまで、教育的ニーズの所在をめぐる判断が恣意的なものであったり暫定的なものであったりすることに、ボランティアが意識を向けることの重要性を述べてきたが、この点は、三井さよの論稿に着想を得ている。三井(2011)は、障害当事者との間になされた「決めごと」の「暫定性や恣意性」を支援者の側が見失ってしまうと、「当事者の現在の姿に支援者や周囲の人たちがどうかかわっているかという視点や問いも見失われてしまう」として、「決めごとが暫定的なものであり、一定の恣意性を持つもの

であること」を支援者の側が意識しなければならないと指摘する(25-26頁)。支援者の側が「決めごと」の「暫定性や恣意性」を意識できない時、当事者に対する一方的な価値づけや方向づけが行われてしまうことを示唆するものであり、この問題は、ボランティアが子どもと向き合う際にも起こりうると言えるだろう。

第5章 子ども同士の関係性の転換

本章では、コミュニティ・スクールとしての指定を受けているC小において、児童の学習や生活を授業の中で直接にサポートするべく組織されていた「個別支援ボランティア」を事例として取り上げ、その活動について分析を加えることとする。ここまで第3章および第4章で取り上げてきたのは、学校からの依頼ではなく両親からの依頼によって組織されたボランティアの活動であり、障害のある子どもが通常級に在籍できるようボランティアが一対一でその介助に付いてきた事例であった。それに対して、第5章および第6章で取り上げるボランティアの活動は、学校からの依頼に基づいて組織されたものであり、特定の児童の介助だけにその権限を制約されることはなかった。

以下、第1節では、特定の児童の介助だけを担うのではないC小のボランティアが、教師や子どもとの間にいかなる関係を取り結びながら活動を行っていたのか、具体的な分析に入る前に、その状況を確認することとする。次に第2節では、教師と異なる立場にあるボランティアの参入が学びの場における子ども同士の関係性にどのような影響を及ぼしたのか（RQ1）という課題について分析を加える。第3章および第4章と異なりC小の事例では、ボランティアの参入によって個別的な対応を必要とする児童にスティグマが付与されにくい環境を準備できる可能性が示唆される。続いて第3節では、ボランティアのメンバーは自身の存在や立場をどのように捉えていたのか（RQ3）という課題に、そして第4節では、子どもとの関係においてボランティアはいかなる役割を担っていたのか（RQ2）という課題に迫るが、ここでは、自身のイニシアティブを手放すことにより〈支援〉的な役割を担おうとするボランティアの姿が、第4章と同じく確認されることとなる。但し、本章では、自らの意思をはっきりと言葉では伝えられないような子どもと相対する時に、ボランティアが自身のイニシアティブを手放すことは果たして可能なのか、前章で残された課題にも目を向けながら分析を進めることにしたい。

第1節 ボランティアを取り巻く状況

1. 教師との関係性

ここまで第3章および第4章で取り上げてきたB小の「介助ボランティア」は、学校からの依頼に基づいて組織されたわけではなかったため、障害のある子どもだけに寄り添う存在として、通常級で活動を行っていた。それに対して、本章で取り上げる

C小の「個別支援ボランティア」は、特定の児童を介助するための存在ではなく、支援級と通常級の双方に活動の場を持っていた。全体としては支援級で活動する時間が長かったものの、支援級に在籍する児童が当該学年の通常級の授業に参加する時には、ボランティアも一緒に通常級へ回っていた。場合によっては、支援級に在籍する児童の有無にかかわらず、総じて児童に落ち着きの見られない教室に入ることもあり、ボランティアのかかわるクラスは全く固定されていない状況にあった。そのため、通常級の授業で活動する際には、次のような手順を踏んで子どもの学習にかかわるようにしていたという。

高橋氏：毎年、先生も変わりますし、その先生のやり方もあるから、聞くようにはしています、毎回。

筆者：何を聞かれます？

高橋氏：どこまで（手を出すべき）か、っていう（ことを）。（作文の授業であれば）ひらがなをまだ覚えていない子だったら、逆に、彼が言ってくれた言葉を文に書いてあげるんですね、自分の（註：高橋氏の）ノートに。で、それを（子どもが）写す、みたいな形でしているんです。字を覚えていなかったら、「もうそれは仕方ないね、これを写しや」という感じで。（先生も）納得してくれはると思うんですけど、それをやっぱり聞きますね。「ある程度書いていいですか？」とか「言っていていいですか？」とか、やっぱり聞くなあ。…（逆に、文章の構成までは）言ったらあかんのやなっていう先生（の場合）には…子どもに「どんなことしたん？その時、どんな気持ちやったん？」とか、だいたい文章の流れ通りに聞いて、（子どもが自分でまとめられるよう補助）するようにしているかな。で、それを聞いた時にダメやと思わはったら、「一回、自分で書いてみような」って声がけをしてくれはる先生も、いらっしゃいます。そういう時は、「あ、かまったらあかな」と思って、離れたりはしますけど。

高橋氏は、作文の授業を例として、子どもの学習にどこまで手を貸すことが許されるのか、担任に対してその都度確認をとる必要があると指摘する。作文の授業は、子どもが文字を書けること、あるいは文章が構成できることを前提に行われるが、低学年のクラスやニューカマーの子どもが在籍するクラスでは、思うように作文を書き進めることのできない児童と出会うことがある。そのため、ボランティアとしては、本人が書きたいことを文章の形にまとめたものを提示したり、文章をまとめるヒントと

なる質問を投げかけたりと、作文が書けないまま時間ばかりが過ぎていくということのないよう、学習の補助を行っていた。それは、学習面に困難が見られる、あるいは日本語を母語としない児童に対してボランティアが講じる例外的な措置であると言えるが、担任がボランティアの介入をどこまで求めているのかは定かでない。そこで、高橋氏としては、可能な範囲で「その先生のやり方」を確認してから指導にあたり、担任から具体的な指示が出された時にはそれに従おうとしていた。実際に、もし担任から「一回、自分で書いてみような」という声がかかれば、一部の児童だけを特別扱いしないよう求めるメッセージだと解釈し、その子の傍から離れるようにしていたという。同じく高橋氏は、支援級には在籍していないもののいわゆる多動の傾向が見られる子どもと、通常級の授業で出会った時の対応について、次のように述べる。

高橋氏：もちろん子どもたちの症状を見れば、「あ、この子は AD/HD やねんな」とかね、感じ取れる部分で、自分で納得して。具体的には、「先生、こんな態度取らはってんけど、どうしたらいいんですか？叱っていいですか？」とか、そういうことを聞いていたりしましたけど。

筆者：あ、聞いていたんですか？やっぱり、最初は？

高橋氏：もう聞いてばかりですもん。(授業を)止めてでも聞きました、私は。…もう、だって、そうしないと解決しないでしょ。(だから)止めてでも言いますもん、「先生、わからへん」って。そうしな、また繰り返すやろうし。(先生には)同じことを聞いているのかもしれないけど、それは(自分なりに)開き直っているから。「私自身は先生じゃないんやから」っていう気持ちやから。「聞いたら済むことやし」っていう(気持ちでした)。

C 小でボランティアとして活動をはじめた以降、高橋氏は、近隣の大学で行われていた特別支援教育に関する連続講座に参加するなどしながら、子どもたちが抱える障害の種別や特性について自主的に見識を深めていた。そのため、担任との間で事前に十分な情報共有ができないまま通常級の授業に入ることになったとしても、自ら「この子は AD/HD やねんな」といった推測を立てながら、どの児童にどのような特性があるのかを掴もうとしていた。しかし、多動の傾向が見られる児童とどのように接すべきなのかという点については、「私自身は先生じゃない」という理解のもと、個々の場面ごとにできるだけ担任からの指示を仰ごうとする。たとえ授業の進行を滞らせることになるとしても、ボランティアの独断で動こうとはせず、「どうしたらいいんですか？叱っていいんですか？」などと、子どもへの具体的な対応の方針について教師へ

の確認を行っていた。高橋氏は別の場面でも「やっぱり先生がメインやし、先生のお立場をちゃんと尊重しながらやりたい」と述べており、子どもへの対応にイニシアティブを握るのは教師であることを前提としながら教室内で活動を行っていたことが推察されよう。さらに武内氏は、子どもからトイレに行きたいという申し出を受けた時の対応を例に挙げながら、担任ごとに少しずつ異なる指導の方針を把握しておくことがボランティアの活動にとって重要であることを指摘する。

(ボランティアが入るクラスについては)今日は一年、今日は二年、今日は三年、みたいな(状況でした)。ずっと同じ所に行けると、ある程度、「先生、こんなかな」って(思える)。例えば私だったら一年の体育はずっと行っているから、「この先生はこういうふうにはやらはるねんな、なら、ここは手伝おうかな」とか(ボランティアとして対応ができる)。…それこそトイレでもそうやけどね。あの先生は「(勝手に教室を出るのは)あかん」って言わはるねんな、ここの先生は自由なんやな、みたいな。やっぱり先生によって違うから。(先生に)言わないでばーって出ていく学年もあるのね、みたいな。

特定の児童の介助だけを担う存在ではなかったため、「個別支援ボランティア」がサポートに入るクラスについては、「今日は一年、今日は二年、今日は三年」と、毎日変わるような状況にあった。教師から特段の指示が出されない時には、ボランティアが自らの判断で児童の落ち着きが見られないクラスに足を運ぶこともあったという。しかし、ボランティアの立場からすると、自分たちがかかわる学年や授業を少しでも固定できれば、教師ごとに細かく異なる指導の手順や方針を把握しやすくなり、子どもに手を貸す必要がある場面、あるいは逆に手助けしてはならない場面を、授業の進行にあわせて判断できるようになると、武内氏は指摘する。授業中に子どもからトイレに行きたいという申し出があった時、ボランティアの立場でそれを許可してよいのか、あるいは先生の許可を得させる必要があるのかという問題に関しても、担任の意向を無視することはできない。担任が普段から授業時の離席に対してどのような指導を行っているのかということをもふまえたうえで、ボランティアとしての対応を決する必要がある¹。担任ごとに異なる指導方針の把握に努める武内氏の語りからは、ボランティアが教師との間に上下の関係を認識し、その指示や意向に可能な限り従おうとしていた様子を見て取ることができよう。

2. 子どもとの関係性

コミュニティ・スクールの指定を受けた学校の方針で組織されているボランティア

であるからと言って、教師と対等な関係を築くことができるとは限らず、第3章および第4章で見てきたB小の事例と同様に、子どもへの対応にイニシアティブを握るのは教師であることを前提としながら教室内での活動を展開している。それでは、支援級のみならず通常級の授業へもかかわるC小のボランティアは、子どもたちとの間にどのような関係を築いているのだろうか。先にも述べたように、C小では、支援級に在籍する児童が通常級の授業に参加する時にはボランティアも一緒に通常級へと回る体制をとっていたが、武内氏によると、通常級では次のような状況に直面していたという。

最初は支援級にいる子に付いていたらいいのかなと思って（通常級に）行ったら…その子よりもできていない子とかが目立って…その子（筆者註：支援級に在籍する子、のこと）だけ見ているというのは、やっぱり性格上できひんくて。で、子ども（の側）も、（ボランティアが）行ったら、初めて入った教室とかでも「先生！先生！」っていう感じやってん、こんなに人の助けを欲している子がたくさんいるんやなって。

支援級に在籍する自閉症の児童の中には、対人関係の形成に困難を抱えるものの、学習面には目立った課題のない子も存在する。逆に、通常級の中には、支援級に入るほどではないが、学習面に困難を抱える児童が在籍している。そのため、ボランティアが通常級に入ると、支援級に在籍する知的な発達の遅れを伴わない児童以上に、授業で出される課題などが「できていない子」と出会う場合があった。むしろ、いつもは支援級で活動するボランティアが通常級に回る時には、支援級に在籍する児童が円滑に授業を受けられる環境を準備することが期待されており、武内氏自身もはじめは「支援級にいる子に付いていたらいいのかな」と考えていた。しかし、「できていない子」の存在を無視して、支援級に在籍する児童だけに手を貸すというのは難しく、通常級に在籍する児童の中にも「人の助けを欲している子がたくさんいる」ことを、武内氏は痛感したという。また、低学年のクラスと異なり、安易にボランティアの手を借りるのを躊躇うような雰囲気のある高学年のクラスにおいても、ボランティアに声をかけてくる児童は存在すると、高橋氏は述べる。

高学年の子は「この人（のため）にこの先生が来てくれてはるんやな」というのは漠然と分かっているので、でも、質問とかがある時は、大きな声で言うのが恥ずかしくなると、聞いたりします。近くにいたら、聞いてきますね。担任の先生に言いにくいとか、言える雰囲気でないっていう時は、聞いてきてくれま

す。

高学年になれば、いつもは支援級で活動しているはずのボランティアが自分たちの教室に来ているのは、支援級に在籍する児童が円滑に授業を受けられる環境を用意するためであることを、子どもたちの側も理解するようになる。そのため、低学年のクラスのように、自分から積極的にボランティアの助けを求めてくる児童の数は少なくなる。しかし、クラス全体の注目を集めてしまうため教師に質問するわけにもいかないような場面では、通常級に在籍する児童がボランティアの手を密かに借りようとする様子が見られるという。授業のペースに乗り遅れてしまった児童や、質問があってもなかなか声を上げられない児童にとって、ボランティアは支援級に在籍する児童だけを介助する存在ではない。学級全体への指導を進めねばならない教師と異なり、個別の対応が可能な存在として捉えられていたと言えるだろう。武内氏によれば、ボランティアの側も通常級では次のように児童と向き合っていたという。

(通常級の中には) 静かに聞いてはるけど全然分かってあらへんなっていう子もやっぱりいはったりとか。「騒いでいるから聞いていない」とかじゃなくて、静かでも聞けてなくて、できてない子がいっぱいいて。なんかその子らの方がどっちかというところ SOS 出してないからね。「ワケが分からん」とか言っている子の方が、「はい、はい、はい」って行けるけど、「静かやけど実は指が全然動いていないな」とか「全然鉛筆が動いてないな」という子が結構教室にいてはるから。結局、その子らの方に(助けに)回って(いて)、「あ、あの子(筆者註: 支援級に在籍する児童)、どうやったっけ?」と思って見たら、その子は普通にやっってはったとかは多いです。

学習面に困難を抱えた児童が支援級のみならず通常級にも在籍しているという状況は、B小かC小かを問わず、多くの学校に共通するものであろう。しかし、B小と異なりC小では、特定の児童の介助だけにボランティアの権限を制約するということは行われていなかった。そのため、授業で出された課題に対し、通常級に在籍する児童が「ワケが分からん」と声をかけてくるようであれば、ボランティアが手を貸すことも許されていた。さらに、授業そのものは落ち着いて受けているのだが実際には「全然鉛筆が動いてない」というような児童に対しても、武内氏は積極的に声をかけるよう努めていたため、逆に、「普通に」学習に臨んでいる支援級の児童にはほとんど例外的な措置を講じないまま授業を終えることすらあったという。個別的な対応が必要だと判断される子が通常級にも在籍する状況のなか、C小のボランティアがあらゆる児

童に開かれた存在として活動していたことは、次の武内氏の語りからも窺い知ることができる。

私、(もし支援級に在籍する児童以外には)「かかわるな」って言われても、やっぱり気になるんです。できてない子が困ってはるのが。やっぱり私の顔を見て「先生」って呼ぶ子もいるし。男の子とかだったら「ホンマは来てほしいんやろ?そんな言い方しているけど」って思う子もいるしね。女の子とかだって「先生」って呼ぶしね。呼んでないけども、「どうしよう?」とか思っているのも、背中見ていたら分かるし。そんなん、ほっとけないですよ。

C小のボランティアも、B小と同じく、子どもへの対応にイニシアティブを握るのは教師であることを前提としながら教室内での活動を展開している。それゆえ、特定の児童の介助だけを担当するよう学校側から求められていたとしたら、通常級に在籍してはいるものの個別的な対応が必要ではないかと思われる児童にボランティアが手を貸すことはできなかったのかもしれない。しかし実際には、支援級に在籍する児童以外にもかかわることが認められていたため、授業のペースに乗り遅れてしまった児童や質問があってもなかなか声を上げられない児童のことが「気になる」ようであれば、ボランティアの立場で例外的な措置を講じることができた。ボランティアの権限が過度に制約されていなかったからこそ、支援級に在籍しているかどうかを問わず、あらゆる児童に開かれた存在となることが可能であったと言えるだろう。

第2節 スティグマの軽減・解消に向けた取り組み

以上見てきたように、C小のボランティアは、教師との間には上下の関係を認識していたものの、個別的な対応を必要とするあらゆる児童に開かれた存在として活動することが可能な状況にあった。B小のように、特定の児童の介助だけにボランティアの権限が制約されていたわけではなかったと言えるが、ボランティアの参入は学びの場における子ども同士の関係性にどのような影響を及ぼしたのだろうか。B小の事例では、障害のある子どもに付与されるスティグマをボランティアの参入によって軽減・解消させるのは困難であることが確認されたが、あらゆる児童に開かれた存在として活動することが可能なC小のボランティアは、子ども同士の非対称な関係性を転換させることができたのか、本節で検討していく。

1. 一対多の関係性

C小のボランティアは、支援級に在籍する児童のみならず通常級に在籍する児童にもかかわることが認められていたものの、個別的な配慮を求める児童にボランティアだけで対応しようと考えていたわけではない。たとえば、落ち着いて授業に臨むことのできない子どもに対してボランティアとしてどのように向き合っていたのか、高橋氏は次のように述べる。

(支援級と通常級の) ボーダーラインというか、落ち着きのない子とかにはきつく言います。で、先生がきつく言わはる時は、私は優しくしたりとか、様子を見ながら。で、どうしても私では言うこと聞いてもらえへんっていう子は、ちょっと野放しにして、担任の先生から怒ってもらえるようにしますし。

これまで指摘してきたように、ボランティアの権限が制約されていたB小では、特定の児童との一対一の関係性の中でボランティアは活動しなければならなかった。とりわけシンくんの場合は、繰り返し授業に遅刻するなど、一人ではなかなか学校生活のルールを守ることができなかつたため、ボランティアとして何も手を差し伸べないという選択をすることは困難であった。それに対してC小のボランティアの場合、あらゆる児童に開かれた存在として活動することが可能なため、「落ち着きのない子」をあえて「野放し」にして、他の児童のもとへ向かうことができる。むろん、授業を円滑に進行させるため、ボランティア自ら「落ち着きのない子」を注意しなければならない場面も確かにある。しかし、ボランティアが注意を促したからといって、「落ち着きのない子」が授業への集中を取り戻すとは限らない。教師の言うことでないと聞く耳を持たない児童も少なからず存在するため、ボランティアの手に負えないと判断すれば、「落ち着きのない子」の傍からは離れることを選択していた。授業に集中できない児童への対応を教師に委ねる様子からは、個別的な配慮を求める児童にボランティアだけで対応しようと考えていたわけではなかったことが窺えよう。さらに高橋氏は、通常級におけるボランティアの振る舞いについて、次のようにも述べる。

子どもやからね、いくらでも調子に乗らはるし、そういう時（筆者註：授業中に騒いでいる子がいる時）、よっぽどひどかったら離れます、無視します。そうしたら落ち着かはるし。だから、助けの必要な子でも、ちょこちょこってなんかアドバイスして、離れて、ちょっと自分でやらしてもらおうかな、とかいう子もいますね。あんまりその子、一人の子にずっと付かないようにはしていますけど。よっぽど呼ばれない限りは。

ここで注目したいのは、授業中に騒いでいる子をあえて「無視」するのみならず、「助けの必要な子」を相手にする場合ですら、ボランティアは「ちょちょこって」アドバイスをしたらすぐに「離れて」いたという点である。B小の場合、障害のある子どもの準備や作業が遅れそうになると、教師の側がボランティアによる介助を求めることがあった。ボランティアとしては、教師からの指示を無視するわけにもいかないため、障害のある子どもだけに手を貸すことになるのだが、結果としてそれが、他の児童からの反発を招くことに繋がっていた。それに対してC小では、ボランティアの権限が制約されていないため、「ちょちょこって」アドバイスをしたらすぐに「離れて」いくことが可能であり、特定の児童と一対一で向き合う場面を意図的に少なくすることができる。ボランティアが「助けの必要な子」にしか対応していないと、一部の児童だけが例外的な措置を講じられているように映ってしまうが、「一人の子にずっと付かないよう」に心掛け、学級内の児童と一対多の関係性を構築していれば、「助けの必要な子」がスティグマを負いにくくなる。ボランティア自身が子どもとの間に一対多の関係性を築くよう努めていたことは、次の語りからも推察できる。

武内氏：じっと（傍に）いると嫌やろうから、結構、私はウロウロしますね。

筆者：あまり（特定の子に）付かないってお話はさっきされていたんですけど、やっぱり離れるんですね。ずっと（傍に）いるっていうのはやっぱり甘えも出てくるでしょうし、やっぱり他の子との関係とかもあるわけですか？

武内氏：うーん、小さい学年は他にも気になる子がいるっていうのもあるし、大きい学年になったら、多分、じっと（傍に）いられても嫌かな、もし自分がそうやったとしても（筆者：子どもの立場だったとしても、の意）。ここは先生に居てほしかったけどここはやっぱり（必要ない、とか）。（本人が）書いてはる感じとか見て、ちょっとここはできたなあと思ったら、ちょっと引いて、で、またちょっとぐるぐるって周ってから、「できた？」って言って。だから、付かず離れずくらいの感じに（しています）。まあ、周りの子の目も（あるので）、ずっとは（付きません）。

高橋氏：そうそうそう。高学年はやっぱり嫌がらはると思う。

高橋氏と同じく、通常級で活動する際には武内氏も「付かず離れず」という点を意識しながら児童に向き合っていると指摘する。高学年ともなれば、ボランティアが傍に寄り添うことを嫌がるのではないかと考え、学習面につまずきが見られる場合でも「ここはできたなあと思ったら」「ぐるぐるって周ってから」改めて声をかけるように

するなど、特定の児童と一対一で向き合う時間を少しでも短くしようとする。それは、必要な時にだけボランティアの手を借りようとする子ども本人の意思を尊重する行為であるのと同時に、ボランティアから例外的な措置を講じられていることに対して時に否定的なまなざしを向ける「周りの子の目」を意識した行為でもあると言えよう。実際に、通常級で活動する高橋氏と武内氏を筆者がはじめて参与観察した際にも「特別支援学級の子だけでなく、クラスの中で気になる子（外国籍の子どもなど）に対して支援を行うこともある様子」が記録されるなど（2012年11月27日付のフィールド・ノート）、誰が支援級に在籍する児童なのか、授業のなかでは判別がつかないほどであり、障害のある子どもだけに例外的な措置を講じていると受け止められないよう配慮が加えられていた²。C小のボランティアは、自らの権限に特段の制約がかけられていない状況を活かし、個別の対応を必要とする児童だけでなくあらゆる児童に開かれた存在となることにより、子どもとの間に一対一の関係性ではなく一対多の関係性を築こうとしていた。

2. 序列化への抵抗

第3章および第4章で見てきたように、多少の個人差はあるとしても同年齢の子どもたちは基本的に同質であるという前提が日本の学校では共有されているため、ボランティアが個別の対応を必要とする児童だけに例外的な措置を講じていると、他の児童から反発の声が上がることになる。そのため、C小のボランティアは、一部の児童にだけ例外的な措置を講ずることのないよう配慮を行い、個別の対応を必要とする児童が劣位に置かれるのを防ごうとしていた。さらに、C小のボランティアによる子どもへの対応を見ると、例外的な措置を講ずる頻度を減らすだけでなく、ボランティアの手を借りずとも皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」そのものを揺らがそうとしていた様子が窺える。高橋氏は、授業で出される課題の内容が理解できないとすぐに激高してしまう児童への対応について、次のように述べる。

「あなたはしっかりしてくれているから」という感じで、こっちがバカをするっというんですか、（気に入らないことがあると激高してしまう子ども自身に）しっかりしてもらおうように。甘えたいのもあるやろうけど、上から言うと反抗すると思うんで。（その子のことを）立てて、「私こそ（課題の内容は）わからへんねん」という感じで接するようにします。どっちかって言ったら。きっとある程度、4年生ぐらいから「これ以上、構わんといて」というのもあるから、甘えてくる時は素直に受け入れるけど、でも一緒に接したりする時はなるべく（その子のことを）立ててやっていますね。

学級全体を指導する立場にある教師の場合、すぐに激高してしまう児童のことを「立てて」やることはできるかもしれないが、自分で出したはずの課題の内容が「わからへん」という素振りを見せることには不自然さが残る。しかし、いつも同じ教室にいるわけではないボランティアであれば、課題の内容は「私こそ」理解できていないのだと振る舞うことが可能であり、高橋氏は、教室での学びから疎外されているのはボランティアも同じであることを伝えようとする。これまでも指摘してきたように、同質性を前提としながら一斉指導を行う日本の学級は、教師から示された目標を達成できずにいる子どもの存在を可視化し、子ども間の序列を顕在化させるシステムとなっている。それゆえ、同質性を前提とした学級のまとまりを教師が強調すればするほど、課題の内容が理解できないだけでなく、それが原因ですぐに激高してしまう児童の異質性は際立つことになる。高橋氏は、教室での学びから疎外されている児童と向き合う際にあえて「バカをする」ことによって、ボランティア自身が課題の内容を理解できずにいる異質な存在を演じ、皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」を崩そうとしていたと言えよう。さらに、授業で出された課題の内容が理解できていない児童から質問を受けた時の対応をめぐる次のエピソードからは、同質性が前提とされている教室空間にボランティア自ら異質な論理を持ち込むことで、子ども同士の関係性に序列が作られないよう配慮を加えていた様子が見取れる。

(他に) できる子どももいるんやし、(私ができる子に)「どうするの? 教えて」って言って、私も一緒に習うって感じで。… (質問してきた子に)「教えてもらい」とは言わへんけど。そうなるとやっぱり上下関係ができるから。「どうするの? どうするの? 私にも教えて」っていう感じで。… (できる子が) みんなの前でやっているって感じ (にする)。(高橋氏)

質問をしてきた児童に自ら教えることはせず、他の「できる子」に回答を求めているという語りには、一部の児童だけに例外的な措置を講じていると周りから受け止められないよう、ボランティアが学級内の児童と意図的に一対多の関係性を築こうとする様子が表れている。ただ、ここであえて注目したいのは、単に「できる子」に回答を求めるのではなく、ボランティア自身が「私も一緒に習う」という姿勢を見せている点である。高橋氏が指摘するように、教師から示された目標を達成できずにいる児童が、他の「できる子」に回答を求めてばかりいると、そこには、教える／教えられるという「上下関係」が作られることになる。とりわけ学習面に特別な教育的ニーズ

を抱える児童の場合は、課題の内容を理解できずに授業に臨む場面というのが多くなるため、他の児童から否定的なまなざしを向けられやすい。そこで高橋氏は、質問してきた児童と同じように自らも「習う」側に回り、「できる子」が「みんなの前でやっている」ようにすることで、課題の内容が分からないのは決して一人でないことを示そうとする。特別な教育的ニーズを抱えている児童のみならず、ボランティアまでもが課題の内容を理解できずにいるのだとすれば、皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」そのものが揺らぐこととなり、子どもの中に教える／教えられるという「上下関係」が作られるのを防ぐことに繋がるだろう。むしろ、ボランティアが本当に課題の内容を理解できていないのか、子どもの側からすると疑わしく思う面があるかもしれない。しかし、常に同じクラスの補助に入るわけではないボランティアであれば、授業の内容や進度を把握できていない可能性も想定はされる。同質性を前提とした教室空間でボランティアがあえて異質な存在を演じることにより、子ども同士の関係性に序列が作られるのを食い止めようとしていた様子が、このエピソードには表れており、個別的な対応を必要とする児童がスティグマを付与されにくい環境をボランティアの参入によって準備できる可能性が示唆されていると言えよう。

第3節 ボランティアとしてのアイデンティティ

以上のように、あらゆる児童に開かれた存在として活動することが可能なC小のボランティアは、一部の児童にだけ例外的な措置を講じていると受け止められないよう配慮を行い、個別の対応を必要とする児童が劣位に置かれるのを防ごうとしていた。具体的には、学級内の児童と一対一の関係性ではなく一対多の関係性を築くよう配慮するとともに、同質性が前提となっている教室空間にボランティアがあえて異質な論理を持ち込むことで、子ども同士の関係性に序列ができかねない状況へ抗っていたと言える。しかしながら、たとえボランティアが学びの場から差別や排除の論理を駆逐する力を秘めた存在であったとしても、子どもの側がボランティアの介入を肯定的に受け止めるとは限らない。学習や生活に介入されるのを嫌がる児童からは、ボランティアの存在そのものを否定されることもあるだろう。B小の事例とは異なり、複数の児童と相対さなければならぬC小のボランティアは、自身の存在や立場をどのように捉えながら活動していたのだろうか。本節では、ボランティア自身のアイデンティティについて、その諸相を分析の俎上に載せる。

1. 存在意義の喪失

第1節で指摘したように、ボランティアは教師との間に上下の関係を認識し、その指示や意向にはできるだけ従うよう努めていた。しかし、担任の指導方針にあわせていれば、ボランティアとしての活動が滞りなく進むのかというと、必ずしもそうではない。高橋氏は、授業に集中しない子どもに対してボランティアとして注意を促すことの難しさについて、次のように述べる。

授業中、話を聞かなあかんのに、いらん遊びをこちょこちょしてはったりとかすると、みんなとモノ回しあったりとか、こちょこちょしてはる時があるんです、何人かで。そうすると、(ボランティアが)注意すればするほどおおごとになっていって、結局、彼らももの凄くきつく(先生から)怒られるんですよ。そうすると先生にも申し訳ないし、子どもらも結局、私が怒ったことでコトが大きくなって、また先生から怒られなきゃいけないっていうのも、かわいそうかなって思ってしまうんです。

C 小のボランティアは、障害の有無にかかわらずどの児童に対しても声をかけることが許されているため、授業中に「いらん遊びをこちょこちょしてはったりとかする」児童を発見すれば、注意を促さなければならない。しかし、ボランティアが注意を促したからといって、子どもが学習への落ち着きを取り戻すとは限らない。むしろ、ボランティアが注意を促したことで結果として騒ぎが大きくなれば、授業の進行を妨げたことに対して「申し訳ない」という思いを持つことになる。さらに、授業に集中していなかった児童がボランティアのみならず教師からも注意を受けることになれば、ボランティアの介入によって逆に「かわいそう」な思いをさせてしまったとして、自責の念にかられることとなる。むろん、そもそも教室で起こる出来事には不確実性が伴うものであり、経験の豊かな教師であってもその全てをコントロールできるはずはない。教師が直接「いらん遊びをこちょこちょしてはったりとかする」児童に対して注意を促したとしても、授業への集中を取り戻すとは限らないのだが、高橋氏は、児童の動きをコントロールできないばかりに、ボランティアとして教室に入ることの意義を見出せずにいると言えよう。子どもを授業に集中させられないことの責任をボランティアの立場で感じるのはなぜなのか、次の語りからはその理由を推察することができる。

高橋氏：専門知識を学んでいないという意味では、先生からすれば「これだけ教えてあげてください」というのでも、先生にとったら 100%期待できる

ものではないですよ。そういう意味では「申し訳ないな」っていう気持ちがある。教えるっていうか、人と接する時でも何でもそうなんですけど、先生はきっと期待せんと任せてくれはると思うしね。

筆者：専門知識というのは、どの部分を（指しているのですか）？

高橋氏：いや、それは慣れもあるけれど、やっぱり解決できないです、子どもたちの揉め事でもやっぱり難しいですよ。公平にしなきゃいけないでしょ。だって今まで私のやってきたことなんか、自分の子ども中心でやってきてますでしょ。そういう意味では公平にやらなきゃいけないし。…（子どもが）喧嘩していても「やっぱりこっちがおかしいわ」っていうのは言えるけど、「この人もこういうところが悪いし、あなたもこういう言い方はおかしいな」っていう感じで（両者に対して公平な扱いとなるよう）きちっと言えなきゃいけないんですけど、やっぱり難しいです。慣れていないのもあるし。

筆者：専門知識というか経験という（部分かもしれないですね）。

高橋氏：まあ経験。でも、やっぱり、資格持っているのと持っていないのっていう頭があるから。

B 小のボランティアが心理や医療の専門家を招くなどしながら障害の特性や発達の段階に即した介助の在り方について研鑽を積んでいたのと同様に、C 小のボランティアも、近隣の大学で開催されていた特別支援教育に関する連続講座に参加するなど、多様な特性を持つ子どもたちと向き合ううえで必要となる知識や技量を得ようと努めていた。しかし、「専門知識を学んでいない」、そして「資格」を「持っていない」ボランティアの存在は、「先生にとったら 100%期待できるものではない」と、高橋氏は指摘する。そのうえで、子ども同士で揉め事が起こった時にも、ボランティアではそれを「公平」に鎮めることはできないとして、その理由を「専門知識」や「資格」を持ち合わせていないことに求めていた。ここで重要なのは、子ども同士の揉め事を首尾よく解決できるかどうかを左右するのは、「経験」の多寡ではなく「資格」の有無であるという認識を、ボランティア自身が示している点である。「いらん遊びをこちょこちょしてはったりとかする」児童への対応と同じく、正規の教師であるからといって子ども同士の揉め事を「公平」に解決できるとは限らないはずなのだが、「専門知識」や「資格」を持ち合わせていないボランティアの立場からすると、揉め事を起こした子どもを「公平」に処すことができているという確証を得ることは難しい。機嫌が悪く、落ち着いて授業に臨めない児童への対応についても、高橋氏は次のように述べる。

高橋氏：そんな時、私、わからへんから、先生に聞いている。担任の先生に、逆に。

筆者：「なんでこの子こんななんですか？」とか（聞くんですか？）。

高橋氏：うん、「今日はなんでこんな（なんですか）？朝からだったんですか？」
とかって、聞いたりしていますね。…一応、私の持っている引き出しは、
その子には出すし、もうそれ以上わからへんのやったら、もう仕方ない
なって（思います）。（落ち着いて授業に臨めない児童への対応は）難し
いし、それこそ私はプロの仕事やと思っているんで、もうこれはあかん
なって（思ったら）、私ができひんのやったら、担任の先生に任せてし
まわなしょうがないっていうふうに思いながら（活動しています）。

B 小のボランティアが自分たちの存在を「素人」として捉えていることを第3章で指摘したが、高橋氏も、子どもへの対応という点で「プロ」である教師との対比において、ボランティアの存在を位置づけようとする。ボランティアとはあくまで「プロ」ではない存在であり、もし落ち着いて授業に臨めない児童への対応に困ることがあれば、「プロ」である教師に「任せてしまわなしょうがない」と断言する。むろんボランティアだけでは手に負えない児童への対応を教師に一任するというのは決して誤った判断ではないのだが、「プロ」でないボランティアが対応するのでは機嫌を損ねている児童の落ち着きを取り戻すのは難しいという認識がここに示されていることは確かだろう。高橋氏は別の場面でも、授業中にいきなりパニックを起こす児童にうまく対処できないのは、「私の技術がない、私が先生じゃないから」であると指摘するなど、子どもの動きがコントロールできない原因を、自らの「技術」の不足に求める様子が見られた。子どもを授業に集中させられないことの責任を感じ、ボランティアとして教室に入る意義を見出すことができずにいるのは、自らを十分な「知識」や「技術」を有した専門家ではないと認識しているからであると言えよう。

2. 存在の承認

このように、専門家としての「知識」や「技術」を持ち合わせていない以上、落ち着いて学習に臨むことのできない児童に適切な対応をとることは難しいと、ボランティアのメンバーは捉えていた。ボランティアの介入によって逆に教室を混乱に陥れることになれば、それは、子どもたちの学習を邪魔するだけでなく、「プロ」である教師の手を煩わせることにもなりかねない。ボランティアの存在を、児童との関係ないしは教師との関係から積極的に意味付けることは難しく、授業に携わる意義を見失いかねない脆弱な立場に置かれていたと言えるだろう。しかし、教室内で脆弱な立場に置かれるからこそ、ボランティアは子どもたちとの関係性を次のように捉えるようにな

る。

家庭とかに問題がある子なんかは、正直に出たりしますので、普通のクラスの子でも。やっぱり甘えてきたりとか、(家庭の状況が)しんどい子なんかもたぶんいますし。そういう意味では、すごくありがたいなって、頼ってきてくれるっていうのがね。一番最初に入った年でも、お母さんとお父さんが離婚する・離婚しないで、もう喧嘩の絶えない家庭だったみたいで、常におなかが痛いって言って(くる子がいました)。でも、もう割り切って、担任の先生も「先生、甘やかせてあげてください」って(ボランティアに対して)言ってくださったんで、抱ける時は抱いてあげたりとかして、やっていました。(高橋氏)

両親の喧嘩が絶えないなど家庭の状況が「しんどい子」の場合、学校で落ち着いて勉強するのも難しいことがある。高橋氏がボランティアとしての活動を始めたその年に出会った子どもは、まさに家庭環境の厳しさからボランティアに対して常に「おなかが痛い」と訴えてくる子どもであった。当時の担任は、その子が抱える家庭的な背景を理解していたためボランティアに甘えようとするのを容認していたが、その後も、家庭環境の「しんどい子」はボランティアに「頼って」くる傾向が見られたという。高橋氏の「抱ける時は抱いて」あげようとする対応には、家庭環境の「しんどい子」の甘えたいという思いをできるだけ受け止めようとする姿勢が表れていると言えるが、併せてここで注目したいのは、子どもが「おなかが痛い」とボランティアに訴えてくることを「頼ってきてくれる」と表現し、それを「すごくありがたい」と解釈している点である。「頼ってきてくれる」という表現には、たとえ家庭環境の厳しさから誰かに甘えたいと考える子であっても、ボランティアではなく担任の教師にしか心を許さない可能性もあること、そして、ボランティアに頼るか頼らないかというのは、あくまで子ども本人の判断によるものであることが前提とされている。そのため、「おなかが痛い」という声をボランティアに上げたということは、その子が自らの判断でボランティアの介入を求めたということ、すなわち、その存在を必要としたことを意味する。ボランティアの介入を疎ましく思う子どもから反発を受けるなど、教室内で脆弱な立場に置かれるボランティアは、自身の存在に承認が得られることを「すごくありがたい」として捉えていた。同じく高橋氏からは、次のような語りも聞かれる。

やっぱり(ボランティアに)甘えてきてくれる、そういうことがあるかな。常にありますよ、そんなん。だから、6年とか5年とか、全然関係のない教室にぼこ

っと行ったりしている時でも、「先生（筆者註：ボランティアに対する呼びかけの意）、今日、家でこんなことがあって」って言って、本当に家のことだけでも喋ってきてくれたり。やっぱり聞いてほしい子がたくさんいるから、何気ない冗談とかでも言うてくるし。で、困ったことも言ったりしてくるし。「そなん先生に言うたらいいやん」とかって（ボランティアが言っても）、「いや、言えへんわー」とかいう子もいるし。

「家のこと」や「困ったこと」など、自分の話を「聞いてほしい子」から話しかけられた時には、たとえそれが授業に直接関係のない話題であっても、ボランティアとして可能な限り耳を傾けようとする。むろん、子どもが持ちかけてくる「家のこと」や「困ったこと」に関するエピソードの中には、ボランティアの力では解決できない問題も多く含まれており、「先生に言うたらいいやん」と、教師に直接相談するよう促すことはある。しかし、「家のこと」や「困ったこと」を子どもが「喋ってきてくれた」ということを、高橋氏は決して否定的に捉えようとはせず、むしろ子どもが「甘えてきてくれる」エピソードの一つとして語ろうとする。もしボランティアの介入を疎ましく思っている子どもであれば、ボランティアに「甘えてきてくれる」ことはないかもしれず、それは、ボランティアの存在が特に必要とはされていないことを意味する。それに対して、どれだけ些細な話題であっても子どもの側から「喋ってきてくれた」ということは、ボランティアの存在がその子から受け入れられていること、すなわち、存在の承認が与えられていることを意味する。授業に携わる意義を見失わせる要因の一つがボランティアの介入に対する子どもからの反発にあるからこそ、ボランティアの存在が子どもから受け入れられるのは決して当たり前のことではないと捉えるようになる。ボランティアの存在に承認を与えるのは子どもの側であると理解されている様子が窺えよう。

3. 対等な関係性

それでは、子どもから存在の承認を与えられる立場にあることを認識したボランティアは、何に力点を置きながら子どもたちと向き合うようになるのだろうか。第4章で指摘してきたように、通常、子どもが抱える教育的ニーズは大人の側がその所在を判断するものであり、大人の判断に誤りがある場合にも子どもはそれに抗うことが難しい。そのため、両者の間にはニーズを判断する／されるという非対称な関係性ができやすく、ボランティアからただ一方的に助けられるだけの「弱者」として子どもが扱われることも少なくない。しかし、ボランティアの存在に承認を与えるか与えないか、その判断を下すのは子どもの側であると認識されているのだとすると、子どもは

ただ一方的に助けられるだけの「弱者」ではなく、むしろボランティアに存在の承認を与える「強者」にすらなりうる。ニーズを判断する／されるという関係性がボランティアの側を優位な立場に置くものであるのに対し、存在の承認を与える／与えられるという関係性は子どもの側を優位な立場に置くものであり、それは、両者の間に非対称な関係性が作られにくいことを意味する。実際に、子どもが喧嘩を始めた時の対応を例に挙げながら、高橋氏は、子どもたちとの関係性を次のように語る。

それはね、ちょっと見ないように、無視するようにしています。ある程度、(子どもが) 困った時とか喧嘩がよっぽど激しくない限りは、ちょっと様子を見ています。お互いの言い分もあるやろうし、あんまりコトが起きる前に止めることはしないな。…子どもらにとって、私は先生になるから、やっぱりそういうのは嫌がらるかもしれないし。それは、そうやね、助けを求めてくれはってでないと動かないですね。ある程度。

担任の教師が教室を離れている時など、ボランティアだけが子ども同士の喧嘩を目にすることがある。しかし、子どもが喧嘩を始めたからといって、ボランティアがすぐにその仲裁に入るわけではなく、「あんまりコトが起きる前に止めることはしない」という。なぜ「あんまりコトが起きる前に止めることはしない」のか、高橋氏はその理由として、「子どもらにとって、私は先生になるから、やっぱりそういうのは嫌がらるかもしれない」という認識を示す。ボランティアが厳しく注意すれば、喧嘩を収めることはできるかもしれないが、それによって「お互いの言い分」を抑え込むことになれば、逆に両者の関係性が複雑化する可能性もある。ボランティアの介入が必要とされていないにもかかわらず、無理に口を挟むようなことはせず、高橋氏は、「助けを求めてくれはってでないと動かない」として、ボランティアの仲裁が必要かどうか、その判断を子どもたちの側に委ねようとしていた。「子どもらにとって、私は先生になるから」「助けを求めてくれはってでないと動かない」という語りには、子どもたちとできるだけ対等に接しようとするボランティアの姿勢が表れており、ボランティアがイニシアティブを発揮することが重要なのではなく、子ども本人の意思を尊重することが必要であるという認識が見て取れよう。さらに、落ち着いて学習に臨むことのできない児童への対応について、武内氏と高橋氏は次のような認識を示す。

武内氏：この子は家庭の事情がもう大変やから勉強どころじゃないって分かっていたら、「学校来ているだけでも偉いよな」って思えるのと、それを見たら「何をわがままばかり言うてんの？」の違い（がある）かな、

と思う。先生等とも喋って、「今、家がこんなやねんで」っていうたら、「そら、勉強どころちゃうよな」って思うから…

高橋氏：それこそ勉強せんと甘える時間というか、（それが）あってもいいと思う。…（ボランティアが）相手してもいいと思うねん。

これまでも指摘してきたように、日本の学校は、子どもの家庭的な背景や成育歴に由来する「異質性」を排除することによって「脱文脈化」を行い、学年や学級という共同体の一員として、あらゆる子どもをできるだけ平等に扱おうとする傾向にある。例えば授業中であれば、教師から出された課題を定められた時間内に終えることが、学級という一つの共同体を構成する全ての子どもに対して求められており、もし課題に取り組もうとしない子どもがいれば、それは共同体の一員として果たすべき義務を履行していないことになる。その点では、一つの教室に継続して入ることの少ないC小のボランティアが、授業に対して主体的に参加しようとする子どもの様子を目にした時に、その子が「わがまま」を言っているだけであるように感じられたとしても、それは決して不思議なことではない。しかし、「この子は家庭の事情がもう大変」であると分かっているならば、授業に集中しないことを責め立てることなく、「勉強どころちゃう」状況であると理解を示すことが可能になると、武内氏は指摘する。そのうえで、「家庭の事情がもう大変」な子に対してボランティアのイニシアティブのものときちんと課題に取り組ませることが必要なのではなく、むしろ、学校で「甘える時間」を持てるよう「相手して」あげることが重要だという認識を、高橋氏は示す。ここには、あらゆる子どもに対して一律に同じ対応をとるのではなく、「勉強どころちゃう」状況に置かれた子どもの意思をできるだけ尊重しようとするボランティアの姿勢が表れていると言えよう。

第4節 ボランティアが担いうる役割とその限界

C小のボランティアは、専門家としての「知識」や「技術」を持ち合わせていない以上、落ち着いて学習に臨むことのできない児童に適切な対応をとることは難しいと考えていたため、自身の存在を児童との関係ないしは教師との関係から積極的に意味付けることは難しく、授業に携わる意義を見失いかねない脆弱な立場に置かれていた。しかし、教室内で脆弱な立場に置かれるからこそ、ボランティアは、子どもから存在の承認を与えられる立場にあることを認識し、一人ひとりの子どもの対等な関係性を築くようになる。その結果、子ども本人の意思をできるだけ尊重することが必要だと

考え、ボランティアがイニシアティブを発揮するのは原則として控えようとしていたことが、ここまでの分析で明らかとなった。それでは、存在の承認を与えられる立場にあることを認識したボランティアは、自らが教室内で担うべき役割を何だと考えるようになるのか。本節では、子どもとの関係性において、ボランティアがどのような役割を担おうとしていたのか、分析を加えていく。その際、ボランティアとして結果的には担うことのできなかつた役割があるという点にも目を向けることで、その立場ゆえの限界についても検討を行う。

1. 文脈への配慮

はじめに、C小のボランティアは、教師との間に上下の関係を認識していたものの、教師と変わらぬ役割を担おうとしていたわけではなかったという点を、確認しておかなければならない。前節で指摘したように、専門家としての「知識」や「技術」を持ち合わせていない以上、落ち着いて学習に臨むことのできない子に適切な対応をとることは難しいと、ボランティアの間では考えられていた。そのため、授業を真面目に受けようとしないう子を目にした時も、ボランティアの立場で注意を促すのは控えることがあったと、高橋氏は指摘する。

普通のクラスに入っていると、どこまで怒る方がいいのかとか、(判断しなければならぬ場面が)あるでしょ。(落ち着きのない子どもに対して)逆に声かけて、授業を止めてもあかんし。そこらへんを、先生と子どもを見ながらやっていますね。だから、だんだん慣れてくると、今ぐらい(の時期)になってくると、もうみんなのこともわかっているから、「この子は先生から怒られた方がちゃんとしはるな」とか「あかんな」とか、そんなんはもう見ながらやっているような気がしますね。

第2節でも指摘したように、あらゆる児童に開かれた存在として活動することが可能なC小においては、ボランティアが注意を促したからといって全ての児童が授業への集中を取り戻すわけではないことを前提としながら、学習に落ち着いて臨めない子への対処を講ずることができた。そのため、「知識」や「技術」を持ち合わせていないボランティアが直接、授業を真面目に受けようとしないう子に対して注意を促すとは限らない。むしろ、ボランティアが介入することでかえって騒ぎが大きくなり、「授業を止めて」しまうことを回避するため、ボランティアに反発する児童への対応については、教師へ委ねることもあったという。クラスメートの雑言を吐く児童への対応についても、高橋氏は次のように述べる。

先生の聞こえへんところで、友達のひどいところを言ったりする子なんかいると、私も怒りますけれど、(先生には)あとで「ちょっとこんなこと言ってはりました」って言って。…ただ、きちっと先生みたいに説明するのは、やっぱり先生の役目やと思うんですね。だから、「そういうこと言うもんでないで」って言って、そういう言い方しかしません。きちっと私も説明できひんと思うし、それは先生にお任せしようっていう感じで。

教師の前では口にしないような友人の雑言を、ボランティアの前では平気で口にすると、高橋氏もさすがに怒りをあらわにする。ただ、ボランティアとして注意を促すだけで済ませるのではなく、子どもが口にした内容や自分が注意を行ったという事実については、必ず教師に伝えるようにしているという。高橋氏はその理由として、なぜ友人の悪口を言ってはならないのかということとその子に対して「きちっと」「説明する」のは「先生の役目」であるからだを指摘し、逆に、ボランティアの立場では「きちっと」「説明できひん」として、専門家でない以上、子どもに対して注意を促すに足る十分な技量を持ち合わせていないという認識を示す。「知識」や「技術」を有した専門家ではないという認識を有するからこそ、友人関係のもつれをボランティアの力だけで解決しようとはしない。「きちっと」「説明する」のは「先生にお任せ」という言葉には、教師が担うべき役割とボランティアが担うべき役割を切り分けて捉える様子が表れていると言えよう。

では、教師とは異なる立場にあるボランティアが担うべき役割とは何だと考えられているのだろうか。第3節では、「家のこと」を「聞いてほしい子」から話しかけられた時に、ボランティアができるだけその子の話に耳を傾けようとする様子、あるいは、ボランティアが「抱ける時は抱いて」あげることによって、家庭の状況が「しんどい子」の存在を受け止めようとする様子などが見られた。C小のボランティアは、一人ひとりの子どもがその背後に抱えている家庭的な困難にまで目を向けようとしていたと言えるが、武内氏は、授業中にもかかわらず教室の外へ飛び出してしまう子どもへの対応について、次のように語る。

職員会議の最後に「気になる子」の話をしはんねん、いつも。そこだけでもちょっと聞いたら、「ああ、じゃあちょっとこの子、今、なかなか(教室に)入りにくいんやな」とかが分かるし、あえてそんな(一生懸命に教室へ入れなくとも)「入りや」と声をかける)ぐらいで済むけど、なんか(それぞれの子どもの状況が)分からんと(教室に)行って、なんかめっちゃ一生懸命(教室から出て行

った子を)入れたけど、後で聞いたら「もう最近、(教室に)入らへんねん、全然」とかって(先生から言われて)、「ええ！そうやったんですか！」みたいななんもあるし、うん。

C小は、学習面・生活面に課題のある児童を学校と地域で共に支えていくことを目的としてコミュニティ・スクールの活用を進めていたが、職員会議や学年会で共有される「気になる子」に関する情報をボランティアに伝える体制までは整備されていなかった。ゆえにボランティアとしては、教師との個人的なやり取りの中で情報が得られなければ、児童が「何にしんどいのかっていうのは、わからないまま」(高橋氏)教室に入らなければならないこともあったとされる。武内氏は、職員会議で示される「気になる子」に関する情報をボランティアも知っておく必要があると、インタビューの中でたびたび主張していたが、それは、「気になる子」に関する情報があるかどうかによって、授業中にもかかわらず教室の外へ飛び出してしまう子どもへの対応も変わってくるからだという。

原則として、授業を受けたくないという理由で教室の外へ逃げ出すという行為は許されるものではなく、ボランティアが強引に教室へ連れ戻したとしても、それが学校側から問題視されることはない。むしろ、授業中に廊下を歩いている子どもを発見したにもかかわらず、特段の注意もせずに見逃すことになれば、学校生活のルールに違反することをボランティアが許したことになる。そのため、武内氏はいつも「一生懸命」に教室の外へ飛び出した子どもを連れ戻そうとするそうだが、もし事前に「ちょっとこの子、今、なかなか(教室に)入りにくいんやな」という情報さえ得ていれば、「入りや」と声をかけるだけにとどめることが可能になると指摘する。同じクラスで友人関係のトラブルがあった児童、あるいは家庭環境が不安定な状況にあるためそれが学校生活にまで影響している児童など、「なかなか(教室に)入りにくい」事情があるのだと分かっていたら、無理に教室へ連れ戻すというようなことはしない。逆に、なぜ授業中にもかかわらず教室の外へ飛び出してしまうのか、その行動の意味するところについて再解釈を試み、教室に入りたくないという子ども本人の意思をできるだけ尊重しようとする。ここには、一人ひとりの子どもの背後に抱えている多様な文脈を考慮することなく、あらゆる子どもに対して一律に同じ対応をとろうとするボランティアの姿は見られない。同じく武内氏は、職員会議で示される「気になる子」に関する情報をボランティアが得ることで、次のような対応をとることが可能になると指摘する。

注意することはいっぱいあるけど、あえてそこじゃない、できていることを褒め

てあげた方が多分良いと思うし。(職員会議の議論をボランティアとも共有する体制を作ることで) その情報が欲しいのね、私は。だから、その子にしたらすっごい珍しくやってはることで、(その子のことを) 知らなかったら(私は) 多分通り過ぎてしまう、掃除とかで、たとえば(珍しく真面目に) してはったりしてもね。でも、普段ホンマは全然してなかったのに今日はしてはったのを(私が) 褒めてあげたら、(その子は)「なんか褒めてもらったわ」と思う(はずなのだ)けど。

C 小のボランティアが通常級の授業にかかわる時というのは、多くの児童がきちんと授業に臨んでいるクラスに入ることも、全体として児童に落ち着きが見られないクラスに入ることが多い。そのため、授業や掃除に真面目に取り組んでいる児童を褒める頻度よりも、授業中に騒ぎ出す児童や掃除の時間に遊び出す児童を注意する頻度の方が、必然的に高くなる。しかし、職員会議などの場で「気になる子」として名前の上がっている児童が誰なのかが分かれば、たとえその子に「注意することはいっぱいある」のだとしても、あえてそこには目を瞑り、「できていることを褒めて」あげることが可能になるという。掃除にきちんと取り組むことは学級の一員として当然に果たすべき義務に過ぎず、ボランティアがその様子を目にしたとしても、通常は特に声をかけることもなく「多分通り過ぎてしまう」ものなのだが、もしそれが、家庭環境が不安定な状況にあるなどの理由で「気になる子」として名前の上がっている児童の行為なのであれば、ボランティアが積極的に評価することが必要だと、武内氏は指摘する。ここには、落ち着いた学校生活を送ることすら困難な状況にあるような子どもにとって、掃除にきちんと取り組むということがいかに難しいことなのか、その行為の持つ意味について再解釈を行おうとするボランティアの姿を見て取ることができよう。職員会議で示された「気になる子」に関する情報をボランティアにも伝えてもらう必要があると考えるのは、あらゆる子どもに対して一律に同じ方針で向き合うのではなく、個別の文脈に即した対応をとろうとしていたことの証左だと言える³。

2. 子どもの代弁者

以上のように、子どもから存在の承認を得る立場にあることを認識する C 小のボランティアは、時に家庭的な背景にまで配慮しながら、子どもたちの背後にある多様な文脈に寄り添うことを志向していた。かつて志水(2002)は、日本の教師が、子どもの家庭的な背景や成育歴に由来する「異質性」を排除すること、すなわち「脱文脈化」を図る傾向にあることを指摘したが(第1章を参照)、ボランティアはむしろ、多様な背景を有する子どもに教師だけで十分な対応をするのは難しいという前提のもと、

個別の文脈に配慮することこそが自分たちの役割だと考えた。学級全体の指導にあたらねばならない教師では十分な配慮を加えることのできないままに「脱文脈化」されている子どものことを、ボランティアはいわば「再文脈化」させようとしていたのだと言える。さらに、C小の事例で注目したいのは、子どもたちの背後にある多様な文脈に目を向けるよう、ボランティアが教師に対して働きかける場面が見られる点である。例えば、高橋氏は次のように述べる。

高橋氏：私の一言で（子どもの）機嫌が悪くなることがあったりすると、そういう時は先生に言います。「私が言ったから、余計、機嫌が悪くしはったんですけど」とかって言って。

筆者：それは、「ちょっと（自分の言い方が）悪かったな」というのも含めてですか？

高橋氏：うん、でも、それを言ったから、この私の一言で、先生の解決の糸口になったりする時があるんですよ。「あ、こういうことで、こうやったのかな」という、先生もわからへん時があるねんし、そういうなんがあるから、正直に言っています。

これまで繰り返し指摘してきたように、授業に集中しない児童に対してボランティアが注意を促したからといって、学習への落ち着きを取り戻すとは限らない。むしろ、ボランティアが声をかけたことが逆効果となり、その子が機嫌を損ねることすらある。しかし、ボランティアが声をかける場面というのを教師が目にしていなかったとすると、なぜ当該の児童が学習に主体的に臨もうとしないのか、その理由が理解されないまま、一方的にその子だけが注意を受けることになるかもしれない。そこで、高橋氏は、ボランティアが声をかけたことがきっかけとなって、その子は「機嫌が悪くしはった」のだと伝えることで、学習への落ち着きを取り戻させるための「解決の糸口」を提供しようとする。ボランティアの立場からすると、児童が授業に集中できない原因は自らの声のかけ方にあるのだと「正直に」申告することは、自身の力量の不足を認めることになるのだが、その子が機嫌を損ねた背景にボランティアとの関係があるのだと伝えることで、個別の文脈に配慮した対応を教師がとれるような環境を整えようとしているのだと言えよう。また、武内氏は、いつも怒られてばかりいる児童へのまなざしを語るなかで、次のような指摘を行う。

「わー、こんないいことしていたな」とか、たとえば掃除を頑張ってはったら、その（子の）担任の先生（に）、たまたま廊下で会ったら、「さっき、めっちゃ頑

張ってはったんで、またほめといてあげてください」とかは、なんか差し出がましいなとは思いつつながら（伝えます）。いつも怒られている子とかが特にそういうのやと、なんか「こんなにもほめといてやってください」みたいな（ことを伝えます）。

いつも怒られてばかりいる児童が「掃除を頑張ってる」様子を目にした時には、その姿をボランティアから担任の教師に伝えようとする。たとえ教師から注意を受けるのに正当な理由があるのだとしても、いつも怒られてばかりいる児童には、周囲から否定的なまなざしが向けられやすい。否定的なまなざしにさらされることで、学校生活のルールから逸脱する行動をエスカレートさせる場合もあるだろう。そこで、武内氏は、掃除に真面目に取り組もうとする意思を持っているのだということを、当該の児童に代わって教師へ伝えることで、否定的なまなざしが向けられている状況に転換を図ろうとしていた。ここには、教室での学習や生活からどちらかと言えば排除されがちな子どもの意思を、ボランティアが代弁しようとする様子が表れていると言えよう。ボランティアが子どもの意思の代弁者としての役割を担おうとしていたことは、高橋氏がつけていた活動記録の中からも見て取ることができる。

1 時間目

2-1 (の) Lくんが教室から出ている。行く所もなく、うろうろしている。話を聞くと、MくんとNくんが2人で「はさみうち」にし、頭をたたいた。いろいろといじめてくるので、教室に戻れない。

↓

4 時間目

武内氏（が）2年生に入れ、いじめがある様子（を感じ取る）。（支援級を担当する）P先生とQ先生たちが本人と話をする。これから注意する必要あり。

（2012年5月31日の活動記録より）

授業中にもかかわらず教室を抜け出すという行為は、原則として許されるものではないのだが、もしこの場面で、Lくんを教室まで連れ戻すことだけにボランティアの意識が向けられていたとすると、「MくんとNくんが2人で『はさみうち』にし、頭をたたいた」という事実が表面化することはなかったかもしれない。高橋氏は、授業中にもかかわらずLくんが廊下を一人で歩いているのには、何か事情があるのではないかと考え、まずはLくんの主張に耳を傾けようとした。そして、MくんやNくんが「いろいろといじめてくるので、教室に戻れない」というLくんの訴えを聞き出し、

武内氏との間で情報の共有を図る。さらに、高橋氏からもたらされた情報をもとに L くんが在籍する学級に入った武内氏までもが「いじめがある様子」を察知すると、ボランティアは P 先生や Q 先生に対して、いじめが疑われる状況にあること、および迅速な対応が必要であることを進言した。P 先生や Q 先生は、L くんが在籍する 2 年 1 組の担任ではなく、支援級の担当であったが、ボランティアから提供された情報をもとに L くん本人から事情を聴取するなど、すぐに対応に動いたという。

むろん、L くと M くと N くの三者の間に実際はどのようなトラブルがあったのか、ボランティアの活動記録だけからその全てを推し測ることはできない。M くんや N くんとの関係の中で L くんが弱い立場に置かれていることを、P 先生や Q 先生は、ボランティアから情報がもたらされるより前から把握していた可能性もある。しかし、友人関係のトラブルを解決してもらいたいという L くんのニーズを発見し、ボランティアがその意思を代弁したことは確かであろう。L くんは、自分のことを「はさみうち」にして頭を叩いてくる M くんや N くんに対して言い返すができないばかりか、M くんや N くんが「いろいろといじめてくる」ことを担任に訴えることすらできないまま、教室を飛び出していた。高橋氏や武田氏は、授業中に「行く所もなく」廊下を「うろうろしている」児童を見つけたからといって、その理由を問うこともなく、一律に教室へ連れ戻すようなことはしない。まずは「話を聞く」ことに徹し、他の児童が「いじめてくる」ことを担任に申し出ることでできずにいる児童の訴えを受け止めようとする。そのうえで、当該の児童に代わって、いじめの疑われる状況を迅速に解決するよう教師に対して求めることで、その子が教室で安心して授業が受けられるような環境を整えようとした。ここには、学級内で劣位に置かれる子どもの権利を守るべく、その意思を代弁する役割を担おうとするボランティアの動きを見て取ることができると言えるだろう。

3. ボランティアとしての限界

このように C 小のボランティアは、子どもたちの背後にある多様な文脈に目を向けるよう教師に対して働きかけるのみならず、教室で安心して授業が受けられる権利を守ろうと、いじめが疑われる状況にある子どもの意思を代弁するような取り組みを行っていた。それは、教室での学習や生活から排除されがちな子どもの意思を代弁し、その権利を擁護しようとする動きであるため、ボランティアによる「アドボカシー」に近似するものと解釈ができる。但し、第 1 章でも指摘したように、単に子どもの意思を代弁するだけでなく、必要に応じてそれが現状への異議申し立てを伴うものとなっていなければ、「アドボカシー」と呼ぶことはできない。

それでは、子どもの意思を代弁しその権利を擁護するため、C 小のボランティアは、

現状への異議申し立てをすることができたのだろうか。高橋氏は、児童に落ち着きの見られないクラスに入った時の戸惑いを語るなかで、次のようなエピソードを挙げていた。

高橋氏：私は（児童に落ち着きの見られないクラスに）自主的に入ったんです。そしたら、ちょっと支援の必要な子がいて、その子のところに行ったら、「あ、お助けマンが来てくれはったで」って（担任の先生が）言うて。まあ、普通には受け入れてくれはってんけど、結局その先生は。（ただ、）落ち着いて勉強（できる環境）の必要な子やったのに、給食（の準備に）入っても、「止めてくれ」とも言わはらへんと、私（は）黙々と、給食（の準備で）ガサガサガサガサしているなか、算数教えていたんやけど。「それって、先生、かわいそうやわ」と思って。彼女はきっと、ちょっと落ち着かないと（勉強が）できひん子やったから、「絶対、無理や、こんなところで教えても」って思うんやけど、（その先生が）気楽に「お助けマンに全部教えてもらい」って言うて、「全部やってしまいや」ってポロっと言わはった時は、ちょっと引いてしもうて、私も。こんな時にはやっても（意味がない）。必要じゃないと思ったんでね。

筆者：そういうのってなかなか言いにくいものですか？先生に。

（註：高橋氏が首を横に振る。）

筆者：言えないですよ。

高橋氏によれば、このクラスは落ち着いて学習に臨むことのできない児童が普段から多く見られたため、支援級の授業を手伝う必要がない時など、ボランティア自身の判断で頻繁に足を運んでいた。担任もボランティアの介入を嫌がる様子はなく「普通には受け入れて」いたそうだが、騒がしい環境の中で学習するのが苦手な児童に対し、授業が終わってもなお課題に取り組みせようとする担任の姿勢に、高橋氏は違和感を覚えたという。給食の準備が始まりクラス全体が「ガサガサガサガサしている」なかで「落ち着かないと（勉強が）できひん子」が課題に取り組めるはずはなく、いくらボランティアが手を貸しても、授業の内容が理解できるようになるとは考えられなかった。しかし、担任は、騒がしい環境の中で学習を続ける意味はないと感じるどころか、課題が終わるまでボランティアに面倒を見てもらうよう促すばかりであり、高橋氏としても、周囲が落ち着かない状況で課題に取り組ませるのは「絶対、無理」であることを担任に進言できずにいたという。むろん、ボランティアが付き添っていた児童が騒がしい環境の中で学習することをどの程度苦手としていたのか、あるいは、担

任の教師はなぜ授業が終わってからも課題に取り組みせようとしたのか、高橋氏の語りだけからその全てを推察することはできないが、このエピソードには、保護者・地域住民のボランティアが学びの場において担いうる役割を考えるうえで、注目すべき二つの論点が含まれている。

第一に、ボランティアが現状への異議申し立てを行うことの難しさである。第1節で指摘したように、コミュニティ・スクールの指定を受けた学校の方針で組織されているC小のボランティアであっても、教師との間には上下の関係を認識し、その指示や意向にはできるだけ従おうとする様子が見られる。この点は、教師から出された指示が騒がしい環境で学習するのを苦手とする児童にとって適切なものではないと判断された時にも変わることはなく、個別の文脈に配慮を加えようとしない教師の対応に疑念を持ちながらも、子どもへの対応にイニシアティブを握るのは教師であるという前提をボランティアが崩すことはなかったと言える。考えてみれば、C小のボランティアは、特定の児童と一対一で向き合う場面をできるだけ少なくすることで、個別の対応を必要とする児童が学級内で劣位に置かれるのを防ごうとしていたはずである。にもかかわらず、課題を終えられない児童に一対一で付き添うことを教師から求められた時、ボランティアはその指示に抗おうとしなかった。子どもが不利益を被る可能性を看取したからといって、ボランティアの立場で教師の対応に異議を申し立てるのは容易でないことが推察される。

第二に、現状への異議申し立てを行えない以上、ボランティアが子どもの意思を常に代弁できるとは限らないという点である。そもそもボランティアの手を借りなければ課題を終えることができそうにない時点で、この児童が教室での学びから疎外されていた可能性は高い。まして、もし本当に騒がしい環境で学習するのが苦手なのであれば、ボランティアの手を借りることで課題を終えられたとしても、それが授業の内容をきちんと理解することに繋がるとは考えられない。だが、教師との間に上下の関係を認識するボランティアの口から、授業の内容をもう一度じっくりと学び直す必要性や、敢えて騒がしい環境で学習を続けることの適切性を、子どもに代わって問おうとする声が出されることはなかった。教師の対応に異議を申し立てることができない以上、教室での学習や生活から排除されがちな子どもの意思をボランティアが代弁し、その権利を擁護することは難しい。ここには、ボランティアによる「アドボカシー」の困難性が表れていると言えるだろう⁴。

第5節 小括

本章では、児童の学習や生活を授業の中で直接にサポートするべく、C小で組織されていた「個別支援ボランティア」の活動について、事例分析を行ってきた。これまで第3章および第4章で取り上げてきたB小の「介助ボランティア」が通常級を主たる活動の場としていたのに対し、C小の「個別支援ボランティア」は、必要に応じて通常級と支援級の双方にかかわる体制となっていた。全体として見れば支援級で活動する時間の方が長かったものの、支援級に在籍する児童が通常級の授業に参加する時など、ボランティアも一緒に通常級へ回ることがある。その場合、支援級に在籍する児童が円滑に通常級の授業へ参加できるような環境を準備することがボランティアには期待されるのだが、授業に集中できない様子が見られた子や課題の内容が理解できずにボランティアへ尋ねてくる子などは、障害の有無にかかわらず積極的にコミュニケーションをとっていたという。B小のボランティアが特定の児童の介助だけにその権限を制約されていたのに対して、C小のボランティアは個別的な対応を必要とするあらゆる児童に開かれた存在として活動できる状況にあったことが、第1節で確認された。

それでは、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを、ボランティアは包摂することができたのだろうか。以下、本章の分析で得られた知見について整理していきたい。

1. スティグマを軽減・解消する方策

まず、教師と異なる立場にあるボランティアが教室に入ることで、個別的な対応を必要とする子どもにスティグマが付与されにくい環境を準備できる可能性が示唆された点を、本章で得られた知見として挙げなければならないだろう。B小の「介助ボランティア」の事例では、ボランティアの参入によって学びの場における差別や排除の構造が転換するどころか、むしろ、障害のある子どもを劣位に留め置く結果に繋がる様子が観察された。障害に由来する差異が否定的に価値づけられる状況になぜ大きな変化がなかったのか、その理由として第3章および第4章の分析で明らかになったのは、同年齢の子どもたちであればボランティアの手を借りずとも皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」が維持された点である。すなわちB小では、「同質性の前提」が揺らいでいないにもかかわらず、ボランティアによって例外的な措置が講じられたために、他の児童から反発の声が上がる結果となった。他方、C小では、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提や、ボランティアの手を借りることが原則的に許されないという学級の規範が揺らいでいたため、ボランティアの参入が個別的な対応を必要とする子どもに付与されるスティグマを維持・強化することにはならなかったと言える。

では、ボランティアのいかなる姿勢が「同質性の前提」にゆらぎを与えることへと繋がったのか。最も重要だったのが、ボランティアが子どもとの間に一对一の関係性ではなく一対多の関係性を構築していた点である。B小の事例を振り返ってみると、ボランティアはある一人の児童の介助だけを担う存在であり、他の児童の学習や生活にまで介入することは原則的に認められていなかった。そのため、ボランティアの存在そのものが障害のある子どもに対して講じられる例外的措置の象徴と化し、スティグマを維持・強化する結果を招いた。しかしC小では、支援級に在籍するか通常級に在籍するかということに関係なく、どの児童に対しても開かれた存在となることが学校側から認められていたため、ボランティアは、特定の児童と一対一で向き合う場面を少なくすることができた。学級内の児童と意図的に一対多の関係性を構築し、例外的な措置を受けているのが一部の子だけではないのだと示すことによって、ボランティアの手を借りずとも皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」にゆらぎを与えていたと言えるだろう。

併せて、子ども同士の関係性に序列が作られないよう、ボランティア自身があえて授業で出された課題の内容を理解できずにいる異質な存在を演じる様子にも注目したい。自らが前面に出るような振る舞いを控え、あくまで「黒子」に徹しようとするB小のボランティアは、担任のイニシアティブによって組織されている学級という一つの共同体に、異質な論理を持ち込まないよう配慮していた。そのため、教師から示された目標を誰が達成できて誰が達成できていないかを可視化し、子ども間の序列を顕わにする日本の学級システムが、ボランティアの登場によって大きく変わることはなかった。それに対してC小では、学習面に困難を抱えていることが原因となって学級内で周辺的な位置へと追いやられている子と同じく、ボランティアもまた授業中に出された課題の内容が理解できずにいるかのように振る舞おうとする。課題の内容が分からないのは決して一人でないと示すことで、教師から示された目標を達成できないからといってそれが否定的に価値づけられることのない環境を作ろうとしていた。そこには、子ども同士の関係性に序列が作られるのを食い止めようと、同質性を前提に構成されている教室空間の中であえて異質性を顕在化させるボランティアの姿が表れていると言えよう。

このように、ボランティアから例外的な措置を講じられているのが一部の子だけではないことを示すのと同時に、同質性を前提に構成されている教室空間の中でボランティアがあえて異質性を顕在化させることによって、個別的な対応を必要とする子どもを周辺的な位置へと追いやる学級の構造にゆらぎが生じる可能性のあることが、本事例からは示唆された(表5-1)。むろん、第2章でも指摘したように、子どもが抱えている障害の種別や程度が同じでない以上、B小の事例とC小の事例を単純に比較す

することはできない。あらゆる児童に開かれた存在として活動することが B 小の「介助ボランティア」に許されていたとしても、脳性麻痺による体幹機能障害を抱えるシンくんやリンさんが学級内で従属的な地位に留め置かれる可能性は、やはり残る。しかし、「同質性の前提」が維持される限り、ボランティアの存在は障害のある子に対して講じられる例外的措置の象徴にしかならず、他の児童がそれを快く受け入れることは難しい。ボランティアが学級内の児童と一対多の関係性を構築したり、あえて異質な論理を持ち込んだりすることによって、日本の学校で暗黙に共有されている「同質性の前提」を崩すことこそ、学びの場から差別や排除の論理を駆逐するための契機となり得よう。

表 5-1 子ども同士の関係性に及ぼす影響をめぐる事例間比較

| | B 小の介助ボランティア | C 小の個別支援ボランティア |
|-----------------|--------------|----------------|
| ボランティアの権限 | 特定の児童の介助に限定 | あらゆる児童に開かれた存在 |
| 子どもとの関係性 | 一対一の関係性 | 一対多の関係性 |
| ボランティアの振る舞い | 異質性の隠伏 | 異質性の顕在化 |
| 子ども同士の関係性に及ぼす影響 | スティグマの維持・強化 | スティグマの軽減・解消 |

但し、ボランティアの権限をコントロールする学校側のスタンスがもたらす影響の大きさを、ここで無視することは適切でないだろう。第 1 節で指摘したように、コミュニティ・スクールの指定を受けた学校の方針に基づいて組織されているからといって、C 小のボランティアが教師と対等な関係にあるわけではない。そのため、もし教師からの指示によって特定の児童の介助だけにボランティアの権限が制約されていたとしたら、学級内の児童と一対多の関係性を構築することは困難となり、個別的な対応を必要とする子どもにスティグマが付与される状況も大きくは変わらなかつたろう。逆に、もし他の児童の学習や生活にまで介入することが B 小のボランティアに認められていれば、例外的な措置を講じられているのが一部の子だけではないことを示

したり、同質性を前提に構成されている教室空間の中でボランティアがあえて異質な存在を演じたりすることができたかもしれない。教室での学習や生活から排除されがちな子どもを通常の学級で包摂するうえで、教師と異なる立場にあるボランティアの参入が一つの有効な手段となりうることは確かだが、そのためには、ボランティアの存在をすべての子どもに開かれたものとし、その権限に過度な制約を付さないようにすることが求められる。仮に、第4節で取り上げた事例のように、ボランティアの権限がある特定の児童への対応に制約された時には、現状への異議申し立てを行う必要が生じることとなるが、この点については、ボランティアによる「アドボカシー」と関係する問題となるため、後に検討を加えることとしたい。

2. ボランティアという立場の脆弱性

ここまで、ボランティアの参入が子ども同士の関係性にどのような影響を及ぼすのか（RQ1）という課題について、①一対多の関係性の構築、②異質性の顕在化という二つの要素が、学びの場に潜む差別や排除の論理を転換させるのに重要であることを明らかにしてきた。それでは、子どもとの関係においてボランティアはいかなる役割を担い（RQ2）、自身の存在や立場をどのように捉えていたのか（RQ3）。以下では、第3節および第4節の分析を整理していきたい。

はじめに、あらゆる子どもに対して一律に同じ方針で向き合うのではなく、個別の文脈に即した柔軟な働きかけをすることによって、ボランティアが〈支援〉的な役割を担おうとしていることは確認されてよいだろう。先行研究では、日本の学校が子どもの家庭的な背景や成育歴に由来する「異質性」を排除することで「脱文脈化」を行う傾向にあると指摘されているが、C小のボランティアは、落ち着いて学習に臨もうとしない児童や授業中にもかかわらず教室の外へ飛び出してしまう児童と出会った際にも、一律にその行動を咎めようとはしない。むしろ、なぜ落ち着いて学習に臨むことができないのか、あるいは、なぜ教室の外へ飛び出してしまったのか、その行動の意味するところについて再解釈を行い、子どもたちの背後にある多様な文脈に寄り添おうとする。時には、ボランティア自身の声のかけ方が悪かったために子どもが機嫌を損ねたのだとあえて教師に申告することで、授業に集中できないのは子ども本人の責任だけでないことを示し、学習上のつまずきが個人の問題に帰されるのを食い止めようとする様子すら見られた。ボランティアのメンバーは、家庭的な背景や成育歴に由来する「異質性」を排除したり、問題の「個人化」に走ったりするのではなく、一人ひとりの子どもが抱えている多様な背景を「再文脈化」させたいと、落ち着いて学習に臨める環境を整えようとしていたのだと言える。むしろ教師としても、学習上のつまずきの原因を安易に子どもの側の責任に帰属させることなく、その背後にある

多様な文脈にも目を向けてはいるのだろうが、ボランティアという立場にあっても、個別性への配慮と応答に重きを置いた〈支援〉的な役割を担うことは確かであろう。

では、C小のボランティアが、あらゆる子どもに対して一律に同じ方針で向き合うのではなく、個別の文脈に即した柔軟な働きかけをするようになったのはなぜなのだろうか。ボランティアが〈支援〉的な役割を担うために、①子どもとの対等な関係性および②イニシアティブの委譲が鍵となることを前章で指摘したが、本章ではさらに、ボランティア自身が授業に携わる意義を見失いかねない脆弱な立場に置かれることの重要性を加えたい。いくら授業への協力を教師から依頼されていたとしても、子どもたちがボランティアの協力を求めているわけではない。特に、落ち着いて学習に臨むことのできない児童は、ボランティアから注意を促されることに反発をしやすいため、ボランティアの介入によって逆に授業の進行が滞ることもある。むしろ、十分な経験を有した教師であってもうまくその子を諭すことができるとは限らないのだが、依って立つべき専門性を有していないボランティアとしては、教室に混乱を招いた原因を自らの知識や技量の不足に求めざるを得ない。多様な背景を抱える子どもたちと関係を取り結ぶのは容易でなく、何のためにボランティアとして授業に携わっているのか、その意義を見失うことで脆弱な立場に置かれやすいと言える。しかし、脆弱な立場に置かれるからこそ、ボランティアは教室に「自分がいる」ことの承認を子どもから与えられる存在であることを認識し、一人ひとりの子どもと対等な関係性を築くようになる。その結果、子ども本人の意思をできるだけ尊重することが必要だと考え、ボランティアがイニシアティブを発揮するのは原則として控えようとしていたことが、本事例からは観察された。

前章においても、子どもとの間に対等な関係を構築しようとするボランティアの姿は見られたが、それは、ボランティアのメンバーそれぞれの経験や能力にあわせて自らが必要とする介助を要求するなど、当該の児童がただ一方的に助けられるだけの「弱者」ではないからであった。ここまでも指摘してきたように、通常、子どもが抱える教育的ニーズは大人の側がその所在を判断するものであり、大人の判断に誤りがある場合にも子どもはそれに抗うことが難しいため、両者の間には非対称な関係性ができやすい。前章の事例では、「弱者」でない子を前にして、ボランティアが自らの優位な立場を認識したからこそ、子どもの意思や行動をパターンナリスティックに支配することに対して慎重な姿勢をとるようになったのだと言える（図5-1）。

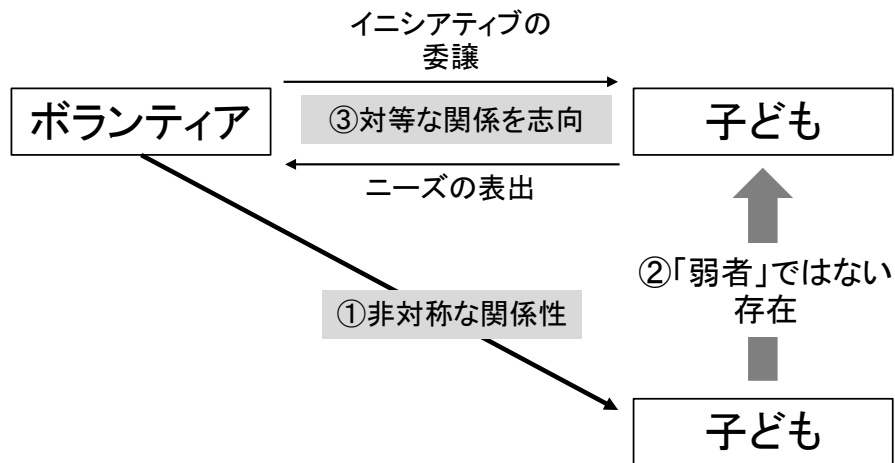


図5-1 ボランティアと子どもの関係性(第4章)

他方で本事例においては、授業に携わる意義を見失いかねない脆弱な立場にボランティアが置かれたこと、すなわちボランティア自身が「弱者」と化したことが、子どもとの間で対等な関係性が構築されるに至った要因である(図5-2)。教室に「自分がいる」ことの承認を子どもから与えられる立場にあることを認識する以上、ボランティアは、子どもをただ一方的に助けるだけの「強者」とはならない。ボランティアが教室内で脆弱な立場に置かれさえすれば、子どもが自身の教育的ニーズを表出できるかどうかにかかわらず、両者の間に非対称な関係性が築かれる可能性は低くなると言えよう。

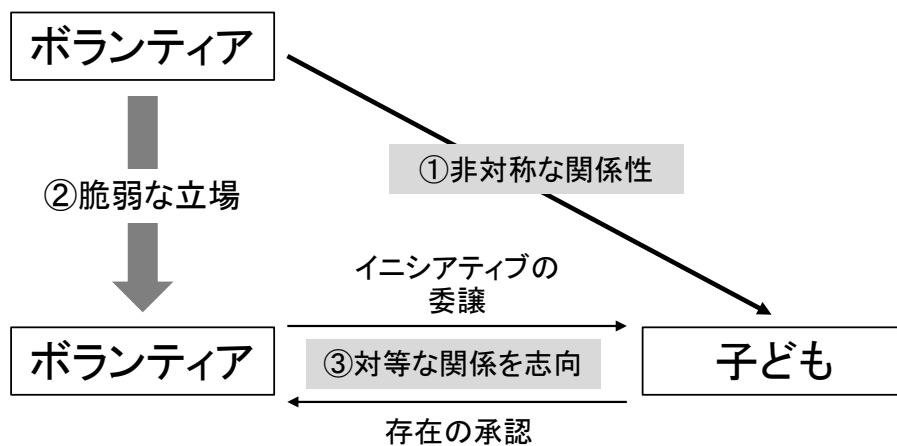


図5-2 ボランティアと子どもの関係性(第5章)

3. 「アドボカシー」の重要性と困難性

以上、教師と異なる立場にあるボランティアの参入によって、学びの場に潜む差別や排除の論理が転換する可能性があること、さらには、授業に携わる意義を見失うことで脆弱な立場に置かれたボランティアは、子どもの背後にある多様な文脈を無視することなく、個別的なニーズへの配慮と応答を行う存在となりうるものが、本章の分析から明らかとなった。しかし、学びの場に潜む差別や排除の論理を転換させるためにも、そして子どもたちが抱える個別的なニーズに配慮と応答をするためにも、ボランティアとして担わなければならない重要な役割があることを見逃してはならないだろう。それは、教室での学習や生活からどちらかと言えば排除されがちな子どもの意思を代弁し、その権利を擁護すること、すなわち「アドボカシー」を遂行することである。

本章ではここまで、個別的な対応を必要とする子どもに付与されるスティグマを維持・強化させないために、ボランティアが学級内の児童と一対多の関係性を構築したり、あえて異質な論理を持ち込んだりすることが有効であると指摘してきた。だが、そもそも学びの場に差別や排除の論理を生起させないためには、教師の協力を得ることが不可欠であり、いじめが疑われる状況を目撃した時など、ボランティアだけで対処するのが困難な事態に直面することも考えられる。実際に、本章で取り上げた事例の中でも、友人関係のトラブルが原因で授業中にもかかわらず教室から飛び出していた児童からの訴えを受け止め、教師に対していじめが疑われる状況を迅速に解決するよう求めるボランティアの動きが確認された。それはまさに、学級内で劣位に置かれる子どもの意思を代弁し、その権利を擁護する行為であり、ボランティアによる「アドボカシー」が学びの場から差別や排除の論理を駆逐する一助となりうることを表している。また、文脈への配慮を欠いた通り一遍の対応に走ることなく、個別の文脈に即した柔軟な働きかけを行うためには、一人ひとりの子どもが抱えている多様な背景にまで目を向けるよう、教師に対して求めなければならない場面も出てくる。子どもが授業に集中できないのはボランティアの声がけに原因があったのだと申告することで、学習上のつまずきが個人の問題に帰されるのを食い止めようとしたり、普段は怒られてばかりいる子が掃除には真面目に取り組んでいたことを、担任に敢えて伝えようとしたりする姿には、学級内で周辺的な位置に置かれやすい子どもの意思をボランティアが代弁する様子が表れている。ボランティアが〈支援〉的な役割を担うためには、子どもとの間に対等な関係を構築したり介助のイニシアティブを委譲したりするだけでなく、個別の文脈に配慮した対応を教師がとれるよう働きかけていくことも必要であり、「アドボカシー」は欠くことのできない要素であると言えよう。

但し、ボランティアによる「アドボカシー」は、時に教師への異議申し立てを伴う

行為となるため、容易には為し得ないものである。先行研究では、学校を開くことの有効性は認めつつも自身の専門性が侵害されることに抵抗を示す教師が少なくなく（岩永ほか 2002）、授業に継続してかかわっているボランティアでさえも、教師からの反発を招くことを懸念し、具体的な実践の在り方にまで口を挟もうとしない傾向にあることが指摘されてきた（仲田 2008）。コミュニティ・スクールの指定を受けた学校の方針として組織されている C 小のボランティアですら、教師との間には上下の関係を認識し、その指示や意向にはできるだけ従おうとしていることから、ボランティアの立場で学習指導や生活指導の在り方に異議を申し立てるのは難しいことが窺える。実際に、騒がしい環境で学習するのが苦手な児童に対し、給食の準備が始まっているにもかかわらず引き続き課題に取り組みせようとする担任の姿勢に、ボランティアとして違和感を覚えながらも異議を申し立てられずにいたエピソードが、本章で取り上げた事例の中でも語られていた。教室での学習や生活から排除されがちな子どもの意思を代弁し、その権利を擁護するべく、ボランティアが教師とのコンフリクトをも厭わずに現状への異議申し立てを行うことは、いかにして可能になるのだろうか。ボランティアによる「アドボカシー」の困難性を乗り越えるための条件を検討することが、本章の分析で残された課題と言える。

1 むろん、授業時の離席に対して担任が普段からどのような指導を行っているのか、全てのクラスについてその方針を把握するというのは容易ではない。そのため、武内氏は次のような対応をとることもあるという。

武内氏：私に言いやすいから、子どもって、私に言うてくること、多いでしょ。たとえば「おしっこしたい」とか。そういう時ね（悩むんです）。

筆者：「行かしていいのか？」とか、（そういう悩み）ですよ。

武内氏：そうそうそう。そんな些細なことなんですけど。

筆者：いや、でもそれは結構重要な問題ですよ。

武内氏：で、私は、先生には言えへんから（筆者註：先生にその場ですぐに尋ねることができなかったから）、「いつも担任の先生はどう言わはる？」って聞いたたら、（子どもが）「あかんって言わはる」（と答えたので）、「じゃあダメかな」って（私が）言うと、もう一回チャレンジ（を）、担任の先生にしてはるから。

低学年のクラスでは、休み時間のうちにトイレを済ませておくことを指導するため、授業中にトイレに行くことを安易に許さないという方針が立てられていることがある。そこで武内氏は、授業時の離席に担任がどう対応しているのかを知らない時、まずはその子に「いつも担任の先生はどう言わはる？」と問い返す。もし、いつも担任が「あかんって言わはる」のであれば、ボランティアが勝手に許可を出すことはしない。担任の指導方針がわからない場合もボランティアとしてはできるだ

けその指示や意向に沿った対応を心掛けていることが、この語りから推察できるだろう。

² C小には、少数ではあるがどの学年にも外国籍の子どもが複数名、在籍している。そのため、ボランティアが通常級で活動する際には、障害のある子どものみならず外国籍の子どもにも配慮を加えることが多かった。通常級に入るよう指示を受けた時のボランティアとしての対応について、高橋氏と武内氏は次のようなやり取りをしていた。

武内氏：急に（通常級に）ぼこって行って、「誰を見たらええんでしょう？」みたいな（ことはあります）。「ちょっとなんか（あのクラスが）大変そうだし、行ってもらえますか？」の時は、「いや、こっちも（何の心の準備もなくいきなりクラスに入るのは）大変ですけど」みたいな時は、あるかな。

高橋氏：でも、そんな時も、探しているやん。

武内氏：うん、探す。「誰が困っているかな？」って。

高橋氏：「誰がやっぱり（勉強が）苦手なんかな？」っていうのがあるから。外国籍の子とかやったら、書きとりとかもなかなかスムーズに行かへんかったりとか（するので）。

普段それほどかかわりのないクラスにいきなり入るのは、ボランティアとしても躊躇いがある。しかし、高橋氏も武内氏も、支援級に在籍する児童ばかりに付こうとはしない。むしろ、勉強を苦手とする児童を、積極的に「探す」ことによって、できるだけ多くの子にかかわろうとしていた。特に、外国籍の子どもの場合は、板書をノートに写すのに時間がかかるため、ボランティアが例外的な措置を講じることも多かったという。高橋氏は、授業に入る時は必ずメモ帳を持参し、そこに「私がノートをとって、それを見せてあげる」という工夫をしていた。

³ 先に、子ども同士の揉め事をボランティアの力だけで解決しようとしたくないのは、ボランティア自身が、子どもに対して注意を促すに足る十分な技量を持ち合わせた存在ではないと考えているからであることを指摘したが、そこに、個別の文脈に即した対応をとろうとするボランティアの姿も観察できることを付言しておきたい。やや長くなるが、子ども同士の揉め事を目にした時の対応について、高橋氏は次のように述べる。

高橋氏：（揉め事が起きた時は）担任の先生に言います。一応、（子どもから）話は聞きます、もちろん。せやけど、その後、「こうこう、こうやった」っていうことで、「喧嘩をしました」とか「こんなことがありました」っていうことで、もう先生に全部振ります。それこそ、先生は生徒のこと知っているんで。指導の仕方も（先生ごとに）あると思うので。特に揉め事、クラスでの揉め事は、もう先生に全部言っています。で、もし「（先生には）言いたくない」とかって子どもが（言っている時）、私（私）が「先生にちゃんと伝えるから」って（伝えても）「嫌や」って（子どもが）言うたりした場合は、なるべく両方の意見を聞いて、お互いの悪いところは言いますね。

筆者：この子は、こういう（悪い点があったということ）を伝えるんですか？

高橋氏：うん。同じ悪さではないと思うし、それでは納得いかへんと思うから、

話を聞いて、「それはあなたの言い方が悪かったやろ」って言うて。で、こっちも（筆者註：もう片方の子にも）、「それやったら、『嫌や』っていうことを（自分から）言ったらよかったな」っていう感じで（伝えませぬ）。でも、その時でも、最終的に先生には言うようにしていますね。

筆者：高橋さんの場合は、なるべく伝えるっていうふうにされてきたっていうか、困ったら伝えるっていうことを、基本的にはされてきたっていう（ことでしょうか）？

高橋氏：そうしないと、子どももかわいそうやと思うんです。頭がいくつあって、私の言っていることと、先生の言っていることが違ったら、やっぱり迷わはると思うし。

子どもが「(先生には)言いたくない」と口にすることがあっても、「クラスでの揉め事」について、「最終的に先生には言うようにして」いると、高橋氏は指摘する。その理由として、「先生は生徒のこと知っている」こと、あるいは「指導の仕方も（先生ごとに）ある」ことが挙げられているが、ここでは、ボランティアと教師がそれぞれ解決に乗り出してしまうと「子どももかわいそう」だと考えられている点に注目したい。揉め事を目にしたボランティアが問題の解決を急いだとしても、結局は、教師から再度、事情を聞かれることになるかもしれない。ボランティアと教師の双方から解決案が提示され、それがもし「違ったら」、子どもとしては「迷わはる」のではないかと、高橋氏は懸念する。揉め事への対応を教師に一任しようとするのには、子どもに無用な混乱を与えないようボランティアとして配慮を加えているという側面もあると言えるだろう。

4 子どもの意思を代弁することの難しさにボランティアが直面していたことは、次の高橋氏の語りからも推察できる。

できれば、私の本音は、こういうことが（筆者註：自分たちがここまで続けてきた活動が）やっぱり仕事になったらいいなって思うんですね。ボランティアだけでは、やっぱりすごく制限があるし、先生に対しても気を遣ったりしなきゃいけない。「一人のこういう仕事の人がいるんや」っていったら、きっと先生（の側）も、もうちょっと（ボランティアから出される提案に対しての）受け止め方も変わる。

高橋氏は、ボランティアとしてこれまで続けてきた活動が「仕事」となることを望んでいるが、給与面で教師と変わらぬ待遇を得ることがその目的ではない。高橋氏からすれば、ボランティアは「先生に対しても気を遣ったりしなきゃいけない」立場にあり、教師が進めている実践に対して何か意見を持ったとしても、それを提案として出すことには「やっぱりすごく制限がある」のだという。そこで、学習や生活に困難を抱えた子どもへ寄り添うボランティアの活動を、一つの「仕事」として教師の側に認めてもらい、ボランティアからの提案に対する「受け止め方」が変わることを、高橋氏は望んでいた。しかし、逆に言えばそれは、教師と対等な立場から意見を言うのが難しかったことを意味し、ボランティアによる「アドボカシー」がいかに困難であったかを示すものとも言えるだろう。

第6章 ボランティアの可能性

本章では、ボランティアによる「アドボカシー」の困難性という前章で示された課題を乗り越えるために何が重要となるのか、そして、教室での学習や生活から排除されがちな子どもたちを包摂するうえで、ボランティアによる「アドボカシー」はどのような意味を持つのか、検討を加えていく。具体的な分析の対象としては、X 市立 B 小学校で行われていた「学習支援ボランティア」の活動を取り上げることになる。

「学習支援ボランティア」の活動は、教科・単元・学級ごとに出される学校からの依頼に基づき、担当教員のアシスタントとして算数や図工などの授業の運営を手伝ったり、児童の落ち着きが見られないクラスにそのサポートとして入ったりするものである。同じ B 小の事例ではあるが、第 3 章や第 4 章で分析の対象とした「介助ボランティア」とは異なり、「学習支援ボランティア」の場合は、特定の児童の介助だけにその権限を制約されることはほとんどなかった。原則としてあらゆる児童に開かれた存在として活動することが可能であるという点で C 小の「個別支援ボランティア」に類似した事例と言えるが、B 小には支援級が存在しないため、ボランティアが入るのは全て通常級の授業であった。

以下、第 1 節および第 2 節で、ボランティアのメンバーが自身の存在や立場をどのように捉えていたのか (RQ3) という課題に迫ることになるが、C 小の事例とも共通する特徴を確認することがその中心となる。それに対して、第 3 節では、ボランティアとして授業に入るメンバーが最も多い時期でも 3 名ほどしかいなかった C 小の事例と異なる側面として、ボランティア同士のネットワークに分析の焦点を当てる。この点は、第 1 章で示した課題には含まれていないものであるが、ボランティアによる「アドボカシー」の困難性を乗り越えるための条件を明らかにするうえで、欠くことのできない分析となる。そして第 4 節では、存在の承認を与えられる立場にあることを認識し、相互のネットワークを築いたボランティアが、教師の進める実践に働きかける様子を描き出すこととする。具体的には、ボランティアによる「アドボカシー」が、学びの場における子ども同士の関係性にどのような影響を及ぼすのか (RQ1)、そして「アドボカシー」を遂行するボランティアは、教室での学習や生活から排除されがちな子どもとの関係においていかなる役割を担う存在となるのか (RQ2) という二点について分析を加える。教師とのコンフリクトをも厭わずに現状への異議申し立てを行うボランティアの姿に焦点を当てることによって、学びの場に潜む差別や排除の論理を変革するためにも、そして、教室での学習や生活から排除されがちな子どもの個別的なニーズを充足するためにも、「アドボカシー」が重要な意味を持つということを指摘したい。

第1節 脆弱な立場

1. 教師との関係性

はじめに、これまでの事例分析と同じく、B小の「学習支援ボランティア」が、教師たちとの間にどのような関係性を取り結んできたのか、確認しておきたい。校長主導のもとボランティアが組織化されていたC小ですら、ボランティアのメンバーは専門家である教師の指示や意向に極力従うよう努めていたが、B小の「学習支援ボランティア」においても、教師と対等な立場を手に入れようとはしていない。ボランティアのリーダーを務める黒田氏は次のように述べる。

黒田氏：先生と子どもが教室の空気を作るわけですから、その空気を乱してはいけないかな、というのはありますね。だから「先生が『これをしてください、このようにお願いします』ということ、まず基本に守ってください」って言う、ボランティアさんには常に。私も含めてね。(教室に入るときには。…だからまず、たとえば教室に入ったときに最初の五分である程度の空気を読んで、先生のやり方をまず見てから(ボランティアは動くようにする)ということは、皆さんとは常にお話していますね。

筆者：無理して入りこまないってことですよね。

黒田氏：もちろん。絶対にでしゃばっちゃいけないし。足し算の筆算の1つ、1つ、たとえば小さい数字を、繰り上がりの数字をどこに書くかっていうことも、「あの先生はここに書く」、「この先生はここに書く」みたいなものは(気を付けないといけない)。あとノートの取り方も先生の指導しているノートの取り方をやらせる、みたいな。

筆者：きちんとそれをボランティアさんの方が把握したうえで指導しなきゃ駄目だ、と。

黒田氏：もちろん。

筆者：やっぱりそれを乱してしまうのは絶対に避けなければならない。

黒田氏：子どもが困るわけですから。

学校からの依頼に基づいて活動を行っているとはいえ、ボランティアが教師の判断や方針を無視することは許されない。筆算の繰り上がりの数字をどこに書くか、どのようにノートを取らせるかなど、授業の中で子どもに守らせるべきルールは、教師に

よって異なる。大人からすれば些細な約束事であるとしても、教師が定めた授業のルールに反するような指導をボランティアが行えば、子どもたちの学習に混乱を招く可能性がある。そのため、ボランティアは授業に入っていくなり子どもたちとかかわるのではなく、まずはその日の教室全体の雰囲気を観察し、「先生のやり方」にあわせて指導にあたらねばならないという。実際に、リーダーの黒田氏は、ボランティアのメンバーに対して教師の指示や意向に沿うことを徹底し、教室で定められているルールからの逸脱がないよう注意を払っていた¹。同じく串田氏は、ボランティアとして授業にかかわる前に教師との間で次のような点を確認することがあると指摘する。

例えば、子どもが教室から出て行ってしまったりした時に、追いかけていっていいものか、自分が行っていいものかとか、それはもうほっといていいのかとか、そのへんが先生によっても「こうしてください」っていうのは違うと思うんですよ。なので、そういうところの確認。「こういう時はどうしたらいいでしょうか？」みたいな。

C小の事例でも、子どもからトイレに行きたいという申し出を受けた時の対応を例として、ボランティアが担任の指導方針を把握しておくことの重要性が指摘されていたが、B小においても、担任がボランティアにどのような役割を担ってもらいたいのかという点を把握することが必要だと考えられている。串田氏は、教室から飛び出していった子どもへの対応について、ボランティアの独断で動くべきではなく、あくまで教師の判断が優先されると指摘する。同様に、筆者が参加していた算数の学習支援においても、黒田氏らが担当の教師に対して、「ボランティアの人数が足りない時、必ずここには（フォローに）入ってほしいとかありますか？」、「先生のほうからボランティアにこうしてほしいとか、こういうことは徹底してほしいということはありませんか？」、「ボランティアの動きとかで何か気になる点はありませんか？」と尋ねる様子が観察された²。ボランティアのメンバーは教師との間に上下の関係を認識し、その指示や意向に従うことを徹底していると言えよう。併せて、ボランティアが教師と対等な立場に身を置こうとしないのには、次のような背景もある。

入るからには、やっぱり何かちょっとでも良い方向に持っていかせたい、っていうか行ってもらいたいという思いが出てきちゃうんですよ。見ていると。でも、そこまで先生も望まないこともありますよね。やっぱり「表面的に入ってくればそれでいい」、「別に突っ込んで入ってもらいたくない」って思われる先生も多いと思うんで、そのへんもやっぱりボランティア、まあボランティアさんもいろ

んな方もいらっしゃると思うんですけども、難しいところかな、と思うんですよ。入り方の難しさ。先生方からしても入れ方の難しさになるんでしょうかね。
(久慈氏)

特定の学級に継続してかかわっていれば、ボランティアが子どもに手を貸す場面を増やすことで、「ちょっとでも良い方向に持っていかせたい」と思うようになる。しかし、現実にはボランティアが授業の内容や展開にまで働きかけるのは難しく、それは教師の側がボランティアの介入を必ずしも望んでいないからであると、久慈氏は指摘する。むしろ B 小の全ての教師が授業でボランティアの協力を得ることに後向きであったわけではないだろうが、これまでも指摘してきたように、先行する調査では、学校を開くことの有効性は認めつつも自身の専門性が侵害されることを教師は忌避する傾向にあることが明らかにされてきた(岩永ほか 2002)。久慈氏と同じように黒田氏も、「基本的には先生方お一人で頑張りたいんだらうなっていうのがとてもあるんですね、自分の中に」と述べ、ボランティアの存在を教師は疎ましく思っているのではないかという懸念を吐露していた。少なくともボランティアの側には、教師が専門性の侵害を忌避しているように映っていたため、授業の内容や展開にまで働きかけるのを控えることで、コンフリクトが生じないよう配慮していたと言えよう。さらに、教師という立場にない存在が授業に携わることに對して、ボランティア自身もためらいを持っていることが、次の串田氏の語りから窺える。

(自分が) ボランティアで授業に入るということが、先生以外の大人が教室に入るということが、子どもはどういうふうに見るんだらうって(思いました)。しかも、先生はやっぱりちゃんと先生として勉強してきたプロの方なんですけど、そうじゃない普通の素人のおばちゃんというか、お母さんと同じような人が入ってきて、授業をただ参観するだけじゃなくて、例えば算数だったら「一緒にやろう」とか、家庭科だったら「わからないところはない?」とか「進んでいる?」とか言いながら、手を出したりするわけですよ。そういうのが本当に「授業としていいのかな?」ということは考えながら、最初は入りました。

串田氏は、教師を「プロ」、自分たちボランティアを「素人」と位置付けたうえで、「素人」であるボランティアが算数や家庭科の授業に関わることには「本当に授業としていいのかな?」という疑念があると指摘する。C 小のボランティアも、子どもへの対応という点で教師が「プロ」であるのに対して「私自身は先生じゃない」ということを強調していたが、B 小においても、「素人」の立場で授業に携わることに不安を

覚えるボランティアの側が、授業のイニシアティブを「プロ」である教師が握るのを是認する様子が窺える。専門性の侵害を忌避する教師を前にして、非専門家であるボランティアが授業の内容や展開にまで働きかけることはできず、両者が対等な関係を築くことは難しいと言えよう。

2. 子どもとの関係性

教室で定められている授業のルールを逸脱することで子どもたちに混乱が生じるのを避けるため、そして専門性の侵害を忌避する教師との間にコンフリクトを起こさないようにするため、ボランティアは、教師と対等な立場に身を置こうとはせず、その指示や意向に沿うことを徹底していた。しかし、「学習支援ボランティア」の活動は、教師との関係だけに留まるものではなく、子どもとの間にも関係を築くものである。そこで以下では、教師との間に上下の関係を認識する一方で、ボランティアが子どもとの間にどのような関係を築いていたのかを見ていく。

まず確認しなければならないのは、学校からの依頼に基づいて活動を行っているからといって、子どもたちがボランティアの助けを求めているとは限らないという点である。ボランティアとして教室に入ると、次のような状況に直面することがあると、駒口氏は指摘する。

(ボランティアが) 声かけても、「ほっといてくれ」っていう子もいるんですよ。「いいから来ないで」っていう子もいて。「来ないで」っていうと「うん、来ないよ」って思いながら、ちょっと離れて見ているんですけど。

学習支援のボランティアには、授業のスピードに付いていけない子どもや学習面につまずきのある子どもへ個別に対応することが、期待されるケースが多い。しかし、明らかに全体のペースからは取り残されているにもかかわらず、ボランティアが手を貸そうとするのを拒む子どもも存在する。ボランティアの手を借りるのを嫌がる子どもに対して、駒口氏としても、無理に近付こうとはしない。ボランティアに対する子どもたちからのまなざしについては、串田氏も次のように述べる。

(ボランティアのことを) 割とすんなり受け入れてくれる子もいるけれども、「嫌だな」と思う子が必ずいると思うんですよ。なので、そういう子にとって、(ボランティアが) そこにいるっていうことだけで、後ろの方でうろうろしていたりとか、自分に声をかけなくても(教室に) いるっていうことで、凄く鬱陶しいじゃないけど、何て言うんだらう、「何か見られているみたいで嫌だな」とかって

思っている子が必ずいると思うので、「そういう子にとっていいのかな？」というのを感じますよね。

たとえ教師がボランティアの介入を疎ましく思っていなかったとしても、クラスにいる全ての子どもがボランティアの存在を喜んで受け入れるわけではない。特に高学年になれば、直接には声をかけられなかったとしても、ボランティアに見られなければならないことを煩わしく思う子ども出てくるだろう。串田氏としても、ボランティアの助けを必要としていないばかりか、その存在を疎ましく思っている子どもが存在する以上、ボランティアが授業にかかわることが本当に「いいのかな？」という疑問を覚えざるを得ない。ここには、ボランティアの存在が子どもたちに対してプラスに働いているのか、自分たちが授業にかかわることの意義を見失いかけている様子が見て取れよう³。さらに駒口氏からは、授業と関係のないものを持ち込む子どもへの対応が求められる場面を例として、次のようなエピソードが語られていた。

「これは学校に持ってくるものじゃないから、今はしまっておきなさい」っていうようなことを言ったら、子どもが「なんだよ、返せよ」みたいになっちゃったり（すると）、「あ、授業の邪魔をしている」みたいになっちゃうじゃないですか。そういうのとかがあると、「あ、いけなかったな」というのもあったかもしれないし、「じゃあ、あとで返すから」って言っても、「返せ、返せ」がいつまでも（続いてしまうので）、「じゃあ、しまっておいて」とか（言って対応しています）。…なるべく、何でもそうですけど、自分が言ったことで影響を与えてしまって、それがそのあと余波になって、残ってしまうといけないな、と思うので。

学習支援のボランティアでは、担任からの依頼を受け、児童の落ち着きが見られない教室に入ることがある。その際、ボランティアには、落ち着きのない児童に注意を促し、授業の進行を助けることが求められている。そこで駒口氏は、授業と関係のないもので遊ぼうとする児童を注意するのだが、「しまっておきなさい」という指示に子どもが素直に従うとは限らない。むしろ、注意を促したことが却ってその児童を激高させ、騒ぎを大きくしてしまうこともあり、その場合は、授業の円滑な進行を助けるどころか、「授業の邪魔をしている」だけの結果に終わることになる。C小の事例でも授業に集中しない子どもに対して注意を促すことの難しさについて指摘したが、そもそも教室で起こる出来事には不確実な要素が多く、ボランティアの意図したように、子どもが学習への落ち着きを取り戻すとは限らない。しかし、教師からの求めに応えられないばかりか、逆に授業の進行を妨げるような結果を招いてしまえば、ボランテ

ィアとして自責の念にかられることとなる。子どもの動きをコントロールできないばかりに、ボランティアとして何のために授業に携わっているのか、その意義を見失いかねない脆弱な立場に置かれていたと言えるだろう。

第2節 アイデンティティの獲得

1. 承認の獲得

以上、B小の「学習支援ボランティア」は、教師との間に上下の関係を認識しながら、そして、子どもからは時にその存在を疎ましく思われながら、授業に携わらねばならない状況にあったことが、ここまでの分析から明らかとなった。C小の事例では、教師との関係のみならず子どもとの関係においても脆弱な立場に置かれるなかで、子どもから存在の承認を与えられる立場にあることをボランティアが認識するようになることを指摘したが、黒田氏も次のように述べる。

（ボランティアの存在が、子どもの）力になってあげられるなんて、そこまでは言えないんですけども、例えば、いつもほっつき歩いていて、（教室から）逃げていた子が、（ボランティアと）ちょっと顔を合わせたときに、「あ、いた」って、安心したような顔をする。そういうところで「あー（ボランティアが教室にいても）いいのかな」みたいな。

落ち着いて自分の席に座っていることができずに「いつもほっつき歩いて」いるような子どもというのは、ボランティアにとって、自分が何のために授業に携わっているのか、その意義を見失わせる要因となる。しかし、いつもならばボランティアの存在など関係なく教室を飛び出してしまうような子どもだからこそ、顔を合わせた時にその子から「安心したような顔」を見せられると、ボランティアとしては、自らが教室に入っても「いいのかな」と感じるができる。子どもの見せる「安心したような顔」というのが、ボランティアにとって自身の存在に承認が得られたことを意味するものであったと推察されよう。同じく久慈氏は次のように述べる。

（子どもが落ち着かないため）授業にならなくても、とにかく一声かけるだけで全然違う。「私はあなたを見ているよ」って、そういうふうに感じてもらえるものがあるだけで、違うような気がしたんですね。何回か入るうちに、段々とこっちを向いてくれるようになってくれる子もいたんで。そういった時は「ボランテ

ィアしていて良かったな」と思う。

たとえ落ち着いて自分の席に座っていることすらできない子どもであっても、ボランティアが粘り強く声をかけ、「私はあなたを見ているよ」というメッセージを送り続けることが重要だと、久慈氏は指摘する。ボランティアの手を借りるのをはじめは嫌がっていた子も、同じボランティアが粘り強く声をかけていけば、「段々とこっちを向いてくれるように」なる。そして、ボランティアの存在を疎ましく思っていたはずの子どもが「こっちを向いてくれるように」なることは、「ボランティアしていて良かったな」という思いを持つこと、すなわちボランティアとして授業へ携わる意義を再確認することに繋がるという。ここには、「こっちを向いてくれるように」なった子どもから、ボランティアが存在の承認を得ている様子が表れていると言えよう。さらに、串田氏からは次のような語りも聞かれる。

（ボランティアとしての活動では）困ることっていうか悩むっていうか、そういうことも凄くいっぱいあるんですけど、その中でもほんのちょっとなんだけれども、「ああ良かったな」って思えることがあるんですよ。例えば、（声をかけるべきか否か）どうしようかなって自分で迷ったけれども、「一緒にやろう」とかって声をかけたら受け入れてくれて、「ありがとう」とか言われたりすると、「ああ、よかったな」って、凄くそれだけで他の嫌なことは全部飛んじゃうみたいな感じですよ。で、「ありがとう」とかいう言葉がなくても、さっき言ったみたいに「あんまり近寄らないで」みたいな感じの子が受け入れてくれたりとか、一言言ったことにちょっと答えてくれたりとか、ほんのちょっとなんだけど、そういうことが一つの授業のなかで一回でもあれば、それで OK かな、みたいな。（子どもに）自分がいることを認めてもらえるっていうか、受け入れてくれるっていうか、言葉を交わさなくても（ボランティアが）いることを嫌がらないでいてくれるだけでもいいかなっていう時もありますよね。「私、このなかに、この部屋にいてもいいんだな」って思えたら、それでいいかな。

子どもに「一緒にやろう」と声をかけるのすら迷うほどに、教室では「困る」ことや「悩む」ことに直面しやすい。とりわけ「あんまり近寄らないで」という雰囲気を出している子どもは、ボランティアの介入を拒否する可能性が高く、その子がボランティアのことを「受け入れてくれたり」ボランティアが「一言言ったことにちょっと答えてくれたり」することは、「一つの授業のなかで一回でもあれば、それで OK かな」と思わなければならないほどの頻度だという。しかし、「あんまり近寄らないで」

という雰囲気を出している子どもとの関係を構築するのに苦悩するからこそ、ボランティアは、子どもに「自分がいることを認めてもらえる」ことや、子どもが「いることを嫌がらないでいてくれる」ことを重視し、教室に「自分がいる」ことの承認を子どもから与えられる立場にあることを強調するようになる。「私、このなかに、この部屋にいてもいいんだな」と思えば「それでいい」という語りには、ボランティアの存在が子どもから受け入れられるのは決して当たり前のことではないと認識する様子が表れていると言えよう。

2. 意思の尊重

それでは、子どもから存在の承認を与えられる立場にあることを認識したボランティアは、C小の事例と同様、子どもとの関係性を対等なものにする必要があると考え、その意思をできるだけ尊重しようとするようになるのだろうか。串田氏と黒田氏は、家庭科の時間を例に挙げながら、ボランティアの手を借りずに自分で作業を進めようとする子どもへの対応について、次のように述べる。

串田氏：家庭科なんかでも、「やってあげようか？」じゃないけど、「手を貸しましょうか？」みたいな（ボランティア）の（申し出）を、（自分では作業が）できていなくても「手を出さないで！」みたいな（ことを言う）子ども、やっぱりいるかなと思うんですね。

黒田氏：家庭科は、それ、多かったね。

串田氏：ですから、「できていないのを助けてくれてありがとう」って思っている子もいるけれども、「できないけど、でも、自分なりに全部やろう」って思っている子もいるので。だから、「今日はここまで進めましょう」って授業の進め方っていうかそういうので先生のお話があったりするんですけど、そこまで行ってなくても、でも、「手は貸さないでね」っていう感じの子もやっぱりいると、手は出せないですよ。本当に何か一人ひとりっていうか。

授業の円滑な実施を補助するために教室へ入っているボランティアとしては、作業が遅れがちな子どもを見つけると、つい手を貸したくなってしまふ。しかし、ボランティアの介入を受け入れるかどうか、その判断をするのは子どもの側であり、ボランティアがいくら善意で「手を貸しましょうか？」と申し出たとしても、子どもからそれを拒否されることも少なくない。そのため、ボランティアの手を借りずに自分で作業を進めようとする子どもに「手は出せない」として、子ども「一人ひとり」の考え

方にあわせてボランティアの対応を変えなければならないと、串田氏は指摘する。ここには、授業で出された課題を終えさせることだけを優先し、子どもの学習にボランティアが無理に介入を試みる様子は見られない。むしろ、授業のペースからいくらか作業が遅れたとしても、「一人ひとり」の子どもの意思を尊重することにプライオリティを置くボランティアの姿勢が表れている⁴。さらに、久慈氏からは、次のような語りが聞かれる。

先生はどうしても全体を見ますから、そんな一人ひとりをじっくりっていうのはできないですね。でも、ボランティアはそういうのは決められてないから、極端な話、ずっとその子に一時間付いていても、それはそれでいいわけなんで、そういう見方ができるんですよね。この子に対してじっくり向き合って、話したり、聞いたり、本当に何も話してくれないような子が時々ポロっと話してくれてとても嬉しかったり。

「全体」を見なければならない教師と、「一人ひとり」に「じっくり」と寄り添うことのできるボランティアが、ここでは対比的に語られている。久慈氏は、教師が集団を相手に実践を展開する立場にあることに理解を示す一方で、時間のうえでも立場のうえでも制約なく子ども一人ひとりへ柔軟に向き合うことのできる存在として、自分たちボランティアのことを位置づけている。もし子どもの側が望むようであれば、一人の子に「一時間付いて」いることも可能であり、「じっくり向き合って、話したり、聞いたり」できるのがボランティアだという。ここには、教室内で子どもと向き合う際に、ボランティアの側の都合を一方向的に押し付けようとする姿は見られない。ボランティアがイニシアティブを握るのではなく、あくまで一人ひとりの子どもの意思を最大限尊重することにプライオリティを置いていると言えるだろう。

第3節 ネットワークの形成とボランティアの相互補完性

以上見てきたように、教師との関係のみならず子どもとの関係においても脆弱な立場に置かれたボランティアは、教室に「自分がいる」ことの承認を子どもから与えられる存在であることを認識し、子ども一人ひとりの意思をできるだけ尊重するようになる。この点は、前章で取り上げたC小の事例とも共通する特徴だと言えるが、ボランティアとして授業に入るメンバーが最も多い時期でも3名ほどしかいなかったC小の事例とは異なる側面もある。それは、メンバーの入れ替わりはありながらも常時10

名ほどがボランティアとして名を連ね、しかもその組織をリーダーの黒田氏を中心としてボランティアが自主的にまとめていたという点である。X市では行政が中心となって学校支援ボランティアの養成と活用を進めていたが、それは、ボランティアの組織化に学校が重要な役割を果たしたということを保ずしも意味しない。むしろB小では、ボランティアがその活動領域ごとにグループを作り、各グループにリーダーを置きながら活動を進めていた。以下では、C小の「個別支援ボランティア」にはない特徴であるボランティア同士のネットワークに分析の焦点を当てることとしたい。

1. ネットワークの形成

B小の「学習支援ボランティア」では、学校からの依頼に基づいて、リーダーの黒田氏がメンバーのスケジュールを調整し、誰が・どの授業にかかわるのかを決めていた。一つの授業に複数のボランティアが入ることも多く、実際に筆者がフィールドワークを行っていた時にも、2～4名のメンバーが算数の少人数授業に入れ替わりでかかわっていた。以下は、ある日の授業終了後の様子を記したノーツの一節である。

算数教室を後にし、××先生とも別れてから、黒田さん・木村さんとは昇降口のところで少し話をした。私が「いろいろと試みながら支援に臨んでいるんですね」ということを述べると、「でもね、その時の気持ちとか、子どもの様子によっては、『ちょっと今日はその子にかかわるの、イヤだな』って思っちゃうこともあるのよ。だから、そんなに凄くないんです。私たちも（授業が）終わってから、こうやって廊下の隅っことかで、『今日はこれでよかったのかな？』というようなことをお互いに確認しあいながら、励ましあいながら、時にお互い褒めあいながら、進めているんです。そうしないと『今日はうまく行かなかったな？』とか『役に立ったのかな？』ということに悩んで、ドヨンとしてしまっ、続けられなくなっちゃうから。」と述べていた。

(2008年10月15日付フィールド・ノーツ)

ここまで指摘してきたように、ボランティアが教師の指示や意向に従いながら活動を行ったからといって、子どもが算数の学習に集中して取り組むようになるとは限らない。逆に子どもが落ち着きをなくすような結果になれば、ボランティアとしては自分たちが授業に携わる意義を見失うことになるため、「今日はその子にかかわるの、イヤだな」という思いを持つケースも生じてくる。しかし、ボランティアとしての活動が「役に立ったのかな？」という疑問を有しているからこそ、授業が終わると、子どもたちとのかかわりに問題はなかったのか、メンバー間で確認し合おうとする。学習

に集中できない子どもに対してどのように声をかけるべきなのか、あるいは子どもとどの程度の距離をとりながらかかわるべきなのか、ボランティアが一人で判断するには限界があることを自覚し、相互に意見や情報を交換していたことが窺える。同様に、児童の落ち着きが見られない低学年の教室に入った際のエピソードとして、久慈氏は次のように述べる。

崩壊しているクラスに入ったときは、結構ボランティアの中で話し合いは持ちました。それは（算数の）学習支援だと何人もが同じクラスに入りますから（授業が終わるとすぐに）意見交換ができるんですけど、そのクラスの場合は一人ずつだったので、そこにいるのは自分一人。それで溜まるものはいっぱいありましたから、自分のやっていることが本当にいいことなのか、他の人がどんなふうに行っているのかわからないのが見えてこなくて。…本当に自分のやっていることがその子のためになっている、少なくとも邪魔にはなっていない、ということが自分のなかで確認できないと、自分が入ることで足を引っ張っているんじゃない、何の意味もないですからね。自己満足に過ぎなくなっちゃうんで。そういうのを確認する場ってというのは、とても大事だと思いますね。

担任によっては、一つの授業に複数のボランティアが入ることを望まず、ボランティアが一人ひとり交替で授業にかかわるよう依頼を出すことがある。ボランティアとしては、担任の意向を尊重するべく交替で授業にかかわるのだが、教室にボランティアが一人しかいない状況においては、「他の人がどんなふうに行っているのか」が見えてこない。他のボランティアがどのように子どもとかわかっているのか、その具体的な動きを参照できない以上、「自分のやっていることが本当にいいことなのか」という点に確証を得る術はなく、逆にもし「自分が入ることで足を引っ張っている」ようであれば、ボランティアとして教室に入る「意味もない」こととなる。そのため、当時のボランティアのメンバーは、クラスの状況や子どもたちの様子について情報を共有するための「話し合い」の場を積極的に持つことで、「自分のやっていることがその子のためになっている」ということを、あるいは「少なくとも邪魔にはなっていない」ということを「確認」していたという⁵。ボランティアの存在は子どもの学習や生活にとって本当に「意味」のあるものなのかという点に不安を抱えていたからこそ、久慈氏らは意見や情報を交換するためのネットワークを構築していたのだと言える。当時のボランティアの活動については、駒口氏や北田氏も次のように述べる。

駒口氏：休み時間で入れ替わるときに、「今、こうだったから、この子、こんな

に怒っているみたいになっているよ」とか「一時間目、ちょっとスーパーボールで遊んでいたから（気をつけて）」とかそういうのは、（他のボランティアから）聞いて。「スーパーボール、持っているんですね」とか「スーパーボール、しまわせといたらいいんですかね？」みたいな。（休み時間の）5分ぐらいとかで、入れ替わるときに話はしていましたね。

北田氏：そう。それくらいなかったら、すごく孤独だよ。苦しいでしょ。

駒口氏：「どうする？どうしたらいい？」って思いながら、たぶん見ていたんだと思います。

一つの授業に複数のボランティアが入れない以上、ボランティア同士が顔を合わせられるのは、授業の合間の休み時間しかない。5分程度のわずかな時間ではあるが、ボランティアは、子どもの様子やクラスの状況について情報交換に努める。「スーパーボール」を隠し持つ児童を見つければ、次の時間を担当するボランティアにもその情報を伝え、どのように対処すべきかを共に考えようとする。「スーパーボール」への対応と言うと一見して些細な問題のようにも思えるが、授業とは関係のないものだからといって、ボランティアが無理にそれを取り上げようとするれば、逆に騒ぎが大きくなることもありうる。そのため、「スーパーボール、しまわせといたらいいんですかね？」という疑問をボランティア同士で共有することによって、授業を円滑に進行させるうえで何が望ましい介入なのか、複数のメンバーでその判断を下そうとする。逆に、授業とは関係のないものを隠し持つ子どもへの対応について、誰とも相談できないまま教室に入り続けることは「孤独」で「苦しい」ものであるため、ボランティアは可能な限り一人で判断を下そうとはしない。教室の中で脆弱な立場に置かれているからこそ、意見や情報の交換が重要であることを認識し、ボランティア同士のネットワークを密にする様子が窺えよう。

2. ボランティアの相互補完性

しかしながら、ボランティア同士で意見や情報を交換するためのネットワークを構築したからといって、子どもたちの学習や生活にボランティアが無分別に介入するわけではない。授業に携わるなかで生じる不安や懸念を共有しながら、慎重に子どもとの関係性を築いていることが、次の串田氏の語りからは見て取れる。

気になることがその時間、その時間にあると、特別みんなまで時間を持って、というのではなく、その授業の後の流れで「こうだったよね」とか「こういう時は

どうしたらいいんでしょう？」みたいな話は、立ち話程度にはしていますね。…「この子、こんなふうだったから、私はこういうふうにしたんだけど」って言うと、他の人も同じような状況があったりして、っていう話とか出てきますよね。それで、「あの子はある程度来られるのが嫌なのかな？」とかそういうのを、お互いに、自分もそう思って、やっぱり他の人もそういうふうに、同じように感じていると、「じゃあ自分が感じているのはいいんだな」というか、そんな感じで確かめられるみたいな感じですかね。で、やっぱり、ボランティアで入るっていうのが必ずしもいいことではないと思うので、それで、子ども一人ひとりによってすごく私たちに対する気持ちも違うので、いつも「これでいいのかな？」っていう不安がありながら子どもと接しなければいけないですよ。そうすると、「あの時、こういうふうにはしたんだけど、あれで良かったのかな？」っていうことの確かめみたいなことができるかなって思うんですけど。

一つの学級のなかには、ボランティアの介入を初めから喜んで受け入れる子どももいれば、ボランティアの存在そのものを煙たがる子どももいる。そのため、串田氏は、「子ども一人ひとりによってすごく私たちに対する気持ちも違う」ことを認め、ボランティアに対してそれぞれの子どもの抱く感情を尊重する。たとえボランティアの存在を煙たがる子どもに出会ったとしても、「ボランティアで入るっていうのが必ずしもいいことではない」という前提のもと、自身の存在に対して無理に承認を得ようとはしない。むしろ「あの子はある程度来られるのが嫌なのかな？」という懸念をまずは共有し、ボランティアの存在が疎ましく思われているという点について「自分が感じているのはいいんだな」という「確かめ」を行う。教師ではない第三者の介入を煙たがる子どもの存在ゆえに、ボランティアは、子どもへの接し方に対して「これでいいのかな？」という不安を抱えることになる。しかし、子どもとの関係性に不安を覚えるからこそ、「あの時、こういうふうにはしたんだけど、あれで良かったのかな？」と、教室のなかで遭遇した一つ一つの場面における自身の振る舞いについて、ボランティア同士で振り返りを行おうとする⁶。授業に携わるなかで生じる不安や懸念を共有しながら、ボランティアの存在や行動が子どもの学習や生活に及ぼす影響を再帰的に問い直すためのネットワークを構築している様子が窺えよう。さらに、ボランティアが試行錯誤の中で子どもとの関係性を築いていることが、次の語りからは見て取れる。

「こういうふうにしたらいいんじゃない？」っていうか、「私はこういうふうにしたよ」みたいな。こんなふうにしたら、たとえば「あんまり近寄ってほしくな

いのかな」って私が感じて、あんまり寄らないようにしていた子でも、他の人がこんなふうな声かけをしたら、こうやって答えてくれたとあって（いう事例が）あったりすると、「じゃあ様子を見て自分も声かけてもいいのかな」とか。そういうふうなことがやっぱりわかりますよね。自分一人だったら私はなかなか行けないんですね。ちょっとこう「寄らないで」みたいなオーラがあるような子っていうのは、より近寄りにくかったりするんですけど、そこを自分が思っていたのとちょっと違う方角から近寄っていく人がいたりすると、必ずしも嫌がっているわけでもないんだなっていうのもわかったりする。（串田氏）

先にも述べたように、「寄らないで」という雰囲気を出している子どもに対して、串田氏はあくまで本人の意思を尊重し、無理に近付こうとはしない。しかし、「こんなふうな声かけをしたら、こうやって答えてくれた」という事例や、「自分が思っていたのとちょっと違う方角から近寄っていく人」の様子を参考に、自らも機会を探りながらその子との関係を築くよう努めている。子どもから存在の承認を得られないからといって、一人でそのことを抱え込んだり、安易にその子との関係を切ったりすることはない。むしろ、子どもとの間にどのような関係性を築くかによって、「寄らないで」という雰囲気を出している子どもからのまなざしも変わってくることを、ボランティア同士の情報交換の中で理解する。そして、他のボランティアからの情報で、教師ではない第三者の介入を「必ずしも嫌がっているわけでもない」ということがわかれば、関係を築くことが困難であった子に対してもアプローチを試みる。ボランティア同士のネットワークとは、子どもとの関係を構築するための技法を相互に参照するための場であり、子どもとの関係を切らずに繋がりつづけることを可能にしていると言えよう⁷。

第4節 教師への働きかけ

授業への協力を教師から依頼されていたとしても、子どもがボランティアの協力を求めているとは限らない。そのため、子どもとの関係を取り結ぶのは容易でなく、授業に携わる意義すら見失いかねない脆弱な立場に置かれることも少なくない。しかし、子どもとの関係を取り結ぶのが容易ではないからこそ、ボランティアは、教室に「自分がいる」ことの承認を子どもから与えられる存在であることを認識し、子ども一人ひとりの意思をできるだけ尊重しようとする。さらには、教室のなかで脆弱な立場に置かれているからこそ、意見や情報の共有が重要であることを認識し、ボランティア

同士のネットワークを密にすることとなる。ボランティアは、自身の存在や行動が子どもの学習や生活に及ぼす影響を再帰的に問い直し、子どもとの関係を切らずに繋がりつづけるためのネットワークを構築していることが、ここまでの分析からは明らかとなった。

以上をふまえ、本節では、存在の承認を与えられる立場にあることを認識し、相互のネットワークを築いたボランティアが、教師の進める実践に働きかける様子を描き出すこととする。1では子どもたちが抱える学習上の困難を解決するために、そして2では子ども同士の非対称な関係性を転換させるために、ボランティアが現状への異議申し立てを行ったエピソードである。二つのエピソードを通して、「アドボカシー」の困難性を乗り越えることが、教室での学習や生活から排除されがちな子どもたちにとってどのような意味を持つのか、検討を行う。

1. 〈支援〉とアドボカシー

(i) 指示や意向のやり過ごし

はじめに、C章の「個別支援ボランティア」と同じくB小の「学習支援ボランティア」の場合も、教師と変わらぬ役割を担おうとしていたわけではなかったということ、そして、あらゆる子どもに対して一律に同じ方針で向き合うのではなく、個別の文脈に即した対応をとるよう努めていたということ、教師の進める実践に働きかけるボランティアの姿を描き出す前に確認しておきたい。教師から注意を受けた子どもへの対応をめぐる次の黒田氏の語りには、ボランティアの担うべき役割がどのように捉えられていたのか、その一端を垣間見ることができる。

(ボランティアのような) よそのおばちゃんでも、(子どもにとっては) 知らないおばちゃんでも、少しは役に立つのかな、みたいなことを感じたんですね。だから、先生のお手伝いとかサポートではなくて、ちょっとした隙間というかね、(そういう) ものが埋められる力としては、あってもいいのかなと思うんですが。… (たとえば) 低学年が先生に注意をされた時に、まだ言葉が足りなくて、自分の思いを先生にちゃんとその場で伝えられない子がいるじゃないですか。その時に、下がったところで見ていると、「あ、伝えられてないな」って思って。でも先生は、時間の関係とか他の子の関係もあって、その場で「わかったね」って言って終わった時に、やっぱりその子は(自分の思いをきちんと伝えられなかったという悔しさが) 残るじゃないですか。そうした時に、あとからそのことを言うんじゃないで、ちょっとフォロー、言葉がけとか、片付けている時に手伝ってあげたりとか(しています)。

黒田氏は、ボランティアが教師と変わらぬ役割を担うべきだとは考えていない。教師から注意を受けた時に、子どもが自分の主張を伝えきれないまま悔しい思いを抱えているようであれば、ボランティアが「フォロー」に入ろうとする。むろん、学級全体を司る立場にある教師が一人の子どもへの対応だけに過度な労力を割くことは、「時間の関係とか他の子の関係」で難しい。しかし、教師が抱えざるを得ない時間上あるいは職務上の制約に対して理解を示しているからこそ、自分の主張を伝えきれないままで終わった子どもに、教師とは異なる立場からアプローチを試みる。ボランティアは授業の円滑な進行を補助するという目的で教室へ入っているため、注意を受けた子どもへの「フォロー」は必ずしも求められていないのだが、黒田氏は、ボランティアが担うべき役割を「先生のお手伝いとかサポートではなく」、むしろ「隙間」を埋め合わせることに求めている。ここには、教師の「お手伝い」や「サポート」として子どもに注意を促すことが、ボランティアの担うべき役割だと捉える様子は見られない。むしろ、教師が抱える時間上・職務上の制約をボランティアであれば埋め合わせることができるという認識のもと、教師が担うべき役割とボランティアが担うべき役割を切り分けて捉えようとしていることが窺えよう。それでは、ボランティアという立場にあるからこそ担いうる役割とは何なのか。栗原氏は、普段はなかなか落ち着いて学習に取り組むことのできない子どもへの対応について、次のように述べる。

先生が「ここまでこの授業でしたい」と思っているというのが全部できてなくても…ノートが開きたくなかったのがやっと開けたとか、書きたくなかったのにちょっと一行書いてみたとか、私、それだけでも「この子は努力した」って思って、自分のなかでは OK なんですよ。…この時間は、これで乗れなかったけど（筆者註：何らかの理由で調子が出なかったけど）、それをぎゅうぎゅうに私が言って、例えば「こうこうこうでしょ！」って言うところまで全然（頭に）入らないし、そこまで私はやる仕事じゃないだろうと思っているので。何かそのなかでも、全然やっていないふうだけれども、男の子なんかポンと答えを言ったりするじゃないですか。「あ、聞いているな、わかっているな」っていうのがそこで確認できたら、「まあ（答えを）書いとけば？」（と伝える）ぐらいで。（結果としてその子に）「嫌だ」って言われたら、「あ、嫌なの」っていう感じで。この単元はわかっていると思えば、もう全然（問題ない）。全部、先生が要求したことができていなくても、私のなかでは OK だし。

第1節でも指摘したように、ボランティアのメンバーは教師との間に上下の関係を

認識し、その指示や意向に従うことを原則としている。ゆえに、授業の進度や内容を決定するのは教師の職域であると考え、教師が出した課題を時間内に終わらせることだけを目的に、ボランティアがイニシアティブを握り、子どもの学習に対して一方的に働きかけたとしても不思議ではない。しかし、栗原氏は、教師の指示通りには子どもが課題に取り組めていなかったとしても、ボランティアがむやみにそれを強制するのは適切でないと考えている。「ノートが開きたくなかったのがやっと開けたとか、書きたくなかったのにちょっと一行書いてみたとか」少しでも努力する様子が見られたのであれば、まずはその子のペースにあった形で授業に臨ませようとする。授業中に出された問題に対して「ポンと答えを言ったりする」様子から、その日の学習内容に関しては一定の理解に到達していると判断すれば、解答をノートに書こうとしない本人の意思を尊重することもある。栗原氏は、教師から示された到達目標にまで子どもの学習を進めるための監視役を自分が担っているとは考えておらず、「先生が要求したことができなくても」あえて手を差し伸べようとはしない。ここには、教師の指示や意向を必然視せず、時にそれをやり過ぎそうとするボランティアの姿勢が表れており、それは、あらゆる子どもに対して一律に同じ方針で向き合うのではなく、個別の文脈に即した対応をとろうとしていることの証左だと言えよう。

むろんボランティアの側も、子どもの逸脱行為を全て許容するわけではない。筆者も参加した算数の学習支援においても、無駄なおしゃべりをしたり、言い争いを始めたりすると、ボランティアはすぐにそれを止めようとしていた。さらには、ノートを全くとろうとしない子どもに対して、授業のポイントとなる板書だけでも写させようとする場面も見られた。しかし他方で、授業後に黒田氏が「今日は最後の方で完全に飽きちゃって、遊んでしまっている子がいたので、私も一緒に遊んでしまいました、ごめんなさい」と、半ば冗談のように笑いながらではあるが、担当の教師に申告する様子なども、フィールド・ノーツには記録されている⁸。他の児童と同じ課題に取り組ませることを優先し、集中力の切れてしまった子を無理に机へ向かわせようとするのではなく、個別の状況にあわせた働きかけを行うことこそ、ボランティアが担うべき役割だと捉えられていたことが推察されよう。

(ii) 子どもの代弁者

さらに注目すべきは、教師の指示や意向を単にやり過ぎだけでなく、一人ひとりの子どもの抱える困難に解決を図るべく、教師の進める授業実践に対してボランティアから働きかける場面が見られることである。学校からボランティアに対して頻繁に出される依頼の一つとして、算数の少人数学級、とりわけ算数を苦手とする子どものクラスで、教師のサポート役を務めるというものがある。ボランティアには、もともと

と算数に苦手意識を持つ子どもが新たな単元で躓くことのないようきめ細かな対応を行うことが求められるのだが、現実には、教師の指示や意向に従うことだけに徹するかというと、必ずしもそうではない。例えば、算数の少人数数学級を担当する教師に対しては、ボランティアから次のようなことを伝えていたという。

久慈氏：先生がどれくらい把握されているのか、「これくらい知らないの？」というふうに聞こえちゃ困るな、とも思うんですけども、やはりとても気になる子がいたりすると、(その子のことを) お伝えしていたと思います。

筆者：それは、例えば具体的に「この子は少しこの分野が苦手だ」とか「計算が少しできてない」というようなことを伝えるようなこともあったという？

久慈氏：あと、本当にできない子でもゆっくり教えればすごく一生懸命聞くんて、「わかりたい」という気持ちはとってもあるっていうことを伝えていたんです。どうしても(授業の)スピードについていけないんじゃないかなと思うんですよね。でも、わからないのがとっても辛いんだと思うんです。だから、すごくゆっくり、本当にすごく初歩に戻って、ゆっくり分かるように説明した時は、絶対に聞いてくれているんですよ。…「ふん」とかいう(興味のなさそうな)顔をしていても、何かこっちで説明していると、時々「それでこれはこうなの？」とか質問なんか来たりするんですよ。「あ、この子は、本当はわかりたいと思っている、気持ちがある」というのは伝えたいと思いますけど。

教師は集団を相手に実践を展開しなければならないため、あらゆる子どもに理解が可能なペースで授業を進められるとは限らない。時には、理解の追い付かない子どもが存在することを知りつつも、授業を進めねばならないこともあるだろう。それに対して、ボランティアは、授業のペースに付いていけない子どもへ「ゆっくり分かるように説明」することが可能な立場にあり、久慈氏によれば、一見すると授業に興味のなさそうな子であってもボランティアが説明を加えると自分から質問を出してくることもあったという。そのため、子どもの苦手分野や学習理解に関する情報を教師に伝達するのみならず、「本当にできない子」も「本当はわかりたいと思っている、気持ちがある」として、子ども本人の学習に対する意欲を代弁するよう努めていた。むしろ、「本当にできない子」がどこまで算数の学習に対する意欲を有していたのか、推し測る術はない。たとえ算数を苦手とする子であっても、初歩から丁寧に説明すれば、再び授業への興味・関心を取り戻すということは、担当の教師も理解していたであろう。

しかし、あえて初歩に戻って説明を行うなど、個別性への配慮を重視しながら授業にかかわるボランティアは、全体のペースに付いていけない子どもにも学習への意欲はあることを看取り、その代弁者となることを選択したと言えよう。加えてボランティアは、子どもに向き合うなかで気づいた点を授業の後にメモにまとめて教師へ渡すことがあり、例えば4年生の割り算の授業に入った際には次のような意見を教師に伝えていたという。

（先生に伝えていたのは）子どもの理解（について）ですね、だいたい。子どもの理解だったりとか、「板書が多くて子どもが書ききれない」とか「時間内に書ききれない」とか、本当にそういう細かいことも書いて。板書が書ききれないと、次に進めないの、どんどん押し押しになって、そうすると結局、丸付けができなかったり（して）、嫌になっちゃう子がいるので、板書をすこし少なくしてほしいなっていう思いもあったりとか。でも、あんまり直接的には言えないので。こういうところ（筆者註：メモ）に書いて。（黒田氏）

学級全体を指導しなければならない立場にある教師は、学習理解に差がつかないように、板書をきちんとノートに写すことを重視していた。ボランティアの側も、はじめは板書を写すことが学習理解の助けになると判断し、教師の意向に沿う形でまずは全ての子どもにノートをとらせようとしていた。しかし、子ども一人ひとりに向き合うことのできるボランティアは、「板書が書ききれないと、次に進めないの、どんどん押し押しになって、そうすると結局、丸付けができなかったり（して）、嫌になっちゃう子がいる」という現実に直面した。そのうえで、子どもに対して素早くノートをとるよう求めたり無理にノートを取らせたりすることが、授業内容の理解にとって必ずしも有益ではないと判断し、「ノートに書くことがとても多い。書くこと書かないことを吟味した方がよいのでは？」、「ノートに黒板を写しながら理解していく作業が4年生はできるのか??」（下線ママ）などの意見を出すこととなった。ノートをとることで手一杯になってしまったりノートをとることすら断念してしまったりと、子どもたちの抱える「板書が書ききれない」という困難を代弁すべく、ボランティアは教師の板書の意義を問い直し、内容の精選を提案したと言える。教師の側は、黒板を使ってできるだけ丁寧な説明を行うことが、算数を苦手とする子どもたちのニーズだと考えていたが、逆にボランティアの側は、板書の内容を精選することで授業内容を理解するための時間的な余裕を与えることが子どもたちのニーズだと判断した。個別性への配慮を重視しながら授業にかかわるボランティアが、算数を苦手とする子どもたちの教育的ニーズを再解釈し、教師の進める実践に働きかけるに至ったと理解できよう。当

時のメモには次のような記述もある。

<6月>

教科書の説明自体がすごくむずかしい。私にもよくわからなかった。かんたんな説明にすることはできないか？

ここでは、授業で困難を抱える一人ひとりの子どもの思いをボランティアが汲み取り、教科書の説明が「私にも」(傍点は筆者) 難解なものであったことが指摘されている。教科書の理解に不十分な点があった場合にも、それを子どもの側の問題だけに帰そうとはしない。問題の原因が子ども本人ではなく、教科書の難解な説明にあることを発見する。そのうえで、教師による「かんたんな説明」を付け加えることが、算数を苦手とする子どもにとってのニーズであることを訴え、子どものスムーズな学習理解に必要な環境を整えようとする。そこには、子どもの代弁者として、教師の実践に再考を促そうとする瞬間が表れていると言えよう⁹。

(iii) ネットワークの機能

もちろん、ボランティアの記していたメモの内容が、担当の教師が進める授業実践に対して問題を提起するものばかりで構成されていたわけでは決してない。むしろメモの中には、「計算はできている子が多いと思う。文章題も先生が先に式をたてたり、ヒントを出したりしてくれたので考えやすかったようだ。でもヒントがないと解くのがかなり困難かなと思われる子も何人かいた。」¹⁰とその日の授業の理解度を

①
$$\begin{array}{r} \text{O} \leftarrow \\ 4 \overline{) 758} \end{array}$$
 さいしょから
この位に答えをたてようとする

②
$$\begin{array}{r} 1 \\ 8 \overline{) 148} \\ \underline{8} \\ ??? \end{array}$$
 ひき算する時に位が
そろえられない。
(2ケタどうしならまちがえない)
「14ひく8だよ」と伝えても
わり算の機械的なやり方と
結びついていないようです。

図6-1 メモの記述(2004年6月16日付)

伝えるものや、図 6-1 に示したように子どものおかしやすい誤りの具体例を細かく伝えようとするものなどが多く見られる。他方で、次のような記述からは、授業に携わる過程で生じる不安や懸念を、メモの中で共有する姿を見て取ることができる。

<6月8日>

・子どもたちにやる気を出させるのが難しい。わからない子はどうしても身が入らない。

<6月14日>

・ボランティアがいるために、よけいにうるさいのかと思うくらいの態度がみられる。黒板を写すことをめんどろがる。

<6月15日>

・プリントが終わった子がおしゃべりを始めて、まだやっていない子は計算に集中できなかった。まったく意思表示をしない子にどう接していいかわからない。

<6月17日>

・算数の時間がつらそうな子どもがいます。わからない所を知られたくないという気持ちもあるようで、ボランティアに側にいてほしくないという事もあるようです。答えを見て丸をつけその場をやり過ごしていたりするので理解しているのかどうかチェックしていかなければいけないと思いました。

「ボランティアに側にいてほしくないという事もあるようです」という記述からは、ボランティアの存在を一部の子どもが疎ましく思っているのではないかということに気がかける様子が、「まったく意思表示をしない子にどう接していいかわからない」や「子どもたちにやる気を出させるのが難しい」という記述からは、ボランティアとしてどのように子どもと向き合えばよいのかが分からないために不安を感じている様子が、そして「ボランティアがいるために、よけいにうるさいのかと思う」という記述からは、ボランティアの存在が逆に授業の進行を妨げる結果を招いているのではないかということに懸念する様子が、それぞれ見て取れる。さらにボランティアのメンバーは、メモだけでなく「毎日の反省会でも常に同じ話題で明日はどうしようかと話し合っ」ており、割り算の単元が終わった後ですら、「4年生はもう少しの間、ボランティアの必要性を感じるのですが、すべての子供達が受け入れてくれる訳ではないので、今後、ボランティアのあり方をしっかり考えていきたい」という反省が出されるなど¹¹、自身の存在が教室空間に負の影響を及ぼしているのではないかという点を、常に気にかけていた。ここには、自身の介入が子どもの学びや育ちにとって本当に意義のあることなのか、その不安や懸念をボランティア同士のネットワークで共有しながら授業に携わる様子が表れており、それは時に教師に対する次のような提案へと結び付く。

<6月16日>

・わからない時にボランティアに「教えて」と声を出してくれる子はいいいのですが、言えない子、わからない所がわからない子をどうにか他の子のレベルまで上げてあげたい。

<6月17日>

・わからないといえない子のフォローもお願いしたいです。

ボランティアが付けていたメモを見ると、「休み時間の後のせいかしばらくさわいでいた。全くとり組めない子もいた。」(6月10日付)や「落ちついてきているが一部おしゃべりが多い。」(6月15日付)など、騒がしさゆえにクラスの中でもその存在が目立つ子どもに関する記述が通常は多い。「さわいで」いる子や「おしゃべりが多い」子は、授業に集中できていないことが明らかで、その対応に手を焼くことが多いため、ボランティアとしても注意が向きやすい。しかし、クラスの中には全く騒がしくないにもかかわらず算数を苦手とする子というのが確かに存在し、6月16日付のメモの記述は、まさにその「教えて」と「言えない子」や「わからない所がわからない子」に対して、ボランティアの関心が向けられたことを表している。ボランティアが個別指導に入っているからといって、全ての子どもに目を向けられるわけではなく、「教えて」と「言えない子」や「わからない所がわからない子」には手を差し伸べることができない。むしろ、「教えて」と「言えない子」や「わからない所がわからない子」は、ボランティアにすら声を上げることができずに一人で考え込んでいるため、問題が解けないままに時間ばかりが過ぎていくになるだろう。ボランティアの介入が子どもの学びにとって本当に意義のあることなのかを問い返しながらか授業にかかわっているからこそ、騒がしくすることがないために一見すると特段の問題はないように思える子どもにこそ「フォロー」が必要であることを看取り、それを教師へ伝えようとした。ここには、自分から声を上げることができないままに授業から取り残されていく子の教育的ニーズをボランティア同士のネットワークの中で発見し、「わからないといえない」ことの困難を代弁しようとする姿勢を見て取ることができる。個別性への配慮と応答に重きを置く〈支援〉的な役割を担おうとするボランティアが、教師の進める実践に再考を促す瞬間であると言えよう。

2. ボランティアによる関係の編み直し

(i) スティグマの軽減・解消

続いて本項では、子ども同士の非対称な関係性を転換させるべく、教師の進める実践にボランティアが働きかけるまでのプロセスに焦点を当てる。具体的にはまず、学習支援のボランティアが、児童に落ち着きの見られない1年生の学級に入り、生活指導の面で担任のサポートを行った際のエピソードを取り上げることとする。

2006年の10月、学校からの依頼を受けてボランティアが入ることとなった1年生の学級は、複数の児童が授業中にも立ち歩きを繰り返すような状況にあった。担任は

一つの授業に複数のボランティアが入ることを望まなかったため、ボランティアはその意向を尊重するべく、一人ひとり交替で授業にかかわることとなった。当時のクラスの状態とボランティアとしての葛藤について、久慈氏は次のように述べる。

先生は…とにかく立ち歩いている子を座らせる、外に飛び出した子を連れて帰る、それを望んでいらしたと思うんですけども、でも、いくら立ち歩いていた子を座らせても、どうしてその子が立ち歩くのかっていうその原因のところ解決しない限り、手を離せばまた立つんですよ。で、何が原因かもうちちょっと考えてほしかったんですね、先生に。どんなに連れ戻しても、手を離せばまた出て行きます。それは原因が解決していないからですよ。…先生は座らせることとか戻すこととか、そういうことを望まれていても、「そんなことしたって無駄だ」って（ボランティアの立場からすると）思っちゃうんですよ。

複数の児童が授業中にも立ち歩きを繰り返すような状況の中で、担任は「とにかく立ち歩いている子を座らせる、外に飛び出した子を連れて帰る」ことをボランティアに求め、多動の傾向にある子どもだけに注意を払うよう指示を出していた。そこでは、学級の秩序を保ち、学習に集中できる環境を整えることに主眼が置かれていたという。ボランティアは一カ月以上に渡って入れ替わりで教室に入り、指示を受けた特定の子どもにだけ注意を向けていた。学級内にいる全ての子どもに開かれた関係性のなかで活動するのではなく、一対一の閉じられた関係性のなかで活動することが、ボランティアには求められていたと言える。しかし、ボランティアが入りはじめて一カ月を過ぎてからも、学級内の児童に落ち着きが戻ることはなく、いくら席に着かせても立ち歩きが繰り返されるような状況が続いた。そのため、ボランティアの側も、「どうしてその子が立ち歩くのかっていうその原因のところ解決しない限り、手を離せばまた立つ」ことにしかないと考え、一対一の閉じられた関係性のなかで活動することに対して疑問を覚えるようになった。「この子だけ見ていてくれればいい」（黒田氏）という限定を付されて活動しなければならなかったことに対して、串田氏と黒田氏からは次のような声が出る。

串田氏：（「この子だけ見ていてくれればいい」と）限定されて言われて、でも（教室の）中に入ったら気が付いたり見えたりすることが他にいっぱいあるので、割り切れないと思うんですよ。それを何か割り切ったような（先生の）言い方っていうのが（違和感を覚えました）。

黒田氏：難しいね、あの時の気持ちはね。…もちろん自分たちもそうやって（担

任の意向を優先して) きてしまったんだけど、そうやって考えずにもっと全体を見ちゃって、手を出すところは出しちゃってもいいのかな、みたいな。子どもにとっては、ね。やっぱり子どもは、もう一人、大人が入って、先生と同じくみんなを見てくれる大人と(ボランティアのことを) 捉えるわけでしょ。でも、「私はここだけなのよ」って(ボランティアが) 言うことは、「周りの子にとってもどうなのかな?」と思った。

第3章および第4章で見てきたように、ボランティアが障害のある子どもだけに特別な配慮を加えれば、障害に由来する差異がより一層否定的に価値づけられる帰結を招きかねない。ボランティアが特定の児童にのみかかわることは、学びの場に潜むスティグマを維持・強化する可能性すらある。串田氏が「気が付いたり見えたりすることが他にいっぱいある」と述べるように、この当時の活動でも、教師から指示された通り多動の認められる子どもにだけかかわることが必ずしも学級の安定を取り戻す結果には繋がらないことを、ボランティアの側は看取していたと言える。実際に、ボランティアのかかわれていた児童が立ち歩きを繰り返したり教室の外に飛び出したりする背景には、その子のことをからかったり茶化したりする周囲の子どもたちの存在があり、「連鎖していることがいくつも(教室の) 中である」(串田氏) 状況が見られたという。

一年生のクラスということもあり、子どもたちは自分の学習や生活を「見てくれる大人」として、ボランティアのことを認識していた。障害の有無を問わず、ボランティアに対して個別的な対応を期待する児童も存在したであろう。にもかかわらず、多動の認められる子どもにだけボランティアがかかっていたら、周囲の児童はそれを快く思わず、その子のことをますます従属的な地位に留め置くことにもなりかねない。確かに、特定の児童にのみかかっていたら担任の意向には沿えたのだが、「気が付いたり見えたりすることが他にいっぱいある」教室において、指示を受けた児童にだけ注意を向けることへボランティアは「割り切れない」思いを抱くようになった。黒田氏が「もっと全体を見ちゃって、手を出すところは出しちゃってもいいのかな」と述べる様子からもわかるように、学級の落ち着きを取り戻すためには、立ち歩きを繰り返す児童だけではなく、その子を取り巻く周囲の子どもたちへも注意を向ける必要があると考えるに至った。ここには、学級のルールから逸脱する児童を厳しく取り締まることだけに専心するのではなく、個別的な対応を期待する子どもに対しては、それが担任から指示を受けた児童か否かにかかわらず、ボランティアが目をかけていかなければならないと理解している様子が窺える。当時はまだ特別支援教育の理念が十分

に広がっていなかったため、多動の認められる子がいわゆる発達障害に該当したのかどうか定かではないが、ボランティアのメンバーは、自分たちが特定の児童にのみかわかることで、学びの場に潜むスティグマが維持・強化されかねないことを懸念し、子どもたちとの間に一対多の関係性を構築する必要があることを認識していたと言えよう。

児童に落ち着きの戻らない状況が続くなか、学習支援グループは、学級の状況に懸念を示していた管理職を巻き込むことで、担任とのミーティングを開くこととなった。一か月が経過してもなお、担任は引き続き、多動の認められる児童にだけ目を向けるようボランティアに求めていた。しかし、ボランティアの側は、立ち歩きを繰り返す児童がどのような状況に置かれているのか、まずは担任と共通の理解を得る必要があると判断し、ミーティングの開催を提起した。ミーティングの開催を働きかけた経緯について、久慈氏は次のように述べる。

(児童が立ち歩きを繰り返す原因について)「こういうところじゃないですか?」
ってこっちから言って、先生もそれを参考にしてくれる、聞いてくれるっていうような場があれば、ボランティアとして入った意味があると思うんですけども、それを聞かずにただ「(席に)座らせてくれ」、「(教室に)入れてくれ」、「声かけてくれ」、それだけじゃあ、(ボランティアは)「何のために入っているのかしら?」
って。

久慈氏によれば、当時の担任は「授業が終わっても感想も聞いてくれず」、ボランティアとのコミュニケーションにあまり積極的ではなかったという。そのため、児童が立ち歩きを繰り返す背景にその子をからかったり茶化したりする周囲の子どもたちの存在があることを、ボランティアは担任に伝えることができずにいた。しかし、立ち歩きを繰り返す子を席に座らせる、外へ飛び出していく子を教室に入れるなど、学級のルールから逸脱する児童を厳しく取り締まるだけの活動であれば、ボランティアとして授業に携わることの意義に疑問を覚えざるを得ない。まして、自身の存在によって多動の認められる子に対するスティグマが維持・強化されるのであれば、「何のために入っているのかしら?」という疑問は強くなるばかりであろう。逆に、時間上・職務上の制約に縛られることのない自由な立場から、児童が立ち歩きを繰り返す原因を発見し、それを教師が「参考にしてくれる、聞いてくれる」のであれば、「ボランティアとして入った意味」を感じられるという。久慈氏らは、担任を交えた話し合いの場を持つことで、学級の落ち着きを取り戻すためには、立ち歩きを繰り返す児童がそれぞれにどのような困難を抱えているのかに目を向け、ボランティアがその子を取り

巻く周囲の子どもたちへもかかわる必要があることを伝えようとした。ミーティングの開催が提起された背景には、教師とは異なる立場から一人ひとりの子どもに向き合うことこそボランティアが担うべき役割だという認識があり、多動の認められる子が従属的な地位に留め置かれる状況を転換させるために、ボランティアは担任への働きかけに努めたのだと言えよう。

(ii) ネットワークの機能

このように、ある特定の属性を持つ子どもが教室の中で周辺化されていることを看取したボランティアのメンバーは、子ども同士の関係性を編み直そうと教師の進める実践に働きかけることがあった。むろん、ボランティアに協力の依頼を出した教師も、児童の学習や生活の実態に改善の必要は感じており、両者の間に決定的な認識の相違があったわけではないのかもしれない。しかし、担任からの指示に従って一対一の閉じられた関係性の中で活動が続けることが、多動の認められる子に対するスティグマの維持・強化にしか繋がらないと判断した時、ボランティアのメンバーは、ミーティングという形で教師への意見表明の回路を構築したのだと言える。

ここで注目すべきは、ボランティア同士のネットワークが果たした機能である。これまでにもたびたび指摘してきたように、教師からの期待に応えられないばかりか、逆に立ち歩きを収めることもできない状況が続けば、ボランティアとしては自責の念にかられざるを得ない。だが、学校からボランティアとしての協力を依頼されているに過ぎないことを考えれば、授業に携わる意義すら見失いかねない立場に置かれた時点で、活動から手を引くことも可能ではあった。まして、子どもの学習や生活に直接の利害を持たない第三者として授業に携わっている以上、教師の進める実践にあえて働きかけるメリットは、必ずしも見出せない。にもかかわらず、多動の認められる子が周辺化されている状況に直面したボランティアは、子どもが抱える困難から目を背けることなくその解決に向けた責任を引き受けようと、教師との対話に乗り出していた。その背景を考えるうえで、すでに前節でも引用している久慈氏の語りは示唆的である。繰り返しにはなるが、久慈氏は、当時の活動の様子を振り返りながら、次のように述べる。

崩壊しているクラスに入ったときは、結構ボランティアの中で話し合いは持ちました。それは（算数の）学習支援だと何人もが同じクラスに入りますから（授業が終わるとすぐに）意見交換ができるんですけど、そのクラスの場合は一人ずつだったので、そこにいるのは自分一人。それで溜まるものはいっぱいありましたから、自分のやっていることが本当にいいことなのか、他の人がどんなふうにや

っているのかっていうのが見えてこなくて。

「崩壊しているクラス」とは、本節で取り上げてきた1年生の学級を指している。学級の落ち着きを取り戻すこともできないまま自責の念にかられたボランティアは、「自分のやっていることが本当にいいことなのか」という不安や懸念を共有するべく、頻繁に「話し合い」の機会を持った。「話し合い」の場では、「他の人がどんなふうに行っているのか」という点を確認し、子どもとの関係を構築するための技法を参照し合うことで、ボランティアの指示を聞くことすら嫌がる子と向き合う術を探っていた。立ち歩きを繰り返したり教室から飛び出したりと授業に携わる意義を見失わせるような子が存在するからといって、ボランティアが一人でそのことを抱え込んだり安易にその子との関係を切ったりすることはない。ボランティア同士のネットワークが存在することで、なかなか関係の構築に至らない子と距離を置きながらも繋がりつづけることが可能となるため、学習や生活に困難を抱える子どもと向き合う責任を引き受けようとする姿勢が生まれることになると言えよう。直接の利害を持たない第三者の立場にあるはずのボランティアが、教師の進める実践に再考を促す背景として、子どもが抱える困難の解決に向けた責任を引き受けようとする姿勢があることは、黒田氏が語る次のエピソードからも見て取れる。

寄ると触ると喧嘩ばかりしている子がいて、一クラスに三人ぐらいいたんですけども、それを（担任から）「いつもやられる子を見ていてください」みたいなことを言われたんですね。もちろんそれは見ていますけれども、でも、何て言うのかな、全てその子にくっついて、やる子が来ないようにしててください、みたいな感じだった。まあ最初は「そうかな」と思っていたんですけども、でも「それは違うような」って。ちゃんと説得すれば、説得っていうか、話し合いをして、先生が理由を聞いて、やられる子もすぐちょっかいを出して、言葉が多かったのだから、それは単純なことだったんですけど、その時に、私が付いてればやられないから、だから、付いている。でもそれじゃ解決策にもならないし、子どものためにも良くないし、みたいなことがあって、そこでちょっと引っかかっていたので…本当に私の領分ではなかったんですけども、ちょっと言っちゃったんですね。ちょっと長いことお話をして、それは分かってもらえたんですけども、そういうことはありましたね。

ここまで取り上げてきた1年生の学級での事例と同じように、この時の担任も、ボランティアを特定の子どもに付けることで、学級の落ち着きを取り戻そうとしていた。

いつも喧嘩の被害者となる子にボランティアが付き添うことによって、他の児童が手を出さないような環境を作り、子ども同士のトラブルを抑止しようと考えていたのだと言える。はじめはボランティアの側も教師からの指示に従って活動していたのだが、やはり一対一の閉じられた関係性の中で活動することに対しては疑問を感じるようになる。被害者となる子も余計な手出し・口出しをする様子があり、ボランティアが監視に入ることで教室での喧嘩を抑止するだけでは、校外でのトラブルを生み出すことになるかもしれない、根本的な解決には繋がらない。結果として、リーダーの黒田氏は、子ども同士のトラブルについては教師が責任を持って解決する必要があると伝えるのだが、ここで注目したいのは、ボランティアの存在が「子どものためにも良くない」のではないかということ。「ちょっと引っかかっていた」と述べている点である。ボランティアのメンバーは、喧嘩の絶えない3人の児童に対して何ら利害を持たない第三者であるにもかかわらず、自身の存在によって子ども同士のトラブルが不可視化されることを放置せず、あえて問題として提起することを選択した。確かに、ボランティアが口を挟むべきことなのかという迷いを抱える姿からは、教師との間に上下の関係を認識する様子が窺える。しかし、子どもたち同士の関係性に見え隠れする問題について、ボランティアがその解決に向けた責任を引き受けた時、教師の講じた策に対する異議申し立てがなされるに至ったと言えるだろう。

第5節 小括

本章では、「アドボカシー」の困難性という前章で示された課題を乗り越えるために何が重要となるのか、その条件の一端を明らかにすることを主たる目的としながら、B小で行われていた「学習支援ボランティア」の活動を事例とした分析を行ってきた。同じB小の「介助ボランティア」の時のように、特定の児童の介助だけにその権限を限定されることはなかったものの、ボランティアのメンバーは、教師と対等な立場に身を置こうとはせず、その指示や意向に沿うことを徹底していた。しかし、ボランティアが介入することで逆に授業の進行を妨げる結果を招くこともあるなど、教師の指示や意向に従っているからといって、子どもたちがボランティアの存在を受け入れてくれるとは限らない。①ボランティアとして何のために授業に携わっているのか、その意義を見失いかねない脆弱な立場に置かれていたこと、②脆弱な立場に置かれるからこそ、教室に「自分がいる」ことの承認を子どもから与えられる存在であると認識するようになること、③存在の承認を与えられる立場にあるボランティアとして、子どもとは対等な関係を築き、その意思の尊重に努めていたことが、第1節および第2

節の分析からは明らかとなった。ボランティアのメンバーが自身の存在や立場をどのように捉えていたのか (RQ3) という点については、C 小の「個別支援ボランティア」とほぼ同じ特徴が確認されたと言えるだろう。

それでは、教師とのコンフリクトをも厭わずにボランティアが「アドボカシー」を行うことは、いかにして可能になるのだろうか。以下、C 小の「個別支援ボランティア」との違いに目を向けながら、本章の分析で得られた知見について整理していきたい。

1. ボランティア同士のネットワーク

はじめに、前章で取り上げた C 小の事例にはない特徴として、教室内で脆弱な立場に置かれているボランティア同士が、授業に携わるなかで生じる不安や懸念を共有しながら、独自のネットワークを構築しているという点を挙げるができるだろう。C 小においては、ボランティアとして活動するメンバーが最も多い時期でも 3 名ほどしか存在せず、しかも、ボランティアのうち常に誰か一人は教室に入ることができるよう、曜日ごとにメンバーを振り分けたり午前と午後でメンバーを入れ替えたりといった工夫をしながら活動を進めていた。そのため、一つの教室に 2 人以上のボランティアが同時に入る場面は必ずしも多くなく、廊下で顔を合わせた時などに情報交換をすることはあるとしても、授業に携わるなかで生じる不安や懸念をその都度共有することは難しい状況にあった。他方、B 小においては、メンバーの入れ替わりはありながらも常時 10 名ほどがボランティアとして名を連ね、教科・単元・学級ごとに出される学校からの依頼に対応していた。そのため、ある一つの学級に継続して丸一日入らねばならないような依頼を除き、一つの授業に複数のボランティアを確保することが原則として可能な状況にあり、活動を終えるとメンバーはお互いに子どもへの声かけに問題はなかったのかといった点などを確認し合っていた。特に、授業に関係のないものを持ち込もうとする児童への対応に迷った時などは、ボランティアが注意を促すことで逆に騒ぎが大きくなることを避けるべく、複数のメンバーで望ましい介入の在り方を探ろうとする様子が見られた。教室の中で脆弱な立場に置かれていたからこそ、意見や情報の交換が重要であることを認識し、ボランティア同士のネットワークを密にしていたのだと言えよう。

ここで注目したいのは、ボランティアの間に築かれていたネットワークが、子どもとの関係を切らずに繋がりつづけることを可能にしているという点である。ボランティアから注意されたことに強く反発したり、ボランティアから手を出されるのを煙たがったりする子どもの存在は、何のためにボランティアとして教室に入っているのか、その意義を見失わせる要因となりうる。少なくともボランティアの存在に承認を与え

てくれるわけではないのだから、わざわざその子と関係を築く必要はないとも考えられる。しかし、存在の承認がすぐには得られないからといって、安易にその子との関係を切ることはしない。まずは、ボランティア同士の振り返りを通して自身の振る舞いを改めることによって、関係の構築を図ろうとしていた。子どもから存在の承認を得られない状況にボランティアが一人で対応するのは難しいことを認識し、相互の協力でその困難を乗り越えようとしていた様子が、ここには表れている。ボランティア同士のネットワークとは、子どもとの関係を構築するための技法を参照し合う相互補完の場であったとすることができるだろう。

2. ネットワークとアドボカシー

次に、ボランティアの間に構築された相互のネットワークが、「アドボカシー」の困難性を乗り越えるための重要な鍵となることを指摘しておきたい。

前章で取り上げた C 小の事例においても、子どもが授業に集中できないのはボランティアの声がけに原因があったのだと申告したり、いじめが疑われる状況を迅速に解決するよう教師に対して求めたりと、教室での学習や生活から排除されがちな子どもの意思を代弁し、その権利を擁護しようとするボランティアの姿は観察されていた。しかし、教師からの反発を招くことを懸念し、学習指導や生活指導の在り方にまでボランティアが口を挟もうとする場面は少なく、そこに「アドボカシー」を行うことの難しさが表れていたと言える。それに対して、本章で取り上げた B 小の事例においては、ノートをとることで手一杯になっている子どもたちを前に、教師が行っている板書の意義を問い直したり、教科書の難解な説明が学習理解の妨げになっていることを発見し、教師による解説の時間を設けるよう提案したりと、具体的な実践の在り方にまで踏み込むボランティアの姿が見られた。また、立ち歩きを繰り返す児童だけに寄り添うよう教師から指示を受けた際にも、それが必ずしも学級の安定を取り戻すことには繋がらず、むしろ他の児童からの反発を招きかねないと判断し、ボランティアからミーティングの開催を提起するに至った。ここには、教師とのコンフリクトをも厭わずにボランティアが「アドボカシー」を行うことによって、一人ひとりの子どもが抱えている個別的なニーズを充足し、学びの場で差別や排除の論理が駆動するのを防ごうとする様子が表れている。自らの権利をなかなか主張することのできない子どもの意思を代弁するべく、学習指導や生活指導の在り方にまで積極的にオルタナティブを提起しているという点で、B 小の「学習支援ボランティア」は、「アドボカシー」の困難性を乗り越える可能性を持った事例として位置づけることができるだろう。

それでは、なぜ B 小の事例においては「アドボカシー」の困難性を乗り越えることができたのか。B 小の「学習支援ボランティア」と C 小の「個別支援ボランティア」

を比較した時、両事例で最も大きく異なるのは、ボランティア同士のネットワークがどこまで構築されていたのかという点である。C小の場合は、ボランティア同士のネットワークを築きにくい環境にあったため、子どもへの対応に悩むことがあったとしても、それをすぐに共有できるわけではなかった。それゆえ、授業に携わるなかで生じる不安や懸念を一人で抱え込まねばならず、自らの力だけでは解決しえない問題に直面することがあっても、ボランティアとしての限界をどこに設定すればよいのか、相互に確かめ合いながら判断することができずにいた。他方で、B小においては、ボランティア同士のネットワークが存在するため、授業に集中できない子どもや学習の理解が遅れがちな子どもへの対応に迷った時、それを一人で抱え込む必要がない。まずはボランティア同士で、子どもとの関係を構築するための技法を相互に参照するなどして、問題の解決に努めることが可能であった。しかし逆に、ボランティアの間で試行錯誤を重ねたにもかかわらず状況を変えることができないようであれば、それは、ボランティアという立場ではどうにも解決できない問題であることを意味する。ボランティアのメンバーは、授業に携わる過程で生じる不安や懸念を共有するなかで、授業に集中できない子どもや学習の理解が遅れがちな子どもが抱えている困難を自分たちの力だけで全て解決するのは難しいと判断し、学習指導や生活指導の在り方を教師にも変えてもらわねばならないと考えるに至った。ボランティアという立場ゆえの限界を相互に確かめ合いながら判断することが可能な状況にあったからこそ、教室での学習や生活から排除されがちな子どもの意思を代弁し、その権利を擁護するべく、教師とのコンフリクトをも厭わずに現状への異議申し立てを行うことができたのだと言えるだろう。

3. 責任の引き受け

このように、子どもとの対等な関係性を基盤としたネットワークを構築したボランティアが「アドボカシー」の困難性を乗り越え、教師の進める実践に再考を促す様子が、本事例では観察された。第4章および第5章で、学びの場に潜む差別や排除の論理をボランティアの参入によって転換させるためには、①一対多の関係性の構築、②異質性の顕在化という二つの要素が重要であることを、そして、個別性への配慮と応答に重きを置く〈支援〉的な役割をボランティアが担うためには、①脆弱な立場、②子どもとの対等な関係性、③イニシアティブの委譲という三つの要素が重要であることを指摘してきた。しかし、本章で取り上げたエピソードが示すように、学校や教師からの指示に従うばかりでは、ボランティアが子どもたちとの間に一対多の関係性を構築することが難しかったり、個別的なニーズへの配慮がなされないまま授業が進んでしまったりする可能性がある。教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包

摂するためには、ボランティアによる「アドボカシー」が時に重要な意味を持つと言えるだろう。

むろん、ボランティアによる「アドボカシー」が現状への異議申し立てを伴うものである以上、それが教室に混乱を招きかねない行為となることは看過すべきではない。実際、児童に落ち着きの見られない1年生の学級にボランティアが入った時のエピソードを第4節で取り上げたが、ボランティアからの申し入れを受けて行われた管理職を交えてのミーティング以後、担任はボランティアの手を借りることに後向きの姿勢を見せるようになったという。担任がなぜボランティアが教室に入ることを求めなくなったのか、その真相を確かめることはできないが、具体的な実践の在り方にまで口を挟まれることを快く思わなかった可能性も少なくないだろう。学校を開くことの有効性は認めつつも自身の専門性が侵害されることを教師が忌避する傾向にある以上、保護者・地域住民にボランティアとしての協力を求める制度を整えることが、学びの場にコンフリクトをもたらしかねないことは、確認されてよい。

しかしながら、ボランティアによる「アドボカシー」がなされるということは、子どもたちが抱える多様な困難と向き合う責任を教師とともに引き受けようとする主体が、保護者・地域住民のなかから立ち上がったことを意味するとも言える。そもそもボランティアとしての協力を求められているに過ぎない保護者・地域住民としてみれば、授業に携わる意義すら見失いかねない脆弱な立場へと追い込まれた時点で、活動から手を引くこともできた。また、保護者のボランティアといえども自分の子どもが在籍する学年の授業には原則としてかかわらないことを自主的にルールとして設定するなど、ボランティアのメンバーは子どもたちの学習や生活に直接の利害を持たない第三者の立場から教室に入っており、教師の進める実践にあえて働きかけるメリットは必ずしも見出せない。にもかかわらず、ボランティアとしての協力を求められた保護者・地域住民は、子どもとの関係を切らずに繋がりつづけるためのネットワークを構築するのみならず、子どもたちの学習や生活に混乱が見られるのであれば、その解決に向けて教師との対話に乗り出していた。それは、子どもたちの学習や生活を個別の状況に見合ったものへと改善していく責任を、教師とともに引き受けようとする主体が立ち上がったことの証左とも言えるだろう。

1 「先生のやり方」にあわせた指導の重要性は、黒田氏以外のメンバーも認識している。例えば久慈氏は、授業に入る際に注意するポイントについて、次のように述べる。

久慈氏：まだ（ボランティアの存在が）「役に立ってない」っていうんだったら

いいけど、「足を引っ張っている」になったら困るな、と思って。

筆者：子どもたちだったりとかクラス全体だったりとか（に対して？）

久慈氏：そう。かえって混乱させてしまうとか。例えば、教え方が先生とちょっと違っただけでも、「え〜」ってなっちゃう子がいますよね。

教師が定めた授業のルールに反するような指導をボランティアが行えば、子どもたちの学習に混乱を招く可能性があるということを、黒田氏と同じく久慈氏も理解していると言えるだろう。

2 2008年10月30日付のフィールド・ノートより。

3 同じく黒田氏も「自分のかかわりも『これでいいのかな？』ってクエスチョンだし、『教室の雰囲気これでいいのかな？』とかっていう思いもあったり、その都度あれはあるけど、常にやっぱり『これでいいのかな？』っていうのはあるよね」と述べ、ボランティアが授業に継続して携わることの意義を、再帰的に問い直している様子が見られる。

4 「一人ひとり」の子どもの意思を尊重すると言っても、それは決して簡単なことではない。例えば黒田氏は、図画工作の授業に継続して携わった時のエピソードを、次のように振り返る。この時の単元は、自作の「箱」を作るといったものだった。

どんどん進んじゃう子もいるんですけども、できない子は、遊び出しちゃって。そうすると、とにかく（ボランティアが）「箱、何しようか？」って、椅子に座らせてから、「何、入れようか？」って、「入れるものを考えたら？」って言うと、「入れるものなんてない」ってはじまって、そこからのスタートだから。「じゃあ、好きなものは何？ゲームは好きじゃないの？」って（私が）言うと、（子どもが）「好き」とか言って、「じゃあ、ゲーム入れるものを考えようか？」ってなっていくんですけど、それって本当に、ボランティアの考えの押し付けになっちゃうじゃない、ある意味。それがあって、形にはなるんですけど、「あれは私の作かな？」みたいな部分って、やっぱりボランティアさんも感じる場所があって。そこは、「じゃあ好きなものは何？」って（話を）持っていくんじゃないで、
「こんなのどう？」、「あんなのどう？」って（話を）持ってきちゃったりとかしたり、「それはちょっとそれにはサイズが大きいんじゃない？」、「小さいんじゃない？」とか、ちょっと自分の考えを言い過ぎたりとかして。だからそれは（授業が）終わってから「それはちょっと、その子の好きなものとか聞いてあげた方がいいよ」とか（伝えます）。

用途を考えて、自作の「箱」を作ることが授業の課題となっている場合、そもそも、何に使う「箱」を作ればいいのか、あるいは、どのようなデザインの「箱」を作ればいいのか、なかなか決められずに「遊び出し」してしまう子がいる。課題に取り組まないうまま「遊び出し」た子を見て見ぬふりするわけにはいかないため、ボランティアが声をかけることになるのだが、ここで問題となるのが、どのように「箱」の用途を決めさせていくのか、そして「箱」のデザインをどう仕上げていくのか、その手順である。ボランティアが「入れるものを考えたら？」と尋ねても「入れるものなんてない」と答えるような児童を相手にする時、「じゃあ、好きなものは何？ゲームは好きじゃないの？」と尋ねたり、「じゃあ、ゲーム入れるものを考えようか？」と提案したりすることは、課題に取り組むきっかけを与えるという点で、決して問題のある声かけとは

言えない。しかし、黒田氏は、「好きなものは何？」と尋ねるだけでなく、「こんなはどう？」、「あんなのどう？」、あるいは「ゲームは好きじゃないの？」と具体的な用途を例示することが、「ボランティアの考えの押し付けになっちゃう」可能性を危惧する。また、「箱」のデザインを仕上げていく際にも、「それはちょっとそれにはサイズが大きいのじゃない？」、「小さいんじゃない？」と口を挟むことは、ボランティアが「自分の考えを言い過ぎ」であるとして、子どもの学習に介入することに対しては慎重な姿勢を見せる。「箱」を作るという課題に取り組みせることだけを考えれば、いずれもごく自然な対応だと言えるが、子どもから出されるアイデアを一方向的に方向づけてはいないか、あるいは、子どもの意思をきちんと尊重できているのか、ボランティア自身、再帰的に問い直しながら授業に携わっていたことが推察される。

5 この時のエピソードについては、第4節で改めて取り上げることになるが、担任は、一つの授業に複数のボランティアが入ることを望まないだけでなく、ボランティアとコミュニケーションをとることにそれほど積極的ではなかった。そのため、ボランティアとしても、担任の意向や方針を確認することが難しく、「自分のやっていることが本当にいいことなのか」を判断するための基準を、教師から得ることができない状況にあった。自身の活動が意義あるものとなっているのか、その判断を下せないことは、子どもの学びに携わるボランティアにとって不安なものであるため、「少なくとも邪魔にはなっていない」ということを、相互に「確認」し合っていたのだと言える。

6 ボランティアの間では、子どもへの接し方が正しかったのかを相互に確かめ合うだけでなく、別のメンバーの振る舞いに注意を促すこともある。黒田氏は、次のように述べる。

言葉のかけ方が、男の子のいるお母さんは意外と、「どっかが痛い」って子どもが言うと、「そんなの大丈夫よ」みたいになったりとかするんだけど、子どもによっては、その言葉一つでしょげちゃったりとかする子がいたりするので、それも「さっきのきつかったよね」みたいなことを（ボランティア同士で言うことができます）。

子どもが痛みを訴えているからといって、大きな怪我を負っているとは限らず、ボランティアに話を聞いてもらいたいという思いで、やや大袈裟に「痛い」と言っている可能性もある。子どもが訴えているほどには大きな怪我ではないと判断し、ボランティアが「そんなの大丈夫よ」と声をかけることに、大きな問題があるとは言えない。しかし、子どもによっては「その言葉一つでしょげちゃったりとかする」ことがあるため、授業後の振り返りの中で「さっきのきつかったよね」ということを、ボランティア同士で伝え合うことがあるという。子どもからの訴えを見逃すことがないよう、時にその振る舞いに注意を促し合いながら、ボランティアは活動を行っていると言えるだろう。

7 日々、刻々と変化する子どもの感情に寄り添うためには、ボランティア同士で協力しながら、常に最新の情報を手に入れておくことが必要となる。一つの授業に複数のボランティアが入ることを担任が望まないクラスで活動した時のエピソードとして、駒口氏からは次のような語りが聞かれた。

（落ち着いて学習に臨むことのできない子どもが）机に向かって先生の話が聞けるようにするまでに、（ボランティアが）あんまりうるさく言っても逆効果だし、

そのへんが難しいので、「今日はこんな感じだったから」っていうのは確かに毎回、毎回言っていたと思うし、「今日はここまでできて、こうだったよ」っていう話はお互いにしていましたね。

自分の席に座って授業を受けることができない児童への対応を求められた時に、どこまで「うるさく」注意を促すべきなのか、ボランティアとしてはその判断に迷う。特に、「うるさく」注意をしたことが「逆効果」となり、却って授業の進行を妨げることだけは、避けなければならない。しかし、ある時は、ボランティアが多少「うるさく」注意をしても素直に従っていたはずの子どもが、またある時は、ボランティアから「うるさく」注意されることに強く反発することもある。ボランティアとしては、子どもの機嫌が良いか悪いかにあわせて、注意の度合いも変えなければならないため、自分が教室に入る前に、前の時間を担当していたメンバーから、その日の子どもの様子、あるいはクラスの様子について情報を得ていたのだという。ボランティア同士で情報の共有を図ることは、授業に携わるなかで生じる不安や懸念を解消するためだけでなく、子どもへの対応を円滑なものとするためにも、重要な意味を持っていたと言えるだろう。

8 2008年10月30日付のフィールド・ノートより。

9 ボランティアが、教師の実践に再考を促そうとする瞬間は、筆者がフィールドワークを行っている間にも観察された。図形の授業が行われた後、子どもの視角に訴えるような説明をすると授業の内容が理解しやすいのではないかということ、リーダーの黒田氏が担当の教師に伝えたことがあり、筆者がその提案を出すに至るまでの経緯を尋ねると、黒田氏は次のように語った。

筆者：「やっぱりもう少し視覚に訴えてやったらどうですか？」って黒田さんがお伝えになったんですけどあは。あれは。
黒田氏：しちゃいましたね。その前も、栗原さんが入ってくださった時、あれはなんだっけ、割り算かなんかの時も、栗原さんが言ったんだよね、先生に。「1mがいくらのリボンを、1.8mではいくらになるか？」とかっていうやつじゃなかったっけ。何かそういう（類）の（問題）の説明で、文章だけだったのね、説明が。で、それが終わって、先生がたまたま聞いてくださったので、それはやっぱり文章だけでは、栗原さんも、自分もわかりづらかったっていうことを言いながら、やっぱり視覚に訴えるものがあつた方が（よい）っていうことをおっしゃったり（したの）ね。

黒田氏が、子どもの視角に訴えるような説明を担当に求めた背景には、栗原氏のアイディアが存在した。リボン1mあたりの値段をもとに1.8mの値段を求めるという問題に対して、授業中の解説は、図や表を使うこともなく、言葉だけの説明に終始していた。教師の側は、言葉だけの説明でも子どもたちは理解できると判断したのだと言えるが、栗原氏は、その判断に対して疑問を持ち、言葉だけの説明では「自分もわかりづらかった」ということを伝え、「視覚に訴えるもの」の使用を提案したのだという。子どもの学習理解が進まないのは、「視覚に訴えるもの」を使わずになされた説明に原因があるとして、教師に対してその実践を再考するよう求めたのだと言える。

10 2004年6月16日付のメモより。

¹¹ 2004年6月17日に黒田氏が残したメモの記述より抜粋した。全文は次の通りである。

8日間（よく理解していない児童を一对一で指導して欲しい）が頭の中いっぱい
で「わかんない！」の声や止まっている鉛筆に敏感（？）に反応しつづけてきま
した。毎日の反省会でも常に同じ話題で明日はどうしようかと話し合ってきました。
た。

でも、教室の先生をつくり出す空気のことには考えなかった。4年生はもう少しの
間、ボランティアの必要性を感じるのですが、すべての子供達が受け入れてくれ
る訳ではないので、今後、ボランティアのあり方をしっかり考えていきたいと思
いました。

子どもの学習に対してボランティアとしてどのように介入すればよいのか、メンバ
ーは日々悩みながら活動にあたっていたことが、この記述からは窺える。

終章 結論と含意

本研究では、授業に継続して携わるボランティアの存在が学びの場に及ぼす影響を功罪両面から明らかにすることを主たる目的とし、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂するのに「開かれた学校」を推し進めていくことが有効なのか、検証を進めてきた。第3章から第6章まで計4つの事例を比較検討してきたが、最後に、ここまでの分析で得られた知見を改めて整理するとともに、その含意と限界を示すことにしたい。

第1節 本研究で得られた知見

本研究では、「教師と異なる立場にあるボランティアの参入は、学びの場における子ども同士の関係性にどのような影響を及ぼすことになるのか」、「教室での学習や生活から排除されがちな子どもとの関係において、ボランティアはいかなる役割を担うことになるのか」、「授業に継続して携わるボランティアは、自身の存在や立場をどのように捉えているのか」という3つのRQに沿って、各事例の分析を進めてきた。以下では、これら3つのRQそれぞれについて、各章の分析で得られた知見をまとめていくこととする。

1. 子ども同士の関係性に及ぼす影響

まず、RQ1「教師と異なる立場にあるボランティアの参入は、学びの場における子ども同士の関係性にどのような影響を及ぼすことになるのか」という課題について、本研究で得られた知見を整理する。結論から言えば、第3章および第4章では、ボランティアの参入が障害のある子どもに付与されるスティグマを維持・強化する結果となったのに対し、第5章では、障害のある子どもにスティグマが付与されにくい環境をボランティアの参入によって準備できる可能性が示唆された。授業に継続して携わるボランティアの存在が子ども同士の関係性に及ぼす影響として、両者で全く逆の結果が示されたと言えるが、その鍵となったのが、同年齢の子どもたちであればボランティアの手を借りずとも皆が・同時に・同じ目標を達成できるはずだという「同質性の前提」にゆらぎを与えられたかどうかという点である。

第3章および第4章の事例で、スティグマが軽減・解消されなかった直接の要因は、ボランティアの存在そのものが障害のある子どもに対して講じられる例外的措置の象徴と化したことにある。例外的な措置を講じる頻度に違いはあったものの、ボランティアが授業で出された課題を手助けしたり課題の一部を免除したりすることに対して他の児童から反発の声が上がり、障害ゆえに認知される差異が否定的に価値付けられ

ていたという点は、両事例で共通していた。しかし、スティグマの維持・強化を防ぐため、ボランティアが例外的な措置を講じずにいることが可能であったかという点、必ずしもそうではない。なぜならば、子どもへの対応という面で「素人」であることを自認するボランティアは、教師の指示や意向に従う存在であろうとしていたからである。教師とはあくまで上下の関係にあると考えていたため、もし子どもが授業への遅刻を繰り返すようであれば、ボランティアとして手を差し伸べざるを得ず、介助に入ることを教師から求められれば、その指示には従わなければならなかった。行使可能な裁量や権限に制約のある立場ゆえ、準備や作業に手を貸さずにいるというのは難しく、ボランティアの存在そのものが例外的措置の象徴となることにはやむを得ない面があったと言える。

むしろ、スティグマの維持・強化を招いた要因としてより重要なのは、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提ゆえに、ボランティアの手を借りることが原則として許されない学級の規範である。もし、学級内の全ての児童にボランティアの手を借りることが許されていれば、たとえ障害のある子どもがボランティアの介助を受けていたとしても、それが「例外」的な措置とは捉えられずに済むのかもしれない。しかし、第3章および第4章の事例では、障害のある子どもを介助することだけにボランティアの役割が限定されており、他の児童にまでかかわることは求められていなかった。また、ボランティア自身、子どもへの対応を主導すべきは専門家としての教師であるという認識のもと、自分たちが前面に出るような振る舞いをするのは控え、あくまで「黒子」に徹しようとしていた。そこには、担任のイニシアティブによって組織されている学級という一つの共同体に、異質な論理を持ち込まないようにするボランティアの姿勢が表れていると言えるが、逆にその結果として、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提や、ボランティアの手を借りることが原則的に許されないという学級の規範は維持されることとなった。障害のある子どもが劣位に留め置かれることになったのは、「同質性の前提」が揺らぐことのないまま、ボランティアによって例外的な措置が講じられていたからだと言える。

それに対して、第5章においては、どの児童に対しても開かれた存在として活動することが認められていたため、ボランティアは学級内の子どもたちとあえて一対多の関係性を構築し、例外的な措置を受けているのが一部の子だけではないと示すことができた。さらに、授業中に出された課題の内容が理解できずにいる存在をボランティア自身が演じることによって、教師から示された目標を達成できないからといってそれが否定的に価値づけられることのない環境を作ろうとしていた。ボランティアの手を借りることが原則的に許されないという学級の規範にゆらぎを与えるのみならず、

同質性を前提に構成されている教室空間の中でボランティアがあえて異質性を顕在化させることによって、障害のある子どもにスティグマが付与されないよう配慮を行っていたと言える。学びの場に潜む差別や排除の論理を転換させるのに、①一対多の関係性の構築、②異質性の顕在化という二つの要素が重要であることを、第5章の分析は示唆していた。

但し、第5章で取り上げた事例については、特定の児童の介助だけにボランティアの権限が制約されることがなかったため、学級内の子どもたちと一対多の関係性を構築しやすい状況にあったことを指摘しなければならないだろう。ボランティアが教師との間に上下の関係を認識し、その指示や意向に従おうとしていた点は、第3章および第4章の事例と変わらないため、もし学校側がボランティアの権限を制約していれば、スティグマを軽減・解消させることは難しかった。そこで、①一対多の関係性の構築、②異質性の顕在化と並んで重要となるのが、ボランティアによる「アドボカシー」である。第6章では、担任からの指示に従って立ち歩きを繰り返す子だけに目を向けていると、逆に他の児童からの反発を招くことになると考えたボランティアが、ミーティングという形で教師への意見表明の回路を構築し、多動の認められる子が従属的な地位に留め置かれる状況を変えようとする様子が観察された。教師の指示や意向を尊重するばかりでは、スティグマを軽減・解消することができないというのであれば、ボランティアが教師とのコンフリクトすら厭わずに現状への異議申し立てを行うことも時に必要となる。教室での学習や生活から排除されがちな子どもの意思をボランティアが代弁し、その権利を擁護すること、すなわち、ボランティアによる「アドボカシー」が、学びの場から差別や排除の論理を駆逐するうえで重要となることを、第6章で取り上げた事例は示していた。

2. ボランティアの担う役割

次に、RQ2「教室での学習や生活から排除されがちな子どもとの関係において、ボランティアはいかなる役割を担うことになるのか」という課題について、ここまでの分析で得られた知見を整理する。本研究では、授業に継続して携わるボランティアが、学校に潜む価値や規範をそのまま子どもに当てはめる〈指導〉的な役割を担うのか、それとも個別性への配慮と応答に重きを置く〈支援〉的な役割を担うのかという問題に、事例分析を通じて迫ってきた。

はじめに、職責や地位に縛られない自由な立場にあるからといって、子どもたちが抱えている個別的なニーズへの配慮と応答が可能となるわけではなく、ボランティアが〈支援〉的な役割を担うのには難しい面があることを、確認しておかなければならない。障害のある子どもが授業へ意欲的に参加しようとしないうち、それを本人の意識

の問題として捉えるべきなのか、それとも障害に由来する困難と捉えるべきなのか、依って立つべき専門性を有していないボランティアの場合、その二つの解釈の間で揺れ動くことになりやすい。そのため、障害に由来する困難の把握に尽力するというより、子ども本人に特段の努力と意識の変革を求めることで、スティグマの軽減・解消を図ろうとするボランティアの姿が、第3章の事例では観察された。しかし、ボランティアの手を借りずに学校生活を送ろうとする意識を持つこと、そして他の児童と同じだけの課題をこなす努力を積み重ねることを、子ども本人に求めるというのは、障害に由来する差異を否定的に価値づけている学級空間そのものの問題性を不可視化させる可能性がある。先行研究では、ニューカマーの子どもが学力面の課題を抱えたり学校への不適応を起こしたりした時、日本の教師は問題の「個人化」に走りやすいと指摘していたが、ここでのボランティアの対応も、障害のある子どもを通常級に包摂するという課題を、当人の努力や意識の問題に矮小化しかねないものであった。学びの場における差別や排除の構造を転換させる主体ではなく、学校の持つ価値や規範を補完する存在となったボランティアが担うのは、〈支援〉的な役割ではなく〈指導〉的な役割であったと言わねばならないだろう。

他方で、第4章および第5章の事例においては、ボランティアが〈支援〉的な役割を担おうとする様子も観察されている。第4章では、教育的ニーズの所在をめぐる判断が恣意的なものであったり暫定的なものであったりするという前提のもと、子ども本人の意思を無視して一方的な価値づけや方向づけに走るのを、ボランティアが注意深く控えようとする様子が見られた。成長や発達に伴うニーズの変化を不断に再解釈するなかでは、母親にも教師にも、そして本人にも認知されていなかった可視性の低いニーズを、ボランティアが新たに発見する場面もあったという。また、第5章においては、家庭的な背景や成育歴に由来する「異質性」を排除したり、問題の「個人化」に走ったりするのではなく、一人ひとりの子どもが抱えている多様な背景を「再文脈化」させようとして、落ち着いて学習に臨める環境をボランティアが整えようとしていた。いずれの事例においても、文脈への配慮を欠いた通り一遍の対応にこだわるのではなく、発達の段階やその時々状況にあわせた柔軟な働きかけを行っており、ボランティアという立場にあっても〈支援〉的な役割を担うことが示されたと言えよう。

併せて、もしボランティアが〈支援〉的な役割に徹するのであれば、個別の文脈に配慮した対応を講じるよう教師に対して求めていくことが不可欠となるため、ここでも、ボランティアによる「アドボカシー」が重要な意味を持つということを付言しておかねばならないだろう。第6章では、ノートをとることで手一杯になっている子どもたちを前に、教師が行っている板書の意義を問い直したり、教科書の難解な説明が

学習理解の妨げになっていることを発見し、教師による解説の時間を設けるよう提案したりと、具体的な授業実践の在り方にまで積極的に踏み込むボランティアの姿が見られた。ここには、教師とのコンフリクトをも厭わずにボランティアが現状への異議申し立てを行うことで、学習面に困難を抱える子どもたちの個別的なニーズを充足させようとしていた様子が表れている。学習面・生活面の指導を教室内で主導するのが教師である以上、個別の文脈にあわせた対応をボランティアが講じるだけでは限界があり、子どもの意思を代弁することが時に必要となる。教室での学習や生活から排除されがちな子どもに対する〈支援〉を行ううえで、「アドボカシー」は欠くことのできない要素になると言えるだろう。

3. ボランティアの自己認識

それでは、ボランティアが〈指導〉的な役割ではなく〈支援〉的な役割を担うために何が重要となるのか、そして、教師とのコンフリクトをも厭わずにボランティアが「アドボカシー」を行うことはいかにして可能になるのか。RQ3「授業に継続して携わるボランティアは、自身の存在や立場をどのように捉えているのか」という課題について、本研究で得られた知見を整理しながら、これらの問いに答えていくこととしたい。

まず、ボランティアが〈指導〉的な役割を担わねばならなかった第3章の事例と、〈支援〉的な役割を担うことができた第4章の事例とでは、①子どもとの関係性、そして②イニシアティブの所在について相違点を確認することができた。障害のある子どもに対してボランティアが一对一で介助に付くという点は両事例で共通していたものの、第3章では、ボランティアが障害のある子どもに対して講じる例外的な措置を解除することが困難な状況にあった。それゆえ、障害のある子どもはボランティアからただ一方的に助けられるだけの「弱者」であり続け、ボランティアを「する側」と「される側」の間には非対称な関係性が作られていた。介助のイニシアティブを握るのはボランティアであり、成長や発達に伴うニーズの変化を再解釈できる機会が少なかったと言える。

それに対して、第4章では、ボランティアのメンバーそれぞれの経験や能力にあわせ自らが必要とする介助を要求するなど、障害のある子どもがただ一方的に助けられるだけの「弱者」ではなかったため、ボランティアによる介助を暗黙のうちに強制することに対して慎重な姿勢をとるようになった。ともすれば障害のある子どもの意思や行動をパターンリスティックに支配しかねない存在であることを自覚したボランティアは、介助のイニシアティブを手放すことによって、子どもとの間に対等な関係を築こうとしたのだと言える。介助の方法や頻度を全てボランティアが決めるのではな

く、子どもの学習や生活にどこまで介入すべきかを慎重に見極めようとしていたからこそ、文脈への配慮を欠いた通り一遍の対応に走ることがなかった。ボランティアが〈指導〉的な役割ではなく〈支援〉的な役割を担うためには、子どもとの対等な関係性およびイニシアティブの委譲という二つの要素が重要であることが、両事例の比較から明らかとなった。

但し、ただ一方的に助けられるだけの「弱者」ではない子どもに相対するボランティアの実践であったという意味で、第4章で取り上げた事例が特異なことは否めない。子どもが自らの意思をはっきりと伝えられるかどうかを問わず、ボランティアを「する側」と「される側」の間に非対称な関係性が作られる事態を、どうすれば回避することができるのか。この点については、授業に携わる意義を見失いかねない脆弱な立場にボランティアが置かれること、すなわちボランティア自身が「弱者」になることの重要性が、第5章の分析から示唆されている。

そもそもボランティアのメンバーは、子どもが抱える教育的ニーズをどこまで正確に把握できているのか、依って立つべき専門性を有していないがゆえに、確証を得ることが難しい状況に置かれている。それゆえ、多様な背景を抱える子どもたちと関係を取り結ぶことそれ自体が、ボランティアからすると容易な作業ではなく、落ち着いて学習に臨もうとしない児童にうまく対応できない時など、何のために自分が授業に携わっているのか、その意義を見失うことも多い。しかし、授業に携わる意義を見失うことで脆弱な立場に置かれるからこそ、ボランティアは、教室に「自分がいる」ことの承認を子どもから与えられる存在であると認識するようになる。助ける／助けられるという関係性がボランティアの側を優位な立場に置くものであるのに対し、存在の承認を与える／与えられるという関係性は子どもの側を優位な立場に置くものであり、それは、両者の間に非対称な関係性が作られにくいことを意味していた。ボランティアが〈指導〉的な役割ではなく〈支援〉的な役割を担うためには、①脆弱な立場、②子どもとの対等な関係性、③イニシアティブの委譲という三つの要素が重要であると言えるだろう。

併せて、ボランティアが脆弱な立場に置かれることは、子どもへの対応に関して意見や情報を共有するネットワークの構築、および、現状への異議申し立てを伴った「アドボカシー」の遂行へと繋がっていることが、第6章の分析から明らかとなっている。自分が何のために授業に携わっているのか、その意義を見失いかねない状況に追い込まれるからこそ、ボランティアは、子どもとの関係を構築するための技法を参照し合う場が重要であると考え、相互のネットワークを築こうとした。ボランティア同士のネットワークがあれば、授業に集中できない子どもや学習の理解が遅れがちな子どもへの対応に迷った時、それを一人で抱え込む必要がない。そして逆に、もしボランテ

ィアの間で試行錯誤を重ねたにもかかわらず状況を変えることが難しいようであれば、ボランティアという立場ではどうにも解決できない問題であると判断を下すこともできる。ネットワークの構築によってボランティアゆえの限界を相互に確かめ合える環境が準備されるため、現状への異議申し立てを伴った「アドボカシー」の遂行が可能になると言えるだろう。

第2節 本研究から示される含意

以上、第3章から第6章まで計4つの事例を分析することで得られた知見を整理してきた。それでは、授業に継続して携わるボランティアの存在が学びの場に及ぼす影響を明らかにすることで、先行研究に対していかなる貢献を成し得たのだろうか。ここまでの分析で得られた知見から導出可能な本研究のインプリケーションを、大きく3つに分けて述べていきたい。

1. 「教育活動への参加」に潜む逆機能

インプリケーションの一つ目は、保護者・地域住民による「教育活動への参加」がもたらす影響についてである。

先行研究では、教科書では得られない学びの実現という観点から「教育活動への参加」を意義付ける議論が多く、保護者・地域住民のボランティアに「総合的な学習の時間」への協力を求めることなどが、概ね肯定的に評価される状況にあった。しかしそれは、学校の教育活動全体から見ればごく一部の授業に保護者・地域住民が携わることを想定するものでしかなく、「学校一家庭・地域」の関係に焦点を当てる実証的な研究においても、子ども集団全体への「効果」を探索するにとどまっていた。そこで、本研究においては、国語や算数などのいわゆる教科の授業にボランティアが継続して携わる事例を取り上げることにより、教室での学習や生活から排除されがちな子どもたちにとって、ボランティアの参入がどのような意味を持つのか、その影響を吟味してきた。

分析の結果から明らかとなったのは、保護者・地域住民による「教育活動への参加」が学びの場にネガティブな影響を及ぼす可能性である。前節で述べたように、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であるという前提や、ボランティアの手を借りることが原則的に許されないという学級の規範が揺らがない以上、授業に継続して携わるボランティアの存在は、ある特定の属性を持つ子どもに付与されるスティグマを維持・強化する要因にしかならない。さらに、差別や排除を生み出

す構造の変革という課題を子ども本人の努力と意識の問題に「個人化」するなど、ボランティアまでもが、学校の持つ価値や規範をそのまま子どもに当てはめる〈指導〉的な役割を担うことすらある。ボランティアの参入が学びの場における子どもの最善の利益を保障するとは限らず、むしろこれらは「学校支援」という名のボランティア活動が併せ持つ陥穽と考えるべきものであろう。

「ボランティア」という行為に対しては、その活動に参加する「善意」の人々を「現状の社会システムに適合的なように水路づける」ものであるとして、現状とは別様の可能性を探ろうとする「自発性＝再帰性」を併せ持たないことが、一部で批判的に論じられてきた（中野 1999: 87-88）。授業に継続して携わるボランティアからしても、「同質性の前提」によって成り立つ学級空間の秩序や、子ども本人に特段の努力と意識の変革を求める教師の対応に抗うというのは、決して容易なことではない。しかし、もしボランティアが「一斉共同体主義」とも称される日本の学校文化を無批判に受け入れて活動するだけなのであれば、教室での学習や生活から排除されがちな子どもたちを、より不利な立場に追い込むことにもなりかねない。通常の学級に在籍する児童・生徒の多様化が進むなか、保護者・地域住民による「教育活動への参加」を過度に礼賛するべきではないだろう。

併せて、学校運営協議会を設置する学校（コミュニティ・スクール）の増大に関しても、その評価には慎重であらねばならない。すでに先行研究では、学校運営協議会の場で決定された事項が社会的に不利な立場にある保護者への啓発と統治を生む可能性について指摘がなされているが、同制度が孕む問題はそこに止まるものではないことが、本研究の結果から明らかとなった。すなわち、ボランティアによる学校への支援を充実させるための核として学校運営協議会が位置づけられることになれば、その影響は学びの場にまで及ぶ可能性があることを、視野に入れなければならない。現実に「学校支援型コミュニティ・スクール」が増加の一途を辿るなかにあつて、仮にボランティアが既存の学校システムに適合的な論理ばかりを体現する存在となれば、差別や排除を生む学びの場の構造が批判的に問い直されることはないだろう。学校システムから排除されやすい状態にある子どもたちへの影響という観点からも、コミュニティ・スクールの拡大が持つ意味を再解釈する必要があると言える。

2. ボランティアの困難と意義

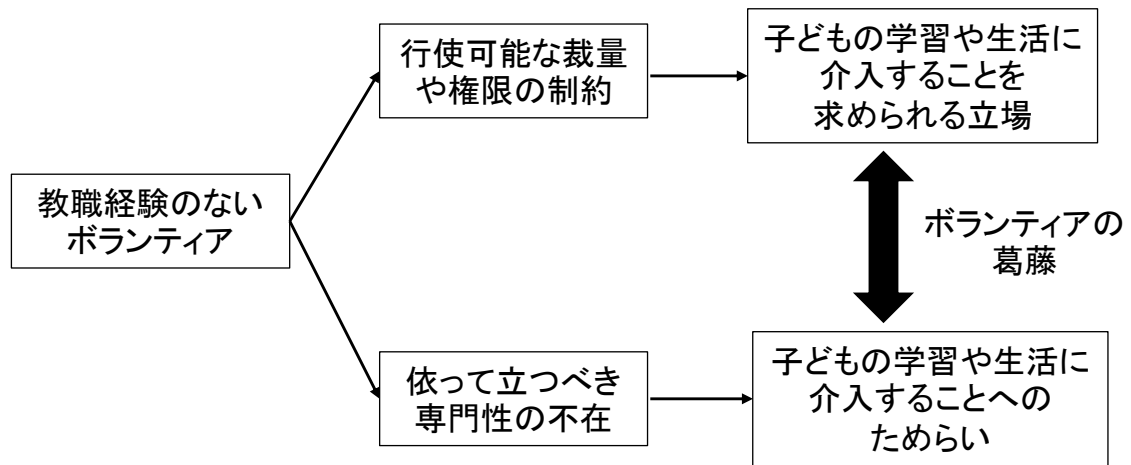
インプリケーションの二つ目は、教師が自身の専門性を発揮しようとする領域にボランティアが足を踏み入れることの困難と意義を明らかにした点にある。

学校一家庭・地域の連携ないし協働が進展するプロセスを描き出すこれまでの研究は、その多くが授業や行事の実施に家庭・地域からの協力を得るに至るまでの学校の

取り組みを論じるものであった。そのため、保護者・地域住民のボランティアは、学校からの提案を受けて授業や行事の実施に協力するだけの受動的な存在としてしか描き出されておらず、教師からの要請に従って行動することばかりが求められる傾向にあった。しかし、授業にかかわる機会が増えれば増えるほど、ボランティアは、教師との関係だけでなく子どもとの関係にも開かれた活動を行うことになる。子どもとの関係を築くためには、その場その場での状況に応じた判断を下さねばならず、教師からの要請に従うだけの存在としてボランティアを位置づけるのでは不十分だと言えよう。そこで本研究においては、ボランティアを「する側」の認識や解釈に着目しながら、その活動の在り様を分析してきた。

分析の結果からまず指摘しなければならないのは、教師が自身の専門性を発揮しようとする領域にボランティアが足を踏み入れることの困難性である。ここまで繰り返し指摘してきたように、教職経験を持たないボランティアは、依って立つべき専門性を有していないことが多いため、子どもが抱える教育的ニーズをどこまで正確に同定できているのか、確たる判断を下すことが難しい状況にある。とりわけ、落ち着いて学習に臨むことのできない児童への対応には悩むことも多く、うまくその子を諭すことができないばかりに授業の進行を滞らせる結果を招いた時などは、その原因を自らの知識や技量の不足に求めてしまう。しかしその一方で、学級のルールから逸脱する子どもを見かけたり、教師から介助に入るよう指示を受けたりしたにもかかわらず、ボランティアとして何ら手を出さずにいるということは難しい。ルールからの逸脱を独断で許容しうるだけの裁量や、教師からの指示を無視できるほどの権限を、専門家ではないボランティアが有しているとは考えられていなかった。教職経験を持たずに授業へ継続して携わるボランティアというのは、依って立つべき専門性を有していないにもかかわらず、子どもの学習や生活に介入することを求められているという点で、葛藤を抱えざるを得ない存在だと言える（図終—1）。

かつて「開かれた学校」の必要性が唱えられた時には、教師のプロフェッショナルリズムに対置される保護者・地域住民のアマチュアリズムに注目が集まり、保護者・地域住民の参加を促すことが専門家の活動の質を変えるメカニズムとなることに期待が寄せられていた。しかし、職責や地位に縛られない自由な立場にあるからといって、保護者・地域住民がその意のままに要望を出せるわけではない。教職経験のないボランティアとしては、どこまで子どもの学習や生活に介入してよいのかという葛藤を抱えながらの活動を余儀なくされている。依って立つべき専門性を有していないボランティアが、教師の指示や判断に対抗できるかという点と必ずしもそうではなく、学校組織に「ゆらぎ」（岩永 2000: 244）を与えるのは容易でないことを、本研究の結果から確認しておく必要があるだろう。



図終ー1 ボランティアゆえの葛藤が生じるまでのメカニズム

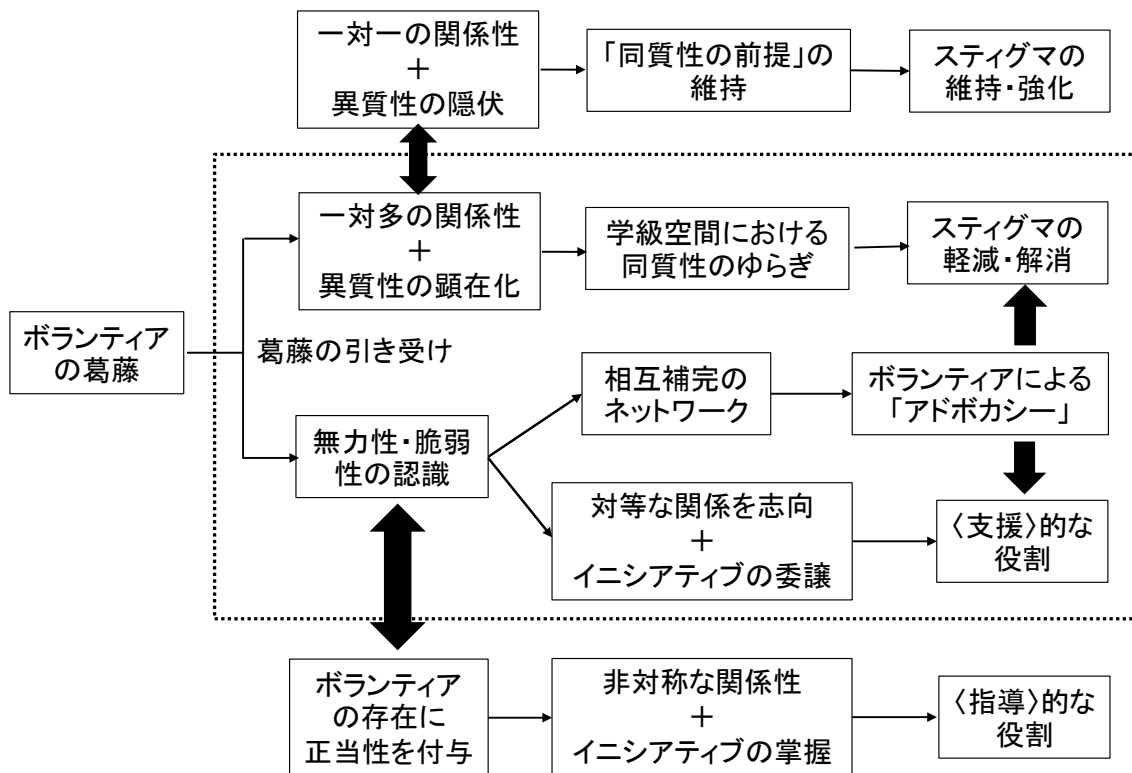
では、教師が自身の専門性を発揮しようとする領域にボランティアが足を踏み入れることの困難性を、どうすれば乗り越えることができるのか。ここで重要となるのが、子どもの学習や生活にどこまで介入すべきなのかという葛藤に対して、ボランティアがどのように対処するのかという点である。例えば第3章においては、通常級への就学を選択した親の意向を実現するという点に、ボランティアとして介助に入ることの意義を求めることで、この葛藤を棚上げするという方策が取られていた。だが、親の意向の実現を理由にすることで、ボランティアの存在に正当性を付与し得たとしても、障害のある子どもをただ一方的に助けられるだけの「弱者」として扱わねばならない状況が、大きく変わることはない。むしろ、ボランティアを「する側」と「される側」の間の非対称な関係性を転換させようというモメントが、ボランティアの存在に正当性が付与されることによって生じしづらくなる可能性すらある。むしろ、この葛藤を引き受けながら子どもの学習や生活に介入するということは、依って立つべき専門性を有していないボランティアにとって自身の無力さと向き合い続ける行為であり、それは、ボランティアを脆弱な立場に追い込むことを意味する。しかし、自身の無力さや脆弱さを認識したボランティアが、個別の文脈にあわせた対応をとるようになったり、教師とのコンフリクトすら厭わずに現状への異議申し立てを行うようになったりすることは、前節で指摘した通りである。ボランティアという立場ゆえに抱えねばならない葛藤を引き受けられるかどうか、教室での学習や生活から排除されがちな子どもへの対応の在り方を決する分水嶺であると言えよう。

さらに、同年齢の子どもたちは多少の個人差はあるとしても基本的に同質であると

いう前提や、ボランティアの手を借りることが原則的に許されないという学級の規範を崩すうえでも、この葛藤を引き受けることは重要となる。子どもへの対応を主導すべきは専門家としての教師であるという認識のもと、ボランティアが前面に出るような振る舞いを控えていれば、子どもの学習や生活に介入しなければならないことに対する葛藤は多少なりとも軽減されるのかもしれない。しかし、ボランティアが一部の児童との閉じられた関係しか築かず、学級内に異質な論理を持ち込まないようにする限り、「同質性の前提」が崩れることはない。ボランティアの権限に学校側が制約を付すような状況でなければ、子どもの学習や生活に介入しなければならないことに対する葛藤をボランティア自身で引き受け、あらゆる児童に開かれた関係性を築いていくことが必要であると言える¹。

第1章でも指摘したように、保護者・地域住民にボランティアとしての協力を求める時、教職経験があることを応募の要件に入れるケースは、必ずしも多くない。教職に関する専門的な知識や経験を備えていることが期待されているわけではないにもかかわらず、子どもの学習や生活に介入することを求められているという点で、そもそもボランティアというのは曖昧な立場に置かれている。子どもの学習や生活にどこまで介入すべきなのかという葛藤をボランティアが抱えなければならないのは、この曖昧な立場ゆえとも言えるだろう。しかし、ボランティアはこの葛藤を引き受けるからこそ、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂するための一助となることができる(図終-2)。時に教師とのコンフリクトをも厭わずに子どもの意思や権利を代弁するボランティアは、学びの場を多様性や異質性に開かれたものとする可能性を秘めた存在として位置づけられよう。

併せてここで注目したいのは、依って立つべき専門性を有していない保護者・地域住民であっても、差別や排除を生む学びの場の構造を批判的に問い直し、現状に対するオルタナティブを提起することは可能だという点である。先行研究を整理する中で述べたように、「ボランティア」という行為に対しては、それを「安価な労働力」や「行政の下請け」とネガティブに評価する立場がある一方で、特に障害者福祉や高齢者福祉の分野では、そこに社会変革や制度変革の可能性を読み込む議論がなされている。教育の分野におけるボランティアに関しても、既存の学校システムに適合的な論理を体現する存在となる可能性がある一方で、不利な立場に置かれる子どもの声を代弁し、差別や排除が生まれにくい環境を学びの場に作り出す役割を担いうることが、本研究の結果から明らかとなった。ここには、教師が自身の専門性を発揮しようとする領域にボランティアが足を踏み入れることの意義が表れており、保護者・地域住民の参加を促すことが専門家の活動の質を変えるメカニズムとなる可能性が示唆されていると言えるだろう。



図終-2 ボランティアによる葛藤の引き受けとその帰結

3. 異質な価値の共存

インプリケーションの三つ目は、学校—家庭・地域が異質な価値をぶつけ合うことの重要性が示された点にある。学校—家庭・地域の「連携」や「協働」に焦点を当てるこれまでの研究は、三者が一体となって新たな地域行事や教育事業を立ち上げるまでのプロセスを分析の対象に据えるものが多く、教職員・保護者・地域住民が同質の価値を共有するに至ることを望ましい関係と捉える傾向が見られた。しかし、子どもの最善の利益を保障するという目的に照らした時、三者が同質の価値を共有することばかりが必要かと言えば、必ずしもそうではないだろう。もし「一斉共同体主義」とも称される日本の学校文化のなかで、身体的、文化的、あるいは経済的な差異を抱えた子どもが不適応を起こしているのだとすれば、家庭や地域が異議申し立ての声を上げなければならない。逆に、学校の教育活動にボランティアとして協力する保護者・地域住民までもが、文脈への配慮を欠いた通り一遍の対応を繰り返し、不適応の原因を当人の努力と意識の問題に「個人化」するだけであれば、教室での学習や生活から排除されがちな子どもはますます不利な立場に置かれることになる。

その点では、学習指導や生活指導の在り方にまで積極的にオルタナティブを提起す

るなどして、自らの権利をなかなか主張することのできない子どもの意思を、ボランティアが代弁することは、重要な意味を持つと言えよう。いつもは教師との間に上下の関係を認識するボランティアだが、自分たちが試行錯誤を重ねるだけでは、学びの場における差別や排除の構造を転換するのが困難だと判断した時、現状への異議申し立てを行うことがある。子どもへの対応について意見や情報を共有できるネットワークを構築し、ボランティアという立場ゆえの限界を相互に確かめ合える環境を手にしさえすれば、教職経験がなくとも「アドボカシー」に乗り出すことはできる。むろん、ボランティアによる「アドボカシー」が現状への異議申し立てを伴うものである以上、学びの場にコンフリクトをもたらす可能性も否定はできないのだが、子どもの最善の利益を保障するという目的に照らせば、学校—家庭・地域の間で異質な価値がぶつかり合うことそれ自体を排除するべきではなく、むしろ、困難を抱える子どもたちに向き合う責任を三者が分有する契機として、積極的に評価する必要がある。

そもそも「協働」という概念は、「達成すべき具体的な共通課題があること」や「連携する組織及び個人が自立した対等な関係にあること」をその要件とするものであり²、教職員の「協働」が論じられる際には、多様な価値や実践の共存がその原理とされてきた（藤原 2000）。すなわち、共通課題の達成を志向するのであれば、自立した対等な関係にある組織及び個人の間で異質な価値が生起することは妨げられないはずであり、NPO と行政の「協働」に関する議論においても、両者が異質な価値や論理を持つことの重要性について指摘がなされている（牛山 2003）。学校—家庭・地域の「協働」についても、多様な価値や実践の共存をその原理として議論すべきであり、たとえ保護者・地域住民から学習指導や生活指導の在り方へ異議申し立てがなされたとしても、学校側がその意見を一律に無視することは適切でない。むしろ、教職員だけではキャッチしきれない子どもの声を代弁する存在として、保護者・地域住民のボランティアを位置づける必要があり、それによって、子どもたちが抱える可視性の低いニーズを発見できる機会は確実に増えることとなる。学校—家庭・地域は、対等な立場から異質な価値をぶつけ合うことで「協働」の関係を築かねばならず、それが、ボランティアによる「アドボカシー」を有効に機能させ、差別や排除を生む学びの場の構造を転換することに繋がる。

併せて、「教育活動への参加」を足がかりとして「意思決定への参加」を広げていくのだとすれば、異質な価値や論理に開かれた関係性がより一層重要となることを、最後に付言しておきたい。ボランティアによる学校への支援を充実させるための核として学校運営協議会を位置づける「学校支援型コミュニティ・スクール」が増えつつあることをこれまで指摘してきたが、先行する議論では概ねそれを積極的に評価する傾向が見られる。例えば岩永（2011）は、学校—家庭・地域による連携の進展という

観点から「学校支援型コミュニティ・スクール」拡大の意義を認めたいうえで、「ある時点で学校運営協議会は、学校支援という段階から両者が対等の関係で意見交換をし、合意形成していくという参加・共同決定型コミュニティ・スクールに進んでいく必要がある」（51頁）と指摘していた。同じく佐藤晴雄（2012）は「学校と地域の関係は、従来の『協力』から『支援』に移りつつあり、さらに『経営参加』へと発展していくという形で再構築される必要がある」（11頁）として、意思決定過程への参加を実現するための過渡的な段階として現状のコミュニティ・スクールを位置づけていた。

これらはいずれも「教育活動への参加」を足がかりに「意思決定への参加」が広がることを展望していると言えるが、本研究の結果から推察できるように、教師が自身の専門性を発揮しようとする領域に近づけば近づくほど、「両者が対等の関係で意見交換をし、合意形成していく」ことは難しくなる。まして、教育活動に参加する過程で教職員と同質の価値を共有するに至ったボランティアばかりが、保護者や地域住民の代表として意思決定の場に加わったとしても、既存の学校システムを変革するモメントになるとは考えにくい。「学校支援型コミュニティ・スクール」から「参加・共同決定型コミュニティ・スクール」への転換を見据えるのであれば、教師と異なる立場から子どもに接するという役割をボランティアに付与し、学校の指示や意向に沿って行動することだけを求めようとしない姿勢が必要だと言えよう。

第3節 本研究の限界と今後の課題

最後に、ここまで行ってきた分析にどのような限界があったのかを振り返りながら、今後に向けた三つの課題を提示することで、本研究のまとめに代えたい。

第一に、教室での学習や生活から排除されがちな子どもへの対応を、教職経験のないボランティアがどこまで担うべきなのかという問題について、全く議論できていないことを指摘しておかなければならないだろう。本研究では、授業への継続的な協力をボランティアに求めることが、教室での学習や生活から排除されがちな子どもをより不利な立場に追い込むこともあれば、その包摂に繋がる可能性もあるということを明らかにした。しかし、例えば第3章の事例を振り返ると、脳性麻痺による体幹機能障害がある子どもを、教職経験のないボランティアが介助しなければならなかった状況そのものが、大きな問題だったと考えることもできる。むしろこの事例は、特別支援教育の理念がようやく広がりはじめた頃のエピソードではあるのだが、本来であれば、行政や学校の責任において、専門的な知識や経験のある「特別支援教育介助員」を常時付き添わせるべきであった。本研究で取り上げた4つの事例の中には、障害の

ある子どものみならず、家庭的な背景が複雑な子どもから授業の内容が理解できずにいる子どもまで、ボランティアが個別に対応しなければならない多様な属性を持つ子どもが登場した。いずれも、教室での学習や生活から排除されがちな存在であるという点で共通はしているのだが、教職経験のないボランティアにどこまでその対応を委ねてよいのかという点については、議論できていない。ボランティアが担いする役割とは何なのか、子どもたちの抱える困難の種別や程度によって分節化しながら検証することが、今後の課題となるだろう。

第二に、方法論上の課題として、ボランティアの存在や立場を教師の側がどのように捉えていたのか、ほとんど分析が及んでいない点が挙げられる。本研究では、教室内で弱い立場に置かれやすいボランティアの「声」を拾い上げ、そのインタビュー・データを主たる分析の対象とすることによって、子どもたちとの関係性やボランティア自身のアイデンティティに迫ることを企図した。しかし、第2章で既に指摘したように、この選択は、本研究の特徴を示すものであると同時に、分析上の限界が表れやすい点だと言える。例えば、ボランティアという立場ゆえの限界を相互に確かめ合える環境を手にしさえすれば、教職経験がなくとも「アドボカシー」に乗り出せることは明らかになったものの、ボランティアからの異議申し立てを教師の側がどのように受け止めていたのかという問題については、十分な検討が行えていない。ボランティアによる「アドボカシー」を真に機能させるためには、その訴えに教師の耳を傾けてもらうことが重要であり、学校を開くことの有効性は認めつつも自身の専門性が侵害されることには抵抗を示しがちな教師の姿勢³をどうすれば変えることができるのか、その方途を明らかにしなければならない。今後は、ボランティアと子どもの関係性のみならず、ボランティアと教師の関係性に関しても、分析の俎上に載せる必要があると言えるだろう。

第三に、二つ目と関連する課題として、学びの場の変革に保護者・地域住民がどこまでの力を持ちうるのか、十分に議論を尽くせていない点が挙げられる。本研究では、授業に継続して携わるボランティアの活動に分析の焦点を当てることにより、教室での学習や生活から排除されがちな子どもを包摂するのに「開かれた学校」を推し進めていくことが有効なのか、検証を進めてきた。その結果、職責や地位に縛られることのないボランティアの参入により、差別や排除を生む学びの場の構造に転換が図られる可能性が示されたと言えるが、ボランティアの協力を通常の授業にまで求めるかどうか、その決定を行うのはあくまで教師の側であることが多い。そのため、自身が専門性を発揮しようとする領域にまで介入されることを教師が快く思わなければ、ボランティアの協力を拒否することもできるだろう。ボランティアが教師と対等な立場から異議申し立てを行おうとすることと、教師との対等な関係性が現実に築かれること

とは必ずしも同義ではなく、学びの場の変革に保護者・地域住民が持ち得た力は限定的であったと考えざるを得ない。本研究では「教育活動への参加」が行われる場面のみを分析の対象としたが、今後は、授業に継続して携わるボランティアが学校的意思決定過程にまで関与する事例を取り上げるなど、「開かれた学校」が持つ可能性をより深く考察していく必要があると言えるだろう。

¹ では、第3章や第4章の事例のように、特定の児童の介助だけにボランティアの権限が制約されている場合は、どうすればよいのか。第6章の事例分析でも指摘したが、ボランティアの権限が制約されている時こそ、教師とのコンフリクトをも厭わずに現状への異議申し立てを行うことが重要となる。

² 柏木（2002）において、「協働」という概念についての簡単なレビューが行われている。「協働」の要件としては、他に「パートナー全員が対等に受益者となり、それらの関係が有機的なつながりを持っていること、問題解決のための責任を対等に負うこと」があげられている。

³ 岩永ほか（2002）などで指摘されている。

【文献】

- 安部芳絵（2010）『子ども支援学研究の視座』学文社.
- 安立清史（2008）『福祉 NPO の社会学』東京大学出版会.
- 秋田喜代美（2007）「第 1 章 教育・学習研究における質的研究」秋田喜代美・藤江康彦編『はじめての質的研究法 [教育・学習編]』東京図書、pp.3-20.
- 新井英靖（2007）「英国の学習支援アシスタントの発展過程に関する研究」『発達障害研究』第 29 巻第 4 号、pp.280-288.
- 荒川智・船橋秀彦・室伏哲雄・渡辺克之（2009）「茨城県内の『特別支援教育支援員』に関する調査研究」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』第 58 号、pp.221-235.
- 朝倉美江（2007）「なぜボランティアがサービスを提供するの？」三本松政之・朝倉美江編『福祉ボランティア論』有斐閣、pp.181-198.
- 安藤房治（2001）「インクルージョンに関する研究動向」『特殊教育学研究』39(2)、pp.65-71.
- Bar, M., & Schmid, H. (2014) Advocacy Activities of Nonprofit Human Service Organizations: A Critical Review. *Nonprofit & Voluntary Sector Quarterly*, 43(1), pp.11-35.
- Epstein, J. L. et al. (2002) *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (second edition)*, California: Corwin Press.
- Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. (=2002, 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』春秋社).
- 藤堂栄子編著(2010)『学習支援員のいる教室—通常の学級でナチュラルサポートを』ぶどう社.
- 藤井敦史（1998）「『市民事業組織』の社会的機能とその条件—<市民的専門性>の形成」『シティズンシップと再生する地域社会（地域社会学会年報第 10 集）』ハーベスト社、pp.55-74.
- 藤井敦史（2010）「NPO とは何か」原田晃樹・藤井敦史・松井真理子『NPO 再構築への道—パートナーシップを支える仕組み』勁草書房、pp.1-25.
- 藤原文雄（2000）「学校経営における協働論の回顧と展望」日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部、pp.165-181.
- 古田薫（2005）「親と学校のパートナーシップについての考察—親の学校参加の今日的意義と課題」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 51 号、pp.100-113.
- Glaser, B. G., and Strauss, A. L., *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine, 1967. (=1996, 後藤隆・大出春江・水野節夫訳『データ対話型理論の

- 発見』新曜社).
- Goodley, D. (2000) *Self-advocacy in the Lives of People with Learning Difficulties*, Buckingham: Open University Press.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H.M. (2007) Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement, *Journal of Educational Psychology*, 99(3), pp.532-544.
- 萩原建次郎 (2001) 「子ども・若者の居場所の条件」 田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想—「教育」から「関わりの場」へ』学陽書房、pp.51-65.
- 浜田博文 (2012) 「『学校ガバナンス』改革の現状と課題—教師の専門性をどう位置づけるべきか?」『日本教育経営学会紀要』第 54 号、pp.23-34.
- 原田隆司 (2000) 『ボランティアという人間関係』世界思想社.
- 原田隆司 (2010) 『ポスト・ボランティア論—日常のはざまの人間関係』ミネルヴァ書房.
- 原田晃樹 (2010) 「NPO と政府との協働」原田晃樹・藤井敦史・松井真理子『NPO 再構築への道—パートナーシップを支える仕組み』勁草書房、pp.26-53.
- 橋本洋治・岩永定 (2002) 「学校と家庭・地域の連携施策の有効性を規定する行政的条件に関する研究—高知県の地域教育指導主事に着目して」『日本教育行政学会年報』第 28 号、pp.164-176.
- 平田淳 (2008) 『「学校協議会」の教育効果に関する研究—「開かれた学校づくり」のエスノグラフィー』東信堂.
- 平塚眞樹 (2003) 「『市民による教育事業』と教育の公共性—『行政改革』下における教育 NPO の形成に着目して」『社会志林』49(4)、pp.34-67.
- 平塚眞樹 (2004) 「学校教育における公共性の再編成と NPO」佐藤一子編著『NPO の教育力—生涯学習と市民的公共性』東京大学出版会、pp.45-65.
- 本郷正武 (2007) 『HIV/AIDS をめぐる集合行為の社会学』ミネルヴァ書房.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995) Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference?. *Teachers College Record*, 97(2), pp.310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997) Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?, *Review of Educational Research*, 67(1), pp.3-42.
- 堀内孜 (2002) 「教育改革における学校と地域の再編」『日本教育経営学会紀要』第 44 号、pp.12-21.

- 堀内孜(2006)「学校経営の構造転換についての評価と参加」『日本教育経営学会紀要』第48号、pp.2-15.
- 堀家由妃代(2002)「小学校における統合教育実践のエスノグラフィー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第42巻、pp.337-348.
- 堀家由妃代(2003)「学校のなかの『障害』児たち—統合教育実践の場から」近藤邦夫・志水宏吉編著『学校臨床学への招待—教育現場への臨床的アプローチ』嵯峨野書院、pp.89-109.
- 星加良司(2007)『障害とは何か—ディズアビリティの社会理論に向けて』生活書院.
- 池田寛(2000)『地域の教育改革—学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社.
- 池田寛編著(2001)『教育コミュニティ・ハンドブッケー—地域と学校の「つながり」と「協働」を求めて』解放出版社.
- 今橋盛勝(1983)『教育法と法社会学』三省堂.
- 石川准(2000)「ディズアビリティの政治学—障害者運動から障害学へ」『社会学評論』50(4)、pp.586-602.
- 石塚彩恵・西村吉弘(2011)「教師と学校支援ボランティアの相互理解の重要性—神奈川県相模原市立 A 小学校の取り組みに着目して」『人間文化創成科学論叢』Vol.13、pp.179-188.
- 岩城孝次・岩永定・芝山明義・小野瀬雅人(2001)「市町村教育委員会における学校と家庭・地域の連携施策の現状と課題—四国4県の教育委員会調査を通して」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第16巻、pp.45-54.
- 岩永定(1984)「アメリカにおける父母・住民の教育(行政)参加の現状—学校諮問委員会の検討を中心に」『九州大学教育学部紀要 教育学部門』30、pp.59-71.
- 岩永定(1988)「アメリカにおける親の教育参加—タイトル I 父母諮問委員会の法制化と問題点」『日本教育行政学会年報』第14号、pp.257-270.
- 岩永定(1999)「アメリカ合衆国における学校と家庭・地域の連携に関する政策及び実践の動向—Partnership-2000 Schools Project を中心に」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第14巻、pp.43-52.
- 岩永定(2000)「父母・住民の経営参加と学校の自律性」日本教育経営学会編『講座日本の教育経営2 自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部、pp.240-260.
- 岩永定(2011)「分権改革下におけるコミュニティ・スクールの特徴の変容」『日本教育行政学会年報』第37号、pp.38-54.
- 岩永定・佐藤義彦(1992)「親の学校教育参加に関する調査研究」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』7巻、pp.199-215.
- 岩永定・岩城孝次・小野瀬雅人・芝山明義(2000)「都道府県教育委員会における学

- 校と家庭・地域の連携施策の現状と課題」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第15巻、pp.15-26.
- 岩永定・芝山明義・岩城孝次（2002）『『開かれた学校』づくりの諸施策に対する教員の意識に関する研究』『日本教育経営学会紀要』44号、pp.82-94.
- 岩永定・芝山明義・橋本洋治・岩城孝次（2004）「保護者の学校教育に対する意識と学校関与意欲の関係—小・中学校の保護者調査を通して」『日本教育経営学会紀要』46号、pp.52-64.
- 柏木智子（2002）「学校と家庭・地域の連携に関する一考察—子どもへの効果に着目して」『日本教育経営学会紀要』第44号、pp.95-107.
- 柏木智子（2006）「学校と地域の連携における子どもの主体形成—参加・他者との関係性・社会認識と自己認識に着目して」日本教育制度学会『教育制度学研究』第13号、pp.122-135.
- 金子郁容（1992）『ボランティア—もうひとつの情報社会』岩波書店.
- 金井香里（2012）『ニューカマーの子どものいる教室—教師の認知と思考』勁草書房.
- 木村祐子（2006）「医療化現象としての『発達障害』—教育現場における解釈過程を中心に」『教育社会学研究』第79集、pp.5-23.
- 木下康仁（1999）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』弘文堂.
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂.
- 木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.
- 岸裕司（1999）『学校を基地に「お父さんの」まちづくり—元気コミュニティ！秋津』太郎次郎社.
- Kramer, R. M. (1981) *Voluntary Agencies in the Welfare State*, Berkeley: University of California Press.
- 窪田眞二（1993）『父母の教育権研究』亜紀書房.
- 久富善之（1992）「地域と教育」『教育社会学研究』第50集、pp.66-86.
- 黒崎勲（1994）『学校選択と学校参加—アメリカ教育改革の実験に学ぶ』東京大学出版会.
- 小林徹・橋本陽介・熊井正之・奥住秀之（2011）「東京都多摩地区における特別支援教育支援員の意識—研修参加者への調査より」『SNE ジャーナル』17(1)、pp.231-246.
- 児島明（2006）『ニューカマーの子どもと学校文化』勁草書房.

- コミュニティ・スクール研究会（2008）『コミュニティ・スクールの実態と成果に関する調査研究報告書』（平成19年度〔財〕文教協会研究助成研究成果）。
- Lareau, A.（2000）*Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education (second edition)*, Maryland: Rowman & Littlefield.
- 牧証名（1990）『教育権と教育の自由』新日本出版社。
- Martin, J., & Vincent, C.（1999）Parental voice: an exploration, *International Studies in Sociology of Education*, 9(2), pp.133-154.
- 道場親信（2006）「1960-70年代『市民運動』『住民運動』の歴史的位罫—中断された『公共性』議論と運動史的文脈をつなぎ直すために」『社会学評論』57(2)、pp.240-258.
- 道城裕貴・高橋靖子・村中智彦・加藤哲文（2013）「特別支援教育支援員の活用に関する全国実態調査」『LD研究』第22巻第2号、pp.197-204.
- 三井さよ（2004）『ケアの社会学—臨床現場との対話』勁草書房。
- 三井さよ（2008）「被災者の固有性の尊重とボランティアの〈問い直し〉—阪神高齢者・障害者支援ネットワークの接続」似田貝香門編著『自立支援の実践知—阪神・淡路大震災と共同・市民社会』東信堂、pp.77-129.
- 三井さよ（2011）「かかわりのなかにある支援—『個別ニーズ』という視点を超えて」『支援』Vol.1、生活書院、pp.6-43.
- 水本徳明（2002）「教育経営における地域概念の検討」『日本教育経営学会紀要』第44号、pp.2-11.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2007）『特別支援教育関係ボランティア活用事例集』（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/012.htmより入手可能、最終アクセス日：2014年10月2日）
- 盛満弥生（2011）「学校における貧困の表れとその不可視化—生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に」『教育社会学研究』第88集、pp.273-294.
- 村中智彦・高橋靖子・道城裕貴・加藤哲文（2013）「特別支援教育支援員の活用と評価（1）—支援員の役割と職務満足感を中心に」『上越教育大学研究紀要』第32巻、pp.219-226.
- 中島葉子（2007a）「支援—被支援関係の転換—ニューカマーの教育支援と『当事者性』」『異文化間教育』25号、pp.90-104.
- 中島葉子（2007b）「ニューカマー教育支援のパラドックス—関係の非対称性に着目した事例研究」『教育社会学研究』80号、pp.247-267.
- 中村有美・渥美公秀・諏訪晃一・山口悦子（2006）「学校と家庭と地域の協働による教育コミュニティの活性化—縄手南中学校区校外指導協議会の事例より」『ボラ

- ンティア学研究』 Vol.6、 pp.97-117.
- 中西正司・上野千鶴子 (2003) 『当事者主権』 岩波書店.
- 中野敏男 (1999) 「ボランティア動員型市民社会論の陥穽」 『現代思想』 27(5)、 青土社、 pp.72-93.
- 仲田康一 (2008) 「学習参加による父母—教員間インタラクションと教員の専門知の関係についての考察」 『日本教師教育学会年報』 第 17 号、 pp.62-71.
- 仲田康一 (2010a) 「学校運営協議会における『無言委員』の所在—学校参加と学校をめぐるミクロ社会関係」 『日本教育経営学会紀要』 第 52 号、 pp.96-110.
- 仲田康一 (2010b) 『『開かれた学校づくり』における保護者の位置の諸問題』 『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』 第 29 号、 pp.25-37.
- 仲田康一 (2011a) 「学校運営協議会による保護者啓発の論理と帰結」 『教育学研究』 第 78 巻第 4 号、 pp.450-462.
- 仲田康一 (2011b) 「学校運営協議会におけるジェンダーの諸相」 『日本教育政策学会年報』 第 18 号、 pp. 166-180.
- 仲田康一・大林正史・武井哲郎 (2011a) 「学校運営協議会における保護者／地域住民の活動特性—教員との比較および学校評議員との比較を中心に」 『日本学習社会学会年報』 第 7 号、 pp.35-44.
- 仲田康一・大林正史・武井哲郎 (2011b) 「学校運営協議会委員の属性・意識・行動に関する研究—質問紙調査の結果から」 『琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要』 第 5 号、 pp.31-40.
- 仁平典宏 (2003a) 「〈権力〉としてのボランティア活動 —参加の社会的格差と『社会的なるもの』の不可視化」 ソシオロゴス編集委員会 『ソシオロゴス』 27 号、 pp.311-330.
- 仁平典宏 (2003b) 『『ボランティア』とは誰か—参加に関する市民社会論的前提の再検討』 『ソシオロジ』 48(1)、 pp.93-109.
- 仁平典宏 (2011a) 「階層化／保守化の中の『参加型市民社会』—ネオリベリズムとの関係をめぐって」 斎藤友里子・三隅一人編 『現代の階層社会 3 流動化のなかの社会意識』 東京大学出版会、 pp.309-323.
- 仁平典宏 (2011b) 『『ボランティア』の誕生と終焉—〈贈与のパラドックス〉の知識社会学』 名古屋大学出版会.
- 西城戸誠 (2008) 『抗いの条件—社会運動の文化的アプローチ』 人文書院.
- 西山志保 (2007) 『〔改訂版〕ボランティア活動の論理—ボランティアリズムとサブシステム』 東信堂.
- 似田貝香門 (2008) 「市民の複数性—現代の〈生〉をめぐる〈主体性〉と〈公共性〉」

- 似田貝香門編著『自立支援の実践知—阪神・淡路大震災と共同・市民社会』東信堂、pp.3-29.
- 庭野賀津子（2009）「イングランドの特別支援教育におけるティーチング・アシスタントの役割について」『東北福祉大学研究紀要』第 33 巻、pp.351-364.
- 庭野賀津子編著（2010）『特別支援教育支援員ハンドブック』日本文化科学社.
- 庭野賀津子（2011）「特別支援教育支援員活用の現状に関する調査研究—学級担任との連携における課題」『東北福祉大学研究紀要』第 35 巻、pp.265-277.
- 庭野賀津子・阿部芳久（2008）「東北地方の小中学校における特別支援教育支援員の配置状況と研修ニーズに関する調査研究」『東北福祉大学研究紀要』第 32 巻、pp.305-320.
- 能智正博（2004）「理論的なサンプリング」無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ編『質的心理学—創造的に活用するコツ』新曜社、pp.78-83.
- 岡田泰子（2008）「インクルーシブな授業と学級づくりを助ける支援者の役割—通常学級に入って支援してきたこと」荒川智編著『インクルーシブ教育入門—すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』クリエイツかもがわ、pp.54-74.
- 大林正史（2011）「学校運営協議会の導入による学校教育の改善過程—地域運営学校の小学校を事例として」『日本教育行政学会年報』第 37 号、pp.66-82.
- 大桃敏行（2000）「地方分権の推進と公教育概念の変容」『教育学研究』第 67 巻第 3 号、pp.291-301.
- 大桃敏行（2001）「参加型学校改革—親子間の距離の縮小と多様性の承認」『教育制度学研究』第 8 号、pp.24-33.
- 太田吏香・山本裕子・野嶋栄一郎（2008）「授業場面における学校支援ボランティアの役割に関する事例研究」『日本教育工学会論文誌』第 31 巻増刊号、pp.145-148.
- 小野田正利（1996）『教育参加と民主制—フランスにおける教育審議機関に関する研究』風間書房.
- 小野寺謙（2011）「かんしゃくを示す児童に対する通常学級の級友による支援—非随伴強化手続きの応用」『特殊教育学研究』49(4)、pp.387-394.
- 小野里美帆・永田俊太郎（2012）「通常学級での特別支援教育における『支援員』の活用—授業参加とコミュニケーションに困難を示す児童への支援を通して」『教育学部紀要』第 46 集、pp.189-199.
- 押田貴久・仲田康一・武井哲郎・村上純一（2011）「学校—家庭・地域の連携に向けた研究者の支援—志木市立志木第二中学校における学校協議会の実践」『日本教育経営学会紀要』第 53 号、pp.92-101.
- 戈木クレイグヒル滋子（2005）『質的研究方法ゼミナール—グラウンデッドセオリー

- アプローチを学ぶ』医学書院.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2006) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—理論を生みだすまで』新曜社.
- 佐藤晴雄 (1999) 「地域における教育リソースの活用と学校支援体制—新しい学校・地域連携の課題を探る」『日本教育経営学会紀要』第 41 号、pp.31-43.
- 佐藤晴雄 (2002) 『学校を変える 地域が変わる—相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方』教育出版.
- 佐藤晴雄 (2005) 『学校支援ボランティア—特色づくりの秘けつと課題』教育出版.
- 佐藤晴雄編著 (2010) 『コミュニティ・スクールの研究—学校運営協議会の成果と課題』風間書房.
- 佐藤晴雄 (2012) 「『新しい公共』に基づく学校と地域の関係再構築—コミュニティ・スクールの実態から見た新たな関係性」『日本教育経営学会紀要』第 54 号、pp.2-12.
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法—問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社.
- 佐藤郁哉 (2006) 『定性データ分析入門—QDA ソフトウェア・マニュアル』新曜社.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社.
- 佐藤恵 (1999) 「ボランティアの自己アイデンティティ形成—阪神大震災における被災地ボランティアの事例から—」『グローバリゼーションと地域社会 (地域社会学会年報第 11 集)』ハーベスト社、pp.139-155.
- 佐藤恵 (2002) 「障害者支援ボランティアにおけるミッションの再帰性と「支え合い」の技法」『社会学評論』53(2)、pp.247-261.
- 佐藤恵 (2010) 『自立と支援の社会学—阪神大震災とボランティア』東信堂.
- 渋谷望 (2004) 「〈参加〉への封じ込めとしての NPO—市民活動と新自由主義」『都市問題』95(8)、pp.35-47.
- 司城紀代美 (2012) 「通常学級において『特別な支援が必要』とされる児童と他児とのかかわり—ヴィゴツキー障害学の視点から」『特殊教育学研究』50(2)、pp.171-180.
- 芝山明義・岩永定 (2003) 「教師の対外的経営力量の必要段階とその形成機会に関する研究—四国 4 県の小・中学校教師の意識調査を通して」『日本教師教育学会年報』第 12 号、pp.91-101.
- 芝山明義・岩永定・小野瀬雅人・岩城孝次 (2003) 「教師の対外的経営力量に関する研究—四国 4 県の小・中学校長の意識調査を通して」『鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編)』第 18 巻、pp.41-49.
- 志水宏吉 (1996) 「臨床的学校社会学の可能性」『教育社会学研究』第 59 集、pp.55-67.

- 志水宏吉（2002）「学校世界の多文化化—日本の学校はどう変わるか」宮島喬・加納弘勝編『国際社会2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会、pp.69-92.
- 志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔（2014）「マイノリティと教育」『教育社会学研究』第95集、pp.133-170.
- 清水睦美（2006）『ニューカマーの子どもたち—学校と家族の間の日常世界』勁草書房.
- 清水睦美・家上幸子・児島明（2006）「境界線を問う授業づくり」清水睦美・児島明編著『外国人生徒のためのカリキュラム—学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院、pp.62-96.
- 清水睦美・児島明編著（2006）『外国人生徒のためのカリキュラム—学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院.
- 曾山和彦・堅田明義（2012）「発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究—ルール、リレーション、友だちからの受容、教師支援の視点から」『特殊教育学研究』50(4)、pp.373-382.
- 末富芳（2005）「クラブ財化する公立学校とメンバーシップ問題—分権的教育改革における受動的メンバーの位置付け」『日本教育行政学会年報』第31号、pp.133-150.
- 末次有加（2012）「保育現場における『特別な配慮』の実践と可能性—子ども同士のトラブル対処の事例から」『教育社会学研究』第90集、pp.213-232.
- 住田正樹（2003）「子どもたちの『居場所』と対人的世界」住田正樹・南博文編著『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会、pp.3-17.
- 諏訪晃一・渥美公秀（2006）「教育コミュニティづくりとハビタント—地域への外部参入者としての校長」『日本教育経営学会紀要』48号、pp.84-99.
- 高田昭彦（1998）「現代市民社会における市民運動の変容」青井和夫・高橋徹・庄司興吉編『現代市民社会とアイデンティティ』梓出版社、pp.160-185.
- 高田昭彦（2001）「環境NPOとNPO段階の市民運動—日本における環境運動の現在」長谷川公一編『環境運動と政策のダイナミズム（講座環境社会学第4巻）』有斐閣、pp.147-178.
- 高田一宏（2005）『教育コミュニティの創造—新たな教育文化と学校づくりのために』明治図書.
- 高田一宏編著（2007）『コミュニティ教育学への招待』解放出版社.
- 高田一宏（2008）「教育社会学における『地域社会と教育』研究の動向」『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』第10号、pp.89-102.
- 高口明久（1987）「地域社会における学校と父母—「父母の教育意識」論の今日的課題」『教育学研究』54(2)、pp.178-187.

- 高橋勝（1998）「教師のもつ『権力』を考える」佐伯胖他編『教師像の再構築』岩波書店、pp.215-234.
- 高橋靖子・村中智彦・道城裕貴・加藤哲文（2013）「特別支援教育支援員の活用と評価（2）—支援員と連携する小中学校教員を対象に」『上越教育大学研究紀要』第32巻、pp.201-209.
- 竹内明仁（2008）「教師と学校支援ボランティアの協働における協応構造の構築—S県A小学校のボランティアの活動を事例として」上越教育経営研究会『教育経営研究』第14号、pp.25-37.
- 田中雅文（2011）『ボランティア活動とおとなの学び—自己と社会の循環的発展』学文社.
- 田尾雅夫（1999）『ボランティア組織の経営管理』有斐閣.
- 田尾雅夫（2001）『ボランティアを支える思想—超高齢社会とボランティアリズム』アルヒーフ.
- 立岩真也・寺本晃久（1997）「知的障害者の当事者活動の成立と展開」『信州大学医療技術短期大学部紀要』Vol.23、pp.91-106.
- 寺本晃久（2008）「当事者運動のかたわらで—運動と私の歴史」寺本晃久・末永弘・岩橋誠治・岡部耕典『良い支援？—知的障害／自閉の人たちの自立生活と支援』生活書院、pp.44-69.
- 津田英二（2006）『知的障害のある成人の学習支援論—成人学習論と障害学の出会い』学文社.
- Tsuda, E., & Smith, J., (2004) Defining and organizing self-advocate centered groups: implications of survey research on self-advocacy groups in Japan, *Disability & Society*, 19(6), pp.627-646.
- 恒吉僚子（1995）「教室の中の社会—日本の学校文化とニューカマーの子どもたち」佐藤学編『教室という場所』国土社、pp.185-214.
- 恒吉僚子（1996）「多分化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久ほか編『講座学校6 学校という磁場』柏書房、pp.215-240.
- 恒吉僚子（2008）『子どもたちの三つの「危機」—国際比較から見る日本の模索』勁草書房.
- 鶴田真紀（2007）「障害児であることの相互行為形式—能力の帰属をめぐる教育可能性の産出」『教育社会学研究』第80集、pp.269-289.
- 牛山久仁彦（2003）「市民運動の変容とNPOの射程—自治・分権化の要求と政策課題への影響力の行使をめぐる」矢澤修次郎編『社会運動（講座社会学15）』東京大学出版会、pp.157-178.

- Vincent, C. (1996) *Parents and teachers: power and participation*, London, Falmer Press.
- Vincent, C., & Martin, J. (2000) School-based Parents' Groups: a politics of voice and representation?, *Journal of Education Policy*, 15(5), pp.459-480.
- Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997) Home-School Relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'?, *British Educational Research Journal*, 23(3), pp.361-377.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005) Parental Involvement: Model Revision through Scale Development, *Elementary School Journal*, 106(2), pp.85-104.
- 渡部昭男 (2010) 「貧困・能力・必要—特別ニーズへの対応と教育行政学の課題」『日本教育行政学会年報』第 36 号、pp.228-231.
- 渡部昭男編著 (2012) 『日本型インクルーシブ教育システムへの道—中教審報告のインパクト』三学出版.
- 渡部昭男・加藤忠雄 (2001) 「特別なニーズをもつ子どもの学習権」日本教育法学会編『子ども・学校と教育法 (講座 現代教育法 2)』三省堂、pp.86-100.
- 山下晃一 (2002) 『学校評議会制度における政策決定—現代アメリカ教育改革・シカゴの試み』多賀出版.
- 山崎彰 (2012) 「小学校における特別支援教育支援員の効果的な活用—特別支援教育支援員による適切な支援行動を具体化する手立て」『教育実践研究』第 22 集、pp.279-284.
- 屋敷和佳 (2010) 「学校運営協議会の組織と会議」佐藤晴雄編著 (2010) 『コミュニティ・スクールの研究—学校運営協議会の成果と課題』風間書房、pp.55-74.
- 横山剛士・清水紀宏 (2005) 「教育イノベーションの継続的採用を促す組織的要因の検討—学校と地域の連携による合同運動会の定着過程に関する事例研究」『日本教育経営学会紀要』第 47 号、pp.145-160.
- 吉原真寿美・都築繁幸 (2010) 「小学校の特別支援教育支援員の在り方に関する事例的考察」『愛知教育大学研究報告 (教育科学編)』59、pp.21-28.

【付記】

本研究は JSPS 科研費 09J09025、24830103、26780460 の助成を受けたものです。