

学びを拓く多職種協働

～社会資源の拡張に取り組む学校～

東京学芸大学・附属竹早中学校編

東京学芸大学

子どもの社会資源格差を乗り越える教育協働システムに関する
コンソーシアム型研究開発プロジェクト

こどもの学び困難支援センター

学びを拓く多職種協働

～社会資源の拡張に取り組む学校～

東京学芸大学・附属竹早中学校編

学びを拓く多職種協働

～社会資源の拡張に取り組む学校～

東京学芸大学・附属竹早中学校編

目次

第1章 研究の背景

- 第1節 附属学校が子どもの社会資源格差研究に取り組む意義 6
松田 恵示
- 第2節 子どもの社会資源の拡張に取り組む協働研究体制 9
入江 優子

第2章 社会資源の拡張に取り組む附属学校の研究体制

- 第1節 学校の特色を生かした研究および支援体制の構築 16
藤本 光一郎 黒石 陽子
- 第2節 研究の推進における管理職の役割と組織マネジメント 22
森 顕子
- 第3節 校内研究体制の実際 25
小岩 大 勝岡 幸雄

第3章 多職種協働で取り組むチーム支援

- 第1節 生徒と保護者の状況把握と校内支援体制の構築 32
小岩 大
- 第2節 本人の強みを伸ばす事例 38
石戸谷 浩美 上園 悦史 萩野 聡 小野田 啓子 尾花 万里
齋藤 貴博 竹村 睦子 塚越 潤 吉永 奈央子
- 第1項 経緯と支援経過 38
- 第2項 支援を振り返って 42
- 第3節 家族全体を支える社会資源を拡げる事例 45
石戸谷 浩美 上園 悦史 萩野 聡 小野田 啓子 尾花 万里
齋藤 貴博 竹村 睦子 塚越 潤 吉永 奈央子
- 第1項 経緯と支援経過 45
- 第2項 支援を振り返って 48

第4節	事例を通じた多職種協働の成果と課題	53
第1項	多職種協働のための校内コーディネート	53
		塚越 潤
第2項	附属学校におけるスクールソーシャルワークの特徴と課題	54
		竹村 睦子
第5節	多職種協働の成果と課題—学校の機能的変容に着目して	56
		入江 優子

第4章 子どもの学びを豊かにする授業づくり

第1節	車いすバスケ・手話の体験活動を通して	66
		八坂 弘
第2節	あめ細工のデザインの体験活動を通して	68
		杉坂 洋嗣

第5章 学生と拓く豊かな学び

第1節	生徒の機会拡張のための取組	72
第1項	学習の躓きを支える質問教室の実践	72
		齋藤 貴博
第2項	夏休み特別体験プログラムの実施	77
		田畠 大樹
第2節	多職種協働の支援に大学生が参加することの意義と移行支援	83
		河 美善

第6章 附属学校の挑戦

第1節	現代的な教育課題に向き合う附属学校改革	88
		古家 眞
第2節	附属竹早中学校の未来	92
		藤本 光一郎
第3節	すべての子どもの豊かな学びの保障～今後の研究に向けて～	96
		加瀬 進

第 1 章

研究の背景

第1節 附属学校が子どもの社会資源格差研究に取り組む意義

松田 恵示

1. 国立大学附属学校の揺らぎ

近年、とりわけ国立の教員養成系学部・大学の附属学校（以下「附属学校」と表記）は、社会的役割を深化と多様化という2つの側面での対応から強く求められている。例えば、平成29年8月に、文部科学省は「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」（以下「有識者会議報告書」と表記）を公表している（文部科学省、2017a）。これは、学習指導要領の改訂や、「教員の養成・採用・研修の一体的改革」「学校の組織運営改革（チーム学校）」「学校と地域の連携・協働の推進」などの大きな教育改革が中央教育審議会において検討されたり答申が出される中で、その改革を担う「教員」の養成・研修のあり方をめぐって、その中心的な役割を果たしてきた「国立教員養成大学・学部、高度専門職業人としての教員養成や現職教員の研修を担う教職大学院を中心とする大学院、それに国立大学の附属施設であり教員養成機能とは密接不可分の附属学校」（同前、p.1）の在り方や課題、またその課題の解決方法をめぐって検討されたものであった。

ここでは、特に附属学校について、「公私立とは異なる国立大学附属学校としての存在意義・役割・特色の明確化」「入学者の選考—教育・研究—成果の還元」の有機的なつながりの明確化」「教職生活全体を見据えた教員研修に貢献する学校への機能強化と、校長の常勤化」といったポイントを挙げており、その存在意義の明確化と大学のガバナンスの問題に焦点を当てている（文部科学省、2017b）。一般的に、教育実習と開発的な教育研究の2つを意義とする附属学校は、しかしながら「公立ではなく私立でもない」という点から、レーゾンデートルが社会的には揺れる教育機関であることは否めなく、他方で、入学者選抜を課す学校が多いために、現実的にはいわゆる「エリート校」としての人材養成を担っていたり、逆にその特殊性から、公立校にもない教育活動の難しさを抱えていたり、その性格も多様である。そうした中で、特に「存在意義の明確化」が再度問われたことは、附属学校をめぐる社会状況を如実に反映させるものであろう。

附属学校をめぐる「有識者会議」の内容について、ここではもう少し詳しくみてみたい。まず、この報告書では、現在の「附属学校」の課題を、大きく「在り方や役割の見直し」「大学との連携」「地域との連携」「成果の還元」の4点を指摘するとともに、「その規模や在り方の見直し」に関しても加えて触れている。まず1点目の「在り方や役割の見直し」については、特に「地域のモデル校」としての教育研究が求められているにもかかわらず入学者選考が行われるために、児童・生徒の構成が公立校と異なり、モデル校となりえていないという指摘をしている。いわゆる「附属の研究は児童・生徒のレベルが高過ぎて、公立では活用できない」と言われる側面である。次に2点目の「大学との連携」については、大学のガバナンスが十分機能しておらず、「独自の関心に基づく教育・研究への意識が強いあまり、地域の公立学校に対するモデル的な取組が不十分」（同報告書、p.10）で、大学の研究や教員養成に関わる教育との連携も不十分であり、教員養成のカリキュラム等との関連も薄い、と指摘している。もちろん改善もなされているものの、確かに附属学校の研究は、その歴史からも独立性が高く、それが持つ個性的側面と独善的な側面が入り混じっていることを経験的にもよく感じるところである。

さらに3点目の「地域との連携」においては、人事の固定化や多様性の欠如による地域への対応力の弱さ、あるいは、地域コミュニティとのつながりの弱さを指摘している。通学区域の広さや地域との一体性のなさが、

そういった地域との連携に課題を生じさせているということであろう。最後に4点目の「成果の還元」においては、上記のような課題を抱える結果、「附属学校の教員がかける膨大な労力と時間の割に、その研究成果が地域や全国で十分に生かされていない。」(同報告書、p.11)と厳しく現状を捉えるに至っている。やや課題を一面的に捉えているきらいもないわけではないが、附属学校が持っている本質的な問題と現状の一部は確実に捉えていると思われるものである。その後、「有識者会議報告書」では、「附属学校自身も、公私立学校とは異なる国立大学の附属学校としての役割を踏まえた機能強化を図りつつ、その規模や在り方の見直しが求められている。加えて、附属学校は、大学と一体化して、従来の教育実習校としての役割にとどまらず、学び続ける教員を支え、教員研修にも貢献する学校としての役割や、校種を超えた研究開発校としての役割を果たすことが期待されている。」(同報告書、p.11)ととりまとめている。

他方で「有識者会議報告書」では、ここまで捉えてきた附属学校の課題への対応策として、大きく「中長期的な方針」と「早急に対応すべきこと」の2つの観点から、前者としては「存在意義、成果の提供先・活用方法の明確化」「多様な選考方法」「幅広い意味の「モデル」」「大学によるガバナンス」「教員研修に貢献する学校への機能強化」の5点を、後者としては「校長の常勤化」「教員の働き方改革のモデル提示」「地域住民等の参画を含む学校運営の改革」「成果の追跡と深化」「特色等の明確化のための仕組み」の5点を挙げている。そして総合的には、「附属学校の機能強化と効率化」について提言を行っている。こうした提言は、一般に教育実習と開発的な教育研究の機能の「深化」と、社会状況の変化に対応した附属学校の「多様化」を求めるものと理解することができよう。さらに、国全体の財政的な圧迫状況を踏まえて、「何を担いどれだけそのために必要なのか」という、制度の合理化の観点がより強く意識されざるをえなくなってきたことも併せ持っている。もちろんそれは、公立校にも私立校にも担えない独自の機能や役割があるのかどうか、というレーゾンデートルが問われる事態が、繰り返すことになるが社会的課題として前景に迫り出しているということでもある。

2. 社会資源としての附属学校

このような背景の中、東京学芸大学と竹早地区に設置されている附属幼・小・中学校は、地域のいくつかの教育委員会、並びにその管轄下にある公立校と連携し、『附属学校等と協働した教員養成系大学による「経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒」へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクト」を平成27年度から開始し、現代的な教育課題として大きな問題となっている「子どもの貧困問題」の解決に関わって、大学と附属学校が大きな役割を果たすとともに、大学・附属学校教員や学生の教育支援活動が問題の解決に力となり、また同時に参加した学生もまた教育者として力をつけ大学の教育研究も活性化することを目指した。

近年の社会変化の中で、大きな課題の一つとなっているのが「格差」をめぐる問題である。とりわけ教育の分野においては、教育の公平性が改めて大きく問われるとともに、全ての個人や社会における「ウエルビーイング」が教育目的として議論の中心となっている昨今、進む実践やそれを理念の問題から以下に具体的な社会的取組へとブレイクダウンするかといった課題として、社会全体が直面するものともなっている。一方で、「格差」の問題は、メリトクラシーが社会に大きな影響を及ぼす中で、附属学校は格差拡大の「舞台」として、一定のシステムの中で組み込まれている可能性の強い問題でもある。例えば、マイケル・サンデルは、ベストセラーとなった「実力も運のうち 能力主義は正義か? (鬼澤忍訳/早川書房) (2021)の中で、社会資本化される学歴が、如何に高収入等の家庭環境などに影響を受けているかについて論じている。学歴を個人の能力や努力と同一視することが、不平等な社会の再生産とそのサイクルからの個人の脱出の難しさを示唆する点で、メリトクラシーと経済的環境の問題を教育の公平性というメガネを通して問うサンデルの指摘は鋭い。しかし、上述した附属学校の課題からも理解されるように、入学者選抜を行い、いわゆる「エリート校」としての性質を持つ場合も多々ある附属学校において、授業研究を超えたこのような教育課題を、先の「有識者会議報

告書」が提案する内容から真正面に取り上げることは、不平等な教育と社会の一定の社会システムの一部に組み込まれている可能性が強いだけに、大変難しい課題となっている。

このような中で、竹早地区の各附属学校は、地域との連携の中で、「有識者会議報告書」の問題意識とその提言を受け止めて、本報告書にある研究に取り組んだということになる。これは言い換えると、附属学校に通学する子どもたちへの格差問題への取組であり「社会資源格差」の問題をどう解決していくかという開発的研究であるとともに、附属学校という教育機関自体を、地域にある格差問題を解消するための「社会資源」として、「起点ないし拠点」となる附属学校の「幅広い意味でのモデル」を探る取組でもあった。取組の詳細に関しては、後述の諸章にここでは譲ることになるが、本プロジェクトでの取組は、このような社会全体に横たわる共通でかつ喫緊の課題を地域と共有し、多様なステークホルダーが協働し、新たな実践を創造することを通してその成果を社会へと還元することを目指したものだということである。

また、この取組を通して、共同して取り組む教育委員会の管轄する公立校から附属学校への「派遣」研修を、比較的長期のスパンで実施することとなった。公立校と附属学校の人事的循環を、プロジェクトの課題を通して随時構築するという取組である。こうした新しい観点からの教員研修の「起点ないし拠点」としての附属学校の意義は、アジャイルな課題対応がますます求められる昨今の教育環境においては、今後益々高まることが予想されている。こうした新しい教員研修のループは、単に附属学校と公立校の間のみならず、公立校と私立校、あるいは採用単位を超えた都道府県間でのループのプロトタイプを示すものでもあろう。もちろん、本研究において取り組めたものは、当初の構想からは現実的に修正、緻密化されたものとなっていることも否めない。ただ、具体的な課題、あるいは大きな課題として、多様な側面からの検討と実践の具体性が探られたものが、本研究の実際であったということでもある。

図1は、2015年当時に、本報告書の研究の起点となった「経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒」へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクト」において、一つの取組として構想された、研究枠組みのポンチ絵である。ここに見られる、エコシステムの的アプローチの萌芽のようなものを、附属学校での研究意義として、最後に強調しておきたい。

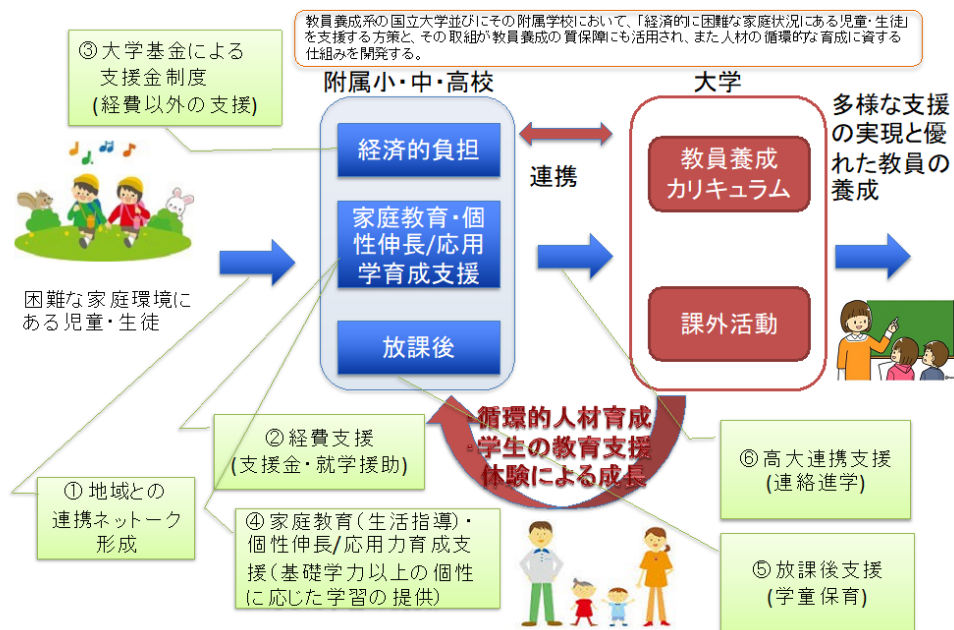


図1 附属学校と協働した教員養成系大学による「経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒」へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクト

第2節 子どもの社会資源の拡張に取り組む協働研究体制

入江 優子

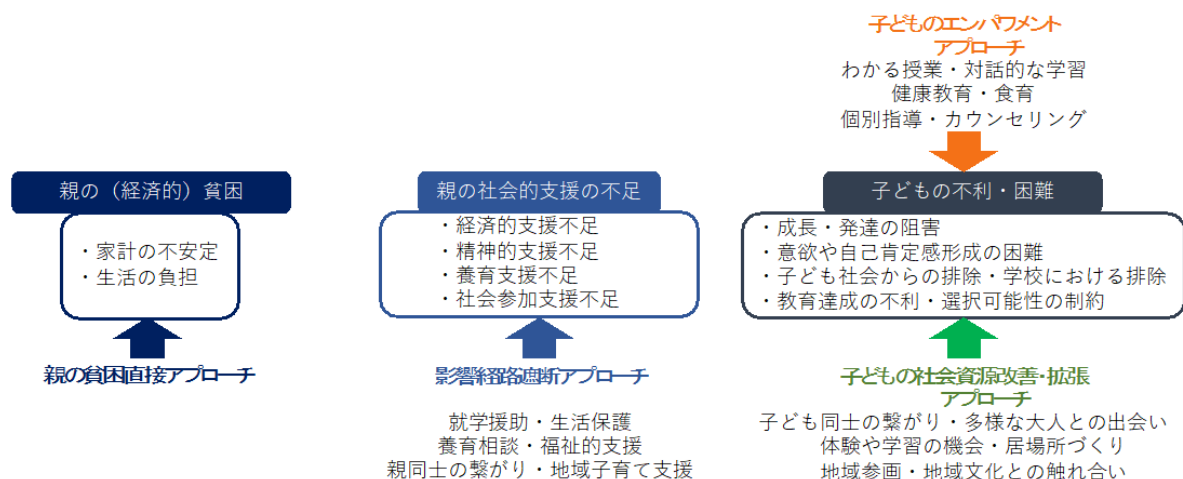
1. 子どもの社会資源としての学校、子どもの社会資源を拓く学校

本研究は、「附属学校等と協働した教員養成系大学による『経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒』へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクト」という研究プロジェクトの一環として立ち上げられた。

このプロジェクト名を単純に読み取れば、支援対象は「子ども」であり、背景課題は「家庭の経済的困難性」となる。つまり、「家庭の経済的困難性」によって様々な不利や困難を抱える「子ども」をどう支えるのが主題として立ち上がることになる。

家庭の貧困が子どもに様々な不利や困難を生じさせ、その累積が引き起こす「貧困の世代間再生産」は大きな社会問題の一つとなっている。本来、貧困は親が抱える問題であるが、その子どもへの影響は、健康や発達の障害、自己肯定感の形成不全、友人関係の障害、学習の遅れ、不登校など、子ども自身の学習や生活上の課題として立ち現れることも多く、さらには教育達成の不利や選択可能性の制約につながり、元々は親（家庭）の問題であった貧困が、自らの問題として降りかかってくる場所に、貧困の難しさがある（松本、2016など）。そして、このメカニズムの見えにくさが、支援の困難さにもつながっていることが想定された。

このため、研究プロジェクト全体の枠組みの検討の中で、筆者は、支援アプローチとして、背景課題である「家庭」の困難性に対する2つのアプローチと「子ども」に直接働きかける2つのアプローチを設定し、家庭（親）が抱える課題と子どもに生じている課題とを一旦区別して捉えつつ、連携・協働により複合的な支援を可能とするアプローチ分類を試みた（入江、2020）（図2）。



子どものエンパワメントには、何といっても先生の授業や関わりが大切です。加えてカウンセラーの力を借りることも重要です。子どもの社会資源改善・拡張には、ソーシャルワーカーや地域の人材の存在が重要な役割を果たします。

図2 子どもの貧困問題に取り組む4つのアプローチ

特に、子どもに直接働きかけるアプローチにおいて、学校が果たす役割は大きい。子どもが毎日通い、教職員や友人との関係性の中で多様な学びが営まれる場所である（と同時に、様々な課題として立ち現れる場所で

もある)。加えて近年では、子どもや保護者を支える様々な社会資源につながるプラットフォームとして学校が機能することが期待されている。家庭を支える社会資源が乏しい場合に、学校は、子どもにとって様々なエンパワメント機能を持つ重要な社会資源であると同時に、さらにその学校からつながる様々な社会資源の豊かさが、子どもの社会資源の広がりを規定すると言っても過言ではない。

しかしながら、こうした学校が有する基盤はすべての学校に共通のものではなく、学校の設置者や学校種、地域の実情等に応じて様々である。とりわけ、居住自治体を持つ社会資源とのつながりを前提に体制構築が行われている公立学校と、国立や私立学校のように、居住自治体を離れて通学する広域学区の学校の体制構築では大きく異なってくる。例えば、心理・福祉的な支援において重要な役割を果たすスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの配置に係る国の補助事業も交付先は自治体であり、現状として国立や私立は交付の対象となっていない。また、小学校段階では、子どもの放課後を支える放課後児童クラブ（いわゆる学童保育）も公立学校では概ねすべての学校区で展開されているのに対し、国立・私立学校では整備されていないことが多く、形式上これらの子どもも居住地域のクラブに参加はできるものの、学校や通学形態などが異なる子どもに参加しやすい枠組みとなっているかは疑問が残る。

こうした現状の中で、本研究は2つの方向性を持って立ち上げられた。

1つは、国からの附属学校改革要請という流れである。附属学校には、教育課題への実験的・先導的研究開発を行い地域のモデル校となることが期待される一方、一般に入学者選考を行い地域の公立学校とは児童・生徒の構成が異なっているためにモデル校になり得ていないといった指摘から、平成28年に「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」が文部科学省に設置された。その議論のまとめにおいて、「教育・研究の成果の提供先となる学校像を明確化し、例えば、（中略）貧困等の困難を抱える児童・生徒の受け入れ及び指導方法の開発等、当該附属学校に求められる教育・研究課題を踏まえた選考方法を実施するなど（中略）『選考方法－教育・研究の方法－成果の還元方法』の有機的なつながりを明確化するべき」ことなどが提言されている。上述のように、国立の附属学校は公立学校とは大きく異なる基盤の上に存立しており、そうした諸条件を受け入れ得る家庭によって選択されることを前提に学校運営が成されてきたと言える。逆に言えば、諸条件を受け入れられない家庭には実質的に門戸が開かれていない状況とも捉え得る。本研究は、その前提の変革も含めた附属学校改革要請の文脈の中で、学校づくりの在り様を検討するという方向性を有していた。

もう1つは、実際に「家庭の経済的困難性」の中にある「子ども」を支えていく附属学校の在り様を検討し、実践を展開する上で、大学－附属学校－自治体が協働するという方向性である。上述のとおり、前提の変革を行う場合には、少なからず組織制度的な改革が伴う。そのため、本研究では、附属学校の教育実践の特色を生かしつつも、既存の附属学校の資源に留まらず、対象像の家庭や子どもに開かれた学校となるためのいわば「入り口」の開発や「校内支援体制」の開発等において、大学や連携自治体との協働により必要な枠組みを検討し外部資源を投じていく協働研究体制を構築した。

こうした方向性の中で、本研究の主題は「家庭の経済的困難性」を背景に持つ「子ども」の支援であると同時に、子どもが主体的に未来を切り拓いていくためのエンパワメント機能と必要な社会資源へのつながりを併せ持つ「学校」の開発に置かれていたと言える。

2. 協働研究体制の実際

このような背景を受けて、本研究では、大きく3段階の研究開発を行うこととし、そのための協働研究体制を構築した。

まず、附属学校が対象像となる家庭や子どもに開かれた学校となるための「入り口」の開発として、大きく2

段階の支援枠組みを設計した。1つ目の段階は、対象像の子どもたちを募集し、抱えている課題や困り感を把握しそれに応じた支援を行う「学習支援」の枠組み、2つ目の段階は、学習支援を行った子どもの中から一定数が附属竹早中学校に進学することを可能にする「進学支援」の枠組みである。さらに、進学後に生じる様々な困り感に寄り添い学習や生活を支えていく「校内支援体制」の開発を第3段階として設定し、これらを「多様性に開かれた附属学校モデルの開発」と位置付けた。

この研究開発を進めていくためには、連携自治体の選定が不可欠であった。なぜなら、対象像の家庭や子どもは、情報や社会参加上の制約を抱えていたり、既に様々な困り感を抱えていたりする場合も少なくなく、本研究への参加協力を得るためには、情報を確実に届け、つながった家庭や子どもの困り感に応じた支援を行う枠組みを設計する必要があるためである。そのためには、子どもが居住する自治体が有する身近な社会資源を活用することが必要となる。これを踏まえ、本研究では、連携自治体と事前に連携協定書を交わし、次のような連携協働体制を構築した。

まず、第1段階である「学習支援」の枠組みとしては、対象像の子どもたちの募集手続きは連携自治体が行い、当該自治体に居住する就学援助受給家庭の小学校6年生を対象とした。具体的には、就学援助事務担当部局より受給申請又は決定通知とあわせて本件の案内を送付し、申請のあった約20名×3年間を対象とする設計とした。対象者の選定は、大学－附属竹早中学校－連携自治体が協働して行い、面談やアンケート調査をもとに、応募多数の場合にはより家庭の困窮度が高く、学校外の学習資源を活用できていない家庭を優先的に選考することとした。学習支援の実践は、子どもにとって身近な連携自治体の公共施設を会場とし、会場と本学をオンラインでつなぎ、一人ひとりに用意したタブレット端末を用いて、子どもと本学の学生が個別に関わりながら学習支援を行う体制を構築した。学習内容は大学が中心となって構成し、一部附属学校の企画する体験型のプログラムを組み入れて実施した。その実践の中で、特に子どもの在籍校等への情報共有が必要だと思われる事柄を把握した際には、連携自治体の教育委員会指導課と随時相談する形態を取った。

続く第2段階の「進学支援」の枠組みは、進学後の教育を担う附属竹早中学校が中心となって開発し、学習支援を行った子どもの中から附属竹早中学校への進学を志望する数名が特別枠の形で進学できる枠組みを設計した。その際、一般入試と同様の試験の受験は経ることとし、応募多数となった場合の選考は附属竹早中学校単独の責任下で行われた。

第3段階の進学後の「校内支援体制」の開発についても、附属竹早中学校が中心となって開発を行いつつ、大学と連携自治体から本研究に関わる教員を派遣し、これを校内体制に組み入れる形で組織された。そして定期的な情報共有と必要に応じた個別の支援会議を、大学と附属学校が協働して行う体制を構築した。さらに、特にアウトリーチや保護者の支援、居住地域の資源活用の必要性が生じる個別のケースの発生に伴って、大学からスクールソーシャルワーカーの派遣を行い、校内支援体制を多職種協働型へと拡張した。

これら研究体制の構築に係る附属学校における検討の経緯については第2章第1節に、研究体制については第2章第3節に、具体的な実践内容については第3章に、詳細の記載があるので参照されたい。

3. 協働研究の意義と課題

上述のとおり、本研究は、大学－附属学校－連携自治体の協働研究体制を前提として組み立てられた。本節では、家庭の困難性を抱える子どもが未来を切り拓いていくための支援という文脈において、研究機関である大学、広域学区の附属学校、自治体が連携して研究開発を行っていくことの意義や課題を記述する。

(1) 「学習支援」というアウトリーチの実現

まず、本研究の大前提として、対象像の家庭や子どもに届く支援体制が構築でき参加が得られるかという課題が存在した。この点について、連携自治体に協力が得られ確実に対象像に情報が届けられたこと、また身近

で通いやすい会場設定とICTを活用した大学による個別の学習支援体制により、「学習参加への制約」や「学習を支える社会資源の制約」を緩和でき、対象像の家庭や子どもに支援が届く仕組みが構築できたと考えている。実際、本研究では、「進学支援」を併せ持った設計であるために、就学援助対象家庭という経済的側面を条件としつつも、子ども本人の主体的努力と保護者の一定の協力を要件として対象を募集したことから、真に困窮状況にある家庭からの申込みがないのではないかと懸念されていた。しかし、参加した保護者に行ったアンケート調査によれば、東京都が2017年に行った子どもの生活実態調査報告書の「生活困難」分類に照らして生活困難層、困窮層に該当する家庭が多く存在した。また全体として、子どもへの会話などでの積極的な関わりは見られる一方、経済的にできない子どものための支出は多く、特に学習環境面で困難を抱えている家庭層と捉えることができた(入江ら、2017)。

さらに、こうした対象像の家庭の子どもに対する支援において、次の2つの設計が有効に機能したと考えられる。1つは、大学生による対話と個別の関りを重視したことで、個々の学習や生活、関心・意欲等の状況に応じて声掛けや支援内容が構成でき、伴走型の支援を行うことができたことである。また、もう1つは、附属竹早中学校の教員による体験型プログラムの実施や、竹早中学校に出向いての体験学習を組み入れたことで、当該学校への具体的なイメージの獲得につながったことである。

このように三者の協働研究体制の中で設計された「学習支援」は、いわゆる「勉強」を支える機会を届けるだけでなく、その実施の過程で、対象像の子どもたちの日常生活の中では得られにくい情報や体験、ロールモデルなどの社会資源を「届ける」ことにつながり、附属学校が門戸を開いて待つだけでない、アウトリーチ機能を果たすことができたと思えるであろう。

(2)「多様な学校選択」を支える枠組みの開発

2つ目には、協働研究体制により「学習支援」「進学支援」「校内支援体制」開発の3段階が連続的に設けられたことで、対象像の家庭や子どもたちの「多様な学校選択」を受け止め、支える枠組みを一定程度構築できたことであろう。本研究の対象はいわゆる中学受験にあたる年代であり、国立学校や私立学校への進学は、決して必要不可欠なものではない。一般に国立学校や私立学校というと、むしろ経済的に豊かな家庭が選択して進学するというイメージを持つ方が多いであろう。しかし、本研究の参加者の「学校選択」には少なくとも次の2つの意味が存在していたことが見受けられた。1つは、新たな選択肢に臨む能動的な経験の広がりとして、もう1つは、これまでの生活の疎外感からの解放あるいは改善の開路として、である。

連携自治体は、学校選択制を採用しており、家庭や子どもたちの中に、小学校段階で既に学校を「選択する」という思考や行為が根付いていた。例えば、〇〇部に入りたいからそれが盛んなA校を選択する、現在より小規模な学校を希望したいのでB校を選択する、今の友人関係を継続したいので持ち上がり学区のC校に行く(他校に行かないという選択する)などである。さらに公立学校だけでなく、国立や私立学校という選択肢も多数広がっており、学校によっては、多くの子どもがいわゆる「受験」を経て国立や私立学校を選択することが一般的となっていた。その選択は、自らの意識でという場合もあれば、親の勧めで、あるいは周囲の友人の流れでなど様々であるが、無条件に学区の学校に通っている場合と異なり、保護者や子ども同士の日常の会話の中にも「学校選択」に関わる事柄が随所にみられる様子が散見された。

こうした中で、「附属竹早中学校」という選択肢は、全く新しく訪れたというよりは生活文脈の延長線上に位置しているように見受けられた。他方で、対象となった子どもたちの中で地域外の学校への具体的なイメージを持つ子どもは少なく、学校を調べたり、実際に通った場合の生活をイメージしたり、自分の中に芽生えた動機と照らし合わせたりといった一連の行動を大学生の伴走を得ながら行うことで、ある選択肢を実質的に選択していく、あるいは異なる選択をしていくという能動的な経験を獲得していく様子が確認できた。

また、選択肢に臨む動機において着目された点としては、誰もが学校を選択する文化の中で、「どの学校に

行くか」「そのためにどの塾にしているか」といった友人との会話や、相対的に学習の遅れを感じる学校生活に疎外感を覚え、今回の選択肢が「友人と同じ会話ができる」といった「孤立感からの解放」の意味を持つ者、不登校経験の中でのより良い学校環境の希求である者が一定数いたことである。家庭の困難性を抱える子どもに生じやすい課題である「子ども社会からの排除」あるいは「学校における排除」、「学校からの排除」からの開路としても学校選択が行われることが確認されたと言えよう。いわば様々な制約の中にある子どもたちの選択肢の実質的な広がりを支えるためには、このような「多様な学校選択」も見逃さず、受け止め、支えていくための伴走型の支援と、進学後の支援体制をあらゆる学校において構築していくことが求められる。その意味で本研究の協働研究体制と3段階の連続的な支援の意義は確認できたと言える。

(3) 広域学区と居住自治体の資源をつなぐ仕組みの課題化

3つ目は、広域学区と居住自治体の資源をつなぐ仕組みの脆弱性が改めて明確になったことである。計画段階では、附属竹早中学校の校内支援体制構築の過程で、連携自治体に配置されたSSWとの連携体制を直接構築することを模索した。しかしながら、家庭生活が当該自治体で営まれていても、子どもが通う附属学校が自治体制度の中にないたために、十分な連携体制を構築することが難しいという連携自治体の判断で断念した。結果的に、自治体から独立して一般社団法人としてSSWの派遣事業を行っている団体と大学が協働関係を結んでSSWを派遣し、そのSSWのコーディネートによって自治体や地域の資源とのつながりを構築することになった。

福祉行政や義務教育諸学校の制度は基礎自治体を基盤に成立している中で、中長期的に考えれば子どもの進路はこの範囲を超えていく。先に述べた「多様な学校選択」を支えたり、高等学校段階への支援の継承を考えると、広域学区の学校と居住自治体の支援資源をつなぐ仕組みの構築は重要課題である。端的には、国立や私立学校、ないしは高等学校等へのSSWの配置が求められるとともに、自治体のSSW/CSW（コミュニティソーシャルワーカー）や様々な社会資源との連携・協働、その連携・協働モデルの開発が急務である。

また、本研究では、学校外の機関としての大学が「学校種をまたぐ支援の継承・移行」の役割を担った。例えば、不登校の状況で卒業を迎え、高等学校への進学を迎えたケースにおいて、高等学校との情報共有、ケース会議の主催の移管などを大学（派遣SSWを含む）が仲介して行い、中学校卒業後の一定期間は学生による学習支援を大学が継続して行うなどの「移行支援」の体制を構築した。こうした「学校種をまたぐ支援の継承・移行」をいずれの機関・団体が担うのかといった点も、広域学区と居住自治体の連携・協働体制の中で検討されていくことが必要である。

4. おわりに

本節では、「子どもが未来を拓く学校づくり」に挑む附属竹早中学校の実践研究の中核部分というよりは、それを支える研究設計を中心に記述したが、前後の枠組みを含めた設計なくして本研究は成立しなかったと言える。

貧困・虐待・不登校など厳しい環境の中にある子どもたちが様々な制約や困難を抱えながら自ら未来を切り開いていくためには、それを支える多くの社会資源が必要である。その大きな一つが学校であることは言うまでもないが、「学校選択」が身近な生活域における様々な社会資源を絶つものであってはならず、むしろ広域学区の学校が様々な社会資源につないでいく機能を持つためにはいかなる支援モデルが必要か、次章以降で少しでも明らかにできれば幸いである。

参考・引用文献

- 入江優子、小野學、田嶋大樹 (2018) 「附属学校・自治体と連携した学習・進学支援モデルの開発」『附属学校等と協働した教員養成系大学による「経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒」へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクト平成29年度報告書』pp.60-73
- 松田恵示監修、入江優子・加瀬進編著 (2020) 『子どもの貧困とチームアプローチ“見えない”“見えにくい”を乗り越えるために』書肆クラルテ
- 松本伊智朗 (2016) 『子どもの貧困ハンドブック』かもがわ出版

第2章

社会資源の拡張に取り組む 附属学校の研究体制

第1節 学校の特色を生かした研究および支援体制の構築

藤本 光一郎 黒石 陽子

1. はじめに

竹早中学校では、東京学芸大学の「附属学校等と協働した教員養成系大学による『経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒』へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクト」に参画し、児童・生徒の主体的な進路選択を支援する入試制度と、入学後の校内支援体制の開発に取り組んできた。

社会資源格差拡大が社会的な問題となる中、経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒が国立大学附属学校にも一定数はいたものの、そのことを正面に据えたプロジェクトは今までになかった。

本節では、本校がこのプロジェクトに参画し、進学生を受け入れる体制づくりをした経緯とその背景や課題について述べる。プロジェクトの準備開始から本格実施中の現在までについて、この期間の2名の校長が執筆した。黒石（校長としては戸籍名の丹）が入試制度の開発の部分を中心に執筆し、藤本が、その後の状況を執筆し、全体を整えた。

2. 附属学校としての研究プロジェクトの推進まで

(1) 経緯

附属竹早中学校における対応の経緯は次の通りである。

- ① 東京学芸大学との共同研究で教育プログラムの開発が開始された。中学校では養護、保健体育、技術家庭、社会の教科担当教員が教材開発を行った。
- ② 大学より自治体との関係の中で附属竹早中学校における入試制度が提案された。校内での検討（詳細については後述）を重ねた結果、入試制度の開発を進める方向性を確認し、大学にその旨を報告した。
- ③ 推進委員会に委員として校長が出席し、陪席として副校長、校内の教育プロジェクト委員会委員が出席することとなった。
- ④ 連携自治体と協定を結ぶことに伴い、新しい入試制度の実施と入学後の支援のため、学校内での具体的な取組を開始した。
- ⑤ 入試制度の開発に当たって、連携自治体の小学校5、6年生への教育支援との連携、連携自治体との連絡進学としての入試枠の設置、入学後の対応のための校内体制の構築について検討を進めた。また対応に必要な教員等の人員確保については、大学並びに自治体への要請を行った。
- ⑥ 学校内の保護者、教育後援会に対して説明会を実施し、理解を得ることに勤めた。
- ⑦ 連絡進学初年度の前の年の入学試験より連絡進学枠による入試を開始した。
- ⑧ 連絡進学初年度4月より連絡進学によって入学した1年生が学校生活を開始した。

(2) 研究プロジェクトに関する校内での検討過程

前項にあげた②について述べる。当初カリキュラム開発に関する教育プログラムの開発に、校内の有志が参画した。その後、経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒の進路を開く入試制度の開発という新たな課題が大学より提示され、それを受けて校内での検討を行うこととなった。大学から直接の説明を受け、趣旨を確認した上で、どのような支援が必要か、附属学校としての役割と使命について教員間で真剣に討議を重ねた。

最終的に、教員全員に対してのアンケート調査を行い、一人ひとりに意見を記載してもらい、考え方を共有

することとした。その結果は次の通りである。

- ・ 国立大学附属学校として研究推進の使命がある。その立場から入試制度の開発と校内支援体制の構築を研究として引き受けるべきである。
- ・ この研究により、広い心を持って多様な他者と交流し、相互に認め合い、共生する態度を持つ生徒を育てる教育を推進する。
- ・ 格差社会を正しい方向へ導いていく真のリーダーシップ教育を行う。

附属学校としての教育、研究の立場から入試制度の開発と校内支援体制の構築を実施すべきという考え方が多数を占めた。

一方、社会資源格差の問題の扱いの難しさ、関係者・外部への周知の仕方の困難さについて危惧する意見や、自治体との関わり方について見通しが立ちにくいとの指摘があった。さらに研究に伴って必要となるシステムの構築の重要性、実施の前提条件として教員等の新たな人員確保が必須であることも強く求められた。

以上の意見を踏まえ、大学へは必要となる人員確保、これに関する自治体との連携についても実現を確約した上で、研究に同意することとした。なお、自治体との連携による人員確保は人事交流としての側面を合わせ持つことになり、有効であると考えた。

(3) 研究プロジェクトを推進できた背景

先に示した「広い心を持って多様な他者と交流し、相互に認め合い、共生する態度を持つ生徒を育てる」という考え方は、附属竹早中学校の歴史と伝統の中で育まれて来た校風につながるものである。とりわけ幼小中連携教育を実施してきた竹早地区の特色、その中にある附属竹早中学校の特色が深く関係している。

本研究を教育の中で有効で可能性のあるものとして積極的に取り組むことができたのは、そうした長年にわたる教育実践の蓄積によって作り上げられてきた校風にあった。

竹早地区及び竹早中学校の特色をまとめると次の通りである。

i 竹早地区(幼小中)の特色

a. 同敷地内の幼小中施設に設置されていること

幼稚園・小学校・中学校が同敷地内に設置。1986年～1990年までに東京学芸大学施設部と竹早地区で検討されたもので、幼小中一貫・連携教育を創造し、推進する施設として構想された。小学校・中学校は一体型校舎として改築。小中がそれぞれに独立して教育活動を行いながら、教育的意図を持って授業・行事等で交流や協働を行っている。

b. 竹早地区としての連携教育

この施設の設置環境を生かしながら、「主体性を育む幼小中連携の教育」をテーマとした連携教育研究を継続して行って来た。

c. 竹早地区(幼小中)の構成

幼稚園	学年1学級	学年園児数	30名
小学校	学年2学級	学年児童数	70名
中学校	学年4学級	学年生徒数	140名

幼稚園から小学校、小学校から中学校へは、連絡進学を基本とし、希望者全員の進学が認められている。つまり、小学校では外部の受験合格者40名が新たに入学し、新しく70名2学級で1学年が構成される。中学校には附属竹早小学校に加えて附属大泉小学校から15名程度入学し、例年70名前後の外部からの受験合格者が入学し、全体で140名となる。

d. 幼小中ともに行っている教育方針

幼小中の教員は11年間の子どもの発達段階を共有している。その上に立って連携カリキュラムを作成し、成

長に合わせて子どもたち一人ひとりの個性を引き出す教育を行っている。さらに上級生と下級生の縦の関係性を重視し、年長者が年少者をいたわり助けるあり方を日々の生活や教育活動の中で指導する体制を作っている。自分自身が成長するとともに、年少者から見て模範となるようなあり方が各年代の子どもたちに意識化される。

ii 竹早中学校の特色

a. 竹早中学校に通う生徒の多様性

竹早地区の構成は、前記の通り幼稚園から中学校までの11年間をこの地区で成長する生徒、小学校から中学校までに9年間をこの地区で成長する生徒、中学校の3年間を過ごす生徒がいる。また中学校の通学区域は東京都、神奈川県、埼玉県、千葉県と広く、さまざまな地域から通学して来ている。以上のことから、竹早中学校に通学する生徒は多様な生活環境、地域を背景とした生徒が集まっている。しかし連携の中核を成す附属竹早小学校出身の生徒から影響を受け、互いに学び合い、共生が行われて行く。卒業時までには竹早地区の連携教育を受け継いだ生徒に成長していく。

b. 竹早中学校における教育目標

- 自ら求め、考え、表現し、実践できる生徒を育てる。
- 他人の立場や意思を尊重できる、視野の広い生徒を育てる。
- 心身ともに明るくたくましい生徒を育てる。

主体性に富み、他者の立場を思いやる生徒の育成が重要な教育方針である。学年毎にクラス替えを行い、多くの生徒が多くの人間関係を自ら進んで作り出すことを目指している。また、学校行事や生徒会活動、部活動など、生徒自らが主体的に運営し、行うことを目指す指導を行っている。さらに自由研究を1年生から開始し、3年間を通して、継続的に自分自身の問題追及を行う教育を実施している。

c. 幼小中連携教育活動

授業・行事を通して幼小中の園児・児童・生徒がともに学習する機会を通し、年長者と年少者の間の縦の関係性が育成され、とりわけ中学生は年長者としての自覚と責任を身につけることにより、精神的な成長を促す効果を上げている。

d. 進路

附属高校へ5割弱程度の生徒が進学する。また都立高校、私立高校への進学、指定校推薦の進学もある。

e. 幼小中連携教育の成果

1年間の生徒の成長を見取り、成長のあり方を4つのステージと8つのステップとして捉え、成長に即した指導をすることにより、小1ギャップや中1ギャップを少なくする。また各発達段階の実際を明らかにすることにより、ギャップとして位置づけるのではなく、成長のステージを生かし、成長をたくましくする「段差」としてとらえて教育的効果を上げる。各教科・領域の学習活動の中で主体性を育成する具体的な手立てを明らかにし、それを実践検証する。これらを支えるものとして同時並行的に理論研究とデータベース化を行った。理論研究では竹早地区における主体性を育成する3つの側面を理論化した。また生徒の11年間の成長過程をデータ化し、データベースを作成して検証を可能にし、理論研究の後付けを行った。

以上のような連携研究の中で子どもがよりよく生きるために自分（あるいは集団）の願いに基づき、自らの意思・判断で行動しようとする姿勢や態度の育成を実践してきている。以上のことから連絡進学によって受け入れを行った場合、次のようなことが期待されると想定できた。

- 学力だけではなく、現代的課題である「生きる力」「共生する力」を伸ばすことができる。
- 互いの多様性に気づき、認め合うことにより、幅広い価値観と寛容性を備えた真のリーダーに育つ。
- 卒業後、竹早中の同窓生としての幅広いネットワークを活用し、社会で活躍できる。

3. 附属中学校として研究を推進するにあたっての課題

子どもの社会資源格差を巡る附属学校の課題として挙げられるのは次の4点である。

- ① 附属学校の社会的役割の変化に対する意識の共有
- ② 附属学校が行ってきた教育・研究の基盤
- ③ 教職員の持つ附属学校としての使命感と意識
- ④ 大学・自治体と連携・協働する体制の構築

①については2015年12月2日中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質向上について」や2016年8月18日に行われた第49回全附属校園長会研究会における柳澤好治氏による「新しい時代の教育のあり方と今後の附属学校園の推進方策への期待」の講演の中でも触れられたが、社会の変化の中で附属学校ができること、なすべきことは何かを意識し、校内での共有が成されるかが重要な課題である。

②については既に「2. (3) 研究プロジェクトを推進できた背景」で述べた通りである。基盤として教育力・研究力があってこそ、実施が可能であり、附属学校のあり方の基本が問われるといえる。

③については「2. (2) 研究プロジェクトに関する校内での検討過程」で述べたが、教職員がそれぞれの立場で附属学校としての使命感を持ち、附属学校としての役割は何であるかを常に問いながら、行うべき課題を更新し続ける意志とエネルギーを持つことが大切であろう。

④については管理職をはじめとして担当者が常に連絡、連携に十分な注意と適切な配慮を行いながら、対象の生徒をはじめとして、携わる教職員全体の動きをスムーズにすることができるよう、尽力することが重要であり、大学・自治体・附属学校の良い連携関係を保持することが必要である。

4. 研究プロジェクトの実施

連携自治体より、3年間にわたり各年4名(男女2名ずつ)計12名の生徒が本校に進学した。生徒は、それぞれの希望に応じた高等学校に進学することができた。具体的な支援や取組の詳細については、第3章以降で詳述するので、ここでは実施する体制を中心に述べる。

(1) 研究プロジェクトの実施経過

大学の推進委員会が定期的に開催され、本校からは校長のほか、オブザーバーとして副校長と研究主任が参加した。推進委員会の後で、毎回関係者による情報共有と支援内容についての実務的な打ち合わせなどを行ったほか、大学の担当教員とは随時連絡を取った。校内では、関係する教員による委員会を月1回程度開催し、生徒の状況を共有するとともに、支援の具体的な体制について協議した。一方で支援体制などが確立するとともに、個々の生徒に対する具体的な支援、とりわけ家庭への働きかけが重要な課題となってきた。家庭への働きかけは従来の本校の生徒支援ではなかなか難しかったが、後で述べるようにスクールソーシャルワーカー(SSW)に参画していただいた。SSWを中心に個々の生徒に即したケース会議を開催し、居住自治体との連携なども含む具体的な支援方針決定において中心的な役割を果たすようになった。

また、本校の教育後援会「創竹会」やPTAの役員の方々にもこのプロジェクトの主旨や目的を十分に理解していただき、適切な形で関わっていただければ、本プロジェクトの円滑な実施は難しかった。法人化以降の厳しい財政状況の中で保護者や同窓生などを中心に創竹会が設立され、学校と緊密な連携をとりながら教育活動や教育環境の整備の中核を担ってきたが、その中で築いてきた信頼関係が生かされたケースとなった。

(2) 教員の加配など

特別連絡進学生の在学中は、連携自治体より教員1名が派遣された。また、大学からも有期教員が1名加配されることになった。結果的に期間中は1学年を学年主任、学級担任4名、学年担任の計6名で担当する体制を組むことができ、特別連絡進学生の支援や研究の進展に大きく寄与した。一方で、次年度の教員公募が年度の

終わりにならないとできないなど継続的・計画的な人材確保面で問題点もあった。また、連携自治体からの派遣教員については、生徒支援ということだけでなく、連携自治体の教員の附属学校での研修の位置づけが与えられていたが、結果的にこの点については課題が残った。さらに、在籍する生徒が最大になった時期は、大学との連携を強める意味合いからも大学の研究員が非常勤講師も兼ねて本校に常駐する形となった。大学の研究員と附属学校の非常勤講師を兼ねるという形は、今後の大学と附属学校の連携研究を進めるうえでパイロットケースとなったのではないかと思う。

(3) 外部機関との連携

生徒の通学範囲の広い附属学校においては、生徒の居住自治体と連携して支援するということがハードルの高い課題であり、本校でもほとんど行われてこなかった。自治体から就学支援を受ける家庭もあったが、必要性や家庭からの要望がなかったこともあり、学校全体で特別な支援の体制を組むことはなかった。本研究の場合、生徒の背後にある家庭に対する支援も必要だったことから、教員が学校で子どもと向き合い、保護者面談などで連絡を密にしながら家庭と連携をとって教育を進めていくという従来のやり方では事態改善は難しいことが明らかになった。

家庭が抱える複雑な課題への支援は本来学校の役割ではなく、福祉の領域に属することである。大学から専門的な医療的な機関の紹介などはあったものの、効果的な対応は難しかった。大学と打ち合わせを重ねる中で、経験の豊富なSSWに参加していただくことができた。特定の自治体との関係を持たない附属学校にとって、SSWは、自治体との連携をとるまさにキーパーソンであり、自治体の持っている様々な家庭支援の資源と家庭をつなげることができるようになったことは画期的であった。SSWの重要性はただちに大学を動かすことにもなり、翌年からすべての東京学芸大学の附属学校に対応するSSWを配置することにつながった。附属学校に配置されるSSWは、多数の異なる自治体を対象に活動する必要がある、児童相談所や子ども家庭センターをはじめ対応する窓口が異なってくる。そのために、公立学校に配置されるSSWとは別の困難な課題を抱えており、それ自体が大切な研究課題である。

5. まとめ

大学の研究プロジェクトを本校との連携で実施し、連絡進学で生徒を受け入れ、支援体制を構築する過程や課題などについて述べてきた。

繰り返しになるが、経済的困難な家庭の問題を正面に据えた附属学校のプロジェクトは従来になく、家庭支援や生徒支援における生徒居住自治体の連携という点において、前例のない手探り状態での出発となった。関係者の緊密な連携のもと、時間と労力をかけて支援体制を構築し、慎重に教育と支援を進めてきた。ただ、いくらよい体制ができたとしても、教育を受けた生徒や保護者が満足し、自分の希望する進路選択ができたかどうか、学校的には何よりも問われる点である。無事に卒業を迎え、それぞれの進路に送り出したことにまずは安堵している。

一方、このプロジェクトの成果はただちに影響を与えることになったことも特筆される。代表例としては先に述べたようにSSWが東京学芸大学の全附属学校を対象に導入されたことである。また、コロナ禍において、本校でも経済的困難に限らず様々な困難な課題を抱え、家庭への支援を必要とする生徒が確実に増えてきている。そのような場合、本研究プロジェクトで培った経験がすぐに活かされ、外部機関との連携や学校内での個々の支援体制の構築などが、比較的迅速に行える状況になってきている。このように、SSWの配置や外部機関との連携は、従来の附属学校の生徒支援の質を大きく変えるものではあるが、一方で、教員の負担という点では必ずしも軽減されるものではないことも事実である。連携の強化は、従来子どもの教育を中心に行ってきた学校に、家庭支援という福祉的な業務の一端を担わせることにもつながるからである。この点をどのよう

に改善していくかは、大きな課題として残っている。

参考・引用文献

東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎・附属竹早小学校・附属竹早中学校（2018）『子どもが輝く一幼小中連携の教育が教えてくれたこと』東洋館出版社

中央教育審議会答申（2015年12月2日）「これからの学校教育を担う教員の資質向上について」

東京学芸大学附属竹早中学校（2018）東京学芸大学附属竹早中学校創立70周年記念誌『1947～2017「育み培い」』

東京学芸大学附属竹早中学校編著（2022）『「竹早」×「多様性」でえがく未来～多様性を理解する、活かす教育実践～』東洋館出版

第2節 研究の推進における管理職の役割と組織マネジメント

森 顕子

1. はじめに

国立大学附属学校である本校には、普通教育実践、教育実習、地域貢献、研究の4つの使命がある。生徒に中等普通教育を行うほか、教員養成を目的とする大学の附属学校として、教育の理論と実践に関する研究・実証および学生の教育実地研究（教育実習）の指導に当たる。さらに、地域のフラッグシップとして成果を地域の教育に還元する。本校スタッフは、個々に研究テーマを持ち、教科等の研究に取り組む一方で、教育実習生へ熱意のこもった指導を行いつつ、大学とのプロジェクト等の学校研究へも真摯に取り組んでいる。それら、いずれの使命も、子どもたちのよりよき成長をたすけること、すなわち、より深く広く思考する学びや体験を設定できる学校であるよう、日々の学校生活、授業を通して生徒と向き合う中で取り組んでいる。

また、生徒受け入れの土壌として、30年以上にわたって帰国子女生徒の受け入れを行ってきたということ、主体性を育む幼小中の連携教育のもとでの実践を積み上げてきたこと、さらに2つの異なる性質の附属小学校、1都3県の多様な文化と生活を背景に持つ子どもたちによる構成であること、その子どもたちが、三年間の竹早中学校での教育を経て卒業し、次のステップに進んでいっている。

昨今の社会状況の変化が、子どもを育て学ばせることにおいて厳しいものとなり、それは、子どもたちの生活環境、ひいては学習環境へと大きく波及している。学びたい、学ばせたい子どもや保護者の願いが社会資源格差の中で途絶えてしまうという現状において、こういった背景を抱えた子どもたちへの支援に取り組むとした場合、学校は何ができるのか。このとき、管理職がその役割を十全に果たすことが肝要であろう。

2. 管理職の役割

管理職として、教師の過負担をおこさないように、会議の回数や参加メンバーの調整をすることから始まり、外部機関への窓口としての機能、小学校訪問の設定、などを行った。中でも多職種協働で支援人数が増えれば増えるほど、対象生徒（その保護者）にとって、支援の選択肢が広がる。その窓口となり、担当教員と繋ぐ役割は重要であった。

また、直接の支援者とは別の立場でメールや電話、面談で保護者と話し、生徒本人とも面談等で関わりを持ち、学校の中での保護者、生徒が持てる接点を増やした。研究として取り組むにあたり、これ以上の兼務をできる限り強くないで済むように新たな人材を確保した。

教職員全員がこの取組の主旨を理解し、それぞれの役割を全うしていくことへの理解をはかりながら進めていくことも大切にされた。「担当メンバー」と「それ以外の教員」という乖離が起らないように、どこまでをどの役割の者が負うのか、そのあたりは実際に取り組んでみて試行錯誤の中で徐々に形を整えていった。

(1) 大学との密接な連携

当初より、学校の窓口となり、校長は大学の委員のメンバーとして位置付き、副校長と研究部主任（担当兼務）が委員会に陪席し、学校の状況を報告した。さらに、続けて担当者ミーティングを行った。このミーティングは、定例に加え、課題がみえたところで、臨時にも行われた。さらに、教育委員会の訪問等、帯同し、状況の共有に努めた。

(2) 現場での取組の推進

現場のスタッフが、取組の目標も意義も理解をし、達成感を持って進めていけるようにすることは、管理職の役割の一つである。つまり、スタッフが過負担と捉えずに済むように取り組める方策を検討し、実質、業務軽減にあたる認識を持つことができるようにすることが求められた。そのためには、短期的、中長期的な見通しとそれに伴う手立てを共有していくことが必要だった。されど、管理職にとっても手探りで取組であり、今行うことが次のどんなことに繋がっていくのか、ということを示すことはできない。さらに、取り組んでいく中で、突然トラブルは壁のように行く手を阻む。大学と担当者一つひとつ対応を考えながら進めていくしかなかった。

(3) 入口から関わる

i 選抜対応の面談

研究部主任(担当兼務)と主幹教諭と共に、連絡進学を希望する保護者と本人の選抜の面談から関わった。大学、教育委員会と中学校の3人一組であつたが、実際に希望する親子と接することができたことは、管理職として今後の取組を進めていく上で、大変有益だった。連絡進学者に選ばれた子どもたちの背景に、まず、こういった希望者がいて、実際に言葉を交わす機会を得られたことが貴重な機会であつたし、同じ親子と接しながら、教育委員会と大学と中学校で見取る視点の違いもわかり、その場で意見交換ができたことも実り多かつた。

ii 進学前から関わる

教育プログラムの設定の意味で、出張授業を複数教科で行い、竹早中学校での授業への具体的なビジョンを持たせ、学びたい、という意識を明確にさせた。保護者の参観も含めて、意欲付けにも有効であつたと考えられる。

また、実際に授業を行うことが、子どもたちの状況を知るうえで、最も直接的で、これまでの経験をもとに理解しやすかつた。

その後、大学が行った学習支援の終業式に出席したことで、本人だけでなく保護者の様子をゆっくり見たり、話す機会を得たりすることができた。子どもたちがどんな気持ちで参加しているのか、保護者が何に期待しているのか、ということもその場にいることで伝わってきた。

iii 入学に向けた準備

入試を終えて合格が決定し、入学候補者となるところで、親子共々に不安な気持ちが大きくなってきて、面談を希望する例もあり、担当者に対応した。複数回顔を見たり話していることから対応はスムーズであつた。その上で、入学式前の春休み中に、三者面談を行った。当初は校長・副校長・担当者で始まり、最終年度は、副校長、研究主任、担当者、学年主任、SSWによる面談となつた。また、2年目からはSSWと共に、面談を行うメンバーで出身小学校を訪問し、学級担任やその他の教員から、小学校での様子の聞き取りを行った。大変貴重な情報を得ることができた。

これら端緒の部分から手厚く丁寧に接していくことが、さらにいえば管理職が同席していることで、その後の保護者対応等へも自然に関わることもできたように思う。

3. 組織的効果

(1) SSWの導入をはじめとした多職種協働

組織として重要なのは、どの案件においても情報を共有し、適切な対応を行い得るようになるための場を設定することである。さらには、それを日常レベルで対応すべきことと、中長期的に先行きを見通しながら課題や方策についての検討を行う定例的な場とを設定する。

元来、校内で解決しようという向きが学校の中であって、教師の負担は年々増加している。文部科学省は、子どもが置かれている環境に着目して解決できる人材や、学校内外の関係諸機関等との連携をより強化して課題解決を図るコーディネーター的な存在が必要であると説明しており、2008年度から学校に導入されてきた。「福祉」の観点から課題解決を図っていくという点で、生徒指導や教育相談とは異なる考え方、手法によるアプローチが期待された。

その中であって、様々な第三者機関との連携が大きな支えとなった。何よりもSSWの導入は、社会資源の拡張ということの、組織的な効果は絶大であった。まず、様々な事柄への対応の選択肢が複数明示されたことで、視野の広がりを感じたこと。地域資源については特に、家庭との関わり方も学校とは違った角度からの直接的なアプローチが行えることが大きかった。

学校がもっとできる、ということではなく、今までは手探りや教員個人が担ってことにあたっていた部分が、専門家による適切な助言や示唆によって大きく負担軽減となった。

(2) 多くの教員の研修の場とはなり得なかったこと

本校にとってのメリットを明示化することも管理職の役割であり、教員派遣はそのメリットの一つであった。受け入れ生徒の居住する自治体から1名、教員を研究と研修の目的で派遣していただき、本校での研究と経験を自治体に持ち帰っていただく取組も行った。5年間のプロジェクトであるため、1年に1名、最大5名の方がそれぞれの研修成果を持ち帰っていただければ、と予定していた。つまり、教員研修の場としての役割を担うはずであったが、自治体の採用教員数が限られていることが主たる理由で、1年ごとの有期教員としての扱いをせざるを得ず、結局人員の変更は5年間行われなかった。

自治体の担当者の当初の見通しが、翌年からの人事の刷新とも相まって、継続が困難となったことも一因であった。当初の締結内容に自治体のできるだけ多くの教員に附属の研究に携わる体験を持っていただき、自治体に戻ったときに活かしていく、という当初のもくろみが潰えたことは大変残念なことである。

第3節 校内研究体制の実際

小岩 大 勝岡 幸雄

1. 竹早中学校の土壌と学校づくりの考え方

「子どもが未来を拓く学校づくり」の前提となる竹早中学校の土壌として「多様性」がある。竹早中学校は、その土壌を活かし、「多様性」「主体性」を大切にした教育活動、学校づくりを伝統的に行ってきた。このことは、「子どもが未来を拓く学校づくり」においても通底している。

(1) 「多様性」の土壌

竹早中学校の「多様性」の土壌は、生徒、教員の多様性に由来する。竹早中学校がある東京学芸大学附属竹早地区は、敷地内に幼稚園、小学校、中学校があり、幼稚園から中学校までの11年間の連絡進学を基本としている。ゆえに、竹早中学校の生徒の出身小学校は、附属竹早小学校が約半数を占め、他には附属大泉小学校や外部の小学校と多様であり、生徒の出身地は一都三県にわたる。通学区域の広さは全国的にも随一である。また、附属竹早小学校では、小学校1年生から6年生までの縦割り班活動を伝統的に行っており、竹早小学校出身の生徒は、異学年の多様性の中で育ってきている。

一方、竹早中学校の教員も多様性に富んでいる。教科の専門性が高く、教育実践に「こだわり」がある教員が多い。また、その背景にあるキャリアや経験も多様で、公立中学校や私立中高一貫校、他の東京学芸大学附属中学校、さらには小学校や高等学校から異動してきた教員もいる。さらに、学校文化にはしばしば地域性がみられるが、東京都以外から異動してきた教員も多い。こうしたキャリアや経験の多様性が教員の考えや価値観の多様性を生み出している。

このように、竹早中学校は、多様な文化と経験をもつ生徒、教員が共生し、その中で創造された文化と伝統の上に成り立つ学校である。

(2) 「主体性」を大切にした教育活動と学校づくり

生徒の「多様性」を活かすことは、生徒の個性や考えを尊重し活かすことであり、それは生徒の「主体性」を大切にすることに他ならない。竹早中学校は、生徒の主体性を大切にした教育活動を行ってきた。

生徒の主体的な活動を促す授業はもちろんのこと、例えば、運動会や文化研究発表会（いわゆる「文化祭」）といった学校行事では、最大限生徒に委ね、生徒の考えに基づく企画運営を目指している。また、総合学習では、生徒が興味関心に基づいて研究テーマを設定し、それを追究する自由研究、卒業研究を行っている。生徒の「やりたい」「考えてみたい」を大切にし、主体的に学ぶ力を育むことを目指した実践である。

「主体性」の重視は教師においても同様である。その実際として、学校運営はボトムアップが基本である。学校生活のきまりや行事の内容等、学校運営の大半をトップダウンではなく、教職員全員で議論し、決めている。担当教員が提案し、教職員全員で案を練る。可決されれば運用に移り、不備や検討事項があれば修正再提案、場合によっては否決されることもある。提案者が校長や副校長であっても例外ではない。個々の教員の考えを活かしてよりよい学校をつくろう、全員で責任をもって議論し、学校を運営していこうという考え方が、こうした学校づくりの根底にはある。

このように、竹早中学校は「多様性」「主体性」を大切にした教育活動、学校づくりを行ってきた。「子どもが未来を拓く学校づくり」においても、このことは同様であり、研究や支援づくりの基盤になっている。

2. 校内研究体制づくりの実際

竹早中学校の本研究プロジェクトに関する取組は、多様性理解教育プログラムの開発に始まり、校内支援体制の開発へと展開してきた。本研究プロジェクトに関わる校内研究体制は、こうした一連の取組を通して構築されたものである。ここでは、その実際について示していく。

(1) 多様性理解教育プログラムの開発

東京学芸大学から協働研究の依頼を受けた当初は、多様性理解教育プログラムの開発を内容とし、学校全体として取り組むのではなく、有志の教員を募る形で研究を進めたいということであった。この背景には、社会資源格差という研究課題の難しさがあつたと認識しているが、できるところから始めるという立ち位置は、本校にとっても進めやすいものであつた。

そこで、まず取り組んだことは、有志教員による実践研究である。普通教育の中に、いかにして社会資源格差に関わる授業を取り入れるかという問いについて、可能な教科から取り組んだ。結果として、社会科公民的分野の単元「市場の働きと経済」において貧困に関する内容を扱い、それを受けて家庭科の単元「食生活と自立」において「100円朝食をつくってみよう」という授業を行うという教科横断的な実践や、道徳の「集団や社会とのかかわり」・健康教育の「健康と環境」において社会資源格差の問題を考えさせる実践¹⁾が開発された。このように、組織的な研究体制による取組ではなかつたが、ここでの研究成果が、本研究における多様性教育の認識を高め、その後の研究の基盤となっていることは間違いない。

(2) 校内支援に関する研究体制づくり

i 研究方法の模索

続いて、大学から次の段階への取組について打診があつた。それが、社会資源格差を背景にもつ家庭状況の児童への学習支援と進学支援を連携した「連絡進学」と進学後の「校内支援体制」の開発を通じた「多様性にかかれた附属学校モデル」の開発である。これを受けて、本校では、「連絡進学」で入学した生徒に対する「校内支援体制」の開発研究を、具体的にどのような方法ととり、どのように進めるかについて検討を始めた。

まず、研究は2つの柱を立てることにした。1つは、生徒に対する支援体制の開発である。2つ目は、これまでの多様性理解教育プログラムの開発を継続し、深化させることである。前者は生徒に対する直接的な支援であるのに対し、後者は、多様性に関する竹早中学校の土壌を豊かにすることにより、学校環境をつくろうという、いわば間接的な支援という位置づけである。

言うまでもなく、研究体制は、研究の内容や方法に依存する。多様性理解教育の研究方法は、これまでと同様、実践を通じた実証的方法であり、可能な教科から実践を行うという研究体制をとることになった。この一方で、校内支援に関する研究体制は問題になった。研究方法として校内支援の実践を通じた検討という方向性はあつたものの、校内支援の内容が定まらなかつたのである。さらにいえば、支援内容を決めるには、生徒の学校生活において支援が必要なことの特定が不可欠だが、校長、副校長、教務主任、研究主任を中心に、学習面や生活面、精神面、他の生徒との関わり等、様々な観点から話し合ったが、その特定は困難であつた。

そこで、まずは生徒と保護者の生活状況を把握し、どのような支援が必要かを探ることから始めることにした。支援体制が先にあるのではなく、把握した状況をデータとして、そこから支援体制をつくっていくという研究方法である。

表1 校内支援委員会の構成と担当一覧

委員	担当
校長・副校長	校内研究・支援の全体把握、大学・自治体との渉外
研究主任	委員会及び研究のとりまとめ、大学・自治体との渉外
教務主任	学校運営面からの支援検討・特別連絡進学制度の運用
生徒指導主任	生徒指導面からの支援検討
養護教諭	心身の健康面からの支援検討、支援コーディネーター
学年主任	生徒の学校生活の把握、生徒・保護者への対応
大学加配教員	生徒・保護者の状況に関する資料の収集整理・まとめ
自治体派遣教員	生徒・保護者の状況に関する資料の収集整理・まとめ

研究の実働を担う学年主任の思い

竹早中学校に入学する以前、児童が小学6年生の時期に、連携自治体の教育センターで教育活動を訪問見学した。その際に以下のような点で今後の支援の体制を検討する必要性を感じた。

中学校の主任として3年間継続して対象生徒を支援することを考えると、得意な教科に深い知識を持っている子ども、受験レベルの参考書を説いている子ども、発達上の課題を抱えている子どもなど、個々の児童の抱えている課題や技能の幅にはかなりの差があった。そうしたレベルの違いに対応して多様性という視点から、能力・技能や発達段階に応じた支援が今後とも必要であり、学ぶ意欲を持ち続けさせるためにも、人と人とのコミュニケーションの中から学ぶ意欲が喚起され、さらに自発的な学びへの道が開かれていくものだと強く感じた。そして教育的な価値を学びの場の提供という視点からさらに広げて、本来子どもたちの持っている資質・能力を開花させていく手段として附属の学校の単体での活動ではなく、多業種・地域の教育施設との連携をとりながらどのような成果を出すことができるのか、それを証明していくことが求められているように強く感じた次第である。

(上園 悦史)

ii 校内支援委員会の体制づくり

こうした研究方針の下、生徒受け入れ年度の始まりとともに、校内研究体制の中核として委員会が校務分掌の一つとして立ち上げられた。その構成メンバーは次の通りである。これまでの準備に関わってきた校長、副校長、研究主任、教務主任に加え、生徒指導主任、養護教諭、生徒を受け入れる学年主任、そして研究プロジェクトに関わって大学からの加配教員と連携自治体からの派遣教員である。自治体からの教員派遣は、生徒の生活地域を知る教員が研究に関わることにより研究推進の一助になることを期待した取組であると同時に、附属学校の授業研究を通じた授業力向上や学校運営を学ぶといった教員研修の側面も併せもっている。こうした構成の理由、すなわち各教員に期待した役割を整理したものが表1である。

校長、副校長は、管理職としての全体の掌握と最終的な判断を担う。研究主任は、研究の計画策定と推進、とりまとめを行い、委員会のとりまとめも兼務した。なお、管理職と研究主任は、大学と連携自治体との渉外も担当し、大学とは研究や支援の方向性を検討し、連携自治体とは連絡進学制度や派遣教員に関することを中心に話し合いを重ねた。教務主任は、学校運営面から支援を検討することを役割とし、特に特別連絡進学制度の運用と改善が主な業務である。生徒指導主任は、学校生活面からの支援検討を担当する。特に、本人の生活面だけでなく、周囲の生徒とのかかわりも問題になりうることから、学校生活全体の広い視点から支援を検討

する位置づけである。養護教諭は健康面の支援を担当する。ここでいう健康面とは、身体面だけでなく、心の面も含んでいる。学年主任は、生徒の身近な存在として、学級担任とともに生徒の学校生活の様子の把握や生徒保護者への対応を担う。

大学からの加配教員と連携自治体からの派遣教員は、生徒の状況を把握するための面談の実施や、生徒保護者の状況に関するデータの整理やまとめ、学習支援として行った「質問教室」(第3章第3節1項を参照)の運用を担当した。生徒保護者の状況に関するデータは、何が有効なデータになるか特定できなかったことと、多面的なデータが必要なことから、まずは可能な限りデータを収集し、その中から有効なデータを精選していかうと考えた。表2は、収集可能なデータとして挙げられたもののうち、有効だったデータである。特に「○」がついたデータは中心的に活用されたものである(「生活ノート」「面談」「連絡シート」の詳細は第3章第1節を参照)。「質問教室」については、指導に協力してもらう大学生の手配や生徒への連絡等の業務があった。

加配教員と派遣教員は、こうした研究に関わる業務を通常業務と並行して行う必要があるため、彼らの授業時間数を他の教員よりも軽減し、研究との両立が図れるように配慮した。

表2 状況把握のために収集したデータ

	生徒	保護者
生活	○生活ノート ○面談 ○教員による観察(学級、授業、部活等) ・記述物(作文、学期の反省、授業ノート等)	○連絡シート ・学級担任との学期末の三者面談 ・担当との入学時及び年度末の面談
学習	○生活ノート ○面談 ・定期考査の結果や成績 ・授業の様子や作品、記述	

iii 校内支援委員会の機能

校内支援委員会は、月1回程度開かれ、主には、生徒の学校生活の様子、生徒や保護者との定期連絡に基づく状況の共有と支援方針が検討された。図1は、表2の「生活ノート」「連絡シート」等で得た情報を時系列に沿って整理するシートであり、図2は図1をもとに状況をまとめるための様式である。

月	日	曜	本人	保護者			
				生活	学習	要望	自由
4	1	日					
	2	月					
	3	火					
	4	水					

図1 データ集約シート

図1、2に示された内容をもとに、今後心配になる事案がないか、支援が必要かどうか、また保護者は生徒の状況をどのようにみているのか、保護者への声掛けが必要かどうか等、様々な観点から状況の検討が行われる。そして、支援が必要と判断された場合には、校内支援委員会がその方向性を検討し、具体的な方策等の詳細は学年主任や学級担任の考えを尊重するようにした。日頃から生徒、保護者とかかわり、関係が深い学年主任や学級担任の考えを重視することが得策と考えたからである。

このように、校内支援委員会は、教員と次に述べるスクールカウンセラー（以下、SC）やスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）と連携しながら、把握した状況に基づいて支援の方向性を探り、次の支援につなげるという役割を果たしている。そして、個々の支援事例とその支援体制をデータとして支援体制づくりの研究を推進する機能も担っているのである。

iv 多職種協働による校内研究体制への拡張

このように、本研究は、生徒や保護者の状況を把握し、それに応じた支援を行い、その経過や結果を振り返りながら次の支援につなげるという方法をとっており、支援そのものが研究の一部として重要な位置を占めている。支援は、先述したように、校内支援委員会を中心に学級担任等、校内支援委員会に所属していない教員やSC、SSWと連携をとりながら進めている。

SCは、心理面について専門的な見地から生徒や保護者の支援を担当する。本校では、週数回の勤務の非常勤職員であり、校務分掌を担当する立場ではないが、必要に応じて校内支援委員会にも参加するなど、情報共有や支援方策の検討に積極的に関わっていただいている。

SSWは、教員が学校内での生徒の生活を支援するのに対し、学校外での生徒の生活及び保護者支援を担当する。また、生徒の生活地域の資源開発と、地域と学校との関係構築の業務も取り組んだ。

SSWによる支援は、生徒受け入れ当初からあったわけではなく、受け入れ2年目の2学期に体制として導入された。その経緯の詳細は、第3章第1節を参照されたいが、端的にいえば、社会資源格差を背景にもつ本支援において、特に家庭での生徒や保護者の支援の必要性和、そのための手立てとして地域資源の活用の必要性が強く認識され、冒頭で述べたような本校の通学区域の特性のため、この問題に特化した体制づくりが強く求められたからである。実際、校内支援体制にSSWが導入されたことにより地域資源の開発が進み、例えば生徒の地域にある学習支援を行うNPO法人とつながりができるなど支援の幅を広げることができた。

このように、校内支援体制は、その必要から多職種協働型に拡張され、同時に校内研究体制も発展していった。こうしたSC・SSWを含めた研究体制を改めて整理すると図3になる。

中央の竹早中学校が校内研究体制を表している。「校内支援委員会」「教員」「SC・SSW」による状況の共有と支援方策の検討に関わる連携があり、それを受けてそれぞれが「家庭」への支援を行い、その結果を共有して次の支援方策を検討するというサイクルを繰り返すという体制である。そこでの個々の事例がデータとなり、研究の推進につながる。

また、最下部には大学が位置づき、本校の支援体制を支えている。月1回程度の頻度で打ち合わせを行い、状況共有と支援・研究の方向性を確認している。

生徒 報告書		No. 1
期間 ()月()日~()月()日	氏名	
生徒の様子	根拠となるデータ	
生活面	※	
学習面	※	
その他	※	

図2 状況報告書

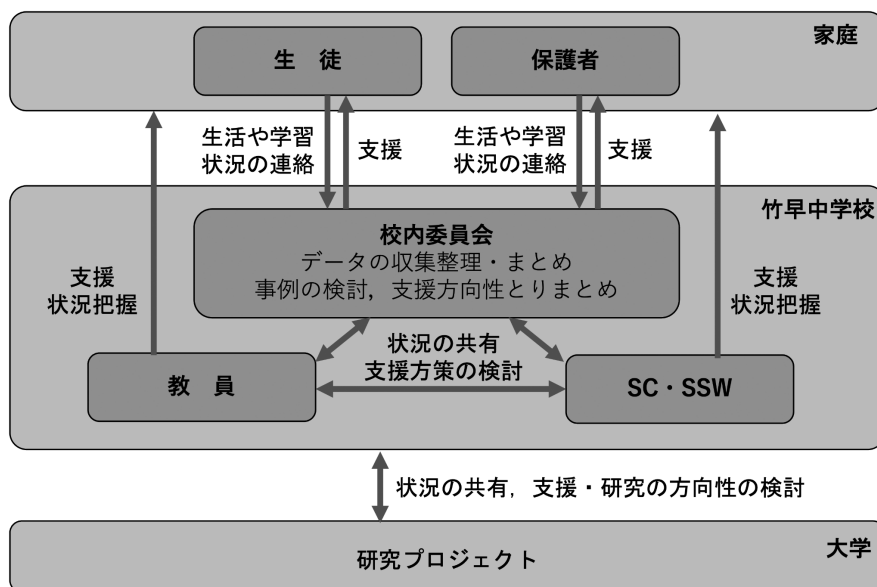


図3 校内研究体制

3. おわりに

本研究の方法の性格上、校内研究体制は、校内支援体制の構築とともに拡張し、発展した。ふり返ってみると、そうした体制は、常に校内支援委員会を中心とした教員による議論によって創られてきた。さらにいえば、そこにSCやSSW、大学も関わっており、本支援に関わる全員で創ってきた研究体制といえる。全員で責任をもって議論し、創り上げるという本校の学校づくりの考え方が反映された校内研究体制である。

参考・引用文献

勝岡幸雄、鈴木一成、上園悦史、大熊誠二、酒井やよい、塚越潤 (2017)「貧困の連鎖解消に関する実践的研究」東京学芸大学附属竹早中学校研究紀要第55号、pp.3-15

第3章

多職種協働で取り組むチーム支援

本章では、校内支援体制の多職種協働型への拡張のプロセスについて、二人の生徒の支援事例をもとに描く。特に、附属学校には配置の無かったスクールソーシャルワーカーを大学から派遣し、多職種協働型で進めるケース会議を定期的に行っていく中で、様々な立場の教職員が担った役割や意識の変容を記述していく。

第1節では、本研究プロジェクトに参加し附属竹早中学校に進学した生徒を対象とする校内支援体制を紹介する。

第2節・第3節では、それぞれ一人ずつの生徒の支援事例についてどのように多職種協働が行われていたかを報告する。第1項では、校内コーディネーターとしての養護教諭、学年主任、学級担任、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーが各々の視点で支援を行った経緯と経過について記録する。第2項では、学年主任、学級担任、スクールカウンセラーの視点で支援を振り返りながら、成果と課題について述べる。

第4節では、校内コーディネーターを担った養護教諭とSSWが両事例を通して感じた成果と課題をまとめる。

第1節 生徒と保護者の状況把握と校内支援体制の構築

小岩 大

1. はじめに

東京学芸大学附属竹早中学校では、平成30年度より社会資源格差の問題を背景として、児童の主体的な進路選択を支援する特別連絡進学制度をつくり、それを利用して入学してきた生徒と保護者を対象とした校内支援体制づくりに取り組んできた。ここでは、生徒と保護者の状況把握に基づく支援と支援体制づくりについて述べる。

2. 校内支援体制構築の視点と方法

校内支援体制は、支援の「対象」と「内容」に依存する。生徒のみを支援するのか、あるいは保護者も視野に入れるのか、またどのような支援が必要なのか。これらのことが支援体制を考える基本的な視点となる。

本支援において「対象」は、特別連絡進学制度で入学した生徒はもちろん、その保護者も含んでいる。社会資源格差が背景にあることから、必要に応じて保護者を支援することも、結果的に生徒本人の支援につながると考えたからである。

一方、支援の「内容」は、「学校生活において何が課題になるか」によって決まる。生徒入学前の検討では、周囲の生徒との関わり等、いくつかの課題が予想されたが、こうした課題が具体的にどのような文脈で、どのように出てくるかまでは想像がつかなかった。学校生活での課題は、実に多様であり、様々な要因が複雑に絡んでいることが多いからである。また、社会資源格差を背景とした場合にどんな課題が生徒にどのように影響するのか、その具体の想定が困難であった。

そこで、まずは、生徒と保護者の生活状況の把握に努め、それをもとに支援の内容と体制をつくることにした。把握した生徒や保護者の状況から問題になりうる点を見極め、それに応じて支援をしようと考えたのである。

3. 生徒と保護者の状況把握の実際

(1) 生徒の状況把握の方法

i 生活ノートによる生徒の把握

生徒の状況把握は、「生活ノート」と「定期面談」の2つの実践を通して行われた。「生活ノート」は、生徒の毎日の生活や心の状況を把握することを目的とした、いわゆる日記である。日々の様子を記録させ、週2回月曜日と木曜日に担当教員に提出させた。ノートは、A5版を半分に切った小さいものにし、「なるべく毎日書く」「1日一行、一言でもいい」という約束で始めた。これは、率直な気持ちや本音が出せるように、またなるべく負担感を抑え、気軽に継続的に書けるようにするためである。特に話題がなければ「何もなかった」と書くことも認めることにした。「何もなかった」は、問題なく生活できていることを示していると考えたからである。また、彼らの心の状態を引き出すには、ノートを提出する担当教員との信頼関係も欠かせない。そのため、生徒の記述に対する担当教員の朱書きは受容的なコメントに徹するようにした。以下に、ある生徒の生活ノートの実際を例示する。

4月 「初めての授業で自己紹介などをやりましたが、自己紹介は毎度ながら緊張します。」
 7月 「今日は係会議がありました。団旗がんばるぞ〜」
 10月 【未提出が続く】
 11月 「ママの誕生日会をしました。」

4月では学校生活に対する緊張の様子がみられ、7月ではこれから始まる運動会の係活動に対する期待と前向きさがみられ、学校生活の充実が伺える。一方、10月は未提出の時期が続く。実はこの時期に、学習や人間関係に悩んでおり、その状況が「未提出」という形で表出したのである。11月では、良好な家族関係がうかがえる記述もみられた。

このように、生活ノートは、その記述や提出状況から生徒の心の状態や学校生活の充実具合、家族との関係等、様々な情報を得ることができ、支援を考える上で有用かつ基礎的な資料となった。

ii 定期面談による生徒の把握

生活ノートと並行して、月に1回、10分程度の面談も行った。この目的は、気になった生活ノートの記述の詳細や最近の状況について把握することである。この目的に対し、毎月必ず行った質問がある。それは、「学校生活について、100%を「楽しみ」と「心配」に分けると何%と何%か？」である。学校生活の自己評価により、その充実度を確認するだけでなく、そこでの回答をもとに、自然な形で生活状況や心の状態を引き出すことを意図した質問である。例えば、楽しみ60%、心配40%と自己評価した生徒に対し、「心配40%の理由は？」と聞き、「テストが近いから」と答えれば、それをきっかけに生徒の学習状況を自然と話題にすることができる。

このように、生活ノートと定期面談の併用により、多面的かつ詳細に生徒を把握し、例にあげたような「学習面で壁にぶつかっている」「人間関係で悩んでいる」といった困りごとの種をいち早く捉え、問題を未然に防ぐように支援づくりにつなげたのである。

(2) 保護者の状況把握の方法

保護者の状況把握の方法は、連絡シートによる定期連絡である。連絡シート(図1)は、保護者がどのように生徒の様子を捉え、学校生活に対してどのように感じているのかを把握することを目的とし、①家での生活面の様子、②家での学習面の様子、③学校への要望、④自由記述の4つの項目から成る。保護者の負担を考え、生活ノートと同様、無理のない範囲で記入してもらった。

お子様の名前() 記入日 年()月()日()
ご家庭でのお子様の様子 生活面 (生活上の変化、学校や友人関係の種類が出る など)
学習面 (家庭学習の取り組みの変化、学習に関する種類が出る など)
学校への要望
自由記述
<small>※ 全ての欄を埋める必要はありません。書けるところをご記入頂き、毎週月曜日にご提出ください。</small>

図1 保護者連絡シート

提出は、毎週月曜日にメールで行った。月曜日を基本としたが、これも保護者の負担に配慮し、都合のよいときに提出してもらった。提出方法をメールにした理由は、生徒を通した紙でのやり取りは生徒の目に触れる可能性が考えられたからである。また、メールの返信では、担当教員から学校での生徒の様子を伝えたり、保護者からの相談に答えたりするようにし、保護者との関係づくりに努めるようにした。連絡シートの記述例は以下の通りである。

- 【例1】 今度の休日は竹早の友達と遊びに行くようです。今までは地元の友達ばかりでしたが、はじめて竹早の友達とお出かけなので、私としては少し安心しました。
- 【例2】 以前より学習の話題が出ます。ノートを見せてくれ、覚えたことを教えてくれます。楽しく取り組んでいるようで嬉しく思います。
- 【例3】 連絡シートのネタを探す為に本人とよく話し、学校の話聞く機会にもなっています。
- 【例4】 先日の授業では、難しい課題もしっかりできていました。確実に以前よりも 授業の取組がよくなっています
- 【例5】 (家庭学習について) 周りと比べると「もっとできるのでは」と思うかもしれませんが、大事なのは、本人の中でどれだけ進歩したかですので、そこを褒めてあげることが大切かなと思います。

例1から、新しい学校で友達ができているのかを心配する保護者の気持ちが伺える。例2からは、生徒が学習に意欲的であることが分かるとともに、保護者との良好な関係もみえてくる。また、例3からは、連絡シ-

トが生徒とのコミュニケーションを促す契機として機能していることも分かる。一方、担当教員のメールの返信例も示す。例5は、友達と比べて本人の家庭学習が少ないことを心配する保護者に対する返信である。

こうした担当教員のコメントは、結果的に保護者の教育相談、保護者支援としても機能した。実際、卒業した生徒の保護者からは、こうしたコメントが精神的な支えになったという言葉をいただいた。連絡シートは、保護者の負担への配慮が必要だが、保護者との信頼関係の構築と保護者支援の一つとして重要な役割を担ったといえる。

4. 校内支援体制の実際

生徒や保護者の状況把握の中で、学習に対する不安は頻繁に話題に上がった。これを受け、本支援においても学習支援を実施することになった。「質問教室」と呼んでいるこの取組は、週1回2時間程度、放課後の教室を使い、大学生の指導のもと、自分で学習を進めるというものである。

また、学習支援としては、附属教員の専門性を活かした授業開発もその一つと考えている。とりわけ、第2章第1節で述べた「多様性理解教育」に関する授業づくりは、多様な価値観をもった生徒を互いに認め合い、共生する態度を育むこと、多様性を認め共生する学校づくりを意図しており、間接的な生徒支援として考えている。

以上の生活、学習面の支援を基本に創られた校内支援体制が図2である。

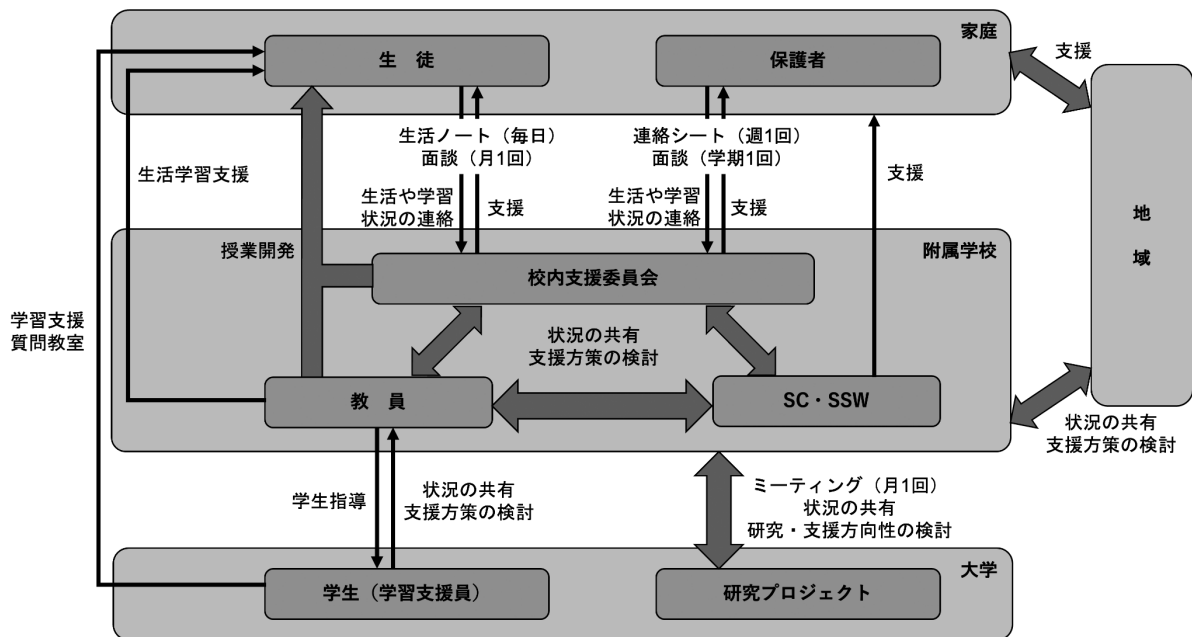


図2 校内支援体制図

「校内支援委員会」を中心とした「附属学校（本校）」が中央にあり、それを支える大学が下に、本校と大学に支えられる家庭が上に位置づく支援体制である。「生徒や保護者の状況把握」は、「校内支援委員会」と「生徒」「保護者」をつなぐ「定期連絡」である。また、「学生」と「生徒」、「教員」と「生徒」をつなぐ矢印が上述の「学習支援」であり、前者が「質問教室」、後者が「多様性理解教育」の授業づくりである。

また、支援体制にはスクールカウンセラー（以下、SC）、スクールソーシャルワーカー（以下、SSW）も位置づいている。本校は、プロジェクト前からSCを配置し、生徒や保護者の支援を行ってきた。本支援においても、校内支援委員会や学年、学級担任が必要と判断した場合には、SCにつなぎ、より専門的な見地からの支

援を行うようにした。生徒や保護者にとっては、教員とは異なる相談相手ということで、教員とは異なる拠り所として機能していた。

一方、SSWは、本支援において初めて導入された。その背景には2つの問題があった。1つは、家庭状況に起因すると思われる生徒の問題事例について、プライバシーの観点から教員が対応しにくいという問題である。生徒自身が抱える課題であれば教員が指導できるのだが、保護者や家庭に直接支援を行うわけにはいかず、対応しにくいことが多い。このことは、本校に限らず、学校一般に通ずる問題であろう。2つ目は、本校特有の問題、「地域とのつながりの希薄さ」である。第2章第1節で述べたように、本校の通学区域は一都三県にわたる。それゆえ、生徒の生活地域にどのような資源があるのか、その把握が難しい。在住の自治体ではどのような福祉的支援があるのか、地域の図書館等、学校や家庭以外に生徒の居場所や学習の場があるのかといった地域資源の把握ができれば、支援の幅を広げることができる。格差を埋める方策として地域資源を活用したいところだが、本校の特性ゆえに、それが難しいのである。

こうした問題から、SSWは、保護者や家庭の支援を担当するとともに、学校と地域とのつながりを構築し、その調整役として支援体制に位置付けられた。これにより、地域の学習支援を行っているNPO法人と連携をとるなど地域資源を活用した支援が実現し、支援の幅を広げることができた。また、保護者対応の多くをSSWに委ねることで、教員の負担軽減になるとともに、SSWの専門的見地を踏まえた生徒や保護者の状況の共有も可能になったことも利点であった。

5. おわりに

校内支援体制は、支援対象の生徒や保護者の困りごとに対応した結果としてできたものである。多様な職種の人に関わる支援体制になったが、それだけ支援の「内容」が多岐にわたっているということであろう。学校現場の問題は今後一層多様化、複雑化することが予想されるが、それに対応するには、本実践のように支援の対象者の声に耳を傾け、それに応じて柔軟に体制をつくる、ボトムアップの校内支援体制づくりが重要かつ必要になると考える。

学年主任の校内支援委員会への関わり

学年主任は、言うまでもなく学校の教育目標に基づく学年経営を企画・実践するために、学級担任間の連絡調整を行うとともに、校内各分掌との連携などを通して、学年団として生徒に直接指導する方針を決定・実践するために重要な役割を担っている。本校では、校内支援委員会が担当する、共通する支援を必要とするであろう生徒が各学級に1名ずつ在籍することになった。合計4名の支援対象生徒を初めて受け入れることになった学年として、校内各分掌との連携をとりながら、学年団として共同して支援を推進していくために、学年主任は様々な想定の下で、試行錯誤を続けながら支援体制を整えていった。

各学級に在籍する支援対象生徒に対しては、日常の授業や学級での生活などでは、他の生徒と区別することなく対応しているが、その行動や成績については、学年主任を中心に学級担任や教科担任から細かく情報を収集して、対応を検討してきた。

週1回の学年会では、各担任や授業担当者から対象生徒のようすを細かく報告してもらうとともに、学年の校内支援委員会の担当者から定期的な保護者からの情報を共有する形を取った。

校内支援委員会には、週1回メールを使って、対象生徒の保護者から家庭での生徒のようすや心

配事などを送ってもらっていた。その内容は学年主任にも転送され、その情報を学年会で共有する仕組みができた。

隔週で開かれる、各部・各学年主任が集まる運営委員会では、学年主任から学年全体の動きとともに、対象生徒のようすについて報告し、学年間の共有を図ることができた。

月1回程度に開かれる校内支援委員会には、学年主任と学年の校内支援委員会の担当者が参加し、対象生徒とその家庭に関する情報共有とともに具体的な支援内容を協議した。その内容は学年会で報告し各担任と共有した。

各学期末に行われる、全教員が参加する成績会議では、学年内での協議を踏まえて、対象生徒の成績や生活についての報告を行い、全教員で情報共有を行った。

(石戸谷 浩美)

第4節 事例を通じた多職種協働の成果と課題

AさんとBさんの事例を振り返って、校内コーディネーター（養護教諭）、SSWが述べる成果と課題について取り上げる。

第1項 多職種協働のための校内コーディネート

塚越 潤

この取組は本学主導のプロジェクトであるため、大学教員のコンサルテーションが受けられることは大きな強みであった。SSWを迎えてのケースは、本校にとっても初めてであり、その機能について想像しかねるところがあった。しかし、SSWが大学職員であり、ソーシャルワークについての圧倒的な知見のみならず、活動フィールドとしてご自身のNPOをお持ちだったため、当初からケースの方針決定に関してリーダー的役割を担っていただいた。あらためて振り返ると、SSWには当初から二つのケースに明確なプランニングがあったように思う。

SSWの主導により、本校がこれまで経験したことのない、地域資源へのアプローチが取り入れられた。本校の弱点のひとつとして、地域とのつながりが薄いことが挙げられる。学校所在地の通級や支援センターとの連携、公的施設の利用などがほぼない。広域から生徒が通学するため、学校周辺がその生徒にとってなじみのある場所でないこと、学校に来るためには長時間の移動が必要で、それもまた物理的な負担であることなどもその原因である。そのため、青少年支援などを行うNPOや施設などの機能や利用方法をこれまで検討したこともなかった。今後はこのケースをもとに、生徒居住地の地域資源へのアプローチを増やしたい。

また、まったく別の視点ではあるが、チーム作りの際、前任校での経験から、会議参加者（直接の支援者）がケース会議の記録をとるのは非常に負担が大きく、会議の設定に支障が出るほどであることがわかっていたため、記録専門のメンバーが欲しいというのは切実な願いだった。今回、それぞれのケースを深く理解し、支援者としても関わってくれた記録担当者がいたことは本当にありがたく、ケース会議に専念できる重要な要素だった。

一方で、今後、経験年数の浅いSSWと協働することになったとき、今回と同じようにはいかないことも考えられる。ケースバイケース、と片付けることなく、SSWと学校との協働がシステム化されていくことが望まれる。社会的機能として定着するまで幾分かは揺らぎのようなものがあるかもしれない。また、いずれ学校がSSWを育てる場として機能することにも期待したい。

多職種協働に関しては学校業務の分担ではなく、学校機能の拡張だと感じた。これまでできなかったことができるようになるということは、それをできるようになるということに他ならない。教員の過重労働が問題になる中、これ以上の業務拡張に学校は耐えうるのか、その点に関しては本校だけの問題ではないと感じており、多くの困難を抱えた子どものために一刻も早く解決してほしい社会的課題である。

第2項 附属学校におけるスクールソーシャルワークの特徴と課題

竹村 睦子

1. SSWが担うべきこと

SSW活用事業は2008年に始まった。文部科学省が示した事業の趣旨には、「いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など生徒指導上の課題に対応するため、社会福祉等の専門的な知識・技術を用いて、児童生徒の置かれた様々な環境に働き掛けて支援を行う、スクールソーシャルワーカーを教育委員会・学校等に配置し、教育相談体制を整備する。」とある。また、職務内容としては、①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけ、②関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、③学校内におけるチーム体制の構築、支援、④保護者、教職員等に対する支援、相談、情報提供、⑤教職員等への研修活動の5点が挙げられている。

2007年よりSSWとして活動してきたが、SSWは学校を基盤に子どもの生活のしづらさに着目しアウトリーチなどの方法によって環境調整を行い、学校と連携・協働しながら課題解決を目指す、学校において教育、心理とは異なる福祉の専門職としての役割を担っていると理解している。役割としては、①相談相手、情報提供など直接の関わりを通して子どもを支援する、②相談、コンサルテーションを中心に子どもに関わっている家庭・学校・地域を支援する、③課題解決と予防的な支援の実現に向けて関係機関をつなぎ、必要な場合は地域資源を開発するという3つであると認識している。また、SSWは、あくまでも非日常の存在であるため、環境調整によって課題が解決し、担任と生徒の安定した関係性ができれば対応は終結となる。

一方で、事業の導入から10年以上経過した現在において、自治体ではSSWに多くの役割を期待し、配置人数は増加傾向にある。しかし、配置形態や勤務日数、SSWの支援のあり様は実に様々である。加えて、学校現場ではいまだにSSWの認知度は低く、「名前は聞いたことはあるが、具体的に何を担ってくれるのかわからない。」という教職員が非常に多い現状がある。また、SSWに学校から対応に苦慮しているケースの対応依頼があっても、生徒に対する生活指導として関わる学校と子どもを生活者として捉え生活のしづらさに着目し課題解決を目指すSSWの間でケースの見立てや支援目標・支援計画が一致するとは限らず、子どもを真ん中にした連携・協働の支援体制を整えることは決して容易なことではない。しかし、その協働・連携の支援体制を整えば、子どもにあった支援や提案を提供することができ、結果として事態は好転することが多い。

2. 実践から見た附属学校におけるスクールソーシャルワークの特徴

SSWは、相談の依頼があると1人で家庭訪問や相談などで把握した情報と他の専門職や関係機関などから提供された情報をもとに見立て、具体的な手立てを考え、これを実践し、その評価をしながら支援目標に向かって支援を続け課題解決による終結を目指す。学校には経過を報告し今後のことを相談するというパターンが多い。

これまでのことを考えると、附属学校での校内支援体制におけるスクールソーシャルワークを実践するにあたり、福祉の視点からの見立てや手立てを他の専門職と共有することは難しいのではないかと、「生きているだけで100点」という子どもの見方は受け入れられないのではないかと不安があった。

しかし、実際にはそれは杞憂であり、定期的なケース会議を中心とした専門職の連携・協働は、それぞれの専門性を補完し合い支援を充実させるものであると知った。そこでSSWが担うべきことは、家庭における生活状況を把握しメンバーと共有すること、関わりの中で見えてきた家庭環境の課題を解決するために情報提供

などの保護者への支援、福祉的な視点からのコンサルテーション、地域を中心の活動している多職種と繋がり支援の輪を広げていくことと認識していた。

そして、このような有機的な多職種協働の支援体制によって、互いの専門性を活かした具体的な支援が適切なタイミングで提供されるためには、メンバー同士の信頼関係と定期的なケース会議の開催は重要な意味をもつと考える。したがって、ケース会議開催の頻度や、対面なのかオンラインなのかによって結果は違ってくる。ケース会議が単なる情報交換ではなく、次の支援の方向性や目標を確認し、実際に良質な支援をする場となるためには、週1回対面による開催が有効と思われる。

3. 附属学校におけるスクールソーシャルワークの課題

附属学校における不登校生徒への支援の実践を通して、公立学校における不登校支援と異なる点が2つあると感じている。1つは、学校の組織としての一体感があり、不登校支援は学校復帰を目指す点であり、もう1つは、生徒と保護者が附属学校に在籍していることを誇りに思っている点である。この2つの特徴から、常に学校との関係性を保つことが支援の中心となり、家庭環境における課題の発見と解決に向けた着手を遅らせてしまっているのではないかと考える。

附属学校に限らないが、家庭環境の課題は学校から見えにくく、子どもも保護者もできれば学校には知られたいと思っっていることが多い。しかし、解決すべき課題が見えなければ、課題解決に向けた支援を行うことができない。SSWは福祉の専門職として子どもの生活のしづらさに着目するからこそ家庭環境の課題を把握することができる。しかし、課題が見えたからといってすぐに解決できるわけではなく、まして学校が解決できるわけではない。さらに、卒業という時間的な制約があるために、課題解決できないまま支援が終了するということが一般的に見られる。

こうしたことから、学校にはアウトリーチによる家庭環境の課題の発見、課題解決のための支援体制が必要となる。また、卒業までに課題解決が難しい子どもに対しては、在籍している間に卒業後学校に代わって課題解決を見届けてくれる支援機関に確実につなぎ、支援の網から子どもがこぼれ落ちないための配慮が求められる。

第5節 多職種協働の成果と課題—学校の機能的変容に着目して

入江 優子

1. はじめに

本節では、これまで述べられてきた様々な立場の教職員からの「多職種協働」の経験を総括し、「多職種協働」がもたらした成果について、学校の機能的変容に着目しながら記述していく。特に、校内支援体制の構築による「組織的な機能変容」と、教職員の手立てや役割分担、意識変容といった「教育・支援実践における機能変容」の2側面から立体的に捉えることを試みる。そして、あわせてこれらから浮かび上がってくる課題を整理することを通して、今後の研究課題に迫る。

2. 「多職種協働」による学校の機能的変容

(1) 開発された校内支援体制の持つ機能的特徴と成果

本研究で開発された附属竹早中学校の校内支援体制は、第3章第1節の図2に示すとおりである。その構築の中で、本研究では、支援の対象には生徒だけでなく保護者も含むという視点に立ちつつ、支援方策の検討と実践のために、①「生徒と保護者の状況把握」、②「状況の共有と支援の検討のための組織づくり」、③「支援実践の展開」の3段階において手法開発が行われた。

具体的には、①において、学習や生活の状況を把握するための生徒向けの「生活ノート」と保護者向けの「連絡シート」が導入された。そして②の組織づくりにおいて、①の情報を集約し、支援方策の検討を総合的に担う「校内支援委員会」(メンバー構成：校長・副校長、研究主任、教務主任、生活指導主任、養護教諭、学年主任、大学派遣教員、自治体派遣教員)が組織され、担任や学年団と共有し支援方策を検討する日常的な体制づくり、スクールカウンセラー(以下、SC)、スクールソーシャルワーカー(以下、SSW)を交えた個別の支援会議の体制づくりが進められた。さらに、③の支援実践の展開においては、学校全体の「多様性を認め共生する学校づくり」の中で「多様性理解教育」に関する授業づくりが進められるとともに、学習に躓きや不安を抱える生徒のための「質問教室」などの学習支援が新たに導入された。また、保護者の支援や福祉的な視点からのアプローチが必要な場合の個別支援の充実に向けて新たにSSWを導入し、学校内外の多様な関係者から成る状況把握と支援が展開された。

これらの校内支援体制は、附属竹早中学校内部で検討を重ねながら企画・運営され、大学は定期的な情報共有の中で必要に応じて助言や提案、必要な人的・予算的資源の投入を行う形で協働して開発を進めた。こうして開発された学校全体の支援組織体制づくりの成果としては、次のような点が挙げられる。

第一に、校内支援委員会の機能的特徴として、担任等による日頃の学校生活の見取りを学年団で共有し校内支援委員会に報告していく、いわばボトムアップ型の情報共有だけでなく、「生活ノート」や「連絡シート」による家庭生活も含めた状況が、生徒や保護者から直接校内支援委員会の担当教員に提出・把握され、学年団に共有されていく情報把握の重層性・双方向性を有していた点が挙げられる。そして把握された情報は定期的に大学に共有される体制も構築されていた。これらにより、状況の把握や気づきの段階、いわゆる「スクリーニング」の段階から、担任や学年で抱え込まず多様な関係者による多面的な検討が可能となったと言えよう。

第二に、その中で個別の支援が必要だと判断される事例に対しては、校内のコーディネートを担う教員(養護教諭)を中心に、SSWや大学教員を交えた定期的なケース会議の開催が定着し、必要に応じて地域の関係機

関や支援に携わる学生の参加も可能とする開かれた体制が構築された。これを通して、アセスメントや手立ての検討に際しても多面的な視点で行う効果が経験され、それぞれの立場で「多職種協働」の視点が根付いていった点が挙げられる。

(2) 教育・支援実践における「多職種協働」の実際

それでは、それぞれの立場からの「多職種協働」の経験はどのようなものであったのであろうか。本章の各節では、管理職、養護教諭（ケース会議のコーディネートを担当）、学年主任、担任、SC、SSWのそれぞれの立場で「多職種協働」がどのように経験されたかを記述している。ここでは各節の記述から捉えられる「多職種協働」の実像を整理しながら、多職種協働がもたらした実践上の成果を取り上げる。

本研究では、既に述べた通り、個別に支援を必要とするケースの対応を検討する中で、新たにSSWが大学派遣によって導入され、SSWを交えたケース会議の定期開催を軸として、個別ケースに対する多職種協働型の支援が展開されていった。そのケース会議の校内のコーディネートを担ったのが養護教諭である。そのコーディネートの視点には、「ケースの状況に応じた構成員の柔軟性と開放性」、「教員の負担感・無力感軽減のための配慮」、「教員の協働経験の蓄積や支援者の育成」といった点が重視されていたことが窺える。

中でも「会議そのものに意義を感じられないと疲弊感だけが残る」「教員による支援会議では往々にして、その教員個人の経験からくる思いが語られ会議の着地点があいまいになる」といったこれまでの課題意識を乗り越えるため、参加者の役割の明確化や、目標設定・成果・課題・次回までの各々の対応の確認と共有、定期開催によるルーティン化などが深く意識され丁寧に行われていた。

こうして定例化されたケース会議への参画を軸とする「多職種協働」において、関係教職員に共通して挙げられているのは、やはりSSWとの協働による成果である。そしてSSWを導入して展開された「多職種協働」の実践において生じた成果としては次の4点が浮かび上がってくる。

i 「支援対象への手立ての拡張」

本研究で経験された手立ての拡張は端的に整理して「地域資源の活用」と「保護者支援の充実」である。地域資源の活用については、養護教諭によれば、「本校の弱点のひとつとして、地域とのつながりが薄い」、「学校所在地の通級や支援センターとの連携、公的施設の利用などがほぼない」現状があり、「広域から生徒が通学するため、学校周辺がその生徒にとってなじみのある場所でないこと、学校に来るためには長時間の移動が必要で、それもまた物理的な負担であること」などから、「青少年支援などを行うNPOや施設などの機能や利用方法をこれまで検討したこともなかった」中で「これまで経験したことのない」アプローチとして取り入れられた。不登校の状況であったAさんとBさんのケースとも、SSWのコーディネートにより、生徒の自宅からのアクセスを考慮した様々な地域資源の情報が学校にもたらされるとともに、「地域の居場所」に生徒をつなぎ、学習面や社会参加のサポートと卒業後の継続的な支援を可能とする枠組みの構築が試みられている。

また、保護者支援に関しては、「大きな悩みがあってもそれを学校に伝えることはめったになく、それが生徒の困難の背景にあったとしても学校からのリーチが届かないもののひとつ」（養護教諭）、「保護者も担任と話す際にはどうしても対教師のスタンスで話をするため、保護者の生活環境にまで学校が踏み込むのは困難」（Aさん・担任）といった従来課題に対し、SSWが教員とは異なる立場から、更に「学校外」で定期的な面談等の支援を行えるようになったことを、特にAさんのケースでは効果と捉えている様子が窺える。

さらにこのSSWによる保護者支援は、Bさんのケースでは保護者との直接的な定期面談には至らなかったものの、「地域資源の活用」と結びついて、保護者支援を担う保健センターの地区担当保健師や地域の居場所のスタッフなどのケース会議の参画にもつながっている。その中でSSWは「家庭への支援を地域の力を借りてバックアップしていく橋渡しの役目」や「国立附属学校として児童・生徒の通学地域が広範囲であるために、関わりが薄くなってしまっている地域の教育支援のネットワークを活用する橋渡し」と捉えられており、その

結果、「学校現場の教員とは異なるアプローチで袋小路にいたった生活指導・家庭の家族関係の課題に新たな風穴をあけることができる」(Bさん・学年主任)という実感を生み出している。

ii 多職種間の分担・連携の活性化と専門性の発揮

a. 直接的支援場面における協働

続いて、こうした多職種協働による「支援対象への手立ての拡張」の経験は、ケースに関わる多職種間の役割分担や連携にどのような影響を与えたのであろうか。例えば、Aさんのケースでは、SSWによる保護者支援(定期面談)が可能となったことで、SCとの面談が保護者同伴から生徒本人のみでの実施に移行し、別室で保護者とSSW、担任が面談をするという形を形成、さらに少しずつSCの面談の時間に担任が関わる機会を増やす形で、「生徒を支える役割」と「保護者を支える役割」の分担に変化していく。また、生徒本人の支援においては、主に心理的なケアをSCが、進路のケアを担当が中心に行う形で分担と連携の形が整っていく。こうした中で「従来のように担任ひとりで支援を全面的に担当していた場合、担任としての思いが先行してしまったり、生徒自身が本音を語りにくかったり、今回のケースよりもはるかに難航していたことは想像に難くない。」(Aさん・担任)、「SCがいる空間で、本人が担任と卒業後の進路について考えていくこともあった。不安や緊張が高まる話題でもあるが、立場の異なるSCが間に入ることで、場が和らぎ、その時々本人の気持ちに、より丁寧に寄り添うことができた。」(Aさん・SC)といったように、2つの支援が協働しながら行えた効果が実感されている。

このような本人への直接的な支援場面における担任とSCとの協働は、Bさんのケースにおいても効果的に作用していた。「SCは担任以外で子ども本人と電話連絡を担う唯一の存在だった。毎週のように情報共有し、担任としての苦悩をも吐露できる存在としてチームを組んできた。」(Bさん・担任)、「担任の先生と本人にもしっかりとつながりがあり、その中で学習面などについての話ができることがわかっていたため、SCとの面談を本人が話したいことを話す時間として位置づけることができた。」(Bさん・SC)と捉えられ、ケース会議のコーディネートを担った養護教諭も「担任の支え手としてSCが重要な働きをしている」と評価している。

さらに、Aさんの事例では、本人と保護者が私設の心理相談という外部資源を活用するようになり、家庭に関する事柄については私設心理相談の場で、本人の学習や進路などに関する事柄については学校の面談の場で行う役割分担も進められた。SCは、私設心理相談所のカウンセラーは主に電話で情報共有を行い、進捗や課題のすり合わせを行う中で、「多職種連携の中で、外部でも本人への心理的支援が行われていることが分かっていたからこそ、学校やSCとして果たすべき役割に集中できたように思う。」「本人の心理状態を短いスパンかつ学校内外の視点から把握できたため、その時々ケアすべき点を具体化してから面談に臨むことができた。」といった経験を記述しており、多職種協働によってむしろ分担が明確になり、専門性や担当役割の発揮が強化されていることがわかる。

b. 校内や外部機関との連絡調整場面における協働

SSWの導入に伴い、学年主任の役割の遂行にも変容が見られている。「これまでは学年主任が養護教諭や外部機関との連絡調整をしていた」という課題に対し、「SSWの導入により、学年主任や担任の本来の業務である生徒への対応、支援に重点を置いて考えることができたようになった」と述べている(Bさん・学年主任)。

「学年団」という呼称があるように、学年主任は学級担任間の連絡調整をもとに生徒の指導方針の決定・実践を行う重要な役割を有する中で、個別のケースに必要な外部機関との連絡調整も担っている。その職責の中で肥大化していた葛藤や負担がSSWとの分担と連携によって軽減し、果たす役割の焦点化が図られていった様子が窺える。

iii 教職員の新たな視座や対応方針の獲得

さらに、多職種協働の展開は、教職員の新たな視座や対応方針の獲得としても経験されている。具体的には、特に「内省の促進」「自らの手立ての変容・拡張」「新たな指針や事例の獲得」につながるものとして経験されたことが各節の記述から浮かび上がってくる。

例えば、「内省の促進」につながる経験としては、「校内における複数の教員との情報共有が担任としての成長に大きな影響を与えたと実感している。(中略)ある種、他者との共有は、自らの至らなさを露呈する性格を持つために、ポジティブに受容できない側面も抱える。だからこそむしろ自らの関わりを内省的にリフレクションする機会そのものは、チームで子どもや家庭を支え、教育者自身も変容していく根幹として最たる重要事項であろう。」(Bさん・担任②)といった実感につながっている。

また、「自らの手立てにおける変容」につながる経験としては、「学校以外の社会資源を認識することで、担任の電話面談では学校の役割を意識して学習や進路について本人が見通しをもてるような話に注力できるようになった。」「子どもが活用できる学校以外の環境資源が数多くあることに担任が気付くことができ、それらの環境資源を結び付けて活用しようとする視点に立って、生徒への働きかけを短期的、中長期的に目標を設定して行えるよう変わっていった」(Bさん・担任①)など、自らの手立てに他資源との連携を前提とした関わりの変容や目標設定への時間軸の獲得につながっている。多職種協働による他者との対話が内省の機会となり、学校外の社会資源への認識の広がりや、他機能との連携だけでなく自らの手立てや対応方針の変容を導いている様子がわかる。

そして、「新たな指針や事例の獲得」につながる経験としては、特にSSWとの関わりにおいて「家庭と学校をつなぐ役目から客観的な視点に加え、担任としての関わり方の指針が得られた。学校と家庭との関係を適切に分析するだけでなく、子どもの現状を踏まえ担任がどのような役割を担うべきかを指導助言する存在でもあり、担任がすべきこと、できていないことを具体的に言語化し、子どもへの働きかけの戦略を共に模索する大きな存在であった。」(Bさん・担任②)、「様々な生徒・家庭の課題解決に地域との連携をしながら改善させることができた。SSWの経験や知見から先事例に基づいて、経験則に基づく適切な対応と示唆をえられた」(Bさん・学年主任)などが見られている。SSWによるコンサルテーションが教員自らの職への新たな指針や示唆の獲得につながっていることが読み解ける。

iv 多職種協働を有効化する基盤としてのケース会議

こうした多職種協働の展開を支えたものとして挙げられているのが、「鮮度の高い」ケース会議である。「タイムラグを感じさせないペースで設定されたケース会議」「本人の変化を俯瞰し、それぞれの立場から見た課題や成果を鮮度の高い状態で共有できる場」(Aさん・SC)「タイムリーに本人の状況を把握できたこと」(Bさん・SC)の有効性がSCにおいて経験されている。

さらに、「時間や空間を何度も共にすることで、チームで取り組んでいるという意識が芽生え」「ひとりではない、という感覚をもつことで、ひとり職を全うできるようになるという逆説的な作用」が生じたことや、「支援者同士に互いを理解し合う風土があり、ケース会議を重ねるたびに互いをエンパワメントできた。」「自分にしかできない役割を發揮していかこうとする行動変容にもなった。」(Aさん・SC)ことが報告されている。この点について、SSWも「このような有機的な多職種協働の支援体制によって、互いの専門性を活かした具体的な支援が適切なタイミングで提供されるためには、メンバー同士の信頼関係と定期的なケース会議の開催は重要な意味をもつ」としている。

これらの効果は、冒頭で述べたケース会議のコーディネートを担った養護教諭による「ケースの状況に応じた構成員の柔軟性と開放性」、「教員の負担感・無力感軽減のための配慮」、「教員の協働経験の蓄積や支援者の育成」などを重視したケース会議の設計の工夫が多分に作用したものと考えられる。養護教諭自身も、自らが

教員の負担感・無力感軽減のための配慮として設定した「次回会議までに各々がすることをひとつ確認する」「役割に応じた発言が1回はある」などを繰り返すことによって、「人の役割について意見したり評価したりするようなことが減り、チームのメンバーが互いに認め合う雰囲気が醸成されるように思う。」と経験を述べており、こうしたケース会議の設計が多職種協働を有効化する基盤として機能し、学校に協働の文化を形成していったことが窺える。

3. 成果のまとめと課題

これまで見てきたとおり、情報共有の重層性や双方向性を持つ多職種参画型の校内支援体制の構築によって、スクリーニング段階から多面的な検討が可能となったこと、そして定期的で様々な関係者に開かれたケース会議の定着によって多職種協働の効果がそれぞれの立場で経験された。その総体として、「支援対象への手立ての拡張」「多職種間の分担・連携の活性化と専門性の発揮」「教職員の新たな視座や対応方針の獲得」が生じたことが確認された。そして、これらの実体験を生み出した基盤として、様々に配慮されたケース会議と、経験豊富なSSWのコンサルテーションや外部資源のコーディネートが有効に機能したと考えられる。

これらは、ケース会議のコーディネートを担った養護教諭が「多職種協働に関しては学校業務の分担ではなく、学校機能の拡張だと感じた」と総括しているように、広域学区の特性から「地域とのつながりが薄い」、外部資源の活用が「ほほない」という弱点を抱えた附属学校の機能の拡張として実感されたことが確かめられた。一方で、課題も残されている。上述のとおり、生徒への直接的な支援場面でのSCとの協働や新たな視座・対応方針の獲得の経験を記述している担任(Bさんの事例)は、同時に次のような思いを表現している。

子どもに関わる担任は孤独な闘いだったことも実感している。担任である以上、必要な視点を常に省察してより良い関係性の構築に努めるが、ある種、ケース会議では異なる立場から議論する中で、どこかその立場の違いによる溝が生まれるような違和感を抱いてきた。連携の機能においてケース会議は戦略を立てるにとどまっていることも感じてきた。

特にBさんの事例では、生徒本人や保護者が活用可能な様々な社会資源が検討され、関係者のケース会議への参画による協議が進められたが、生徒や保護者による安定的な活用にはつながらず、支援が届きにくい段階で卒業時点を迎えた経緯がある。在籍段階で関係者によるケース会議が定着したことで卒業後の移行支援体制が築かれたことは成果であるが、在籍中に生徒を支える資源が安定しない場合に、多職種協働体制が築かれていても直接生徒に接する担任が責任を一手に感じ孤独感を強めることが改めて確認された。

このことは、SSWが「附属学校と公立学校における不登校支援と相違点」として挙げている次の点と関わって理解される必要がある。

1つは、学校の組織としての一体感があり、不登校支援は学校復帰を目指す点、もう1つは、生徒と保護者が附属学校に在籍していることを誇りに思っている点である。この2つの特徴から、常に学校との関係性を保つことが支援の中心となり、家庭環境における課題の発見と解決に向けた着手を遅らせてしまっているのではないかと考える。(中略)卒業までに課題解決が難しい子どもに対しては、在籍している間に卒業後学校に代わって課題解決を見届けてくれる支援機関に確実につなぎ、支援の網から子どもがこぼれ落ちないための配慮が求められる。

これらから読み解くに、多職種協働による支援展開は、中長期的なケアを要する家庭の生徒の場合には、早期から卒業後を見越した支援体制を実現するために必要な社会資源の獲得を目指すことが求められる。様々な環境的な困難を抱える子どもが自ら未来を切り拓いていくためには、息の長い支援と多様な社会資源が必要と

なる。その社会資源とつながるためには、居住自治体を離れて通学する附属学校の生徒においては特に学校からのアクションや橋渡しが必要とされない。その意味で、今回経験された「学校機能の拡張」は、在籍中の生徒の支援の充実のみならず卒業後の支援体制を連続して捉えることを前提とした「橋渡し機能の拡張」としても効果実感が得られていくことが必要となろう。本研究の多職種協働の成果と課題をもとに、学校が抱え込みがちな諸条件を抱える附属学校の特徴や弱点を乗り越え、中長期的な支援を見越した多職種協働の展開の在り様について、更なる研究が求められる。

4. おわりに

これまで附属学校で展開された「多職種協働」の成果と課題について述べてきたが、終わりに今後の研究課題について2点挙げて本稿を閉じたい。

1つ目は、3の課題でも述べた通り、在籍中から卒業後を見越した附属学校の多職種協働展開の在り様についてである。今回の研究において一部の教員が経験しているように、学校外資源の有用性が認識された場合に自らが直接生徒に対して行う手立てに「見通し」や「時間軸」の獲得が見られている。これらを踏まえつつ、中長期的視座による多職種協働がもたらす眼前の支援の在り様や負担感への影響についても検討が深められる必要がある。

2点目は、「協働」と「分担」「連携」の関係性の検討である。組織的な対応の展開においてこの点は負担と効果を検討する上で重要な事柄である。一般に、分担が前提にあり、それらが連携することを通して協働へと変化していくという順序性が想起されがちであるが、今回の研究からは、ケース会議を軸として「協働」を前提として関係者が関わるころから「分担」や「連携」が加速する様相も見られた。こうした順序性の検討も組織的な対応の効果的なフローを考慮する上で重要となろう。

本稿は、本章各節で述べられた様々立場からの「多職種協働」の経験の記述のみを基に検討を行った。今後、上記の点について、ケース会議の記録なども用いながら検討を深めていきたい。

研究員としてのケースへの関わり (2)

2. 移行支援とアフターケア

生徒が中学校に在籍する3年の期限が過ぎると、中学校のサポートの手は届かなくなる。Aさんは学習支援の場を利用するなどの地域資源を活用できたことや、別室とはいいい、卒業証書授与式を行うことができたこと、自分のやりたいことを軸に未来を切り拓く兆しが見えたことから、安心して高校に送り出すことができた。Bさんは本人の調子や環境が許されず、直接会って卒業証書を渡すことができなかったことや地域資源の活用が持続できなかったため、中学校としては不安を抱えたまま送り出したことになる。中学校から高校へ情報提供を行い、SSWと高校を繋ぐなど、卒業までできる移行支援として中学校は最善を尽くして送り出した。研究プロジェクトとしては、卒業後も続けてSSWが高校とのケース会議を推進する、大学生が学習支援を継続するなど、支援は途絶えず行われた。

Bさんは通信制の高校に進学し、オンラインで授業に参加する、計画的に学習を進めるなど、徐々に高校生活に慣れていった。高校の支援体制との連携しながら、支援を続ける予定である。

(河 美善)

多職種協働型校内支援体制を支える加配教員のリアル

1. 概要

本節で取扱う実践事例は、大学から専門研究員が派遣されて行われた。従来の校内支援体制づくりでは、校内の既存人員からコーディネータを選出し、校内既存業務と兼務するかたちで行われるのが一般的である。しかし本実践では校内支援体制づくりのために追加の人員が配置され、それゆえ様々な特徴と課題がみられた。それらの具体的な内容について以下に紹介していく。

本節の想定する読者としてはこれから多職種協働型の校内支援体制づくりを予定されている方や、すでに多職種協働型校内支援を実践されている方である。また自身が専門職の一人として多職種協働型支援に関わる方にとっても参考になることがあれば幸いである。

2. 実践の実際

本実践がさまざまな実践の比較対象になるように、その実際を本項で具体的に記述していく。比較検討するうえではその可能性にばかり意識を向けず、不可能性についても慎重に検討していただき、より実現可能な方策を検討することに活用してもらいたい。

(1) 実践者について

まず実践者について。実践者は大学院修士課程まで国語科教育学について学び、修了時に小学校教諭、中学校教諭(国語)、高等学校教諭(国語)の免許を取得している。また修士課程在籍中の2年間で、国立大学附属中学校と都内私立中学校にて国語科の講師も経験している。

その後新卒で障害福祉系事業を運営する民間企業に就職、障害児通所支援事業所を運営する事業部に配属される。3年間で6事業所の指導員や施設長を担当し、指導員としては0歳～18歳の発達支援を、施設長としては職員の管理や労働環境の整備、関係機関との連携などを担当した。

そうしたなかで中学校をフィールドに多職種協働型の教育支援を実践するプロジェクトに出会い、専門研究員として合流することになった。

(2) 配置について

実践者は大学内で進められている研究プロジェクトの専門研究員として配置された。そのため週1日は大学に出勤し、そこで日々の調査内容の整理やデータの再構成、レポートや論文の執筆などを行った。残りの週4日はフィールドである中学校に出勤、こちらでは調査研究に必要なデータの採取に加えて講師としての業務も担当したが、調査研究に支障が出ないよう内容と量を調整してもらっていた。具体的には、学年副担任、校務分掌内に定義された部や委員会のメンバー、週1時間の授業(4クラス分)、各種会議への参加などである。勤務時間はいずれの日も7時間45分(休憩1時間を含む8時30分～17時15分)だった。

(3) 具体的な業務内容

ここでは実践者が取り組んだ業務のうち、とくに多職種協働型校内支援体制構築に関わるものに限って紹介する。週4日の中学校勤務では多職種が協働するために必要な業務を下記の4種類に分類して取り組んだ。

- ① 各専門職との関係構築
- ② 専門職間との関係構築
- ③ 関係者の業務分担
- ④ 職場全体への理解促進

①は自分自身と専門職との関係構築である。専門職ごとに業務形態、職務上の使命、個人の抱える思い、背景知識などが異なり、関係構築を目指すうえでそうした一つ一つに関心を持ってアクセスする必要があった。たとえば普段遅刻をしない生徒が連絡も無しに遅刻した際、その生徒への

関わり方や仮説の持ち方は専門職ごとに異なる。担任教諭はその生徒と毎日関わるなかで得た個別経験的な感覚で声掛けの内容を工夫し、カウンセラーは関わる頻度の少なさを理論的知識等で補いながら仮説を立てる。こうした異なりを一つの理論や価値観に統一することなく別々に把握していくことが、複数の専門職と同時に関係構築するうえでは重要であった。

多職種が協働するうえでは個々との関係を構築するだけでなく、専門職間の関係構築を促していく(②)必要もあった。直接的なものでは両者が情報共有する場を設定したり、間接的なものではその場にはいない専門職の意見を事前に聞き取っておいて紹介したりするなど、お互いがお互いの存在を認識できる機会を創出することが重要であった。あいだに入って関係づくりをする際に特に注意していたのは、それぞれの立場に独特の視点や価値観などをあえて顕在化させることであった。これにより他専門職と交流することで異なる視点や価値観からの見立てが得られることを実感してもらえ、自立的に多職種の協働が行われる機会が増えた。

③は多職種協働型校内支援体制構築を間接的に支援する業務である。校内支援体制が構築されるためにもっとも重要なのは、各専門職に校内支援体制を構築したことで支援が充実したという実感を持ってもらうことであった。そしてそのためには、各専門職が多職種協働型校内支援に関わっている時間の絶対数を増やす必要があった。そこで各専門職が抱えている業務の一部を専門研究員(実践者)が分担することでその時間を創出した。具体的には事務作業や、生徒の個別対応などである。

④は社内広報のような取組である。協働型の支援は個人が単独で行う支援よりも大がかりなものになり、そのぶん支援に直接関係ない人まで間接的に巻き込まれる。たとえば養護教諭と学年主任とカウンセラーが生徒対応についての会議を行う場合、この三者が予定を合わせて会議を行うためには養護教諭やカウンセラーに相談したいことがある他の教諭、当該学年主任が所属している学年団のメンバーなどはその時間を別の作業にあてるなどする必要がある。こうした場合にそもそも組織全体がどの程度多職種協働型校内支援の必要性や価値などを理解しているかによって、個別の調整の難易度が変わってくる。その点を下支えるために個々の職員に対して支援の進捗や得られた成果などを積極的に伝えた。これは会議のような限定的な場に限らず、むしろ日々の些細なコミュニケーションの場を活用して行った。

以上、実践の実際について記述してきた。次項ではこれらの実践をふまえてその特徴と課題を記述していく。

3. 特徴と課題

(1) 特徴1：中間的な存在であること

今回の実践において一番の特徴といえるのが、実践者が[中間的な存在]であったことだろう。実践者は大学の専門研究員である側面と中学校の講師である側面とを使い分けることで、どちらにも依存しすぎず中間的な立場を維持することができた。多職種が協働するうえでチーム内の相乗効果が最大化され続けるには、関与するすべての立場の意見や働きかけを中立的に判断できる存在が必要になる。実際に実践者が[中間的な存在]であるという認識が浸透するにつれて、共有される情報の粒度や鮮度に変化が生じた。すなわちより詳細な情報が発覚直後に共有されるようになったのである。逆に言えば多職種協働型校内支援体制を構築する際にこの[中間的な存在]がいるか否かで、各専門職の心理的安全性に影響が出るのかもしれない。

(2) 特徴2：やや広くそれなりにできる存在であること

実践者が多能的であったことも本実践の特徴にあげられるだろう。[多能]とは文字通り[多くの技能を有している状態]である。多職種協働型校内支援に関わる専門職たちは個々の職務や領域を究める志向を有している。その専門職を相手に協働的な体制を構築するためには、それぞれの職務や領域に対して広く知見を有している必要がある。それは[狭く深い]のではなく[広く浅い]のでも

なく [やや広くそれなりに] できる状態であることが望ましい。特定の専門職の職務や領域に [狭く深く] 知見を有していると、その専門職に偏重した体制作りになってしまい、他専門職との相乗効果を生みにくくなるおそれがある。逆に [広く浅い] 知見では連絡調整を行うまでは上手くいっても、いざケースの検討が深まったときに専門職間での認識の相違や対立などが生じた場合、そこに建設的に介入していくのは難しい。[やや広くそれなりに] 知見を有している状態であればそれぞれの専門職への働きかけに親疎の別がつきにくく、なおかつある程度専門的な話題であっても交通整理役を担うことができる。今回の実践者には中学校での講師の経験、障害児通所支援事業所での子どもへの発達支援や保護者への心理相談や職員（支援者）への後方支援の経験があった。これらの経験が複数の専門職の職務や領域に [やや広くそれなりに] 関わるための下地になったのだろう。

(3) 課題：再現可能性の低い存在であること

課題としてあげなければならないのは今回の実践者が人材としての再現可能性を度外視した存在であることだろう。先述した二つの特徴はどちらも事前に想定されたものでなく、結果として生じたものである。なぜなら [中間的な存在] として立ち振る舞えたことも [やや広くそれなりに] 多くのことに取り組むことができたことも、今回の実践者の性格、特性、経験によってもたらされたものだからである。逆に言えば今回の実践者の位置にほかの人材があてられていた場合、成果も特徴も異なるものになったであろう。

そもそも多職種協働型校内支援体制の構築に専門性を持つ人材を養成するような仕組みや場は整備がまだ万全でない。校務分掌のなかに「コーディネーター」と名の付く役職がつくられたり、養護教諭にコーディネーター的機能が期待されるようになったりはしたが、それらは集積された知見に基づいて養成されたのちに任命されるものでなく、既存の人員から半ば強引に見出している現状である。日本各地に点在する先駆的事例たちもその事例の中心にいる実践者に依存するかたちで成立している。そのため、[〇〇さんがいなくなったあとはこの支援はどうなることやら] というような不安をよく耳にする。

今回の実践においてもこの再現可能性を保障するところまでは着手しきれなかった。この点については個々の組織に解決を期待するだけでなく、大学や専門職養成施設のような教育機関の協力も必要になるだろう。また本節のような実践事例を広く共有し実践知として集積していくような運動も必要だろう。

4. 終わりに

ここまで多職種協働型校内支援体制の構築と運用を支援する実践事例を紹介し、その特徴と課題について整理してきた。文章にまとめながら改めて振り返ってみると、多職種協働型校内支援体制は非常に薄い岩のようなものであることに気づかされる。子どもや家庭を支援する以上支援体制は盤石であることを期待されるが、支援対象になる教育的課題は日々刻々と多様化しており、専門職の知識技能の熟達とはイタチごっこ状態である。そうしたなかで、たとえば養護教諭は小学校では児童数が851名を超えるまで、中学校では生徒数が801名を超えるまで定数が1名である（「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」第八条より）。これでは個々のニーズに応じた教育支援を考えていくことは環境的に困難であろう。

教育支援のこれからを考えていくうえでは、教育支援者についての議論だけでなく、教育支援者を後方支援する [メタ支援者] 的存在（支援者の支援者）についてもあり方や養成などを早急に議論する必要があるだろう。

(小林 拓哉)

第4章

子どもの学びを豊かにする授業づくり

竹早中学校では、多様性の教育に取り組んできました。その成果として2022年に出版された『「竹早」×「多様性」でえがく未来～多様性を理解する、活かす教育実践～』のはじめにの一部を転載することで、本章の説明に代えることにする。詳細は原著を参考にされたい。

本校では2018年度より学校研究として多様性の教育に取り組んできました。多様化する未来を見据えた教育の充実という学校に求められる社会的な要請を踏まえ、本校がもともと持っている多様性を見直し、それを活かした教育を充実させようという考えのもと、「多様性を理解する」と「多様性を活かす」という研究の枠組みを設定し、全ての教科や総合的な学習の時間で授業実践を行ってきました。また、2020年2月には公開研修会を開催して多くの先生方に見ていただくとともに、研究紀要などを通じて成果を世に問うてまいりました。2021年度を持って、本校での多様性の教育の研究にいったん区切りをつけ、そのまとめとして本書を出版することとなりました。

(後略)

引用文献

東京学芸大学附属竹早中学校編著(2022)「はじめに」『「竹早」×「多様性」でえがく未来～多様性を理解する活かす教育実践～』東洋館出版社、p.1

第1節 車いすバスケット・手話の体験活動を通して

八坂 弘

1. 実践の背景

今年度は新型コロナの感染拡大防止の観点から、部活動や校外での活動、運動会や文化的行事に大きな制限があり、子どもの体験的な活動が十分に行えていない。そこで、現状で行える活動を精査し、感染防止の対策下において子どもに十分な活動を体験させることを目的に、手話と車いすバスケットの体験活動を行いたいと考えた。

これまで本校では多様性の教育を進めており「他者との違いを価値あるものとして理解し活かして、共生社会を創り続ける生徒」を目指す子ども像とし、実践を行ってきた。実践では「多様性を理解する」「多様性を活かす」という枠組みを設定し、それに基づき授業の具体的な姿を求めた。

本実践ではこれらを踏まえ、「多様性を理解する」という枠組みをもとに、異なる環境で生きる人々を知り、他者理解のきっかけとすることをねらいとした体験活動を実施した。

2. 実践の実際

体験活動の前に、講話による事前学習を行った。講師やコーディネーターとして文京区聴覚障害者協会、文京手話会、文京区社会福祉協議会の協力をいただいた。

車いすバスケットはルールと競技性を理解した上での体験を行えるよう事前に動画を視聴した。また、手話体験では、聴覚障害者と手話と取り巻く状況を多面的に捉えさせる意図として、手話を必要とする聴覚障害者だけでなく、手話通訳を行う人の立場から話を聞く場面を設定した。

車いすバスケットは2クラスごと2回に分けての活動、手話体験は別所の講師とzoomによる4クラス一斉接続という感染対策下での実施となった。

時間	活動内容
5分	講師の紹介とあいさつ
10分	車いすの乗り方と動かし方の体験活動
10分	車いすに乗った状態でのドリブルの体験活動
10分	車いすに乗った状態でのシュートの体験活動
10分	チームに分かれて試合形式の体験活動

▲車いすバスケット体験の詳細

時間	活動内容
5分	聴覚障害者、手話講師の紹介とあいさつ
10分	聴覚障害者による手話での講話（手話通訳による通訳）
10分	手話通訳の講話
15分	手話の体験活動
5分	感想を記入

▲手話体験の詳細

3. 子どものようすと評価

車いすバスケの体験では、子どもから椅子の高さの違いを指摘する意見が挙がった。車いすバスケでは障碍の重さによって椅子の高さが異なり、本実践に用いた車いすも異なる高さのものが混ざっていた。事前の学習では、椅子の高さについて触れなかったが、体験中に椅子の高さに差を付けることにより、競技に公平性を持たせていることを見出した。競技の体験が子どもの気づきを促したと考えられる。

☆ 聞こえない方の話を聞いた感想を書きましょう。

彼女の「聞こえない」ということに対する考えにおどろいた。私は、不便だと思ふことが多いのではなかろうか、と考えていたが、彼女にしてみればそれが普通だということに気づかされた。むしろ、「聞こえない方が」いいことだってある、とまでおっしゃられていた。「耳が聞こえないから」とどこかで思っていたが、そういうネガティブな感情ではないと、学んだ。

▲手話体験の感想の記述1

☆ 手話通訳の方の話を聞いた感想を書きましょう。

私も、通訳を知ったのが小学生の時に、テレビのインタビューの時に存在を知った。「通訳」と聞くと、どうしても外国語を理解するためのものという印象が強いが、手話も同じ言語であり、同じように「カテゴリ」されるものと再認識できた。「皆が手話を話せる世界」になれば、本当のバリアフリーになるのではなかろうか。

▲手話体験の感想の記述2

手話体験の感想の記述1からは、これまで聴覚障碍に対しネガティブな印象だけを抱いていたが、聴覚障碍者の感じる「普通」という言葉から、考えが変容したことが読み取れる。記述2からは手話を通じたコミュニケーションについて記述があり、多様な立場やコミュニケーションのあり方について考えが広がっていることが読み取れる。

以上のように、本実践は障碍を持つ人という、これまでと異なる視点を子どもに気付かせ、多様な立場を理解する一助になったと考えられる。



▲車いすバスケの体験のようす

第2節 あめ細工のデザインの体験活動を通して

杉坂 洋嗣

1. 実践の背景

急速に変化する時代の中で、社会課題として多くの問題が顕在化している。学校教育においても、これまでの教育内容や方法はもちろんのこと、学校教育のあり方を再考していく転換期をむかえている。このような時代の変化を見通して、本校ではこれまで、「多様性の教育」に着目して研究を進めてきた。1) それは、グローバル化や価値観の多様化が進むこれからの社会において、様々な文化や価値観、行動様式をもった人々が共に生きていく共生社会の基盤に「多様性の教育」が位置づくと考えたからである。研究を推進するにあたっては「他者との違いを価値あるものとして理解し活かして共生社会を創り続ける生徒」という具体的な生徒像を設定し「多様性を理解する」「多様性を活かす」という観点から授業実践に取り組んできた。

ここでは、これまで本校で取り組んできた多様性の教育の中から、美術科で道徳科と教科横断的に取り組んだ授業実践を紹介する。

2. 実践の経緯

本実践は、道徳科で1年生を対象に実施したあめ細工職人の吉原孝洋氏の講演がきっかけとなり創発された授業実践である。

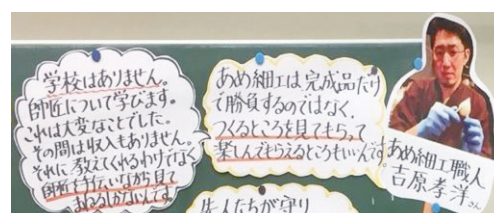
本校の地域でもある文京区であめ細工職人として活動する吉原氏の職人としての生き方やその考え方は、これまで道徳科の読み物資料として取り上げられてきた。その内容項目は主として「郷土の伝統と文化の尊重」等で扱われることが多いが、本校では、多様性の教育の視点から、生徒が知らず知らずのうちに身につけた伝統や文化に対するものの見方や考え方を多面的、多角的に捉え直す「多様性を理解する」内容として扱っている。講演を聴講し「あめ細工」の実演を目にした生徒からは、自分たちの身の回りにある伝統や文化について考えを深めるだけでなく、自分たちも「やってみたい」「体験したい」という声があげられた。そこで、道徳科での学びを美術科で教科横断的に展開し、「あめ細工のデザイン」という題材を設定した。

3. 授業実践の実際

吉原氏の講演を聴講した中学一年生を対象に全5時間の授業を美術科で構想した。また、その際の教科のねらいを「身近な美術文化や伝統工芸に目を向け、これまで先人たちが守り、受け継いできた思いや考え、技やしぐさから独自の美意識や創造の精神などを感じ取り、美術文化や伝統工芸について見方や感じ方を広げる」と設定した。授業の流れは以下の通りである。

第1時では、道徳授業で実施した講演を振り返り、「あめ細工」を鑑賞し、日本の伝統工芸を守り、受け継ぎ、継承していくことを職業として選択した吉原氏の生き方や考え方に触れながら、「あめ細工」への興味や関心を高めた。これまで自分とは遠い存在として認識していた文化や伝統が、私たちの身の回りに存在することに気づく生徒の姿がみられた。

第2時では、自分があめ細工をつくるとしたらどんなデザインが考えられるのか、あめ細工をつくる目的や条件などを



押さえながら、アイデアスケッチに取り組んだ。伝統や文化を単に継承することに意味があるのではなく、そこには今を生きる私たちのものの見方や感じ方が大きく影響していることを、実感を通して学ぶ機会につながった。

第3時では、先人たちが守り、受け継ぎ、継承してきた思いや考えだけでなく、技やしぐさなどの所作を、事前に撮影した吉原氏の動画を視聴しながら共感的に「まねる」ことに取り組んだ。身体感覚や美的感覚を働かせながら、実際に手を使って表現の構想を練ることで、伝統や文化に対する、自分なりの新たな意味を生み出す生徒の姿がみられた。

第4時では、これまでの学びを振り返りながら、実際にあめ細工の制作に取り組んだ。生徒の伝統や文化に対するそれぞれの思いから、多様なあめ細工が作り出された。

第5時では、生徒がそれぞれに制作したあめ細工の相互鑑賞に取り組んだ。

また、制作に取り組む中で伝統や文化をはじめ、日本の美術文化について考えが深まったことや、吉原氏のあめ細工職人としての生き方に言及する場面も見られ、美術科と道徳科の有機的なつながりの中で学びが深められた。



4. 実践の考察

学習の振り返りでは、伝統文化を守り、受け継ぎ、継承していくために自分にできることは何かという主体的な視点から学びを振り返る様子が見られた。

「守っていくことの難しさについて考えました。守っていくためには人生を使わなくてはいけないし、守りたい気持ちもあるけれど、人生を使える自信はないからとても難しいことだなと思いました。だから人任せになってしまうけど、日本の伝統は守りたいと思っています。日本の伝統文化はあめ細工だけではないから、もっと伝統を知りたいなと思いました。」

上記の生徒の言葉にもあるように、伝統文化を守り、受け継ぎ、継承することの表層的な理解だけでなく、その難しさや課題についても本実践（制作）を通して考えを深める生徒が多く見られた。その意味で、伝統文化や日本の美術文化に対する見方や感じ方を広げ、学びを深めることができたのではないかと考える。

また、生徒が知らず知らずのうちに身につけた伝統や文化に対するものの見方や考え方を多面的、多角的に捉えるだけでなく、その考えを互いに対話を通して議論し合う中で、これまで考えてきた知識としての「伝統や文化を尊重する」という理解を相対化させる機会にもつながった。自身の価値観に揺さぶりをかけることで、「伝統や文化を尊重するとはどういうことなのか」という「問い」が生み出され、多様なものの見方や考え方を受け止めていく寛容性についての学びへと展開した。これらの様子とその記述から伝統や文化の多面的、多角的理解に基づく、「多様性を理解する」学びにつながったのではないかと考える。

参考・引用文献

東京学芸大学附属竹早中学校（2022）『「竹早」×「多様性」でえがく未来』東洋館出版社

第5章

学生と拓く豊かな学び

第1節 生徒の機会拡張のための取り組み

第1項 学習の躓きを支える質問教室の実践

齋藤 貴博

1. はじめに

子どもは様々な体験や人との出会いを通じて成長していく。しかし、その体験や人との出会いの機会が相対的に剥奪されている子どもたちが存在している。このことについて、例えば大澤は、子どもの体験や将来展望をひらく上でのモデルとなるような他者との出会いが社会階層によって異なり、その経験から特に貧困・生活困難にある子どものライフチャンスが制限されたものになることを指摘している（大澤 2008）。また、近年進行しているといわれている教育費負担の家族依存（青木 2007）や教育の市場化は、貧困や保護者の養育意識の低さ等に起因する家庭の脆弱性がそのまま子どもの機会制約につながるということを意味している。

こうした問題に対して、子どもが過ごす社会的場として大きな位置を占める学校ができることはどのようなことなのであろうか。本節では、こうした問題意識を背景にして附属竹早中学校が東京学芸大学との連携の中で実施した2つの取組を紹介する。1つ目の取組は、生徒の学習の躓きを支える放課後の個別学習支援の取組である。第1項では中学校教員の視点から、この取組について論じる。2つ目の取組は、生徒の体験や人との出会い・交流の機会を拡張することを目的として長期休業期間中に行われた体験プログラムの取組である。第2項では大学教員の視点から、この取組について論じる。本節ではこれら2つの取組を振り返りながら、学校が外部資源と連携・協働して子どもにとって実りある機会創出を実現するためのポイントを検討するとともに、そのような取組の意義・可能性を展望することとしてみたい。

2. 「勉強」への不安と学習機会拡張の必要性

連絡進学制度が始まった当初、竹早中学校の学習へ「ついていけるか」が生徒たちの大きな不安だった。竹早中学校の生徒は、高校進学を見据え、1年次より学習塾へ通う者が多い。学力を高めるために、お金と時間をかけ学習機会を学校以外に拡張させていく。しかしながらここに経済的困難が生じると、学習機会への差が如実に表れる。学習機会拡張の必要性が生じていることを踏まえ、中学校教員は大学と連携する切実生を感じるようになった。

他方、連絡進学した生徒のみならず、学年には学習への躓きを抱える生徒は一定数存在する。ところが、その躓きを解決し学力を高めることへ、ある種の自己責任論が働いていることが実態である。ともすれば、連絡進学した生徒に学習機会を拡張するにとどまらず、全ての生徒にひらかれた学習機会を支援体制として模索することを検討すべきであると実感してきた。

言わずもがな、教員は個別対応する必要性を感じている一方で、教員の多忙さも相まって、学習機会を拡張させる術を持ち得ていない、あるいは限界があることも事実である。本校の1週間のカリキュラムやスケジュールの中に、放課後の自習や教員へ質問可能な時間は設定されておらず、放課後の活動は委員会及び部活動に限り、教員も会議や研究会を行う都合上、学習機会を生み出せるような余剰はない。

そこで、大学との連携の中で、学芸大生や本校卒業生から支援者を募り、週に1度の放課後学習支援を実施

する動きを取ることになった。中学校教員と大学教員とで、学習支援が可能な曜日と時間帯を確認し、年間を通じて何度実施可能なのか、あるいは学生をどのように募集かけるべきかを協働的に模索した。学校における教科学習の補習に類する学習を生み出すことを目的に次のようなスタイルで学習機会を設定した。一つは、自らがあらかじめ質問事項を持参し、学生に聞く形で補習を行っていく「質問教室」である。もう一つは自らが自らのペースで学習し、質問事項があれば学生にいつでも質問が可能という「自習教室」を実施した。

質問教室について

このたび、1年生の学習支援を目的に、「質問教室」を開催することになりました。教科担任に質問や相談になかなか行けないという人や、苦手教科の学習習慣がまだ定着していないという人のために、原則毎週水曜日の午後に、東京学芸大学の大学生・大学院生がボランティアサポーターとして参加して実施します。自ら学習課題を決め、問題集などを自分で解きながら、必要に応じて質問・相談をする形式です。(直接的な定期考査対策ではなく、いわゆる有料の塾や家庭教師とも違う、ということを理解してください)

あくまで自由意志での参加ですが、毎回続けて参加することを期待しています。

参加者は、以下のことを確認してください。

日時 : 2018年10月より毎週水曜日放課後

下校が14:00ないしは14:15の場合は 14:30~16:30

(下校が15:00の場合 15:00~17:00 …2学期はありません)

予定日: 2学期では、10/3、10、24、11/7、14、21、28、12/12

(定期考査と文研を除く日) 3学期については、後日調整します。

場所 : 原則として3階・科学実験室を使用します。下校時間になったら、荷物をもって移動し、静かに自習を始めてください。

内容 : 主に英語・数学の自習と質問です。各自持参のワーク・問題集や教科書・ノート等による自習を中心に、わからないことを各自質問して指導を受ける、質問教室形式による学習支援

指導者: 東京学芸大学の大学生・大学院生のボランティアサポーターを依頼しています。毎回2~3名来ていただく予定ですが、参加人数によっては増やしていく予定です。

*学年の教員はその場にいれない場合があります。学生の指示に従ってください。

質問教室 アドバイスシート		2年 A組 氏名 梅原 大知
質問・お悩み・困っている内容	講師の先生からのアドバイス	
英1 英文を一文型と区別するのが難しい	まずは主語、動詞を把握すること。そして動詞の後に続く語が動詞とどう関係するか、つながっているか考えること。	

担当した先生のコメント(学習した内容やできるようになったこと、今後の課題など)

9/25	
10/2	
10/9	
10/23	
11/13	
11/20	
11/27	
12/11	

3. 学習支援の実態と評価

2018年度(1年生のみ)と2019年度(1年生及び2年生)の2年間にわたり、学習支援を実施した。2018年度の1年生は、定期考査の結果を参考に生徒に声をかける形で実施し、この学年は2019年度にも同じ形で募集をかけ、「質問教室」として自らの躓きや疑問を補習する機会を作った。2019年度の1年生は、より広く学習機会の拡張をはかるため、生徒の募集にある種の枠を設けず学年全員を対象として募集をかけ、希望者が参加する「自習教室」という仕組みを整えた。「自習教室」では、質問に重心を置くのではなく、自ら学習する場そのものを提供することに重心を置き、意図的に学習の時間を生み出すことそのものを学校に用意することとして設置している。これらの学習に際し、生徒の感想や関わった学生の感想を事例として掲載する。

例えば、生徒Aの振り返りにあるように、これまで学習機会として家庭で補えなかったことが放課後の学習時間として捻出できたことが挙げられる他、「質問」可能な機会が学習の補填として機能している。さらには、放課後に一定の時間学習することで、家庭で自ら学習する習慣づけ、いわば自らの学習をマネジメントする力もつけることにつながるできていることも成果といえる。

質問教室 振り返り

①質問教室で役に立ったこと、役に立たなかったことはなんですか？

「いろいろな分岐点があり、それを聞いて分からないで分からないという戸惑いを感じた。自分も分からないところを自分で理解できるように教えることができた。特に数学の分野では、自分の経験からヒントを得て、自分で解決できるように教えることができた。また、他の人に教えることで、自分の理解が深まった。質問教室を通じて、自分の理解が深まった。また、他の人に教えることで、自分の理解が深まった。質問教室を通じて、自分の理解が深まった。また、他の人に教えることで、自分の理解が深まった。」

②質問教室を受講して勉強の仕方や家庭学習の取り組み方に変化はありましたか？

質問教室で習ったことを家で復習したり、自分で問題を解いたりするようになった。

③来年度、質問教室があったらやって欲しいことは何ですか？

ホワイトボードを使った授業は是非ともしてほしいです。また、先生が授業中に質問を投げかけてほしいです。

④その他、感想などを自由に記入して下さい。

先生が授業中に質問を投げかけてほしいです。

加えて、支援に関わった学生の感想を見ると、多様な視点からこの取組を考察していることがわかる。まずは、個々の躓きや理解度の把握という点から、何をどのように教えるかを再考し、個別支援の難しさを実感することにつながっている。ここでは、個々のケースを1対1の関係で見ているというよりも、個々の多様なケースが一つの教室空間に同居するがゆえに、個別最適な支援への困難さに気づいている。換言すれば、個々のアセスメントの必要性とそれをいかに行っていくのかへの気づきである。一方で、教師として一斉授業を行うという文脈の中で、授業におけるノートの取らせ方、授業の速度など、教師が行う授業のあり方にリフレクションの視点が及んでいる。個に視点を持つ一方で、全体をさらに振り返るという点でも、学生の学びが見出せる。

【質問教室についてご意見・ご感想を教えてください】

参加回数 2 回

1.質問教室で、子どもたちに教えることを通して、学んだこと、大変だったこと、教育について考えたことを教えてください。

子どもの分からないところをどうやって分からないのかという点を適切に把握して、分かるように教えることが難しかった。
 子どもの取り組みやすさという範囲が広い(複数の教科にまたがると、単元ごとにある) 時間内に仕組むと深掘りしづらくなり、切り分けが難しい。逆に全てをやることで、1つ1つの内容が薄くなる。そこで、本当に理解が必要な問題を解いてもらう。分かるようになってもらう。
 一斉授業の見えない部分をカバーしていると感じ、これは大変な仕事だと思った。

2.子どもの支援を通して、質問教室について、もっとこうしたいと思う点をお書きください。

生徒それぞれ異なるとは思うが、全体を見ておいて、ノートの採り方がやや煩雑だと感じた。また、メモをとるのも少し、これは授業スピード(書き取り)のスピード差があって、書いているのが、単に自分のための授業内容を再構成してノートをとるという方法が定着しているのかという点は問題があると思った。
 後者の場合、スピードを上げるといい。ノートをとるスピードを上げたい。
 また、テスト問題と復習して大体わかるようになる。点数が低くなる生徒は、時間のつかいも焦らなくて、解く方法を身につけてもらう必要がある。

一方で、これらの学習支援は他の公立学校等でも実践しており、補習のあり方に関わる研究が散見される。例えば、島村(2020)の研究では、子どもの居場所づくりや成長を支える目的のもとに、大学、学校、自治体、保護者が連携し、放課後の学習支援やスポーツ、その他、文化的資本に触れられる取組を展開する事例もある。また、芦田(2020)は、子どもの学力向上や学校、保護者、地域で子どもの学びを支える体制づくりに着目して学校や公民館を中心に学習を展開する取組を報告している。さらには、富田ら(2019)の研究では、大学が学習支援の主体を担い、地域の学校へ積極的に介入する中で大学の役割を如実に描き出すものもある。

本校ではこうした取組を学校組織のみで担う仕組みがなかったことに加え、大学との連携協働の中で得られた機会にこそ一定の評価が可能となり、これからの学習機会に対する議論の一助となる可能性を見出せる。本校において、授業内では外部機関との連携が往々にして存在するものの、授業外では学習機会を拡張させるための連携システムは存在していない。それは、本校が国立大学附属校であり、ある種の地域性を持たない点で地域との連携協働の仕組みづくりがされてこなかったこと、これに付随し、学力を根本から全ての子どもたちにひらく発想そのものを持ち得ておらず、子どもたちが教師の高度な授業スタイルに並走するためには家庭に委ねる暗黙の了解が存在していたことに関わるからである。

これらから、経済的に困難な事情を抱える生徒を国立大学附属中学校が受け入れ、学習支援を行い、学生の学びの場としても位置付けられる取組を行ってきたことは、類を見ない事例として意味を持つのではないだろうか。

4. 委託に伴う負荷と学校の省エネ化

こうして大学と中学校が連携して子どもたちの学びを支える取組を行ってきた。しかし、子どもたちの学習機会拡張と学生への学びが見出される反面、仕組みとして学習機会を整えるために必要な下記の要素は教員の負荷として存在した。

- ・大学教員と中学校教員で、学習支援の趣旨の共有
- ・学生の募集
- ・学習支援当日の学生への説明
- ・リフレクション

教員の多忙さから学習支援を放課後に行うことができる教員を確保することは極めて難しく、本校の取組は学生の支援の場を委託する形となった。委託することは教員の手から離れたところで学習機会を拡張できるという表面的な効力を持っているものの、委託する過程でのコーディネートには一定の負荷が伴うことも事実である。ここでは、委託することによる余剰を教員が別の業務へ転換する可能性を広げられるという文脈ではなく、現場で教師が抱える「できない」ことを大学と連携協働することで生まれる子どもの学習機会の拡張と捉えてもらいたい。学校が持つ力の大きさゆえに、今や学校から何かを発信したり、委託する必要性がむしろ生じている。だからこそ、全ての子どもを多様な機関が省エネで支えていく仕組みを模索する必要があるが、この取組から見えてきた。支援の歯車を回し始める際にはエネルギーは必要だが、一度回り出した歯車は、子ども、教師、学生にとって有意義で心地の良い循環をもたらす可能性を持っているのである。

参考・引用文献

- 芦田愛五 (2020)「美作地域における小中学校及び公民館等における放課後等学習支援の取組」美作大学・美作大学短期大学部地域生活科学研究所所報第16号、美作大学・美作大学短期大学部、pp.46-57
- 島村聡 (2020)「『放課後こくば教室』の現状と今後」地域研究 = Regional studies 第25号、沖縄大学地域研究所、pp.169-173
- 富田英司、大石若奈、市本早香、中山晃 (2019)「学生主体の放課後学習支援における活動の変遷」大学教育実践ジャーナル第17巻、愛媛大学教育・学生支援機構、pp.67-74

第2項 夏休み特別体験プログラムの実施

田嶋 大樹

1. 実施体制と全体像

第2項で紹介するのは、2020年、2021年に東京学芸大学の授業「教育支援コラボレーション実習」を履修した大学生が企画・実施を担当し、附属竹早中学校が募集案内に協力して行われた夏休み特別プログラムの実践である。このプログラムは、一方で中学校の生徒たちの機会をひろくことを目的として行われるものであり、他方で大学生がそのプログラムの企画・実施に中心的に関わることで、それが大学の授業の一環としても行われるものであった。筆者は、この「教育支援コラボレーション実習」の授業担当者としてこの実践に関わった。そのため本稿は、生徒の機会拡張のための取組を、学校の内側の視点ではなく、学校の外側から関与した者の視点によって紹介・考察するものである。

まず、プログラムの企画、準備から募集、実施、振り返り（評価）に至るまでの大まかな流れを表1に示す。2020年、2021年ともにプログラムは1日の単発イベントとして行われた。ここからは時系列に沿って取組を紹介していくこととしたい。

表1 プログラム実施に関わるスケジュール

	7月					8月					
	1週目	2週目	3週目	4週目	5週目	1週目	2週目	3週目	4週目	5週目	8月
2020年度			・中学校との打ち合わせ ・プログラム企画	・プログラム企画 ・募集文書作成	・募集文書配布			・プログラム実施準備	・プログラム実施		・振り返り
2021年度		・中学校との打ち合わせ ・プログラム企画	・プログラム企画	・プログラム企画 ・募集文書・チラシ作成	・募集文書・チラシ配布			・プログラム実施準備	・プログラム実施		・振り返り

2. 企画・準備

2-1. ニーズの把握とターゲティング

生徒たちにとって、夏休み等の学校の長期休業中は学校外に広がる様々な体験や人との出会いの機会を得るチャンスであるが、そうした機会を個人や家庭の力だけではなかなか獲得できない生徒たちの存在も想定される。このプログラムは、学校における「子どもの社会資源改善・拡張アプローチ」の一環として、体験や人とのつながりの機会を獲得することが困難であると想定される生徒たちを主なターゲットにして、普段の学校生活とは異なる体験の機会を創出するための取組として行われた。

プログラムを企画するにあたり、まずは中学校教員との打ち合わせを行い、中学校の状況把握や、今回のプログラムに参加することを期待したい生徒たちとそのニーズを把握することを試みた。くしくも、プログラムを実施した2020年、2021年は新型コロナウイルス感染症の世界的大流行の影響があり、中学校の教育活動も授業のオンライン化や分散登校、時短通学等を実施するなど、感染症流行前までとは異なる教育的対応を強いられている時期であった。また、外出自粛を基本とする生活様式が社会的に要請されるような状況で、生徒たちの体験や人との交流の機会が減少していたこともあった。こうした状況の中で、学習塾や習い事等に通う生

徒たちの中には、それらがオンラインによって実施されることによって学習の機会を得ている生徒もいたが、他方でそのような学習塾、習い事等に通わない生徒たちが思うように機会を得られず、孤立してしまうことが心配されるような状況にあった。

また、附属竹早中学校は、いわゆる公立の中学校とは違い、広域から生徒が通学する学校となっている。そのため、生徒一人ひとりの地元と学校の距離はバラバラであり、地域の公立中学校よりもさらに、長期休業中の生徒の生活や活動の様子が分かりづらいという特徴もあった。通常、中学校では長期休業中の生徒の活動の場として、部活動がその一端を担う側面が大きいが、部活動についても感染症対策のため中断されていた。

中学校教員との打ち合わせではまずこのような学校の状況が共有されたのち、愛着の形成や他者との信頼関係の構築に難しさがある生徒や、不登校状況にある生徒など、学校からみたとときに気になる生徒の様子の傾向が伝えられた。

プログラム企画の際には、生徒の体験や人との交流の機会の拡張という観点から、特にそのような機会が不足している生徒に経験してもらいたい内容をプログラム企画者側が考えることとなるが、他方で、それが生徒たちからみて参加しやすい、もしくは参加したいと思えるような内容かどうかを考える必要がある。希望者の自由参加型プログラムでは、生徒に選ばれるプログラム企画をする必要がある。中学校教員からは、職業に関することや大学生に関することなどは生徒全般に共通して関心が高そうなトピックであるということ、大学生と対話などやり取りできることがニーズが高いのではないかということなどがアドバイスとして伝えられた。また、プログラム中の参加生徒とのコミュニケーションについて、「変に生徒を子ども扱いしないこと」「繊細で軽はずみで言った言葉でひどく傷つきやすい生徒もいるので、言葉使いに気をつけること」「飲酒や喫煙など、中学生がネガティブなイメージを抱くようなテーマは避けること」などのアドバイスがあった。

大学生はこうしたアドバイスを引き受けながらプログラムを企画した。今回のプログラムでは、実施者である大学生の存在自体が生徒たちにとって普段なかなか接することのない他者としての意味を持ちそうだということが予想されたため、生徒と大学生が対話しコミュニケーションできるようなプログラムが自分たちのリソースを最大限に生かしたプログラムの形なのではないかという判断に至り、そのような観点でプログラムを企画した。

2-2. 募集の手続き

募集は、大学教員が作成したプログラムの案内文書を印刷し、竹早中学校の配布物として全校生徒に配布した。2021年度には、プログラムの概要チラシ(図1、図2)をあわせて作成し、配布するようにした。チラシについては、事前に中学校教員からアドバイスがあったように、生徒が心理的に参加しやすい、参加したいと思えるようになるべくプログラムの魅力が伝わるように、かつわかりやすくなるように作成した。大学の授業スケジュールと竹早中学校の1学期の終了時期との兼ね合いで、プログラム構想段階でのチラシ作成となったため、プログラム内容が固まっていない部分もあったが、なるべく核となるプログラム内容のイメージが伝わるよう、表現等に工夫をした。



図1 募集チラシ



図2 募集チラシ

3. プログラム実施

3-1. 参加者

2020年のプログラムには10名の申し込みがあり、そのうち9名の生徒(1年生7名、2年生2名)が参加した。2021年のプログラムには11名の申し込みがあり、そのうち5名の生徒(1年生4名、2年生1名)が参加した。

3-2. プログラム中の様子

プログラムはオンラインで実施した。大学生は事前にオンラインでプログラム実施に関する準備を入念に行ったことで、プログラムの進行をスムーズに行うことができた。参加した生徒たちははじめ緊張した様子であり、何名かの生徒は大学生が呼びかけてもあまり反応がなく、そうした生徒がどのような状況にあるのかがオンラインでは把握しづらく、コミュニケーションが取りづらそうなシーンもみられた。しかし多くの生徒に関して、アイスブレイクゲーム等を経て徐々に緊張がほぐれていき、途中からは積極的な発言や笑顔も多くみられた。プログラム中盤以降になると、生徒たちは大学生の提案するゲームの中で考えることを楽しんでいたり、時に質問しながら大学生の経験談を興味深そうに聞いていたり、新しいことを教えてもらって嬉しそうにしたりしている様子がみられた。

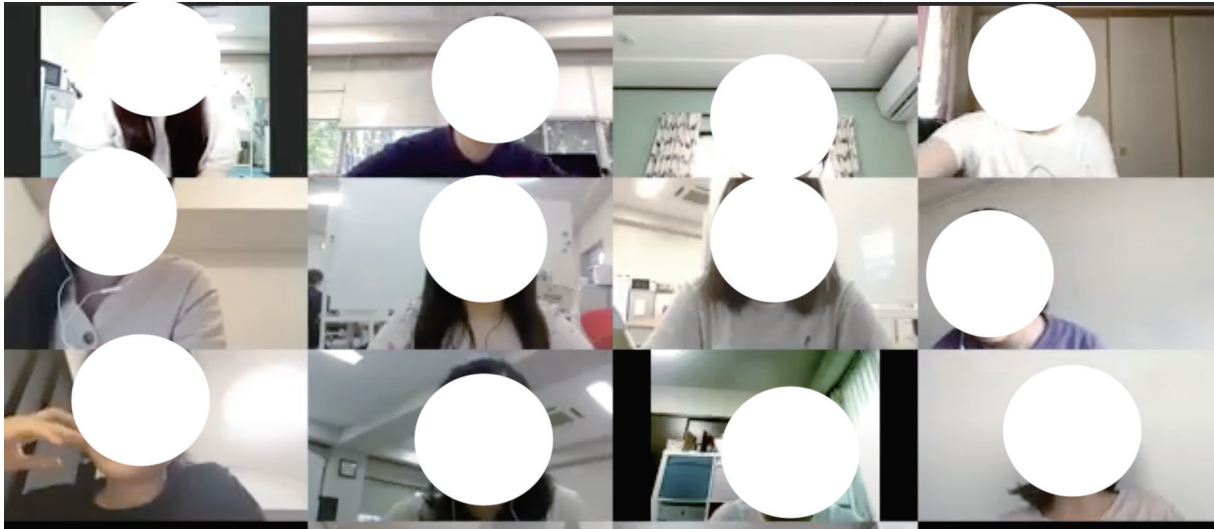


図3 プログラムの様子

4. 評価とフィードバック

プログラムに参加した生徒には、終了後に感想を話してもらった。参加した全ての生徒が、「楽しかった」「大学生と関わってよかった」「またこういう機会があったら参加したい」等と肯定的な感想を述べてくれた。参加生徒の満足度は高かったように思われる。

また、プログラム実施者の大学生にも感想を尋ねた。「実際に中学生と関わることができたのは新鮮でよかった。」「実際に実施してみると生徒についての情報が不足していることがわかり、事前の中学校の先生がたとの打ち合わせでもっと情報を収集しておければよかった。」「もっとたくさんの生徒に参加してもらえるよう、募集方法を工夫したかった。」等の感想があった。プログラムの内容というよりは、実施に至るまでの準備の部分での改善点を挙げる学生が多く、実際にプログラムを実施する経験を経て、連携の上で必要な準備についての観点が明確化したのだと思われる。

プログラム終了後には、参加生徒や大学生の振り返り・自己評価を中学校にフィードバックし、中学校教員とともに取組の評価を行った。参加生徒の満足度が高かったこと、大学生チームの有するリソースをうまく活用したプログラムが実施できたこと、生徒と大学生のコミュニケーションが活発に行われたこと等が成果として認められた。他方で、参加者が比較的学校の教育活動に積極的に参加する層の生徒であり、相対的に機会が不足していると推察される生徒の参加があまりみられなかったことが特に課題として取り上げられた。

5. 取組に関する示唆

以上がプログラムの概要である。ここからは、今回の取組をいくつかの観点から考察し、このような取組を行う上でのポイントや取組の意義・可能性について考えてみることにしてみたい。

5-1. 教員の負担増に繋がらないようにするために

今回のプログラムに関する中学校側の関わりは、プログラム企画・準備に関わる事前ミーティング(約60分)、1学期末の募集案内チラシの内容確認と配布、振り返りのミーティング(約30分)であった。なるべく中学校教員に業務的な負担がかからないように実施できるように進めることを目指して取り組んできた中で、その目標にどのくらい応えることができたかは甚だ疑問ではあるが、学校の外部から関わろうとする者が、このようなプログラムを学校と企画する際には、連携の窓口となる教員の時間的負担について配慮しようとする態

度を持ち合わせておくべきであろう。その意味では、事前のミーティングでプログラム実施のために聞きたい項目等を精査しておく、短時間で有意義なやりとりができると考えられる。

また、今回の取組は2020年度、2021年度の実施となったが、やはり2年目の方が準備ややり取りをスムーズに行うことができた。初めから完璧なプログラム実施を目指すのではなく、無理のない範囲でできることから小さく始めて、無理のない範囲で取組を継続し、少しずつグレードアップさせていくというような中長期的な視点を持つことも、取組を成功させる秘訣なのかもしれない。

5-2. 届けたいこどもに届けるために

今回のプログラムは、体験や人との交流の機会が相対的に不足していると思われる生徒たちのための機会をつくることを主な目的として企画・実施されたものであるが、実際には竹早中学校の生徒であれば誰でも参加可能な形で募集、実施された。それは、プログラム実施や生徒の参加をめぐるスティグマの発生を防ごうという観点によるところが大きい。仮に、プログラム企画・実施者の側で対象者を選別しようとするれば、そこには選別の根拠が問われることになる。今回の事例でいえば、「相対的に体験や人との交流の機会が少ないと考えられる生徒たちを対象に」ということになるだろうが、そのような選別プロセスは、実際の機会の獲得状況の問題以上に、選別し参加が決まった生徒への「機会が少ないから選ばれた」というスティグマを発生させてしまうリスクがある。生徒たちの機会の不足を少しでも解消していくことを目的としたプログラムが、選別によってかえってその不足状況を顕在化させ、スティグマを生み出してしまうというジレンマがここには生じているのである。

だからこそ、このようなプログラムは企画者による選別によって進められるのではなく、生徒たちの選択によって行われるようにすることが基本方針となる。こうした特徴は、プログラム企画者側の思惑と実際の参加者のギャップを往々にして生じさせやすくしている。今回のプログラムにおいても、実際に参加した生徒たちはどちらかといえば学校内の行事や委員会、学級活動にも積極的で、学習塾や習い事をしていたり、保護者が子育てのネットワークを豊富に有し、教育的意識が高い家庭の生徒たちが多く参加している傾向があった。つまり、生徒一人ひとりの選択と意思決定にプログラム参加が委ねられるのであれば、元々そのような機会獲得・参加に敏感な家庭や生徒は積極的にプログラム参加の姿勢を示すものの、機会が相対的に少ない生徒たちは自ら希望してプログラムに参加しづらいという状況が生まれる。

このようなジレンマをどのように考えるかということが、こうしたプログラムを実施する際に検討すべき観点の一つであろう。今回のプログラムでは、中学校教員が参加してほしいと思う生徒には、教員から個別に声かけをしていただくようにした。中学校教員はプログラムの企画・実施者ではないため、プログラムを企画・実施した大学生から教員に十分にプログラムの魅力が伝わらないと、教員から生徒たちに魅力ある勧誘はできない。そのために実施2年目にはチラシを作成し、なるべく生徒たちにプログラムの魅力が伝わるよう心がけてはいたが、それらが十分に伝わったかは定かではない。生徒から見たときに魅力あるプログラムづくり、生徒が求めるプログラムづくりを徹底するということが重要であろう。その意味では、今回の取組では大学生がなんらかのプログラムを実施するという体制はあらかじめ決まっていたため、アンケートを実施するなどして生徒のニーズを把握し、それを引き受けた内容をプログラム化するという工夫が今後有効かもしれない。

また、参加者間の人間関係にも配慮・工夫する必要があることも課題として挙げられた。たとえば、学級内の人間関係が原因で不登校状態にある生徒は、孤立しがちで、様々な体験や人との交流の機会の不足状況を抱えやすいといえるが、プログラムが広く中学校内の生徒が参加できるものとして提示されれば、顔を合わせたくない友人等を思い浮かべて参加を諦めてしまうかもしれない。このような問題を考えた時、一つのプログラムで全てを実現しようとするのは難しいであろうから、学校が提示し生徒が選択しうる機会が、集団性／個別

性や内容において多様に用意されることで、生徒の選択肢が広がるということが重要になるのかもしれない。

5-3. 連携・協働を通じた「拡張」

今回、プログラム企画段階の打ち合わせでは、中学校教員からチラシの表現やプログラム実施中の言葉遣いの面でいくつか修正や配慮した方が良いことについてのアドバイスがあった。それらのアドバイスは貴重なものであり、実際のプログラムに活かすことができた。ただ、そのようなアドバイスに対して、中には違和感を覚えた学生がいた。その学生の主張は次のようなものである。「学校ではできないような体験を提供しようとしているのだから、いわゆる学校教育的な目線では認められなくても、世の中のリアルを生徒たちにお伝えした方が、意味があるのではないか。」挑戦的に聞こえる学生のこのような問いかけは、学校と学校外の組織が連携・協働する際に考えるべき問題を提起しているようにも思われる。

そのことを考える上で、まず、このように主張した学生が学校教育で大切にしていること、学校文化をどの程度理解しているか、もしくは理解しようとする態度があるかということを反省する必要があるだろう。今回のプログラムは、いくら企画・実施の責任が大学にあったとしても、その募集案内を中学校が担う以上、学校教育で積み上げている教育実践の背景にある価値観や秩序を脅かすようなものであれば、それはなかなか認めづらいものとなる。学校ではなかなかできないことが存分に内容に盛り込まれていることは、学校外の組織がプログラム実施を担う場合の大きなメリットであるが、連携・協働のもとにプログラムが展開される以上、片方の立場の思惑のみで自由にプログラム実施できるというのは現実的ではない。もちろん、このことは裏を返せば、学校側にとっても、外部の組織が持ち込んだプログラムの外部性をどこまで許容できるかという判断が試されていることにもなる。

ここで大切なのは、両者の論理どちらが正しいのかという対立構造をつくるのではなく、異なる組織と組織の連携・協働の中で、新しい実践が生み出されていくことを目指す創造的な実践を生み出すプロセスとして、このようなやりとりを位置付けようとするのであろう。つまり、学校と学校外の組織が連携・協働する際には、両者の文化的な差異を前提にしながら、むしろその差異をプログラム実施に肯定的に活かしていける道筋を探りながら、ともにゆらぎあい、対話の中に実践を生み出していくような態度が必要であるということである。そして、そのような対話を可能にするのは、緊密で抜け目のない、密な意思疎通ではなく、ある種アバウトさを残すような気楽さや、両者の差異を包み込めるような遊び(余白)の精神であるのかもしれない。やや飛躍的かもしれないが、こうした実践はプログラムに参加した生徒たちに対して直接的に拡張的な学習や体験の機会をもたらすとともに、プログラム実施とそのための準備、企画、評価といった一連の連携・協働を通じた学校組織の拡張性を促すという点で、間接的に生徒たちの機会を拓いていく可能性を有しているともいえるのではないだろうか。

子どもの主体的な選択を可能にし「子どもが未来を拓く」ことのできる学校づくりに向けて、学校が拓かれていくこと、そのプロセスに学校外の者が関与することについての実践知を蓄積していく必要性を感じるところである。今後も実践を積み重ねながら探求していきたい。

第2節 多職種協働の支援に大学生が参加することの意義と移行支援

河 美善

1. 研究プロジェクトにおける大学生の関わり

本研究プロジェクトは、小学校6年生の子どもたちに大学生が学習支援を行うことを始め、子どもたちが中学校に入学した後も支援の節々に至るまで大学生の力を借りた。前節で取り上げた質問教室や夏休み中のプログラムでも大学生が生徒と関わり、3章で取り上げた二つの事例においても大学生が生徒と密に関わった。

Aさんの事例においては、本研究プロジェクトの専門研究員でありながら、他大学で大学院生として在籍している筆者（年齢は当時20代）が、担任の先生と科目を分担して個別の学習支援を行った。高校受験を目前に、不登校の期間が長く、学習への遅れがあることに生徒本人が不安を感じている状況から、学年を遡って学び直すための学習支援を行った。

Bさんの事例においては、大学の授業として大学生が中学生に学習支援を行う場を設定し、そこにBさんが参加したことで関わりが始まった。高校受験に向けて志望校に提出する志望理由を考え、文章にするなどの支援を行った。その後、大学の授業としては一旦終わるが、大学生との関係性が有効だったことから、支援を継続する方向でケース会議で検討が行われ、Bさん本人が希望したことや、大学生もその希望を受け入れたことから、再び個別で学習支援が始まった。再開した学習支援では、本人の希望にそって英語の学習などを行った。

2. 生徒にとって大学生と関係を持つ意義

子どもたちに振り返って聞いてみると、小学校6年生の子どもたちに行った学習支援は、大学生との関わりよりは集まっていた同じ小学校6年生の仲間同士で楽しかったことが印象に残っているという答えが多かった。一方、前節の報告でもあるように、中学生として大学生との交流は学習の補填、動機付けとなることはもちろん、「大学生の経験談を興味深く聞く」など支援に有効な関係性が窺える。この違いから、小学生と比べて中学生には大学生がより影響力を持ち、魅力を感じる存在なのだろうと推察できる。小学校のうちは大学というのはまだはるかに遠い世界で、自分ごととしては思えないが、中学生は高校受験、その先の大学受験や専攻選びなどがより現実味を帯びた形で捉えられ、大学受験を通り抜けた大学生が尊敬できる存在として立ち現れるのであろうと考える。それは、小学生への大学生の学習支援が無意味だったということではなく、時間が経って大学進学が現実となった時に、その関係性を振り返り思い出すことで当時とは違った意味を持つこともあり得る。

親や教師ではない大人との関係を持つことの意義は、笠原(1977)から続く数々の研究で認められてきた。笠原(1977)は、子どもの人間関係をタテ、ヨコ、ナナメの三つの方向で捉えた。子どもと親、担任教師の関係をタテの関係、友人同士をヨコの関係、親や担任教師とは異なる大人との関係をナナメの関係とした。子どもに対して育てる責任を持っている親や担任教師は、情緒的に巻き込まれやすく、中立的な立場で関わるのが難しい。一方で、ナナメの関係にある大人は、無責任であるがゆえに、情緒的に距離を取り、子どもの言葉に素直に耳を傾け、考える自由度が増すと説明する。この理論を通して子どもを取り巻く関係を重層的に捉えることに役立つと考えられる。

笠原が提案した子どもの人間関係の理論を受け、歴史的な流れを踏まえ、子どもの人間関係を教育関係の視点で分析した宮澤(2011)を紹介し、「ナナメの関係」に着目して大学生と児童・生徒の関係の意義を見出すこ

とを試みたい。宮澤(2011)は、教育関係を歴史的に検討し、子どもを取り巻く多様な関係をタテ・ヨコ・ナナメの重層的に捉えること、とりわけナナメの関係に注目することの大切さについて述べる。子どもの教育を全面的に親と教師に任せ、企業は最大の効率を求めようになった近代以降、人は科学技術の力で自己中心に道具を作り出し、環境を支配するようになった(ホモ・ファーベル)。このような加工主体として人間観は教育関係にも浸透する。教育主体の親や教師は子どもを合理的に操作できる素材と見なし、子どもの多様な関係を排除することで子どもをコントロールの下に置いた(ホモ・ファーベル=ホモ・エドゥカンス)。子どもの自然を開発させるタテの関係は限界を迎え、友達親子のようなヨコの間接関係を目指すことで、養育や教育の責任から逃れようとしている。しかし、大人世代の文化は意識・無意識的に子ども世代に伝わるため、大人はその責任を全うすべきである。多様な大人が「教育的無意識」を意識し、親と子ども・教師と子どもの一対一の間接関係ではなく、多数と多数の関係の中で、子どもは育つのであると宮澤は説明する。

親や担任教師が教育の責任がある大人として子どもに関わるタテの関係であることに對し、スクールカウンセラー(以下、SC)とスクールソーシャルワーカー(以下、SSW)は子どもの本音に耳を傾けられる支援者である。実際第3章で取り上げたチーム支援でも、SCは子どもの話を受け止め、子どもが安心できる居場所となる関係を作ることに勤め、担任教師は学習や進路選択をサポートする役割を担っている。多職種連携の支援チームの中ではSCとSSWが子どもにとってナナメの関係にあったと言える。多職種連携の意義と成果について第3章第5節で分析しているように、「多職種間の分担・連携の活性化」によってそれぞれの立場の支援者が「専門性を発揮」できるのは、子どもの関係が親や教師との一対一の間接関係からナナメの間接関係を含む多重の関係に広がることにより、それぞれの立場の支援者は安心して自らの役割を全うするからであると考えられる。

叔父・叔母と甥・姪の関係に代表されるナナメの関係は、定義に広がりを見せている。近所のおじさんやおばさん、隣のクラスの担任教師など、大人世代に止まる例もあれば、先輩や卒業生、高校生にとっての大学生など、子どもにとってお兄さん・お姉さんの例(例えば、枝廣、2016)も、さらには、兄弟姉妹の関係もナナメの関係の中で説明する例(例えば、依田、1981)もある。これらの例を勝手にまとめると、「ヨコの間接関係のように養育・教育の責任のないタテの世代の人」と「タテの間接関係のように養育・教育の一端を担えるヨコの世代の人」である。両者は少し異なる関係性にあるように思うが、ここではどちらも「ナナメの間接関係」である考え、中学生と大学生の関係について考察したい。

中学生にとって大学生は「先生」ではない「お兄さん・お姉さん」のような存在である。その関係性の中で子どもは心を許し、大人には言いにくい話まで本音で話したり、支援の場を継続したりする。本研究プロジェクトでは、大学生が支援の場で子どもの本音やニーズを拾い、ケース会議で共有してもらうことで、支援計画に生かしてきた。大学生による支援は、単純に学習内容を教えてくれるだけではなく、子どもと親や教師とは異なる関係性を築き、子どもの関係性を広げるという意味で有意義だった。

3. 大学生にとって支援に参加することの意義

一方、大学生が多職種連携の支援に参加することは、大学生自身にとっても教員養成とサービスラーニングの二つの観点から有意義である。

まず、東京学芸大学は教員養成大学であり、教員または教育支援者を目指す学生が多い。資格取得に定められている授業の受講や課外活動、アルバイトなど多忙な中でも、子どもと直接関わる機会があれば、積極的に参加する学生が多い。学生は本プロジェクトを通して、子どもと一緒に遊ぶ・学習する経験に留まらず、遊びや学習中に行われるやりとりからアセスメントをする、ニーズに沿った支援計画を立てるなど、子どもの支援に直接参加する経験ができたと考えられる。「個別最適な支援の困難さ」に悩む経験も、「実施に至るまでの準備の部分の改善点」が目について、子どもにより良い支援を届けるために改善したいと思う経験も、学生に

とって貴重な経験であったことが窺える。このような経験は、大学卒業後に子どもを支援する現場で働く時に生きてくるだろう。

また、大学生が子どもを支援する活動はサービラーニングの一つの形として捉えることができる。サービラーニングとは、「学生の学びや成長を増進するような意図を持って設計された構造的な機会に、学生が人々や地域社会のニーズに対応する活動に従事するような経験教育の一形式」である（桜井ら、2009）。経験に関するデュイの理論を根源とするサービラーニングは、経験学習の伝統があるアメリカで発展した教育形態であり、近年は日本の大学でも盛んである。サービラーニングには省察と互惠が含まれ、学生の認知発達（生活スキルやアカデミックスキルの向上、道徳心や自尊感情、自己効力感の改善、協調性やリーダーシップの獲得など）、専門学習への動機づけと理解の促進、市民性の獲得の効果が期待される。本プロジェクトにおいて大学生は、子どもの支援を準備し行い、仲間同士でフィードバックし合い、支援チームの専門職のフィードバックを受け、ケース会議に参加するなどの活動を行った。その過程で、子ども支援や支援に関わる関係機関に関する知識を獲得し、「学校に通う意味」「教師としてできること」などに疑問を持ってさらに学びたいと願い、一人の支援者として成熟していくことを見てきた。これらの成果は、直接子どもに関わる職業に就かないとしても、一人の社会構成員として役立つと考えられる。

4. より多様な他者に出会える学校と大学

以上のように、本研究プロジェクトで大学生が子どもの支援に関わったことは、子ども、大学生自身にとって有意義であった。本研究プロジェクトを進めるにあたり、大学生の力は欠かせなかったと考える。

大学生が参加した多職種連携により子どもがより多様な他者に出会える環境を作れたこと、大学生が実際の支援に参加し、多職種連携の一員として多様な他者と出会える環境を作れたことは、本研究プロジェクトの大きな成果の一つではないだろうか。人は多様な他者との関係中で豊かな世界に出会い、自分の内面と向き合って成熟していくと考える。学校と大学に多様な他者との出会いを促すカリキュラムをどう組み込んでいくか、今後研究を重ねていきたい。

参考・引用文献

依田明 (1981) 『ひとりっ子の本』 情報センター出版局

枝廣和憲 (2016) 『中高生年代の能動的居場所に関する学際的研究：ナナメの関係の観点から』 科学研究費助成事業 研究成果報告書

笠原嘉 (1977) 『青年期：精神病理学から』 中公新書

桜井政成、津止正敏編著 (2009) 『ボランティア教育の新地平：サービラーニングの原理と実践』 ミネルヴァ書房

逸見敏郎、原田晃樹、藤枝聡編著 (2017) 『リベラルアーツとしてのサービラーニング：シティズンシップを耕す教育』 北樹出版

宮澤康人 (2011) 『<教育関係>の歴史人類学：タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容』 学文社

第6章

附属学校の挑戦

第1節 現代的な教育課題に向き合う附属学校改革

古家 眞

1. はじめに

附属学校と協働した教員養成系大学による経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクトの開設2年目に、公立学校管理職や教職員に対して「学校教員の『貧困』に対する認識」についてのインタビューを試みた。その詳細は同年度報告書に述べられているが、このインタビューを行って最も強く感じたのは、「学校現場では子どもたちの貧困の状況がある程度把握しても、そのことに対する配慮等はほとんど行われていない」ということであった。

それでも小学校においては、学級担任が児童の衣服、頭髪、学習用具等から家庭の経済状況を一定程度イメージとしては把握しているが、管理職は要保護・準要保護就学支援の実態をもって自校児童の家庭の経済状況を全体的に把握している程度であった。これは中学校でも同様で、管理職は生徒の貧困についての一般的な知識は持ち合わせているが、例えばスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）をどのように活用していくかという点についてはまったく不明であるという状況も見られた。

このことは、本学附属学校園においても同様の傾向が見られる。附属学校園の管理職と児童・生徒の家庭の経済状況について話すと、「結構大変な家庭が増えてきているんですよ」とは言うものの、具体的な実態については把握していないケースが多い。また、本研究プロジェクトの活動は、上述のように「附属学校と協働した」と標榜しているが、校長・副校長会で本研究プロジェクトについて周知した際には、各附属学校園の管理職から「この取組は該当附属学校が独自に行っていること」という意見もあった。私は附属学校運営部運営参事の職にあるが、上記校長副校長会の状況を目の当たりにした時、運営参事は、研究プロジェクトの運営会議に出席しているだけでなく、このプロジェクト設置の意義と活動の趣旨を改めて全附属学校園に周知していくことが求められると感じていた。

2. 現代的な教育課題と附属学校改革

平成29年8月、「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」によると「国立大学附属学校は、入学者選考の在り方も含めて、モデル校としての役割や、大学によるガバナンスの在り方が問われており、地域のニーズに沿った柔軟な取組や公立学校等で活用できる教育・研究の成果の還元が求められている」と課題を指摘している。

そして、中長期的方針として「各附属学校は、確実に大学の教育・研究に貢献するとともに、その教育・研究の成果の提供先となる学校像を明確化し、例えば、複式学級や帰国児童学級、小中連携教育を通じた学習経験や生活経験の差異を指導に活かす方法の開発や、貧困等の困難を抱える児童・生徒の受け入れ及び指導方法の開発等、当該附属学校に求められる教育・研究課題を踏まえた選考方法を実施するなど、教育・研究の成果を最も効果的に実現する観点からの『選考方法－教育・研究の方法－成果の還元方法』の有機的なつながりを明確化するべきである」と示している。

一方で、従前より大きな課題として指摘されていたが実行されていなかった点として、附属学校の働き方改革が挙げられる。上記有識者会議で示された方針と働き方改革は密接に関連している。

本学においても平成30年には、附属学校教員の業務の効率化に関する検討プロジェクトを設置し、附属学

校運営部を中心に推し進められてきた附属学校改革プランの一つである「附属学校教員の業務内容の効率化」を検討し、学長に提言することとした。

その内容は、「教育活動に関すること」「教育実習に関すること」「研究活動に関すること」「部活動に関すること」「保護者対応に関すること」「事務的業務に関すること」であり、さらに、これらの内容を「予算措置が不要なもの」「予算措置が必要なもの」に分類した。

このうち、予算措置が必要なものの中で、特に予算を優先的に措置し、実施すべきものとして以下の内容を挙げた。これらが本稿にも関わりのある取組であり、学長への提言を受けて令和3年度までの間に大学側の予算措置もされ、徐々にではあるが働き方改革が進み始めているところである。

- 1 チームとしての学校の実現に向けた専門スタッフの配置促進
- 2 多様なニーズのある児童・生徒に応じた指導等を支援するスタッフの配置促進。大学と附属学校が連携した組織的な取組
- 3 主幹教諭の複数制
- 4 スクールカウンセラー（以下、SC）、司書の配置促進
- 5 部活動指導員の導入

具体的には、令和2年度より新たにSSWと部活動指導員が、令和4年度よりSC予算増と新たにスクールサポートスタッフ（以下、SSS）が採用されることとなった。また、主幹教諭複数制導入に向け準備が進んでいる。

特にSSSは公立学校では既に導入されている。児童・生徒や保護者に配付する文書の印刷や学級等への配付、軽微な連絡事項の伝達業務など教員免許がなくても携われることから募集も簡便で、教員の職務軽減に大きく寄与している。

このように、教職員の業務改善と多様なニーズのある子どもたちへの支援の必要性が互いに関連し合っただけでなく、働き方改革は、結果的に附属学校教職員の意識改革にもつながっている。職員会議が勤務時間を大幅に超えて行われたり、教育実習指導も熱心に取り組むあまり早朝から指導したりすることも無くなり、「自分たちから働き方を見直して改善する」という意識に変わってきた。

3. 附属学校在籍児童・生徒の家庭の経済的環境

全国の要保護及び準要保護児童・生徒数割合の推移は、平成6年度全児童・生徒数の約6%から漸増傾向にあり平成24年度には約16%に達し、平成30年度は15%である。これに比して本学附属小中学校児童・生徒家庭が在住市区等から就学援助を受けている割合は約2~4%である。また、附属高等学校、国際中等教育学校においても一定数の生徒が家庭の収入のレベルに応じて後援会等からの奨学金を得ている。

総括的に述べると、本学附属学校は公立学校等に比べると経済的に困難な家庭環境にある児童・生徒は少ないということが言える。

しかし、附属学校管理職に聞くと、「入学後に家庭の環境が大きく変わった結果、就学援助や後援会からの支援を受けることになった児童・生徒は多く、その理由は保護者の離婚や死亡、経営している会社の業績悪化や倒産等である」といった回答があった。

このことは、後述する家庭における様々な問題特に虐待の可能性がある案件とも関わっている。すなわち、家庭の経済的環境が負の方向へ進む要因の一つに該当児童・生徒への虐待だけでなく、母親へのDV等により家庭環境が激変していくというケースも散見されるのである。

そして、この傾向は今後徐々に増加していくことも懸念される。

一方で、全附連の全国附属学校保護者対象調査^{*1}によると、「附属学校の児童・生徒が生活保護を受給するために転校を余儀なくされた」という事例が複数件あったということが明らかになっている。この調査による

と「行政の制度上の理由で居住地域を変わらなければならなかった」とされているが、併せて、「在学中に生活保護等を受給せざるを得ない経済環境になった場合でも、これを理由に転校することがなく、附属学校が公教育の場にふさわしい環境づくりを進める必要がある」と述べている。

また、同調査では、「就学援助の施策は公立と同等になっているか」という質問があり、11%の保護者が否定的な回答をしているが、この分析として「保護者の中には、附属は公立ではないので就学援助を受けられないと思い込んでいるケースもありうる」とも述べている。

さらに、公立学校では部活動指導員に係る予算は、国、都道府県、市区町村が三分の二ずつ負担しているが、附属学校では大学からの予算措置が基本であり、不足分が生じた場合は各学校が負担せざるを得ない。したがって、学校によっては保護者負担の形になっている可能性も考えられる。

4. 附属学校への教育支援とSSW

附属学校の教育活動に対して外部からサポートしていく教育支援の体制は、公立学校と比較すると予算、人員共に大きく遅れていると言わざるを得ない。

本学の具体的な例を挙げると、大学に講座を持つ教員が派遣しているSC、前述したSSW、部活動指導員等が挙げられる。大学からの予算措置が徐々に増額されているが、未だに各学校が後援会等からの補助により不足分を補っている現状もある。

また、小金井市が設置している適応指導教室の分室という形で本学構内にも不登校支援施設があり、小金井だけではなく他附属学校児童・生徒も対象として支援活動が始まっている。そして、附属小金井小学校低学年児童対象の放課後学童施設も構内に設置されている。

ここでは、SSWに焦点を当てて述べることとする。

令和元年度まで、附属学校園の子どもたちが家庭での問題を抱えながら登校していることを学校として把握した場合、附属学校運営部に相談があり、運営参事が助言指導にあたり、家庭での虐待が疑われるケースや家庭の経済状況が厳しくなっているケースなどが多かった。

本研究プロジェクトが竹早中学校にSSWを派遣し、その効果は如実に表れることとなり、附属学校運営部が大学に対してSSW配置の予算要求をしたのはそれがきっかけである。配置されたSSWは、まず全校園を回って4つの地区ごとに研修会を開催した。そこでは、SSWとSCの違いから始まって、要保護児童対策地域協議会（以下、要対協）、子ども家庭支援センター（以下、子家セン）、児童相談所（以下、児相）等の役割について具体的に述べ、質疑応答に応じた。

しかし、巡回当初はどの学校園も「何をどのように相談すればよいのか」という点が理解できず、SSWが学校園に出向く機会も少なかった。そこで、SSW案件にはどのようなものがあり、実際に問題解決に至った事例等を校長会で紹介し、併せて管理職、コーディネーター等を対象にSSW研修会を開催した。その結果、翌年度は39件の相談申請があり、今後も増加傾向が予想される。

SSWは、必要に応じてケース会議を開き、子家センや児相とも連携のために連絡を取る。その過程で学校の役割を助言し、担任、コーディネーター、管理職が何をすべきか、またしてはいけないことを指導している。それぞれの学校園では、SSW相談事案が起きる度に学ぶ機会がどんどん増えていくのである。

附属学校園の子どもたちの家庭環境をめぐる困難は、実に多岐にわたり複雑化している。離婚、倒産、DV、いじめ、自傷行為等であり、SSWが来て様々な課題解決にあたり、実際に問題解決に至った状況を目の当たりにして、令和元年度まで運営参事が対応していた事案への対応が適切であったかを省察している。すなわち、従来のSSWは明確な資格は必要とせず退職校長等が過去の経験によりその任に当たっていたわけだが、運営参事もほぼ同様であり、教職経験は長いものの福祉関係の知識等は十分ではなく、学校への助言等も曖昧であったことは否めない。

また、各学校においても先に述べたようにSSW配置前は「子どもの家庭における様々な状況」の把握についてはまったく十分ではなかったと考えざるを得ない。しかし、SSWの助言指導により各学校の管理職、コーディネーターの意識は大きく変容し、校内における互いの意見交換が積極的に行われ、その後附属学校運営部へのSSW相談申請、そしてSSWが学校を訪問してケース会議等へとつながっていくようになっている。

5. まとめ

表題にある「現代的な教育課題に向き合う附属学校改革」に正対する内容になっていたか甚だ疑問は残る。しかし、経済的に困難な家庭状況にある子どもたちをどのように支援していくかを考えていく過程で避けては通れない課題が附属学校の改革であり、そのことは、大学や附属学校運営部がその責を全うしてきたかということへの答えとなる。本節でも既に述べてきたが、「附属高校いじめ問題」に端を発した附属学校改革は、働き方改革に姿を変え、少なからず教職員の意識改革にもつながってきたと言える。すなわち、国立大学法人化前の各附属学校が伝統や研究実績をもとに独自に設定していた「各校の特色」から「目指す子どもの姿、どんな人間を育成していくのか」を大学からの助言を得ながら地区ごとに検討を重ね、校種間の壁を乗り越えながら協働し構築していくようになりつつある。

「子どもが未来を拓く学校づくり」のプロジェクトは、まさに未来の学校の姿、これからの附属学校の姿を創造させるものとする。附属学校改革の進展は本プロジェクトの成功と無縁ではない。

*1 全国附属学校保護者対象調査

「国立大学附属学校 子ども生活支援（貧困）に関するアンケート報告書」

全国国立大学附属学校連盟 全国国立大学附属学校PTA連合会

平成28年11月

第2節 附属竹早中学校の未来

藤本 光一郎

1. はじめに

本校は、東京学芸大学が進める「附属学校等と協働した教員養成系大学による『経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒』へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクト」に参画し、連携自治体から生徒を受け入れた。入学後は必要に応じて多職種協働によって学習支援や家庭への支援を行い、生徒は卒業後に希望する進路に進学することができた。国立大学附属学校として、社会的貧困の課題に取り組んだ例は初めてといってもよい。このような学校としての経験をどのように本校の未来に活かしていくか、あるいは、本プロジェクトを踏まえてどのような本校の未来を描くことができるのかが、本節に与えられたテーマである。

本書の中でこれまでも繰り返し述べられてきたことではあるが、今回のプロジェクトで一定の成果をあげることができたのは、本校で従来から取り組んできた、竹早地区の幼稚園・小学校との主体性を育む連携教育、および独自の学校研究である多様性の教育の研究などによって耕されてきたしっかりした土壌があったからである。本校の将来を語るときにしばしば不易と流行が大切であるといわれる。本節でも、不易として将来的に守っていく土壌の部分と、流行としてこれから新たにに取り組んでいくことについて述べていきたい。それによりおのずと未来の学校像も浮かび上がってくるのではないかと思う。

2. 未来を語るうえでの前提条件

まず、教員の多忙化の解消と財政的基盤の安定化という現状の大きな課題について確認しておきたい。これらの改善抜きにいかなる未来も語ることはできないからである。

(1) 教員の多忙化の解消

国立大学の附属学校には、通常の普通教育に加え、大学と連携した研究、教育実習を通じた学生教育という独自の使命がある。本校においても毎年1学年の人数に匹敵する教育実習生を長期間受け入れるほか、多数の研究プロジェクトを実施し、毎年のように公開研究会を開催している。しかしそのような業務を行うための特別な教員の加配はなく、公立学校に比べて生徒当たりの教員数はむしろ少ない場合も多い。それでも多くの生徒や保護者が満足感をもって卒業してきたのは、生徒と教員双方の資質や日頃の努力の賜物であるとともに、ある意味で国立大学附属学校としての任務が教育活動にもポジティブに働いてきたこともあると考えられる。

しかしながら、それもある程度のゆとりがあつてのことである。学校に求められる業務は増加の一途をたどっており、学校教員はブラックな職業の代表例の一つとすらされている。特にコロナ禍により消毒や健康観察など感染防止対策の業務が新たに付け加わった。さらに拡大する社会的歪が子どもたちの心身にも影響を与えており、生徒指導にもそのような背景に対する配慮が一層必要となってきた。家庭に対する支援が必要なケースも増えている。このように業務は増えているが、それを担う教員数は増えておらず、現場の多忙さは限界を超えているともいってよい。この多忙さを改善することがまず第一歩とすらいえる。

(2) 財政的基盤の安定化

国立大学附属学校は、国から潤沢な予算があり、保護者の負担は少ないと思われる場合も多い。ところが東京学芸大学の場合、教職員の人件費や水光熱費は大学の予算でまかなわれているものの、学校に配分される予算は非常に少ないのが実態である。本校の場合も、教育活動や教育環境の維持管理に必要な費用の過半を保護

者や卒業生などからなる教育後援会「創竹会」からの寄付金に頼っており、公立学校よりは保護者の負担は多くなっている。

国や大学の財政状況が厳しい中、大学からの予算を抜本的に増やすことは難しいが、一方で保護者に今以上の負担を求めることも困難である。どのような方向性で学校運営を進めるにせよ、ある程度自由に使える財源を持ち、財政的に安定化させることは、非常に大切である。

3. 竹早中学校で守っていくべき土壌

本校は、「将来の国際社会を担っていく子どもたちが、真理と正義を愛し、平和で文化的な社会を形成できるよう、個人の尊厳を重んじ、個性豊かで自主的精神に充ちた人間の育成をめざしている。」という教育精神のもと、「自ら求め、考え、表現し、実践できる生徒を育てる。」「他人の立場や意志を尊重できる、視野の広い生徒を育てる。」「心身ともに明るくたくましい生徒を育てる。」の三つを教育目標に掲げている。教育目標については、本校の学校研究「学習意欲を持たせ高める」を受けて、1987年に全教員の熟議を経て作られたものであり、一番目の目標の文中の「表現し」という言葉が主体性を重んじる本校の特徴とされている。制定から半世紀近くが経過しているが、本校の教育精神や教育目標は、多様性を重んじ、主体性を育む本校の教育に生き続けている。

また、竹早地区の幼稚園・小学校との連携教育についても、竹早地区の代名詞ともなっており、引き続き発展させていかなければならない。竹早地区の連携教育、本校の多様性の教育については、それぞれ、末尾で紹介する二冊の書籍にまとめられているので、興味のある方は是非お読みいただきたい。

4. 竹早地区での未来の学校のプロジェクト

国立大学の附属学校の在り方が問われている中、東京学芸大学は附属学校の地区ごとの特色化を強く打ち出す改革を進めている。竹早地区においては、他地区に先駆け、一昨年から「未来の学校 みんなで創ろう。プロジェクト」が始まった。同プロジェクトでは、目指す学校の姿を「好きに挑む」という言葉に集約し、誰もが自分の好きなことを見つけ出し、それに挑戦することができる未来の学校モデルを創ることがテーマとしている。そこには、学校の運営や教員の働き方に係ることから、新しい技術を取り入れた教育環境の実現、学校外部と連携した教育支援システムの構築等様々なことが含まれる。もう一つの特徴は、東京学芸大学を中心に、竹早地区の教員だけでなく、未来の学校に関心を寄せる40もの企業、さらに行政も加わった連携を重視している点である。まだ端緒についたばかりではあるが、主体性を育み、多様性を大切にす従来からの竹早地区の教育の特徴を生かしつつ、企業の持つ様々なテクノロジーや考え方を学校運営に取り入れようとしている。2022年1月に公開研究会をオンラインで開催し、その一端は、末尾に記載してある竹早地区の研究紀要に掲載されている。

5. 竹早中学校で今後取り組んでいくべき方向性

今回のプロジェクトを踏まえ、今後も引き継ぎ、発展させていくべき事柄を以下にまとめてみた。

(1) 多職種協働を学校文化に

本書中の随所で言われてきたことであるが、生徒や家庭に対する様々な支援を進めるにあたり、専任教員や養護教諭、従来から関与いただいていたスクールカウンセラーに加えて、スクールソーシャルワーカー（以下、SSW）、本校に常駐する大学の研究員などの果たしている役割が大きい。学校内のことは学校内であるというものが、従来の学校文化であったが、それだけではどうしても可能な支援に限界がある。特に家庭への福祉的な支援は、本来は行政の役割である。一方で学校における子どもの変化の見取りが、家庭の困難の第一発見とな

る場合も増えており、学校の役割も重要視されている。SSWは学校と地域や地元自治体との連携構築のキーパーソンである。本校でも当初は管理職も含めてSSWについての予備的な知識もなく、導入自体に少し半信半疑でもあったが、配置された方の資質もあるが、すぐに欠くべからず役割を果たすようになったことは驚きでもあった。一方で、協働や連携にあたっては、関与する人々の責任と役割を明確にすることが大切である。特に家庭支援のような福祉に関わる点において、学校がどこまで積極的に関与できるのか、あるいは関与すべきなのかについては、ケースバイケースで検討をしなければならない。

(2) 大学との連携研究の深化

附属学校においては、大学との連携した研究活動は使命の一つである。ただ、従来の附属学校の研究は、教員個々の興味関心に基づく研究が多かったように思う。今回のプロジェクトにおいては、大学教員が研究全体の枠組み作りなど研究実施の中核を担い、附属学校の役割を特別連絡進学生への支援や保護者との連絡、生徒や保護者とのやり取りなどを収集して大学へ情報提供するなど、役割がかなり明確化された。その一方で、大学は対象生徒の教育支援に必要な経費や教員の加配やSSWの配置などを行い、附属学校側にもメリットが生じるような関係が構築できた。スローガンだけでは大学と附属学校間の連携研究は進まない。双方にとって実質のあるメリットを伴わないとうまく回らないことを肝に銘じるべきであろう。

(3) 地域との連携強化

地域連携は国立大学附属の重要な使命として常に挙げられており、本校でもそのための一歩として、文京区の教員研修会に参加したり、文京区の校長連絡会にオブザーバ参加したりするなどを行っているが、なかなか行政も含めた地域連携を継続的に行うことはできず、課題となっている。

今回のプロジェクトにおいては、地域の子どもを附属学校が受け入れて附属学校の教育を受ける環境を整える一方、連携自治体は、教員を人事交流の形で派遣するという持ちつ持たれつの関係で連携を進めることができた。これについても、ある自治体の困難を附属学校が支え、その代わり附属学校に地域資源を少し提供するという双方のメリットの明確化が必須である。「未来の学校 みんなで創ろう。プロジェクト」での地域連携の展開に期待がかかる。

また、教育委員会や行政だけではなく、地元の住民や商店、町会や自治会など、様々なレベルでの連携が考えられる。従来、地元との関係では、騒音や学校周囲の環境、登下校のマナーや安全確保など、どちらかとネガティブな面が強調されがちであるが、ポジティブな新たな関係構築を目指す取組も進めていきたい。本校の研究部を中心に地元商店や企業と連携して生徒の研究を行うことなども計画されており、これからの展開が目される。

(4) 保護者や同窓生とのネットワークを生かして

子どもから大人への過渡期を過ごす中学校時代は、3年という短い期間ではあるが、かげがいのない時間である。本校は、卒業生が学校を訪ねてくることが多く、教員も卒業生とのつながりを大切にしている。同窓生との関係は本校の誇るべき宝ものである。また、先にも書いたが、本校の教育活動にとって教育後援会「創竹会」の役割は欠かすことができない。創竹会は国立大学の法人化に伴って発足した組織であるが、その運営には、同窓生、卒業生保護者、在校生の保護者が関わっており、今までの学校関係者の英知が詰まっている。教育後援会の支援は、従来は教育活動への支援を主にしてきたが、創立75周年にあたる2022年度に向けて記念行事を企画し、体育館の大規模改修を行った。計画的に寄付金を集め、同窓会やPTAからの寄付も含めてかなりの事業費を集めて大規模な工事が実現できた。大学からの予算増額がすぐに期待できない状況で、教育後援会を軸として本校への支援の重要性はますます増している。今後も継続していくことができればありがたいことである。

また、「未来の学校 みんなで創ろう。プロジェクト」でも、外部との協働作業を推進しており、その点で

も同窓生や保護者のネットワークの活用も期待されている。

6. まとめ

今回のプロジェクトで3学年にわたる生徒が本校を巣立っていった。卒業生へのフォローアップ的な支援も新たな課題となっている。そもそも教育のプロジェクトは成果が形に表れるには時間がかかるものである。その中で、卒業した生徒が本校に在学したことに誇りを持ち、自分の希望通りに進学できたことは特筆できることであり、それは本校が従来から実践してきた主体性や多様性を重んじる教育活動の基盤があつてのことである。

さらに、本書で述べられた、多職種協働による様々な支援については、実は、「未来の学校 みんなで創ろう。プロジェクト」で目指している学校の姿とかなりの部分が重なっている。コロナ禍の出口が見通せず、社会的安定が揺らいでいる中、どの家庭も困難な状況に直面することはありうる。そのような時でも、子ども一人ひとりの状況に向き合い、きちんと教育を進めていける学校が、今求められているのだと思う。

参考・引用文献

東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎・竹早小学校・竹早中学校編著(2018)『子どもが輝く一幼少中連携の教育が教えてくれたこと』東洋館出版社

東京学芸大学附属竹早中学校編著(2022)『「竹早」×「多様性」で描く未来～多様性を理解する、活かす教育実践～』東洋館出版

2021年度東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎・竹早小学校・竹早中学校研究紀要(2022)『未来の学校をみんなで作る』東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎・竹早小学校・竹早中学校

第3節 すべての子どもの豊かな学びの保障～今後の研究に向けて～

加瀬 進

1. はじめに

本書はこれまでの論考の中で繰り返し述べられてきたように、『経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒』に対して、どのような支援システムを構築すれば「子どもが未来を拓く」ことのできる「学校」をつくれるか、という難題に附属中学校と東京学芸大学の研究チームが協働して取り組んだ研究のまとめであり、発信である。

この点に関わって、谷川俊太郎の言葉が筆者の胸に厳しく突き刺さる。2022年1月31日に刊行された絵本「はく」（作：谷川俊太郎、絵：合田里美）ができあがるまでのドキュメント番組の冒頭（ETV特集2022年2月12日放送）、谷川は次のように語ったのである。

「読者に対して、すごく暗い深い現実に対抗できるような気持ちになってもらわないと、絵本を出す意味はないだろうと思っていたから」

言うまでもなく90年という年月を重ねた巨星に肩を並べることができるなどは微塵も思っていない。しかしながら、言葉で紡いだメッセージを世に問う行為としては同じである。自分に力があるかどうかはわからないが、という言い回しは謙遜ではなく、ときに不遜である。言い訳はせずに、今の「私」という限界の中で、今後の研究に向けた「読む意味のある」小論に挑戦してみたい。

2. 「すべての子ども」とは誰のことか

本書にまとめられた取組みは、その対象において経済的困難性を背景に持つ子どもという方法的限定はあるものの、どのような子どもも学びから排除されない学校づくりという大きな目標の中に位置づいている。したがって、まず「すべての子ども」を規定しなくてはならない。では、私たちは「すべての子ども」をどのように思い描けばよいのだろうか。

今の「私」には例えば次のような子ども、気にしたい子どもしか思い浮かべることができない。胎児として命を宿す。出生前診断で障がいや疾病を疑われ、胎児の時や出生後に命が絶たれる子ども。自分を責め続けながら育児を社会的養護に託した保護者の子ども。その子どもを特別養子縁組で育てる親の子ども。虐待の中に置き去りにされている子ども。置き去りにしないように、苦しむ親もあわせて支援しようとしている人たちに寄り添われている子ども。保護者の経済的困難に端を発して、成長や学習、社会参加が制約されている子ども。保育園や幼稚園で元気に学びながら、その一方でさまざまな特性と環境の齟齬から実は「育ち」が十分に保障されていない子ども。教室の中にはいるが一斉授業についていけない子ども。そのような中でも通常の学級の中で、あるいは特別の学級や学校でできるだけ個のニーズに応じた教育をしようという中にいる子ども。学校に行かない、行けない子どもの中でも学びや社会参加の機会を保障しようという環境の中であって、生きようとしている子ども。部屋から出ることができず、孤立している子ども。特異な才能を持ち、学校の勉強が物足りず、時に特異な才能を制約する環境から逃れるように学校に行かなくなる子ども。ヤングケアラーと言われる子ども。「平均」の中にいるからと「見張られ」ず、実は不全感を持っている子ども。ごく普通に過ごし

ているように見えて、ある日突然と思われるかのように自らの命をたつ子ども。

しかしながら、SDGsや人間開発がアプローチの対象として想定する厳しい貧困の中にいる子どもをリアルに想定できるのか、すべきなのか。いや、実は「立派に育った」と思っている実の子ども、「立派に育つ」ことを素朴に信じている孫こそが「私」にとっての子どもか。大学の指導学生も「私の子ども」か。では「私たち」の一人である本研究に参画した人々にとっての「子ども」はどのような子どもであったのだろうか。今、「私」が問いかけようとしている「あなた」にとって子どもとは誰のことか。

3. 子ども「が」／未来を「拓く」／学校「づくり」、ということ

そもそも本書は①「家庭の経済的困難性」を背景を持つ「子ども」の支援のありように関する研究、②子どもが主体的に未来を切り拓いていくためのエンパワメント機能と必要な社会資源へのつながりを併せ持つ「学校」の開発に関する研究、という二つの軸に立脚した実践研究の成果であった（本書第1章第2節）。その際にいったい本書でいう「子ども」をどのような存在と捉えればよいのか、未来を拓くために求められる力とはなにか、何ができあがれば「学校づくり」ができたことになるのか、そもそも「学び」とは何なのであろうか。

(1) 支援する／される「子ども」の存在を捉える視点

ここでは当面、「子ども」を「児童権利条約」が規定する諸権利をときにさまざまな支援を得て、それを活用しながら実現していく確固たる人格、としておこう。その上で、次の事実を我々はしっかりと引き受ける必要がある。

第一に子どもはいつまでも子どもではない。

第二に子どもは自らの人生（ミクロ）を切り拓き、それが繰り広げられる地域システム（メゾ）の構築に参画し、我が国における制度・政策立案（マクロ）に直接・間接的に関与していく存在である。

第三にパワーレスな状態では十分なエンパワメントが保証されつつ、「問題」解決に向かう多様な主体の一人として、支援者と言われてきた人々とともに生きる存在である。

第四にだからこそ、子どもはそうした存在として常にそこに在るために、豊かな学びが保証されなくてはならない。

「子どもが拓く未来の学校づくり」というチャレンジはこうした文脈で理解される必要がある。平たく言えばトリガーとなる子どもがいなければ改革は始まらないのだから。「困った子ども」は「困っている子ども」であるというリフレーミングは一定程度進んできたように思うが、一歩進んで「困っている状況を協働性の中で改善していく主体」≡「開拓者としての子ども」と捉え直してはどうだろうか。「拓く」とは「今までになかったことを始める」という意味であるという。だとすれば、附属中学校と大学が協働して進めてきた取組は「多様な生徒（今、そこにいる子ども）が「今までになかった（想像さえできなかった）未来」を切り拓いていけるような「存在」としてそこに在ることができるようにする学校づくりということになる。

(2) すべての子どもを「開拓者」として捉える視点

繰り返しになるが「開拓者」という命名は「要支援な生徒」も「要支援」という発信によって未来を拓く学校づくりに参画しているという捉え方をしたいからである。では、そのような「存在」たる子どもであるために、わたしたちにできることは何か。

ここではまず、身近な提唱に胸を借りてみよう。文部科学省による「キャリア教育」である。

2011年「小学校におけるキャリア教育の手引き（改訂版）」では、「子どもたちをめぐる課題」が次のように記されている（一部抜粋）。

「子どもたちが育つ社会環境の変化に加え、産業・経済の構造的変化、雇用の多様化・流動化等は、子

子どもたち自らの将来のとらえ方にも大きな変化をもたらしている。子どもたちは、自分の将来を考えるのに役立つ理想とする大人のモデルが見付けにくく、自らの将来に向けて希望あふれる夢を描くことも容易ではなくなっている。また、環境の変化は、子どもたちの心身の発達にも影響を与え始めている。例えば、身体的には早熟傾向にあるが、精神的・社会的側面の発達はそれに伴っておらず遅れがちであるなど、全人的発達がバランス良く促進されにくくなっている。具体的には、人間関係をうまく築くことができない、自分で意思決定できない、自己肯定感をもてない、将来に希望をもつことができない、といった子どもの増加などがこれまでも指摘されてきたところである。とどまることなく変化する社会の中で、子どもたちが希望をもって、自立的に自分の未来を切り拓ひらいて生きていくためには、変化を恐れず、変化に対応していく力と態度を育てることが不可欠である。そのためには、日常の教育活動を通して、学ば面白さや学びへの挑戦の意味を子どもたちに体得させることが大切である。(p.1より。一部抜粋)

ここには、文部科学省による子どもたちをめぐる課題が鮮やかに描かれ、学校が取り組むべき課題の基本的枠組みが明示されている。それに値する取組は例えば「キャリア教育推進連携表彰」といった形で現在も続いている。「わたしたちにできること」を「学校としてできること、すべきこと」と捉えれば、これはこれで明快であり、私たちの取組もそこに位置づくといえるだろう。だが、筆者には本節の「2.「すべての子ども」とは誰のことか」で記した「子ども」からみたときに、決して明快であるとは思えない。では不可欠とされる「変化を恐れず、変化に対応していく力」、ときに「生きる力」として明示される力とは何なのであろうか。

(3) 子どもの力～ケイパビリティと動機

本書に先駆けて刊行された『子どもの貧困とチームアプローチ(2020)』の冒頭、監修者である松田は次のように研究の枠組みを示した。すなわち、アマルティア・センが提唱した「知識や積み重ねられた体験などの「潜在的な能力(ケイパビリティ)」に着目し、それを高める必要があると提唱しつつ、「「貧困」は、このようなケイパビリティが逆に低くなる諸環境や諸条件を、当該の子どもたちは家庭に多くもたらすことが明確になってきて」いる中で、「子どもたちをめぐる「貧困」と言う問題について、私たちは何を考え、多くの仲間と連携・協働しつつ、いかに行動することが必要になるのか」という問いをたてたのである。本書はこの枠組みの中で「学校づくり」に焦点を当てたわけであるが、そこで捉ようとした力は研究の構造上、やはり「潜在的な能力」となる。校内支援システムの構築と改善によってケイパビリティをアセスメントし、その高まりを損ねる環境や社会資源をスクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーと協働して調整し、その上で学校の本来の機能である授業・補習・生活指導などによって高めようとしてきたわけである。その意味では事実、対象となる生徒たちは本人なりに潜在的な能力を回復し、維持し、あるいは高め、「進路」を拓いていった。そこには確かに「子どもの現実の生活の中で形成される」動機(レオンチェフ)を「教えることはできない。できるのは、ただ、それを「育てる」ことだけである(山住2017)」という実践があった。

なお「未来を拓く」には「進路」を拓くことが、そのための第一歩、重要な基盤になる、と当面は捉えておこう。

(4) 学校づくり～矛盾とシステム

ところでその際に、エンゲストロームの指摘するところの「矛盾」が「活動におけるトラブルが何に由来するかを理解するための鍵」あるいは「活動のイノベーションや発達の潜在力は何か、そして活動がいかんして組み替えられていくのかを理解するための鍵」として活用されたのであろうか。一つは山住(2017)が例にあげる教師集団の活動システムにおける矛盾、すなわち「無気力な生徒」と「活動的な生徒」という捉え方の対立、彼らに対する教育実践を媒介する「道具」～「コントロール」か「信頼」かというジレンマである。そして今一つが、第三世代活動理論のための「最小限二つの相互作用する活動システム」、例えば研究前後の新旧校

内支援システム間における矛盾である。

この評価は本書第3章第4節における教師やスクールソーシャルワーカー等による「発信」に対する読者諸氏の所見に委ねるところではある。ただ、前者の生徒に対する矛盾は次のステージに昇華されつつあるものの、後者の、学校の中の支援システムにおける旧体制と新体制の矛盾、スクールソーシャルワーカーの導入前と導入後の矛盾、そして附属学校と大学の矛盾が新たなステージへと昇華され、「維持」されるかどうかは未知な段階にある、というのが筆者の見立てである。

4. 豊かさ、ということ

「豊かさ」とは何か。例えば、内閣府のHPによると、我が国が目指す未来社会 Society 5.0 は次のように説明されている。

「Society 5.0で実現する社会は、IoT (Internet of Things) で全ての人とモノがつながり、様々な知識や情報が共有され、今までにない新たな価値を生み出すことで、これらの課題や困難を克服します。また、人工知能 (AI) により、必要な情報が必要な時に提供されるようになり、ロボットや自動走行車などの技術で、少子高齢化、地方の過疎化、貧富の格差などの課題が克服されます。社会の変革 (イノベーション) を通じて、これまでの閉塞感を打破し、希望の持てる社会、世代を超えて互いに尊重し合あえる社会、一人一人が快適で活躍できる社会となります。」

筆者は門外漢ではあるが、こうした、より「便利」な社会が来ることをある意味で期待している。例えば日常的な物理的「移動」が制約され (例えば高度な医療的ケアを必要とする超重症児、不登校やひきこもりの子ども)、授業も含めてさまざまな活動への参加が疎外されている状況をバーチャルな世界で置き換えることができるようになるという。あるいは「ORIHIME」のように身体の外部化を手助けするツールを用いて授業に参加したり、就労する風景は現実のものとなってきている。しかしながら、それはその中で生きる人々の「豊かさ」そのものではない。

一方、「関係の中に人間の存在を感じるローカルな世界を基盤にして世界を再構成しよう」という「ローカリズム (内山2012)」、や「経済成長ということを絶対的な目標としなくても十分な『豊かさ』が実現されていく社会」として提起された「定常型社会 (広井2001)」はどうだろうか。これもまた、社会のありようを描くものであって、同様に「豊かさ」そのものではない。では、豊かさとは何か。

筆者はそれを当面「その人なりの、その人なりに有している多種多様な「能力」が「価値あるもの」と認められ、個々の存在が響応しあいながら、必要とされていると実感できること」と措定しておく。

5. 「学び」の「保障」とは何か

本節のテーマである「すべての子どもの豊かな学びの保障」について、残す検討課題は「学びの保障」となった。保障すべき「学び」とは何か。どうなれば学びを「保障」したといえるのであろうか。だが、正直、筆が進まない。

小学校2020年、中学校2021年、高等学校2022年に始まる新学習指導要領のパンフレット (文部科学省) をみれば、「社会に出てからも学校で学んだことを生かせるよう、三つの力をバランスよく育みます」という。三つの力とは「知」(基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力、徳 (自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性)、体 (たくましく生きるための健康や体力) であり、それを balan

スよく育むことが重要で、この力の総称が「生きる力」であるという。この整理で行けば「学び」とは「生きる力」を獲得する営為であり、今、その方法としては主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）が重視されているという。ちなみに忘れ去られているようだが、「生きる力」の提唱は1970年代半ば、町田養護学校における重度障がい児の教育実践がルーツである。その時点では「生きる力とは何か、と抽象的に設問すればそれに明確に答えることはむずかしいかもしれない」が「太郎にとって、花子にとって生きる力とは何か、と具体的に設問すればそれにこたえることはそれほど困難ではない」とされていた（大井1982）。だとすれば、そもそも「学びとは何か」という立論の仕方が間違っているのかもしれない。しかしながら、なお、「学びとは何か」という問いが頭をもたげてくる。

これを「学習」と言うタームに置き換えれば途端に種々の理論体系に基づく定義が心理学でも、教育学でも溢れ出てくる。例えば「学習とは、経験によって新しい行動傾向を獲得したり、既存の行動パターンに熟達したり、あるいはそのような行動の変化を可能にするような内的過程を獲得したら組織化、再組織化したりすることをいう」というようにである（新教育学大辞典1990）。

本節の冒頭で筆者は「今の「私」という限界の中で」と宣言した。そこで、筆者が「学び」ということを考える契機となった「文化的実践への共同参加」（佐伯1983）を示し、その「保障」の評価と合わせ、今後の課題として本節を閉じることについてお許しを願うしだいである。

「人間は自分たちの生活を「よりよくしたい」とねがっています。そのために

- (一)「よい」とは本来どういうことなのかをさぐり（価値の発見）、
- (二)「よい」とする価値を共有しようとし（価値の共有）、
- (三)「よい」とされるものごとをつくりだし（価値の生産）、
- (四)「よい」とされるものごとを多く残したり広めたりする技術を開発します（価値の普及）。

このような人間の営みによって生み出されるものごとを「文化」と呼び、(一) (二) (三) (四) のような人間の活動を「文化的実践」と呼びましょう。

「学び」とは、子どもがこうした「文化的実践」に、教師をはじめとする様々な人たちからの「この世界に入ってみよう」という誘いを得て、一緒に参加することである。ただし、(一) (二) (三) (四) のすべてに参加することを前提にしない。その子どもの「動機」と「力」に応じて参加することを「学び」と呼ぶ。

参考・引用文献

広井良典 (2001) 『定常型社会：新しい「豊かさ」の構想』岩波新書

細谷俊夫他編集代表 (1990) 『新教育学大辞典』第一法規

松田恵示監修、入江優子・加瀬進編著 (2020) 『子どもの貧困とチームアプローチ～“見えない”“見えにくい”を乗り越えるために』、書肆クラルテ

文部科学省 (2011) 「小学校におけるキャリア教育の手引き（改訂版）」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1293933.htm（最終アクセス2022年7月18日）

文部科学省：新学習指導要領平成29・30・31年改訂 学習指導要領 周知・広報ツール
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/（最終アクセス2022年7月18日）

内閣府「Society 5.0」

NHK放送・ETV特集「ぼくは しんだ じぶんで しんだ 谷川俊太郎と死の絵本」

2022年2月12日放送

https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/ (最終アクセス2022年7月18日)

大井清吉 (1982) 『知能遅滞児教育入門』 晩成書房

佐伯胖 (1983) 『わかると言うことの意味～学ぶ意欲の発見』 岩波書店

谷川俊太郎 (作)、合田里美 (絵) (2022) 『ほく』 岩崎書店

内山節 (2012) 『ローカリズム言論～新しい共同体をデザインする』 農文協

山住勝弘 (2017) 『拡張する学校～協働学習の活動理論』 東京大学出版会

執筆者一覧（五十音順） ※役職は発行時のもの

石戸谷 浩美	東京学芸大学附属竹早中学校 非常勤講師
入江 優子	東京学芸大学こどもの学び困難支援センター 准教授
上園 悦史	東京学芸大学附属竹早中学校 主幹教諭
萩野 聡	東京学芸大学附属竹早中学校 教諭
小野田 啓子	東京学芸大学附属竹早中学校 教諭
尾花 万里	東京学芸大学附属竹早中学校 元スクールカウンセラー
加瀬 進	東京学芸大学 教授・東京学芸大学こどもの学び困難支援センター長
勝岡 幸雄	東京学芸大学附属竹早中学校 元主任教諭
黒石 陽子	東京学芸大学附属竹早中学校 元校長
小岩 大	東京学芸大学附属竹早中学校 元教諭・東京学芸大学 准教授
小林 拓哉	東京学芸大学こどもの学び困難支援センター 共同研究員
齋藤 貴博	東京学芸大学附属竹早中学校 教諭
杉坂 洋嗣	東京学芸大学附属竹早中学校 教諭
竹村 睦子	東京学芸大学附属竹早中学校 元スクールソーシャルワーカー・東京学芸大学 こどもの学び困難支援センター 共同研究員
田嶋 大樹	東京学芸大学こどもの学び困難支援センター 講師
塚越 潤	東京学芸大学附属竹早中学校 養護教諭
河 美善	東京学芸大学こどもの学び困難支援センター 専門研究員
藤本 光一郎	東京学芸大学附属竹早中学校 元校長・東京学芸大学 名誉教授
古家 眞	東京学芸大学附属学校運営部 運営参事
松田 恵示	東京学芸大学教育インキュベーション推進機構 理事
森 顕子	東京学芸大学附属竹早中学校 副校長
八坂 弘	東京学芸大学附属竹早中学校 元教諭
吉永 奈央子	東京学芸大学附属竹早中学校 元スクールカウンセラー

学びを拓く多職種協働

～社会資源の拡張に取り組む学校～

東京学芸大学・附属竹早中学校編

発行日：2024年9月30日

発行者：東京学芸大学

子どもの社会資源格差を乗り越える教育協働システムに関するコンソーシアム型研究開発プロジェクト

こどもの学び困難支援センター

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1 東京学芸大学

