



教員養成における児童養護施設での学習支援活動の
意義と課題：
学生へのインタビューの結果から見えてきたもの

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2011-03-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 戸田, 竜也, 三森, 好恵, 二宮, 信一 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.32150/00008420 |

教員養成における児童養護施設での学習支援活動の意義と課題 ー学生へのインタビューの結果から見てきたものー

戸田 竜也¹・三森 好恵²・二宮 信一¹

¹北海道教育大学釧路校

²北海道釧路養護学校

Significance and subjects of leaning support activities at foster home on the teacher-training program

Tatsuya TODA¹ and Yoshie MIMORI² and Shinichi NINOMIYA¹

¹Department of Education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

²Kushiro Special needs School

要 旨

本稿の目的は、児童養護施設での学習支援活動が、将来教師を目指す学生たちにどのような学びをもたらしたのか、学生の「経験学習の成果」を明らかにするものである。学生たちは本活動を通して、個々の子どもを深く理解するための視点と姿勢を獲得しているとともに、全体でのふりかえり活動(reflection)を行うことによって、子どもとのかかわりを豊かにし、学習指導やレクリエーションといった活動全体の質を高めていた。これらより、教員養成において本活動が寄与し得ることが示唆された。

I. 問題と目的

大学教育において、経験学習の一つであるサービス・ラーニングが注目されはじめてから、すでに10年以上が経過する。1996年に旧文部省高等教育局が『大学教育におけるボランティア活動の推進について』を出して以降、学外での体験活動をカリキュラムに位置づけ、単位化する試みが多く大学の広がった。特に教員養成や社会福祉士養成の大学などでは、ボランティア科目、インターンシップ科目、サービス・ラーニング科目などとして開設され、コーディネーターの設置や情報提供など、履修のための支援策も充実してきている。

筆者らは、2006年度から児童養護施設における学習支援活動に取り組んできた。この活動は、カリキュラム外での取り組みであり、参加しても単位の修得にはならないが、今日では30名弱の学生が事前準備から事後の反省会までを自主的・主体的に取り組んでいる。教師を目指す学生たちが学校外の児童福祉施設で行う本活動は、サービス・ラーニングに近い性格をもつものである。

さて、サービス・ラーニングとは、佐々木正道(2003)によると、「見返りを求めない伝統的なボランティア活動概念に基づくもの、強いていえば『学習』を見返りとし、ボランティアサービスを提供する学習側とそれを受ける側とが対等な互酬関係に立ち、学生がボランティア活動の経

験を授業内容に連結させて学習効果を高めると共に、責任ある社会人を育てることを目的とする。つまり、SL(筆者注:サービス・ラーニング)は従来のボランティア活動のように、提供する側からの一方的な奉仕活動(サービス)だけではなく、奉仕活動を通してそれを受ける側からまたは活動自体から学ぶ(ラーニング)という双方向的要素が大きな特徴である」とされる。つまり、サービス・ラーニングとは、地域貢献活動を通じた地域社会との「互酬的な経験学習」であり、まさに入所児童に対して学習やレクリエーションにかかわる支援をしつつ、その活動の経験を通して自らが教師・対人援助職になるための学びを深めている本活動は、これにあたるだろう。

本活動については、これまで佐々木(2009)や三森(2010)が参加学生や施設職員へのアンケート調査の分析を通して、成果と課題を報告してきた。

本稿は、児童養護施設における学習支援活動が、将来教師を目指す学生たちにどのような学びをもたらしたのか、つまり学生の側の経験学習の成果に焦点をあてて考察を行うものである。

II. 活動の概要と経過

本活動は、2006年度より北海道教育大学釧路校教育学研究室内の研究活動として開始された。その後2008年度から

は、複数の専攻・研究室の学生も参加するようになった。2009年度では、児童養護施設の訪問は20回、その他全体での学習・反省会は10回程度行われ、毎回30名弱の学生が参加している。

訪問している児童養護施設は、社会福祉法人が運営し、釧路・根室管内では唯一の児童養護施設である。児童養護施設とは、「保護者のない児童、虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする」施設(児童福祉法第41条)である。2009年度では、小学生27名、中学生5名が参加した。

1) 活動の経過

2006年度に本活動を開始してから、活動形態や学生の参加動向は年々変化している。主な特徴に基づき分類すると、以下の四期間に分けることができる。

ア) I期(2006年9月～2007年3月)

活動を開始したばかりのこの期間は、大学院教育学研究科に所属する学生(以下、大学院生)1名がリーダーとなって活動の準備や当日の運営を行い、学部学生は当日参加するのみであった。

活動形態は、週に2回程度児童養護施設を訪問し、在籍する小学生全員を対象として、学習支援30分、レクリエーション30分の合計1時間の活動であった。

準備・進行のほとんどを大学院生が担ったため、学部学生は「当日行けばなんとかなる」状態であり、毎回継続して参加する者も少なかった。また、事前の学習やふりかえりの活動は行われておらず、学部学生が主体性を持ちづらいう時期であったと言える。

イ) II期(2007年6月～2008年2月)

I期同様、準備・運営の大半を大学院生が行い、学部学生が児童の学習プリントを作成した時期である。

訪問活動は週に1回になったが、活動形態および学生の参加状況に大きな変化はない。この期は、大学院生のなかに現職の教員がいたこともあって、全体の運営やレクリエーションがスムーズに進行された。一方、学部学生は児童の学習プリントの作成を担当したが、一人ひとりの学習課題や教育的ニーズの把握が困難であったため、児童の実態に合った学習プリントを準備することができず、結果として学習に取り組まない児童が複数見られた。

毎回の訪問活動後、かかわった児童の様子を「記録」する取り組みを始めたが、学生間の情報共有などに課題が残った。

ウ) III期(2008年10月～2009年2月)

大学院生が全体のリーダーを担いつつも、準備・運営に学部学生の参加を試行した時期である。この期は、大学内に麻疹が流行したため、訪問活動の開始が大幅に延期され

た。その結果、訪問活動を予定していた日に、参加学生の学習および話し合いを行った。そこでは、これまでの活動をふりかえって課題を明確化する作業が行われ、以下の点について改善を図った。

まず、準備・運営全般に学部3年生が参加したことである。レクリエーションの企画・進行、反省会の進行、学習会の企画等は、大学院生のサポートのもと学部3年生が担った。次に、参加する学生は「特別な事情がないかぎり、訪問活動に毎回参加すること」を原則とし、担当する児童または学年グループを固定して、学生と児童が継続的にかかわりを持てるように配慮した。さらに、訪問活動終了後には、活動の記録を継続するとともに、事例検討や情報共有を行う反省会を行った。また、中学生の学習ニーズが高いことを踏まえ、中学生を対象とした学習支援を開始した。

エ) IV期(2009年4月～2010年2月)

学部3年生が準備・運営の全般を担うリーダーとして位置づき、大学院生がそのサポートをする時期である。

この期では、学年グループのミーティングや訪問後の反省会が定着してきた。〈前回訪問したときの反省・課題をふまえて準備〉→〈訪問活動〉→〈反省・課題の共有〉という活動全体のサイクルが形成された。

訪問活動終了後の反省会では、その日にあった事例の検討が全体で行われた。活動でのルールを整理し、子どもとかわるときの注意点や事故防止、施設職員との連携のあり方などが繰り返し議論された。また、リーダーに負担が集中していることについての問題提起があり、レクリエーションの進め方やミーティングのもち方を改善したほか、3年生以外の学生の役割分担などについても議論された。

活動を継続し、事例検討を重ねてきた結果、児童とのかかわりや学習プリントの作成などには「慣れ」が見られるようになった。また、訪問活動に参加する学生が30名弱まで増えて、特別な教育的ニーズをもつ子どもに対して個別の支援が行えるようになった。

2) 活動の内容

学習支援活動の具体的な内容について、2009年度を例に以下に記す。

ア) 学生の学習活動

前期・後期の訪問活動開始前には、参加の心構え、児童養護施設の機能と役割、対象児童についての理解といった学習会を行った。内容は、教員による講義のほか、児童養護施設にかかわるドキュメントビデオの視聴、先輩学生からの報告、過去の活動記録の閲覧などであった。

また、児童養護施設の指導部長を招いて学習会を行い、施設の現状と児童の実態についてお話いただいた後、質疑応答を行った。さらに、子どもの虐待防止協会釧路支部や北海道特別支援教育学会の学習会など、学外で行われる学習会へも積極的に参加した。

さらに年度末には、1年間の活動のふりかえりを行った。



イ) 訪問前の準備

訪問の前日までには、学年グループ毎のミーティングを行い、学習内容の検討のほか、児童の学習課題などを共有し、学生間のサポート体制などを確認した。

次に、担当する児童の学習プリントの作成を行った。国語・算数を中心にして、市販の複製を許可されたワークドリルを人数分コピーするほか、児童の興味・関心にあわせて独自のプリントを作成した。集団での学習活動も企画し、かるたや紙芝居といった教材の作成を行った。

またレクリエーションの進行を担当する学生は、その内容、進め方について検討し、参加学生へ伝達する資料を作成した。さらに、児童向けの「通信」を作成して次回レクリエーションの予告を行うなど、活動への期待と見通しが持てるようはたらきかけた。

ウ) 当日の活動

児童養護施設を訪問する日の時間の流れをTable. 1に示した。

Table.1 訪問当日の学生の動き

| | |
|-------|--------------------------|
| 17:00 | 学生集合 (全体・学年毎の打ち合わせ) |
| 17:50 | 移動 (大学バス) |
| 18:10 | 児童養護施設到着/活動準備 |
| 18:15 | 前半の活動開始 |
| | Aグループ (1・2・3学年) 学習 |
| | Bグループ (4・5・6学年) レクリエーション |
| | Cグループ (中学生) 学習 |
| 18:45 | 前半の活動終了/後半の活動開始 |
| | Aグループ (1・2・3学年) レクリエーション |
| | Bグループ (4・5・6学年) 学習 |
| | Cグループ (中学生) 学習 |
| 19:15 | 活動終了/後片付け |
| 19:25 | 移動 (大学バス) |
| 19:45 | ふりかえり活動 (グループ毎・全体) |
| 20:45 | 終了 |

学習の時間は、まず児童が在籍する学校から出された宿題に取り組み、それを終えた児童から学生が作成した学習プリントに取り組んだり、集団での学習活動に参加する。個別に支援を必要とする児童には学生を配置し、その実態にあわせた学習活動となるよう配慮した。

レクリエーションの時間は、集団ゲームを通して、心身の解放を図るとともに、仲間意識を持つことや社会性を身につけることを目的として行った。鬼ごっこやドッジボール、リレーのほか、学生が考案したレクリエーションなどにも取り組んだ。

Ⅲ. 調査方法

児童養護施設での学習支援活動に参加した学生がどのような考えを持って活動に参加しているのか、また活動に参加するにあたってどのような不安や困難を抱えたのか、さらに成果と課題はどのようなものであったかなどを検討するため、参加した学生に対して半構造化面接を行った。

1. 調査対象および属性

2009年度にリーダーとして活動した学部3年生8名を対象とした。本活動に参加した期間は、もっとも短い者で4ヶ月(Ⅳ期後半からの参加)、もっとも長い者で約2年(Ⅱ期からの参加)である。

性別に関しては、男性4名、女性4名であった。また、所属する専攻は、地域学校教育専攻が7名、学校カリキュラム開発専攻が1名であった。

2. 日程

2010年2月～3月。

3. 手続き

あらかじめ質問内容の概要を口頭で伝え、一人45分～1時間程度の半構造化面接を行った。

質問1：学習支援活動に参加を続けている理由はなんですか？

質問2：学習支援活動に参加し、特に苦勞したことや困ったことはなんでしたか？

質問3：学習支援活動と教育実習・フィールド研究との違いはなんですか？

質問4：学習支援活動を通して学んだことはなんですか？

4. 分析の方法

参加学生への面接調査をICレコーダーに記録し、逐語録を作成した。それを資料として、本活動が将来教師を目指す学生たちにどのような学びをもたらしたのかについて考察する。

IV. 結果

1. 活動に参加している理由について

回答の結果は、次の3つのカテゴリーに分類可能であった。なお、それぞれのカテゴリーは、相互に関連しているものである。

① 児童との信頼関係が形成され、やりがいや充実感を感じる。

多くの学生が「活動に参加しはじめた頃は、児童とのコミュニケーションがうまくいかなかった」と語っている。たとえば「話しかけても無視される」、「『バカ、死ぬ』と言われた」ことなどを経験している。施設訪問前の学習会において、被虐待児の心理や愛着障害などについて学んでいたにもかかわらず、実際に直面した際のショックは大きく、どう対応したら良いかがわからなかったと語る者も少なくない。しかし、施設に毎回訪問し、試行錯誤ながらも児童とかかわっていくうちに「自分のことを待っていてくれ」たり、「私が施設に行くと、一番に私のところにやってきてくれる」ようになった。学生の一人は、このような児童の変化から「やっと信頼関係が築けた」と感じたという。また、自分たちが準備した「勉強やレクリエーションを楽しそうにやっている」児童の姿を見て、さらに内容を充実させたいという意欲を高めている。

本活動は、学生にとっても「必要とされている自分」を感じることができる、承認欲求が満たされる機会となっている。

② やり遂げなければならないという責任感。

児童との信頼関係の形成は、先述したようなポジティブな側面を持つ一方、子どもの行動や語りに密接にふれることになるため、その深刻な生活背景(環境要因)への気づきを促す。それは、教師でもない、施設職員でもない「自分にできることは何か」を問うきっかけを与えることになる。ある学生は、児童との関係は良好とした上で「子どもとちゃんと向き合いたい。やめるにやめられない」と語っている。また、別の学生は、学習支援活動を終えて施設を出る際、「また来てね」と言って自分を抱きしめる児童を例に挙げ、「子どもが背負っている荷物が重い。それなのに途中でやめたりしたら、その子にとって失礼。少しでも自分が役に立てないか…」と語っている。責任感を語る学生たちの言葉には、決して「やらされている」という雰囲気はない。

③ 児童が変化・成長することへの喜びと、それを見続けたいという願い。

この点に関しては、「活動の最初の頃をふりかえってみると、子どもたちが変わったなあと感じる。学習プリントをぐちゃぐちゃにしていた子どもが、今年はしない。子どもの成長が見えて嬉しい」という言葉に集約されている。この学生は、自身が大学を卒業するまで活動を続けたいと述べ、さらに「担当学年が小学校を卒業するまでは見続けたい」とも語っている。また別の学生はレクリエーション

の場面について、「去年まではなかなかゲームに参加できなかった子どもが、一つ学年が上がり、下の子どもたちをサポートしながら遊ぶようになった」という変化を嬉々として報告している。

学生たちは、度々「自分たちの活動は、どのような成果があるのかわからない」と語る。たとえば学習の時間に取り組んだ計算がどの程度定着しているのか、あるいはソーシャル・スキルの獲得を目指して行ったレクリエーションの成果はあったのか、学生が児童とかかわる範囲だけではその評価が難しい。活動を続けていくなかで、ほんの少しでも児童のポジティブな変化を感じられるとき、それが喜びになるとともに、自分たちの取り組みの「手ごたえ」となって活動継続への意欲を高めるのである。

2. 活動を通して苦労したことや困ったことについて

回答の結果には、次の2つの特徴が見られた。

① レクリエーションを進めるリーダーとしての苦悩。

レクリエーションを企画・進行する際の悩みが、複数の学生から語られた。まず企画段階では、「やりたいレクリエーションはたくさんある。いろいろと遊びを思いつき提案するが、『危ないからやめよう』、『子どもの実態に合っていない』という議論になり、結局はやめてしまう」ことを繰り返してきたという。この学生は続けて「危険を回避するために学生はどう動くべきか」について具体的に議論されなかった状況が伝わっていると語っている。企画・立案の難しさとともに、学生同士の議論のあり方についても問題が提起されている。

別の学生は、訪問当日のレクリエーションの進行について、「体育館で子どもたちをうまくまとめきれないことや話を聞いてもらえないことが何回もあり、進行を失敗することを恐れている自分がいた。どうしたらいいんだろうと考えても、なかなか答えが出てこない」と述べ、さらに別の学生も「リーダーの一声で子どもたちの動きは変わっていく。うまく進めてあげられれば、はたらきかけをしてあげられれば、子どもたちも楽しくできるのに。私の説明不足で子どもが泣き出したり、ケンカしたり、申し訳ない気持ちでいっぱい」と語っている。

この2名の学生は、一方では児童との信頼関係が形成されやりがいを感じていると語った者である。つまり、個々の児童とのコミュニケーションは比較的スムーズだが、20人前後の児童の集団を対象にしたはたらきかけには、困難を感じているのである。

② 準備時間を確保することのむずかしさと負担。

本活動は、週に1回、1時間程度の施設訪問が中心であるが、その事前と事後に費やす準備の時間について、負担と感じていることが語られた。「月曜日はリーダーとしてレクリエーションの企画の話し合い、火曜日は担当する児童の学習プリントの作成に時間を使い、水曜日(筆者注:訪問当日)は朝から緊張しながら最終確認をして」おり、週の半分は学習支援活動の準備に使っていると語っている。

また別の学生は「反省と次の企画のための話し合いが長く、教材研究ができなかった。教材研究ができないから、子どもが学習にくいのではない」と述べ、時間の使い方について問題提起をしている。

参加学生は、それぞれ時間割が違い、またサークルに所属している者も多いため、話し合いをするために集まれるのは「夜遅く」であったことが報告されている。準備に長時間費やされることへの負担とともに、時間が有効に使われないことを要因とした精神的な負担を感じているのである。

3. 教育実習やフィールド研究との違いについて

回答の結果には、次の4つの特徴が見られた。なお、教育実習と本活動との「関連」を指摘する回答があり、ここに含めた。

① 児童一人ひとりを見てかかわること。

ある学生は、フィールド研究では「子どもの行動一つひとつに注目したことはなかった。学習支援活動に参加して、この子のした行動にはどんな意味があるのだろう」と考えるようになったと語っている。また別の学生も、学習支援活動に参加することを通して、普段優しくふるまう児童がふとした瞬間に暴力的になってしまうことに気づき、「子どもの内面を見なければいけないと考えるようになった」と述べている。フィールド研究は、学校での滞在時間は長いものの、一度に多くの児童とかかわりを持ち、環境整備などの活動も含まれるために、「一人ひとりの子どもを見る」という点では限界があるのかもしれない。

一方、教育実習において一人ひとりの児童を見ることの大切さを学び、本活動で実践することを試みている学生もいた。「へき地校体験実習に参加し、児童一人の特別支援学級に入れさせていただいた。その子どもとかかわっていくうちに、もっと一人の子どもを見たい、一人ひとりの子どもを大切にしようと思うようになった」と述べ、教育実習から得た学習課題を持って、本活動に参加しているとのことだった。

② 児童との距離感について。

一人の学生は、児童養護施設は児童にとっては家庭であるから、学校とは単純に比較できないと断りつつ、本活動では「本性をぶつけてきてくれることが嬉しい。本気でぶつかってきてくれる。困らせてくれる子どもではあるけれど、素直な子どもでもある」と述べている。また、別の学生は「学校では『先生』としてふるまうので、言葉一つひとつに気をつけて、一線をひいて意識的にかかわりになってしまう。学習支援活動では、自分を素直に出せる」と語っている。教師ではない「お兄さん」「お姉さん」の立場で活動に参加することは、学生自身の参加姿勢や感情表現に影響を与えているのである。

③ かかわることの難しさ。

ある学生は、本活動での児童とのかかわりの難しさについて述べている。「私が近寄っていただけで逃げられる。

話をしようと思ってもきっかけがつかめない」など「小学校ではそんなに悩まずにできた」事柄が、本活動では思うようにできなかったと語っている。一人ひとりと丁寧にかかわろうとすればこそ、生じる困難であろう。また別の学生も「小学校ならば、『集まって』と言ったら、すぐに集まってくれるのに」と述べている。

④ 学生同士の事例検討の有無。

ある学生は、教育フィールド研究や教育実習では、子どもにかかわる事例について長時間にわたり議論をしたことはなかったとした上で、「いろいろな学生と子どものことを話し合うことが新鮮だった。自分とは見方が違うこともあるけれど、いろいろな人の意見が刺激になる」と語った。一人の子ども、あるいは一つの出来事に複数の学生がかかわることができる本活動は、情報を共有しやすく、同じ土俵に立って議論しやすいということであろう。

4. 活動を通して学んだことについて

回答の結果には、次の2つの特徴が見られた。

① 子どもの内面を洞察する姿勢。

この点については、先の「3. 教育実習やフィールド研究との違いについて」とも重複するが、多くの学生が述べた事柄である。ある学生は、「子どもは、バカとかアホとか言っている反面、さびしそうな顔をしていることをよく見た」ことから、「何を考えているのかを考え、この子はこうしてほしいんじゃないかと感じるようになった」と語っている。かかわりを深めていくなかで、児童の言葉として表現しない願いや要求を洞察するようになったという。また別の学生も「子どもに『だめだよ』と叱っても、この子はストレスをためて爆発してしまうかもしれないと考えると、表向きのものを見るだけではなくて、ちゃんと内面も見えていかないといけない」と気づかされたと言及、その姿勢は学習支援活動以外の機会や場所でも大切なことだとしている。

② コミュニケーションの大切さへの気づき。

一人の学生は「学生同士のかかわりなかで、話すことの大切さを学んだ。普段あまりかかわりのない人でも、話したりかかわったりすることによって、少しずつわかり合えるようになった」とし、「それは学生と子どもとの関係にもいえて、たくさん話すことが大切なんだ」と語っている。

V. 考察

本活動は、将来教師を目指す学生たちにとってどのような学びをもたらしたのか。また、教員養成において、どのような意義をもつのか。2点に限って検討したい。

まず、学生にとっては、教育実習やフィールド研究では経験することが難しい①特定の子どもとかかわること、②継続的にかかわることから得られる視点の獲得があった。複数の学生が本活動を通して、子どもの行動の意味・理由を考え、その内面を洞察することの大切さを学んだと語っ

ている。

子どもの行動の意味を考え内面を洞察することは、大学の講義を通して、また教育実習やフィールド研究で出かける学校現場においても、ある程度「意識」されていたはずである。しかし、本活動において実際に一人の子どもと向き合い、行動の意味や内面を洞察する必要性に迫られ、かつかわりを通して試行錯誤することではじめて、実態を伴った「理解」の端緒につながったのである。

特定の子どもと継続的にかかわることの特徴は、子どもの多様な姿が見られるとともに、その多様な一つひとつの姿・場面に対応したかわりをしなければならないことである。たとえば、「先週元気に明るく過ごしていた子どもが、今週は元気がない」、あるいは「先ほどまで優しく笑っていたのに、何かをきっかけにして激しい怒りの感情をぶつけてきた」子どもと向き合うとき、その理由と背景を考え、自身のかかわり方も「今、ここ」の子どもを考慮したものに換えなければならない。教師として必須である「実践的思考」を実地でトレーニングしているともいえる。

次に、学生たちの成長をもたらした背景についてふれておきたい。学生からも語られているが、本活動を続けていくなかで、レクリエーションや学習支援などの充実が図られ、児童とのコミュニケーションも円滑になってきた。この背景には、①学生の自主的・主体的な参加を前提とした活動であること、②活動のふりかえり(reflection)を毎回丁寧に行っていることなどが要因として挙げられる。

ふりかえりでは、学年グループでのふりかえりと、全体でのふりかえりを行っている。この場では、特に「事例の検討」に時間をかけて取り組んでいる。一人の学生の経験であった「一つの事例」が、全体のふりかえりの場に出されることを通して「みんなの事例」として共有される。複数の視点から検討されることを通して、事例の解釈が再考され、学生にとって意味づけがされる。その議論は新たな仮説を生み、次回の訪問活動の計画の修正をもたらす、活動を経て評価・検証される。一つの事例は、その検討のプロセスを通して、学生「みんなの学び」につながっているのである。活動のふりかえりを怠らない、このような集団的取り組みが、子ども一人ひとりとのかわりの内容を深め、活動全体の質を高めている。まさに「反省的实践家」(Schon,1983)という姿に学生を向かわせる取り組みといえるだろう。

おわりに

今日、教師に求められる実践力とは、小手先のスキルではない。子どもの成長・発達を「生活」と関連づけて捉え、貧困や児童虐待といった発達を阻害する諸問題に対して、他の専門職と協働して対応していく総合的な力量がなければならない。

児童養護施設での学習支援活動は、社会のなかで子どもがどのような状況におかれているのかを広く認識し、それ

に対応できる教師になるために、学生自身が学習課題を明確にする機会にもなっている。

今回は深く検討できなかったが、本活動が大学のカリキュラムに位置づけられた講義や教育実習と有機的に関連付けられたとき、さらに学びは豊かなものとなるはずである。この点の検討と模索については、筆者らの今後の課題としたい。

文献

- Donald A. Schon 1983 *The reflective practitioner*
(佐藤学・秋田喜代美(訳) 2001 専門家の知恵 ゆみる出版)
- 三森好恵 2010 教員志望学生の児童養護施設におけるボランティア活動の意義と課題(平成21年度修士論文、未公刊)
- 佐々木正道 2003 *アメリカ:サービスマスターへの取り組み* 大学とボランティア、内外学生センター
- 佐々木恵・加藤真紀・二宮信一 2009 児童養護施設への学習と遊び支援の実践 北海道LDサポート学会研究紀要、第8号