

# 学校支援ボランティアに参加した大学生の自己省察と体験

—大分大学教育福祉科学部における「まなびんぐサポート」事業を通して—

麻生 良太\*・松本 正\*\*・大岩 幸太郎\*\*\*・藤田 敦\*\*\*\*

竹中 真希子\*\*\*\*\*・衛藤 裕司\*\*\*\*\*

【要 旨】 「まなびんぐサポート」事業は、大学生が小・中学校に行き、子どもに寄り添い一人ひとりに向き合った学習支援や心理的な援助、授業や学校行事の補助等、種々の実践的な教育の営みを体験する活動である。本研究は、「まなびんぐサポート」事業に参加した大学生が毎行なった活動記録を分析することで、一連の体験活動を通して、大学生にどのような実践的指導力の基礎となる資質能力が育まれたのかを明らかにすることを目的としている。結果から、①子ども一人ひとりの立場に立って考える力、②個々の子どもに応じた支援を考える力、③個別的具体的な問題が起こった際に対処をする力など、実際の学校現場において今後特に求められる資質能力が育まれる可能性が示唆された。

【キーワード】 学校支援ボランティア 自己省察 活動記録 実践的指導力 教員としての資質能力

## I. 問題と目的

「まなびんぐサポート」とは、平成16年度から、大分大学教育福祉科学部が大分市及び大分県教育委員会と連携して、各公立学校からの様々な支援要請に応じてボランティアを組織し、学校現場における教育活動を援助するサポーターとして派遣する事業である。大学生のサポーターは、学校において、子どもに寄り添い一人ひとりに向き合った学習支援や心理的な援助、授業や学校行事の補助等、種々の実践的な教育の営みを体験している。学校現場では、大学生からのサポートを、日常の子どもの指導や学校運営に有効に活用しており、大学生からのサポートに対する学校からのニーズも年々増加している。この「まなびんぐサポート」事業は、平成11年に教育職員養成審議会が出した第3次答申にある「V. 大学と教育委員会との連携方策

---

平成21年6月1日受理

\*あそう・りょうた 大分大学教育福祉科学部特任助教

\*\*まつもと・ただし 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター

\*\*\*おおいわ・こうたろう 大分大学教育福祉科学部情報教育教室

\*\*\*\*ふじた・あつし 大分大学教育福祉科学部教育心理学教室

\*\*\*\*\*たけなか・まきこ 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター

\*\*\*\*\*えとう・ひろし 大分大学教育福祉科学部特別支援教育教室

の充実—3. 具体的方策」の「大学での教員養成カリキュラムを現場のニーズに応じたものに改善するよう、大学、教育委員会、学校の間で定期的に協議するなどの方策や、教育実習等の大学のカリキュラムを実施したり、教員を希望する大学生が日常的に学校現場を体験できるような学校の受入れ体制を整備することなどについて、拠点校を相当数設けるなどの方策も含めて、都道府県段階等で検討することが必要である。」という趣旨と合致するものであろう。

具体的方策として示されている、大学と教育委員会との連携を通じて日常的に学校現場を体験することで大学生側に育まれると期待される資質能力はどのようなものであろうか。教育職員養成審議会では、教員に求められる資質能力として、(1)いつの時代にも求められる資質能力、(2)今後特に求められる資質能力、そして、(3)得意分野をもつ個性豊かな教員の必要性(Table 1 参照)を挙げている。では、「まなびんぐサポート」に参加する大学生には、いったいどのような力が育まれるのであろうか。そしてそれは、大勢の児童生徒を対象とする教育実習を通して育まれる資質能力とどのような違いがあるのであろうか。

まず、大分大学の教育実習のねらいを見てみる。そこには、「教師として子どもたちの教育に携わろうと志す者が、これまで学部や各種教育機関において学習してきた教育の理論、教科に関する専門的な知識や能力を教育の具体的な場で確かめるとともに、教育をめぐるさまざまな

Table 1 これからの教員に求められている資質能力

(1) いつの時代にも求められる資質能力	(2) 今後特に求められる資質能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育者としての使命感</li> <li>・人間の成長発達についての深い理解</li> <li>・幼児・児童生徒に対する教育的愛情</li> <li>・教科書等に関する専門的知識</li> <li>・広く豊かな教養</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①地球の視野に立って行動するための資質能力               <ul style="list-style-type: none"> <li>・地球、国家、人間等に関する適切な理解</li> <li>・豊かな人間性</li> <li>・国際社会で必要とされる基本的な資質能力</li> </ul> </li> <li>②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力               <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題解決能力</li> <li>・人間関係に関わる能力</li> <li>・社会の変化に適応するための知識及び技能</li> </ul> </li> <li>③教員の職務から必然的に求められる資質能力               <ul style="list-style-type: none"> <li>・幼児・児童・生徒や教育の在り方についての適切な理解</li> <li>・教職への愛情、誇り、一体感</li> <li>・教科指導、生徒指導のための知識、技能及び態度</li> </ul> </li> </ul>
(3)得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性	

問題の解決の緒を探しながら教師としての人格と見識をみがき、その自覚をいっそう深める。」とある。これはおおよそ Table 1 の(1)いつの時代にも求められる資質能力に当てはまると考えられる。つまり、教師としての使命感、人についての理解、児童生徒への愛情をより確かなものとするとともに、これまで学んだ専門的知識を学校現場で確かめることで、大学生の資質能力を育むことを目的としているものである。

先行研究からの指摘もある。黒崎(2002)は、教育実習を通して、大学生は自己の教員として

の資質能力の評価ができ、さらに基本的な教師力量形成の到達点に達しているかを知ることができることを示唆し、教育実習の評価の善し悪しによって、大学生の教職への意欲は大きく左右されると考察している。したがって、教育実習は、自分が教職という道に進むべきか否かを自分自身に問いかける場でもあると考えられる。ただし、黒崎（2002）が指摘しているように、授業実践が主である教育実習では、個々の児童生徒に対して行なう生活指導や支援などに必要な実践的指導力、具体的には、「カウンセリング・マインド」や、「困難な事態をうまく処理できる能力」といった、(2)今後特に求められる資質能力については、うまく目標を設定し、それに向けた指導ができていないのが現状であろう。

一方、「まなびんぐサポート」では、大学生のサポーターは、教育実習で行う教科指導の立案と実施や指導計画の立案と実施といったことよりも、子ども一人ひとりに寄り添い、向き合った学習支援や心理的な援助を行うことが求められている。そのような場を体験することで育まれる資質能力は、(2)今後特に求められる資質能力にある、「人間関係に関わるもの(社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力)」や、「教科指導、生活指導等のための知識、技能及び態度(子どもの個性や課題解決能力を生かす能力、子どもを思いやり感情移入できること、カウンセリング・マインド、困難な事態をうまく処理できる能力)」などが考えられよう。また、「まなびんぐサポート」では、おおよそ3～6か月の間、同じ小・中学校にサポートを行う場合が多い。この長期にわたるサポートをすることで、大学生サポーターは、子どもの支援をすると同時に、学校現場の第一線で働いている教師のクラスマネジメントを見ることができ、これは非常に貴重な体験である。なぜなら、学級で起こる問題に対して教師がどのように対処するかを観察するだけでなく、教師がどのように学級経営を進めていくのかのプロセスを学ぶことができるからである。黒崎（2006）は、クラスマネジメント力を育成するためには、日常的に学校現場体験をすることが重要性であると指摘している。したがって、「まなびんぐサポート」への参加では、大学生と児童生徒の間だけでなく、大学生と現場教師の間からも、クラスマネジメント力といった、従来の教育実習だけでは育まれることが難しいといわれている学びが生まれることになるといえよう。

以上のことから、「まなびんぐサポート」事業に参加することで、大学生は①子ども一人ひとりにあったコミュニケーションの取り方、②子ども一人ひとりと関わる中で起こる困難な事態をどのように処理するか、③子どもの側の視点に立った物の見方、考え方の重要性、④教師の学級経営の進め方(クラスマネジメント力)などの、実践的指導力の基礎となる資質能力が育成されることになるかと推察される。

ところで、これまでの「まなびんぐサポート」事業と類似した活動を報告している研究を見ると、例えば、鈴木・仁田・吉岡・山下（2003）は、(1)子どものつまづきの克服、主体的な学び、学習意欲の向上、学ぶ習慣の定着、(2)教職志望の大学生の実践的指導力の育成の2点を目標とした「放課後学習チューター」事業の報告をしている。また、宮永・根来（2002）は、大学生たちが参加児童に直接、実験工作、野外自然観察、天体観察等を指導し、児童とのふれあいの中で実践的指導力を養うフレンドシップ事業「児童の実験観察指導実習」を行い、その活動の概要を報告している。黒崎（2006）は、大学生の自己管理が求められ、子どもや学校現場の教師と主体的に関わる中で「マネジメント力」や「コーディネート力」の基礎を育成するものとして、「日常的な教育実習」の取り組みを報告している。これらの報告は、これから同様の事業を立ちあげる際の指針となるという意味では貴重である。ただ、その事業の中で活動

をした大学生が、実際どのような学びをしたのか、つまり、いったいどのような実践的指導力の基礎となる資質能力が育まれたのかが明らかではない。それに対して、「まなびんぐサポート」事業では、大学生のサポーターは毎回、小・中学校に行った後に、「活動記録」を書くことが求められている。これは非常に重要な活動である。なぜなら、大学生は毎回の活動の中で疑問に思ったこと、感じたこと、課題などを振り返り、記録することで、自らの学びを自覚できるからである。また、それだけではなく、次のサポート時にその振り返った事を持ちながら活動に参加できるので、大学生の学びが単発的ではなく、連続性を持ったものになる。したがって、大学生の一連の活動記録を追うことで、実際に大学生が「まなびんぐサポート」を通して何を感じたのか、何を振り返ったのか、そして何を学んだのかを明らかにできると考えられる。

そこで、本研究は、これまでに「まなびんぐサポート」に参加した大学生がいったい活動の中で何を体験し、そして何を学んでいるのかについて明らかにするために、活動記録を分析することで、「まなびんぐサポート」に参加することで育まれると推察される、実践的指導力の基礎となる資質能力は何かを提示することを目的とする。

## Ⅱ. 方法

### 1. 対象者

平成 18 年度から平成 20 年度に大分大学教育福祉科学部に属し、「まなびんぐサポート」に参加した大学生 71 名。各年度の内訳は、平成 18 年度 22 名、平成 19 年度 19 名、平成 20 年度 30 名であった。その中から、事例を選択するにあたっては、①個々の場面の詳細な観察ができているか、②それに自分がどのように(直接的/間接的に)関わっているのか、そして③その場面に対して自分なりの省察ができているかを基準にした。多くの事例は①の記述に留まっていた。また、①、②までの記述はできているが、③である、その場面に対する自己省察まで行っている大学生はほとんど見られなかった。この事態に対する改善方法は、考察で述べることにする。ここでは、①、②、③のすべてを満たしていると考えられる 3 人の事例を取り上げ、個々の事例において、大学生がどのような学びを行ったのかを分析することにする。

### 2. 手続き

「まなびんぐサポート」に参加した大学生に、各学校にサポートに行った後に「まなびんぐ活動の記録」を書くことを義務づけている。「まなびんぐ活動の記録」は、活動の内容とふりかえり(気づき・疑問・課題等)を書くことになっている。なお、大学生には「まなびんぐ活動の記録」を書くことの目的として、「自分の活動を記録することは、自分と児童生徒との交流体験・支援体験を他者に対して説明できるために、自分の仕事を自覚的に、かつ客観的に把握する資質が必要であるため」と説明をしている。どのようなことを書くのかについては、「体験事項がわかるように(いつ・どこで・だれが・なにを・なぜ・どのように)明瞭に書くこと」、「参加した学校で、子どもたちや現場教師とどのように関わり、自分はその人(たち)をどのように見たのか、感じたのか、また現場教師からどのような助言、指示、注意を受け、実際に行動したのか、それらによって学んだこと、疑問に思ったこと、自分の課題となったことを率直に書くこと」という指示を記載した紙を配布した。また、活動の記録を書く際には、プライバシーには特に注意し、子どもの名前はイニシャルを使うこと、活動記録は他の人には絶対に見せない

ことを強調した。活動の記録数は、大学生によってかなり幅があったが(8回～20回)、それらを平均すると、おおよそ12回であった。

### 3. 分析方法

本研究の目的は、「まなびんぐサポート」に参加することで育まれると推察される実践的指導力の基礎となる資質能力とは何かを明らかにすることである。この目的に鑑み、本研究では、対象となる3人の活動記録のすべてを分析するのではなく、特に変化が見られた活動の記録をとりあげることにする。なぜなら、活動を通して大学生が何を学んでいるのかを明らかにするためには、大学生が学校現場にどのように関わり、どのような課題に直面したのか、そしてそれに対してどのように対処したのか。また、学校現場で働く教師のふるまい、姿から何を学んだのかといった、実際の活動の変化を詳細に見ていかなければならないと考えるからである。

## Ⅲ. 結果

結果として、3事例の活動報告があげられた。各対象者の活動時期、活動回数、対象学年、活動内容をTable 2に示す。

Table 2 各事例の概要

	事例1	事例2	事例3
活動時期	平成18年7月13日から 平成19年2月9日まで	平成19年9月11日から 平成19年10月16日まで	平成18年9月5日から 平成19年2月9日まで
活動回数	16回	8回	14回
対象(学年)	小学校1年	特別支援学級に在籍している児童	小学校3年
活動内容	気になる児童への学習支援	学習支援	学習補助

次に、各事例の活動記録の分析を行なう。選んだ活動記録の数は、事例1が5つ、事例2が4つ、事例3が3つであった。活動記録内の下線は、その活動において、自分自身の気づきや学びを記述していると判断されたものである。

#### 1) 事例1

##### (1) 活動記録

Table 3 1回目(7月13日)の活動記録

<p>授業中にどうやったら、落ち着いて学習をしてくれるようになるかということが今後の課題になりそうです。まずは、2人の性格や行動の特徴、その原因などをもっと知ること为目标にしたいと思っています。しかし、2人にばかり関わりすぎていると、他の子どもについて知ることができなくなってしまうのではないかと、心配です。次回は、2人についてもっと知ることに加えて、他の子どもたちともたくさん関わっていきたいと思っています。まだ1年生は始まったばかりなので、2人とも変化、成長していく機会はたくさんあると思うので、その機会作りを一生懸命やっっていこうと思います。</p>
--

Table 4 4回目(10月27日)の活動報告

落ち着きのない男の子がいるが、その子は最初のほうは座っていることができたり、好きな算数の時間には比較的落ち着いている。しかし、3,4時間目や、興味のない時間になると、どこかへ遊びに行きたくなるようだ。「友達や先生と一緒に遊びたい」という気持ちが強いのではないだろうか。「～したらだめ」「どうしてそんなことするの」と言うと、喜んで余計に同じことを繰り返すので、善悪の判断力はあるし、人と関わりたいという気持ちも持っているようだ。言うことを聞かせようとするのではなく、まずは、どんな気持ちでいるのか理解し、休み時間などにはたくさん遊んであげることが必要なのではないだろうか。

Table 5 5回目(11月10日)の活動報告

今日は、他の子ども達が生活科をやっている間に、3人の男の子と前で算数ドリルをしました。その時に、いつも人の邪魔をしてしまったり、落ち着きのない子がいたのですが、～してはだめとか、～しなさいというのではなく、「〇〇くんに教えてあげて」や「～できる？」など、他の子どもとの関わりを促したり、興味に沿っているだろうことを提案すると、しばらくは集中してやってくれていました。もっと何を考えて行動しているのか考えながら、色々な方法でアプローチしていく必要があります。皆と同じことをすることを、いきなり強制するのではなく、徐々にクラスメイトに近づけるようにしていければと思います。

Table 6 10回目(12月8日)の活動報告

今日は、1時間だけ他の先生が教室を見に来られ、Rくんの様子を見ておられました。その後、Rくんのそばに座り、一緒にプリントをやろうとしていました。Rくんはいつも、言われても席についたりもしないので、その先生と席についている様子を見てとても驚きました。もしかしたら、誰かと一緒なら、席につくこともできるのかもしれない。次回まなびんぐサポートに来た時には、それらの今日学んだことを踏まえてサポートしていきたいと思います。

Table 7 11回目(12月15日)の活動報告

Rくんは読書テストはやる気を持って頑張ってくれます。しかし、前々からとばし読みをしたり、たどたどしい読み方だったりします。教科書を指さしてあげると、少しだけスムーズに読むことができます。今回分かったことは、Rくんは手をつないだり、触れ合ったりしていると割りと落ち着いていられることが多いという事です。また、席を離れてしまったときには、Rくんの席にわざと座ったりすると、気になって戻ってくるというようなことが何度もありました。

## (2) 事例1の分析

Aさんの関わりとしてまず目を引くのが、まず、児童生徒を観察しながら、個々の児童生徒の視点に立とうとしている点である。第1回目の活動記録の下線部にもあるように、最初に、2人の性格や行動の特徴、その原因などを知ろうとする姿勢で関わっている。大勢の児童生徒と関わるのが前提となる実習と異なり、ある特定の児童生徒と関わるためには、まずその子を知るということから始めるのが当然であろう。ただ、4回目と5回目の流れを見ると、Aさんが、さらに児童生徒の内面にまで目を向け、その内面に沿った関わりをしている姿が見える。

また、Aさんは教師を観察し、そこから得られた「気づき」を詳細に「分析」し、そして具体的に「実行」することも行っている。10回目、11回目の流れがそれである。なかなか座ろうとしないR児に対する教師の対応を観察し、そこから自分なりの「気づき」と「分析」を生み出している(もしかしたら、誰かと一緒なら、席につくこともできるのかもしれない)。そして、それを次の11回目の下線部で「実行」している姿が見られる。

これらの姿は同じ児童生徒に連続して接することで起きたものである。個々の子どもの視点に立って物事を考える、教師から児童生徒への接し方を学ぶということは当然の実習でも起こることであるが、これが1回きりの関わりであれば、単なる内面への「気づき」で終わってしまうことが多い。しかし連続的に関わることで、「気づき」を詳細に「分析」し、そして具体的な「実行」へ移すことができる。この具体的な「実行」をすることで、Aさんは自分の「気づき」を確かめることができ、その「気づき」が果たして妥当なものであったかを確認することができ、そしてさらなる気づきを得たのだと考えられる。こうした「気づき」→「分析」→「実行」→「結果」→「新たな気づき」のサイクルこそが、実践的指導力の基礎となる資質能力の育成につながるのではないだろうか。

## 2) 事例2

### (1) 活動記録

Table 8 1回目(9月11日)の活動記録

今日が初めてのまなびんぐサポートということもあり、最初は何をしてよいのかわからなかった。しかし、だんだんと子どもたちに慣れていくことができた。気づいたこととして、Wくんの行動である。ひまわり教室にいるときは、先生の指示がないとなかなか動かない。また声だけでも動かず、こちらがすることを指で示すと行動をとった。さらに私はWくんの給食支援もしたが、食べ終わると、落ち着くこともなく、私がWくんの机の上に落してしまった一滴(私はふいたつもりが残っていたらしく)を机につけてすうように飲んだりした。また、私のひざの上に座ってきたりもした。しかし、Wくんの担任の先生のアドバイスのもと、私があまり関わりをもたなければ、落ち着いた。今日経験したことをもとに、私なりにWくんと関わり方を見つけていきたい。

Table 9 4回目(9月29日)の活動記録

私はWくんについていた。Wくんは午前中落ち着きがなかった。突然、私や周囲の子どもたちの腕や足をカ一杯つかんだりした。また泣き出したりした。どうしてそのような行動をとったのであろうか。Wくんは、運動会開始直後から、観客席のほうを向いたりしていた。そのため、私は自分の親を探しているのかなと考えた。しかし、これは私の考えなので、そのことが原因であのような行動をとったのかはわからなかった。そのため、どうして良いのかわからず、私はただ「気をつけ!」と言っていた。しかし、Wくんの隣の子が「『手はおひざ』って言えばいいんだよ」と教えてくれたので、そのように実行した。すると、Wくんは「気をつけ!」と言ったときよりもきちんと座った。今回子どもたちや他の先生の協力のおかげで、私はWくんのお手伝いできた。もし、自分ひとりだったら、何をどうして良いのか分からず困惑するばかりだったと思う。このことから、チームワークはとても大切なことであると思った。またWくんや他の子どもたちに対して、良い援助をするためにも、私一人で何とかしようとするのではなく、協力していくということも大切にしたいと思った。

Table 10 2回目(9月12日)の活動記録

Rくんについてだが、Rくんは担任の先生がおっしゃったように、自分に気がむいてほしいと思っているようであった。図工の時間、Rくんの隣で折り紙を折っていると、「先生、見て!」と言っていくことが何回かあった。しかし、私がつくったものを見せ、「作りたい?」と聞いてから一緒に作っていくと、先ほどのようなことは言わなかった。そのため、もっと声かけをしていくべきだったと反省した。

Table 11 5回目(10月2日)の活動記録

今日まず気づいたことは、Rくんの行動である。いつもはおだやかであり、大声を出したりすることはなかったが、今日は、気に食わないことがあると大声を出していた。そのような行動を出すときには、自分が注目されていないときであった。つまり、「先生〇〇して」と言ったときに、「ちょっと待って」と答えると声をあげて、何回も「〇〇して」と述べた。また、外でブランコで遊ぶときも「背中を押して」と言った。私が「自分でこいでみて」というと、「お願い」と何度も言った。そのため、私は背中を押した。そして、その後、押すのではなく背中に少し触れる程度で私はこぐのを手伝ったのだが、それでもRくんは満足しているようであった。私はこのことから、Rくんは、背中を押してもらうことよりも自分に関わってほしいという思いが強かったのではないかと考えた。このような場合、子どもたちと関わるうえで、子どもたちのとる行動の裏にどのような背景があるのかを把握する必要があり、それを知った上で、その子にあった関わり方をしなければならぬと思った。

## (2) 事例2の分析

Bさんの関わりも、まず、児童生徒を観察しながら、個々の児童生徒の視点に立とうとしている点では先のAさんの関わりと同様である。ただ、1回目、4回目のBさんの活動記録からは、最初は自分の持っている知識、視点で児童生徒と関わろうとして苦労している姿が見える。その自己の視点ではうまくいかないことを実感させてくれたのが、W児の隣の子であった。この子はおそらく、W児との関係は長く、自然とW児との関わり方を身につけていることが推察される。このように、学校現場で学ぶ機会には、必ずしも教師からだけではなく、周りの子どもからも与えられる。この場合は、児童生徒と関わる際には、自分の物の見方・考え方を一端脇に置く必要があることが、他児からメッセージとして示されたのかもしれない。さらに、この他児の関わりからは、「指示を出すときにはもっと具体的に」というメッセージが隠されていると考えられる。こうしたメッセージに「気づけるか」がBさんの課題ともいえよう。

2回目、5回目でのR児との関わりも、Bさんの苦心がうかがえる。しかし、Bさんの学びとして挙げられるのが、R児と関わりながら、R児の気持ちをくみ取っていく姿勢であろう。つまり、2回目、5回目のBさんからは、自分の持っている視点からでなく、その場の子どもの言動から問題を解決しようとしている姿が見られる。この問題解決の順序の入れ替え(自分→子どもではなく、子ども→自分)は、おそらく実際の学校現場で起こる問題を解決するためには必要不可欠なものであると思われる。

Bさんの活動記録からは、ある特定の児童生徒との関わりを通して、学級や子ども達全体を理解するという姿勢が見られた。こうした姿勢は、ある学級に連続して関わり、自分と特定の児童生徒、特定の子どもと教師、そして特定の子どもと他児とのやりとりを経ることによって培われるものであると言えよう。



## 3) 事例 3

## (1) 活動記録

Table 12 11回目(12月15日)の活動記録

今日体育の時間に、KくんがMさんを泣かせてしまいました。実はKくんは昼休みにもYくんをからかったりして泣かせてしまいました。Kくんはどちらの場合も、自分は軽い気持ちでやったんだということを言っていました。相手がどんな気持ちかということは気にしていない様子。従って私は、どちらの件に関しても、被害者(泣いてしまった子)が自分の気持ちを伝えられるまで待ち、相手がどんな気持ちか直接伝わるよう働きかけました。しかし、2度にわたって泣いている方の肩を持ったのでは、Kくんのプライドも傷つくと思い、体育の時間に泣いた子に対しては、その子にも悪いところはなかったのか考えさせました。結局、両者が、軽い叩き合いから、Kくんの度が過ぎてMちゃんが泣いた。つまり、どちらも悪いところがあったので、互いに謝罪し合い、納得のいく形で解決したようでした。このように、子どものけんかに教師が入る時、子どもの話を聴くことは大切ですが、問題は2人のものですから、子ども同士で思いをぶつけ合うことが一番の近道です。又、大人の勝手な解釈を加えず、平等に問題を分析することができると思います。教師ができるのは、子ども同士の思いをうまく引き出せるような声かけや問いかけを考えることだと思いました。

Table 13 13回目(1月26日)の活動記録

授業では、国語の時間Yくんのことが気になりました。Yくんはなかなか授業に集中できないようで、友だちが教科書を読んでいても、「自分には関係ないことだ」という態度です。机に伏せてしまいます。私はすぐに側に行き、「聞いてあげようね」と声をかけましたが、起きたかと思うと、今度は隣の子どもに話しかけてしまい、授業に入っていくません。気がかりなので、そのまま横についていましたが、その内、周囲の子もがそのことを気にし、「Yくんは厳しくいってやらんとわからんので。私が注意しておくから、先生あっちに行ってもいいよ」と言われ、その子も集中できなくなりました。私は、どうしたらいいか、黙ってその場で考え、ある方法を試みることにしました。「よし、Yくん、5分だけ我慢してみようか。」といて、Yくんの側を離れました。すると、Yくんはほんの5分でしたが、きちんと姿勢を正して、教科書を見ていました。その後も、プリントに書き込んだり、授業に少し入っていました。私がここで感じたことは、初めからその子を疑ってかかるのではなく、「信じて待つ」ことも大切だということです。私があの時、Yくんの側はずっといたならば、Yくんの本当の力は発揮されず、私はその可能性を踏み潰してしまっていたと思います。その子の特質をよく知り、教師の側もチャレンジしてみることも大切だと思いました。

Table 14 14回目(2月8日)の活動記録

算数は2クラスに分かれて授業が行なわれている。今日は、はかりを使いこなすことをねらいとする授業だった。15名程度で、ばねばかりが4本と、4kgの重さがはかれるはかりが4つで、グループに分かれて使わせていた。しかし子どもの様子を各グループ見てみたが、算数の苦手な子は、そのような教具にも自分から積極的に触れないという実態が把握できた。他の周囲の子も、自分も興味のままに行動しているため、全く活動に参加していない子がいても気がついていなかった。そこで私は、グループの全員が1回は触れたか、又、重さの測定の時、1人ひとりがはかりの正面から、正確に数値を読み取るよう声かけをした。すると、一人ひとり読み取りに差が出て、グループの意見を固めるため、どの数値が正しいのか、全員がもう一度ははかりの正面に立ち、確認していた。そこで、目盛りの最小単位に気づき、一人ひとりが色々なものを載せて楽しんでた。このように、一人が間違った答えを言っても、グループ活動ではその答えこそ問題解決への鍵となる、とても価値のあるものだという点に、子どもの活動の様子から気づかされた。

## (2) 事例3の分析

Cさんの顕著な特徴として、自分の考えを率先して実践してみるという点が挙げられる。学級全体というよりも、個別の問題が起きた際に積極的に問題解決に動いている姿が、ここに挙げているすべての回を通して見られる。また、その問題解決場面の後は、自分自身の行った実践とその結果を照合することで、新たな気づきを見つけている(例;一人が間違った答えを言っても、グループ活動ではその答えこそ問題解決への鍵となる、とても価値のあるものだとすることに、子どもの活動の様子から気づかされた)。もちろん、個別の問題であってもその場で解決したからといって、そこに内包されているすべての問題が解決されたわけではない。その個別の問題はより広い視点からみれば、学級全体の問題として捉えられる場合もある。したがって、Cさんは、その個別の問題からその学級をどうとらえるかというより広い視点から物事を見る力を養うことが今後の課題となろう。

実際に現場の教師になると、個々の問題解決場面をじっくりと自分で省察する機会は少ないと思われる。「まなびんぐサポート」事業は、学級全体の授業指導を中心とするものではなく、大学生が子ども一人ひとりに寄り添う活動である。であるからこそ、個別の問題にじっくりと関わるのが可能になり、本事例のような実践を行うことができたのだと思われる。

## IV. 考察

本研究の目的は、大学生が「まなびんぐサポート」に参加し、体験をする中で、どのような実践的指導力の基礎となる資質能力が育まれたかを、大学生の活動記録に基づいて推察するものであった。その結果、①子ども一人ひとりの立場に立って考える力、②個々の子どもに応じた支援を考える力、③個別的具体的な問題が起こった際に対処をする力などの資質能力が育まれる可能性が示唆された。これは、教育職員養成審議会の答申で打ち出された、(2)今後特に求められる資質能力に沿う実践的指導力の基礎となる資質能力の中の①特定の児童生徒、個々の出来事に対する深い分析力、②学習指導、生活指導の場面において、児童生徒の立場に立って支援をする力、そして、③問題を解決する力に該当すると推察される。

本研究の結果から、「まなびんぐサポート」の意義を考察する。「まなびんぐサポート」は、一つのクラスの授業を担当するのではなく、子ども一人ひとりに寄り添いながら、学習支援、授業補助を行っていくものである。本研究で明らかとなった3点については、従来の教育実習を行う中で必要性は認識されていると思われるが、それが認識レベルに留まってしまっているのが現状であろう。それに対し、「まなびんぐサポート」では、ある特定の児童生徒に長期的に関わる。そこでは、特定の児童生徒に対する非常に深い理解が要求される。そして、目の前の児童生徒が発するメッセージに応えるための実践も要求されるであろう。頭の中で知識として分かっているという認識レベルから、実際にそれを現場で活かせるという実践レベルへと移行するためには、自分自身が特定の児童生徒と何度も向き合い、失敗をし、そして葛藤を繰り返していくことを通して、様々なことを実感していくことが最も重要なことだと考えられる。「まなびんぐサポート」は、こうした機会を大学生に提供しているのではないだろうか。

また、本研究で明らかとなった3点に関しては、生活指導にも活かすことができると考えられる。「まなびんぐサポート」では、個々の児童生徒と深く関わるのが求められている。そこでは、当然のことながら、その児童生徒とコミュニケーションを行う必要がある。ただし、あ

る特定の児童生徒に関わらず、人との関係を深めるためには、その人と他の人と同じやりとりをするだけでは不十分である。実際、現場の教師は、教科指導だけでなく、同時に生活指導も行わなくてはならない。したがって、その人となりを知り、それを踏まえて関わるのが求められる。教科指導が主である教育実習などでは、そこまで深く個々の児童生徒を理解したコミュニケーションが必要とされているかと考えると疑問である。よく教育実習の記録などを見ると、「大学生と児童生徒の間の信頼関係と担任教師と児童生徒の間の信頼関係に違いがあると思いました」ということが書かれている。これは、単純に担任教師と児童生徒が過ごした時間が長いというだけでなく、教師が児童生徒の人となりを理解しながらコミュニケーションを行っているからだとも考えられる。こうした現状を考えても、生活指導に必要なコミュニケーション能力はなかなか教育実習だけでは育まれにくいと考えられる。「まなびんぐサポート」という、児童生徒一人ひとりに深くかかわり、理解し、そして一緒になって問題を解決していく体験があってこそ、大学生は生活指導の重要性をより体験を通して実感することができるのではないだろうか。

さらに、こうした実践的指導力の基礎となる資質能力の育成は、大学生を受け入れてくれた学校の教師・子どもたちの支援があってこそのものであるということも忘れてはならない。大学生があるクラスに関わる場合、その学級の担任教師はもとより、児童生徒もお互いのことを大学生よりもよく知っている。つまり、学級の状況、人間関係、個々の児童生徒の特性などの知識を大学生よりも有しているという意味で言えば、担任教師だけでなく、そのクラスの児童生徒は、大学生にとって先輩である。「まなびんぐサポート」に参加した大学生は皆、活動をしていく中で、子ども一人ひとりと関わることの難しさを感じ、子どもと気持ちを共有することができない壁に当たっていることを活動記録に書いている。そして、その壁を乗り越えるきっかけとなっているのは、自分一人で考えるのではなく、担任教師からのアドバイスをもらったり、担任教師の関わりを観察すること、そしてなにより、その学級の児童生徒からのアドバイスや関わりだったということも活動記録には書かれている。教育実習では、授業指導が主なため、どうしても大学生が教え、児童生徒が教わるという、教師から児童生徒へとといった関係性が成立してしまう。しかし、積極的な相互理解コミュニケーションを前提として子ども一人ひとりに関わる「まなびんぐサポート」では、大学生が児童生徒の後輩として学級の様子を教えることができる。このような体験は非常に貴重である。なぜなら、学級経営を考えたとき、教師は自分の学級の実態を知る必要があり、その場合に、教師だけの視点で学級の実態をみるのではなく、実際にそこで活動をしている児童生徒からの視点をも取り入れる必要があるからである。こうした、子どもから学ぶという体験を味わえることも「まなびんぐサポート」に参加することの意義として強調されよう。

最後に、「まなびんぐサポート」事業を行なう上での今後の課題について3つ述べる。

1 つ目は大学生が書く活動記録に関してである。今回取り上げた事例は、自発的に自分自身の葛藤や児童生徒との関わりを通して何に気づいたかを書いている大学生を抽出したものであった。しかしながら、非常に多くの大学生が、活動記録であるのにも関わらず、一日の学級活動の記録であったり、起こったトラブルの記録であったり、学校で一日活動した事についての単なる感想で終わってしまっていた。これらの大学生に共通する問題として、「自分自身をその状況の中に投影していない」ことがある。つまり、「まなびんぐサポート」は観察実習とは異なり、実際の状況では自分自身がそこに深く関わっているはずなのに、主体的に関わった自分を

客観的に記述することを全くしていないのである。活動記録は、「今日一日何が起きたか」を記述するのではないことを事前にもっと指導していくことが今後の課題となろう。「まなびんぐサポート」の活動記録の書き方としては、例えば、ある特定の児童生徒と関わった状況において、「その状況を自分はどのように分析したか」、「その状況に自分自身がどういう思い、考え方を持って関わったか」、「その結果、どういうことが起こったか(誰が、どのように関わってきたかも含む)」、「自分は今回の一連の状況をどのように振り返ったか」、「今回の状況から何を学んだか」、「今回学んだことは、次、どのように生かすことができるか」といった、自分自身を十分に状況に投じた、ある状況における詳細な分析と省察を繰り返し行なわせていくことが、実践的指導力の基礎となる資質能力の育成に必要不可欠であろう。

2つ目に、「まなびんぐサポート」に参加した大学生すべてに同じような実践的指導力の基礎となる資質能力が付きにくいということがある。「まなびんぐサポート」は、冒頭に説明したように、学校の要請に応じて大学生をサポーターとして派遣するものである。そこで学校によって行なうサポート内容は各校で異なる。すると当然大学生が体験する内容は人それぞれということになり、結果、大学生に身につく資質能力は異なるということになる。これは、各学校が抱える課題は多種多様であることを考えるとやむをえないことかもしれない。しかしながら、「まなびんぐサポート」事業は、単なるボランティア活動ではなく、授業の一つとして存在していることを考えると、授業を通じたある程度共通した具体的な目標を立てることを念頭に、今後の大学生の活動のありようを考えなければならないだろう。

3つ目に、大学生と小・中学校の教師、大学生と大学教員との連携についての課題が考えられる。大学生と小・中学校の教師との連携だが、大学生にとっては、「まなびんぐサポート」に参加する中で、様々な気づきや考え、そして疑問が生まれる。しかしながら、その気づきや考え、疑問を確認したり、教師と話し合ったりする機会がこれまであまりなかったように思える。大学生と小・中学校の教師が、同じ場を共有し、その中で生まれた問題についてアドバイスをしたり、話し合うことは、大学生はもちろんのこと、小・中学校の教師にとっても自分自身が当たり前のように行なってきた活動を言語化して説明することで、自分自身を振り返る非常に貴重な体験になるに違いない。次に、大学生と大学教員との連携だが、大学生は大学の授業で、教育に関する理論や知識を学んでいる。その学んだ理論や知識が実際の現場でどのように役立ったと思ったか、もしくは役立たなかったかについて、大学生が大学教員に話す機会はほとんどなかったように思える。これまで自分が学んだ知識をどれだけ活かそうと思ったか、また活かせたかを具体的な事例を元に大学教員に伝え、そのことについて教員側と一緒に考えていくことが重要ではないだろうか。そうすることで、大学生側は再度学んだ知識の重要性を認識するであろう。また、教員側も再度大学生に対して知識について話す機会を得ることで、自分が行なっている授業を振り返るうえで有効なものとなるであろう。

## 謝辞

本事業は、大分市教育委員会、大分県教育委員会の支援、大分市内の小・中学校の先生、児童生徒の皆様の協力なしには進めることができないものである。これら協力いただいた多くの方々へ心よりお礼申し上げます。また、本事業は平成16年度から毎年継続的に行われている。ここまでの成果をあげるに至った過程に関わった大分大学の担当者すべての方にも心よりお礼申し上げます。

### 参考文献

- 1) 教育職員養成審議会. (1997). 「新たな時代に向けた教員養成の改善方法について (第1次答申)」 (1997. 7. 28).
- 2) 教育職員養成審議会. (1999). 「養成と採用・研修との連携の円滑化について (第3次答申)」 (1999. 12. 10).
- 3) 黒崎東洋郎. (2002). 「教育実習の評価」に関する研究 —実践的指導力の基礎の育成とその評価—. 岡山大学教育学部研究集録, 121, 143-150.
- 4) 黒崎東洋郎. (2006). 実践的指導力の基礎を育成する日常的な教育実習の展望. 岡山大学教育学部研究集録, 131, 131-139.
- 5) 宮永健史・根来武司. (2002). フレンドシップ事業「児童の実験観察指導実習」を通しての, 実践的指導力の育成. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 12, 105-114.
- 6) 鈴木尚子・仁田玲江・吉岡久美子・山下政俊. (2003). 教員の資質力量形成に関する基礎研究 (3) —「放課後学習チューター事業」の分析を通じた教員養成の課題と展望—. 島根大学教育学部附属教育臨床総合研究センター紀要, 3, 1-14.

## School Volunteer's Experience and Self-reflection by the College Students

— Case Study : Oita University, Faculty of Education and Welfare Science —

ASO, R., MATSUMOTO, T., OIWA, K., FUJITA, A.,  
TAKENAKA, M. and ETO, H.

### Abstract

"Manabing support" project is that students goes to the elementary and the junior high school and experiences various activities that is study support, psychological help, class and assistance of school events, etc. In the present study, it aimed to clarify what qualifications and abilities based on practical teaching was brought up by analyzing the activity log, which was written by students who had participated in "Manabing support" project. Result showed that students brought up qualifications and abilities which thinks standing in a standpoint one child one, supports it according to an individual child, and deals when an individual, concrete problem happens.

【Key words】 School Volunteer, Self-reflection, Activity log, Practical teaching, Qualifications and abilities as a teacher

