

弘前大学教育学部におけるフレンドシップ事業の概要と意義 —不登校支援活動を事例として—

A Summary and Significance of the Friendship Project in Faculty of Education Hirosaki University Case Study of the Support for non-attendance at school

吉崎 聡子*・豊嶋 秋彦**

Satoko YOSHIZAKI*・Akihiko TOYOSHIMA**

要 旨

本稿は、平成10年度より平成27年度まで実施された弘前大学教育学部フレンドシップ事業を概括し、その意義を検討するものである。特にフレンドシップ事業開始期より実施されてきた、弘前市学校適応指導教室(現称弘前市フレンドシップルーム)における、大学生による不登校生支援活動に注目する。18年にわたる活動を大学側人員面や実施面から4期に分類を試み、その各期について実施内容をまとめた。さらに、最終年度となった平成27年度の不登校生支援活動を対象とし、活動内での学生の気づきや子ども理解に焦点をあて、計量テキスト分析による検討を試みた。その結果、フレンドシップ事業の持つ意義であった、大学生の子ども理解の促進は最終年度まで確認された。

1 はじめに

今日の学校は様々な問題を内包している。文部科学省(2017)による調査報告では、暴力行為の発生件数やいじめの認知件数が近年増加傾向にあることが示されている。また不登校状態の児童生徒の数は平成27年度は12万人を超えており、全児童生徒の1.26%が不登校状態にある(文部科学省, 2017)。長年にわたり減少の兆しがみられないこれらの問題に対応できる、実践的指導力を有する教員養成の必要性が、平成9年度の教育職員養成審議会による答申(文部省, 1997a)によって示された。この答申を受けて、全国の教員養成系大学・学部では様々な実習系科目をカリキュラムに組み込み、実践的指導力の育成を目指してきた。そのような実習系カリキュラムの先駆的存在に文部省(当時)フレンドシップ事業がある。

文部省フレンドシップ事業とは、将来教員を目指す学生が、教育実習以外でも子どもたちとの触れ合

いを通して、子どもの気持ちや行動を理解し、実践的指導力の基礎を身に付けることを目的として、平成9年度より全国の教員養成系大学・学部において実施された事業である。宿泊触れ合い活動や理科実験教室などが主な取り組みとしてあげられていた(文部省, 1997b)。各大学では、社会教育施設や地域の学校など様々な団体と連携してフレンドシップ事業を実施してきた。また事業内容に関しても、学生がイベントや野外活動の企画推進役となり、子どもたちとのふれあい体験を単発で行うものが多く見られた。

フレンドシップ事業が開始された当初は、全国の教員養成系大学・学部において実施されていたが、近年では一部の大学・学部にとどまり、弘前大学教育学部においても、フレンドシップ事業は平成27年度をもって終了した。

本稿は、弘前大学教育学部フレンドシップ事業を概括し、その意義について不登校生支援活動を行った学生を対象として検討する。

* 教育学部附属教員養成学研究開発センター
Center for Teacher Education Research and Development, Faculty of Education
** 弘前大学名誉教授
Emeritus professor of Hirosaki University

1-1 他大学・学部でのフレンドシップ事業

現在もフレンドシップ事業を行っている大学の一例として、広島大学教育学部、熊本大学教育学部、新潟大学教育学部を取り上げる。

広島大学教育学部は、「ゆかいな土曜日」という名称で地元関係諸機関・団体と連携した活動を展開している（広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会，2017）。広島大学教育学部のフレンドシップ事業は、年間を通して子どもたちとの継続的な交流を持つ活動の実施を基本方針とし、学生が主体となって運営している。その活動内容は、年間6回の活動日を通じて、主に地域の遊休田畑を利用した栽培体験や文化的体験を行うものである。学生主体ではあるが、大学教員はフレンドシップ事業運営委員会を組織し、事前事後指導、学生の企画に対する指導助言を行っている。

熊本大学教育学部では、当初はフレンドシップ事業は学部授業として開講されていたが、現在ではメイクフレンズという学生サークルへ活動主体を移して実施されている（熊本大学教育学部附属教育実践総合センター，2017）。ここでは、地域の公民館を連携先とし、学生が子どもたちとのふれあい活動の企画運営を行っている。前述の広島大学教育学部のフレンドシップ事業も学生が企画運営を行っているが、それに比して、大学教員の関わり度合いが低く、より学生主導型のフレンドシップ事業であると言えるだろう。

前2校とは異なり、新潟大学教育学部では4年間にわたる教育実践カリキュラムの中にフレンドシップ事業が配置されており、全ての学年の学生を対象とした事業が実施されている（新潟大学教育学部教員養成フレンドシップ事業推進室，2017）。1年次学生対象の「入門教育実習」や4年次学生対象の「研究教育実習」のような学校園において活動を行うものや、学習支援ボランティアや地域の公民館などで行う活動など、内容は多岐にわたっている。

1-2 弘前大学教育学部におけるフレンドシップ事業の成り立ちと経過

弘前大学教育学部におけるフレンドシップ事業は平成10年度より開始された。フレンドシップ事業内容については、平成10年度から平成24年度まで、フレンドシップ事業報告書によって毎年度概括されてきた。本稿ではこの報告書をもとに概要を述べる。

他大学に遅れること1年、初年度となった平成10年度は学校教育講座を推進母体とし、2つの事業が実施された。A事業に、弘前市教育委員会設置の学校適応

指導教室（以下適応指導教室）における不登校生支援活動、またB事業に、僻地教育に関連する体験実習が配された。特にA事業は当時全国でも同様の試みはほぼ見られなかったため、マスコミにも複数回取り上げられた。

続く平成11年度には、フレンドシップ事業の推進母体が教育学部附属教育実践研究指導センター（当時）となり、フレンドシップ事業企画運営委員会も設立された。またこの年より、学生に付与される単位が「特別活動Ⅱ」となった。平成13年度には教育学部附属教育実践研究指導センターが教育学部附属教育実践総合センター（以下実践センター）と名称を改めた上で総合化され、それに伴い専任教員の増員が図られた。専任教員の増員によって、フレンドシップ事業の実施事業数の増加が可能となり、平成14年度には本学部フレンドシップ事業としては最大となる、7事業9活動が展開されることとなった。平成14年度以降、最終的に全ての活動の基礎的位置づけとして、2年次学生を対象とした社会教育施設と連携した野外体験活動、発展的位置づけとして3、4年次学生を対象とした適応指導教室における不登校生支援活動と、社会教育施設での野外体験活動という、3つの事業を大枠とした活動へ再編され実施されてきた。しかしながら、平成25年度に推進母体であった実践センターの改組に伴い、3事業からなるフレンドシップ事業実施体制の維持が困難となり、3事業のさらなるスリム化がはかられた。その結果、平成25年度以降では、実質、適応指導教室における不登校生支援活動の1事業のみが継続し、平成27年度まで実施された。このように、弘前大学教育学部フレンドシップ事業は子どもとのふれあいに主眼を置きつつ、様々な事業を展開してきた。その中で、平成10年度の開始より一貫して継続されていた事業は、適応指導教室における不登校生支援活動であった。

実践センターの改組に伴い、平成25年度から27年度の3年間、フレンドシップ事業報告書が発行されなかったため、この期間の活動記録は残されていない。この3年間で、実質的には適応指導教室における不登校生支援活動のみ実施されていたことにも鑑み、1-3では豊嶋（2013）をベースとして、18年にわたる、弘前大学教育学部フレンドシップ事業における不登校生支援活動について総括し、この活動の意義や効果、また今後改めて実施する場合の課題を検討する。

1-3 不登校生支援活動の概要と歴史

不登校生支援活動は、選抜された教育学部3,4年次学生（以下派遣学生）が、原則平日週1回の定められた支援日に、弘前市学校適応指導教室へ赴き、適応指導教室通室生の支援活動を行うものである。活動内容は適応指導教室教育指導員等の指示の下で通室生への学習指導、生活指導、レクリエーション活動などである。このほかに、適応指導教室主催の自然体験活動へ参加し、適応指導教室外での支援活動を行うこともあった。

更に、派遣学生に対しては、支援活動開始前の事前指導、活動期間中の事例研究会、学内での個別スーパービジョンなど、大学のサポート体制も整備されていた。これらの活動内容は活動当初から実施されていたわけではなく、数年の時間をかけて大枠が形成されていった。そこで18年にわたる活動を、大学側の指導体制や、学生の選抜方法から筆者が4期に分類した(表1)。それぞれⅠ期は平成10年度から平成14年度まで、Ⅱ期は平成15年度から平成20年度まで、Ⅲ期は平成21年度から平成25年度まで、Ⅳ期は平成26年度から平成27年度までである。その特徴は次の通りである。

Ⅰ期（平成10年度～平成14年度）

黎明期とも言えるⅠ期では、後のスタンダードとなる点がいくつもあった。まず学生の選抜は、主に「生徒指導ⅡA」という講義を受講した3,4年次学生の希望者を対象として行われた。選抜手続きには初期の面接に加え、平成11年度よりエゴグラムが導入された。エゴグラムは「自他肯定型」であることを基準として選抜が行われた。

人員面では、当初はこの事業を主導した教員1名が担当したが、後に実践センター総合化に伴い教員が増員されたことによって、2名体制となった。

実施面では、平成12年度より派遣学生、大学側教員、適応指導教室職員の参加による事例研究会が開催されることとなった。開催にあたって、この事業による不登校生支援が、ボランティア活動や学習補助活動ではなく、心理臨床的教育相談活動であることについて大学側、適応指導教室側双方において見解の一致を見たことは大きいと豊嶋（2001）は述べている。

Ⅱ期（平成15年度～平成20年度）

Ⅱ期では、学部カリキュラム改革に伴い、生徒指導ⅡAが閉講となったため、「生徒指導ⅡA履修者」という条件が無くなった。代わりに2年次対象のフレ

ンドシップ事業（社会教育施設等における子どもたちとのふれあい体験）を履修した3,4年次学生の希望者を選抜対象とした。また、選抜ではⅠ期で行われていたエゴグラムと担当教員による面接にかわり、エゴグラムと、ある場面での不登校生の言動にどう応答するかを筆記で答えさせ、治療的自我の形成度をチェックする試験が採用された。

人員面では、Ⅰ期からの大学教員2名体制に加え、実践センターに配置された教育臨床系教務職員が、派遣学生の観察と臨床研修のためにこの事業に加わった。さらに、平成17年度より実践センター客員教授もこの事業に関与することとなり、大学の人員は4名体制となった。客員教授は青森県総合学校教育センターの適応指導教室において中心的立場を担う指導主事に依頼し、客員教授は月に1度のペースで来学した。客員教授は、派遣学生が活動する様子を観察し、それを受け派遣学生へのスーパーバイズを担当した。また客員教授と複数の学生によるミニ事例検討会も定期的の実施され、派遣学生の日々の活動について細かいフォローアップがなされた。

実施面では、Ⅰ期に引き続き定期的な適応指導教室指導員と合同の事例研究会が開催された。事例研究会は適応指導教室指導員の研修も兼ねて開催されることもあり、大学による地域貢献の一面も備えることとなった。

Ⅲ期（平成21年度～平成25年度）

Ⅲ期では、派遣学生となりうる派遣基準、選抜方法に変更はなかった。人員面では、21年度より前任者の異動のため客員教授が変更となった。新たな客員教授も前任者と同じく、青森県総合学校教育センターの適応指導教室において中心的役割を担う指導主事に依頼した。客員教授の役割はⅡ期に引き続き、派遣学生の活動の様子の観察と、派遣学生へのスーパーバイズであった。その他の大学側の人員に変更はなく、4名体制が維持された。

実施面ではⅡ期と大きな変更はなかった。

Ⅳ期（平成26年度～平成27年度）

Ⅳ期では、派遣学生の派遣基準が変更となった。平成25年度は2年次フレンドシップ事業が開講されなかったため、2年次フレンドシップ事業履修済みであること、という条件が削除された。

表1 フレンドシップ事業（不登校支援活動）概要

期	年度	派遣人数	内訳						担当教員人数 (SV回数)	特記事項
			4年		3年					
			2年目		1年目		男	女		
男	女	男	女	男	女					
	平成10年度	14 (他5)							教員1	
	平成11年度	16							教員1	
I	平成12年度	16	0	4	1	5	0	6	教員1	
	平成13年度	17	5		0	2	3	7	教員1	
	平成14年度	26	11		3		12		教員2	
	平成15年度	19	2	2	0	4	1	10	教員2 (54)	選抜手続きの変更
	平成16年度	20	1	9	0	3	2	5	教員2 (55)	
II	平成17年度	21	1	4	1	3	2	10	教員2 (33) 客員1 (23)	
	平成18年度	20	2	3	1	4	2	8	教員2 (42) 客員1 (56)	
	平成19年度	23	2	4	1	1	5	10	教員2 (32) 客員1 (87)	
	平成20年度	21	2	3	6	2	1	7	教員2 (31) 客員1 (70)	
	平成21年度	21	0	2	3	10	2	4	教員2 (20) 客員1 (10)	
	平成22年度	16	2	1	0	2	1	11	教員2 (11) 客員1 (16)	
III	平成23年度	21	1	4	2	2	1	11	教員2 (19) 客員1 (15)	
	平成24年度	22	1	2	1	1	4	13	教員2 (20) 客員1 (19)	
	平成25年度	18	4	4	0	5	1	4	教員1 (34) 客員1 (10)	実践センター改組による人員減
	平成26年度前期	延べ18	1	4	1	3	1	8	教員1 (61) 補助1	派遣形態の柔軟化
IV	平成26年度後期		1	4	1	3	1	3		
	平成27年度前期	延べ22	1	2	3	6	2	3	教員1 (49) 補助1	
	平成27年度後期		1	2	4	3	0	4		

よって3, 4年次学生の希望者全てを選抜対象とした。選抜方法もⅡ期, Ⅲ期と続けていたエゴグラムと治療的自我の筆記試験から, エゴグラムのみとした。更にこの時期, 学生はカリキュラムが過密になり, 通年での支援活動が難しい状態となっていた。そこで長年, 通年で活動できる学生のみを派遣学生としてきたものを, 前期・後期の半期の活動のみの場合も可とした。

人員面では, 実践センター改組と, これまで事業開始時より担当してきた教員の定年退職に伴い, 教育学部専任教員が担当することが困難となった。更に青森県総合学校教育センターから客員教授を派遣していただくことも困難となった。そのため, 大学側は定年退職の教員を非常勤講師とし, 実践センターから他部署へ異動となった助手1名を補助とした, 2名体制となった。減少分を埋めるべく, 弘前市教育委員会指導主事に学外講師として, 適応指導教室での学生指導の一部をお願いすることとなった。

実施面では前期のみ, または後期のみ支援活動を行う派遣学生のために, 大学での事前指導・事後指導回数を増やすこととなった。このほかの活動内容には大

きな変更はなかった。

このように, 必要に応じて体制に手を加えて不登校生支援活動を継続してきたが, 受け入れ先である弘前市教育委員会との協議の上で, 平成27年度をもって終了となった。

フレンドシップ事業の継続は, 人員的にも財政的にも厳しい面がある(新潟大学教育学部教員養成フレンドシップ事業推進室, 2017b)。しかしながら, フレンドシップ事業では, 学生が子どもたちとの触れ合いを通して得たものも大きい。例えば, 釜田・濁川(2004)はフレンドシップ事業による子どもとの継続的なふれあいが, 学生の子ども理解を促進すると述べる。三島・石川・森(2013)もフレンドシップ事業への参加は, 学生のポジティブな子どもイメージの醸成に効果的であると述べる。また野呂(2005)はフレンドシップ事業を通して, 学生は子ども理解を深め, あわせて自身の教職観を省察していくと述べる。さらに長濱(2017)は, 子どもたちとの活動の計画・実施・振り返りを通じてフレンドシップ事業では, 中教審答申(2012)において教員に求められる資質能力の1つ

としてあげられた、総合的な人間力が形成されると述べる。

このように子ども理解や学生自身の教員や社会人としての資質能力の形成に、フレンドシップ事業は寄与してきたと言えるだろう。

2 派遣学生の支援活動中の気づきについて

2-1 問題と目的

弘前大学教育学部における不登校生支援活動の概要は前述の通りであるが、この活動を通して派遣学生はどのような経験を得ることとなるのだろうか。豊嶋(2014)は、将来教員となり、児童生徒の適応や自己実現を支援することとなる教員養成学部学生には、対人支援者としての発達が求められると述べ、多くの適応指導教室派遣学生の発達について概念的にまとめ図示している(図1)。

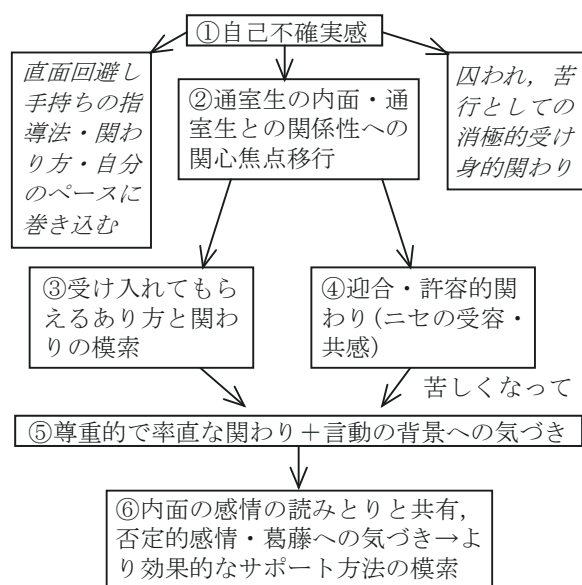


図1 豊嶋の対人支援者に向けた発達過程(豊嶋, 2014より引用)

豊嶋(2013)は、派遣学生に限らず、適応指導教室において初めて支援を行う者は、みな図1の①にある自己不確実感を感じ、この自己不確実感への向き合い方が、その後の対人支援者としての発達を方向付けると述べる。図1では、①から②、③または④を経て⑤、⑥へ移行していくことが望ましい発達であることがわかる。筆者は実際にこの活動に関わる中で、派遣学生が自己不確実感を感じながらも関わり方を模索する様子を見てきた。しかしながら、関わり方の模索の様相についてはまだ示されていない。豊嶋(2013)の知見は、派遣学生に対する面接法を用いたPAC分析

によって示されたものである。この手法では、個人内の体験構造を可視化できるが、派遣学生全体について概括できるデータは得られにくい。そこで2章では、派遣学生による記述文をもとに、派遣学生の適応指導教室通室生への関わり方の模索の様相を明らかにすることを目的とする。

そのために、前述の不登校支援活動の概要にも記した、事例研究会の際に派遣学生によって作成されるレジュメを検討対象とする。このレジュメは通室生との関わり方や工夫などを自由記述によって記入させたもので、派遣学生は全員作成が求められる。この派遣学生によるレジュメを、計量テキスト分析の手法を用いて分析を行い、学生サポーターの適応指導教室通室生への関わり方の全体的な傾向を明らかにする。なお、計量テキスト分析とは、「計量的分析方法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析を行う方法(樋口, 2014, p15)」である。

2-2 方法

実施時期：2015年8月、2016年2月。

調査協力者：2015年度に特別活動実習(学校適応支援, 学校適応支援基礎)を履修した弘前大学教育学部3, 4年生(8月17名, 2月13名)。

教示文：「通室生の状態・言動の「背景」について、どんな気づきや理解の深まりがあったかを、そのきっかけになったエピソードとともに、書いて下さい。特定の通室生を対象にした気づきや理解の場合は、通室生の名前も付記して下さい。」

データ分析方法：KH Coder Ver. 2.00fを使用した。派遣学生の記入した通室生の名前は、Mさん、Nくんなどの様に仮名処理を行った。KH Coderを用い、形態素解析を行った上で、抽出語を品詞別に確認し、複合語、固有名詞として扱うべき語は強制抽出を行った。これらの前処理の後、語の共起関係から派遣学生の通室生に対する関わり方や気づきを明示化した。

2-3 結果

2015年8月を1回目、2016年2月を2回目とし分析を行った。分析にあたって、共起ネットワークを作図した。樋口(2014)によれば共起ネットワークとは、出現パターンの似た語と語を線(以下エッジ)で結び、特に共起の程度が強い語を太いエッジで結んだ図である。図中の円の配置は共起に関係はなく、あくまでもエッジの有無を参照する。また図中の円の大きさは語の出現回数に比例し、色の濃い語ほど共起関係の

中で中心的な役割にあることを示す（樋口，2014）。

(1) 2015年8月の結果

回答における総抽出語は3,584語，うち分析使用語は1,236語であった。頻出語上位5語は，感じる（21回），自分（16回），言う（13回），話す（13回），考える（12回），思う（12回），聞く（12回）であった。この他4回以上出現した57語について検出方法に中心媒介性を指定した共起ネットワークを図2に示す。

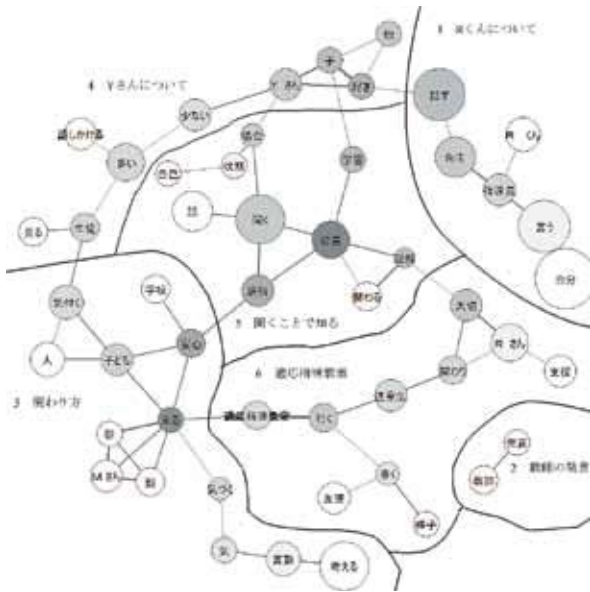


図2 2015年8月の共起ネットワーク

さらに，同じ共起ネットワークをサブグラフ検出を行い，比較的小互いに強く結びついている部分を自動的に検出した。その上で，それぞれのグループを構成する語をもとにグループの名付けを試みた。それぞれ時計回りに，「グループ1 Rくんについて」，「グループ2 教師的」，「グループ3 関わり方」，「グループ4 Yさんについて」，「グループ5 聞くことで知る」，「グループ6 適応指導教室」とした。

「グループ1 Rくんについて」は，Rくんが，適応指導教室指導員（先生）とよく会話する内容によって，派遣学生がRくんの背景に気づくきっかけを得たと推測される。

「グループ2 教師的」は，「教師」と「発言」の2語からなる。この2語がどのような文脈で使用されているのか，確認したところ，「教師」には通室生を支援する派遣学生も含めた上で記述されていた。通室生の背景を理解するための直接的な内容ではないが，派遣学生がこの時期，自身を「教師」と認識し支援活動に携わっていたことが示されたグループと言えよう。

「グループ3 関わり方」は「来る」「安心」の2語

が中心となる語である。派遣学生に対しては，通室生との適応指導教室外での交流は厳禁と指導している。そのため当然ながら，「子ども」が「来る」ことから派遣学生の不登校生支援活動がはじまり，来た子どもの言動から背景に気づくことを明示していると言えよう。

「グループ4 Yさんについて」は，Yさんについての派遣学生の記述を確認したところ，「子」はYさんを指す代名詞として使用されており，派遣学生はYさんの好きなものや好きなことを手掛かりに背景を理解しようとしていた。文脈まで含めて検討すると，グループ4がYさんのみを対象としたグループであると言えた。

「グループ5 聞くことで知る」は，最も色の濃い語である「背景」を中心に検討する。「背景」と「虐待」や「学習」や「聞く」が結びついていることから，虐待や学習の問題を聞くことで，通室生の背景を理解しようとしていたことを示すだろう。

「グループ6 適応指導教室」は，適応指導教室に通室生が通う，という行動そのものが通室生にとって大変なことである，ということを支援活動や子どもの様子を通して派遣学生が理解したことを示すだろう。

(2) 2016年2月の結果

回答における総抽出語は2,941語，うち分析使用語は1,044語であった。頻出語上位5語は，思う（26回），背景（17回），時間（16回），状態（16回），通室生（16回），気づく（15回），勉強（15回）であった。この他4回以上出現した45語について，1回目と同様に

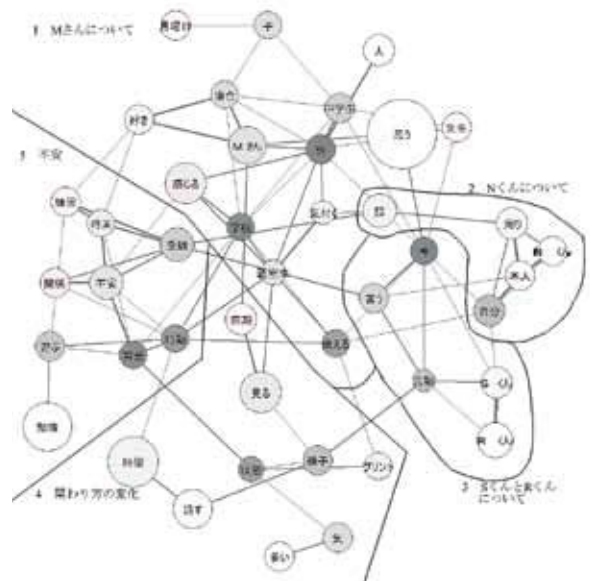


図3 2016年2月の共起ネットワーク

検出方法に、中心媒介性を指定した共起ネットワークを図3に示す。

さらに1回目と同じく、同一の共起ネットワークに対してサブグラフ検出を行い、グループ分けを試みた。それぞれのグループには、グループを構成する語を参考に名付けを行った。それぞれ時計回りに「グループ1 Mさんについて」、「グループ2 Nくんについて」、「グループ3 SくんとRくんについて」、「グループ4 関わり方の変化」、「グループ5 不安」とした。1回目に比べて共起ネットワークの作図に使用された語数は少ないが、エッジが大きく増加し、複雑な図となっている。また、5グループ中3グループが個人についての記述からなるグループである点が1回目と異なる。

「グループ1 Mさんについて」では、「学校」と「他」が最も色の濃い中心的な語である。Mさんの言動や状態の背景には、他の通室生と比べて学校のことが強く存在するという派遣学生の見立てを示しているだろう。

「グループ2 Nくんについて」では、このグループの語が使用された文脈を確認すると、派遣学生は、周りとのNくんの話を通して、Nくんが思うNくん像である「自分」と、周りの思うNくん像である「本人」が異なることを示しているようである。

「グループ3 SくんとRくんについて」では、SくんとRくんの関係を彼らの言動から理解しようとしていることが示されている。

「グループ4 関わり方の変化」では、「状態」が最も色の濃い中心的な語である。通室生の状態について前期(1回目)では、通室生の様子を「見る」ことが多かったものが、後期(2回目)には会話や学習プリントをきっかけに通室生の様子や状態をはかるように変化したことが示されている。

「グループ5 不安」では、「背景」と「行動」が色の濃い中心的な語である。また背景-不安-将来-受験が太いエッジで描かれている。2月という時期が高校受験前であり、受験を控えた通室生が多数いたことから、通室生が抱える様々な不安を派遣学生が読み取っていたと推測される。

2-4 考察

この章の目的は、派遣学生の適応指導教室通室生への関わり方の模索の様相を明らかにすることであった。今回は特に通室生の背景への気づきに注目し、派遣学生による自由記述文について、計量テキスト分析

を行い、共起ネットワークという図をもって検討を試みた。

支援活動開始から3ヶ月(1回目)と10ヶ月(2回目)の時点で調査を行ったが、明らかに異なる共起ネットワーク図が得られた。2回目である図3の方がエッジの多い複雑な図となっていた。さらに、図2・図3について内容の近い語をグループ分けし、グループごとに内容を検討した。その結果、図2・図3共に、通室生個人についての気づきからなるグループと、関わり方に関するグループが主なものであった。通室生個人についてのグループ同士であっても、図2と図3では通室生のとらえ方が異なり、図3の方がより深い理解をしていると考えられた。

また、関わり方に関するグループも、特に調査1回目では通室生の観察や、話すことを聞くという受け身的な関わりから通室生を理解しようとしていたものが、調査2回目では、様々な資源を通室生の理解のきっかけとして取り入れようとしている様子が図に見られた。これらの点から豊嶋(2014)による図1を参照し、派遣学生の発達過程を推測するならば、調査1回目は②または③の段階であり、調査2回目は③、⑤の段階にあったと考えられる。この支援活動が継続していけば、さらに⑥の段階への成長も見込めた可能性もあり、活動の終了が残念でならない。

3 おわりに

弘前大学教育学部フレンドシップ事業は終了したが、最後まで子ども理解に効果的な活動であったことが2章において示された。また不登校生支援活動を行った派遣学生が、教員採用試験において活動内容を紹介した際に、面接官から非常に好意的な反応を得たと話していた。フレンドシップ事業は、その事業目的の通り通常の学校における教育実習では得られない経験をもたらす事業であったと言えよう。

引用文献

- 樋口耕一 2014 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して、ナカニシヤ出版
弘前大学教育学部 1999 平成10年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書 ふれあい活動を通して生きた指導力を
弘前大学教育学部 2000 平成11年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書
弘前大学教育学部 2001 平成12年度弘前大学教育学部フ

- フレンドシップ事業報告書
 弘前大学教育学部 2002 平成13年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書
 弘前大学教育学部 2003 平成14年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書
 弘前大学教育学部 2004 平成15年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書
 弘前大学教育学部 2005 平成16年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書—今, 感動を子どもと共に
 弘前大学教育学部 2006 平成17年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書—子どもとのふれあいから学ぶ
 弘前大学教育学部 2007 平成18年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書—自然に学ぶ, 子どもに学ぶ
 弘前大学教育学部 2008 平成19年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書—子どもと共に学び, 共に成長する
 弘前大学教育学部 2009 平成20年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書—子どもを見つめ, 自分を見つめる
 弘前大学教育学部 2010 平成21年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書—子どもと向き合い, 自分と向き合う
 弘前大学教育学部 2011 平成22年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書—子どもたちの歩みをよろこびに
 弘前大学教育学部 2012 平成23年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書
 弘前大学教育学部 2013 平成24年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書
 広島大学教育学部フレンドシップ事業運営委員会 2017平成28年度広島大学教育学部フレンドシップ事業 ゆかいな土曜日 実施報告書
 釜田 聡・濁川明男 2004 「学ぶ」ことの意味を問い続けるフレンドシップ事業の意義, 日本教師教育学会年報, 13, 122-132
 熊本大学教育学部附属教育実践総合センター 2017 2016(平成28)年度熊本大学教育学部フレンドシップ事業実施・成果報告書
 三島知剛・石川裕敏・森 敏昭 2013 教職志望学生のフレンドシップ参加経験と授業・教師・子どもイメージおよび教育実習前後の変容との関係, 日本教育工学会論文誌, 36, 407-418
 文部省 1997a 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(教育職員養成審議会第1次答申)(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm 最終アクセス日2017年8月8日)
 文部省 1997b 平成9年度我が国の文教施策第2部第3章第11節2(http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199701/hpad199701_2_121.html 最終アクセス日2017年8月8日)
 文部科学省 2017 平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(確定値)について(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/_icsFiles/afieldfile/2017/02/28/1382696_001_1.pdf 最終アクセス日2017年8月8日)
 長濱茂喜 2017 熊本大学教育学部フレンドシップ事業における参加学生の変容—地域の公民館との連携・協働を通して 熊本大学教育実践研究, 34, 89-98
 新潟大学教育学部教員養成フレンドシップ事業推進室 2017a 平成28年度新潟大学教育学部「フレンドシップ事業」報告書 1年次生を対象とする教育実習カリキュラムの開発研究(第17年次)(<http://www.ed.niigata-u.ac.jp/files/cerp/introed/introed28.pdf> 最終アクセス日2017年8月5日)
 新潟大学教育学部教員養成フレンドシップ事業推進室 2017b 平成28年度新潟大学教育学部「フレンドシップ事業」報告書 4年次生を主要な対象とする教育実習カリキュラムの開発研究「研究教育実習」の多様な展開(XIII)(<http://www.ed.niigata-u.ac.jp/files/cerp/researched/researched28.pdf> 最終アクセス日2017年8月7日)
 野呂徳治 2005 ふれあい体験活動による教職志望学生の教職観の形成—フレンドシップ事業から学生は何を学んだか, 弘前大学教育学部紀要, 93, 119-130
 豊嶋秋彦 2013 VI 事業3 適応指導教室における不登校生サポート活動(ふれあい支援活動)平成24年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業報告書, 29-32
 豊嶋秋彦 2014 学生による不登校生サポート活動の取り組み—学生の対人支援者としての発達をどう支援するか Synapse, 30, 14-17

(2017. 8. 8 受理)