

II-3 リフレクションの展開 ケース記録などの作成・整理

1 子ども・若者育成支援者の養成・研修としての「ふりかえり」

(1) 子ども・若者育成支援の目的

2009年7月に成立した子ども・若者育成支援推進法は、子ども・若者育成支援を「子ども・若者の健やかな育成、子ども・若者が社会生活を円滑に営むことができるようにするための支援」(第1条)とし、基本理念の第1項目として支援の目標を、「一人一人の子ども・若者が、健やかに成長し、社会とのかかわりを自覚しつつ、自立した個人としての自己を確立し、他者とともに次代の社会を担うことができるようになることを目指すこと」(第2条)と規定しています。子ども・若者育成支援を担う支援者の労働内容をどのように規定するのかは「支援とは何か」「ユースワークとは何か」という実践を踏まえた議論の中で検討する必要があると思いますが、ここでは、子どもと青年が、自ら主体者として人格形成および生活創造に取り組む過程に対する支援と措定しておきます。

子ども・若者育成支援を狭義の支援として考えると、人格形成過程に対する支援としてもよいと思いますが、人格形成は、それぞれの生活領域における〈労働・職場づくり〉、〈家族・家庭づくり〉、〈友情・仲間づくり〉、〈社会参画・地域づくり〉などの、具体的な生活創造を通して取り組まれます。すなわち、生活の各場面において、「こんな自分になりたい」「こうなったらいいな」という要求を実現するために、要求の意識化・能力の獲得・社会関係形成など発達・成長の課題に取り組むことが求められ、その発達・成長の目的的な促進のための学習の課題に挑戦する過程を、伴走し、必要な支援を行う総体が、広義の子ども・若者育成支援と考えたほうが実際に即しているのではないのでしょうか。

		生活を創造する人格形成の課題領域			
		生活・発達・学習の3つの課題			
		<労働・職場づくり>	<家族・家庭づくり>	<友情・仲間づくり>	<社会参画・地域づくり>
人格の構造	主体としての人格	労働観・労働者像	家族観・家族像	友情観・仲間像	世界観・社会観 市民像・主権者像
	実態としての人格	職業的能力 自治的能力	家族形成能力 自治的能力	人間関係形成能力 自治的能力	社会参画能力 自治的能力
	本質としての人格	職場づくり	家庭づくり	仲間づくり	地域づくり

(2) 子ども・若者支援者の重層構造

子ども・若者育成支援推進法は、「教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用その他の子ども・若者育成支援に関連する分野」(第15条)が連携して支援すること、その円滑な実施のために子ども・若者支援地域協議会(第19条)を置くよう努めることを求めています。支援機関・支援者が他分野に渡っていること、団体・NPOという住民が位置付いていることにも注目しておきたいと思います。

また、山田定市(1992,1996)が、教育労働を、教育労働者(プロ)、教育関連労働者(セミプロ)、住民(アマチュア)によって担われ、その相互の連環の中で全体としての教育労働が編成される重層構造としてとらえていることは、子ども・若者支援の支援者組織を考えるときに参考になります。子ども・若者支援の専門職(プロ)と、「教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用その他」に従事して職務として子ども・若者に関わっている職員(セミプロ)、ボランティアベースで子ども・若者を支援する市民・住民(アマチュア)の重層構造が総体としての子ども・若者の育ちを支えることが求められていると思います。そうであるとすれば、支援者養成・研修も、支援専門労働者・支援関連労働者・住民の重層構造を視野に入れて構想する必要があるでしょう。

2 子ども・青年と支援者との関係性

(1) 同時代を生きる子ども・青年と支援者の課題の共有

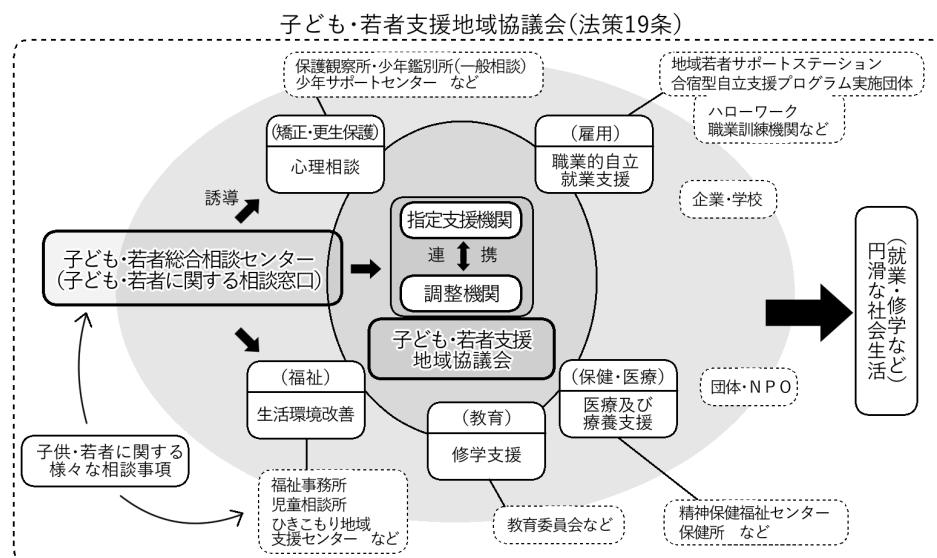
子どもと青年が、生活の各場面において、「こんな自分になりたい」「こうなったらいいな」とい

う要求を実現するための取り組みに伴走し支援するために、支援者に求められる視点は何でしょうか。子どもや青年の要求実現といっても、それはそう簡単なことではありません。たとえば、仕事について、「誰かのために役立ち、健康な生活が維持できる労働条件で、同僚と協力しあって働きたい」と思うことは人間として真っ当な要求ですが、現代の日本社会でどれだけの人が実現できているでしょうか。また、「信頼と愛情で結ばれたパートナーと、安心して子育てや家族のケアができる家庭を作りたい」という要求も、3組に1組は離婚し、DVや虐待が後を絶たない現実を見ると、幸せな家族を夢見ること自体が難しく思えます。子どもや青年にとって、要求を実現することが困難な時代になったのかもしれない。しかし、それは若い世代だけが直面している問題ではなく、中高年の住民にとっても同じ課題を抱えて生きているのではないのでしょうか。

いわば、同時代人として、子どもも青年も、支援者も、同じ課題に直面し、要求実現のための試行錯誤を重ねているとすれば、子ども・青年と支援者との関係は、教え・教えられる、導き・導かれるというタテの関係ではなく、対話し、生き方を学びあい、生活を支えあうヨコの関係が基本的なあり方になります。「正解」が決まっているわけではなく、生活課題に対して、一緒に考えながら、自分なりの選択をし、生活を創造して、そこで得たものを共有する、という立ち位置です。

(2) 支援者養成・研修としての支援実践の「ふりかえり」

こうした支援の関係性をどう作るか、距離感をどうつかんでいくか、一步踏み込む介入的な支援の内容と方法、タイミングをどうはかるかは、支援者にとっては「勘」とか「センス」の問題だと思われるかもしれません。座学の学習というよりは、経験知として身につけていくものだという事はあっているかもしれません。しかし、経験をふりかえり、書き起こし、語り合うことで、意識化したり、再解釈したりして、経験知を深めていくことができるのではないのでしょうか。支援実践に取り組み、それをふりかえることによって、支援と支援者のあり方を検討してみましょう。



3 「ふりかえりシート」と実践記録の目的と視点

(1) 「ふりかえりシート」と実践記録

筆者は、大学の授業および社会教育の現場で、支援者養成・研修に「ふりかえりシート」と実践記録を用いてふりかえりを行っています。ここでその方法を紹介するので、ふりかえりの方法について検討してみてください。「こどものまち」実践や、児童館での学習企画に参加して子どもを支援する実践であるため、「子ども・青年」ではなく、「子ども」となっています。「ふりかえりシート」は、実践に参加するごとに作成し、共有して意見交換をします。実践記録は、実践の全過程終了後に作成し、同じように共有して意見交換をします

(2) ふりかえりシート作成の目的

ふりかえりシートを使ったふりかえりの目的を明示し、スタッフ内で共有することを前提に作成します。目的は、次の3点です。

- ① スタッフの活動をふりかえるため
- ② スタッフ相互の情報を共有するため
- ③ スタッフ相互の活動を学び合うため

①は、支援者としての自分自身の活動をふりかえることです。自分の行動や体験を、文字にして対象化・客観化し、かつシートの項目に支援の視点を示しておくことで、意識的・目的的に実践に取り組むことを促します。

②は、実践の全体像をつかむためということです。支援は対一の関係の中で展開されることが多く、その場に居合わせなければ状況をつかむことは困難です。一つの事業・施設の中では、同時に、支援者の数だけ支援が展開されています。その全体を把握するために、お互いの実践をつきあわせて全体像を描くことを目指します。

③は、お互いの実践から学び合うということです。お互いの実践を語り合い、聴き合う中で、多面的に考え、自分自身の実践を相対化してふりかえりを深めます。また、日常的にスタッフ間の連携・協働を意識して、支援の課題を共有して一緒に考えたり、課題を乗り越えようとする実践から学びあったりする中で、集団的な支援の質を高めていくこと、さらに、支援者間の関係性の質を高めていくことで、支援者の支援観、スキル、関係性の広がりや深まりを問い、支援者自身の人格形成を支援することも期待できます。

大人スタッフふりかえりシート 月 日 名前

(1)子どもたちの様子はどうでしたか？(観察と傾聴)

(2)誰とどんな関係づくりができましたか？(対話と協働)

(3)誰にどんな働きかけをしましたか？(目的・方法・効果)

(4)感想など自由に書いてください。(発見・疑問・提案など)

※ このふりかえりシートは、1大人スタッフの活動をふりかえるため、2スタッフ相互の情報を共有するため、3スタッフ相互の活動を学び合うために、活用します。そのため、記名を前提として相互に印刷・配布・共有しますが、匿名を希望される場合は、事務局にご相談ください。

(3) 支援実践をふりかえる視点

支援実践を意識的・目的的に取り組むために、学習の〈目的〉と〈課題〉を次のように整理しています。

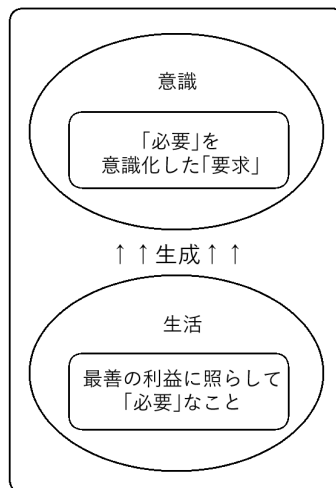
- ① 〈子ども理解〉のための〈観察と傾聴〉
- ② 〈子どもとの関係形成(相互承認・相互理解)〉のための〈対話と協働〉
- ③ 〈子どもの発達・成長〉を促すための〈子どもへの働きかけ〉
- ④ 〈実践の改善〉のための〈問題発見と提案〉

まず①は、支援者が働きかける対象として、子どもを理解することです。子どもの生活の実態と、そこから生成されている意識の実態について。また、生活の中で子どもの最善の利益に照らして、改善が求められる生活課題である「必要」(needs)は何か。その「必要」が意識化されて、子ども自身が「こうであつたらいいな」という「要求」は何か。これらをつかむために、子どもの姿を「観察」し、子どもの声に耳を傾けます(「傾聴」)。

次に、あるいは①と並行しながら、②として、支援者は子どもの関係を形成する働きかけをします。お互いが存在することを認めあう「相互承認」のために、自己紹介をしあい、そして少しずつお互いをわかりあうことで関係性を深めていく「相互理解」を目指します。そのために「対話」し、共同作業(「協働」)をすることによって、関係形成を促進します。

子ども理解と関係形成が一定程度成熟した上で、③として支援者から子どもに対して、発達・成長を促すための働きかけをします。子どもの最善の利益に照らして、生活を改善し、創造することが必要な場合の働きかけも含まれます。その働きかけにおいて、どのような生活と意識の実態があるかという「見立て」のもとに、何を目的にしたのか、どの様に働きかけた(方法)のか、その結果として子どもにどういった影響を与えたのかというように分節化することによって働きかけを客観化することを目指します。

④は、実践を通しての発見・疑問、改善のための提案です。意見交換を通して、実践全体や環境を改善するための切り口になります。



4 「ふりかえりシート」と実践記録を用いた「ふりかえり」の実践例

「ふりかえりシート」と実践記録を用いた「ふりかえり」の実践例を紹介します。大学の社会教育実習に関わる授業として行ったもので、毎週の土曜日ないしは日曜日の「こどものまち」の実行委員会に参加し、平日の昼休みに参加学生の「ふりかえりシート」を印刷・配布して意見交換を行いました。実践終了後に、それらを実践記録としてまとめています。

(1) 〈子ども理解〉

観察・傾聴、そして対話によって、子どもたちの意識と要求を把握しようとする努力は、実践に参加するあらゆる局面で見られます。次の記述では、逸脱傾向のある子どもと、店長役の子どもの理解を試んでいます。

- 私は「放送局」を担当した子どもと彼女の妹、友人の3人につき、活動を行った。このうち、「放送局」を担当した子どもに、当日、この仕事を選んだ理由を尋ねる機会があった。「毎年やっているから」とか「なんとなく」といった答えを想定していたが、そうではなかった。彼女曰く、「この『まち』に来た人に、忘れ物や迷子のことを伝える仕事をしたい。音楽を聴いて、楽しい時間を過ごしてほしい」とのことだった。機材の支援で来てくださった業者の方と舌を巻いたところである。淀みなく出てきた言葉からは、彼女が手にした仕事に対する強い熱意を感じた。
- こどものまちに何を求めて来ているかは子どもによって大きく違うと考えられるが、その中でも働かずにシステムの穴をついて遊ぼうとか、学校や家ではできない悪いことをしようという子も中にはいるため、今回はそうした子に少し話をきいたので、考えてみたいと思う。去年警察署の店長をしていたが、今年子どもスタッフをしていなかった子が今年当日普通の市民として遊びにきていたが、一度も働かず最初にもらった市民手当を一日目はボーリングや抽選券ビンゴ大会を利用してお金を増やし、二日目はわざと走って捕まり罰金を払い、銀行でもっているお金をすべて10ドルに変えてもらい、わざと銀行強盗に間違えられてみるなどあえて悪いことを体験してみるという子もいた。話を聞いてみると今回は忙しくて、こどものまちのスタッフにはなることをしなかったが、自分のやりたいこと、楽しいこと(あえてつかまったりなど)をするために来ているということでした。

(2) 〈子どもとの関係形成(相互承認・相互理解)〉

支援者にとって子どもと信頼関係を築くことは支援の第一歩です。「おしゃべり」が「対話」として重要な意味をもつこと、子どもの声を受けとめること、また、共同作業を通して相互承認を形成する経験をしたことが、多くの学生から語られました。

- 子どもスタッフとの関係づくりにおいて1番気を付けたことは、関わることでマイナスの影響を与えないようにすることである。スタッフ会議における作業中、子どもたちは、大人スタッフの関わり方に影響を受けていた。例としてA君の事例を挙げる。店のマニュアル作りの際に、A君と大人スタッフの間で意見が割れひと悶着があった。ひと悶着の後、A君は「あの人とやりたくない。」と言い、その日の作業の集中力を欠いてしまった。子どもスタッフのやる気が急になくなったのを目の当たりにし、大人スタッフの関わり方が子どもスタッフに与える影響の大きさを改め考えさせられた。また、この件は、マイナスの影響を与えないようにするという、私自身の子どものスタッフへの関わり方の方向性を定めるきっかけとなった。マイナスの影響を与えないようにするために、具体的に以下のように子どもスタッフとのやりとりに気を付けた。1つ目は、否定しないことだ。授業のミーティングにおいて、「子どもの意見を否定しないこと」に注意するということが何度かあげられていた。そのことを参考にし、私もまた実践しようと思った。2つ目に、繰り返さないことだ。「作るグループ」の子どもスタッフたちは、自分の意見をはっきりと言っていた。例えば、お店のレイアウトを決める時に、大人スタッフが「こういうのはどう?」という「それより自分はこちらの方がいいと思うからこうする。」と返って来る場面があった。このような場面がいくつかあったため、その時には、大人スタッフが「でも…」や「やっぱり…」などと繰り返さないよう心がけた。3つ目に、子どもスタッフに言われる前に動かないことだ。主体は子どもたちであるため、準備が足りてない等のことがあっても、必要以上に先走りしないようにした。
- 私の経験不足でもあるが、机を囲んで議論を行う(大人は外から見ている)段階では、距離を縮めようと質問などを通した働きかけを行えども、「知らないお兄さんに話しかけられた」と話も続かなく終わってしまうことが多い。その点、一つの目標に向かって同じように手を動かすということは、共通点(協同)を持つ中で会話が生まれ、新たな関係のアウトラインの形成を促す。実際、自分のついていた「公共」以外のグループの子どもと接する機会を得、気兼ねなく会話することのできる関係づくりができたことで、結果として当日のトラブル解決にもつながった。

(3) 〈子どもの発達・成長〉

子どもの生活・発達・学習の課題に働きかけることはかなり高度な支援になります。しかし、観察・傾聴・対話・協働を重ねる中で、働きかけの試みに挑戦する学生もいます。

- 今回の私が関わったのは約2か月と短い間だったが、短い間でも子供たちは成長するという事に驚いた。つくり班の子どもたちは小学校4,5年の男の子4人でとても元気で活発であった。最初の方はまとまりがなかったが、本番もそれぞれ別のお店の店長をやっていたのだが、困ったことがあったら互いに協力したりと協調性が見られ、成長を感じ取ることができた。お店の構想段階では、何を作るかということや何ドリームで売るかということなどどんどんアイデアを出していて自主自律性を感じた。また、準備の段階では他ごとをやり始めたりと集中力が欠けていたり気が緩んでいる場面があったが、本番が近づくにつれ試作品作りが楽しかったのか集中力が上がり、本番もしっかりしているように見えた。やはり、子どもたちは楽しいこと、面白いと思うことには興味を示し集中するのだなと思った。しかし、すべてが楽しいことというわけではない。私は子どもたちがつまらないと思ってしまう作業をいかに進めていかせるかサポートすることが大切だなと考え、行動した。例えばお店のマニュアル作りだ。自分は作り方が分かっているから必要ないと主張する子がいたり、情報が欠けている子がいた。そのような子には、商品の作り方が書いてあるマニュアルがないと当日来た子どもたちが困ってしまうということを伝えて取り組ませたり、「試作した時どんなふうに行ったかな。」と声掛けをし、状況を思い出させ、商品を作る際に重要なポイントは必ず書いてあるようにした。このように子どもの成長の陰には大人のサポートが必要だ。
- これらの活動をしていく中で、私自身もいくつか働きかけをして様々なことを学んだ。一つ目は、子どもと共に楽しみながら活動をすることで子どもとの関係をより深め、主体性を引き出すことができるということだ。こどものまちは子どもたちが主体者としてふるまい、試行錯誤して失敗しながら学んでいく場を提供することを一つの主な目的としている。そのため大人が口を出すことは控えるべきだとされている一方で、話し合いが進むように働きかけすることも重要であり、私は最初子どもとの距離をどのように取るべきか分からなかった。だが活動に参加していく中で、いつの間にか子どもと一緒に楽しみながら作業をしており、子どもたちも自然な笑顔で話をしてくれて様々な意見を出してくれていた。このことから必要以上に構えるのではなく、一緒に楽しむことが子どもたちの主体性を守ることもつながるということが分かった。二つ目は、子どもの目線に立って精一杯褒めることが、子どものやる気を引き出す上で重要だということだ。私はすべての活動を通して、特に褒めるということを意識していた。今になって振り返ると、最初は誰かを褒めるということだけに必死になって、褒め方もぎこちなかったと思う。しかしだいに心から素直に褒めることができるようになると、それに伴って子どもたちも嬉しそうに一生懸命活動に取り組んでくれた。褒めるという行為は、相手が本当に心から褒めてくれてはじめて、褒められた側も嬉しいと感じるものだと思う。大人の立場から子どもを見て褒めようとするのではなく、子どもの目線に立ち子どもが以前と比べてどのように成長したかを見て褒めるべきだと感じた。三つ目は、子どもの理解や性格に合わせた声掛けである。子どもたちと対話していると、以前こどものまちに子どもスタッフとして参加したことがあるかどうかで、子どものまちに対する理解は大きく違っていた。子どもスタッフの経験がある子たちは、次にすべきことが分かっているのと同時に作りたいお店のイメージが大体出来ている一方で、経験のない子たちは何をすればよいのか分からないことが多くあった。子どもたちでこどものまちをつくるには、子どもスタッフの子たちがこどものまちを理解していることが必要不可欠である。子どもスタッフの子たちがこどものまちのイメージをつかむためにも、子どもの理解に合わせた声掛けはとても重要だと思った。また同じ子どもとは言っても当然性格は様々で、実際に声掛けをしてみても苛立たせてしまったり、なかなか意見を言ってくれなかったりということがしばしばあった。子どもの性格を読み取って適切な声掛けをすることは、子どもの素直な意見を引き出すためにもとても重要だと感じた。
- 今回のこのこどものまちの中で一番気にして行ったことが、ブロック内で周りとなかなか関わらず一人になってしまっている子や、作業が一段落してしまってボーっとしている子に対しての働きかけであった。せつかく子どもたちが主役となる場であるため、その機会が少しでも充実したものになるようにするための働きかけであった。例えば、子どもたちで話し合いをしているときに、自分の筆箱で遊んだり、周りをきょろきょろ見回していたりする子がいるときがあった。そのようなときに、子どもが参加できるように「今何を話しているか、わかる？」と声かけをしたり、「今何をやる時間だっけ？」と声かけをしたりしていった。また他の子どもに対しては「みんなに分かるように説明しようか。」と声をかけたりすることでブロック全

体で協力してやっていけるように働きかけを行っていった。また、「子どもたちが主演」ということなので、作業の段階でも、大人である自分がやり方をすべて決めてしまうのではなく、なるべく子どもが決定権を持つように、色々な案を出したり、「どれがいいかな」と言うに留めたりした。そうすることで、少しでも子どもたちが「自分で考えたのがやれた。」と置いてくれば幸いである。

- こどものまち1日目の午後に、当日店長としてやってきた小学2年生のA君と、店員のBさんについて述べたい。A君は内気な男の子であった。Bさんは小学4年生の女の子で、午前中にもしゃてき・わなげのお店で働いていた。しゃてき・わなげ店で働くのが楽しかったらしく、午後にも働きに来た、とのことだった。Bさんはとても要領がよく、はつらつとした女の子であった。A君が店長なのだが、Bさんの方が業務内容について詳しいので、BさんがA君に仕事の説明をしていた。また、Bさんの判断で、A君は受け付け担当になった。A君はまじめで、やる気もある男の子だが、はきはきとしゃべるのは苦手で、大きな声も出せなかった。客も、受付のA君がもじもじしているのを、A君を無視して私やBさんに賃金を支払う始末であった。A君は私に「どうしよう」と相談してきたが、私は「どうしたらいいと思う?」と返し、相談には乗らなかった。これは、解決策をA君自身に考えてほしかったからである。A君は内気だがとてもしっかりした子なので、少し突き放してみた。Bさんが「いらっしやいませ! わなげ、とってもたのしいですよ!!」と大きな声ではきはきと呼び込みをしている様子をA君に見せ、私は「とてもいいね!」とBさんを褒めた。A君はそれを見てしばらく考え込み、今までのA君からは想像もつかないくらい大きな声で「わなげ、わなげやりませんか!!」と叫んだ。私はA君を称賛した。拍手し、思いつく限りA君を褒めた。A君としても、大きな声を出してから一皮むけたようで、バリバリ仕事をこなしていた。Bさんがいなくなるころには、しゃてきとわなげのルールについてもBさんを見ながら覚えたようで、立派に店長として働いていた。

(4) 〈支援者同士の協働〉

実践の中で、学生は、支援者間の支援観・子ども観の相違に気づきます。支援者間の相互理解を進める中で、協働への試みが生まれています。

- 授業のミーティングにおいて「こどもの主体性が大事だ!」と言っている大学生と、まるで両親が子どもをみるようにテキパキ指示をしていくYさんたちのようなベテランの大人スタッフの方々の対応が、対比された構図になっていたということです。ときには私たちは自分が行った、あるいはベテランの大人スタッフが行った子どもたちへの支援に対し、「子どもの主体性を損ねた」などと批判しました。ですが私は、上記に挙げた「おとなの役割」をみると、「ただ子どもの話を聞いてやりたいようにやらせて、こちらはそれに合わせて動く。これによって子どもの主体性を育てているんだ」という考え方は少しずれているのではないかと思います。このようなことについて迷ったのは私だけで、他の方々にとっては当たり前の共通認識なのかもしれませんが、大人が果たす役割というのは、こどものまちにとって非常に重要であると私は考えます。子どもがやりたいことをやりたいと思える「まち」の環境を整備するのが大人の役割だとしたら、私は、Yさんのようにやるべきことを明確に子どもたちに示すことで子どもたちのやりたいことを具体的な細かい目標にしていくベテランの大人たち、あるいは子どものやりたいことを引き出すために子どもの話を聞いたり、話し合いで質問をしたりすることで子どものイメージを膨らませる大学生たち、その両者が必要なのではないかと思います。どちらにしても、組織で支援を行う場合には、他の支援者のメンバーとの連携が大切だと思いますし、また、他のメンバーの支援の仕方をこちら側が都合のいいように変えるなどということは不可能です。

5 支援者の育ちを問い、子ども・若者支援のあり方を問う

実践をふりかえり、記録を書き、語り合うことは、教育実践を高める重要な取り組みであり、日本においては「教研」(教育研究集会)や、「青研」(青年問題研究集会)など教育運動の中で育てられた学習方法、研究方法です。子ども・若者支援においてもそれは共通していますが、法制度を含めて実践基盤を立ち上げることが求められている領域にとっては、とりわけ重要な意味を持ちます。一人ひとりの支援者の育ちを支えることと、社会における子ども・若者支援という領域・「場」を形成することをつないで、「ふりかえり」実践を考えてみていただきたいと思います。

<参考文献>

- 大村 恵(2017)「社会教育における子ども・青年の人格形成支援の方法と支援者養成～こどものまち実践における大人の育ち～」『日本社会教育学会年報第56集 子ども・若者支援と社会教育』東洋館出版社
- 大村 恵(2016)「地域社会教育の実践と課題 -子どもと青年の人格形成のための支援-」、新海 英行/ 松田 武雄(編著)『世界の生涯学習 現状と課題』大学教育出版
- 山田定市/鈴木 敏正編著(1992)『社会教育労働と住民自治 - 地域生涯学習の計画化下』筑波書房
- 山田定市(1996)「生涯学習計画研究の視角：地域論、労働論を踏まえて」『北海道大學教育學部紀要,71,1-19』
- 若者支援とユースワーク研究会(2019)『若者支援の場をつくる vol.1 子ども・若者を支援する実践者のためのジャーナル』Kindle版

【子ども・若者支援専門養成ガイドブックー共通基礎ー(サンプル版)】

<作成メンバー>

生田周二(奈良教育大学) : はじめに/Ⅰ-1/Ⅰ-2/Ⅰ-4/Ⅲ-2(分担)
津富宏(静岡県立大学) : Ⅰ-5/Ⅱ-B-2/Ⅲ-1
大村恵(愛知教育大学) : Ⅱ-2/Ⅱ-3/Ⅲ-4
櫻井恵子(奈良教育大学) : Ⅱ-B-1/Ⅱ-B-3/Ⅲ-2(分担)/Ⅲ-3
櫻井裕子(奈良教育大学) : Ⅰ-3/Ⅰ-B-1/Ⅱ-1

発行：奈良教育大学 次世代教員養成センター
子ども・若者支援専門職養成研究所(代表：生田周二)

〒630-8528 奈良県奈良市高畑町(番地なし)
奈良教育大学 子ども・若者支援専門職養成研究所