

不登校児童生徒支援ボランティア行事を通じた 教員の資質能力の向上についての考察

A Study on the Improvement of Teachers' Competencies for Teacher Education Students through a Volunteer Event for Children Absent from School

横山 香* 赤松 幸子* 村上 明生* 森田 啓之**
YOKOYAMA Kaori AKAMATSU Sachiko MURAKAMI Akio MORITA Hiroyuki

兵庫教育大学教職キャリア開発センター・ボランティア活動支援部門では、不登校児童生徒支援ボランティアのイベント「子どもフェスタ」を年に1度開催している。これは、適応指導教室やフリースクール等に通う不登校の子どもたちを大学内に招待し、さまざまな遊びや運動、楽器演奏などを通じて学生と子どもたちとの交流を図るイベントであり、ボランティアの学生たちは企画、準備からイベント運営に主体的にかかわっている。このイベントを通じて、どのような教員の資質能力が向上したかを知るために、イベント前後に質問紙によるアンケート調査を実施した。教員の資質能力の項目は、兵庫教育大学の策定する「教員養成スタンダード」のうちイベントに関連する23項目を用いた。分析の結果、イベント事前・事後の得点で有意差が見られた教員の資質能力は、「人権を尊重しながら子どもにかかわることができる」、「子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる」、「子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる」、「子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる」、「授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる」の5項目であった。このうち「子どもの人権」の項目とボランティア頻度、「子どもの安全管理」の項目と「不登校の問題を知りたい」、「教育関連のボランティアがしたい」という動機には正の相関が認められた。一方で、仲間作りや大学内の交流、視野を広げるという動機とは、多くの項目で負の相関が見られた。このような特定の活動と教員の資質能力との関連の検証は、教員志望学生に対する学びの場を大学が体系的に提供するための手掛かりとなるだろう¹。

キーワード：ボランティア活動 教員養成スタンダード 教員の資質能力 不登校児童生徒支援 主体的な学び

Key words: volunteering activities, teacher training standards, teachers' competencies, support for children absent from school, active learning

1. はじめに

1.1 問題意識

インターンシップやサービス・ラーニング、社会体験活動、留学体験といった正課外の学修プログラムの重要性は、高等教育において近年ますます増加しているが、教員養成においては、平成25年1月21日の中央教育審議会答申「今後の青少年の体験活動の推進について」のなかで言及されているように、「子どもたちが体験活動を行う際に、学生自ら企画を行ったり、引率したりするボランティア等として参加できる機会を取り入れることで、子どもの成長を実感したり、予期せぬ子どもの行動も予見し対応したりするといった教員に必要な能力を身につける」²ことが期待されている。

平成24年4月に発足した兵庫教育大学教職キャリア開発センターでは、教職講座やキャリア形成支援講座、あるいは合宿や「アカデミックカフェ」³等の勉強会の組織化などを通じて、学生の正課外活動を積極的に支援し

てきた。また、平成25年度に設置されたボランティア活動支援部門では、従来から重点的におこなっていた不登校児童生徒支援や学校ボランティア等の子どもや学校に関連する活動のみならず、生涯学習や地域イベントなど幅広いボランティア活動のサポートをおこなっている。当然ながら、このような支援は、正課外の諸活動を通じて教職志望学生の教員の資質能力を伸ばすという目的も含んでおり、講座やボランティア活動に参加した学生の事後アンケートによれば、おおむね高い評価や満足が得られている⁴。しかしながらこれらのアンケートは、具体的にどの教員の資質能力に対し、その講座や活動の効果があったのかを明らかにしているわけではない。また、本学では以下に述べるように教員の資質能力を50項目で具体的に定義した「兵庫教育大学教員養成スタンダード」を策定しているが、その各項目に関連付けて効果を測っているわけではない。したがって本研究の目的は、「兵庫教育大学教員養成スタンダード」を教員の資質能力の

*兵庫教育大学教職キャリア開発センター **兵庫教育大学大学院行動開発系教育コース

平成27年7月6日受理

尺度として用い、教職キャリア開発センターでおこなっている正課外活動、具体的には不登校児童生徒支援のイベントと、教員の資質能力との結び付きを明らかにし、イベントの効果を検証することにある。

1.2 教員の資質能力を定義する「教員養成スタンダード」

教員の資質能力を定義し、教員養成機関が育成すべき教師像を具体的に示す、いわゆる「教員養成スタンダード」の策定は、欧米や日本においてすでに一定の評価を得ている。兵庫教育大学では『初任の教員に求められる最小限の資質能力』、すなわち『教員を目指す学生が大学卒業時まで身に付けておくべき最小限必要な資質能力を示したもの』を『教員養成スタンダード』と定義⁵している。また、平成25年に文部科学省によって示された「国立大学改革プラン」によるミッションの再定義では、「本学で開発した『教員養成スタンダード』に基づき教員養成教育の継続的な充実・発展に資する先進的な教育課程を編成し、実践力と人間性に優れた資質の高い学校教員を養成する」としている⁶。

兵庫教育大学教員養成スタンダード（以下教員養成スタンダード）は平成22年1月～2月の近畿圏の指導主事・学校教員・全国の大学教員1096名を対象にした第1次調査、平成22年8月～9月の全国公立小学校教員2100名を対象にした第2次調査、この2つの調査を基にした資質能力の分類・構造化と学内外のパブリックコメントによる文面の修正、幼稚園教員に求められる資質能力との部分的共通化という過程を経て作成され⁷、平成24年度より運営が実質化された。

教員養成スタンダードは、小学校・幼稚園・中学校の各版があり、小学校版は5領域50項目（大項目5、中項目15、小項目50）から成る（表1参照）。幼稚園版では複数の項目が幼年教育に特化した記述となっており、5領域49項目から成る。また中学校版は大項目「教科等の指導」部分が各教科に特化した内容となっている。

入学時に配布される『兵庫教育大学教員養成スタンダードハンドブック』には、各授業科目によって身に付けることのできる資質能力を示した「カリキュラムマップ」が掲載されており、学生は自らの履修科目がどのような資質能力と結び付いているか、一目で分かる仕組みになっている。年に一度年度末もしくは年度初めにおこなわれる「リフレクションウィーク」において、日頃から記入しているeポートフォリオ（「CanPass ノート」）と、カリキュラムマップおよび GPA（Grade Point Average）から自動的に算出された TSS（Teachers' Standard-based Score）を参照しながら、学生は各項目について「1. できない 2. 少しできる 3. ほぼできる 4. 十分できる」の4段階での自己評価を各年次の「学修成果シート」に記入する。4年次の必修科目である「教職実践演

習」において、教員養成スタンダードの4年目での到達度が最終的に確認されることになる。

現在のところ、研究目的のために教員養成スタンダードの自己評価の得点や項目は用いられていない。したがって、教員養成スタンダードを運営する「教員養成スタンダード運営室」に、本研究のために教員養成スタンダード項目を用いる許可を事前に得た。

1.3 教員の資質能力と正課外活動との関連についての先行研究

教員養成のボランティア活動としてもっとも根づいているのは、学生たちが課外活動で学校現場に入る「学校（スクール）ボランティア」である。この学校ボランティアの概念や活動の歴史・形態および先行研究のレビューは、武田・村瀬（2009）に詳細かつ包括的にまとめられている。学校ボランティアに関する研究は、姫野（2006）によれば、①カリキュラム開発に関する研究、②学生の学習効果、③大学による支援モデルの開発、と大きく3つに分類することができる。本研究の調査対象は学校ボランティアではないが、学生の学びに対するボランティアの効果を見るものであり、「②学生の学習効果」がもっとも関連があるといえる。②に関しては、以下のような先行研究が存在する。芦原・原（2005）は、学校ボランティアの活動形態（場所・形態・頻度）によって、学生の教職志望度や職業アイデンティティあるいは子どもへの接し方、授業への不安といった意識の差が生じることを示している。原・芦原（2005）および原・芦原（2006）では、学校ボランティアの体験の有無が、教育実習や教職に対する意識の差を生み出していることを明らかにし、学校ボランティアの効果が「教師になりたい」という気持ちの継続にあることを示している。姫野（2006）は、大学卒業後の教職活動への不安の解消や、子どもへの接し方の変容において、学校ボランティアの活動形態（授業補助／非補助）によって違いがあることを明らかにしている。また学習効果についての自由記述では、授業非補助群は子どもの接し方に、授業補助群は教授行動に関する記述が多く見られるなど、授業補助／非補助の2群で、それぞれ異なる効果が得られることが示されている。

学校ボランティアはすでに多くの大学で制度化されていることもあって、教員の資質能力に対するその効果についての研究はかなり蓄積されている。本研究が対象とするボランティア活動は、子どもに関するものではあるが、大学生が主体的におこなうボランティア活動であり、学校ボランティアとは異なったものである。このような、制度化されている学校ボランティア以外のボランティア活動と教員の資質能力との関連については、現在のところ実践的な研究や報告が中心となっているようである。

不登校児童生徒支援ボランティア行事を通じた教員の資質能力の向上についての考察

表1 兵庫教育大学教員養成スタンダード（小学校版）50項目と本研究で用いた23項目

| 大項目 | 中項目 | No. | 本研究での 項目番号 | 小項目 |
|--------------------------------|--------------------|-----|---------------|---|
| 学び続ける 教師 | 省察的实践 | 1 | 項目1 | 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる |
| | 研究を通じた専門性向上 | 2 | | 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる |
| | 長期的視野に立つ職能成長 | 3 | | 長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる |
| 教師としての 基本的素養 | 社会人としての素養 | 4 | 項目2 | 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている |
| | | 5 | 項目3 | 集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる |
| | | 6 | | 自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる |
| | | 7 | | 日本及び外国の文化・歴史、環境問題、平和問題等についての幅広い知識を持っている |
| | 教師としての素養 | 8 | | 教師としての使命感を持ち、その役割と職務内容を理解している |
| | | 9 | | 教育に関する社会的・制度的事項を理解し、現代の学校教育の課題を把握することができる |
| | | 10 | | 教育の理念・歴史・思想について理解し、自らの教育観を深めることができる |
| | | 11 | | 教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している |
| | | 12 | 項目4 | 子どもに対して正しくわかりやすい言葉づかいができる |
| | | 13 | 項目5 | 学校生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を喚起するための工夫を行うことができる |
| | | 14 | 項目6 | 人権を尊重しながら子どもにかかわることができる |
| | | 15 | 項目7 | 子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる |
| | | 16 | 項目8 | 素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる |
| | | 17 | | 主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる |
| | | 18 | 項目9 | 自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している |
| 子ども理解に 基づく 学級経営・ 生徒指導 | 子ども理解 | 19 | 項目10 | 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる |
| | | 20 | 項目11 | 子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる |
| | | 21 | 項目12 | 子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる |
| | | 22 | 項目13 | 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもにかかわることができる |
| | | 23 | 項目14 | 特別支援教育に関する基礎的知識を有し、子どもの指導や支援に活かすことができる |
| | 学級経営 | 24 | | 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている |
| | | 25 | | 学級経営案の意義を理解し、作成することができる |
| | | 26 | 項目15 | 子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる |
| | | 27 | 項目16 | 教室掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活や学習をしやすいよう教室環境を整えることができる |
| | 生徒指導 | 28 | 項目17 | 子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる |
| | | 29 | 項目18 | 学校の規則や子どもが自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる |
| | | 30 | 項目19 | 子どもの問題行動の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる |
| | | 31 | | 教育相談の意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている |
| | | 32 | | キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な理論や方法に関する基礎的知識を持っている |
| | | 33 | | 学習内容の系統性や各学年間のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している |
| 教科等の 指導 | 内容理解 | 34 | | 教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる |
| | | 35 | | 教材の内容について分析・解釈し、適切な教材の準備を行うことができる |
| | | 36 | 項目20 | 子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる |
| | | 37 | | 主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる |
| | 授業方法・指導技術 | 38 | | 各教科等の内容に即した指導方法について理解し、活用することができる |
| | | 39 | | 板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている |
| | | 40 | 項目21 | 学習内容の習熟の程度などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる |
| | | 41 | 項目22 | 子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な学習を促すことができる |
| | | 42 | 項目23 | 授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる |
| | | 43 | | 各教科等の年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や本時案に反映させることができる |
| | 授業計画 | 44 | | 単元計画と子どもの実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる |
| | | 45 | | 授業研究の重要性を理解するとともに、積極的に取り組むことができる |
| | 学習評価 | 46 | | 子どもの学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる |
| 連携・協働 | 他の教師との連携・協働 | 47 | | 子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている |
| | | 48 | | 様々な場面で他の教師と協働する姿勢を持っている |
| | 保護者・地域等との 連携・協働 | 49 | | 学校と保護者・地域・他の専門家・他校種との連携の重要性や役割分担について理解している |
| | | 50 | | 保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている |

しかし、高等教育におけるボランティア活動と学習効果との関連に関する研究が蓄積されてきている近年の現状も踏まえ（河井（2012）、木村・河井（2012）等参照）、震災地の小学校支援ボランティアが教員志望学生の教職の意欲を高めたことを明らかにした和井田他（2013）論文のように、今後はその効果や検証をおこなう研究が増えていくと思われる。本研究はここに寄与するものと考ええる。

2. 「子どもフェスタ」の概要

本研究の調査対象である「子どもフェスタ」とは、不登校児童生徒を大学に招き、昼食会、スポーツ、楽器演奏、お菓子作りなどを通じて、ボランティア学生と不登校児童生徒との交流を深めるイベントであり、平成26年度で10年目、通算17回目となる。このイベントはもともと平成17年度に文部科学省現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代 GP）で採択されたプロジェクト「学生参加による不登校支援ネットワーク事業」（Network Association for Non-Attendance Children Support、通称「NANA っくす」）のひとつとして行われていた。「NANA っくす」の事業はおもに、不登校支援の施設（適応指導教室やフリースクールなど）への本学学生のボランティア派遣、不登校問題についての講座、情報誌の発行、行政および民間の支援団体と大学との意見交換会（「ネットワーク会議」）、そして「子どもフェスタ」の開催等であった。「NANA っくす」事業の終了後は教職キャリア開発センター・ボランティア活動支援部門の「ボランティアステーション」が、不登校支援の施設へのボランティア派遣、「ネットワーク会議」、「子どもフェスタ」の活動を継続している⁸。

平成26年度の「子どもフェスタ」は平成26年9月19日に、兵庫教育大学体育館およびその周辺で開催された。6月初旬からボランティアステーションのメーリングリスト、大学内の掲示、参加体験者が主催する説明会を通じて「子どもフェスタ」のボランティアスタッフを募集した。参加を表明した学生は全部で45名であった。学生たちはまず参加経験者を中心に、6月下旬から7月初旬にかけて「準備委員会」を開催し（表2参照）、イベント運営を中心的に担う「実行委員」を選出し、そのなかでもさらに責任を負う「実行委員幹部」を決定した。その後7月に実行委員を中心にした「実行委員会」および参加者全員を対象とした「サポーター会議」を開催し、不登校児童生徒にとって有意義な時間とするため、イベントの趣旨や目標・内容・担当等について何度もミーティングを設けた（表3および表4参照）。

表2 「子どもフェスタ」準備委員会 打ち合わせ日程と内容

| | |
|--------------|--------------------------------|
| 第1回：6月24日（火） | 「子どもフェスタ」開催趣旨の説明、委員の決定 |
| 第2回：6月25日（水） | 今回の「子どもフェスタ」の目的 |
| 第3回：6月30日（月） | 今回の「子どもフェスタ」のキーワードについて話し合い |
| 第4回：7月4日（金） | 「子どもフェスタ」 学生スタッフ募集の 説明会等 |
| 第5回：7月7日（月） | |
| 第6回：7月8日（火） | |
| 第7回：7月9日（水） | |

表3 「子どもフェスタ」実行委員会 打ち合わせ日程と内容

| | |
|--------------|--------------------------------------|
| 第1回：7月14日（月） | 「子どもフェスタ」のキーワードの確認とチャレンジの内容についての話し合い |
| 第2回：7月15日（火） | サポーター会議の内容について |
| 第3回：7月17日（木） | サポーター会議の内容について |
| 第4回：7月22日（火） | 会議のルールについての話し合い |
| 第5回：7月29日（火） | 皆でいっしょにチャレンジできることについての話し合い |
| 第6回：9月1日（月） | 各ブースの進捗状況、活動場所の決定等の連絡 |
| 第7回：9月11日（木） | 当日役割、受付後の空き時間等の確認 |

表4 「子どもフェスタ」サポーター会議 打ち合わせ日程と内容

| | |
|--------------|--------------------------|
| 第1回：7月23日（水） | 全体の顔合わせ、ルール発表、組織の説明 |
| 第2回：7月23日（水） | どのようなチャレンジをするのかについての話し合い |
| 第3回：7月25日（金） | イベントの具体的なテーマ・内容について |
| 第4回：7月29日（火） | ブースの分け方について |
| 第5回：7月30日（水） | 各ブースの内容について |
| 第6回：7月30日（水） | ブースの配置や休憩所について |
| 第7回：8月4日（月） | 各ブースのメンバー決定と発表 |
| 第8回：9月18日（木） | 全体の流れの説明 |



写真1 顔合わせミーティングの様子



写真2 サポーター会議の様子



写真3 実行委員会の様子

第17回「子どもフェスタ」のテーマは「わくわく！ドキドキ！みんなで作る夏祭り！」に決定した。学生らは子どもたちが楽しめるように、また安全管理にも配慮しながら、体育館とその周辺および講義棟内に夏祭りの露店をイメージした「くじびき」「カフェ」「おばけやしき」「みずあそび」「おながく」の各ブースを設営することになった。イベント当日は適応指導教室、フリースクール、親の会など合計11の施設から46名の不登校児童生徒が参加した。アイスブレイクおよび昼食会のあと、子どもたちは各自興味のあるブースで、日頃ほとんど交流のない他施設の子どもたちや大学生と触れ合った。イベント終了後の9月末にはスタッフによる、また10月には実行委員による振り返りのミーティングがおこなわれ、今回の反省点を洗い出し、次回に繋げることとなった。

「子どもフェスタ」は実質半日のイベントであるが、そのために学生たちが何度も自主的にミーティングを開き、不登校児童生徒のためのイベントの趣旨に立ち戻りながら、話し合いを重ねていく様子は、アクティブラーニングの典型であった。また、昨年度までは指導員が比較的強く関与してきたが、今回から学生の自主性に任せる方針に変えたところ、低年次の学生が積極的にかかわる様子が見られた。不登校児童生徒との触れ合いという本来の趣旨にぐわえ、ボランティア精神の涵養や、企画・運営に参画することによるコミュニケーション能力の向上、リーダーシップの養成も期待できる。あるいは学内ボランティアという性質から、学年や専攻の異なる者同士が知り合い、交流を深める場ともなり得る。しかしながらこのような期待は、できるかぎり実証的な方法による検証が必要となるだろう。次に、このイベントを通じて、どのような教員の資質能力が向上したと学生が自己評価したかを見ていくことにする。



図1 学生が作成した「子どもフェスタ」のポスター

3. 教員の資質能力の向上に関する調査の結果と考察

3.1 アンケート調査の時期・方法・回収率

「子どもフェスタ」に参加した学生の教員の資質能力の変化を見るために、イベントの前後に質問紙によるアンケート調査を実施した。アンケートは2014年7月中旬および9月中旬にボランティアステーションで学術的な利用についての説明のうえ配布し、回収期間としてそれぞれ約2週間設けた。イベント参加者は45名で、1回目（事前）の回答者は34名、2回目（事後）の回答者は28名、そのうち2回とも提出した回答者は26名であった（回収率57.8%）。縦断的な調査のため、アンケートには学籍番号でIDを付与し、1回目と2回目の回答を揃えた時点で別のIDを割り振り、匿名性を確保した。この方法については、学籍番号によって学生の特定をすることはしない旨を回答者に説明し、了承を得たうえでおこなった。アンケートでは学年・性別といった属性や希望進路について尋ねたほか、ボランティアや不登校児童生徒とのかかわり、「子どもフェスタ」への参加回数や関与の程度、イベント参加の動機や達成感についても質問した。教員の資質能力の尺度としては、教員養成スタンダード50項目のうち、筆者らが意見を出し合い、当イベントと関連する23項目（表1および表5参照）を選択し、各項目について、学修成果シートに書き込む自己評価と同様、「1. できない 2. 少しできる 3. ほぼできる 4. 十分できる」の4件法により回答を求めた。本研究では2回とも回答した26名分を分析対象とし、以下にその結果を示す。

3.2 アンケートの結果と考察

（1）回答者の属性・希望進路およびボランティア・不登校児童生徒・「子どもフェスタ」へのかかわり属性等の結果は表5に示す通りである。

参加学生の学年は学部1年生から3年生まではだいたい同じ程度の人数であった。ボランティア募集時に教員

採用試験が重なっていた4年生の参加者は4名と少なかった。教職大学院1年生の参加も3名あった。

性別構成では、若干女子学生の方が多かったものの、男女比はほぼ同程度であった。

将来の希望進路は8割近くが小学校教員であった。教職大学院院生の3名を除いても17名（73.9%）であり、これは本学の学生実態調査による数字（小学校教員志望54.4%⁹⁾）よりもかなり高めである。

ボランティア活動の頻度は、「日常的にしている」「時間があるときにしている」の学生でほぼ全体を占めており、「したことがない」学生がいないことから、本イベントに参加した学生のボランティア意識が高いことがうかがえる。図2に学年別のボランティア頻度を示した。「何回かしたことがある」は学部1年生および2年生の各1名のみで、本イベントに参加した3・4年生および教職大学院生においては、ボランティア活動がすでに日常的な活動として根付いていると言える。

不登校児童生徒とのかかわりにおいては、「かかわったことがある」が約7割となっている。本学ではすでに述べたように不登校児童生徒支援ボランティアが根付いているため、不登校問題に興味を持ち、適応指導教室やフリースクールで日常的にボランティア活動している学生も多い。また「子どもフェスタ」が不登校児童生徒とかわる機会になっていることもうかがわれる。

「子どもフェスタ」への参加回数では、学部1年生および教職大学院1年生は今回が初めての参加となり、2年生以上のほとんどは、過去に少なくとも1度は参加していた。

「子どもフェスタ」は1日限りのイベントであるが、それまでもミーティングや準備などさまざまな活動があった。「子どもフェスタ」への関与の度合いでは、当日の参加だけではなく、活動全体にどれくらいかかわったかを尋ねた。その結果、約9割が「深く」「ある程度」かかわったと答えた。

実際に子どもと触れ合ったり関係者と話したりできるのは当日のみであったことから、「子どもフェスタ」当日の参加状況を尋ねた。約8割の学生が少なくとも部分的には当日のイベントに参加したが、授業の都合などで参加できない学生も2割程度いた。

表5 回答者の属性・希望進路およびボランティア・不登校児童生徒・「子どもフェスタ」へのかかわり (N=26)

| 項目 | 人数 | % |
|----------------------------|----|------|
| 学年 | | |
| 学部1年 | 7 | 26.9 |
| 学部2年 | 5 | 19.2 |
| 学部3年 | 7 | 26.9 |
| 学部4年 | 4 | 15.4 |
| 教職大学院1年 | 3 | 11.5 |
| 性別 | | |
| 男性 | 12 | 46.2 |
| 女性 | 14 | 53.8 |
| 希望進路 | | |
| 小学校教員 | 20 | 76.9 |
| 中学校教員 | 2 | 7.7 |
| 幼稚園教員 | 2 | 7.7 |
| 大学院進学 | 2 | 7.7 |
| ボランティア頻度 | | |
| 日常的にしている | 9 | 34.6 |
| 時間があるときにしている | 15 | 57.7 |
| 何回かしたことがある | 2 | 7.7 |
| したことがない | 0 | 0.0 |
| 不登校児童生徒とのかかわり | | |
| かかわったことがある | 18 | 69.2 |
| かかわったことがない | 7 | 26.9 |
| 無回答 | 1 | 3.8 |
| 不登校児童生徒とかわった場所(複数回答可 N=18) | | |
| 適応指導教室やフリースクール | 12 | 50.0 |
| 学校ボランティア | 6 | 25.0 |
| 家庭教師等 | 2 | 8.3 |
| その他(「子どもフェスタ」、自然学校) | 4 | 16.7 |
| 「子どもフェスタ」への参加回数 | | |
| 今回が初めて | 10 | 38.5 |
| 2回目 | 3 | 11.5 |
| 3回目 | 3 | 11.5 |
| 4回目 | 1 | 3.8 |
| 5回目 | 4 | 15.4 |
| 6回目 | 2 | 7.7 |
| 7回目 | 2 | 7.7 |
| 無回答 | 1 | 3.8 |
| 「子どもフェスタ」への関与 | | |
| 深くかかわった | 8 | 30.8 |
| ある程度かかわった | 15 | 57.7 |
| あまりかかわらなかった | 3 | 11.5 |
| ほとんどかかわらなかった | 0 | 0.0 |
| 「子どもフェスタ」当日参加状況 | | |
| 全日参加 | 18 | 69.2 |
| 部分的に参加 | 3 | 11.5 |
| 不参加 | 5 | 19.2 |

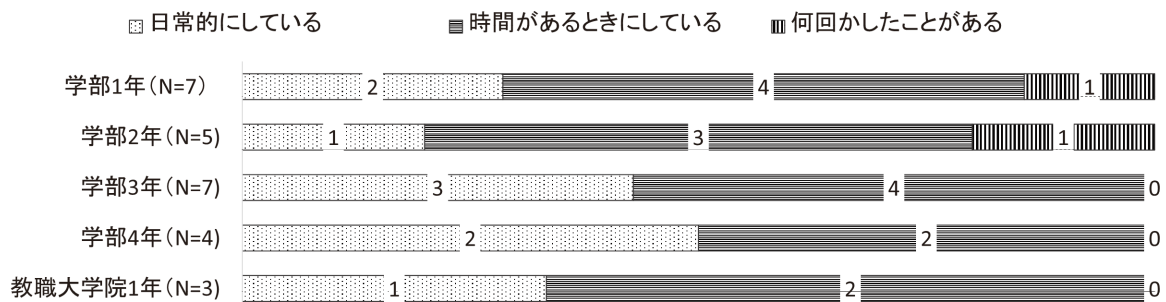


図2 学年別のボランティア活動の頻度

（２）動機と達成感

1 回目のアンケートで尋ねた「子どもフェスタ」への動機の各項目に対する回答者数を図 3 に示した。

「不登校の子どもたちと触れ合いたい」は、肯定的な回答者数が全項目のなかでもっとも多く、「あてはまる」「ややあてはまる」で 25 名（96.2%）であった。ただし「不登校支援の関係者と話したい」「不登校の問題について知りたい」という動機はやや弱いところから、不登校の問題全般というよりも不登校の子どもたちへの関心がより高いと考えられる。ボランティアをしたいという動機は、全体的に高かった。「大学での新しい出会いや交流を求めている」では、「あてはまる」と回答した数が少なめにはなっているが、「ややあてはまる」と合計すると高い数字になった。しかし否定的な答えも見られた。

「先輩・友人・後輩に誘われた」といった外因的な動機は弱く、「あてはまらない」と回答した率も高かった（23.1%）。しかし「仲間と一緒に活動したい」には、多くが「あてはまる」「ややあてはまる」と答えている。「イベントの企画や運営をしたい」にも多くが肯定的であるものの、約 2 割の否定的な答えが見られた。「新しいことにチャレンジしたい」「視野を広げたい」には多くの回答者が肯定的に回答している。

参加動機と対応する形で、2 回目のアンケートでは「子どもフェスタ」への達成感について尋ねた。その結果を図 4 に示す。

イベント当日参加者に限れば、「不登校の子どもたちと触れ合うことができた」には無回答を除くすべての回答者が「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した。

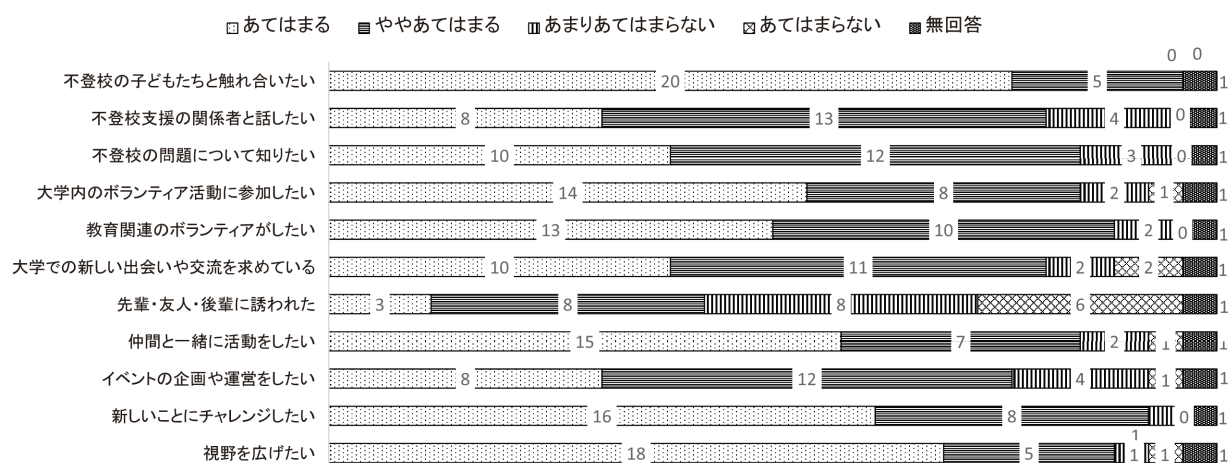


図 3 「子どもフェスタ」に参加した動機（N=26）

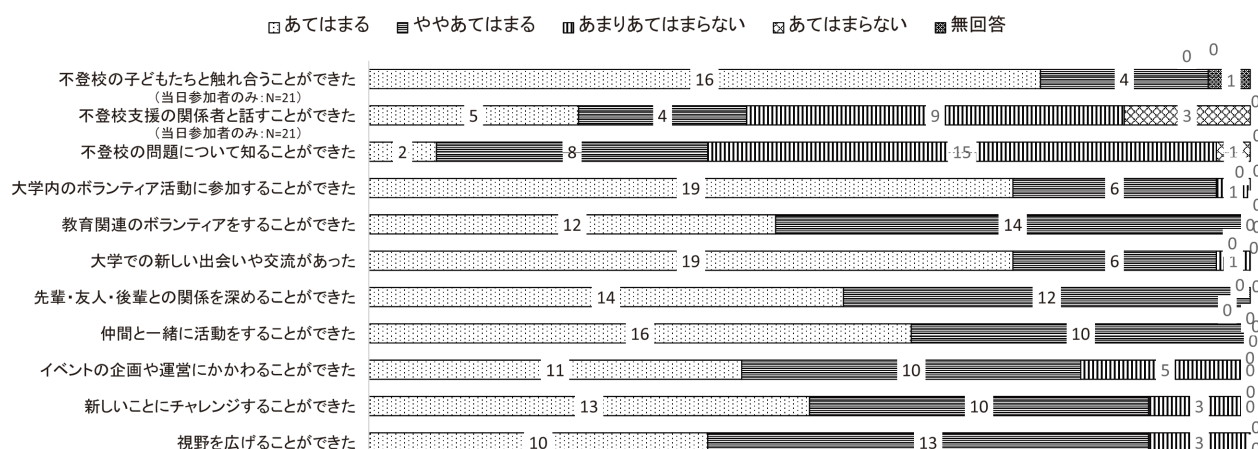


図 4 「子どもフェスタ」での達成感（N=26）（当日参加者対象の 2 項目は N=21）

しかし「不登校支援の関係者と話すことができた」(当日参加者のみ)、「不登校の問題について知ることができた」については「あてはまる」「ややあてはまる」の回答者が半数に満たなかった。ボランティア活動や新しい出会い・交流についてはおおむね達成感が高かったと言える。誘われたことが参加の積極的な動機ではなかったが、「先輩・友人・後輩との関係を深めることができた」については、結果として全員が「あてはまる」「ややあてはまる」と回答している。「イベントの企画や運営にかかわることができた」については5名(19.2%)が、

「新しいことにチャレンジできた」「視野を広げることができた」については3名(11.5%)が「あまりあてはまらない」と回答しているが、全般的には達成感があったと考えられるだろう。

(3) 教員の資質能力

(i) イベント事前・事後で差が見られた教員養成スタンダード項目

教員の資質能力については、表6に示す教員養成スタンダード23項目に対して回答を求めた。イベント前に実

表6 本研究で用いた教員養成スタンダード23項目と回答者数および統計量

| 項目番号 | 教員養成スタンダードにおける資質能力 | N | Z値 |
|------|---|----|---------|
| 項目1 | 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる | 26 | -0.43 |
| 項目2 | 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている | 26 | 0.33 |
| 項目3 | 集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる | 26 | -1.39 |
| 項目4 | 子どもに対して正しくわかりやすい言葉づかいができる | 25 | -0.26 |
| 項目5 | 学校生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を喚起するための工夫を行うことができる | 26 | -1.16 |
| 項目6 | 人権を尊重しながら子どもにかかわることができる | 26 | -2.11 * |
| 項目7 | 子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる | 26 | -2.54 * |
| 項目8 | 素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる | 25 | -0.85 |
| 項目9 | 自らが学校組織の一員であることを理解し、組織内での自らの役割を自覚している | 26 | -1.07 |
| 項目10 | 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる | 26 | -2.18 * |
| 項目11 | 子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる | 26 | -2.00 * |
| 項目12 | 子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる | 25 | -1.21 |
| 項目13 | 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる | 26 | -0.89 |
| 項目14 | 特別支援教育に関する基礎的知識を有し、子どもの指導や支援に活かすことができる | 26 | -1.43 |
| 項目15 | 子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる | 26 | -0.11 |
| 項目16 | 教室掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活や学習をしやすいよう教室環境を整えることができる | 26 | -0.07 |
| 項目17 | 子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる | 26 | -1.03 |
| 項目18 | 学校の規則や子どもが自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる | 26 | -0.24 |
| 項目19 | 子どもの問題行動の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる | 25 | -0.47 |
| 項目20 | 子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる | 26 | -1.94 † |
| 項目21 | 学習内容の習熟の程度などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる | 25 | -0.66 |
| 項目22 | 子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な学習を促すことができる | 26 | -1.73 † |
| 項目23 | 授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる | 26 | -1.97 * |

Wilcoxonの符号順位検定 * $p<.05$, † $p<.10$

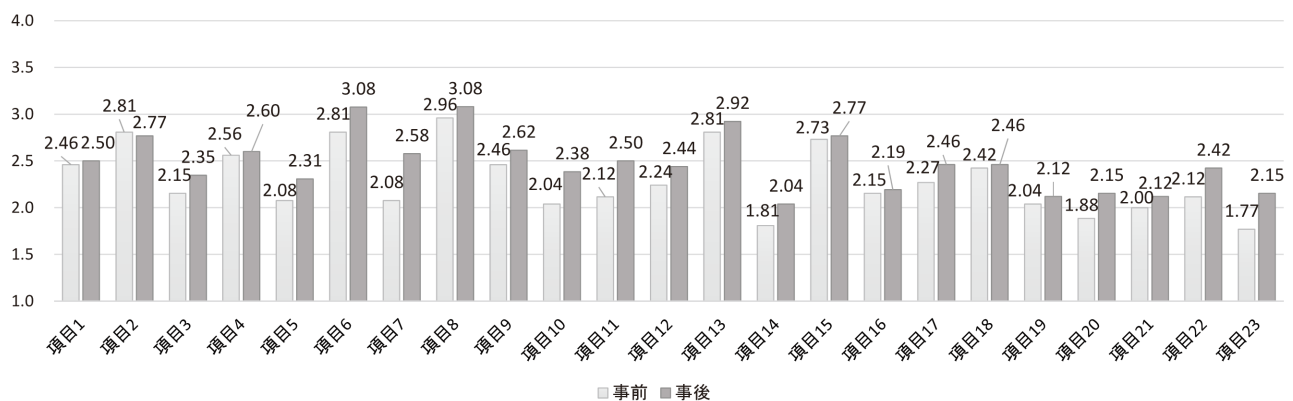


図5 教員養成スタンダード23項目における事前・事後の平均値の推移

施した1回目（事前）のアンケートでの得点と、イベント後に実施した2回目（事後）のアンケートにおける得点の平均点の推移を示したものが図5である。この事前・事後の得点の差を、イベントを通じた成長として捉え、各項目で有意な差が認められるかを Wilcoxon の符号順位検定によって分析した。検定のための統計ソフトは Excel 2013および Excel 統計 Ver. 7.0を用いた。

事前・事後において有意差が見られた資質能力は以下の5項目であった。

- 項目6「人権を尊重しながら子どもにかかわることができる」
- 項目7「子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる」
- 項目10「子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる」
- 項目11「子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる」
- 項目23「授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる」

また、事前・事後の差に有意な傾向が認められた項目は以下の2項目であった。

- 項目20「子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる」
- 項目22「子どもの多様な思考を生かしながら、子ども

もの協同的な学習を促すことができる」

不登校の子どもたちがこのイベントに出席して、どのように感じ行動するか、あるいはどのようにすれば楽しんでくれるか、というのが、学生がこのイベントを主催する際のもっとも大きなテーマであった。そこでは先入見を持って、子どもたちを「不登校の子ども」と一括りにするのではなく、一人ひとりの状況に向かい合うことが学生たちに求められた。このことが項目6の人権の尊重、項目10の子どもの発達に関する知識を有した子ども理解、項目11の子ども一人ひとりの特性や心身の状況の把握といった資質能力の向上に繋がったと考えられる。また、夏の開催ということもあり、熱中症やけがの予防策、何かあった際の対応など、安全管理については綿密に準備していた。こういった学生たちの意識が、項目7の安全管理に関する基礎的知識と指導の資質能力の向上に寄与したと思われる。イベント当日、学生たちは子どもたちの行動や言動につねに目配りをしながら、学生と子どもたち、あるいは子どもたち同士が交流できるように配慮していた。このことが、項目22の子どもの多様な思考を生かした協同的な学習の促進、項目23の子どもの学習状況や発言への配慮による柔軟な授業展開といった資質能力の伸びに繋がったと言える。さらに、夏祭りをテーマにしたイベントのブース設営には、子どもたちが楽しめることを念頭に、学内の限られたスペースでできる限りの工夫を凝らしていた。このような活動によって、項目20の子どもたちの実態に合わせた教材・教具の工夫と

表7 学年・ボランティア頻度・不登校児童生徒とのかかわり・「子どもフェスタ」参加回数・当日参加・「子どもフェスタ」への関与とイベント事前・事後の得点差との相関

| 項目 | 学年 | ボランティア頻度 | 不登校児童生徒 とのかかわり | 「子どもフェスタ」 参加回数 | 「子どもフェスタ」 当日参加 | 「子どもフェスタ」 への関与 |
|------|------|----------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 項目1 | .05 | .06 | .35 | -.07 | .27 | .14 |
| 項目2 | -.17 | -.08 | .11 | -.10 | -.04 | -.40 * |
| 項目3 | .03 | .25 | .31 | -.11 | .25 | .09 |
| 項目4 | .01 | .32 | .15 | -.02 | .29 | -.10 |
| 項目5 | -.12 | .24 | .35 | -.12 | .26 | .12 |
| 項目6 | -.17 | .45 * | .14 | -.16 | .20 | .38 |
| 項目7 | .02 | .33 | .06 | -.21 | .19 | -.10 |
| 項目8 | .06 | .35 | -.01 | -.04 | .03 | -.04 |
| 項目9 | .06 | .26 | .18 | .00 | -.20 | -.33 |
| 項目10 | .04 | .14 | .06 | -.21 | .10 | .02 |
| 項目11 | -.24 | .23 | -.02 | -.18 | .31 | .07 |
| 項目12 | -.01 | .15 | -.06 | -.10 | -.02 | -.08 |
| 項目13 | -.21 | .28 | .08 | .29 | .42 * | .09 |
| 項目14 | -.03 | .03 | .16 | -.21 | .06 | -.01 |
| 項目15 | .08 | .06 | .14 | .12 | .15 | -.09 |
| 項目16 | -.12 | .10 | .18 | .12 | .29 | .16 |
| 項目17 | -.01 | .20 | .04 | .26 | .25 | .00 |
| 項目18 | .01 | .06 | .35 | .00 | .33 | .29 |
| 項目19 | -.01 | .35 | .27 | .18 | .24 | .05 |
| 項目20 | -.03 | .21 | -.14 | -.46 * | -.04 | -.03 |
| 項目21 | -.34 | .08 | .18 | -.17 | .52 ** | .10 |
| 項目22 | -.38 | .06 | -.08 | -.48 * | .33 | .25 |
| 項目23 | .11 | .16 | -.02 | .04 | .10 | .14 |

** $p<.01$ * $p<.05$

いう資質能力が伸びたと学生たちは実感できたのだろう。

(ii) 学年・ボランティア・不登校児童生徒・「子どもフェスタ」へのかかわり、参加動機と、イベント事前・事後の得点差との相関

表7は、学年・ボランティアの頻度・不登校児童生徒とのかかわり・「子どもフェスタ」参加回数・「子どもフェスタ」当日参加状況・「子どもフェスタ」への関与と、イベント事前・事後の得点差との相関を示したものである。

ボランティア頻度とは、項目6「人権を尊重しながら子どもにかかわることができる」との正の相関が見られた。今回のイベント参加者には適応指導教室やフリースクールといった不登校関連施設でのボランティア活動に日常的に参加している者もあり、こういったボランティア活動への従事が、子どもの人権の尊重という資質能力に関連していると考えられる。「子どもフェスタ」参加回数とは、項目20「子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる」および項目22「子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な学習を促すことができる」とに負の相関が見られた。今回のイベントは1・2年生が中心であったことが特徴的であったが、上級生では教育実習や何度かの「子どもフェスタ」で、すでにこのような資質能力については身に付けていると自己評価した一方で、下級生は経験の少ないところで、より成長を実感できたのかもしれない。「子どもフェス

タ」当日の参加状況とは、項目13「公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる」および項目21「学習内容の習熟の程度などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる」と正の相関関係が見られた。当日実際に子どもたちと直接触れ合うという経験が、成長したという自己評価に繋がったのだろう。「子どもフェスタ」への関与と、項目2「言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている」とは負の相関が見られた。イベントに深くかかわるにつれ仲間意識が醸成されるが、このことは逆に言葉づかいや礼儀などへの意識を弱めてしまったのかもしれない。

次に表8であるが、これは1回目のアンケートで尋ねた動機の各項目と、イベント事前・事後の得点差との相関を示したものである。

「不登校の問題を知りたい」、「教育関連のボランティアがしたい」という動機と、項目7「子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる」とには正の相関が見られた。上述したように、「不登校の問題を知りたい」という動機は「不登校の子どもたちと触れ合いたい」という動機に比べてやや弱めであったが、教育問題への意識や関心の高さが、安全管理の知識と指導という資質能力の向上と関連があったと考えられる。

一方、「大学内の出会いや交流を求めている」、「仲間と一緒に活動したい」、「イベントの企画・運営がしたい」、「視野を広げたい」といった動機とは、多くの項目で負

表8 動機の各項目とイベント事前・事後の得点差との相関

| 項目 | 不登校の子どもと接したい | 不登校の関係者と話したい | 不登校の問題を知りたい | 大学内でボランティアをしたい | 教育関係のボランティアをしたい | 大学内の出会いや交流を求めている | 友人・先輩・後輩に誘われた | 仲間と一緒に活動したい | イベントの企画・運営をしたい | 新しいことにチャレンジしたい | 視野を広げたい |
|------|--------------|--------------|-------------|----------------|-----------------|------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|---------|
| 項目1 | -.10 | -.16 | -.02 | .10 | .12 | -.40 | -.17 | -.39 | -.25 | -.14 | -.56** |
| 項目2 | -.37 | -.08 | .23 | .20 | .36 | .01 | .30 | -.13 | -.16 | -.17 | -.21 |
| 項目3 | .00 | -.07 | .05 | .14 | -.02 | -.38 | -.10 | -.45 * | -.25 | -.31 | -.54** |
| 項目4 | -.10 | -.34 | .06 | .24 | .21 | -.25 | .20 | -.16 | -.08 | -.15 | -.39 |
| 項目5 | -.08 | -.06 | .02 | .19 | .16 | -.33 | -.04 | -.56** | -.29 | -.34 | -.54** |
| 項目6 | .07 | .09 | -.10 | .10 | .10 | -.24 | -.29 | -.34 | -.05 | -.02 | -.20 |
| 項目7 | .07 | .13 | .43 * | .38 | .44 * | -.16 | .04 | -.32 | -.06 | .09 | -.34 |
| 項目8 | -.04 | -.21 | -.17 | .14 | -.08 | -.27 | -.08 | -.22 | -.11 | -.27 | -.26 |
| 項目9 | -.14 | -.15 | .23 | .36 | .25 | -.12 | -.04 | -.37 | -.32 | -.20 | -.46 * |
| 項目10 | -.03 | -.04 | .04 | .09 | .00 | -.39 | -.16 | -.40 * | -.32 | -.23 | -.53** |
| 項目11 | -.11 | .15 | .21 | .05 | .04 | -.32 | .04 | -.45 * | -.10 | -.30 | -.40 * |
| 項目12 | .39 | .24 | .19 | .07 | -.01 | -.08 | -.05 | -.37 | .01 | .01 | -.24 |
| 項目13 | .06 | .03 | .31 | .39 | .11 | .25 | .04 | -.07 | .14 | .01 | -.15 |
| 項目14 | .00 | .01 | .05 | .00 | -.02 | -.39 | -.08 | -.51** | -.21 | -.35 | -.53** |
| 項目15 | -.34 | -.01 | -.02 | -.08 | -.11 | -.56** | -.07 | -.63** | -.49 * | -.31 | -.62** |
| 項目16 | -.25 | -.22 | -.02 | .07 | .03 | -.37 | -.16 | -.56** | -.23 | -.36 | -.51** |
| 項目17 | -.11 | .15 | .24 | .06 | -.01 | -.40 * | .02 | -.46 * | -.19 | -.08 | -.48 * |
| 項目18 | -.34 | -.16 | -.31 | -.15 | -.11 | -.56** | -.02 | -.39 | -.25 | -.39 | -.56** |
| 項目19 | -.19 | -.02 | .10 | .39 | .17 | -.30 | .16 | -.32 | -.13 | -.19 | -.40 |
| 項目20 | -.09 | .17 | -.09 | .09 | .09 | -.35 | -.14 | -.46 * | -.27 | -.34 | -.50 * |
| 項目21 | -.04 | -.03 | .28 | .26 | .25 | -.17 | .14 | -.40 * | -.12 | -.30 | -.46 * |
| 項目22 | -.27 | -.02 | -.08 | -.01 | .11 | -.43 * | .07 | -.54** | -.15 | -.38 | -.29 |
| 項目23 | -.21 | .22 | -.24 | -.27 | -.29 | -.61** | -.18 | -.55** | -.36 | -.30 | -.51** |

** $p<.01$ * $p<.05$

の相関が見られた。とくに項目15「子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる」はこの4つの動機項目すべてと負の相関関係となっている。また、項目17「子どもの基本的な生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる」および項目23「授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる」は「大学内での出会いや交流を求めている」、「仲間と一緒に活動したい」、「視野を広げたい」という動機の項目と負の相関関係となっている。これらの動機に共通するのは、人間関係の構築や友人との協働・交流を求める「仲間志向」、あるいはボランティア活動に自らの成長を求める「自分志向」という点である。今回取り上げた23項目の多くは、子どもの理解や子どもとの関係が含まれた、いわば「子ども志向」の内容となっている。ここで示された「仲間志向」「自分志向」の動機と「子ども志向」のいくつかの資質能力項目との負の相関関係を手掛かりに、学生のボランティア活動に対する志向性と教員の資質能力との関連について、今後もう少し踏み込んだ調査が必要である。

以上のように、「子どもフェスタ」という不登校児童生徒のボランティア活動を通じて、子どもの人権の尊重や安全管理、一人ひとりの特性による子ども理解、協同的学習の促進、教材の工夫といった項目での教員の資質能力の伸びを学生が実感したことが示された。不登校という状況にある子どもたちが安全に楽しく過ごせるように、学生たちが主体的に集まり、さまざまに工夫を凝らして企画・準備・運営することは、とくに「子ども志向」の教員の資質能力が向上したという実感に繋がった。学生が自主的にボランティア活動に外に出てかかわらない限り、不登校児童生徒たちの思いや行動を知ることは難しい。その意味で、大学内で開催される「子どもフェスタ」というイベントは、教員志望の学生にとって意義のある正課外活動であると言えるだろう。

しかし言葉づかいや礼儀、あるいはリーダーシップ、組織内の役割というような、いわば「自分志向」の教員の資質能力を向上させるには、おそらく別の仕掛けが必要となるだろう。たとえば関係者との交流など大人とかわかる時間を設ける、あるいは事前に不登校問題について教員や専門家から学ぶなどの機会を設けることで、より幅広い資質能力の向上に繋がっていくことができるかもしれない。

もっとも一つのイベントですべての資質能力の伸びを期待するのではなく、ある活動がどのような資質能力の向上と繋がっているかを検証することが、まず重要である。姫野（2006）は、「特定の活動を行えば、それに見合った能力が身に付くことを明確にし、それらの活動を体系的に組み込む」必要性を指摘している。特定の活動に対する検証を繰り返すことで、その活動にどのよう

な効果が見込まれ、それゆえどのような方向性や意味を持たせることができるかを考えられるようになる。もちろん特定の活動が学生の学びや成長と単純に対応しているわけではなく、学生たちがどこで何を学ぶか、そしていかに成長するかというのは非常に複雑なプロセスである。しかし大学が学生に学びの場を提供するのであれば、それが正課であれ正課外であれ、一種のアカウンタビリティとして検証を体系的におこなっていく必要があるだろう。教職キャリア開発センター・ボランティア活動支援部門では、今後も継続的に調査と検証をおこない、ボランティア活動を通じた教員の資質能力の育成という課題に取り組む予定である。

注

- 1 本稿は、京都大学高等教育研究開発推進センター主催第21回大学教育研究フォーラム（平成27年3月開催）における口頭発表「教職志望学生の正課外活動を通じた学び—教員の資質能力の成長に着目して—」の内容に加筆訂正したものである。
- 2 中央教育審議会「今後の青少年の体験活動の推進について（答申）」平成25年1月21日、16頁。
- 3 「アカデミックカフェ」は、幅広い教養を身に付けることを目的とした学生が企画する講座で、講師は学内の教員が担当し、年に4回開催されている。
- 4 兵庫教育大学総合教職キャリアセンター設置準備室『平成22年度 活動報告書』51～61ページおよび兵庫教育大学教職キャリア開発センター『平成22～24年度 中間報告書』128～135ページ参照。
- 5 別惣・渡邊他（編著）（2012）、16ページ。
- 6 兵庫教育大学ホームページ「ミッションの再定義」<http://www.hyogo-u.ac.jp/about/plan/mission-redefinition.php>（最終閲覧日：2015年4月14日）
- 7 別惣・渡邊他（編著）（2012）、32ページ。
- 8 ただし年間の開催回数は、平成26年度以降、年2回から年1回に変更された。
- 9 兵庫教育大学学生委員会編『第12回（平成26年度）学生実態調査報告書』、6ページ。<http://www.hyogo-u.ac.jp/visitor/student/jittaichosa12.pdf>（最終閲覧日：2015年4月14日）
- 10 姫野（2006）、35ページ。

引用および参考文献

- 芦原典子・原清治（2005）「スクールボランティアがもたらす教育的効果の研究」佛教大学教育学部『佛教大学教育学部学会紀要 第4号』、51～65ページ。
- 別惣淳二・渡邊隆信（編）・兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム（著）（2012）『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証 学生の自己成長を促

- す全学的学習支援体制の構築』ジース教育新社。
- 中央教育審議会「今後の青少年の体験活動の推進について（答申）」平成25年1月21日。
- 原清治・芦原典子（2005）「実践的教員養成のあり方に関する研究—スクールボランティアと教育実習の関係から—」佛教大学『教育学部論集 第16号』、131～148ページ。
- 原清治・芦原典子（2006）「実践的教員養成のあり方に関する研究 II—スクールボランティアと教育実習の関係から—」佛教大学『教育学部論集 第17号』、81～98ページ。
- 姫野完治（2006）「学校ボランティアの活動形態による教職志望学生の学習効果」日本教育方法学会『教育方法学研究 第32巻』、25～36ページ。
- 姫野完治（2010）「段階的教育実習による教職志望学生の成長観の変容」秋田大学教育文化学部『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第32号』、153～165ページ。
- 垣渕直子・多田紗矢香・齋藤佳子・次田一代（2014）「ボランティア活動を体験した学生の変化・成長～ボランティア参加者の調査結果から～」香川短期大学『香川短期大学紀要 第42巻』、69～78ページ。
- 河井亨（2012）「ボランティア活動への参加によって学生の学習がどう異なるのか—全国大学生調査の分析から—」国際ボランティア学会『ボランティア学研究 Vol. 12』、91～102ページ。
- 木村充・河井亨（2012）「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究—立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として—」日本教育工学会『日本教育工学会論文誌 36(3)』、227～238ページ。
- 大貫麻美（2014）「教職課程に求められる学校支援ボランティア活動」『SYNAPSE 2014/9』、12～15ページ。
- 武田明典・村瀬公胤（2009）「日本における大学生スクールボランティアの動向と課題」神田外語大学『神田外語大学紀要 21』、309～330ページ。
- 和井田節子・田中卓也・小林田鶴子・小泉晋一（2013）「被災地支援ボランティア活動が教職志望の大学生に与える教育的意味—石巻市内の小学校における支援活動を通して—」共栄大学『共栄大学研究論集 11』、251～272ページ。