

## 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(2)

### A Study on the Improvement of Teachers' Competencies for Teacher Education Students through a Volunteer Event for Children Absent from School (2)

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おこなっている不登校児童生徒支援ボランティア行事「子どもフェスタ」を通じて向上する教員の資質能力についての調査を、平成26年度に引き続きおこなった。このイベントは適応指導教室やフリースクールに通う不登校の子どもたちを大学に招待し、遊びや運動などを通じて学生と子どもたちとの交流を図るものである。1日のイベントではあるが、ボランティアの学生たちは約3ヵ月間、企画運営や準備にかかわっている。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と、参加学生4名に対する個別インタビューを実施した。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。イベント前後での得点差を分析した結果、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」において有意な傾向が認められた以外は、どの項目においても有意差は認められなかった。しかしインタビューでは、リーダーシップ、不登校の子どもへの対応、子どもたちの関係性などに対するさまざまな気づきや学びが見られた。有意差が出なかったひとつの要因として、今回の参加者は低年次生が多く、自らの経験を教員の資質能力として言語化・分節化できていないことが考えられる。このため「教員養成スタンダード」を尺度として用いた調査方法それ自体を、今後改善していく必要がある。一方、今年度は学生向けに不登校問題の研修を事前に開催したが、この会への参加の有無と「不登校の問題について知ることができた」という達成感とは比較的強い正の相関が見られた。

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 自己評価

Key words : volunteering activities, teacher training standards, teachers' competencies, support for children absent from school, self-assessment

#### 1. はじめに

##### 1.1 本研究の背景

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、年に一度不登校児童生徒を大学に呼び、学生と子どもたちとの交流をおこなうイベント「子どもフェスタ」を開催している。このイベントは、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つくす」）のひとつとして実施されてきたが、「NANAつくす」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が事業を引き継いでいる。このイベントは、学生たちが不登校児童生徒にふれ合う貴重な機会となっており、また適応指導教室やフリースクールなど、行政と民間の組織が大学を通じて交流する点にも特色がある。このイベント前後で、教員を

目指す学生たちの教員の資質能力に対する自己評価がいくつかの項目において変容すること、そしてこのようなイベントを主催する大学側のアカウンタビリティとしての検証の必要性を、著者らは別稿にて示唆した（横山他2015）。このような問題意識をもとに、今年度の「子どもフェスタ」に参加した学生たちに対しても、教員の資質能力の変容について、同様のアンケート調査をおこなった。さらに今年度は、参加学生4名への個別インタビューを実施した。これらの調査をもとに、学生の不登校支援ボランティア活動と教員の資質能力との関連について本稿では考察する。なお、教員の資質能力については、「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）50項目のうち、イベントに関連する23項目を尺度として用いた（表1参照）。教員養成スタンダードは現在のところ研究目的では用いられていないため、教員養成スタンダードを運営する「兵庫教育大学教員養成スタンダード運営室」に、研究利用での許可を事前に

\*兵庫教育大学教職キャリア開発センター 特命准教授 \*\*兵庫教育大学教職キャリア開発センター ボランティア活動指導員

\*\*\*兵庫教育大学大学院教育内容・方法開発専攻行動開発系教育コース 准教授

平成27年10月23日受理

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<br>項目番号 | 小項目   |      |  |
|-----------------|--------------------|--------------------------------|---------------|---|------|--|
| 学び続ける<br>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                              |               | 長期的視野に立つて、自らの職能成長を図ることができる                            |      |  |
| 教師としての<br>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<br>基づく<br>学級経営・<br>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と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            |      |  |
| 教科等の<br>指導      | 内容理解               | 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             |      |  |
|                 |                    | 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 |      |  |
|                 | 授業方法・指導技術          | 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    |      |  |
|                 |                    | 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                      |      |  |
|                 | 授業研究               | 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<br>連携・協働 | 49                             |               | 学校と保護者・地域・他の専門家・他職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                         |      |  |

得た。

## 1.2 「子どもフェスタ」と教員の資質能力との関連

——前回の調査より——

昨年度の調査は、「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」と題した論文（横山他 2015）にまとめている。以下にその結果を簡単に記述する。平成26年度第17回「子どもフェスタ」に参加した学生は45名で、イベントの前後におこなったアンケートに2度とも回答した26名について、学年、性別、希望進路、ボランティア経験、不登校児童生徒とのかかわり、「子どもフェスタ」への参加回数および関与の程度、イベント参加の動機や達成感、教員の資質能力の自己評価について質問した。その結果、イベント前後において有意差が見られた教員の資質能力は項目6「人権を尊重しながら子どもにかかわることができる」、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」の5項目であり、事前・事後の差に有意な傾向が認められたのは、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」、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」の2項目であった。

またイベントへの参加動機と、イベント前後の教員の資質能力に対する自己評価の得点差の相関を調べると、人間関係の構築や友人との協働・交流を求める「仲間志向」、ボランティア活動に自らの成長を求める「自分志向」の動機と、「子ども志向」の教員養成スタンダード項目とに負の相関が多く見られた。本研究はこの調査結果を受け、今年度の「子どもフェスタ」に参加した学生の教員の資質能力について考察するものである。

## 2. 平成27年度「子どもフェスタ」の概要

### 2.1 イベント全体の流れ

平成27年度第18回「子どもフェスタ」は、平成27年9月25日、兵庫教育大学体育館およびその周辺で開催された。「子どもフェスタ」については、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活動拠点であるボランティアステーションの指導員やメーリングリストのほか、昨年度までの活動に参加していた学生や、学生の口コミによって周知された。ボランティアステーションでは、学校現場でボランティアとして関わる学校サポー

ト、適応指導教室での不登校児童生徒支援、生涯教育、災害復興支援、地域行事など幅広い学生のボランティア活動を支援・管理しており、大学を通じてボランティア活動をする学生はボランティアステーションでの登録が必要となっている。さらに、活動の振り返り、ボランティア研修、講演会といった学内活動もおこなっている。こういったボランティアステーションのさまざまな活動の運営に中核として積極的に関わるのが、「ボランティアステーション学生スタッフ」（通称「ボラステ学生スタッフ」）であり、現在40名程度が登録している。

イベント本番に先立ち、このボラステ学生スタッフらと「子どもフェスタ」経験者が6月末に集まり、「準備委員会」（表2参照）を設けた。昨年度初めて参加した学部2年生を中心に、イベントの企画運営の中心となる「実行委員」を決定することになり、立候補により9名の実行委員長および実行委員が選ばれた。昨年イベントに参加した際の体験をもとに、今年のイベントを新たに創り上げていきたいという意欲を持ったメンバーが実行委員を担うことになった。次にこの実行委員が主体となり、今年度の「子どもフェスタ」の参加者を呼びかけた。参加を表明した学生は46名であった。7月初旬には「子どもフェスタ」説明会を開催し、実行委員長やイベント経験者が今年度の参加希望者に向け、昨年の様子などについて話をした。

実行委員長を中心にした「実行委員会」は、準備期間および終了後にわたり、全15回開かれた（表3参照）。またその他の参加学生（「子どもフェスタ学生スタッフ」通称「学生スタッフ」）を含む参加者全員を対象とした「全体会議」では、7月にはテーマと大枠の流れの決定をし、イベント後には振り返りをおこなった（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23日（火） | 新旧引き継ぎ会。「子どもフェスタ」開催等について  |
| 第2回：6月25日（木） | 「子どもフェスタ」開催および実行委員決定等について |

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：6月29日（月）  | 今年のテーマおよび「子どもフェスタ」説明会等について  |
| 第2回：7月3日（金）   | 「子どもフェスタ」説明会の具体内容等について①     |
| 第3回：7月7日（火）   | 「子どもフェスタ」説明会の具体内容等について②     |
| 第4回：7月10日（金）  | 過去の取り組みの振り返り、ブースの内容等について    |
| 第5回：7月13日（月）  | 内容の決定、大まかな枠組み等について          |
| 第6回：7月15日（水）  | ブースの大枠決定、広報の内容等について         |
| 第7回：7月16日（木）  | ブース長、ブーススタッフ決定、コンセプト決定等について |
| 第8回：7月21日（火）  | 全体会議の流れ等について                |
| 第9回：7月31日（金）  | 各ブースの進捗状況、広報等について           |
| 第10回：8月3日（月）  | 各ブースの進捗状況、困ったこと等について        |
| 第11回：8月10日（月） | 各ブースの進捗状況、「子フェスレンジャー」等について  |
| 第12回：9月1日（火）  | 最終打合せ、確認と役割分担の決定等について       |
| 第13回：9月3日（木）  | 前日の準備等について                  |
| 第14回：9月24日（木） | 事前準備等について                   |
| 第15回：9月29日（火） | 実行委員としての振り返り                |

表4 「子どもフェスタ」全体会議 打ち合わせ日程と内容

|              |                          |
|--------------|--------------------------|
| 第1回：7月16日（木） | 実行委員長の挨拶、自己紹介、希望調査票等について |
| 第2回：7月22日（水） | ブースメンバー発表、各ブースで打合せ等について  |
| 第3回：9月24日（木） | 最終打合せ等について               |
| 第4回：10月2日（金） | 「子どもフェスタ」全体の振り返り         |

## 2.2 イベントの企画と当日の様相

昨年度にボランティア活動支援部門に新たな指導員が着任したのを機に、「子どもフェスタ」を学生の自主性に任せて企画・運営させる方針にした。今年のコネプトは「一緒に笑顔」に決まり、「みんなでにこにこ わくわく研究所」というテーマで実施されることとなった(図1参照)。



図1 学生が作成した「子どもフェスタ」のポスター

学生たちは、7月から何度も企画会議を重ね準備をしてきた。早め早めに今年のテーマや流れを話し合い、着実に準備を進めていた。4つのブースによる班分けがおこなわれてからは、ブースリーダーを中心に当日までの予定を立て、各メンバーでテーマに沿った内容を立案し活動していた。今回はとくに「実験」をテーマとしていたので、それぞれのブースで事前に試作や実験を繰り返すし、本番に備えていた(写真1参照)。

今回は2.3に述べるように、事前に不登校についての研修会を開催し、参加した学生たちはそれぞれに不登校の子どもたちに対する思いを得ることができたようであった。こういった研修会の成果もあり、また受け付け時点から、来学した子どもたちの団体を学生らが個別に担当するという制度を定めていたことにより、例年よりスムーズに子どもたちに近づき、寄り添う形が取れていたように感じられた。

当日は、児童・生徒38人と、イベント参加学生46人が一緒になって、ペットボトルを転がしてアイスクリームを作ったり、いつ飛び出すか分からないスリル満点の野菜ロケットで楽しんだり、「タオルバレー」(タオルを手の代わりにするバレーボール)で汗をかいたり、スタンプラリー的の当てや謎ときに挑戦したりした。参加した子どもたちは、行きたいブースを自由に巡り、また休みたときには休むなど、ゆったりとした時間の中で過ごした。最後は「子フェスレンジャー」(学生による仮装劇)の気合の入ったパフォーマンスで、子どもたちにも学生たちにも笑顔あふれる一日となった(写真2～4参照)。



写真1 ブース(ゲーム)ミーティングの様子



写真2 「子フェスレンジャーショー」の様子(当日)



写真3 スポーツブース・タオルバレーの様子(当日)



写真4 学生が作成した「子フェスマップ」

## 2.3 不登校についての研修会の開催

昨年度の事後アンケートでは、「不登校の関係者と話すことができた」「不登校の問題について知ることができた」という項目について、「あてはまる」「ややあてはまる」という肯定的な回答が半数に満たなかった(横山

他 2015, p. 137)。そのため、今年はイベントの前に、ボランティアとして参加する学生を対象とした不登校についての研修会を開催し、学生20名が参加した。兵庫県内で活動する不登校支援団体「氷上子育て親の会」の関係者による「不登校の子どもたちの現状と保護者の願い」と題した講演で、参加した学生たちは不登校の子どもを持つ母親から直接その体験を聴くことができた。講演後に学生たちは一人ひとり感想を述べ、不登校生徒が身近にいないにかかわらず、不登校の問題を自分に引きつけて感じるようになっていたように思われた。

今回のアンケート調査によるイベントの達成感については3.2(2)に詳述するが、「不登校の関係者と話すことができた」「不登校の問題について知ることができた」という項目の肯定的な回答は約半数で、他の項目に比べて低くなっている。しかし研修会の参加の有無と「不登校の関係者と話すことができた」「不登校の問題について知ることができた」という各項目との相関係数はそれぞれ.22および.63であり、後者については比較的強い相関があった ( $p<.01$ )<sup>1</sup>。したがって、研修会に参加した学生にとってこの会は、不登校の問題を知るための良い機会となったと言えるだろう。しかし、さらに不登校問題への理解を深めるためには、より多くの学生が研修会に参加できるような仕組みを考える必要がある。

## 2.4 学生および指導員の感想

教員の資質能力に関する個別インタビューは以下の3.3に別途記載するが、ここでは中心にかかわった実行委員長と、初めて参加した1年生の感想を記しておく。

昨年初めて参加したとき、不登校の子に特別な思いでかわらなくてもいいということを実感しました。今年参加してくれた学生スタッフにも同じように感じてもらったことがとても嬉しかったです。また準備期間には、私自身が部活動以外では知り合えない他学年の学生とたくさんかかわることができ、「子どもフェスタ」を通してとても充実した時間を送ることができました。(実行委員長：学部2年生)

「子どもフェスタ」に参加することでたくさんの先輩と出会い、仲良くなることができた。一から一緒に創り上げる喜びが大きかった。不登校ということばでは想像がつかない子どもがたくさんいた。どうしてそうなってしまったのかと、その子どもの内面をもっと深く知っていきたくて思った。(学部1年生)

ボランティアステーション指導員としての著者ら（赤松・村上）の感想を以下に記しておく。

企画運営に興味を持った学年の異なる学生たちが一緒になって、自発的・主体的にひとつのものを創り上げるとい

う過程で、学生同士のつながりの場を作り、仲間意識やコミュニケーション能力を高める等、大きな成長につながることを「子どもフェスタ」は実証できた。今年度の実行委員は、チームワークがよく取れており、委員長も非常に的確に動き、素晴らしいリーダーシップを取って活動していた。そのようなリーダーの姿を見て、メンバー同士がお互いの良さを認め合い、尊敬しあえる関係になっていた。また後輩たちも先輩の言動から直接大きな学びを得ることができ、来年度への活躍に期待できることが予想できる。イベント後に開催した適応指導教室などでの不登校支援ボランティア説明会には、多くの学生が不登校問題に継続的にかかわりたいという希望をもって集まった。この取り組みが確実に実を結んでいると感じる。今後も、学生たちが日常的に不登校の児童生徒に関わる支援活動への実践に繋がっていききたい。

## 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と方法

今年度の「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。第1回のアンケートは2015年7月22日の「子どもフェスタ」全体会議会場において、学術的な利用についての説明のうえ配布した。第2回は9月25日のイベント終了後、10月2日の全体会議およびボランティアステーションで参加者に随時配布した。回収期間としてそれぞれ約10日間設けた。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を割り振って匿名性を確保し、学籍番号で学生を特定することはない旨を回答者に説明し、了承を得たうえでおこなった。

イベント参加者は46名で、1回目（事前）の回答者は41名、2回目（事後）の回答者は34名、そのうち2回のIDが合致した回答者は26名であった（回収率56.5%）。

1回目のアンケートでは、学年・性別といった属性や希望進路について尋ねたほか、ボランティア活動の頻度、不登校児童生徒とのかかわり、「子どもフェスタ」への参加回数とイベントについて知った媒体、参加の動機および教員養成スタンダード23項目について質問した。2回目のアンケートでは、「子どもフェスタ」での役割（実行委員等）、関与の程度、当日の参加状況、研修会への参加の有無、参加した達成感および教員養成スタンダード23項目について質問した。以下には有効回答者26名の結果を示す。

### 3.2 アンケート調査の結果

(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。

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                    | 8  | 30.8 |
| 学部2年                    | 11 | 42.3 |
| 学部3年                    | 5  | 19.2 |
| 学部4年                    | 1  | 3.8  |
| 教職大学院1年                 | 1  | 3.8  |
| 性別                      |    |      |
| 男性                      | 8  | 30.8 |
| 女性                      | 18 | 69.2 |
| 希望進路                    |    |      |
| 小学校教員                   | 17 | 65.4 |
| 中学校教員                   | 0  | 0.0  |
| 高校教員                    | 3  | 11.5 |
| 幼稚園教員                   | 4  | 15.4 |
| 大学院進学                   | 2  | 7.7  |
| ボランティア頻度                |    |      |
| 日常的にしている                | 5  | 19.2 |
| 時間があるときにしている            | 13 | 50.0 |
| 何回かしたことがある              | 7  | 26.9 |
| したことがない                 | 1  | 3.8  |
| 不登校児童生徒とのかかわり           |    |      |
| かかわったことがある              | 13 | 50.0 |
| かかわったことがない              | 13 | 50.0 |
| 不登校児童生徒とのかかわった場所 (N=13) |    |      |
| 適応指導教室やフリースクール          | 7  | 53.8 |
| 学校ボランティア                | 3  | 23.1 |
| その他(「子どもフェスタ」、自然学校)     | 3  | 23.1 |
| 「子どもフェスタ」への参加回数         |    |      |
| 今回が初めて                  | 16 | 61.5 |
| 2回目                     | 6  | 23.1 |
| 3回目                     | 1  | 3.8  |
| 4回目                     | 3  | 11.5 |
| 「子どもフェスタ」での役割           |    |      |
| 実行委員(委員長・副委員長)          | 2  | 7.7  |
| 実行委員                    | 5  | 19.2 |
| 学生スタッフ                  | 18 | 69.2 |
| 無回答                     | 1  | 3.8  |
| 「子どもフェスタ」への関与           |    |      |
| 深くかかわった                 | 10 | 38.5 |
| ある程度かかわった               | 16 | 61.5 |
| あまりかかわらなかった             | 0  | 0.0  |
| 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                    | 21 | 80.8 |
| 部分的に参加                  | 4  | 15.4 |
| 不参加                     | 1  | 3.8  |
| 不登校研修会への参加              |    |      |
| 参加                      | 12 | 46.2 |
| 不参加                     | 14 | 53.8 |

参加学生の学年では、学部2年生がもっとも多く、次に多い学部1年生と合わせると、この2学年で全体の7割強を占めている。教職大学院1年生の参加は1名であった。性別構成では、女子学生が多く、7割強であった。将来の希望進路は、約65%が小学校教員であった。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」の学生が約7割となっており、「したことがない」学生は1名のみであった。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」と「かかわったことがない」がちょうど半数ずつとな

ている。「子どもフェスタ」の参加回数は、約6割が初めての参加となっている。学部1年生および教職大学院1年生だけではなく、学部2年生にも初めての学生が含まれていたために、初参加の割合が多くなった。「子どもフェスタ」での役割は、約3割が幹部の実行委員長・実行委員であった。活動全体への関与度合いでは、「深くかかわった」「ある程度かかわった」と全員が回答した。「子どもフェスタ」当日の参加状況では、1人を除く全員が全日または部分的に参加していた。不登校研修会への参加は、約半数であった。

## (2) 動機と達成感

第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2に示した。

昨年の結果では約96%が肯定的な回答をした「不登校の子どもたちと触れ合いたい」は、今年の結果では26名中4名(15.3%)が「あまりあてはまらない」と答えた。同じく「不登校支援の関係者と話したい」にも4名(15.3%)が「あまりあてはまらない」と回答している。一方、「不登校の問題について知りたい」という動機は25名(96.1%)が「あてはまる」「ややあてはまる」と答えており、「不登校の子どもたちと触れ合いたい」よりも「あてはまる」と回答した数が多く、参加者の不登校の問題そのものへの意識の高さがうかがえる。ボランティアをしたいという動機は全体的に高かったものの、「大学内」の項目には2名(7.7%)が「あまりあてはまらない」と回答している。「大学での新しい出会いや交流を求めている」には無回答者1名を除く1名以外は肯定的に回答している。「先輩・友人・後輩に誘われた」という外発的な動機は昨年同様弱かったが、「仲間と一緒に活動したい」には23名(88.5%)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」はやや弱く、5名(19.2%)が否定的な回答をしている。「新しいことにチャレンジしたい」には25名(96.1%)が、「視野を広げたい」には全員が肯定的に回答している。

第2回目のアンケートでは、第1回目の参加動機と対応する形で、「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3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1名が「あまりあてはまらない」と答えたが、残り全員が「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した。「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)は昨年同様、やはり約半数(48.0%)が否定的に回答した。当日、子どもの引率として関係者が来学したが、うち1時間は支援団体交流会への出席もあり、ボランティア学生と話す機会はあまりなかったのかもしれない。「不登校の問題につい

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（2）

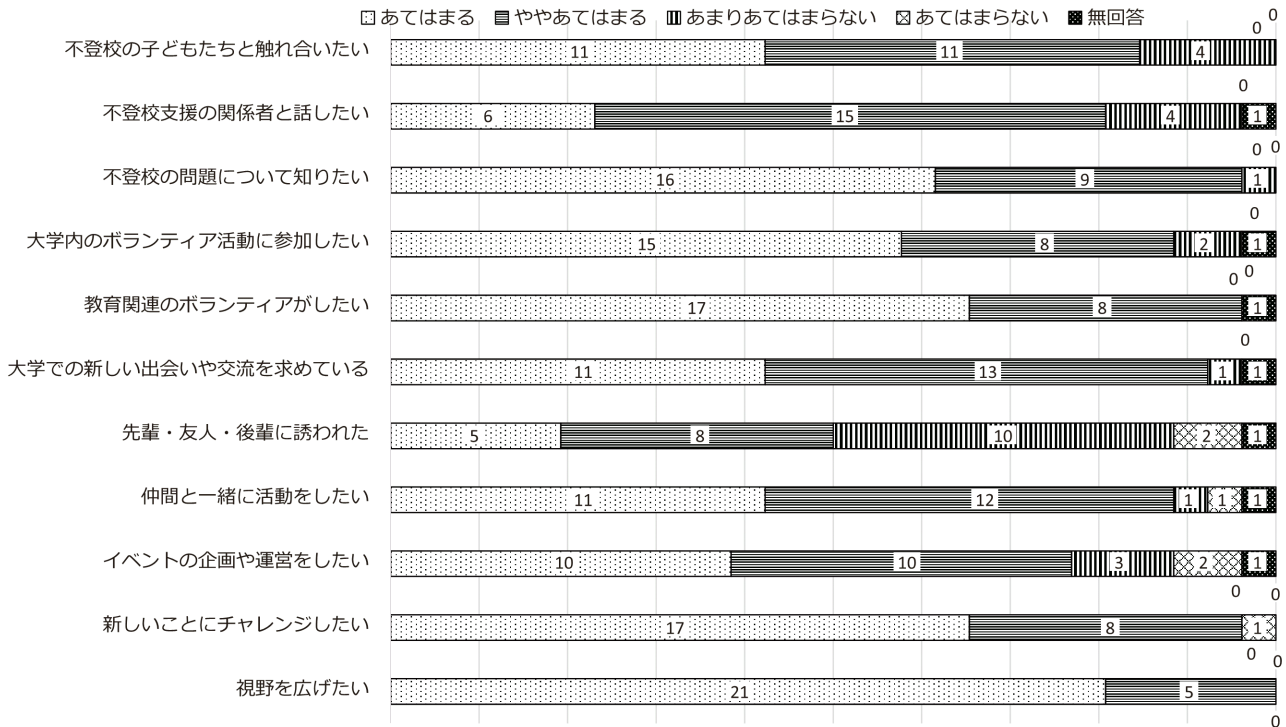


図2 「子どもフェスタ」に参加した動機（N=26）

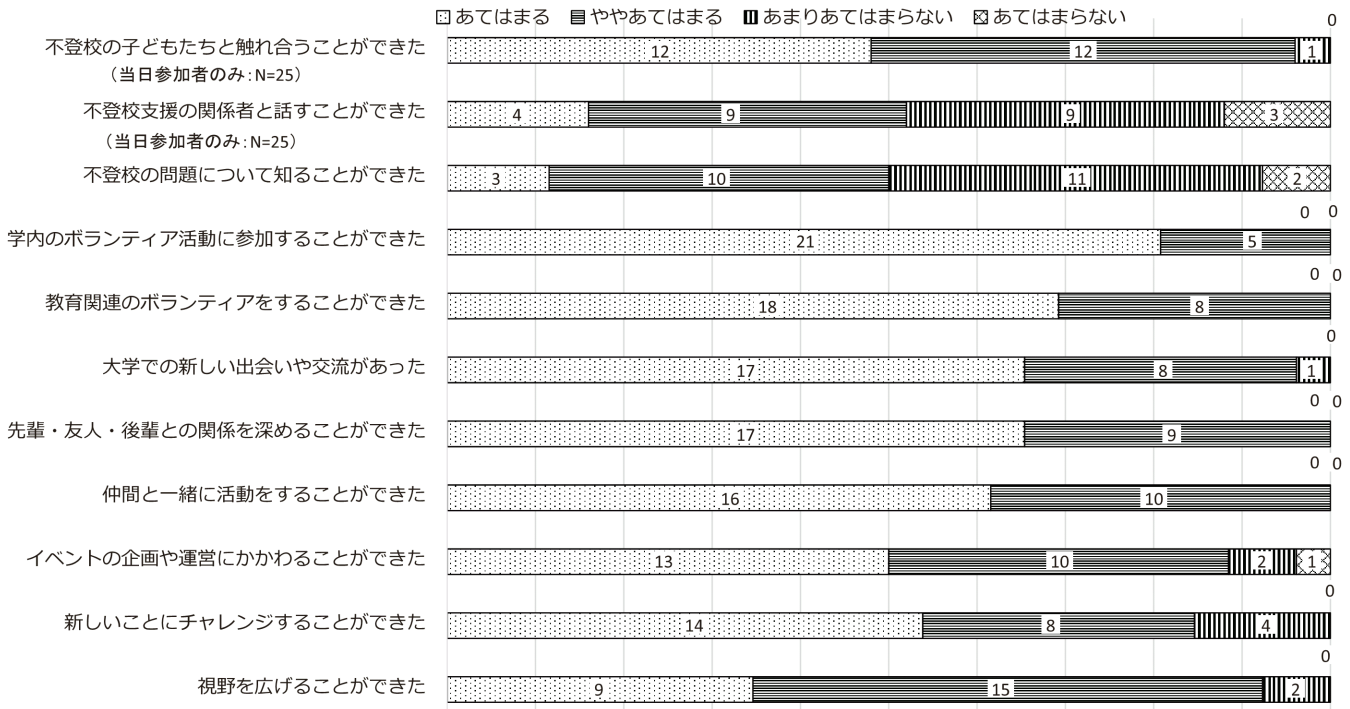


図3 「子どもフェスタ」での達成感（N=26）（当日参加者対象の2項目は N=25）

て知ることができた」についても「あてはまる」「ややあてはまる」の回答者が13名（50.0%）しかなかった。しかしすでに2.3で述べたように、不登校研修会参加者との項目には比較的強い相関が見られたことから、参加者にとってはこの動機は達成されたと言えるだろう。

ボランティア活動や新しい出会い・仲間との交流については達成感が高かった。また「先輩・友人・後輩との関係を深めることができた」は全員が肯定的な回答をした。「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3名（11.5%）が「あまりあてはまらない」「あ

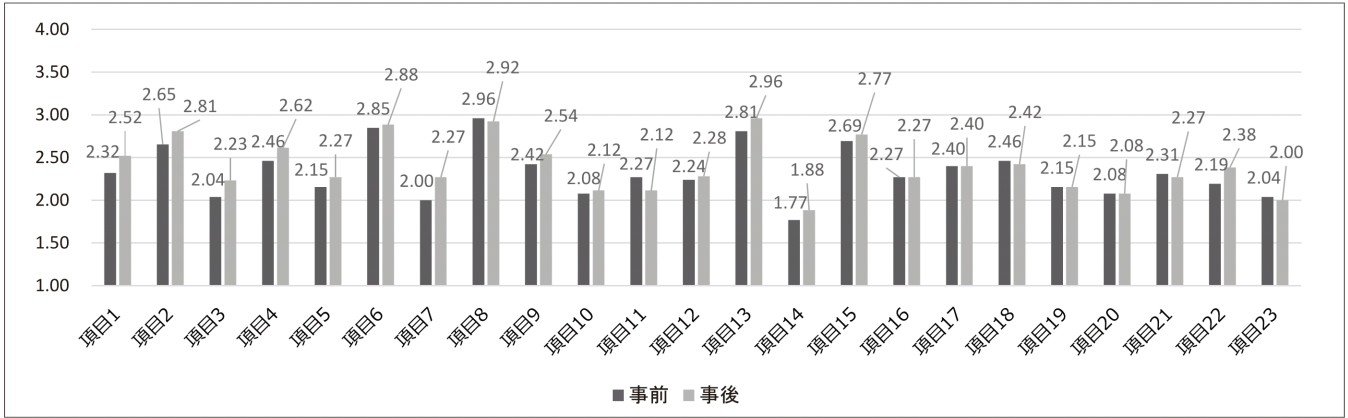


図4 教員養成スタンダード23項目における事前・事後の平均値の推移 (全体)

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                                    | 全体 |        | 初参加 |      |
|------|---|----|--------|-----|------|
|      |   | N  | Z値     | 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                         | 25 | 1.63   | 15  | 0.58 |
| 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 | 0.83   | 16  | 0.63 |
| 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 | 1.67 † | 16  | 1.00 |
| 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                             | 26 | 0.92   | 16  | 1.13 |
| 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            | 26 | 0.63   | 16  | 0.00 |
| 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 | 0.28   | 16  | 0.33 |
| 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 | 1.60   | 16  | 0.91 |
| 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            | 26 | 0.63   | 16  | 0.45 |
| 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 | 0.54   | 16  | 0.45 |
| 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 | 0.00   | 16  | 0.71 |
| 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 | 1.21   | 16  | 1.00 |
| 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 | 0.26   | 16  | 0.43 |
| 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 | 0.69   | 16  | 0.63 |
| 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 | 0.58   | 16  | 0.63 |
| 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 | 0.27   | 16  | 0.59 |
| 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   | 16  | 0.11 |
| 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                       | 25 | 0.30   | 16  | 0.00 |
| 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 | 0.58   | 16  | 0.30 |
| 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                    | 26 | 0.30   | 16  | 0.00 |
| 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 | 0.00   | 16  | 1.63 |
| 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                   | 26 | 0.28   | 16  | 1.13 |
| 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 | 1.16   | 16  | 0.71 |
| 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 | 0.28   | 16  | 0.63 |

Wilcoxonの符号順位検定 † $p < .10$

てはまらない」と回答し、「新しいことにチャレンジできた」については4名(15.4%)が「あまりあてはまらない」と回答しており、イベントへのかかわり方に個人差があったのかもしれない。「視野を広げることができた」には24名(92.3%)が肯定的な回答をした。

### (3) 教員の資質能力

#### (i) 教員養成スタンダード23項目の事前・事後の得点差

教員の資質能力については、表1および表6に示す教員養成スタンダード23項目に対し、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。イベント前に実施した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4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、各項目で有意差が認められるかを Wilcoxon の符号順位検定により分析した結果、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」において有意な傾向が認められた以外は、どの項目においても有意差は認められなかった(表6「全体」参照)。また今回イベントに初参加し



表7 ボランティア頻度・「子どもフェスタ」での役割・「子どもフェスタ」への関与・不登校研修会参加の有無と、イベント前後の得点差との相関

| 項目   | ボランティア頻度 | 「子どもフェスタ」での役割 | 「子どもフェスタ」への関与 | 不登校研修会への参加 |
|------|----------|---------------|---------------|------------|
| 項目1  | -.02     | .22           | .34           | .27        |
| 項目2  | -.03     | -.21          | -.06          | .12        |
| 項目3  | .16      | .02           | .15           | .23        |
| 項目4  | -.02     | -.03          | -.15          | .20        |
| 項目5  | -.04     | -.28          | -.14          | -.17       |
| 項目6  | .08      | -.03          | -.16          | .17        |
| 項目7  | .22      | .08           | .03           | .08        |
| 項目8  | -.09     | -.13          | .05           | .17        |
| 項目9  | .10      | -.09          | .30           | .37        |
| 項目10 | .01      | -.32          | -.17          | .06        |
| 項目11 | .08      | .34           | .34           | .27        |
| 項目12 | .18      | .10           | .15           | .23        |
| 項目13 | .09      | .07           | -.05          | .01        |
| 項目14 | .10      | -.01          | .21           | .29        |
| 項目15 | .11      | -.08          | -.21          | -.22       |
| 項目16 | .20      | -.09          | -.11          | .11        |
| 項目17 | .29      | .00           | .12           | .00        |
| 項目18 | .13      | -.32          | -.18          | .16        |
| 項目19 | .15      | .09           | .12           | .11        |
| 項目20 | -.29     | -.09          | -.35          | .00        |
| 項目21 | -.29     | -.06          | -.07          | .05        |
| 項目22 | .35      | .11           | .36           | .08        |
| 項目23 | -.15     | -.03          | -.18          | .16        |

た学生のみを抽出して分析をおこなったが、どの項目においても有意差は認められなかった（表6「初参加」参照）。昨年度の調査では、1.2で述べたように5項目で有意差が認められ、また2項目で有意な傾向が見られた。今年度の調査でイベント後の自己評価の上昇が認められなかったことについては、以下の3.4で考察する。

(ii) ボランティア頻度・「子どもフェスタ」での役割・「子どもフェスタ」への関与・不登校研修会参加の有無・参加動機と、事前・事後の得点差との相関

表7は、ボランティア頻度・「子どもフェスタ」での役割・「子どもフェスタ」への関与・不登校研修会参加の有無と、イベント前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・「子どもフェスタ」での役割・「子どもフェスタ」への関与・不登校研修会参加の有無と、イベント前後の得点差との相関は認められなかった。

表8は、第1回のアンケートで尋ねた参加動機の各項目と、イベント前後の得点差との相関を示したものである。

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」とは、「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」という動機と負の相関が見られたが、一方で「友人・先輩・後輩に誘われた」とは正の相関が見られた。以下の3.3の学生インタビューでは、2人の学生

が自分の予想や期待とは異なる反応を子どもが示したことを述べている。このように自らの体験を反省的に捉えようとすれば、自分には教員の資質能力がまだ不足しているのだという結論になることも考えられる。外発的な要因とは正の相関が見られ、不登校ボランティアに意欲的な動機とは負の相関があったことは、後者の学生が自分の資質能力への評価を厳しくおこなってしまった結果といえるかもしれない。

「不登校の問題を知りたい」という動機は、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」とは正の相関があった。2.3の学生の感想にもあったように、不登校の子どもを特別扱いすることなく接しようという実行委員長の気持ちは他の学生とも共有されており、不登校問題に関心がある学生には、この資質能力が向上したと感じられたのだろう。

「教育関連のボランティアがしたい」という動機と、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」および項目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」とは正の相関が見られた。教育に関心が高い場合には、この不登校支援イベントが、子ども一人ひとりの発達を考えて支援する資質能力の伸びに繋がったと捉えられたのだろう。

「大学内の出会いや交流を求めている」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」と負の相関関係が見られたが、一方では項目14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

表8 動機の各項目とイベント前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・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  | .07          | .09          | -.12        | -.22           | .05             | .06              | -.05          | .08         | .14            | .01            | -.21    |
| 項目2  | .07          | -.03         | .16         | .11            | .15             | .14              | .03           | .05         | -.03           | -.02           | -.17    |
| 項目3  | -.33         | .18          | .26         | .01            | -.06            | .25              | .30           | -.06        | .11            | -.09           | .17     |
| 項目4  | .13          | -.02         | .22         | .01            | -.11            | -.10             | .06           | .00         | -.07           | .25            | -.03    |
| 項目5  | -.41 *       | -.51**       | -.40 *      | -.49 *         | -.14            | -.24             | .42 *         | -.16        | -.16           | -.15           | -.37    |
| 項目6  | .06          | -.09         | -.06        | -.27           | -.25            | -.41 *           | .06           | -.24        | -.25           | .03            | -.11    |
| 項目7  | -.22         | -.05         | .09         | .11            | .27             | .02              | .16           | -.09        | .01            | -.08           | .05     |
| 項目8  | .02          | .30          | .37         | .07            | .22             | -.06             | -.02          | -.30        | -.19           | -.12           | .12     |
| 項目9  | -.27         | .15          | -.07        | .05            | .22             | .26              | -.11          | -.14        | -.14           | -.43 *         | -.05    |
| 項目10 | -.11         | -.20         | .25         | .30            | .43 *           | .06              | -.04          | -.19        | -.34           | -.05           | -.12    |
| 項目11 | .20          | .02          | .03         | .32            | .07             | .14              | .19           | .54**       | .40            | .43 *          | .03     |
| 項目12 | -.14         | -.15         | .11         | -.09           | .00             | .08              | .11           | .19         | .26            | .03            | -.09    |
| 項目13 | .37          | .06          | .45 *       | .32            | .29             | -.10             | -.20          | -.12        | -.02           | .04            | .09     |
| 項目14 | .01          | .07          | .22         | .41            | .48 *           | .48 *            | -.06          | .00         | .10            | -.14           | .08     |
| 項目15 | -.03         | -.25         | .19         | -.22           | -.06            | -.23             | .10           | -.23        | -.05           | -.01           | .22     |
| 項目16 | .00          | -.17         | -.09        | .10            | .08             | -.16             | .29           | -.28        | -.48 *         | .00            | .00     |
| 項目17 | .08          | -.18         | .20         | .00            | .22             | .04              | -.09          | -.22        | -.26           | .00            | -.14    |
| 項目18 | -.13         | -.08         | .06         | .00            | .08             | -.06             | .04           | .02         | -.11           | .05            | .11     |
| 項目19 | -.08         | -.18         | -.20        | -.18           | -.37            | -.20             | .26           | .39         | .19            | .33            | .00     |
| 項目20 | .24          | -.18         | .30         | .28            | .37             | -.20             | .13           | .16         | .06            | .33            | -.29    |
| 項目21 | -.06         | -.18         | -.23        | .20            | .12             | .10              | .13           | .24         | .13            | .28            | -.03    |
| 項目22 | -.11         | -.22         | .01         | .00            | .20             | .41 *            | .25           | .11         | .15            | .01            | -.01    |
| 項目23 | -.21         | -.35         | -.23        | .02            | .20             | -.06             | .16           | -.05        | -.05           | .20            | -.16    |

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

同的な学習を促すことができる」と正の相関が見られた。前回の調査では、このような「仲間志向」の動機と、「子ども志向」が中心となっている教員養成スタンダード23項目とは負の相関関係が多く見られたが、今回の調査では「仲間と一緒に活動したい」と項目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」とが比較的強い正の相関関係があるように、むしろ仲間や他人との交流を志向するところで、子どもの特性や背景・発達の理解に関する資質能力が向上したと捉えられている点が特徴的である。

「イベントの企画・運営がしたい」という動機と、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」では負の相関関係が見られた。今回の参加学生においては、この動機自体がそもそもそれほど強くなかった。おそらく「イベントの企画・運営」でイメージされるのは、たとえば学園祭など仲間と楽しく作るイベントのようなもので、それは不登校児童生徒支援ボランティアとは相入れないものと捉えられたのかもしれない。そのように考えると、この動機と教室環境を整えるという教員の資質能力の負の相関関係は理解できるものになるのではないだろうか。

「新しいことにチャレンジしたい」とは項目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」と負の相関が見られた。項目9は社会人としての基礎的能力に関する項目であるが、自

分の殻を破って一歩踏み出そうとする気持ちと、与えられた役割を自覚しなければならないという気持ちに齟齬が生じたのかもしれない。一方、この動機と項目11とは正の相関関係があったが、こちらは不登校という普段は馴染みのない問題にかかわってみようというチャレンジな気持ちだが、この資質能力の向上と受け止められたのだろう。

### 3.3 参加学生へのインタビュー

インタビューはイベントに参加した4人の学生を対象とした。イベントが終了して約2週間後の2015年10月9日および13日、それぞれ2名ずつに、村上が中心となって20分程度個別にインタビューし、横山と赤松（2日目のみ）が陪席した。対象学生にはインタビューの内容を学術利用する旨を伝え了承を得ている。インタビューの内容は「子どもフェスタ」の感想や参加の動機、参加前と後で自分が変わったと思う点、今後やってみたいことが中心であったが、ここでは教員の資質能力に関連する部分を記しておく。なお《 》は学生の発言をそのまま引用した部分である。

#### (1) Aさん（学部2年生・男性・実行委員およびブース長）

「子どもフェスタ」には昨年も参加し、不登校の子どもたちとかかわって楽しかったし、もっと楽しませてあげたいと思い、今年は実行委員として参加することにした。自分が楽しむよりも、子どもたちを楽しませることにやりが

いや魅力を感じている。もともと《リーダー的なポジション》は得意ではないが、将来教員になることを見据えて、大学4年間のうちに《練習》しておきたいと考え、ブース長にもなった。得意ではないリーダーになってうまくいかないことも多かったし、反省点もあるが、《リーダーがいるからメンバーが自分の役割を果たせる》ということに気づくことができた。また下の学年に対しての気遣いにも反省点はある。《自分との差をもっと配慮して、チャレンジしやすいようにすればよかった》。

当日、不登校の子どもに対応していたとき、表情の硬い、笑わない女子生徒がいた。ブースで料理の実験を一緒にやったときに失敗した。そのとき、その女子生徒が不意に笑った。《失敗して笑えるって、いいなと思った。成功したら「おいしい」で終わってた。失敗したから笑顔が生まれた》。

「子どもフェスタ」は企画から運営まですべて学生に一任されている。そのやり方について、《ありがたいな、信頼されているなと思った》。しかしそれは責任を伴うため、《嬉しいけど怖い》。将来自分が教師になったときには、子どもに任すというこのやり方を真似したいと思っている。

Aさんはブース長としてかかわったために、リーダーシップや協働の姿勢、あるいは信頼される喜びと責任感への怖さを語っている。そして大きな気づきがあったのは、生徒とのコミュニケーションを通じてであった。子どもの反応が、自分の計画や予想を超えたところで起こり得るという気づきは、教員にとって重要なことであろう。

### （2）Bさん（学部2年生・女性・実行委員長）

去年の「子どもフェスタ」では、不登校の子どもたちを《警戒》していたが、実際は気を使ってかかわる必要はなかった。その後適応指導教室に行くようになり、今年の「子どもフェスタ」では実行委員長になって、《不登校の子どもたちは人との距離を詰めるのに時間がかかるだけで、一旦近づけば普通の子と同じ。1年生や他の学生にもそう思って》もらえるようなイベントにしたかった。

1学年上の去年の実行委員長とはサークルが同じだが、深い話をする仲ではなかった。自分から話し掛けるようにして、お互いに深い話もできるようになった。イベントを通じて、下級生も含めて大学での知り合いが増えた。

どちらかという何でも一人でやってしまうタイプだったが、《やる前に相談して、頼りに行くタイプになったかな。頼んだ方が上手く行くと、楽。頼りに行ってもいいんやなあ》と思えるようになった。教員になったら、《自分は職員室が苦手なタイプ》だけれど、同僚には《自分からコミュニケーションを取ろうとすることが大事》と思うようになった。

Bさんは昨年イベントに参加してから不登校の問題に関心を持ち、適応指導教室でもボランティア活動をしている。不登校児童生徒は普通の子どもたちと変わらないし、特別扱いする必要もないということを他の学生に

も知ってほしいと考えて実行委員長にもなった。今回は幹部として、子どもとふれ合うよりも学生との交流の方が多かったため、人を頼るという自分では苦手な行為にあえて挑戦し、そこからコミュニケーションや協働作業の大切さを理解した様子が見える。

### （3）Cさん（学部1年生・女性・学生スタッフ）

「子どもフェスタ」はボランティアステーションの一大イベントだと聞いて参加を決めた。これまで不登校の子どもとかかわる機会はなかったが、《教師になるとすれば遠い話題でもない》ので、いまのうちにかかわっておきたいと思った。自分を表現するのが得意ではないのかな、と思う子もいれば、逆にこの子がどうしてだろう、明るく元気で走り回っているのに、という子もいた。《傍目には他の子と何ら変わりはないけど、背景には何かあるのかと考えるようになった》。アンケートの項目に「生徒の背景を理解できる」（筆者注：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」というのがあり、イベントに参加して、《表面上には分からないこともあると思うようになった》。来年度は友人と適応指導教室に行くことに決めた。

他の学生や先輩を見ていて、《ひとつの活動でもいろいろかかわり方がある》ことに気づいた。コッコッ真面目に取り組む人、楽しみながらも状況を把握している人。同じブースの先輩は、子どもが来ない時間にいろんな話をして気を遣ってくれた。

地味なブースだったが、男の子がやっているのを褒めて盛り上げたら乗ってくれた。再訪してくれたとき、《こんな単純なんでもいいんや》と思った。子どもには個人差があり、時間がかかる場合もあるけれど、《こちらから歩み寄れば返してくれるのが嬉しかった》。《子どもたちの立ち位置》のようなものも見ることができた。

ゲームを先輩と一緒に一から創り上げていくことが楽しかった。《こうすれば面白いと思ってやっても外れる。でも、こんなんでもいいのかなと思っても楽しんでくれる》。

Cさんは1年生だが、それゆえ多くの学びがあったようである。子どもたちが不登校になる背景や、子どもたちの空間内の関係性に考えを巡らせたり、イベントへの関与の仕方は人それぞれであってもよいということを見たりした。こちらの予測や想像を超えたところに子どもたちが反応することは、授業実践のなかでたびたび経験されることである。このイベントでのこういった気づきは、将来教員になったとき、子どもの多様な視点を取り入れようと工夫する授業実践へと繋がっていくだろう。インタビューに現れたCさんのさまざまな気づきは、体験的な学びが学生に大きなインパクトを与えることを示す例として考えることができる。

(4) Dさん(学部2年生・女性・実行委員およびブース長)

ボランティアステーションに来るようになり、学校サポートのボランティアに行ったり、「ボラステ学生スタッフ」になったりして、今年の「子どもフェスタ」に参加した。実行委員になったのは、友人が実行委員長になったこともあるが、挑戦できることはするという今年の目標があった。

不登校の子どもは暗いとか、いじめられているとかいうイメージがあるが、普通の子どもと変わらないと思った。当日は一緒に実験をして、子どもたちとかかわれて楽しかった。

部活との兼ね合いで苦労したが、経験者の先輩からの助言もあって、みんなの《軸》になって仕事を割り振るのもブース長の役割だと思えることができた。上の学年とも下の学年とも繋がれたことを実感している。大学での人間関係が広がった。

高校までは自分のために全力を注いできたが、他人のために全力を注ぐのは今回が初めて。教育大学にいて、先生という目で見られるようになって、責任も増えた。《行動一つ一つに重みがあると思うようになってきた》。物事を《一歩引いて見られるようになった》。

今回2年生になって初めて参加したDさんも、AさんやBさんと同じく「長」としてリーダーシップの取り方を学んだようである。先輩の助言を聞き入れる彼女の素直さや謙虚さも、この学びに繋がっているのだろう。学校ボランティアでは不登校の子どもとかかわることはないため、今回のイベントで直接ふれ合うことで、一般的なイメージではない自分なりの像を描けたのではないだろうか。教師としての自覚の萌芽がすでに見られるのは、おそらく学校ボランティアで「先生」と呼ばれる体験によるものだろう。この点は、1日のみのイベントでは難しいかもしれない。

### 3.4 考察

以上、アンケート調査とインタビューにより、不登校児童生徒支援イベントと教員の資質能力の関連を見てきた。アンケート調査の教員養成スタンダードにおいては、イベント前後により自己評価の差は見られなかった。しかしインタビューでは、リーダーシップ(項目3)、謙虚な姿勢(項目8)、組織における自らの役割の理解(項目9)、子どもの特性の理解(項目11)、子ども同士の関係の把握(項目12)、子どもとの信頼関係の重要性(項目15)、教材・教具の工夫(項目20)といった資質能力と言えるものに言及されている。このことを踏まえ、自己評価の差が出なかった原因をいくつか推測してみたいと思う。

まず、このイベント自体がそれほど教員の資質能力には影響を及ぼすものではなかったと学生が評価した、ということが考えられる。準備段階ではかなりの回数集まっ

て協働作業をするにせよ、実際子どもとふれ合うのは1日だけである。今回アンケート調査に選択した教員養成スタンダード23項目は、子どもとの関係や子どもへの指導のために必要な資質能力が多く含まれているため、数時間のふれ合いではそういった資質能力の向上があったと実感できなかったのではないかと、というのが、有意差が見られなかったことに対するひとつの推測である。

しかし、上述した学生のインタビューの内容からは、やはり今回のイベントから多様なことを学んだことが読み取れる。たしかにインタビューは実行委員などの中心的役割を担った学生で、またサンプル数も4例ではあるが、著者らが指導員として参加学生の様子を見たり、個別に感想を聞いたりする限り、学生たちにとってこのイベントは大きな体験だったように思われる。とすると、他に考えられるのは、今回の参加学生は学部1・2年生が多く、こういった低年次の学生たちが自分たちの学びや経験を、教員養成スタンダードの項目に書かれているようなこととして言語化、あるいは分節化(articulate)できていないのではないかと、ということである。教員養成スタンダードは入学時に配布される「カリキュラムマップ」には書かれているものの、その意味を理解するのは、多くの場合「リフレクションウィーク」と呼ばれる期間のクラスミーティングで、教員の指導と助言のもと、教員養成スタンダード項目を熟読し、自らの学びや経験を教員の資質能力に関連付ける作業をした後のことだと思われる。たとえば1年生のCさんのインタビューのなかで、彼女は「子どもたちの立ち位置を見ることができた」と語っているが、実は彼女は「そこから何が学べたとかはないけれど」という断りを付け加えている。これはたとえば子ども同士の関係の把握(項目12)として考えられるものだが、彼女はこの気づきをそのような資質能力として理解していなかったのである。インタビューではそのあと、インタビューアの指導員が「教室のなかの人間関係を感じられたんやね」と、彼女の経験を教員の資質能力を表すことばで言い直している。このような作業を通じて初めて、自らのさまざまな経験が教員の資質能力として分節化されていくとすれば、イベントで経験した多くのことが未だ教員の資質能力として言語化・分節化されないままになっており、それが自己評価の低さとして現れてしまったとは考えられないだろうか。

さらに、教員養成スタンダード項目の文言の重層性の問題もある。教員養成スタンダードでは、ひとつの項目に複数の状況や行為が入れられていることが多い。たとえば項目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」であれば、【子ども同士の関係】だけではなく【仲間集団】の把握も求められ、また【把握】だけではなく【指導に活かす】ことも求められている。アンケート調査という場面では、長く複雑な文

章をじっくり読んで理解したうえで回答することはおそらく難しく、煩雑に感じられた場合には、適当に回答される恐れがある。したがって、アンケート調査でより正確さを求めるとすれば、より一義的で直感的に把握できるような文言による尺度開発の可能性を考えていく必要がある。しかし、そもそも前回と今回の調査において、なぜ教員養成スタンダードを用いたかという点、将来的にインスティテューショナル・リサーチ（Institutional Research, IR）での利用を考えたからであった。本学の場合、IRで利用できるデータは成績評価点、教員養成スタンダードの自己評価得点、カリキュラムマップとGPAから算出されたTSS（Teachers' Standard-based Score）、卒業生調査、就職状況などが挙げられる。本調査は教員の資質能力との関連から正課外活動の有効性を考察するものであり、このような正課外活動に係る諸データを将来的にIRに取り込むことになれば、現在用いられている教員養成スタンダードの項目と、その4件法による自己評価を踏襲するのがよいのではないかという意図があった。しかし実際、とりわけ低年次の学生にとって教員養成スタンダードの解釈が難しいとすれば、調査には教員養成スタンダードと関連付けた簡易的な尺度を開発するか、あるいは教員養成スタンダード項目の理解を低年次から推し進めることが必要となるだろう。アンケート調査で教員の資質能力を測定する方法は、今後の課題として考えていきたい。

最後に、教員の資質能力に対する自己評価の難しさがある。今回のイベントの振り返りで、指導員である著者らは、参加学生の多くが反省点を口にするのを聞いている。つまり、このイベントを通じて、むしろ自分にはまださまざまな能力が欠けていることを認識したというのである。こういった反省的な態度が、自己評価が高まらなかったという結果にも繋がったのかもしれない。しかしこのような省察は非常に重要であり、これこそが自己評価の重要な側面でもある。教員の資質能力に関する自己評価の有効性はすでにヨーロッパでは広く認められている。ただし、このような自己評価をしたうえで、メンターやピアによる他者評価を補完することが、より適切な資質能力の自己理解のために推奨されている<sup>2</sup>。

以上のように、今回資質能力の向上について有意差が見られなかったことについて考察してきた。このことを反省材料として、学生には自らの体験や学びを、教員あるいは社会人の資質能力に関連付けられるような指導を今後も心掛けていきたい。しかしこの調査自体には意義がなかったわけではない。この調査は、そもそも一イベントを通じた学生の教員の資質能力の変化を見るものではあるが、同時に、学生が本学の目標とする教師像を具体的に描いた教員養成スタンダードを知る機会にもなっているのである。そして今回のインタビューは、指導員

との対話を通じて、自分たちの経験を教員の資質能力として言語化・分節化する手立てにもなっており、いわば今回の調査は介入的なものとしても考えられるのである<sup>3</sup>。学生のボランティア活動を支援する著者らにとって何よりも重要なのは、ボランティア活動などの正課外活動を通じて、将来教員となる学生として、社会人として、そして人間として学生が成長することであり、このような調査を含め、できる限りの手段と方法で、その手助けをすることなのである。

#### 注

- 1 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。以下の分析も同様である。
- 2 Mayr 2012, p. 51.
- 3 本調査のインタビュー部分はエスノグラフィーの手法に負っており、エスノグラフィーの「介入」(intervention)の概念については、Ang (1996) Chapter 4: Ethnography and Radical Contextualism および p. 101 参照。

#### 引用および参考文献

- Ang, Ien (1996) *Living Room Wars. Rethinking Media Audiences for a Postmodern World*. London and New York: Routledge.
- 別物淳二・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』ジアース教育新社。
- 藤田結子・北村文（編）（2013）『現代エスノグラフィー』新曜社。
- Mayr, Johannes (2012) Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In: Weyland et al. (Hrsg.) *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Essen. (日本語訳「教職課程に入る？教職課程に入らせる？——キャリアカウンセリングと入学者選抜の発展的構成」(横山香 翻訳) (2015) 兵庫教育大学『兵庫教育大学学校教育学研究 第28巻』113～123ページ。
- Pascarella, Ernest T. and Terenzini, Patrick T. (2005) *How College Affects Students. Volume 2. A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 横山香・赤松幸子・村上明生・森田啓之（2015）「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」兵庫教育大学『兵庫教育大学研究紀要 第47巻』、131～142ページ。