

# 中長期的な学校支援ボランティア活動に おける学生の視点の変化

犬 塚 美 輪  
三 浦 巧 也  
滝 沢 和 彦

## 要約

本研究では、大正大学における学校支援ボランティアの授業を履修した学生が学校での経験を捉える視点の変化について検討した。研究1では、16名の「課題」の記述の定量テキスト分析を実施した。その結果、短期の活動経験後（3か月）は「問題場面における教師としての対応方法」を課題として記述するのにたいして、中期の活動経験後（9ヶ月）には「子どもの様子や子どもと自分との関係性」に注目した記述が増えた。研究2では、活動短期群（2か月程度：6名）と活動長期群（2年以上：3名）を対象に半構造化面接を行ない、「辛かった出来事」について話してもらった。定量テキスト分析の結果、活動短期群が児童に直接働きかける言動を表す語が多く、活動長期群は、児童の様子について自分が何を見たか／聞いたかが中心となっていた。さらに、活動長期群は一对一の関係だけでなく学級のまとまりを捉えていることが示された。これらの結果から、学校支援ボランティアの経験が学生にどのような影響を与えるかを考察した。

キーワード：学校支援ボランティア，児童理解，定量テキスト分析，教員養成

## 1. はじめに

### 1.1. 学校支援ボランティアとは

学校支援ボランティアは、主に教職課程を履修している大学生が、学校現場に出向き、授業や学校行事の補助などをするという形で実施される例が多い。主な活動者は教職課程を履修している大学生であり、活動内容は、学校現場に出向き、授業や学校行事の補助などをすることであるという点は共通している。しかし、大学や地域によってさまざまな取組がなされており、その組織化の程度も場合により異なっている(滝沢, 2006; 武田・村瀬, 2009)。学校支援ボランティアには「開かれた学校づくり」「若い労働力」(武田・村瀬, 2009)といった学校や地域のニーズに応える側面もあるが、大学のカリキュラムとしては、ボランティアに参加する学生の教育効果が重視される。そこで本研究では、本学での取り組みの分析をもとに、大学初年次生の学校支援ボランティアにどのような学習効果が見られるかを論じる。

学校支援ボランティアの教育効果としては、教職への意欲向上(溝部ほか, 2012; 原・芦原, 2006)や大学の正規授業における積極性や理解度の向上(三浦ほか, 2011; 溝部ほか, 2012)など、意欲態度への効果を示す研究があるが、学校支援ボランティアにおける教育効果がどのようなプロセスを経て得られたのか明らかでない。そこで、本研究では、ボランティア学生が学校支援ボランティアでの活動をどのように捉えたかという点に着目し、かれらの変化プロセスを検討する。

### 1.2. 学校支援ボランティアの教育効果に関する研究

先行研究からは、ボランティア学生の学習成果として、児童生徒の特性や指導スキルの向上が挙げられる。例えば、溝部ほか(2012)は、学校支援ボランティアに参加した学生の記述を分類し、「生徒指導・教育相談に関する知識、技術」「授業技術」「特別支援児への対応の仕方」などの教師としての指導技術を学んだという記述が65%を占めたことを示している。

こうした教育成果を示す研究は蓄積されてきた(姫野, 2006; 三浦ほか, 2011; 大貫ほか, 2011)が、多くの研究がボランティア経験後の一時点に

おける参加学生の主観的評価を中心にしており、学校支援ボランティアがどのような変化を学生にもたらすのか、そのプロセスについての検討は十分にされていない。いくつかの研究は、支援の難しさに直面する中で、児童生徒の特性理解や活動の捉え方が変化し、それが指導スキルの獲得を促進していることを示唆している。例えば、三浦ほか（2011）は、教員養成大学の学生たちの、障害児の発達と教育に関する学校支援ボランティアに対する印象の変化について検討を行なっている。その結果、実際に支援の難しさに直面したことなどにより、障害の特性を把握することの大切さなどに気づくようになることが示された。また、姫野（2006）においても、意欲の低下やいざこざへの対処、つまずきへの対処のような指導において難しさを感じた場面についての記述が多いことが推測された。

しかし、これらの研究では、学生の活動は短期的である。活動を継続することで学生にどのような学びが生じているのか、そのプロセスを示す研究は極めて少ない。

そうした研究の例として、麻生ほか（2009）は、3～6か月間同じ児童の学習支援を行なった3名大学生の活動記録をもとに、学生の学習プロセスを検討している。活動記録から、気づき→分析→行動→結果→あらたな気づき、というサイクルで学ぶことや、知識をもとにした児童理解から児童自身の言動に基づいた理解に変化していくことが示された。麻生ほか（2009）は、学校支援ボランティアにおける学びのプロセスを明確にしていく試みと言えが、少数の特定事例の記述に基づいた考察であり、学校支援ボランティアの学生が学んでいくプロセスについて、さらに多角的に研究を蓄積する必要があると言えるだろう。

そこで本論文では、大正大学の取り組みに注目し、中長期的な学校支援ボランティアの活動における学生の変化を検討することを目的とする。まず、中期的（3～9か月程度）学校支援ボランティアのカリキュラムを紹介し、そこでの学生の課題意識の変化を分析する。その後、活動についての振り返りをもとに、学生による出来事の捉え方がどのように変化したか、より長期にわたって活動した学生との比較を行なう。これらの検討を通して、学校支援ボランティアにおける学生の学びのプロセスを考察していく。

## 2. 大正大学における学校支援ボランティアの実践

初めに述べたように、学校支援ボランティアのあり方はかなり多様である。そこで、まず、大正大学における学校支援ボランティアの特徴について整理する。

### 2.1. 全体像および大学の支援体制

大正大学は2005年より近隣公立中学校と連携し、少人数指導や放課後の個別指導に学生ボランティアの派遣を始めた。2006年には小学校とも連携を開始し、特定の児童の学習支援を中心とした活動が増加した。その後、自治体との協定を結ぶなど制度面の整備を行ない、2011年度以降は50名程度の学生がボランティアに参加している。学生自身が受け入れ校を申し出ることも例外として認められるが、その場合であっても大学教員が間に立ち、ボランティアの指導を行なう体制をとっている。大学近隣の学校との提携が主であるため、ボランティア学生に金銭的な補助はない。

### 2.2. カリキュラム運営と履修年次・単位

教職カリキュラム全体の中の基礎として位置づけられており、(1)実践の場での経験から得た問題意識をキャリア意識の醸成や進路決定に活かしていく、(2)より長期的な活動を可能にする、という二つの目的によって、初年次生を主な対象とした履修指導を実施している。そのため、履修年次に制限はないが、初年次生の履修がほとんどである。

春・秋各1単位の授業として設定されており、希望者は2単位まで履修可能である。履修登録時には、学校支援ボランティアを希望する学生に対して、週のうちにまとまった空き時間を作りボランティアに行けるよう指導をしている。

初年次生をボランティアとして学校に派遣するため、事前の研修では、児童生徒理解に必要となる知識（児童生徒の認知プロセス、発達障害など）のほか、教員の仕事についての知識、マナーが指導される。また、活動報告書を課すことで、参加する学生が自身の活動からの学びを反省的に捉えるような仕組みを

作っている。事前研修や活動報告書の執筆は、学生にとっては負担が重い、それゆえ意欲の低い学生の参加を防ぐという効果もあると言える。

### 2.3. 活動内容

具体的に求められる役割は学校の実情によりさまざまである。中学校では個別学習指導や、習熟度別授業での授業補助など授業を中心とした活動が多く、学校の中での活動時間も比較的短い傾向がある。それに対して、近年では、小学校において個別支援を中心とした授業補助が主な活動となっており、活動時間も登校から下校までという長時間に及ぶものが増えてきている。活動内容が中学校と小学校では大きく異なる傾向があるため、本研究では通年での参加者が多い小学校での学校支援ボランティアを取り上げることとする。

## 3. 研究1：中期的な活動における課題意識の変化

初年次の学生が継続的な学校支援ボランティアの活動を通して課題意識をどのように変化させるかを検討し、実践での児童の捉え方の変化を考察する。

### 3.1. 対象者

学校支援ボランティアの授業を通年で履修し、実際に定期的に活動した初年次生のうち、小学校で学習支援を担当した学生16名を分析対象とした。春学期の履修者は36名で、小学校で活動したものが22名であった。そのうち秋学期にも春学期と同じ小学校で活動した16名を対象とした。

#### 3.2. 3か月後の気づき

活動開始から3か月後（春学期終了時）に、活動において自分の課題だと感じたことを自由に記述させた。記述をテキストデータに直し、誤字脱字を修正するとともに表記を統一した（例：児童、子供、などの記述を「子ども」に統一）。その後、修正したテキストデータを定量テキスト分析システム KHCoder（Ver2. beta. 32a; 樋口,2014）を用いて分析した。

自立語を構成しうる品詞（名詞，形容動詞，形容詞等）を対象として形態素解析を行った結果，総抽出語数は 901 語，異なり語数（使用）は 168 語，出現回数の平均は 2.07（SD=3.27）であった。

出現回数が 4 回以上の語を表 1 に示した。子ども（児童，こども）と先生（教師）という語の出現頻度が大きく，自分の課題を「子どもと先生の関わり」の中でとらえていることが分かる。また，そのかわりの中でも“怒る（叱る）”あるいは“注意する”という語の出現数が多いことから，「教師として子どもの問題行為を諫める」ことに課題意識を持った学生が多いことが分かる。“見る”という単語の前後の文脈を検討すると，“先生が子どもを叱る場面”や“先生が褒めるタイミングの良さ”など教員の具体的な対応の仕方に注目したという内容が 3 回，子どもが自分を先生として認めている，という内容が 1 回，自分が子どもの状態に注意する，という内容が 1 回であった。

これらのことから，学校支援ボランティアに赴いた学生たちが，もっとも課題を感じるのは，問題場面への対応であり，教師の対応をよく見ることでそれを学ぼうとしていると考えられる。先行研究では，初任教員の「褒め方」の重要性も指摘されるが（安藤,2009; DONALD et al, 2015），本研究では，どのように褒めるかという点を挙げた学生は 1 名のみであり，「叱り方」への注目が特に目立った。褒めることが必要な場面よりも叱ることが必要な場面の方が，実践経験の初期には目立って見えたり記憶に残りやすかったりするため，課題としてとらえやすいということかもしれない。

表 1. 出現回数 4 以上の単語

抽出語	出現回数	表現を統一した他の語
子ども	22	子供，児童，子，こども
怒る	13	叱る
先生	11	教師，教員
思う	9	感じる
自分	7	
注意する	6	
見る	5	
対応	4	
難しい	4	

一方、学生は教師と児童のやりとりに注目しているものの、教師のやり方に関心が向けられやすく、児童それぞれの特徴やその対応について挙げる記述は少数であった。3名の学生が「子ども目線で考える」「子どもに合わせた対応」といった児童理解を課題として挙げているものの、全体としては児童理解が中心的課題とみなされにくいことも示唆される。

### 3.3. 9か月後の気づき

3か月後の時点で挙げられた課題の記述からは、学生にとって問題発生場面が記憶に残りやすいこと、そして具体的な対応方法に注目しやすいことが示唆された。学校支援ボランティアを持続することで、こうした課題意識に変化が見られるか、また、どのような場面が学生にとって印象の強い場面として記憶されるかを検討する。そのため、活動開始から9か月後（秋学期終了時）に、「課題」と「もっとも記憶に残っていること」について記述させた。

#### 3.3.1 課題についての記述

3か月後の記述と同様に、記述をテキストデータに直し、誤字脱字を修正するとともに表記を統一した。その後、修正したテキストデータを定量テキスト分析システム KHCoder (Ver2. beta. 32a; 樋口, 2014) を用いて分析した。

まず、「課題」についての記述について、形態素解析を行なった結果、総抽出語数は 1056 語、異なり語数（使用）は 199 語であった。出現回数の平均は 2.09 (SD=3.56) であった。

出現回数が 4 回以上の語（表 2）を見ると、3か月終了時には頻出であった“先生”や“怒る”という語が見られず、子どもと教師を中心にした課題意識から、子どもと自分の関係を中心にした課題意識に変化していると考えられた。同様に、子どもを主語として“分かる（4回）”“聞く（6回）”“言う（4回）”という語が用いられていることや、自分と子どもの「距離（感）」に言及する記述が見られることから、子どもや子どもと自分の関係性を中心として課題を捉えるように視点が変化していることが分かる。

### 3.3.2 記憶に残った場面についての記述

次に、「もっとも記憶に残っていること」の記述について同様に分析を行った。形態素解析を行った結果、総抽出語数は1265語、異なり語数（使用）は246語、出現回数の平均は1.94（SD=3.25）であった。

出現回数が4回以上の語（表3）を見ると「課題」の分析同様、“怒る”という語は用いられず“注意する”“話しかける”という語が用いられ、より具体的な場面が記述されていた。子どもを主語とした語としては、“言う”や“泣く”が挙げられていた。記述が具体的なため、頻度の分析からは問題場面が記憶に残りやすいかどうかは明確ではなかった。

表2.「課題」出現回数4以上の単語

抽出語	出現回数	表現を統一した他の語
子ども	27	子供, 児童, 生徒
思う	16	感じる
自分	10	
注意する	7	
課題	6	
分かる	6	理解する
聞く	6	聞き入れる
指導	5	
距離	4	
言う	4	
考える	4	

表3.「記憶に残った場面」出現回数4以上の単語

抽出語	出現回数	表現を統一した他の語
子ども	23	子供, 児童, 生徒
思う	14	
言う	10	
注意する	9	
先生	6	教師
クラス	5	学級
泣く	5	
話しかける	5	声をかける

そこで、記述された出来事の内容の分類を行ない、記憶に残った場面の特徴を検討することとした。第1著者がK-J法で記述を分類し、その結果をもとに、(1) 問題場面—肯定場面:子どもが問題とされる行動をとった場面か、あるいは、望ましい行動を取った場面か、(2) 学生の主体的かかわりの有無:子どもの行動に対して学校支援ボランティアが主体的に関わっているか、という2つの観点から分類が可能であると考えた。そこで、第1著者と第2著者が、独立で2観点について評定を行なった。(1)の観点については二者間の評定は完全に一致した。(2)の観点については2名の記述について異なる評定がなされたため、協議により評定を決定した。評定をもとに、表4に示すように記述された場面を分類した。 $\chi^2$ 二乗検定を行なったところ、結果は有意であった( $\chi^2(2) = 7.75, p < .05$ )。残差分析からは、学生のかかわりの有無にかかわらず肯定場面の記述が期待値を有意に下回っていることが示された( $z = -6.05, -6.86$ )。

以上の結果から、肯定的な場面は比較的記憶に残りにくく、学生たちにとって印象が強いのはどちらかということと問題場面であることが示唆された。

### 3.4. まとめ

9か月という中期的な学校支援ボランティア活動に参加した学生の記述の分析から、活動を通して実践の中での視点の変化が生じていることが示唆される。3か月後の時点では「先生と子ども」のやりとりに注目して「叱り方」を考えていたのに対して、9か月後の時点では、子どもの様子や「自分と子ども」の関係から課題を見出していた。

このような視点の変化は、第一に関わる期間が長くなることで、学生がより密接なかかわりを持つようになることによって生じたと考えられる。「先生と子ども」の関わりを間接的に眺める視点から、児童の様子や自分と関わ

表4. 記述された「記憶に残った場面」の内容分類

	問題場面	肯定場面
学生の関わりなし	6	1
学生の関わりあり	7	2

る児童の様子を直接見るようになったと言えるのではないか。

活動を通して、問題場面に学生の注意が向けられやすいことも示されたが、そこで学生が注目するものに変化が見られたと言える。3か月後の時点では、「叱る」という教師のやり方に注目していたのに対して、9か月後は児童の理解により目を向けている。やり方の習得から児童の理解へと、視点が変化していると言えるだろう。

## 4. 研究2：長期的活動における出来事の捉え方の変化

次に、長期的な活動が学生の児童理解にどのような影響を与えるか、学生の出来事の捉え方から検討する。

安松・松本（2006）は、かかわり方や教え方が児童に与える影響や、児童の行動の背景についての冷静な考察、という点において、実践の場での成長が見られるとしている。研究1では、「自らの課題」についての記述を求めたため、実際の自分の関わり方や児童の行動についての詳細な記述はなされていなかった。そこで、学校支援ボランティア活動をより長期に渡って続けている学生と活動を開始した初期の学生で児童との関わり方にどのような違いが見られるかを検討した。記憶に残った場面として問題場面を挙げて自由に語ってもらうことで、児童理解についてのより詳細な情報を得ることとした。

### 4.1. 方法

#### 4.1.1 対象者

大正大学において小学校での学校支援ボランティア活動を経験した学生9名を対象とした。そのうち、活動短期群は6名（18～20歳、男子3名、女子3名）であった。活動初期群の学校支援ボランティア活動期間は約2か月間であった。活動長期群は3名（20～21歳、男子1名、女子2名）であった。活動長期群の学校支援ボランティア活動期間は、2年～2年半であった。

#### 4.1.2 方法

対象者に半構造化面接を実施した。面接では、「問題場面のうち自分にとって重大であった場面」を尋ねることとした。面接に先立って本研究の対象者以外の学校支援ボランティア経験者数名に事前に話を聞いたところ、「問題発生場面」として尋ねるより「辛かった経験」を尋ねるほうが話しやすい、という意見が得られたため、対象者に対する面接では「活動していて辛かった経験」について尋ねることとした。

対象者には、事前にメールで概略を説明して協力を依頼し、面接時の発話をICレコーダーに記録することの了承を得た。面接では、学校支援ボランティアを始めた理由や時期、活動の継続状況について尋ねたあと、「活動していて辛かった経験」について尋ねた。

#### 4.2. 結果と考察

得られたデータは逐語録に書き起こし、定量テキスト分析システムKHCoder (Ver2. beta. 32a; 樋口, 2014) を用いて分析した。

##### 4.2.1 頻度分析

活動短期群の発話について、形態素解析を行なった結果、総抽出語数は3890語、異なり語数(使用)は460語であった。出現回数の平均は2.74(SD=5.81)であった。同様に、活動長期群の発話を分析すると、総抽出語数は5959、異なり語数(使用)は542語であった。出現回数の平均は3.37(SD=7.71)であった。出現回数のSDが大きいため、活動短期群については出現回数が0.5SD程度以上のものを検討することとし、出現回数が5回以上のものを取り上げた(表5)。これに合わせ、活動長期群についても出現回数が5回以上の単語を表6に示した。

出現頻度の多い単語で共通しているのは“子ども”“先生”“言う”“行く”であった。また、“今”“最初”のような時間を表す語も両群に共通して見られた。“学級”も両群で多く出現していた。

一方、活動短期群に特徴的な単語としては、“女の子”“男の子”といった性別に関する情報と“止める”“注意する”“対処する”“怒る”といった児童

表 5. 活動短期群において出現回数が 5 回以上の単語

抽出語	出現回数
子ども	40
先生	36
言う	32
思う	15
女の子	13
他	10
行く, 分かる	9
自分, 構う, 男の子	8
学級, 今, 最初, 止める, 注意する	7
時間, 対処する, 怒る, 話す,	6
お互い, 気分, 行動, 授業, 席, 担任, 来る	5

表 6. 活動長期群において出現回数が 5 回以上の単語

抽出語	出現回数
言う	58
子ども	55
先生	49
思う	34
自分	28
聞く	24
見る	19
学級	18
行く	16
辛い, 来る	15
唾, 戻る	13
最初	12
入る	11
学校, 吐く, 変わる	10
関係, 話す	9
一緒, 教室, 今, 時間	8
意味, 今日, 障害, 水曜日, 普通	6
一番, 家庭, 求める, 指導, 受ける, 問題	5

に直接的に働きかける行動に関する単語であった。

活動長期群において特徴的な単語としては、“見る”“聞く”が挙げられた。また、“障害”“家庭”といった児童の行動の背景となる要因への言及が見ら

れた。一方、活動短期群に見られた児童に対する直接的な行動を表す語は少なかった。

以上の結果から、活動短期群においては問題が発生した際に児童に直接どのような働きかけが行われたかが比較的抽象的な言葉（対処，注意する，など）で語られるのに対して，活動長期群では，児童の様子や行動について自分が何を見聞きしたか，より具体的な言葉で語っていると云えた。同時に活動長期群では，児童の行動の背景についての考察も示されており，その場で起こったことだけでなく，児童がなぜそのような行動を取るのかを省察する視点が示されたと云える。

#### 4.2.2 共起ネットワークの検討

次に，単語間の関連を検討するために，出現回数が5以上の単語を用いて共起ネットワークを検討した。分析にはKHCorderを用い，共起ネットワークのサブグラフ検出（媒介）機能によって相対的に強く結びついている部分を自動的に検出し，グループ分けを行なった（描画数は60に設定した）。

活動短期群の共起ネットワーク（図1）は7つに分かれた。出現頻度が多かった“子ども”を含む「子どもの様子」グループと“先生”“自分”を含む「指導者の言動」グループに分かれている点が特徴的であった。“自分”と“子ども”の間にリンクは見られず，2つのキーワードが分離して表れていた。“言

図1. 活動短期群の「辛かったこと」プロトコル共起ネットワーク

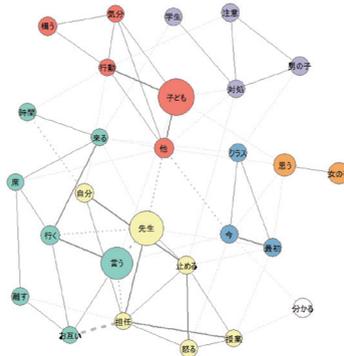
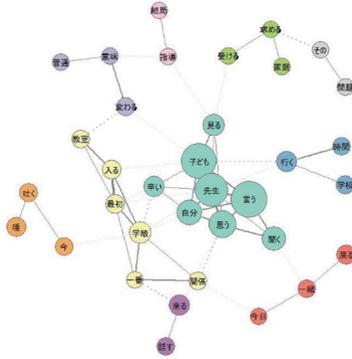


図2. 活動長期群の「辛かったこと」プロトコル共起ネットワーク



う”“ 離す ”などの語を含むグループは、問題発生に対する対応を表すグループだと解釈できた。そのほかのグループは個別の事例に関する考察を示すグループだと考えられた。

一方、活動長期群の共起ネットワーク（図2）は10のグループに分かれたが、2つの中心的なグループと個別の事例について説明する8つのグループが示されたと解釈できた。“子ども”“先生”“自分”が一つの中心的なグループを構成している点が活動短期グループとは対照的であった。このグループはほかに“見る”“聞く”も含まれており，“子ども”“先生”“自分の3者の間で起こったことを統一的に捉え，“見た”“聞いた”情報をもとに語っていることが示されていた。第二のグループは、「関係」を示すグループと解釈できた。“学級”“入る”“関係”といった単語が含まれており、対象者が、一対一の関係だけでなく、教室という場や学級などの関係を捉えていると考えられた。

#### 4.3.3 まとめ

学校支援ボランティアの活動の初期の学生と、学校支援ボランティアを長期に渡って継続した学生の「辛かった出来事」についてのインタビューを分析し、学校支援ボランティア活動で経験する問題場面とそこでの学生の捉え方の変化について検討した。その結果、活動初期の学生より長期間活動した

学生の方が、経験を豊かな語彙で語り、その内容にも違いが生じていることが分かった。定量テキスト分析からは、活動初期の学生は、子どもにどのように直接的に働きかけたかを中心に出来事を捉えており、自分と子どもを結び付けて捉えることや、子どもの言動の背景の考察はされにくいことが分かった。一方、長期間活動した学生は、自分と子どもと教師を密接に結び付けて捉え、直接的な働きかけよりも、見たこと聞いたことに忠実に出来事を振りかえっていた。また、学級単位でのまとまりを捉える視点も生じていた。

## 5. 総合考察

本論文では、学校支援ボランティアに代表される実践の場での学びがどのように有効か、という点について、学生の記述や語りの定量的分析を通して分析した。本論文の結果からは、学生の視点が直接的なやり方から児童理解へ、さらに具体的な把握と背景の考察、学級のまとまりの考慮へと変化していくことが示された。課題の記述において、直接的なやり方についての言及が減ったことに関しては、どうすればよいか分かり課題が解決したためという解釈もありうるが、“注意する”“指導”という単語は出現回数が多かったことや、問題場面の記述が多かったことから、叱り方が分かったというより、問題場面の捉え方に変化が生じたという解釈のほうが妥当だと考えられる。

本論文で示した学生の変化は、早期からの実践的経験によって教員としての資質を向上させることの可能性を示していると言える。また、本論文の対象者に見られた変化は、新任教員の成長として報告されている内容（安藤 2009; 安松・松本、2006）と重なる部分があることが示唆された。研究 1 の対象者は、教職課程での履修を開始する前の学生であったが、教職課程における理論の学習に先立って、実践の場で児童理解の資質を向上させることが可能であると考えられる。

しかし、実践の場にただ参加するだけでは資質の向上につながらない可能性もある。本論文の対象者は全て大学のカリキュラムの一環として学校支援ボランティアに参加していた。事前の研修での知識教授や、活動を反省的に

捉えるための課題が、本論文で示したような児童理解の変化に重要な役割を果たした可能性もあるだろう。

したがって、学校支援ボランティアを実践的カリキュラムとして充実させるためには、学生の経験に応じた知識教授や反省の機会を綿密に計画する必要があると考えられる。本研究の結果からは、活動初期の学生の視点がやり方に集中しやすいことなどを踏まえて、より児童の様子に注目するような働きかけなどが有効だと考えられる。少数ではあるが“子ども目線”といった言葉で児童への注目を示す学生もいたので、グループワークなどで観点の共有ができるとよいかもしれない。また、継続的な活動を経験した学生と話し合う機会を設けることで、学校支援ボランティアの活動の中での児童理解の深まりについて、より実態に即した気づきを促進できる可能性もあるだろう。

最後に本研究の限界と課題について述べる。本研究は大正大学で実施されている学校支援ボランティアの授業に参加した学生と、その後自発的に活動を継続した学生を対象としており、結果の一般化には慎重になる必要があるだろう。特に、長期間活動を継続した3名を筆頭に、本研究の対象者は高い動機づけで学校支援ボランティアに参加しているため、動機づけの低い学生が学校支援ボランティアに参加した場合に同じような変化が見られるわけではないだろう。上述したようなカリキュラムの要因や参加する学生の動機づけなど、より多くの要因に目を向けた検討を行ないながら、エビデンスに基づくカリキュラム開発を進めていくことが必要である。

## 謝辞

研究2は大正大学人間学部卒業生藤松美香さんの卒業論文のデータを再分析したものです。藤松さんにご協力くださった学生の皆さんに感謝申し上げます。

## 参考文献

安藤輝次(2009) 初任者教員と優秀教員の資質・能力に関する研究. 奈良教育大学紀要, 58:147-156.

- 麻生良太・松本正・大岩幸太郎・藤田敦・竹中真希子・衛藤裕司（2009）学校支援ボランティアに参加した大学生の自己省察と体験——大分大学教育福祉科学部における「まなびんぐサポート」事業を通して——. 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 31:165-177.
- DONALD, B. E., BRANDI, S., SUGAI, G., and MYERS, D. (2015) Increasing new teachers' specific praise using a within-school consultation intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17:50-60.
- 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. 教育学部論集, 17: 81-98.
- 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.
- 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. 教育方法学研究, 32: 25-32.
- 三浦巧也・橋本創一・林安紀子・池田一成・伊藤良子・大伴潔・菅野敦・小林巖（2011）特別なサポートを必要とする児童・生徒に対する学校支援ボランティアに関する調査研究——教員養成系大学の学生が授業や体験等を通して得た気づきの分析——. 東京学芸大学紀要総合教育科学系 II, 62: 279-285.
- 溝部ちづ子・石井眞治・石谷嘉一郎・斉藤正信・財津伸子・山崎茜（2012）教職希望大学生の学校支援ボランティア活動の教育効果に関する研究. 比治山大学現代文化学部紀要, 19: 31-44.
- 大貫麻美・瀧澤繁雄・中村勉・小林賢司・渋谷誠司・武澤隆（2011）小学校における大学生による学校ボランティア活動の有効性と活動が初年次学生に与える影響. 提供平成大学紀要, 22:21-28.
- 滝沢和彦（2006）学校ボランティアとしての Teaching Assistant: 大学と地域の連携の一事例として. 長岡大学生涯学習センター研究実践報告, 5: 71-82.
- 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. 神田外語大学紀要, 21: 309-330.
- 安松洋宏・松本徹（2006）初任者研修プログラムの改善に関する研究. 広島

県立教育センター研究紀要, 33:21-40.

中長期的な学校支援ボランティア活動における学生の視点の変化

一八