

教育ボランティア活動が教員養成課程の  
学生の意識・態度に及ぼす影響  
—初等教育課程と幼稚園課程との比較から—

Effects of educational volunteer activities on the awareness and attitudes of  
students in teacher training course: Comparison with the kindergarten  
course and primary education course

若尾良徳\* 緩利 誠\*\*

問題

大学教育の質的転換の必要性

近年、社会状況が大きく変化する中で、大学への期待が高まり、大学教育の質的な転換が求められている。文部科学省による大学改革実行プラン（平成24年6月）においては、「激しく変化する社会における大学の機能の再構築」として示された4つの改革の方向性の1つに大学教育の質的転換と大学入試改革が挙げられている。従来の講義が中心の大学教育から、学生の「主体的な学び」を拡大する教育方法へと転換することが求められ、その具体的な例として参加型授業やフィールドワーク等が挙げられている。同様に、中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（平成24年8月28日答申）においても、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」としている。また、「サービス・ラーニング、インターンシップ、社会体験活動や留学経験等は、学生の学修への動機付けを強め、成熟社会における社会的自立や職業生活に必要な能力の育成に大きな効果を持つ」と述べられている。すなわち、大学教育においては、学生が主体的・能動的に学べるような教育が求められており、その1つの方向性として参加型、体験型の活動が有効であるとされているのである。

教員養成における現場体験の重要性

教員養成課程では、以前から教育実習等を含めた現場体験が重視されてきたが、近年ますますその重要性が増している。中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月11日答申）においても、教職課程の質的水準の向上の1つとして「イ

---

\* 浜松学院大学（心理学）

\*\* 浜松学院大学（教育学、カリキュラム研究）

インターンシップなど学校現場を体験する機会や、学校外における子どもとの触れ合いの機会、現職教員との意見交換の機会等を積極的に提供することが必要である」と述べられている。すなわち、大学教育の改革の方向性として、学生に様々な活動に参加、体験する機会を提供することが求められているが、教員養成課程においては、学校現場を体験したり、子どもとふれあう活動に参加し、体験する機会を設けることが、特に求められていると言える。

浜松学院大学子どもコミュニケーション学科は幼稚園課程と小学校課程を設置する教員養成の学科であるが、4年間のカリキュラムを通して、参加、体験、実践活動を重視している。本研究では、1年次の夏休みに幼稚園や小学校等の教育現場等の子どもと関わるボランティア活動を取り上げ、当該ボランティア活動が、教員養成課程の学生において、教員として求められる資質能力の向上に貢献しているかどうかを事前事後の調査を通して明らかにする。

#### 教員に求められる資質能力

ところで、教員養成課程においては、どのような資質能力を育てる必要があるのだろうか。教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(平成9年7月答申)では、いつの時代も教員に求められる資質能力として、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要であると述べられている。本研究では、これらの資質能力のうち、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情に注目する。

#### 本研究の目的

本研究は、教員養成課程の1年次夏休みの子どもと関わるボランティア活動の体験が、教員に求められる資質能力にどのような効果をもたらしたかを検討する。また、浜松学院大学子どもコミュニケーション学科では、幼稚園課程と小学校課程の2つの教員養成課程をおいているが、対象とする学校や子どもの年齢が異なるため、現場体験の効果も異なっているかもしれない。そこで、小学生に関わるボランティアを体験した小学校課程の学生と、幼児に関わるボランティアを体験した幼稚園課程の学生とでは、ボランティア活動の効果が異なっているかどうかを調べる。

### 方法

#### 調査対象者

浜松学院大学子どもコミュニケーション学生1年生73名(男性26名、女性47名)を対

象に2回の質問紙調査を行った。そのうち65名が2回の調査に回答した(1回目回答者数71名,2回目回答数67名)。1回目の調査時点での平均年齢は18.3歳(SD=.61)であった。学生は小学校教職課程,幼稚園教職課程,保育士養成課程のうち,1つ以上の課程を履修しており,1年次後期より小学校への就職を目指す初等教育専攻(以下,初等専攻)と幼稚園や保育所への就職を目指す幼児教育・保育専攻(以下,幼保専攻)に分けられている。1回目の調査時点で,初等専攻を希望する学生が21名,幼保専攻を希望する学生が52名であった。

### ボランティアの実施手順

学生には,授業の課題として,夏休みに子ども(児童または幼児)を対象としたボランティア活動に1日以上参加し,レポートを提出することを課した。初等専攻を希望する学生には,近隣小学校の通学合宿(小学校4~6年生が青少年の家で集団生活しながら小学校に通学する2泊3日の合宿)のサポート,青少年の家主催のイベント(小学校1,2年生を対象とした地域の探検)のサポート,浜松市チャレンジ教室(不登校児を対象としたいかだによる川下りイベント)のサポートなどの,児童を対象としたボランティアへの参加を促した。幼保専攻を希望する学生には,付属幼稚園における預かり保育のサポート,付属認定こども園の保育支援といった幼児を対象としたボランティアへの参加を促した。これらのボランティア以外に,近隣の幼稚園での運動会の補助,小学校における外国人学習支援,青年の家のスタッフ養成会等のボランティア活動に参加した学生もいた。また,子どもを対象としたものではないが大学主催の東北被災地のボランティアツアーに参加した学生もいた。

### 調査内容

ボランティア活動に参加する前の1年次の前期終了時点(事前)と,ボランティア活動に参加した後の後期開始時点(事後)の2回にわたって質問紙調査を実施した。

質問内容として,教員に求められる資質能力である,(1)人間の成長・発達についての深い理解,(2)教育者としての使命感,(3)幼児・児童・生徒に対する教育的愛情,に関連すると考えられる項目を選択した。具体的な質問項目は次のとおりである。

#### (1)人間の成長・発達についての深い理解

人間の成長・発達についての深い理解の側面として,子どもの発達理解の基礎として,子どもに対する見方,とらえ方をとりあげた。

##### ①子ども観(事前・事後)

子どもに対する見方・とらえ方を調べるために,現代の子どもに対する見方をたずねた項目群(住田・中村・山瀬,2008)を用いた。この項目群は,今の子どもの性格,意識,

行動、関係、態度、表現の各側面についてたずねた22項目からなる。それぞれの項目について、現代の子どもについての特徴としてあてはまる程度を、「まったくそう思う」(6点)から、「まったくそう思わない」(1点)までの6段階でたずねた。

## (2)教育者としての使命感

教育者としての使命感の側面を捉えるために、教職を志望した動機とアイデンティティの状態をとりあげた。

### ②教職を志望した動機(事前・事後)

教職を志望した動機を測定するための教職志望動機尺度(春原, 2010)を用いた。29項目からなり、非常にあてはまる(7点)から、まったくあてはまらない(1点)までの7件法で回答するものである。学校教授志向(5項目, 5~35点)、目的無自覚同調(5項目, 5~35点)、子ども志向(2項目, 2~14点)、恩師志向(2項目, 2~14点)、経験活用志向(4項目, 4~28点)の5つの下位尺度からなる。学校教授志向は、学校という場で人に何かを教えることに魅力を感じるという志望動機である。目的無自覚同調は、自らの積極的意思でなく、受身的消極的な志望動機である。子ども志向は、子どもに関わる仕事に就きたいという志望動機である。恩師志向は、自らがこれまで出会った教師のようになりたいという志望動機である。経験活用志向は、自らの経験を教育に活かしたいという志望動機である。

### ③アイデンティティの状態(事前・事後)

アイデンティティの状態を測定するために、同一性地位判定尺度(加藤, 1983)を用いた。12項目からなり、まったくそのとおりだ(6点)から、全然そうではない(1点)までの6件法で回答するものである。現在の自己投入、過去の危機、将来の自己投入の希求の3つの下位尺度からなり、それぞれ4項目の合計点を下位尺度得点とした。現在の自己投入とは、今現在目標が明確で、それを成し遂げる努力をしているなど、自分の人生に積極的に主体的な関与をしている程度を表す。過去の危機とは、過去に自分にふさわしい職業や生き方などアイデンティティに関して迷ったり、考えたりした経験を表す。将来の自己投入の希求とは、自分がどのような人間かを考えたり、打ち込めるものを探し求めている状態を表す。本来は、これらの3つの下位尺度を用いて同一性地位を判定、分類するものであるが、本研究においては3つの下位尺度得点を分析に用いた。

## (3)幼児・児童・生徒に対する教育的愛情

子どもに対する教育的愛情の側面を捉えるために、援助に対する規範意識、共感性をとりあげた。

### ④援助に対する規範意識(事前・事後)

援助に関する規範意識を調べるために、他者を援助することに関する規範意識の個人差

を測定する援助規範意識尺度（箱井・高木，1987）を用いた。29項目からなり，非常に賛成する（5点）から，非常に反対する（1点）までの5件法で回答するものである。返済規範意識（9項目，9～45点），自己犠牲規範意識（8項目，8～40点），交換規範意識（5項目，5～25点），弱者救済規範意識（6項目，6～30点）の4つの下位尺度からなる。返済規範意識は，以前援助してくれた人には，親切にすべきで，傷つけてはいけないという互恵的な規範意識と，人に迷惑をかけたときにはその人に償うべきであるという補償的な規範意識を表している。自己犠牲規範意識は，自己犠牲を含む愛他的行動を指示する規範に関する意識を表している。交換規範意識は，援助に見返りを期待し，自分に有利になるような援助なら行うべきであるという意識から構成されており，援助を相互交換的にとらえる意識を表している。弱者救済規範意識は，自分より弱い立場の人々や悪い境遇の人々など，いわば自分より弱い立場，悪い立場，経済的に困っている人々に対する救済，分与を指示する規範に関する意識を表している。

#### ⑤共感性（事前・事後）

共感性の高さを測定するために，多次元共感性尺度（鈴木・大野，2008）を用いた。この尺度は，共感性を次元的な構造として測定するものである。24項目からなり，とてもよくあてはまる（5点）から，まったくあてはまらない（1点）の5件法で回答するものである。他者の心理状態に対する素質的な巻き込まれやすさである「被影響性」（5項目，5～25点），他者に対する同情や配慮など他者指向的な感情である「他者指向的反応」（5項目，5～25点），架空の人物の感情や行動に自分を投影して想像する傾向である「想像性」（5項目，5～25点），自発的に他者の心理的観点をとろうとする傾向である「視点取得」（5項目，5～25点），他者の苦しむ場面における不安や不快など自己指向的な感情である「自己指向的反応」（4項目，4～20点）の5つの下位尺度からなる。

#### (4)その他

その他に，自尊感情と，ボランティア活動から得られた成果そのものに注目した。

#### ⑥自尊感情（事前・事後）

Rosenberg 自尊心尺度日本語版（山本・松井・山成，1982）を用いた。調査時点の自尊心を測定する10項目からなる5件法の尺度で，得点範囲は10～50点である。

#### ⑦ボランティア活動の成果（事後のみ）

ボランティア活動から得られた成果そのものを調べるために，援助成果測定尺度（妹尾・高木，2003）を用いた。この尺度は，援助行動後の肯定的感情や自己価値観についてたずねるものである。11項目からなり，非常にあてはまる（5点）から，まったくあてはまらない（1点）の5件法で回答するものである。他者のために役立とうとする気持ちが高まったことを表す「愛他的精神の高揚」（4項目，4～20点），活動を楽しめて，人間関係の輪が広がったことを表す「人間関係の広がり」（4項目，4～20点），充実感ややりがいが生ま

れ人生の目標ができたことを表す「人生への意欲喚起」(3項目, 3~15点)の3つの下位尺度からなる。

### 調査手順

夏休みのボランティア活動への参加前と参加後の2回調査を行った。調査は、授業中に配布し、その場で回答、回収を行った。調査は記名式で行ったが、授業の成績評価とは一切関係がないことを、文書および口頭で説明した。

## 結果

### 子ども観尺度の因子分析

子ども観尺度の構造を明らかにするために、22項目の因子分析を行った(最尤法, プロマックス回転)。固有値の減少率から4因子構造を採用した。いずれの因子にも負荷の低い項目, および複数の因子に負荷の高い項目を除いて, 最終的に Table1 のような因子パターンとなった。

第1因子は, 「21.興味・関心が広い」「8.友だちとのつきあい方が上手だ」「20.好きなことには積極的に取り組む」といった項目に高い負荷があり, 学生にとって理想的な子どものイメージを表していると思われるため, 「理想的な子ども」因子と名づけた。第2因子は, 「15.他人のことを配慮しない」「14.衝動的な行動が多く, また目先の利害で行動する」「13.何を考えているか分からない」といった項目に高い負荷があり, 他人のことを考えないで, 自分の利益で行動する子どものイメージを表していると思われるため, 「自分本位な子ども」因子と名づけた。第3因子は, 「2.社会道徳や規範意識, モラルに欠けている」「1.忍耐力がない, 我慢ができない」といった項目に高い負荷があり, 社会性にかけて子どものイメージを表していると思われるため, 「社会性の欠けた子ども」因子と名づけた。第4因子は, 「17.服装が子どもらしくない」「6.言葉づかいが乱暴だ」といった項目に高い負荷があり, 服装や言葉遣いが乱れた子どものイメージを表していると思われるため, 「荒れた子ども」因子と名づけた。

各因子に負荷の高い(0.4以上)項目の合計得点を各因子の得点として以下の分析に用いた。

Table1 子ども観尺度の因子分析結果(最尤法・プロマックス回転)

|                           | 第1因子<br>理想的な<br>子ども | 第2因子<br>自分本位<br>な子ども | 第3因子<br>社会性の<br>欠けた子<br>ども | 第4因子<br>荒れた子<br>ども | 共通性   |
|---------------------------|---------------------|----------------------|----------------------------|--------------------|-------|
| 21.興味・関心が広い               | <b>.83</b>          | .08                  | -.13                       | .03                | .78   |
| 8.友だちとのつきあい方が上手だ          | <b>.69</b>          | -.20                 | .34                        | -.14               | .43   |
| 20.好きなことには積極的に取り組む        | <b>.63</b>          | .07                  | -.11                       | .31                | .59   |
| 22.素直である                  | <b>.57</b>          | .12                  | -.01                       | -.22               | .34   |
| 12.親切で思いやりがある             | <b>.52</b>          | -.02                 | -.05                       | -.08               | .30   |
| 15.他人のことを配慮しない            | -.27                | <b>.81</b>           | .05                        | -.09               | .76   |
| 14.衝動的な行動が多く、また目先の利害で行動する | .06                 | <b>.71</b>           | .05                        | .02                | .54   |
| 13.何を考えているか分からない          | .12                 | <b>.66</b>           | .00                        | -.05               | .43   |
| 11.自己中心的である               | .12                 | <b>.44</b>           | .10                        | .29                | .43   |
| 2.社会道徳や規範意識、モラルに欠けている     | -.04                | .09                  | <b>.79</b>                 | .04                | .71   |
| 1.忍耐力がない、我慢ができない          | .07                 | .14                  | <b>.72</b>                 | -.06               | .58   |
| 3.口先ばかりで実行しない             | .01                 | -.07                 | <b>.55</b>                 | .14                | .31   |
| 17.服装が子どもらしくない            | -.04                | .09                  | -.14                       | <b>.67</b>         | .48   |
| 6.言葉づかいが乱暴だ               | -.02                | .00                  | .19                        | <b>.62</b>         | .45   |
| 5.自分の気持ちを他人にうまく伝えられない     | -.23                | -.18                 | .15                        | <b>.49</b>         | .29   |
| 寄与率                       | 21.2%               | 15.3%                | 6.1%                       | 6.7%               | 49.3% |
| 因子間相関                     |                     |                      |                            |                    |       |
| 第2因子                      | -.02                |                      |                            |                    |       |
| 第3因子                      | -.35                | .39                  |                            |                    |       |
| 第4因子                      | .10                 | .34                  | .12                        |                    |       |

#### ボランティア参加前後の変化

ボランティア活動への参加前後で、学生の意識や態度に変化がみられるか、また幼稚園や保育所でボランティアを行った幼保専攻の学生と、小学生と関わるボランティアを行った初等専攻の学生に違いが見られるのかを分析した。子ども観、教職志望動機、同一性地位、援助規範意識、共感性の各下位尺度得点、および自尊感情得点について、調査時期(事前 vs.事後:被験者内)×学生の専攻(幼保 vs.初等:被験者間)の混合要因の分散分析を行った。専攻ごとの各尺度の事前事後の平均と標準偏差、および分散分析結果を Table2 に示した。



Table2 専攻ごとの各尺度の事前事後の平均と標準偏差, 分散分析結果

|            | 事前調査  |      |       |      | 事後調査  |      |       |      | 調査時期   |          | 専攻     |                    | 時期×専攻 |
|------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|--------|----------|--------|--------------------|-------|
|            | 幼保専攻  |      | 初等専攻  |      | 幼保専攻  |      | 初等専攻  |      | 主効果    | 主効果      | F 値    |                    |       |
|            | M     | SD   | M     | SD   | M     | SD   | M     | SD   | F 値    | F 値      |        |                    |       |
| 子ども観       |       |      |       |      |       |      |       |      |        |          |        |                    |       |
| 理想的な子ども    | 20.14 | 3.26 | 19.74 | 4.47 | 19.44 | 3.67 | 21.74 | 3.40 | 1.37   | 1.30     | 5.86 * | 初等で事後>事前, 事後に初等>幼保 |       |
| 自分本位な子ども   | 14.76 | 2.98 | 12.84 | 3.53 | 14.29 | 3.18 | 14.32 | 2.56 | 1.53   | 1.59     | 5.83 * | 初等で事後>事前, 事前で幼保>初等 |       |
| 社会性の欠けた子ども | 10.59 | 1.91 | 10.95 | 2.91 | 10.73 | 2.29 | 10.42 | 2.12 | 0.22   | 0.00     | 0.70   |                    |       |
| 荒れた子ども     | 12.93 | 1.87 | 10.53 | 3.27 | 12.10 | 2.38 | 11.63 | 2.43 | 0.08   | 4.24 *   | 4.24 * | 事前で幼保>初等           |       |
| 教職志望動機     |       |      |       |      |       |      |       |      |        |          |        |                    |       |
| 学校教授志向     | 19.93 | 5.77 | 25.44 | 5.62 | 19.64 | 5.32 | 24.72 | 5.22 | 1.24   | 12.71 ** | 0.23   |                    |       |
| 目的無自覚・同調   | 16.66 | 4.35 | 17.11 | 4.46 | 16.22 | 4.46 | 17.06 | 5.13 | 0.16   | 0.33     | 0.09   |                    |       |
| 子ども志向      | 11.79 | 2.26 | 11.32 | 3.02 | 11.65 | 2.22 | 11.47 | 2.46 | 0.00   | 0.28     | 0.35   |                    |       |
| 恩師志向       | 9.37  | 3.30 | 10.53 | 3.41 | 8.86  | 2.92 | 10.16 | 2.67 | 1.60   | 2.47     | 0.04   |                    |       |
| 経験活用志向     | 15.12 | 5.76 | 17.33 | 5.47 | 14.93 | 5.78 | 18.11 | 5.05 | 0.59   | 3.10     | 1.57   |                    |       |
| 同一性地位      |       |      |       |      |       |      |       |      |        |          |        |                    |       |
| 現在の自己投入    | 15.33 | 2.50 | 16.79 | 2.99 | 15.10 | 2.46 | 16.26 | 3.09 | 1.62   | 3.81     | 0.23   |                    |       |
| 過去の危機      | 12.61 | 3.06 | 10.63 | 2.39 | 12.32 | 2.66 | 11.21 | 2.46 | 0.17   | 5.20 *   | 1.59   |                    |       |
| 将来の自己投入の希求 | 15.16 | 2.90 | 17.32 | 2.16 | 15.47 | 3.10 | 16.26 | 2.77 | 1.19   | 4.35 *   | 3.88   |                    |       |
| 援助規範       |       |      |       |      |       |      |       |      |        |          |        |                    |       |
| 返済規範       | 32.46 | 3.59 | 33.39 | 4.31 | 31.05 | 4.11 | 32.17 | 6.13 | 6.07 * | 0.86     | 0.03   |                    |       |
| 自己犠牲規範     | 28.29 | 3.61 | 28.56 | 3.26 | 26.98 | 3.47 | 28.33 | 4.28 | 4.40 * | 0.72     | 2.23   |                    |       |
| 交換規範       | 16.79 | 2.40 | 16.79 | 2.70 | 16.30 | 2.67 | 16.53 | 2.39 | 1.41   | 0.03     | 0.13   |                    |       |
| 弱者救済規範     | 21.59 | 2.54 | 22.53 | 3.03 | 21.63 | 2.45 | 22.47 | 3.15 | 0.00   | 1.64     | 0.03   |                    |       |
| 共感性        |       |      |       |      |       |      |       |      |        |          |        |                    |       |
| 被影響性       | 16.44 | 3.37 | 16.28 | 4.50 | 16.37 | 3.47 | 16.78 | 4.36 | 0.39   | 0.01     | 0.68   |                    |       |
| 他者指向的反応    | 20.30 | 3.04 | 21.17 | 2.73 | 19.91 | 2.17 | 20.89 | 3.14 | 0.86   | 1.87     | 0.03   |                    |       |
| 想像性        | 18.00 | 3.89 | 18.72 | 3.54 | 18.02 | 3.87 | 17.83 | 4.54 | 1.26   | 0.07     | 1.40   |                    |       |
| 視点取得       | 17.95 | 2.42 | 19.50 | 2.85 | 17.53 | 2.26 | 18.83 | 4.06 | 3.52   | 4.02 *   | 0.18   |                    |       |
| 自己指向的反応    | 13.53 | 2.09 | 13.94 | 2.41 | 13.84 | 2.66 | 14.06 | 2.04 | 0.49   | 0.28     | 0.10   |                    |       |
| 自尊感情       | 28.36 | 6.53 | 28.79 | 6.67 | 27.36 | 6.39 | 27.53 | 6.38 | 2.75   | 0.03     | 0.04   |                    |       |



### ①子ども観

子ども観については、荒れた子ども因子において専攻の主効果が、また理想的な子ども因子、自分本位な子ども因子、および荒れた子ども因子において調査時期と専攻の交互作用効果がみられた。事後検定の結果、初等専攻において、ボランティア参加前に比べて参加後に、理想的な子どもイメージ、自分本位な子どもイメージが増加していた。また、理想的な子どもイメージについては、参加後に幼保専攻に比べて、初等専攻の方が高く、自分本位な子どもイメージ、荒れた子どもイメージについては、参加前に初等専攻に比べて、幼保専攻の方が高かった。

### ②教職志望動機

教職志望動機については、学校教授志向に専攻の有意な主効果がみられ、初等専攻の方が幼保専攻より高かった。しかしながら、調査時期による主効果や交互作用効果はみられなかった。

### ③同一性地位

同一性地位については、過去の危機および将来の自己投入の希求に、専攻の有意な主効果がみられた。過去の危機については、幼保専攻の方が初等専攻より高く、将来の自己投入の希求については、初等専攻の方が幼保専攻より高かった。しかしながら、調査時期による効果や交互作用効果はみられなかった。

### ④援助規範意識

援助規範意識については、返済規範および自己犠牲規範に調査時期の有意な主効果がみられ、いずれも参加後には参加前より低下していた。

### ⑤共感性

共感性については、視点取得に専攻の有意な主効果がみられ、初等専攻の方が幼保専攻より高かった。

### ⑥自尊感情

自尊感情については、いずれの効果もみられなかった。

## ボランティア活動の効果

### ⑦援助成果

援助の成果が専攻によって異なるかどうかを調べるために、3つの下位尺度についてそれぞれ一元配置の分散分析を行った。その結果、愛他的精神の高揚、人間関係の広がり

において初等専攻の方が幼保専攻より高かった。専攻ごとの援助成果の平均と標準偏差、分散分析結果を Table3 に示した。

Table3 専攻ごとの援助成果の平均と標準偏差, 分散分析結果

|          | 幼保専攻  |      | 初等専攻  |      | F 値    |
|----------|-------|------|-------|------|--------|
|          | M     | SD   | M     | SD   |        |
| 愛他的精神の高揚 | 14.74 | 2.89 | 16.45 | 2.01 | 5.69 * |
| 人間関係の広がり | 15.48 | 2.87 | 17.20 | 2.33 | 5.47 * |
| 人生への意欲喚起 | 12.67 | 2.49 | 13.55 | 1.67 | 2.07   |

### 考察

本研究は、教員養成課程の1年次夏休みにおける子どもと関わるボランティア活動の体験が、教員に求められる資質能力にどのような効果をもたらしたかを検討した。その結果、ボランティア活動への参加により全体として変化していたのは、援助規範意識のみであった。ボランティア活動参加後には、以前援助してくれたお返しとして、あるいは迷惑をかけたときの償いとして援助するべきという意識や、自分を犠牲にしてまでも援助するという意識が弱まっていた。ボランティア活動を通して、子どもと関わりながら、様々な活動を体験するなかで、子どもに対して援助をすることは、見返りを期待したり、お互い様というものではないこと、また自分を犠牲にしての援助は長続きしないことを学んだのであろうと考えられる。すなわち、1年次における子どもと関わるボランティア活動は、子どもへの援助、支援のあり方を考える第一歩になったといえる。

また、小学校課程の学生においては、小学生と関わるボランティア活動に参加したことで、子どもへのとらえ方において、興味・関心が広く、友だちづきあいが上手で、好きなことには積極的に取り組むといったイメージが高まっていた。その一方で、他人のことを配慮せず、衝動的な行動が多く、目先の利害で行動するといった自分本位であるという子どものイメージも高まっていた。小学校の中だけでなく、通学合宿やチャレンジ教室のように、学校の外の比較的統制されていない子どもとも関わるなかで、子どもたちのポジティブな部分に気づくと同時に、大人の視点からすると自分本位に見えてしまう部分にも気づいたのであろう。このことは、子どもへの理解の深まりにつながっていると考えられる。一方、幼稚園課程の学生は、幼稚園やこども園の環境設定が整ったなかでの子どもと関わっていたため、ボランティア活動参加以前に描いていた子ども像と大きな違いがなかったのかもしれない。

援助成果については、愛他的精神の高揚と、人間関係の広がりにおいて、小学校課程の学生の方が、幼稚園課程の学生より高かった。小学校課程の学生は、学校の中だけでなく、学校の外で、様々な場面での子どもと接して、子どもを取り巻く多様な人々と関わりを持ったことで、他者のために役立とうとする気持ちが高まり、活動を楽しめて、人間関係の

輪が広がったと考えられる。ただ、援助成果の平均点をみると、愛他的精神の高揚については、幼稚園課程 3.7 点、小学校課程 4.1 点、人間関係の広がりについては、幼稚園課程 3.9 点、小学校課程 4.3 点、人生への意欲喚起については、幼稚園課程 4.2 点、小学校課程 4.5 点（すべて 5 点満点）と全体に高く、課程を問わずボランティア活動に参加したことの主観的な効果は高かったようである。

以上の通り、1 年次の夏休みの数日のボランティア活動の体験は、子ども観や援助規範意識に一定の変化をもたらすが、教職への動機やアイデンティティ状態、共感性への効果は見られなかった。数日間という短い期間の体験であったため、短期的には意識を大きく変えることにはつながらなかったのかもしれない。また、ボランティア活動とは言っても、課題として半強制的に参加させたものであるため、学生の主体的な学びが十分でなかったことも考えられる。今後は、このようなボランティア活動等の現場体験が、教員養成課程の学生の学びにどのような効果があるのか、大学 4 年間の課程を通しての長期的な変化を見ていく必要がある。

#### 引用文献

- 箱井英寿・高木修 (1987). 援助規範意識の性別、年代、および、世代間の比較. 社会心理学研究, 3(1), 39-47.
- 春原淑雄 (2010). 親の要因, 教職志望動機および教師効力感の関連: 教員養成課程の新入生を対象として. 学校教育学研究論集(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科), 21, 1-10.
- 妹尾香織・高木修 (2003). 援助行動経験が援助者自身に与える効果—地域で活動するボランティアに見られる援助成果—. 社会心理学研究, 18(2), 106-118.
- 加藤厚 (1983). 大学生における同一性の諸相とその構造. 教育心理学研究, 31, 292-302.
- 文部科学省 (2012). 大学改革実行プラン ~社会の変革のエンジンとなる大学づくり~.
- 文部科学省中央教育審議会 (2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申).
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2012). 予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (平成 24 年 3 月 26 日審議まとめ).
- 文部科学省中央教育審議会教育職員養成審議会答申 (1997). 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (平成 9 年 7 月答申).
- 住田正樹・中村真弓・山瀬範子 (2008). 教育者の「子ども観」に関する研究—教師・保育者を中心に—. 放送大学研究年報, 26, 15-24.
- 鈴木有美・大野和代 (2008). 多次元共感性尺度(MES)の作成—自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて—. 教育心理学研究, 56, 387-497.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造. 教育心理学研究, 30, 64-68.