

学生ボランティアを対象とした特別の支援を必要とする子ども (苦戦状況にある子ども) とのかかわりを学ぶワークショップ

金山 元春 (高知大学)
中島 浩文 (鳥取県公立小学校)

The workshop for school support volunteers on the basis of special needs education

Motoharu Kanayama (Kochi University)
Hirofumi Nakashima (Public Elementary School in Tottori Prefecture)

抄 録

学校現場では特別の支援を必要とする子ども(苦戦状況にある子ども)の援助資源のひとつとして学生ボランティアが期待されている。本研究では、学生ボランティアが互いのリソースを共有し、同時に学術的知見を学ぶワークショップを開発・実践し、その効果を検討した。統制群法による分析の結果、ワークショップに参加した学生ボランティアは、参加しなかった学生ボランティアと比べて、子どもを理解し親密な関係を形成するための自己効力感や子どもの問題行動への対応に関する自己効力感が向上したことがわかった。また、ワークショップ後から3週間のボランティア活動を経て、その水準はさらに高まることが示された。

キーワード：学生ボランティア、特別の支援を必要とする子ども、ワークショップ、自己効力感

I 問題と目的

学校現場の教員が「特別の支援を必要とする子ども」の多様な援助ニーズに応じることに苦戦するなかで、教員だけがそれを担うのではなく、複数の援助者が協力する体制の必要性が主張されている(石隈, 2000)。その援助資源のひとつとして「学生ボランティア」が期待されている。

原田ら(2011)がA県内のすべての小学校、中学校、高等学校、特別支援学校を対象に行った調査の結果によると、学生ボランティアを必要と考える学校は300校中251校(83.7%)であった。特に「特別支援教育に関わる子どもへの対応」に関するニーズが高かった。また、学生ボランティアがいた学校のうち次年度以降も学生ボランティアが必要であると回答した学校は95.5%と、学校の学生ボランティアに対する期待の高さが示された。

学校の学生ボランティアに対する期待は大きい一方で、学生ボランティアの立場からすると、子どもが示す多様な援助ニーズに応じることは極めて困難な課題である。とりわけ、子どもの苦戦状況は、いわゆる「問題行動」という形で示されることが少なくなく、学生はそうした状況に大きな不安や戸惑いを抱えながら、ボランティア活動に取り組んでいるのではないかと考えられる。

そこで本研究では、学生ボランティアを対象に、特別の支援を必要とする子どもとのかかわりについて学ぶワークショップ(以下、WSと略記)を開発した。まず、WSでは、学生ボランティアの「リソース」を大切にする。ここでいうリソースとは、ブリーフセラピー(brief therapy)の観点によるものである。ブリーフセラピーとは、「アメリカで1960年代ころから盛んになってきた心理療法の一つである。クライアントの訴える問題とその解決に焦点を当て、クライアントと協働しながら

ら、クライアント自身がさまざまなリソース（その人自身がもつ能力や努力、対人関係や物的資源）を活かして解決にたどりつけるように支援するもので、結果として短期間で解決に結びつくことが、ブリーフ（短期）と呼ばれるゆえんである」（青木，2014）とされる。このように、ブリーフセラピーにおいて、リソースとは、自らを特徴付ける概念として記述される。

ブリーフセラピーにおいて、リソースとは次のようにも説明される。それは「ないものや障害・病理を問題にするのではなく、そこにあるもの（潜在していてまだ十分に使われていないものも含まれる）、備わっている力、内外の個人的・社会的資源に着目すること」（黒沢，2009）を指しており、端的には「クライアントに備わった力やスキルの総称」（津川，2012）とされる。ブリーフセラピーでは「どんなに深刻な問題をかかえているクライアントであっても必ずリソースをもっている」（津川，2012）という前提に立つ。

学生ボランティアにも確かにリソースは備わっている。学生は不安や戸惑いを抱えつつも、実際に子どもとかかわり、試行錯誤をくり返すなかで、自分なりの知恵や工夫を生み出しているはずである。そこで、WSでは、そうした学生のリソースを引き出し、それらを同じように活動する学生同士で共有する機会を設ける。

同時に、「問題行動」という形で苦戦状況にあることを示す子どもとかかわりにおいて、そうした状況の軽減に有効な学術的知見を紹介する機会も設ける。Achenbach & Edelbrock（1978）による分類以来、問題行動は外在化問題と内在化問題の2側面からなることが知られている。外在化問題行動とは、他者に対して有害で破壊的な行動として特徴付けられる問題行動で、内在化問題行動とは、自罰的感情・気分が中核となる問題行動である（Zahn-Waxler et al., 2000）。外在化問題に関しては、ソリューションフォーカストアプローチ（solution-focused approach、以下SFAと略記）の「例外探し」を紹介する。また、内在化問題に関しては、行動分析モデルの発想について紹介する。

SFAとは、Steve de Shazer、Insoo Kim Bergとその仲間たちによって記述され、サイコセラピーやカウンセリングあるいはソーシャルワークの領域において発展してきたアプローチである（Berg, 1994）。これは「『問題』を前提とせず、『解決像（より良い状態）』や『リソース』（内外の資源）を直接的に扱う（解決志向）アプローチ」（黒沢，2009）とされる。SFAでは、クライアントのリソースを喚起するためのコミュニケーションが多様に工夫されている。そのうち、例外探しとは、「すでに起こっている解決の一部」（黒沢，2012）に注目することである。実際に、そうした発想は子どもの外在化問題の解決に有効であることが報告されている（会沢・曾山，2008）。

行動分析モデルとは、子どもの行動を心の内と関連して解釈するのではなく、行動に注目し、それを現在の環境と関連させて解釈し、行動をマネジメントすることを目的とするものである（河合，1987）。行動分析の諸原則は、「して見せて、言ってきかせてさせてみて、ほめてやらねば人は動かぬ」という言葉に織り込まれている（河合，1987）。その発想は、学校現場ではソーシャルスキルトレーニング（social skills training、以下SSTと略記）に活かされている。先行研究の結果から、SSTは子どもの内在化問題の解決に有効であることが明らかにされている（佐藤，2006）。

WSの効果を検討するためには、WSに参加した学生の教育実践力がどの程度向上したのかを評価する必要がある。しかし、学生ボランティアのシステムを考えると、彼らが実際に子どもとかかわっている場面で、その行動を直接的に測定することは困難である。そこで本研究では、人間の行動を決定する先行要因のひとつとされている自己効力感を取り上げることとする。自己効力感とはBandura（1977）によって提唱された概念で、「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」（東條・坂野，2001）をいう。自己効力感の主観的な認知であるが、多数の研究によって、ある課題に対する自己効力感が向上すれば、その課題に対する実際のパフォーマンス、すなわち実行力も高まることが実証されている（東條・坂野，2001）。こう

した自己効力感理論の見地に立てば、学生の教育実践に関する自己効力感を向上させることは、実際の教育実践力を促すことにつながると考えられる。WSの効果の一側面をこの点から検討することには、こうした教育実践上の意味があると考えられる。

Ⅱ 方法

1. 参加者

地方国立大学の教員養成学部に所属し、地域の公立小中学校で学生ボランティアとして活動する学生に、「子どもの気になる行動に対するアプローチの方法を参加者同士の経験から引き出し、共有することで、子どもたちの気になる行動に対する支援の引き出しを増やす場や、問題行動の対応について心理学の知見を用いて、ペアやグループで学ぶ場」としてWSを紹介し、参加を募った。

参加を希望した学生のうち、日程調整の結果、参加が可能であった16名（1年生3名、2年生4名、3年生5名、4年生4名）をWS群とした。一方、WSに参加できなかった学生には、後述する質問紙への回答を依頼した。以下、彼らを「統制群」と呼ぶ。なお、統制群の学生には、質問紙への回答の後に、WSの内容を資料として提供し、解説した。

2. WSの概要

WSは、大学の多目的室で行った。時間は約90分であった。進行は、教員養成学部で心理学を専攻し、かつ学生ボランティアの経験を4年にわたって有していた第二著者が担当した。また、同じく心理学を専攻する学生1名が補助スタッフとして参加した。WSは、プロジェクタとスクリーンを用いて、プレゼンテーション画面を提示しつつ進行した。

WSは、16名を4名ずつの班に分けて行った。その際、学生ボランティアとしての経験の差を考慮し、各班ができる限り異学年になるように調整した。

アイスブレイクの後、心理学の知見に基づいて、子どもの気になる行動（いわゆる問題行動）は、外在化問題と内在化問題に整理できると解説した。

続いて、学校現場で想定される外在化問題に関する事例を挙げ、参加者が自らの経験を内省し、どのようなかわりができるか、支援の方策について思いつくままに付箋に記入するように求めた。次に、それらの付箋を用いて、班ごとに、KJ法の要領で、画用紙の上での分類作業を進めながら、班内での意見交換を求めた。そして、各班で整理された支援策について、各班の代表者に発表を求めた。その際には発表する班の机の周りを囲むように集まり、画用紙を見ながら発表を聴くようにした。適宜、進行者がコメントやフィードバックを提供した。その後、例外探しについて解説した。

次に、内在化問題に関する事例を挙げて同様に展開した。その後、「して見せて、言ってみて、ほめてやらねば人は動かぬ」という言葉に触れながら、行動形成の方法について解説した。ここでは、ペアでのロールプレイも行った。

最後に、活動全体を通して感じたこと、気付いたことについて自由に話す時間（シェアリング）を設けた。なお、参加者からの「各班の意見をはった紙を後日まとめてデータとして渡して下さると嬉しいです」という要望に応じて、資料を作成し、後日提供した。

3. WSの効果をとらえるための数量的指標

WSの1週間前（プリテスト）、直後（ポストテスト）、3週間後（フォローアップテスト）の3回にわたって、次の2尺度を質問紙として実施した。質問紙は無記名としたが、学籍番号の記入を求めた。参加者には、学籍番号の記入を求めるのは個人を特定するためではなく、個人の識別のためであること、また、結果は教育・研究以外の目的では使用しないこと、個人の回答を問題にしたり、公表したりすることもないことを口頭にて説明するとともに、質問紙の表紙に明記して伝えた。そして、これらの点について了解できる場合は質問紙を提出するように求めた。

1) 子ども理解・関係形成効力感尺度

春原(2007)が作成した教育学部生用教師効力感尺度から、「子ども理解・関係形成効力感」尺度(6項目)を用いた(項目例:子どもとの密接な人間関係を作れるかどうか不安だ(逆転項目)、子どもの気持ちや考えをよく理解できる)。質問紙では、「以下の文章は教師の行動や考え方に関するものです。これから、あなたが教師という立場に立ったとき、以下の記述がどのくらい自分にあてはまると思うかお答えください。『まったくあてはまらない』が1、『かなりあてはまる』が8として、あなたにあてはまる程度の数字に○をしてください。」という教示文を用いた。春原(2007)は5件法であったが、本研究では8件法で回答を求めた。この点に関しては、大学生に対する予備調査において、「数字でいうと、5まではいかないけれど、4.5くらいはあるということもあるので、8件法の方がそうした実感を反映させやすい」という意見を得ていた。質問紙では両極に選択肢を示し、間に双方向矢印を付して数字に○をするように求めた。得点化にあたっては、項目得点を加算した尺度得点を算出した。この得点が高いほど、子ども理解・関係形成効力感が強いと解釈した。

2) 問題行動対応効力感尺度

三本・金山(2010)、金山・金山(2011)が作成した「子どもの問題行動への対応に関する自己効力感(以下、問題行動対応効力感と略記)」尺度(13項目)を用いた。本尺度は、外在化問題への対応を問う8項目と内在化問題への対応を問う5項目からなる。質問紙では、「(1)~(13)に書かれているような特徴をもつ子どもがいます。あなたは、それぞれの子どもの発達に望ましい変化をもたらすようなかわりがどのくらいできると思いますか。『まったくできない』が1、『かなりできる』が8として、あなたにあてはまる程度の数字に○をしてください。」という教示文を用い、両極に選択肢を示し、間に双方向矢印を付して数字に○をするように求めた。得点化にあたっては、各下位尺度に含まれる項目の得点を合計し、これを外在化問題への対応効力感得点、内在化問題への対応効力感得点とした。この得点が高いほど、問題行動対応効力感が強いと解釈した。

4. 感想文

WSの後に、参加者に「WS(ワークショップ)を終えての感想や気付いたことを自由に書いてください」と感想文の提出を求めた。回答は無記名で、回答結果は教育・研究資料として活用したいこと、回答内容を公表する際にも個人が特定されるような情報は付さないことを説明した。そして、これらの点に了解できる場合は感想文を提出してもらいたいと伝えた。

Ⅲ 結果

1. 数量的分析

3回にわたる質問紙の有効回答者であるWS群16名(平均年齢 20.5 ± 1.0)と統制群38名(平均年齢 20.6 ± 1.2)を分析対象とした。表1に両群の各尺度得点の平均値と標準偏差を示した。プリテストにおける両群の得点を t 検定によって比較した結果、いずれの尺度得点にも有意差はなかった。

WSの効果について検討するために、ポストテスト、フォローアップテストの得点からプリテストの得点を減算して変化量を算出した。そして、この変化量を従属変数、群を独立変数とした t 検定を行った(等分散性が仮定されない場合はウェルチの方法を用いた)。また、効果量(d)も算出した。

1) 子ども理解・関係形成効力感

WS群はプリテストからポストテスト、さらにフォローアップテストにかけて得点が増加した。一方、統制群にはほとんど変化がなかった。プリテストからポストテストにかけて($t(52)=2.12$, $p<.05$)、またプリテストからフォローアップテストにかけて($t(52)=3.05$, $p<.01$)、WS群の変化量は、統制群のそれよりも、有意に大きかった。効果量は、前者が $d=.63$ で中程度、後者が $d=.91$ で大き

【表1】尺度得点の平均値（ ）内は標準偏差

	WS群			統制群		
	プリ	ポスト	フォローアップ	プリ	ポスト	フォローアップ
子ども理解・関係形成効力感	29.44 (5.62)	33.13 (5.62)	35.31 (5.49)	29.68 (5.39)	30.32 (5.29)	30.50 (5.29)
外在化問題への対応効力感	36.63 (5.97)	43.88 (6.29)	48.19 (6.94)	37.21 (6.14)	36.45 (6.68)	36.34 (7.13)
内在化問題への対応効力感	25.31 (3.96)	30.00 (4.79)	31.63 (5.25)	25.84 (3.65)	25.37 (5.51)	25.79 (4.95)

な効果があった。

2) 問題行動対応効力感

外在化問題への対応、内在化問題への対応ともに、WS群はプリテストからポストテスト、さらにフォローアップテストにかけて得点が増加した。一方、統制群にはほとんど変化がなかった。

外在化問題への対応に関しては、プリテストからポストテストにかけて ($t(18.96)=3.66, p<.01$)、またプリテストからフォローアップテストにかけて ($t(52)=5.81, p<.001$)、WS群の変化量は、統制群のそれよりも、有意に大きかった。また、効果量は、前者が $d=1.37$ 、後者が $d=1.73$ で大きな効果があった。

内在化問題への対応に関しては、プリテストからポストテストにかけて ($t(52)=3.90, p<.001$)、またプリテストからフォローアップテストにかけて ($t(20.54)=3.91, p<.001$)、WS群の変化量は、統制群のそれよりも、有意に大きかった。また、効果量は、前者が $d=1.16$ 、後者が $d=1.38$ で大きな効果があった。

2. 参加者の感想

実践の参考となる具体的資料を提供するために、参加者の感想はカテゴライズしたり、数量化したりと加工することなく、回答が得られた16名の記述をそのまま示した(表2)。なお、個人が特定されるような情報は付していない。

IV 考察

1. 本研究の成果

本研究では、WSの効果を測る指標として、参加者の教育実践に関する自己効力感を取り上げた。統制群法による分析の結果、参加者の子ども理解・関係形成効力感と問題行動対応効力感の向上に及ぼすWSの有意な効果が見出された。また、その効果は大きかった。そこで以下では、Bandura(1995)が提唱する自己効力感の4つの源泉から、WSの機能について考察する。

自己効力感の源泉のうち、最も強力なのは主体の「成功体験」であり、そしてそれを導く「制御体験」である(Bandura, 1995)。WSにおいて実際に子どもとかかわる場面を再現し、そこで成功体験を得ることは難しいが、学生ボランティアの「リソース」に焦点を当てることで、これまでに得た成功体験をその場で喚起することはできる。実際にはそうした体験の質・量には個人差があるだろうが、本WSにおいては「学生は不安や戸惑いを抱えつつも、実際に子どもとかかわり、試行錯誤をくり返すなかで、自分なりの知恵や工夫を生み出しているはずである」との前提に立ち、そうした学生のリソースを引き出し、それらを同じように活動する学生同士で共有するための機会を意図的・計画的に設けた。困難な状況を自分で制御できた体験をふり返ることが、自己効力感の向上に

【表2】参加者の感想文

1. 準備から本番までご苦労様！！スーパー頑張ってたのが伝わりました！！例外探し・教室環境・性格面、様々な人から様々な意見がでた。多角的な視点を味わうことができたので、教員が情報交換しないといけない理由や、連携しないといけない理由を感じることができた。また、教員が「人とのつながり」を多く持つことで、様々な考えにふれ、それを子どもに還元していくことが大切だと改めて思った。
2. チューター活動をしている他学年の人たちと意見交換ができ、とても参考になったし、楽しかったです。心理学の視点からの問題の解決策を学べたので、今後生かしていきたいと思いました。今日得た知識を活用できるものにするために、自分自身も勉強を重ねていきたいと思いました。お疲れさまでした！ありがとうございました！
3. 今日のWSを通して、児童に対しての支援の方法についての引き出しがふえたように感じました。私1人ではなく、グループのみんなで、方法を共有することによって、新たな視点から考えることができました。授業者に、心理学の視点から、様々なことも学びましたが、特に、具体的に言ってきかせることと、モデルを示すことが、私はできていないので、次回から行ってみたいです。また、このワークショップを通して、以前よりも、児童に対して柔軟に考えながら支援ができそうだな、とも思いました。ありがとうございました。
4. 内在化問題が私たちにとってとても考えることが難しいのだと思った。だからこそ私たちがどのように子どもたちのことを観察するか、子どもたちとどのように接するかを真剣に考えていかなければならないと思った。今日の課題でもあったように、1人ぼっちでいる子どもにどう対応していくか、1人であることがもしも好きな子なら余計なおせっかいではないかなどいろいろ考えたけれども、子どものことを普段から観察しておくことが大切だなと思った。ありがとうございました！！
5. 子ども達の問題行動を表面的に見て解決しようとするのではなく、例外探しなどの方法を使って解決することが大切だということが分かりました。チューターでは、実際に教室を飛び出る子どもがいるので、今日出た意見を参考にしたいと思います。今日は色んな意見にふれることができても勉強になりました。
6. 今日はWSに参加させていただき、ありがとうございました。今日グループで話合ったことで、自分にはなかった視点から考えることができ、具体策の引き出しを増やすことができたように思います。私が行っている小学校では、クラスに集中できない子や多動な子がかなりいて支援に入るのですが、いつも苦戦しています。一人一人、対策は異なると思うので、引き出しを増やして、いろいろな具体策、その子にあった支援ができるようになりたいと思いました。今日は本当にありがとうございました。お疲れ様でした。
7. いろんな視点から、いろんな考え方があることを知って、自分だけではなく、他の人の意見を聞くことの大切さを改めて感じました。また、問題に対して心理学の視点からどう対応するのか、具体的に知ったことで、子どもへの対応に少し自信ができました。ありがとうございました。
8. 自分が問題視していたことを他の学生と意見交換することができ、非常に充実したWSになりました。私自身が気づかなかった新たな対応策も発見することができたので、今後のチューターとしての活動の中に活かしていきたいと思います。また、解決できそうにないことも他の人と共有することで何となく見通しができることがわかりました。ありがとうございました。
9. 1つの視点から物を見るのではなく、様々な視点から物事を見ていくことがその子にとって重要なことだとわかった。例外さがないというのが、その子の悪い部分だけを見るのではなく、出来ている部分をしっかりとピックアップすることが大事だということもわかったので、非常に良い機会になった。ありがとうございました。
10. 多くの意見を聞くことができただけでも収穫の多い日でした。90分という短い時間でしたが自分の中で、すごく充実した時間にも、なることができ、またほとんどの人が自分と同じ考えを持っていて教師の対応力の難しさを知ることができたり、逆に自分の考えの中では、全く浮かんでこなかった事柄も聞くことのできたので、あっという間に時間が過ぎていきました。また似た様な機会があれば、参加したいなと思います。今日は、この場を開いていただきありがとうございました。
11. 例外探しの観点がとても新鮮でこれからそういう視点で子どもたちを見守っていききたいと思いました。「して見せて、言ってみせて、させてみて、ほめてやらねば、人は動かぬ。」これは子ども相手だけでなく、大人でも一緒だと思うので、教える立場や指示の立場に立ったら実践していきたいと思います。ありがとうございました。
12. 他の人からのいろいろな意見を聞いて視野を広げることができました。実際の現場では、いくつかの事例が重なって出てくるので、複雑な子どもたちの心境を読み取り、関わっていくことが今後必要になってくるなあと思いました。チューター先で早速、今回得た知識を活用してみようと思います。
13. WSに参加することによって他の人と子供たちと関わるにあたっての自分の意見をふりかえることや当事者意識をもって他の人の意見を考えることができました。また、このようなWSを開催してくださると嬉しいです。要望としては、自分の班以外の人と関わってみることや、各班の意見をはった紙を後日まとめてデータとして渡してくださると嬉しいです。今日は、ありがとうございました。
14. 自分では、考えつかなかった、2つの事例に対する行動を、先輩方の意見から学ぶことができました。これから、チューターをさせて頂く上で、今日学んだことを、活かしていけるように、頑張りたいと思います。今日は、本当にありがとうございました。
15. 具体的にはめる言葉の数をふやしたい。連携をとる必要性をかんじた。
16. チューターの経験は少ないですが、他の人の意見を聞くことが出来てとても良かった。具体的な方法「例外探し」なども知ることが出来、これからの活動に活かしたいと思いました。子どもへの対応としては様々な方法があり、1人1人に合った対応が出来るようになりたいと感じました。ありがとうございました。

機能したと考えられる。

また、参加者の感想文からうかがわれるのは、同じように学生ボランティアとして活動している仲間からの影響の大きさである。仲間と意見を交換し、互いのリソースを共有したことが、自己効力感の第二の源泉である「代理体験」(Bandura, 1995)として機能したと考えられる。これはBandura (1995)が「行動や思考の表出を通して、有能なモデルは、知識を与え、環境からの要求を管理するための効果的な技術や方略を観察者に教える。よりよい方法を身につけることは自己効力感を上昇させる」と記すとおりである。また、代理体験の効果は、モデルと観察者との類似性が高い場合に促される(Bandura, 1995)。学生ボランティアの活発な交流を促した本WSは、この点で有効に機能したと考えられる。加えて、本WSは、互いにフィードバックを交わし合う場ともなっており、これが「社会的説得」(Bandura, 1995)として機能した可能性もある。

さらに、WSでの様子や感想文からは、学生がWSに楽しんで参加していたことがうかがわれた。Bandura (1995)が自己効力感の源泉として「生理的、感情的状態」を挙げているとおり、こうした肯定的感情は自己効力感を強める。こうした肯定的感情が、ここまで述べてきたような源泉から生じた「私はできる」「やってみよう」という認識をさらに促していたと考えられる。

本研究の結果で特に注目すべき点は、WSから3週間を経たフォローアップの結果である。学生の自己効力感、WS直後よりも、数回にわたってボランティアに従事した後の方が大きく向上していた。これは、学生がWSでの学びを活かしながら、実際の子どものかかわりのなかで、本来の意味での「成功体験」を積み重ねていたからであると考えられる。本WSは、その場で「勉強になった」と言って終わるものではなく、実践に役立つものであったといえる。

本WSでは「学生ボランティアにも確かにリソースは備わっている」という姿勢を大切にしていた。それは、不安や戸惑いを抱えながら苦戦する学生を勇気づけるためでもあり、今後の活動に役立つ互いのリソースを共有する機会を設けるためでもあった。学生の感想文には、共有したリソースを活かして、これからのボランティアに臨みたいといった内容の記述が多くあった。

学生の「リソースを引き出す」ことが学生たちを勇気づけ、自己効力感を高めることは確かであろう。その一方で、まだ学生である参加者たちに対しては、「リソースを与える」(大谷, 2017)ことも重要である。学生の感想文には、学術的知見の紹介が参考になったという記述も多かった。特に本WSでは、ボランティアを務める学生が仲間である学生に学術的知見を紹介し、ともに学びあうという姿勢でWSを進行していた。参加者の感想文に多くあった進行役の学生をねぎらう言葉は、そうした関係性を反映したものであろう。こうした関係性が、WSの場に相互尊重の風土を生み、参加者の学習意欲を促していたと考えられる。

2. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、自己効力感を指標として、WSの効果を検討した。自己効力感は行動変容を予測できる変数である(東條・坂野, 2001)。しかし、実際の行動変容を直接にとらえているわけではない。ボランティアの場において、学生の行動を直接測定することは難しいが、この点については検討を続ける必要がある。

また、学生のボランティアには、質的にも、量的にも、個人差があると考えられるが、本研究ではこの点について分析できなかった。今後は、WSのプロセスや効果について、個人差を踏まえた詳細な検討が求められる。

参加者からは、「機会があればまた参加したい」との声が複数寄せられた。複数回からなるWSについて開発し、そのプロセスや効果について検討する研究も価値があるだろう。

最後に、教員志望の学生にとって、学校支援ボランティアは、教員としての資質を磨くための機会とも位置付けられるので、長期的視点から学生の成長に焦点を当てた研究も求められる。

引用文献・参考URL

- Achenbach, T., & Edelbrock, C. 1978 The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- 会沢信彦・曾山和彦（編） 2008 できる教師のマル秘テクニック②3ステップであんしん 気になる子への対応術 教育開発研究所
- 青木みのり 2014 ブリーフセラピー：「問題と解決」の理論とコンサルテーション ナカニシヤ出版
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A.(Ed.) 1995 *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press. (本明寛・野口京子 監訳 1997 激動社会の中の自己効力 金子書房)
- Berg, I. K. 1994 *Family-based services: A solution-focused approach*. New York: W. W. Norton. (磯貝希久子 監訳 1997 家族支援ハンドブック：ソリューション・フォーカスト・アプローチ 金剛出版)
- 原田直樹・梶原由紀子・吉川未桜・樋口善之・江上千代美・四戸智昭・杉野浩幸・松浦賢長 2011 大学生ボランティアによる学校児童生徒への支援ニーズに関する研究 福岡県立大学看護学部紀要, 8(1), 1-9.
- 春原淑雄 2007 教育学部生の教師効力感に関する研究：尺度の作成と教育実習にともなう変化 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 石隈利紀 2000 不登校児やLD（学習障害）児のための援助チームに関する研究：小学校におけるスクールカウンセラーの効果的な活用をめざして 研究助成論文集（明治安田こころの健康財団）, 36, 18-28.
- 金山佐喜子・金山元春 2011 教師志望学生が有する子どもの問題行動への対応に関する自己効力感 高知大学教育実践研究, 25, 147-153.
- 河合伊六 1987 子どもを伸ばす行動マネジメント：新しい子育ての提言 北大路書房
- 黒沢幸子 2009 ブリーフセラピーで学校問題に対応しよう 子どもの心と学校臨床, 1, 42-49.
- 黒沢幸子 2012 1時間で理解するブリーフセラピーの基礎・基本 黒沢幸子(編)ワークシートでブリーフセラピー：学校ですぐに使える解決志向&外在化の発想と技法 ほんの森出版 pp.8-24.
- 三本久子・金山元春 2010 小学校教師の「子どもの問題行動への対応に関する自己効力感」を測定するための自己評定尺度の開発 学校カウンセリング研究, 11, 1-8.
- 大谷彰 2017 ブリーフセラピーのこれまでとこれから：効果的・効率的な実践のために(1)第I部ブリーフセラピーと行動変容ステージモデル ブリーフセラピーネットワーク, 18, 1-21.
- 佐藤正二 2006 引っ込み思案な子どもへのSST 佐藤正二・佐藤容子(編)学校におけるSST実践ガイド：子どもの対人スキル指導 金剛出版 pp.65-75.
- 東條光彦・坂野雄二 2001 セルフ・エフィカシー尺度 上里一郎(監修)心理アセスメントハンドブック第2版 西村書店 pp.425-434.
- 津川秀夫 2012 観察／合わせとずらし／リソース 臨床心理学, 12, 596-598.
- Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slattery, M. J. 2000 Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology*, 12, 443-466.

付記

参加者である学生の皆様をはじめ、本研究にご協力を賜りました方々へ感謝申し上げます。
本研究はJSPS科研費17K04870の助成を受けたものです。