

にこにこルームの学習支援による効果に関する 学生・小学生・保護者の比較(1)

—平成20年度前期の質問紙調査—

岡 直 樹・小 島 奈々恵・児 玉 真樹子・深 田 博 己
(2009年11月30日受理)

Comparing *Niko-Niko Room's* educational support effects of university students, school children, and guardians (1): Questionnaires from the first semester of 2008

Naoki OKA, Nanae KOJIMA, Makiko KODAMA and Hiromi FUKADA

Abstract. As part of *Niko-Niko Room's* educational support program, university students' abilities to practice educational support is formed, and educational support for school children is offered at Hiroshima University's clinic of school psychology. In this study, the effects of this program perceived by university students, school children, and guardians were compared. Thirteen university students, thirteen school children, and thirteen guardians who took part in the educational support program held during the first semester of 2008 answered questionnaires measuring ability formations of university students, degrees of satisfactions, and degrees of interests. Comparisons between university students and school children, between university students and guardians, between school children and guardians, and among university students, school children, and guardians were made. University students tended to underestimate their educational ability, compared to school children and guardians. Overall, university students, school children, and guardians positively evaluated the effects of the educational support program.

問 題

今日の学校教育の課題として、学力低下や学力の二極化の問題が指摘されるようになって久しい。新学習指導要領(文部科学省, 2008)において、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力, 判断力, 表現力等をはぐくむことが強調されていることは、いうまでもなくこの学力に関わる問題をふまえてのことである。もちろんこのような問題状況の解決を目指すためには、学校における児童・生徒へのきめ細かい対応を欠かすことができない。特に、学習面でのつまずきや遅れ等の困難な状況に対する支援、つまり学習支援が、授業時間ばかりでなく授業時間外においても必要といえよう。このような状況において、大学に対してはこの学習支援に関するサービスの提供が求められていると同時に、教職志望の学生に

学習支援のための力量を育成することも要請されている。

広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センターでは、平成19年度から現代GP「子どもと学び支援プログラムの展開」の一環として、学習支援を実践するための大学生の力量育成および地域の児童・生徒に対する学習支援の提供を行っている。これらの取り組みは、大学で開設している教育相談室「にこにこルーム」で行われており、市川(1993)が提唱する認知カウンセリングの手法に基づいて行われている。この学習支援プログラムの効果に関しては、大学生に及ぼす効果(小島・岡・児玉・深田, 2008)と小学生に及ぼす効果(児玉・岡・小島・深田, 2008)が検討されている。大学生に及ぼす効果を検討した小島他(2008)では、学習支援プログラムを通して「子どもとの関係」と「アセスメント」の力量が特に

形成されたと学生は認識していたことが示唆された。小学生に及ぼす効果を検討した児玉他 (2008) では、学習支援を受けた小学生とその保護者を対象に調査を行い、学習支援を受けたことで、小学生の算数に関する自己効力感が向上していたことが確認され、学習支援を受けた小学生は自分自身の算数の理解度等に、保護者は小学生の算数の理解度等に効果があったと認識していたことが窺えた。この小島他 (2008) と児玉他 (2008) の調査では、学習支援プログラムによる効果を測定するために、学習支援プログラムに参加した大学生と、大学生より学習支援を受けた小学生とその保護者を対象に調査を行ったが、その際、学習支援の効果について自己評価と他者評価で捉えることで、より厳密に効果の査定ができるよう工夫していた。例えば、大学生の力量形成に関しては、大学生自身の自己評価に加え、支援を受けた小学生からの他者評価で捉えられるようにし、小学生の算数への興味・関心は、小学生自身の自己評価に加え、保護者および大学生からの他者評価で捉えられるようにした。しかし、小島他 (2008) や児玉他 (2008) では、これらに関する大学生・小学生・保護者の三者間の認知の差は検討されていない。そこで、本研究では学習支援プログラムの効果を、にこにこルームの学習支援プログラムで小学生を実際に支援した大学生、大学生の支援を受けた小学生、その保護者の三者からの評価で捉えることを目的とする。

方 法

本研究では、小島他 (2008) および児玉他 (2008) のデータより、大学生と小学生、大学生と保護者、小学生と保護者、三者全てのいずれかで共通に利用した項目を抽出し、分析した。ただし、小島他 (2008) では対象の学生として学部生と大学院生が含まれていたが、学部生と大学院生では力量が大きく異なる可能性もあるため、本研究では学部生のみを対象とした。また、これに伴い、児玉他 (2008) のデータより、大学院生に指導を受けた小学生およびその保護者のデータも除外した。

1 調査対象者

平成20年5月から7月の間に行われた、にこ

にこルームの学習支援プログラムで小学生を実際に支援した大学生13名 (男性3名, 女性10名; 平均年齢19.38歳, $SD = 1.12$), 学習支援プログラムに参加した地域の小学生13名 (4年生3名 (男児2名, 女児1名), 5年生5名 (男児1名, 女児4名), 6年生5名 (男児3名, 女児2名) と, その保護者13名 (母親12名, 祖母1名) であった。

2 調査手続き

大学生には、平成20年度前期の学習支援プログラムの最終日に、質問紙による集合調査を実施した。質問紙のタイトルは、「にこにこルームの活動についてのアンケート」であった。

小学生には、平成20年度前期の学習支援プログラムの最終日に、質問紙による集合調査を学習支援活動時間中に実施した。質問紙のタイトルは、「学習カウンセリングについてのアンケート」であった。

保護者には、平成20年度前期の学習支援プログラムの最終日の1回前の活動日の子どもの送り迎え時に質問紙を配布し、持ち帰って回答させ、次の送り迎え時 (学習支援プログラムの最終日) に質問紙を回収した。質問紙のタイトルは、「にこにこルームの活動についてのアンケート」であった。

3 質問紙の内容

大学生の質問紙は、アセスメント (2項目)、授業方法、指導技術 (6項目)、子どもとの関係 (7項目)、保護者との関係 (2項目)、教育・教職への態度 (2項目)、満足度 (4項目)、子どもの勉強および遊びへの関心に関する大学生の認知 (4項目) から構成され、4段階で評定させた (Table 1, 具体的な回答方法については小島他 (2008) を参照)。これらの質問項目に対応する、小学生と保護者の質問項目を Table 1 に示した。

小学生の「学習カウンセリングについてのアンケート」は、アセスメントによる効果 (2項目)、授業方法・指導技術による効果 (6項目)、先生 (学生) との関係 (7項目)、満足度 (3項目)、算数への関心・理解度 (3項目)、遊びへの関心 (1項目) から構成され、4段階で評定させた (Table 2, 具体的な回答方法については児玉他 (2008) を参照)。これらの質問項目に対応する、

大学生と保護者の質問項目をTable 2に示した。

保護者の質問紙は、授業方法・指導技術による子どもの勉強意欲への効果(1項目)、先生(学生)と子どもとの関係(1項目)、先生(学生)と保護者との関係(2項目)、先生(学生)の教育への態度(2項目)、算数の授業に関する満足度(2項目)、遊びの時間に関する満足度(2項目)、先生(学生)との関係に関する満足度(2項目)、子どもの勉強への関心・算数の理解度(3項目)、子どもの遊びへの関心(1項目)から

構成され、4段階で評定させた(Table 3、具体的な回答方法については児玉他(2008)を参照)。これらの質問項目に対応する、大学生と小学生の質問項目をTable 3に示した。

なお、3種類全ての質問紙は記名式であった。氏名は3種類の質問紙を照合するために用いた。また、質問紙には、以上の項目以外に他の項目も含まれていたが、今回の分析には使用しなかったもので、詳細は省略した。

Table 1 大学生に対する調査項目

小島(2008)における カテゴリー	項目 番号	項 目 内 容	対応する 小学生の 項目番号	対応する 保護者の 項目番号
アセスメント	T1	子どもが分からないところ、つまずくところが理解できるようになった	C1	-
アセスメント	T2	子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できるようになった	C2	-
授業方法、指導技術	T3	子どもに分かりやすく教えることができるようになった	C3	-
授業方法、指導技術	T4	子ども自身が問題に「気づく」ことができるような指導ができるようになった	C4	-
授業方法、指導技術	T5	子どもの誤った考え方を修正することができるようになった	C5	-
授業方法、指導技術	T6	子どもが自分で問題が解けるように導くための、必要な声かけが身についた	C6	-
授業方法、指導技術	T7	子どもに「勉強しよう」という動機を持たせることができるようになった	C7	P1
授業方法、指導技術	T8	算数の時間に子どもが遊ぼうとしたら、勉強に引き戻すことができるようになった	C8	-
子どもとの関係	T9	子どもの気持ちを理解できるようになった	C9	-
子どもとの関係	T10	子どもを可愛がるようになった	C15	P2
子どもとの関係	T11	子どもの話を聞く姿勢ができた	C10	-
子どもとの関係	T12	子どもと仲良くできるようになった	C14	-
子どもとの関係	T13	算数の時間を通して、子どもとコミュニケーションが上手にとれるようになった	C11	-
子どもとの関係	T14	遊びの時間を通して、子どもとコミュニケーションが上手にとれるようになった	C12	-
子どもとの関係	T15	子どもは自分を信頼していたと思う	C13	-
保護者との関係	T16	保護者とコミュニケーションが上手にとれるようになった	-	P3
保護者との関係	T17	保護者は自分を信頼していたと思う	-	P4
教育への態度	T18	教師として、責任を持って子どもと接するようになった	-	P5
教育への態度	T19	清潔できちんとした格好をするよう心がけるようになった	-	P6
満足度	T20	子どもに算数を教える場に参加できて、満足している	C16	P7/P8
満足度	T21	子どもと一緒に遊べて、満足している	C17	P9/P10
満足度	T22	子どもとの関係に、満足している	C18	P12
満足度	T23	保護者との関係に、満足している	-	P11
子どもの勉強への関心に関する認知	T24	学習カウンセリングに参加して、子どもは算数に興味を持ったと思う	C19	P13
子どもの勉強への関心に関する認知	T25	学習カウンセリングに参加して、子どもは算数が前より分かるようになったと思う	C20	P14
子どもの勉強への関心に関する認知	T26	算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	C21	P15
子どもの遊びへの関心に関する認知	T27	遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	C22	P16

注1 小学生の項目内容はTable 2参照

注2 保護者の項目内容はTable 3参照

Table 2 小学生に対する調査項目

小島 (2008) における カテゴリー	項目 番号	項 目 内 容	対応する 大学生の 項目番号	対応する 保護者の 項目番号
アセスメントによる効果	C 1	先生は、ほく/わたしのわからないところを理解してくれた	T 1	—
アセスメントによる効果	C 2	先生は、ほく/わたしが算数をどれくらいわかっているか理解してくれた	T 2	—
授業方法・指導技術による効果	C 3	先生は、ほく/わたしにわかりやすく算数を教えてくれた	T 3	—
授業方法・指導技術による効果	C 4	先生に教えてもらったおかげで、ほく/わたしは自分がわからなかったところに気づくことができた	T 4	—
授業方法・指導技術による効果	C 5	算数の問題を解くとき、先生に教えてもらったおかげで、ほく/わたしは自分の考え方を変えることができた	T 5	—
授業方法・指導技術による効果	C 6	算数の時間に、先生から声をかけてもらうことで、ほく/わたしは問題が解きやすくなった	T 6	—
授業方法・指導技術による効果	C 7	先生に教えてもらったおかげで、ほく/わたしは「勉強しよう」と思うようになった	T 7	P 1
授業方法・指導技術による効果	C 8	算数の時間にほく/わたしが遊ぼうとしたら、先生は注意をした	T 8	—
先生 (学生) との関係	C 9	先生は、ほく/わたしの気持ちを理解してくれた	T 9	—
先生 (学生) との関係	C10	先生は、ほく/わたしの話をよく聞いてくれた	T11	—
先生 (学生) との関係	C11	算数の時間を通して、ほく/わたしは先生とコミュニケーションがとれた	T13	—
先生 (学生) との関係	C12	遊びの時間を通して、ほく/わたしは先生とコミュニケーションがとれた	T14	—
先生 (学生) との関係	C13	ほく/わたしは、先生のことを信頼していた	T15	—
先生 (学生) との関係	C14	先生は、ほく/わたしと仲良くしてくれた	T12	—
先生 (学生) との関係	C15	先生は、ほく/わたしのことをかわいがってくれた	T10	P 2
満 足 度	C16	算数を教えてもらえて、ほく/わたしは満足している	T20	P 7/P 8
満 足 度	C17	先生と他の子どもたちと一緒に遊べて、ほく/わたしは満足している	T21	P 9/P10
満 足 度	C18	先生との関係に、ほく/わたしは満足している	T22	P12
算数への関心・理解度	C19	学習カウンセリングにきて、ほく/わたしは算数に興味を持った	T24	P13
算数への関心・理解度	C20	学習カウンセリングにきて、ほく/わたしは算数が前よりわかるようになった	T25	P14
算数への関心・理解度	C21	ほく/わたしは、算数の時間が楽しかった	T26	P15
遊 び へ の 関 心	C22	ほく/わたしは、遊びの時間が楽しかった	T27	P16

注1 大学生の項目内容は Table 1 参照

注2 保護者の項目内容は Table 3 参照

Table 3 保護者に対する調査項目

小島 (2008) における カテゴリー	項目 番号	項 目 内 容	対応する 大学生の 項目番号	対応する 小学生の 項目番号
授業方法・指導技術による子どもの勉強意欲への効果	P 1	学習カウンセリングに参加して、子どもに前より勉強する意欲が見られるようになったと思う	T 7	C 7
先生 (学生) と子どもとの関係	P 2	先生は、子どものことを可愛がってくれた	T10	C15
先生 (学生) と保護者との関係	P 3	私 (保護者) は、先生とコミュニケーションがとれていた	T16	—
先生 (学生) と保護者との関係	P 4	私 (保護者) は、先生のことを信頼していた	T17	—
先生(学生)の教育への態度(単項目)	P 5	先生は、責任を持って子どもに接してくれた	T18	—
先生(学生)の教育への態度(単項目)	P 6	先生は、学習カウンセリングにふさわしい服装をしていた	T19	—
算数の授業に関する満足度	P 7	私 (保護者) は、子どもに算数を教えてもらえて満足している	T20	C16
算数の授業に関する満足度	P 8	子ども自身は、算数を教えてもらえて満足していると思う	T20	C16
遊びの時間に関する満足度	P 9	私 (保護者) は、子どもがみんな (先生と他児) と一緒に遊べて満足している	T21	C17
遊びの時間に関する満足度	P10	子ども自身は、みんな (先生と他児) と一緒に遊べて満足していると思う	T21	C17
先生(学生)との関係に関する満足度	P11	私 (保護者) は、先生との関係に満足している	T23	C18
先生(学生)との関係に関する満足度	P12	子ども自身は、先生との関係に満足していると思う	T22	C18
子どもの勉強への関心・算数の理解度	P13	学習カウンセリングに参加して、子どもは算数に興味を持ったと思う	T24	C19
子どもの勉強への関心・算数の理解度(単項目)	P14	学習カウンセリングに参加して、子どもは算数が前より分かるようになったと思う	T25	C20
子どもの勉強への関心・算数の理解度(単項目)	P15	算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	T26	C21
子どもの遊びへの関心	P16	遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	T27	C22

注1 大学生の項目内容は Table 1 参照

注2 小学生の項目内容は Table 2 参照

結果

1. 大学生と小学生の比較

大学生と小学生との間で、共通となる項目を抜き出し、それらの平均値、標準偏差、差の検定結果をTable 4に示した。対応のあるt検定の結果、共通する22項目のうち、10項目で有意差がみられ ($p < .05$)、1項目で傾向差がみられた ($p < .10$)。有意差がみられた10項目全てにおいて、大学生に比べ、小学生がより高い値を示した。また、有意傾向がみられた1項目においては、大学生に比べ、小学生がより低い値を示した。

つまり、大学生が小学生に分かりやすく教えていたこと、小学生自身が問題に「気づく」ことができるような指導を大学生がしていたこと、小学生の誤った考え方を大学生が修正できていたこと、大学生が小学生の気持ちを理解できていたこと、大学生と小学生が仲良くできていたこと、算数の時間を通して大学生と小学生とのコミュニケーションが上手にとれるようになったこと、大学

生が小学生に信頼されていたこと、大学生と小学生はお互いの関係に満足していたこと、学習カウンセリングを通して小学生は算数が前より分かるようになったこと、算数の時間を小学生が楽しむにしていたことについて、大学生に比べて、小学生がより高く認知していたことが明らかとなった。また、大学生が小学生を可愛がっていたことについては、大学生に比べて、小学生がより低く認知していたことが明らかとなった。

2 大学生と保護者の比較

大学生と保護者との間で、共通となる項目を抜き出し、それらの平均値、標準偏差、差の検定結果をTable 5に示した。対応のあるt検定の結果、共通する16項目のうち、1項目で有意差がみられ ($p < .01$)、1項目で傾向差がみられた ($p < .10$)。この2項目において、大学生に比べ、保護者がより高い値を示した。

つまり、大学生が保護者に信頼されていたこと、大学生が教師として責任を持って小学生と接していたことについて、大学生に比べて、保護者がより高く認知していたことが明らかとなった。

Table 4 大学生と小学生の比較

項目番号	大学生		小学生		t値	
	M	SD	項目番号	M		SD
T 1	3.23	.60	C 1	3.46	.66	-1.39
T 2	3.23	.83	C 2	3.08	.64	.81
T 3	2.77	.83	C 3	3.69	.48	-6.74 ***
T 4	2.85	.69	C 4	3.69	.85	-3.81 **
T 5	2.92	.28	C 5	3.38	.87	-2.52 *
T 6	3.31	.63	C 6	3.54	.88	-1.15
T 7	2.54	.78	C 7	2.85	.80	-1.17
T 8	2.85	.38	C 8	2.77	1.24	.21
T 9	2.77	.44	C 9	3.46	.52	-5.20 ***
T10	3.69	.85	C15	3.31	.75	1.81 †
T11	3.77	.44	C10	3.92	.28	-1.00
T12	3.46	.66	C14	3.77	.60	-2.31 *
T13	3.15	.55	C11	3.54	.52	-2.74 *
T14	3.46	.52	C12	3.69	.63	-1.15
T15	3.08	.64	C13	3.62	.65	-3.74 **
T20	3.85	.55	C16	3.77	.60	1.00
T21	3.85	.38	C17	3.69	.63	.81
T22	3.31	.85	C18	3.69	.63	-2.74 *
T24	3.00	.58	C19	3.31	.95	-1.08
T25	3.08	.49	C20	3.62	.87	-2.94 *
T26	2.85	.99	C21	3.62	.65	-3.33 **
T27	3.46	.78	C22	3.54	.78	-.32

注1 大学生の項目内容はTable 1参照
 注2 小学生の項目内容はTable 2参照
 注3 $df=12$
 注4 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 5 大学生と保護者の比較

項目番号	大学生		保護者		t値	
	M	SD	項目番号	M		SD
T 7	2.54	.78	P 1	2.62	.65	-.32
T10	3.69	.85	P 2	3.92	.28	-.90
T16	3.31	.63	P 3	3.31	.63	.00
T17	3.08	.49	P 4	3.77	.44	-3.96 **
T18	3.38	.65	P 5	3.85	.38	-2.14 †
T19	3.23	.60	P 6	3.46	.52	-1.39
T20	3.85	.55	P 7	3.77	.44	.56
T20	3.85	.55	P 8	3.69	.48	1.00
T21	3.85	.38	P 9	3.85	.38	.00
T21	3.85	.38	P10	3.85	.38	.00
T22	3.31	.85	P12	3.69	.48	-1.44
T23	3.31	.63	P11	3.62	.51	-1.48
T24	3.00	.58	P13	3.31	.63	-1.17
T25	3.08	.49	P14	3.31	.48	-1.15
T26	2.85	.99	P15	3.38	.65	-1.72
T27	3.46	.78	P16	3.85	.38	-1.59

注1 大学生の項目内容はTable 1参照
 注2 保護者の項目内容はTable 3参照
 注3 $df=12$
 注4 ** $p < .01$, † $p < .10$

3 小学生と保護者の比較

小学生と保護者との間で、共通となる項目を抜き出し、それらの平均値、標準偏差、差の検定結果をTable 6に示した。対応のあるt検定の結果、共通する12項目のうち、1項目で有意差がみられた ($p < .05$)。この項目において、小学生に比べ、保護者がより高い値を示した。

つまり、大学生が小学生を可愛がっていたことについて、小学生に比べて、保護者がより高く認知していたことが明らかとなった。

4 大学生・小学生・保護者の比較

大学生・小学生・保護者の三者間で共通となる項目を抜き出し、それらの平均値、標準偏差、差の検定結果をTable 7に示した。1要因反復分散分析の結果、共通する11項目のうち、1項目で有意差がみられ ($p < .05$)、1項目で傾向差がみられた ($p < .10$)。有意差がみられた1項目において、Tukey法による多重比較の結果、有意水準5%で大学生と小学生の間に有意差がみられ、大学生に比べ、小学生がより高い値を示した。

小学生が算数の時間を楽しみにしていたことについて、大学生に比べ、小学生がより高く認知していたことが明らかとなった。

Table 6 小学生と保護者の比較

項目番号	小学生		項目番号	保護者		t値
	M	SD		M	SD	
C 7	2.85	.80	P 1	2.62	.65	.90
C15	3.31	.75	P 2	3.92	.28	-2.89 *
C16	3.77	.60	P 7	3.77	.44	.00
C16	3.77	.60	P 8	3.69	.48	.43
C17	3.69	.63	P 9	3.85	.38	-.81
C17	3.69	.63	P10	3.85	.38	-.81
C18	3.69	.63	P12	3.69	.48	.00
C18	3.69	.63	P11	3.62	.51	.37
C19	3.31	.95	P13	3.31	.63	.00
C20	3.62	.87	P14	3.31	.48	1.30
C21	3.62	.65	P15	3.38	.65	1.00
C22	3.54	.78	P16	3.85	.38	-1.48

注1 小学生の項目内容はTable 2参照
 注2 保護者の項目内容はTable 3参照
 注3 $df=12$
 注4 * $p < .05$

考 察

本研究の目的は、平成20年度前期に行われた、ここにこルームの学習支援プログラムで小学生を実際に支援した大学生、大学生の支援を受けた小学生、その保護者、それぞれの学習支援プログラムの効果に関する認知に違いがないかを検討することであった。

大学生と小学生、大学生と保護者、小学生と保護者、三者間に共通する多くの項目において差はみられなかった。大学生、小学生、保護者、それぞれの認知は1点～4点の4段階で評定され、平均得点が2.50未満の項目はなかった。大学生の20項目、小学生の20項目、保護者の15項目の平均

Table 7 大学生・小学生・保護者の比較

項目番号	大学生		項目番号	小学生		保護者		F値	多重比較
	M	SD		M	SD	項目番号	M		
T 7	2.54	.78	C 7	2.85	.80	P 1	2.62	.65	.60
T10	3.69	.85	C15	3.31	.75	P 2	3.92	.28	2.75 †
T20	3.85	.55	C16	3.77	.60	P 8	3.69	.48	.26
T20	3.85	.55	C16	3.77	.60	P 7	3.77	.44	.09
T21	3.85	.38	C17	3.69	.63	P10	3.85	.38	.45
T21	3.85	.38	C17	3.69	.63	P 9	3.85	.38	.45
T22	3.31	.85	C18	3.69	.63	P12	3.69	.48	1.42
T24	3.00	.58	C19	3.31	.95	P13	3.31	.63	.76
T25	3.08	.49	C20	3.62	.87	P14	3.31	.48	2.31
T26	2.85	.99	C21	3.62	.65	P15	3.38	.65	3.34 * 小学生 > 大学生
T27	3.46	.78	C22	3.54	.78	P16	3.85	.38	1.20

注1 大学生の項目内容はTable 1参照
 注2 小学生の項目内容はTable 2参照
 注3 保護者の項目内容はTable 3参照
 注4 $df=(2, 36)$
 注5 * $p < .05$, † $p < .10$

得点は3.00以上であり、大学生が「できるようになった」と認識していた力量は、小学生と保護者にも同じようもしくはそれ以上に「できるようになった」と認識されており、学習支援プログラムは大学生の力量形成に効果があったといえよう。

一方、大学生と小学生、大学生と保護者、小学生と保護者のいくつかの認知の間にも差があることも見いだされた。小学生を実際に支援した大学生は、自身の教師としての力量に自信が持てないのか、小学生と保護者に比べて、学習支援プログラムの効果を低く評価する傾向にあった。その差は、特に小学生との間で顕著であり、11項目において差が見いだされた。大学生に比べ、小学生と保護者が学習支援プログラムの効果を高く評価していることから、大学生は自身の指導方法や小学生との関係により自信を持って良いようだ。しかし、大学生が小学生を可愛がっていたことについては大学生の評価より小学生の評価の方が低かった。その差は傾向差に過ぎず、大学生 ($M = 3.69$) においても、小学生 ($M = 3.31$) においても、比較的高い得点となっているものの、大学生が思うほど、小学生は大学生に可愛がられていたと認知していなかったのである。この大学生と小学生の間の認知の違いは、大学生が考え、実行している「可愛がる」と小学生が「可愛がられる」と感じるがずれている可能性を示唆している。この点に関してはさらに検討する必要がある。

今後、行われるにこにこルームの学習支援プログラムにおいても、大学生・小学生・保護者、3者間の学習支援プログラムの効果に関する認知の比較を行い、小学生を支援する大学生への学習支援プログラムのフィードバック資料を提供していきたい。このような資料を提供することによって、大学生は自身の指導方法や、小学生や保護者との関係について振り返り、今後のにこにこルームの学習支援プログラムをより良いものへと改善できると考えられる。

引用文献

- 市川伸一 (1993). 学習を支える認知カウンセリ
ングー心理学と教育の新たな接点ー プレー
ン出版
- 児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・深田博己
(2008). にこにこルームの学習支援が小学生
に及ぼす効果(1)ー平成20年度前期の小学生
と保護者を対象とした調査ー 広島大学心理
学研究, **8**, 243-254.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・深田博己
(2008). にこにこルームの学習支援プログラ
ムが学生の力量形成に及ぼす効果(1)ー平成
20年度前期の学生を対象とした質問紙調査ー
広島大学心理学研究, **8**, 227-242.
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領 東京書籍