

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 (5)

—平成23年度の学生を対象とした質問紙調査—

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木舩憲幸・外山智絵

Effects of *Niko Niko Room's* educational support program on students' ability formations (5):
Survey results of students who participated in the programs of 2011

Nanae Kojima, Naoki Oka, Makiko Kodama, Noriyuki Kifune, and Chie Toyama

学習支援を実践するための学生の力量形成と地域の小学生に対する学習支援サービスの提供に取り組んで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、算数の学習支援を中心とした学習支援プログラムを平成20年度から実施している。本研究では、平成23年度後期の学習支援プログラムに参加した大学生を対象に、学習支援プログラムが大学生の力量形成に及ぼす効果について検討した。小島他(2010)に倣い、学習支援プログラムの事前と事後に調査を実施し、力量そのものの評価を試みた。担当群においても、観察群においても、「指導技術」に関する力量が形成されていることが示唆された。また、「保護者との関係」「教育への態度」に関しては、子どもに学習支援を行うことで、保護者との良好な関係を築き、自身の教師としての責任や使命感を強めることが示唆された。

キーワード：力量形成、学習支援プログラム、大学生

問 題

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、学習支援を実践するための学生の力量形成と、地域の小学生に対する学習支援サービスの提供に取り組んでいる。平成20年度より実施している学習支援プログラムは、算数の学習支援を行う時間と遊びの時間の2部から構成されている。大学生は、小学4年生から6年生に対して、市川(1993)が提唱する認知カウンセリングを用いて個別の学習支援を行う。指導教員による指導・監督に加えて、事例検討会にも参加し、大学生は学習支援方法について学習する。

この学習支援プログラムの効果は大学生に及ぼす効果と小学生に及ぼす効果の2側面から捉えることができるが、本研究では、大学生に及ぼす効果に着目する。本研究で着目する大学生に及ぼす

効果については、平成 20 年度前期・後期、平成 21 年度前期、平成 22 年度の 4 時期についてそれぞれ検討されている（児玉・岡・小島・深田, 2010; 小島・岡・児玉・深田, 2008; 小島・岡・児玉・木船・深田, 2009, 2010; 岡・小島・児玉・木船・深田, 2010）。平成 20 年度と平成 21 年度の学習支援プログラムが学生に及ぼす効果の検討には、プログラム終了時に、プログラム開始前と比べての力量の変化について大学生に自己評価させている。しかし、平成 22 年度の学習支援プログラムが学生に及ぼす効果の検討の際は、プログラム開始前と終了後に質問紙調査を実施し、その時点での本人の保有している力量の程度について大学生に自己評価させている。平成 20～21 年度実施分の分析結果より、変化量を自己評価させた場合は「アセスメント」「子どもとの関係」の力量が形成されたと大学生は認知したが、平成 22 年度実施分の分析結果より、各時点での力量の程度を測定したところ、「アセスメント」「知識の保有」「指導技術」に関する力量の程度に関する自己評価得点が事後で有意に高まっていた。

本研究でも、平成 23 年度後期に行われた学習支援プログラムの開始前と終了後の各時点で、保有している力量の程度に関して大学生に自己評価させ、学習支援プログラムが大学生に及ぼす効果について検討する。

方 法

1 調査対象者

調査対象者は、平成 23 年度後期に行われた学習支援プログラムに参加した大学生 36 名（男性 11 名、女性 25 名；平均年齢 20.03 歳、 $SD = 0.91$ ）であった。小学生を実際に支援する担当群 20 名（男性 5 名、女性 15 名；平均年齢 19.90 歳、 $SD = 1.07$ ）と、それを観察し、遊びの時間の企画を中心に行う観察群 16 名（男性 6 名、女性 10 名；平均年齢 20.19 歳、 $SD = 0.66$ ）に分かれた。

2 調査手続き

平成 23 年度後期の学習支援プログラムの開始前と終了後に、質問紙による集合調査を実施した。質問紙は、記名式であった。

3 質問紙の内容

小島他（2010）の質問紙を参考に作成した。事前調査では、学習支援プログラムの経験がなくとも回答できる、大学生の力量および教育・教職に対する態度に関する 28 項目を用いた。事後調査では、事前調査で用いた 28 項目に、子どもや保護者との関わり、満足度、子どもの関心に関する 19 項目を加えた 47 項目を用いた。項目は全て「非常にそう思う（4 点）」から「全くそう思わない（1 点）」の 4 段階で評定させた。

その他、氏名、性別、年齢、学年、担当の有無を尋ねた。また、平成 23 年度前期以前に参加したプログラムでの担当経験の有無についても併せて尋ねたが、今回はその結果の報告を省略した。

結 果

本研究では、平成23年度後期のデータを因子および項目ごとに分析した。本来であれば、改めて因子分析をした後に、因子ごとの分析をしなければならないが、 N が少なく分析が不可能であるため、小島・岡・児玉・深田（2010）の因子分析の結果で、各因子を構成していた項目に該当する項目群をそれぞれ因子とみなした。具体的には、事前調査と事後調査に共通するものは、指導技術6項目、保護者との関係2項目、子どもとの関係1項目、アセスメント2項目、教育への態度2項目、教職志望度1項目（小島他（2010）の教職への態度に該当）であった。また、事後調査のみのものは、知識の深まり2項目、満足度2項目、子どもの感心2項目であった。

1 因子別にみた大学生への効果

大学生全員、担当群、観察群の各因子の得点を Table 1 と Table 2 に示した。全因子の事前と事後の得点は 2.50 以上（1.00 - 4.00 の間）であり、大学生の力量の高さ、教職に対する認識の高さ、満足度の高さが示唆された。

調査時期（事前、事後）と群（担当群、観察群）を独立変数とし、力量および教育・教職への態度を従属変数とした2要因分散分析を行った。その結果、「保護者との関係」($F(1, 34) = 5.59, p < .05$)、「子どもとの関係」($F(1, 34) = 6.41, p < .05$)、「教育への態度」($F(1, 34) = 6.30, p < .05$)の3因子に時期と群との有意な交互作用が確認された。これら3因子については、単純主効果の検定を行った。「保護者との関係」では、担当群において、事後得点が事前得点より有意に高かった ($F(1, 34) = 8.83, p < .05$)。「子どもとの関係」では、観察群において、事後得点が事前得点より有意に低かった ($F(1, 34) = 4.50, p < .05$)。「教育への態度」では、担当群において、事後得点が事前得点より有意に高かった ($F(1, 34) = 5.46, p < .01$)。また、「指導技術」に、時期の主効果がみられ ($F(1, 34) = 5.20, p < .05$)、事後得点が事前得点より有意に高かった。学習支援プログラムへの参加を通して、担当群も観察群も、指導技術に関する力量を形成することが確認された。しかし、保護者との関係に関する力量と教育への態度については、担当群のみで向上がみられた。また、子どもとの関係に関する力量について、観察群の学生は、学習支援プログラムの参加後には、参加前に認知していたほどの力量を自分自身が保有していないと感じていることが確認された。

事後調査のみで測定した「満足度」において、担当群と観察群との間に差があるか検討するため、対応のない t 検定を行った。その結果、「満足度」について両群の間に傾向差があった ($t(34) = 1.94, p < .10$)。

2 大学生の力量と、教育・教職に対する態度との相関関係

学習支援プログラムを通して形成された大学生の力量の程度が、教育・教職に対する態度の変化を規定しているのかを検討するため、大学生全員、担当群、観察群それぞれの各因子間の相関係数を算出した (Table 3, Table 4, Table 5)。その際、因子ごとに、事後得点から事前得点を引いた差得点を用いた。

Table 1 大学生全員および担当群・観察群にみた、力量および教育・教職への態度への態度の得点

	全員						担当群						観察群					
	事前		事後		事前		事後		事前		事後		事前		事後			
	α	M	SD	α	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
指導技術	.78	2.58	.41	.70	2.72	.37	2.55	.45	2.74	.39	2.63	.36	2.70	.36	2.70	.36		
保護者との関係	.72	2.90	.48	.65	3.05	.53	2.83	.52	3.15	.54	3.00	.41	2.94	.51	2.94	.51		
子どもとの関係	.67	3.28	.45	.65	3.25	.55	3.20	.41	3.35	.49	3.38	.50	3.13	.62	3.13	.62		
アセスメント	.67	2.74	.49	.65	2.79	.50	2.68	.49	2.80	.44	2.81	.48	2.78	.58	2.78	.58		
教育への態度	.60	3.19	.48	.70	3.27	.55	3.10	.48	3.36	.46	3.31	.48	3.16	.65	3.16	.65		
教職志望度	.60	3.39	.69	.66	3.28	.66	3.25	.72	3.20	.62	3.56	.63	3.38	.72	3.38	.72		

Table 2 大学生全員および担当群・観察群にみた、知識の深まり、満足度、子どもの関心の得点

	全員			担当群			観察群		
	α	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
知識の深まり	.88	3.08	.54	3.15	.46	3.00	.63	3.00	.63
満足度	.67	3.56	.52	3.70	.38	3.38	.62	3.38	.62
子どもの関心	.47	2.85	.50	2.93	.47	2.75	.55	2.75	.55

Table 3 各因子の差得点の相関係数（大学生全員）

	<i>M</i>	<i>SD</i>	相関				
			1	2	3	4	5
1 指導技術	.14	.35					
2 保護者との関係	.15	.52	.36 *				
3 子どもとの関係	-.03	.51	-.09	.45 **			
4 アセスメント	.06	.39	.34 *	.17	.15		
5 教育への態度	.07	.53	.29 †	.57 ***	.51 **	.13	
6 教職志望度	-.11	.52	.11	-.20	-.01	-.04	.24

注1 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 4 各因子の差得点の相関係数（担当群）

	<i>M</i>	<i>SD</i>	相関				
			1	2	3	4	5
1 指導技術	.19	.37					
2 保護者との関係	.32	.52	.30				
3 子どもとの関係	.15	.49	-.22	.52 *			
4 アセスメント	.13	.36	.21	-.16	-.11		
5 教育への態度	.26	.39	.13	.43 †	.66 **	.07	
6 教職志望度	-.05	.51	-.04	-.43 †	-.18	.04	-.06

注1 ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 5 各因子の差得点の相関係数（観察群）

	<i>M</i>	<i>SD</i>	相関				
			1	2	3	4	5
1 指導技術	.07	.32					
2 保護者との関係	-.06	.44	.35				
3 子どもとの関係	-.25	.45	-.10	.08			
4 アセスメント	-.03	.43	.47 †	.43 †	.31		
5 教育への態度	-.16	.60	.39	.59 *	.22	.04	
6 教職志望度	-.19	.54	.28	-.05	.07	-.17	.42

注1 * $p < .05$, † $p < .10$

大学生全員のデータ (Table 3) では、「保護者との関係」と「子どもとの関係」、「指導技術」と「保護者との関係」、「指導技術」と「アセスメント」の力量に関する因子間で有意な正の相関がみられた。また、「教育への態度」と「教職志望度」の教育・教職に対する態度の因子間で有意な正の相関がみられた。力量に関する因子と教育・教職に対する態度の因子との間では、「保護者との関係」と「教育への態度」、「子どもとの関係」と「教育への態度」に有意な正の相関がみられた。子どもや保護者との良好な関係が築けるほど、教師としての責任や使命感が強まることが示された。

3 項目別にみた大学生への効果

大学生全員、担当群、観察群の各項目の得点を Table 6, Table 7, Table 8 に示した。「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 (指導技術)」と「子どもに適切な教材を提供できる (指導技術)」の2項目以外の因子に含まれる項目の事前と事後の得点は2.50以上 (1.00 - 4.00の間) であり、大学生の力量に対する自己評価の高さ、教職に対する認識の高さ、満足度の高さが全般的に示唆された。因子に含まれなかったその他の項目においては、「適切な指導計画が立案できる」「子どもに『教訓帰納』を指導できる」「算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している」「心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している」「認知カウンセリングに関連する情報を自主的に集めて勉強している」の得点が比較的低かった。

調査時期 (事前, 事後) と群 (担当群, 観察群) を独立変数とし、事前事後で測定した項目を従属変数とした2要因分散分析を行った。その結果、「自分自身の指導について自己評価できる (指導技術)」($F(1, 34) = 5.51, p < .05$)、「保護者とのコミュニケーションが上手にとれる (保護者との関係)」($F(1, 34) = 4.28, p < .05$)、「子どもと仲良くできる (子どもとの関係)」($F(1, 34) = 6.41, p < .05$)、「教師として、責任を持って子どもと接することができる (教育への態度)」($F(1, 34) = 5.54, p < .05$)、「子どもの話をきちんと聞くことができる (その他)」($F(1, 34) = 4.21, p < .05$) の5項目に時期と群の有意な交互作用がみられ、「算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している (その他)」($F(1, 34) = 3.99, p < .10$)、「清潔できちんとした格好をするよう心がけている (その他)」($F(1, 34) = 3.43, p < .10$) の2項目における時期と群の交互作用は有意傾向であった。交互作用がみられた7項目について、単純主効果の検定を行った。「自分自身の指導について自己評価できる (指導技術)」では、担当群において、事後得点が事前得点より有意に高く ($F(1, 34) = 9.25, p < .01$)、事前得点において、観察群の得点が担当群の得点より有意に高かった ($F(1, 55) = 6.95, p < .05$)。「保護者とのコミュニケーションが上手にとれる (保護者との関係)」では、担当群において、事後得点が事前得点より高い傾向が示された ($F(1, 34) = 2.84, p < .10$)。「子どもと仲良くできる (子どもとの関係)」では、観察群において、事後得点が事前得点より有意に低かった ($F(1, 34) = 4.50, p < .05$)。「教師として、責任を持って子どもと接することができる (教育への態度)」では、担当群において、事後得点が事前得点より有意に高かった ($F(1, 34) = 6.77, p < .01$)。「子どもの話をきちんと聞くことができる (その他)」では、有意な単純主効果の結果が得られなかった。「算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している (その他)」では、担当群において、事後得点が事前得点より有意に高く ($F(1, 34) = 6.93, p < .05$)、事後得点において、担当群の得点が観察群の得点より有意に高かった ($F(1, 67) = 5.92, p$

Table 6 大学生全員および担当群・観察群にみた、事前事後で測定した各項目の得点 (1)

	全員						担当群						観察群					
	事前		事後		事前		事後		事前		事後		事前		事後			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
<u>指導技術</u>																		
子どもに分かりやすく教えることができる	2.50	.56	2.61	.69	2.50	.51	2.65	.67	2.50	.63	2.56	.73	2.50	.63	2.56	.73		
子ども自身が問題に「気づく」ことができる	2.44	.61	2.56	.65	2.45	.69	2.60	.68	2.44	.51	2.50	.63	2.44	.51	2.50	.63		
子どもの誤った考え方を修正することができる	2.61	.49	2.78	.54	2.60	.50	2.75	.64	2.63	.50	2.81	.40	2.63	.50	2.81	.40		
子どもが自分で問題が解けるように導くための、声かけができる	2.75	.65	2.89	.46	2.80	.62	2.95	.51	2.69	.70	2.81	.40	2.69	.70	2.81	.40		
子どもに適切な教材を提供できる	2.42	.55	2.53	.61	2.40	.60	2.55	.51	2.44	.51	2.50	.73	2.44	.51	2.50	.73		
自分自身の指導について自己評価ができる	2.78	.68	2.97	.51	2.55	.69	2.95	.69	3.06	.57	3.00	.00	3.06	.57	3.00	.00		
<u>保護者との関係</u>																		
保護者とコミュニケーションが上手にとれる	2.89	.57	2.94	.63	2.75	.55	3.05	.61	3.06	.57	2.81	.66	3.06	.57	2.81	.66		
保護者との間に良い雰囲気作りができる	2.92	.50	3.17	.61	2.90	.55	3.25	.64	2.94	.44	3.06	.57	2.94	.44	3.06	.57		
<u>子どもとの関係</u>																		
子どもと仲良くできる	3.28	.45	3.25	.55	3.20	.41	3.35	.49	3.38	.50	3.13	.62	3.38	.50	3.13	.62		
<u>アセスメント</u>																		
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	2.75	.55	2.72	.57	2.70	.57	2.70	.57	2.81	.54	2.75	.58	2.81	.54	2.75	.58		
子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できる	2.72	.57	2.86	.59	2.65	.59	2.90	.45	2.81	.54	2.81	.75	2.81	.54	2.81	.75		
<u>教育への態度</u>																		
教師として、責任を持って子どもと接することができる	3.11	.57	3.25	.69	3.00	.56	3.35	.59	3.25	.58	3.13	.81	3.25	.58	3.13	.81		
指導に対して使命感を持っている	3.28	.57	3.29	.56	3.20	.62	3.36	.48	3.38	.50	3.19	.66	3.38	.50	3.19	.66		
<u>教職志望度</u>																		
将来、教職に就きたいという気持ちが高い	3.39	.69	3.28	.66	3.25	.72	3.20	.62	3.56	.63	3.38	.72	3.56	.63	3.38	.72		

Table 7 大学生全員および担当群・観察群にみた、事前事後で測定した各項目の得点 (2)

	全員						担当群						観察群									
	事前		事後		事前		事後		事前		事後		事前		事後		事前		事後			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
その他																						
適切な指導計画が立案できる	2.31	.58	2.53	.51	2.35	.67	2.65	.49	2.25	.45	2.38	.50										
工夫をして指導できる	2.61	.55	2.81	.58	2.60	.50	2.85	.49	2.63	.62	2.75	.68										
子どもに「教訓帰納」を指導できる	2.33	.59	2.61	.55	2.25	.64	2.45	.51	2.44	.51	2.81	.54										
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	2.47	.61	2.64	.64	2.40	.68	2.60	.60	2.56	.51	2.69	.70										
算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.42	.60	2.64	.59	2.40	.60	2.85	.49	2.44	.63	2.38	.62										
心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.28	.51	2.25	.65	2.35	.49	2.25	.55	2.19	.54	2.25	.77										
認知カウンセリングに関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.22	.48	2.31	.52	2.25	.55	2.30	.47	2.19	.40	2.31	.60										
子どもの気持ちを理解できる	2.61	.49	2.81	.52	2.65	.49	2.80	.41	2.56	.51	2.81	.66										
子どもを可愛がることができる	3.47	.56	3.42	.65	3.40	.60	3.40	.50	3.56	.51	3.44	.81										
子どもの喜ぶ「遊び」が分かる	2.64	.59	2.66	.63	2.65	.49	2.65	.59	2.63	.72	2.67	.70										
子どもの話をきちんと聞くことができる	3.36	.49	3.31	.47	3.30	.47	3.40	.50	3.44	.51	3.19	.40										
教育についての自分の考えがもてる	2.75	.50	2.81	.52	2.70	.47	2.80	.52	2.81	.54	2.81	.54										
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	2.72	.57	2.74	.60	2.70	.57	2.60	.60	2.75	.58	2.92	.58										
清潔できちんとした格好をするよう心がけている	3.50	.51	3.44	.50	3.35	.49	3.45	.51	3.69	.48	3.44	.51										

Table 8 大学生全員および担当群・観察群にみた、事後のみで測定した各項目の得点

	全員		担当群		観察群	
	M	SD	M	SD	M	SD
<u>知識の深まり</u>						
認知カウセングについての知識が深まった	3.17	.56	3.20	.52	3.13	.62
心理学についての知識が深まった	3.00	.59	3.10	.45	2.88	.72
<u>満足度</u>						
子どもとの関係に、満足している	3.44	.65	3.60	.50	3.25	.77
子どもに算教を教える場に参加できて、満足している	3.67	.53	3.80	.41	3.50	.63
<u>子どもの関心</u>						
算教の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	2.86	.68	3.05	.51	2.63	.81
学習カウセングに参加して、子どもは算教に興味を持っていると思う	2.83	.56	2.80	.52	2.88	.62
<u>その他</u>						
算教についての知識が深まった	3.28	.51	3.35	.49	3.19	.54
これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まった	2.72	.66	2.70	.66	2.75	.68
自分の教職への適性を見極めることができた	2.94	.63	3.00	.56	2.88	.72
自分の学習課題の発見に役立った	3.23	.54	3.30	.57	3.14	.50
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	3.14	.59	3.15	.59	3.13	.62
保護者は自分を信頼していると思う	2.86	.54	2.90	.55	2.80	.54
子どもは自分を信頼していると思う	2.94	.47	3.00	.46	2.87	.50
算教の時間を通して、子どもとコミュニケーションが上手にとれる	3.06	.47	3.10	.45	3.00	.52
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	2.94	.63	2.90	.72	3.00	.52
子どもと一緒に遊べて、満足している	3.53	.56	3.55	.60	3.50	.52
保護者との関係に、満足している	3.28	.66	3.45	.51	3.06	.77
学習カウセングに参加して、子どもは算教が前より分かるようになったと思う	3.14	.49	3.10	.55	3.19	.40
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.25	.73	3.25	.85	3.25	.58

<.05)。「清潔できちんとした格好をするよう心がけている(その他)」では、観察群において、事後得点が事前得点より有意に低く($F(1, 34) = 3.14, p < .05$)、事前得点において、観察群の得点が担当群の得点より有意に高かった($F(1, 60) = 4.08, p < .05$)。子どもの学習支援を担当することによって、自身の指導に関する自己評価、教師としての責任に関する力量が形成されていた。

また、「保護者との間に良い雰囲気作りができる(保護者との関係)」における時期の主効果の有意傾向($F(1, 34) = 8.22, p < .10$)がみられ、「子どもに『教訓帰納』を指導できる(その他)」における群の主効果の有意傾向($F(1, 34) = 3.36, p < .10$)と時期の有意な主効果($F(1, 34) = 6.68, p < .05$)がみられ、「子どもの気持ちを理解できる(その他)」における時期の主効果の有意傾向($F(1, 34) = 3.11, p < .10$)がみられた。担当群も、観察群も、学習支援プログラムを通して、教訓帰納を指導できるようになったことが示された。

事後調査のみで測定した項目について、担当群と観察群との間に差があるか検討するため、対応のない t 検定を行った。その結果、「子どもに算数を教える場に参加できて、満足している(満足度)」($t(34) = 1.72, p < .10$)、「算数に時間を子どもは楽しみにしていたと思う(子どもの関心)」($t(34) = 1.93, p < .10$)、「保護者との関係に、満足している(その他)」($t(34) = 1.81, p < .10$)の3項目について担当群の得点が観察群の得点より高い傾向にあった。

考 察

本研究では、平成22年度の学習支援プログラムが大学生に及ぼす影響について事前事後の調査を用いて検討した小島他(2010)に倣い、当プログラムに参加した大学生を対象に、事前事後の調査を実施し、力量の保有程度に関する自己評価を測定した。

平成23年度後期の学習支援プログラムにおいて、学習支援を行った大学生も、それを観察した大学生も、「指導技術」に関する力量を形成することができていた。平成22年度学習支援プログラムにおいては、「アセスメント」「知識の保有」「指導技術」に関する力量が形成されることが確認された(小島他, 2010)。「指導技術」に関する力量の形成を支持する結果が得られたものの、平成21年度以前の学習支援プログラムにおいては「指導技術」に関する力量の形成について大学生は認知していなかった(児玉他, 2010; 小島他, 2008, 2009; 岡他, 2010)。一方、「アセスメント」に関する力量については、平成21年度以前の実施分の分析結果でも(児玉他, 2010; 小島他, 2008, 2009; 岡他, 2010)、平成22年度分の分析結果でも(小島他, 2010)、学習支援プログラムを通して形成されることを示していたが、本研究ではそのような結果は確認できなかった。

学習支援を行った大学生は、「保護者との関係」に関する力量を形成し、「教育への態度」も向上することが確認された。しかし、学習支援を観察した大学生は、「子どもとの関係」に関する力量について、学習支援プログラムの参加後には、参加前に認知していたほどの力量を自分自身が保有していないと感じていることが確認された。「保護者との関係」については、小島他(2009, 2010)、児玉他(2010)も同様の結果を得ており、子どもの学習支援を行う大学生には、保護者と関わる機会もあり、保護者との良好な関係を築けることが示唆された。「教育への態度」に関しても、実際に子

どもの学習支援を経験するため、自身の教育に対する責任や使命感を高めることができたと考えられた。観察した大学生が「子どもとの関係」に関する力量を保有していないと感じたのは、実際の学習支援を担当しなかったために、子どもと関わるのが少なかったためと推測された。

学習支援プログラムを通して形成された力量について詳細に検討した結果、「指導技術」では自身の指導について自己評価する力が、「保護者との関係」では保護者とのコミュニケーションする力が、学習支援を実際に行うことで形成されることが示された。その他として、算数、心理学、認知カウンセリングについて自ら自発的に勉強する態度は形成されていないことが確認されたが、大学生自身は、算数、心理学、認知カウンセリングそれぞれの知識は深まったと認知していた（3.00点以上、1.00-4.00の間）。個別指導や事例検討会への参加による効果と推測される。

また、力量に関する因子と教育・教職に対する態度の因子との相関関係を検討した結果、子どもや保護者と良好な関係が築けるようになるほど、教師としての責任や使命感が強まることが確認された。このような結果は平成22年度の学習支援プログラムでは確認されなかった（小島他, 2010）。また、平成22年度の学習支援プログラムでは、大学生の学習指導に関する力量が高まるほど、教師としての責任や使命感が強まることが確認され（小島他, 2010）、本研究においても、その傾向が窺えた。

学習支援プログラムの事前と事後に調査を実施することで、大学生の「指導技術」に関する力量が学習支援プログラムを通して形成されることが確認できた。しかし、大学生自身は、「指導技術」に関する力量が形成されていることに気付いておらず（児玉他, 2010; 小島他, 2008, 2009; 岡他, 2010）、大学生自身にも認知してもらえるようなフィードバックを行い、算数、心理学、認知カウンセリングについて自主的に学習し、一層、知識を深めてもらいたい。そして、「指導技術」に関する力量が向上することを期待したい。

引用文献

市川伸一 (1993). 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点— ブレーン出版
児玉真樹子・岡 直樹・小島奈々恵・深田博己 (2010). にこにこルームの学習支援が学生・小学生に及ぼす効果—平成20年度前期のデータの再分析— 学校教育実践学研究, **16**, 9-14.

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) —平成20年度前期の学生を対象とした質問紙調査— 広島大学心理学研究, **8**, 227-242.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・深田博己 (2010). にこにこルームの学習支援効果認知に関する因子構造の検討—学生・小学生・保護者を対象として— 学校教育実践学研究, **16**, 15-23.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・深田博己 (2009). 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 (3) —平成21年度前期の学生を対象とした質問紙調査— 広島大学心理学研究, **9**, 313-330.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・深田博己 (2010). 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 (4) —平成 22 年度の学生を対象とした質問紙調査— 広島大学心理学研究, **10**, 329-342.

岡 直樹・小島奈々恵・児玉真樹子・木舩憲幸・深田博己 (2010). 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 (2) —平成 20 年度後期の学生を対象とした質問紙調査— 学習開発学研究, **3**, 11-20.