

子どもの学び支援プロジェクトの教育的効果

研究代表者 岡 直樹(教育実践総合センター)
研究分担者 栗原 慎二(教育実践総合センター)
竹谷 浩子(教育実践総合センター)
森田 愛子(心理学講座)
児玉 真樹子(学習開発学講座)
エリクソン ユキコ(教育実践総合センター)

I はじめに

様々な学力調査等から、我が国においては学力の低い層の増加が明らかとなっており、学校教育においては学力の底上げが求められている。その一方で、いじめや不登校、あるいは発達障害への対応等も重要課題となっている。このような課題解決へ向けて、子どもに対する学び支援サービスの内容や方法に関する研究を行うばかりでなく、学び支援サービスを提供、さらには子どもの学び支援の実践力を有する教員の養成は、広島大学大学院教育学研究科の果たすべき重要な役割である。本プロジェクトは、子どもへの学び支援に関する総合的な研究プロジェクトとして計画されたものである。今年度は、子どもの学び支援の実践力を養成するという観点からの研究である。

II 子どもの学び支援プロジェクトの教育的効果

1. 目的

子どもの学び支援プロジェクトは、学習相談部門と教育臨床相談部門の2部門がある。

子どもの学び支援プロジェクトにおける学習支援部門においては、学生は指導教員の監督・指導の下で、市川(1989)が提唱する認知カウンセリング(cognitive counseling)の手法に基づいた個別の学習支援の実習を行う。認知カウンセリングとは、認知的な問題をかかえている人(主として「何々がわからなくて困っている」という不適応感をもった人)に対し、個人的な面接によって原因を探り、解決のための援助を与えるものである(市川, 1989)。この認知カウンセリングは、大学生と子どもが1対1で個別に行っている。個別の認知カウンセリングをとおして、当面のつまずきの解消を図るとともに、子どもたちが学習者として自立できるように、そして、それぞれの子どもにあった学習方法を身につけさせることも視野に入れた学習支援を行っている。本研究では、平成26年度に行われた学習支援が大学生に及ぼす効果について検討することを目的とする。

また、子どもの学び支援プロジェクトにおける臨床相談部門では、相談室である「にこにこルーム」での心理教育相談活動を主軸に、学生の教育相談技術、生徒指導力、アセスメント力の向上を目的に様々な実践的経験や理論的知識の獲得を主眼に取り組んでいる。学生が参加する実践的なプログラムとしては、①個別のケースを担当しての心理カウンセリングの実践、②臨床心理士による実際のケースのカウンセリング場面への陪席やビデオ視聴、③地域の「困難校」と呼ばれる小・中・高校でのボランティア活動としての実践的活動である。これに加えて、週1回の授業において「学級経営」「生徒指導」「DSM分類に

よる精神疾患や心理学的知識」「カウンセリング演習」といった理論的知識の獲得や演習をおこなっている。また、カウンセリング技法などの実践的トレーニングをより効果的に実施するため、自己モニタリングとスーパーバイザーからのフィードバックの機会を提供している。学生は、個別カウンセリングのケース担当や、ボランティア活動等で実際に困難さを抱えた子どもに対応し、自身の関わり方の効果を自己内省する目的でレポートを作成する。その上で大学教員よりスーパービジョンを受け、学生の実践的経験が理論的知識と結びつくよう指導を行っている。

大学での子どもの学び支援プロジェクトを通して実践的に学び、その後、教師になった学生が多くいるが、これらの実践的学びが、実際の教師として子どもに接する中で、どのように役立っているかについては十分な検討ができていない。そのため本研究では、これらの活動に参加した卒業生を対象とした調査および面接を通し、心と学びの支援活動に参加することの効果を検証することも目的とする。

2. 平成 26 年度に行われた学習支援が大学生に及ぼす効果

(1)方法

平成 26 年度に子どもたちを学習支援した大学生を対象に、質問紙調査を行った。分析対象者は、実際に学習支援を行った大学生 24 名（以下、担当群；男性 8 名，女性 16 名；平均年齢 19.25 歳， $SD = .79$ ）と、それを観察した大学生 38 名（以下、観察群；男性 11 名，女性 27 名；平均年齢 20.00 歳， $SD = 1.39$ ）であった。

(2)調査内容

大学生の力量および教育・教職に対する態度に関する 28 項目について、「非常に思う（4 点）」から「全くそう思わない（1 点）」の 4 段階で評定させた。

(3)結果

小島・岡・児玉・深田（2010）の因子分析結果で、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の因子とみなした。具体的には、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、教育に対する態度 2 項目、教職志望度 1 項目であった。全因子の事前と事後の得点は 2.50 以上（1.00-4.00 の間）と高かった。

調査時期（事前，事後）と群（担当群，観察群）を独立変数とし、力量および教育・教職に対する態度を従属変数とした 2 要因分散分析を行ったが、時期と群との有意な交互作用は確認されなかった。時期の有意な主効果が「指導技術 ($F(1, 60) = 14.10, p < .001$)」「アセスメント ($F(1, 60) = 14.80, p < .001$)」「教育への態度 ($F(1, 60) = 6.87, p < .05$)」にみら

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・教職への態度の得点

	全員						担当群				観察群			
	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
指導技術	.60	2.80	.30	.76	2.98	.38	2.84	.29	3.01	.28	2.77	.31	2.96	.43
保護者との関係	.85	2.97	.57	.73	3.10	.54	3.17	.46	3.19	.55	2.84	.61	3.05	.53
子どもとの関係		3.29	.49		3.45	.56	3.54	.51	3.54	.59	3.13	.41	3.39	.55
アセスメント	.48	2.84	.35	.63	3.06	.52	2.87	.40	3.15	.48	2.82	.32	3.01	.54
教育への態度	.71	3.32	.56	.51	3.48	.47	3.38	.49	3.50	.42	3.29	.60	3.46	.51
教職志望度		3.73	.52		3.73	.48	3.83	.38	3.75	.44	3.66	.58	3.71	.52

れ、事前得点に比べて、事後得点のほうが有意に高かった。実際に学習支援することを通して、それを観察することを通して、大学生は指導技術やアセスメントに関する力量を形成すること、教育への態度が高まることが確認された。また、群の有意な主効果が「子どもとの関係 ($F(1, 60) = 6.32, p < .05$)」にみられた。担当群の得点は、観察群の得点より高かった。子どもとの関係は、実際に子どもと関わることで形成されることが窺われた。

3. 卒業生を対象とした調査

(1)方法

2007年以降に学部を卒業もしくは大学院を修了した、心と学びの支援活動を経験した人計49名(平均年齢27歳;男性17名,女性32名)に対し、郵送法による質問紙調査を実施した。欠損値を含まない46名のデータを用い、分析を行った。

(2)調査内容

教育に関する態度、技能(学級経営,子ども理解,学習支援,教育相談,保護者対応,障害児対応の6つの下位領域)、知識(発達,アセスメント,教育相談,学習支援,学級経営の5つの下位領域)について、それぞれ、①現時点での力量と、②役立ったという認知について調査した。

Table 2 教育に関する態度、技能、知識の平均と標準偏差

		学習支援 n=17		教育相談 n=26		t 値
		M	SD	M	SD	
態度	現時点での力量	3.26	0.46	3.18	0.50	0.54
	役立ったという認知	3.34	0.45	3.09	0.58	1.52
技能	学級経営					
	現時点での力量	2.94	0.52	2.98	0.55	-0.24
	役立ったという認知	2.79	0.60	3.30	0.44	-3.17 **
	子ども理解					
	現時点での力量	3.32	0.43	3.22	0.45	0.74
	役立ったという認知	3.75	0.31	3.58	0.45	1.38
	学習支援					
	現時点での力量	2.91	0.49	2.87	0.47	0.31
	役立ったという認知	3.72	0.29	2.86	0.49	6.53 ***
	教育相談					
	現時点での力量	2.72	0.61	2.90	0.57	-1.01
	役立ったという認知	2.90	0.57	3.46	0.50	-3.44 **
	保護者対応					
	現時点での力量	3.00	0.60	3.14	0.61	-0.74
	役立ったという認知	3.08	0.61	2.96	0.75	0.54
	障害児対応					
	現時点での力量	2.82	0.79	2.61	0.65	0.99
	役立ったという認知	3.24	0.72	3.32	0.53	-0.43
知識	発達					
	現時点での力量	2.88	0.70	2.96	0.60	-0.40
	役立ったという認知	3.00	0.71	3.12	0.59	-0.58
	アセスメント					
	現時点での力量	3.00	0.71	3.19	0.63	-0.93
	役立ったという認知	3.53	0.72	3.69	0.47	-0.83
	教育相談					
	現時点での力量	2.82	0.73	3.19	0.69	-1.67
	役立ったという認知	3.24	0.66	3.77	0.43	-2.94 **
	学習支援					
	現時点での力量	3.12	0.70	2.73	0.53	2.06 *
	役立ったという認知	3.35	0.61	2.77	0.76	2.65 *
	学級経営					
	現時点での力量	3.06	0.75	3.04	0.66	0.09
	役立ったという認知	2.82	0.81	3.27	0.78	-1.81 †

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

注2. 自由度が41以外のものは等分散を仮定しないt検定の結果

(3)結果

想定した下位領域ごとに α 係数を算出した。「子ども理解・関係形成」以外は「現時点での力量」「役立ったという認知」ともに.70以上であったが、「子ども理解・関係形成」は.70未満だったため、相関分析の結果を踏まえ、「すべての子どもに平等・公平に接すること」を除外することとした。その結果、 α はいずれも.70以上となった。

学習支援を経験したグループ ($n=17$) と臨床相談を経験したグループ ($n=26$) に分けて平均、標準偏差を算出した。なお、両方を経験したと回答した2名と、どちらを経験したかが不明な1名は分析から除外した。技能が態度、知識と比べると若干低い傾向は見られるが、全体的に高い得点であった。各グループで重点的に指導している部分に関する効果を検証するため、 t 検定を行った結果、学習支援グループでは「学習支援」の知識と技能が、臨床相談グループでは「教育相談」と「学級経営」の知識と技能が、有意に高くなった。いずれも、各グループで重点的に指導している内容であり、活動の効果を裏付ける結果と言えよう。

(児玉 真樹子*・岡 直樹)

4. 卒業生を対象としたインタビュー調査

(1)方法

2009年以降に学部を卒業もしくは大学院を修了した、心と学びの支援活動を経験した人計8名(平均年齢24歳;男性1名,女性7名)を対象に半構造化面接によるインタビューを実施した。学習相談部門および教育臨床部門よりそれぞれ4人(修士課程修了者3名,学部卒業者5名)、いずれも個別ケースを担当した経験をもつ者を調査対象とした。

(2)調査内容

インタビュー項目は3.で実施した調査をもとに、心と学び支援活動が教員生活においてどのように役に立ったか(アセスメント力,実践力,学習支援,学級経営,個別のケース,教員等のチーム連携,SC等他職種連携,保護者対応),在学中に学ぶべきであったこと,教員としての成長への効果,実践の際に障壁となる事柄の有無,教員の立場として授業内容の提案,他大学出身者との力量形成の比較を項目とした。また,年度により授業内容や参加形態が異なることがあるため,受講動機,実際の参加内容および参加状況についても質問した。

(3)結果

インタビューの逐語内容をコーディングし,学習相談部門および臨床相談部門に参加した卒業生への教育的効果を概観した。

(a)受講動機

学習相談参加者の多くは「学習指導の実践的機会が提供されている」という理由が最も多く,また,臨床相談参加者も「理論と実践が学べる」と様々な子どもへの支援理論と経験を期待していた。

(b) ケース担当数および活動への参加状況

学習相談では学部3年の後期より受け持ち,学部3年まで5ケースを担当した。この他に,学習支援活動の運営,レクリエーション,下級生へのスーパービジョンを経験した。臨床相談は面接の性質上,カウンセリング技法を習得した大学院生と特例的に学部

4年生の後期にケースを担当させている。ケース数は1ケース～3ケースであった。また、学習相談・臨床相談共に地域の学校へボランティアとして支援実習を年間を通して経験した。

(c) その他の子どもとかかわる経験

1名を除き、この支援活動以外にフレンドシップ事業や地域のボランティア活動など子供集団にチームでかかわることを経験した。

(d) 心と学び支援活動が教員生活においてそのように役立ったと思うか

「アセスメント力・実践力」に関して学習相談・臨床相談共に「子どもの現状を把握して見立てる」「見立てに応じた指導・介入」に関して大変役立ったと評価している。

「学習指導」において学習相談参加者は「子どもの学習段階の見立てと具体的な介入方法」が、臨床相談では「学習意欲を高める働きかけ」や「小集団への介入方法」が実践で役立っていると捉えていた。「学級経営」に関しては全体的に自身の力量による難しさが語られるが、学習相談参加者は「個々へのかかわりを集団につなげる」「レクリエーションを通してのクラス作り」と支援活動での経験を実践に生かしており、臨床相談でも「臨床的視点をもった介入」「子ども同士の肯定的な態度の促進」など学習したことを実践につなげている内容が語られた。学習相談参加者は「個々へのかかわり」に関して学習支援を念頭に置き、「時間的な制約から個々の学習のつまづきに十分対応できていない」と述べ、一方臨床相談参加者は「困難さを抱える児童への見立てや介入方法が役立っている」と述べている。「保護者対応」についてはどちらの参加者も在学中の経験が役立ったと話し、「肯定的なかかわりを意識する」「カウンセリング技法を活用する」など経験は乏しくても手立てを学んでいることが伺えた。調査対象者全員が必要性を感じつつも実践を困難に感じているのが「教員との連携」であり、所属する学校の環境により大きく差がある様子が伺えた。また、「スクールカウンセラーや他機関との連携」が活用できていると回答したのは学習相談参加者1名と臨床相談2名で、残り5名は「連携の大切さは理解しているがどうしてもいいかわからない」「連携をする機会がない」と学外のサポート利用が困難な状況にあることが示唆された。

(e) 在学中に学ぶべきであったこと

在学中を振り返りやっておけばよかったと思うことについて、「学習・実践したことをしっかりと振り返る」と実践を検討し追加学習をする機会をもたなかったことに関して反省点が残ったと6名が話した。また、現在自身が直面している課題に関して、在学中に学習する、あるいは経験の幅を広げる機会をもっともつべきであったといった内容を半数が述べた。

(f) 教員としての成長への効果

学習相談・臨床相談参加者に共通して「知識的な基盤の形成」に関することが語られ、子どもの理解と介入手法の獲得が現在の教員としての成長の基になっていることが示された。また、教員に必要な要素について、「責任感」「真剣に向き合う」「介入手法の獲得と行動力」といった内容が語られ、学び続ける姿勢を重視していることが示唆された。

(g) 実践の際に障壁となる事柄の有無

在学中に学んだ事を実践に移す際に自身の力量を起因とした障壁について尋ねると

「知識と自身の実践力の差」「時間的な余裕がない」といった内容が多く、知識はあるが実践に繋がせていないという自己評価が多く語られた。また、環境を起因とした障壁について尋ねると、臨床相談参加者全員が「他教員との意識の違い」「予防的・開発的な実践を取り組みたくても理解が得られず、こっそり実践している」と述べた。

(h) 教員の立場として授業内容の提案

現職教員の立場から、今後の授業内容の提案を訪ねると「多様な単元の指導経験」「介入が成功した学級の参与観察」「集団・小集団への介入実践」など、現在の授業内容を基により多くの実践経験が求められていた。

(i) 他大学出身者との力量形成の比較

他大学出身者と自身の力量を比較した際に自身をどのように評価するかについてはおおむね全員が自身の力量に肯定的な評価をしていた。一方で「授業力」や「教材研究の充実」など学習指導に関することは他大学出身者に対して自身を否定的に評価していた。

IV 研究の成果と今後の課題

上記の結果から子どもの心と学び支援プログラムは教員の力量形成に効果があり、学生たちは学習相談部門、臨床相談部門それぞれが重点を置いている内容を学び、実践に繋がれていることが示唆された。また、実際に子どもを支援する機会が学生の子ども理解に重要な効果を果たしていることが示された。学校教育現場では、教員には様々な力量が求められる。そのため即戦力となる教員養成プログラムの確立は重要であり、プログラムの更なる充実が今後の課題である。

(エリクソン ユキコ*・栗原慎二)

引用文献

- 市川伸一 (1989). 認知カウンセリングの構想と展開 心理学評論, 32, 421-437.
- 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.