

## にこにこルームの学習支援プログラムが 学生の力量に及ぼす効果(9)

—平成 29 年度の学生を対象とした質問紙調査—

岡 直樹\*・児玉 真樹子・堀井 順平\*\*

(2018年12月10日受理)

Effects of *Niko Niko Room's* educational support program on students' ability formation (9):  
Survey results of students who participated in the programs of 2017

Naoki Oka, Makiko Kodama and Junpei Horii

The educational support programs offered at the *Niko Niko Room* of the Center for School Education and Research of Hiroshima University enable university students to support school children with their studies, especially arithmetic. The purpose of this study was to examine the effects of the educational support programs of 2017 on university students. Data of 62 students who answered questionnaires before and after the program was analyzed. Of the 62 students, 28 students did the actual study support and 34 students observed the study support done by other students. Students who did the actual teaching were taught and supervised by supervisors. All students participated in case review sessions where the group reviewed each case. Results showed that both the students who did the actual support and who did the observations formed “teaching skill” through their participation in the programs. Not only this study but also other previous studies which examined the effect of this educational support program showed a certain effect on formation of students' abilities.

Key words : *Niko Niko Room's* educational support program, students' ability formation

### 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の教育相談室「にこにこルーム」では、平成 20 年度より、学習支援を実践するための大学生の力量形成と、地域の小学生（4～6 年生）に対する学習支援サービスの提供に取り組んでいる。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。算数の学習支援を行う時間では、市川（1993）が提唱する認知カウンセリングを用いて、指導教員による指導・監督のもと大学生が小学生に個別の学習支援を行っている。大学生は実際に小学生に学習支援を行う者と支援はせずそれを観察する者に

分けられるが、いずれも事例検討会に参加して学習支援方法について学習する。

大学生に及ぼす効果については、平成 20 年度前期（児玉・岡・小島・深田，2010；小島・岡・児玉・深田，2008）、平成 20 年度後期（岡・小島・児玉・木船・深田，2010）、平成 21 年度前期（小島・岡・児玉・木船・深田，2009）、平成 22 年度（小島・岡・児玉・木船・深田，2010）、平成 23 年度（小島・岡・児玉・木船・外山，2011）、平成 24 年度（岡・小島・児玉，2014）、平成 25 年度（児玉・岡・小島，2015）、平成 26 年度（小島・岡・児玉，2016）の 8 時期についてそれぞれ検討してきた。平成 21 年度以前における効果検証で

\* 徳島文理大学，広島大学名誉教授，\*\* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

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する形式で質問紙調査を実施した。その結果、主に「アセスメント」と「子どもとの関係」の力量が形成されたと学生は認知している傾向が見られた。平成 22 年度以降は、プログラム開始前と終了後に質問紙調査を実施し、各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た。平成 22 年度と平成 25 年度のプログラムにおいては、参加した大学生の「アセスメント」「知識の保有」「指導技術」に関する力量の得点が事後で有意に高まっていたが（小島・岡・児玉・木舩他, 2010；児玉他, 2015）、平成 23 年度と平成 24 年度では、「指導技術」に関する力量の得点のみが事後で有意に高まっていた（小島他, 2011；岡他, 2014）。平成 26 年度では「アセスメント」「指導技術」に関する力量の得点が事後で有意に高まっていた（小島他, 2016）。

本研究では、平成 29 年度に行われた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することを目的とする。

## 方 法

### 調査対象者

平成 29 年度の前期と後期に行われた学習支援プログラムに参加した大学生を調査対象とした。彼らは前期と後期、両方の学習支援プログラムに参加しており、同一人物のデータを含め、前期 30 名分、後期 32 名分のデータが得られた。本研究では同一人物か否かは区別せず、2 時期の参加者のデータを全て扱い、のべ 62 名分（男性 19 名、女性 43 名；平均年齢 20.37 歳、 $SD=1.35$ ）を分析の対象とした。

なお、大学生は、小学生を実際に支援した担当群のべ 28 名（男性 8 名、女性 20 名；平均年齢 20.57 歳、 $SD=1.57$ ）と、それを観察し、遊びの企画を中心に行った観察群のべ 34 名（男性 11 名、女性 23 名；平均年齢 20.21 歳、 $SD=1.12$ ）に分かれた。

### 調査手続き

平成 29 年度の前期と後期、それぞれの学習支援プログラムの開始前と終了後に、質問紙（記名式）による集合調査を実施した。

### 調査項目

小島他（2016）と同じ内容の質問紙を用いた。事前調査では大学生の力量および教育・教職に対する態度に関する 28 項目を測定した。事後調査

では、事前調査で測定した 28 項目に、知識の深まり、満足度、子どもの関心、その他子どもや保護者との関わり等に関する 19 項目を加えた 47 項目を測定した。全ての項目を「非常にそう思う（4点）」から「全くそう思わない（1点）」の 4 段階評定で回答を求めた。

その他、氏名、性別、年齢、学年、担当の有無、平成 28 年度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。

### 分析計画

これまでの効果報告と同様に、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の因子とみなし、因子および項目ごとに分析した。なお、事前調査と事後調査では、大学生の力量として、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・教職に対する態度として教育への態度（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）が各々因子として扱われた。事後調査でのみ測定したものでは、知識の深まり（2 項目）、満足度（2 項目）、子どもの関心（2 項目）が各々因子として扱われた。なお、欠損値にはその項目の平均値を代入した。

## 結 果

### 因子別にみた大学生への効果

大学生の力量および教育・教職の各因子の事前調査と事後調査の得点を大学生全員、担当群、観察群別にまとめたところ、Table 1 のとおりとなった。全因子の事前と事後の平均値は 2.80 以上（1.00-4.00 の間）と全般的に高かった。特に、「教職志望度」の得点が高く、天井効果が見られた。また、事後調査で測定した知識の深まり、満足度、子どもの関心に関して、同様に大学生全員、担当群、観察群別にまとめたところ、Table 2 のとおりとなった。これらについても平均値が 3.00 以上と高かった。

大学生の力量および教育・教職については、調査時期（事前、事後）と群（担当群、観察群）を独立変数として 2 要因混合計画の分散分析を行った。その結果、調査時期の有意な主効果が「指導技術」( $F(1, 60)=4.52, p<.05$ )と「教職志望度」( $F(1, 60)=4.67, p<.05$ )にみられ、「指導技術」は事前に比べ事後の方が得点が高かったが、「教職志望」は事前に比べ事後の方が得点が低かった。群による有意な主効果および交互作用はみられなかった。

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・教職への態度の得点

	全員						担当群				観察群			
	事前			事後			事前		事後		事前		事後	
	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
指導技術	.73	2.88	.37	.78	2.97	.44	2.85	.37	2.95	.43	2.91	.37	2.99	.45
保護者との関係	.86	3.06	.57	.89	2.99	.64	3.09	.58	3.13	.55	3.03	.56	2.88	.69
子どもとの関係		3.24	.56		3.31	.62	3.21	.50	3.36	.62	3.26	.62	3.26	.62
アセスメント	.82	2.96	.53	.72	2.98	.48	3.00	.53	3.02	.48	2.93	.54	2.96	.48
教育への態度	.65	3.40	.50	.70	3.36	.50	3.46	.43	3.45	.44	3.34	.55	3.29	.54
教職志望度		3.44	.74		3.24	.92	3.46	.79	3.36	.83	3.41	.70	3.15	.99

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	
	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
知識の深まり	.89	3.33	.60	3.36	.49	3.31	.69
満足度	.45	3.39	.46	3.48	.48	3.31	.43
子どもの関心	.79	3.02	.55	3.02	.66	3.01	.45

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	.09	.33					
2 保護者との関係	-.06	.55	.30 *				
3 子どもとの関係	.06	.65	.05	.06			
4 アセスメント	.02	.49	.15	-.09	.02		
5 教育への態度	-.03	.46	.18	.17	-.05	.24 †	
6 教職志望度	-.19	.67	-.04	.23 †	-.01	-.13	-.02

注1 \* $p < .05$ , † $p < .10$

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	.10	.38					
2 保護者との関係	.04	.53	.17				
3 子どもとの関係	.14	.59	.04	.40 *			
4 アセスメント	.02	.52	.10	.03	.05		
5 教育への態度	-.02	.40	.07	.31	-.07	.36 †	
6 教職志望度	-.11	.63	-.19	.46 *	.04	.01	.07

注1 \* $p < .05$ , † $p < .10$

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	.08	.28					
2 保護者との関係	-.15	.56	.45 **				
3 子どもとの関係	.00	.70	.05	-.20			
4 アセスメント	.03	.48	.21	-.18	.00		
5 教育への態度	-.04	.51	.29 †	.08	-.04	.16	
6 教職志望度	-.26	.71	.08	.05	.06	-.25	-.07

注1 \*\* $p < .01$ , † $p < .10$

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

	全員				担当群				観察群			
	事前		事後		事前		事後		事前		事後	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<b>指導技術</b>												
子どもに分かりやすく教えることができる	2.84	.61	2.87	.71	2.79	.63	2.86	.71	2.88	.59	2.88	.73
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	2.84	.55	2.87	.69	2.79	.57	2.93	.60	2.88	.54	2.82	.76
子どもの誤った考え方を修正することができる	2.92	.55	3.05	.56	2.86	.45	2.96	.51	2.97	.63	3.12	.59
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	2.97	.48	3.11	.52	2.93	.54	3.04	.51	3.00	.43	3.18	.52
子どもに適切な教材を提供できる	2.65	.52	2.84	.61	2.64	.49	2.86	.52	2.65	.54	2.82	.67
自分自身の指導について自己評価ができる	3.10	.67	3.10	.69	3.11	.57	3.07	.60	3.09	.75	3.12	.77
<b>保護者との関係</b>												
保護者とコミュニケーションが上手にとれる	3.03	.57	2.95	.69	3.07	.54	3.11	.57	3.00	.60	2.82	.76
保護者との間に良い雰囲気作りができる	3.08	.64	3.03	.65	3.11	.69	3.14	.59	3.06	.60	2.94	.69
<b>子どもとの関係</b>												
子どもと仲良くなる	3.24	.56	3.31	.62	3.21	.50	3.36	.62	3.26	.62	3.26	.62
<b>アセスメント</b>												
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	3.00	.54	2.97	.54	3.04	.58	2.96	.58	2.97	.52	2.97	.52
子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できる	2.92	.61	3.00	.54	2.96	.58	3.07	.54	2.88	.64	2.94	.55
<b>教育への態度</b>												
教師として、責任を持って子どもと接することができる	3.31	.59	3.26	.57	3.36	.56	3.32	.48	3.26	.62	3.21	.64
指導に対して使命感を持っている	3.48	.57	3.47	.56	3.57	.50	3.57	.50	3.41	.61	3.38	.60
<b>教職志望度</b>												
将来、教職に就きたいという気持ち強い	3.44	.74	3.24	.92	3.46	.79	3.36	.83	3.41	.70	3.15	.99
<b>その他</b>												
適切な指導計画が立案できる	2.66	.57	2.89	.63	2.68	.61	3.00	.47	2.65	.54	2.79	.73
工夫をして指導できる	2.85	.57	3.02	.74	2.82	.48	3.07	.66	2.88	.64	2.97	.80
子どもに「教訓帰納」を指導できる	2.81	.57	3.05	.69	2.82	.61	2.96	.64	2.79	.54	3.12	.73
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	2.55	.64	2.73	.61	2.57	.50	2.71	.60	2.53	.75	2.74	.62
算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.55	.72	2.71	.73	2.54	.64	2.93	.60	2.56	.79	2.53	.79
心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している	2.55	.90	2.65	.81	2.54	.92	2.71	.76	2.56	.89	2.59	.86
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	2.44	.80	2.48	.76	2.50	.88	2.64	.73	2.38	.74	2.34	.77
子どもの気持ちを理解できる	2.89	.48	2.94	.47	2.89	.42	2.96	.51	2.88	.54	2.91	.45
子どもを可愛がることができる	3.50	.50	3.50	.50	3.43	.50	3.43	.50	3.56	.50	3.56	.50
子どもの喜ぶ「遊び」が分かる	2.90	.47	2.90	.50	2.86	.36	2.79	.42	2.94	.55	3.00	.55
子どもの話をきちんと聞くことができる	3.56	.50	3.55	.53	3.50	.51	3.57	.50	3.62	.49	3.53	.56
教育についての自分の考えがもてる	3.10	.69	3.13	.74	3.14	.71	3.21	.63	3.06	.69	3.06	.81
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	2.85	.57	2.84	.68	2.89	.42	2.96	.64	2.82	.67	2.74	.71
清潔できちんとした格好をするよう心がけている	3.39	.58	3.40	.61	3.46	.58	3.39	.63	3.32	.59	3.41	.61

Table 7 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
<b>知識の深まり</b>						
認知カウンセリングについての知識が深まった	3.40	.59	3.43	.50	3.38	.65
心理学についての知識が深まった	3.26	.68	3.29	.53	3.24	.78
<b>満足度</b>						
子どもとの関係に、満足している	3.21	.63	3.29	.71	3.15	.56
子どもに算数を教える場に参加できて、満足している	3.56	.50	3.68	.48	3.47	.51
<b>子どもの関心</b>						
算数の時間を子どもは楽しみにしていたと思う	2.92	.64	2.89	.74	2.94	.55
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ていると思う	3.11	.58	3.14	.71	3.09	.45
<b>その他</b>						
算数についての知識が深まった	3.19	.65	3.29	.53	3.12	.73
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	2.82	.76	2.75	.70	2.88	.81
自分の教職への適性を見極めることができた	2.90	.72	3.04	.64	2.79	.77
自分の学習課題の発見に役立った	3.26	.60	3.32	.55	3.21	.64
教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった	3.23	.56	3.29	.53	3.18	.58
保護者は自分を信頼していると思う	2.97	.68	3.14	.71	2.82	.63
子どもは自分を信頼していると思う	3.02	.61	3.18	.67	2.88	.54
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	3.18	.56	3.21	.57	3.15	.56
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	3.07	.56	2.89	.66	3.15	.57
子どもと一緒に遊べて、満足している	3.55	.42	3.50	.52	3.59	.50
保護者との関係に、満足している	3.10	.59	3.14	.59	3.06	.60
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	3.27	.52	3.32	.61	3.24	.43
遊びの時間を子どもは楽しみにしていたと思う	3.43	.56	3.33	.62	3.50	.51

また、知識の深まり、満足度、子どもの関心に関して、群（担当群、観察群）を独立変数とした  $t$  検定を行った。その結果、いずれにおいても有意な差異はみられなかった。

#### 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、因子ごとに、事後得点から事前得点を引いた差得点を求め、各因子間の相関係数を大学生全員、担当群、観察群それぞれで算出した（Table 3, 4, 5）。

大学生全員（Table 3）では、力量間の関係として「指導技術」と「保護者との関係」との間で有意な正の相関がみられた。また力量と教育・教職に対する態度との関係として「保護者との関係」と「教職志望度」の間および「アセスメント」と「教育への態度」との間で有意傾向の正の相関がみられた。担当群（Table 4）では、力量間の関係として「保護者との関係」と「子どもとの関係」

との間で有意な正の相関がみられた。また力量と教育・教職に対する態度との関係として「保護者との関係」と「教職志望度」との間で有意な正の相関が、「アセスメント」と「教育への態度」との間で有意傾向の正の相関が見られた。観察群（Table 5）では、力量間の関係として「指導技術」と「保護者との関係」との間で有意な正の相関がみられた。また力量と教育・教職に対する態度との関係として「指導技術」と「教育への態度」との間で有意傾向の正の相関が見られた。

#### 項目別にみた大学生への効果

大学生の力量および教育・教職の各項目の事前調査と事後調査の得点を大学生全員、担当群、観察群別にまとめたところ、Table 6 のとおりとなった。小島・岡・児玉・深田（2010）の因子分析で各因子に含まれている項目についてはその因子ごとに、この因子分析途中で除外された項目については「その他」の欄に記載した。「心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している（その他）」の1項目以外の項目の事前と事後の平均値は

2.50 以上 (1.00-4.00 の間) と、一般的に高かった。

調査時期 (事前, 事後) と群 (担当群, 観察群) を独立変数とした 2 要因混合計画の分散分析を行った。その結果, 「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)」で時期と群の有意な交互作用がみられた ( $F(1,60)=6.40, p<.05$ )。単純主効果の検定の結果, 事後において群の単純主効果が見られ, 担当群が観察群より有意に高く ( $F(1,60)=4.84, p<.05$ ), 担当群において調査時期の単純主効果が見られ事後が事前より有意に高かった ( $F(1,60)=9.20, p<.01$ )。

また, 時期の有意もしくは有意傾向の主効果が「子どもの誤った考え方を修正することができる (指導技術)」 ( $F(1,60)=3.14, p<.10$ ), 「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 (指導技術)」 ( $F(1,60)=4.21, p<.05$ ), 「子どもに適切な教材を提供できる (指導技術)」 ( $F(1,60)=7.77, p<.01$ ), 「将来, 教職に就きたいという気持ち強い (教職志望度)」 ( $F(1,60)=4.67, p<.05$ ), 「適切な指導計画が立案できる (その他)」 ( $F(1,60)=9.04, p<.01$ ), 「工夫をして指導できる (その他)」 ( $F(1,60)=4.39, p<.05$ ), 「子どもに『教訓帰納』を指導できる (その他)」 ( $F(1,60)=8.06, p<.01$ ), 「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 (その他)」 ( $F(1,60)=5.90, p<.05$ ), 「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)」 ( $F(1,60)=4.74, p<.05$ ) においてみられた。「将来, 教職に就きたいという気持ち強い (教職志望度)」を除いて, 事後が事前より高かった。

知識の深まり, 満足度, 子どもの関心, その他子どもや保護者との関わり等の各項目の得点を大学生全員, 担当群, 観察群別にまとめたところ, Table 7 のとおりとなった。小島・岡・児玉・深田 (2010) の因子分析で各因子に含まれている項目についてはその因子ごとに, この因子分析途中で除外された項目については「その他」の欄に記載した。担当群と観察群との間に差があるか検討するため,  $t$  検定を行った。その結果, 「保護者は自分を信頼していると思う (その他)」 ( $t(60)=1.89, p<.10$ ), 「子どもは自分を信頼していると思う (その他)」 ( $t(60)=1.93, p<.10$ ) 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

大学生の力量および教育・教職に対する態度に關

## するプログラム前後の変化

まず因子ごとの得点を従属変数とした分散分析の結果で, 「技術指導」において調査時期の主効果が見られ, 事後が事前に比べ有意に得点が高かった。学生の力量の「技術指導」については, プログラム実施前後で測定して効果検証を行っている平成 22 年度から平成 26 年度の 5 時期全てにおいて, 向上効果が確認されている (児玉他, 2015 ; 小島他, 2011, 2016 ; 小島・岡・児玉・木船他, 2010 ; 岡他, 2014)。他の力量については実施年度によって効果の有無が一貫していないことを踏まえると, 「技術指導」は効果が出やすい側面なのかもしれない。項目ごとの得点を従属変数とした分散分析の結果では, 因子に含まれていない項目のうち, 「適切な指導計画が立案できる」「工夫をして指導できる」「子どもに『教訓帰納』を指導できる」「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」においては担当群, 観察群ともにプログラムを通して向上が見られた。これらの項目は指導の準備や指導方法に関する内容である。前述の指導技術に加え指導の準備や指導方法に関わる力量は, 実際に担当するだけでなく, その担当者がどのような支援を行っているのかを観察したり事例検討会等で話し合うことを通して, 学習が促進されていることが示されている。

一方, 分散分析の結果より, 「教職志望度」において調査時期の主効果が見られ, 事後が事前に比べ有意に得点が低かった。プログラムを通して教職志望度が下がるというような結果は今回が初めてであった。教育実習を通して教職志望の変化を検証した研究を概観した児玉 (2012) は, 向上する学生も低下する学生も変化しない学生もいることが示されていることを報告している。教職志望の変化に影響を及ぼす理由の一つに「実習を通しての, 教職に関わる能力に関する自信の変化」があると, 児玉 (2012) はこれまでの研究結果を踏まえ述べている。今回は「技術指導」についてはこのプログラムを通して向上がみとめられたが, 他の力量についてはプログラム実施前後で有意差が見られなかった。これらのことを踏まえ, このような体験をしても期待したほどできるようにならなかったと感じ, 教員としての仕事に自信をなくして, 教職志望度が若干低下したのかもしれない。ただし今回はプログラム実施前において天井効果が見られるほど教職志望度が高かったため, 大きな問題ではないだろう。

なお, 担当群と観察群とで効果に違いが見られ

たものは、「算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している」という項目のみで、担当群のみプログラムを通してこの態度が形成されていた。担当群と観察群とで効果に大きな違いは見られなかった理由としては2つ考えられる。1つ目は、当該プログラムに長くかかわっている学生は、それまでに子どもへの学習支援を経験したことを保有している。そのため、今回は観察のみでも自身の経験と照らし合わせて学習した可能性があろう。2つ目は実際に他の学生が支援している様子の観察とそれにかかわる事例検討会への参加が、実際に指導する経験と同様の効果がある可能性も考えられる。

### 大学生の力量変化および教育・教職に対する態度の変化との関係性

相関分析の結果、担当群と観察群で一致した結果はみられず、担当群でのみ「保護者との関係」と「教職志望度」との間に有意な正の相関がみられた。子どもを実際に指導する担当群は、学習支援後に保護者と会って報告をする機会がある。このような機会を通して保護者との関係を形成できると、教職志望度が上がることを示唆している。これまでの効果検証の結果のうち、2つの群を含めた全員を対象とした分析で力量の変化と教職志望の変化の関係をみてみると、平成26年度では子どもとの関係が(小島他, 2016)、平成24年度では子どもとの関係とアセスメントが(岡他, 2014)、平成22年度では子どもとの関係が(小島・岡・児玉・木船他, 2010)、教職志望と有意もしくは有意傾向の正の相関を示している。全体的に、保護者や子どもとの関係形成に関わる力量の向上が、教職志望度の向上につながることを示唆される。

「教育への態度」との関係に関しては、担当群では「アセスメント」との間に、観察群では「指導技術」との間に、いずれも有意傾向の正の相関が見られた。教師としての力量の種類は異なるものの、これまでの効果検証の結果でも、力量の変化と教育への態度に正の関係が見られたことは報告されている。例えば平成24年度では大学生全員を対象とした相関分析で、指導技術、保護者との関係、子どもとの関係、アセスメントの4種類すべての力量と教育への態度との間に有意な正の相関がみられた(岡他, 2014)。平成23年度では大学生全員を対象とした相関分析で、指導技術、保護者との関係、子どもとの関係の3種類の力量と教育への態度との間に有意もしくは有意傾向の

正の相関がみられた(小島他, 2011)。平成22年度では、大学生全員を対象とした相関分析で、指導技術、アセスメントの2種類の力量と教育への態度との間に有意もしくは有意傾向の正の相関がみられた(小島・岡・児玉・木船他, 2010)。これまでの効果の検証結果より、学習支援に関わる教師としての力量が形成されることと、教師として責任を持ったり使命感を持ったりするといった望ましい態度が形成されることには、正の関係性がみられることが確認された。

### まとめと今後の課題

平成29年度の学習支援プログラムでは、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、指導の準備や指導方法に関する力量を形成することができていた。今回とこれまでの効果検証の結果より、この学習支援プログラムは学生の力量形成に一定の効果があることが示された。

一方で、平成20年度からのこの学習支援の取り組みによる学生の力量形成にかかわる効果の検証はいずれも自己報告データを用いたものであった。客観的にみて実際にどのようなことができるようになったのか、その力量をどのように形成していったのかなど、詳細に検討していくことが今後求められていくであろう。

### 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— プレーン出版

児玉真樹子(2012). 教職志望変化に及ぼす教育実習の影響過程における「職業的(進路)発達にかかわる諸能力」の働き—社会・認知的キャリア理論の視点から— 教育心理学研究, 60, 261-271.

児玉真樹子・岡直樹・小島奈々恵(2015). こ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(7)—平成25年度の学生を対象とした質問紙調査— 学校教育実践学研究, 21, 1-7.

児玉真樹子・岡直樹・小島奈々恵・深田博己(2010). こ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(2016). ここにこルームの学習支援プログラムが学生の力量に及ぼす効果(8)—平成26年度の学生を対象とした質問紙調査— 学校教育実践学研究, 22, 1-8.

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・木舩憲幸・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(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.

小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木舩憲幸・外山智絵 (2011). 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— 広島大学心理学研究, 11, 311-322.

岡 直樹・小島奈々恵・児玉真樹子 (2014). 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(6)—平成 24 年度の学生を対象とした質問紙調査— 学校教育実践学研究, 20, 11-18.

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.