

学習支援活動における学生の
「学び」のプロセスに関する一考察

白旗希実子

東北公益文科大学総合研究論集第34号 抜刷

2018年7月30日発行

(資料)

学習支援活動における学生の 「学び」のプロセスに関する一考察

白旗希実子

1. はじめに一調査の背景と趣旨

1-1. 背景

現在おこなわれている、学習支援ボランティアに関係する事業・実施形態は多様であり¹、地域と学校との連携・協働、子どもの貧困対策、学習意欲の向上等、教育・福祉の文脈において語られる傾向がみられる。

文部科学省及び厚生労働省関係局長からは、各大学・各都道府県委員会教育長ら宛に「学習支援における学生ボランティアの参加促進について（依頼）」が出されるなど、学生ボランティアへの関心が高まっている²。

1-2. 先行研究

黒沢ら（2008）は、「メンタルサポート・ボランティア活動」システムの参加学生を対象に調査をおこない、キャリア教育から見た学生の変化・成長は、「自他の理解能力」、「コミュニケーション能力」に集約されることを明らかにした³。また、瀬戸（2012）は、大学の近隣に位置する小学校と中学校で実施された大学生による学習支援ボランティア活動の結果の報告において、学校支援ボランティア活動が教職課程を履修する学生の教育現場体験の機会の確保、「地域の小・中学校における『開かれた学校づくり』の一環になう活動」としての意義を有していることを指摘している⁴。姫野（2006）は、異なる活動形

¹ 例えば、「地域学校協働活動推進事業」（文部科学省）、「子どもの生活・学習支援事業」（厚生労働省）、「生活困窮世帯等の子どものための学習支援事業」（厚生労働省）、地方公共団体やNPO等が行う取り組み等がある。

² 文部科学省生涯学習政策局長・文部科学省高等教育局長・厚生労働省雇用均等・児童家庭局長・厚生労働省社会・援護局長「学習支援における学生ボランティアの参加促進について（依頼）」2016年2月10日。

³ 黒沢幸子・日高潤子・張替裕子・田島佐登史「学校教育支援ボランティアを体験した学生の変化・成長」『目白大学 心理学研究』4、2008年、pp.11-23。

⁴ 瀬戸知也「『大学生による地域の学校支援活動の組織化に関する研究』報告（その1）-平成23年度

態の学校ボランティアにおける、教職志望学生の学習効果について、授業補助がある場合は、「授業の進め方やつまずきへの対処法等に関する幅を広げるといった点で効果」がある一方、授業補助がない場合は、「教職の責任感や自分なりの指導スタイルといった教師としての考え方を深めている」ことを明らかにしている⁵。

それでは、X大学の学生は学習支援活動において、どのような「学び」を経験したのだろうか。本稿の目的は、学習支援活動に参加する学生が経験した「学び」のプロセスを検討することである。

2. 調査概要

2-1. X大学における学習支援活動の概要

X大学では、2012年からS市B中学校において「学習ボランティア活動」を行っている。当初は、B中学校とX大学の学校間連携であったが、2016年度からは教育委員会・大学・中学校の三者で協力して活動を組織している。

2017年度の参加学生は17名で、2つのグループ（A及びD中学校：7名、B及びC中学校：10名）に分かれ活動をおこなった。学生の内訳は、1年生7名、2年生6名、3年生2名、4年生2名で、活動年数をみると、1年目が10名、2年目が6名、3年目が1名であった。活動は、中学校3年生を対象に、8月から2月におこなわれた。活動回数は、A中学校6回、B中学校11回、C中学校7回、D中学校8回である。A及びD中学校では、プリント学習の際に、生徒からの質問や疑問に答えることが主な活動であった。B中学校では、学生が作成したプリント（国語、英語、数学）を用いて、解説者と、解説補助者、生徒からの質問や疑問に答えるサポーターに分かれて活動をおこなった。解説者を経験した学生は5名である。C中学校では、自学学習をサポートする形式で、生徒からの質問や疑問に答えることが主な活動であった。

なお、X大学の学生が参加する学習支援活動の日程調整や出欠管理等の連絡調整は、S市教育委員会が担っている。

『地域の小・中学校における学習支援ボランティア活動』の現状と課題－』『静岡文化芸術大学研究紀要』13、2012年、pp.105-108。

⁵ 姫野完治「学校ボランティアの活動形態による教職志望学生の学習効果」『教育方法学研究』32、2006年、pp.25-36。

2-2. 分析方法

活動参加者17名の活動報告書を対象に、グラウンデッド・セオリー・アプローチの考え方をを用いて分析をおこなった⁶。活動報告書は、(1) 参加日時、(2) 活動内容、(3) 学んだこと、気がついたこと、(4) 自分なりに工夫したこと、(5) 参加してみて難しかったこと、(6) 今後の活動にどのように活かしていきたいか、(7) 後輩へのアドバイスなどで構成されている。

本稿では、報告書の内容をMAXQDAソフトに読み込み、検討をおこなった。分析の際には、文脈に注意しながら、データをセグメント化（切片化）し、それに対応するコード名（下位概念）をつけ、類似するコード名（下位概念）をまとめながら、カテゴリ（上位概念）の抽出を行った。また、継続的比較分析を採用しつつ、上位概念を説明する事例が充実したとき、それを上位概念として採用した。本稿では、理論的飽和化には至らなかったが、11のコード名と、【活動への挑戦】、【伝わり方、理解の仕方は一人一人異なるという気づき】、【コミュニケーションの方法・教え方の模索】、【生徒を理解し、考える力を育むための実践】の4つのカテゴリが抽出され、学習支援活動における学生の「学び」のプロセスの一側面が浮かび上がった（図1）。以下、文中の【 】はカテゴリ、<>は、コード名を表しており、学生の報告内容における（ ）内は著者による補足である。

3. 学習支援における学生の「学び」のプロセス

3-1. 活動への挑戦

<生徒との信頼関係の構築>のため、「積極的に話しかける」「目線をあわせる」ことを学生は実践していた。そのなかで、「雑談から学習になかなか戻れなくなってしまった」（Pさん）（1年生：1年目）経験をした学生もいた。

「中学生の目線になったときにあまり知らない人たちである学生に分からないところを質問することは躊躇するものだと考えた。そこで、自分から積極的に話しかけ仲良くなろうとした。」（Nさん）（1年生：1年目）

⁶ グラウンデッド・セオリー・アプローチについては、Glaser, B. & Strauss, A., "The Discovery of Grounded Theory -Strategies for Qualitative Research." Aldine Publishing Company, New York., 1967. (=後藤隆・大出春江・水野節夫訳、『データ対話型理論の発見』新曜社、1996年)、戈木クレイグヒル滋子『グラウンデッド・セオリー・アプローチ』新曜社、2006年などを参照されたい。

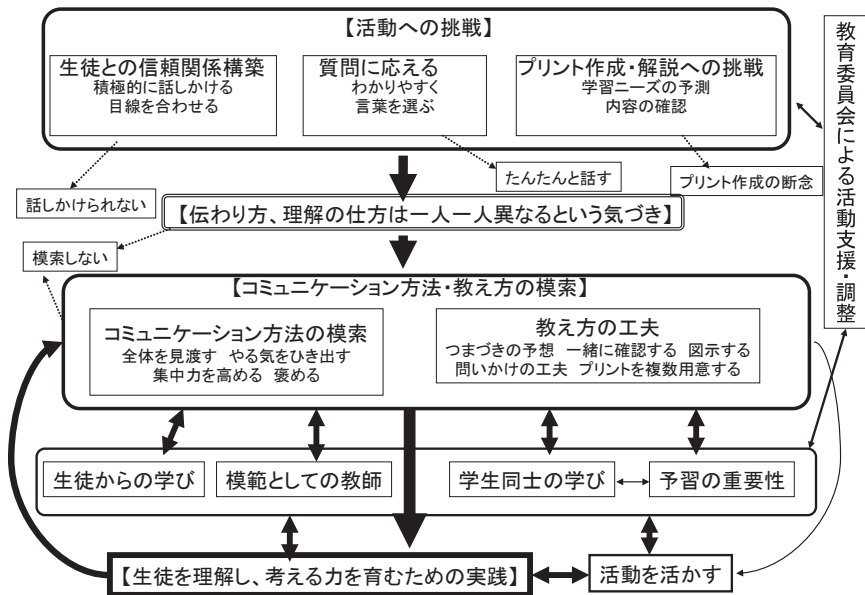


図1 学習支援活動における学生の「学び」のプロセス

「生徒と話するときには、自分がしゃがんで椅子に座っている生徒とできるだけ同じ目線で話すようにしていた。」(Jさん) (2年生：2年目)

また、生徒からの＜質問に応える＞際には、「わかりやすく伝えられるよう言葉をかみ砕いて説明した」(Gさん) (2年生：2年目) など、「わかりやすく」、「言葉を選ぶ」ことを心がけていた。

B中学校の活動では、『『楽しい授業』を心掛けた』り(Cさん) (3年生：1年目)、作成したプリントを相互確認したりしながら、教科担当の教員から確認を受けつつ、＜プリント作成・解説への挑戦＞がなされた。

3-2. 伝わり方、理解の仕方は一人一人異なるという気づき

学生の多くが、【伝わり方、理解の仕方は一人一人異なるという気づき】を経験した。それは、＜質問に応える＞場面では、「自分が理解していることと、それを相手に伝えることとの違い」を実感するプロセスとしてあらわれている。

「思っていた以上に人に教えることは難しいものだと感じた。わかりやすく説明できるように取り組んだが、答えを言うだけになっている場面も多く、生徒の理解力につながったのか心配である。」(Iさん) (2年生：1年目)

「自分が教えたい内容を理解しているからといって上手く教えることができるとは限らないということに気づいた。」(Mさん) (1年生：1年目)

3-3. コミュニケーション方法・教え方の模索

前項の「気づき」を経て、コミュニケーションの方法や指導方法を学生らは模索するようになる。生徒たちの進捗状況を把握するために「全体を見渡す」、学習へ意識が向かうように「やる気を引き出す」、「集中力を高める」、「褒める」など、＜コミュニケーション方法の模索＞をおこなっている。

「積極的な生徒にばかり気を取られて、積極的でない生徒のことが見えなくなってしまうに気づく必要があると感じた。」(Nさん) (1年生：1年目)

「生徒のやる気を高めるため正解したら褒めること、惜しいところまでいっていたら『もう少しだよ』と声をかけた。」(Iさん) (2年生：1年目)

「区切りが良く終わり少し疲れたような表情を見せた子には、『ここまでできた?』や『結構進んだ?』など少し一息つけるような会話をいれ、再び集中力を高めるやり方が効果的であると感じた。」(Jさん) (2年生：2年目)

同時に＜教え方の工夫＞も模索している。例えば、つまづきポイントの予測と対策、説明の視覚化、学習ニーズに合わせた資料づくりなどが挙げられる。

「私は取り扱う単元の復習を行い、生徒さんにスムーズにポイントを教えられるように備えていた。その際、自身が中学生の時に理解が難しかった点や、中学生がひっかかりそうな点を重心的にみるようにした。」(Hさん) (2年生：1年目)

「教科書を参考にして、問題の解き方を書いた紙を事前に用意した。わからなくて行き詰っている生徒に渡すことにより、言葉だけで説明するのが難しいとき、その場で説明するには時間が足りない時にとても有効だった。」(Lさん) (1年生：1年目)

「私は、生徒の学習したいニーズに対応できるように、何種類かの演習プリントを用意すると良いことに気づいた。」(Dさん) (3年生：2年目)

3-4. 生徒・教師・学生同士の学び

前項の模索は、〈生徒からの学び〉、〈模範としての教師〉、〈学生同士の学び〉、〈予習の重要性〉と相互に関連しあっている。

例えば、「(生徒は) わからないところがあれば、自力で教科書から探すこともあり、自主性があると気づいた」(Iさん)(2年生:1年目)などの経験をを通して、生徒への理解を深める学生もいた。また、「生徒自身をよく見ており積極的に話しかけているのが印象的だった」、「生徒の目線になって話をしていたので、自分も見習いたいと感じた」(Pさん)(1年生:1年目)など、活動の場にいる教師の実践から教え方・コミュニケーション方法を学んだ学生も多かった。

その一方で、多くの学生が指摘したのは、〈予習の重要性〉、活動前後・活動中における〈学生同士の学び〉の重要性である。

「先輩方の授業(解説)を見ることができるので、教職を希望している人はB中学校での活動はするべきである。」(Kさん)(1年生:1年目)

「どんなに自信があっても授業(解説)を進めている途中で忘れてしまうので、事前にきちんと文章に起こしたものを作成した方がよい。」(Eさん)(2年生:2年目)

「しっかりと予習をし、わからないところや教え方が不安な部分は、他の人に相談、教科書を確認するなどの工夫をすること。そして、メンバー全員で協力をしあい、できない場合にはサポートをすることも大切である。」(Jさん)(2年生:2年目)

3-5. 生徒を理解し、考える力を育むための実践へ

前項までのプロセスを経て、学生の中には、生徒を理解し、考える力を育むことの重要性に気づいたという学生や、気づきを経て、生徒の「考える力」を育むことを目指して活動をおこなおうとする学生もいた。

「…言葉だけではなく、表情や態度からも読み取ることが大切であると思い、できるだけ生徒の反応は見逃さないようにしていた。」(Jさん)(2年生:2年目)

「…生徒にあった教え方を常に考えておくことが重要だと感じた。」(Cさん)(3年生:1年目)

「(なぜこの解き方にしたのか)意見を聞くことをした。…間違いに気づき訂正する子もいて、説明するために自分で考えることを促した。」(Qさん)(1年生:1年目)

「こちらから積極的に教えに行くのではなく、生徒の様子を見る必要があるということにも気づいた。生徒が自ら問題の解き方を調べて解くことが出来れば、その方が自力で解決しているため身になりやすい。」(Mさん) (1年目：1年生)

3-6. 活動を活かす

年度の活動を終え、学生らは、今後の生活に学んだことを活かすとともに、実感した課題に取り組もうとしている。例えば「意欲的に学ぶということを身につけられるよう努めたい」(Hさん) (2年生：1年目)、「積極的に人と話す機会を自分からつくっていききたい」(Gさん) (2年生：2年目)などが挙げられている。教職課程の学生からは、教育実習に向けての目標などが挙げられた。

「…相手の表情を見ながら、相手は私に対してどのようなことを伝えたいのか、または自分が伝えたいと思っていることが、相手に伝わっているのかを判断する力は、学習ボランティアで生徒と触れ合う中で身につけられた能力と同じであり、大学生活でも使えるので、その中でも活かしていきたい。」(Jさん) (2年生：2年目)

「取り組み方を理解した今、次は生徒がより理解しやすい教え方を習得することに挑戦したいと思う。教職課程で行う教育実習の予行練習だと思い今後も参加させていただきたいと思う。」(Pさん) (1年生：1年目)

4. まとめ

教職課程に在籍する学生にとって、学習支援の活動は、学校という場所を体感する場、教員の生徒への接し方・発問の仕方から教員としての態度を学ぶ場、生徒とのコミュニケーションの方法・自分なりの教え方を模索する場、今後の教育実習に向けての自身の課題を認識する場として機能していた。これらは、姫野(2006)・瀬戸(2012)の知見とも重なるものである。

また、多くの学生が【伝わり方、理解の仕方は一人一人異なる】という気づきを経験し、生徒との関わり方や教え方の模索を通して、他世代と関わる力、自分の考えを相手に伝える力、相手の考えを読み取る力などを向上させていた。これらは、黒沢ら(2008)の指摘と共通する部分である。

上記の他、本稿のケースの場合、学習支援の活動をおこなうことが、学生相互の学び合いへとつながる動機づけとなる可能性が示唆された。学生たちは、学生同士が協力することの重要性を認識しており、活動に参加する学生同士が

集まって、組織化しようとする動きも、みられている。

本稿のケースでは、教育委員会がコーディネーターとして、学校・大学・学生間の調整を行っていた。そのため、学生・学校教員・大学教員が其々の役割に集中することができたことも、上記のような学生の「学び」につながった一つの要因となったのではないかと考えられる。

以上のことから、学習支援の活動経験は、教職課程に在籍する学生のみならず、多くの学生にとって、他者との違いを理解し、他者との意思疎通能力を向上させるといった意義を有すると推測される。本稿では、こうした学生の学習支援活動における「学び」のプロセスの一側面を浮かび上がらせることができた。

学生の「学び」のプロセスの他の側面及び経験年数が蓄積されることでの学生の「学び」・学生同士の学び合いがどのように変容するのかについては、今後の課題としたい。