

## 学校支援ボランティアの参加学生に対する教育的介入の効果

—大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業を通して—

森下 覚 (大分大学教育福祉科学部)  
麻生 良太 (大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター)  
藤田 敦 (大分大学教育福祉科学部教育心理学教室)  
久間 清喜 (大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター)  
衛藤 裕司 (大分大学教育福祉科学部特別支援教育教室)  
竹中 真希子 (大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター)  
大岩 幸太郎 (大分大学教育福祉科学部情報教育教室)

【要旨】 「まなびんぐサポート」では、地域の教育委員会と連携し、学校現場からの支援要請に応える形で、地域の小・中学校にボランティアとして学生を派遣し、授業補助や個々の子どもの学習を支援する活動を実施してきた。本論文では、「まなびんぐサポート」の参加学生に対する大学教員の教育的介入の効果について検討した。

大学教員は、毎回の学生の活動記録を読み、子どもとの関わり方や、自らの活動を省察する視点について助言していた。その結果、大学教員の教育的介入は、学生の活動を促し、記録の記述タイプを変容させる効果があることが明らかになった。学生の実践的指導力を育成していくためには、単に実践経験を重ねるだけではなく、大学教員の教育的介入による活動の省察と、それに伴う活動の改善が必要であることが示唆された。

【キーワード】 学校支援ボランティア、教員養成、実践的指導力

### I 問題と目的

大分大学教育福祉科学部では、平成 16 年度から、大分県及び大分市教育委員会と連携し、地域の公立学校(幼稚園・小学校・中学校)からの支援要請に応える形で、ボランティアとして学生を派遣し、教育活動を支援する「まなびんぐサポート」事業を実施してきた。「まなびんぐサポート」に寄せられる地域の公立学校の主な支援要請は、「授業時における個別支援」、「特別支援を必要とする児童生徒への支援」、「昼休み・放課後の補習の補助」といった実践的なものである(森下・久間・麻生・衛藤・藤田・竹中・大岩、印刷中)。そのため、参加学生は、教師として教育実践に参加し、児童生徒に寄り添った学習支援や心理的な援助を行うことが求められる。こうした「まなびんぐサポート」における活動は、教育実習では体験することの出来ない実践的な活動であり、学生の実践的指導力を向上させることが示唆されている(森下・久間・麻生・衛藤・藤田・竹中・大岩, 2010)。

現在、「まなびんぐサポート」には、教育福祉科学部の 1 年から 4 年までの全ての学生が参加可能となっており、年々、参加学生数及び派遣学校数は増加している。平成 22 年度は 97 名の学生が地域の公立学校 40 校で活動を行っている。

「まなびんぐサポート」の年間スケジュールは、表1の通りである。

表1 「まなびんぐサポート」の年間スケジュール

4月～5月(募集期)：

- 大分市教育委員会は、地域の公立学校に参加募集を行い、希望する学校の支援要請をリストにしてまとめ、「まなびんぐサポート」運営委員会に提出する。
- ※ 「まなびんぐサポート」運営委員会は、①「まなびんぐサポート」事業の企画・運営に関わる基本的事項、②「まなびんぐサポート」事業の実施における大分県・大分市教育委員会との連携に関わる事項、③その他、事業の運営に関わる事項について、審議する委員会として、平成21年4月大分大学教育福祉科学部に認可され設置された。

5月～7月(登録期)：

- 「まなびんぐサポート」運営委員会は、大学で「まなびんぐサポート」の説明会を行い、学生の参加募集を行う。学生は、地域の公立学校の支援要請リストを基に参加したい学校を選択し、「まなびんぐサポート」運営委員会に申請する。
- 「まなびんぐサポート」運営委員会は、地域の公立学校の支援要請と、学生の学校選択の希望理由を照らし合わせ、学校と学生をマッチングする。

8月～12月(活動期)：

- 「まなびんぐサポート」運営委員会と大分市教育委員会は、参加学生に対して、活動を行う際の注意事項などについて事前指導を行う。
- 学生は、大学の授業の合間を利用して週に1回2・3時間程度の活動を行う。毎回の活動後、学生は自らの活動を省察し、活動記録をまとめ、大学が用意した「まなびんぐサポート」のHP上で提出する。大学教員は、その毎回の活動記録に対して、教育的な助言や感想を与える。

12月(中間指導)：「まなびんぐサポート」運営委員会の担当教員が、参加学生の活動状況を踏まえ、今後の活動を改善するための注意点について、中間指導を行う。

12月～翌3月(活動期)：

- 学生は、表2に示すポイントを15ポイント以上取得し、毎回の活動記録、最終レポートを提出して、活動を終了する。

表2 「まなびんぐサポート」の活動時間と対応するポイント

活動時間	ポイント数
午前、午後、放課後など3時間程度のサポート活動1回	1ポイント
1日を通したサポート活動1回	2ポイント
宿泊を伴った1泊のサポート活動1回	3ポイント

「まなびんぐサポート」は、大学の授業の合間を利用し、派遣先の学校との調整の上で行われるため、活動時間は学生毎に異なっている。また、「まなびんぐサポート」では、学校支援の活動を継続させ、参加学生の実践的指導力をより向上させるために毎回の活動後、学生に対して「活動記録」の提出を求めている。活動記録は、大学が用意した「まなびんぐサポート」の HP 上で提出することが可能となっており、学生は、「児童生徒や現場の教師と関わった体験」や、「体験した出来事の分析」、「自らの課題」等について記録し、提出している。この活動記録は、個別の ID とパスワードで管理され、記述した学生本人と担当教員しか閲覧することが出来ないようになっている。この活動記録には、学生の省察的思考スタイルが反映されている(森下・藤田・麻生・久間・衛藤・竹中・大岩, 印刷中)。そして、平成 22 年度からは、学生の毎回の活動記録に対して、「まなびんぐサポート」担当の大学教員から、「まなびんぐサポート」の HP を通して指導や助言が与えられるようになった。この「まなびんぐサポート」における大学教員の教育的介入は、参加学生の活動や省察的スタイルに影響を与えることが予想されるが、その効果については未だ検討されていない。

そこで、本研究は、活動記録を通して行われている大学教員の教育的介入と、それに伴う学生の活動記録の変容について検討し、学習支援ボランティアにおける教育的介入の効果について明らかにすることを目的とする。

## II 方法

### 1. 調査対象者

本研究は、学習支援ボランティアにおける教育的介入の効果を明らかにすることを目的としている。そこで、「まなびんぐサポート」毎回の活動記録を期日通り提出していた大学 2 年生 6 名(男性 3 名、女性 3 名)を調査対象者として選定した。

調査対象者は、1 年次に附属学校における計 4 日間の参加体験実習、2 年次に公立の幼稚園や小中学校における 2 日間の観察体験実習を体験していた。また、いずれの学生も「まなびんぐサポート」に参加した経験はなく、今回が初めての参加となっている。

### 2. 分析対象

「まなびんぐサポート」の参加学生は、毎回の活動後、自らの活動を省察し、活動記録をまとめ、大学が用意した「まなびんぐサポート」の HP 上で提出することになっている。

「まなびんぐサポート」HP 上の活動記録の記入画面(図 1)は、「活動の概要」と「本文」という記入欄で構成されている。それぞれの欄に記述する内容については、「まなびんぐサポート」の事前指導の際に大学教員から指導が行われる。

「活動の概要」の欄には、活動内容を端的に記録することが指導されていた。例えば、「特別支援学級における学習支援」や「相談室登校の生徒の支援」、「運動会の準備」といった端的な活動内容である。

「本文」の欄には、単に目の前で起きた出来事の羅列ではなく、「参加した学校で、子どもたちや現場の教師とどのように関わり、自分はその人たちをどのように見たのか、感じたのか。また現場の教師からどのような助言、指示、注意を受け、実際に行動したのか。

それによって学んだこと、疑問に思ったこと、自分の課題となったこと」について具体的に記述することが指導されていた。さらに注意事項として、個人情報の取り扱いに注意し、子どもの名前をイニシャル表示し、他人に活動記録を見せないことの指導が行われていた。この活動記録は、毎回の活動後1週間以内に作成し、HP上に記入することになっていた。

また、大学教員は、図2のようにHP上で全参加学生の活動記録を閲覧することが可能になっていた。大学教員は、学生の活動記録を読み、「活動に関する評価」や「活動に対する指導」「活動記録の書き方」について、コメント欄に記入することで指導助言を行っていた。

本研究では、「学生の活動記録」と「大学教員のコメント」を分析対象とし、データを収集した。

図1 活動記録記入画面

図2 活動記録閲覧画面

### 3. 分析の手続き

分析対象としたデータは、「各対象者(学生)から提出された第1～9回目の活動記録」と「大学教員のコメント」であった。

#### 活動記録の分析

まず、各対象者(学生)から提出された第1～9回目の活動記録を、句点を区切りとして単文に分解し、森下・藤田・麻生・久間・衛藤・竹中・大岩(印刷中)の分析基準を基に「報告的記述」「関与的省察」「因果的省察」の3つのカテゴリーに分類した(表3)。

「報告的記述」とは、活動中に学生が遭遇した出来事、それに伴う感想を記述したものである。この記述には、学生自身の活動についての報告は含まれておらず、また、出来事

の因果関係についての考察も含まれていない。そのため、第三者の視点で、教育現場の出来事を時系列的にリストアップした報告に留まっている。

「関与的省察」とは、活動中に学生自身が子どもたちや現場の教師と関わった活動について省察した記述である。この記述には、学生が活動した意図、具体的な活動内容、活動に伴う子どもや教師の反応についての省察が含まれている。しかし、自ら行った活動に対する子どもや教師の反応について、因果関係を考察する具体的な記述は含まれていない。

「因果的省察」とは、活動中に学生が遭遇した出来事や、自ら行った活動に対する子どもや教師の反応についての因果関係を省察した記述である。この記述には、「出来事の原因と結果」や、「子どもの活動とその意図」、「教師の指導の結果とその意図」、「自らの指導の結果とその原因」といった事象の因果関係についての省察を含んでいる。

以上の基準に従い、研究対象者の活動記録を分類した。そして、学生の全9回の活動記録を、前期(1~3回目)・中期(4~6回目)・後期(7~9回目)に分け、各期の活動記録における「報告的記述」「関与的省察」「因果的省察」の頻度を集計した。単なるエピソードとしての「報告的記述」よりも、自己の活動内容について省察する「関与的省察」や、出来事や活動の原因と結果について省察する「因果的省察」についての記述が多い程、より実践的な活動に参加し、その活動について省察していることが予想される。

表3 学生の活動記録の例

---

#### 報告的記述の例

学生1：運動会シーズンといったこともあり午前中の2時間は体育の授業であった。

学生3：国語ではプリントを用いて文字の練習を行ったが、R君は文字を書くのが困難であった。

学生6：午前中、Y君は先生の話妨害することはあったが、床に寝そべったりするというのではなく、積極的に授業に参加していた。

---

#### 関与的省察の例

学生1：中休みの時、児童たちに誘われて一緒にバスケットをした。

学生4：授業中に児童の体調の異変に気づき、担任の先生にそのことを伝え、熱を計らせて保健室まで連れて行った。

学生5：(算数の)一次方程式の応用問題をどうやって教えていいのか分からず、手さぐりで指導を行った。

---

#### 因果的省察の例

学生2：人数の多い学級は、良いことも多くあるが、人数が多いために教師がいつも一人ひとりに注意することが少なくなってしまう、分からない問題もそのままになってしまう良くないこともあることが分かった。

学生3：ハーモニカを皆の前で演奏させることは、児童達の意欲を引き出し、うまく出来た児童に自信を与えるが、うまく出来ない児童には劣等感を感じさせるのではないだろうかと思う。

---

#### 大学教員のコメントの分析

次に、「大学教員のコメント」を、句点を区切りとして単文に分解し、複数の研究者間で

文意を考慮し、「活動の指導」「活動の評価」「活動記録の促し」の3つのカテゴリーに分類した(表4)。

「活動の指導」とは、活動記録に書かれている内容に対する大学教員の指導についての記述である。この記述には、「専門的な知識の提供」や「関与的省察への指導」「因果的省察への指導」が含まれている。

「活動の評価」とは、活動記録に書かれている出来事や学生の活動に対する大学教員の評価についての記述である。この記述には、「学生が体験した出来事の感想や評価」、また「学生の関与的省察への評価」、「学生の因果的省察への評価」が含まれている。

「活動記録の促し」とは、学生の活動記録の記述に対する大学教員の指導についての記述である。この記述には、活動記録の中で関与的省察や因果的省察について、「書き足り無い個所の促し」が含まれている。

以上の基準に従い、大学教員のコメントを分類した。そして、「活動の指導」「活動の評価」「活動記録の促し」の頻度を集計した。大学教員による教育的介入によって、参加学生はより実践的な活動に参加し、自らの活動について深く省察するようになることが予想される。

表4 大学教員の活動記録へのコメント例

---

**活動の指導の例**

専門的な知識の提供：発達障害は、広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥/多動性障害など、様々な障害の総称です。

関与的省察への指導：担任の先生のY君への関わり方(叱る時は叱る、褒める時は褒める)はとても重要なことで、〇〇さんも真似をするべき指導姿勢だと思います。

---

**活動の評価の例**

報告的記述への評価：クラスみんなのY君への対応は、仲間を受け入れる雰囲気が出来上がっているからであり、担任の先生の学級運営の賜物だと思います。

関与的省察への評価：今回の活動では根気強い指導が出来て、良かったですね。

因果的省察への評価：運動会のサポートを通して、先生方の仕事や学校行事の流れについてとても細やかな所まで気付かせていて、素晴らしいと思います。

---

**活動記録の促しの例**

書き足りない箇所の促し：今後サポートをする中で、うまくいったことだけではなく、うまくいかなかったことも具体的に記録して下さい。

---

### Ⅲ 結果と考察

#### 1. 活動記録の全体的傾向

対象者の活動記録を、初期(1~3回目)、中期(4~6回目)、後期(7~9回目)に分け、各期の活動記録に記述された「報告的記述」「関与的省察」「因果的省察」の合計頻度を対象者別(学生1~6)に集計し、表5に示した。

その結果、初期の活動記録は、「報告的記述」が82.6%、「関与的省察」が14.8%、「因果的省察」が2.6%であった。中期の活動記録は、「報告的記述」が78.6%、「関与的省察」が13.5%、「因果的省察」が7.9%であった。後期の活動記録は、「報告的記述」が76.4%、「関与的省察」が12.4%、「因果的省察」が11.2%であった。記録を重ねる毎に、報告的記述は82.6%から76.4%へ減少し、関与的省察も14.8%から12.4%へと微減していた。一方、因果的省察は2.6%(初期)から11.2%(後期)へと増加していた。

次に、各対象者の活動記録の記述タイプの変容を可視的にするために、因果的省察の頻度をx軸に、関与的省察の頻度をy軸に設定し、対象者の活動記録の変容を図2に示した。この結果、全対象者の活動記録の因果的省察が、一様に増加していることが可視的になった。

表5 活動時期毎の活動記録タイプ

対象者		報告的記述		関与的省察		因果的省察		計
初期 (1~3 回)	学生1	41	85.4%	7	14.6%	0	0.0%	48
	学生2	27	93.1%	0	0.0%	2	6.9%	29
	学生3	82	77.4%	22	20.8%	2	1.9%	106
	学生4	38	82.6%	6	13.0%	2	4.3%	46
	学生5	26	86.7%	4	13.3%	0	0.0%	30
	学生6	38	82.6%	6	13.0%	2	4.3%	46
	平均	42.0	82.6%	7.5	14.8%	1.3	2.6%	50.8
中期 (4~6 回)	学生1	49	84.5%	8	13.8%	1	1.7%	58
	学生2	21	70.0%	2	6.7%	7	23.3%	30
	学生3	49	76.6%	13	20.3%	2	3.1%	64
	学生4	43	81.1%	3	5.7%	7	13.2%	53
	学生5	8	66.7%	4	33.3%	0	0.0%	12
	学生6	28	80.0%	4	11.4%	3	8.6%	35
	平均	33.0	78.6%	5.7	13.5%	3.3	7.9%	42.0
後期 (7~9 回)	学生1	23	82.1%	3	10.7%	2	7.1%	28
	学生2	18	72.0%	2	8.0%	5	20.0%	25
	学生3	95	80.5%	15	12.7%	8	6.8%	118
	学生4	23	67.6%	3	8.8%	8	23.5%	34
	学生5	6	54.5%	5	45.5%	0	0.0%	11
	学生6	20	76.9%	2	7.7%	4	15.4%	26
	平均	30.8	76.4%	5.0	12.4%	4.5	11.2%	40.3

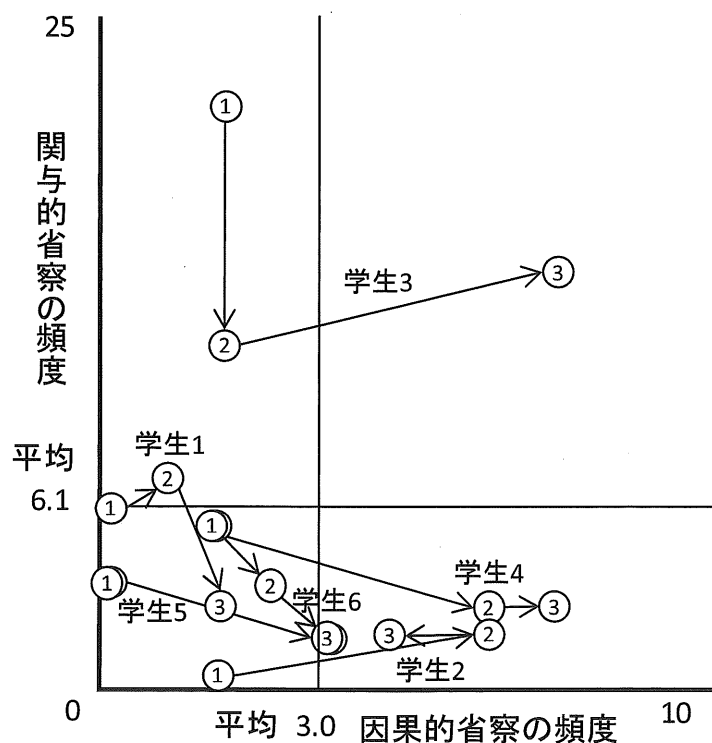


図2 対象者の活動記録の変容

\* 囲み数字は、①初期、②中期、③後期の時期を表している。

## 2. 大学教員のコメントの全体的傾向

「まなびんぐサポート」のHP上に提出される学生の活動記録には、担当の大学教員から毎回指導や助言が行われていた。大学教員から学生に対して行われたコメントを、初期(1~3回目)、中期(4~6回目)、後期(7~9回目)に分け、「活動の指導」「活動の評価」「活動記録の促し」の合計頻度を対象者別(学生1~6)に集計し、表6に示した。

その結果、初期の活動記録に対するコメントは、「活動の指導」が53.4%、「活動の評価」が43.2%、「活動記録の促し」が3.4%であった。中期の活動記録に対するコメントは、「活動の指導」が40.0%、「活動の評価」が58.8%、「活動記録の促し」が1.2%であった。後期の活動記録に対するコメントは、「活動の指導」が54.1%、「活動の評価」が44.6%、「活動記録の促し」が1.4%であった。

以上のことから、大学教員のコメントは、主に「活動の指導」と「活動の評価」であり、「活動記録の促し」は学生1と学生5にしか行われていなかったことが分かった。活動記録の促しが少なかった理由としては、事前指導の段階で活動記録の書き方について十分に指導が行われており、書き方についての理解が足りなかった学生に対してのみ、追加の指導が行われていたためであると考えられる。次に、大学教員から学生に対して行われた教育的介入が、学生に対してどのような影響を与えていたのかについて考察する。



表 6 大学教員のコメントの分類

対象者	活動の指導	活動の評価	活動記録の促し	計	
初期 (1 5 3 回 )	学生1	15 51.7%	13 44.8%	1 3.4%	29
	学生2	3 18.8%	13 81.3%	0 0.0%	16
	学生3	10 41.7%	14 58.3%	0 0.0%	24
	学生4	20 80.0%	5 20.0%	0 0.0%	25
	学生5	18 62.1%	7 24.1%	4 13.8%	29
	学生6	13 52.0%	12 48.0%	0 0.0%	25
	平均	13.2 53.4%	10.7 43.2%	0.8 3.4%	24.7
中期 (4 5 6 回 )	学生1	13 72.2%	4 22.2%	1 5.6%	18
	学生2	3 21.4%	11 78.6%	0 0.0%	14
	学生3	10 47.6%	11 52.4%	0 0.0%	21
	学生4	2 18.2%	9 81.8%	0 0.0%	11
	学生5	1 16.7%	5 83.3%	0 0.0%	6
	学生6	5 33.3%	10 66.7%	0 0.0%	15
	平均	5.7 40.0%	8.3 58.8%	0.2 1.2%	14.2
後期 (7 5 9 回 )	学生1	10 76.9%	3 23.1%	0 0.0%	13
	学生2	1 11.1%	8 88.9%	0 0.0%	9
	学生3	12 50.0%	12 50.0%	0 0.0%	24
	学生4	5 55.6%	4 44.4%	0 0.0%	9
	学生5	2 40.0%	2 40.0%	1 20.0%	5
	学生6	10 71.4%	4 28.6%	0 0.0%	14
	平均	6.7 54.1%	5.5 44.6%	0.2 1.4%	12.3

### 3. 大学教員の教育的介入の効果

本研究は、活動記録を通して行われている大学教員の教育的介入と、それに伴う学生の活動記録の変容について検討し、学習支援ボランティアにおける教育的介入の効果について明らかにすることを目的としている。「活動記録の全体的傾向」と「大学教員のコメントの全体的傾向」、そして、各事例を踏まえながら、大学教員の教育的介入の効果について検討する。

#### 「活動の指導」の効果：学生2の事例から

「活動の指導」には、サポート中の学生の関与的活動を促し、その結果、学生の活動記録上の関与的省察と因果的省察の記述を増加させる効果があった。

学生2の活動記録は、初期の段階で報告的記述が9割を占めていた。報告的記述には、学生が何を考え、何を課題にしたのか等の詳細な記述は一切含まれておらず、教育現場における学生の活動を反映した記述も含まれていない。そのため、報告的記述の多さは、実践的な活動に従事していないことや、関与的省察をすべき体験がないことを示唆していると考えられる。

このような学生2の活動記録に対して、大学教員は、机間指導を行い児童の学習状況を把握することや、声かけを行うことといった具体的な「活動の指導」を行っていた。その

結果、中期以降、学生 2 の活動記録では、関与的省察と因果的省察が見られるようになり、それに伴い、報告的記述が減少していった(表 7)。これは、大学教員の「活動の指導」が、学生 2 の関与的活動を誘発し、その結果、活動記録の関与的省察が行われるようになったと考えられる。また、表 7 に見られるように、関与的省察の後には、因果的省察が続いている。学生の関与的省察には、自身の活動が思い通りに成功したのか、反して失敗したのかについての言及が多くみられた。そうした関与的省察に伴い、成功や失敗の原因や理由を考察するために、因果的省察も増加していたと考えられる。

この事例において、大学教員の「活動の指導」は、サポート中の学生の関与的活動を促し、その結果、学生の活動記録上の関与的省察と因果的省察の記述を増加させる効果があったと考えられる。

表 7 学生 2 の活動記録の変容

#### 1 回目の活動記録

今回は、小学校に実際に児童との関わりをもって一日学校生活を体験する初日で、どんなことを意識してサポート活動を行うべきかを探るという目的で参加した。授業の中で先生が何度も繰り返して行っていたことは、子どもたちが発言する時は、いつも手を挙げさせるということだった。(略)

#### 7 回目の活動記録

今回は、私が初めてやらせてもらった読み聞かせについて主に考えていきたい。読み聞かせは、国語指導法(小)で読み聞かせの練習を多少したぐらいだったので、とても不安な中に行った。今回読んだ本は、「エルマー」という私の小学生の時にも読んだことがある有名な本なのだが、ただ自分で読むのと、40人位の〇年〇組の子どもたちに読み聞かせをするのでは全くことなる環境で行うので、とても難しかった。(略)

\* 傍線部は、関与的省察。波線部は、因果的省察。無印は、報告的記述。以下同。

#### 「活動の評価」の効果：学生 2 と学生 3 の事例

大学教員の「活動の評価」には、サポート中の学生の関与的活動の促しや、関与的省察と因果的省察の質を維持させる効果があったと思われる。

学生 2 の活動記録では、初期において見られなかった関与的省察が、大学教員の「活動の指導」が行われた後、見られるようになった(表 7 参照)。このような学生 2 に対して、大学教員は、関与的活動を認め、奨励する「活動の評価」を積極的に行っていた。この関与的活動に対する「活動の評価」には、「活動の指導」で見られたような関与的活動を促す意図があり、その結果、学生 2 の関与的省察は、減少せずに維持されていたと考えられる。

また、学生 3 の活動記録の場合、サポートの全ての期間を通じて、関与的省察と因果的省察が充実していた。この活動記録に対して、大学教員は、学生 3 の関与的省察と因果的省察が充実していることを評価し、同様の記述を続けることを奨励していた。その結果、学生 3 の関与的省察と因果的省察は高い水準で維持されていたと考えられる。

#### 「活動記録の促し」の効果：学生 1 と学生 5 の事例

初回時の大学教員による「活動記録の促し」は、学生の活動記録の記述タイプを方向づける効果があった。

例えば、学生 1 に対しては、初回の活動記録において大学教員から「今後サポートをす

る中で、うまくいったことだけではなく、うまくいかなかったことも具体的に記録して下さい。」というコメントが与えられていた。その結果、表 8 の学生 1 の 2 回目の活動記録では、「国語の時間、漢字のチェックを全ての児童に対して行うことが出来なかったこと」を報告し、3 回目の活動記録では、「運動会の片づけ時に、うまく児童に声かけが出来なかったこと」を報告していた。このように学生 1 の 2 回目から 5 回目の活動記録では、活動中においてうまく行かなかった指導についての関与的省察が増加していた。それに伴い、うまく行かなかった自らの指導について、原因や理由を考察する因果的省察も増加していた。

一方、大学教員の促しに効果が見られない事例もあった。学生 5 から「活動記録で書くべき文章量についての質問」を受けた際、大学教員は「活動記録の文章量は、今回より多くても少なくてもいいです。〇〇さんの感じたことを大切に、活動記録を書いて下さい」というコメントを与えていた。その結果、学生 5 の活動記録は、関与的省察の割合が高かったものの、因果的省察は行われず、全期を通して文章量が少なかった。大学教員の意図は、文章量が問題なのではなく、内容が大切であることを伝えようとしていた。しかし、こうした大学教員の意図は、コメントを介して学生 5 に正しく伝わらなかったと考えられる。その後、大学教員は学生 5 に対して、改めて関与的省察と因果的省察を促すコメントを行ったが、その効果は見られなかった。活動記録上のコメントによる指導は、直接目の前にいる学生に行う指導と異なり、意図が伝わっているかどうかを把握する手段に乏しく、意図が正確に伝わらない危険性を内包していると考えられる。

表 8 学生 1 の活動記録の変容

---

#### 1 回目の活動記録

今回の参加がまなびんぐの初回となった。私は 3 年生の学級に配属され今回は 2 組と 3 組の授業の補助に入った。運動会シーズンといったこともあり午前中の 2 時間は体育の授業であった。体育の授業中子どもたちの注意力が散漫になるなか先生方は全体を見渡し特に注意力に低くなっている生徒に近づき子どもに応じて注意の仕方を変えていた。また中休みのときになると生徒たちに誘われて一緒にバスケットをした。(略)

---

#### 2 回目の活動記録

授業中に先生から「子どもたちの漢字を見てあげてください。」ということをお願いされた。最初数人の子どもの漢字を見ていくうちに多くの子どもから「先生、先生私のもみて、僕のも僕のも。」多くの子どもたちからお願いされた。しかし 36 名の生徒がいる教室で全員の漢字を見ることが出来ず、見れない子達のがっかりしている様子が目に見えてしまった。

---

#### 3 回目の活動記録

(略)そして運動会も滞りなく終わり片づけに入った。子どもたちも一緒に片づけをするわけだが、子どもたちは運動会が終わった気分片づけを手伝おうとする者は少なかった。そこで自分は上手く声掛けができずに自分自身で片づけを終わらせようとしてしまった。

---

#### IV まとめ

本研究では、「まなびんぐサポート」の参加学生に対する大学教員の教育的介入の効果について検討した。分析対象としたデータは、「各対象者(学生)から提出された第1～9回目の活動記録」と「大学教員のコメント」であった。

大学教員の活動記録に対するコメントは、「活動の指導」「活動の評価」「活動記録の促し」の3つに分類することが出来た。これらのコメントは、学生の活動記録に対して、それぞれ異なる効果を持っていた。

「活動の指導」は、活動記録に書かれている内容に対する大学教員の指導コメントであった。活動の指導には、サポート中の学生の関与的活動を促し、学生の活動記録上の関与的省察と因果的省察の記述を増加させる効果があることが示唆された。「活動の評価」は、活動記録に書かれている出来事や学生の活動に対する大学教員の評価のコメントであった。活動の評価には、サポート中の学生の関与的活動を促し、関与的省察と因果的省察の質を維持させる効果があることが示唆された。「活動記録の促し」は、学生の活動記録の記述に対する大学教員の促しのコメントであった。活動記録の促しには、学生の活動記録の記述タイプを方向づける効果があることが示唆された。以上のような教育的介入を受けて、「まなびんぐサポート」に参加する学生は、単に教育実践の体験を積み重ねるだけでなく、自らの活動を省察し、実践の改善を行っていたと考えられる。

本研究の結果は、学習支援ボランティアとしての「まなびんぐサポート」事業における教育的介入の位置づけを考える上で、有用な知見になると考えられる。学習支援ボランティアは、人手不足等の諸課題を解消したい学校現場と実践経験を積みたい学生の間を互恵関係で結ぶ取り組みである。しかし、森下・藤田・麻生・久間・衛藤・竹中・大岩(印刷中)は、学生が学習支援ボランティアとして単に参加するだけでは、実践的な活動への参加や活動に対する省察が行われない事例を報告している。Schön(1983)もまた、実践の中で省察することの困難さを指摘している。そのため、学習支援ボランティアが、学校現場と学生の双方にとって、有意義な取り組みであるためには、学生への教育的介入を欠かすことは出来ないと考えられる。大学教員の教育的介入の在り方としては、実際に大学教員が学生の活動に引率し、同じ出来事や活動を共有することで、指導が行われることが理想であると思われる。しかし、多数の学生に大学教員が引率することは現実的に難しく、活動記録やポートフォリオをつかった教育的介入の検討が必要であると考えられる。教育実習の分野では、金沢大学教育学部におけるWeb教育実習ノートシステムの運用(加藤・中川・松能・井原・鷺山・川崎・川谷内、2008)や、信州大学教育学部におけるティーチング・ポートフォリオを活用した教育実習の指導(谷塚・東原、2002)等が実施されている。「まなびんぐサポート」の活動記録における大学教員の教育的介入も、こうした支援システムの取り組みの一つとして位置づけることができると考えられる。

今回の研究は、大学教員の教育的介入の効果を検討するとともに、大学教員の指導のリソースとしての「活動記録」の機能を検討することにもなっていた。活動記録は、教育現場における数多くの出来事や活動の体験を、学生の視点で切り取り、学生の手によって記述されたものである。活動記録における大学教員の教育的介入は、学生の関与的活動を促し、因果的省察を促す効果を持っていることが示唆された。その反面、今回の調査対象

者の中にも、活動記録の記述に課題を抱えている学生が少なからず存在した。活動記録の未熟さは、同時に、大学教員の指導の対象が減少することに繋がるため、活動記録を指導のリソースとして利用する場合、活動記録を記述方法についての指導は不可欠なものとなると考えられる。今後、「まなびんぐサポート」における大学教員の教育的介入の効果を向上させるためには、事前指導などにおける活動記録の具体的な記述指導を行う必要があると考えられる。

## 謝辞

本事業は、大分市教育委員会、大分県教育委員会の支援、大分県の小・中学校の先生、児童生徒の皆様の協力なしには進めることができないものである。これら協力いただいた多くの方々に心よりお礼申し上げます。また、本事業は平成 16 年度から毎年継続的に行われている。ここまでの成果をあげるに至った過程に関わった大分大学の担当者すべての方にも心よりお礼申し上げます。

## 参考文献

- 加藤隆弘・中川一史・松能誠仁・井原良訓・鷲山靖・川崎重嗣・川谷内哲二 2008 Web 教育実習ノートシステムの運用・評価 日本教育工学会研究報告集, 95-102.
- 森下覚・藤田敦・麻生良太・久間清喜・衛藤裕司・竹中真希子・大岩幸太郎 印刷中 学校支援ボランティア経験による省察的思考スタイルの変容 —「まなびんぐサポート」活動記録の分析を通して— 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 28.
- 森下覚・久間清喜・麻生良太・衛藤裕司・藤田敦・竹中真希子・大岩幸太郎 2010 学校支援ボランティアにおける省察的実践の支援体制と実習生の学習の関連性について —大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業を通して— 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 32(2), 261-275.
- 森下覚・久間清喜・麻生良太・衛藤裕司・藤田敦・竹中真希子・大岩幸太郎 印刷中 学校支援ボランティアの運営体制の整備に関する研究 —大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業を通して— 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 33(1), 109-124.
- Schön, D, A. 1983 The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.
- 谷塚光典・東原義訓 2002 ティーチング・ポートフォリオを活用した教育実習事前・事後指導の実践 信州大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 3, 1-8.