

放課後学習支援事業に研究者として取り組むことによる 学生の参加形態と動機付けの変容

市本 早香¹⁾, 城戸 海輝¹⁾, 井上 拓哉²⁾,
中野 智晶²⁾, 吉見 太智²⁾, 富田 英司³⁾

- 1) 愛媛大学大学院教育学研究科学校臨床心理専攻
- 2) 愛媛大学教育学部学校教育教員養成課程
- 3) 愛媛大学教育学部

Transformation of Participation Form and Motivation of Students in After-School Learning Support Project by involvement as Researchers

Hayaka ICHIMOTO¹⁾, Miki KIDO¹⁾, Takuya INOUE²⁾,
Tomoaki NAKANO²⁾, Taichi YOSHIMI²⁾, Eiji TOMIDA³⁾

- 1) Clinical Studies of Education and Psychology, Graduate School of Education, Ehime University
- 2) School Teacher Training Course, Faculty of Education, Ehime University
- 3) Faculty of Education, Ehime University

1 本研究の背景

学習者が自律的に学ぶことを支援する上で特に重要なことの1つは、学習者自身の自己決定の場を与えることである (Deci & Flaste, 2016)。それと符号して、近年の教育現場でも「自主的」、「自発的」、「主体的」といった学習者の自律性を重視する言葉は頻繁に用いられている。

他方、教育現場ではそのような教育の方向性とは相反するようなことも起こっている。教師や親から言われた範囲では勉強に取り組むが、決められた範囲の勉強が終わると、それ以上自分で考えて取組まない子どもを私たちは目にしてきた。後に詳述するが、筆者らはそのような他律的なスタイルで学ぶ子どもたちを自律的な学習者へと育てることを目指して、学生主体の学習支援事業を開始した。

私たちが学習支援の実践を進める過程では、実に様々な問題が次から次へと起こることを実感した。常に問題解決に向き合う実践では、個人が問題を発見し、その認識を共有し、解決すべきことだという共通認識した問題について、協働で意思決定をしながら解決のための手だてを実行に移すという、言わば「問題解決としての協働省察」といえるような社会認知的プロセスを促進することが欠かせない。

ところで、この問題解決としての協働省察は、科学的研究の中で研究者が取り組むプロセスと非常に似通っている。科学的研究では、学問上の問いを立て、それを解決するために先行研究の知見に基づいて仮説を立て、その仮説の検証を行うことで対象に関する知識を増やしていく。このような類似性から考えると、筆者らが取り組んでいる学習支援事業はそれ自体が卒業研究や修士論文のための研究としても取組まれている点で、興味深い特性を備えているといえる。つまり、科学的研究として事業に関わることで、「問題解決としての協働省察」が促進される可能性があるのではないだろうか。学生として本事業に取り組む私たちのうち、第一、第三、第四筆者は研究活動として自分のテーマを持って参加し、第二、第五筆者は教育ボランティアとして参加している。このような関わり方の違いが、学生の参加形態や動機づけにどのように影響を与え、ひいては協働省察のあり方に違いをもたらすのかどうかを検討することが本論文のねらいである。

本論文を執筆する上に、筆者らはそれぞれ当事者として自らの取組みをふり返り、どのように本事業に関わってきたか論じることとした。このような方法を取ることで、本事業に関わる特定の人物から見た視点に偏ることなく、相

互主観的に現象を記述することができるのではないかと考えた。次節では、本事業の概要と時系列的な変遷を整理した後 (Table 1), 第一筆者から第五筆者が交代しながら、それぞれの事業への取組みについて述べていく。

Table 1 学習支援事業とゼミ活動の時系列 (①②③④⑤⑥は、第一筆者～第六筆者を示している)

年	月	開催	学習支援事業の活動内容とゼミ生の活動参加	ゼミ富田研究室での活動	役割分担 (数字は筆者)
2016	7	8回	・7/5: 支援学生向けの説明会の実施 ・7/12: A児童クラブでの学習支援開始	・7/14: ③④が活動に加入	*児童クラブ対応①②*日程調整②*学生募集①
	8	12回	・⑥が育児休業から復帰 ・夏休み中の支援学生は、主に①②と他1名のみ。 ・夏休みはA児童クラブの人数が多く、1回の参加児童数が30名超のこともあった。	・8/10: 学部生と院生がそれぞれゼミをした後に、①～⑥でランチに行く。	*児童クラブ対応①②*日程調整②
	9	9回	・③④⑤は、実習中のために不参加 ・解決されない問題が増加→⑥の指導のもと、支援学生のための話し合いの場を設定するが、話し合いの場へは、①②と他1名のみ参加。	・①②⑥の3人でゼミ活動をする。 ・②の研究のための活動場所を決定する。→②は、別の場所で研究を行うと決定。	*児童クラブ対応①②*日程調整②
	10	8回	・③④⑤は、バイトやサークル、授業のために活動には不参加 ・①②が支援学生を募集するため、3つの授業で宣伝	・③④⑤がゼミ活動を開始する。 →①②は活動の進捗報告。③④⑤は文献発表。 ・10/29-31: ①②が中四国心理学会でポスター発表	*児童クラブ対応①②*日程調整②③*学生募集①②*次月の案内配布⑤
	11	5回	・③⑤が、週1回の頻度で参加 ・11/1: ④が初参加	・11/17-24: ゼミ活動で活動の省察をする。 ・⑥がゼミ内での役割分担を提案。 ・11/16: ゼミ生の親睦会	*児童クラブ対応①②*日程調整③*親睦会係⑤
	12	7回	・12/4: 未解決の問題を話し合うため、日帰り合宿を開催→児童の行為への注意の基準と方法を決定 ・日帰り合宿以後、④が週1回の頻度で参加	・12/15の構想発表に向けて、②が研究テーマ設定で悩み始める。 ・12/4: 3月末の合宿に関する打合せをする。	*児童クラブ対応①②*日程調整③*学生募集①*親睦会係⑤*合宿係④
	1	5回	・③④⑤の出席が増加。これまでは不参加にしていた日も参加 ・1/17-26: 参加児童の保護者を対象としたアンケートを実施	・1/31: 新年会を開催	*児童クラブ対応①②*日程調整③*学生募集①*お便り作成①*親睦会係⑤*合宿係④
	2	7回	・2/27: 支援学生の話し合いを実施→(議題) 来年度の活動について	・①②は活動の進捗報告。③④⑤は文献発表。→③④⑤は、活動の問題から研究テーマを考え始める	*児童クラブ対応①②*日程調整③*学生募集①*お便り作成①*合宿係④
	3	9回	・学校の宿題が少なくなり、参加児童数が減少する。 ・春休みの開催では、③④⑤の参加が減少するが、ゼミ生以外の支援学生が増加。	・②が研究室を変更する。 ・3/29-31: ゼミ合宿→③④⑤が、研究テーマに基づくコース設定をすることを、⑤が別の活動で研究テーマを設定することを決定する→来年度の活動の構想を話し合い、「A児童クラブから独立して活動したい」という共通認識をもつ	児童クラブ対応①③*日程調整③*学生募集①*お便り作成④*合宿係④
	4	7回	・③④の参加回数が増加 ・活動をA児童クラブの活動から独立し、研究室の活動とすることが決定。 ・別の活動での研究が決定した⑤は、①が「今後も活動に参加してもらえるか」と尋ねると、「言ってくればやります」と回答。②は、①が「今年度の学習支援にも参加してもらえるか」と確認すると、「役割を任せると困るけど、参加するだけなら大丈夫」と回答。 ・4/6: 新体制に向け、①、③～⑥で役割分担をして「手引き」を作成開始 ・③⑤が、支援学生を募集するため、授業やガイダンスで宣伝する。 ・4/24: ①④⑤が、元PTA会長と来年度の活動について打合せをする。 ・4/26: 支援学生の話し合いを実施→(議題) A児童クラブからの独立の決定と新体制に向けて→来年度の開催場所を決定する。		*手引き作成①～⑥*打合せ①～⑥*学生募集①～⑥*日程調整③*資料印刷④⑤
	5	3回	・①～⑤がほぼ全ての日程に参加する。 ・①③④は、新体制の準備のためにゼミ室やSNSでの活動時間外の会話の機会が増え、互いのコースについても意見交換を始める。⑤は、別の活動で研究テーマを設定して取組んでいたが、③④のコース構想に意見を出したり、活動開始の準備をしたりした。 ・5/12: ①③④⑥は、B小学校の校長先生と打合せ。 ・5/20: ①③④⑤筆者は、救命救急講習を受講する。 ・5/23: ①③④で打合せを実施。→次の活動場所を下見し、移動や活動中の留意点について話し合い。 ・5/23: ①③④は、B小学校の校長・教頭先生と打合せ。→校長先生の助言から、③⑥は活動時間についてSNSで議論する。		手引き作成①～⑥*打合せ①③④⑥*学生募集①③⑥*日程調整③*資料印刷④⑤
	6	6回	・①～⑥は必ず参加し、不参加時は欠席理由を連絡するようになった。 ・③～⑥は、支援学生が少ない日は、遅刻や早退をしながらも参加するようになった。 ・③④のコースの狙いが設定され、活動内容の構想が具体化する。 ・ゼミ活動の時間は活動の話が多くなるが、吉見の研究テーマの時間も確保されていた。 ・6/7: B小学校で、次回の活動の案内と申込書を配布 ・6/9: 支援学生向の説明会を実施 ・6/13: 次回の活動の申し込み用紙を回収 ・6/14: 保護者宛に参加決定通知メールを送信 ・6/16: 新たにゼミ生が4名加入 ・6/20: 「愛媛大学放課後学習教室」の「自習コース」を開始		小学校、外部対応①③*資料作成①*参加決定通知①*日程調整*場所確保③*申込書と案内の印刷・配布準備④⑤*親睦会係⑤
7	7回	・7/20: 協働省察を目的とした「運営協議会」を開催 →(議題) 学習課題を終えた児童への対応 ・7/25: 夏休みの学習支援を開始。①の「自習コース」に加えて、③の「目標設定コース」や④の「苦手克服コース」も同時に開始した。 ・7/26: 支援学生の懇親会		*小学校対応①③*資料作成①*日程調整*場所確保③ 移動: ③④	

2 A 児童クラブでの学習支援事業

2.1 本事業開始へ向けた準備

2016年4月から同年6月の準備期間は、第一、第二筆者が、第六筆者と元PTA会長（本学教員）からのサポートを受けて準備に取組んだ。まず、研究を行うための事前準備と実態調査を兼ねて、2016年4月半ばに第二筆者が、5月末に第一筆者がA児童クラブでのボランティアを開始した。A児童クラブでは1つの部屋の中で児童らが遊びと学習を行っていたため、学習する児童の手元に近くで遊ぶ他の児童のおもちゃが飛んできたり、周りで遊ぶ他の児童の行動が気になったりする中で学習が行われていた。学習する児童からは「周りが騒がしいから勉強ができない」と不満が出ており、遊ぶ児童と喧嘩になることもあった。

2.1.1 本事業の開始動機と研究テーマの設定

第一筆者の記述 (①) 学部生時代から富田研究室の個別学習支援に参加し、「自律した学習者を育成する学習支援」を研究テーマとしていた。卒業論文では、保健室登校の「生徒の個別支援に携わる学生に対する実態調査」(市本, 2016)を行い、学生の支援実態について明らかにした。しかし、保健室登校の生徒を対象とした支援では研究として不十分な点が多く、2016年3月に第六筆者からA児童クラブでの学習支援を提案された。私は、当時のA児童クラブの課題(学習環境の整備、宿題を終えること)を、私たちの試みによって改善することができ、私たちの研究としての取組みも可能であることは互いに良い取組みだと考えた。

私は、本事業を開始する以前から、自習中の児童生徒の「やらされる勉強」や「こなす勉強」に疑問を抱いていた。このような姿は、A児童クラブの児童にも見られていたため、ゼミ活動の時間に第二、第六筆者と議論し、私たちの取組みで改善を目指すことを決めた。そこで、本事業の目的を児童の「自分で自分の行動を調整する力」を育むこととし、私は、目標設定と評価の導入による児童の学習への取組みの変化を調査することを構想した。

第二筆者の記述 (②) 2016年4月、私は富田研究室に加わった。学部生時代に中学生を対象とした学習支援活動に参加していた時、「わからない」という子どもたちに対して支援学生が教えるものの、問題が解けるのは学習支援の場だけで、学習支援での学びが子どもたちに定着していないことに課題を感じていた。そこで、第一、第六筆者に相談すると、研究のテーマとしては「学習方法」という視点に当てはまるのではないかとという助言をもらった。また、学習方法の中でも、「子ども同士の教え合い」に注目し、同じ学習課題に取組む子ども同士で学習を進めるような学習支援の方法を具体的に考えるようになった。

2.2 本事業の実施と新しいゼミ生の加入

2016年7月12日に、A児童クラブにおける学習支援事業を開始した。同年6月下旬、富田研究室には第三、第四、第五筆者が加わり、同年7月14日からは第三、第五筆者も本事業への参加を開始した。この時期から、第一筆者は本事業のリーダーとして他の支援学生と関わることとなった。

2.2.1 実践と研究テーマの見直し

第一筆者の記述 (①) 本事業を開始すると、学習場所に移動しても学習への意識が向かない児童も多く、児童に学習目標を設定してもらうことは難しかった。そのことを第六筆者に相談すると、「子どもたちに目標を立てる良さとか教えてあげたほうがいいんじゃない。」と言われた。この助言から、私は、児童が自らの学習ニーズを認識できるようにする必要があることと、児童が目標設定の必要性や方法を知識として知ることが目標設定の支援では重要であり、これらを省略すると他律的な学習になってしまうことに気づいた。しかし、その頃の私は活動を運営することに必死で、児童の様子を丁寧に把握する余裕も、自らの研究テーマについて考える時間もなかった。

当時の取組みでは、学習支援よりも学習中の騒がしさや危険な行為が改善すべき課題だと支援学生は認識していた。そこで、2016年9月から、支援学生らが本事業の問題を改善するために第六筆者の指導のもとで話し合いを開始した。話し合いでは、それぞれの支援学生が問題と思っていたことが共有されるだけで、なぜか問題が改善したり解決したりすることがあり、私はそのプロセスに興味を湧いた。また、第六筆者から「参加型アクション・リサーチ」の枠組みを紹介され、私は実践で生じる様々な問題の解決過程を研究として扱うことを決定した。

同年10月10日には、初めて学会で自分の卒業研究についてポスター発表した。学会に向けての準備過程では自分でもよくわからないと感じていたことも、学会に参加して様々な人に研究を説明することによって、考えが整理され、自分の研究テーマについて改めて考えることができた。

第二筆者の記述 (②) A児童クラブの子どもたちの様子を見てみると、勉強の場だと伝えているにもかかわらず、友達や支援学生に話しかけて学習が進まない子がいたり、目の前の学習を放置して本を読み始めたり、鬼ごっこが始まったりと、学習に取組む段階の前に課題があると感じるようになった。しかし、その時に最も疑問に感じたことは、そのような学習をしない子どもたちも毎回のように学習支援には参加してくれていたことである。「子どもたちにとってこの学習支援の場はどのような場所なのか」と考えてみると、この状況が学部生時代の学習支援と重なり、学部生の時に関心を持っていた「居場所」という学習支援の一つの機能に改めて関心を持つようになった。しかし、本事業において「居場所」を研究テーマとして取組むことは運営

上の不安定さや機能面を考慮すると難しかったため、「居場所作り」に重点を置いた学習支援の場であったC学習支援教室に、第六筆者とともに協力を依頼した。私は第六筆者から助言をもらい、C学習支援教室の支援学生と話し合いなどの機会を設けることで学習支援活動を維持、向上させていく過程を研究として取上げようとした。

C学習支援教室での研究を開始すると、第六筆者から「研究を進めるためには自分が他の参加者に対してリーダーシップを取ることが重要だ」という助言をされた。しかし、研究を進めようとするほど、学習支援の方針や問題解決の方法などが具体的に思いつかず、自分に強い意志がない状態で他の支援学生を引っ張っていくことができないと感じた。リーダーシップを取ることが苦手だと気づいてから、「なぜ苦手なことをやっているのか」、「これは自分の意思で決めたことなのか」と考え、次第に研究を進めることが「つらい」、でも「やらなきゃ」と思うようになった。

2.2.2 本事業への参加動機と研究テーマの設定

第三筆者の記述 (③) 私が学習支援に興味を持ったきっかけは、大学二年時の実習担当の先生が、放課後に個別的に学習支援をしており、私も将来教師となった際、児童の学力の定着を図るために放課後の学習支援を行いたいと考えた。富田研究室では、児童生徒の個別学習支援を行っていたため、私は当研究室を希望し、所属することになった。所属してからは、第一、第二筆者がすでに取組んでいた本事業に参加することとなった。

第五筆者の記述 (⑤) 2016年6月のゼミ決定後、富田研究室の事業の一環としてA児童クラブでの学習支援が行われていることを知った。私は、研究室を選択する前から、アルバイトで家庭教師をしたり、自分の兄弟の勉強を見たりと、学習支援への関心は高く、研究室で行っている学習支援にも参加することとなった。

2016年10月、ゼミ活動の時間に指導教員である第六筆者から研究テーマについて問われ、「おもしろそうだ」と思う論文を探した。論文を探し始めた当初は抽象的ではあったが、児童生徒の学習への動機づけを研究テーマとして扱いたいと考え、ゼミ活動で第六筆者や他のメンバーと議論し、児童を対象にした学習支援での動機づけ研究を想定していた。当初、一斉授業のような形態で学習を支援するのかなと考えていたのだが、ゼミの学習支援はほぼ個別指導の形態で行われていた。想定とは異なっていたが、学習支援への参加を重ねていくと、児童が親に決められた学習課題を終えるだけの勉強をしていることがわかった。私は、このような児童には、自分の学力に自信がなかったり、学習することに不安やつまらなさを感じていたりするのではないかと考え、他律的な学習や学習遂行への自信のなさをニーズとして抱える児童生徒に対して、個別的に学習支援を行うことが重要ではないかと考えた。当時、アルバイト

として家庭教師をしていた生徒にも同様のニーズが見られていたため、その生徒への支援を研究対象とすることを第六筆者に相談したが、研究への同意書を得る手続きが複雑なために他の生徒を対象とすることになった。

2.2.3 研究室の選択と本事業への不参加

第四筆者の記述 (④) 私は、2016年5月のゼミ選択の際に、将来教員となることに直結した学びができるゼミを希望していた。選択肢の研究室の中で、富田研究室は他の研究室と比較して自分の希望に適した学びができると聞き、所属を決定した。しかし、研究室への加入当初は、やりたいことが明確ではなかった。本事業についてはゼミに入った同年6月から知っていたが、当時は将来のプランもぼんやりとしており、正直なところあまり積極的に学習支援に参加しようと思わなかった。そのため、当時は学習支援には参加せず、サークル活動を優先していた。

2.2.4 役割分担によるチームビルディング I (①②③)

Table 2は、2016年7月から翌年7月までのゼミ生の、本事業への参加回数をまとめたものである。同年7月～10月の間は、開催回数が多いが、第三、第五筆者の参加回数は少なく、第四筆者の参加は見られなかった。

Table 2 本事業への参加回数

	2016年							2017年						
	活動月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月
活動回数	8回	12回	9回	8回	5回	7回	5回	7回	9回	7回	3回	6回	7回	
第二筆者	8	11	5	7	5	4	5	5	6	5	3	3	4	
第三筆者	2	2	0	1	3	4	3	2	2	5	2	2	5	
第四筆者	0	0	0	0	1	4	3	4	2	2	2	3	2	
第五筆者	3	3	0	1	2	3	3	1	0	3	3	4	0	

第三筆者らは、自発的に参加することもあったが、当時は本事業へ参加している支援学生が少なく、第一、第二筆者が第三、第四、第五筆者に声をかけて参加してもらうことも多かった。また、9月には教育実習があったので、活動へ参加する時期が空いたこともあった。第一筆者は、第三、第四、第五筆者の本事業への関心を高めてもらうために、役割を任せることにした。第一筆者は、個別に役割を依頼するほどの関係作りができておらず、いきなり個人に役割を任せることは責任の押し付けになると考え、第二筆者と相談してこちらからは全体に向けて役割を依頼し、分担は3名に任せることにした。

同じ時期、第二筆者は別の活動で学習支援をすることが決定していたので、第六筆者から円滑な活動の運営のために、第二筆者の役割（スケジュール管理）を新しいゼミ生に依頼することを提案された。第一、第二筆者は、当時、活動以外でもゼミの連絡係を担っていた第三筆者に依頼することとなった。もともと第三筆者は、人手不足に困っていた第一、第二筆者を手助けしたいという思いがあり、活動に協力的であったため、第二筆者からの依頼を引き受け、

スケジュール管理を担ってくれた。役割移行では、まず、第二筆者が口頭で今までのスケジュール管理方法を第三筆者に伝え、その後、第三筆者が実際にスケジュール管理に取組み、不明な点については第二筆者が詳細に解説していく形で進めた。スケジュールが合わず、直接顔をあわせることが難しかったため、役割の依頼は全てSNSで行った。

2.3 自らの関心への自覚と研究テーマの設定

2.3.1 発表による研究テーマの深まり

第一筆者の記述 (①) 2016年11月下旬から12月は、本事業と私の研究について、多くの学生や分野外の先生の前で話す機会となった。発表資料準備の過程では、第六筆者から聞き手を意識して資料を作るようにアドバイスされた。最初はその意味がよくわからないまま作っていたが、資料を作成するうちに、私の研究テーマとこれまでの本事業の過程が整理され、聞き手に応じた発表内容の選択が必要であることに気づいた。この時期の発表とその準備を経て、私は自らの関心が「省察」であり、特に「協働省察」であることを自覚するようになった。また、翌年1月以降は他県の学習支援や学校の授業を視察し、学習を支援する側の省察への課題をより一層、意識化することとなった。

第二筆者の記述 (②) 2016年12月15日の構想発表会へ向けての準備段階で、私が研究の話第一筆者にした際、上手く自分の言葉で表現できずにいる私を見て、第一筆者は私に「本当に自分が興味あることなん？」と尋ねたが、私はそれに即答できなかった。なぜ「興味がある」と答えられなかったのか考えていると、一度進めていることは責任を持って「やらなくてはいけない」という思いが強かったために、自分に興味があるのかないのかという視点では考えていなかったことに気づいた。これをきっかけに、「自分の興味があることは何か」と考えるようになった。

私は、今までに自分が興味を持っていたことをふり返り、将来の夢を記した卒業文集や作文を読み返したり、当時の私の状況について家族と話したり、友人に悩んでいることを相談し、友人の「夢」や興味をもっていることとその理由などを教えてもらったりした。そこで感じたことや考えたことを一つの紙にまとめてみると、長く関心を持っていたことが、保育や幼児教育であり、現在も強い関心を持っていることに気づいた。しかし、当時の状況としては、研究テーマを2回変更していることに加え、C学習支援教室に研究協力依頼を行い、承諾を得ている状況であった。このような状況で、さらにテーマ変更を行う勇気はなく、また、新たな研究テーマとして構想があるわけでもなかったため、大学院をやめることも考えていた。しかし、そのことを第六、第一筆者に共有した際に、様々な可能性や選択肢の助言をもらった。ひとりで考えていた時には研究として何も進んでいない状況である以上、大学院をやめるしかないと思っていたが、他者からの助言を受けると、学習支

援の経験を通して子どもの姿を捉えることができるようになったり、自分自身を省みるきっかけとなったりと得たものがあったことに気づいた。それからは、この経験を幼児教育や保育の分野で活かして、できることをやってみたいと思うようになった。その結果、2017年2月には、多くの関係者の許しを得た上で、幼児教育の分野で私が素朴な疑問として感じていた行動を取り上げ、「幼児の冗談行動」を新たな研究テーマとして設定するに至った。

2.3.2 本事業への参加動機と研究テーマの設定

第四筆者の記述 (④) 2016年9月の教育実習で、小学生に勉強を教えることに興味をもった。そこで将来、小学校教員を目指すことも自分の中で確固たるものとなったことから、本活動に参加することにより教育現場で活用できる様々なスキルを身に付けることができるのではないかと考え、当学習支援活動に参加することとなった。

2.4 研究テーマの設定と焦点化

2017年3月29日～31日のゼミ合宿では、第一筆者、第三、第四、第五筆者は他大学の研究者の実践を聞いたり、自らの実践から見つけた問題意識や気づきを発表したりして、本事業について「活動がどうだったか」から、「今後研究としてどうするか」への意識を高めた。

2.4.1 研究テーマの焦点化

第一筆者の記述 (①) 2017年3月に参加した研究会では、自らの研究発表や意見交換を通して、自分の研究の位置付けを考えるようになった。翌月のゼミ活動では、他のゼミ生の研究テーマの話や第六筆者の指摘するポイントについて、「多分こういうことかな」と自分なりに見立て、そのイメージをノートに書き留められるようになっていた。このような自らの成長の気づきは、私自身の省察を促すとともに、私の研究テーマである「協働省察」への関心を強めた。

2017年4月に、同年10月の学会準備のためにこれまでの児童の行動データを整理したところ、支援学生の協働省察による集団の決定が児童の学習中の行動に変化を与えていたことがわかった(市本・富田, 2017)。その結果から、支援学生の省察が児童の行動変容という現象を引き起こしたのではないかと考察し、支援学生と児童の協働省察を修論のテーマとして扱いたいと考えた。

2.4.2 研究構想の設定

第三筆者の記述 (③) 活動への参加を重ねると、参加する児童が学習前になかなか宿題を始められない様子や、学習中におしゃべりをする様子が見られた。私は、こうした児童の実態を問題とし、児童自身が自らの学習に向き合う姿をメタ認知的に捉え、学習の時間を有効に使えないかと考えた。そこで、私を中心となって目標設定コースを設定

することとなった。このコースは、学習開始前に子ども自身が学習目標を設定し、目標に合わせた学習に取り組み、そして学習終了後に学習を振り返るというサイクルで展開する。

第四筆者の記述(④) 私たちが行う学習支援の児童は、「算数の割り算が難しい」、「国語の文章が書けない」というニーズを抱えていた。そこで思い浮かんだのは、教育実習中に会ったA君の存在である。A君は算数が苦手であり、授業中でもつまづくことが多かったため、私が個人指導をしていた。当時の私は子どもに接した機会も少なく、どのように指導すればA君に問題を理解してもらえるかということが分からないまま実習を終え、悔しい思いをした。この経験から、私は子どもが苦手としている教科・単元を指導する際の指導方法について興味を持った。私はこの経験をゼミ活動の議題とし、指導教員や他のゼミ生との話し合いを重ね、実際に児童が苦手としている教科・単元を支援することを目的とした、「苦手克服コース」を設定することとなった。私は、このコースで支援員の働きかけによって変容する児童の姿をとらえることを研究テーマとして取り扱うことを決定した。

第五筆者の記述(⑤) 2017年3月のゼミ合宿で研究構想を発表した際、第六筆者から、以前から富田研究室が連携して放課後学習支援を行ってきた、地域のD中学校の生徒を対象にしてはどうかと提案された。また、第六筆者からは、富田研究室の卒業生の卒業研究も紹介され、後日、その卒業論文を読んでみると、卒業生が対象生徒について細かく分析し、生徒の実態に応じて様々な学習方略を試しており、対象生徒のことを深く考えた実践だと感じた。私は、D中学校の生徒Bを対象にして学習支援を行うことを決定し、同年4月に第六筆者の紹介を通じて生徒Bを対象とした個別学習支援を開始した。

実際に生徒Bへの学習支援を数回行ったところで、私は、生徒Bが「暗記」という学習方略を用いないことや暗記することへの苦手意識を持っていること、教科に関しては特に英語に対して苦手意識があること、という学習上の問題に気づいた。この生徒Bの実態は卒業生の卒業研究と類似しており、私は英単語や英文法の効果的な学習方略の定着、学力の向上を目指して学習支援を行うことをテーマとして設定した。研究テーマを設定してからは、自分の支援の仕方の引き出しを増やすために、以前よりも様々な文献を目にするようになった。また、本研究室以外が運営する学習支援にも参加し、様々な人の意見や支援の方法などを参考にして、自分の支援への考え方や方法を見直し改めるようになった。このような文献や見聞による情報収集によって、研究テーマや問題設定を具体化することができた。

2.4.3 役割分担によるチームビルディングⅡ(①③)

2017年4月に第三筆者が第一筆者の元にスケジュール確

認に来室し、第一筆者が第三筆者に「大丈夫?周りに仕事ふってね。」と伝えたところ、第三筆者は「正直、しんどいです。」と笑いながら返事をした。それを聞いて、第一筆者は、保護者向けのおたよりを作成したり、児童の名札を作ったりという作業をゼミ生全体に向けて依頼をしていたために特定の人が役割を担うことになってしまったことに気づいた。第一筆者が「私言おうか?他の人に言える?」と聞くと、第三筆者が「(自分で)言います。ちゃんとわかってくれると思うんで。」と言って、去っていった。

その後、第三筆者はSNSのメッセージを通じて、他のゼミ生に対して、「いつも院生からもらった仕事を自分がしている」こと、「他の人に振られた仕事や連絡も自分が対応している」ことについて「悲しい」ことや「しんどさを感じていること」を伝え、「面倒なことでも分散してやれたら嬉しい」と他のメンバーに依頼した。それに対して他のゼミ生は、第三筆者に対する「すまんかった」という謝罪や「正直、やってくれるだろうという甘えはあった」と素直な気持ちを返信している。この話し合いによって、役割を3人で分担していくことを共通認識とし、それ以降は自分の仕事をできる限り取組むこととした。

2.5 これまでの実践をふり返って

2.5.1 実践への介入と今後の展望

第一筆者の記述(①) 2017年8月より、児童の省察時のデータを収集することになり、児童の学習をふり返るためのワークシートとして「ふりかえるシート」を導入した。このシートを導入した効果を支援学生にインタビューすると、「児童の効果はわからないが、自分(支援学生)の教え方を見直すようになった」と回答する支援学生が多く、私は児童の活動を省察することが支援学生の省察を促しているのではないかと考えた。そこで、修士論文の研究テーマでは、支援学生と児童の協働省察を導入し、支援学生のふり返りの定着を目指すこととした。

本事業において自らの研究テーマを設定することによって、私に生じた変化は大きく3つあった。一つ目は、支援学生や児童の発言や行動を注意深く観察し、記録を残すようになったことである。記録を残すことによって、出来事を時系列でまとめることが可能になり、活動全体の流れや私自身の行為、考え方をメタ的にとらえることが可能になった。二つ目は、省察を積極的に行うようになったことである。本事業における問題を解決するために、出来事やそれぞれの行動を振り返ることによって、解決策を見出した。三つ目は、人とのつながりが広がったことである。他の研究者が取組む学習支援を通して、他大学の研究者や他の地域の教員との関わることは、考え方の多様性や自分のいるコミュニティや活動の特性を客観視することを可能にした。また、本活動に参加する支援学生や活動に興味を持ってくれる学生との関わりは、私の思考の枠組みを広げ、今

までは受け入れがたいと感じていた意見も聞くことができるようになった。こうした研究的な手法は、今後の自らの進路にも活かしていきたい。

第三筆者の記述 (③) 研究テーマを設定して以降、児童を注意深く観察して関わることで、児童のことをより理解しようとした。2017年7月に目標設定コースを開設した当初は、夏休みの宿題を順番に解き進めるよう目標を立てたが、後半に向けて苦手な教科や問題に出会うと疲れてしまう児童がいた。また、目標として立てた学習課題が早く終わる児童もあり、そのような児童を再び勉強に向かわせることが難しいこともわかった。そこで、学習目標を設定する際に児童が自らの実態に適さない目標を設定することを避けるために、児童が学習目標を立てる際は得意な教科や苦手な教科などに配慮し、児童がより学習に向き合えるように支援することが大切であると感じた。児童一人ひとりの得意な教科や苦手な教科について聞き出し、余った時間の使い方を支援学生の方から提案しやすくする予定である。

現在、当コースの運営にあたって、私はこの活動に関わっている人に意見を求めるようにしている。他の支援学生や教員の意見や、毎回の活動で気になったこと、児童の様子については観察ノートにメモを取るようになった。そこで、子どもたち自身も自らの学習課題をより明確にすることができるように、「自分チェックシート」を作成する。このシートは、余った時間をどう使うかを児童自身に考えさせるために用いると同時に、今自分に足りない力を書き出すことでより意識して目標を立てることができるようになることをねらいとする。

第四筆者の記述 (④) 研究テーマを設定して以降、私には大きく2つ取組みの変化があった。1つ目は、学習支援中に児童を丁寧に観察し、児童の学習のつまづきを発見するようになったことである。以前は児童が学習中に分からなそうにしていたり、止まっていたりする時だけに支援の必要性を感じていたが、支援を重ねていく中で、分からないことを隠したり、課題を早く終わらせたいためにわかるふりをする児童が多くいることを発見した。そこで、現在は、児童が実際に書いている内容を確認し、必要な支援をするようになった。2つ目は、以前よりも主体的に学習支援に参加するようになったことである。夏休み(2017年7月下旬～8月)の苦手克服コースでは、プリント作成に追われ、ふり返りを行うことなくコースが進んで行ってしまったために改善がされなかったこと等、運営上の多くの課題を発見した。私は、こうした課題を今後の活動に生かし、さらにふり返ってより良い活動につなげていくといった一連の流れを行うことによってコースを続けていきたいと考えている。また、当コースだけでなく、支援学生間の関係性や児童の家庭環境といったところも含めて、広い視野で活動学習支援全体をとらえることができるようになった

たと考えている。

2.5.2 本事業外での研究テーマ設定と参加形態

第二、第五筆者は、本事業以外の場で研究テーマを設定したが、本事業には参加を継続している。

第二筆者の記述 (②) 自分の関心に従って「幼児の冗談行動」を研究テーマに設定してからA児童クラブでの学習支援活動に参加してみると、子どもたちの学習以外の様子を観察することができるようになった。自らの関心に合わせた研究テーマの設定によって、児童の学習以外の様子にも目が行くようになり、学習前後の行動が学習中の行動につながっていることに気づくことができるようになった。

私は、最終的な研究テーマを設定する際に、研究室を離れることを決めたが、学習支援には継続して参加している。私の自己決定によって研究室や研究テーマを変更することになったが、できる範囲で継続的に参加することを自分の責任として果たしたいと考えたからである。私にとって富田研究室での学習支援活動は、子どもたちや支援学生、先生方との関わりを通して、多くの経験や、現在の研究テーマにつながるきっかけなどをもらった貴重な場である。また、継続して関わってきた子どもたちの行動の変化などを目にするたびに、私にできることで関わっていききたいという思いを抱くようになった。

第五筆者の記述 (⑤) 研究テーマを設定し、実際に支援活動を始めてみると、様々な課題が出てくるようになった。一人で解決できない課題は第六筆者や他のゼミ生に助言してもらい、その意見の中で自分が納得できるものを採用するようにしていた。このように今後の取組みの最終決定を自分で行い、一人で研究を進めていくことができるので「気が楽でいい」と感じつつも、テーマが類似している他のゼミ生が協力して活動を行っている姿を見ると、「正直、羨ましいな」と感じていた。しかし、研究テーマが異なっても同じ研究室のメンバーだと認識し、本事業の学習支援には行ける時にはなるべく参加するようにしており、自分が行けない日が続くと申し訳なさも感じる。また、他のメンバーが開設しているコースに参加した時には、「こうしたほうがいいんじゃないか？」と意見を言ったり、コース担当者が不在時の代理を務めたりすることもある。

これまでの学習支援への取組みでは、「活動」と「研究」が繋がっているという感覚がまだなく、実習等での実践での知識は学習支援の活動に活かされているが、ゼミ活動で読んだ論文等での知識が活動に活かされていない。今後は、論文などの文献で得た知識が活動に活かされるようにしていかななくてはいけないと思っている。

3 問題解決と取組みの変化

3.1.1 実践の「当事者」として参加することで起こること

本事業で次々と生じる問題を解決するために、筆者らは問題解決の「参加者」としてではなく、「当事者」として取り組む必要があった。

協働する力 筆者らは、活動の運営と研究としての取組みを同時に行わなくてはならず、業務量の多さや想定以上に次々と生じるトラブルを実感した。手探りで慌ただしい状況の中では、メンバー間での話し合いや役割分担による連携は必須であった。本論文で描いてきたように、筆者らは研究テーマの設定や研究構想の見直しの場面、役割分担の場面等、個人が抱えている問題を指導教員や他のゼミ生に相談して、活動や研究の方針を定めてきた。

しかし、第二筆者が「リーダーシップをとることが苦手だ」と認識した時は研究活動を終えなければならず、第五筆者が「他のゼミ生が協力して活動を行っている姿を見ると、「正直、羨ましいな」と感じ」たように、本事業以外の実践の場へ単独で介入したゼミ生は、他のゼミ生と実践や研究の悩みを共有することができないこともあった。このことから、実践について話し合いを行い、問題解決の当事者が実践の問題や悩みを共有するには、当事者同士が実際に同じ場や類似した状況を共有、当事者の経験がイメージできるような工夫が必要であると考えられる。

3.1.2 問題を研究テーマとすることで起こること

取組みの省察と研究テーマの明確化 筆者らは、それぞれの経験と当研究室の事業における問題とを関連づけて明確な研究テーマを設定するために、自らの経験を省察しなくてはならなかった。第一、第二、第五筆者は学習支援の経験を、第三、第四筆者は教育実習の経験を、本事業への参加動機や研究テーマと関連づけてきた。

筆者らは、自分（たち）の取組みをゼミの時間や学会等での発表、その他の場面で他者に説明し、自らの経験と参加動機や研究テーマを関連づけたり、自らの取組みを見直したりした。筆者らは、自らの研究を他者へ説明するという行為によって無意識に省察が促され、自らの研究テーマへの理解を深めたり、自らの取組みを具体化していた。

取組みの過程を記録として残すこと 本事業の取組みでは、実践の過程を研究成果としてまとめるために、第六筆者によって筆者らは記録を残すことを意識づけられた。毎週のゼミ活動では、それぞれのゼミ生が記録した結果を持ち寄り、協働的に分析や考察を行った。本論文でも、筆者らは「第六筆者や他のゼミ生に助言してもらった」ことを頻繁に述べているが、それぞれのゼミ生が当事者として継続して記録を残してきたことが前提にある。研究として成果を残すには、常に可能な限りの想定を見通した取組みとその記録が必要となってくる。第三筆者は、本事業の取組

みを通して、実践の過程を記録に残すようになったことを、また、第四筆者も記録を残すようになったのだが、記録残すためのワークシートを作成することに追われて、実践を改善することが難しい状況もあったことを報告している。実践では運営上の想定外の問題が次から次へと生じるため、記録を残す手続きは、そういった問題への対応と研究の手続きをいかに同時並行するかという重要な課題であった。

現状のより良い状態を目指すこと 本事業では、「より良い状態を目指すこと」を重視していたので、筆者らは自分たちの構想を実践し、うまくいくまでのやり直しを何度も行った。次から次へと生じる想定外の出来事では、多面的な現状把握が非常に重要で、時には介入の失敗や望まない現状を自覚することも必要であった。

本事業において自らの研究テーマを設定した第一、第三、第四筆者は、それぞれが問題としたことの解決を目指して試行錯誤しながら取り組んだ。実践から問題を発見し、他者と協働して問題のより良い状態を目指す介入を継続することによって、筆者らが意識しないうちに問題解決サイクルを形成していたのである。しかし、本事業以外において研究テーマを設定していた第二、第五筆者は学習支援への参加意義を認識しているが、主体的な問題解決のアプローチには消極的な態度で、「できる時に参加する」という他の活動と調整しながらの参加に移行した。

4 おわりに

本事業では、第六筆者のファシリテーションのもとで問いを立てることによって、研究的な視点を導入した。事業を単に遂行するだけでは見逃すような出来事を、第六筆者や他のゼミ生との対話を通して「問題」として意識化し、試行錯誤によって問題解決を目指した。筆者らの対話の中で、「自分は何に興味があるのか」「何がしたいのか」という問いを自らに突きつけられ、研究テーマ設定における自己決定も促されたと考えられる。筆者らは、自己決定のプロセスを通して個人のアイデアを実現し、実践を発展させた。今後も学生の実践において、研究的な視点を持つことは、個人の学びや関心の喚起を促進するだけでなく、コミュニティの生成や実践の発展をもたらすだろう。

現在、本事業へ参加する支援学生の人数は徐々に増加している。人数が増えると、個々の問題意識や意見を取り扱うことは難しくなるが、個々が持つ問題意識や意見をメンバー間で共有し、解決を目指す取組みを行うことが重要である。今後は、支援学生全体が主体的に問題解決に取り組むことができる試みにしていきたい。

引用文献

Deci, E. L., & Flaste, R. (2016). 人を伸ばす力：内発と自律のすすめ（桜井茂男他, Trans.）. 東京：新曜社.

謝 辞

本研究で取り上げたA児童クラブと併設小学校の関係者の方々、お子様とその保護者の皆様、本学の中山晃先生にはご理解とご協力を賜り、御礼申し上げます。本研究は、愛媛大学平成28年度「プロジェクトE」の支援を受けて行われた。