

資料

学習支援ボランティア学生のボランティア活動における学び

——心理学履修学生と教職課程履修学生との違い——

竹内美智・山本真由美

高知県警察本部・徳島大学大学院総合科学研究部

要約：本研究は、学習支援ボランティアに参加している大学生・大学院生の所属や専攻によって、ニーズの違いがあるのかを明らかにすることを目的とし、学習支援ボランティアの大学生・大学院生の内、心理学履修学生と教職課程履修学生にそれぞれ半構造化面接を実施し、両者の比較検討を行った。その結果、心理学履修学生は、臨床心理士になるため、スクールカウンセラーになるため、教職課程履修学生は、教師になるために学習支援ボランティア活動を行っていた。児童・生徒への対応や気づきなどについても両者に違いが見られた。今後、履修の違いに基づき、学習支援ボランティア活動への指導を行っていくことを検討する必要がある。

(キーワード：学習支援ボランティア学生、心理学履修学生、教職課程履修学生)

Learning Support Volunteer Students' Learning in Volunteer Activities ——A Comparison of Psychology Students and Education Students——

TAKEUCHI Michi・YAMAMOTO Mayumi

Kochi Prefectural Police Headquarters・Tokushima University Faculty of IAS

Abstract : The purpose of this study is to clarify if there are differences in needs depending on the affiliation and specialty among undergraduate students and graduate students, both participating as learning support volunteers. As a method, we used semi-structured interviews for psychology students and education students who were acting as learning support volunteers. In the survey, we asked what they felt about the teachers and what they got from the learning support volunteer activities. Next, we conducted a comparative study of both. The result was as follows: psychology students became clinical psychologists and school counselors, while education students engaged in learning support volunteer activities to become teachers. There was a difference between the two groups. As for the future, it seems necessary to give students some guidance concerning the learning support volunteer activities based on the differences in the course.

(Keywords: Learning support volunteer students, Psychology students, Education students)

1. 問題と目的

2007年4月から、学校教育法が一部改正され「特別支援教育」が位置付けられた。特別支援教育とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に

立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」(文部科学省, 2007)と定義され

ている。徳島市では、2005 年から「徳島市特別支援連携協議会」を設置し、その取り組みの中で、学習支援ボランティアの派遣活動を実施している。

現在、徳島市内で学習支援ボランティアは週 1 日、4 時間程度、徳島市内の小・中学校に徳島県内 4 つの大学・大学院から派遣されている。詳しい日時は、学習支援ボランティア派遣先の学校側と学習支援ボランティア学生が直接話し合っ

て決めている。学習支援ボランティア活動は、通常学級に在籍する発達障害¹やその特性のある児童・生徒を中心に、支援を必要とする全ての児童・生徒を対象としている。学習支援ボランティア学生の中には特別支援学級や保健室に配属になっている者もあり、多種多様な教育現場に対応することが求められている。

学習支援ボランティア活動における支援は、教室全体の児童・生徒に行う支援と教室や授業によっては特に支援が必要な児童・生徒に個別支援を行う場合がある。

支援内容は、大きく分けて学習面と生活面の二つがある。具体的には、授業と給食準備、給食、給食片付け、清掃、休み時間などである。この支援内容もまた、担当教室の様子を考慮し、担任の先生や特別支援教育コーディネーターと話し合っ

て決め、教室によりさまざま、学習支援ボランティアは臨機応変な支援を行う必要がある。県内 4 つの大学・大学院から派遣されている学習支援ボランティアは、所属や専攻、学校教育や発達心理学、特別支援教育に関する知識の程度もさまざまである。

日本各地では徳島市で行われている学習支援ボランティア事業と同様の事業が行われている。以下、名称を学習支援ボランティアとする。

吉岡ら (2008) が対象とした学習支援ボランティアでは、学生は、小学校、中学校、知的障害児通園施設に派遣されている。派遣された学生ボラ

ンティアのうち、おおよそ 6 割の学生が特別支援教育に関する知識や経験を修めていないために、特別支援教育に必要な知識やスキルの習得を目指した演習が義務付けられている。その学習支援ボランティア事業を行った学生を対象に実施した質問紙調査のうち、「活動を通して得られたこと」(自由記述)の項目で「知識・経験を得た」、「支援方法を学べた」、「教職現場を体験することができた」、「子どもを指導する難しさを感じた」などの多様な回答が得られた。また、「今年度の活動に満足か」の項目では 8 割以上が「大変満足」、「やや満足」と回答していることから、学生は楽しんだり、子どもに必要とされていると感じたりしながら活動していることがわかると述べている。

一方で、「子どもに成長・変化があったか」では 5 割が「どちらでもない」と回答していることなどから学生は意欲を持って取り組んではいるが、自分の行動が正しいのか、そして児童の成長につながっているかに関しては確信を持っていないと言える。吉岡ら (2008) は述べている。

また、吉岡ら (2008) は同じ研究の中で、学習支援ボランティア学生を受け入れた学校側にも質問紙調査を実施しており、「学生ボランティアは役に立っていますか?」という項目で「役に立っている」と答えた学校が全体の 8 割を超えていた。その他、「落ち着いて勉強するようになった」、「学習意欲が向上した」など児童・生徒の学習面での変化があったと答えた学校が全体の 7 割近くあり、学習支援ボランティア学生は一定の成果を上げた

と述べている。一方で、実際の支援において、「学生との打ち合わせの時間がない」、「同じ学生による継続的な支援を希望する」のような人的問題の声も多くあり、課題が残ったと吉岡ら (2008) は述べており、派遣を考える際や派遣中は支援に入る時間も含めて、具体的にどのような支援の方法がよいか両者で話し合う必要があると示唆している。

また、黒沢ら (2008) が研究対象とした学習支援ボランティアは、心理学を専攻している大学生で、小・中学校に派遣されている。この活動の具体的な内容は、教室での学習指導補助や相談室で

¹「今後、当課の文書で使用する用語については、原則として「発達障害」と表記する」としている平成 19 年 3 月 15 日付の文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の文書に準じ、表記している。

の相談活動である。この事業について行った調査で、振り返り質問紙(選択式質問項目・自由記述)と感想文の内容を検討した結果、学生自身の変化・成長に関する記述は、「学生自身の人間的变化・成長」、「現場での実践」(教師・子どもとの関わりからの学び、子どもから得た喜びなど)、「授業」(大学がボランティアに対して提供しているシステムなど)の3つに大きく分類された。

このように、これまでの研究では学習支援ボランティアについて、学校や大学生を対象にした研究は広く実施されているものの、大学生の専攻によりニーズに違いがあるのかについては、明確な知見が得られていない。

限られた学習支援ボランティア学生をより有効的に活用するためには、所属や専攻を通して得た知識や経験を生かすことができるよう派遣することが必要であると考えられる、そのため、学習支援ボランティアの所属や専攻により児童・生徒への対応や児童・生徒やクラス全体、教師に対しての気づきなどに違いがあるのかを明らかにすることは、学校側にとって有効に学習支援ボランティア学生を活用することに繋がり、学生にとっては大学で学んでいることを有効に活かせるという意味で両者にとって有意義であると考えられる。

そこで本研究では、今後の学習支援ボランティア事業の参考資料となる様、学習支援ボランティアに参加している大学生・大学院生の所属や専攻によって、学習支援活動に対するニーズ、学習支援ボランティア活動での気づきや対応に違いがあるのかを明らかにすることを目的とし、学習支援ボランティアを行う大学生・大学院生の内、心理学を専攻している学生とそうでない学生を対象とし、児童・生徒やクラス全体への対応、教師への対応や気づきに違いがあるという仮説の下で両者の比較検討を行った。

2. 方法

(1) 調査協力者

学習支援ボランティアに参加している大学生・大学院生 15 名であった。

(2) 調査時期

2015 年 12 月 15 日 (火) ~ 21 日 (月) であった。

(3) 調査手続き

調査面接は第 1 著者が実施した。フェイスシート記入後、大まかな質問内容(以下の質問 1~4)を教示し、2 分間程度、調査協力者が考えをまとめる時間を取り、その後、半構造化面接を行った。最後に、調査実施者が面接内容を記録した記録用紙に相違がないかを調査協力者へ確認してもらった。

1) フェイスシート：性別、年齢、専攻、学部学科コース、学習支援ボランティア参加回数、教員免許取得予定の有無、現在担当している学校種別・学年、参加方法(時間帯、給食支援の有無、清掃指導の有無)

2) 半構造化面接：所要時間は 30 分間程度であった。発言内容は調査実施者が調査用紙に記録した。

質問 1 あなたはどのような目的を持って、学習支援ボランティアを始めましたか

質問 2 担当しているクラスの気になっている児童・生徒について教えてください

質問 3 学習支援ボランティア活動を通して教師について感じたことを教えてください

質問 4 学習支援ボランティア活動を通して得たものを教えてください

(4) 分析方法

KJ 法による分析を行った。第一著者を含む KJ 法を学んだ大学生 4 人で行い、一致しないものは協議し決定した。

3. 結果と考察

本研究では、今後の学習支援ボランティア事業の参考資料となる様、学習支援ボランティア活動に参加している大学生・大学院生の所属や専攻によって、ニーズの違いがあるのかを明らかにすることを目的とし、学習支援ボランティアを行う大学生・大学院生の内、心理学を専攻している学生とそうでない学生では、児童・生徒やクラス全体、教師を観察する視点が異なり、児童・生徒やクラス全体、教師への対応や気づきなどについて、両

者の比較検討を行った。

対象人数は 15 名、平均年齢は 21.6 歳であった。所属は、心理学を専攻している学生 8 名(女性 8 名)、していない学生は 7 名(男性 3 名、女性 4 名)であった。また、心理学を専攻している学生に、教員免許取得予定がある学生はおらず、心理学を専攻していない学生は全て教員免許取得予定があった。今後、心理学を専攻している学生を「心理学履修学生」、教員免許取得予定学生を「教職課程履修学生」と表記することとした。学習支援ボランティア活動について履修別に詳細を表 1 に示した。学習支援ボランティアに参加した回数というのは、年度毎の参加回数のことである。1 回の参加期間は 5 月中旬から 2 月末までで、派遣回数

は最大 35 回と決められている。心理学履修学生の学習支援ボランティア活動参加回数は、平均 1.88 回であり、1 回から 3 回にばらついていた。教職履修学生は、全員が初めてであった。そのうち 2 名は教育実習参加のため、1 ヶ月間学習支援ボランティア活動を休んだ。学習支援ボランティア活動内容にはカリキュラムに含まれる教科指導だけではなく、いわゆるヒドゥンカリキュラム(隠れたカリキュラム)として給食指導や清掃指導などがある。その指導も学習支援ボランティア活動に含まれていたのは、心理学履修学生は給食指導が 2 名であった。教職履修学生の場合は給食指導が 4 名、清掃指導が 2 名いた。

表 1. 履修別ボランティア活動の内容

履修	性別		平均ボランティア参加回数	給食指導		清掃指導	
	男性	女性		有	無	有	無
心理学	0	8	1.88	2	6	0	8
教職課程	3	4	1	4	3	2	5

本文中、または、表中に出てくる「勉強会」とは、週に 1 度 90 分間程度、徳島大学で行われている活動のことで、学習支援ボランティア学生のうち、心理学履修学生のみが参加している。勉強会では、毎回 1 人か 2 人の学習支援ボランティア学生が、学習支援ボランティア活動のち、担当しているクラスで気になっている児童の行動や様子について発表し、見立てを行い、支援の仕方を話し合い、意見交換を行うものである。なお、学習支援ボランティア活動における個人情報を保護する目的で、発表学生、児童・生徒の氏名はアルファベットで表記している。

(1) 学習支援ボランティア活動を始めた目的・動機

「学習支援ボランティアを始めるに当たって何か目的・動機がありましたか」という質問では、「はい」という回答が 93.3%を占め、ほとんどの学習支援ボランティア学生が目的や動機を持って学習支援ボランティア活動に取り組んでいた。学習支

援ボランティアを始めた目的・動機の内容について尋ねた結果を履修別に表 1-1 に示した。学習支援ボランティア活動を始めた目的や動機についての発言は、「将来の仕事のため」、「学校への関心」、「他者からの影響」、「発達への関心」、「ボランティア活動への関心」の 5 つに大きく分けられ、「将来の仕事のため」はさらに「教員になるため」、「教員採用試験のため」、「臨床心理士になるため」、「スクールカウンセラーになるため」に分けられた。前 2 者は、教職課程履修学生の発言内容であり、後 2 者は、心理学履修学生の発言内容であった。大分類の 2 つ目「学校への関心」のうち「学校への関心」は、心理学履修学生、教職課程履修学生共に発言があったが、発言数は教職課程履修学生の方が多かった。「子どもへの関心」は全て心理学履修学生の発言であった。「教師への関心」への発言は教職課程履修学生のみに見られた。また、「発達への関心」では、子どもの発達、発達心理学、発達障害など発達に関する発言内容であ

表 1-1. 履修別学習支援ボランティア活動を始めた目的/動機の内容

所属	心理学履修学生						教職課程履修学生						
大分類	将来の仕事のため		学校への関心		他者からの影響	発達への関心	ボランティア活動への関心	将来の仕事のため		学校への関心		他者からの影響	
小分類	臨床心理士になるため	スクールカウンセラーになるため	学校への関心	子どもへの関心	所属ゼミの影響	発達への関心	ボランティア活動への関心	教員になるため	教員採用試験のため	学校への関心	教師への関心	友人からの誘い	
具体的発言内容	臨床心理士になる上で実際に先生や子どもと関わる機会を得るため	スクールカウンセラーになる上で、学校現場での子ども様子を大学生のうちに見ておきたい	学校の機能を知るため	子どもが好きで、子どもと関わる時間が多くなるから	所属ゼミで行っている	児童の発達に興味がある	ボランティア活動に興味がある	教師を目指しており、学校現場でのボランティアをしておいた方がいいと聞いたから	学習支援ボランティアをしていると教員採用試験に有利になるかもしれないと聞いたから	中学/高校の教員免許を取得予定で、小学校は教育の基本なので体験してみたかった	教師がどんなふうに住徒と接しているか知るため	友人に誘われて	
				今の小学生はどんな感じなんだろう、どんなところで困っているんだろうと思ったから	ゼミでの紹介によって参加	発達心理学の勉強になったから		将来は教員を目指しているので、授業を見たり子どもと接する機会を得るため	職員室・クラスの様子を学びたいと思ったから				
				子どもと関わるため	ゼミでの先生からの提案により	発達障害と思われる子どもの様子を知るため		学校現場で働く上で、経験になればいいなと思ったから	教員採用試験の面接で話すため	学校現場を体験してみたかったから			
					発達障害のような子を支援できたらいいなと考えたから		教員になるため教育ボランティア活動があった方がいいから		大学の授業の特別支援学校の実習で特別支援教育に興味を持ち、障がいをもった子どもと接してみたいと思ったから				
							教員になるため						

り、全て心理学履修学生から得られた。この結果から、心理学履修学生は主に子どもや発達に関心があることから、教職課程履修学生は教員や学校への関心から、学習支援ボランティア活動をしていると考えられる。

(2) 担当しているクラスの気になっている児童・生徒への対応

学習支援ボランティア活動で担当しているクラスの気になっている児童・生徒を思い浮かべてもらい、何年生か、男児・女児どちらか尋ね、対象を絞ってもらった。そして「担当しているクラスの気になっている児童・生徒についてどんなところ(行動・様子)が気になりましたか」と尋ね、様子を思い出すことを促した。その後、「気になる児童・生徒についてあなたはどのように対応しましたか」という質問をした。得られた発言を表 2-1 にまとめた。

担当しているクラスの気になっている児童・生徒への対応の発言は大きく「本人への支援」、「本人以外への支援」、「先生の指示に基づいた支援」、

「対応しない」に分けた。「本人への支援」は、さらに「行動的な支援」、「声掛け」、「コミュニケーション」、「ほめる」の 4 つに分類した。全ての発言内容の中で「声掛け」が 9 つと一番多く、心理学履修学生も教職課程履修学生も同様に行っており、比較的取り組みやすい支援だと考えられる。

次に多い支援は「行動的な支援」で心理学履修学生の発言の方が多かった。この「行動的な支援」は具体的に「ノートや教科書を開く」、「本読みの時には本を出して指でなぞる」など学習支援ボランティア学生が直接、児童・生徒に対して働きかける支援である。また、「先生の指示に基づいた支援」は教職課程履修学生が多く発言していた。このことから、「声掛け」は心理学履修学生も教職課程履修学生も共に取り組みやすい支援であり、「行動的な支援」は心理学履修学生が主に行っている様だった。また、「先生の指示に基づいた支援」については教職課程履修学生の方が多く行っており、将来自分が先生になることを想定して、先生の指示を受け止めているのではないかと考えられる。

表 2-1. 履修別担当しているクラスの気になっている児童・生徒への対応

所属	心理学履修学生					教職課程履修学生							
大分類	本人への支援				本人以外への支援	先生の指示に基づいた支援	本人への支援				本人以外への支援	先生の指示に基づいた支援	対応しない
小分類	行動的な支援	声掛け	コミュニケーション	ほめる			行動的な支援	声掛け	コミュニケーション	ほめる			
具体的発言内容	授業中そばにいて国語の本読みの時は本を出して指でなぞる。鉛筆は取ったら怒るので触りながらも授業に参加してもらえるようにする	休み時間など自分が一人の時は暴言等を叱るだけでなく、「こういう風に言ってあげようね」と提案する	授業中に関係ない話を話しかけられると、休み時間にボランティアからその話をする	ほめる	周りの人にきつく対応するのを止めさせる	授業中は先生に任せる	机間巡視をして、その子の隣にしゃがんでノートや教科書を開く	「先生がしゃべっているよ」と気づかせてあげる。気づいているときは「他の人が聞こえないから」「先生何言ったかわかる?」「先生が何言ったかあとで教えてな」などの声掛け。「嫌な気持ちになるのわかる?」「優しい声掛けしよう」などの声掛け	話を聞く	できたらほめる	トラブルがおきるとからかった方を止める	先生の指示通り対応した	対応しない
	ノートに赤ペンなどで板書を書いてあげてなぞってもらう	「しまおうか」「今こやっているよ」などの声掛け					「しゃべったらだめよ」と声をかけると「うるさい」と言われる。教室から出るとほかのクラスに入っていくので後ろを追いかけて会議室に連れて行こうとする。働きかけるとヒートアップするのでクラス全員を見つその子にも支援をする	注意、声掛けをする。教科書を開くのを促す			クラス担当の先生に連絡		
	机間巡視の際に視線を感じると一度その子のところに行き、授業に関係のない話だと、「後でな」と言って離れる	「どうしたの」と声をかけ、「一緒にやろう」と呼びかける						「座ろう」という声掛け					
	本人になぜ周りの人に言われているかを説明してあげる	「今これじゃなくて後ですよ」「今これやる時間だよ」と声を掛ける						授業に参加するように促す					

(3) 学習支援ボランティア活動を通して教師について感じたこと

「学習支援ボランティア活動を通して教師について感じたことを教えてください」という質問の中で「先生は忙しそうですか」という質問をしたところ 86%が「はい」と回答した。その後、「先生のどういう点で忙しそう/忙しそうではないと感じますか」という質問では、以下の回答が得られた(表 3-1 参照)。

この質問に対する発言は、大きく「先生にかかる負担」と「ゆとりがある」に分けられた。「先生にかかる負担」はさらに「時間がない」、「精神的な負担」、「授業時間外の様子」、「児童生徒対応」に分けた。「授業時間外の様子」では心理学履修学生が「保護者への対応」や「児童の指導」、「子どもと関わっている」など人との関わりについて注目しているのに対し、教職課程履修学生は「時間割が不規則」、「次の授業の準備」、「授業準備、書類、工作の見本」など、授業準備や授業づくりに注目して学習支援ボランティア活動を行っている

のがわかる。

また、「先生にかかる負担」では、心理学履修学生は、「目立っている子どもの対応」や「怒る時の先生の声」などに注目しており、先生と子ども両方を見るという立場から学習支援ボランティア活動を行っていると考えられる。一方、教職課程履修学生は「一人で 30~40 人を一度にみないといけない」、「一人に対応するのは難しい」など教師の立場に立った発言が見られることから、教師の立場で学習支援ボランティア活動を行っているのではないかと考えられる。

加えて、「ゆとりがある(忙しそうでない)」という発言は全て教職課程履修学生から行われていることから先生の仕事内容に対して、より冷静に捉えているのではないかと考えられる。

次に、先述した「気になっている児童・生徒について先生から指示がありましたか」と尋ねると、66%の学生は「指示があった」と答えた。さらに、気になっている児童・生徒への先生の対応を尋ね、以下の回答が得られた(表 3-2 参照)。

表3-1. 履修別教師が忙しいと思った事柄について

所属	心理学履修学生				教職課程履修学生					
大分類	先生にかかる負担				先生にかかる負担					
小分類	時間がない	精神的な負担	授業時間外の様子	児童生徒対応	時間がない	精神的な負担	授業時間外の様子	児童生徒対応	ゆとりがある	
具体的発言内容	話しかけたり質問したりしにくい感じを受ける	いろんなことに注意しないといけない	全教科の宿題を一人で見ている	気になる子がたくさんいるクラスで対応に追われている	バタバタと先生が自分のことで精一杯	常に気を配っている	時間割が不規則	一人で30~40人を一度に見えないといけないのは大変	担当教科の授業ではないときに、質問2の子を見るためクラスにいる	
	時間がなさそう	いろんな発達や情緒の問題がある子がクラスにおり、その中で一人に簡潔に声掛けを行い全体をまとめることは、それだけで神経を使う	常に仕事がある	全体的に騒がしいクラスの対応をしている	職員室で座って休んでいる時間がなさそう		次の授業の準備		身の回りが整頓されていて、生徒の連絡帳もすばやく見て仕事が早い	
			休み時間も児童の指導をしている	一人の児童だけでなく問題がある子がたくさんいて対応しきれていない				授業準備、書類、工作の見本など先生が作る	一人で二人の子を同時に見ている	問題が起きた際冷静に対応している、経験・パターンで対応しているのでその子に対して余裕がある
		ストレスを感じているという先生の発言	丸付けの作業が後回しになっている	授業が決められているところまで進まず、スピードをあげると生徒がついてこれられない				給食では配膳などがあるので一番早く食べ始めて一番早く食べ終わる	子どもの理解度がさまざまです。一人で対応するのは難しい	
		怒る時の先生の声が怖い	授業中も休み時間も子どもと関わっている	児童のことで手一杯				2教科以上担当している(中学校)	質問2の子に対応しきれていない	
			目立っている子どもの対応に追われている				全教科の宿題を一人で見ている			

表3-2. 履修別気になる児童・生徒への教師の対応

所属	心理学履修学生					教職課程履修学生								
大分類	肯定的な働きかけ	叱る	行動的な働きかけ		教室づくり	注意喚起		叱る	行動的な働きかけ		教室づくり	自主性の促し	反応しない	
小分類			罰	行動		声掛け	行動		罰	行動				
具体的発言内容	きつく叱るができればほめる	困った行動の際は「お母さん呼ぶよ」と叱ることが多い	席を教卓の前に持っていく	赤ペンで板書をとってそれをなぞらせる	班ごとに静かに座れるとポイントをつけ、座れないとポイントを引く	授業中に大声を出していたり、話しかけてくるときは取り合わない	忘れ物をすると「先生の所に言いに来るように」と言う	教卓をたたき	その子の席まで行き1対1で「～しなきゃいけないでしょ」と叱る	立たせる	児童に近づく	先生と生徒の約束の言葉を作りそれを先生が言うように静かになる	自分の身の回りのことを自分でできるようにする	暴言には反応しない
	怒っている、児童が課題とかができるとほめる	ダメなどところはだめという、メリハリをつけて指示をする	手遊びをしているときは筆箱ごとものを取り上げる	あまりにも落ち着かない場合は、廊下に出して落ち着かせる		授業中に寝ていると起こす、効果がない時はおいておく	児童に質問する	笛を吹く	「ちゃんとできていたのに戻った」などの注意をする		質問2の子が教室を出ると付いていく	子ども同士で注意しあえるような教室	片付けなどを自分でさせる	たまにその子の言うことに反応する、基本的には授業を進める
	その子を認める声掛けを行う	暴言を吐いた時には注意をする	廊下に出す				「今喋っているから聞いてね」などの声掛け		生徒に何かあったのかを聞かずに厳しく指導する		質問2の子を中心に机間巡視			何回か注意をし放っておく
		強い口調で指示をする												

気になっている児童・生徒への対応に対する発言は「注意喚起」、「叱る」、「肯定的な働きかけ」、「行動的な働きかけ」、「教室づくり」、「自主性の促し」、「反応しない」に分けられた。また、「注意喚起」は、さらに「声掛け」と「行動」に、「行動的な働きかけ」は、さらに「罰」と「行動」に分けられた。

「罰」は、「立たせる」、「席を教卓の前に持っていく」、「持ち物を取り上げる」などで児童・生徒に罰を与えることで行動の見直しを図ることを目的とした行動と考えられる。「肯定的な働きかけ」は、「ほめる」、「その子を認める声掛けを行う」などで子どもの考えや行動を認める声掛けを指しており、全て心理学履修学生が回答したものだった。注意するだけでなく、その子の良いところを探し、ほめることで行動を促しているのではないかと考えられる。「教室づくり」は具体的には、「先生と生徒との約束の言葉を作

り、それを先生が言うと静かになる」、「子ども同士で注意し合えるような教室」、「班ごとに静かに座れるとポイントをつけ、座れないとポイントを引く」などで日頃からの教室でのルールや体制づくりを指し、教職課程履修学生の方が多く回答している。

「自主性の促し」は、具体的には「自分の身の回りのことを自分でできるようにする」、「片付けなどを自分でさせる」で児童・生徒の自主性を促すような行動を指す。この項目は全て教職課程履修学生が回答しており、児童・生徒の自主性を育てることも対応の一つだと捉えている点に特徴が表れている。

また、気になる児童・生徒への先生の対応を踏まえて「先生の対応は参考になりましたか」と尋ね、その後「先生のどういったところが参考になりましたか／なりませんでしたか」という質問では以下の回答が得られた(表 3-3 参照)。

表3-3. 履修別参考になった／ならなかった教師の対応

所属	心理学履修学生					教職課程履修学生					
	子どもとの関わり方		学校の体制	実践的な学び	立場の違い	子どもとの関わり方		学校の体制			先生の印象
小分類	通常の間わり方	指導・注意の仕方	学級運営			通常の間わり方	指導・注意の仕方	学級運営	授業の進め方	情報共有	
具体的発言内容	先生と子どもとの距離感	掃除の指導でしている生徒を叱らずに「～君～してよ」と言い、少しでもできたらほめる	寝ている生徒を叱るような言い方はない、少しでもできたらほめる	大学の心理学の授業でやっていることが教育現場で生かされている	自分の立場で児童に厳しく言うことはできない	ちょっとしたことで間違っていることはすぐ指導している	騒いでいる子、暴言を吐く子に、なぜだめなのかをはっきりと教える	生徒同士で注意しあえるような教室づくり	生徒が関心を持って授業道具を準備している	先生の朝礼で問題行動や家庭の情報共有	生徒が先生の言うことを聞く第一印象
	子どもの話を受容して聞く態度	暴言に対して注意するだけでなく提案をした方がいいのではないか	暴言に対して注意するだけでなく提案をした方がいいのではないか	必要		生徒の話聞きながら自分から質問したり、笑うことで生徒が楽しく話している	頭ごなしに叱るのではなく、相手を見てどういったら生徒が静かになるか考えて発言している	「～くん～してくれてありがとう」などと書く小さい黒板を用意している	授業を進める時に生徒を一人ずつあてて答えさせる		
	いつも優しく怒るときは叱る	自尊心が低くなっているの、もう少しほめてあげる機会が増えた方がいい	自尊心が低くなっているの、もう少しほめてあげる機会が増えた方がいい		強い口調で指示するなど、同じことをしても立場が違うので効果がないと思う	声掛けを頻繁に行う熱い気持ち	みんなの前で発表するときは「声が小さい」「正しい姿勢で」「大きな声で」などできるまで指導している	正しいルールを教えている	あまり教科書を使わずに授業をしている		
	いろんなところに目を向け、みんなに対応している	泣いている児童に原因を伝える	泣いている児童に原因を伝える			厳しい時は厳しく、できた時はほめるメリハリ	新任の先生が学校の状況を把握していない、言葉遣いが荒い、先生の技術不足、生徒を見れていない	帰りの会の際に、今日楽しかったこと、嬉しかったこと、辛かったことを言い合える時間を作り、教室があたたかくなった	まず問題の間違った答えを黒板に書いて何が違うのか生徒に問う授業のやり方		
		一方的に怒鳴る、口調がきつい	一方的に怒鳴る、口調がきつい			遠くからでも先生の視線や「シー」というと静かになる		帰りの会の際に、今日楽しかったこと、嬉しかったこと、辛かったことを言い合える時間を作り、教室があたたかくなった	問題はその日のうちに解決するようにして仲を深めている		

この質問に対する発言は大きく「子どもとの関わり方」、「学校の体制」、「実践的な学び」、「先生の印象」、「立場の違い」に分けられ、さらに「子どもとの関わり方」は「通常に関わり方」、「指導・注意の仕方」に分けられ、「学校の体制」は「学級運営」、「授業の進め方」、「情報共有」に分けられた。

その中で「学校の体制」はほとんどが教職課程履修学生の発言内容であり、「授業」という発言が多くみられ、先生の対応、学校や授業の進め方に注目して学習支援ボランティア活動を行っていることがわかる。一方、「実践的な学び」、「立場の違い」では、全てが心理学履修学生の発言であり、心理学履修学生は、ボランティアの立場の難しさを感じ、ボランティア活動は学びの一つだと捉えているのではないかと考えられる。

(4) 学習支援ボランティア活動を通して得た

もの

学習支援ボランティアを通して得たものについて尋ねた。まず、学習支援ボランティア活動を通して得たものがあるかについて、尋ね、その後、学習支援ボランティア活動を通して得たものに対して具体的なエピソードを尋ねた。以下がその回答である(表 4-1 参照)。学習支援ボランティア活動を通して得たものを表すエピソードに対する発言は「子どもへの対応の難しさ」、「先生に対して」、「自分の成長」、「やりがい」、「ボランティアの立場の難しさ」、「学校に対して」に分けた。

「自分の成長」、「ボランティアの立場の難しさ」は全てが心理学履修学生の発言であり、学習支援ボランティア活動を通して自らの成長や先生と児童・生徒の板挟みになっているボランティアの立場の難しさを感じているのではないだろうか。

表4-1. 履修別学習支援ボランティア活動でのエピソード

所属	心理学履修学生				教職課程履修学生			
	子どもへの対応の難しさ	先生に対して	自分の成長	ボランティアの立場の難しさ	子どもへの対応の難しさ	先生に対して	やりがい	学校に対して
具体的 発言 内容	声をかけられるのが「うれしかった」といった生徒と、声をかけられるのが嫌だったと感じている生徒がいた	気になる子どもがドリルを自分からしている姿を見かけて先生が「今日はできていないか」と声掛けをしていた	5年生の子を指導しているときに学力的に1~2年生の感じで無理やりやらせていたが、勉強会でその子ができないの知られたくないのではないかとということで「この字書ける？」と提案するようにした	先生から、この子を見てくださいますとの指示を受け、その子ばかりに関わると、その子が特別だと周りの児童が感じる	一人が好きなお子にはその子のその時に合わせたしゃべり方で話しかける	授業中に全く椅子に座っていない子が少しづつ集中力が付き注意されると座れるようになった。自分の名前が書けるようになった	美術の時間に作品作りの際、生徒から話かけてくれた	それぞれの課題をそれぞれが行うため、苦手な部分を避けて課題をしている
	不登校気味の子が前回きいていた時に嫌だった話を聞いてあげるとすっきりして喜んでいて、次の機会に話を聞いてあげると嫌な気分になっていた	児童が作業を終わって何をしたいかわからずうろついていると先生が「次はこれをしてほしいよ」と言い、その子はその通りに取り掛かる	1回目のボランティアの経験や勉強会などから発達障害について学び、ADHD傾向があるのかなどを自分なりに見立てることができるようになった 立ち歩きをする子どもに対していろいろな言い方で声をかけて、この言い方だと聞いてもらいやすいなどを経験により学んだ		「ノート・教科書開いてよ」と声掛けをするとか聞くもの書いていなかったり目で追っていない、先生に「できていない子には隣にできるまでずっと付いているように」と言われ「ここを書いているから」「～ページ」など具体的な指示をすると参加している。数学ではゆっくり時間をかけて「どうする？」と聞きながらできたら褒めると嬉しそうなお子だった	学校から抜け出す数名に対し、わが子のように声を掛け、生徒が先生に暴力をしても、生徒が警察にお世話になるようなことがあると謝りに行く	子どもに注目して、授業中にわからない問題の質問に近くに行くと紙に書いて教える、休憩中一緒に鉄棒をする、給食時に話すなどすると、子どものやる気が出て、先生から「見てくださった児童がやる気を出して自習勉強するようになりました」と言われた	

表4-2. 履修別学習支援ボランティア活動でのエピソードの捉え方

所属	心理学履修学生				教職課程履修学生			
大分類	子どもの反応に対する理解	先生に対する理解	ボランティアの立場の難しさ	勉強に対するモチベーション	子どもの反応に対する理解	先生に対する理解	ボランティアの立場の難しさ	自分の成長
小分類								
具体的 発言内容	困った行動に目を向けがちになるが、いいところにも目を向けることが大切	先生の立場から教室の様子を見ることができた	実際ボランティア活動をするかわからないことや、困ることや、対応できないことがたくさんあったので体験的に学べた	発達障害や、事例についてもっと勉強しようと思った	一人一人に合った対応を心掛けていこうと思った	先生は子どもと接するとき名前を覚えるなどして子ども一人一人に話しかけて対応したりすることが大切だと思った	生徒の進路や苦手分野の理解をしたうえで生徒に合った課題を与えることが大切だと思った	手ごたえを感じた、嬉しくなった
	支援の仕方が一つ違うと生徒の反応も違ってくるということが分かった		子どもからも先生からもボランティアは見られていて難しいけどやりがいがある	勉強したことが身についたと感じた、いいことだと感じた		生徒との距離が縮まり嬉しく、楽しく、教師っていいなと思った		
	子どもによっても、その時々によっても対応が変わってゆくものだと感じた、すべて同じ対応ではなくその時その子が必要としている支援を考えることが不可欠		先生のニーズと子どものニーズを踏まえて行動することがいかに難しいか			問題の解き方を教えるには時間がかかるので、授業の進度や時間のかけ方の配分が難しいと感じた		
	1人1人考え方も距離感も違ってその子を見ないといけない					生徒のことを思って、向き合う姿に勇気ももらった		
	子どもに合った支援が必要							
	自分で察して動けず、言葉にしてあげないとわからない							

一方、「やりがい」、「学校に対して」は全て教職課程履修学生が回答していた。

次に、「あなたはそのエピソードをどう捉えましたか」という質問では以下の回答が得られた(表 4-2 参照)。この回答は、「子どもの反応に対する理解」、「先生に対する理解」、「ボランティアの立場の難しさ」、「勉強に対するモチベーション」、「自分の成長」に分けた。

「子どもの反応に対する理解」では、ほとんどが心理学履修学生の回答で子どもに対する臨機応変な対応が求められていると感じている。また、「勉強に対するモチベーション」でも全てが心理学履修学生の発言であり、勉強に対する姿勢や実践的な学びを得られたことがわかる。

一方、「先生に対する理解」では、ほとんどが教職課程履修学生で、先生と児童・生徒との関わりの中から学び、将来自分が就きたい教師という職業に対して考えが深まっているようだった。

次に、「学習支援ボランティア活動を通して得たものを教えてください」という質問では、以下の回答が得られた(表 4-3-1,4-3-2 参照)。

回答は「子どもへの理解」、「学校への理解」、「ボランティアの意義」、「発達障害への理解」、「将来への影響」に大きく分けられた。

「子どもへの理解」はさらに「接し方」、「温かい交流」、「子ども理解」に分けられ、「学校への理解」は、さらに「先生への理解」、「先生の立場に立つ」、「学校理解」に分けられ、「ボランティアの意義」はさらに「体験的な学習」、「意義」に分けられた。「温かい交流」、「発達障害への理解」は全て心理学履修学生の発言で、子どもとの温かい交流から元気をもらい、やりがいを感じているようだった。「発達障害へ理解」では学習支援ボランティア活動を通して発達について理解が深まり、実際の対応の難しさを体験していると言える。

表4-3-1. 心理学履修学生が学習支援ボランティア活動を通して得たもの

所属	心理学履修学生									
大分類	子どもへの理解			学校への理解			ボランティアの意義		発達障害への理解	将来への影響
小分類	接し方	温かい交流	子ども理解	先生への理解	先生の立場に立つ	学校理解	体験的な学習	意義		
具体的発言内容	子どもとの関わり方	小さい子に癒された	どの時代でも小学生は好奇心旺盛で、知りたい欲求がある	先生への理解が深まった	大学生の人としてではなく先生として入り、先生の大変さが知れた	今のクラスの状態	子どもと実際関わることで本などでは学べないその子たちの気持ちや支援の仕方がわかる	ボランティアは先生と生徒とのつなぎ役である	通常学級でも発達障害の子どもが多いというのは勉強会や先生とのやり取りの中で感じた	小さい子や発達障害のある子どもと関われる仕事に興味を持った
	学校からの「こうしてください」という指示だけでなく臨機応変な支援が必要	笑顔で近寄ってきてくれると嬉しい	子ども一人ひとり違う	先生たちの生の声を聴ける	先生の立場に立つことができた	客観的な立場から学習することができた		子どもと関わる時間	発達が気になる子と関わって実際の対応の困難さを知った	
		子どもや先生から「ありがとう」と言われるとやりがいを感じる	人数が少なく仲良くてけんかしてもすぐ仲直りしている様子がいいなと思った		忙しさや子どもに対応する難しさを先生の立場に立って考えた			先生とボランティアが持っている知識を合わせるなどの他職種との連携の大切さ	発達障害の知識	
		子どもたちに声をかけられると嬉しい						小さい子と関わる機会		
子どもたちに好かれると嬉しい										

一方、「接し方」では、ほとんどが教職課程履修学生で、学習支援ボランティア活動を通して子どもへの具体的な接し方や声のかけ方を学んでいる様だった。

4. 今後の課題とまとめ

今後の課題として以下に4点を挙げる。1点目は、研究では対象となった学習支援ボランティアの人数が15名と少なかったことである。限られた時間内では発言を多く集めることができないため、人数を増やす必要があると考えられる。今後は、徳島大学・大学院だけでなく、他大学・大学院の学習支援ボランティアも対象にするなどし、範囲を広げるとともに、人数を増やして調査することが望まれる。

2点目は、対象者である学習支援ボランティアが担当している学校種別、学年などがさまざまである点である。小学校、中学校では児童・生徒の発達や、教室内で起こる問題なども変わってくるだろうと考えられる。今後は、学校種

別や、学年などで分けて検討することでより細やかな知見が得られるだろう。

3点目は、対象者の学習支援ボランティアへの参加回数が1~3回とさまざまなことである。初めて学習支援ボランティア活動を行う場合と継続的に学校に行っているのでは、子どもへの対応や学習支援ボランティアに対する考え方にも違いが出てくるのではないかと考える。今後は、参加回数や参加期間にも注目して研究することが望まれる。

4点目は今回1点目で述べたように人数が少なかったため、KJ法を用いて分析し、統計的な分析は行っていない点である。今後、統計的な処理も合わせて行うことができれば、新たな知見が得られるのではないだろうか。本研究では、徳島大学から徳島市の学習支援ボランティア活動に参加した心理学履修学生と教職課程履修学生を対象として、学習支援ボランティア活動について、半構造化面接を実施し、参加目的、

表4-3-2. 教職履修学生が学習支援ボランティア活動を通して得たもの

所属	教職課程履修学生						
大分類	子どもへの理解		学校への理解			ボランティアの意義	将来への影響
小分類	接し方	子ども理解	先生への理解	先生の立場に立つ	学校理解	体験的な学習	
具体的 発言 内容	補助をしすぎていたが、その子ができるまで待つことができるようになった	少しずつ成長しているのが目に見えてわかり、教育は長い目で見るのが大切だと思った	小学校の先生がどうやって授業をつくり、子どもと接しているか	先生の立場に立つて子どもを見ることができた	校長先生がどう動くかで学校の雰囲気が変わる	大学の授業で学んだ個々の学習到達度に応じた授業をするというのを体験的に学べた	忙しい中先生が声をかけてくれて、そういう教師になりたいと思った
	寝ている児童には何回も話しかけると反応してくれるのであらかじめ対応する		教師の仕事は本当に大変だなと感じた	丁寧な言葉遣い、身だしなみ、けんか・いじめに繋がるような発言は注意するなどの先生としての振る舞い	職員室の雰囲気を感じ取れた	教育実習では得られない経験を得られた	教師になる上で不安だったことが解消された
	泣いている子に「悲しかったね」怒っている子に「どうした？」とその子の気持ちに寄り添う発言をすること				学校全体の雰囲気は校長先生や、教頭先生の人柄によって変わる		
	生徒との接し方を学んだ				学校現場を見られた		
	児童のいいところを探すのがうまくなった						
	問題行動への対応や、参加できていない子への支援を学んだ						

意識、得られたものなどについて両者に違いがあるか、あるのであればどのような違いがあるのかを明らかにすることを目的とした。

両者共、学習支援ボランティア活動から、さまざまなこと、例えば、児童・生徒の発達特徴、児童・生徒への関わり、教師の関わりなどを得ていた。

両者で異なる点は、心理学履修学生は、児童・生徒と教師の関係を三者関係で見ていることが多く、三項関係の中で学習支援ボランティアとしてどのように行動するのが良いのかを模索しているようであり、大学で学んだ心理学や発達障害の知見が実践的に活かした経験をしたと言える。他方、教職課程履修学生は、教師の立場に自分を置き、学級経営、授業運営、授業準備、児童・生徒への声掛けの仕方、児童・生徒への関わり方などの知見を得ているようである。

学習支援ボランティア活動は、学生の自主的

活動である。今後も学生の履修を考慮しながら、学習支援ボランティア活動を継続して行くことは、学生のキャリア教育に繋がると共に派遣校に在籍する子ども達と教師に役立つ活動になることが求められる。そのため、今後、学内で行える可能性のある方法を以下に提言したい。

まず、吉岡ら (2008) も述べているように、派遣前、派遣中を含め、教育委員会や派遣校と学習支援ボランティア学生との橋渡しの役割を学内の窓口教員が積極的に行う必要がある。また、教職履修学生は、学内において教職科目として教育相談や教育心理学を受講しており、その中で発達障害の特性理解や一般的対応方法について学習している。今後、教職課程担当教員と話し合い、さらに発達障害だけでなく、反応性愛着障害へも理解を深め、対応方法を学習支援ボランティア活動の中で実践的に学んでいくことを目指したい。

5. 引用・参考文献

1. 黒沢幸子・日高潤子・張替裕子・田島佐登史
(2008) 学習支援ボランティアを体験した学生
の変化・成長 —その様相とキャリア教育の視
点からの考察— 目白大学心理学研究 4
11-23
2. 文部科学省 (2009) 特別支援教育の推進につい
て (通知) (2007)
[http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07
050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm) (2015 年 11 月 13 日検索)
3. 吉岡恒夫・柴田和美・相馬慎吾・野澤宏之・原
恵美子・山内麻美 (2008) 発達障害児のための
学校支援ボランティア事業—初年度の取り組み
— 愛知教育大学研究報告 57 (教育大学編)
111 - 119