

経済的支援を要する児童生徒の教育支援を行った 大学生の認識

—対面と遠隔による教育支援の違いに着目して—

Recognition of University Students who supported to Study for Elementary and Junior High School Students: Focusing on the difference between Face-to-Face and Remote Educational Support

浦唯*¹ 稲田優輝*² 北澤武*³
Yui URA*¹, Yuki INADA*² and Takeshi KITAZAWA*³

<抄録>

本研究では、沖縄県 A 市の子ども食堂に通い、経済的支援を要する児童生徒に対して、沖縄県に在住する大学生が対面で教育支援を行い、かつ都内の大学生がオンラインによる遠隔で教育支援を行った。そして、両大学生の児童生徒に対する認識の差異を分析した。具体的には、質問紙調査の回答結果を、対面と遠隔の差異を t 検定 (対応なし) で分析した。その結果、遠隔支援を行った大学生は、児童生徒のニーズを理解することの難しさを感じていることが分かった。さらに、「教育支援のイメージ」、「支援対象となる児童生徒のイメージ」、「支援対象となる児童生徒への対応」の3つ視点に着目し、それぞれのイメージについての自由記述を KH Coder 3 による対応分析で教育支援の事前と事後の時点における対面と遠隔の大学生の差異を明らかにした。その結果、対面・遠隔で支援を行った大学生のどちらも、事前では、支援者それぞれの経験やそれまでの学習が反映された教育支援や支援対象となる児童生徒のイメージ、それらに対する対応が考えられていた。一方、事後では支援対象となる児童生徒の実態をもとにした個々人の特性を踏まえた教育支援や支援対象となる児童生徒のイメージ、それらへの対応を思案するようになったことが明らかになった。

<キーワード>教育支援, 大学生, 子ども食堂, 対面, 遠隔

1 はじめに

経済や社会の変化によって児童生徒を取り巻く課題は複雑・多様になり、その結果、教員や学校のみでは十分に解決することのできない課題が増えている (文部科学省, 2016)。その要因の1つに子どもの「貧困問題」が挙げられ (阿部, 2008)、これが当該児童生徒の学習資源や意欲の欠如につながり、成長に影響を及ぼしている。このような経済的支援を要する児童生徒に大学生が関わり、対面や遠隔で教育支援が行われてきた (山崎・北澤, 2018; Inada et al., 2022; 浦ほか, 2022)。そして、教育支援を経験することで、大学生の認識は、総じて支援対象となる児童生徒の実態に合わせた指導に関する教職観が高まること、教育支援のイメージや支援対象となる児童生徒のイメージ、また支援時における対応に変化が見られたことが明らかになった。しかしながら、対面と遠隔による教育支援によって、大学生の教育支援に対する認識にどのような差異が生じるか明らかにすることが課題となっていた (浦ほか, 2022)。この課題を明らかにすることによって、対面と遠隔による支援の工夫や在り方について示唆が得られると考える。

そこで本研究では、対面もしくは遠隔による教育支援を行う大学生の双方に着目し、教育支援に対する認識の差異を明らかにすることを目的とする。

2 概要

(1) 対象

事前調査では沖縄県の大学生 (対面) 6名と都内の大学生 (遠隔) 12名の計18名を対象とした。事後調査では沖縄県の大学生6名と、個々の事情により参加が難しくなった3名を除く都内の大学生9名の計15名を対象とした。対面で支援を行う大学生は、もともと沖縄県A市の子ども食堂で行われていた支援に参加しており、支援対象となる児童生徒と面識・交流があった。遠隔で支援を行う大学生は今回の教育支援が、支援対象となる児童生徒と接する初めての機会であった。

(2) 期間と調査方法

経済的支援を要する児童生徒への教育支援は、2021年7月9日~2021年12月24日の期間に合わせて19回行った。事前調査を2021年6月13日~2021年8月13日、事後調査を2021年12月25日~2022年1月6日の間に実施した。事前と事後調査では、対面による教育支援と遠隔による教育支援によって、大学生の教育支援に対する認識にどのような差異が生じるかを明らかにするために、Webにて後述する「教育支援に関する自由記述」を求めた。

また、事後調査では、教育支援を通して得られた支援者である大学生の学びを明らかにし、対面と遠隔による支援の形態の違いによる差異を明らかにするために、義永・潘 (2019) を参考に、全13項目 (5件法: 1. そう思わない~5. そう思う) をWebによる質問紙調査で行った。具体的には、本研究の目的に適した問いとするために、義永・

表1：学習支援（1回分）の活動内容

時間	内容	現地支援	遠隔支援
16:30 17:30	アドバイスタイム (各教科の学習支援)	児童生徒の学校の宿題などの学習にアドバイスをする。遠隔支援の大学生と児童生徒のコミュニケーションのフォロー、通信機器やマイクの調整を行う。	オンラインを通じて、一対一で、児童生徒が好む教科の問題を一緒に解いたり、問題を出したりする。
17:30 18:30	プロジェクトタイム (工作や調理)	児童生徒と一緒に工作や調理を行う。	オンラインで工作や調理の方法を助言するなどコミュニケーションを図る。
18:30 19:00	反省・意見交流	本日の反省点や運営方法に対する意見、児童生徒の様子や支援の在り方について支援者同士で交流する。	



図1：遠隔による学習支援の様子（児童生徒）



図2：遠隔による学習支援の様子（大学生）



図3：対面による学習支援の様子（児童生徒と大学生）

潘（2019）の項目4である「図書館活用のスキル」の文言を「教育支援のスキル」に修正した（本研究の質問項目4）。さらに、義永・潘（2019）の項目14, 17, 19の「留学生」の文言を「沖縄の児童生徒」に修正した（それぞれ本研究の質問項目8, 11, 13）。加えて、義永・潘（2019）の項目18の「業務」の文言を「活動」に修正した（本研究の質問項目12）。なお、義永・潘（2019）の質問項目は、他に6項目（大学での学習全般への理解の深まり、自分の専門分野への理解の深まり、文化の多様性への理解の深まり、日本文化への分化の深まり、日本語への理解の深まり、

留学生の日本語レベルの把握）が存在するが、これらは本研究の目的とは異なると判断し、除外した。さらに、各質問項目の語尾は文脈を考慮し、必要に応じて時制の修正を行った。義永・潘（2019）の尺度を用いた理由として、学生の図書館ラーニングサポーターの活動と本研究の教育支援の活動が似通っていたことが挙げられる。

（3）活動内容

沖縄県A市の子ども食堂を訪れる児童生徒を対象に、上述した期間において、毎週金曜日に支援を行った。表1は学習支援（1回分）の活動内容を示した表である。対面および遠隔支援のどちらの学生も、16時30分～17時30分の1時間、アドバイスタイムと題した各教科の学習支援を行った（図1, 2）。17時30分～18時30分の1時間は、プロジェクトタイムと題した工作や調理などの活動支援を行った（図3）。これらの学習支援では、沖縄県と都内の2か所をオンライン会議システム（Zoom）で繋いだ交流を行った。

一例として、2021年10月29日の活動について記述する。16時30分～17時30分のアドバイスタイムでは、現地支援の学生は、会議システムの機器調整と、遠隔では交流が難しい児童生徒の学習支援を行った。遠隔支援の学生は、児童生徒とテレビ会議システムを介して算数・数学や社会の問題を出したり、解説を行ったりした。

表2 質問紙調査の結果（対面支援と遠隔支援の認識の差異分析（*t*検定））

質問項目	現地支援（ <i>n</i> =6）		遠隔支援（ <i>n</i> =9）		<i>t</i> 値	<i>d</i> 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
1. 自分の将来に役立つと思う.	4.83	0.41	4.56	0.53	1.15	
2. コンピュータの活用スキルが向上した.	4.00	0.63	2.67	1.00	3.16	**
3. コミュニケーション能力が向上した.	4.67	0.56	3.89	1.45	1.47	
4. 教育支援のスキルが向上した.	4.17	0.75	3.67	1.23	0.98	
5. 教え方のスキルが向上した.	4.00	0.63	3.00	1.23	2.07	
6. 教育支援への理解が深まった.	4.67	0.52	4.67	0.50	0.00	
7. コンピュータやICTへの理解が深まった.	4.17	0.41	3.67	0.50	2.12	
8. 沖縄の児童生徒のニーズを理解するのが難しい.	2.50	1.41	4.22	0.98	3.21	**
9. 自分の説明スキルの不足を感じる.	4.00	1.27	3.78	1.39	0.32	
10. 自分の知識不足を感じる.	3.33	0.82	4.00	0.87	1.51	
11. 沖縄の児童生徒の役に立っている実感がある.	4.17	0.98	3.33	0.50	1.92	
12. 目標や課題を主体的に考え、活動を遂行できた.	3.83	0.41	3.11	0.78	2.33	*
13. 沖縄の児童生徒と接するのが楽しい.	4.50	0.55	4.56	0.73	0.17	

(* $p<.05$, ** $p<.01$)

17時30分～18時30分までのプロジェクトタイムでは、沖縄県の特産品であるシークワサーを使用したジャム作りを行った。児童生徒は、現地の学生とシークワサーの皮を剥いたり、果汁を絞ったりする調理の過程やその様子を、テレビ会議システムを介して遠隔の学生に伝えた。ジャム作りの完成後には、その味や匂いなどの感想を遠隔の学生に伝え合う交流を行った。この日に作ったジャムは、次週以降のプロジェクトタイムで、クラフトコーラやクッキーの材料として活用された。18時30分から19時の反省・意見交流では、現地と遠隔支援の学生が、お互いに児童生徒の様子や学習状況を報告し合った。そして、次週以降の活動の際に心がけることを共有した。

3 分析方法

(1) 質問紙調査

事後調査で行った質問紙調査は、対面もしくは遠隔による教育支援を行う大学生の認識の差異を明らかにするために、*t*検定（対応なし）を行った（表2）。また、対象とした人数が少なかったため、効果量を算出し、有意差の判定の参考とした。

(2) 自由記述

対面と遠隔による教育支援の支援を行う大学生の認識の違いを明らかにするために、「教育支援のイメージ」、「支援対象となる児童生徒のイメージ」、「支援対象となる児童生徒への対応」の3つの観点で教育支援に関する自由記述を求めた。対面もしくは遠隔による教育支援を行う大学生の回答の特徴を、事前と事後のそれぞれにおいて分

析するために（樋口，2019），KH Coder 3を用いて、最小出現数を2，最小文書数を1とする対応分析を行った。

4 結果と考察

(1) 質問紙調査

表3は、事後調査における質問紙調査について、対応のない*t*検定を行った結果を示したものである。次の3項目に有意差が認められた。「2. コンピュータの活用スキルが向上した（ $t(15)=3.16, p<.01, d=1.43, M_{対面}=4.00, M_{遠隔}=2.67$ ）」、「8. 沖縄の児童生徒のニーズを理解するのが難しい（ $t(15)=3.21, p<.01, d=1.62, M_{対面}=2.50, M_{遠隔}=4.22$ ）」、「12. 目標や課題を主体的に考え、活動を遂行できた（ $t(15)=2.33, p<.05, d=1.02, M_{対面}=3.83, M_{遠隔}=3.11$ ）」の3項目において有意差が認められた。

有意差が得られた項目の平均値に着目すると、項目2と項目12は、対面の大学生の方が遠隔の大学生よりも肯定的な回答を示していることが分かった。この理由として、遠隔で支援に参加していた大学生は、もともと定められたプログラムに参加する形で支援を行っており、支援を行う場面で自己決定を行う機会が少なかったことが考えられる。

一方、項目8の平均値は、遠隔の大学生の方が対面の大学生よりも有意に大きいことが明らかになった。項目8は反転項目であることから、遠隔支援を行った大学生は「沖縄の児童生徒のニーズを理解するのが難しい」とより強く感じていたと解釈できる。この理由として、支援対象となる児童生徒の場面緘黙をはじめとする特性からオンライン上でコミュニケーションを取ることが難しく、また、もともと持っている支援対象となる児童生徒の情報が少ないこ

表3 自由記述の結果

項目	自由記述の問い					
	教育支援のイメージ		支援対象となる児童生徒のイメージ		支援対象となる児童生徒への対応	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
回答者数	18	15	18	15	18	15
総抽出語数	413	414	564	455	558	549
分析対象抽出語数	198	171	262	209	232	242
文章数	23	18	28	23	33	26
一人あたりの平均文章数	1.28	1.20	1.56	1.53	1.83	1.73

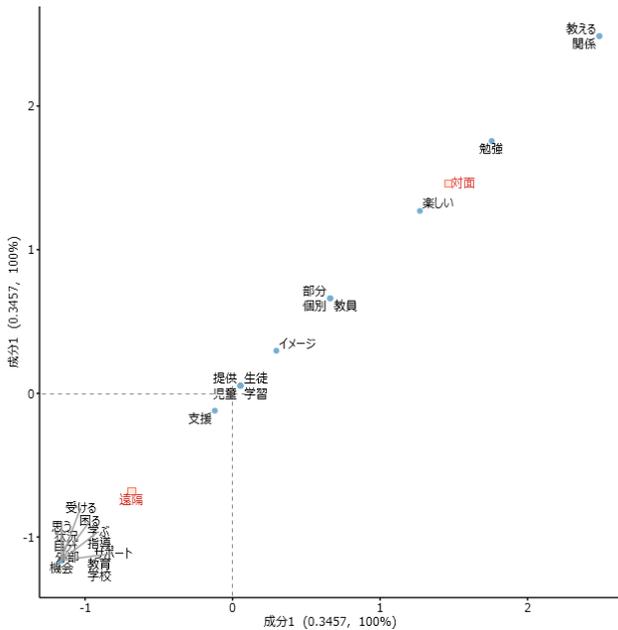


図1：対応分析の結果（事前：教育支援のイメージ）

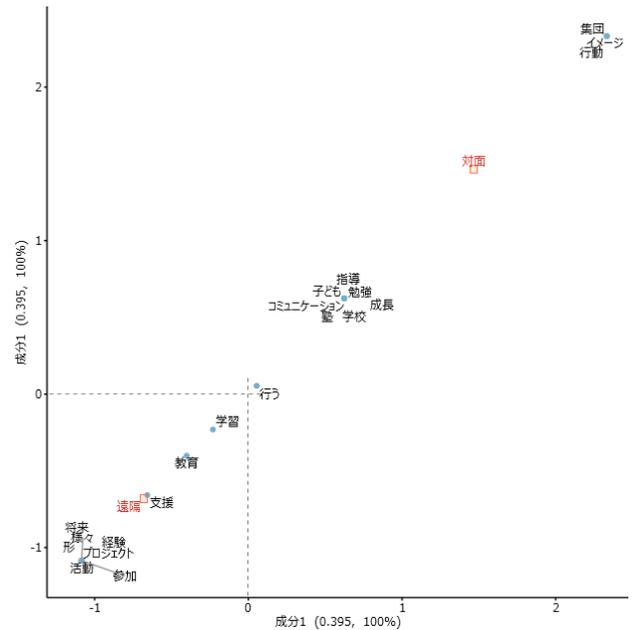


図2：対応分析の結果（事後：教育支援のイメージ）

とが考えられる。この認識を改善するためには、対面と遠隔の教育支援を行う大学生が、子ども食堂の運営者や学校の教員、スクールソーシャルワーカーらと協働して、支援対象となる児童生徒の普段の様子を何らかのシステムで共有し、支援対象となる児童生徒の目指すべき姿やそれを達成するための活動を計画し、実践する取り組みが重要である。具体的には、分析、設計、開発、実施、評価の5ステップを提示しているADDIEモデル、あるいは、ADDIEモデルにプロジェクトのスコープ、パイロットテスト、維持の3つのステップを加えた8ステップモデル（鈴木、2005）のようなインストラクショナル・デザインの知見を基にしなが、支援者である大学生自身が支援の計画や企画の立案に携わることが求められる。

(2) 自由記述

表3は、各自由記述の問いに対して、事前と事後の回答者数、総抽出語数、助詞などを除いた分析対象語数、文章数、一人あたりの平均文章数を示した表である。これらのデータに基づいて、KH Coder 3による対応分析を行った。以下、結果を述べる。

①「教育支援のイメージ」に関する自由記述

事前調査において、対面と遠隔の大学生の「教育支援のイメージ」の回答について、対応分析を行った（図1）。

その結果、事前の対面の特徴語として、「関係」、「教える」、「勉強」の特徴語が抽出された。「教員でも親でも友達でもない斜めの関係の構築」、「勉強を教える」などの自由記述が見られた。これらより、対面では教育支援のイメージを斜めの関係を築いたり、勉強を教えたりするものと考えている大学生の存在が明らかとなった。

事前の遠隔の特徴語として、「困る」、「サポート」、「指導」が抽出された。「困っている児童生徒に対してサポートする」、「教員の多忙化にも起因する部活動問題へ、指導者としての専門的立場からの取り組み」の記述が見られた。これらより、遠隔では教育支援のイメージを、困難のある児童生徒への支援や部活動等の専門的指導と考えている大学生の存在が明らかとなった。

これらの知見から、支援の事前では教育支援のイメージとして、対面では勉強を教えることや関係の構築というイメージを抱いている一方で、遠隔では児童生徒に対するサポートや部活動の支援と考えていることが分かる。このよ

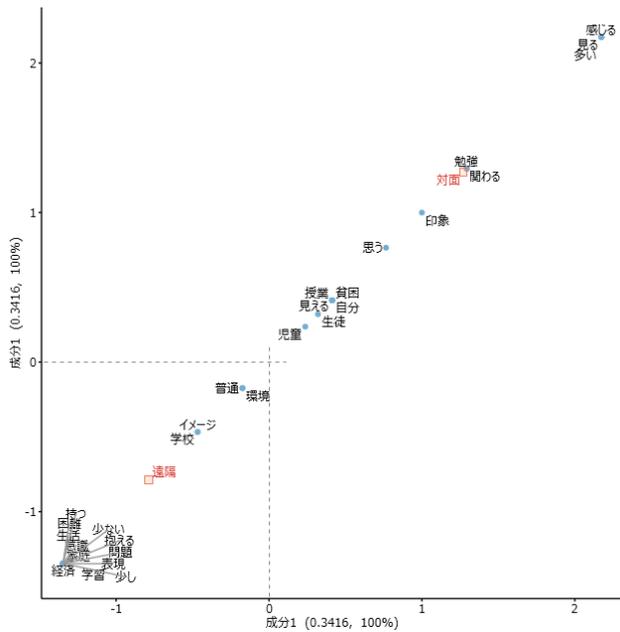


図3：対応分析の結果（事前：支援対象となる児童生徒のイメージ）

うな傾向が見られた要因として、対面で支援を行っている学生はもともと支援対象となる児童生徒と関わった経験があったため、そうした経験をもとに勉強を教える、斜めの関係を構築するという認識を抱いたと考えられる。一方、遠隔支援の大学生は教員養成系大学の学生であったため大学での教育に関する学びが自由記述に現れたと考えられる。

次に、事後調査において、対面と遠隔の大学生の「教育支援のイメージ」の回答について、対応分析を行った（図2）。その結果、事後の対面の特徴語として、「行動」、「集団」、「イメージ」が抽出された。「子供たちが積極的に行動できるようにサポートすること」、「学校で行うような集団に対する教育ではなく、子供たち一人一人に対して支援」、「健全に成長する上での手助けをするイメージ」などの記述が見られた。これらより、事後の対面では教育支援のイメージを、一人一人に対する支援、健全な成長や積極的な行動を支えるものと考えている大学生の存在が明らかとなった。

事後の遠隔の特徴語として、「将来」、「様々」、「形」が抽出された。「将来のために様々なことを行う」、「思っていたよりもたくさんの支援の形がある」などの記述が見られた。これらより、事後の遠隔では教育支援のイメージを、将来のために行うもの、様々な形のあるものと考えている大学生の存在が明らかとなった。

これらの知見から、支援の事後では教育支援のイメージとして、対面と遠隔ともに支援対象となる児童生徒の行動や成長、子どもの将来を意識して行うものであると考えていることが分かる。また、遠隔では支援の形式について触れた自由記述が見られ、今回の教育支援を行ったことに

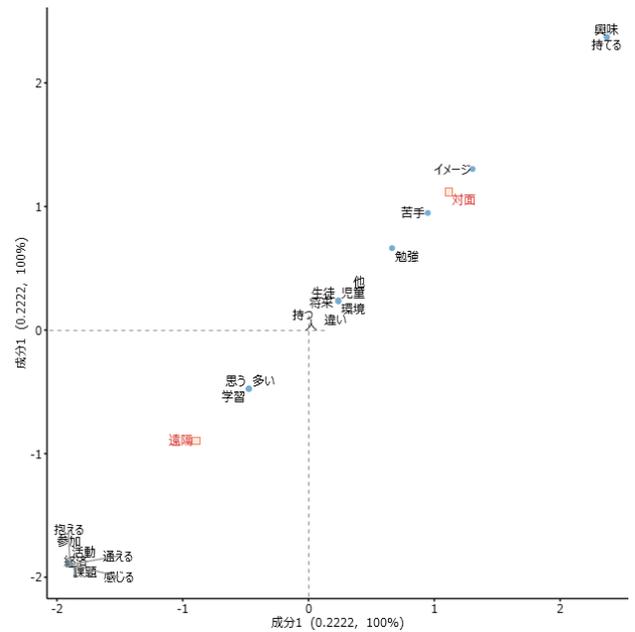


図4：対応分析の結果（事後：支援対象となる児童生徒のイメージ）

よって教育支援のイメージに影響があった学生が存在することが推察される。

②「支援対象となる児童生徒のイメージ」に関する自由記述

事前調査において、対面と遠隔の大学生の回答について、対応分析を行った（図3）。その結果、事前の対面の特徴語として、「見る」、「感じる」、「多い」の特徴語が抽出された。「シラミがあったり、臭いを感じたりと気が付くきっかけとなるサインが見られる」、「場面緘黙や日によってテンションの差が激しい児童生徒が多い」などの自由記述が見られた。これらより、事前の対面では支援対象となる児童生徒のイメージをこれまでの支援によって得られた情報をもとに考えている大学生の存在が明らかとなった。

事前の遠隔の特徴語として、「困難」、「経済」、「少ない」が抽出された。「経済的理由により学習困難を抱えている児童生徒」、「学習の機会が比較的少なく、あるいは学習そのものに苦手意識を持っている」の記述が見られた。これらより、事前の遠隔では教育支援のイメージを、これまで学んできたそれぞれの子ども食堂に来ている児童生徒のイメージをもとに考えている大学生の存在が明らかとなった。

これらの知見から、支援の事前では支援対象となる児童生徒のイメージとして、対面では実際に接している中で得たイメージを、遠隔では子ども食堂を利用する児童生徒に対するイメージを抱いていることが明らかとなった。この結果には、対面で支援を行う学生のこれまで支援対象とな

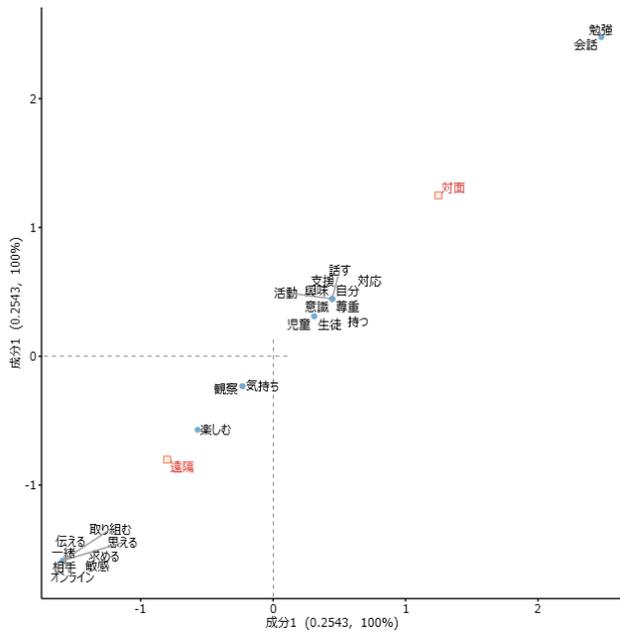


図5：対応分析の結果（事前：支援対象となる児童生徒への対応）

る児童生徒と関わった経験が、また遠隔で支援を行う学生のこれまでの教員養成系大学で培われた学びが影響していると考えられる。

次に、事後調査において、対面と遠隔の大学生の「支援対象となる児童生徒のイメージ」の回答について、対応分析を行った（図4）。その結果、事後の対面の特徴語として、「興味」、「持てる」が抽出された。「学習に対する意義が持てない、将来の夢がない」、「周りの人がしていることに興味を持ち、少しずつ歩み寄ってきてくれるイメージ」などの記述が見られた。これらより、事後の対面では支援対象となる児童生徒のイメージを、支援の活動において学習やプロジェクトを行う中で見えてきた児童生徒の姿をもとに捉えている大学生の存在が明らかとなった。

事後の遠隔の特徴語として、「活動」、「感じる」が抽出された。「人間関係の築き方や活動への参加の様子など、ひとりひとり違って、いろいろな児童生徒が参加している」、「経験や感じるものが不足」などの記述が見られた。これらより、事後の遠隔では支援対象となる児童生徒のイメージを、経験が満足でない一人一人違う児童生徒と捉えている大学生の存在が明らかとなった。

これらの知見から、支援の事後では支援対象となる児童生徒のイメージとして、対面では支援対象となる児童生徒の学習や物事への興味、将来の夢など児童生徒の学びに向かう態度に着目する学生が存在する一方で、遠隔では支援対象となる児童生徒の参加の様子や経験について考える大学生が存在することが推察される。また、対面、遠隔ともに、個々人を対象とした支援対象となるイメージを抱くようになった学生の存在が明らかとなった。これには、支援

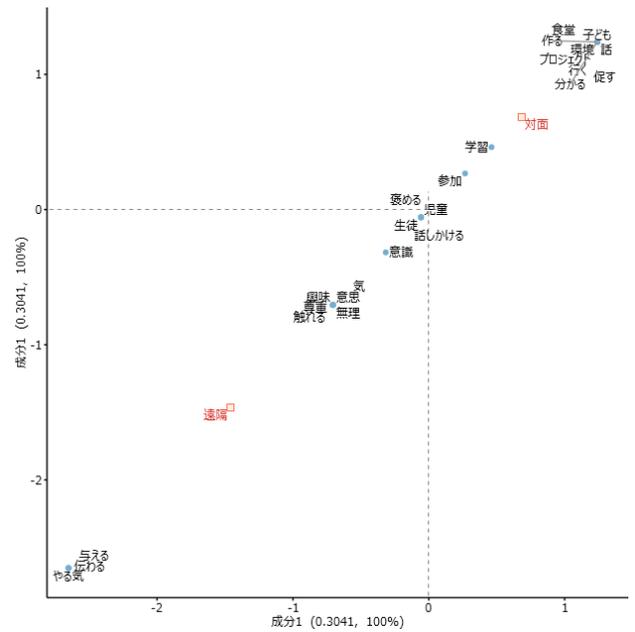


図6：対応分析の結果（事後：支援対象となる児童生徒への対応）

の経験が関与していると考えられる。

③「支援対象となる児童生徒への対応」に関する自由記述

事前調査において、対面と遠隔の大学生の回答について、「支援対象となる児童生徒への対応」に関する対応分析を行った（図5）。その結果、事前の対面の特徴語として、「会話」、「勉強」の特徴語が抽出された。「全員と会話が出来るようにすること」、「会話の延長で勉強に繋がられるようにしたい」などの自由記述が見られた。これらより、事前の対面では支援対象となる児童生徒への対応を、会話を重視し勉強へとつなげていこうとする大学生の存在が明らかとなった。

事前の遠隔の特徴語として、「オンライン」、「伝える」、「一緒」が抽出された。「一緒に楽しむという気持ちを持って取り組む」、「オンラインなので、表情などで多くの情報を伝えること」などの記述が見られた。これらより、事前の遠隔では支援対象となる児童生徒への対応を、オンラインであることから多くの情報を伝えたり、一緒に楽しむ気持ちを持って取り組んだりしようとしている大学生の存在が明らかとなった。

これらの知見から、支援の事前では支援対象となる児童生徒への対応として、対面では、会話や勉強など直接児童生徒と関わるうえで心がけたいことを記述する大学生が存在する。一方、遠隔では、一緒に活動を楽しんだり、オンラインであることを踏まえていたりするなど、意識に関わる回答が見られた大学生が存在した。

次に、事後調査において、対面と遠隔の大学生の回答について、「支援対象となる児童生徒への対応」に関する対

応分析を行った(図6)。その結果、事後の対面の特徴語として、「作る」、「促す」の特徴語が抽出された。「可能な限り多くの学習環境に参加させるよう促す」、「プロジェクト参加促しやすい関係性作り」などの自由記述が見られた。これらより、事後の対面では支援対象となる児童生徒への対応を、学習環境やプロジェクトへの参加を促したり、そうした環境を作ろうとしたりする大学生の存在が明らかとなった。

事後の遠隔の特徴語として、「伝わる」、「与える」、「やる気」が抽出された。「話しかけやすい雰囲気が画面越しでも伝わるように声掛けや表情を意識する」、「同じ作業をする中で、離れた場所でもお互いに影響を与え合えることが伝わったらいいな、と思いながら活動に参加」、「やる気を引き出す」などの記述が見られた。これらより、事後の遠隔では支援対象となる児童生徒への対応を、オンラインならではのメリットや留意点、支援対象となる児童生徒の意欲を意識している大学生の存在が明らかとなった。

これらの知見から、支援の事後では、支援対象となる児童生徒への対応として、対面・遠隔ともに活動への参加を促したり、意欲を引き出そうとしたりしていた大学生が存在していた。また、遠隔では、遠隔であることを意識した接し方、心構えで支援に臨んでいる学生の存在があることが明らかとなった。この結果が見られた要因として、対面・遠隔のそれぞれで支援を行う中で、活動に参加が難しい児童生徒の存在を認識し、そのことに関して課題意識を持ったことが推測される。

以上、対面による現地支援の学生と遠隔支援の学生の特徴について述べてきた。本研究の限界として、遠隔支援の学生の人数が事前から事後に3名減少してしまったことによる、調査結果への影響が挙げられる。途中で教育支援を辞退した学生に対して調査を実施したり、辞退した理由を問うたりすることは困難であった。今後、辞退者が出ることを想定した研究の在り方を検討することが課題である。

5 まとめ

本研究は、沖縄県A市の子ども食堂に通い、経済的支援を要する児童生徒に対して、沖縄県に在住する大学生が対面で教育支援を行い、かつ都内の大学生がオンラインによる遠隔で教育支援を行った。そして、両大学生の児童生徒に対する認識の差異を分析した。

第一に、質問紙調査の結果を t 検定(対応なし)で比較分析した結果、対面で教育支援を行った大学生の方が遠隔で教育支援を行った大学生よりも「コンピュータの活用スキルが向上した」、「目標や課題を主体的に考え、活動を遂行できた」の認識が高いことが明らかになった。一方、「沖縄の児童生徒のニーズを理解するのが難しい」の認識は、遠隔で教育支援を行った大学生の方がより強いことが明らかになったため、遠隔で教育支援を行った大学生に対

するこれらの認識を向上させることが課題となった。その具体的な方法として支援対象となる児童生徒のアセスメントを対面と遠隔の協働で行うなどの取り組みが考えられる。

第二に、自由記述の分析から、次のような結果が得られた。「教育支援のイメージ」について、事前では、対面の大学生は、勉強や関係性の構築に着目した回答が特徴として認められた。一方、遠隔の大学生は、児童生徒に対する支援や部活動への支援のような回答が特徴として認められた。事後では対面の大学生は一人一人への支援、健全な成長や積極性の向上を支えるもののような回答が特徴として認められた。一方、遠隔の大学生は将来のために行うもの、様々な形式で実施するといったような回答が特徴として認められた。これらの結果から支援対象となる児童生徒の将来や成長を意識したイメージに変化したことが考えられる。また、支援において対面と遠隔を併用したことによって教育支援の形式のイメージに変化が認められたことが推察される。

「支援対象となる児童生徒のイメージ」について、事前では対面の大学生はこれまでの支援の経験から得られた情報をもとに考えている回答が特徴として認められた。一方、遠隔の大学生はこれまでの大学での学びから子ども食堂に來ている児童生徒のイメージを基にした回答が特徴として認められた。事後では対面の大学生は支援対象となる児童生徒の興味や将来の夢など児童生徒の学びに向かう態度についての回答が特徴として認められた。一方、遠隔の大学生は支援対象となる児童生徒のプロジェクトへの参加の様子や経験に注目した回答が特徴として認められた。これらの結果から支援を経験することによって、支援対象となる児童生徒のイメージが個々人の様子や経験、将来に着目したものに变化したことが考えられた。

「支援対象となる児童生徒への対応」について、事前では対面の大学生は会話や勉強に着目した回答が特徴として認められた。一方、遠隔の大学生は一緒に楽しもうとする姿やオンラインであることを意識した回答が特徴として認められた。事後では対面の大学生は学習環境を作ったり、活動への参加を促したりする回答が特徴として認められた。一方、遠隔の大学生は声掛けや表情を意識したりやる気を引き出したりしようとするような回答が特徴として認められた。これらの結果から対面・遠隔の学生ともに、支援を経験する前は支援において支援者となる大学生自身がとろうとする行動や意識についての記述が見られた一方で、支援を経験した後では支援対象となる児童生徒の実態をもとに参加を促すなどの対応を取ろうとするようになったと考えられた。

今後、対面と遠隔による教育支援について、大学生の認識の差異について考慮しながら、両者の利点を生かした教育支援を実施することが求められる。具体的には、経済的支援を要する児童生徒のニーズに対する大学生の理解度を

高めるために、遠隔において、オンラインを通じたコミュニケーションを図ったり、児童生徒に対する振る舞い方を身に付けたりしていくことが重要である。また、本研究では、自治体の都合により児童生徒に質問紙調査やインタビュー調査をすることが叶わなかったが、今後、児童生徒に対面と遠隔のそれぞれの利点や課題について調査し、今後の教育支援の在り方について検討していくことが求められる。さらに、竹内らは直接関わるボランティアの経験のある大学生は、対応や関わり方、児童生徒への理解に変化が生じると述べている（竹内ら、2017）。より多くの教育支援をはじめとしたボランティア経験による、支援対象となる児童生徒への対応や理解の事例、その特徴を分析していくことも求められる。

また、本調査では、調査の事前と事後で調査対象となる人数が変わってしまった。そのため、教育支援の実施の期間や調査のタイミングを工夫するも必要であると考え。さらに調査対象を個人とし、個人の認識がどのように変化するかを明らかにすることが今後の課題である。

謝辞

本研究は、東京学芸大学「経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクト」の支援を得た。本研究にご協力いただいた児童生徒、大学生の皆様には感謝申し上げます。

参考文献

阿部彩（2008）子どもの貧困—日本の不公平を考える、岩波書店
樋口耕一（2019）軽量テキスト分析における対応分析の活

用—同時布置の仕組みと読み取り方を中心に—、コンピュータ&エデュケーション、47、pp.18-24

Inada, Y. & Kitazawa, T. (2022) Effects of Distance Learning Support on University Students' Views on Teaching and the Teaching Profession. *Proceedings of the 20th Annual Hawaii International Conference on Education*, pp.373-377

文部科学省（2015）チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/_icsFiles/afildfile/2016/02/05/1365657_00.pdf（参照日2022.1.18）

鈴木克明（2005）e-Learning実践のためのインストラクショナル・デザイン、日本教育工学会論文誌、29(3)、pp.197-205

竹内美智、山本真由美（2017）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の違い—、大学教育研究ジャーナル、14、pp.37-49

浦唯、稲田優輝、北澤武（2022）対面とオンラインを併用して小中学生の教育支援を行う大学生の認識の変化。2021年度JSiSE学生研究発表会（四国地区）、pp.199-200

山崎浩一郎、北澤武（2018）テレビ会議システムを用いた個別学習支援における教育学部生の発話内容の分析、日本教育工学会第34回全国大会講演論文集、pp.301-302

義永美央子、潘英峰（2021）学修支援の経験を通じた支援者の学び：図書館ラーニングサポーターの調査から。大阪大学国際教育交流センター、23、pp.53-64

*1東京学芸大学教育学部（〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1）（e-mail:e195203x@st.u-gakugei.ac.jp）

*2東京学芸大学大学院教育学研究科（〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1）（e-mail:m214201x@st.u-gakugei.ac.jp）

*3東京学芸大学大学院教育学研究科（〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1）（e-mail:ktakeshi@u-gakugei.ac.jp）

*1 Faculty of Education, Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

*2 Graduate School of Teacher Education, Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

*3 Graduate School of Teacher Education, Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)
