

基礎学力に関する大学生の意識調査と学習支援におけるピア・サポート活動

Survey of university students' attitudes toward basic academic skills and peer support activities in learning support

長岡 由紀子・木戸 盛年・土屋 マチ・廣井 いずみ

愛知みずほ大学人間科学部

NAGAOKA Yukiko, KIDO Moritoshi, TSUCHIYA Machi and HIROI Izumi

Faculty of Human Sciences, Aichi Mizuho College

要旨

本学では学生の基礎学力の学習を補完する目的で ICT を活用した「みずほドリル」を用いている。そこで、積極的な取り組みがみられない学生に、「ナナメの関係」を念頭においたピア・サポートを活用した個別の学習支援を行った（取り組み①）。また、基礎学習と学習支援全般に対する学生の意識調査として、これらに関するアンケートを実施した（取り組み②）。これらの取り組みは、今後の本学における学習支援方策を検討する目的で実施した。対象者は、取り組み①が 8 名、取り組み②は 49 名で共に 1 年生であった。取り組み①の結果として、被支援学生とピア・サポーターの学生それぞれの 5 件法による自己満足度の平均は、前者が 4.8 点で後者は 3.9 点であった。しかし、被支援学生にその後の継続的な学習への取り組みはみられなかった。そのため、今後は支援後にピア・サポーターと振り返る時間を設けることで、継続学習へのモチベーションを高めることができないかと考えられた。また、ピア・サポーターには支援者としての反省を踏まえた内省をする様子がみられたため、今後ピア・サポーターの学生には、教員によるスーパーヴィジョン的な指導時間を設けることが有効となるのではないかと考えられた。取り組み②の結果から、総じて基礎学力学習の必要性は認識されていることが明らかとなった。しかし、学習支援や基礎学力への認識の違いは、大学入学後の多岐にわたる学習への取り組みの違いにつながるのではないかと考察した。

キーワード: 学習支援; ピア・サポート; ナナメの関係

Key Word : learning assistance; peer support; Naname relationships

I. はじめに

1. 取り組みの背景

中央教育審議会（以下、「中教審」とする）は、「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（平成 30 年 11 月 26 日中央教育審議会答申）」のもとに、「学修者本位の教育の実現」を提示している。昨年度の報告には、現状を踏まえ、学修者本位の教育の実現に向け積極的に取り組む大学と改善の努力が不十分な大学で二極化の傾向がある点や、改革・改善の取り組みが形式的・表層的なレベルに留まる傾向がある点などの問題が示されている¹⁾。このような現状を真摯に受け止め、「学修者本位の教育の実現」に向けて、個々の学生の

状況を理解し、生じる問題一つ一つに取り組むことの大切さをあらためて理解する必要がある。

本学は「科学的思考に基づき健を探究できる人材の育成」を建学の精神として掲げ、令和 6 年度より新カリキュラムによる課程がスタートしている。そのため、現在は新たな教育課程のもとで「学修者本位の教育の実現」を目指しているが、そのベースとして、学生の学習力向上のためにどのような取り組みができるか、ということも取り組むべき課題となる。そこで、本学の学生に適した学習支援の形を検討することとした。

2. 大学生の学びの支援における「ナナメの関係」

多くの場合、大学に入学する青年期年代の時期は、

日につき 1 時間)

(3) 実施場所

学内で指定した教室

(4) 手続き

1) 被支援学生に対して

①後期の授業開始時に、対象者にみずほドリルのベーシックコースを 10 月中に終了していない場合は、先輩による個別の学習支援を行うことをアナウンスした。

②10 月末時点で未終了となった 17 名に、個別の学習支援を実施する旨を連絡した。

③日程調整の後、学習支援を実施した。

- ・学生 1 名に対し、ピア・サポーター 1 名が担当する個別支援の形態。

- ・実施後に支援を受けた感想等を記載してもらった。

- ・希望者には継続の支援を可能とした。

④継続しない場合は、未終了の部分について自分で取り組むように伝えた。

2) ピア・サポーターに対して

①ポータルサイトのメッセージ機能を利用し、心理・カウンセリングコース 3,4 年生に、ピア・サポーターとしての学習支援希望者を募った。

②希望者がいなかったため、教員を通じて再度、希望者を募った（この際に、ベーシックコースとステップアップコースを終了している 2 年生を新たに対象に入れた）。

③ピア・サポート活動内容とピア・サポーターの留意点について、資料をもとに 30 分ほど説明と質疑応答を行った。（被支援者の主体性を尊重し、「ナナメの関係」を意識した関わりをすること）

④日程調整の後、学習支援を実施した。

- ・学生 1 名に対し、ピア・サポーター 1 名が担当する個別支援の形態。

- ・実施後に支援を行った感想等を記載してもらった。

(5) その他

本取り組みは、課題未終了者を対象とするため、学習支援とはいえ、「支援の強要」にならないように配慮した。筆者ら教員はもとより、ピア・サポーターからも「指導」ではなく、あくまでも「支援」というスタンスを守るように留意した。

上記の点を留意した上で、倫理的配慮として、今回の活動は授業外学習であるみずほドリルへの学習支援であるため、被支援学生およびピア・サポーターには、授業の成績やその他の評価には影響しない旨を伝えた。

2. 基礎学力と学習支援に関するアンケート

(1) 対象者

心理・カウンセリングコース 1 年生と 2 年生の 49 名（内訳 1 年生 43 名、2 年生 6 名）。「プレゼミⅡ」

「未来デザイン演習Ⅳ」受講生）

(2) 実施日

2023 年 1 月 16 日「プレゼミⅡ」「未来デザイン演習Ⅳ」の授業時

(3) 実施方法

Forms のアンケート項目に回答を求めた。

(4) 倫理的配慮

アンケートはプレゼミの授業時に実施したが、学生には、アンケートへの回答は強制されるものではないこと、本回答が授業の評価に影響しないこと、Forms への回答は個人名が採取されない形で収集されることを伝えた。

Ⅲ. 結果

1. みずほドリル学習支援

(1) 実施者数

17 名の対象者のうち、学習支援を受けたのは 8 名（内訳：男性 4 名、女性 4 名）であり、すべて 1 年生であった。支援実施後、希望者には継続できる旨を伝えたが、全員 1 回のみの実施となった。

これは、1 回目の支援実施後、被支援者は自分で取り組むことを希望したことによる。その際に、こちらから必要に応じて再支援を行う旨を伝えたが、その後の再支援の申し込みはみられなかった。

残りの 9 名は、事前の連絡に反応がない、または約束をしたが、当日の来室がなかった。

(2) 学習支援の様子

被支援者とピア・サポーターは横並びになり、被支援者のパソコンを見ながら、ピア・サポーターは適宜アドバイスをする形で実施した（写真 1 参照）。



写真 1 学習支援の様子

(3) 満足度

学習支援実施後に、被支援者とピア・サポーターそれぞれに満足度について調査した。満足度は「5.とても満足」から「1.満足していない」の 5 件法で（得点範囲：1～5 点）回答を求めた。その結果、平均点は被

支援者 4.8 点, ピア・サポーター 3.9 点となり, 満足度は被支援者がピア・サポーターより高い結果となった (図 1)。

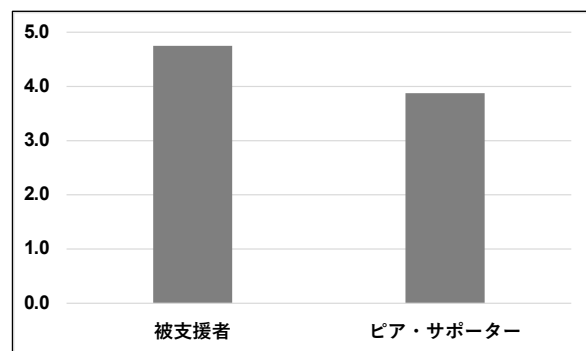


図 1. 学習支援の満足度の平均 (n=16)

(4) 感想 (一部抜粋)

1) 被支援学生

①満足度の理由

- ・「1 対 1 で教えてくれたので, わからないところをすぐに聞けた」(満足度 5)
- ・「一人でやるよりもやる気がでてスムーズに進んだ」(満足度 5)
- ・「わからないところを教えてくれて理解させてくれた」(満足度 5)
- ・「とてもわかりやすく丁寧に教えていただいたため, とてもよかった」(満足度 5)
- ・「しゃべりながら一緒に考えるのがやりやすくてよかった」(満足度 4)

②本日の支援を受けた感想

- ・「自分が他の人よりも努力しないといけないと感じた. 自分がやることを一つずつ考えていき実行していきたい」
- ・「こういった学習の場があることでやる気がでるので, 受けてよかったです」
- ・「とても楽しく進められました」
- ・「先輩にわかりやすく教えていただいたのでよかった」

2) ピア・サポーター

①満足度の理由

- ・「手つかずの科目から取り組み, 1 科目でも 100 点をとれたのでよかったかなと思った」(満足度 5)
- ・「自分自身の勉強にもなり, とても良い時間だった」(満足度 5)
- ・「相手がどんな感じで問題を解くのかを理解した上で, こちらが出したヒントによって正解できたのが嬉しかったから」(満足度 4)
- ・「適度な距離感をもてたから」(満足度 4)
- ・「わかりやすく説明できたところとそうでないところがあったため」(満足度 3)

ろがあったため」(満足度 3)

- ・「自分の苦手分野はうまく教えられなかったため」(満足度 3)

- ・「答えを一緒に考えるのではなく, 言ってしまうことがあったため」(満足度 3)

②本日の支援を行った感想

- ・「普段の大学生活で先輩とかかわることがなかったため, いい経験になった」
- ・「見守りながら自分の勉強にもなり, 楽しかった」
- ・「だんだんと相手のやり方を把握できるようになり, 上手く教えられたと思ったが, 教えすぎてしまった部分もあったかもしれない」
- ・「誰かに何かを教えるのはいい機会だと思った」
- ・「どんな言葉で説明すると伝わりやすいかを考えるのは大変だと感じた. わからない問題がでた時に, 焦らず一緒に考えればよかったと思った」

(5) その後の経過

支援を受けた 8 名の学生のうち, 年度内でみずほドリのベーシックコースを終了したものは 0 名だった. このうち, 6 名は学習支援以降の進展はほとんど見られなかった. 一方で, 2 名 (A さん, B さん) については, ログイン回数の増加と共に 5 科目の平均点も増加した (図 2)。

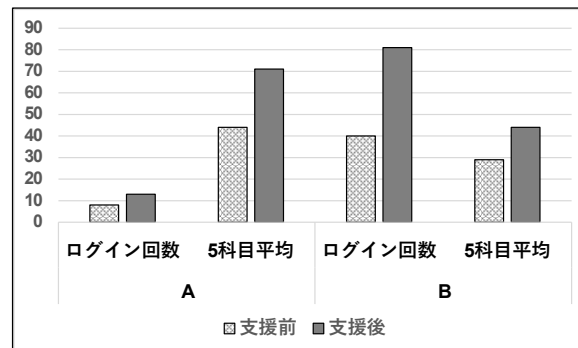


図 2. A さんと B さんの変化 (n=2)

2. 基礎学力と学習支援に関するアンケート

学生らの学習に関する認識や取り組みの現状等を把握する目的で, 基礎学力と学習支援に関するアンケートを実施した。

(1) 基礎学力について

基礎学力に対する認識について確認するために, 「基礎学力とはどのような学力のことだと思いますか」(複数回答可) の質問への回答を求めた. その結果, 「主要 5 科目 (国語, 数学, 英語, 理科, 社会)」が 34% と最も多い結果となった (図 3)。

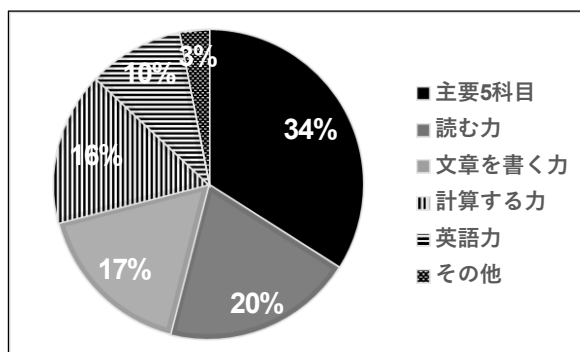


図3. 「基礎学力」の内容 (n=49)

次に、自分自身の基礎学力向上への意識を確認するために、「あなたは基礎学力を向上させたいと思いますか」の質問の回答より、「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた84%に基礎学力向上への意識があることが示された(図4)。

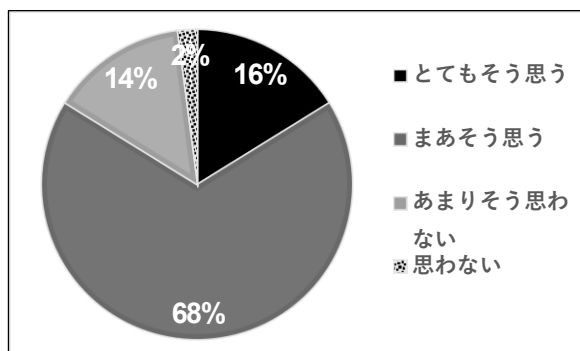


図4. 基礎学力向上への意識 (n=49)

前項の質問に対する理由を自由記述で求めたところ、以下の意見がみられた(抜粋・要約)。

- ・「とてもそう思う」「まあそう思う」の意見より
基礎学力は、「生きていく上」「社会」「最低限」において「必要」という意見が散見され、社会生活を営む基盤として必要なものであるとみなす認識が大半であった。
- ・「あまりそう思わない」「思わない」の意見より
「大人になってから使わないことが多いから」「自分のしたいことに関係無いから」というような、基礎学力の必要性を問う意見がみられた。しかし、一方で「高校までで学んだから」という意見があり、大学における基礎学力の必要性については「必要ではない」とする意見もみられた。

(2)みずほドリルについて

みずほドリルに取り組んだ感想として、ポジティブな側面とネガティブな側面の両面から、質問を行った。ポジティブな側面に関する質問として、「みずほドリルを実施してよかったことはなんですか」(複数回答可)の項目を設けた。これに対して、「わからないことを調

べる習慣がついた」「高校の学習内容の復習ができた」で65%が占められる結果となった(図5)。

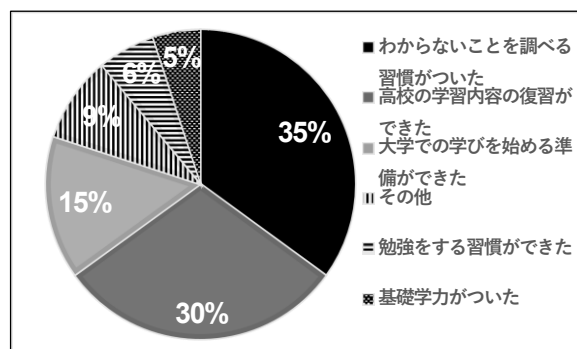


図5. みずほドリルを実施してよかったこと(n=49)

ネガティブな側面に関する質問として、「みずほドリルに取り組んでいる中で、苦勞したこと」について自由記述で回答を求めたところ、以下の意見がみられた(抜粋・要約)。

・本ドリルの構成として、単元ごとに100点満点をとることで、進むようになっているが、この「満点をとるまで繰り返し行うことが大変だった」と述べる意見が多く見られた。その他には、問題の難易度と高校での学修内容との差異により、難しい問題があった点への指摘もみられた。このようなシステマ的な問題以外では、「教えてくれる人がいない」という自学自習の限界を表明する意見がみられた。

さらに、「(後輩にむけて)今後入ってくる1年生に、みずほドリルは必要だと思いますか」との質問への回答を求めた。その結果、「ぜひ必要」「必要」を合わせると55%となり過半数を占めることになったが、これに対して、「あまり必要でない」「必要でない」は45%であった(図6)。

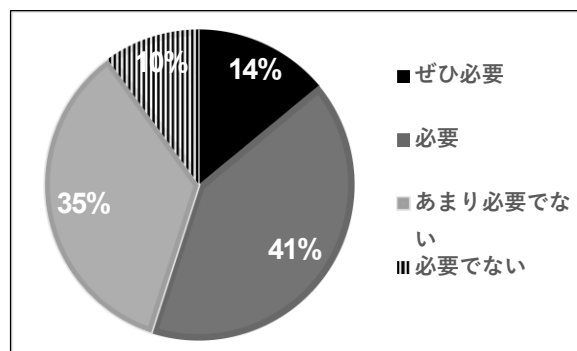


図6. 後輩へのみずほドリルの推奨の有無(n=49)

これらの理由について、自由記述を求めたところ、以下の意見がみられた(抜粋・要約)。

- ・「ぜひ必要」「必要」の意見より
基礎学力の必要性や高校での学びの復習の重要性に関する意見が大半であったが、中には、「基礎学力が

不安な人は一定数いるから」という意見もみられた。
 ・「あまり必要でない」「必要でない」の意見より
 「ある程度の基礎学力は身に着けていると思うから」
 「必要であれば自分でやるから」「やらない人はやらないから」などのような意見がみられた。すなわち、基礎学力の必要性そのものは認めた上で、その実施には個人を尊重するがゆえに、積極的な推奨はしないという意図が受け取られるものであった。しかしながら、一方では、「答えを覚えるだけだから」というような、「学習の一環」ではなく「やらなくてはいけない課題」という認識による意見が散見された。

(3) 学習支援について

自分自身の学習支援の必要の有無に関する質問について、「必要」との回答は、57%となり、過半数を超える結果となった（図7）。

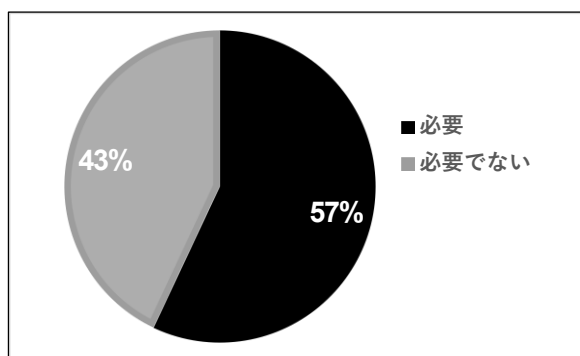


図7. 自分自身の学習支援の必要性 (n=49)

さらに、「どのような支援があったらいいと思いますか」（複数回答可）の質問を行ったところ、「資格」が半数近くを占め（48%）、「授業」「基礎学力」と続く結果となった（図8）。

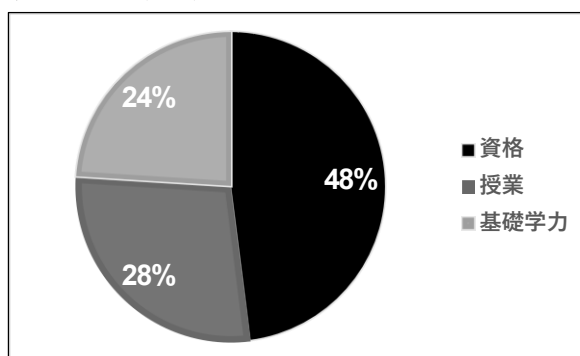


図8. 求める学習支援の内容 (n=49)

求める学習支援の内容（資格、授業、基礎学力）の詳細を調べるため、「自分自身の学習支援の必要性」の有無別の求める学習支援の内容を集計した結果、学習支援を必要としない者が学習支援を求めるなら資格の支援を求める傾向があることが明らかとなった（図9）。

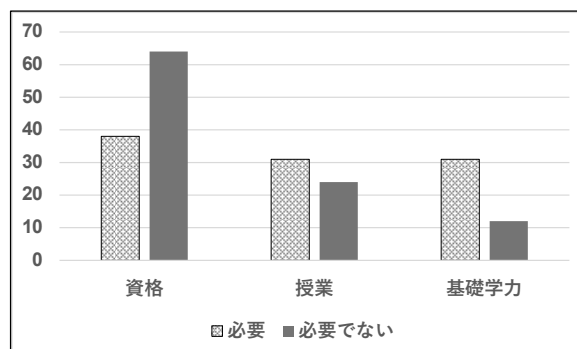


図9. 学習支援の必要性と求める学習支援の内容 (%) (n=49)

また、先の後輩にみずほドリルを勧めるかどうかの質問で、「ぜひ必要」「必要」を勧める群、「あまり必要でない」「必要でない」を勧めない群として、求める学習支援の内容を集計したところ、勧めない群に自分自身の学習支援としては資格の支援を求める傾向が見られた（図10）。

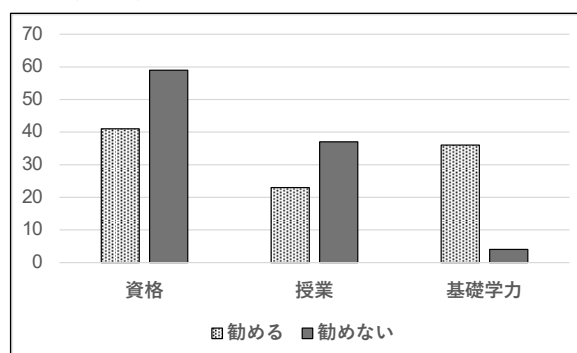


図10. ドリルを勧める有無と求める学習支援の内容 (%) (n=49)

IV. 考察

1. みずほドリルの学習支援

今回のみずほドリルの学習支援は、支援対象となった17名のうち、実際の支援を受けた者は8名であり、その内の2名は1回の個別支援の後、自身で取り組む様子がみられるようになった。

今回の支援は対象となった学生の約半数にしか支援を行うことができなかった。そのため、このような現状を踏まえた学習支援の難しさについて認識し、今後の支援のあり方について考える必要がある。

(1) 学習支援そのものの必要性を認識してもらうことの難しさ

支援場所となった教室への来室は、支援対象者の約半数にとどまった。これには2つのパターンがあり、①連絡そのものがとれない、②連絡はとれたが当日の来室がない、というものであった。今回の支援を行うにあたり、学生には、「夏休み前」、「夏休み後」、「10月末まで」と再三にわたり、まずは自分で取り組み終了

させることをアナウンスし、それに至らなかった者を支援対象とした。そのため、支援対象となった 17 名は、学習そのものに対するモチベーションの低さがあつたのではないかと推察される。そのため、今回のように、単に「課題が終了していないから支援を受けてください」というスタンスでの支援は実情に合わず、支援側の「工夫」が求められることになる。すなわち、学生の学習へのモチベーションを喚起することから支援方法を検討する必要があると考えられるが、そのためには、学生個々の背景を踏まえた対応がより求められることになるだろう。

(2) 支援継続の難しさ

支援を受けた 8 名全員が、支援終了後すぐに継続支援を希望せず、「まずは自分で取り組む」という選択をした。この真意にはさまざまなものがあるだろうが、少なくとも学習に対する「自発性」が賦活された側面はあるととらえられる。なぜなら、支援直後の満足度は平均が 4.8 点と高く、感想にもこれらの数字を補完するような内容が記載されていたためである。このような「自己効力感」を連想させるような感想が得られたため、筆者らはこれを尊重し、まずは自分で取り組むことを見守ることにした。しかし、実際に自発的な取り組みがみられたのは 2 名のみであった。

浅野⁸⁾は、学習において「積極的関与」を強化する学習動機は「特定課題志向」であり、また「継続意志」を強化する学習動機は「自己向上志向」であるとする。すなわち、①自分にとって目的のある学習、②自分の何かを向上させる学習、であることが、自発的な学習の継続には必要であることが理解される。このような観点を援用すると、たとえば、支援終了直後に被支援者がピア・サポーターと一緒に、学習支援を受けた体験について、「この学習をなぜ行うのか（先述の①に対応）」「今回の学習の中で何ができるようになったのか（先述の②に対応）」という点についてピア・サポーターからの助言を受けながら振り返ることを通して、被支援者自身が、自身の学習の取り組みをより自覚的に理解できるようになるのではないだろうか。そしてこのことが、学習における「積極的関与」を促すことになると考えられる。そのため、このようなかかわりを想定し、あらかじめ複数回の支援回数を設定することは、被支援者へのサポートにつながるのではないだろうか。

(3) ピア・サポート体験の意義

前項で示した、複数回の支援をあらかじめ設けるという方法は、支援実施後の満足度の平均が、ピア・サポーター 3.9 点であり、4.8 点だった被支援者の平均を下回っていたことを踏まえても有効になるのではないかと考えられる。なぜなら、ピア・サポーター側の満

足度の理由では、教えることができたことの達成感が示された一方で、「苦手分野はうまく教えられなかった」「答えと一緒に考えるのではなく、言ってしまうことがあった」という意見があり、自身の言動への内省がみられた。この「内省」はすなわち、ピア・サポートをしたことによる自己成長の芽とも認識される。そのため、ピア・サポート体験を自身の成長に生かせるように、教員などの第三者がスーパーヴィジョン的にピア・サポーターから話を聴き、助言等を行うことで、ピア・サポーター自身の自己成長を促進することができのではないかと期待される。

2. 基礎学力と学習支援のアンケート

(1) 基礎学力について

基礎学力の内容について、「主要 5 科目」が最も多く、「読む力」「文章を書く力」と続く結果となった(図 3)。「主要 5 科目」が最も多いことより、高校までの学修が学びの基礎であるという認識があることが理解される。その上で、読むことと書くことが基礎学力として求められているという認識があることが示された。

その上で、84%の学生が基礎学力の向上を希求しているという結果を鑑みると、基礎学力向上に対する学習支援方を学生に明確に示すことは、重要な要因の一つになると考えられる。しかしながら、「高校で学んだため大学では基礎学力は必要でない」という内容の意見も若干数みられた。そのため、初年次教育の一環としての基礎学力の必要性について、取り組みの最初の段階で丁寧に説明をする必要があるといえるだろう。

(2) みずほドリルについて

基礎学習への取り組みの実情を把握する意味を兼ねて、基礎学習の取り組みの一つであるみずほドリルに関する質問を設けた。

みずほドリルを実施してよかったこととして、「わからないことを調べる習慣がついた」「高校の学習内容の復習ができた」という意見で過半数以上が占められることになった。先の基礎学力に関する質問で、高校までの学修内容が基礎学力であるという認識が示されていたように、基礎学力にはこれまで学んだ内容を復習できる、という要素が含まれており、学習を習慣づける要素もあるのではないかとあらためて認識した。

後輩へみずほドリルを勧めるかどうか、という質問では、「勧める」は過半数を超える回答であり、「勧めない」との差が大きくあるわけではなかった。自由記述による「勧めない」理由より、基礎学力の必要性そのものを認めた上で、積極的な推奨をしない旨の意図と受け取られたが、これは、たとえば基礎学力をつけるための学習教材を特定のものに限定する必要性の低さと理解することもできる。一方で、「やらなくては

けない課題」となり、基礎学習としての意味が見出せていないように受け取られる意見が一定数いることは、留めておく必要がある。

(3) 学習支援について

自分自身の学習支援の必要性については、「必要」が「必要でない」よりもやや多い結果となり、求める支援の内容は、「資格」が最も多く、「授業」「基礎学力」がほぼ同程度であった。

ここで興味深いのは、「自分自身の学習支援の必要性の有無」「後輩へみずほドリルを勧めるかの有無」のそれぞれで、求める学習支援内容を集計した結果、いずれも「必要ない」「勧めない」と答えた者に、基礎学力の支援を求める割合が低くみられたということである

(図 9, 図 10)。すなわち、学習支援を「必要ない」、みずほドリルを「勧めない」というように、学習支援に対して積極的な姿勢があるとは思われない者は、基礎学力の重要性を軽視する傾向があるのではないだろうか。一方で、学習支援を「必要」、後輩にみずほドリルを「勧める」とする者は、基礎学力に対してある程度の必要性の認識をもった上で、授業や資格の学習へと取り組みの幅を広げているのではないかと推察された。以上のように、学習支援やみずほドリルの学習に対する認識の違いは、大学入学後の学習傾向の違いに影響があると考えられた。そのため、学生らに基礎学力の重要性を促し、学習支援につなげる取り組みが必要になると考えられる。

V. 今後の課題

今回のピア・サポーターを活用したみずほドリルの学習支援の取り組みを通して、被支援者が支援終了直後にピア・サポートと共に振り返りを行い、ピア・サポーターは支援後に、スーパーヴィジョン的な振り返りを行うことで、いずれの立場の学生においても、意義ある体験となるのではないかという視座が得られた。そのため、今後は、支援の回数を最初から複数回設定し、より対話を行いながら、ピア・サポーターによる学習支援の方策を検討する必要があると考えられる。

謝辞

本取り組みは、令和 5 年度「愛知みずほ大学学長裁量経費 教育改革支援事業」の助成を受けて実施した。

引用文献

- 1) 文部科学省. 学修者本位の大学教育の実現に向けた今後の振興方策について. 中央教育審議会大学分科会(審議まとめ), 令和 5 年 2 月 24 日.
- 2) 神谷美恵子. こころの旅. みすず書房, 東京(2005).
- 3) 笠原嘉. 青年期—精神病理学から. 中央公論

社,(1977)

- 4) 枝廣和憲. 「斜め (ナナメ) の関係」が高校生の自我発達に与える影響—ピア・サポートプログラム開発のための基礎的研究. ピア・サポート研究, 8, 11-17. (2011)
- 5) 澤田英三. 子どもにとって「ナナメの関係」はどのような役割を果たしているのか—生徒指導・進路指導において児童生徒の多面性を受容する存在として—. 安田女子大学大学院紀要, 24, 29-43. (2019)
- 6) 枝廣和憲・小原豊. 教員養成課程における進路選択自己効力と未来に対する時間的展望 (未来展望) および斜めの関係 (ナナメの関係) の関連, 大学教育学会誌, 39(1), 101-106. (2017)
- 7) 中井俊樹: 学習支援の指針とプロセス. 大学の学習支援 Q&A. 清水栄子・中井俊樹(編). 16-23. 玉川大学出版部, 東京(2022).
- 8) 浅野志津子. 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から—. 教育心理学研究, 50(2), 141-151. (2002)