

子どもの心と学び支援を通じた学生同士の交流が 教員としての専門性の発展にもたらす効果の検討

研究代表者 岡 直樹 (学習開発学講座)
研究分担者 栗原 慎二 (学習開発学講座)
大里 剛 (教職開発講座)
西本 正頼 (教職開発講座)
児玉真樹子 (学習開発講座)
森田 愛子 (心理学講座)
研究協力者 山崎 茜 (広島大学非常勤講師)
エリクソンユキコ (広島大学非常勤講師)
福屋いずみ (教育人間科学専攻)
柏原 志保 (心理学専攻)
小澤 郁美 (心理学専攻)

I はじめに

様々な学力調査等から、我が国においては学力の低い層の増加が明らかとなっており、学校教育において学力の底上げが求められている。一方、いじめや不登校、発達障害への対応等も重要課題となっている。さらに近年貧困や虐待などの問題の増加も明らかとなり、教員が子どもの成長をサポートする上で、幅広い知識と対応が不可欠となっている。このような現状をふまえ、子どもの心と学び支援の実践力を有する教員の養成は、広島大学大学院教育学研究科の果たすべき重要な役割である。

附属教育実践総合センターでは平成 19 年度より子どもの心と学び支援実習が学生の力量形成に及ぼす影響について実践的研究を基に学生の教育の質の向上に取り組んできた。平成 26 年度より本事業の 2 本柱である学習支援部門と学校臨床部門合同の地域貢献プログラムを開始し、また、今年度から東千田キャンパスの未来創世センターにおいて「子どもの学び支援に関する知の拠点形成プロジェクト」を開始した。本研究は学習支援および心理教育的支援を担当する学生や他教育系大学の学生との合同プログラムや、実際の事例を基にした事例検討会、担当するケースについての専門家からのスーパーヴァイズなどの知の交流が、学生の教員としての専門性の発展にどのように寄与するかという観点からの研究である。

(山崎 茜*・エリクソンユキコ*・栗原慎二*)

II 子どもの学び支援を通じた学生教育の充実に関する研究 (研究 1)

1. 子どもの心と学び支援実習における学習支援の概要

子どもの心と学び支援実習における学習支援プログラムでは、市川 (1989) が提唱する認知カウンセリング (cognitive counseling) の手法に基づいて実習を行なっている。認知カウンセリングとは認知的な問題をかかえている学習者に対して、その原因を探り解決のた

めの支援を与える手法である（市川，1989）。本プログラムでは、この手法を用い、個別の支援を行なっている。本プログラムに参加している学生には、個別の認知カウンセリングを通して、子どもの学習場面のつまずきの解消を図ると共に、子どもが学習者として自立できるよう支援すること、それぞれの子どもにあった学習方略を身につけさせることも視野に入れた学習支援を行なうよう求めている。

本プログラムは、主に小学4～6年生を対象に毎週1回（水曜、計10回程度）支援を実施している。1回の支援の内容は、算数の認知カウンセリングを60分、集団活動（レクリエーション）を45分、保護者への報告と説明を5分程度行なっている。本プログラムに参加している学生は、子どもに認知カウンセリングを実施する担当群とそれを観察する観察群に分けられる。担当群は、子どもを1人ずつ担当し、学習面・情緒面のアセスメントや指導計画の立案を行ない、それらを基に認知カウンセリングの手法を用いた学習支援を実施する。また、指導教員やスーパーバイザーの大学生・大学院生と共に毎回の支援後に支援の評価と計画の修正等を行なっている。さらに、毎週水曜日に事例検討会を開き、支援後すぐに内容を振り返ることができる。一方、観察群は、個別に行なわれている認知カウンセリングの様子を観察する。なお、集団活動（レクリエーション）の企画、実施は観察群が中心に行なう。その他に、認知カウンセリングを円滑に行なうための研修会や勉強会などの取り組みが定期的に行なわれている。例えば、本プログラムに参加している大学院生は、認知カウンセリングに必要な知識や考え方について心理学的な側面から学部生へ指導を行なっている。

さらに、本年度後期から学生同士の交流をテーマに新たな取り組みを3つ実施した。第一に、市川（2011）で紹介されている三面騒議法を検討会に取り入れた。具体的には、ふせんを用いて観察群に具体的な観察の視点（良かった点、代替案と改善点、応用できる点）を設け、それを検討会までに一覧にして学生に配布した。これまでは、検討会でグループに分かれて観察群が担当群の学生へ支援についての質問や改善点を話し合っていたが、検討する時間が限られており、十分な議論ができたとは言いづらい状況であった。この技法を用い、一覧にしてグループへ提示することで、グループ全員の意見を知ることができ、検討会では的を絞った議論ができると考えられる。また経験の浅い1・2年生はその一覧から3・4年生の観察の視点を知ることができ、どう観察すれば良いかを知る機会となることが期待できる。第二に、認知カウンセリングに関連した書籍・論文について情報交換を行なった。これまでは認知カウンセリングに関連する情報収集については個人に任せていた。しかし、本年度は認知カウンセリングに関連した書籍（e.g., 市川, 1993）や論文（e.g., 植阪, 2010）を指定し、担当者を決めて、それぞれについてグループで情報を共有する時間を設けた。そうすることで、個人の理解だけでなく、他者と共通した解釈を得ることが可能となる。第三に、他大学との意見交換会を行なった。第一線で認知カウンセリングを行なっている植阪友理先生（東京大学）と深谷達史先生（群馬大学）、東京大学で認知カウンセリングを実施している大学院生を招待し、研修会と交流会を行なった。他大学との交流を通して、学生は本プログラムの活動について省察することができ、自らの「強み」や「弱み」を知ることが可能となると考えられた。

2. 学生の力量形成の効果に関する質的な検討

(1) 目的

平成 28 年度に実施された本プログラムが学生教育に及ぼす効果について探索的に調べることが目的とする。具体的には、本プログラム開始時と終了時に、学生が考える「目指す子ども像」について質問し、それについて質的な分析を行なう。

(2) 方法

本プログラムに参加した学部 1 年生から 4 年生を対象に、プログラムの開始時(実施日：平成 28 年 5 月 11 日)と終了時(実施日：平成 29 年 2 月 8 日)に、質問紙による集合調査を実施した。開始時と終了時の両方に回答した者 43 名の回答を分析対象とした。

質問紙は大きく 2 つの項目で構成されており、いずれも記述式であった。第一に、本プログラムを通して、子どもにどうなってほしいか(以下、「目指す子ども像」)を尋ねる項目であった。第二に、子どもを支援する上での支援者の態度について尋ねる項目であった。今回は、「目指す子ども像」に関する結果についてのみ報告する。

(3) 結果

本プログラム開始時に得られた回答について、KJ 法を参考に分類を行なった。分類は 3 名で行ない、意見が一致しなかった分類においては協議の上、決定した。本プログラム開始時の回答に対して適用した分類の手順は以下の通りである。第一に、得られた回答を 1 つの内容につき 1 枚のカードに記載した。第二に、書かれている内容と意味の近いカードを集め、そのカテゴリにラベルをつけて要約した(小カテゴリ化)。第三に、要約した小カテゴリについてさらに意味の近いカードを集め、そのカテゴリにラベルをつけて要約した(中カテゴリ化)。第四に、これまでと同様に意味の近いカードを集め、そのカテゴリにラベルをつけて要約した(大カテゴリ化)。その結果、12 個の中カテゴリ、8 個の大カテゴリが得られた。さらに本プログラム終了時に得られた回答については、開始時に得られたカテゴリに準じ分類を行なった。分類する上でどうしても当てはまらない回答については、新しくカテゴリを設けた。その結果、本プログラム終了時には新たに中カテゴリとして「活用力」が追加された。得られた大カテゴリと中カテゴリの内容と具体例を Table 1 に示す。なお、1 名あたりの回答数については、開始時、終了時共に 2 個から 3 個程度と、回答数に大きな偏りはなかった。

本プログラム開始時と終了時の回答数とその割合を Table 2 に示す。それぞれの参加者の回答数を基に、各大カテゴリに属する回答の割合を開始時と終了時で算出した。開始時および終了時の回答数の割合について対応のある t 検定を行なった。その結果「自立した学習者」において有意差がみられ($t(42) = 4.60, p < .001, d = .78$)、開始時と比べ終了時の回答数の割合が高かった。また「算数に対する態度」と「コミュニケーション」については、開始時と比べ終了時に回答数の割合が有意に減少していた($t(42) = 2.03, p < .05, d = .30$; $t(42) = 2.35, p < .05, d = .32$)。

各学年の大カテゴリにおける開始時と終了時の回答数を調べた。その結果を Table 3 に示す。Table 3 より、全学年で共通して、開始時より終了時の「自立した学習者」に関する回答数が増加していた。また、「学習観」については、開始時と終了時の両方において回答数が少なかった。加えて、学年による特徴も見られた。例えば、2・3 年生の特徴として、「学習方略」に関する回答が開始時より終了時に増加していた。

Table 1 得られたカテゴリと回答の具体例

大カテゴリ	中カテゴリ	具体例
自立した学習者	自立した学習者	・自分で勉強できるようになってほしい
	メタ認知	・自分ができるところ、できないところわかる
	考える力を獲得する	・自分で考えられるようになってほしい
	活用力	・算数で得た学習経験を他教科にもいかせる子になってほしい
算数に対する態度	算数が好き	・算数を好きになってほしい
	算数に対する評価	・苦手意識をなくしてほしい
学習方略	学習方略	・自分にあった算数の勉強方法を見つける
学習観	学習観	・結果ではなく、考える過程を重視する子どもになってほしい
知識の獲得	知識の獲得	・勉強ができるようになってほしい
情意面	情意面	・算数を通して自信を持てるようになってほしい
算数に対する姿勢	算数に対する姿勢	・つまずいた時に、自分で対処することができる
コミュニケーション	他者とのコミュニケーション	・他の学校のお友達をつくってほしい
	自分の考えを伝える	・自分の考えを言うことができるようになってほしい

注) 中カテゴリ「活用力」は本プログラム終了時に追加された。

Table 2 大カテゴリにおける開始時と終了時の回答数とその割合

大カテゴリ	開始時		終了時	
	回答数	割合	回答数	割合
自立した学習者	12	10.81%	41	33.33%
算数に対する態度	25	22.52%	19	15.45%
学習方略	16	14.41%	19	15.45%
学習観	3	2.70%	2	1.63%
知識の獲得	3	2.70%	4	3.25%
情意面	16	14.41%	11	8.94%
算数に対する姿勢	22	19.32%	21	17.07%
コミュニケーション	14	12.61%	6	4.88%
合計	111		123	

Table 3 各学年の大カテゴリにおける開始時と終了時の回答数

大カテゴリ	学年							
	1年生 (n=12)		2年生 (n=16)		3年生 (n=9)		4年生 (n=8)	
	開始時	終了時	開始時	終了時	開始時	終了時	開始時	終了時
自立した学習者	2	14	3	13	6	9	1	5
算数に対する態度	4	2	9	7	7	4	5	6
学習方略	5	3	5	8	1	5	5	3
学習観	1	0	0	0	0	2	2	0
知識の獲得	2	3	0	0	0	1	1	0
情意面	8	3	4	6	3	1	1	1
算数に対する姿勢	10	7	3	7	6	3	3	4
コミュニケーション	5	2	6	0	1	2	2	2
合計	37	34	30	41	24	27	20	21
1名あたりの回答数	3.1	2.8	1.9	2.6	2.7	3.0	2.5	2.6

(4) 考察

本研究の目的は、学生が考える「目指す子ども像」について本プログラム開始時と終了時で調査を行ない、本プログラムが学生教育に及ぼす効果について探索的に調べることであった。

開始時に比べ終了時では「自立した学習者」について、初めて本プログラムに参加した

1年生だけでなく全学年で共通して回答が増加した。このことより、本プログラムの有効性が示されたと言える。特に、単に子どもに対する学習支援を担当および観察していたことが効果を発揮しただけではなく、本年度から新たに設けた学生同士の交流をテーマとした3つの取り組みが多分に影響していたと考えられる。その中でも認知カウンセリングを実施している他大学の関係者との交流の影響は大きいだろう。交流会では、自分で勉強のサイクルを回す(=自立した)学習者になるためには、適切な学習方略を身につけ、さらに必要な方略を適切に選択できることが大事であることが強調された。この交流会には2・3年生が多く参加しており、実際に2・3年生においては「学習方略」についての回答がプログラム終了時に増加していた。よって、特に研修や意見交換に参加していた学生は、自立した学習者の育成における適切な学習方略の重要性を意識できるようになったと考えられる。

他にも、学生同士の交流における効果は以下の結果からも確認された。「自立した学習者」カテゴリにおいては、開始時と比較して、プログラム終了時に新たな中カテゴリである「活用力」が追加された。ここでいう活用力とは、知識・技能等を実社会や実生活の様々な場面に活用する力などを指し、近年の学校教育でも非常に重視されている能力である。今回得られた「活用力」には、算数だけでなく他教科や生活の中で活かすこと(学習方略の転移)を重視した回答が含まれていた。今回、学生同士の交流として認知カウンセリングに関連する書籍や論文を読み、知識の共有を行なっている。その中には、学習方略の転移に関する論文(植阪, 2010)があり、情報を共有することで学生は支援者としての重要な観点を養うことができたと考えられる。

本プログラムを通して、学生は自立した学習者について「学習方略」、「活用力」といった方面から考えることができるようになってきた。これは学生同士の交流を通して、学生が自己の支援についてモニタリングすることができ、支援の「弱み」を意識することができたとも考えられる。これを基に平成28年度の本プログラムを振り返ると、前年度に比べ学生に対し認知カウンセリングの知識や技能を習得する機会をより多く提供できたと考えられる。今後は、さらに積極的に学生同士の交流の場を設け、知の交流を行なう必要があるだろう。

なお、本研究では自分で勉強のサイクルを回せない学習者を理解する上で必要な「学習観」についての記述が少なかった。認知カウンセリングでは、「勉強について物量主義である」、「結果が大事でプロセスを考慮しない」、「勉強は暗記である」など、学習者がどのような学習観をもって勉強しているかを理解し、それらを払拭して適切な学習観(e.g., 「意味づけを行ないながら理解する」、「失敗・間違いを活かす」)への変化を促すことが必要になってくる。しかしながら、今回の結果を踏まえると、学生は学習観を意識した支援ができていなかった可能性が考えられる。以上のことを踏まえ、今後は自立した学習者や学習観についての知識を深め、また子どもの学習観を聞き出し修正するための技能の習得を促進するような取り組みが求められる。具体的には、ロールプレイや他大学との交流を積極的に取り入れ、学生の力量を向上させると共に本プログラムの質の向上を図る必要がある。

(福屋いずみ*・柏原志保*・小澤郁美*・岡直樹)

Ⅲ 子どもの心理支援実習を通じた学生教育の発展に関する研究(研究2)

1. 子どもの心と学び支援実習（教育臨床支援）の概要

子どもの心と学び支援実習における教育臨床支援（以下、教育臨床プログラム）では、相談室である「にこにこルーム」での心理教育相談活動を主軸に、学生の教育相談技術、生徒指導力、アセスメント力の向上を目的に様々な実戦的経験や理論的知識の獲得を主眼に取り組んでいる。学生が参加する実践的なプログラムとして、①個別のケースを担当しての心理カウンセリングの実践、②専任カウンセラーによる実際のケースのカウンセリング場面への陪席やビデオ視聴、③地域の小学生対象のソーシャル・スキル・トレーニング（以下 SST、全5回）の実施、④地域の「困難校」と呼ばれる小・中・高校でのボランティア活動としての実践的活動である。これに加えて、週1回の授業において生徒指導、発達障害・愛着障害の理解、精神疾患といった幅広い教育臨床に関する理論的知識の獲得や、カウンセリング演習や事例検討会などの演習を行っている。学生は、個別のケース担当や SST、ボランティア活動等で実際に困難さを抱えた子どもに対応し、活動に対して大学教員よりスーパーヴィジョンを受けたり担当ケースを事例検討会に出したりする。こうした専門家や学生同士の知の交流を通じて、学生の実践的経験が理論的知識と結びつくよう指導を行っている。

2. 教育臨床プログラムにおける知の交流が学生の専門性の発展にもたらす効果

（1）目的

これまで、心と学び支援実習に参加した卒業生を対象とした調査から、実際に教員として勤務する上で心理支援に関する力量形成に効果があったと評価していることが示されたが、実際に勤務の経験が無い学生の専門性の発展については検討してこなかった。そこで本研究では、実際に教員として勤務をしてはいない学生を対象に、教育臨床プログラムが学生の専門性の向上にどのように効果を及ぼすのかについて検討する。

（2）方法

H28 年度に、教育臨床プログラムにおける通常の講義、事例検討会、SST の実施、ボランティア活動に加え、個別のケースを担当した学生4名（平均年齢 25.75 歳；男性2名、女性2名）を対象に、ケースを担当して感じたことについて、質問紙調査を行った。

質問紙はいずれも自由記述式であった。

（3）結果

得られた回答について、主題分析の手法を用いて分類を行った。用いた分類の手順は以下の通りである。第1に、得られた回答を1つの内容につき1枚のカードに記載した。第2に、書かれている内容と意味の近いカードを集め、そのカテゴリにラベルをつけて概念化を行った。その結果、16の概念が生成された。第3に、その概念について意味の近いカードを集めカテゴリ化を行い要約した。その結果、6個のカテゴリが得られた。以下にその概念とカテゴリの一覧を示す（Table 4）。

Table4 得られたカテゴリと回答の具体例

カテゴリ	概念	具体例
自分への気づき	自己理解	・子どもに嫌われるのが怖い気持ちがある
	自己成長	・ケースをはじめ前より人として成長できた
スーパーヴァイズ(SV)の効果	SVの効果	・SVをしてもらうことでの確かなアドバイスや評価をしてもらえて勉強になった
	更なる知識等への発展の意欲	・もっと学ばないと思った
カウンセリングノウハウの活用	実際の教育活動への汎化	・小学校低学年以下の段階から教育相談に力を入れるべき
	連携の重要性	・チームでかかわることが本当に大切だと思った
面接の効果の実感	面接の効果の実感	・構造化等学んでいた支援を実際に行うことができ、それが効果のあることだと感じた
	技法・知識についての自己評価	・沈黙を避けようとせずIPの反応を待てるようになった
カウンセリングについてのメタ認知	面接技法への気づき・学び	・話していて分かってもらえた受け入れてもらえたと思ってもらうことの大切さ
	子どもの体験への視点	・ケースの内容に重きを置きすぎて子どもから心理的にはなれてしまううまくいかなかった
	ラボールの技法	・IPの興味関心のあるものを聞いて一緒にやってみるのはラポール形成にとっても有効
	ラボールの姿勢	・第一印象で安心感を与えることが大事だと思った
カウンセリングについての理解	アセスメントの難しさ	・発達障害なのか、発達がゆっくりなのか、愛着がどうかかわっているかの見極めの難しさ
	アセスメントの重要性	・アセスメントをきちんとすることは不可欠
	アセスメントの視点	・発達面・心理面を複合させたアセスメントが必要
	アセスメントに基づく支援の重要性	・アセスメントをした上でその子にあった支援方法を考えたり話したりすることが大事

(4) 考察

今回の研究の目的は、実際に教員として勤務していない学生を対象に、教育臨床プログラムが学生の専門性の向上にどのように効果を及ぼすのかについて検討することであった。

得られた概念とカテゴリを概観すると、学生はカウンセリングについて実践的な気づきや知識を得たことにより、「にこにこルーム」の支援を通して得たカウンセリングのノウハウを実際の学校現場で活用することや、自身の専門性の向上への意欲を増す可能性が示唆された。

(山崎 茜*・エリクソンユキコ*・栗原慎二*)

IV 研究の成果と今後の課題

上記の結果から、子どもの心と学び支援プログラムは学生の専門性の発展に効果があることが示唆された。大きくいえば、カウンセリング等に関する技術や態度に関する力量の向上、また、支援者としての自己への気づきに基づく成長や学習意欲の向上がみられた。こういった意味で、学生にとって、実際に子どもを支援しその中での様々な気づきや学びを元に知の交流を行うことが、より教員としての専門性を高めて行くことに重要な役割を果たしていると考えられる。学校教育現場では、教員には様々な力量が求められる。特に近年教育現場の実態への十分な対応力が無く、教職に就いて間もない初任者がすぐに離職してしまうケースが増加しており、即戦力となる教員養成プログラムの確立は喫緊の課題である。今後も学習支援プログラム、教育臨床プログラム共に更なる充実が課題であるといえる。

(山崎 茜*・エリクソンユキコ*・栗原慎二*)

引用文献

- 市川 伸一 (1989). 認知カウンセリングの構想と展開 心理学評論, 32, 421-437.
 市川 伸一 (編) (1993). 学習を支える認知カウンセリング——心理学と教育の新たな接点—— ブレーン出版
 市川 伸一 (2011). 「教えて考えさせる授業」をめぐる (6) 「教えて考えさせる授業」の

協議会——「三面騷議法」のすすめ—— 現代教育科学, 54, 91-95.
植阪 友理 (2010). 学習方略は教科間でいかに転移するか 教育心理学研究, 58, 80-94.