

# にこにこルームの学習支援プログラムが 教員志望学生の学習支援への態度や力量形成に与える影響

—3名の学生の事例—

山田恭子・児玉真樹子・岡 直樹・木船憲幸

Effects of *Niko Niko Room's* educational support program on students ability and attitude to education

Kyoko Yamada, Makiko Kodama, Naoki Oka and Noriyuki Kifune

広島大学大学院教育学研究科附属教育実践センターでは、将来教員を目指す学生を対象に、学習支援を実践するための学習支援プログラムが実施されている。本稿では、平成22年度前期の学習支援プログラムに参加した大学生3名を対象に、学習支援プログラムが彼らの教育に対する態度や力量形成にどのような影響を与えるかを調べた。その際、質問紙による調査に加え、学習支援に関わる概念をカテゴリ分けする課題やスーパーバイザーによるヒアリングを行い、より詳細に学生の変化をとらえた。また、スーパーバイザーは、自らをモニタリングし、コントロールしながら指導を進めるよう指示した。結果として、学生は学習支援プログラムに参加することによって「指導技術」「子どもとの関係」「意欲に着目した指導を行う」など、学習支援に必要な様々な態度やスキルを身に付けたことがわかった。しがしながら、知識の形成や自立的な指導に関しては不十分であり、今後、カウンセリングの実施に併せてこれらの形成に着目した指導を学生に行うことが必要であることが示された。

キーワード：学習支援プログラム、認知カウンセリング、自立した学習、モニタリング、コントロール

一般的な学校では、教師1名がクラス全体の児童・生徒に向かって一斉に授業を行っている。しかしながら、子どもはひとりひとり異なった特性を持っている。子どもひとりひとりの特性を重視した指導は、「個の伸長」を求める小学校学習指導要領のもとで重視されている。このような個に応じた指導を行うためには、指導者は学習者の性格、持っている知識、認知スタイル、やる気、自分への期待などを観察し、把握することが必要となる。そこで学習者に対してきめ細かい指導を行うために、認知カウンセリング(cognitive counseling)という取り組みが注目されている。認知カウンセリングとは、「何々がわからなくて困っている」という認知的な問題を抱える学習者(クライアント)に対して、個人的な面接を通じて原因を探り、解決の援助を与えるものである(市川,1993)。

このとき、カウンセラーは、学習者の特性をよく観察して、その適性に最も相性がよい処遇を援助として行っていく必要がある。例えば、学習者が一度に多くの情報を覚えられないのならば、一度に呈示する情報を少なくする、学習者がよく知っていることに関連付けさせるなどの援助を行うとよいだろう。

ただし、認知カウンセリングは、基本的には1対1の個別指導である。実際の教室場面では、ここまできめ細かい援助を行うことは困難なのが現実である。しかしながら、認知カウンセリングを経験することは、以下の2点の理由から、教員を目指す学生にとって非常に有意義なものであると考えられる。第一に、認知カウンセリングという個を重視した指導を経験することによって、クラスを構成している児童・生徒ひとりひとりを大切にする態度が育まれる。この態度を育むことは、ひとりひとりの特性に応じて指導法を臨機応変に変えることにつながるだろう。第二に、認知カウンセリングを何度も経験することによって、有効な指導法が確立できる。様々なケースにおける経験を学習者の適性や学習内容に応じて体系的に整理することで、多様な学習場面に般化しやすい、個の伸長に役立つ指導法を確立していくことができると考えられる。

本稿では、カウンセラーとして認知カウンセリングを経験することによって、教員志望の学生の学習支援・教育についての態度や力量がどのように変化するかを調べる。このことを調べることによって、学生の変化のみではなく、学生にどのような指導を行うと有効であるのか、今後必要な指導は何かといった点が明らかになると考えられる。

本稿で扱うケースは、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター開設の学校心理教育援助室「にこにこルーム」で実施されている心理教育的援助活動の事例である。なお、この心理教育的援助活動では、各期において毎週1回、定期的に算数の認知カウンセリングを60分、集団活動(遊び)を45分、保護者への報告と説明を5分程度行っている。また、アセスメント、指導計画の立案、認知カウンセリングの実施、評価と計画の修正等、指導教員が個別に学生の指導にあたるとともに、毎週事例検討会を開いている。

第一著者はスーパーバイザー(SV)としてカウンセラー3名の指導を行う。指導方針は次の2点である。第一に、クライアントが自立した学習者となれることを目指す。第二に、カウンセラー自身も自立した指導者となれるように、指導計画の立案、認知カウンセリングの実施、評価と計画の修正を行うときに常に理由を持たせ、自らをモニタリングしコントロールするよう指導した。

## 方法

### 調査対象者

平成22年度前期に行われた学習支援プログラムにカウンセラーとして参加した学生3名であった。

Table 1. 各学生のプロフィール

	学年	性別	カウンセラー歴(今回を含まない)
A	2	男	1
B	2	女	1
C	2	女	0

Table 1 に、それぞれの学生のプロフィールを示した。

### 手続き

**プリテスト** 第1回目のカウンセリング開始前に、現在の自分の力量と教職・教育への態度について、“1: 全くそう思わない”—“4: 非常にそう思う”の4段階で評定を行わせた。質問紙は小島・岡・児玉・木船・深田 (印刷中) を使用した。次に、力量に関わる33項目 (Table 2) をカテゴリ分けする課題を行った (以下、カテゴリ分け課題とする)。カテゴリ分け課題では、各項目を自由にカテゴリに分けた後、各カテゴリに命名させた。併せて、各カテゴリ内の項目で特に大切であると感じる項目を3つ選ばせ、順位付けを行わせた。この課題は、現時点でカウンセラーが学習支援や教育についてどのように考えているのか、何を重要視して援助活動を行おうとしているかを知るために有効であると考えられる。

Table 2. カテゴリ分け課題に用いた項目

項目	
<u>アセスメント</u>	<u>知識</u>
子どもの分からないところ、つまずくところが理解できる	算数についての知識が深い
子どもの学習のペースや学習のレベルを理解できる	心理学についての知識が深い
<u>指導計画、授業方法、指導技術</u>	認知カウンセリングについての知識が深い
適切な指導計画が立案できる	これまでに受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深い
子どもに適切な教材を提供できる	算数に関連する情報を自主的に集めて勉強している
教材やカリキュラムの内容についての理解が深い	心理学に関連する情報を自主的に集めて勉強している
工夫して指導できる	認知カウンセリングに関連する情報を自主的に集めて勉強している
子どもに分かりやすく教えることができる	自分の学習課題の発見に役立っている
子ども自身が問題に「気づく」ことができるような指導ができる	<u>子どもとの関係</u>
自分自身の指導について自己評価ができる	子どもの気持ちを理解できる
子どもの誤った考え方を修正することができる	子どもを可愛がっている
子どもに「教訓帰納」を指導できる	子どもの喜ぶ「遊び」が分かっている
子どもが自分で問題を解けるようになるための声かけができる	子どもの話を聞く姿勢ができています
子どもに「勉強しよう」という動機を持たせることができる	子どもと仲良くできる
算数の時間に子どもが遊ぼうとしたら、勉強に引き戻すことができる	算数の時間を通して、子どもとコミュニケーションが上手にとれる
	遊びの時間を通して、子どもとコミュニケーションが上手にとれる
	担当者は子どもに信頼されている
	<u>保護者との関係</u>
	保護者との間により雰囲気作りができる
	保護者とコミュニケーションが上手にとれる
	担当者は保護者に信頼されている

**ポストテスト** すべての学習支援プログラムを終えた後、プリテストと同様の質問紙とカテゴリ分け課題を行った。最後に、SV がヒアリングを行った。ヒアリングの観点は、学習支援プログラムを通して、1) 自分自身がどのように変化したとを感じるか、2) 子どもを教えるときの自分はどのように変化したとを感じるかの2点であった。

### 分析の観点

以下の4点について分析・検討を行った。1) 評定の結果から、各学生の力量および教職・教育への態度の数的変化をまとめる。2) カテゴリ分け課題のプリテストからポストテストへの変化をまとめる。3) ヒアリングの結果をまとめる 4) すべての結果を総合し、わかることをまとめる。

## 結果

### 数的データについて

質問紙調査の結果を、小島・岡・児玉・深田 (2010) の因子分析結果を用い、各因子に該当する項目の平均値を算出したところ、Table 3, 4, 5 のとおりとなった。

### 学生 A について

Table 3. 学生 A の数的変化

		事前	事後	変化量
力量	指導技術	1.83	2.50	0.67
	保護者との関係	3.00	2.50	-0.50
	子どもとの関係	3.00	3.00	0.00
	アセスメント	2.00	2.50	0.50
	知識の深まり	2.00	2.00	0.00
教職・教育への態度	教職への態度	3.50	3.00	-0.50
	教育への態度	3.50	4.00	0.50

1) **数的データの特徴** 学生 A についての数的データの変化を Table 3 に示した。指導技術、アセスメントについて自己評価、教育への態度が高くなっていた。一方で、知識の深まりは低いままで変化はなかった。

2) **カテゴリ分け課題の特徴** プリテストでは、「子どもに直結してくること」「自分自身の将来にもつながること」「コミュニケーション能力 (学習以外)」という3つのカテゴリが作成された。「子どもに直結してくること」カテゴリには、指導技術・指導計画に関する項目、子どもとの関係に関する項目、知識の深まりに関する項目、アセスメントに関する項目が含まれており、その中でも指導技術・指導計画が重要視されていた。「自分自身の将来にもつながること」カテゴリには、知識の深まりに関する項目、指導技術に関する項目が含まれており、その中でも知識の深まりが重視されていた。「コミュニケーション能力 (学習以外)」カテゴリは、子どもや保護者との関係に関する項目で構成されていた。

ポストテストにおいては、「子どもを理解して授業準備」「子どもとの関係」「実践・指導」「カウンセリングを通して得るもの」「知識」「保護者との関係」の6カテゴリが作成された。「子どもを理解して授業準備」カテゴリは、プリポストで「子どもに直結してくるもの」カテゴリに分類されていた項目のうち、アセスメントに関する項目、授業方法・指導技術に関する項目で成り立っていた。「子どもとの関係」カテゴリは、プリテストで「子どもに直結してくるもの」と「コミュニケーション能力(学習以外)」に分類されていた子どもとの関係に関する項目によって構成されていた。「実践・指導」カテゴリは、プリテストで「子どもに直結してくるもの」カテゴリに分類されていた指導技術に関する項目によって構成されていた。「カウンセリングを通して得るもの」カテゴリは、「自分自身の将来にもつながること」から「自分自身の指導について自己評価できる」「自分の学習課題の発見に役立っている」という2項目が独立し、構成されていた。「知識」カテゴリは、プリテストで「自分自身の将来にもつながること」に分類されていた知識の深まりに関する項目によって構成されていた。「保護者との関係」カテゴリは、プリテストで「コミュニケーション能力(学習以外)」に分類された項目のうち、保護者との関係に関する項目によって構成されていた。これらのことから、Aの学習支援に関する概念は、学習支援プログラムを経験することによって、抽象的であったものが具体化し、細分化されたことがわかった。特に、プリテストにおいては「子どもに直結してくるもの」にまとまっていたカテゴリが、ポストテストでは「子どもを理解して授業準備」「実践・指導」に分かれたことから、指導に関する概念が具体化したものと考えられる。

3) **ヒアリングの特徴** 自分自身の変化については、2回目で余力が出たため、様々な指導パターンを考え、カウンセリングに向けた準備を行ったり、他のカウンセラーと情報交換をして互いに高め合うという行動をするようになったと報告した。子どもに指導するときには、子どものために自信をもって教えられるよう努力をしたと報告した。

4) **学生Aについてのまとめ** 学生Aは、学習支援プログラムを経験することによって、特に指導技術が向上したと感じていることがわかった。これは、数的データにおいて、指導技術、アセスメントに関する力量、教育への態度が高くなっていること、カテゴリ分け課題において、指導に関するカテゴリが具体化したこと、ヒアリングにおいて、指導に関する語りが見られたことから支持される結果である。また、カウンセラーとしての経験が2回目であることから、前回と比較して余力が生まれ、自らを客観的にとらえる視点が育ったものと考えられる。その一方で、知識の深まりについては、数的データでは低いまま推移し、ヒアリングにおいても語りが見られなかった。このことから、プログラム中に知識を深める行動を行っていないことが示唆された。

#### 学生Bについて

1) **数的データの特徴** 学生Bについての調査の数的データの変化をTable 4に示した。アセスメント、指導技術について自己評価が高くなっていた。一方で、知識の深まりは低いままに変化がなく、その他のものについては比較的高いままに変化がなかった。

2) **カテゴリ分け課題の特徴** プリポストでは、「勉強の時間を通して行うこと」「勉強の時間のために行うこと」「自分自身について」「知識」「子ども・親との関係作り」という5つのカテゴリが作成された。「勉強の時間を通して行うこと」カテゴリには、指導技術、子どもとの関係に関する項目

Table 4. 学生 B の数的変化

		事前	事後	変化量
力量	指導技術	2.17	2.67	0.50
	保護者との関係	3.00	3.00	0.00
	子どもとの関係	3.00	3.00	0.00
	アセスメント	2.00	3.00	1.00
	知識の深まり	2.00	2.00	0.00
教職・教育への	教職への態度	3.00	3.00	0.00
態度	教育への態度	3.00	3.00	0.00

が含まれていた。「勉強の時間のために行うこと」カテゴリには、指導計画に関する項目、アセスメントに関する項目が含まれており、アセスメントに関する項目が重視されていた。「自分自身について」カテゴリには、指導技術に関する1項目、知識に関する1項目が含まれていた。「知識」カテゴリには、知識の深まりに関する項目、指導計画に関する項目が含まれていた。「子ども・親との関係作り」カテゴリには、子どもとの関係、親との関係に関する項目が含まれていた。その中でも重視されていたのは、子どもとの関係であった。

ポストテストにおいては、「支援」「理解」「自分自身」「知識」「保護者」という5つのカテゴリが作成された。「支援」カテゴリは、プリテストにおいて「勉強の時間を通して行うこと」カテゴリに分類されていた指導計画、子どもとの関係に関する項目と、「勉強の時間のために行うこと」カテゴリに分類されていた指導計画に関する項目によって構成されていた。「理解」カテゴリは、プリテストにおいて「勉強の時間のために行うこと」カテゴリに分類されていたアセスメントに関する項目と、「子ども・親との関係作り」カテゴリに分類されていた項目のうち、子どもとの関係に関する項目によって構成されていた。「自分自身」カテゴリは、プリテストにおいて「自分自身について」カテゴリに分類されていた全ての項目と、「子ども親との関係作り」カテゴリに分類されていた子どもに関する項目で構成されていた。「知識」カテゴリは、プリテストの「知識」カテゴリと同じ項目であったが、「～に関する情報を自主的に集めて勉強している」という項目の順位が高くなっていた。「保護者」カテゴリは、プリテストにおいて「子ども・親との関係作り」カテゴリの保護者に関する項目によって構成されていた。これらのことから、Bは、学習支援プログラムを経験することによって、子どもとの関係作りを大切にし、それを指導に生かそうとしていることがわかった。

3) ヒアリングの特徴 自分自身の変化については、支援に責任を持つようになったという報告が特徴的であった。子どもに指導するときにも、子どもの姿を見て教えられるようになったという報告があった。

4) 学生 B についてのまとめ 学生 B は、学習支援プログラムを経験することによって、子どもとの関係作りを大切にしたり、子どもに対して責任感を持つなど、子どもに対する意識が変化したことがわかった。これは、数的データにおいて、アセスメントに関する力量が高くなり、子どもと

の関係、教職・教育への態度が高いまま維持されたこと、カテゴリ分け課題やヒアリングにおいて、子どもに関する理解や責任が強調されたことから支持される。その一方で、カテゴリ分け課題から認知カウンセリングや算数、心理学について自主的に勉強することの大切さに気づいてはいることが示唆されたが、実際の知識の深まりについては、数的データでは低いまま推移し、ヒアリングにおいても語りが見られなかったため、まだ実践できてはいないと考えられる。

#### 学生Cについて

1) 数的データの特徴 学生Cについての調査の数的変化を Table 5 に示した。指導技術、アセスメントについて自己評価が高くなっていた。一方で、知識の深まりは伸びてはいるものの、事後の評定値も低かった。その他のものについては、比較的高いまま維持されていた。

Table 5. 学生Cの数的変化

		事前	事後	変化量
力量	指導技術	1.83	2.83	1.00
	保護者との関係	3.00	3.00	0.00
	子どもとの関係	3.00	3.00	0.00
	アセスメント	2.00	3.00	1.00
	知識の深まり	1.50	2.00	0.50
教職・教育への 態度	教職への態度	3.00	3.00	0.00
	教育への態度	3.00	3.00	0.00

2) カテゴリ分け課題の特徴 プリテストでは、「コミュニケーション」「指導方法」「自分」の3つのカテゴリが作成された。「コミュニケーション」カテゴリは、子ども・保護者との関係に関する項目で構成されていた。「指導方法」カテゴリは、指導技術・指導計画に関する項目、アセスメントに関する項目で構成されていた。「自分」カテゴリは、知識に関する項目がほとんどで、指導技術に関する項目、指導計画に関する項目、子どもとの関係に関する項目が1つずつ含まれていた。

ポストテストにおいては、「学習指導」「自分自身のこと」「子どもの意欲への指導」「人との関わり」の4つのカテゴリが作成された。「学習指導」カテゴリは、プリテストにおいて「指導方法」カテゴリに分類されていた指導技術・指導計画に関する項目、「コミュニケーション」カテゴリに分類されていたアセスメントに関する項目から構成されていた。重視している項目はアセスメントに関する項目であった。「自分自身のこと」カテゴリは、プリテストにおいて「自分」カテゴリに分類されていた知識に関する項目、指導計画に関する項目、指導技術に関する項目から構成されていた。

「子どもの意欲への指導」カテゴリは、プリテストにおいて「指導方法」カテゴリと「コミュニケーション」カテゴリに分類されていた指導技術に関する項目で構成されていた。「指導方法」カテゴリからこのカテゴリが独立した形となっていた。「人との関わり」カテゴリは、プリテストにおいて「コミュニケーション」カテゴリに分類されていた子ども・保護者との関係に関する項目から構成されていた。これらのことから、Cは、指導の中でも子どもの意欲に着目した指導を行おうとして

いることがわかった。

3) **ヒアリングの特徴** 自分自身の変化については、教育の影響力を知って、責任感を持つようになったという報告が特徴的であった。子どもに指導するときには、「取り組む気持ちから成長を促したい」というように、子どもの学習への意欲を大切にする指導をしたいという報告があった。

4) **学生Cについてのまとめ** 学生Cは、学習支援プログラムを経験することによって、子どもの意欲を重視するようになったといえる。これは、カテゴリ分け課題やヒアリングにおいて、意欲が強調されたことから支持される。その一方で、知識の深まりについての評価が低く、カテゴリ分け課題やヒアリングについても記述されることはなく、知識については重要視できなかったものと考えられる。

### 考察

本稿の目的は、カウンセラーとして認知カウンセリングを経験することによって、教員志望の学生の学習支援についての態度がどのように変化するかを調べることであった。その際、質問紙による評定に加えてカテゴリ分け課題とヒアリングを行うことによって、より詳細に学生の変化をとらえた。各学生の結果のまとめから、学習支援プログラムを通して、それぞれの学生が学習支援に必要な態度や様々なスキルを身に付けたと考えられる。身に付けた態度やスキルは学生によって異なっているが、SV が学生に対し行った、クライアントが自立した学習者となれるような指導やカウンセラー自身も自らをモニタリングしコントロールしながら指導するという指示は、有効であったといえるだろう。

### 今後の課題と対処方法

**指導に生かせる知識の強化** カウンセラーとして児童を指導し、SV からアドバイスを受けるという学習支援プログラムの経験は、将来教員を目指す学生にとって、有意義であることがわかった。しかしながら、結果から浮かび上がる問題点として、学生は指導技術やアセスメントの方略を重視し、自分の知識を深めようとしていない点がある。これは、質問紙の評定において、「知識の深まり」に関する項目の評定値が低かったことや、ヒアリングにおいても自分の知識についての言及がほとんどなかったことから示唆される。認知カウンセリングの目的は、認知的な問題を抱える学習者に対して、原因を探ったうえで解決へ導くことであり、ただ単に問題が解けるようになることではない。つまり、指導技術だけでは、指導は行えないといえる。指導技術を上達させて、ただ教えるだけではなく、学習者がなぜ解けないのか、解けるようにするためにはどのような方略が有効なのかを探る必要がある。原因を探る上でカウンセラーに必要なものは、教える科目の知識や認知心理学の知識であると考えられる。例えば、クライアントが算数の文章題が解けなかったとする。この場合、算数の知識からは、式を立てることができない、式の計算を実行することができないといった理由が考えられる。一方で認知心理学的な知識からは、文章の意味を理解することができない、ワーキングメモリ容量が少ないなどといった理由が考えられる。これらの知識は片方だけでは有効に働かない。両方の知識が融合されて初めて、効果的な指導を用い、問題の解決やそのクライアントにあった学習方法までたどり着くことができると考えられる。そのため、今後は実際にカウンセリ



ングと併せて、算数の知識や指導技術の習得だけでなく、記憶のしくみや文章理解、学習のしくみといった認知心理学的な知識を十分に身に付け、指導と結びつけることが積極的にできるような取り組みを行うとよいと考えられる。

**自立した指導者を目指す** 本稿のケースでは、SV はカウンセラー自身が自らをモニタリングしコントロールする自立的な指導を行うよう指示した。結果によると、本稿のケースの学生は、カウンセラーとしての経験が少ないこともあり、まだ自らをメタ的にとらえていないと考えられる。それは、指導に必要なひとつひとつの概念については言及がなされるものの、その関係性がカテゴリ分け課題においてもヒアリングにおいても明確に示されなかったことから示唆される。中央教育審議会 (1996) によると、自立した学びを行う者の特徴は、“自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する” こととされている。このような学習の背景にある理論として自己調整学習 (self-regulated learning) が挙げられる (Zimmerman, 1986)。Schunk & Zimmerman (1998 塚野訳 2007) によると、自己調整のプロセスは、予見・遂行・自己省察の3段階で構成されている。これら3つのプロセスは循環的な関係となっている。つまり、まず予見があって、それに基づいて遂行し、その結果を自己省察し、さらにそれを基に予見するのである。このプロセスはそのまま指導計画の立案・指導の実践・指導方法の省察にあたる。自分の知識に基づいて指導計画を立案し、指導を行う。そしてその結果について自分の知識を用いて自分で評価し、次の指導計画を立てるのである。このように指導に必要な概念は独立しているのではなく、密接に関連している。この関連性を理解して初めて、自らを客観的にモニタリングしコントロールすることができるようになるだろう。伊藤 (2002) によると、このような自己調整的な方略は自ら獲得することが多いことが示されている。そのため、十分な知識の獲得に加えて、それらと指導技術、自分自身との関係性を明確にし、SV や検討会による客観的なアドバイスを受ける前に、自分が行った指導を様々な側面から省察し、次の指導計画を立てることが重要であると言えるだろう。

#### 引用文献

- 中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申) 文部省.
- 市川伸一 (編著) (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— プレイン出版.
- 伊藤崇達 (2002). 学習経験による学習方略の獲得過程の違い—4年生大学生と短期大学生を対象に— 日本教育工学会論文誌 **26 (Suppl.)**, 101-105.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・深田博己 (2010). にこにこルームの学習支援効果認知に関する因子構造の検討—学生・小学生・保護者を対象として— 学校教育実践学研究 **16**, 15-23.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子・木船憲幸・深田博己 (印刷中). にこにこルームの学習支援プログラムが学生の力量形成に及ぼす効果 (4) 広島大学心理学研究 **10**.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- (ジャンク D. H.・ジーマーマン B. J. 塚野州一 (監訳) (2007). 自己調整学習の実践 北大路書

房 )

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, **11**, 307-313.