

子どもの心と学び支援を通じた知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（２）

研究代表者 栗原 慎二（学習開発学講座）
研究分担者 岡 直樹（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）
エリクソンユキコ
（附属教育実践総合センター）
山崎 茜
（附属教育実践総合センター）
研究協力者 小澤 郁美（教育学習科学専攻）
柏原 志保（教育学習科学専攻）
福屋いずみ（教育人間科学専攻）

I はじめに

近年いじめや不登校、発達障害についてはもちろん、貧困や虐待などの子どもを取り巻く環境の問題も増加している。これらにより子どもの見せる問題行動などの背景要因が複雑化しており、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、子どもの発達を適切にアセスメントし、子ども成長や発達をサポートする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年度より学習支援部門と教育臨床部門合同の地域貢献プログラムを開始し、また、昨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。日本の教育においては文科省が「チーム学校」を打ち出しており、学校が中核となり関係する諸機関との連携を基に、多様な専門性を活かして子どもを支援することが求められている。これに伴い学内のみならず、広島市内の大学や教育・福祉を担う各機関とのネットワークを強化し、心と学び支援実習を展開している。学生は、子どもの支援を行うにあたり必要な知識の講義を受講するだけでなく、地域の子どもの対象とした学習支援や、生活保護世帯を対象とした無料学習会、あるいは母子生活支援施設などで実際に心と学びの支援活動を行い、実践者としての課題に直面し、専門家のフィードバックなどを得ながら実践力を高めている。本研究では学習支援および教育臨床支援を担当する学生が理論と実践を往還する中で、学生同士の知の交流や専門家との知の交流を通じて専門性をどのように発展さ

せるのかについて検討する。

(山崎 茜*・栗原慎二*)

Ⅱ. 子どもの心と学び支援実習における学習支援による力量形成 (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、個別学習支援を行っている。本プログラムに参加している学生には、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ようになっている。一方、観察群は、個別に行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なって行う。その他に、認知カウンセリングを円滑に行うための研修会や勉強会等の取り組みが定期的に行われている。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 (ワンポイントレッスン) を行っている (表1)。さらに、学生同士の交流を深めるために、昨年度に引き続き、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。

前年度も上記のような取り組みは行っていたが、本年度新たに取り入れた活動や、前年度との相違点は大きく次の2点である。第一に、ワンポイントレッスンを講義形式ではなく、ディスカッション等を含めたアクティブラーニング形式にした。前年度までのワンポイントレッスンは、心理学の知識を主に講義形式で伝達するに留まっていた。これに対し、本年度は前年度のように講義形式で知識を伝達することに加え、テーマごとにディスカッションの時間を設けるようにした。ディスカッションの内容は、そのテーマのワンポイントレッスンで紹介した知識を実際の認知カウンセリングの場面でどのように使用するかという内容であった。例えば、架空の事例を用いて、どのようにアセスメントし、どのように支援の方針や目標を立てるのかということについてもディスカッションで取り上げた。

加えて、本年度からは各テーマのワンポイントレッスンの最後に、学生に振り返りシート

表1 平成29年度に実施したワンポイントレッスン（全16回）とその概要

実施した取り組み	概要
4月12日 第1回（認知カウンセリングによる学習支援の説明）	認知カウンセリングの概要を説明し、学習者の学習観や学習方略に着目することの重要性を講義した。そして、支援の担当者になったつもりで認知カウンセリングの事例を扱った模擬ビデオを視聴し、逐次的に担当者の発話の意図を解説した。
4月19日 第2回（ビデオを見て担当者の声掛けの意図を考える・ふせんの使い方の説明）	前回に続き、認知カウンセリングの別の事例を扱った。模擬ビデオを支援の担当者の視点から視聴し、小グループに分かれ担当者の発話の意図や事例のアセスメントについてディスカッション・共有を行った。また、市川（2011）の三面騒議法（議論を円滑に進めることを目的に複数色のふせんを活用する手続き）を検討会に取り入れるため、その意義と手続きについて説明した。
4月26日 第3回（観察者の視点からビデオを観察する・教訓帰納シートの書き方の解説・アセスメントの視点）	前回と同じ模擬ビデオを用い、その事例を観察しているつもりで、三面騒議法によるふせんの作成を行った。また、教訓帰納シートへ記入する内容や、初回アセスメントに向けたアセスメント時に着眼すべき点についても併せて説明した。
5月24日 第4回（目標設定・指導演案）	アセスメントで得られた情報を踏まえて今後支援の目標を立てるにあたり、目標の種類や設定時の留意点について説明した。
5月31日 第5回（架空事例のアセスメント① 目標設定編）	仮想の事例についてアセスメントの結果を提示し、小グループに分かれて、判明している情報から支援の方針を考えてアセスメント表を作成する活動を行った。
6月7日 第6回（架空事例のアセスメント② 追加アセスメント編）	前回のアセスメント表を作成する活動を踏まえて、もう一度アセスメントを行うならば、なぜ、どのような情報を、どのように得たいか、小グループに分かれて議論を行った。
6月14日 第7回（架空事例のアセスメント③ 追加アセスメントをもとに目標設定編）	前回に引き続き、追加のアセスメントの情報も踏まえた上で、仮想の事例に関する仮説・支援法・目標についてグループごとに再考した。その際、学年別のグループに分かれ、意見交換が活発に行われやすい環境設定を試みた。
6月21日 第8回（架空事例のアセスメント④ まとめ編）	全3回にわたりグループ別を実施してきたアセスメント表作成に関する活動を振り返り、学部生から提出されたアセスメント表について、良い例や改善点を解説した。
6月28日 第9回（新入生に「認知カウンセリング」を説明しよう）	事前に認知カウンセリングに関する入門的な書籍を指定し読んでくるという課題を出し、ジグソー法の手続きを用いてグループで内容の共有・議論を行った。その上で、「本プログラムの活動について新入生に10分程度で説明するならば、どのような点を重視して伝えるか」というテーマでグループディスカッションを実施した。
7月5日 第10回（自己調整学習）	認知カウンセリングの目的である自立した学習者の育成に関して、自己調整学習の考え方を紹介した。
7月12日 第11回（発達障害①）	文部科学省やDSM-5の定義に基づき、発達障害に関する知識を説明した上で、架空の事例を提示してグループごとにディスカッションを行った。
7月19日 第12回（発達障害②・ケースレポート）	前回のワンポイントレッスン内容に関してフォローアップを行った。また、ケースレポートに書く内容やケースレポートを書く意義について簡単に説明した。
10月18日 第13回（ワーキングメモリ①）	ワーキングメモリという概念を紹介し、理論について説明した。
10月25日 第14回（ワーキングメモリ②）	前回紹介したワーキングメモリ理論について振り返りつつ、ワーキングメモリ理論に基づく学習支援についてグループでディスカッションを行った。
12月6日 第15回（メタ認知①）	メタ認知という概念について紹介し、メタ認知的活動について説明した。
12月13日 第16回（メタ認知②）	メタ認知という概念について紹介し、メタ認知的知識について説明するとともに、メタ認知を育む支援についても紹介した。

を書いてもらうこととした。振り返りの内容として、ワンポイントレッスンの内容を一言でまとめさせたり、自分の理解度を確認させたり、ワンポイントレッスンから学んだことや質問を記載させるものであった。そして、この振り返りシートの感想や質問等を踏まえて、次回のワンポイントレッスンで補足説明を行った。

第二に、ケースレポートの見本改定を行った。ケースレポートとは、担当群が個々の学習支援終了後に、アセスメントや支援の経過、事後評価や支援を踏まえての考察をまとめた報告書のことである。前年度までは、架空の事例を用いて執筆されたケースレポートと、書式指定が記載された見本を配布していた。しかしながら、学生から、見本があっても自分のケースをどのように書いたらよいか分からないという声や、Wordの使い方が分からず書式設定ができない等の声があり、ケースレポートの見本を活用できていない様子が見られた。そこで本年度は、架空の事例のケースレポートや書式指定に加えて、ケースレポートに何をどのように書くのかといった内容面についてのコメントや、書式の設定の仕方等の書式面についてのコメントを新たに記載した。

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 29 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、前期の本プログラムにおいて担当群が作成したケースレポートを前年度の担当群が作成したケースレポートと比較する。ケースレポートを効果検討の指標として用いた理由は次のとおりである。第一に、ケースレポートは、アセスメントから支援、その評価・考察までが詳細に記載されているため、学生の力量形成の評価に適していると考えられる。子どもの学習面のつまずきを適切にアセスメントし、支援し、評価するという能力は教員の力量として必要不可欠である。第二に、ケースレポートを書くことは、チーム援助におけるコミュニケーションの方法の1つである(家近, 2012)。実際の教育現場では、「チーム学校」の考えの下、これからの時代の教員に求められる資質能力の1つとして、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・共同的に諸課題の解決に取り組む力(文部科学省, 2015)が挙げられている。したがって、自らの考えを適切に整理して読み手に伝えるという、教員の力量に必要な一種のコミュニケーション能力をケースレポートで評価できると考えた。

(2) 方法

本年度の本プログラムに参加した学部1～4年生に前年度のケースレポートを改訂した見本(平成29年度版)を配布した。そのうち、調査対象は1年生の担当群4名のケースレポートとした(以下、本年度群)。また、対照群として、前年度1年生で担当群であった4名のケースレポートを用いた(以下、前年度群)。

(3) 結果

ケースレポートの評価にあたり、内容面と書式面の2側面を評価するためのチェックシートを作成した。内容面については、学校心理士資格取得のためのケースレポートの評価ポイント(家近, 2012)から、本活動に合うように一部修正して作成した。書式面については、前年度の見本の書式設定や平成29年度版の見本の書式設定に合わせて項目を作成した。なお、以降では内容面の結果のみ報告する。

評定者は大学院生2名であった。チェックシートの各項目に従って、それぞれのケースレポートを独立に評価した。内容面の項目は大きく次の8側面に分けられた。①表題（項目例：支援の内容が分かるタイトルになっているか）、②概要・クライアント（担当群が支援する子ども）について・支援の流れ等（項目例：支援開始時の主訴、支援の依頼事項など、支援の主たる焦点となった子どもの問題状況が書かれているか）、③アセスメント（項目例：アセスメントの分析が適切であるか）、④支援の方針（項目例：方針がアセスメントの結果に基づいて立てられているか）、⑤支援の経過（項目例：支援の結果、子どもはどうかになったかについて明確に記載されているか）、⑥事後評価（項目例：評価の焦点とそのために用いた方法や結果が記載されているか）、⑦考察（項目例：支援の目的に照らした総合的な支援の効果について考察しているか）、⑧引用文献（項目例：本文中の引用文献がすべて記載されているか）。評価の際には、各ケースレポートが本年度群のものか、前年度群のものか判断できないように、作成者の氏名や学年、年度といった情報は削除した。また、評価は5件法で行った（0：全くできていない、1：あまりできていない、2：どちらともいえない、3：ややできている、4：よくできている）。評定者2名の一致率は61.1%であり、一致しなかった項目については協議によって評価を決定した。

内容面の8側面のうち、⑧引用文献の項目については、ケースレポートに記載している調査対象者が少なかった。そのため、群ごとに⑧引用文献を除く内容面全体の評価の平均値を算出した。加えて①から⑦の各側面における群ごとの評価の平均値を算出した。これらの結果を表2に示した。

表2 ケースレポート内容面（全体、7側面）における各群の評価の平均値（SD）

	本年度群	前年度群
内容面全体	3.1 (0.8)	2.3 (0.2)
①表題	2.5 (1.2)	1.8 (0.6)
②概要・クライアントについて・支援の流れ等	3.9 (0.1)	3.0 (0.2)
③アセスメント	3.5 (0.5)	2.6 (0.8)
④支援の方針	3.4 (0.6)	2.6 (0.3)
⑤支援の経過	2.9 (1.8)	2.9 (0.4)
⑥事後評価	3.6 (0.8)	0.6 (0.9)
⑦考察	2.2 (1.2)	1.6 (1.1)

本来であれば、ケースレポートの内容面の評価について本年度群と前年度群の平均値を統計的に比較すべきであるが、調査対象とした人数が少なかったため、統計的な検定は行っていない。以降、各群のケースレポートの平均値について、記述的に報告する。表2より、内容面全体については、本年度群の方が前年度群よりも評価が高かった。特に、概要・

クライアントについて・支援の流れ等と、アセスメント、支援の方針、事後評価において、本年度群と前年度群の平均値の差が大きく、本年度群の評価が前年度群の評価より高かった。

(4) 考察

本研究の目的は、ケースレポートを用いて、本年度の本プログラムが学生の力量形成にどのような影響を及ぼしたのかを検討することであった。

ケースレポートの内容面全体において、本年度群の方が前年度群よりも評価の平均値が高く、とりわけ、概要・クライアントについて・支援の流れ等と、アセスメント、支援の方針、事後評価における群間差が大きかった。アセスメントと支援の方針に着目すると、本年度群の方が前年度群よりもアセスメントの分析やまとめが適切であり、アセスメントに基づいた支援の方針を論理的に設定できていた。

したがって、本年度の本プログラムは、子どもを適切にアセスメントし、支援方針を立てるといふ力量形成の一助となったと考えられる。加えて、自らのアセスメントや支援方針を読み手に説得的に伝えるというコミュニケーション能力も育まれた可能性がある。とりわけ、本年度のワンポイントレッスンでアセスメントをどのように行うのかといったテーマや、心理学の知識を実際の学習支援でどのように使うかといったディスカッションを行ったこと、また、ケースレポートの見本に何をどのように書くのかといった内容面のコメントを記載したことによる効果であると考えられる。しかしながら、ケースの考察については、本年度群のケースレポートにおいても評価が低かった。自らの支援を適切に考察することも教員の力量には必要であると考えられる。今後はこの点についてもワンポイントレッスンで取り上げる等、本プログラムのさらなる改善が望まれる。

(小澤郁美*・柏原志保*・福屋いずみ*・岡 直樹・児玉真樹子・森田愛子)

Ⅲ 子どもの心と学び支援を通じた学生教育の充実に関する研究（研究2）

1. 子どもの心と学び支援実習における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の内容は、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地域の母子生活支援施設や生活保護受給世帯対象の無料学習会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ビ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ており、平成28年度の共同研究プロジェクトにおいて教員として勤務経験のない学生にも、一定の専門性の発展に効果があることが示唆された。一方、調査対象者が少数であり、本プロジェクトの「知の交流」の効果については十分な検討が進んでいなかった。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、「知の交流」を仕掛けた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

H29年度に、教育臨床プログラムを受講した学生29名（平均学年3.6年、平均プログラム参加年数1.6年）を対象に、1年間のプログラムを受講して感じたことについて、自由記述式の質問紙調査を行った。

(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つのセンテンスにつき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、14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、5個のカテゴリが得られた。表3にその概念とカテゴリの一覧を示す。

(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、「知の交流」を仕掛けた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、学生はプログラムの中で実践的な知識の学習やスキルを習得するだけでなく、実践者としての態度も身につけていることが示唆される。また、こうした教育臨床プログラムへの参加を通じて、「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ことが示唆された。加えて、「知の交流」を仕掛けることで、自身の知識の限界性に気づいたり、自身のコミュニケーションスタイルを振り返ったり、協働の大切さに気づくという効果が見られた。これらは、種々の専門家も含め学校内外の様々な人材と連携・協働して子ども達の育ちを支えるという「チーム学校」の動きの中で教員に求められる資質である。教育臨床プログラムで重視しているのは、学生の教育相談技術、生徒指導力、アセスメント力の向上と様々な実践的経験や理論的知識の獲得であるが、本研究の結果から、学生は教育臨床プログラムへの参加を通じて、これらの要素を主体的・対話的に学んでいることが示されたと考えられる。

表3 得られたカテゴリと回答の具体例

カテゴリ名	下位概念	センテ ンス数	代表的な記述
プログラム 内容の習得	アセスメント	18	子どもが気になる行動をしたときに「どうしてあの子は、あの行動をしたのか？」と心の問題について考えるクセがついた。
	実践的スキルの習得	16	大学の講義型の授業では学べない部分が実際に子どもと関わりどう支援すれば良いのか考えることで子どもが困っていることや悩んでいることを少しでも良い方向に持っていくスキルを得ることができたのではないかなと思う。
	理論と実践の両面での成長	10	実践しながら学びを深めることができるため、たんなる“知識の吸収”ではなく、知識の使用と定着を図りながら専門性を高めることができた。
	カウンセリングマインド	5	カウンセリングの基本的な態度「傾聴」「需要」等の概念、などを実践的に実感を伴って学ぶことができ、成長できたと感じる。
	理論的知識の習得	3	各回の授業で学級経営やカウンセリング、発達障害や保護者との関わりについての知識を新しく得る中で身についたと思う。
メタ的省察	無知の知	9	これまでの活動を全て振り返って、自分はまだまだ勉強が足りないなと感じた。
	専門性の重要性の理解	4	にこにこルームに参加する以前は正直教師というものが子どもと関わっていく上で必要なものは精神論で語られる部分が大きいと思っていたが、やはりそうではなく専門的な知識があつてこそ、子どもの力になり得るということがわかった。
	自己理解	3	自分自身の言動や感情などを振り返ることに繋がり、人としてどのようなスキルがあれば良好な人間関係を作ったり、精神的な健康を保って生きられるのかを考える機会もなった。
知の交流の 効果	実習の意義	7	ケースの紹介や SST、ボランティアなどで実際の子ども達に触れることができ、すぐに先生方のフィードバックをもらえたことで、自分たちがどうすればもっと子を理解できるのか、深く考え、その足がかりをつかむことができたように思う。
	学生同士の交流の効果	5	個人だけではなく他学年に渡り活動を続けることによって、活動内容はもちろんだが、運営の仕方についても様々な方法を見たり、経験したりすることができ、教員同士の協力の仕方や関係の築き方について考えることのできるきっかけとなったのが良かったと思う。
意欲の向上	モチベーションの向上	7	にこにこルームで得た視点をもっと自分のものにして実際に子どもとうまくかかわることができるようにもっと勉強しないといけないという気持ちにさせてもらいました。
	やりがい	1	正直大変な部分もあつて、2年目を受講するかを迷ったこともありましたが、受講して本当に良かったです。
教師としての 基盤	教師としての成長	9	4月から教員となった時に、経験だけに頼らない知識や理論に基づいた実践をするためのヒントをたくさんいただいたと思う。
	教師としての態度形成	5	それぞれの教科をうまく教えられるような教員になればいいと思っていたが、それだけではなく子どもの発達や成長をどう見取ってどう対応していくのかを考えていくことが大切だなと思うようになった。

(山崎 茜*・エリクソンユキコ*・栗原慎二*・大里 剛・西本正頼)

IV 研究の成果と今後の課題

上記の結果から、学習支援プログラム、教員臨床プログラム双方に学生の専門性の発展に効果があることが示された。子どもの見せる問題行動などの背景要因が複雑化しており、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、両プログラムでは、子どもの発達を適切にアセスメントし、子どもの心と学び支援の実践を展開する力を養成することに重点を置いてきた。本研究では、両プログラムともに学生がアセスメント力を身につけたことが示されている。

また、今後教員を目指す学生が実際に教育現場に立つにあたり、「チーム学校」の考えの下、これからの時代の教員に求められる資質能力の1つとして、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・共同的に諸課題の解決に取り組む力（文部科学省，2015）が求められている。両プログラムにおいて事例検討や自分の教育実践についての「知の交流」を通じて主体的・対話的な学びを経験した学生はこうした連携・分担や組織的・共同的課題解決力を身につけたことを実感していることも示唆されている。

加えて、プログラムへの参加年数が長いことで、前年度までは気付かなかった事柄に気づいたり、年数を重ねてより実践力が高まったと感じた学生も見られた。こうした実感は単年度の参加では得られないことであり、これからもプログラムの継続が望まれる。一方で、年数を重ねた学生が増えることで全体的に専門性が向上し、今年度初めて参加する学生はプログラム内容のレベルの高さにややとまどったという感想もあり、初年度の参加者へのフォローや、複数年参加の学生による講義の仕掛けなど、更なるプログラムの改善が望まれる。

（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.
- 家近 早苗 (2012). 学校心理学に基づくケースレポートの作り方 学校心理士資格認定委員会 (編著) 学校心理学ガイドブック 第3版 (pp. 234-250) 風間書房
- 中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について——学び合い、高め合う教員育成コミュニケティの構築に向けて—— (答申) Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2017年12月10日)