

個別学習支援ケースレポートの見本作成とその効果

小澤 郁美*・柏原 志保*・岡 直樹

(2017年12月21日受理)

Creating and evaluating the sample of case report on individual learning support

Ikumi OZAWA, Shiho KASHIHARA and Naoki OKA

In this study, we created the sample of case report for individual learning support, and examined its effect. We explained the format of the case report and how to form it. Also, we made comments on the content of the case report. As a result of the questionnaire conducted for the students who had used the sample and wrote the case report, most of them answered that the it had been helpful and useful. The students who had used it gained higher evaluation both in content and format than who didn't use it. Specific comments on the contents and how to format the case report seemed to be useful.

Key words : case report, cognitive counseling, higher education, teacher training

問題と目的

新たな知識や技術が日進月歩で発展する現代社会において、教員の資質能力向上は火急の課題である。文部科学省(2015)によると、教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修を行う段階である教員養成課程においては、実践的指導力の育成や、学校現場や教職を体験させる等の機会の充実が課題として挙げられている。

広島大学教育学部では、このような教育に関する社会的背景も踏まえ、初等教育教員養成コースの授業の一環として、認知カウンセリングを取り入れた活動を行っている。認知カウンセリングとは、認知的な問題を抱えているクライアント(学習者)に対して、個人的な面接を通して原因を探り、解決のための援助を与えるものである(市川, 1993)。本学では、認知カウンセリングを生かした具体的な活動(以下、本活動)として、地域の小中学生に対し、主に算数の個別支援を行っている(実践活動の例として、福屋・岡・森田, 2015; 柏原・岡・宮谷, 2016; 小澤・岡・湯澤, 2016; 田中・岡・宮谷, 2014)。

認知カウンセリングを取り入れた本活動によ

って、実践的指導力の育成や、教職を体験させる機会の充実が期待できると考えられる。まず、実践的指導力の育成については、認知カウンセリングを行うことで個別学習支援の力量向上が望める(市川, 1993)。具体的には、学習者のつまずきを適切にアセスメントする能力や、つまずきやその原因に応じた支援ができること、アセスメントや支援のための知識や技能を身に着けることが期待できる。事実、認知カウンセリングを教育方法学の授業に取り入れた深谷・植阪(2017)では、診断(アセスメント)や理解確認、方略指導において有効だと判断できる記述が授業後に増加し、認知カウンセリングを取り入れた授業によって、学生の実践的指導力が育まれたことが示唆された。

次に、教職を体験させる機会の充実については、長期間子ども向き合うことができるという点が関連すると考えられる。具体的には、本活動では週1回60分の個別学習支援を約12回実施している。個別学習支援を担当する学生(カウンセラー)は実際に1人の児童・生徒と長期間向き合うこととなるため、教職を体験させる機会の1つとなっていると言えるだろう。

以上のように、認知カウンセリングを用いた本

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

活動は、教員養成課程に求められている実践的指導力の育成や機会の充実の一助となっていると考えられる。実際に、本活動が教員志望学生の力量形成に及ぼす影響を検討したところ、教員志望学生が目指す子ども像（本活動を通して育成したいと考える子ども像）や、学習支援時に留意している点等が本活動の前後で変化したことが明らかになった（福屋・柏原・小澤・田中・岡，2017；柏原・小澤・福屋・田中・岡，2017；小澤・福屋・柏原・田中・岡，2017）。しかしながら、これらの検討で用いた評価の指標はいずれも質問紙によるものであり、各学生が実際にどのように子どもと向き合い、アセスメントや支援を行い、その結果どのような実践的指導力を身に着けたのかといった、具体的な過程やその結果までは評価することができていなかった。

他方、本活動では、各個別学習支援終了時に支援の報告書、すなわちケースレポートを書くことを学生に課している。このケースレポートは、学生がカウンセラーとして担当したケースについて、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等をまとめたものである。そのため、ケースレポートを評価の指標とすることで、各カウンセラーが自らの担当した子どもをどのようにアセスメントし、支援し、評価および考察したかを具体的に評価することができる。つまり、本活動を通して得た実践的指導力を具体的に評価できると考えられる。

また、「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つが、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である（文部科学省，2015）。これに対し、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）。ケースレポートを書く際には、自らが行った支援を単に記載すればよいのではなく、その支援を行った理由や支援の成果の根拠を説得的に記載する必要がある。このような自らの考えを整理し、説得的に相手に伝えるという能力は、様々な専門家と連携していくためには不可欠であろう。よって、ケースレポートを書くことは自らの伝えたい内容を適切にまとめ、読み手に伝わるように表現するコミュニケーション能力を育成する機会にもなるかもしれない。

以上を踏まえ、将来的に学生の実践的指導力形成の指標とすることも視野に入れたうえで、また、

内容を適切にまとめて表現するコミュニケーション能力を育成するために、個別学習支援ケースレポートの見本（以下、見本）を作成した。本稿では、この見本作成とその効果について報告する。なお、効果を検討する際には、見本を用いてケースレポートを作成した学生に対するアンケートの結果を用いた。また、本稿で報告する見本を用いて作成したケースレポートと、前年度のケースレポートを比較した。

方法

調査対象者 20XX 年度前期に本学で実施された個別学習支援活動において、カウンセラーとして活動を行った大学生 22 名（1 年生 4 名，2 年生 7 名，3 年生 8 名，4 年生 3 名；男性 7 名，女性 15 名）。また、前年度前期にカウンセラーとして活動を行い、前年度までの見本を用いてケースレポートを作成した大学生 4 名（すべて 1 年生，うち男性 2 名）を分析の際の対照群とした。なお、前年度までの見本は A4 用紙 21 枚で作成されており、架空の事例のケースレポートに、レイアウトの指定やフォントの種類、図表の書式、引用文献の書式等が手書きで記載されたものであった。

見本の構成 まず、ケースレポートの書式設定についての説明を A4 用紙 6 ページにわたって記載した。具体的には、日本心理学会執筆・投稿の手びき（公益社団法人日本心理学会機関誌等編集委員会，2015）に則った書式設定の方法について、Word でよく使う機能の説明や、ページレイアウト・文字の設定、図表の作り方、引用文献の記載の仕方等の説明を含めて記載した。具体的に Word のどのタブから書式を設定するかといった、Word の使い方についても説明し、学生が見本を見れば 1 人で書式設定が行えるように留意した。さらに、ケースレポートの構成（タイトル、事例の情報、アセスメントの概要、支援の方針、支援の経過、支援の事後評価、考察を記載すること）についても簡単に説明し、見出しの書式等についても合わせて説明を加えた。

以上のような書式設定の方法は、前年度までの見本では記載されていなかった（前年度までは書式指定のみ）。新たに記載した理由としては、学生が書いたケースレポートにおける書式の不備が目立ったことや、学生から Word や Excel 等の使い方が分からないという声が上がったためであった。

次に、ケースレポートの例と、内容面や書式面

についてのコメントを A3 用紙横向きで作成した。A3 用紙の左半分に架空の事例を用いて作成したケースレポートを記載し、右半分にそのケースレポートの内容面や書式面についてのコメントを吹き出しで記載した。コメントは内容面と書式面で吹き出しの色を変え、学生に分かりやすいように配慮した。内容面のコメントは、例えば、事例の概要においてはどのような内容を記載するのかといった、書くべき内容についてのコメントであった。また、アセスメントを踏まえた支援の方針を立てることや、具体的な根拠をレポート内に記載すること、自分の文章が読み手からどのように見えるか・どんな情報が読み手にとって価値があるかを考えることも大切であるといったこともコメントに加えた。さらに、引用文献について、大学図書館のホームページや、論文検索サイトでの探し方を紹介し、引用文献の質（査読付き論文や書籍が望ましい）も説明した。書式面のコメントは、各フォントや図表の書式設定等であり、併せてどのように書式設定を行うのかについても記載した。内容面と書式面のコメントのうち、特に留意させたいものについては星印(★)を付した。

前年度までの見本では、上記の内容面および書式面に関するコメントに従って、架空の事例を用いたケースレポートの例が作成されていた。しかしながら、コメント等による補足や説明はなかった。チーム援助におけるコミュニケーションのツールとしてケースレポートを位置づけ、自らが行った支援を単に記載するのではなく、その支援を行った理由や支援の根拠を説得的に記載させるために、新たにコメントとして明記した。

なお、書式に関しては、見本と合わせて日本心理学会執筆・投稿の手びき（公益社団法人日本心理学会機関誌等編集委員会，2015）の pp. 24-48 を配布し（以下、手びき抜粋版）、手びき抜粋版で指定されている書式で作成するよう指示した。

ケースレポートチェックシート 各自のケースレポートの書式が適切かどうかを確認させるためのチェックシートを作成した。ページレイアウトの設定、文字の設定、句読法、ページ番号、ケースレポートの構成（見出等）、図表、引用文献等について、それぞれ手びき抜粋版の書式に則しているかを確認させ、適切であればチェックマークを記入させた。このケースレポートチェックシートは A4 片面 1 ページであった。

見本についてのアンケート ケースレポートチェックシートの裏に見本についてのアンケート

を作成した。冒頭に注意事項として、アンケートの結果は見本等をより良くするために使用すること、回答の内容によって学生生活に不利益が生じることはないこと、データは統計的に処理され、個人が特定されることはないことを記載した。

また、大きく分けて次の 4 つの質問項目を設けた。1) 見本や手びき抜粋版をどれくらい参考にしましたか。当てはまる数字（1：全く参考にしなかった—5：とても参考にした）1 つに丸を付けてください。また、そのように回答した理由や、参考にした部分を教えてください（自由記述）。2) 見本や手びき抜粋版は役に立ちましたか。当てはまる数字（1：全く参考にしなかった—5：とても参考にした）1 つに丸を付けてください。また、そのように回答した理由や、役に立った部分を教えてください（自由記述）。3) 見本や手びき抜粋版以外で参考にしたもの・役に立ったものがあれば教えてください（自由記述）。4) 今後の見本について要望があれば記載してください（自由記述）。

手続き 20XX 年度前期の本活動終了時に、本活動に参加した学生全員に対し、見本と手びき抜粋版、ケースレポートチェックシート・見本についてのアンケートを配布した。そして、カウンセラーを担当した学生に対し、配布した見本や手びき抜粋版を参考にケースレポートを作成すること、提出前にはケースレポートチェックシートを用いて書式を確認すること、アンケートに任意で回答することを求めた。ケースレポートおよびケースレポートチェックシートの提出期限は、前期の活動終了時から約 2 カ月後であった。

結果

カウンセラーを担当したすべての学生から、ケースレポートおよびケースレポートチェックシート・見本についてのアンケートの提出があった。見本の効果を検討するために、見本についてのアンケートとケースレポート本体について分析した。

見本についてのアンケートの分析 5 件法で回答を求めたものについては、高得点なほどポジティブな結果となるように 1 を 1 点、5 を 5 点として得点処理を行った。その結果、1) の見本等をどれくらい参考にしたかについての平均評定値は 4.3 ($SD = 1.0$) であった。また、2) の見本等をどれくらい役に立ったかについての平均評定値は 4.0 ($SD = 0.8$) であった。4 つの質問項目の自由記述の例を Table 1 に示す。

Table 1

見本についてのアンケート結果（自由記述）

質問項目	自由記述の内容
1) 参考にした部分	<ul style="list-style-type: none"> ・ケースレポートの構成、見出し内の内容・書き方 (5) ・具体例 (1) ・言い回し(1) ・Word の使い方 (4) ・書式・書式設定 (6) ・引用、参考文献 (1) ・以前の見本との相違点 (1)
2) 役に立った部分	<ul style="list-style-type: none"> ・ケースレポートの構成、見せ方、内容についてのコメント (8) ・文章のまとめ方 (1) ・具体例 (1) ・内容についての吹き出し (1) ・Word の使い方 (8) ・書式 (8)
3) その他参考にしたもの	<ul style="list-style-type: none"> ・以前の見本 (7) ・先輩や過去に自分が書いたケースレポート (10)
4) 今後の要望	<ul style="list-style-type: none"> ・図表作成の詳細が知りたい (3)

注) カッコ内は各回答の度数。複数回答可。

Table 1 より、1) の参考にした部分では、ケースレポートの構成、見出し内の内容・書き方という回答や、Word の使い方という回答、書式・書式設定に関する回答が多かった。2) の役に立った部分では、ケースレポートの構成、見せ方、内容についてのコメントといった回答、Word の使い方、書式が役立ったという回答が多かった。3) の見本や手びき抜粋版以外で参考にしたものでは、以前の見本や、先輩や過去の自分が書いたケースレポートを参考にしたという回答が多かった。4) の今後の要望では、図表作成の詳細が知りたいという回答があり、中には、どのようなツールで図表を作るのか知りたいという回答もあった。

ケースレポート本体の分析 見本についてのアンケートの結果から、以前の見本や、先輩や過去に書いた自分のケースレポートを参考にしたという回答が多かった (Table 1)。そこで、作成した見本の純粋な効果を検討するために、以前の見本等を所有していない 1 年生のカウンセラー 4 名のケースレポート本体を評価対象とすることとした (以下、新見本群)。この際、比較対照として、前年度の 1 年生で前期にカウンセラーとして活動を行った学生 4 名 (20XX 年時の 2 年生) のケー

スレポート本体を評価した (以下、対照群)。

ケースレポート本体の評価にあたり、内容面と書式面の 2 側面を評価可能なチェックシートを作成した (Table 2 参照)。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) の内容を、本活動に合うような形で一部修正して作成した。書式面については、見本や前年度の見本の書式設定に合わせて項目を作成した。

次に、大学院生 2 名が、チェックシートの各項目に従って、独立にそれぞれのケースレポートを評価した。この際、各ケースレポートが 20XX 年度のものか、前年度のものか判断できないように、カウンセラーの氏名や学年、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。チェックシート各項目における、群ごとの評価の平均値 (*SD*) を Table 2 の右側に示した。なお、引用文献の項目について、ケースレポートに引用文献の記載があったのは新見本群 2 名のみであった。そのため、新見本群の内容面および書式面における引用文献の項目については 2 名の平均値とした。

続いて、引用文献の記載が少なかったため、新見本群、対照群別に引用文献を除く内容面全体と書式面全体の評価の平均値を算出した。また、内容面をケースレポートの見出しなどに基づいて、引用文献を除く 7 側面 (表題、概要・クライアントについて・支援の流れ等、アセスメント、支援の方針、支援の経過、事後評価、考察) に分け、それぞれ評価の平均値を算出した。同様に、書式面についても引用文献以外の 6 側面 (ページレイアウト、文字、句読法、ページ番号、見出し、図表) に分け、評価の平均値を算出した。これらの結果を Table 3 に示した。

Table 3 より、内容面全体の評価の平均値については、新見本群の方が対照群よりも高かった。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、事後評価において、群間の評価の平均値の差が大きく、新見本群の方が高い平均値が得られた。他方、書式面全体についても、新見本群の方が対照群よりも評価の平均値が高かった。特に、新見本群の方が対照群よりも文字の評価の平均値が高かった。

Table 2
ケースレポートのチェックシートと新見本群・対照群の評価の平均値

採点対象【No.】	採点者【】	新見本群	対照群	
内容	①表題	・支援の内容が分かるタイトルになっているか ・誰へのどのような支援なのかが分かるようになっているか	2.6 (1.5) 2.4 (0.9)	2.0 (0.8) 1.6 (0.5)
	②概要・クライアントについて・支援の流れ等	・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 ・記述は冗長さを避け、かつ必要な情報が明確に書かれているか ・クライアントの情報が書かれているか(性別・学年・年齢・家族構成など) ・クライアントのプライバシーに配慮し、実名を挙げていないか ・支援の開始時と終了時が書かれているか	4.0 (0.0) 3.8 (0.5) 3.8 (0.3) 4.0 (0.0) 4.0 (0.0)	3.4 (0.5) 3.3 (0.5) 4.0 (0.0) 3.0 (2.0) 1.1 (1.4)
③アセスメント	・アセスメントの焦点と(学習のつまずきなど)とそれを評価するために用いたアセスメントの方法(観察、面接などの方法や手続き)が明示されているか	4.0 (0.0)	2.9 (1.4)	
	・観察結果、聞き取りの結果、検査結果などのデータがきちんと整理されて記述されているか	3.6 (0.8)	2.8 (1.3)	
	・具体的な事実と事実から推測したことが明確に分かれているか	3.8 (0.3)	3.9 (0.3)	
	・アセスメントの分析が適切であるか	3.1 (0.5)	1.9 (0.5)	
	・アセスメントのまとめが適切であるか	3.0 (1.1)	1.4 (0.9)	
④支援の方針	・方針がアセスメントの結果に基づいて立てられている	3.4 (0.6)	2.0 (0.4)	
	・支援の方針や方法の設定の論理的なつながりが示されているか	3.3 (0.9)	2.3 (1.0)	
	・時間軸も尊重しながら、経過が書かれている	3.6 (0.5)	3.5 (0.4)	
⑤支援の経過	・支援の方針に基づいて、どのような支援活動を行ったかが明確に記載されている	3.1 (1.8)	3.6 (0.5)	
	・支援の結果、子どもはどうなったかについて明確に記載されている	3.0 (2.0)	2.8 (0.6)	
	・必要に応じて、子どもの状況の変化による支援方針等の修正について記述されている	2.6 (1.8)	2.4 (1.4)	
⑥事後評価	・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	3.6 (0.8)	0.6 (0.9)	
⑦考察	・支援によって、クライアントがどう変化し、成長したかが記載されている	2.5 (1.6)	1.9 (1.1)	
	・今回どのような支援を行えたかについて、できた事・できなかったこと(限界)が記載されているか	2.8 (1.6)	2.0 (1.1)	
	・何がクライアントの変化をもたらしたかについてのメカニズムとその理論的考察が書かれている	1.6 (0.9)	1.4 (1.0)	
	・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	1.9 (0.8)	0.9 (1.0)	
	・残された課題(今後の課題)が書かれているか	1.4 (1.9)	1.1 (1.1)	
	・今後の支援を経て得られた今後の展望が書かれているか	2.9 (1.9)	2.1 (1.8)	
⑧引用文献	・本文中の引用文献がすべて記載されているか	3.3 (2.0)		
	・本文中にない引用文献が記載されていないか	3.3 (2.0)		
書式	①ページレイアウト	・ページサイズ(A4)文字数・行数は適切か	3.3 (1.0)	2.5 (0.6)
		・余白は適切か	3.5 (1.0)	4.0 (0.0)
	②文字	・フォントサイズは適切か	3.5 (1.0)	2.1 (0.9)
		・フォントの種類は適切か	2.6 (0.8)	0.9 (0.3)
		・フォントが統一されているか	2.6 (0.8)	1.3 (1.0)
	③句読法	・「。」と「,」が用いられているか	2.9 (1.0)	2.5 (0.6)
		・基本的に「である」調か	4.0 (0.0)	4.0 (0.0)
	④ページ番号	・各ページ下部中央にページ番号が挿入されているか	3.9 (0.3)	1.9 (2.2)
	⑤見出し	・見出しの書式は適切か	2.6 (0.9)	2.0 (0.8)
	⑥図表	・図は適切に作成されているか	3.0 (1.5)	1.9 (1.3)
・表は適切に作成されているか		2.6 (0.6)	2.3 (1.0)	
⑦引用文献	・書式が適切か	1.3 (0.8)		

注)カッコ内はSD。引用文献については、記載があったケースレポートのみで算出(対照群は全て引用文献なし)

Table 3
内容面（全体，7 側面）と書式面（全体，6 側面）
における各群の評価の平均値

	新見本群		対照群	
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)
書式面全体	3.1	(0.6)	2.3	(0.3)
①ページレイアウト	3.4	(0.9)	3.3	(0.3)
②文字	2.9	(0.8)	1.4	(0.5)
③句読法	3.4	(0.5)	3.3	(0.3)
④ページ番号	3.9	(0.3)	1.9	(2.2)
⑤見出し	2.6	(0.9)	2.0	(0.8)
⑥図表	2.7	(0.5)	2.1	(1.0)

注) カッコ内は *SD*。

考察

本研究の目的は、個別学習支援ケースレポートの見本を新たに作成し、その効果を検証することであった。見本の作成にあたっては、はじめに、ケースレポートの書式についての説明を記載し、次に、架空の事例を用いたケースレポートの例と書式面や内容面についてのコメントを記載した。以下、この見本の効果について検討する。

まず、見本についてのアンケートの結果から効果を検討する。アンケートの4項目のうち、見本等をどれくらい参考にしたかという質問項目に関しては、1—5の5件法のうち4.3という高い平均評定値が得られた。よって、多くの学生が見本を参考にしたと言える。自由記述 (Table 1) の内容から、ケースレポートの構成、見出し内の内容・書き方といった内容面に関するコメントを参考にしたと考えられる。加えて、Word の使い方、書式・書式設定に関する回答が多く、見本冒頭の書式設定の方法についての説明も参考になったと考えられる。

また、見本等が役に立ったかという質問項目に対しても、4.0 という高い平均評定値が得られた。

自由記述では、ケースレポートの構成、見せ方、内容についてのコメントが役に立ったという回答が得られた。加えて、Word の使い方という回答、書式に関する回答が役立ったという意見が多数あった。参考になった部分と同様に、内容面と書式面、とりわけ Word をどのように使用すれば良いのかに関する説明が役立ったと考えられる。

次に、ケースレポート本体を用いて見本の効果を検討する。はじめてケースレポートを作成した1年生4名（新見本群）および、前年度の1年生4名（対照群）のケースレポートを、チェックシートを用いて評価した (Table 2, Table 3)。その結果、内容面全体において、新見本群の方が対照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。したがって、内容面における新たに作成した見本の効果が示唆されたと言えるだろう。

内容面において見本の効果が見られた理由について考察する。まず、概要・クライアントについて・支援の流れ等については、Table 2 より、「支援の開始時と終了時が書かれているか」という1項目の影響が大きいと考えられる。また、事後評価については、評価の焦点（何を何のために評価するのか）に関する記述が対照群で不足していた。これらの対照群で不足していた情報は、前年度までの見本でも架空の事例を用いた具体的なケースレポートの中に示されていた。しかしながら、新たに作成した見本のようにコメントという形では明記されていなかったため、重要な情報であるにも関わらず、見落とされてしまった可能性がある。

次に、アセスメントにおいては、対照群はアセスメントの分析やまとめについての項目の評価が低く、支援の方針については、アセスメントに基づいた支援が立てられているかや、方針や方法の論理的なつながりに関する項目の評価が低いように見受けられた (Table 2)。アセスメントでは、算数のテストやアンケート、観察、面談を通して多面的な検討を行うため、情報を適切に整理しなければならない。加えて、支援の方針では、アセスメントに基づいた支援の方針について論理的に記載する必要がある。すなわち、ケースレポートでは、アセスメントから支援の方針まで、適切で一貫した記述が求められる。このようなアセスメントと支援の方針における適切で一貫した記述は、ケースレポートをはじめて書く1年生にとって困難であった可能性がある。新しい見本では、アセ

メントに関して「読み取った問題点をあげるときは、どこからその問題を読み取ったのか理由を述べる」、「アセスメントのまとめでは単なる結果の繰り返しではなく、総合的にわかることを記載する」、等のコメントを付していた。また、支援の方針では、支援の目的や支援方法、支援計画の全体像を記載する際に次のような手順で書くことよことを説明した。すなわち、1) アセスメントで読み取れたつまずきを記載し、2) そのつまずきに対する支援の必要性や本支援の対象（どのつまずきを支援するか）を決定した理由を述べ、3) 1と2を踏まえた支援の方向性を提示し、4) 支援の具体的な目標と、目標を達成するための支援方法を記述する。こういった、どのように内容を記載するのかに関する詳細なコメントが、1年生にとって難しいアセスメントや支援の方針を記述する際に役立っていた可能性もある。

他方、書式面に関しても同様に、新見本群の書式面全体の評価の平均値が対照群よりも高かった。とりわけ、文字に関する書式の群間差が大きかったため、特に文字の書式に関して見本の効果が見られたと考えられる。日本心理学会執筆・投稿の手びきでは、文字の種類について、本文や英数、見出し等で指定が異なっている（公益社団法人日本心理学会機関誌等編集委員会、2015）。これらの書式設定を不備なく行うためには、種類が異なっていることを把握することはもちろん、どのように書式設定を行うかについても知っている必要がある。見本に書式設定の方法まで明記したことによって、文字の設定をはじめ、書式設定の不備が減ったと考えられる。

以上のように、アンケートやケースレポート本体の分析から、内容面においては、見本を作成したことにより、各見出し内に何を書くかといったコメントが効果的であったと考えられる。また、何を書くかだけでなく、どのように書くかというコメントが、とりわけ記載が難しいと考えられるアセスメントや支援の方針の記載に効果的であった可能性がある。なお、適切にアセスメントや支援を行うことは、実践的指導力に関連する能力である。したがって、ケースレポートのアセスメントや支援の方針が一貫して書かれているか否かを検討することは、実践的指導力が養われているかを評価する指標になるかもしれない。また、一貫した説得的な記載に関しては、読み手に自らの支援を分かりやすく伝えることができるという点で、コミュニケーション能力とも関連するだろう。併

せて、これらの実践的指導力やコミュニケーション能力の評価の際には、本稿で作成したチェックシートも役立つと考えられる。他方で、書式面においては、見本によって全体的な書式面の不備が減り、とりわけ文字に関する書式ミスの削減に効果的であった。書式の指定だけでなく、Wordの使い方等の書式設定の方法も合わせて見本に載せたことが効果的であったと考えられる。

最後に本研究の課題と今後の展望を述べる。本研究によって、学生のケースレポートの質を高めるような、見本の作成方法を提示することができた。しかしながら、本研究で作成した見本においても不十分な点がある。例えば、対照群よりは記載があったものの、新見本群においても引用文献の記載が少なかった。引用文献は、それぞれの支援が理論的根拠に基づいていることを示す点で重要である。作成した見本では、引用文献の探し方等は説明していたが、なぜ引用文献が必要なのかについては十分に説明していなかった。今後は、引用文献の重要性も含めて説明する必要がある。また、アンケートの今後の見本についての要望の欄では、図表の詳細な作り方が知りたいという声が多かった（Table 1）。Wordの使い方だけでなく、Excelの使い方なども含めた、図表の作成方法について説明を加える必要があるだろう。さらに、本研究では参加者の人数が少なかったため、統計的な検討を行うことができなかった。したがって、今後人数を増やして検討するべきである。ケースレポートの見本等が改善されていくことで、学生の実践的指導力や、「チーム学校」の取り組みに必要なコミュニケーション能力の向上、それらの評価方法の確立が望まれる。

引用文献

- 深谷 達史・植阪 友理 (2017). 個別支援の実践を取り入れた教員養成課程の授業実践 日本教育工学会論文誌, 41, 157-168.
- 福屋 いずみ・岡 直樹・森田 愛子 (2015). 割合章題解決に困難を示す児童への学習支援 学校教育実践学研究 (広島大学), 21, 25-34.
- 福屋 いずみ・柏原 志保・小澤 郁美・田中 紗枝子・岡 直樹 (2017). 認知カウンセリングの活動が目指す子ども像へ与える影響——認知カウンセリングによる支援活動が教員志望学生への力量形成へ及ぼす効果 (1) —— 日本学校心理学会第19回大会発表論文集, 100.

- 市川 伸一 (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視点—— プレーン出版
- 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
- 柏原 志保・岡 直樹・宮谷 真人 (2016). 学習方略の習得に向けた個別学習支援——認知カウンセリングの実践を通して—— 学校教育実践学研究 (広島大学), 22, 55-64.
- 柏原 志保・小澤 郁美・福屋 いずみ・田中 紗枝子・岡 直樹 (2017). 認知カウンセリングの活動による学習支援時の困難さの変容——認知カウンセリングによる支援活動が教員志望学生への力量形成へ及ぼす効果 (3) —— 日本学校心理学会第19回大会発表論文集, 102.
- 文部科学省 (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)
- 日本心理学会機関誌等編集委員会 (編) (2015). 日本心理学会 執筆・投稿の手びき (2015年改訂版) 金子書房
- 小澤 郁美・岡 直樹・湯澤 正通 (2016). 割合の文章題に困難がある生徒への認知カウンセリングを用いた支援 学校教育実践学研究 (広島大学), 22, 45-54.
- 小澤 郁美・福屋 いずみ・柏原 志保・田中 紗枝子・岡 直樹 (2017). 認知カウンセリングを用いた支援活動への参加による学習支援時の留意点の変容——認知カウンセリングによる支援活動が教員志望学生への力量形成へ及ぼす効果 (2) —— 日本学校心理学会第19回大会発表論文集, 101.
- 田中 紗枝子・岡 直樹・宮谷 真人 (2014). 認知カウンセリングによる算数の誤った知識の修正 学校教育実践学研究 (広島大学), 20, 1-9