

認知カウンセリングの経験が教職を目指す大学生に及ぼす影響¹ —2014 年度後期・2015 年度前期参加学生の回答の変化から—

田中 紗枝子*・福屋 いずみ**・細川 真***・岡 直樹

(2017 年 12 月 21 日受理)

Impact of cognitive counseling among undergraduate trainee teachers:
Analysis of change in responses of participants.

Saeko TANAKA, Izumi FUKUYA, Shin HOSOKAWA and Naoki OKA

In recent years, teachers have been required to possess high level of expertise, such as acquiring practical teaching skills alongside offering psychoeducational services. In order to develop such expertise, any knowledge acquired need to be put to practice. This study investigated the impact of cognitive counseling on university students who wanted to become teachers. A quantitative test analysis was carried out on free description answers, and an exploratory study was conducted. As a result, it became clear that trainee teachers' experience of cognitive counseling helped them to think about supporting children in becoming "self-organized learners." However, little mention was made of the psychological knowledge necessary for cognitive counseling. Further guidance is needed to understand how to apply such knowledge practically.

Key words : learning support, cognitive counseling, teacher training, text mining

問題

グローバル化, 情報化, 少子高齢化など, 近年の社会は急激な変化がすすみ, それに起因して課題も高度化・複雑化している。これを受けて本年度改訂された小・中学校学習指導要領では, 子どもたちが社会で活躍していくための「生きる力」, つまり社会を切り開いていく力の育成がこれまで以上に重要視されている(文部科学省, 2017)。そのため, これからの学校には基礎的・基本的な知識・技能の習得だけではなく, 課題を解決するための能力や学習意欲, 人間関係形成能力の育成が求められ, それらの能力を育成する者としての「実践的指導力を持つ教員」を育てることが急務となっている(文部科学省, 2012)。さらに学校内においてもいじめや不登校, 学業不振, 発達障害のある子どもへの対応など対応すべき課題が多く存在し, 教員には子どもたちが抱える学習面や心理・社会面, 進路面, 健康面における課題解決

を援助し成長を促す「心理教育的援助サービス(石隈, 1999)」の実施も求められている。

実践的指導力育成のため, 文部科学省(2012)では取り組むべき課題として「教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化」が挙げられている。また心理教育的援助サービスについても, 知識を持っているだけではなく, 実際に援助するためのスキルを身につけること(岡・児玉・栗原・米沢・玉瀬・井上, 2010)が重要であるとされ, いずれにおいても教員養成における知識習得を踏まえた実践が求められている。これに関連する取り組みの一つとして, 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の学校心理教育支援室「にこにこルーム」は, 近隣地域に住む小学 4-6 年生に対しておよそ半年間の学習支援を実施し, 同時に教職を目指す学生の実践的指導力および心理教育的援助サービスの力量形成に取り組んでいる。

* 徳島文理大学人間生活学部, ** 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期, *** 吉野川市立鴨島小学校

¹ 本研究の一部は平成 27 年度広島大学教育学研究科研究科長裁量経費の補助を得て行われた。

にここにこルームの活動に参加する学生は、子どもに個別学習支援を実施する「担当群」と、それを観察する「観察群」に分かれて活動している。担当群の学生は指導教員およびスーパーバイザーの学生の指導のもとでアセスメント、指導計画の立案、個別学習支援の実施、保護者への報告と説明、評価と計画の修正等を行い、一方観察群の学生は、個別学習支援の観察に加え、集団活動の企画、実施も行っている。また、活動後には担当群、観察群全員が参加しての事例検討会を開いている。このにここにこルームでの活動のうち、個別学習支援は市川（1989）の提案する認知カウンセリングの手法に基づいて行われている。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」という人に対して、個人的な面接を通じて原因を探り、解決のための援助を与えるものであり、比喩的説明（概念の本質を比喩で説明すること）や教訓帰納（「なぜ解けなかったのか」という教訓を引き出すよう促すこと）など心理学の知見を活かした支援を行い、最終的には自立した学習者を育てること、さらに心理学の知見の有効性を検討すること、検討すべき問題を現場から抽出して心理学的に検討し、より実践的な研究を行うことなどを目標としている（植阪，2009；市川，1993，1998）。

このように、認知カウンセリングにもとづき心理学や教科教育の知見を活かして行われる学習支援活動は、前述した「知識習得を踏まえた実践」とも合致する取り組みであるといえるだろう。しかし、実際に認知カウンセリングを経験することによって、教職を目指す学生の力量にどのような変化が生じるのかについて検討した研究は多くない。例えば小島・児玉・岡（2014）は本研究と同じにここにこルームの活動に参加した大学生に対して、活動の参加前後に質問紙調査を実施してその影響について検討している。それによれば子どものつまずきなどを診断する「アセスメント」、および適切な方法で指導を行う「指導技術」についての力量が形成されることが明らかになっている。しかしこの研究は量的な調査であるため、参加学生が実際にどのようなアセスメントを行っているのか、どのような指導技術が身についたのか、その質的な違いについては検討されていない。また深谷・植阪（2017）は、大学における教員養成に関する講義で認知カウンセリングの実践体験を取り入れ、講義前後での受講学生の変化について検討している。この研究では仮想的な相談事例を提示し、自由記述させた「関わり内容」のコーディ

ングを行っている。その結果、つまずきを診断するような働きかけと相談者への理解確認、学習方略の意識化を促すような指導の記述割合が講義後の回答で増加しており、認知カウンセリングが教師としての実践的指導力の育成に効果があることを示唆している。しかしこの研究で検討されているのは仮想的な相談事例であり、実際に相談者（子ども）と接する経験を経て生じる変化については明らかでない。

そこで本研究は小島他（2014）と同様に、ここにこルームの活動参加前後に質問紙調査を実施し、認知カウンセリングの経験が教職を目指す学生にどのような影響をあたえるのかを探索的に検討する。その際全て自由記述で回答させ、計量テキスト分析（樋口，2014）によってその特徴を明らかにする。また調査1として2014年度後期の活動に参加した1—4年生全体の変化について検討し、調査2では2015年度前期からここにこルームの活動に参加した、つまり初めて認知カウンセリングと出会う1年生を対象に、同様の調査を実施してその変化について検討する。

調査1 2014年度後期における全学生の変化

1. 方法

参加者 2014年度後期に開催されたここにこルームの活動に参加した1—4年生の大学生に、質問紙による集合調査を実施した。調査時期は支援活動の開始前（2014年10月）と終了後（2015年2月）で、有効回答の得られた開始前の参加者38名（そのうち担当群18名）と終了後の参加者45名（そのうち担当群24名）を分析対象とした。

質問紙 「①子ども理解（あなたは子どもにどうなってほしいと思っていますか？）」、「②支援時の留意点（子どもと勉強しているときに気を付けていること、困難に思っていることはなんですか？）」、「③観察時の留意点（子どもとカウンセラーを見ているときに気を付けていること、困難に思っていることはなんですか？）」、「④次回の準備での留意点（次のカウンセリングの準備をする際に気を付けていること、困難に思っていることはなんですか？）」の4項目について、自由記述で回答を求めた。

2. 結果と考察

回答はKHcoder3（樋口，2014）を用いて分析を行った。まず4つの項目それぞれについて、活動開始前と終了後の回答に特徴的な単語上位10項目を抽出した（Table 1）。

Table 1

2014年度後期参加学生の回答中、支援活動開始前と終了後いずれかの回答に特徴的であった単語

①子ども理解		②学習支援時の留意点				③観察時の留意点				④次回の準備での留意点					
開始前		終了後		開始前		終了後		開始前		終了後		開始前		終了後	
算数	.274	学習	.330	子ども	.262	声	.073	子ども	.413	観察	.236	支援	.224	子ども	.260
好き	.130	勉強	.200	考え方	.050	集中	.061	見る	.117	邪魔	.142	予想	.124	問題	.110
問題	.125	自分	.186	言葉	.046	勉強	.058	Co	.116	考える	.123	考える	.120	教材	.073
解ける	.087	方法	.150	説明	.045	聞く	.057	表情	.073	集中	.101	次回	.110	適切	.063
苦手	.087	子ども	.124	対応	.042	話	.057	支援	.068	声	.078	今回	.099	反応	.056
自信	.081	楽しい	.087	言う	.039	話す	.052	自分	.067	勉強	.060	方法	.076	計画	.055
活動	.071	思う	.072	理解	.038	解き方	.046	気	.050	乱す	.048	考え方	.042	作る	.050
考え方	.067	身	.054	難しい	.035	見る	.044	方法	.045	静か	.046	自分	.041	振り返る	.050
持つ	.065	思える	.046	予想	.034	維持	.041	発言	.038	維持	.041	準備	.041	声	.043
学校	.048	考える	.046	答え	.031	考え	.041	観点	.038	邪魔	.041	反省	.035	立てる	.038

(「③観察時の留意点」における「Co」はカウンセラーの略であり、表中の数値はJaccardの類似性測度を示す。)

「子ども理解」については、活動開始前は終了後に比べ「算数」、「苦手」、「解ける」などの言葉が多くみられ、このことから参加学生は「活動を通じて子どもが算数を好きになり、苦手をなくすこと」に注目していることが分かった。またFigure 1は「算数」と関連が強い語の共起ネットワークを描いたものであるが、この図からも同様の結果がうかがえた。一方活動終了後の回答には「学習（算数に限らない、他教科も含めた学習・勉強について言及している場合にこの語に置き換えた）」、「自分」、「楽しい」などの言葉が多く、特に「学習」は「自分で学習する」、「学習方法を身につける」などの回答で多く用いられていた

(Figure 2)。これらのことから参加学生は、活動を通じて子どもに算数の苦手克服だけでなく、学習全般に対して適切な方略を身につけたり、楽しんで取り組んだりするようになってほしいと感じており、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」にもとづいた子ども理解を行っていることが示された。

次に「②支援時の留意点」については、「(考え方を)説明させる」のような回答は活動開始前に多く見られたが、活動終了後の回答では「集中(を維持できているかどうか)」や「解き方」などの子どもの行動に注目している様子が見られた。同様に「④次回の準備での留意点」においても、活動終了後の回答では「適切な問題や教材を選定すること」など、支援の際に必要な点についてより具体的に言及していた。一方「③観察時の留意点」においては、特に活動終了後の回答において「邪魔をしない」、「(観察することによって子どもの)集中を乱さない」などの回答が多く、支援を行っている大学生と子どもの相互作用の様子についての言及はあまり見られなかった。

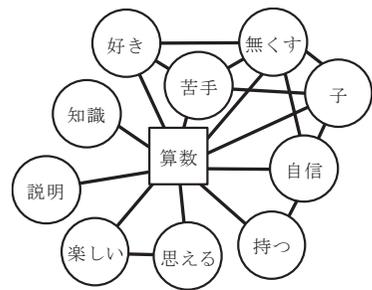


Figure 1. 活動開始前の回答において「算数」と関連が強かった語の共起ネットワーク

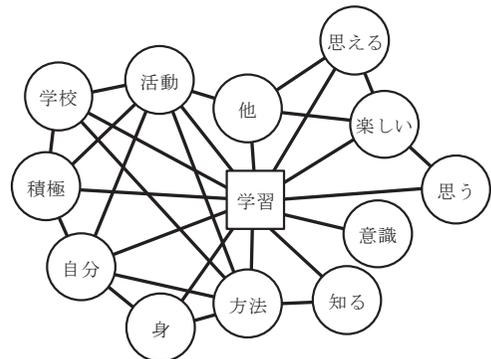


Figure 2. 活動終了後の回答において「学習」と関連が強かった語の共起ネットワーク

以上のことから、活動に参加した学生は、子どもの学習者としての自立を意識し、それに基づいた子ども理解や支援ができるようになっていけると言える。しかし特に支援や観察時の留意点については、学習面に関する心理学に基づいた認知カウンセリングの技術ではなく、いかにして子どもを活動に集中させるかという点に注目している様子が見られた。

Table 2

2015年度前期参加学生の回答中、支援活動開始前と終了後いずれかの回答に特徴的であった単語

①子ども理解		②学習支援時の留意点				③観察時の留意点				④次回の準備での留意点					
開始前		終了後		開始前		終了後		開始前		終了後		開始前		終了後	
算数	.231	勉強	.281	気	.079	子ども	.319	子ども	.397	観察	.303	支援	.214	子ども	.349
楽しい	.145	問題	.164	解く	.071	維持	.139	見る	.158	気	.105	考える	.180	教材	.128
知る	.115	子ども	.159	見る	.070	集中	.129	Co	.110	観点	.068	次回	.128	内容	.111
学ぶ	.092	学習	.155	目	.064	説明	.117	集中	.093	近づく	.066	理解	.081	問題	.081
考える	.080	自分	.133	問題	.063	勉強	.091	邪魔	.075	圧迫	.060	気	.058	自分	.073
感じる	.079	好き	.115	話す	.062	Co	.058	静か	.069	切らす	.058	確認	.056	準備	.063
身	.076	解ける	.109	思う	.056	解き方	.057	立つ	.061	与える	.050	反省	.056	方法	.056
力	.066	苦手	.108	答え	.048	対応	.050	勉強	.050	対応	.042	対応	.055	予想	.056
思える	.065	積極	.100	自分	.047	声	.036	後ろ	.041	方法	.034	教える	.043	やる気	.047
無くす	.053	活動	.095	聞く	.047	話	.036	目	.041	話しかける	.034	把握	.042	上手い	.046

(②学習支援時の留意点および③観察時の留意点)における「Co」はカウンセラーの略であり、表中の数値はJaccardの類似性測度を示す。)

調査 2 2015 年度前期における 1 年生の変化

1. 方法

参加者 2015 年度前期に開催されたにこにこルームの活動に参加した大学 1 年生に、質問紙による集合調査を実施した。調査時期は支援活動の開始前（2015 年 5 月）と終了後（2015 年 7 月）であり、有効回答の得られた開始前の参加者 25 名（男性 9 名、女性 16 名、平均年齢 18.28, $SD = 0.54$, そのうち担当群 5 名）と終了後の参加者 29 名（男性 10 名、女性 19 名、平均年齢 18.41 歳, $SD = 0.63$, そのうち担当群 7 名）を分析対象とした。

質問紙 調査 1 と同様、「①子ども理解」、「②支援時の留意点」、「③観察時の留意点」、「④次回の準備での留意点」の 4 項目について、自由記述で回答を求めた。

2. 結果と考察

調査 1 と同様、KHcoder 3 (樋口, 2014) を用いて回答の分析を行った。まず 4 つの項目それぞれについて、活動開始前と終了後の回答に特徴的な単語上位 10 項目を抽出した (Table 2)。

「子ども理解」については、活動開始前は終了後に比べ「算数」、「楽しい」などの言葉が多くみられ、「楽しい」と関連が強い語の共起ネットワーク (Figure 3) からも、参加学生は「活動を通じて子どもに算数の楽しさを伝える」ことに注目していることが分かった。一方活動終了後の回答には「勉強 (算数に限った文脈での学習・勉強について言及している場合にこの語に置き換えた)」、「自分」などの言葉が多く、また「自分」は「自分で解ける」、「自分で説明する」などの回答で多く用いられていた (Figure 4)。これより、参加学生は活動を通じて「算数の勉強を子ども自身の力でできるようになってほしい」と感じていること

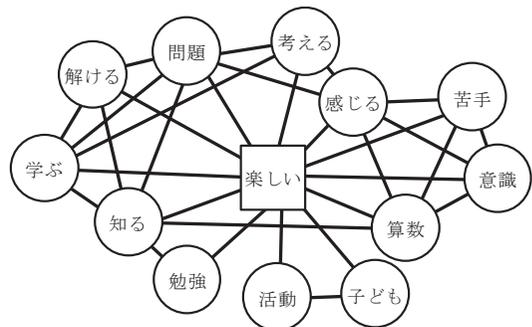


Figure 3. 活動開始前の回答における「楽しい」と関連が強かった語の共起ネットワーク

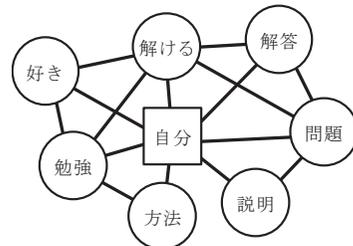


Figure 4. 活動終了後の回答における「自分」と関連が強かった語の共起ネットワーク

が明らかとなった。初めて活動に参加した学生も、半年間の活動によって認知カウンセリングの目指す「自立した学習者の育成」を意識できていたが、算数以外の教科への般化にはほとんど言及されていなかった。

次に「②支援時の留意点」および「④次回の準備での留意点」においては、活動開始前の回答では「見る」、「聞く」、「考える」、「反省」など、「何をするか」は書かれていたがその具体的な対象には言及されていなかった。しかし活動終了後の回答では「説明」、「解き方」、「問題」、「予想」など、

子どもの認知スタイルを評価したり、それをもとに次回に向けた準備をしたりする際に注目する点について具体的に書かれていた。このことから、子どもたちが抱える学習面での課題の解決を援助するための力量についても、半年間の活動によって変化が見られることが分かった。しかし「③観察時の留意点」においては、活動の開始前、終了後を通じて「邪魔をしない」、「圧迫（威圧）しない」など観察対象との距離感についての回答が多く、支援内容や子どもとのやり取りの様子についての回答はほとんど見られなかった。

以上のことから、認知カウンセリングを初めて経験した1年生でも、子どもが学習者として自立するよう支援し、またその具体的な方法についても考えられるようになることが明らかとなった。しかし観察については「支援者と子どもの邪魔をしないようにする」という点のみを重視しており、支援内容や子どもの様子のどこを見るのかについての技能の獲得は難しいことが明らかとなった。

総合考察

本研究の目的は、認知カウンセリングの経験が教職を目指す学生の力量形成にどのような影響を及ぼすのか、自由記述式の質問紙調査によって探索的に検討することであった。調査1として2014年度後期の活動に参加した1—4年生全体の変化を、調査2として2015年度前期から活動に参加した1年生の変化について検討した。以下では調査1と2を比較した考察、および本研究の限界と今後の課題について述べる。

調査1より、活動に参加した学生は認知カウンセリングを経験することによって「自立した学習者の育成」を目指せるようになることが明らかとなり、また調査2から活動に初めて参加した1年生であっても「自立した学習者の育成」を目指す関わりができるようになっていた。このことから、認知カウンセリングという実践への参加によって、現代社会を生き抜いていく子どもたちを「自立した学習者」として育てるための力量を身につけることができるといえるだろう。ただし調査2から、認知カウンセリングに初めて参加する1年生は算数以外の教科への般化について言及できていなかった。にこにこルームでの活動は一人の子どもにつきおよそ半年間と短く、扱える内容にも限りがあるため、支援した内容を子どもが自主的に将来の学習に生かせるように働きかける必要がある。特に経験の浅い学生に対して、今後は支援内容の

般化の必要性について指導していくべきだろう。また、調査1, 2を通して、「③観察時の留意点」については「邪魔しない」、「集中を乱さない」などの回答が多かった。様々な事情から実際に担当群として子どもと関われる学生の数は限られており、観察群の学生は担当群の学習支援の観察によって認知カウンセリングの関わり方を学ぶことが求められる。今後は、観察の目的を明確にすることや、どのような点に注目して見るのかなど、具体的な指導が必要だろう。

さらに今回、「教訓帰納」などの認知カウンセリングに特有の心理学的な知識に関する言葉は、調査1, 2 いずれにおいても特徴的な言葉として抽出されなかった。このことは、知識としては知っていても、実際の支援にどのように生かせばよいのか理解されていない状態を反映しているといえるかもしれない。真に「自立した学習者」を育成するためには、学習に関する心理学的な知識も必要である(山田・児玉・岡・木船, 2010) ことから、心理学的な知識の重要性を伝えるとともに、一つひとつを確実に利用できるよう(市川・藤澤・鏑木・犬塚・國松, 2007) 指導を工夫するべきだろう。

本研究の限界および今後の展望として、以下の点があげられる。第一に、今回の研究では活動に全く参加していない統制群への質問紙調査を実施していないため、変化の原因が大学の授業など認知カウンセリング以外の経験によるものではないことを保証できない。今後は、教職を志望しているかつ活動に参加していない学生に対する調査も行って比較する必要があるだろう。第二に、認知カウンセリングによって身につけられた力量が、実際の学校現場においてどのように活用されているかを検討する必要もあるだろう。岡野(2000)は学校現場での教科教育に求められることとして、「決められた学習内容やカリキュラムをこなすのではなく、目の前にいる学習者(子ども)と共に意味のある学習内容やカリキュラムをデザインすること」を挙げている。それには、認知カウンセリングの特徴である「対話や行動観察から学習者(子ども)の認識や方略をとらえること」(市川他, 2007) や「学習者がどのようなつまづきを持ちやすいのか」、「つまづきを解消するためにどのような働きかけが必要か」を考えること(市川, 2014) が役立つと考えられる。今後はこれらの応用的な点についても検討が必要だろう。

引用文献

- 深谷 達史・植阪 友理 (2017). 個別支援の実践体験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.
- 樋口 耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析——内容分析の継承と発展を目指して—— ナカニシヤ出版
- 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 (1993). 学習を支える認知カウンセリング ブレーン出版
- 市川 伸一 (1998). 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 ブレーン出版
- 市川 伸一 (2014). 学力と学習支援の心理学 放送大学教育振興会
- 市川 伸一・藤澤 伸介・鎗木 良夫・犬塚 美輪・國松 稔之 (2007). 認知カウンセリングと言える学習支援とは何か 日本教育心理学会 第49回大会発表論文集, S30-S31.
- 石隈 利紀 (1999). 学校心理学——教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—— 誠信書房
- 小島 奈々恵・岡 直樹・児玉 真樹子 (2014). にこにこルームの学習支援プログラムが学生の力量に及ぼす効果(8): 平成26年度の学生を対象とした質問紙調査 学校教育実践学研究, *22*, 1-8.
- 文部科学省 (2012). 初等中等教育分科会 (第80回) 配付資料 資料5-4 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (審議の最終まとめ (案)) 1. 現状と課題 2012年9月 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325922.htm> (2017年12月21日)
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領解説総則編 2017年6月 <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/12/1387017_1_1.pdf> (2017年12月21日)
- 岡 直樹・児玉 真樹子・栗原 慎二・米沢 崇・玉瀬 耕治・井上 毅 (2010). 教員養成における実習をとおした専門的実践力の育成 日本教育心理学会 第52回総会発表論文集, 192-193.
- 岡野 昇 (2000). 「共感志向による意味」を重視した学習の在り方 カリキュラム研究, *9*, 121-133.
- 植阪 友理 (2009). 認知カウンセリングによる学習スキルの支援とその展開——図表活用方略に着目して—— 認知科学, *16*, 313-332.
- 山田 恭子・児玉 真紀子・岡 直樹・木船 憲幸 (2010). にこにこルームの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—— 広島大学心理学研究, *10*, 311-320.