

## にこにこ広島ルームにおける学習相談の実際 —認知カウンセリングの今日的課題—

中村 涼\*・岡 直樹

(2017年12月21日受理)

The Status Quo for Learning Support in the *Niko Niko Hiroshima Room* :  
Current Issues of Cognitive Counseling

Ryo NAKAMURA and Naoki OKA

This paper describe the status quo in learning support in cognitive counseling at the *Niko Niko Hiroshima Room*. Among the *Niko Niko Hiroshima Room*'s clients, many children with intellectual and/or developmental disabilities need individual learning support. Moreover, the guardians of those children also suffer for results of their children and otherwise and need informational and emotional support. Although many case reports in cognitive counseling have been presented and published, new educational strategies should be devised for children with intellectual and/or developmental disabilities. And learning support through cognitive counseling must support be given both school children as well as their guardians.

Key words : cognitive counseling, individual learning support, support for school children's guardians

### 問 題

#### 1. 「にこにこルーム」における学習相談

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では、2007年度から学校心理教育支援室「にこにこルーム」において学習相談と学校臨床相談を行っている。にこにこルームは、広島大学東広島キャンパスのにこにこ東広島ルームと広島市内の相談室(2016年度からは東千田キャンパスの未来創生センター内)のにこにこ広島ルームの2カ所が開設されている。学習相談のうち、にこにこ東広島ルームは、「学習支援する大学生の力量形成と、小学生に対する学習支援サービスを目的に、大学生が小学生に対して個別の学習支援」(小島・岡・児玉, 2015)を実施している。一方、にこにこ広島ルームは2010年度から第一著者が主たる相談担当者として学習相談を行ってきた。

また、にこにこルームにおける学習相談は、市川(1993)が提唱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。市川(1993)によれば

認知カウンセリング(cognitive counseling)とは、「認知的な問題をかかえているクライアント(主として『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、認知心理学の情報処理的人間観と臨床心理学で言われるカウンセリング・マインドを融合させることによって個に応じた指導をはかろうとする方法である。

しかし、実際ににこにこルームに来室するクライアントは必ずしも『何々がわからなくて困っている』という人であるとは限らない。にこにこルームの学習相談の対象者は、「児童・生徒、保護者、現職の教師」であるが、保護者が子どもの学習状況について問題を感じて相談窓口に申し込むケースがほとんどである。また、特に広島ルームでは、知的障害児や発達障害児もしくはグレーゾーンにあると考えられる子どもの保護者からの申し込みが約85%を占め、クライアントである子ども本人は自身の状況を十分に把握できなかつたり、

\* 安田女子短期大学

言語でうまく表現することが難しかったり、「困っている」と感じているのはむしろ保護者の方である。子ども自身は学習に苦手意識はあるとしても、「誰かに教えてほしい」というニーズや「できるようにになりたい」という動機づけまでには結びついていない状況で初回面接にやってくる親子が多数を占める。つまり、その時点での相談の明確なニーズは保護者にある。しかし、相談担当者の人数が限られている広島ルームでは、申し込みから相談の開始までに数ヶ月以上かかる状況にあり、ようやく順番が回ってきた保護者のニーズは、たとえ子どもがにこにこルームに来る気にならなくても、「何とかここで学習相談を受けさせたい」という切実なものであるケースが多い。そこで、相談担当者は保護者のニーズを受けとめ、それを子どもの学習に関するニーズや、「来週からここに来てみよう」という動機づけに結びつけていくことが必要である。

## 2. 学習支援の方法としての「認知カウンセリング」の展開と課題

認知カウンセリングは、市川伸一氏が1989年に「東京工業大学で地域の児童生徒を対象にした学習相談室を開設した」（市川, 2014）ことを契機として始まった学習支援の方法であり、教育心理学・認知心理学に関わる者にとっては実践的研究活動でもある。その発足から30年近くが経過し、CiNii Articlesで「認知カウンセリング」をキーワードとして検索すると85件の文献が挙げられる（2017年12月現在）とおり、活発な活動が展開されている。また最近では、教員養成や教員研修にも有効であることが認識されるようになっていく（市川, 2014）。

しかしながらその一方で、保護者に対する働きかけの必要性が「今後の検討課題」（市川, 1998a）として挙げられ、伊藤（1998）からも「ぜひ、認知カウンセリングの一環として、家庭環境の問題にも取り組んでほしいと考える。」という指摘がなされているにもかかわらず、保護者を主たる対象とした報告は皆無に等しい。

もちろん、認知カウンセリングの多くのケース報告には、クライアントである子どもについて相談の申し込みや初回面接時に保護者がどのように子どもの状況を認知していたかが示されている。しかし、カウンセリング開始後の保護者の認知の変化についてふれた報告は、堀野（1993）を除いては他にほとんどないのである。

市川（1998a）が述べている通り、保護者に対

してどのような有効なはたらきかけができるかについては、さまざまな困難が予想され、保護者のための学習方法論講座などの実施は容易でないとしても、子どもに対する認知カウンセリングを行う上で、堀野（1993）や市川（1998a）のケースに見られるように、家族関係や家庭環境が学習に及ぼす影響は看過することのできない問題である。

## 3. 認知カウンセリングの実施につながる「ニーズ」と「もう一人のクライアント」

先に挙げたように、認知カウンセリングは個別学習支援の方法であると同時に実践的研究活動でもある。市川（1998b）は、「研究活動といえるかどうかというのは、ケース報告を行いそれを検討することがその中心です。」と説明している。これまで、ケース検討会のみならず、論文や書籍として公表されているケース報告の蓄積もある。

従来のケース報告はクライアントのニーズがある程度ははっきりしているところから書き始められている。しかし実際に「認知カウンセリングの手法に基づく学習相談」を行うには、保護者側のニーズを子ども側のニーズや動機づけへと結びつける過程が不可欠である。特に言語表現が未発達な低学年の児童や障害児の場合、「自分は、にこにこルームで、どんなことができるようになりたいか」を明確化することにまずは最初の支援が必要であることが多い。また、保護者によっては「何とかしてやりたいが、にこにこルームで何をどうしてほしいかは自分でもよくわからない。」と困惑している場合もあり、保護者側のニーズの具体化というステップが必要なケースもある。

本稿では、にこにこ広島ルームの相談事例について、これまでの認知カウンセリングに関するケース報告ではほとんど記されていない、クライアントのニーズを学習相談という俎上に乗せて相談を進める取り組みについて、児童・生徒の学習相談における「もう一人のクライアント」とも言うべき保護者の存在を含めて報告する。そしてそれを通して、認知カウンセリングの今日的な課題についても検討したい。

### にこにこ広島ルームの学習相談の実際

第一著者が2010年度から2017年12月までに担当したケースは、計21事例である。

#### 1. 初回面接の概要

保護者がにこにこルームを知ったきっかけは、広報誌「教育ひろしま」、学校、スクールカウンセラー、広島市青少年総合相談センター、広島市療

育センター、大学病院等からの紹介が主である。特にこの2～3年、療育センターや大学病院等、専門機関からの紹介が増えている。

初回面接では、まず子どもの状況について本人同席で聞き取りを行ってもよいかどうかを保護者に確認する。発達障害との診断を受けているが本人が告知を受けていないケースもあるからである。実際には同席で構わないと答える保護者がほとんどであるが、同席・別室利用のいずれにせよ、保護者から聞き取りを行っている間に、子どもにはその日の学校の宿題や読書ができるよう準備をしてきてもらう。アセスメントに利用するテストや質問紙を実施することもあるが、クライアントは普段使っている自分の物があつた方が安心できるように思われる。そのほか、クライアントと保護者には、通知表や心理検査の結果、該当教科の最近のノートやテスト等を持参してもらう。また、相談担当者がクライアントに筆箱を机に出すよう求める場面は、観察ポイントの一つである。本人が鞆から取り出すか、保護者が出すか、どのように言葉をかけるかは、親子関係を把握するための手がかりになり得るからである。

初回のテストは、相談申し込み時点の情報によって、相談担当者による自作、学校で使用している教科書のコピー、他社の教科書のコピーなどを用いる。クライアントは、初めての場所で初対面の相談担当者前でテストを受けることになる。できるだけ緊張感が低減できるように、「〇〇さんが勉強でどんなことが苦手なのか、先生に教えてほしいから、この問題をやってみて。わからないところは空けておいてよいし、間違っても全然かまわないよ。」と教示した。「好きなもの・こと、好きではないもの・こと」に関する質問紙は、学習相談に用いる教材を検討する上で重要な情報源になる。「もの・こと」については、年齢・性別によって教科、サッカー、キャラクターなどの例を示し、「嫌い」という否定的表現を避けて作成した。

保護者からは、相談申し込みから現在までの状況、生育歴、心理検査を受けている場合は受診のきっかけや結果、学習相談に関するニーズ等を聞き取り、にこにこルームでの相談の進め方について説明を行う。相談回数及び期間は、申し込みから実際の相談開始まで数ヵ月待ちの状況にあることを考慮し、週1回で約10回、3ヵ月を目安として行っている。ただし、特に中学生の場合、毎週部活動を休むことは難しいなどの理由で、隔週を希望される場合もある。また、毎回、学習相談後

に保護者への報告を5分から10分程度行う。

なお、申し込みから初回面接までの間に状況が変化している場合は、相談の希望を取り下げるケースや、保護者のみ来室して状況を確認し、初回で終了したケースもある。

## 2. 子ども・保護者のニーズと学習内容

市川(1998a)は、「認知カウンセリングは『クライアントのニーズに応じて行う』という姿勢が基本」と述べているが、先に記したように、初回面接の時点では実際の学習相談のクライアントである子どもよりも保護者のニーズの方が強い。もちろん、子どもが来る気になっていなくとも、保護者が学習相談が必要と考える元になった子どもの学習状況は学習援助のニーズではあるが、実際に援助を受ける子ども自身が「にこにこルームで何をやるのか」が明確にならなければ、来室の動機づけには結びつかない。

保護者のニーズは多岐にわたる。「テストの点数が低い」「学校で『このままでは困る』と言われたが、どうしてやったらよいかわからない」「学校から特別支援学級を勧められたが、本人が嫌がっている」「自分で勉強に取り組めるようになってほしい」「学習に関する子どもへのかかわり方を教えてほしい」等である。中には、「(せめて国語の)抜き出しの問題はできるようになってほしい」という限定的な課題を挙げる保護者もいれば、学習全般に問題を感じているが、具体的には保護者も「よくわからない」と言うケースも数例ある。

いずれにしても、主訴を踏まえながら、3ヵ月、約10回という限られた相談期間の中で、効果が期待できる課題を選択し目標を設定する必要がある。中村(1998)は認知カウンセリングの申し込みでは国語より算数・数学が多いとしているが、広島ルームでは、基本的な読み書きなど国語に関するニーズも高く、中学生では英語を希望するケースもある。ただし、期間の制約から読みよりも書き、それも漢字や特殊音節、英単語など短い語句の書きに限らざるを得ない状況がある。

また、にこにこルームで支援を受けたい教科について、保護者と子どもの間で希望が異なるケースが少なくない。保護者は当然ながら最も心配な教科を挙げるが、子どもは得意なまたは好きな教科を希望する傾向があるからである。子どもが低学年児童や発達障害児の場合、メタ認知の機能が低く、十分な理解が出来てない学習内容についても「できる」と発言することも多い。しかし、そこで保護者のニーズや相談担当者が問題と感じた

点を優先させると、子どもが「にこにこルームに来てみよう」という気にはならない。そのような場合、相談担当者は「次回は、国語と算数、両方やってみようね」と教示したり、「次に来る日の学校の宿題を持って来てね」と伝えたりすることが多い。そして1～2回目の相談では、まずは子どもがやる気のある方の教科に取り組んで、「すごいね」「得意なんだね」と意識的に賞賛を与え、自己肯定感や有能感を刺激する。その後、苦手な教科をやってみて、「わからない」「できない」「困った」状況に相談担当者が共感し、それを支援する役割を果たすのが相談担当者であり、にこにこルームであることをクライアントである子どもに伝え、保護者と子どものニーズの一致と、子どもの動機づけを図っていく。

また、学習者が好きなこと、興味を持っていることを活かし、学習相談への意欲を引き出す場合もある。それについては、次節後半で取り上げる。

### 3. 使用する教材の工夫

にこにこ広島ルームで使用する教材は、ケースによって、学校で使用している教科書またはそのコピー、他社の教科書のコピー、下学年の教科書のコピー、教科書を基にした相談担当者の自作、Web上の無料教材等を用いる。主に教科書を使用する理由は、岡(2012)が指摘する支援者側にとっての利点の他、特に算数については、まず例題に沿って解くことで考え方・やり方を知り、練習問題を解くことを繰り返す中で、相談担当者がいない場でも解決ができるように、教科書の活用法をクライアントに伝えるためでもある。それは、認知カウンセリングが相談・指導の方針とする「学習者の自立を促す」(市川, 1998b) 試みである。

この「学習者の自立とは、いわゆる『独学』ができるということではありません。」(市川, 1998a) が、子どもにとって日常的な学校の宿題が、市川(1998a)の言う自己学習力や自己教育力、メタ認知を育てることにつながるためには、十分な理解が出来ていない単元を学習相談の場で取り組むだけでなく、来談日の学校の宿題を持参させ、それに対する取り組み方を観察して助言を与える時間を設けながら進めるケースもある。

また、教科書のコピーやパソコンを使って印刷した教材は、B5やA4のサイズでクライアントに提示するばかりでなく、問題ごとにはさみで切って、「どの問題をやる?」と尋ね、自己選択・自己決定の機会を取り入れながら学習を進めることが容易である。特に小学校中学年以下の子どもは、

このような些細な方法でも、前向きな学習態度に変わることがある。そのようなクライアントには、好きなキャラクターのシールを「ごほうび」として用い、シートの中から欲しいシールを選ばせることも効果的である。自閉症と軽度の知的障害がある小学2年生の女兒は、「あと6つシールがあるから、次は6問がんばる」と意欲を見せた。このような外発的動機づけによる学習方法であっても、学習を重ねることで最終日には「算数、大好きになった」という発言につながったと考えられる。

時には、クライアントの趣味を教材に活かすケースもある。言語障害の通級指導教室を利用している小学3年生男児の保護者は、聞き取り間違いや聞き取ったことを書き間違えることに問題を感じていた。例えば、「れんらく(連絡)→れんなく」「ちよくせん(直線)→ちやくせん」等である。しかし、クライアント本人は「国語は苦手じゃない」と言う。毎日の宿題に日記はなく、作文も年に1～2回で、文を書く機会が多くない上に、学年が上がるにつれて、ひらがなではなく漢字を使って書くことも増えているからであると考えられた。一方で保護者は通級指導教室の教師から「そろそろ通級を『卒業』してもよい」と言われたものの日常的には誤りがあることを心配していた。相談担当者は器質的な問題について検査を受けることも提案したが、保護者は「まずは学習相談を受けて様子を見たい」と希望した。

そこで、保護者のニーズとクライアントのメタ認知が不一致であるこのケースについて、相談担当者はクライアントが好きなプロ野球を教材に活用ことにした。保護者によれば、クライアントは地元球団の大ファンであり、プロ野球12球団の選手名鑑が愛読書であるという。初回面接の次の来室時は、まず学校の漢字の宿題に取り組んだ後、持参してもらった選手名鑑と当日の新聞から、外国人選手の名前や出身地を相談担当者が読み上げてノートに書いたり、前日の地元球団の戦況から野球用語を書いたりした。クライアントがチーム名と背番号のヒントから選手を当てるクイズを希望したので、それを時折交えながら特殊音節を含むカタカナを中心に書く練習を2回目以降も行った。2回目には長音は書けることが増えた。3回目には「ファン」など正しく書ける拗音が増えたが、「グ」を「ダ」と書く間違いが続いた。5回目からは、持参した新聞にある野球以外の一般的名詞にも素直に取り組んだ。その中で、語彙力

の低さが新たな問題として明らかになり、6回目以降は「チョコレート」など日常的な事物に関するイラストを見て名前を書く課題を取り入れた。並行して、興味をもってそうな物語の本を紹介したり、保護者に日常生活の中でクライアントの負担にならない程度で身近な物の名前を尋ねるよう依頼したりした。8、9回目では、スーパーマーケットのチラシから日用品を切り抜いてきてもらい、それを裏返してクライアントが選び、その名前をノートに書いた。そして10回目には、間違いやすい拗音を書く時は特に気をつけて見直す約束をノートに書いたり、知らない言葉をカードに書き出す方法を提案したりした。

以上のように、この事例はクライアントが学習上の問題を意識していない場合に、野球という趣味を活用して学習への動機づけを図り、特殊音節の表記や語彙を増やす取り組みへとつなげたケースである。このように、クライアントに応じた教材を工夫することこそが、個別学習支援における重要な方法であろう。

#### 4. 家庭の状況

多くのケース報告では、家庭、特に保護者に関する詳細な情報は記されていない。しかし、家庭環境は学習相談を行う上で重要な問題である。

にこにこ広島ルームでは、母親が精神障害者であるケースの他、保護者の話から他方のパートナーが認知またはコミュニケーションについて困難があると推測されるケースが数例ある。また、クライアントのきょうだいが知的障害もしくは発達障害と診断を受けているケースは、4例を超える。また、離婚件数が20万件を超える高い数値（厚生労働省、2016）で推移している中、ひとり親家庭が3例、相談申し込みから相談開始までの間に父母が離婚したケースが1例ある。ひとり親家庭のうち1件の保護者は、経済的事由により「塾や家庭教師に頼むことは難しい」と話した。すなわち、保護者はクライアントの学習上の問題以外にも困難を抱えているケースが少なくないのである。

また、認知カウンセリングが始まった1989年当時は専業主婦世帯が共働き世帯を上回っていたが、1997年以降は逆転し、2015年は共働き世帯が1129万世帯、専業主婦世帯が664万世帯と大きな差が開いている（総務省、2017）。このような社会状況を反映し、にこにこ広島ルームでも母親が仕事との時間のやりくりをしながら送迎をしているケースが多い。さらに、従来のケース報告に登場する「保護者」のほとんどは母親であるが、

にこにこ東広島ルームの事例（浦上・岡、2017）と同様に広島ルームでも父親からの申し込み事例や、父母が交代で仕事の帰りに送迎をするケースもある。このような事例では特に、両親それぞれがクライアントの学習にどのように関わっているかをふまえて、アセスメントや助言を行う必要がある。さらに祖父母が送迎するケースでは、保護者への報告をメモに記して渡している。

#### 5. 相談終了後を視野に入れた支援

にこにこ広島ルームの相談回数は、10回程度である。およそ7回目以降は、相談終了後を意識した指導や保護者への提案・助言を行う必要がある。クライアントに対しては、市川（1993、1998b）が学習者の自立として挙げている項目のうち特に、自分に適した学習の方略を意識化すること、わからない時には、どうすればよいかを伝えることが重要である。たとえば、筆算で桁を間違わないようにしたり、漢字を正しく覚えられるようにしたりするために、マス目やリーダー線を手掛かりに書くことや、算数の教科書の例題に戻ったり、漢字ドリルや事典の使い方を再確認したりすることである。さらに、市川（1993）が認知カウンセリングの基本的技法として挙げている方法のうち、教訓帰納を相談中盤まで以上に重視し、すでに書いた教訓を振り返る機会も設けながら、相談担当者がいなくても学習が進められるように指導する。また、相談終了後も個別の学習支援が必要であると考えられるケースでは、保護者にその旨、何らかの方法を検討するよう伝えている。

最終回では、クライアントの学年や知的理解力、学校と家庭との関係等に応じて、クライアント自身、保護者、場合によっては学校に対して、今後の学習法について文書を作成して助言している。

### にこにこ広島ルームにおける実践を通した 認知カウンセリングの今日的課題

#### 1. 教授方略の展開と蓄積

市川（1993）は認知カウンセリングの基本的技法として、自己診断、仮想的教示、診断的質問、比喩的説明、図式的説明、教訓帰納の6つの方法を挙げているが、これらは市川（1993）自身が「あくまでも、参考程度に」と示しているものであり、市川（1998b）でも、実践として手つかずになっているものもあれば、このほかにも学習方法として大切なものも話題にのぼる、としている。つまり、これらの方法はいつでもどのクライアントにも適用できるというものではない。実際、にこに

こ広島ルームで201X年に小学4年生の男児に、2回目の学習相談において、わり算の筆算を10問解き、「(同席している)お父さんに、どうやって説いたか説明してみて」と教示したところ、驚いた表情を見せて2問目で涙を流し、それが原因であるかどうかは不明であるが、次回以降入室しなかったケースもある。認知カウンセリングの今後の発展のためには、どのようなクライアントにどの方略が有効であったかを、ケース報告としてさらに蓄積していくことが不可欠である。

特に今後は、知的障害児や発達障害児に対する認知カウンセリングの教授方略や教材開発の蓄積が必要であると考えられる。知的障害や発達障害もしくはグレーゾーンにあると考えられるクライアントが85%以上を占めるにこにこ広島ルームでは、認知カウンセリングの基本技法の活用が難しいケースが少なくないからである。例えば市川(1993)の自己診断や仮想的教示のように他者を想定した方略や比喩的説明は、自閉症スペクトラムのクライアントには適用し難い。また、算数・数学の指導でしばしば活用される図式的説明も、抽象的な思考が難しいクライアントにとっては、まず「概念間の関係を整理」(市川, 1993)することが困難なケースが多いのである。

そのような場合、相談場面では絵や算数セットに入っているブロックやおはじきなど、具体物を利用することが多い。自閉症と知的障害がある小学2年生女兒のケースでは、分数の単元で折り紙を折ったり切ったりして簡単な分数の理解を図った。数の感覚をつかむために、約50cm間隔で数字を書き込んだ紙テープを相談室の床に貼り、クライアントを立たせた「7」の位置から近いのは「10」か「1」かを歩くことで体感する方法をとったこともある。しかし、このような具体物の外的資源の利用について岡(2013)が「クライアントの問題状況にあわせて選択する必要がある。」と指摘しているように、具体物が常に有効なツールであるとは限らない。数的表象の弱さに加えて、視覚的な情報処理に問題があると診断されているADHDの小学4年生の女兒は、等分除の問題でブロックを使うと、ブロックの数に視覚的処理資源を奪われるのか、逆に難しいようであった。

これまでのところ、障害児に関する認知カウンセリングのケース報告は多いとは言えないが、植木(2000)は学習障害児に対して実用志向に根差した動機づけと、手続きの獲得から始める学習を目的として、相互モデリングという介入手法を開

発して計算スキルの教授を行った実践研究である。植木(2000)は、従来の教育心理学が推奨してきた学習態度である内発的な学習動機と理解を重視する学習を志向する指導は、学習遅滞の進んでいる子どもや学習障害を持つ子どもや特に学習性無力感が伴っている場合は、現実的にはかなり困難であるという問題点を踏まえ、内発的ではなく実用志向、理解の推進の前段階として手続きを先に獲得することを目指して、相互モデリングという新たな教授方略を開発・試行したのである。

文部科学省は、特別支援学校及び小学校・中学校の特別支援学級の在籍者並びに通級による指導を受けている児童生徒の総数の占める割合は約2.7%であり、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数について、2012年に実施した調査では、約6.5%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性を示している。さらにその調査では4割の子どもが現在も過去も学校で支援を受けていないことも報告されており、にこにこルームのような個別学習支援機関に対する潜在的なニーズは高いと考えられる。認知カウンセリングが「『何々がわからなくて困っている』という人」(市川, 1993)を広く援助していくためには、植木(2000)のような「特別な教育的支援を必要とする児童生徒」に対する新たな教授方略の開発を含めた事例研究の蓄積が必要不可欠である。

## 2. 「もう一人のクライアント」である保護者に対する支援

家族関係や家庭環境が学習に及ぼす問題に、「4. 家庭の状況」で挙げた現状を含めて考えると、保護者がクライアントの学習に関する問題以外の困難や仕事を抱えながら、クライアントに関わっていることを視野に入れて認知カウンセリングを行う必要がある。クライアントの学習行動がポジティブな方向に変化するかどうかは、学習に関する保護者の理解や協力も影響するからであるが、相談担当者はその保護者がどのようなサポートが可能であるかを考慮して助言をしなければならない。

一方、本稿ではここまで保護者自身も支援を求めているクライアントととらえ、「保護者側のニーズ」という言葉を使ってきた。しかしながら、にこにこルームに子どもの学習支援を求める保護者の心情に、より合致する用語は、「ニーズ」と言うより「困り感」なのではないだろうか。佐々木・有元(2014)によれば、「『困り感』とは、もともと特別支援教育の領域で使用されたもの」であり、

文部科学省(2007)も、特別支援教育の項目で「児童生徒の『困り感』という語句を使用している。しかし佐々木・有元(2014)が指摘しているように、児童か教師か「困り感」の主語が明確にされていない場合が多い現状がありながら、「多くの研究者が注目している」状況にある。クライアントが何らかの障害を抱えているケースが多い広島ルームでは、保護者も困り感を感じている度合いが強いのである。障害の診断を受けた際に、医師等専門家から心理検査の結果を基に学習を含めた日常生活に関する助言を受けた経験がある保護者であっても、実際に今、子どもが学校で学んでいる学習内容と関連づけてどのように関わったらよいか、あるいはどのような支援を学校に求めたらよいかを考えることは容易ではないし、検査から年単位の時間が経過している場合は、子どもの状況が変化していることも少なくない。にこにこルームを利用するまで、些細な助言すら受けたことがないケースもあり、例えば、不要な物はできるだけ目に入らない環境で学習することや、書字状況によるノートの選び方などの助言でも、明るい表情に変化する保護者もいるのが実情である。

保護者の困り感を低減するには保護者の学習観を変化させることも必要であると考えられる。保護者は、子どもが「わかるようになること」を求めがちである。しかし、植木(2000)が問題解決の手続きの獲得という介入方針をとったように、実際的には「わかるようになること」「理解すること」を常に子どもに求めるのは現実的でないのである。ゆえに、にこにこ広島ルームでは保護者に「わかることの前に、まずはできることを増やすこと」を目標にすることを提案することが多い。

加えて、保護者の主訴として多いのが、「計算をするときに今でも指を使う」ことである。田村・岡・木船・外山(2013)のように、指を使用して計算をする問題点は指摘されているが、にこにこ広島ルームの実践では、指を「絶対に忘れ物をしない便利な道具」ととらえ、それを保護者にも伝える。そして、相談期間の初期ではクライアントの指の使用を否定せずに「難しかったら、いつも自分がやっているように指を使ってもいいよ」と教示しながら、クライアントに合ったより効率の良い計算方略を指導して成功経験を重ねる経過を経て、指を使用しなくなるケースがほとんどである。認知カウンセリングというクライアントとカウンセラーのラポールの上に立つ個別学習支援において、指の使用を容認することがその脱却に効

果的であるかどうかについては、今後実証的な基礎研究が必要であると考えられる。

この「教育実践を通じてこそ出てくる基礎研究」について市川(1998b)は、「認知カウンセリングの中で生じてきた様々な問題を理論化して実験や調査といった一般的な方法で検討していくこともぜひやっていきたい」と述べているが、これまでのところそれは十分とは言えない。しかしその手がかりは、にこにこルームの実践の中にもあると考えられる。例えば、学習支援によって子どもの学習に正の効果が見られることで保護者の子どもに対する認知が変化し、さらにそれによって子どもの学習に対する情意面が正の方向へ変化するケースが少なくないと感じられる。東広島ルームの実践である田村他(2013)のクライアントA子の自己効力感の向上は、単に学力の向上によるものだけでなく、相談の電話受付の際に「A子のことを何もできないと言っていた」母親の変化が関与している可能性があるのではないだろうか。広島ルームでの相談最終日に「算数、大好きになった」と言った小学2年生女兒のケースでも、この発言の背景には、毎回の学習支援後の保護者への報告時に母親から「すごいね」「できるようになったんだね」という賞賛の言葉が与えられたことが影響しているのではないだろうか。このような保護者の子どもに対する認知の変化がクライアントの学習や学習観、動機づけ等に及ぼす影響を実証的に明らかにすることは、認知カウンセリングの指導法の質的向上のためにも欠かせないであろう。

さらに、保護者の困り感の低減、そして保護者の子どもに対する認知の変化のために、にこにこルームが果たすべき役割は「クライアントが〇〇をできるようになること」だけではないと考える。子どもの学習について困り感が強い保護者は、クライアントの「できない」側面に目が向きがちである。それを感じ取っている子どもは、学習性無力感から脱し、学習に意欲を持つことは難しい。相談担当者は、クライアントのできることや学習相談によってできるようになったことを保護者が可視化できるように示すことも重要な使命である。その点で、認知カウンセリングにおける指導後の保護者への報告は大変重要な意味をもつ。広島ルームでは、相談担当者から報告するだけでなく、子どもの言語能力や、その日できるようになったことの喜びや自信に応じて、子どもから報告させたり、それを相談担当者が補足したりしている。

近年、「子育て支援」「保護者支援」という言葉

を日常的に耳にするようになった。文部科学省(2011)は、「家庭教育支援」を重点施策のひとつとして位置づけている。認知カウンセリングも、この社会的変化の中にある。認知カウンセリングが誕生して間もなく30年になろうとしている今日、家族関係や家庭環境がクライアントの学習に及ぼす影響という問題に、いよいよ積極的に取り組まなければならない。ある発達障害児の母親は初回の面接で極度の夜泣きで深刻な睡眠不足に苦しんだ乳児期からの子育てを振り返り、相談担当者の「お母さん、これまでよく頑張ってこられましたね。」の一言で号泣した。認知カウンセリングは今、個別学習支援を必要としているクライアントだけでなく、子どもの学習について困り感をもつ保護者を「もう一人のクライアント」ととらえ、支援していくことが求められている。

#### 引用文献

- 堀野 緑 (1993). 認知カウンセリングによる基本的学習観の変化 市川伸一 (編著) 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 pp.62-77.
- 市川伸一 (1993). 認知カウンセリングとは何か 市川伸一 (編著) 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 pp.9-33.
- 市川伸一 (1998a). 学習方法とそれを支える環境要因—中1女子への数学・理科・社会の相談を通じて— 市川伸一 (編著) 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 pp.95-114.
- 市川伸一 (1998b). 「その後」の認知カウンセリング 市川伸一 (編著) 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 pp.2-25.
- 市川伸一 (2014). 企画趣旨 認知カウンセリングの講習・研修のあり方 市川伸一・藤澤伸介・深谷達史・篠ヶ谷圭太・和田果樹 日本教育心理学会総会発表論文集 56, 88-89.
- 伊藤毅志 (1998). 認知カウンセリングと基礎研究, そして将来への展望 市川伸一 (編著) 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 pp.116-131.
- 小島奈々恵・岡 直樹・児玉真樹子(2015). にこにこルームの学習支援が小学生に及ぼす効果(9)—平成26年度の小学生と保護者を対象とした調査— 学校教育実践学研究 21, 9-16.
- 厚生労働省 (2016). 人口動態統計
- 文部科学省 (2011). ブックレット「子どもたちの未来をはぐくむ家庭教育—家庭教育支援の取り組みについて—」
- 文部科学省 特別支援教育について1. はじめに ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/001.htm) 2017年12月取得)
- 中村亜希 (1998). 漢字の苦手な小学生への学習指導—構造的な理解と記憶を中心に— 市川伸一 (編著) 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 pp.28-49.
- 岡 直樹 (2013). 認知カウンセリング—認知カウンセリングに基づく個別の学習援助— 宮谷真人・中條和光 (編著) 心理学研究の新世紀1 認知・学習心理学 ミネルヴァ書房 pp.548-561.
- 佐々木まりあ・有元典文 (2014). 「困り感」のある学習環境における授業デザインの可能性: アシスタントティーチャーを活用した授業デザインの分析 横浜国立大学教育学会研究論集 1, 33-45.
- 総務省 (2017). 労働力調査 (詳細集計)
- 田村玲奈・岡 直樹・木舩 憲幸・外山智絵 (2013). 算数に苦手意識をもつ児童への学習援助 学校教育実践学研究 19, 1-10.
- 植木理恵 (2000). 学習障害児に対する動機づけ介入と計算スキルの教授:相互モデリングによる個別学習指導を通して 教育心理学研究 48, 491-500.
- 浦上 萌・岡 直樹 (2017). 仮想的教示と教訓帰納を用いた分数と小数の概念理解を促す支援 学校教育実践学研究 23, 1-8.

#### 謝 辞

これまで、にこにこ広島ルームを利用したすべてのクライアントとその保護者の皆様に心より御礼申し上げます。