

「ここにこルーム」の教育臨床プログラムが教員としての 力量形成に及ぼす効果

—大学院卒業生のPAC分析による比較—

劉 一杰*・エリクソン ユキコ**・栗原 慎二

(2020年12月7日受理)

The Research on the Effects of the Development of Competencies of Teacher Training Program through Clinical Education Practicum; the comparison by PAC analysis of graduates from master's program.

Yijie Liu , Yukiko Ericson and Shinji Kurihara

This study is to verify the effectiveness of clinical training program in teacher training. The Center of Educational Research and Practice provides variation of practicum opportunities for the graduate students in teacher training program, aimed to enhance their competencies as a teacher. Data was collected by structured interview using PAC (Personal Attitude Construct) analysis to verify difference between three groups of six graduates who had no participation, partial participation, and full participation. The results showed partial and full participation group had built confidence in their assessment skills and intervention skills for children as well as ability to search for methods dealing with children and parents in school settings. Additionally, the full participation group, who experienced providing individual social skills training to children, showed higher confidence by systemizing their experience of training program in practice, and formed positive self-perception about own skills. However, all group showed difficulty in modifying the theory and methods they had learned into their practices.

Key words : teacher training, confidence, clinical education, PAC analysis

問題と目的

教員には学習面のみならず、子どもが抱えている多様な心理的・発達的問題も適切にアセスメントし、子どもたちの心と学びを支援していくことが求められている(エリクソン・栗原, 2012)。そこで、心と学びをサポートできる専門的実践力をもつ人材を育成するため、広島大学大学院教育学(現人間社会科学)研究科附属教育実践総合センターでは、子どもの学びの支援を行う学習相談部門と心の支援を行う教育臨床相談部門から構成される教育臨床相談室「ここにこルーム」を開設した。同ルームでは2007年より現代GP「子どもの心と学び支援プログラムの展開」として学びの支

援と心の支援のためにプログラムを実践している。本稿では教育臨床相談部門における取り組みについて取り上げる。

「ここにこルーム」での教育臨床指導プログラムは72時間(3時間×24週)で構成され、具体的な内容としては、①臨床的アセスメント、カウンセリング、学級経営、発達障害・愛着障害等の臨床的理解と支援の講義およびロールプレイ、②地域の小学生を対象とした集団ソーシャル・スキル・トレーニング(以下SST, 全5回)の実践、③個別心理カウンセリング(以下ケース)、④学校や各種施設における課題のある児童生徒に対するボランティア活動である。なお、学生によって、①②④のみ参加の場合と、全内容参加の場合の2

*広島大学大学院教育学研究科博士課程後期, **広島大学大学院人間社会科学研究科附属教育実践総合センター

種類の参加形態がある。

教育臨床相談部門において実施されているこれらのプログラム（以下、プログラム）が大学生の力量形成に及ぼす影響については、先行研究にて多々検討されてきた。

岡・栗原・児玉・山田・木船・深田（2011）および栗原・岡・大里・西本・児玉・森田・エリクソン・山崎（2018）では、学生がプログラムを通じてよりの確かなアセスメントと介入ができる力量を形成するという目標に関して概ね意図した効果があがっているとされ、実践的介入力の成長が窺えることが示唆された。また、岡・栗原・木船・児玉・エリクソン・外山（2013）では、学生が活動を通して内省がなされていたことが示唆された。以上のことから、「にこにこルーム」教育臨床プログラムの実施は学生の力量形成に概ねプラスの影響を与えていることが推察された。

しかし、これらの先行研究の研究対象は在学生であり、実際に教師として就職した後の卒業生を対象とした研究は、岡・栗原・竹谷・森田・児玉・エリクソン（2015）のみである。この研究ではプログラムへの参加経験が教員生活に与えた影響が調査されたが、前述したプログラムを構成する4つの内容毎の影響の詳細については検討されていない。そこで本研究では、プログラムへの参加の有無および参加形態が教員としての力量形成に与える影響を検証するために、卒業生を対象とし、教員としての態度構造をより丁寧に比較検討する。

方法

1. 調査協力者

本研究では、プログラムに対して異なる参加体験をもつ卒業生を対象とした。具体的には、体系的なプログラムに未参加の卒業生2名、およびSSTを経験した卒業生2名とケースとSSTの両方を経験した卒業生2名であった。なお、この4名のプログラム経験年数は2～5年であった。

2. 分析方法

本研究は、被験者の態度構造の全体像について検討することを目的とするため、個人別態度構造（PAC）分析（内藤，2002）を用いた。

内藤が開発したPAC分析は、個人別に態度構造を測定するために開発された研究方法であり、調査協力者自身の見方に沿った変数を取り出すことや、調査協力者のイメージと解釈を重視し、個人の態度構造の全体像を共感的に理解することが可

能である（藤田，2010）。したがってPAC分析は個人に着目した質的研究でありながら、調査協力者の枠組みで分析する信頼性の高い質的研究法とされているため（丸山・小澤，2007）、本研究においては有効な分析方法であると考えられる。

3. 調査の実施

調査は内藤（2002）に基づき、2020年X月にWeb会議システムを利用し、非対面形式で調査協力者6名のPAC分析が行われた。なお、倫理的配慮として、協力しない場合はその意思が尊重され、不利益は生じないこと、調査の途中で協力を中断できること、個人が特定されない配慮を行った上で研究が公開されることなどについて口頭と文面で説明を行い、了承を得た。

PAC分析の手順は以下の通りである。

1) 教示文の読み上げと提示。「あなたは教育臨床相談プログラム（にこにこルーム）に参加、または関与したことで、どのようなことを感じたり学んだりし、どのような経験を得ましたか？また、これらの経験が今の自分の教員生活において、どのようなところでどう役立っている、いきていると感じますか？頭に浮かんできた言葉やイメージを思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。」2) 教示文から連想される項目をカードに1つずつ記入、続けて項目のイメージを（+ / 0 / -）で記入。3) 重要であると感じられる順にカードを並べ替え、その順位をカードに記入後、撮影した写真を送信。4) 調査者が項目をランダムに1対ずつ組み合わせ読み上げ、協力者が直感的なイメージでどれほど似ているかを7段階で評定。5) 調査者がカード間の評定結果をクラスター分析（ウォード法）で処理し、デンドログラムを出す。6) 図に基づいて面接調査を実施。

結果

体系的なプログラムに未参加の卒業生 A・B

A, Bは「にこにこ」プログラムには全く無関与だったため、教示文は他4人の調査協力者と同じものを提示したが、「にこにこ」での経験ではなく、学部および院生時代に受けた授業などを思い返してイメージを挙げてもらった。

1. AのPAC分析の結果

AのデンドログラムをFigure1に示した。図の左端の数字は項目の重要順位、横軸は項目間の距離、項目のあとの（+ / 0 / -）は各項目のイメージを表す。<>は被験者による命名である。

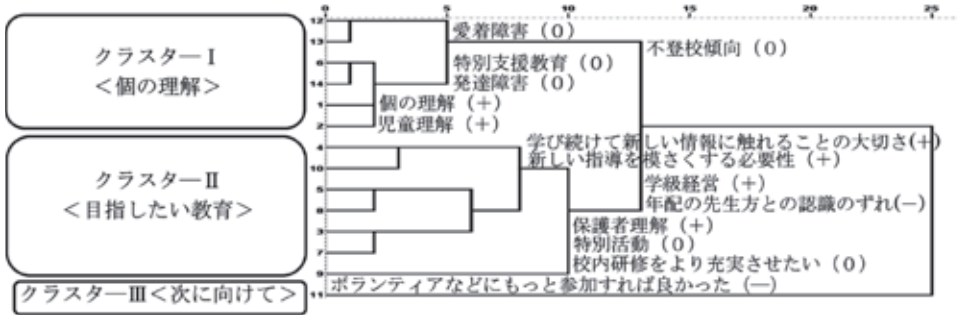


Figure 1 卒業生 A のデンドログラム

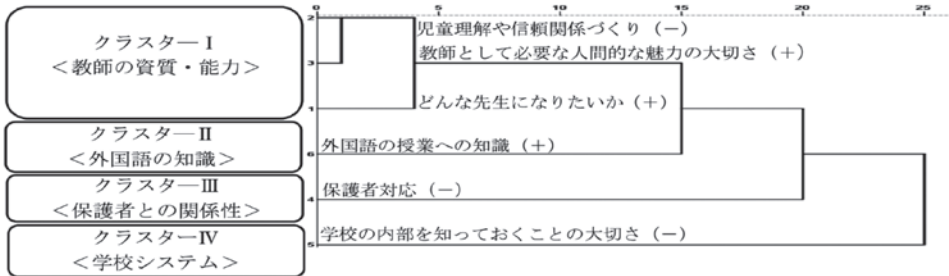


Figure 2 卒業生 B のデンドログラム

以下、各クラスターごとに項目と発言を整理して簡潔に記載する。他の PAC 分析の結果も同様である。

1) A による解釈

「**クラスター I**」 「愛着障害」から「児童理解」の 6 項目：このクラスターは大学で学び、現場に出てより大切だと思うようになったこと。

「**クラスター II**」 「学び続けて新しい情報にふれることの大切さ」から「校内研修をより充実させたい」の 7 項目：主に現場に出て思ったこと。大学時代に学んできたことと実際の現場の状況にギャップがあり、ストレスを感じている。

「**クラスター III**」 「ボランティアなどにもっと参加すれば良かった」の 1 項目：学生時代にもっとボランティアを経験しておけばよかったと感じた。

「**クラスター間の比較や全体的イメージ**」 クラスター I は大学時代に勉強したことで、クラスター II は現場に自分が実際に出て現場で感じたこと、同時にクラスター II は目指したい教育でもあり、そのためにはクラスター I の内容を重視すべきである。また、クラスター III をもっと重視していれば、クラスター I に対する理解はさらに深いものになっていたと感じる。

2) A の総合的解釈

A は特にクラスター I とクラスター II の間に強い繋がりを感じており、自分の中の理想の教育を目指すためには、＜個の理解＞を大事にして取り

組むことが必要不可欠とした。また、クラスター II に関しては、学生時代に学んだ知識と現場のギャップに戸惑いつつも、自分で学んできたことを心に留めながら、現場の先輩方のやり方を見て、自分の教育方針や考えを正しい方向に向けようと努めていた。また一つの反省点としてクラスター III をあげており、今ではクラスター I の理解をさらに深め、クラスター II の＜目指したい教育＞を実現するために、現場で正しい指導方法と新しい情報を模索し学び続けていた。

2. B の PAC 分析の結果

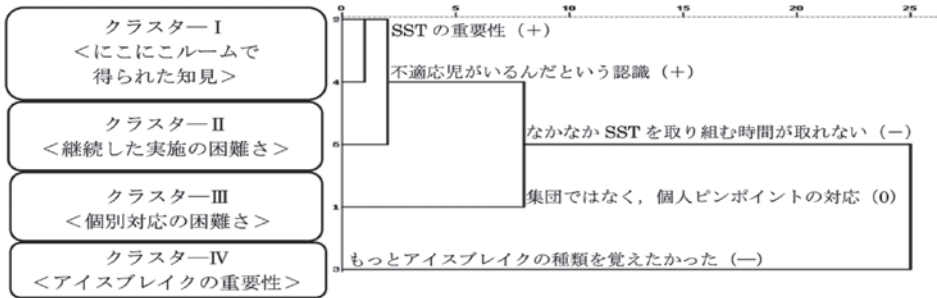
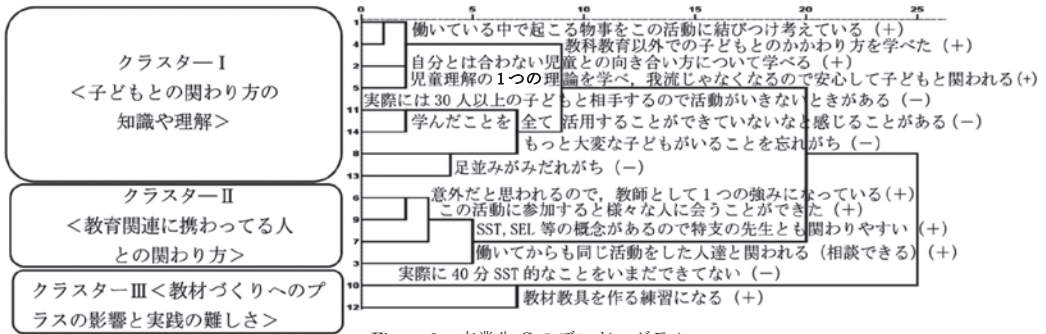
B のデンドログラムを Figure2 に示した。

1) B による解釈

「**クラスター I**」 「児童理解や信頼関係づくり」から「どんな先生になりたいか」までの 3 項目：自分が教師になるうえで大事にしたいと思う項目のグループ。2 の項目については、理論では大事とわかっていたが、いざ実践しようとするときできなかったため、大学時代にもっと子どもと関わる経験をしておけばよかったと感じた。

「**クラスター II**」 「外国語の授業への知識」の 1 項目：大学時代に副免で中学高校の英語の免許をとっていたため、その際に勉強してたことが外国語の授業で役に立っていると感じる。単純な英語の知識だけでなく、授業の仕方や意欲の上げ方も含まれる。

「**クラスター III**」 「保護者対応」の 1 項目：大学時



代に経験したことがなかったで、最初は困惑が多かった。保護者との関係づくりは大事だと頭ではわかっていたつもりだが、何故大事なのかは現場に出てから分かった。

「**クラスターⅣ**」「学校の内部を知っておくことの大切さ」の1項目：学校の体系的なものに関して授業でも言及されていただろうが、自分の重視度が足りなかった。現場に入る前にもっと知っておくべきだったと感じた。

「**クラスター間の比較や全体的イメージ**」クラスターⅠは主に子どもとの人間関係についてのイメージで、クラスターⅡは授業に関する知識である。クラスターⅢとⅠは強い繋がりがあり、特にⅠの児童理解と信頼関係づくりとの繋がりが大きいと感じる。なお、大学で学んだことが現場に出たら全く違うという壁は特になかったが、とにかく時間が足らず、色々と雑務に追われ、大学で学んだことが思うように実践できないと感じている。

2) Bの総合的解釈

Bは特に大学時代に学んだ知識と現場に出たからの経験にギャップは感じていなかったようだが、学校というシステムの中で学んだことを思うように実践できないという難しさは感じていた。

また、クラスター間の関係において、Bは特に保護者対応と児童理解および信頼関係づくりの間に強い繋がりを感じていた。しかし、どちらも頭

では大事とわかっていたが、いざ実践となるとうまくできない、やり方がわからないというもどかしさを感じており、特に初任時は特別支援学級の児童との関わりに大変苦労したため、大学時代にもっと色々経験を積み、子どもと関わる経験を増やしておくべきだったと感じている。

SSTに参加した卒業生 C・D

1. CのPAC分析の結果

Cのデンドログラムを Figure3 に示した。

1) Cによる解釈

「**クラスターⅠ**」「働いている中で起こる物事をこの活動を結びつけ考えている」から「足並みがみだれがち」までの8項目：このクラスターは主に「にこにこ」から学んだ、感じたこと。

「**クラスターⅡ**」「意外と思われるので、教師として1つの強みになっている」から「働いてからも、同じ活動をした人達で関われる(相談できる)」までの4項目：卒業してからも、自分が相談できる人がたくさんいるという安心感。

「**クラスターⅢ**」「実際に40分SST的なことをいまだできていない」と「教材教具を作る練習になる」の2項目：SSTを経験したことで、全体的に教材教具を作る練習になったと感じる。ただSSTの実施に関しては、実際に現場にでてからまだいまいち実践できておらず、10分20分程度のSSTしかできていない。

「クラスター間の比較や全体的イメージ」クラスターⅠは過去を振り返り今まで自分が学んだことであり、Ⅱは今働いている中で感じることでこれからのこと。クラスターⅡは橋渡しの役割をしている。また、「にこにこ」での体験自体は今の教員生活にプラスの影響を与えているが、実践として、一対一での関わり方はできるようになったが、全体での実践となるとやはり難しさを感じる。

2) Cの総合的解釈

Cは、「にこにこ」の経験は自分の教員生活において、アセスメントや子ども対応の知識だけでなく、教科教育も含めた大きな面でも、プラスの影響を与えていると感じていた。また、活動を通して交友関係も広がり、色々と共感してくれる相談相手が増えて安心するという面も見られた。しかし一方で、Cは「にこにこ」の経験だけではクラス全体での実践に関してはカバーしきれないと感じていた。さらに、「にこにこ」ではみんなが共通の認識をもち同じ目標を立てて頑張れた分、現場に出てから他の教師との兼ね合いや指導方針の統一、SST自体の説明や保護者との関係の構築について課題を感じていた。

2. DのPAC分析

DのデンドログラムをFigure4に示した。

1) Dによる解釈

「クラスターⅠ」「SSTの重要性」と「不適応児がいるんだという認識」の2項目：「にこにこ」での取り組み、特に集団SSTプログラムを思い出してでた項目。多様な子どもたちと学生時代に実際に関わった経験があったため、教員になってからも特に困惑は感じなかった。

「クラスターⅡ」「なかなかSSTに取り組む時間が取れないという不満」の1項目：実際に就職してからは、SSTはできて週一くらいであり、継続的に取り組める時間がない。

「クラスターⅢ」「集団ではなく、個人ピンポイントの対応」の1項目：結局一番悩むのはピンポイントの子どもの対応なので、個別の対応スキルや面接スキルをもっと知っておくべきだったと感じた。また、子どもだけでなく、保護者の対応にも少し困り感を感じている。

「クラスターⅣ」「もっとアイスブレイクの種類を覚えなかった」の1項目：「にこにこ」でアイスブレイクをやって理論では大事だとわかっていたがその時はそんなに実感は湧かなく、教員になってからアイスブレイクの実用性を感じた。もっと色々なアイスブレイクを覚えておけばよかったと

常を感じてる。

「クラスター間の比較と全体的イメージ」大きく言うと、クラスターは学生時代と今の教員をしてみての自分という感じで分かれている印象。クラスターⅠは学生時代に得た知見で、クラスターⅡ、Ⅲ、Ⅳは就職してから気づいた課題点や困難さであり、クラスをもつてからより実感した。

2) Dの総合的解釈

デンドログラムの図からクラスターは4つに分かれていたが、DはクラスターⅠは学生時代に感じたこと、クラスターⅡ以降は就職後に感じたこと、という2つのクラスターとしても扱えると言っていた。また、クラスターⅢに関しては、「にこにこ」の個別ケースを経験してみるのもよかったかもしれないと感じていた。さらに、Dは継続的な支援があまりできていないと痛感しており、学生時代と就職後の生活は全く別物であると、教員生活の中で、自分自身の力不足を常を感じていた。

ケースとSSTに参加した卒業生E・F

1. EのPAC分析の結果

EのデンドログラムをFigure5に示した。

1) Eによる解釈

「クラスターⅠ」「SSTの仕方がわかった」から「臨床心理の勉強をし続けないとその考えから少し遠ざかっていく」の9項目：大きく言うと、このクラスターは「にこにこ」を通して学んだことやできるようになったこと。アセスメントの中で子どもの課題をどう絞っていくかなど、個別のケースは特に色々な事を学べた気がするが、集団のSSTをやったからこそ、ケースでの支援につながったと感じた。

「クラスターⅡ」「実際に一人一人気になる子についてアセスメントができていない」から「学校全体にはアセスメント・SSTの重要性などはやり方がわからないこともあり、浸透していない」の6項目：このグループは、頭では重要だとわかっているが、実際にできていないと感じる内容。具体的に言うと、4、10、5の三つは自分をもっと頑張ればやれるはずなのにできていない項目で、あとは学校のシステム的なものを感じる限界や困難さ。

「クラスター間の比較や全体的イメージ」クラスターⅠは、達成感があったり、できるようになったこととか、頭の中で考えていること、思い出みたいな感じで、クラスターⅡは行動できたかどうか。違う言い方をすると、クラスターⅠは思っていること、Ⅱが就職して知った現実。また、クラスターⅡの上の三つと下の三つは直接的には関連し

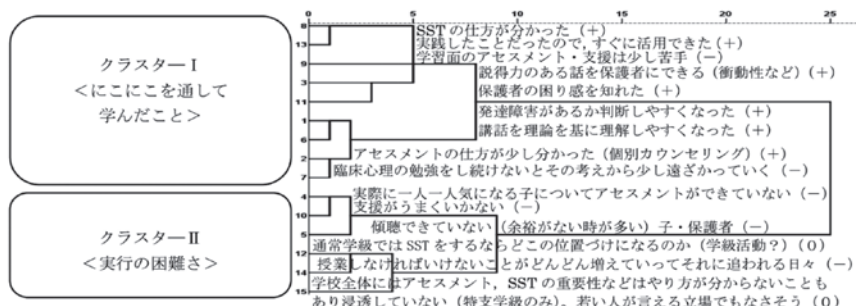


Figure5 卒業生 E のデンドログラム

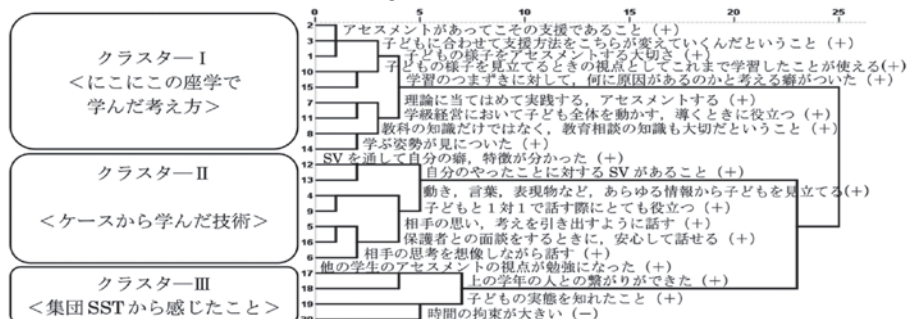


Figure6 卒業生 F のデンドログラム

ていないが、実際に下の三つが色々実施しようと思う中で壁になっていると感じることはある。

2) E の総合的解釈

E は、クラスター I は「にこにこ」で学んでできるようになったこと、感じた達成感としており、クラスター II は現実に実行することに感じる困難さであるとまとめた。また、自分の努力が足りないことがこの実行の困難さの大元の原因であると思う中、そこを改善していく必要があるのはわかるが、学校というシステムの中でこの葛藤をどう解決していけばいいかわからないと感じていた。

2. 卒業生 F の PAC 分析の結果

F のデンドログラムを Figure6 に示した。

1) F による解釈

「クラスター I」 「アセスメントがあってこそその支援であること」から「学ぶ姿勢が身についた」の 9 項目：このクラスターは主に「にこにこ」で学んだこと、その中でも定例研修会の座学のイメージが強い。アセスメントしてこそその支援だという意識が生まれたので、学習面でもきちんとアセスメントする癖がついたと感じる。

「クラスター II」 「SV を通して自分の癖、特徴がわかった」から「相手の思考を想像しながら話す」の 7 項目：ここは一对一のカウンセリングの技術というイメージで、これらを一番感じたのはケー

スの時。研修会でも面接の練習をして勉強になったが、ケースは特に得るものが多かったと感じる。保護者との懇談会や対応に関しても、ケースの経験があったため、あまり困らなかった。集団での勉強とケースはどちらも大事だと思った。

「クラスター III」 「他の学生のアセスメントの視点が勉強になった」から「時間の拘束が大きい」の 4 項目：集団 SST の場で学んだり感じたこと。他の人の視点を取り入れて学習できたり、直に色々な子どもと関わって、色々なことが実感できて、今の教員生活にも役立っている。

「クラスター間の比較や全体的イメージ」 クラスター I は座学で学んだこと、クラスター II はケースから学んだこと、クラスター III は集団 SST で感じたこと、学んだこと。またクラスター I が習得した考え方で、クラスター II が習得した技術という見方もできる。クラスター I とクラスター III は繋がっており、考え方を身につけるうえで、アクセントになっている。全体的にみて、やはりアセスメントが特に大事だと感じた。学習面の支援においても、どこに問題があるのかをアセスメントする癖がついたので、「にこにこ」でのアセスメントの練習が般化したと感じる。

2) F の総合的解釈

F はクラスター I は座学、クラスター II はケー

ス、クラスターⅢは集団 SST と、最終的に三つのクラスターを学習した場面でわけてまとめ命名をした。また、三つのクラスターはそれぞれ繋がっており、クラスターⅠは考え方、クラスターⅡは技術、クラスターⅢはⅠとⅡによる影響を与えるアクセントという位置づけとなった。Fは「にこにこ」で様々な経験をしたため、多方面から得るものがあり、どれも重要であると感じていた。

総合考察

1. プログラム未参加の A・B グループの態度構造

まず A・B グループの態度構造について、認知面と実践面の 2 側面から検討する。

認知面については、A は「愛着・発達障害」「特別支援教育」などの概念については理論的な知識を保有していた。同様に B も、児童・保護者理解や信頼関係構築を「重視すべき点」として挙げており、授業から一定の知識を習得していた。だが A・B グループが自由連想で挙げた各イメージ項目はどれも大きく抽象化された概念的な単語であり、過去に学んだことや目指したい教育についても、具体的ではなかった。また、A は各項目間の繋がりについてはあまり意識していなかった。B においても、クラスターⅡ、Ⅲ、Ⅳがいずれも一つの項目で形成され、各クラスター間の繋がりも弱く、ほぼ並列関係となっていた。すなわち、A・B グループは概念的・理論的な知識について一定の把握はしていたが、それらは系統化・体系化されていなかった。

一方実践面では、A・B グループは学生時代に学んだ知見を教師としてよりうまく実践できるよう、学校システムや周りの教員との関係性を考慮しつつ、子どもにより適切な支援を提供することに努めていた。しかし、A・B ともに、学生時代の実験が足りなかったため現場にでてからの戸惑いが大きかったことから、学生時代にもっと子どもとの関わりの実経験をしておけば良かったと感じており、児童・生徒の理解および保護者への対応スキルについて否定的な印象形成が認められた。

2. SST に参加した C・D グループの態度構造

次に C・D グループの態度構造については、認知面において、C・D グループは自由連想の時点で「不適応児」という抽象的な概念を挙げるのではなく、「多様な課題をもつ子どもが実際にいるとわかり、その支援の重要性と方法を習得した」のような、経験から得た具体的な知識や知見、感じ

たことを挙げていた。特に、C の発言からは学校現場で対応の難しい児童生徒に直面した時、過去に自身がプログラムで経験した内容をエピソードとして具体的に想起し、対応方法の検索を行なっていることが明らかにされた。しかし、認知面に関して、C・D は、SST を経験して得た知見は多くあったが、個別対応・面接に関する知識とスキルについては不足していると感じていた。また、C・D グループの各クラスター間の繋がりにおいては、基本的に過去に得た知見のまとまりから今現在教員として感じることや課題のまとまりという流れが構築されており、クラスター内の各項目間の繋がりも意識されていた。

実践面においては、C・D グループは A・B グループに比べ、実際に SST に参加したり、ボランティア活動にも積極的に関わっていたりしたことによって多様な課題をもつ児童・生徒と関わりをもち、支援を行った経験があったため、現場にでてから実際に様々な子どもと対面しても特に戸惑いはなく、ある程度の安心と自信をもちつつ、子どもの課題を理解し、支援に入ることができていた。しかし、SST においては担当する児童・生徒が少人数であったため、両者ともに学生時代に学んだ知見をクラス全体を対象に応用する際の難しさと継続的实践を行う難しさ、および SST を経験して習得した集団対応スキルから個別対応への移行の難しさを感じていた。

3. SST とケース両方に参加した E・F グループの態度構造

E・F グループの態度構造については、認知面において、まずイメージ項目が C・D よりさらに具体的かつ体系的であった。特に F は知識を習得した場面で各クラスターを構成させており、クラスター間の繋がりおよび各項目の繋がり非常に密接で、「にこにこルーム」を通して得た知見が明確に系統化され、今の教員生活において必要な場面で必要な知識やエピソードが喚起され、それを応用し、多様な個性をもつ子どもとの関わりや適切なアセスメントと支援にいきていることが分かった。同様に E も、クラスターⅠを過去に得た知見、クラスターⅡを今現在感じていることや課題の流れでまとめており、「にこにこルーム」を経験して具体的にどの場面でどのような知識や知見が役立ったか、そして今現場で実際にうまく実践できていないことおよびその具体的な理由、というようなイメージ項目の挙げ方と発言をしていた。また、E・F グループは過去に得た知見の中でも特に子

どものアセスメントを的確に行うことを重視しており、「アセスメントあつての支援」という考えを常に念頭に置いていた。

実践面においては、E・Fグループは特に学んできたことを実践に移したいという強い思いをもっていた。また、E・Fは課題のある子どもに接するとき、どのような支援が必要であるかを論理的に認識しており、実践においても、学生時代に多様な課題をもつ子どもと集団的にも個別的にも親身に関わってきた経験をもっているため、自身の介入・対応スキル、特に個別対応スキルについて肯定的な印象形成をしていた。これに伴い保護者対応についても肯定的な認識が認められた。

4. まとめ

以上のことから、プログラムを経験した卒業生は、認知面に関しては知識を系統化して保有することができ、対応が難しい子どもと対面しても即座に過去の経験から学んできた知識や体験を喚起して、場面に合わせて具体的かつ有効な解決策を検索し、支援に繋げる傾向が見られた。また、ケースを経験することで個別対応および面接の技量が高まり、子ども対応のみならず、保護者への支援にも効果を発揮していた。一方で、実践面においては、プログラムに参加することで様々な子どもと関わる実経験を増やすことができ、知識と実践の往還を通して生きた知識と高度な臨床能力が形成されるため、現場に入ってから戸惑いが減少され、教員としてのアセスメント能力や対応力の形成に役立ち、自信形成にも繋がっていた。

今後の課題

今回の調査協力者に共通して、学生時代に学習した内容を現場で実践する際に時間的・組織的な制約があり、行き届いた支援ができないという反応が認められた。特に実習を経験したC・D・E・Fにおいては、学級の活動でSSTや子どもへの心理教育的プログラムおよび個別介入を継続的に行うことの難しさなど、自身の具体的な活動イメージを実践する時間がないことが報告された。

これらのことから、「にこにこルーム」におけるプログラムを経験することで理論的・実践的な技術の獲得はなされるが、実際の現場での適用についての指導が不足していることが考えられた。すなわち、プログラムを通して学生自身の教育臨床の知識や技量を教えるだけでなく、それらを活用し学校全体をうまく巻きこんで活動していける、

教育相談コーディネーター（文部科学省、2017）としての役割を担える学生を育成していくことが必要と考えられる。今後この点について検討していき、プログラムのさらなる充実を目指すことが必要であるだろう。

参考文献

- 1) エリクソンユキコ・栗原慎二 2012 学校臨床相談支援員のケースに対する意識変容 —学校心理教育支援室「にこにこルーム」の事例から— 学校教育実践学研究 第18巻 25-30
- 2) 藤田裕子 2010 授業イメージの変容に見る熟練教師の成長 —自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究— 日本教育工学会論文誌 34 (1), 67-76
- 3) 丸山千歌・小澤伊久美 2007 日本語教育における PAC 分析の可能性と課題 —読解教材を刺激とした留学生への実践研究から— 日本語教育実践研究フォーラム報告
- 4) 文部科学省 2017 児童生徒の教育相談の充実について —学校の教育力を高める組織的教育相談体制づくり— (報告)
- 5) 内藤哲雄 2002 PAC 分析実施法 改訂版 「個」を科学する新技法への招待 ナカニシ出版
- 6) 岡直樹・栗原慎二・児玉真樹子・山田恭子・木船憲幸・深田博己 2011 子どもの心と学び支援実習が学生の専門実践力育成に及ぼす効果 広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書 (9) 167-185
- 7) 岡直樹・栗原慎二・木船憲幸・児玉真樹子・エリクソンユキコ・外山智絵 2013 子どもの学び支援実習が学生の専門実践力育成に及ぼす効果 —教師効力感の育成をめざして— 広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書 (11) 203-216
- 8) 岡直樹・栗原慎二・竹谷浩子・森田愛子・児玉真樹子・エリクソンユキコ 2015 子どもの学び支援プロジェクトの教育的効果 広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書 (13) 31-36
- 9) 栗原慎二・岡直樹・大里剛・西本正頼・児玉真樹子・森田愛子・エリクソンユキコ・山崎茜 2018 子どもの心と学び支援を通じた知的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) 広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書 (16) 113-121