

学習援助プログラムは学生カウンセラーにどのような効果を及ぼすのか(2)
—— COVID-19 対策下における遠隔による学習援助を通して ——

What are the Effects on Student Counselors from Learning Support Programs? (II) :
Through a Remote Learning Assistance Made Possible by the COVID-19 Disaster

神原 一之

KAMBARA Kazuyuki

武庫川女子大学大学院 教育学研究論集

第 16 号 2021 年

【原著論文】

学習援助プログラムは学生カウンセラーにどのような効果を及ぼすのか (2)

—— COVID-19 対策下における遠隔による学習援助を通して ——

What are the Effects on Student Counselors from Learning Support Programs? (II) :

Through a Remote Learning Assistance Made Possible by the COVID-19 Disaster

神原一之*

KAMBARA Kazuyuki*

要旨

児童を対象に実施した Zoom を用いた遠隔による学習援助プログラムが、学生カウンセラーに及ぼす効果を考察することが本研究の目的である。本研究では、認知カウンセリングを中核に据えて児童を対象とした学習援助プログラムを全 10 回実施した。その結果、対面による手法でなくとも認知カウンセリングを中核とした Zoom を利用した遠隔による学習援助プログラムでも学生カウンセラーへの効果が期待でき、場所や時間に束縛されない学びを学生カウンセラーと児童に提供することになることが明らかになった。

1. 序論

2019 年 11 月末中国で発生したといわれる新型コロナウイルス感染症（以下 COVID-19）は、2020 年 8 月現在も全世界に感染を拡大している。新型コロナウイルス感染症（COVID-19）WHO 公式情報特設ページ(2020 年 8 月 7 日現在)によると全世界で 18,614,177 人が感染し、702,642 人の方が亡くなっている。我が国でも 2020 年 1 月 16 日に COVID-19 の感染者が初めて確認されて以降、国内感染者は 4,000 人を越え、社会・経済に甚大な影響を与え続けている。2 月に COVID-19 が「指定感染症」、「検疫感染症」とする政令が施行された後、海外渡航や日常の感染予防対策など COVID-19 に関する様々な対応が発表され、4 月政府の緊急事態宣言を受けて、本学では大学への登学禁止、前期遠隔授業の実施などが決まり、学生も教員も初めての経験を重ねる事態となった。もちろん、大学生だけでなく国内の児童・生徒も、全国一斉休業要請による学校の休校により心身ともに影響を受けることとなった。

本稿では、このような状況下において児童を対象に行った「学習援助プログラム」が支援者である学生にどのような効果をもたらしたのか記述する¹⁾。神原（2019）が示すように、学習支援が被援助者に関する効果を記述するものは多く見られるが、援助者に関する効果について記述したものは少なく²⁾、自らも厳しい感染症対策の状況下で教員志望の学生が小学生に対してどのような支援を行い、どんな効果があったのかについて記述することは記録としての価値があるだけでなく、大学における学修の在り方について示唆を与えるものと考えられる。

2. 目的及び方法

COVID-19 対策下の学習援助プログラムの実際を記述し、プログラムが学生に与えた効果を分析することが目的である。

そのために、まず学習援助プログラムの計画から実施に至る経過について記述する。そして、学生の学習支援記録をもとに学習支援の実際を記述する。

次に学習援助者である大学生に対して行った意識調査の結果を分析する。援助者である大学生はすべて女性で、教育学科に所属する大学 3 年生 8 名、大学 4 年生 6 名の計 14 名である。4 年生は対面による学習援助を 1 年間（計 20 回）経験しているが、3 年生は 1 名を除き経験がない。Google フォームを活用して、4 つの大問「ICT 活用」「算数指導」「認知カウンセリングの技能」「コミュニケーション」に対して成長の実感を問う。尺度は 7 段階（1. 全く成長しなかった、2. 成長しなかった、3. あまり成長しなかった、4. どちらともいえない、5. やや成長した、6. 成長した、7. とても成長した）とする。これとは別に、成長した点、遠隔授業で工夫した点・努力した点、こまった点を自由記述させる。なお、4 年生に対しては、対面による学習援助との相違点を自由記述させる。これらの調査結果を神原（2019）の対面による学習援助と対比しつつ考察を行う。

3. 学習援助プログラムの経緯と学習支援の実際

（1）遠隔による学習支援開始までの経緯

この学習援助プログラム（通称「らび」）は「認知カウンセリング」³⁾を中核に据えた算数学習の支援を行い、「構

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

成的グループ・エンカウンター」⁴⁾を支援的機能として構成している。これまで年間 20 回（10 回を 1 期として年間 2 期）の学習支援を 5 年間継続して開催してきた。第 10 期目となる今回の学習援助プログラムも 2020 年 1 月に募集を公開、3 月より各小学校に案内を配布した。ちょうどこの時期、COVID-19 対策の影響で近隣の小学校が臨時休業となっていた。家庭経済の困窮と格差、情報通信技術環境の遅れなど学びの保障に係る課題が顕在化していった。大学も遠隔授業となり、学生の登学が認められなくなった。これまで大学内で行っていた対面による 1 対 1 の学習援助や構成的グループ・エンカウンターは実施不可能となった。

学習に困難を感じている児童の多くは休校によりさらに厳しい状況になっていると予想された。このことに対してできることはないのか学生たちと話し合った結果、Zoom⁵⁾を活用した学習支援を行うこととした。応募してきた児童・保護者に対して Zoom による学習支援を 1 回 40 分間、計 10 回継続して行うことを告げて、そのような形式でも学習支援を受けたい児童を再募集した。結果として、応募理由を鑑みて 14 名の児童を対象に遠隔授業を行うこととした。小学生の内訳は西宮市に在住する小学 2 年生 2 名、3 年生 1 名、4 年生 6 名、6 年生 5 名の計 14 名である。そのうち、男児が 4 名、女児が 10 名である。大学生 1 名と小学生 1 名が組となり学習援助プログラムを行うため、第 1 回目までに筆者がそれぞれの家庭に学生カウンセラーの名前を伝え、その後、学生カウンセラーは Zoom の URL とパスワード及び第 1 回の日時を担当する児童の保護者へ伝えた。こうした準備を経て学習支援を開始した。

(2) 学習支援の実際

第 1 回目(2020 年 5 月 14 日または 15 日)に、学生カウンセラーが保護者にアセスメントの目的と方法を伝えた上で、児童と保護者に対してアセスメントを行った。認知カウンセリングは、「認知的な問題を抱えている人(主として、「何々がわからなくて困っている」という不適応感をもった人)に対し、個人的な面接によって原因を探り、解決のための援助を与えるもの(市川, 2003)」であるため、アセスメントは重要である。アセスメント後に目標と支援方針をそれぞれの学生カウンセラーが考察し、ゼミの中で発表し検討を加えた。資料 1 は学生カウンセラー A の児童 F に対するアセスメント記録の一部である。児童の願い、保護者の願い、児童の学習上の問題と援助資源など Zoom を用いて聞き取り調査を行った。その上で学習支援の目標や方針を決定していった。

資料 1 学生カウンセラー A のアセスメント記録

※クライアント情報については、個人が特定されないように改変し個人情報保護・倫理的配慮を行っている。

1-1. クライアントについて

- (1) 児童名 F さん
- (2) 小学校名 (省略)
- (3) 学年 4 年生
- (4) 兄弟姉妹 (省略)
- (5) 母親からみた F さんについて・願い (省略)
- (6) 児童の不安・願い 3 年生までに学習した所までの中で、分からない問題を解けるようにしたい。3 学期の途中に休校になって進められなかった単元を進めてほしい。らびに対する不安はなく、楽しみにしている。
- (7) 学習の何が問題か 計算問題でタイムを計るとなると気持ちが焦ってしまい、本来できる問題も解けるまでに時間がかかってしまう。コンパスや分度器を使って三角形をかくのが苦手。あまりのある割り算が苦手。筆算は途中で分からなくなることがある。その他、(2 けた) × (1 けた) のかけ算(暗算)や、時間と長さに関連する問題(主に単位変換など)が苦手である。
- (8) 自助資源 (省略)
- (9) 援助資源 (省略) 塾
- (10) 苦手なこと・もの・嫌なこと・もの 全般的に、頭で考えたり想像したりしたことを自分の言葉で表すのが苦手。学校の授業では、国語・算数・社会が苦手だが、嫌いではない。理科も苦手だが、観察するのは好き。
- (11) 問題状況についての仮説 計算問題では時間があれば解けるということで、単に早く計算するというのに慣れていない、すなわちその練習量が足りないのではないかと推測する。文章題では場面を頭の中で想像できておらず、文章中に出てきた数字のみに着目し、意味を考えずに式を立てていると予想する。文章を読み取るという根本があやふやになっているため、幅広い分野において苦手と感じているのではないかと推測する。
- (12) らび終了までの目標 いろいろな計算問題・文章題に挑戦してできるようにし、今よりも算数が楽しいと思えるようになる。
- (13) 将来の夢 (省略)

1-2. カウンセリングの方針

(1) 様々な問題を解く中で、どこにつまずいたのかを客観的に考えること

アセスメントで算数に苦手意識はあっても嫌いではないと聞き、また、向上心を持って取り組んでくれていることが言動や表情から伝わってくる。そのため、自分のつまずきやすい点をしっかりと捉え、意識して解くようになり、徐々に算数が楽しいと思えるの

ではないか。自己診断の経験を積むことを試みたいと考えた。

(2)文章題から読み取れることに線を引くこと

文章題では文章の意味が分かると、根拠を伴った答えを導き出すことができるようになると思っている。そのためにはいきなり式を立てるのではなく、文章に線を引いてイメージしながら読み取る習慣をつけるべきである。そして、その作業が、式を立て答えを出す時に、自分の考えの手助けになることを実感してほしい。

(3)一回のらびの時間に得たこと、学んだことを自分の言葉で整理して話すこと

見たこと・聞いたことを自分では理解しているつもりでも、誰かに説明するとなると、知っている情報をどう結び合わせて伝えればいいのか混乱してしまうということが、苦手なことの読み取りからも考えられる。アウトプットの時間は学校ではあまり経験しないため、クライアントが主体的に話せる機会を持つことで、一回のらびで学んだことが完結すると同時に、有意義に過ごせたと実感できるだろうと考えたからである。

支援方針が確定後、週 1 回の学習支援を行い、それぞれの学習支援状況を資料 2 のように学習支援状況を録音や写真記録をもとにプロトコールを記述した。プロトコールの Co は学生カウンセラーの発言、Cl は児童の発言である。認知カウンセリングを用いた学習支援では、資料 2 の 1) のように児童に説明（「仮想的教示」⁶⁾）を促したり、7) のように分かっているところまで立ち戻らせたり、5), 9), 13), 15) にみられるように傾聴したり承認したりすることを重視している。

学習支援の様子をプロトコールに起こした後、学生は記録を読み直して自身の支援に対して省察し考察を加える。学生カウンセラー A は、予想外の児童のつまづきを知ることができたことは収穫であるが、適切な支援が即座に浮かばなかったことを反省している。このプロトコールと考察をもとに、ゼミの時間で発表し、児童の認知状況の把握や支援の方法について議論を重ねていった。その結果、支援の仕方として、実際の時計や教具にある時計とテープ図を関連させて 1 時間が 60 分であることを量感として把握しやすいようにさせるなどの支援策が生まれた。

このような取り組みを計 9 回繰り返して 7 月 16 日もしくは 17 日に学習援助を終えた。全 10 回の学習支援を終了した後、10 回を通じた省察を各自行なった。

資料 2 学生カウンセラー A の 8 回目の支援記録

1. 具体的な学習事項 宿題答え合わせ、学校の宿題(あまりのある割り算 20 問), 「時間と時こく」

時間と時こくの宿題 6 問は数字が大きくて難しいものも含まれていたが、全て一回目で正解できていたため、本人もとても嬉しそうだった。また、私から説明を求めなくても考えた理由を自主的に伝えてくれたので、これは今までのらびで私が質問をよくしていたから根拠を持って考えることが徐々に習慣づいていたのではないかと推測した。

注目すべき部分

問題 ④1 時間 25 分＝ 分

Cl の答え (正解だったので中略)

⑤155 分＝ 時間 分 Cl の答え ⑤155 分
＝ 120 時間 25 分

1)Co: この問題、どうやって考えて解いたん?

2)Cl: 時計で、55 分だから 12 から 6 まで回ると 60 分やから…えっと、

3)Co: ん? 12 から 6 まで長い針が進むのって 60 分やっけ?

4)Cl: え? うん。こっからここまで (12 から 6 まで) が 60 分で、60 分残ってるから 60 足すから 6+6 で、12 やから 155-12? で余ったのが……ん? ちょっと待って。

5)Co: うんいいよいいよ、落ち着いて考えてみて。

6)Cl: (考える)

7)Co: ちょっと戻ってみよっか。①～④正解してたやんか、これの④どうやって考えた?

8)Cl: ④は 1 時間が 12 やから、あ? え? あ、1 時間が 120 分? ん? ちょっと待って。

9)Co: うん、ゆっくりでいいよ。

10)Cl: 1 時間が…120 分。あ! 間違えた! 60 分で、だから 1 時間は 60 分って書き換えて、60+25 したら 85 分。

11)Co: そうそう! 正解! ④の説明してくれたけど、なんか気づいたことなかった? 1 時間って何分やったっけ?

12)Cl: …60 分。

13)Co: うん。ってことは…?

14)Cl: (間違えていたことに気づいて苦笑い→もう一度解き直す) 分かった。あってるか分からんけど 12 時間 35 分。

15)Co: そっかそっか。35 分は正解やで! 12 時間になったんやね。そこだけ惜しいんやけど、12 時間ってどうやって出した?

16)Cl: えっと、155-60 して 95。それで 95-60 して 35。

17)Co: うん。それは分? 時間?

18)Cl: 分。

19)Co: そう正解。じゃあ時間の方なんやけど、どうやって 12 時間出してた？
 20)Cl: さっきのやり方で、そしたらさー、最後 60 と 60 でさ、それ足した。
 21)Co: あ！ 60 と 60 足したんか！なるほど、それで 120 にしたんや！
 22)Cl: そう。
 (以下省略)

2. 感想・考察 宿題の答え合わせ、学校の宿題に取り組むまでは順調に行けたが、時間と時こくの問題でつまずきが見られた。いつもはある程度このように間違えるだろうなど予想して、それにあったつまずきが見られることが多いため、予想に基づいた支援を行っていたが、今回の注目すべき部分で取り上げた問題では、頭を捻ってもクライアントがどのように考えてこの答えを導き出したのか納得できず、良いアドバイスをすぐに出すことができなかった。この点は一番反省しなければいけないが、今回の問題に向き合うことでまた新たにこんな間違いをすることもあり得るという発見につながったので、自分としては大きな収穫も得られて良かった。単位を混合してミスしてしまうというのは、時間と時こくの単位だけに限らず多様な問題に当てはまることだと思うので、そのことも念頭に置いて柔軟に考えた支援や配慮を行えるように経験を積み重ねていきたい。

4. 学習援助後の学生の意識

2 節で述べたように、全 10 回の学習支援を終えた直後の 2020 年 7 月 16 日から 24 日の一週間の間 Google フォームを活用して 14 名の学生に対して 4 つの大問「ICT 活用に関する知識・技能」「算数指導」「認知カウンセリングの技能」「コミュニケーション」と自由記述からなる意識調査を行った。また、4 回生には対面と比較して自由記述させた。これらについて以下で分析・考察を行う。

(1) 意識調査

1) 「ICT 活用に関する知識・技能」

今回は Zoom を用いた遠隔の学習支援を学生の自宅から行った。学生によっては、ホワイトボードを用意一緒に書き込みながら支援を行ったり、パワーポイントで作成した教材を用いて支援を行ったりしたようである。ここでいう「ICT 活用に関する知識や技能」とは、Zoom のようなコミュニケーションツールだけではなく、後者のようなプレゼンテーションツールやインターネット上にある算数の教材活用を指す。その結果は図 1 の通りである。

Zoom に関しては、14 名中 11 名がその基本的操作に関する知識・技能について「成長した」「大変成長した」と

答えた学生が 14 名中 11 名と強い肯定感を示している。このことは、ほとんどの学生は Zoom 活用が初めてで、10 回全て Zoom 使用を指定したことによる効果であると思われる。

それと比較すると ICT の効果的な活用に関する知識・技能については、「成長した」「大変成長した」と答えた学生がそれぞれ 6 名、4 名と 5 割に満たない。「どちらともいえない」も 2 名から 4 名いる。「どちらともいえない」と回答した学生の自由記述には「Zoom の機能の中々使いこなせず慣れるのに時間がかかってしまった。また作図の問題が分からないと言われたときにジェスチャーしか最善の方法が浮かばず直接支援出来ない難しさを実感した。」と記述がある。基本的ツールである Zoom の技能は向上したもののそれでも遠隔での ICT 活用経験に不足があり、学習支援の本質まで中々意識が届かず、児童の援助資源を活用できていない様子が見てとれる。

ICT 活用に関しては個人のスキルの問題、各学生や児童の ICT 環境の問題などが影響するが、創意工夫してみようとする学生の態度も影響するように思われる。

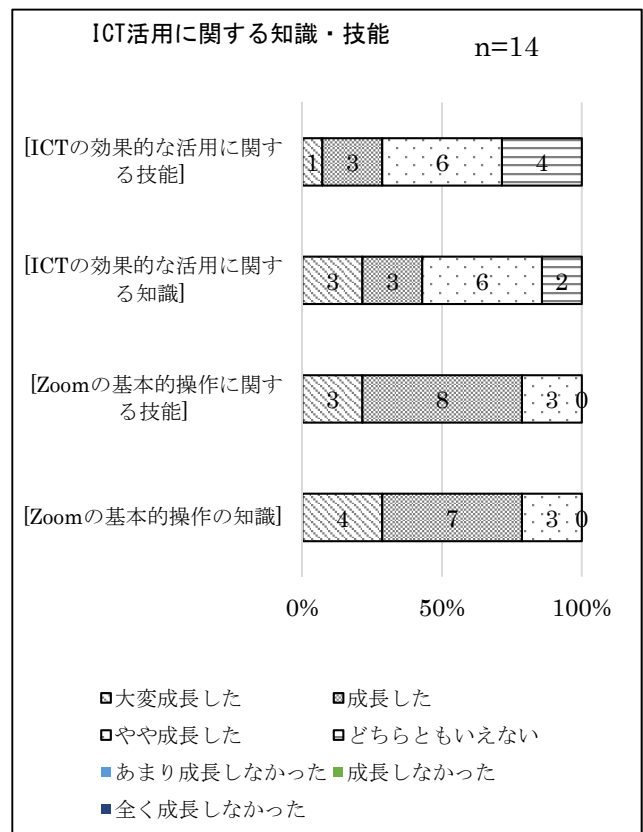


図 1 ICT 活用に冠する知識・技能に関する成長

2) 「算数指導」

図 2 は算数指導に関する知識・技能の成長に関する 2 つの小問の結果である。「算数の学習方法をつかませること」「算数の指導内容に関する理解」について「大変成長した」「成長した」と回答した学生はそれぞれ 8 名、10 名

であり、5割以上になる。「やや成長した」を含めれば全員が肯定的な回答をしている。学習支援を通じて「算数指導」について自己の成長を感じることができているといえる。

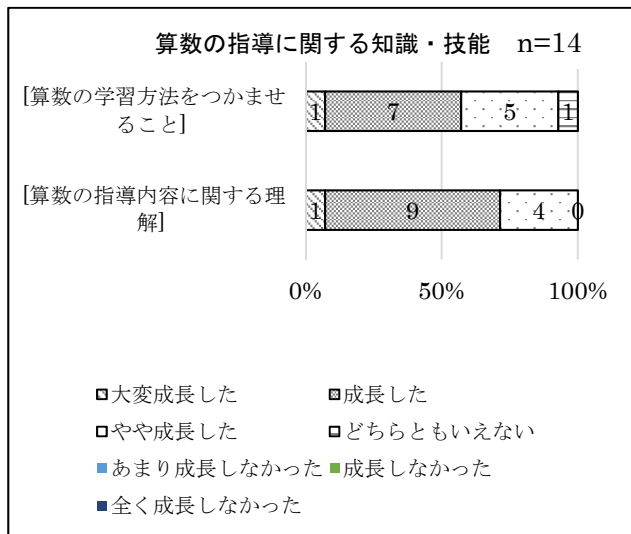


図2 算数の指導に関する知識・技能に関する成長

3) 「認知カウンセリングの技能」

図3は認知カウンセリングの技能の成長に関する7つの小問についての回答の結果である。

「大変成長した」「成長した」と回答した割合が5割以上のものを大きい順にみると、「子供の声を傾聴すること」13名、「子供に絵や図を利用して問題解決できるようにさせること」9名、「子供に仮想的教示をさせること」9名、「子供の認知に関する理解」8名、「子供の学習に対する適切な支援」7名である。「大変成長した」「成長した」と強い肯定が5割を切った項目は「子供に教訓機能を書かせること」「子供のつまずきを予想すること」5名である。

以上のように認知カウンセリングに関する技能に関しては成長を感じている点が多くみられる。その中でも「傾聴すること」については強く成長を感じている学生が多い。神原(2019)でも「傾聴すること」に成長を感じた学生が多かったが、遠隔においても同様の効果が期待できる。「教訓を書かせること」は神原(2019)でも成長を感じた学生が少なかった。児童に教訓機能を書かせることは対面、遠隔に拠らず容易ではないことが明らかとなった。

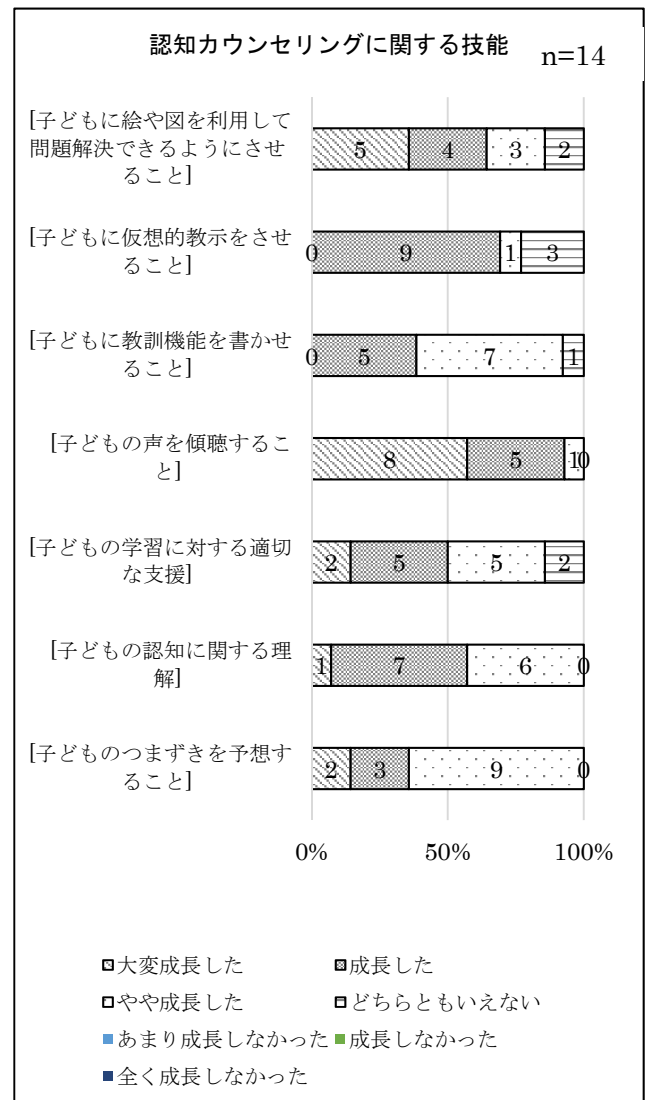


図3 認知カウンセリングの技能に関する成長

4) 「コミュニケーション」

図4は認知カウンセリングの技能の成長に関する2つの小問についての回答の結果である。「保護者と遠隔なコミュニケーションをとること」「子供と円滑なコミュニケーションをとること」について「大変成長した」「成長した」と回答した学生がともに13名いた。他の3つの大問と比較して強く成長を感じている学生が多いことがわかる。

特に保護者とのコミュニケーションについては神原(2019)よりも肯定的な回答が多くみられた。学生の自由記述の中には「保護者の方とは、メールのやりとりもあり、対面よりもコミュニケーションを多く取ることができる。」「隣に保護者の方がいたり、聞いたりしているため、話し方や接し方を対面の時よりも気をつけないといけない」とあるように遠隔ならではの環境がコミュニケーションを意識する場面を生んだのではないと思われる。

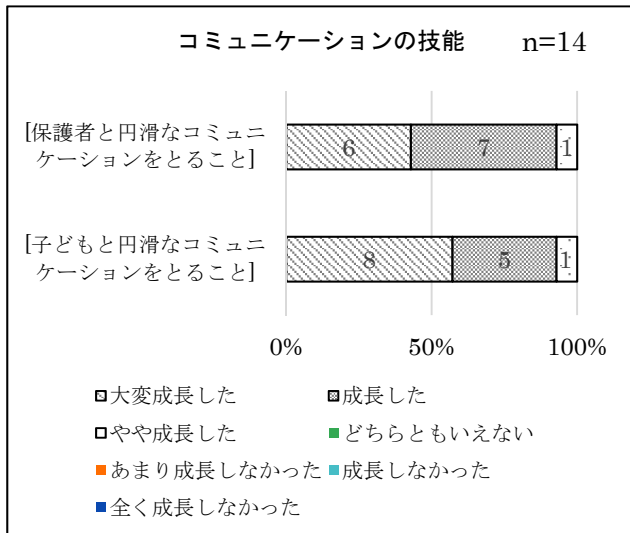


図4 コミュニケーションの技能に関する成長

(2) 全10回の振り返りの考察

全10回を終えた学生の振り返りには、学習支援のみならず、COVID-19禍に学習支援に挑戦した自分たちの活動に対する誇りに関するものが多く記述されていた(資料3)。ボランティア活動やアルバイトも制限される中で、子供たちのために活動できたことの自信ともいえる記述である。

このように、遠隔による学習援助プログラムは、知識やスキル、思考力などだけでなく、学びに向かう姿勢や人間性にも好影響を与えたと思われる。

資料3 全10回を終えての滑動の振り返りの一部

- ・オンラインという形でも自分にできることを精一杯することで、クライアントの学習に対する意欲が上がったり、気持ちが前向きになったりしたので、意味のある充実した活動だったと考える。
- ・遠隔といった厳しい環境の中での、ICTを使うスキルや、その限られた条件の中でどのようにして児童の苦手をなくすための手立てや声掛けを行うのかを必死に調べ考えるといった、自分の持っているスキルを高めることができるものでもあり、改善する点を見つけることができる活動であった。
- ・コロナの影響でZoomを使ったオンラインでの形となってしまう、不安や不自由に感じてしまう場面もいろいろありましたが、その中でもできることを精一杯考える機会となったと思います。
- ・たとえ遠隔であっても児童が前向きに算数に取り組む姿を目指し、最善の方法を試行錯誤した経験から教員になってからも生かせる個別指導の充実や社会の変化に合わせた教育を推進する必要性を感じられた

(3) 対面の学習支援と比較した4回生による自由記述

資料4は、対面の学習支援と比較した4回生の自由記述の中から特徴的な記述を抜粋したものである。

学生Bの記述からは、遠隔においては「児童の問題解決過程をつぶさに見取ることが難しいこと」がわかる。対面では、児童の学習場面を表情や姿勢を含めて全体的に把握することも、ノートの記述やつぶやきなど焦点化して把握することもできるが、遠隔では対面ほど容易ではない。つまり対面だと同時的な支援ができるが遠隔だと経時的な支援となる。

学生Cの記述にあるように、対面であれば直接的に触れることができる教材を準備して支援することが多かったが、遠隔の場合はデジタル教材を使うことが多くなったという。対面はいずれの教材を選択することができるのに、デジタル教材への抵抗が大きかったという。遠隔による学習支援をすることで、必要に迫られてではあるが教材選択の幅が広がってくることが期待できる。しかしながら、実際に教具に触れたり動かしたりする学びは小学生にとって重要であり、遠隔で支援する場合にはその点を補う方法を工夫する必要がある。

学生Dの記述は、保護者との関わり方に関するものである。対面で実施していた場合では学習支援後に保護者に学習の様子を伝えていたが、遠隔の場合では児童の傍に保護者がいることが多かったようである。保護者を児童の援助資源として活用することができる反面、支援が常に保護者の目に晒されているという緊張感が生まれる。この緊張感が支援により方向に働くことは願ってもないことだが、児童や学生にプレッシャーとなって学習を阻害しないとも限らない。事前に保護者のかかわり方について打ち合わせしておくことが必要である。

資料4 対面との違いに関する自由記述(抜粋)

- 学生B:** 児童が問題を解いている過程をノートで直接みることができない点です。解き終わってからノートを見せてもらいながら説明してもらうことはできても解いている最中に見られないのでつまづきを臨機応変に予測し支援するのが難しかったです。
- 学生C:** 支援のために使用するものが違う点だと思います。対面では具体物を使うことが多く、遠隔ではデジタル教材を使うことが多かったです。対面でデジタル教材を使おうと思えば使えたはずですが具体物や図・絵での支援を進んで行っていたように思います。その理由として、デジタル教材の有用性がわからなかったり、使いこなせるかという不安があったりするからだだと思います。
- 学生D:** 保護者の方とその場で連携できるため、隣で支援できなくても保護者の方に助けていただけた点はよかった。隣に保護者の方がいたり、聞いていたりす

るため、話し方や接し方を対面の時よりも気をつけないといけない点。

5. 結論

本稿では、Zoom を用いた遠隔の学習支援の実際を記述し、これが支援者である学生カウンセラーに与えた効果について、意識調査と自由記述をもとに考察を行った。その結果以下の4点が明らかになった。

- ① 遠隔による学習支援においても認知カウンセリングの技能の成長について肯定的な実感を得る。特に「仮想的教示」と「子供の認知の理解」は少なくとも対面と同様の効果が期待できる。
- ② 対面よりも遠隔における学習支援の方が、保護者に対するコミュニケーション力の成長を促す可能性がある。
- ③ 遠隔による学習支援を経験することで学習支援の教材選択の幅が広がる。
- ④ 遠隔支援実施中における保護者の位置づけを確認しておく必要がある。

このように対面でなくとも認知カウンセリングを中核とした Zoom を活用した遠隔による学習援助プログラムに同等の効果が期待でき、場所や時間に束縛されない学びを学生と児童に提供することができる可能性があることが明らかになった。遠隔における学習支援の個々の学生に関する詳細な分析については改めて記述したい。

— 注 —

- 1) 論文に利用した事例などについて、児童・保護者並びに学生に対して研究の説明及び承諾書の提出について手続きを済ませている。
- 2) 神原 (2019) は、CiNii のキーワード検索を用いて、最近 10 年 (2008 年以降) の「学習援助」に関する論文を検索し 27 本の論文を検討している。そのうち個別の学習援助に関係する論文でありカウンセラーの変容を記述した論文は、國田・岡・木船 (2009)、山田・岡・木船 (2009)、田村・岡・木船・外山 (2012)、田村・岡 (2014) である。
- 3) 認知カウンセリングとは、学習や理解に関する認知的問題を抱える人に対して個別的な面接を通じて原因を探り、解決のための支援を行う実践的研究活動であり、学習援助者と学習者が一対一の状況にあることを生かし、学習者に自分の概念や思考過程を語ってもらい、それを診断の糸口にする (市川 2000, p.108)
- 4) 構成的グループ・エンカウンターには様々な解釈がある。例えば水野 (2014) は、「グループを先導する役割の者 (ファシリテーター) が存在し、その指導のもとに参加者が交流を促進させるための課題 (エクササイズ) をこなし、最後に振り返り (シェアリング) を

行うというグループ・アプローチの方法のうちの 1 つである」と説明している。本学習援助プログラムにおける児童と学生の集団は、学級のような基礎的生活集団ではないため、水野 (2014) の主張する手法を基本として、ふれあい (参加者相互の感情交流) を重視した緩やかなグループ体験を取り入れている。

- 5) Zoom とは、いつでも、どこでも、どんな端末からでも Web 会議を実現するクラウドサービスで、複数人での同時参加も可能な「ビデオ・Web 会議アプリケーション」である。無料版でも画面共有 (ファイル・ホワイトボード)、レコーディング (録画・録音) ができ、1 対 1 の通話に関しては無制限で利用できる。
- 6) 「仮想的教示」は、例えば「自分よりも下の学年の人に分かってもらえるように説明してみよう」というように、仮想的な相手に説明するつもりで、あることがらを説明してみるということである。説明させることによって理解状況が顕在化でき、学習者自身も理解の程度について確認できる。心理学の様々な領域において、学習者に説明を生成させる活動が理解を促すという指摘がある (伊藤・垣花 2009, p.86) (14)

付記

本研究にかかわり、武庫川女子大学文学部教育学科神原ゼミの第 6 期生、第 7 期生の学生の皆様には多くのご協力並びに実践データのご提供をいただきました。また、西宮市の小学生とその保護者の皆様、後援いただいた西宮市教育委員会様にも多くのご協力、ご支援を賜りました。ここに感謝の意を記します。

引用文献

1. 新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) WHO 公式情報特設ページ
https://extranet.who.int/kobe_centre/ja/covid
(2020.8. 7 閲覧)
2. 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), pp.421-431.
3. 鹿毛雅治 (2013), 『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』, 金子書房, p.273.
4. 神原一之 (2019), 「学習援助プログラムは学生カウンセラーにどのような効果を及ぼすのか」, 武庫川女子大学教育学研究論集 (14) pp.9-16.

参考文献

1. 市川伸一 (2004). 『学習支援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.
2. 國田祥子・岡直樹・木船憲幸 (2009). 「認知カウンセリングによる個別指導・学習方略の習得に向けて」, 『広島大学心理学研究』, 第 9 号, pp.265-280.

3. 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」,『学校教育学実践研究』, 第 19 卷, pp.1-10.
4. 田村玲奈・岡直樹 (2014).「学習困難な児童を対象とした学習援助」,『学校教育学実践研究』, 第 20 卷, pp.33-42.
5. 山田恭子・岡直樹・木舩憲幸(2009).「認知カウンセリングによる一次方程式の文章題解決へ向けての個別学習援助」,『広島大学心理学研究』, 第 9 号, pp.283-299.
6. 伊藤貴昭・垣花真一郎 (2009).「説明はなぜ話者自身の理解を促すかー聞き手の有無が与える影響ー」,『教育心理学研究』, 第 57 卷, pp.86-98.