

教員養成課程における「特別の支援を必要とする子どもに対するチーム援助」を学ぶ授業の実践

金山佐喜子、金山 元春（高知大学）

本田 真大（北海道教育大学）

A support team training on the basis of special needs education in the teacher training course

Sakiko Kanayama, Motoharu Kanayama (Kochi University)

Masahiro Honda (Hokkaido University of Education)

抄 録

教員養成課程において「特別の支援を必要とする子どもに対するチーム援助」について学ぶ授業を実践した。「人間関係」の授業において、受講生33名を対象に、チーム援助に関するロールプレイを中心とした学習機会を4回にわたって提供した。架空事例を取り上げて、特別の支援を必要とする子どもの発達とその家族を支えるための援助会議を、ロールプレイを通じて模擬的に実践した。4回にわたる学習の前後で、学生の「子どもの問題行動への対応に関する自己効力感」が向上した。

キーワード：チーム援助、特別の支援を必要とする子ども、教員養成課程、ロールプレイ

I 問題と目的

石隈（2000）は、「不登校やLD（学習障害）などの問題で特別の援助を必要としている児童生徒が増加している。そして教師は、子どもの多様な援助ニーズに応じることに苦戦している。そんななか、学級担任の教師一人が児童生徒の援助を担うのではなく、複数の援助者が協力する体制の必要性が主張されるようになってきた。」と、「チーム援助」の必要性を指摘している。

チーム援助とは、「複数の援助者が、共通の目標をもって、役割分担しながら子どもの援助に当たること」（石隈・田村，2003）とされる。これは、校内の複数の教職員やスクール・カウンセラー（スクール・ソーシャルワーカーの場合もある）などがチームを作り、問題を抱えている児童・生徒への指導・援助だけでなく、保護者への支援も行いながら問題の解決をめざす援助方法である（田村，2012）。

学校現場でチーム援助を実践するためには、その研修が必要である。すでにその実践報告も見られる（梅川，2011）。こうした現職教員に対する研修はもちろん重要であるが、学校現場においてチーム援助が重視され始めている現状においては、将来の実践者を養成する教員養成課程においても、この点に関する教育の充実が求められる。

こうした課題意識から、田村（2012）は、小・中・高・養護の教員を志望する学生を対象として、ケースメソッドを取り入れた授業が学生のチーム援助志向性にどのような影響を与えるかについて検討した。その結果、一部の学生に、チーム援助志向性の向上に及ぼす授業効果が認められた。また、本田（2012）は、幼稚園教員の養成課程において、架空事例を用いたチーム援助ロールプレイを中心とした授業を実践した。その結果、学生の「子どもの問題行動への対応に関する自己効力感」（以下、「問題行動対応効力感」と略記）の向上に及ぼす授業効果が見出された。

こうした先駆的研究は見られるものの、教員志望学生を対象としたチーム援助の学習(以下、「チーム援助学習」と略記)に関する実践研究の報告はまだ多いとはいえ、さらなる実践の充実と研究知見の蓄積が求められる。そこで本研究では、本田(2012)によって作成された授業案をもとに同様の授業実践を重ね、この領域にさらなる研究知見を提供することを目的とする。

授業実践の場としては、本田(2012)と同様に幼児教育に焦点を当てた。江村(2012)が保育者養成課程において実施した調査の結果によると、学生が「卒業後の不安」としてあげた事項の第一位は「保護者との信頼関係」で、第二位が「子ども集団との関係」、第三位が「保育・教育の知識や技能」であった。また、「卒業後の研修ニーズ」としてあげた事項の第一位は「特別な配慮を要する保育・教育」、第二位は「子どもや障がい児・者の福祉」、第三位は「家族支援」であった。こうした不安やニーズは、幼児教育を学ぶ学生として、その専門性の向上に対する強い自覚のあらわれととらえることができよう。そうであるならば、養成者側にはこうした学生の「学びのニーズ」に応じた教育の充実が求められる。

学生のニーズの高さが示された事項に共通するキーワードは「人間関係」と言える。ここであげられた「保護者との信頼関係」や「子ども集団との関係」を育み、また「特別な配慮を要する保育・教育」や「子どもや障がい児・者の福祉」、さらには「家族支援」に資するような「保育・教育の知識や技能」は、幼稚園教育要領・領域「人間関係」において目指すもの(文部科学省, 2008, 2017; 小田・奥野, 2009)と軌を一にすると行ってよいだろう。そこで本実践では、大学の教員養成課程における授業「人間関係」において、特別の支援を必要とする子どもに関する架空事例を学生に提示し、その事例にチームで援助を提供するプロセスについて学ぶロールプレイを実施した。

さて、こうした授業の教育効果を測るための指標についてはさまざまなものがあり得るが、本研究では「自己効力感」に着目した。自己効力感とはBandura(1977)によって提唱された概念で、「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」(東條・坂野, 2001)をいう。自己効力感の主観的な認知であるが、多数の研究によって、ある課題に対する自己効力感が向上すれば、その課題に対する実際のパフォーマンス、すなわち実行力も高まることが実証されている(東條・坂野, 2001)。こうした自己効力感理論の見地に立てば、養成段階で学生の教育実践に関する自己効力感を向上させることは、将来の教育実践力を促すことにつながると考えられる。本研究で報告する授業の教育効果の一側面をこの点から検討することには、こうした教育実践上の意味があると考えられる。

II 方法

1. 授業の概要

「人間関係」の受講生は33名(2年生7名・3年生22名・4年生4名)であった。授業担当教員は、幼稚園教諭専修免許、保育士資格、臨床心理士資格を有し、チーム援助の実践経験をもつ大学教員(非常勤講師)であった。

第1回は授業のオリエンテーションを行った。次に、第2回から第5回では社会的発達と人間関係に関する基礎的知識について教授した。続いて、第6回から第10回では構成的グループ・エンカウンター(國分・國分, 2004)を実施し、学生の自己理解と他者理解を促し、人間関係について体験的に学ぶ機会を設けた。

その後、第11回から第14回では架空事例を取り上げて、特別の支援を必要とする子どもの発達とその家族を支えるための援助会議を、チーム援助によるロールプレイを通じて模擬的に実践した。ここでは本田(2012)が考案した授業展開と教材を用いた。

最後の第15回では「まとめ」として全体のふり返しを行った。

2. チーム援助ロールプレイの展開

本授業では幼稚園で行われるチーム援助を想定した。担任、保護者、コーディネーターのコア援助チーム（石隈・田村，2003）によるロールプレイを実施した。全4回のうち、3役のいずれかを必ず1回ずつは体験するように伝えた。各回で誰がどの役をするかは学生同士の話し合いによって決定するように伝えた。

ロールプレイにおける事例は毎回教員から口頭で伝えられ、それを受け一人一人が援助方針、具体的な援助案を考えた。時間は5分程度であった。

次に3人1組のチームを結成し、メンバーがそれぞれそれぞれの立場から考えた援助方針や具体的な援助案について話し合うロールプレイを行った。時間は20分程度であった。なお、出席状況によっては4人1組となる場合もあった。その場合は、メンバーとして管理職を設定した。

ロールプレイ終了後に、チーム内でシェアリングを行った。その際、互いについて気づいたことがあるれば、それもフィードバックするように促した。時間は10分程度であった。

残りの時間は、チーム内でのシェアリングの内容をチームの代表者に発表してもらい、全体でシェアリングを行った。適宜、教員からフィードバックとコメントを提供した。

3. チーム援助ロールプレイの内容

本授業で行ったロールプレイは幼稚園で行われるチーム援助を想定していたため、対象の子どもは園児となっていた。まず、参加者は教員が読み上げる事例の中からその園児の「いいところ（子どもの自助資源）」「気になるところ（援助が必要なところ）」を探し用紙に記入した。その際、その事例に対して担任、保護者などその園児に関わる人物の行った行動を「してみたこと（今まで行った、あるいは今行っている援助とその結果）」の欄に記入した。この3つを受けて各自が援助方針と具体的な援助案を考えた。

次に、3人1組で実際にチームとなり、援助の方針、具体的な援助案を話し合った。チーム援助ロールプレイを行うにあたっては、次の7つの手続きが毎回板書されていた。①司会者は、参加者にお礼を述べ、目的と時間について伝える。②参加者に自己紹介してもらい、子どもについていいところや好きなところを1つずつ話してもらう。③参加者に子どもの最近の様子について話してもらう。④援助方針の話し合いに入る。⑤援助方針を参加者に尋ねる。⑥援助方針に基づいた具体的な援助案を決める。⑦時間になったら、司会者が次の目標を確認し、参加者にお礼を述べて終わる。ロールプレイは20分間の時間制限があったので、終了1分前になると教員からアナウンスが入り、参加者は手続きの⑦を実行した。

ロールプレイに用いられた架空事例は、各回1つずつで、次の4つであった。①幼稚園に来ると話さなくなる（年中女児）。②勝ちにこだわる（年中男児）。③他児をよく叩く、蹴る（年中男児）。④お絵かきや制作をしない（年長女児）。事例は外在化問題（②と③）と内在化問題（①と④）を想定して提供した。

4. 授業効果をとらえる指標

問題行動対応効力感尺度（三本・金山，2010；金山・金山，2011）を質問紙として実施した。問題行動対応効力感とは、「問題行動を示す子どもの発達に望ましい変化をもたらすようなかかわりができるという個人の確信」（三本・金山，2010）と定義される。本尺度は、外在化問題への対応を問う8項目と内在化問題への対応を問う5項目からなる。

質問紙では、「(1)～(13)に書かれているような特徴をもつ子どもがいます。あなたは、それぞれの子どもの発達に望ましい変化をもたらすようなかかわりがどのくらいできると思いますか。『まったくできない』が1、『かなりできる』が8として、あなたにあてはまる程度の数字に○をしてください。」と教示文を示し、13項目を列記した。

チーム援助学習を開始する第11回の授業の冒頭に、本尺度の実施について、次のように説明した。本尺度の実施は、質問に答えることで学生に内省を促し、子どもとのかかわりに関する省察の機会を提供することを第一義としていた。これに加えて、研究・教育資料を得るためにも実施した。効果指標としては、これがプリテストとなった。

質問紙の上部にて、学籍番号、性別、年齢の回答を求めた。質問紙は無記名とした。参加者には、学籍番号の記入を求めるのは個人を特定するためではなく、個人の識別のためであることを口頭にて説明するとともに、質問紙の上部に明記して伝えた。また、結果は成績とは一切関係ないこと、研究・教育以外の目的では使用しないこと、個人が特定される形で結果を公表することはないことを伝えた。そして、これらの点について了解できる場合は質問紙を提出するように求めた。

第14回の学習後にポストテストを実施し、第15回にフィードバックを行った。また、ポストテストにおいて、チーム援助学習の感想（自由記述）を求めた。

Ⅲ 結果

1. 問題行動対応効力感尺度における変化

問題行動対応効力感尺度の有効回答者は、22名（2年生3名・3年生17名・4年生2名）であった（平均年齢 20.7 ± 0.8 ）。得点化にあたっては、三本・金山（2010）、金山・金山（2011）の尺度構成から、「外在化問題への対応」8項目と「内在化問題への対応」5項目とで項目得点を合算し、これを項目数で除した値を問題行動対応効力感得点とした。この得点が高いほど、そうした特徴を示す子どもへの対応に関する自己効力感が高いと解釈した。

表1には、問題行動対応効力感得点の平均値と標準偏差を示した。この表に示したとおり、学生の外在化問題への対応得点、内在化問題への対応得点はいずれもプリテストからポストテストにかけて増加していた。

いずれにも対応のある t 検定を行い、効果量(r)も算出した。その結果、外在化問題への対応 ($t(21)=8.09, p<.001, ES: r=.87$)、内在化問題への対応 ($t(21)=7.70, p<.001, ES: r=.86$) のいずれにも有意な得点増加が見出された。また、効果量も大きかった。つまり、本授業におけるチーム援助学習は、学生の問題行動対応効力感の向上に一定の効果をもっていたと考えられる。

【表1】問題行動対応効力感得点の平均値、標準偏差および t 検定の結果と効果量

	プリテスト	ポストテスト	t	r
外在化問題への対応	3.46 (1.09)	5.13 (1.04)	8.09 *	.87
内在化問題への対応	4.15 (1.28)	5.55 (1.22)	7.70 *	.86

* $p<.001$

2. 学生の感想

授業実践の参考となる具体的資料を提供するため、学生の感想は加工することなく、感想文が得られた27名の記述をそのまま示した（表2）。なお、個人が特定されるような情報は付していない。

【表2】参加者の感想文

1. ロールプレイを通して、具体的な指示の仕方を学ぶことが出来、子どもと接することへの自信が少しついたように感じる。具体的な指導をしたり、問題のある園児のいいところを活かしながら指導をしたり、園児が目の前にいなくてもイメージして行えるのがよかったし、楽しかった。援助方針を考えると、高い目標にするのではなく、達成できる小さな目標を積み重ねていくのがいいということとはとても印象的であった。これは教師になっても実践できるし、今の自分自身においても実践することができるので、今後活かしていきたいと思った。
- 2 実際に子どもと関わったわけではないので、大きな自信にはなりませんが、教育相談を行うことによって、様々なタイプの子どもについて自分に関わることだと思って真剣に考えることができた点ではとても良かったです。また、そのように話し合いによって援助方針などを決めることができたら、子どもとの関わり方について少しでも自信がついたので、とても充実した活動であったと思いました。
- 3 実際に具体的な事例をみて、その援助を考え、話し合うことで、その援助方法としてできることはたくさんあることがわかった。大きい目標をすぐ達成しようとするのではなく、小さい目標から、こつこつと長い目で子どもの成長を促していくことが必要だと感じた。また、ロールプレイでは、お母さんの気持ちを大事にして、子どもを否定的にみずに、肯定的にみて話し合っていくことが大切だと感じた。
- 4 いろいろな子どもに対するロールプレイを4回行ってみて、事例を検討する視点や方法を知ることができた。今まではどんな風に話をすればいいのか、解決策を考えればいいのか全く分からなかったけど、この活動を通して少し理解できたように思う。また、他の人の意見を聞くこともとても勉強になった。自分とは違う考え方や視点に触れることができて、多角的に、柔軟的に考えることができた。
- 5 子どもによっていろいろな特徴をもっていて、それぞれに合ったかかわり方があると思いました。どのかかわり方も子どもの好きなことを大切にして、幼稚園、保護者、子どもの立場にたって考えることで、これらの特徴を問題視することなく取り組んでいけると感じました。
- 6 本講義を受講して本当に良かったです。はじめに基本的な人間関係の発達について学んだ後、実践的なロールプレイ、シェアリングをすることで知識をいかしながら私自身も活動にとりくむことができました。特に学んだのはみんなをよくしていこうとする気持ちの大切さです。悩みを抱えている母、担任を支えていながらどうしたらよくなるか真剣に考えていくことで信頼関係が生まれると感じました。今回、先にグループでの援助案、方針を考えたいうでのロールプレイでしたが、いきなりのロールプレイとなると、自分はどれだけ発言できるのか、少し疑問に思います。また機会があればいいなと思います。
- 7 この授業では友達とかかわり合うものが多く、自分自身楽しく学んでいくことができた。また、他の人の考えを受け入れること、他の人と一つのことを決めていくことについてすごく力がついたと思う。コミュニケーションをとりながら学んでいくというスタイルはすごく自分に合っていた。今まで気付かなかった自分も発見できた。将来現場に出たときに役立つ内容であったと思う。
- 8 1人で考えているとは思いつかないような提案を聞けて、複数の人で集まって話し合いを行うことの大切さが分かりました。最初は思うように援助案が出てこなかったり、その子どものよいところ合った援助案を考えていくことが出来なかったけれど、何回も行っていくうちに少しずつ、子どものいいところや好きなことを取り入れた案を考えて行くことが出来ました。実際はもっと難しいと思うけれど、教育相談を体験することが出来てよかったです。
- 9 事例検討、ロールプレイを初めてやってみて、援助案を考えることの難しさ、いろいろな立場の人との話し方を少しずつですが知ることができてよかったです。自分1人では思いつかないような案を友だちから聞けて、考えの幅が広がりました。いろいろなパターンを検討できてよかったです。
- 10 たくさんの人の意見をきくことで、自分の知識の幅が広まったように思います。この活動をやる前、この質問に対して、ほとんど自信をもって答えることができなかったのが、新たな発想を持てるようになりよかったです。また、多動や注意散漫といったことに対しての勉強をすることを避け続けていたのですが、きちんとした知識が必要と感じました。
- 11 ロールプレイをしてみて、最初は全然どうしたらいいか分かりませんでしたでしたが、やっていくうちにだんだんと案がうかぶようになってよかったです。実際にそのような子どもがいた時、適切に関われるかどうかは正直分かりませんが、このロールプレイを思い出して、積極的に関わっていききたいです。
- 12 様々な特徴を持った子どもについて事例検討を行ったことで、たくさんの援助方針を考えることができ、子どもへの対応に自信がついたと思います。たくさんの人と話し合って、自分は、一般的な案より、個人的な案を思いつくことが多いことに気付いたので、人の意見をしっかりと聞きつつ、自分の意見も上手に入れていけたらいいと思いました。
- 13 ロールプレイをしてみて、実際にそれぞれの役になりきることでみえてくるものや感じることもあり、とても勉強になりました。また、それぞれの困っていることに対して、そのことだけを見つめるだけではなく、相談することを通して、明るく、前向きになれるようにすることがとても大切だと思いました。また、保護者も園児も子どものためを思って話していると思うので、1人ひとりが楽しい園生活を送ることができるように、自分にできることは全力でやりたいです。

【表2】参加者の感想文（続き）

- 14 実際に事例を用いて、役になりきって取り組んだことで、それぞれの人の立場に立って考えることができた。そうすることで、園側が保護者の不安を少しでもなくせるように、客観的に見つとも積極的に会を進めていくことが大切だと感じた。また、子どもの問題行動に焦点をおくのではなく、その子の良い所を生かして支援方法を考えることの大切さを学んだ。
- 15 いろいろな事例でロールプレイをすることで、様々な場面を想定し考えることができました。「こんな子どもがいるの!？」と思うこともあり、今までの私の中にある“子ども像”の幅がとて広がったと思います。その場で各役になり切れることは少し大変でしたが、いろいろな視点で1人の子どもを見ていくことを体験できて、良かったと思います。他の人の考えや意見をきくことで自分の考えも広がってきたのでとても良かったです。
- 16 具体的な事例であったので、それについて深く考えることができ楽しかったしすごく勉強になりました。また子どものことを1番に考えることが大切であるけれども、その裏にある家庭の事情や環境についても合わせて考えることの大切さもすごく身にしみました。子ども1人1人に個性や性質のちがいががあるので、自分の出した答えやみんなで考えた策がその子に合うかどうかとも難しいところですが、現場ではそうやって考えていく機会を多く設けることがこれからも必要だと思います。
- 17 この授業を受けて、幼稚園教育や子どもの発達について学んだり、様々な事例検討を行い、援助方針を考えたり、それを友人と話し合ったりしたので、最初の頃よりは子どもへの対応の仕方といったものを適切に行える自信ができました。
- 18 いろいろな事例を話し合っていく中で、子どもに対して、自分ができていることをやっていけばいいと思えるようになった。初めは、全ての項目に自信がなかったけれど、今は自分なりの対応を考えることができると思えるようになった。ロールプレイでいろいろな立場で話し合いに参加することで、相手を思いやる発言の仕方が大切だと思った。
- 19 ロールプレイングをすることによっていろいろな立場から問題を見ることができ、“先生”としての対応だけでなく、“母親”の不安や園側に対する思いなんかを感じることができたのがよかった。前までは問題行動(?)のある子どもに対してどのように接していいのか全然考えつかなかったけれど、原因は何なのか考えたり、どうすれば改善するのか案を考えたりがだんだんできるようになっていったとおもう。
- 20 援助方針や援助案を実際に考える体験を行うことで、子どもの様々な事例の援助方法を考えることができた。最初はどの事例に対しても「自分に援助できるか」という不安があった。しかし、ロールプレイングを行うことで、自分一人で援助をするのではなく、保護者との協力を第一に考えた援助を行うことが大切であると感じ、一人で行わなければならないという義務感を払拭することができたのでよかった。
- 21 ロールプレイをすることで、色々な場面を想定することができた。役を演じることで、その役の立場に立って考えたり、困った子どもに対する対応だけでなく、その母親にうまく伝えられることも、教師として大切だと感じた。
- 22 教育相談の困っていることをきいて援助案を考えてみたものの、とても難しく、これでよいのだろうかと不安になった。基本的には... の話をきいて、「あー、そうしたらよいのか!」とすごく勉強になり、事例をもとに考えることの大切さを知った。先生になったら、1人でかかえこまざる他の先生に頼ることも大切で、いろいろためてみるのが大事だと思った。
- 23 “Small Step”での、できることに着目した教育が幼児教育には重要だと感じた。ほめられて嫌な気分になることはないで、子どもを相手にするときはどんどんほめてあげたい。そのためには、相手の良いところを見つける力をつけなくてはならないと感じた。焦らずじっくりと長所を伸ばし苦手を克服させていきたい。
- 24 教育相談でいろいろなタイプの子どもの支援方法を考えたことで、できないことばかりに注目するのではなく、好きなこと、できることを伸ばしていく方向で関わることができれば最良の方法なのかなと感じました。たくさん子どもがいる中で、1人1人にこのようなことはできないので、いかに担任が子どもの状態を見て、関われるかが大切だと思いました。
- 25 ロールプレイをすることで保護者の人の不安や焦りを取り除くこと、は難しいと実感しました。でも色々な意見や援助案を聞くことができて、なるほど!と思うことばかりで学ぶことが沢山ありました。
- 26 これまで何回か子どもの気になるところについてロールプレイしていく活動を通して、話し合うことの良さや難しさを感じた。何人かで話し合うことで1人で考えるよりも多くの援助方針が出るし、また園での様子と家での様子を共有することでより子どもを理解できて解決につながっていくと感じた。しかし、母とか担任とかそれぞれの役になりきってみると、互いにそれぞれ悩みとか不安・不満をかかえていて、ちょっとした言葉でもイラッとすることがある。だから相手の気持ちを考えながら、配慮し合いながらの話し合いが大切だと感じた。
- 27 幼稚園の教育相談を実際に知って、話し合うことは初めてで最初は、どう進めていったらいいかわからなかった。2回コーディネーターになって、感じたことは、進行することばかり考えてしまっ、母親の意見を掘り下げたりできず、話し合いの中ではなく外にいるような姿勢で臨んでしまい、この役割は難しいということです。でも、そんな難しい役割を2回もできて、自分の反省すべき点も多く見つかったので、できてよかったと思う。事例を見て、援助を考えることをして、すぐに思い付くこともあったし、人の意見を聞いて納得することもあって、話し合うことの大切さがわかった。

IV 考察

1. 本研究の成果

本研究では、授業の効果を測る指標として、学生の問題行動対応効力感を取り上げた。チーム援助学習の前後の変化について分析した結果、学生の問題行動対応効力感に有意な向上が見出された。また、その効果は大きなものであった。そこで以下では、Bandura (1995) が提唱する自己効力感の4つの源泉から、本授業におけるチーム援助学習の機能について考察する。

自己効力感の源泉のうち、最も強力なのは主体の「成功体験」であり、そしてそれを導く「制御体験」である (Bandura, 1995)。大学の授業において実際のチーム援助の場を再現し、そこで成功体験を得ることは難しいが、ロールプレイを活用すれば、模擬的とはいえ、成功体験や満足感を得ることができる。特に本授業では、Bandura (1995) が強調するような困難な状況を自分で制御できた体験を認識できるように、学生による自己の振り返り (リフレクション) とそれの他者との共有 (シェアリング) をくり返すように授業を進行した。授業中のシェアリングや授業後の感想文からは、苦戦しながらも (苦戦したからこそ)、チーム援助に求められる心構えや立ち居振る舞いについて具体的に言及する学生の姿が多く見出された。このように、本授業は、学生にとって「反省的实践 (省察的实践)」の場として機能していたと考えられる。

自己効力感の第二の源泉は、社会的モデルによって与えられる「代理体験」である (Bandura, 1995)。その効果はモデルと観察者の類似性が高い場合に促される (Bandura, 1995)。チーム援助学習において、学生同士で互いの立ち居振る舞いを観察することはもちろん、シェアリングにおいて、互いの考えを共有することも「代理体験」として機能していたと考えられる。これは Bandura (1995) が「行動や思考の表出を通して、有能なモデルは、知識を与え、環境からの要求を管理するための効果的な技術や方略を観察者に教える。よりよい方法を身につけることは自己効力感を上昇させる。」と記すとおりである。さらにいうと、「何度も進路を阻む障害物に忍耐強く対処しているモデルが示す、何事にもひるまない姿勢は、モデルによって示された技術以上のものを、観察者に与える」(Bandura, 1995) のであり、上記のような困難な課題に仲間とともに取り組んだ体験も、学生にとっては大きかったと考えられる。

第三の源泉は「社会的説得」である (Bandura, 1995)。対人反応の学習には他者からのフィードバックが重要であり、その際には肯定的な側面を強調したり、改善点を指摘する際にも「こうすればもっとよくなる」という肯定的な言い方をしたりするのがよい (相川, 2009)。本授業でも、シェアリングの際に、互いに気づいたことをフィードバックすることがあれば、この点を踏まえるように促した。実際に、学生は互いを尊重し、改善点を指摘する際にも、相手を非難するのではなく、自らの意見として伝えるという姿勢に努めていた。学生の成長を促すには、授業内容はもちろん重要ではあるが、こうした風土 (学習環境) が極めて重要であると考えられる。自己効力感を促すとされる「社会的説得」も、そうした安心感・安全感のある風土 (学習環境) を前提として機能すると考えられる。

そして、この点は、第四の源泉である「生理的、感情的状態」(Bandura, 1995) とも関わるだろう。授業中の様子や授業後の感想文からは、学生は授業を楽しんでいたことがうかがわれた。本授業では学生に居心地の良い学習環境を提供できていたと考えられる。Bandura (1995) が指摘するとおり、こうした肯定的感情は自己効力感を強める。こうした肯定的感情が、ここまで述べてきたような源泉から生じた「私はできる」「やってみよう」という認識をさらに促していたと考えられる。

学校におけるチーム援助の実践と、その実践者の養成が期待される中で、教員志望学生を対象としたチーム援助学習に関する授業を実践し、その有効性を示したことは、大きな成果である。授業中のシェアリングでは将来に向けた実践の意欲が語られ、それは授業後の感想文からも読み取るこ

とができた。

また、授業中のシェアリングや授業後の感想文からは、本授業がチーム援助を教材としながらも、それに限らず、学生の「教員志望者としての成長」を促していたことが示唆された。教員養成で求められていることは、チーム援助の専門家を養成することではなく、あくまで教員としての力量の向上にその知見を活かすことである。この点で、本授業での実践は、チーム援助のためのチーム援助学習ではなく、力量のある教員を養成するためのチーム援助学習として機能していたと言える。

2. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、チーム援助学習の効果をとらえる指標として問題行動対応効力感を用いたが、この指標についてはさらに検討する必要があるだろう。子どもが示す「問題行動」は、子どもの苦戦状況（援助ニーズ）を反映しており、その対応に関する自己効力感を、チーム援助学習の指標として用いることには一定の妥当性があると考えられる。本研究のもとになった本田（2012）でも、本研究でも、この点に効果が見出されたのは、その妥当性を示した結果とも言える。ただし、自己効力感とは行動変容を予測できる変数である（東條・坂野，2001）とはいえ、実際の行動変容を直接にとらえているわけではない。この点で、今後は行動指標の適用が求められる。その他の指標も含めて、チーム援助学習の効果をとらえるのに妥当な指標について検討する必要がある。

また、どのような指標を用いるにせよ、今後は研究デザインをさらに洗練させる必要がある。まず、厳密な効果検証を行うためには統制群法の適用が求められる。また、授業直後だけではなく、追跡調査によって、授業効果の持続性を確認する必要がある。特に、学生が実際の学校現場に出でからの実態を確認することが重要である。

引用文献

- 相川充 2009 新版人づきあいの技術—ソーシャルスキルの心理学 サイエンス社
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (Ed.) 1995 *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
(本明寛・野口京子 監訳 1997 激動社会の中の自己効力 金子書房)
- 江村理奈 2012 保育者養成課程の卒業生支援における心理学の役割とは？ 日本教育心理学会第54回総会自主シンポジウム資料
- 本田真大 2012 幼稚園教員養成におけるチーム援助ロールプレイを取り入れた授業—問題行動対応効力感と被援助志向性に与える効果の検証 日本カウンセリング学会第45回大会発表論文集, 138.
- 石隈利紀 2000 不登校児やLD(学習障害)児のための援助チームに関する研究—小学校におけるスクールカウンセラーの効果的な活用をめざして 研究助成論文集(明治安田こころの健康財団), 36, 18-28.
- 石隈利紀・田村節子 2003 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編 図書文化社
- 金山佐喜子・金山元春 2011 教師志望学生が有する子どもの問題行動への対応に関する自己効力感 高知大学教育実践研究, 25, 147-153.
- 國分康孝・國分久子(総編集) 2004 構成的グループエンカウンター事典 図書文化社
- 三本久子・金山元春 2010 小学校教師の「子どもの問題行動への対応に関する自己効力感」を測定するための自己評定尺度の開発 学校カウンセリング研究, 11, 1-8.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領・平成20年告示 教育出版

文部科学省 2017 幼稚園教育要領・平成29年告示 フレーベル館

小田豊・奥野正義 2009 保育内容人間関係 北大路書房

田村修一 2012 ケースメソッドが教職志望者の「チーム援助志向性」に及ぼす効果 北里大学一般教育紀要, 17, 133-149.

東條光彦・坂野雄二 2001 セルフ・エフィカシー尺度 上里一郎（監修） 心理アセスメントハンドブック第2版 西村書店 pp. 425-434.

梅川康治 2011 教師のためのチーム援助研修—堺市の実践「リソース発見研修」 児童心理, 65 (3), 130-135.

付記

参加者である学生の皆様をはじめ、本研究にご協力を賜りました方々へ感謝申し上げます。

