

教育相談の基礎知識獲得を目指し

視聴覚教材を活用した授業の試み

——本学教職科目「カウンセリング入門」受講生を対象に——

吉 國 秀 人

1. 問題

大学における授業改善のための試みは数多く実施されてきており、心理学の関連講義においてもその実践研究例が報告されてきている（例えば、発達心理学領域を対象とした中澤（2000））。しかしながら、数多くの研究領域を抱える心理学関連の各講義について、授業改善の実践検討が十分にしつくされているわけではない。本研究は、とりわけ「教育相談」領域の講義を改善するために行われた実践検討として位置付けられる。

既に工藤・鈴木・小林（2004）では、大学生が抱く心理学に関する「素朴概念」が大規模に研究されており、専門的学習の前に学習者のイメージが既に形成されている点が指摘されている。本学教職科目の受講生も、1年時の学習開始時に一定のイメージを抱いていることが大いに想定される。またそのようなイメージを抱いた学生に対して、その後教育相談に関する基礎的知識を獲得させる場面では、どのような教授プランを用意することがより効果的か発展的に調査することが必要であろう。

そこで、本研究では先行研究を参考にしつつ、まず予備調査として本学教職科目の学習開始時の学生の認識を調査する。次に、2年時教職科目「カウンセリング入門」の授業実践に基づき、教授プランに取り入れられた諸要因（視聴覚教材の提示と協同による課題解決活動の実施）の影響を調査する。

I. 予備調査 本学教職科目受講生の「心理臨床領域」に対する関心の実態

2. 目的

これまでに、教育学部学生が「人間関係」及びカウンセリング等の「臨床」といった領域に興味が集まっている事前認識状況が報告されている（工藤・宇野（2001））。そこで、本学の教職科目受講生にも同様に、興味が集まっている認識が見られるかを調査する。また今回は、カウンセリング等の「臨床」や「人間関係」領域への興味が、受講生同士で共有されているかについて新たに調べた。これは、講義内での実習活動を改善していくために、学生相互の認識の共有状況に関する情報も有益になると考えたためである。

3. 方法

被験者：第1回調査の対象は鹿児島県内の短期大学生64名である。第2回調査は鹿児島県内の短期大学生38名が対象であった。いずれも本学1年前期開講の教職科目「教育心理学」受講生である。なお、第1回調査と第2回調査の被験者は重複しない。

手続き：第1回調査は2005年4月、第2回調査は2006年4月に実施された。調査は、いずれも第1講「オリエンテーション」時に質問紙を配布する形で行われた。調査内容は、問a「あなたが興味のある教育心理学の分野は、どれか？」(①行動の基礎②発達③パーソナリティ(人格)の構造・形成④人間関係⑤学習と指導⑥障害⑦測定⑧臨床⑨非行と矯正⑩職業と産業)から選択。複数回答を可とした。なお、この問aは、工藤・宇野(2001)の研究で開発された尺度と同一の項目を用いた。問b「他の受講生が興味のある教育心理学の分野は、次のどれだと予想しますか。受講生がきっと挙げるだろうと予想するものはどれか？」問aと同一の項目から選択。複数回答を可とした。この問いは、新たに本調査で追加した内容である。また、上記2つの問い以外にも、心理学に関する授業を受けた経験の有無、「心理学」に関する印象に残っているトピック、「教育心理学」が持たなければならない特徴だと思うもの、「教育心理学」が持たなければならない特徴として他の受講生が挙げると予想するもの、について同時に尋ねた。

4. 結果と考察

質問項目の中で、予備調査の目的に沿った問a及び問bの結果に絞り以下分析をすすめる。第1回調査は図1に、第2回調査は図2に、それぞれ結果を示す。

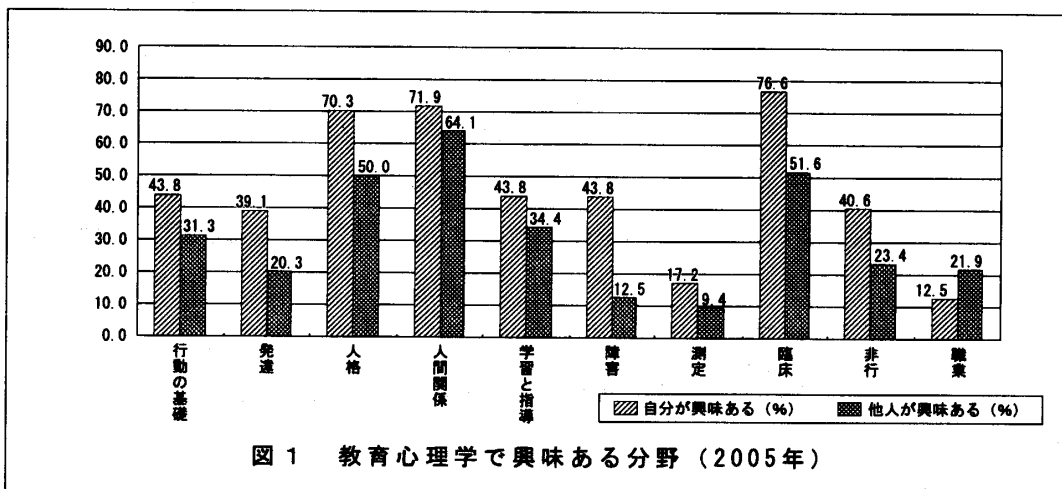


図1 教育心理学で興味ある分野 (2005年)

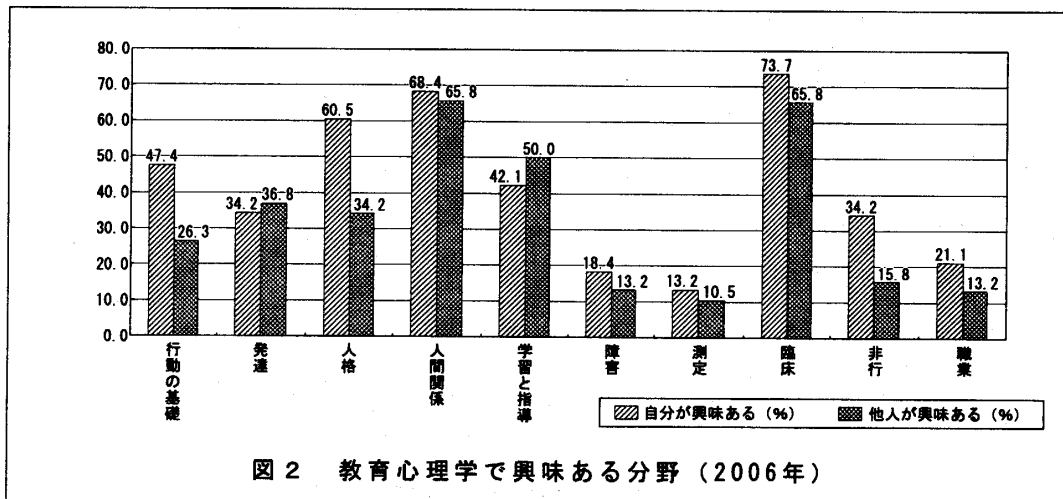


図2 教育心理学で興味ある分野 (2006年)

回答した学生自身が興味のある領域については、第1回調査では1位「臨床(76.6%)」2位「人間関係(71.9%)」「人格(70.3%)」であった。第2回調査でも回答割合は異なるものの、「臨床(73.7%)」「人間関係(68.4%)」「人格(60.5%)」と上位3つが第1回と同一であった。いずれの調査においても、本学教職科目受講生が、教育心理学内の諸領域の中で「人間関係」やカウンセリング等の「臨床」領域に高い興味をもっていることが示された。

次に、他の学生が興味あると予想された領域は、第1回調査では1位「人間関係(64.1%)」2位「臨床(51.6%)」「人格(50%)」の順であった。第2回調査では、「人間関係(65.8%)」と「臨床(65.8%)」が同割合であり、続いて「学習と指導(50%)」が挙げられた。学生自身の興味の対象結果とほぼ同様に、自分以外の受講生についても「人間関係」やカウンセリング等の「臨床」領域に高い興味をもっていると予想しており、この領域への興味をある程度互いに共有している状況であることが伺えた。

以上予備調査の結果から、本学教職科目受講生の受講前の認識として①教育心理学内の諸領域の中で「人間関係」やカウンセリング等の「臨床」領域に高い興味を持っていること②これら「臨床」等領域への興味をある程度互いに共有していることが示された。

II. 本調査 教育相談の基礎知識獲得のために視聴覚教材を活用した試みについて

5. 本調査の目的

本学教職課程では、教育相談場面での基礎知識獲得を目指した講義「カウンセリング入門」が2年後期に開講される。1年生の学習開始時に「臨床」領域へ興味を抱いていた学生達に対して、どのような教授プランを用いれば、教育相談場面での基礎知識をより効果的に獲得させることができるのだろうか。

恒吉(2002)では、臨床心理学的視点などを講義にて理解しやすいものとするために、視覚的な媒体を用いることの効能が論じられている。今回は、倉光・宮本(2003)で開発された視聴覚教材を一連の講義の最後に視聴することとした。これは、実際の面接場面の様子がロールプレイによって示されている教材であるため、講義内で学んできた基礎知識を具体的に吟味する“まとめ”としての役割が期待されたためである。さらに仮屋園(2006)で説明されているような「ヴィゴツキー理論を淵源とする対話による思考力の向上を目指した学習環境」を目指し、視聴覚教材を他の受講生との関係の中で学び視聴できるように、個人内での課題解決及び他の人と討論する協同活動を取り入れて実施することとした。このように本調査では、教育相談場面での基礎知識を獲得させるプロセスに、協同による課題解決活動を組み込んで視聴覚教材を提示することが与える影響を調査する。

6. 方法

被験者：鹿児島県内の短期大学生35名。本学2年後期開講の教職科目「カウンセリング入門」受講生である。このうち、いずれかのセッションを欠席した10名及び選択式の調査項目に複数無回答が見られた1名を除いた24名が、結果の分析対象者として選ばれた。なお、予備調査

参加者とは重複しない。

手続き：調査時期は2006年1月。教職科目「カウンセリング入門」講義内で、2回に分けて実施された。調査は(1)教材視聴前(2)教材視聴(前半)、(3)教材視聴(後半)、(4)教材視聴後の4セッションから構成されていた。

以下では、各セッションごとに内容について述べる。

(1) 教材視聴前

心理相談場面の視覚教材を視聴する前に、資料として教材内で扱われるケース(ロールプレイ)の①事例概要②相談申込書が配付された。いずれも倉光・宮本(2003)に掲載されている内容がそのまま用いられた。①事例概要では、ロールプレイで設定されている「相談機関」「面接構造」が説明された。また、ケースに関して「クライアント」「主訴」「来談時の臨床像」「来談経緯」「家族関係」が350字程度でまとめられていた。②相談申込書には、ロールプレイにおけるクライアント役の人物像について「家族構成」「相談したいこと」「通院歴」等の情報が記されていた。

これら資料が配布された後、次のような2つの予想活動及び1つの評定が行われた。

〈カウンセラーの事前状態予想活動〉

「カウンセラーが、面接前にどのようなことを推測してカウンセリングに望むと思うか」という課題に対して、予想活動が実施された。心理相談場面を構成する要因のうち、「カウンセラー」側の視座から予想活動を行い、事前の自我関与状況を高められるようにすることを目的とした。課題への回答は、自由記述形式であった。予想活動は、①「まずは自分で推測したものをできる限り挙げる」という活動(個人内活動)と②他の人と討論して自分も同感したものを挙げる」という活動(協同活動)の2種類が実施された。これら2種の予想活動は、学生達の進行状況に応じて実施された。

〈クライアントの事前感情予想活動〉

「カウンセラーは、面接前にどのような感情になっていると考えられるか」という課題に対して、予想活動が実施された。心理相談場面を構成する要因のうち、「クライアント」側の視座から予想活動を行い、事前の自我関与状況を高められるようにすることを目的とした。課題への回答は、自由記述形式であった。予想活動は、個人内活動と協同活動があわせて実施された。

〈興味度調査(視聴前)〉

心理面接の視覚教材を視聴する前の時点で、あてはまる「興味深さ」について、評定を求めた。心理相談場面に関する学習過程によって、興味深さがどのように変化していくのかを測定することが目的であった。評定は、1.とてもつまらない～5.とても興味深いまでの5段階の選択形式で実施された。

(2) 教材視聴(前半)

視聴覚教材前半の視聴。倉光・宮本(2003)に付属しているCD-ROM視聴覚教材『面接の実際』(全65分)の前半部分のみを視聴した。視聴の際には、スクリーンに映像と共にカウ

ンセラーとクライアントのやりとりを示す逐語録も同時に示した。また、前半部視聴の合間に、次の2つの課題解決活動を取り入れた。

〈クライアントの問題認識着目活動〉

「面接の前半で、今回のクライアント（鶴田さん）が問題と感じていることはどのようなものだと、判断されたのか」という課題に対して、自由記述で回答する活動が実施された。前半の心理相談場面において、心理アセスメントの重要な目的となる「クライアントの問題同定がなされたかどうか」に着目できるようにするために行われた。事前の予想活動と同様、個人内活動と協同活動が実施された。

〈カウンセラーの技法着目活動（1）〉

「カウンセラーの質問・応答・身振り等で、カウンセリングの基本的技法としてあなたが学んできた内容に照らして気づいたことがあったか」という課題に対して、回答する活動が実施された。過去の講義中に取り上げられた「カウンセリング場面で用いられる基本的技法（例：アイビィによるマイクロカウンセリングによる「基本的かかわり技法」「開かれた質問&閉ざされた質問」「言いかえ」等）」の学習内容を想起し、それらが具体的な心理面接過程でどのように組み合わせて使用されているかに着目できるようになることが期待された。活動は個人内活動及び協同活動の2種が行われた。

また、前半の教材視聴終了後に、次の興味度評定を実施した。

〈興味度調査（視聴途中）〉

心理面接の視覚教材（前半部分のみ）を途中まで視聴した時点で、「興味深さ」について、評定を求めた。形式は、事前と同一であった。

（3）教材視聴（後半）

倉光・宮本（2003）に付属している視聴覚教材の後半を視聴（一部視聴を省略した部分がある）した。前半と同様のスタイルで実施し、視聴の合間に次の課題解決の取り組みを取り入れた。

〈クライアントの問題背景着目活動〉

「面接後半では、クライアントの会社での“ミス問題”を、上司との関係性以外に、他のどのようなことがらとつながりを探る視点でカウンセリングが実施されていたらどうか？」という課題に対して、自由記述式で回答する活動が実施された。面談後半で、クライアントの現在だけでなく、過去経験にも着目し、現在の問題状況に影響を及ぼしている要因を幅広く探っていく視座を理解できるようになることが期待された。個人内活動と協同活動が行われた。

〈カウンセラーの技法着目活動（2）〉

前半セッションと同様、教材「カウンセラーの質問・応答・身振り等で、カウンセリングの基本的技法としてあなたが学んできた内容に照らして気づいたことがあったか」という課題に対して、回答する活動が実施された。内容は、前半セッションと同一であった。

（4）教材視聴後

心理相談場面の視覚教材を視聴した後、次のような1つの調査及び1つの評定が行われた。調査及び評定への回答は、すべて各自で個人内活動として行われた。

〈カウンセリングの継続性予想課題〉

視聴教材で第1回目として設定されていた心理面接について「このカウンセリングは、次回以降も継続するか、しないか」について、各自の考えを理由つきで回答を求めた。

視聴覚教材内の心理面接の評価が、例えばクライアントの視座からなど、理由をつけて行えるかどうかを確かめる目的で実施された。継続の有無いずれであっても、例えば「クライアントが～している様子なので……思う。」「カウンセラーの〇〇な態度は、クライアントにとって～な影響を及ぼすので……思う」など理由をつけた予想ができていれば、心理面接資料から得た知識内容が未来状況の推論に活用できる形で理解がなされていると判断された。

〈視聴後の感想自由記述〉

視覚教材を視聴して、「①わかったこと②疑問におもったこと」について、それぞれ自由記述を求めた。

〈興味度調査（視聴後）〉

視覚教材を全て視聴し終えた時点で、「興味深さ」の評定を求めた。形式は事前、視聴途中と同一であった。

〈教材有効性調査〉

視覚教材を全て視聴し終えた時点で、講義の内容のまとめとしてどのくらい「役立ったか」の評定を求めた。評定は、1.全く役に立たない～5.非常に役に立つの5段階選択形式であった。

〈視聴内容理解度調査〉

視覚教材で示された心理面接内容について「あっているものには○、あっていないものには×、わからないものには？」で回答を求めた。視聴した内容を正しく理解できているかどうかを確かめる目的で実施された。調査は正誤選択式の課題計5問から構成されていた。このうち、2問は前半セッション、3問は後半セッションの内容についての課題であった。

〈教育実習時の相談対応経験調査〉

（過去に中学校での）教育実習時において「なんらかの形で生徒から悩みを相談された経験をしたかどうか」を選択式で尋ねた。さらに経験がある場合には、「どのような対応ができたか、また自分自身でその時の対応にどのような感想を持っているか」を簡単に自由記述にて回答してもらった。教育実習内での臨床経験と結びつけながら学習可能な学習者がどれくらいいたのか、またそのような過去経験を持つ者とそうでない者との、講義で取り上げた教材の学習プロセスに違いが生じたかどうかを調べるために実施された。

7. 結果と考察

7-1. 全体的な分析

(1) 教材視聴による興味度の変化

分析対象者24名に関して興味度調査の評定平均を算出した。5段階評定における平均値の変化は、事前3.83 (SD=.76) → 途中3.96 (SD=.91) → 事後4.00 (SD=.66) であった。

いずれも高い興味を保たれておりごくわずかながら事前からの上昇が数値的に見られた。

(2) 教材有効性調査について

24名のうち14名 (58.3%)が、今回取り上げた視聴覚教材について「4. まあ役に立つ」と回答した。また8名 (33.3%)は「5. 非常に役に立つ」と回答しており、あわせて22名 (91.6%)が視聴覚教材を講義のまとめとして利用した今回の位置づけについて、一定の意義を認めた結果と言えよう。残る2名も「どちらともいえない」との回答をしており、教材の位置づけについて否定的な見解は見られなかった。

(3) 視聴内容の理解について

まず、視聴内容理解度調査に関して、5つの課題それぞれへの正答数及び正答割合を表1に示す。

表1. 理解度調査（視聴後）の結果

課題	会社で大損害与えた	リストラが決定した	両親が結婚反対	やる気の心理学知見を話した	問題は解決し終えた
正答数 (割合)	15(62.5)	22(91.7)	24(100)	22(91.7)	21(87.5)

(カッコ内数字は%)

視聴前半の内容に関する1課題を除き、他の4課題は8割以上の高い正答率であった。さらに、1つの課題に正答するごとに1点を与えて平均値を算出したところ、5点満点中の4.33 (SD=.82)と、全体の平均値は比較的高かった。今回取り上げた「面接の実際」という教材内容は、個人内活動及び協同活動の課題解決活動を取り入れながらの視聴を行った場合、学習者に概ね理解される結果となった。

続いて、カウンセリングの継続性予想課題の回答にも目を向けてみたところ、24名中22名 (91.7%)が「次回以降も継続する」と予想し、2名 (8.3%)のみが「継続しない」との予想を行った。これら24名全てが、それぞれの予想とともにそのように推論した理由を述べられていた。表2に回答例を抜粋して示す。

表2 カウンセリングの継続性予想と理由（抜粋）

【予想：継続する】

- ・ 次回からの展望というか、どのように問題に取り組んでいくかのシナリオを倉光さん（カウンセラー）がいていたので安心したと思うから。

【予想：継続する】

- ・ 会社での話しや学生時代などのこれまでの話しをしていたが鶴田さん（クライアント）のことはもう少し時間が必要だと思う。それと悩みはまだ解決されていない。

【予想：継続する】

- ・ (クライアントが) 後半手帳を手放していたように見えたので、少しは気を許していたのではと思ったから。

【予想：継続しない】

- ・ カウンセラーの言葉で来談者自身が「来てよかった」と思うときはなかった気がする。

【予想：継続しない】

- ・ カウンセラーからクライアントが得られたものは余りないように思えた

【予想：継続する】

・カウンセラーがクライアントの悩んでいることの原因を少しずつ引き出してクライアントの話しを受けとめていたので継続すると思う。

【予想：継続する】

・クライアントが自分の心の中にあるものをありのままカウンセラーに伝えているように思えるし、彼自身もっと話したいと思っているから。

今回、学んだ内容を基に未来状況について有る程度根拠のある推論が行える形で、教材理解がなされていたことが伺える。

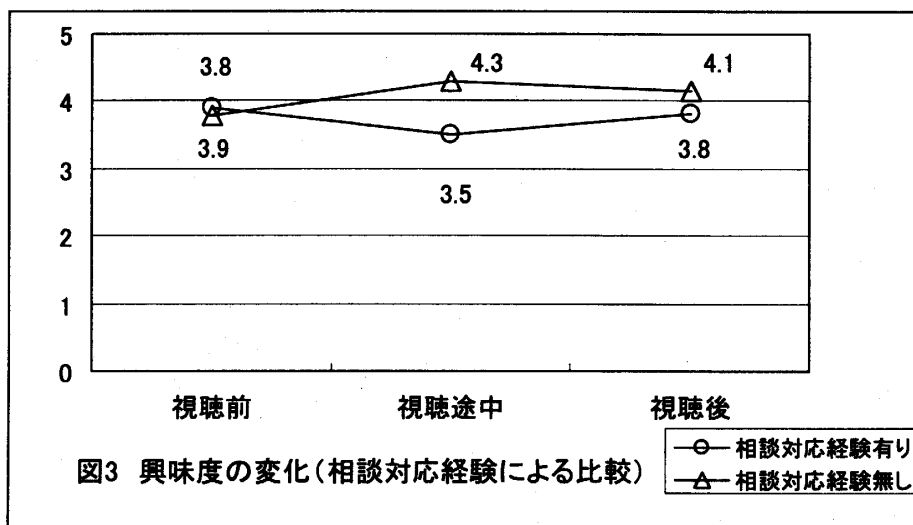
これまでの全体的分析から、①教材視聴による興味度は事前から視聴途中、事後へと数値的にわずかながら上昇が見られた②視聴覚教材の有効性については、約9割が講義のまとめとして「役に立った」と一定の意義を認めた③視聴内容の理解については、学習者に概ね理解されており、学んだ内容を基に未来状況について有る程度根拠のある推論も行えていたことが示された。

7-2. 教育実習時の相談対応経験の有無による比較分析

以下では、教育実習時の相談対応経験調査の結果に基づき、実習時の相談対応経験の有無によって視聴覚教材の学習プロセスに差が見られたのかを検討する。

まず、教育実習時の相談対応経験調査の結果を調べたところ、教育実習時において「なんらかの形で生徒から悩みを相談された経験」が「ある」と回答した者は10名(41.7%)であった。「ない」または「無回答」の者は、14名(58.3%)であった(1名の教育実習未経験者も含まれている)。この結果に基づき、以下では上記「ある」と回答した10名を「相談対応経験有り群」、それ以外の14名を「相談対応経験無し群」にグループ分けし、視聴覚教材への興味や理解に両群で違いが見られるかを調べることにする。

教材視聴による興味度の変化について、両群ごとに評定平均を算出した。結果を図3に示す。



「相談対応経験有り群」では事前3.9 (SD=.57) → 途中3.5 (SD=1.08) → 事後3.8 (SD=.79) と、5点満点中3.5以上の興味度は常に保たれつつも事前状態からの上昇は見られないのに対し、「相談対応経験無し群」では事前3.79 (SD=.89) → 途中4.29 (SD=.61) → 事後4.14 (SD=.54) とごくわずかながら事前からの数値的な上昇が見られた。参考までに視聴前、視聴途中、視聴後の平均値の差の比較を両群で行ってみたが、統計的に有意な差は見られなかった。

また、教材有効性調査の平均値は、「相談対応経験有り群」4.3 (SD=.68)、「相談対応経験無し群」4.21 (SD=.58) であった。両群ともに平均値は高く有意差は見られなかった。

次に、視聴内容の理解について5点満点中の平均値を比較したところ、「相談対応経験有り群」が3.9 (SD=.74) なのに対し、「相談対応経験無し群」では4.64 (SD=.75) と平均値が高かった。参考までに両群で平均値の差の比較を行ったところ、統計的に有意な差が見られた ($t=2.42$, $df=22$, $p<.05$)。今回取り上げた「面接の実際」という教材内容は、個人内活動、協同活動という課題解決活動を取り入れながらの視聴を行った場合、過去に実体験した者のみが自らの体験と結びつけて理解できるといった個人的経験に依拠した学習ではなく、むしろそのような実体験が希薄な学習者の理解をより補って促進するような効果が伺える。

以上、実習時の相談対応経験の有無による比較分析をまとめると、①興味度の変化および教材有効性の認識については、実習時の相談対応経験の有無によって差は見られないが②視聴内容については、相談対応経験の有る者よりも相談対応経験がこれまで無かった者の方がより理解がなされていた可能性が伺えた。

8. 討論

本研究では、本学の教職科目受講生を対象に、講義「教育心理学」受講前に「人間関係」及びカウンセリング等の「臨床」領域に対して興味が集中するような事前認識が見られるのかどうかを調査すること (I. 予備調査)、及び講義「カウンセリング入門」を通して教育相談場面での基礎知識を獲得させるプロセスに、協同による課題解決活動を組み込んで視聴覚教材を提示することの与える影響を調査すること (II. 本調査) が主たる目的として取り上げられた。

予備調査より、本学教職科目受講生の受講前の認識としては、①「人間関係」やカウンセリング等の「臨床」領域に高い興味があり②これら領域への興味をある程度互いに共有していることが示された。

本調査より、教育相談場面での基礎知識を獲得させるために、視聴覚教材「面接の実際」を、個人内活動→協同活動という課題解決活動を取り入れながら視聴を行ったところ、③興味度がわずかながら上昇し④まとめとしての教材の意義を約9割の者が認めており⑤視聴内容が概ね理解され、学んだ内容を基に有る程度根拠のある推論が行えたことが示された。さらに、実習時の相談対応経験の有無による比較から⑥興味度の変化および教材有効性の認識については、実習時の相談対応経験の有無によって差は見られないが⑦視聴した内容について、教育現場での相談対応に関する実体験がある者よりもむしろそのような体験はしたことが無い者の方が事後ではより理解していた可能性が伺えた。

予備調査1から得られた「人間関係」やカウンセリング等の「臨床」領域に興味が集中している認識状態は、先行研究の結果に沿った結果と言える。また今回新たに、そのような領域が限定された興味は、受講生同士でも比較的共有されている講義前の実態も明らかとなった。工藤・宇野(2001)は、4年生大学教育学部生を対象とした研究結果に基づき、「臨床」領域と自己の心理的な問題の解決への固執が「教育心理学の経験科学的側面の理解の障害となる可能性」があるという重要な指摘を行っている。今回の分析では取り上げなかったが、本学教職科目受講生でも8割以上が「教育に関係する現実の問題の解決」を教育心理学の持つべき特長に挙げる一方で、「現象の規則性の追求」は2割前後しか選択していない偏りが見られている。今後は、本学での教授活動においても、事前の受講生の「臨床」領域に対する高い興味を予想しておくと同時に、下山(1997)が指摘するような「臨床心理学の成果や方法論を他の領域に伝え、積極的な交流を進めながら、現場で得られたデータに基づき、新たなモデルを実証的に構成していく」立場のいわば実証的な厳密さをも兼ね備えた“実践型研究としての臨床心理学”の知見も交えて、教授プランを作成・実践していくことが課題となろう。

本調査2から、協同の課題解決活動を取り入れながら教材視聴を行った今回の教授活動は、学習者の一定の興味及び理解が得られ、講義のまとめとしての役割も果たした点からすれば、一定の評価がなされて良いと思われる。さらに、とりわけ教育現場での相談対応に関する実体験がない者に対しては、佐伯(2004)で「参加は理解に先行する」と述べられているような「社会的・文化的活動の参加者になっていく」プロセスが展開されていた可能性はあり得る。しかしながら、分析対象者が両群あわせても24名と少ないこと、1回の授業実践及び事前事後調査に基づく推論のため異なる他要因の存在が隠されている可能性が十分にあること等を勘案すれば、「教育相談での対応に関する実体験の有無」と「カウンセリングの基礎知識を獲得する学習プロセス」との関連性は、さらに調査を積み重ね信頼性のある結果が得られるかどうかを吟味する必要がある。今後は、例えば小野寺(1997)で取りあげられているような「教職志望度」等他の要因群の影響も視野に入れながら、カウンセリングの基礎知識をより効果的に獲得するための教授活動を改善し実践を積み重ねることが課題となろう。

引用・参考文献

- 中澤潤 2000 ディベートによる発達心理学授業の改善,千葉大学教育実践研究,7,pp.25-42.
- 工藤与志文・鈴木健太郎・小林好和 2004 大学生の心理学に関する「素朴概念」—本学人文学部生を対象にして—札幌学院大学人文学会紀要,76, pp.1-16.
- 工藤与志文・宇野忍 2001 教育心理学専門教育における「学習前状態」に関する研究—東北大学教育学部1年生を対象に—教授学習心理学研究会研究報告,1,pp.24-34.
- 恒吉徹三 2002 臨床心理学的視点を理解するために視覚的媒体を用いること,山口大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要,14, pp.189-195.
- 倉光修・宮本友弘 編 2003『マルチメディアで学ぶ臨床心理面接CD-ROM付』誠信書房
- 仮屋園昭彦 2005 他者からの反応が児童の説明スキルに及ぼす影響—算数文章題の

解決過程を他者に説明する場面を用いて— 鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編
,57,pp.123-131.

下山晴彦 1997 『臨床心理学研究の理論と実際—スチューデント・アパシー研究を例として』 東京大学出版会

佐伯胖 2004 『「わかり方」の探究』 小学館

小野寺淑行 1997 教育学部学生が抱く「教師の力量」「授業」観—教職志望度との関連—
千葉大学教育実践研究,4,pp.189-202.

(平成18年5月10日受理)