教育心理学と実践活動

貧困家庭の子どもへの心理学を生かした学習支援 ——認知カウンセリングの発想を活用したある施設での実践から——

植 阪 友 理 植 竹 温 香 柴 里 実
(東京大学) (東京大学) (東京大学・日本学術振興会)

Learning Support From Psychological Perspectives Against Child Poverty: Educational Practice Utilizing the Idea of “Cognitive Counseling” in an Educational Institution

YURI UESAKA, HARUKA UETAKE AND SATOMI SHIBA
(THE UNIVERSITY OF TOKYO, THE UNIVERSITY OF TOKYO AND
THE UNIVERSITY OF TOKYO; JAPAN SOCIETY FOR THE PROMOTION OF SCIENCE)

In recent years, the problem of “child poverty” has become a big issue in Japan. However, none of the papers that the Japanese Association of Educational Psychology has published has dealt with this problem, so it would be fair to say that our Association has not directly addressed this problem. On the other hand, other research disciplines and academic societies, including those in other areas of psychology, have started discussing this problem, and some intervention practices have been implemented both privately and publicly. The current article reviews the findings of child poverty from other areas and describes an educational approach that the authors have conducted for years by collaborating with a nonprofit organization supporting children in families receiving welfare support. This practice utilizes the idea of “cognitive counseling” to cultivate the development of students’ learning skills and beliefs for self-regulated learning, and it is based on psychological perspectives. Interview results show that, although no significant changes have been produced, there are important, notable changes that have occurred through this practice. By analyzing this practice qualitatively, the paper examines why the psychological views and the idea of “cognitive counseling” are perceived as challenging to use in learning support against child poverty. It proposes how to encourage staff who support children in poverty to utilize psychological perspectives in their practices.

Key Words: child poverty, children in families receiving welfare support, learning support, cognitive counseling, educational practice

近年、「子どもの貧困」の問題が脚光をあびるようになり、社会的関心も高まっている。その一方で、貧困をテーマとした論文が『教育心理学研究』に掲載されたことはなく、学会としてこの問題に正面から取り組んできたとは言い難い。一方、他領域、他学会等では、課題はあるものの活発な議論や活動が行われつつある。本稿では、日本における貧困家庭の子どもの支援について、研究知見や官民の取り組みを概観するとともに、そこでの課題を乗り越えるため、著者が生活保護受給者世帯を支援するNPOと連携し、数年にわたって行ってきた学習支援の実践を取り上げる。この実践は、認知心理学を生かして学習者の自立を目指す「認知カウンセリング」の知見を活用しようとする試みである。目に見えて大きな成果が得られているとは言い難いが、確実に変化は見られている。この実践を記述することを通じて、心理学的発想や「認知カウンセリング」の知見は貧困家庭の子どもの支援においてなぜ受け入れられにくいのかという原因を考察するとともに、心理学に基づく支援が活用されるためには、支援者にどう学んでもらうことが効果的なのかを実践を踏まえて提案した。

キーワード：子どもの貧困、生活保護受給者世帯、学習支援、認知カウンセリング、実践

近年、「子どもの貧困」の問題が脚光をあびるようになり、社会的関心も高まっている。日本教育心理学会でも関連するシンポジウムが開催されるなど、関心は高まりつつある。その一方で、貧困をテーマとした論文が『教育心理学研究』に掲載されたことはなく、学会としてこの問題に正面から取り組んできたとは言い難い。著者らは、ここ5,6年にわたり、実践的研究活動として、生活保護受給者世帯を支援するNPOと連携し、学習支援を行ってきた。その中で貧困支援において心理学者が一定の役割を果たせると感じるとともに、特有の難しさも感じ、状況に応じた工夫を重ねてきた。

本稿では、貧困問題に対応する社会的動向、並びに貧困問題に関する学術的動向を俯瞰した上で、著者らの行ってきた実践的研究活動について取り上げる。本稿において紹介する実践では、目に見えて大きな成果が挙がっているとは言えないものの、確実に変化が生じている。それらを共有し、貧困家庭支援という社会問題に心理学者が貢献できる可能性について、新たな視点を提案したい。

日本における貧困問題と行政からの支援の動向

貧困の定義—「絶対的貧困」と「相対的貧困」

実践を取り上げる前に、日本における貧困問題の現状について、簡単に共有しておこう。著者らが連携しているのは、生活保護受給者世帯の子どもの支援施設であるが、「子どもの貧困」という言葉が使われる場合には、必ずしも生活保護受給者世帯の子どものみを直接的に指しているわけではない。現在議論されている貧困

には2つの定義が存在する。1つは、「絶対的貧困」である。これは、総世帯のうち、最低生活費以下の収入しか得ていない世帯のことを指す。例えば戸室(2016)によると、この基準による2012年度の「貧困率」は全国平均で18.3%である。また、この定義に従う「子どもの貧困率」とは、18歳未満の末子がいる世帯のうち、最低生活費以下の収入しか得ていない世帯の割合である。絶対的貧困に基づく「子どもの貧困率」は13.8%となる。

もう1つの定義は、「相対的貧困」と呼ばれるもので、OECD(経済協力開発機構)や近年の省庁の調査等でもしばしば使われるのがこの指標である。この定義では、等価可処分所得(年間収入から税金・社会保険料等を除いた、いわゆる手取り収入である世帯の可処分所得を、世帯人員の平方根で割って調整した所得)の中央値の半分を貧困線として設定し、それ以下の家庭を貧困家庭と捉える。「2019年国民生活基礎調査の概況」(厚生労働省, 2020a)によると、2018年(平成30年)の貧困線は127万円となり、2018年(平成30年)の相対的貧困率(貧困線に満たない世帯員の割合)は15.4%、相対的貧困に基づく「子どもの貧困率」は13.5%となっている。相対的貧困率については国際調査も実施されており、日本の貧困率の高さは35ヶ国中7位と際立っている(OECD, 2017)。

なお、相対的貧困率の推移を示した厚生労働省(2020a)のデータ(Figure 1)を見ると分かるように、近年若干の低下が見られるものの、全体的には貧困率は上昇傾向にある。松村(2017)によると、貧困の問題が認識されるようになったのは、2007年にOECDの相対的貧困率計算式に基づく調査結果が初めて公表され、

Figure 1

「相対的貧困率」および相対的貧困の定義に照らした「子どもの貧困率」の変遷

注) 厚生労働省(2020a)「2019年国民生活基礎調査の概況」のデータを参考に作成。

メディアで子どもを含む貧困世帯の窮状が盛んに報じられて以降である。しかし、阿部(2012)が指摘するように、バブル期直前の1985年でさえ、相対的貧困に基づく「子どもの貧困率」は10.9%におよぶ。貧困や格差の議論が始まっていない頃であっても、子どもの貧困は存在しており、社会における重要な問題であると言える。

一人親家庭における貧困率の高さ

また、「子どもの貧困」の重要な点として、一人親家庭においてその割合が劇的に高くなるという点がある。前掲した「2019年国民生活基礎調査の概況」(厚生労働省, 2020a)によると、「子どもがいる現役世帯」(世帯主が18歳以上65歳未満で子どもがいる世帯)の平均で見ると相対的貧困率は12.6%であるが、そのうち「大人が1人」の世帯員では48.1%, 「大人が2人以上」の世帯員では10.7%となっており、大きく異なる。『令和2年度厚生労働省白書』(厚生労働省, 2020b)によると、母子世帯の推計世帯数は2016年(平成28年)で123.2万世帯、父子世帯は同年18.7万世帯となっており、あわせると140万世帯以上となる。この約半数近くが相対的貧困に陥っている状態にあることになる。

なお、前掲した『令和2年度厚生労働省白書』では、児童のいる世帯の一世帯あたり平均所得金額は745.9万円であるのに対して、母子世帯の母親のみの年間収入の平均は243万円、父子世帯の父親のみの年間収入の平均は420万円であることが報告されている。父子世帯は母子世帯に比べて高い傾向はみられるものの、300万円未満の世帯も35.2%存在することが報告されており、厳しい生活環境にある実態が窺える¹。

貧困家庭の子どもたちの進学率

貧困の影響は、様々な面に影響を与えていると考えられている。影響が実証的に議論されている点の1つが進学率である。生活保護受給者世帯の子どもは、進学率が全体的に低いことが知られている。例えば、高校進学率は全世帯で見ると99.0%だが、生活保護受給者世帯では93.6%である。また、大学進学率も全世帯では73.0%であるが生活保護受給者世帯では35.3%で

ある(いずれも2017年時点)(厚生労働省, 2018)。こうした進学率の違いは、生活保護受給者世帯の子どもたちが再び生活保護を受ける側になるという、いわゆる「貧困の連鎖」につながっているのではないかと古くから議論されてきた。進学率の違いの背景には、貧困ゆえに進学に必要なお金を準備できないという問題もあるだろう。だが、その他にも、学力そのものの低さについても議論されるようになってきている。例えば卯月・末富(2015)は、全国学力調査の結果を用いて、貧困や一人親家庭の影響を検証している。その結果、貧困家庭や一人親家庭であることによって、学力が相対的に低下してしまう傾向が確認されている。3世代同居の場合には、この影響は若干弱まるものの、親の学歴が高い場合であっても、その影響が残ることが示されており、容易にはその影響が取り除けないことが分かる。

「貧困の連鎖」を防ぐための官民の取り組み

こうした「貧困の連鎖」を断ち切るため、民間、行政双方で様々な活動が展開している。民間ではキッズドア、Learning for AllなどのNPOが積極的に活動している。行政も教育支援事業を展開しつつあり、日本で早くからこの問題に取り組んだのは、埼玉県である。事業の概要やその効果についての詳細は田中(2013)を参照されたい。2010年度には埼玉県(さいたま市を除く)の生活保護受給者世帯における中学3年生およびその保護者を、2011年度からは生活保護受給者世帯における中学生全体を対象に、支援を実施している。

この事業の具体的な内容は、学習教室を設置することである。教室運営者のもと、連携している県内大学に所属する大学生がマンツーマンで個々の生徒の学習達成に応じた個別指導を行っている。指導する内容は、小学校の学習内容に遡ることもあり、スタッフ同士は記録ノートなどを用いて各生徒の状況の情報共有を行っている。また、参加者の中には不登校の子どももあり、学校復帰に向けた支援も行っているという。

貧困問題に自治体そのものが取り組むという埼玉県の動きは、東京都をはじめ、その他の自治体にも広がっており、こうした取り組みに関する研究は、若干ながら行われるようになってきている。例えば、尾崎(2018)は貧困世帯の子どもへの学習支援を行っている学習支援員へのインタビュー調査を実施している。また、松村(2017)も同様にインタビューを踏まえて福祉と教育の連携について考察している。これらの調査から、貧困家庭支援として学習の支援が重要な軸の1つであることが分かる。著者らが関わっているNPOの支援

¹ 本文では、子どもがいる世帯については平均年間所得を、一人親家庭については平均年間収入を示している。このような混在は、『令和2年度厚生労働省白書』の記載に基づいているためである。所得は年収から必要経費にあたる給与所得控除額を差し引いた額であるため、年収よりも低くなる。そのため、例えば児童のいる世帯の平均所得金額745.9万円と母子世帯の平均年間収入の243万円の差は、直接数字を比較するよりも大きな値となり、子どものいる世帯と一人親世帯との差はより大きなものと考えられる。

も、こうした流れの1つと考えられる。

その一方で、学習支援の中身そのものに踏み込んだ議論は行われておらず、学習支援に関わるボランティアの研修可能性等について言及した研究も著者らが確認した限りでは見られない。だが、一般的な家庭教師をイメージすると分かるように、時間さえかけて支援すれば、自立した学習者へと変貌するわけではない。自立のためには学習者の学び方から根本的に見直す必要がある。特に、現在の貧困家庭支援は中学生段階までであり、高校以降は自力で学習に取り組む必要性に迫られる。すなわち、高校以降も使えるような学習スキルもあわせて教えるなど、中長期的な視点に立った支援が求められる。

だが、学習の質を問い、学習者の自立に向けた支援を心理学の視点から行うことは、従来の貧困支援では一般的ではなかった。次節以降では、学術の領域で行われてきた貧困に関わる研究を概観し、上述したような新たな視点を導入できる可能性と、具体的な支援のあり方について考えていく。

心理学は貧困にどう取り組んできたのか？

貧困問題に関する他領域での検討

では貧困問題に対して、これまでの心理学ではどのように取り組んできたのだろうか。冒頭でも述べたように、日本教育心理学会が発行する『教育心理学研究』においては、これまでタイトルに「貧困」というワードを含む論文が掲載されたことはない。このことから社会的な関心は高いものの、本学会においては必ずしも中心的なテーマではなかったことが分かる。しかし、心理学的な研究が全く行われていなかったわけではない。

心理学領域における研究を概観する前に、貧困問題をより積極的に取り上げてきた他領域についてごく簡単に触れておこう。貧困の問題を積極的に取り上げてきた領域として、教育社会学や教育経済学などが挙げられる。これらの領域との交流は、日本教育心理学会においても学会のシンポジウムレベルでは行われるようになってきている。例えば、2019年には準備委員会企画シンポジウムとして「教育経済学研究と教育心理学研究の協働を考える」が行われ、教育経済学者の中室氏が登壇している（藤澤他, 2019）。これらの領域は、どの時期に投資をすることが最も効果的かをシミュレーションによって明らかにするなど（e.g., Kalil et al., 2016）どちらかといえば政策決定にも結びつくようなマクロな視点から貧困の問題を取り上げている領域と考

えられる。

貧困問題に関する教育心理学的研究

それに対して、教育心理学的研究では、よりミクロな視点からの研究が行われてきている。日本教育心理学会以外で、こうした心理学的研究を積極的に取り上げようとしている学会もある。例えば、『発達心理学研究』では、2012年度に学術雑誌論文として特集を組み、貧困の問題と全面的に向き合う姿勢を見せている。この他にも、日本子育て学会では、学会内に「子どもと貧困」研究プロジェクトチームを設け、この問題を検討している。このプロジェクトチームが主催したシンポジウムでは、例えば伊藤（2019）から、貧困家庭の負の連鎖の1つの原因として、養育者の養育スタイルの影響が語られた。養育スタイルの影響とは、端的に言えば、経済的余裕がない中で、子どもの話をじっくりと聞いたり、論じたりする余裕がなくなり、結果として子どもの発達に影響を与えてしまうということなどを指す。子どもに問題がある場合は、手っ取り早く罰を与えて子どもの行動をコントロールする傾向が高くなり、結果として子どもの情動制御も不安定になってしまうことも挙げられる。また、子どもと過ごす時間も削られ、精神的に追い詰められた状況に陥り、結果として余裕を持った子育てをすることが難しくなるということも含まれる。伊藤は子育てを家庭の問題として捉えるのみならず、子どもは地域や社会といったより大きなシステムの中で育つことを意識し、地域や社会を巻き込んだよりマクロな視点からの支援が行われる必要性も議論している。

親の関わり方が子どもの発達に及ぼす影響については、海外のデータから指摘されているのみならず（e.g., Kats et al., 2007）、国内においても浜野・内田（2001）が実証的に明らかにしている。この研究では、日本、韓国、モンゴル、中国、ベトナムの5カ国を対象として、しつけスタイルと学力の指標の1つである語彙力との関係を検証している。ここでは、子どもを大人と対等な人格を持った存在として捉え、子どもとの触れ合いを重視し、親子で楽しい経験を共有したいと願いながら親子の会話を重視して子育てをするしつけスタイル（「共有型しつけ」と呼ばれる）や、権威的な統制を子どもに押し付け、親の言いつけに従わない場合には力によるしつけもいとわないうしつけスタイル（「強制型しつけ」と呼ばれる）などが取り上げられている。「共有型しつけ」が高所得者に多い一方で、「強制型しつけ」は低所得者に多いことが確認されており、語彙力は収入によって予測されるが、しつけスタイルを統制変数とし

て投入したところ、語彙力と経済格差要因の影響が見られなくなったことが報告されている。また、低所得世帯であっても、共有型しつけスタイルを取る場合には、語彙力は低下しないことを示しており、関わり方の重要性が議論されている。ただ、子どもへの関わり方の問題は、貧困家庭の養育者の本質的な問題というよりも、貧困であることが、強いストレスを引き起こし、さらに時間的な余裕も奪うことによって、避け難く生じてしまっていると考えられるため、留意が必要である。

この他にも、「相対的貧困」状態にあることによって、子どもとしての当たり前の交友関係を取り結ぶことが難しくなり社会的に排除される可能性や、親の精神的健康状態を介して子どもの心身発達に影響を及ぼす可能性が議論されている（阿部, 2012）。さらに、親の学習観が文化的な関わりや養育行動を介して、最終的に子どもの学業達成にも影響を与える可能性なども議論されている（後藤・石橋, 2020）。

貧困問題に対する具体的支援検討の欠如

上述した研究はいずれも、「貧困の連鎖」が生じるメカニズムを理解し、解決の糸口を考える上では重要な研究である。一方、具体的な支援をどううまく進めていくのかという研究は、心理学的研究としてほとんど行われてきていないことが分かる。

その一方で、認知心理学の発想を活用することで、貧困家庭の子どもへの支援を具体的に提案することが可能となる。現在に至るまでこうした議論は必ずしも十分には行われてきていないが、著者らが生活保護受給者世帯の支援を行う NPO に参加して行っていることはまさにこうしたことである。次節以降、実践で活用した認知心理学の視点をごく簡単に紹介し、その後、実際の支援の様子を紹介する。

貧困支援にも利用可能な教授・学習心理学の知見

認知心理学を通じて「目指す子ども像」

認知心理学が想定している「目指す子ども像」の1つに、つまずいたとしても自分で自分を助けられる自立した学習者というものがある。人間である限り、つまずきは生じうる。問題は、そのつまずきにどう向き合い、解決するのかである。例えば、後述するような、メタ認知を活用して自分のつまずきをモニターし、必要なコントロールを行うことも大切だろう。また、同じ授業であっても、どのようにその内容を捉えるのかは千差万別である。同じ授業から、他の状況でも利用可能な質の高い知識を獲得しておくことも、つまずき

を乗り越えられる可能性を高めることになる。なお、自ら乗り越えるといっても、自分1人で考えなければいけないわけではない。人間は頭だけで考える存在ではなく、必要に応じて人に頼ることも重要である。その際に、単に答えだけを教えてもらうような依存的な援助要請ではなく、「なぜ」という答えの背景を教えてもらうような援助要請（「自律的な援助要請」と呼ばれる）が重要であるとされる。学習方略や自己調整学習といった研究領域の知見を活用すると、こうした学習者像が見えてくる。

貧困家庭支援に話を戻して考えると、中学校という限られた時期の支援ではあるものの、学習支援は貧困家庭に育つ子どもが将来的に貧困の連鎖から脱することを目指して行われている。上述したような、自立して学ぶ学習者像は、根本的には貧困家庭支援が目指すことと共通していると考えられる。

心理学の視点からの具体的な支援のあり方

では、自立した学習者を育成するために、どのような観点から支援を行うことが可能なのだろうか。詳細は割愛するが、第一に重要となるのは、学び方（心理学的に言えば学習方略）の支援であろう。貧困家庭の子どもに限らず、全く同じ授業を受けていても、最終的な知識の定着や、その知識を用いた応用的な問題解決の出来不出来には、違いが生じる。その理由の1つが学び方の問題である。これまでの学習方略研究に照らすと、応用がきく生徒は、授業の内容を深く処理している一方で（deep level processing）、なかなか応用が効かない生徒は、授業の内容を浅くしか処理していない（surface level processing）と考えられる。ここでいう深い学びについて、中学生の生活に即して例を挙げると、授業中に教師が伝えている「なぜそのように考えるのか」といった情報についても心に留め、知識を互に関連づけるような学び方をいう。一方で、浅い学びとは、「なぜそのように考えるのか」を重視せず、例題で提供されたやり方をパターンとして捉え、その後の問題解決は、基本的に例題の数値変え問題として対処しようとするような学び方などを指す。浅い学び方をとっている場合には、類似度が高い問題に対しては対応することが可能であるが、少し違う形で提示されると、とたんに対応できなくなってしまうことなどを指す。

このように、日々の授業における学び方によって得られる知識の質が異なり、最終的な学習成果も異なることに鑑みると、単に分からない問題を教えるというスタンスのみならず、子どもが日々の授業からどのような知識を学んでいるのかという「知識の質」を取り

上げ、そうした質を高めうるような学び方を促す支援を展開する必要がある。

学び方（学習方略）を改善していく上で併せて支援が必要な点として、学習に対する考え方（心理学的に言えば学習観）が挙げられる。例えば、「なぜ」の部分を理解することが大切と考え、その重要性を支援者が生徒に伝えても、もし生徒が「なぜそうなるかを考えるよりも、答えを丸暗記する方が大事だ」という丸暗記志向を持っていた場合には、新たな学び方の定着は難しいだろう。このように、学び方と一致する学習観をどう育成するのも考えなければ、効果的な学び方は定着しにくく、成果も上がりにくい。

また、上述した学び方やそれを支える信念とも深く関わるのが、「メタ認知」である。メタ認知とは、端的に言えば、分かることと分からないことを区別できる力と言える。逆にいえば、メタ認知が十分でなければ、「分からないことが分からない」状態となり、適切に質問することもできない。メタ認知の重要性は、現在の新たな学習指導要領においても強調されている。心理学的研究からは、知能のように一般的な頭の良さと考えられているものよりも、メタ認知が問題解決には重要であることが示されている（e.g., Swanson, 1990）。

もちろん学習方略、学習観、メタ認知といった学力のベースとなる力はいずれも、一朝一夕に獲得できるものではない。ただ、工夫次第で伸ばすことができる。現在の貧困世帯の学習支援は、もっぱら具体的な知識技能の支援が中心であると考えられるが、認知心理学の知見に基づいて上述した学力のベースとなる力を支援することも必要であろう。

個別学習相談、認知カウンセリング

ではどうすれば、認知心理学を生かした支援が行えるのだろうか。1つのアプローチとして、認知カウンセリングが挙げられる。認知カウンセリングは、市川（1989）によって提唱された心理学を生かした個別学習相談である。学習者の自立を目指し、そのために学習方略、学習観、メタ認知といった認知心理学の発想を活用して支援を行う。現在では、複数の大学においてゼミで実施されるのみならず、大学における実践的活動として、様々な地域で実践されている（e.g., 東京大学、広島大学）。例えば、文京区では教育センターが大学と連携し、区内の希望する児童・生徒（小5—中3）に無償で認知カウンセリングを提供している。

認知カウンセリングは、提唱から30年以上が経ち、多数の事例が報告されるようになり、基本的な技法も提唱されている（e.g., 市川, 1993, 1998）。また少しずつで

はあるが新たな展開も見られている。例えば、学習をサイクルとして捉え、サイクルそのものの改善を目指すような支援が検討されるようになってきている（e.g., 福田, 2019; 加賀, 2018; 植阪, 2017a, 2017b）。すなわち、家庭学習において生じる問題を考える際に、その前提となる授業の受け方や、授業に入る前の学習方法（例えば、予習）を一連の流れとして捉え、それ全体を支援するあり方も模索されつつある。さらに、より実践的な研修のあり方も検討されつつある。例えば、ロールプレイによって、つまづき診断の視点や支援のあり方を学ぶ研修や（植阪, 2016）、認知カウンセリングにおいて重視されている「意味理解」とは何かを具体的な素材に即して学ぶ「意味理解ワークショップ」と呼ばれる研修も開発されてきている（福田他, 2018）。

認知カウンセリングの貧困家庭支援への活用可能性

認知カウンセリングは、学習者の自立を目指すものであり、貧困家庭支援で重視されるものとの共通性が非常に高いと考えられる。認知カウンセリングでは、分からない問題の答えをその場で教えるだけでなく、社会に出た後にも利用可能な学習方略やメタ認知の育成を目指している。貧困家庭支援においても、支援そのものは、数年間単位であり、人生全体と比較すると短い期間ではあるものの、その後の将来を見据えたものであるという性質がある。貧困家庭に育つ子どもたちは、先述したように時間的に余裕のある養育が難しいことから、家庭のなかで学習方略の使用促進やメタ認知の向上といった、将来につながるような資質・能力の向上のための働きかけを受けているとは考えにくい。よって、貧困家庭の子どもたちにこそ、認知カウンセリングで目指すような視点からの支援が有効であろう。

一方で、認知心理学やそれを踏まえた認知カウンセリングを取り入れた支援が難しいという現実もある。すなわち、実際に心理学的な発想を生かそうと支援の視点や具体的な技法を伝えても、実際の現場はなかなか変化しないという大きな壁が存在する。後述する事例はまさにそうした事例である。本稿では、ある施設での実践を紹介することを通じて、認知心理学の知見がなかなか貧困家庭の子どもに対する学習支援に生かされていかない理由を考察すると共に、それを乗り越えるための工夫を提案する。

実践の概要

実践の場について

ここから、著者らが行ってきた実践を紹介する。本

施設は、東京都区内にあり、NPO が行政からの委託を受け、区内の生活保護受給者家庭の中学生に対して支援を展開している。支援の主な内容は、居場所の提供、学習の支援である。学習の支援としては、学習の場を提供するとともに、つまづきに対して適宜支援を行う。支援に関わるメンバーとして、NPO の職員、インターン、ボランティアの3つのレベルがある。

実践の期間とそれぞれの時期の課題

厳密ではないものの、この実践は大きく、以下の3つの時期に分けることができる。それぞれ、「認知カウンセリングの視点の紹介期」、「認知カウンセリングの実践の交流期」、「認知心理学理論やロールプレイも含めた研修開発期」である。本節では、それぞれの時期について概観し、どのような課題があり、それにどのように対処してきたのかを述べた上で、最終的な変化についてインタビューから明らかにする。

認知カウンセリングの視点の紹介期 最初の1,2年は「認知カウンセリングの視点の紹介期」である。約6年前に、この施設の運営中心メンバーが、大学を訪れた。これがこのNPOと第一著者の最初の接点であった。著者等がもつ専門性を共有する中で、認知カウンセリングの視点を、この施設で行われている支援に取り入れたい旨の申し入れがあった。本団体はNPOであり、生活保護受給者世帯の子どもたちに「自ら学ぶ力」を保証したいという考え方が強いことを受け、第一著者が認知カウンセリングの知見及び技術を共有することとなった。

その後、数ヶ月に一度、第一著者や大学院生がこの施設を訪れ、認知カウンセリングの理念や、基本的な技法に関する研修を行った。研修では、説明に加えてグループワークも行い、研修参加者の理解が共有されるように努めた。また、基本的な視点を学んだ後には、認知カウンセリングのケースレポートを大学院生や学部生に発表してもらい、それについて議論する研修を行った。これらを通じて認知カウンセリングの理念や具体的な支援のあり方を学んでもらうことを目指した。

この時期の成果は、認知カウンセリングという実践そのものをNPOのメンバーに伝えられた点にある。また、自分たちが支援している生徒にも、学習方法（学習方略）や、学習に対する考え方（学習観）において問題がある可能性に気付くようになった。だが一方では、実際の支援の中に認知カウンセリングの視点を生かすことには、必ずしもつながらなかった。研修では心理学的視点を学んでも、日々の実践の中では話題になることすらあまりなかったと考えられる。この背景

には、認知心理学をベースとした発想が十分に理解されず、共感されにくいことがあった。すなわち、認知カウンセリングのケースレポートで報告される生徒の様子と、日々自分たちが支援している生徒とに共通点があると感じにくかったのだと思われる。つまり、認知カウンセリングは学力がある程度高い生徒にのみ適用できるものであり、自分たちの支援においては関係がないと誤解されていたという課題があったと考えられる。

認知カウンセリングの実践の交流期 「認知カウンセリングの視点の紹介期」に続く1,2年は「認知カウンセリングの実践の交流期」である。「認知カウンセリングの視点の紹介期」の課題を克服するために、実際にこの施設の生徒を対象に認知カウンセリングを実施し、ケースレポートにまとめて研修に活用することが具体的に構想された。当時、第一著者は、認知カウンセリングの提唱者である市川伸一氏とともに、東京大学の学部において認知カウンセリングの技法や実践を学ぶゼミを開講していた。そこで、このゼミにおいて、希望する学生には、この施設で認知カウンセリングの実践を行えるような環境を、本施設の職員と協力して構築した。また、この施設において実習した学生には、ゼミ発表とは別に、施設でもケース報告を行ってもらった（なお、2018年度および2019年度は、本ゼミは公認心理師のための心理実習Ⅱの授業ともなっていた）。この結果、施設に通う生徒たちへの認知カウンセリングの事例を研修に活用することが可能となった。

また、大学関係者がこの施設を頻繁に訪れるのは、どうしても限界がある。施設内に認知カウンセリングをより深く理解したメンバーがおり、日々支援にあたることで、認知カウンセリングの視点が日常的に取り入れられる可能性がある。東京大学では、文京区教育センターと連携して、区内の児童・生徒に認知カウンセリングを提供する実践を行っており、その中ではカウンセラーに対する研修も充実している。そこで、本施設の中心メンバーに、そこでの研修を受けてもらった上で、文京区教育センターでのカウンセラーとして参加してもらい、ケース報告も行ってもらった。すなわち、Figure 2に示すように、大学から本施設の実践に、また、本施設から大学の実践にと、人が双方向に交流しあうことで、認知カウンセリングの支援の発想や視点が共有されることを目指した。この時期には、大学で研修を受けたメンバーによって、月一回程度、施設内のメンバーに対しても研修が行われるようになった。

Figure 2

本実践の流れとそれぞれの段階で加えた工夫

こうした実践の結果、本施設の中では、「物量志向が強い」のように、研修の中で学んだ言葉を使って、生徒のつまずきを語り合う様子などが見られるようになったという話が聞かれた。認知カウンセリングの理念や視点が本施設のメンバーにとってより身近なものとして認識されるようになったと言えるだろう。また、大学のゼミで学生が行った本施設に通う生徒たちに対する認知カウンセリングの事例を見ることによって、具体的にどのように生徒のつまずきをみとり、支援につなげていけば良いのかについて感じ取ったメンバーもみられるようになった。例えば、本施設で実施したケース検討会後の感想には、「『物量志向の問題だ』と片付けるのではなくて、具体的に問題に即して、学習の問題をみとり、支援につなげていく必要を感じた」のように、抽象的な視点を具体的な支援にどうつなげていくのかを認識した記述例がみられた。

一方で、この時点においても、具体的な支援のあり方における本質的な変化は生じていなかったと考えられる。例えば、本施設において提供される教育プログラムには、物量的な色合いのものが多く見られた。例えば、施設には小学校レベルの基本的な事項が十分に習得できていない生徒も少なからずいる。こうした生徒への支援には、eboard、Qubena、Quizlet、Monoxerなどといった学習アプリが多く活用されている。学習アプリを利用している生徒の様子は、ケースレポートから読み取ることができた。そこでは、本質的な理解を促し、そこから積み上げるというよりも、単純反復を通じて成果を上げるような形が少なからず見られた。例えば、分数が分からない生徒がこうした問題に取り組む場合、そもそも分数とは何か、分母、分子が何を

示しているかを理解する必要がある。それにもかかわらず、実際には似た問題をたくさん解き、クリアするというような学習になりがちであった。生徒によっては、アプリから同じ問題が繰り返し出題されるために、答えだけを覚えて解答をすすめているような実態も見受けられた。こうした学習の場合、似た問題は解けるようになって、本質的な理解ではないために、どうしてもその先につなぐににくい。学習アプリには、クリックすれば読める解説もついているが、生徒はこれに1人で取り組むことが求められており、ほとんどは解説を活用できていない状況と考えられた。

こうした環境では、生徒は類似の問題を解き、正解していくことで分かったつもりになって次に進むことになり、なかなか学習が積み上がらない。認知カウンセリングの視点に立つと、こうした支援のあり方に、問題意識を持つようになる可能性が高いが、当時はこうした支援のあり方と、研修で学んでいる発想を結びつけることはほとんど行われていなかった。すなわち、認知カウンセリングの発想や個々の技法を使い、現行の支援のあり方を客観的に見つめ直すというような考え方は未だ存在していなかったと考えられる。

認知心理学理論やロールプレイも含めた研修開発期
1年半前から現在に至るまでの期間は、「認知心理学理論やロールプレイも含めた研修開発期」である。「認知カウンセリングの実践の交流期」の成果と課題を踏まえつつ、新たな展開がみられた時期である。

この時期には、より深く学びたいという複数のメンバーの要望に答え、ケースレポートを共有する研修を超えて、新たな研修を考え始めた。これまで、認知カウンセリングの発想がメンバーに共有されにくかった

背景に、そもそも前提となる認知心理学に関する知識が乏しいという問題があることが感じられた。そこで、認知心理学そのものを学ぶ機会を研修に含めることとした。さらに、他者の実践を知るだけでなく、自分でも実践するためのコツを学んでもらうために、ロールプレイも研修に取り入れることとした。この結果、Figure 2に示すように、従来行っていたケース検討および認知カウンセリングの技法に関する座学の研修に加えて、心理学的理論の学習やロールプレイでの実習の機会も含めた、包括的な研修が実施されるようになった。

より具体的に、この時期に目指していたのは、認知カウンセリングの発想そのものの深い理解である。これまで学習者のつまづきをみとめる視点や指導の技法は共有していたが、学習者の自立のために認知カウンセリングの発想は本当に必要なのか、それはなぜなのかといった点については十分に理解されていなかったと考えられた。このため、なんとなくの知識として知ってはいたものの、実際の支援の中で取り入れたいという欲求には十分につながっていなかったと考えられた。こうした点を補うために、認知心理学の教科書も利用して研修を行い始めた。認知心理学の基本的な概念を伝えるとともに、そうした知見がどのような根拠に基づいてできているのかを体系立てて研修の中で伝え始めたのである。

また認知心理学に関する講義の際には、一方的に伝えるだけでなく、対話を通じて深く理解させることを目指した。具体的には、「教えて考えさせる授業」(市川, 2008)の枠組みを用いて、講師の説明の後に、参加者が内容を十分に理解できているのかを、授業者と参加者双方で確認するように、課題を与えた。参加者は、その課題にグループで取り組んだ(理解確認)。さらに、そこで学んだ知識が、座学にとどまらず、参加者の日々の実践とのつながりが感じられるように、発展的活動の機会も設けた(理解深化)。最後に、学んだことを意識化してもらうために、振り返りを記述してもらった(自己評価)。Appendix 1に理論を取り上げた回の研修の流れと資料を示す。

さらに、この時期には参加者自身が自らの活動の特徴を相対化して捉えられるようになることも目指した。前述したように、研修を通じて、スタッフら自身が日々の支援内容を相対化して捉えるということは、あまり行われていなかった。例えば、学習アプリを多用して、理解するよりも数をこなして問題に対処しようとする生徒の行動やその支援のあり方について、長期

的に変化させていく必要性を感じていないことが著者らは問題であると感じた。誤解がないように補足すると、必ずしも現状で行われている支援が悪いと指摘しているのではない。支援は様々な要因や環境的な制約の中で実現するものであり、認知心理学的にみて理想的な支援が、必ずしもすぐに実現されるべきだと考えているわけではない。ただ、自分自身が行っている実践を「行動主義的な特徴が強い」などのように、相対化して捉えられるようになることは重要であろう。大学関係者が持つ実践の特徴を相対化する視点を、支援を行う当事者ももつことで、新たな支援の形への模索にもつながると考えた。そこで、認知心理学の個々の知見について教示するのみならず、様々な支援のあり方を相対化する視点を持ってもらうことについても重視し、研修に組み込んだ。例えば、支援の具体的な方法が異なる心理学の立場として、行動主義と認知主義の2つを明示的に教示し、世の中で行われている教育の実践を相対的に見る視点を持ってもらう工夫を行った。

さらに、認知心理学の視点を共有するのみならず、ロールプレイによって具体的に支援する方法を共有した。前述したように、現在、第一著者の所属する東京大学ではロールプレイなどが含まれた、座学とは異なる体験型の研修を開発している。例えば、子ども役、指導者役、観察者役の3者に分かれ、子ども役に予めつまづきの設定を与え、指導者役がそのつまづきを実際にみとれるかを試す機会などを設けている。こうした研修を本施設でも実施した(Appendix 2がロールプレイ型研修の例である)。

なお、「認知心理学理論やロールプレイも含めた研修開発期」以降、研修への参加者は複数の施設へと拡張していった。当初は著者らが実際に1つの拠点を訪れて実施していたが、次第に複数拠点とオンラインでつないで実施するようになり、新型コロナウイルス感染症拡大以降は、基本的にZoomを用いて行っている。研修頻度は月1回程度であり、現在も継続して行われている。

現在までに認められた変化

こうした工夫を重ねてきた結果、「認知心理学理論やロールプレイも含めた研修開発期」以降、少しずつではあるものの、変化が生まれている。生じた変化について、2020年11月に実施したグループインタビューも踏まえて考える。

1つの変化は、これまで知識としては知っていた認知心理学的視点が、子どもの成長と結びつけながら捉

えられるようになってきたこと、また、認知カウンセリングそのものではないにしても、それらを意識した日々の働きかけが行われるようになったことである。それを示すものとしては、NPO 職員らの以下のような発言がある（以下、発言は、場所や個人が特定されることがないことなどを重視し、内容を変えない範囲で整えている）。

「なんでそういう学習方略や学習観なのか、とか、なんでそういう介入をするのかっていう理論の部分が聞けて、あっ『私たちが目の前でやっていたのってこういうことなんだな』みたいなことが分かって、そこを日々の介入に、もっかいそっから下ろしていくみたいなことをしています。そういうことをすごく自分がここでやっている。」

認知カウンセリングに馴染むためにも、すごいいい機会だったなって思って。それを知ってるからこそ、子どもたちに説明を求めるっていう時にも、これがこの子のこういう成長につながるんだろうなって感じて。いいなあって思ってます。』

上記の発言（特に下線部）から、日々の支援においても、単に問題を解かせるという働きかけを行うだけでなく、生徒に説明させてみるといった働きかけを適宜行っていることが分かる。また、そもそも、なぜそうしたことが必要なのか、ということが理解された状態で、生徒の成長という視点を持ちながら働きかけていることも分かる。また、子どもたちの学習全体をサイクルの中に位置づけて捉え、今現実起こっている問題の原因を様々な場面と結びつけながら考えていく視点を新たに意識しながら診断や支援を行っていることが、以下の発言（特に下線部）から読み取れる。

「（以前と変わったことはあるのかというインタビューからの質問に対して）以前は、学習観とかが、実際に生徒のどこに当たるのかみたいなことが、ちょっと認識できていなくて、診断が浅かったかなと思います。他に自分で出来てなかったなって思うことで言うと、生徒がやっている内容とか進捗状況を、わりと浅い所で聞き出していたことが多かった気がします。それが、もうちょっとその裏の背景をちょっと聞かなくちゃいけないんだっていう意識をもつようになった気がします。』

では、そうした生徒を見る視点の変化はどうして生じたのだろうか。また、「認知心理学理論やロールプレ

イも含めた研修開発期」の後半になると、Zoom のチャット機能も活用して、研修中に多くの質問が講師に対して出されるようになった。そうした支援者の変化も含めて参加者に提示し、意見を求めたところ、いくつかの発言が得られた。1つ目は、当初、認知心理学的な考え方が十分に理解できず、「分からないことが分からない」という状態であったのに対して、1年間をかけて理解できるようになり、分からない点が明確になったという発言である。具体的には、以下の通りである（特に下線部で、そのことが明示的に語られている）。

「なんか、うちの事例に即して言うと、（以前は）我が事感じゃないっていうのが確かにあって。理由としては、1年前の4月から学び始めたんだけど、ちょうどその頃は、施設が始まったばかりで、子どももスタッフも慣れていないっていう状況があって…（中略）、当時は、そもそも慣れるので精一杯みたいながありました（中略）。（最近は、積極的に質問も出してもらえるようになった、というインタビューの発言を受けて）質問が出るようになったっていうところ言えば、やっぱり、メタ認知じゃないですけど、分かるところと分からないところがようやく分かるようになってきたというのがある。そう、分からないとこ聞こうっていう。1年前とかは分からないことしかなかったの。もう、聞くにも聞けないって感じだったんですね。』

また、「認知カウンセリングの実践の交流期」に学生が本施設で認知カウンセリングを行ったことにより、生徒に変化がみられたため、より深く知りたいと思うようになったと述べたメンバーもいた（以下の発言の下線部からよく読み取れる）。そうしたメンバーでも、当初は認知心理学的な考え方は自分たちの支援とは無縁のものだと思っていたという発言も見られており（二重下線部）、注目すべきであろう。

「（最初は）なんかその、うちの子、現場の子たちとの齟齬があったんです。私も当時、それを感じてて。ただ、大学の方が、うちの子たち2人位を定期的に見てくださる機会があって（注：「認知カウンセリングの実践の交流期」に、大学のゼミで認知カウンセリングを学んだ学生が本施設で認知カウンセリングを行ったことを指す）。あの時に、私その自分が持ってたクラスの子たちが2人とも、結構手を焼いてた子たちだったんです。けど、その子たちが、（認知カウンセリングの中では）こう

いう風に話すんだとか、教えてくれるようになって。日々の中で、『これ、〇〇さん（カウンセラーの名前）とやったやつなんだよ〜』とか、『こうやるといいんだって』みたいなのを言い始めて、あっ凄いなあって感動しました。そのことで、すごく個人的なんですけど、結構つながるようになってきた感じがあります。だからこれ聞いてみようかなあって思うようになりました。（中略）（より詳細に聞く中で）そうですね、（変化が見られた本施設に通う生徒は）男の子で、もうなんか、こっちが介入しようとしても『わかるし』『いいし』『みたいにやってた子が、ちょっとこっちの介入しようとするのを、ちょっと、受け入れ始めるとか、なんか説明してって言うても絶対やんなかった子が、ちょっと『今説明してって言うでしょ』って言い始めたりとか。なんかこうやって子どもは変わってくんだなって感じたのが驚きでした。』

また、認知心理学的な発想に基づく支援のあり方を学ぶプロセスにおいて、理論的な背景を知ることの重要性に言及した発言も見られた（特に以下の発話の下線部によくあらわれている）。このメンバーも、はじめから認知カウンセリングのケースを十分に理解できていなかったことに言及している（二重下線部）。

「うーん、（「認知カウンセリングの視点の紹介期」や「認知カウンセリングの実践の交流期」に、ケースレポートを中心に検討していた時期について）確かに理論がない中で、感覚ですけど、ケースレポートを見て、うーん、ちょっと何か大枠がつかめなかった時期でした。それで理論を重視するようになって。ただ、その時はまだ実際の現場との乖離を感じていた時期があったと思います。今、理論を経て、そこにロープレ（注：ロールプレイのこと）をするようになってきて、なんかこう、ちょっとずつその理論と実際の実践の所が繋がってきてるんじゃないかなあって感じています。なんかロープレが入ってきて、増えたことによってあるのかなっていうのは今感じます。

（理論を持っていることについて）ある程度前提の理論はやっぱり、持っておいた方がいい。多分日々子ども達と関わって学習支援して、上手くいった上手くいかなかった、皆あると思うので、なんか、うーん理論があるのは大事なあって感じます。」

この発言が意味するところは、認知カウンセリング

のケースの発表を聞き、技法を学ぶだけでは、なかなか認知心理学的発想の有用性が実感できず、実際の支援にも結びつかない可能性を示している。一方で、理論を学び、ケースを聞き、さらに自分たちでもロールプレイを行うことで、ようやく実際の指導や自分たちの支援の枠組みとしての有用性を感じられる可能性があると考えられる。

残された課題と今後の展望

本実践は、現在も継続しており、2020年12月からは新しい展開が始まっている。具体的には、文京区教育センターと連携して第一著者らが行っている認知カウンセリングの実践に、本施設のメンバーが2名、新たに参加するようになった。この2名は、「認知心理学理論やロールプレイも含めた研修開発期」に当初から参加していた。大学の認知カウンセリングの実践に、より多くの本施設のメンバーが研修として参加することで、さらなる変化が生じることが期待される。

ではどのような変化が期待されるのだろうか。今後の変化への期待も込めて、著者が感じる課題について簡単にまとめる。実は、本施設では現在に至るまで、（学生が実施した場合を除いて）厳密な意味での認知カウンセリングは行われていない。それは、特定のメンバーが特定の子どもと深く関わることをよしとしない考え方のために、継続的な個別学習相談を行わないことを前提にしているからである。このため、日々の声かけや生徒の学習支援に認知カウンセリングの発想は少しずつ取り入れられつつあるものの、継続的な個別学習支援は行っていない。今後、学習支援の回数や時間を区切るといった工夫を加え、施設的环境に合わせたなんらかの意味での認知カウンセリングが実施されていくことを期待したい。大学での実践に参加するメンバーが複数生まれるようになったことから、こうしたことも決して夢ではないと考える。

また、生徒の学習支援は、原則としてボランティアが担っている。今回研修で発想を共有しているのは主に職員やインターンのレベルである。実際の支援を担っているボランティアのレベルにまで発想を伝えることが、支援の質の向上のためには重要となる。こうした裾野の広がりや、その結果としての支援のより一層の質の向上が生じることも期待したい。

なお、新たな動きとして、学習方法を学ぶような学習法講座と呼ばれる実践が行われつつある。当初は、第二著者がボランティアと連携し、スライドを提供するなどして実現したものである。現在は、より多くの大学関係者や職員が開発に関わって、より積極的に学

習方法を明示的に教える授業（学習法講座）が行われている。さらにこの実践には本施設のメンバーも積極的にかかわり日々の実践にも変化がみられつつある。こうした実践が、貧困家庭の子どもたちの学習にどのような影響を与えるのかは、注目すべき今後の展開と考える。

最後に、学習アプリをどのように活用していくのかという点についても触れておきたい。本施設では、「スタッフ1人につき生徒1人をつけて支援する」という対応はコストがかかると捉えられ、学習アプリが多く導入されている。しかし、前述したように、せっかく問題を解いても、理解が積み上がっていないという実態がある。一方で、「量さえこなせば良い」という物量主義的な発想を持っている学習者が少なからずいるため、こうした取り組みであっても、学習者はある一定の量をこなしているという安心感に陥りやすい。本施設に通う生徒の中には、学習の積み上げが十分にできていないことが多く、なんらかの学習アプリやドリルを使って知識状態を確認したり、補ったりする機会も少なからず発生する。その際に、それらをたくさん解いてなんとかするという発想だけでは、結果として学習者の自立を妨げる。それらをうまく活用しながら、自分の知識の不十分な点に気づいたり、再学習する方法を学んだりするなど、学習アプリをどのように活用するのかを知ることで、この施設に通わなくなった後にも活用できるスキルが身につくと期待できる。本施設に通う生徒の多くがそうであるように、学習に困難を抱えた生徒は、自分の苦手に向き合うことに心理的苦痛を感じやすく、学習アプリをうまく使う方法を身につけ、その方法の有効性を実感するまでには、特に初めの頃はスタッフが1対1で丁寧に関わり添う必要がある。学習アプリやドリルを自立的にどう利用していけば良いのかについての部分にこそ、1対1で指導者が支援する、といった新たな工夫が生まれてくることを期待したい。

心理学的発想を貧困支援に生かすために

心理学的発想はなぜ受け入れられにくいのか？

本節では今後、より幅広く心理学的知見に基づいた貧困支援が行われることを期待し、そのために考えるべきことを挙げる。最初は、「なぜ、心理学的発想は受け入れられにくいのか」という原因の考察である。

インタビューが示唆している1つの答えは、心理学に関わる研究者にとっては一般的な発想であっても、一般的な学習支援の発想とは異っており、貧困家庭

支援を行う多くの支援者にとっては分かりにくいということであろう。家庭教師に代表される、一般的な学習支援の場合、生徒が「分からない」と言って持ってくる問題を取り上げ、その問題を解くために必要な知識や技能を教えることが中心となる。それに対して認知カウンセリングでは、知識のつまずきが生じた背景となる学習の方法や学習に対する考え方にも着目し、それらの改善も目指す（認知カウンセリングと一般の家庭教師の診断の視点の違いは福永（2017）が質的に検討している）。今回の実践から、こうした心理学的発想そのものが、なかなか理解されにくく、学びはじめた最初の頃には「何を質問したらいいのかも分からない」という状態にすらなるといえる実態が見えてくる。

また、理解したとしても、一見すると認知カウンセリングのような支援のあり方は、「学力が高い生徒に対する支援に利用するものであって、自分たちが普段見ている生徒の支援とは関係がない」と誤って認識されたり、「多くの問題を取り組ませて学力を上げることに比べて、周り道（遠回り）だ」と感じられてしまうために、価値を感じにくい可能性も見えてくる。人間は学習方法を選択する際に、長期的有効性よりも短期的有効性を利用するということが心理学的研究から知られており（村山, 2003）、そのこととも整合的である。

さらに、心理学を体系的に学んだことがない人にとって、心理学の発想に基づく、具体的にどのような支援になるのかが、すぐにはイメージしにくいことも、心理学的発想が貧困支援に活用されにくい原因となっているようである。認知カウンセリングでは、提案されて以来30年以上が経過しており、多くの実践が蓄積されてきている。理論的背景を知り、長年それに関わっているメンバーには、具体的な事例を見ると、共通点を感じられる。例えば、つまずいている教科や学年は異なっても、つまずき診断の視点やその支援のあり方には一定の共通点が見えてくる。その一方で、新しく参加してきた支援者にとっては、そうした共通点を感じにくい実態が窺える。初学者にとって具体的な指導法が分かりにくく感じられる理由として、認知カウンセリングにおける指導技法は存在するものの、どの生徒に対しても共通する指導の型のようなものがあるわけではないことが挙げられる。具体的にどのように支援するのかは、生徒が抱える問題に応じて、少しずつ違う。このため、共通する方針を掴み、目の前にいる児童生徒の支援に生かすということが難しいのである。

今回の実践では、当初、様々なケースを取り上げ、

共通する技法や発想を伝えることで、具体的な指導のあり方を共有しようとした。しかし、理論的背景なしにケースを聞き、議論を重ねるだけでは、なかなか自分たちが行っている支援にはつながらない。具体的なイメージがもちにくい時間が長く続くと、「こうした心理学的知見からの支援は、自分たちとは無縁なことだ」という信念を強めてしまう可能性すらある。

こうした問題点を解消するためにこそ、ロールプレイのように、座学を超えた研修を組むことが求められる。ロールプレイでは、つまずきや必要となる支援が固定された状態で、いくつかのグループに分かれ、支援を試みる。また、講師が様子を見て、場合によっては一度中断し、方向づけを行った上で再開するといったことも可能となる。こうしたことを通じて、終了後にケースレポートを作成して議論するだけでは得られない、具体的な指導のイメージを共有することが可能となる。今回のインタビューからも、ロールプレイを通じて少しずつ自分たちの支援と関連するものとして実感されるようになった様子も報告されている。逆にいえば、こうした具体的に理論と実践をつなぐ工夫をしなければ、なかなか心理学的な視点は取り入れられないということなのであろう。

心理学に基づく支援をどう学んでもらうのか？

最後に、本実践では、認知心理学に基づく支援である認知カウンセリングを取り上げ、そうした発想が貧困家庭の子どもたちの支援において少しずつではあるが取り入れられていく過程を概観してきた。心理学を用いた支援は、認知カウンセリングに限らない。こうした心理学的知見を、貧困支援を行う支援者にどう伝えていけば良いか、最後にこれらについてまとめる。

第一に、どのように支援するのかの具体例を見てもらったり、指導技法について学んでもらったりするだけでは不十分であり、なぜそうした技法を使うのか、そもそもどのような学習を良いと考えるのかなど、背景にある、理論的な背景についても併せて伝えていく必要があることが窺える。そうした理論は、場合によってはすぐにはその価値を実感されないこともある。だが、最終的にはそうした理論を理解していることが、目指す子ども像の共有や、実践の価値を実感することにつながる。理論的な背景の伝達は困難ではあるが、諦めずに共有することは非常に重要であると考ええる。

また、その際に、理論的な背景を淡々と伝えただけでは十分に伝わらないだろう。本実践では研修でひとまとまりの内容を伝えた後にはかならず自分たちの言葉で言い直したり、自分たちの活動と結びつけたりす

る時間や課題を設定した。理論を伝える際、理論が自分たちの実践を理解したり改善したりする上で利用しうるものだと感じてもらう研修の組み方も重要である。

第二に、ロールプレイなど、座学と実践の間にある、体を使った研修の必要性である。実際のフィールドに出て支援を行う場合には、生徒の真のつまずきが見立てと一致していたのかを検証することはできない。一方、ロールプレイでは、あえて生徒のつまずきを設定して、それを探り当てるためにはどのように働きかけたら良いのかをグループで考える。現在第一著者が開発しているロールプレイでは、Appendix 2 で紹介しているように、子ども役のつまずき設定を、指導者役が見つけることを試みる。今回、実際にあった事例をアレンジして設定し、つまずきを複層的に絡み合った、よりリアルなものとした。このこともあり、最終的には指導者役のみならず観察者役も質問を投げかけ、全員で子どものつまずきを考え、支援の方向性を探っていた。そして、つまずきの設定を明かされた後にも、どうすれば見つけられたのかをグループで熱心に議論していた。例えば、もっと普段の学習の様子についての情報を得るべきだったなど、今後自分たちが支援していく上で参考になる具体的な視点を得ていた。ロールプレイによって、認知カウンセリングを経験したことがあるメンバーが、どういう意図で質問を行っているのかをすり合わせることも可能となる。このように、具体的な指導のイメージが持ちやすくなるような研修を行うことも必要であらう。

最後、第三に大学関係者が関わる際のポイントである。この実践には大学院生や学部生も関わった。参加した大学院生は、教育心理学の知見を有すると共に、認知カウンセリングの経験も有していた。こうした点を生かし、ロールプレイでは子ども役は大学院生が担当した。ロールプレイでは子ども役が最も難しく、かつ重要な役割を果たす。重要な役割を大学院生である第二著者及び第三著者が担うことで、ロールプレイがより効果的になったと考えられる。また、施設側のメンバーにとって、大学の教員に直接的に質問するということは、ハードルが高く感じられやすい。一方、大学院生に対しては、納得いかないことや質問をぶつけやすいという特徴がある。特に第二著者は、個人的なボランティア活動の一環として本施設において支援を行っており、この第二著者によって第一著者には言いにくい、どのような思いがあるのか（e.g. 「自分たちとは無縁なものに感じている」「つまずきをみとる具体的な質問の仕方に悩んでいる」）を知ることが可能となった。このため、

研修において語りかける際や、課題を用意する際には、そうした施設の思いを意識して実施した。また研修中は小グループに大学院生が参加しており、第一著者の説明で分かりにくい部分を補足するという役割を果たした。参加している大学院生にとっては、将来的に心理学的視点を伝えていく際に、どのような点は伝わりにくいのか、どのような説明は受け入れられやすいのかを学ぶ場ともなった。研究者だけでなく学生とともに、実践に入ることの価値は大きいと考える。

本論文は、あくまで1つの実践からの考察であり、仮説の域を出ない。だが、日本教育心理学会での貧困に関わる初めての実践研究論文という点では新たな試みと位置付けることができるだろう。貧困支援が日本教育心理学会における新たなテーマとなり、研究が蓄積されるとともに、そうした貧困家庭にある子どもたちが少しでも良い質の支援を受けられることになることを切に願っている。

引用文献

- 阿部 彩 (2012). 「豊かさ」と「貧しさ」—相対的貧困と子ども— 発達心理学研究, 23(4), 362-374. <https://doi.org/10.11201/jjdp.23.362>
- 藤澤啓子・赤林英夫・中室牧子・菅原ますみ (2019). 教育経済学研究と教育心理学研究の協働を考える 教育心理学年報, 58, 258-262. <https://doi.org/10.5926/arepj.58.258>
- 福田麻莉 (2019). 教科書・ノートの活用を促す個別指導の試み—授業と家庭学習をつなぐ学習方略の習得に向けて— 教育実践学研究, 21(1), 1-14. <https://doi.org/10.34587/jsep.21.1.1>
- 福田麻莉・太田絵梨子・柴 里実 (2018). 「意味理解」への理解を促す認知カウンセリング研修の開発—日本教育工学会第34回全国大会講演論文集, 75-76.
- 福永有加 (2017). 自立した学習者を育成する個別指導のありかた—認知カウンセリングにおける初期診断に注目して— 植阪友理・Emmanuel Manalo (編著) 心理学から21世紀型スキルの育成を考える—学習方略プロジェクトH28年度の研究成果 (pp. 52-59) 東京大学大学院教育学研究科市川伸一研究室
- 後藤崇志・石橋優也 (2020). 親の学習観が子の学業達成に果たす役割についての文化的再生産論に基づく検討 パーソナリティ研究, 28(3), 187-197. <https://doi.org/10.2132/personality.28.3.2>
- 浜野 隆・内田伸子 (2001). 幼児期における読み書き能力の獲得過程とその環境要因の影響に関する国際比較研究—お茶の水女子大学人間発達教育センター平成23年度年報, 4, 13-41.
- 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(4), 421-437. https://doi.org/10.24602/sjpr.32.4_421
- 市川伸一 (1993). 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
- 市川伸一 (1998). 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
- 市川伸一 (2008). 「教えて考えさせる授業」を創る— 図書文化社
- 伊藤圭子 (2019). 貧困と子育て—子育て臨床の立場から— 研究プロジェクト推進委員会・研究交流委員会企画シンポジウム「臨床教育相談—地域から子育てをデザインする—子育てとケアの原理を求めて」— 子育て学会第11回大会報告
- 加賀大資 (2018). 算数 (小学校5年生) 説明活動を通した深い理解の促進と学習サイクルの改善— 植阪友理・柴 里実・市川伸一 (編著) 2018年度学習支援事例集— 自立的な学習者を育てる認知カウンセリングの実践〈第1分冊: 小学生の事例〉 (pp. 1-18) 東京大学
- Kalil, A., Duncan, G. J., & Ziol-Guest, K. M. (2016). Early childhood poverty: Short and long-run consequences over the lifespan. In M. J. Shanahan, J. T. Mortimer, & M. K. Johnson (Eds.), *Handbook of the life course* (Vol. 2, pp. 341-354). Springer.
- Kats, I., Corlyon, J., Placa, V. L., & Hunter, S. (2007). *The relationship between parenting and poverty*. Joseph Rowntree Foundation.
- 厚生労働省 (2011). 平成22年度国民生活基礎調査の概況 <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa10/>
- 厚生労働省 (2018). 「生活保護世帯出身の大学生等の生活実態の調査・研究」の結果 (概要) https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-12002000-Shakaiengokyoku-Shakai-Hogoka/gaiyou_1.pdf
- 厚生労働省 (2020a). 2019年国民生活基礎調査の概況 <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa19/dl/03.pdf>
- 厚生労働省 (2020b). 令和2年版厚生労働白書—令和時代の社会保障と働き方を考える <https://www.mhlw.go.jp/content/000735866.pdf>
- 松村智史 (2017). 子供の貧困対策における福祉と教育の連携に関する一考察—生活困窮世帯の子供の学習

- 支援授業から 社会福祉学, 58(2), 1-12. https://doi.org/10.24469/jssw.58.2_1
- 村山 航 (2003). 学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認知との関係 教育心理学研究, 51(2), 130-140. https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.2_130
- OECD (2017). OECD 経済審査報告書 日本 (2017年) 概要 <https://www.oecd.org/economy/surveys/Japan-2017-OECD-economic-survey-overview-japanese.pdf>
- 尾崎慶太 (2018). 貧困世帯の子どもの健全育成に資する学習支援の一考察—学習支援員へのインタビュー調査を手がかりに 教育総合研究叢書, 11, 107-118.
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 306-314. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.306>
- 田中総一郎 (2013). 生活保護受給世帯の中学生の学習・生活実態と教育支援 (〈小特集1〉生活保護受給者の自立/支援の検討—埼玉県生活保護受給者チャレンジ支援事業の分析) 社会政策, 5(2), 114-126. https://doi.org/10.24533/spls.5.2_114
- 戸室健作 (2016). 都道府県別の貧困率, ワーキングプア率, 子どもの貧困率, 捕捉率の検討 山形大学人文学部研究年報, 13, 33-53.
- 植阪友理 (2016). 認知カウンセリングの診断・指導技術の向上一ロールプレイ型研修の提案と試行的実践 日本教育心理学会第58回総会, 504.
- 植阪友理 (2017a). 小5 自発的な予習の獲得による学習サイクルの改善 植阪友理・柴 里実・市川伸一 (編著) 2017年度学習支援事例集—自立的な学習者を育てる認知カウンセリングの実践〈抜粋版〉 (pp. 13-22) 文京区教育センター・東京大学大学院市川研究室
- 植阪友理 (2017b). 中2 学習サイクルを自覚した主体的学び方の育成 植阪友理・柴 里実・市川伸一 (編著) 2017年度学習支援事例集—自立的な学習者を育てる認知カウンセリングの実践〈抜粋版〉 (pp. 64-70) 文京区教育センター・東京大学大学院市川研究室
- 卯月由佳・末富 芳 (2015). 子どもの貧困と学力・学習状況—相対的貧困とひとり親の影響に着目して 国立教育政策研究所紀要, 144, 125-140.

Appendix 1 研修会 (理論編) の例

この回では、効果的に記憶するということをテーマとした。事前に心理学の教科書 (藤田哲也 (編著) 『絶対役立つ教育心理学—実践の理論, 理論を实践』 ミネルヴァ書房, 2007年) の第5章を指定し, 一読し, 分からない部分については印をつけるように求めた。予習を前提としたが, 読めない参加者もいることを想定し, 5分ほど最初に時間をとって読む時間を設けた。この間, すでに予習をしている参加者は, 教科書に含まれているいくつかのキーワードについて, 自分の言葉で説明できるか確認してもらい, 説明できない場合には再度資料を読み返すように求めた。終了後, 少し時間をとって質問を出し合ってもらった。

その後, 講師が心理学の中で知られている効果的な覚え方について, 心理実験のデモンストレーションなども交えながら説明した。また, 支援者の普段の活動における具体例なども多く交えながら説明するようにした。次に, 小グループに分かれ, 理解確認として, はじめに, 学んだ言葉が自分なりに説明できるかを確認した後で, 実際にうまく覚えられない生徒を想像し, その原因を考えてもらった。理解深化として, 予習を行うことで, なぜ記憶の定着がよくなるのかを, 関連する実践を紹介した上で, 理論を参考に考えてもらう予定であったが, 途中で質問も多くだされ, それに対応する形で多くの時間を使ったため, これについては講師から簡単に説明した。最後に, 振り返りシート (新しく気づいたこと, まだよく分からないこと, 感想) を記述し, 終了した。以下は, 当日のワークシートである。

理論編第2回 (2019/12/19)

担当：植阪友理 (東京大学)

予習の確認

- ・予習をした時に分からないことがあれば周りに聞いてみましょう。
- ・自分の言葉で説明できますか？また、具体例はあげられますか？
■精緻化 ■先行オーガナイザー ■イメージ化 ■処理水準 ■生成効果
- ・余力があれば、上記の発想を実際の指導に生かすとどうなるか考えてみましょう。

説明

重点的に説明すること：

- 覚え方の工夫
✓精緻化 ✓先行オーガナイザー ✓画像化・イメージ化 (c.f., ギリシャの記憶術師)
✓メタ認知の活用 (教科書外)
- 処理水準という発想 ■生成効果
- 別添資料1のような具体例

確認しよう

- 必ずしも上手に覚えられず困る子どもが存在
どんな原因が考えられるでしょうか？また、対策は？
どちらかの事例を選んで議論しましょう。また、ある程度議論が落ちつたら別の事例を考えましょう。
事例1) 小5年生のA子：テストが読めずに困る (社会)。時間はかけている。
事例2) 中2のB子：授業で聞いたことを忘れてしまう。授業がわからないことも多い。

深めよう

- 倉敷市柏島小学校では、予習をして自分なりのめあてをもって授業に出ることで、学習内容の定着が促されたといいます (この学校では、「教えて考えさせる授業」を取り入れていましたが、これはまた後日お話しします)。予習をすることは、どのような授業の内容理解や定着にどのような効果をもたらすでしょうか。プロセスを考えてみましょう。
- 予習の効果は、本人のもつ「意味理解志向 (丸暗記だけではなく、意味を理解することを大事にする発想)」によって効果が異なるという知見があります。なぜか考えてみましょう。

Appendix 2 ロールプレイ（つまずき診断）の例

この回では、「つまずきのみとり」に焦点をあてたロールプレイを行った（同様のロールプレイを1度行っており、2回目であった）。この回では、英語の学習に悩む中学1年生の子どもを素材とした。事前に第二、第三著者に学習者の想定を伝え、学習上につまずきを抱えた生徒（子ども役）を演じてもらうように依頼した。リアルなロールプレイとなるように、教科書や小テストなども準備して子ども役に渡している。研修開始後、参加者は小グループに分かれ、さらに指導者役と観察者役に分かれ、約30分の間、基本的には指導者役と子ども役とで面談を行った。

生徒のつまずきの設定は以下の通りである。この生徒は、学校で渡されているリストと全く同じ順序の英単語テストが行われていたのにもかかわらず、ほとんど得点が取れていない状態であった（10点中1点、資料参照）。この生徒は、単語を覚える際、文字を眺めて覚えるだけであった。つまり、意味や音を関連づけると

いった学習方略や、自分で書いてみてテストするような学習方略は全く身につけておらず、英単語の覚え方に問題があった。また、より深刻なつまずきとして、英語では文字の並べ方をはじめとする文法、音と文字の対応など、何らかのルールを学習するような場面がたくさんあるにもかかわらず、「英語とはルールを学ぶものだ」という認識がなかった。この結果、授業を受けてもよく分からない、単語も覚えられないなどの問題が生じていた。

つまずきの原因を複雑に設定したため、指導者役とのやりとりが終わった後、観察者役ともやりとりをしてつまずきの原因を探り出してもらった。やりとりが終了した後、子ども役から設定を伝えるとともに、つまずきとして把握できなかった点はどこか、どのようにやりとりしたらそれらを診断することができたのかを小グループで考えてもらった。その後、全体でも議論した。子ども役が利用した小テストと教科書のうち、小テストの例を以下に示す。

単語テストの例

以下の日本語に対応する英語を書きなさい。

	日本語	英語
1	いぬ	.
2	ねこ	.
3	お母さん	.
4	お父さん	.
5	つくえ	.
6	空気	.
7	イス	.
8	テレビ	TV
9	明日	.
10	学校	.