

神戸薬科大学薬学基礎教育センターにおける 学力向上を目指した薬学教育個別学習支援制度

児玉 典子、守安 正恭、小山 淳子

要 約

著者らは、学力向上の1つの支援方法として上級生による下級生への個別学習支援を薬学教育支援制度 (pharmaceutical educational support system: PESS) として立ち上げ、実施した。その結果、本制度を利用した学生のうち、留年生や学習不安を抱える学生の多くは学習意欲の低下や上級生への依存傾向が認められることがわかった。そこで、著者らは学力向上には学生の学習意欲や自律性をもつことが重要であると考え、さらに PESS を効果的に行なう方法として、精神面と学習面での支援を同時に行なう two step 学習支援として psychological and technical educational support system (PTESS) を企画・実施した。PTESS では step 1として学生の自律性を促し、学習意欲の向上を目指した心理カウンセリングを行い、step 2で自分に合った学習方法を見出すための PESS による学習支援を試みた。step 2では PESS に加え、著者らによる「声かけ」や「励まし」などの見守り支援を行い、彼らの学習態度や心情の変化を観察した。このように個々の学生の特性を把握し、それを考慮した PTESS による学習支援を行った結果、学習意欲の向上には精神面での支援の重要性に加え、PESS における上級生と下級生とのペアマッチングの重要性が明らかとなった。

*2012年1月23日受理。

1. はじめに

上級生による下級生への学習支援である「学生による学生のための薬学教育支援制度 pharmaceutical educational support system（以下、PESS）」と、PESS に心理カウンセリング、並びに「声かけ」や「励まし」などの見守り支援を併用することによる相乗効果を期待した two-step 学習支援である psychological and technical educational support system（以下、PTESS）は、神戸薬科大学薬学基礎教育センターが独自に提供する学習支援サービスである。PESS とは、大学専門や科目分野教員ではなく、同じ学生の立場から問題を解決してきた経験をもつ上級生による下級生への「モデリング¹⁾ 学習支援」を薬学系大学ではじめて試みた制度である。モデリング学習支援では同じ経験をもつ学生、また自分と類似性が高い上級生が学力の低い下級生の学習面を指導することによって、精神面にもプラスの影響を与えることが期待される。そこで、薬学基礎教育センターでは主に1年生を対象に、2009年から本支援制度を提供してきた。しかし、本制度を利用した学生（以下、受講生）の多くは、学習支援を行う上級生（以下、サポーター）への強い依存と受動的な受講態度がサポーターへのインタビューによって明らかとなった。そこで、彼らの学力の向上には、まず自律性を促進させ、積極性と自己意思決定能力を向上させることによって、「自分に合った勉強方法」を見出すことが必要と考え、従来の PESS に、センター教員による「声かけ」や「励まし」などの「見守り支援」を併用した two-step 学習支援として PTESS を 2010 年にスタートさせた(図 1)。

本報告では、PESS 及び PTESS による新たな学習支援の方法、結果及び考察とともに PTESS のさらなる効果的な学習支援法について検討した。

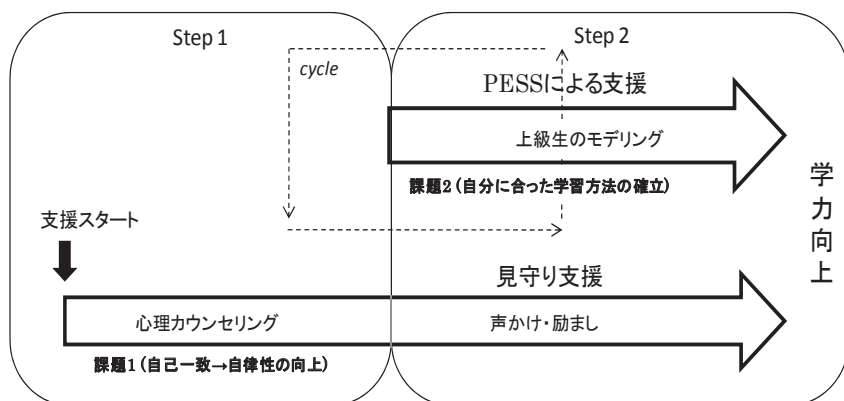


図1 PTESS の概要

2. 背 景

近年の大学における学生の学力の低下が問題視されている中、学習意欲の低い学生が増加していることも大学生の学力低下の原因の一つと考えられる。多くの大学では学力の向上を支援する為にリメディアル教育が重要視され、薬学部でも、補完・補習教育や個別指導など様々な試みがなされている。神戸薬科大学では、2006年秋に薬学基礎教育センターが開設され、教育センターと学生支援センター（教務課、学生課、就職課）との連携によって1年生から4年生の学力の向上を目指してオフィスアワーのマネジメント^{2,3)}、復習を中心とした補習講義であるリトリブアワー⁴⁾、TOEIC 学習会や専門科目に関するセミナーなどの企画・運営などの学習面の他に、精神面では学習相談ルームにおいて心理カウンセリングや認知カウンセリング⁵⁾（学習観や学習方法に関する問題箇所まで把握して、学習観の問題や習得技法を教育に応用させる手法）を取り入れたカウンセリングを行うなど、担任や講義担当教員、また、学生支援センターや臨床心理士との協力体制で様々な学習支援の取り組みを行ってき

た。しかし、学力の低い学生全員がオフィスアワーやリトリブアワーを利用するとは限らず、また、利用するだけでは十分な支援効果が得られないのではないかと考えた²⁴⁾。さらに、補習講義を受けることに満足感を得て、その結果「補習授業＝合格」と決めつけて勉強を回避する傾向にある学生や、また不合格となった学生は「補習授業に出席したにもかかわらず成績が上がらなかったのは自分に能力がないからだ」や「補習授業は意味のないことだ」と誤った自己概念⁶⁾ から自己不一致がさらに強化され、「自分は学習能力がない」と悩み勉強に集中できずにいる学生もいることが学習相談ルームでのカウンセリングを通じて明らかになった。このような学生の多くは、学生生活を送る上での様々なストレス（交友関係、環境の変化、金銭的問題など）によって自己不一致を引き起こし、結果的に学習意欲、学習動機の低下を経て、学力の低下となることも多い。中には、パニック障害や強迫性障害、喘息やアレルギーなどの心身症を患うことにより登校拒否となって留年や退学に至った学生も少なくない。

一方著者らは、学力の向上には上述した精神面に加えて、市川ら⁵⁾ の提案する学習観や学習方法の個人差を考慮した「自分に合った学習方法」を確立することが必要と考えた。神戸薬科大学では、1年生から基礎化学、物理化学、有機化学、生化学、機能形態学など専門科目が必須であり、膨大な知識を身につけなければならない。そのため、学力の高い学生でさえ、「自分に合った学習方法の確立」は難しい課題である。このように難しいとされる学習方法の確立を促進する効果的な支援を検討するために、著者らは2010年から、step 1で心理カウンセリング、step 2で上級生のモデリング効果を期待した PESS に教育センター職員による「見守り支援」を併用させた、学生個人の特性を重要視する新しい two-step 学習支援方法を試みた（図1）。

3. PESS による学習支援

3.1 学習状況の調査結果

PESS を企画・実施するための予備調査として、学力の低下した学生（2008 年及び2009年 1 年留年生の計50名）を対象に表 1 に示した項目を調査した結果、生活面では、回答した

表 1 自己分析に関する項目

44名のうち31名は「自宅通学」であり、また、睡眠時間については、「取れないことがある」と答えたのは 1 名のみで、「4 時間以下」は 4 名、残りの学生は「5 ～ 8 時間」と十分睡眠時間を確保できていたことがわかった。ほとんどの学生はアルバイト・クラブ活動や友人関係（相談できる人含

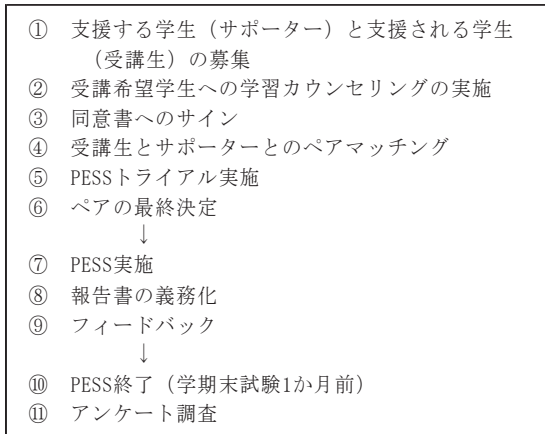
精神面	<ul style="list-style-type: none"> ・留年したことが与える影響 ・今の心境 ・今後への思い ・大学への要望
学習面	<ul style="list-style-type: none"> ・出席状況 ・欠席した科目及びその理由 ・履修に不安な科目 ・不合格科目について ・講義以外の勉強時間
生活面	<ul style="list-style-type: none"> ・自宅通学の有無 ・アルバイト・部活及び勉強への影響 ・睡眠時間 ・友人関係 ・相談できる人の有無

む）も良好であり、授業への出席率も90%以上であった。対象学生らはこのように充実した大学生活を送ることができたようだが、一方、学習面では、履修に不安な科目として物理化学Ⅰ、基礎化学、基礎有機化学、有機化学Ⅰ・Ⅱ、無機・錯体化学、分析化学などを挙げる学生が多く、不合格科目については「わからなかった」、「理解できなかった」、「スピードが速くてついていけなかった」が大半の意見であった。精神面では「親に申し訳ない」、「恥かしい」、「将来が不安」、「薬剤師になりたいかどうかわからない」、「やる気が出ない」など様々な回答が得られた。

3.2 方法

学力の向上には「自分に合った学習方法」を見出すことが重要と考え、上級生による下級生への学習支援である PESS を図 2 に示した方法に従って2009年にスタートさせた。支援される学生（以下、受講生）に関しては、掲示による募集以外に担任の勧めで薬学基礎教育センターを来訪する学生も対象としたが、どちらの募集方法でも学生本人の自主性を重視した。一方、支援する学生（以下、サポーター）に関しては掲示以外に、当センター教員及び当該学生の担任が適当と判断した学生には個人的に PESS の目的・目標を説明して協力を得た。サポーターの登録資格は、成績が学年50番以内か、当該科目が「優」以上の成績を取得したことを条件とした。次に、①受講時間（1 レッスン1 時間で空き時間にセンターにて行う）、②資格、③守秘義務、④報告書、⑤学力レベルチェックテスト（サポーターのみ）、⑥資格喪失・脱会、の6 項目に関する PESS の規程を定めて受講生とサポーター両者の同意を得た。受講生とサポーターとのペアは PESS トライアルを実施して最終決定した。毎回 PESS 終了後に両者からの報告書（図 3）の提出を義務化することによって、学習方法のフィードバックやペアマッチングの見直しを行った。PESS の終了は学期末試験1 か月前を厳守させ、両者が不利益とないように注意するとともに、学生間でのトラブルを防止するため、PESS の予約・キャンセルなどの管理はすべて薬学基礎教育センターがマ

図 2 PESS の概要



PESS報告書
(サポーター用)

氏 名		学年・クラス	年
実 施 日	年 月 日	時 間	時 分 ～ 時 分
受講者氏名		実施科目	

① レッスン内容(範囲と使用した資料など)

② 指導方法について(どのように進めたか)

③ 次回工夫したいと思うことは何ですか?

④ 以下の項目について、受講生の習熟度を5段階評価で記入してください
<本日の習熟度>

<1> 科目の理解度について※当てはまる項目に記入してください
(5点満点)

	評価	コメント
計算		
記述		
暗記		
論理		
全体の印象		

<2> 勉強の取り組み方について

	評価	コメント
質問		
予習		
復習		
意欲		
全体の印象		

<3> サポーター自身の感想及びコメント

図3 報告書(サポーター用) 受講生用も同項目

ネージメントした。さらに、本制度の目的は学生の積極性と自主性で成り立っているため、彼らの意識向上のために受講料を有料化(1回1時間500円)し、受講生は当センターを介さずに毎回直接サポーターに受講料を支払うこととした。ただし、初回はPESSトライアルとして、その受講料は金銭的負担を軽減

させるために当センターの負担とした。

3.3 結果及び考察

2009年に行った PESS 終了時に、受講生 5 名 (S1～S5) とサポーター 4 名 (T1、T2、T11、T12) を対象に、1) 両者の相性、2) 学習効果、3) 両者間のコミュニケーション、4) PESS の満足度についてアンケート調査を行った結果、受講生及びサポーター全員から 2) では「効果がある」、3) では「良好である」、4) では「満足である」との回答が得られた。これらの回答から受講生は PESS を利用することが学力向上に有効であると考えていることがわかった。また、著者らは個別指導を行う際、受講生とサポーターとの相性の良し悪しは彼らの精神面に強く影響を及ぼすと考えた。そこで、彼らがどの程度相性を気にするかを調べるため 1) の両者の相性について質問した結果、4 名の受講生が「気にする」と回答したことに対してサポーター 4 名は、「どちらでもない」であった。このように受講生側はサポーターとの相性を重視する傾向にあるが、サポーター側は興味を示さないことがわかった。さらに、習熟度 (計算・記述・暗記・論理) と勉強の取り組み方 (質問・予習・復習・意欲) をそれぞれの項目ごとに 5 段階で評価した総スコア値を PESS 実施回数で割った平均値の比 (サポーターの平均値／受講生の平均値) をペア間で比較した (表 2)。さらに、全体の印象についても同様に平均値比をペア間で比較した結果、S4 (1 年留年生) と T12 のペアのように科目の習熟度及び勉強の取り組み方ともに全体の印象での平均値比が 1.0 となったペアに対して、S5 (1 年留年生) と T2 のペアのように平均値比が 1.5 以上と 1.0 から大きく離れたペアも認められた (図 4)。さらに、表 2 に示したように科目の習熟度及び勉強の取り組み方全てにおいて S5 と T2 のペアでの平均値比は 1 よりも大きく、S5 の評価が T2 の評価よりも低いことがわかった。また、S5 は T2 が指導したにも関わらず計算・記述・論理で空欄としていたことは、S5 が T2 の学習指導内容を理解でき

なかったことを示すかもしれない。受講生とサポーターとの評価の差が PESS における学習指導の効果にマイナスの影響を及ぼすかもしれないと考え、受講生とサポーター間に大きな差が認められたペアは、フィードバックやカウンセリングを行ないながら両者に生じた差を小さくするように指導方法を検討した。一方 S1（1 年生）では、T1 と T11 ともに習熟度よりも勉強の取り組みの方がサポーターとの間に差が見られた。S1 はカウンセリングにおいて精神面での不安を訴えており、この不安が S1 の低い評価を導き、結果としてサポーターの評価が受講生を上回ったのかもしれない。S1 と S2 は学力の高い 1 年生であり、S3～S5 は 1 年留年生であったため、留年生と一般学生の間に何らかの相違点があるか調べるために両グループを比較した結果、学生のタイプに関わらずどんなペアにおいても受講生の評価はサポーターの評価よりも下回る傾向にあることがわかった。サポーターへのインタビューを通じて「サポーターに依存するのではなく、自分で課題に取り組んでほしい」との意見が多かったことから、サポーターの評価よりも受講生の低い評価は、彼らの自己不一致から生じる自信の無さや受動的受講態度にあることが推測された。これらの解析結果から、著者らは PESS を効果的に行うためには、受講生の能動的な受講態度及び学習意欲の向上がはじめに必要であると考えた。そこで学生の自律性や積極性を促すために精神面での支援が同時に必要と考えた。

表2 理解度及び勉強の取り組み方についてペア間での比較

科目の 習熟度	S1:T1 (2)	S1:T11 (2)	S2:T11 (6)	S3:T11 (6)	S4:T12 (2)	S5:T2 (4)	勉強の取 り組み方	S1:T1 (2)	S1:T11 (2)	S2:T11 (6)	S3:T11 (6)	S4:T12 (2)	S5:T2 (4)
計算	1.0	1.4	0.8		0.4		質問	1.3	1.1	1.0	1.9	0.9	2.1
記述			1.1	1.9			予習	1.1	1.1	2.4	0.8	0.7	1.8
暗記	1.0	0.7	4.6	1.6	1.1	1.9	復習		0.5	0.6	1.3	1.3	1.4
論理	1.2	0.8	1.6	1.4	1.0		意欲	1.3	1.3	1.0	1.1	1.4	3.1

*（ ）内の値は実施回数を示す。 **表中の値は各項目の総スコア値を実施回数で割った平均値比（サポーターの平均値／受講生の平均値）を示す。 ***平均値が示されていない項目は受講生が空欄としていたところを示す。

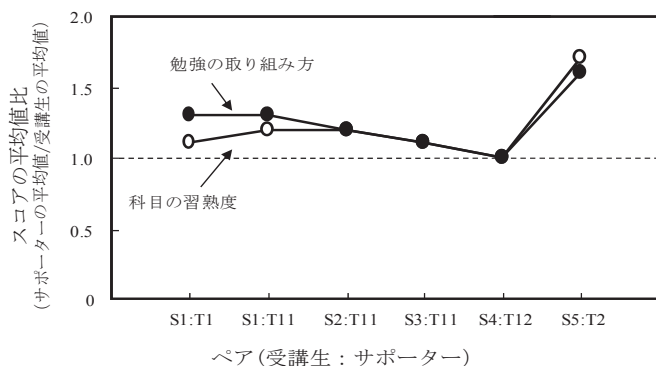


図4 全体の印象についてペア間での比較

4. PTESS による学習支援

4.1 方法

2009年から大学入学後に学力の低い学生に対してPESSによる学習支援を行ってきた。しかし、表2及び図4に示したように受講生とサポーターとの評価の相違から受講生の能動的な受講態度を促し、受講生がサポーターに依存することなく、自らの意思決定で学習することが重要と考えた。そこで受講生の自律性の獲得を目指した心理カウンセリングによる精神面での支援とPESSによる学習支援をそれぞれ単独で行うのではなく、これらの学習支援をtwo-step法とすることによって学生との信頼関係、学生の成長度、学習の進行状態などをモニタリングしながらPESSによる学習支援を試みた(図1)。本制度の目的は、学生が自分の力で解決する問題解決能力と、自分に合った学習方法を見出すことである。step 1で、カウンセラー資格を持つ著者はPTESSを利用する学生に対してカウンセラーとして心理カウンセリングを行い、自己一致及び自律性の向上を課題1として一緒に取り組んだ。次に、自己不一致をある程度

改善できた学生に対しては step 2で課題2（自分に合った学習方法の確立）をクリアさせるため PESS による学習支援を試みた。さらに step 2の見守り支援では、必要に応じて著者らは「声かけ」や「励まし」を行い、図5に示した7つの評価基準に基づいて彼らの心情及び行動の変化を観察した。なお、これらの評価基準は受講生の心情と行動を理解するために著者らが定めた基準である。再び自己不一致となり学習意欲の低下を生じた学生には step 1の過程に戻り、再度自己不一致を改善させ、step 2へ進むことのできる支援方法を行った。step 1→step 2→step 1→step 2サイクルを繰り返す学生に対しては、根気よくこれらの支援を続けた。

1. 転移・投影：	集中力の低下	恐怖	不安	嫌悪
	怒り	苛立ち		
2. 逃避：	受講キャンセル	集中力や意欲低下		
	引きこもり	無気力	過度な明るさ	
3. 混乱：	集中力低下	集躁感	強迫観念	
	過度な要求			
4. 依存：	受身的受講	思考の低下	甘え	
5. 自信喪失：	集中力や意欲低下	悲哀	無気力	
6. 反抗・拒絶：	意欲低下	約束不履行	攻撃	
	怒り			
7. 遊び：	集中力低下	空想	楽しさ	子供らしさ
	愛情要求	好奇心		

図5 心情と行動の評価基準7項目

4.2 結果及び考察

1年生及び1年留年生15名（S6～S20）とサポーター10名（T2、T4、T5、T9～T15）を対象に、期間、科目、回数を表3にまとめた。表中の項目の「変化」は、毎回提出された報告書（図3）の全体の印象をもとに、1）「自己認識」や「気付き」が認められる場合、また、2）習熟度や勉強の取り組み方など学習状態において変化の有無を形成的に評価した。毎回 PESS 終了後に評価・フィードバックを行い、必要時にはペアチェンジを行なうなど問題点を考えながら進めた。表3に示したように、PESS の実施回数は1回から18回と受講生

によって異なった。1回で終了した場合は、PESS トライアルのみで終了した受講生を示しており、彼らにインタビューした結果「わからないことが解決できた」や「自分でやってみる」などの回答が得られた。PESS の利用は全体で前期35回、後期81回と後期の利用が多いことがわかった。これは、前期で未修得単位を抱えた学生による危機感を示しているかもしれない。受講生（S6～S11とS15～S19）とペアとなったサポーターとの評価の差は図4と同様に全体の印象の評価の平均値比を比較した（図6）。なお、S12～S14とS20、S9：T10、S10：T13、S15：T9、S19：T2の全体の印象における評価は評価欄が空欄であったため示さなかった。科目の習熟度及び勉強の取り組み方ともにS7：T5、S8：T4、S8：T12、S11：T5、S11：T10、S11：T11、S16：T13、S18：T12、S19：T11のペアではスコアの平均値比が1.0よりも低く、受講生の評価がサポーターよりも高い結果が得られた。これに対して、平均値比が1.5以上はS10：T11、S11：T14、S17：T14のペアで得られ、サポーターよりも受講生の評価が低い結果が得られた。サポーターの高い評価は受講生への期待でもあり、受講生の低い自己評価は学習意欲の低下に関連するかもしれないと考えた。そこでこれらペアはよりマッチしたペアを検討することにした。マッチング条件として図6の科目の習熟度と勉強の取り組み方の平均値比の差が小さく、1.0に近い値が得られ、かつ、表3の受講生の心情と行動の変化の結果からC（変化あり）であったサポーターとのペアを検討した結果、S9：T11、S10：T12、S16：T13、S17：T15、S18：T12が適していると判断した。S17についてはT15が数学Ⅰや有機化学Ⅰ・Ⅱを不得意としていたことを考慮してT11とのペアも同時に行った。また、S11：T5は勉強の取り組み方では平均値比が1.0に近いが、科目習熟度では1.0から離れた低い値が得られた。これはS11が学習面においての自己認識が不十分と考えられた。しかし、S11は実践報告で後述したように不登校の問題を抱えていたために、まずはPESSの目標を不登校の克服とすることとし、根気よくS11を見守ることのできる5年生の

T5とのペアでPESSを続行させた。また、S6：T9とS19：T13では勉強の取り組み方において平均値比が1.0よりも高い値が得られたが、S6はトライアルで行ったサポーターを希望したためにT9とのペアを続行させた。S19は実践報告で後述したように、カウンセリングや見守り支援を通じて他の学生とは異なる問題を抱えていることや、S19がT13とのペアを強く希望したことを考慮して、カウンセリングや見守り支援を頻繁に行いながらT13とのペアでPESSを行うことにした。

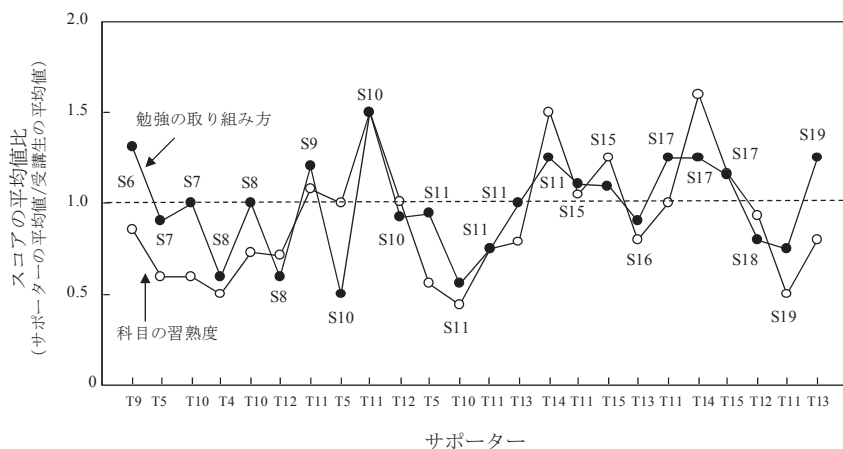


図6 全体の印象についてペア間での比較

さらに、PESS終了後にアンケートを行い、8名の受講生（S9、S10、S11、S15、S17、S18、S19、S20）と6名のサポーター（T5、T10、T11、T12、T13、T15）から回答が得られた。1）両者の相性では、受講生では「気にする」が2名、「少し気にする」は2名、「特に気にしない」2名、「どちらでもない」が2名であった。一方サポーターでは、T11及びT15の2名は「少し気にする」及び「気にする」と回答したが、他のサポーターは「どちらでもない」であった。2）学習効果では、受講生及びサポーター全員が「効果がある」で、3）

表3 1年生 PTESS 利用状況

受講生	サポーター (学年)	学期	回数	科目	心情と行動 の変化**
S6*	T9 (4)	前期	6	物理学I・II, 有機化学I・II, 基礎化学, 基礎有機化学	C
S7*	T5 (5)	前期	5	基礎化学, 基礎有機化学	NC
	T10 (3)		1	基礎化学, 基礎有機化学	NC
S8*	T4 (5)	前期	1	生化学I	C
	T12 (3)		3	基礎化学, 基礎有機化学	NC
	T10 (3)		4	基礎化学, 基礎有機化学, 分析化学II, 統計学I, 生化学II	NC
S9*	T10 (3)	前期	1	基礎化学	NC
	T11 (3)		4	基礎化学	C
	T11 (3)	後期	13	有機化学II, 無機・錯体化学, 数学II	C
S10*	T5 (5)	前期	2	基礎化学, 基礎有機化学	C
	T11 (3)		1	基礎化学	NC
	T13 (3)		1	基礎有機化学	NC
	T12 (3)	後期	3	有機化学I・II	C
S11*	T10 (3)	前期	2	物理学I・II	NC
	T11 (3)		1	物理学I・II	NC
	T5 (5)	後期	9	有機化学II	C
	T13 (3)		3	有機化学II	NC
	T14 (3)		1	有機化学II	C
S12	T12 (3)	前期	1	物理学I・II	C
S13	T11 (3)	前期	1	物理学I・II	C
S14	T11 (3)	前期	1	物理学I・II	NC
S15	T9 (4)	後期	1	有機化学I	NC
	T11 (3)		2	物理化学I, 有機化学I・II, 分析化学I	C
	T15 (2)		1	物理化学I	NC
S16	T13 (3)	後期	2	物理化学I	C
S17	T11 (3)	後期	7	物理化学, 有機化学I・II, 数学II	C
	T14 (3)		1	有機化学II	NC
	T15 (2)		8	物理化学I, 分析化学I, 放射化学	C
S18	T12 (3)	後期	5	有機化学I	C
S19	T2 (5)	後期	1	有機化学I	NC
	T11 (3)		2	物理化学I	NC
	T13 (3)		8	物理化学I, 分析化学I	C
S20	T5 (5)	後期	2	有機化学II	NC
	T12 (3)		5	物理化学I, 有機化学I・II	NC
	T11 (3)		3	物理化学I, 放射化学, 有機化学II	NC
	T15 (2)		4	物理化学I, 分析化学I	C

*1年留年生, ** C:変化あり, NC:変化なし

両者間でのコミュニケーションでは、受講生全員とS15に対して「普通」と回答したT15を除くサポーター全員は「良好」と回答した。4) PESSの満足度では、T15はS17に対して学習効果では「効果がある」、コミュニケーションでは「良好」と回答したが、満足度では「やや不満足」と回答した。一方、受講生S10とS18も同様に、学習効果やコミュニケーションに対してのプラス評

価に関係なく満足度では「普通」と回答した。これらの結果から、満足度は必ずしも学習効果やコミュニケーションでのプラス評価と一致していない場合もあることがわかった。著者らは、満足感は学習意欲を促進させる一つの要因であると考え、彼らが満足感を得るペアマッチングもまた PTESS を効果的に行うために不可欠であると考えた。

5. 実践事例

Two-step 方式による学習支援を行った15名のうち心理カウンセリングや見守り支援の効果が顕著と見られた学生（S9、S10、S11、S17、S19）の事例を挙げて以下に考察した。

5.1 受講生 S9 1年留年生

心情と行動：転移・投影・依存・反抗・遊び

背景：S9は教師に対して反抗的な態度を示し、何を聞いても「別に」としか返答しない学生であった。授業の出席率は90%であったが、授業中や家では全く勉強しないようであった。

カウンセリング：S9はこれまで母親の管理下に置かれており、自由がない状況を訴えた。さらに教師に母親に抱いていたものと同様の恨み、不信、敵意、攻撃性といった感情を示した。このような理由から教師に対して反抗的な態度となり、それに付随して学習意欲の低下を引き起こした可能性が考えられた。S9に幼稚さがみられたため、著者はS9の遊び心を理解しながら、成人の思考にストロークした。その結果、中学時代にも厳しい母親や学校と教師に反抗して退学になりかけたことや、ストレスで体調を崩しやすいことなどがわかった。S9の本当の感情は寂しさであると考えられた。そこで、S9の行動を見守り、根気よく「声かけ」を続け、S9の話に耳を傾けた結果、S9は自分から積極的

に挨拶ができるようになった。それと同時に学力の向上も認められ、優秀な成績を収めることができた。

PESS：計18回。PESSのルールを守らないことで、PESSに対して小さな抵抗をしていたが、サポーターとの関係は良好で真面目に取り組んでいた。S9の思考や行動として子供の遊びや反抗がサポーターに向けられないように著者はサポーターに対してS9の成人の部分へのストロークをアドバイスした。その方法として、例えばスモールステップ法を用いて、毎回宿題や小テストをすることによって成功体験を重ね、自己効力感⁷⁾を育てることをアドバイスした。結果、PESSを利用した全ての科目に優秀な成績を収め、2年生に進級できた。今回のPESSを通じてS9は母親の自我から解放され、幼稚さとともに教師への反抗的な態度の軽減が認められた。

5.2 受講生 S10 1年留年生

心情と行動：依存・反抗

背景：受験に失敗し、親の勧めで薬学部を選択したことから、学習動機や意欲が低い。「自分が何を考え、何をすべきなのか」がわからずに混乱しているようであった。留年した現在は、軽度であるが引きこもりとなることがあった。

カウンセリング：希望大学受験の失敗、希望しなかった大学への入学、環境及び友人関係の変化などが重なり喪失感を生じていたようであった。自己不一致から自分の存在を消したい衝動に駆られていた。また、S10の自我状態は機能しておらず、母親の自我にコントロールされているようであった。そこで、母親のもつ自我からの解放、さらにS10の持つ明るさと意思決定能力を回復させるために、S10の自律性を促進させる必要があると考えた。ボルノー被包感⁸⁾（安らぎ・安心感）がある中では子供は安心して学ぼうとし、また支援する側も教育的な働きができるが、それが欠如している場合は人生への意思を失い、希望もなく委縮した生活を送ると言われている。S10からは怯えや委縮が認め

られたため、S10にはまずはボルノー被包感を与える環境を提供することが重要と考えた。そこで著者らは「声かけ」を行うと同時に、PESS サポーターによる学習指導を行うことによってS10の引きこもり傾向を防ぐことに努めた。5 か月後の2 回目のカウンセリングでは、変わらず登校拒否と鬱状態を訴えていたが、本当の感情を素直に表出できるようになっていた。その感情には母親に対する怒り、さらに母親から繰り返し「将来は一人ぼっちで生きて行かないといけない」と言われた言葉に支配されて将来への不安と孤独を感じていることを訴えた。S10の自我状態がある程度回復の兆しが見えたため、課題2 に取り組むことを提案すると同時に、一人ではないという安心感を与えるように心がけた。

PESS：計7 回。PESS の前半は、勉強の取り組み方についての評価がサポーターの評価と異なっていた。S10のコメントから PESS に対する反抗・拒絶が少し感じられた。課題1 を完全にクリアすることなく、課題2 に入ったためにこのような結果を生じたと考えた。しかし、再度 step 1に戻ることは困難と判断し、たとえS10に集中力がなく、テキストも持参しないで受講したとしても、注意をしないで見守るようにサポーターを指導した結果、S10の反抗・拒絶は徐々に消失したようにみられた。そこで次にS10の意思決定能力を強化するために、S10の行動を理解することをサポーターに依頼した。PESS 終了時には、S10は自分の力を信じ、「自分の力で解決したい」と思うまで回復できた。その結果登校拒否を克服して、2 年生に進級することができた。

5.3 受講生 S11 1 年留年生

心情と行動：逃避

背景：入学当初は学習意欲があり、前期の授業出席率は90%であった。しかし後期は30～40%と意欲低下とともに減少していった。大学の入学動機は薬剤師として人の役に立ちたいと考えたためであり、その思いは留年した現在も強か

いようであった。クラブ活動やアルバイトは充実しており、人間関係も良好であった。S11はこれらの活動と留年した問題は無関係と主張し、中高時代の友達も多く、人間関係も良好と主張した。しかしその一方で、「困ったことがある時には友達に相談するか」という質問に対して「相談しようと思わない」と答えた。

カウンセリング：S11の自己分析の中で、クラブ活動や週5日5時間のアルバイトなどで勉強時間が確保されていないことが明らかとなった。しかし、S11はこれらの活動は学力の低下と無関係と主張した。そこで著者はS11が留年した理由が他にもあると判断し、カウンセリングではS11が本当の感情（孤独感）を表出できるように努めた。「誰にも迷惑をかけずに一人で解決する強い自分であるべきだ」という誤った信念によって、専門科目（有機化学、物理化学Ⅰ）の勉強方法を見出せない自分を、「自分には記憶や推理論理能力が欠けているからだ」と思い込む自己不一致に落ちいった結果、クラブ活動やバイトに精を出し、授業に出席できなくなったのではないかと考えられた。そこで著者は、S11の孤独感にストロークし、「誰にも頼らず強くあるべきだ」という誤った信念から解放させ、孤独感を軽減させることが重要と考えた。

PESS：計16回。はじめはサポーターとS11との評価が一致しなかった。これはサポーターの要望に対してS11の心情が追いついていない結果と考えた。そこでサポーターにはS11が得意だと話していた思考にアプローチして論理能力を評価するように指導し、まずは不登校を克服することをPESSにおけるS11の目標とした。根気よく見守った結果、PESS終了時には、予習や復習を行うまでに受講態度に変化がみられた。その結果、授業を休むことなく、これまで聞き流していただけた講義を理解して整理できるようになり、2年生に進級することができた。

5.4 受講生 S17 1年生

心情と行動：混乱・自信喪失

カウンセリング：担任から学力低下の著しい S17を紹介され、カウンセリングを行ったが、S17の表情は硬く、信頼関係（ラポール）の形成は難しいと判断した。そこで事前に行った学習動機⁹⁾と精神回復力尺度¹⁰⁾のアセスメントツールを用いた結果を伝えることで、S17と共通の話題を見出すことを試みた。学習動機や、精神回復力尺度では、新しいことへのチャレンジや、未来への希望、感情のコントロールの項目での値は高かったが、その一方では粘りの無いことや怒り、倦怠感をもつことがわかった。S17は1年前に海外留学から帰国したばかりであり、「以前は自信に満ちていたことが今は何もかも面倒である」と訴えた。そこで、留学時代の成功体験を思い出すことによって困難に立ち向かい乗り切れる強い自分を思い出させるように努めると同時に、現在は充電期間と考えてみることを提案した。その結果、自信を回復し、自我一致が認められたため、第2課題に取り組んだ。2回目のカウンセリングでは、「以前のようには虫に追い駆けられる夢を見ることはないが、勉強が分からない自分に少し苛立ちを感じている」と訴えたため、あせらず勉強を続けることを理解してもらった。

PESS：計16回。学習意欲が大変高く、理解力も早いとの評価をサポートから得られた。わからないことを理解することが喜びとなり、自己効力感も向上したようであった。PESS終了時に、サポーターから「知識を定着することを継続すれば自分の勉強方法を見出すことができる」とのコメントを得ることができた。結果としては留年することとなったが、PESSを利用した科目については優秀な成績を取めることができた。

5.5受講生 S19 1年生

心情と行動：逃避・依存・遊び

カウンセリング：担任から学力低下の著しいS19を紹介された。S17と同様に学習動機と精神回復力尺度のアセスメントツールを用いた結果、「人には左右されずに意思決定能力がある」、「新しいことへの興味」、「役に立たなくても何かができることに喜びがある」、「勉強することの充実感」、「学習方法を身につける」などが高かった。「将来への希望やチャレンジ」と「物事への興味や関心」もまた高い結果が得られたが、その反面、「自分を落ち着かせることができない」、「粘りが無い」などの傾向も明らかとなった。S19は「困難を乗り越えることは価値があり、チャレンジするのは好きであるが、新しいことをすることは面倒で、集中力がない」と訴えた。これに加え、「自分はやり遂げた時に充実感を得たことがある」と「1つは自信をもっていることがある」との回答から、他の学生に見られるような自信喪失ではないと判断し、まずはS19が訴えた不安を解消するためにPESSによる支援を行った。

PESS：計11回。S19は好きか嫌いの感情に左右されることから、S19の希望するサポーターに依頼した。表情も明るく、著者にも自分で抱える不安について話すようになった。しかし、PESS開始当初と比較して、学習意欲や理解度なども増加したが、中盤からそれらの低下が認められた。そこで、step 1に戻ってカウンセリングを行い、低下した学習意欲を回復させる解決法を一緒に考えながらstep 2に進んだ。しかし、サポーターからも、繰り返し理解することの重要性をアドバイスされたにもかかわらずPESS終了時まで、学習意欲の向上は認められなかった。最終的にS19は退学をする道を選んだ。

S19は他の学生と異なり、成人ではなく、子供の自我状態であったかもしれない。子供は興味のあるものを純粋に求め、それを得るための努力をする。しかし、その興味の対象は別の対象へと速やかに変化する。成人の興味は、好き嫌いの本能的な感情よりも、自分にとって役に立つことがあるかなど別の要因

を含めて興味や目標を決定することができる。今回 PESS によって S19の学習能力や理解度は明らかに向上したにも関わらず、これまでの誤った自己概念を引き合いに出して、「以前のような充実感が得らなかったのは、自分の粘りが
ないからだ」と言い訳をして、この経験を自己概念の外に置いた結果、PESS
中盤から学習意欲の低下が生じたのかもしれない。もしこの経験を今の自分の
経験として自己概念に取り込むことができれば、PESS を通したスモールス
テップ法が効果的に働くであろうと考えた。一方、別の方法として、S19の誤っ
た自己概念を変えるためには S19の充実感にストロークし、根気よくカウンセ
リングを続ける必要があったかもしれないと考えた。

6. おわりに

多くの大学では、リメディアル教育として、入学時の学力の低い学生に対し
て大学が補完・補習授業を行っている。しかし、著者らは学力向上には、これ
らの補完・補習授業の繰り返し学習を行うだけではなく、「自己不一致」を改
善させ、自律性を獲得し、自分に合った勉強方法を見出すことが学力の向上に
つながると考えた。今回、PESS を発展させた two-step 学習支援として
PTESS を行った結果、step 2において PESS による学習支援を効果的に行う
ためには、「見守り学習支援」や step 1での受講生へ自律性の促進、積極性と
自己意思決定能力の向上を目指した心理カウンセリングだけでなく、さらに受
講生とサポーターとのマッチングもまた重要であることが明らかとなった。現
在、効果的な PTESS 学習支援を目指してサポーターに対してのカウンセリング
も検討中である。

引用・参考文献

- 1) 西村純一, 井森澄江:教育心理学エッセンシャルズ, ナカシヤ出版, 2008, p.17-18.
- 2) 児玉典子, 志野木正樹:薬学教育6年生における専門教育の現状と新たな学生支援への取り組み, 第5回日本リメディアル教育学会予稿集, 2009年9月, 千歳科学技術大学, p.81-82.
- 3) 小山淳子, 守安正恭, 児玉典子:神戸薬科大学における理数系教科補習形態について, 第84回日本生化学会大会, 2011年9月, 京都国際会館.
- 4) 児玉典子, 守安正恭, 小山淳子:神戸薬科大学における演繹的推理能力の促進と自己効力感の向上を目指したリトリブアワー, 第84回日本生化学会大会, 2011年9月, 京都国際会館.
- 5) 市川伸一: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, 1998.
- 6) 無藤隆, 森敏昭, 遠藤由美, 玉瀬耕治:心理学, 有斐閣出版, 2010, p.478-482.
- 7) 桜井茂男:学習意欲の心理学, 誠信書房, 2007, p.38-40.
- 8) Otto F. BOLLNOW: Die Pädagogische Atmosphäre, 1964 (translated by Akira MORI and Atumi OKADA, ReimeiShobo, 1989, p.48-66.)
- 9) 市川伸一: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, 1998, p.186-203.
- 10) Atsushi OSHIO, Hitoshi KANEKO, Shinji NAGAMINE, Motoyuki NAKAYA: Construct Validity of the Adolescent Resilience Scale. Psychological Reports, 2003, vol.93, p.1217-1222.