

# 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＞

植阪友理・柴里実・市川伸一（編著）

文京区教育センター・東京大学大学院市川研究室（協定事業）





## 巻頭言

本事例集は、文京区教育センターと東京大学大学院教育学研究科、市川伸一研究室との協定事業の2017年度事業報告書として作成されたものです。

文京区教育センターでは、東京大学大学院教育学研究科市川伸一研究室との連携事業として、心理学の知見を活かした個別学習相談(認知カウンセリング)を実施しています。この学習相談では、学習法なども含めて子どもの学習上のつまずき診断し、自立して学習できるように支援しています。学習法は、資質・能力の一部とも捉えられており、学校現場でも育てていくべき重要な力です。こうした点から学習者の自立を支援する試みとして、東京大学およびお茶の水女子大学の学部生・大学院生が中心となって事前研修や中間報告会を行った上で指導にあたっています。いずれの事例でも、学習者の自立に向けて、学習方法や学習観の問題にまで踏み込むことを目指して指導を行っています。

本年度は、2015年度の試験実施を経て、本格的に実施するようになってから2年目となります。まだまだ不十分な点も少なからず残っているかと思いますが、皆様からの忌憚のないご意見をいただき、より良い実践へと高めていきたいと考えております。ここでの知見が、学校現場の指導にも還元されて行くことを期待してやみません。

平成30年3月吉日  
東京大学教育学研究科  
教授 市川伸一

# 目次

## ■ 巻頭言

市川伸一（東京大学大学院）

## ■ 本事業の概要と本年度の実施概要

植阪友理（東京大学大学院）・・・1

## ■ 小学生への支援事例

### 1) 小5 子ども自身の説明による深い理解の促進

福田麻莉（東京大学大学院）・・・5

### 2) 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（東京大学大学院）・・・13

### 3) 小5 分からない点の自覚化とその解消を促す指導

太田絵梨子（東京大学大学院）・・・23

### 4) 小5 自立した学習者を目指した漢字の学習方略指導

棚木正彬（東京大学大学院）・・・34

## ■ 中学生への支援事例

### 1) 中1 意味理解に重点を置いた用語学習の指導

伊藤寛之（東京大学大学院）・・・49

### 1) 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（東京大学大学院）・・・64

### 2) 中1 わからない点を明確にする学習スキルの指導

押尾恵吾（法政大学大学院）・・・71

6) 中2 丸暗記型の英語学習の改善を目指した指導

内田奈緒（東京大学）・・・・・・・・・・82

■ 別添資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・93

募集用チラシ

最終発表会チラシ



## 本事業の概要と本年度の実施概要

植阪友理（東京大学大学院）

### ■ 事業の概要—本事業の目指すところ

本事業の概要について、簡単に説明する。認知心理学をいかした個別学習相談（認知カウンセリング）は、一般的にイメージされるような補習学習とは異なっている。どのような点で異なるのかというと、認知心理学者の実践的研究活動である「認知カウンセリング」（市川、1989）をベースとしている。このカウンセリングの特徴は、傾聴・共感といったことに加え、学習法の改善なども視野に入れて指導し、学習者の自立を目指している点である。つまり、分からない問題を分かりやすく教えてあげるということを超えて、そもそもなぜそうしたつまずきが生じたのかの原因についても明らかにして対処する。すなわち、今後同じようにつまずいてしまったときに対処する力を学習者自身に養う。具体的には、授業の受け方や家庭での学習の仕方、勉強に対する考え方などに問題がないかを診断し、効果的な学習方法を自発的に使えるようになることを目標に、継続的に働きかけていく。

また、指導後にはケース検討会を行い、指導者はどのようなつまずきがあるか、みとったのか、どのような指導を行ったのかといった点をレポートにまとめて共有する。ケース検討会には、大学の関係者、教師、小学校校長などといった管理職、教師を目指す学生などが参加しており、指導力向上が目指されている（ケース検討会の様子や、その意味については、放送大学「学力と学習支援の心理学」（主任講師、市川伸一）第5回でみることができる）。

目指す姿と期待される成果は以下の通りである。まず、認知カウンセリングは1998年から行われており、その成果などについては書籍や学術論文などで発信されている（例、市川、1993, 1998；植阪、2010）。主な成果としては、児童生徒側の学習改善と、教師の指導力向上の2つの側面がある。児童生徒側に変容が見られた事例として、例えば、植阪（2010）の実践が挙げられる。ここでは時間をかけて勉強をしていたにもかかわらず、学習成果が上がらず、やる気の著しい低下が見られた中学2年生の事例が紹介されている。この生徒のつまずきの中でも、「多くの問題を解いているにもかかわらず、間違えてしまった原因の分析を行っていない」という学習方法上の問題が最も深刻であると分析された。また、さらにその原因として、間違いを見るのが恥ずかしいという発

想が強く、間違えてしまった時こそ自分の弱点がわかるという発想が弱いという、学習に対する考え方の問題点が見られた。この事例では、なぜ間違っただのかを原因を分析する学習活動（「教訓帰納」と呼ばれる）を自ら行えるようになるということを目指して支援が行われ、最終的には指導していない教科においても、間違いの原因を分析し、書き留めるようになったことが報告されている。学習方法の問題をどう改善していくのかといった点については、なかなか支援を受ける場がないのが現実であるが、学習意欲の低下など、放置していると深刻なつまずきにつながる。教育センターでこうした支援を行うことは、地域の中にいわば「学習の保健室」を作り、より自立した姿で地域に返していく、ということにつながると思われる。

また、大田区立入新井第一小学校では、教員自身が認知カウンセリングに取り組み、授業における指導力改善につながったことも報告されている（植阪、2004）。この学校では、校内で行ったケース検討会において、先生は図表を多く用いて解説しているものの、児童は自発的には図表を活用できていないということが問題として取り上げられた。自ら手を動かして考える力は自ら主体的に考えるためには非常に重要な学習力と考えられたことから、こうした力を育てるための学校全体での取り組みが行われた。具体的には、図表を自らの道具として認識するような声かけ、思考過程を残すノート指導、評価の改善などが行われた。今回は教育センターにおいて、ケース検討会も含む勉強会を開催する予定である。この事例のように、地域の教員の指導力の向上につなげることや、自らの実践を発信し検討する場を設けることで、授業改善への意欲を教員自身に持ってもらうことも中長期的には目指していく。

## ■ 2017年度の実施概要

区内の小中学生を支援の対象とする（概ね小学校5、6年生以上）。学校に申し込み用紙を含むチラシを配布し、本人から直接アポイントメントを取ってもらった。2015年度は試験実施期間として位置付け、中学生だけに対象に限定して募集を行ったが、2016年度以降は小学校5、6年生以上を対象としている。（募集の際に利用したチラシは別添資料を参照されたい）。

先行する品川区第二延山小学校における実践において、本人に学習改善の強い意思がある場合に特に大きな効果が見られたことが報告されている（植阪、2016）。そこで、保護者に対してチラシで以下のように強調した。

「保護者の方へ：本人のやる気を重視します。保護者の希望だけで申し込むこ

とはご遠慮ください。自分から行きたいというのを待つようにしてください。」

チラシは、5月下旬に配布し、6月中旬に締め切り、7月初旬までに担当者を決定し、7月中旬から指導を開始した。応募してきた生徒は、31名であった。カウンセラーとして対応できる人数や、主訴を検討して選抜し、最終的な相談者は、16名（小学校8名、中学校8名）であった。カウンセラーとして対応したのは、東京大学の学部生および大学院生、お茶の水女子大学の学部生、法政大学の大学院生、早稲田大学の大学院生、認定NPO職員（東京大学学術支援員）の計17名であった。

途中経過については、2017年8月6日に中間報告会を開いて共有した。さらに、2018年3月3日には最終発表会を行った。最終発表会のポスターやプログラムは別添資料を参考にされたい。この会には、文京区の教員やスクールカウンセラー、大学関係者が参加したのみならず、他の教育センター職員や、広島などからも参加申し込みがあった。

なお、昨年度の報告書（抜粋版）については、東京大学機関レポジトリから無償でダウンロードすることができる（植阪・市川、2016）。昨年度の選りすぐりの事例である。本書と合わせて参考にいただければ幸いである。

#### <引用文献>

市川伸一（編著）（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-。東京：ブレイン出版。

市川伸一（編著）（1998）認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導。東京：ブレイン出版。

植阪友理（2016）「学習の保健室」を目指した大学と学校の連携の記録—第二延山小学校における個別学習相談（認知カウンセリング）の報告書—

植阪友理（2010）学習方略は教科間でいかに転移するか—「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から— 教育心理学研究, 2010, 58(1), 80-94

植阪友理（2004）問題解決の道具としての図表の利用を促す学習相談（2004年11月認知カウンセリング研究会における報告資料）  
<http://home.att.ne.jp/blue/yuriuesaka/pdf/uesaka2004.pdf> より取得（2016年5月14日）

植阪友理・市川伸一（編）（2016）2016年度学習支援事例：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〉  
<http://hdl.handle.net/2261/72559>

# 小学生への支援事例



# 子ども自身の説明による深い理解の促進

## —自己説明方略の獲得を目指した指導—

東京大学大学院教育学研究科

博士課程 2 年 福田麻莉

### 1. 児童の情報・主訴

- 公立小学校 5 年生，女児（B 児）
- 大人しく，自分からたくさん話すタイプではない。
- 月に 1 回，通級に通っている（遊びを通じたスキルトレーニング，観察）
- 塾で算数を習っている。また，通信教材で授業の予習，復習をしている。
- 学校の単元テストでは 70～90 点だが，学校外の学力テストでは 0 点だったこともある。
- 児童本人からの主訴
  - ・ 算数では分からないことはない。→教科書を見返させたところ，「公約数が苦手」と答えた。
  - ・ 100 点がなかなか取れないので，100 点を取れるようになりたい。
- 保護者からの主訴
  - ・ 性格は真面目で，学校の宿題は問題なくやっている（漢字・算数ドリル）
  - ・ 「臨機応変」が苦手，状況が変わっても言われた通りにやってしまい必要のない行動だと気付かない。
  - ・ 「何が分からないか」が分かっておらず，「分からないことは聞いて」と言っても質問できない。
  - ・ 学校や日常生活でも，自分だけ指示内容が分かっていないことがある。
  - ・ 説明中にひっかかることがあると，それをしばらく考えてしまい話についていけない。

### 2. 指導スケジュール

- 時期：2017 年 10 月-2018 年 3 月，1 回約 60 分，月 1～2 回 ※8 回行う予定  
（前期：第 1～4 回，後期：第 5 回～）
- 内容：最大公約数，小数のわり算，約分と通分，人口密度（面積），割合

### 3. つまずきのみとり

#### 1) メタ認知の欠如

##### ① 自分の苦手を把握できていない

- ・ つまずきを抱えているが，「分からないことはない」と答えた。
- 保護者の主訴通り，メタ認知が出来ておらず「何が分からないのか」を把握できていない。

##### 【例：第 1 回診断的指導より】

- ・ 算数で苦手なところを尋ねたところ「ない」と答えたため，教科書を見返させた。
- ・ CI は教科書をパラパラめくった後，「特にない」と答えた。
- ・ もくじを見て，一つ一つ順番に確認したところ，「苦手なところは公約数だけ」と答えた。

- ② 十分理解できなくても、「分かったつもり」になってしまう（失敗活用志向の低さとも関連）
- ・教えたことに頷くが、「じゃあ〇〇ってどういうこと？」と質問されると「えっ？」と聞き返す。
  - ・学校のノートも非常にきれいに書いているが、内容について質問されても答えられない。
- 保護者の主訴通り、人から聞いた内容を十分に処理できていない可能性が高い。

## 2) 意味理解の欠如

- ・手続きについてはだいたい理解できている一方で、用語や手続きの意味理解が曖昧である。
- 例) 倍数や約数の意味、面積（ $1m^2$ など）が何×何で出来ているのか等を正しく答えられない。

### 【第1回：診断的指導より】

Co: じゃあ、早速なんだけどね、倍数は大丈夫？

Cl: えっ？えーっと、大丈夫です。

Co: じゃあ、倍数ってなんだろう。

Cl: えーっと…（開いている教科書を見ようとする）

Co: じゃあ、もし友達とか弟に、「倍数ってなに？」って聞かれたら、何て説明する？

Cl: うーんと…3の倍数、えーっと…

Co: 具体的な例でもいいよ。

Cl: 例えば3の倍数だったら、3ずつ増えていく。

Co: うんうん、そうだね。じゃあBちゃん、3の倍数を順番に言ってみて。

Cl: 3, 6, 9, 12, 15, 18,

Co: その辺まででいいよ。（書く）じゃあ、ここ（3と6の間）がどういう関係なんだっけ。

Cl: えっと、3をかけてる。

## 3) 工夫しようとする志向性の低さ

- ・考える上でのコストが高い方法で問題を解いており、やり方を工夫できていない。
- 例) 最大公約数を考える時、1から順に割り切れそうな数でそれぞれの数字をわってみる。

### 【第1回：診断的指導より】

問題: 8, 16, 20の最大公約数を求めなさい。

Cl: …4? (ノートに何も書かずに答えた)

Co: うん、すごいね、全部頭ん中でやったんだね。じゃあ、4ってどういう風に考えた？

Cl: うーん…（中略：まず8, 16, 20を2でわったという趣旨の説明）

Co: 順番に1, 2, 3, 4って順番に考えたのかな？2だと8もわれて16も20もわれるなあ、って。

3だったら、あ、われない…4だったらわれるな、って考えた？

Cl: 3は全部わり切れなくて分かってたから、んーと、3は飛ばして4から考えた。

Co: そっかそっか。じゃあ4より大きい数は考えなかった？

Cl: 4より大きい数は…9までは考えたけど、なかったから。

Co: 分かった。4正解ね。丸付けてみよう。今Bちゃんにどうやって考えたか教えてもらったけど、すごく大変じゃない？特に数字が大きくなった時「どこまで考えればいいんだろう」ってなんない？

Cl: うん。

#### 4. 初期に立てた指導方針

##### 1) 生徒自身に言語説明させる機会を多く設け、説明方略を獲得させる

- ・分からないことを明確にするため・理解を深めるための手段として「説明」を捉えさせる。
- ・問題の解き方ではなく、「なぜそうなるのか」や「どういう意味なのか」を説明させる。
- ・方略として内化させ、家庭学習中にも「説明する」という学習方略を取れるようにする。  
(+メタ認知が弱いので、説明を通じて内言を活性化させる。)

##### ➤ 説明方略を獲得させるための方針

###### ①説明することが分からないことを明確化するための1つの方略であることを教授する

- ・教科書の内容を説明してみて、うまく説明できない場合が「分かっていない状態」と教授。
- ・教科書を見ても分からない場合には、質問すると良いということも教授。

###### ②『理解している』とはどういう状態なのかを理解させる

- ・Coが図や数直線を用いながら、学習内容の「意味」を分かりやすく教えるよう心がける。
- ・Ciが深く理解して説明できたときや問題を解けたときに、理解の重要性を伝える。

→単なる手続きを説明するのではなく、「意味」の説明ができるための下地を作る

##### 2) 考えるコストを下げる方法を明示的に教授する（今回は報告を省略する）

- ・図表や数直線を使う方法を教え、思考する際の負担を下げられるようにする。

例) 最大公約数…一番小さい数の約数を考え、

その約数でわりきれる場合は丸をつける

12	1	2	3	4	6	12	
36		○	○	○	○	○	
60		○	○	○	○	○	

答え 12

- ・授業中に分からないことがあったら付箋をつけさせる。
- ・文章を書くことが苦手なため、教訓帰納をさせる上でもまずは発話させる。

#### 5. 実際の指導（前期：①10/24～④12/16）

##### 1) 説明活動によって分からないことを明確化する方法を教授している場面

- ・「教科書の太字を自ら説明し、分からなければ教科書を読む、質問する」という方略を教授。

###### 【第1回：診断的指導より】

Co: さっき倍数って何? って聞いたら、3ずつ増えていくっていう風に足し算の考え方で答えてくれたんだけど、正しくは、3に整数をかけてできる数を倍数っていうのね。

Ci: うん。

Co: うん、「倍数分かってる」って思うと思うけど、「言葉で説明して」って言われると、意外と難しいよね。

Ci: うん。

Co: 自分が分かってるかどうかを確認したい時は、こういう教科書に太字で書いてあるのを隠してみても、「えっと、倍数っていうのは…」って説明してみて、自分で正しく言えるかなっていうのを認してみるとね、分かってるかどうかの一つの目安になります。(中略)

＊「分からない単元」をはっきりさせるには？と問いかけ説明させた後、ノートにも記入させた。

□ 自分の「分からない単元」をはっきりさせるには？  
○ 教科書の太い文字をかくして覚えているかチェックする。

自分の言葉で説明して、  
★ もし上手く説明できなかったら？  
・教科書を読み返してみる。  
+ 明日もう一回確かめてみる。  
⇒ それでも分からなかったら…  
・紙に書いてみる  
・先生やお父さんに質問する。

まず児童に問いかけ、

発話した内容を書くよう教示した。

「説明する」が出てこなかったので補足。

・ただし、上記の方略を教えるだけだと、理解が伴わず教科書の定義を丸暗記する可能性が高い。

→そのため、その後の指導では、意味理解を促す Co からの説明を徹底して「理解とは何か」

を実感させた上で、CI 自身にも説明活動をさせることを重視した。

## 2) 目標の共有をしている場面

・学校のテスト（90 点）を一緒に見返しながら、個別学習指導での目標を共有した。

### 【第 2 回指導より】

Co：なんか惜しいじゃない？100 点取りたかったけど、ちょっと間違えちゃったとか。これもすごい惜しかったじゃん？

CI：うん。

Co：うん、じゃあこういうのをどうやったら間違えないようになるかっていうと、さっきの公約数の問題もそうだったんだけど、考え方をちゃんと理解しておいたら、間違えなくなる。そういうのを理解しておく、もっと勉強ができるようになると思うよ。だから、ここでは考え方を一緒に勉強していこうと思います。

CI：（「テストで 100 点をとる」という目標の下に、「考え方を勉強する」と追記させた）

## 3) 理解を重視して Co が説明し、CI にも説明させている場面

・第 2～4 回において、「人口密度とは何か、でてきた答えは何を意味する数字か」「なぜ分子と分母に同じ数ずつかけると同じ数の分数になるのか」などを題材に、図を使いながら理解させて児童自身にも説明を求めた。＊以下、第 4 回を例に取り上げて指導内容を報告する。

### ①面積の単位の理解

・前時（人口密度）の復習をした際、 $1\text{km}^2$ がどのような面積かを理解していないことが明らかに。

### 【第 4 回指導より】

Co：じゃあ、まず  $1\text{km}^2$  ってさ…どんな面積か分かる？

CI：えっ？

Co： $1\text{km}^2$  の縦と横の長さ、何か分かる？

CI：えっ、縦と横の長さをかけた…。

Co：うん、じゃあ何と何をかけたら、 $1\text{km}^2$  になるかな？

CI：えっ、縦…。

Co：縦が何 km？

Cl：…

Co： $1\text{km}^2$ ってさ、縦かける横だよな。面積だから。じゃあこれ、何 km と何 km をかけると  $1\text{km}^2$  になるかわかるかな。

Cl：えっと…1000？

Co：1000km？（中略）うーん…分かんなくなっちゃった。

Co：分かんなくなっちゃった？うん、じゃあこれ一緒に確認してみようか。

実はね、 $1\text{km}^2$ っていうのは、縦 1km、横 1km のときの面積ね。この面積を  $1\text{km}^2$  っていうんだ。

（中略： $1\text{cm}^2$ についても尋ねたが、答えられず）

Co： $1\text{cm}\times 1\text{cm}$  の面積を、 $1\text{cm}^2$  っていうの。ここに、2 って書いてあるよね。これは、2 つかけてあるって意味。 $1\text{cm}$  の上に 2 がついてるから、 $1\text{cm}$  が 2 つかけてあるんだなっていうのが分かる。じゃあこっちは、何の上に 2 のマークがついてるかな？

Cl：えっと、 $1\text{km}$ 。

Co：そうそう、 $1\text{km}$  が、2 つかけてあるよ、だからここが  $1\text{km}$  と  $1\text{km}$  なんだ。じゃあ、この場合はどうなるか、B ちゃん予想できるかな。 $1\text{m}^2$ 。縦と横の長さわかる？

Cl：1 かける 1。あ違う、 $1\text{m}\times 1\text{m}$ 。

Co：おー、そうそう。ばっちりです。じゃあなんでこれ、 $1\text{m}$  だと思ったの？

Cl： $1\text{m}$  の上に 2 があるから、 $1\text{m}$  を 2 回かけてる？うん、2 回かけてる。

Co：うんそうだね。じゃあもし「あれっ  $1\text{km}^2$  って何かける何だっけ」ってわからなくなったら、どこ見れば答え分かる？

Cl：えっと、2？

Co：じゃあどこを見れば、何を 2 回かけてるか分かる？

Cl： $1\text{km}$ 。

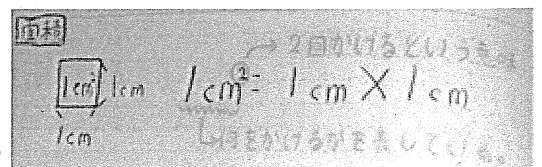
Co：そうそう。 $1\text{cm}^2$  も、 $1\text{m}^2$  も、 $1\text{km}^2$  も、 $1\text{cm}$  を 2 回なのか、 $1\text{m}$  を 2 回なのか、 $1\text{km}$  を 2 回なのかが違うのね。（自分のノートに図と式を書かせた。）

Co：うん、今 B ちゃんは教えてもらったから分かったと思うんだよね。じゃあ、「あれ、 $1\text{cm}^2$  って何かける何だっけ？」って忘れちゃったら、どこを見れば確認できる？

Cl：この、2？

Co：じゃあ、この 2 はどういう意味？

Cl： $1\text{cm}$  の上に 2 があって、それで  $1\text{cm}$  を 2 回かける。



Co：そうだね、素晴らしい。じゃあノートにも、2 回かけるっていう意味、って書いておこうか。

Co：じゃあ、未来の B ちゃんのために、もし  $1\text{cm}^2$  が何かける何か分からなくなったらどこ見るといいよってアドバイス残しておこうか。忘れちゃったとしても、何かを見れば確認できるかな？

Cl：ん…分からなくなったら…えっと 2 という数字を見て、 $1\text{cm}$  を 2 回かけるってことを思い出す。

Co：いいねいいね。（ノートにも書かせる）

\*授業の最後に行った教訓帰納でも、「 $1\text{cm}^2$  なら 2 は  $1\text{cm}$  を 2 回かけていることを表す」という意味を大事な点として書き残した

#### 4) 意味理解の重要性を伝えている場面

Co: もしさ、これ2が2回かけるっていう意味が分からなくて、 $1\text{cm}^2$ が $1\text{cm}\times 1\text{cm}$ 、 $1\text{m}^2$ が $1\text{m}\times 1\text{m}$ って一個ずつ覚えてたらさ、すごく覚えること多くて大変じゃない？

Cl: うん。

Co: でもこれさえ覚えておけば「 $1\text{m}^2$ は $1\text{m}$ の上に2って書いてあるから、 $1\text{m}$ 」ってすぐ理解できるような気がしない？こういうことを覚えておくといいね。こういうこと考えたことあった？

Cl: ない。

Co: うん、これからはこういうことを覚えておくと、こういうルールさえ覚えておけば、たくさん覚えなくていいのね。

Co: じゃあさ、これは学校で習ってないと思うんだけど（誤り）、 $1\text{mm}^2$ は何と何をかけてる？

Cl: ここにある2、この2という数字は、 $1\text{mm}$ を2回かけるっていうことだから、 $1\text{mm}$ 。

Co: うん、そうだね、今教えてないけど分かったよね。こういうきまりを覚えておくと、もうたくさん覚えなくても分かっちゃうよね。算数の勉強をするときに、こういうきまりとか考え方を勉強してほしいと思います。

・この指導後、保護者から以下のメールが届いた。理解＝分かるという感覚を知ることができた様子。

平方など、単位が出てきたり、十進法でないものが苦手で、一度覚えてもまたごちゃ混ぜになってしまいうようで、父親姉私が何度も教えても、何となく分かってすぐに忘れてしまうかんじだったので、もう覚えられないのなら仕方ないか...という雰囲気になっていました。帰ってくるなり、「初めて平方キロメートルの意味が分かった！」と、とても嬉しそうに言っていました。

## 6. 前期における児童の変化

### 1) メタ認知の向上

・第3回は、学校で分からなかった問題に付箋を貼り、「これを教えてほしい」と持参した。

・第5回の最初には、「割合の中の、『もとにする量』とか書いてない問題で何がもとにする量が分からなくなる」といったように、質問内容が具体化された。

→説明活動を取り入れたことで、Coが普段行っているような説明を求める質問が内言化？

「分かっているかどうか」のモニタリングが活性化された可能性がある。

### 2) 学習意欲の向上

・第4回終了後、Clは「憧れている中学校があり、中学受験をしたいと思っている」と話した。

・保護者より、以前は勉強が大嫌いだったが、最近では家でもさぼることなくよく勉強している、冬休みも習い事以外はずっと勉強していたとの報告があった。

## 7. 前期で残された課題

### 1) 説明方略の獲得には至らず

・指導中は自分の言葉で説明できるようになったが、家庭学習は問題演習が主になっている様子。

→説明方略に対する直接的指導は初回のみ。

前期は理解の重要性を意識化させることに重点を置いたため、今後は明示的な方略指導が必要である。

## 2) 学校の授業での理解が不十分

- ・手続きはできており、友達にも教えられるようになっているようだが、授業だけで十分意味理解を達成しているとは言い難い。

→授業の復習の仕方として、教わった用語を説明することを教える（1 と関連）

## 8. 後期の指導方針

### 1) 説明ノートの利用

- ・B6 サイズの小さなノートを渡し、そこに指導中に説明させた問い（例：「割合とは何か？」）を記入し、家で保護者に説明してくるという宿題を出す。
- ・最初はこちらが提示した内容を説明すればよいが、学校で習った内容についても「なぜ」や「言葉の意味」を説明してみるとよいと伝えた。その際、説明した問いを書き残すよう伝える。

## 9. 実際の指導（後期：第5回）

### 1) 説明の重要性を伝え、方略として説明をするよう促している場面

- ・前時に学習した  $1\text{km}^2$  について、「何かける何か」「忘れたらどうやって思い出すか」を尋ねた。  
→「 $1\text{km}$  の上に 2 があって、2 は 2 回かけるってことだから…」と説明できた。

#### 【第5回指導より】

Co: 今 B ちゃんパツて答えられたけど、なんで分かる？ 前回どんな勉強方法したから思い出せたよ、って言えるかな？

Cl: うーんと…2 を見たから。

Co: あ、そうだね。2 を見るっていう、きまりを私と一緒に勉強したよね。きまりをちゃんと理解した…理解したって言葉は分かるかな？

Cl: うん。

Co: あとは、ただ覚えるだけじゃなくて人に説明してみたよね。実は、この「きまりを理解する」ってことと、「人に説明する」ってこと、この 2 つすごく大事なのね。B ちゃんにも、この 2 つを意識して勉強してもらえるといいと思います。今回からね、学習相談の宿題を出そうと思います。でもそれは「問題を解いてきて」って宿題じゃなくて、「これについて、お父さんかお母さんに説明してきてね」っていう宿題。それを聞いてもらって、チェックを入れてもらうっていう宿題。

Co: 宿題として出すけど、学校で習った内容についても、お父さんかお母さんに自分の言葉で説明してみしてほしいんだけど…出来そうかな？

Cl: はい。

Co: こないだも今日もそうなんだけど、すごく上手に説明できてたから、それがもっとできるようになると色々なことがうまく理解できたり、問題が解けるようになると思います。

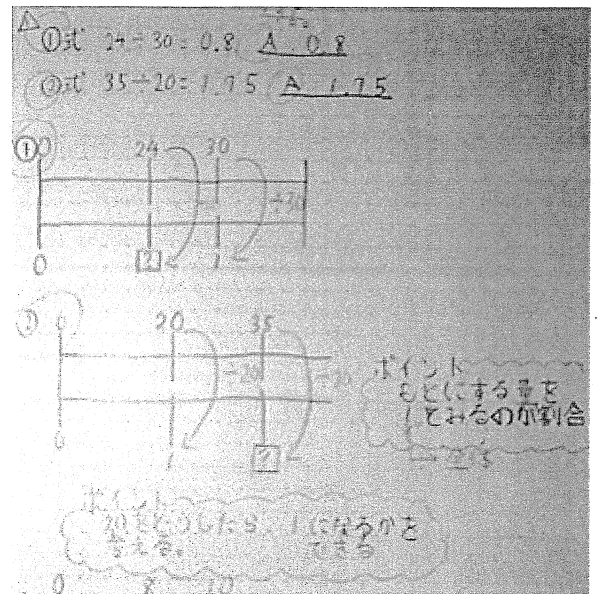
\*学校で習った内容について説明したときは、B6 ノートに何を説明したか書くよう伝えた。

\*説明できなかった場合は教科書やノートを見返したり、先生に質問したりするとよいと答えた。

<第5回指導におけるCIのノート>

2) 第5回にCIに出した宿題

- ・「割合とは何か」を説明する。
- ・指導中「もとにする量を1とみて、比べられる量がどれくらいかを表すのが割合」という定義や「なぜ比べられる量÷もとにする量をするのか」を指導した。それに基づき説明することをねらった。
- ・保護者から、以下のメールが届いた。  
「割合の問題の説明を聞きましたが、自信に満ちた感じでスラスラとわかりやすく出来ました。」  
→次回何を説明したかを確認する。



10. 現段階で見られている変化 (5回目後)

1) 家庭での説明活動の実施

- ・保護者より、指導から帰った後、自宅で説明をしてくれたとの報告があった。  
→その内容や質、学校の内容も説明できているかは今後確認する必要がある。

2) 意味理解志向の向上

- ・学校の授業中に、「なぜ」に関する疑問を浮かべることが出来ている様子が報告された。
- ・保護者からのメールより：『『どうして1じゃないのに1とするのか』『どっちがもとになる数なのか』分からなかったのが、全体を1とすると考えたら、すぐに分かるようになったこと（中略）『全体を1にするためには元にする数で割る。だから、比べられる量も、その数で割る』と考えたら納得できたと、話していました。』  
→学校のノートにも「割合とは」という定義や数直線自体はメモしていた。ただしその意味の理解は授業だけでは不十分であり、その処理の深さを高める必要がある。

3) 学力の向上

- ・塾のテストで初めて満点を2つ取ることが出来た。計算が急に速くなり褒められたと喜んでた。
- ・保護者より「学校では誰かに聞く立場でそれでもわからなくてイライラされていたのが、最近では、お友達に教えてあげられるようになってきたそうです。多分初めてだと思います。」と報告があった。

11. 現時点での学校教育への示唆

- ・「意味・きまり・考え方」に着目した説明活動の導入

- ・本ケースのCIは、テスト成績は決して低くなく、手続き的な問題はほぼ解けている。そのため、学校でも勉強面であまり心配されていないということであった（保護者談）
- ・一方で、 $1m^2$ の意味やもとにする量の意味を理解していないなど、学習内容の理解の欠如が見られた。  
→問題を解くだけの計算ドリル、式と答えだけを書かせる单元テストを受けるだけでは、子どもが「自分は学習内容が十分理解できていない」と気づく機会が担保されない（特にメタ認知が弱い場合）。  
教師側もつまずきを見落とす可能性があり、問題の発見が遅れる可能性がある。

→授業中に、手続きではなく「意味・きまり・考え方」を説明させ、理解度を把握することが必要。



# 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(東京大学)

## 0. 基本的な情報

### ● 児童の情報

- 小学校 5 年生 男児 (公立小学校)
- 持病があり、通院をしながら学校に通う。

### ● 主訴

- 本人：計算（小数）が苦手。
- 母親：発達が遅め。学校を休んでいた時期もあり、学校全般についていけないのではないかと。

### ● 実施時期

- 現在まで 11 回実施 (8/8, 8/16, 8/21, 9/6, 10/24, 11/2, 11/15, 12/6, 12/13, 1/10, 1/28)
- 初期の診断的指導 (8/8, 8/16, 8/21) で目標を設定
- 中期 (9/6, 10/24, 11/2) で本格的に介入。
- 後期 (11/15, 11/15, 12/6, 12/13, 1/10, 1/28) 学習行動に少しずつ変化。

## 1. 初期の診断的指導からみた学習の特徴とつまずきの原因

### 1) 計算について

- 意味理解は全くされていない様子。手続きの意味がわかっていないために、小数点の打ち間違いなど多発。
- 保護者もなるべく量をこなさせてなんとかしようとしている。しかし、定着しない。
- あまりうまく解けないので、ぼーっとしてしまってなかなか勉強できない、という。
- 意味をつかもうとする姿勢ほとんどない。こちらが説明のモデルを示してやっても大変な感じ。なんとか頑張るが、15 分座っているのが大変。10 分から 15 分ごとに休憩。
- 一方で、間違いの理由を雲マークで囲んで書き残す（教訓帰納）はすこし気に入った様子。
- それでも、カウンセリングの最後の振り返りは内容的なことが中心で、学習方法を学んでいるという意識がない。

### 2) 計算より深刻な問題として、授業の内容が吸収できていない

- 学校全体では塾に行っている子が多い。説明を聞いてもよくわからないが、問題を解くときには周りできる子がお世話してくれたりしている。
- テストで出ている問題が、授業中にやった問題であることがよくわかっていない状態（例、対話例 1）。

対話例1：授業でやったことが意識化されていない

三角形が図で与えられ、隣に同じ三角形をかくというテスト問題で誤答。

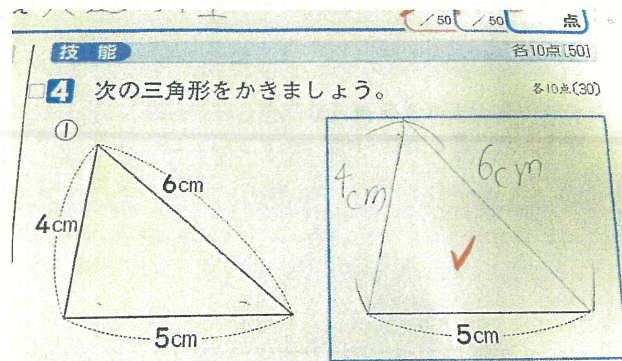


図1 テスト問題と解答

指導者：(テストを見ながら) この問題って間違っちゃっているけど、どこがまちがったのかなあ？

学習者：・・・

指導者：これどうやったの？

学習者：ここをかくて、次にここをかくてって、順番に、かくて行って・・・

指導者：ああ、これ4センチ、6センチってそれっぽくかくていったってこと？

学習者：まあ、そんなかんじ、...

指導者：そうか、かきかたって授業でやっていると思うんだけど、覚えてる？

学習者：うーん、あんまり、...

指導者：そっか、教科書だとどこ？(すぐには調べられず、一緒にやってみつける)  
あったねえ。ここでかくていることってわかる？

学習者：うーん。

指導者：授業ではやった？

学習者：と思う。(記憶が曖昧)

指導者：教科書にこうやって出ているから、授業ではやっていると思うんだよね。(中略) したらさ、この教科書の3つの方法について、もう一回私が説明するから、聞いててね。あとで同じように説明できるか聞くから、そのつもりでね。(1つずつ指導者が説明しては、説明してもらう)

### 3) 予習などは一切取り入れていない

- 授業がわかるようになる手立ては全くとっていない(予習ももちろんしていない)
- ドリルをやったなんとかしようとするが、たくさん間違う
- まずは理解してから、問題を解くという、学習プロセスの理解されていなかった。

## 2. 初期の診断的指導を受けての指導方針

- 計算もさることながら、毎日わからないことが新たに大量に生み出されている状態  
→授業の理解をあげる  
→そのために自ら予習ができるようになる
- ただし、予習をやろうとしてもうまくできない可能性  
例) 大事なポイントであるなぜに着目しない、わからない部分をはっきりさせないなど  
なので、予習の仕方を学ぶ
- 並行して、サブテーマとして、計算も取り上げる。意味の理解を重視して手続きを身につける。\*本発表では、予習の自発的な利用を促す指導に焦点を当てて報告

学習上のつまずきに私から説明、対策について学習者とも共有し、いっしょにやっていくことに。  
学習のサイクルという言葉も出して、「上手な勉強のサイクルを回せるようになるう」とした。  
ただし、まだピンときていない。教訓帰納も学習内容の記述のみ（「三角形のかき方がわかった  
(8/21)」であることからそれがよくわかる。

## 3. 本格的な指導の開始と、中期（9/6, 10/24, 11/2）の様子

- 本格的な指導で行なったこと

### (1)予習（メイン）

→家でやってほしい、予習を実際に目の前でやってもらう。

→私が説明を求めたり、ツツコミを入れたりして、どのくらいの時間やるのか何を予習で  
つかんでほしいのかをつかんでもらう

### (2)テスト直し（授業の内容の吸収力のチェックも兼ねて）

→テストで間違ったところを見ながら、授業の吸収力をチェック

### (3)計算（ここでは割愛）

中期で明らかになったこと：

私たちが想定している予習のイメージはすぐには共有されないということ

本人にもそうであるし、保護者にも。以下、紆余曲折を紹介。

### ➤ 9／6日（第4回目）

(1) 予習に焦点を当てた実際の指導の開始と、その実態。

実際に予習の方法を実践。

予習のときに気をつけることを伝えた上で、実際にやってもらう（偶数と奇数／公倍数）。

＜予習の時に気をつけること（ノートに書いた内容）＞

① ポイントつかむ

② ここは分からないをはっきりさせる

\*（聞くマーク まるキマークをつけることに）など

この段階では、ぼんやりただ見て終わりにしないために、お母さんに説明してみようという活動も設定したが、それはのちになしに。

- その後もほぼ1時間の授業は約2-3分で読める。ストップウォッチで毎回測る。
- 2分40秒ほどで嬉しそうに「終わった!」と報告。
- 何がポイントだったかを聞くと、必ずしも良いところをつかめない。ただ教科書を漫然と読むだけ。  
例) 鉛筆くん（「2でわりきれんかどうかは何の位の数字を見れば分かるかな」など）、枠囲みにポイントが来ることもわかっていない。
- ただし、数直線の部分に「?」をつけた。分からないことを分からないと言えたことはすばらしいので多いにほめた。→そこを授業で聞くと約束して、別れた。
- この時期は、教訓帰納は学習内容（「今日一番大切なことは最小公倍数を覚えること」）。学び方を学んでいるという意識は希薄。

➤ 10/24（第5回目）

(1) お父さんの介入に見られる「予習」のイメージを伝えることの難しさ。

- お互いの都合や通院等があり、かなりの期間、間が空いてしまう。
- 久しぶりの再会を前に、お母さんから宿題確認の連絡。
- 予習をしてきて授業をうけてみてください、と伝える。
- お父さんが、学習の手伝いをしようと思って出て、一緒に「予習」をする。
- ここではやったことは、問題を解かせて間違いを教え直して解説することまで。合計3時間半。
- 本人的には、ご飯が10時近くになり、かなり辛かったよう。  
（まるキマークは、分からないところではなくやった問題についていた。  
全く通じていない。）
- 内容的に理解できているか確認してなんとなく問題が解ける状態ではあるものの、教科書がよみこめているわけではない（父親のイメージ：予習＝先どりで問題を解く）
- こちらが想定している予習ではないことを伝え、一緒にやり方をもう一度おさらい。



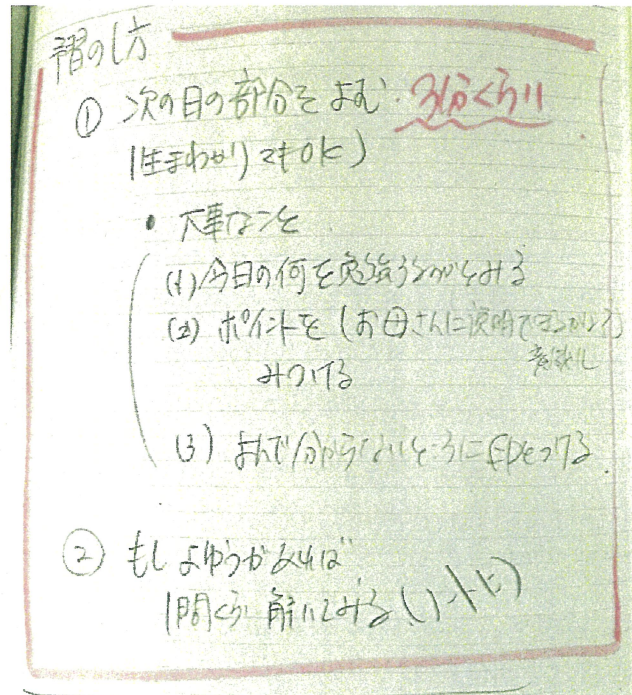


図2 改めて予習のやり方について共有した時のノート

- 
- この日の教訓帰納は「どんな問題も間違えない。しっかり予習する」と初めて予習のことが記述される。

➤ 11月2日（第6回目）

冒頭で、予習を自分でやったかを聞いてみたが、自分ではやれていない状態。

(1) この段階での授業の受け方

- 予習の前に、直前に学んだ「平均」を素材に説明してもらった（授業の吸収力をチェックするため）

対話例2：授業できちんと大切なところを吸収できているかチェック（できていない）

指導者：平均って説明できる？どうすること？この卵の問題使って教えて。

学習者：この一個ずつを全部足して、わる。

指導者：うんうん、やり方はそうだね～。いいね～。でもさ、それってなにをやってるの？

このグラフ（でこぼこの棒グラフを挿ししめして）で教えて。

学習者：高いやつを、低いやつにうつす？

指導者：この図でいくと？（凸凹より下を指し示して、勘違いしていることが分かる。）

最終的には、平均＝ならす であることを確認。教科書にも「ならす」は明記されている。

こうした情報を予習や授業でつかむことが大事であることを伝える。

(2) クライアントがやりやすい形の予習へと柔軟に対応

- 予習の方法を推理合わせている際に、教科書の穴あきもうめるとい話が出るが、学校の先生の目を気にして反発。
- 要望が出る。それに応じた対応を考える。

対話例3：予習時に書き込みをすることへの抵抗（学校での指導とのバッティング）

学習者：学校の先生とかに、あんまり教科書になにかかいてあったら怒られる

指導者：そうか、、、。じゃあさ、枠の外の斜め上にちいさい字で書いてみたら？

穴には、授業できいたときに書き込むとは？

学習者：それなら、まあ、いいかな。

5. 後期（11/15, 12/6～）における学習者の変容

➤ 11月15日（7回目）

- ひたすら、予習の仕方を指導し続けていた結果、自発的に予習をするようになった。



図3 初めて自発的に予習をして来た時の様子（11/15）

\*教科書の穴うめに、小さな字で数値がかきこまれている。



- 非常に褒めて、一緒に、記念日にする（11月15日は「予習が自分でできた記念日」）
- 予習をした上で学習した内容（授業で）を確認
- 残念ながら、必ずしも十分にポイントをつかめていない。やりとりしながら補う。
- 次のステップは、「授業の内容を深く吸収すること」と再設定。
- 教科書にあるような、～のやり方というのが、説明できるくらいに。
- 今日のポイントは～だよと言えるといいね！とノートに共有（図4）

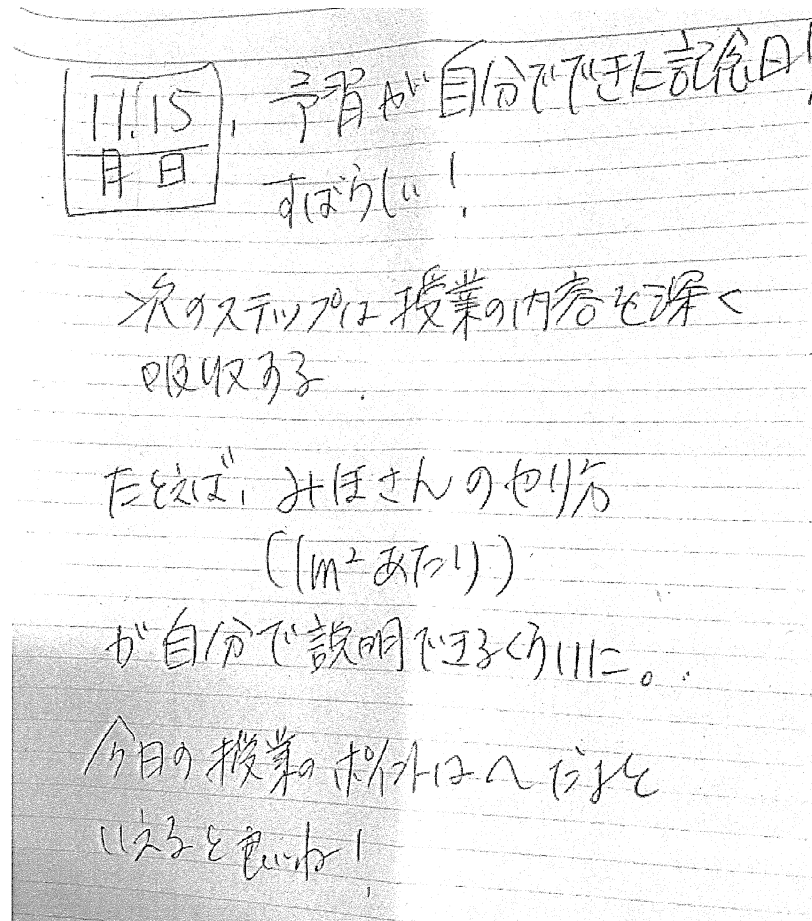


図4 予習記念日と授業の内容を深く吸収することを目標とした時のノート

自発的に予習をするようになったことは画期的な変化であったと考えている。

#### ➤ 12月6日（8回目）

- 予習は継続してやっているとのこと。
- その結果、はじめて手を上げて、発表したとの報告（12/4日を発表できた記念日に）
- おどろいてその様子を確認したところ、平行四辺形の面積の出しかた（長方形に直す）
- みんなの前で説明して汗ビッチョリになったといって笑っていた。うれしそうだった。

- 内容的な部分がちゃんとわかっているか怪しい部分もあったので、次のページ（三角形的面積）の出しかたを予習させて、説明を求めることにした。

#### 対話例4：予習で「なぜ」をつかんでいる様子

三角形の面積の公式を題材に。

学習者：（2分50秒ほどで）できた！

指導者：はいはい、じゃあさ、質問していい？ ここではどんなことを勉強するの？

学習者：えっとね、三角形の面積の出しかた

指導者：そうだね。じゃあさ、どうやったら三角形の面積ってでるの？

学習者：あのね、ゆみさんのをしんじさんが説明したやつだと（教科書の説明を指し示しながら）  
（平行四辺形の中に）三角形が二つあるでしょ。

これ（平行四辺形は）長方形になって、 $6 \times 4$  だから、その半分

指導者：おお、すごいね～、予習でちゃんと分かっているね～素晴らしい！

かおりさんの考え方も説明できたりする？

学習者：ここここにつけたら、長方形になるから、長方形を分ける

（その後、この考え方もきちんとわかっている質問して確認。わかっている様子）

まとめの公式の部分の $\div 2$ の部分についても説明を求めたがきちんと説明できていた。

予習で注目する場所が変わってきた。

予習で、授業において取り上げる意味の部分に着目したからこそ、発表できるようになったと思われる。

面白いことに、公式という言葉はわかっていなかった。

公式ってこういうもの言うんだよと示すと、へーっという様子。

ただし、実際に問題を解いて見ると、高さの取り方がうまくできていなかったことがわかった。

（予習では、高さに関する説明は十分に理解できていなかったと思われる）

その部分については補足説明（傾けの技、垂直）→自分で最初の回答を修正できた。

12/6日には、平均についてのテストを持参

- 計算ミスによる間違いは多く見られたものの、やり方は通じている様子。

本人は手応えがあったという（これは、やったどの部分が出されているのかと言うことがわかっていると言う感覚のよう）。

- また、特筆すべきこととして、この日、教訓帰納について学習内容に関することを書き始める（図5）。



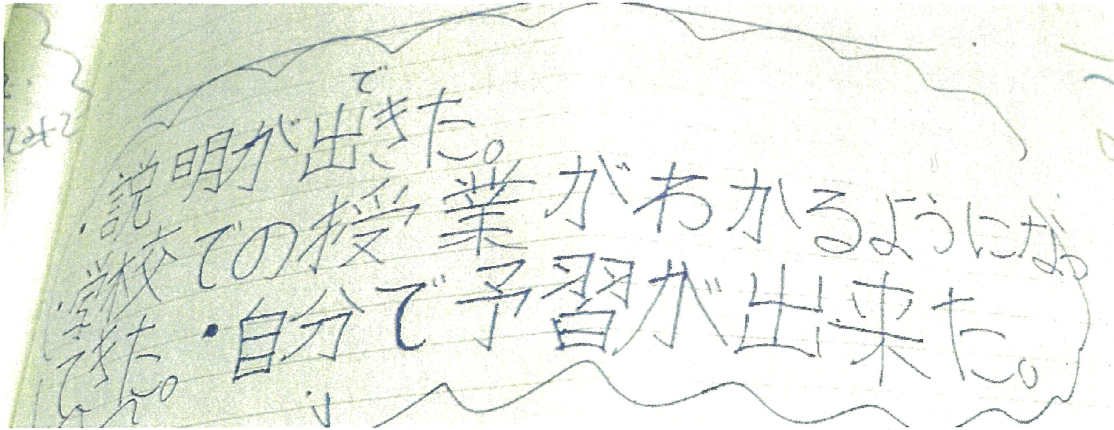


図5 学習方法などについて言及した教訓帰納

(「説明ができた／学校での授業がわかるようになってきた／自分で予習ができた」)

➤ 12/13日(9回)には他教科にも拡張。

- 社会科と国語で満点を取ったという報告が聞かれる。
- 聞いてみると、他教科でも予習をするようになったということ  
(予習している科目。社会、算数、家庭科、国語。理科はやりにくいとのこと。)

## 5. 指導後の感想

事後のアンケートでは、学習者は以下のように記述している。

「学校の勉強がわかるようになってきた。頭に入るようになってきた。算数が好きになった。」  
また、保護者からは「予習をしてからのほうがよいというお話が目からウロコでした。勉強が苦  
手だから復習を多くやって、という発想だったので、逆の発想で少しずつ前向きに自信をもって  
取り組めるようになってきたと思います。意識の変化、大事ですね」と述べている。

## 6. 考察

- 予習を含めた学習サイクルの立て直しの効果  
授業が消化不良→毎日大量の積み残しの状態であった  
→授業の内容(特に意味理解)が定着するように。自分でできるようになったら、発表にもつ  
ながった。自己効力感にもつながっている。
- 予習のイメージの共有の難しさ  
数分でOK, ポイント(なぜそうなるかの部分を中心に)をつかむ、わからないと頃をはっきり  
らせるはなかなか伝わりにくい(本人はもちろんのこと、保護者にも)

- 割愛した計算とのつながり

この指導後、計算にも入っていく。

予習と授業の受け方で意味を重視する態度（なぜを説明する）が定着していた

→計算手続きのなぜ説明も比較的スムーズに。

少しずつではあるが、計算についても意味を重視した説明ができるようになってきており、そのことを通じて、ミスも減ってきている。

対話例：  $8 \div 6$

指導者： 商に1を立てておろしてきた2に0をつける。これは何を意味している？

学習者： 0.1 が20個！

予習で大事にしている意味理解と共有していることを感じてもらえている実感あり。

- 心理学との接点および実践への展開可能性：

➤ 自己調整学習における学習サイクルとして捉えられる。

学習サイクルの立て直しを直接的なテーマとして行われた介入は少ない。さらに、自発的にこうした予習、授業の吸収力の向上ということを実証的にはあまり示されていない。研究としては篠ヶ谷さんの一連の研究も存在するが、自発性を促すということであったり、実際の学習生活の中でサイクル全体がうまく回るようになってきていることを示したものではない。

なお、予習は先行オーガナイザーとのつながりも考えられるが、先行オーガナイザー研究としては、後続する情報のまとめのようなものを事前に提示しておく、後続する情報の処理が促されるという話。手続きと意味のうち、意味に着目させて事前に処理させておくと、より学習全体がうまくまわるといった議論はなされていない（学習論としてというよりは記憶研究として行われていたため）。

➤ 心理学にもっとあって良い研究として、以下のようなことが考えられる。

予習の仕方を具体的に学んでもらい、自発性を促し、授業の深い理解が促されるようになることまでを目指す実践的研究（集団レベルで）

→家庭での予習の仕方を具体的に集団で学んでもらう

数分（3—5分）でやってもらう

ちゃんといいところをつかめているか、説明を求める形でチェックをいれる

わからないところはどこかも確認

授業を聞いてもらう。

参考)

◆ 東京大学での教育心理Ⅰの授業（予習＋教えて考えさせる授業）：

予習タイム

すでに予習して生きている人には、説明できるかな？という問題を与える

グループで今日のポイントと分からないことを議論

質問は黒板の右端にあげておく（教師はそれを意識しながら授業）

（授業は理論を中心に説明と理解確認で取り上げ、実際の教育への応用を中心に深化で）

振り返りシートには、予習段階での疑問と、授業後の疑問の両方を書くスタイルる

◆ 柏島小学校の実践：

めあてをもって授業にのぞむ→意味理解を指向した疑問をもって授業へ

＊藤澤信義（2015）「柏島小学校の教育—日々の授業を通じてメタ認知を育てる—」

『教授・学習研究への新たな挑戦：理論と実践：学習方略プロジェクト H26 年度の研究成果（ワーキングペーパー, Vol.4）（pp.73-88）』東京大学

＊谷本登志江（2014）「授業と連動させた学習方法の指導 —「教えて考えさせる授業」

と「学び方 5」の活用を通して—」『教授・学習研究への新たな挑戦 理論と実践 —学習方略プロジェクト H26 年度の研究成果—（ワーキングペーパー, Vol.3）（pp.89-97）』東京大学

＊植阪友理（2014）「一斉授業と家庭学習を通じたメタ認知の育成—倉敷市立柏島小学校のノート分析をふまえて—」『教授・学習研究への新たな挑戦 理論と実践 —学習方略プロジェクト H26 年度の研究成果—（ワーキングペーパー, Vol.3）（pp.63-78）』東京大学

◆ 粕屋西小学校での山崎耕作先生の実践：

綺麗にまとまっているけれど、疑問がついていない S のノート

字は期待ないけれど、なんで～なの？と良い疑問がついている SSS のノート

両方を見せて、どうしてこっちが S でこっちが SSS かわかる？と子供に問いかける

子どもたちも、なんでって書いている！と気づく

こうした発想を拡張した実践を、学校現場で継続的に行うことや、より系統的に心理学的に検討する価値は十分にあると考える。



## 分からない点の自覚化とその解消を促す指導

東京大学大学院教育学研究科

博士課程 太田絵梨子

### 1. クライアントの情報

- ・ 小学校5年生 女子 (Cさん)
- ・ 主訴 (当初はクライアント自身が悩みを自覚しておらず、保護者から主訴が共有された)
  - 漢字が覚えられず、へんやつくりが逆になることがある
  - 算数の文章題などを読んで理解することが苦手
  - 授業中の板書を丁寧に写そうとしすぎて授業についていけない
  - 家で集中して勉強することができず、すぐゲームなどに逃げてしまう
  - 算数の習熟度クラスで上のクラスに上がってみたい (=指導後期にクライアント本人から出てきた主訴)

### 2. 指導の経過の概要

#### 第Ⅰ期：漢字の学習指導 (2017年7月～)

- 漢字の基礎知識の説明 (音読み・訓読みの区別、へんやつくりなどの構造)
- 現状の学習法の問題点についての共有 (意味を考えず、ひたすら書き写す作業になっている)
- 学習法の指導 (苦手集中法、外的リソースの活用、熟語や例文の活用など)

#### 第Ⅱ期：計算の学習指導 (2017年9月～)

- 計算ミスが多い原因の共有 (工夫して計算する発想の欠如、計算過程の過度な省略)
- 工夫計算の指導 (式全体を見る、3つのわざ)<sup>1</sup>
- ノート指導 (途中過程を省略しない、位を揃えて書く、間違えた理由を考えてメモする)

#### 第Ⅲ期：算数の学習指導 (2017年11月～)

- ふだんの授業の受け方や宿題への取り組み方に関する指導
- テストの振り返りに関する指導

※ 本レポートでは、第Ⅲ期の指導に焦点を当てて報告

### 3. つまずきのみとり

#### (1) ふだんの勉強方法の聞き取りから…

- 宿題の問題集を解いていて分からない点があっても、適当に記入して提出してしまう
- 採点された宿題やテストが返ってきても、振り返りをしていない
- 例：宿題で間違えたところに学校の先生が付箋を貼って返却＝クライアントは「呪いのピラピラ」と呼んでおり、それが多かったか少なかったかで一喜一憂している
- 授業中は板書を丁寧に書き写すことに専念しており、内容があまり頭に入っていない

<sup>1</sup> 工夫計算の指導の詳細は、鈴木・市川 (2016) を参照

## (2) カウンセリング中のやり取りから…

(宿題の問題を解き直している場面)

Co: このページを解き直してみて、よく分からないところはあったかな?

Cl: ない。

Co: 本当? 例えばこの問題をやっているときとか、少し手が止まっていたんじゃない?

Cl: うふふ

Co: この問題を解いてるとき、どんなことを考えてたの?

Cl: えー、別に、ふつうに。

Co: ふつうにじゃ分かんないなー。

Cl: えー、じゃあ割るじゃなくてかける?

⇒ 思考過程を振り返らず、適当に演算決定をして早く正答を得ようとしている様子

### ➤ 想定されるクライアントのつまずき

- 学習中に、「自分は何が分かっているのか」を把握・解消しようとしていない
- 「分からない＝恥ずかしいこと、自分の能力のなさの表れ」という認識が強い  
(例: 認知力カウンセリングに通っていること自体が恥ずかしいことだと思っている)
- 結果主義に陥っており、思考過程に注意を向ける習慣がない

## 4. 実際の指導

### (1) 指導初期

#### ➤ 指導方針

##### ① 勉強に対する考え方を変える

…分からないことは恥ずかしいことではなく、分からないことを分かるようにしていくことこそが勉強である、という考え方へ

##### ② 分からないことを自覚化し解消するための手立てを教える

…授業の予習や復習のやり方、自分で説明できるかの確認、なぜ・そもそもという視点

#### ➤ 実際の指導

- 目標の共有

Co: 今までのCさんは、問題を間違えたりしたときに「自分がバカだからだ」とか「恥ずかしい」とか思って、結局そのままにしていたんじゃないかなあと思って。でも、どんなに賢い人でも、初めから完璧に分かる人はいないんだよ。むしろ、分からないことを見つけて、それをできるようにすることこそが勉強だってことを分かってほしいんだよね。

Cl: うん……。

Co: たとえば、この個別学習相談で漢字の練習を一緒にやったときにも、自分が書けない漢字に印をつけて練習したじゃん。あれも、自分が分からないことをはっきりさせて、それを解決していくための方法だったんだよね。ああいうことをふだんの算数の勉強でもやった方が良くないんじゃないかなって。

・予習・復習のやり方の教授と体験活動

(予習・復習の意義とやり方について、あらかじめ用意したプリントを使って説明した)

Co:たとえば平行四辺形の面積の求め方のところを使って練習してみようか。まだ習っていないから難しいと思うけど、教科書のこのページを、予習のつもりで読んでみよう。

《Cl, 教科書の該当ページを読む》

Co:読んでみて、よく分からないところとかあった?

Cl:いや、特にないと思う。

Co:そっか。じゃあ本当に分かってるかどうか、自分の言葉で説明してもらおうね。(Cl, 「うえ〜」という表情をする。)まず、平行四辺形の面積はどうやって求められるのかな?

Cl:(教科書の公式を指差して)これ?底辺×高さ?

Co:そうだね。これは公式なんだけど、なんでこの公式が成り立つのか説明できる?

Cl:(かおりさんの考えを見ながら)・・・ここに線を引いて、ひゅってこっちに。

Co:ひゅって移動させるとなんで求められるんだろう?

Cl:えっと・・・これが長方形になって、たて×よこ。

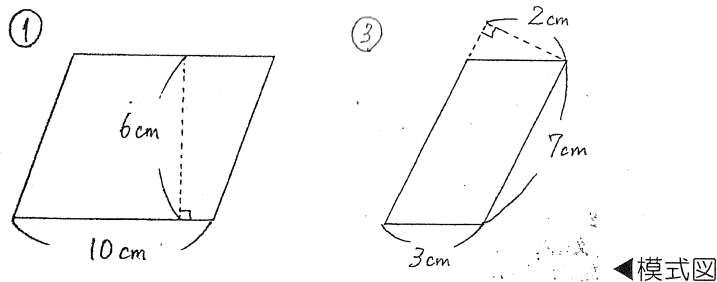
Co:うん。いいね。だから底辺×高さって言えるわけだね。じゃあ、この公式を使うと、この①の面積はどうやって求められるの?

Cl:10×6?

Co:うん、なんで10×6なのか、図を指差しながら説明してくれる?

Cl:え、ふつうに・・・ここが10でここが6だから、10×6。

Co:うん、ここが底辺で、こっちが高さだから、底辺×高さで、10×6になるんだよね。じゃあ、③はどうだろう?



Cl:・・・?わからない。

Co:ふふふ。意外と難しいよね。これは、さっきの例題と平行四辺形の向きが違うから、「あれっ、底辺と高さってどこだろう?」ってなったんじゃないかなあ。

Cl:あ、こことここ?

Co:そうそう。それで、教科書をもう一回よく見てみると、ここに似たような図があって、「底辺をどこにするかで、高さが決まります」ってポイントも書いてあるんだよね。まあ、これから習うことだから、今は詳しくはわからなくても大丈夫なんだけど、ふだんのテストでも、③みたいにちょっとひねった問題が出る人が多いんじゃないかな?

Cl:うん。

Co: 大事なのは、今みたいにあれってなったときに、「そもそも高さってなんだろう？」とか、「なんでこうなるんだろう？」とか考えながら教科書を読むってことなのね。それでそういうところに印をつけておいて、授業でそこを集中して聞くってこと。そういうところをちゃんと理解していれば、テストでちょっとひねられても対応できそうだよな。

⇒ この他に復習範囲についても、教科書を読み返して説明してみたり、宿題の問題集を見直してみたりして、よく分からないときには教科書を調べたり周りの人に質問したりすると良いことなどを、体験させながら伝えていった。

➤ 指導初期を通じてのクライアントの変化と課題

- ・ **学校の授業で分からなかったことを明確に伝えられる姿が見られた**

Co: 最近授業で勉強した内容について、よく分からなかったこととかある？

Cl: (教科書をながめて) 三角形の面積の公式で、なんで「 $\div 2$ 」をするのかがよく分からなかった。

Co: おっ、それはすごく良い疑問だねー。ただ公式を丸暗記するんじゃなくて、「なんでそうなるんだろう？」って考えるのが大事って言ったもんね。

Cl: うん。なんか、このときだけぐんぐん(※習熟度別の上のクラス)の先生だったんだけど、説明が速すぎてよく分かんなかった。

- ・ **「ふつうに」などの言葉で済ませていた説明が、徐々に上手になってきた**

Co: (なぜ三角形の面積は $\div 2$ をするかについて説明した後) じゃあ分からない人に説明してあげるつもりで説明してくれる？

Cl: えっと、ゆみさんの考えは、同じ三角形をもう1つくっつけて、これが平行四辺形だから、底辺 $\times$ 高さ。でも、ほんとには三角形は1つ分だから、 $\div 2$ しなきゃいけない。

Co: いいねー。じゃあ、たくみさんとかみほさんの考え方では、なんで $\div 2$ しなきゃいけないのかな？(Cl, 考え込む) どの考え方にしても、 $\div 2$ しないと…

Cl: もとの三角形の大きさにならないから。

- ・ **苦手意識の強かった算数に関して、少し自己効力感がわいてきた様子が見られた**

Co: 予習を2~3回やってくれたってことだったんだけど、実際にやってみてどうだった？やってみて変わったこととかある？

Cl: ちょっとは分かりやすくなったかな。算数も、できると意外と楽しいと思った。

Co: おお〜。前は私が「算数も意外と面白いんだよ」って言っても「どこが？」って言うてたのに、すごい変わったね。

- ・ **宿題の問題集やテストなどで間違えたところは、依然としてそのまま放置されていた**

⇒ 指導中期は間違いの振り返りに焦点

(2) 指導中期

➤ 指導方針

- ① 間違えた問題の振り返り方を身につけさせる
- ② 間違いの振り返りを通じて、授業で理解しておくべきだったポイントをつかませる

➤ 指導内容

・間違いの振り返り指導（単元テストを用いて）

「単位量あたりの大きさ」おもて面：75/100 点，うら面：15/50 点だった。

（振り返りの手順を再確認した上で）

Co：この問題は手がつけられなかったみたいだけど、今もう一度考えてみようか？

問題「下の表は、AとBの鳥小屋の面積と鳥の数を表しています。AとBの小屋のこみぐあいは同じです。Bの小屋には、鳥は何羽いますか。」

	面積 (m <sup>2</sup> )	鳥の数 (羽)
A	8	20
B	6	

《Cl,  $20 \div 8$  を筆算で計算して  $20 \div 8 = 2.5$  と書く》

Cl：こみぐあいは同じ…。（その後首をかしげる）

Co：分からないかな？ $20 \div 8$  で何を求めようと思ったの？

Cl：こみぐあい。

Co：うん。最初にこみぐあいを求めるのはとても良いと思うよ。じゃあ次どうすれば良いのかな？

Cl： $2.5 \div 6$ ？ $6 \div 2.5$ ？

Co：なんで？

Cl：なんとなく？

Co：ふいふい。そうやって適当に数をあてはめて計算しようとするんじゃないくて、どうしてそうなるのか考えないとだね。そしたら、Bの小屋ってどういう状況なのか図に表せる？

Cl：・・・わかんない。

Co：うん、そこがわかんないんだね。じゃあこういうときはどうすればいいんだっけ。

《Cl, 教科書を開く》

⇒ まだ結果重視的な志向が残っていることがうかがえる。

この後、教科書の該当箇所を見たものの、類題が載っているだけで解決につながる情報が得られなかったため、カウンセラーから図を使いながら説明を加えた。

クライアントは教訓帰納として

《わからなくなったら図をかく。てきとうに考えない》とメモを残した。



・間違いの振り返りに自力で取り組ませる

問題「下の表を見て、読んだ本の1日のページ数の平均を求めましょう」

曜日	月	火	水	木	金	土
ページ数	11	14	9	12	8	21

＜テスト時の回答＞

式： $(11+14+9+12+8+21) \div 6$     答え：12.16…

クライアントの振り返り

⇒ 間違いが計算ミスだったため、原因を自力で分析することができ、

足し算をわかりやすい順番でやったほうが良い(11+9を先にやるなど)という  
教訓まで引き出すことができた。

・間違いを防ぐために授業で理解しておくべきだった点の確認(教科書に立ち返って)

問題「下の表を見て、それぞれの市の人口密度を、四捨五入して上から2けたのがい数で求めましょう」

	面積 (km <sup>2</sup> )	人口 (万人)
仙台市	786	107

＜テスト時の回答＞

式： $10700 \div 786 = 13$     答え：約 13km<sup>2</sup>

⇒ 「～万」や「～千」というとき0をいくつつけるのか、そもそも人口密度とは何かなど  
について確認を行った。

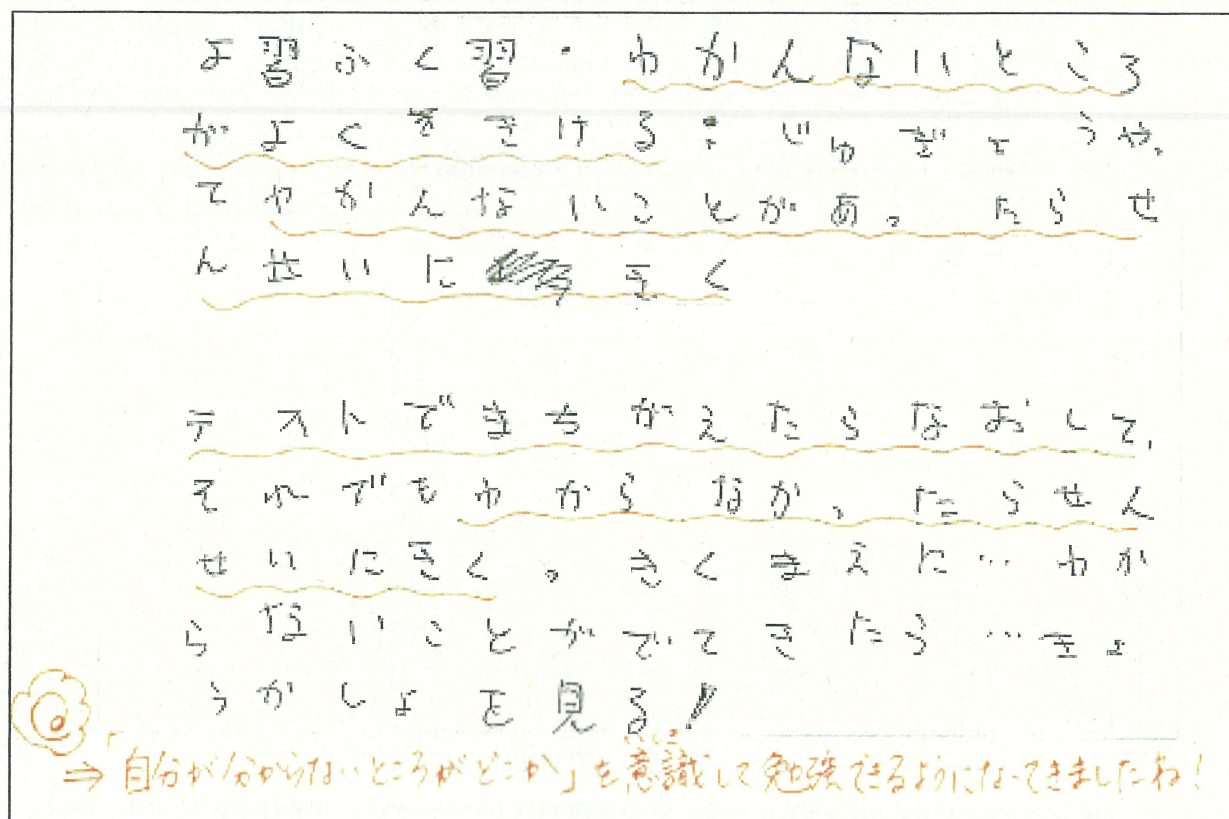
Co：今回のテストではこの問題ができなかったけど、この間違いをテストの前に防ぐため  
には、どんなことを理解しておくべきだったのかな。

《Cl、教科書を開いて「まとめ」の箇所を指さす》

Co：そうだね、こういう「まとめ」っていうところとかをよく読んで、自分で説明出来る  
かどうか確認しておくことが大事だよ。授業だけでは理解しきれないかもしれないか  
ら、ちゃんと予習をしたり、宿題で間違えたら先生に質問したりしておかないとね。

➤ 指導中期を通じたクライアントの変化と課題

- ・認知カウンセリングで勉強になったこととして、次のような記述が見られた



- ・分からないことの自覚化や振り返りについて、ふだんの勉強中に自発的にやるところまでは到達していない（ふだんの学習サイクルがあまり変容していない）

宿題の場合：

解いたら提出→先生が○か×かだけつけて返却→×のところを見直してもよく分からない  
→そのまま放置してしまう

テストの場合：

- ○か×しかついておらず正解が分からない
- テスト中、途中計算は別紙に記入する形式→別紙は返却されないためどこで間違えたか振り返ることができない

→放置

予習の場合：

宿題をこなすのに膨大な時間がかかり、予習をやらなきゃいけないとは思いつつもあまりできていない

(3) 指導後期（※現在も継続中）

➤ 指導方針

授業そのものの理解を深めるため、予習・復習のサイクルを習慣づける



➤ 指導内容

・授業前の予習と授業後の復習（宿題）に取り組んだ成果を報告してもらう

Co：さて、予習と復習には取り組みましたか？

Cl：うーん・・・（「やばい」という顔をしながら両手で顔を隠す）

Cl 母：ちょっと言い訳をすると、この1週間はインフルになってしまって、学級閉鎖もあったので何もできていないという感じです。ただ、その前の週に関しては、強いて言えば、今まではテスト直前に一気に宿題を終わらせていたのが、少しコツコツと取り組んで先生に出すようになったな—という印象です。

Co：なるほど！宿題を授業の復習として使うようになったのはとても素晴らしいですね。

Cl 母：ただ、分からないところを私も説明しようと頑張ったんですけど、私自身も小学生の頃ちょうど百分率のところから分からなくなってしまったので、うまく説明できなくて・・・

Cl：Youtube とか観ればいいんじゃないって言ってたんだよね。

⇒ クライアントなりに復習については意識していたものの、授業内容がほとんど理解できておらず、復習に膨大な時間がかかっている状態。また、援助要請も功を奏していない。

Co：具体的にどんな風に復習をしていたのかもう少し聞かせて頂いても良いですか？

Cl 母：たとえばこの問題なんかは、なんでこの式になるのかとかがうまく説明できなくて、この子自身も理解が追いついていないなって感じで・・・

問題「あきらさんの家の花畑の面積は  $60\text{m}^2$  で、畑全体の面積の 20%にあたります。畑全体の面積は何  $\text{m}^2$  ですか。畑全体の面積を  $\square\text{m}^2$  として、かけ算の式に表して求めましょう。」

式：  $\square \times 0.2 = 60$

$\square = 60 \div 0.2 = 300$

Cl 母：これって、教科書に書いてある公式を覚えるしかないんでしょうか？

Co：公式を覚えていたとしても、どれがもとにする量で、どれが比べられる量かがわかっていないと、式は立てられませんね。まずは図か数直線を使って、問題の状況をイメージする必要がありますね。

⇒ このあと、クライアントに問題状況を説明させたが答えられなかったので、「もとにする量」などの用語の意味や、数直線の書き方などについてクライアントに確認を行ったが、全く答えることができなかった。授業ノートを見返してみると、「もとにする量は全体の量のことを表します」という文に対して「だいじ！」と強調するメモが残されていたが、本人は全く覚えていなかった。「板書を写すことに力を入れすぎて内容がわかっていないんじゃない？」と尋ねたところ、「ううん、意味がわかんないから、板書をただ書き写すしかない」と答えた。いきなり授業を聞いても意味がわかりにくいからこそ、予習が大事であることを伝えた。

⇒この指導後、家庭で家族全員で数直線を使った説明を徹底的に行った結果、  
単元テストではおもて面 95 点／100 点、裏面 50 点／50 点をとることができた

※ 保護者・クライアントへのアンケートより

**保護者**

Q1. よかったと思う点、お子さんの変化

「今まで困っているところ、理解していないところを聞いた時、  
(以前) ない、困っていない と返答していましたが、  
(現在) 理解していない箇所や苦手な箇所 を言えるようになりました。  
カウンセリングでアドバイスして頂いたことを思い出して、やってみようとする行動は  
見られますが、実際には宿題(問題を解くスピードが遅すぎ)や習い事に時間がとられ  
てしまい、なかなか実行は出来ていません。意識はしていると思います。」

Q2. もっと改善した方が良い点

「成長や改善がなかなか見えにくいものだなと思います。小学生の場合、自学自習をやる  
習慣が身についていないので、改善には時間が必要だと思いました。」

**クライアント**

Q1. よかったと思う点、変化した点

「わからないところがわかるようになった！テスト直しの方法を教えてもらって楽になった  
(まだできてないけど)」

5. 考察

➤ うまくいった点と残された課題

・ 分からない点の自覚化を促すことができた

当初はクライアント自身が「わかっていないことがある」ことを自覚していなかった  
→学習に対する認識への働きかけや、具体的な方略の指導を経て、「分からないことがないか  
考える」という姿勢や「何がわかっていないのか振り返る」スキルをある程度身につけさせる  
ことができたのではないかと

・ 苦手な算数に対して前向きに取り組めるようになってきた

当初は算数に対する苦手意識が強く、認知カウンセリング中も度々集中がきれて休憩を挟まな  
いといけなかった状況だったが、徐々に自己効力感が高まっていき、自分から「今日は授業で六角  
形が書けるようになった」「三角形の内角の和の出し方は結構わかった」などと報告する姿も  
見られるようになった

・ 予習の未定着→授業理解の不足→分からない点の解消が困難 という状況を脱していない

クライアントが宿題やテストで間違えたところについて振り返ろうとしても、根本的な理解不  
足が原因となっていることが多く、現実的にはカウンセラーによる説明や問いかけがないと問  
題の解決には至らない状況になっている。授業理解を高めるために予習をするよう勧めたが、  
定着には至っておらず、授業についていけない状況が続いている。また、分からないときは学  
校の先生に質問をすると良いと伝えているが、実際には質問に行っていない様子。

➤ 心理学研究との関連

・原因帰属、学習観の偏りが学習に及ぼす影響

本ケースにおけるクライアントの初期の状態は、

- ① 成功や失敗の原因をどこに帰属するかという「原因帰属」の偏り（能力帰属）
- ② 学習とはどのようなものかに対する学習者自身の認識である「学習観」の偏り（結果主義）

によって説明が可能であろう。今回のクライアントのような信念を有していた場合、学習のプロセスや思考過程に注意が向かないため、次の学習改善につながりにくいことが知られている。本ケースもまさにそれに該当する状況にあったと考えられる。

学習者の信念を直接的に変容させることは困難であるが、本ケースでは原因帰属や学習観のバリエーションについてクライアント自身にも共有したうえで、どのような考え方をすると良いかについて「目標共有」という形で伝達した。また、考え方だけでなく、具体的な学習スキルを教授し体験してもらうことによって、実際にどのように学習を進めていけば良いのかの見通しも持ってもらえるよう工夫した。それにより、少しずつではあるがクライアントの考え方やそれに伴う言動が変化していったのではないかと。

・学校での学習の文脈に埋め込まれた形でのメタ認知（モニタリング・コントロール）の促進

本ケースでは、自分がわかっていないポイントの自覚化や、間違えた問題の振り返りなど、比較的高度なメタ認知的スキルの獲得を目指し。こうしたスキルを教授する上では、いつ、どのように使えば良いかという条件的知識や、学校の教科学習の文脈との関連付けが不可欠であることが知られている。本ケースでは、算数の学習内容との関連づけはもちろん、授業前後やテスト前後といった、学校現場におけるリアルな学習状況との関連付けを意識して指導した。

こうした中で、学校側の指導方針とこちらの指導意図がずれていることによる難しさを痛感させられた。たとえば、認知カウンセリングの場でいくら「間違えたら何がわかっていないのか分析することが大事」と伝えたとしても、学校の宿題やテストにおいて正解が配られていなければ、自力での間違い分析は非常に困難となる。過去には、学校の中で認知カウンセリングを実施し、それを学校の先生方とも共有することで授業改善につなげてもらうといった取り組みがなされてきたが、目の前の学習者を救うにはやはりそうした連携が必要となるだろう。

➤ 学校教育への示唆

・分からない点の可視化とその解消を促す機会を作ることの重要性

特に小学校の場合、できたことを褒めて伸ばすことを重視した指導がなされることが多いと推測される。しかし、本ケースからも分かるように、学習内容が難しくなってくる高学年以降は分からないことがどんどん増えてくるため、「自分は何がわかっていないのか」を可視化し、「どうすればわかるようになるのか」の手立てを身につけさせることも重要になってくると思われる。そのため、正解と自分の誤答を見比べて違いを考えさせる機会や、児童自身の言葉で説明できるか確かめさせる機会などを積極的に取り入れていく必要があるだろう。もちろん、抽象的な思考やメタ認知が発達しきっていない児童も多く困難は多いと予想されるが、そうであるからこそ、日頃の授業や家庭学習を通じてトレーニングを積み重ねる必要があるのではないだろうか。

## 自立した学習者を目指した漢字学習の指導

東京大学大学院 市川研究室  
修士課程 1 年 棚木 正彬

### ～概要～

漢字の学習がとにかく嫌いだという小5児に対し、漢字学習を通じて学習方略の指導を行なった。指導前は、両親の協力のもと、漢字の練習（漢字を学習範囲を決めて、全て一定回数書く）と練習した漢字のテスト（上記の練習した漢字を書く[ひらがなから漢字への変換]）を交互に行う中で、学習意欲・学習量が下がっていく状態だったが、苦手な漢字に注目し、その構造や意味を理解することの重要性に気づいたことで、自発的な方略使用が促され、学校のテスト得点（漢字だけでなく、読解力を問う問題についても）が向上し、効力感が高まった。また、介入が無くても自立的に学習できているか確認を行うため、本人・両親の同意のもと、後半の指導はカウンセリングの間隔を広くとって、カウンセリングを行なった。

また、本事例をもとに、カウンセリングを通じて気付いた点に対し考察を行なった。

### 1. 基本情報

#### <児童の情報>

- ・小学校 5 年生 女兒（公立小学校、週 1 回程度塾に通っている）
- ・中学受験を検討している。
- ・学校での成績（漢字テスト含め）は悪くない。（単元テストで 80～90 点を取ることがほとんど。）
- ・通塾しており、塾では毎週漢字のテストが行われるため、漢字の学習を毎週行う必要がある。（カウンセリング以前は 20 点満点中、5～10 点くらい。）
- ・両親のサポートの元、漢字学習を行なっているが本人の意欲が続かなかった。

#### <認知カウンセリングの進め方>

- ・2017 年 7 月～2018 年 1 月（計 11 回）1 回あたり 80 分程度。

### 2. 主訴

- ・「ママとやった漢字が今になったら忘れていた」（児童）
- ・「ふつう（家庭学習の際）は書けるのにテストになると漢字が書けない」（児童）
- ・「プライズが無ければ集中できない」（児童）
- ・「暗記系の科目が全部苦手」（児童）

### 3. つまづきのみとり

#### 3-1. <実際のやりとり（第 1 回）>

Co.: 漢字、どうやって覚えてる？

Cl.: 漢字を書くのは面倒くさいから、何回か見て覚えてる。2 回。

Co.: うん、面倒くさいよね。

でもさ、2 回見るだけじゃ、忘れちゃわない？

Cl.: だから、見てすぐ宿題の問題をやる。でもね、ママと勉強したら違う。あの人、面倒くさいから。（漢字の書き取りの練習を行うことを指している。）

Co.: ちなみになんだけどさ、辺とか、なんとか冠とかに注目して漢字覚えてる？違う時ももちろんあるけど、例えばシがつく漢字は、水と関係してるよね？

Cl.: あー、聞いたことはある。

Cl.父: え、こないだ議論の議には言偏がついて、正義の義に、言偏がつかない理由わかる？って話したよね。

Cl.: 忘れちゃった。

### 3-1. <みとり>

意味理解方略が欠如した結果、処理水準の低い学習方略（丸暗記方略）に頼っている。

漢字を覚える時に、構造や、その意味、また漢字や熟語の意味に注目していないため（両親から多少促されているにも関わらず）、何に注意して漢字を覚えるべきかわからず、記憶することが困難で苦痛を伴う作業になっている。その結果として、テキストに載っている漢字を見て数回練習するか、直前の映像記憶に頼るようになっている。

### 3-2. <実際のやりとり（第1回）>

Co.: このプライズって、ご褒美のことですか？

Cl.父: はい。全然めんどくさがって勉強しなくて、色々工夫はしてるんですけどねえ。

Co.: なるほど、具体的にはどんな形で？

Cl.: 全然ないよ、テレビとか、お菓子とか、それくらい。

Cl.父: え、こないだお祭り行ったり色々したでしょう。

### 3-2. <みとり>

プライズ（外的動機付け）が悪いのではなく、Clの学習方略が不十分で学習を進めにくい状況が、学習意欲を失わせている。

プライズ、つまり外的動機づけが、学習意欲がわからない原因の1つになっている可能性を考え、同伴したClの父親に質問した。結果として、お祭り・プールなどの季節の行事に参加したり、博物館などClが知的好奇心を示した施設へ連れて行ってもらったり、お菓子・テレビなどの娯楽の時間が取れたりすることは、Clにとって学習の動機付けの1つになっていることがわかった。Clの発達段階を考えると、自然な欲求を満たすものであると考えられる。

## 4. 指導方針

4-1. 効果的な学習方略を探し、自ら使えるようにする。

- ・問題を解いてみて、間違えた漢字を集中して書く。（苦手漢字集中法）
- ・意味や構造を理解した上で、漢字を覚える。（意味理解方略）

- 4-2. 効果的だと判断した学習方略を継続して使用する。（方略を使用し続けた結果、より良い方略が状況に応じて考えられる場合、そちらを適宜使用することも奨励。）

## 5. 指導の経過

### 5-1. 漢字の部首とその意味に注目して記憶する学習方略の指導＜1回～2回＞

#### ＜実際のやりとり（2回）＞

- Co.: じゃあさ、Cl.がなんでこんな部首なんだろう、変だなーって思うものない？例えば、税ってなんで“のぎへん”なのか考えたことある。（税の“のぎへん”だけ思い出せず、書けなかった話が出た後の会話。）
- Cl.: 税ってなんで“のぎへん”なの？
- Cl.父: 昔はお米だったんだよ、税金は。
- Cl.: じゃ、“こめへん”でいいじゃん。
- Co.: そうだよな。不思議だね。他には？なんでもいいから。
- Cl.: 犯の右側のこう、ぐるっとなっているところ（つくり）が覚えられない。
- Co.: 確かに不思議な形してるよね。なんでだろうね。
- Cl.: こうなっていると、お魚とか入ったら出れなそう。
- Co.: ん、いいね。面白い。そんなことを思いながら、書いたら覚えられるかもしれないよね。面倒くさくないくらいの回数で書いてみない？
- Cl.: うん、いけそう。やってみる。
- Co.: この部分が不思議だなーとかって思いながらやるのが大事だよ。税の字も。どこが不思議だったっけ。

→ Clの興味は部首へ向いて、意味理解方略を使用することを優先した。（犯のつくりについての説明は意図的に避けた。）

#### ＜教訓帰納＞

- ① 漢字を学習していて、何でだろう「部首や書き方がヘン！」と思った漢字や、間違えた箇所に印をつける。（漢字の意味や構造の理解。）
- ② ①の漢字を覚えられたと思うまで書く。（苦手漢字学習法）
- ③ ①、②をノートに書く。（資料1参照：Clが塾のテキストを何冊も使用しているため、参照すべきテキストが多く復習が煩雑になるため、記録用のノートを使用した。）このノートは塾のテストの前に、必ず見ることにした。

### 5-2. 学習サイクルの確認と、それに伴うつまずきへの介入。（継続的に学習方略を使用できるか確認。継続できない場合、その原因は何かを考えた。）

#### ＜3回～4回＞

#### ＜見られた変化＞

- ・漢字1つ1つの意味に注意が払われている。（資料1のノートの変化から。）
- ・漢字テスト・国語のテスト（漢字問題・読解問題の複合問題）で、過去最高の点数を取ることができた。（資料2参照：漢字セクションで不正解はあるが、小学5



年生には難めのテストなので偏差値は高かったとのこと。大問4の(10)では読みが同じであることに起因する間違いが起きているが、意味理解を重視する方略で解決できる質のつまずきと判断した[正：標準→誤：標順]）。

・「ダメなやり方で、学校みんなは学習してる。（該当ページ全ての漢字を一定の回数写す宿題を指している。）」という発言があった。（学習方略への着目。苦手な漢字を集中的に練習した方が効果が高いという指導を行なった後の発言。）

<実際のやりとり（3回）>

Co:	学校の勉強はどんな感じでしてる？例えば、復習とか。
Cl:	え、全然してない。
Co:	どうして？全部わかってるから？
Cl:	うん、結果は出てるし。学校でやってることを勉強しても意味ない。簡単だし。

→ 同伴したClの父親も同様の認識。確かに、塾で学習している漢字は学校で学習している内容よりも高度な漢字であった。漢字全般が苦手なClにとって、最も困り感の強い「塾での国語（漢字）の授業」を基準にした学習サイクル（予習・授業[小テスト・解説]・復習）を意識し、学習方略を使用する流れをノートに作った。（資料3）また、カウンセリングや家庭学習で得られた教訓を元に、加筆・修正を行なった。

最終的には、以下5つのステップを踏むこととなった。

- ① テキストを読んで、わからない漢字・熟語の意味を確認し、印をつける。
- ② 自分で問題を解く。
- ③ テキストを参照し、間違えた漢字・それらの読み・意味をノートに書く。
- ④ 正しく書けなかった部首に注目し、印をつける。
- ⑤ 間違えた漢字を練習する。

この時点ではテキストに目を通すことに抵抗感があったため、②の問題を解くフェイズからの取り組みになった。（後に、自己テストでも良い点を得るためか、ノートに振り返る情報量を減らすためか、必ず①のテキストに目を通すということをClが自発的に始めた。）

なお、“簡単”であるはずの学校他教科のテストが満点近く取れない原因は、後に、意味理解方略の欠如が一因となっていることが窺い知れた。（例えば算数では、「以下、以上、未満」などといった基本的な用語の意味理解が欠如していた。）Clのこれまでの漢字学習の仕方が、他教科に影響している可能性が考えられた。

<実際のやりとり（3回）>

Co:	ノートしっかり取ってるね。すごい。1つ1つ漢字の意味がしっかり書いてある。（資料1）
Cl:	批判の判は、判断の判だからそういう意味で…（以下略。）
Co:	どういう意味かはだいたいわかる？
Cl:	うん。だいたい。
Co:	いいね。ちなみに辞書で調べると、ちゃんとした意味が載ってるけど。実際、ちょっとめんどくさいかなあ。

Cl: うん、めんどくさい。  
 Co: 塾のテキストってどんなの？  
 Cl: これ。（資料4）  
 Co: 覚える漢字が入ったよく出てくる熟語と、意味が載ってるね。良いなあ。こういうの使って勉強したかった。  
 Cl: え、そうなの？めんどくさいよ。毎週毎週。  
 Co: うーん、そうだね。でも、全部辞書で引いたらさ…どう？よく出る熟語もわかんないし。これも、書けなそうな漢字だけ印付けていこうか。

→資料4を元に、改良を加えたノートを作った。（資料5）熟語の意味を全て書くのでは大変なので、資料2の熟語の意味を読んで、自分なりに簡略化した意味をノートに書くことにした。

### 5-3. 学習方略の継続的利用と変化（Clの学習方略の改善）＜5～7回＞

#### <見られた変化>

- ・ノートを使って、間違えた漢字を書き貯め、練習していた。（テスト勉強の際のミス[予習]+テストのミス[復習]）

- ・ノートの改善があった。

① 縦軸の順番の変更。（隠して練習できるように：学習の効率化）

② 意味はわかっている場合は、意味は書かない。（時間の短縮：学習の効率化）

ただし、ほとんど意味が書いてあることを考えると、意味理解が不安定な漢字こそ覚えられていないことがわかる。つまり、処理水準の高さが記憶に重要であることがわかる。

#### <実際のやりとり（6回）>

Co: せっかくだから、間違えた漢字ちょっと一緒に練習してみよっか。（資料6）  
 Cl: うん。  
 Co: 頑張ったから数も多くないし。（以下略。Cl漢字を書いて間違える。）  
 Co: 意味、どうかな。敬老ってどんな意味？  
 Cl: え、お年寄りを大切にすること？わかんない。  
 Co: おお、いいね。ほぼ正解。でも、敬老って漢字の意味を1個1個考えると、テキスト通りの意味になるよね。  
 Cl: ああ、大切っていうか敬うなのか。  
 Co: 敬だけ忘れても、それがわかっているれば思い出せそうだよな？1個1個の漢字の意味も、やっぱり大事だね。

→ 熟語の意味を書くようになって、1つ1つの漢字の意味への注意を怠っていないか確認した。そして、意味理解が「漢字テストで思い出せる」という1つの側面をとっても有用であると実感させたかった。（意味理解方略の有効性を確認。）このように漢字熟語の意味について理解していく方略を取っていくことで、読解力など違った方面で効果が出てくるとも考えられる。しかし、上記のような説明だけでは、意味理解方略としては不十分であることが、後に判明する。（“蔵書”の意味について考えたとき。）

#### 5-4. 学習サイクルを確立させて継続して漢字学習ができているかの確認。

<8回～11回>

<見られた変化>

・自らノートを使って学習することで、塾の国語（漢字）の授業に対して、予習→授業（小テスト・解説）→復習のサイクルが回せるようになってきた。  
・学校行事と重なって予習できなかったときに、塾の漢字テストでカウンセリング前と同様の点数を取ってしまった。しかし、そのように学習サイクルをしっかりと回せることができなかった場合でも、自らテストの間違った問題をノートにピックアップして復習していた。（資料7：ノート下段の教訓帰納のメモのように、ノートに書く順番の修正が見られる。左2行を隠せば、後日苦手漢字をチェックできるように、CIの発案で改良が加わった。）

<実際のやりとり（9回）>

Co:	蔵書って、意味が書いてないってことは、わかってるってこと？（資料8ノート参照。カウンセリング前は、ノートに当該漢字の意味の記述がなかった。）
Cl:	うん、だって簡単だもん。本が入ってるところでしょ。
Co:	あ、やっぱり。酒蔵の意味は？（文字を書いて見せる。）
Cl:	お酒が入ってる。
Co:	それは正解。じゃあ、テキスト見てみようか。（形容詞＋名詞のような関係になっているという説明へ）

→ 熟語の1字1字の意味の違いを知るだけでなく、その関係性に注目させることも、重要であることが改めて認識できた。似ている漢字があることも手伝って、熟語の意味を誤って思い込んでしまったと考えられる。実際に、類似する2字熟語を学習することが、意味理解に役立つというのは知られているので、構成への注目を適宜促すことで定着できれば、今後の自立学習に役立つ方略だと考えられる。

#### 6. 反省と考察

- カウンセリング初回の予想と、カウンセリングを実際に行ってみてわかったことの相違点。-CIにとって学習上身近な存在の学習観や学習方略について-

CIは両親から勉強を教えてもらう時間がかなり多かった。そのため、学習観・学習方略両面で、両親からの影響は大きかったと考えられる。そこで、初回カウンセリングでは同伴したCIの父親の発言を元に、CIが取っていたであろう学習観や学習方略を予想した。その中で、Coがカウンセリングを通じて教授しようとした学習観や学習方略と通底するものがいくつか見られたので、カウンセリングを通じてCIに大きな変化は表れない可能性も当初は考えた。しかし、結果としてCoの予想とは大きく異なる結果が得られた。そのズレがどういったものか・どういったことを示唆する可能性があるか、以下の初回CI父の発言を元に考察を行う。

- ① 「算数なんて公式じゃない。概念が大事。面積も体積もパパは、公式なんて考えて計算してないよ。」

② 「パパも漢字は楽しくないけど、これは書くしかないからとにかく書いて覚えてよ。」

③ 「正義の義に、言偏がつかない理由わかる？なんで議論の議は言偏付くんだらうって話したよね。」

- ① 予想：公式の意味を理解するという方略が取られる。（意味理解を重視する。）  
結果：CI「以上と以下と未満で意味わかんないんだけど。」CI父「え！そんなこともわかってなかったの。」という会話が漢字学習指導以外の時間にあった。

→ CIの「思考のプロセスを細かく見る」という点が抜け落ちた場合、方略の方向性が正しかったとしても教授の効果が表れない場合があることが考えられる。当然のことを指摘しているかもしれないが、思いもよらない所の理解が不十分なせいで間違えてしまう可能性があることが示唆される。例えば、用語に関しては基礎的とも思えるものであっても、仮想的教示をさせてみるなどといった介入を適宜挟み、学習方略としてCIが自発的に取り入れていくことが重要であると考えられる。（わからない言葉（用語を指す）があったら、他教科でも印をつけて調べる。ということは、8回の余談で「（社会の生産高グラフを指差して）金属って何？」という発言があったため、簡単に指導を行い、教訓帰納のメモを社会のノートに取ってもらった。）

- ② 予想：本人が書けるかけないに関わらず、指定された漢字を書く方略が取られる。（量的志向が強くなる。）

現状：書くことに拒否感を示し、直前に漢字学習が行なわれていた。

→ 苦手漢字集中法や、漢字の構造や意味に着目させたことが、漢字の記憶定着を促し、漢字の成績の向上に寄与したと考えられる。結果的にCIの漢字の練習量は増えた。学習サイクルも確立されたことも考えると、記憶定着に上記2つの方法をとったことが結果に繋がったことで、効力感が得られ、学習の動機づけにつながったと考えられる。

- ③ 予想：漢字の構造や意味に注意した学習方略が取られる。

現状：予想とは裏腹に、そういった学習方略をCIは取っていなかった。

→ 教訓帰納という形で、学習方略を一般化したことや継続して方略が取られているかチェックしたことが、CIが学習方略として採用した原因だと考えられる。一般化（教訓帰納）が行われなかったために、議論の議と言偏の関係というせっかくの指摘が、学習の中の単なる一例としてCIに認識されていた可能性がある。

#### ➤ 良かった点

・「漢字の構成や意味に着目した学習方略」と「苦手漢字集中法」を組み合わせ、指導の方針でカウンセリングを行い、その学習効果が見られた。

→ 上記の方略自体の有用性は知られているが、CIがカウンセリングが終わるとすぐに読書を始めるほど読書が好きであったことや、カウンセリング内の発話（「敬う」の意味がわかっている。など。）からわかるように、高い知的好奇心と既有知識を有していたことも、相乗効果を生んだ原因と考えられる。

- ・「カウンセリングで教授した学習方略を継続して行われているかチェックする。」ということを毎回のカウンセリングで行ったために、ある程度漢字学習のサイクルが確立され、不測の事態（予習ができない）でも学習サイクルに立ち戻って学習することが自律的にできるようになった。

- カウンセリングとしては少し単調（繰り返し同じような学習方略の説明をしたり、宿題チェックのようにノートを提出させる。）になる側面もあった。しかし、教授した学習方略を忘れたり、漢字の学習自体をあまりしない、ということが間々あったので、他教科の学習に移行せず、継続的に似たような指導を行なった。それが、学習サイクルが崩れても、もう一度サイクルが上手くいくよう修正したCIの行動に繋がったと考えられる。

#### ➤ 改善すべき点

- ・「漢字が苦手」という状況がどういった状況か判断するのに時間がかかり、学習サイクルへの着目が遅れた。

- CIは非常に話好きな反面、落ち着いて学習するのが苦手なタイプであったために、どういったことに興味を示すかを把握することが、第一歩と考えた。その結果、CI、CI両親との会話時間が多くなった。結果として、良好な関係でカウンセリングが行えるというメリットも生まれたが、「学習サイクル」という視点でもっと早く会話を切り出せば、他教科の学習にもっと介入する時間が増えたと考えられる。

- ・漢字学習を通じて、CIは自立した学習者になっているのか。

- 漢字を通じて、意味理解方略を自立的に使用する学習者になっているのなら、CIとの会話に出た、算数や社会といった他教科でも「用語の意味を理解していく。」という行動が見られるべきである。その点の確認が行えなかった。また、実際に「他教科に漢字学習を通じて得られた学習方略を転移させた場合は、このような学習になる。」というような実例を、1、2例示すだけでなく、一定期間継続的に示すことができなかったことが大きな反省点である。漢字学習1つを取っても、以前の学習法に回帰していつてしまう不安から、他教科指導に踏み込めなかった。

- ・意味理解を促進するための媒介を探索する。

- CIは英語が得意で、カウンセリング期間中に英検3級に合格している。そこで、漢字とそれに対応する英単語の対連合学習を取るといったアプローチも、クライアントにとって有用であったと考えられる。実際に母親と漢字学習を行なった際、「夫人と婦人の違い」について質問した際、母親によって受けた説明によって簡単に理解できた（資料9）という。学習方略を定着させることを主眼としていたので、英語を媒介させる漢字学習方略は第二言語として漢字を学習する場合でも有効であることが知られているが、（桑原, 2000 など）今回はCIにとってかえって煩雑な学習プロセスになると判断し、そういった意味理解方略は良いということだけは伝え、学習サイクルに組み入れるようなことはしなかった。今回のCIのように漢字が苦手・嫌い（初回では、漢字の漢の字も書けなかった。）で、他に得意な分野があった場合の媒介方略は、特に意味理解において重要な役割を果たすと考えられる。先に記

したように、CIは活字が好きで相応の語彙力があつたために、上記の理由で媒介に頼らないという選択をした。本ケースのように語彙力、英語力などの意味理解に役立ちそうな強みがなかった場合は特に、基礎的な学習に立ち戻るだけでなく、「意味の媒介になりそうな選択肢を探す」という視点も重要であると考えられる。



[illegible][illegible]



1. 問題を解く (直観, 直観力)

2. でまをなす (印をついて)

3. まをなす (印をついて)

4. 練習する (30分程度)

※ おく (1~4)

※ まをなす (1~4)

5. 意味が分からな (辞書)

15. でまをなす (漢字をノートに)

宿題 (1) の宿題でまちがえやつてしり書く  
③ 貰うで練習

**策** (たけかんむり) 6画

【音】 サク

【訓】

策 策 策 策 策 策 策 策 策 策

**形** 策 (たけかんむり) 6画

「竹」と「け」の出た後をかたくり青める意味を表す。策を合わせた字。馬を青めて打つ「うち」や「つえ」を表す。後には「かり」との意味にもなる。

**用例**

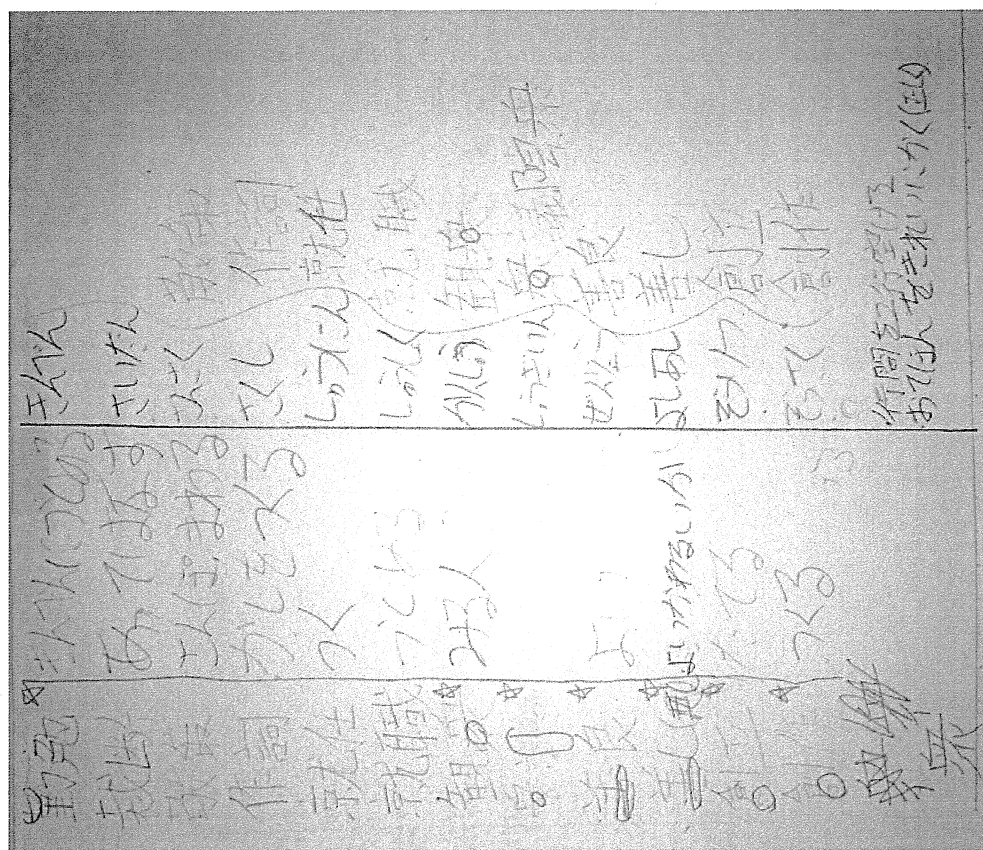
① はかりごと。たくらむ。  
・ 策 (はかりごと。計画)  
・ 金策 (必要な金を準備してそろえること)  
・ 策 (やりそこなうこと。しくじり。エラー)  
・ 策 (相手や事情に合ったやり方)  
・ 策 (うまいやり方。よい方法)  
・ 策 (物事の後始末をうまくするための方法)

② 策をつく。つえ。  
・ 策 (健康や気晴らしのために歩くこと。散歩)

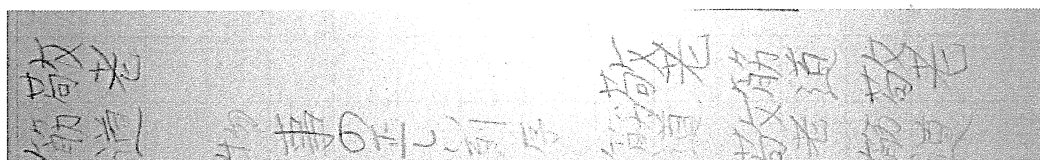
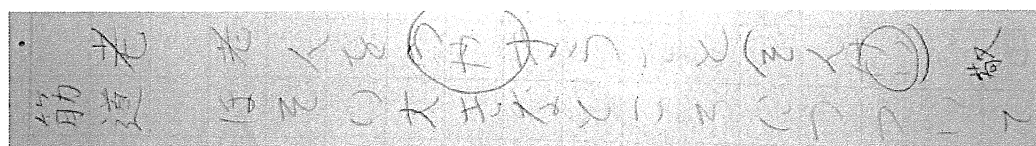
**練習問題** 次の一線部を漢字に直しなさい。必要ならば、送りがないもひらがなで正しく送りなさい。

- 緑地公園をサンサクする。
- 公電タイサクを進める。
- すくに謝るのがトクサクだ。
- 相手のシツサクにつけ入る。
- 敵のサクリヤクにひっかかる。

## 資料 5



資料 6（下段は、上段の修正版をクライアントが自発的に書いたもの。筋道についての説明は、下段の方が良い[テキストに附随している説明がいくつかある中でより良い]とクライアントが判断し修正した。）





得点 6/20

確認テスト 国語 予習シリ

クラス XXXXXXXXXX

① 次の一線部の言葉を漢字に直しなさい。必要ならば送りがなをひらがなで書きなさい。

- 答えにギモンを持つ。
- コカイのないように、あらかじめ説明しておく。
- 日本有数のコクソウ地帯。
- 写真シュウカンシの記者。
- ジシャクを鉄に近づける。
- 本物がどうかをウタガウ。
- 機械の操作をアヤマル。
- コクモツを収穫する。
- 今日は好きなザッシの発売日だ。
- 方位ジシンが北の方角をさす。

② 次の一線部の言葉を漢字に直しなさい。必要ならば送りがなをひらがなで書きなさい。

- パソコンがコシエウする。
- ニウソウマシヨンに住む。
- 持ち物をカクニンする。
- 毎日を幸せにクラス。
- 大キホな工事が行われる。
- 夜ふかしはからだにサワルよ。
- 年齢カイソウ別に調べる。
- 自分の過ちを素直にミトメル。
- 街にユウグレが迫る。
- 帆船のモケイをつくる。

9 5 1

コソウ  
規模  
故障

10 6 2

模  
階  
高層

7 3

階層  
確認

8 4

認  
暮らす

9 5 1

カキ  
海  
ミ

10 6 2

針  
針  
針

7 3

誤  
穀倉

8 4

穀物  
週刊誌

練習	練習	練習	練習	練習
穀倉	穀倉	穀倉	穀倉	穀倉
週刊誌	週刊誌	週刊誌	週刊誌	週刊誌
疑	疑	疑	疑	疑
誤	誤	誤	誤	誤
穀物	穀物	穀物	穀物	穀物
雑	雑	雑	雑	雑
故障	故障	故障	故障	故障
高層	高層	高層	高層	高層
暮らす	暮らす	暮らす	暮らす	暮らす
規模	規模	規模	規模	規模
階層	階層	階層	階層	階層
階層	階層	階層	階層	階層
模	模	模	模	模
模型	模型	模型	模型	模型
磁石	磁石	磁石	磁石	磁石

練習



## 資料 8

得点 19 / 20

確認テスト 国語 予習シリ

クラス

① 次の――線部の言葉を漢字に直しなさい。必要ならば送りがないがなくて書きなさい。

1 祖父のユイコンを守る。

2 学芸会のエンケキで主役を務める。

3 ケンリヨクを行使する。

4 よくウシて食べ頃になった果物を買う。

5 ショコクの首脳が集まる。

6 世界イサンに登録されている地を旅する。

7 突然のヒゲキに見舞われる。

8 国民は教育を受けるケンリがある。

9 文章をジユクドクする。

10 ショアクの根源を絶つ。

1 遺言

2 演劇

3 権力

4 熟れ

5 諸国

6 遺産

7 悲劇

8 権利

9 熟読

10 諸更

② 次の――線部の言葉を漢字に直しなさい。必要ならば送りがなをひらがなで書きなさい。

1 穀物をチヨソウする。

2 明日は姉のタンジョウビだ。

3 真相を話すシオトキがきた。

4 教授にロンブンを提出する。

5 気温がキユウゲキに低下する。

6 図書館のソウショを整理する。

7 キリストのセイタンを祝う。

8 人氣がサイコウチヨウに達する。

9 ささいなことからコウロンになる。

10 不公平な判定にハゲシク抗議する。

1 貯蔵

2 誕生日

3 潮時

4 論文

5 急激

6 蔵所蔵

7 誕生

8 最高潮

9 口論

10 激しく

体操	たいそう	
戯書	ぎょし	所有している本
憲章	けんしやう	ぎょく
★厳	おごそか	

## 資料 9

Mrs woman

# 中学生への支援事例



# 意味理解に重点を置いた用語学習の指導

東京大学大学院 市川研究室

修士課程 伊藤寛之

## <事例の概要>

英語や社会の用語学習が苦手だという主訴をもつ公立中学校 1 年生の男子生徒に対して、認知カウンセリングを実施した。診断の結果、持っている用語の学習方略のレパートリーが少ないこと、なぜを問う質問をたくさん投げかけることができるのに用語学習では利用できていないことがつまずきであると考えた。

そのため、用語の学習方略を明示的に教示し、とくになぜを考えると用語を覚えやすいということに焦点を置いて、英語・地理・歴史の用語学習の指導を行った。

苦手単語集中法によって効率的に反復を行うやり方や、用語の意味や由来について考えるという方法を自発的に用いることができるようになった一方で、なぜを考えながら覚えることについては転移・自発的利用に課題が残った。

## 1. クライエントの情報と主訴

- 公立中学校に通う 1 年生の男子生徒。
- 用語学習に困り感を抱えている。英語の単語や社会の用語がなかなか覚えられない。定期テストにおいて数学以外は平均点より少し下回っており、本人は満足していない。
- 予習復習などの日ごろの勉強が少なく、テスト前になって単語をたくさん書いて覚えている。地理はワークの穴を埋めて隠して覚える、というやり方を取っている。
- 集中があまり続かない生徒である。  
すぐに気になったことを質問したり、雑談をずっと続けたりしてしまう。そのため、相談を行った時間に対して、指導の効率があまり良くない。

## 2. 手続き

時期 2016 年 7 月～1 月

題材 英語、社会の地理的分野（世界の気候）、歴史的分野（4 大文明）など本人が苦手とする分野を、教科にこだわらず実施した。国語の文章読解についても複数回実施したが、割愛する。

### 3. 指導の経過

#### (1) 初期の診断的指導を通して得た生徒の学習の特徴・つまずきのみとり

##### ① 方略志向は強いが、持っている方略のレパートリーが少なく、質が低い。

- どうやったら覚えやすくなるのかが気になり、一般的な書籍で、記憶法や勉強法の本を読んでいる。
- しかしながら、意味理解に全くつながらない勉強法にとどまっている。  
(例えば、教科書を画像として3秒眺める、文章を読むときは3文字ずつ区切って猛スピードで何回も読むといった手法)
- 英単語を覚える際の「単語を区切るという方略」は、

Basketball みたいなやつは、ball がもともとついていてからまだ覚えやすいんです

というように日本語とも対応する簡単なものならできるが、“Japanese” のレベルになると、分け目を見つけることができない。
- 英語の発音の特殊性（文字と音が対応していること、1つの文字でいろいろな音がでること）を理解しておらず、それを単語の勉強に生かせていない。

##### ② 意味理解志向は少なくないものの不十分であり、単語・用語を理解する際にうまく利用できていない。

- カウンセラーが答えるのに困るような、なぜを問う良い質問はどんどんできる。「Be 動詞はなぜ活用するのか?」「水はなぜ4度で密度が最大になるのか?」「なんでアメリカ人は America-ese と書かないんですか?」など。
- しかしながら、テスト勉強するときには、単語を何回も書くだけ、ワークを解くだけといった浅い方法しか用いられていない。
- 用語学習の際に、なぜ情報を利用しようとする意識が希薄である。

#### (2) 全体的な指導の方針

##### ① 心理学の知見に基づいた、方略の明示的な教示

- 「有効な方略を知りたい」という欲求が強いため、いろいろな方略を紹介して、方略のレパートリーを増やすことを目指す。

##### ② 覚えるときにも、なぜ?を考えながらものごとを学習することを大切にする。

- なぜ?を問うことを好む志向をもともと生徒が持っているので、記憶する時も、数をはたすだけではなくて、その志向を積極的に活用できるようにしたい。

##### ③ 教科をこえて、意味を理解するという方略を使用できるようにする。

- 教科横断的に生徒は覚えることに困り感を抱えているため、様々な教科で意味を理解することの重要性を認識させることとした。



### (3) 指導前期：英語の指導（7～9 月）

指導の方針：

勉強の方法のレパートリーを増やす

英単語学習は、他の教科の学習に比べて意識することが少ないため、効果が表れやすいと考えられるため、1 番最初に行った。

①苦手集中法

②アルファベットと音の対応付け（サイレント E での長母音と短母音）

③単語を分解して理解する

①苦手集中法

苦手集中法をカウンセリングで指導し、宿題で実際にやってくるように指示した。

（宿題で単語を覚えることを課した後）

CL: これは、お母さんに教えてもらう前に適当に書いていたやつで、暇つぶしに書いてたんですよ（左側の写真）。それで、その結果が全滅だったから、お母さんに教えてもらった（右側の写真）できた。

CO: もう一回覚えているかやってみよう（全部正解できた）すげー。やったね、おぼえられたね。なんでおぼえられたんだと思う？

Cl: 最初はだめだった。自分流でやったらこうなっちゃった。お母さんの指導。

Co: お母さんの指導の何が大事だったんだろう？

Cl: 確かめる。一時的に覚えられても意味がないから、どんどん覚えているか確かめる。あと、間違えたら何回でもやるってこと。あってるまでやる。

Co: そうだね、じぶんがあってるか確認しながらできるまでやるのが大事ってことだね。

Cl: これってよくないんですよ。努力の無駄ってやつ。水の泡ってやつ。がんばったのに。

February February February February February  
March March March March March March March  
April April April April April April April April  
May May May May May May May May May  
June June June June June June June June June  
July July July July July July July July July  
August August August August August August August  
September September September September September

January January January January January  
February February February February February  
January February January February  
March March March March March  
January February March March March  
April April April April April  
January February March March March  
May May May May May May May May May

やみくもに何度も書く

→ 前に覚えたものをテストしながら書く

- 教えた苦手集中法とは異なるものの、覚えているかどうかを確認しながら書くことで、繰り返すときにも効率よくすることが重要であるという認識に至ることができた。（この後、苦手集中法のやり方についてもう一度確認した）

## ②アルファベットと音の対応付け（サイレント e）

（five を間違えて faiv とかくミスをした後に）

Cl: この f と i でふあってよむんですか？

Co: なんで five をファイブって読むか前回やったよね。Mike は何て読む？

Cl: ミケ

Co: そうじゃないの Mike って読む。これは like って読んだでしょ。

Cl: ああこれは like か。ってことは、i は A って捉えていいってことですか？例えば f に i ってことはふぁになるってことですか？

Co: サイレント E っていうルールがあります。サイレントは声に出さないってことね。この Mike ってエの発音をしないってこと。E は読まずに前の母音を伸ばして読む。伸ばして、アルファベットの基本的な読み方をする。それじゃあ Mike だったらどうよむ？

Cl: これだったらマイク。i はエイって読む？

Co: i はアイって読む。

Cl: だったら、みーくって読むんじゃないですか。

Co: なんでみーくって読むと思った？

Cl: アイって読むんだからローマ字風に考えて。

Co: ああ、ローマ字風に考えたんだ。

Cl: え、英語風によむとエイとよむってことですか？

Co: うーん、例えば Nice は何て読む。

Cl: ナイス？ニース？なんで ni でナってなるんですか？

Co: なるほど、ni でナってなる。ニってなるのは納得できるんだ。この i には複数の読み方があります。アイってよむときとイって読むときがあります。

- ローマ字の読み方の影響が干渉してしまい、i を長母音アイとして読むことができない、そのため単語を書く時にもミスをしてしまっている

### 仮想的教示

Co: それじゃあ、なんで five はファイブと読むんですか？

Cl: サイレント E って法律があって、だから e は読むといけない。だから英語の e はないとして考えて、そして i はアイとイがあるけどイと読むといけないからファイヴィーになるけど、ファイブと読むのはだれか分からないけど決めたので、ファイブとなる。

### 教訓帰納（本人から）

サイレント E, 発音のルールを知ると、結構読める単語が増える

- 本人から自発的に、発音のルールの有用性に関する教訓が出現した。

### ③単語を分解して理解する

単語の共通部分に注目して覚えるやり方を指導。

- 13～19 や 20～90 を覚えるときには、数字+-teen, -ty を基本として、普通ではない変わり方をするものを注意して覚える

### <生徒の変化>

①苦手集中法や、単語の分解によって、数字や月の英語での言い方を今までよりも早く覚えることができ、自信がついた様子だった。

②英語の次の定期テストの得点が、平均点以下から 80 点以上に上昇した。

- 英単語の学習についてはひとまず自力で進められる力が身に付いたと判断した。そのため、次に苦手だと本人が話していた社会の指導に移ることとした。

## (4) 指導中期：社会・地理的分野の指導(10 月～11 月)

指導内容：

国名と位置、言語、気候、宗教

方針：

①言葉の字面どおりの意味（定義・由来）について理解することが重要である，と伝える。

②覚えにくいと本人が感じている内容について、なぜそのような地理的現象が起こるのかという理由を話しながら確認する。

③その後、その理由を説明させることで、理由が分かると覚えやすいということを実感させる。

### 場面① ヨーロッパの言語

(Cl: 何語系かがよく覚えられない)

Co: じゃあ、ゲルマン語系の国って例えばどういう国？

Cl: うーん、フランスとかイタリアとか。

Co: どうしてそう思ったの？

Cl: なんかそういう風だった気がする。

Co: ゲルマン語系の国っていえば、ドイツなんだけど、ドイツって英語で Germany, これってゲルマン人の国ってところから来ている。

Cl: じゃあ、ラテンはどういう意味？

Co: えっと、なんだっけ、わすれちゃった。ちょっと調べてみよう。・・・昔のイタリアにあったラティティウム地方からってラテンみたい。だから、イタリアはラテン系って覚えられる。こういう風に、言葉の意味とか由来を考えると覚えやすいよ。

Cl: なるほど！なんで英語はゲルマン語系なの？・・・

- 語系について、「ゲルマン」「ラテン」の言葉の由来について考えていなかったため、覚えるのに苦労していた。
- 言葉の意味を理解することの重要性を伝えた。

### 指導② 温帯の中の気候区分（西岸海洋性気候、地中海性気候）

(Cl: 「気候の区別ができない」という苦手意識)

Co: 地中海ってなんなんだっけ？

Cl: 地面の中の海？地球の真ん中？わかんない。

Co: 分かんない時はどうするんだっけ？

Cl: ・・・調べる。(地図帳で探す)・・・地中海はここか。

Co: イタリアが近くにあるよね。

Cl: あ、こっち(フランス)は西岸なのか、でもここ大西洋だよ。うーん。西岸、西の岸。

Co: 西って地図では左だよね

Cl: あ、だから、西岸か。で、海に近いから、西岸“海洋性”ってこと。

- 用語の意味についてまだ理解が不十分であることがわかる。
- しかし、意味の分からない「地中海」について、促されて調べようとしている。また、「西岸海洋性」については自分でその意味について理解しようと考えている。

Co: 西岸海洋性気候は、同じくらいの高さにある北海道よりもあったかいんだけど、なんであったかい？

Cl: なんかあったかい風が送られてくるんじゃないの？だって、砂漠って熱いでしょ。

Co: こっちからじゃなくて、海にもあったかい流れと寒い流れがあって・・・ここに温かい海が流れてて、

Cl: それ温かいの？だって、北じゃん。

Co: なんで温かいのか、前やったことからきくと説明できるよ。

Cl: え、あったかいほうから送られてくるんでしょ、風が

Co: 風じゃなくて、海の流れなんだけど。

Cl: 海の流れがこうなってきてるってことか。赤道の辺は熱くて、だんだんぬるくなって  
くるけど、それでも北の人にとっては暖かい

Co: だから、空気はあったかくなって、だからロンドンとかはそんなに寒くない。

Cl: それじゃあ、なぜイギリスはあったかいの？

Co: 赤道で温められた、太陽から暑い光が来て、水が温かくなって、それが上の方に来る  
から。

Cl: そう。そういう風に人に向かって説明してみると、分かっているか分かっているか分かるよね。

- 前回に学んだ、“赤道付近が温かい”という知識を用いて、西岸海洋性気候の特徴について理解することができた。

(その日の終わりの教訓)

Co: 勉強の仕方として大切なことはなんだった？

Cl: なんか穴埋め問題と、人間に向かって説明すること。

Co: うん、そうだね、人間に向かって説明してみると自分が分かっているかわかるよね。で、説明できないことはいつまで説明できない

Cl: 説明できない。いつまでたっても説明できない。

Co: できないから、そういう時は紙に書いてみたり、質問するといいよね。

Cl: うん。そうすると、なんかインプットしやすくなるんでしょ。

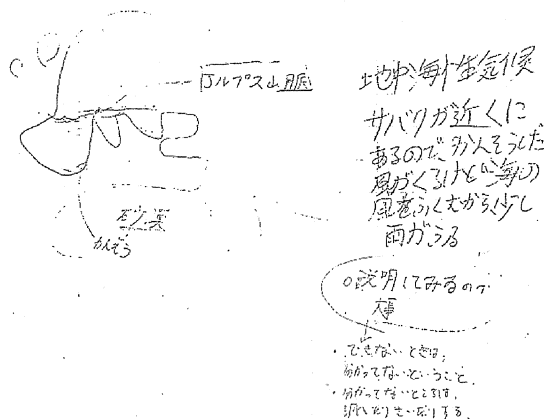
Co: そうそう。

- 説明することの重要性は認識してくれたが、指導の中では言及していない「穴埋め」という方法が出てきたため、意味理解への認識はまだ不十分であると考えられる。

<授業の受け方の提案>

Co: 後、やっぱりぶん疑問をいっぱい持つ人だから、  
 Cl: だから馬鹿だって言ってるの  
 Co: ばかではない。それはすごいよいことだけど、それにとらわれてると先生の話聞けなくなっちゃうよね。  
 Cl: 学校ではしゃべんない。質問する時間がない。  
 Co: でも頭の中では疑問がわいてきてるんでしょ  
 Cl: うん  
 Co: でそうすると先生の大事な説明を  
 Cl: 聞き逃しちゃう  
 Co: だから、その場で説明できない質問は  
 Cl: もっちゃだめ  
 Co: 持っていていいんだけど、それにとらわれているとだめだからどっかにメモしといて、特に気になるのは先生に聞けばいい。先生の授業を聞く時はいったん疑問はおいといて、集中して聞くといいよね。

- 疑問を持ちすぎることにたいして、本人が馬鹿だと認識してしまっているのを、それについてははっきり否定した。
- 集中があまり続かない様子なので、学校の授業で、先生の説明をしっかりと聞けるように、疑問はメモして後回しにしてはどうか、と提案した。  
 →この点について、この後の認知カウンセリングでは徹底することができなかった。  
 大きな反省点である。



←指導ノート

下部に書いてある問い（海はどうやってできたか？、大気圏はどうできたか？、台風が起こる仕組みはどういうものか？）は、上記の指導場面の途中途中でクライアントが思いついたものである。（冗長になるので、その部分の対話は省いてある）

### 3. 指導後期：社会の歴史的分野（11～1月）

#### <指導の方針>

- ①意味理解の意義をもう一度確認する
- ②歴史学習においても、なぜを考えるとよいことを指摘する。

①歴史の指導に入る前に、生徒ともう一度方針の共有を行った。

#### <認知心理学からみた意味理解の必要性をもう一度教示>

- 生徒がエビングハウスの忘却曲線をもとにした話を読んで、3日、7日後に繰り返すといらしいということを学んだという。
- 記憶のしくみの話をして、長期記憶にするためには、繰り返すだけではなく、「意味を理解する」「なぜを考える」という方法があるということを指摘した。

#### <学習相談の目的をもう一度共有>

- 「東大の先生に質問を投げかけて答えてもらう」という意識が見られたため、カウンセラーから難しい質問に対する答えを得て満足する場ではなく、カウンセラーがいなくても自分の力で勉強していけるようになるための場であることを再度共有した。

②歴史学習においても、なぜを考えるとよいことを指摘する。

- 歴史学習のワークを見ると、苦手集中法は取られていたものの、なぜを考えるという方法は実施できておらず、転移が起こっていないことが分かった。
- そのため、歴史的な事象のつながりを図示してまとめるという方法を教示した。

(稲作が始まる→高床倉庫

→争いが起きる→くにかでできる→邪馬台国（巨大な国）ができる→古墳ができる)

年表をつくる。  
エッセイ (各教科に)  
+ ただ単語を覚えるのではなく  
+ 単語を覚えるの  
+ ストーリーを説明する

新 旧  
新 旧

Co: こういうふうに言葉はバラバラじゃなくて順序で覚える。歴史は順序で成り立ってるからつながるところはつなげて覚えないと忘れやすくなる。

Cl: 確かにつながってる。

Co: このつながりが大事。なぜそうなるのかを考えながら覚えていくといいよね。

Co: こういう方法についてどう思う？

Cl: すごくいいと思う。でも、時間がかかるのが欠点だよ。これやるのに20分か30分かかったから問題集5ページできたよ、でも、まあ、そうだよね、だいじなものはだいたい時間かかるから。

- 方法については、よさそうだと認識しているが、問題集を繰り返すことに比べて時間がかかることを懸念している。



<地理での方略との関連付け>

Co: 今日学んだことは何ですか？

Cl: だからまず、あとこうまとめる、起こったことを一言で書いてつなげていく、年表を作ってくんだよ。

Co: これ地理でやったのと同じなの分かる？

Cl: 全然わかりません。

Co: 例えば、何やったっけ？気候がこうだから

Cl: ああ、熱帯雨林っていうのはなぜとか、西岸海洋性が温かいのはなぜみたいな。

Co: そうそう。なんでそういう現象が起こるのかっていうことと結び付けて覚えるといいんだよね

- 地理での関連付けと歴史での関連付けが大体同じことをやっているとし、教科を超えて理解が重要であることを伝えようとした。

<生徒の変化>

- 用語の意味への着目の増加

・ 分からない歴史用語（例えば、太陽暦・太陰暦）があった時に、用語集を見て内容を確認する。

・ 学校のノートの余白部分に、よくわからなかった言葉について、インターネットを使って調べてまとめを書いていた。（地理の時は、何も書いていなかった。）

- つなげて覚えるやり方については、まだ自発的に活用できてはいない

## 考察

### ＜うまくいった点＞

- 方略のレパートリーを増やすことができた

英単語学習においては、苦手集中法や単語を分解して覚えるという方法を、社会の用語学習においては、単語の意味をきちんと確認するという方法を、自発的に使用できるようになった。

もともと本人が、方略を身につけたいという意識を持っていたことが、有効に働いたのかもしれない。

### ＜残された課題＞

- 意味理解の意識の不十分さ：意味理解の重要性については認識しているが、物量的な学習法への意識が強く残ってしまった。

### →指導の問題点：クライアントの結果重視志向を踏まえた介入を行わなかったこと

- その理由について本人に聞いたところ、「3秒で覚えられる方法が知りたかった。意味を考えるのは長く覚えていられるかもしれないけど、時間がかかる。」と答えたため、意味理解に対してコスト感を強く感じてしまったことが考えられる。
- クライアントは、意味理解志向は低くないものの、発言の端々に、すぐに答えを知りたい、なるべく早く記憶したいというような、効率重視、結果重視の志向を読み取ることができた。
- カウンセラーとして、「答えがすぐにわからないとしても、結果を知るまでの過程が面白いのだ」という面白さを強調して話すという取り組みは行った。また、指導後期で、「すべてのものについてなぜを考えると大変なので苦手なものだけでよいから、調べるようにするとよい」ということを伝えるようにした。しかし、それだけでは不十分だった。
- クライアントが考えるなぜは、答えにくい問いであることが多かった。なぜに対する答え方として、「インターネットで調べる」「教科書の索引や目次を使って該当箇所を探す」「先生に聞く」といった表面的な方法について教えたのみにとどまっていた。
- コスト感を減らすためにも、どのようにその問いを解決すればいいかといった、教科特有のより具体的な方法についても一緒に考えるべきだった。

（例えば、今学んでいるのは地域を比較する見方だが、地理には地域ごとにみる見方もあり、よくわからない時は地域ごとのページを見てみるという具体的な方法を紹介する。（キリスト教徒がアフリカに多い理由を確認するためには、アフリカの歴史のページを参照する、など。））

＜学校での授業の受け方への支援＞

- 疑問を多く持ちがちで授業についていきにくい、ということもつまずきの大きな要因であったと考えられるにもかかわらず、直接的な支援を行えなかった。
- もちろん、「授業で疑問をメモして後で考えるようにするとよい」とか「教科書を読んでから授業を受けよう」という言葉かけはしたが、具体的にそうした行動を促す対策を取らなかったことが問題であった。

示唆

＜記憶するときになぜを使えない学習者の存在＞

- なぜを問う志向性を持っている場合にも、必ずしも、記憶するときはそのなぜを活かして学習できない場合もあるという事例があること。今回の事例では、クライアントの結果主義の学習観が強かったため、実行するのにコストのかかる精緻化・構造化方略が利用されなかったと考えられるため、結果主義の学習観を修正する介入が必要であると考えられる。

＜定着しやすい方略と定着しにくい方略＞

- 歴史学習において、言葉の意味をきちんと理解するという理解と、出来事どうしの因果のつながりまで理解する因果理解という方略があり、因果理解のほうが難しい方略であることが示唆されている(末次, 2017)。
- 今回の地理の指導でも、言葉の由来や文字通りの意味を理解するという段階から、より難しい地理的な背景を含めた意味を理解する段階（例えば、宗教の分布を歴史的・地理的要因と結び付けて理解する）へと進めるように工夫した。
- 生徒は、英単語の学習方略は身につけることができた。社会においても言葉の意味を理解するところまでは自力で行けるようになったが、背景の理解といった高次の方略の獲得には至らなかった。
- その原因としては、教科書の説明の該当部分を探すのが難しく、それだけでは理解に至る情報が不足しているということが挙げられる。学校の授業のなかで、必要な情報については明示し、メモさせるという工夫が必要であろう。

**学習サイクルを自覚した主体的学び方の育成**  
**ー学習プロセスの全体像をつかみ、予習、説明を活用しながら学ぶ学習者へー**  
植阪友理(東京大学大学院)

## 0. 基本的な情報

### 1) 児童の情報

- ・ 中学校 2 年生 女兒 (公立中学校)

### 2) 主訴

- ・ 本人
  - ✓ かなり時間をかけて勉強している (部活に手芸部であり、それほど活発ではないので基本的には家で長時間勉強している)。
  - ✓ 長時間座りすぎて整体に通うほど。しかし、成績は下から数えた方が早い実態 (分布表を渡されているが、確かに下の方)。
  - ✓ 数学、地理で困り感が強い。地理は小テストでトップでも、中間期末では下の方 (例、時差の計算)。同じパタンは良いが、ちょっと違うとまったくダメになってしまう。
- ・ 母親：
  - ✓ 頑張っているのに成果がでなくて痛々しい。結果がでないので、「努力していない」と娘にあたってしまうこともある。以前とは親子関係が少し変容してしまってきている。

### 3) 実施時期

- ・ 13 回実施 (7/24, 8/1, 8/17, 8/23, 10/23, 10/31, 11/7, 11/16, 12/5, 12/12, 12/23, 1/20, 1/29)
- ・ 7/24, 8/1: 初期の診断的指導。目標を設定。
- ・ 8/17, 8/23, 10/23, 10/31, 11/7, 11/16: 中期。学習サイクルの自覚化、自己説明、予習を学習に取り入れるようになる。学習が楽になってきたとは感じるものの、必ずしも成績に反映されてこない。
- ・ 12/5, 12/12, 12/23, 1/20, 1/29: 後期。説明の質の改善にも意識が回るようになる。学習成果に手応えを感じられるようになる。

## 1. 初期の診断的指導からみた学習の特徴とつまずきの原因

### 1) 分からないことをはっきりさせようすると志向生は強い

- ・ 授業中に付箋をはって疑問を出す、分からないことをまとめて塾で聞く、など。
- ・ しかし、後述するように、授業中には大量に質問が出てしまっていて、質問できない状態。

### 2) また、勉強方法を改善しようとする志向生は高い

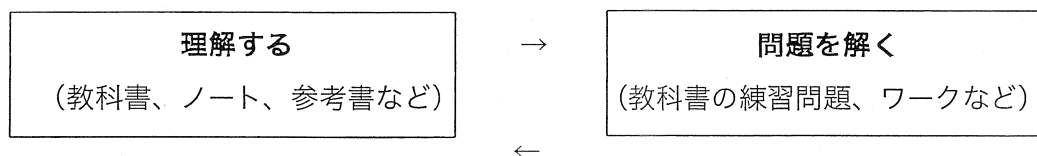
- ・ 塾の先生からどうやって勉強したらいいか積極的にきいてノートにまとめている。
- ・ ただ、紹介された方法は心理学からみると玉石混交 (一部、物量的で本人も無理と感じている)。  
(対話例 1 参照)

**対話例 1**：物量的なやり方は現実的には無理と感じている場面

- ・ Co：地理は、全部ノートにまとめ直して完璧にして！って塾の先生に言われてちょっとやってみました（用語を鉛筆とオレンジでまとめたノートを見せる）
- ・ Cl：すごいね、頑張ってやってみたんだ。でもさ、これを全部にやるってなかなか大変じゃない？
- ・ Co：そうなんです。オレンジとか使って、これだけ書くのにすごく時間がかかってしまって・・・  
全部やるのはちょっと無理かなって思って。

3) 本人がとっている「成績を上げるための方法」が、心理学からみて不十分。

- ・ 成績を上げるための手立てが問題集を解くだけ。
- ・ 理解ができていないことがわかってもしち戻らない
- ・ また、理解する段階においても、ノートを見ながら説明してみるなどは全くない。



＊間違えた場合は、「理解する」段階に戻る。内容が説明できるか？が大事

図1 【想定されるあるべき学習の進め方】

4) より広い視野から位置付けてみると、学習サイクルに大きな問題がある。

- ・ 授業中に大量の質問が残ってしまう状態だがまったく予習していない。
- ・ また、そもそも、授業の受け方に問題がある。特に、意味理解していない可能性が高い（例、対話例 2：時差の理解。やり方の丸暗記に止まり、なぜそういうやり方をするのか理解していないのでちょっと捻られると全く対応できない）。その他にも、数学などで、授業の解説を受けた後に解いたワークなどがまったくできていない。質問や疑問がついていたのも、授業を聞いてワークを解いて、授業中に先生からの解説を聞いて、そこで出たもの。授業の解説をきいて出た疑問を塾の先生に聞いている状態。学校では質問が多すぎるので先生に聞けない。おそらく意味理解をしなければという思考が薄い。

**対話例 2**：なぜそうなるのかを無視し、公式を丸暗記している様子がうかがえる例

地理のテストをざっと確認すると、覚えるものだけでなく考えるタイプの問題でも落としている。時差は小テストでは良かったけど、実際の期末試験ではだめだったという語りがきかれる（小テストでは8個ほど正解でトップクラス。周りの平均は2点程度）。

指導者：小テストってどんな問題だったの？（ワークを例に見せてくれる：東京（東経 135 度）とロンドン（0 度）の時差は何時間かといった問題が並んでいる）。これどうやって考えたの？

学習者：公式に当てはめて・・・、1 時間で 15 度だから、東経と東経だったら引く、東経と西経だった

ら足すとかやって、15で割る。

指導者：東経と東経だったら引くっていったよね、それってなんで？

学習者：あれっ？東ひく東って足すだけ？

(中略)

指導者：まずさ、時差ってどんな風にしておこるか分かる？(うまく説明できない。球場のものを地球に見立てて説明する)地球ってまわっているよね？太陽がここから当たって、ここが朝になったとすると、こっちはどうなってる？(あっ、夜)。そうそう、同じ瞬間なのに、こっちは昼でこっちは夜みたいなことがおこるよね、これが時差(中略)。じゃあ、東経135の人と東経100度の人ってそれぞれどこにいてどのくらいずれてる？(ここここ。)そうだね。そしたらその差を知りたかったら？(ああ、引く)。じゃあ、東経135度と西経100度だったら？(一部反対周りで指し示すミスはするものの、地球は同じ方向に回ることを確認して、理解を促す)

指導者：じゃあ、私がね、「東経同士の時はひく、東経と西経だったらひくとかって、よくわかんなくなっちゃう！」って人だと思って、いま聞いたこと、説明してくれない？(一通り説明。その後テスト問題へ。テスト問題については、宿題として、なぜ質問するから、説明できるようになっておいてね！とする)

- その後、授業の受け方も同じであること、どうやって解くんだということだけでなく、なぜそうなるのか、どう考えたらよいのかをつかむことが大事であることを共有。それが授業の受け方をかえるということであることを共有。
- この他に、理科の化学式を素材に(本人が話題にしてきたため)丸暗記するのではなくて、どうやってそれをやればいいのかを授業でつかんだほうがずっとよいことを伝える。また、そうした情報に耳を傾けるためにも、予習をしてどんな話ができるのかを聞いておいたほうがよいことを共有(過去理科で予習用動画をみってから授業をうけ、授業が受けやすくなった経験があるとのこと)。
- まずは、授業の受け方を見直すこと。そのためにも一緒に予習の仕方についても具体的にやり方を学ぶことを確認。この日の教訓帰納では、「予習を効率よくできたらいいと思った。授業の受け方を変えて見たい」と予習と授業の受け方を変えることへの興味に言及。

## 2. 指導の方針

### 1) 学習サイクルを立て直す

予習をして授業にのぞみ、分からないところに絞って授業を聞き、質問を絞る。

質問を絞ることで、先生に分からないことを質問できる状態にして毎回の授業の効率を高める。

### 2) 前提となる、意味理解を重視した学び方と発想を身につけさせる(授業の受けた方の改善)

予習、授業の中で、なぜにあたる部分、原理にあたる部分を拾うようにして学習を進める。

\* 本人も授業の受け方を変えるということ、予習を取り入れた学習に興味を持つ。(2回目までに基本的な方針を共有。終了後、親御さんから前向きに勉強していると言う連絡を得ている)。

### 3. 中期以降の実際の指導の様子

#### 3-1 中期：学習全体のサイクルの意識および、予習のやり方の指導

##### 1) 地理を素材に、予習の仕方と学習サイクルの意識化

- 困り感の強い地理を素材と一緒に勉強。
- 地理のテストは、穴埋めだけではなくて考えさせる問題も含めた良問が入っている。
- 授業ではプリントが配られ、まず教科書を見ながら自分で穴埋め（15分）をする。その次に、先生が穴埋めの答え合わせも兼ねて解説するスタイル。ただ現実には、教科書を全体理解するというよりは、似た分を探して穴に入れるだけ。解説の量が多く、十分に吸収できていない。穴になっている単語はできるだけ覚えるようにしているが、考える問題などで全く対応できず。

- これまでの学習と、やってほしい学習を対比（図2左）

ポイントは、ざっと教科書を読んで全体像を把握しておく（予習）。そうすると穴埋めも楽。また予習のときによくわからないことをはっきりさせておく。聞くべき場所を絞って授業に臨む。

また、テスト勉強も、ひたすらワークを解くのではなく、理解して→問題を解くという流れで行うことを図解しながら共有（図2右）。

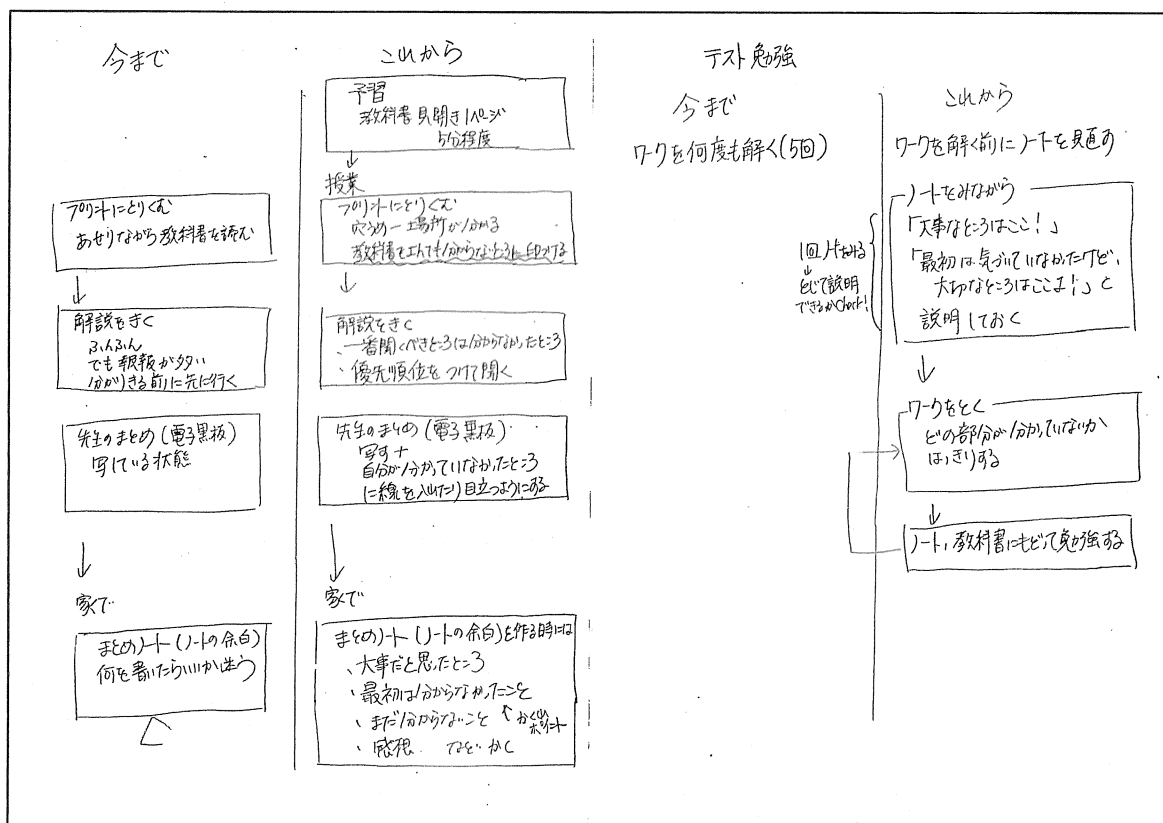


図2 学習の流れ（今までとこれから）を対比（筆者が手書きメモを転記）

- その上で、実際に家でやる予習を体験してみる（図3）。

雨温図についての箇所を指導者も横で実際に予習のつもりで一緒に読む。（一度すでに授業を受けた場所であるが、授業を受けてもよくわからなかったと言っていた内容）。





図3 予習の体験の際に使用した教科書（わからないところに「？」などを入れている）

### 対話例3：予習の仕方の指導

指導者：どう読めた？大事なところと、分からないところ、見つけられた？

学習者：うん

指導者：じゃあ、どんな内容が書いてあって、でもここは分からなかったって私に説明してみてくれる？

学習者：えっと、（教科書の内容理解を説明：中略）気候区が6つあって、1つは北海道の気候で、冬が厳しくて、梅雨がなくて、、、

指導者：それって、雨温図でいうとどれ？その特徴って雨温図のどこに表れているか教えて。

学習者：ああ、この図で、こんなふうに、冬が寒くて（1、2月の気温に丸をつける）、で、梅雨がないから雨があんまりかわらなくて（降水量がなだらかになっていることを指す）。

（中略）

日本海側の気候を説明しているときに

指導者：ここ「？」をつけてくれたね。すごくいいと思う。これって何が分からなかったの？

学習者：「（冬に雪が多いのは）大陸からふいていく北西の季節風が、日本海を渡る時に水分を含んで雲をつくり、日本の産地にぶつかって雪を降らせるため、夏には南西の季節風の風下となるため乾燥します」って、何言っているのかよく分からなくて。

指導者：いいところが分からないって言えていると思うんだ。すごいすごい。予習の体験初めてなのに、〇〇さんすごくいいところに目をつけている（嬉しそうに笑う）。これってさ、冬に雪が多い理由の部分だね。多分授業でその仕組み話があったと思うんだけど、覚えている？（覚えていないとのこと）このページの右上のこの図、分かる？（ぴんときていない）。あのね、こういうことなの（と簡単に説明：中略。内容が理解されたか学習者にも説明してもらい、理解を共有）。



指導者：もし予習してここが分からないから聞くぞって思っていたら、この説明した時に、あっ、分からなかったところだ、よく聞いておこうってなると思うんだ。予習して、分かることはちゃんと掴んでおいて、分からなかったところの説明に集中するとすごくいいと思う。特に、ここみたいに、理由の説明って大切だよね。だって丸暗記しなくてよくなるからね。（その後、理由にあたる部分に「理由」マークをつけてたくさんあることを共有）

さらに、ノートの空きスペースを自由に使って埋めるように言われたが何を埋めたらいいのか分からないと困っており、わかった単語を書き並べていただけだったので、授業の前には分からなかったけど、をきいてなるほどとおもったところを書くの良いことを共有。

さらに、どんな学習でも「理解すること」と「問題を解いてわかっているかチェック」する2段階があり、問題を解くのも大事だが、そのまえにまずは理解をしっかりする＝「今日のような学習」であることを供した（図1の内容をノートに書いて共有）

その後、彼女が書いた自分なりのまとめを持ってきてくれる（図5）

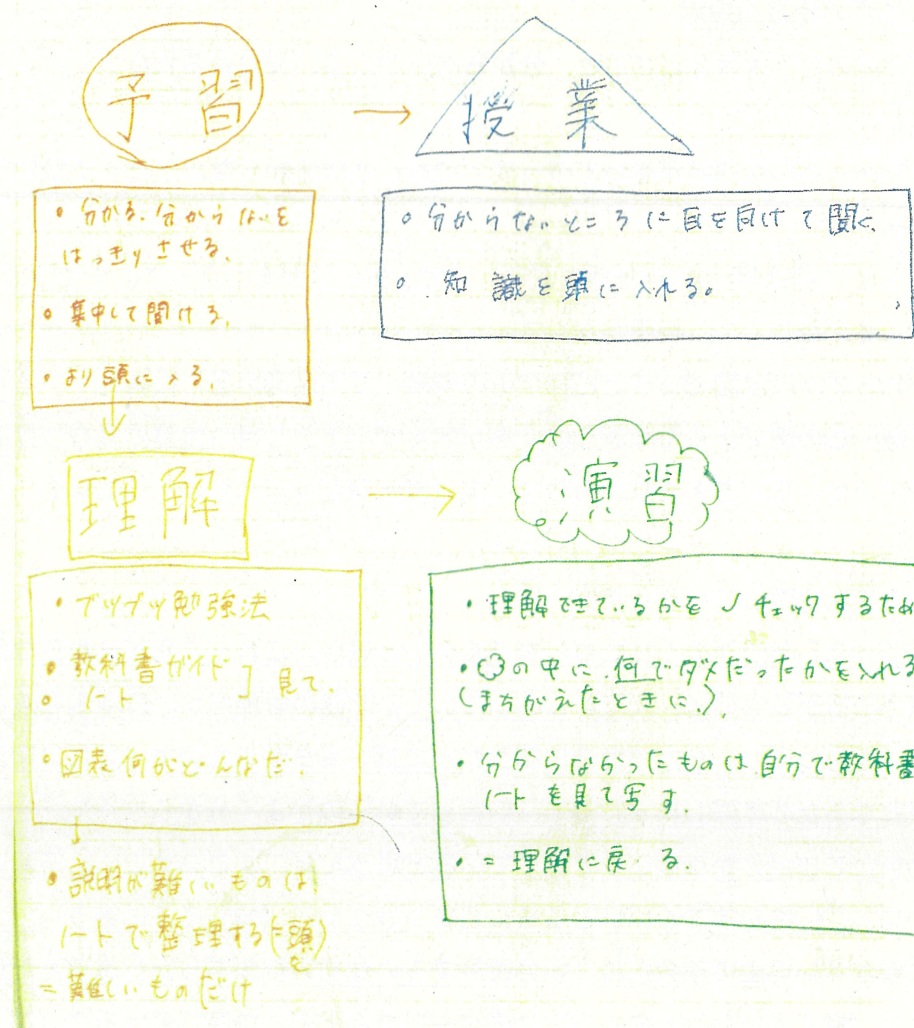


図5 学習者自身が作成した、学習の流れ（自宅で自発的に作成）

彼女は説明しながらの学習のことを「ブツブツ勉強法」と名付ける。



## 2) 英語を素材に、参考書の活用した予習についても知る

- 中期の途中から、地理については予習をしてから授業をしてから授業に臨むようになる。
- また、数学についても、先生が来る前にざっと読むようになったという。
- ただし、この過程の中で、英語の予習がやりにくいという話題がでる。

教科書にはまとまった説明がない。先生の説明も電子黒板のため、すぐ消されてしまう。

どうも話を聞くと、文法の説明をまとめて行なった後、スキットでどう使われているか教えているよう。しかし、ターゲットセンテンスを拾っていることにも気づかない状態。

- 参考書を活用し、予習する。その上で授業を受ける。最後には、自分でも説明できるくらいにする（ぶつぶつ勉強法）。理解したと思えたら、問題を解いてみて確かめるというサイクルで学習することを促す。その結果、彼女自身が、予習してポイントを付箋に書いて貼っておくようになった。（図6）

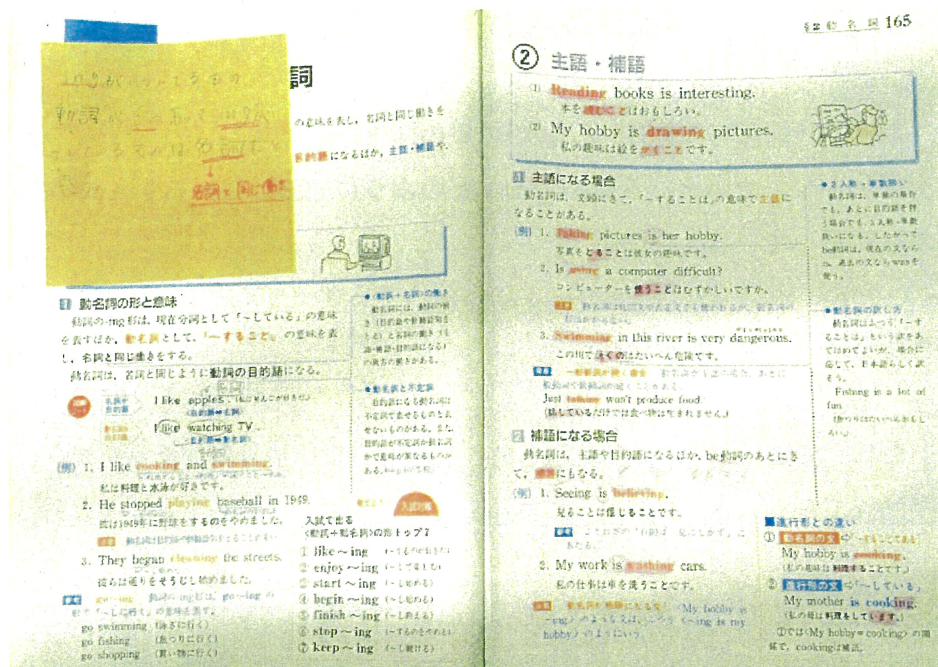


図6 英語の予習の様子（付箋は本人がまとめとして自発的につけたもの）

## 3) 学習者の変化と残された課題：学習サイクルの意識化と予習の自発的活用へ

- 上述したように、自発的に予習をするようになった。
- また、ひたすら問題を解くのではなくて、自分で説明することを重視した学習へ。
- 長時間座り続けるということもなく、楽に勉強できるようになったと喜ぶ。
- ただし、必ずしも成績に跳ね返ってこない。点数は数学で30点、地理で10点上がっており、下位グループから中位の下までは入ってきたものの、そこまでは上がらない。
- その背景には、説明（ぶつぶつ）の質にあった。
- どのように勉強しているのかをやりとりする中で、彼女がやっている「ぶつぶつ勉強法」は、学習量を増やし、一種のリハーサル（単純反復）として維持するためとして捉えられていた。なぜを重視し、そこを理解することで、なんどもぶつぶつ言い続けなくても、長く覚えていら

れるという感覚に持っていく必要があった。後期では、本人に直接的にその問題点を伝え、一緒に説明の質の向上を目指した。

### 3-2) 後期：説明の質の向上に向けた指導

#### 1) 理科の気象

- 毎回、どんな風に勉強しているかを聞いている。その中で、「説明してみる（ブツブツ勉強法）」という勉強方法は、忘れないために毎朝やるためのものと位置付けられていることが明らかとなった。一方で、心理学において「説明すること」が大事にされているのは、説明によって原理や原則、なぜの部分をはっきりさせることである。そうすることによって、繰り返し唱え続けなくても、記憶に残すことができる。しかし、この学習者は、そのようには捉えていなかった。毎朝、唱えることで、テストまで忘れずおぼえつづけていることができるという発想で「ぶつぶつ勉強法」を行っていたのである（説明の質の問題）。
- 後期では、スバリと説明の質に問題があることを伝え、一緒にワンランクアップしようと促して、この点を中心に介入を始めた（対話例4参照）。

対話例4：なぜを大切にした説明へ。説明の質の向上

気象の部分がわかりにくいという話ができる。どのように勉強しているかを聞いたところ、毎朝唱えてから学校に行っているという。

指導者：〇〇さん、毎朝唱えるってすごくがんばってるなーって思うんだけど、唱えなくなっちゃったら忘れちゃったりしない？

学習者：うーん、まあ、そうかも。

指導者：あのね、実はねぶつぶつ勉強法って、もっとうまいやり方があるんだ。〇〇さんのぶつぶつ勉強法をワンランクアップさせることで、もっと結果もでてくると思うんだよね。

（中略：気象を例に「なぜ」を説明するという部分を理解してもらうことに努める）

指導者：暖かい空気と冷たい空気、どっちが上でどっちが下だっけ？ってなってしまったときに、どうしてそうなるかってことが分かっていたら、忘れてしまっても作り出せるでしょう。例えば、暖かくなると空気が膨張する、膨らむでしょ。冷たくなると空気がギューと収縮して小さくなる。同じだけのつぶつぶが入っているとすると、どっちが軽くなる？

学習者：暖かい空気？

指導者：そうそう、なんで？

学習者：ふわーって膨らんで、すかすかになっちゃうから。

指導者：そうそう。そういうこと覚えておけば、毎朝暖かい空気は上、冷たい空気は下って唱えて覚え続けなくて、忘れてしまっても自分で考えて答えが出せるでしょう？そういうことをぶつぶつ勉強法の時に言ってほしいんだ。そこが分かっていたら、忘れにくくなるからね。

その後、温暖前線、寒冷前線の理解などについても、「なぜ温暖前線というのか、なぜ寒冷前線というのか（前線が通過すると暖かくなる、前線が通過すると寒くなる）」などについても、

また、教科書の中でした線がついていないページがあり、それはなぜなのかを学習者が質問（どこをぶつぶつしたらいいかわからない）。実は仕組みを具体的に述べている箇所であった（金沢市のある日の気候の変化と天気図）。原理が具体的にどのように日常につながるのかも説明して見るとわかることを共有。

こうした指導を続け後(12/12)の教訓帰納には「ブツブツが1upして来たと思う。前は教科書の文章をぶつぶつしていたけど、図などとつながりをみつけてできるようになった。また、なぜどうしてや教科書のつながりが分かっておもしろかった。ブツブツでどうしていいのかなどの迷いがなくなったのはとても良かった。説明することはとても良いことだと思った」といった記述が見られた。

## 2) 用語の学習（定義と事例）、証明問題

- 説明の質の向上に関するやりとりはあらゆるところで行われ、用語の学習についても行なった。用語については、定義と具体例を抑えておくことが有効であることを、生物のテスト直しを通じて共有した。学習者は家の机に「定義と具体例」と掲げながら勉強するようになり、家族に不思議がられたという。
- また、数学の証明問題でも、逆思考の重要性と、なぜの部分を中心に意識して記述することが重要であることを共に学習した。

## 3) 説明の質の向上と、それに伴う授業への違和感

- 予習が日常化し、なぜそうなるのかに焦点を当てて授業を受けるようになった結果、学校の授業に対する違和感も出るようになった。
- 例えば、学習者が受けていた数学の授業では、一番大切ななぜの部分が語られないこと不満を漏らしていた。電子黒板で、結論だけが示されることを、「〇〇先生は結論が好き」と述べ、予習で注目していたなぜが十分に説明されないことにも、不満をもらすようになっていた。カウンセリングでは、なかなか学校の授業は変え難いので、事後防衛することなど、自分がなぜを大切にしながら勉強することが重要であることなどを共有した。  
その時の教訓帰納では「授業のやり方は、1つにしてほしいと思うけど、どんな先生になってもしっかりと点数を取れるやり方を見つけたいです！もう少しでそのやり方をマスターできると思った」と述べている。

## 3-3 指導後の感想

指導後の本人のアンケートには、「勉強が苦ではなくなった。勉強をされていて、やり方が間違っているかも、、、不安、、、というのがなくなった。昔は何時間やっても結果に結びつかなかったが、今回受講して何時間もやらなくても、結果にむすびつくようになった」とあり、効果をもたらした様子が見える。保護者からも「学習において教えていただいた勉強のやり方、勉強方法を思い出しながら意欲的に取り組む姿が見られた」「植阪先生から教えていただいた勉強法を確認しながら学習しようと

する姿がとても印象的で親として（子どもの成長が目に見えて）嬉しく思っています。」などが寄せられている。

## 4. 考察

### 4-1 全体的な評価

学習行動が大きく変わった点は評価できるだろう（例、予習の自発的活用、説明の活用）。

また本指導の一つの特徴は、学習者自身が学習のサイクルを強く意識化している点である。

現在は必ずしも大きな成果といえるようなものが上がっているわけではないが、学習のコツは自覚されており、徐々に成果があがっていくものと思われる。

### 4-2 実践への示唆

理解を伴わずに、ひたすら問題をといていつかできるようになると信じている学習者もいる。学習に対してそうしたイメージを持つことは、様々な場面での学習を阻害することにつながる。前提となる理解（授業の受け方も含めて）指導する必要があるだろう。それは、生涯にわたる学習の方法にもつながるだろう。

### 4-3 研究への示唆

- 学習を一種のサイクルと捉え、そうした視点から自立した学習者の育成を目指す研究は、自己調整学習をはじめとして多く行われている。その一方で学習者自身がここまで学習の全体像を自覚し、教科を横断した形で学習方法を改善させた事例はあまり多くない。
- また、サイクルを意味あるものとするためには、意味の理解（なぜに着目する）という部分が不可欠であり、この部分が十分ではない場合にはそれを意識してもからなずしも学習効果は上がってこない（中期の状態）
- 学習方法の質を担保し、その視点から学習をサイクルとしてうまく回すという発想は必ずしも自己調整学習の文脈などでも意識化されていない。篠ヶ谷氏の行なっている一連の予習の研究であっても、意味理の理解が重要であるということは指摘されているが、あくまで実験的な研究である。自然な学習状態の中で、予習も含めた学習サイクルを意識化し、学習行動全体を機能させている事例を示したものではない。本事例はある種の学習のあるべき姿を具現化させた事例として意味があるだろう。

# わからない点を明確にする学習スキルの指導

— 英語, 漢字, 日常に焦点を当てて —

法政大学大学院人文科学研究科 押尾 恵吾

## 1. 生徒の基本情報

- ・私立中学校1年生(現 塾通いなし)
- ・百人一首, 漢字, 英語が苦手
- ・部活が忙しく, 全教科において, 勉強する時間が取れない
- ・生活面: 前日の夜になって, 次の日の宿題をやってないことに気づく  
予習・小テストに必要な教材を持ち帰るのを忘れる  
予想外のこと(行事・授業の変更)が起きて, 勉強(予習, 復習)の対処ができない

## 2. つまずきの診断

### 2-1 本人の主訴

- ・英語 : スペルミス, 文法が理解できていない  
発音は漠然と覚えており, 覚えている発音から無理やりスペル化する。
- ・漢字 : 読みを覚えているけど, 書いてみると書けない  
←書く練習をせず, 覚えてないところ(部首等)は勘で書く
- ・普段 : 勉強しなきゃいけないと思うが, いま何をやっておかないといけないかピンとこない(テスト直前も勉強しない)

### 2-2 つまずきのみとり

(漢字の小テストを見ながら)

Co: あんまり点が取れなかったんだね?(20満点で4点)

Cl: っていうか, 今回は勉強するの忘れちゃったんですよ。ぜんぜん時間作れなかったから, ちゃんと勉強してればもう少し取れた。

Co: ふだんって, どうやって勉強してる?

Cl: ふだんは, とにかく見てます。

Co: 見るだけってこと?

Cl: そう。で, わからなくなったら, あとは勘作戦ですね。

#### 【つまずき その1】

全般的に, 「計画的に行動がとれているか考える」, 「自分の理解状態の確認をする」, 「何がわかっていて, 何がわかっていないか整理する」といったメタ認知モニタリングが欠如している。

#### 【つまずき その2】

「漢字も英語も見ただけ」という浅い学習しかしておらず, 意味まで理解する傾向がない。



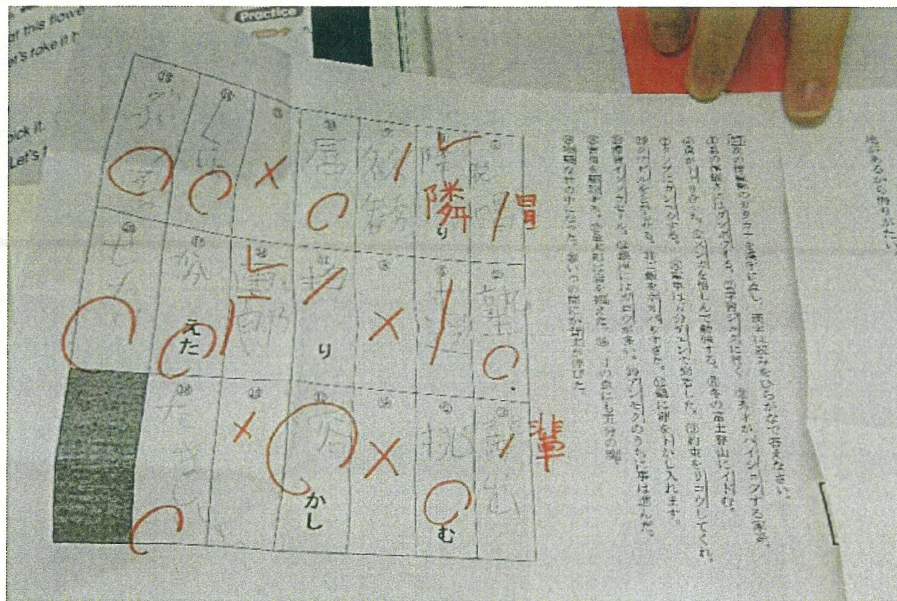


図1 漢字の小テスト

## 2-3 指導方針（目標）

1) 自ら効果的な学習方略を使える状態になっている

- ・丸暗記ではなく、意味や形を理解したうえで練習を行う（意味理解方略）
- ・自分でテストをして理解状態をチェックする（メタ認知方略）

2) メタ認知方略をふだんの生活でも使える状態になっている

- ・計画的な行動（プランニング）

目標を設定し、その日にやるべきこと、テストの日や行事などに合わせた予習・復習ができるように、予定表を作る

⇒ 漢字・英単語を覚える場面といった実際の学習場面、普段の生活場面（中期から指導を開始）から、メタ認知方略の使用が定着することを目指した

## 3. 指導スケジュール

時期	日時	内容
第1～3回	9/25	・つまづきの診断
	10/5	・漢字、英単語の学習を通じて、意味理解方略、メタ認知方略を指導
	10/17	
第4～6回	11/14	・漢字、英単語の学習を通じて、メタ認知方略を指導
	11/20	・メタ認知方略の活用を広げるための指導
	12/5	
第7～9回	1/6	・学習方略の使用できているか確認
	1/27	・使い方の修正（ブラッシュアップ）
	2/5	・自宅場面を想定した指導

## 4. 実際の指導

### 4-1 初期の指導

#### 1) 指導方針

… 漢字の学習をするときは、「自己テスト、空書、意味理解」の3つを習慣化する

#### 2) 実際の指導（漢字）

・実際のやり取り

Co: 「窮屈」ってどうやって覚えようか。

Cl: 分ける！えっと、穴に隠れてるんだけど、穴が狭くて、体に弓が引っかかってる。  
だから、穴の戸から出られない。

Co: いいね！弓の部分はからだの背の部分を表しているんだよ。

Cl: へー。

Co: こうやって、漢字の部首とかパーツに分けて意味を考えたり、ストーリーを作ってみると、ただ書くより良さそうだよね。

(i) 指導の流れをやってもらい、そのやり方では覚えられないことを自覚する

- ① ふだんの覚え方を5分実施。
- ② こちらからランダムにテスト。
- ③ 点が低い。
- ④ パーツに分けることを教える。(意味理解方略、空書の指導)
- ⑤ 新しい方法による覚え方を5分実施。
- ⑥ テストを実施。
- ⑦ 点が上がる。
- ⑧ 仮想的教示でClに説明。

(ii) 普段のミニテスト（間違った箇所）には、苦手部分がたくさんある

(iii) なんでもノートに書いてもらう

・教訓の自己報告（テスト活用、意味理解、空書の大事さ）について、  
ノートに書き留めさせた

#### 3) 生徒の変化

Cl: (来た瞬間に) こないだね、漢字テスト16点(20点満点)だった。

Co: え！？すごいじゃん！！どうやって勉強やったの？

Cl: 前ここでやったやつ。分解してストーリーを作って、後は自分でテストをして、  
空中で書きまくる。やっぱ、これいいですね。

Co: もうすぐさ、中間も漢検もあるじゃん？どうやって勉強する？

Cl: ここのやつ。自分でテストして、覚えられなかったやつはパーツに分けて…

#### 4) 教訓帰納

以下の4つを習慣化できることを目標とする（最終的に何でもノートに自分で書いた内容）

- ・ミニテストから中間テストに沢山出るから、ミニテストの復習をする
- ・「スベルは適当に覚える」をやめて、ちゃんと書いて覚える
- ・わからなくなったら、教科書に立ち返る
- ・文法とか自分の苦手なところを集めたノートを作る

#### 5) 残った課題

- ・そもそも勉強をしていない日が多い
- ・「次の日の小テストに必要な教材を持ち帰り忘れて、小テストの勉強ができず、点が取れないこと」が多い。

### 4-2 中期（4～6回目）の指導

#### 1) 指導方針

- ・意味理解方略の指導（継続）
- ・自己テストを通して、メタ認知方略（わからないところをはっきりさせて、もう一度意味を理解しなければならない箇所を決める）を身に着ける
- ・予定を立てることで、メタ認知方略（今後のスケジュールを見越して、今日何をすべきかはっきりさせる）を身に着ける

#### 2) 実際の指導

- ・メタ認知方略の使用を促す（苦手な箇所にチェックをつける／自己テスト）
- ・自分の学習状態を客観的に整理してみる
- ・スケジュールを立ててみる

#### 英単語学習におけるメタ認知方略の有効性の指導（第4回）

すでに習った箇所について、Cl.がテストを実施。

⇒ 自己テスト（できない発見のため）を実施。

⇒ でなかった箇所は赤でチェック。

Co: ここなんか赤で印つけてあるけど、何これ？

Cl: そこは大事な箇所ですね。

Co: 大事な箇所にちゃんとチェックしてるのえらいじゃん。これいいね。

Cl: 偉いっていうか、先生がつけろって言ってるんですよ。

Co: これさ、色変えて自分の苦手なところもつけといたら？

Cl: ああ、そしたら後で見やすいですね。



・教訓帰納

最後に、学習相談ノートに自分で「今日きづいたこと」として書く

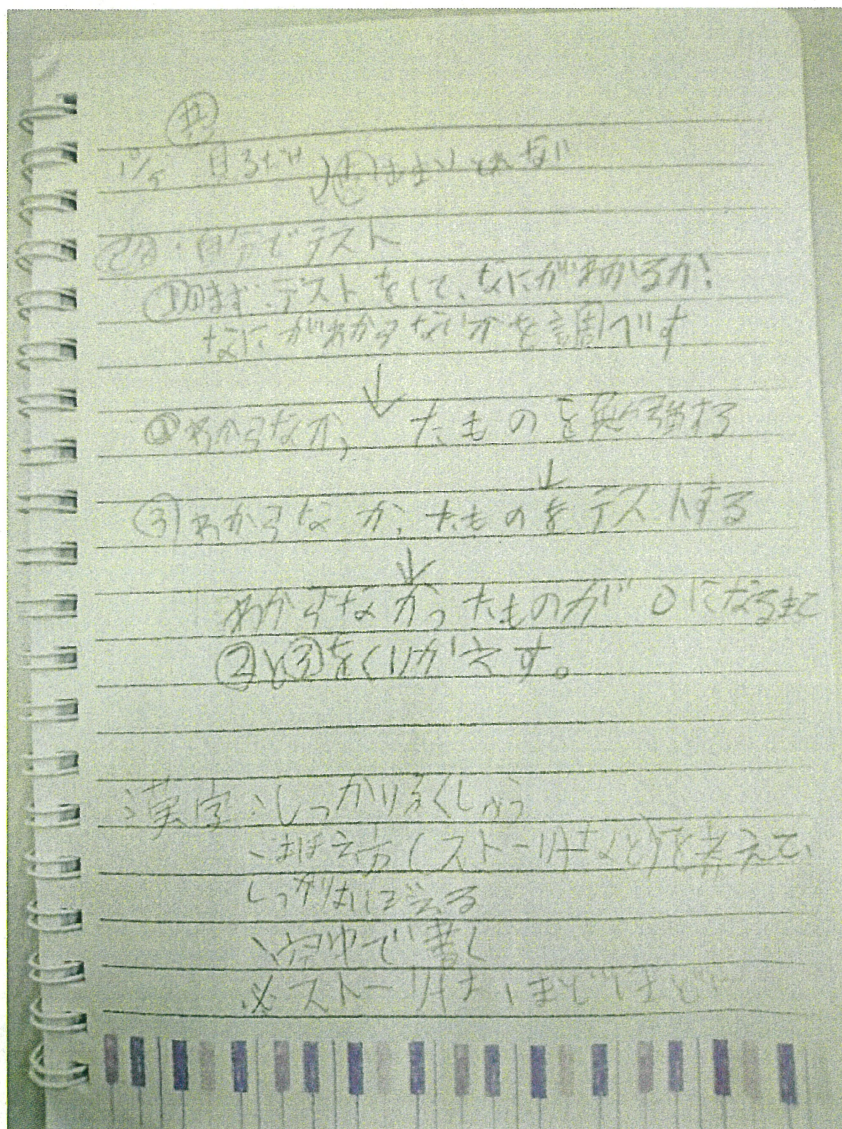


図2 学習相談で気づいたことをまとめたノートの一部

学習相談のまとめに メタ認知方略を使用する(第5回)

… ここまで学習相談でやったことを、ClとCoと一緒にまとめた(図3~5を参照)

主なポイントは以下。

- ・これまでの勉強法は、どういうテスト結果になっていたのか
- ・これまでの勉強法でなぜ点が取れなかったのか
- ・学習相談で新しく知ったことは何か
- ・これまでのやり方と結果を付箋紙に書き、矢印で結んでみる
- ・Coが誘導し、Clに主導させた



・実際のやり取り

Co: この学習相談でやったことをまとめてみよう。なんで、今までは点がとれなかったんだろう。

Cl: 予想外のことが起きた。

Co: そうだったね。それが理由か。

Cl: それさえなければ大丈夫でしたね。

Co: 予想外のことが起きてないときはどんな勉強してたんだっけ？

Cl: 問題集とか教科書を書きまくった。

Co: それで点って取れてたんだっけ？

Cl: ……………。取れてませんね…。

Co: そうだったっけ。じゃあ、予想外だけが理由じゃないね。

(中略)

Co: で、この学習相談で、これは使えるかもって思ったのはある？

Cl: テストですね。

Co: テストって？

Cl: 自分でテストするやつ。

Co: それは何が良かったの？

Cl: 弱点を発見できる。

(最後に)

Co: たまに、こうやって書き出してみると整理できるかもね。

Cl: これを机のところに置いて、何かあったら付け足してみます。

Co: いいね。あと、もし、〇〇ちゃんが勉強のやり方がわからなくなったら、これをもう一回見たり、自分で作ってみたりするといいね。

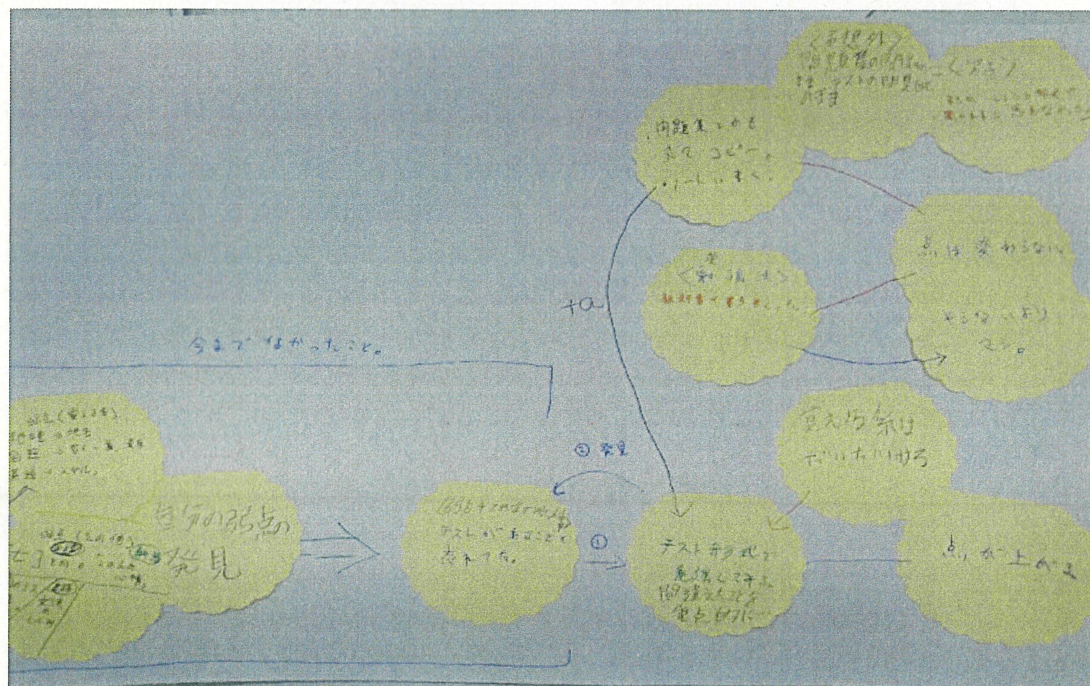


図3 まとめの全体像（詳細は図4,5を参照）



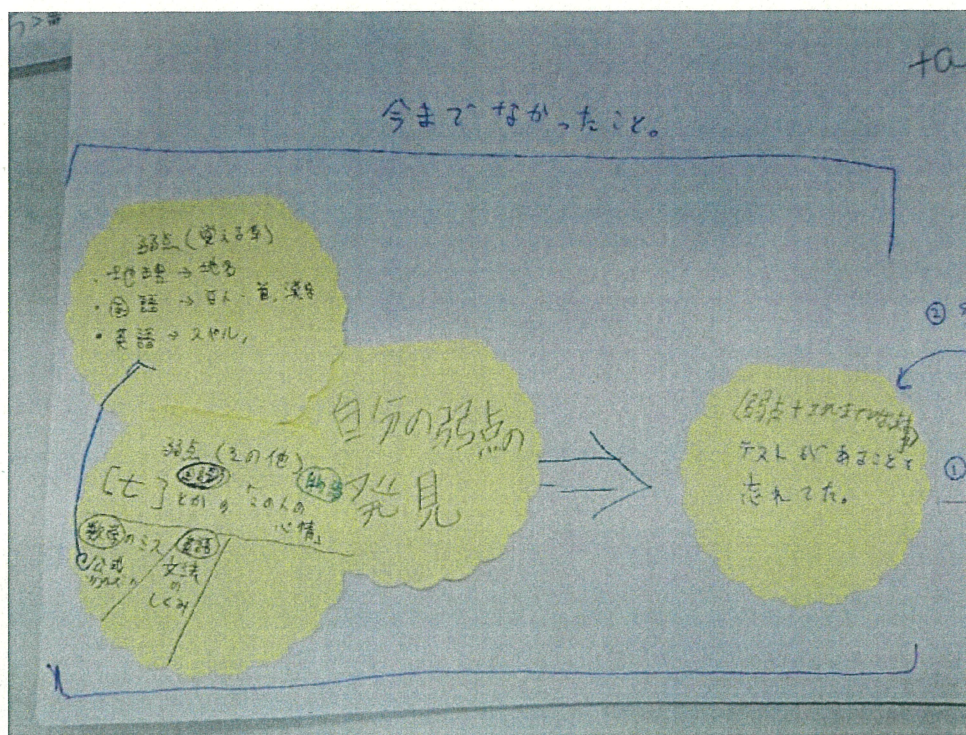


図4 p.6の図3左下部

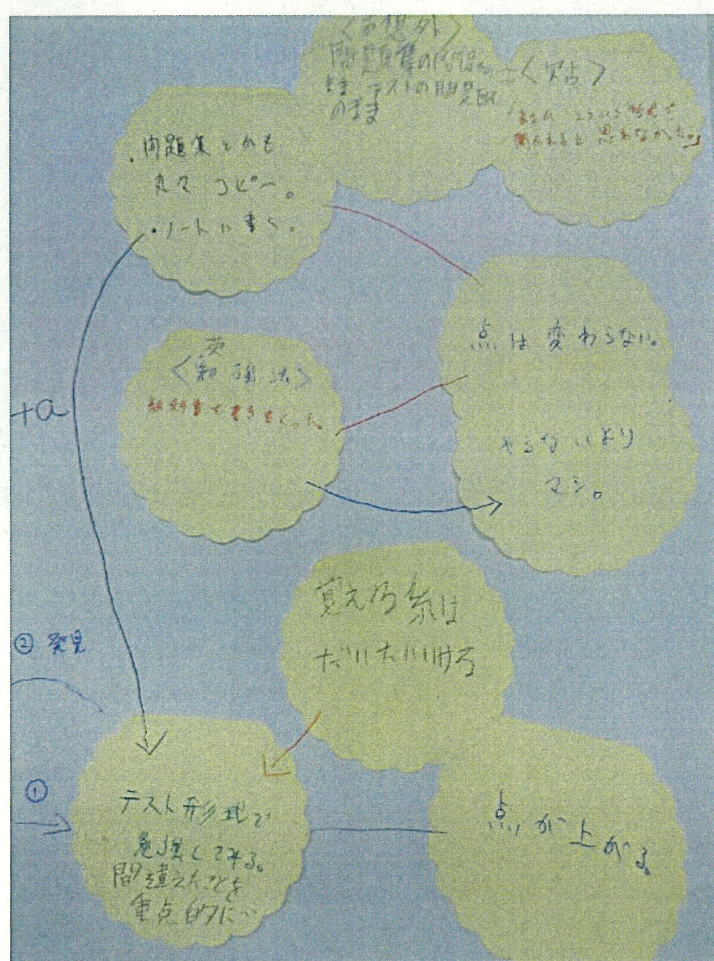


図5 p.6の図3右上部



普段の生活において メタ認知方略の使用を試みる（第6回）

## ・つまずきの診断

とにかく必要な教材を持ち帰るのを忘れるため、予習ができない  
明後日に何があるか即答できない

・指導の方針

① 週ごとに（1~2週スパン）予定を立ててみる

⇒ 次の1週間で、それぞれの曜日に、どの教材やノートが家で必要なのか、それぞれの勉強にどれくらいの時間を割けばよいのか、目安でよいので、自分で考えてみて、それをカレンダーとして使う。

② これを何週間分か自作してみる。

日	火	水	木	金	土	日
5	6	7	8	9	10	
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%;"> <p>1000</p> <p>① 天</p> <p>② 地理</p> <p>③ <del>天</del></p> <p>1000</p> <p>曜池 金倉</p> <p>1000</p> </div> <div style="width: 30%;"> <p>① 天</p> <p>② 地理</p> <p>③ 天</p> <p>..</p> </div> <div style="width: 30%;"> <p>① 天</p> <p>② 天</p> <p>③</p> <p>..</p> </div> </div>						
<p>・地理1・12</p> <p>・地理15(4)・10(4)</p>	<p>・地理1・12</p> <p>・天1</p> <p>・地理1</p>	<p>・地理1・12</p> <p>・天2(5)</p> <p>④ 天 0.5(1)</p>	<p>巨人首3</p> <p>天像2</p>			

図6 自作したスケジュール

Note: 下段の赤字は割り振る学習時間

### 3) 残った課題

・学習相談でやったことは頭に入っており、覚えているけれど、なかなか身についてない。

Co: ●●ちゃん、学習相談でやったことって、ふだんけっこう使えてるなとかって  
思ったりする？

CI: あんまり思わない。っていうか、ここでやってることは、ここに来ると思ひ出すんですよ。でも、ふだんのときはあんまり思ひ出せない



#### 4-3 後期（7～9回目）の指導

##### 1) 指導方針・実際の指導

###### 継 続

- ・ 意味理解方略を使用して、英単語や漢字を覚えるようにする
- ・ 自己テストを通して、メタ認知方略（わからないところをはっきりさせて、もう一度意味を理解しなければならない箇所を決める）を身に着ける
- ・ 予定を立てることで、メタ認知方略（今後のスケジュールを見越して、今日何をすべきかはっきりさせる）を身に着ける

###### 追 加

- ・ 上記の継続事項について、なるべく環境文脈を自宅に近づけて行う
- ・ 毎回、学習相談でやっている内容を整理させる

##### 2) 生徒の変化

###### メタ認知的方略についての意識が強まった（第8回）

Co: 毎週毎週、自分のなかにもう一人 双子を作ってみて、アドバイスするようなイメージだね。

Cl: なんか全部同じことな気がする。

Co: 全部って？

Cl: 予定立てるのも、自分の勉強チェックも、苦手なところに印付けるのも、監督作戦だと思う。

Co: あ、そうかもね。きっと、〇〇ちゃんにとって一番大事なことはこれなのかもしれないよ。

###### 家庭での英単語学習の仕方に変化（第9回）

英単語を覚える際、わからなかったものにチェックを付ける（3段階）を使うようになった

Co: 英単語帳に、チェックついてるね。どうやって覚えてるの？

Cl: 1日1ページずつ覚えるようにしてます。

Co: 計画的にやってるってこと？

Cl: はい。

Co: 一個一個はどう覚えてるの？

Cl: 赤で隠す。もしも意味が分からなかったら、チェックをつけて、チェック付けたやつだけもう一回テストして、ダメだったら自主単語帳に書く。

## 5. 考察

### 1) なぜ生徒に（少しだけ）変化が生じたのか

- ・ 生徒に見られた変化  
方略自体を知らない ⇒ 方略の存在は知っている ⇒ 英単語学習で自発的に使う
- ・ 方略使用の促進  
… 複数の具体的な場面（英単語、漢字）におけるメタ認知的方略の指導に加え、日常生活（予定表の作成）などにおける使用について指導を行った。

⇒ どのような場面で用いることができるか多角的に1つの方略について指導したことで、方略知識が身に付いたと考えられる

- ・ クライアントとの関係の作り方について  
… カウンセラーの方針に従って、クライアントが「できる範囲で試してみる」というスタンスをキープした

⇒ コスト感を高めないように配慮した

### 2) なぜ生徒に（大きな）変化が生じていないのか

- ・ 勉強時間の確保できていなかった  
… 学習に変化はあったものの、学習の時間が少ない  
(ex. テスト前でも、ほとんど勉強しようとしないう。集中できないことが多い。)

⇒ クライアントの学習環境の変化が必要であった

※ まず学習環境を整えることが優先（机の片づけ、集中できる時間に勉強、好きな飲み物…）

- ・ イメージの共有不足  
… 「理解できた状態とは何か」のイメージの共有はしていたが、「勉強ができるようになりたい、なると良い」というゴールや動機づけを共有していなかった

⇒ クライアントの中に強い意識を持たせる介入が必要であった

### 3) 学校教育への示唆

- … メタ認知的方略の指導  
学習一般および特定課題における方略の使用の促進（市川・植阪，2015）<sup>1</sup>
- ・ 本事例において用いられたメタ認知的方略  
— 英単語、漢字の学習場面：自己テストをして、間違った箇所をチェックする  
→ 方略「他者視点によるテストとチェック」  
⇒ どこがわかっていて、どこがわかっていないか明確にできた

<sup>1</sup> 市川伸一・植阪友理（2015）. 第7章 社会に生きる学び方とその支援 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会（編） カリキュラム・イノベーション 新しい学びの創造へ向けて（pp.95-104） 東京大学出版会

- 予定表作成場面において用いられたメタ認知的方略
  - 「他者視点による予定の調整，学習時間や学習すべき事項の設定」
  - ⇒ その日ごとに自分が何をすべきか明確にできた
- ⇒ 「どの場面においても，とりあえず自分の中に監督を設定すると，次の作業が決まる」という共通点を出しながら指導することで，定着の可能性あり？

# 丸暗記型の英語学習の改善を目指した指導

東京大学 教育学部 4 年 内田奈緒

本事例は、英語学習を丸暗記によって行ってしまう中 2 男子を対象にしている。特に何を意識することもなく、単語というよりも文字列を暗記するやり方に限界を感じ、「このままではだめだ」という意識は持ちつつも変えられない状態であった。文の構成要素やそれらの使い方に着目して深い理解を促した。指導を通じて意味を考えることの大切さを実感し、テストの点数にも変化が見られた。

## 1. 基本情報

### 【生徒情報】

- ・私立中学校に通う中学 2 年生の男子。
- ・部活動が基本的に火～土曜日までである。
- ・小テストや宿題も多く、それらに追われている。一度後れをとるとなかなか自分で挽回できない。
- ・取り組みを改善したいという意欲は持っている。

### 【主訴】

- ・英語をとにかくどうにかしたい。特に単語が覚えられなくて文章が読めない。
- ・英語の小テストでの後れがたまって、テスト前に他教科の勉強時間も割かれてしまう。
- ・漢字も覚えられない。→初回面談時に英語に絞ることにしたため、扱っていない
- ・中学に入ってから勉強が苦手だと感じる。

※英語の小テスト:単語テストおよび、教科書の文章で抜かれた数文を埋めるテスト(後者の内容のテストは定期テストの 50-60 点分ほどの配点)

### 【普段の学習】

**予習** 1 回テキストの文章を読んで新出単語の意味を書き込む。

**授業** 教科書の文章と日本語訳が書かれたプリントに単語や文法を少し書き込む。

**復習** 小テスト用に単語帳の単語 10 個と教科書の本文中の単語を 5 回ずつ書く。

教科書から何文か抜かれた小テストに向けて、文章の丸写しを繰り返す。

文法テキストの問題を解いて文法を確認する。

## 2. つまずきの見取り

### ◆学習サイクルが回っていない

予習で重要なところを把握できていないまま授業を受け、メモはしていても、要点をつかめていない

可能性がある。また、復習では内容をしっかり見ずに暗記だけをしている。小テストの追試もたまり、さらに追いつけないという悪循環。

その背景に…

◆丸暗記・学習量志向が強い

- ・何も意識せずに単語を 5 回書くだけ。その回数が足りないと思っている。
- ・教科書の文章を、単語を意識したり意味を関連付けたりせずに丸暗記しようとしている。  
→①文字を書き写す作業になり、単語や文法に触れる機会が減っている。単語のまとまりのない書き方や、単語を覚えられないという困り感にもつながっている？
- ②どのような要素から文が構成されているか意識する習慣がない。文を書く際にも、主語に対応する動詞が欠けていたり動詞を 2 つ連ねたりする。

Cl: すーごいちゃんとやってた時は日本語見なくても書けるんですけど、あんまりやらなかった日は日本語を訳す感じです。教科書覚えられる人は全文日本語とか考えなくて覚えられてるんですけど、僕は覚えるのが苦手で。みんなが 60 点とれるところを、20 点 30 点しかとれなかったりして。

Co: 全文丸ごと覚えるのって大変じゃない？

Cl: 日本語と対応させたときは文法とか結構わかるんですけど、結構時間が少なくて文章書く量が多くて、丸覚えしちゃう方がサーっと書いて、文法に時間かけられてある程度は取れるから。変えようとは思ってるんですけど 1 回丸覚えになっちゃって、それで続けてきたから変えられなくて。

(中略)

Co: やっぱ教科書覚えて勉強にならないのはわかってるんですけど、英語の単語は覚えるかもしれないけどその意味は覚えな~~い~~し。書けるだけなので。

Cl: あ、意味もいまいちつながって…

Co: つながってないまま覚えてて。中 1 の時から。意味が分からない、あやふやなまま文章だけただ覚えて点数取って、安心してたから。それもあって単語がわからないから結局訳したりもうまくできないですよ。

⇒何も意識せず文字列を暗記している様子

*I have homework to do by tomorrow.*

*Is there any baggage to carry upstairs?*

⇒単語のまとまりのない書き方(自分でも読めなかったり、テストでは減点されることも)

▶ I like to live by the river が正文だが、I like live と書いたところで

Cl: to……………わからないです。ここまで合ってます？合ってませんよね。

Co: なんで合っていないと思ったの？

Cl: どう to を使うのかわからない。to は使うと思うんで。(to の単元のプリントのため)

Co: ここまででもちょっと不安なのかな。そしたら、まず今書いたところ確認しよう。これの品詞何かな。

(中略)

Co: 動詞と動詞でこういう風につながっていいのかな。

Cl: あ、そしたら I live…?

⇒文の基本構造に対する意識の欠落, 文法事項に関する知識のあいまいさ

◆見直しをせずやりっぱなし

- ・教科書の抜かれた文を埋める問題で間違えたものは教科書でどの文か確認しておくのみ。
- ・文法問題集は、授業で1回解いて家でもう1回解いたら終わり。正誤を確認しているがすらあやふやなこともある。→文法に関してやっているのはこれだけ。必ずしも理解に至っていない可能性。
- ・定期テストの見直しに関して、テスト返却後しばらくたっているのに何もしていない。見直しをしてきてもらおうと、間違えた問題を同じように解き直すくらい。

【指導の方針】

文の構成要素への着目

まず個々の単語や文法をして文が成り立っていることを意識する。さらに、それらが文中でどのような働きをしているのかについて考える。

より深く意味を理解する

単語の持つ意味のつながりや文中での使われ方, 文法がいつどのように使われるのか, などを意識して学習する。

⇒学習サイクルを回す

予習で重要な部分を把握して授業を受ける, 文を暗記する復習から理解する復習へと変える。普段の宿題や文法問題集を活用して後れを取り戻せるようにする。

3. 指導の流れ

指導初期: 第1～4回	指導中期: 第5～7回	指導後期: 第8～10回
・つまずきの診断 ・構成要素に着目する → ・英単語学習方略を踏まえた指導	・予習についての指導 ・文の基本構造を意識する ・文法の意味理解(現在完了と受動態)	・失敗を利用して定着を目指した指導 ・インタビュー(第10回)

4. 実際の指導

【指導初期】

文がどのような単語・文法から成り立っているのか, その意味は何か, 意識しよう

Co: 意味とかを考えて読むことで, 単語を覚えることにもつながるっていうのと, 小テストで覚えなきゃいけないっていうときにも, 文字列としてではなくて, それぞれの単語とか文法構造とか考えながら



やった方が、覚えやすくもなるし忘れにくくなるかもしれない。

(中略—実際に教科書の文章を読み進める)

▶教科書の What is Rukugo like?という文全体の意味が分かるかを確認した後に

Co:そもそもこの like はどういう意味?

Cl:好きっていう。

(中略—辞書で確認)

Co:これはどっちかな。

Cl:動詞ではない。

Co:これ書いておこうか。この紙の裏にでも、今わかったこと書いておいてみようか。

like 動詞のみではない  
～に似て  
と目には  
どっちかはさっぱり分からない  
文の中でどういう役割かを考える。

Cl:情報をわかりやすく、意味だけ書くんじゃなくて。ほかの情報も書いておいた方がいいですね。

Co:そうだね、意味だけじゃなくて、なるほどって思ったこととかあったらあとから見返せるように書いておくといいね。

Cl:そうしながら単語も覚えられるんですかね。

Co:うんうん。それに文の中で like がどういう意味を持ってるのかわかってたら、テストでこれどう書くんだったかっていうときにも思い出しやすくなるよね。

#### 単語の意味を関連付けて覚えよう・例文で使われ方を確認しよう

Co:さっき調べた way って道って意味っていう感じがしやすいかもね。

Cl:high way とか、道みたいなイメージが結構。

Co:うんうん。でもさ、道から、道筋とか少し広げて考えてみたらさっきの方法っていう意味とかもリンクしてこない?

Cl:道から派生していった。

Co:そうそう。この文で道だったら変だね。

Cl:おかしいです(笑)。

(中略—教科書や辞書の例文で文脈と意味を確認)

Cl:やり方とかだともう方法とほぼ一緒。

Co:そうだよね。結構分けて書いてあっても、深いところでは意味は一緒だったりする。文脈で少し訳し方が違うけど。それで例文とか見ると、こういうときはこう訳すと自然なんだ、とかも勉強になる。

例文をしてみるのには、単語を覚えるうえで助けになる。じゃあわかったことメモしようか。

Cl:例えば way だったら、道っていう言葉から派生するじゃないですか。これ(=単語帳の単語)も、そういうのを考えながらやれば、もっと楽になるんですかね。

Co:この real とかも、①本物の、②現実のってなってるけど、

Cl:本物っていうのから考えれば。

(中略—他の単語でも確認)

Co: そうやって自分で関連付けていけるとすごくいいよね。

単語の意味を覚えるときは、その単語の意味をどうやって覚えるより、  
一つの言葉が派生したものを覚える方が早い。  
文章中の単語のはたし方や意味を考える

\*特にその単元の文法に着目してみることや、日本語で言うと同じ単語はどういう場面で使われているのか注意を払うことなども指導した。

#### ◆この時期の変化

単語(以前)ノートの右側に1番はじめの意味を書いて、何も意識しないで左側に単語を5回書く。

- ・一番初めに書いてある意味だけでなくほかの意味にも気を付ける。
- ・品詞や語形変化も確認してメモしたり、例文も確認したりする。
- ・自分でテストをする。

Cl: 単語のやり方を変えてみました。赤字の意味以外も確認したりとか、似た単語もメモしたりとか。

Co: おお！いいね。important のところに importance も書いてあったりするのわかりやすいね。

Cl: 何も考えずにやるより日本語の意味を前よりしっかり覚えられる気がします。

教科書の小テスト(以前)何も意識せずひたすら文字を写す作業を繰り返す。

- ・「文中の役割とか意味を意識した方が覚えやすい。」
- ・読めるようにする→各文を日本語訳から英語に直せるようにする→まとめてテスト→できなかったところだけもう少しやる

⇒負担を減らす工夫、文の要素に気を配る意識が見られるように。小テスト勉強時間は変わらずとも点数が大幅に上がった。また、単語のまとまりのわかる書き方に変わった。

⇒中期以降①文の基本構造(主語・動詞など)にも気を付ける、に加え学習サイクルにも着目し、②今の授業についていけるように・自分で後れを取り戻せるようにする。(…生徒と共有)

#### 【指導中期】

予習の方法を変えてみよう(まず目の前の授業に追いつけるように)

- ・次の授業で扱う文法事項の説明と例を確認しておく。
- ・単語の意味を調べるときに本文中で使われている箇所と自分でわからない箇所も確認しておく。
- ・授業でも特にその部分に注意を払って聞くようにする。
- ・復習もそこを中心に行う。(小テストでも出題されやすいはず。)

→実際に教科書を使って予習の仕方の例を提示した。

例えば ずっと昔から 今頃の頃まで has been  
 が使われているところを 糸を  
 引いておくなど文法に意識してやり方をきびしく

## その文法はいつ、どのように使うのか理解しよう

▶授業を公欠してしまった教科書の have been を扱う単元で

Co: そもそも、現在完了ってなんだろう。現在形と現在完了の違いってなんだったつけ。

Cl: なんだったつけ……。忘れちゃいました。

Co: じゃあ、1 回教科書少し前のところ見てみようか。文法を勉強するときに、そもそもこれって何だろう  
 うっていうのをわかるようにしよう。あ、ここ。過去から現在まである状態が続いていること。これが  
 現在完了の意味だね。

Cl: いつからとか。

Co: そうだね。図に書くともっとわかりやすいかも。こう過去・現在・未来ってあったら、現在形は  
 ここだね。そしたらこの部分が現在完了になる。この文も、一時点じゃなくて幅を持った時間を  
 表したいから、現在完了を使ってる。be 動詞だから、is とか are とかだと、それが been になりま  
 すよっていう話をこの回では言ってるんだね。

(中略—教科書の説明や本文で使われている文で確認

—仮想的教示を試みるが言葉が出てこず、もう一度説明)

Co: この回でポイントはということかなって、説明できると、自分でも理解できたかなっていうことを確  
 認できるようになるから、自分で勉強するときもやってみるといいかもしれない。もう 1 回チャレ  
 ンジしてみる？

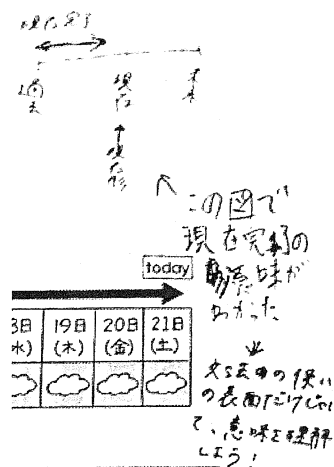
Cl: えーと、んーと…ちょっと教科書も見えていいですか。現在完了形を使うことによって for many  
 years みたいに期間を表すことができ、完了形は、has とか have + 過去分詞で、be 動詞だと  
 been になる、みたいな。

## →その回の最後に

Cl: この、なんとなく、今まで have に動詞の過去分詞つけて  
おけばいいのかなって思ってたけど、図を見て、その意  
味っていうか、わかりました。

Co: それも踏まえて、手続き的に、こうすればこの形になる  
 なんだっていうじゃなくて、その使い方の意味とか。表  
 面だけじゃなくて、

Cl: とりあえずもうなんか、過去分詞だから been ってやれば  
いいんだってやってました。



主語や動詞、目的語は何かなど、基本的な構造を意識できるようにしていこう

→日本語だと主語・目的語・動詞であるのに対して、英語だと主語・動詞・目的語になることを説明。  
教科書の他動詞の文・自動詞の文を用いて確認。

Co: 文は基本的に、主語、動詞、目的語とか補語とかからなってる。主語は何だろう、動詞は何だろう、自動詞に前置詞がついてるならその後ろは何だろう、他動詞の後ろは何だろうっていう風に、枠組みに当てはめて考えてみるといいかな。

Cl: んー難しいです。説明できればたぶん一番わかってるんですよね。

→残りの指導でも意識していこうということにとどめた。

\* 本人の要望から受動態の理解を促す指導も行った。また、単語を一気に詰め込んで終わりではなく、時間を分けて確認すること(分散学習)を提案した。

#### ◆この時期の変化

予習(以前)単語を調べるのみ。

・文法を事前に確認。教科書の文にも文法をチェックしてある跡が残るように。  
…「教科書の範囲の勉強時間を減らしてもわかるようになってきた。」

文法(以前)理解しているが覚えていないという認識。解答がそうな根拠がわかっていない。

・「そもそも受動態が何かわからなくて」という発言も見られ、理解しようとする姿勢がついてきた。  
・文法問題に関して、アシストしながら丁寧に見直せば、どうしてその文法を使えるのか、どのように使うのか徐々に考えられるようになってきた。

⇒まだまだ定着はしていない。今後自立するために、自分の間違いを活用して、文の基本構造を意識したり文法事項を身に着けたりすることを目指す。

#### 【指導後期】

解答に間違いがあったら、なぜ間違えたのか・どうすれば間違えないのか考えよう

→その中で、文の基本構造や文法の使い方を確認していこう

▶It began to rain が正答の並び替え問題を、It rain to began と書いてしまった

Co: どうしてこの順番だと思った？

Cl: よくわからなかったんで、適当に…

Co: it が最初にくるのいいね。前にも天気の場合は主語に it 使うってメモしてることもあったもんね。

Cl: はい。

Co: その次なんだけど、文つくるときに考える主軸、大事なところ、なんだったつけ。

Cl: えっと、主語。述語…あ、動詞。

Co: そうそう。あとここでもう一つ大事なのが、to の使い方。to の後ろってどういうのがつくっけ。

Cl: 動詞の原形。

Co: そう。じゃあ書いてくれた began って何だ。

Cl: あ、動詞の原形じゃない。

(中略一文の時制・主語とそれに対応する動詞の形などを確認)

Co: そうそう。だから、to の後ろにつくのは rain に絞られる。じゃあ今話してたことメモしようか。

1) 突然に雨が降り出しました。[rain / it / to / began] suddenly. ~~to~~ to の後は動詞の原形  
It rain to began suddenly. 主語と時制・動詞の原形  
り 私たちはおみやげを買う時間はまったくありませんでした。

→引き続き

▶ To see is to believe が正答の並び替え問題を to see to is believe にしていた

Co: じゃあ、次の問題。さっき言ってた話で何か気づくところはない？

Cl: これがおかしい気がします。to の後ろが、動詞の原形じゃない。

Co: そうだね、to の後ろは原形になるはずだから。じゃあ、ここの主語は何？

Cl: えっと、…to see。

Co: そう。ここ(問題集)にもあるけど、主語としても使えるよね。じゃあ、動詞って何だろう。ここに to が来ると、see にかかる to っていつでも違うよね。to see を主語としたときの動詞って何だ。

Cl: えっと is。

(中略—believe の品詞と意味、文全体の意味を確認)

Co: そうそう。これもさっきみたいに、to の後ろが何とか、主語とか動詞に気を付けたら、大丈夫だったよね。

\* 期末テストの間違った箇所を用いて適宜受動態や現在完了、似た単語の意味の違いについても復習した。要望のあった ask/tell 等+(人) to の理解を促す指導も行った。

#### ◆その他この時期の教訓例

11015C. 文法問題集  
といった後に つけ加えて まうがえたところはない  
まうがえにかかって必要なら文法の正確さを

極成の  
P 文章の順序を ← 品詞と意味

複数形にするのを単数形にしない

数をかぞえるものが 数えられるものか 数えられないものかを考える

◆第 8～9 回に見られた変化

単語

- ・1 度詰め込んで終わりではなく、時間を空けて確認する意識が出てきた。

Cl: 時間空けて確認してみてるんですけど、空けすぎると忘れちゃってて。だいたい 1 週間くらいがいいのかなって。今回やってみて思いました。3 週間くらい空けちゃって。

Co: そうだね。そうやって、自分でやってみてこれだとダメだったなっていうのがあったら調節していけばいいと思うよ。

文・文法

- ・初めは意識できていなくても、見直すときに「文を書くときに大事な要素は何か」と促すと、主語に対応する動詞が欠けていたり形が違っていたりすることに気づけるようになった。
- ・現在完了などの問題のミスに関して、こちらからのアシストを少なくしても、どうして間違えたのか気づけるようになってきた。

その他

- ・漢文の構造と英文の構造が似ていることに気づき、それを英語の学習に活かす様子が見られた。
- ・中間テストから期末テストで点数が 14 点上がった。

5. 全指導を通じて

【うまくいった点】

①とりあえず丸暗記する姿勢の改善

- ・教科書の文を暗記するとき、文の日本語訳なども考えて意味を関連づけるようになった。
- ・単語の学習でも、意味をしっかりと関連づけたり例文も確認したりするようになった。

Cl: 例えば、大学って university あるじゃないですか。これまでは university って手で書いてても、それが大学ってことはわかってなかったんですよ。でも、先に university が大学だっていうのをわかるようにしてから、スペルを書くようになった。ただ単に university って大学なんだ、ふーんっていう感じで書いてたのが、university が大学だっていうことを頭の中でわかってから書いてます。

Co: うんうん。先に頭の中で単語と意味を関連付けて。

Cl: はい。それが一番変わりました。単語のテストも前より受かるようになりました。

Co: おお、よかった。例文とかは見えてる？

Cl: はい。あの単語帳に例文が載ってるので、それもじっくり読んで。読んで、これはこういう使い方をする、みたいな風に。

Co: おおーめっちゃいいじゃん。

- ・文法事項に関して、以前はすぐに「大丈夫です」「忘れました」ということを言っていたが、「手続きはわかっても、ここがよくわからない」ということを伝えてくれるようになった。



…手続きの暗記ではなく理解する姿勢が身についたことで、説明を聞いたり読んだりして「どこがわからないか」を考えることができるようになったと考えられる。

## ②文の構造を意識するようになってきた。

・指導後期でもこちらから提示しないと気づけていなかったが、第 10 回の対話からは、普段の学習の中で意識するようになってきた様子が見受けられた。

CI: 主語・述語は本当に。今間接疑問文やってて、SV そのまま持ってくるみたい。本当にそこを意識してやらないとできないので、意識するようにしてます。

## ③文法問題集を解いた後の取り組みに変化が見られた。

・以前は特に何もしない様子であったが、解答・解説を読んで、根本的に違えば文法の最初の説明にまで戻って確認もするようになった。

→これまでの後れも大きいので、間違えた箇所に関して戻って説明を読み直す姿勢が身についたのは良かった。

## 【反省】

・指導の軸が安定していなかった。特に初期は、視野が狭く、また日々の小テストや宿題に追われている様子から、何を重視して指導を進めるのかあやふやになってしまった。

・言語化に行き詰ったときの対処がよくなかった。

…ポイントを順に聞けば答えられることもあったが、仮想的教示や教訓帰納を促しても言葉が出てこないことが多かった。沈黙が長く続くことも多かったため、結局こちらからもう一度説明して終わりにしてしまうこともあった。

後から指導のレコーダーを聞き、そのように終わった箇所に関しては、教訓としてその内容を書いてはいても、「こう言っていたから」というだけで理解しているのかわからないと感じられた。もう少し丁寧に足場かけして言葉にすることを促し、どこが理解できていないか探ったほうがよかった。説明することが苦手な様子だったので、その方が説明する力を向上させる練習にもなった。

## 【残った課題】

・文法問題を解く際に、どうしてそうなるのか考えることができていますか？

…「これはどうしてこうなると思った？」と聞くと「よくわからないですけど適当に」という返答であることがほとんどであった。問題を解いた後に文法の説明に戻って確認するという変化は見られたが、まず自分で解くときに「どうしてそうなるのか」という根拠はまだ持てていない可能性がある。

・「わからない」を放置してしまわないか？

…「わからない」をためてカウンセリング時に聞いており、普段から援助要請が行えていないと考えら

れる。教科書に書いてある文法の説明や図を用いて自分でどうにかしようとしているのは良いが、それでもわからなかったことに関しては放置してしまうかもしれないということが最終回の対話からうかがえた。今後自立のためには、教科書で理解が追いつかない点は積極的に周りに援助要請をする必要もある。

#### 【実践への示唆】

##### ・暗記で対応できてしまうテスト

…毎回単語と教科書の文章の小テストが行われている。定期テストでも 100 点満点のうち、教科書の文章で抜かれた数文を埋める大問が 50 点、単語が 20 点を占めている。これが、生徒の当初の丸暗記志向を強めていた可能性が強い。英文を暗記することが全面的に悪いわけではないと思われるが、「文を丸暗記すればいい」という誤解を生じさせないようにしなければならない。

##### ・単語を覚えるためにも文が重要

…Nation(2013)は、単語を文脈から取り出すことに加え、文脈の中で見る・使うことが必要であると述べている。本事例の生徒の単語学習は、単語を文脈から取り出して 5 回書くにとどまり、文は文字列を暗記していたため、文脈の中で単語に触れる機会が極端に少なくなっていた。単語学習の上で文が大事であるということを強調する必要があるだろう。

##### ・手続きがわかる≠文法がわかる

…初期は「文法は大丈夫です」と言っていたが、中期に「とりあえずもうなんか、過去分詞だから been ってやればいいんだってやってみました」と発話し、その後は手続きにとどまらない文法に関する困り感を伝えてくれることが増えた。

文法知識が手続き止まりである可能性は、他の生徒にもあると考えられる。問題をただ解くだけでは、「この単元だからこうすればよい」というだけでできてしまうこともある。文法が「そもそもいつどのように使うものなのか」、問題集・テストは「どうしてその解答になるのか」について考えることの重要性が生徒に十分に伝わっていないように思われる。例えば、本事例の生徒の学校では授業内で問題集を解くことも多いようであったが、そうした際に、どうしてその解答になるのかについての説明活動を取り入れるなどすれば、「どうして」を考える癖をつける一助となるかもしれない。

# 別添資料







# 学習相談募集

勉強のやり方に悩みは  
ありませんか？

時間をかけているのになかなか成果に結びつかないということはありませんか？

小学5年生から中学生を対象に、心理学をいかした個別学習相談(認知カウンセリング)を文京区教育センターで実施します。東京大学やお茶の水女子大学の大学生などが、5回から10回程度の相談に応じます。

日程は、部活の日などをはずして設定するなど、面談する先生と相談しながら決めることができます。

参加費は不要です。

## 保護者の方へ

募集人数は15名程度です。本人のやる気を重視します。保護者の希望だけで申し込むことはご遠慮ください。自分から行きたいというのを待つようにしてください。

東京大学  
市川研究室による  
認知カウンセリング



## 会場：文京区教育センター

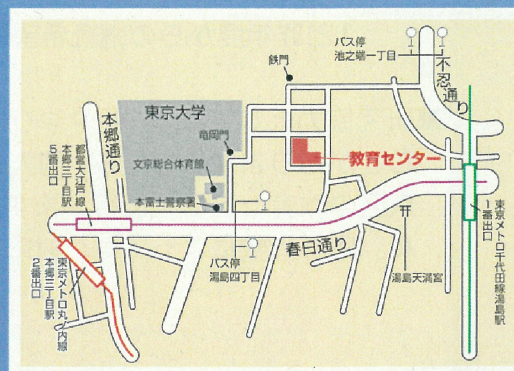
申し込み方法—以下の2つからお選びください

- ①E-mailにて裏面の情報を送信 (y\_uesaka@p.u-tokyo.ac.jp)
- ②裏面の用紙にご記入の上、Faxか郵送

Fax: 03-5841-4915

住所：文京区本郷7-3-1東京大学教育学部、市川伸一研究室

問い合わせ先：上記メールかFAX(担当：助教、植阪友理)





## 教育センターでの学習相談、申し込み用紙

締切：2017年6月16日（金） FAX 送信先：03-5841-4915

1)申し込み日時： \_\_\_\_\_年 \_\_\_\_\_月 \_\_\_\_\_日

2)本人のお名前： \_\_\_\_\_

3)性別 \_\_\_\_\_

3)保護者のお名前： \_\_\_\_\_

4)学校名： \_\_\_\_\_（ \_\_\_\_\_ ）（小学校・中学校） \_\_\_\_\_年

5)住所： \_\_\_\_\_〒 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6)電話番号 （自宅） \_\_\_\_\_ （携帯） \_\_\_\_\_

7)メールアドレス \_\_\_\_\_

8)学習で困っていること、相談したいことをできるだけ具体的に書いてください  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9)希望する連絡手段 （1）電話（自宅・携帯）（2）メール（3）その他 \_\_\_\_\_

10)現在通塾している方は右の欄にチェックをつけてください ☐

現在家庭教師に習っている方は右の欄にチェックをつけてください ☐

11)研究協力について 以下の説明をよんで同意します ☐  
(同意する場合には、チェックをつけてください)

12)昨年度からの継続希望の方はチェックをつけてください ☐ （担当者名： \_\_\_\_\_）

■研究協力として、ノートややり取りを記録させていただき、学術的な研究会などで資料として使用することがあります。ただし、個人の名前が公表されたり、特定されたりすることはありません。また、文京区の教育センターで行います。こちらから学校のお友達や先生に知らせるようなことは一切行いません。応募人数によっては、対応できない場合があります。



2018

3.3

10:00-17:10 (SAT)

文京区教育センター 2F  
研修室1・2

文京区教育センター  
東京大学市川伸一研究室 共催

# 教育心理学を活かした 個別学習相談の実践

## 自立的な学習者を育てる認知カウンセリングの事例報告

【申し込み方法】 事前申込制 定員 90 名 (先着順)

以下のURLまたはQRコードから、お名前・ご所属・連絡先(メールアドレス)をご記入下さい。

参加登録フォーム：[goo.gl/wMxBpE](https://goo.gl/wMxBpE)



【お問い合わせ先】 植阪友理 (東京大学)  
[y\\_uesaka@p.u-tokyo.ac.jp](mailto:y_uesaka@p.u-tokyo.ac.jp) / 03 - 5841 - 4915

詳細プログラムは裏面へ



# プログラム

教育センターでは東京大学市川研究室との連携事業として、大学生や大学院生が中心となって、心理学の知見を活かした個別学習相談（認知カウンセリング）を実施しています（対象は小学5年生から中学3年生です）。この学習相談では、学習法なども含めて子どもの学習上のつまづきを診断し、自立して学習ができるようになるための支援をしています。学習法は「資質・能力」の一部とも捉えられており、学校現場でも育てていくべき重要な力です。

本発表会では、今年度の実践を報告します。学校の授業との接点などについても議論する予定です。部分的な参加も可能ですので、皆様お誘いあわせのうえ、是非ご参加ください。

10:00-10:15 開会挨拶および認知カウンセリングについての概要説明

10:15-11:15 セッションⅠ： 小学校算数の事例と討論（1）

小5 分からない点の自覚化とその解消を促す指導

小5 自発的な予習の獲得による学習サイクルの改善

11:20-12:20 セッションⅡ： 小学校国語の事例と討論

小5 言葉の意味理解に着目した漢字学習の指導

小5 自立した学習者を目指した漢字の学習方略指導

お昼休憩

13:10-14:10 セッションⅢ： 小学校算数の事例と討論（2）

小5 子ども自身の説明による深い理解の促進

小6 思考過程の重視を通じた学習観改善の試み

14:15-15:30 セッションⅣ： 中学校の事例と討論（1）

中2 学習サイクルを自覚した主体的学び方の育成

中1 意味理解に重点を置いた用語学習の指導

中3 理解に対する捉え方の改善を目指した指導

15:40-16:55 セッションⅤ： 中学校の事例と討論（2）

中1 わからない点を明確にする学習スキルの指導

中2 学び方としての教科書の自発的な利用の促進

中2 丸暗記型の英語学習の改善を目指した指導

16:55-17:10 総合討論および講評（東京大学 市川伸一教授）

※いずれのセッションも発表後、グループ討論およびその共有の時間を設けます。  
部分的な参加もお待ちしております。



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－  
植阪友理・柴里実・市川伸一（編著）

文京区教育センター・東京大学大学院市川研究室（協定事業）

---

発行者：東京大学大学院教育学研究科 市川伸一

連絡先：〒113-0033

東京都文京区本郷7-3-1

東京大学大学院教育学研究科教育学部棟

E-mail: y\_uesaka@p.u-tokyo.ac.jp

Tel & Fax: 03-5841-4915

発行日：平成 30 年 3 月 12 日

---

