

漢字の習得に困難を示す小学生に対する 認知カウンセリング：漢字の読みと書きのリンクの獲得

外山 智絵・岡 直樹・木 舩 憲 幸
(2011年12月2日受理)

A cognitive counseling for a child who has difficulty in learning kanji: Make the link of a kanji and the pronunciation

Chie TOYAMA, Naoki OKA and Noriyuki KIFUNE

Abstract. This paper is a case report for a child who has difficulty in learning kanji by cognitive counseling. The first author instructed an elementary school fifth grader of LD. He showed difficulty for the reading and writing of the kanji to learn in first and second grade, and he answered the similar kanji of the pronunciation on a kanji test. Therefore, it thought that it would be memorized without linking a kanji and the pronunciation, and performed cognitive counseling to make the link of a kanji and the pronunciation as center theme. I instructed by the flow that first was to capture the form of a kanji, second was to learn the pronunciation of the kanji, third was to make corresponding of the kanji and the pronunciation, fourth was to perform a print of the kanji's construction of stroke. The result of this instruction, he became able to write 40 kanji of the 42 kanji, and was able to hold memory of the kanji for a maximum of two months. A future subject is how to learn the complicated kanji learned above the second grader in an elementary school.

はじめに

広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センターでは、学校心理教育支援室「にこにこルーム」において地域の児童・生徒、保護者、教育関係者を対象とした相談活動を行っている。「にこにこルーム」には、いじめ・不登校・交友関係の悩み・学業不振・しつけ・学級運営など、子どもに関する心理臨床的相談活動を行う教育臨床相談部門と、勉強のつまずき、学習意欲や学習への自己効力感の回復を目指し、学習の仕方や考え方の改善を目指す学習援助活動を行う学習相談部門の2部門があり、このうち学習相談部門では、認知カウンセリングの手法に基づいた学習援助を行っている。認知カウンセリングとは、認知的な問題を抱えている学習者に対して、個人的な面接を通じて原因を探り、解決のための援助を与えるものである(市川, 1993)。また、学習内容(「何を学ぶか」)だけでなく、学習方法(「どうやって学ぶか」)ということにも注目し、学習者がとっている学習方法がどのようなものであるかとらえた

り、有効と思われる学習方法の利用を促したりする(市川, 1998)という側面ももつものである。

本稿では、「にこにこルーム」の学習相談活動において学習援助を行った事例について報告する。本事例では、漢字の習得に困難を示す小学校5年生の男児A男に対して認知カウンセリングの手法による援助を行った。

英語等で使用されるアルファベットと比べ、漢字の字形は複雑で、かつ、その字数が極端に多いことから、学習者の負担が大きいことは容易に想像できる(野崎・市川, 1997)。漢字を学習する学習者にとって、その習得は困難な課題であるといえ、漢字の習得に困難を示す児童・生徒は数多く見られる。本事例では、A男がなぜ漢字を覚えられないのか、なぜテストで解答することができないのか、認知的側面から仮説を立て、仮説にしたがって学習援助を行った。

援助の概要

クライアントについて

本事例のクライアントは小学校5年生の男児A男である。A男は漢字の習得に困難を抱えており、学習してすぐは覚えているが、少し時間が経つと忘れてしまうということが主訴であった。母親が学校の先生に相談したところ「にこにこルーム」を紹介され、学習相談にやってきた。

A男は小学校4年生の時にH市青少年総合相談センターにて受けた知能検査により学習障害との診断を受けている。知的には2年半の遅れがあり、ボーダーであるとの所見であった。

電話受付・初回面接予約時の母親からの聴き取りによると、算数については単純な計算なら何とかできるが、ほとんどすべての単元ができないとのことであった。国語については音読の速度が遅い、漢字がなかなか覚えられず（書写はできる）、小学校2年生の漢字を学習中であるとのことであった。

援助の流れ

援助の期間は、20XX年5月から20XX年6月であり、毎週木曜日計7回実施した。その内訳は、初回面接を1回（算数テスト、算数の学習における情意面に関する質問紙、漢字テスト、音読課題、学習の状況についてのA男・母親への面接）、学習援助を5回、事後評価を1回（漢字テスト、フォローアップ）であった。学習援助は1回あたり1時間で、漢字の学習を45分、母親への報告を15分という構成であった。

アセスメントの方法と結果

本事例では、A男の学習における課題を明らかにするために、初回面接においてアセスメントを行った。アセスメントでは、算数の学習状況を把握するためのテスト（算数テスト）、算数の学習における情意面に関する質問紙、漢字の学習状況を把握するためのテスト（漢字テスト）、音読課題、学習状況についてのA男・母親への面接を行った。

初回面接にはA男と母親の2人で来談した。A男は、小柄で線が細いものの、日焼けしており表情が明るく活動的で活発な印象を受けた。テスト時も初対面ではあったが、はにかむような様子は

みせたものの過度の緊張はなく、カウンセラー（第一著者）の問いかけに対してもにこにこ笑顔（回を重ねても、A男はいらいらしているとき以外は常に笑顔であった）で返答していた。

算数テスト

小学校3年生までに学習している範囲からのテストと、小学校4年生までに学習している範囲からのテストの2種類を用意し、まず小学校4年生までの範囲のテストを実施した。しかし、はじめの計算問題で考え込む姿がみられ、A男の学習の理解状況に合っていないと判断し、小学校3年生までの範囲のテストに切り替えた。小学校3年生までの範囲のテストはA4で3枚であり、7割ほど正解している。

テスト中、計算をしている途中で今何をしているのかが分からなくなったり、くり上がり等のメモをしなないと忘れてしまったりなど、ワーキングメモリの容量の小ささがうかがわれる様子が見られた。また、たし算やひき算をする時に指を使うことが度々あった。

しかし、後述するが、漢字テストにおいて、小学校1・2年生の範囲にもかかわらず正答率が低かったことから、算数よりも漢字の学習における課題の方が大きいと思われる、また、45分という限られた相談時間の中で2科目を学習するのは難しいことから、以降の学習援助では漢字を取り扱っていくこととした。

漢字テスト

漢字の書きの問題を小学校1年生の範囲から5問（みみ、やす（む）、くさ、ゆう（やけ）、たま（入れ））と小学校2年生の範囲から7問（の・はら、（近）みち、とお（る）、はなし、き（く）、まる）の計12問、漢字の読みの問題を小学校1年生の範囲から2問（糸、弓）と小学校2年生の範囲から2問（元日、青空）の計4問、合計16問出題した。その結果、小学校1年生範囲の書きは5問全問不正解（内2問（みみ、くさ）については、解答はしたものの正しくない漢字を書いていた。）、小学校2年生範囲の書きは7問中1問（はら）正解、小学校1年生範囲の読みは2問中1問（糸）正解、小学校2年生範囲の読みは2問中1問（青空）正解（しかし、不要な送り仮名が

ついていた（あおいそら。）であった。電話受付や初回面接の予約時の母親からの聴き取りによると、今は小学校2年生の漢字の学習を行っているとのことであったが、小学校1年生で習う漢字をもう忘れてしまっており、習得には至っていないことがうかがわれた。また、「おれバカやけん、漢字はできん」、「学校でもバカにされる」などといった発言もみられ、漢字の学習に対する自己効力感の低さがうかがわれた。

A男・母親との面接

はじめにテストの結果を報告し、漢字を取り扱いたいと思う旨を母親とA男に申し出た。母親も、A男は漢字をなかなか覚えられないが、どのように教えたらいのか分からないので漢字を取り扱ってほしいとのことであった。それを受けて、A男に「漢字をこれから一緒に勉強してみようと思うんだけどどうかな？ 算数したい？」とたずねると、「おれ全然漢字覚えられんけん漢字する。」と答え、以後の援助では漢字を取り扱っていくことを確認した。

これまでの漢字の学習方法についてたずねたところ、学校の先生からの指示で漢字ドリルを使った書き取り（宿題）をしてきたとのことであった。1漢字につき1ページ、漢字と読み、意味、例文を書き、残りのスペースに漢字を書けるだけ書き取る（「めんどう」なので、漢字をページの最後まで書き、その後読みを書いていっているようだった）のだが、この宿題に対してA男は苦痛を覚えているようで「しんどい」とのことであった。宿題以外でも、漢字を書くことそのものに対して「しんどさ」を訴えていた。また、この書き取り学習に対するA男のモチベーションは低く、これまでに幾度となく取り組んできているが効果が上がっていないことが原因と考えられた。

母親からは漢字をどのように家庭で教えてあげたらいいのかが分からないので教えてほしいとの要望があった。

アセスメントのまとめと援助の方針

小学校1年生範囲の書きの問題で、不正解であった2問の回答は、「(みみ)をすます⇒見」「(くさ)をぬく⇒草に近い漢字を書いたが、9画目の縦画が日まで突き抜けてしまっていた」であった。

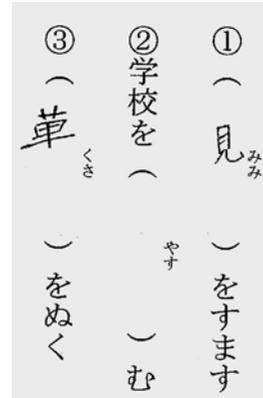


図 初回面接で実施した漢字テストにおける誤答

漢字の読み課題についても困難を示していること、読みの似た別の漢字を回答していることから、漢字の読み（発音）と書き（書字）がうまくつながらずに別個のものとして記憶されているのではないかと見立てた（2回目の学習援助時に、様々な漢字を書いたので、読みをたずねると答えられなかった。その中の1字の読みを示し、読みに合う漢字をたずねたところ答えられず、「習ったんだけど覚えてない。」とのことであった。このことは、この見立てに関連するエピソードと考えられる。）。また、漢字の書き取りの宿題の遂行方法からも、漢字は漢字として、読みは読みとして別個のものとして記憶されていたとしても無理はないと考えられる。加えて、「草」において縦画が突き抜けてしまっていたことから、漢字の1画1画に注意を向けて記憶するということができていないのではないかと見立てた。

以上の見立てより、今後の援助においては漢字の読みと書きを結びつけること、漢字の画に注意を向けて記憶させることを目標として援助を行うこととする。その際、A男は漢字を書くことに対して辛さを訴えているため、カードを用いて選択させるなど、書く量は極力抑えて援助を進めることとする。

しかし、繰り返し書くことによる学習効果は否定できない。書記動作が記憶に及ぼす影響について研究を行った仲らは、繰り返し書くことが視覚的なりハーサルを生み、有意味性の低い課題の記憶を促進するとしている。漢字は、書き言葉であるにもかかわらず、要素数の多さや要素配列の規

則性、象形性の点でも図形的側面を多くもっており、その記憶には、系列的順序の情報と、空間的配置の情報の両者を含むとされている（江湖・中溝1989）。事実、漢字を図形としてとらえて形を丸暗記しようとする児童・生徒は少なくない。一方、吉村（1994）は、大学生におけるランダム図形の記憶について記銘時の筆記の効果を見出しているが、書いて覚えることによって、視覚記憶とは異なる身体運動感覚的な表象の獲得がなされるとしている。このことに関連して、空書行動に関する佐々木らの研究では、記銘時に獲得された筋運動的表象が想起時に手がかりとして利用されることが明らかとなっている。

仲らの指摘した視覚的なりハーサルについては、実際に手を動かし漢字を書くということをしなくても、カードを用いた学習においても行うことができると考える。しかし、吉村の指摘する書記による身体運動感覚的な表象はカードを選ぶという作業においては獲得することができないであろう。だが、A男のこれまでの学習の経緯を考えると、単純に繰り返し書いて覚えさせるという学習方法では漢字と読みを関連付けて覚えるという点で不十分であったのではないかと考えられる。まったく記憶できていないのではなく、読みと書きが繋がっていないためにテストで正答を書くことができないのではないかという見立てにしたがい、本事例では即時的に何度も繰り返し書字をさせることはしない方針とする。

ただし、記憶の定着を図るため、覚えられたかどうかをテストするという形で毎日1字につき1回は漢字の書き取りをさせることとする。また、カードの選択による学習についても毎日行うこととし、母親と一緒にやる宿題という形で提示して実施してもらう。これは、記憶の定着を図るという目的と、家庭学習へつなげるという目的の2つの目的をもつものである。

また、面接においてA男は漢字を覚えたいという意欲をもっていることは感じられたが、その一方で、なかなか覚えられないことも自覚しており、同級生から揶揄されることも多く、漢字学習に対する自己効力感はかなり低いようであった。この問題に対しては、1回に覚える漢字の字数を1字とすること、漢字学習時に適宜称賛を与えることを軸として進める方針とする。漢字学習に対して

自己効力感が上がるのは、やはり漢字を覚えることができたときであろう。一度に複数の漢字を学習することは、記憶の混同を起こす可能性がある。1回（1日）に1字と字数を限ることで、覚えられる漢字は少なくとも、確実に記憶していくことを優先したい。また、漢字学習時に適宜称賛を与えることで漢字学習へのモチベーションを維持し、自己効力感を高める一助としたい。

援助の経過

第1回カウンセリング

漢字の読みと書きをつなげること、画に注意をはらうことを柱として、1回の漢字学習では「漢字の全体の形をとらえる」、「漢字の読みを覚え、書きと対応させる」、「漢字を構成する画に意識を向ける」という流れで行うこととした。これにしたがい、第1回のカウンセリングは、「①先生が書いた漢字はどちらかな?」、「②漢字の読みを調べよう」、「③先生が読んだ漢字はどちらかな?」、「④漢字コッコップリント」の4構成で実施した。この1回分の予定と、同じ予定で2週間家庭でも学習をしてもらうことをA男に伝え、援助に入った。

「①先生が書いた漢字はどちらかな?」は、1枚につき1字漢字が書かれたカードを裏返して2枚机に並べ、カウンセラーが別紙にその内の1枚に書かれた漢字を書く。5秒間じっくりカウンセラーが書いた漢字を見させ、紙を閉じてカードを返させて、カウンセラーが書いた漢字を当てさせるというものである。これを、学習援助の日から1週間のうちに覚える漢字7字（青、休、見、空、糸、草、耳）において行った。カウンセラーが漢字を書いている途中から「耳じゃないかな」「やっぱり!」などの反応があり、初回面接時には読みを書けていなかった「糸」についても、「糸じゃない?!」などの反応があった。「これすごい簡単!」と言いながら解答していたので、漢字を隠した後に選択までに2分ほど全く関係のない話をしてから解答させてみたが、きちんと覚えて解答することができていた。全ての漢字について実施したところ、全問正解することができた。全ての漢字が終わった後、「簡単すぎたかな?」とたずねると「うん!」と答えたので、「そうだね、Aくんぱっと見て覚えるの得意みたいだもんね。

じゃあこれ、今はカードを選んだけど、覚えて書くんだっただうかな？できそう？」とたずねると、「うーん。できる！…できるかな？分からん。」とのことだったので、「じゃあ今週と来週はカードを使ってやってみて、再来週は、ためしに書くのでやってみようか。」と伝えた。

「②漢字の読みを調べよう」は「④漢字コツコツプリント」で使用したプリントに書いてある漢字の読みを声に出して読み上げてもらうというものである。頻出の読みについてはすらすらと読めており、意味も分かっているようであったが、目にする頻度の低い読みについてはよく分からないようで若干つかえながら読んでいた。どのようなときに使うのかを口頭にて例示した。

「③先生が読んだ漢字はどちらかな？」は、1枚につき1字漢字が書かれたカードを表にして2枚机に並べ、カウンセラーが読んだ漢字を選ぶというものである。やり方を説明する前に予定表を見て「これ難しいんだよねー」と言っていたが、頻出の読みについては即答し、「簡単！」と言っていた。選択の幅を2字から7字全てに増やして解答させても、きちんと正しい漢字を選ぶことが出来ていた。しかし、目にする頻度の低い読みについては正解率がほぼ0であったので、どのようなときに使うのか再度例示し、解答させた。目にする頻度が低い読みについて、A男は「こっちがねー難しい。」と言っていたので、「そうだね、しかもなかなか見えないから忘れちゃうしね。でもたまに出てくるから読めない」と困ることもあるかも。今日はまだ最初の日だからできないかもしれないけど、1週間毎日するからね、1週間で覚えられたらいいね。」と伝えた。

「④漢字コツコツプリント」は、同名のプリントを用いた学習である。漢字コツコツプリントは1枚につき1字漢字を取り上げており、1日1枚学習させた。プリントは漢字の画構成を主に取り扱うものであり、部分ごとに手本を見ながら順番になぞり書きをする、足りない画を補う、テストの3パートで構成した。第1回カウンセリング時の取り扱い漢字は「青」であった。なぞり書きに関連して、A男は漢字を書く際、標準化された筆順にしたがわず、書きあがった際に正しい漢字になっていればよいと考えているようであった。A男の書く漢字は確かにとてもバランスの良い美し

い字とは言えないが、漢字としてのバランスは保っており、読めないほど崩壊してはいない。なお、漢字の筆順は1字につき1つとは限らず、広く用いられる筆順が2つ以上ある漢字もある。「筆順指導の手びき」(1958)によると、「本書に示される筆順は、学習指導上に混乱を来たさないようにとの配慮から定められたものであって、そのことは、ここに取りあげなかった筆順についても、これを誤りとするものでもなく、また否定しようとするものでもない。」とされている。A男は標準化された筆順にしたがってはいないが、ほどほどにバランスを保った漢字を書いていること、標準化された筆順を教えることでかえって混乱を生じる可能性があることをかんがみ、筆順については、提示はするがそれにしたがわなくても指導しないこととした。次の足りない画を補うことは、画の抜けを防止する面でも有効だと考えた。また、初めから順番に解答していくと、漢字を書き取ったのと同じになるように配置してあるので、取り扱い漢字に対する身体運動感覚的な表象の獲得にもつながるのではないかと考えた。最後のテストでは、テスト以外の部分を折り曲げて、覚えられたかどうか解答してもらったが、悩むこともなくすぐに正しい漢字を書くことができた。なお、テストについては、翌日は第1回カウンセリングで取り扱った漢字も含む2問、翌々日は3問と、前日以前に取り扱った漢字も含めて出題することとした。

学習援助が終わった後、15分間母親への報告の時間をもった。第1回カウンセリングでの学習の様子を母親へ報告し、その後、A男に「今日みたいな感じでお勉強していこうと思うんだけど、どうかな？書いてもらったりもしたけど、しんどかった？」とたずねると「全然！楽しかった！」と答え、この学習援助に対しての辛さは報告されず楽しさが報告された。学習時にも多くの活動で正解できたこと、それによりカウンセラーから称賛を得たことで、本学習援助に対するモチベーションや自己効力感が高まったのではと感じられた。そのため、第2回以降のカウンセリングも同様に実施することとした。

報告後、宿題について説明した。翌週のカウンセリングは休みとなっていたので、2週間分の予定表(2週目の取り扱い漢字は「赤」、「正」、「円」、

「校」,「学」,「村」,「小」であった。)と漢字カード、漢字選択課題時に使うプリント(A4, 1枚)、漢字コツコツプリント、2週目以降に実施する確認テスト(前の週に学習した漢字についてのテスト。日曜日と水曜日に実施してもらった。確認テストがある日の予定表は、「①かくにんテスト」,「②先生が書いた漢字はどちらかな?」,「③漢字の読みを調べよう」,「④先生が読んだ漢字はどちらかな?」,「⑤漢字コツコツプリント」であった。)を母親に渡し、実施方法などを説明した。その際、母親より、学校でも1日1字漢字の書き取りが宿題として出されているが、学校の宿題はお休みさせてもらった方が良いかとの質問が出された。A男は本学習援助で取り組む一連の課題に対して辛さを一切訴えず、「楽勝!」との言葉も聞かれていた。そのため、本学習援助の宿題を行うことでA男にかかる負担はそれほど大きくないのではないかと感じられた。また、本学習援助は既に記憶されている(と仮定した)漢字の読みと書きをつなげることを主な目的としており、漢字の読みと書きの習得が前提となるものである。学校から出されているこの宿題もA男にとって必要なものであると考えられることから、まずは2週間、本学習援助のプリントも宿題もどちらも取り組んでもらい、辛いようだったら再来週報告してもらおうとお伝えし、宿題の実施方法についての指導(めんどうだからと漢字は漢字だけ、読みは読みだけ書くのではなく、漢字と読みは常に交互に対応させて書くこと。)を行った。

第2回カウンセリング

第1回カウンセリングから2週間後の木曜日に実施した。第3回カウンセリング以降は毎週実施した。

学習援助に入る前に母親より家庭学習について報告があった。週末などは毎日プリントをすることができずまとめてすることがあったが、カードを使った学習は毎日実施したとのことであった。2週目に実施してもらった確認テストについては、画に曖昧な部分があったり筆順が違っていたりしたものの、ほぼ正解することができたとのことであった。母親もA男もうれしそうに笑顔を見せていた。筆順についてはA男の漢字のバランスがそれほど悪くないこと、あまり筆順に力を入れ

るとかえって混乱する可能性もあることから学習援助時には重視しない方針であることを伝え、本学習援助の宿題時には筆順の指導はしなくて良いと伝えた。

家庭学習についての報告後、学習室に入り学習援助に移った。はじめに前週と前々週に家庭学習をお願いした漢字14文字を出題し、確認テストを行った。その結果、はねやはらいへの注意が不十分な箇所はあったものの漢字の形についてはしっかり覚えており、「村」以外の漢字は全て正解することができた。「村」はきへんまでは書くことができたが、その後手が止まってしまった。答え合わせをして、書くことができなかった「村」についてプリントの振り返りを行った。答え合わせ中、「村は難しい。」との発言があり、カウンセラーが「そうだね、画数が多いから難しいよね。」と返すと、「十画の漢字とかね、難しい。」とのことであった。「十画の漢字? どんなの?」とたずねると「春」を書いた(春は正確には九画であるが、ここでは触れないこととした)。「お、春って漢字書けるんだねえ。よく覚えてるね!」と声をかけると、「他にも書けるよ!」と言い、「銅」と「鉍」を書いたので、「すごいね、難しい漢字なのによく覚えてるじゃん! そっかー…ちなみにこの漢字、なんて読むんだっけ?」とたずねると、「読みはねー分からん!」と言っていた。そこで、「お、そうかあ。じゃあねえ、金メダル、銀メダル、銅メダルってあるよね。銅メダルのどっちはどっちかなあ?」とたずねたが、分からない様子で「んーこっちな?」「こっち?」と適当に指していた。このことから、やはりA男は漢字の読みと書きを別個のものとして記憶しているのではないかと感じた。

第1回のカウンセリングでは、「先生が書いた漢字はどちらかな?」として、カードを用いた学習を行っていたが、第2回カウンセリングでは「先生が書いた漢字をよく見ておぼえて書いてみよう」として、記憶書字の学習をまず行った。確認テスト時に、はねやはらいへの注意ができていない箇所があり、漢字コツコツプリントではカバーできない部分かもしれないと感じられたので、細かな部分にも注意を促しながら実施することとした。最初に、第2回カウンセリングの日のテーマ漢字である「雨」について記憶書字をさせたと

ころ、3画目のはねができていなかった。「書けた？ 自信ある？」とたずねると、「ある！ 簡単！」と答えたので、あえて大きめに「ぶー！ 残念、バツです！」と声をかけた。すると、驚いた様子で「えー?! 絶対雨だって。」と言ったので、「ふふ。そうだね、雨なんだよね。でも雨ってほんとにそうだっけ？ もう一回先生書くから、細かいところまでよく見て何が違うのか探してごらん。」と声をかけ、もう一度カウンセラーが漢字を書くと、「あ！ ここ（3画目）が違う！ はねるんだ！」と反応し、正しい字を書くことができた。「そう！ この3画目、はねるんだったね。よく見つけられたじゃん！ すばらしい！ あと6問（音、早、水、出、王、口）やるけど、今みたいに細かいところもよく見て、先生が書いたとおりに書いてね。」と声をかけ次の漢字に進んだところ、2字目以降はとめ、はね、はらいにも注意して解答する様子が見られた。

その後、漢字の読みの確認を行った。第1回カウンセリングでは、漢字コツコツプリントの読みを読み上げてもらう形式で行ったが、第2回カウンセリングでは読み上げに加えて、プリントに読みを書き写してもらった。これは、書く作業も取り入れることで記憶への定着を図ることを目的とした活動であった（家庭学習時は、これまで通り読み上げるだけとした）。

次に、読みに合うカードを選ぶ活動を行った。第1回カウンセリングでは、漢字コツコツプリントの読みを読み上げ、その読みに合う漢字を選んでもらう形式で行った。しかし、家庭学習時に母親がどの読みを選んで提示したらよいか迷うなど実施しにくいことが予想されたので、第2回カウンセリングからは読みのカードも用意し、読みのカードを提示して読み上げ、あてはまる漢字を漢字カードから選んでもらう形式で実施した。また、目にする頻度の低い漢字については、ヒントとして類出の読みと関連付ける文を読みカードの裏に用意し、「分からない！ って思ったときは、裏にヒントがあるから見て選んでもいいよ。でも、ヒントを使うのは『無理だーほんとに分らない！』って時だけね。なるべくヒントがなくても答えられるように、がんばって覚えてみてね。」と声をかけて始めた。類出の読みについては特に悩むこともなくすべて正解したが、目にする頻度

が低い読みについてはほとんどすべてヒントを見て解答した。ヒントを見ればすぐに分かる様子であった。ヒントを活用することで、目にする頻度が低い読みと類出の読みを結びつけて定着させることができればと考えた。

最後に漢字コツコツプリントを実施した。第1回カウンセリングでは足りない画を補う問題で左上から順番に解答していたが、第2回カウンセリングでは目に付いたものから解答している様子が見られたので途中で制止し、「実はこの順番、ちょっと大事なんだよね。左上から順番に解いてほしいんだけど、いいかな？」と声をかけると「いいよ。」と言い、その後は順番に解答した。

学習援助が終わった後、母親への報告の時間をもった。一通り報告を終えた後、宿題の予定表と漢字・読みカード、プリントを母親へ渡し、実施方法の変更点を伝えた。

その後、母親とA男へ「何かご質問やご要望などはありますか？」とたずねたところ、直接学習には関係してはいないが、学校で困っていることについての報告があった。心理臨床的援助の必要性を感じられたので、教育臨床部門へのリファーマ視野に入れて検討することとした。

第1回カウンセリングでは、本学習援助の効果についてはまだ分からない状態であったが、家庭学習時やカウンセリング時の確認テストで一定の効果が認められた。そのため、報告時の表情や口調などからA男や母親の本学習援助へのモチベーションはかなり高まっているように感じられた。また、A男も本学習援助によって漢字を覚えられたことをとても喜び、漢字学習に対する自己効力感が高まっているようであった。そこで、第3回カウンセリング以降も、第2回カウンセリングと同様のやり方で進めていくこととした。

また、学習のペースについて、母親とA男は余力を感じているらしく「1日2字以上でもできそうな気がしますが、どうですか。」と母親から申し出があった。しかし、確かに1年生範囲の簡単な漢字については1日2字以上でも対応できるとカウンセラーも感じたが、学年が上がるにつれて複雑な漢字も出てくるので難しくなるのではと感じられた。事実、確認テストにおいて、ほとんどの漢字が記憶されているが、落ちている漢字もあること、その漢字は1年生の漢字のうちでは

複雑な漢字であることが明らかとなっている。そこで、「1日1字は少ないと感じるかもしれませんが、1年続ければ365文字にもなります。これからどんどん難しい漢字も出てきますので、1字1字確実に身に付けていくことが大事だと思います。少しずつ、焦らずコツコツやっていきましょう。」と声をかけると、「365文字！ そう考えるとすごくたくさんですね。焦らずにやっついこうと思います。」とのことであった。

第3回～第5回カウンセリング

第3回カウンセリングの週の取り扱い漢字は「花」,「貝」,「竹」,「石」,「火」,「大」,「川」,第4回カウンセリングの週の取り扱い漢字は「年」,「林」,「白」,「山」,「夕」,「立」,「入」,第5回カウンセリングの週の取り扱い漢字は「気」,「森」,「車」,「虫」,「天」,「玉」,「犬」であった。第3回カウンセリングから第5回カウンセリングにおいては、本学習援助の流れにも慣れ、学習援助は問題なく進めることができた。また、確認テストも毎回ほぼ全問正解することができていた。A男も漢字の習得に対して自己効力感が高まってきており、また、母親も家庭での学習についてやり方が分かってきたとのことであったので、第5回までで学習援助は終了とし、第5回カウンセリングの翌週に最終テストを行うこととした。

第3回カウンセリングから第5回カウンセリングでは、学習援助そのものは問題なく進めることができたが、第2回カウンセリングで報告された心理臨床的援助が必要と考えられる事象について話題に上がることが多くなった。特に第4回カウンセリング時は、A男は普段は笑顔でいることが多いのだが、学習援助の間も表情が優れず、初めて学習援助場面においてもその事象が確認された。学習援助自体は問題なく進めることができ、時間もあったので、A男とその事象について話をする時間をもった。すると、その事象そのものにA男は不安感や懸念を抱いていること、その事象の引き金となる事柄の1つについて大きな苛立ちを感じていること、その事象が家庭で起こることによって母親を困らせてしまうのをとても心苦しく感じていることが語られ、その事象に関連する種々の事柄がA男にとってとても大きなストレスとなっていることが明らかとなった。このことか

ら、今A男に必要なのは学習援助よりも心理臨床的な援助なのではないかと感じられたので、第4回カウンセリングの学習援助終了後に「にこにこルーム」の教育臨床相談部門について紹介を行った。1週間考えてみるのとことであつたが、第5回カウンセリングにおいて、母親もA男も教育臨床相談を希望したので、教育臨床相談部門へリファーすることとした。

援助の評価

事後評価として、第5回カウンセリングの1週間後に、学習援助にて取り扱った全42字すべてについて確認テストを行った。その結果、最終週に学習した目にする頻度の低い読みの漢字2字を解答することができなかった（「紅（ぎょく）を食べる」,「（あま）の川がかかる」）。ヒントを提示したところ、すぐにどちらについても解答することができた。この2字は家庭学習のプリントを見ても解答できているときとできていないときがあつたので、まだ知識として定着していないと考えられる。

確認テスト終了後、確認テストの結果の報告と以後のフォローアップのため、母親とA男への面接を行った。その際、既習漢字については本学習援助で用いた方法を用いて復習すること、新出漢字や既出漢字でも覚えられない漢字がでてきたときには、漢字の書き取り（ただし、めんどうだからと漢字は漢字だけ、読みは読みだけ書くのではなく、漢字と読みは常に対処させて書くことを再度指導。）と本学習援助で用いた方法を用いて行うことを確認し、それでも対応できず困難な状況が出てきたときにはまた学習相談へ申し込みいただくよう伝えた。

考 察

本事例は、「にこにこルーム」の学習相談活動において学習援助を行った事例である。本事例では、漢字の習得に困難を示す小学校5年生の男児A男に対して認知カウンセリングの手法による援助を行った。

初回面接時に実施した漢字テストでは、小学校1・2年生で学習する漢字についてほとんど解答することができていなかった。A男はこれまで幾度となく書き取り学習をしてきていること、誤答

の傾向や、読み課題についても解答できていないことから、漢字の読みと書きが別個のものとして記憶されているのではないかと仮説を立てた。また、その他の誤答から、画に対する注意も不十分であると感じられた。加えて、A男の発言よりA男の漢字学習に対する自己効力感の低さが明らかとなり、自己効力感の向上も課題と考えられた。

そこで、漢字の読みと書きをつなげることに注意をはらうことを柱として、1回の漢字学習では「漢字の全体の形をとらえる」、「漢字の読みを覚える」、「漢字を構成する画に意識を向ける」という流れで行うこととした。これにしたがって、学習援助を、「①先生が書いた漢字はどちらかな？（第2回カウンセリングより、①先生が書いた漢字をよく見ておぼえて書いてみようへ変更。）」「②漢字の読みを調べよう（第2回カウンセリングより、②漢字の読みをかくにんしようへ変更。）」「③先生が読んだ漢字はどちらかな？（第2回カウンセリングより、③カードに合う漢字はどれかな？に変更。）」「④漢字コッコップリント」の4構成で実施した。また、1回（1日）に覚える漢字の字数を1字とし、少しずつでも確実に漢字を習得させ、さらに、学習援助時に適宜称賛を与えることとした。これは、称賛により漢字学習へのモチベーションを維持し、漢字を1字1字確実に習得させることで自己効力感を高めることをねらいとするものであった。

その結果、第2回カウンセリング以降に実施した毎回の確認テストにおいてほとんどの漢字で正答を書くことができた。また、事後評価において本学習援助にて取り扱った全42字について出題したところ、最終週に学習した目にする頻度の低い読みの漢字を答える問題のうち2問を除いた40問を正解することができ、不十分な漢字はあるものの本学習援助で取り扱った漢字についてはほぼ習得が確認された。第1回カウンセリングの週に取り扱った漢字についてもきちんと解答することができており、約2ヶ月と短い期間ではあるが、本学習援助において習得した漢字の記憶は保持さ

れていたことが確認された。加えて、学習時や報告時のA男の様子から、ペースはゆっくりではあるものの、漢字を習得できたことがA男の漢字学習に対する自己効力感を高めたように感じられた。

本事例は、小学校1年生で学習する漢字までで終結となった。今後、A男はさらに複雑な漢字の学習にも取り組むこととなる。本事例にて用いた手法が、そうした複雑な漢字の習得にも適用可能なのか、新出漢字についても適用可能なのかは定かではない。本事例にて行った学習援助は、漢字の読みと書きのリンクを作るということを重点目標として実施した。新出漢字のような、そもそも漢字自体の記憶がなされていない漢字については、本事例にて行った学習方法は単純に適用することはできない可能性は十分考えられる。しかし、この点については、学校で宿題として出されている書き取りと本事例にて行った学習方法を組み合わせることで対応可能なのではないかと考える。それでも対応できない漢字が出てきたとき、どのような学習方法を用いるかは今後の課題と考えられる。

引用文献

- 市川伸一 1993 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点— プレイン出版
- 市川伸一 1998 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 教文堂
- 江湖龍平・中溝幸雄 1989 漢字、仮名、図形の符号化過程 心理学研究, 60, 265-268.
- 野崎浩成・市川伸一 1997 漢字学習支援システムの開発：漢字の構造理解と筋運動感覚の獲得 日本教育工学雑誌, 21(1), 25-35
- 文部省初等中等教育局初等教育課 1958 筆順指導の手びき文部省（現文部科学省）
- 吉村匠平 1994 ランダム図形の再認における書くという方略について 心理学研究, 65, 253-260.