

## 〔論 説〕

# 学びのつまずき感から克服に至るプロセスと各要因について — 一現大学生の回顧的インタビューを基に M-GTA を用いた質的研究 —

川 崎 知 巳

## I 問題と目的

2007年学校教育法の改正により、法律によって「学力」が定義された。学校教育法第30条第2項には、次の規定がある。

「前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」

この規定では、いわゆる「学力の三要素」と呼ばれるものが示されている。

平成29年（高等学校は平成30年）告示の学習指導要領（以下、「新学習指導要領」という。）においては、「生きる力」の中の「確かな学力」を児童生徒に育むため、学習する子供の視点に立ち、教育課程全体や各教科等の学びを通じて「何ができるようになるのか」という観点から、育成すべき資質・能力を、①「何を理解しているか 何ができるか（知識及び技能）」、②「理解していること・できることをどう使うか（思考力、判断力、表現力等）」、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」と整理した。その上で、前述の3つ資質・能力を育成するために「何を学ぶのか」という、必要な指導内容等を検討し、その内容を「どのように学ぶのか」という、児童生徒たちの具体的な学びの姿を考えながら構成されている。すなわち、新学習指導要領が、従来の学習指導要領と大きく異なる点は、教科の枠を越えて学校教育の重点を「何を教えるか」から「何ができるようになるか」に大きく転換したことである。新学習指導要領において、育成すべき資質・能力、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等は、学校教育法第30条第2項に規定する学力の三要素に相当するものであり、学力の三要素を児童生徒に身に付けさせるためには、指導内容はもとより、これまで以上に、各教員が、一人一人の児童生徒について「どのように学んでいるか」、「子供の発達をどのように支援するか」、「何が身に付いたか」を見取ることは、一人一人の児童生徒の学びを把握し、学びでつまずかせない配慮、学びを保障することであり、重要な視点となる。

なお、本稿において、「児童生徒」「子供（たち）」「子ども（たち）」といった同意味の語句が混在しているが、引用や引用文献に「子供（たち）」「子ども（たち）」と記述がなされている部分については、そのままの語句を用いている。

## II 学力問題

### 1 学力格差問題について

児童生徒の学びのつまずきについて論じるにあたり、児童生徒間における学力格差の問題について、ここで概観する。

和井田(2006)、松下(2017)は、戦後の学力論争を、「5つの波」として5期に整理して論じている。その中で、和井田(2006)は、児童生徒間において学力差が生じる問題を、「学力格差」と論じ、第3期の、1970年代前半に、教育の現代化を反映した学習内容の高度化のもとで、授業についていけない子どもの大量発生が明らかとなり、「落ちこぼれ」・「落ちこぼし」問題が浮上したと論じている。また、和井田(2006)、松下(2017)の述べる第5期では、1999年から、大学生の低学力問題や国際学力調査の結果を契機に学力低下論争によって、日本の子どもたちの「学力」が注目された(市川2002、山内・原2005)。その後、学力「低下」の問題は、学力「格差」の問題にも関心が向けられるようになり、実証的なデータによって議論が繰り広げられる(荻谷2001、荻谷他2002)「学力調査の時代」(荻谷・志水編、2004)に入った。これらの研究で指摘されたポイントとして、社会階層間に存在する「学力格差」の問題であった。

志水ら(2014)は、憲法第二十六条の規定があるにも関わらず、「教育を受ける権利」を十分に保障することができているかという課題を呈し、日本の学校システムは、その理念とほらはらに、種々の社会集団を排除する機能を果たしてきたと論じている。

また、荻谷他(2002)は、小・中学生の「学力低下」の実体が、子どもたちの間の「学力格差の拡大」—子どもたちの学力の「2こぶラクダ化」という現象—の結果としてもたらされたものであると論じている。それを踏まえ、志水(2015)は、数十年前の日本では、大きな学力の学校間格差は存在していなかったと推測されるが、2000年あたりからの各自治体における学校選択制の採用や2007年の全国学力・学習状況調査の導入以降、小学校においても中学校においても、「学校間格差」が急速に拡大しているように見受けられるのは、ひとことで言って日本の格差社会化の進行のゆえであろうと指摘している。

このように、学力格差を中心とする教育格差の問題は、ここ20年(2000年から2020年)ほどで大きくクローズアップされてきている(志水、2020a)。

### 2 学力格差の生じる要因・背景

学力格差やそれにかかわる学力形成に関して以下の先行研究がある。

荻谷(1995)は、社会階層による学業成績の格差が生じることは研究者の間では『常識』になっていると述べている。また荻谷・志水(2004)においても、「子どもが生まれ育つ家庭の社会・経済・文化的な環境によって、学業達成に差異がみられることは、一種の『定説』といってよい」と述べ、教育格差の要因として家庭的要因を重視するのは、教育社会学の「常識」であり「定説」であると論じている。

同様に、片岡(2001)、金子(2004)、吉川(2006)(2009)、橘木・八木(2009)、小塩(2011)、小塩ら(2012)も、学力形成に関して家庭的要因を重視している。

お茶の水大学・Benesse教育研究開発センター(2009)は、義務教育段階における学力格差を生むものとして「家庭的環境」「学校の特性」「地域特性」の3つを挙げている。

志水（2020a）は、現代日本の子どもたちの学力格差の実態について、国際比較・地域間格差・学校間格差・階層間格差という4つの側面から検討した（志水・高田，2011）結果以下のように論じている。すなわち、国際比較においては、日本の教育は、アウトサイダーの視点からは、高い質を誇る代表格の一つとしてみなすことができる。一方、地域間比較においては、都道府県間の学力格差は縮小傾向にあるものの、学校間格差においては、急速に拡大しているように見受けられると論じている。また、階層間格差については、テストで測定される学力に対して、家庭の経済資本・文化資本・社会関係資本の3つの要因が、それぞれ独立に統計的にきわめて有意な影響を与えること、つまり、たとえ経済資本や文化資本が十分でなくとも、社会関係資本が豊かな環境であれば、子どもの学力は「下支え」されやすいと解釈でき、経済的に厳しい家庭の子どもほど、社会関係資本の恩恵を受けやすいことを明らかにした。

以上が、学力格差やそれにかかわる学力形成に関する教育社会学と経済学の研究であるが、両分野の研究においても家庭環境が教育格差や学力形成に及ぼす影響が大きいこと、しかし、家庭の経済資本・文化資本・社会関係資本に着目したときに社会的資本つまり学校、地域等の資本によって、学力の「下支え」ができることが確認される。

さらに、志水（2002a）は、学力の構造的関連性を「学力の樹」に図式化し、「知識・技能」（A 学力）を樹木の「葉」に、「思考・判断・表現」（B 学力）は「幹」に、「意欲・関心・態度」（C 学力）を「根」に当てはめた。そこで、志水は「点数化できる部分（見える学力）」（A 学力と B 学力の一部）は学力全体の一部であり、「点数化できない部分（見えない学力）」（B 学力の残りの部分と C 学力）に下支えられており「学力の樹」の考え方の眼目は「C 学力」（=根っこ学力）の第一義的な重要性を主張している。つまり、「点数化できる部分（見える学力）」を伸ばすためには、その土台にある「点数化できない部分（見えない学力）」がしっかりしていなければならない、「点数化できない部分（見えない学力）」の中核をなす要素として、「自尊感情」「学習習慣」「目的意識」を取り上げ、この3つのハードルを順調に越えていかないと、確かな見える学力の獲得は覚束なくなると論じている。また、「学力の樹」の「樹」を子どもに例えたとき、樹を取り巻く周囲の状況が、その子にとっての成育環境、教育環境で、環境との相互作用の中で徐々に成長を遂げると述べている。

ここまで、学力格差とその要因について先行研究を概観してきたが、学力格差には様々な影響が考えられる。教育社会学者は、社会的な要因すなわち階層差や地域間格差、さらに学校間の格差、家庭の格差、個人差などを指摘している。いずれにしても、学力差がまったく生じないという状態は現実的ではないとしても、理不尽な要因が子供の学力差に影響しない、公平性の保障をしていくことが重要である。

公平性の保障つまり学力保障について、高田（2019）は、それまで学力問題を考える際に政府が一貫して採用してきた用語である「学力向上」に対して「学力保障」という語を使用する転換期になり、それ以降、各種の政府文書のなかにも「学力保障」という文言が散見されるようになってきていると述べている。

これを踏まえ、志水（2020b）は、「学力保障」を、「すべての子どもがもつ、確かな学力を獲得する権利を実現させること」と定義し、学力格差の克服という問題を考える際に、学力保障の観点の重要性を強調している。その際、「格差の克服」とは、「平均値の差を縮

めること」ではなく、「下位層の学力を下支えすること」を強調している。その中で、小・中学生の学力格差の克服にかなりの程度成功している「効果のある学校」の教育活動に共通する特徴の抽出する研究を通し、学力格差の克服が「できる」学校と「できない」学校の二極化が生じつつあるように感じると論じている。ちなみに、小・中学生の学力格差の克服にかなりの程度成功している日本の「効果のある学校」の教育活動に共通する特徴は、以下のとおり論じられている。

第1が、「気持ちのそろった教職員集団」—すべての子どもの学力を保障する学校をつくるという教職員の気持ちがそろっている集団。第2は、「戦略的で柔軟な学校経営」—リーダー、ミドルリーダーの学校経営の在り方。第3は、「豊かなつながりを生み出す生徒指導」、第4は、「すべての子どもの学びを支える学習指導」、第5は、「ともに育つ地域・校種間連携」、第6は、「双方向的な家庭とのかかわり」、第7が、「安心して学べる学校環境」、第8は、「前向きで活動的な学校文化」であった。志水(2020a)は、このような全面的、総合的な学校づくりの努力なくして、すべての子どもの学力を支えることは無理であると論じている。

これまで述べてきたことをまとめると、今後、新学習指導要領における教育が行われていくにあたり、学力格差の克服の問題、学力保障の問題は依然として、継続しているものであると論じることができる。また、学習指導要領が求める資質・能力すなわち学力を伸ばすためのひとつのアプローチとして、「下位層の学力を下支えする」学力保障の面に焦点をあてていくことは重要であると考え。本研究では、志水(2020a)の論じる日本の「効果のある学校」の第4である「すべての子どもの学びを支える学習指導」に着目する。そして「下位層の学力を下支えする」観点のなかでも、児童生徒のつまずきへの指導、支援の在り方について明らかにすることが、教師間格差の解消に寄与すると考える。

そこで、子どもの学びつまずきとその対応に関する先行研究を概観する。

### Ⅲ 子どもの学びつまずきとその対応に関する先行研究

長澤(1995a)は、つまずきを「諸要因の複合的で多面的な相互作用による諸矛盾の屈折的な現出をも含むもの」としてとらえ、さらに長澤(1995b)は、「教師は子どもたちの多種多様な『つまずき』に対する、より意味連関的・構造的で広範な理解とよりの確な対応力が必要とされてくる」と指摘し、つまずきを理解するためには、一面的な説明だけでなく、諸要因の相互作用をより多面的・構造的に考察することの必要性を述べている。

駒林(1980)は、学習のつまずきについて、「心理学的原因と教授学的原因との相互関連を切り離すことはできないし、そうすべきでもない。だが、それらのうちのどの原因がという『主要な原因』(中略)を見きわめることも大切である。」と述べており、さらに、長澤(1995b)、駒林(1980)は、学習のつまずきの構造や原因を見極め対応する重要性を述べており、駒林(1982)は、「前提となる知識・技能の欠如」を「つまずき」の要因の一つとして、「つまずき」を防ぐためには、前提となる基礎的知識・技能の習得が重要であることを指摘している。

学びのつまずきについての、各教科等における具体的な先行研究としては、次のような研究がある。

小林ら（2015）は、「つまずき」を「学習者の内・外にある構造的な要因によって生起する学習への不適応な状態」と定義し、家庭科における「つまずき」の要因を構造的にとらえた。その結果、到達目標が明確で、家庭科授業の場での習得が求められる学習内容と複雑な思考を必要とする学習内容につまずきがあること、家庭科学習において「つまずき」に影響を及ぼす要因として、学習に対する「適切な判断」の困難さが見いだされた。また、「つまずき」要因の関連構造としては、「適切が学習方法」がわからないという「つまずき」は、『心理的要因』として子どもの内部に結びつき、「苦手意識や学習意欲の低下」を子どもに生じさせることに繋がっていくと考察している。そして、家庭科の『複雑な学習内容』を子どもたちに納得させ、興味・関心を持たせてわかりやすく指導することに困難を生じている教師による『不適切な指導方法』について指摘し、この内的要因による「つまずき」は『学習機会の減少』、『生活への一般化』による「つまずき」に繋がり、ひいては家庭科授業に対して、面白くなく、わかりにくい教科という負のイメージを持たせるという悪循環に陥っていると考察している。

関ら（2017）は、開発教育及び参加型学習を取り入れたワークショップを高校のGIS教育の授業の一環で実施し、性格別による学習者のつまずきの特徴を明らかにしたところ、明るく、よく笑い、自分の感情を素直に表現でき、好奇心、積極性、想像力に富む一方、じっとしているのが苦手、自分勝手、傍若無人、がんこという面のある学習者は、学習方法における言葉の理解につまずいており、自分にも他人にも高い要求をせず、他人を攻撃したり、批判したりせず、友好的である一方、責任感や倫理観に乏しい特徴のある学習者は発表につまずいている事を明らかにし、それぞれの指導の工夫を述べている。

一方、つまずきへの支援・指導の在り方については、次のような先行研究がある。

瀬尾（2005）は、Schoenfeld(1985,1992)が提案した数学の問題解決において自己のつまずきを明確化するためのメタ認知スキルを整理し、つまずき明確化方略とし、つまずき明確化方略が援助要請の生起に関連することを明らかにした。さらに、瀬尾（2007）は、学習場面、特に数学の問題解決場面において、つまずき明確化方略を教授することによって、質問生成量の増加が、数学の学力の高い集団で確認されたと論じている。

福田（2017）は、家庭学習場面で、「自力で問題が解けない」といったつまずきに直面した際に、中学生・高校生集団ともに、教師が授業中に教科書を積極的に使用していると生徒が認識しているほど、「教科書・参考書は家庭学習でも利用する道具である」という教科書観を抱いており、数学の授業において、教師が教科書・参考書を積極的に使用することの重要性を示唆した。

藤澤（2002）は、学力低下を助長する原因のひとつが「ごまかし勉強」の拡大にあるとし、その特徴として、(i) 興味関心に応じて教材や学習内容を広げないで学習範囲を限定する傾向と (ii) 学習内容を、自分の判断ではなく、外的基準（テストに出題されるか否か等）によっての価値判断する代用主義の傾向があると論じている。

佐藤（2006）は、提示情報の認知における受動的な対処による受動的認知と、その対概念として、既有知識と照合しながら提示情報の意味を理解する能動的認知を取り上げ、大学生対象の研究からは、大学生のつまずきは、提示情報の認知における受動的な対処によるものであり、認知的能動性が低いほど関連づけが困難であり、認知的能動性が「学力格差」の問題と密接に関わる可能性を示唆している。

これまでの先行研究では、各教科やそれぞれの学習内容や指導方法についての児童生徒、大学生のつまずきの要因やそれに応じた指導の効果等についての研究が散見される。しかしながら、包括的に捉えた児童生徒の学びのつまずきの生成要因や克服要因についての研究はほとんど見られない。そこで、本研究では、小学校から高等学校までの期間における、児童生徒の学びのつまずきから克服に至るプロセスと各要因を探索的に捉えることが必要であると考えた。ただし、児童生徒の学習のつまずきの有無を調査することは、その児童生徒の感じ方や学習等の過程、実際の学習内容等の修得状況等にわたって多面的・多角的に捉える必要があることと、「つまずき」の有無の客観的な基準を定めることは困難であることから、「つまずき感」とし、学習者が学習の進めるのにあたって困難さを感じるという主観的側面から調査することとする。また、大芦(2016)は、学習(learning)はアカデミックな心理学、教育心理学の側の用語であり、狭義には条件づけに代表される外顕的な行動変容をさし、広義には記憶、理解、知識獲得などの認知心理学的な学習論の内容も含めるのに対して、「学び」は学校教育やその周辺での広い意味での学習活動をすべて含めると論じているなどのことから、本研究では、「学習」という文言を使わずに「学び」の表現を用いることとする。そこで、「学びのつまずき感」を「学校の教科、科目、あるいは授業、家庭学習などをしていく上で、学習内容がわからない、学習内容についていけないと明確に意識し、そのことが学びに向かう姿勢や意欲などにマイナスの影響があったと意識した経験」と定義した。また、現在、学習途中の児童生徒に「つまずき感」の有無やその内容を聴き取ることは、倫理上の配慮を要することから、客観的に自己のつまずき感を述べることができる発達段階にいる大学生を対象とした。その結果に基づいて、学びのつまずき感から克服に至るプロセスと各要因を検討し、新学習指導要領の趣旨である“学習者中心の学習”を推進していく上で資料となる具体的なモデルを構築することを目的とする。

## Ⅳ 方法

### 1 研究の方法

上記の目的を達成するにあたり、本研究では質的研究の一手法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下M-GTAと記す)の手法を用いることとした。その理由として、①本研究の対象となる学生は、初等・中等教育期間において、「学び」につまずき感があったが、その後、なんらかの克服をする中で、学びをあきらめず大学進学道を選び、大学生活で学業成績が高い大学生である。初等・中等教育期間の、「学び」のつまずき感の発生から、克服の過程には、個人的な問題なども存在し、それに触れたり、また、思い起こしたりするなど、心理的に侵襲性の高いデリケートな内容を含む調査になることが予想できるので、研究の趣旨をよく説明し、理解を得、かつ、その後、心理的なフォローができる学生を対象とすることが研究倫理上から重要であると考えた。データを多数集めることはこのような心理的フォローが困難となるため、本研究では量的な研究方法はとらず、少数事例ではあっても、自らの学びのつまずき感や克服の過程を通して得られた豊かなデータを、それに適した質的研究の方法で分析することが適当であること、②本研究では、学びのつまずき感が生じた生成要因と、学びのつまずきを克服して、大学進

学をし、学びの道を意欲的に歩んでいる学習者の有用なモデルを構築するために、実際に学習者の視点から分析することを目的としており、そのためには対象者の語りをデータとして分析する M-GTA の方法が適していること、③従来の事例研究やライフヒストリー研究の方法ではデータと考察と関係が必ずしも明確ではなく、考察が研究者側の視点に偏る傾向が見られたのに対して、M-GTA は対象者（研究協力者）の語りのデータから、それに基づいた研究結果が導かれるための明確な方法論を有しているため、データと考察との対応関係が明確であり、考察が研究者側の視点に偏ることを防ぐことができるといったことによるものである。

## 2 対象者（研究協力者）

本研究においては、現在、大学で、累積 GPA（Grade Point Average）3.0 以上の学生（学生の自己申告によるものとする）で、小学校、中学校、高等学校期間に、学びで、明らかにつまずき感のために学習意欲等に影響があった経験があった学生 22 人を対象とした（Table 1）。

Table 1 対象者（調査協力者）の概要（調査時）

協力者	大学	学年	性別	累積 GPA	出身地
A	私立	2	男	3.2	千葉
B	私立	2	男	3.1	茨城
C	私立	2	男	3.1	東京
D	私立	2	女	3.3	東京
E	私立	2	女	3.5	千葉
F	私立	2	男	3.2	三重
G	私立	2	男	3.5	神奈川
H	私立	3	男	3.1	千葉
I	私立	3	男	3.3	千葉
J	私立	3	男	3.2	東京
K	私立	3	女	3.4	千葉
L	国立	2	男	3.3	東京
M	国立	3	男	3.1	千葉
N	国立	2	女	3.2	茨城
O	私立	1	男	3.2	長野
P	私立	1	男	3.1	京都
Q	私立	1	男	3.3	福島
R	私立	1	男	3.2	北海道
S	私立	1	男	3.4	茨城
T	私立	1	女	3.1	栃木
U	私立	1	女	3.2	神奈川

## 3 倫理的配慮

インタビュー開始時に、あらためて本研究の目的やプライバシーの保護について口頭で説明し、インタビュー内容の研究使用と、IC レコーダーによる音声記録の許可を得た。なお、音声データからの書き起こしに際して、個人名は仮名表記とし、個人情報に配慮した。また、論文の学会誌への掲載について、書面で同意を得ている。

## 4 研究の手順

### (1) 半構造化面接によるインタビュー

筆者の研究室において、対面及び Microsoft Teams Microsoft Teams または Zoom による遠隔によって、半構造化面接を行った。その際のインタビューガイドは下記のとおりである。そして、その面接記録（テープの逐語録）をテキスト化し、それをデータとした。  
〔インタビューガイド〕

「学びのつまずき感」を「学校の教科、科目、あるいは授業、家庭学習などをしていく上で、学習内容がわからない、学習内容についていけないと明確に意識し、そのことが学びに向かう姿勢や意欲などにマイナスの影響があったと意識した経験」という定義を伝えた上で、以下のインタビューガイドに沿って行った。

i) 小学校入学から高等学校卒業まで、学びのつまずきを感じた経験がありましたか。どのような時、どのようなことでそう思ったのですか。ii) 学びのつまずきを感じた時、どのようにその解決に向けて努力しましたか。その成果はどうでしたか？解決にむけて努力しなかったとしたら、どういう理由から努力しようと思わなかったのですか。iii) 学びのつまずきを感じた時、どのようなサポートが誰からあったら乗り越えられると思いますか。iv) 学びのつまずきを感じても、今、大学での学びの道を進もうと思ったのは、どんな考えであったり、どんなことがあったりしたからですか。

### (2) M-GTA による分析

M-GTA は、インタビュー・データから概念を生成し、複数の概念間の関係を解釈的にまとめ、最終的に結果図として提示する。具体的な手続きは、以下の通りとなる。

分析にあたり、データに根ざした分析が可能になるように、分析テーマを「学びのつまずき感から克服に至るプロセスと各要因」と設定した。分析テーマを設定した後、データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例（ヴァリエーション）とし、かつ、他の類似具体例をも説明できると考えられる説明概念を生成した。概念を創る際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、最初の具体例などを記入した。データ分析を進める中で、新たな概念を生成し、分析ワークシートは個々の概念ごとに作成した。同時並行で、他の具体例をデータからさがし、ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入した。なお、具体例が豊富に出てこなければ、その概念は有効でないと判断した。解釈が恣意的に偏る危険を防ぐため、生成された概念の完成度は、類似例の確認だけでなく、出来る限り自分の分析や解釈とは反対の対極例を考え、そのような概念がデータから創られるかどうか、比較の観点から確認を行った。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入した。次に、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し、複数の概念の関係からなるサブカテゴリーさらにはカテゴリーを生成した（分析ワークシートの一例を Table 2 に示した）。さらに、複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要をストーリーラインとして簡潔に文章化し、さらに結果図を作成した。なお、M-GTA においては、これ以上データとの関係を見ていっても重要な新しい概念、解釈が出てこない状態までデータの「理論的サンプリング」を行うという「理論的飽和化」が必要であるが、本研究においては、分析テーマを「学びのつまずき感から克服に至るプロセスと各要因」に絞り、データの範囲を集められた 612 事例のデータに限定して、その中で「理論的飽和化」を図った。



Table 2 分析ワークシート例

概念名	学習欠損による内容理解困難（英語・数学・算数）（9事例）
定義	授業を欠席等し、学習内容が欠損したことによる理解の困難さ、つまずき感や挫折感を感じたこと
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校に入学したときに英語新しく導入されたじゃないですか。最初、英語楽しくて、一生懸命やってたんですけど、一回風邪かなんかで授業休んだ時に、授業すごい進んじゃって、で、次の授業の時に、もう全然わからなくなっちゃって、</li> <li>・学校を欠席している間に、授業が進んじゃって、で、学校行ったら、もう授業が全然わからなくなっちゃって……で、自分でその時に自分で解決しようとして、勉強してたんですけど完全にわからなくなっちゃって、で、そこからもういいやってなって</li> <li>・インフルエンザっていうんですか、で、学校を1週間休んで、で、学校にいってみたら、進んでいて、そこからチンプンカンプンになっちゃって</li> <li>・そんなに長く休んだわけじゃないんですけど、欠席した時間に、すごい重要な部分だったことしていらしくて、周りはわかっているのに、自分だけついていけなくて焦りまくって、（以下省略）</li> </ul>
理論メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・欠席による学習内容の欠損が生じて理解できなくなって、学習につまずいていく</li> <li>・欠席している間に学習内容が進みすぎてわからなくなる。</li> <li>・重要な内容を学ぶ時間の授業を欠席して、わからなくなった。（以下省略）</li> </ul>
概念名	学習内容が理解できない（国語・数学・英語）（13事例）
定義	国語・数学・英語の学習で、学習内容が理解できないなどの理由で、つまずき感や挫折感を感じたこと
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の中で一番苦労したなっていうのは中学校の英語ですね。…今思うとまず勉強をしなかったってのがそのできなかった一番の理由なんですけど、当時は苦手意識があって、やればできるって思ってたんですよ数学とか他の科目は。ただ英語だけはやってもできないなっていう先入観みたいなものが自分の中であったから、勉強がそりゃ…やっても結果が出ない勉強は辛いで嫌だなっていうのがあって、英語に苦労しました。</li> <li>・なんか単語とかは何か覚えられるんですけど、文法に関してのことが全然わかんなくて。まあとりあえず単語単語で覚えて、何とかギリギリっていう感じです。単語を覚えてくることはそんなにつらくはないんだけど、あのー英語の文章を、例えば読解するのに、それこそSVのどれが主語でどれが述語で動詞でどれが目的語なのか、そういうことでやってくのがもうわけ分からなくて、もう全然分からなくて。</li> <li>・もともと、単語わかってなかったら、もうすでにわからないってあるじゃないですか。考えても、わからなかったんで、（中略）動物の英語とか、そういうのは知ってたんですよ。普通に使うやつをなんか、あんま、覚えたりするのが、覚えたりっていうか、和訳とか、和訳ってよりも、英語訳するのが特にできなくて。</li> <li>・（担当する先生が）そのちよーど変わった時にちょうど長文をやり始める時で、文…、なんていうんすかね。あまり文法というか、文法が、あまり頭に入ってこなくて。文を上手く訳せたり読めたりしなかった、出来なくなっちゃた。</li> <li>・えっと、国語で敬語が今も結構躓いてて、敬語って色々使い方があってじゃないですか。謙譲語、尊敬語って、自分は、です。とます。をさえれば敬語になると勘違いしていた人間なんで、そこで先生方に直されましたね。国語系ですね、躓きは、敬語とか後…四段かつ…？？五段活用とかがあって敬語って色々種類あってめんどくさって思ったのがあります。</li> <li>・周りの人は結構理解してる感じだったんですけど、自分はなんか、なんでそうなるのかが全然理解ができなくて、結構テスト前とかも自分で一人でやっていると全然分からないというか…なんとなく理解はできるんですけど、（中略）よく自分では理解できない、理解っていうかなんでその答えになるかがわからない。（以下省略）</li> </ul>
理論メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習内容が理解できなくなって、学習につまずいていく（以下省略）</li> </ul>

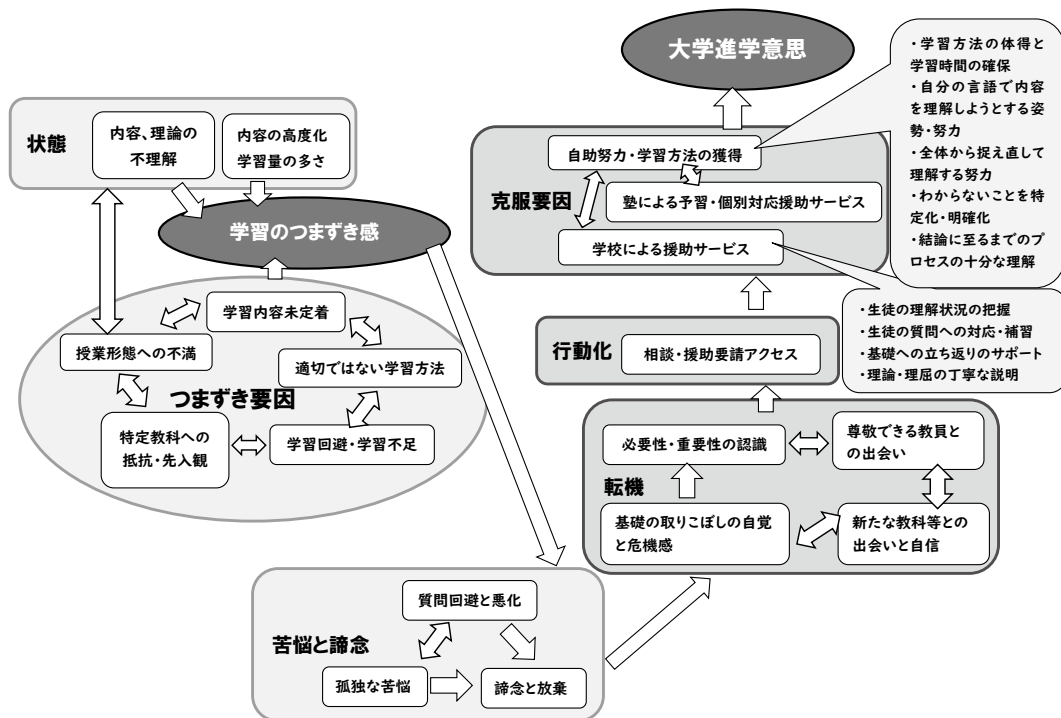
### (3) 分析の質の保障

本研究では、分析過程および分析結果について以下の作業を行い、結果の質を担保した。まず、分析開始時に、M-GTAの研究に造詣の深い大学教員から、分析テーマの設定および分析方法に対するスーパーバイズを受けた。また、概念およびカテゴリーの生成過程において、筆者の研究テーマをよく知る大学教員によるスーパーバイズを3回受けた。これは、学校心理学、教育心理学の専門家の立場から行われたものである。分析においては、筆者の出身大学院の質的研究の研究者2名、大学院生2名とともに行うことで、妥当性を高めることを試みた。

## V 結果と考察

分析ワークシートを用いて概念を生成したところ、49の概念が生成され、そこから18のサブカテゴリー、さらには6つの上位カテゴリーが生成された。そして、結果図をFigure 1に示した。以下、分析結果を説明する。なお、概念については【 】で、サブカテゴリーについては〈 〉で表し、カテゴリーについては《 》で、その定義については、[ ]で表した。また、研究協力者の発言については「 」で示したが、プライバシーの保護のため、発言者については記載していない。

Figure 1 学びのつまずき感の生成要因と克服要因 結果図



## 1 カテゴリーの動き

まず、カテゴリーを中心に、分析により示された研究協力者（以下「学習者」と呼ぶ）による学びのつまずき感の生成から克服までの枠組みを概観する。

学習者は、学校生活、学校での授業、家庭学習などを通して、理解不足や、学習内容の高度化、学習内容の量などから、A《学びのつまずき感の状態》を自覚する。その背景には、B《学びのつまずきの要因》があり、この要因が相互に作用しながら、学びのつまずき感を強化している。この学びのつまずき感は、C《つまずき最中の苦悩と諦念》の状態に学習者を陥らせる。孤独な苦悩を抱え、あきらめの気持ちや学びを投げ出したい思いと葛藤する中で、つまずき感のある学習者に、このままの状態ですべての時に身に迫る危機感や、基礎基本の必要性、あるいは希望をもたせてくれる教員や教科との出会いといったD《つまずき苦悩からの転機》が訪れる。この転機から、学習者は、自らE《克服に向けた行動化》をしていく。その行動化の中で、つまずき感の克服のための手立てとしての援助要請や自分の学習方法の獲得などのF《サポートと自助努力等の克服要因》が明らかになっていく。

## 2 カテゴリーごとの分析

次に、カテゴリーを構成する概念の関係を中心に、説明する。概念の定義を Table 3 に示した。

### A《学びのつまずき感の状態》

学習者は、「学校を欠席している間に、授業が進んじゃって、で、学校行ったら、もう授業が全然わからなくて」なった【学習欠損による内容理解困難】や、「文法に関してのことが全然わかんなくて（中略）どれが主語でどれが述語で動詞でどれが目的語なのか、そういうことでやってるのがもうわけわからなくて」といった【学習内容が理解できない】あるいは、「どうしても理論が分からないと、覚えにくいというか、もやもやする」という【理論がわからない】ことに気づいていく。これら3つの概念は、学習内容そのものの理解に関するものであることからA-1. 〈内容、理論の不理解〉と命名した。また、「簡単でしたけど、難易度がどんどん上がってくじゃないですか。で、ほかのテストに比べたら、0からやってって感じだから難易度の上がり方が、大きいじゃないですか。で、どんどんついていけなくなるというか難しくなって」いく【学習内容の高度化】や、「数学だったら図形とかは点数良かったんですけど、でも、なんて、言うんすか、二次方程式とかそういうの行っちゃうと、なんか、もう、なんか、結構、変な点数ばっか取って」いるなどの【特定の箇所でのつまずき】、「覚える量とかすごいっばい」あることから【学習内容量の多さに追いつかない】体験をしていく。これら3つの概念は、学習内容の状態に関するものであることからA-2. 〈内容の高度化・学習量の多さ〉と命名した。これら2つのサブカテゴリーは、学びのつまずき感を学習者自身が気づいていくきっかけとして《学びのつまずき感の状態》と命名し、[〈内容、理論の不理解〉や〈内容の高度化・学習量の多さ〉からの学習者の《学びのつまずき感の状態》]と定義した。

### B《学びのつまずきの要因》

学習者は、「自分の中で、得意なものとして、答えが一つ、明確なもの、数学だったり、（中略）一つじゃないですか、答えが。ただ英語だったり、国語だったりっていうのは答

Table 3 概念・カテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念
A. 学びの つまずき感 の状態	A-1. 内容、理論の理解	概念 1 学習欠損による内容理解困難（英語・数学・算数）（9事例） 概念 2 学習内容が理解できない（国語・数学・英語）（12事例） 概念 3 理論がわからない（物理）（3事例）
	A-2. 内容の高度化 学習量の多さ	概念 4 学習内容の高度化（数学・英語・情報処理・簿記）（15事例） 概念 5 特定の箇所でのつまずき（数学）（14事例） 概念 6 学習内容量の多さに追いつかない（日本史）（3事例）
B. 学びの つまずき要 因	B-1. 特定教科への抵抗・ 先入観	概念 7 採点基準に幅のある教科への抵抗感（18事例） 概念 8 先入観等による学習意欲不足（10事例） 概念 9 教員との人間関係の悪さ（19事例）
	B-2. 授業形態への不満	概念 10 教員ごとの授業スタイルの変化（18事例） 概念 11 教員の一方的な授業展開（15事例） 概念 12 教員による生徒の学習理解状況把握の甘さ（19事例）
	B-3. 学習内容未定着	概念 13 時間経過に伴う学習内容忘れ（10事例） 概念 14 学習量の多さに伴う学習内容忘れ（8事例）
	B-4. 学習回避・学習不 足	概念 15 学習時間、学習量の減少、不足（21事例） 概念 16 苦手感情と学習回避・学習不足（19事例）
	B-5. 適切ではない学習 方法	概念 17 丸暗記・記憶力での対応（9事例） 概念 18 感覚的な解き方（5事例） 概念 19 理解なしの丸暗記、機械的な暗記の限界（7事例）
C. つまず き最中の苦 悩と諦念	C-1. 質問回避と悪化	概念 20 教員の人柄・雰囲気の影響する質問回避と悪化（16事例） 概念 21 遠慮による教員への質問回避と悪化（20事例）
	C-2. 孤独な苦悩	概念 22 一人で格闘（18事例） 概念 23 援助を求められず一人で抱え込む（20事例） 概念 24 解決策がわからない（15事例）
	C-3. 諦念と放棄	概念 25 高くないテストへの目標設定（7事例） 概念 26 お手上げ状態（18事例） 概念 27 あきらめと学習放棄・投げ出し（19事例）
D. つまず き苦悩から の転機	D-1. 基礎の取りこぼし の自覚と危機感	概念 28 このままではいけない危機感（17事例） 概念 29 基礎的・基本的な学習内容の不十分さの自覚（12事例）
	D-2. 必要性・重要性の 認識	概念 30 基礎の重要性の認識（18事例） 概念 31 学習の必要性の認識と自己反省（13事例）
	D-3. 尊敬できる教員と の出会い	概念 32 自分に正対し、粘り強く指導してくれた教員（8事例） 概念 33 教員という職務を楽しんでいる教員との出会い（5事例）
	D-4. 新たな教科等との 出会いと自信	概念 34 あらたな教科等との出会い（17事例） 概念 35 特定科目での自信（20事例）
E. 克服に 向けた行動 化	F. 相談・援助要請アク セス	概念 36 相談場所・相手を求める（14事例） 概念 37 教員への質問・相談アクセスと克服（16事例） 概念 38 友人等への援助要請アクセス（7事例）
F. サポー トと自助努 力等の克服 要因	G-1. 学校による援助サー ビス	概念 39 生徒の理解状況の把握（20事例） 概念 40 生徒の質問への対応・補習（16事例） 概念 41 基礎への立ち返りのサポート（18事例） 概念 42 理論・理屈の丁寧な説明（10事例）
	G-2. 塾による予習・個 別対応援助サービス	概念 43 通塾が意味する予習の効果性（8事例） 概念 44 通塾が意味する個々に応じた支援や指導法（6事例）
	G-3. 自助努力・学習方 法の獲得	概念 45 学習方法の体得と学習時間の確保（20事例） 概念 46 自分の言語で内容を理解しようとする姿勢・努力（12事例） 概念 47 全体から捉え直して理解する努力（5事例） 概念 48 わからないことを特定化・明確化（19事例） 概念 49 結論に至るまでのプロセスの十分な理解（6事例）

えに幅があるというか、人によって採点基準が変わる部分がある」という【採点基準に幅のある教科への抵抗感】や、「先入観からちょっと授業に対しての熱意が足りなかった」という【先入観等による学習意欲不足】、「担当の先生のこと自分の周りの友達みんな嫌いで」その教科も嫌いになってしまった【教員との人間関係の悪さ】を感じる。これら3つの概念は、教科や教員との関係の中で生じるものであることからB-1. 〈特定教科への抵抗・先入観〉と命名した。また、「何回か（教科担任が）変わった時に、なんか全然教え方が違ったりとか、その時に多分そこから多分英語があんまり得意」ではなくなる【教員ごとの授業スタイルの変化】、「とにかく自分のペースで、ガンガンやっちゃう。その日に教えることかたづけちゃう」ような【教員の一方的な授業展開】、「先生的にはたぶんみんながわかっている段階…段階っていうかわかっている体でどんどん進んでいく」ことから学習内容を理解できなくなる【教員による生徒の学習理解状況把握の甘さ】などの教員の授業方法との関係の中で生じてくるものであることからB-2. 〈授業形態への不満〉と命名した。それに対して、学習者自身の問題として次の3つのサブカテゴリーが見出された。第一は、「自分的には結構理解がはやい方だなーって思ったんですけど、まあでもそのやっぱり、時間が経っちゃった前の部分とかはどんどん忘れて」いく【時間経過に伴う学習内容忘れ】、「どんどん次の分野、次の分野って進んでっちゃうんで、一つ理解しても次の分野いったら前の分野忘れて」いく【学習量の多さに伴う学習内容忘れ】の2つの概念から構成されるサブカテゴリーであり、B-3. 〈学習内容未定着〉と命名した。第二は、「単なる勉強不足だったかもしれない（中略）明らかに自分で勉強する時間」が不足している【学習時間、学習量の減少、不足】、「自分なんか苦手意識持ちちゃうとなんか、あんまりたくなくなってくる性格なので、割となんか苦手なものスルーしちゃいたいっていうか排除」していく【苦手感情と学習回避・学習不足】の2つの概念から構成されるサブカテゴリーであり、B-4. 〈学習回避・学習不足〉と命名した。第三は、「とにかく、もう、公式を覚えて、暗記して、その所になったら、とりあえず書く、みたいな。そう！公式の丸暗記」で乗り越えた【丸暗記・記憶力での対応】や、「自分の問題の解き方がちょっとそういうまあその感覚的に解くみたいなどで」解答していく【感覚的な解き方】、「丸暗記しても、完全に理解したわけじゃないんで、結局その場しのぎっていうか、しのぐけれど」それが学力や得点力に結びつかない【理解なしの丸暗記、機械的な暗記の限界】の3つの概念から構成されるサブカテゴリーであり、B-5. 〈適切ではない学習方法〉と命名した。これら5つのサブカテゴリーは、学びのつまずき感の背景として学習者自身が振り返ったものとして《学びのつまずき要因》と命名し、[〈特定教科への抵抗・先入観〉、〈授業形態への不満〉、〈学習内容未定着〉、〈学習回避・学習不足〉、〈適切ではない学習方法〉]が相互に関連しあって作用する《学びのつまずきの要因》と定義した。

### C《つまずき最中の苦悩と諦念》

学習者は、つまずき感を覚えながらも、「わかんなくて聞きに行けなかったとこすかね。先生が、ちょっとそういう（威圧系）なんかそういう感じ固い先生、（中略）そこで聞きに行けない、聞きに行きづらかったってところ」で、ますます悪化していく【教員の人柄・雰囲気の影響する質問回避と悪化】や、「先生に聞きに行けばもっと分かったかなって思うんですけど。（中略）なんか先生に（うん）聞きにいったら負けていうのがあって、もう、頭悪いって言っているようなもんで、クラスもそういう雰囲気とかなかった」こと

から【遠慮による教員への質問回避と悪化】のプロセスに入る。この2つの概念は、自ら質問をしていくことを避けることから、C-1〈質問回避と悪化〉と命名した。この段階では、学習者は、「自分の周りにいた友達が頭が良くて。でなんか、自分的になんか人に聞けなかった。みんなできるから教えてもらうっていうのが聞きづらかった」ために、【援助を求められず一人で抱え込む】、「テスト前とかも自分で一人でやってると全然分からない」状態で【一人で格闘】していながらも、「どうしていいかわからなかった」といった【解決策がわからない】状況に追い込まれていく。これら3つの概念は、誰かに援助を求めず自分ひとりでもがいている状況であることからC-2〈孤独な苦悩〉と命名した。そして、この孤独な苦悩の中で、「苦手意識をもってたから、テスト勉強とかも、なんかもう、苦手なやつは、なんて言うんすか、取れそうなこと、取れなさそうところを、はなから分けて」目標を下げる【高くないテストへの目標設定】を試みたり、「どうしようもできない。なんかもう聞けないし、分からないし(中略)自分の中で混乱」した【お手上げ状態】や、「出来ないことを、なんか、出来るようにしようとせずに諦め」るなどの【あきらめと学習放棄・投げ出し】の状態が起きる。この2つの概念は、つまりき感から苦手意識を克服できず、合理化したり、もはや努力することをしないC-3〈諦念と放棄〉と命名した。これらの3つのサブカテゴリーは、つまりき感の渦中において学習者のたどる心情的、行動的プロセスとして《つまりき最中の苦悩と諦念》と命名し、「学習のつまりき感がありながらも、〈質問を回避〉することで〈悪化〉していることを自覚しながらも、〈孤独な苦悩〉を抱え、苦手な学習への〈諦念〉や苦手な学習を〈放棄〉するプロセス」と定義した。

#### D〈つまりき苦悩からの転機〉

学習者は、友人などとの比較の中で、「今までは、そのまあ、周りの、自分があまりできなかったら、周りのみんなもまあそれなりにできないみたいな感じだったんですけど、(中略)周りの友達は、できてるみたいなことが、まあなんかその一、受験期、中3になってぐらいからまあ増えてって、(中略)自分がちょっと、置いてかれてるなー」という【このままではいけない危機感】を覚えたり、「自分はそりゃまあ、やっていく授業のその場その場の部分でしか、こう、解いてなかったんで、あんまり、そのまあ、過去にやった問題とかは忘れてたりして、そういうやっぱ基礎のところとかが、抜けてちゃったりとかも、して、まあみんなは、こう、基礎の部分はどう、かたまって」という自分自身について【基礎的・基本的な学習内容の不十分さの自覚】をしていく。この2つの概念は、自己の学びの蓄積を友人などとの比較の中で顧みて、現状でのままでいることの危機感、学びのつまりき感の根本的な問題を見つめはじめる段階としてD-1〈基礎の取りこぼしの自覚と危機感〉と命名した。また、「基礎の部分が固まってるほうが、土台が広いほうが、なんだろう、上の、あ、上?まあその、特に応用が利くようになる」という【基礎の重要性の認識】や「英語の必要性をある程度理解したっていうのと、(中略)そんなに難しくなかったのに逃げてたっていうのと、結局英語のせいにしてるけど自分のせいだったな」といった【学習の必要性の認識と自己反省】をしていく。この2つの概念は、自己の学びのつまりき感の要因を外的要因ではなく、自己の内的要因である基礎的な部分の欠如や、学習そのものについての必要性を認識し、外的要因だけに目を向けていた自己を内省していくD-2〈必要性・重要性の認識〉と命名した。さらに、「あきらめかけている俺をあきら

めずに指導してくれた先生」や「自分はこんなにやる気ないのに声をかけてきて時間ももったいないなって思っていた。(中略)先生に『時間もたないくないですか?』と聞いたら、『もったいないとは思っていない、むしろそういう子供たちを育てるのが俺らの仕事だし、もっと授業について学びたいなら予備校とか塾に行けばいいし、下を救ってあげるのは俺らだから』って言ってくれ」た【自分に正対し、粘り強く指導してくれた教員】の存在や、「その子の人間性を何パターンも考えながら接している先生で、高校の先生は、今までの先生とは違ったアプローチをしてくる」教員や「わかりやすいように実験用のなんかを作ってきてくれ」た【教員という職務を楽しんでいる教員との出会い】があった。この2つの概念は、あきらめかけている学習者に正対して、学びを奮起させる、学習者の心をつかむ教員との出会いであることからD-3〈尊敬できる教員との出会い〉を命名した。そして、出会いは教員だけではなく、「みんなはじめて習う簿記なら、そこから頑張ればいいって思っ、て、で、やればどどんい成績がとれて、先生にも認められて、で、商業科の先生になろうと」という意欲や「結構いい成績もとれて、すごく興味もって学べて、これをもっとやるんだったら大学行ったほうがいいのかな」という意欲を喚起する【新たな教科等との出会い】や「簿記はその一応得意分野で二級まで取っていて、でセンター試験の範囲って三級の範囲が多いんですよ、でプラスアルファでちょっと出るくらい。けど簿記楽しかったので、やってみたら結構。簿記の道に進んでもいいかな」と将来的展望をもつようになった【特定科目での自信】が存在した。この2つの概念は、全員が一斉スタートの新教科、科目と出会い、そこで自信をつけ、将来的展望を持ち始めることからD-4〈新たな教科等との出会いと自信〉と命名した。

これら4つのサブカテゴリーは、学びをあきらめかけていた段階から、現状に危機感を覚え、学びの必要感を認識し、学びを奮起させる教員との出会いを迎えることから《つまずき苦悩からの転機》と命名し、「学びのつまずき感の内的要因である〈基礎のとりこぼし〉を自覚し、現状への〈危機感〉を覚えるとともに、学びの〈必要性・重要性〉を認識するプロセスで、〈尊敬できる教員〉や〈新たな教科等〉との出会いから、学びへの意欲を喚起し、将来的展望をもつプロセス」と定義した。

#### E《克服に向けた行動化》

学習者は、「何かたぶん聞いてくれる人とか、相談できる場所とか欲しかった。・・・やっぱり、高校の時に先生に話を聞いて、やっと、こうすればいい良いんだってなった」ように【相談場所・相手を求める】行動にでたり、「なんかその担任の先生が英語の先生で。なんか相談しに行ったんですよ。英語が苦手だって。相談しに行った時に、なんていうんすかね、...、勉強、...、なんかその・・・変わってきた」や「ポイントだけとかみたいな感じで、難しく考えずにみたい。それをちょっと言ってもらって。(中略)ちょっと軽くなった感じになって。そこでだいぶ、苦手意識はだいぶ無くなりましたね」などの【教員への質問・相談アクセスと克服】しようとする行動、「疑問が自分の中に出てきて、それを友達とかに聞いて、ここがこうなるからこういう途中経過になるんだよって細かくっていうか時間を授業の短い時間じゃなくて他の時間をたくさん使って、教えてもら」う【友人等への援助要請アクセス】を起こしていく。これらの3つの概念は、学びのつまずき感を自ら行動を起こして改善しようとするプロセスであることから、F. 相談・援助要請アクセスとし、サブカテゴリーはひとつしか存在しなかったことから、このひとつでカテゴリーを

構成し、《克服に向けた行動化》と命名し、「まだ、克服の段階には至っていないが、克服にむけて、自ら教員や身近な友人などに〈相談・援助要請〉を求めるプロセス」と定義した。

#### F《サポートと自助努力等の克服要因》

学習者は、学習者自身が自覚していないこと、自覚してもアクセスできない学びの環境や個人的要因があることから、教員側で「生徒たちにわからないところを聞く」姿勢などの【生徒の理解状況の把握】を求めている。また、「結構自分たちも補習みたいなものをしていて、部活ある人は6時から9時まで毎日夜していました。補習のところは昼間の授業も、週に6時間くらいあるんですけど、そこでやったことをもう1回テスト形式でやる」などの【(学校側からの)生徒の質問への対応・補習】の機会や場の設定の効果、そしてその内容面としては、「問題のまあ、解き方にばっかこう、目がいっちゃうんですけど、実は、この基礎のこの部分できてなかったから、その問題が出来てなかったみたいなことに、まあ気づかせてくれる」【基礎への立ち返りのサポート】や、「理論を説明していくんで、自分はそっちの方がわかりやすいですね。言葉の意味を一つ一つを説明してくれる」といった【理論・理屈の丁寧な説明】を求めている。これら4つの概念は、学校あるいは、教員側からのアプローチとして機会や場の設定であったり、アプローチの具体的内容に関するものであることからG-1〈学校による援助サービス〉と命名した。

一方、学校以外の部分に目を向けると、「自分の中で、あ、わかったってのがあったら、頑張れるので、あらかじめ塾でやるとしたら、塾で予習しといたら繰り返しなんで、あ、わかった」という【通塾が意味する予習の効果性】への気づきや、「個別の塾だったら、例えばどういう間違いが多いとか、その子に1人に力を注いでその子に合った教え方ができるじゃないですか。そういうのは大きいです。ただやり方を教わるだけじゃなくてどういう間違いが多いとか、どこを気を付けたほうが良いとか、そういう解き方のコツ」などの【通塾が意味する個々に応じた支援や指導法】への気づきが学習者の立場からあった。これらは、学校以外の教育機関である塾の教育的な意味を構成しているものであることからG-2〈塾による予習・個別対応援助サービス〉と命名した。

上記2つのサブカテゴリーに対して、学習者自身が自ら獲得していったものが次の通りである。

学習者は、「早めに勉強するようになった。なんで、覚える時間が増えたってかんじですね。それでだいたい点数が上がって。30点ぐらい上がって、それで、そこでなんか自分でなんか勉強の方法ていうか、だいたい固まって」いくという【学習方法の体得と学習時間の確保】や、「とりあえずわからなかったら自分の中で考えていて、多分それで、理解しようと頑張った……内容を理解して……自分の言葉に変えて自分に入れて」いく【自分の言語で内容を理解しようとする姿勢・努力】、「分からない時は本当にそれに真剣取り組んで見方変えると、(中略)そこだけ見るんじゃなくて一回全部見てみて、(中略)全体見ると分かる」ような【全体から捉え直して理解する努力】を行うこと、「面倒臭がってるって言うか、分かんないんだって思っちゃってる部分があるので、分からない部分がどこかわかるように」して質問などに臨む【わからないことを特定化・明確化】していく学びの姿勢、「やっぱりちゃんとその途中経過がわかれば、自分の中で理解」をしていく【結論に至るまでのプロセスの十分な理解】をしようとする学びの姿勢が出てきた。これらの概



念は、学習者が、試行錯誤を通して、自分なりの学びのつまずき感を克服する、あるいは得点力を上げるなどの効果的な学習方法を獲得していくプロセスであることから、G-3〈自助努力・学習方法の獲得〉と命名した。これら4つのサブカテゴリーは、学びのつまずき感の克服に向けて行動化を開始した後、様々な克服のための援助資源を活用して、学習者自身が、克服の手応えを感じていくことから、《サポートと自助努力等の克服要因》と命名し、「〈学校〉や〈塾〉、〈自助努力〉などによって、克服にむけた〈学習方法の獲得〉などによる克服のプロセス」と定義した。

## VI 総合考察

本研究は、学びのつまずき感から克服に至るプロセスと各要因について考察し、“学習者中心の学習”を推進していく上で資料となる具体的なモデルを構築することを目的とした。M-GTAによる分析の結果、初等・中等教育期間を通して、学びのつまずき感を経験したものの、その後、なんらかの克服をする中で、学びをあきらめず大学進学之道を選び、大学生活で高い学業成績を上げている学習者は、外的要因、内的要因相互が作用しあって、学びにつまずき感を覚える。次のプロセスでは、苦悩し、学びをあきらめかけたり、放棄したりしようとする。しかし、自己と向き合い、あるいは、友人や教員の影響や刺激を受け、または、新たな教科等と出会い、自信をつけるという転機を迎え、つまずき感克服に向けて相談や援助を求めるなどの行動を起こしていく。つまずき感克服に向けた、学校側からの援助サービス、塾による個別援助サービスなどを活用しながら、あるいは自力で効果の上がる学習方法を獲得していくことが明らかになった。

以下、学びのつまずき感から克服に至るプロセスと各要因について、総合的に考察し、最後に今後の課題を述べる。

### 1 学びのつまずき感の生成要因

B-1 特定教科への抵抗・先入観、B-2 授業形態への不満、B-3 学習内容未定着、B-4 学習回避・学習不足、B-5 適切ではない学習方法の5つのサブカテゴリーが、学びのつまずき感の生成要因として見い出された。これらは、学習のつまずきについて、長澤（1995a）の「諸要因の複合的で多面的な相互作用による諸矛盾の屈折的な現出をも含む」論点、駒林（1980）の「心理学的原因と教授学的原因との相互関連を切り離すことはできない」論点、小林ら（2015）の「学習者の内・外にある構造的な要因によって生起する学習への不適応な状態」の定義と一致するものである。その中でも、B-1 特定教科への抵抗・先入観、B-3 学習内容未定着、B-4 学習回避・学習不足、B-5 適切ではない学習方法は、小林ら（2015）の、「難しかった」「覚えられない」「適切」な方法などがわからないという「つまずき」は、『心理的要因』として子どもの内部に結びつき、「苦手意識や学習意欲の低下」を子どもに生じさせることに繋がっていく「つまずき」要因の関連構造の考察とも一致するものであった。生成要因を個別に見ていくと、B-5 適切ではない学習方法は、藤澤（2002）が、学力低下を助長する原因のひとつにあげている「ごまかし勉強」の拡大を支持する結果となった。また、B-2 授業形態への不満は、小林ら（2015）の、教師による『不適切な指導方法』による「つまずき」は『学習機会の減少』、『生活への一般化』による「つまずき」

に繋がり、ひいては家庭科授業に対して、面白くなく、わかりにくい教科という負のイメージを持たせるといった悪循環に陥っているという考察とも一致していた。

本研究で明らかになったことは、小林ら(2015)の研究対象が、家庭科という教科に限定したものであったことが、本研究では、他の教科、科目でも、同様の要因が、相互に関連しあって、児童生徒の学びのつまずき感の生成要因になることが明らかになったことである。また、つまずき感を生成する要因の背景には、授業欠席などによる学習内容欠損、学習内容の高度化・学習量の多さなどから発生する学習内容、理論の不理解がある。しかしながら、児童生徒が授業への不満として挙げる、教員が自分のペースで、その時間のノルマをこなすかのように展開する授業、児童生徒の学習理解状況把握が甘いなど、一方的な授業展開が、つまずき感をより強化する要因になっていることが明らかになった。このことは、まさに新学習指導要領において、「何を教えるか」から「何ができるようにするか」に大きく転換し、学習者の視点に立って、その内容を「どのように学ぶか」という、児童生徒たちの具体的な学びの姿を考えながら構成していくこと、そして、その際に、児童生徒一人一人の興味や関心、発達や学習の課題等を踏まえ、それぞれの個性に応じた学びを引き出していくこと、さらには、「子供の発達をどのように支援するか」という視点が重要であり、学習評価等を通じて「何が身に付いたか」を見取ることの重要性を強調していることを支持することになった。

## 2 学びのつまずき感の克服要因

G-1 学校による援助サービス、G-2 塾による予習・個別対応援助サービス、G-3 自助努力・学習方法の獲得の3つのサブカテゴリーが、学びのつまずき感の克服要因として見い出された。G-1 学校による援助サービスを構成する概念に、生徒の理解状況の把握、生徒の質問への対応・補習、基礎への立ち返りのサポート、理論・理屈の丁寧な説明があったが、これらは志水(2020b)が、すべての子どもの学力を支える「効果のある学校」の教育活動に共通する特徴の中でも、「すべての子どもの学びを支える学習指導」、「安心して学べる学校環境」の内容面を支持することが、学習者の立場からも明らかになった。G-2 塾による予習・個別対応援助サービスは、内田他(2011)、内田・浜野(2012)が、PISA型学力テストの、語彙力の成績と通塾との関連を指摘している部分と一致していたが、本研究では、通塾の意義として、予習の効果性と、個々に応じた支援や指導法が挙げられることが、改めて確認された。

G-3 自助努力・学習方法の獲得について述べていくと次のようになる。まず、わからないことを特定化・明確化する概念は、瀬尾(2005)の自己のつまずきを明確化するためのメタ認知スキルを踏まえた「つまずき明確化方略」と一致していた。瀬尾(2005)は、数学におけるつまずきの方略として提唱していたのに対して、本研究では、数学以外の教科においても学習者は、学びのつまずき感の克服方略として活用しており、効果があることが明らかになった。次に、全体から捉え直して理解する努力、自分の言語で内容を理解しようとする姿勢・努力、結論に至るまでのプロセスの十分な理解は、佐藤(2006)が、「学力格差」の問題に関わる可能性があるとして指摘している、既有知識と照合しながら提示情報の意味を理解する能動的認知と一致した。本研究では、能動的認知として、既習内容、既有知識と照合しながら、学習内容を全体的な視野で捉え直す方略、自己の表現方法で理解

した内容を整理する方略，結論までのプロセスを丁寧に理解していく方略を獲得していることが具体的に明らかになった。また，この方略の獲得は，藤澤（2002）の論じる「ごまかし勉強」の特徴にある関心の限定（他の単元・分野との関連，因果関係，用語の意味，背景的知識，記述の具体例，日常生活への応用の可能性，他の解決法，類例の探索などに関心を持たない傾向）から脱却している状態であることも明らかになった。

ただし，このプロセスに行くには，つまずき感の覚えから，直接この段階に行くのではなく，学習者が，2つの大きなプロセスを踏んでいるということが，本研究で示唆された。

第一のプロセスが，「転機」である。「転機」のプロセスでは，ひとつは，基礎の取りこぼしの自覚と危機感であった。学習者自身が友人などとの比較を通して，基礎的・基本的内容の欠如と，それが自己の学習に及ぼすマイナスの影響を自覚し，そのことがもたらすこれからの自己の進路へのマイナスの影響から危機感を覚える場面がある。第二に，なぜ基礎が重要であるのかの認識，自己が「つまずき感」から学びを回避してきた教科等の必要性の認識であった。第三には，学習者にしっかり向かい合って，粘り強く指導してくれる教員，教えること，導くこと，児童生徒の成長・発達のために行うことを楽しんで行う尊敬できる教員の出会いがあった。そして第四に，自分自身に自信をあたえる教科等との出会いがあった。これは，その校種に進学して，新たに始まった，つまり全員が同じスタート地点に立って学び始める教科等や，ある特定の教科等で，学習者自身が自信をもって取り組める経験を意味する。これは，まさに志水（2020a）の提唱する「学力の樹」の「点数化できない部分（見えない学力）」の中核をなす要素の一つである「自尊感情」特に「自己効力感」に該当すると言える。特定の教科等との出会いから得た自信が学習者の自己効力感を高めたと考察する。

次の第二のプロセスが「行動化」である。「転機」で自己発奮し，尊敬できる教員や，自信を得た教科等から意欲や勇気を充電された学習者が，克服のために自ら行動を起こしていくプロセスである。行動化は，具体的には，学習内容等についての不明箇所，疑問箇所，学習方法等についての相談などを，学習者が自ら，周囲の友人，教員に歩み寄って，援助を求めていくプロセスが見られた。この「行動化」が，克服要因のプロセスに行くためには，志水（2005）の「効果のある学校」で実践されてきた基礎学力保障システムのひとつである「わからない時にわからないと言える学習集団づくり」が機能していることが必須であると考察できる。

ここまでをまとめると，本研究で明らかになったことは，学習者の立場から，学びのつまずき感の克服要因は，個々の児童生徒の学習状況，理解状況等のニーズに応じた，柔軟で丁寧な対応という学習者の環境要因と，学習時間の確保，学習習慣，多様な効果の上がる学習方法の獲得という学習者自身の自助努力要因があることが明らかになったが，その前段階として，自己の今後の人生の展望を踏まえた学ぶ意味（目的意識），学びでつまずき感のある学習者を見放さない教員（指導者）の存在，学習者の自尊感情すなわち学びでの自己効力感を高める機会，そして，学習者が援助を求められる学習環境が重要であることであった。

## Ⅶ まとめと課題

志水(2020a)も論じているように、学力格差を中心とする教育格差の問題は、ここ20年ほどで大きくクローズアップされている。学力格差といった場合、集団差であり、個人差ではないものの、この集団的事象を改善、克服していくためには、個々の児童生徒の学力保障を推進していかなければならない。何らかの要因から学びでつまずいている児童生徒を含め、すべての児童生徒が学びをあきらめず、学びを継続していくに必要な学力をつけていくことが重要である。さまざまな環境的要因から学びを継続していくことに、つまずき、苦悩し、回避し、諦念し、場合によっては放棄する児童生徒が存在することも事実である。本研究では、学びでつまずきを感じている児童生徒に、学校教育の力で、それも直接、児童生徒に指導・支援する教員の力で、何をすればいいのか、どのような環境を用意することが大切なのか、それを、学びで実際につまずいたと感じ、それを克服した実感のある学習者の視線から明らかにすることができた。

しかし、本研究には、次のような課題が残されている。まず、本研究では、厳密な範囲での理論的飽和化に達するまで、データの収集と分析を続けることができたかということである。そこで、本研究の結果をインタビュー協力者8名に説明したところ、インタビュー内容が生成されたプロセスに十分反映されているという評価は得た。さらに、インタビュー協力者以外の10名の大学生に概念およびカテゴリーの内容を説明したところ、学習者としての状況を十分に描くことが出来ているという評価を得た。本研究ではこれによって、分析の終了を判断した。しかしながら、より精度の高い結果の検証については今後の課題としたい。

また、結果図に示されたつまずき感の生成要因から克服要因までの枠組みは、学習者側と指導者側との相互作用で進行していくと考えられる。今回は、学習者側からのインタビュー・データのみを用いて分析を行ったため、学習者側と指導者側との相互作用についての分析に至っていない。今後は、指導者側からのインタビューも行い、学習者側と指導者側との関連について、さらなる検討が必要である。また、本研究では、学習者側のつまずき感という主観に基づいた分析を実施したが、たとえば、ある教科・科目等の学力検査などで、基準点を設定し、その基準点に到達しなかった児童生徒に、本研究で得られた結果をもとにした指導・支援、環境調整などを行い、その後に、基準点を越えた児童生徒になにが効果的であったかを検証していく量的な研究も必要である。

## 引用文献・参考文献

- 中央教育審議会(2016). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(平成28年12月21日)中央教育審議会答申
- 藤澤伸介(2002) ごまかし勉強(上, 下)新曜社
- 福田麻莉(2017) 家庭学習のつまずき場面における数学の教科書・参考書の自発的利用—教科書観と教師による教科書の使用に着目して— 教育心理学研究 65巻3号 346-360

- 市川伸一 (2002). 学力低下論争 筑摩書房
- 金子真理子 (2004). 学力の規定要因 家庭背景と個人の努力は、どう影響するか  
苅谷剛彦 志水宏吉編『学力の社会学』(第7章) 岩波書店
- 苅谷剛彦 (1995). 大衆教育社会のゆくえ 中央公論社.
- 苅谷剛彦 (2001) 階層化日本と教育危機 有信堂高文社
- 苅谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子 (2002) 学力低下の実態 岩波書店
- 苅谷剛彦 (2001). 階層化日本と教育危機 有信堂
- 苅谷剛彦・志水宏吉編 (2004). 学力の社会学 岩波書店
- 苅谷剛彦 (2008). 学力と階層 朝日新聞出版
- 片岡栄美 (2001). 教育達成過程における家族の教育戦略：文化資本効果と学校外教育投資のジェンダー差を中心に 教育学研究 第68巻 第3号 259-273.
- 小林歩 伊藤圭子 (2015) 家庭科における「つまずき」要因の構造—大学生の学習経験をもとに— 日本家庭科教育学会誌 第57巻 第4号 273-282
- 駒林邦男 (1980). 子どもの「つまずき」とわかる授業：「つまずき」分析から授業改善へ 現代教育科学 23 (9) 5-10.
- 駒林 邦男 (1982). つまずきを生かす授業 あゆみ出版
- 松下佳代 (2017). 学力とは—教育学の観点から— 日本労働研究雑誌 681 55-57.
- 長澤憲保. (1995a). 授業構想—実践過程における教師の構成的行為の教授学的研究 (1) : 「つまずき」の教授学的構造分析に基づく教授行為の構成要因の考察. 兵庫教育大学研究紀要 15 133-146.
- 長澤憲保 (1995b) 授業における「つまずき」の教授学的構造分析に関する研究：教材—指導起因性「つまずき」の構造分析を事例として 学校教育学研究 7 7-16.
- お茶の水大学・Benesse 教育研究開発センター (2009). 教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書 株式会社ベネッセコーポレーション
- 小塩隆士・北條雅一 (2012) 学力を決めるのは学校か家庭か—アジア主要国の比較分析—樋口美雄・財務総合政策研究所編『グローバル社会の人材育成・活用』 勁草書房 68-90.
- 小塩隆士 (2011). 子供の学力向上には家庭環境が重要 エコノミスト 89 (29), 48-51.
- 大芦治 (2016) 教育心理学における学習の概念—教職課程で用いられるテキストにおける概念定義— 千葉大学教育学部研究紀要 第64巻 25-34
- 佐藤康司 (2006) 関連づけの成立と認知的能動性が学習に及ぼす影響 教授学習心理学研究 /2 巻2号 49-58.
- Schoenfeld, A. H. 1985 Mathematical problemsolving. New York : Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. 1992 Learning to think mathematically : Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. A.Grouws(Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York Macmillan. Pp. 334-370.
- 瀬尾美紀子 (2005) 数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進—つまずき明確化方略の教授効果 教育心理学研究 53巻4号 441-455
- 瀬尾美紀子 (2007) 自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割—多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討 教育心理学研究 55巻2号

170-183

関晃伸, 安納 住子 (2017) 開発・参加型 GIS 教育における性格別による学習上のつま  
ずきの特徴の解明 土木学会論文集 H(教育) 73 巻 1 号 12-21

志水宏吉 (2002) 「学力低下」私論 長尾彰夫他 『「学力低下」批判—私は言いたい6人  
の主張』 A S 選書 12-45

志水宏吉 (2015). 教育は誰のものか—格差社会のなかの「学校選び」 教育学研究 82 (4),  
558-570.

志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔 (2014). マイノリティと教育 教育社会学  
研究 第95巻 133-170

志水宏吉 (2020a) 学力格差を克服する ちくま書房

志水宏吉 (2020b) 学力保障について 大阪大学大学院人間科学研究科 教育環境学講座  
教育文化学研究室 教育文化学年報 15 13-21

橘木俊詔・八木匡 (2009) 教育と格差 日本評論社.

高田一宏 (2019) ウェルビーイングを実現する学校—教育と福祉の橋渡しを考える 大  
阪大学出版会

和井田清司 (2006). 戦後「学力問題」の歴史的位相 学校教育研究 21 巻 8-19

山内乾史・原清治 (2005). 学力論争とはなんだったのか ミネルヴァ書房

吉川徹 (2006). 学歴と格差・不平等 東京大学出版会

吉川徹 (2009). 学歴分断社会 筑摩書房

(2021.7.27 受稿, 2021.10.26 受理)

〔抄 録〕

小学校から高等学校までの教育期間における、児童生徒の学びのつまずき感から克服に至るプロセスと各要因について探索的に捉えるため、大学生 22 名を対象として、これまでの初等・中等教育期間を通して、学習でのつまずき感の有無やその内容、克服方法でどのような体験をしていたのかをインタビューした。インタビューの内容を逐語に起こし、M-GTA(修正版グランデッドセオリーアプローチ)を用いて分析し、学びのつまずき感から克服に至るプロセスと各要因に関するモデルを構築した。その結果、つまずき感の生成要因として、「特定教科への抵抗・先入観」「授業形態への不満」「適切ではない学習方法」「学習内容未定着」「学習回避・学習不足」が相互に関連しあって作用していること、つまずき感の克服要因として、「必要性・重要性の自覚」「遅れ、基礎の取りこぼしの自覚」「新たな教科との出会いと自信」「尊敬できる教員との出会い」が相互に関連しあう『転機』や、「相談・援助要請アクセス」といった『行動化』を媒介として、「学校による援助サービス」「自助努力・学習方法の獲得」「塾による予習・個別対応援助サービス」であることが示された。

その中で、自助努力・学習方法の獲得として、「学習方法の体得と学習時間の確保」「自分の言語で内容を理解しようとする姿勢・努力」「全体から捉え直して理解する努力」「わからないことの特定化・明確化」「結論に至るまでのプロセスの十分な理解」が、また学校による援助サービスとして、「生徒の理解状況の把握」「生徒の質問への対応・補習」「基礎への立ち返りのサポート」「理論・理屈の丁寧な説明」と言った克服にむけての具体的な方策が明らかになった。