

「教育臨床総合研究16 2017研究」

書字障害が疑われる通常学級児童の漢字書字の誤り分析

Error Analysis of Kanji writing of the pupil with a suspicion of Dysgraphia
in a regular classroom

福田 恭 路*

Kyoji FUKUDA

三 島 修 治***

Shuji MISHIMA

樋 口 和 彦**

Kazuhiko HIGUCHI

要 旨

通常学級に在籍し、通級指導教室で指導を受けている書字が苦手な小学校4年生の児童を対象に、漢字書字の誤りの要因を検討した。村井（2015）の漢字テストと漢字誤り分析表を用いて評価した。児童の漢字書字の誤りをさらに詳細に検討するため、誤りの仮説を立てたうえで漢字を選定し、より詳細な漢字テストを作成した。その結果、①同じ音の漢字に書き誤る、②意味の似ている漢字に書き誤る、③形を間違えて書くという、漢字書字の誤りの3要素すべてが存在した。対象児は、普段から漢字を書くことに消極的で書字の経験の不足が、誤りに影響していることが示唆された。テストでの漢字書字の際に、大きな拒否がなかったため、漢字書字の機会を設け、一定期間指導を行った後、詳細な評価を行うことで、A児の漢字書字の問題点がさらに明確になると推測される。

〔キーワード〕 書字障害、漢字書字、誤りの分析、通常学級

I 問題

「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」（文部科学省，2012）では、通常学級に在籍する児童生徒のうち、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%と報告されている。これらの困難のうち、学習障害は発達障害の一つに区分されており、全般的な知的発達に遅れがないにもかかわらず、読み書きや計算などの学習がうまくいかない障害である（鳥居，2011）。読字、書字、算数の学習内容は、すべての教科で必要となる基礎的な能力である。これらの困難はあらゆる教科でのつまずきに関与すると予想される。このため、学年が上がるにつれて、様々な学校不適応の状態を示す子どもも増えてくる（鳥居，2011）と考えられる。

*松江市内中原小学校

**島根大学教育学部初等教育開発講座特別支援教育専攻

***島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻

さて、岡本（2014）は、1997年から2012年までに本邦で公表された漢字書字障害の関する研究動向を概観し、研究で取り上げられた漢字書字困難の特徴として、①形態の誤り、②意味の誤り、③過不足や微細な誤り、④空欄、⑤鏡映、⑥バランスの悪さなどがあることを紹介している。さらに、漢字の読み書き困難の要因として、①視覚記憶の問題、②音韻ループと視空間スケッチパットの問題、③視覚運動記憶の問題、④継時処理の問題、⑤協調運動の問題、⑤不注意傾向等が挙げられていると報告している。

書字活動は、表現したいことの意味理解、音の認識、文字の知識、適切な筋運動の遂行が組み合わさって行われている。そのため、漢字書字困難の状況を把握するためには、これらの漢字書字の過程を十分理解する必要がある。奥谷・小枝（2011）は、書字のプロセスをFig.1のように説明している。

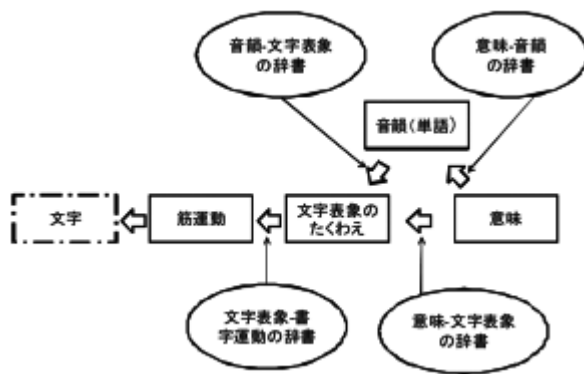


Fig. 1 書字のプロセス（奥谷・小枝，2011）

このように書字のプロセスには多くの過程があり、書字障害を有する児童はこれらのいずれかに問題があると考えられる。また、奥谷・小枝（2011）は、漢字の誤りの要因を①視覚記憶力に困難があるタイプ、②図形構成力に困難があるタイプ、③書字の継次処理能力に困難があるタイプ、④手指が不器用であるタイプ、⑤全般的な知能に困難があるタイプ、⑥注意力に困難があるタイプ、⑦発達性読み書き障害の症状、⑧発達性Gerstmann症候群の症状の8タイプに分類している。

一方、漢字処理の困難を教育の視点から仮説を立てて理解しようとする試みもある。村井（2015）は、漢字を習得するためには「音」と「形」、「意味」の3要素の関係性の理解が重要であるとし、漢字書字の誤りを3つのパターンに分類している（Fig. 2）。

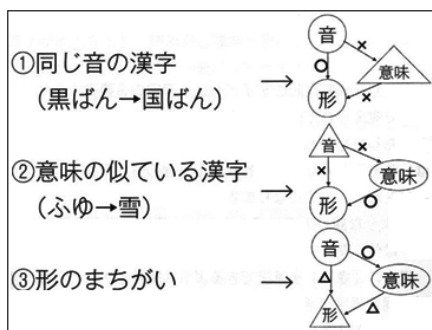


Fig. 2 漢字の誤りと3要素（村井，2015）より引用

そして、村井（2015）は、誤りの要因を次のように説明している。①は形態や意味が異なっているが、音が同じ漢字を混同してしまうもので、漢字の意味を十分理解していない、②は意味が似ている漢字を混同してしまい、漢字の音韻認識の弱さがある、③は漢字の形態を誤ってしまうもので、形態の認知が不十分である。以上のように、村井（2015）は、音・形・意味の3要因の関連を基に分析しようとしており、要因に合わせた支援が必要であると述べている。これらは、支援の際にも参考になると考えられる。

これまで述べてきたように、漢字書字には、複雑な過程があり、なかでも、漢字の習得には視覚の処理過程の働きが非常に重要となる。なぜならば、ひらがなやカタカナと比較して、漢字の構成要素は複雑で、パーツの数は圧倒的に多い場合が多いからである。

本研究では、通常学級に在籍する書字障害が疑われる不注意傾向がある児童の漢字書字の誤りを分析し、誤りパターンと問題の原因を明らかにすることを目的とする。

II 手続き

1. 方法

(1) 対象児童

1) 対象児童の概要

小学4年生の男児（以後A児とする）。通常学級に在籍し、週に1回、通級指導教室に通って1時間程度学習している。学習障害の診断を受けている。また、通級指導教室担当教員はADHDも重複しているのではないかという印象を抱いている。漢字の書字では、構成要素を一部削除したり、形を誤って書いたりしてしまう。見本を見ながら漢字を書く場合も、同様の誤りが発現する。

A児は、漢字を書くことに消極的であり、通級教室では1回の指導で、2文字だけ漢字練習を行っていた。

学校生活では、他児童とトラブルになることがあるが、他児童の理解や配慮があり、大きな問題に発展していない。通級教室の担当教員は、興味、関心があることについては、集中して取り組むが、そうでないものには集中することが難しく、会話がなかなか噛み合わないことがあると報告している。また、物事を他者の視点に立ち、多角的に見ることが難しく、一度思い込むと修正が難しい。相手の話を聞き間違え、他児童とのトラブルが起ることがある。

WISC-IIIの結果（2016年7月）は、VIQ：85、PIQ：106、FIQ：92で、群指数は言語理解：83、知覚統合：105、注意記憶：94、処理速度：114であった。

2) 漢字テストの結果

村井（2015）の漢字テストの答えをFig. 3に示す。また、村井の漢字誤り分析の結果をTable 1に示し、誤り分析のまとめをTable 2に示す。

なお、村井の誤り分析では、解答を次のように判定していく。①第1段階：a) 想起できたか、それとも無答か分類する、b) 想起できた場合、ア) 正答、イ) 誤想起、ウ) 形の誤りに分類する、c) 誤想起だった場合、ア) 正答と関係無い文字、イ) 同音異字、ウ) 意味的に類似している文字、エ) 形が類似している文字に分類する。②2段階：形が誤っている場合、ア) 部分的な誤り、イ) 存在しない漢字、ウ) 部首の配置の誤りに分類する。

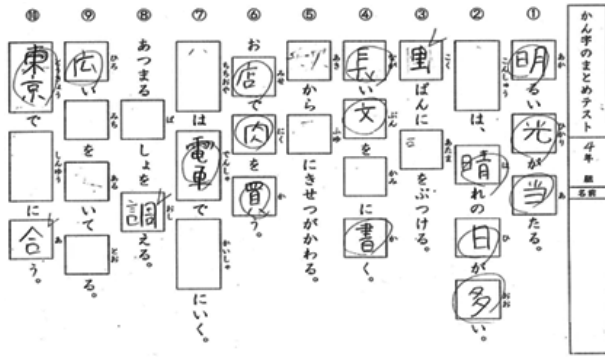


Fig. 3 漢字テストの答案

A児の誤りは30問中15問で、無答が12問あり、同音異字、意味的な類似、形の誤り（部分的な誤り）、が各1存在する。誤ったのは、③の「黒」、⑧の「教」、⑩の「会」である。「黒」は構成要素の「灬」を削除して「里」を書き（形の誤り：部分的な誤り）、「教」は意味的に類似している「調」を書き、「会」は同音異字である「合」を書いていた（「会」と「合」は、形も類似しているため、形似にも(✓)している）。

Table 1 漢字誤り分析結果

問	正答	誤り	無答	同音異字	意味的な類似	形の類似	部分的な誤り
1	明るい	✓					
2	光	✓					
3	当たる	✓					
4	今週			✓			
5	晴れ	✓					
6	日	✓					
7	多い	✓					
8	黒ばん	里	✓			✓	✓
9	頭					✓	
10	長い	✓					
11	文	✓					
12	紙					✓	
13	書く	✓					
14	秋					✓	
15	冬					✓	
16	お店	✓					
17	肉	✓					
18	買う	✓					
19	父親					✓	
20	電車	✓					
21	会社					✓	
22	場					✓	
23	教える	調					✓
24	広い	✓					
25	道					✓	
26	歩いて					✓	
27	通る					✓	
28	東京	✓					
29	親友					✓	
30	会う	合				✓	(✓)
合計	15	12	1	1	1(1)	1	

Table 2 誤り分析まとめ

		正答	15	
誤	無答		12	
	④関連性無し		0	
	⑤同音異字		1	
	⑥意味的な類似		1	
	⑦形の類似		1(1)	
	答	形の誤り	①部分的な誤り	1
			②存在しない漢字	0
③部首の配置の誤り			0	

以上のように、村井（2015）の漢字テストの解答は無答が多く、誤想起に関しては、同音異字、意味的な類似、形の誤りがひとつずつ存在した。これらをFig. 2の3要素に対応させて検討しても、どの要素の問題が誤りの要因として強いのか確定することが出来ない。よって、A児の漢字書字の傾向を明らかにするためには、さらなる検証が必要な状況であった。

(2) 手続き

次の手順に従ってA児の問題の原因と指導方法について検討する。①漢字テスト2（より詳細な誤り分析をするためのテスト）の作成、②テスト2の実施、③誤りを分析して書字の傾向を明らかにする。

3. 漢字テスト2の作成と実施

(1) 漢字テスト2の作成

村井（2015）のテストの結果ではA児の漢字の誤りは同音異字、意味的な類似、形の誤り、が各1存在し、A児の漢字の誤りのパターンに差異はなかった。そこで、さらにAの書字の傾向を詳細に分析するために新たに漢字テストを作成した。村井テストの結果をもとに、A児の漢字の誤りについて仮説をたて、3年生以下の学習漢字の中から漢字を選定しテスト（以後、漢字テスト2とする）を作成した（Fig. 4）。

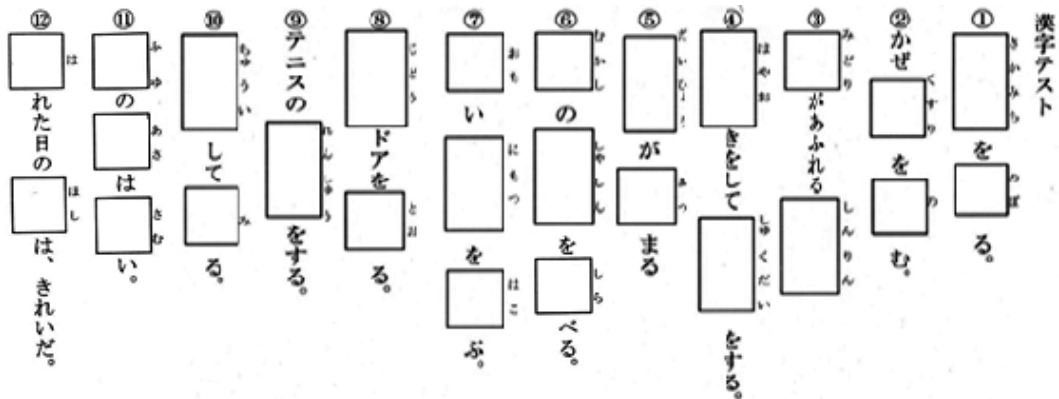


Fig. 4 漢字テスト2

漢字テスト2（Fig. 4）の作成に際し、次の条件に基づいて漢字を選定した。①構成要素が多い漢字、②4年生までの教科書で頻出する部首を持つ漢字、③他に形態的に類似する漢字が存在する漢字、④点など、忘れやすい構成要素をもつ漢字、⑤意味的に類似するものがある漢字を選出した。選定した漢字をA児が書く際に予想される誤りのパターンをTable 3にまとめた。

なお、今回作成したテスト問題の④「宿題」のような漢字2文字の熟語の場合、村井の漢字誤り分析表（Table 1）では、1つの欄に2文字の漢字熟語を記入して評価している。しかし、2字熟語でも、個々の漢字を別々に詳細に評価できるように、漢字テスト2の分析表（Table 4）では、各漢字に1つ記入欄を作り評価する。

Table 3 漢字テスト2の誤り予測

No.	漢字	予測する間違いのパターン	No.	漢字	予測する間違いのパターン
1	坂	同じ構成要素を持つ「板」「阪」「反」と書く	19	重	横画を多く書く
2	道	しんによろの点を忘れる 首の「目」を「日」と書く	20	荷	“”を書き忘れ「何」と書く
3	上	「登」などなど意味的に関連がある字を書く	21	物	勿の内側の線を3本書く
4	葉	“”を書き忘れ「楽」と書く	22	運	“”を書き忘れ軍を「車」と書く 「車」を形が類似した「東」と書く
5	飲	同じ部首がある「飯」「館」と書く	23	自	白百日
6	緑	同じ部首がある「縁」「線」と書く	24	動	力を書き忘れ「重」と書く
7	森林	同じ部首の「林」と「森」を混同し 逆順で書く	25	通	しんによろの点を忘れる
8	早	「日」を形が類似した「目」と書く 「十」を形が類似した「干」と書く	26	練	「東」を形が類似した「車」と書く
9	起	そうによろを「是」と書く	27	習	「羽」を書かず「白」と書く
10	宿	「百」を形が類似した「白」や「自」と書く	28	注	部首を間違え「住」や「往」と書く
11	題	「是」を形が類似した「走」と書く 「頁」を形が類似した「白」、「百」、「自」と書く	29	意	「日」を形が類似した「田」と書く
12	代	点を書き忘れる	30	見	「目」を形が類似した「日」とかく
13	表	5画目の「ノ」を書き忘れる	31	冬	意味的に類似している「雪」などを書く
14	集	「木」を形が類似した「十」と書く	32	朝	傍の部分を「車」と書く
15	昔	「日」を形が類似した「目」や「田」と書く	33	寒	意味的に類似している、「冷」を書く
16	写	形が類似した「与」「考」「孝」と書く	34	晴	意味的に類似する「陽」と書く
17	真	「目」を形が類似した「日」と書く 構成要素の「目」と「一」を繋げて書く	35	星	意味的に類似している「月」と書く
18	調	「教」など意味的に関連がある字を書く			

(2) テスト実施の手続き

作成した漢字テスト2 (Fig. 4) をA児に実施した。Aと指導者は机を挟んで対面する形で座り、「今日は間違いやすい漢字のテストを作って持ってきたよ。頑張るってね」と指示後、書かせた。時間設定はせず、A児のペースで書かせ、終了後、解答の誤り分析を行った。

4. 結果

A 児の書いた答案をFig.5に、分析の結果をTable 4に示し、まとめをTable 5に示す。

A 児は10分程度で、書ける漢字がなくなったようで、手を止めた。そこで、「もう、これ以上書けなかったら終わりにしていいよ」と教示すると「もういいや」といって、終了した。

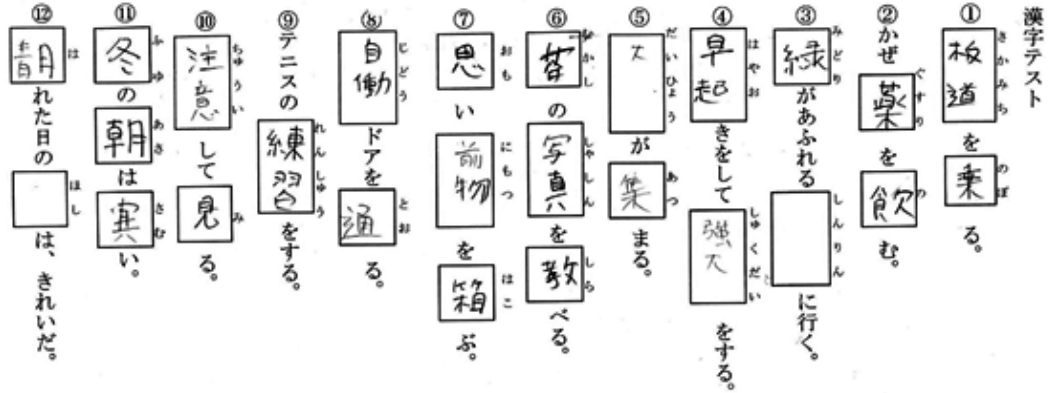


Fig. 5 漢字テスト2の答案

Table 4 漢字テスト2 漢字誤り分析

漢字の誤り分析表	No.	漢字	誤答	想起			第1段階							第2段階		
				正答	形×	無答	④関連	⑤同音	⑥意味	⑦形似	形①	形②	形③			
1	坂	秘		○												○
2	道			○												
3	上る	乗														
4	笑			○												
5	飲む			○												
6	緑			○												
7	森					○										
8	林					○										
9	早			○												
10	起き			○												
11	宿	飯					○									
12	題	ス						○								
13	代	エ						○								
14	表					○										
15	笑まる			○												
16	昔	昔			○											○
17	写			○												
18	真			○												
19	観る	観							○							
20	重い	思							○							
21	荷	前						○								
22	物			○												
23	運ぶ	箱							○							
24	自			○												
25	動	動							(○)		○					
26	通る			○												
27	練			○												
28	習	習			○										○	
29	注			○												
30	意			○												
31	見る			○												
32	冬			○												
33	朝			○												
34	寒い	寒			○										○	
35	晴れた	晴			○											○
36	星				○											
合計				20	5	4		2	4(1)	2	1	2	2	1		

(第2段階)形①(部分的な誤り)、形②(存在しない漢字)、形③(部首の配置の誤り)

Table 5 漢字テスト2 誤り分析まとめ

		正 答	20	
誤		無 答	4	
		④関連性無し	2	
		⑤同音異字	4	
		⑥意味的な類似	2	
		⑦形の類似	1	
	答	形の誤り	①部分的な誤り	2
			②存在しない漢字	2
③部首の配置の誤り			1	

Fig. 5・Table 4・Table 5の結果から、誤りの内容を確認していく。第1段階、「誤想起」の④関連性無しが2 (No.10「宿」を「強」、No.21「荷」を「前」と書いた)、⑤同音異字が4 (No.12「題」・13「代」をともに「大」、No.20「重い」を「思い」、No.23「運ぶ」を「箱ぶ」と書いた。なお、No.25は、「動」を「働」と書いたため、同音異字という判断も出来るが、形態的に異なる「同」や「道」を書くのではなく「動」に人偏をつけていたため、形が類似した文字と判断した)、⑥意味的な類似が2 (No.3「上がる」を「乗る」、No.19「調」を「教」と書いた。漢字テスト(村井, 2015)で「教」を「調」と書いたため、漢字テスト2では、「調」を出題したところ「教」と書いた)、形の類似が1 (No.25「動」を書く際、人偏を加え「働」)であった。第2段階「形の誤り」は、①部分的な誤りが2 (No.28「習」の「白」を「𠂔」、No.34「寒」を「𠂔」と書いた)、②存在しない漢字が2 (No.1「坂」を「𠂔」、No.16「昔」を「𠂔」と書いた)、③部首の配置の誤りが1 (「晴」を「𠂔」)と書いた)であった(形の誤りに関する誤りは、第1段階「誤想起」の形の類似のNo.25を含めると、合計6となる)。

漢字テスト2では、以上のような誤りが存在した。

なお、書字の際、A児は常に急ぐように速い速度で記述しており、文章の意味を理解せずに書字を行っているように考えられた。

Ⅲ 考察

村井(2015)の漢字の誤りと3要素(Fig.2)に基づいて、A児の漢字の誤りを検討したい。検討に先立ち、漢字誤りと3要素(Fig.2)と誤り分析表(Table 1, Table 4)との対応を確認しておきたい。漢字誤りと3要素の①同じ漢字(黒ぼん→国ぼん)は、誤り分析表(Table 4)の第一段階の「⑤同音」に分類された書字の間違いである。ここに分類された誤り漢字は、漢字と意味との結合が弱いことが示唆される。また、漢字誤りと3要素の②意味の似ている漢字(ふゆ→雪)は、誤り分析表一段階「⑤意似」に分類された書字の間違いで、漢字の形態と音、音と意味との結びつきが弱い。そして、漢字誤りと3要素の③形のまちがいは誤り分析表の第一段階の誤想起「⑦形似」及び第二段階形の誤り形①～③に分類された漢字が対応している。この考え方から、A児の問題点を漢字の誤りの3要素に(Fig.2)に基づいてすると、Table 6のようになる。

Table 6 漢字テスト2の結果の漢字の誤りの3要素からの分類


漢字の誤り	漢字テスト2の誤り	
	間違いの数	誤りの内容
①同じ音の漢字	4	題→大 代→大 重い→思い 運ぶ→箱ぶ
②意味の似ている漢字	2	上がる→乗る 調べる→教べる
③形の誤り	6	自動→自動 習→白を𠂔 寒→𠂔 坂→𠂔 昔→𠂔 晴→𠂔

Table 6 から、①～③の漢字の誤りの3要素は、すべて出現しており、その出現する文字の数は、③形のまちがいが一番多く6、次に①同じ音の漢字で4、そして②意味の似ている漢字が2となっている。

A児の誤りを分析していきたい。

Table 6 ①から、No12「題」・13「代」をともに「大」と書いているため、複雑な漢字は構成要素が少なく記憶が容易な漢字に置き換えているようにも思える。また、No20「重い（学習する学年：3年）」を「思い（学習する学年：2年）」と書いている。しかし、No23「運ぶ」を「箱ぶ」と書いたように、箱のように構成要素が多い漢字でも書けている文字もあるため、容易な同音の漢字に置き換えていると断定することはできない。ただし、同じ音の漢字を置き換えて書き、漢字と意味との結合が弱いことは示唆される。この傾向を強める要素としては、A児は、書字の時には、常に急ぐように速い速度で記述しており、文章の意味を理解せずに書字を行っている可能性もある。もともと、漢字と意味の結合がよくない上に、文脈を意識せずに読むことが、このタイプの誤りを促進していることも考えられる。

次に、Table 6 ②から、No 3「上がる」を「乗る」、No19「調べる」を「教べる」と書き、意味的に類似している漢字を誤っている。村井（2015）の解釈からは、形態と音、音と意味との結びつきが弱い傾向もあることがうかがえる。これに関しては、さらに同様の問題を作成して漢字書字の状況を観察すると、同様に誤っている漢字が見つかるかもしれない。漢字テスト（村井，2015）でも、「教える」を「調える」と書いている。漢字テスト2では「調べる」を「教べる」と書き、教と調を混同しているか、入れ替えて記憶している可能性もある。

そして、Table 6 ③から形の誤りは、①部分的な誤りが2、②存在しない漢字が2、③部首の配置の誤りが1であった。「晴れ」は、と書き、構成要素を左右逆に書いているが、その他はいずれも形態的には類似しているが、正確に書けていないものである。村井（2015）では、Table 6 ③形の誤りがある場合は、「形の習得が不十分」と解釈し、さらに「形態的類似字が多い場合：空間認知の弱さ・衝動性がある」「部分的な形の誤りが多い場合：不注意である」「部首の配置の誤りが多い場合：空間認知の弱さ」の3要因に分類している。この3分類にA児の漢字テスト2の結果を当てはめると、「形態的類似字」が5存在し、「部首の配置の誤り」は1存在する。そのため、A児は、空間認知の弱さ・衝動性があることが示唆される。しかし、漢字テスト（村井，2015）と漢字テスト2どちらにも「部分的な形の誤り」が少ないので、その要因は今後検討する必要があるだろう。担任がADHDも重複しているのではないかという印象を持つA児は、村井（2015）が、不注意な場合に現れるとする「部分的な形の誤り」が、より多く出現してもよいはずである。

以上のように、漢字テスト2を作成したことにより、より詳細なA児の書字の傾向が明らかになった。

IV まとめ

本研究では、村井（2015）の漢字の誤り分析を基に、対象児の実態を詳細に分析するため、漢字テスト2を作成し分析を試みた。その結果、村井（2015）が示す「漢字の誤りの3要素」はすべて存在した。しかし、A児は、普段から漢字を書くことに消極的であり、漢字書字の経

験が不足しているために、未習得な漢字が多いことも予想される。本研究で行ったテストにおいて、書字をする際に大きな拒否がなかっただけに、系統的に指導することで、大きな改善も見込まれる。漢字書字の機会を設けた後、詳細な評価を行うことで、A児の漢字書字の問題点が、さらに明確になると推測される。

今後は、A児の呈した漢字の間違いに対してトレーニング方法を検討し、指導を行い、経過を分析していきたい。

引用文献

- 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について．文部科学省初等中等教育局特別支援教育課。
- 村井敏宏（2015）国語の誤り分析．村井敏宏・山田充，学びにくい子への「国語・算数」つまずきサポート．明治図書出版株式会社，13-80。
- 岡本邦広（2014）漢字書字に困難のある児童生徒への研究動向．国立特別支援教育研究所紀要，第41巻，63-75。
- 鳥居深雪（2011）LD児の理解．吉田昌義・鳥居深雪（編），特別支援教育総論．財団法人放送大学教育振興会，130-142。