

# 漢字書字障害のある生徒への支援方法の検討

平成30年10月

島根大学教育学部

「教育臨床総合研究17 2018研究」

## 漢字書字障害のある生徒への支援方法の検討

Research on educational support for a high-school student  
with difficulty in kanji writing (dysgraphia)

大 櫃 達 也\*      稲 垣 卓 司\*  
Tatsuya OHBITSU      Takuji INAGAKI

### 要 旨

漢字書字が苦手な高校生徒を対象に書字支援を行なった。実態把握を行い、漢字の形に部分的な誤りがあることや形が似ている漢字と間違えるなどの特徴が判明した。これらを改善するために、5つの教材を作成し漢字の構成要素を言語化して漢字を覚える方法などを実践した。評価には、対象生徒の実態から誤りの仮説を立てた上で、漢字テストを作成し支援前と支援後に実施した。その結果より対象生徒への支援の有効性を明らかにした。

〔キーワード〕 学習障害 書字障害 学習支援 構成要素 言語化

### I 研究の背景と目的

「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すもの」と定義される（文部科学省、1999）。また、学習上のつまずきにおいて、読み書きに著しい困難を示す割合は高くなっている（「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））。一般的に、学習障害の中で「読むこと」「書くこと」に困難を抱えているものは読み書き障害（ディスレクシア）に分類される（村井・山田、2015）。一方で、後藤ら（2008）は、読字困難と書字困難を示す事例とともに、書字困難のみを示す事例の存在を指摘している。書字のみに困難を示すものは書字障害（ディスグラフィア）に分類され、文字を正確に書いたり、バランスよく書いたりすることが苦手である（村井・山田、2015）。

特に書字の学習に困難を示す子どもが少なくなく（佐藤、1997）、漢字を書く機能のどこに問題があり、困難を抱えているのかについては分からないまま指導を受けている場合があるとされる（奥谷・小枝、2011）。書字障害の具体的な困難性を村井・山田（2015）は次のように述べている。「書くこと」のつまずきとは、ひらがなをまねて書くが、うまく形が取れない、

\*島根大学教育学部初等教育開発講座(特別支援教育専攻)

鏡文字になることが多い、「あ・え・き・そ・ぬ・ね・や・れ・わ・ん」等がうまく書けない、マス目の中にバランスよく字が書けない、黒板の字をうまく写せない、漢字の形がうまく書けない、偏と傍のバランスが悪い、線や点の数が不正確である、複雑な漢字が覚えられない、文字を書くこと自体に抵抗がある等々、様々である。書字は、書字活動の機会が減少しつつあるが、社会生活や学校生活において要求される場面は多い。したがって、子どもの能力に応じて、可能な限り書字習得を目指すことは重要である（青木・勝二，2008）。学習障害のある児童生徒の症状は、多様かつ複雑であり、早期に個別の適切な支援や指導が求められている。

筆者は2年前から学習障害のある高校生徒に学習支援を続けている。特に書字障害があり、以前から学習面で困難さを抱えている。本研究において、本生徒の書字障害（特に漢字書字、漢字の誤り傾向）の実態を明らかにし、実態に合わせた具体的な教材開発・支援方法を検討したい。

## II 研究方法

1. 対象生徒の書字障害の実態を把握する。
2. 実態把握をもとに、具体的な教材開発、支援方法を検討する。
3. 支援・指導の実践を行ない、成果と課題を明らかにする（漢字テストを作成し、支援の前後で書字の効果を検証する）。
4. 支援期間はX年8月から12月（約4ヶ月間）とする。

## III 支援・指導の実際と結果

### 1. 対象生徒の実態把握

（1）対象生徒：現在高校1年生男子生徒A（以下Aとする）

生徒Aは小学校高学年から特別支援学級、中学校は特別支援学校で、現在普通高校に通学中。医療機関で書字障害とアスペルガー症候群の診断を受けている。学校の宿題の漢字プリントをする時、漢字の読みや意味、その漢字が使われている熟語を言うことはできるが、漢字の形を思い出すことが苦手で、手が止まってしまう。早く書こうとする癖があり、字のバランスが整わない。筆圧が弱く、二度書きもよく見られる。文字と文字の間隔が狭かったり、文章のバランスが斜めになったりして、A自身も自分が書いた文章が読みにくいことがある。平仮名は、「お」「よ」等の「まる」のつく平仮名は「まる」がつぶれたりする。漢字は、構成要素の一部が削除されていたり、形が誤っていたりする場合がある。見本を見ながら書く場合も、同様の誤りが見られることがある。「読み」は、漢字・ひらがなともにすらすらと音読できる。

心理検査の結果：WISC-Ⅲの結果：VIQ：108，FIQ：99，FIQ：105（X年7月施行）

結果よりAは視覚的な情報よりも聴覚的な情報の方が理解しやすいこと、注意記憶が低いと言語理解が高いことが判明した。

本研究の目的や内容を本人、保護者に十分説明し、研究についての同意を得た。また、個人情報のとりの扱い・匿名性には十分配慮した。

## (2) 書字障害の程度の把握

小学校学習指導要領(文部科学省, 2008)により, 漢字は学年別漢字配当表に沿って, 学習するように定められている。したがって, 漢字の書字の正答ができるかどうかは, 配当学年でその漢字を学習しているかによって決まる(高橋・中村, 2005)。総合初等教育研究所による「教育漢字の読み書きの習得に関する調査と研究」(2005)でも, 「書き」調査の結果から, 漢字「書き」の正答率は, 小学校中学年から著しく低下していると報告されている。高橋ら(2005)は, 漢字書字の困難は主に小学校段階における, 字形の不正確さが問題になっているとも述べている。そこで, まずスクリーニング検査を行なうことにした。

### 1) 小学生の読み書きスクリーニング検査

宇野ら(2006)の「小学生の読み書きスクリーニング検査—発達性読み書き障害(発達性 dyslexia) 検出のために—」を用いて, 書字テストと音読テストを行った。この検査の適用学年は小学校1年生から6年生までであるが, 今回生徒Aがどの程度の漢字を書字できるかを把握した。

小学生の読み書きスクリーニング検査(書字音読テスト)では, 書字テストは, 小学校学年別でひらがな, カタカナ, 漢字に分けて行い, 音読テストは, 学年別で漢字のみ行い, 同じ学年の漢字の書字テストとは別の日になるように, 一週間ずらして実施した。書字テストは, 正しく音が聞き取れていることを確認するため, 検査者の発話を復唱した後に書くようにした。音読テストは, 問題用紙に書かれている文字や単語を被検査者が声に出して読むようにした。

テストの結果, 音読では, 漢字(2～6年生)の単語は全て正答した。また, 高等学校の国語の問題集の文章も正しく音読することができた。書字テストでは, ひらがな, カタカナはほとんど正答した。漢字は, 小学2～3年生の漢字が20問中15問正答した。4年生の漢字は20問中7問正答した。5年生の漢字は20問中2問であった。4年生の漢字から正答率が著しく低下したため, 6年生の書字テストは行わなかった。このテストの結果から, Aは小学校低学年で習う漢字は書字できるが, 小学校中学年以降に習う漢字を書くのが難しいということが分かる。これは, 小学校中学年で習う漢字の多くは, 同じ部首や構成要素が多く登場し, 複雑な形が増えるからであると推測でき(道村, 2017), さらに漢字の書字テストの回答の誤りを分析することで, Aの漢字書字の誤答パターンを明らかにし, Aの実体に合う支援方法を検討した。

### 2) 漢字書字の誤りパターンの分析

#### ○漢字の誤り分析表の作成と実施

Aの書字テストの回答を, 村井・山田(2015)が作成した漢字の誤り分析表を参考に, 筆者が分析表を作成した(Table.1)。分析の手順として, まず想起できたか, それとも「無答」に分類する。想起できた場合は, 「想起○(正しい漢字を想起)」または「誤想起(違う漢字を想起)」に分類する。「想起○」の場合, 「正答」か「形×」に分類する。「誤想起」の場合, 「正答と関係ない文字」, 「同音異字」, 「意味的に類似している文字」, 「形が類似している文字」の4つに分類する。また, 「想起○, 形×」にあてはまる場合は, 「部分的な誤り」, 「存在しない漢字」, 「部首の配置の誤り」の3つに分類した。

Aの書字テストの分析結果は, 2～3年生の漢字は, 正答が20問中15問であった。また, 3

問が「無答」で、2問は「想起できたが、形の誤り」であった。4年生と5年生の漢字は、無答が多く、単語の1文字は想起できてももう1文字が想起できない場合があったため、1文字ずつに分けて分析した。漢字の偏は思い出せるが、旁が思い出せない時や正しい漢字は想起できているが、線の位置や形が少し異なる時は、第1段階で「想起○形×」、第2段階で「部分的な誤り」に分類した。また、「間」を「問」と回答した時は、「誤想起」と形の「部分的な誤り」の両方に分類した (Table.1)。4年生の漢字は、32文字中17文字が「正答」であった。「無答」は6文字、「誤想起」は2文字、「想起○形×」は8文字であった。「想起○形×」の8文字すべてが「部分的な誤り」であった。5年生の漢字は、32文字中9文字が「正答」であった。「想起○形×」が3文字、「誤想起」が1文字、「無答」が19文字であった。「想起○形×」では、「部分的な誤り」が2文字、「存在しない漢字」が1文字であった。

分析の結果、2～3年生の漢字は正答が多く、逆に5年生の漢字は無答が多くなっているため、誤答が多かった4年生の漢字を中心にみていくと、「誤想起」よりも「想起○形×」の誤りの方が多く見られた。誤りの傾向として、Aは正しい漢字を想起はできているが、線の本数、線や点の位置等の細かい部分を覚えることができていないことが予想された。また、漢字の構成要素の一部は書くことができるが、複数の構成要素を把握したり、それらを構成したりすることが苦手であると考えられた。無答も多いため、小学校中学年以降の漢字を思い出すことも苦手であると考えた。

Table.1 A児の漢字誤り分析表 (4年生の漢字)  
(村井ら, 2015を引用し, 作成)

漢字の誤り分析表			第1段階				第2段階					
No.	漢字	誤答	想起○		無答	誤想起				形の誤り		
			正答	形×		④間無	⑤同音	⑥意似	⑦形似	形①	形②	形③
1	東		○									
2	京		○									
3	頭	多		○						○		
4	谷	谷		○						○		
5	川		○									
6	歌		○									
7	時		○									
8	間	問		○					(0)	○		
9	首		○									
10	屋	屋		○						○		
11	教				○							
12	室				○							
13	姉				○							
14	作	作		○						○	(0)	○
15	文		○									
16	黒		○									
17	算	算		○						○		
18	数		○									
19	顔	理						○	○		(0)	
20	社		○									
21	会		○									
22	国		○									
23	語				○							
24	寺	寺		○						○		
25	兄		○									
26	第		○									
27	國		○									
28	工		○									
29	大		○									
30	工				○							
31	理	理		○					(0)	○		○
32	科				○							
	合計		17	8	6			7	1 (2)	8	(2)	2

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

## 2. 教材開発, 支援方法の検討

上記の実態把握をもとに, 具体的な教材開発, 支援方法を検討した。

### (1) 教材開発

生徒Aの特性に合わせた教材を作成し, 漢字の指導をおこなった。

#### 1) 5つの教材の作成

Aの実態に適した支援をするために, 5つの教材の作成を行った。

##### ① 「漢字パーツ」の単語帳

これは, 単語帳に漢字の構成要素, 既習漢字, カタカナとその名称を書いたものである (Fig.1)。Aは, 英単語を覚える際に, 単語帳を使って発音や意味を学習してきており, 普段使い慣れている単語帳に, 漢字のパーツを書いたものを覚える方法が, 取り組みやすく有効であると考えた。



Fig.1 漢字パーツ単語帳

##### ② 「漢字パズル」

紙に書いた漢字を組み合わさっている構成要素に分けるために切り取り, パズルのように組み立てることができるようにした。紙の裏には, 磁石を貼り, Aがホワイトボードに貼ってある漢字パズルを自由に動かして漢字を構成することができるようにした。パズルを大きめに作り, Aが漢字の構成要素を意識しながら, 漢字の構成の確認がしやすいようにした。パズルに使う漢字は, 漢字テストの漢字39文字の内, Aが書字可能で構成要素が少ない漢字 (力, 目, 本, 内, 人, 東, 来, 木) 以外の漢字31文字を使用した (Fig.2参照)。

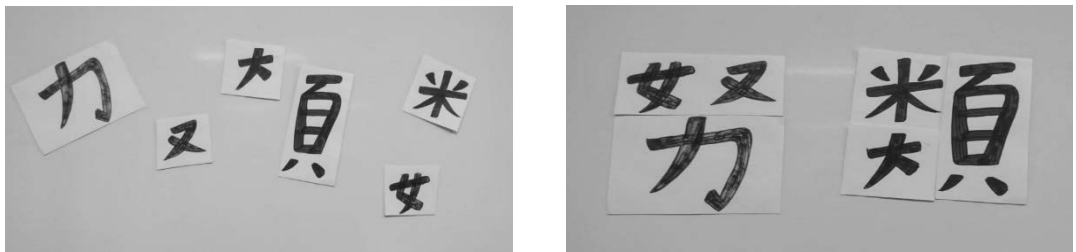


Fig.2 漢字パズル

##### ③ 「漢字練習プリント」

Aが漢字はどのような構成要素に分かれるのか, またどのような構成要素でできているのかを把握するために, 村井ら (2015) の作成したパーツ漢字練習プリントを参考に, プリントを作製した (Fig.3)。漢字とその読み方, 構成要素を書くようにし, それらを理解した上で, 練習で漢字を3回書くことができるようにした。書字量が多いと, Aの集中力が持続しにくくなり, Aが漢字の学習を楽しくできなくなることを考慮し, 書字の負担を減らした。

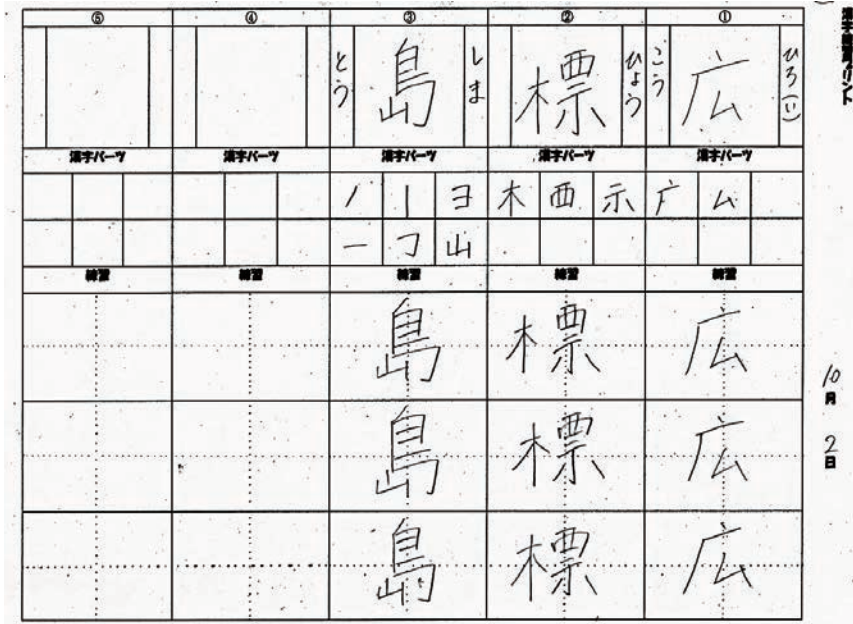


Fig.3 漢字練習プリント  
(村井ら, 2015を参考に筆者作成)

④「漢字ことば」

聴覚法を適用するため、漢字を覚えるための語呂合わせを考えた。聴覚法とは、漢字の構成要素を言いながら書いて漢字を覚える方法である(春原ら, 2005)。筆者が作成した漢字テストに出てくる漢字の語呂合わせを考え、単語帳にまとめた。単語帳の表のページに漢字とその読み方、その漢字が使われている熟語を書き、裏のページに漢字の語呂合わせを書いた(Fig. 4)。語呂合わせは、漢字の書き順通りになっていないものもあるが、今回、書き順が違っていても、形が合っていれば正答にしたため、書き順は問わないようにした。

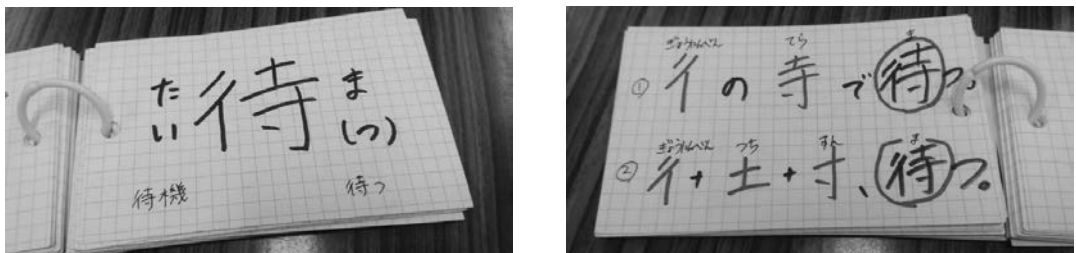


Fig.4 漢字ことば

⑤「漢字ビンゴ」

A4用紙の紙に、9つの枠を設け、漢字が書きこめるようにした(Fig.5)。問題が出された漢字を枠に書いていき、正答の漢字に○をする。何ビンゴできるかを見ていくものであり、これは生徒Aの漢字の習得度を確認するための教材である。同時に、A自身が何ビンゴできたかを目で見て確認することができ、次への向上心や主体性をもって楽しく活動することができる考えた。Aの漢字習得の様子によって、難易度を変えることができるように16, 25マスのビンゴシートを用意した。

**☆漢字 de ビンゴ!! ☆(ビンゴシート)**  
～漢字をうめて、ビンゴめがごとろ!!～

やり方  
①小さい空欄に好きな数字を入れる。(9つ)  
②どの数字の問題の答えを大きい空欄に書く。  
③正解したら森で○する。  
☆何列ビンゴができるかな?

①	②	③
④	⑤	⑥
⑦	⑧	⑨

**月 日 ( )ビンゴ!**

Fig.5 漢字ビンゴ

## 2) 支援の評価のための漢字テストの作成

生徒Aの実態把握のための書字テストから、支援の実際の有効性を評価するための漢字テストを作成した。漢字テストは、Aが漢字書字につまずきが見られた小学校4年生の漢字を中心に、小学校1～4年生の漢字を筆者がアランダムに抽出 (Table.2) し、漢字の文章問題を筆者が作成した。Aの母親が、最低でも自分の名前と住所は書けるようになってほしいという願いをもっているため、本人の住所と名前の漢字も含めた全39文字の漢字を選定した。また、筆者を選定した小学校中学年の3、4年生の漢字は、Aが間違えそうな漢字を筆者が予想して選定した。出題した漢字は、①単純な形の漢字ではなく、いくつかの漢字の構成要素が組み合わさっている漢字、②他の漢字と共通する部首をもつ漢字、③線の本数が紛らわしい漢字、④点画等、忘れやすい構成要素をもつ漢字を選定した (福田, 2016)。作成した漢字テストを Fig.6に示す。

Table.2 漢字テストの選定漢字

学年	個数	漢字
1年生	7個	学 人 町 木 本 目 力
2年生	9個	海 戸 広 紙 東 内 番 門 来
3年生	7個	県 重 待 島 福 平 和
4年生	14個	困 億 結 参 順 笑 成 積 折 達 努 標 望 類
4年生以降の漢字	2個	樹 瀬
合計	39個	



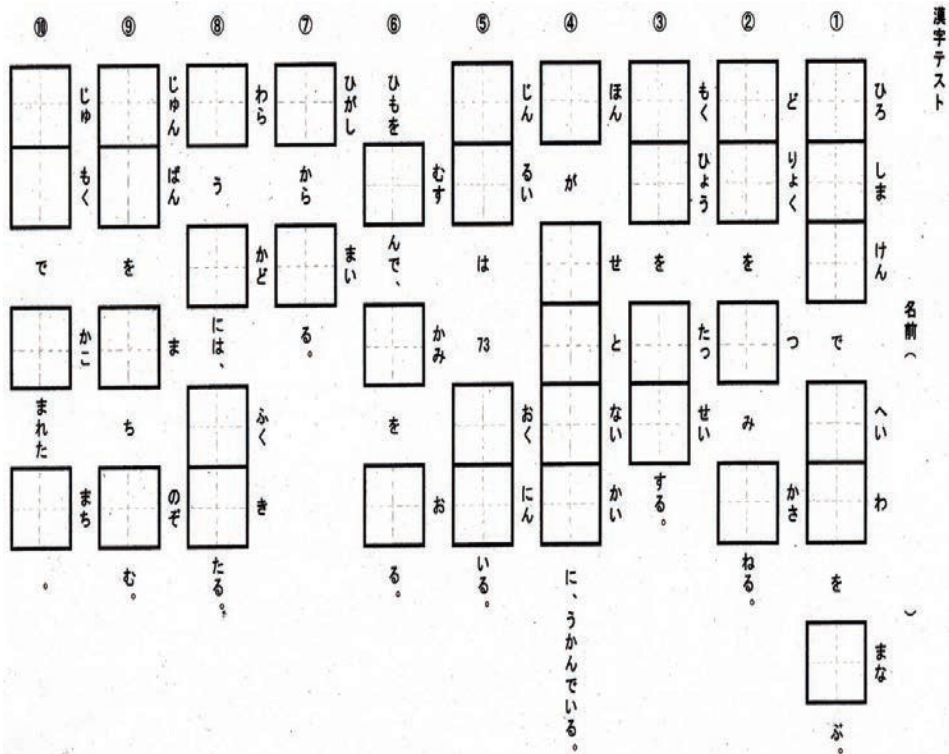


Fig.6 漢字テスト (筆者作成)

### 3. 実際の支援・指導

#### (1) 漢字書字支援

上記の5つの教材を使って、生徒Aの漢字書字を支援した。

作者が作成した漢字テストを支援前にプレテストとして実施し、筆者の支援後に再び同じ漢字テストをポストテストとして実施して、Aの漢字書字が改善されるかを見ていく。支援は、毎週1回30分～45分程度の漢字書字支援を行った。支援内容（実際支援の状況（6回目））をTable.3に示す。

まず、「漢字パーツ」で漢字の構成要素を覚える。筆者が机を挟んでA児の正面に座り、漢字パーツをAに見せて、その名称をAが答えていく。5分程度行った後で、筆者がランダムで3問程度パーツを見せ、同じように答えるようにした。Aが構成要素の名称とは、違う答えを言った時は、Aにとって覚えやすい方を優先し、単語帳に書き加えるようにした。例えば、「ネ（しめすへん）」を「ね」と答えた場合、「ね」でも正答とし、「ね」で覚えるようにする。

「漢字パズル」では、漢字テストで出題した39文字の漢字から5文字筆者がアトランダムに選び、実施した。構成要素が複雑なものや単純なものを39文字の中から選び、毎行行われる漢字パズルに負担の差が出ないようにした。筆者が、ホワイトボードに漢字の構成要素をバラバラに配置し、Aが組み合わせて5文字の漢字を構成していく。完成したら、Aに終了の合図をもらい、正答かどうかを出題漢字の読み方に注目しながら、答え合わせをした。

「漢字プリント」では、漢字パズルに出てきた5文字の漢字を練習していく。5文字の漢字

ことばをそれぞれ確認した後で、まずパズルを見ながら、見本を書く。次に漢字の読み方を書き、漢字の構成要素を漢字ことばの順に抽出してそれぞれ書き分けていく。最後に、漢字ことばを言いながら、1文字3回漢字を書く練習をする。

「漢字ことば」では、漢字パズルで登場した5文字の漢字の語呂合わせを確認していく。「漢字パーツ」と同じように、筆者がAの正面に座り、漢字を見せて、Aが漢字ことばを答える。支援回数を重ねるごとに覚える漢字ことばは増えていくため、前に覚えた漢字ことばも一緒に復習していく。Aが、自分で語呂合わせを考えた場合、どちらが覚えやすいかを聞き、分かりやすい方を優先するようにした。一通り復習し終えたらランダムでAに聞き、覚えることができるようにした。

「漢字ビンゴ」は、支援第2回目から行い、これまで学習してきた漢字が書字できるかを確認していく。Aに、これまで学習してきた漢字の数までで好きな数字をプリントに埋めてもらい、筆者があらかじめランダムに決めておいたその番号に対応する漢字を書いてもらうようにした。漢字を書字する時には、漢字ことばを言いながら書字するようにした。もし、漢字を間違えていた場合や思いつかなかった場合は、もう一度漢字ことばを確認して書くようにした。

Table.3 実際の支援内容の記録（6回目）

支援内容	子どもの活動と支援
漢字 パーツ⑥	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「さんづくり」→曖昧になっている</li> <li>・「しかばね」→1回目は分からなかったが、2回目に言えた</li> </ul>
漢字 パズル⑥	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「笑」「重」「町」「参」「億」「福」の6文字</li> <li>・「町」すぐに完成させる</li> <li>・「笑」にノがたりない</li> <li>・「億」と「福」のパーツが混同</li> <li>・「参」の配置で迷う</li> <li>・時間かかりながらも、完成させる</li> </ul>
漢字 プリント⑥	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見本の漢字が雑になっている</li> <li>・練習では、漢字ことばを言いながら丁寧に書いている</li> </ul>
漢字 ことば⑥	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ほとんどのことばをヒントなしでいうことができる</li> </ul>
漢字 ビンゴ⑤16マス	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「億」以外の漢字は、すぐに書くことができた</li> <li>・「億」の「にんべん立つ日、心で億」は「福」の「ネー一口田で福がくる」と似ており、混同していた</li> </ul>

## （2）書字指導の評価

### 1) プレテストの実施と結果（X年9月実施）

プレテストは時間無制限で行った。「もし、分からない漢字があればとばしてもよい、当てずっぽうで書いてもよい」ということをAに伝えた。

プレテストの結果、40問中（重複漢字含む）17問正答した。「想起○形×」は3問であり、全て「部分的な誤り」であった。「誤想起」は1問で、同音異字の誤りであった。それ以外の漢字は全て無答（19問）であった。その中でも、小学校3年生で学習する漢字は、7文字中3文字が無答、小学4年生以降で学習する漢字は、16文字中14文字が無答であった。「笑」は、小学校4年生で学習する漢字だが、Aは部首である「たけかんむり」を書くことができたが、それ以外の構成要素を書くことができなかった（「想起○形×」に分類）。「平」は、形は正しいが「下の横線」が「上の横線」よりも短くなっていたため、「想起○形×」に分類した。筆者は、小学校3～4年生の漢字の誤り予測をしていたが、Aは小学校中学年以降に学習する漢字をほとんど思い出すことができなかった。

## 2) ポストテストの実施と結果（X年12月実施）

プレテストから約2.5ヶ月後に行った。プレテストと同じテストを用いて同様の指示で行なった。ポストテストの結果、40問中（重複漢字含む）30問正答した。「想起○形×」は、6問であり、全て「部分的な誤り」に分類された。「誤想起」は、同音異字の誤り1問、関連が見られない誤りが1問であった。「無答」は2問（小学校3年生の漢字1文字、4年生の漢字1文字）であった。「待」は「侍」と書いてので、誤想起のように思えるのと、漢字ことばで「人偏がてらで待つ」と間違った漢字ことばを言いながら書いていたため、「想起○形×」の「部分的な誤り」と、「誤想起」の両方として分類した。

プレテストとポストテストの結果を比較したグラフをFig.7に示す。プレテストとポストテスト両方とも正答であった漢字は、16文字である。また、プレテストで無答、誤答だった漢字がポストテストでは、正答になっている漢字は14文字である。プレテストで無答だったものが、ポストテストでは誤答ではあるが想起できるようになった漢字は5文字である。プレテストで正答したものの、ポストテストでは無答、誤答だった漢字はほとんどなく、プレテストもポストテストでも無答であった漢字は2文字だけであった。

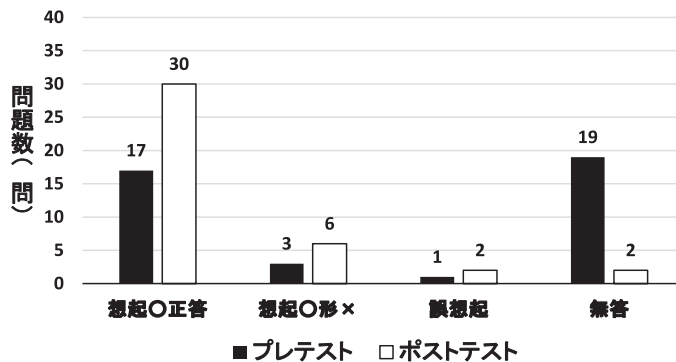


Fig.7 プレテストとポストテストの結果比較

Fig.7によると、正答数は、プレテストに比べ、ポストテストの方が高くなっていることが分かる。また、無答数はプレテストよりポストテストの方が低くなっていることが分かる。また、想起はできているが、形が誤っているものの値はプレテストよりポストテストの方が高くなっている。

### 3) 支援の定着の評価

支援が終了してから、生徒Aの学習した漢字の定着率を確認するために、支援終了1週間後と2週間後に再び漢字を書字するよう指示した。1週間後には、筆者が問題を口頭で言い、Aにその答えをホワイトボードに書いてもらった。結果、ほとんど字を書くことができた。筆者が細かい形の誤りを伝えると、Aは正しい形を思い出した様子で、書き直した。2週間後は、漢字を書く欄を設けた紙を用意し、再び確認のため、Aに漢字を書いてもらった。結果、ほとんどの漢字を書くことができた。1週間後に行った確認の時に書けなかった漢字も書くことができた。「達」「成」「類」「番」「待」は、他の読み方や、漢字ことばの始めの言葉を教えると書くことができた。漢字を書く際に、筆者と学習した気をつけなければならないポイントを言いながら書く様子も見られた(「吉」は下の横線が短い、「学」の横棒の位置は少し下等)。

## IV 考察

漢字書字に困難を抱えている高校1年生に対して支援方法を検討した。まずは生徒Aの特性に合わせた漢字の指導方法の検討を行った。誤り分析から、漢字を思い出すことができない、思い出したとしても、細かい構成要素の一部または全部を間違えてしまうことが明らかになった。漢字を覚える方法としては、春原ら(2005)の聴覚法が有効なのではないかと述べている。聴覚法とは、漢字の構成要素を言いながら書いて漢字を覚える方法である。例えば、「答」を覚える際には、「竹が合って答えがでる」(佐藤, 1997)と言いながら、書いて覚えていく。そもそも、漢字の誤書字の背景には、漢字の心内辞書に関する形成不全が推測でき、漢字の心内辞書の形成不全には、視覚記憶や聴覚記憶の処理情報の偏りが関与している(後藤ら, 2008)。心的(心内)辞書(mental lexicon)とは、人間が脳内に保持している単語の集合体のことであり、単語の形(word-form)と意味(word-meaning)は別々に存在すると考えられている(三宅, 2002)。つまり、単語を覚える時は、視覚的または聴覚的に情報をとらえ、形・意味それぞれの心内辞書に記憶しているということである。

聴覚法は、漢字を言語化して覚えるため、聴覚優位児童に対して有効な支援であると言える(西川, 1986)。WISC-IIIの結果から、Aは視覚的な情報よりも聴覚的な情報の方が理解しやすいこと、注意記憶が低いと言語理解が高いことを踏まえると、構成要素を言語化していく聴覚法が適していると考えた。また、聴覚法は、漢字を既知情報の言葉で定義づけていくため、頭の中だけで操作することが苦手なAにとって覚えやすく、分からない漢字も書くことができるようになるのではないかと考えた。

また、生徒Aの実態として、漢字の構成要素の一部が分かっている、もう片方の(あるいは複数の)構成要素を書くことができないことがある。また、正しい漢字は想起できているのに、線が1本多い等の細かい間違いが見られる。漢字分析表でいうこのような「部分的な形の誤り」は、不注意によって間違いが起りやすい(村井ら, 2015)。村井ら(2015)は、不注意タイプの子どもについて次のように述べている。不注意タイプの子どもは、漢字を練習していても頭では違うことを考えていたり、偏を先に書いて後から旁を書くような練習をしていたりする場合がある。漢字の練習の仕方を工夫する必要があり、覚えたい漢字を漢字パーツ、既習漢字、カタカナ等に分けて練習すると漢字が覚えられるようになると考え実施した。

Aは、高校の宿題の漢字プリントをする際に、答えを見て写そうとしたり、「漢字の読み」を書く問題を先にやり、「漢字」を書く問題は後からしようとしたりするなど、不注意タイプの子どもの特徴に当てはまる。Aの実態や漢字の誤りパターンから、漢字全体を見るのではなく、漢字の構成要素に着目する支援が有効ではないかと考える。また、これは漢字の構成要素を言語化して漢字を覚える聴覚法と組み合わせる指導していきことができると考えられた。

従って、Aの漢字書字支援として、漢字の構成要素を覚えること、漢字が複数の構成要素が組み合わさってできているということを理解すること、漢字の構成には漢字の構成要素を言いながら漢字を組み立てていく聴覚法を用いて書いていくことが重要であった。

次に、支援の有効性の評価として、漢字テストを作成し、プレテストとポストテストを比較した。プレテストに比べて、ポストテストは正答数が上昇した。無答数も減少しているため、Aの書字可能な漢字の範囲が広がったと考える。一方で、正しい漢字は想起できているが、形を間違えるという誤りパターンも上昇している。この数値からは、誤答ではあるが、Aはこれまで思い出せなかった漢字を想起できるようになっていると読み取ることができる。つまり、今回の支援がAへの漢字書字の定着に有効であったことを示している。本人の感想を聞くと、漢字を書くことができるようになったということを実感していた。想起できるようになった漢字17問中5問は誤答であり、今後さらなる支援が必要であるが、残り12問は正答であり、Aの漢字を書くことができたという実感につながっている。また、漢字の定着率は、1週間後、2週間後とも8割を超えているため、Aは学習した漢字が定着していると言える。

今回の支援は、「漢字パーツ」、「漢字パズル」、「漢字プリント」、「漢字ことば」、「漢字ビンゴ」の5つであったが、どの支援も聴覚法につながる漢字の構成要素に着目した一貫的な支援であったと考える。また、青木ら（2008）が述べているように、書字が困難な子どもに対し、書字運動を最小限にして、個々の子どもの認知特性に応じた支援が有効である。今回の書字運動は漢字プリントのみとなっており、Aにとって、負担が少なく、取り組みやすい支援内容であったと考える。漢字パズルは、もともと空間認知能力が高い子どもに有効な支援である（村井、2015）が、今回は、Aの書字負担を減らし、Aが楽しみながら漢字の構成要素を意識し漢字を組み立てる練習ができることを目的として使用した。漢字ことばは、語呂合わせを考える段階で、書き順に沿って作成することや、構成要素だけでなくその漢字もことばの中に入れること等、課題が残った。また、村井（2015）は、不注意タイプの子どもへの学習の仕方として、漢字を自分で構成要素に分けて学習する方法が有効であると述べている。今回は、筆者があらかじめ漢字を構成要素に分け、漢字ことばを考案した。Aは自分で考えた漢字ことばの漢字は、覚えることができているため、支援方法の改善によって、Aの漢字書字の定着率がさらに上がることが期待できる。

聴覚法の実践としては、佐藤（1997）や西川（1986）が漢字の構成要素を言語化することで、学習障害児にとって、これまで漢字の書き取りが困難だった漢字が定着し始めたという有効性が示されている。聴覚法のように、Aの既知情報を活用することは、漢字書字学習に有効である（西川、1986）。また、漢字は部品で構成されており、低学年で学習する漢字やカタカナ、カタカナの形が少し変化したものの組み合わせということに気づけば、漢字学習がただの書き写しではなくなり、不思議な世界に入ったようなわくわく感を感じることができるといふ（道

村, 2017)。Aも今回の学習支援を通して、普段の生活の中でも漢字の構成に目を向けているため、Aに対する聴覚法による支援によって、Aの漢字への興味・関心を引き出すことができたと考える。

## V 今後の課題

今回の研究で、正しい漢字は想起できているのに形を間違える、早く書いてしまって間違えるといったAの新たな実態が明らかになった。今後、漢字の書字の際に不注意への支援も必要になってくると考える。支援としては、問題を一度に多く出さずに、1問ずつ取り上げていくことで、Aはその問題だけに集中でき、焦らず集中して書くことができるのではないだろうか。そうすることで、誤りにも自分で気づくことができるかもしれない。また、村井ら(2015)のように漢字の構成要素をA本人に分けさせたり、漢字ことばを考えたりすることで、Aの集中力や自主性の向上につながると考える。また、漢字の間違い探しプリント(村井ら, 2015)を活用した漢字の細かい部分に注目できるような支援も有効であると考えられる。

## 引用文献

- 文部科学省(1999)「学習障害児に対する指導について(報告)」, 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議
- 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」, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
- 村井敏宏・山田充(2015)『誤り分析で始める! 学びにくい子への「国語・算数」つまずきサポート』, 明治図書
- 後藤隆章・雲井未歆・小池敏英(2008)「LD児における漢字の読み書き障害とその発達支援—認知心理学的アプローチに基づく検討—」, 障害者問題研究, 35, 263-272
- 佐藤暁(1997)「構成行為及び視覚的記憶に困難を示す学習障害児における漢字の書字指導と学習過程の検討」, 特殊教育学研究, 34, 23-28
- 奥谷望・小枝達也(2011)「漢字書字に困難を有する児童の要因に関する研究」, 地域学論集(鳥取大学地域学部紀要), 8, 39-45
- 青木真純・勝二博亮(2008)「聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援」, 特殊教育学研究, 46, 193-200
- 高橋登・中村知靖(2015)「漢字の書字に必要な能力—ATLAN書取り検査の開発から—」, 心理学研究, 86, 258-268
- 宇野彰・春原則子・金子真人(2006)「小学生の読み書きスクリーニング検査—発達性読み書き障害(発達性dyslexia)検出のために—」, インテルナ出版
- 道村静江(2017)「読み書きが苦手な子もイキイキ 唱えて覚える漢字指導法」, 明治図書
- 福田恭路(2016)「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への漢字学習支援」, 2016年度卒業論文(特別支援教育)
- 春原則子・宇野彰・金子真人(2005)「発達性読み書き障害児における実験的漢字書字訓練—認知機能特性に基づいた訓練方法の効果—」, 音声言語医学, 46, 10-15
- 三宅恭子(2002)「言語による心的辞書構造の違い」, ことばの科学, 15, 159-178
- 西川和夫(1986)「漢字書字学習における熟知情報利用の効果」, 日本教育工学雑誌, 10, 35-40



島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要

『島根大学教育臨床総合研究 2018 Vol.17』掲載