

漢字学習に取り組みにくさのある児童への指導方法の検討

Research on educational support for a student with difficulty in kanji writing

菅 百華*

Momoka KAN

稲垣卓司*

Takuji INAGAKI

藤原優子*

Yuko FUJIHARA

抄 録

漢字書字が苦手な小学校児童を対象に書字支援を行なった。授業観察や心理検査で実態把握を行い、図形構成力に困難があること、「漢字の読み方と漢字の形が結び付いていないこと」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

学校現場では、板書を写すことや漢字を使うことなど、読むことや書くこと、特に漢字の使用に困難さを呈する児童が少なくない。読むこと、書くことに関する困難な児童・生徒への介入がない場合、学習に対する努力に影響し、学習内容の理解の遅れに繋がる（小池・雲井、2016）。

そのため、児童に適切な介入を行うためには、何が困難なのか、その要因に基づいた適切な指導を行う必要がある。読むことや書くことの困難の要因について、北（2019）は、読みや書きは単独の認知機能ではなく、様々な基礎的な認知機能に支えられて獲得される高次な認知機能であり、つまずきの原因も一つではないと述べている。その基礎的な認知機能と高次な認知機能の関係について上野・月森（2015）は文字を読み取るのに必要な機能として、「文字の形を判別する」「1行分の文字をしっかりと目で追いかける」「視覚で捉えた文字を音に変換する」「意味をとらえながら文節に区切って読む」などを、文字を書くのに必要な機能として「正しい筆順を思い出す」「文字を書く位置（マスや行）を確認する」「書こうとする文字を見て（思い出して）、字の形を判別する」「全体のバランスをとりながら書く」「線や点の配置、トメや

* 島根大学教育学部特別支援教育専攻

ハネ、ハライなど細部に注意して書く」などのどれか一つの機能に支障があっても、読むことや書くことにつまずくとしている。小池・雲井（2016）によると、低学年で読み書きに困難のある子どもも成長とともにひらがな文の読みについては流暢性がしだいに改善していくが、その子どもの中に漢字単語の読み困難を強く示す子どもがおり、その場合には書くこともともに難しくなる。

岡本（2014）は漢字書字の困難の要因についてまとめている。また、奥谷・小枝（2011）も漢字書字の困難の8タイプに分類した（Table.1）。

また、小池ら（2006）は、単語の書字に関するプロセスの中で、書字には、複数の心内辞書の形成が必要であることを述べている。

このように読むことや書くことの困難の要因は多岐にわたる。その中でも、漢字に関する困難は学習者の要因だけでなく、漢字の持つ特徴もその要因として含まれ、より複雑化する。そしてその困難の要因は、それぞれの児童によって異なる。奥谷・小枝（2011）は、通常学級には漢字を書くことが苦手だと悩みを抱えている子どもが存在しているが、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分からないまま指導を受けているために、漢字の書字の習得に至らない子どもも少なくないと述べている。そのため、漢字学習に困難のある児童への指導を行う際には、一般的な指導のみを行うのではなく、その児童の困難の要因を検証し、個々の実態に合わせた教材を提供することが求められる。また、漢字を書く機能のどこに問題があるのかを分析するには多角的にアセスメントする必要がある（北，2019）。

そこで、本研究では、一事例を通して、漢字を書く機能の困難の要因を複数の方法によりアセスメントし、実態に合わせた教材を提供して指導を行う。それが漢字学習への取り組みにくさにどのように影響するのかを把握し、児童が取り組みやすい漢字の指導方法について検討したい。

II 研究方法

1. 対象児童：小学校中学年男子A（以下A児とする）。

A児は特別支援学級に在学中。授業観察や担任教員への聞き取り調査の結果、他教科の学習に比べ、漢字書字の学習に苦手意識をもっている。また、授業態度は真面目で受動的であるが言われた指示通りに淡々と学習をこなしている。

2. 研究の手続き：

（1）A児の書字障害の実態を把握する。

授業観察と担任からの聞き取り調査をおこなう。

WISC-IVとグッドイナフ人物画知能検査（小林，1991）を実施し、漢字書字のアセスメントを行なう。

（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（担任教員との振り返りを行い、指導中のA児の様子と指導後のA児の様子から指導の有効性を検討）。

（4）調査・支援期間はX年9月から10月（約2ヶ月間）。

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、個人情報取り扱い・匿名性には十分配慮した。

Ⅲ 支援・指導の実際と結果

1. A児の実態把握

(1) 授業観察の様子から

A児の学習状況の中で、「大切」を「だいせつ」と読んだり、助詞の表記を誤っていたり、訓読みでは想起できる漢字を音読みでは想起できなかった。このことから、A児の漢字書字のつまずきとして、漢字の読み方（音韻）と漢字の形が結び付いていないことが考えられる。また、A児の誤書字の様子から、漢字を想起する際に、細部が抜けてしまったり、左右が反対になってしまったりしていた（Table.1）。しかし、視写する際には、漢字の構成要素が抜けることなく正確に書き写すことができている、見比べて書き間違いに気づいていた。これらのことから、A児は、見本を見て写すことは正確にできるが、それを記憶して構成要素を正しく想起することがしにくいと考えられた。すなわち、A児の漢字書字のつまずきとして、「漢字の読み方（音韻）と漢字の形が結び付いていないこと」と「図形構成力に困難があること」が示唆された。

これを奥谷・小枝（2011）の示す、漢字書字困難の8タイプでみると、2の「図形構成力に困難があるタイプ」にあたる（Table.2）。

Table.1 A児が誤って書いた漢字

正しい漢字	A児が書いた漢字
才	才
番	番
内	内
作	作
歌	歌
知	知

Table.2 漢字書字の困難の8タイプ（奥谷・小枝2011を引用し作成）

	タイプの分類	タイプの説明
1	視覚記憶力に困難があるタイプ	記憶力が弱いタイプと再生力が弱いタイプが存在する。漢字の形を覚えることが苦手、図形の記憶を取り出すことが困難。
2	図形構成力に困難があるタイプ	図形と図形を組み合わせて構成することが困難であるために、つくりやへんを漢字の形になるように組みたてて構成することが苦手。
3	書字の継次処理能力に困難があるタイプ	順番通りに文字を書くことが困難であるために、漢字を筆順通りに書くことができず、毎回違った筆順で書字をするために漢字書字が運動記憶として定着しにくい。
4	手指が不器用であるタイプ	書字運動をすることに困難があるために、書字がうまくできない。

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	注意の持続が困難であるために、漢字学習に取り組みづらかったり、日によって漢字の正答率が違っていたりする。また、注意して漢字を覚えないうために、漢字の書き順が自己流になったり、漢字の字形を少し間違えて学習したりしている場合もある。
7	発達性読み書き障害の症状	読字の能力に困難があり、書字にも困難が表れる。
8	発達性Gerstmann症候群の症状	左右感失認、手指失認、計算困難、書字困難、構成障害、すべて見られた場合。

(2) 心理検査の結果

WISC-IVの得点は、全検査IQ：81、言語理解指標：77、知覚推理指標：101、ワーキングメモリー指標：80、処理速度：82であった。言語理解指標が最も低く、ことばを理解したり、ことばを基に考えたりする力が弱いことがわかる。この結果から、単語の書字のプロセスの中で「音韻—文字表象の辞書」や「意味—音韻の辞書」など「音韻」に関わる心内辞書の形成がうまくできておらず、「漢字の読み方と漢字の形が結び付いていないこと」が推測された（小池ら（2006））。

また、WISC-IVの結果から、知覚推理指標がA児の中で最も高い得点であるが、処理速度にはあまり強さがみられないことから、目で見たものの形や位置を理解する能力は高いが、それらを操作したり処理したりする正確性や一定の速さを保つ力が弱いことがわかる。

次にグッドイナフ人物画知能検査を行なった。その結果、IQは83であった。グッドイナフ人物画知能検査は描画により児童の知能の発達を見るものである。描画によって発達をみていくため、目と手の協応など動作性の知能の発達を見られるという特性をもっている。グッドイナフ人物画知能検査の評価に用いたA児の描いた人物画をFig.1に示す。A児の描いた人物画の特徴として、全身比率のバランスが取れていないこと、左右の大きさが非対称であること、首や肩など細部の抜けが見られ、見たものの形はわかっているものの、それを表出する際に難しさがあることが窺えた。

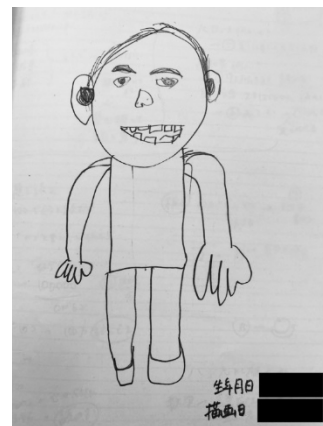


Fig.1 A児の描いた人物画

これらのことから、取り入れた情報を頭の中で組み合わせて記憶することが難しく、漢字の視覚的なイメージをもつことができていることが「図形構成力に困難があること」の原因であると考えられた。

2. 具体的な教材開発、支援方法を検討

(1) アセスメント結果から

1つ目のA児の漢字書字のつまずきである「漢字の読み方（音韻）と漢字の形が結び付いていないこと」の要因として、「音韻」に関する心内辞書の形成がうまくなされていないことと、聴覚や視覚からの情報を操作する力が弱いことが分かった。音読みが覚えにくいことに関して、道村（2017）は、先に訓読みを習い、後で音読みを追加するシステムでは、音読みのインプツ

トが悪くなり、漢字が苦手な児童には大きな負担になるとし、新出漢字が出た際に音読みの熟語を加えた音訓セットでの学習方法の有効性を示している。このことから、A児に漢字の指導をしていく際は訓読みと音読みの熟語を同時に学習できるようにしていく必要があると考えた。

2つ目のA児の漢字書字のつまずきである、「図形構成力に困難があること」の要因として、取り入れた情報を頭の中で組み合わせて記憶することが難しく、漢字の視覚的なイメージをもつことが苦手な弱点がある。齋藤（2006）は、視覚イメージは写真を撮るように頭に描かれるのではなく、構造把握により得られた情報を必要とすると述べ、さらに構成課題により構造把握が可能になると、漢字の再生に必要な情報を得ることができ、その結果、視覚イメージが描けるようになった事例を挙げている。このことから、A児に漢字の指導をする際には、構成課題を用いて構造把握を促す必要があると考えた。









以上の検討から、(ア) 訓読みと音読みの熟語を同時に学習できるようにする、(イ) 漢字の構造把握を促す、の2点をA児の指導をしていくうえでの方針とした。

(2) 5つの教材の作成

上記に述べた2つの方針を踏まえて、A児の実態に合わせた教材を5つ作成した。教材の1は、(ア)の「訓読みと音読みの熟語を同時に学習できるようにする」を実践するために作成し、教材の2～5は(イ)の「構造把握を促す」を実践するために作成した。

教材1)「訓読み・音読みプリント」(Fig.2)。

訓読みと音読みの熟語を合わせた音訓セットで漢字を覚えることの必要性を踏まえ、訓読みと音読みを同時に学習できるように三浦（2016）を参考に作成した。A児の語彙が少なく、「意味—音韻の辞書」の活用が難しいことから「訓読み・音読みプリント」では、単語親密度の意味に加え、A児の経験・体験の中にある言葉という意味での「A児との親密度」が高いであろう熟語を選定し使用した。さらに、A児が獲得していない言葉に対応するために、文章の下に内容に対応したイラストを加えた。

() () () ()	() () () ()	() () () ()	() () () ()	() () () ()	() () () ()	() () () ()	() () () ()	() () () ()	() () () ()
百人一	「ろくろくび」の	汽車が汽	きれいな	道に電	この	電	しんじこ	に大きな	がおこる。
は昔のカルタです。	は長いです。	を鳴らす。	の音が聞こえる。	が立っている。	が家をささえている。	が弱くて動画が見られない。			
									

(音読み) (訓読み)

↑漢字を書く

★どの漢字が入るかな？考えてみよう！

Fig.2 訓読み・音読みプリント

教材 2) 「漢字パズル」(Fig.3,4)。

漢字の構造把握のための構成課題による学習において、両手で触った感覚の情報が視覚と合わせて記憶されていたこと(斎藤(2006))から、大櫃ら(2018)を参考に作成した。実際に触って漢字を組み立てることのできるパズルで学習を進めることがA児にとって有効なのではないかと考えた。漢字の構成要素を分解し、構成要素の形に添って切り抜き、操作できるようにした。また、A児はWISC-IVの処理速度が低いことから、実施する段階として、見本を見ながら組み立てる段階と見本を見ずに組み立てる段階を設けた。



Fig.3 漢字パズル (A児に提示する状態)



Fig.4 漢字パズル (完成の状態)

教材 3) 「漢字の仲間探し」(Fig.5)。

部首とその他の部分に分割して行った見本合わせ課題に有効性があったという先行研究(鶴巻(2004))から、部首と非部首に分けたものを組み合わせる構成課題を用いることでA児の構造把握を促すことができるのではないかと考え作成した。また、この教材においては、特定の漢字の構造把握だけでなく、漢字全体に共通する規則的な構造の把握が促せるよう、部首を扱うこととした。さらに、A児の処理速度の低さを考慮し、複数の段階に分けて行うようにした。1つ目の段階として、A児が20文字の漢字の中から10組の同じ部首を持つ漢字のペアを見つけた。2つ目の段階は、その10組の漢字を同じ位置に部首があるグループに分類した。3つ目の段階では、そのグループに部首の分類を示す名前のついた看板を貼った。4つ目の段階でそれぞれの部首の名前を確認し、次の活動に移るようにした。

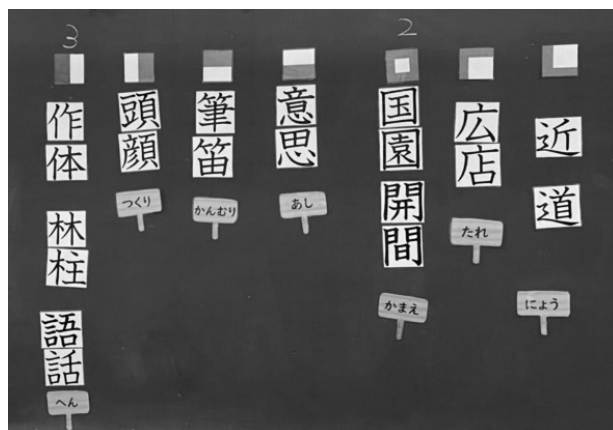


Fig.5 漢字の仲間探し (A児が操作した後)

教材 4) 「にているところさがし」(Fig.6)。

A児は、「意味－文字表象の辞書」の形成がされており、うまく活用できていることから、部首の意味が分かることで、部首を基に構造の推測ができるようになるのではないかと考え、作成した。これも教材 3 と同様に、特定の漢字の構造把握を促すものではなく、漢字全体に共通する規則的な構造の把握を促すことができるのではないかと考えた。【】の中には2つの漢字に共通する部首の名前を記し、()の中には2つの漢字の意味のイラストから見つけた共通点を記すようにした。

教材 5) 「漢字カラーマス」(Fig.7)。

A児が漢字を書く際にも漢字の構成要素の位置を色別に認識できるようにすることで構造把握を促せるのではないかと考え、三浦(2016)を参考に作成した。A児は、WISC-IVの「知覚推理指標」が高く、目で見たものの形や位置を理解する力があることから、この教材が有効であると考えた。

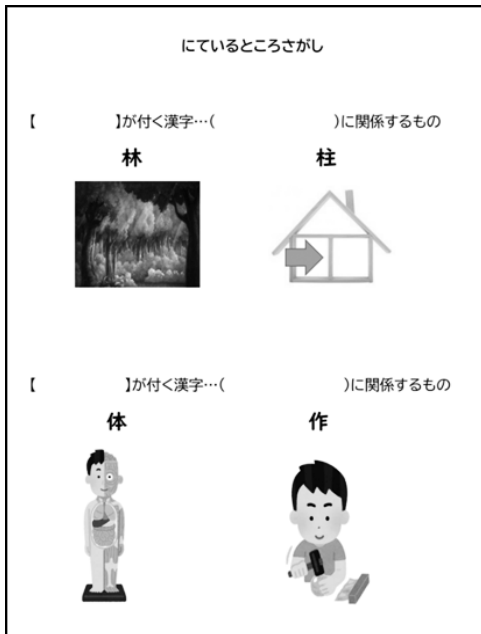


Fig.6にているところさがし



Fig.7 漢字カラーマス

3. 指導の実際

指導の実際と児童Aの様子をTable.3に示す。

Table.3 指導内容

指導順序	指導内容
<p>指導①</p> <p>漢字クイズ</p> <p>↓</p> <p>漢字パズル①</p> <p>↓</p> <p>漢字プリント</p> <p>↓</p> <p>漢字パズル②</p> <p>↓</p> <p>漢字の仲間探し</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ Fig.8のイラストを提示し、何を示したイラストかを確認する。その後、Fig.9の漢字にイラストの意味を当てはめていく。 ・ 見本をホワイトボードの左側に貼り、4つの漢字（「柱」「笛」「波」「首」）の構成要素をバラバラにして混ぜたものからパーツを選び、ホワイトボード上でお手本の漢字を組み立てる。 ・ 「訓読み・音読みプリント」を用いて4つの漢字の読みや書き方を確認する。漢字カラーマスに入れた漢字を見ながらカラーマスと同じように色の付けられた枠に漢字を書く。 ・ 見本なしの状態では4つの漢字の構成要素をバラバラにして混ぜたものの中からパーツを選び、ホワイトボード上で漢字を組み立てた。 ・ 20文字の漢字を黒板に貼り出し、その中から同じパーツを持つ漢字を10組見つける。その後、同じパーツが同じ場所にある漢字のグループを見つけ、ヒントを頼りに看板に示された部首の分類の名前を貼っていった。その際のヒントは以下に示す。「へん」と「つくり」はヒントなしでA児が貼ることができたため、ヒントは示さない。 〈ヒント〉 「によろん」→「によるん」 「かんむり」→「頭にかぶる」 「あし」→「足の位置はどこ？」 「たれ」→「たらーん」 「かまえ」→「どしんと構えている」
<p>指導②</p> <p>漢字を思い出そう</p> <p>↓</p> <p>漢字の仲間探し</p> <p>↓</p> <p>新しい言葉を知ろう！</p> <p>↓</p> <p>にているところさがし</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 漢字テストとして、「訓読み・音読みプリント」からイラストを除いたものを提示。最初はヒントなしで考える時間を設け、その後イラストを提示することでヒントを与えた。その後、想起できなかった漢字は、「漢字パズル」を行い、作成した漢字を見ながら確認テストに書き写していった。 ・ 最初から部首の位置のイラストを提示し、指導①の仲間探しと同じ内容を行った。 ・ 新しい言葉として「部首」を示し、「漢字の仲間探し」で見つけた部首の形と名前を筆者が伝え、A児がプリント（Fig.10）に部首の形と名前を書きこんだ。 ・ 漢字の下にある漢字の意味を示したイラストから共通点を見つけ、プリントに書き込んでいった。



Fig.8 漢字クイズ (イラスト)



Fig.9 漢字クイズ (漢字)

★部品の名前を知ろう!

書き方	【グループ名】	見つけた部品	(部品の名前)
(1)	(2)	(3)	(4)
(5)	(6)	(7)	(8)
(9)	(10)		

Fig.10 「新しい言葉を知ろう!」プリント

漢字書字指導を行った際のA児の様子について、指導①の様子をTable.4に示す。「漢字クイズ」では、「首」の漢字とイラストを一番に手に取り正解する。「笛」も同じように「竹」が入っていることに気付くと、「笛」の漢字とイラストを手に取り正解する。「波」は、その言葉自体を知らなかったが、最後に残った漢字とイラストを手に取り正解していた。

「漢字パズル①」では、バラバラになった複数のピースの中から適したピースを探し出し、

見本を見ながら正確に組み合わせることができた。

「漢字プリント」では、イラストを基に、訓読みはすべて正解することができた。音読みの熟語は、「電柱」「汽笛」「電波」「百人一首」を用いたが、「百人一首」以外は「知らない」と答えたため、それぞれの読み方を教えた上で、それらに関するヒントを示すと、「わかった」「思い出した」という発言が出ていた。

「漢字パズル②」は、2回目の漢字パズルであったが、「首」を最初に完成させ、次に「主」を手を取ったが、「サンズイ」と組み合わせ、「あ、違う」と言い、「キヘン」と組み合わせていた。その後も「波」と「笛」のパーツを組み合わせて試しながら、2文字とも正解していた。

「漢字の仲間探し」では、「思」と「笛」を組み合わせたり、「モンガマエ」の部首の位置がわからなかったりと迷う様子が見られたが、複数組み合わせながら取り組んでいた。

次に、指導②について示す。「漢字を思い出そう！」では、読みから取り掛かり、「なみ」「くび」「ひやくにんいっしゅ」を何も見ずに答えた後、手が止まっていた。そこで、イラストを提示すると、「はしら」「ふえ」を想起できた。「でんちゅう」「きてき」は最後まで想起することができず、筆者が答えを伝えた。読みをすべて書き終えた後、漢字の書きに取り掛かった。漢字の書きでは、「首」以外、「柱」「笛」「波」は想起できず、見本なしの「漢字パズル」を取り入れた。最初は戸惑っていたが、それぞれの構成要素を手に取り、組み合わせる中で「ちがうなあ」「これかな」と発言しながらすべて正確に完成させることができた。

「漢字のなかまさがし」では、自ら黒板の前に出てくる様子があった。「これとこれだね」「わかるよ」という発言があり、正確にすべて仲間分けすることができた。

「新しい言葉を知ろう！」では、「木」の形をしている偏だから「きへん」と説明をしていると、次第に傾向を掴み、A児から「『竹』の形をした『かんむり』だから『タケカンムリ』だ」という発言が出ていた。

「にているところさがし」では、「『キヘン』が『木』に関係する」など、イラストと名前から推測できるものは次第に傾向を掴み、答えることができていた。しかし、「サンズイ」など名前からの推測が難しいものは、絵を見ても共通点が見つけられなかった。

Table.4 指導① ②のA児の様子

指導順序 (指導①)	A児の様子
漢字クイズ	<ul style="list-style-type: none"> ・「首」を最初にマッチングさせる。 ・手が止まるが、「柱には木が入っているね」の助言により「柱」を正解する。 ・「笛」にも「竹」が入っていることに気付く。 ・「波」は、A児の語彙として獲得されていなかった。
漢字パズル①	<ul style="list-style-type: none"> ・見本を見ながらすべて正確に組み立てることができる。 ・それぞれの漢字が完成した後、読み方を確認すると、訓読みですべて答える。
漢字プリント	<ul style="list-style-type: none"> ・イラストを基に訓読みをすべて正解する。 ・音読みの熟語は、「百人一首」のみ「知っている」と答えた。 ・音読みの熟語に関するヒントをもとにそれらの意味を思い出すことができる。

漢字パズル②	<ul style="list-style-type: none"> ・見本なしということを伝えると、意気込んでいた。 ・「首」を最初に完成させる。 ・「主」を手にとる。「サンズイ」と組み合わせ「あ、違う」と呟き、「キヘン」と組み合わせる。 ・「波」「笛」もそれぞれ組み合わせを確認しながら順に正解する。
漢字の仲間探し	<ul style="list-style-type: none"> ・「思」と「笛」の「田」の部分と同じ部品と捉える。余ったパーツを見て間違いに気づき、直すことができる。 ・「モンガマエ」の部首の位置が最後まで分からなかったが、「これかな？」と呟き、黒板に貼り、正解する。
指導順序（指導②）	A児の様子
漢字を思い出そう！	<p>【読み】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「なみ」「くび」「ひやくにんいっしゅ」をヒントなしで想起可。 ・「はしら」「ふえ」はイラストを基に想起できる。 ・「でんぱ」は、「Wi-Fi」のヒントで想起できる。 ・「でんちゅう」「きてき」は、最後まで想起できない。【書き】 ・「首」をすぐに想起し書くことができる。 ・「柱」「笛」「波」は想起できず、「わからない」と発言する。 ・漢字パズル（見本なし）で3文字とも想起でき、書き写す。
漢字の仲間探し	<ul style="list-style-type: none"> ・自ら黒板の前に出てくる意欲的な様子が見られた。 ・「これとこれだね」「わかるよ」という発言が出ていた。 ・「モンガマエ」は最後まで悩む様子が見られた。
新しい言葉を知ろう！	<ul style="list-style-type: none"> ・『竹』の形をした『かんむり』だから『タケカンムリ』だと傾向を掴んだ発言。
にているところさがし	<ul style="list-style-type: none"> ・『キヘン』は『木』に関係する」など、名前と絵から推測できるものは傾向をつかみ、答えることができる。 ・「サンズイ」など、名前から意味が推測しにくいものは、絵を見ても共通点を見つけられなかった。

4. 指導後のA児の様子

指導後にしたA児との振り返りでは、「仲間探しは簡単であったが、『キヘン』などの名前が難しかった」という発言があった。

指導②の3週間後、A児の担任教員との振り返りを行った。担任教員は、指導②を終えた後、A児が他の児童と共に国語の学習をしている際に、A児から「これはシンニョウだったね」という発言が出たと述べていた。さらに、担任教員に対して「僕の名前の漢字は何偏なのかな」という発言があり、今までは全て平仮名で書いていた自分の名前を漢字で書こうとする姿が見られたとのことである。漢字の学習に意欲的に取り組む姿も見られ、A児が学んだことを生かそうとしているのが伝わるとも述べていた。しかし、部首の意味についてはイメージ化できていない部分があり、部首の意味について話す姿は見られないとのことであった。

V 考察

漢字書字が苦手な小学校児童を対象に書字支援を行なった。授業観察や心理検査で実態把握を行い、図形構成力に困難があること、「漢字の読み方と漢字の形が結び付いていないこと」

の特徴が判明した。その点に焦点して、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の指導をおこなった。

A児の指導は、(ア) 訓読みと音読みの熟語を同時に学習できるようにする、(イ) 構造把握を促す、の2点を方針として行った。(ア)を行うために、「訓読み・音読みプリント」を用いた。指導①で用いた「訓読み・音読みプリント」は、A児との親密度の高いであろう漢字を選んで作成し、A児の知らない単語に対しても意味が推測できるようにイラストを入れていたが、実際の指導の中ではA児から「知らない」「わからない」という言葉が多く出ていた。しかし、指導②の「漢字を思い出そう！」では、「首」以外はヒント無しでは読み方も形もあまり想起できていなかったが、イラストやヒントを与えることで、ほとんどの読み方や漢字の形の想起をすることができていた。また、漢字の形を思い出す際にも、漢字パズルに取り組む際に「よしっ」と意気込む様子が見られた。これらのことから、分からない時に答えを与えられるのではなく、イラストや漢字パズルなど、自分で想起できるきっかけを与えることが、漢字書字への意欲を高める手立ての一つではないかと考えた。

(イ)を行うために、4つの教材を用いた。A児は通常の国語の授業では、書いた後に間違いに気づき消して直すことがしばしばあった。しかし、「漢字パズル」を行ってから漢字を書き写す際には、構成要素を間違えて書くことはなかった。また、指導①の「漢字パズル」や指導②の「漢字の仲間探し」では、A児の意気込んだ様子が見られた。「漢字パズル」や「漢字の仲間探し」などの教材がすぐに正解や不正解を求めるものではなく、主体的に「試行錯誤」して正解にたどり着く行程を重視できるものであったことがA児の前向きな取り組みに結び付いたのではないかと考える。これらのことから、漢字書字の指導においても実際に触って動かすことができる教材を用いることで、児童の思考のプロセスを可視化させることが漢字学習への意欲を低下させない要素になるのではないかと考えた。

また、A児が指導後に部首についての話しをしていたり、自分の名前の部首に興味を抱き、漢字で書こうとしたりしている様子から、漢字全体の規則的な構造を把握できたことで、偏や旁が構成要素の位置を掴むヒントになったのではないかと考える。このことから、特定の漢字の構造把握を促すだけでなく、その他の漢字にも応用できるような幅広い構造把握ができるような教材、指導内容を用いることが、長期的な目線での漢字書字への苦手さの軽減につながるのではないかと考えた。

また本研究において、A児の漢字書字のつまずきの一つであった「漢字の読み（音韻）と漢字の形が結び付いていない」ことに対して、A児の知らない言葉をどう音韻として定着させるかという課題が残った。このことに関して、「訓読み・音読みプリント」にA児との親密度の高い漢字を選び、そうでない漢字のためにイラストを用いた。しかし、語彙として獲得されていない言葉をイラストから推測することは困難であった。そのため、知らない言葉を音韻として定着させるには、ほかの方法があったのではないかと考えた。例えば、A児が指導のなかで規則性を見つけて推測する様子が多く見られたことから、「柱」「駐」「注」の「チュウ」のように同じ音読みを持つ漢字には、「主」という同じ構成要素が含まれるという規則性に着目できる方法であれば、有効であったかもしれない。このように、強い能力から音韻の弱さを補ったり、好きなものから知っている言葉に結び付けたりして、A児の生活の中から題材や方法を見つけ、少しずつ知っていることと新しい音韻を結び付けていく手立てが必要であると考えた。

VI おわりに

本研究では、児童が取り組みやすい漢字の指導方法の要素として、強い能力を生かした自分で想起できるきっかけとなるものを与えること、書くのではなく操作して試行錯誤できる教材が必要であること、特定の漢字だけでなく、幅広く適用できるような構造把握を促す教材が必要であると考えられた。児童の漢字書字の実態把握をし、教材を作成する際には、困難の面だけに着目するのではなく、強い能力や児童の生活環境にも着目して指導方法を考えていく必要があるといえる。

参考・引用文献

- 小池敏英・雲井未歆 (2016) 「遊び活用型読み書き支援プログラム 学校評価と教材作成ソフトに基づく統合的支援の展開」, 図書文化社
- 北洋輔・平田正吾 (2019) 「発達障害の心理学 特別支援教育を支えるエビデンス」, 福村出版.
- 上野一彦・月森久江 (2015) 「発達障害を考える, 心をつなぐ ケース別 発達障害のある子へのサポート事例集 小学校偏」, ナツメ社
- 岡本邦弘 (2014) 「漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向」, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 41, 63-75
- 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」, 地域学論文集 (鳥取大学地域学部紀要), 8, 39-45.
- 小池敏英・雲井未歆・窪島務 (2006) 「LD児のためのひらがな・漢字支援 個別支援に生かす書字教材」, あいり出版
- 小林重雄 (1991) 「グッドイナフ人物画知能検査ハンドブック」, 三京房
- 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
- 齋藤眞由美 (2006) 「漢字の書字に困難を示す児童を対象とした文字の構造把握を促すための学習課題の活用に関する事例的研究」, 発達支援研究, 10, 4-6.
- 三浦光哉 (2016) 「知的障害・発達障害の教材・教具117」, ジアース教育新社
- 大櫃達也・稲垣卓司 (2018) 「学習障害(書字困難)のある生徒への支援方法の検討について」, 教育臨床総合研究 (鳥根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要), 17, 45-57