

漢字の形態分析に弱さが見られる児童への 漢字の個別指導

—意識的に形態の細部へ注意を向ける課題を合わせた指導—

富永 大悟 ・ 武藏 博文*
(教育学研究科特別支援教室) (特別支援教育)

762-0037 坂出市青葉町2-7 香川大学大学院教育学研究科特別支援教室
*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Individual Guidance of the Child Who Can See the Weakness in a Form Analysis of a Kanji

Daigo Tominaga and Hirofumi Musashi*

*Special Support Classroom Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,
2-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037*

**Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

要 旨 漢字の形態の視覚的分析に弱さがある児童に対し、漢字指導に並行して意識的に細部へ注意を向ける絵の違い探し課題を実施した。課題は、意識的に細部まで形態を分析することに有効であった。また漢字の形態情報を言語化して記憶し、なぞり書きと書き取りによる書字運動の獲得、形態情報の統合が促されたと考えられる。これらの指導により、曖昧に覚えられていた漢字が再構築され、正しい漢字書字に結びついた可能性が示唆された。

キーワード 漢字学習 形態分析 聴覚法 絵の違い探し 個別指導

I はじめに

漢字の書き取りを繰り返して新しい漢字を覚えることは、児童にとり毎日継続される学習である。表意文字である漢字は、例えば縦線や横線が1つ増えるといった違いや、線のとめの位置が異なるだけで意味の異なる漢字になってしまう。確実に覚えるためには丁寧に時間をかけて定着を促すことが好ましいと考えられるが、実際に小学校6年間で学ぶ漢字は学習指導要領で定められている文字だけでも1006文字と膨大な数になる。多くの児童は、国語の授業以外に

日常生活の中で読むことや書くことを繰り返し定着させている。

一方、日常の学習の中で定着が見られない児童がいる。彼らの中には、教科書を音読することができるが、ワークブックや板書を写したノートなどを見ると、漢字の形態を正しく書いていない。東垣内(1998)は、漢字の同定は偏や旁について独立に特徴抽出が行われるのではなく、文字の全体的特徴により同定されていると述べている。また青木・尾田(1991)は、形声漢字を使い偏や旁がどのような順で同定されているか実験を行った。その結果、特徴検出の

解釈の1つとして、まず漢字1文字の全体的特徴に基づいて同定が行われ、それ以降の処理で、意味処理では偏、音韻処理では旁に特に注意が向けられ同定されると述べている。これらの報告は、漢字の細部まで特徴検出が行われず全体的特徴の検出や、偏や旁を同定することで、漢字を読むことができることを示唆している。

教室場面で求められる書字は、細部まで正確に書くことが要求される。細部まで正確に書くためには、漢字の視覚分析時に細部まで注意を向け記憶することが求められる。佐藤（1997）は、書字学習の困難の背景を探り、これに対応した指導方法を検討するために、漢字書字の過程を図式化している。その中で示された視写過程は、まず漢字を構成する要素を分節化する視覚分析があり、次に、それらを書くために必要な運動記憶が想起され、書字運動が実現化される過程を経る。書字の不正確さは、この始めの過程である視覚分析の弱さ、つまりは、形態分析の弱さにある可能性が考えられる。さらに、文字の音読が可能である場合は、漢字を同定する程度の形態分析が可能であり、漢字の意味表象は利用できるが、細部までの形態分析に欠けるために、視覚表象が曖昧であり、書字に問題が起きていえる。

文字を覚えて書くことが難しい児童の中には、思い出せないといった想起の問題だけではなく、見た文字を覚えづらい、捉えづらいなど視覚的な弱さに起因する問題が見られる。漢字学習では構成要素を正しく捉えることができず、その後の学習場面で類似漢字の想起や表象形成がうまくいかず、結果として、新出漢字の学習で高い負荷がかかることになる。

II 目的

本研究は、漢字の形態の視覚的分析に弱さがあり、書き取り時に「日」が「目」になるといった線の増減がみられたり、「田」が「甲」になるといった線が突き抜けたりする児童に対し、漢字の定着を図るため、漢字指導に並行して細部への注意を意識的に向ける課題を実施した。

指導の経過と対象児の変容について報告し、細部への注意を意識的に向ける課題を実施したことによる漢字指導への効果について検討することを目的とした。

III 方法

1. 対象児

対象児（以下、A児）は、通常の学級に在籍する小学6年生の男児である。隣で指示をし続けないと一人で学習に向き合えないなどの訴えがあり、本教室に来室した。

2. 倫理的配慮

指導にあたり、事前に保護者に対し研究内容、研究協力の自由、個人情報への守秘について説明し、承諾を得た。

3. 指導場所及び期間

指導は、香川大学大学院教育学研究科特別支援教室「すばる」で行い、x年1月～3月の期間、毎週1回60分間の個別指導を計9回実施した。

4. アセスメント

1) 保護者及び担任の主訴

指導前に保護者と面談を行った。保護者の主訴は、「集中力がなく、与えられた宿題を行わず、遊びを優先してしまう。宿題をせず提出しない。学習面では、漢字を覚えることが難しく、同じ漢字の書き取りを繰り返すと、途中から徐々に線が増減するなど字形が変わってしまう。教科書の文章を読んでも、主語を捉えることができず内容を読み取ることができないことがある」であった。

本教室への指導申込書に記載された担任の主訴は、「学習で分かることには意欲的だが、思考を要する学習は避けてしまう。授業中に横についていると、次々と課題をこなすことができるが、一人では集中力が途切れてついていけなくなることもある」ということであった。

2) 学習ノートおよびテストプリント

A児が学校で使用しているノートおよび、各教科のテストをA児と保護者の了解の上で確認した。

漢字練習ノートは、複数回漢字を書いている中で線の増減が見られた。また、「単」が「巢」になっているなど類似した漢字を間違えたまま繰り返し練習を行っていた。

国語のノートは、板書や教科書の視写は漢字で書かれているが、自身で考えた文章は、ほぼ平仮名だけで書かれていた。また、平仮名の書き間違いも見られた。他の教科のノートもほぼ平仮名で書かれていた。

漢字テストは、読みの問題がほぼ解けている一方で、書き取りの問題は答えることができていなかった。

3) 心理検査

指導前に本教室でWISC-IV知能検査を実施した。全検査IQは81、言語理解指標は88、知覚推理指標は87、ワーキングメモリー指標は76、処理速度指標は86であった。言語理解指標とワーキングメモリー指標、知覚処理指標とワーキングメモリー指標の間には15%水準で有意な差が認められた。ワーキングメモリー指標は、言語理解指標、知覚処理指標に比べ有意に低下していた。このことから、言葉の概念形成や言葉を用いた思考や推論、図形などから見て取れる情報である非言語情報を用いた思考や推論する能力に比べて、聞き取った情報を一時的に溜めておくことや、記憶に留めている情報を使って頭の中で思考したり、記憶しながら他の作業をしたりするためのワーキングメモリーの弱さが伺えた。さらに、ワーキングメモリー指標の下位検査では、算数に比べ数唱が有意に低

下していた ($p<.05$)。実行機能を求められない聴覚的短期記憶や即時的な暗記再生に弱さが伺えた。

視覚認知の状態をさらに把握するため、WISC-IVの補助検査を実施した。絵の完成課題では、比較することで違いを見つけることができる内容でも、細部に注意が向かず見落としたと思われる誤答が多く見られた。これらから、A児の視覚的な図形や刺激の知覚、分析、統合といった能力である視覚処理クラスターは、同年齢の児童に比べて弱さがあることが伺えた。

4) 事前評価

既習漢字の定着を把握するため「小学生の読み書きスクリーニング検査 (STRAW)」5年生用と6年生用の漢字の読み課題と書き課題を実施した (以下、読み書き検査)。読み課題は、提示された漢字の読み仮名を書いて答える課題であった。書き課題は、読み上げられた単語を聞き、漢字を書き取る課題であった。読み課題は、5年生用が20問中17問正答し、6年生用が全問正答であった。読み課題で見られた誤答は、正しい読み方を知らない、「ぢ」を「じ」と答えた仮名づかいの誤りであった。書き課題は、5年生用が20問中3問正答で、6年生用が20問中2問であった。書き課題で見られた誤答は、「平和」を「平話」と解答するなど同音漢字の誤り、線の過不足、異なった偏や旁などの誤りであった (図1)。

次に、同音漢字の誤り、偏と旁の組み合わせの誤りが複数みられたことから、同音漢字の想起課題と漢字の組み立て課題を実施した。同音漢字の想起課題は、好きな音を決め、その音を持つ漢字を想起する自由再生課題であった。A



図1 読み書き検査 (STRAW) で見られたA児の漢字課題の誤り

兄の想起は、「わ－話－和－割（る）」や「う－字－牛－産（む）」と音調が入り交じった想起であった。想起された漢字は、5音11字であった。漢字の組み立て課題は、提示された部首パズルを使用し5漢字の組み合わせをつくる再認課題であった。偏と旁のカードは、40枚を提示した。偏を手に取り、旁を組み合わせて確認しながら組み立てを行った。A兄は、「料、持、札、理、浅」の5字を短い時間で組み立てた。

5. 指導方針

A兄は、学年相応の漢字をほぼ読むことができていたこと、部首パズルで漢字を組み立てができていたことで、既習漢字を覚えていると推測された。しかし、漢字の書き取りでは、音を手がかりとした誤想起や線の過不足、偏や旁を誤るなど既習漢字を正確に覚えて書くことができていないことから、漢字の形態を細部まで記憶していないと推測された。また、音を手がかりとした想起も音調が入り交じっていることから、漢字を書くための想起の手がかりとしては有効でないことが示唆された。一方、提示された偏と旁を手がかりに想起された既習漢字を組み合わせ、再認し正誤を判断することは容易であったことから想起の手がかりになるのではないかと推測された。

心理検査の結果から、ワーキングメモリー、特に聴覚的短期記憶が弱いと推測された。さらに視知覚認知は、図形をすばやく知覚し、形のイメージを頭の中に作り上げる能力や、空間内の位置関係を記憶し維持する能力といった視覚処理に弱さがあると推測された。特に、複雑な視覚情報の中から、何の形かに気づき、それが

何であるか明らかにする能力に弱さがあると推測された。

これらのアセスメントにより、A兄の漢字の誤りは、漢字書字のプランニングによる誤りではなく、漢字を覚えるときに原因があると考えられた。特に、本兄は漢字の細部までを正確に捉えられず、曖昧な全体像として漢字を視覚的に捉えている可能性が示唆された。

これらのことから、A兄が漢字を正確に覚える難しさの背景には、漢字の形を見て細部まで正確に捉える弱さ、形を形として記憶しておく弱さがあると推察された。この仮説に基づき、漢字指導に並行して視覚的分析スキルの向上を促すと考えられる類似した2つの絵の違いを見つけ出す課題を実施した。また、漢字の細部を確認するために、なぞり書きを用いることとした。なお、漢字指導では、視覚的な捉えやすさを考慮し、低学年で習得する漢字の組合せで構成される5、6年生の漢字を用いることとした。

6. 指導内容・方法

9回の指導（S1～S9）を行った課題内容を表1に示す。S1およびS2では、指導のための事前評価を実施した。絵の間違い探しはS2～S8の7回、漢字学習はS3～S8の6回実施した。指導の事後評価は、S9に実施した。

1) 絵の違い探し課題

類似した2つの絵を比較し、数カ所の違いを見つけ出す課題（以下、絵の違い探し課題）であった。本課題は、絵の細部にまで注意を向けながら絵の一部を記憶するといった、視空間認知（視覚探索、視空間記憶）の弱さを補う課題として実施した。提示された図版には、2つの

表1 各セッションにおける学習課題の内容

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
絵の違い 探し	事前評価 WISC-IV 補助検査	○	○	○	×	○	○	○	事後評価
					未実施		報酬有	報酬有	
漢字学習	事前評価		語呂合わせ						事後評価
	読み書き 検査	同音想起 部首パズル							
				なぞり書き 書き取り					

絵の中から見つけ出す物体（以下、探索モチーフ）の描かれ方が異なる3タイプを課題として用いた。片側の絵にのみ探索モチーフが描かれ、片側の同一位置にはなにも描かれていないタイプ（以下、Aタイプ）、2つの絵の同一位置に描かれた探索モチーフの形態がまったく異なるタイプ（以下、Bタイプ）と探索モチーフが反転や傾いているなど同一形態で向きや方向に変化が見られるタイプ（以下、Cタイプ）であった。用いられた図版は、3タイプの探索モチーフの組み合わせによって構成された図版であった。提示方法は、縦長A4用紙に2つの絵を上下に並べて提示した。提示した教材は、オンライン上で配布されていた教材と市販の間違った探しの雑誌（懸賞つき）を用いた。

2) 漢字学習課題

5, 6年生で習得する漢字のうち、低学年で既習した漢字に分解しやすい漢字（液、解、接、筋、認、操、縮、翌、飛、縦、窓、級、努、湖、箱、標、姿）を指導漢字として用いた。17字には指導前から書くことができていた漢字2

字（窓、箱）が含まれていた。漢字学習課題の実施手順は、まず指導する漢字2～3字の書き取りを実施した。次に語呂合わせ課題、なぞり書き、書き取り課題の順で実施した。

① 語呂合わせ課題

習得する漢字を低学年で既習した漢字に分解して提示した（図2）。分解されたパーツを用いて語呂合わせ文を作り、繰り返し唱えることで、漢字を覚えて書くことができる指導（聴覚法）であった。作成された語呂合わせは、例えば、「筋」は、「竹に月の光が当たると力になって筋肉」であった。A児が作成した語呂合わせ文は、上の句、下の句としてカードに書き起こし、指導毎にカードを声に出して読み上げさせ、語呂合わせの定着を促した。また、カードを使い、下の句だけを提示、上の句を思い出させて答えさせることも行った。

② なぞり書き・書き取り課題

語呂合わせにした漢字は、声に出して唱えた後になぞり書きを数回行うことで字形を確認させた（図3）。字形を確認するためのなぞり書

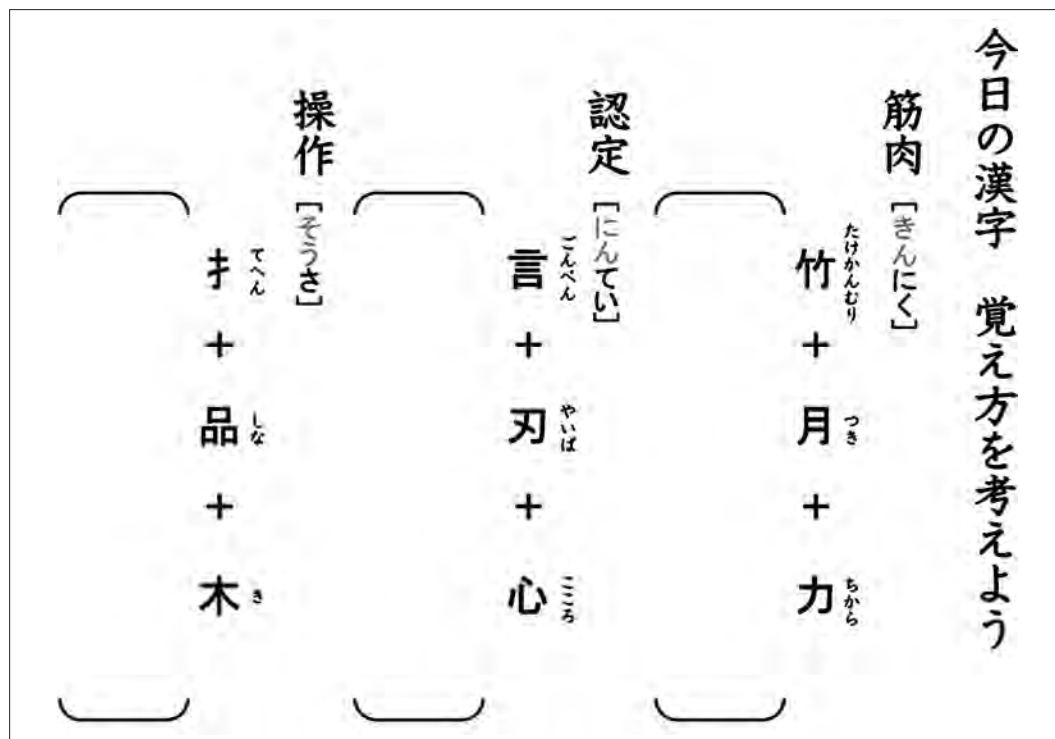


図2 語呂合わせ作成課題の指導プリント

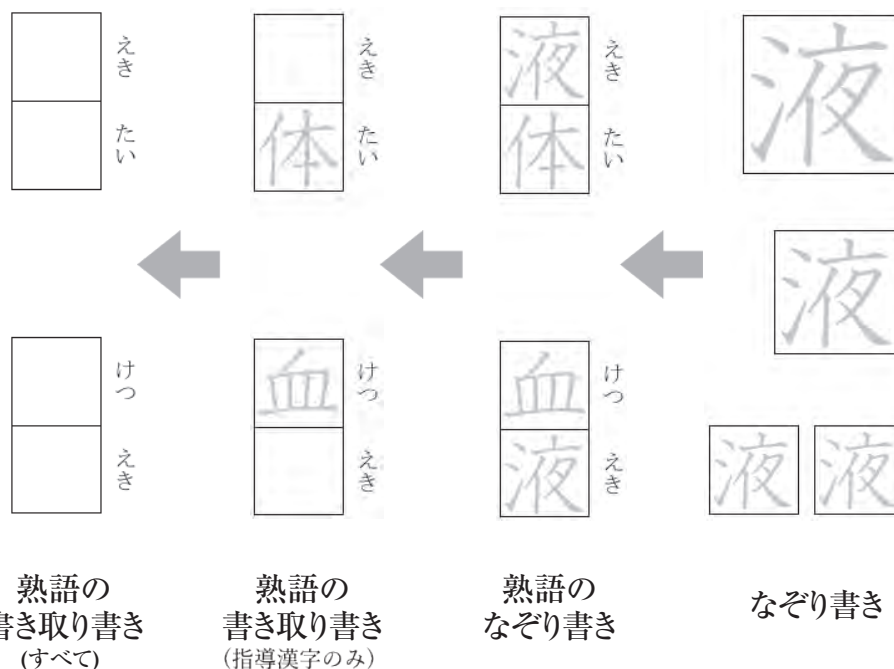


図3 なぞり書き，書き取り課題の提示の流れ

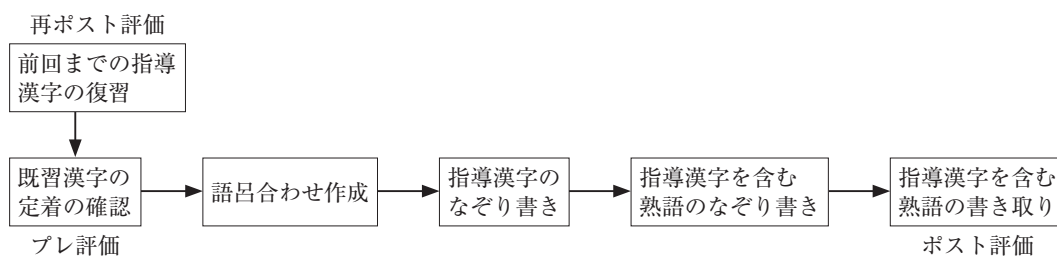


図4 漢字学習の指導の流れと指導内での評価

きとして提示された漢字の大きさは、4.5cm～2.5cmのマスに描かれた漢字であった。字形の確認後、出題漢字を含んだ熟語を2問ずつなぞり書きを行った。この時も文字を書くたびに語呂合わせを声に出して唱えるように指導した。次に、指導漢字のみを空白のマスとして提示し、熟語の書き取りを行った。最後に、ふりがなを振った空白のマスのみを提示し、熟語の書き取りを行なった。書き取りでは、語呂合わせを声に出さずに唱え、漢字の線が増減しない、突き出さないことに注意を払うように促した。なぞり書き，書き取りに用いた熟語は、A児が読むことができ言葉の意味を理解していると考

えられる熟語を使用した。

7. 指導中の評価・事後評価

1) 絵の違い探し課題の評価

探索モチーフの検出順序とどのように検出したのかA児からの聞き取りを評価の対象とした。事後評価では、2倍の大きさに提示した問題と通常の問題の2題を実施した。評価方法は、指導中の評価と同様であった。

2) 漢字学習課題

指導中の評価を図4に示す。プレ評価としてA児が指導漢字を書くことができるか、指導漢字の部分に空白のマスにした熟語を提示した。

思い出した漢字が誤答だと思えても気にせず
書き取らせた。この時点で書くことのできた漢
字は、指導から除外した。その後に指導とし
て、語呂合わせの作成、単漢字のなぞり書き、
熟語のなぞり書きを行った後、ポスト評価と
して書き取りを実施した。その後の指導では、前
回までに指導した漢字の再ポスト評価として熟
語の書き取りを実施した。評価方法は、プレ評
価で正しく書けなかった漢字が、ポスト評価で
正しく書くことができたのか、さらに、遅延再
生となる再ポスト評価において正しく書くこ
とができたのかを評価対象とした。

事後評価は、読み書き検査と指導した漢字を
混ぜた問題を実施した。提示された漢字は、指
導した漢字17字と読み書き検査40字（語）で
あった。指導漢字と重複した読み書き検査の漢
字は4字、直接の指導は行っていないが、指導
漢字の部品に含まれていた漢字1字が含まれて
いた。

IV 結果

1. 絵の違い探し課題

初回（S2）は、探索モチーフがAタイプのみ
で構成された図版（探索モチーフ8ヵ所）を提
示した（図5）。課題を始める前に、片方にだ
け描かれている探索モチーフを探すようにA児
に教示した。A児は、2つの絵の異なる箇所を

見つけ出すことに時間を長く要した。まずA児
は、床の本を見つけ、次に左側の本棚の上に並
んだ鉢植えと本の探索モチーフを見つけた。次
に右側の本棚に並び傾いた本を見つけ、床に重
なっている本の上の枝、床の上のマグカップ、
右の本棚に戻り倒れた本、床の上の鉛筆立て
の順でAタイプの探索モチーフを見つけていっ
た。A児の探索の特徴は、一定方向に探索を行
うのではなく、目についた探索モチーフをたど
るものであった。異なる探索モチーフが並んで
いる場合は、両方をそれぞれ別々の探索モチ
ーフとして見つけ出した。A児は、横並びで傾き
が異なっていたAタイプの探索モチーフである
2冊の本を、左側の本にのみ印を付け、右側の
本には印を付けなかった。他の探索モチーフを
見つけ出した後に、右側の本に印を付けた。こ
の事をA児へ質問すると、気づかなかったと答
えた。同様のAタイプのみの図版をもう1問提
示した（5ヵ所）。A児はすぐにすべてを見つ
け出した。この図版には、探索モチーフ間で類
似したものは描かれていなかった。

S3は、ABCタイプが混在し、多色で描かれ
た図版（10ヵ所）であった。探索モチーフも多
色で描かれていたことが背景と区別しやすいと
考え、課題図版として提示した。A児は、Aタ
イプの類似した探索モチーフが並んでいるもの
を見つめることに時間がかかっていた。8箇
所まではA児自身で見つけることができたが、

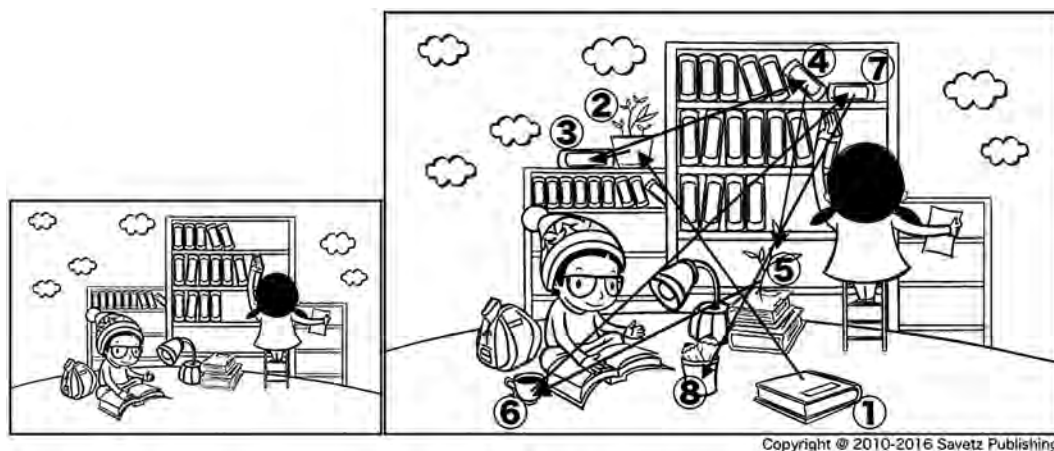


図5 絵の違い探し課題でのA児の探索順序

9カ所目を見つけるにはヒントが必要であった。10カ所目は、唯一Cタイプの探索モチーフであった。一方の絵には子どもの片腕が水平に、もう一方は斜め上に向いて描かれているものであった。A児は最後まで見つけ出すことができなかった。

S4は、Aタイプのみの図版（10カ所）を提示した。8カ所を見つけ、2カ所はヒントによって見つけ出した。もう1問は、Bタイプのみの図版（7カ所）を提示した。5分間悩み、1カ所のみ見つけ出すことができた。

S5では、他の課題の影響で絵の違い探し課題を行う時間が短くなると、「違い探しは疲れるからしたくない。」とA児が訴えたことから課題を実施しなかった。

S6では、絵の間違い探し課題を提示すると、A児は時計を見て「指導時間が延長するからしないで終わろうよ」と訴えたが十分に時間があることを伝えると、素直に課題を行った。提示したABCタイプが混在した図版（10カ所）を図6に示す。Aタイプの探索モチーフをまず見つけ出し、次にBCタイプの探索モチーフを見

つけ出した。9、10カ所目を見つけるのは時間がかかっていた。A児に9カ所目のハートを指さしどこが違うか尋ねると、「尖ったところが、ここここが違う」とハートが傾いていると答えずハートの先の位置が異なる点を答えた。

S5、S6で課題を行わないで指導を終えたいといった発言が見られたことから、S7以降では違いを見つけて出して懸賞に投稿するといったモチベーションを高める方略を取り入れた。

S7とS8は、背景の上に探索モチーフが描かれている図版を提示した。Aタイプの探索モチーフはすぐに見つけ出したが、背景と区別しづらいCタイプの探索モチーフはヒントにより見つけることができた。疲れて探索時間が長くなることがあったが、「すべて探せると懸賞に出せるよ」といった声かけを行うと、探索精度と速度が高くなった。

事後評価は、2倍の大きさに提示した1問目はABタイプの図版（8カ所）であった。A児自身ですべて見つけ出すことができた。通常の高さで提示した2問目は、ABCタイプの図版（8カ所）であった。1カ所を残して、短時

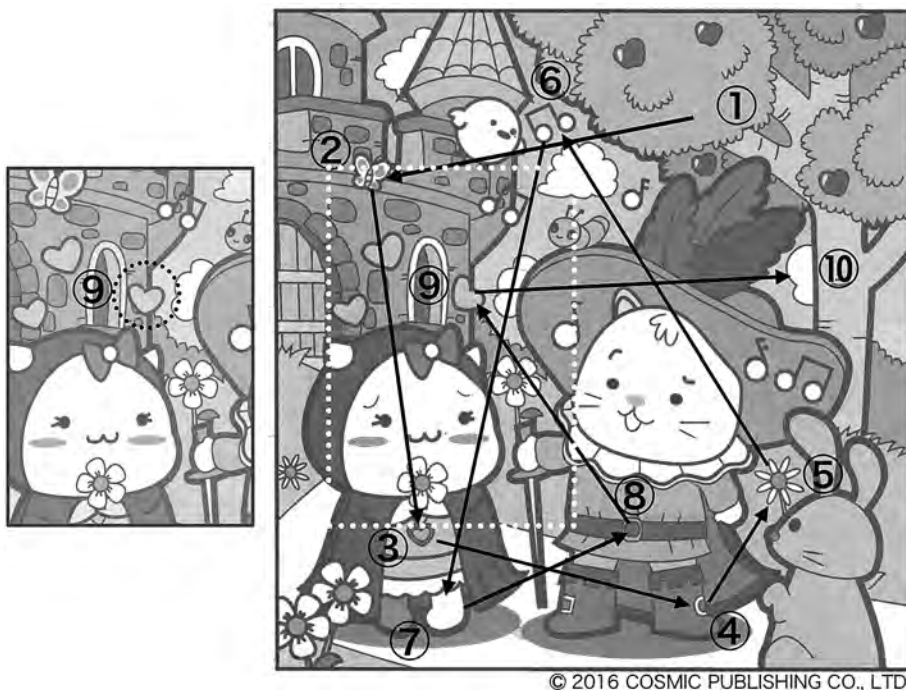


図6 探索モチーフが傾いたもの、背景に埋没した図版の探索順序

間で見つけ出すことができた（図7）。A児は、図版の上部から探索をはじめ、右から左に見つけ出し、左端まで探索すると右に戻り、次に下方を同様に右から左にといった順序で見つけ出した。初回に見られた目に付いた探索モチーフをたどる探索は行われなかった。課題終了後、A児は「2問目が難しかった」と答えた。

2. 漢字学習課題

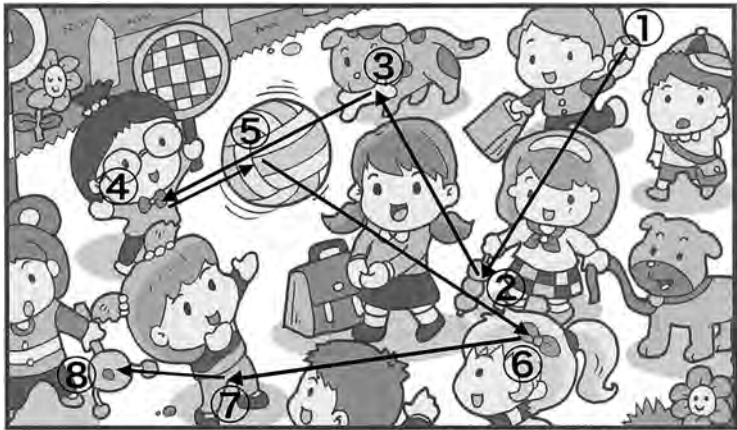
S3～S8までの指導回ごとの漢字学習の結果と指導終了日に行った事後評価の結果を表2に示す。表2の数値は、提示した問題数(熟語数、文字数)と正答数および正答率を示す。漢字学習指導は、6回の実施で17文字を指導した。

1) 語呂合わせ課題

初回（S3）は、語呂合わせをどのようにして作っていくかのヒントをA児に出して進めていき、一緒に作成した。戸惑いながらも3文字すべての語呂合わせを作成した。

S4からは、前回までの確認を行った。S4では、確認した熟語は6語であった。暫く悩む漢字も見られたが、すべて正答した。しかし、語呂合わせは曖昧に覚えていた。S3同様に、指導する漢字の確認、語呂合わせの作成の順序で課題を進めた。

S5以降も同様の手順で行った。曖昧に覚えている語呂合わせは、カードを提示して確認させた。「認」の定着が難しく、誤ったまま学習してしまう可能性が見られたことから、再ポス



© 2016 COSMIC PUBLISHING CO., LTD.

図7 絵の違い探し課題の事後評価の探索順序

表2 指導回ごとの漢字学習の結果

	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
指導漢字	液・解・接	筋・認・操	縮・翌	飛・縦・窓	級・努・湖	箱・標・姿	
プレ評価	0/3 (字) (0%)	0/3 (0%)	0/2 (0%)	1/3 (33%)	0/3 (0%)	1/3 (33%)	
ポスト評価	6/6 (語) (100%)	6/6 (100%)	4/4 (100%)	5/6 (83%)	6/6 (100%)	6/6 (100%)	
再ポスト評価		6/6 (語) (100%)	7/8 (87%)	11/11 (100%)	14/14 (100%)	15/17 (88%)	
事後評価 (STRAW)							19/40 (47%)
事後評価 (指導漢字)							15/17 (88%)

ト評価の書き取り時に「認」の語呂合わせカードを課題とともに毎回提示し、カードを見ながら語呂合わせを唱えて確認させた後に書き取りを行った。

S6では、「飛」を覚えたいとA児が希望したことから、指導漢字に加えた。「飛」は分解しづらい漢字であるため、事前に筆者が作成した語呂合わせを提示し、唱えることで課題とした。

S8までに、15文字の語呂合わせを作成した。S6で提示した「窓」、S8で提示した「箱」は、ブレ評価で正答し、A児に曖昧に覚えていないか口頭で確認を行った上で、語呂合わせの作成から除外した。

2) なぞりがき・書き取り課題

初回は、作成した語呂合わせを1度唱えてから、ゆっくりとなぞり書きを行っていた。熟語のなぞりがきでも、語呂合わせを1度唱えてから行った。3文字を指導し、指導後の書き取りでは、6熟語すべてを正しく書くことができた。S4以降も、同様の順序で課題を進めた。

3) 指導中の評価

ブレ評価でA児が書くことができた漢字は、「窓 (S6)」と「箱 (S8)」であった。

指導後のポスト評価は、S6で「飛ぶ」は正答であったが、「飛行」を「行飛」と逆に書き誤った。S3～S8を通してポスト評価の誤りは、この1問のみであった。

指導漢字の確認である再ポスト評価で、S4、S6、S7の正答率は100%であった。S5の正答率は87%であった。誤答は、直前に指導した「認」であった。問題の「認定」は誤って書いたが「確認」は正しく書いた。S6以降は「認」は字形を確認した後に解答し、正しく書いたものは正答として扱った。S8の正答率は88%であった。誤答は、「級 (S7)」は思い出せず2問とも空白であった。「湖 (S7)」は、「湖岸」を「個岸」と誤った。

4) 事後評価

事後評価では、読み書き検査と指導で用いた漢字を混ぜた問題を提示した。課題プリントを回収する時に、正しく書いているか再度確認す

るように促した。提示した熟語および単漢字の正答は、57問中34問であった。確認時に自己修正した問題は2問であった。

指導した漢字を含む熟語および単漢字の正答は、17語中15語であった。正答率は88%であった。誤答は、「認」「標」の2文字であった。「標」は1回しか指導できなかったことが原因であると考えられた。また、「認」は、「にんてい」のふりがなに対し、「確定」と答えていた。指導内で「認」の語呂合わせが定着できていなかったことから、「にんてい」と「かくてい」といった類似した音による想起失敗の可能性が考えられた。

読み書き検査の正答は、40問中19問であった。正答率は47%であった。事前評価の正答が、40問中5問であったが、事後評価では正答が19問（指導漢字と重複3／4字、指導漢字の熟語に重複1／1字、指導漢字の構成要素に含まれる文字0／1字）と増加していた。事前評価と事後評価ともに正答は5問であった。誤答の中で「宿」は、指導漢字である「縮」と解答した。採点時にA児にもう一度問題と解答が一致しているか考えるように促すと自身で間違いを修正した。

V 考察

絵の違い探し課題と漢字学習課題のそれぞれについて考察する。

1. 新たな探索方略の獲得

A児の初期の探索方略は、目についた探索モチーフを見つけ出す方略であった。そのため探索順序は図版を往来していた。中盤以降では、一定の方向に探索しているような探索順序が見られるようになってきた。事後評価では、右から左へ探索するといった方略が行われていた。これらは、視覚探索の方略の獲得だけではなく、探索モチーフを記憶し、比較することが容易になったことで方略の変化が生じたと考えられる。

その一方で、A児の探索モチーフのタイプに

よって見つけ出す順番が異なることが示された。Aタイプを見つけ出すことは容易であり、Bタイプ、Cタイプの順で見つけ出すことが難しくなっていたと考えられる。特に、探索モチーフの向きや傾きが変化した場合の検出は、同じ形の探索モチーフを異なる形であると認識していることが示唆された。これは、事前評価で提示された探索モチーフの本を、個々の探索モチーフとして認識したこと、S6で尖っている位置を基準にして異なったハートの向きを認識したことに現れていると考えられる。個々の探索モチーフとして認識することは、漢字の学習において偏や旁が類似した漢字も全体像が異なる場合、類似性がない漢字として新たに記憶し直している可能性が示唆される。

事後評価において、ABCタイプの探索モチーフが混在していた図版を2問目に提示したが、左へと一定方向に進んでいった探索の中で、すべてのタイプの探索モチーフが抜け落ちずに見つけ出された。これは、絵の違い探し課題を繰り返したことで、細部に注意を向けながら探索でき、探索で得られた視覚情報が詳細になった可能性が示唆される。また、詳細な視覚情報を的確に分析していく、形態分析能力が向上した可能性も示唆される。

2. 漢字書字のための情報の統合

漢字学習課題は、分解して提示された漢字を使い、語呂合わせを考えて作ることができた。なぞり書きも細部に注意を向けながら、丁寧になぞることができていた。指導漢字を含む熟語も、丁寧になぞることができていた。西川(1989b)は、漢字書字学習における弁別となぞり書き、視写について分析を行っている。その中で、弁別が文字形態の細部に注目し視覚的手掛かりを得ることができ、なぞり書きはトレースすることで運筆による運動感覚情報を多く得ることができる。また視写は、運動的手掛かりだけでなく視覚的構成操作が含まれるため、形態情報の精緻化や統合化の役割を果たすと考察している。一般的に漢字の語呂合わせ(聴覚法)は、構成要素の記憶と想起における手掛かりに

なると考えられているが、本研究では、語呂合わせをA児自身で作成したことで、記憶と想起の手掛かり以外に、漢字の細部へも注意が向いた可能性が考えられる。プレ評価で書くことができなかった漢字も、この手順を行ったことでポスト評価では正しく書くことができていた。遅延再生である再ポスト評価でも高い正答率を維持することができていた。このことは、漢字の細部を言語化、正しい形態のなぞり書きによる運動感覚の記憶、書き取りによる漢字の形態を正確に統合させるといった過程を得たことで、本児は正しい漢字書字を行えるようになった可能性が示唆される。

さらに、読み書き検査の結果、指導漢字と直接関係のない漢字を正しく解答した。西川(1989a)は、形態記憶のための情報処理は細部の要素情報に注目するよりも、まとまりを持った要素間の関係全体へ注目する方が構造化され、記憶されやすいことを示唆している。A児が漢字を読むことができていたことは、大まかに構成された漢字表象は保持していた。漢字書字の表象活動は、文字表象から書字表象への直接変換と音韻を介した変換が生じる(小池・雲井・窪島, 2003)。そのため、A児の書字運動のための文字想起は、音韻による想起の失敗により誤書字が生じていたと考えられる。

細部へ注意を向ける課題により、大まかな構成で記憶されていた漢字表象が、細部の形を保持した漢字表象として再構成し直されたことで、書字表象へ直接変換が可能となり、漢字指導に含まれなかった漢字を書くことができたと考えられる。

漢字の細部へ注意を向ける学習は、1文字ずつ確認をさせながら書き取り練習を繰り返す行う方法が一般的であるが、西川(1989a, 1989b)のように弁別課題を用いる方法もある。本研究では、漢字の形態の視覚的分析に弱さが見られる児童に対し、漢字指導に並行して細部への注意を意識的に向ける課題を実施した。指導により、指導対象ではない漢字も書くことができるようになった。これは、指導以前から曖

味に記憶されていた漢字が、日常の学習の中でも文字の細部に繰り返し注意が向けられ、書字運動をともなわない再学習の結果として正確な漢字の形態が定着したと考えられる。さらに、形態が正確になったことで、文字表象に音韻を介す必要がなくなり漢字の誤想起が起きづらくなったと考えられる。

本研究では、漢字学習、2つの絵の違いを探す視覚探索的な課題を用いた。本児のように細部への注意を向けづらい児童生徒は、図や表を視覚的にとらえなければならない状況において同様の困難さを示すことは想像に難くない。教科学習ではない絵の違い探し課題を学習の一部に取り入れることで、細部へ意識的に注意をむける方略の形成に有効であると考えられる。

謝辞

本研究を進めるにあたり、協力していただいたA児および保護者に改めて感謝いたします。

附記

本研究は、香川大学大学院教育学研究科特別支援教室すばるにおける指導実践の研究報告である。

引用文献

- 青木千里，尾田政臣（1991）：形態，音韻処理における漢字の偏と旁の役割．日本心理学会第55回大会発表論文集，186.
- 小池敏英，雲井未歆，窪島務（2003）：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.
- 西川和夫（1989a）：漢字書字学習における弁別訓練の効果．三重大学教育学部研究紀要 教育科学，40，7－12.
- 西川和夫（1989b）：漢字書字学習における弁別・なぞり・視写の練習の分析．三重大学教育学部研究紀要 教育科学，40，13－17.
- 佐藤 暁（1997）：構成行為およ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．特殊教育研究，34（5），23－28.

東垣内徹生（1998）：漢字の同定における文字全体的特徴の役割について．心理学研究，69（1），33－38.