

文字の再生に困難を持つ児童への支援に関する実践研究

—語彙力と聴覚情報処理の高さを活用した個別指導を通して—

所属コース 特別支援教育コース
氏 名 清水 彩華
指導教員 荻田 知則 檜木 暢子

【概要】

本研究では、文字の再生に困難さのある児童に、得意な認知特性を活用した指導を行い、漢字を再生する方略の有効性を検討した。対象は、通常の学級に在籍する小学校3年生男児である。対象児の認知特性や学習の習得状況を把握するために、WISC-IV, KABC-II, URAWSS, STRAW-Rの発達検査等を行い、本人や学級担任からの聞き取りや行動観察など、多面的にアセスメントを行った。対象児は、語彙や読み、結晶性能力が高いことが分かった。新出漢字を学習する際には、漢字の組み立て方を対象児自身が考えて口に出し、読み方や熟語は、タブレットで検索してワークシートに記入した。小テストでは、語彙力が高いことを生かして短文での出題形式にし、口頭で漢字の意味などのエピソードを伝えることにより正答数が増えた。客観的なアセスメントから本当の困難さを発見し、得意な認知特性を活用した指導を行うことにより、対象児自身が自己評価、メタ認知することにつながった。

キーワード 客観的なアセスメント, 認知特性, 漢字の組み立て, メタ認知

I. 問題と目的

現在、通常の学級において、知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示すとされる児童生徒の割合は約 6.5%、学習面で著しい困難を示す割合は 4.5%、その中でも「読む」又は「書く」に著しい困難を示す割合は 2.4%と高くなっている（文部科学省、2012）。

発達性読み書き障害児への対応については、早期発見早期介入が重要だと言われている。なぜなら、発見が遅くなれば遅くなるほど学習内容が難しくなり、学習の遅れが深刻になる一方だからである。また、学習が遅れることにより分からない内容が増え、学習意欲の低下や自信の喪失などの二次的障害が現れる可能性がある。

令和元年5月現在、愛媛県における通級による指導が行われているのは、101教室、1965人で、県内公立学校義務教育段階の全児童生徒数における割合としては、1.9%にしか満たない状況である（愛媛県教育委員会、2019）。学習面または行動面で困難を示す児童生徒が約 6.5%存在していると考えられている中、まだまだ少ない、足りていないということが言え、児童生徒の困り感を拾えていない状況にあると感じる。

漢字書字困難を示した児童に対する支援として、春原ら（2005）、藤吉ら（2010）、栗屋ら（2012）などがあるが、これらの先行研究において、書き写しながら覚える従来の学習方法と漢字の「成り立ち」を音声言語化して覚える方法では、漢字の「成り立ち」を音声言語化して覚える方法が有効であることを示唆している。

国立教育政策研究所「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料において、「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、個人内評価を通じて見取る部分があることに留意する必要があるとされ、児童生徒による自己評価の状況も評価を行う際の材料の一つとして用いるよう書かれている（国立教育政策研究所，2019）。「この方法なら漢字を覚えやすい」「このやり方がいい」といった自己評価は、児童生徒が漢字の覚え方をメタ認知（自分なりに覚え方について俯瞰して理解すること）できているということになる。漢字を覚える方法がメタ認知できれば、漢字を再生することへの抵抗感を減らすことに寄与できるのではないだろうかと考える。

また、対象児は語彙力が高いことから、漢字の意味を考えながら学習することにより、さらに習得度が上がるのではないかと考えた。この研究においては、心理学の用語を援用し、漢字の形を見て、その形に付随する音を思い出す（読むこと）を「再認する」、漢字の形をヒントがない状態から思い出して書くことを「再生する」と記述する。漢字を再認することは得意であるので、漢字についてのエピソードを伝えることにより、その再認する強さを使って再生する弱さを補うことができると考えた。

そこで、本研究の目的は「得意な認知処理を活用して、漢字を再生する方略の有効性を検討する」こととした。

Ⅱ. 方法

1. 対象児童

研究協力児は、通常の学級に在籍する小学3年生A児（男児）であり、ADHDの診断を受けている。1年生時は通級による指導を受けており、通級担任が通常の学級に入り込む形での指導を行っていたそうである。A児や学級担任、特別支援教育コーディネーター（通級による指導を担当）からの聞き取りにより、A児は漢字を書くことが嫌いでなかなか覚えられないことや板書をノートに書くことが難しいこと、自己肯定感が低いという課題が挙げられた。通常の学級における行動観察では、ノートを書く時間であっても取り組めていなかったり、ノートを書いているにもかかわらず既習であるはずの漢字をほぼ使っておらず、ひらがなで書いていたりする実態があった。本研究では、通級による指導のような形で、別室において個別指導を行うこととした。個別指導を始めた頃には、課題を見てできる・できないの判断をしてしまう傾向があり、「どうせわからんし」「できない」「書くのが嫌」「難しい」などと否定的な言葉を発することが多かった。しかし、教師や友達が話したことについてはよく覚えており、個別指導においても、説明したことについては翌週もよく覚えていることから、視覚情報処理より聴覚情報処理の方が優位であることが推測された。

標準化された発達検査等として、WISC-IV（Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition）、日本版 KABC-II（Kaufman Assessment Battery for Children Second Edition）、URAWSS II（Understanding Reading and Writing Skills of Schoolchildren II）、STRAW-R（改訂版 標準読み書きスクリーニング検査 - 正確性と流暢性の検査 -）を実施し、A児の認知処理の過程や習得度、読みや書きの速さや正確さなどについて調べた。WISC-IVの検査結果からは、どの検査領域においても知的水準は平均の上であり、認知発達に遅れはないことと言語理解の高さが伺えた。KABC-IIの検査結果からは、日常生活を送る上で必要になる認知能力（思考や判断）については、ほぼ学年相当の発達段階にあるが、習得した知識はたくさんあるのに、そうした知識を文字や計算などの学習に有効活用できていな

いことが示唆されていた。また、語彙尺度と結晶性能力は高く、書き尺度が低いことが分かり、学習面、特に書く（再生する）ことが難しいということが明らかになった。URAWSS IIの検査からは、読み問題と内容理解についてはよくできていることが分かった。STRAW-Rの検査は、書き取りの検査項目のみ実施したが、ひらがな、カタカナにおいての遅れ、漢字においては著しい遅れが見られた。これらの検査等から、読み書きの中でも「書く」という領域についてのみ遅れが見られるということが明らかになった。このような場合は、得意な認知能力を活用する長所活用型の指導を行うとともに、学習への意欲・興味、学習習慣、教室や家庭の環境整備などの側面からの援助を計画する必要がある。そこで、A児が得意としている語彙や読み、結晶性能力が高いことに注目して指導を行っていくことにした。

2. 指導方法

20XX年7月～20XX年12月の毎週1回45分程度、計16回の個別指導を行った。場所は通級指導教室（わくわく教室）や相談室等を使用し、マンツーマンでの指導を行った。1回の内容としては、新出漢字、小テスト、復習プリント、タブレットを使う活動を中心に実施した。これらの取り組みを中心として、最終的に、各学期における50間の漢字のまとめテストを比較することにより、漢字を再生する方略の効果を検討することとした。

Ⅲ. 実際の指導と結果

1. 新出漢字

小学3年生の新出漢字を教科書に沿って指導者が毎回5つ選び、個別指導1回の時間内に中心として扱う漢字を決めた。個別指導の時間に、事前に決めておいた5つの中から、新出漢字として練習する漢字をA児が2つ選び、選んだ2つの漢字については読み方や漢字の組み立て、熟語などをワークシートに記入していった。新出漢字として練習する2つに選ばなかった残りの3つの漢字については、口頭で読み方や熟語についての確認をするようにした。ワークシートには、読み方、なぞって練習、漢字の組み立て、熟語の欄を設けた。この中で特徴的なのは、漢字を練習する欄はできるだけ少なくして、漢字の組み立て（覚え方）の欄を設けたことである。漢字の組み立て方をA児自身が考えて口に出し、それを視覚的にも残せるようにした。このワークシート（図1）であれば、「血」という漢字は、カタカナの「ノ」と「皿」という分け方、「他」という漢字はカタカナの「イ」とひらがなの「せ」みたいなやつ、というふうに言いながら書いた。この組み立てについては、「なるほどね、そうやって分けるんやね。」などとA児の考え方を認めるような言葉掛けをしながら、やりとりをしつつ進めていった。

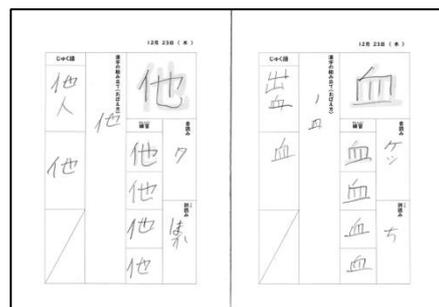


図1 ワークシート

漢字の読み方や熟語については、タブレットのアプリ「常用漢字筆順辞典」（図2）を用いて検索し、ワークシートに記入していった。このアプリは、筆順を見ることがメインのアプリであるが、画面に手書きで入力でき、正しく認識されるとその漢字が表示されるというものなので、正しい形で書こうとする意識が見られる使いやすいアプリである。検索

した熟語で意味が分かりにくいものについては、指導者が口頭で意味の説明をした。なるべく生活に即した言葉で説明するよう心掛けた。A児が漢字の組み立てを口に出しながらワークシートに記入することにより、視覚面と聴覚面の両方からアプローチすることができ、個別指導に取り組む前に比べて漢字が覚えやすくなってきた様子が伺えた。

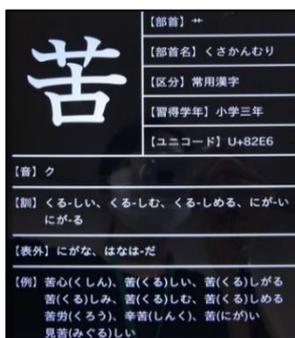


図2 使用アプリ



図3 アプリを使用している様子

2. 小テスト

新出漢字として取り上げた5つの漢字について、毎回、15問、15点満点の小テストを行った。既習の漢字も取り入れたテストを作成し、読み問題、書き問題、選択問題の3種類の出題形式とした。選択問題については、さまざまなテストの出題形式を考慮し、漢字に○を付けたり、□に記号を記入したりと出題方法を変更した。書き問題については難しいようだったので、9月からはレベルを3段階設けて、取り組むテストをA児が選択できるように作成した。

レベル1…□の中から適切なものを選んで書く（問題は5問だが8つの漢字を提示）。

レベル2…レベル1と同様に□の中に8つの漢字を示し、部分的に隠している。

レベル3…ヒントなし。

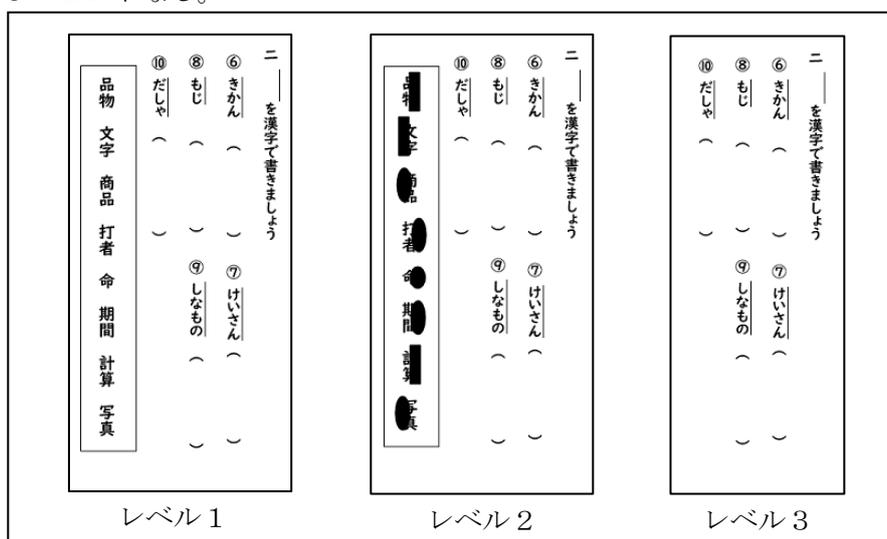


図4 小テストのレベル比較

A児は「レベル1にしようかな。」と言うこともあったが、毎回レベル2を選択して取り組んだ。

実践期間の前半は、読み問題と書き問題については単語での出題形式にしていたが、A

児は語彙力が高く、問われている漢字前後の言葉から考える力が高いので、期間の後半はすべての問題を短文での出題形式に変更した。

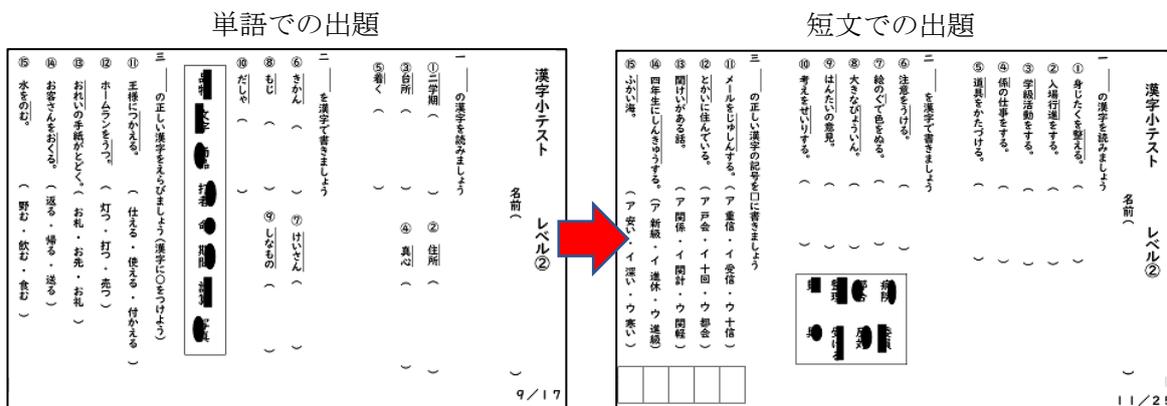


図5 小テストの変更

2学期からレベルによるヒントを設け、さらに、後半には問題をすべて短文での出題形式にすることにより、正答数が増え、15点満点を取れる回数が増えた。間違えた漢字や覚えにくい漢字については、漢字の意味などのエピソードを口頭で伝えると、翌週でもそのエピソードを覚えており、正答できることが増えた。

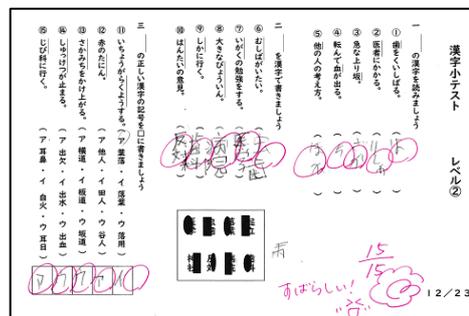


図6 小テスト (12/23)

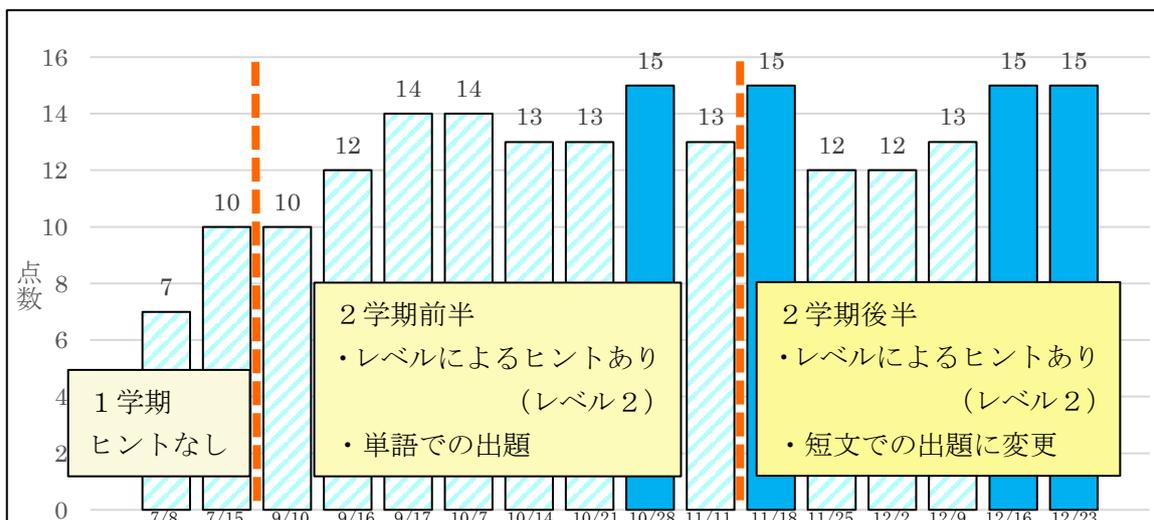


図7 小テストの点数比較

3. 復習プリント

復習プリントは、実践期間の終盤に行った。小テストで出題した問題からの出題とし、時間が経ってからもこれまでの個別指導で扱った漢字を覚えているかどうかということを確認した。形式としては、小テストと同様だが、漢字の一部を隠したレベル2の書き問題では難しいようだったので、復習プリントではレベル2と1を組み合わせたプリントを作成した(図8)。書き問題のレベル2の選択肢の下に隠れていない漢字を記しておき、レベル2の漢字をめくれば確認ができるようにした。途中からは、小テスト2回分の内容を

組み合わせたものを、復習プリント1回分として出題という形にした。再認はできるが、再生問題が苦手だという点が明らかとなり、やはり手がかりが必要だということで、こちらも短文での出題形式にした。正答できるようにはなっているが、時間が経つと忘れてしまうことも見受けられる。しかし、短文での形式にしてから時間があまり経っていないので、この方法を続けていけば、漢字を覚えられるようになるのではないかと考える。

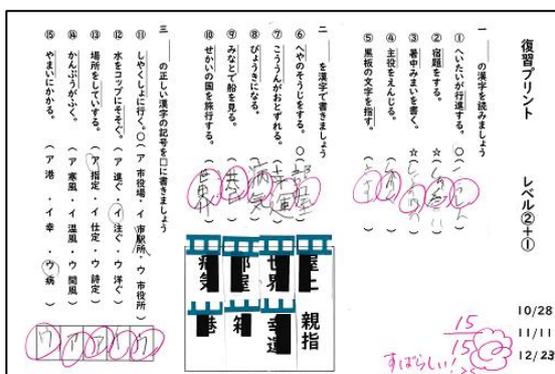


図8 復習プリント(レベル2+1)

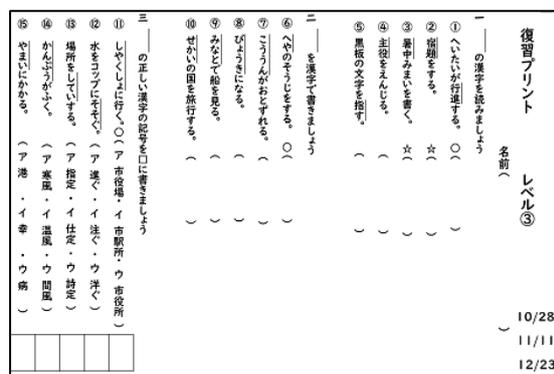


図9 復習プリント(レベル3)

4. タブレットの活用

1学期は、板書をノートに書くことが難しかったので、タブレットのカメラ機能を使って黒板を撮影することをノートを書く代替手段とした。タブレットで撮影し、その画面を見ながらノートに写していくこともあった。黒板を撮影することにより、黒板のどこを見ればよいのかが分かってきたようで、2学期からは少しずつ、黒板を見てノートを書くというが増えてきた。すべてを書くことはなかなか難しいが、特に重要な部分だけ書くように促したり、担任が板書することを事前に教師用ノートにまとめておき、そのノートを見ながら自分のノートに写したりということも行った。教師用ノートは、A児がノートに写すためというだけでなく、書画カメラで写して、一斉指導の場面でも活用していた。

また、個別指導においては、新出漢字の検索以外に、個別指導の時間の最後に毎時間感想を記入するようにした。3年生となり、ローマ字を学習しているが、ローマ字を覚えきれていないのが実状である。そこで、ローマ字入力に限らず、かな入力やフリック入力などの入力方法を取り入れた。A児はフリック入力には慣れているようで、この方法が一番やりやすいと話していた。word で入力していったが、予測変換機能をととても上手に使い、「復習がちょっとできました。」「小テストで15点取れました😊^_^」などと入力した。

表1 記入した感想

11/11	漢字テストが難しかったです
11/18	今日は久しぶりにわくわくルームにこれてうれしかったです 自信がありました
11/25	復習が面倒くさかったです。
12/ 2	復習がちょっとできました。
12/ 9	復習が簡単だったです。
12/16	12.16日 小テストで15点取れました😊^_^
12/23	復習と小テストが15点取れたのでうれしかったです。



かな入力



フリック入力

図 10 感想を入力する様子

IV. 考察

1. 漢字の組み立てを考える指導から

各学期末に在籍学級で行った漢字のまとめテスト（50 問）の点数は、1 学期末は 2 問正解の 4 点だったのに対し、2 学期末は 8 問正解の 16 点であった。この結果から、1 学期に比べて 2 学期の方が漢字を習得できていることが分かり、漢字の組み立てを考える学習方法は、A 児には合っていることが明らかとなった。しかし、伸びは見られたものの、約 4 か月という短い期間の個別指導を通しての結果であるため、今後も継続して個別指導を行い、その成果を見ていく必要がある。自分で漢字の組み立てを考えることを基本としているが、個別指導の時間内に学年の新出漢字すべてに取り組むことは難しいので、漢字単語カード（図 11）のような市販のものを用いるなど、思考の助けとなる教材を用いることも有効だと考える。漢字の組み立てだけでなく、読み方や熟語も掲載されているので、新出漢字について調べる際や家庭学習等でも活用できる。一斉指導においても、2 種類程度のワークシート・方法を紹介することはできるので、認知特性を加味した指導に留意することが重要であろう。

表		裏	
<h1>他</h1>	(他)	イの横に	たこく ・他国に旅行する。 たにん ・他人の荷物がある。 ほか ・他の用事がある。
	(他)	せみたいなやつ	
	(他)	他人のふり	
音:タ 訓:ほか			

図 11 漢字単語カード

2. 児童の意識の変容

「読む」領域においては、「6年生の漢字も読める！」と話しており、結晶性能力の高さも合致している。できていないところを指摘するのではなく、「Aさんはこういうふうに覚えているんだね。」というように、覚え方や方略を口頭で伝えることにより、「自分はいくらでもできる」「こういう方法で覚えているんだ」というようなメタ認知につながった。個別指導を始めた頃には、「できない」「わからない」というような言葉を耳にすることが多

かったが、「これならできる！」というようなポジティブな言葉を発するようになってきた。自己肯定感も向上したように思う。個別指導でよくできたことを、在籍学級で担任や友達に話すこともあり、周りの友達から「すごい！」と褒められ、嬉しそうにしている場面も見られたそうである。漢字の再生に困り感のある児童生徒にとっては、通級による指導のような個別の対応ができる学習の時間が効果的なのではないかと考える。

3. 今後の指導

今後は、自分で短文を作り覚えてみるようなことも有効であると考え。「次の時間はこの漢字を練習するから、文を考えてきてね。」というように次回までの宿題にするようにし、来年度の目標としては、「自分で短文を作って漢字を覚える」というようなものにしてはどうかと考えているところである。自分で考えて短文を作った方がA児の記憶に残りやすいのではないかと考える。

また、小テストや復習プリントは、高得点が取れるようになってきているが、指導法・学習法の改善により、A児に合理的配慮を提供する必要がなくなったということではない。あくまでも、合理的配慮が提供されているからこそ、学習した力を発揮できたと考えべきである。これは、今後もA児への合理的配慮の提供が必要不可欠であるということを裏付けている。小学校ではもちろん、中学校以降でも必要であるということが明確に示された。小学生の間に、自分の学びやすい方法を認識させておき、中学・高校への進学の際にも合理的配慮の必要性を訴えることが必要である。

V. 今後の展望

1. 児童生徒の特性に合わせた指導方法

今回の実践においては、WISC-IV、KABC-II、URAWSS II、STRAW-Rの発達検査等を行ったが、客観的なアセスメントを行うことにより、本当の困難さが発見でき、得意な認知特性を活用した指導を行うことができた。A児の場合は、「書く」という領域に突出した不得意さが見られたので「書く」ことに対する支援を中心に行うことができた。しかし、客観的なアセスメントだけでなく、観察から得られた、語彙力や聴覚情報処理の高さを活用した支援方法により、支援の成果が見られた。このことから、客観的なアセスメントや観察、聞き取りを十全に行うことで、本当の困難さが見え、児童生徒の得意な認知特性を活用した指導をすることにより、対象児自身が自己評価、メタ認知することにつながった。

2. 早期介入・早期支援

A児は小学校3年生だが、1、2年生で既習事項であるはずの漢字が覚えきれていないことが分かった。個別指導で漢字の組み立てを考えられていたとしても、再生するとなると難しいものがあつた。また、漢字だけでなく、ひらがなやカタカナ、特に促音や拗音などについても書けないことがあつた。このことから、早期介入、早期支援の必要性も感じられた。

覚えきれていない既習漢字については、新出漢字において漢字の組み立てを考える時に合わせて学習に取り入れていく必要がある。ひらがなやカタカナについても、学年の学習と並行して学習に取り入れていかなければならないと考える。

3. 個の特性に応じた環境整備

A児、保護者とも、来年度も個別指導の継続を希望しており、通級による指導に引き継ぐ予定である。児童生徒が、自己評価やメタ認知ができるようになるためには、一緒にやりとりをする十分な時間が必要だと思う。そのためには、通級による指導のような個別の対応が必要だと考える。しかし、県内公立学校義務教育段階の全児童生徒数における通級による指導を受けている割合は1.9%である。通常の学級には、個別の対応が必要でも、通級による指導を受けていない児童生徒が多く在籍しているのが現状である。児童生徒が学びの主体となるためには、今回の実践のような取り組みを、通常の学級においても実施していくことが有効である。児童生徒が使いやすい教材・方法を選ぶことができるような基礎的環境整備や、誰にでも分かりやすい、覚えやすい方法を使うといった授業のユニバーサルデザイン化をすることにより、子ども達のメタ認知への働きかけができ、通常の学級の中で困難さのある子どもが減るのではないかと考える。通常の学級において、すべての児童生徒が意欲的に学べるような環境整備が望まれる。

注

図2のアプリ「常用漢字筆順辞典」のデベロッパはNOW PRODUCTION Co., Ltd.である。

引用・参考文献

- 栗屋徳子・春原則子・宇野彰・金子真人・後藤多可志・狐塚順子・孫入里英 (2012). 発達性読み書き障害児における聴覚法を用いた漢字書字訓練方法の適用について 高次脳機能研究, 32-2, 110-117.
- 井上賞子・杉本陽子・小林倫代 (監) (2011). 特別支援教育はじめのいっぽ! 国語のじかん (第12刷) 学研プラス 111.
- 愛媛県教育委員会事務局 指導部 特別支援教育課 (2019). 行政説明「特別支援教育の動向と本県の取組」 <https://www.pref.ehime.jp/h20123/documents/gyouseisetumei.pdf> (最終閲覧日 2022年1月18日)
- 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.
- 藤吉昭江・宇野彰・川崎聡大・田口智子・春原則子・福島邦博 (2010). 漢字書字困難児における方法別の書字訓練効果—単語属性条件を統制した単語群を用いた検討— 音声言語医学, 51, 12-18.
- 松田こずえ (2017). 小学全漢字おぼえるカード (第12刷) 学研プラス.
- 文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2019). 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校 国語. 9-10.
- 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」調査結果 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (最終閲覧日 2022年1月18日)

謝辞

本研究にご協力いただきましたA児と保護者様に厚く御礼申し上げます。また、研究の実施を承諾していただいた学校関係者の皆様、御指導いただきました教職大学院の先生方に感謝申し上げます。