

[特別支援教育]

漢字学習につまずきを示す児童のイメージを 付加した書字指導の効果

松澤 絵里*

1 問題の所在

当市の小学校では、児童の学力向上のために家庭学習強調週間が設定されている。そしてその集大成として全校学力テストが設けられている。満点を取ろうと普段は自主学習に身が入らない児童もその期間は率先して自主学習に励むようになる。児童にとっては、全校漢字力テストや計算力テストの結果が自身の学習成果を試す場となっている。児童だけではなく、保護者にとっても全校学力テストには重きが置かれており、多くの保護者の関心を集めていると感じる。「百点を取ったらゲームを買ってもらえる」「合格したら500円だよ」といったように、このテストについてはご褒美制の話の聞くことは少なくはない。通常学級では、家庭学習強調週間に努力をして十分な成果を出す児童を多く見てきた。

しかし、昨年担任した2年生の本児は、宿題の漢字テスト練習プリントを嫌がり、家で取り組まなかったことで保護者から叱られた経験がある。また、漢字テストに向けた自主学習には、いつも保護者と泣きながら取り組んでいた。本児の漢字学習に対する苦手意識を取り除き、自ら漢字練習に取り組むためにはどうしたらよいのだろうか。

漢字学習指導において、栗林(2009)は、「無理を強いるのではなく、まず漢字そのもののおもしろさに興味をもたせることから始め、児童の変容に合わせて授業改善を行っていったことで、児童は主体的に漢字学習へ取り組むようになった。」¹⁾と報告している。これは、児童の漢字に対する意識の変容が漢字学習への主体性につながったことを裏付けるものであるといえる。また、村田(2017)はその研究成果を受けて、子どもたちの漢字への意識を調べるという提案を行い成果を上げている。「漢字へのマイナスイメージには、保護者の言動が影響している。自分で考えた方法で漢字を練習し、できたことを称賛し続ける必要がある。」²⁾と述べており、意識の変容には教師の働きかけと家庭での働きかけが重要であることを明らかにしている。

このように先行研究からは、漢字への意識の変容が重要であることが示唆されている。しかし、本児は漢字だけではなく片仮名にもマイナスイメージをもっており、普段から片仮名や漢字を使おうとしなかった。

片仮名と漢字の指導法に関する研究としては、片仮名と漢字の共通性に学習者の注意を促し、その類似点を漢字指導で生かすことが漢字に対する苦手意識を防ぐことに有効とする報告(ヴォロビヨワ, ガリーナ・ヴォロビヨフ, ヴィクトル, 2017)³⁾がある。つまり、漢字を学習する前段階で片仮名をある程度習得することが、漢字に対する苦手意識の克服につながると考えられるのである。

そこで、本児が抱えている漢字学習への困難さや漢字への苦手意識を軽減し、自主的に漢字学習に取り組めるように書字指導の工夫を行うことにした。さらには、学年の配当漢字の習得につなげたいと考えた。

2 研究の目的

本研究では、日本語を母語としない学習者に外国語としての日本語を教える日本語教育で実践した漢字と片仮名の形の類似点に留意して漢字指導を行う。その指導法を児童へ実施し、新出漢字の習得を調査する。また、漢字学習に対する苦手意識を軽減するために、絵などのイメージを付加した指導法に効果があるか検証する。

*糸魚川市立根知小学校

3 研究の方法

(1) 対象となる児童

小学3年生。3年生から特別支援学級に在籍し、国語と算数以外を交流学級で受けている。漢字の習得率は、1年生の漢字は9割前後書くことができる。2年生の漢字は学期毎の全校漢字テストでは6～7割書くことができるが、時間が経つと書けない漢字が増える。また、書き間違いとしては「青」の下部分が「日」になったり、「音楽」を「楽音」と逆に書いたりする。漢字の読みについては、1年生の漢字と2年生の漢字ともに7割前後である。特に、教科名や算数の学習用語は繰り返し学習しても覚えられない。「社会」「書写」「正方形」「下山」など熟語の読みを苦手としている。平仮名、漢字ともに書き順にこだわらず、画数が多いほど図形を描くように書く。片仮名の習得率は、24%（11字／46字）である。

WISCⅣの結果から、本児の言語の能力の弱さは読み書きの困難さや指示理解の困難さに直結している。また、ワーキングメモリ指標も「平均の下から平均」の範囲であり、弱い部分と考えられる。情報量が多いと記憶できる量を超えて混乱してしまったり、集中時間の短さや遂行率の低さとも関連したりしている。

表1 WISC-Ⅳの結果

実施時年齢	全検査	言語理解	知覚推理	ワーキングメモリー	処理速度
7歳5ヶ月	89	82	95	85	104

(2) 研究構想

① 片仮名と漢字の形の類似点を漢字指導に活用

ヴォロビヨフ、ガリーナ・ヴォロビヨフ、ヴィクトル（2017）³⁾は、片仮名と漢字の形の関連性を強調する指導において、片仮名と漢字の最小の形態単位である画に注目し、25種類の画を覚えることで漢字の習得が早くなったとしている。本児は、2年生までの漢字を7割前後習得していることから25種類の画は既に身に付いている。しかし、それらの各画を結び付けて片仮名を構成することを苦手としている。そこで、まずは片仮名を習得することから始め、その片仮名が漢字の一部として使われていることに注目できるよう指導したいと考えた。

片仮名と同じ形をしている漢字（エ、ニ、ロ）、片仮名を組み合わせた漢字（名、外、空）、漢字の一部に片仮名が使われている漢字（使、六、泳）などがある。片仮名が漢字の一部として使われていることに注目できるようにするため、文部科学省の学習指導要領別表学年別漢字配当表の各学年の漢字を片仮名が使われている漢字と使われていない漢字に分類すると下の表2のようになる。

表2 各学年で片仮名が使われている漢字

第一学年	片仮名が使われている漢字 66／80 82.5%	右 音 火 花 貝 学 気 九 休 金 空 月 犬 見 五 口 校 左 子 四 糸 字 耳 車 手 女 小 森 人 水 生 青 夕 石 赤 千 川 先 早 草 足 村 大 男 竹 中 虫 町 天 田 土 二 日 入 年 白 八 百 文 木 本 名 目 力 林 六
	使われていない漢字	一 三 出 円 立 正 玉 下 上 雨 十 王 山 七
第二学年	片仮名が使われている漢字 146／160 91.2%	引 羽 雲 園 遠 何 科 夏 家 歌 画 回 会 海 絵 外 角 楽 活 間 丸 岩 顔 汽 記 帰 弓 牛 魚 京 強 教 近 兄 形 計 元 言 原 戸 古 午 後 語 工 公 広 交 光 考 行 高 黄 合 谷 国 今 才 細 作 算 矢 姉 紙 自 室 社 弱 首 秋 週 春 少 場 色 食 新 親 図 数 西 声 星 切 雪 船 線 前 組 走 多 太 体 台 池 知 茶 昼 鳥 通 弟 店 点 電 刀 冬 当 東 答 頭 同 道 読 内 南 肉 壳 買 麦 半 番 父 風 分 聞 米 歩 母 方 北 毎 妹 万 明 鳴 毛 門 夜 野 友 用 曜 来 里 理 話
	使われていない漢字	朝 止 市 寺 晴 時 書 馬 地 心 黒 思 直 長

第三学年	片仮名が使われている漢字 183/200 91.5%	悪 安 医 委 育 員 院 飲 運 泳 駅 央 横 屋 温 化 荷 界 開 階 寒 感 漢 館 岸 起 期 客 究 急 級 宮 球 去 橋 業 曲 局 銀 区 苦 具 君 係 輕 血 決 研 県 庫 湖 向 港 号 根 祭 仕 死 使 始 指 齒 詩 次 事 持 式 実 写 者 守 取 酒 受 州 拾 終 習 集 住 重 宿 所 暑 助 昭 消 商 勝 乘 植 身 神 真 深 進 整 全 相 送 想 速 族 他 打 対 待 代 第 題 炭 短 談 着 注 柱 調 追 定 庭 笛 鉄 転 都 度 投 豆 島 湯 登 等 動 農 波 配 倍 箱 畑 発 反 坂 板 皮 美 鼻 筆 氷 表 秒 病 品 負 部 服 福 平 返 勉 放 味 命 面 問 役 薬 油 有 遊 予 羊 洋 葉 陽 様 落 流 旅 緑 礼 列 練 路 和
	使われていない漢字	世 由 丁 物 悲 主 帳 両 申 意 暗 皿 息 章 幸 童 昔

学年が上がるにつれて、漢字の一部に片仮名が使われている割合が高くなることが分かった。中学年で片仮名に注目しながら漢字を認識することができれば、今後の漢字学習にも有効に働くのではないかと考えた。

② 児童の得意と漢字の面白さをつなげる

漢字への意識の変容を図るため、本児の得意としている絵と関連付けて漢字が覚えられるようにしたいと考えた。教師があらかじめ漢字とイラストが描かれたものを用意するのではなく、本児が漢字から受け取ったイメージを絵で表現できるように設定する。題材とする漢字は、学年配当漢字200字あるの中から自由に選べるようにする。読み物教材で読めるようになった漢字や、まだ習っていないが日頃よく見る友達の名前に使われている漢字など、本児が絵で表現してみたいと思う漢字をその都度取り上げ、意欲的に取り組めるよう配慮する。

③ 指導法を保護者と共有し、苦手意識を取り除く

家庭学習での保護者の支援が、本児の漢字学習への嫌悪感の払拭に大きく影響すると考えた。指導を始める前に指導法を伝え保護者の考えを取り入れたり、始めてしばらく経ってからの家庭学習の様子などを保護者から聞き取ったりしながら学習法を調整していく。学習環境に左右されやすく、集中時間の短さが表われていることから、不必要なものがない静かな場所で勉強できるよう家庭での学習する場の環境設定を整えてもらうことに協力をお願いする。また、1度にする課題量を少なくすることで終わりが見え取り掛かりやすくなることから、宿題として漢字ミニプリントを用意する。休日の宿題はミニプリントを複数持たせ、区切りながら繰り返すことで達成感をより多く得られることを想定した。

(3) 実践の分析方法と考察

- ① 本児の漢字学習に対する気持ちの変容について、行動や発言・学習シートの記録等から考察する。
- ② 片仮名が定着することで漢字の習得にどのような影響があるか考察する。
- ③ テストを実施し、絵等のイメージを付加した指導法の効果があるかを検証する。

4 研究の内容

- (1) 実施対象 小学3年生
- (2) 実施期間 令和3年度4月～7月
- (3) 指導の構想

国語の学習時間の終末15分を絵などのイメージを付加した漢字学習の時間とする。本児は、図画工作の時間を好んでいるので、絵を描くことができる時間をお楽しみタイムと捉えている。そのため、題材は漢字であっても意欲的に取り組むことが予想される。また、初めの1か月は、その内5分を片仮名学習の時間として使う。視覚的な短期記憶力が本児の強みであるため、短い時間内の課題には集中力を発揮する。アプリ等を使い、クイズ形式で楽しく片仮名を身に付けさせようと構想した。扱う漢字は、学年配当漢字200字の内の半分を目標とする。

を問題文として採用した。他にも「神」という漢字では、片仮名の「ネ」と「申す」が合体したことに注目し、絵ではネコの神様がお祈りしている場面を描いていた。プリントには猫が思い出せるように猫のイラストを記した。

保護者から好評だったのが「死」という漢字の覚え方だった。本児が「一＋タ＋匕」に分解できると気づき、「ディズニーランドに行った日（一＋タ＋匕）に死ぬ」という文を作った。その課題を見た保護者から「おもしろいから笑ってやりました」と連絡があった。覚えるまで何度もノートに書き写す漢字練習よりも、漢字ミニプリントの方が取り掛かりやすく、楽しみながら家庭学習をしている様子が伺えた。一度に取り組む課題量は少ないが、毎日続けることで「このプリントもう覚えたよ」という発言もするようになった。また、「宿題は漢字プリントがいい」と言うようになり、家庭学習での漢字を行う自主性が見られるようになった。

6 考察

(1) 漢字学習に対する本児の気持ちの変容があったか

研究を始める当初に、本児の漢字学習への気持ちを聞いた。「漢字わからん」「いっぱい書くの好きじゃない」といったマイナスのイメージが強かった。漢字のミニテストをするときも「また?」「やだー」といった発言がよく聞かれ、テストへの取り組み方も無答が多かった。

研究に2か月取り組んだころから「漢字づくり（漢字を絵に表す活動）やりたい」と授業での漢字学習に意欲的になり、自習の時間にも一人で黙々と漢字学習を進める姿が見られるようになった。

5か月経った頃には、「私って、漢字は覚えているんだけど、どの時にどの漢字を書いていいかわからないんだよね」と、自分のできている部分を認め、苦手な部分をしっかりと認識することができるようになった。漢字の全てに拒否反応を示していた当初と比べ、漢字学習に対する前向きな姿勢が表われた。テストの時に書けない漢字を目の当たりにすると、考えずに次の問いに進むのではなく、時間をかけて考えたり「これってあの漢字ですか」と教師に聞いたりするようになった。初めのころはすぐに諦めていたので声掛けが必要だったが、一人でも粘り強く課題に対して取り組める姿が増えた。本児の好ましい変化を称賛し、気持ちを聞くと、「でも漢字は嫌い」と発言し、好きではないことを強調していた。

(2) 片仮名が定着することで漢字の習得にどのような効果があったか

研究を始める前の片仮名の定着率は23.9%（11/46字）だった。書けた片仮名は、ア・イ・カ・キ・ス・ト・ネ・ヘ・マ・ラ・リだった。実施後の定着率は、52.1%（24/46字）に上がった。書けた片仮名は、ア行・カ行・サ・シ・ス・ソ・タ・チ・ツ・ト・ニ・ノ・ヘ・マ・リ・ンだった。片仮名アプリを用いて学習した文字（ア行～タ行）に関しては、定着率が30%（6/20字）から90%（18/20字）に伸びた。そのうち、イ・シ・サは、にんべん・さんずい・くさかんむりなどの常用漢字で多く使われる部首と字形が同じである。

研究を始めて1か月後の5月14日、本児が「これは『シ』だね」と発言した。21文字目の漢字として「落」を書いている時だった（図5）。それまでも「酒」という漢字を絵に表していたが、その時には言わなかった。さんずいが片仮名のシと同じ形であると認識した瞬間だった。漢字の表を見ると、ほかにもシが付いている漢字があることに気づき、「これ、シーちゃんにする」と言った。その後、さんずいの付いている漢字を書くときは「シーちゃん」という女の子のキャラクターが必ず登場することになった。その後、学習を進めるにつれて「オがついている」と言ったり、「君」という漢字を「コ＋ナ＋ロだよ」と発言したりした。漢字の画に注目するようになり、取り組み方に前向きな姿勢が表われた。



図5 漢字のワークシート

(3) イメージを付加した指導方法によって効果はあったか

研究の最後に漢字40字のテストを行った。イメージを活用して覚えた漢字（以下イメージで覚えた漢字）20字と書き取りをして覚えた漢字20字について順番をランダムに出題した。テストの結果、表3のような効果が見られた。イメージで覚えた漢字の中で、書くことができた漢字と書くことができなかった漢字の割合は、同数であった。書けない漢字の内容を見ると、「曲」の横画が一本多かったり、「者」の口が目になったりといった部分的な間違いが50%だった。

一方、イメージが無い漢字でも書くことができた漢字が30%あった。書きながら「木へんに十＋目＋カクン」と

言って「植」という字を書いていた。自分なりに覚え方を考えて取り組んでいたのである。しかし、書けない漢字の内容を見ると、92%が無回答だった。イメージが無く、注意深く画に意識を向けていない漢字は、全く書くことができなかった。

イメージを付加した指導方法は、漢字に対する関心を高め、無回答が減るという効果があることがわかった。しかし、少しずつしか覚えられないという欠点がある。1日1～2文字が適当で、それ以上多くの漢字を扱うと一つひとつの漢字への注目度が下がってしまう。

表3 イメージを付加した書字指導による漢字の習得度

	イメージ有	イメージ無
書ける	橋, 丁, 医, 悪, 写, 幸, 表, 苦, 神, 泳 10字 50%	植, 庭, 委, 員, 発, 葉 6字 30%
書けない	曲, 柱, 温, 間, 題, 仕, 事, 者, 真, 開 10字 50%	軽, 昔, 岸, 港, 有, 負, 拾, 祭, 指, 去, 勉, 寒, 箱 14字 70%
無回答率	50% (5/10)	92.8% (13/14)

小学校低学年の片仮名学習は、1年生の2学期に初めて登場する。教科書には2時間の単元で取り上げられている。2時間で覚えられるはずはなく、教師は日々の学習活動で片仮名指導を継続し、子どもたちが覚えられるように働きかける。しかし、平仮名のそれに比べて片仮名の指導時間は短い。なぜなら漢字の学習が始まるからである。片仮名の定着が不十分なまま漢字を覚え始めるのではなく、片仮名の字形や書き順をしっかりと身に付けてから漢字学習に進む方がその後の習得を容易にすることが明らかになった。

研究から、漢字学習への苦手意識を取り除くには、児童の得意さと結び付けることに一定の効果があった。本児の場合、WISCIVの検査から言語能力の弱さが見られるので、漢字などの習得には通常の児童よりも時間がかかる。そこで、言葉だけではなく視覚を使ったイメージ化が有効であった。また、知覚推理の強さを生かし、興味のある絵を取り入れたことが効果的に働いた。しかし、結果として漢字が好きと感じるまでには及ばなかった。今後もその子に合った学習の仕方を見付けられるように、そしてさまざまな学習法を提示できるように筆者自身が学ぶ姿勢を忘れず鋭意努力していく。

引用・参考文献

- 1) 栗林育雄「漢字学習の意欲を高める指導の工夫」『教育実践研究 第19集』, 2009年
- 2) 村田裕昭「漢字学習の意欲を高める個に応じた指導の工夫」『教育実践研究 第27集』, 2017年
- 3) ヴォロビヨワ, ガリーナ・ヴォロビヨフ, ヴィクトル「片仮名と漢字の形の類似点を考慮した指導法」2017年