

[特別支援教育]

漢字習得の困難な児童の認知特性や 自己決定に配慮した漢字指導

山田 哲也*

1 問題の所在

通級指導教室は、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導を行う場である。その指導内容は、対象となる児童個々の実態によって様々であり、できるだけ児童の特性に即した内容にすることが大切である。主には行動面や情緒面の困り感だったり、特定の教科の学習への苦手さだったりする。通級指導を受ける児童は通常学級に在籍しているため、限られた時間に個別指導を受ける。特別支援学級では時数をかけて丁寧に積み重ねができるが、通級指導では児童が通常学級で成長することを前提に、伸ばす場であることよりも、児童自身が高まるための方略を個別に学び、それを通常学級での生活に活かすまでが大切な流れとなる。場合によっては家庭での生活にも結び付く指導が求められる。

実践者が担当する発達障害通級指導教室は、毎年多くの児童が通級している。行動面や情緒面のニーズを抱える児童も一定数いるが、ここ数年は行動面の苦手さが改善されるに伴い、学習面の困難さが顕著になる児童が増えてきている。通常学級での一斉指導や自宅での家庭学習では学習内容の習得が難しく、かといってWISC-IVのプロフィールでは全検査が70以上あることから特別支援学級への在籍もできず、勉強が分からないことを静かに困っている児童が、インクルーシブ教育の実現を進める世情の中でより際立って見える。

その中で、在籍学級や通級指導の場では穏やかな態度で丁寧に漢字練習に取り組むが、長期的な定着に結び付かず、毎学期に各学年で行われる漢字テストで合格をとれずにいる児童が複数見受けられる。これまでもユニバーサルデザインラーニングや学びの個別最適化の視点で学級担任が授業の改善を図ったり、通級指導でも保護者と連携して漢字練習の改善や実施を試みたりしたが、学年相応の漢字を習得しきれないまま進級し続けている。そうした中で、彼らの学習への意欲が損なわれないか、肯定感が低下し続けられないかが課題となる。

漢字への困難さを抱える児童の特性と感情に配慮した指導の実践としては、吉田、都築(2021)¹⁾が多重知能理論をベースにした書字障害児の漢字指導の研究にて、自尊感情に配慮しながら、本人の得意な知能と認知処理様式を使用することにより、他の認知を触発し、漢字学習を効率的に進め、学習のモチベーションを上げることが示唆されたとしている。しかし、授業時間以外の補習や家庭学習等の時間で児童が意欲を高めて苦手な課題に取り組む事に関する先行研究はあまり見られない。当通級に通う漢字が苦手な児童の多くは、在籍学級や通級指導での漢字練習には落ち着いて取り組むが、実践者が学習時間の追加や家庭学習での練習を勧めると、あまりやりたくなさそうな反応を示す。児童の特性に応じて指導方略を講ずることだけでも効果が見込めるが、実際に学習する児童自身がその方法や内容について教師と一緒に検討したり、自分で考えた方法を目的をもって実践したりすることで、苦手な学習内容でも高い意欲をもって取り組み、漢字をさらに習得することにつながるのではないかと考えられる。

そこで、当通級教室に通う児童に対し、その特性に応じた漢字指導の方法を実践者が考案ならびに実践したり、児童自身もその漢字練習の方法や内容を自己決定したりする中で、漢字をより多く習得する経験を重ねることに繋げたいと考えた。自己決定は、特別支援教育の中でも大切なスキルの1つとされており、自己決定スキルの効果的な習得手段の研究も兼ねて行った。

2 研究の目的

漢字の習得が困難な4年生児童2名に対し、彼らの認知特性を踏まえた漢字指導を、通級指導の時間に行い、その効果を学年テストの結果等で考察する。また、彼らが苦手意識をもつ漢字学習に意欲的に取り組み、漢字を習得できるよう、家庭でのプリント練習の内容やペースを自己決定させ、その効果を検証する。

*妙高市立新井小学校

3 方法

(1) 対象児童

小学4年生2名。通常学級に在籍し、週に一度のペースで発達障害通級指導教室に自校通級していた。2名とも別々に指導時間を設定し、自立活動（行動面と学習方法のトレーニング等）や集団生活の振り返りを行っていた。

2名のうち、A児は1年生5月から通級し続けていた。入学時から仮名の読み書きはできていたが、漢字の習得が難しかった。その他に問題文の意味理解が苦手だったため、2年生の1年間は通級指導を週の中でもう1時間加えて、その時間は教科書やプリント教材で、問題文を正しく最後まで読み、意図に沿って答えようとする習慣の定着を目標に練習を重ねた。その目標は概ね達成されたが、漢字の習得の困難さは続いた。漢字の習得率は、1年生から3年生の内容で3割から4割程度だった。4年生1学期の第1回学年漢字テストの結果は、100点中20点台だった。

もう1名のB児も、1年生入学後から通級指導を始めたが、1学期中に平仮名の読み書きが定着せず、2学期から3学期は通級指導を週の中でもう1時間加えた。ただの繰り返し練習にせず、家で妹に読み聞かせるなど読み書き練習に意味をもたせたことで、全ての平仮名の読み書きができるようになった。2年生進級後も通級し続けたが、保護者の意向で3年生の1年間は通級せず、学習は通常学級でのみ行われた。しかしその間も漢字の習得の困難さが続き、3年生3学期に保護者と相談して、4年生進級後は通級指導を再開した。漢字の習得率は、1年生から2年生の内容で7割から8割程度だった。3年生から習得率が激しく低下し、4年生1学期の第1回学年漢字テストは10点台だった。

2名ともWISC-IVを実施していた。結果を表1にまとめた。A児は入学前に実施した。言語理解と他3つの指標得点との間に有意差が認められた。視覚情報を手掛かりにする課題や、その場で見聞きして覚えて対応する課題等の難しさが推察され、その場の文字や状況の捉えや指示理解、読み書きの学習でつまずく可能性が考えられた。

B児は入学前と3年生の年度末に実施した。表1は後者の結果のみ掲載した。全検査は平均に近く、4つの指標得点の間にも有意差が認められなかった。しかし下位検査の結果から、一般的知識の乏しさや、視覚情報から概念を捉えたり素早く見分けたりすることの難しさが推察され、日常生活で適切に行動することや読み書き学習でつまずく可能性が考えられた。

そこで、これまでの2名の様子だけでなく、検査結果から考えられる個々の認知特性に即した学習方法を考案して、2名に実践させることとした。しかし指導者側からの一方的な方略にならぬよう、2名の意思決定をできるだけ組み込んだ。

表1 WISC-IVの結果

児童：実施年齢	全検査	言語理解	知覚推理	ワーキングメモリー	処理速度
A児：5歳11ヶ月	85	105	82	79	78
B児：8歳0ヶ月	90	91	89	97	91

(2) 主な手続きと仮説

① 言語によるヒントを字形確認に用いる

高橋（2020）²⁾は、小学5年生と6年生を対象とした漢字書字エラーについて分析を行い、漢字部首の空間配置が複雑になると、漢字書字エラーが上昇したことから、漢字の学習において、漢字部首の空間配置に注目して指導することの有効性について示唆した。芹澤（2022）³⁾は、文字の外形と字形を整えて書くことができるような授業実践を行った際、児童が左右から成る漢字の外形・字形を整えて書くことでできる新しい図形を使用することにより、文字の外形だけでなく画の接し方や交わり方、横画の角度も理解できていたとした。漢字部首の空間配置では、B児が特に部首が左右反転しやすかった。外形・字形の捉えでは、A児は漢字を書く際に形が縦に伸びやすく、マスからはみ出ることが多かった。こうした実態は、WISC-IVに見られる認知特性を反映したものと考えられる。そこで、2名共通で優位と考えられる言語性を生かす支援を講じた。実践は主に通級指導で行い、支援の効果は、その場での児童の様子、その後の学年漢字テストでの結果等で確認して考察した。

② 家庭で練習するペースを児童に選択させる

上記①は、通級指導の場で実践者が内容を考案し、2名に指導するという内容であった。その場では2名とも実践者の指示に応じて練習に参加できた。一方、家庭学習は実践者が立ち会えず、その実行度は2名の意思や家庭での状況に左右された。しかし、2名が「させられる漢字練習」ではなく「自ら取り組む漢字練習」を行えるようにするには、家

庭での状況を踏まえ、自分たちで考えて学習に臨めるようにした。そこで、1学期第2回漢字テストに向けて、家庭で漢字練習プリントに取り組むかどうかから、2名が自己決定する機会を設定した。取り組む意思を示した際、2名が確実に取り組める方法として「熟語一つあたり3回ずつ練習・終了後すぐにミニテスト・丸付けと間違い直し」の内容でできるかどうかを確認した。難しいとの意思を示した場合は、内容の縮小を実践者から提案し、2名が確実に取り組める内容にした。

2名が内容を承認した後、一日当たりの取り組む量や時間も自分で決める機会を設けた。予め実践者が用意した3つのコースから選択できるようにしたが、2名がより見通しをもって決められるよう、各コースのメリットとデメリットも伝えた。また、このプリントとは別に在籍学級から宿題も出るため、「あくまで宿題が優先する。漢字プリントはできそうだったら取り組む」ことを許容した。苦手な課題のため、精神的負担が増すことのないよう、配慮が必要と考えた。この手続きの効果については、相談の場での児童の言動やその後の取組み、実際のテストの成績をもとに考察した。また、テスト終了後に2名に聞き取り調査も行い、その回答内容から漢字練習への意識の変容も検証した。

③ 学年テストに不合格だった後の再テストの実施内容の工夫

2名が自身で決めて取り組んだ練習方法で、仮に以前よりも漢字の習得率が向上したとしても、学年テストの合格基準の90点台に達することができない可能性があった。在籍学年では不合格の児童は再テストを、合格するまで行う決まりとなっていた。学年テスト本番の結果を見て、その内容自体が2名に負担のかかるものと分かった際は、再テストの内容も工夫し、2名が達成感を得て合格し、漢字学習への意欲を高められるようにした。こうした工夫の効果については、再テストの成績と共に、2名がテストや練習内容の相談をする際の言動、その後の取組み具合を見て考察した。

4 実践の内容

(1) 実施対象 小学4年生2名

(2) 実施機関 令和4年6月～7月 ※B児は再テストとなったため、7月以降も取組みを継続中である。

(3) 指導の構想

通級指導の時間は週の時間割の国語の授業（週の中の1コマ）の時間で行う。在籍学級から担任が準備する課題の中に4年生の新出漢字練習（漢字ドリル等）がある場合は、そこで言語によるヒントを用いた漢字練習を実施し、児童の反応を見たり、書字の筆順や字形の的確さを確認したりした。家庭でのプリント練習は、在籍学年から第2回学年テストの範囲が発表された時点で、2名から取組みの意思を確認したり、練習する分量やペースについて自己決定させたりした。その成果を第2回学年テストの内容で確認した。不合格となった際は、再テストの内容を担当とも相談したり、それまでの練習方法を改めて児童に自己決定させたりした。

5 実践の結果

(1) 言語によるヒントを字形確認に用いる

① 語呂合わせで字形を確認する

高橋（2021）⁴⁾は、漢字の字形を「漢字覚え歌」として通常学級において援用する実践を通して、児童の漢字習得と漢字学習への肯定的意識の向上を図った。その実践をもとに、「春は三人が日なたぼっこする季節」など語呂合わせによる字形確認を行った。上記「漢字覚え歌」の指導では、歌を作る時間がかかるという課題があったため、実際の指導では、実践者がその場で作って2名に繰り返し伝えた。2名とも落ち着いて聞き、その後は漢字ドリルに正しい字形で書き取り練習もできた。4年生の漢字は、片仮名や既習漢字や部首を組み合わせた漢字が多く、語呂合わせの前に部首の確認をする際はその漢字がどのような組み合わせでできているかを2名に考えさせた。2名とも既習事項を振り返り、思い出せた時はそれを進んで発言した。その内容を語呂合わせとも関連させた。

② 部分の大きさをとるコツを言葉で指導する

漢字の書き取り練習の際、上記語呂合わせで正しい字形で書いても、A児は縦にマスからはみ出て書く時があり、B児はマス内いっぱい漢字を書くことが多かった。特にA児は書き出しの部分大きめに書くことでそうなりやすかった。そこで部分の大きさを伝える際にただ「小さく」ではなく「空の『ウ』は煎餅のように平たくつぶして書く」などイメージしやすい物で部首の大きさを事前に伝えた。2名ともその内容を意識したような書きぶりがその場でできていた。また、複数の部分を組み合わせることができる漢字は、その部分同士が離れ過ぎずできるだけ近付けて書くことも事前に

伝えた。この事については、実践者が具体的にイメージできるものを連想できなかったが、近付けて書くという指示を板書の手本と共に伝えるだけで、2名とも概ね守って書くことができた。

(2) 家庭で練習するペースを児童に選択させる

1学期第2回学年漢字テストの3週間前に出題範囲が「1学期に学習した漢字全て」であることが発表された。範囲が広く、2名のこれまでの実態から合格はかなり難しいと判断し、テスト当日までに読み書きできる漢字を増やすためのプリント練習に取り組む事を2名に提案した。在籍学年・学級からも宿題で漢字練習が出るため、強制ではないことを前提とした提案であったが、2名ともプリント練習への意欲を示した。そこで、取り組むペースについて3つの選択肢を提示し、どれで取り組むかを2名に決定させた。提示の際は、「練習する日を増やすと余暇時間は減るが、一日あたりの練習量も少なくなる。練習する日を減らすと余暇時間は増えるが、一日当たりの練習量も増える」と各案の長所と短所も、各案の具体的なスケジュールも示した。これは見通しの持ちにくいB児への配慮として示した(表2)。その結果、A児は「一日7間か8間で、毎日練習する」ペースを、B児は余暇時間が減ることを嫌がり「一日11間か12間で、平日のみ練習する」ペースを選択した。

表2 4年生1学期末漢字テストに向けて

	練習する漢字
6/20(月)	① 信号・速達・飛び出す・運転席・辺り・菜の花
21(火)	② 笑い・関わる・飛行場・近辺・岸辺・山菜・覚える
22(水)	③ 覚める・関係・関所・伝える・良い・挙げる・感覚
23(木)	④ 保健・成り立ち・約五年・訓読み・五十音順・便利・国旗
24(金)	⑤ 松竹梅・反省・省く・競争・衣服・選挙・便り・梅
25(土)	
26(日)	
27(月)	⑥ 争い・説明・要約・事例・浅い・池の底・実験
28(火)	⑦ 観察・塩水・自然・愛する・課題曲・商店街・熱い
29(水)	⑧ 一輪車・湯治・今月末・建国・説く・例え話・輪投げ
30(木)	⑨ 付ける・具体的・順位・必要・博物館・取材・資料
7/1(金)	⑩ 約束・分類・利用法・完成・位置・関連・清書・季節
2(土)	
3(日)	
4(月)	⑪ 失礼・交通量・類い・連なる・量る・ご飯・初め
5(火)	⑫ 不便・加える・以上・最初・子孫・はん栄・共通
6(水)	⑬ 昼飯・初雪・不気味・追加・最も・孫・栄える・共ばたらき
7(木)	※95問で苦手だった漢字の練習プリント
8(金)	テスト当日

実際は、出題範囲の漢字の読み仮名を書き込む練習から始めた。これは大庭(2013)⁵⁾が小学生による漢字書字結果を収集し、学年進行に伴う漢字の書字状況及び誤字タイプの変化を分析した結果、4年生以降になると同音異義語間での混乱が生じやすくなる傾向があるとしたことから、漢字の読み方をまず練習することが、正確に書ける漢字を増やすことに繋がると考えたためであった。また、一度練習して覚えたことを活用することで更に定着すると考えて、プリントでは3回ずつ練習した後すぐに裏面でミニテストも行わせた。

A児はほぼ毎日欠かさずプリント練習を行った。一度だけ家で最後までやれないまま登校してきた日があったが、その分は登校直後に教室で進んで取り組んだ。在籍学級から出された宿題プリントも取り組み、1学期第2回学年テストでは90点台で合格した。一方B児は、出だしの読み仮名の練習には取り組めたが、成り立ちの読み仮名を「たりたち」と書くなど似た字形との混同による誤記が見られた。書き練習に入ると、開始当初とテスト直前では3回ずつ練習も裏面のミニテストも取り組めたが、中盤は裏面のミニテストを「時間がなかった」と言ってやらずに提出する日があり、A児のように学校でやろうとする様子も見られなかった。十分に練習プリントをこなせないまま1学期第2回学年テストを迎えて、結果は20点台で不合格だった。A児は合格したが、B児は不合格だったため、再テストが行われることとなった。

(3) 学年テストに不合格だった後の再テストの実施内容の工夫

B児は本番テストまでは一日12問程度のペースで練習したが十分にこなせなかったため、再テストのために50問を改めて一度に練習することは難しいと考えた。そこで学級担任と相談して、再テストは誤答だった40問を、3分割して行うこととした。それでもB児には負担のかかる内容で、1回目は15問中10問書けたが、2回目と3回目では正答は2問ずつのみだった。B児は不合格のまま1学期を終えることとなったが、実践者が「再テストで誤答だった漢字だけ、夏休み中に練習プリントで練習して改めて再テストを行う」ことを提案すると、B児は嫌がらず意欲を示した。漢字を習得して合格するという目標は達成できなかったが、B児は漢字学習に少し前向きに意識を持ち始めた。

6 考察

(1) 漢字を以前よりも習得できるようになったか

A児もB児もこれまでは、在籍学級や通級指導での新出漢字練習には適切な態度で取り組んでいたにもかかわらず、漢字の習得率は低かった。通級指導では視覚のみに頼らず、言語によるヒントで字形確認や書字のバランスをとらせてきたが、その場では習得できてもそれらの漢字を長期的に記憶して活用できているかどうかは、今後もその状況を追跡する必要がある。A児は1学期第2回学年テストに合格したが、その直前に家庭学習でのプリント練習にも取り組んでおり、純粹に指導の工夫による成果かどうかは判断しかねる。B児はそのプリント練習を十分にこなすこともできず、不合格後の再テストでも「加→口カ」など書字の左右反転が見られており、言語によるヒントを与えた新出漢字練習が漢字の習得に繋がったとは考えにくい。4年生2学期以降も2名は在籍学級と通級指導で漢字練習を継続する。その中で今後も2名が更に漢字を習得できるよう、練習方法や活用の機会を学級担任と相談し、支援を講じることが重要である。

(2) 漢字学習への意欲は向上したか

特性を踏まえた漢字指導や、自己決定を織り交ぜた練習を通して、2名の漢字学習への意欲はどのように変容したか、1学期第2回学年テストの結果が分かった後、2名それぞれに聞き取り調査を行った。結果は表3の通りであった。

表3 第2回学年テスト実施後の2名の意識について

	A児	B児
①家庭で練習プリントをやってみた感想	とても良かった	まあまあ良かった
②練習プリントを頑張ったと思うか	とても頑張れた	まあまあ頑張れた
③自分で決めたペースは、自分に合っていたと思うか	まあまあ合っていた	まあまあ合っていた
④家庭で練習プリントに取り組む前、漢字学習をどう思っていたか	まあまあ好きだった	まあまあ好きだった
⑤家庭で練習プリントに取り組んでから、漢字学習をどう思うか	まあまあ好きだと思っている	まあまあ好きだと思っている
⑥今後もこの練習プリントで漢字を練習したいと思うか	とてもやってみたい	あまりやりたくない (宿題と一緒にだと量がきつい)

A児は家庭での練習プリントの取組みに肯定的な捉えを強く示し、今後もその方法で練習したいとの意欲も示した。A児はこれまでも家庭で漢字練習してきたが、テスト合格など目に見えた成果が表れなかった。しかし、自分で決めたペースで練習し続けたことで成果が出たことに満足感を得たと考えられる。B児は不合格の後だったが、練習プリントの取組みに否定的ではなく、やや前向きな意欲を示した。十分に取組みない日もあったが、適切に練習できた日もあったことを踏まえたかのように「まあまあ頑張れた」とも答えた。しかし、今後も続けたいかどうかは、在籍学級から出される宿題と共に行うことに抵抗感を示した。本児が意欲を絶やさぬよう、その実態に見合う量で練習できるよう配慮する必要がある。

2名ともに、プリント練習への意識に違いが見られても、漢字学習そのものへの意識はプリント練習の実施前も実施後も変容は見られなかった。変容するのは漢字練習の際にとった方法への受容度は変わるが、練習を経てどのような結果になったとしても苦手なものは苦手であることに変わりはないということが読み取れる。

(3) 再テスト実施となった場合、自己決定を取り入れた練習内容の工夫は効果があったか

自己決定したペースで漢字練習を行うことで良い成果を出したA児に対し、適切な見通しをもてず無理のかかるペースで練習したことで思うような成果を出せなかったB児は、学級担任が1学期中の再テストを分割方式で行うことで一度にかかる負担を軽減したにもかかわらず、自主的な練習をほとんど行わず、不合格のまま1学期を終えた。しかし夏休み中も漢字練習をすること、誤答のみをまとめた再テストを受けることを本児は自分で決めた。この思いを生かし、「自分で決めた方法で頑張ると良い成果が出る」ことを本児が感じられるよう、より適切な支援を講じる必要があると考えられた。そこで、学期内という制約のない長期休業中に、再テストを実施する時期も本児に自己決定させた。

保護者が送迎できる日程の中でテストの日を決めて、それまでに練習プリントに取り組むこととした。本児が自分で学習に取り組むことを中心とし、家庭に負担を掛けないために、保護者には送迎のみ協力してもらった。すると、本児は練習プリントを終えた日に実践者に自分で電話連絡をした。そこで実施日を決めたが、当日は不安を感じて、登校できなかった。その後日に本児は登校し、再テストに取り組むことができた。練習を終えてから数日経過したこともあり、結果は正答なしだったが、苦手なことに自分から参加できたことを褒めた。本児の意識が途切れぬうちに、次の再テストまでの練習プリントも選択肢を準備した。従来通り3回ずつ練習・すぐにミニテストの形式と、再テストと同じ用紙で、繰り返しせず1度だけの練習の形式を示すと、本児は後者を選択した。そして次の再テストは、本児が練習を重ねて、その再テスト用紙で合格できる数まで漢字が書けるようになったら行うことを提案した。本児はこの提案を受容し、保護者からも理解を得られた。

その後、夏休み中に本児から連絡はなかったが、2学期に入り実践者が本児に話し掛けたところ、再テストを受けたい意思是したが「あと2日待ってほしい」とも話してきた。夏休み中は家で祖母とも一緒に練習したそうで、「27問書けるようになった」とも教えてくれた。本児の希望した日に再テストを行うと、不合格ではあったが、正答数は前回の正答なしから20問近くまで増えた。本児が自分の意思で練習してきたこと、加えて家族の支えがあったことがこの結果に繋がったと考えられる。自分で決めた方法で頑張ると良い成果が出ることを経験した本児は、漢字練習を嫌がる発言をしなくなり、その後も再テストの希望日を自分で決めて、プリントによる自主練習を重ねている。週に一度の通級指導の日での再テストを希望するが、同級生とも良好にかかわれている実態から、休み時間は削らず本児のその希望を尊重している。無理なく自分の意思で取り組み続けていることで、9月末に行った再テストは15問中5問が正答で、今後は10問で再テストを行う。5問正答で合格となるので、本児の合格達成は間近と考えられる。A児も2学期に入ってから、新出漢字の習得に難しさを感じており、今後はこの点への支援も必要となる。

本研究は、これまで漢字練習に地道に取り組んできた児童が、その方法や練習ペース等に自己決定を入れることで習得の成果を高められるかどうかを見てきた。漢字の習得に困難さを示す児童は今後も出てくると考えられる。読み書きできる字や意味の分かる言葉を増やすことは、教科学習のみならず日常生活の過ごしやすさや、将来の自己実現にも繋がる。今後も児童の思いに寄り添い、自身に合う学習方法を用いて高まっていける支援の継続が重要と考えられる。

引用文献

- 1) 吉田優英, 都築繁幸「多重知能理論をベースにした書字障害児の漢字指導」『障害者教育・福祉学研究 第17巻』2021年
- 2) 高橋純一「漢字パターン認知に着目した書字エラーの発生メカニズムに関する認知モデルの提案」2020年
- 3) 芹澤麻実子「児童の書字の外形の実態調査と授業実践」『大東書道研究 第29巻』2022年
- 4) 高橋 月「聴覚法を取り入れた覚え歌による漢字指導の工夫」『教育実践研究 第31集』2021年
- 5) 大庭重治「小学生の漢字書字における誤字傾向」2013年