

認知処理様式の特性を活かしたLD児への漢字指導

三浦 光哉（山形大学） 布澤 春爛（仙台市立向陽台小学校）

要約

漢字の書きに著しい困難を示す中学1年生のLD児に対して、小学校6年生で学習する漢字の指導を試みた。対象児の認知処理様式の特性を分析し、強い能力を活かした教材を開発して漢字指導を行った。その結果、実態調査時に誤答となった106字（全181字中）については、22回の指導で全て書くことができるようになった。さらに、指導1週間後に再テストをした結果、74字（正答率70%）の正答であった。

対象児の漢字指導では、同時処理や動作性が強いといった認知処理様式を活かすことにより、偏と旁、漢字を構成している部分的な形に着目させる方が覚えやすいことが指摘された。

I. 問題と目的

学習障害児（以下、LD児と称す）は、その障害特性から読み書きにつまずきを示すことが多い。それは、一斉授業の中で担任教師にその認知処理様式の特性を十分に理解されないままに指導されるケースが多くあり、学習困難となっているからである（藤田ら、2000）。

漢字書字に困難を示す子どもは、様々な漢字の書き誤りをするのが指摘されている。石井ら（2004）は、漢字書字の分析により、字として成立するもの（誤答・字タイプ）と、字として成立しないもの（誤答・非字タイプ）の2つに分類している。さらに、前者は、音韻エラー、形態エラー、意味エラー、その他エラーに分類され、後者は、音韻・過不足エラー、形態・過不足エラー、意味過・不足エラー、その他エラーに分類されている。これらの誤書字は、同時処理レベルと継次処理レベルの機能レベルに加えて、聴覚記憶や視知覚運動と位置の記憶に関連していると指摘している。

漢字書字の指導方法については、いくつか報告されている。佐藤（1997）は、視覚記憶・空間関係の把握が困難な子どもに対して運筆技能の獲得から書字困難を改善させた。春原ら（2004）は、視覚法と聴覚法の2つの指導法を比較して聴覚法が有効であることを実証した。青木（2008）は、音声言語リハーサルにおける支援と部分再生法による2つの支援方法が有効であることを報告した。東原（2008）は、視写は得意であるが記憶することが困難な子どもに対して、視写学習と漢字パズルを利用した学習を比較

してパズル学習が有効であったことを報告した。

これらの研究はいずれも、子どもの特性を把握しながら漢字書字の改善を行ったものであるが、知能検査や心理検査を十分に分析して個別の指導計画を作成し、その強い能力に応じた教材を開発しての指導には至っていない。

そこで、書字障害がある LD 児の認知処理様式の特徴を把握し、強い能力を活かした指導と教材の開発により、漢字の習得を目指す指導を試みた。

Ⅱ. 方法

1. 対象児

中学校 1 年生（通常学級在籍）の男子。

(1) 生育歴

出生前後には、特に異常がなかった。1 歳半・3 歳時・就学時健診は、いずれも特に問題は指摘されなかった。小学校は 1 年生から 6 年生まで通常学級に在籍した。3 年生ごろから漢字の書き取りを苦手とするようになり、5 年生 3 学期から国語（漢字）の個別指導を受けるようになった。国語以外の教科学習については、特に遅れを指摘されることはなかった。

6 年生になり、漢字の書きが苦手と言うことで大学の特別支援教育研究室での指導を受けることになり、その際に LD の判断をされた。

(2) 実態調査の特徴

① K-ABC 検査の結果

表 1 には、生活年齢が 11 歳 11 ヶ月時に実施した K-ABC の結果を示した。総合尺度間の比較では、継次処理＜同時処理＝習得度の関係が成り立った。したがって、同時処理能力が継次処理能力よりも有意（1 % 水準）に優れており、この同時処理能力が習得度と同等であることが分かった。下位検査では、「絵の統合」「模様の構成」「視覚類推」「位置探し」が高く、「数唱」「語の配列」が低かった。

② WISC-III 検査の結果

表 1 には、生活年齢が 12 歳 0 ヶ月時に実施した WISC-III の結果を示した。動作性が言語性よりも有意（5 % 水準）に優れており、群指数では知覚統合が他の 3 つの群指数（言語理解、注意記憶、処理速度）よりも有意に優れていた。下位検査では、言語性検査の「算数」と動作性検査の「絵画完成」が高かった。

③ 漢字の書き取り検査

6 年生で学習する漢字 181 字について実態調査を行った。その結果、「正答」が 75 字（正答率 41 %）であった。また、表 2 に示すように 106 字の誤答があり、「部分的

な間違い」が3字、「形が似ている、似ている意味の漢字と混同」が25字、「同音異義語」が10字、「完全な間違い、書けない」が68字であった。

表1 対象児の心理検査の結果

K-ABC検査		WISC-Ⅲ検査			
継次処理	94±9	言語性IQ	104	言語理解	99
同時処理	125±9	動作性IQ	127	知覚統合	136
認知処理	113±8	全検査IQ	116	注意記憶	106
習得度	117±5			処理速度	97
継次<同時 (有意差1%)		言語理解<知覚統合 (有意差5%)			
継次<習得度 (有意差1%)		注意記憶<知覚統合 (有意差5%)			
同時=習得度 (有意差なし)		処理速度<知覚統合 (有意差5%)			
認知=習得度 (有意差なし)					

表2 書き取り調査で誤答となった漢字（小学校6年で学習する漢字181字中）

・部分的な間違い (計3字)	疑・専・裏
・形が似ている (計25字) ・似ている意味の漢字と混同	机・絹・策・姿・捨・熟・城・誠・善・装・誕・暖・展・糖・ 派・翌・卵・朗・蔵・臓・難・視・宅・痛・陞
・同音異義語 (計10字)	映・権・蚕・聖・脳・俳・否・批・盟・論
・完全な間違い (計68字) ・全く書けない	磁・我・閣・推・勤・探・著・棒・覧・遺・詞・誌・延・沿・ 革・株・卷・看・危・揮・敬・劇・激・嚴・己・創・誤・孝・ 紅・鋼・穀・濟・裁・冊・収・衆・従・縦・純・諸・除・障・ 蒸・就・仁・宣・染・奏・層・尊・担・段・値・忠・認・納・ 扨・腹・奮・補・訪・亡・幕・模・郵・優・律・閉

2. 指導内容と指導方法

(1) 心理検査の総合解釈と指導方針

K-ABC 検査と WISC-III 検査の結果から、同時処理様式が継次処理様式と比較して強いこと、動作性が言語性と比較して強いことが明らかになった。したがって、視覚運動系の能力を活用しながら、「全体から部分へ」「全体を踏まえた教え方」「関連性の重視」「視覚的・運動的手がかりを重視する」「空間的・統合的」などの教え方をすることで、得意な同時処理様式を活かすことができると考えた。

また、プロフィール分析では、強い能力として、K-ABC 検査から「視覚的細部への注意」「知覚的体制化」「運動機能の関与を特に必要としない視覚的体制化」「部分と全体の関係（統合）」、WISC-III 検査から「視覚的処理過程」「図形的認知」「非言語

的推理」「組み立て」「視覚的体制化」「同時処理」が挙げられた。これらのことから、対象児には、視覚的な刺激を用いた教材を使用していくことや操作活動を取り入れていくこととした。

一方で、弱い能力としては、K-ABC 検査から「短期記憶（聴覚）」、WISC-III 検査から「学習能力」が挙げられた。これらのことから、対象児に対しては、聴覚を活用した順番を重視した指導を少なくし、漢字の部分と全体の関係を重視したり、関連性を考えさせていく指導を取り入れることとした。

(2) 個別の指導計画

対象児の総合解釈と指導方針に基づき、表 3 に示す個別の指導計画を作成した。

表 3 対象児の個別の指導計画

氏 名	学 年	中 1 年（通常学級）	学習形態	個別（1 対 1）
指導目標	①小学校 6 学年で学習する漢字 181 字のうち、実態調査で誤答になった 106 字を正しく書くことができる。			
指導期間	2008 年 4 月～12 月	指導回数	22 回	指導時間 1 指導時間＝60 分
指導項目 指導段階	A.漢字の構成を正しく把握し細部に注意して正しい漢字で書くことができる。（28 字） A1:漢字の部分を見て、正しい漢字を構成することができる。 A2:正しい漢字の中から、誤りを含む漢字を選択することができる。 A3:漢字とその漢字が含む意味をマッチングすることができる。 A4:漢字の構成を正しく把握し、細部に注意して正しい漢字で書くことができる。 B.同音異義語の漢字を区別して、文に適した漢字で正しく書くことができる。（10 字） B1:漢字の部分構成して、正しい漢字を完成させることができる。 B2:似ているが一部に誤りを含む漢字の中から、正しい漢字を選択することができる。 B3:部分が欠けている漢字を順に追って、正しい漢字に完成して書くことができる。 B4:漢字と、その漢字が含む意味をマッチングすることができる。 B5:同音異義語の中から、文に適した漢字を選択することができる。 B6:同音異義語の漢字を区別して、文に適した漢字で正しく書くことができる。 C.漢字の読みを見て、正しい漢字を書くことができる。（68 字） C1:漢字カードと漢字の読みカードを一致することができる。 C2:漢字を部分に分解することができる。 C3:部分的な間違いに注意して、正しい漢字に直すことができる。 C4:部分が欠けている漢字を順に追って、正しい漢字に完成して書くことができる。 C5:漢字と、その漢字が含む意味をマッチングすることができる。 C6:漢字の読みを見て、正しい漢字を書くことができる。			
通過条件	・ A、B、C の指導項目では、漢字指導を行った次回の指導日に評価を行う。正答できなかった漢字は、また次回の指導日に評価を繰り返す。合計漢字が正答率 100 % で通過とする。			

目標は、「小学校 6 学年で学習する漢字 181 字のうち、実態調査で誤答になった 106 字を正しく書くことができる。」とした。

この目標を達成させるために、3 つの指導項目（A ～ C）を設定した。指導項目 A

では、部分的な間違い、形が似ている、似ている意味の漢字と混同している漢字 28 字について指導段階 A1 ～ A4 を設定した。指導項目 B では、同音異義語と区別できなかった漢字 10 字について指導段階 B1 ～ B6 を設定した。指導項目 C では、完全な間違いや全く書けなかった漢字 68 字について指導段階 C1 ～ C6 を設定した。これらの具体的な漢字指導では、漢字カードと漢字の読みカードを一致させる、漢字を部分に分解する、部分的な間違いに注意して正しい漢字に直す、部分が欠けている漢字を順に追って正しい漢字に完成する、漢字が含む意味をマッチングする、漢字の読みを見て正しい漢字を書く、などを取り入れた。

(3) 指導場所

大学の個別指導室において、4 月から 12 月にかけて計 22 回（1 指導につき 60 分）行った。

Ⅲ. 経過および結果

(1) 部分的な間違い漢字、形が似ている漢字、似ている意味と混同する漢字

指導項目 A では、部分的な間違い、形が似ている、似ている意味の漢字を混同する漢字 28 字について指導した。

指導段階 A1 では、図 1 に示す漢字の間違い探しパズルを行った。これは、対象児の強い能力として挙げられた、「視覚的細部への注意」「部分と全体の関係（統合）」「組み立て」「視覚的体制化」「非言語的推理」を活かした教材である。正しい漢字 4 ピースと誤り漢字 4 ピースの計 8 ピースの漢字パズルを作成し、その中から正しい 4 ピースを選んで組み立てさせた。正しい漢字を組み立てることができたら、次に誤りを含む漢字を組み立てさせ、どの部分が違うのか誤りやすいのかを比較させた。誤ってパズルを組み立てた場合は、ピースごとに説明を加え、誤りに気付くようにした。

指導段階 A2 では、図 2 に示す漢字仲間外れ探しプリントを行った。これは、対象児が強い能力として挙げられた「視覚的細部への注意」を活かした教材である。間違えた場合は、誤りのある漢字の部分に赤で印を付けさせ、正しい漢字と比較して誤りに気付くことができるようにした。

指導段階 A3 では、漢字と意味の確認プリントを行った。対象児は、「視」と「眼」を間違えるなど、意味が似ている漢字を混同して使っていたことから、漢字の読みや意味が曖昧であることが分かった。そこで、漢字の読みや意味について理解しておく必要があると考え、漢字と意味の確認をしていった。対象児は、提示された漢字をどんな時に用いるかを考えて、意味を推測して答えた。

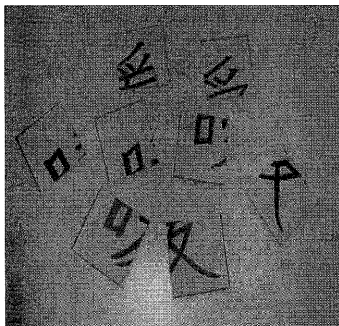


図 1 間違い探しパズル

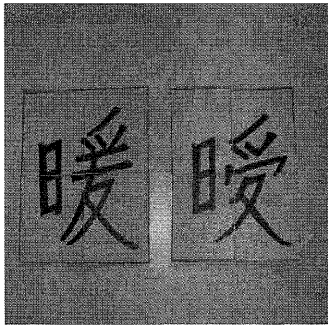
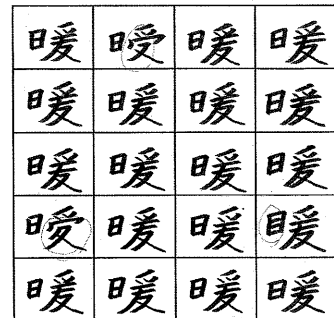


図 2 仲間外れ探しプリント



指導段階 A4 では、28 漢字の書きの練習を行った。書くことができなかった漢字については、再度細部に目を向けて確認するようにした。指導した漢字については、次回の指導日に評価を行った。

図 3 には、28 漢字についての習得状況を示した。その結果、8 回目の評価で 28 漢字全てを書くことができた。

この評価では、特に書くことができていなかった漢字は、「視」と「陸」であった。「視」を「眼」、「陸」を「陸」と書くことが見られた。

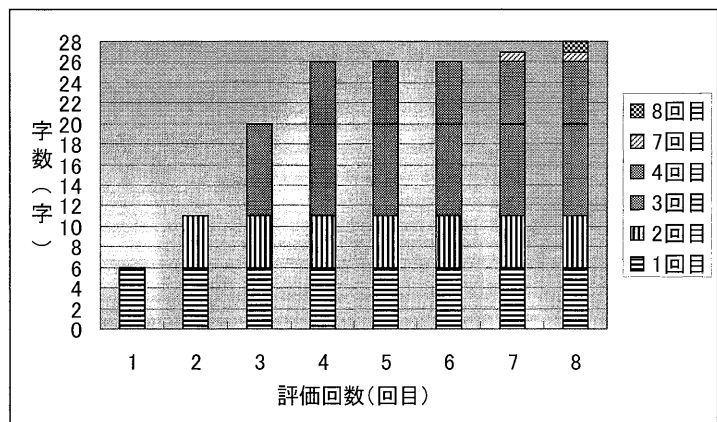


図 3 部分的間違い、形が似ている28漢字の習得状況

(2) 同音異義語を区別する漢字

指導項目 B では、同音異義語を書いて誤った漢字 10 字について指導した。

指導段階 B1 では、図 4 に示す漢字透明パズルを行った。これは、対象児の強い能力として挙げられた、「部分と全体の関係（統合）」「組み立て」「視覚的体制化」を活かした教材である。漢字の透明パズルのパーツを組み合わせて全体像を捉えるようにした。対象児は、空書きしながら漢字を思い浮かべて書いていた。

指導段階 B2 では、図 6 に示す漢字間違い探しプリントを行った。これは、指導段階 A2 での漢字仲間外れ探しプリントの難易度を上げたものである。誤っている漢字の中から、正しい漢字を選択し、より漢字の細かい点にも注意を向けていくために取り上げた教材である。対象児は A2 と同様に一つひとつの漢字にチ

エックを入れながら確認していた。

指導段階 B3 では、図 6 に示す部分抜け漢字を行った。対象児は、漢字の大体の形は認識できていても漢字の全体像を正確に捉えられていないことがあることから、漢字の部分をしっかり把握させた。これは、漢字の一部が書いてあるカードを並べ、対象児がカードを選択し、漢字の足りない部分を付け足して漢字を完成させていくという教材である。

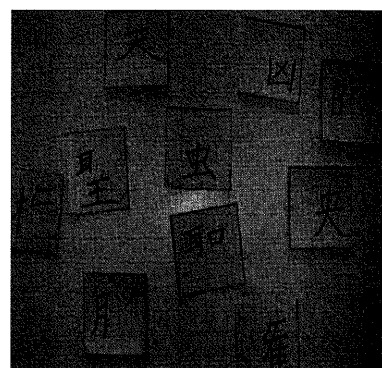
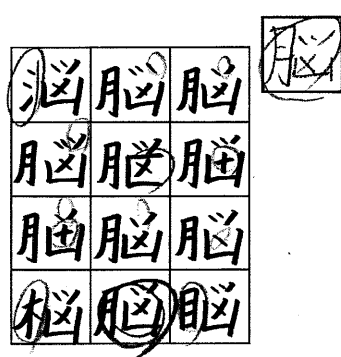
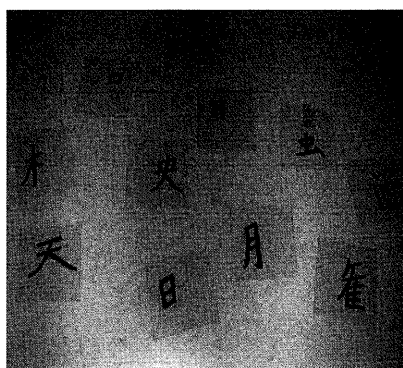


図 4 漢字透明パズル

図 5 漢字間違い探しプリント

図 6 部分抜け漢字

指導段階 B4 では、A3 と同様に漢字と意味の確認プリントを行った。対象児は、漢字の形は覚えていても読みや意味を正確に覚えていないために、文において正しい漢字を書くことができないことが見られたのでこの指導を取り入れた。

指導段階 B5 では、漢字選択問題を行った。同音異義語との区別を行うため、同じ音を持つ漢字の中から、文に適した漢字を選択することができるようにさせた。対象児は、同じ音を持つ漢字で迷うことがあったが、意味も含めて確認していくことで理解できていた。

指導段階 B6 では、同音異義語の 10 漢字の書きの練習を行った。書くことができなかった漢字については再度細部に目を向けて確認するようにし、文に適した漢字を書くことができなかった場合は漢字の意味の確認を行った。指導した漢字については、

次回の指導日に評価を行った。図 7 には、10 漢字についての習得状況を示した。その結果、3 回目の評価で 10 漢字全てを書くことができた。

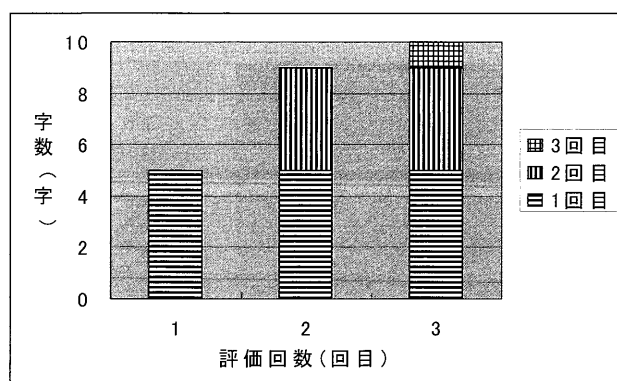


図 7. 同音異義語の漢字習得状況

(3) 完全な間違い、全く書けない漢字

指導項目 C では、完全に間違えた漢字、全く書けない漢字 68 字について指導した。

指導段階 C1 では、漢字と読みカードのマッチングを行った。つまり、漢字と読みカードの神経衰弱である。漢字カードを選んだ後、読みカードを選択し、漢字と読みが一致した時点でカードを取るようにした。対象児は、カードを選択すると同時に読みが分かっている漢字もあれば、誤って読んでいた漢字もあった。誤っていた際には、音読み訓読みにおいて、対象児が思いつく文章や熟語を挙げさせ確認するようにした。

指導段階 C2 では、図 8 に示す漢字構成パズルを行った。このパズルは、対象児の強い能力である「部分と全体の関係（統合）」を活かした教材である。さらに、「組み立て」「視覚的体制化」の強い能力を活かすために、図 9 や図 10 に示す漢字の色別教材や色別分解パズルも作成した。

漢字構成パズルは、漢字の全体を対象児に見せた後に赤シートで漢字を隠し、次に漢字の部分に着目してその漢字を構成しているパーツを選んでいくという教材である。選んだ漢字のパーツが合っているか否かについては、対象児が選択したパーツを組み立てて確認するようにした。しかし、漢字の偏や旁、漢字の部分において間違えることもあったので、漢字のパーツの形を実際に操作することや、漢字を構成している部分を色で分け、部分的な面により着目することができるようにすることが有効ではないかと考え、対象児自身に漢字の構成要素を考えさせ、選択させ、対象児自身の考え方を生かしてパズルを行えるようにした。

対象児に漢字を部分ごとに色分けしたものを、3 種類提示し、覚えやすく色分けされていると思うものを選択させた。そして、対象児に、どのように漢字を部分的に分けて覚えていくかを考えさせた。例えば、図 9 の「奏」という字では、対象児は一番右の写真を選択し、「三人の人が天に昇る」と覚えていた。また、対象児が選択した色のパーツを用いて、具体的に操作するという漢字パズルも行った。表 3 には、対象児が考えた漢字の覚え方を示した。

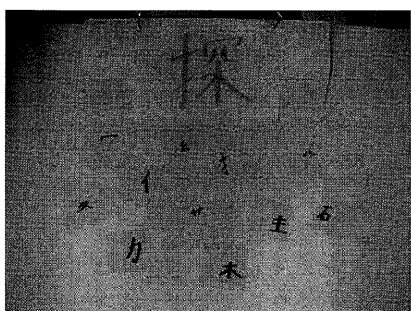


図 8 漢字構成パズル

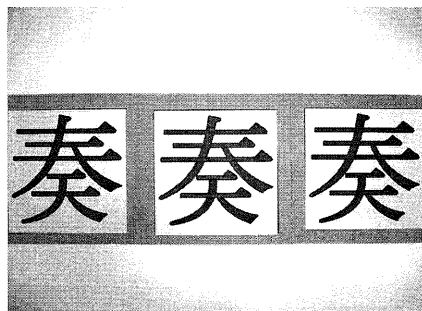


図 9 漢字色別教材

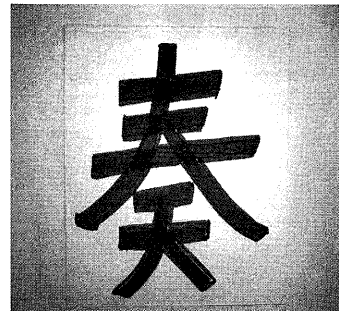


図 10 漢字色別分解パズル

表3 対象児が考えた漢字の覚え方

就・・・なべぶたに口に小さいに犬	拝・・・てへんに三に十
仁・・・にんべんに二	腹・・・月にノに一に日にタののびた
宣・・・ウに一に日に一	奮・・・大に集めるの上のやつに田
染・・・さんずいに九に木	補・・・ネに点に十個の月に点
奏・・・三人の人が天に昇る	訪・・・ごんべんに方
層・・・戸の下に田んぼにつのに日	亡・・・七のずれたもの
尊・・・点々に西に線に寸	幕・・・草冠に日に大に巾
担・・・てへんに日に一	模・・・木に草冠に日に大
段・・・風に外のやつに又	郵・・・ノに三に小（小さい）にノの逆
値・・・にんべんに直	優・・・にんべんに一にノに月にワに心にタの長い
忠・・・中の心：中心	閉・・・門に才
認・・・ごんべんに刃に心	
納・・・糸に内	

指導段階 C3 では、図 11 に示す漢字間違え直しプリントを行った。このプリントは、対象児の強い能力である「視覚的細部への注意」を活かした教材である。一部に誤りがある漢字を正しい漢字に訂正していき、また、漢字の部分に着目し正しい漢字の形を正確に捉えさせた。

指導段階 C4 では、漢字を正しい形で書かせるために、漢字の一部が抜けているものに対して足りない点を足して、漢字を完成させていくという指導を行った。

指導段階 C5 では、図 12 に示す漢字の意味の確認プリントを行った。文の中においても、正しい漢字を書くことができるようにさせた。対象児は一つ一つどんな時に使う漢字かを考えながら答えていた。

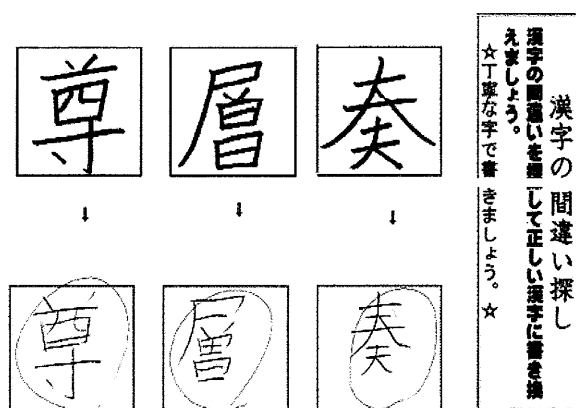


図11 漢字間違え直しプリント

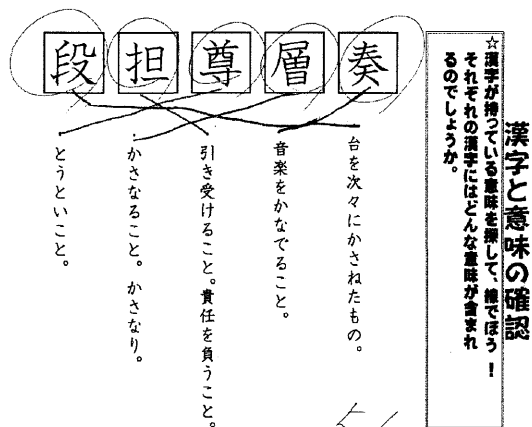


図12 漢字と意味の確認プリント

指導段階 C6 では、完全な間違いや全く書けない 68 漢字の書きの練習を行った。書くことができなかった漢字については再度細部に目を向けて確認するようにした。指導した漢字については、次回の指導日に評価を行った。

図 13 には、68 漢字についての習得状況を示した。その結果、14 回目の評価で 68 漢字全てを書くことができた。

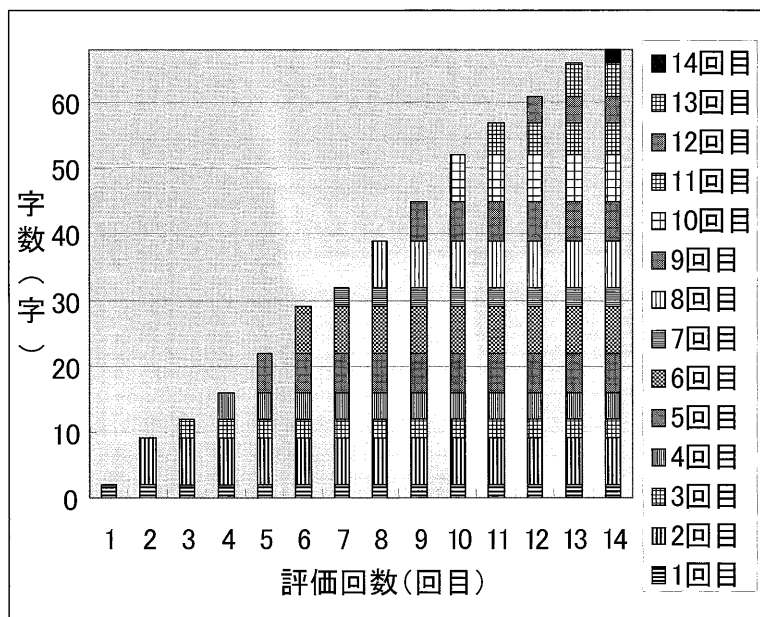


図13 完全な間違い、全く書けない漢字の習得状況

(4) 指導 1 週間後の状況

22 回の指導で、これまで書けなかった漢字 106 字全てが書けるようになった。この漢字について、指導 1 週間後の持続力を把握することにした。その結果は図 14 に示した。

指導項目 A の指導字数は、28 字中 19 字が正答（正答率は 67 %）であった。指導項目 B の指導字数は 10 字中 6 字が正答（正答率は 60 %）であった。指導項目 C の指導字数は 68 字中 49 字が正答（正答率は 72 %）であった。全指導字数は、106 字中 74 字が正答（正答率は 70 %）であった。このように、指導週間後でも 70 %を覚えることができ、忘却率は少なかった。

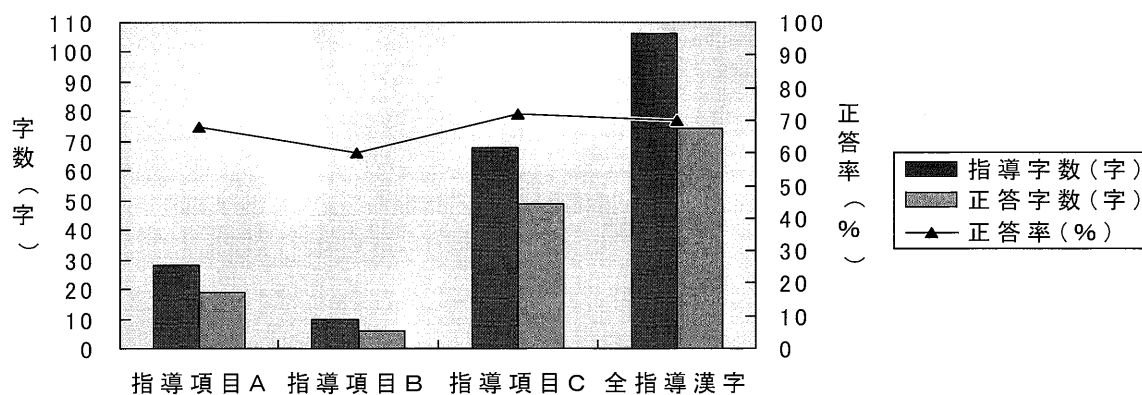


図14 指導 1 週間後の漢字の習得状況

IV. 考察

(1) 得意な認知処理様式を活かした指導

対象児は、K-ABC と WISC-III の検査結果から「部分と全体の関係（統合）」「組み立て」、「視覚的体制化」が強い能力として挙げられた。これらは、「提示された複数の刺激を一つの全体に統合する能力」「複数の断片を一つのまとまりへとくみ上げる能力」「視覚的な刺激を正確に認識し一つのまとまりへと合成する能力」である。つまり、対象児は複数の刺激を一つの全体へとまとめあげる能力が強いということになる。したがって、指導においては、複数の刺激を提示し、それらを対象児が一つのまとまりへとまとめ上げるような指導を取り入れた。各指導項目の教材として取り上げた漢字パズルがそれに当たる。対象児はバラバラになった漢字や漢字の部分を組み合わせながら一つの漢字へと完成していくことができたと考えられる。

また、対象児は、「視覚的細部への注意」が強い能力として挙げられた。漢字の指導では、「漢字の仲間外れ探し」「漢字間違い探し」「漢字間違い直し」を取り入れた。これは漢字の一部の間違いに気付くための教材である。小さなミスや気づきにくいミスも提示することで、対象児が漢字の細かい点まで目を向けることができるようにした。対象児は一字一字細かく分析し、間違いにチェックを入れて確認することができ、部分的なミスが減ったと考えられる。

さらに、対象児は、「非言語的推理」が強い能力として挙げられた。これは、「すでに獲得されている知識をもとに、視覚的・空間的な洞察によって課題に対する結論を導き出す能力」である。対象児は、パズルを組み立てる際に、難しい漢字においても自分で洞察しながら組み立てることができた。このような指導により、漢字を全体としてきちんと捉えることができたと考えられる。

以上のことから、対象児の強い認知能力を活かした漢字指導は有効であり 1 週間後においても 70 % といった持続した習得につながったと思われる。

2. 対象児の漢字の覚え方の特徴

指導項目 C において取り上げた漢字は、実態調査の時点で対象児が書くことができなかった漢字であった。この指導において、最初は漢字の透明パズルを用いたが、漢字の部分をより強調し印象付けていく必要性から、漢字を色で分別し、漢字の形そのものを操作させていく指導へと教材を変更した。

対象児の漢字の覚え方は、「単純に分解する」「部分をさらに細かく分解する」「雑な分解又は独自の意味付けをする」の 3 パターンに分かれた。

「単純に分解する」では、漢字を偏と旁、又は単純な漢字の組み合わせとして捉えて分解して覚えた漢字である。

「部分をさらに細かく分解する」では、「宣」の「亘」という部分を「わたる」と読めていたにも関わらず、あえて対象児は「一に日に一」と分解した。また、「担」においても「旦」という部分を「たん」と読めていたにも関わらず、「日に一」と分解していた。これは、対象児にとって読めている漢字でも、いざ漢字を書く際に「亘」や「旦」の字が思い出せるかどうかという問題ではないかと考えられる。対象児は読むことができていたり、大体の形を捉えている漢字でも、部分を思い出すことができなかったり、似たような漢字に転換してしまうことが多くあった。「亘」や「旦」は対象児にとって印象に薄い漢字であり、間違えてしまう可能性があるために、あえて対象児自身にとって分かりやすい漢字に分解したのだと考えられる。

「複雑な分解又は独自の意味づけをする」では、対象児が漢字の全体を見て、部分との関係を自分で覚えやすいように考え分解した漢字である。「奏」や「補」は分解した部分を文にして覚えていた。「層」や「段」や「腹」や「奮」は、漢字や漢数字として分解できないところを、他の漢字の一部のものとして捉えていた。例えば、「奮」の真ん中の部分を「『集』の上の部分」と述べた。また、「拝」や「郵」や「優」は対象児にとって複雑である漢字であったと思われる。「拝」という字においては、傍の部分の横線の本数が4本であるが、3本と間違えやすいと考え、あえて「三に十」と分解した。「郵」の「垂」の部分は複雑であることから、どうにか部分に分解して組み合わせようとし、「ノに三に小さいにノの逆」と考えていた。

これらのことから、対象児が漢字を分解していく際には、カタカナ、漢数字、既習漢字等を組み合わせ、その組み合わせによって漢字の全体を捉えることが有効であると考えられる。また、対象児自身が分かっている、「人偏、行人偏、さんずい、草冠、手偏、言偏」の部首においては、部首を用いて分解することもできる。対象児は漢字の分解において、既習漢字を使うことが多いが、その中でも、対象児にとって頻出である漢字や、印象深い漢字を用いることが効果的であると思われる。対象児にとっては、読みは理解できている漢字であっても、書きとなると困難になる場合がある。したがって、書きにおいて確実に覚えているものを組み合わせると漢字の全体を捉えやすく、印象にも残りやすいと考えられる。しかし、簡単な漢字に分類したほうが覚えやすいというわけではない。「大」という字をあえて「一と人」に分解するようなことはしていなかった。細かすぎても、逆に漢字の全体像が捉えにくくなる可能性がある。また、対象児の漢字の分解の特徴を見ていくと、漢字にイメージを持つことが大切であると思われる。対象児は「就」の右部分を「犬っぽい字」と捉えており、「層」に含まれる「曾」という漢字については、「田んぼにつのに日」というように、「つの」という言葉を用いていた。また、「亡」という字は「七のずれたもの」と対象児独自の漢字の見方をしていた。このように字に対するイメージを持たせることも、漢字を引き出すことの手がかりとなるのではないかと考えられた。また、複雑で細かい分

類であったり、組み合わせを覚えることが難しい場合には、組み合わせる部分を文にして覚えることが有効であると考えられた。

対象児のように、筆順にこだわることなく、認知処理能力を活かしながら独特の覚え方を見つけ出すように指導することにより、漢字が書けるようになったと思う。

V. 終わりに

小学校高学年になると、漢字は、画数が多くなったり複雑化するので、漢字の書き取りを苦手とする子どもたちが多くなる。しかし、子どもの得意な認知処理能力を活かした指導により、漢字を定着させていくことができる可能性を本研究で示すことができた。これは、学校教育における一律的な指導の見直しが迫られていることにもなるであろう。特に、視覚運動系である同時処理的な能力が強い場合には、あまり筆順にこだわることなく、形をイメージ化した方が習得が良くなると思われる。子ども一人一人の認知処理能力を見極めていくことが重要であると考ええる。

文 献

- 1) 青木真純・勝二博亮(2008):「聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援」、特殊教育学研究、第46巻第3号、193-200.
- 2) 石井麻衣・雲井未欽・小池敏英(2001):「学習障害児における漢字書字の特徴～誤書字と情報処理過程との偏りとの関係について～」、LD研究、第12巻第3号、333-343.
- 3) 春原則子・宇野彰・金子真人(2004):「発達性読み書き障害児に対する障害構造に即した訓練について～その方法と適用～」、発達障害研究、第26巻第2号、77-84.
- 4) 東原文子(2007):「漢字の視写はこなすが覚えられない児童の指導～K-ABCを中心とした心理・教育アセスメントの事例として～」、宮本信也研究代表『高機能自閉症・学習障害・注意欠陥多動性障害のアセスメントと指導プログラムの開発』、科学研究費補助金基盤研究B研究成果報告書.
- 5) 藤田和弘(2000):「認知処理様式と長所活用型指導」、藤田和弘監／熊谷恵子・青山真二編著『長所活用型指導で子どもが変わる Part 2』、図書文化.