

## 書字学習導入期における課題系列の設定と学習状況の把握 —弱視児を対象とした経過観察より—

大庭 重治\*

視覚認知の発達に遅れがみられると、表現活動に対する動機づけがなされず、小学校への就学時期を迎えても書字に対する興味を示さない場合がある。そのような状況を示しやすい子どもの中に視覚障害児がいる。本研究では、書字学習への導入が必要であった片眼弱視児を対象として、組立課題、描画課題、文字課題からなる一連の課題系列を用いて表現活動に対する動機づけを高める支援を実施した。その結果、比較的良好な経過を観察することができた。そこで本論文は、その観察経過を示すことにより、平仮名書字学習の導入期における課題の設定手続きを改めて検討するとともに、それらの課題を通して学習の状況を把握する際の観点について提案することを目的とした。4歳9か月から6歳10か月までの約2年間に、25回にわたって表現活動の観察と遊びの提案を行い、その経過から、見本提示の方法や距離を中心に課題内容を高次化していくことが書字学習への導入に有効であることや、学習状況の把握においては、書字結果の評価と修正の様子に特に注目することの必要性などを明らかにした。

キー・ワード：書字学習, 平仮名, 内発的動機づけ, 弱視児

### I. 問題と目的

弱視児の中には、身の回りにある対象に対して自発的に働きかけたり、その経験から得た知識を様々な方法で表現したりすることを苦手としている子どもたちがいる。たとえば、千田(1991)は、先天的な弱視児では事物の細部までを視認することが困難であるため、自らの力で視覚的認知の学習をすすめていくことは難しいことが多いと指摘している。また、Van Reusen and Head(1994)も、視覚障害児では視覚刺激を十分に取り込むことができないことが原因となって、対象に向けられた探索活動の生起が悪かったり、対象に対して働きかけていくことが難しいと感じたりする傾向があると指摘している。

幼児期にこのような視覚認知における発達の遅れがみられると、描画などの表現活動に対する動機づけがなされにくく、小学校への就学時期を迎えても書字に対する興味を示さない事態が生じる可能性がある。ところが、通常の学級では、入学後3、4ヵ月という短期間のうちに平仮名書きの習得が求められるため、就学後に書字学習が期待される場合には、基礎的な表現活動に対する動機づけを高めるための環境作りが幼児期に必要である(大庭, 1991)。すなわち、表現活動に対する興味乏しい弱視幼児に対しては、意図的に視覚的認知の学習を組織し(千田, 1991)、特に自発的な学習の進め方が理解できるような学習ストラテジーを形成していくことが必要である(Van Reusen & Head, 1994)。

ところで、就学前の幼児は、一般的に積み木、ブロック、粘土などを用いて身の回りにある事物を造る組立遊びや、それらの事物を紙に描く描画に遊びの多くの時間を費やしている(村山, 1987)。これらの遊びは、複数の要素を組み合わせることによって、まとまりのある空間的な構造を作り上げることを目的とした遊びであり、いずれも構成行為と呼ばれる共通した特徴を持つ一連の行為に含まれる遊びである(大庭, 1996)。ま

た、描画に比べて組立遊びはより早い時期から盛んに行われることが指摘されている(村山, 1987)。さらに、文字を書いて表現する書字もこの構成行為の一種であると考えられている(秋元, 1976)。このように、構成行為の中には幼児期の早い段階から盛んに行われる表現活動が含まれ、さらにそれらの活動は、書字を初めとする後のより複雑な操作が必要な活動へと展開されていくものと考えられる。

以上のことから、表現活動に対する興味乏しい就学前の幼児に対しては、組立遊びから描画、そして書字へという課題系列に沿って、将来的な書字学習に対する動機づけを高めていくことが必要であると考えられた。そこで、保育園の年中組に在籍していた表現活動に全く興味を示さないひとりの弱視児を対象として、このような課題系列に沿った一連の働きかけを実施したところ、比較的良好な経過を観察することができた。本論文は、この対象児に対して用いた課題系列の内容と課題遂行の様子を明らかにすることにより、平仮名書字学習の導入期における課題の設定手続きを改めて検討するとともに、それらの課題を通して学習状況の把握を行う際の観点について提案することを目的としている。

### II. 対象児のプロフィール

対象児は左眼が白内障の男子(以下、A児と呼ぶ)である。2歳11か月時に白内障が発見され、すぐに水晶体を摘出した後、眼鏡を装用した。3歳10か月からはコンタクトレンズに換えて現在に至っている。本研究の結果は、術後1年10か月が経過していた4歳9か月(保育園年中組の12月)から6歳10か月(小学1年生の12月)までの約2年間に、大学の特別支援教育実践研究センター(以下、センターと呼ぶ)内において実施した25回の観察記録に基づくものである。この期間中の矯正視力は、右眼が1.0から1.2、左眼が0.2から0.5の範囲にあった。なお、A児の始歩年齢は1歳2か月であるが、保護者はその当時の行動の様子からは白内障による視力異常には全く気付か

\* 上越教育大学特別支援教育講座

かったと述べている。したがって、それ以後、左眼の視力が徐々に低下していったと推測され、手術を受けた3歳以前の一定期間にわたって左眼は視性刺激遮断状態にあったと考えられる。4歳10か月時に実施したフロスティック視知覚発達検査(DTVP)のPQは120であった。また、5歳9か月時に実施したWPPSIのFIQは97であった。これらの結果から、全般的な知覚・運動機能や知的機能に特に遅れはないと判断された。

ところが、センターに初めて来所した時、A児は表現活動に対して全く興味を示さない状態にあり、保護者は何かを描いているところを見たことがないということであった。術後約2年が経過していたことになるが、少なくともその間、左眼には顕著な視力低下があり、眼の機能に大きく依存する遊びは敬遠されてきた可能性があった。その結果、このような表現活動に対する興味の低下を招いていたと考えられた。そこで、1年3か月後の小学校への入学を見越して、将来的に通常の学級における書字学習へと展開させていくことができるように、表現活動に対する動機づけを徐々に高めていくことが必要であると考えた。

### Ⅲ. 経過観察の方法

A児には月に1, 2回センターに来所してもらい、担当者が約1時間のかかりをもった。その際、他の1名が別室において、A児の前方上方に設置されたビデオカメラにより課題遂行の様子を記録し、後の分析に利用した。またその別室には保護者にも入室してもらい、保護者に対してA児の様子を観察する機会を提供するとともに、前回の観察日以降の家庭や保育園及び学校での様子について補足的に聞き取りを行った。このように、A児には定期的にセンターに来所してもらい、表現活動の変化の様子を観察するとともに、その変化に応じて引き続き実施していく課題を保護者に提案していった。したがって、課題内容はできる限り家庭においても大きな負担を感じることなく実施できるものを選定するようにした。

経過観察は合計で25回実施した。そこでは、描くことに関する経験が非常に少ないことを考慮し、積木やブロックなどを用いた組立遊びによる課題(組立課題)から導入し、段階的に描画や書字のような微細な運動制御を必要とする課題(描画課題、文字課題)へと移行していくことにした。観察の1回目と2回目(以下、回数はS1, S2のように略記する)は、A児が観察場面に慣れることに重点を置き、特に課題を設定しない遊び場面における行動の様子を記録した。その後、組立課題を4歳11か月から5歳4か月までの間に7回(S3からS9まで)実施した。次に、筆記具を用いて対象を描く描画課題を、保育園の年長組に進級した5歳2か月から5歳5か月までの間に6回(S6からS11まで)実施した。さらに文字の読み書きを行う文字課題を、5歳4か月から6歳10か月までの間に13回(S9, S12, S13, S16からS25まで)実施した。いずれの課題においても、見本対象の提示方法や課題の要求内容に変化を加え、それに伴う課題遂行の様子を観察した。特に、小学校入学後の教室場面における書字学習への適応を期待したことから、組立課題や描画課題では、見本の提示を約3mの距離まで延ばしたり、提示した見本を遮蔽し、記憶に基づいて再生させるなどの手続きをとった。また、本研究では、課題に対する対象児

の取り組みの変化から動機づけの状態を分析した。各課題の具体的な内容については以下に観察経過と合わせて記述した。

## Ⅳ. 観察時に設定した課題の内容とその遂行の様子

### 1. 組立課題による観察経過(S3からS9)

表現活動への導入を図ることを目的として、積木やブロックを用いた組立課題をS3からS9まで実施した。組立課題では、見本を構成する要素(使用されている材料)の数、見本の提示方法と提示距離、構成に使用する材料の数に変化を加えた。構成材料は一括して提示するか机の上に並べて提示したが、いずれの場合も構成時にはA児に自由に選択させた。見本としては、構成材料と同じ材料によって組み立てられた乗り物や建物を提示した。なお、一般的に見本を構成する要素の数が多くなれば課題は難しくなると考えられるが、本研究では、構成したものをその後に展開されたA児の好きな遊びの中で利用したため、要素の数を規則的に増加させることはできなかった。また、結果の評価においては、色の違いは誤りとはしなかった。

組立課題に関する課題系列と課題遂行の様子をTable 1に示

Table 1 組立課題における課題系列と課題遂行の様子

観察回数	見本			構成材料		構成結果
	要素数	提示距離	提示方法	要素数	提示方法	
S3-1	5	机上	提示	8	一括提示	-
S3-2	5	机上	演示	8	一括提示	+
S3-3	4	机上	提示	4	一括提示	+
S4-1	10	机上	提示	10	配列提示	+
S5-1	5	机上	遮蔽	5	一括提示	+
S5-2	7	机上	遮蔽	7	一括提示	+
S6-1	11	机上	遮蔽	11	一括提示	-
S6-2	11	机上	遮蔽	11	配列提示	-
S6-3	11	机上	提示	11	配列提示	+
S7-1	6	机上	遮蔽	6	配列提示	+
S7-2	8	机上	遮蔽	8	配列提示	-
S7-3	8	机上	遮蔽	8	配列提示	+
S7-4	9	机上	遮蔽	9	配列提示	-
S7-5	9	3m	遮蔽	9	配列提示	-
S7-6	9	3m	遮蔽	9	配列提示	-
S7-7	9	3m	遮蔽	9	配列提示	-
S7-8	9	3m	提示	9	配列提示	+
S8-1	7	3m	提示	7	配列提示	+
S8-2	8	3m	提示	8	一括提示	-
S8-3	8	1.8m	提示	8	一括提示	-
S8-4	8	1.8m	提示	8	一括提示	+
S9-1	6	机上	提示	7	一括提示	+
S9-2	6	2m	提示	7	一括提示	+

注) 見本の提示方法において、「提示」は構成時に見本が提示されたままであったことを示し、「遮蔽」は構成時には提示されていなかったことを示す。

構成材料の提示方法において、「一括提示」は構成材料をまとめて提示したことを示し、「配列提示」はひとつずつ提示したことを示す。

構成結果の+は構成可能、-は構成不可を示す。このうち、全く構成しなかった場合、構造的に異なる物を構成した場合、途中で構成をあきらめた場合は-とした。

す。導入時のS3, S4では、構成を行っている間、見本は机上に提示したままの状態にし、自由に観察できるようにした。その結果、見本に含まれる要素の数よりも構成材料が多い場合(S3-2)には見本の提示時に演示が必要であったが、見本と構成材料の要素数が同じ場合(S3-3, S4-1)には、演示がなくても課題は正しく遂行された。S5, S6, S7では、見本をまず机上に提示して構造を観察する機会を与えたが、その後机上から取り除いた。すなわち、構成中は見本を観察できない状態にし、記憶に基づいて構成を行うことを求めた。その結果、要素数が7までであれば、見本が取り除かれても構成を行うことができたが、それ以上の要素数になった場合には構成が困難となり、見本の提示(S6-3)や、見本を回転させるというような事前の綿密な観察が必要であった(S7-3)。さらにS7-5~7のように、見本が遠方に提示された後にそれが取り除かれた場合には、見本の観察時や構成時に付加的な援助が与えられても最後まで構成を行うことはできなかった。しかし、見本が提示されたままの状態であれば、3mの距離に提示されていてもそれを利用して正しく課題を遂行することができた(S7-8)。そこで、S8では、遠方ではあるが見本を提示したままの状態にした。要素数が8の場合には、支援がない状況では課題の遂行は困難であり、構成手順を部分的に指示することにより構成が可能となった(S8-4)。S9-2では、たとえ遠方であっても、見本が提示されていれば、見本よりも多い構成材料が与えられた場合も正しく課題を遂行することができた。

以上のように、A児は組立課題では、記憶に基づいて7要素程度の構造を再生できるようになった。また、見本が遠方に提示された場合にも、見本の構造を把握してそれを再生できるようになっていった。このように、組立課題場面では徐々に複雑な課題を遂行できるようになっていったことから、保育園の年長組に進級した時期にあたるS6からは、組立課題と並行して描画課題を導入していくことにした。

## 2. 描画課題による観察経過 (S6からS11)

筆記用具を用いた課題への導入を図ることを目的として、描画課題をS6からS11まで実施した。描画課題では、DTVPの下位検査Vを参考にした図形、事物画、幾何図形を見本として提示し、描画させた。描画課題では、見本の提示方法と提示距離を変化させた。筆記用具は鉛筆を使用した。

描画課題に関する課題系列と遂行結果をTable 2に示す。S6, S7では、DTVPの下位検査「V空間関係」の中にあるVbのように正方形に配置された9個の点を手掛りにして図形を描く課題を実施した。見本が机上に提示されたままの状況(S6-1, S6-2)では、描画に失敗しても試行を重ねると見本に顔を向ける頻度が多くなり、自発的な修正が可能となり、正しく描画できるようになっていった。しかしながら、描画時に見本図形が遮蔽されると(S7-1, S7-2)、およその形態を表現することに留まり、正確に描くためには見本の再提示が必要であった。ただし、S7のように、見本が遮蔽された状態で一旦描画した後に再び見本が提示された場合には、ほとんどそれに視線を向ける必要はなかった。次に、見本を遠方に提示して描画させる課題を設定した。S8-1では、りんごの絵を2.8m前方に提示したところ、全く描画できなかった。そこで、

Table 2 描画課題における課題系列と課題遂行の様子

観察回数	見本			描画結果
	種類	提示距離	提示方法	
S6-1	DTVP	並置	提示	±
S6-2	DTVP	並置	提示	+
S6-3	DTVP	並置	遮蔽	+
S6-4	DTVP	並置	遮蔽	-
S7-1	DTVP	机上	遮蔽	+
S7-2	DTVP	机上	遮蔽	+
S8-1	事物画	2.8m	提示	-
S8-2	事物画	1.8m	提示	+
S8-3	事物画	1.8m	提示	+
S9-1	図形	2 m	提示	+
S9-2	図形	2 m	提示	+
S9-3	図形	2 m	提示	+
S10-1	図形	2.5m	提示	+
S10-2	図形	2.5m	提示	+
S11-1	図形	2.5m	提示	+
S11-2	図形	2.5m	提示	+
S11-3	図形	2.5m	提示	+

注) 描画結果の+は描画可能、-は描画不可を示す。このうち、全く描画しなかった場合、構造的に異なる物を描画した場合は-とした。なお、±はDTVPの基準では+であるが、構造的に若干の崩れが見られたことを示す。

1.8mまで近付けてみると、すぐに描画を開始し、正確に描くことができた。描画中、見本図形に8回顔を向けていた。その後の描画(S8-2; にんじん, S8-3; さかな)では、途中で誤りに気づき、自発的に描き直す様子が観察された。ここでも、S8-3のように、2回目に描画する場合には見本への視線の移動は減少した。S9では、見本を幾何図形を含む細部の弁別が必要な図形に変え、2m前方に提示して描画させた。その結果、構造を正確に表現することができ、重なり図形が提示されたS9-2, 3では、描画結果に部分的な補完もみられた。S10では、左右の判断が必要な図形を遠方に提示した。ここでも正確に表現でき、描画後には図形の構造を確認するかのよう、「左」「右」という言葉を交えて自発的に構造を言語化していた。どちらの図形の場合にも、描画中に見本に顔を向けて、構造を確認していた。S11では、さらに上下左右の判断が必要な図形を遠方に提示したところ、自発的に図形の構造を説明し、その後描画に入った。S11-3では斜めの線を水平に描画していたが、すぐに自らその誤りを発見し、描画結果の上で指を斜めに動かしていた。

以上のように、課題内容を変化させて描画課題での遂行の様子を継続的に観察した結果、筆記用具を使用して図形などを紙の上に表現する活動への抵抗はほとんどみられなかった。また、最終的には、遠方に提示された見本の構造を把握して模写できるようになり、しかも自ら誤りを発見するなど、描画結果の自己評価も可能となっていた。このようなことから、年長組の夏休みに入る前の6月から、文字課題へと移行していくために、平仮名の読み書きの習得状況を検査していくことにした。

## 3. 文字課題による観察過程 (S9, S12, S13, S16からS25)

5歳4か月から6歳10か月までの間に、13回にわたって文字の読み書きを行う文字課題を実施した。文字課題では、最初に平仮名の読みと書きの習得の状態を評価し、その後、提示された見本を見て文字を書く視写課題と口頭で指示された文字を書く聴写課題を実施した。

#### 1) 平仮名読字検査の実施と読みの習得状況の変化

S9において、試行的に絵本を用いた遊びの中で読みの状態を観察したところ、尋ねた10文字(う, か, く, さ, そ, た, へ, よ, ら, ん)のうち、正しく読めた文字は4文字(う, か, さ, へ)であった。このように、S9では平仮名読みの習得はまだ不十分であった。そこで、その約1か月半後にあたる年長組の夏休みに入る前のS12において、改めて平仮名読み検査を実施した。検査は国立国語研究所(1972)の調査方法を参考にして、清音と撥音46文字について実施した。その結果、正しく読めた文字が19文字、読み誤りをした文字が9文字、全く読まなかった文字が18文字であった。また、平仮名書きの検査も試みたが、書く学習はほとんど進んでいない状態にあり、検査を続けることができなかった。

このようなことから、次のS13では引き続き絵本を使った遊びを通して平仮名読みへの興味を引き出すことに務めた。その際、母親から平仮名の50音図を家庭の壁に張っているという報告を受けた。そこで、家庭における当面の関わりとして、50音図の活用とともに、従来より実施してきた本の読み聞かせを継続することや、平仮名が書かれている絵本をいつも目にふれるような身近な場所に置いておくことなどの方針を確認した。

さらに、S12に実施した1回目の平仮名読み検査から約3か月半後のS16において再び読みの検査を実施した。その結果、43文字は正しく読むことができた。他の3文字では、「め」を「ぬ」、「ろ」を「ら」と読み誤り、「そ」は読まなかった。このように、S16では読みの学習はかなり進んでいた。またすでに次の春に入学を控えた11月になっていたこともあり、それ以降は平仮名書字の学習へと積極的に導入していくことにした。

#### 2) 平仮名の視写課題における観察経過

書字学習の導入段階では、黒板を使って自分の名前に含まれる平仮名を書く課題から実施した。その結果、S17では名前に含まれる平仮名8文字中5文字はほぼ正しい字形で書くことができた。しかし、「む」は要素の一部が脱落し、「よ」は要素の一部に崩れがみられた。また、「う」は書くことができなかった。そこで、見本を提示したところ、「む」と「う」はほぼ正確に書くことができたが、「よ」はここでも同様の崩れがみられた。すなわち、比較的目に触れる機会が多い平仮名の中にも見本提示の効果が無い文字があった。そこで、S18、S19では、見本を書き写す視写課題における書字の様子を中心に観察した。S18では、約3m前方の黒板に、1文字が10cm四方の枠内に収まる大きさで単語を書き、それを視写させる課題を実施した。その結果、「おもちゃ」「あくしゅ」「やくしよ」「きって」はほぼ正しい字形で書くことができた。しかし、「おかあさん」の1回目の視写では「あ」の書字に失敗し、自発的に書き直していた。その2回目の書字では、「あ」の書字の途中にも見本に顔を向け、字形を確認する行動が観察された。さらにS19では、「おねえさん」の書字において単語を書き終えた後、自発的に「え」の字形の誤りに気づき、修正していた。以上の

ように、この時期になると、視写課題では、書字の途中で自らの誤りを発見したり、書字後に自発的に修正することが可能となっていた。また、字形のみならず筆順にも注目するようになり、それを質問するような場面も観察された。そこで、S20からは、口頭で単語を提示して書き取らせる聴写課題も実施することにした。

#### 3) 平仮名の聴写課題における観察経過

S20における聴写課題の結果では、口頭で指示されても書くことができない文字が多く(み, け, い, し, ち, ゆ, う), その他、鏡映になっているがその誤りには気付かない文字(つ), 誤りを自ら指摘できても修正できない文字(と)がみられた。すなわち、単語の音節分解が可能であっても、字形そのものの想起ができない文字が多かった。このように、聴写による書字はまだ困難な様子が観察されたため、S21では再びA児の名前に含まれる文字から練習することにした。その結果、9文字中「に」だけが鏡映に崩れ、その他の文字はほぼ正しく書くことができた。そこで、「に」のみ黒板で見本を提示すると、自らの誤りに気づき、次の書字時には正しく書くことができた。また、続けて実施した友達の名前の書字でも、想起できない文字がある場合だけ黒板に見本を提示すると、それを見ながら視写することができた。その際、見本の観察は文字ごとに顔を上げて行っており、1文字の書字の途中で黒板を見ることはなかった。S22、S23においても同様の課題を実施した。その過程では、字形の想起とともに、書字速度の向上も観察された。さらに、確認の目的で1年生の夏休みの前後のS24、S25に平仮名の読みと書きに関する検査を実施したところ、清音と撥音46文字の読みの検査では、いずれの回もすべて正しく行われた。一方、書きの検査では、字形の誤りがS24では5文字(け, り, の, ふ, お), S25では3文字(け, の, お)みられたが、いずれもおよその字形は正しく表現されており、部分的に崩れがみられる原型保存型の誤りであった。ただし、筆順の誤りは、S24では3文字であったものが、S25では6文字に増加していた。

以上のように、保育園年長組の後半から小学1年生にかけて文字課題を実施した結果、平仮名において字形に大きな崩れがみられなくなり、また書字速度の上昇も観察されたため、1年生の12月であったS25を最後にして経過観察を終了した。

## V. 考察

本研究では、書くことにほとんど興味を示さない弱視児を平仮名の書字学習へと導入するために、組立、描画、文字の課題からなる一連の課題系列を設定した。本論文の目的は、それらの課題への取り組みの様子を整理することによって、課題の設定手続きについて改めて検討するとともに、各段階における子どもの学習状況を把握する際の観点を提案することであった。

対象となったA児は、観察当初、書くことに対して全く興味を示さない状況にあった。2歳11か月時に白内障が発見されていることから、幼児期の早い時期から両眼の視力に大きな差があり、そのことが目を使った活動への動機づけを妨げていたと考えられる。この時期は片眼遮蔽による永続的弱視が発生する感受性期に相当し(津本, 1986)、従来より、特に片眼性の場合には視力の発達が強く阻害され、術後に屈折矯正を行っ

でも極めて予後が悪いといわれてきた(植村・田村, 1967; 湖崎, 1980)。このようなことから、その後の視力の大きな改善は期待できなかったが、小学校への入学を控えていたことから、書くことに対して動機づけを高めるための支援は喫緊の課題であると考えられた。そこで、まず積木やブロックを使用してA児の好きな乗り物などを構成する組立課題を導入したところ、数か月のうちに要素数が7程度の対象であれば記憶に基づいて構成できるようになっていた。また、さらにその数か月後には、見本が3mの距離に提示されても、構造を正しく把握して構成できていた。観察の過程において、要素数の増加、見本提示距離の延長、構成時の見本の遮蔽などの手続きを取り入れていくことにより、描画や書字に移行するための基礎的活動を提案することができた。その後、描画課題を導入して観察を継続した。ここでも、当初より筆記用具を手にする事への抵抗はみられず、観察者との共同活動の中で、積極的に見本に対して目を向けていた。特に、描画課題においても、組立課題と同様の観点に沿って提示方法と提示距離を変化させたため、A児にとっては分かりやすい課題状況を設定することができたと考えられる。さらに、文字を書く課題に移行しても、視写であれば教室を想定した3mの距離での課題遂行が可能となっていた。ただし、書字の場合には、描画と異なり約束事として形成された構造(字形)のルールを学ばなければならないため、意図的な学習による熟達化が必要となる(石井, 2004)。したがって、そのルールを学習するためには、子どもが書字結果を正しく評価できるように、その学習場面に立ち会う支援者の関わりが必要となる。その際、Fig.1に示すように、支援者が第二及び第三経路を介して、各文字の書字中や書字後の評価を適切に伝達していくことが求められる(大庭, 2008)。以上のように、組立課題から描画課題へ、そしてさらに文字課題へと一連の課題系列を設定し、しかも見本の提示方法や提示距離を中心として課題内容を高次化していくことにより、徐々に教室における書字学習場面に接近していくことができると考えら

れる。また、各学習段階における子どもの学習状況を把握する際にも、教室における学習場面を想定し、遠距離に提示された見本対象のとらえ方、及び書字結果の評価と修正の状況に注目することが必要であると考えられる。

近年、就学前幼児を対象として、学習障害の可能性を診断・検出する方法や、就学後の学習障害を未然に防ぐことを目的とした平仮名の読み書き入門プログラムが開発され(天野, 2006)、その成果も一部報告されている(後藤, 2007)。しかしながら、書字学習は単なる文字体系の学習ではなく、言語を社会の中で使用できるようになるための基礎的学習である(Czerniewska, 1992; 首藤, 2004)。したがって、コミュニケーションの道具としての文字の習得には、保護者などの身近な支援者との共同活動の中で、交流感を高めるための手続き(川村, 2003)をとることが必要不可欠である。本研究において、対象児を書字学習へと順調に導入できた背景には、家庭における遊び環境の意識的改善があったのではないかと推測される。センターにおいて取り上げられた遊びや動機づけを中心とした係わり方が家庭場面において積極的に取り入れられていたことを、経過観察時の保護者との会話から伺い知ることができた。すなわち、保護者に対して、A児の活動の様子をじっくりと観察する機会を提供するとともに、当面の見通しを持ってその後の遊びを中心とした係わり方について提案できたことは、センターにおける活動の重要な成果であったといえる。なお、弱視児の場合には、視覚の発達状況によっては、読み学習や筆記用具の使用法の学習に困難が生じることも十分に予想されることから、今後はさらにこれらの学習も含めた支援方法を検討していくことが必要であろう。

文 献

秋元波留夫(1976) 失行症. 東京大学出版会.  
 天野清(2006) 学習障害の予防教育への探求—読み・書き入門教育プログラムの開発—. 中央大学出版部.

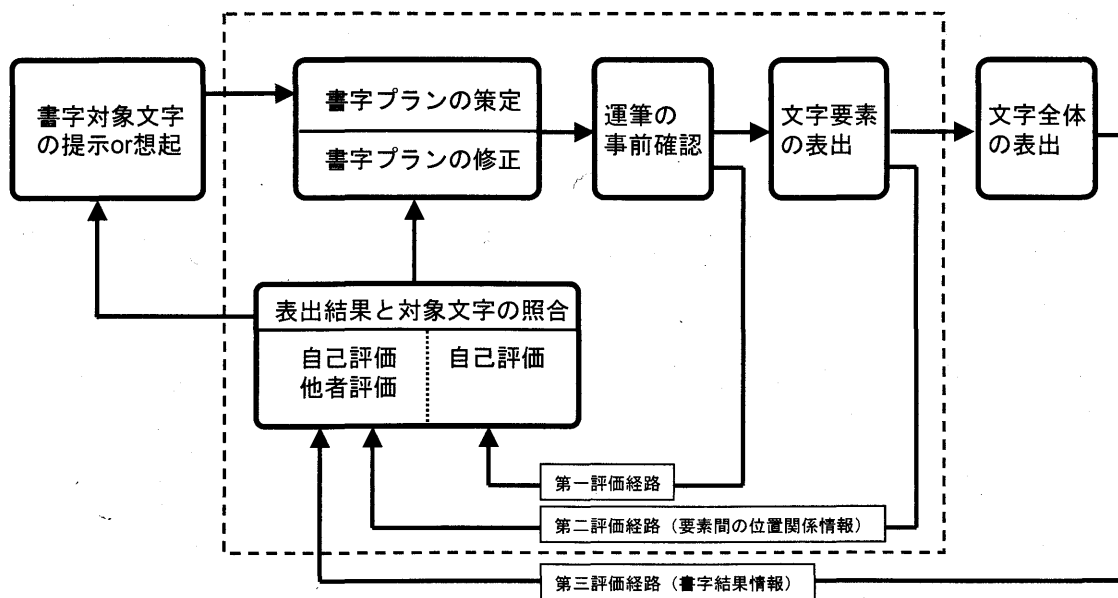


Fig.1 書字遂行過程モデル。点線内は回数に対応する回数だけ繰り返される。書字学習過程においては、第二及び第三評価経路を介して情報を伝達するための他者の係わりが重要な役割を果たしている。大庭(2008)より引用。

- 千田耕基 (1991) 視覚的認知の指導. 佐藤泰正 (編) 視覚障害学入門. 学芸図書, Pp.145-152.
- Czerniewska, P. (1992) Learning about writing: The early years. Oxford: Blackwell.
- 後藤紗織 (2007) 就学前の読み書き指導と描画活動の関連について. 東北福祉大学研究紀要, 31, 277-285.
- 石井加代子 (2004) 読み書きのみの学習困難 (ディスレキシア) への対応策. 科学技術動向, 45, 13-25.
- 川村秀忠 (2003) 学習障害児の内発的動機づけを支援するために一求められる教師や保護者の基本姿勢一. LD研究, 12, 288-297.
- 国立国語研究所 (1972) 幼児の読み書き能力. 国立国語研究所報告, 45.
- 湖崎克 (1980) 小児眼科へのアプローチ. 湖崎克 (編) 眼科 Mook11小児眼科. 金原出版. Pp.1-10.
- 村山貞雄 (編) (1987) 日本の幼児の成長・発達に関する総合調査. サンマーク出版.
- 大庭重治 (1991) 精神遅滞児における言語指導の現状と課題一特に初期の書字指導について一. 平成2年度科学研究費補助金 (総合研究B) 研究成果報告書 (軽度精神遅滞児の教育計画策定に関する研究. 研究代表者松野豊), 65-73.
- 大庭重治 (1996) 構成行為の発達と障害. 風間書房.
- 大庭重治 (2008) 平仮名書字につまずきを示す子どもの書字特性の把握と学習支援. 障害者問題研究, 35, 254-262.
- 首藤久義 (2004) 書くことの学習支援一場を作り個に即して書く生活の向上を助ける一. 東洋館出版社.
- 津本忠治 (1986) 脳と発達一環境と脳の可塑性一. 朝倉書店.
- 植村恭夫・田村秀子 (1967) 先天性白内障に関する研究一その1 片眼白内障一全臨床眼科, 21, 1343-1347.
- Van Reusen, A. K. & Head, D.N. (1994) Cognitive and metacognitive interventions: Important trends for teachers of students who are visually impaired. RE:view, 25, 153-162.

謝辞

本研究の実施にあたり、A児とそのご家族より多大なるご協力を頂きました。また、資料の収集に際しては、元院生の菅原肇氏よりご協力を頂きました。ここに記して感謝申し上げます。

論文

## Setting of Tasks and Understanding of Learning Situation in Early Handwriting - From Observations of Learning Process in a Child with Partial Sight -

Shigeji OHBA (Joetsu University of Education, Graduate School of Education)

The preschool children with disabilities in cognition don't occasionally show interest in handwriting. The children with partial sight have characteristics like those children. In this study, motivation to the expression activity has been improved by using a series of tasks that consist of the assembly tasks, the drawing tasks, and the writing tasks for a child with partial sight who needed the introduction into the handwriting learning. This article showed the procedure to introduce the child into the handwriting learning and the viewpoint to understand the learning situation by showing the learning process. The author observed the expression activity 25 times for about two years from four years nine months to six years ten months in the age of the child. From the results, it was effective to make the content of the task difficult by changing the method and the distance of the sample presentation, and it was necessary to pay attention to the evaluation of the writing result and the appearance of the correction especially in the process of teaching handwriting.

Key Words: handwriting learning, Japanese letters(hiragana), intrinsic motivation, children with partial sight