

## 教材・教具の紹介

書字を苦手とする児童への支援方法について  
～漢字テストに焦点を当てて～

井 上 和 紀\*・石 田 脩 介\*\*・大 庭 重 治\*\*\*

## I. 問題と目的

書字が苦手な児童は、苦手意識の強さから書字に対して消極的になりやすい。そのような児童に対して、苦手なことを分析すると共に、苦手意識を払拭し意欲をもって書くことができるようにするための支援方法は重要だと考えられる。

橋本ら（2013）は、「漢字書字に問題を持つ児童・生徒」について、支援に必要な認知特性を分類し、知能検査を活用した漢字書字障害「評価と対応まで」の階層表を作成した。また、佐田東（2009）は、継時処理型指導方略として従来の筆順指導を挙げ、ほとんどの学級では、やり方さえ身に付ければ有効であるとしている。一方で、それで身に付けられない子どもに対し、同時処理型指導方略を用いて指導を行い、一定の成果を挙げている。岡本（2014）は、漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向を調べる中で、「今後は、これらの実践研究が学校場面や家庭場面で行われ、一人一人のニーズに合わせた活用の工夫とその効果を検討することが課題であると思われる。」と述べている。

そこで、本稿では、小学校特別支援学級に在籍する書字を苦手とする児童を対象に、苦手意識を取り除き、書字に意欲的に取り組ませることをねらいとした漢字テストを用いた支援実践について報告する。

## II. 方法

## 1 対象者

小学校特別支援学級に在籍するA児（4年生）

## 2 手続き

## (1) 支援前の実態

A児を橋本らの階層表にあてはめてみると、タイプ分類は「視覚注意困難型」と「継次処理困難型」に分類され、予想される状態として「視写で見誤る」と「目的の漢字が探せない」、「書き順の苦手」が挙げられた。

階層表からは、支援として「注意障害課題」、「手本の字数制限・書きやすさの工夫」、「書き順の同時的提示」が示された。その観点から支援し、以下のような実態が明らかとなった。

漢字を部分に分けて覚えさせると、覚えやすく、苦手意識が薄くなる。また、色鉛筆で部分に分けて薄く書くことにより、部分で分ける書きやすさがあり、なぞることを嫌がらなくなった。

漢字を覚える段階としては①なぞり書き②写し書き③何も見ないで書く、という3段階があると考えられる。現段階ではまだ、なぞり書きである。一部写し書きをしようとする様子が見られた。漢字は、何も見ないで書くことを嫌がり、宿題でも教師が赤鉛筆で薄く書いてやったところになぞり書きすることを望んでいる。

対象者の2年時12月に実施した、1年生の漢字の習得テストでは、20問中正解はなし。1問誤答以外はわからないと言い、書くことができなかった。2年生の習得テストでは、20問のうち1問誤答後は書くことができなかった。その後に教師が赤で薄く正しい漢字を書くと、その上から正しくなぞることができた。

プレテストとして漢字テストを実施したところ、現段階ではなぞることはできた。また、やるべきページを決めると2ページくらいはなぞることができる。しかし、漢字習得の目的には、読めることとともに、それを思い出して書くことができる、ということがある。実際の場面で使えることが大きな目的であり、それに向けた方が、逆に意欲が高まるのではないかと考えられた。

## (2) 支援目標

何も見ないで書く「漢字テスト」に取り組ませることによって、何も見ないでどのくらい書けるようになるか、効果を調べる。また、そのことによって漢字に対する苦手意識が変わるか、変化を比べる。

## (3) 支援内容

既習の漢字で、本人が使う機会の多い漢字を決め、テスト問題とした。漢字テストは1回分を20問とした。普段練習している「漢字スキル」と同じである。漢字テストに向けてやり方を決め、説明した。「やり方（Fig.1, 2）」、「練習プリント①～②⑩（計3枚）」（Fig.3, 4）、「漢字テストに向けて 確認テスト」の計5枚を1セットとして綴じた。そして、テストをする日にちを決め、それを告げた上で、セットを渡した。また、自由に持って行けるように、教室の決まった場所に置いた。家庭学習でも取り組むように声かけをした。

「漢字テスト」は予告した日の授業時間に行った。○つけをした後、本人に返し、振り返りをした。ワークシートの、練習した日のところにシールを貼った。テスト終了後、その結果をワークシートに記入した。練習用紙、テスト用紙をファイルに綴じた。以後、子どもが覚えるまで、用紙を渡すところから、振り返りをするとともに繰り返して行った。時間は特に定めず、本人が終わりだと判断するまで行った。

「練習プリント」は自分が必要だと思うところだけ練習する

\* 新潟県新潟市立中野山小学校

\*\* 兵庫教育大学大学院博士課程

\*\*\* 上越教育大学

こととした。必要ないと思えば、練習をせずに「漢字テストに向けて 確認テスト」に取り組むこともよいこととした。

### Ⅲ. 結果と考察

はじめは漢字テストにおいて、3割強しか正答できなかったが、そこでやめることなく続けることができた。最終的には100点を取ることができ、しかもその力が継続している。また、シールを貼ることに継続的に取り組んだ。そして、家庭学習として継続して取り組むようになった。

一方で、「算数」という字が思い出せない時に、悔しがるあまりに冷静さを失い、取り乱す場面があった。また連絡帳で、練習した漢字が出てきた時に、迷わず漢字で書く場面が見られた。これらは思い出そうとする意欲や書こうとする意欲が出てきたために見られる行為であると考えられる。

テストに出す問題を、身近な漢字から出題したことにより、練習する必要感が感じられ、練習したりテストに取り組んだりしたものと考えられる。また、同じ漢字をテストしたため、回数を重ねるごとに書ける字が増え、励みになったものと考えられる。

自信をもって書ける字が増えた。間違えた字はその場で見直すことができ、次に生かすことができた。

A児には、練習したい字だけ練習すればよいということが合っていた。中には数や字を決めて練習する方が取り組みやすい子がいることから、個に応じた指導が必要がある。または自分で選択できるよう、一通りやり方を教えてやらせてみる必要がある。

家庭の協力が得られた子は伸びが早い。ただしやらされているという気持ちが強くなると、意欲の面で難しさが出てくる。家庭への適度な呼びかけが必要となる場合もあった。

Fig.1 「漢字テストに向けて やり方」(1回目)

Fig.2 「漢字テストに向けて やり方」(2回目以降)

Fig.3 「漢字テストに向けて 練習プリント」(①～⑥)

Fig.4 「漢字テストに向けて 練習プリント」(⑦～⑬)  
※実際には⑭～⑳もあるが、ここでは省略する。

Table. 1 テストの結果  
(○正答 △半分正答 ×不正解 -無答)

正答\回数	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	9回	10回	11回	12回	13回	14回	15回	16回	17回	18回	19回	20回
① 国語	○	○	×	○	×	○	○	○	×	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○	×
② 算数	-	-	-	○	×	-	○	×	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○
③ 理科	-	-	-	×	○	-	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
④ 社会	-	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑤ 図工	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○
⑥ 音楽	-	-	-	○	○	-	○	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○
⑦ 聞く	-	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○
⑧ 話す	-	×	×	○	○	×	○	×	×	×	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○
⑨ 読む	△	×	×	○	×	×	×	×	×	×	○	-	○	○	○	○	○	×	×	○
⑩ 書く	-	-	-	×	×	×	○	○	×	×	○	×	○	○	×	○	○	○	○	○
⑪ 大切	-	×	×	×	○	○	○	○	○	×	-	×	○	○	○	○	○	○	○	○
⑫ 意見	-	-	×	○	×	-	○	-	-	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑬ 時間	-	-	×	○	○	△	×	×	×	○	-	○	○	×	○	○	○	○	○	○
⑭ 漢字	×	×	○	×	○	○	×	○	○	○	×	-	○	○	×	○	○	×	○	○
⑮ 飛ぶ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑯ 来る	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑰ 男子	○	○	○	×	○	×	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑱ 女子	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑲ 中野山	△	×	×	×	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑳ 小学校	×	×	×	○	○	△	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○
問	7	6	8	14	14	12	13	14	13	16	18	5	19	19	16	20	19	18	18	19
点	35	30	40	70	70	60	65	70	65	80	90	25	95	96	80	100	95	90	90	95

## 付記

本研究の内容は、上越教育大学特別支援教育実践研究センター主催「第6回実践研究発表会」においてポスター発表により公表した。

## 文献

- 橋本紀子・石井清久・田中利徳（2013）発達障害をベースに持つ読み書き障害児童・生徒の認知特性評価と対応－ADHD児の漢字書字障害を中心に－. PT・OT・ST Channel Online Journal, 2(3).
- 石田脩介・川住文博・植村祥子・大庭重治・池田吉史・八島猛（2015）小集団場面における特別な教育的ニーズのある児童の他者との関わりの変化を促すための支援課題. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 21, 63-64.
- 大庭重治・葉石光一・八島猛・山本詩織・菅野泉・長谷川桂（2012）小集団を活用した特別な教育的ニーズのある子どもの学習支援. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 18, 29-34.
- 佐田東彰（2009）アスペルガー症候群を有し漢字習得に困難さがある児童への書字指導－継時処理と同時処理方略の有効性の検討－. 教育実践研究, 19,195-200.
- 丹野優・干川隆（2015）ワーキングメモリ容量からみた発達障害児に対する部首を活用した漢字指導の効果. 熊本大学教育学部紀要, 64, 151-158.
- 山下雄己（2014）特別な教育的ニーズのある児童を対象とした動機づけを高めるための小集団における支援手だてに関する実践的研究. 上越教育大学大学院修士論文.
- 岡本邦広（2014）漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究動向. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 41, 63-72.

- 干川隆（2013）学習につまずきのある児童への認知スタイルに応じた学習指導の効果：学習支援室から得られた知見と展望. 熊本大学教育学部紀要, 62, 159-168.
- 徐欣薇・藤井温子・吉田有里・牧野雄太・小池敏英・太田裕子（2012）通常学級のホームワークによる漢字読字・書字の学習支援に関する研究－小学2年生を対象とした検討－. 特殊教育研究, 50(2), 115-127.