

漢字の書字に困難を示す児童を対象とした 文字の構造把握を促すための学習課題の活用に関する事例的研究

齋藤 眞由美

I 問題と目的

知的な遅れがみられない児童の中に、2年生、3年生になっても平仮名や漢字が読めない、あるいは読めても書けない子どもがいる。一斉指導で使用するドリルを繰り返しても、文字の学習は一向に進まないのである。文字の習得は学習を進める上で基本となるため、この影響は他の教科にも及び、問題は深刻である。文部科学省は2007年から特別支援教育として学校体制での支援を全国で一斉に進めようとしているが、個のニーズに基づく教育を進めるには具体的な支援方法の充実が必要である。近年認知特性に応じた学習支援の効果が報告されるようになったが、個々の児童が持つ課題は様々な様相を示し、個に応じた支援方法はさらに研究が必要である。

漢字の書字困難の要因は、漢字の持つ複雑さにある。特に構成する要素数が多く部品の空間配置情報が文字によって異なるため、漢字の書字では、筆記具を複雑に操作することが求められる。通常行われている模写によって漢字を覚えるとき、その情報量は非常に多く、特異的な認知構造を持つ児童にはその処理に困難が生じるのである。この問題を解消するためには、模写をすることで行われる構造把握を、認知特性に沿った方法に変えることが必要である。つまり一度に行う情報処理を軽減して、構造把握が確実にできるような支援をすることである。

本研究は、漢字学習に困難を持つ児童1名を事例的に取り上げ、漢字の構成要素の切り抜き（パーツ）を使用した構成課題（以後「構成課題」とする）による学習支援が書字に及ぼす効果を検討した。

II 方法

1. 対象児

小学校4年生の特殊学級に通級する男子1名。

WISC-IIIでは、知的能力は平均で、言語性IQと動作性IQに有意差はなく、処理速度と注意記憶が相対的に低かった。ITPAでは自動水準の文の構成の障害、ベントン視覚記憶検査等からは再認はよいが再生の問題が指摘された。また不注意優勢型ADHDとLDの診断があった。検査と診断からは、構造把握と書きを切り離した学習支援と、自己修正を含む学習が有効であることが示唆された。

2. 実施期間

2004年10月～2005年9月に、毎週1回（45分間）程度、計26回であった。

3. 手続き

対象児の在籍する学校の一室において、個別支援場面により実施した。漢字の構成要素を要素毎に切り抜き、パーツとした。構成する場は1辺が12cmのマスをA4用紙中央に用意した。使用した漢字は40文字で、画数の少ない漢字から順に実施した。漢字1個についての手順は、I～IIIの段階で構成され、各段階の内容は次のようであった。

段階I（書字）：手本を見て読みと意味の確認→手本無しの再生→「答え合わせ」→模写→手本無しの再生→「答え合わせ」。

段階II（構成課題）：手本無しの構成→「答え合わせ」→手本有りの構成→手本無しの構成

段階III（書字）：手本無しの再生→「答え合わせ」→模写→手本無しの再生→「答え合わせ」

手本無しの再生で正しく書けると支援者が筆順を書きながら示した。

III 結果









はじめ「山」（図1）に見られるように、1つの構成要素を複数のパーツでつないで構成したが、次第に改善された。また、「弓」（図2）のように一筆書きが可能な漢字は、パーツで構成することに抵抗があり、書字段階では一筆書きが続いた。構成課題で長さの違いに気づくと、書く度に長さの修正をした。

構成課題では、全ての文字について、1つ1つのパーツを両手で持って回転させ、様々な角度から形状を眺め、縦、横、斜めの線に分類しながら構成していたが、“点”や短い線の傾きについては「羽」(図3)のように、捉えることに困難を示した。学習が進むにつれ、パーツの上下を質問することで、傾きの手がかりを得ようとしたが、なお間違いが出現した。

初めの頃は、段階Ⅰの直後再生で「わからない」とつぶやいて全く書かないことがあった。しかし、次第に見られなくなり、「尺」「止」「言」のような、画数が少なく、“点”や短い線を含まない漢字は、段階Ⅰで正解するようになった。

「衣」(図4)の構成課題では、その前に扱った「交」の一部に当たる“六”の形体を作った後、残りのパーツを置いた。また、「走」(図5)では、「土」と「人」の既習漢字をそのまま利用して構成した。その後、“親”では、初めて漢字を見たとき、既習漢字の「見」に気が付いたものの、「立」と「木」に気が付かず、「むずかしすぎる」とつぶやいて、直後再生を完成できなかった。しかし、構成課題で「立」、「木」に気が付き、チャンキングパーツ(「立」「木」「見」)を利用して構成した。更に、段階Ⅲの手本無しの書字も可能であった。

画数の多い漢字になると、段階Ⅲの手本無しの書字で、書いては視覚イメージと照合することを自ら繰り返し、漢字を完成するようになった(図4)。それは段階Ⅰでも見られるようになり、最終の漢字である「門」は、筆順を考えながら手本をしばらく観察した後、直後再生し「おかしい」とつぶやき、手本を見なくとも修正が可能であった。

書字	手本無し	手本有り	書字
			
			

パーツを持つ縦線”の中央”縦
たり置いた長さに変化”縦線”が長く
り、考える。をつけた。なった。

図1 「山」の結果(一部)






I		II		III
A	A	B	A	
				
一筆書き	”フ”を持ち	すぐに完成	パーツを	パーツを
	考える。	した。	続けて	書いて

図2 「弓」の結果(一部)






I-A	I-C	II-A	II-C	III-A
				

図3 「羽」の結果(一部)






I			II	III
A	B	C	A	A
				
考え	書くうち	“レ”を回	書くうち	書くうち
修正	に間違い	転させな	に全体	に全体
した	が大きく	がら調べ	形を修	形を修
	なった。	た。	正した。	正した。

図4 「衣」の結果(一部)






I			II	
A	B	C	A	B
				
”ト”	”土”と”	”土”と”	チャンキング	”人”を
の部分	ト”の縦	ト”の縦	パーツを	回転さ
がな	線を続	線を続	回転し	せて修
い。	けて書	けて書	て置く。	正する。
	く。	く。		

図5 「走」の結果(一部)

(I II IIIは段落, ABCは其々再生, 模写, 再生)

IV 考察

1. 対象児の書字困難の原因

漢字を一筆書きで捉えようとしたこと、“はね”“払い”等を、うまく書くことに気をとられ、漢字全体を見なかったため、構造分析ができず、要素間の位置関係を捉えなかったと思われる。

2. 構造把握の変化

はじめ、1つの構成要素を分ける等、要素単位に正しく区切らなかつたが、構成課題による学習支援により、間もなく正しく区切るようになった。

また、「衣」に見られたような、既習漢字の一部を利用した把握と、「走」の「土」「人」のような、既習漢字をそのまま利用した把握は、どちらもチャンキングによる構造把握である。このようなチャンキングによる構造把握が、新奇でより画数の多い漢字の構造把握を可能にしたと考える。

しかし、“点”，短い線の傾きは、捉えにくく支援が必要であった。図形の傾きは7～9歳と後の方で発達する。位置関係の捉えにくさと運動コントロールの問題とを考えあわせると、2つの視覚経路のうち、背側路の問題を検討する必要がある。

3. 書字の変化

はじめ、段階Ⅰの手本無し再生ではほとんど書けず、すぐに手本を見たがしたが、視覚イメージと照合しては書くという方法を繰り返しながら、完成するようになった。視覚イメージは写真を撮るように頭に描かれるのではなく、構造把握により得られた情報を必要とするため、イメージを描くことができなかつたのである。構成課題により構造把握が可能になると、漢字の再生に必要な情報を得ることができ、その結果、視覚イメージが描けるようになったと考えられる。

次に、視覚イメージとの照合を可能にした理由を考える。構成課題では、パーツの位置を決定する度に、要素と全体との位置関係に注目する必要がある。その際、視覚イメージへフィードバックし、マッチングが行われる。そこで生じたイメージとパーツ間の「ずれ」が、イメージを修正し、符号化を促したのである。こうして得られた情報は、検索の手がかりとして長期記憶に貯蔵され、画数の多い漢字でも、必要に応じて利用された。

両手でパーツを触った感覚の情報も、視覚と合わせて記憶された。個々のパーツを観察した情報は、視覚イメージでの回転、移動の操作を自在にし、1つの要素を一気に書くことを可能にした。筆順は自然な手の運動に沿ったものとなった。

4. 学習への取り組み

対象児の構成課題への取り組みは、はじめから最後まで積極的であった。課題は、直後再生と模写とが短時間で繰り返され、テンポが良く、飽きさせないものであった。忘れても手本を見ればよいという安心感があり、パーツが構成に必要なヒントを含んでおり、不十分な視覚イメージを補ったため、取り組みやすいものだった。また、手本の漢字は同時处理的に示されるが、パーツの1つ1つを手にしたことで、継次的な処理が可能になった。そのため、未習の漢字1個の情報を一度に記銘、検索する必要がなくなり、符号化速度の遅い児童にも扱えるものとなった。このような負担感の軽減が、「できそう」という見通しを持たせたため、注意が集中し、不注意優勢型ADHDの児童が、無理なく取り組めた。また、構成課題は、自己決定、自己修正の必要があるため、覚えようと積極的な意思を働かせなくとも、構造把握が可能で、内発的動機付けにつながりやすかった。

V 結論と今後の課題

漢字を覚えるためには、視覚イメージが描けるような構造把握が必要であり、それを可能にする学習支援が必要である。そのためには、パーツを使用した構成課題が効果的であることが確認された。視覚イメージとパーツの形状の違いが問題を提起し自己修正を促す効果を持っている。また、構成要素の位置を1つ1つ決めるという継次的処理が、手本の漢字の静的なイメージを、手の運動を含めた、動的なイメージへ誘引する効果を持つことが示唆された。

本研究は個別の支援であるが、通常の教室の一斉指導で、どのような支援が構造把握を促すかをさらに検討する必要がある。

文献

- 海保博之・野村幸正 (1983) 漢字情報処理の心理学. 教育出版.
- Baddeley, A. D. 川幡政道 (訳) (1982) 記憶力: そのしくみとはたらき. 誠心書房. (*Your Memory. :A User's Guide*. Multimedia Publication (UK) Ltd.
- 近藤文里 (2002) ADHD 児に対する心理学的理解. 障害者問題研究, 30, 108-117.