

漢字の習得に困難のある小学校3年生への漢字の指導の検討

—プランニングを促進する指導の実践—

宮嶋友香理*

菅原恵理**

中野泰伺**

岡崎慎治***

漢字の習得に困難を示し、プランニングの弱さが示唆される児童へ、プランニングを促進する認知特性に応じた漢字指導を行い、その効果について検討した。対象児は、テストの正答数が増え、漢字を出力するのに有効な入力の方に気づきつつある様子が見られ、漢字学習に対する自己効力感が促進された。また、自発的に使用した方略の種類が増え、プランを働かせて漢字を覚えようとするようになってきた。

プレテストとポストテストのPASS評定尺度の得点を比較すると、保護者、教員ともプランニングの得点が高くなった。もともと高い同時処理はあまりポストテストで変化なく、逆にプレテストで低かった注意や継次処理も変化がないのは彼の特性が一貫していると考えられた。

キー・ワード：発達障害児 漢字指導 知能のPASS理論 アセスメント

I 問題の所在と目的

発達障害のある子どもでは、認知機能とその発達に遅れや得意不得意のアンバランスが大きいことが想定され、その結果として学習面や行動面での困難が生じると考えられている。そのため、個々の子どもにおける認知機能の特性を把握することが教育や指導支援を考える上で重要な情報となるといえる（日本LD学会, 2004）。

人間の認知機能を表すモデルに、ルリアの大脳機能単位仮説から発展した知能のPASS理論がある。この理論では、プランニング、注意、継次処理、同時処理が人の知的機能の中核となる認知処理過程であり、これら4つの認知処理過程は相互に関係しあうとともに、背景知識とも相互に関係していると言われている（中山, 2015）。

柿崎・古川・高橋・木村・小沼・成田・天海（2011）は、発達障害を有する子どもたちが学校生活をおくる際の困難さの要因の1つにプランニングの弱さがあると指摘し、プランニングに困難を抱えている場合には、学習の方略を生み出せない、考えた方略をモニターし、間違いに気づき、見直すことができない、状況に応じて方略を変えることができない、などのことが予想されるとしている。また、Das（2009）は、プランニングこそが治療教育の中心であると指摘している。

プランニングを促進する指導は海外で多く報告されている（Cormier, Carlson, & Das, 1990; Kar, Dash, Das, & Carlson, 1993; Naglieri and Gottling, 1995;

Naglieri and Gottling, 1997）。これらの研究は、子どもに課題や教科の内容を直接的に教えるよりも、プランニングのプロセスを促進させることが有効という仮説のもとに取り組みられた。このアプローチは問題解決型学習と呼ばれるものと同じ考えに依っており、子どもに方略の価値に気づかせ、方略を言語化することを求めている。こうした指導の効果は、プランニングの成績が高い子どもよりもむしろプランニングの成績が低い子どもにおいて認められている（中山, 2015）。Naglieri and Gottling（1997）では、算数を指導する際にプランニングを促進する方法について検討し、公立学校の特別支援教育プログラムでは進歩がわずかだった児童の成績が、低プランニング群の児童で概ね80%、高プランニング群の児童で概ね42%改善されたことを報告している。

これらのプランニングを促進する指導の課題として、いくつかのことが指摘されている。具体的には、この指導方法を他の対象に適用し、他の環境における指導の効果を検討すること、集団におけるプランニングの高低で効果に差が生じるという点について、より多くの子どもで検討する必要があること、他の認知処理過程と改善との関係についても検討する必要があること等が挙げられる（Naglieri and Das, 1997）。

そこで本研究では、漢字の習得に困難を示し、プランニングの弱さが示唆される児童への、プランニングを促進する認知特性に応じた漢字の指導を検討した。指導を通して、その効果について、プランニングが促進された

*長野県稲荷山養護学校 **筑波大学人間総合科学研究科 ***筑波大学人間系

か、漢字の習得に効果があったか、という2つの視点より検討することを目的とした。

II 方法

1. 対象児

通常の学級に在籍する小学校3年生男児（指導開始時8歳6ヶ月）。国語と算数は自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、支援学級）で個別に指導を受けている。小学校2年時に受診した医療機関でPDD傾向が指摘されている。

1) 相談歴

以下は、教育相談のインテーク時の情報と、担任からの聞き取りである。

1年生時に特別支援教育コーディネーターより学習の遅れと集中力のなさについて指摘され、教育相談につながった。2年生時、学校でWISC-Ⅲを実施し、その結果をもって小児科を受診し、B大学病院を紹介された。B大学病院の紹介により、3年生時よりB大学の教育相談を利用している。

漢字の書きが苦手だが、生活面やコミュニケーション等には大きく問題がなかったとのことで、教育支援委員会の判断が難しく、3年生では支援学級の入級判定には至らなかった。

2) 学校や家庭での様子

担任からの聴取では、漢字の定着が難しく、繰り返し練習するとその時は良いが身につけてはいかず、気の毒なほど忘れてしまうとのことであった。月に1回の漢字テストでは2～3割の成績、全体の目標は8割だが、本児とは、まず5割を目指そう、と言っているとのことであった。間違えることや失敗すること、またそれを指摘されることに大きな抵抗があり、泣いて固まってしまう。また、漢字の練習を強要すると意欲が低下してしまう。3年生になると漢字が複雑になり、ますます定着が難しくなってくるのが心配である。大学の教育相談の支援により、少しでも漢字への苦手意識が軽減されれば、と思っているとのことであった。

母親への聴取によれば、漢字練習の宿題に抵抗があり、自分からは取り組もうとしない。学童では、指導員に頼んで書いてもらうこともある。家庭では、母がつきっきりで宿題に取り組んでいる。1歳年上の兄と少年野球のチームに入っており、喜んで通っている。家族でプロ野球観戦にでかけることを楽し

みにしている。

3) 検査結果

7歳4ヶ月時に所属小学校でWISC-Ⅲを、8歳3ヶ月時にB大学の教育相談でKABC-Ⅱ「ことばの読み」「ことばの書き」、8歳4ヶ月時にDN-CASを実施した。

WISC-Ⅲは、全検査IQ:95（90%信頼水準90-101）、言語性IQ:92（同86-99）、動作性IQ:99（同92-108）であり、群指数については言語理解:89（同82-101）、知覚統合:100（同93-107）、注意記憶:91（同85-99）、処理速度:100（同91-109）であった。全検査IQは平均の範囲内であり、言語性IQと動作性IQ、群指数間に有意な差はなかったが、下位検査間に評価点のばらつきがあった。特に動作性検査における下位検査評価点間の得点差が大きかった。

KABC-Ⅱ「ことばの読み」は評価点9、「ことばの書き」は評価点4で、「ことばの読み」は学年相応の得点であったが、それに比べて「ことばの書き」の落ち込みが大きかった。「ことばの書き」の書き誤った字では、「森」を「林」、「黄」のハの部分にくさかんむりの形にしている、「強」は、ム部分は正しいが、弓を言にしているなどが見られた。大まかな形はあっているが、細部を書き誤っているという印象があった。

DN-CASは2回に分けて、簡易実施で行った。1回目は、プランニングの検査を行った。検査者の観察では方略を用いていると判断できた一方、方略の報告を求められると黙り込み、泣いてしまった。2週間後の2回目で、残りの検査を実施した。好きなプロ野球のシールをもらうことを励みに、意欲的に受検していた。標準得点は、全検査:81（同75-93）、プランニング:82（同75-93）、同時処理:100（同92-108）、注意:78（同73-93）、継次処理:86（同80-96）であった。PASS尺度の比較では、同時処理が他の尺度に対して有意に高かった。

4) アセスメントの総合解釈

WISC-Ⅲの全検査IQは平均の範囲であり、DN-CASの全検査標準得点は平均の下の範囲であった。DN-CASにおけるプランニングの標準得点は「平均～平均の下」の範囲であったが、方略評価において報告を求めた際に黙り込み泣いてしまったことから、プランニングの標準得点がA児の中

Table 1 心理検査の結果

WISC-III	全検査IQ:95(90%信頼水準90-101)	
	言語性IQ:92(同86-99) 動作性IQ:99(同92-108)	
	言語理解:89(同82-101) 知覚統合:100(同93-107)	
	注意記憶:91(同85-99) 処理速度:100(同91-109)	
	絵画完成13 知識10 符号9 類似7 絵画配列17 算数11 積木模様6 単語9	
	組合せ4 理解7 記号探し11 数唱6 迷路18	
KABC-II	ことばの読み9 ことばの書き4	
DN-CAS	全検査:81(同75-93)	
	プランニング:82(同75-93)	同時処理:100(同92-108)
	注意:78(同73-93)	継次処理:86(同80-96)

で有意に低いわけではないが、プランニングの苦手さがあると考えられた。また、注意の標準得点は「平均より低い～平均」の範囲であった。注意のプロセスに弱さがあると、重要なことに集中すること、同じ課題に取り組み続けること、細かな点すべてをきちんと見ることが難しくなる(Naglieri and Pickering, 2003)。注意の標準得点はA児の中で有意に低いわけではないが、学習場面において集中が続かないことや、漢字の細部を書き誤ることには、注意のコントロールに課題があると考えられた。

一方で、同時処理の標準得点は100(同92-108)であり、PASS尺度の比較では、同時処理が他の3つに比べて有意に高かった。A児は同時処理に相当する、個々の情報を1つにまとめる、それぞれの情報が全体としてどのように関連づけられるかを理解すること(Naglieri and Pickering, 2003)は得意だと考えられた。KABC-IIの「ことばの書き」で誤答ではあるものの、大まかな形を捉えられていることから、この仮説が支持された。また、WISC-IIIの下位検査のうち、「絵画完成」の評価点が13、「絵画配列」が17であるのに対し、「積木模様」が6であり、具体的な視覚刺激が手がかりになりやすいと考えた。あわせて、「知識」が10、「単語」が9と高く、一般的な事実や語彙に関する知識(藤田・上野・前川・石隈・大六, 2005)は学年相応に身につけており、学習の中で一定程度の背景知識を活用できると考えられた。

以上のことより、①プランニングを促進する指導(Naglieri and Pickering, 2003)(Table 2)を行うとともに、②注意の弱さに配慮し、③同時処理型指導方略(藤田・熊谷・熊上・小林, 2016)(Table3)をふまえて、④具体的な視覚

刺激を用いたり、⑤A児の持っている知識を活用したりしながら、漢字の指導を行うことが有効だと考えた。

2. 指導

1) 指導期間および場所

201X年10月から翌年1月にかけて、B大学における月1回の教育相談(60分)において指導を行った。漢字の指導は60分のうち45分程度で、計4回の指導を行った。A児の指導にあたったのは、第一筆者の他B大学の大学院生2名の計3名であった。

2) プレテスト

指導開始前に、A児のPASS認知処理過程に関わる能力についての実態を把握するとともに、指導支援の前後での子どもの質的な変化を確認するためにPASS評定尺度を漢字の学習の場面において評価できるように改変したもの(以下、PRS)を実施した。評価は、A児の担任と保護者とが行った。

評価者は質問項目に対して「よくある」「ある」「たまにある」「ない」で回答する。すべての質問に答えた後で、PASSそれぞれの領域ごとに集計する。PASS認知処理過程の領域で「よくある」「ある」と評定される場合の多くは、子どものその領域の認知処理過程に強さがあると推定できる。これに対して、子どもの評定が「たまにある」「ない」である場合には、子どもの特定の認知処理過程に弱さがあると推定できる(Naglieri and Pickering, 2003)。

Table2 プランをのばすための方法

-
- 1 プランや方略を使うことを教える。
 - 2 プランニングが、どれだけ自分たちが計画的に物事を進めるための助けになり、結果的に、もっとうまくやって予定通りに終えることができるようになるのかという、プランニングの重要性についてクラスで話し合う。
 - 3 自分自身の方略を考え出し、使い、評価するように促す。
 - 4 アイディアや方略を言葉にするように促す。
 - 5 ある方法が他のものよりなぜ効果があるのか説明する。
 - 6 プランニングに関する以下の質問をする。
 - ・「課題をどのように行いましたか」
 - ・「課題を始める前に計画を立てましたか」
 - ・「前の時はどのようなやり方をしたのですか」
 - ・「なぜ、そのようなやり方をしたのですか」
 - ・「課題を解決するためにもっとよい方法、あるいは別の方法はありますか」
 - ・「あなたにとって、どんなやり方が効果的でしたか」
 - ・「次は、何か違ったやり方をしたいと思いますか」
 - ・「あなたのやったことが正しいかどうかを、どのように評価していますか」
-

Table3 同時型指導方略

-
- ・全体をふまえた教え方
 - ・全体から部分へ
 - ・関連性の重視
 - ・視覚的・運動的手がかり
 - ・空間的・統合的
-

3) 指導

アセスメントの結果(①~⑤)を踏まえ、以下のように指導を行った。

- (1) 前回までに扱った漢字のテストを行う。(前回の振り返りテスト)
- (2) プロ野球の選手が出てくる場面絵を見ながら言葉を考え、漢字に表す。(②③④⑤)
- (3) (2) で表した漢字を用いて、短い文を作る。(⑤)
- (4) プランニングを促進する方法(Naglieri and Pickering, 2003)を参考に、「今日はどんなことをやりましたか」「どんなふうにやりましたか」「どうしてそうやろうと思ったのですか」「やってみて、うまくできましたか」「どんなところがうまくいったのですか」「どんなところがうまくいかなかったのですか」「どうしてそう思ったのですか」「次はどんなやり方をしようと思っていますか」とA児に尋ね、振り返りを行う。(①)
- (5) 扱った漢字のテストを行う。(振り返りテスト)

なお、指導する漢字は、当該学年の漢字を中心に行うこととした。また、A児の負担を考え、1回のセッションで扱う漢字は5個とした。

また、プランニングを促進する方法(Naglieri and Pickering, 2003)を参考に、指導者はセッションを通じ、プランや方略を使うことを教える、自分自身の方略を考え出し、使い、評価するように促す、アイディアや方略を言葉にするように促すことを心がけた。(①)

4) ポストテスト

全4回の指導後に、プレテストと同様にA児の担任にPRSの記入を求めた。

3. 分析方法

1) プレテスト

担任と保護者とが評価したPRSを、金丸・中山(2011)を参考に、よくある(3点)、ある(2点)、たまにある(1点)、ない(0点)の4件法で評価を求め、得点化した。また、DN-CASの結果とも比較を行った。

2) 指導

セッションの様子をビデオで記録し、A児と指導者のやりとりや言動の変容を分析した。Resing, Tunteler, de Jong, and Bosma (2009) はプロンプトの最小数を比較し、問題を解決する際に子どもが受けたメタ認知的および認知的プロンプトの数の違いを調べることによって、学習する可能性についての情報を提供することを示している、と述べており、Vogelar and Resing (2016) は、子ども自身の一般的なメタ認知の助けが十分であれば、具体的な認知的援助が少なくとも問題を正確に解決できる、と指摘している。そこで、指導者の言動の変容について、Vogelar and Resing (2016) を参考に、認知的プロンプト（直接的な言葉での教示）とメタ認知的プロンプト（間接的な言葉での教示）に分類し、全発話の何%にあたるかを算出し、その推移を分析し、得点や指導との関係を分析した。

また、各セッションのテストの成績と、A児がテスト時に使用した方略の種類についての変容についても分析した。

3) ポストテスト

PRSの結果について、プレテストと同様の方法で得点化した。また、担任への聞き取りを行い、漢字学習の様子について変化したエピソードについて、得点や指導との関係を検討した。

III 結果

1. 指導

本児がテスト時に使用した方略の詳細について、Table 4に示した。

セッション1の指導では、本児が好きな野球選手の写真が用いられた場面絵を見ると、「1番に漢字をやりたい」と言い、意欲的に取り組んだ。場面絵を見ながら言葉を15個考え、漢字に表した。「この字は書けるから」と言いながら、いくつかの漢字を除外し、覚える漢字を服、歯、球、傘、面、に決めた。セッションの振り返りテストで自発的に使用した方略は、2種類であった。

セッション2の指導では、こちらで予め指導する漢字を決め（皿、酒、坂、飲、族）、指導する絵に関係する場面絵を用意した。漢字の学習の前にやった学習で思うようにいかずに泣いてしまい、漢字の学習中はほとんど発言しなかった。セッションの振り返りテス

トは実施できなかった。

セッション3の指導では、5つの選定漢字のうち「負」は自分で書くことができた。場面絵を見て振り返る時間を設けてから前回の復習テストを行った。前回の復習テストの場面で「さんずいは合ってた」（酒）、作文の場面で「いとへんに、ヨ、ヨだ。」（緑）と部首についての発言がみられた。テストで自発的に使用した方略は、4種類であった。セッションの振り返りテストの前に行っていた振り返りを、セッションの振り返りテストの後に行った。セッション1, 2の振り返りでは、絵から言葉を考える場面のことや、作文の場面のことを話していたが、「守るはこっちが、かんむり、うかんむりで、村のこっちがわ」「こっち（勝）は、つきへんと上に、なんつーの、これ書いて、下は力って」「（横は）きへんに黄色い」「緑はいとへん」「（お手本を見ないと書けなかった横は）やっぱりさっき言ったように、きへんに黄色の黄を書けばいい」と、漢字をどう覚えたらいいかについて話していた。

セッション4の指導では、5つの単漢字について、セッション3と同様に、場面絵を見て振り返りを行ってから前回の振り返りテストを行い、セッションの振り返りテストの後に振り返りを行った。テストで自発的に使用した方略は、7種類であった。また、順位づけして番号を書いておき、その順にテストを解くという方略について、セッションの振り返り場面で「うまくいった」と評価していた。またA児が「うまくいった」と言ったことに対し「どうしてそうやろうと思ったの」と尋ねると、セッション1～3では「早く終わりにして遊びたい」旨の発言をしていたが、「これがテストだったら100点取りたいから」と言っていた。その他セッションの振り返り場面では、漢字の覚え方に関する発言がみられた。

各セッションの指導者のプロンプト量と種類について、Fig. 1に示した。全発言中のプロンプトの量は、セッション1が13.6%、セッション2が17.1%、セッション3が14.2%、セッション4が14.9%であった。全発言中の認知的プロンプトは、セッション1が7.4%、セッション2が5.8%、セッション3が6.6%、セッション4が7.0%であった。全発言中のメタ認知的プロンプトは、セッション1が6.1%、セッション2が11.2%、セッション3が7.6%、セッション4が7.9%であった。

Table 4 テスト時に見られた方略

	発言	方略の種類
S1	「あいあい, あいあいあ, ああ, えいやー」 (服) 「こっちが玉で, たしか, こうこうこうこうこう」 (球) 「人4こ書いてからの」 (傘)	・知っている漢字に分解 ・かけ声に合わせて書く →2種類
S2		
S3	「止まるみたいなの書いてー, 口みたいなの書いてー, これを書いて」 (歯) 「人を4人書いての, 屋根書いての, あと?で, えんとつ」 (傘) 「うん, うん, うん, うん」 (皿) 「あいっ, あ, ひとつのあ, ?」 (負) 「きへんかー」 「なんか黄色みたいな」 (横) 「緑はいとへん」 (緑) 「あいあい, あいあい, あい」 (守)	・知っている漢字に分解 ・知っている形に分解 ・かけ声に合わせて書く ・部首を手がかり →4種類
S4	「ひーとひーとひとつひとつ」 (傘) 「こうこうこうこうこう」 (飲) 「お, お, お, お, お」 「皿をわかるか, いけないことだ」 (皿) 「きへんに, こうでこう, 黄色の黄」 「下とびでるっけか, こうだよね」 「これ田んぼの田じゃないよね」 (横) 「あ, これ (自分の名前) のあれじゃん」 「中が1本だね」 「はいはい, はいはい」 (負) 「なか, こう」 (面) 「酒屋って酒だよね」 (酒) 「てーん」 (氷) 「またで思い出した」 (取) ※出題される漢字を書けそうな順に順位づけして番号を書いておき, その順にテストを解く	・知っている漢字に分解 ・かけ声に合わせて書く ・部首を手がかり ・学習した場面を想起 ・形を想起 ・読み方を手がかり ・順位づけ →7種類

テストの成績とプロンプトの種類について Table 5 に示した。指導した漢字は、「負」以外は指導前には書くことができなかった。セッションの振り返りテストでは、プロンプトなしで5個中3個程度は書くことができるが、およそ1ヶ月経つと忘れてしまうようであった。しかし、さらに1ヶ月経つと書けるものもあった。セッション1～3で扱った15個の漢字のうち、セッション3, 4いずれでも正答している漢字は5個(服, 歯, 傘, 負, 守), セッション4のみ正答している漢字は2個(皿, 酒)であった。また、前回のセッションの振り返りテストの正答数は、セッション2が5問中1問, セッション3が10問中5問, セッション4が15問中7問であった。

2. プレテスト-ポストテスト

Fig. 2 にプレテストとポストテストそれぞれの PRS の結果を示した。保護者, 教員ともプランニン

グの得点が高くなり, もともと高い同時処理はあまりプレテストで変化がなく, 逆にもともと低い注意や継次処理も変化がなかった。これは, 本児の特性が一貫していると考えられた。

ポストテストの時に行った担任への聞き取りによると, 「漢字を分解して覚えようとするようになってきた, 分解した構成要素を『これは〇〇だー』と知っている字と結び付けようとしている」「漢字テストで, 特別な配慮はしていないのにも関わらず, 指導前には2～3割だった漢字テストで80点とることができた」「やればできるという自信がつき, 母がつきっきりでやっていた漢字の宿題を1人でもやるようになった」というエピソードが挙げられた。

また, ポストテスト後の漢字指導場面においても, 既知の漢字に分解しながら覚えることができるようになっており, その漢字の覚え方には一貫性があり, 再生(書字)も可能であった。それらの漢字について,

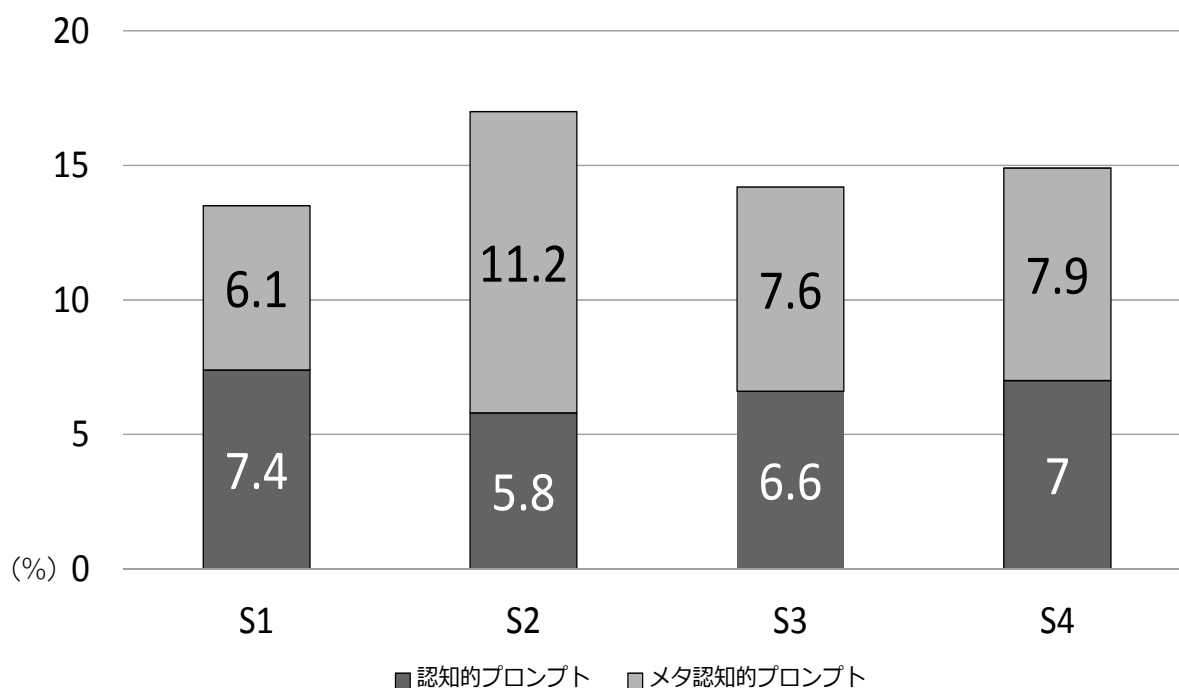


Fig.1 指導者のプロンプトの量と種類

A児は「学校で習った」といっており、漢字学習に対して前向きに取り組んでいる様子が伺えた。また、野球の場面絵を見せると、大学で覚え方を確認した記憶があるようだった。

IV 考察

本研究は、漢字の習得に困難を示すA児へ認知特性に応じた指導を行い、プランニングが促進されたか、漢字の習得に効果があったか、という2つの視点より本児への指導を検討することを目的とした。

A児は、アセスメントの結果より、知的な遅れはないものの漢字の書きに困難を示しており、プランニングと注意の低さへの配慮を必要とする一方で、具体的な視覚刺激や経験したことが手がかりになりやすいこと、同時処理型指導方略（藤田ら,2016）が有効であることが示唆された。そこで、A児が好きな野球の場面絵を用いて漢字を結びつけ、結びつけた漢字を用いた文を作る指導を行うとともに、Naglieri and Pickering（2003）を参考に、プランニングを促進する指導を行った。

4回のセッションを通じて、指導者のプロンプトの量や質に変化はみられなかったのにもかかわらず、A児は、セッションの振り返りの場面で、セッション1,2では、絵から言葉を考える場面のことや作文の場面のことを話していたが、セッション3,4では漢字をどう覚えてたらいいかについて話すようになってきた。また、テ

スト時に自発的に使用した方略が、セッション1では2種類であったが、セッション4では7種類と増えた。さらには、担任が評価したPRSで「漢字を書くとき、書き方や考え方を思い浮かべながらやっている。」「漢字の似ているところや同じところを見つけて、仲間分けすることが得意である。」の項目で得点が上がっている。そして、学校で「漢字を分解して覚えようとするようになってきた、分解した構成要素を『これは〇〇だー』と知っている字と結び付けようとしている」姿が見られるようになってきている。これらのことより、A児なりのプランを働かせて漢字を覚えようとするようになってきたと推察された。

漢字の習得については、書けなかった漢字が、セッションの振り返りテスト時には5個中3個ほどプロンプトなしで書けるようになるものの、1ヶ月経つと忘れてしまうものがほとんどである。しかし、場面絵を見て指導場면을想起させたり、この字をどうやって覚えたか振り返ったりする指導を行うことで、各セッションの認知的プロンプトの量に大きな変化はないにもかかわらず、2ヶ月後、3ヶ月後に指導した字の半数ほど書くことができていた。また、学校の漢字テストの成績も上がってきている。これらのことより、A児への指導は、A児の漢字の習得に一定の効果があったと考えられた。

ところで、A児が使用した主な方略は、既知文字に分解し、それを復唱することで記憶する音声言語リハーサルであった。A児は、復唱する文に意味をもたせる

Table5 テストの成績とプロンプトの種類

◎:なし ◇:場面絵 ☆:言語メタ認知的 ★:言語認知的 ▲:見本提示

	S1後	S2前	S2後	S3前	S3後	S4前	S4後
服	▲	◇▲☆		◎		◎	
歯	◎	◇▲		◎		◎	
球	◎	◇▲☆		◎		◇☆★▲	
傘	◎	◎		◎		◎	
面	◎	◇▲☆☆		◎		◇▲	
皿				◇▲		◎	
酒				◇▲		◎	
坂				◇▲		◇☆★▲	
飲				◇▲		◇☆★▲	
族				◇▲		◇★	
勝					☆	◇☆★▲	
負					◎	◎	
横					◇☆▲	◇☆	
緑					◎	◇☆	
守					◎	◎	
神							◎
暑							◎
取							☆
部							◎
糸							☆

のではなく、単純に構成要素を唱えていた。この方法の利点について、青木・勝二（2008）は、モーラ数が少ないため、短期記憶の容量が少なくても記憶しやすく、今後自分自身で漢字学習を進めていくことを考えると、支援者の援助なく復唱文を生み出すことが、文章に意味をもたせるよりも容易にできる、と指摘している。A児は WISC- IIIの数唱が6と、短期記憶の容量が少ない。

A児自ら、自分の認知特性に合った学習方法に気づき、その方法で学習に取り組んだことが、漢字の習得につながったといえよう。

齋藤・東原（2010）は、練習した直後は漢字がかけられるが、時間が経つと覚えた漢字を忘れてしまう児童に対しては、漢字を出力する際の支援、つまり漢字を思い出すときに手がかりとなるような情報を入力の際で提供

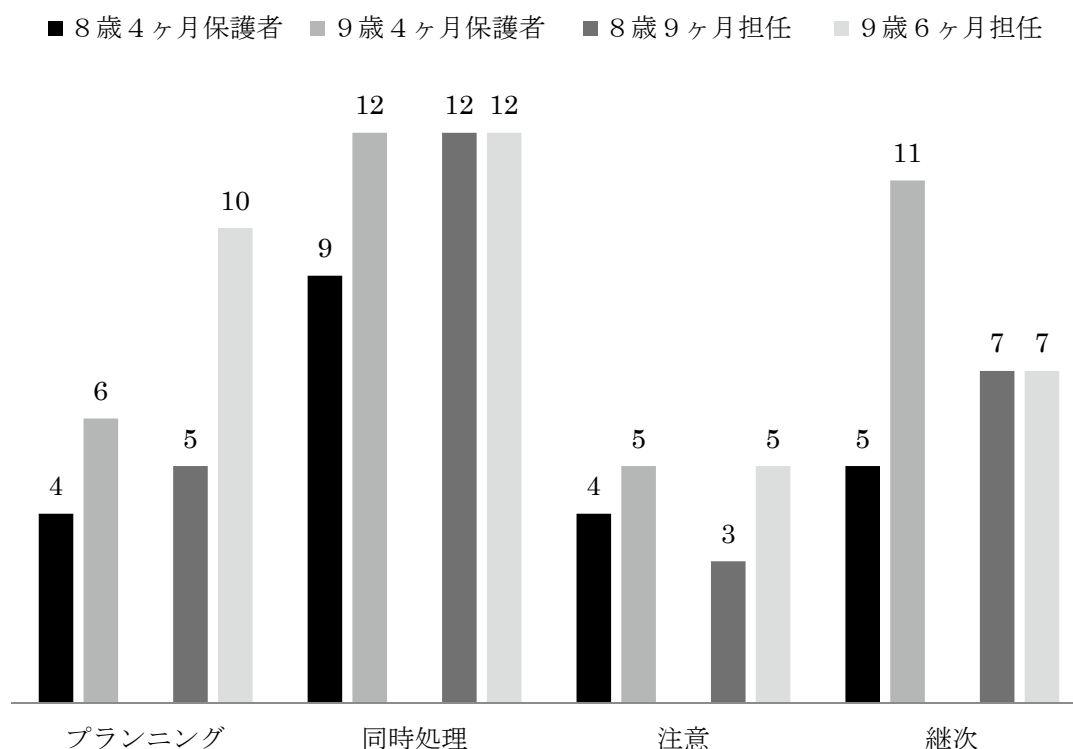


Fig.2 PRSのプレテスト-ポストテストの比較

する必要がある、と述べている。A児への支援は、A児が漢字を思い出す際の手がかりとして有効であったと考えられるとともに、漢字を出力するのに有効な入力の方法にA児自らが気づくきっかけとなったといえよう。

また、A児がセッションの振り返り場面で「うまくいった」と評価したことに対し「どうしてそうやろうと思ったの」と尋ねると、セッション1～3では「早く終わりにして遊びたい」旨の発言をしていたが、セッション4では、「これがテストだったら100点取りたいから」と前向きな発言が見られた。また、ポストテスト時に「やればできるという自信が付き、母がつきっきりでやっていた漢字の宿題を1人でもやるようになった」というエピソードが挙げられた。石井・成・柏原・小池(2004)は、書字に関する自己効力感の促進には、指導に対する習得の比率が大きく関与すると指摘している。好きなプロ野球の場面絵を用いたことが、苦手な漢字学習に向かうきっかけとなり、学習の積み重ねにより、前回のセッションの振り返りテストの正答数は、セッション2が5問中1問、セッション3が10問中5問、セッション4が15問中7問と、少しずつではあるが、正答できる漢字が増えてきた。このことが、A児の書字に関する自己効力感の促進にもつながりつつあると考えられる。

また、PRSの結果を見ると、プランニングの得点の

上昇は1ポイントのみであったが、PASSプロフィールパターンは、プレテスト-ポストテストで類似した。また、DN-CASにおけるPASS尺度標準得点プロフィールパターンも同様の、同時処理が継次処理に比べて高く、プランニングと注意が低い、という傾向であった。頻度、時期ともに、限定的な指導ではあったが、プレテストからポストテストを通して、A児の認知特性がより明らかになったと考えられる。

V おわりに

前川(2009)は、プランニングの出発点は、自分がこうしたいと思うことである、と述べている。さらに、何よりも大事なことは、行動の動機づけを生み出すことであり、もっとやりたいと思えることは動機づけになり、生物学的な意義で一番大きいだろう、と指摘している。本研究においては、A児の好きな野球を教材に取り入れたことがA児の行動の動機づけとなり、プランニングを促進することにつながったと考える。今後も、認知特性をふまえた指導を行うとともに、子どもの動機づけにつながる、やりたいと思えるような指導の工夫が必要であるといえよう。

最後に、本論文を投稿するにあたって、対象児の保護者に快諾していただきました。ここに厚く感謝申し上げます。

VI 文献

- 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, 46 (3), 193-200
- Cormier, P., Carlson, J.S., and Das, J.P. (1990) : Planning ability and cognitive performance: The Compensatory effects of a dynamic assessment approach. *Leading and Individual Differences*, 2, 437-449
- Das, J.P. (2009) : *Reading Difficulties and Dyslexia: An Interpretations for Teachers*. Sage Publications, New Delhi. 前川久男・中山健・岡崎慎治訳 (2014) : 読みに困難がある子どもの理解と指導—知能のPASS理論とDN-CASから—. 日本文化科学社.
- 藤田和弘・上野一彦・前川久男・石隈紀紀・大六一志 (2005) : WISC-Ⅲアセスメント事例集—理論と実際—. 日本文化科学社
- 一般社団法人LD学会 (2004) : LD・ADHD等関連用語集第3版. 日本文化科学社
- 石井麻衣・成基香・柏原亜津子・小池敏英 (2004) : 軽度発達障害児における漢字書字の学習経過に関する検討—漢字学習に順行性の干渉が多く認められた事例について—. 東京学芸大学紀要1部門, 55, 161-171.
- 柿崎朗・古川光啓・高橋寿・木村琢生・小沼順子・成田繭子・天海丈久 (2011) : 発達障害児の支援システムに関する研究 (1) —プランニング・注意を高めるプログラムの開発—. 青森県総合学校教育センター研究紀要, 1-01
- 金丸優・中山健 (2011) : PASS評定尺度による認知処理過程の評価に関する研究. 福岡教育大学附属特別支援教育センター研究紀要, 3, 41-47
- Kar, B.C., Dash, U.N., Das, J.P., & Carlson, J.S. (1993) : Two experiments on the dynamic assessment of planning. *Learning and Individual Differences*, 5, 13-29
- Naglieri, J.A. & Das, J.P. (1997) : *Das-Naglieri Cognitive Assessment System*. Riverside Publishing, Itasca, IL. 前川久男・中山健・岡崎慎治訳 (2007) : 日本版DN-CAS 認知評価システム. 日本文化科学社
- 前川久男 (2009) 講演概要 ロマンティックサイエンスと教育, 筑波大学特別支援教育研究: 実践と研究, 3, 50-56
- Naglieri, J.A. & Gottling, S.H. (1995) : A study of planning and mathematics instruction for students with learning disabilities. *Psychological Reports*, 76, 1343-1354
- Naglieri, J.A. & Gottling, S.H. (1997) : Mathematics instruction and PASS cognitive processes: An intervention study. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 513-520
- Naglieri, J.A. & Pickering, E.B. (2003) : *Helping Children Learn: Intervention Handouts for Use in School and at Home*. Paul H. Brookes. 前川久男, 中山健, 岡崎慎治訳 (2010) : DN-CASによる子どもの学習支援—PASS理論を指導に生かす49のアイデア. 日本文化科学社
- 中山健 (2015) : 知能のPASS理論に基づいた心理検査DN-CASと学習支援. LD研究, Vol.24 No.1, 26-33
- Resing, W.C.M., Tunteler, E., de Jong, F.M., & Bosma, T. (2009) : Dynamic testing in indigenous and ethnic minority children. *Learning and Individual Differences*, 19, 445-450
- 齋藤大地・東原文子 (2010) : 同時処理優位の小学校4年ADHD男児に対する漢字指導. K-ABCアセスメント研究, 10, 1-8.
- Vogelaar, B, Resing, W.C. (2016) : Gifted and Average-Ability Children's Progression in Analogical Reasoning in a Dynamic Testing Setting. *Journal of Education and Psychology*, 15, (3), 349-367

A study of teaching kanji for elementary school third graders who have difficulty in learning kanji

– Practice teaching to facilitate planning –

Yukari MIYAJIMA*

Eri SUGAWARA**

Yasushi NAKANO**

Shinji OKAZAKI***

In this study, we examined Kanji (Chinese character) lessons to a child who had difficulty in planning function and learning new Kanji. We measured the effect of the lessons and revealed the following: 1)The child learned the effective way of remembering Kanji appropriate for writing and the percentage of questions answered correctly increased. 2) The lessons gave the child a sense of self-efficacy in learning Kanji. 3)The child used planning function in learning Kanji and the number of strategies he used was increased. 4)The score of PASS rating scale in the posttest rose in comparison to pretest both in the rating by his mother and his teacher. 5)The profile of simultaneous and successive processing scale did not rise because those functions were his specific characteristic.

Key Words : children with developmental disabilities, Kanji (Chinese character) lesson, PASS theory of intelligence, assessment

*Special Needs Education School,Inariyama

** Graduate School of Comprehensive Human Sciences,University of Tsukuba

*** Faculty of Human Sciences,University of Tsukuba