

コミュニケーション発達支援について

Support Methods/Systems for Communicative Development

河野 文子 澤田 明実 石川 紀宏

目 次

I. 肢体不自由児への書写指導実践事例1	河野 文子.....	64
II. 漢字カードを利用した漢字の読字力の形成 ～視覚的に困難のある脳性まひ児の事例～.....	澤田 明実・石川 紀宏.....	69

1. 肢体不自由児への書写指導実践事例 1

河野 文子

1. はじめに

ことばを書くことは、ことばを話すことと同様に私たちの身近なコミュニケーション手段である。ITツールが頻繁に活用され、鉛筆で文字を書くことより、キーボードやボタンで文字を入力することが、身近な表出手段となってきつつある。一方、一部ゲーム機では、付属のペンで直接文字を手書き入力で書込むことも増えている。やはり、人が文字を書くことから全く離れてしまうと考えるににくい。人間の脳と手書きすることに関しては、脳の活性化との関連から多くの研究報告がなされている。肢体不自由児等への書写指導を行う場合に、上肢操作の障害の問題が大きくとらえられる余り、その操作の改善方法に終始しがちな場合が多い。もちろん、筆や鉛筆の持ち方や運筆を正確に行うことは、文字を書く場合にとっても大切な要素である。しかし、人が文字を書く意義は必ずしもそれだけではない。どのような障害があっても、障害がなくても、自分で文字を書くことは、それ自体に十分意義があることである。同じ人間が二人存在しないことと同様に、個々の文字は二つと存在しない。個々の文字は個性そのものでありその意味で尊重されるべきものなのである。これは、書写指導の大前提である。それを踏まえて個々の書写指導の目標が設けられることが重要である。

国語科としての書写指導で、文字を覚えて正しく書くことは、学習指導要領の内容として盛り込まれている。本校では、準ずる教育課程で、教科学習を行っている。国語科の学習時、上肢操作に障害がある場合や上肢操作に障害がなくても視覚認知等の認知処理に障害があり、正しく文字を覚えていても正確に書くことができない児童がいる。低学年の間は比較的学習する文字数が少なく、一つ一つの文字や漢字を丁寧に学習できるので、書写指導は日常の国語科の学習として行うことができる。しかし、中学年になると次第に学習する漢字の画数や文字数が増えて、書写指導としての書く指導は国語科の学習の中だけで行うのが不十分となってくる。

本校小学部では4年前(平成15年度)から、5・6学年を対象に国語科の学習として年間8～10時間当てる書写指導を行ってきた。また、それ以外に自立活動の中の個別指導の時間に必要児童を対象に書写指導を行っている。これらの書写指導で作成した子どもたちの作品の多くは、毎年外部の作品展に出品している。表装されて校内に展示した自分たちの作品が、多くの方々の目に触れる機会を得ることがさらに子どもたちの意欲や自信に繋がってきた。

本研究では、これまでの書写指導の実践事例を検討する中で、肢体不自由児の書写指導において個々の子どもたちの課題をどのようにとらえ、どう目標を設定するべ

きか、またどのような工夫が必要と考えられるのかを探っていきたい。

2. 国語科の書写指導実践事例

本校小学部の5・6年では、前述のように、平成15年度、16年度、17年度、18年度の第2学期、9月～10月の時期に8～10時間を書写指導に当てて学習した。指導の内容と経過は以下の通りである。

第1回(2時間)「筆と墨で書いてみよう」

①まず、初めての児童にも取り組みやすいように、半紙ではなく普通のコピー印刷用紙や新聞紙等に自由に書かせる。

②半紙に縦の棒を数本、別の半紙に横の棒を数本書きながら、筆の持ち方や筆を動かす方向を指導する。

第2回(2時間)「文字を書いてみよう」

①「三」や「川」など前回の棒を始筆と終筆等の「トメ」に注意し文字として書く。

②書ける児童は「水」や「大」等「ハライ」に注意して書く。

第3回(2時間)「書きたい文字を決めて書こう」

①自分の書くものを一つの作品として自身で完成させる意識を持つために、題材は自分で決める。

②題材を決める過程で、友だちや教師と話し合ったりそれらの会話を参考にしたりすることは、促進するそれ自体の活動がすでに書くことをめぐる子どもたちのコミュニケーション活動の始まりと促える。

③作品の紙の大きさは文字数によって半切1/2～1/3。文字数は2文字～10文字程度。

④もし、すぐに決まったら1枚でも書いてみる。

第4回(2時間)「作品を完成させよう・清書」(1)

①筆の大きさや墨の色や紙の種類などにいろいろなものがあることを知る。

②自分自身で納得いくまで、書く。

第5回(1～2時間)「作品を完成させよう・清書」(2)

①筆の運び方や墨を付けるタイミングなどは、必要に応じて教師が教える。長時間(文字を書く時間)筆を自力だけで持ち続けることができない児童の場合には、自助具を使用したり、教師が支えて自力で書く姿勢をとれるようにしたりする。

②できた作品を前に並べて掲示し、全員で鑑賞する。

毎年、初めて書道を行う児童が半数程度であった。最初の1時間は、緊張して筆を持つことにもとまどってしまう児童もいた。しかし実際に各場面で教師3名がそれぞれ児童を周りながら、一緒に筆を持ったり、指のかけ方など具体的に持ち方を教えたりすることで、次第に落ち着いて書くことができるようになった。

上肢操作に障害のある児童や、体幹保持及び書く姿勢をとり続けることが難しい児童の場合には、時々休みながら行い、緊張しすぎないように配慮して行った。

平成18年度は、5年生と6年生のどちらも出品・表装



写真1



写真2



写真5



写真6



写真3



写真4



写真7



写真8

した。しかし、展示会への出品は数の制限があり、例年は5年生は校内展示のみとして、6年生は校外の展示会へ出品することにした。6年生は自分の作品が外部に展示出品され展示されることに期待感を持ち、5年生は、6年生になれば展示会へ出品できるということを励みに取り組んだ。

以下、平成19年度に児童が作成した作品とその製作経過について述べる。写真1の児童は、小6男児である。自分で「夕焼け」を題材として選んだ。中学部へ進学した先輩の話を聞きながら、意欲を高めとても真剣に取り

組んだ。トメやハライの一つ一つに神経を注ぎながら大変丁寧に仕上げた作品である。写真2の児童は小5男児で、ちょうど自立活動の時間に自転車に乗る練習を行っており、それに対する想いをそのまま素直に書きあげた。一方、写真3の「太平洋」の作者の児童は小6男児で、最初に「太陽」と書きたいといていたが、写真10の児童が「太陽系」を決めたことと「陽」の文字の画数が多く書きにくいことから、自ら再考し「太平洋」と書くことに決めた。本児は上肢操作に困難があるため、筆を持つときは支援が必要であった。しかし、すべての文



写真9



写真10

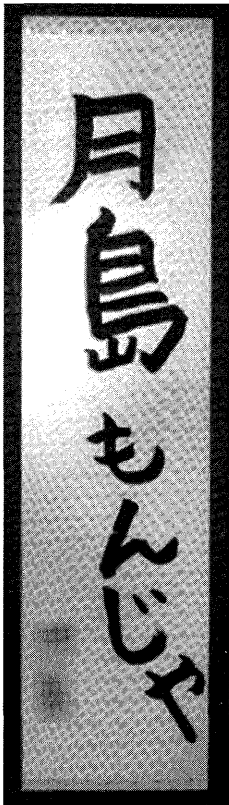


写真11



写真12

字を自分で書き進め、墨継ぎのみの支援で一字ずつ自力で時間をかけて丁寧に書いた。写真4の児童は小5女兒である。緊張が強く、持つ筆は掌からにじみ出る汗でたちまちびしょりとなる。途中教師が筆についた汗を拭きとる支援を行った。本人は筆が滑らないように何度も持ち替えて慎重に書いた。細かな震えが筆先に伝わり、微妙な線の表情が出て好評であった。写真5の児童は小6女兒で、自立活動と国語科のどちらの場でも書写指導を行った。自立活動の時間は、小筆でひらがなで書くことが多かったが、クラスのみならず一緒に書くこととなりとても嬉しそうな表情であった。大変意欲的に取り組

み、選んだ題材も「日本一」と、そのときの彼女の心境をうかがえる作品である。写真6は、上肢操作に特に課題のない小5の女兒の作品である。小5より普通校から本校に転入し半年経過していた。普通校在籍時に筆で文字を書く経験はあったが、題材選びの時からとても緊張していた。最後のトメの部分は軽く押えて書き終え、素早く筆を置いたのが印象的であった。写真7は、上肢操作に困難のある小5男児の作品である。「生きる」の題材は、他の児童と同様に自分で考えて決めた。筆を持たせることと墨を継ぐことは教師が支援したが、運筆は自力で力強く堂々としている。写真8は小6男児の作品である。写真1の児童と親しく、日頃から互いに意識し影響し合っていた。写真1の児童が先順であったため、その作成ぶりをしっかり観察した後、「次書きたい」と自分から言いだし、とても真剣に終始取り組んだ。上肢操作に大きな困難はなく、最後のハネまで集中して書いた。「朝」の9画目「の」の線及び「光」の5画目がほぼ一定の力でかかれどれもハライ遅れている点で、筆使いに課題があるが大変力強い作品である。写真9の児童は小5の男児である。大変緊張が強く上肢操作の障害が重いため、教師が後方から上側に腕を軽く支えるように援助したところ、最後まで力強く筆を大きく使い一気に作品を仕上げた。写真10は小6男児で、上肢操作に特に課題はない。「太陽系」の題材は一番先に決めて、すぐに取りかかった。画数の多い「陽」も正しくかかれ、全体的にバランスよく仕上がっている。写真11は小6女兒で、上肢操作に特に大きな課題のない児童である。半切1/2の紙の中に6文字を入れる配置は、自分で工夫したものである。「じゃ」の「や」がやや大きいのが、右にずらすことで全体のバランスを調整した。写真12は、上肢操作に困難のある小6男児の作品である。墨継ぎと筆の持ちかえ各々1回のみでの支援で、一気に書きあげた。題材の「紅白」は運動会の練習後の時間であったため、その余韻で思いついたとのことであった。展示会が翌年の一月だと告げると、「おめでとうからそのまま」と答えてきた。

作品完成後、最後に自分の感想や題材を選んだ理由などを発表する場面を最後に設け、それぞれの作品を互いに鑑賞した。納得できるまで何度も清書書きに挑んだ子どもも多くいた。作成中の苦心談を笑顔で語り、大変積極的に発表できていた。それぞれ自分の作品の完成度に満足気であった。

毎年作品の展示講評会では、保護者の協力を得て参加する児童も多く、自分の作品が大きな会場で大勢の人々に見られるという経験ができた。また、他校の児童生徒の作品を鑑賞する機会にもなり大変有意義であった。また、当日参加できない児童のために、展示・講評会の様子をビデオ撮影して授業等で見せたところ、とても好評であった。

3. 自立活動での書写指導実践事例

国語科の学習時間に書写指導を行う以外に、個々の児童の実態によって、教科以外の自立活動等の時間に書写を学習する必要がある児童に対して、自立活動の時間に書写指導を行った。自立活動の時間の中で書写指導は、国語科の学習の中でと、教材の扱いや目標が異なってくる。今回は主に個別指導（場合によってはグループ指導）で行った。

平成17年度～18年度（小学5年～6年）に自立活動で書写指導を行った児童の中で、女兒A児は上肢操作に障害があり、鉛筆や筆は持て書字は可能であるが、時間がかかり読みにくい文字が多かった。書字に苦手意識があったが、負けん気強い性格で、個別指導での書写指導には大変意欲的であった。自立活動の学習（週2回×40分）のうち、週に1回を担当し、月に4回のうちの2回を書写指導に当てて学習した。主な指導の内容と経過は以下の通りである。

第3週（第3金曜日3校時）「来月の作品」（練習）

①自分で書きたい題材を決める。この時間には、筆の柄を持ちやすく比較的操作性しやすい小筆を主に使用し、半紙に主にひらがなで書くという条件で、それで書けるものなら何でも選んでよいこととした。「すみれ」「たなばた」「なつまつり」「からすうり」「すすき」「ゆきだるま」など、季節感の感じられる題材を選んだ。

第4週（第4金曜日3校時）「来月の作品」（清書）

①自分で書きたい題材を、清書用の半紙に書く。A児は前半1枚の作品の最初から最後まで、教師の指示を聞き入れず自分だけで書きたがる意識が強かった。また、できるだけ早く書き上げようと、急いで書いてしまいリズムを崩してしまう傾向が強かった。本人のペースを乱さないように、ゆっくりと書くように徐々に指導した。特に墨付けや筆の穂先を整える等の動作は、早くやろうとして雑になりがちなので、気持ちが穏やかになるようなことは掛けをしながらできるだけ丁寧に言うように配慮した。

②本来は、自力で文字が書ける児童であるのが、筆で書くことによって、力の入れ加減や抜き加減が鉛筆と異なりとまどっていることがあった。時々、小筆で細い縦線や横線を何本も書くことや、くるくると「の」の字のつながりの線を何列か続けて書くような練習を行った。このような活動を行ないながら気持ちを切り替え、清書に取り組み最後まで自力で作品を完成させた。

以上の内容を毎月繰り返し行い、第4週の学習で書き上げた清書は、教師と共に廊下の掲示板に掲示するところまでを学習として、レイアウトを話し合いながら行った。

当初は、苦手意識を持っていて、書写を行うことに抵抗するようなことを言っていたA児であったが、1年間が経過するうちに、次第にその時間を楽しみにしているようになった。行事の都合などで、授業が飛んでその月

の作品が書けないでいる場合には、自分から心配して「先月のままだね」などと言って、どこかで時間を作って書きたいようなことを言ってきた。

「書く」という書写指導の実際の場面では、大変、上肢の緊張が強くて、難しい場面が多かった。特に「あ」や「め」や「の」などの丸い曲線の部分を一定の太さでなめらかに書くことに苦心していた。また、「ぬ」や「ね」、「は」「む」などの小さな円の部分が、墨を付けすぎて滲んでしまったり、筆の運びの勢いが余ったりで、真ん中の白いところを塗りつぶしてしまうことが多くあり、その都度落胆していたが、回を追う事に次第にその回数は減っていった。そして「し」や「て」、「り」などの単純な文字はとても自信を持って書けるようになった。「さ」や「き」は線を交差させる位置を正しく決めることが難しいようであった。特に「ま」は、2箇所交差させる上に小さな円も付いていて、大変苦労していた。本人が納得がいくまで何度も書き直すことが多かった。

また、1枚の半紙の中のどの位置に題材を書くかということは、当初から特に指示しなかったが、自分で中央に書くようになって行った。最初は文字の大きさによっては上に詰まってしまうことが多かったが、書きやすいか書きにくいかによって、字の大小があったものの最後には全体的にはきちんと配置されていることが多く、Aの字の配置についてのバランス感覚が正しいことを示していた。

個別指導での書写指導では、授業開始時に他の何かの原因で気持ちがふさぎ元気がない時でも、ほとんどの場合は、しっかりと作品を書きあげた。授業終了時には晴れやかな表情をしていることが多かった。A児は「書写の時間は積極的に自己を表出する場であり、手段である」として、その時間に十分自分の力を出し切ることによってある満足感や達成感を得ていると考えられた。

4. 書写指導の要点

書写指導での第一の要点は、前述のように文字を覚えて正しく書くことに尽きる。しかし、肢体不自由児を始めとして障害を持つ児童生徒にとっての書写指導がどのようになされるべきであるかは、必ずしも一義的に考えられるものではない。小学部、中学部段階では学習指導要領の国語科の内容として、書写指導に対して文字学習としての正確さが求められるのは当然である。また、書かれるものが文字である以上は、何かを伝えることがその文字の意味であり内容であると考えられることも自然なことである。読みにくい文字や読めない文字は、少なくとも国語科の学習内容としては、より正確により読みやすくとの指導の対象となる。

ただし、展覧会や作品展に出品された場合に、読みやすく書かれた文字よりも、本人の顔や姿、人となりや滲み出ているような文字の作品の方が、観た者の心に響くことも多い。これはまた、芸術としての「書道」作品と

しての見地であるので、書写指導の本来の目的というわけではない。一方、芸術性や作品としての見栄えなどを重視して作品を指導することもあり得ないことではない。したがって、書写指導の第二の要点として、書き手の個性を生かし存分に表現するということが挙げられる。作品が「書」としての価値を有するものである以上、作品の芸術性を否定することはできない。教師が指導することが「書」の個性を否定するという考え方もある。しかし、書写指導によって本校の子どもたちが、「書」の楽しみやおもしろさを味わうことができたことは明らかである。本校小学部の書写指導は、準ずる教育としての国語科及び自立活動の学習としての目標を個々の児童生徒の個別の指導計画に従って立て、それぞれの子どもの実態に応じて以上指導の要点を吟味してその中で指導する形をとっている。

5. まとめ

国語科の書写指導の目標に沿って学習を進めていくことを基本とするからには、より正確な文字を書くことを第一の目標をするべきである。指導場面で、強い緊張のため自在に筆を動かせることができない児童に対して、また、視覚認知的な課題を持つ児童にどのような働きかけで文字を書く指導を行うかということが問題である。

しかし、実際に指導を実践して筆者が感じたのは、通常の場合には緊張が強く、上肢や下肢に操作の困難があり、たとえば歩行や座位をとることや鉛筆での書字が大変困難な場合でも、書写指導で筆を用いて書くときには、意外と柔軟な動きが可能であり、震えも少なくなり緊張を自分でコントロールできている場合が多いことである。かつて筆者が経験した自閉的傾向のある知的障害児は、筆圧が強く、鉛筆やマジックインキペンの先を次々とつぶしてしまうほど筆圧のコントロールが難しい生徒であった。しかし、筆で文字を書かせたところ、特別な指導をしなくても穂先を使って線の太さを自分自身でコントロールできていた。筆で文字を書くことが、単に他の筆記具で文字を書くことではあり得ない教育的効果を、もたらしたのである。そして、このことは書字困難の課題がある多くの子どもたちに同様の効果もたらされる可能性を示唆するものである。強い緊張や麻痺によって上肢操作が困難な児童の場合でも、文字習得やコミュニケーション手段として、他の代替手段によって文字学習を行う以外に、あえて毛筆による書写学習をする意義がここにあるといえる。

ただし、やみくもに書く・書かせるということではその効果は十分に発揮されない。書写指導の場面でどのような支援が必要であるかは、実際にその子どもに筆を持たせて書いているところを観察することから常に出発して考えていくべきであろう。今後は、個々の児童の実態に応じて、書きやすい文字や書きやすい用具など、それに合わせた教材や必要な教材を研究し、教材開発を進め

て行く必要がある。また、最初から美しい文字が書ける場合は少ないが、練習を重ねていくに連れて必ず上達していくものであることは、指導の最初に必ず子ども達に伝えておくべきである。

さらに正確な文字を書くための工夫は、今度も実践毎に検討を重ねて、整理していく必要がある。また、教育としての書写と芸術性との意味の問題を、子ども達にどのように伝えていくのかは、本研究の今後の大きな課題である。

6. 参考文献

1. 押木秀樹・清水陽一郎「書字における書きやすさの重要性和書字動作に関する基礎的研究」書写書道教育研究 第21号, pp48-57, 2007. 03
2. 押木秀樹「これからの書写書道教育学：内容論・教材論の立場から」書写書道教育研究 別冊・創立20周年記念号, 2006. 3
3. 『幼児における書字指導（上・下）』1992. 11 1993. 8 書道研究 萱原書房
4. 久保田競「手と脳 脳の働きを高める手」紀伊国屋書店1982.
5. 小学校国語科学習指導要領 中学校国語科学習指導要領 高等学校学習指導要領（書道）
6. 川島隆太『「読み・書き・計算」が前頭葉を活性化させる』教育ジャーナル. 学習研究社. 2002
7. 川島隆太「般若心経脳ドリル 写経と読誦-元気脳練習帳-」学習研究社. 2005. 11
8. 久米・竹ノ内・小竹, 「筆圧・握圧測定による書写指導の研究」全国大学書道学会研究報告. 1980

II. 漢字カードを利用した漢字の読字力の形成

～視知覚に困難のある脳性まひ児の事例～

澤田 明実 石川 紀宏

I. 目的

本研究実践は、当校通学制小学部3年生の肢体不自由児に対する漢字指導、特に、漢字の読字力の形成をめざした指導の工夫とその効果について、報告するものである。

仮名や漢字の読み書き・使い方などの言語事項は、国語科のみならず、他教科等の学習にも大きな影響を与え、全ての教科教育の基盤となっている。また、日常生活においても様々な情報の収集および利用や、周囲の人たちとのコミュニケーションなどの意思の疎通や自己表現などの言語生活に欠かすことのできないものである。

前回の本紀要において、視知覚に困難さのある肢体不自由のある子どもの漢字の読み書きについて、村主(文献4.)は指導実践を公表した。本研究実践は、村主の指導を引き継ぎ、新たに工夫した漢字指導の中で、特に、漢字カードテストの経過および結果に注目し、その学習指導の効果について実証的に検討したものである。

II. 対象と方法

1. 対象児について

小学部3年(平成18年度)の男子 病名:脳性まひ

対象児は、活発で話好きであるが、衝動性が高い一面も見られ、思いつくと教師や友達が話している途中でも質問したり、自分の得意なことやできることがあると、興奮して大きな声を出したりすることがあった。一方、苦手なことや見通しがもてないことに関しては、意欲が急激に減退し、集中することが出来なくなっていた。

日常生活動作においては、ボタン等の簡単な介助は必要であるが、ほぼ自力で行うことができる。微細運動や手指の巧緻性は低いものの、文字学習に影響を及ぼすほどの上肢操作の困難は見られない。普段は、SRCウォーカーで移動し、疲労時や外出時には車椅子を利用していた。

知的な遅れを伴う運動障害児であるが、既に、村主が指摘したようにK-ABCテストにより情報処理様式としては、継次処理優位の傾向にある子どもであった。なお当校では、継次処理優位にある子どもの学習困難の特徴を次のように捉えている。

- 1) 情報を概観可能な全体に統合することに困難がある。
- 2) 全体から部分へ理解していく方法に困難がある。
- 3) 関連性を理解して進めていくことに困難がある。
- 4) 視覚的・運動的手がかりや指示による方法に困難がある。
- 5) 空間的・統合的な情報処理に困難がある。

また、WISC-IIIの結果を見てみると、言語性>動作性

であり、知覚統合および処理速度が言語理解や注意記憶よりも低い、いわゆる「逆N型」である。

一般に「逆N型」を示す子どもは、学習において「聴覚的な処理、ことばの理解や操作は全般的に得意」であるが、「視覚的な処理、絵や図の理解や操作は全般的に苦手」な傾向があるといわれる。また知覚統合および処理速度が弱いことから、「物事を空間的・総合的に処理すること」「形を正確にとらえること」「物事をすばやく処理すること」などにおいてつまずきが考えられる。(文献2.)

表1 WISC-IIIの結果

言語性 (VIQ)	動作性 (PIQ)	全検査 (FIQ)
58	46	47

言語理解 (VC)	知覚統合 (PO)	注意記憶 (FD)	処理速度 (PS)
64	51	71	50

対象児においても、実際の授業において同様なつまずきが見られた。たとえば、対象児は斜視のため2歳から眼鏡を使用しているが、小2の秋に同附属盲学校の教員に相談したところ、矯正視力には問題はないという結果が出た。しかし、視覚に見えにくさがあり、音読時には一字一字指しながら読むにも関わらず、下の方に書かれた文字をとぼしたり、行が飛んだり、途中で読んでいる所が分からなくなったりすることがあった。また、読字では、形の似ている文字の弁別が出来なかったり、いくつもの線が並んだり交わったりする漢字の形が捉えられないなどの困難も見られた。書字においても、斜めや交わり等の運筆が難しく、字形が崩れてしまったり、点や線を忘れてすることもあった。文字の読み書きに対して苦手意識があり、学習への取り組みも消極的になりがちであった。

ちなみに、当校では、視知覚に障害のある子どもの学習困難の特徴を次のように捉えている。

- 1) ひらがな、漢字を書くときに困難がある。
(斜めの線、複雑な漢字等)
- 2) 文章を読むときに困難がある。
(行を飛ばす、文字を飛ばす等)
- 3) 図形を描くときに困難がある。
(三角形、斜めの線、複雑な図形等)
- 4) 細かい目盛りを読むときに困難がある。
(ものさし、温度計、量り等)

2. 新出漢字の学習指導

3年生の新出漢字は、学習指導要領の学年別漢字配当表によれば200字である。新出漢字の指導方法は、前年度の学級担任村主から引き継ぎ、国語の時間の最初に1日1～2文字ずつ、以下のような手順で行った。

(1) 漢字の書き順

ホワイトボードに用意した枱の中に、その日に学習する漢字を大きく、ゆっくりと書く。その際、漢字の画ずつを注目しやすいように、色を変えて書く。慣れてきたら、塊ごとに色分けして書いていくようにした。(例：倍→イ+立+口) また、横線や縦線が何本も並ぶような部分や、はね・とめの部分など、注目すべき部分は口頭で説明を加えた。学習の最後に、全員で空書し、画数をはじめ一画の長さや方向、位置関係などを確認していった。

(2) 漢字の読み方

訓読みは、ひらがな表記、音読みは、カタカナ表記とした。訓読みを中心に指導する中で、その漢字の成り立ちと意味を説明した。

(3) 漢字の使い方

漢字を使った用例を子どもたちに口頭発表させ、それらの言葉や文を板書し確認した。

(4) 家庭学習

漢字学習ノート(市販教材)と漢字カードを使用して、宿題による習熟と定着を図った。

漢字学習ノートには、漢字を特定するために印をつけておき、ただまねて書き写すだけでなく、理解力の高い児童には、学習した漢字を用いた短作文を課した。手肢の巧緻性や認知的な問題により、自力で書くのが困難な児童には、なぞり書きできるようにカラーマーカーで示す、など、それぞれの児童の学習状況に対応した配慮と工夫を実施した。

(5) 漢字カード

漢字カードとは、単語カード一枚ごとに、新出漢字を一字ずつ記入し、リングに通してまとめたものであり、家庭学習用に用意した教材である。どの子どもでも一人で漢字カードの練習ができるように、子どもの学習状況に応じて、漢字を書いた裏面には読み方(訓読み・音読み)を書くなどの配慮をした。ちなみに、対象児にも裏面に読み方が書かれているカードを使用した。

3. 漢字カードテストについて

上記の漢字指導のほかに、学習した漢字の読字力の習熟度と定着を計測するため、ほぼ毎日、漢字カードによるテストを実施した。

(1) 漢字テストの方法

漢字テストは、2学期から開始した。週当たり5時間ある国語の授業の中で、月曜日の授業(「休みの日の話」として口頭作文の時間に設定されている)を除き、4時間の国語の授業でほぼ毎日、各児童に実施した。毎回授業の最初にテストを実施し、教育課程の編成上1日に2回国語の授業がある日には1日1回だけ実施した。1分間で何文字音読できるかをストップウォッチで計測し、音読したうち正答した数を毎回記録した。最初の2回分はテストの説明をしながら実施しているため、データの

正確性を期して取り除いた。

音読は、訓読みでも音読みでもよいとした。小学3年生の児童は、5名在籍していた。(病名：脳性まひ2名、二分脊椎3名)ただし、言語障害のある児童1名には、発語に時間を要することを考慮して、1分30秒を割り当てた。また、学習能力の個人差に配慮して、理解力の高い児童1名には、訓読みと音読みのある漢字は、二通り読ませた。他の3名は、上記のとおりの実施手順であった。



写真 漢字テストの様子

(2) 漢字テストの結果

・漢字テストの経過と結果(2学期)(グラフ1. 2学期参照)

その日の体調や学習状況によって、正答数に多少のばらつきがあるものの、学習回数を積み重ねていくことで、漢字の習熟において定着していった。

(3) 実施方法の問題点

ところが、上記のような方法で漢字テストを進めていくうちに、様々な問題点が見られてきた。

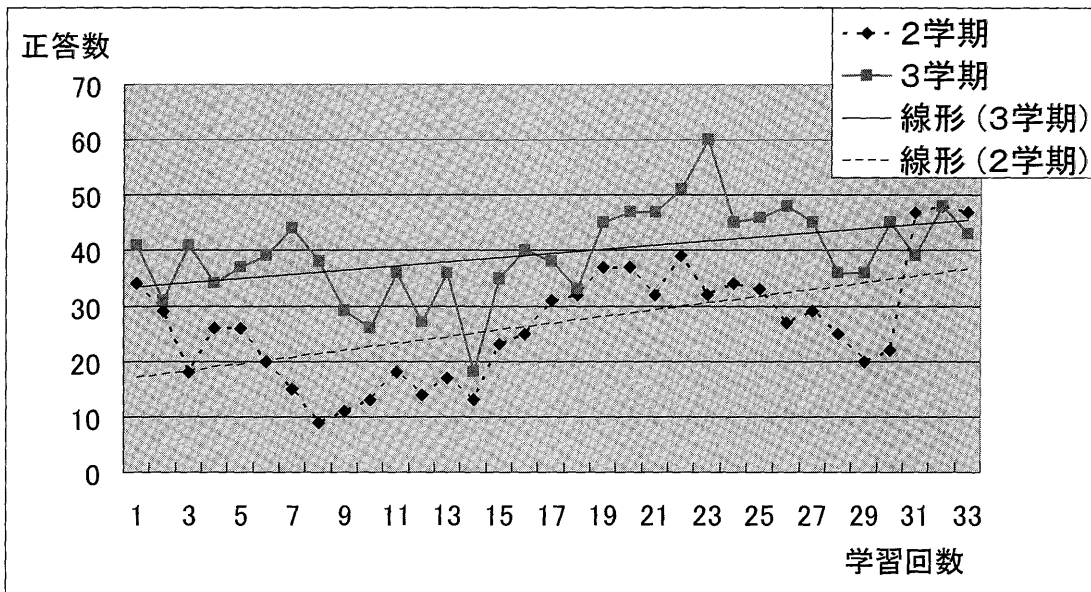
・順序効果の混入

漢字カードは、毎回新出漢字を束の一番前に追加しているため、漢字カードの出題順がほとんど一定になる。そのため、記憶された順序による提示となり、毎回の音読が容易になっていると推測された。加えて、同じ理由により次に提示される漢字が簡単に予測できてしまい、漢字を正確に音読しているのではなく、順番に記憶された音を暗唱しているに過ぎない可能性が出てきたのである。実際、対象児においてもカードをまだ提示していないのに、次の漢字を言い当てるがあった。

私たちが出会う文章上の漢字は、事前に知ることができないし、順序もランダムである。だとすれば、順序どおり提示される漢字を音読できても、ランダムに提示される漢字を音読できる保障はない。よって、漢字カードによるテストの結果から、早急に漢字の読字力の習熟と定着ができたと評価することはできない。

・開始位置の変更とくじ引きによる対処

このため、毎回最初から提示するのではなく、開始す



グラフ1 対象児の2学期と3学期の漢字テストの結果

るカードの位置をランダムにして対処したが、提示する順序はそのままであったため、大きな改善とはなっていなかった。そこで、時折カード配列を変更して実施したところ、対象児はやはり「順番が違う」と指摘し、戸惑う様子を見せた。また一方で、順序効果を除去するために、5名の児童への実施順はくじ引きとして、毎回実施する児童の順番が一定にならないように、ランダムな順序でのテストの個別実施を試みたが、実施するカードの順序はランダムではなかった。

・実施方法上の限界

実施する児童の順序を個別にランダムにしても、実施している漢字音読の声は、同一教室内であるために、どうしても次に実施する子どもに聞こえざるを得なかった。後からテストを受ける子どものほうが、この事態はいわばハル状態であり、正答数を増やすには有利に作用していたと推測できる。また、事前に配布されていた漢字カードを自由に見ることができたので、実施直前での予習ができたために、ここでも後からテストを受ける子どものほうが、有利に作用していたと推測できた。

以上のことから考えて、先に提示した漢字テストの結果と漢字の読字力の習熟と定着に関する学習効果には、厳密な意味で学習効果があったとするには疑問が生じた。学習の順序効果、持ち越し効果や実施方法上の限界により、真の学習効果以上に漢字の習熟と定着に関する学習効果を過大評価している可能性が考えられた。

(4) 実施方法の改善

このままの方法では学習効果を過大評価している可能性があるため、それらの影響を取り除き、真の学習効果を判定する必要がある。そのため、実施方法を以下のように改善した。

・学習の順序効果と持ち越し効果の除去

第一に、一定にしてあった漢字カードの提示順序を、

ランダムな順序で提示するようにした。個別実施する児童ごとに、全て提示順序をランダムにしておく必要があった。実施手順として、毎回事前に、漢字カードを全ての子どもについてシャッフルするようにした。このようにすることで、順序効果と持ち越し効果の除去ができ、真の学習効果を判定することが期待された。

また、このようにすることによって、同一学級内で実施しても前述のようなりハーサルや予習の影響を減少させることができた。提示順序が一定でないために、後からテストを受ける子どもでも、どの漢字が提示されるのか、分からないからである。

第二に、学習効果に影響しないように、児童のテストを受ける順番も、毎回くじ引きを継続して行い、特定の子どもが実施に際して、有利や不利にならないように配慮した。

III. 結果と考察

1. 改善後の漢字テストの結果 (3学期)

実施方法を改善したテストの結果について、グラフ1にまとめた。2学期同様、グラフの傾きは緩やかに上昇傾向を示しており、学習回数を積み重ねていくことで、漢字の読字力が習熟し定着していることがわかった。特に、後半からは、一度上昇し始めると、大きく下降することが少なく定着していることが判明した。また、全体的に、2学期より正答数が増加していた。

統計的検定により確認してみると、対象児は2学期も3学期も確実に正当数が上昇傾向にあることが判明し、漢字の読字力を向上させていることが判明した。(Mannの傾向検定: 2学期 $n=34$, $\tau=0.380$, $p=0.003$ 。3学期 $n=37$, $\tau=0.234$, $p=0.045$ 。両側検定。)

また、2学期と3学期の正当数を検定してみると、3学期の正当数が有意に多いことが判明し、漢字の読字力

を高めてきたことが明白になった。(Wilcoxonの符号順位検定: $n=33$, $R=13$, $p=0.0009$ 。両側検定。)

2. 対象児の変容

漢字学習の過程で、対象児には以下のような学習上の変化が見られた。

- ①テストの結果は、毎回黒板のよく見える位置に記録していった。そうすると、自然に前回の結果と当日の結果を見比べるようになり、正答数が下がるととても悔しがり、上がると喜ぶようになった。そのうちに、家庭での練習だけでなく、学校でも空いた時間があるとカードを見るなど、自分からすすんで練習するようになってきた。
- ②自家用車での登下校時や外出時に、町の看板やポスターなどの字を自分で読むようになった。(母親からの報告。)
- ③読むことに対する自信がつき、単文だけでなく、まとまった文章でも根気よく読むようになった。1学期にはほとんど見られなかったことであるが、自分から挙手して、簡単な文章を音読する回数が増えた。
- ④国語の授業ばかりでなく、その他の教科学習の時間でも教科書の問題や文書を音読することが多くなった。

以上のような対象児の変容から推測すると、以下のような理由が考えられる。

漢字カードは、練習した成果が正答数にすぐに影響する。また、結果が数字として明確に現れるため、自分自身でフィードバックしやすい。対象児の場合も、初めのうちは結果を見てただ一喜一憂していただけだったため、前半の伸びは緩やかであったが、練習すると正答率が上がることに気づいてからは、学習意欲が増し、自分から努力するようになった。そうすると、ますます正答率が上がり、さらに学習意欲が増すという好循環が生まれてきたのである。また、正答数の伸びを見た周囲の友だちや教師にほめられることが増えたことも、本児の大きな励みと自信に繋がったことであろう。特に、大好きな母親からほめられ認められたことが、大きく影響していたことは間違いのないであろう。

漢字カード自体、一枚につき一文字分の情報に限られるため、継次処理優位の対象児においては、習得しやすかったと考えられる。また、始まりと終わりが明確で短時間でできるため、集中して練習に取り組むことができることや、一枚ずつカードをめくるだけの簡単な操作なので、ひとりでも気軽に練習できたことが、継次処理の学習が得意な本児のやる気をより一層促し、集中力が持続しにくい本児にも、毎日持続して練習することができたと考えられる。また、毎日学校で1~2文字ずつ新出漢字について学習し、家庭では漢字カードを練習することで、学校での学習を繰り返し復習していることになる。毎日地道に積み重ねたことで、学習したことが確実に定

着していったと考えられる。

そうして、漢字カードで読める字が増えたことを自覚し、自信がついてくると、日常生活の中でも文字に興味を持つようになり、自分から読もうとすることも増えてきた。国語の音読発表では、ゆっくりではあるが、まとまった文章も根気よく読むことができるようになってきた。また国語の時間に限らず、他の教科においても、教科書の文章を進んで音読するようになってきたり、友達が読んでいるときに、自分も指差しながら文字を追ったりする姿も見られるようになってくるなど、他の教科および日常生活にも、よい影響を及ぼすこととなった。

自分の力でできる学習方法を見つけ、日々努力することで学習習慣を徐々に形成し、またその結果を明確にし、適切にフィードバックしたことで、本児の学習へのやる気を引き出すことができた。またその努力の成果を自覚できたことで、本児自身学習の達成感や自信を得ることができ、読み全般に対して興味を広げていくきっかけになったといえるだろう。

3. 他の学級児童の結果

その他4人の児童の漢字テストの結果は、以下の表2と表3のとおりであった。なお、表中の数値は、前列が2学期、後列が3学期のデータを示している。特に、表3では、2学期と3学期を同じ実施回数で比較するために、実施回数の少ない方に合わせて調整し、比較回数としてある。

表2 漢字テストの結果一覧

児童	病名	実施回数	中央値	有意差
A(男)	二分脊椎	36 37	34 39	** ns
B(男)	CP	32 32	20 30	** **
C(女)	二分脊椎	37 34	30 32	ns. ns.
D(女)	CP	27 30	22 23	* ns.

$p < .001^{**}$ $p < .05^{*}$

表3 2学期と3学期の比較

児童	病名	比較回数	比較結果	有意差
A(男)	二分脊椎	36 36	2学期 < 3学期	**
B(男)	CP	32 32	2学期 < 3学期	**
C(女)	二分脊椎	34 34	差なし	ns.
D(女)	CP	27 27	差なし	ns.

$p < .001^{**}$ $p < .05^{*}$

表2から判断できるように、2学期に読字力の漢字テストの正当数が、確実に上昇傾向を示したのは、3名であり、3学期に正当数が確実に上昇傾向を示したのは1名であった。表3から判断できるように、2学期と3学期の読字力の正当数を、児童ごとに同じ実施回数で比較すると、3学期の方が確実に多いのは2名であった。

留意すべきはC児童であるが、学習経過を調べてみる

と、学習の集中度に波があり、中央値(30)±10前後の正当数で変動していた。正当数が比較的高いので、漢字学習の習熟と定着はしてきたと判断できるだろう。

IV. 今後の課題

漢字カードテストによって、本児は、単語としての基本的な漢字の読字力はずいぶん獲得することができた。また、同時に漢字ばかりでなく文章の読みに対する興味・関心を育てることができた。しかし、今後漢字を日常の中で使用していくためには、文章の中で様々な使われ方をしている漢字を読んだり、その意味によって使い分けたりといった応用力が求められる。

本研究実践では、漢字指導の読字力を中心にテストし、その習熟と定着を実証的に考察してきた。漢字指導には書字力の形成というもう一つの側面があり、書字力の指導も前述のように工夫し実施してはいたが、書字力のテストは実施していない。「読み」とは“理解”することであり、“書き”とは“表現”すること(文献1.)といわれ、読み(読字力)書き(書字力)はどちらも互いに大きく関係している。今後は文字表現に向けて、「読む」だけでなく「書く」ことにも広げていけることを目指したい。

今日、特別支援教育においても、学力の形成は大きな課題として存在している。本研究実践が肢体不自由児ばかりでなく学習障害児を含めた特別支援教育のひとつの参考資料になればと願う。

<参考文献>

1. 石井勲 『かなから教えていませんか?』 家庭教育研究会 2002 p76
2. 上野一彦 海津亜希子 服部美佳子編 『軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例』 日本文化科学社 2005 pp41-57
3. 国語教育研究所編 『国語教育研究大辞典』 明治図書 1991.
4. 村主光子 「視知覚に困難さがある肢体に不自由のある子どもの漢字の読み書きについての指導実践事例」 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要 第42巻 2006. pp59-63.
5. 文部科学省編 小学校学習指導要領

謝辞

本研究実践を執筆するに当たり、前学級担任の村主光子教諭にご協力いただいた。記して深く感謝します。