

水頭症事例における漢字書字習得に関する実践研究

豊田 崇仁*・細川 美由紀**

(2017年10月25日受理)

Practical Study of Learning How to Write Kanji Characters for a Child with Hydrocephalus

Takahito TOYODA and Miyuki HOSOKAWA

キーワード:水頭症 心理アセスメント 認知処理過程 漢字書字

本研究では、水頭症をともなう児童の認知特性を把握した上で漢字書字の支援を行い、その効果について検討することを目的とした。支援に先立ち、アセスメントとしてBGT、DTVP、WISC-IV、DN-CASを実施した結果、対象児の言語理解や表現、ならびに方略使用能力が高い一方で、視空間における注意能力や目と手の協応動作の困難が推測された。これらの対象児における認知特性を考慮し、漢字の書字支援として「漢字パズル課題」、「漢字の間違い探し課題」、「熟語の漢字探し課題」の3課題を実施した。その結果、支援期間全体で40文字の漢字書字が可能となった。「漢字パズル課題」では、対象児の視空間認知の弱さを補うために、漢字の構成要素に注目できるようにした。また「漢字の間違い探し課題」では、注視機能の弱さを補うために、細部に注目できるように配慮を行った。このような認知処理の弱さを補う課題設定に加え、対象児の強い認知特性である言語表現や方略使用を活用し、漢字を言語化し覚えていくことで、漢字書字が可能になったと推測された。

I はじめに

水頭症 (hydrocephalus) とは、脳脊髄液が循環障害を起こし、頭蓋 (主に脳室) 内に異常に貯留し髄液腔が拡大をきたしている状態を指す (茂木, 2010)。栗原 (2007) によると、水頭症にともなう高次脳機能障害では、視覚的な判断や構成、抽象的・概念的・統合的な思考、算数が苦手で、多動・注意集中困難、社会的認知能力の低下がみられやすい一方で、言語能力や聴覚的記憶力は比較的良好であることが報告されている。また、大庭ら (2015) では、大脳性視覚障害 (Cerebral Visual Impairment: CVI) の原因の1つとして水頭症が挙げられている。このように、水頭症事例においては視覚認知における困難が生じる可能性があることが報告されている。その一方で水頭症に限らず、

*茨城県立水戸飯富特別支援学校

**茨城大学教育学部

特別な教育的ニーズのある子どもの中には視覚認知をはじめとする様々な認知処理過程に困難をともなう者が一定数存在し、これらの子どもたちの認知特性を踏まえた学習支援に関しても実践報告がなされてきている。

例えば木口・勝二(2004)は、注意欠陥/多動性障害児に対して、心理アセスメントの結果をふまえた漢字書字の支援を実施している。アセスメントの結果、対象児は抽象的記号を視写し記憶することが困難である一方、聴覚性短期記憶が比較的良好であることが明らかとなった。このような対象児の認知特性をふまえ、漢字構成要素に分割したカードを用いて、それぞれ漢字の意味を図示化してイメージしやすいような教材の工夫や、筆順による支援を実施した結果、学習場面において多くの漢字の書字が可能となったことが報告されている。

また文部科学省(2012)においても、インクルーシブ教育システムでは、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も確にこたえる指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であると述べている。このような教育的ニーズを必要としている児童生徒に対して的確な支援を提供するためにも、個の認知特性を把握することは重要であると考えられる。

そこで本研究では、心理アセスメントの実施を通じて、水頭症をともなう児童の認知特性を把握した上で漢字書字の支援を行い、その効果について検討することを目的とする。

II 対象児の概要

1. 対象児

小学校の通常学級に在籍する4年生女児を本研究の対象とした。なお、本研究の実施ならびに研究成果の発表に関しては保護者の承諾が得られている。

(1) 生育歴

対象児の母親が妊娠34週の時に、エコー検査で頭囲に水胞が見つかる。対象児の出生時体重は3100g、頭囲は34cmであった。出産後に検査を行い、「先天性くも膜のう胞」と診断される。その後、6ヶ月目の検診にて、頭囲が47cmと大きくなったことで入院し、水頭症と診断された。4歳まで1～3ヶ月ごとに小児内科、脳外科の定期検査のために通院する。この経過で体幹バランスをとることが難しいと言われた。言葉は比較的早く話せるようになり、語彙が増えるのも早かったのに対して、運動面の発達は遅れる傾向にあり、手先が不器用であったことが母親から報告されている。

小学校入学前に、医療機関において発達障害と診断された。加えて発作が頻繁に生じるようになってきたこともあり、脳波検査を受けた結果、てんかんの発作が認められ、投薬が始まった。この頃は、ちょっとしたことで痙攣を起すことが多く、ずっとしゃべり続けるという行動が見られた。小学校入学以降は、痙攣を起すことも少なくなり、発作もほぼ無くなりつつある一方で、手先の不器用さはなかなか解消されない状況である。

(2) 現在の学習の様子

第1著者で行う家庭学習の際は、どの教科においても集中力は10～15分ほどしか持続せず、すぐにおしゃべりを始めることが多かった。一度おしゃべりを始めると、再度学習を促しても切り替えることが難しいことが多く見られた。また学習時の姿勢が悪く、筆圧が強くなることも多い。それが影響しているのか、手が疲れた様子で手を振る動作が頻繁に見られた。また長時間学習を行うと「目が疲れた」「物が2重に見えることもある」と話すこともあった。他にも習い事として、ピアノ教室に通っているが、楽譜を読むことはあまりせずに、聴覚から音符の音やリズムを覚えて弾くほうが得意であると話していた。

漢字学習の際は、文字の大きさがバラバラになり、マス目からはみ出すことがあった。また音読の際、文章を読み続けていると一行飛ばして読んでしまうこともあった。さらに筆算の学習の際、桁数が多くなると数字を書く位置や数字をおろしてくる位置などの誤りが多く見られた。またコンパスや定規を用いての学習の際、それらの道具を上手く使うことができずに、円や線を正確に描くことが難しい様子も見られた。

母親からの聞き取りにおいては、何度も同じ問題を間違えたり、間違いを注意するとパニックとなり、泣き出したりすることがある。学校での学習の様子においては、ノートの書き取り、視写の場面で他の生徒より遅れてしまう。特に理科の学習での絵(虫の絵など)や図を書き写す際に困難を示すことが多くあるとのことであった。また文章を書き写す際には、単語で切り取り覚えることが苦手で、1文字1文字黒板を見ることが多いと話していた。

2. 心理アセスメント

(1) アセスメント内容および結果

支援に先立ち、対象児にはベンダーゲシュタルトテスト(BGT)、フロスティグ視知覚検査(DTVP)、DN-CAS、WISC-IVを実施した。BGTとWISC-IVは医療機関において実施され、DTVPとDN-CASは第1著者が実施した。

① BGT(8歳7か月時実施)

BGTは、発達水準が5～6歳水準であり、年齢不相応の結果を示した。全体への目配せが不十分であり、注視機能や追視機能につまずきが想定された。

② DTVP(9歳5か月時実施)

DTVPにおける知覚指数(PQ)の相当値は80であった。また各下位検査の評価点は「視覚と運動の協応」7点、「図形と素地」6点、「形の恒常性」7点、「空間における位置」10点、「空間関係」10点であった。特に「視覚と運動の協応」と「図形と素地」において、筆圧が強く、運筆がぎこちない様子が観察された。

③ WISC-IV(8歳8か月時実施:表1)

WISC-IVの結果は、全検査IQ91、言語理解指標105、知覚推理指標85、ワーキングメモリー指標85、処理速度指標94であり、知覚推理指標、ワーキングメモリー指標得点に比べ、言語理解指標得点が有意に高かった。また「積木模様」の下位検査において、全体を部分に分解することに苦しさが見られた。

④ DN-CAS(9歳6か月時実施:表2)

DN-CASの結果は、全検査標準得点100、プランニング115、同時処理98、注意93、継次処理94であり、プランニング得点が他のPASS標準得点に比べ、有意に高かった。また、「注意」の下位検査である

表1 WISC-IVの結果

指標	合成得点	信頼区間(90%)		パーセント イル順位	記述分類
		下限	上限		
全検査IQ	91	86	97	27	平均の下～平均
言語理解指標	105	97	112	64	平均～平均の上
知覚推理指標	85	79	94	16	低い～平均の下
ワーキングメモリー指標	85	80	93	16	平均の下～平均
処理速度指標	94	87	103	34	平均の下～平均

表2 DN-CASの結果

尺度	標準得点	信頼区間(90%)		パーセンタ イル順位	記述分類
		下限	上限		
全検査	100	96	106	53	平均
プランニング	115	106	121	84	平均～優れている
同時処理	98	93	107	50	平均
注意	93	86	102	32	平均の下～平均
継次処理	94	87	102	34	平均の下～平均

「数字探し」の課題において、注意を向けるべき要素が増えてくると誤数が多くなる様子が認められた。検査全般を通して、全体に注意を払うことが苦手な様子が観察された。

(2) 総合所見

アセスメントの結果、対象児において強いと思われる認知能力と弱いと思われる認知能力が推測された。まず強いと思われる認知能力としては、生育歴からの情報や、WISC-IVの言語理解指標得点が有意に高いことから、言語理解や表現の能力が高いことが推測された。さらにDN-CASのプランニング得点が有意に高く、プランニングの下位検査において、自分の使用した方略を言葉で適切に説明可能なことから、方略使用の能力の強さも伺われた。

一方弱いと思われる認知能力としては、WISC-IVの知覚推理指標得点が相対的に低く、またBGT、DTVPにおいて、見るべき情報が複雑になると全体への目配せが不十分であることや、DN-CASの「数字探し」の下位検査において、注意を向けるべき要素が増えてくると誤数が多くなることから、視覚的推理能力や注視機能・追視機能の弱さが挙げられた。その他にもWISC-IVの「積木模様」の下位検査で全体を部分に分解することが苦手であることや、漢字学習の際、ノートの視写の際に文字の大きさがバラバラになり、マス目からはみ出すことがみられることなどから、空間認知能力の弱さも推測された。さらに筆圧が強く、運筆がぎこちない様子が普段の漢字学習やDTVP実施の際に認められたことから、目と手の協応

の弱さも伺われた。

Ⅲ 支援計画

1. 支援漢字の選定

支援する漢字を選定するために、まず小学校1年生から小学校3年生までで学習する漢字の読みの確認を行った。対象となった漢字は全409字であったが、1字につき音読み・訓読みなどで2通り以上の読み方をする場合についても確認を行ったため、合計886問の読みのテストを実施した。その結果、読みが可能であった400漢字における書字のプレテストを行った。なお、1字につき音読み・訓読みなどで2通り以上の読み方をする場合の漢字についても確認を行ったため、書字のプレテストは合計701問について実施した。

その結果、音読み・訓読みいずれも書くことができなかった漢字が25字、音読み・訓読みいずれかで書くことができなかった漢字が15字、合計40漢字において誤答が認められた。本研究ではこれらの40漢字について書字の支援を行うこととした。

2. 支援期間および支援の流れ

支援は第1著者が20XX年10月～12月の期間内で原則として週2回、期間全体で20回実施した。支援は対象児の自宅にて行われ、1回あたりの支援時間は約20分であった。実施順序としては、まず音読み・訓読みの書字でいずれも誤答であった25漢字について、第1回～第10回の支援において「漢字パズル」ならびに「漢字の間違い探し」課題を実施した。それらの支援が終了後、第11回～第20回の支援では、音読み・訓読みいずれかで誤答であった15漢字について「熟語の漢字探し」課題を実施した。

いずれの課題についても、その日の学習の最後には学習した漢字のテスト(確認テスト)を行った。また、学習成果の維持を確認するため、各課題で学習した漢字について1週間後に再度同じテスト(維持テスト)を実施した。確認テストまたは維持テストで誤答だった漢字は、誤答だった漢字だけを集めて後日課題を再度実施した。さらにその日の学習が全て終了した後、振り返りシートを用いてその日の学習の振り返りを行った。振り返りシートには、対象児本人がその日に学習した漢字のテスト結果と、学習に対するコメントを文章にて記述した。

3. 支援内容

(1) 漢字パズル(図1)

漢字パズルは、プレテストにおいて全く書くことができなかった13漢字(打, 代, 礼, 対, 取, 所, 拾, 洋, 酒, 幸, 員, 宮, 迫)を対象として実施した。パズルによって偏やつくりなど漢字の構造の手がかりを与えることで、対象児の視空間認知や目と手の協応動作の困難を補うことをねらいとした。さらに本児の得意な認知処理として方略の使用が推測されたため、漢字パズルの実施と共に対象児自身で漢字の構造を分割し、漢字の覚え方を言語化することとした。

(2) 漢字の間違い探し(図2)

漢字の間違い探しは、プレテストにおいて要素の付加や欠落の誤りが認められた12漢字(矢, 南, 谷, 役, 板, 持, 部, 様, 由, 緑, 州, 鼻)を対象として実施した。線の数など, 漢字の細部に注目するような3つの選択肢を設定することで, 注視機能の弱さを補うことをねらいとした。さらに方略の言語化が得意であるという対象児の認知特性を活かし, 注目すべき点について言語化することも併せて実施した。

(3) 熟語の漢字探し(図3)

熟語の漢字探しは、プレテストにおいて音読み・訓読みいずれかで誤答が認められた15漢字(元, 寺, 放, 送, 黄, 飲, 古, 近, 化, 乗, 下, 指, 返, 転, 表)を対象として実施した。同音意義の漢字や, 意味が似ている漢字の選択肢を4つ設定することで, 正しい熟語の漢字を書くことをねらいとした。対象児自身で漢字の意味を予測した後で, 辞書を使い熟語の意味の確認を行った。さらに方略の言語化が得意であるという対象児の認知特性を活かし, どのようにその漢字を覚えるかについて言語化を行った。

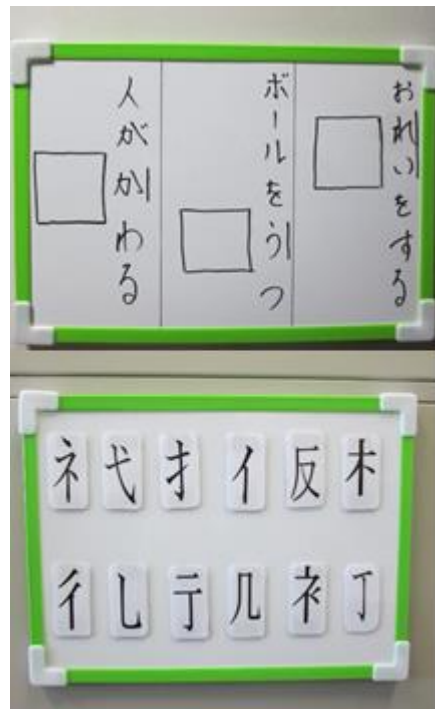


図1 漢字パズル教材

IV 結果

1. 各課題における1回目の確認テストおよび維持テストの結果

各課題における支援効果を検討するため, それぞれの課題における1回目の確認テストと維持テストにおける正答率を図4に示す。その結果, 漢字パズル課題の確認テストは正答率100%(正答数13), 維持テストは正答率85%(正答数11)であった。漢字の間違い探し課題の確認テストは正答率83%(正答数10), 維持テストは正答率58%(正答数7)であった。熟語の漢字探し課題の確認テストは正答率87%(正答数13)に対し, 維持テストは正答率40%(正答数6)であった。



図2 漢字の間違い探し教材

2. 各課題の正答数と誤答漢字, およびその言語化の状況

(1) 漢字パズル

図5に漢字パズル課題の確認テストおよび維持テストの正答数を示す。確認テストにおいては, 全ての漢字において1回目のテストで正答となった。一方, 維持テストにおいては13漢字のうち2漢字が1回目のテストで誤答となり, 2回目のテスト

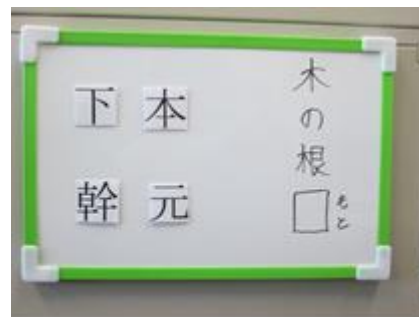


図3 熟語の漢字探し教材

で正答となった。

維持テストにおいて誤答であった漢字とその誤りの内容、および課題実施時の言語化の内容を表3に示す。維持テストで誤答となった漢字は、「捨」および「幸」であった。

(2) 漢字の間違い探し

図6に漢字の間違い探し課題の確認テストおよび維持テストの正答数を示す。確認テストにおいては、全12漢字のうち2漢字が1回目のテストで誤答となり、2回目のテストで正答となった。一方、維持テストにおいては12漢字のうち5漢字が1回目のテストで誤答となり、2回目のテストで正答となった。

確認テストおよび維持テストにおいて誤答であった漢字とその誤りの内容、および課題実施時の言語化の内容を表4に示す。確認テストで誤答となった漢字は「谷」および「緑」であり、維持テストで誤答となった漢字は、「南」「谷」「板」「緑」「州」であった。

(3) 熟語の漢字探し課題

図7に熟語の漢字探し課題の確認テストおよび維持テストの正答数を示す。確認テストでは、15漢字のうち2漢字が1回目のテストで誤答となり、2回目のテストで正答となった。一方、維持テストにおいては15漢字のうち9漢字が1回目のテストで誤答となり、2回目の維持テストを実施した。その結果9漢字のうち、5漢字が2回目の維持テストでも誤答となり、それらの5漢字は3回目の維持テストで正答となった。

確認テストおよび維持テストにおいて誤答であった漢字とその誤りの内容、および課題実施時の言語化の内容を表5に示す。1回目の確認テストで誤答となった漢字は、「黄」および「化」の2漢字であった。一方、1回目の維持テストで誤答となった漢字は「放」「寺」「黄」「乗」「飲」「古」

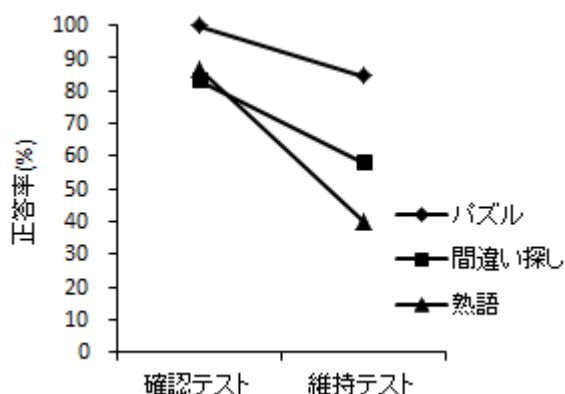


図4 1回目の確認テスト及び維持テストの正答率

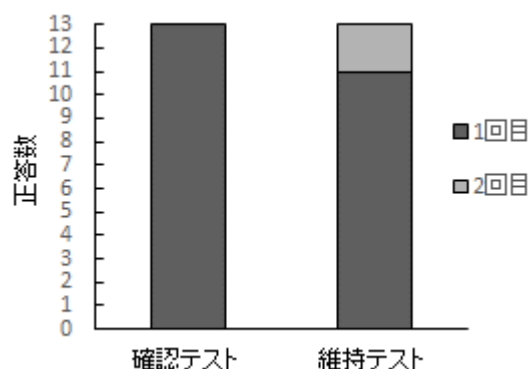


図5 漢字パズル課題における確認テストおよび維持テストの正答数

表3 漢字パズル課題の維持テストで誤答であった漢字の内容および対象児の言語化

漢字	誤答	課題実施中における対象児の言語化
捨		「手偏」に「合わせる」(1回目) 「手偏」を書いて「合わせる」, 「手を合わせて捨う」って覚えればいいの(2回目)
幸		「土」書いて、下に「羊」から1本引く(1回目) 「土」の下に「羊」引く「1」(2回目)

「化」「表」「転」であり、さらに 2 回目の維持テストにおいても誤答となった漢字は「放」「寺」「飲」「化」「表」であった。

(4) 振り返り

表6に各回の振り返りにおける記述内容を示す。確認テストに加え、維持テストでも誤答であった「緑」について、漢字の間違い探し課題ならびに維持テストを実施した回(第5・7・8回)においては、振り返りの際もどのようにして覚えれば良いのかについての記述が見られた。また、1 回目の熟語の漢字探し課題が行われた第10回～第13回では、対象児は漢字の字形について言語化を行っていたが、2 回目の課題実施(第15回)からは、漢字の意味について言語化するように教示を行ったため、「意味を覚える」ことに関する記述が見られるようになった。加えて、3 回目の熟語の漢字探し課題が行われた第18・19回の振り返りにおいては、学習漢字に関する日常生活におけるエピソードの記述が見られた。

V 考察

本研究では、対象児の認知特性を踏まえ、漢字書字の誤り傾向に応じた 3 つの課題を用いて支援を実施した。以下、各課題中の言語反

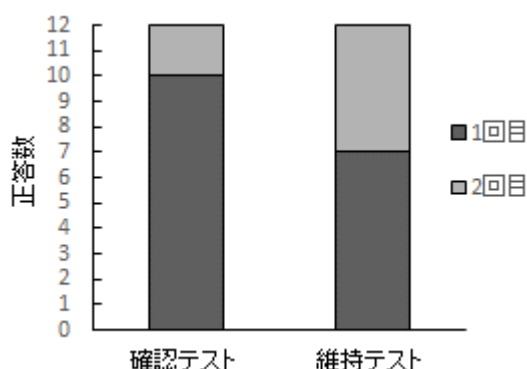


図6 漢字の間違い探し課題における確認テストおよび維持テストの正答数

表4 漢字の間違い探し課題の確認テスト・維持テストで誤答であった漢字の内容および対象児の言語化

漢字	誤答		課題実施中における対象児の言語化
	確認テスト	維持テスト	
谷			「八」書いたら、下に「合わせる」から1本引く(1回目) ああ～上の「八」は分かっているから「合わせる」引く「1」(2回目)
緑			「木偏」に「ヨ」書いて「水」みたいなやつ(訂正前)あっ!「糸偏ね、糸偏」(訂正後、1回目) 「糸」書いて、横にかたかなの「ヨ」の下に「水」みたいなやつを書く(2回目)
南	(正答)		大体は書けるから、「羊」から1本引く(1回目) 「羊」から1本取る、横線(2回目)
坂	(正答)		「木」に「反」、反省の「反」ね(1回目) 「木偏」に反対の「反」(2回目)
州	(正答)	記入無し	えっとね、点、はらい、点、止める、点、止める(1回目) 「川」に左から点を3つ「ちんちんちん」(2回目)

応および課題実施後のテスト結果を踏まえ、今回の支援における成果と課題について述べていくこととする。

支援期間全体を通して、漢字パズルにおける1回目の確認テスト・維持テストは、いずれも高い正答率を示していた。その理由として、漢字をあらかじめ構成要素に分解した漢字パズルの実施によって、対象児の空間認知の弱さを補うことが可能となったことが考えられる。また、漢字パズルに加えて漢字の覚え方について言語化を行ったことも、対象児の言語表現や方略使用の強さを活用することができたために、高い正答率につながったのではないかと考える。

一方漢字の間違い探し課題は、漢字パズル課題に比べ、1回目の維持テストにおいて正答率が低下した。その理由として、漢字全体の構造に注目する漢字パズル課題とは異なり、漢字の間違い探し課題は漢字の細部の誤りに注目を促す課題であったことが挙げられる。そのため、この課題はアセスメントの際に注視機能の弱さが指摘されていた対象児にとって、負荷の高い課題であったことも推測される。しかし、「緑」のように、1回目の確認テスト及び維持テストで誤答した漢字について、振り返りの際になぜ誤答になったのかを報告していたことを経て、2回目のテストで正答となる漢字も認められた。このことから細部に注目することが困難な対象児であっても、なぜ誤答となったのかについて、対象児の得意な認知特性である言語表現能力を活用し、自分自身で注目すべき点を意識化できたことによって、結果的に正答につながったのではないのかと考えられる。

さらに熟語の漢字探し課題における1回目の維持テストの正答率は、他の2課題に比べて低下していた。その主な理由として、1回目の課題における言語化では、先に実施した2つの課題と同様に、覚えるべき漢字の字形を言語化する方略を使用したことが挙げられる。先に実施した漢字パズル課題および漢字の間違い探し課題は、漢字の正しい字形を想起することがねらいであったのに対し、この課題では、熟語で用いられる正しい漢字を選択することがねらいであった。例えば対象児が「放送」を「方送」と回答する誤りがあったが、漢字そのものを間違えている訳ではないため、対象児自身が間違いに気づいていない様子がみられた。そこで、2回目の課題からは、熟語の意味を言語化するように教示した。その結果、1回目の課題実施の際には漢字の字形を言語化していたものが、2回目の課題実施の際には熟語の意味に注目するような言語化が見られるようになった。その結果、2回目以降の確認テストでは誤答数が減少したことから、漢字書字習得において熟語の意味を言語化する方略がうまく機能していたことが推測される。それでもこの課題では、2回目の維持テストでも誤答となり、3回目の課題を実施する漢字が存在した。しかし、課題を3回実施した上で正答した漢字の言語化では、その内容に変化が認められた。それは単純に熟語の意味を言語化するだけでなく、日常生活で経験した事柄に即した言語化が行われていたことである。例えば、「飲食」の漢字を学習した際は、「病院に行ったときに『飲食×』って書いてあって食べる事、飲む事が禁止なんだって思った」という発言が見られた。このように熟語の意味を辞書的に捉えるだけでなく、日常生活に即した形で熟語の意味を把握することにより、漢字の意味と字形をより深い処

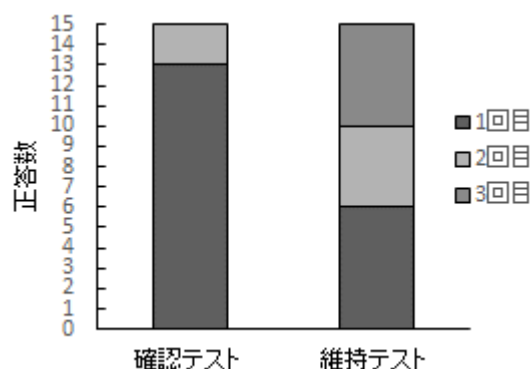


図7 熟語の漢字探し課題における確認テストおよび維持テストの正答数

表5 熟語の漢字探し課題の確認テスト・維持テストで誤答であった漢字の内容および対象児の言語化

漢字 (熟語)	誤答		課題実施中における対象児の言語化
	確認テスト	維持テスト 1回目 2回目	
黄 (黄金)			「縦横2本」書いて、この間やった自由の「由」の下に「点々」(1回目) 「縦横横横」、「由」って書いて「点々」。黄金って黄金虫でしょ？虫の本読んでたら載って黄金虫は「黄色く金でキラキラしてた」だから黄金は「黄色と金」を書く(2回目)
化 (変化)		 	「人偏」書いて、かたかなの「ヒ」(1回目) かたかなの「イ」と「ヒ」。変化は変わるって意味でしょ。「変化の化っていう漢字を使っている単語とか文字わかる？(著者)」えっと、他に読み方ある？(「『ば』って読むかな(著者)」)あつ、お化け屋敷の字。たぬきだっけ？きつねだっけ？いろんな物に化けるやつ。「変わるとか化けるとか」ってことでいいの？(2回目) 「人偏」に「ヒ」。かたかなのね。この間、お化けの字って覚えてたよね？自分で「変わるとかきつねが化ける」とか言ってたよね？(3回目)
放 (放送)	(正答)	 	方向の「方」に「による、横線、縦にばってん」(1回目) 方角の「方」書いて、「ノ、一、ばってん」。放送の「放」って「放す」って読むよね？だからえっと「言葉とか音楽をみんなにパアとする」みたいな感じ。(2回目) これは「方」でしょ。「方」の隣に「ノ、一、ばってん」。放送委員会の「放」。言葉とかを「放す」って字。聞く話すの話すじゃないやつ。(3回目)
寺 (寺院)	(正答)	 	「土」の下に「寸」でいいかな(1回目) 「土」書いて「寸」を書く。鐘が鳴るのは「お寺」だから「じいん」の「じ」の漢字はお寺の「寺」(2回目) あつ寺ね。「土」と「寸」。鐘を鳴らす場所は「お寺」ってこの間も言ったような気がする。(3回目)
乗 (乗車)	(正答)		かたかなの「ノ」書いて「真ん中だけ長く横3本」書いて、「真ん中だけ長く縦3本」書いて最後に「はらい、はらい」(1回目) 「はらい」「横、長い横、横」「縦、長い縦、縦」「はらい、はらい」。車に乗るってことだよな？バスとか電車で乗車券っていうよね？(2回目)
飲 (飲食)	(正答)	 	食べるの「食」から最後の1本取って、「欠」だっけ？欠席の「欠」を横に書く(1回目) 「食べる」引く1本に欠席の「欠」。飲食は「飲んだり食べたり」ってこと。(2回目) 食べるの「食」みたいなやつ書いて、隣に「欠(空書しながら)」。病院行ったら「飲食×」って書いてあって「食べたり飲んだりダメ」ってことでしょ。(3回目)
古 (中古)	(正答)		「十」の下に「口」(1回目) 漢字の「十」書いて「口」。中古車の中古の字だから「古い」ってことでしょ？古本屋さんとか一緒に意味だと思う(2回目)
表 (表面)	(正答)	 	「3本横線に縦線1本」、下に衣服の「衣」あるよね？それみたいなやつを書くかな(1回目) うんと「縦横横横」に「衣(空書しながら)」っていう字。表ってことでしょ？図工で先生が紙のサラサラの方、表面(おもてめん)を使いましょうって黒板に書いてた(2回目) 「縦横横横」書いて下に「衣」みたいなやつ。「衣」ってエビフライとか作る時に出てくるよね？テレビで見たの。氷の表面とか表面を見てくださいとか言うよね？表裏の「表」って意味。(3回目)
転 (転校)	(正答)	記入無し	「車」書いて、隣にかたかなの「ニ」と「ム」(1回目・2回目)

表6 振り返りにおける記述内容

実施回	記述内容
1	初めてだったからきんちょうしたけど、楽しかった。「礼」っていう漢字をテストのとき、少しまよった。
2	この間の時よりきんちょうしなかった。「谷」の漢字を間ちがったのが残念だった。線を入れるのか入れないのかをわすれてしまいました。
3	テストが2つあるのをわすれて、びっくりした。今日の5この漢字は覚えやすい感じだった気がする。
4	「幸せ」と様子の「様」を覚えるのが難しかったです。今日のテストも「谷」の漢字を間ちがえてしまいました。
5	「緑」っていう漢字の左側が「糸」なのか「木」なのかをわすれた。テストでたくさん間ちがえてしまったのが残念です。
6	今日はテストだけだったから、かんたんだった。
7	「谷」と「南」の漢字は、始まる前に練習した。覚え方もきちんと言えた。「緑」はテストが終わった後に左側が「糸」だったなと思った。
8	「緑」の横は「糸」っていうのを、きちんと覚えれるようにがんばった。テストも全部できてうれしかった。
9	始まる前に5回くらい練習して、テストで声をだしながら書いたので少しつかれた。全部できてよかった。
10	やっと「緑」の漢字を間ちがえずに書いてよかったです。3回くらい連続で「〇(丸)」だけだったから、うれしかった。
11	悪まの「悪」の字をわすれてしまった。間ちがって「王」と書いてしまいました。
12	「化」の字をかんちがいて「行人偏」を書いてしまった。ほかの漢字はできたのでよかった。
13	今日やった漢字はできた。前やった漢字のテストが全然できなかった。「漢字が間ちがっているんじゃないんだよ」と言われた。
14	テストでたくさん間ちがえてしまいました。始まる前に練習しとけばよかったです。
15	今日は漢字の意味を覚えるようにがんばった。2つ覚えるのは大変だけどがんばる。
16	今日も意味を覚えるのをがんばった。テストも全部できてよかった。
17	今日やった漢字のテストは意味を覚えてないやつだったから、意味を覚えればできるかなと思います。いんしよくの漢字の意味を病院の食事だと思った。
18	前にやった漢字のほうのテストのひょうをフィギュアスケートを見てたので氷と書いてしまった。
19	2つのテストが全部〇でよかった。「飲食」も当たってよかった。「飲食ダメ」って書いてある場所を見つけて、なんか思い出した。
20	今日はきちんと「表面」って書いてうれしかった。

理水準で一致させることができるようになったのではないかと考える。

以上、3つの課題実施を通して、対象児の弱い認知能力を補いながら、強い認知能力を発揮し課題に取り組み、支援期間全体で40文字の漢字書字が可能となった。具体的には対象児における視空間認知の弱さを補うために、漢字パズル課題において、漢字を構成要素に分けることに注目できるようにした。また注視機能の弱さを補うために、漢字の間違い探し課題では、細部に注目できるように配慮を行った。このような認知処理の弱さを補う課題設定に加え、対象児の強い認知特性である言語表現や方略使用を活用し、漢字を言語化し覚えていくことで、漢字書字が可能となったのではないかと推測される。

一方今回の支援では、対象児が支援者から提示された方略を使用し、課題を遂行していくことは可能

であったが、どのような方略を使用することが適切なのかといった方略の選択について支援を行うまでに至らなかった。よって対象児の支援に関する今後の課題としては、漢字を正しく書くために、その誤りのパターンを把握した上で、どのような方略を使用することが適切なのかを自らで導き出していくような支援が必要であると考えられる。

引用文献

- 木口裕美子・勝二博亮. 2004. 「注意欠陥／多動性障害児への学習支援:読み・書き支援を中心として」『茨城大学教育実践研究』23, 309-321.
- 栗原まな. 2007. 「小児の高次脳機能障害」『リハビリテーション医学』44(12), 751-761.
- 茂木俊彦. 2010. 『特別支援教育大事典』(旬報社).
- 文部科学省. 2012. 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
- 大庭重治・池田吉史・八島猛・葉石光一. 2015. 「子どもの大脳性視覚障害と教育実践的支援における諸課題」『上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要』21, 15-19.