

## 知的障害児における漢字書字習得に関する実践研究

宮内 祐希\*・細川 美由紀\*\*

(2020年10月21日受理)

Practical Study of Learning How to Write Kanji Characters by Children with Intellectual Disabilities

Yuki MIYAUCHI and Miyuki HOSOKAWA

キーワード: 知的障害 心理アセスメント プランニング 漢字書字

本研究では、知的障害をともなう生徒に対する心理アセスメントの結果を踏まえ、この認知特性に応じた漢字書字支援の方法について検討することを目的とした。支援に先立ち、心理アセスメントとしてDTVP-2ならびにDN-CASを実施した結果、視覚認知能力が強く、プランニングや目と手の協応能力が弱いことが推測された。そこで対象児の視覚認知の強さを活かし、目と手の協応動作の弱さを補う支援として、書く作業を最小限に留めた漢字の間違い探し課題を通して、漢字の細部に注目できるようにした。加えて対象児のプランニングの弱さを補う支援として、課題遂行中における支援者とのやりとりの中で、間違っている漢字を正しく書くためのポイントを言語化することとした。その結果、支援期間全体で18文字の漢字書字が可能となった。本研究では、初めから対象児に詳細な言語化を求めず、まずは注目すべき点を明らかにするところから始め、そこに具体的な言語化を促すような質問を加えるといった段階的支援を行うことで、プランニングが苦手な場合でも言語化方略を使用して書字技能を向上させることが可能となることが示唆された。今後の課題としては、誤ったイメージが固定化されている漢字における支援方法を検討する必要がある。

### I はじめに

知的障害とは、AAIDD(2010)による定義では「知的機能と適応行動(概念的、社会的および実用的な適応スキルによって表される)の双方の明らかな制約によって特徴づけられる能力障害」と示されている。さらにこの定義に含まれる、適応行動における概念的スキルについて、DSM-5(高橋・大野, 2014)では、軽度および中等度の知的障害では読み書きや算数などの学習技能を身につけることの困難が指摘されている。その中でもとりわけ、軽度の知的障害児の中の一部の子どもにおいては、より複雑な漢字の書字の習得がねらいとなる段階にある者も存在する。しかしながら知的障害

---

\*茨城大学特別支援教育特別専攻科 \*\*茨城大学教育学部

児を対象とした特別支援学校においては、対象児の実態としてひらがなやカタカナの習得をねらいとした学習が中心になることが多く、漢字書字の習得に関する実践研究は少ない(e.g., 成田ら, 2016; 熊田, 2017)のが現状である。

一方、知的障害を伴わない発達障害児における漢字書字支援の実践は数多く報告されており、子どもの個々の認知特性を踏まえた支援が有効であることが明らかとなっている(岡本, 2014; 佐藤・八幡, 2016; 豊田・細川, 2017; 五十嵐・森川, 2019; 西澤ら, 2019; 高橋ら, 2019)。軽度知的障害児においては、先述した発達障害児に比べ全般的な認知機能の低下を示すものの、個人内差として認知能力の強さと弱さについて解釈が可能な事例も認められる(前川・中山・岡崎, 2017)。そのため、このような認知機能の偏りが認められる知的障害児における漢字書字支援では、発達障害児と同様に、対象児の認知特性を踏まえた支援方法が有効であることが予想される。

そこで本研究では知的障害児に対するアセスメント結果を踏まえ、個の認知特性に応じた漢字書字支援の方法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

本研究の対象は、知的障害児を主たる対象とする特別支援学校の中学部2年に在籍する男子生徒である。対象児は小学校の特別支援学級を卒業し、中学部から特別支援学校に入学した。

学習時には教師からの発問や提示された課題に積極的に取り組み、授業内で自分の知っている事柄について取り扱うと、それについての発言をすることが多い。特に学習の始めに見通しを持たせると集中して素早く取り組めるが、課題が分からないときや、やることがなくなってしまったときには落ち着かない様子が見られる。電車や地図などが好きで駅名や地名などに詳しく、授業で出てきた地名などに反応を示すことが多い。書字の際には文字や漢字の一部の抜けがよく見られ、字の大きさにもばらつきがある。また、自分で書いた文を読み返す際、何を書いたかわからなくなることもある。

### 2. 心理アセスメント

#### (1) 心理検査の結果

##### ① DN-CAS:12歳11ヵ月時実施

表1にDN-CASの結果を示す。全検査標準得点42、プランニング47、同時処理72、注意53、継次処理58であり、同時処理の標準得点が有意に高い一方で、プランニングの標準得点は有意に低かった。また、同時処理の下位検査のうち、「図形の推理」の評価点(9)が同時処理における他の下位検査評価点に比べ有意に高く、「図形の記憶」の評価点(3)は有意に低かった。

##### ② DTVP-2:13歳5ヵ月時実施

上限年齢に達しているため10歳11ヶ月換算で実施した。一般的視知覚指数(GVPQ)95、運動減少視知覚指数(MRPQ)100、視覚運動統合指数(VMIQ)90であった。各検査の標準得点は「目と手の協応」8点、「空間における位置」9点、「模写」11点、「図と地」10点、「空間関係」6点、「視覚閉合」11点、「視覚運動速度」9点、「形の恒常性」10点であった。特に「目と手の協応」や「空間関係」などの、はみ

表1 DN-CASの結果

尺度	標準得点	信頼区間 (90%)		パーセント イル順位
		下限	上限	
全検査	42	40	50	<0.1
プランニング	47	45	61	<0.1
同時処理	72	67	82	3
注意	53	51	68	<0.1
継次処理	58	55	70	0.3

出さずに書くことや特定の部分に接するように書くことを求められる課題において、細かな運筆が難しい様子がみられた。

## (2) 検査結果の解釈

### ① 強いと思われる認知能力

DN-CAS の「同時処理」の標準得点が有意に高く、中でも「図形の推理」の評価点が有意に高かったことと、DTVP-2 の「視覚閉合」の標準得点が有意に高かったことから、視覚的要素(目で捉えたもの)の関連性や規則性について考える能力が強いことが推測される。

### ② 弱いと思われる認知能力

DN-CAS の「プランニング」の標準得点が有意に低いことに加え、書字を行う際にプリントの枠線内に書く文字の書き始めが大きく、文の後半にいくにつれて文字を書くスペースが足りず、文字が小さくなる様子が見られることから、見通しをもつことや方略使用を含むプランニング能力の弱さが推測された。

その他にも、DN-CAS の「図形の記憶」の評価点が他の同時処理尺度の上位検査得点よりも有意に低かったことや、DTVP-2 の「目と手の協応」や「模写」の課題において細かなミスが多々見られること、書字を行う際にプリントや原稿用紙の枠線からはみ出すことが多いことから、目と手の協応の弱さが推測された。

## (3) 支援の指針

漢字書字支援を行うにあたり、対象児の日常生活の様子から興味関心が高いと思われる都道府県名に使用される漢字を支援の対象とした。一方心理検査の結果からは、視覚認知能力が強く、プランニングや目と手の協応能力が弱いことが推測された。そこで対象児の視覚認知の強さを活かし、目と手の協応動作の弱さを補う支援として、書く作業を最小限に留めた漢字の間違い探し課題を通して、漢字の細部に注目できるようにした。加えて対象児のプランニングの弱さを補う支援として、課題遂行中における支援者とのやりとりの中で、間違っている漢字を正しく書くためのポイントを言語化することとした。

### Ⅲ 支援計画

#### 1. 漢字書字のアセスメント

##### (1) 実施日

漢字書字のアセスメントを20XX年6月22日～7月13日の期間において、計7日間実施した。

##### (2) 実施手続き

漢字書字支援を行うためのアセスメントとして、「小学生の読み書きスクリーニング検査(STRAW)」(宇野ら, 2006)と、都道府県名の読み及び書き取りのテスト(プレテスト)を行った。

まずSTRAWについては小学2・3年生～6年生までの読み書きの問題を1学年につき読み書きそれぞれ20問、合計160問行った。次に都道府県名の漢字について、読み書きの確認のプレテストを実施した。まずは47都道府県の読みを確認し、その後47都道府県の書き取りを1都道府県名につき2回ずつ、合計141問の漢字書字を実施した。

##### (3) 書字のアセスメントの結果

STRAWの結果を表2に示す。読みについては小学4年生までの得点は学年の25パーセンタイル範囲内であったが、それ以降の学年の漢字は10パーセンタイル以下の得点であった。一方、書きについては小学2・3年生の漢字から5パーセンタイル以下の得点となっており、困難な様子が伺えた。

一方都道府県名の読み書きについて、読みは全て正しく読むことができていた。書字については、2回中1度でも正しく書くことができた県名が7個、全く書けなかった(無記述の)県名が11個、部分的に書けているか漢字に間違いがある県名が29個であった。表3に都道府県名の書字アセスメントの結果を示す。今回の支援では、正しく書くことができた漢字、および無記述の漢字を除く29の都道府県名の中から字形は捉えられているものの、正しく書くことができなかった漢字を含む15の都道府県名(18漢字)を支援対象とした。

表2 STRAW結果

学年		正答数	学年平均と標準偏差	パーセンタイル
2・3年	読み	18/20	19.1±0.9	25
	書き	16/20	19.0±1.6	5
4年	読み	19/20	19.2±1.1	25
	書き	10/20	16.4±4.1	5
5年	読み	16/20	18.2±1.5	10
	書き	6/20	14.9±4.6	5
6年	読み	16/20	19.2±12.7	<5
	書き	7/20	14.6±5.4	5

表3 都道府県漢字書字(プレテスト)結果

正答	誤答(無記述)	誤答(無記述以外)
富山 福井 長野 青森 岩手 石川 山口	愛知 高知 奈良 神奈川 鹿児島 奈良 埼玉 兵庫 愛媛 佐賀 岐阜 滋賀	長崎 <u>静岡</u> 群馬 岡山 <u>鳥取</u> 和歌山 宮城 熊本 <u>京都</u> 徳島 <u>山梨</u> <u>宮崎</u> <u>東京</u> 新潟 <u>千葉</u> <u>島根</u> 沖縄 <u>茨城</u> 福岡 広島 <u>北海道</u> 栃木 <u>大阪</u> 福島 <u>秋田</u> <u>香川</u> 山形 <u>三重</u> 大分

太字：支援対象都道府県名 下線：支援対象漢字

## 2. 支援内容

### (1) 支援期間及び回数

支援期間は、20XX年11月1日～12月20日であった。原則として週2回、期間全体では合計12回の支援を行った。支援は学校に登校後、朝の会が始まるまでの時間帯で約30分間、図書室にて個別に行われた。

### (2) 支援全体の流れ

本研究では、支援対象とした18漢字について「漢字の間違い探し」課題を実施した。表4に各回で実施した支援漢字を示す。各回で2漢字または3漢字の支援を行った。課題実施後、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)と、都道府県に関する知識と漢字とを関連付けられるよう、都道府県に関するクイズを行った。また、学習成果の維持を確認するため、学習した漢字について、原則として1週間後に再度テスト(維持テスト)を実施した。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、一連の支援(漢字の間違い探し・確認テスト・維持テスト)を再度実施した。支援最終日には学習したすべての漢字のテスト(ポストテスト)を行った。表5に支援全体の流れを示す。

支援の実施に先立ち、「○○君(対象児)の担任の先生から、授業で使用する日本地図の作成依頼があった」という設定で、支援対象となる都道府県名が抜けている日本の白地図を用意し、その地図の完成を目標とすることで学習

表4 支援対象漢字

セット	支援漢字	都道府県名
①	島, 根, 東	島根, 東京
②	重, 梨, 阪	三重, 山梨, 大阪
③	都, 崎, 香	京都, 宮崎, 香川
④	茨, 城, 海	茨城, 北海道
⑤	歌, 葉, 秋	和歌山, 千葉, 秋田
⑥	静, 岡, 鳥	静岡, 鳥取
⑦	岡, 香, 根	静岡, 香川, 島根
⑧	城, 葉	茨城, 千葉

\*⑦・⑧は1回目の支援における維持テスト誤答であったため、2回目の支援を実施した。

表5 支援全体の流れ

回	日付	内容
1	11/1	支援①
2	11/2	支援②
3	11/8	支援③・維持テスト①
4	11/9	支援④・維持テスト②
5	11/15	支援⑤・維持テスト③
6	11/16	支援⑥・維持テスト④
7	11/29	維持テスト⑤⑥
8	12/6	支援⑦
9	12/7	支援⑧
10	12/13	維持テスト⑦
11	12/14	維持テスト⑧
12	12/20	ポストテスト

の意識付けを図ることとした。維持テスト終了後、その日にテストを行った県名を別紙に清書し、その紙を地図に貼り付ける形で地図を完成させた。

(3) 各支援の内容及び手続き

① 漢字の間違い探し

正しく記載された漢字 1 字と誤って記載された漢字 2 字(そのうち1字は対象児の間違い方を模したものが示された問題用紙(2回目の支援では正しい漢字 1 文字, 誤った漢字 1 文字)を提示し, 正しいと思われる漢字に鉛筆で○をつけるように求めた。使用した問題用紙の例を図1に示す。

正解の場合, 正しい漢字が他の 2 字とどこがどう異なっているのか, どう書けば正しい漢字になるのかについて言語化を求めた。誤答の場合, 問題用紙を隠した状態で正しい漢字を確認した後もう一度選択を求めた。この手続きを正解するまで繰り返した。正解後, 見本を基に正しい字を視写し, 正しく書くことができているかどうかについて確認を求めた。



図1 「漢字の間違い探し」問題用紙の例(左:1回目の支援, 右:2回目の支援)

② 確認テスト

「漢字の間違い探し」課題実施後, 支援漢字が空欄になった都道府県名が書かれた解答用紙を準備し, 空欄に入る漢字の記入を求めた。回答後, 正しい漢字と見比べながら自己採点を行った。

③ 維持テスト

「漢字の間違い探し」課題で学習した漢字について, 学習内容が維持されているか確認するため, 1週間後に確認テストと同じ手続きでテストを実施した。

④ ポストテスト

支援全体の学習内容の維持を確認するため, 支援最終日に学習したすべての漢字のテスト(ポストテスト)を実施した。アセスメント時と同様に, ターゲットの漢字のみ空欄ではなく都道府県名を全て記入することを求めた。

⑤ 都道府県クイズ

知識の定着や支援に対する動機づけを維持するため, 支援の最後に, その日に対象となった都道府県の特徴などについて 3 択クイズを行った。

## IV 結果

### 1. 漢字の間違い探し

#### (1) 1回目

1回目の漢字の間違い探し課題において対象となった漢字 18 字について、間違った選択肢を選んだ漢字は「島」「阪」「岡」の3字であった。いずれの漢字も正しい見本の漢字を見た後に正答することができた。また、間違っている漢字と正しい漢字との違い(要素の欠落や添加など)に注目し、それぞれ言語化を行った。課題中に対象児が行った漢字の言語化の結果を表 6 に示す。1回目の支援では言語化に指示語が多く、こちらから補足や問いかけを行った。また言語化の中で、対象児の左右の概念が曖昧である様子も見られた。

漢字間違い探し課題の一部として行った視写では、「葉」のみ正しく書くことが難しく、書き直しを二度行った。書き直しの際、対象児から「むずいです」「やばい」などの発言があり、苦戦する様子が見られたが、見本をよく見て書くことを促した結果、正しく自己修正することができた。また、「岡」の視写では正しく書字することができていたが、対象児は「しっくりこないです」と発言していた。

#### (2) 2回目

1回目の維持テストにおいて誤答であった漢字5字について、2回目の支援を行った。2回目の漢字の間違い探し課題では選択肢を3つから2つに減らし、正しい漢字と間違っている漢字の違いに注目した上で、『どうしたら間違えずに書けると思うか』について、1回目よりも詳しい言語化を行った。課題中に A が行った漢字の言語化の結果を表 7 に示す。また、視写の際に「葉」のみ正しく書くことができなかったが、自分で気づき書き直しを申し出て正しく書くことができた。

### 2. 確認テスト

「漢字の間違い探し」課題の直後に行った確認テストにおいて、1回目・2回目の支援いずれにおいてもすべての漢字で正答が得られた。1回目支援後のテストでは、対象児にとって難しいと思われる漢字(「葉」、「島」、「岡」など)について、直前の支援で確認した正しく書くためのポイントなどに気を付け、慎重に書く姿が見られた。自己採点では自信をもって回答に丸を付けていた。2回目の支援後におけるテストにおいても、「根」を書く際に悩んでいる様子が見られたが、言語化した際のポイントを思い出して正しく書くことができていた。

### 3. プレ・ポスト・維持テスト

1回目の「漢字の間違い探し」課題を実施した1週間後に行った維持テストでは、18漢字中「根」、「香」、「城」、「葉」、「岡」の5漢字が誤答であった。自己採点の際、「葉」「岡」の2漢字は誤答にも関わらず丸をつけてしまったが、正しい漢字をよく見るように促すことで誤りに気づき、自己修正することができた。一方、2回目の課題実施1週間後に実施した維持テストでは、対象となった5漢字のすべてで正答が得られた。維持テストの自己採点の際にポイントを聞くと、「漢字の間違い探し」課題の際に言語化したものと同じ内容の説明を発言する様子が見られた。

また、支援の最終日に実施したポストテストでは、対象となった18漢字のみを空欄にするのではなく、

表6 漢字の間違い探し課題における漢字の言語化（1回目）

漢字	言語化の内容
島	異なっている箇所を指さし、「こことここ」 離れている箇所を指さし、「ここがくっつき、合っていないから」 『どこどこをくっつける?』『くっつける、白と……』『この棒が?』『棒がくっつける』『と?』『ここ（横線）くっつける』
根	離れている箇所を指さし、「ここをくっつける」 はらいを指さし、「ここが、点がない』『と?』『と、逆になってる」 『伸ばすのは右左どっち?』『左』 『どこに気を付けて書いた?』『右左逆にならないように書いた』
東	離れている箇所を指さし、「くっついてない」 添加された棒を指さし、「棒がいない」 「この棒はいないことで、くっつけること」
重	二重にずれている箇所を指さし、「ここがずれているから」 欠落している箇所を指さし、「ここがないから」
梨	添加された点を指さし、「ここは点が見つからない」 王に置換された箇所を指さし、「ここは王じゃなくて木」
阪	こざとへんが欠落した箇所を指さし、「これがない」 反転したこざとへんを指さし、「これが逆になってる」
都	線が添加された箇所を指さし、「ここが日だけここが一本多い」 おおざとが欠落した箇所を指さし、「これは（おおざとが）ない」 「一本」『一本だけにすること?』『左に（おおざとを）つけること』『左?』『右だっけ。左につけたら逆だ』
崎	置換された箇所を指さし、「寺になってます」 口が点に置換されている箇所を指さし、「これは点じゃなくて口です」 「やまおおかわだ」（おそらく山大河）
香	線が添加された箇所を指さし、「これが番になっている」 添加された点を指さし、「こっちが秋になっています」※アセスメント時、Aの書いた「秋」には点が書き加えられていた
茨	分離した箇所を指さし、「これが離れてる」 添加された点を指さし、「これが点がある。一本多い」 『どこが離れてる?』『ここが、上です』『こっちは?』『ここが、点がずれてます』『ずれてる?』『ずれてない、一本多い』
城	点が欠落した箇所を指さし、「これが点がない」 置換された箇所を指さし、「ここが王になってるところ」
海	置換された箇所を指さし、「ここが母になっている」 さんずいが欠落した箇所を指さし、「ここが点がないというより毎日になってる」『どっち側に点がなかった?』『こっちは?』『どっち?』『右ですね』『あれ?』『左です』
歌	反転している箇所を指さし、「逆です」『どの線がおかしい?』『逆だよ、左だよ』 置換された箇所を指さし、「ここが日になってます。口にしてください」
葉	線が添加された箇所を指さし、「これがもと（本）になっている」 線が欠落した箇所を指さし、「これ一本足りない」『どこが足りない?』『ここだよここ（線を書き足す）』
秋	添加された点に丸を付け、「これが違う」 置換された箇所に丸を付け、「これが田になってるから〇〇さん（クラスメイトの名前）になってる」
静	「これが棒が抜けてる、というよりここ」と欠落した箇所に線を書き足す 「ここが違う」と置換された箇所に線を書き足す
岡	添加された箇所を指さし、「ここが出てた」 添加された箇所を指さし、「ここが出ていう字」
鳥	分離した箇所を指さし、「ここがくっついてない、鳥取（おそらく鳥根のこと）と同じだよ」 点が欠落した箇所に点を書き足し、「ここは点がないから点をつける」

\* 「 」は対象児の発言、『 』は支援者の発言を表す。



表7 漢字の間違い探し課題における漢字の言語化（2回目）

漢字	言語化の内容
根	はらいが反転している箇所を指さし、「ここが逆だったから」『何に似てるとかある?』 「こっち（間違い）はソになってる」『こっち（正しい）は?』「ヒに見える。ななめの ヒになる」 『ポイントは何?』「ヒになる……ソにならないようにする」
香	添加された点を指さし、「番、ここが米になっている」『どうしたらうまく書ける?』 「ここが木になるように」『ポイントを教えて』「（上部のはらいと木について）ここを くつつける。はらう。木になるように書く」
岡	突き出ている箇所を指さし、「ここを出ないようにする」『何の漢字が出っ張っちゃって る?』「これは出るの漢字」『（内部を一部隠し）ここだけだと?』「山になる」『ここ をどうしたらいい?』「山になるように。出っ張らないように山を書く」
城	「点をつけるといい」『どこに?』「右か?左か?左だな」『どこに点があるかな』「上 の左」
葉	欠落している横線を書き足し、「この横棒をこうやる」『なんて言ったらわかりやすいか な?』「この木になるように」『ここ木になっても出っ張っちゃったらどう?』「だめにな る」『じゃあ気を付けたらいいところは?』「ないです」『今言ったじゃん』「じゃあ ここだな（飛び出ている箇所に×をつける）」『ポイントは何?』「隣に書く。じゃなく て、通り過ぎないように書く。木になるように」

\* 「 」は対象児の発言、『 』は支援者の発言を表す。

プレテストと同様に県名をそのまま書字する形で行った。ここでは県名として正しく書けたかではなく、対象となる18漢字が正しく書けているかどうかという基準で採点を行った。その結果、18漢字中13漢字で正答が得られ、誤答は「東」「岡」「葉」「茨」「城」の5漢字であった。誤答であった5漢字のうち、「城」「葉」「岡」の3漢字は再び誤答であったが、それ以外の2漢字（「東」「茨」）では1回目の維持テストにおいては正答であり、2回目の支援は実施しなかったがプレテストでは誤答であった。

プレテストからポストテストにかけての書字結果の推移をみると、プレテストで誤答であり支援対象となった18漢字のうち11漢字が1回目の維持テストならびにポストテストにおいて正答であった。一方、2漢字（「東」「茨」）については1回目の維持テストで正答であったが、ポストテストでは誤答であった。また、「根」および「香」の2漢字については2回目の維持テストならびにポストテストで正答であったが、「城」・「葉」・「岡」の3漢字については2回目の維持テストで正答であったにもかかわらず、ポストテストでは誤答であった。表8にプレテストから維持テスト・ポストテストにかけての書字内容の推移を抜粋したものを示す。

## V 考察

本研究では対象児の認知特性を踏まえ、漢字の間違い探し課題を用いて書字支援を実施した。以下、課題中の言語反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る。

まず今回の支援の成果としては、プレテスト段階において正しく書くことができなかった18漢字中、ポストテストでは13漢字を正しく書くことができるようになったことが挙げられる。今回の支援で実施した漢字の間違い探し課題においては、対象児の視覚認知の強さを活かし、正しい漢字を選ぶことや間違っている部分に気づくことは問題なくできていた。このことから、書字を行う前に注意すべきポイントに注目することで、正しく書くことができる漢字を増やすことができることが明らかとなった。

表8 プレテスト・維持テスト・ポストテストにおける書字結果の推移(一部)

分類	漢字	プレ	維持		ポスト
			1回目	2回目	
A	東			/	
	茨				
B	根				
	香				
C	城				
	葉				
	岡				

A:プレテスト誤答, 維持テスト(1回目)正答, ポストテスト誤答。

B:プレテストならびに維持テスト(1回目)誤答, 維持テスト(2回目)ならびにポストテスト正答。

C:維持テスト(2回目)以外すべて誤答。

その一方で, 間違い探し課題の際に注意すべきポイントに注目することはできても, 「葉」のように視写の段階で間違えてしまうことがあり, 正しい漢字と見比べるまで自分の書字の誤りに気づかなかった漢字も見受けられた。そのような場合は, 視写の際に見本をよく見ながら書くように促すことや, 自己採点時に正しい字をよく見ることを促すことによって, 正しく自己修正することができていた。このことから, 事前に注目すべきポイントを促すことに加え, 書字後に確認を促すことや, 曖昧な漢字は見本となる字を見て書くことを促していくことで, 注意の弱さを補い, 書字技能を向上させることができるのではないかと考えられ

る。

また課題中の言語化において、特に1回目の支援では異なる部分を指で指し示しながら、「これ」「ここ」といった指示語を使用することが多く、正しく書くための具体的な方略を言語化することが難しい様子が認められた。しかし、学習を続けるに従い、自分なりに考えて言葉にする様子も見られるようになってきた。特に2回目の支援では、1回目の支援よりも具体的な言語化が行われる様子が伺えた。また、具体的な言語化が可能となった漢字については、ポストテストにおいても言語化を思い出しながら書く様子が見受けられた。例えば、「根」は言語化で発した「ヒがななめ」を意識したように書字がなされ、「香」は一度「番」と書いた後自己修正を行うことができていた。このことから、漢字を正しく書くための方略を自分なりに言語化していくことは、正しい漢字書字の習得に効果的であると考えられる。

このような言語化による漢字書字の支援は、視覚認知よりも、聴覚言語性記憶の方が高い特性を示す発達障害児における有効性がこれまでも報告されている(e.g., 栗屋ら, 2012; 鈴木・稲垣, 2018; 五十嵐・森川, 2019)。しかし、本研究の対象児における DN-CAS における継次処理は、その他の PASS 尺度と比較しても高い得点ではなかった。そのため、聴覚的な記憶を必要とする言語リハーサルを求めるとのみの支援では、対象児への負荷が高くなることが予想された。そこで本研究では、初めから対象児に詳細な言語化を求めず、まずは注目すべき点を明らかにするところから始め、そこに具体的な言語化を促すような質問(「ポイントは?」「ここをどうしたらいい?」など)を加えるといった段階的支援を行うことで、プランニングが苦手な場合でも言語化方略を使用して書字技能を向上させることができたのではないかと考える。高橋ら(2019)では、漢字の形態素における欠所発見課題を用いた支援を通じて、漢字学習の方略を獲得することにより、自立的な漢字学習が可能になったことを報告している。これらのことから、漢字書字の学習やその内容の定着には、対象児の特性に合わせた方略の獲得が重要な要素となることが示唆された。

このように書字が可能となった漢字が増えた一方で、18 漢字中 5 つの漢字においては、ポストテストで誤答を示した。特に「葉」「岡」の2漢字については、支援の中で対象児が「むずいです」「じっくりこない」と発言する場面があった。どちらの漢字も2回目の支援を行い、ポストテストにおいて「葉」はプレテストと同じ誤り方、「岡」は一度正しく書いたあとにプレテスト同様の線の添加を行った。この2漢字については、今まで書字を行ってきた中で、誤った漢字の字形イメージが固定化され、そのイメージの更新が難しかったのではないかと考える。ただし、これらの漢字については 2 回目の維持テストにおいて正しく書けていたことから、継続的に支援を行うことで正しい漢字の正しいイメージを定着させることが可能であると思われる。

以上のように、本研究では対象児の視覚認知の強さを活かした支援として、漢字の間違い探し課題を通して、漢字の細部に注目できるようにした。加えて対象児のプランニングの弱さを補う支援として、課題遂行中における支援者とのやりとりの中で、間違っている漢字を正しく書くためのポイントを言語化することとした。その結果、合計13字の漢字書字が可能となった。その一方で、誤ったイメージが固定化されている漢字については、正しいイメージを一定期間保持することの困難が伺えた。今後はこのような漢字についてどのように支援していくかについて、同様の支援を継続して行うのか、あるいは他の支援方法に切り替えることが必要なのかについて、さらなる検証をおこなうことが必要である。

## 謝辞

本研究にご協力いただいた生徒ならびに保護者様、特別支援学校の先生方に心よりお礼申し上げます。

## 引用文献

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2010. Intellectual Disabilities: Definition, Classification, and Systems of Supports-11<sup>th</sup> ed. 太田俊己・金子 健・原 仁・湯汲英史・沼田千好子共訳. 2012. 『知的障害 定義, 分類および支援体系』(日本発達障害福祉連盟).
- 栗屋徳子・春原則子・宇野彰・金子真人・後藤多可志・狐塚順子・孫入里英. 2012. 「発達性読み書き障害児における聴覚法を用いた漢字書字訓練方法の適用について」『高次脳機能研究』32(2), 294-301.
- 五十嵐靖夫・森川佳奈. 2019. 「漢字の書字に困難を示す児童に対する聴覚記憶の強さと継次型方略を活用した漢字書字指導」『北海道教育大学紀要 教育科学編』70(1), 103-115.
- 熊田広樹. 2017. 「軽度知的障がい疑われた中学生に対する漢字指導の経過」『旭川大学短期大学部紀要』47, 35-39.
- 成田まい・大山帆子・銘苺実土・成川敦子・吉田友紀・雲井未歎・小池敏英. 2016. 「中学校特別支援学級在籍の知的障害児における漢字書字学習の効果に関する研究：タブレット PC 活用による視覚的記憶法に基づく検討」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』67(2), 125-134.
- 西澤幸見・中知華穂・銘苺実土・赤塚めぐみ・小池敏英. 2019. 「LD 児の漢字書字学習における保持促進に関する研究：漢字書字の言語手がかりのリマインド再学習の効果に関する検討」『LD 研究』28(1), 72-85.
- 前川久男・中山 健・岡崎慎治. 2017. 『日本版 DN-CAS 認知評価システム 理解と解釈のためのハンドブック』(日本文化科学社).
- 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, 63-75.
- 佐藤公子・八幡ゆかり. 2016. 「認知処理の特性および誤書字の特徴に応じた効果的な漢字書字指導の検討」『LD 研究』25(2), 230-240.
- 鈴木浩太・稲垣真澄. 2018. 「読み書きの困難さを示す発達性協調運動障害児に対する漢字指導：聴覚法と指なぞり法の併用の有用性について」『認知神経科学』20(3・4), 165-171.
- 高橋三郎・大野 裕監訳. 2014. 『DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き』(医学書院).
- 高橋由子・名倉忍・田辺敦子・寺田信一. 2019. 「視覚性長期記憶に困難を示す自閉スペクトラム症児に対する漢字形態素欠所発見指導」『高知大学学校教育研究』1, 83-90.
- 豊田崇仁・細川美由紀. 2017. 「水頭症事例における漢字書字習得に関する実践研究」『茨城大学教育実践研究』36, 219-230.
- 宇野 彰・春原則子・金子真人・Taeko N. Wydell. 2006. 『小学生の読み書きスクリーニング検査—発達性読み書き障害(発達性 dyslexia) 検出のために—』(インテルナ出版).