

# 漢字の習得に困難のある児童への漢字書字教材の検討

舟橋 宏紀<sup>1)</sup> ・ 村瀬 忍<sup>2)</sup>

キーワード：漢字書字教材 フェードアウト

The Effects of the fade-out Kanji teaching materials  
for children with difficulty in Kanji acquisition

FUNAHASHI Hironori<sup>1)</sup> and MURASE Shinobu<sup>2)</sup>

**要旨：**漢字の習得に困難のある児童を対象に、フェードアウト方式の漢字書字教材による漢字の習得の効果と、漢字の画要素の消失のさせ方との関係について検討した。一画ずつ書き足す方法とまとめて書き足す方法による漢字書字教材を作成し書字指導を行い、一般的に行われている反復書字での方法（非支援と呼ぶ）と正答率の比較を行った。その結果、一画ずつ書き足す方法とまとめて書き足す方法と非支援の3練習方法間の正答率に有意な差はみられなかった。しかし、聴写課題において、支援期間後の漢字書字率に上昇がみられた。漢字の意識調査では、漢字の書字や練習に対する意識や意欲に有意な変化はみられなかった。漢字の習得に困難のある児童にとって、フェードアウト方式の漢字書字教材は取り組みやすいものであることが示唆されたが、習得の効果については画要素の消失の観点から再検討が必要であると考えられた。

## I はじめに

通常の学級に在籍する児童の中で、知的発達に遅れはないものの学習面に困難を示す児童にとって、特に課題となるのが漢字の学習である。漢字の習得に困難のある児童に対する書字支援の方法としては、漢字を構成要素に分け独自に言語化する方法（佐藤，1997；春原ら，2005）や、漢字を構成要素ごとに切り抜いたパーツを組み合わせて漢字を構成する学習方法（齋藤，2006）が有効であったことが報告されている。

しかし、上述の指導の多くは、教師と児童が一对一の個別的な支援の場で行われていることが多い。漢字の習得に困難のある児童の多くは、通常の学級に在籍していることから、個別的な支援を受けることが難しい現状にあると考えられる。よって、児童が指導を受ける時間以外にも自分で取り組むことができるようなプリントやドリルのような漢字書字教材が必要であると考えられる。松原（2003）は通常の学級において、自作の「フェードアウト式漢字ドリル」を用い、漢字の習得に困難のある児童も含めた、一斉指導を行っている。「フェードアウト式漢字ドリル」は、漢字の終部から段階的に画要素が消失していく補助線にあわせ、児童が不足する部分を書き足し、漢字を完成させていくドリルである。

不完全な漢字に対し線を書き加えて漢字を完成させていく効果については、後藤ら（2008）が、一部の画要素が欠けている漢字を回転させて呈示し、欠けている画要素を書き足すまでの反応時間を計測し検討している。欠けている画要素が、書き始めの画要素である条件（始部消失条件）と書き終わりの画要素である条件（終部消失条件）で計測し比較したところ、成人、LD事例ともに、始部消失条件と比べて終部消失条件の方が、画要素の位置情報によって書字遂行が容易であることが指摘され

1) 岐阜大学教育学部教育学研究科

2) 岐阜大学教育学部

た。よって、フェードアウト方式の漢字学習においても、画要素の前半部分が漢字の完成への手がかりとして働いていることが示唆され、漢字の習得に困難のある児童にとっての、練習のしやすさにつながっていることが考えられた。

このようなフェードアウト方式の漢字学習については、土山 (2007) が、「フェードアウト式漢字ドリル」を参考にした「漢字大逆転ドリル」を作成し、漢字の習得に困難のある小学4年生の男児1名を対象に、漢字の習得の効果について研究している。このドリルを用いて書字支援を行った結果、自由作文における漢字書字率が上昇し、練習する枚数を自主的に増加させたことなどから、対象児の漢字書字への意欲は高くなったと述べている。しかし、通常行われているような漢字をノートに反復書字する学習と比較し、習得の効果の差は認められなかった。その理由としては、「漢字大逆転ドリル」の画要素の消失がドリル作成者の任意の5段階であったことが挙げられ、線の書き足し方が漢字の覚え方に合っていなかったことが考えられた。また、土山の研究においては、対象児が1名であったことから、さらに対象児を増やし漢字の習得効果について検討する必要があると考えられた。

本研究では、以上のような問題を考慮した上で、漢字の習得に困難のある小学生を対象とし、フェードアウト方式による漢字の習得の効果と漢字の画要素の消失のさせ方との関係を検討する。またフェードアウト方式の漢字書字教材が及ぼす、漢字の学習への意欲や達成感について検討することとした。

## II 方法

### 1. 対象児

小学校通常学級に在籍し、漢字の習得に困難のある2年生1名(男児)、3年生1名(男児)、5年生2名(男児1, 女児1)、6年生1名(女児)、計5名を対象児とした。対象児は、複数の教員によって、学年相当の漢字の習得に困難があると判断された児童を抽出した。対象児5名のうち4名が通級指導教室に通級していた。対象児のWISC-IIIのプロフィールを表1に示す。

表1 WISC-III プロフィール

対象児	性別	学年	実施	年齢 (実施時)	全検査	言語性	動作性	言語理解	知覚統合	注意記憶	処理速度
A児	男	2	2007年7月	7歳4ヵ月	98	100	96	99	82	100	122
B児	男	3	2007年7月	8歳4ヵ月	83	80	90	79	89	88	106
C児	女	5	2005年9月	8歳8ヵ月	84	87	83	88	82	91	100
D児	男	5	2007年6月	10歳7ヵ月	77	77	82	74	64	68	75
E児	女	6	2007年9月	11歳5ヵ月	71	74	73	79	76	65	83

### 2. 漢字の書き取りテスト

対象児の事前の書字力を把握し、漢字練習に使用する漢字を抽出するために、事前に漢字の書き取りテストを実施した。課題とした漢字は、小学校3年生までに学習する漢字の中から、既習のもので選択した60漢字である。2年生のA児については、2年生までに学習する漢字の中から既習の60漢字でテストを作成した。また、最初のテストで誤答数の少なかった6年生のE児には、4年生と5年生で学習する漢字の中から60漢字のテストを作成し追加で実施した。書き取りは、単文中の読み仮名の付いた空欄に適切な漢字を書字する形式を用いた。この方法で、対象児の漢字の書き取りテストの正答率と漢字書字率を求めた。

### 3. 聴写課題

対象児の漢字を使用しようとする意欲を把握し、漢字練習後との比較を行うため、指導者によって読み上げられる文章を聴き、そのまま書字する聴写課題を行った。課題文に使用した文章は、対象児が在籍する学校で採用されていない、小学校3年生の国語教科書で扱われている題材を選び、漢字の書字機会の調整のため一部を改変し作成した。また、6年生のE児には、同様に4年生の教科書から課題文を作成した。分量は、ともに130字程度であった。課題文の中で、各対象児がその学年までに習った漢字をすべて書けたとすると、対象児5人が書字できる漢字の合計は131であった。これをもとに、実際に対象児が書字した漢字の合計から、漢字書字率を求め分析した。

### 4. 漢字に関する意識調査

対象児が漢字の練習や漢字の書字にどのような意識を持っているか調べるため、聞き取りによる調査を行った。評価を求めた質問は、「(1) 漢字の学習は好きですか」、「(2) 漢字の練習は楽しいですか」、「(3) 漢字の練習は得意ですか」、「(4) 漢字をもっと書けるようになりたいですか」の計4問であった。回答は、質問(1)から(3)までは5段階で求め、質問(4)は3段階で求めた。

### 5. 漢字の練習

#### ①漢字の指導と支援期間について

対象児は週に1度、通級指導教室において指導を受けた。通級指導教室に通級していない対象児1名においては、始業前の時間を利用し指導を受けた。漢字の指導及び選択質問の実施は通級指導教室の担任が行った。支援期間は2007年10月から12月までで、漢字の指導は合計7回行われた。

#### ②漢字練習プリントと成果の確認について

対象児の支援には、松原(2003)の「フェードアウト式漢字ドリル」を参考に作成した漢字練習プリントを用いた。本研究では、一画ずつ書き足して漢字を完成させる方法(図1右)と、漢字の部位や部首ごとにまとめて書き足して漢字を完成させる方法(図1中)の2種類で比較し、両方法の習得効果について検討することとした。

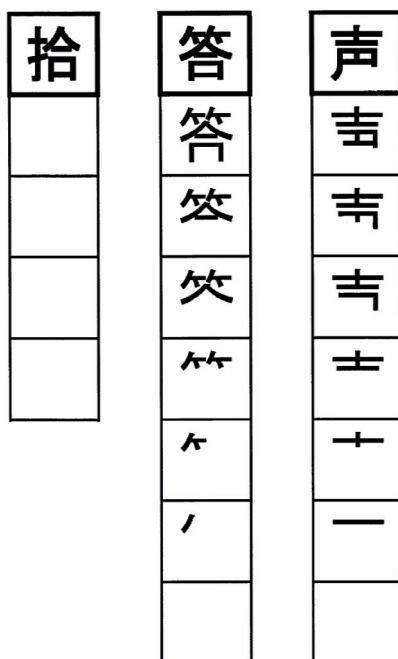


図1 漢字の練習方法 (右：一画ずつ書き足す方法, 中：まとめて書き足す方法, 左：非支援)

漢字練習プリントは、一画ずつ書き足す方法で練習する2漢字と、まとめて書き足す方法で練習する2漢字から構成されていた。最初の1マスは最後の1画を消失させ、どちらの方法でも書き順に従って最後の1画を書き足すことにより漢字が完成するものとした。その後のマスは、一画ずつ、または、各部位ずつ画要素を段階的に消失させて示し、書き足す画数を増やしていくこととした。各漢字の最後のマスは漢字の一字をすべて書いて完成させるようにした。

対象児は、漢字練習プリント1枚に取り組み、また宿題として次回の指導時まで1日1枚取り組むこととした。そして、次回の指導時間に、前週練習した4漢字についての「確認テスト」を実施した。ここまでの漢字の練習と「確認テスト」の過程を4週間行い、全16漢字を練習した。また、漢字の習得状況を確認するために、支援開始から5週間後に、学習した全16漢字の「まとめテスト」を行った。

「確認テスト」と「まとめテスト」は、書き取りテストと同じ形式であった。「確認テスト」と「まとめテスト」の結果から、それぞれの方法の正答率を求め分析を行った。また、同じく支援開始から5週間後に、支援期間前に実施した聴写課題と、漢字に関する意識調査を行い、分析を行った。

また、漢字練習プリントの成果を一般的に行なわれている練習方法と比較するため、マスに4回反復して書字する方法(非支援と呼ぶ・図1左)により、対象児は4漢字ずつを2週間、計8漢字の練習に取り組んだ。その後、支援16漢字と同様の形式で「まとめテスト」を行い、支援16漢字の正答率と比較し分析を行った。

### ③対象とする漢字について

漢字の書き取りテストの誤答より、対象児それぞれに24字を任意に選び対象とする漢字として選定した。選定した24漢字を、一画ずつ書き足す方法、まとめて書き足す方法、非支援の3練習方法に8漢字ずつ無作為に分けた。

### ④漢字の練習方法に関する選択質問について

漢字の練習のやりやすさを比較検討するため、以下の選択質問を行った。各選択質問は、毎回の指導時に行われた。

- (1) 日常、学校で使用している漢字ドリルとの練習のやりやすさを比較するため、「学校の漢字ドリルと今回の漢字練習プリントとではどちらがやりやすいか」について質問し、「学校の漢字ドリル」、「今回の漢字練習プリント」、「どちらも変わらない」の中から回答を求めた。
- (2) 一画ずつ線を書き足して漢字を完成させていく方法と、まとめて書き足して漢字を完成させていく方法のやりやすさを比較するため、「一画ずつ書き足す方法とまとめて書き足す方法とではどちらがやりやすいか」について質問し、「一画ずつ書き足す方法」、「まとめて書き足す方法」、「どちらも変わらない」の中から回答を求めた。

## III 結果

### 1. 漢字の書き取りテストの結果

支援期間前に行った漢字の書き取りテストの結果を表2に示す。

対象児5人に実施した漢字の書き取りテストの総問題数360問のうち、正答が160字、誤答が200字であった。正答率は44.4% (SD=±3.43%) であった。また、正答・誤答にかかわらず対象児が書字した漢字の総数は228字で、漢字書字率を求めたところ63.3% (SD=±8.50%) であった。

表2 漢字の書き取りテスト結果

問題数	正答数(率)	漢字書字数(率)
360問	160字(44.4%)	228字(63.3%)

### 2. 漢字テストの結果

#### ①漢字テストの結果

「確認テスト」と「まとめテスト」の結果より、一画ずつ書き足す方法で練習した漢字とまとめて書き足す方法で練習した漢字、非支援で練習した漢字のそれぞれの正答率を求めた。一画ずつ書き足す方法で練習した漢字の正答数は80問中63字で、正答率は78.8% (SD=±10.16%) であった。一方、まとめて書き足す方法で練習した漢字の正答数は80問中63字で、正答率は78.8% (SD=±10.16%) であった。また、非支援で練習した漢字の正答数は、40問中27字で、正答率は67.5% (SD=±26.93%) であ

た。各練習方法の正答率の比較について、図2に示す。練習方法間の正答率について分散分析を行った結果、3練習方法間の正答率に有意な差はみられなかった ( $F(2,12)=0.86, p>.10$ )。

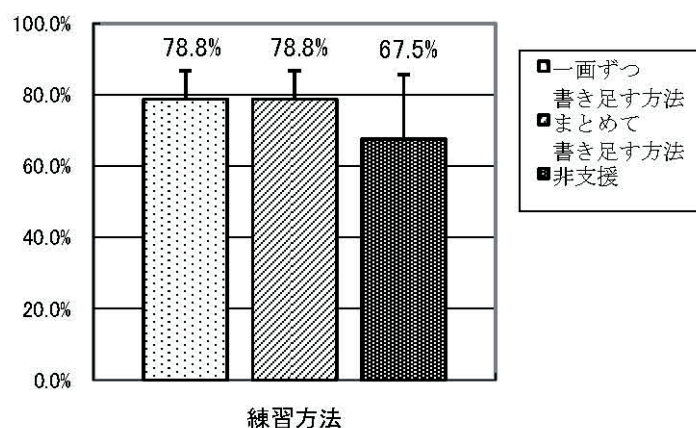


図2 正答率 (SD) の比較

## ②漢字の練習方式に関する質問

毎回の指導時に対象児に行った、漢字の練習方式に関する質問の回答結果を表3に示す。

「学校の漢字ドリルと今回の漢字練習プリントでは、どちらがやりやすいですか」という質問を対象児に行ったところ、回答は、「今回の漢字練習プリント」が17件と最も多く、「どちらも変わらない」が7件であった。「学校の漢字ドリル」という回答は1件もみられなかった。

表3 学校の漢字ドリルと今回の漢字練習プリントのやりやすさの比較 (件)

学校の漢字ドリル	今回の漢字練習プリント	どちらも変わらない
0	17	7

## ③漢字の練習方法に関する質問

毎回の指導時に対象児に行った、今回の漢字練習プリントにおける、漢字の練習方法に関する選択質問の回答結果を表4に示す。

「漢字を完成させていくとき、一画ずつ書き足す方法とまとめて書き足す方法とでは、どちらがやりやすいですか」という質問を行ったところ、結果は「一画ずつ書き足す」が7件、「まとめて書き足す方法」が8件、「どちらも変わらない」が6件であった。「一画ずつ書き足す方法」と「まとめて書き足す方法」に差はみられなかった。

表4 一画ずつ書き足す方法とまとめて書き足す方法のやりやすさの比較 (件)

一画ずつ書き足す方法	まとめて書き足す方法	どちらも変わらない
7	8	6

## 3. 聴写課題の結果

聴写課題における対象児の漢字書字率の変化の結果を図3に示す。

支援期間前に行った聴写課題において、対象児が書字した漢字の合計は77であった。支援期間前の

漢字書字率を求めたところ、58.8% (SD=±10.91%) であった。支援期間後、再び同じ聴写課題を行ったところ、対象児が書字した漢字の合計は90であった。漢字書字率を求めたところ、68.7% (SD=±11.63%) であった。対象児5人中4人に、漢字書字率の上昇がみられた。支援期間前の漢字書字率57.8%に比べ、9.9%の上昇がみられた。支援期間前後における聴写の漢字書字率の変化についてt検定を行ったところ、支援期間前後において5%水準の有意差 ( $t=-2.57, p<.05$ ) がみられた。

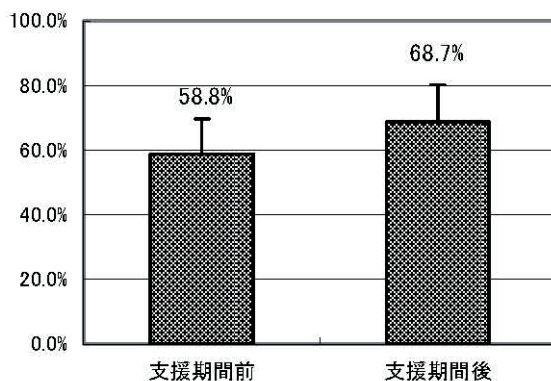


図3 漢字書字率 (SD) の比較

#### 4. 漢字書字の意識調査の結果

支援期間前に実施した漢字に関する意識調査を、支援期間終了後にも再び実施した。支援期間前後の調査結果を比較し以下に示す。

##### [設問1]

対象児の漢字の学習に対する好き嫌いについて調べるため、「(1) 漢字の学習は好きですか」と質問を行った。調査の結果を図4-1に示す。質問には、「①大嫌い」「②嫌い」「③ふつう」「④好き」「⑤大好き」の5段階で回答を求め、それぞれ点数化し回答の平均を求めた。対象児の支援期間前の回答の平均は、2.40 (SD=±0.80) であった。支援期間後の回答の平均は、2.80 (SD=±0.98) であった。支援期間の前後で、対象児5名のうち2名に1段階の上昇がみられ、下降はみられなかった。「⑤大好き」が回答されることは一度もなかった。回答の平均について支援期間前後でt検定を行ったところ、有意な差はみられなかった ( $t=-1.63, p>.10$ )。

##### [設問2]

対象児が漢字の練習に楽しさを感じているか調べるため、「(2) 漢字の練習は楽しいですか」と質問を行った。調査の結果を図4-2に示す。質問には、「①全然楽しくない」「②楽しくない」「③ふつう」「④少し楽しい」「⑤とても楽しい」の5段階で回答を求め、それぞれ点数化し回答の平均を求めた。支援期間前の回答の平均は、2.60 (SD=±1.02) であった。支援期間後の回答の平均は、2.60 (SD=±0.49) であった。支援期間前後で、1名に1段階の上昇がみられ、1名に1段階の下降がみられた。「⑤とても楽しい」が回答されることは一度もなかった。

##### [設問3]

対象児が漢字の練習にどのくらい自信があると感じているかを調べるため、「(3) 漢字の練習は得意ですか」と質問を行った。調査の結果を図4-3に示す。質問には、「①とても苦手」「②少し苦手」「③ふつう」「④少し得意」「⑤とても得意」の5段階で回答を求め、それぞれ点数化し回答の平均を求めた。支援期間前の回答の平均は2.80 (SD=±1.17) であった。支援期間後の回答の平均は2.20 (SD=±0.75) であった。支援期間前後で、1名に1段階の下降がみられ、1名に2段階の下降がみられた。回答の平均について支援期間前後でt検定を行ったところ、有意な差はみられなかった ( $t=1.5, p$

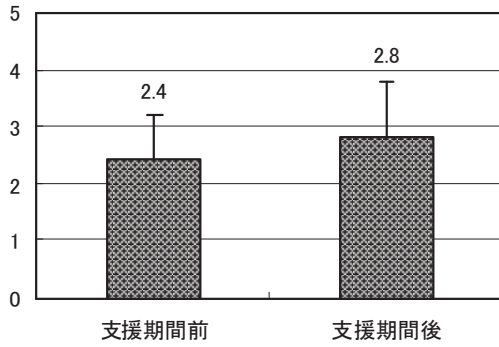


図4-1 「(1)漢字の学習は好きですか」の回答の平均(SD)

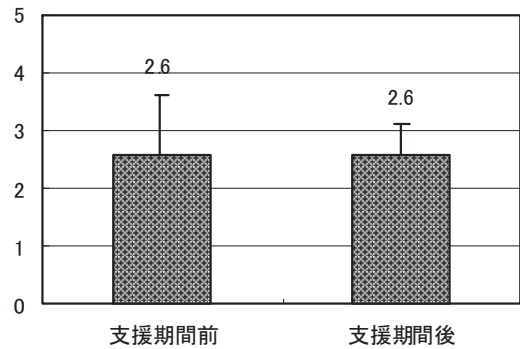


図4-2 「(2)漢字の練習は楽しいですか」の回答の平均(SD)

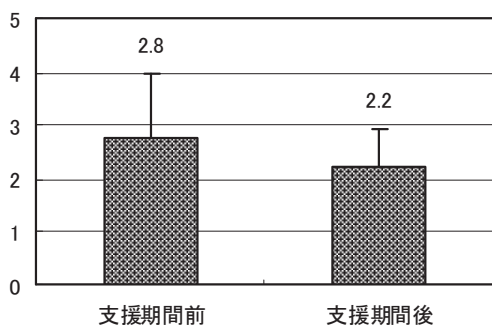


図4-3 「(3)漢字の練習は得意ですか」の回答の平均(SD)

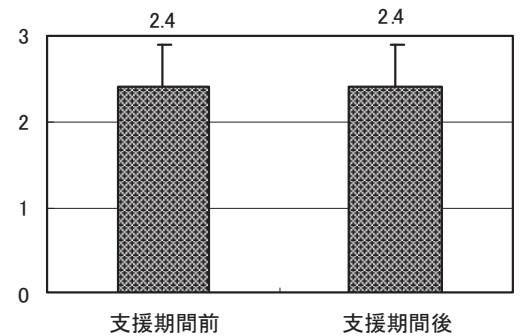


図4-4 「(4)漢字をもっと書けるようになりたいですか」の回答の平均(SD)

図4 漢字書字の意識調査の結果

>.10)。

#### [設問4]

対象児が、漢字を覚え書けるようになりたいという意欲をどれくらい持っているか、どのくらい漢字の書字に必要性を感じているかを調べるため、「(4)漢字をもっと書けるようになりたいですか」と質問を行った。調査の結果を図4-4に示す。質問には、「①書けるようにならなくてもいい」「②少しは書けるようになりたい」「③もっと書けるようになりたい」の3段階で回答を求め、それぞれ点数化し回答の平均を求めた。支援期間前の回答の平均は、2.40 (SD=±0.49)であった。支援期間後の回答の平均は、2.40 (SD=±0.49)であった。支援期間前後において、すべての対象児の回答に変化はみられなかった。支援期間前後で「①書けるようにならなくていい」と回答した対象児はみられなかった。

## IV 考察

### 1. 漢字書字教材に関する考察

本研究では、松原(2003)の「フェードアウト式漢字ドリル」をもとに、フェードアウト方式の漢字の習得の効果や漢字の画要素の消失のさせ方の関係を検討するため、一画ずつ書き足す方法とまとめて書き足す方法での漢字練習プリントを作成し漢字の習得に困難のある児童への支援を行った。

漢字の習得困難の要因には、漢字が多数の要素から構成されており、複雑な形態をもつことが挙げられる。漢字の習得は、漢字の読みや形に関する記憶、さらには筆順の記憶、書くときのイメージな

どさまざまな情報処理が複雑に関わっている。佐藤 (1997) の研究によると、学習障害児では、漢字形態の構成要素を視覚的に分けてとらえることやそれらを空間的に配列する構成行為の困難さが、漢字視写の難しさをもたらしていることが示されている。また、石井ら (2003) は、学習障害児では、漢字の形態の視覚的分析力に弱さを示す事例を報告している。よって、漢字の習得に困難のある児童においては、漢字をまとまりとしてとらえることに困難さがあると考えられるため、漢字の構成要素に着目する支援が必要であると考えられた。

高橋ら (2008) は、書き困難のみがあり、画要素の運動イメージ記憶が良好なLD児を対象に、漢字の形の熟知情報呈示による書字学習の促進効果について検討している。共通する画要素を色で区別し、抽出・同定を援助する条件 (同定援助条件) と、漢字の形の熟知情報を呈示する条件 (同定条件) と、通常の漢字学習方法 (反復条件) とで習得の効果を比較検討した。健常児では、各条件の漢字の習得率に差はなかったが、対象児3例において同定援助条件の習得率が同定条件、反復条件に比べて高かった。よって、既習漢字との共通部分を色で強調して呈示し、まとまりとしての知覚を促した結果、未習得漢字の全体の構成要素の分析が促され、書字学習が促進されたとしている。また、反復条件での成績が著しく低かったことから、漢字の形をいくつかのグループにまとめて処理する方略を自発的に用いることが困難であったことが示唆されている。

本研究のフェードアウト方式の漢字学習においても、漢字を完成させる際、自ずと部分や部首に着目することとなる、まとめて書き足す方法が構成要素の分析を促し、漢字の習得に有効であると予想された。しかし、一画ずつ書き足す方法とまとめて書き足す方法、非支援の方法で練習した漢字の正答率を比較したところ、3練習方法間に有意な差はみられなかった。また、毎回の指導時に行った練習のやりやすさについての選択質問においては、一画ずつ書き足す方法が7件、まとめて書き足す方法が8件の回答であったことから、やりやすさにおいても両方法に差はみられなかった。しかし、一画ずつ書き足す方法とまとめて書き足す方法の違いが十分に認識できておらず、「わからない」という回答も6件みられたことから、対象児にとって、まとめて書き足す方法で練習する際、漢字を部分ごとに書き足しているという意識や実感が持てていなかったことが考えられた。

本研究では、フェードアウト方式の漢字学習において画要素を終部から段階的に消失させていったが、習得の効果を示す結果にはならなかった。しかし、後藤ら (2008) は、画要素の一部が消失した呈示に対し漢字を完成させていく書字練習法は、LD児にとって効果的な方法となることを指摘している。終部2画消失課題、始部2画消失課題、奇数消失課題、偶数消失課題の4種が呈示され、それに基づき正しい漢字を完成させていく (漢字完成モデル) 書字プリントを作成し、LDとともにAD/HDとして診断された小学生を対象児に、4回反復して書字させる指導 (反復書字指導) と書字プリントを用いた漢字完成モデルによる指導を行った。その結果、漢字完成モデルで指導を行った漢字の正答率は80%に達し、2週間後の保持テストにおいても正答率は減少しなかったが、反復書字指導を行った字については保持テストの正答率が20%を示し、定着率が低かったことを報告している。また、反復書字練習には強い拒否傾向を示したが、漢字完成モデルによる指導では、強い興味を示し積極的な学習態度を示したとしている。よって、後藤ら (2008) が漢字を終部、始部、奇数部、偶数部でそれぞれ消失させて効果を示したように、画要素の消失のさせ方の違いによる習得の効果については、今後さらに検討する必要があると考えられる。

また本研究では、漢字の習得に困難のある児童を対象としたが、健常児の漢字の習得については、宮川 (2007) が、小学校の漢字書字学習における組み立て認知方略の有効性について報告している。宮川は小学校の通常学級において、漢字のまとまりに注目させて、漢字を分解してとらえ、ひとつひとつの組み立てを意識しながら書字練習する方略を指導した。その結果、指導後の漢字テストの平均点は指導前の平均点に比べて有意に高い結果を示したとしている。また、一定の時間をおいてからの漢字の再生にも効果があったとしている。



宮川が示した漢字の学習における組み立て認知方略が有効であるならば、漢字の書字に困難のみられない健常児が本研究の漢字練習プリントに取り組んだ場合、漢字の構成を分析し部分や部首のまとまりを意識して書き足すことが求められるような、まとめて書き足す方法が、一画ずつ書き足す方法よりも有効な練習方法となることが予測される。よって、漢字の習得に困難のみられない健常児を対象とした検討も必要であると考えられる。また、本研究の対象児の結果と健常児の結果を比較して、フェードアウト方式の習得の効果の違いや漢字のとらえ方の違いについて検討することが必要であると考えられる。

## 2. 聴写課題の結果の考察

聴写課題では支援期間前に比べ、支援期間後に平均9.9%の漢字書字率の上昇がみられた。支援期間に漢字練習プリントを使って練習した漢字が課題文の中に含まれていなかったことから、支援期間に習得した漢字の新たな使用による漢字書字率の上昇ではなく、支援期間の漢字の練習への取り組みから、できるだけ漢字を使って書こうとする意欲が高まったことによる上昇であると考えられた。また、支援期間前後で誤字数が15字から9字に減少したことから、支援期間を通して漢字を正確に書こうとする意識も高まったと考えられた。

## 3. 漢字書字に関する意識調査の考察

本研究では、支援期間前後で漢字に関する意識調査を行い、漢字の練習への意識や漢字をもっと覚えようとする意欲の変化を調べた。その結果、設問1「漢字の学習は好きですか」では平均変化値の上昇がみられたが、設問2「漢字の練習は楽しいですか」、設問4「漢字をもっと書けるようになりたいですか」では変化がみられず、設問3「漢字の練習は得意ですか」では下降がみられた。4つの設問すべてにおいて、支援期間前後で有意な差のある変化はみられなかった。

漢字の練習が嫌い、あるいは楽しさを感じない理由として、「覚えられない」「書く量が多い」などが挙げられたことから、通常行われているような反復練習を避け、できるだけ書字する量が少ない方法での練習が必要であると考えられる。毎回の指導時に対象児に行った漢字の練習のやりやすさに関する選択質問「学校の漢字ドリルと今回の漢字練習プリントでは、どちらがやりやすいですか」で、一度も学校の漢字ドリルを用いた練習が選択されなかったことから、対象児にとっては今回の漢字練習プリントは比較的取り組みやすい方法であったと考えられた。

今回の漢字練習プリントの取り組みやすさの要因について、練習方法の性質から考えると、以下の2点が特徴として挙げられる。1点目は、補助線を手がかりに漢字を完成させていくことが、見通しの持ちやすい方法となっていることである。石井ら(2003)は、漢字の学習には、形や読み方の記憶だけでなく意味や書き順の記憶など、同時に多くの情報が処理される必要があり、そのことが漢字の習得に困難のある児童にとっての取り組みにくさにつながっていると述べている。そこで、漢字の習得に困難のある児童への漢字書字教材においては、一度に処理する情報量を減らす工夫が必要であると考えた。よって、今回の漢字練習プリントのように、画要素の補助線を手がかりに漢字を部分ごとにとらえ、構成を確かめながら書字する方法とすることで、継次的な処理が可能となり、見通しの持てる学習となったことが考えられた。

2点目は、1マス1マス漢字を完成させていく過程が、成功経験の繰り返しとなっていることである。補助線を手がかりに書字した結果が、すべて漢字の完成に結びついている方法としたことで、「できる」という手ごたえとなり達成感につながったと考えられた。また、漢字を1週間練習した後に実施した「確認テスト」の正答率の平均が80%を上回る結果であったことから、習得の手ごたえを感じやすい漢字練習プリントであったと考えられた。

しかし、支援期間後の回答に有意な差のある変化がみられなかったことから、フェードアウト方式

の漢字練習プリントによる支援は、対象児の漢字の練習への意識や意欲を高める結果にはつながらなかった。また、設問1から設問3まで、支援期間前後での回答の平均は「③ふつう」を示す3.0を下回ったことから、対象児の漢字の練習に対する苦手意識や抵抗感は根強いものであることが示された。今回は支援期間が4週間と短かったことから、フェードアウト方式の漢字練習プリントが、漢字の練習への意識や意欲に及ぼす影響については長期的な支援における再検討が必要であると考えられる。

#### 4. まとめ

本研究では、松原(2003)が示したフェードアウト方式の漢字学習について、画要素の消失のさせ方を取り上げ、一画ずつ書き足す方法とまとめて書き足す方法での支援の習得効果について検討した。また、聴写課題と漢字書字に関する意識調査を行い、支援期間前後での変化について分析を行い、漢字の習得に困難のある児童への漢字書字教材の検討を行った。

本研究のフェードアウト方式の漢字練習プリントによる支援は、土山(2007)の場合と同様、対象児の結果に非支援と比べ高い習得効果が認められるものではなかった。また、一画ずつ書き足す方法とまとめて書き足す方法の正答率にも差はみられなかった。

フェードアウト方式の漢字学習と非支援での習得の効果に差がみられなかった要因として、漢字テストや、日記や作文など実際に漢字を書字する機会では、教材において練習する際には示されていた漢字の画要素の前半部分など、書字の手がかりとして活用できる情報が示されていないことが挙げられる。よって、書字する際には、漢字の構成を思い出しイメージすることが必要であると考えられるが、まとめて書き足す方法のように画要素の消失により漢字の構成の分析を促しても、書字の際にそれを十分に活用できていなかったことが考えられた。今後は、画要素の消失によって漢字の構成の分析を促すことの効果の検討に加え、書字の際にその分析を活用できるような教材を検討していく必要があると考えられる。

一方、フェードアウト方式の漢字練習プリントのように、画要素の一部が消失した漢字に、線を書き足して漢字を完成させていく教材が、漢字の習得に困難のある児童にとって取り組みやすい教材であることは確かであると考えられた。書字する量が少ないことに加え、線を書き足すことがすべて漢字の完成に結びついていることから、学習への自信の回復や意欲の向上につながる書字教材であることが示唆された。しかし、4週間の支援期間においては、対象児の漢字に対する意識や意欲に変化がみられなかったことを考えると、長期的な支援による再検討が必要であると考えられる。

漢字の習得に困難のある児童の中には、形態的な誤りを多く示す児童や、音韻的な誤りを数多く示す児童、漢字の書字率が目立って低く再生不可を数多く示す児童などがみられ、それぞれの困難さの様相には個人差がみられる。フェードアウト方式による漢字書字教材が、どのような困難さを持つ児童に有効な支援となるかについては、今後さらに検討が必要である。

#### 謝 辞

本研究は、岐阜市立明德小学校の久田えい子先生、岐阜市立茜部小学校の堀部修一先生のご協力を得ました。

#### 文 献

- 石井麻衣・雲井未歎・小池敏英 (2003) 学習障害児における漢字書字の特徴 - 誤書字と情報処理過程の偏りとの関係について -, LD研究, 12(3), 333(95)-343(105)
- 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 -, 東京学芸大学紀要第1部門, 55, 161-171

- 後藤隆章・雲井未歆・小池敏英 (2008) LD児における漢字の読み書き障害とその発達支援—認知心理学的アプローチに基づく検討—, 障害者問題研究, 35(4), 263(23)-273(33)
- 齋藤真由美 (2006) 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, 発達支援研究, 10, 4-6
- 佐藤暁 (1997) 構成行為および視覚的記憶に困難を示す学習障害児における漢字の書字指導と学習過程の検討, 特殊教育学研究, 34(5), 23-28
- 高橋久美・後藤隆章・成基香・小池敏英 (2008) 漢字の形の熟知情報提示に基づく書字指導に関する研究 - 書字困難のみを持つLD児に関する検討 -, LD研究, 17(1), 97-103
- 土山暁代 (2007) ディスレクシア児童への書字支援について, 岐阜大学教育学部特別支援教育講座卒業論文 (未刊行)
- 春原則子・宇野彰・金子真人 (2005) 発達性読み書き障害児における実験的漢字書字訓練 - 認知機能特性に基づいた訓練方法の効果 -, 音声言語医学, 46, 10-15
- 松原弘治 (2003) 通常の学級での漢字指導を工夫しよう, LD&ADHD, 6, 16-19
- 宮川健 (2007) 小学生の漢字書字における組み立て認知方略の有効性について, 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 60