

漢字書字に困難のある児童への
正しい形態の習得を目指した指導の効果

佐藤 直弘・古賀 精治

Effects of the Instruction to Pupils Having Trouble in Writing Chinese Characters
Aimed at Mastery of Correct Forms

SATO, Naohiro and KOGA, Seiji

大分大学教育学部研究紀要 第42巻第1号

2020年9月 別刷

Reprinted From

RESEARCH BULLETIN OF THE

FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 42, No. 1, September 2020

OITA, JAPAN

漢字書字に困難のある児童への 正しい形態の習得を目指した指導の効果

佐藤 直弘*・古賀 精治**

【要 旨】 本研究は通常学級に在籍する漢字書字に困難のある児童に対し、正しい形態の習得を目指した指導を行い、誤書字変化にも目を向けその有効性を検討した。対象児は小学3年生の学習障害 (LD) の診断を受けている男児 (X 児) と、障害の診断を受けていない女児 (Y 児) 2 名であった。指導は個に応じた指導を行い、X 児は再認能力の高さを利用した指導、Y 児は図形弁別の弱さを補完する指導といった、漢字パーツへの着目が容易になる指導を実施した。その結果、X 児において非字・形態の割合が大幅に低下し、非字・形態エラーを持つ児童への指導の効果が示唆された。また Y 児においては、漢字の書字成績が大幅に向上した。本研究によって、グレーゾーン児童の指導において、苦手とする認知処理をできるだけ容易にする指導の工夫の重要性が示唆された。

【キーワード】 漢字書字 形態 誤書字変化

I 問題と目的

近年、通常学級に在籍する発達障害の疑いのある児童 (以下、グレーゾーン児童) の増加に伴い、学校現場ではグレーゾーン児童への指導の充実が求められている。文部科学省 (2012) の調査によって、グレーゾーン児童が通常学級に約 6.5% 存在することが明らかとなり、行動面よりも学習面に困難を有する児童が多いことが分かった。特に「読む」「書く」での困難を有する児童が多く、その指導の充実が求められる。

学習のつまずきとして漢字のつまずきが多く報告されている (丹野・干川, 2015)。漢字は音、形態のみでなく意味とも深く関係しているため、複雑な文字であり習得は容易でない。特に漢字の書きは読みよりも子どもたちにとって容易な作業ではなく (高橋・中村, 2015)、漢字の読み書きのつまずきの中で漢字の書字の問題が取り上げられることが多い (高橋・中村, 2015)。例えば漢字書字の指導において、岡本 (2014) が漢字書字に困難のある児童生徒への指導に関する研究の動向について分析している。岡本 (2014) はこれまでの研究を、①聴覚記

令和2年5月29日受理

* さとう・なおひろ 大分大学大学院教育学研究科学校教育専攻特別支援教育専修

** こが・せいじ 大分大学教育学部発達科学教育講座 (特別支援教育)

憶優位な事例、②視覚記憶優位な事例、③運動イメージ記憶優位な事例、④漢字書字への負担を配慮した事例の4つにまとめた。これまでの研究では「視覚法」や「聴覚法」を活用した事例やパズルや合成カードなどの漢字書字教材を用いた事例、色つけによる事例等様々な実践が試みられ、どれにおいても指導の有効性が示唆されている。またどの研究においても、優位な認知能力を活用したり、書字への負担を軽減したりする指導を検討している。

ところで対象障害種に関してはLDを取り上げることが多く、通常学級に在籍するグレーゾーン児童を取り上げた研究は少ない。通常学級の中で授業を受けることの多いグレーゾーン児童は、「勉強が苦手な子」と扱われ、周りの児童と同じ課題を行うことが多く、教師が机間巡視の中で頻繁に声をかけ指導していくことでフォローしていることが大半ではないかと考えられる。しかし、グレーゾーン児童は何かしらの能力の遅れや認知処理の遅さを持っているため、その児童の能力にあった指導を行っていくことが必要である。それゆえグレーゾーン児童への有効な指導法に関する研究の蓄積が重要であると考え、グレーゾーン児童と言ってもLD傾向を示す児童もいることから「漢字書字に困難のある児童」として研究の方が合理的であると考え、本研究では障害の有無に関係なく「漢字書字に困難のある児童」を対象とする。

漢字書字の指導を行うためには児童生徒の誤書字傾向を分析する必要がある。木村・丸山(2002)や高橋・中村(2015)、中村・中知・小池(2017)では児童生徒の漢字の誤答特徴について研究している。高橋ら(2015)は小学生・中学生を対象とした研究をし、小学5年生までは「字形の誤り」が最も多く、小学6年生から「音韻」の誤りが急増することを明らかにした。ただし「字形の誤り」が減少することなく「音韻」の誤りが増えるため、木村ら(2002)の高校生を対象とした研究では、「形態」「音韻」の誤書字が多いことが明らかになっている。すなわち小学生では「形態」の誤書字が多く、高学年になるにつれ「音韻」の誤書字が増加してくるが、「形態」の誤書字はなくなることはなく常に高い割合に位置していることになる。では「形態」の誤りにはどのようなものがあるのだろうか。中村ら(2017)は小学2年生における漢字書字低成績児を漢字書字要配慮児と重度低成績児に分けた上で形態の誤りを細かく研究した。要配慮児では幅広い種類の誤答が見られ、なかでも「一画多」が最も多く、重度低成績児では「一部再生」が最も多く、続いて「無回答」「非字」が多いということを明らかにした。このことから、漢字書字に困難のある児童においては幅広い誤答特徴があるものの、細かな形態での間違いや全く回答できないといった誤答特徴があるといえる。

そこで本研究は、通常学級に在籍する漢字書字に困難のある児童に対し、正しい形態の習得を目指した指導を行い、その指導の有効性を検討することを目的とする。その際、どのようなプロセスを踏み正しい形態の習得に至るのかを漢字の誤書字変化によって検討することとした。なお、ここでの「漢字書字に困難のある児童」とは、文部科学省(2010)の『学習障害の判断、実態把握基準(試案)』に準じ、小学2～3年生では1学年以上の遅れがあるもの、小学4年生以上では、2学年以上の遅れがあるものを言う。

Ⅱ 方法

1. 対象児

1) 被指導対象児の抽出

A 小学校の2年生から6年生までの児童30名を対象に、ATLAN検査(適応型言語能力検

査)を実施した。ATLAN 検査とはインターネットで利用可能な適応型言語能力検査であり(高橋・中村, 2015), 語彙, 漢字読み, 漢字書取り, 文法・談話, 音韻, 語用の計 6 種類の検査項目から構成されている。本研究では, その中の漢字読み検査と漢字書取り検査を実施した。漢字読み検査では, 画面上に映し出された文章の下線部の漢字の読みを 5 つの選択肢から選ぶ問題と, 画面上に映し出された平仮名文の下線部に該当する漢字を 5 つの選択肢から選ぶ問題の 2 種類がランダムで出題された。書取り検査では, 画面上に映し出された平仮名文の下線部を漢字にする問題が出題され, 解答は専用の解答用紙に記入するよう求めた。両検査とも練習問題実施後に本検査を開始した。

検査の結果, 各学年の標準点と比べ最も低かった 3 年生を対象学年とした。なお, 平成 20 年度告示小学校学習指導要領の学年配当漢字表において, 新出漢字が最も多い学年が 3 年生と 4 年生であることから, 本研究の対象学年を 3 年生とすることは妥当であると考えた。次に 3 年生の全児童 9 名の認知特性を把握するため, さらにフロスティッグ視知覚検査を実施した。全検査の結果から, 視運動協応・図形弁別等の能力の偏りの有無を基準にして主たる対象児 2 名(X 児, Y 児)を抽出した。

2) 主たる対象児

(1) X 児

小学 3 年生の男児。学習障害(LD)の診断を受けており, 他校通級に通っている。授業中興味がないと居眠りをするが, 興味があると意欲的に取り組むことがある。フロスティッグ視知覚検査の結果, 視覚と運動の協応 5 才 3 ヶ月, 図形と素地 6 才 10 ヶ月, 形の恒常性 7 才 0 ヶ月, 空間における位置 8 才 0 ヶ月, 空間関係 8 才 0 ヶ月であった。

(2) Y 児

小学 3 年生の女児。障害の診断はない。自分の解答に自信がなく, 周りの児童の解答を見ることがある。フロスティッグ視知覚検査の結果, 視覚と運動の協応 8 才 0 ヶ月, 図形と素地 7 才 6 ヶ月, 形の恒常性 6 才 1 ヶ月, 空間における位置 6 才 6 ヶ月, 空間関係 7 才 4 ヶ月であった。

2. 手続き

本研究は事前テスト, 4 回の指導(指導期Ⅰ), 中間テスト, 3 回の指導(指導期Ⅱ), 事後テストで構成した。指導は週 1 回行い, 指導時間は約 45 分であった。事前テスト, 事後テストでは ATLAN 書取り検査と 30 問漢字書取り検査を実施した。なお, 本研究は A 小学校の放課後の時間を利用して 3 年生全児童に指導し, 主たる対象児 2 名には個に応じた指導を実施した。

3. 指導概要

指導に用いた問題は総合初等教育研究所(2005)や村井(2011)を参考に自作した。

1) X 児

フロスティッグ視知覚検査の結果, 「空間における位置」「空間関係」の検査項目において高い能力を示した。両検査項目は, 見本の絵と同じものや違うものを選ぶ問題や, お手本通りの図形を描く問題で構成されている。この結果を鑑みると, X 児は図形を認識する能力に長けており, お手本を見ながら図形を書くことは得意であると言える。しかし, 漢字テストはお手本が目になく, 記憶の中にある漢字を書く, いわゆる再生能力が必要であると考えられ

る。図形を認識する能力が高いX児において、再生の手掛かりとして漢字を再認させる手続きを踏むことで漢字書字の獲得に効果があると考えられ、以下の指導を実施した。

(1) 指導期Ⅰ

「漢字の間違い探し」を行った (Fig. 1)。①3つの漢字を同時に呈示し、②正解1つを選ぶよう求め、③呈示をやめて②で選択した漢字を書くよう求めた。その後、④①の3つの漢字を再度呈示し、⑤指導者が正解を教示した。さらに、⑥①の3つの漢字にある誤字2つの誤りを指摘するよう求めた。X児の書いた漢字が違う場合は、⑦自分の書字した漢字の誤りを見つける手続きを追加した。

(2) 指導期Ⅱ

中間テスト等の結果を鑑み、「漢字の間違い探し」の出題形式を変更し、字形の微妙な誤りがある3つの漢字をあえて呈示する他、⑦の手続きを「自分の書字した漢字の誤りを見つけ、⑤で教示した正解を見ながら正しい漢字を書く」とした。また出題漢字の復習問題も実施した。さらに、新たに「足りない部分を付け足せ」を実施した (Fig. 2)。これは□に入るパーツを書き込む問題 (Fig. 2, ①) と欠落したパーツを付け足す問題 (Fig. 2, ②) の2種類で構成した。



Fig. 1 漢字の間違い探しの例示

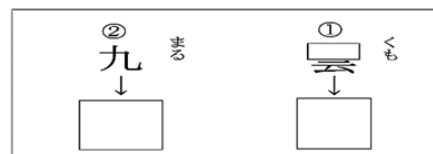


Fig. 2 足りない部分を付け足せの例示

2) Y児

フロスティグ視知覚検査の結果、「形の恒常性」と「空間における位置」の検査項目において著しい遅れがあり、図形の弁別能力の弱さを示した。漢字を覚える際、漢字を分解して見る必要があるとされる。しかし、Y児は図形弁別能力の弱さにより漢字を分解して見るのが難しく、一つのかたまりとして見ていることが考えられた。そのため、パーツに関する情報をあらかじめ与えることで、漢字を分解して見ることを容易にし、漢字書字の獲得を目指した。

(1) 指導期Ⅰ

「漢字の分解」を行った (Fig. 3)。書かれている漢字を、設けられたマス目によって指定された数のパーツに分解するものである。

(2) 指導期Ⅱ

指導期Ⅱでは逆に「漢字の合成」を行った (Fig. 4)。平仮名で書かれた単語の傍線部を漢字にするために必要なパーツを、呈示されたパーツから選び、漢字を完成させ、完成した漢字を書字する問題である。呈示したパーツには、あえて誤字のパーツを含めている。そのため必要なパーツには○を、必要ないパーツには×をするよう求めた。

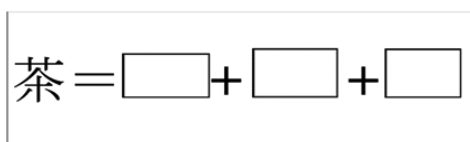


Fig. 3 漢字の分解の例示

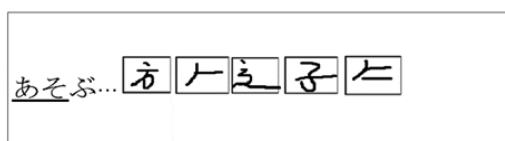


Fig. 4 漢字の合成の例示

* Fig. 3, 4 共に実際の問題は縦書きで出題した。

4. 分析方法

1) 出題漢字の配当学年別正答率による分析

出題漢字を平成 20 年度告示小学校学習指導要領の学年配当漢字を基に下学年問題（1 年字・2 年字）、当該学年問題（3 年字）、上学年問題（4 年字以上）に分け、正答率を算出した。なお上学年問題は分析の対象から除いた。

2) 誤書字パターンによる分析

ATLAN 書取り検査において児童が書いた誤書字を、石井・雲井・小池（2003）を参考に作成した誤書字パターン表（Table 1）を基に、誤書字パターンごとに分類し、平均割合を算出した。なお再生不可は分析の対象から除いた。

5. 倫理的配慮

研究対象の 3 年生には保護者宛に同意書を配布し署名を求め、研究の同意を得ている。

Table 1 誤書字パターン表

	分類	定義	誤りの例
字	音韻エラー	正答の漢字と類似した音韻をもつ場合	「後」→「語」「湯」→「友」
	形態エラー	正答の漢字と類似した形態をもつ場合	「海」→「毎」「緑」→「線」
	意味エラー	正答の漢字と類似した意味をもつ場合	「静」→「少」「場」→「所」
	その他エラー	音韻エラー,形態エラー,意味エラーに分類できない字を含む場合	「遠」→「足」「作」→「草」 「祭」→「原」「島」→「身」
非字	音韻・過不足エラー	正答の漢字と類似した音韻をもつ誤字	「林」→ 𠂔 「重」→ 思
	形態・過不足エラー	正答の漢字と類似した形態をもつ誤字や漢字の細部に誤りや過不足のある誤字	「宿」→  「草」→ 
	意味・過不足エラー	正答の漢字と類似した意味をもつ誤字	「頭」→ 員 「麦」→ 采
	その他エラー	漢字の不正確な部分が音韻・形態・意味のエラーに分類できない誤字	「銀」→  「族」→ 
	再生不可	全く書字できず,空白の場合	

* 字：児童の書いた漢字が実在する場合，非字：児童の書いた漢字が実在しない場合

Ⅲ 結果と考察

事前テストと事後テストにおける ATLAN 書取り検査の下学年問題の正答率を Fig. 5, 当該学年問題の正答率を Fig. 6 に示した。また 30 問漢字書取り検査の事前テストと事後テストの正答率を Table 2 に示した。なお, X 児, Y 児の他に漢字書字に困難のある児童が 1 名いたため, 他児平均からは除き, 残りの 6 名の平均正答率を他児平均とした。

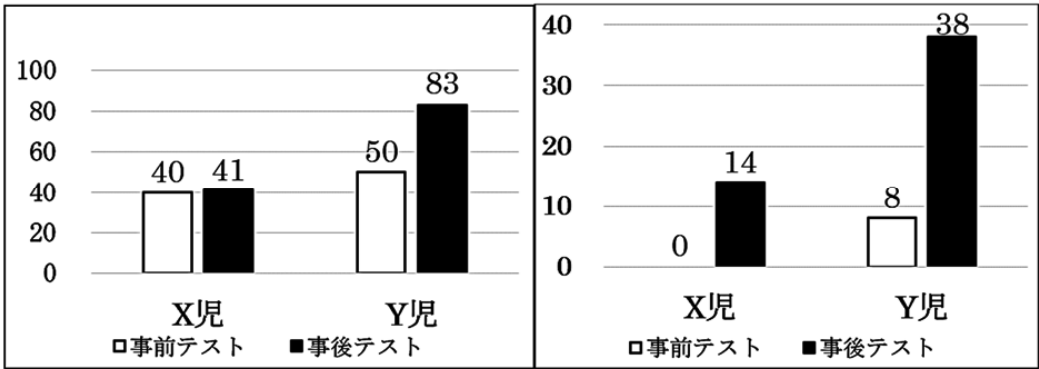


Fig. 5 ATLAN 書取り検査下学年問題正答率(%) Fig. 6 ATLAN 書取り検査当該学年問題正答率 (%)

Table 2 30 問漢字書取り検査の正答率 (%)

30 問漢字 書取り検査	X 児		Y 児		他児平均	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
1 年 字	90	90	100	100	97	93
2 年 字	50	60	70	90	92	93
3 年 字	10	20	30	70	43	62

1. X 児

ATLAN 書取り検査の下学年問題正答率は, 事前テスト 40%, 事後テスト 41%とそれほど変化はなかった (Fig. 5)。当該学年問題正答率では, 事前テスト 0%, 事後テスト 14%とわずかながら上昇した (Fig. 6)。30 問漢字書取り検査では, 1 年字では変化がなかったものの, 2 年字, 3 年字ではそれぞれ 10%上昇した (Table 2)。誤書字パターンによる分析の結果 (Fig. 7), 非字・形態エラーの割合が 80%から 14%へと大幅に低下し, 皆無であった字・音韻エラー, 字・形態エラーの割合が上昇した。これは X 児の誤書字が非字タイプから字タイプへと変化していることを意味している。即ち, 誤書字が実在しない漢字の間違いから実在する漢字の間違いに移行し, 同じ音を持つ漢字や似た形の漢字での間違いになったことを示している。

X 児の指導は, 漢字の間違い探しや足りないパーツの付け足しであった。これは漢字の微妙

な誤りによる形態的違和感を汲み取らせ、漢字の細部に着目させるものである。指導方法では呈示漢字を書字につまづいた際に再度呈示するといった工夫や呈示漢字に X 児の誤書字をそのまま活用し、自らが書字した漢字の誤書字に気付かせる工夫を行った。このような指導を繰り返すことで、X 児の再生能力の低さを再認能力の高さで補完させる指導となり、非字・形態エラーの低下につながったと考えられる。林（1988）は漢字の習得において、字形の確実な習得は不可欠であると述べている。一方で高橋・中村（2015）は「正解とは異なる漢字を想起することも書取りの成績と関わりがあること」を示し、漢字を書字する時に想起される複数の漢字から適切な漢字を選択することも漢字書字において必要であるとしている。つまり漢字書字には漢字を正しく書くこと、想起された漢字から適切な漢字を選択することの 2 つの重要な側面があるといえる。漢字書字指導の先行研究においては「漢字パズル」や「漢字合成カード」「漢字部分見せカード」など漢字パーツに着目させ、漢字を正しく書けるように導く指導が多くなされている。本指導は先行研究で扱われてきたパーツよりもさらに細かなパーツ要素の過不足に着目させることによって漢字を正しく書けるよう導いたが、非字タイプが字タイプに移行できたとしても、想起された漢字の適切な選択を誤った結果、漢字正答率の上昇までは至らなかった。

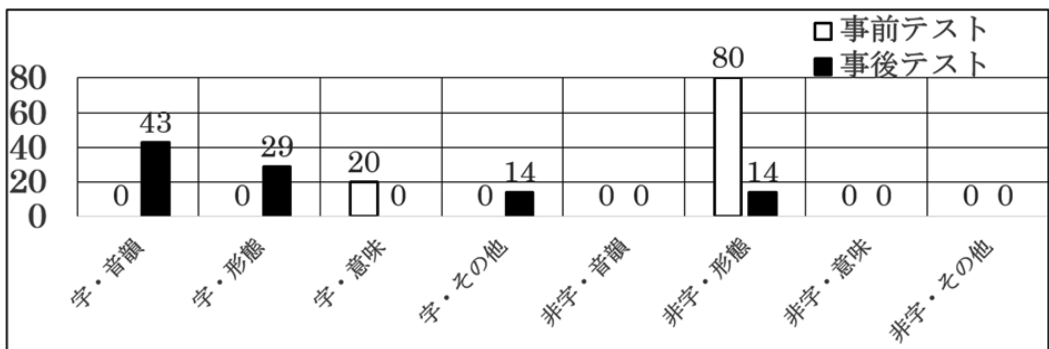


Fig. 7 X 児の誤書字パターンによる分析 (%)

2. Y 児

ATLAN 書取り検査の下学年問題の正答率は、事前テスト 50%、事後テスト 83%であり (Fig. 5)、当該学年問題正答率は、事前テスト 8%、事後テスト 38% (Fig. 6) とどちらも大幅に上昇した。30 問漢字書取り検査においては 1 年字で事前テストの 100%を維持し、2 年字で 70%から 90%へと上昇した。3 年字は 30%から 70%へと大幅に上昇し、他児平均を上回る結果となった (Table 2)。誤書字パターンによる分析の結果 (Fig. 8)、38%あった字・意味エラーが皆無となった。また、非字タイプのエラーが非字・形態エラーのみとなった。

Y 児の指導は漢字の分解や漢字の合成といった漢字パーツに着目させる指導であった。漢字の分解では分解の仕方が多様であったことから、指導中 Y 児が正解した実感を得にくく漢字の正しい形態の習得がしにくいことが推察された。そこでパーツをあらかじめ呈示しておく漢字の合成に変更し、Y 児の図形弁別能力の弱さを補完し、漢字のパーツに着目しやすくすることによって、漢字の正しい形態の習得を目指した。結果、正答率の大幅な上昇をもたらした。こ

れは指導を継続していく中で、漢字のパーツに意識するようになったことが要因であると考えられる。漢字は一般に、様子をかたどった形を基にした象形文字、形では表せないものを点や線で表した指事文字、2つ以上の漢字を組み合わせそれらの意味をあわせた会意文字、意味を表す漢字と音を表す漢字を組み合わせた形声文字の4つの成り立ちに分類される。このうち象形文字や指事文字のように漢字一つで成り立つものは単体と呼ばれ、会意文字や形声文字のように複数の漢字で成り立つものは複体と呼ばれている。林(1988)は、「複体の漢字を習得する際、全体として捉えることが必要であるとともに分解して捉えることも非常に重要である」「また新しい漢字、未習の漢字等の習得に対し部分や配置に関する分解能力が効果を持つ」と述べている。この知見を鑑みると、Y児は本指導によって漢字をパーツの組み合わせとして捉えることが可能となり、パーツを書字の手掛かりにできるようになった結果、正答率の大幅な上昇に至ったと考えられる。即ち図形の弁別能力が弱く、漢字を分解して捉えることが難しいY児に、パーツに関する情報を与え漢字の分解、合成を試みた本指導は有効であったと言える。特に漢字の合成で必要なパーツの他に、必要ないパーツを呈示することによって、漢字のパーツにより注意深く着目するようになったと思われる。この結果は、グレーゾーン児童の指導では、指導の工夫によって苦手とする認知処理の負荷を軽減し、処理を容易にすることが重要であることを示唆している。

しかしながら本指導は、パーツの曖昧さの点で課題がある。漢字のパーツとは意味を成す最小のパーツなのか、それとも意味をなさなくとも漢字を成り立たせているある一定のパーツなのかといったパーツの曖昧さは分解の多様性を生み出し、指導期ⅠのY児の戸惑いに繋がったと考えられる。また漢字を実際に書字する際、漢字のパーツを大まかに想起し書字の手掛かりにするとと思われるが、パーツの曖昧さによってパーツの想起段階で多くのパーツが想起され、パーツの選択が難しくなったと考えられる。その結果、非字タイプの非字・形態エラーはなくなることなく、むしろ増加に至ったのである。ではなぜ、字・意味エラーは皆無となったのか。指導中Y児は自主的に辞書を引くことが多々あった。辞書を引くことで、漢字の持つ意味も一緒に学習することになった可能性がある。この自主的な学習による副次的な効果により、字・意味エラーが皆無となるに至ったと考えられる。

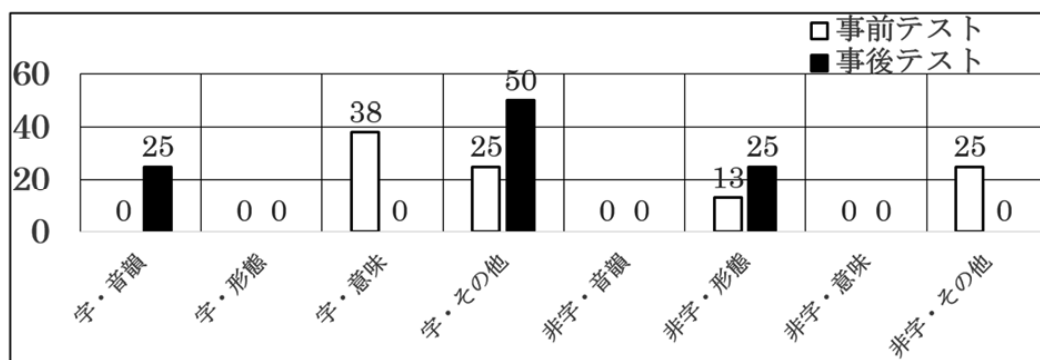


Fig. 8 Y児の誤書字パターンによる分析 (%)

IV 今後の課題

本研究は、対象児 X 児、Y 児それぞれに対し、漢字の正しい形態の習得を目指した個に応じた指導を実施した。X 児の指導においては、正答率の上昇までは至らなかったが、非字・形態エラーを持つ児童への指導の有効性が示唆された。一方 Y 児の指導においては、正答率の大幅な上昇をもたらした。グレーゾーン児童に対し苦手な認知処理を容易にする指導の工夫が重要であることが示唆された。前述したように林（1988）や高橋・中村（2015）が示すように漢字書字においては「適切なものを選択すること」「正しく書くこと」の 2 つの側面が重要である。即ち、形と音、形と意味の繋がりを学習することが不可欠であるといえよう。この繋がりを学習するためにおさえておかなければならないのが単語の属性効果である。特にその漢字単語に親しみがあるかといった親密度効果や漢字の意味が想起しやすいかといった心像性効果はこれらの繋がりの学習に大きく関与してくると思われる。今後、単語の属性効果を考慮した指導を模索することによって、通常学級に在籍するグレーゾーン児童の漢字書字指導の更なる充実が期待できる。

引用文献

- 林大（1988）漢字教育.佐藤喜代治（編），漢字講座＝12 漢字教育.明治書院，1－10.
- 石井麻衣・雲井未欽・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，第 12 巻，第 3 号，333－342.
- 木村純・丸山真名美（2002）高校生における漢字の書き取り～誤答パターンの分析～.日本教育心理学会第 44 回総会発表論文集，426.
- 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査.
- 文部科学省（2010）学習障害の判断・実態把握基準（試案）.
- 村井敏宏（2011）読み書きが苦手な子どもへの〈漢字〉支援ワークー1～3 年編一.竹田契一監修，通常の学級でやさしい学び支援 3 巻.明治図書出版.
- 中村理美・中知華穂・小池敏英（2017）小学 2 年生における漢字書字低成績の誤答特徴に関する研究－重度低成績児及び要配慮児についての検討一.日本特殊教育学会論文集，ポスター発表 4－53.
- 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，第 41 巻，63－74.
- 総合初等教育研究所（2005）教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究（第 3 回調査）.財団法人総合初等教育研究所.
- 高橋登・中村知靖（2015）漢字の書字に必要な能力－ATLAN 書取り検査の開発から－.心理学研究，第 86 巻，第 3 号，258－268.
- 丹野優・干川隆（2015）ワーキングメモリ容量からみた発達障害児に対する部首を活用した漢字指導の効果.熊本大学教育学部紀要，第 64 集，151－158.

参考文献

- 井村純子・春原則子・宇野彰・金子真人・Taeko N Wydell・栗屋徳子・後藤多可志・狐塚順子・新家尚子（2011）発達性読み書き障害児と小学生の典型発達児における漢字書取の誤反応分析－小学生の読み書きスクリーニング検査（STRAW）を用いて－.音声言語医学，第 58 巻，第 2 号，

165-172.

小池敏英（2008）書字障害とその支援.日本 LD 学会会報, 第 65 号, 10-12.

小池敏英（2003）LD 児の読字・書字障害とその支援③「聞く」「読む」「書く」のプロセスと LD 児のかかえる困難.小池敏英・雲井未歆・窪島務（編）, LD 児のためのひらがな・漢字支援—個別の支援に生かす書字教材—.あいり出版, 10-19.

小池敏英（2002）LD 児の漢字の書字困難と発達支援 2 書字困難と発達支援.小池敏英・雲井未歆・渡邊健治・上野一彦（編）, LD 児の漢字学習とその支援—一人ひとりの力をのばす書字教材.北大路書房, 18-27.

国立国語研究所（1994a）常用漢字の習得と指導.国立国語研究所報告—106, 33-116.

国立国語研究所（1994b）常用漢字の習得と指導.国立国語研究所報告—106, 117-188.

国立教育政策研究所（2006）特定の課題に関する調査（国語）調査結果（小学校・中学校）.

熊澤綾・後藤隆章・雲井未歆・小池敏英（2011）ひらがな文の読み障害をともなう LD 児における漢字単語の読みの特徴—漢字単語の属性効果に基づく検討—.特殊教育学研究, 第 49 巻, 第 2 号, 117-126.

熊澤綾・牧野雄太・藤井温子・吉田有里・徐欣薇・小池敏英（2014）小学 2・4・6 年における漢字読字・書字の低成績の特徴と背景要因に関する研究.東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 65 (2), 1-11.

田中敦夫・成田滋（2007）読み書き障害と教材作り.日本 LD 学会会報, 第 63 号, 2-4.

宇野彰（2008）発達性読み書き障害（発達性 dyslexia）.日本 LD 学会会報, 第 66 号, 8-10.

横原恭士（1992）日本語における漢字の役割について—英語・中国語との情報量による比較から—.相愛大学研究論集, 第 8 集, 59-70.

Effects of the Instruction to Pupils Having Trouble in Writing Chinese Characters Aimed at Mastery of Correct Forms

SATO, Naohiro and KOGA, Seiji.

Abstract

This study investigated the effects of the instruction to pupils having trouble in writing Chinese characters in a normal class, from the perspective of correct forms and changes in the types of errors in writing. The subject of this study were 2 third-graders. One was a boy diagnosed with LD (pupil X) and the other was a girl who was not challenged (pupil Y). We carried out differentiated instruction, expecting them to focus more easily on the parts of Chinese characters. In particular, we gave instruction taking advantage of the recognition ability of pupil X and instruction making up for the weakness in discrimination of figures of pupil Y. The results show that the rate of errors in writing Chinese characters categorized as “non-character & errors in forms” type of pupil X decreased greatly, which suggests the validity of the instruction to pupils having such errors. Furthermore, pupil Y improved her grades in writing Chinese characters remarkably. This study suggested interventions that corresponds to the cognitive characteristics should be provided for children with an undiagnosed learning disorder.

【Key words】 Writing Chinese characters, Forms, Changes in the types of errors in writing