

漢字の書字に困難を示す小学5年生へのカルタを用いた指導

○川畑良裕

石川健介

加藤博子

(金沢工業大学大学院心理科学研究科) (金沢工業大学) (石川県スクールカウンセラー)

I. 問題と目的

日本語で使用される主な文字には、ひらがな、カタカナ、漢字の3つがある。その中でも漢字は、形態が複雑なことや、同じ文字に対して複数の読み方があることから、特に書字や読字の困難の要因となりやすい。Uno et al. (2009) は、日本語話者における漢字の書字の障害は6.0%の割合で出現すると報告している。これは約17人に1人の割合であり、ひらがなの1.6%、カタカナの3.8%と比較しても多い。

石井ら(2003)は、漢字の誤書字をタイプ毎に分類している。具体的には、「下」を「舌」とするなど、類似した音韻を持つ漢字を誤って書いてしまう音韻エラーや、「虫」を「足」とするなど、類似した形態を持つ漢字を誤って書いてしまう形態エラーなどがある。

漢字の書字に困難を示す児童の指導では、単純に書字を繰り返させる一般的な指導は効果的でないことが多い。指導の成果が出ないばかりか、児童にとっても大きな負担となり、学習意欲の低下につながる場合もある。

佐藤(1997)は、漢字書字に困難を示した学習障害児に対して、漢字の構成要素を言語化したカードと、漢字を書いたカードを用いた、漢字カルタによる指導を行った。結果、アセスメント時には正しく書き取りができなかった漢字100字のうち、60字の漢字を誤りなく書きとることができるようになった。

漢字カルタは、読み札で漢字の意味や使いどころを知り、絵札で漢字の形を覚えることができる、画期的な方法であると考えられる。

本研究では、漢字の書字に困難を示す小学5年生の児童1名に対して、漢字カルタの作成とカルタ遊びで構成される指導を行った。その際、書字困難の原因となった誤書字のタイプに注目し、それぞれのエラーに対して、漢字カルタによる指導がどの程度奏功するのかを検証した。

なお、児童の保護者や在籍校には、研究内容の発表、掲載の同意を得ている。

II. 方法

1) 対象児

公立小学校の通常学級に在籍する小学5年生の女兒(以下A児)である。X-1年12月(小学4年生時)に実施したWISC-IVの結果は、FSIQ79, VCI84, PRI74, WMI100, PSI78であった。

学級担任や通級指導教室の担当者からは、形の似ている字や読み方の似ている字を誤って書いてしまうことが多いという報告があった。WISC-IVと同時期に実施した小学生の読み書きスクリーニング検査(STRAW)では、漢字単語の音読が20/20だったのに対し、書取は15/20であり、ここからもA児の漢字書字の困難をうかがい知れた。ただし、医師による発達障害等の診断は受けていない。

2) 手続き

X年3月に大学付属の臨床心理センターのプレイルームにおいて、3日間に分けて漢字の書き取りテストを用いた事前査定を行った。テスト問題は1~4年生で学習する漢字の中から300字を抽出し、作成した。

査定後、A児が正しく答えることができなかった漢字について、エラー分類を行った。その結果、音韻エラーに起因する誤字が29字、形態エラーに起因する誤字が16字あった(合計45字)。この45字を対象にして、漢字カルタによる指導を実施した。指導は、第1期と第2期に分けて行うこととした。本稿ではそのうちの第1期の結果を報告する。

3) 指導の内容

第1期では音韻エラーに起因する誤字14字、形態エラーに起因する誤字8字の、合計22字を対象に指導を行った。指導期間はX年6月中旬~7月中旬の約1か月間で、1回30分~45分の指導を、A児の都合にあわせて、週に1回ないし2回で行った。場所はA児の在籍

する学校のミーティング室と、A 児が通級で通う在籍校とは別の小学校の相談室を、日によって使い分けた。

指導回数は全7回で、1～5回では絵札作成、6回では読み札と絵札の対応づけ練習、7回ではカルタ遊びを行った。なお、7回におけるカルタ遊びの終了後には、10分の間隔をあけて、22字の漢字の書き取りテストを用いた事後査定を行い、指導の効果を測定した。

4) 絵札作成について

絵札の作成は、あらかじめ指導者が漢字の形や使い方の要素を含んだ読み札を作成し、その読み札に沿ったイラストを描く方法で行った。この際、絵札の作成をすべてA児に任せると、膨大な指導時間を要する。そのため本研究では、A児と指導者で絵札の作成を分担し、指導時間の短縮を試みた。図1に、実際にA児と指導者が作成した読み札と絵札の一部を示す。

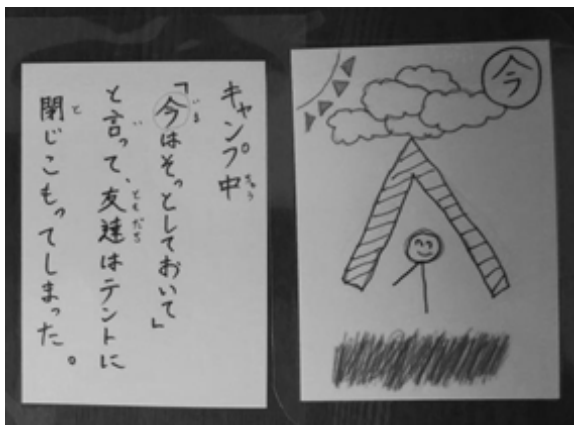


図1 A児と指導者が作成したカルタ

III. 結果

表1にA児が絵札を作成した漢字における、指導前後のテストの成績と回答の変化を、エラーの種別ごとに示した。指導の結果、事後査定では11文字中7文字が正答だった。

表2に指導者が絵札を作成した漢字における、指導前後のテストの成績と回答の変化を、エラーの種別ごとに示した。指導の結果、事後査定では11文字中8文字が正答だった。

指導対象となった漢字全体では、22文字中15文字に正答できており、68.2%の漢字が誤りなく書けるようになった。エラー別の正答率は、音韻エラーが57.1%、形態エラーが87.5%であった。

表1 指導前後の成績と回答(絵札A児作成)

指導前のエラー種別	出題した問題と対象漢字	事前査定での回答	事後査定での回答
音韻エラー	【去】年、沖縄へ行った。	× 今	× ■
	方言と【共】通語。	× 教	○ 共
	けいさつ【犬】のくんれん。	× 果	○ 犬
	【今】から出かける。	× 毎	○ 今
	【未】かん成の曲	× 民	× ■
形態エラー	試合を【開】始する。	× 会	× 会
	小林くんは【陽】気な人だ。	× 用	× 養
	【昔】の知り合いに会う。	× 借	○ 昔
	台風が上【陸】する。	× 熟	○ 陸
	【給】食の時間になる。	× 結	○ 給
	算数の【問】題をとく。	× 問	○ 問

■は空欄、網掛けは指導後のテストで正答した漢字を示す。

表2 指導前後の成績と回答(絵札指導者作成)

指導前のエラー種別	出題した問題と対象漢字	事前査定での回答	事後査定での回答
音韻エラー	とうふを一【丁】買う。	× 兆	× 兆
	注意を【欠】いた言動。	× 書	× 書
	【生】やさいをたべる。	× 仲	○ 生
	絵の【オ】のうがある。	× 采	○ 才
	荷物をふるしきで【包】む。	× 続	○ 包
形態エラー	両手に荷物を【持】つ。	× 物	○ 持
	【真】じつが明らかになる。	× 新	○ 真
	お医【者】さんと話す。	× 都	○ 者
	志望校のごう格を【祝】う。	× 説	○ 祝
	あしにとまったかを【殺】す。	× 投	× 殺
	友達に本を【借】りる。	× 昔	○ 借

■は空欄、網掛けは指導後のテストで正答した漢字を示す。

IV. 考察

指導対象漢字全体の正答率から、カルタによる指導は一定の効果を示したと考えられる。

エラー別の正答率から、漢字カルタによる指導は、形態エラーに起因する誤書字に対して、より大きな効力を発揮する可能性が考えられる。しかし音韻エラーに起因する誤書字においても、57.1%の改善がみられており、漢字カルタは不適であるとは言えないだろう。

今回は、絵札の作成をA児と指導者で分担した。このことが、エラー別の正答率に影響を与えている可能性は否定できない。一方で、絵札の作成を指導者が行った場合と、A児が行った場合とで、正答数がほとんど同じことから、作業分担による指導時間の短縮の試みは有効である可能性がある。

文献

Uno, A., Wydell, T. N., Haruhara, N. et al., (2009) :

Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary-school children. *Reading and writing*, 22(7), 755 – 789.

石井麻衣, 雲井未敏, 小池敏英 (2003) : 学習障害児における漢字書字の特徴. *LD研究*, 12 (3), 333-343.

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.

キーワード : 書字困難, 漢字, カルタ