

指導資料



鹿児島県総合教育センター

特別支援教育 第157号

—小・中・高・特別支援学校対象—

平成22年 4 月発行

漢字の読み書きにつまずきのある児童生徒への 指導・支援 I

平仮名，片仮名は，どうにか読み書きができるようになったものの，漢字の読み書きにつまずく児童生徒がいる。読み書きをしたがらなかったり，毎日繰り返し練習しているにもかかわらず，習得することが難しかったりなどの状況がみられる。

これらの状況は，本人の努力不足というよりも，認知の偏りがあるために，漢字の読み書きにつまずいている場合が多い。

そこで本稿では，漢字の書きにつまずいている児童生徒に焦点を絞って，つまずきの要因を踏まえた指導・支援の在り方について述べる。

1 漢字の書きのつまずき

(1) 漢字を書くための過程

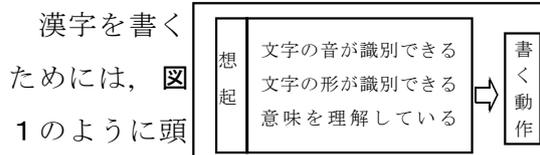


図1 漢字を書く過程

の中で書く文字を想起しなければならない。そのためには，文字の音が識別できること，形の識別ができること，意味を理解していることが必要になる。そして，最終的に想起した文字を書く動作が必要になる。こ

の図1の過程のいずれかに困難があると，書きのつまずきとなって表れる。

(2) 漢字の書きのつまずきの要因

漢字の書きのつまずきには，漢字の書きのみのつまずきと，読むことができないために，書くこ

とができない読み書きのつまずきが考えられる（

図2 漢字の書きのつまずき

2)。

書くためには，視覚認知と視覚的記憶（形をとらえたり，形を記憶したりすること）が関係していると考えられている。

また，文字と音を結び付ける聴覚認知と聴覚的記憶（音を聞き分けたり，言葉としてとらえたり，言葉を記憶したりすること）が関係する。漢字を書くためには，音と文字を結び付けることが必要であり，聴覚認知と聴覚的記憶に困難があれば，漢字を読むことも書くことも難しくなる。

2 漢字の書きについての実態把握

漢字の書きにつまずきのある児童生徒の実態を把握するためには，平仮名のつまず

きの実態（特に特殊音節の読み書きができていないか）、漢字テストや漢字ノート、日記などを基に表1の項目について把握し、間違いの傾向をとらえることが大切である。特徴的な共通する誤りを見つけることにより、つまずきの要因を把握することが可能となり、それを基に、指導・支援を考えることができる。

表1 漢字の実態把握表

項	目	チェック	つまずきの要因
(1)	特殊音節の入った単語を聞いて書くことができない。 「きゅうしょく」「きゅうきゅうしゃ」「きって」など		音の識別困難（音を聞き分けたり、言葉としてとらえたり、音として記憶したりするができない）
(2)	よく使われている熟語のもう一方の漢字を書いてしまう。	工 匠 一 匠	
(3)	意味的に関連のある漢字と書き誤る。	語 語	
(4)	形を上手にとれない。形態的に似た漢字を書き誤る。 ・ 偏と旁の位置がずれる。 ・ 上下、左右が入れ替わる。 ・ 線が1本多い、少ない。 ・ 画数が多い漢字は、文字が大きくなったり、書けなかったりする。	信 信 木 木	形の識別困難（形をとらえたり、形として記憶することができない）
(5)	音の同じ漢字と書き誤る。（担→単，夢→無）		意味の理解不足（意味に基づいて漢字を決めることができない）
(6)	書くのに時間がかかる。		音の識別困難、形の識別困難、運動・動作の困難
(7)	マスの中に字が入らない		形の識別困難、運動・動作の困難、不注意
(8)	乱雑な文字を書く		
(9)	自分流の筆順で書く		こだわり

実態把握表（表1）のつまずきの要因に基づく、指導について述べる。

3 漢字の書きの指導

(1) 音の識別困難に対する指導

聴覚認知や聴覚的記憶の困難が考えられる児童生徒には、視覚認知、視覚的記憶を利用して視覚的イメージを生かした指導が有効である。この指導は、通常の学級での指導にも活用できる。

小学校1年生の漢字80字には、部首となる漢字が多数含まれているため基礎的な形の漢字を、まず覚え、それを組み合わせることで、多くの漢字を書くことができるようになる。

また小池ら(2003)は、図3のように1年生で学習する漢字を中心に109

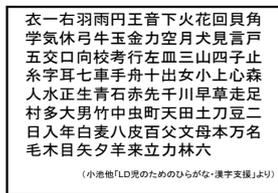


図3 基礎的漢字

文字の漢字を基礎的漢字として選んでいる。漢字の習得ができていく児童生徒には、これを優先して教えるようにする。

漢字は、いくつかの偏や旁からなっており、図3の基礎的漢字や既習の漢字、仮名、図形に分解することができる。分解した部品をカードに書き、それを組み立てて漢字を構成する学習が考えられる。

また、このように多くの漢字は、二つ以上の部分で組み立てられているため、図4のような基本的な形を覚え

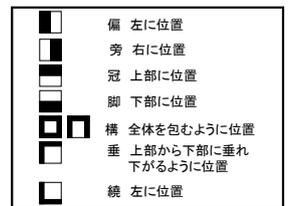


図4 漢字の組立

ると他の漢字も覚えやすくなる（例：冠のつく漢字を集める。「花、節、空」など）

(2) 形の識別困難に対する指導

視覚認知や視覚的記憶の困難が考えられる児童生徒には、聴覚認知、聴覚的記憶を利用した指導が有効である。

次の指導は、通常の学級での指導の場面でも生かすことができる。

<聴覚認知や聴覚的記憶を生かした指導>

- 誤りやすい部分を書く際に、直線やはい、点などを「すー」、「さっ」、「てん」など擬音的な言葉を使って指導する。
- 基本的な形を唱えて（例：「潮」は、「さんずいに、よこたて日をかき、十書いて、最後に月書き、潮みちる」）指導する。
- 位置関係を言葉で表現し（例：「絹」は、左に「糸」、右の上にひらたい「口」、その下にまっすぐ「月」を書く）指導する。
- 漢字の一画一画に名前（例：「一」は「横棒」、「丨」は「縦棒」）をつけさせ、書く際に、それを唱えながら漢字を書かせる。家庭で、学校での唱え方と同じように練習させ、書けたことを称賛し、意欲を高めることが大切である。

<視覚認知や視覚的記憶を高める指導>

弱い視覚認知や視覚的記憶を向上させるためには、段階的な個別指導が必要である。

その際、点つなぎや方眼紙に書かれた線を位置関係を見ながら写す作業(図5)やパズル、

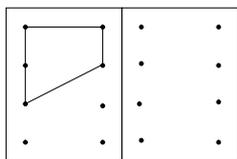


図5 位置関係課題

間違い探し(図6)が有効である。

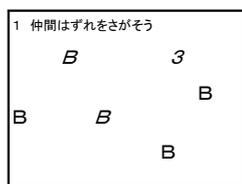


図6 間違い探し課題

このような指導は、通常の学級での一斉指導の中で実施することは難しい。放課後に短時間の個別指導の時間を確保したり、家庭と連携を図ったりしながら取り組むことが考えられる。

(3) 意味の理解不足に対する指導

高機能自閉症の児童生徒の場合、文字

の音や形は識別できるものの、意味や使い方に困難を示す場合が多く見られる。

その要因は、漢字とその意味を関係づけることができないことが考えられることから、図7のようなプリントを準備し、

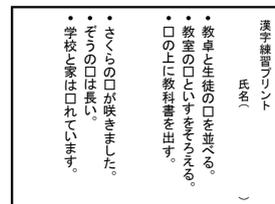


図7 文脈の中での書きの指導

意味的文脈の中で漢字をとらえさせる学習が有効である。

プリントは、日

常生活にかかわる簡単な内容の文から、コミュニケーションに関連したもの、自分の感情や人の気持ちを理解するものなど、個々の理解の実態に応じたものを準備することが大切である。通常の学級の一斉指導の中で取り入れることもできるが、個別指導の場で、時間をかけて取り組むことが必要な場合もある。学校で習熟させた後、家庭での課題として取り組ませることが大切である。

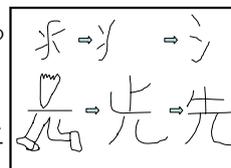


図8 絵で意味を表した指導

また、図8のように漢字の形のもつ意味に着目して、漢字の

形と意味を理解させる(例：「洗」は、体を洗う時は、足の先から順に水に入れて流すことから、洗う・きれいにする意味)方法もある。

(4) 運動・動作の困難に対する指導

不器用さや巧緻性に課題が考えられるため、文字を形にすることが困難であったり、正確に書けなかったりする場合は、体を動かしたり、手指の巧緻性を高める指導(ペグ差し、ねじ回し、折り紙等)

をしたりすることが有効である。この指導は、遊びや個別指導の中に取り入れる。

以下は、通常の学級で指導する際のポイントである。

- 筆圧の弱さが見られる場合は、握りやすい太さや濃い鉛筆を使用させる。
- マスの中に漢字が収まらない場合、マス目の大きいノートを使用させたり、毛筆など、体全体で文字を書く練習をさせたりする。

- 「間違い漢字探し（横線が1本多い漢字、偏が異なる漢字を入れる）」などゲームの要素を取り入れる。

また、眼球運動に困難があると、漢字を書くのに時間がかかる場合があるため、眼球運動に取り組むことも有効である（指導資料特別支援教育150号参考）。

(5) 自分流の筆順で書く場合の指導

児童生徒が自分流の筆順で書く場合は、筆順を記憶することの困難が要因として考えられる。現在、自分なりの筆順で書いているものについては、形が整っていれば本人の書き順を尊重しながら、新しく学習する漢字の筆順は指導する。

その際、視覚的記憶力が強い場合は、一画一画を色別に示したり、透明なシートに一画ずつ書いておき、筆順どおりに重ねていったりする方法などが考えられる。一方、聴覚的記憶力が強い場合は、漢字を(2)のように唱えさせながら書くようにする。

(6) 不注意がある場合の指導・支援

不注意がある場合は、誤りに決まった傾向がなく、様々なパターンで書き誤る

ことが考えられる。そのような場合は、注意を集中できるような学習環境を整え、課題の量や時間を調整する必要がある。

4 漢字の指導の際の配慮事項

漢字の書きが苦手な児童生徒にとって、自己肯定感を下げる体験を重ねることは、望ましいことではない。

そこで、指導の際は、以下のようなことに配慮する必要がある。

- 本人とも相談しながら、課題の量や質を調整する。

- 電子辞書やパソコン等の代替機器を利用し、模擬的な書く体験を増やし、将来の生活に結び付けやすくする。

- 漢字学習への意欲を高めるために、自信がつく評価も必要である。その際、常用漢字表の字体についての解説では、方向やはね、とめに関する例として許容範囲を示しているのので、そのことも参考にする。

以上、漢字の書きが苦手な児童生徒への指導について述べてきた。各学校においては、これらの取組を参考に漢字の書きが苦手な児童生徒が楽しく漢字を学ぶことができるように取り組んでいただきたい。

〔引用・参考文献〕

上野一彦編『LDの領域別指導事例集』1997 学習研究社
竹田契一他著『LD児サポートプログラム』2001 日本文化科学社
小池敏夫他著『LD児のためのひらがな・漢字支援』2003あいら出版
特別支援教育士資格認定協会『特別支援教育の理論と実践Ⅱ指導』2007 金剛出版
上野一彦総監修『LD・ADHD・高機能自閉症等の理解と支援』2009 医学映像教育センター

(特別支援教育研修課)