

# 漢字書字の習得に困難さがある児童生徒の評価と 指導に関する研究動向

—教育領域における漢字書字の評価と指導の状況把握—

柴 玲 子\*  
川 崎 聡 大\*\*

本研究は、漢字書字の習得が困難な児童生徒に対する教育領域における実態と課題を、実践報告のレビューを基に明らかにすることを目的とした。漢字書字の習得状況の評価は、既存の検査と教科書から作成した検査があり、複数の学年配当を組み合わせていた。認知機能の評価の捉え方は、プロフィールを述べるのが中心で、書字の困難さを引き起こすだろう認知機能への言及は少なかった。学校での生活場面の情報は多くあった。指導法は、漢字の構成要素に注目させる指導が多かったが、指導法の選択では、誤り分析や認知機能検査の結果から書字の困難さの状況を把握して選択するものは極めて少なかった。児の漢字書字の習得状況と、漢字書字の困難さを引き起こすだろう認知機能の両方を評価することが、児に合った漢字書字指導の選択につながると思われるが、児の「困り感」を反映させることができる、学校現場で導入可能な評価を構築していくことが重要である。

**キーワード：**漢字書字、学習の困難さ、文献研究

## 1 はじめに

令和4年に文部科学省によって報告された「通常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研究について」によると、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が通常学級に8.8%の割合で在籍すると推測された。このうち、学習面で著しい困難を示す児童は6.5%となり、学習面の内容をみると、「読む」または「書く」に著しい困難を示す児童は3.5%と半分以上を占めており、学校現場で「読み書き」の苦手さが教育上の大きな課題であると認知されていることがうかがえる。しかし、質問項目をみると、「読む」は概ね文章レベルの読み（音読）について問うたものであり、「書く」は、漢字に関する項目が1つあるが、書字に関連するエピソード（字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない／独特の筆順で書くなど）が中心となり、読み書きの基礎的な力である「ひらがな」の習得についての項目はなく、「漢字」の習得についてもほとんどなかった。また「書く」については、書字に関連するエピソードが多いことよ

---

\*教育学研究科 博士課程後期3年の課程／島田療育センターはちおうじ リハビリテーション科 言語聴覚士  
\*\*教育学研究科 准教授

り、書けているが正確に書けていないということに注目されており、「漢字そのものを覚えられない」「漢字を思い出して書けない」児に気づかれていない可能性がある。この読み書きの基礎的な力である「ひらがな」「漢字」、特に習得が難しいとされる「漢字書字」を、教育現場においてどのように評価し、どのような指導をしているのか、を調査する必要があると思われる。

漢字書字に困難さのある児童への評価、指導に関するレビューはいくつかあり（岡本2014、岡田2016、大西ら2020）、漢字書字困難の要因として「視覚記憶の弱さ、視覚運動記憶」を挙げるものが多く（岡本2014、大西ら2020）、加えて「漢字書字成績に、認知スタイルや筆順の正確さが関与している報告もあった」（大西ら2020）との記載も認められた。また、指導法は、岡本（2014）は、「優位な認知機能を活用したり、漢字書字への負担などを配慮した指導方法を検討」として、認知機能として「聴覚記憶」「視覚記憶」などを挙げ、「聴覚記憶が優位な事例」には、「聴覚法を適用している」、「視覚記憶が優位な事例」には、「漢字の成り立ちの説明、粘土教材、漢字パズル教材、書き出しや部首による手がかりを用いた指導」がそれぞれ多いと報告し、認知機能の一部に対してパタンの指導法を選択しており、認知機能の働きと指導法の狙い（意図）を照合させたものではなかった。また、これらの対象となった論文は、医療領域の研究論文、事例論文も含まれており、教育領域における漢字書字の評価と指導の状況把握がされておらず、教育現場において、漢字書字困難の要因をどのように捉え、指導の選択の根拠をどのように検討しているかわからない。

本研究の目的は、教育領域において、漢字書字の基礎的な習得について、①どのような評価をしているか、②どのような指導をしているか、を概観し、教育領域における漢字書字の習得に困難さを示す児童への対応と今後の課題を検討する。またこれらの結果より、教育現場の現場では、「評価」「指導」をどのように捉えていて、どこに困り感があるのか、医療の側から推測する。

## 2 方法

### 1) 対象論文条件

2016年1月から2021年12月に公開され、検索キーワードは、「漢字」「書字」「書き」で検索を行った。データベースはCiNii Articleを使用した。2022年1月1日の時点で、検索された論文は99件だった。対象児に漢字書字の遅れがあり、その評価または指導をした事例検討、対象児に対して漢字書字の指導方法または指導効果を検証した論文を抽出し、最終的に38件の論文が該当した。このうち教育領域で書かれた論文は22件だった。教育領域で書かれた論文と判断した根拠は、執筆筆頭者が学校に所属している、または所属していた場合、教育現場で指導をしていたら記載があった場合とした。

単一事例の報告11件、それ以外は2・7名の事例報告8件だった。また通常クラスにおける指導1件、定型発達児と指導児の比較2件だった。

さらに表1のように、22件の論文を、「学年」「診断」「(クラスでの様子)学校での生活場面の様子」「漢字書字の評価および習得状況」「誤り反応分析の方法および誤り反応の記載」の観点から分析し、

表2の「漢字書字指導」の観点からも分析した。最後に、漢字書字困難の要因をどのように捉え、指導の選択の根拠をどのように検討しているかについて分析するために、表3「学校での生活場面の様子と、漢字書字評価・指導との関連性」に示した。

## 2) 対象児の情報

表1 対象児の情報、漢字書字の評価の検査および結果に示した。

### 2)－1 学年

学年は、低学年(小学1～3年生)11名、中、高学年(小学4～6年生)35名だった。中学生7名、高校生2名の報告もあった。本研究では、55事例とした。

クラスは、通常級30事例、うち支援教室(通級指導教室)併用は11事例、支援級21事例、支援学校4事例だった。なお、通常クラスにおける指導、定型発達児と指導児の比較をした報告にある定型発達児はこの人数から除外した。

### 2)－2 診断名

医療機関にて診断を受けていたのは25事例、自閉スペクトラム症(以下、ASD)、注意欠如・多動症(以下、ADHD)、限局性学習症(読み書き障害)、知的発達症、言語発達遅滞(言語症と推測)、その他となった。診断を受けていないのは30事例だった。診断を受けていない児のうち、論文の執筆者が発達障害を疑う記載があったのは12事例(ASDの傾向／ADHDとそれに伴う協調運動機能の未熟さを推測／限局性学習症の疑い／LD的な一面を持つと推測／読み書きに困難さを示し配慮が必要／全般的な知的発達の遅れがあると推測／全般的な知的発達の遅滞／軽度から中等度の知的障害／境界線知能)、担任が発達障害を疑ったのは3事例(ADHD／多動傾向や不注意傾向がみられ気になる／ASDの傾向あり／軽度から中等度の知的障害と推測)だった。これらの疑い内容は重複している場合があった。

### 2)－3 学校での生活場面の様子

学校での生活場面の様子が書かれているものが25事例であり、行動面、学習面の情報が多くあった。学習面の様子に注目すると、大きく①漢字の誤り反応(漢字そのものについて)、②書字に関連するエピソード(漢字は書けたがマスからはみ出るなど)に大別され、①漢字の誤り反応に該当する記載は、類似した形態など、漢字の構成要素の誤りに関するもの11か所(1名で複数個所重複あり)、過不足エラーなど細部に関するもの8か所、またそれらの誤りが模写の際にも存在したとするもの7か所だった。他の誤り反応は、意味が似ている漢字の誤り、画数の多い漢字の誤り、だった。②書字に関連するエピソードは、筆圧の強弱、乱雑さ、マスにおさまらないもの11か所、板書が苦手、時間がかかる、単語ではなく1文字ずつ写す4か所だった。他に、バランスや配置の苦手さ、さらに、

表1 対象児の情報、漢字書字評価の検査および結果

対象論文 文献	発行年	対象児童生徒		診断	クラスでの様子		漢字書字評価			習得状況(%)			誤り反応分析の方法	誤り反応の記載	
		学年	クラス		医学的診断	筆者による推測	学習面	テストやドリルから選れあり	当該学年 (小学2年生)	テスト① 低学年 (小学1年生)	テスト② プレテスト (学年不明)	テスト③			テスト①
飯島ら 五十嵐ら	2016	小学2年生	特別支援学級	自閉スペクトラム症		テストやドリルから選れあり		当該学年 (小学2年生)	低学年 (小学1年生)						テスト②無反応31%、一部15%、その他
	2019	小学5年生	通常学級	広汎性発達障害	読みに問題なく漢字の書きにのみ困難を示す		KABC- II	低学年 (1, 2年生)	プレテスト (学年不明)		書き79% (正答率を学習習得ごとに確認) 1, 2年生100%, 3年生60%, 4年生0%	37.6%			各学年1ずつ誤答、それ以外は無反応
井上ら	2018	小学4年生	特別支援学級		橋本ら(2013)の階層表タイプ分類より「視覚注意困難型」「継次処理困難型」と推測	低学年 (1, 2年生)		低学年 (1, 2年生)			2年生0%, 1年生0%				各学年1ずつ誤答、それ以外は無反応
大槻	2018	高校1年生	通常学級	書字障害/アスペルガー症候群		漢字の構成要素の一部を削除、形の誤り→見本を見ながら書いても同様の誤り/漢字の形を思い出すことが苦手/手が止まってしまう/早く書くこととするクセから字のバランスが整わない/筆圧弱/二度書きあり/文字と文字の間隔狭/文章のバランスが締め/自分で書いて読みにくい。	STRAW (25年生)	小学4年生(14年生)の漢字と、誤り傾向が出そうな漢字を定義して選択		75%				村井ら(2015)の誤り分析表を参考に、筆者が分析表を作成 ①想起できなか ②無答か	テスト①無反応多いが、熟語の一語は書ける/語の部分的な誤りあり テスト②学年があがると無反応多
勝二	2021	小学4年生	通常学級	生育歴、言語発達歴に問題なし	ADHDとそれに伴う協調運動機能の未熟さを推測/眼局性学習症の疑い	作文苦手、句読点なし、マスからはみだしあり/漢字は線の書きぬかし、細部の誤りあり	1学年下 (3年生)	低学年 (1, 2年生)	STRAW	10%以下	40%	5%		青木、勝二(2008)より、1) 全体的な漢字のイメージが既に保持されている微細・過不足・形象エラーのグループ、2) 保持されていない空欄・部分、配置エラーのグループ	字のパフォーマンスが悪く、接合部+終筆部等における細部の誤り多 テスト②ほぼ空欄
上岡ら	2018	小学4年生	通常学級	発達障害の疑い		偏または旁の誤りや脱落といった細部における漢字の弱さ	当該学年 (4年生)	1学年下 (3年生)	2学年下 (2年生)	6%	11%	78%		青木、勝二(2008)を参考に6つに分類 テスト①②細部での書き忘れや誤り/偏と旁が逆転する転置/漢字本来の意味に関係なく一致する言訓を当てはめた字など テスト③③(青木、勝二2008を参考)空欄17%/要素36%/過不足42%/微細6%/形象、配置、その他なし	
河村 a	2019	①②小学3年生、③④4年生、⑤5年生、⑥6年生、⑦6年生1名	①②③④⑤⑥⑦特別支援学級	①自閉スペクトラム症、②③④⑤⑥⑦発達障害、⑧言語発達遅延、⑨全般的な知的発達遅延、⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿	記載なし										

対象論文	発行年	対象児童生徒	医学的診断	診断	クラスでの様子	漢字書字評価	習得状況(%)	誤り反心分析の方	誤り反応の記載
文獻	学年	クラス			学習面	テスト①	テスト②	テスト③	法
河村 b	2019	①小学4年生 ②小学5年生 ③小学6年生 ④小学1年生 ⑤小学2年生 ⑥小学3年生 名	⑥自閉スペクトラム症、 ②トランス症、 ③軽度精神発達遅滞、 ④重度感覚難聴、 ①③⑤未診断3名 診断は受けていない。	①自閉スペクトラム症、 ②トランス症、 ③言語発達遅滞、 ④不明向中の難病	読字不能などの書字の乱れは生じないが、トレーシング課題において大きくはみ出して筆記する事態が授業中に観察された				
河村	2020	①②小学3年生、 ③小学4年生、 ④小学5年生、 ⑤小学6年生	①自閉スペクトラム症、 ②トランス症、 ③言語発達遅滞、 ④不明向中の難病	①②③全般的な知的発達の遅滞、 ①自閉スペクトラム症の傾向、 ②トランス症の傾向、 ③言語発達遅滞、 ④不明向中の難病					
佐藤ら	2020	①②小学3年生	①学習障害、 ②未診断	①学習障害、 ②未診断		①② ATRAN検査-当該学年(3年生)、1学年下(2年生)、低学年(1年生)			石井、雲井、小池(2003)を参考に誤書字パタンを作成
鈴木ら	2017	①小学1年生、 ②小学2年生、 ③小学3年生、 高校1年生	①②自閉スペクトラム症、 ③ ADHD、 LD		①小学校で習った漢字はほぼすべて習得したが、中学校で習った漢字は2割程度 ②書きは小学1年生はすべて書けるが、2年生は半数程度未習得 ③形態誤りや過剰不足、微細な誤りはあるが、板書などの学習活動に多大な影響を及ぼすには見受けられなかった／ノートは、誤字脱字はあるものの、比較的きれいに情報が整理されている	①②当該学年(中学1年生)／中学3年生(5,6年生)	③6年生40%、5年生40%	③(学年不明だが)形態誤りや過剰不足、微細な誤り	
嶋倉ら	2019	①②小学5年生、 ③小学4年生、 ④小学6年生、 ⑤小学7年生、 ⑥小学2年生	①②③④未診断、 ⑤～⑥のうちに4名は ADHD、 ⑦のうち1名は多動傾向や強い	※担任より、①～④のうち2名は「落ち着いて授業に取り組んでいる」／ほか2名は「多動傾向や不注意が見られなくなる」		①②1学年下(4年生)、 ③④⑤⑥⑦2学年下(4年生)、 ⑧⑨4年生	記載なし		
出口ら	2016	①②③④小学5年生	①②③④通常学級と通級指導教室		①板書をノートに写すのに時間がかかるがノートは丁寧。字が雑に大きくさがそそわわらない、 ②字が雑になり、似た漢字を間違、 ③板書／図形を書くのが苦手、 ④画数の多い漢字の誤りが多く、筆順を気にしない、 意味が通っている漢字の読み間違、 書き間違っている場面あり	①②③④ STRAW 5年生	①50% (1語ずつ63%)、 ②55% (1語ずつ59%)、 ③30% (1語ずつ44%)、 ④30% (1語ずつ44%)		

対象論文 文獻 発行年	対象児童生徒 学年 クラス	診断 医学的診断 筆者による推測	クラスでの様子 学習面	漢字書字評価 テスト① テスト②	習得状況(%) テスト① テスト②	誤り反応分析の方 法	誤り反応の記載
寺田ら 2019	①②③中学1年生	①全般的な不安症/多動性障害/書字障害/視野障害/視力0.6/視野の1/2が欠けている。②適応障害/注意欠如多動症	①当該学年の漢字書字は難しい/字形の誤用(線の過不足/偏旁の転位/バランスによる誤り)/偏や傍のバランスが不自然/ノートの枠外に線がはみ出る/自分で書いた字が分からず困る	①②STRAW(学年不明)	①9級(小学2年生修了程度)にて読み課題は正答が多いが、書き取り課題の誤りが多い。②7級(小学4年生修了程度)にて読み課題は正答が多いが、書き取り課題の誤りが多い。	字形誤用 書字のバランス	
富永ら 2016	小学6年生 通常学級		複写回書している中で線の増減、類似した漢字になるなど間違えたままの練習あり/複写は漢字だが、自分で考えた文章はひらがなで、ひらがなの書き間違えもあり/漢字テストは、読みの問題はほぼ解けるが、書き取りの問題は答えることができていない	STRAW(5,6年生) ※課題語2学年下(3,4年)	5年生6%, 6年生4%, ※課題語2学年下(3,4年)		同音異字/線の過不足/異なった偏旁
豊田ら 2017	小学4年生 通常学級	先天性くも膜のう胞/水頭症/運動面の発達の遅れ/筆先の不器用さとてんかん発作	文字の大きさがバラバラ、マス目からはみ出す/ノートの書き取り、複写の場面で他より遅れあり/文章を書き写す際、単語で切り取り覚えていたことが苦手で1文字ずつ写す	1学年下(3年生)と低学年(1,2年生) ※読みが可能な字	94% ※701問中、意識しずれも困難25文字、いづれも15字	(オリジナル) 全く書けなかった/要筆の付加やな落の誤りが認められた/誤答	全く書けなかった33%/要筆の付加やな落の誤りが認められた30%/誤答38%
永富ら 2018	小学1年生 通常学級	自閉スペクトラム症	トレースにて、見本にない箇所に着目し、はみ出る/文字同士が重なる				
福田ら 2017	小学4年生 通常学級	学習障害	※担任より、「学習障害」も重複している印象	低学年(1,2年)	50%	村井ら(2015) 誤り分析表 ①想起できたか ②形の誤りか	テスト①無反応多い テスト②特に傾向なし
宮内ら 2020	中学2年生 特別支援学校		文字や漢字の一部が抜けている/文字の大きさはばらつきがある/自分で書いた文を読み返す際に、何が書きたかかわからなくなっている	STRAW(2,6年生)	2,3年生80%/4年生50%/5年生30%/6年生35%		テスト②無反応28%, 一部表出+間違え73%
山村ら 2016	①②③小学2年生	①小学1年時より読み書きに困難さを感じた、配慮が必要と感じた	①国語テストでは、類似した形態・過不足エラー多、複写エラーあり ②国語テストでは、類似した形態・過不足エラー多、複写エラーあり ③筆圧強、乱雑、ノートのマスに収まらず、板書写すこと苦手/ノートに書かないなど学習の意欲低 ④類似した形態・過不足エラー多、複写エラーあり	①②③URAWSS			①類似エラー、過不足エラー、複写からエラーあり
吉田ら 2021	①小学4年生、②5年生	①②未診断		当該学年 ①1学年下(①3年生、②5年生)	①55%, ②25%		①点やハネなどの細かいところの間違え、②正確な形をとらえていないことが多い(形態類似誤り)



漢字の習得学年を予測する、作文が苦手、句読点がない、学習意欲の低さ、他の教科への影響があった。

### 3 評価

評価は、漢字書字評価と認知機能の評価に分かれた。

#### 1) 漢字書字評価

##### 1) - 1 漢字書字の評価の検査および結果

表1 対象児の情報、漢字書字の評価の検査および結果に示した。

55事例のうち、漢字書字の検査に関する記載は35事例(64%)であった。(未実施は20事例36%)

漢字書字検査の内容は、大きく2つに大別され、既存の検査と教科書に記載されている漢字から作成したと思われる検査(以下、「教科書から作成した検査」)だった。

既存の検査、特に医療現場で使用されるディスレクシアの診断や評価に使用される検査を使用したものは16事例と全体の29%にとどまった。その内訳はSTRAW(標準読み書きスクリーニング検査:以下STRAW)9, ATRAN(適応型言語能力検査 Adaptive Tests for Language Abilities:以下ATLAN)2, KABC-II(Kaufman Assessment Battery for Children Second Edition:以下KABC-II)の書き尺度の下位検査項目である「ことばの書き」1, URAWSS(Understanding Reading Writing Skills of Schoolchildren:以下URAWSS)3だった。

教科書から作成した検査は19事例(34%),当該学年の漢字6,1学年下の漢字7,2学年下の漢字5,低学年(1年,または1,2年)の漢字10だった。これら複数の学年を組み合わせで評価する場合が多く,低学年(1年,または1,2年)の漢字と組み合わせで評価することが多い印象だった。

それ以外としては、誤り傾向が出そうな漢字を定義して選択2(福田ら2017,大櫃2018),偏旁から構成される漢字を使用1(鶴巻ら2019)だった。

既存の検査と教科書から作成した検査を組み合わせで評価したのは1事例のみだった。

習得状況(検査結果:正答率)は、既存の検査(5%~75%),教科書から作成した検査(0%~94%)と、正答率はともにさまざまだが、前者はすべて結果の記載があったが、後者は結果の記載がない場合があった。また、既存の検査の結果は、評価点などの基準値のほかに、習得学年ごとの正答数(正答率)の記載もあった。

##### 1) - 2 誤り分析

誤り反応分析の方法は、指導に先立って誤り反応の傾向分析を行ったものは10事例であり、7事例は先行研究(平田1999,石井・雲井・小池2003を参考に作成,青木・勝二2008,青木・勝二2008を参考に作成,井村ら2011,村井ら2015,村井ら2015を参考に作成),に準じて行い、3事例はオリジナルで作成した(字形誤用,書字のバランス/無反応,要素の付加や欠落,誤答)があった。方法の

記載はないが、誤り反応を記載したものがあつた。

先行研究では、主に2つの誤りに分類され、文字が①想起できたか(微細な誤り、構成要素の部分的な表出、構成要素の配置の誤りなど)／実在する漢字への誤想起一同音異字、意味的に類似した文字、形が類似した文字)②想起できていない(無反応、存在しない漢字に誤るなど)だが、これらの分類は、それぞれの項目が独立する場合や、先行研究により、分類が異なる場合もあつた。

## 2) 認知機能検査およびその他の検査

55事例のうち、認知機能検査およびその他の検査を実施したのは27事例(47%)であつた。(未実施、または未記載は31事例53%)

内容をみると、知能検査(ウエクスラー系知能検査、K-ABC / KABC- II, DN-CAS [Das-Naglieri Cognitive Assessment System: 以下 DN-CAS] ほか)が多く(28)、視知覚発達検査(DTVP / DTVP2[Developmental Test of Visual Perception Consulting: 以下 DTVP])5、他2となり、これらは複数組み合わせで評価する場合があつた。その他の検査として、質問紙として、自尊感情測定尺度4(自己評価シート: 東京都作成)、LDI-R (LDI-R LD 判断のための調査票: 以下 LDI-R) 2、他2だつた。

ウエクスラー系知能検査に注目すると、結果の指標として、数値のみの記載(IQ、合成得点のすべて、またはいずれか)6、数値に加えて解釈を記載したのは9だつた。解釈は、合成得点の数値やプロフィールより、「視覚的な情報より聴覚的な情報の方が理解しやすい、注意記憶が低い、言語理解が高い」(大櫃2018)、下位検査の数値の比較より、「操作が複雑、視覚情報が多いものは苦手、目を上下に動かすより左右に動かす方が負担が少ないと推測」や「視覚記憶に問題はないと推測」(五十嵐ら2019)、「日常的な常識は理解できているが語彙力が低い。単純な聴覚性記憶は優れているが、抽象的な概念形成の能力が低く、複雑な内容の聞き取りと理解が苦手」や「対人的な意味合いや社会通念を考え、先を見通して考える力が低い、記号を瞬間的に分別できる」(吉田ら2021)などがあつた。

認知機能検査およびその他の検査を実施する理由は、認知処理の得意な力や苦手な力などの、児の認知特性(個人内差)を把握する傾向が中心であり、医療領域で行うような、書字困難の背景要因を掘り下げる、認知神経心理学アプローチは見られなかった。

## 4 漢字書字指導

指導目的は、論文の記載に基づいて集計したが、記載がなくても、明らかに意図して行われたと推測できた場合は集計に加えた。指導の目的は大きく2つに大別されると推測され、児の認知特性と誤り傾向の検討およびその指導法の検討9(富永ら2016、鈴木ら2017、豊田ら2017、大櫃2018、上岡ら2018、宮内ら2020、勝二2021、佐藤ら2020、吉田ら2021)、指導法や学習効果の効果検証の検討14(山村ら2016、井上ら2018、五十嵐ら2019、寺田ら2019、土居2021)、そのうち学習方法(学習の



手続き)の検証6(出口ら2015, 飯島ら2016, 永富ら2018, 河村 a2019, 河村 b 2019, 河村2020)だった。複数の指導目的を狙いとしている場合もあり, 上記の両方を目的としたものは3(富永ら2016, 上岡ら2018, 吉田ら2021), 上記の目的に加えて, 評価に合わせた教材の検証1(大櫃2018), ICT 使用の効果2(鈴木ら2017, 寺田ら2019), 意欲や苦手さへの検討3(鈴木ら2017, 寺田ら2019, 土居2021)だった。

具体的な漢字指導の方法は, 大きく2つに大別され, 漢字の細部に注目する指導の使用数は14, 構成要素に注目する指導の使用数は23だった。これらは両方行われる場合もあった。表2 漢字書字指導に示した。

表2 漢字書字指導

指導	使用数	種類	文献
細部に注目する指導	14	間違い探し	山村ら2016の3例, 富永ら2016, 豊田ら2017, 上岡ら2018, 佐藤ら2020, 宮内ら2020, 勝二2021, 吉田ら2021
		さらに細かい分節化(1画レベル)	大櫃2018, 吉田ら2021
		1画足りない漢字を完成	上岡ら2018
		足りないパーツを付け足す	佐藤ら2020
構成要素に注目する指導	23	構成要素を言語化	出口ら2015, 鈴木ら2017, 上岡ら2018, 宮内ら2020
		構成要素を言語化: 聴覚法(春原ら2005, 春原ら2005の改変)	富永ら2016, 鈴木ら2017, 大櫃2018
		構成要素を分解, 統合(パズル構成)	山村ら2016の3例, 豊田ら2017, 大櫃2018, 佐藤ら2020, 勝二2021, 吉田ら2021
		構成要素を色わけ	出口ら2015
		構成を足し算に(言語化)	出口ら2015
		要素を再構成し書字	上岡ら2018
		漢字の合成	佐藤ら2020
		パーツ漢字練習プリント(村井ら2015)を参考に作成	大櫃2018
		構成要素再生課題(青木・勝二2008)の改変	五十嵐ら2019
		動きを伴う活動(漢字ビンゴ/漢字が楽しくなる本)	出口ら2015
読み, 意味課題の連動	7	語呂合わせカルタ(上の句と下の句)	富永ら2016
		単語まとまり読み	山村ら2016の3例
		単語読み(音読み訓読み), 文を読む(意味)	上岡ら2018
		熟語の漢字探し(同音異義語, 意味が似ている漢字選択)/意味を言語化	豊田ら2017

指導	使用数	種類	文献
視覚、運動課題の連動	4	意味、熟語、同音異義語も学習	吉田ら 2021
		出題漢字の他用例を書くと1点追加	土居 2021
		視覚：絵のまちがい探し（視覚的分節スキルの向上）	富永ら 2016
		視覚：ビジョンとレーニング（視空間認知トレーニングソフト／子どもの視覚認知トレーニングソフト）	出口ら 2015
		全身運動：全身の感覚を使う	吉田ら 2021
筆順、運動（なぞり書き）、模写	6	目と手の運動：目と手の連動練習（迷路、点つなぎ、見て位置や方向を理解）	山村ら 2016
		筆順に従ってことばで表記	出口ら 2015
		なぞり書き（必要なところだけ選んでやる）	井上ら 2018
		操作交代デザイン（Barlow ら 1988）：空書き→指書き→なぞり→模写→遅延再生	河村 2019a, 河村 2020
		筆順アプリ	山村ら 2016
運動（なぞり書き）＋構成要素に注目＋意味課題	3	タブレット PC 使用した筆順指導	寺田ら 2019
		音声言語化しながらなぞり書き	山村ら 2016
		書き取り→語呂合わせ→なぞり書き→書き取り	富永ら 2016
		なぞり書き・書き取り：語呂合わせを言いながらなぞり書き→書き取り→熟語の書き取り	富永ら 2016
書字の苦手感へのアプローチ	2	ペンを持つことへの抵抗をなくす（指書き）	鈴木ら 2017
		漢字学習とは別にコミュニケーションにて書字（ICT）	鈴木ら 2017
その他	6	都道府県に関するクイズ（漢字と知識の関連付け）	宮内ら 2020
		MIM 理論から得意な知識を使う	吉田ら 2021
		漢字トレース課題において、ビデオモニタリング（筆者）、自己評価	永富ら 2018
		やることが1つずつ書いてあり、何問正答を目指すか、自分で決められる	井上ら 2018
		はみ出しの、自己評価・自己教師評価（一致かどうか）	河村 2019b
		多感覚を用いて視覚イメージ、運動記憶を形成	山村ら 2016

内容は、前者は、漢字のまちがい探し（誤字を見てどこが誤っているか／正字と比較など）が多く、後者は、構成要素に分解して言語化する指導、次いで、構成要素に分解して統合する（パズル構成）指導が多かった。読み、意味課題と連動して覚えることもあった。また、書字活動を行う際に必要な機能である手指の運動や見る力を育てる指導、また、筆順やなぞり書き、模写もあった。筆順やなぞり書き、模写の指導には、「音声言語化しながらなぞり書き」（山村ら 2016）、「語呂合わせ文を言いながら」（富永ら 2016）など複数の指導法を併用（複数の様式を使用）して、より覚えやすい工夫をする際に行っている場合と、単一の様式（なぞり書き、空書き・指書き・なぞり書き・模写など）を行って覚える方法があった。

児童の反応をみて指導方法を変更した場合は5、「漢字の構成要素である1年の漢字が未習得だっ

たため、要素をさらに分解し、VOCA ペンに構成要素を言語化し録音、さらに部分ごとに透明シート重ね合わせ」(山村ら2016)、「画数、要素数が多いと立ち歩きが増えたため、難しいためだろうと推測して指導方法を変更」(五十嵐ら2019)、「はみ出した時に指で示す方法を追加」(永富ら2018)、「漢字間違い探しでは、兄の誤書字に変更して気づかせた」(佐藤ら2020)、「漢字の要素に分解する方法が多様で実感がわきにくいと感じたため、あらかじめ提示した分解で合成した」(佐藤ら2020)、「自己評価で変化しなかったため、自己・教師評価を加えた」(河村ら2019b)だった。指導を変更しなかった場合は7、「始めはヒントありで書字をしたが、ヒントがなくても書けるまで繰り返し練習した」、「よく見るよう促した」など、当初の指導方法、または提示方法を繰り返し続けた場合(吉田ら2021、宮内ら2020)と、そのままにした場合(出口ら2015)、「指導の変更はしなかったが、兄の誤書字に変化があった」(佐藤ら2020)があった。これらの考察として、「同様の支援、他の支援の検証が必要」(宮内ら2020)があり、指導方法の変更が必要だったのではないかと考えている場合があった。

## 5 学校での生活場面の様子と、評価・指導との関連性

表3 学校での生活場面の様子と評価・指導との関連に示した。

表3 学校での生活場面の様子と評価・指導との関連

対象論文	年	学年	人数	クラスの様子			漢字書字検査			認知検査			指導		
				誤り反応 (構成要素に 関するもの)	誤り反応 (細部に関 するもの)	関連行動 (筆圧、乱雑、 マスにおさま らないなど)	教科書 から作成	既存の 検査	誤り反応 分析	知能検査	視覚 発達検査	その他	細部に 注目する 指導	構成要素 に注目 する指導	その他
飯島ら	2016	小学2年生	1				1								
五十嵐ら	2019	小学5年生	1					1	1	1				1	
井上ら	2018	小学4年生	1				1		1						1
大幡	2018	高校1年生	1	1		1		1	1	1			1	1	
勝二	2021	小学4年生	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	
上岡ら	2018	小学4年生	1	1	1		1		1	1	1		1	1	1
河村 a	2019	小学3年生 ～6年生	7												7
河村 b	2019	小学4年生 ～6年生	6			1				4					5
河村	2020	小学3年生 ～5年生	6						1						6
佐藤ら	2020	小学3年生	2					2	2		2		2		
鈴木ら	2017	中学1年生、 3年生、高 校1年生	3	1	1		2	1	1	1				1	2
鶴巻ら	2019	小学5年生、 6年生、中 学2年生	9				9	1							
出口ら	2016	小学5年生	4	1		3		4		4		4		3	4
寺田ら	2019	中学1年生	2	1	1	1		2	2	2					2
富永ら	2016	小学6年生	1	1	1			1	1	1			1	1	1
豊田ら	2017	小学4年生	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1
永富ら	2018	小学1年生	1			1				1					1
福田ら	2017	小学4年生	1	1			1	1	1	1					
宮内ら	2020	中学2年生	1	1		1		1	1	1	1		1	1	1
山村ら	2016	小学2年生	3	3	3	1		3	1				3	3	3
吉田ら	2021	小学4年生、 5年生	2				2		2	2		2	2	1	2

学校での生活場面の様子と、評価、つまり漢字書字検査の選択、認知機能検査の結果、および指導法の選択に関連性があるか確認をした。

学校での生活場面の様子に①漢字の誤り反応（漢字の構成要素の誤りに関するもの／過不足エラーなど細部に関するもの／またそれらの誤りが模写でもあったとするもの）の記載があり、かつ漢字書字検査、認知機能検査、誤り分析を実施し、指導では、漢字の細部に注目する指導と構成要素に注目する指導を実施したのは6（富永ら2016、鈴木ら2017、大櫃2018、上岡ら2018、宮内ら2020、勝二2021）だった。学校での生活場面での学習面の様子（漢字の誤り反応）と指導は関連していたが（例えば、学校での生活場面において、漢字の誤り反応として細部の誤りがあれば、細部に注目する指導を選択していた）、認知機能検査の結果の解釈との関連（例えば、学校での生活場面や漢字書字検査にて、漢字書字に細部の誤りがある場合、それは認知機能のどのあたりに苦手さがあるのかなど）を述べたもの、つまり背景要因となるだろう認知特性の弱さとの関連を述べたものは1（宮内ら2020）で、認知機能検査の結果より、強い認知能力、弱い認知能力を推測し、視知覚発達検査の結果から「目と手の協応」「模写」（実施時）に細かなミスが多々みられること、学校での生活場面では「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」ことから、「目と手の協応の弱さ」を推測するなど、書字に関連するエピソードに関するものだった。他には、「（漢字書字習得の困難は）注意集中の苦手さによる影響」（大櫃2018、勝二2021）と述べていた。

次に、学校での生活場面の様子に②書字に関連するエピソード（筆圧の強弱、乱雑さ、マスにおさまらないなど）があり、かつ漢字書字検査、認知機能検査、誤り分析を実施し、指導では、漢字の細部に注目する指導と構成要素に注目する指導を実施したのは1（豊田ら2017）だった。内容をみると、複数の認知機能検査を実施した上で、ウエクスラー系知能検査の下位検査である「積木模様」の評価点の低さは、「全体を部分に分解することの苦手さ」であり、そこから「空間認知能力の弱さ」を推測し、また、DTVPの結果から、「筆圧が強く、運筆のぎこちなさ」があることと、学校での生活場面での様子の、「ノート視写において文字の大きさがバラバラ、マス目からはみ出さず」、から「目と手の協応の苦手さ」を述べた上で、これら苦手な力を補うために、「漢字パズル」「漢字間違い探し」を選択した。学校での生活場面での様子と、評価、つまり漢字書字検査の選択、認知機能検査の結果、および指導法の選択の関連性について述べていると推測した。その他として、学校での生活場面での様子に書字に関連するエピソードの記載があり、おそらくその印象から指導を選択しただろうと推測されたのは、ビジョントレーニング（出口ら2015）、迷路、点つなぎなどの目と手の協応運動（山村ら2016）、タブレット PC 使用した筆順指導（寺田ら2019）、音声言語化しながらなぞり書き（山村ら2016）だった。

## 6 教育領域における漢字書字の習得に困難さを示す児童への対応と今後の課題

本研究では、教育領域における漢字書字の評価と指導の状況把握をし、漢字書字の困難さの要因をどのように捉え、指導の選択の根拠をどのように検討しているか調査した。

## 1) 教育領域における漢字書字習得に困難さを示す児童の実態—評価と指導—

### ①評価(漢字書字検査および認知機能検査)

調査の結果、漢字書字検査は、既存の検査と教科書から作成した検査に分かれ、未実施も36%存在した。研究の目的によるかもしれないが、児の漢字書字の習得の状況の把握は必要だと思われる。

教科書から作成した検査では、複数の学年を組み合わせる場合が多く、低学年(1年、または1, 2年)の漢字を組み合わせる場合が多い印象だった。他方、当該学年の漢字、1学年下の漢字の検査を使用したのは約半数あった。小学校学習指導要領(文部科学省2017)では、「漢字の読み書きについては、書きの方が習得に時間がかかるという実態を考慮し、書きの指導は2学年間という時間をかけて、確実に書き、使えるようにすること」としている。対象児の学年にもよるが、漢字書字検査に使用する漢字は、2学年下の学年から選択することは1つの基準になる。さらに、対象児の学年が上がる場合、低学年(1-2年生)の基礎的な漢字の習得を確認することが望ましい。また、漢字書字の習得に軽度の遅れがある場合は、2学年下の漢字はある程度書けたが、1学年下の漢字は難しい場合があり、学習のなかで気づかれていない場合がある。教育現場においては、児の状況に合わせて、2学年下を基準に、1学年下、低学年(1-2年生)の検査(調査)をすると良いのではないかと推測した。

検査結果(正答率)は、さまざまであり、結果の記載がない場合もあった。その正答率が、同じ学年の他の児と比べてどれくらいの習得率なのか、つまり漢字書字の習得の遅れはどの程度なのか(重症度)、の解釈がみられない場合があった。これらの検査により遅れが認められた場合は、児が学校の学習において(学校での生活場面のなかで)、「困っている」ことが推測される。児の困り感に合わせた合理的な配慮が早急に必要であり、それにより、学習の困難さがどの程度軽減されるのか、を考える必要があると思われる。

誤り反応の分析は、先行研究の方法を使用したり、オリジナルで作成するなどがあり、方法は提示されていないが、教員による印象を記載した場合もあった。集計も詳細に行われていたが、全体としてまだ数は少ない。また、児の書きの特徴が表れた学年の漢字で分析を行ったかどうかにより、その反応は異なる。つまり、難しければ字形を覚えていない可能性が高くなり、無反応や一部表出が多くなる、習得できている学年であれば正答率が高いため、その誤りは一般的によくあるものなのか、児の特徴を反映しているのかの推測が難しくなる。

今回の調査では、既存の検査と教科書から作成した検査を併用した事例はほとんどなかった。既存の検査は、児の漢字書字の習得がどの程度なのかの目安がわかるという利点がある。教科書から作成した検査から、「どの学年の漢字学習から習得が難しいのか」「低学年の漢字学習は習得しているか」がわかり、既存の検査から「同学年の他児と比べて、どの程度の遅れがあるのか」がおおよそわかる。くわえて、誤り反応の分析を行うことで、「その児の誤り方の特徴の推測」が出来るのではないかと考えた。目的を意識して検査を組み合わせることで、児の漢字の習得状況をより理解することにつながるだろう。



認知機能検査およびその他の検査を実施したのは27名(47%)と半数にのぼった。また、知能検査(ウエクスラー知能検査, KABC, DN-CAS など)が圧倒的に多かった。ウエクスラー系知能検査では、IQ, 合成得点, 下位検査の数値に加えて、解釈の記載もあったが、認知処理の得意な力や苦手な力などの、児の認知特性(プロフィールや個人内差)を把握する傾向が中心であり、医療領域で行うような、書字困難の背景要因を掘り下げる、認知神経心理学アプローチは見られなかった。先行研究でも、「優位な認知能力を活用し、認知特性を踏まえて指導を組み立てる」こと、「的確な支援を提供するためにも、個の認知特性を把握することは重要」(岡本2014)と述べているが、その意図はやはり、認知機能全般の傾向(得意な認知処理やアンバランスさなど)を把握することであり、書字の困難さを引き起こすだろう認知機能については言及していなかった。教育領域における評価については、小貫(2019)は、子どもの「困難な状態」をきめ細やかに知るために、アセスメント(評価)を実施し、アセスメントの結果が再び「困難な状態」のきめ細やかな理解の材料としてフィードバックされる。このフィードバックが、子どもの「状態の改善」に結びつく「手立て」へのアイディアを生み出す材料の1つとなる、と述べている。漢字書字検査, 認知機能検査を実施して(検査を介して)、児の「書字」の困難な状態を理解することは大変重要なことだと思われる。また、海津(2018)は、アセスメントの方法として、フォーマル・アセスメント(標準化された検査を実施)とインフォーマル・アセスメント(授業時の子どもの様子の観察など)を挙げている。いずれも子どもの学習の様子を知るために、さまざまな角度から情報を得ることの重要性を述べている。今回の対象となった55事例のうち半数程度は、学校での生活場面の様子が多く書かれており、行動面や学習面の情報が多くあった。学校での生活場面の様子は、教員にしか得られない情報である。評価(認知機能検査, 漢字書字検査, 誤り分析)で得られたフォーマル・アセスメントの視点と、学校での生活場面の様子(行動面, 学習面)で得られたインフォーマル・アセスメントの視点を、教育現場の視点で「照合する」ことにより、より児の漢字書字の状況を理解する、学校での生活場面での児の困り感を理解することにつながるのではないかと推測した。

## ②指導

具体的な漢字指導は、漢字の細部に注目する指導と構成要素に注目する指導に大別され、これら両方を行う場合もあった。また、書字活動を行う際に必要な機能である手指の運動や見る力を育てる指導、筆順やなぞり書き、模写もあった。

小学校学習指導要領(文部科学省2017)では、第1学年及び第2学年では、「漢字に対する興味や関心、字形に関する意識などを養いながら、漢字の字形と具体的な事物(実物や絵など)とを結び付けるなどの指導を工夫」すること、「書写」に関して、「姿勢や筆記具の持ち方を正しくして書く」や「点画(横画, 縦画, 左払い, 右払い, 折れ, 曲がり, そり, 点)の書き方」などの「漢字の構成要素」や文字の形に注意しながら、筆順に従って丁寧に書く」ことが述べられている。一方で、「第3学年及び第4学年では、組み立て方が複雑な漢字が多く」なるので、「部首と他の部分の組み立て方、すなわ



ち左と右、上と下、内と外などの関係において一つの文字が組み立てられるという仕組みを理解することを重視し、「指導は、漢字がへんやつくりから構成されていることについて理解すること」と述べている。これは、低学年では、「読みやすい文字を丁寧に書こうとする態度を身に付ける」ことに重きを置いているように感じさせる。今回の調査でも、学校での生活場面における書字に関連するエピソード(筆圧の強弱、乱雑さ、マスに収まらないなど)の記載は多くあり、実際に目にする状況は指摘されやすい。漢字の形が覚えられない、思い出せない児にとって、覚えていない(覚えられない)漢字を、正しく、丁寧に書くことは大変なことだろう。一方で、今回の調査では、丁寧に書く姿勢を育てる指導よりも、字形を覚える指導が圧倒的に多かった。学校での生活場面における漢字の誤り反応(漢字の構成要素の誤り、過不足エラーなど)の記載も多く、先の書字に関連するエピソードの約2倍の量だった。教育領域において、通常学級、支援教室、支援級など実際の授業場面において、「漢字を覚えられない児童」がいることに気づかれていることではないかと推測した。

第3学年、第4学年で習う「組み立てが複雑な漢字」は、低学年で習った漢字の組合せ(偏や旁)であったり、低学年で学習したことの上に成り立つと思われる。低学年で習う漢字の学習から、低学年の時期から、今回の調査で指導の種類として挙げられていた、漢字の細部に注目する指導と構成要素に注目する指導を実施することは良いと思われるし、クラスの授業の中で、児童生徒全員が選択できる方法だとより望ましいのではないか。川崎(2023)は、『「出来ないから何らかの支援をする」という考え方ではなく、「一人ひとりがもつ苦手さを感じさせない配慮は、すべての子どもに有効である」という、ユニバーサルデザインの視点から取り組みを積み重ねていくこと』の大切さを述べている。授業の中で、教員は様々なわかりやすい方法を「提案」し、児は自分にとって理解しやすい方法を「選択」する、宿題についてもやりやすい方法を児が「選択」することは、児にとってより学習が楽しくなると思われる。

指導のなかで気になった点は、児童の反応をみて指導方法を柔軟に変更した論文が少なかったことである。指導の中で、「どの方法だと出来て、どの方法だと難しいのか、どのような変更を加えれば出来そうなのか」を常に考えながら(これらを効率よく考えながら)行うことは、「困難な状態」(児の困り感)をより理解することにつながる。指導方法を変更した5つの内容は、「児にわかるように」と考えた工夫が多くあった。しかし、その担当教員の感度によるものも大きかったように思われる。「なぜ難しかったのか」「なぜこの方法だとうまくいったのか」を児の認知特性や漢字書字の困難さを引き起こすだろう力の程度と「照合」して考えることは、これらの考え方を一般化し、多くの人に気づきを伝えることになると思われる。

## 2) 教育領域における漢字書字の困難さの要因と指導法の検討—学校での生活場面の様子と、評価・指導との関連性—

漢字書字の困難さの要因と指導法の関連を検討するために、学校での生活場面の様子と、評価、つまり漢字書字検査の選択、認知機能検査の結果、および指導法の選択に関連性があるか確認をし

たところ、学校での生活場面での様子と指導は関連していたが、認知機能検査の結果の解釈との関連はほとんどみられなかった。今回の調査では、児の困難な状態や情報を、漢字書字検査、認知機能検査を実施して集める、学校での生活場面の様子から集めるなど、さまざまな角度から情報を収集したことがわかったが、これら複数の情報を統合することは少なかった。海津(2018)は、「アセスメントとは子どもについての情報を様々な角度から集め、それらの情報を統合し、その子にとって有効な支援の形とは何かを探っていくこと」と述べており、村井ら(2015)は「漢字以外の「国語」のさまざまな内容との分析、国語以外の教科との比較、さらに、子どもの生活・行動面から得られる状況も重要であり、それらを関連させていく視点が必要」と述べている。対象児の困難な状態に関する複数の「情報を統合する」「関連させていく視点」の難しさが、学校での生活場面の様子と、評価・指導との関連性の弱さにつながったのではないかと推測した。得られた情報は、児の状況をすべて説明してくれるわけではなく、児の状況を理解するためには、その情報を解釈するには、漢字書字の苦手さの背景要因(漢字書字の苦手さを誘発するだろう認知機能の弱さ)の視点を持って、さまざまな推測、検証が必要だと思われる。医療の臨床現場においては、評価(漢字書字検査、認知機能検査)から、児の困っている点を推測して「仮説」を立て、指導においては、児の反応を見ながら、児に体験した印象を聞きながら調整をし、「仮説」を検証することは、ごく自然なことであり、それが医療領域の得意な力である。他方、苦手なこともある。学校での生活場面の様子が十分に聞き取れていないと、学習スキルの指導に重きを置いてしまいがちで、学校生活での児の困り感に気づけていない場合がある。教育領域からみた情報と、医療領域からみた情報を「統合」して、「関連させていく」こと、お互いの領域の得意な点と苦手な点を理解することも、今後の課題だと思われる。

今回の調査では、先行研究(岡本2014)で挙げられた認知機能の一部に対してパタン的に指導法を選択する状況はなかったが、具体的な指導法の種類については、今回の調査でも同様の指導法を選択している場合が多かった。他方、漢字の細部に注目する指導は先行研究では挙がっておらず、今回の調査で明らかになった。さらに、児童の反応をみて指導方法を変更した理由をみると、選択した指導法の狙いを細分化して、そのどこに難しさがあるのか分析していたように感じた。例えば、聴覚法を選択したが、「漢字の構成要素である1年の漢字が未習得」(山村ら2016)だったり、「漢字の要素に分解する方法が多様で実感がわきにくいと感じた」(佐藤ら2020)などである。そもそも聴覚法とは、「児にとって形態が想起できる部分に分解して、漢字の成り立ち(構成要素の成り立ち)を音声言語化して覚える方法」(春原ら2005)であるから、まずは、その漢字を要素(偏旁、またはさらに小さい単位)に視覚的に分節化する認知能力が必要であり、かつその要素である漢字の習得(その学年の漢字の習得)が必要である。児童のこの両方の力、つまり、漢字書字の困難さを引き起こすだろう認知機能と児の漢字書字の習得状況、を評価することが、児に合った漢字書字指導の選択につながると思われる。

## 7 まとめと今後の展望

教育領域において、漢字書字の基礎的な習得について、①どのような評価をしているか、②どのような指導をしているか、を概観し、教育領域における漢字書字の習得に困難さを示す児童への対応と今後の課題を検討した。

評価は、漢字書字の検査は、既存の検査と教科書から作成した検査に大別され、両者を組み合わせて実施することはほとんどなかった。また、誤り反応分析はまだ少なかった。既存の検査(児の漢字書字の習得がどの程度の遅れがあるのか)と教科書から作成した検査(どの学年の漢字学習から習得が難しいのか、低学年の漢字学習は習得しているか)を組み合わせて実施することを提案した。さらに、誤り反応の分析(誤り方の特徴の推測)を加えることで、その児童の漢字書字の特徴がわかると思われたが、誤り分析の指標データ(同学年の他児と比べて、この誤り方はよくある誤り方か[習得が進んでいないために出現している誤りか]、特異的な誤りか)はまだ少ないので、医療領域のデータを参考にすることも提案する。これらの評価を行うことで、児の漢字書字の習得状況が理解でき、さらに学校生活での児の困り感により気づけると思われる。

認知機能検査の実施は半数にのぼったが、認知機能全般の傾向(プロフィールや個人内差)について述べているのであり、書字の困難さを引き起こすだろう認知機能の傾向を述べているものではなかった。つまり、認知機能検査実施の目的(位置づけ)が、認知機能全般の傾向を把握することであれば、その結果から書字の困難さの状況を把握することは難しく、結果として指導法の根拠を検討することは難しかったと考えるのが妥当である。それではなぜこのような現状を示しているか考えてみると、令和4年度文部科学省調査において、特別な教育的支援が必要として「通級による指導」を受けている小中高生は10.6%おり、18万人以上が利用しているとの報告があり、行動面または学習面で著しい困難を示す児童への支援の時間や負担が増していることが推測される。そのなかで、複数の検査を実施し、医療領域の評価方法を実施することは難しいのではないかと感じる。今回の調査では、学校での生活場面の様子(インフォーマルアセスメント)の情報が多くあったこと、指導法は、認知機能検査の結果から書字の困難さの状況を把握して指導法を選択するよりも、学校での生活場面の様子から指導法を選択した印象を受けた。他方、指導中に児童の反応をみて指導方法を変更した理由をみると、指導法の狙い(漢字書字習得において、どのような認知能力が必要なのか)に合わせて変更するなど、数は少ないが、書字の困難さを引き起こすだろう認知機能への意識は、教員の視点として向けられていたと感じた。児の漢字書字の習得状況と、漢字書字の困難さを引き起こすだろう認知機能の両方を評価することが、児に合った漢字書字指導の選択につながると思われるが、その方法は、教育領域の現状に合わせた、教員の視点をベースに考えた漢字の読み書きの習得状況やその背景要因を探る評価(視点を共有すること)であることが重要で、それらを多職種で連携して構築することが必要である。

## 【参考文献】

- 飯島啓太, 高浜浩二, 野呂文行. (2016). 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の漢字の書字学習における既学習課題挿入手続きの効果. 障害科学研究, 40, 209-222.
- 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書字指導. 北海道教育大学紀要, 教育科学編70 (1), 103-105.
- 大櫃達也. (2018). 漢字書字障害のある生徒への支援方法. 島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要, 「島根大学教育臨床総合研究2018 Vol.17」, 45-57.
- 大西正二, 熊谷恵子. (2020). 総説 漢字書字の習得が困難な楽手障害児に関する研究の動向. 作業療法, 39 (3), 261-272.
- 岡田真美子. (2016). 学習につまずきを持つ子どもへの指導につながる評価の検討—書字のアセスメントの視点から—. 明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION, 1, 41-51.
- 岡本邦広. (2014). 研究展望 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.
- 小貫悟. (2019). 第1章 適切な仮説に基づく学習指導とは何か. 発達障害支援・特別支援教育ナビ LD のある子への学習指導—適切な仮説に基づく支援. 柘植雅義 (監修) 小貫悟 (編著), 金子書房, 4-11.
- 海津亜希子. (2018). 第2章 子どもを知るところからスタート—実態把握 (アセスメント)—. 学習障害 (LD) のある小学生 中学生 高校生を支援する 個別の支援計画 作成と評価ハンドブック. 学研教育みらい, 20-34.
- 勝二博亮. (2021). 認知特性と書字エラーに基づいた書字困難児への漢字書字指導—自主的学習に向けて—. 認知神経科学, 23 (1), 19-30.
- 上岡清乃, 鈴木恵太. (2018). 漢字学習に特異的な困難を示す児童に対する認知特性に応じた漢字指導法の検討. 高知大学教育実践研究, 32, 61-68.
- 川崎聡大. (2023). 学びに困難を抱えた子どもたち—発達障害と向き合う. 特集2 学校 息苦しさからの脱却. 世界, 4 (968), 207-215.
- 河村優詞. (2019a). 特別支援学級在籍児童における漢字学習方法の効果—5種類の学習方法の比較—. 自閉症スペクトラム研究 17 (1), 15-22.
- 河村優詞. (2020). 特別支援学級在籍児童の漢字学習における筆記回数と再生成績の関係. 自閉症スペクトラム研究 17, (2), 23-31.
- 河村優詞. (2019b). 特別支援学級在籍児童の漢字筆記学習における自己・他者評価が「正確な書字行動」に及ぼす効果. 行動分析学研究, 34 (1), 71-77.
- 佐藤直弘, 古賀精治. (2020). 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. 大分大学教育学部研究紀要, 42 (1), 61-71, 335-342.
- 鈴木徹, 佐々木健太郎, 平野幹雄. (2017). ある LD 児の書字に対する苦手意識の払拭に向けた取り組み. LD 研究, 20 (2), 233-239.
- 高橋登, 中村知靖. (2015). 漢字書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, 86 (3), 258-268.
- 鶴巻正子, 仁平義明, 佐藤拓, 高橋純一. (2019). ADHD 傾向の子どもが書く漢字に見られる特徴. 福島大学人間発達文化学類論集, 29, 53-60.
- 出口康子, 西川崇, 吉田ゆり. (2015). 通級指導教室における書字指導の実践—小集団指導でのタブレット PC 活用

- を通して一、長崎大学教育実践総合センター紀要, 14, 263-272.
- 寺田充希, 高橋甲介. (2019). 漢字書字に困難のある生徒への ICT 教材を用いた筆順指導効果の検証. 長崎大学教育実践総合センター紀要, 18.
- 土居正博. (2021). 小学校における学習者の意欲を喚起し漢字運用力に培う漢字テストの実践的検討—「他用例書き込み」漢字小テスト実践の分析を手がかりに一. 国語科教育, 90 (0), 53-61.
- 富永大悟, 武蔵博文. (2016). 漢字の形態分析に弱さが見られる児童への漢字の個別指導—意識的に形態の細部へ注目を向ける課題を合わせた指導—. 香川大学教育実践総合研究, 33, 93-104.
- 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.
- 永富大輔, 上村裕章. (2018). 自閉症スペクトラム児に対する漢字トレース課題におけるビデオモニタリングと自己評価手続きにおける効果の比較. 自閉症スペクトラム研究, 16 (1), 37-45.
- 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.
- 福田恭路, 樋口和彦, 末島修治. (2017). 書字障害が疑われる通常学級児童の漢字書字の誤り分析. 教育臨床総合研究, 16, 2017研究, 93-102.
- 宮内祐希, 細川美由紀. (2020). 知的障害児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, 39, 135-146.
- 村井敏宏, 山田充. (2015). 6 漢字の誤り分析 第1章 国語の誤り分析. 誤り分析で始める! 学びにくい子への「国語・算数」つまずきサポート. 明治図書, 67-69.
- 文部科学省. (2017). 小学校学習指導要領解説 【国語編】小学校学習指導要領(平成29年告示)解説. 初等中等教育過程課,  
[https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt\\_kyoiku02-100002607\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt_kyoiku02-100002607_002.pdf)  
(参照2023.3.26)
- 文部科学省. (2022). 通常の学級に在籍す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結果(令和4年)について. 特別支援教育課支援総括係,  
[https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf)  
(参照2023.3.26)
- 山村明子, 小方朋子. (2016). 通常の学級における読み書きに困難を示す児童への個別指導—特殊音節と漢字書字の指導を通して—. 香川大学教育実践総合研究, 33, 81-92.
- 吉田優英, 都築繁幸. (2021). 多重知能理論をベースにした書字障害児の漢字指導. 障害者教育・福祉学研究, 17, 61-69.



# Research Trends Investigating about Assessment and Teaching for Students with Difficulty in Acquiring Kanji-Writing Difficulties

Reiko SHIBA

(Doctoral Program, Graduate School of Education, Tohoku University/  
Department of Rehabilitation, Shimada Ryoiku Medical Center for Challenged Children Hachioji)

Akihiro KAWASAKI

(Associate Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

The purpose of this study was to clarify the actual situation and problems in the field of education for students who have difficulty in learning kanji writing based on a review of practice reports.

The kanji writing tests both existing tests and tests created from textbooks. The evaluation of cognitive function was dominated by reports of centered on describing the profiles, there were few references to cognitive functions that cause difficulties in writing kanji. There was a lot of information about students' daily lives at school. Many teaching methods focused on the constituent elements of kanji. In the selection of teaching methods, very few methods were selected based on understanding the difficulty of writing from the results of error analysis and cognitive function tests. Assessing both the student's level of mastery of kanji writing and the cognitive functions that would cause Kanji writing difficulties would lead to the selection of appropriate Kanji writing instruction for the student.

It is important to construct assessments that can be introduced at school sites, which can reflect the student's "sense of need".

key words : Kanji writing, Learning difficulty, trend of study