

はた まさ こ
秦 正 子

学 位 の 種 類	博 士 (文 学)
学 位 記 番 号	文博第 340 号
学位授与年月日	平成22年 3 月25日
学位授与の要件	学位規則第 4 条第 1 項該当
研 究 科 ・ 専 攻	東北大学大学院文学研究科 (博士課程後期 3 年の課程) 人間科学専攻
学 位 論 文 題 目	注意欠陥／多動性障害の子どもにおける漢字の書字学習に関する研究 —構成見本合わせ課題による指導の効果—
論 文 審 査 委 員	(主査) 教 授 仁 平 義 明 教 授 大 淵 憲 一 教 授 行 場 次 朗 教 授 木 村 邦 博 准教授 阿 部 恒 之 准教授 辻 本 昌 弘

論 文 内 容 の 要 旨

目 次

第 I 部 研究の背景と目的

第 1 章 注意欠陥／多動性障害の概要

第 1 節 注意欠陥／多動性障害とは

第 2 節 注意欠陥／多動性障害に併存する障害

第 3 節 注意欠陥／多動性障害の子どもが抱える学習上の困難と原因論

第 2 章 注意欠陥／多動性障害の子どもにみられる書字学習の困難

第 1 節 英語圏における単語の文字綴り指導

第 2 節 日本の小学校教育における漢字の書き指導

第 3 節 仮名及び漢字の書字の成立要因

第 4 節 注意欠陥／多動性障害の子どもの漢字の書字学習における困難

第 3 章 構成見本合わせ課題による書字指導の理論的背景

第 1 節 見本合わせ課題

第 2 節 見本合わせ課題と刺激等価性

第 3 節 構成見本合わせ課題による文字綴りの指導

第4節 本研究で使用する装置

第4章 本研究の目的

第Ⅱ部 注意欠陥／多動性障害の子どもへの書字指導に関する実証的検討

第5章 書字指導に対する教師の考え方に関する調査（研究1）

第6章 注意欠陥／多動性障害の子どもの書字行動の特徴に関する研究（研究2）

第7章 構成見本合わせ課題による漢字の書字行動の獲得

第1節 漢字の上下部分を組み合わせた構成見本合わせ課題による漢字の書字指導（研究3）

第2節 漢字のへんとつくりを組み合わせた構成見本合わせ課題による漢字の書字指導（研究4）

第3節 漢字の難易度に応じた指導ステップを取り入れた構成見本合わせ課題による書字指導（研究5）

第8章 漢字の書字行動の獲得に伴う注意欠陥／多動性障害の子どもの自尊心の変化

第1節 子どもの自尊心測定上の問題に関する研究（研究6）

第2節 注意欠陥／多動性障害の子どもの書字行動獲得に伴う自尊心の変化（研究7）

第Ⅲ部 全体考察

第9章 全体考察

第1節 本研究結果の意義

第2節 今後の課題

要 旨

「活発で元気がよく、物事に対する反応がよく機敏で、人の顔色をうかがったり損得勘定をしたりせず、素直で“子どもらしい子ども”」、それが注意欠陥／多動性障害の子ども達であるといわれている（榊原，2008）。しかし、この“子どもらしい子ども”である彼らは、所属する「学校社会」のルールを守り指示にしたがって生活するよう要求されたり、あるいは、注意欠陥／多動性障害がない子どもにとってはごく“普通”の方法なのに彼らにとっては苦手な学習方法で学ぶよう要求されたりすると、注意欠陥／多動性障害がない子ども達よりも大きな不便さや困難さを感じ、時には自信をなくし、不安や不適応状態を起こすことがある。本研究では、このような注意欠陥／多動性障害の子どもの多くが困難さを感じている書字学習、特に漢字の書字の獲得と自尊心との関係を明らかにし、注意欠陥／多動性障害への適切な支援法を検討しようとするものである。

「DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル」（アメリカ精神医学会（APA），2000 高橋・大野・染矢訳 2004）は、注意欠陥／多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder）の特徴として、不注意、多動性、衝動性をあげている。これは日常の生活においては、集中しにくい、こつこつと努力する課題を嫌ったり避けたりする、もじもじしたりそわそわしやすい、席を離れたり走り回ったりする、衝動的に反応する、順番が守れないなどの行動となって現れる。このような行動特徴がある注意欠陥／多動性障害の子どもにとって、基本事項を確実に習得し、その積み上げによってより複雑なものを作り上げるような学習、注意を持続し細部に注意を払うような学習は苦手なものであるといえる。しかし、小学校の学習内容のうち、例えば漢字の書字や計算問題はこのような学習の代表的なものであろう。本研究は、このような注意欠陥／多動性障害の子ども達に漢字の書字を指導するのに、精神遅滞の子どもを対象に口頭での読み（oral reading）の指導の一部として用いられ、その有効性が1980年代からアメ

リカで報告された構成見本合わせ課題が応用できないかと思いついたことから始まった。

本研究は三部構成となっている。第Ⅰ部は、研究の背景となる理論を概観するとともに、本研究の目的を述べた。第Ⅱ部では、注意欠陥／多動性障害の子どもへの書字指導に関連する要因調査の結果、書字指導の実践研究の成果、自尊心の変化に関する調査結果を報告した。第Ⅲ部では、第Ⅰ部で述べた理論、及び第Ⅱ部で報告した調査と実践研究の結果から、注意欠陥／多動性障害の子どもが構成見本合わせ課題によって漢字の書字を獲得できた要因を考察した。

第Ⅰ部 研究の背景と目的

第1章 注意欠陥／多動性障害の概要

第1章では、注意欠陥／多動性障害の定義、併存する障害、注意欠陥／多動性障害の子どもが抱える学習上の困難とその原因について述べた。

まず、注意欠陥／多動性障害が、現時点ではどのように考えられているのか概観した。「現時点」としたのは、名称をはじめ障害の範囲や定義が頻繁に修正されたり検討が重ねられたりするため、「現時点ではどのようにとらえられているか」を確認する必要があるからである。

前出のDSM-IV-TRがアメリカ精神医学会（APA）から診断基準として出されている「精神疾患の診断・統計マニュアル（DSM）」の最新版であるが、このなかで、注意欠陥／多動性障害は、診断カテゴリー「通常、幼児期、小児期、または青年期に初めて診断される障害」の「注意欠陥および破壊的行動障害」として分類されている。不注意、多動性、衝動性がおもな症状として列記されているが、不注意の症状9項目のうち6つ以上、または、多動性－衝動性の症状9項目のうち6つ以上の症状が見られること、これらの症状が少なくとも6カ月以上持続したことがあること、その程度が不適応的で発達水準にそぐわないことが診断の基準とされている。さらに、これらの症状のいくつかが7歳以前に現れていること、これらの症状による障害が2つ以上の状況下で存在すること、社会的、学業的、または職業的機能において臨床的に著しい障害が存在するという明確な証拠が存在すること、他の精神疾患ではうまく説明できないこともあげられている。また、WHOから出されているICD-10（WHO, 1992, 融・中根・小宮山・岡崎・大久保監訳, 2005）では、「多動性障害」としてとりあげられ、多動が基本症状となっている注意の障害として分類されている。

我が国では、「発達障害者支援法」に発達障害の一つとして定められている。文部科学省は「注意欠陥多動性障害とは、年齢あるいは発達に釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」と規定している。

注意欠陥／多動性障害の原因はまだ特定されていないが、保護者のしつけや養育態度とは無関係であることは共通理解ができています。有病率は、調査された国や調査方法、年代によって差が大きく、統一した見解はまだできていない。我が国では文部科学省が2002年に小中学校の教員に調査する方法で行った実態調査で2.5%という結果を得ています。男女比については、男子のほうが女子よりも約4倍多いといわれているが、これについても共通の結果は示されていない現状である。

注意欠陥／多動性障害の子どもの自尊心については、注意欠陥／多動性障害の傾向のある群のほうが、傾向のない群よりも自尊感情の合計得点が有意に低かったと報告されている（松本・山崎, 2007）。また、注意欠陥／多動性障害の子どもは、自己評価が自尊感情に影響を与える範囲が狭い傾向にあるといわれている（中山・田中, 2008）。自尊心が低い傾向にある注意欠陥／多動性障害の子どもには、い

くつの悪条件が重なると、自己評価の低下、反抗挑戦性障害、行為障害が二次的に発生することが知られている。また、注意欠陥／多動性障害の子どもに、読み・書き・算数などの学習上の困難が見られることも多い。Zentall は、学校教育において要求される選択的注意課題と持続的注意課題のいずれにも注意欠陥／多動性障害の子どもは失敗しがちであると指摘している（Zentall, 1993, 2005）。選択的注意課題とは、何が大事か、どこが大事かに注意を払う課題であり、一方、持続的注意課題は、ある一定のパフォーマンスを得るために繰り返しの練習を必要とする課題である。本研究では、この Zentall の考えに基づき、注意欠陥／多動性障害の子どもに、どのように漢字の書字を支援したらよいか検討している。

第2章 注意欠陥／多動性障害の子どもにみられる書字学習の困難

第2章では、漢字の書字学習とはどのような内容を含んでいるのか、また、注意欠陥／多動性障害の子どもは日頃、学校教育の中で何を学ぶよう要求されているのかを明らかにするために、『小学校学習指導要領解説国語編 平成20年8月』（文部科学省, 2008）に示されている「書き」に関する内容を分析した。また、仮名や漢字の書字が成立する要因として、視写を成立させる要因、書字行動の保持にかかわる書字運動記憶、適切な漢字を選んで書くことにかかわる情報処理理論を概観した。さらに、注意欠陥／多動性障害の子どもが「漢字を書く」学習を行う上で阻害要因となる可能性のあるものをモデル図として示した。

第3章 構成見本合わせ課題による書字指導の理論的背景

第3章では、本研究で書字指導の方法として使用した構成見本合わせ課題（constructed-response matching-to-sample task）に関わる理論的背景を概観するとともに、構成見本合わせ課題を実施するために開発した装置の概略を述べる。

構成見本合わせ課題は行動分析学の「刺激－反応連鎖」の一つである見本合わせ課題の変法である。見本合わせ課題は弁別のうち、複数の刺激間の関係に基づく複雑な弁別をおこなうものと考えられ、一般的には条件性刺激制御、あるいは条件性弁別手続きといわれている。見本合わせ課題は、見本刺激と選択刺激の性質の違い、見本刺激と選択刺激の提示時間や提示方法の違いにより、様々な種類が開発されてきた。構成見本合わせ課題では、ある見本刺激に対して2つ以上の選択刺激を対応させること、選択が正しい順序で行われることという2つの条件が要求される。この方法は Mackay & Sidman (1984) により報告されたもので、精神遅滞の成人に「口頭での読み（oral reading）」を指導するためにアナグラムネーミングを実施したことに始まる。この研究を発展させることにより、「書く」活動を含まない構成見本合わせ課題が「書き」に効果をもたらしたという研究が、1990年初期から報告され始めた。

なお、書字については「文字を書く」「文章を書く」、さらにアルファベットの組み合わせとしての「スペリング」が含まれる。本研究では、「実際に鉛筆等を用い、紙に、文字を書く」ことを書字として扱い、文章やスペリングは含まないこととした。

第4章 本研究の目的

第4章では、このような背景のもと本研究における目的を明らかにする。

1. 学校現場において、注意欠陥／多動性障害の子どもの漢字学習を困難にしている要因を、教師の漢字の書字指導に対する考え方と、注意欠陥／多動性障害の子ども達の漢字の書字行動の特性から、食い違いを明らかにすること

2. 注意欠陥／多動性障害の子どもの漢字の学習にとって構成見本合わせ課題による支援が有効か、単一被験体法（一事例の実験デザインの AB デザインと多層ベースラインデザイン）を使用することにより明らかにすること。特に、注意欠陥／多動性障害児の漢字学習において、へん、つくり、かんむり、あしなど部首や部品など空間的な配置情報という漢字特有の基本的な情報を獲得させる方法の効果を検討すること
3. 従来使用されてきた自尊心の測定法は、注意欠陥／多動性障害の子どもにとって自分の否定的な面をあらためて強調するおそれがあるため、新たな自尊心測定法を検討すること
4. 漢字学習により注意欠陥／多動性障害の子どもの二次的な問題である低い自尊心になんらかの改善がみられるか確認すること

第Ⅱ部 注意欠陥／多動性障害の子どもへの書字指導に関する実証的検討

第5章 書字指導に対する教師の考え方に関する調査

第5章では、現職教員が漢字の書字学習に対してどのように考えているか、10項目からなる書字指導に関する調査結果を報告する（研究1）。現職教員と大学生の結果を比較すると、学生よりも現職教員のほうが厳しい評価をもとめる傾向があることが明らかとなった。小学校と中・高等学校の教員の結果を比較すると、漢字の書字について初期の指導を任せられている小学校の教員のほうが厳しい評価をもとめる傾向があることが明らかとなったが、小学校の教員の中で、現在担当している学年による違いは見られなかった。また、現職教員を特別支援教育の経験の有無で2つのグループに分けて比較したところ、特別支援教育の経験がない教員のほうが厳しい評価をもとめる傾向があることが明らかとなった。教師のうち約17%が、5段階の4番目である「基本的にはできるように学習しておく必要がある」あるいは一番要求の高い「絶対にできる必要がある」を10項目すべてつけており、さらには調査対象の現職教諭の1%ではあるが、10項目全部に「絶対にできる必要がある」と回答していた教師がいた。この結果からは、教師が漢字学習に対して極端な完全主義的な考えを持っているわけではないが、「絶対にできるべきだ」と考える教師が少なからず存在することも明らかとなった。

第2章で整理した漢字学習に内在する要求項目から分析した注意欠陥／多動性障害傾向の高い子どもの書字の困難さと、第5章で明らかになった教師が学習すべき大切な内容と考えている項目とが一致していることから、注意欠陥／多動性障害の子どもの漢字の書字学習を阻害する要因と考えられるかもしれないことが考察された。

第6章 注意欠陥／多動性障害の子どもの書字行動の特徴に関する研究

第6章は、6つの小学校で調査した注意欠陥／多動性障害の評価スケールによる傾向の評価、児童が書いた漢字の書字の評価、漢字学習に対する児童の感じ方とそれぞれの関係を明らかにした（研究2）。

まず、注意欠陥／多動性障害の傾向評価の結果から小学生4名を選択し、注意欠陥／多動性障害の子どもを対象とした個別支援教室（教育相談）に通っている小学生及び中学生計2名の結果と比較した。この2グループ間の漢字の書字の評価では、教育相談に参加している児童生徒の漢字の書字の評価が低く、有意な傾向が認められた。同じ漢字について書字指導を受け、書けるようになった研究4の参加者4名の書字について評価することにより、注意欠陥／多動性障害の子ども達は、第5章の研究1で明らかとなった小学校教諭の要求水準が高い「画の長さ」「画の方向」「書き順」「画のつき方・交わり方」「とめ」「はね」「はらい」に対して、漢字の書字の評価が低いことが明らかとなった。これは、注意欠陥／多動性障害の子どもにとっては教師からの心理的負荷になるかもしれない。

また調査対象となった児童の漢字学習に対する感じ方では、「書き順を覚える」のは、他の「画数の多さ」「似たような漢字」「繰り返しの練習」「はねやとめを覚える」ことと比較し有意に「面倒である」と感じていることが明らかとなった。

第7章 構成見本合わせ課題による漢字の書字行動の獲得

第7章は、これまで述べてきたように、漢字の書字の学習に困難さを示している注意欠陥／多動性障害の子どもを対象として、構成見本合わせ課題によって漢字の書字を獲得できた研究成果を事例研究として報告する。1名の参加者に、漢字を「かんむり」「あし」の上下に分けて書字を指導した事例（研究3）、4名の参加者に漢字を「へん」「つくり」の左右に分けて書字を指導した事例（研究4）、小学校1、2年生で学ぶ漢字で、その後に学習する漢字の部首となるような基本的な漢字が書けない参加者1名にステップを組んで指導した事例（研究5）の指導経過と結果を述べる。いずれの参加者も、現在、あるいは幼少時に注意欠陥／多動性障害の診断を受けた児童生徒であった。

第8章 漢字の書字行動の獲得に伴う注意欠陥／多動性障害の子どもの自尊心の変化

第8章では、小学校の通常の学級に在籍する小学生を対象として「否定的自己評価項目と肯定的自己評価項目が同数の質問紙」より自己評価をもとめ、あわせて測定時の心理的不快感を調査した（研究6）。その結果、自尊心が低い群の児童は、高い群の児童に比べて有意に嫌悪感を持っていたことが明らかとなった。この結果は、否定的な自己観や自己記述を多く誘発するような方法を教育の場で活用することは望ましくないことを示唆していた。子どもを対象とした自尊心測定法としてネガティブ項目の入った自尊心尺度は、自尊心が低い傾向にある子どもにとって心理的不快感が大きいことを明らかにし、ネガティブ項目によらない自尊心尺度の提案をおこなう。

このようなネガティブ項目によらない自尊心尺度により、漢字の書字を獲得した注意欠陥／多動性障害の子どもの自尊心に変化があるか、注意欠陥／多動性障害の小学生2名を対象に事例研究を通して検討した（研究7）。自尊心の変化を測定するために、肯定的記述による自己評価法が用いた。漢字の書字獲得が確認された後に実施された肯定的記述による自己評価により、2名の参加者の自尊心に上昇傾向が認められた。また、参加者から出された肯定的記述の内容を質的に検討すると、自分のよいところを述べていく自己評価法の実施過程そのものに、自尊心を高める可能性がある指摘された。

第Ⅲ部 全体考察

第9章 全体考察

全体考察では、第4章で明らかにした目的にそって考察を進めた。

1. 注意欠陥／多動性障害の子どもの漢字学習を困難にしている要因

研究1の結果から、小学校の教員は、中・高等学校の教員に比べ、「書き順」の必要性について有意に要求水準が高い回答であった（ $p < 0.05$ ）。通常の学級に在籍する小学5、6年生を対象とした研究2では、漢字学習に対する感じ方として「書き順」を覚えるのが一番めんどうであると回答している（ $p < 0.01$ ）。

また、研究1の調査では約17%の教員が、すべての項目について「4：基本的にはできるように学習しておく必要がある」、「5：絶対にできる必要がある」と考えていること、そのうち、すべての項目に「5：絶対にできる必要がある」と考えている教員がわずか（約1%）ではあるが存在することも明らかとなった。この結果からは、教師が漢字学習に対して極端な完全主義的な考えを

持っているわけではないが、「絶対にできるべきだ」と考える教師が少なからず存在することも明らかとなった。

このような現職教師と5, 6年生の児童の感じ方や考え方の食い違いは、その多くが通常の学級で学んでいる注意欠陥/多動性障害の子ども達にも大きな影響を及ぼすと考えられる。注意欠陥/多動性障害の子どもが困難さを感じているのは、書き順だけでない。教師の要求水準の高い「画の長さ」「画の方向」「画のつき方・交わり方」「とめ」「はね」「はらい」などの項目に、注意欠陥/多動性障害の子どもの漢字の書字の評価が低いことが本研究の結果から明らかとなったからである。また、このような完全主義的な考え方に立つ教員が、もし注意欠陥/多動性障害の子どもの担任になった場合には、漢字の学習への不適切な影響要因となる危険性が予測されるだろう。注意欠陥/多動性障害の傾向があれば、その子どもの特性と教師のすべてにおいて完全に漢字を学ぶべきだという考え方はコンフリクトを起こし、子どもの漢字学習にマイナスの影響を及ぼすと推測されるからである。

2. 注意欠陥/多動性障害の子どもの漢字学習に及ぼす構成見本合わせ課題の効果

研究3, 研究4, 研究5において、注意欠陥/多動性障害の子ども6名を対象とした事例研究として構成見本合わせ課題による漢字の書字の支援を行った。その結果、これら6名の注意欠陥/多動性障害の子ども達は、いずれも指導の対象となった漢字が書けるようになった。この結果から、構成見本合わせ課題は、注意欠陥/多動性障害の子どもの注意の困難がもたらす学習上の困難さ、漢字学習が持つ要求の特徴のすべての問題を解決するわけではないが、効果があると思われた。その理由として、Zentall (1993, 2005) が指摘したように、注意欠陥/多動性障害の子どもが学習に困難を感じている理由を構成見本合わせ課題は解決しているからだと考えられる。例えば、高頻度の強化により反復やりハーサルが実施されることがあげられる。また、研究4の結果から明らかのように、参加者にとっては、漢字を繰り返して練習するよりも構成見本合わせ課題のほうが漢字の書字の獲得が安定していた。このように、Zentall (1993, 2005) が述べている注意欠陥/多動性障害の子どもが学習に困難を感じている理由が、構成見本合わせ課題を実施することで解決することにより、少なくとも、漢字を見ただけで“めんどうだ”と学習を諦めてしまうような、初期の段階での学習を注意欠陥/多動性障害の子ども達に放棄させなかったことが、理由の一つと考えられる。

3. 新たな自尊心測定法の検討の必要性

研究6では、小学生を対象としてローゼンバーグ自尊心尺度を用いて自尊心を測定し、同時に測定時の心理的不快感を測定した。その結果、自己評価の低い群の子ども達は高い群の子ども達よりも有意に嫌悪感を持っていることが明らかになった。したがって、注意欠陥/多動性障害の子どもを対象に自尊心に関する調査を行うには、否定的な記述を含まない新たな調査法の開発の必要性が指摘された。

4. 漢字学習による注意欠陥/多動性障害の子どもの自尊心の変化

研究7では、研究4で参加者となった2名を対象に、漢字の書字の獲得が、彼らの自尊心になんらかの改善を及ぼすか事例研究として検討した。その結果、参加者の心理的不快感の評定や記述された内容の分析などから、漢字の書字の獲得の前後で自尊心に変化はあり、少なくとも悪影響はな

かったことが明らかとなった。しかし今回の研究では事例が少ないため今後さらに検討することを指摘した。

5. 注意欠陥／多動性障害の子どもの漢字学習に影響を及ぼす要因モデル（図4-1）の検証

これまでの調査及び実践研究の結果を通して、図4-1の注意欠陥／多動性障害の子どもの漢字学習に影響を及ぼす要因モデルに記載した教師による子どもに対する心理的負荷の存在と、注意欠陥／多動性障害の子ども本人の「書字の特徴」や「考え方」との対応が明らかとなった。このモデル図に、本研究で明らかとなった構成見本合わせ課題が注意欠陥／多動性障害の子どもの漢字学習の向上に与える影響を新たなモデル図として示した。そしてこれらの結果から予想される効果として、①漢字学習の困難さの軽減、②自尊心や意欲の低下の軽減、③二次障害のおそれの予防をあげた。

注意欠陥／多動性障害の子どもにとって困難な課題は漢字の学習だけではなく、成長と共に様々な困難さがあり、それらを総合的に検討する必要がある。しかし、注意欠陥／多動性障害の子どもにとって漢字の書字は板書を写すなど日々の学業を進めるうえで基本的な事項となり、すべての教科に影響を及ぼすことになる。特に中学生は高等学校受験を控え、漢字が書けるかどうかは進路を決める上でも大きな意味を持つてくる。注意欠陥／多動性障害の子どもにとって、漢字の書字は大きな課題の一つである。

最後に、今後の課題として、

- ①注意欠陥／多動性障害の子どもがなぜ漢字学習に困難を示すのかについての基礎的研究の必要性
- ②注意欠陥／多動性障害の子どもが漢字学習を進めるために必要な指導法の研究
- ③学習を要求する教師の考え方に変容を及ぼす働きかけを指摘した。

論文審査結果の要旨

本論文は、不注意、多動性、衝動性を基本症状とし、学習場面においてしばしば漢字の書字学習に困難を示す注意欠陥／多動性障害の子どもたちに対して、構成見本合わせ課題という手法を用いた指導が漢字の書字学習に促進的な効果をあげること、基礎的な実験と調査による研究、および実践的な指導研究から多面的に明らかにしたものである。さらに、この方法による漢字の習得が障害児の低い自尊心の改善をもたらすという二次的な効果も明確にされた。

第1章では、注意欠陥／多動性障害の性質、併存する障害、注意欠陥／多動性障害の子どもが抱える学習上の困難とその原因について先行研究が分析され、第2章では、漢字の書字学習のプロセスと注意欠陥／多動性障害の子どもが「漢字を書く」学習を行う上で阻害要因となるものの相互関係についてモデル構成が行なわれた。第3章では、本研究で書字指導の方法として使用した、行動分析学の「刺激－反応連鎖」の一つ、見本合わせ課題の変法である構成見本合わせ課題（constructed-response matching-to-sample task）に関わる理論的背景が概観されるとともに、構成見本合わせ課題を実施するために論者自身が開発した装置の概略が述べられ、この方法が注意欠陥／多動性障害の子どもたちの漢字学習になぜ効果を持つかが考察された。第4章では、このような背景のもとに、本研究における目的が設定された。以後の第5章から第8章までの実証的な研究においては、まず、小・中・高等学校の教師が漢字の書字学習に対してどのように考えているかに関する調査結果（研究1）からは、とくに学習初期を担

当する小学校教師が漢字学習に対して完全主義的な考え方の傾向を持っていることが子どもたちの漢字学習のストレス要因となっていることが明らかにされた。次に注意欠陥／多動性障害の子どもを対象とした漢字の書字の評価研究（研究2）では、注意欠陥／多動性障害の子どもたちは、小学校教諭の要求水準が高い項目についてまさに漢字の書字の評価が低いことが明らかにされ、これが注意欠陥／多動性障害の子どもにとって学習上の負荷をもたらしていることが示唆された。第7章では、注意欠陥／多動性障害の子どもを対象として、構成見本合わせ課題を使用することで漢字の書字が有効に獲得できることが、行動分析学的検討から確認された（研究3・研究4・研究5）。さらに、従来のような心理的不快感をもたらさないように慎重に配慮された自尊心測定方法（研究6）を用いて、構成見本合わせ課題による教育方法が直接の学習効果を持つだけでなく、二次的に注意欠陥／多動性障害の子どもの自尊心改善の効果を持つことも確認された（研究7）。第9章では、これらの研究結果をもとに、注意欠陥／多動性障害の子どもにとっての漢字学習の意味、効果的な指導方法等の問題が総合的に考察された。

以上のように、一連の研究は、子どもの漢字学習にとって実践的な意義を持つ新たな知見のみならず、注意欠陥／多動性障害という障害の本質についても大きな示唆を与える知見をもたらし、この分野の研究の発展に大きく貢献すると考えられる。よって、本論文の提出者は博士（文学）の学位を授与されるに十分な資格を有するものと認められる。