

# 子どもが書く漢字に対する教員の要求水準

鶴 卷 正 子<sup>\*a</sup>  
仁 平 義 明<sup>\*b</sup>

本研究では、ADHDの子ども自身が抱える漢字の書字学習の困難さに対する教員の考え方の影響を明らかにすることを目的として、現職教員と学生を対象に漢字の書字指導に関する質問紙調査を実施し、その結果を、①特別支援教育の経験の有無、②学校種、③小学校教員の担当学年、④教員と学生の考え方の観点から比較し、漢字の書字学習に対して教員がどのような要求をもっているかを明らかにした。その結果、特別支援教育の経験（特別支援学校勤務や特別支援学級担任などの経験）がない教員グループのほうが特別支援教育の経験がある教員よりも、画の長さ、画の方向、偏と旁などのバランス、とめの項目に対して厳しい評価をもとめる傾向がみられた。また、小学校教員のほうが、中学校や高等学校の教員よりも書き順、画の方向、とめ、はね、はらいに対して、厳しい評価をもとめる傾向が明らかとなった。しかし、小学校教員は現在担任をしている学年によって要求する評価がかわる傾向は認められなかった。さらに、教員は、画の方向、書き順、画と画の間、文字の中心、偏と旁などのバランス、はね、はらいの7項目において学生よりも厳しい要求をもとめる傾向がみられた。このような結果をふまえ、教員にはADHD傾向のある子どもの注意の問題や行動の特性に応じた支援方法を工夫するとともに漢字書字の要求水準の変更を含む合理的配慮の必要性を指摘した。

〔キーワード〕 漢字の書字学習      要求水準      教員

## I はじめに

我々がふだん文章を書く際には、平仮名、片仮名、漢字、ローマ字、アルファベット、数字など多様な種類の文字に対応することが求められる。発達障害、特に注意欠如多動性障害（以下、ADHD）の傾向がある子ども達のなかには、平仮名や片仮名、漢字、アルファベット、あるいは英単語のスペリングなど文字の読み書きに顕著な苦手がみられるなど彼らの理解力や意欲に比べ学業面にアンバランスな困難さを示す子どもたちもいる。また、物事に集中し過ぎる傾向を有したり、騒音や友人の動きなど周囲の些細な刺激が気になり落ち着いてじっくりと活動に取り組むことが苦手だったり、かけ算九九の言い間違いや数字を写し間違えたりするなどケアレスミスがみられたりすることも多い。このようなADHD傾向の子どもへの対応は、その障害に起因すると考えられる多動性／衝動性、不注意などの行動上の問題だけではなく、前述のような学習上の困難さへの対応も重要であると考えられる。なぜなら、読みや書き、計算などは、彼らの生活に不可欠なものとして習得される必要があるとともに、その「学習障害に付随して生じる自信の喪失や自己評価の低下などの問題が将来の社会適応の問題となる」（杉山、2000）懸念があるためである。

英語圏の例として、Zentall (1993) は、学校教育における学業課題には、①選択的注意課題 (selective

attention tasks) と②持続的注意課題 (sustained attention tasks) の二種類の注意を要する課題があり、ADHDの子ども達はこれらの課題に失敗しがちであると述べている。そして、ADHDの子どもには具体的には次のような注意の問題や行動の特性があると指摘している。

- 1) 反復するための持続的注意課題が苦手
- 2) 複雑な刺激の重要な刺激部分に慎重な細かい注意（選択的注意）が要求されるような課題が苦手
- 3) 高頻度で強化を受けつづけないとリハーサルを回避しようとする傾向がある
- 4) 情報が反復されると行動上の問題が起こりやすい。刺激が反復して提示され、だんだん新奇さが失われてくると衝動的な反応や行動上の問題を起こしやすい
- 5) 持続的注意や反復を要する機械的な暗記や技能には困難を示す

Zentall (2006) は、一般に、子どもが文字綴り (スペリング) をするためには、音のシーケンス (音韻分析スキル) とその視覚的なシンボル (文字の順序と視覚的な形) を一致させるという音-文字列の学習が要求されるが、読み障害のある子どもは、読みと書きの両方の語根となる音韻分析スキルが原因となり、文字綴りにも困難を示していると指摘している。このような文字綴りに困難を示すADHDの子どもには、音と

不規則な視覚的な文字に対する選択的注意と、持続的注意や練習を支援する必要があると述べている。例えば、選択的注意への支援としては、ADHDの子どもは目立つ刺激（例として、白黒の刺激よりカラーの刺激）にひかれる傾向があるので、手がかりを色で目立たせて彼らの注意を直接その手がかりに向かわせるような支援法を提案している。また、“knight”という単語であれば、発音しないk, g, tに色を付けるような方法である。この色や形は文字の意味に関連のないものでも文字綴りのパフォーマンスを上げることが実証されたと述べている。さらに、選択的注意を獲得したあとに文字綴りの持続的注意を支援する例としては、ADHDの子どもと成績が優秀な子どもをペアにして10分間の課題から20分間の課題へ、週1回から週3～4回へと段階的に課題を増やすような支援法を提案している。このような支援により、文字綴りの成績だけでなく、算数や読みの基礎の成績が向上し、教室内で大声を出したり暴力的な行為をしたりするような行動が減少したことを紹介している。

一方、漢字の書字学習には、視写の成立（小森, 2003）、滑らかな書字に必要な汎用運動プログラムの形成（仁平, 1991）、表現意図が発生してから漢字が実際に書かれるまでの心的過程に関する情報処理論的概念モデル（海保・野村, 1983）などの考え方を援用すると、次のような特徴がまとめられるであろう。

- 1) 偏や旁、かんむり、あしなどの要素から構成される複雑な、全体的な二次元配置の刺激構造を把握すること
- 2) 偏や旁など漢字の各構成要素を同定すること
- 3) 縦の線、横の線の本数や点の数などを同定すること
- 4) 斜めのストロークでも、はね、はらい、とめなど異なる微細な差を同定すること
- 5) 「村」と「材」などストローク間のサイズの比率や傾きを同定すること
- 6) ストロークの時系列的な順序（筆順）を同定すること
- 7) 反復練習を要すること

ADHD傾向の子どもが漢字の書字学習を行う過程では、このような漢字の書字学習における「特徴」が、Zentall (1993) が指摘するADHDの子どもにみられる注意の問題や行動の傾向と関連することにより、漢字の書字学習の「困難さ」として顕在化するのかもしれない。

本研究では、ADHD傾向の子ども自身が抱えるこのような行動特性や漢字の書字学習の困難さとともに、指導にあたる教員の考え方の影響を明らかにすることを目的としている。具体的には、教員と学生を対象に漢字の書字指導に関する質問紙調査を実施し、その結果を、①特別支援教育の経験の有無、②学校種、

③小学校教員の担当学年、④教員と学生の考え方の観点から分析し、漢字の書字学習に対して教員がどのような考え方や要求をもっているかを明らかにしたい。

## II 方法

### 1. 調査対象者と調査方法

夏期休業中の特別支援教育に関する講習会に参加していた教員と特別支援教育や心理学を学ぶ学部学生に調査を依頼して実施した。教員には200X年7月から8月にかけて、学部学生には同年6月から7月にかけて調査を依頼し、了承が得られた対象者の調査用紙を回収した。なお、受講年度によって対象者が特定されないよう200X年と記す。回答が得られたのはそれぞれ次のような人数だった。

現職教員	173名
学生（教育・心理系）	175名
その他（心理職・行政職・その他・未記入）	21名
合計	369名

講習会には教員以外の職種の参加者もいたが、本調査では、現在「教諭あるいは常勤・非常勤講師」として小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、あるいは幼稚園に勤務していると回答があったデータのみを「教員」として使用した。また、これらの教員と学生から得られた結果のうち、欠損値がないデータのみを分析の対象とした。分析に用いた各グループの人数は表1のとおりである。

表1 調査対象者の内訳

グループ	人数（人）
①特別支援教育の経験の有無	
特別支援教育経験有	47
特別支援教育経験無	111
②学校種	
小学校教員	99
中・高等学校教員	60
③小学校教員の担当学年	
小学校（低学年）	31
小学校（中学年）	32
小学校（高学年）	21
④教員と学生	
教員	173
学生	174

### 2. 調査内容

#### (1) 質問紙：漢字の書字学習の観点

漢字の書字学習の観点として、『学習指導要領解説国語編平成20年8月』（文部科学省, 2008年）に示されている〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕のうち、ウ文字に関する事項、書写に関する事項から文字の書きに関する記述を抜き出し、以下のような10項目にまとめ質問項目とした。なお、子どもが書

いた文字を見る機会がない学生でも回答しやすいよう一部の項目については具体例を記載して提示した。

- Q1：画の「長さ」が正しい（例：天）
- Q2：画の「方向」が正しい（例：羽）
- Q3：書き順が正しい
- Q4：画の「つき方・交わり方」が正しい（例：オ）
- Q5：横画どうし、縦画どうしなど画と画の間が適切
- Q6：文字の「中心」が正しくとれる
- Q7：偏と傍の関係など文字のバランスがとれている
- Q8：「とめ」が正しい
- Q9：「はね」が正しい
- Q10：「はらい」が正しい

なお、本調査における10項目の質問項目は、前述の漢字の書字学習の特徴として次のように分類することができる。

- 1) 複雑な、全体的な二次元配置の刺激構造 (Q5, Q6)
- 2) 偏や旁など漢字の各構成要素 (Q7)
- 3) 縦の線、横の線の本数や点の数など (なし)
- 4) 斜めのストロークにおける、はね、はらい、とめなど異なる微細な差 (Q8, Q9, Q10)
- 5) 「村」と「材」などストローク間のサイズの比率や傾き (Q4)
- 6) ストロークの時系列的な順序 (Q3)
- 7) 反復練習を要すること (なし)

本調査は『学習指導要領解説国語編平成20年8月』（文部科学省、2008年）に示され文字の書きに関する記述から質問項目を作成したため、「3）縦の線、横の線の本数や点の数など」「7）反復練習を要すること」については調査内容に含まれていない。

(2) 回答方法と得点化

「将来、社会で生きていく上で、漢字の書字学習はどの程度必要だと思うか」次の5つの選択肢から自分の考えに一番近いものを選んでもらった。

- 1：教えはするが、できなくてもよい
- 2：難しいならできなくてもよい
- 3：なるべく、学習しておいた方がよい
- 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

「教えはするが、できなくてもよい」を1点、「絶対にできる必要がある」を5点とし、「難しいなら…」 「なるべく…」 「基本的には…」 をそれぞれ2点、3点、4点として得点化し、グループごとに平均値を算出した。

Ⅲ 結果

1. 特別支援教育の経験の有無による比較

特別支援教育経験の有無により10項目それぞれの項目得点を合計して平均値を算出し、*t*検定を実施した。なお、「特別支援教育」は通常の学級においても実施されているが、本調査では「特別支援学校（盲・聾・養護学校）勤務経験、あるいは特別支援学級（特殊学級）担任の経験がある」ことを条件とした。

結果は図1の通りである。「Q1：画の長さ」「Q2：画の方向」「Q7：偏と傍などのバランス」において特別支援教育経験の有無に有意差が認められ、「Q8：とめ」で有意な傾向がみられた ( $p < .05$  : Q1, Q2, Q7,  $p < .10$  : Q8)。この結果から、特別支援学校勤務や特別支援学級担任など特別支援教育を経験したことが「ない」と回答した教員グループのほうが、特別支援教育の経験が「ある」教員よりも、画の長さ、画の方向、偏と傍などのバランス、とめの項目に対して厳しい評価をもとめる傾向がみられた。

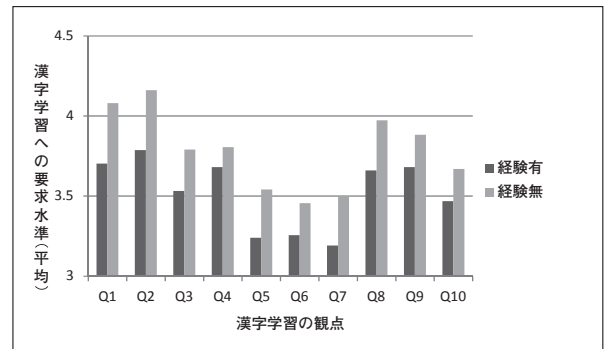


図1 特別支援教育の経験の有無による比較

2. 小学校教員と中・高等学校教員の比較

小学校教員と中・高等学校教員を対象に調査結果を比較したところ、図2のような結果が得られた。「Q3：書き順」において有意差が、「Q2：画の方向」「Q8：とめ」「Q9：はね」「Q10：はらい」において有意な傾向がみられた ( $p < .05$  : Q3,  $p < .10$  : Q2, Q8, Q9, Q10)。この結果から、小学校に勤務する教員のほうが、中学校や高等学校に勤務している教員よりも書き順、画の方向、とめ、はね、はらいに対して、厳しい評価をもとめる傾向が明らかとなった。

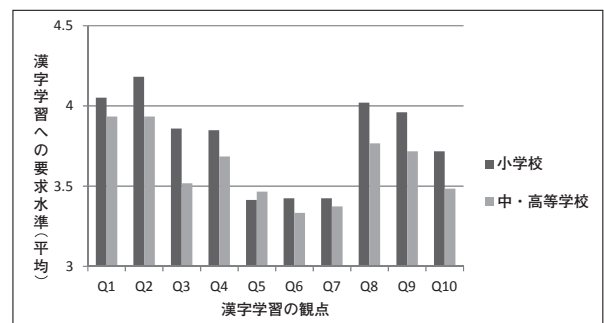


図2 小学校教員と中・高等学校教員の比較

### 3. 小学校教員で現在担任をしている学年による比較

小学校教員で、低学年、中学年、高学年を担当している教員間で、各項目得点の平均を算出し分散分析をおこなったところ、Q1からQ10のいずれの項目にも有意な差がみられず、小学校教員は担任している学年によって要求する評価がかわる傾向は認められなかった。

### 4. 教員と学生の考え方の比較

10項目それぞれの項目得点を合計して平均値を算出し、教員と学生の結果を  $t$  検定で分析した結果は図3のとおりである。「Q2: 画の方向」「Q3: 書き順」「Q5: 画と画の間」「Q6: 文字の中心」「Q7: 偏と旁などのバランス」「Q9: はね」「Q10: はらい」の7つの項目に、それぞれグループ間で有意差が認められた ( $p < .01$ : Q3, Q5, Q6,  $p < .05$ : Q2, Q7, Q9, Q10)。教員は、この7つの項目において、学生よりも厳しい要求をもとめる傾向がみられた。

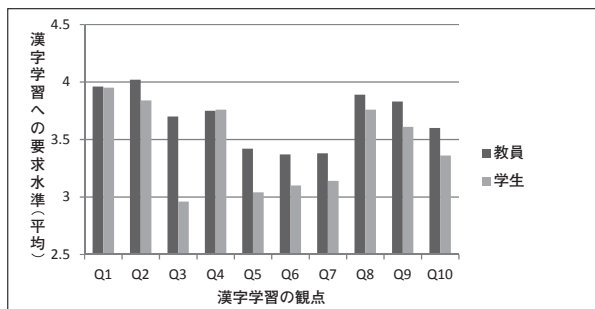


図3 現職教員と学生の考え方の比較

## IV 考察

### 1. 2グループ間における漢字の書字学習に対する考え方の比較

本研究では、『学習指導要領解説国語編平成20年8月』の文字の書きに関する記述から漢字の書字学習の観点として10項目をあげ、それぞれの項目得点を合計して平均値を算出し、その結果を特別支援教育の経験がある教員グループと経験のない教員グループで、小学校教員グループと中・高等学校教員グループで、教員グループと学生グループでそれぞれ比較した。

まず、特別支援教育の経験の有無では特別支援教育の経験が「ある」教員のほうが特別支援教育の経験が「ない」教員よりも漢字の書字学習に対する考え方が緩やかな傾向になった。その理由として、特別支援学校勤務や特別支援学級担任の経験がある教員は、その経験上、障害のある子ども達が書字に何らかの課題を有している実態を知っていること、特別支援教育の目標が一定のガイドラインに到達することではなく子ども自身の教育的ニーズにもとづき、現在持っている力をさらに高め将来の社会自立をめざすことであること、そのためには合理的配慮にもとづく指導や支援が

重要であることを十分に理解していることなどがあげられるだろう。

学校種の違いによる結果では、中学校や高等学校では、国語科の書き取り問題以外は書字に対してそれほど厳しい要求をしないが、小学生は文字の書きに関する基本を身につける時期であるために、書き取りや作文以外の活動においても細部にわたり丁寧に文字の書きに対する指導をしていく傾向にある。このような発達段階の違いによる教員の考え方が、中・高等学校の教員よりも小学校教員のほうが漢字の書字学習に対する考え方が厳しい傾向にあるという結果に影響したのではないかと考えられる。さらに、小学校教員は、現在担当している学年（低学年、中学年、高学年）によって漢字の書字学習に対する考え方に有意差は生じなかった。小学校教員は1学年から6学年までどの学年も担当するので、調査時点で担任や担当をしている学年によって要求する評価が変わる傾向は認められなかったと考えられる。仮に、「将来」ではなく、「現在担当している学年の子どもに対して」と尋ねれば異なった結果が得られたかもしれない。

教員と学生では、学生よりも教員のほうが漢字の書字学習に対する考え方が厳しい傾向にあるという結果が得られた。この理由として、学生のほとんどが学部1、2年生であり調査対象者には教員を目指さない学生も多く含まれていたことから、学習指導要領に文字の書きについて“指導すべき内容”が記載されていることを知らないこと、このようなガイドラインに沿って自身が学習してきたことに気づかずに小学校や中学校で漢字を習得してきたこと、書き順など自身の書字の現状をもとに要求水準を考えていたことなどが考えられる。したがって、「実際に文字の書きを教えている」立場の教員のほうが漢字の書字指導の細部を重視する傾向にあり、結果として要求する水準が高くなったと考えられる。

### 2. 10項目間の漢字の書字学習に対する教員の考え方

漢字の書字学習の観点間に教員の漢字の書字学習に対する考え方に差があるかどうかを明らかにするために、特別支援教育の経験がある教員グループ、特別支援教育の経験がない教員グループ、小学校教員グループ、中・高等学校教員グループの4つの平均値から漢字の書字学習に対する考え方を比較した。

まず、平均値が「4」（「基本的にはできるように学習しておく必要がある」）を超えている漢字の書字学習の観点は、図1における特別支援教育の経験なしグループの「Q1: 画の長さ」「Q2: 画の方向」の2項目、図2における小学校教員グループの「Q1: 画の長さ」「Q2: 画の方向」「Q8: とめ」の3項目だった。つまり、特別支援教育の経験なしグループと小学校教員グループは、画の長さや方向など「画」に対する要求が他の

漢字の書字学習の観点に比べ厳しい傾向にあることが明らかとなった。画の長さや方向など「画」に関する観点は、先に示した漢字の書字学習の特徴のうち、「5」「村」と「材」などストローク間のサイズの比率や傾きを同定すること」に分類される。ストローク間のサイズの比率や傾きを同定することは、Zentall (1993) が指摘している「複雑な刺激の重要な刺激部分に慎重な細かい注意（選択的注意）が要求されるような課題が苦手」というADHDの子どもにみられる注意の問題に起因する漢字の書字学習の困難さといえる。本調査の結果から、特別支援教育の経験なしグループと小学校教員グループの要求は、ADHD傾向の子どもにみられる注意の問題に起因する漢字の書字学習の困難さに対し高い要求を示す傾向にあることが明らかになったといえる。

一方、比較的要求が低い項目をみると、「Q6：文字の中心」「Q7：偏と旁などのバランス」は4つすべてのグループにおいて平均値が3.5以下だった。「Q5：画と画の間」は、特別支援教育の経験なしグループの平均値が3.5をわずかに上回っていた（3.54）が、それ以外の3つのグループの「Q5：画と画の間」の平均値はいずれも3.5以下であった。これらの結果から、教員は10項目すべてに対して厳密さをもとめているわけではなく、指導内容によって要求にばらつきがあると考えられた。つまり、漢字の書字学習に対してすべて「5：絶対にできる必要がある」というような極端な完全主義的な考えはとっていないと判断される。

### 3. 漢字の書字学習に対する厳しい要求

今回の調査では、10項目すべてに「4」か「5」を選択した教員が173名中30名（小学校17名、中学校9名、高等学校2名、特別支援学校1名、幼稚園1名）、約17.3%おり、そのうち15名は合計得点が45点以上（調査項目の半数以上が「5」）だった。15名の内訳は、小学校9名、中学校が5名、高等学校が1名だった。45点以上の15名中2名は50点（調査項目のすべてが「5」）であった。このすべての項目に「5」と回答した2名の結果は、回答者の考え方を真に反映しているかどうか慎重に判断する必要があるかもしれない。真意を明らかにするために漢字の書字学習に対する考え方を問う補足的な自由記述による調査項目が必要であったと思われる。一方、このような教員の結果に対して学生の結果のうち「Q3：書き順」の平均値は、すべてのグループの平均値の中で唯一「3」（「なるべく、学習しておいた方がよい」）以下だった。一方、10項目すべてに「4」か「5」を選択した学生は174名中18名（約10.3%）であり、教員の約17.3%より少なかった。18名のうち1名が45点で、これが学生グループでは最高の合計得点であった。10項目すべてに「4」か「5」を選択した人数の割合からも教員のほうが10

項目間の漢字の書字学習に対する考え方が学生よりも厳しい傾向にあったといえる。

## V まとめ

本研究では、『学習指導要領解説国語編平成20年8月』の文字の書きに関する記述から漢字の書字学習の観点として10項目をあげ、それぞれの項目得点を合計して平均値を算出しその結果を、①特別支援教育の経験がある教員グループと経験のない教員グループで、②小学校教員グループと中・高等学校教員グループで、③小学校教員の担当学年（低学年、中学年、高学年）で、④教員グループと学生グループでそれぞれ比較した。その結果、グループ間の比較では、①特別支援教育の経験が「ある」教員よりも経験が「ない」教員のほうが、②中・高等学校教員よりも小学校教員のほうが、④学生よりも教員のほうが、それぞれ漢字の書字学習に対する考え方が厳しい傾向にあることが明らかとなった。また、漢字の書字学習の観点によって教員の考え方に差があるかどうかを明らかにするためにグループ内で各項目の平均値を比較すると、特別支援教育の経験なしグループと小学校教員グループは、画の長さや方向など「画」に対する要求が他の漢字の書字学習の観点に比べ厳しい傾向にあることが明らかとなった。これはADHD傾向の子どもにみられる注意の問題に起因する漢字の書字学習の困難さに対し、特別支援教育の経験なしグループと小学校教員グループが高い要求を示す傾向にあることが指摘された。

今回の調査では約17.3%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、また、結果は慎重に判断すべきであるが、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存在することも明らかとなった。本調査で実施した漢字の書字学習の観点10項目は漢字の書字学習の特徴7つに含まれる。また、この漢字の書字学習の特徴は、Zentall (1993) が指摘しているADHDの子どもの注意の問題や行動の特性5つの内容と一致しているか、あるいは関連が深いものである。ADHDの子どもの注意の問題や行動の特性を考慮すると、ADHD傾向の子どもの担任には、それぞれの子どもの教育的ニーズに合わせた指導方法や環境設定の工夫とともに、漢字の書字学習の観点10項目に対する要求水準の変更を含む合理的配慮も求められるであろう。

## 謝辞

本調査にご協力いただきました佐藤拓先生（明星大学）及び皆様に心より感謝申し上げます。

## 付記

本研究は科学研究費補助金18530680及び16H03790の補

助を受けて実施した。本論文の一部は日本特殊教育学会第48会大会（2010）及び東北心理学会第66回大会（2012）において報告した。

## 文 献

- 海保博之・野村幸正（1983）. 漢字情報処理の心理学 教育出版.
- 小森伸子（2003）, 幼児のかな文字視写を成立させる要因についての検討 発達心理学研究, 14, 14-24.
- 文部科学省（2008）. 小学校学習指導要領解説 国語編（平成20年8月）
- 仁平義明（1991）. 汎用運動プログラムをめぐる運動記憶研究の展開 - 書字の問題を中心に - 心理学評論, 34, 358-382.
- 杉山登志郎（2000）. 情緒的問題の合併 斎藤久子（監修）石川道子・杉山登志郎・辻井正次（編） 学習障害 プレーン出版 pp.161-171.
- Zentall, S. S. (1993) . Research on the educational implications of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children*, 60, 143-153.
- Zentall, S. S. (2006) . *ADHD and education: foundation, characteristics, methods, and collaboration*. Upper Saddle River, NJ: Person Education, Inc.