

I 弱視教育における書字指導

1. はじめに

書字では、その量と質、すなわち、「速度(speed)」と「読みやすさ(legibility)」が重要になる(押木、2004)。弱視児の書字指導について検討するために、こうした書字指導が、そもそも学校教育ではどのように扱われているのか、また、弱視児童生徒への指導上の配慮についてはどのように考えられているのか等について、小学校段階での書字指導について学習指導要領での対応について整理するとともに、これまでの弱視教育に関する研究や実践について概観しておくことにする。

2. 小学校段階における書字指導－学習指導要領での対応

平成23年4月から施行されている小学校学習指導要領では、書字に関しては、(1)ウの「文字に関する事項」の指導や、「B書くこと」の領域の指導と緊密に関連をもたせながら、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕で扱われている。

(1)ウの「文字に関する事項」は、仮名の読み書きや使い方に関する事項、漢字の読み書きや使い方などに関する事項、文字文化に関する事項から構成されている。3項目のうち前2項目が書字に関わっているが、それらの各学年の事項は、表1-1に示したとおりである。

「B書くこと」の領域では、書くことの指導が扱われている。そこでは、高学年までに目的や意図に応じて適切に表現する能力を育成するとともに、それらが日常生活に生きて働くようにすることを求めている。日常生活における活動や、生活科その他の教科等における学習活動などに関連付け、書くことが役に立つ場を設定することが大切となる。前段は、書く能力、後段は、書く態度を示している。こうした学習活動の前提として、仮名の読み書きや使い方や漢字の読み書きや使い方などが深く関わってくることになる。

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕は、我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた伝統的な言語文化に親しみ、継承・発展させる態度を育てることや、国語の果たす役割や特質についてまとまった知識を身に付け、言語感覚を養い、実際の言語活動において有機的に働くような能力を育てることに重点を置いて構成されている。この中で書写の内容が扱われている。前指導要領では、この内容は国語科の〔言語事項〕に位置づけられていた。内容としては変わっていないが、言語の本質性が前面に打ち出され、言語の発達と文字の深い関わりをより大事にした指導を求めていることがうかがわれる。

表 1-1 漢字の読み書きや使い方などに関する事項

第 1 学年及び第 2 学年	第 3 学年及び第 4 学年	第 5 学年及び第 6 学年
<p>(イ) 第 1 学年においては、別表の学年別漢字配当表（以下「学年別漢字配当表」という。）の第 1 学年に配当されている漢字を読み、漸次書き、文や文章の中で使うこと。</p> <p>(ウ) 第 2 学年においては、学年別漢字配当表の第 2 学年までに配当されている漢字を読むこと。また、第 1 学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第 2 学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。</p>	<p>(イ) 第 3 学年及び第 4 学年の各学年においては、学年別漢字配当表の当該学年までに配当されている漢字を読むこと。また、当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、当該学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。</p>	<p>(ア) 第 5 学年及び第 6 学年の各学年においては、学年別漢字配当表の当該学年までに配当されている漢字を読むこと。また、当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、当該学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。</p>

書写に関する事項

この事項は、(1)ウの「文字に関する事項」の指導や、「B書くこと」の領域の指導と緊密に関連する。文字のまとまった学習は、小学校入学を期に始まる。文字を書く基礎となる「姿勢」、「筆記具の持ち方」、「点画や一文字の書き方」、「筆順」などの事項から、「文字の集まり(文字群)の書き方」に関する事項へ、さらに、「目的に応じた書き方」に関する事項へと系統的に指導し、日常生活や学習活動に生かすことのできる書写の能力を育成することが重要となる。

各学年の事項は、次のとおりである。

<p>第 1 学年及び第 2 学年</p> <p>ア 姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、文字の形に注意しながら、丁寧に書くこと。</p> <p>イ 点画の長短や方向、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書くこと。</p> <p>第 3 学年及び第 4 学年</p> <p>ア 文字の組立て方を理解し、形を整えて書くこと。</p> <p>イ 漢字や仮名の大きさ、配列に注意して書くこと。</p> <p>ウ 点画の種類を理解するとともに、毛筆を使用して筆圧などに注意して書くこと。</p>

第5学年及び第6学年

- ア 用紙全体との関係に注意し、文字の大きさや配列などを決めるとともに、書く速さを意識して書くこと。
- イ 目的に応じて使用する筆記具を選び、その特徴を生かして書くこと。
- ウ 毛筆を使用して、穂先の動きと点画のつながりを意識して書くこと。

第1学年及び第2学年では、「姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、文字の形に注意しながら、丁寧に書くこと。」と「点画の長短や方向、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書くこと。」が重要な事項として取り上げられている。第3学年及び第4学年では、「文字の組立て方を理解し、形を整えて書くこと。」と「漢字や仮名の大きさ、配列に注意して書くこと。」が取り上げられている。こまでは、読みやすい整った文字を書くことに重点が置かれているといえる。5学年及び第6学年には、「書く速さを意識して書くこと」、「目的に応じて使用する筆記具を選び、その特徴を生かして書くこと」が明記されており、「速度」に言及している。これらのことから、国語科における書字指導の目的が「速度」と「読みやすさ」におかれていることが理解できる。

3. 弱視児童生徒への書字指導

それでは、弱視児童生徒の文字指導について、特別支援教育の観点からはどのような方針が示されているのであろうか。現在の特別支援学校学習指導要領は、大綱的な記述となっており、弱視児童生徒の文字指導について詳細な記述がない。そこで、障害種別に編集されていた最後の平成4年版の特殊教育諸学校学習指導要領解説盲学校編にあたってみると、弱視児の文字指導に関する留意事項が次のように記述されている。

弱視児童の視覚障害の状態は、非常に多様であり個人差が大きい。視力の程度が同じくらいであっても、視野の広さ、色覚障害の有無、眼振やまぶしさの有無などによって千差万別である。したがって、「普通の文字の教科書を常用して学習する」ことが適切な児童であるかどうかの判断には、視力の程度が重要な要素とはなるが、それだけではなく、他の視機能障害の状態等も十分考慮しなければならない。

「普通の文字の教科書を常用」ということは、一般の教科書を単にそのまま用いるということだけではなく、各種の弱視レンズを使用して読む場合、拡大文字の教科書に書き直して使用する場合、教材拡大映像設備を活用する場合等のいずれをも含めたものである。また、必要に応じて新出漢字だけを拡大したり、活字の小さい資料や補助教材だけを拡大したりするといった場合をも含めたものである。

弱視児童は漢字の読み書きが困難な場合が多く、文字指導は古くて新しい課題である。これまでの弱視児童の文字指導に関する研究成果には、漢字を部首に分解し、部首に当たる基本漢字を徹底して指導する方法とか、弱視児

の誤字歩傾向を累計的に整理して指導に活かす方法などがあるが、そうした研究成果を活用して指導に当たることは極めて大切なことである。

また、拡大した文字を使用して学習する場合も、次第に文字を縮小していくなどの配慮が必要である。文字の認知能力を高めることは、単に文字の読み書きの能力を伸張させるだけではなく、物の見方を高める能力の基礎学習にもつながる。しかし、指導に当たっては、医学的な立場からの配慮を重視し、視力やその他の視機能の状態等を総合的に把握しておくことが大切である。

なお、いつも丁寧に書かれた楷書体の文字ばかりを見慣れていると、ちょっとしたくせのある文字などが読めなくなってしまうという弊害が生じる場合もある。そこで、文字指導に当たっては、各種の字体や書体に見慣れる、読み慣れるということも指導上大切な留意点である。

こうした弱視児童の教育活動を支えるために、各種の光学機器(近用・遠用の弱視レンズ、教材拡大映像設備など)、大活字の国語辞典や図書類あるいは拡大教材、拡大された資料などを豊富に整備しておくことも忘れてはならない。

ここには、弱視児童生徒への文字指導に関する留意点が簡潔に記されている。特に弱視児童生徒の書字指導については、「漢字を部首に分解し、部首に当たる基本漢字を徹底して指導する方法」や「弱視児の誤字歩傾向を累計的に整理して指導に活かす方法」など、これまでの研究成果を活用して、丁寧に指導に当たることの重要性が指摘されている。

4. 弱視児の書字に関する研究

(1) 心理学的側面からの研究

まず、弱視児の書字に関わって心理学的な側面からのこれまでの研究について整理しておくことにする。

徳田(1988)は、弱視児童生徒の漢字読み書き能力について心理学的に検討し、体系的に整理している。さまざまな観点からの研究を通して、弱視児の読み書きの習得度の結果を以下のようにまとめている。

- ①弱視児と正眼児(本文のママ)の漢字の読み、書きの修得度を比較することによって、弱視児の漢字学習の困難性が明らかになった。特に、3学年配当漢字の学習につまずく傾向が弱視児にみられた。また、弱視児は正眼児に比べて漢字習得度の個人差が大きく、正眼児と同程度か、それ以上の習得度を示す者もみられた。
- ②読み、書きの習得度に対する視力の影響を検討した結果、高学年になるにつれて、最も視力の低い群(0.04以下群)において、漢字学習の困難性が顕著になっている。また、この傾向は読みにおいては、はっきりとしているが、書きでは視力による影響は読みほど明確でなかった。
- ③弱視児の習得度を在籍学校で比較したところ、読み書きとも、盲学校在籍弱視児よりも弱視学級在籍弱視児の方が習得度の高いことが確認された。
- ④眼疾患と読みの習得度の関係では、無虹彩症、白子眼、緑内障、眼球振とうの4疾患群

の平均正答率は、いずれも 86%以上であり、習得度が他の疾患に比べて高かった。それに対して、白内障、黄斑部変性、視神経萎縮の 3 疾患群の平均正答率はどの群も 74%以下であり、低い習得度を示した。

- ⑤書きについては、読みと同様に無紅彩症、白子眼、眼球振とう、緑内障の 4 つの疾患群の平均正答率が 70%以上で、相対的に高い習得度が示された。これに対して、平均正答率 60%以下という相対的に低い習得度が認められたのは、黄斑部変性、屈折異常、視神経萎縮の 3 つの疾患群であった。

徳田の研究は、弱視児が晴眼の児童に比べて漢字学習にさまざまな課題を持っていることを示している。このことについて、徳田 (1988) は「漢字が視覚的な文字であるからにはかならない。新しい漢字を学習する際に果たす視覚的能力の役割は大きい。弱視児も十分に時間をかけ、特別なプログラムによって漢字を学ぶことができれば、新しい漢字を学習する際の視覚的能力の低さからくる不利性を補うことができるであろう」と記している。一方、そうしたことの可能性が高いのは学習する漢字の数が少ない学年のことであり、中学生以降になると、学習すべき漢字の数が急に増加することによって、一字一字についての学習が十分に行われにくくなり、新しい漢字の入力段階で十分な学習が行われないことが原因となって、結果的に漢字を間違ったままで覚え込んでしまうことが多くなる可能性があるという課題点を示している。

弱視児童生徒の多くが漢字の読み書きの学習に課題を持っていることを示唆する研究はその他にも多くある。例えば、藤原(1984)は弱視児の視知覚能力の不十分さが漢字の学習に影響を与えていることを示している。さらに、小柳ら(1969)、鈴木(1985)、小田(1976)は、弱視児の漢字の書写力に関連して、目と手の協応の観点からその困難性を示している。また、弱視児は何らかの眼疾患を有しており、その眼疾患の病態によって読み書きの能率に大きな差が生じることも、多くの研究者によって指摘されている。例えば、黄斑部に病変がある子どもの漢字の習得にはかなり制約があることが指摘されている。(小柳、1965)

(2) 弱視児の書字学習の課題に関する研究

ア. 学習上の物理的制約

小学生は卒業するまでに、1006 字の漢字の読み書きを習得することになっている。

学校教育では、弱視児童生徒とは、視覚等の障害により「眼鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の資格による認識が困難な程度のもの」と定義されているが、視力だけでなく、視野、色覚、眼球運動などの視機能に障害を持つ者も多く、視覚機能はかなり制約を受けている場合もある。こうした視覚に障害があっても、視覚を活用して、いわゆる「準ずる教育課程」で学んでいる子どもの多くは、それぞれの学年に配当されている教育漢字をその学年で学ぶことが原則となっている。前述したこれまでの研究等からも、弱視児童が小学校学習指導要領に示されている漢字を 6 年間で完璧に学ぶということは、大変負荷の高いことであることが理解できる。実際、そのために小学校に在籍する弱視児童は多くの時間を費やしている。以前からすべての教育漢字を丁寧に学習させようとするれば国語科の大部分の時間を漢字指導にあてなければならなくなるという指摘がなされている。(東京教育大学附属盲学校、1971)

イ. 弱視児における書字学習の困難点とその要因

広島大学実践教育研究会の研究グループは、視覚障害教育に関する学会誌、研究会誌、学校の紀要等から、85編の文献からなる「漢字指導に関する文献一覧」を作成して、それらの文献に記載されている内容を整理している（筒井ら、1984）。具体的には、各々の文献の結論部分を、その内容に従って、「読みの特徴」、「書きの特徴」、「読みの指導法」、「書きの指導法」の4項目に分類し、概要をつけて年代順に整理したということであるが、これらの文献の内容を分類したところ、弱視児における漢字の書き誤りに関しては、以下のような指摘が多くなされていること明らかにしている。

「点画の過不足」

「はねができない」

「はらいやとめができない」

「突き出ないところが突き出ている」

特に、「点画の過不足」を指摘する文献が多かったという。

葉袋（2004）も、弱視児の漢字指導に関する文献の分析を通して、その課題点を整理した。多くの文献が指摘しているのは以下の5点だったという。

- ①書字の基本動作の未習得（運筆・筆順等）
- ②細部にわたる識別の困難性（点画・遺筆の不正確、接筆の間違い、バランスの悪さ）
- ③不正確な認識に基づく書写行動（同音異字）
- ④時間・姿勢・教材についての問題
- ⑤フィードバックの得にくさ

また、小林（1983）は、弱視児の書きについて、一般的に「全体のバランスがとれないこと」や「弱視児の書く文字の線にはのびやかさが少ないという傾向があること」などの問題点があることを指摘している。

全体のバランスがとれないとは、一字一字の文字の部分（部首）のつりあいごとれていないことや文字が傾いてしまう傾向があること、文章全体の流れの中で中心線が揺れてしまうことなどを含めているといった全体的傾向のことをいっている。弱視児の書く文字の線にはのびやかさが少ないということは、線が細かくふるえていたり、かたい直線になってしまっていたりすることを示している。

さらに、小林（1983）は、筆記用具の筆先がよく見えていないため、起筆や終筆に余分なヒゲのようなものが付いてしまうことも少なくないということや、点画が外れている、二重書きの線がある、不要な突出部分ができてしまうといった傾向も指摘している。さらに、明らかに文字を間違えて覚えてしまっている誤字の傾向も見られ、例えば本来ひと続きに書くべき線が途中で切れている、分けて書かなければならない点画が続いている、字画が多くなっている、点が落ちてしまっているなどの書き誤りがある場合も認められるという。

日本弱視教育研究会が編集発行している「弱視教育」には、さまざまな実践が報告されているが、例えば、佐藤、永林（1980）は、次のような事例を報告している。

- ・「朝」の字など月がなかなか書けない。「月という字だよ」というと、すらすら書けた。
- ・画数が少なくて読める字はきちんと書くが、画数が多くて読めない字を書かせると、例えば「感」をいくつかのまとまり分けて別の文字として書いてしまう。
- ・記憶にある字はなんとか書くが、まだ習っていない記憶にない文字はなかなか書き始め

ない。

・筆順を知らない「璽」「薦」を書かせたところ、苦勞しても書く児童もいるが、最初から書けない、どこから書いてよいか分らないとあきらめるものが多い。

ただし、小林（1984）が指摘しているように、これらは弱視児の一般的な傾向や問題点であって、すべての弱視児がそうだとしたことではないことに留意しなければならない。弱視児童生徒は一人一人違った眼疾や見え方をしており、書字についても、一人一人その問題点や傾向が異なっているからである。

ウ. 書字は最低限にして、読む力や正確に漢字選択できる力の育成を重視する立場

道村（2004）は、単一障害の4名、2名が弱視のクラスで小学4年生を担当して、弱視児の漢字学習の困維さを痛感したという。弱視児のうち一人は0.2の強度近視で視力自体にはそれほど問題はなく、一人は片眼で視力0.04、視野狭窄があり、目を近づけて細かい部分まで判別できる程度であった。両者とも漢字学習に苦手意識があり、正確な部品を覚えにくかったという。瞬時の判別も困難で、見本を見ての書字では線が抜けたり何となく似ているが形が正確ではなかったりすることが多く、新出漢字を丁寧に書き、その場で覚えたとしても、すぐに忘れてしまう。何度復習しても覚えきれない場合が非常に多い。これからは、直筆で書く必要度が薄れ、PC機器での文字処理が必須条件となってきた社会状況から、本人を苦しめる書く作業は最小限にとどめ、読む力、正確な漢字選択できる力を育てる方向での指導に重点が置かれてよいのではないかと主張している。一つの問題提起だといえる。

エ. 書字指導の実践に関する報告

弱視児童に対する書字指導の実践については、「弱視教育」誌等で、様々な報告がなされていることを前述したが、それらに掲載されている実践報告を整理した筒井等（1984）は、論文数の多い割には類似した内容が多いこと、明確な課題解決や指導法の改善にまで到らない報告が多いこと、長期的な実践報告ではなく短期的な調査や指導のレベルに留まっている報告が多いこと、従って類似した課題点の指摘や改善の提案が繰り返されていることなどを指摘している。

こうした批判的な視点から計画的な取組を実践した広島大学実践教育研究会の報告を紹介しておきたい。筒井等（1984）は、視覚障害教育に関する学会誌、研究会誌、学校の紀要等から、85編の文献からなる「漢字指導に関する文献一覧」を作成して、それらの文献に記載されている内容を整理した。具体的には、各々の文献の結論部分を、その内容に従って、「読みの特徴」、「書きの特徴」、「読みの指導法」、「書きの指導法」の4項目に分類し、概要をつけて年代順に整理した。漢字の書き誤りに関しても、これらの文献の内容を分類した。その結果として、弱視児の書字では、「点画の過不足」、「はねができない」、「はらいやとめができない」、「突き出ないところが突き出ている」等の指摘が多くなされていること明らかにしている。特に、「点画の過不足」を指摘する文献が多かったという。

また、こうした課題について、弱視児の漢字指導に関する多く実践報告は、弱視児の書き誤りの原因を手本の字がよく見えないために、正確な字形が覚えられないことに求めているという。つまり「漢字学習時の入力の不正確さ」を問題視しており、漢字の字形が明確に認知されにくいことが弱視児の漢字書き誤りの大きな原因になっていると結論づけていることになる。これに対して、筒井らは、弱視児の漢字書字の困難さについては、入力時の問題としてとらえるよりは、文字として書き表す出力の方に大きな課題があるのでは

ないかという仮説に基づいて、長期的な指導を試みた。普通小学校に在籍している弱視児童を対象としての実践である。対象となる児童はすべて、一般的な漢字指導を受けている。取組は3年間にわたって2次に分けて行われ、第1次の開始時の段階での児童の書字の実態は、「字の正確性」においては、誤りの出現率が晴眼児の3倍近くであった。誤りの項目をみても、「くっついているところが離れている」「はらうところをとめる」「突き出ないところが突き出ている」「偏とつくりの配置が悪い」「点画が長すぎる」等のこれまで指摘されてきている誤りが多く出現していた。弱視児特有の誤りである「起筆や終筆に余分なヒゲのようなものがついている」の出現率も極めて高く、まさに従来の指摘が当てはまっていた。教育実践研究会のグループでは、こうした実態は、一般的な漢字指導という範囲の結論であるとみなし、弱視児に適した指導を行った後にも、こうした誤りが依然として残るかどうかを実践によって検証した。その結果、長期間にわたって漢字の徹底指導することによって、「文字の正確性」を改善することはできたことを報告している。一方、弱視児の大きな課題の一つとされている「字のバランス」については、改善が容易ではない課題であることを指摘している。しかしながら、3年にわたる実践計画の最終段階では、「字の正確性」、「字のバランス」ともに晴眼児と同じレベルにまで高めることができたという。こうした取組から、従来から弱視児の書字指導は困難であるという指摘は、「弱視児に特別の配慮をした指導をしない場合は」という条件付きであって、弱視児の漢字書字技術も指導の仕方次第で晴眼児と同等のレベルまで達し得ると結論づけ、弱視児の知覚特性を考慮した計画的な指導の重要性を主張している。その後も同グループは取組を継続し、小学部段階における弱視児に適した指導の特質として、「見やすい環境の整備」、「適切な教材提示」、「漢字の知識特性に関する基礎の形成」、「部首中心の指導」等の諸点を整理している。それらは中野ら（1990）によって報告されている。

小学校段階で当該学年の漢字を習得できずに、中高等部になっても漢字に困難を覚えている弱視生徒は多い。葉袋（2004）は、知的には障害はないが、このような学年相応の漢字の習得がなされて来ずに漢字に困難を覚えている高等部弱視生徒に対し、再学習中心の漢字指導実践を試みて報告している。そこでは、教材には、パソコン・ペンタブレット等を用い、書字動作をはっきりと見せ、その場ですぐにフィードバックできる環境を設定して、筆順・形成パーツ・音訓・意味・熟語を中心に指導し、漢字の出力時における類推能力の向上をはかった。指導による効果として、漢字の観察能力の向上、習得漢字数の増加、筆順・運筆への気配り等が、指導の般化として、学級日誌やノートでの漢字書字率の増加が認められたという。以下にその配慮の概要を記す。

- ①初見時の見やすさとして、視覚的要因へ配慮し、細部までじっくり観察させることに重点を置いた。
- ②作業量の制限として、視覚的要因・時間・姿勢の困難点に対して配慮した。
- ③部首・パーツ中心指導として、細部にわたる識別の困難へ対応して、漢字を部首に分解し、その組み合わせを指導すること、複合的な漢字は、含まれているパーツから先に指導することに留意した。基本事項を指導することで類推能力の向上にも配慮した。
- ④筆順の基礎では、書字の基本動作の未習得、すなわち、漢字を絵としてとらえて再生することに課題があると捉え、それを改善するために、即時に効果的にフィードバックさせることによって、筆順・運筆方向の確認をうながすよう留意した。
- ⑤その他の配慮としては、語彙の少なさに対してはさまざまな言葉と漢字の意味を結びつ

けた指導を行い、楽しみながら学習できるよう配慮した。

以上のような取組の結果、書字の向上が見られたことを報告している。

土屋（2008）によると、視知覚認知の課題を有する児童は、学習上の問題から漢字等の書字に困難を示す場合が多い。視知覚認知の問題は、漢字細部に注意が行かない、画毎にうまく分解できない、部首の位置関係を間違え、書字運動に苦勞を要する等として生じている場合が多い。視知覚認知のトレーニングとは別に、視知覚認知への負荷の少ない漢字書字の練習方法を教育相談での実践を中心に模索し、蓄積してきており、その成果の一つとして、漢字を部首または画に分解し認知しやすくしたり分解したりしたものを、教師もしくは児童が命名するという聴覚的な情報も取り入れて、視覚的情報だけに依存しない学習方法の実践を報告している。具体的には、漢字分解表を見て声に出して読みながら書いていく学習法である。日曜日の「曜」のように、画数が多い漢字でも、「日を書いて→ヨットのヨをふたつ書いて→カタカナのイを書いて→なべぶた書いて→たてぼう書いて→よこ3つ」と部品を唱えながら書いていくというものである。これにより学習効率が上がり、また漢字学習への抵抗感もなく取り組むことができたことが報告されている。対象児は、この要領で一文字一文字確実に漢字を書き覚えることができ、第1学年が終了する時期には、当該学年の漢字の大半が書けるようになったという。

同様の実践を佐藤と永林（1980）も報告している。例えば、「璽」という漢字について、ことばで「一書いて、ハかいて、円（えん）がまえ書いて、たてぼう書いて、メ四つ、下に玉を書く」のように説明すると、書字の苦手な弱視児童もすらすら書き始めたという。書いた後で感想を聞くと「思ったより楽な漢字だった」という答えが帰ってきたという。これらの取組から筆順は、弱視児であるとないとを問わず必要な条件で、特に弱視児の場合は、画数の多い漢字やどこから書き始めてよいか分らない漢字には、筆順は大切な要素であり、その場合、言語情報で支援することが有効であることを報告している。

佐々木は、空書に関する研究（佐々木、1984；佐々木・渡辺、1983）を通じて、空書が漢字文化圏に特有の行為であること、空書行動は日本人の成人のほぼ全員に出現すること、空書行動は、意味記憶からの漢字想起を促進することなどを明らかにした。これは漢字学習における書く行為、つまり筋運動感覚の重要性を示している。佐々木・梅原（1986）は全盲児童にも健常の児童と同じ書字法で漢字書字作業を課し、その効果を検証した。その結果は、全盲児童の漢字書字の可能性を強く支持するものであった。では、弱視児童の場合はどうか。曲淵・石川（1975）は、小学校弱視学級在籍児4名に漢字を「見て、触れる」という方法で学習させ、「見るだけ」の場合と比較した。その結果、視覚と触覚双方を活用した方が字形の再生率が高かったという。

5. 弱視児の書字指導での配慮事項－先行研究から

これまで紹介してきた、小林（1983）、筒井他（1984）、葉袋（2004）等の報告を整理すると、弱視児童の書字指導における基本的な配慮事項を以下のようにまとめることができた。

（1）大きな字から小さな字へ

文字指導においては、大きな文字から小さな文字へという指導が原則である。弱視児のための特別な方策ではなく、毛筆習字などでは古くから言われていた方法である。小林（1983）は弱視児が、とにかく文字を小さく書く傾向がある事を指摘しており、できるだけ多くの機会をつかって大きな文字書かせるようにすることがまず必要だと記している。文

章の書き取りなどでは、最初はマス目の大きな原稿用紙に書かせ、次に普通の原稿用紙に書かせる。さらに小さ目のマスの原稿用紙へと移行し、便箋にも書かせる、最後に白紙に書かせる。縦書きだけでなく、横書きもやらせる。文字の大きさや筆記用具などに変化をもたせればいろいろと工夫できるという。

（２）部首やパーツの学習を重視

細部にわたる識別の困難な弱視児が複雑な字形の文字の習得を支援するためには、複合的な漢字を部首やさらに細部のパーツに分解し、その組み合わせで覚えていくことの有効性について、これまでに紹介してきた。それにより、既知の漢字の体系化をはかったり、部首により漢字を整理して、類推力をつけたりすることもできる。

また、漢字をパーツで覚えることにより、基本事項を学習することで複雑な漢字の構成も理解しやすくなっていく。

（３）筆順と口唱を重視

佐藤と永林（1980）や土屋（2008）の報告が示しているように、筆順は、弱視児の漢字学習にとっても大変重要である。特に、画数の多い漢字や起筆のわかりにくい漢字には、筆順は大切な要素となる。その場合、大事なことは、視覚イメージのみで筆順を覚えるのではなく、言語情報を効果的に活用することがポイントとなるということである。言葉で唱えながら覚えることにより、間違いが減り、子どもの負担も減じるという効果が示されている。薬袋（2008）は、書字の基本動作の未習得、すなわち、漢字を絵としてとらえている場合、それを改善するために筆順そのもの、特に筆順の中でも一画の中の起筆から終筆までの動画記録・再生により、即時にフィードバックすることによって、筆順・運筆方向の確認を効果的に促すことができたことも報告している。

（４）字形のバランスへの配慮を

字形のバランスを取って文字を書くことは、弱視児にとっては容易ではないことが報告されている（筒井、1984 他）。

小林（1999）は、その対応の一つとして漢字全体の形をよく調べさせることの重要性を指摘している。押木ほか（2004）は、小学生、中学生、大学生を対象とした研究であるが、被験者が書いた字と手本の字を、それぞれの概形（文字を図形としたときのおおまなか形）で比較し、その一致率で、書字文字のバランスを評価した結果、小学生の段階では、学年進行とともに字形の表現力が向上することを明らかにしている。その原因の一つとして、硬筆による書写学習の効果をあげている。この研究からバランスのある文字を書くためには、概形を意識させることの意義が示唆される。しかし、読みやすい文字としては、漢字の構成要素である部首等が正確に書けていることが基本である。まずは、部首等のパーツを丹念に指導し、その上にバランスを考慮していくべきであろう。

小林（1999）は、さらに、つまずきやすい点画の切れ続きに留意させること、基準線を利用して字形を整えることも効果的な一つの方法だとしている。

（５）書きの活動を豊かに

書字は経験なくして向上しない。小林（1983）は、学校生活全体の中で、書きの場面をできるだけ豊富に用意することを主張している。学校行事や日常生活においても、弱視児の活躍できる書きの訓練場面は意外と多い。①全体のバランスを考えて、②のびのびとした線で、③中に線をそろえて書かせるということに留意して書字活動に取り組みせることが求められるとしている。

(6) 本人の自覚を促すことも大事

小林(1983)は、指導者側の非常に重要な配慮事項として、弱視児に自覚を促すことを取り上げている。書字において、点を落としやすいといった一人一人のクセを本人に自覚させるということである。特に文字の線にのびやかさが無い場合などは、弱視児自身がその気になって普段から努力しない限りなかなか効果はあがらないということである。

(7) 語彙等を豊かに

葉袋(1983)は、語彙の少なさに対してはさまざまな言葉と漢字の意味を結びつけた指導を行い、また、必要に応じ、習字・トランプ等様々な方法での指導を行うこと、楽しみながら学習できるよう配慮したことが効果的であったことを報告している。

小林(1983)は、漢字の字源や構成の面白さを踏まえて、漢字に興味・関心を持たせ売ること、漢字の学習に意欲を持たせる一つの方法であると指摘している。これは弱視教育に限ったことではないが、象形・指事・会意・形声・仮借・転注という「六書」と呼ばれる漢字の字源や構成原理を知ることにより、その面白さに気づくことができれば、漢字学習が充実していくことが期待できる。

(8) 丁寧な指導を

文字の正確な表記を晴眼児と遜色ないまでに身につけさせたという筒井等(1984)の実践は興味深い。学校教育の場ではなく大学生等が中心メンバーの研究会として実践されたものである。毎週日曜日に約30分間、各対象児に1名ずつ学生等の指導者がつく個別指導で行われた。しかも、学生たちは、「点画の過不足」が出現することは、それ自体指導者の恥であると教えられて指導にあたっていたという。指導者としての学生が如何に必死になって指導に当たっていたか想像できる。その実践は3年間続けられた。小学校や中学校において一人の教員が多数の児童生徒を抱える状況の中でどこまでできるかは定かではないが、できる限りきめ細やかに指導し、丁寧な評価をしていくことの重要性を、この報告は改めて思い知らせてくれる。

(9) 練習量はほどほどに

葉袋(2004)は、何度もむやみに練習することは、かえって逆効果であることを指摘している。丁寧に観察し、注意深く数回練習することで、じっと見ていると疲れるという視覚的要因をもつ弱視児の負担を軽減するよう配慮することができる。また、やみくもな練習により間違っただけの学習を積み重ねることでその間違いを定着させてしまうことも避けられる。ただし、学習内容を定着するためには最低限の経験の積み重ね、つまり、練習が必要であり、そのことにも留意する必要がある、バランスを考慮していくことが求められる。

練習量への配慮は、疲労への対応にも関連している。効率的に指導することで疲労を少なくすることや姿勢の保持等にも合わせて配慮する必要がある。

(10) 触運動知覚の活用を

佐々木・梅原(1986)の全盲児童への書字指導、曲淵・石川(1975)の弱視児童への「見て、触れる」方法による書字指導の結果は、漢字の初期学習において、視覚だけに依存するのではなく、触覚や筋運動感覚も合わせて活用することが有効であることを示している。書字学習における触運動知覚の積極的な活用が期待される。

6. まとめ

弱視児の書字指導のあり方について検討するために、小学校段階での書字指導について学習指導要領での対応、これまでの弱視教育に関する研究や実践について概観してきた。

弱視児童生徒は、基本的に小学校学習指導要領、中学校学習指導要領に基づいて各教科を学んでいる。漢字の学習においても、視覚障害のない児童生徒と同じ内容を学習することになっている。学習指導要領での対応からは、弱視児童生徒の負担が非常に大きい事が確認できた。弱視児童生徒への漢字指導を行う際には、様々な工夫や配慮が必要であることが理解できる。

これまでの弱視児童生徒の書字指導に関する研究や実践報告についても概観したが、その内容から、弱視児への書字指導に際して適切な配慮や工夫をするために留意すべき点を整理した。具体的書字指導の内容については、大きな字から小さな字へと移行させていくこと、部首やパーツの学習を重視すること、口唱で覚えることが筆順を確かなものにする事、字形のバランスへの配慮が必要であること、より丁寧な指導が有効であること、疲労などの観点から練習量はほどほどにしたほうがよいこと、触運動知覚の併用により学習効果が上がる事、本人の自覚を促すことが重要であること、書きの活動内容を豊かにすること、語彙等を豊かにすることの10項目に整理することができた。すでに弱視教育の中では共通理解されていることも多く含まれているが、改めて、弱視児童生徒にとっては、書字学習が大変負担になっていることが確認できた。しかし、ここで整理した内容は、初期学習の段階からこれらを適切に積み重ねていくことにより、その負担は軽減されるとともに、自他に読みやすい書字能力を身につけていく可能性が広がっていくこと示唆するものでもある。実際の学習活動の中で活かしていくことが期待される。

文 献

- 香川邦生・千田耕基編（2009）小・中学校における視力の弱い子どもの学習支援—通常の学級を担当される先生方のために．教育出版．
- 小林一弘（1983）弱視児の読み書きの指導，弱視教育，21，3，68—70．
- 小柳恭治，大森寿枝，関芳夫，前東孝儀，柿原哲子（1969）：弱視児の書写力とその訓練効果，弱視教育，7，2，2—23．
- 小柳昭代（1965）弱視児童生徒の誤字の実態，北海道旭川盲学校紀要 X，149—161．
- 曲淵信彦（1975）低視力児における漢字指導法についての一考察，弱視教育，13（1），10—14．
- 曲淵信彦・石川美根子（1975）低視力児における漢字指導法についての一考察—「見ただけ」と「見て，触れる」場合の学習効果の差異について—，弱視教育13（1），10—14．
- 道村静江（2004）弱視者の漢字学習および点字と墨字の使い分け指導．弱視教育，42，（1），1—7．
- 中野紀美子他（1984）小学校における弱視児の教科指導，弱視教育，22，3，62—72．
- 中野紀美子・千田純子・筒井いづみ・上野靖子・五十嵐信敬（1990）小学校における弱視児の教科指導に関する実践的研究（6）—Ⅲ—②弱視児の漢字書写技術指導の方法—．弱視教育，28（3），1—12．
- 大川原潔・香川邦生・瀬尾政雄・鈴木篤・千田耕基編（1999）視力の弱い子どもの理解と支援．教育出版．
- 押木・小川・柳井（2003），概形特徴を用いた字形認識と書字能力の変化に関する分析的研究，書写書道教育研究18，1—10，
- 押木秀樹，清水陽一郎（2007）書字動作に関する基礎的研究．書写書道教育研究.21，48—57．
- 佐々木正人（1984a）「空書」行動の発達—その出現年齢と機能の分化—，教育心理学研究，32，1，34—43．
- 佐々木正人（1984b）漢字を科学する，海保博之編，有斐閣，東京．
- 佐藤，永林（1980）福島県盲学校および小学校弱視学級児童生徒の文字読み書きの実態と効果的指導 弱視教育. 19，（3），21—32．
- 下村昇編（2004）となえて書く漢字練習ノート 小学1年生．偕成社．
- 筒井いづみ，千田純子，吉岡明子，岩田ゆかり，泉谷教子，中野紀美子，上野靖子，五十嵐信敬（1984）小学校における弱視児の教科指導に関する実践的研究（5）—Ⅲ—①弱視児の漢字書字技術—
- 土屋勝広（2008）視知覚認知に課題のある児童の漢字の指導について．弱視教育 46（2），10—15，
- 東京教育大学附属盲学校小学部弱視教育研究サークル（1971）弱視児の漢字書字能力．筑波大学附属盲学校研究紀要，5，85—100．