

知的障害特別支援学級で求められる漢字教材の仕様 —マス・文字の大きさを中心とした資料—

河村 優詞

日本大学大学院総合社会情報研究科

Ideal Kanji Teaching Materials for Elementary School Special Support Classes for Children with Intellectual Disabilities

- Focusing on Sizes of Squares for Writing and Character Sizes for Reading -

KAWAMURA Masashi

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

Kanji teaching materials used in special support classes for intellectual Disabilities children in elementary schools were investigated. An E-mail questionnaire survey was conducted with teachers in special support classes (N =110). The survey inquired about school grade, Kanji learning level, ideal size of squares for writing Kanji characters and the ideal size for characters in example sentences. Many respondents stated the size of squares should be larger than that recommended for Kanji notes used in each grade. It is concluded that Kanji teaching materials with larger squares for writing and larger letters are required for special support classes.

1.はじめに

河村(2017a)では小学校知的障害特別支援学級(以下、特別支援学級)向け漢字教材の不足が指摘されており、研究の推進とそれに基づく教材開発が必要である。

河村(2017b)では特別支援学級向けの漢字教材を開発する際に配慮すべきガイドラインが試作されているが、その中で「適切な教材のサイズ」という項目があり、紙面・マス・文字の大きさや、行間の広さを適切に調整すべきである旨が示されている。松崎・山海・小田・呉・竹内(2011)では、知的障害者への情報提供において配慮すべき点が研究されており、通常よりも大きい文字の大きさにするべき旨が示されている。また、視知覚発達検査(Frostig, Lefever & Whittlesey, 1966)の検査項目において、狭く限定された空間に筆記することは高度な課題として位置づけられており、小さい文字を筆記することは目と手の協応等、様々な視知覚認知能力を要求する課題であると考えられる。以上のことから知的障害児向け

の漢字教材では、マスや文字の大きさが大きいことが望ましい可能性がある。

また、小学校低学年の教科書では文中の単語の判別を容易にする等の目的で「分かち書き」と呼ばれる文節ごとにスペースを空ける表記法が取られているが、2年生後半から教科書における分かち書きはされなくなっていく。しかし、知的障害児においてどの程度の学年の教材まで分かち書きが必要であるかは不明であり、教材開発に先立つ資料が必要である。

以上のように、特別支援学級向けの漢字教材ではマスや文字の大きさ、分かち書きの有無等への配慮が求められる。しかし、これまでに実施された特別支援学級における漢字指導の実態調査(河村, 2018a)では、マスの大きさなどの詳細な教材の仕様に関して調査がなされていない。

そこで、教材開発に先立って以下のような資料を収集する目的で、特別支援学級担任を対象に調査を実施した。

- (1)どの程度のマスの大きさが適切か。
- (2)例文等はどの程度の文字の大きさが適切か。
- (3)分かち書きはどの程度の学年まで必要か。

2.方法

2.1 対象

特別支援学級を設置している全国の公立小学校のうち、インターネット上でEメールアドレスを公表している小学校1476校を選出し、各校の担任1名を対象とした。自治体数は110地域であった。ただし、河村(2018a, 2018b)で調査対象とした自治体の小学校は教師の負担に配慮して除外した。

2.2 調査時期

2017年8月初旬から8月末までであった。

2.3 調査依頼および回収の方法

調査はEメールにて依頼し、実施した。調査用紙はEメールにて回収した。

2.4 調査内容

調査内容は以下の通りであった。

- (1)基礎データ: 学校名, 年齢, 教職経験年数, 特別支援学級経験年数, 国語の指導を担当する児童数, その中で漢字指導を実施している児童数の記入を求めた。
- (2)各児童の基礎データ: 個々の児童について、在籍学年、現在学習中の漢字の配当学年、視覚障害の有無と種類の記入を求めた。
- (3)適切なマスの大きさ: 個々の児童について、無理なく漢字を書ける適切なマスのサイズ(mm)の、最小と最大の大きさを記入するよう求めた。なお、5～60mmのマスのサンプルを5mm刻みで用意し、サンプルを参照しながら回答するよう求めた。
- (4)適切な文字の大きさ: 個々の児童について、無理なく読める適切な文字のサイズ(pt)の、最小と最大の大きさを記入するよう求めた。なお、12～28ptの文字のサンプルを2pt刻みで用意し、サンプルを参照しながら回答するよう求めた。
- (5)分かち書きの要否: 個々の児童について、教材に分かち書きが必要か否かの回答を求めた。
- (6)自由記述: 漢字教材に関して、任意に自由記述を求めた。

3.結果

3.1 回答数

教師110名から回収でき、有効回答率は7.5%であった。児童393名分の回答を得た。

3.2 回答者となった担任

平均年齢は43.9歳、標準偏差は12.0歳であった。教職経験年数は平均19.2年、標準偏差は13.3年であった。特別支援学級経験年数は平均9.0年、標準偏差は10.1年であった。

3.3 担当する児童数

国語の指導を担当する児童は平均3.9人、標準偏差は2.0人であった。その内漢字指導を実施している人数は平均3.2人、標準偏差は2.1人であった。

3.4 適切なマスの大きさ

以下、マスと文字の大きさに関する結果は平均値で示す。在籍学年別では、適切なマスの大きさの最大値は1年生から順に46.7、37.7、34.3、36.4、28.7、27.8mmであった。最小値は1年生から順に27.0、21.6、20.5、20.9、17.6、17.4mmであった(図1)。

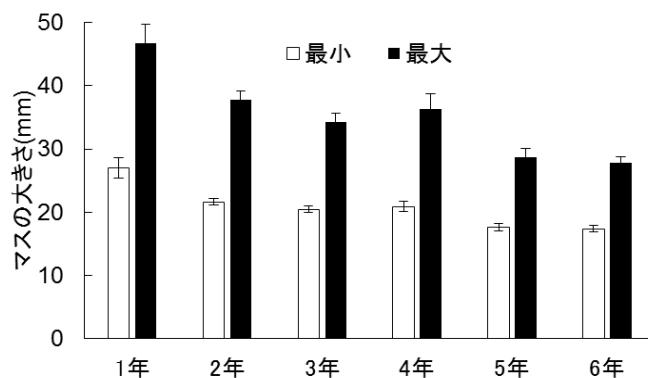


図1 在籍学年別 マスの大きさ

現在学習している漢字の配当学年別では、適切なマスの大きさの最大値は1年配当から順に37.6、35.4、30.0、31.8、24.3、28.7mmであった。最小値は1年配当から順に23.5、20.6、18.8、16.9、15.7、16.9mmであった(図2)。尚、複数の配当学年にまたがって漢字を学習している場合は一番下の学年を適用した。

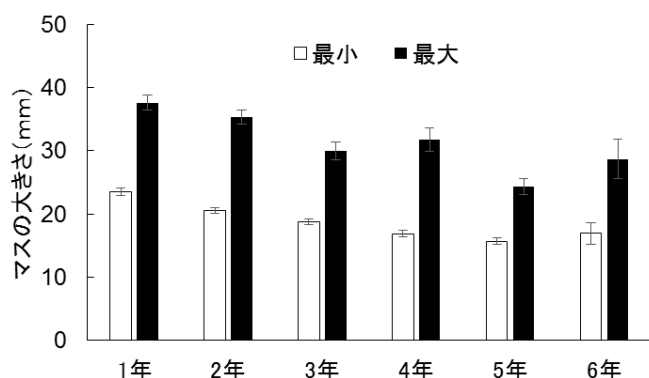


図2 配当学年別 マスの大きさ

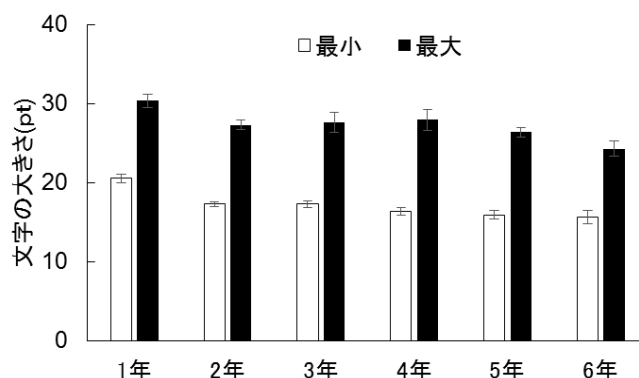


図4 配当学年別 文字の大きさ

3.5 適切な文字の大きさ

在籍学年別では、適切な文字の大きさの最大値は1年生から順に、32.8、29.2、28.0、27.9、26.7、26.7ptであった。最小値は1年生から順に19.9、18.5、18.3、18.7、17.1、15.7ptであった(図3)。

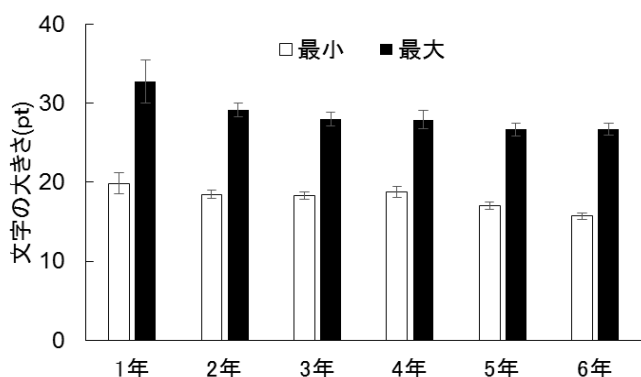


図3 在籍学年別 文字の大きさ

現在学習している漢字の配当学年別では、適切な文字の大きさの最大値は1年配当から順に30.3、27.3、27.6、28.0、26.3、24.2ptであった。最小値は1年配当から順に20.5、17.3、17.3、16.3、15.9、15.6ptであった(図4)。尚、複数の配当学年にまたがって漢字を学習している場合は一番下の学年を適用した。

3.6 分かち書きの要否

在籍学年ごとでは、分かち書きが必要な割合は1年生から順に81.3、57.1、48.8、46.2、44.3、29.7%であった(図5)。

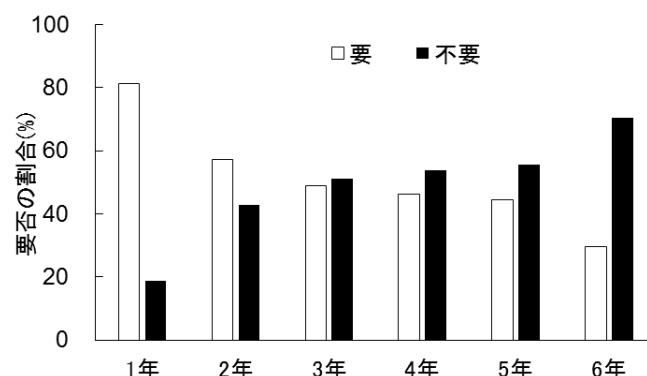


図5 在籍学年と分かち書き

現在学習している漢字の配当学年ごとでは、分かち書きが必要な割合は1年配当から順に74.7、48.3、35.4、31.9、19.4、21.1%であった(図6)。

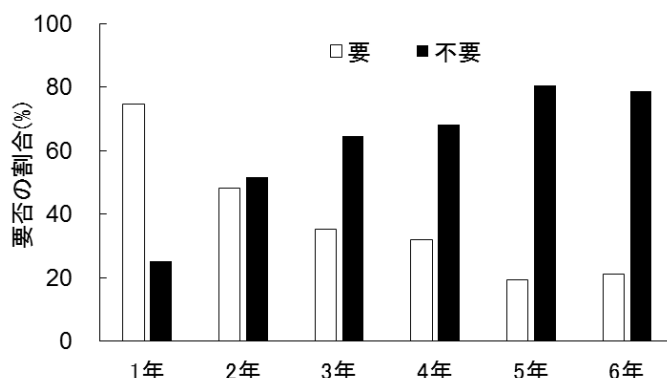


図6 配当学年と分かち書き

3.6 視覚障害について

視覚障害に関する記述は14人であった。障害種の記入がなく、「あり」のみの回答であった児童が5人、弱視が5人(内1人は斜視を兼ねる)、斜視は3人、眼振と色覚障害が各1人ずつであった。表1に参考として弱視児のデータを示した。

表1 弱視児5名のデータ

在籍学年	2	4	4	5	6
配当学年	2	3	1	2	4
障害	弱視 斜視	弱視	弱視	弱視	弱視
マス	20~30	25~30	25~30	20~25	15~20
文字	20~26	24~28	22~28	22~28	18~28
分かち書き	要	要	要	要	不要

3.7 自由記述

56件の回答を得た。特定の商品を推奨する回答等は除外し、教材や指導に関連する回答を表2に抜き出した。

4. 考察

在籍学年、配当学年が高学年になるに従ってマスや文字の大きさは小さくなっていく傾向があった。しかし小学生向けの漢字ノートで推奨されているマスの大きさ(表3)と比較すると、より大きいマスが適切であると考えられる。Waggoner, LaNunziata, Hill & Cooper(1981)や Hill, Graadden, Porter & Cooper(1982)では、定型発達児童と幼児を対象にアルファベットを材料とした実験がなされ、文字を書く行の幅が広い方が、より書字が正確であったことが報告されている。また、塩坪・中山・池・柴田(1998)では7~20mmのマスの大きさで第1・3・6学年の定型発達児に仮名の書字をさせる実験がなされたが、小さいマスであるほどはみ出しが多くなった。このようなことから、正確な書字を促すためには大きなマスの漢字教材を用いることが望ましいだろう。例文の文字も大きい物が好まれる傾向があり、1年生在籍および1年配当の最大値では30ptを超えていたことから、これらの要望を反映し、大きなマス・文字の漢字教材

を作成する必要があるだろう。

分かち書きは小学校通常学級の国語科の教科書では2年生後半から無くなっていく。しかし本調査では、分かち書きが必要との回答が在籍学年3年生以降にも多く見られ、配当学年別でも分かち書きの不要な児童は3年配当の時点で6割程度に留まった。従って、特別支援学級向けの漢字教材では分かち書きを無くすタイミングを通常学級用教材よりも遅らせるべきであろう。

自由記述欄には教材への要望に関する回答が数多く存在した(以下の番号は表2と対応する)。実態に応じた教材を選べること(2,3)、マスや文字のサイズが適切であること(3,5,11,14,15,16,21,25,26)、配当学年ごとではなく難度や必要性等に応じた順番で学べること(3,6,8,19)、漢字の構成要素を意識できること(7,17,20,28)、学習量や刺激量が少ないこと(9,12,13,14,18,26,27)等が回答者から求められていると考えられた。

表3 ノート会社に推奨されるマスのサイズ (mm)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
最大	22.0	22.0	22.0	17.0	15.0	14.0
最小	17.0	15.0	12.0	11.0	11.0	11.0

※長方形のマスは、短い辺の寸法を採用

※ショウワノート社製ジャポニカ学習帳の漢字練習帳紹介ページ

(http://www.showa-note.co.jp/japonica/kanji_renshu/ : アクセス

2017/11/3)から、2017/10/2許可を受けて引用した。

5. 課題

本研究では教師への調査によって、児童に適していると思われるマスや文字の大きさの特定を試みた。しかし、より厳密を期すならば、児童に対して実験を行って、大きさの影響を測定するべきである。ただし、本研究の自由記述欄における回答の(21)には、マスのサイズが大きすぎて児童が混乱したとの記述がみられた。教師によるマスや文字の大きさの適切性に関する判断は、このような「マスが大きすぎて混乱する」「マスが小さくてはみ出す」等の児童の失敗を観察した経験に基づいている可能性がある。児童の失敗場面を実験的に再現することは倫理的に望

ましくない。また、マスの大きさが字形等に及ぼす影響は小さく、定量的に測定しにくいことがある。例えば小野瀬(1989)では定型発達幼児に対して字を書くマスの大きさが書字技能(字形の正しさ)に及ぼす影響が検証されている。この研究ではマスの大きさが大きい群、小さい群、および大きい物から小さい物へ変化する群の比較がなされているが、明確な差は得られていない。以上のようなことから本研究では質問紙調査を用いている。

有効回答率が、同様に特別支援学級担任を対象とした河村(2018a, 2018b)よりも低い。直接児童の学習の進捗を問う調査であり、さらにEメールを用いたために回答が少なくなった可能性がある。

6. 結論

特別支援学級向けの漢字教材を開発する際には、通常学級向け教材よりも大きなマス、大きな文字とすること、分ち書きは2年生で終わらせずに後続の学年まで残すこと等、通常学級向け教材とは異なる要求事項を反映させた仕様とすべきである。

また、自由記述欄に見られた指導する漢字の順番の調整等の意見については、その有効性を追って検証すべきであろう。

7. 引用文献

- Frostig, M., Lefever, D.W. and Whittlesey, J.R.B. (1966). Administration and scoring manual for the Marianne Frostig developmental test of visual perception. California: Consulting Psychologists Press.
(飯鉢和子・鈴木陽子・茂木茂八 (訳) (1979). フロスティック視知覚発達検査 実施要領と採点法 手引き 尺度修正版 日本文化科学社)
- Hill, D.S., Graadden, M.A., Porter, J.T., & Cooper, J.O. (1982). Variable affecting transition from wide-spaced to normal-spaced paper for manuscript handwriting, *Journal of Educational Research*, 76, 50-53.
- 河村優詞 (2017a). 小学校知的障害特別支援学級における漢字指導 —社会的状況と課題— 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 18(2),

217-225.

- 河村優詞 (2017b). 小学校知的障害特別支援学級向けの漢字教材開発ガイドライン試案—ユニバーサルデザインの観点から— 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 18(3), 303-311.
- 河村優詞 (2018a). 小学校知的障害特別支援学級における漢字指導の実態調査 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 19(2), 133-139.
- 河村優詞 (2018b). 小学校知的障害特別支援学級の指導と授業準備の実態調査 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 19(1), 77-84.
- 松崎貴之・山海正利・小田真幸・呉鴻鎮・竹内望 (2011). 知的障害者にわかりやすく情報提供するためのガイドライン, 北九州市手をつなぐ育成会平成22年度研究開発事業. (URL: <http://www.google.co.jp/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj229XhrJjWAhVGgrwKHcEhArwQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.kitaiku.com%2Ftab%2Fdata%2F16&usq=AFQjCNF6cRsoFuQphwnHouRoJKMMFSSHCOQ> アクセス:2017/9/1)
- 小野瀬雅人 (1989). 視写練習のサイズ要因が書字技能の習得に及ぼす効果 教育心理学研究, 37(2).
- 塩坪いく子・中山温子・池悦子・柴田永子 (1998). 文字の大きさに見る小学生の書字技能 日本教育心理学会総会発表論文集, 40, 109.
- Waggoner, J., LaNunziata, J.R., Hill, D.S., & Cooper, J.O. (1981). Space size and accuracy of kindergarten and first grade students' manuscript handwriting, *Journal of Educational Research*, 74, 182-184.

(Received: December 20, 2018)

(Issued in internet Edition: February 6, 2019)

表 2 自由記述(番号は筆者による、表記等は回答原文と同一)

-
- (1)漢字カード等各学年あると良い。
- (2)特別支援学級用の漢字教材で適切な物がなかなか見つからず、教材不足を感じる。特別支援教育が重要視される中、適切な教材を簡単に選択して使用できる環境が整うことが望まれる。
- (3)漢字教材は、学年別単元別に練習するものが多く使いにくい。生活に必要な漢字から学習できるような教材がもっとあればいいと思います。市販のドリルはマスが小さいので、利用できないものが多く、実態に合わせたプリントを作る手間がかかります。いろいろな実態に合わせた教材があると嬉しいです。
- (4)漢字と日本語を同時に学ぶことができる教材があると嬉しいです。
- (5)大きなマス目のプリントを作ったり、例文を写してあげたりしています。
- (6)学年で区切るよりも、必要度の高い漢字が複数のレベルに分けてあったらどんなに便利だろうと思いますが・・・。
- (7)書き順を意識したものが多く、習得した字のかたまりを意識して覚えさせるような物が少ない。
(例) 「法」 さんずい 土 ム
- (8)よくある漢字教材は、学年に配当されている順に学習するようになっているが、特別支援の子ども達は全学年の漢字を学習することが難しいため、生活の中でよく見かける漢字(案内、県名、調味料名など)を学年に関係なく取り出してあると使いやすい。
- (9)たくさんの練習はできないので、書く量は丁度よいものを選びたいとおもっています。
- (10)漢字の練習に充てる時間が少なく、楽しく学ばせたいがドリル中心になってしまい難しいのが現状である。
- (11)さすが小さいと感じる時があります。
- (12)1つの漢字に、書き順、意味、似た字やでき方々々必要ではあるけれど、情報が多いのではないかと感じている。色もカラフルすぎる気がしている。もっと、シンプルなのが該当児童の実態にはあっているのではないかと感じている。
- (13)読み仮名を書くだけのプリント、漢字を書くだけのプリントがあるといい。
- (14)負担とならない漢字教材は、書く量が適当であること・見やすい字の大きさであることが大切だと感じています。
- (15)市販のものは、マスが小さく文字数が多いので、加減して取り組ませている。
- (16)マスが小さいので、自分で拡大コピーしたり、大きい字で書き直したりしている。
- (17)漢字の偏と旁の色分けがしてあると便利です。
- (18)本学級の児童実態からは、新出漢字の練習プリントの1枚の練習量が多く、児童の意欲を削ぐことがある。
- (19)学年ごとの漢字教材が多いが、「1・2年」「1~3年」「1~4年」というように、実態に応じて学習できるような教材があるとありがたい。
- (20)学年ではなく、偏や旁などに着目した教材や、意味理解につながる教材が身近にあるとよい。
- (21)マスが大きすぎると文字の書き始めから書き終わりまでの位置が分からなくなり混乱してしまう様子で、文字のバランスを取るのが難しいと感じました。
- (22)漢字ドリルでは、下書きの線が2つ目でなくなり、後はマスとリード線だけになる。新出漢字の練習時は、ヒントが少しずつ減っていく形の方が、障がいのある子どもにとっては理解しやすいと思う。
- (23)一年間で学習する漢字ドリルが1冊になっているものが欲しい。(1, 2, 3学期で分冊になっているドリルがほとんどなので)
- (24)筆順が分かりにくい。(図示されたものが、児童にとって分かりにくい)
- (25)学習するときの漢字の印刷が小さい場合が多いです。その為、個別に拡大コピーとする等で対応しています。
- (26)情報量が少なくてもいいので、大きな文字で練習でき、読みを覚えられるような、補助教材や方法が確立されるとありがたいです。
- (27)漢字の成り立ちや絵など、カラフルで一見可愛いものはない方がいい子もいる。
- (28)形で覚えてしまうことがあるので、部首などをパズルのように覚える教材を探している。
-