

# 漢字に苦手意識を持つ小学生に対する 認知カウンセリング：有能感の促進に着目して

中村 涼\*・岡 直樹・外山 智絵・木船 憲幸  
(2010年12月3日受理)

## A cognitive counseling for a child who is weak in kanji: Focusing on competence

Ryo NAKAMURA, Naoki OKA, Chie TOYAMA and Noriyuki KIFUNE

**Abstract.** This paper is a case report for a child who is weak in kanji by cognitive counseling. The first author instructed an elementary school third grader of uncertain PDD in kanji. He could read kanji, but he was weak in writing kanji and he took long time to write kanji. And he had very low competence. So the enhancement of his competence, the instruction of writing a character with the stroke in correct order, and the tip on writing a good balance character were conducted. The result of these instructions, he could write a kanji. And these instructions had improved his competence and motivation. But he does poorly at kanji quiz at school, and he is still far from writing a character with the stroke in correct order. It is necessary for him to another instruction after this.

### はじめに

認知カウンセリングとは、学習や理解などの認知的な問題に関して、「認知カウンセラー」が個別に相談にのり指導や援助を行うものである（市川, 1993）。その方針は、「学習者の自立を促す」ことであり、言い換えればメタ認知を育てることにある（市川, 1998）。

広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センターでは、平成19年度から教育相談室「にこにこルーム」を開設し、地域の児童・生徒、保護者、教育関係者を対象とした相談活動を行っている。教育臨床相談と学習相談の二部門があり、このうち学習相談は認知カウンセリングの手法に基づいて行われている。

本稿では、「にこにこルーム」の学習相談活動で、漢字を書くことに苦手意識を持つ小学校3年生の男児A男に対して、第一著者がカウンセラーとして援助を行った事例について報告する。

### 援助の概要

クライアントについて

本事例のクライアントは、小学校3年生の男児A男である。A男の母親が「にこにこルーム」の教育臨床相談を利用しており、A男は母親の担当カウンセラーの紹介で学習相談にやってきた。

A男は、4歳の時にH市こども療育センターの小児科でPDDと診断された。7歳6ヵ月（小学2年）時に同センターで受けたWISC-Ⅲの結果は、FIQ=92, VIQ=94, PIQ=92で、母親が「にこにこルーム」の教育臨床相談を利用し始めた8歳4ヵ月（小学3年）時、同センター精神科の医師は、「知的には、大きな遅れはないにもかかわらず漢字を理解する力が弱い」と及び「診断は確定していないものの、発達障害圏にあることは疑いない」との所見を述べている。

### 家族構成

父親、アジア系外国人の母親、妹（小学1年）、祖父と本人の5人家族である。

\*安田女子短期大学

### 母親の担当カウンセラーからの情報

主に母親の相談に応じているが、長期休暇の折、A男とも会って勉強を少し見たことがある。(A男は)漢字を書くことが苦手で、一画一画に力をこめて書き、テキストから一文字一文字抜き出して解答欄に書くので、時間がかかる。A男は「友達には、いる。」と言うが、その一方で『書くのが遅い』と(友達から)からかわれる」とも言う。保護者は学校から「家庭で漢字を見てやって欲しい」と言われているが、家庭ではなかなか学習できないようである。A男自身は、「漢字を書くのは嫌じゃないけど覚えられない」と言っていた。

### 母親について

外国人である母親は、助詞の誤りなどがみられるものの日本語による日常会話にはほとんど不自由はないようであった。しかし、A男のペース、表情や言葉数の少なさなどA男の発達に対して、強く困惑している様子が伺われた。

### アセスメントの方法・結果と 援助の方針・計画

A男が漢字に対して抱えている問題を明らかにするために、初回面接とその後の第1回～第2回カウンセリングにおいて、アセスメントを行った。

### 初回面接

初回面接は、A男と母親の緊張を軽減すべく、紹介者である教育臨床相談担当のカウンセラー(以下、Bカウンセラー)に同席を依頼して行った。

A男と母親は「予約の時間より遅れる」と「にこにこルーム」の受付へ連絡を入れ、20分ほど遅れて来室した。Bカウンセラーによれば、教育臨床相談でも遅刻することが多いとのことであったが、母親は慌てた様子で、申し訳なさそうに遅れたことを詫言じた。A男は、顔見知りのBカウンセラーに話しかけられても、表情の変化はなく、「うん」と小さな声でうなづく程度で、視線はほとんど合わなかった。小柄で線の細い印象を受けた。おずおずと席に着いたA男に筆箱を出すように言うと、母親が予定より遅くなったことを気にしてか、A男がランドセルから筆箱を出すのを手伝い、筆箱の蓋を開けてA男に手渡した。

小学1年下から3年上の国語の教科書から2年

生の新出漢字を中心として、漢字の読みの問題を7問、書きとりの問題を8問作成してテストを実施した。テスト問題は、A男が漢字について抱えている困難さを推定するため、音読みまたは訓読みの名詞、送り仮名が書けるかどうかを見るために動詞、助詞「の」を含む2文節の語句(例:「風の音」「はるのはな」)で構成した。B5版の用紙に縦書きで、解答欄の大きさは、縦約6.5cm×横約2cmであった。

テストの結果、読みの問題は7問すべて正解であったが、書きとりは当初①「さくぶん」と②「うたう」の2問だけ記入した。少し考えてから書いた④「けいかく」は「計」が鏡映文字になっていた。⑤「ばしょ」は「場」の上げ土扁を書いた後、次の横画を薄く書いたところで終わった。⑦「むぎばたけ」は一文字目を空けて「田」と書いた。「③『ちょうしょく』って朝ごはんのことだよ。」と認知カウンセラーが声をかけるとそれが再生手がかりとなったようで正答し、⑥「はるのはな」は「(春の字は)2年生の時に習ったんじゃないかなあ」という言葉かけをきっかけに正答した。⑧「れんしゅう」はまったく思い出せないようであった。結果として、8問中4問が正答でそれらはすべて2年生までの新出漢字であり、音読み・訓読み、動詞、文節による違いは見られなかった。

回答に要した時間は、読みと書き取りを合わせて10分程度で、極端に時間がかかるとは思われなかった。「先生が思っていたより、早く書けたね。頑張ったね。」と声をかけたが、うつむきがちのまま表情に変化はなかった。

Bカウンセラーからの事前情報のとおり、一画一画に力をこめて書く傾向はあったが、3年生という低学年に近い段階を考えると、特に問題とは思われなかった。しかし、ひらがなを含め、筆順に多くの誤りが見られた。そのためもあってか、書かれた文字は、一つの文字としてのまとまりに欠け、複雑な未知の記号を書き写したような奇異な印象を与える字であった。「字を書く時、筆順を考えながら書いてる?」と尋ねると、小さく首を振った。母親によれば、小学校に入学した頃、祖母がまだ存命であり、祖母が文字を書くことについてかなり細かく注意をしていたら、とても不機嫌になり、今は母親が漢字の学習を見ようとして

も、嫌がって家庭では勉強できない、と訴えた。

面接中、A男はほとんど声を発しなかったが、「じゃあ、来週からここに来て先生と一緒に漢字の勉強してみる？」と尋ねると、「うん」と小さな声で答えた。横から、「ママと一緒に自転車で来ましょう。」と母親が声をかけた。認知カウンセリングは、次週から週1回45分とすることにした。

母親から、「近所の習字塾に行ってみようかと前から考えていたが、行った方がよいか。」と尋ねられたので、これまで習い事の経験がないのであれば、まずは「にこにこルーム」に通うことに慣れてからにしてはどうかと提案した。この時、母親はこれまで習い事をした経験がないことに以前から焦りを感じていた様子をうかがわせた。

なお、初回面接では、算数の問題（3桁+2桁の足し算の筆算、一桁の掛け算）も実施した。足し算の筆算については、くり上がりの数を○で囲んでくり上がった桁のそばに書くよう指導を受けているようで習慣化されていたが、くり上がりミスと計算ミスがあり、12問中10問が正解であった。掛け算については、20問中11問が正解であった。「 $3 \times 3$ 」をどうやって計算したか尋ねると、「頭の中で思い浮かべて」と答えた。「 $4 \times 5$ 」は、「4を5回足した」と答え、正答していても九九を利用していない可能性が伺われた。母親は、九九は一旦覚えていたが、今は割り算をやっているのだから忘れていたようだ、と言った。以上のように、算数についても問題があると見られたが、45分という相談時間では、2科目を学習することは難しいことから、次回以降のカウンセリングでは主訴の漢字学習に関する援助のみを行うこととした。

### 第1回カウンセリング

第1回のカウンセリングでは、普段国語の授業で使用している教科書、ノート、漢字ドリル、漢字練習用のノートを持参してもらった。ノートを見ると、板書はそれなりに写し取っているように思われたが、漢字練習用のノートについてはページ途中の空白が目についた。

改めてA男に「漢字のどんなことに一番困っているの？」と問うと、「(字の) バランス」と答えたので、「例えばどんな字？」と聞くと、ノートに書いていた「鼻」と「係」の字を指したが、それらの字が他の字と比べて特別に見劣りするわけ

ではなかった。「(漢字を書くときの) 早さは？」という問いには、「大丈夫」と答えた。

その後、初回面接で正答できなかった6問に4問を足して作成したプリントに解答を求めた。解答欄は、初回面接時よりも縦を約1.5cm、横を約1cm小さくしたが、書字の困難さは見られなかった。読み仮名の音読にも問題はなかった。しかし、正しく漢字が書けたのは前回出題していなかった「手紙」のみであった。

そこで、漢字がわからない時は、教科書巻末の索引を見ると、筆順もあわせて掲載されていることを伝え、正答できなかった文字を索引から探して、A男に赤鉛筆で書き写すよう求めた。しかし、「麦畑」を「麦田」と書くなど、モデルがそばにあっても、誤って記憶している文字を自動的に書くこともあった。また、文字を書く時に他方の手(左手)で用紙を押さえないことがしばしば見られた。

### 第2回カウンセリング

第1回と同じプリントを用いた。「手紙」は前回同様正答でき、初回面接および第1回で鏡映文字になっていた「計」の字は正しく書けるようになっていたが、前回まで正答できていた「花」は草冠だけしか書けなかった。教科書巻末の既習の漢字に関する音訓索引が五十音順になっていることを伝えられても、毎回索引の最初のページから文字を探そうとしていたが、教科書巻末の索引を利用すること自体は記憶していた。

文字の書き方については、払う画を意識できておらず、ほとんどの画を止めていた。「食」の字は、7画目の縦画が極端に長かったり、8画目と9画目の払いが6画目に近接していたりするなど、かなりバランスの悪い文字になっていた(図1)。

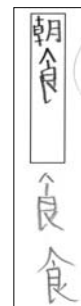


図1 第2回カウンセリングの書字例

また、「食」と「画」の筆順を誤って覚えており、教科書を見てもなかなか修正できなかった。カウンセラーは、バランスのよい字を書くためにも筆順を覚えることは大切であることを伝えた。

第1回、第2回ともにA男と母親は10分ほど遅れて来室した。母親はA男の荷物を持って相談室へ駆け込み、いつも間に合うように来ようと思っているが、A男を連れて出かける準備が思うように整わず、遅れてしまうことを詫言った。A男のスローペースに、日常的に困惑している様子が伺われた。

#### アセスメント

初回面接から第2回カウンセリングまでに把握されたA男の状況は以下の通りである。

A男自身は、漢字を書くことに対して時間がかかることよりも、文字のバランスの悪さに困難を感じている。一画一画に力を入れ、払う画も止めて書くことが多い。筆順をあまり意識しておらず、形態としては正しく書けていても誤った筆順で書く文字が多いと考えられる。

2年生までの漢字については、少なくとも形態上正しく書ける漢字があり、音読みと訓読みによる差などもアセスメントの範囲内では見られなかった。「ちょうしょく」とは「朝ごはん」のことであるという意味記憶的な手がかりや、「はる(春)」は2年生の時に習っているのではないかという(漢字を再生するためにはあまり直接的ではない)エピソード記憶的な手がかりを与えられると、正答できたことを含めて評価すると、漢字を処理する能力が極端に劣っているととは考えにくい。能力よりもむしろ適切な指導に基づく学習経験が欠けているのではないかと考えられる。

しかし、漢字を書くこと以上に問題として挙げられるのは、A男の素直ではあるが萎縮したような非常に消極的な態度である。A男の表情の乏しさ、発話の少なさは発達障害だけに起因するものではなく、有能感の低さによる面が少なくないと考えられたからである。Bカウンセラーからの情報によれば、これまでの生活では漢字に限らず学習のさまざまな面で十分な指導・援助を受けていないと推測され、友人からも「書くのが遅い」とからかわれていることから、自己の能力を発揮し、正の評価を受ける機会が少なかったと考えられる。

同様の問題は母親の様子からも感じとることができる。A男に対する母親の態度は、決して拒否的ではない。しかし、A男に対して先回りする行動が見られるなど、A男の生活・学習両面で「どうにかしたいと思っているのにうまくいかない」と感じている母親は、A男の心配な面に目が向くようで、彼の長所に言及することはなかった。

幸いとも言うべきことに、A男は、漢字学習に対して意欲がないわけではなかった。Bカウンセラーには、「漢字を書くのは嫌じゃないけど覚えられない」と言っており、学習相談に通うことに抵抗する様子も見られなかった。漢字についてどんなことが一番困っているのかを問うたカウンセラーの質問に対し、もし無力感に陥っていたら、「何も困っていない」と答えた可能性もある。この問いに対して「バランス」と答えたA男は、「バランスのよい字を書きたい」という希望と意欲を持っていると考えられる。

#### 援助の方針と計画

以上のアセスメントに基づき、A男の「漢字がバランスよく書けない」という主訴に対して、正しい筆順を確認しながら、払う画にも注意して書くよう援助することにした。教材には、教科書から抽出した語句で作成したプリントのほか、きれいな字書写研究会(2010)のプリントを用いることにした。きれいな字書写研究会(2010)は、小学校で習う漢字が学年別に配置され、「安定よく整った字」が書けるよう筆順や書き方のコツが書かれたプリントをインターネット上から印刷できるサイトである。書写の専門家ではないカウンセラーが、バランスのよい字を書くための援助を行う際の助けになると考えられる。

A男に対する援助のポイントは、称賛である。櫻井(2009)は、「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」を提案し、学習に関する動機の実現に向けて学習行動を行った結果として生じる認知・感情として、「おもしろさと楽しさ」「有能感(自律感も含む)」「充実感」を挙げている。そして「これらが生起する程度は、動機の実現(成功)の程度や周囲から与えられる承認(「ご褒美」や「ほめ言葉)」の程度、さらには成功に至った原因のとりえ方(原因帰属)などに影響されるもの」と考えている。さらに、これらの認知・感情が欲求・動

機づけにフィードバックされて、さらなる動機づけのプロセスが展開されるものと考えられている。すなわち、カウンセラーから与えられる承認（「ほめ言葉」）によって有能感を高め、学習に対する動機づけを高めようという試みである。さらには、そのようなA男の態度・行動の変化が、A男の発達に関して母親が抱える困難にも何らかの正の効果をもたらすと期待するものである。

A男の周囲が感じている「課題遂行にかかる時間の長さ」という問題に関しては、A男の漢字に対する有能感を高め、「有能さへの欲求」（櫻井，2009）が高まった後の課題とすることにした。

### 援助の経過

#### 第3回カウンセリング

第2回カウンセリングで、教科書巻末の索引のコピー（B5版をA4版に拡大）してプリントで正答できなかった字にマーカーで印をつけ、余白に練習してくるよう宿題を出していたが、やってきておらず、前回と同じプリントでテストをしたがパフォーマンスにほとんど変化はなかった。ただし、「練」の字の「東」の部分、「習」の字の「白」の部分の読みを尋ねると、正確に答えることができたので、「そう！ 読めるね。」「すごい！ 覚えてるじゃない！」と称賛した。

次に、プリントで正答できなかった漢字のうち、A男の負担を考慮して、「食」「画」「海」「場」の4文字を選び、きれいな字書写研究会（2010）のプリントを利用して、筆順や払いに気をつけながら書くよう指導した。

そして、これらの字をプリントの練習欄で練習してくるよう宿題を課した。

帰り際、母親は来週自宅近くの習字塾に見学に行くことにした、と言った。習字塾には、A男自身が1年生の頃から興味を持っていたとのこと、A男の「バランスの良い字が書けるようになりたい」という希望や、払う画も止めて書く傾向を改善するためにも有効であると考え、A男と母親の選択をカウンセラーも積極的に支持した。

#### 第4回カウンセリング

来室するなり、母親が「先生、宿題していません。」と情けなさそうに言い、「A君、先生に自分で言って下さい。」と言い残して、相談室を出

た。A男に「どうしたの？宿題してきていないの？」と聞くと、「やろうと思ったけど、時間がなくてここでやろうと思った。」と答えたので、「にこにこルーム」で勉強する時間は短いので、漢字が書けるようになりたかったら家でも練習してくるよう伝えた。

しかし、「ちょうしょく」「けいかく」「うみ」「ばしょ」の書き取りをテストしたところ、「場所」以外は正答であった。特に、アセスメント時からアンバランスであった「食」の字が大変上手に書けたので、「A君、前はここ（1画目と2画目）が小さすぎたり、この縦（7画目）が長すぎたり、ここ（8画目と9画目）が上にくっついてたりしてたけど、すごく上手になったねー！」と以前の字と比べながら褒めた。A男はこくりとうなずいた。

このようなパフォーマンスの変化が見られたので、バランスの良い書き方にも言及しながら指導した。「海」の「毎」の部分の縦画が真っ直ぐ縦になっていたので、「この線がお手本と違うよ。」と声をかけると、「本当はこう（左斜め下）だけど、こう（真っ直ぐ縦）になってる。」と気づきを言うことができたので、「そうそう！ よく気がついたね。」と評価した。「場」についてはカウンセラーが約7cm×7cmのマスに大きく書いて見せ、11画目と12画目、それと10画目の撥ねが右斜め下に並ぶようにそろえて書くように伝えると、すぐにそれに注意して書くことができた。「すごい！ すぐ直してかけたじゃない？」と声をかけた。

宿題としては、1枚の用紙にまとまっている方が取り組みやすいのではないかと考え、10マス×5行の漢字練習用紙（子育て・ことば育て，2010）に、今日テストした「朝食」「計画」「海」「場所」に「練習」を加えた5語を横5行に並べて書き、その下の2マスずつを4日分の宿題とした。その際、1日分ずつをマーカーで囲んで、1回に取り組む量をわかりやすくした。

学習相談後、カウンセラーが母親にプリントを見せながら「食」の字がとてもバランスよく書けるようになったことを報告した。母親は、「これ、A君が書いたの？」ととても驚きながら、非常に喜んでいて。A男はそばであまり関心がなさそうに立っていた。

そして、母親は「主人から、家でどのように勉

強させたらよいか、聞いてくるよう言われた。でも、私とやるとすぐに嫌がってしまう。」と言った。家族が教えようとする、どちらも感情的になりがちで、うまくいかないことが少なくない。A男は、亡祖母とも学習が効果的に進まなかった経験を持っており、家庭学習を無理に進めるとA男の学習意欲が低下することが懸念された。そこで、学習内容についてはこの学習相談で指導するので、家庭では宿題をする時間を確保するように働きかけて欲しい、と依頼した。あわせて、学校の宿題はどのようにやっているのか尋ねると、「学童保育で済ませて帰宅しており、誰も見てやっていない。以前、家に帰ってから宿題をしていたら時間がかかって夜11時ごろになることがあった。それでは、私もたまらないので、学童保育でやるようにしている。」と答えた。

さらに、「次週から週1回、習字塾に行くことになった。」とのことであった。

この日、A男は初めてカウンセラーに向かって自ら「バイバイ」と手を振って帰っていった。

### 第5回カウンセリング

初めて、宿題を済ませてきた。「海」「画」「青」などの筆順は正しくなかったが、きれいな字書写研究会(2010)のプリントで練習した後、テストをして間違った漢字の練習を宿題とすると、「今日は何日分?」と自ら尋ね、学習意欲に変化が見られた。図2は、この日の「食」の字である。



図2 第5回カウンセリングの書字例

母親からは、「先週、『ママ、初めてこんなにきれいな字がかけた』と喜んでた。」と報告があった。

### 考 察

本事例では、「にこにこルーム」の学習相談活動で、漢字を書くことに苦手意識を持つ小学校3年生の男児A男に対して、認知カウンセリングの

手法による援助を行った。

母親やBカウンセラー、療育センターの医師らの問題意識は、A男が漢字を書くことが苦手で、特に時間がかかることにあったが、本人の主訴は字のバランスが悪いことであった。一方、カウンセラーがもっとも問題と感じたのは、A男の有能感の低さであった。

そこでまず、A男のパフォーマンスを具体的に称賛することによって、有能感を刺激することを第1の課題とした。さらに、筆順や払い、線の長さなどを意識するよう指導した。その結果、当初かなりアンバランスな字であった「食」の字を上手に書けるようになった。カウンセラーがそれを称賛した直後には表情の変化はなかったが、家庭で「初めてこんなにきれいな字が書けた。」と喜びを語り、カウンセラーに質問をしたり、自ら挨拶をしたりするなどの行動の変化も見られた。

本稿の援助の経過に記した後の、第6回カウンセリングの頃、BカウンセラーがA男の担任教師と行った面談では、担任も「学習相談に通うようになってから少し自信がついてきているのか、物事に取り組む意欲も高まり、表情も良いし、『先生、あのね』と語りかけることも増えている。」との認識を持っていた。称賛による承認という方法は、A男に適した方法であったと言えよう。

しかし、第1回のカウンセリングから練習している文字が第5回でも書けない、正しい筆順が定着しにくいなど、書字に関してはまだ多くの問題を抱えている。したがって、課題遂行の速度を上げることについては、再生できなかった文字が正しく書けるようになる経験を重ねた後に取り組むべき問題として残っている。

また、担任教師と面談したBカウンセラーによれば、A男は漢字の宿題はこなしているものの、その宿題の中から5問出題される小テストでは、白紙か1問程度しかできない、とのことであった。

そこで、今後の課題としてはまず、これまでの復習型の学習指導から学校で学ぶ新出単語にねらいを合わせた指導に切り替え、学校の漢字テストでのパフォーマンス向上を目指すことである。それが実現されれば、有能感が本格的に向上し、母親との関係改善も期待できる。

また、認知カウンセリングが目指す「学習者の自立」という問題も重要である。いずれ、カウ

セラーがいなくとも漢字学習ができるよう、自学自習のスキルを身につけることが必要である。そのためには、4年生で学ぶ漢字字典の使い方を知る必要があると考える。教科書巻末の索引では、例えば、3年下の教科書の索引には3年上で習った漢字がない、五十音順に並んでいるので、読み方がわからない時には利用できないなど、不便な点があるからである。

さらに、自学自習を定着させるには、学習の習慣化が欠かせない。A男の下校後の生活を詳しく聞き、漢字練習が習慣化されやすい生活時間を見つけ出すことが必要であると考えた。

本事例は、現在も継続中のケースであり、今後、これらの課題を実践することによって、問題の解決に挑みたい。

## 引用文献

- 市川伸一 (1993). 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点— プレイン出版
- 市川伸一 (1998). 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 プレイン出版
- きれいな字書写研究会 (2010). きれいな字を書こう 小学生の漢字 (<http://www.geocities.jp/ki07ji/>, 最終更新日2010年11月29日)
- 子育て・ことば育て (2010). 小学生の学習教材【ちびむすドリル】 (<http://kotoba.littlestar.jp/syogaku.html>, 最終アクセス日2010年12月2日)
- 櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて— 有斐閣