

コロナ禍における学習支援の実践報告 －漢字の書字に困難のある中学生に対するオンラインでの 漢字指導－

Practical report of learning support in coronavirus

-Online instruction for junior high school students who have difficulty writing kanji-

飯田 早稀・緒方 明子

要約

コロナ禍において漢字の書字に困難のある中学生に対し、オンラインでの指導の経過を報告した。オンラインでの学習は学びを保障するものとして機能したのか、さらに、対面での指導とオンラインでの学習を比較し、その効果と課題、可能性を検討した。オンラインでの学習支援は漢字の書字に困難のある中学生の学びを保障しただけでなく、対面に比べて漢字の定着率が高かった。定着率が高かった理由に、正誤を即時にフィードバックできたこと、適切なタイミングで声掛けができたこと、間隔を狭めて回数を多く実施できたことが考えられた。一方の課題にはモチベーションの維持や、学習環境を整えることの難しさ、通信環境の問題が考えられた。オンラインの活用は場所や時間の制約の壁を取り除き、きめ細やかな支援を受けることを可能にすると考えられる。コロナ禍においてオンラインでの学習支援は、支援者との直接的やり取りを保障するものとして有用であった。

キーワード：学習支援、漢字指導、オンライン

I. はじめに

コロナウイルスのパンデミックの影響は学校にまで及び、約1か月の全国一斉臨時休校がなされた。また、各地の感染状況により、この臨時休校は更に長期に及び、東京都は緊急事態宣言の発出と延長に伴いその期間は約3か月にも及んだ。

このような状況は日本だけでなく、世界中の学校でも同様の事態であった。だが、日本はアメリカや中国、インドなどの11か国と比べてビデオ会議システムを用いたオンライン授業の実施率が9.6%と最も低く、紙教材による宿題

の提示が8割以上と最も高かった（スプリックス、2021）。学校に通わない期間、紙教材による宿題が最も多いということは学習方法が制約され、一般の児童生徒もさることながら、学習に困り感のある児童生徒にとっては勉強に取り組むことことに大きな弊害があったであろう。

本稿ではコロナ禍において漢字の書字に困難のある中学生に対し、オンラインでの指導の経過を報告する。オンラインでの学習は学びを保障するものとして機能したのか、さらに、対面での指導とオンラインでの学習を比較し、その効果と課題、可能性を検討する。

II. コロナ以前の対面での学習

1) 対象者とアセスメント

対象者（以下、A）は公立の通常学級に通う中学2年生の女子生徒である。小学5年生時に漢字、アルファベットが覚えられないことを主訴に当センターへ来談した。筆者は2019年度から2020年度の2年間を担当した。それ以前の記録は、前任者によるものである。倫理的配慮として、インテーク時に個人を特定されないよう情報を改変した後に一部を学術研究上の公表をすることについて、同意書の記入をもって保護者と本人に同意を得ている。

インテークでは、尋ねたことを口頭で答えることはスムーズにできたが、それを紙に書くことは困難であった。自身の名前は漢字で書くことができたが、それ以外は平仮名が多く、「家庭科」、「算数」、「休み時間」、「家族」は平仮名であり、「体育」は「たいく」と誤記した。読みについては、振り仮名のついていない文章を音読し「豪快」や「魚業国」が読めないことがあったが、その他の漢字は読むことができていた。内容理解もよくできており、「書き」に課題があることが推察された。

これまで WISC- IV, WAVES, DN-CAS を実施している。結果を Table 1 に示す。

各検査とも得られた総合的な結果は平均域以上である。しかし、WISC- IV は4つの指標間に最大33ポイントの開きがあり、標準出現率10%以下で知覚推理とワーキングメモリー、知覚推理と処理速度で有意差がみられた。また、言語理解と知覚推理が高く、ワーキングメモリーと処理速度が低いGAI優位型のパターンを示した。語彙が豊富で、文脈を捉えて推測するのが得意な一方、見たこと、聞いたことを一時的にその場で覚えてそれらを活用することには困難さがみられた。これは書字に難しさを有しているものの、文章読解が得意である日頃の姿

と合致した。しかし、これだけでは児の書字困難を図ることはできない。

そのため、視知覚認知のアセスメントに WAVES を実施した。その結果、視知覚の力には弱さがないという結果であったが、目と手の協応の全般指数と正確性指数に開きがあることから、素早く捉えることに苦手さがあることが考えられた。

また、DN-CAS の検査の詳細からは、聞いて覚えるよりも見て覚えることの方が得意であることがわかった。

以上の検査結果から見て覚えることが得意な一方、細かな違いを素早く捉えることは不得手な可能性が考えられた。また、日ごろの様子から一度正確に覚えたものはその後も正しく表出できる傾向にあることが考えられた。このことから、部首ごとに漢字を覚えることや、パーツの組み合わせで漢字を覚えるといった学習法が適していると推察された。

A は低学年において漢字の習得に気になることはなかった。実際にテストを実施しても、低学年で学ぶ漢字は書くことができていた (Table 2)。3年生で学ぶ漢字になると書けない

Table 1 A の各種検査結果

WISC- IV (11 歳 0 か月)				
FSIQ	VCI	PRI	WMI	PSI
113	113	129	94	96

WAVES (11 歳 8 か月)			
視知覚・ 目と手 総合指数	目と手の 協応 (全般) 指数	目と手の 協応 (正確性) 指数	視知覚 指数
104	88	120	101

DN-CAS (12 歳 4 か月)				
全検査	プランニング	同時処理	注意	継次処理
112	121	122	100	94

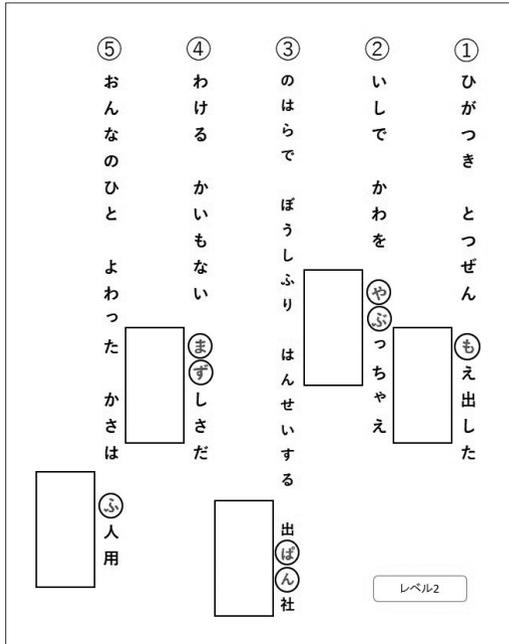


Figure 2 学習プリントの例「レベル2」
※モノクロのため、赤字部分を丸で囲んでいる。

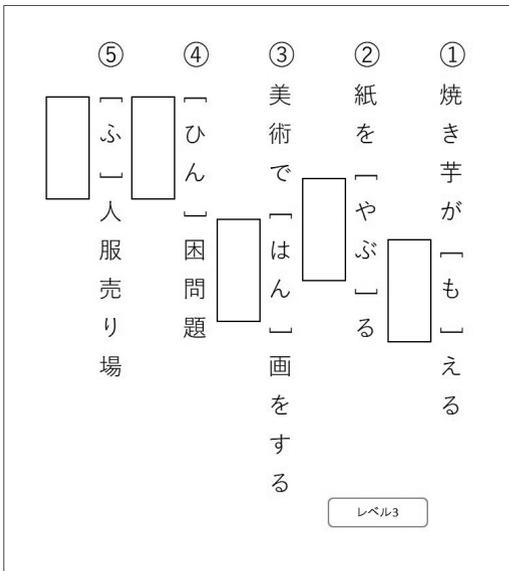


Figure 3 学週プリントの例「レベル3」

Ⅲ. コロナ禍のオンラインでの学習

1) 学習課題

コロナ禍により約4か月の中断期間を経て、オンラインのテレビ通話会議システム（Zoom）を用いた学習支援を開始した。再開後は1回60分の指導を週2回実施した。2020年度はオンラインを58回、対面を1回実施した。

学習課題は対面時と変わらず、レベル1からレベル3のプリントを用いた。プリントは事前にメールで送付し、Aが印刷をして、学習時に参照できるように準備をお願いした。ホワイトボード機能を用いて、漢字は一字ずつ書いてもらい正誤を判断した。どの漢字を書くかは「レベル1の①の漢字を書いてみて。」といった声掛けや、文章を読み上げて示している。Aはそばに誰もいない自室からイヤホンをして、スマートフォンで参加した。

2020年度の後半には漢字を文章にして覚える学習に加え、①自ら漢字をパーツわけし、②文章を作って、③最後には絵を描くという新たな学習を始めた。これは中学校で習う漢字を対象にし、漢字の一覧表から使用頻度の高そうな漢字、書けるようになりたい漢字をAと相談して決定した。これらもホワイトボード機能を用いて実施している。例えば「鶏」という漢字を覚えるために、①では「ノ」、「ツ」、「ニ」、「人」、「鳥」とパーツ分けをした。②ではそれらを文章にして「ノートに書こう、ツエー二人の人間鳥」という文章を作った。③では文章から想起される絵を描いた。Aは絵を得意としており、その一例をFigure 4に示す。

2) 対象児の感想

2020年度の最後には、Aにオンラインでの学習の感想を対面で質問している（Table4）。



Figure 4 漢字学習の例「鶏」

Table 4 オンラインでの学習の感想

印刷は大変だった？
大変と言われれば。インクがなくなった。たまに印刷機の調子が悪い。印刷できない時は2分割画面でプリントを見ていた。
ホワイトボードの使い勝手はどうだった？
スマホの端末が重たいとラグがある。指で書いていた。
書いている間も画面共有で先生にみられているのはどうだった？
嫌だなと、特になかった。
対面時はプリントが完成してから丸つけをしていたが、オンラインでは一問ごとに丸つけをしている。どっちの方がよかった？
全部の方が（完成してからのの方が）良かった。面倒くさくない。
対面に比べて先生の指示がわかりづらいことはあった？
多分、変わらないな。
対面時に比べて、質問しづらいことはあった？
ネット回線がバグったときに聞き返すのはえっというか、抵抗がある。
対面で週2回通うことは可能だった？
難しい。
対面と比べて約束を忘れやすいことはあった？
ギリギリになってしまうことがあった。
オンラインになって最初に戸惑ったが、慣れてきたことは？
バグったときの対処の仕方。
対面とオンラインならどちらを選ぶ？
対面。オンラインはやる気がでない。今日はオンラインか、開きたくないな。面倒くさい。家だと色んな気が散って。こっちにくるよりお金もかからなくて断然楽なんだけど、自習の時の学校の生徒みたいなの。

IV. 学習成果

コロナ以前の対面時の漢字の定着率を Table 5 に、コロナ禍のオンラインでの漢字の定着率を Table 6 に示す。2019 年度と 2020 年度では週内での実施回数の増加から、漢字の定着率を測るまでの時間に違いがある。また、長期休みや A の都合からそれぞれの漢字の定着率を測るまでの時間が厳密ではない。

Table 5 2019 年度の漢字定着率

学習した漢字	次回正答数	次回及び 4 回後正答数
140	88 (62.9%)	65 (46.4%)

Table 6 2020 年度の漢字定着率

学習した漢字	次回正答数	次回及び 4 回後正答数
214	156 (72.9%)	126 (58.8%)

V. 考察

オンラインでの学習支援は漢字の書字に困難のある中学生の学習を保障できたのであろうか。A は不得手である漢字の書字に焦点を当てた指導を受ける場が他にないことから、コロナ禍においてもこのような指導を継続できたことは学習の場の保障になったと考える。

測定までの時間に違いがあることから一概に比較できないが、対面時に比べてオンラインでの学習の方が漢字の定着率が高かった。漢字は高学年で扱う漢字ほど画数が多く字体が複雑なため、概ね学年順に出題している。そのため、2019 年度よりも 2020 年度の方が扱う漢字が難しかった。にもかかわらず、定着率が上昇したのである。それはなぜだろうか。

まず、正誤を即座にフィードバックしたことが定着率の上昇につながったと考える。対面時は出題したプリントの漢字を A がすべて解い

てから丸つけをしていた。オンラインではスマートフォンでの参加であったため、画面の大きさに制約があり、一文字ずつしか書くことができなかった。それゆえ、オンラインでは対面時と異なり、一文字ずつ正誤をフィードバックすることになったのである。Aは対面時のやり方の方が「面倒くさくない」との所感を述べていたが、正誤を即座にフィードバックするやり方の方がAに適していた可能性が考えられる。

また、対面時はAにプレッシャーになると考えられ、一画ずつ漢字を書く様子をつぶさに観察することが難しかった。しかし、オンラインではAが書いている画面を共有して見ることができたため、プレッシャーを与えることなく、Aがどこで間違い、どこで迷ったのかを詳細に把握することができた。このことは適切なタイミングでの声掛けを可能にしたと考える。

さらに、オンラインになったことで対面時に比べて学習支援の間隔を狭めて回数を多く実施することができた。1週間に一度の頻度よりも3～4日に一度の方が、高い学習効果の得られる頻度であったことが考えられる。対面で多くの回数を実施することは、部活や他の習い事がある中で困難であった。移動時間の制約がないオンラインであったからこそ、回数を多く実施できたといえる。

オンラインでの学習支援はコロナ禍での学習の場の保障となっただけでなく、漢字の定着率に良好な影響を及ぼしたことが考えられた。では、オンラインでの学習支援に課題はなかったのだろうか。

Aはオンラインでの学習支援を「自習の時の学校の生徒」と表現し、対面と比べて面倒だと話している。オンラインでの学習支援はモチベーションの維持が困難であることが推測される。モチベーションの維持という観点からは、全てをオンラインで実施するのではなく、定期的な対面での実施が望ましい可能性がある。

また、家だと様々なものが置いてあるため、気が散りやすい。オンラインで自宅から学習する者は、学習環境を整える力や注意のコントロールができることが条件といえるだろう。そして、このような力を有していても、学習環境の面からは集中を妨げるもののない対面での実施の方が優れているといえるだろう。

加えて、通信環境も課題である。実際にオンラインでの学習支援は、画面や音声が固まってしまうことがしばしばあった。安定した通信環境の整備が必須である。

これまでオンラインでの学習支援の効果と課題を述べてきたが、オンラインでの学習はどういった可能性があるだろうか。

これまでの本プログラムの実践報告からもわかるように学習に何らかの困難を抱えている場合、非常にきめ細やかに個に応じた支援が必要である(井上, 2018, 島村, 2018)。困り感や困難な程度は様々であるが、丁寧なニーズに沿った支援をいつでも、どこでも受けることは難しい。学齢であれば大人以上に、時間や移動に制約がある。オンラインはこのような障壁を取り除く可能性があり、より自分のニーズにあった支援を受けることを可能にするだろう。

Aは漢字をパーツ分けし、それらを文章にして覚える方法が適していると考えられた。そして、支援者が用意したプリントを継続的に取り組み、それを積み重ねた結果、自ら漢字をパーツ分けして、文章を考え、得意な絵を描いて覚えるという方略を獲得した。このように不得手なことに対する対処法を見つけることは学習支援をする上で重要であると考えられる。その方法を模索するのに、紙とペンのみを渡し、子ども自らの力に委ねるのは望ましくない。支援者との継続的な積み重ねと試行錯誤が必須であり、直接的なやり取りが欠かせない。これはコロナ禍においても同様であり、直接的なやり取りをするために学習支援でオンラインを活用す

ることは有用であると考える。

謝辞

本稿は特別研究プロジェクト「本研究所の障害児者を対象とした地域貢献のあり方に関する探索的研究」によるものである。ご協力いただいた参加者及びご家族の皆様、支援の根幹を作り上げた中丸愛美、共に支援を実施した宮崎彩の両氏に厚く感謝の意を表したい。

文献

- 井上 志乃. (2018). 場面緘黙女兒への学習支援の過程. 明治学院大学心理学部附属研究所年報, (11), 51-58. 明治学院大学心理学部附属研究所.
- 株式会社スプリックス. (2021). 基礎学力に関する調査,
<https://sprix.jp/pdf/news20210218.pdf>
(2021年5月16日取得).
- 齋藤友希, 岡崎祐二, 遠藤理恵, 島田早苗, 山崎百合子, 石川恭子 (2017). 小学全漢字おぼえるカード「じゅもん」のように唱えるだけ♪, Gakken.
- 島村拓. (2018). 読むことが苦手な中学生への学習支援: 基礎的学習スキルに注目して. 明治学院大学心理学部附属研究所年報, (11), 59-66. 明治学院大学心理学部附属研究所.