

# 琉球大学学術リポジトリ

通常学級におけるLD児理解と個別指導の必要性(1) :  
漢字書字に困難を示すLDサスペクト児の指導事例を  
通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2008-03-10 キーワード (Ja): LD(学習障害), 個別指導, 漢字書字困難 キーワード (En): 作成者: 平田, 永哲, Hirata, Eitetsu メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/5048">http://hdl.handle.net/20.500.12000/5048</a>

# 通常学級におけるLD児理解と個別指導の必要性(1)

—漢字書字に困難を示すLDサスペクト児の指導事例を通して—

平 田 永 哲

## Necessity of Understanding and Individualized Teaching on LD Students in Regular Classes

—Through Individualized Teaching for a LD Suspected  
Child with Difficulties in Writing KANJI—

Eitetsu HIRATA\*

### Summary

The paper emphasizes and discusses on importance, necessity, and proper understandings on LD students in regular classes. Most LD students are in regular classes and are taught by wholesale teaching methods, and the appropriate educational services are not carried out for them. Individualized teaching must be applied to approve their disabilities in academic skills. The paper, also, mentions a case study of a LD suspected child applied individualized teaching in writing Japanese KANJI.

Key words: LD (学習障害) 個別指導 漢字書字困難

#### 「第一部」 LD理解と教育対応への動き

##### 1. はじめに

現在の日本では、ほとんどのLD児(Learning Disabilities=学習障害、以後LD)は、小学校、中学校の通常学級に在籍し、他の多くの子どもたちと同じように一斉指導による授業を受けている。制度上の問題点及び学校、教師側の問題点から、LD児は特別な指導法による教育が必要でありながら、彼らの特性とニーズに即応した指導がなされていないのが現状である。

制度上の問題点というのは、現時点では、国の教育施策の中で「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育措置について」(通達、309)の

中に、LDが含まれていないために、(1)LDとはどういう子どもか、(2)学校教育の中でLD児にどのような対応をすればいいのか、(3)だれがどこでLDの診断や判定をするのか、(4)就学指導及び教育措置をどのように行えばいいのか、等がはっきり示されていないことである。このため、行政側としては、LD児は普通の子どもではなく学習面や学校生活面で様々な困難や問題を抱えていることを認識しながらも、制度が確立していないために、実際の指導では有効な対応策が立たないのが現状である。

一方、学校側や教師側の問題点というのは、個々において多少の差はあるものの、全体としてはLDへの認識不足があげられる。LDが教育界で人々の関心と注目を引くようになってからそう長い年月が経っていないので、止むを得ない面もある。がしかし、親や関係者が学校や教師に対して抱い

\*Faculty of Education, Univ. of the Ryukyus

ている正直な気持ちは、「LD児のように学習の面で著しい困難を感じている子どもの問題にもっと真摯に取り組んで欲しい、LDという子どもがいることに関心を寄せて欲しい、なぜ特定の教科の学習に著しい遅れがあるのか、なぜある時に注意散漫になるのか、なぜ自分で自分の行動を制止できなくなるのか、また、なぜこのようなことが起こるのかその背景原因を十分理解し、個々に応じた適切な対応を取ってほしい」ということである。

後で詳述するが、LD児は知的には正常範囲にある。このため現時点では、特別な教育を必要とする児童・生徒として校内適正就学指導委員会での審議対象児として挙がることはほとんどない。その結果、学習上あるいは学校生活において大きな問題を持ちながらも、常に通常学級に在籍し、しかも、彼らの特別な問題の改善には何ら根本的な対応がなされてこなかった。そして、そのまま進級していき、彼らの問題は進級と共に増幅し、ますます解決が困難になっていくのである。

彼らの学習上の困難や不適応行動に対して、教師や学校管理者からは、「本人の努力や心がけの欠如」「家庭教育の問題」などの厳しい評定がなされる。本人や親に対しては「叱咤、激励」あるいは「強い要求」がなされる。学校や教師の対応パターンは、多くの場合、指導方法の検討や改善に目が向けられるのではなく、子どもや親の学習態度や躰け面への要求となって現われる。

この背景には、このような子どもは著しい学習上の困難を持つLD児であること、LDは障害児であること、LDの原因は中枢神経系の機能不全によるものであること、彼らの学習上や行動上の問題も脳の機能不全に大きく起因していること、このため彼らは普通の子どものように頑張れない、注意を集中することができない子どもで、簡単な漢字が書けずまた計算ができない子どもである、ことなどを理解していないために起こっているのである。

本稿は、以上のような趣旨のもと、小学校、中学校の通常学級の担任を念頭において書かれている。指導事例にあげた対象児は、小学校1年から6年まで沖縄県のN市の小学校の通常学級に在籍し、普通児としての指導を受けていた。自分の子どもの状態と通常学級での指導の在り方に疑問を

感じた親が、筆者の研究室に來所し教育相談を受けた。子どもの観察と親への面接調査をもとに本児がLDの疑いがあるとの推定のもとに、個別指導を行なうことになった。親の希望により、LD児に関心がある学生（男）をメンタル・フレンドとして本児の家に派遣した。1年目（5年生）は良き遊び相手、良き兄さんの役目を果たしながら、本児の学校や人間関係で生ずる悩みやストレスなどの話し相手になり、また、予習復習の勉強の支援を行なった。同時に、本児の日常生活の状況や学習及び行動観察を通して、本児の状況把握に努めた。

6年生になった2年目では、本児をLDが疑われる子ども（LDサスペクト児）であるとの判断のもとに、本格的な指導が行なわれた。その、指導経過と効果については後の章で詳説する。

## 2. 変わりつつある教育現場

教育現場におけるLDへの理解と認識は決して高いとはいえないが、この数年、教育関係者や父母の間でLDへの関心が高まってきていることは事実である。

筆者が関係している沖縄県内の市町村の適正就学指導委員会での診断や判定業務の審議会でも、「この子はLDではないだろうか?」とか、「私の学校にもLDらしい子どもがいるが、診断や指導法が分からなくて困っている。」「適正就学指導委員会でもLDについての学習会を持つ必要があるのではないか。」などといった質問や要望が出るようになってきている。

事実、障害児の適正就学の審査のために毎年百数十人の審議対象児を出しているN市でも、ここ数年知的には正常範囲にありながら、ある特定の教科学習に著しい困難をもつ子どもや、学校生活で不適応を起こしている子どもが、特別な指導を要する子どもとして審査依頼に挙がるケースが増えている。学校側からの審査依頼の目的は、知的には正常範囲にあるのにどうして特定の教科の学習がうまくできないのか、情緒障害ではないと思われるのにどうして学習に集中することができないのか、このような子どもは正常なのか、それとも障害児なのか、もし障害児であれば、どんな障害児なのか、そして、指導はどこで（通常学級、

特殊学級、または通級指導教室)で行なえばいいのか、といった内容である。

筆者は20数年、県内市町村や県教育委員会の障害児の適正就学指導の業務に関わっているが、以前にはこのような児童生徒の審査依頼はなかったことである。仮にこのような子どもが審査の対象として学校から挙がり、種々の検査、調査を実施したとしても、その判定では多くの場合「障害児ではなく問題行動の子」として処理され、その指導方針も教育相談やスクール・カウンセリングに委ねられていた。また、適正就学指導委員の考え方も「どうしてこのような子どもが障害児として特別な指導を要する候補者として学校側から挙がってくるのか?」、と疑問の意向を示す者が多かったであろう。

しかし、現状は変化しつつある。このような子どもに対する見方も着実に変化している。その変化は、知的には普通の能力を持っている子どもの中にも、何らかの原因(中枢神経系の機能の問題)で勉強に集中できない子どもがいる、本がうまく読めない子どもがいる、字がうまく書けない子どもがいる、計算がうまくできない子どもがいる、人前で話や自分の考えをうまく表現できない子どもがいる、との見方に変わってきたのである。

以前はこのような子どもは、「知的には正常なんだから、勉強がうまくできないのは本人の努力不足、家庭での教育の問題」と片付けられ、障害児として特別に教育の必要性のある子どもとして教育関係者の注意を引くことは少なかったのである。

このような変化の中で最も重要なことは、このような子どもは知的には普通段階にありながらも、特異な障害を持っている「LD」なんだと気づき始めたことである。このような子どもは、教師や親の叱咤激励だけでは指導の効果を挙げることが難しく、子どもの特別なニーズに合った特別な指導法が必要であることに気づき始めたことである。そして、学校関係者がこのような子どもへの理解と学校での対応の在り方について学ぼうとする姿勢が高まってきた。事実、N市では学校管理者の研修会でLDについての講演・学習会を開き、また、適正就学指導委員会でもLD学習会を開いたりしている。また、熱心な親は専門家と一緒に学

校を訪問し、学校長、学級担任、養護教諭を交えて自分の子どもがLDであり、そのことの理解の上で学校での指導をして欲しいと、説明し要請を行なっている。このように、いま、LDの問題は教育行政、学校現場の中に徐々に浸透しつつあり、LD問題への理解と対応の在り方への関心が高まりつつある。

### 3. 国の教育施策と関係団体の活動

#### 1. 国の新しい施策

教育関係者や親たちの考え方の変化に影響を及ぼしたものとして種々の要因が考えられる。

一つ目は、わが国のLD児教育に関わる新しい施策である。二つ目は、LDを研究している教育者、心理学者、医師、臨床家たちの地道な研究活動と普及活動によるものである。この人たちの中に国の施策決定に大きな影響力を持つ人たちがいることも重要な要素となっている。三つ目は、親たちの運動とその運動を支援する人たちからの影響である。

文部省は1992年(平成4)「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童・生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」(以後、協力者会議)を発足させた。協力者会議では、LDについての現状、基礎的、実践的研究の重要性が指摘された。

協力者会議の目的は、LD及びこれに類似する児童・生徒の実態把握の方法、指導計画の開発、学習上の困難度合いに応じた類型別の指導方法、内容、教育形態、及び保護者に対する指導の在り方などを研究することであったが、1995年(平成7)にはこれまでの研究協議の成果をふまえて中間報告を出した。中間報告の主な内容は、(1)LDの定義とその解説、(2)LDの実態把握の方法、(3)LD児に対する指導の基本的な考え方、(4)LD児等に対する指導計画の作成、(5)個々の学習困難に対する指導内容・方法、(6)学習困難に対する指導に当たっての配慮事項、などである。

1993年(平成5)、文部省は学校教育法施行規則の一部を改正して、「通級による指導」を実施した。これは、主に軽度障害児(知的障害児を除くLD周辺の子どもを含む)の教育の在り方を改善することが目的である。

「通級による指導に関する充実方策について」(平成4年3月)では、LDについては、診断基準や診断方法について見解が分かれており、今後さらに、医学、心理学、教育学の各方面から、指導内容、方法、判定方法、類型化などについての基礎的研究を行なう必要があると記されている。また、LDの教育対応では、その周辺にある境界線児を含め指導上特別な支援を必要とする者があり、通常学級での指導に限界がある児童生徒に対しては、試行的に特別な指導の場を設けるなど、実践的な研究を行なう必要がある、となっている。

さらに、1997年(平成9)10月に出された「特殊教育の改善・充実について」の第二次報告でも、「今後の課題」の一つとしてLDの教育対応が記載されている。この要旨は、平成7年に協力者会議がLDの定義や基本的な指導の在り方を発表した、国としては、その後も理解啓発リーフレットや通級指導における指導冊子を配布したり、国立特殊教育総合研究所でLD指導の講習会を開催している。現時点では、LDの明確な障害像や診断方法、適切な指導方法が必ずしも十分明らかではない。今後、さらに研究を推進し、より多くの小・中学校の教員に対して、理解啓発を図る努力を続けるとともに、適切な授業の形態や教育の場の在り方について引き続き検討していく必要がある、と記載されている。

国の施策の具体的な実施は以下の通りである。

(1) リーフレットの作成と配布

平成9年「学習障害(LD)児等の理解に向けてみつめよう一人一人を―学習上特別な配慮が必要な子どもたち―」を作成し、全国の小中学校の教師に向けて配布した。

(2) 研究協力校の指定

平成9年度、全国で8校(小7、中1)がLD指導法の研究協力校に指定された。

(3) LD児の巡回指導

平成9年度から、全国の10都県において、LDの巡回指導が始まった。これは、専門家を委嘱し、月2回の巡回による指導を行なうものである。

(4) 毎年各都道府県教育委員会のLD担当者に対する講習会を国立特殊教育総合研究所で行なっている。

2. 国立特殊教育総合研究所の研究

平成7年7月、国立特殊教育総合研究所では、「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」の成果を発表した。これは、文部省の委託を受けて4年間にわたる研究成果をまとめて報告したものである。この研究は、従来の障害カテゴリーによる診断分類ではなく、「教育的ニーズ」から、主題の対象児の指導法の在り方を探るものである。研究の目的は、①教科学習において援助を必要とする子どもたちへの指導内容、方法について内外の文献をレビューする、②事例研究を通じて教科学習でつまづく子どもたちの実情を知り、指導内容・方法を子どもに合わせて試行する、③学校での支援システムについて検討する、ことである。

「学習に困難を示す児童」の調査では、全国の小学校から325校の通常学級(特殊学級を除く)に在籍する2～6学年生の国語、算数の学習習得で該当学年よりも2学年以上の遅れがある者の出現状況を見ようとしている。その結果、国語で2学年以上の遅れがある児童の割合は2.5%、算数では0.9%、国語、算数の両方で2学年以上の遅れがある児童の割合は3.5%となっている。興味深いことは、このような教科学習での著しい遅れが見られる児童は、授業場面での問題行動(注意集中や持続の困難、授業中ばーとして、板書の視写が遅い)及び生活場面での問題行動(忘れ物が多い、整理整頓が下手)を教師から指摘されていることである。

この研究結果は、今後のLDの実態把握並びに指導方法の研究に有効な示唆を与えるものと考えられる。

3. 「日本LD学会」の発足

「日本LD学会」は、1992年に設立され、1997年10月までの会員数は827人、機関会員は32機関である。会の目的は、LDに関する科学的研究、臨床及び治療教育の進歩向上と福祉の増進を図り、LD児(者)に対する教育の質的向上と福祉の増進を図ることである。事業としては、①研究大会・総会の開催、②研究会・研修会・講演会・ワークショップの開催、③機関誌の発刊、などである。「沖縄LD研究会」も1995年に結成され研究並びに研修活動を行っている。

#### 4. 親の会の設立と活動

1990年(平成2)に「全国学習障害(LD)児・者親の会連絡会」が結成された。1996年現在、37都道府県にある45の親の会が加入し、総会員数は2,200人を越えている。沖縄県の親の会「はばたき」(1995年結成)も加入している。全国親の会の活動は、各地区の親の会と連絡、情報の交換と連携協力、中央省庁への要請活動、有識者やマスコミを通しての社会的啓蒙活動、などである。

これまで全国親の会は、文部省、調査研究協力者会議、厚生省、労働省への要請・陳情活動を行なっている。通級指導教室の設置、LDの定義、指導方法の在り方、LD理解のためのリーフレットの発行、など国の施策実施には親の会の運動の影響力によるところが大きいと評価されている。

以上概観してきたように、LDの教育問題については、国の施策、親の会の運動・活動、LD学会など地道な活動と研究成果が相互に影響し合いながら、外国に遅れを取っているわが国のLD教育の振興と学校における教育対応の改善を図っていかうとする気運が着実に高まりつつある。LD児教育の制度化と実施は近年の内に行なわれるものと考えられるが、円滑で実効性のある実施のためにも、教育関係者及び教師、父母、社会の人々の正しい理解と協力は非常に重要である。

#### 5. 教育的判断基準の明示(文部省、1997. 7)

文部省は、1999年7月2日、LD児教育の入口に当る判断基準ともいえる判別のための基準を発表した。これは、協力者会議の1995年(平成7)の「学習障害児等に対する指導について」(中間報告)につづくものである。

基準の骨子は以下の通りである。

- (1) 知的能力には全般的な遅れがないこと。
- (2) 国語、算数(数学)の能力において
  - ・小学2～3年生では当該学年より1年以上の遅れがあること。
  - ・小学4～6年生では当該学年より2年以上の遅れがあること。
- (3) 平均以上の能力を示す教科が1つ以上あること。

文部省では、この基準に合致した場合、学校は都道府県教育委員会の担当職員や医師らで構成する専門家チームに相談し、適切な教育対応を取

るよう指示している。

#### 4. LD定義とLDの子ども像

##### 1. 文部省(協力者会議)の定義

協力者会議が中間発表で出した定義は次の通りである。

「学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。

学習障害は、その背景として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、その障害に起因する学習上の特異な困難は、主として学齢期に顕在化するが、学齢期を過ぎるまで明らかにならないこともある。

学習障害は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの状態や、家庭、学校、地域社会などの環境的な要因が直接の原因となるものではないが、そうした状態や要因とともに生じる可能性はある。また、行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形で現われることもある。」(1995)

この定義は協力者会議がおおよそ3年の年月の議論の末まとめたものであるが、アメリカ合衆国の「LDに関する全米合同委員会」(National Joint Committee on Learning Disabilities = NJCLD)の定義を参考にして作られたものである。

同定義の主要事項について、平田(1998)は表1のようにまとめている。

##### 2. LDの子ども像

文部省定義及び表1からLDの子ども像を描いてみよう。

###### ① 知的発達:

知的発達の面では、LDは全体的な遅れはない。したがって知的障害(一般にはIQ70未満)ではない。このことはLD診断の基本事項である。ただし、例外としてIQ70以下の者が含まれる場合もある。

このことから容易に考えられることは、LD児は通常学級に在籍し、そこで一般の子どもと一緒に

に学んでいるということである。これまで、LDが疑われて筆者の研究室に来所したり、電話相談があった子どものほとんどが小学校や中学校の通常学級に在籍している子どもである。そして、彼らは知的には普通段階か境界線の範囲に位置しており、知的障害の範疇にある者は一人もいなかった。中には、知的には正常値にありながら注意集中がむつかしく、些細なことに気持ちが動揺する、多動傾向であるために学習に集中できない、いわゆるADHD（Attention Decifit・Hyperactivity

Disorder＝注意欠陥・多動障害）もいる。これらの子どもは、面接での対応や行動観察や親や教師からの報告を総合すると、一見して知的障害児、自閉症児、あるいは他の感覚障害児とは異なることが分かるのである。

LDの存在とその状態について初めて教育心理学な観点から報告したのは、アメリカのKirk,S.A. (1963) であるが、筆者の研究室にきた子ども像はカークが説明している子ども像と重なって見える程類似している。カークは、1963年4月6

表1 文部省定義の基本事項（平田, 1998）

基本事項	定義での内容	説明
①知的発達	基本的には全般的な遅れはない	・知的発達における全般的な遅れはない。IQ段階では71以上の範囲の者（IQ70未満は知的障害とみなされる） ・「基本的には」の用語は例外を認めることを意味する。例外として知的障害（IQ70以下）が含まれることがある。
②特定の学習能力の障害	聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等の特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す	・学習の困難が全般に亘る場合は少なく、特定の能力における困難を示す。ただし、困難が複数に亘ることもある。 ・学習の困難は習得過程と使用過程のいずれか、あるいはその双方に現われる場合がある。 ・特定教科における学習の障害である場合もあり、同一教科内における能力のアンバランスによる場合もある。
③特定の学習能力以外の障害	①運動・動作の障害 ②社会適応能力の障害	・特定の学力の障害以外に運動・動作の障害と社会適応における能力の障害がある。 ・このため、定義では「・・推論するなどの特定の能力・・」と「など」を付け加えた表現となっている。
④顕在化の時期	①主として学齢期 ②時に学齢前あるいは学齢期後	・LDの状態が最も顕著に現われる時期は学齢期であるが、学齢期前の幼児期にLDの状態が現われることもあり、学齢期を過ぎて成人になってから現われることもある。 ・読み、書き、計算等の能力は教科的な学習にとっては非常に重要な条件となっているために、就学期以降にLDの状態が顕著に現われることは当然といえよう。 ・幼児期では聞く、話す、注意の集中、持続、あるいは運動動作等の異常や遅れがLD状態を知る有効な手がかりとなる場合が多い。 ・また、学齢期以後の青年期では社会適応能力（social skills）の困難や異常でLD状態が現われる場合が多い。
⑤原因	①中枢神経系の機能障害 ②推定	・LDの原因は現時点では医学的にはまだ十分解明されていない。 ・ただし、推定原因については、「中枢神経の何らかの機能障害」と考えられている。 ・これは、NJCLD定義「LDは、その背景として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定される」を参考し、類似している。
⑥他の障害との関係	視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などは直接の原因とはならないが、共に生じることはある。	・視覚障害など他の障害から二次的に生じる学習上の困難な状態をLDから除外している。 ・ただし、これらの障害状態と重複してLDが生ずる可能性はある。 ・他の障害状態と重複して考えられるものには知的障害、自閉症が考えられる。しかし、この場合でもこれらの障害がLDの直接的な原因ではない。 ・このようなことから、定義では「基本的には」を挿入している。
⑦環境的要因との関係	家庭、学校、地域社会などの環境的要因が直接の原因ではないが、ともに生ずる可能性はある。	・環境条件がLDの直接原因とならない（LDの直接的な原因は中枢神経系の機能障害と推定される。） ・しかし、環境上の条件によって脳の機能障害等が起こり得る場合もあるので、LDは環境的要因とともに生じることもある。
⑧行動上の問題	行動の自己調整、対人関係などにおける問題が伴うこともある。	・NJCLD定義の「自己調整行動、社会的認知、社会的相互交渉における諸問題」と同じ意味である。 ・医学上のLD定義でよく用いられる「注意欠陥」「多動行動」の概念も包含したものである。

日にシカゴで開かれた全米の障害児親の会（この会は後のACLD=Association for Children with Learning Disabilities=学習障害児協会）で次のような演説をしている。「この大会は、盲や聾といった感覚的な障害を持つ子ども、精神遅滞児、あるいは環境的な要因による非行児や情緒障害児などのための集まりではない。この大会は、視力、聴力、あるいは全般的な知能には何ら問題がないにもかかわらず、家庭や学校での適応行動に問題があったり、あるいは、普通の方法では学習することが困難であるような学習心理学的な問題を抱えている子どもたちのための大会なのである。彼らのこのような行動上の障害（偏り）は、中枢神経系の機能不全に起因していると推測されている」。そして、カークはこのような子どもへの呼称としては「Learning Disabilities=L D」という新しい用語が適正であると提唱した。

## ② 学習能力の障害について：

L Dの中核問題は特定の学習における著しい困難である。「著しい」という言葉の程度は該当学年よりも2学年以上の遅れがあることを指している。DSM-Ⅲでも、当該学年（年齢）よりも2学年以上の遅れを基準としている。また、国立特殊教育総合研究所が行なったL D周辺児の教科（国語、算数）学習の全国調査でも2学年以上の遅れに視点が置かれている。具体的には、小学校5年生の子どもが3年生レベルの教科学習の能力に達していない場合である。しかも、この子は知的には普通の範疇にある。

特定の能力の障害とは、具体的にいえば国語科における「聞く」「話す」「読む」「書く」などのいずれかの領域、あるいはそれらの双方の領域において該当学年よりも2学年以上の遅れがある場合である。

本稿で紹介する事例の子どもは知的には普通段階（IQ88）にありながら、国語科の中での漢字書字に著しい困難を示しており、6年生でありながら1年生で勉強する80漢字のうち68語しか書くことができないし、また、2年生では160語のうち48語しか書くことができない子どもである。漢字書字の習得率は1年生では85%、2年生では30%である。漢字書字では5年の遅れがあると判断

されるが、しかし、この子は知的には正常段階であり、国語、算数以外の学習では大きな遅れは見られない。

また、この子とは異なる事例として、算数科の面でいえば、計算や数量の能力には問題がないのに、文章題に著しい困難を示す子どもがいる。

## ③ 学習能力以外の障害について：

学習（主に教科学習）能力以外の障害としてあげられるものは、情緒や行動上の問題と動作や運動面の問題である。親や教師の報告によるとL D児の中には教科学習以外の面で次のような訴えがある。

「落ち着きがなく、じっとすることができない」「絶えず動き回っている」「興味や注意の対象が次から次へと移っていく」（多動性）。

「周りの刺激に反応しやすく、一つのことに短時間しか集中できない」「一斉学習では気が散りやすく、先生の話をよく聞けない」（集中困難、注意散漫）。

「同じ動作や遊びを繰り返しかえし長々とやる」「何度も同じ質問をする」（固執性）。

「急に大きな声を張り上げて暴れる」「思いがけい突発的な行動をする」（衝動性）

「些細なことで緊張しやすく、傷つきやすい」「時には上機嫌だが時に非常に不機嫌になり、人間関係や集団適応がうまくいなくなる」（情緒の不安定性）。

「手指の運動が不器用で細かい作業・仕事がうまくできない」「ボタン掛けが苦手、ハサミがうまく使えない」「丸や四角の図形がうまく描けない」「字を書くことが大変遅く、判読しにくい文字や間違った文字を書く」（協応運動の遅れ）。

「右左がなかなか分からない、道順をよく間違える、周囲の状況を見て物事を判断することができない」（日常概念の障害）。

L Dの中核問題は教科学習（読み、書き、計算を主とする）における著しい困難であるが、L D児の多くが教科学習以外の面でも前述のような障害を併せ持っていること、さらに、その原因が中枢神経系の何らかの異常（機能不全）にあることを理解することは、L D児教育を円滑に実践するために極めて重要なことである。



## 「第二部」 個別指導とその効果

### 1. 対 象

#### 1. 生育歴

対象児は、公立小学校の通常学級に在籍する6年生男児（H. S.）である。家族構成は、父、母、祖母、兄、本児の5人である。胎在期、周産期特に異常はない。乳児期の頃、母親が祖母の看護に手がかかり、忙しかったため、本児を寝かせっぱなしにしていたことがあった。母親は、このことが本児のLDの原因と何らかの関係があるのではないかと気にしている。三歳児検診では、ことばの遅を指摘された。

#### 2. 主 訴

本児の通常学級における授業では、社会科、理科、音楽、体育、図工ではあまり困難を示すことなく学習しているが、国語と算数に著しい困難を感じている。このため、4年生の2学期から国語と算数の授業は、「なかよし学級」（知的障害の特殊学級）に通級して、本児の能力に合った個別の指導を受けている。現在（6年）は、国語の時間だけ通級している。

国語の中でも、本児は特に漢字書字に著しい困難を感じている。6年生で習う漢字のほとんどを読むことはできるが、漢字の書字は1～2生程度の能力と推測される。話しもよくするし、初対面の人にも馴々しいところがあり、多弁である反面、漢字書字に対しては最初から構えているところがあり、防衛反応を示す。漢字の勉強になると、できるだけ別の課題に気をそらし他の勉強をやらうとするし、指導者に対しては多弁になり、無駄話しをすることが多い。書字の仕方も、手本（漢字）そのものの細部を注意して見ていないようであり、画数の多い漢字になると拒否的な態度を示し書こうとしないことがある。本児の書き方や書字の間違い方を観察していると、視覚と手先の協応運動に何らかの混乱が起こっているような感じである。

### 2. LD診断のための検査結果とその解釈

H. S. がLDであるかどうかの診断をするために、以下の検査と調査を行い、それぞれの結果を得た。LDの診断と判定は、検査・調査結果及び本児の学校での様子、来所相談時の行動観察を

総合して行なった。

#### 1. 知能検査

##### (1) WISC-R知能検査

検査は平成9年6月、本児が10歳11か月の時に本児の自宅で行なわれた。検査結果は、FIQ=88, VIQ=64, PIQ=121であった。プロフィールは図1に示す通りである。FIQ=88から、H. S. の全体的知能は「中下」の段階であり、境界線の範疇に位置していることになる。この結果は田中ビネー知能検査の結果ともほぼ一致している（後述する）。WISC-R知能検査の結果におけるH. S. の最も大きな特徴は、言語性検査と動作性検査結果における両者の差（discrepancy）と下位検査評価点（SS）のバラツキにある。VIQ=64, PIQ=121で両者間の差が57で、動作性が大きく優位にある。このことは、本児が言語能力に劣っており言語理解や言語操作を必要とする教科学習では困難を示すことを示唆している。

言語性下位検査の評価点（SS）の平均は5.0で、平均から3点以上開いている項目はなく、全体として小さなばらつきでの低得点域でまとまっている。「算数」「知識」「類似」が特に低い得点であるが、これらに共通する能力は「言語理解」「習得知識」「長期記憶」などであり、「算数」ではその他に「注意集中」「数的推理」が要求される。言語性検査における低得点や学校での国語、算数の授業における本児の学習困難の背景には、このような能力の弱さが大きく関与していることは容易に推測される。

動作性下位検査の評価点（SS）の平均は13.0で高く、ばらつきも大きい。特に、組合せ問題が高い値である。このことは、部分間の関係を予測する能力や感覚-運動のフィードバックを利用する能力に優れていると推測される。また、符号問題以外の全検査で高い得点を取っていることは、知覚的体制化能力、空間認知能力に優れていることを示唆している。符号問題で低い得点であることは、数を扱う能力、抽象的な刺激の視知覚（図-記号）の能力、視覚的短期記憶力が劣っていること、さらに、一定時間内の切迫した状況での作業での情緒的な不安や注意集中に欠ける状態になりやすいことを示唆している。

知的側面からLDを診断する一つの条件は、前述した通り全般的な知的発達に遅れがないこと（IQ値では70以下でないこと）であり、WISC-Rを用いた場合に言語性検査と動作性検査のIQ値の差（discrepancy）が15点以上の開きがあることである。

H. S. の場合、知能検査の結果だけからはこれらの条件を満たしており、LDの疑いがあるといえるが、さらに、他の側面からの細かい検査、診断を行い、これらを総合した判定が必要になってくる。

(2) LDサブ・タイプの診断

これまでのWISC-R知能検査の結果から、H. S. はLDサスペクト児（LDが疑われる子）であると考えられる。また、H. S. の知能特性は言語理解や言語操作力に問題があることも明らかとなった。

WISC-R知能検査の結果を用いて、もっと深くより厳密にLDを診断する方法として、全体的なIQ値だけでなく、下位検査の群得点における個人内差の特徴から、LDサブ・タイプを分類し、それぞれのタイプにおける症状や特性を明らかにし、指導実践に活用する試みがなされている。

上野ら（1992）を参考にすれば、群得点項目は次の通りである。

- (1) 言語操作力＝「類似」「単語」「理解」の評価点により算出される。
- (2) 空間操作力＝「絵画完成」「積木模様」「組合せ」の評価点により算出される。
- (3) 注意・記憶力＝「算数」「数唱」「符号」の評価点により算出される。
- (4) 知識習得力＝「知識」「算数」「単語」の評価点により算出される。

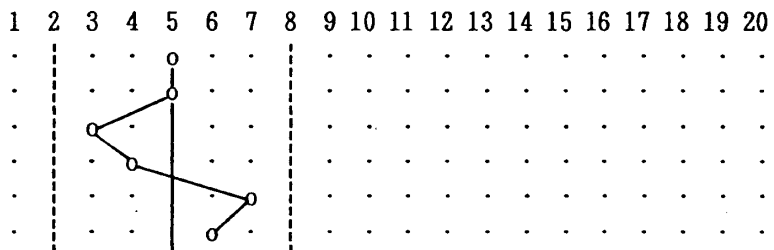
これらの群得点における個人内差の特徴から、

言語性検査

	粗点	評価点(ss)
1 知識	9	5
3 類似	7	5
5 算数	6	3
7 単語	14	4
9 理解	13	7
11(数唱)	(9)	(6)

評価点合計(VSS)24

プロフィール図



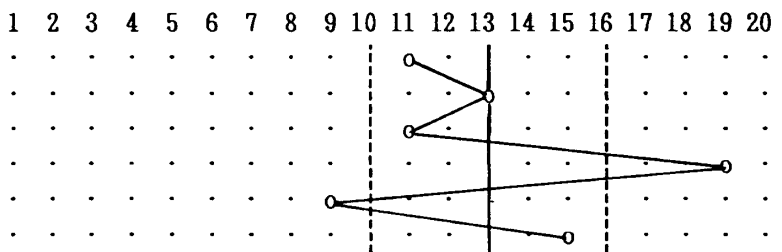
M5.0

動作性検査

	粗点	評価点(ss)
2 完成	22	11
4 配列	36	13
6 積木	50	11
8 組合	33	19
10 符号	40	9
12(迷路)	(29)	(15)

評価点合計(PSS)63

プロフィール図



M13.0

生活年齢：10歳11月、FIQ88、VIQ64、PIQ121、V<P=57

図1 H. S. のWISC-Rの得点及びプロフィール

LDサブ・タイプを分類し、それぞれのタイプにおける症状や特徴を明らかにし、LD指導に活用する試みがなされている。

上野らによるLD類型化から見た場合、H. S. の群得点の結果は表2のようになる。

表2から、H. S. は次のように診断される。

- ① 言語性IQ<動作性IQ=57、及び「言語操作力」の評価点平均が「空間操作力」の評価点平均よりも3.0以上低いので、「言語性LD」であるといえる。
- ② 「注意・記憶力」が「言語操作力」+「空間操作力」の評価点平均/2よりも2.0以上低いので、「注意・記憶性LD」であるといえる。
- ③ 知識習得能力が劣っているのは、本児が注意集中や短期記憶における心理過程に問題を持っているためであると考えられる。

### (3) 田中ビネー知能検査

田中ビネー知能検査は本児が11歳0か月に実施され、結果はIQ88で境界線の範疇にあり、文部省LD定義の判定基準の知的障害（IQ70以下）には該当しない。この結果は、前述したようにWISC-Rの結果とも一致している。本児は8歳級の問題から無回答、誤答が起こったが、資料1に本児が通過できなかった問題及びその問題を回答するのに求められている能力を示してある。

これによると、本児は次の能力が劣っていることが分かる。「注意集中」「短期記憶」「文章理解」「視知覚体制」「視覚と手の運動協応」「空間認知

「事象における結果の予測」「有意味刺激視知覚能力（人-物）」「原因結果の一般常識」「社会的判断力（社会性知能）」

これらの能力は、WISC-R知能検査の結果得られた能力とも共通している。

### 2. ITPA言語学習能力診断検査

本児の言語能力を詳しく調査するために、ITPA言語学習能力診断検査を実施した。実施時期は本児が11歳11か月である。結果の概要は以下の通りである。

全検査粗点は317点で、全検査のPLA（言語能力年齢）は9歳4か月であった。聴覚-音声回路PLAの平均は8-2、視覚-運動回路PLAの平均は10-6であり、視覚-運動回路が優位であった。これは、WISC-R知能検査で言語性よりも動作性が優位であったことと一致する結果である。

水準間では、表象水準PLAの平均が9-6、自動水準PLA9-0であった。また、過程間では受容過程PLAが10-7、連合過程PLAが9-7、表出過程PLAが8-5であり、受容過程が高くなっている。これらの結果から、本児は聴覚-音声回路が劣っており、「ことばの表現」「ことばの類推」といった表現能力、知覚した概念や言語表象を内的に操作する能力が弱いことが示唆される。また、聴覚的な配列記憶力も弱いといえる。このことは、WISC-R知能検査でも「記憶力」の問題が指摘されたことと一致する結果で

表2 H. S. のWISC-R群得点の結果

言語操作力 (VO)	: 類似 (5)	単語 (4)	理解 (7)	平均 (5.3)
空間操作力 (SO)	: 完成 (11)	積木 (11)	組合せ (19)	平均 (13.7)
注意・記憶力 (AM)	: 算数 (3)	数唱 (6)	符号 (9)	平均 (6.0)
知識習得力 (KA)	: 知識 (5)	算数 (3)	単語 (4)	平均 (4.0)

下位10検査SS平均 (8.7)

SS平均より3点以上低い領域：言語性 知識-3.7・類似-3.7

算数-5.7・単語-4.7

動作性 (なし)

ある。

### 3. フロステイック視知覚発達検査

検査は本児が12歳1か月に行なわれ、その結果、本児の知覚年齢は以下の通りであった。

- ①「視覚と運動の協応」= 9歳4か月
- ②「図形と素地」= 8歳6か月
- ③「形の恒常性」= 7歳8か月
- ④「空間における位置」= 8歳0か月
- ⑤「空間関係」= 7歳4か月

全ての検査で生活年齢よりも2歳程度下回っており、中でも「空間関係」と「形の恒常性」の遅れが大きい。形を知覚し弁別する能力が低いことが、本児の学習過程で漢字書字の困難を示す背景となっているものと考えられる。

### 4. P R S 児童評定尺度

LD児診断のためのスクリーニング・テスト「P R S 児童評定尺度」を学級担任が評定した。言語性得点21（標準点20）、非言語性得点39（標準点40）、全得点60（標準点65）であった。この結果から、本児は非言語性LDに該当することになり、WISC-Rの結果とは異なるものとなった。

### 5. 学校での適応状況の調査

本児の学校での教科学習ならびに日常生活の適応状況を調べるために、資料2に示すチェックリストを学級担任に評定してもらった。これによると、学習面では次のことが評定1であり本児が最も困難を感じている様子が分かる。「8. 文章の内容をつかむことが苦手である」「9. 学年相当の文章で登場人物の心情や著者の意図などの理解が困難である」「15. 簡単な漢字の習得が困難、または読めても書けなかったり書けても読めない」「16. 画数が多い漢字の習得や正確な使用が困難」「30. 計算はできるが文章題ができない」「31. 絵を描くのが苦手である」

また、評定2となっている項目は次の通りである。「5. 文字をぬかしたり、付け加えたり、取り間違えて読む」「6. 順接の接続詞（「だから」、「それで」等）を適切に使えない」「7. 逆接の接続詞（「しかし」、「けれども」等）を適切に使えない」「10. 判読しにくい乱雑な文字を書く」「17. 話し言葉をそのまま文章で記述することができない」「27. 少数の意味が分からない」「32. 教科の

出来、不出来が目立つ」

日常生活面ではどうだろうか。

担任が評定1をつけた項目は次の通りである。

「4. 周りのちょっとしたことに気をとられやすい」「5. きまった遊び（積み木、砂遊び、水遊び、等）をしたり、同じ質問をくり返すことを好む」「6. 手先の不器用さが目立つ」

評定2をつけた項目は次の通りである。「1. 落ち着きがなく、じっとしてられない」「3. 短い時間しか、一つの事に集中できない」「8. 全身を使った協応運動が苦手である」「9. 新しい環境や刺激の多い環境に入ると、すぐに人や物にさわりたがり、我慢することができない」「10. 初対面や、見知らぬ人に対して、平気で話しかけたりする。（思いがけない馴々しさや、ものおじしない態度をとる）」「11. 忘れ物が多かったり、机の中の整理整頓がうまくできない」

これらを総合すると、教科の面では国語、算数といった主要を成す授業の基礎的な事柄でつまづいていること、そして、その問題が改善されないまま小学校6年生まで進級してきた様子が推測される。また日常生活面でも、注意集中、落ち着きのなさ、不器用、など集団での適応が困難な状況要素を持っていることが伺える。

## 3. 漢字書字力の把握と書字困難の背景要因

### 1. 漢字書字の調査

漢字書字でどんな字が書け、どんな字が書けないのか、また、どのような間違い方をするのか、などを調べるために漢字書字の調査を行なった。調査では1年生の国語科に出てくる全ての漢字（80字）、及び2年生の国語科に出てくる全ての漢字（160字）の書字を時間制約なしで本児に書かせた。その結果は資料3に示す通りである。

結果の概要は次の通りである。

- ① 1年生の漢字で正しく書けたのは68字であり、習得率は85%であった。
- ② 書けなかった漢字12字の内訳は、「全く書けない」4字、「添加」（正しい漢字に余分な部分が増えられている漢字）3字、「鏡映」（正しい漢字の上下、左右が逆に書かれた漢字）2字、「脱落」（正しい漢字に必要な部分が欠けている

漢字) 1字、「異字」(正しい漢字ではなく違う別の漢字を書くもの) 1字、「類似」(正しい漢字に似ている部分があるが間違っただ漢字) 1字であった。

また、2年生の漢字160字のうち、正しく書いたのは48字で、習得率は30%であった。正しく書けなかった112字の内訳は、「全く書けない」92字、「添加」1字、「鏡写」2字、「脱落」2字、「異字」9字、「類似」6字であった。

H. S.の漢字書字の習得状況を1、2年を通して見た場合、次のことが明らかとなってくる。

- ① 漢字習得率は、1年生の85% (80字のうち68字)であったが、2年生では30% (160字のうち112字)となり、習得率が大きく低下している。この大きな原因は、2年生では1年生の2倍の漢字数になったこと、しかも、画数が多い漢字、偏や旁りが複雑な漢字が増えたためと考えられる。
- ② 2年生では、「異字」「類似」による書字間違いが増えたことも特徴の一つである。図2に示すように、「国語」→「国話」、「早」おき→「草」おき、「青い」→「草い」と書く異字の例、また、「南」→「南」、「貝」→「貝」、「馬」→「馬」などと書く類似の例である。

「異字」「類似」による書字間違いを少なくしていくことが、本児の漢字習得を改善する有効な方策であると考えられる。

「異字」による書字間違いが多いということは、漢字を正しく書く能力があり、また、実際にかな

り多くの漢字を習得していることを意味する。しかし、同時に覚えている漢字を正しく使うことができないことも意味している。すなわち、意味に合った正しい漢字を当てることができないのである。

また、「類似」による書字間違いが多いことは、正しい漢字に近いところまで漢字書字ができ、しかも、その意味に合った漢字を当てることのできるのに、細部での間違いがある漢字を使ってしまうために起きるのである。

「異字」「類似」による書字間違いが起きる要因として幾つか考えられる。その一つは、漢字を覚えるときに、漠然とした字の形やイメージで覚えているからであろう。たとえば、「国語」→「国話」の間違いの例では、「語(ご)」は「言+吾」から成っており、「話(わ・はなし)」は「言+舌」から成っていることをしっかり理解し、覚えなければならない。

子どもには常に、一つの漢字はいくかの部分の組合せによって成り立っていることを学習させる必要がある。同時に、漢字の偏と旁り、首と部および字の意味とその構成要素を説明しながら、部分と全体を視覚、運動的に捉えることが重要である。

たとえば、「吾」と「舌」の意味を正しく学習し、それぞれの旁りが、その旁りだけではどのように読み、またどういう意味があるのかを学習することが重要である。「異字」「類似」による書字間違いを改善することにより、H. S.の漢字習

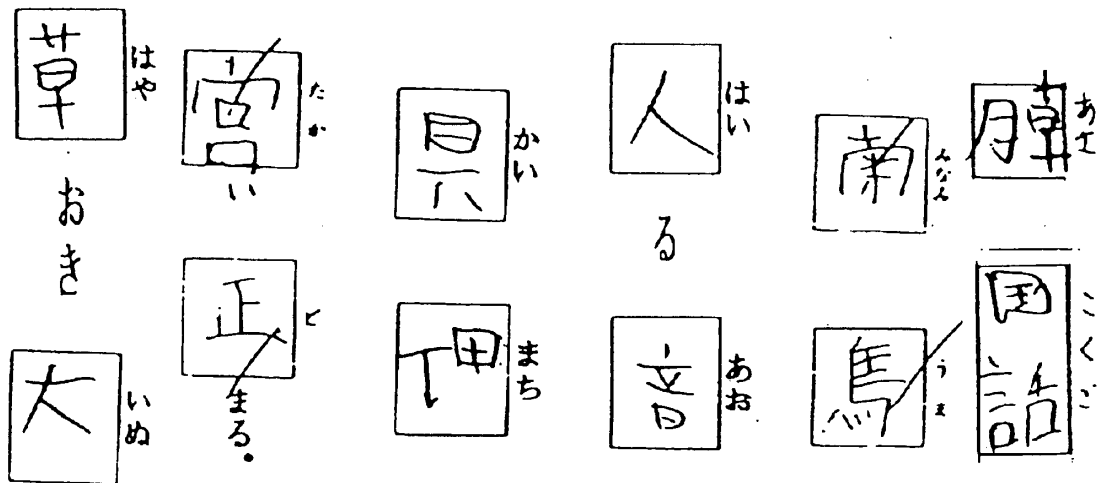


図2 H. S.の漢字書字の一例(5~6月)

得は大きく向上するであろう。

③ 本児はもともと漢字書字に対して苦手意識や無能感をもっているが、学校や家庭では漢字書字を含めた国語や算数の適切な個別指導がなされてこなかった。このために、未習得分の課題が学年進級に伴って毎年増幅していった。本児の特性を正しく理解した上で、言語性LDサブタイプ児としての対応をなし、マン・ツー・マン指導による計画がなされ、根気強い指導実践がなされるならばH. S. の漢字習得の状況は大きく改善されていたであろう。

## 2. 漢字書字困難の要因

H. S. の漢字書字及び漢字習得の困難の背景としていろいろな要因が考えられる。しかし、これらの要因が単独に作用しているのではなく、それぞれの要因が相互に関連し合った複合的なものとなっている。

その複合的な要因の一つが、H. S. の知能特性であると考えられる。前述した通り、WISC-R知能検査の結果から、言語性IQ、動作性IQの差が57で、動作性が大きく優位であること、また、下位検査評価点による群得点分類で、「言語性LD」の診断が出ていることなどは、本児の言語理解や言語操作の能力の低さを示唆している。言語理解、言語操作の能力が劣っている子どもは、ことばを聞いて、そのことばの意味を理解したり、さらに、そのことばを文字に表したりする能力が未発達である。また、文字を音に変えて読む能力、文字の意味を理解する能力も劣っている。また、ことばを使って話をしたり、他人の話を正しく理解する能力も低い。H. S. が国語、算数の授業で著しい困難を感じている背景には彼の言語理解、言語操作能力の弱さが関与しており、同時に漢字書字や漢字習得の困難の要因ともなっていると考えられる。

本章第5節、学校での適応状況及び資料2にあるように、本児が学習面で最も困難を感じている事項の殆どは、文字と文章に関するものであった。文章理解の困難、登場人物・著者の心情や意図の理解の困難、漢字書字及び読みの困難が学級担任によって指摘されている。

H. S. の漢字書字困難の第二の要因は、注意集中、持続の弱さであると考えられる。WISC-R

R知能検査では、動作性検査では全体として高い得点をとっているが、符号問題だけが標準点に達していない。このことは、本児が視覚的短期記憶力や時間切迫下での注意集中力が弱いことを示唆している。また、WISC-Rの群得点分類でも、本児は注意・記憶性LDと診断されている。

フロステイグ 視知覚発達検査の結果でも、「空間関係」「形の恒常性」が最も遅れているが、これは、形を知覚したり形を弁別する能力が劣っていることを示唆している。知覚や弁別の基礎となっているものは注意集中である。これらのことながら本児の漢字書字や漢字習得の困難要因の一つになっていると考えられる。

田中ビネー知能検査で本児が通過できなかった問題からも注意集中の弱さが推察できる。「文章の記憶」(8歳級問題)、「記憶によるひも通し」(8歳級問題)、「話の記憶」(11歳級問題)、「単語の記憶」(11歳級問題)、「話の不合理」(11歳級問題)などが本児が通過できなかった問題だが、これらの問題では、注意集中の能力が要求されているが、このような問題は、早い段階から不通過となっている(資料1参照)。注意集中の問題は、学級担任による日常生活面のチェック・リストでも指摘されている(資料2参照)。

H. S. の漢字書字困難の第三の要因は、視知覚体制と空間認知の能力の弱にあると考えられる。このことは、田中ビネー知能検査の結果からも明らかとなっている。「記憶によるひも通し」(8歳級問題)、「図形の記憶」(9歳級問題)、「絵の解釈」(10歳級問題)、「積み木の数」(10歳級問題)が不通過となっていることは、視知覚体制、空間認知能力が十分発達していないことを示唆している(資料1参照)。

また、フロステイグ視知覚発達検査では、「視覚と運動の協応」「図形と素地」「形の恒常性」「空間における位置」「空間関係」のすべての下位検査項目で生活年齢よりも2歳程度遅れていた。このことは、本児が目と手の協応運動、図と地の知覚、形の共通・類似要素の知覚、図形の同異の知覚、形態や模様の分析、などにおける能力が弱いことを示唆している。

三塚(1994)は、健常児の書字能力と形態認知の関連性について研究し、フロステイグ視知覚

発達検査の下位検査の「視覚と運動の協応」「図形と素地」「空間関係」における視知覚能力が書字能力と関係が深いと指摘している。さらに、書字指導を進める際に、3mmの帯状の直線の枠の中に線が書ける目と手の運動調整能力が一つの目安になること、刺激を構成する様々な線分を見分けて特定な図形を抽出していく能力、などが大切であるといっている。また伊藤（1996）は、視覚－運動知覚の観点から、平仮名文字視写の難易性について報告している。視写数とフロステイツグ下位検査の成績の間には密接な関係があり、とくに空間関係との相関が高いといっている。

#### 4. 指導経過

##### 1. 指導目標

- 1) 2年生で学習する漢字（160）について、分からない漢字、忘れていた漢字を身につける。
- 2) 間違えて覚えている漢字を正しく覚え、定着させる。

##### 2. 指導方針

- 1) 一回のセッションで指導する漢字数は多くせず、2～3字程度とする（無理に記憶させるのではなく、覚えるポイントを強調して指導する。）
- 2) 一つの漢字を何度も繰り返し指導し、定着を図る。この際、漢字を「よく見る」「声に出して読む」「意味を理解する」「注意して書く」「そして覚える」というプロセスを重視する。
- 3) 漢字指導の場面では注意集中を図るため、私語やおしゃべりをさせない（本児は、学習場面でも課題に集中せずおしゃべりをし、課題から逃れようとする態度が見られるので、これを改めるようにする。）

##### 3. 指導方法

正しく定着していない漢字を中心に以下の手順で指導していく。

- 1) 漢字カードを提示し、読み方を確認する。音読み・訓読みを確認し、声に出して読ませる。
- 2) 漢字の筆順を確認する。  
書くときに注意する部分（とめ、はね、は

らいなど）に気をつけて指導する。

- 3) 漢字のなぞり書きをする。  
なぞり書きをしながら漢字の型を確認する。
- 4) 漢字を視写し、書き取り練習をする。  
絵カードを見ながら漢字を書く。
- 5) その漢字を使った熟語やことば探しをする。  
「上」→「上下」、「親」→「親子」のように漢字活用の幅を広げ、漢字への興味をもたせる。
- 6) 漢字の習得状況を確認する。  
各セッションで練習した漢字は次のセッションで自作プリントを用いて定着状況を確認し、未定着の漢字は再度書き取り練習をし、正しく書けるようにする。

##### 4. 指導経過と結果

指導は1998年6月25日から1999年1月18日までの7か月間の全39セッション、1セッション60分で行なわれた。指導場所は対象児の自宅の特別に当てられた部屋（注意集中を図るため勉強室を避けた）。

以下、主な指導内容と経過を記す。

###### 〈セッション1 / 6・25〉

最初のセッションであるため、日常生活と関係が深く日頃よく使用する意味のつながったことば「朝・昼・夜」を練習した。集中力は持続せず、2分位経つとおしゃべりが始まった。練習中はおしゃべりをしないようにと注意をし、また、指導者がおしゃべりに対しては「無反応」の態度で臨むことによりおしゃべりをしなくなった。漢字を使ったことば探しでは「朝ごはん」「昼ね」「夜あそび」などのことばを本児が考え出していくようにさせた。この場合、難しい新しい漢字が出ないように、課題となっている漢字との組合になっていることばは漢字を使用せず平仮名を用いることにした。「朝ご飯」「昼寝」「夜遊び」は避けるようにした。H. S. はことば探しには興味をもって取り組んだ。

図3はセッション1で練習した漢字の定着状況をセッション2で確認したものである。

###### 〈セッション2 / 6・29〉

セッション1の練習の時から「夜」がなかなか正しく書けなかった。間違いとしては「類似」で

あるが、「夕」-「夕」の違いを詳しく説明して、両方の違いをよく見て注意して書くように指導した。その結果、セッション1の終わり頃には正しく書けるようになったが、セッション2の確認では定着していない(忘れていた)ことが分かった。「夜」の正しい定着にはセッション4までかかった。

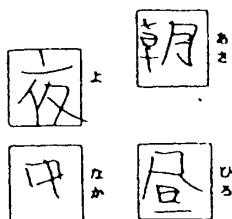


図3 H. S.の漢字書字(セッション2)

「夜」以外の「朝」「昼」が定着しているの、新しい課題「春・夏・秋・冬」の練習をした。「春」「秋」「冬」は難なく書けるようになったが、「夏」は練習中から間違いが多かった。指導開始前の漢字書字能力の調査では「夏」は合格となっていたが、しっかりと記憶していなかったことが分かる(図4を参照)。

〈セッション3/7・2〉

セッション3でも「夜」はまだ定着していなかった。このセッションの新しい課題「父・母・親」の漢字の練習をした。ここでは、漢字を構成している部・首、偏・傍りの説明をしたのち、「親」という字が「立」「木」「見」から成っていること、

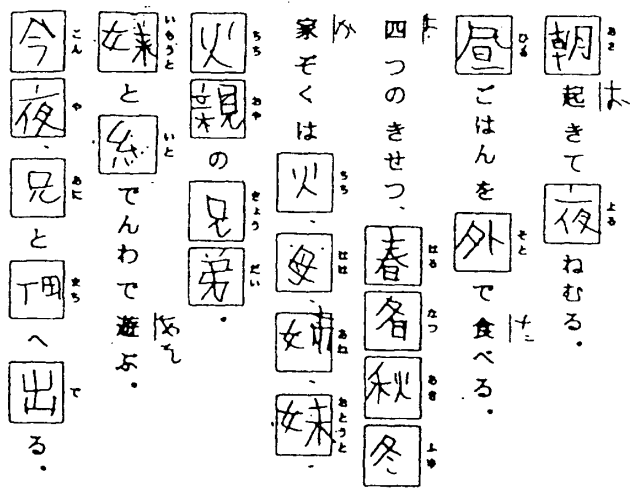


図4. H. S.の漢字書字(セッション5)

「親は木の上に立って(登って)自分の子どもの様子を案じて見ている」などの意味の説明を加えながら指導した。ここでは、「父」の誤りがどうしても直らなかった(図4参照)

〈セッション4/7・6〉

課題は「兄・弟・姉・妹」である。おしゃべりが多くなったが、漢字の練習に注意を向けるようにした。本児から、「姉・妹」の両方に「女」という字がついているとあって、課題に興味を示し、おしゃべりもせずに課題に取り組むようになった。「妹」が図4に示すように正しく書けたり、「類似」の漢字を書いたりでしっかり定着しなかった。また、「町」は鏡写となっているが、「町」が正しく書けるようになるまでにはセッション31までの期間を要した。

図4でも分かるように、「夜」が正しく書けるようになったのは個別指導の効果であるといえる。しかし、「妹」の傍り部分の「未」を「来」と書いたり、「父」を「火」と書いたり、「糸」を「糸」と書くなどの異字の種類や、「夏」を「各」と書く崩壊、「町」の鏡写の崩壊字などの問題点が残っている。

指導中にも、また、確認の時もこのような書字間違いを本人に気づかせて、訂正させ、正しく書けるようになった後に、新しい漢字の練習に入るという個別指導パターンを続けていった。

紙幅の都合で全セッションの指導内容と経過を記すことは割愛し、次に全体の指導結果の概要を記す。

### 5. 結果の概要と考察

(1) 二年生で学習する漢字160字のうち、指導方法で示した手順に従って練習した漢字は77字で、これは2年生の漢字の約半分に対応する。漢字書字の習得状況の評定は指導後のセッション毎に行なわれた。連続3回のセッションでの確認で毎回正しく書けた場合を定着しているとした。連続3回のセッションの確認で1回あるいは2回しか正しく書けない場合を不定着とし、また、3回の確認において一度も書字できない場合を未定着とした。

その結果は、指導された77字のうち、定着したのは11字、不定着40字、未定着26字であった。指



導開始前の調査では、漢字書字の習得率（正しく書字できる割合）は30%（48字）であったが、個別指導後の習得率は37%（59字）となり、漢字を正しく記憶しこれを長期保持し、そして正しく再生するという能力の面ではある程度の効果があったが大きな成果を挙げることはできなかった。しかし、不定着の40字の間違いの内容が、異字、類似を主に脱落、添加であること、この種の間違にはケアレス・ミスによるものが多いことが分かったことは大きな収穫であったと思う。今後このようなうっかりミスを防ぐことにより、本児の漢字書字の習得率を高める示唆を得ることができた。

(2) 未定着の26字については、本児の記憶力に関係するところが大きいと考えられる。普通、記憶システムは感覚記憶、短期記憶、長期記憶のプロセスを経て機能する。入力された情報は一時的に感覚記憶され、その後短期記憶される。短期記憶は訓練や練習を繰り返すことによって長期記憶となる。H. S. の場合、短期記憶に問題があり、注意が十分に働かないために、インプットされた情報は短期記憶レベルでしっかりと処理されずに通りすぎてしまう。このことが長期記憶に大きな悪影響を及ぼしていると考えられる。

(3) 本児の漢字指導では、ケアレス・ミスによる書字間違いを防ぐことは非常に重要である。折角漢字を正しく覚えていながら、この漢字を正しい目的と用途のために使用することができないという状況にある。これは、お金を沢山持っているが、そのお金を使って目的の買物をするのができないのと似ている。本児には、一つのことばに対しては正しい一つの漢字を使わなければならないという漢字書字の基本原則に対する認識ができていないように思われる。これは、小学校入学以前の初期学習の時期から小学校6年生までの長い年月に亘って、個別指導が十分なされなかったために、書字の基本的な心構えが形成されてこなかったことに大きく起因していると考えられる。

今後の個別指導では、できるだけ多くの漢字を覚えると同時に、覚えた漢字を正しく使用する能力を高めることが重要である。

(4) 今回の個別指導を通して、H. S. が漢字書字に積極的な態度を示すようになったことは大きな成果であった。指導初期の頃は、分からない

漢字が課題として出てくると、「分からない」「まだ習っていない」といって升目をそのまま空白にして、すぐ次の漢字書字の練習に移っていったが、指導後半頃からは、分かる部分だけをまず書き、分からない部分の部首や偏・旁りを思い出そうと頭を叩きながら最後まで粘るようになった。また、最初の頃は、毎セッション漢字書字という課題が続くことに対して嫌気を表したり、課題から逃れるためにわざとおしゃべりをしたりしていたが、指導半ば頃から着実な学習の成果を自ら知ることにより自信をもつようになり、課題に対する消極的な態度はなくなっていった。指導後半頃からは、目的意識をもって漢字書字に取り組むようになった。

7か月間の個別指導での最大の成果はH. S. の漢字書字学習への意欲を高めたことだったかも知れない。今後も継続していくことにより成果が期待される。

### 「第三部」 結語：普通教育主導（REI）の必要性

一人でも多くの教師や教育関係者がLDを理解し、正しい認識の上に立ってLD児の対応に当たって欲しいという思いから、本稿は書かれた。一人の教師や学校経営者の力ではどうすることもできない程、LD問題は大きい。したがって、LD児の教育対応の問題で教師や学校側だけの責任を問うことは筋違いである。理想のLD児教育の実現のためには、新しい制度の制定とその円滑な実施が不可欠である。

大変遅きに失した感は否めないが、わが国でもようやくLD教育の整備、充実を目指した制度制定のための作業が進められている。また、このような国の動きと連動して、いろいろな団体や機関がLD問題改善のための研究や啓発活動を行なっている。これまで、日の当たらなかったLD教育によりやく薄日が射し始めた感がする。

LD問題の特質は、普通教育主導でなければいけないという点で、他の障害児の教育問題とは大きく異なっている。アメリカでは、1975年のMainstreaming 教育制度の実施を契機に特殊教育の対象群に大幅な変動があり、LDが全障害児

の筆頭となり、現在もその地位は変わっていない。1980年代に入ると、LD児のようにその多くが通常学級に在籍している児童生徒の教育の在り方は「普通教育主導=the Regular Education Initiative=REI」と変わっていく。これは、LDの教育計画及び実施は普通教育の領域が主体的に行なうべきであり、特殊教育の分野からは彼らの教育上の要求を充たすための支援をする立場に立つべきであるとの考え方である。もちろん、普通教育と特殊教育の連携によるチーム・プレイが重要であることは言うまでもないが、そんな場合でも普通教育の主導性は動かない。

LD児教育が普通教育主導である理由は、LD児の絶対多数は通常学級に在籍しているからである。恐らくわが国で新しい教育制度が制定、実施されてもそのことは変わらないであろう。従来の障害児教育のように、普通教育とは別に用意された「特殊教育」があるという状況とは大きく異なっている。つまり、普通教育の傘下にLD児に対する特殊教育が導入され、これを主体的に掌握する人は普通学級担任となるであろう。

LD教育の導入はこれまでの「普通教育と特殊教育」という教育の二源システムを「普通教育も特殊教育も同じ視点で」という教育における一源システム化に変革する重要な意味を持っている。これを成功させるためには、教師及び学校経営者の意識革命が必要であることは言うまでもない。

LDの新しい教育制度が実施されても、LDが通常学級に在籍することで、学級担任の主たる業務はこれまでと大きく変わることはないであろう。教科の指導では、主に通常学級で行い、必要に応じて通級指導教室あるいは特殊学級への通級・交流となるであろう。このような対応のねらいは、彼らの特性に応じた個別指導を実施するためである。

普通教育主導の観点からは、学級担任の重要な任務としては、どの子どもがこのような特別な教育が必要であるかを知る（あるいは候補者として挙げる）ことである。究極には、学習状況や行動観察を通してLDである子どもを見極めることである。それと同時に、通常学級における学習場面において彼らの能力、障害原因を正しく理解し、特性に応じた個別指導を計画し実践することであ

る。

しかし現実には、通常学級におけるLD児教育の難しさは個別指導が十分できないというところにある。とくに、教科の指導では教師は特別な対応の必要性を痛感しながらも、一学級一担任制の現状では、個別指導は一人の教師の指導の限界を越えているように思う。そして、このような一般的な通念が、LD教育へのあきらめ、あるいは無関心、無理解を増大させる要因ともなっている。教師のこのような「あきらめ」「無関心」「無理解」の意識や態度が、結果として子どもや親への不適切な言動となって現われてくる場合が多い。

ある親がいった次の言葉をどうしても忘れることができない。「子どもをサポートできなければなくてもいい。ただ、子どもを傷つけることだけは止めて欲しい。」

この親の話を経験すると、この子はADHDかあるいはLDと推測される。小学校5年生になるまでずっと通常学級に在籍している。学級では注意散漫であったり、奇声を上げたり、時々無断で席を立つなどの逸脱行動がある。宿題や課題などの遅れや不提出が多い。このような場合の教師の対応は子ども叱る、その都度授業が中断することの繰り返しである。また、この子が宿題をしてこない場合には、全体責任という考え方から学級の全員に新たに2倍の宿題を課す。このために、この子へは他の子どもたちからの仕返し「いじめ」が返ってくる。

この教師の対応上の問題点は明白である。第一には、LDなどへの理解が欠けていること、そのために個別指導あるいは対応が全くなされず、全ての子どもは同じでなければならないという「十羽ひとからげ」の考え方であることである。第二には、宿題を学習効果を上げるための補助手段として活用しているのではなく、悪い行為に対するペナルティーとして用いていることである。このような教師や教育環境のもとでは、「LD、取り残された子どもたち」は増えはしても減ることはないだろう。

本研究では、言語性及び、注意・記憶性LD児に対する個別指導による漢字書字の指導を紹介した。指導結果としては、漢字書字能力の面ではある程度の効果があったが、大きな成果を挙げるこ

とはできなかった。しかし、漢字書字学習への意欲と態度の面では大きな進歩が見られた。漢字書字の面では、該当学年よりも4～5年の遅れを7か月間で追いつくことの難しさを認識する必要を痛感すると同時に、小学校在籍の6年間の本児に対する指導の在り方に問題があったことも重大な課題であることが分かった。

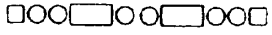
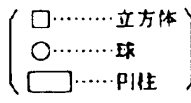
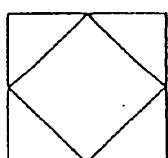
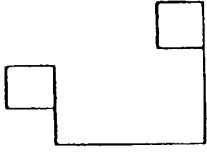


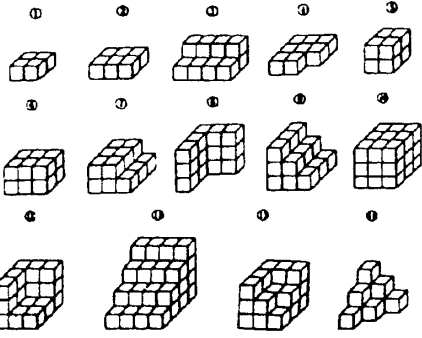
しかし、着実に向上していく自分の漢字書字習得の状況を知ることによって、本児が漢字学習に自信と意欲を見せ、これまで避けていた漢字学習に積極的な態度を示すようになったことは、個別指導の大きな成果であった。現況では、通常学級でLD児への個別指導は困難な状況にあることは十分理解できる。しかし、そのことが、彼らへの個別指導の重要性及び必要性を否定する理由とはならないのである。

本論文の一部は児島正典(1998)が琉球大学教育学部障害児教育教室の卒業研究として提出したものである。

#### 〈参考文献〉

1. 朝日新聞厚生文化事業団(1994)、ほくのこ  
とわかって! LD(学習障害)児への手引
2. 平田永哲(1998)、LD(学習障害)児の教  
育問題、転換期の障害児教育—インテグレーションを越えてインクルージョンへ— 国際印刷、  
31-32
3. 伊藤徹(1996)、視覚—運動知覚の観点から  
みた幼児と精神遅滞児の視写能力—ひら仮名文  
字視写の難易性を中心に—、愛媛大学教育学部  
障害児教育研究室紀要、第20号、35-75
4. Kirk,S.A.(1963),‘Behavioral diagnosis  
and remediation of learning disabilities’  
Proceedings of the Conference on Explora-  
tion into the Problems of the Perceptually  
Handicapped Child, Evanston, Il, Fund for  
Perceptually Handicapped Children, 1 - 7
5. 国立特殊教育総合研究所(1997)、教科学習  
に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導  
法の研究(特別研究報告書)
6. 三塚好文(1994)、健常児における書字能力  
と形態認知との関連性について—精神遅滞児の  
書字能力を高めるための基礎的研究—、特殊教  
育学研究、31(4)、37-43
7. 児島正典(1998)、言語性・注意・記憶性LD  
サスペクト児に対する漢字書字指導—個別指導  
を通しての効果と検討—、平成10年度琉球大学  
教育学部障害児教育教室卒業論文
8. 文部省(1995)、学習障害児等に対する指導  
について(中間報告)、学習障害及びこれに類  
似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方  
法に関する調査研究協力者会議
9. 大庭重治(1996)、通常の学級に在籍する書  
字学習困難児の指導上の問題とその改善に関す  
る研究、特殊教育学研究、33(4)、15-24
10. 文部省(1998)、特殊教育の改善・充実につ  
いて(第二次報告)
11. 上野一彦・牟田悦子(1992)、学習障害児の  
教育—診断と指導のための実践事例集—、日本  
文化科学社
12. 山口薫(1992)、通級による指導に関する充  
実方策について、発達の遅れと教育8、77

資料1 H. S. の田中ビネー知能検査における誤答とその解釈

年齢	番号	問 題	求められている能力
8 歳 級	61	「文の記憶 (C)」 ①一郎は、長い橋を渡って、海の方へ行きました。 ②わたしと弟は、夜、涼しくなってから、花火をしました。(0/2)、(1/2)	短い文の朗読を聞いて復唱する。 注意集中、短期記憶、文章能力
	62	「記憶によるひも通し」  (2分間で完成) 	指示された通りの形の組合せでの紐通し。 注意集中、短期記憶、視知覚体制、目と手の協応力
9 歳 級	70	「図形の記憶 (A)」  	幾何学的な図形を見た後で描かせる。 短期記憶、視知覚体制、空間認知
10 歳 級	73	「絵の解釈」 	遠足の絵の説明。3つの要素を含む。 ①遠足があるのに・・・(遠足) ②雨が降っている・・・(雨) ③困っている、雨が止まないか願っている・・・(感情)  結果の予測、有意味刺激の視知覚能力(人-物)、常識(原因-結果の関係)、社会的判断
	76	「積み木の数」   (8/14)、(9/14)	重ねられた積み木の数をいう。  視知覚体制化、空間の認知能力
	77	「文の完成」 ①正夫さんは勉強もよくできる○運動もじょうずです。 ②あの子は運動もしない○本○○○読んでいる。 ③よそ見をし○○○歩く○危険です。 (0/3)、(2/3)	短い文を見て(読んで)抜けている所に平仮名1字を入れて文を完成させる。  文章能力、一般的常識

	78	<p>抽象語 (A)</p> <p>①有名 ②協力 ③発達 ④防衛</p> <p>(1/4) (2/4)</p>	<p>抽象語の意味をいう。</p> <p>語彙力、表現力</p>
11	79	<p>「話の記憶 (B)」</p> <p>昔、日本にひとりの軽業師がいた。綱わたりの名人として国中に有名であったが、この人の一番すぐれた綱わたりは、明治28年に、日光の華厳の滝で行ったものである。このとき、かれは2500人の見物人を前にして華厳の滝の上にかけてわたした約100メートルの綱を渡った。7月4日にかれはさらにもう一度この滝の上をめかくしをし、傘をさしながらわたった。細い綱は高いがけの上にわたしてあり、ほんのちょっと目まいや身ぶるいをして、下のさかまく水に落ちてしまうことを考えると、どんな綱わたりの名人でも、この綱の上でおちついて体の平均をとっていることなどはできそうにもない。しかも、かれは8月19日には、人をおぶって第3回目の綱わたりをし、翌年には竹馬にのって、第4回目の綱わたりをした。</p> <p>①最初の綱渡りには、見物人は何人いましたか。 ②第2回目には、どんな方法で渡りましたか。 ③軽業師の渡った距離は、どれだけの長さでしたか。 ④第4回目は、どんな方法で渡りましたか。</p> <p>(2/5) (3/5)</p>	<p>カードに書かれた話を見 (読み)、検査者の朗読を聞いた後質問に答える。</p> <p>注意の集中、短期記憶、文章理解</p>
級	82	<p>「単語の記憶」</p> <p>①「道」 「畳」 「鶏」 「時計」 ②「約束」 「季節」 「大人」 「虹」 ③「感動」 「自然」 「幸福」 「練習」</p> <p>(1/3) (2/3)</p>	<p>4つの単語を聞いて復唱する。</p> <p>注意集中、語彙力、短期記憶</p>
	83	<p>「話の不合理的」</p> <p>①父が、息子に、次のような手紙を書きました。「この手紙といっしょに、お母さんの写真を入れておきます。もし、この手紙が着かなかったならば、すぐにそのことを知らせてよこさない。」と。</p> <p>②春になり、暖かくなった北の海岸に、すっかり溶けてしまった流氷が、流れつきました。</p> <p>(0/2) (1/2)</p>	<p>意味の合わない文章を聞いて、話の不合理性を指摘する。</p> <p>文章理解、注意集中、短期記憶、一般的常識、社会的知能</p>

資料2 H. S. の理解のためのチェックリスト

I 学習面に関すること

	回答欄
1. 読めない平がなががある。	4
2. 一字一字は読めるが、たどり読みである。	4
3. 促音（きっぷ、等）や拗音（きしゃ、等）を読み間違える。	3
4. 助詞（「は」、「を」、「に」、等）を読み間違える。	4
5. 文字をぬかしたり、付け加えたり、取り間違えて読む。	2
6. 順接の接続詞（「だから」、「それで」、等）を適切に使えない。	2
7. 逆接の接続詞（「しかし」、「けれども」、等）を適切に使えない。	2
8. 文章の内容をつかむことが苦手である。	1
9. 学年相当の文章で登場人物の心情や著者の意図などの理解が困難である。	1
10. 判読しにくい乱雑な文字を書く。	2
11. 促音（きっぷ、等）や拗音（きしゃ、等）をぬかしたり、間違えて書く。	3
12. 助詞（「は」、「を」、「に」、等）を混同して書く。	3
13. 誤った文字を書く。（例：「く」を「>」、「も」を「 」、等）	4
14. 漢字の辺と造りを反対に書く。	3
15. 簡単な漢字の習得が困難、または読めても書けなかったり書けても読めない。	1
16. 画数の多い漢字の習得や正確な使用が困難である。	1
17. 話し言葉をそのまま文章で記述することができない。	2
18. 考えたことを文法的に正しい文章で記述することが困難。	3
19. 基本的な数概念（大小、多少、等）を理解できない。	4
20. 演算記号（+ - × ÷）の意味が理解できない。	4
21. 位取りができない。	4
22. くり上がりのある加減算ができない。	4
23. くり下がりのある加減算ができない。	4
24. 九九が覚えられない。	3
25. かけ算ができない。	3
26. 割り算ができない。	3
27. 少数の意味が分からない。	2
28. 分数の意味が分からない。	3
29. 量や図形に関する課題が苦手である。	3
30. 計数はできるが、文章問題ができない。	1
31. 絵を描くのが苦手である。	1
32. 教科の出来、不出来が目立つ。	2
33. 方言と共通語の使い分けが苦手である。	4
34. 方言の自己表現が得意である。	4
35. 共通語での自己表現が苦手である。	4

Ⅱ 日常生活面に関すること

	回答欄
1. 落ち着きがなく、じっとしてられない。	2
2. 全体に無気力で、動作が鈍い。	4
3. 短い時間しか、一つの事に集中できない。	2
4. 周りのちょっとしたことに気をとられやすい。	1
5. きまった遊び（積み木、砂遊び、水遊び、等）をしたり、同じ質問をくり返すことを好む	1
6. 手先の不器用さが目立つ。	1
7. つま先立ちや片足立ちがうまくできない。	4
8. 全身を使った協応運動が苦手である。	2
9. 新しい環境や刺激の多い環境に入ると、すぐに人や物にさわりたがり、我慢することができない。	2
10. 初対面や、見知らぬ人に対して、平気で話しかけたりする。（思いがけない馴々しさや、ものおじしない態度をとる。）	2
11. 忘れ物が多かったり、机の中の整理整頓がうまくできない。	2
12. 緊張したり、ちょっとしたことでびっくりしたり、うろたえたりする。	3
13. 自分勝手な行動が多く、仲間はずれになることが多い。	3
14. 左右の概念ができあがっていない。右側、左側、右向け右などの指示がわからなてことがある。	4
15. 日時の概念ができあかっている。昨日、一昨日などを間違えることがある。	4
16. 場所や位置がわからないことがある。（道順、列、机、ロッカーの位置、等）	4

かなりみられるもの…………… 1

時々みられるもの…………… 2

ほんのたまみられるもの…………… 3

まったくみられないもの…………… 4

通常学級におけるLD児理解と個別指導の必要性(1)

資料3 H. S. の漢字書字能力 1年生(80字)平成10年5月

一	○	右	○	雨	○	円	○	王	×添加
音	○	下	○	火	○	花	○	貝	×
学	○	気	○	九	○	休	○	玉	×脱落
金	○	空	○	月	○	犬	○	見	○
五	○	口	○	校	○	左	○	三	○
山	○	子	○	西	○	糸	×	字	○
耳	○	七	○	車	○	手	○	十	○
出	○	女	○	小	○	上	○	森	○
人	○	水	○	正	○	生	○	青	×異字
夕	○	石	○	赤	○	千	○	川	○
先	○	早	×添加	草	×類似	足	○	村	×
大	○	男	○	竹	×	中	○	虫	○
町	×鏡写	天	○	田	○	土	○	二	○
日	○	入	×鏡写	年	○	白	○	八	○
百	×添加	文	○	木	○	本	○	名	○
目	○	立	○	力	○	林	○	六	○

H. S. の漢字書字能力 2年生(160字)平成10年6月

引	○	羽	×	雲	×異字	園	×	遠	×
何	×	科	×	夏	○	家	○	歌	×
画	×	回	○	会	×	海	○	絵	×
外	○	角	×	楽	×	活	×	間	×
丸	○	岩	○	顔	×	汽	×異字	記	×
帰	×	弓	○	牛	×異字	魚	×異字	京	×
強	×	教	×	近	×	兄	○	形	×
計	×	元	×	言	×	原	×	戸	○
古	○	午	○	後	×	語	×異字	工	○
公	×	広	×	交	×	光	○	考	×
行	×	高	×類似	黄	×類似	合	×	谷	×
国	○	黒	×脱落	今	×異字	才	×	細	×
作	○	算	×	止	×添加	市	×	矢	○
姉	×	思	×	紙	×	寺	×	自	○
時	○	室	×	社	×	弱	○	首	×
秋	×	週	×	春	×	書	×	少	○
場	×類似	色	○	食	×	心	○	新	○
親	×	囧	○	数	×	西	×	声	×異字
星	×	晴	○	切	○	雪	×異字	船	×



線	×	前	×	組	○	走	×	多	○
太	○	体	○	台	×	地	×	池	×
知	×	茶	×	昼	×	長	×	鳥	×
朝	×鏡映	直	×	通	×	弟	×	店	×
点	×類似	電	○	刀	○	冬	○	当	○
東	×	答	×	頭	○	同	○	道	×
読	×	内	○	南	×類似	肉	○	馬	×類似
売	×	買	×	麦	×	半	×	番	×
父	○	風	×脱落	分	○	聞	×	米	○
歩	×	母	○	方	×	北	×	毎	×
妹	×	万	○	明	×鏡映	鳴	×	毛	×異字
門	×	夜	×	野	×	友	○	用	○
曜	×	来	×	里	×	理	×	話	○

○…正しく書ける漢字

×…正しくかけない漢字

添加：正しい漢字に余分な部分加えられている漢字

脱落：正しい漢字に必要な部分が欠けている漢字

異字：正しい漢字ではなく違う別の漢字を書くもの

類似：正しい漢字に似ている部分があるが間違った漢字

鏡映：正しい漢字の上下、左右が逆に書かれた漢字