国立大学法人 大阪教育大学
大阪教育大学 附属特別支援学校
◎白樫 麻紀　○森 久美子　小川 香織　辻 奈誠子　深草 武志　中井 有紀
☆森田 安徳（本校相談支援センターアドバイザー）

知的障害のある子どもへの 認知特性に応じた読み書き指導（漢字指導）

Keywords：知的障害　読み書き障害　認知特性　漢字指導　個人内差

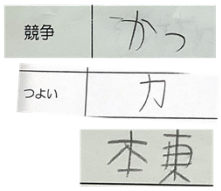
目的

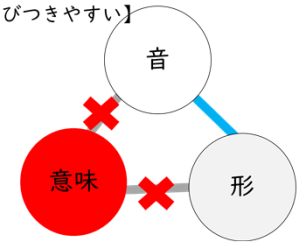
知的障害のある子どもに「漢字をどのように教えるか」について事例検討を行う。漢字は音（聴覚）-意味（言語理解）－形（視覚認知）の３要素が関連しているため、認知特性に応じた指導の検討が必要と思われる。読み書き障害への認知特性に応じた漢字の指導方法が、知的障害のある子どもにも有効であるのか、またその課題点について検討する。

事例1

●認知特性

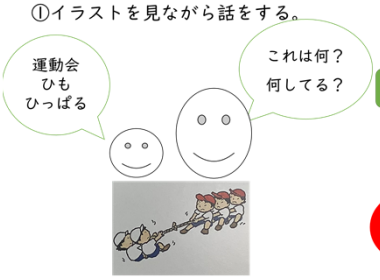
言語より視覚的な情報を正しく捉え推論する力が強い。
意味的間違いや同音意義の間違いをしやすい。
【音と形が（間違って）結びつきやすい】



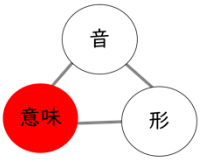


●指導のポイント

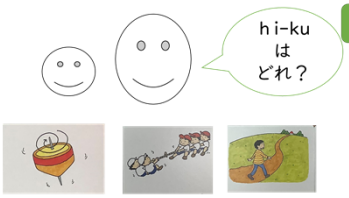
①イラストを見ながら話をする。



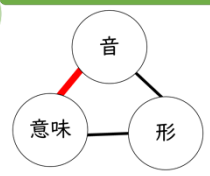
①意味理解



②3枚並んだイラストカードから、
言われたカードを選ぶことができる。

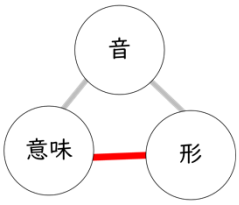


②音と意味のマッチング



③漢字カードとイラストカードの
マッチング

③意味と形のマッチング



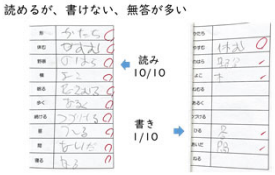
●結果

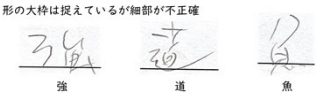
5週間で目標を上回る25字の読み書きができるようになり、指導終了後の定着もよかった。

事例2

●認知特性

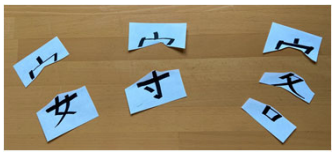
情報は複数の刺激をまとめて全体として捉える力よりも、一つずつ順番に処理する方が得意。言葉を使っての理解や表現は得意であるが、視覚的な情報を正しく捉えたり推論したりすることは苦手。





●指導のポイント

①画を言語化できることを知る。漢字はいくつかのパーツでできていること、また同じパーツを持つ漢字があること、漢字の形は言語化できることを理解する。



②漢字の形を言語化してすらすら言えるまで唱える練習。

安	「うかんむり　くのいち」
客	「うかんむり　夕の長い　口」
守	「うかんむり　よこ　たてはね　てん」

③画を唱えながら書く。
④新しい漢字について自分で言語化の仕方を考える。

●指導が特に難しかった点（言語化できても書けない）

- 線の長さの長短書き分け　急　負　味
- 画の始点と終点の位置
- 曲線を含むもの（心）　取　助　全
- 同じパーツを含む漢字（負　急）

●指導に役立ったこと

既習のカタカナや基本漢字（編や旁によく使われるもの）

●結果

5週間で目標の15字の読み書きができるようになり、指導終了後の定着もよかった。

考察

読み書きに関わる視覚及び聴覚に関わる認知能力において、得意不得意の領域が比較的対照的な２事例を取り上げた。正誤数だけでみればこの二人の漢字スキルはそれほど大きな差はないが、間違え方の特徴はかなり違い、教え方や教材はそれぞれ違うものとなった。指導の結果から、知的障害のある子どもに対しても認知特性に応じた指導は有効であると考える。

また2事例に共通する特徴は個人内差が非常に大きかったことである。領域によってはテスト年齢が8歳以上もの差があるところもあり、このことも学びにくさにつながっていると思われる。認知面の強い面を生かしつつ、弱い面をどのように補うのかを併せて考える必要がある。