

知的障害児における文字指導の工夫

— UM児のひらがな学習を通して —

糸満市立糸満小学校教諭 平 良 幹 子

目 次

I	テーマ設定の理由	71
II	研究仮説	71
III	研究の内容	72
1	知的障害児の特性	72
2	文字指導の意義	72
3	ひらがな文字指導の目標	72
4	文字指導の段階	73
(1)	音を弁別する力	73
(2)	絵から文字へ関心を移していく	73
(3)	学習態度の形成	73
5	文字指導の方法	74
(1)	書きやすい文字から書きにくい文字へ	74
(2)	見慣れた文字を書ける文字へ	74
(3)	単純音節から複雑音節へ	75
IV	実 践	75
1	UM児の実態	75
2	UM児の文字指導のプロセス	76
3	授業実践	76
(1)	単元	76
(2)	単元設定の理由	76
(3)	本時の指導計画	76
①	指導目標	76
②	授業の仮説	76
4	UM児のひらがな年間指導計画と配当時間	77
5	展 開	78
6	授業の考察	79
V	研究の成果と今後の課題	80
1	成 果	80
2	今後の課題	80

知的障害児における文字指導の工夫

— UM児のひらがな学習を通して —

糸満市立糸満小学校教諭 平 良 幹 子

I テーマ設定の理由

障害の有る無しに関わらず、親にとって子供が文字が読めたり、書けたりできるようになることは大きな喜びである。特に小学校に入学すると、自分の名前ぐらひは早く書けるようになってほしいと願うものである。この期待に応えていくことも教師にとっては大切な事である。

社会生活の中で、心を豊かにし人間らしく生きるためにも文字の読み書きは、必要欠くべからざる学習である。その重要性、必要性は障害児といえども同様である。心身に障害がある児童生徒であっても、その心身の障害の程度や、発達段階、特性等に応じて、適切な教育環境を整え、その可能性を最大限に伸ばし、可能な限り、積極的に社会に参加できる人間に育てなければならない。文字の習得は教育の原点であり、すべての教科学習のスタートであり基本でもある。学校教育において文字指導が大切にされるゆえんである。通常文字が書けるようになるためには、文字が読めることに加えて、書くという運動行為が伴わなければならない。この行為をうまくできるようにするためには、まず、文字指導の前に基礎的な線書き遊びや絵描き遊び、文字に近い線書き遊び等を十分に取り入れたり、粘土やカラーモール等で簡単な文字の外形を作り、遊びの中で文字外形の認知を図ったりする。そうすることで文字に対する興味・関心が湧き、手の運動が脳の発達を促し円滑な文字習得にもつながっていくものと思われる。障害児の文字学習は、基礎的な学習に加え、見慣れた文字や身近な自然環境、色々な遊び、運動など一連の生活経験の中で育った力を基礎として習得されるものと考えられる。

UM児は手足に軽い「麻痺症状」がみられ筆圧が弱く、強くにぎると手が震えてくる。また、話や返事簡単な挨拶は上手であるが、多動で落ち着きがなく、約束事や規則が通用しない状態であった。そこでこれまで、まず学習条件を整えるために始業の合図で教室に入れるように指導、次に着席に興味を示す様に机上で遊び的な学習をさせた。着席がある程度習慣づくとき書き易くて大好きな赤色のクレヨンを使わせ、白い画用紙の上に好きな線をなぐり書きさせた。書く事に抵抗がなくなった段階で、線引き教材やなぞり書きの教材へと導いていった。自他の区別の第一段階として、自分の名前と友達の名前の弁別学習もさせた。そこから自分の名前を構成している文字学習へと移行していった。名前の文字カード取りをしたり、拡大した名前を数箇所貼ってそれを読ませながらなぞらせ、上手になぞると賞を与えたりした。そのかいあって、自分の名前の外形認識ができ、ついで「う」「ゆ」「み」の文字抽出ができるようになった。点線で現した名前文字の練習にも努めた。このような段階的な指導のもと、名前についてはどうにか読むことができ、たどたどしいながらも書けるまでになった。その能力を基に他の文字へ関心を広げていくと文字の習得が早まるのではないかと考えた。

そこで、知的障害児の文字指導として、基礎的な線書き遊びから、よく見慣れた自分の名前の指導へ、さらにその習熟をはかりつつ、簡単な形態の文字から複雑な文字へと進めていけば、文字の習得が可能になるのではないかと考え本テーマを設定した。

II 研究仮説

- 1 絵と照応させながらひらがなを提示し、それをなぞったり、模倣して書いたりすることによって、文字を書くことに興味、関心を持つであろう。
- 2 自分の名前が書けるという実績において、それに類似した関連性のある文字から比較的画数が少なく、易しい文字から指導することによって、文字学習に対する意欲が湧き習得が可能になるであろう。

Ⅲ 研究内容

1 知的障害児の特性

ア 集中時間が短い	イ 基本的生活習慣の欠如	ウ 言葉の発達の遅れ
エ 動作が緩慢である（逆に落ち着きなく多動）	オ 興味、関心の範囲が狭い	
カ 一人遊びが多く、集団参加が難しい	キ 新しい経験を得ようとする意欲が乏しい	
ク 固執性が強く、臨機応変に適応していくことが困難	ケ その他	

障害の程度として、次のように分けられる

重度 I Q 25～20以下

中度 I Q 25～50程度

軽度 I Q 50～75程度

知的障害児は、脳の障害により派生する中枢神経系の機能障害から、感覚、記憶、思考、想像、注意や運動、言語などの障害の幾つかが複雑に絡みあい、同年齢の児童より、全般的に発達の遅滞が見られる。したがって、障害児は個人が本来もっている能力を発揮する面でも、社会生活を営む上でも、多かれ少なかれ不自由や困難な状態に置かれている。しかし、これらの児童一人一人の持てる能力や個性を見極めた上で適切な教育や訓練、生活条件の整備などにより、社会の一員として主体的な生活を営むことがてせきように育てなければならない。

2 文字指導の意義

日本人として生まれた子供に、母国語としての日本語による知識と、それを表記していく力をつけていくことは大切なことである。日本語を表記する力を会得し、駆使する事で、子供はいろいろな認知能力（言語的思考や意図的記名・知覚や意図的注意）と応答行動能力（話し言葉・内容や巧こう運動）などを身につけていく。文字学習を通して、人類が蓄積してきた重要な文化遺産を継承する基本的な素養を身につける事もできる。文字は思考力を伸ばす源であり、事物の認識と切り離す事のできない力である。また、他の学習を支える基礎的な力でもあり、子供達は社会生活を営むのに最も必要な能力の一つでもある。知的障害のある児童に、文字を学習させていくことは、知的な障害を軽減し、外界への興味、関心を育て、できればその障害をも克服し、人間として社会生活を豊かなものにするためにも、大切な事である。児童の将来を考える時、一社会人として生きていくために、読み書きの獲得は重要であり、他の人と共に社会参加を促進することは大切である。

3 文字指導の目標

文字指導の目標は、まず第一に指導する児童にひらがなを書ける様にさせる事である。ひらがな文字は読み書きを成り立たせるためのぎりぎりの条件である。

学習指導要領の精神薄弱養護学校・小学部・国語科に掲げられている目標は、「日常生活に必要な国語を理解し、表現する能力を養う。」となっている。日常生活の中での読み書きということになると、自分の名前の読み書きができる、簡単な手紙や電文が読めて書ける、標識や掲示物が読める、説明文が読める、メモを取る、日記を書く、作文を書く、領収書、諸届が書けるようになる等が考えられる。また、楽しみのための本、知識や情報を得るための本等を読む事ができるようになることもねらいである。読み書きができるという事は、本を読んだり手紙や日記を書いたりするだけでなく、物事を考えたりする力を高める事にもつながる。

知的障害を持った児童であっても、ゆくゆくはひらがなを使いこなして知識を広げ、人と人の交わりを豊かなものにし、判断力や思考力を深めていくことが、重要である。

4 文字指導の前段階

知的障害児は、表出言語、理解言語、コミュニケーションの能力に比べ、文字の読み書きに困難を示す場合が多い。そこで、指導の手掛かりとして、まず、理解や表出のための語彙を増やし、コミュニケーションをふくらませた上で、文字の読み、書きに移行していかなければならない。読み、書きの指導

においては、個々の児童の言語発達と興味・関心を十分に配慮して内容の選択を図る必要がある。

子供が通常ひらがなに興味を持ち読めるようになるのは、4～5歳頃からだといわれる。しかし、障害児の文字指導は生活年齢や精神年齢ではなく、蓄積された能力を見極め、具体的な文字指導に入っていく時機や方策を考えていかなければならない。

(1) 音を弁別する力

児童が文字を習得するという事は、1つの音「あ」を「ア」と読める、書けるという事ではなく、意味を持った単語から、1つの音を選びだし文字記号に置きかえたり、いろいろな音を結び付けて意味のある単語として文字記号化する力を育てる過程だと考える。従ってかな文字習得の基礎的な力は単語を作る音に注意を向け、一定の音を選び出す行為と能力だといえる。こうした力は聞き言葉や話し言葉の獲得など、さまざまな言語活動や多様な遊び、運動等と重要に関わってくる。知的障害を持った児童は「あか」「しろ」が読めても「あし」が読めなかったり、「とけい」と読めるから、同じ文字で「いけ」「いと」「けいと」等が読めるかということ、そうはいかない場合がある。こうしたレベルにいる子供達は、単語が2つの音節から構成されている事がとらえきれないのである。従って、「あ」と「し」の新しい単語「あし」の結合音も読む事ができないのである。文字学習は多様な遊びや、豊富な生活単元学習の中から、とりわけ弁別の力、分析の力や、まとめる（総合）力を育てる学習が必要となってくる。具体的な文字学習の不可欠な条件が複数の音節の分解や合成の力である以上、3音節の単語の三つの音、語頭音・語中音・語尾音を的確に弁別できる力があるか、三つの音を総合して意味のある単語にもどせるかが一つの要となる。かな文字を学習できるためには、少なくとも語頭の抽出が不完全ながらもできる水準に達しているか、もしくは一定の指導あるいは文字の導入によって水準に達する事が可能なことが必要不可欠となってくる。

(2) 絵から文字へ関心を移していく

絵本や物語、カルタ取りや紙芝居なども文字に関心を深める大きな要素となる。教室掲示の名前カードを作り名前を表す記号がある事を視覚刺激に訴えるのも効果的である。絵カード等の弁別学習から始めて、文字入りの絵カードの弁別学習、文字どうしのマッチング学習、文字の読みの学習というように、細かな手順で下記のように関心を高めていく。

- ① 学校、学級にある文字や絵の違いに関心を持たせる。
- ② ひらがなで表記してある自分の名前が分かるようにする。
- ③ 自分の持ち物を絵やひらがなで表記してある場所に整理する。（絵と文字を区別する学習）

(3) 学習態度の形成

文字を書くためには、まず、椅子に座って学習に取り組む学習態度の形成が必要である。座れたら何でもよいから書くという習慣を身につけさせるようにする。クレヨンやマジックなど書きやすく、跡がわかるような用具を使って、なぐり書きから始める。席についたら書くという課題をパターン化させる。書くことに抵抗がなくなった段階で、線をなぞる「線書き遊び」、歌いながら、楽しく書きたしていく「絵描き遊び」、複雑な線や形のある「文字に近い線書き遊び」へ、と移行していく。

机に向かって時間を少しずつ長くしていき、課題の内容を徐々にこちらの意図するなぞり書きへと導いていく。個々の能力、到達度に応じて下記のように指導を進め文字のなぞり書きへと高めていく。

- ① 椅子に座って学習に取り組む態度を作る。
- ② なぐり書きができるようにする。
- ③ 自分で意図する線が書けるようにする。
- ④ 簡単な横線や縦線をなぞって書けるようにする。
- ⑤ 線からはずれないようにして、線がなぞれるようにする。
- ⑥ より複雑な形のなぞり書きができるようにする。

↓
文字指導へ

5 文字指導の方法

どの文字から教えても結果的には全部教えるのだから任意でよいようにも思われがちだが知的障害児の実態はどの文字に対しても抵抗がある。一つの文字と対決し、それを乗り越えるさまざまな努力の過程の中で次の文字にステップアップするという厳しい現実である。こうした児童に合った文字提出の順序を決めていくことは大切である。文字を習得する力は集中力や識別の力、豊かな遊びや対話の力などを獲得する流れの中で育てられていくものである。同時に基礎的な学習（線書き遊び、絵書き遊び、なぞり書き等）がなされなくてただ無造作に機械的に文字を提出すれば挫折感を与えるばかりである。

(1) 書きやすい文字から書きにくい文字へ

知的障害児による文字の初期段階では文字の書きやすさを基準に図る事も大切である。書きやすさは外形認識も含めて「字形が簡単なもの」につながる事になる。まず五十音46文字を画数によって分けてみた。同画数のものは過去の児童の実態から、易しいもの、難しいものにわけた。

易しいもの	1画 しつのろてく	2画 いうこちとらり	3画 おかさにもまけ	4画 きた
難しいもの	1画 そへるんひ	2画 すゆれわねぬえめよみ	3画 をはせむやあ	4画 ほふな

児童にとっては必ずしも画数の少ないものが多いものよりかきやすいとはいえない。「く」「へ」は一画ではあっても、その角度作りが難しく「い」「り」「こ」の方が、書きやすいという実態がある。「て」の返しもうまくとかない児童もいる。「あ」を識別したり、読みとらせることはできても、書くときに抵抗感のある児童も以外と多い。「あ」を書くまえに「の」が自由に書けるとその抵抗が解消される場合がある。このように、体系的な文字を出していくと都合よく習得できる事もある。また字形の主要な部分が共通に存在する文字のつながりから、け→は→ほ に→た→な ろ→る ま→も さ→き す→む わ→ね→れ め→ぬ という関連での習得が早い場合もある。しかし、基本的には画数の少ない方が多い方より普通にかきやすいのではないかという視点で子供達の実態をみながら、同画数の書き易いもの、書き難いもの、画数が多くても書き易いもの等をとらえ、全体的にかきやすいものから書きにくいものへの流れをとらえてみた。

〈書きやすい文字から書きにくい文字へ〉

し い こ う つ り か に の く お み ま て も す ひ へ ろ る ち さ き
と ら た な よ け は め ぬ わ ね む あ ほ れ や ん そ え ゆ せ ふ を

(2) 見慣れた文字を書ける文字へ

児童が文字にふれる機会は、学校生活の中に数多くある。機会をとらえてその文字に気づかせることで、読む力を育て文字に対する興味、関心を広げながら書く力へと高めることができる。また、学校生活や地域社会の中で自分の名前を認識できることは極めて大切なことである。学校生活を含めて社会生活に積極的に参加できるためにも、まず自分の名前の認知ができ、読める、書けるようになった方が、より楽しさを実感できるものである。ごく身近な所で自分の名前は見たり聞いたりする。従って文字学習における興味・関心・意欲の面から、よく見慣れた自分の名前を文字指導のきっかけとして取り上げていく。一文字を理解するとそれに類似した関連性のある文字へと進むことができる。文字習得をさせるためには、まず外形認識から入り、読む、書くへと一貫した学習へ移る。持ち物や場所に名前を固定したり、級友の名前をカードにしたりしてその文字の形を大筋で掴ませていくことも大事な外形認識の一つである。カルタ取り遊びを充実させ楽しみながら文字の認知を図り、その文字を使って言葉作りに興味を持たせ、文字指導へと結びつけていくのは効果的である。

(3) 単純音節から複雑音節へ

文字習得の過程は、同時に日本語の音声を（音節）実際のな形で習得していく過程でもある。音声を聞き取れなかったり、作ることができなければ、それに当てられる文字を教えることが難しくなる。従って知的障害児の文字指導では、言葉が喋れる、話ができる、という事は極めて重要なポイントである。このことから、言語を抵抗なく所有していくことができるようになるために、つくりの単純な音節から複雑な音節へとすすめていく。1音1字の原則でかな文字を教え、文字を読めるようにし、それをかな文字の習得へつなげていく。この音声のもっとも単純なものは「ア・イ・ウ・エ・オ」の母音である。だからア行音は児童にとって、もっともわかりやすく、このア行音をあらわす「あいうえお」から教えるのに都合のいい児童もいる。次にやさしい破裂音のカ行音、同じ破裂音グループのタ行音を学習する。次に鼻音のナ行音からマ行音につないでいく。次に摩擦音グループのサ行音とハ行音、さらに打音のラ行音がつながる。サ行音は一般的に、児童にとって発音のしにくい音節である。しかし、きわめてよくつかわれるため、この音節を後まわしにすると、既習のア行、カ行、タ行の音節と組み合わせることによってできる豊富で適切な単語が作れなくなるという欠点が出てくる。そこで、タ行音とナ行音の間にサ行音を割り込ませて学習させると都合がいい。逆にラ行音はあまり使われない児童にとってはやさしい音節ではない。またヤ行音、ワ行音は重母音で特殊な音節だから最後に扱う。こうした点を考慮し五十音表の順番を若干入れかえ、ア、カ、タ、サ、ナ、マ、ハ、ラ、ヤ、ワ、の順で文字提出を行う。日本語のかな文字は音節を表す文字であって、1音節に1文字が規則的にあてはめられている。そういうかな文字の特質にあわせて指導していけば、児童が文字を所有しやすくなるとおもわれる。

IV 実 践

文字指導の順序は、「聞く、話す」指導の段階から、「読む」「書く」指導へと進められる。従って、対人関係や社会生活において、「聞く、話す」の知識、技能を身につけてくことは、知的障害児にとっては文字指導の出発点である。児童の身近な生活の中から題材を用いて児童の言語能力や思考力を伸ばし、言語生活を豊かにする配慮が必要である。文字指導は、国語の時間の指導だけではなく、領域、教科など全ての教育活動を通して行われることが大切である。

1 UM児の実態

〔UM児の諸検査のデーター〕 (年齢 7歳2月)

生年月日 平成元年11月9日	検査月日 平成9年1月17日	
WISC-R	S-M 社会生活能力検査	絵画語彙発達検査
知的能力指数 (IQ) ……51	社会生活年齢 (SA) ……4歳6月	4歳8月
言語性能力指数 (VIQ) ……67	・身辺自立…4歳4月	・意志交換…4歳9月
動作性能力指数 (PIQ) ……41	・作 業…6歳6月	・自己統制…3歳3月
		2 (劣る)

〔観 察〕

4月に入学してきたUM児は、明るくお喋りの好きな女の子である。家での事や友達の話など、喜怒哀楽も表情豊かに話してくれる。しかし話す言葉には主述が伴わず、受ける側が整理しながら対応して聞くという事になる。これは、語彙発達検査の評価〔2〕も示す通りである。実年齢相応では〔10〕以上なければならない。自己統制も弱く、幼児性年齢特有の我が儘な面が往々にして現れる。作業面では手足に軽い麻痺症状を持つものの、積極性があるので割合高い数値を表している。しかし巧緻性に欠け乱雑であるので、文字指導の過程で矯正していこうと思う。赤やピンク系が好きで、赤白帽も白は被りたがらない。動き回る事が好きで10分と教室に落ち着いていない。チャイムが鳴っても無関係で、何度か注意しないとすぐには入らない。そこで、休み時間を利用して一緒に散歩し、チャイムが鳴ると手を繋いだまま教室に入って着席指導をした。学習態度形成の必要性を痛感し、実態にあわせて月毎に指導計画を立て、それを目安に実践した。

2 UM児の文字指導のプロセス

- 4月 チャイムの合図で教室に入る……好きな遊びをさせる（ままごと・積み木・風船・縄跳び・拳玉）
① 粘土・モール・かるた・絵本・紙芝居・おはじき・お手玉
- 5月 5分間の着席～10分間の着席 ② クレヨンでなぐり書き・塗絵・ミニ黒板への落書き遊び
③ 線書き遊び・絵描き遊び・文字に近い線書き遊び等の習熟
- 6月 名前文字の提出……文字カード・拡大した名前・かるたの中から名前文字抽出
- 7月 名前文字の外形認識……なぞり書きの習熟
- 8月 家庭学習の充実……点線文字のなぞり書き
- 9月 自分の名前が書けた……名前文字の習熟

以上の計画・内容を踏まえ、学習を進めていった。

初めは鉛筆を持つのも嫌がったUM児だが徐々に教師のペースに取り込んでいった。UM児の好きなジャンボかるたから名前文字だけを取り出し文字認識を図ったり、その文字で言葉作りをした。その結果7月には名前の外形認識ができ、次に大好きなうさぎの「う」と耳慣れている「ゆ」「み」の文字抽出ができるようになった。文字カードやジャンボかるたでの学習を続けながら、残りの文字の抽出にも努めた。同時に線文字から点線文字へとなぞり書きの充実もさせていった。夏休み中でも継続指導できるように、自作の学習ノートやかるたを持たせ、家でも学べる様にした。9月、最初に姓名の「名」の文字が書け、しばらくすると「姓」が書けた。文字にぎこちなさはあるものの、どうにかフルネームが書けた喜びはひとしおだった。「名前が書ける」という実績はこれからの文字指導の大きな基礎と成り得る。言葉が話せる、身近な自然に関心が示せる、手足に麻痺があり筆圧が弱い。このようなUM児の実態を踏まえ文字提出の順序を、名前文字の更なる習熟を図りながら、単純音節の「ア行音」「カ行音」「タ行音」の文字配列へ、次に1字で意味を持つひらがな「て手」「は歯」「め目」「き木」「ひ火」の文字へ、更に〈書きやすい文字から書きにくい文字〉配列を参考に、持つっている能力、性格的なものの身体的ハンディを考慮しながらUM児独自の文字提出の順序を作成し、これを各月に配列して指導計画の手順とした。

〈UM児の文字指導の順番〉

☆印は名前文字

☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ し い り お あ こ に か く き け は つ て た な ひ
ぬ め ま も す さ へ ろ る ら よ ほ わ ね れ む や そ ん え せ ふ を

3 授業実践

「読む」「書く」の指導においては、児童の言語発達と興味・関心を十分に配慮して内容を選択しなければならない。児童の身近な生活の中にある具体的な内容を持つ題材や興味、意欲を喚起させる題材を用いて児童の言語能力や思考力を伸ばし、言語生活を一層豊かにしていくよう配慮した。

(1) 単元 ひらがな学習（精神薄弱養護学校小学部 国語科言語領域「書く」指導）

(2) 指導内容 12月の指導文字

(3) 本時の指導計画

① 指導目標

ア 1字で意味を持つひらがなを絵と照応させて発表することにより、その文字を読めるようにする。

イ 年賀状作りの準備として「おめでとう」の「め」を書けるようにする。

ウ 「め」の文字を使って「あめ」の単語を書けるようにする。

② 授業の仮説

ア 1字で意味を持つひらがな（めはてきひ）の絵を見ながら発表する事により絵の持つ文字に興味を示し、読めるようになるであろう。

イ 「め」のつく単語の得カードで「め」の弁別を図り、認識させることで習得し易くなるであろう。

エ 雨と飴の絵カードを示せば、既習文字の「あ」と組み「あめ」の単語が書けるようになるであろう。

4 UM児のひらがな年間指導計画と配当時間

項目		指導目標	4・5月	6・7月	9・10月	11・12月	1・2月	3月
ことばに関することがら	理解面	・話しことばが理解できるようになる	・話しことばに気づき、話し手が分かる	・簡単な語彙のいくつかが分かる	・事物や事象などに関する語彙を増やす ・ことばのきまりに気づく	・簡単な話の内容が理解できる。 ・ことばのきまりが分かる	・話の内容が理解できる ・同左	・同左 ・同左
	表出面	・ことばをコミュニケーションの手段として用いることができる	・簡単な動作や、音声の模倣ができる ・話し手の呼びかけに応じたり、要求を体で表現したりする	・簡単なことばのいくつかが言える ・話し手の問いかけに答えることができる。	・話せることばを増やすようにする（2語文以上） ・話し手の問いかけに、適切に答えることができる	・話したい内容を相手に話すことができる ・話し手の話の内容を受けて、話すことができる	・話したい内容を、あるていどまで正確に話すことができる ・同左	・同左 ・同左
文字の読みに関することがら	ひらがな	・ひらがな文字が読めるようになる	・音の弁別や、音声の弁別ができる	・音節分解・抽出などを通して、いくつかの文字が読める	・単純な音節のひらがなが読める	・ひらがな46文字が読める	・ひらがなが正しく読める	・同左
	読める文字	・正しい口形、正しい発音ではっきりと読む事ができる	18時間 : 24時間 ・線書き遊び ・☆☆☆☆☆☆ (☆印は名前文字)	24時間 : 12時間 ・☆☆☆☆☆☆ (☆印は名前文字)	24時間 : 24時間 ・ア行音、カ行音、タ行音が読める	18時間 : 18時間 ・一字で意味を持つひらがなが読める ・サ行音、ナ行音、ガ行音が読める	12時間 : 18時間 ・ひらがな46文字が読める ・ハ行音が読める	18時間 ・ひらがな46文字が読める ・ザ行音、ダ行音が読める
	語・文・文章	・ひらがなで書かれた語・文・文章が読めるようになる	・みち ・うみ ・うち	・みち ・うみ ・うち	・ひらがなで書かれた単語が読め、単語のもつ意味が分かる	・簡単な文（絵本）などが読め、書いてあることが分かる	・簡単な文章を読み、書いてある内容が分かる	・簡単な文章を読み、書いてある内容が分かる
文字の書きに関することがら	ひらがな	・ひらがな文字が書けるようになる	・クレヨンなどで、なぐり書きができる	・なぞり書きができる	・簡単な形態の文字のいくつかが書ける	・複雑な形態の文字が書ける	・ほとんどのひらがな文字が書ける	・ひらがなが正しく書ける
	書ける文字	・ていねいにしっかりと書く事ができる	18時間 : 24時間 ・線書き遊び ・文字に近い線書き遊び	24時間 : 12時間 ・☆☆☆☆☆☆ (☆印は名前文字)	24時間 : 24時間 ・しいりこつく おあかたけ	18時間 : 18時間 ・はてひきめぬ にさすそせな	12時間 : 18時間 ・よほろるへら もまわねれむ	18時間 ・やんえふを
	語・文・文章	・ひらがなを使って、語文が書ける	・絵書き遊び	・みち ・うみ ・うち	・知っているひらがなで単語が書ける	・文の仕組みが分かる	・簡単な文をつくり、書ける	・自分の経験などを、短かい文章で書ける

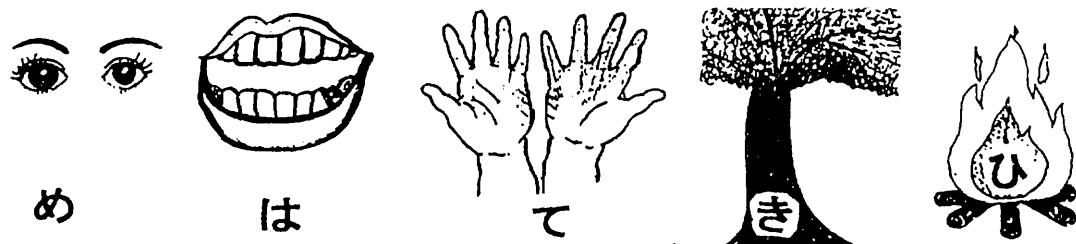
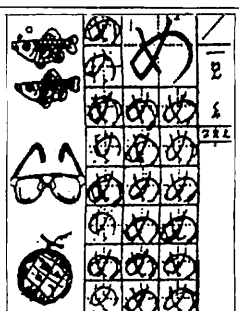
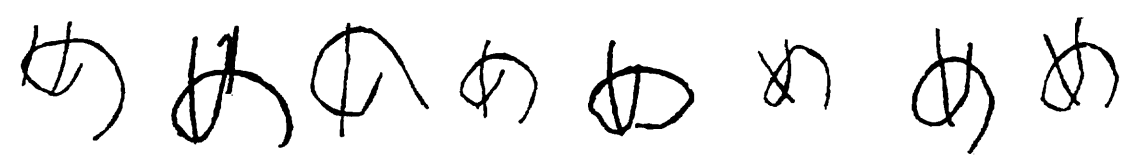
5 展 開 (12/10)

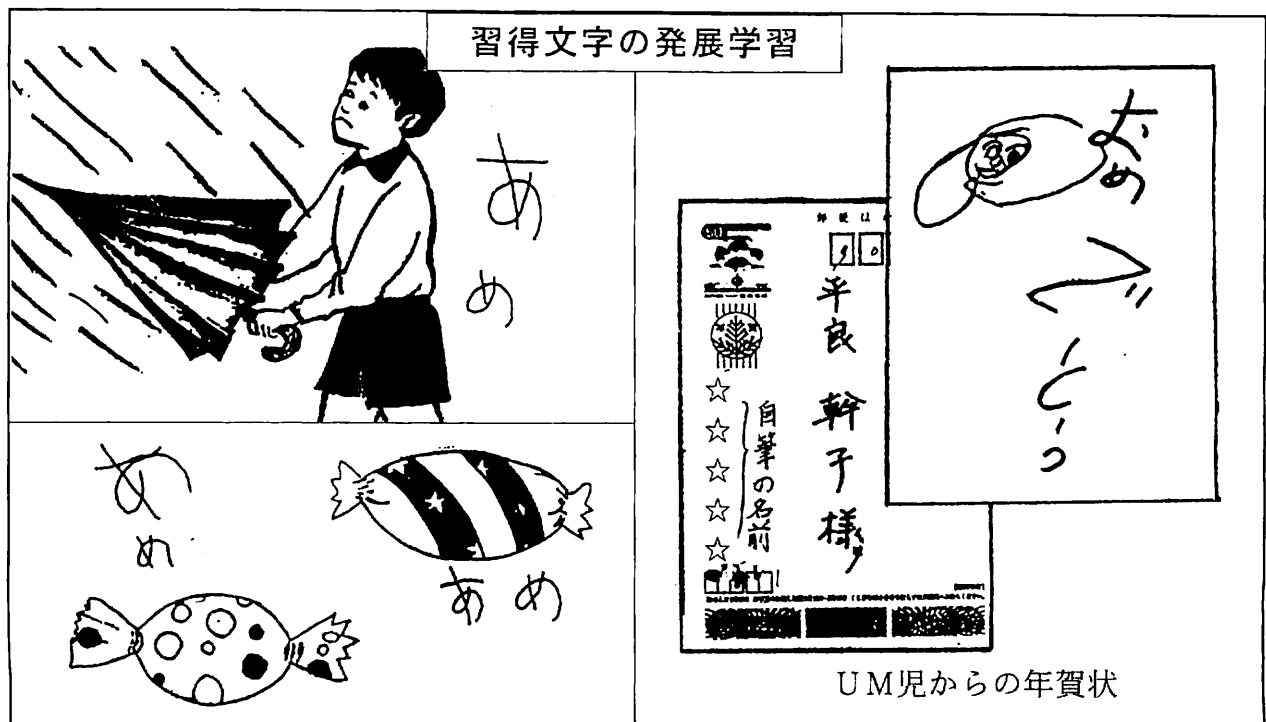
(大きな声で自己紹介をする)

課程	学習内容	教師のはたらきかけ	予想される子どもの反応	留意点及び評価 (○△×)
導 入	絵カード (め、は、て き、ひ)を 呈示する	「これは何ですか？」 ・目の絵カードを呈示する。 「みんなの目はどこにあるの？」 「目をかくしたらどうなる？」 ・他の絵カードも同様に言わせながら、 黒板に貼る。	「め です。」 各自目をさす。 「見えない。」「暗い。」	絵カード め () は () て () き () ひ ()
展 開	文字 カ ー ド を 絵 に 貼 る	「これは何という字ですか？」 ・知らなくてもいいからたずねる。 「これはどの絵の下に貼ったらい いでしょう。」 「大きく口を開いて読んでみましょう。」 「今日はめという字が書けるように 練習しましょうね。」 ・めの文字だけを残す。 「『め』のつくことばには、どんなのが ありますか？」	わかる文字は答える。 5枚の文字カードをそれぞれ の絵の下に貼る。 UMさん一人で読む。 全員で読む。 「はい。」 あめ ゆめ まめ かめ めだか めがね めろん	文字カード め () は () て () き () ひ () ・絵と文字があわな いときは注意を促 す。 ・おもい、おもい に発言させる。 ・絵カードの「め」 の文字を指でなぞ らせる。
	「め」 の 文 字 学 習	「これは『め』という字をバラバラにした ものです。」 「『の』とどこがちがう？」 「先生がなぞるのをよく見ていて下さい。」 ・黒板の文字カードをゆっくりなぞって 見せる。 「先生の後から順番になぞってね。」 ・筆順に注意して書かせる。 「なぞれたら、黒板に貼りましょう。」 「足りない所を入れて下さいね。」 「今度は一人で書いてみましょうね。」 ・白紙のカードを配る。	「め」の分解パーツで遊ぶ。 なぞったり、組み立てたり。 文字板での練習 「上がでている。」 「1本線がある、多い。」 黒板に注目。 蛍光ペンで書いた「め」の カードをなぞる。(3枚) 書いた文字を黒板に貼る。 点線文字を練習する。 「の」のカードを書く。(3枚) 「メ」のカードを書く。(3枚) 「、」のカードを書く。(3枚) カードに「め」を書く。 書いた文字を、黒板に貼る。	・筆順を確認しな がら学習を進め る。 ・個別指導する。 ・順番になぞる。 () の () メ () 、 () め ()
	「あめ」 の 単 語 を 書 く	「『あめ』の字を書いてみましょう。」 ・2枚の絵カードを渡す。	絵カードに文字を入れる。 書いた絵カードを黒板に貼る。	・既習文字と組み 合わせて単語を 書く。 あめ(雨) () あめ(飴) () ・あめは日常生活 の中でよく使わ れる言葉なので とり上げた。 ・おめでとうの 「め」が書ける。
(感想) まとめ	感想を 言う	「今日の勉強どうだった。」 「みんなよく勉強したね。」	「かんたん。」 「おもしろかった。」 「むずかしかった。」	

6 授業の考察

ひらがなが1音1文字である事の特徴と関連づけ、単独で単語の語彙的な意味を担う文字学習を取り入れた。これはUM児の興味を非常に引いた様だ。絵カードや身近な実物と対比させ、文字を示すと実際に生き生きと答えた。文字を読んだというより、その形の名詞を言った事が文字の音声化となったのである。絵カードと文字カードに触れ、楽しそうに大きな声で音声化しているのを聞くと、こういう児童には、いかに資料の活用が大切かがわかった。「は・ひ・て・め・き」の文字認識した後、本時の指導文字「め」を切り抜きで遊ばせた。①2画の穴に1画の棒の渡りを残したもの②渡りを残さずくりぬいたもの。この2種類を操作させてみた。中に渡りがあるとその線に沿って1画目がちゃんと置けるとの予想だった。ところが意に反してそこに重ね合わせなかった。①の場合、渡りを無視し1画目を2画目上部に差し込んでいる。逆に渡りの無い方の「め」をスムーズに構成していた。これで分かった事は、UM児には複雑な細工より、すっきりした型の方が視覚的にも感覚的にも認知力が高まるであろうという事である。次は実際に書いていく段階である。なぞり書きは今迄の訓練もあり比較的上手に書いた。補足部分を書いていく段階では2画目が「の」の形をとりがちであったが、4～5回目からは書けていた。次は初めから終わりまで自分一人で書く段階である。なぜか縦に線を二本引いてそれをやっぱり「の」でまいている。UM児の視覚には「め」の上に「つの」が二本出ている様に写るのであろう。注意を促しながら、ゆっくり、丁寧に切り抜きを指導したり繰り返し書いていくうち線が一本へった。しかし残った線は縦に真っ直ぐである。2画目も相変わらず「の」から脱しきっていない。7回目辺りからようやく「め」らしくなり10回目できれいに書けた。褒め、握手し、黒板に貼り皆に知らせた。この時は嬉しそうにしていた。「め」が書けると次に既習文字の「あ」と組み「あめ」の単語を書く。「あめ」は身近に体験している降る雨であり子供達の好む食べる飴である。このような身近な生活にある単語なので素直に書けた。今後天気板の「あめ」の文字はUM児に書かそう。また今月の学習文字「め、て」を習得する事で12月単元の年賀状書きができる。「お」は10月で既習されており、「と、う」は自分の名前文字で習得されているので、UM児が年賀状に「おめでとう」の文字を書き、教師や友達に出せるように指導を重ねた。

1 音 の 単 語	
分 解 文 字	① ②  補 足 指 導  点 線 文 字 の な ぞ り 書 き 
習 得 過 程	 1 2 3 6 7 8 9 10



V 研究の成果と今後の課題

知的障害児の教育や指導を考えると、病理的視点に立つことは不可欠な前提であるが、それ以上に発達的な視野に立つ事は大切である。どんなに重い障害や、多くの障害の絡みあっている児童であっても、その子なりに、人間の子としての発達があるはずである。知的障害児の文字指導は、その児童の発達水準、内容に叶った適切な交流関係を確保し、その中で好適な能動関係が展開されなければならない。

この様な視点に立ちUM児の実態を踏まえ、絵と照応のひらがな文字指導、画数が少なくやさしい文字から難しい文字への指導研究を進めてきた。UM児にはひらがなで名前の書ける学習レディネスが成立していたため指導計画はスムーズに受け入れられた。その結果次の様な成果と課題を得る事ができた。今後、これらの成果と課題を踏まえUM児が心を豊かにして積極的に社会に参加できる様指導の充実を図りたい。

1 成 果

- (1) 学習態度が形成され学習に対する意欲がでてきた。
- (2) ひらがな50音の読み書きができるようになった。
- (3) 丁寧な言葉が使える、自然や日常生活を表現する単語が増えるようになった。
- (4) 年賀状やクリスマスプレゼントの要求を書いたりして文字による心情の伝達ができつつある。

2 今後の課題

- (1) 習得した文字のより一層の定着を図り、活用へと導きたい。
- (2) 50音図表の清音と対比しながら濁音の学習を進めていく。

〈主な参考文献〉

長原光児 著	『障害児に学ぶ文字指導』	エイデル研究所	1992年
須田 清 著	『かな文字の教え方』	むぎ書房刊	1994年
寺山千代子他 編著	『ちえ遅れの子どもの国語指導12か月』	学習研究社	1987年
宮崎直男 編	『障害児のための授業作り・特殊学級の国語』	明治図書	1995年
近藤原理他 編著	『発達に遅れがある子どもの国語』	学習研究社	1995年
うめだ・あけぼの学園 編者	『発達障害児』— その治療と教育 —	明治図書	1985年
川村秀忠 編著	『発達障害児の就学前期指導のプログラム』	慶應通信	1987年