

<h1 style="font-size: 2em;">指導資料</h1>	<h2 style="font-size: 1.5em;">特別支援教育 第182号</h2>							
	 <p>鹿児島県総合教育センター 平成27年10月発行</p>	<p>対象 校種</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="padding: 5px;">幼稚園</td> <td style="padding: 5px;">小学校</td> <td style="padding: 5px;">中学校</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">高等学校</td> <td colspan="2" style="padding: 5px;">特別支援学校</td> </tr> </table>	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
幼稚園	小学校	中学校						
高等学校	特別支援学校							

### 認知の特性に応じた 漢字の読み書きに関する指導・支援の在り方

漢字は読めるが書けない、書くことはできるが読めないなど、児童生徒一人一人の認知機能には違いがあることから、児童生徒の認知の特性を踏まえた、効果的な漢字の読み書きの指導の在り方について紹介する。

#### 1 認知の特性とは

認知とは、感覚を通して得られる様々な情報を、知覚、記憶、注意、判断、推理、言語理解、言語表出など、処理する一連の過程のことを言う。認知の仕方は人によって異なり、視覚優位と聴覚優位の大きく二つに分けられる。視覚優位は、目で見たものを映像でイメージして考えることが得意なこと、聴覚優位は、音声言語から物事を考えることが得意なことである。発達障害のある児童生徒は、認知とその発達に遅れや得意不得意の差が大きいと想定され、その結果、学習面や行動面での困難が生じると考えられる。そのため、児童生徒一人一人の認知の特性を把握することが指導及び支援を行う上で重要となる。

「読み」は、入力した視覚情報を聴覚情報として統合し、文字情報を読むという作業になる（図1）。

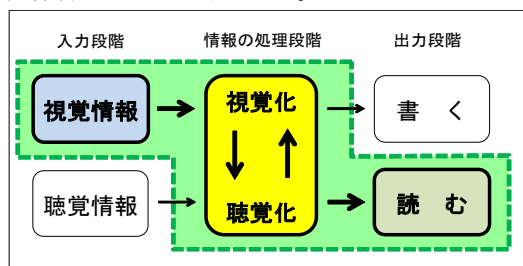


図1 「読み」の作業回路

一方で、「書き」\*は、情報の入力がなく、頭の中での視覚情報・聴覚情報を基に書くという作業になる（図2）。

\*この場合の「書く」は視写を含まない。

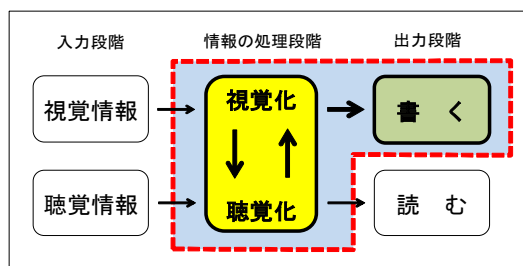


図2 「書き」の作業回路

#### 2 「読み」と「書き」のメカニズム

##### (1) 「読み」と「書き」の違い

「書き」は、入力する情報がないため、「読み」より情報の処理が難しい。

## (2) 漢字の読み書き

例えば、「あさがお」と平仮名で書く場合、「a-sa-ga-o」と頭の中で音声化した聴覚情報を、「あ-さ-が-お」と視覚情報に変換し、書くことになる。平仮名や片仮名は、一文字一音声であるため、聴覚情報を視覚情報へ、又は視覚情報を聴覚情報へ変換することが比較的容易にできる。ところが、漢字には、以下の特徴があり、平仮名や片仮名の読み書きとは、情報処理や記憶の仕方が異なる。

- ・ 覚える絶対数が多い。
- ・ 一文字に対応する読みが複数ある。
- ・ 同音異義語がある。
- ・ 平仮名や片仮名に比べ画数が多い。
- ・ 偏やつくりなど複数の部首で構成されている。

漢字の学習においては、書き取りや読ませるだけの指導では、その効果はあまり期待できない。目と手の協応や、図形の認識などに困難さがある場合には、覚えて読んだり、いきなり書いたりする作業は難しく、抵抗がある場合も多い。そこで、読みと書きを関連させて指導を展開することが大切である。

## 3 実態把握

### (1) 日頃の学習の様子

教科書の読みや漢字ノート、日記など日頃の読み書きの様子から、表1のような視点でつまずきの共通性や規則性などの傾向を捉えることが大切である。例えば、意味的に関連のある漢字に読み違える場合は、形を読みに変換することに苦しさがあると想定され、点や線などの細部を抜かして書く場合は、漢字の細部に注意が向きにくいことが想定される。

表1 読み書きにおける観察のポイント

読 み	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 習った漢字を読み間違える。</li> <li>・ 意味的に関連のある漢字に読み誤る（「入る」を「でる」と読む）。</li> <li>・ 形態的に似た文字を読み誤る（「緑」と「緑」, 「音」と「昔」）。</li> <li>・ 同じ文章で何度も出てくる漢字が読めない。</li> </ul>
書 き	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 上下や左右が反転する（鏡文字）。</li> <li>・ 形が取れず、マス目に収まらない。</li> <li>・ 線や点が抜ける（多い）など細部に誤りがある。</li> <li>・ 意味的に関連のある漢字と書き誤る（「男子」を「女子」と書く）。</li> <li>・ 書き写すのに時間を要する。</li> <li>・ 日記や作文を書く際に、習った漢字をあまり使用しない。</li> <li>・ 運筆のぎこちなさや筆圧の強さがある。</li> </ul>

### (2) 心理検査等の結果

WISC-III知能検査の検査結果においても、文字の読み書きに関連する特性を把握することができる。

例えば、言語性IQ > 動作性IQの場合は、聴覚的な情報処理が得意で、言語性IQ < 動作性IQの場合は、視覚的な情報処理が得意ということになる。

また、「絵画完成」、「符号」、「積木模様」、「組合せ」、「記号探し」などの下位検査の結果からは、視覚的な情報の処理や記憶が得意であるか、苦手であるかを判断することができる（表2）。

表2 下位検査で測定される主な能力

絵画完成	視覚的長期記憶
符号	視覚的短期記憶 事務処理の速度と正確さ
積木模様	全体を部分に分解する力
組合せ	視覚-運動を利用する力 部分間の関係を推測する力
記号探し	視覚的探索の速さ





※ 指導資料「特別支援教育128号」を参照。

これらの特性を判断し、日頃の学習の様子を総合的に捉えることが、漢字の読み書きに関する的確な実態把握につながり、指導及び支援の手掛かりとなる。

#### 4 認知の特性に応じた漢字の読み書きの指導例

ここでは、認知の特性に応じた漢字の読み書きの指導例について、紹介する（表3）。

表3 認知の特性に応じた漢字の読み書き指導例

	聴覚的な情報処理が得意な場合	視覚的な情報処理が得意な場合
状態像	漢字を読むことはできるが、見ただけでは、形を捉えたり、書いたりすることが困難な児童生徒の場合。	漢字を見て、形そのものを覚えたり、書き写したりすることは得意であるが、読みから漢字を想起して書くことが困難である児童生徒の場合。
有効な方法	漢字の書き取りを人一倍練習させることは苦手さを一層増加し、学習の効果が期待できないため、得意な音声情報としての処理や記憶を生かし、漢字の成り立ちや意味を言葉と関連させて覚えたり、筆順を唱えて書いたりする学習の仕方が有効である。	見本を手掛かりに視写したり、部首の位置関係などを覚えたりする学習の仕方が有効である。一度覚えてもしばらくすると忘れてしまうことが多い場合は、形の特徴に気付かせたり、絵やシンボルなどと関連付けたりすることが有効である。
具体的な指導方法		
読みの指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ つながった話（短文）を手掛かりに音読み、訓読みを関連させて覚える方法 短文において音読みと訓読みを関連させて同時に覚えるようにする。 例「りっぱな仕事をした人の一生を<b>伝</b>える本を<b>伝</b>記と言う。」</li> <li>○ 漢字の成り立ちから学習する方法 漢字には由来があることから、成り立ちを言葉で説明しながら意味として理解を図るとともに、絵やシンボル画を活用して形を覚えるようにする。象形文字や指事文字など小学校低学年の漢字を学習する場合に有効である。 例：「 →  → 山」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 絵やシンボル画を活用する方法 絵やシンボル画を活用して形を捉え、読み方を連想できるようにする。漢字と共に関連する絵やシンボル画を提示することで読み方の想起を助ける。初めは、漢字と同じくらいの大きさの絵を提示し、徐々に絵を小さくしたり、見せる時間を短くしたりする。 例：「むしを<b>か</b>こむ」 </li> <li>○ 読みの共通点に気付かせる方法 似たような形の漢字は音読みが共通するというように気付かせる。形声文字や会意文字など。 例：「周」と「週」, 「枝」と「交」</li> </ul>
書きの指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 唱え書きで学習する方法 得意な聴覚情報を活用して覚える方法で、書き順を声に出しながら一画ずつ書いていく。 例：<b>大</b> 「よこぼうに ひだりはらって みぎはらい」</li> <li>○ 基本的な書き順や書き方を確認する方法 筆順を唱えることで覚えやすい場合は、「横棒は左から右へ、縦棒は上から下へ」など、基本的な運筆のルールを言葉で覚えさせる。</li> <li>○ 筆記用具を使用しないで段階的に書く方法 黒板や大きな紙に画数を唱えながら書いて見せた後、「空書」→「なぞり」→「視写」の順で書かせる。最終的に手本を見せなくて書かせる。</li> <li>○ 色分けしたマスを活用する方法 マス内の上下左右の位置に色を付け、色と関連させて部首の位置を固定し、配置する位置と同じ色の部首カードを用いることで、偏やつくりなどをどこに書けばよいかイメージしやすくする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 漢字の欠損部分に着目する方法 ある一部分が欠損した漢字を見せ、誤りに気付かせることで、細部への意識化を図り、正しい形として印象付ける。よく間違える漢字（鏡文字、脱字等）について、書く作業だけでなく、注意深く見ることによって正確に形を捉えるようにする。 </li> <li>○ 偏やつくりを分解・合成で学習する方法 漢字カードを用いて偏やつくりを切り離したり、付けたりなどして形の位置関係や構成を通して覚えさせる。</li> <li>○ 間違い探して正しい漢字を選び出す方法 正しい漢字をカードで提示し、細部が誤った漢字カードの混じった複数の漢字カードの中から正しい漢字カードを選び出す。どこが誤りか言葉で言わせて漢字の特徴を印象付ける。見本カードの提示の仕方について、初めはずっと提示するが、徐々に提示の時間を短くする。</li> </ul>

※ 視覚及び聴覚の情報処理に差がない場合は、児童生徒の取り組みやすい方法で指導することが望ましい。

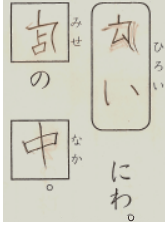
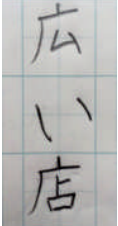
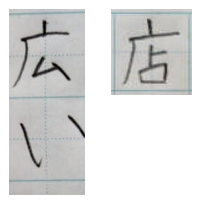
学習を進めるに当たっては、筆記だけではなく、ICT（パソコンやタブレット等）の機器や漢字カードなどを適切に活用する

ことで、児童生徒の学習に対する意欲を高め、「読める、書ける」ことを実感できるようにすることが大切である。

5 実践事例

表4は、漢字を書くことに苦手意識がある小学校第2学年の児童への実践事例である。

表4 Aさんへの漢字の指導

<p>実態</p>	<p>&lt;読み&gt; 本を読むことは好きで、読んで内容を理解している。平仮名、片仮名、漢字の読みは良好である。</p> <p>&lt;書き&gt; 書字を嫌がる。漢字は書きたい文字がすぐに思い出せず、鏡文字(写真1)になることがある。形がうまくとれず、偏とつくりが左右逆になる。手先にぎこちなさがある。</p>  <p>写真1 指導前</p>	<p>WISC-IIIの結果(平成X年4月)</p> <table border="1" data-bbox="922 432 1369 595"> <tr> <td>全検査IQ(107)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>言語性IQ(121)</td> <td>&gt; 動作性IQ(90)</td> </tr> <tr> <td>言語理解(124)</td> <td>知覚統合(90)</td> </tr> <tr> <td>注意記憶(112)</td> <td>処理速度(83)</td> </tr> </table> <p>検査結果から、聴覚による情報処理が得意であると考えられた。</p>	全検査IQ(107)		言語性IQ(121)	> 動作性IQ(90)	言語理解(124)	知覚統合(90)	注意記憶(112)	処理速度(83)
全検査IQ(107)										
言語性IQ(121)	> 動作性IQ(90)									
言語理解(124)	知覚統合(90)									
注意記憶(112)	処理速度(83)									
<p>総合的見立て</p>	<p>言葉で考えたり、話したりすることは得意であると考えられるが、目で見た形をまねて書いたり、初めて見た文字の形を覚えたりすることに弱さがあるため、音声情報を活用しながら、文字を書いたり、覚えたりすることが有効であると考えられた。</p> <p>具体的な手立てとしては、長所である「言語的な意味を添える」、「聴覚処理を活用する」といった方法や抽象的な視覚情報に意味をもたせ、Aさんの得意な力を活用することや書字への苦手意識を軽減するために、新しい漢字に関しては、読めるようになってから書きにつなげるようにする。</p>									
<p>手立て</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「横棒は左から右、縦棒は上から下」という規則を確認する。</li> <li>○ 文字を構成している線の数や向きなどを言語化する。</li> <li>○ 形の似た漢字を関連させて、言葉で唱えながら書くようにする。</li> <li>○ 音声を聞いてから文字へ変換するようにする。</li> <li>○ 日記や漢字練習などの量を調整し、過度の負担を掛けないようにする。</li> </ul>									
<p>期間</p>	<p>平成X年5月から7月</p>									
<p>指導経過</p>	<p>まず、漢字を読むことを中心とした指導から始め、慣れた頃から徐々に書く指導へ移すようにした。棒を書くときのルールに従い、一画ごとに唱えながら筆順どおりに書くようにした。</p> <p>次に、形の似た漢字を一文にまとめ、言葉で唱えながら表す意味を捉えるようにして書く練習を行った。写真2は、指導前に鏡文字になっていた「広」と「店」を組み合わせて単語をつくり、「ひろいみせ」と読ませながら書くように指導した。手本を見せ、まだれの3画目(はらい)を確認したあと、「ひだりはらい」と声を出しながら書かせるようにした。その後、手本を見せないようにして、「ひろいみせ」と聞いてから書くようにしたところ、鏡文字になることなく正しく表記するようになった。写真3のように単独の漢字としても書くことができるようになった。</p> <p>さらに、自分で読むことを通して音声情報と併せて記憶することで、部首や形の構成が正確になり、その成果が書字に現れるようになった。</p> <p>宿題に関しては、保護者との確認の上、日記と漢字の書き取りは同じ日に出さないよう配慮した。少々文字の形が崩れていても過度に指摘したり、書き直させたりしないようにし、誤表記の漢字のみを修正するよう促すようにした。漢字を書くことへの苦手意識が薄れ、新しく習った漢字を友達へ教える様子も見られるようになった。</p>  <p>写真2 単語の漢字</p>  <p>写真3 単独の漢字</p>									

児童生徒が楽しみながら漢字を読んだり、書いたりすることができるような、一人一人の認知の特性に応じた漢字の読み書き指導を今後更に期待したい。

—参考文献—

- 藤田和弘監修『長所活用型指導で子どもが変わるPart 3』2009, 図書文化
- 小池敏英, 雲井未歎, 渡邊健治, 上野一彦編著『LD児の漢字学習とその支援』2009, 北大路書房
- 鹿児島県総合教育センター指導資料第1401号(特別支援教育第128号)平成14年11月

(特別支援教育研修課)