

# 小学校知的障害特別支援学級における漢字指導 —社会的状況と課題—

河村 優詞

日本大学大学院総合社会情報研究科

A review of Kanji Instructions to Students with Intellectual Disabilities in Special Support Classes at  
Elementary School

-The social situation and issues-

KAWAMURA Masashi

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

---

The purpose of this study is to clarify the situation and issues of kanji teaching in elementary school special support classes for intellectual disabilities. It was pointed out that special support classes do not have dedicated learning guidelines, and there are few studies and books targeting intellectually handicapped children. Various methods of teaching kanji are being carried out in regular classes of elementary school, but there was a possibility that the effect of learning was not sufficient. There was a possibility that the effect was insufficient in the special support class as well. Therefore, it pointed out that research for intellectual disabilities children in special support class is necessary.

---

## 1. はじめに

知的障害特別支援学級とは、通常の小中学校内に設置される、比較的軽度の知的障害をもった児童生徒が在籍する学級である。

後述するように小学校で指導すべき漢字は増加する見込みである。また、学習障害児(以下、LD 児)等の障害児向けの漢字指導の研究・実践は近年盛んに報告されており、漢字指導に関する研究の重要性は今後より増していくと考えられる。

そこで本稿では、小学校の知的障害特別支援学級(以下、特別支援学級)における漢字指導を取り巻く社会的状況を概観・整理し、課題を考察する。

## 2. 漢字習得の必要性

東京都教育委員会(2016)では東京都内の学校の進路に関する統計が公開されている。小学校特別支援学級卒業者の進路は公開されていないが、中学校特別支援学級卒業者 1369 名の内、半数近い 668 名が特別支援学校高等部(普通科)へ進学している。特別支援学校高等部の知的障害部門卒業生 1512 名の内、半数近い 702 名の生徒が就労している。そして就労者

の内、3 割程度の 135 名が事務職に従事している。以上のことから、小学校の特別支援学級在籍児童が将来事務職に従事する可能性は十分存在すると考えられる。障害者職業総合センター(2010)では知的障害者が職場で行う事務作業として、パソコンによる名刺作成や納品書発行などの業務内容が紹介されているが、その中の契約書作成業務において、「難しい漢字や熟語もあり、漢字の知識が求められる」との一文が存在する。中川(2013)では知的障害者の就労実態に関する事例が紹介され、その中で、「賃貸」「監査」などの業務に必要な漢字が分からず、就労後に漢字を学習させる必要が生じたケースが紹介されている。このように知的障害者が行う事務作業には漢字習得が必要なものがあると思われる。

また、民間企業における障害者雇用の代表的な場として特例子会社があるが、他の障害種まで含めた統計(高齢・障害者雇用支援機構, 2012).では、特例子会社において障害者が従事する職種の 6 割近くを事務従事者が占めており、漢字の習得は職業選択の幅を広げるための一つの要素となる可能性がある。

職場環境や日常生活環境において、漢字を未習得

表1 配当漢字数の変遷 (字)

学習指導要領	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
昭和33年版(文部省調査局, 1958)	46	105	187	205	194	144	881
昭和43年版(文部省, 1972)	46	105	187	205	194	144	881
昭和52年版(文部省, 1977)	76	145	195	195	195	190	996
平成元年版(文部省, 1989)	80	160	200	200	185	181	1006
平成10年版(文部科学省, 2004)	80	160	200	200	185	181	1006
平成20年版(文部科学省, 2008a) ※現行	80	160	200	200	185	181	1006
新学習指導要領※予定(文部科学省, 2017)	80	160	200	202	193	191	1026

である知的障害者の支援を図ることも推奨されている。大阪府(2016)では知的障害者のいる職場の改善策として、漢字に振り仮名を振ることが挙げられている。松崎・山海・小田・呉・竹内(2011)では知的障害者に対する情報提供のガイドライン作成が試みられているが、その中には難しい漢字を使用しないこと、使用する漢字に振り仮名を振ることなどが含まれている。図書館における情報提供ガイドライン(図書館等のためのわかりやすい資料提供ガイドライン作成委員会, 2017)でも、知的障害者へ配慮すべき事項の中に、漢字やカタカナに振り仮名を振ることが含まれている。このように知的障害者の漢字未習得を補おうとする動向が存在するという事は、逆に漢字未習得によって情報取得上の不利益を受けている知的障害者が存在している可能性を示唆している。

以上のことから、知的障害児が漢字を習得することは将来の職業生活・日常生活にとって有益であると考えられる。

### 3. 学習指導要領と漢字指導

学習指導要領は文部科学省が示す各学校の教育課程の基準であり、教育の目標や内容等が示されている。特別支援学級は小学校に設置される学校であるため、学習指導要領は小学校のものを基本としつつ、特別支援学校のものをも参考とすることになっている。

現行の小学校学習指導要領(文部科学省, 2008a)の「国語」には漢字学習に関して、小学校6年間で学習する1006字の配当漢字を示した上で、当該学年に配当された漢字を読むこと、前学年までに配当された漢字を書くこと、当該学年に配当された漢字を

漸次書き、文や文章の中で使うことなどが示されている。小学校学習指導要領解説国語編(文部科学省, 2008b)の中では、2学年ごとに「部首と他の部分によって漢字が構成されることを知る」「漢字の由来、特質などについて理解する」などの漢字指導の内容が詳細に示されている。また、「確実に書き、使えるように指導することとしている」と、漢字を読めるだけでなく、確実に書けるように指導することが求められている。平成元年版の学習指導要領(文部省, 1989)では各学年の配当漢字に対して「漢字を読みその大体を書くこと」という記述がなされており、これと比較すると、現行の学習指導要領では配当漢字をより確実に定着させることが求められるようになったといえるだろう。更に平成32年度から施行予定の新学習指導要領(文部科学省, 2017)では「他教科等の学習において必要となる漢字については、当該教科等と関連付けて指導するなど、その確実な定着が図られるよう指導を工夫すること」という一文が追加され、他教科とも連携しつつより漢字指導が充実されるべき旨が強調されている。さらに、小学校学習指導要領において、各学年で指導すべき漢字(配当漢字)は増加傾向にある(表1)。このようなことから漢字指導の重要性は増していると考えられるだろう。

特別支援学校学習指導要領(文部科学省, 2009a)の中で、小学校に相当する小学部の知的障害児を対象とした指導内容は、児童の知能や経験の差などによって三段階に分けて示されている。特別支援学校学習指導要領解説(文部科学省, 2009b)では、障害の程度が特別支援学校の中では比較的軽い小学部の児童に適用される「第三段階」の「読む」の解説の中に「児童が身近に見られる簡単な漢字などを取り

扱う。また、生活の中で目にする、例えば、「入り口」、「出口」、「非常口」、「立入禁止」などの簡単な表示や標識の意味が分かることを指している。」と示されている。また、「書く」には「簡単な漢字」を指導対象とすることが示されている。特別支援学校学習指導要領解説における漢字指導に関する記述量は小学校の学習指導要領解説国語編と比較すると少なく、内容には大きな差がある。具体的な指導の方法に関する記述や、小学校の配当漢字に相当する、指導対象とする漢字の網羅的なリストは存在しない。

特別支援教育総合研究所(2014)によれば、特別支援学級に在籍している児童の半数以上がIQ50以上の児童である。更に、渡辺(2010)では特別支援学級に在籍する知的障害や自閉症の児童を対象に、文字・書き言葉の習得状況が調査されたが、ほとんどの児童が小学校低～中学年までに文字を使った叙述が可能な段階に達することが報告されている。このことから漢字の学習が可能な児童も多数在籍すると思われる、特別支援学級でも漢字指導を実施することは多いと考えられる。

河村(2017)では小学校と特別支援学校の学習指導要領の中間的な指導の指針が必要であるとされている。しかし、特別支援学級向けに作成された学習指導要領は存在せず、漢字指導の目標や方法の設定は現場の裁量に委ねられており、後述するように知的障害児対象の研究も乏しい。

## 4. 漢字指導の現状

### 4.1 研究と書籍の刊行状況

表2に、「CINII(<http://ci.nii.ac.jp/>)」、「Amazon(<https://www.amazon.co.jp/>)」における、漢字指導に関する文献等の検索ヒット件数を示した。

小学校通常学級やLD等の発達障害児向けの書籍・論文は多いが、知的障害児を対象としたものはそれと比較すると少ない。このように、専用の学習

指導要領が無く、論文・書籍も乏しい状況下で漢字指導の目標設定や指導方法の考案を行わなければならない現状がある。

知的障害児を対象とした研究や実践ノウハウの乏しさの原因の一例として、以下のような点が想定できる。

**(1)母数が少ない:** 文部科学省(2014a)によれば全国の知的障害特別支援学級の在籍児童は約6万人である。同年度の小学校通常学級は約660万人の在籍児童がいる(文部科学省, 2014b)。発達障害児が多く在籍していると思われる自閉症・情緒障害特別支援学級には約6万人が在籍している。文部科学省(2012)では通常学級には6.5%程度、発達障害傾向の児童が在籍していることが報告されていることから、絶対数では4万人強の発達障害傾向の児童が在籍していることになる。これに自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童を加えると10万人を超える。

**(2)検証上の制約:** 特別支援学級では担任一人が受け持つ学級の定員が8名と通常学級と比較して少ない。さらに児童が全員均質な集団であると考えにくく、グループデザインによる実験が困難であるケースが想定できる。また、個体内の実験デザインでは一定期間継続した介入が必要であるため、学校行事等で実施しにくく、教育現場での実験的検証が行いにくい可能性がある。

**(3)生活と作業の重視:** 渡邊・丹羽・岩井・半澤・中西(2014)によれば「これまで知的障害教育においては、周知のように、生活単元学習、作業学習が重視されてきた」「生活単元学習と作業学習を中心して週時程が組まれている学校は少なくない」と、教科学習よりも生活・作業的な学習が重視されてきた事が指摘された。また「知的障害教育における学力に関する議論はきわめて少なく(略)」との一文もあり、国語や算数などの教科学習における学力があまり重視されてこなかった可能性がある。

表2 漢字指導に関する検索ヒット件数 (件)

キーワード	「漢字 知的障害」	「漢字 発達障害」	「漢字 学習障害」	「漢字 LD」	小学校 漢字
CINII	23	39	58	53	206
Amazon	3	12	24	22	588

※アクセス:2017/4/5

(4)社会的要請：文部科学省(2012)によって、小学校通常学級にも数多く発達障害児が在籍していることが明らかとなった。研究者や教師にとってこれが社会的要請として受け取られたために、発達障害児を対象とした論文や書籍が数多く刊行された可能性がある。また、その反面で相対的に特別支援学級に在籍する知的障害児を対象とした研究が少なくなった可能性がある。

#### 4.2 漢字指導の実態調査

特別支援学級を対象とした漢字指導の現状に関する調査は発見できなかったが、過去に通常学級を対象として以下のような調査がなされてきた。

棚橋(2000)では、小学校の通常学級担任を対象として、漢字の習得度に関する質問紙調査がなされた。調査項目は漢字ドリルの使用の有無、学習の形態、繰り返し学習の頻度、小学校卒業時における書きの学習の進捗などであった。その結果、多くの教師がドリルを使用し、漢字を学校で全ては指導せずに家庭学習や自主学習で行うケースが半数程度であった。また、繰り返し学習を頻繁に行った教師は3割以下で、卒業時まで6年生の漢字まで習得させられたとの回答は6割以下であることが報告された(表3)。このことから、少なくともこの時点での通常学級ではドリルや宿題等に依存し、学校では全ての漢字は指導せず、漢字の十分な習得に至っていない現状が想定できる。

国語研究所(1988)では、小中学校通常学級に在籍する児童・生徒を対象に、漢字の読み書きの習得状況等が調査された。書きの習得率は学年ごとに調査され、文字レベル(どの読み方に対してでもよいから、その漢字を書けたというレベルの習得)と、音訓レベル(各読み方に対して、書けたというレベル

の習得)の二つの基準によって評価され、習得していた人数の割合が示された。結果の平均値は、文字レベルの習得では最も高いA県で平均69.5%、音訓レベルの習得では最も高いA県で59.2%であった(表4)。このことから、少なくとも通常学級では、習得の進んでいる県でも学年相応の漢字が6~7割程度しか習得されておらず、少なくともこの時点での通常学級では漢字指導の効果が不十分であると考えられる。

島村(1990)では小中学校通常学級担任を対象に、実施している漢字指導の方法を問う質問紙調査がなされた。その結果、小学校において比較的多く行われている書きの指導方法は「黒板に漢字を書いて、児童に見せる」「どのような形から組み立てられているかを説明する」「画数を数えさせる」「手や指で、空中に漢字を書かせる」「教科書を見させて、教科書の形どおりに漢字を書かせる」「授業中、同じ漢字を何回もノートに書かせる(低学年のみ)」「家で同じ漢字を何回もノートに書かせる」「漢字を使った熟語をつくらせる」「漢字を使った短文をつくらせる」の9項目であった。

以上のことから、少なくともこれらの調査時点での通常学級における漢字の指導は多様な方法で行われているが、その効果は不十分であり、家庭学習や自主学習へ依存している現状が予想できる。特別支援学級を対象とした研究は存在しないが、同様に十分な漢字の習得に至っていない可能性がある。

#### 4.3 漢字指導への指摘

通常学級を中心に、以下のような主張も散見される。

関・田川・成尾・宮下(1982)では小学校での漢字指導について、字形の暗記に偏りがあり、意味などの指導が不十分であるとされ、視写中心の機械的な

表3 棚橋(2000)の結果(筆者による一部抜粋)

漢字ドリルの使用	使用する: 81.8%	使用しない: 18.2%	
学習の形態	全て指導: 52%	ある程度指導: 43%	自主・家庭学習のみ: 6.4%
繰り返しの頻度	よくした: 25.8%	たまにした: 33.7%	しない: 40.5%
卒業時の進捗	6年生まで: 57.9%	5年生まで: 29%	4年生まで: 9.9%

学習が批判された。

棚橋(1998)では小学校における漢字の反復学習について「習熟のための反復学習は漢字習得には必要である」としつつも、動機づけが低下するとの指摘がなされた。また、音訓の読み替えをする指導の不足や、動機づけのための漢字を使用したゲームを批判する主張が述べられた。

安東(2004)では、「多くの教師は独自に工夫を凝らした漢字指導を行っている。しかしその一方で相変わらず旧態依然とした問題の多い指導も行われているようである。」と小・中学校での漢字指導の問題点が指摘された。また、指導を宿題に依存することによって、筆順の指導に不足が生じること、テストを反復して行うことが漢字学習に関する嫌悪感を与える可能性があること等が主張された。

このように、漢字指導に関しては批判的指摘が見られ、改善が求められている。

## 5. 漢字指導の研究と実践ノウハウ

### 5.1 知的障害児への実証研究

知的障害の児童・生徒を対象とした漢字指導に関する実証研究としては以下のようなものがある。

清水・山本(1998)では、コンピューターを使用した見本合わせ手続きによる指導プログラムが開発され、IQ19の知的障害児に絵—仮名—漢字間の学習を行わせた結果、漢字の見本合わせ課題が遂行可能になったとの報告がなされた。

山本・清水(1998)では、IQ19で9歳9ヶ月の知的障害児に対し、コンピューターを使用した絵→漢字の見本合わせ課題が行われ、一定数の漢字読みが習得された。

長嶺・野村・清水・山本(2000)ではIQ61で9歳2ヶ月知的障害児(A児)、及びIQ28で11歳0ヶ月の自閉症児(B児)に対して実験が行われた。当該児童は絵—平仮名間の象徴見本合わせは可能だが、絵—漢字間の象徴見本合わせが遂行できなかった。しかし、A児では試行ブロック化訓練(正しい組み合わせの絵と漢字が反復提示され、それを選択する)で、B児では命名訓練(模倣で命名を学習させ、模倣によるプロンプトをフェイディングする)で象徴見本合わせが遂行可能となったとの報告がなされた。

高浜・山本・清水(2001)では小学校心身障害学級に在籍する3年生と4年生の知的障害児2名に対し、漢字の読み仮名を書く課題と、コンピューターを使用した絵—漢字間の見本合わせ課題を行わせ、読みへの効果の比較がなされた。結果、コンピューターの方が短時間で指導を行うことができ、1週間後に学習内容が保持される割合も高かったという報告がなされた。

久保田・石坂(2008)では、IQ45でダウン症の中度知的障害児に対する仮名・漢字の習得に関し、意味—文字形の認知—音韻意識を連合させるための指導事例が報告された。その中で漢字指導に関しては1年生の漢字の名詞30個を対象に絵カード、漢字パズル、読み仮名マッチング、なぞり書きの含まれたプリントを併用した指導を行い、結果29個の漢字で書かれた名詞の読みができるようになったとの報告がなされた。

以上のように、知的障害児向けの研究の中には漢字が書けるようになることではなく、読めるようになることや、見本合わせ課題の成立などを目的としたものが多い。

表4 国語研究所(1988)における書きの習得率 (筆者による一部抜粋)

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	平均
文字レベル	東京都	88.3%	75.7%	67.1%	64.1%	57.6%	66.2%
	A県			73.4%			65.4%
	B県			74.4%			61.9%
音訓レベル	東京都	54.9%	51.2%	52.4%	55.7%	50.1%	53.5%
	A県			56.7%			62.8%
	B県			57.8%			58.9%

※A・B県は、奈良県か秋田県であるが、どちらの県の測定値なのかは明らかにされていない。

また、知的障害ではなく LD 児等の発達障害児を対象とした研究では、学習方法間の比較検証を伴わない事例的な研究も多い。このような傾向に対し、菅佐原・山本(2009)では「日本では実証的データに基づいた読み書きの包括支援プログラムの開発や介入研究が、ほとんど行われていない。研究の多くは、特徴的な認知能力の偏りを示す個別の学習障害児に対するケース研究である」との指摘がなされている。ただし、小池・雲井・渡邊・上野(2002)など、LD 児を始め、発達障害児を対象とした漢字指導プログラムは開発が進んでいる。しかし、知的障害児に対する網羅的な漢字指導プログラムは存在しない。

## 5.2 障害児への漢字指導のノウハウ

以下のように書籍によって、教師が現場での実践から考案したノウハウが紹介されている。ただし、知的障害児、LD 児などの対象児童が明確に示されないものも多い。

向山(2002)では、知的障害児に対し、「輪郭文字」と呼ばれる絵と漢字が一体になった教材や、輪郭文字の書かれたカードを使った見本合わせが実践され、有効性が主張された。

近藤(1961)では、精神薄弱児(当時)の指導に関し、漢字の単語は原則として、文の中で読み書きを一緒に指導すべきであるとの見解が示され、名前を漢字で書いたカードを読む、複数のカードから自分の名前のカードを選ぶ、漢字を構成要素に分けて書く、なぞり書きをする、見て書く、教科書の全文を視写する等の指導方法が紹介された。

近藤・中谷・山田(1995)では発達に遅れのある児童を対象とし、図形の弁別や手指の訓練から始まり、漢字の要素をなぞって書く、見て書く、手本なしで覚えて書く、象形文字が絵から漢字に至るプロセスを指導する、漢字の欠けた点画を見つけさせる、漢字の分解組み立てを指導する、文中での読み書きを指導する、漢字を見て読みを答える「漢字トランプ遊び」などの指導方法が紹介された。

山下・江藤(1998)では発達に遅れのある児童を対象とし、漢字を含む教材文に読み仮名を書かせてから読ませる、挿絵と漢字を線で結ばせる、筆順に着目して漢字を視写させる、仮名の単語を漢字に直させる、仮名の文を漢字に直させる、漢字を含む文章

を聴写させる、手本を見て単語、短文を作らせるなどの指導方法が紹介された。

藤井(2010)では通常学級用の指導方法が中心に紹介されたが、その中に「低学年・特別支援で使える漢字一面白授業のアイデア」との章があり、「手の感覚を使って、漢字を練習する方法」として空中や友達の背中などに漢字を書く方法が紹介された。また、漢字を分解してなぞなぞを作る、文章内の空欄に選択肢から漢字を選んで視写する、視写を含むプリントを使うなどの方法が紹介された。

小林・杉本(2014)では、両手を組んで空中に字を書く「にんにん体操」や、片手で空中に書く空書き、漢字の形に溝を掘ったボードを指でなぞる方法、カードを見せて読みを復唱させる、漢字カルタを行う、構成要素の教示と復唱、なぞり、視写、漢字の構成要素ごとに色を塗らせる、テストを行う等の指導方法が紹介された。

宮城(2013)では障害児を対象として、(1)なぞり書き、(2)構成法、(3)定位法、(4)ひとり書き、以上の4ステージの指導方法が示された。(1)なぞり書きはくりぬいたボードや紙に書かれた漢字を指でなぞる、紙に書かれた漢字を鉛筆でなぞるなどの課題であった。(2)構成法は黒い画用紙を線状に切った物を手本の上に置く、何も書かれていないマスの上に置くなどの課題であった。(3)定位法は、画の始点と終点が示されているものを鉛筆でつなぐ課題であった。(4)ひとり書きは手本ありで視写をし、その後手本なしで書くという課題であった。

以上のような現場での指導のノウハウがこれまでに紹介されているが、これらの指導方法は実験的・実証的な検証の過程を経ていないと思われる。他の指導方法との実験による比較検証を通して、より効率的な漢字の指導方法が探求されていくべきであろう。

## 6. 結論

特別支援学級における漢字指導は、将来の職業生活・日常生活へ有益に働く可能性がある。

特別支援学級在籍児童には漢字指導が可能な児童が多く在籍していると思われるが、特別支援学級向けに作成された学習指導要領はない。小学校と特別

支援学校の学習指導要領の漢字指導に関する記述には大きな差がある。

小学校通常学級では様々な漢字指導の方法が行われているが、全ての漢字を学校で指導しているとは限らず、十分な漢字の定着に至っていない可能性がある。特別支援学級の漢字学習に関する調査は今日までに行われていないが、知的障害児、自閉症児が多く在籍する学級であることを踏まえると、同様に十分な漢字の定着には至っていない可能性がある。

発達障害児や定型発達児と比較して知的障害児を対象とした研究や実践の報告は少ない。知的障害児を対象とした実証研究の蓄積は十分でなく、指導のノウハウは実証的検証の過程を経ていないものが数多くある。

以上のことから、知的障害児を対象とした漢字指導に関する実証研究が今以上に推進され、その結果に基づく指導の指針や指導方法が開発されるべきであると考えられる。

河村(2017)では、特別支援学級には合理的配慮の提供等、様々な社会的要請なされているが、教師の多忙さ等が原因となり、十分に要請に応じることが困難になっていることが示唆されている。また、この状況を改善するためにはあるいは特別支援学級向けの教材開発の推進などが必要であるとされている。よって特別支援学級向けの漢字指導に関する研究の推進は、このような社会的要請の達成にも資する可能性がある。

## 7. 引用文献

- 安東俊六 (2004). 小・中学校における漢字指導試論  
岐阜大学国語国文学, 31, 15-26.
- 藤井大助 (2010). 基幹学力シリーズ 15 漢字がど  
んどん面白くなる 国語プロの授業アイデア 52,  
明治図書.
- 河村優詞 (2017). 小学校知的障害特別支援学級の社  
会的状況—要請と課題—, 日本大学大学院総合  
社会情報研究科紀要, 18.
- 小林倫代・杉本陽子 (2014). 特別支援教育はじめての  
いっぽ! 漢字のじかん 80 字, 学研 教育ジャー  
ナル選書.
- 小池敏英・雲井未歎・渡邊健治・上野一彦 (2002).

- LD 児の漢字学習とその支援 一人ひとりの力を  
のばす書字教材, 北大路書房.
- 国語研究所 (1988). 児童・生徒の常用漢字の習得  
東京書籍, 59-66, 及び 100-111.
- 近藤益雄 (1961). 精神薄弱児の読み書き指導, 日  
本文化科学社.
- 近藤原理・中谷義人・山田耕一郎 (1995). 段階式  
発達に遅れがある子どもの国語 2 カタカナ・漢  
字・文章編, 学習研究社, 25-66.
- 高齢・障害者雇用支援機構 (2012). 多様化する特例  
子会社の経営・雇用管理の現状及び課題の把  
握・分析調査(2012年3月). (URL: [http://www.jeed.or.jp/disability/data/casebook/ex\\_ls/ex\\_research.html](http://www.jeed.or.jp/disability/data/casebook/ex_ls/ex_research.html) アクセス: 2017/9/8)
- 久保田ゆみこ・石坂郁代 (2008). 知的障害児の読み  
の力を高める指導の実践的研究, 教育実践研究,  
16, 153-160.
- 松崎貴之・山海正利・小田真幸・呉鴻鎮・竹内望 (2  
011). 知的障害者にわかりやすく情報提供する  
ためのガイドライン, 北九州市手をつなぐ育成  
会平成 22 年度研究開発事業. (URL: <http://www.google.co.jp/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj229XhrJjWAhVGgrwKHcEhArwQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.kitaiku.com%2Fflab%2Fdata%2F16&usq=AFQjCNF6cRsoFuQphwnHouRoJKMMFSSHCOQ> ア  
クセス: 2017/9/1)
- 宮城武久 (2013). 障害のある子どもの文字を書く  
基礎練習 ひらがな・漢字の書字指導, 学研教育  
出版.
- 文部科学省 (2004). 小学校学習指導要領, 国立印  
刷局.
- 文部科学省 (2008a). 小学校学習指導要領, 文部科  
学省.
- 文部科学省 (2008b). 小学校学習指導要領解説, 文  
部科学省.
- 文部科学省 (2009a). 特別支援学校 小学部・中学部  
学習指導要領, 文部科学省.
- 文部科学省 (2009b). 特別支援学校学習指導要領解  
説 総則等編(幼稚部・小学部・中学部), 文部科  
学省.





ro.tokyo.jp/toukei/28sotsugo/toppage.htm アクセス:2017/9/8)

渡辺実 (2010). 知的障害児における文字・書き言葉の習得状況と精神年齢の関連, 発達心理学研究, 21(2), 169-181.

渡邊健治・丹羽登・岩井雄一・半澤嘉博・中西郁 (2014). 知的障害教育における学力問題—「学ぶ力」「学んでいる力」「学んだ力」—, ジアース教育新社.

山本淳一・清水裕文 (1998). 刺激等価性による漢字学習プログラムの開発と家庭学習の効果, 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 16, 86-87.

山下勲・江藤モモヨ (1998). Step by Step 遅れている子どもを育てる ことば, 日本文化科学社, 150-155.

(Received:September 30,2017)

(Issued in internet Edition:November 1,2017)