



## 発達障害のある児童に対する文章構成と課題の明確化に着目した作文指導

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-04-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 五十嵐, 靖夫, 加藤, 朝子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00007086">https://doi.org/10.32150/00007086</a>

## 発達障害のある児童に対する文章構成と課題の明確化に着目した作文指導

五十嵐靖夫・加藤 朝子\*

北海道教育大学函館校障害児臨床研究室

\*姫路市立南大津小学校

## Instructions on Composition Focusing on Structure of Sentences and Issues Faced by Children with Developmental Disabilities

IGARASHI Yasuo and KATO Asako\*

Department of Special Education, Hakodate campus, Hokkaido University of Education

\*Minamiotsu Elementary School

### 概 要

本研究は作文が苦手な発達障害児に対して、文章産出過程性の困難の改善に有効であると考えられる文章の構成要素をシンボルで示す「作文マーク」と、作文課題性の困難の改善に有効であると考えられる基礎的的作文スキルの課題を明確化し、視覚的に示した「作文ミッションカード」を合わせた指導を行い、対象児への指導の効果を検討することを目的とした。指導の結果、対象児が書く作文に接続詞が安定して出現するようになり、書き誤りの割合も減少したことから、「作文マーク」は文章産出過程性の困難と作文課題性の困難の両方の改善に有効である可能性があり、「作文ミッションカード」は作文課題性の困難の改善に有効である可能性があることが明らかになった。

### I 問題と目的

「書くこと」のうち、自分の考えや思ったことを表現する手段の一つに作文がある。作文について、平山・広田（1999）は、作文に対する態度・経験・困難感の分析を行った。小学校3年生から6年生を対象に、作文に対する困難感を問う25項目の質問紙を配布し、アンケート調査を実施した。調査結果についての因子分析を行い、「構想上の困難」「表現上の困難」「評価上の困難」「時間上

の困難」「技術上の困難」の5つの因子を挙げている。また、作文の内容および構成面に関連した「構想上の困難」と表現形態に関連する「表現上の困難」を文章産出過程性の困難とし、文字をきれいに書いたり、漢字や句読点を適切に使ったりするなど作文を書く際に、基本的に求められる「技術上の困難」を作文課題性の困難としている。平山・広田（1999）は、5つの因子で捉えられる困難の内容も、文章産出過程性の困難と作文課題性の困難の2つで把握できる可能性があるとして述べて

いる。

文章産出過程性の困難について、吉田（2004）、石井（2010）、宮崎（2014）、小野田（2012）は、看図作文、付箋紙、リレー作文を使用した指導を行い、文章産出過程性の困難が改善されたことを明らかにした。作文課題性の困難について、江川（2015）、坂本・若原（2011）、大場・甫仮（2018）、深井ら（1972）、小原（1968）は、視写、チェックリスト、対話型作文、行動の説明、作文の書き出しに注目した指導を行い、作文課題性の困難が改善されたことを示した。しかし、文章産出過程性の困難と作文課題性の困難の両方を改善することを目的とした指導を行った例は少ない。

障害のある児童を対象に作文指導を行った先行研究の中で、文章産出過程性課題の困難について、布本ら（2007）は、作文をうまく書くことができない小学校6年生の広汎性発達障害の児童に、写真や作文メモを用い、書き始める前に内容について話し合うなどの支援を行いながら作文指導を行い、その結果、対象児は内容を絞り、場面の様子や感じたこと思ったことを詳しく表現できるようになったと述べている。島田（2001）は、軽度知的障害との境界領域にある言語性学習障害児に作文指導を実施し、絵カードやメモを用いながら、表現する事柄の意味を精緻化し豊かな意味表現を形成した上で作文指導に入るという方法を取り、その結果、対象児は文章の表現内容が豊富になったと述べている。檜垣（2019）は、聴覚障害児を対象とした作文の指導について研究し、絵や図などの視覚的情報を活用した指導を児童の実態に即して行うことが重要であることを明らかにした。布本ら（2007）、島田（2001）、檜垣（2019）が行った指導の共通点は、写真や絵、メモなどを用いることで、見通しをもって作文を書くことができることである。しかし、目から得た情報をそのまま書いたり、単文をつなげて長文にしたりすることにとどまり、文章を構成する力を育てるまでには至らないと考えられる。中村・園田（2011）は、文章構成力に課題があり、知的発達の遅れは認められないが境界領域にある児童に対する学習支援

を行うにあたり、天野（2006）の教育プログラムを基礎にして、文章構成のための言語的自覚を形成する指導方法について研究した。この指導では、まず系統的な指導方法である天野（2006）の構文学習プログラムを使って、構文力を形成した後に、文章の構成要素を示すシンボルマーク（作文マーク）を使用することによって、文章構成のための言語的自覚の形成を図った。この指導により、対象児は文章をテーマにそって書き、自分の伝えたいことを相手に伝えられるようになったと述べている。この指導は、作文をいきなり書かせるのではなく、文章を書くための作文マークを抽出して、そのマークに対応させた内容を書き表してから作文を書かせる。そうすることで、対象児は自分の気持ちをスムーズに表現することができたため、文章産出過程性課題の困難の改善に有効であったと考えられる。また、文章の構成要素を表す作文マークを用いた指導は、マークが書くべきことを考えるための手がかりになるだけでなく、マークを選んでから文章を考えるという段階を踏む。そのため文章の構成要素を表す作文マークは文章を書く際の思考を支える手段として有効であり、文章産出過程性の困難を改善できる可能性が考えられる。しかし、この指導は作文課題性の困難には着目していない。作文課題性の困難について、大久保ら（2009）は、ストーリーのある複数枚の絵カードを題材として、広汎性発達障害児2名が協同で取り組む作文の指導を行った。その結果、接続語と心的状態語を適切に使用できるようになった。丹治・横田（2017）は、特別支援学級に在籍する小学3、4年生の自閉症スペクトラム障害（ASD）児童6名を対象に、4コマイラスト、作文を書く際のコツを示したビデオ教材、クイズ、シールなどを用いた小集団作文指導を行った。その結果、対象児らに作文課題性の困難の改善が見られた。大久保ら（2009）、丹治・横田（2017）の指導は、対象児が複数人である。そのため、複数人で作文に取り組んだことによる効果が、作文課題性の困難の改善に大きく働いた可能性が考えられる。川瀬・干川（2014）は、広汎性発達障害

が疑われる児童に対して明確化された課題と動機づけ手続きを含む作文指導を行った。その指導の中で、毎回のセッションで具体的に課題を明確化した作文ミッションカードを利用した。この作文ミッションカードは、会話文の書き方などの原稿用紙の使い方や主語を書くことなど基礎的作文スキルの課題を文字で視覚的に示したもので、その結果、対象児は各作文ミッションをスムーズに把握し、作文ミッションで示された作文用紙の使い方などに注意して作文を書くことができた。川瀬・干川（2014）は、具体的に何をどのように注意したらよいかをカードとして視覚的に提示することにより、課題を把握しやすかったのであろうと述べている。これらのことから、原稿用紙の使い方や、基礎的作文スキルの課題を視覚的に示した作文ミッションカードを指導に用いることで、作文課題性の困難を改善できる可能性が考えられるが、文章産出過程性の困難を改善するためには不十分である。これらの先行研究から、障害がない児童だけでなく、学習に困難を示す発達障害児に作文指導を行う際にも、文章産出過程性の困難と作文課題性の困難に配慮した指導が必要であると考えられる。しかし、発達障害児に対して、文章産出過程性の困難に有効であると考えられる作文マークと作文課題性の困難に有効であると考えられる作文ミッションカードを合わせた指導は行われていない。

そこで本研究では、作文が苦手な発達障害のある児童を対象とし、文章産出過程性の困難に有効であると考えられる文章の構成要素を示す作文マークと、作文課題性の困難に有効であると考えられる、具体的に課題を明確化した作文ミッションカードを合わせた指導を行い、対象児への指導の効果を検討することを目的とする。

## II 方法

### 1. 対象児の実態

A市内小学校通常学級に在籍する5年生女児（以下、B児）8歳時、発達障害（ASD）と診

断されている。漢字の書きが苦手な誤字、脱字が多い、文章を書く際、内容が事実の羅列になる傾向がある。

## 2. 研究の倫理的配慮

研究の実施に先立って研究の目的及び方法を保護者に口頭と書面で説明し同意を得た。

## 3. 心理アセスメントの結果

### (1) KABC-IIの結果

B児の認知特性と習得度を把握するため、8歳3ヶ月時に大学で実施したKABC-IIの結果をTable 1-1, Table 1-2, 7歳時に医療機関で実施したWISC-IVの各指標のみの結果をTable 2に示す。評価得点の後に示す括弧内の数値は信頼区間である。

Table 1-1 KABC-IIの結果（認知尺度）

認知総合尺度67(63-67)							
継次尺度 80 (74-87)		同時尺度 65 (59-75)		計画尺度 73 (66-83)		学習尺度 64 (58-74)	
下位検査	評価点	下位検査	評価点	下位検査	評価点	下位検査	評価点
教唱	5	絵の統合	4	物語の完成	5	語の学習	3
語の配列	9	近道さがし	5	パターン推理	6	語の学習遅延	4
手の動作	7	模様の構成	5				

Table 1-2 KABC-IIの結果（習得尺度）

習得総合尺度81(78-85)							
語彙尺度 81 (76-88)		読み尺度 89 (83-96)		書き尺度 87 (80-96)		学習尺度 79 (74-85)	
下位検査	評価点	下位検査	評価点	下位検査	評価点	下位検査	評価点
表現語彙	7	ことばの読み	9	ことばの書き	8	数的理論	6
なぞなぞ	6	文の理解	8	文の構成	8	計算	7
理解語彙	8						

Table 2 WISC-IVの結果

全検査IQ(FSIQ) 92			
言語理解(VCI)	115	知覚推理(PRI)	74
ワーキングメモリ(WMI)	85	処理速度(PSI)	96

KABC-IIの結果から、認知総合尺度は67であり、平均より低い範囲であった。継次尺度は80、同時尺度は65、計画尺度は73、学習尺度は64であり、同時尺度が継次尺度に比べて低く、有意差が見られた。また習得総合尺度は81、語意尺度81、読み尺度89、書き尺度87、学習尺度79であり、認知総合尺度が習得尺度に比べて低く、有意差が見られた。語彙尺度の「表現語彙」の評価点は7、「なぞなぞ」の評価点は6、「理解語彙」の評価

点は8で、習得している語彙が少ない可能性が考えられたが、日常の様子から特に語彙が少ないと思われる様子は見られない。書き尺度の「文の構成」の評価点は8で「平均」の範囲内であるが、内容が伝わりにくい文がみられることから、文章産出過程性の困難がある可能性が考えられる。また、漢字の誤答が多く、助詞が抜けていたり、単語を間違えて表現していたりすることから、作文課題性の困難がある可能性が考えられる。

#### (2) WISC-IVの結果

WISC-IVの結果から、全検査IQは92で平均の範囲だが、各指標の得点にばらつきが見られ、特に知覚推理が74、言語理解が115で大きく差があるため、ここでは指標ごとの解釈を重視することとする。

#### 4. 場所及び期間

C大学において令和2年7月から1月までの7ヶ月間、週1～2回、20分程度の指導を計20回行う。

#### 5. 指導の手続き

##### (1) 指導前の作文能力の評価

本児の作文能力を評価するために、テーマについて自由に作文を書かせる。B児が書きたいと思うテーマを事前に筆者と話し合い、3つのテーマを設定し用いることとする。

##### ①文章産出過程性の困難の評価

文章産出過程性の困難については、作文内容、文字数、文節数、文の数、文章の構成を評価する。作文内容の評価は、川瀬・干川(2014)が指導の効果の指標として変化を分析した5つの分類と大久保ら(2009)が分析に使用した、因果的関連の数と種類数を用いる。川瀬・干川(2014)による5つの分類は、B児の感想(「びっくりした」「～と思った」など)、B児の行動(「(私は)～をした」など)、周りの物事の状況説明(「急に雨が降りだした」など)、聞いたり調べたりした事実(「～ということだった」など)、周りの人の様子(「○○さんは～だった」など)である。この5つに分類

し、それぞれの出現数を比較する。因果的関連は、大久保ら(2009)を参考に、因果的関係にある二つの記述内容という定義を用い、明示的なもの、非明示的なもの、出来事が名詞句であるもの、文をまたぐものの4種類に分類し、それぞれの出現数を比較する。

文章構成に関して、森岡ら(1968)は、「構成」ということは、単に部分部分のつなぎ方の問題ではなく、一定の構想のもとに一つのまとまった全体を作ることであると述べている。また、中村・園田(2011)は、文章を構成するということは、文章全体の構成を考えて、まとまりのある文章にするということであると述べている。これらのことから、文章の構成の評価において、文と文をつなぐ接続詞に注目することが重要であると考えた。したがって、文章の構成の評価は、接続詞の出現率、接続詞の種類数を求めて行うこととする。接続詞は、「そして」「しかし」などの文頭に来るもののみとし、「～なので」「～だから」などの文中の接続詞は数えないこととする。作文の文の数に対していくつ接続詞が使用されているかを数え、出現率として数える。接続詞の出現率は、接続詞数÷文数×100の数式で求め、小数第2位を四捨五入し算出する。接続詞の種類数は、日本語記述文法研究会(2009)が定めた定義にもとづいて分類を行う。

##### ②作文課題性の困難の評価

作文課題性の困難については書き誤りの割合を評価する。書き誤りの割合は、書き誤り÷文節数×100の数式で求め、小数第2位を四捨五入し算出する。また、作文における書き誤りの内容についても評価する。書き誤りの内容の項目は、黄(2009)が設定した助詞、文末、漢字、表現、文字の5つとする。なお、これら5つの書き誤りの定義が黄(2009)の研究ではでは明らかにされていないため、筆者がそれぞれの内容の定義を設定した。筆者が設定した作文における書き誤りの定義をTable 3に示す。なお、読点のつけ方については明確な基準がないため扱わないこととする。

分析は、筆者とC大学の地域教育専攻4年生2

名で行う。なお、分析が一致しなかった場合は、結論が出るまで話し合うこととする。

Table 3 作文における書き誤りの内容の定義

項目	定義
助詞	文と文を不適切につなぐ助詞(が・の・に・を・ので・から・など・は・ぞ・ね・より・よ・て)の使用
文末	敬体・常体が統一されていないもの、句点がないもの
漢字	漢字の書き間違い
表現	言葉の使い方の誤りや前後の文から判断して不適切な内容の重複
文字	拗音、促音、濁点、半濁点を含む文字の書き間違い、文字の脱字

(2) 指導期に用いる作文テーマの設定

作文テーマは、筆者との対象児の会話を通して、対象児の生活に密着していると思われるものの中から筆者が作文テーマを設定する。そのテーマの候補の中から対象児に書きたい作文テーマを選択させる。

(3) 指導Ⅰ期

指導は、文章の意味的構成要素に着目したシンボルマーク（以下、作文マーク）を用いる。中村・園田（2011）の研究の手続きを参考に、①題材の設定、②作文マークの抽出、③作文の執筆の順に行うこととする。なお、作文マークは中村・園田（2011）の研究を参考にし、対象児が覚えやすく、わかりやすいものとするために、対象児自身に作成させる。B児が作成した作文マークをFig. 1に示す。指導Ⅰ期では、文章構成力の向上を目指すこととする。



Fig. 1 B児が作成した作文マーク

(4) 指導Ⅱ期

指導Ⅱ期では、作文ミッションカードを用いた

指導を追加し、①題材の設定、②作文マークの抽出、③作文の執筆、④作文ミッションカードを用いた推敲の順に行うこととし、文章構成力の向上に加え、作文ミッションカードによる誤字や文法の誤りなどの改善を図る。

作文ミッションカードは、15cm×10cmの用紙に、各作文で誤字や文法の誤りなど、具体的に何に焦点を当てるかを明確にした作文ミッションを視覚的に示したものである。作文ミッションカードの例をFig. 2に示す。

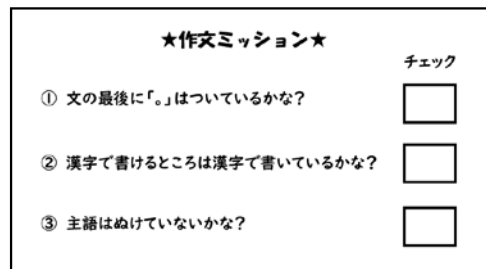


Fig. 2 作文ミッションカードの例

指導前の作文能力の評価において明らかになったB児の作文についての課題をもとに、作文ミッションカードを作成する。作文を執筆する前にこのカードをB児に提示し、執筆中に何度も確認することができるように、手元に置いておく。執筆した作文を使用し、作文ミッションカードを用いた自己修正を行わせる。

(5) 指導後の作文能力の評価

作文テーマは、指導前の作文能力の評価で設定したテーマと同様の3つの作文テーマとして作文を書かせる。指導前の作文能力の評価と同様に、与えられたテーマについて自由に作文を書かせ、①文章産出過程性の困難（作文内容、文字数、文節数、文の数、文章の構成）、②作文課題性の困難（書き誤りの割合、書き誤りの内容）について評価する。

6. 評価

(1) 作文の分析

指導前の作文能力の評価と同様、文章産出過程

性の困難と作文課題性の困難に加えて、対象児の取り組みの様子を観察、保護者からの聞き取りを行い評価する。

- (2) 作文ミッションカードで示された課題の分析  
作文ミッションカードで示された課題が達成されているかを評価する。対象児が自己修正できた課題、修正できなかった課題に分類し、自己修正できた割合をミッションに該当する間違いの数(推敲後)÷ミッションに該当する間違いの数(推敲前)×100の数式で求め、小数第2位を四捨五入し算出する。

### Ⅲ 結果

#### 1. 指導前の作文能力の結果

指導前の作文能力を評価するため、B児に3つ作文を書かせた。1回目の作文のテーマは「好きなユーチューバーについて」、2回目の作文のテーマは「お兄ちゃんについて」、3回目の作文のテーマは「幼稚園の思い出」である。B児は作文を書く前、「作文は苦手なんだよな。」と言っていたが、書き始めるとあまり迷いなく書いている様子だった。指導前の作文の文字数、文節数、文数、書き誤りの数(割合)をTable 4に示す。

Table 4 指導前の作文の文字数、文節数、文数、書き誤りの数(割合)

	指導前1回目 好きなユーチューバーについて	指導前2回目 お兄ちゃんについて	指導前3回目 幼稚園の思い出
文字数	126	117	148
文節数	33	24	30
文数	4	2	6
書き誤りの数	16(48.5%)	6(25.0%)	6(20.0%)

※括弧内の数値は、書き誤りの割合

指導前の作文の文字数の平均は130字、文節数の平均は29文節、文数の平均は4文であった。文節数に対する書き誤りの割合の平均は31.2%であった。書き誤りの内容は、助詞、文末、漢字、表現、文字の5項目の中で文字が最も多く、特に脱字が多く見られた。次いで漢字の誤りが多く見られた。また、文末の敬体と常体の不統一や、前

後の文章から判断し不適切な内容の重複表現も見られた。

指導前の作文内容の評価について、感想、行動、聞いたり調べたりした事実、周りの人の様子は出現したが、出現数はいずれも少なかった。3回を通して周りの状況説明は出現しなかった。また、作文内容の因果的関連は、3回を通して明示的なものが1つずつ出現し、文をまたぐものが1回目の作文に1つ出現した。

指導前の作文における接続詞は、1回目の作文に1つ、3回目の作文に4つ出現し、接続詞の種類は追加の「そして」の1種類であった。

#### 2. 指導I期の結果

指導I期では、作文1から作文5の5つの作文を書かせた。作文1のテーマは「友だちについて」、作文2のテーマは「好きな遊び」、作文3のテーマは「ペットについて」、作文4のテーマは「将来の夢」、作文5のテーマは「プールについて」である。B児は作文マークの抽出場面において、テーマについて思いついた内容を話し、筆者がその内容について質問をすると言葉を補ったり、他に書きたい内容を思い出したりしていた。指導I期の作文の文字数、文節数、文数、書き誤りの数(割合)をTable 5に示す。

Table 5 指導I期の作文の文字数、文節数、文数、書き誤りの数(割合)

	作文1 友だちについて	作文2 好きな遊び	作文3 ペットについて	作文4 将来の夢	作文5 プールについて
文字数	143	230	149	165	267
文節数	27	54	31	37	62
文数	6	10	6	10	10
書き誤りの数	2(7.4%)	8(14.8%)	3(9.7%)	3(8.1%)	5(8.1%)

※括弧内の数値は、書き誤りの割合

指導I期の作文の文字数の平均は188.8字、文節数の平均は42.2文節、文数の平均は8.4文であった。文節数に対する書き誤りの割合の平均は9.6%であった。書き誤りの内容は、助詞、文末、漢字、表現、文字の5項目の中で文字が最も多く、特に誤字や脱字が多く見られた。

指導I期の作文内容の評価について、最も多く

出現したのがB児の行動であった。次いでB児の感想で、すべての作文で出現した。指導前には見られなかった周りの状況説明は、作文2, 3, 5で出現した。また、作文内容の因果的関連は、作文1で文をまたぐものが1つ、作文2と5で非明示的なもの、文をまたぐものがそれぞれ2つずつ出現した。作文3と4では因果的関連がある記述内容は出現しなかった。

指導I期の作文における接続詞は作文1, 2, 3では出現しなかった。作文4では4つ見られ、追加の「そして」、列挙の「まず」「次に」「最後に」が出現した。作文5では6つ見られ、追加の「そして」、逆接の「でも」が出現した。

### 3. 指導II期の結果

指導II期では、作文6から作文10の5つの作文を書かせた。作文6のテーマは「先生について」、作文7のテーマは「体育について」、作文8のテーマは「好きな食べ物」、作文9のテーマは「好きな動物」、作文10のテーマは「将来誰と住むかについて」である。B児は毎回、テーマを決めてから筆者とテーマについての会話をしながら、スムーズに作文マークを選んでいった。また、B児は作文ミッションカードを見て、「漢字を間違えないように丁寧に書こう」などと言い、作文執筆に意欲的な様子も見られた。指導II期の作文の文字数、文節数、文数、書き誤りの数（割合）をTable6に示す。

Table6 指導II期の作文の文字数、文節数、文数、書き誤りの数（割合）

	作文6		作文7		作文8		作文9		作文10	
	先生について	体育について	好きな食べ物	好きな動物	将来誰と住むかについて					
文字数	178	187	231	301	132					
文節数	41	44	44	72	32					
文数	7	7	9	13	6					
書き誤りの数	3 (7.3%)	6 (3.2%)	1 (2.3%)	4 (5.6%)	0 (%)					

※括弧内の数値は、書き誤りの割合

指導II期の作文の文字数の平均は205.8字、文節数の平均は46.6文節、文数の平均は8.4文であった。文節数に対する書き誤りの割合の平均は3.7%であった。書き誤りの内容で最も多かったのは文

字で、特に脱字が多く見られた。

指導II期の作文内容の評価について、B児の感想が全ての作文で出現した。また、B児の行動は、作文6以外の作文で出現した。周りの人の様子は作文6, 7で出現した。周りの状況説明と聞いた調べたりした事実の出現数は0であった。また、作文内容の因果的関連は、全ての作文で見られ、明示的なものが最も多く出現した。

指導II期の作文における接続詞はすべての作文で見られ、接続詞の種類は、添加、列挙、逆接の3種類が出現した。添加は「そして」、列挙は「一つ目は、二つ目は」「次は」、逆接は「でも」が出現した。

指導II期において作文ミッションカードで示した課題をTable7に示す。「○」は間違いを自己修正できた、「×」は間違いを自己修正できなかった、「-」は、該当する間違いがなかった、網かけは実施していない課題を示す。

Table7 作文ミッションカードで示した課題

	作文6	作文7	作文8	作文9	作文10
間違っている文字はないかな？	×	×	-	-	-
同じことを2回書いていないかな？		×	○	-	
文の最後が「ます。」「ました。」「です。」「でした。」になっているかな？	○				-
「は」「が」「を」などはぬけていないかな？					-
ぬけている文字はないかな？			○	×	

作文6では、文末の常体と敬体の不統一、作文8では、ぬけている文字と不適切な同一表現に気づき、自己修正することができていた。しかし、作文6の誤字、作文7と作文9で提示した課題については自己修正することができなかった。なお、作文10は、作文ミッションに該当する間違いが出現しなかった。

### 4. 指導後の作文能力の結果

指導後の作文能力を評価するため、指導前にB児に書かせた3つの作文と同様のテーマで作文を書かせた。1回目の作文のテーマは「好きなユーチューバーについて」、2回目の作文のテーマは「お兄ちゃんについて」、3回目の作文のテーマ



は「幼稚園の思い出」である。

私のお兄ちゃんは、まいにちケンカして、家はともうるさくなつてママにいてるさいつてゆわれる。お兄ちゃんが行つてい中学校は、  
 ○○中学校に行つて、ぶかずは、ソストテニスをしているから、テニスがとてもじょうずで、バトミントもとてもじょうずです。

Fig. 3 B児が書いた作文（指導前2回目）

私は、4才年上のお兄ちゃんがあります。私は、11才でお兄ちゃんは15才です。そして私のお兄ちゃんの名前は、○○です。いまお兄ちゃんは、中3年生なので受験生です。でも家では、寝てばかりです。そのかわり、塾にいます。そして、その塾は、○○神社のちつとすぎたところのE C Cにお兄ちゃんは、行っています。今は、スイミングをやっています。3級が全部終わったたら、私もE C Cの塾か空手に行こうとしています。これでお兄ちゃんについて終わります。

Fig. 4 B児が書いた作文（指導後2回目）

B児は、「作文マークは使わなくても大丈夫」「頭の中で考えられる」と話し、指導期で用いた作文マークは使わずに、筆者からテーマを与えられて、自分で少し考えてから作文を書き始めた。また、作文を執筆する際、「つぎは気持ちについて書こう」と言って、指導期で用いた作文マークの「気持ち」を想起し作文に自分の気持ちを書く様子が見られた。

指導前と指導後の作文を比較するため、指導前

と指導後それぞれ2回目の作文テーマ「お兄ちゃんについて」の作文をFig. 3, Fig. 4に示す。

指導後の作文の文字数、文節数、文数、書き誤りの数（割合）をTable 8に示す。

Table 8 指導後の作文の文字数、文節数、文数、書き誤りの数（割合）

	指導後1	指導後2	指導後3
	好きなチューバーについて	お兄ちゃんについて	幼稚園の思い出
文字数	542	215	125
文節数	129	53	32
文数	18	9	5
書き誤りの数	6 (4.7%)	2 (3.8%)	2 (6.3%)

※括弧内の数値は、書き誤りの割合

指導後の作文の文字数の平均は294字、文節数の平均71.3文節、文数の平均は10.7文であった。文節数に対する書き誤りの割合の平均は4.9%であった。書き誤りの内容は、漢字や文字の誤りが多く見られた。

指導後の作文内容の評価について、B児の感想は1回目と3回目、B児の行動は2回目と3回目、周りの状況説明と聞いたり調べたりした事実は1回目のみ、周りの人の様子は1回目と2回目で出現した。また、作文内容の因果的関連は、明示的なものは2回目の作文、非明示的なものはすべての作文、文をまたぐものは1回目と2回目の作文で出現した。出来事が名詞句であるものは出現しなかった。

指導後の作文における接続詞は添加の「そして」がすべての作文で出現した。また、1回目の作文で列挙の「1つ目は、…2つ目は、…3つ目は、…」 「まず」「次は」、2回目と3回目の作文で逆接の「でも」が出現した。

## 5. 作文の分析結果の推移

指導前から指導後までの作文における書き誤りの割合の推移をFig. 5、接続詞の出現数の推移をFig. 6に示す。

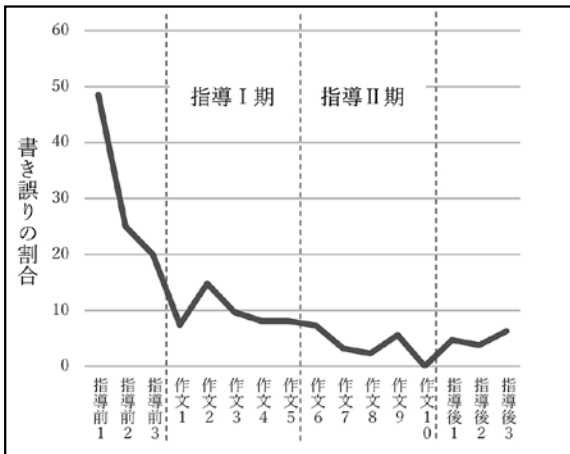


Fig. 5 書き誤りの割合の推移

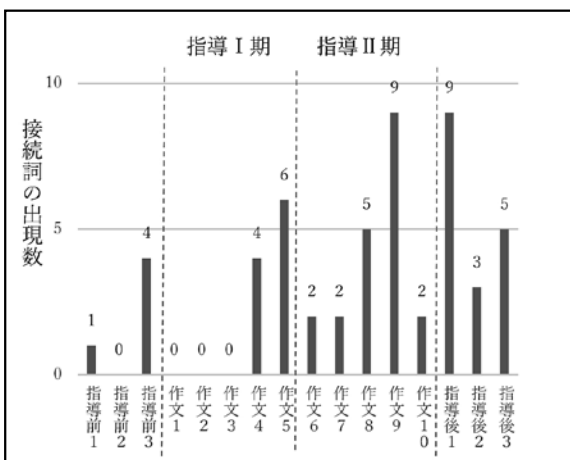


Fig. 6 接続詞の出現数の推移

## Ⅳ 考察

### 1. 指導Ⅰ期について

#### (1) 学習への取り組みの様子から

指導Ⅰ期では、文章構成力の向上を目指し、①題材の設定、②作文マークの抽出、③作文の執筆の順に指導を行った。作文マークの抽出場面において、B児はテーマについて思いついた内容を話し、筆者がその内容についての質問などを通して、言葉を補ったり、他に書きたい内容を思い出したりしていた。会話の中で、頭の中で思いついたことを口に出して、マークを選ぶという方法が、B児にとって書く内容を整理し、書くべきことを考えるための手がかりになる良い方法であったと考えられる。作文マークを抽出する際に書く作文メモについて、B児は作文に書きたい内容を口には

出すが、メモには書かないことがあった。これは、書くことが苦手なB児にとって、作文を書く前にメモを書く過程が負担になっていたことが要因として考えられる。

作文を執筆する際、B児は選んだ作文マークやメモを見ながら、書く順番を確かめたり、内容を追加したり入れ替えたりする様子が見られた。これは、B児がマークを選んでから文章を書くという段階を踏んだことで、より他者に伝わる文章にするにはどうすればよいのか考える思考の手助けになったことが考えられる。

#### (2) 作文の評価から

指導Ⅰ期における指導の結果、指導前の作文能力の評価の文字数が平均130字、文節数が平均29文節であったのに対し、指導Ⅰ期の文字数の平均は188.8字、文節数が平均42.2個と、B児の作文量は増加した。作文内容について、B児の感想、B児の行動、周りの状況説明、聞いたり調べたりした事実、周りの人の様子の出現数の合計の平均は、指導前は2.7個であったのに対し、指導Ⅰ期は5.4個で内容量も増加した。しかし、作文のテーマによって作文内容の出現数にばらつきがあり、作文4の「将来の夢」では、出現数の合計が1つであったのに対し、作文5の「プールについて」では出現数の合計が11個であった。これは、作文1の「将来の夢」は、B児がまだ経験したことのない未来のことについてだったため、書く内容が想像しにくく、作文5の「プールについて」は、B児は水泳を習っているため、書く内容が容易に思い浮かべることができたためだと考えられる。作文における接続詞の出現率に注目すると、指導前は平均30.6%、指導Ⅰ期は作文4と5のみ接続詞が出現し平均20%であった。これは、B児が接続詞の使い方や必要性を理解していないため、作文にも接続詞があまり出現しなかったことが要因として考えられる。しかし、作文4と5で接続詞が出現したことから、作文マークを選び、先に作文に書く内容を整理したことで、文と文の関係が捉えやすくなり、文章全体の構成を考えられるようになった。

た可能性があると考えられる。また、作文における書き誤りに注目すると、指導前の書き誤りの割合の平均は、31.2%であったのに対し、指導Ⅰ期の書き誤りの割合の平均は9.6%であった。これは、作文を書く前に内容を考えたことで、作文を書くことに集中することができ、文字や漢字の誤りが減少したためではないかと考えられる。

## 2. 指導Ⅱ期について

### (1) 学習への取り組みの様子から

指導Ⅱ期では、文章構成力の向上に加え、誤字や文法の誤りなどの改善を図るため、Ⅰ期の手順の①題材の設定、②作文マークの抽出、③作文の執筆に加え、作文ミッションカードによる推敲の手順を加えた指導を行った。作文マークの抽出場面において、B児はⅠ期から引き続いたマークを選ぶ作業に慣れた様子で、毎回、テーマを決めてから筆者とテーマについての会話をしながら、スムーズにマークを選んでいった。指導Ⅰ期では、マークを抽出してから書くメモはB児自身で書いていたが、このメモを書く作業が、書くことが苦手なB児にとって負担になっていた可能性があると考え、指導Ⅱ期では、B児の代わりに筆者がメモを取ることにした。B児は、「作文は頑張っ書こう」と言って、作文の執筆に意欲的に取り組む様子が見られた。このことから、メモを書くという負担がなくなったため、書くことだけに集中することができたと考えられる。

作文9（指導11回目）で作文を執筆する際、B児は「メモにはないけど書きたい」と言って、メモに付け加えて新たな内容を作文に書いていた。このことから、作文を書く前に作文マークを選び、メモ作成をするという手順を踏んだことで、事前に作文の内容を構成することができたため、作文執筆の際に新たな内容を付け加える時にも、文章を構成することがスムーズにできたことが考えられる。また、指導Ⅱ期から作文執筆の際に作文ミッションカードを提示したが、B児はカードを見て、「漢字を間違えないように丁寧に書こう」などと言っていたことから、ミッションを提示したこと

で、課題を把握し、集中して作文を書こうという意識が生まれた可能性が考えられる。

### (2) 作文の評価から

指導Ⅱ期の指導の結果、指導Ⅰ期の文字数の平均は188.8字、文節数が平均42.2個であったのに対し、指導Ⅱ期の文字数の平均は205.8字、文節数が平均46.6個で作文量が増加した。文数について、指導Ⅰ期、指導Ⅱ期ともに平均8.4文であった。このことから、一文あたりの文字数と文節数も増加したことがわかる。作文内容について、B児の感想、B児の行動、周りの状況説明、聞いたり調べたりした事実、周りの人の様子の出現数の合計の平均は、指導Ⅰ期は5.4個であったのに対し、指導Ⅱ期は6.4個で内容量も増加した。しかし、作文内容の出現項目にはばらつきがあり、B児の感想はすべての作文で出現したが、周りの状況説明と聞いたり調べたりした事実は一つも出現しなかった。この要因として、指導Ⅱ期で筆者が設定した作文のテーマが、作文7の「体育について」、作文8の「好きな食べ物」、作文9の「好きな動物」などB児が得意なものや好きなものに偏ったテーマであったため、周りの状況や聞いたり調べたりした事実を書く要素が思い浮かばなかったことが考えられる。また、作文10の「将来の誰と住むかについて」では、作文量、作文内容ともに他のテーマに比べて減少した。これは、設定した作文テーマが将来のことで、作文に書く内容が想像しにくかったことと、指導を行った当日、B児の集中力が持続しなかったことが要因として考えられる。因果的関連と接続詞の出現数について、指導Ⅰ期では、因果的関連と接続詞が出現しない作文テーマがあったが、指導Ⅱ期では、全ての作文テーマで出現した。このことから、作文マークを用いた指導を継続したことで、B児は作文を書く前に文章の構成を考え、つながりがある文章を書くことができるようになった可能性がある。しかし、接続詞の種類に着目すると、指導Ⅱ期で出現した接続詞の総数20個中、添加が全体の60%を占め、特に「そして」を多用していたことから、B児は

文章の中でどんな接続詞を使うことが適しているのか十分に理解できていなかった可能性がある。

### 3. 作文マークについて

指導Ⅰ期, 指導Ⅱ期を通して, 作文を書く前に, 筆者とテーマについて話し合い, その話し合ったことをもとに作文マークを選んでから, そのマークに対応させた内容をメモに書き表すという手順を踏んだ。その際に, B児が考えていることや書きたいことを一度言語化し, 書く内容を整理したことが, 文章と文章のまとまりの関係を捉えることにつながり, 接続詞を用いるようになったと考えられる。この接続詞は, 指導Ⅰ期では作文4と作文5で見られ, 指導Ⅱ期では接続詞がすべての作文で見られるようになった。この様に, 作文マークを継続して指導に用いたことで, B児が書く作文に接続詞が安定して出現するようになったことから, 作文マークは文と文をつなぎながら文章を構成する思考の手助けになったことが考えられる。また, B児は作文マークを用いて作文を書く前に文章の構成を考えることができたため, 新たに書きたいことを思いつき, 内容を付け加える際にも文章を構成することができた。これらのことから, 作文マークはB児にとって, 文章産出過程性の困難の改善に有効であったことが考えられる。

書き誤りの割合について, 指導前の書き誤りの割合の平均は約31.2%であったのに対し, 作文マークを用いた指導Ⅰ期では平均約9.6%, 作文マークと作文ミッションカードを用いた指導Ⅱ期では平均約3.7%であった。この様に, 指導Ⅰ期でも書き誤りの割合が減少している。B児のWISC-Ⅳの結果ではワーキングメモリ指標が85であり, 平均の範囲ではあるが, 強い能力とは言えない。そのため, 作文を書く際に複数のことを同時に行うことはワーキングメモリに負担がかかり, B児にとっては作文の苦手さの要因のひとつであったことが考えられる。したがって, 作文マークで作文の内容とその構成を考えてから作文を執筆することで, ワーキングメモリの負担を軽減し, 書くことに集中できたのではないかと考えられ

る。このことから, B児にとって作文マークは, 文章産出過程性の困難だけでなく, 作文課題性の困難にも有効であった可能性が考えられる。

### 4. 作文ミッションカードについて

指導Ⅱ期から指導の手順に加えた作文ミッションカードについて, B児は筆者が作文ミッションを提示すると, 「今日のミッションは何か」と言ってミッションを読んだり, 作文を執筆する際に文字を丁寧に書いたり, 文末を敬体に統一して書いたりしようとしていた。また, B児は声に出して作文ミッションを把握したり, 作文の推敲の場面で, 声に出して作文を読み返したりする様子が見られた。このことから, 作文ミッションカードによって, 視覚の手がかりだけでなく, 言語的手がかりにより作文を丁寧に書こうと意識していたことがわかる。また, 指導Ⅱ期の作文の書き誤りの割合の平均は, 指導Ⅰ期と比べて減少したことから, B児にとって作文ミッションカードは作文課題性の困難の改善に有効であった可能性が考えられる。しかし, B児に提示した作文ミッションの中で, ミッションに該当する誤りが出現しなかったもの以外の作文ミッション全7つ中, B児が自己修正できたものは3つのみで, B児は作文を読みながら推敲するという2つのことを同時に行うことが苦手であることがわかる。また, 指導Ⅰ期と指導Ⅱ期にわたって継続して用いた作文マークを用いた手続きにより, 指導Ⅰ期で既に書き誤りの割合が減少しており, 作文課題性の困難の改善にも効果がある可能性が示唆されることから, 指導Ⅱ期で書き誤りの割合が減少したことは, 作文ミッションカードによる直接的な効果だけでなく, 作文マークを用いた指導を継続して行った影響が表れたことが要因として考えられる。

作文内容について, 今回の指導では内容の増加や因果的関連がある内容の安定した出現などの結果は得られなかったことから, これらの分析方法については今後検討が必要であると考えられる。

## 5. 保護者の話から

指導 I 期の指導が終了した後、筆者は指導で用いている作文マークと同じものを B 児に渡し、家で作文を書く際にも作文マークを使えるようにしていた。後日保護者の方に B 児の家での様子を聞くと、学校で作文の宿題が出た時に B 児が自ら作文マークを使っていたという情報を得ることができた。このことから、B 児にとって作文マークは作文の書きやすさにつながり、役立つものとして認識されている可能性が考えられる。

## V 今後の展望

今回の指導で用いた作文マークは、中村・園田 (2011) と B 児の指導前の作文を参考にし、「様子」「気持ち」「時」「会話」「ナンバーリング」の 5 種類だったため、今回作文内容の分析で用いた項目、B 児の感想、B 児の行動、周りの状況説明、聞いたり調べたりした事実、周りの人の様子の中で、出現数に偏りが見られた。特に、周りの状況説明と聞いたり調べたりした事実の出現数が少なかった。このことから、B 児は自分が経験したことや思ったことについては比較的書き表すことができるが、周囲で起こったことや自分が体験していない事実などを文章に書き表すことが苦手であることがわかる。したがって、B 児に提示する作文マークは、「周りの様子」「聞いたこと」など、文章の構成要素をより細かく分ける必要があると考えられる。

また、今回の指導で行った作文ミッションカードを用いた手続きは、作文の課題が明確化されていたことで、作文を書く前に作文を丁寧に書こうとする意識にはつながったが、同時に様々なことを行うことが苦手な B 児にとって、作文を推敲する手続きが負担になっていた可能性がある。したがって、今後指導を行う際には B 児に提示する作文ミッションカードのミッションを 1 つに絞ることや、最初から作文全体を見て推敲するのではなく、B 児が書いた作文の一文に注目させ、一文ずつ推敲できるような支援が必要であると考えられ

る。また、推敲した後にもう一度作文を読み直し、推敲することで読みやすい文章になったことを実感させるなどの手続きが必要であると考えられる。

## VI 謝 辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた B さんと保護者の方に記してお礼を申し上げます。

## VII 引用文献

- 1 天野清 (2006) : 学習障害の予防教育への探求, 中央大学出版部, 31-36, 372-377.
- 2 江川克弘 (2015) : 視写による作文指導の有効性の検討—小学校 6 年生の作文の苦手な児童を対象として—, 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 第 29 号, 89-98.
- 3 深井義徳・遠山圭一・細谷日出子・太田茂・原田義夫・八木久恵・村山晃・角沢義彦・坂井泰二・与口孝 (1972) : 作文力を高めるために記述前の指導をどうしたらよいか—説明的な文章を正確に書く指導—, 新潟県立教育センター実践研究集録, 第 9 巻, 1-48.
- 4 檜垣栄慈 (2019) : 聴覚障害児を対象とした作文指導研究序論—その研究動向と視覚的情報の提起—, 愛知教育大学教科開発学論集, 第 7 巻, 11-18.
- 5 平山祐一郎・広田信一 (1999) : 児童の作文に対する態度, 経験および困難感の分析, 東京家政大学研究紀要, 第 39 集, (1), 123-130.
- 6 黄淵熙 (2009) : 学習障害のある指導への作文指導—ワーキングメモリへの負担の軽減を中心として—, 東北福祉大学研究紀要, 第 33 巻, 365-373.
- 7 石井静佳 (2010) : 「書くこと」の指導方法の研究—意見文の指導モデル作成を通して—, 和歌山県教育センター学びの丘研修員研究集録, 35-44.
- 8 川瀬由希子・干川隆 (2014) : 広汎性発達障害の疑われる児童に対する明確化された課題と動機づけ手続きを含む作文指導, LD 研究, 第 23 巻, 第 3 号, 292-306.
- 9 宮崎正子 (2014) : 小学校国語科における伝えたいことを的確に書くことができる児童の育成—構成を意識した「気づく・考える・見直す」の学習を通して—, 群馬県総合教育センター, 252 集, 3-4, 12.
- 10 森岡健二・永野賢・宮地裕・市川孝編 (1968) : 作文講座 1 作文教育の展望, 明治書院, 80.
- 11 中村理美・園田貴章 (2011) : 文章構成力に課題のある児童への指導に関する研究, 佐賀大学文化教育研究論文集/佐賀大学文化教育学部, 第 16 巻, 第 1 号, 227-237.
- 12 日本語記述文法研究会 (2009) : 現代日本語文法 7 第

- 12部談話第13部待遇表現, くろしお出版, 58.
- 13 布本肇・青木由美子・荒川哲郎 (2007): 特別なニーズのある児童への学習支援に関する研究—構成力に課題のある児童に対する作文指導を通して—, 三重大学教育学部付属教育実践総合センター紀要, 第27号, 129-134.
- 14 小原雄 (1968): 作文指導課程における書き出し指導について, 新潟県立教育センター研究員研究集録, 学校研究編, 第5巻, 1-6.
- 15 大久保賢一・深川麻衣・安達潤 (2009): 協同問題解決に焦点を当てた広汎性発達障害児への作文指導の試み, 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 第60巻, 第1号, 179-189.
- 16 小野田亮介 (2012): 初等教育において習慣化可能な作文課題および実施方法の検討—リレー作文を使用し—, 教育心理学研究, 第60巻, 第4号, 402-415.
- 17 大場浩正・甫仮南欧美 (2018): 小学生の書く力を高め, 書くことに自信を持つための指導—日常的な作文指導と短時間完結型作文指導を通して—, 上越教育大学研究紀要, 第38巻, 第1号, 95-102.
- 18 坂本美紀・若原ひとみ (2011): 小学生に対するチェックリストを用いた作文指導の効果, 日本教育心理学学会発表論文集, 第53回総会発表論文集, 28.
- 19 島田恭仁 (2001): 精緻化の促進が言語性学障児の作文技能に及ぼす効果—軽度知的障害との境界領域にある児童の指導事例—, 発達障害研究, 第23巻, 第1号, 42-53.
- 20 丹治敬之・横田朋子 (2017): 自閉症スペクトラム障児に対する作文の自己調整方略学習 (SRSD) モデルを用いた小集団介入, 教育心理学研究, 第65巻, 526-541.
- 21 吉田典史 (2004): 「書くこと」への意欲を高める「看图作文」の授業—小学校5年生での実践から—, 日本教育心理学会総会発表論文集, 第46巻, 438.

(五十嵐靖夫 函館校教授)

(加藤 朝子 姫路市立南大津小学校)

