

【資料】

## 学習につまずきを持つ子どもの 句読点における誤りの検討

岡田真美子

〈要旨〉学習障害 (LD) には、書きにつまずきとして“句読点の誤り”が生じると言われている。しかし、その具体的な誤りに関する報告はわが国では見当たらない。そこで、学習につまずきを持つ児童に生じる句読点の誤りを検証することを目的とし、通常学級に在籍する児童と学習につまずきのある児童を対象に、①句読点に関する課題、②作文課題を行い、両群の比較、課題の誤答分析を行った。その結果、学習につまずきがある児童のうち、句読点に何らかの誤りがある文章を書く児童は3分の1またはそれ以上存在すること、句読点の区別の理解は3年生以上では概ね定着していること、打つべき位置のルールは定着していても文章を書くときと抜けてしまう場合があることが、把握された。さらに、句読点の誤りが生じる背景に、モニター機能や文法理解に何らかのつまずきがある可能性が考えられた。

キーワード：学習障害 (LD)、書き、句読点、作文

### 1. はじめに

学習場面でつまずきが現れる状態に、学習障害がある。DSM-5では、限局性学習症 (Specific Learning Disorder) とされ、診断基準には、「読む」「書く」「算数」の学習で確認される困難が示されている。そのうち、「書く」に該当するつまずきの現れについて、診断基準A項目では、(3) 綴字の困難さ、(4) 書字表出の困難さの2つの状態が示されており、項目(4)の状態の例として、『文章の中で複数の文法または句読点の間違いをする』が挙げられている (American Psychiatric Association, 2013 日本精神神経学会監修 2014)。しかし、この“句読点の間違い”とは具体的にどのような状態を指しているのかについては明記されていない。

わが国では、LDの句読点の誤りの特徴に、『句読点が抜けたり、正しくうつことができない』

(海津, 2002) があると言われている。その状態が生じているケースは、いくつかの事例研究により確認できる (渡邊・長澤, 2007; 中村・園田, 2011)。しかし、報告されている事例は少なく、その内容も具体的には述べられていない。また、LDにおける句読点の誤りの内容について、具体的に述べられた研究は無い。

一方、米国では、“punctuation(句読法)”とされ、LD児における句読法の使用に関する報告が、文章生成の研究の中でいくつかなされている (Santangelo, 2014)。

LD児と定型発達児との文章生成における句読法の使用の差について検証されたものとして、Poplin & Larsen (1980)の研究がある。Poplinらは、3年生～8年生のLD児とそうでない子どもとの間に、書きの特徴に違いが見られるか検討している。Poplinらは、Test of Written Language(TOWL)に含まれる、句読法と大文字

表記といった表記ルールの理解を測ることを目的とした“Style”テストを行っている。このテストは、子どもたちに、句読法や大文字表記が無い文章を読ませ、正しく書き直すよう求めるものであった。実施した結果、両群の間には3、4年生、5、6年生、7、8年生全ての段階で、LD児の得点が有意に低いという結果が得られている。また、LD児が文を表出する手段の違いによって、文章生成に差異が生じるか検討した研究もMacArthur&Graham(1987)によってなされている。MacArthurらは、絵の状況について、ワープロ、手書き、説明を受けての書き取りの3つの手段によって文章を書かせ、見直しをさせたとき(見直しはワープロ、手書きのみ)、生成された文章の特徴に違いがあるか検証している。句読法(文末に限ったもの)や大文字表記等の表記ルールの誤りに関しては、ワープロと手書きの結果が述べられており、手書きに多く誤りが見られたが、LD児が書いた文章の3分の1には、句読法や大文字表記の誤りが見られたと示されている。これらの研究以外にも、Moran(1981)によって、LD児に句読法の表記エラーが頻発することが報告されている。

米国では、以上のような報告から、LD児の書いた文章に、句読法の誤りが生じることが把握されている。さらには、句読法の使用に関する評価が含まれるアセスメントツールも存在しているのである。学習に関するアセスメントテストの一つに、WIAT-Ⅲ(Wechsler Individual Achievement Test Third Edition)がある。WIAT-Ⅲでは、子どもに文を構成させる課題(Sentence Composition, Essay Composition)があり、これらの課題の採点にはMechanics(表記法)の正誤も確認することが求められている。その中に、punctuation(句読法)の誤りの有無も問われており、①無終止文、②コンマ「.」、③セミコロン「;」、④中点「·」の4つについて細かい評価基準が設定されている(Pearson, 2009)。誤答となる基準がそれぞれに明記され、誤りの例文も示されているのである。標準化された学習のアセスメ

ントツールの中に、句読法の評価の視点が含まれ、DSM-5で示される句読点の誤りの有無が確認できると言えよう。

しかし、先に述べた米国での先行研究は、表記ルールの枠組みの中で、capitalization(大文字表記)等と共に検討されているものが多い。さらに、誤りが生じる頻度については述べられていたが、エラー内容は文末に限る句読法の抜けに関するものが多く、様々なパターンについて述べているものは見当たらない。また、WIAT-Ⅲには句読法の正誤を確認するという視点は含まれるが、句読法のみを取り出して評価点に換算する方法はとられておらず、文法や構成の評価と併せて算出されている。句読法に関する誤りが存在することは証明されているが、どのようなパターンの誤りがLD児に生じるかについては、詳しく示されていないのである。

先に述べたように、わが国においてもLD児に『句読点が抜けたり、正しく打つことができない』状態があることは、教師や専門家に対する調査から言われているものの、LD児を対象とした調査はなく、その内容について具体的に触れた研究はない。つまり、DSM-5で言われる句読点の誤りは、実際に子どもにどう生じているのか理解するための手掛かりが無いということである。

ここで、日本語における句読点の捉え方について述べたい。句点「。」には、文の末尾に打つという明確な決まりがある。一方で、読点「、」には、どこに打てば良いかという明確なルールがなく、句点のように打つ箇所を統一することはできない(岡崎, 1988)。文によっては打たないと意味が変わってしまうため、必要な場合があるが、基本的には正しい箇所に打てる、打てないの評価は難しいとされている。しかし、そもそも学習につまずきのある子どもは、句読点をどのように理解しているのだろうか。『句読点が抜けたり、正しく打つことができない』の状態は、我々が当たり前のように理解している“文末に句点「。」を打つ”というルールそのものが定着していないために起きている可能性も考えられる。また、句点「。」読点「、」

が文に使用されることは理解しているが、文末にどちらを打つのか、文中にはどちらであるのかの理解ができていないこともあるかもしれない。読点についても、打つ位置の明確なルールはないと言われるが、学習につまずきのある児童と、そうでない児童とでは、その使用には何らかの差がある可能性も考えられる。

そこで、本研究ではこれまで具体的に触れられていない、句読点の誤りに注目することとし、学習につまずきのある子どもの句読点で起きる誤りの傾向について検討することとした。その方法として、次の2つを行うことにした。①学習につまずきを持つ児童と、通常学級に在籍する児童に句読点に関する課題を実施し、両群の誤りを比較する。②学習につまずきを持つ児童の作文における句読点の使用を検証する。学習につまずきのある子どもの句読点で生じる誤りの把握に繋げていくことを目的とする。

## 2. 方法

### 2.1 対象

#### (1) 学習につまずきを持つ児童（以下、RR 児童）

東京都A市の公立小学校、16校を対象に児童を選別した。A市の公立小学校では各学校に、リソースルームが設置されている。LD児を含む、学習につまずきを持つ児童が補習指導を受けることのできるクラスである。今回の調査では、このリソースルームに通う児童のうち、本研究への参加の同意を得られ、なおかつリソースルームティーチャー（以下、RRT）、コーディネーターらによって、読み・書き・計算のうち、書きのつまずきの状態を把握したいと希望された児童が対象となった。対象者は、小学校2年生～6年生までの児童54名（2年生11名、3年生10名、4年生16名、5年生10名、6年生7名）であった。

#### (2) 通常学級に在籍する児童（以下、通常学級児童）

同じくA市内の公立小学校、B小学校の通常学級に在籍する2年生～6年生の児童84名（2年

生16名、3年生18名、4年生16名、5年生20名、6年生14名）を対象とした。今回の調査の対象では小学校1年生を除外している。調査の開始が1学期の5月～であったため、ひらがなやカタカナを指導する時期である1年生は句読点の指導は行われていないと判断し、調査の対象から除外することとした。また、学習に何らかのつまずきがある可能性が考えられるため、結果の処理を行うにあたり、リソースルームや通級指導教室に通っている児童は対象としないこととした。

### 2.2 課題

今回は、句読点の誤りの内容を検討するため、RR児童と、通常学級児童に、『①句読点に関する課題』を行い、RR児童にはこれに加えて『②作文課題』を行った。

#### ①句読点に関する課題：

(1) 句点、読点が文末、文中のどちらに使用されるのか、区別の理解を確かめる課題（句読点正誤判断課題）、(2) 句点、読点を打つ位置の認識を確認する課題（句読点挿入課題）の2つの課題を行った。課題の用紙サイズは共にA4サイズであった。用紙の左半分には(1)句読点正誤判断課題の課題説明文、課題文を提示し、右半分には(2)句読点挿入課題の課題説明文、課題文を提示した。課題説明文の文字サイズは12ポイント、書体はHG丸ゴシックM-PROで提示し、課題文は22ポイント、HGP教科書体で提示した。なお、(2)句読点挿入課題は、児童が句読点を文中に打ちやすいよう、課題文の各文字の間に14ポイントの大きさで1文字分のスペースを空けた。課題説明文、課題文はいずれも縦書きで提示し、漢字にはすべてルビを振った。以下に各課題の内容について示す。

#### (1) 句読点正誤判断課題

句点「。」は文末に打つ記号であり、読点「、」は文中に打たれる記号であるという区別の理解を確認することを目的とし、句読点が打たれた1文を読み、句読点の誤りの有無を判断する課題を設定

した。課題文は、それぞれ3文節で構成されており、句点および読点が各文に1つずつ打たれた文であった。文中の句読点部分には、＝線が引かれており、＝線が引かれた句点、読点が正しいと判断した場合は（ ）内に「◎」を記入させ、誤りがあると判断した場合は（ ）内に正しい句読点を記入させた。誤りは、読点「、」が打たれる箇所に、句点「。」が打たれたもの、また、その逆の2パターンを設定した。課題は全部で2問設定した。

## (2) 句読点挿入課題

句点「。」は文末に打つ必要があること、読点「、」は文中の文節間で打たれる記号であることの理解を確認する課題を設定した。句読点が打たれていない文を読み、適切な位置に句点「。」、読点「、」を1つ以上挿入させる課題であった。課題文は、3文節で構成された課題文が1問（課題①）、4文節で構成された課題文が1問（課題②）の計2問であった。課題説明文には、“句点、読点は必ず1つはつけること”、“句読点はいくつ打っても良いこと”を注意として提示した。



図1. ①句読点に関する課題で使用した問題

以上2つの課題を設定し、RR児童と通常学級児童の句読点の使用、ルール理解について検討した。それぞれの課題説明文、課題文の内容は図1.に示す。

## ②作文課題：

学習につまずきを持つ児童が、句読点をどのように使用しているか検討するため、RR児童のみを対象に作文課題を行った。7つのテーマの中か

ら、書きたいテーマを1つ選択させ、そのテーマに沿って自由に作文を書かせた。テーマは、①好きな○○について（遊び、テレビ、場所など）、②将来の夢、③いま、一番してみたいこと、④行事の思い出（学校や、町の行事）、⑤春・夏・秋・冬休みの思い出、したいこと、⑥今日あったこと、⑦①～⑥以外のこと、の7つであった。使用した原稿用紙は、2年生が、15字×16字のB4サイズ240字であり、3年生～6年生は20字×20字のB4サイズ400字であった。

## 2.3 実施方法

### ①句読点に関する課題：

RR児童と、通常学級児童の課題実施方法はそれぞれ異なる形式で行った。いずれの群も、小学校の授業1時間（45分）内に実施させ、それぞれの課題には厳密な制限時間を設けなかった。それぞれの群の実施方法を以下に示す。

RR児童… リソースルームで指導を受ける時間内に、RRTと1対1の形式で実施した。課題説明文は児童に読ませ、問題に取り組みさせた。読むことにつまずきのある児童には、RRTが問題文を読み上げても良いこととした。問題の意味が理解できない場合は、RRTが答えは教えずに問題をわかりやすく説明しても良いこととした。

通常学級児童… 通常の授業時間（45分）内で、クラスごとに担任教諭が一斉実施をした。課題説明文は、RR児童と同様に、児童に読ませ問題に取り組みさせた。問題の意味が理解できない場合は挙手をさせ、担任教諭が個別に問題の取り組み方をわかりやすく説明しても良いこととした。その際、RR児童と同様、答えは教えずに説明することとした。

### ②作文課題：

リソースルームで指導を受ける時間内に、RRTと1対1の形式で実施した。7つのテーマが書かれたテーマ選択用紙を提示し、書く内容を選択させた。テーマ選択の際は文字による提示のみでなく、指導者の読み上げによる提示も行った。テ

マ選択後は、それぞれの学年に対応した作文用紙を渡し、選択した内容について30分間時間を設け、作文を書かせた。書いた作文が原稿用紙の半分以下である場合には、指導者が途中まで書いた内容に対して質問する、もっと他に書くことはないかと促しを行うなどし、書いた文章が原稿用紙半分以上になるようにした。

## 2.4 実施期間

実施期間は、RR 児童、通常学級児童で異なっていた。RR 児童は、②作文課題、①句読点に関する課題の順で実施するようにし、2016年5月～7月の期間内で2つの課題を行った。通常学級児童は、2016年10月にクラスごとに①句読点に関する課題のみを実施した。

## 2.5 採点および評価方法

### ①句読点に関する課題：

#### (1) 句読点正誤判断課題

誤りのある句読点を( )に正しい句読点に訂正している回答および、正しく使用されている句読点には( )内に『◎』を記入している回答を、正答とした。また、正しい句読点に対して、同様の句読点を( )内に記入している回答も正答とした。一方で、( )内が空欄である回答、正しい句読点の( )内に誤った句読点を入れている回答、誤った句読点の( )内に『◎』を記入している回答は、誤答と判断した。各課題で、句点、読点のいずれかに誤答と判断される回答があった場合には、その課題を誤答と判断した。

#### (2) 句読点挿入課題：

句点「。」、読点「、」それぞれに対して採点基準を設けた。

(a) 句点「。」… 文末に「。」が打たれているものは正答とした。反対に、文末に句点「。」が打たれていないもの、読点「、」が打たれている回答を誤答とすることにした。

(b) 読点「、」… 文節と文節の間で「、」が打たれている場合は正答とした。読点の数について基準は設けず、文節間で1つでも「、」が打たれて

いれば正答とした。反対に、I. 単語や助詞の途中で打たれているもの(ex. のどがかわ、いたので～等)、II. 単語に続く助詞との間で打たれているもの(ex. のど、がかわいたので～/のどがかわいた、ので～等)は誤答とした。1つの課題に複数の「、」が打たれている場合、文節間で「、」が打たれていても、誤答となる「、」も打たれていた場合は、その課題の読点は誤答と判断した。

### ②作文課題：

個々の作文について、全体の文章数、読点「、」を含んだ文章数をカウントした。文章数は、文の始まりから、句点「。」までを一文とし、カウントした。句点が含まれてない場合でも、文が終了していると判断できるものは、そこまでを一文とした。

句読点の誤りについては、次の4つの評価項目を設け、誤りの有無を確認し、分類した。

- (1) 文に句点「。」が含まれていない
- (2) 句読点を入れ違えて使用している
- (3) 読点「、」の位置が誤っている  
(文節と文節の間以外で使用されている)
- (4) 読点を一度も使用していない

(1)～(4)に該当する作文を書いた人数をカウントした。

## 3. 結果

### 3.1 ①句読点に関する課題

欠席のため実施不可であった児童もあり、最終的な通常学級児童の人数は76名(2年生12名、3年生14名、4年生16名、5年生20名、6年生14名)となった。(1)句読点正誤判断課題、(2)句読点挿入課題のそれぞれの誤答率、誤答内容の結果を以下に示す。

#### (1) 句読点正誤判断課題：

RR 児童、および通常学級児童の課題①②における誤答率を表1.に示す。課題①のRR 児童の誤答率は、2年生27.3%であり、3年生以上では

表1. RR 児童及び通常学級児童の(1) 句読点正誤判断課題における誤答率

学年 (=n)	RR 児童						通常学級児童					
	2年生 (11)	3年生 (10)	4年生 (16)	5年生 (10)	6年生 (7)	全体 (54)	2年生 (12)	3年生 (14)	4年生 (16)	5年生 (20)	6年生 (14)	全体 (76)
課題①	27.3%	0%	0%	0%	0%	5.6%	16.7%	7.1%	0%	0%	0%	3.9%
課題②	9.1%	0%	0%	0%	0%	1.9%	8.3%	7.1%	0%	0%	0%	2.6%

表2. RR 児童及び通常学級児童の(2) 句読点挿入課題における句点の誤答率

学年 (=n)	RR 児童						通常学級児童					
	2年生 (11)	3年生 (10)	4年生 (16)	5年生 (10)	6年生 (7)	全体 (54)	2年生 (12)	3年生 (14)	4年生 (16)	5年生 (20)	6年生 (14)	全体 (76)
課題①	9.1%	0%	0%	0%	0%	1.9%	8.3%	0%	0%	0%	0%	1.3%
課題②	9.1%	0%	0%	0%	0%	1.9%	8.3%	0%	0%	0%	0%	1.3%

表3. RR 児童及び通常学級児童の(2) 句読点挿入課題における読点の誤答率

学年 (=n)	RR 児童						通常学級児童					
	2年生 (11)	3年生 (10)	4年生 (16)	5年生 (10)	6年生 (7)	全体 (54)	2年生 (12)	3年生 (14)	4年生 (16)	5年生 (20)	6年生 (14)	全体 (76)
課題①	36.4%	40%	12.5%	10%	14.3%	22.2%	16.7%	0%	0%	0%	0%	2.6%
課題②	36.4%	30%	12.5%	10%	14.3%	20.4%	8.3%	14.3%	0%	0%	7.1%	5.3%

0%、2年生～6年生全体では5.6%の誤答率となった。通常学級児童は2年生16.7%、3年生7.1%、4年生～6年生は0%であった。通常学級児童全体の誤答率は3.9%となった。課題②は、RR 児童では2年生にしか誤りが見られず、その誤答率は9.1%であり、2年生～6年生全体では、1.9%の誤答率となった。通常学級児童では2、3年生に誤りが見られ、誤答率はそれぞれ8.3%、7.1%となった。学年全体の誤答率は、2.6%であった。課題①、②ともに、RR 児童と通常学級児童間で誤りが見られた学年ごとに $\chi^2$ 検定による分析を行ったが、どの学年間においても有意な結果は得られなかった。

## (2) 句読点挿入課題

課題①、課題②における句点「。」、読点「、」それぞれのRR 児童、通常学級児童の誤答率を算出した(表2、3)。

(a) 句点… 課題①②ともに句点の誤答が見られたのは、RR 児童、通常学級児童のどちらの群においても2年生のみであった(表2)。誤答率はどちらの課題でも、RR 児童で9.1%、通常学級児童で8.3%であり、全体の誤答率は、RR 児童で1.9%、通常学級児童で1.3%となった。両群の間で $\chi^2$ 検定による分析を行ったが、課題①、②共に

に有意な結果は得られなかった。

(b) 読点… 通常学級児童は、課題①では2年生のみにしか誤答が見られず、課題②では2年生、3年生、6年生に誤りが見られ、その他の学年では見られなかった(表3)。しかし、RR 児童群では、課題①、課題②ともに、2年生～6年生のすべての学年に誤りが見られた。誤答率は、課題①のRR 児童が、2年生で36.4%、3年生40%、4年生12.5%、5年生10%、6年生14.3%であり、通常学級児童は、2年生が16.7%、3年生～6年生は0%であった。全学年の誤答率は、RR 児童が22.2%、通常学級児童は2.6%であった。課題②の誤答率は、RR 児童が2年生36.4%、3年生30%、4年生12.5%、5年生10%、6年生14.3%であり、通常学級児童は、2年生8.3%、3年生14.3%、4年生～5年生は0%、6年生は1人に誤りが見られ7.1%であった。全学年の誤答率は、RR 児童が20.4%、通常学級児童は、5.3%であった(表3)。

両群について $\chi^2$ 検定による分析を行ったところ、学年間に関しては、課題①の3年生において有意な結果が得られたが( $\chi^2=6.720$ ,  $df=1$ ,  $p=.01$ )、課題②では有意な結果は認められなかった。学年全体の比較では、課題①、②共に

有意な結果が得られ、通常学級児童よりもRR児童の誤答率が大きいことが示唆された(課題①  $\chi^2=12.608$ ,  $df=1$ ,  $p < .01$ 、課題②  $\chi^2=7.059$ ,  $df=1$ ,  $p < .01$ )。

課題①、②の句読点の誤答内容を表4、5に示す。課題①は、12名のRR児童に誤りが見られている。読点の誤りを取り上げると、そのうち、1名は『Ⅰ. 単語や助詞の途中で読点を打つ(ex. 名、前は～)』誤りが見られ、8名は『Ⅱ. 単語に続く

助詞との間で打つ(ex. 弟、の名前は～)』誤りが見られた(表4.)。課題②は、誤りが見られたRR児童11名のうち、『Ⅰ. 単語や助詞の途中で読点を打つ』誤りは2名、『Ⅱ. 単語に続く助詞との間で打つ』誤りは6名、2つの誤りを含んだ児童が1名であった(表5.)。実施前に想定していた誤りの他に、『Ⅲ. 読点が書かれていない誤り』が見られた。課題①は3名が該当し、②では2名に見られた(表4、5.)。

表4. (2) 句読点挿入課題、課題①における句読点の誤答内容

課題文： 弟の名前はたろうです				
	学年	誤答内容	句点誤答	読点誤答(誤り※1)
RR 児童	2年生	弟、の名前はたろうです (句点無)	○	○(Ⅱ)
		弟、の名前はたろうです。	-	○(Ⅱ)
		弟の名前はたろうです。(読点無)	-	○(Ⅲ)
		弟、の名前はたろうです。	-	○(Ⅱ)
	3年生	弟の名前はたろうです。(読点無)	-	○(Ⅲ)
		弟の名、前はたろうです。	-	○(Ⅰ)
		弟の名前、はたろうです。	-	○(Ⅱ)
	4年生	弟、の名前はたろうです。	-	○(Ⅱ)
		弟の名前はたろうです。(読点無)	-	○(Ⅲ)
		弟、の名前はたろうです。	-	○(Ⅱ)
	5年生	弟の名前、はたろうです。	-	○(Ⅱ)
		弟、の名前はたろうです。	-	○(Ⅱ)
通常学級児童	2年生	弟、の名前は、たろうです。	-	○(Ⅱ)
		弟の名前はたろうです (句読点無)	○	○(Ⅲ)

※1 … 誤りの種類はⅠ、Ⅱ、Ⅲの3種である。それぞれ、(Ⅰ) 単語や助詞の途中で読点を打つ、(Ⅱ) 単語に続く助詞との間で読点を打つ、(Ⅲ) 読点が打たれていない の誤りを表す。

表5. (2) 句読点挿入課題、課題②における句読点の誤答内容

課題文： のどがかわいたので水を飲みました				
	学年	誤答内容	句点誤答	読点誤答(誤り※1)
RR 児童	2年生	のどがか、わいたので、水を飲、みました (句点無)	○	○(Ⅰ)
		のどがかわいたので水を飲みました。(読点無)	-	○(Ⅲ)
		のどがかわ、いたので水を飲みました。	-	○(Ⅰ)
		のどがかわ、いたので水、を飲みました。	-	○(Ⅰ、Ⅱ)
	3年生	のど、がかわいた、ので水を飲みました。	-	○(Ⅱ)
		のど、がかわいたので水を飲みました。	-	○(Ⅱ)
		のどがかわいた、ので水を飲みました。	-	○(Ⅱ)
	4年生	のどがかわいた、ので水を飲みました。	-	○(Ⅱ)
		のどがかわいたので水を飲みました。(読点無)	-	○(Ⅲ)
	5年生	のど、がかわいたので、水を、飲みました。	-	○(Ⅱ)
		のどがかわいた、ので水を飲みました。	-	○(Ⅱ)
	通常学級児童	2年生	のどがかわいたので水を飲みました (句読点無)	○
のどがかわいたので水を飲みました。(読点無)			-	○(Ⅲ)
3年生		のどがかわいたの、で水を飲みました。	-	○(Ⅰ)
	のどが、かわいた、ので水を飲みました。	-	○(Ⅱ)	

※1 … 誤りの種類はⅠ、Ⅱ、Ⅲの3種である。それぞれ、(Ⅰ) 単語や助詞の途中で読点を打つ(Ⅱ) 単語に続く助詞との間で読点を打つ、(Ⅲ) 読点が打たれていない の誤りを表す。

### 3.2 ②作文課題

作文課題を実施した最終的なRR児童の人数は53名であった(2年生10名、3年生10名、4年生16名、5年生10名、6年生7名)。句読点の4つの評価項目の結果を表6.に示す。(1)～(4)のいずれかの項目に当てはまる作文を書いた児童は、全体の45.3%であった。項目(2)句読点を入れ替えて使用している、(3)読点の位置が異なっている、の2つについては、当てはまる児童が1人もいないという結果になった。項目(1)文に句点が含まれていない、はRR児童全体の26.4%に誤りが見られ、項目(4)読点を一度も使用していない、に当てはまる作文を書いた児童は30.2%となった。項目(1)と項目(4)の誤答率について、 $\chi^2$ 検定による分析を行ったが、有意な結果は得られず、句点と読点の誤りの生起には差がなかったことが示された。

### 3.3 ①、②両課題を包括して

①句読点に関する課題、②作文課題ともに誤りが1つも見られなかった児童は、RR児童全体で35.8%であった。一方、いずれかに誤りが見られた児童は64.2%という結果となった(表7.)。

①句読点に関する課題、②作文課題の2つの課題に誤答があった児童、そうでない児童の分類を、句点、読点それぞれで行った(表8.、9.)。①句読点に関する課題の、いずれの問題にも正答していた一方で、②作文課題の項目「(1)文に句点が含まれていない」、「(4)読点を一度も使用していない」、のどちらかに該当する児童が認められた。そのうち句点では、①句読点に関する課題は正答した児童のうち、②作文課題で項目(1)に該当した児童が、49名中13名(26.5%)であった(表8.)。読点では、課題①を正答した児童のうち、

表6. 作文課題の評価項目及び、該当した児童の分類

評価項目	学年 (=n)	人数	計
(1) 文に句点が含まれていない	2年 (10)	2 (20%)	14 (26.4%)
	3年 (10)	4 (40%)	
	4年 (16)	4 (25%)	
	5年 (10)	3 (30%)	
	6年 (7)	1 (14.3%)	
(2) 句読点を入れ違えて使用している	—	—	0
(3) 読点の位置が誤っている	—	—	0
(4) 読点を一度も使用していない	2年 (10)	4 (40%)	16 (30.2)
	3年 (10)	4 (40%)	
	4年 (16)	5 (31.3%)	
	5年 (10)	1 (10%)	
	6年 (7)	2 (28.6%)	
(1)～(4) いずれかに該当した人数	2年 (10)	5 (50%)	24 (45.3%)
	3年 (10)	6 (60%)	
	4年 (16)	7 (43.8%)	
	5年 (10)	4 (40%)	
	6年 (7)	2 (28.6%)	

表7. ①句読点に関する課題及び②作文課題を包括した正誤パターンの分類

学年 (=n)		2年 (10)	3年 (10)	4年 (16)	5年 (10)	6年 (7)	全年 (53)
正誤パターン	①、②いずれも誤りがなかった児童	1 (10%)	3 (30%)	7 (43.8%)	4 (40%)	4 (57.1%)	19 (35.8%)
	①、②のうち1つでも誤りが見られた児童	9 (90%)	7 (70%)	9 (56.3%)	6 (60%)	3 (42.9%)	34 (64.2%)



表8. ①句読点に関する課題、②作文課題の句点における正誤パターンの分類

【句点】	①句読点に関する課題												
	誤答						正答						
②作文課題	学年 (=n)	2年 (10)	3年 (10)	4年 (16)	5年 (10)	6年 (7)	全体 (53)	2年 (10)	3年 (10)	4年 (16)	5年 (10)	6年 (7)	全体 (53)
	誤答	1 (10%)	0	0	0	0	1 (1.9%)	1 (10%)	4 (40%)	4 (25%)	3 (30%)	1 (14.3%)	13 (24.5%)
	正答	3 (30%)	0	0	0	0	3 (5.7%)	5 (50%)	6 (60%)	12 (75%)	7 (70%)	6 (85.7%)	36 (67.9%)

表9. ①句読点に関する課題、②作文課題の読点における正誤パターンの分類

【読点】	①句読点に関する課題												
	誤答						正答						
②作文課題	学年 (=n)	2年 (10)	3年 (10)	4年 (16)	5年 (10)	6年 (7)	全体 (53)	2年 (10)	3年 (10)	4年 (16)	5年 (10)	6年 (7)	全体 (53)
	誤答	3 (30%)	2 (20%)	2 (12.5%)	0	1 (14.3%)	8 (15.1%)	1 (10%)	2 (20%)	3 (18.8%)	1 (10%)	1 (14.3%)	8 (15.1%)
	正答	4 (40%)	3 (30%)	2 (12.5%)	2 (20%)	1 (14.3%)	12 (22.6%)	2 (20%)	3 (30%)	9 (56.2%)	7 (70%)	4 (57.1%)	25 (47.2%)

②作文課題の項目(4)に該当した児童が33名中8名(24.2%)であった(表9.)。句点、読点共に、正答した児童のうち、約25%の児童に②作文課題では誤りが見られる結果となった。反対に、①句読点に関する課題は誤答であったが、②作文課題の項目には該当しなかった児童が、読点では多く見られた。①句読点に関する課題で誤りが見られた児童20名のうち、12名(60%)の児童は②作文課題で誤りは見られない結果となっていた。

①句読点に関する課題、②作文課題の双方に誤りが見られた児童については、句点では1名(1.9%)と、ほとんど見られず、読点では8名(15.1%)に見られた。このうち7名は、(2)句読点挿入課題の誤答パターンが『Ⅱ. 単語に続く助詞との間で読点を打つ』誤りに該当していた。『Ⅲ. 読点がかかれていない』に該当していた児童はおらず、『Ⅰ. 単語や助詞の途中で読点を打つ』に該当した児童は1名であった。

#### 4. 考察

本研究では、わが国でこれまで具体的に触れられていなかった、学習につまずきを持つ児童に見られる“句読点の誤り”に注目し、句読点の使用で起きる誤りの傾向について検討した。その方法

として、通常学級に在籍する児童と、学習につまずきのある児童に対して、句読点に関する課題を実施し、その誤りを比較した。さらに、学習につまずきのある児童に対して作文課題を行い、句読点の使用について検討した。以上の結果を踏まえ、学習につまずきを持つ児童における、句読点の使用についての見解を述べる。

##### 4.1 句読点における誤りの生起頻度

本研究で行った、学習につまずきを持つ児童に対する②作文課題では、文末に句点「。」がない誤りが26.4%、読点「、」を一度も使用していない誤りが30.2%であり、句読点全体では45.3%の児童に誤りが見られる結果となった。学習につまずきを持つ児童の3分の1もしくは、それ以上の児童に、句点または読点の使用に何らかの誤りが生じている結果となった。

米国の句読法に関する報告には、MacArthur & Graham(1987)によるLD児を対象とした文章生成の調査がある。その報告では、句読法に関する誤り(文末に使用される句読法の抜け)の生起率を、「全LD児における誤りが見られた文章数/全LD児が書いた文章数」で求めており、3分の1以上に誤りが見られたと示されている。しかし、つまずきのある児童のうち、どれほどの児童

に句読法の誤りがみられたかについての報告はされていない。我が国においては、森山(2010)による、通常学級児を対象とした報告がある。それによると、句点の抜けが見られた割合は、2年生～6年生全体で、12.6%(誤答人数44名、n=349)であることが読み取れる。本研究で見られた句点の抜けの生起率よりも、少ない結果となっている。しかし、これについては、同一の課題、環境で実施された比較ではない。書くことにつまずきのある児童のうち、句読点の誤りが起きる児童はどれほどであるのかについてさらなる検証の積み重ねが必要である。

#### 4.2 句読点の誤りとその要因

“句点を文末に打つ”、“読点は文中に打つ”というルールとの区別、理解に関しては、(1)句読点正誤判断課題によって把握された。この課題では、通常学級児童、RR児童ともに3年生以上には、ほとんど誤りが見られなかった。学習につまずきのある児童も、通常学級に在籍する児童も、どちらを文末に打ち、文中に打つのかという句読点の区別については、3年生以上になると理解できていると考えられる。つまり、2年生まではルール理解の定着が曖昧であるため、学習につまずきのある児童も、通常学級に在籍する児童も、句読点の位置(文末、文中)を誤って文章を書く可能性があると考えられる。また、句点に関しては(2)句読点挿入課題より、学習につまずきのある児童も3年生以上であれば“文末に使用しなければならぬ”というルールの理解は定着できていることが推測される。句点は、読点との区別ができ、“文末に使用する”というルールの理解が定着してさえいれば、正しく使用できるという単純性がある。学習につまずきのある児童も3年生以上であれば、このルールが定着し難い児童は、ほぼいないのではないかと考えられる。

一方、本研究では(2)句読点挿入課題の読点においてRR児童に多くの誤りが見られ、②作文課題の句点、読点に関する項目にも誤りが確認された。そして、その誤りの組み合わせや内容も様々

であった。本研究では、これらの課題に誤りが生じた背景として3つの要因が存在すると考えた。1つ目にモニター機能のつまずき、2つ目に文法理解のつまずき、3つ目に文字一音変換のつまずきである。以下にそれぞれの背景要因と本研究で確認された誤りとの関連について述べる。

まず、第一に挙げたモニター機能についてである。文章生成の過程には、メタ認知の働きや、モニター機能の働きがあることが言われている(内田, 1989a; 内田, 2008)。自分が書いた文章をモニターし、修正する過程は、内容に関することのみが扱われるわけではなく、句読点などの作文形式も扱われている(内田, 1989b)。本研究では、①句読点に関する課題に誤りはなかったが、②作文課題には句点や、読点の誤りが見られた児童がいた。句点では53名中13名(24.5%)、読点では8名(15.1%)の児童に見られている。これらの児童は、句読点の使用のルール理解は十分であるが、自分で文章を生成する際には使用ができなかったということになる。句読点ルールの理解が定着しているにも関わらず作文では誤りが見られたこれらの児童は、このモニター機能が上手く働いていない可能性が考えられる。しかし先行研究からは、LDの子どもは文章の見直しをする際に、より低次の綴りや句読法といった表記に注目する見直しを行うことが多いという指摘がある(MacArthur, Graham & Schwartz, 1991)。本研究で見られた誤りを持つ児童は、この低次のモニター機能にも何らかの問題がある可能性が考えられるが、これについてはさらに検証する必要があるだろう。

2つ目の要因として挙げられた文法理解のつまずきとは、助詞が文の意味的な区切りの役割を果たすことの理解ができていないというつまずきを意味する。森山(2010)は、小学生の文章に見られる句読点の誤りの要因の一つに、文構造や言語形式の認識が不十分であり、言語の意味的な構成について理解できていないことが挙げられると述べている。つまり、読点を打つことは、助詞を含む意味のまとまりを認識し、意味の区切りを認識する作業が必要となるのである。LDを含む学習

につまずきのある児童に、助詞の働きの理解が定着していない状態があることが先行研究より報告されている(中村・園田, 2011; 若尾・笠井・塩見他, 2001)。本研究では、(2)句読点挿入課題において、単語に続く助詞との間で読点を打ち、作文課題では、読点を全く使用しなかった児童が7名見られた。これらの児童は、この文法理解につまずきがあったと考えられる。(2)句読点挿入課題の誤りは、助詞が語を伴って意味を成していることへの理解が十分でないため、単語と助詞のつながりを意識せずに読点を打ち、生じたと考えられる。そして、読点を意味の区切りで使用するの理解が十分でないために、②作文課題では“読点を使用しない”方法をとったのではないかと考えられる。本研究では、作文課題で読点に誤りのあった児童のうち、半数近くの児童がこの誤りのパターンに該当した。読点を打ちながら文章を書くことが難しい児童の約半数は、文法理解の難しさも伴っている可能性が考えられることになる。

そして、3つ目の要因に、ディスレクシアに見られるような文字一音変換の困難があったことが考えられた。今回使用した(2)句読点挿入課題は、児童が課題文を自分で読み、句読点を打つものであった。文字一音変換のつまずきがある児童は、初めて目にする課題文を読み、文節や意味のまとまりを捉えることに難しさが生じる。そのため、課題文から、意味の区切りとなる文節を正確に捉えられず、単語の途中や、単語とそれに続く助詞の間に読点を打つ誤りが生じた可能性がある。これは、本研究の(2)句読点挿入課題で誤りがあったにも関わらず、作文課題では読点を正しい位置で使用できていた児童が該当するのではないだろうか。既にある文章から意味のまとまりや文節を抽出することには難しさがあったが、助詞が意味の区切りとなることへの理解はできていたため、自分で考えた文章を書く際には正しく使用できた可能性が考えられるためである。

以上の3つが本研究において考えられた句読点の誤りの背景要因である。3つ目に挙げた文字一音変換の要因に関しては、本研究で使用した課題

内容の質から生じたものであると考えられる。これらの本研究が残した課題も含め、展望を次項より述べる。

#### 4.3 課題と展望

本研究は、学習につまずきのある児童における、句読点の使用で起きる誤りの傾向について検討した。その結果、【1】文章生成をした際に、句読点に何らかの誤りが生じる児童は、3分の1もしくはそれ以上であった。【2】句点、読点を文末、文中のどちらに打つかの区別は3年生以上では、概ね理解できている。【3】句点、読点を打つ位置のルールは定着していても、実際に文章を書くときと抜けてしまう場合がある。その背景に、モニター機能のつまずきがある可能性が考えられた。【4】作文に「読点を使用しない」状態が見られる児童の半数には、文法理解に何らかのつまずきがあることが考えられた。以上の、4つが言えると考えられた。

ただし、今回行った(2)句読点挿入課題の形式は、音一文字変換のつまずきを持つ児童が誤答している可能性も示唆された。特に、読点の使用に関しては、読みの力の影響が無いよう、実施者による課題文の読み上げも行う、もしくは聞き取りによる実施にするなど、実施方法も検討する必要がある。さらに、本研究では通常学級に在籍する児童との作文課題の比較を行っていない。句読点の抜けの誤りが、定型発達児にどれほどの頻度で起きるものであるのか、各学年で検証し、つまずきのある児童の結果と比較する必要があるだろう。また、上述した【3】【4】に関しても、モニター機能や文法理解との関連を検証する必要があると言える。そして、今回対象となったRR児童は、学習につまずきを持っている児童ではあるが、LDと診断されている児童のみとなっていたわけではない。客観的なデータに基づいて対象の選別をした上で検証されることも今後の課題となるだろう。

最後に、本研究は句読点の誤りに注目したが、子どもたちが将来、自立し生活する上では、句読

点の誤りはそれほど大きな問題ではないと考えられる。句読点の誤りが見られた児童には、モニター機能や、文法理解のつまずきがある可能性が今回の研究により示唆された。これらとの関連は今後の研究課題であるが、句読点の誤りの発見をきっかけに、よりフォローされるべきつまずきの発見へとつながることを願いたい。

## 【謝辞】

限られた指導時間の中、本研究にご協力いただきました、B 小学校の先生方、リソースルームの先生方、そして児童の皆様には、心より感謝申し上げます。

## 【文献】

- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author. (American Psychiatric Association (編) 日本精神神経学会 (監修) (2014). DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院)
- 海津重希子 (2002): LD 児の学力におけるつまずきの特徴 —健常児群との学年群ごとの比較を通して—。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 11-32.
- MacArthur, C., & Graham, S. (1987): Learnig disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *The Journal of Special Education*, 21(3), 22-42.
- MacArthur, C., Graham, S., & Schwartz, S. (1991): Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14, 61-73.
- Moran, M. R. (1981): A comparison of formal features of written language of learning disabled, low-achieving and achieving secondary students (Research Report No.34). Institute for Research in Leading Disabilities, Lawrence, Kansas.

- 森山卓郎 (2010): 小学生の文章での句読点 —小学校のそうじ作文を例に一。京都教育大学国文学会誌, 36, 82-92.
- 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. 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 16(1), 227-237.
- 岡崎洋三 (1988): 日本語とテンの打ち方. 晩聲社, 12-16.
- Pearson (2009): *Wechsler individual achievement test (3rd ed.)*, *Examiner's manual*. San Antonio, TX: Author.
- Poplin, M.S., Gray, R., & Larsen, S., et.al. (1980): A comparison of components of written expression abilities in learning disabled and non-learning disabled students at three grade levels. *Learning Disability Quarterly*, 3, 46-53.
- Santangelo, T. (2014): Why is writing so difficult for students with learning disabilities? A narrative review to inform the design of effective instruction. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 12(1), 5-20.
- 内田伸子 (1989a): 物語ることから文字作文へ—読み書き能力の発達と文字作文の成立過程—。読書科学, 33(1), 10-23.
- 内田伸子 (1989b): 子どもの推敲方略の発達—作文における自己内対話の過程—。お茶の水女子大学人文科学紀要, 42, 75-104.
- 内田伸子 (2008): 文章産出過程でのメタ認知の働き—物語の産出過程での「内なる他者の目」の発達。現代のエスプリ, 497, 78-87.
- 若尾佳代, 笠井新一郎, 塩見将志 他 (2001): 言語性 LD を呈した 1 症例について—標準失語症検査、失語症構文検査を用いた評価分析—。高知リハビリテーション学院紀要, 2, 69-76.
- 渡邊正基, 長澤正樹 (2007): 読み書き障害の児童に対する音読と作文による読み書き指導. LD 研究, 16(2), 145-154.