

【原著】

# 書きにつまずきのある児童の作文に関する検討

## ——作文量と作文の誤りの比較——

小笠原 哲史

〈要旨〉書きにつまずきのある児童（2年生～6年生）の作文量や誤りについて、通常学級児童と比較検討を行った。作文量については、文字数、文節数、文章数において比較した結果、書きにつまずきのある児童の作文量が有意に少ない結果が示された。背景要因としてあげられた作文を書くスキル（書けない）、作文を書く意欲（書かない）について、指導や配慮方法の考察を行った。また作文の誤りについては、文字・単語・文・文章単位で19の評価項目を設定し、それぞれについて基準値を超える誤りをした児童の割合を比較したところ、「学年が上がると有意差がなくなる」「学年が上がると有意差が出現する」「学年に関わらず有意差がある」「学年に関わらず有意差がない」の4つのカテゴリーに各評価項目が大別された。本研究によって担任の教師が児童の作文を評価する視点を明確にし、特異な誤りに対する気づきの力を高め、早期に適切な指導や配慮に繋がることを期待される。

キーワード：書きにつまずき、作文、作文量、作文の誤り

### 1. はじめに

2020年に改訂される新学習指導要領において、個に応じた指導の必要性や学習の基盤としての言語活動の充実を図ることが明記されている（文部科学省,2016）。国語科に限らず、あらゆる教科学習の基盤として読み書きの力の重要性が改めて示されている。文章を書く能力は、学校生活のみならず社会生活でも重要になる能力であり、学校教育を通して育成が期待される能力の一つである（小野田,2012）。文章表現能力の向上にあたって学校教育で多く行われている活動は作文指導であるが、作文をほとんど、または全く書けない児童も存在する（平山,1993）。服部・上野（2002）の調査によると、通常学級児童における「書く」活動の中で、低学年では「作文」が最も困難であり、全体では「漢字」「板書写し」「作文」の困難度が

高いことが指摘されている。平山・福沢（1996）は、小学校5年生の児童を対象にした調査研究の結果から児童の作文に対する困難を「どのようなことについて書くか、どのように書き始めればいいのか」といった構想上の困難や「何を書きたいかわかるけれど、文にすることが難しい」といった表現上の困難、「自分の書いた作文をどのように直して良いかわからない」といった評価上の困難、「作文を書くのに時間がとてもかかってしまう」といった時間上の困難、「文字を綺麗に書くことができない、習った漢字が書けない、『、』や『。』の使い方がわからない」といった作文の基本技術上の困難の5因子で説明している。児童にとって作文課題は様々な面で困難を感じている課題であり、書きにつまずきのある児童にとってはより一層の困難に直面していることが推察される。こういった書きにつまずきのある児童に対す

る作文の指導事例は散見される(海津,2001;山下・天野,2004;布本・青木・荒川,2007;渡邊・長澤,2007;黄,2009;大久保・深川・安達,2009;中村・園田,2011;川瀬・干川,2014)が、その多くは専門家による指導である。作文に対する配慮や指導を必要とする児童にとって身近な存在は担任であり、早期発見の点からも担任の教師が児童の作文を評価し、適切な指導や配慮につながるものが求められる。しかし、作文の評価にあたっては、何をどう評価していいか明確な基準がなく(梶井,2002)、多くの教員が作文評価に対して困難感を抱いている(国立国語研究所,1978)。読後感など総合的な印象で作文全体を評価する総合評価は、どのような評価観点・項目から作文を評価していいのか曖昧な点があるため、分析的な評価が重要であり(平・江上,1992)、作文評価の妥当性・信頼性を高めるためには、評価の基準(項目)を明確にすること、評価の経験の積み重ねを多く持つことの2点を梶井(2002)は指摘している。また、大石(2007)は書くことにつまずきのある児童を見立てる上では、書く過程のどこでつまずいているのかアセスメントすることの重要性を述べている。すなわち、作文のように多くのプロセスや認知活動を経て産出される文章の評価を行う際には、単文字、単語、文、複数の文が連なる一節と書きに含まれるレベルを分けて行うことが望ましいと述べている。しかし、文字・単語・文・文章といった視点で具体的な評価項目を設け、書きにつまずきのある児童や通常学級児童の作文を収集し、整理した研究は少ない。

そこで本研究は、作文が産出される過程別に基準を明確にした評価項目に基づき、作文量や作文における誤りの質といった点から、書きにつまずきのある児童の作文の傾向を把握することを目的とする。書きにつまずきのある児童の作文傾向を把握することは、担任の教師が児童の作文を評価する際の視点を明確にし、特異な誤りに対する気づきの力を高め、早期に支援指導に繋げることに寄与すると考える。

## 2. 方法

### 2.1 対象

東京都A市の公立小学校16校を対象に児童を選定した。A市の公立小学校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、学習につまずきのある児童が補習指導を受けるクラスである。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)、担任、コーディネーターらに読み・書き・算数のつまずきの中から書きのつまずきが主なつまずきであると判断された小学校2年生～6年生までの児童52名(2年生9名、3年生10名、4年生16名、5年生10名、6年生7名)を対象とした(以下RR児童)。

1年生は検査実施時にまだ作文の指導が行われていない可能性があるため、対象は2年生以上とした。

### 2.2 作文課題

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

原稿用紙と7つのテーマが書かれたテーマ選択用紙を配布した。RRTがテーマを読み上げ、その後テーマを選択させた。選択したテーマに○印をつけさせ、原稿用紙の1行目にテーマを記入させた。その後は、本人の力だけで書くように指示し、内容に関する質問には「思った通りでいいで

すよ」と一貫して答えた。制限時間は30分間とした。制限時間前でも本人から終了の意思表示があった際にはそこで終了とした。ただし、書いた作文が原稿用紙の半分以下であった場合には、RRTがもっと他に書くことはないかと促しを行い、書いた文章が原稿用紙半分以上になるようにした。促しを行った箇所をRRTが記録し、促しを行った以降の作文は今回の分析の対象外とした。

## 2.4 実施期間

2016年5月～7月の期間に実施した。

## 2.5 評価方法

児童が実施した作文を各学校から回収し、作文

評価に熟達した臨床心理士2名が岡田(2013)の作成した19の評価項目に沿って児童の作文を評価した。評価項目及び項目の解説については表1.に示す。これらの項目を採用した理由は、作文産出のプロセス別に評価項目が設定されていること、基準が明確になっていることの2点から採用した。

作文の評価にあたっては、評価基準に沿って書き誤りの個数をカウントした後、書き誤り率を算出した。文字レベルに該当する書き誤りは書き誤った文字数を分子、児童が書いた総文字数を分母として書き誤り率を算出した。単語レベルに該当する書き誤りは文節数を分母とし、文レベルに該当する書き誤りは文の数を分母とした。評価項目3,8,9は漢字に関わる項目であり、既習漢字

表1. 評価項目及び項目の解説

レベル	番号	評価項目	項目の解説
文字	1	異なる音の文字をあてている。	異なる音の文字をあてている。 (例) れんぞく→ねんぞく、ザリガニ→ザニガニ
	2	形状の誤りがある	文字の構成要素の不足、添加、反転がある。実際には存在しない文字が対象となる。
	3	形状の誤りがある(漢字)	漢字の構成要素の不足、添加、反転がある。実際にはない漢字が対象となる。
	4	文字の順序の誤り	単語に含まれる文字の順序が入れ替って表記されている。
	5	文字が抜けている	単語に含まれる文字が抜けて表記されている。
単語	6	カタカナ単語表記に誤りがある	カタカナで表記する単語が、ひらがな表記またはカタカナとひらがなが混ざった表記になっている。
	7	その他の誤り	1～6の項目にあてはまらない誤り
	8	漢字を含む単語の表記に誤りがある	同音異字や異なった音の漢字で表記している。または送り仮名に誤りがある。
	9	既習漢字をひらがなで書いている	在籍学年の1学年下の学年で学習している漢字をひらがな表記している。
文	10	必要な単語の欠落がある	前後の文章を読んでも、何について述べているのか理解することが難しく、情報を伝えるために必要な語が抜けている
	11	語の重複がある	一文内で、同じ意味を持つ語、同じ語が繰り返し使用されている。
	12	文章の書き出しと終わりがつながっていない文がある	文の中で語が変わっている。また、文の始めと文の終わりで組みになって使用される言葉の抜けや誤りがある。
	13	助詞の誤用がある	助詞の不足、添加、誤った使い方をしている。 「は」を「わ」と書いている。
	14	時制の誤った文章がある	過去の話を現在形で表記するなど、時制に誤りがある
	15	句読点に誤りがある	句点と読点が入れ替わっている。文末に句点を打っていない。
文章	16	テーマと異なる内容の作文	選択したテーマと異なる内容の作文を書いている。
	17	感情の表現がなく、事実の羅列のみになっている	自分の感情について述べた文章が一文も見られない。
	18	接続詞の使用に誤りがある	文と文を繋げるために適切な接続詞が使用されていない。
	19	指示語の指す言葉がわからない	指示語が何を示しているかわからない。

は全て漢字で書けることを基準としたため、これらに該当する書き誤りは「児童が書いた漢字数+ひらがなで書いている既習漢字数」を分母とした。既習漢字とは、児童が在籍している学年より1学年下までに学習する配当漢字とした。項目16、17は該当しない=0、該当する=1と評価し、18、19は書き誤った個数をカウントした。これらは、書く量が多ければ多いほど書き誤りが発生する可能性が高くなると考えられるため、単純に書き誤りの数をカウントするだけでなく、割合を算出することとした。なお、項目7その他の誤りは、今回の分析からは除外した。

## 2.6 分析方法

RR 児童と通常学級児童が取り組んだ作文の作文量と書き誤り率について比較を行った。通常学級児童の作文は本調査と同様の手続きによって実施・評価した岡田(2013)の調査データを用いた。

まず、児童が書いた文字数、文節数、文の数について平均値と標準偏差を算出し、対応のないt検定を行い、作文量について通常群とRR群の比較を行った。次に、評価項目1～19(7を除く)については、算出した書き誤り率が岡田(2013)の基準値を超えた児童数を計測し、通常群とRR

群について $\chi^2$ 検定による分析を行った。なお、通常学級児童数は313名(2年生73名、3年生56名、4年生50名、5年生76名、6年生58名)であった。

## 3. 結果

### 3.1 作文量

通常群とRR群の作文における文字数・文節数・文の数の平均と標準偏差、t検定の結果を以下に示す。

t検定の結果から、2年生では、文字数と文節数と文の数において通常群とRR群の間に1%水準で有意差が見られた。3年生では、文字数と文節数において通常学級群とRR群の間に5%水準で有意差が見られた。文の数においては有意な差は見られなかった。4年生では文字数・文節数・文の数において有意な差は見られなかったが、RR群の作文量が通常群を上回っていた。5年生では文字数と文節数において通常群とRR群の間に5%水準で有意差が見られた。文の数において有意な差は見られなかった。6年生では文字数・文節数・文の数において有意な差は見られなかった。全体(2年生～6年生)では、文字数と文節数

表2. 通常学級児童及びRR 児童における作文量とt 検定の結果

学年	N		文字数			文節数			文の数		
			平均値	標準偏差		平均値	標準偏差		平均値	標準偏差	
2年	73	通常	207.45	91.01		45.07	20.45		7.25	3.65	
		RR	83.00	50.31	**	17.44	11.01	**	3.56	2.60	**
		t値		4.01			3.97			2.94	
3年	56	通常	283.27	112.32		63.00	27.55		9.91	5.09	
		RR	186.60	148.85	*	41.90	35.97	*	6.70	5.42	n.s.
		t値		2.38			2.13			1.82	
4年	50	通常	216.54	93.70		48.92	21.08		7.80	3.00	
		RR	255.81	147.59	n.s.	57.38	36.08	n.s.	9.38	6.73	n.s.
		t値		-1.00			-0.89			-0.91	
5年	76	通常	378.32	240.60		87.75	57.17		12.63	9.29	
		RR	218.20	144.15	*	46.20	28.84	*	8.00	7.85	n.s.
		t値		2.05			2.25			1.51	
6年	58	通常	336.86	141.35		78.84	29.48		9.72	3.37	
		RR	287.00	136.67	n.s.	68.00	31.86	n.s.	7.57	2.99	n.s.
		t値		0.88			0.91			1.47	
合計	313	通常合計	287.94	166.885		65.51	39.257		9.58	6.036	
		RR合計	209.56	144.971	**	46.77	33.912	**	7.35	5.957	*
		t値		3.19			3.24			2.47	

\* p<.05, \*\* p<.01

において1%水準で有意差が見られ、文の数においては5%水準で有意差が見られた。有意差が見られた箇所については、平均値を参照すると、すべての箇所についてRR群が通常群に比べて作文量が有意に少ないと解釈できる。

### 3.2 書き誤り

通常群とRR群における基準値を超える書き誤りの発生率を表3.に示す。

基準値を超える書き誤りをした児童数の割合について、通常群とRR群で $\chi^2$ 検定による比較を行ったところ、表4.に示す結果が得られた。表中の数値は $\chi^2$ 値を表し、1%水準で有意差が見られた箇所には\*\*を記し、5%水準で有意差が見られた箇所には\*を記した。無印は有意差が見られなかった箇所である。自由度は全て1である。表3.と検定結果を合わせて見ると、有意差が見られた全ての項目においてRR群の方が基準値を超える書き誤りをした児童数の割合が有意に高いと解釈する事ができる。

項目ごとに両群の差について見ると、大きな傾向として①2,3,4年生では有意差が見られたものの5,6年生では有意差が見られない(1.異なる音の文字をあてている、5.文字が抜けている、

10.必要な単語が抜けている、17.感情の表現がなく、事実の羅列のみになっている)、②2,3,4年生では有意差が見られないものの5,6年生では有意差が見られる(12.文の書き出しと終わりが繋がっていない文がある)、③学年に関係なく有意差が見られる、(2.形状の誤りがある、6.カタカナ単語表記に誤りがある、9.既習漢字をひらがなで書いている、13.助詞の誤用がある)④学年に関係なく有意差が見られない(4.文字の順序の誤り、8.漢字を含む単語の表記に誤りがある、11.語の重複がある、14.時制の誤った文がある、15.句読点に誤りがある、16.テーマと異なる内容の作文、18.接続詞の使用に誤りがある、19.指示語の指す言葉がわからない)の4つのカテゴリーに大別される。各項目を分類した一覧を表5.に示す。

## 4. 考察

### 4.1 作文量に関する考察

通常学級児童とRR児童が書いた作文量を比較したところ、4年生と6年生では有意な差が認められなかったが、2年生、3年生、5年生、また

表3. 通常学級児童及びRR児童における基準値を超える書き誤りをした児童数の割合

	N	学年	異なる音の文字	形状の誤り	形状の誤り(漢字)	文字の順序の誤り	文字が抜けている	カタカナ	漢字単語の誤り	漢字ひらがな表記	単語の欠落	語の重複	書き出しと終わり	助詞の誤用	時制の誤り	句読点の誤り	テーマと異なる	感情表現	接続詞の誤り	指示語の誤り
通常学級児童	73	2年	11.0%	11.0%	1.4%	2.7%	11.0%	11.0%	4.1%	11.0%	11.0%	11.0%	12.3%	9.6%	2.7%	11.0%	1.4%	2.7%	8.2%	1.4%
	56	3年	10.7%	10.7%	10.7%	10.7%	10.7%	10.7%	10.7%	10.7%	10.7%	14.3%	10.7%	3.6%	10.7%	1.8%	0.0%	10.7%	1.8%	
	50	4年	10.0%	10.0%	8.0%	8.0%	10.0%	2.0%	10.0%	8.0%	6.0%	10.0%	14.0%	6.0%	10.0%	4.0%	4.0%	4.0%	6.0%	2.0%
	76	5年	9.2%	13.2%	10.5%	10.5%	10.5%	1.3%	10.5%	10.5%	10.5%	14.5%	9.2%	7.9%	10.5%	7.9%	2.6%	11.8%	6.6%	
	58	6年	1.7%	10.3%	17.2%	19.0%	6.9%	0.0%	10.3%	10.3%	10.3%	10.3%	10.3%	10.3%	8.6%	3.4%	1.7%	3.4%	6.9%	1.7%
313	合計	8.6%	11.2%	9.3%	9.9%	9.9%	5.1%	8.9%	10.2%	9.9%	10.5%	13.1%	9.3%	6.4%	8.3%	3.5%	2.6%	8.9%	2.9%	
RR児童	9	2年	55.6%	100.0%	11.1%	11.1%	44.4%	55.6%	0.0%	44.4%	44.4%	11.1%	22.2%	33.3%	0.0%	22.2%	0.0%	22.2%	0.0%	0.0%
	10	3年	60.0%	60.0%	30.0%	10.0%	80.0%	50.0%	20.0%	50.0%	50.0%	10.0%	20.0%	50.0%	0.0%	30.0%	0.0%	10.0%	10.0%	0.0%
	16	4年	56.3%	43.8%	37.5%	12.5%	43.8%	25.0%	18.8%	25.0%	31.3%	6.3%	18.8%	25.0%	0.0%	6.3%	6.3%	18.8%	6.3%	
	10	5年	30.0%	80.0%	30.0%	0.0%	20.0%	40.0%	20.0%	70.0%	10.0%	20.0%	50.0%	60.0%	0.0%	20.0%	10.0%	20.0%	0.0%	0.0%
	7	6年	14.3%	57.1%	28.6%	0.0%	28.6%	28.6%	14.3%	71.4%	42.9%	28.6%	42.9%	57.1%	14.3%	14.3%	14.3%	14.3%	14.3%	0.0%
52	合計	46.2%	65.4%	28.8%	7.7%	44.2%	38.5%	15.4%	48.1%	34.6%	13.5%	28.8%	42.3%	1.9%	17.3%	5.8%	13.5%	9.6%	1.9%	

表4. 基準値を超える書き誤りをした児童数の割合の比較

学年	異なる音の文字	形状の誤り	形状の誤り(漢字)	文字の順序の誤り	文字が抜けている	カタカナ	漢字単語の誤り	漢字ひらがな表記	単語の欠落	語の重複	書き出しと終わり	助詞の誤用	時制の誤り	句読点の誤り	テーマと異なる	感情表現	接続詞の誤り	指示語の誤り
2年	11.95 **	38.65 **	3.20	0.51	7.19 **	11.94 **	0.38	7.19 **	7.19 **	0.00	0.68	4.22 *	0.25	0.95	0.13	6.55 **	0.80	0.13
3年	13.86 **	13.86 **	2.68	0.01	24.37 **	9.43 **	0.69	9.43 **	9.43 **	0.01	0.22	9.43 **	0.37	2.68	0.18	5.69 **	0.01	0.18
4年	15.51 **	9.28 **	8.21 **	0.30	9.28 **	9.16 **	0.87	2.32	5.56 *	0.00	0.87	1.06	1.01	0.21	0.14	0.14	2.38	0.75
5年	3.72	23.86 **	3.00	1.16	0.77	24.15 **	0.77	21.71 **	0.00	0.77	7.37 **	17.77 **	0.85	0.77	0.05	6.01 *	1.32	0.70
6年	3.31	10.51 **	0.53	1.60	3.50	17.10 **	0.10	16.58 **	5.54 *	1.92	5.54 *	10.51 **	0.24	1.67	3.31	1.67	0.48	0.12
合計	52.25 **	85.46 **	16.13 **	0.25	41.68 **	55.79 **	2.08	47.00 **	22.44 **	0.61	9.50 **	35.16 **	1.32	3.09	0.62	13.46 **	0.02	0.15

\*p<0.05, \*\*p<0.01

表5. 評価項目分類

傾向	評価項目				
学年が上がると通常-RRの有意差がなくなる	異なる音の文字をあてる	文字が抜けている	単語の欠落	感情表現	
学年が上がると通常-RRの有意差が出現する	書き出しと終わりが繋がっていない文がある				
学年に関わらず通常-RRの有意差がある	形状の誤りがある	カタカナ単語に誤りがある	漢字のひらがな表記	助詞の誤用	
学年に関わらず通常-RRの有意差がない	文字の順序の誤り	漢字単語の誤り	語の重複	時制の誤り	
	句読点の誤り	テーマと異なる	接続詞の誤り	指示語の誤り	

全体の比較では、RR 児童が書いた作文量が有意に少ない事が確認された。書くことにつまずきのある児童が作文を少ししか書かない背景には、Johnson&Myklebust(1967) が指摘しているように、何をどう書いていいかわからないことや、作文に取り組むことに対し拒否を示し、書こうとしないことが要因として考えられる。この2点に加え、菅佐原・山本(2009)はLDのある児童が長い文章を書くことが難しい要因の一つとして書字の遅さをあげている。文字の形状や綴りを思い出すことに周りの児童よりも努力を要したり、スムーズに運筆を行うことが難しかったりする結果、書くことに時間がかかり、所定の時間内に書き終わらないためである。つまり、作文を書くスキル(書けない)、作文を書く意欲(書かない)、作文を書く速さ(書き終わらない)といった3つの要因が作文量に影響を及ぼしていると考えられる。書くことの遅さについては、今回の調査においては30分の実施時間を設けたことや時間制限のため書き終わらなかった児童の報告がなかったことを考えると、書字の遅さから時間内に書き終わることができず、結果として作文量が少なくなったとは考えにくい。ただし、書字の遅さがあり、文字を書くことに多くの負担を感じる児童が、二次的に書く量を少なくしたことは可能性として考えられる。今回の調査データからはいずれの要因が作文量に影響しているかこれ以上の詳細な分析はできない。

学校教育では、作文や感想文を書く際に求められる力は自分の考えを表現する力である。作文量が通常学級児童に比べて少ないことから、書きにつまずきのある児童は自分の考えを十分に表現できていない可能性が考えられる。そのため、作文量を少なくしている要因に対して、何らかの指導や配慮が必要と考えられる。

何をどう書いていいかわからないことに対する指導の工夫として「いつ」「どこで」「誰が」などの質問形式にしたアウトラインメモに基づくことで、順序だった作文を構成できることが報告されている(中村・園田,2011)。布本・青木・荒川(2007)は、広汎性発達障害の児童に、写真を見る、会話をやる、作文メモの作成、並び替え、作文を書くといった5段階のプロセスに沿った指導を行っている。これらのように、いわば作文の設計図やプロセスを示し、それに沿って書く指導は特に構造をイメージすることが難しいASD傾向のある児童にとって有効であろう。

また、Hayes(2000)の文章産出モデル(図1.)も支援の手がかりになるかもしれない。Hayes(2000)は、作文を個人と環境の相互作用によって産出されるものと位置付けている。そのため、作文に取り組む児童に対するアプローチと作文課題や取り組む環境に対するアプローチの両面から指導や配慮を行うことが可能と考えられる。環境に対するアプローチとしては、読み手の存在を意識させることで文章の質が高まる

こと(大浦・安永,2007)や、ペアになり、書き手と読み手の立場を交換しながら意見を言い合い作文に取り組むことで質が向上すること(池田,1999; Karegianes,Pascarella&Pflaum,1980)、手書きやキーボード入力などの筆記媒体を児童の特性に合わせる配慮(Handley-More,Deitz,Billingsley&Coggins,2003)を行い、書字への負担を減らし、表現内容そのものに専念して考える(MacArthur&Graham,1987)などの先行研究が学校場面でも実践しやすい取り組みとしてあげられる。一方で児童に対する支援としては、テーマに関する知識を作文に取り組む前に喚起させることで作文産出量が増加した指導(平山,1993)、長期記憶として有する知識の中から情報を取捨選択して構造化する事が作文の質を高めた指導(岸・綿井,1997)、ピアレビューを用いて作文の推敲を行う指導(深谷, 2009)などがあげられる。つまり、学校教育で頻繁に行われる行事作文などでは、例えば「遠足の思い出」と漠然としたテーマで作文課題に取り組ませるよりも、「学校で留守番して

いた校長先生に、遠足の思い出を教えよう」のように読み手を意識させたり、作文に取り組む前に写真等で記憶の想起を促したり、グループで1枚の作文を書いたり、児童の状態に応じて手書きに変えてキーボード入力等を行ったり、作文を書いた後に互いの作文の読み合いをして、自分の作文を修正したりするなどの指導や配慮が、児童が自分の考えを表現することを支える取り組みとして考えられる。

作文に対して拒否的な姿勢を示し、作文を書かない児童に対しても上記に挙げたように、作文課題をどのように設定するかが児童の動機付けに大きな影響を与える(Siegler,1995)ことが知られている。作文を書く意欲に対しての指導実践報告としては、複数人が数行ずつ文章を書き加えるリレー作文を行うことで、作文に対する苦手意識が減り、文章産出量に増加が見られること(小野田,2012)や、互いの作文を読みあうことで、書くことに対する動機付けが促進される(中嶋・小松川,2006)などの取り組みが報告されている。課

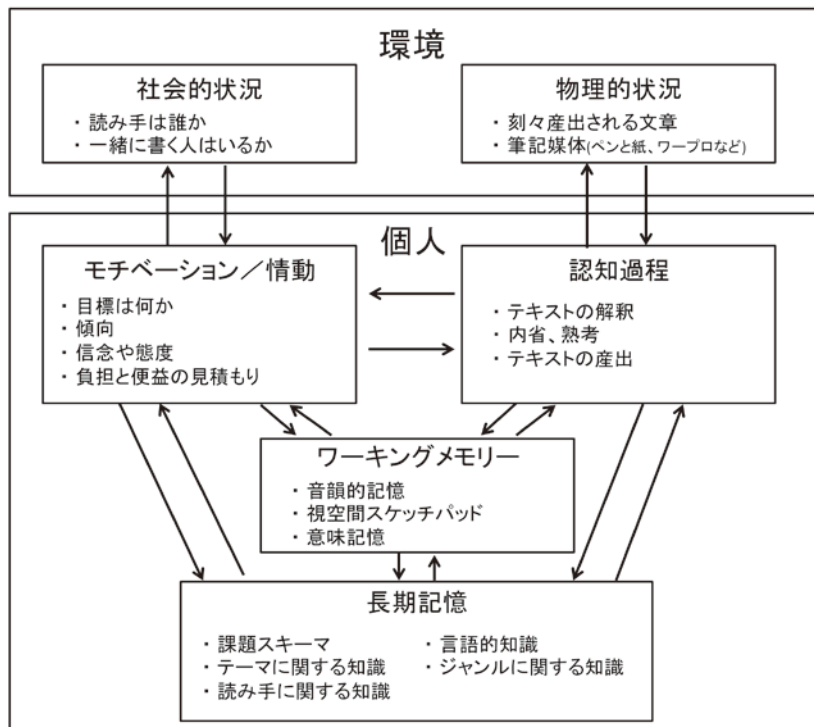


図1. 文書産出モデル(Hayes,2000)

題そのものよりも学級の雰囲気などの環境から大きな影響を受けること (Anderman&Maehr,1994) や、作文活動を支える学級風土の形成が重要である (Bruning&Horn,2000) との指摘もなされている。

## 4.2 作文における書き誤り

評価項目ごとに通常群とRR群で基準値を超える書き誤りの発生率について $\chi^2$ 検定を行ったところ、①学年が上がると通常-RRの差がなくなる、②学年が上がると通常-RRの差が出現する、③学年に関わらず通常-RR間に有意差がある、④学年に関わらず通常-RR間に有意差がないといった4つの傾向が見られた(表6.)。各傾向について考察を行う。

### ①学年が上がると通常-RRの有意差がなくなる

「異なる音の文字をあてている」「文字が抜けている」「必要な単語の欠落がある」「感情の表現がなく、事実の羅列のみになっている」が該当する。書きにつまずきのある児童でも、高学年になるに従い、これらの項目に関する誤りは作文において

減っていく傾向にあると考えられる。ただし、低学年、中学年では通常学級群との差が認められるため、教師が早期に気づき、早期に対応することが必要と考えられる。

### ②学年が上がると通常-RRの差が出現する

「文章の書き出しと終わりがつながない文がある」が該当する。表7.に示した両群の誤りの発生率(誤りが1つでも見られた児童の割合)を見ると、全体的な傾向として、通常学級児童では誤りの発生率が下がっていくのに対し、RR群は大きく変わらないことがうかがえる。つまり、「文章の書き出しと終わりがつながない文がある」誤りは、両群において低学年から発生しているが、学年が上がると通常学級児童はこの誤りが減っていくのに対し、書きにつまずきのある児童は、変わらずこの誤りをし続けていると考えられる。

### ③学年に関わらず通常-RR間に有意差がある

「形状の誤りがある」「カタカナ単語表記に誤りがある」「既習漢字をひらがなで書いている」「助詞の誤用がある」が該当する。書きにつまずきのある児童が、継続的に抱えている課題と考えられ

表6. 評価項目の分類(改)

	文字	単語	文	文章
学年が上がると通常-RRの差がなくなる	異なる音の文字をあてる	文字が抜けている	単語の欠落	感情表現
学年が上がると通常-RRの差が出現する			書き出しと終わりが繋がっていない文がある	
学年に関わらず通常-RRの差がある	形状の誤りがある	カタカナ単語に誤りがある 漢字のひらがな表記	助詞の誤用	
学年に関わらず通常-RRの差がない			時制の誤り	テーマと異なる内容 接続詞の誤用 指示語の誤用
		文字の順序の誤り 漢字単語の誤り	語の重複 句読点の誤り	書きにつまずきがある児童も通常学級児童にも発生する誤り

表7. 「書き出しと終わりが繋がっていない文がある」誤りの発生率

	2年	3年	4年	5年	6年	合計
通常学級児童	28.8%	41.1%	20.0%	25.0%	13.8%	25.9%
RR児童	22.2%	50.0%	56.3%	60.0%	42.9%	48.1%



る。北・稲垣 (2012) は、書きにつまずきがある児童について、LD のある児童に限らず、書字・表記・文法・作文の4つのレベルにおいてそれぞれ特徴的な誤りがあると述べている。書字レベルの典型例としては、読みにくい字を書く、筆順の誤りをあげている。これらの背景要因として、書こうとしている文字の形状を記憶することや書こうとしたイメージの通りに手を運動させること、正しく動いているかモニタリングすることや、目と手の協応があげられている。これらは「形状の誤りがある」の背景要因としても一致すると考えられる。

表記レベルの典型的な誤り例としては、特殊音節の書き間違いや単語内の文字の入れ替わりがあげられている。これらの背景として、文字と音の対応について未習得であることを影響因としてあげている。日本語には、ひらがな・カタカナ・漢字と3種類の文字表記があり、ひらがな・カタカナと漢字の文字列-音韻列の変換規則の一貫性は異なる。Uno, Wydell, Haruhara, Kaneko & Shinya (2009) によると、文字表記別による書き障害の出現頻度はひらがな1.6%、カタカナ3.8%、漢字6.1%と報告されている。すなわち、文字と音対

応についてひらがなよりもカタカナ、カタカナよりも漢字の方が習得困難と考えられる。カタカナや漢字を表記レベルで評価している「カタカナ単語表記に誤りがある」「既習漢字をひらがなで書いている」は、北・稲垣 (2012) があげた特殊音節の書き間違いや、単語内の文字の入れ替え同様、書きにつまずきがある児童の特徴としてあげられる。

文法レベルの典型的な誤り例としては、適切に助詞が使用できないことがあげられている。これは、「助詞の誤用」と一致する。

これを通して考えると、学年に関わらず通常-RR間に有意差があるカテゴリーに含まれる4つの評価項目は、LD等発達障害があり、書きにつまずきがある児童の例として北・稲垣 (2012) があげていると特徴と一致するか、非常に近い要因によって生じている誤りと考えることができる。ただし、これらの誤りを示す児童がLDや書き障害と同義であるわけではない。これらの誤りを繰り返す児童の背景には、繰り返しの指導では効果が出にくく、音韻や視覚などの認知能力面に対する指導が求められる可能性が大きい。早期に発見し、専門家による詳細な評価や指導が求めら

表8. 学年に関わらず通常-RR間に有意差がないカテゴリーに含まれる項目の誤りの発生率

		2年	3年	4年	5年	6年	合計
形状の誤り(漢字)	通常学級児童	1.4%	10.7%	8.0%	31.6%	17.2%	14.4%
	RR児童	11.1%	30.0%	37.5%	30.0%	28.6%	28.8%
文字の 順序の誤り	通常学級児童	1.4%	10.7%	8.0%	31.6%	19.0%	14.7%
	RR児童	11.1%	10.0%	12.5%	0.0%	14.3%	9.6%
漢字単語の誤り	通常学級児童	4.1%	21.4%	32.0%	23.7%	27.6%	20.8%
	RR児童	0.0%	20.0%	43.8%	30.0%	14.3%	25.0%
語の重複	通常学級児童	13.7%	25.0%	26.0%	23.7%	20.7%	21.4%
	RR児童	11.1%	40.0%	43.8%	20.0%	28.6%	30.8%
時制の誤り	通常学級児童	2.7%	3.6%	6.0%	7.9%	8.6%	5.8%
	RR児童	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	14.3%	1.9%
句読点の 誤り	通常学級児童	12.3%	23.2%	22.0%	18.4%	3.4%	15.7%
	RR児童	22.2%	40.0%	25.0%	20.0%	14.3%	25.0%
テーマと異なる	通常学級児童	1.4%	1.8%	4.0%	7.9%	1.7%	3.5%
	RR児童	0.0%	0.0%	6.3%	10.0%	14.3%	5.8%
接続詞の 誤り	通常学級児童	8.2%	10.7%	6.0%	11.8%	6.9%	8.9%
	RR児童	0.0%	10.0%	18.8%	0.0%	14.3%	9.6%
指示語の 誤り	通常学級児童	1.4%	1.8%	12.0%	6.6%	1.7%	4.5%
	RR児童	0.0%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%	1.9%

れる。ただし、これらの誤りを示す児童がLDや書き障害と同義でないことには留意する必要がある。

#### ④学年に関わらず通常－RR間に有意差がない

「形状の誤りがある(漢字)」「文字の順序の誤り」「漢字を含む単語の表記に誤りがある」「語の重複がある」「時制の誤った文章がある」「句読点に誤りがある」「テーマと異なる内容の作文」「接続詞の使用に誤りがある」「指示語の指す言葉がわからない」が該当する。表8.に示した両群の誤りの発生率(誤りが1つでも見られた児童の割合)を見ると、全体的に発生率が10%未満である「時制の誤り」「テーマと異なる内容の作文」「接続詞の使用に誤りがある」「指示語の指す言葉がわからない」については、通常学級児童においても、書きにつまずきのある児童においても該当する誤りの発生率が低い傾向があることがわかる。一方で、「形状の誤りがある(漢字)」「文字の順序の誤り」「漢字を含む単語の表記に誤りがある」「語の重複がある」「句読点に誤りがある」については、通常学級児童においても、書きにつまずきがある児童においても該当する誤りが同程度に発生していると考えられる。

### 4.3 課題と展望

作文は日常的な学習活動ゆえに、書く量が少ない児童、特異的な誤りをする児童はその背後に様々な課題を抱えているかもしれない。本稿は書きにつまずきのある児童の作文量と誤りの特徴について整理することを試みた。本研究の限界として、データ数の少なさはあげられる。4年生の通常－RRの比較においてRR児童の方が作文量が多い結果となったことは少数データによるものと考えるのが妥当である。

吉田・都築(2015)は、行動面や対人関係面における困難ではなく、学習面に特異的な困難があるLDをはじめとする児童に対する気づきや学習指導、配慮の提供は未だ専門家の領域にとどまり、教育現場に十分浸透しているとは言い難い状況であることを指摘し、努力の甲斐なく自信をなくし

ていくLD等発達障害のある児童の困難さに教師が気づくことの重要性を訴えている。今回、書きにつまずきのある児童の作文を通常学級児童の作文と比較し、その傾向について検討を行った。日常的に取り組む作文課題に取り組む様子やその成果物に対し、今回の検討事項を視点として持って観察や評価を行うことが、教師の気づきを高めていき、適切な指導や配慮につながることを切に願う。

#### 【文献】

- Anderman,E.M.,&Maehr,M.L.(1994):Motivation and schooling in the middle grades.Review of Educational Research, 64, 287-309.
- Cohen,M.,&Riel,M.(1989):The Effect of Distant Audience on Student's Writing.American Educational Research Journal, 26(2), 155-171.
- 深谷優子(2009)読解及び作文スキルを向上させるピアレビューを用いた共同推敲.東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57(2), 121-132.
- 平山祐一郎(1993):連想法を取り入れた作文指導法の効果に関する研究.教育心理学研究, 41, 399-406.
- 服部美佳子,上野一彦(2002):通常学級に在籍する学習困難を示す児童の学力の特性と教育的対応.LD研究, 11(3), 280-292.
- Handley-More,D.,Deitz,J.,Billingsley,F.F.&Coggins,T,E.(2003):Facilitating written work using computer word processing and word prediction. The American Journal of Occupational Therapy, 57(2), 139-151.
- 池田玲子(1999):日本語作文におけるピア・レスポンスの効果 中級学習者の場合.言語文化と日本語教育, 17, 36-47.
- Karegianes,M.L.,Pascarella,E.T&Pflaum,S.W.(1980):The Effects of Peer Editing on the Writing Proficiency of Low-Achieving Tenth Grade Students. The Journal of Educational Research, 73(4), 203-207.
- 岸学,綿井雅康(1997):手続き的知識の説明文

- を書く技能の様相について, 日本教育工学雑誌, 21 (2), 119-128.
- 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, 23 (3), 292-306.
- 梶井芳明 (2002): 児童の作文評価をめぐる諸問題. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 51, 35-44.
- 北 洋輔, 稲垣真澄 (2013): 「読み書きの苦手な子」の実情と理解. 教育と医学, 61 (5), 368-379.
- 松本 隆 (1999): 自律的な推敲能力の育成に向けた文章表現の指導. カナダ・アメリカ大学連合日本研究センター紀要, 22, 25-60.
- 文部科学省 (2016): 中央教育審議会答申 (平成28年12月11日) 「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」.
- MacArthur, C.A., & Graham, S. (1987): Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. The Journal of Special Education, 21 (3), 22-42.
- 中嶋輝明, 小松川浩 (2006): 文章産出活動への動機づけ促進をめざした講義型授業におけるweb-based peer review の導入モデル. リメディアル教育研究, 1 (1), 104-109.
- 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. 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 27, 129-134.
- 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.
- 大浦理恵子, 安永悟 (2007): 読み手を特定することが文章産出に及ぼす効果. 久留米大学心理学研究, 6, 11-20.
- 小野田亮介 (2012): 初等教育において習慣化可能な作文課題及び実施方法の検討. 教育心理学研究, 60, 402-415.
- 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, 60 (1), 179-189.
- 菅佐原洋, 山本淳一 (2009): 学習障害児における読み・書きの困難と脳機能-介入効果と可塑性の観点から-. 社会学研究科紀要, 67, 81-98.
- 杉本 卓 (1987): 文章を書く過程. 教科理解の認知心理学, 1章, pp1-48.
- Siegler (1995): How Does Change Occur: A Microgenetic Study of Number Conservation. Cognitive Psychology, 28 (3), 225-273.
- Uno, A., Wydel, T.N., Haruhara, N., Kaneko, M., Shinya, N. (2009): Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary-school children: normal readers versus poor readers (dyslexics). Reading and Writing, 22, 755-789.
- 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.
- 吉田優英, 都築繁幸 (2015): ディスレクシア症状がある子どもの診断に関する一考察. 障害者教育・福祉学研究, 11, 89-95.

## Examining the writing process in pupils with writing difficulties – comparisons of writing volume and errors

OGASAWARA Satoshi

### Abstract

Comparative study was conducted between regular class children and those with writing difficulty (both 2nd to 6th graders) on the amount of writing and composition errors. As for the amount of writing, as a result of comparison in the number of characters, clauses, and sentences, children with writing difficulty wrote significantly less than regular class children. I discussed how to teach or consider lack of skills or motivation to write compositions. As for errors in composition, evaluation items were set for each character, word, sentence, and paragraph. And the proportion of children who made errors exceeding the reference value for each was compared. As a result, each evaluation item was roughly classified into 4 categories, “no significant difference with the upward grade move”, “a significant difference with the upward grade move”, “a significant difference regardless of the grade”, “no significant difference regardless of the grade”. This research is expected to clarify the evaluation point of view when the homeroom teachers evaluate the composition, to enhance the awareness of the unique errors, and to lead to appropriate guidance and consideration at an early stage.

---

**Key words:** writing difficulty, composition, writing volume, errors in composition

---