

【資料】

書きの学習に関するアセスメントテストの 作成を見据えた予備的研究

岡田真美子

〈要旨〉新学習指導要領では、通常学級に発達障害などの障害を持つ児童が在籍することを前提とし、指導の工夫を行うことや、つまずきを早期に捉え、指導の配慮を行うことが求められている。しかし、その実現には、教師が児童のつまずきの状態を捉えられるアセスメントツールの作成が望まれる。こうしたツールの作成を見据え、書きに焦点を当てた、文字、単語、文、文章の4段階に関する課題を作成し、アセスメントテスト作成に当たっての課題を検証した。通常学級児童と学習につまずきのある児童の2群に実施したところ、書きのアセスメントの実現には、文字、単語の段階に関する課題のみではなく、文、文章段階の課題の設定も必要であることが示唆された。また、先行事例研究から、対象児の特性による誤り分析の必要性や、事例研究の必要性、課題設定の見直しなど、アセスメントテストの実現には、さらなる検証の積み重ねが必要であることが把握された。

キーワード：限局性学習症 (LD)、書き困難、アセスメント

1. はじめに

2017年3月文部科学省より、平成32年度より施行される新学習指導要領が公示された。今回の改訂では、新たに子どもたちの発達の支援に関する方針が挙げられており、「一人一人の発達や成長をつなぐ視点で資質・能力を育成し、学習内容を確実に身につける観点から、個に応じた指導を一層重視する必要がある」と示されている（文部科学省、2016）。また、通常学級においては、「発達障害などの障害を持つ児童が在籍していることを前提とし指導の工夫をすること」、小学校では、「低学年において一人一人のつまずきを早期に捉え指導の配慮を行うこと」、等が求められることとして示されている。これからの学校教育では、子どものつまずきを早期に発見し、それに応じた個別の支援や学級内での支援の工夫が求められるようになっている。そのためには、子どもが学校

教育の中でどこにつまずいているのか早期に発見し、そのつまずきに合わせた個別の支援や授業の工夫、配慮を検討しなければならないのである。

文科省による「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」によると、知的発達の遅れは無いものの、学習面につまずきを持つ児童生徒は4.5%の割合で通常学級に在籍していると推測されている（文部科学省、2012）。通常学級に在籍する学習につまずきのある児童は、LDだけではなく、注意欠陥・多動性症候群や自閉症スペクトラムなどが要因の場合があり、また、これらが合併しているケースもある。しかし実際の学校現場では、教師が子どもを見て学習につまずきがあると感じる時、その児童に必ずしも診断があるわけではない。さらに、診断があったとしても、その状態が学習にどう影響しているのかは不明であり、その子どもが学習のどこにつ

まずいっているのかを判断する材料にはならない。

これらのことから、子どものつまずきを早期に発見し、学級内において個に応じた支援や工夫が求められている状況の中で、通常学級に在籍するつまずきのある児童が、どのような学習でつまずいているのか、教師が把握できることが求められる。

近年、学校現場でも実施可能な学習のつまずきに対するアセスメントが開発されている。しかし、実際に学校現場での使用とその後の支援に関する報告は多いとはいえ、どれほど活用されているのかは定かではない。また、読み書きに着目して取り上げると、その内容は書字や音読速度、音韻認識力を測るものが多く、いわゆるディスレクシアの観点からつまずきを捉えようとする内容であるものが多い。学校現場における読み書きの活動は、文字―音対応の定着、流暢性だけで成り立つのではなく、文や、文章で用いられる文法理解の定着も必要である。書字速度や音読速度、音韻認識力などにつまずきが無いにもかかわらず、授業でつまずきが生じる児童も存在する。つまり、従来の読み書きアセスメントの実施だけでは、ディスレクシア以外の要因を持つ学習のつまずきを捉えきれず、授業内の個に応じた支援や工夫を検討する材料としては十分とはいえないのである。このような状況を踏まえると、教師が児童のつまずきを網羅的に把握することができ、学級内での指導の工夫にも繋がりやすいアセスメントツールを改めて見直す必要があることが窺える。

そこで、学校内で個に応じた支援を行うためにも、教師が児童の学習のつまずきを網羅的に捉えられるようなアセスメントテストを作成することを見据え、本研究では「書く」ことに焦点を当てたアセスメントテストを試行的に作成する。作成したテストを、通常学級に在籍し学習支援を受けている児童、通常学級に在籍し学習支援を受けていない児童の2群に対し、実施する。両群の誤答率の比較から、児童の学習のつまずきを教師が網羅的に捉えるためのアセスメントの実現に必要な課題についても検証する。

2. 方法

2.1 対象

(1) 通常学級に在籍し学習支援を受けている児童（以下、RR 児童）

東京都A市のリソースルームに通う小学校2年生～6年生までの児童に実施した。リソースルームとは、A市の公立小学校に設置された、学習につまずきがある児童が補習指導を受けることのできるクラスである。リソースルームを利用する児童は、LD等の発達障害と診断されているわけではなく、利用している児童の学習に関するつまずきの状態は様々である。本研究では、2年生11名、3年生10名、4年生16名、5年生10名、6年生7名の全54名の児童を対象とした。

(2) 通常学級に在籍し学習支援を受けていない児童（以下、通常学級児童）

A市内の公立小学校、B小学校の通常級に在籍する児童171名（2年生31名、3年生35名、4年生36名、5年生39名、6年生30名）を対象とし実施した。調査の開始が1学期の5月～であり、1年生はひらがなやカタカナを指導する時期であったことから、小学2年生以上を対象とした。

2.2 テスト課題の設定

書くことのつまずきは、大きく、書字レベル、表記レベル、文法レベル、作文レベル4つの段階がある（北・稲垣, 2013）。書字レベルとは、字形や筆順に関するつまずきを指し、表記レベルは特殊音節の書き間違いや文字の入れ替わりといった単語を書く際のつまずき、文法レベルは適切な助詞の使用などの文の組み立てのつまずき、作文レベルは筋道の通った文章を書くことや主題に沿った内容の文章を書くことに関するつまずきを指す。書くことへのつまずきを網羅的に把握するためには、これらの4つの段階を含んだ問題を構成する必要がある。また、日本語にはひらがな、カタカナ、漢字の3つの文字種が存在するため、それらを網羅した内容で構成する必要がある。本

研究は、4つの段階を、「文字の書き」、「単語の書き」、「文の書き」、「文章の書き」とし、それぞれの段階で通常学級に在籍する児童のつまづきとして、先行研究に報告されている誤りを参照し、問題を作成した(表1.)。

(1)「文字の書き」課題

文字(形)－音の定着や、正しい文字形状の定着を確認することを目的とし課題を設定した。先行研究より、文字単位の誤りの状態として、形態の似たカタカナ文字の書字誤り(森田, 2007; 菅原・砂田・氏家, 2012)、漢字の形状の誤りについては、偏と旁が逆になる等が報告されている(森田, 2007)。カタカナや濁音・半濁音などは、清音のひらがなと比較し、習得しにくいとされる文字である。また、漢字についても同様であると言える。そのため、今回の調査では清音のひらがな文字は含めず、カタカナ、濁音、半濁音、漢字の

形状の認識に関する課題を設定した。

(2)「単語の書き」課題

音韻認識や文字－音対応の理解に関わる課題、カタカナ表記語の知識に関わる課題、漢字表記に関する課題の3つのパターンを設定した。天野(2005)によれば、単語を書く際には、連続する音を音節分解および音韻抽出を行い、語に含まれる文字、文字の順序を同定し、その後、同定された単位音を形態としての文字に対応させ、文字コードへと変換するという一連の過程が獲得される必要があると示している。このような音韻認識や分析の弱さにより、特殊音節の表記に誤りが生じる事例は数多く報告されている(大六, 2000; 佐藤・森田・前川, 2002; 大石・原・平谷, 2012)。また、単語を正しく表記するためには音韻認識や分析の力だけではなく、カタカナや漢字の定着も必要である。先行研究では、カタカ

表1. 実施したテスト課題一覧

段階	課題名	課題内容	対象学年	設問数	通常学級児童対象となる群
文字の書き	清音カルタ(カタカナ)	教師が発音した文字音を聞き、ひらがな文字群の中から当てはまる文字を見つける	2年～6年	6問	A・B共通
	濁音・半濁音カルタ	教師が発音した文字音を聞き、濁音・半濁音文字群の中から当てはまる文字を見つける	2年～6年	7問	A・B共通
	間違え文字探し	教師が発音した文字音を聞きながら、対応する文字表記の誤りを見つける	2年～6年	5問	A・B共通
	へんとつくりの配置箇所	へんとつくりの配置に誤りのある漢字を見つける課題	3年～6年	3問	A
単語の書き	文字数の理解	教師が読み上げた単語を聞き、その文字数を知る	2年～6年	6問	A・B共通
	カタカナ書写	イラストを見て、カタカナで表記すべき単語を見つける	2年～6年	5問	A・B共通
	表記の訂正(特殊音節を含む語)	イラストとそれに対応した特殊音節を含む語(誤りの表記)を見て、正しい表記に書き直す	2年～6年	10問	A
	表記の訂正(カタカナ表記語)	イラストとそれに対応したカタカナ単語表記を見て、正しい表記に書き直すイラストとそれに対応した単語表記を見て、ひらがな・カタカナ表記の正誤判断をする	2年～6年	5問	B
	熟語の選択	正しい漢字で組み合わされた熟語を選択する (例:「こうがくねん」が含まれる文を読み、「高学年・校学年」から選択する)	3, 4年/5, 6年	3問	B
	送り仮名の選択	正しい送り仮名で表記された言葉を選択する	3, 4年/5, 6年	3問	A
文の書き	言葉選び	イラストを見て、イラストの状況を説明する際に必要な語を選択する	2年～6年	2問	A
	助詞の選択	助詞が空欄になった文を読み、当てはまる助詞を選択する	2年～6年	4問	B
	文の組み立て(単文)	イラストに合う文を2つ作る問題。文節群の中から必要な語を選択し、文を組み立てる。	2年～6年	1問	A
	文の組み立て(主語・述語の組み立て)	単語を順番に並び、イラストに合う文を組み立てる。	2年～6年	1問	B
	時制の選択	主語に続く、正しい時制で書かれた文末を選択する	2年～6年	3問	A
	句読点の理解①	句読点が含まれていない文を読み、正しい箇所に句読点を入れる	2年～6年	2問	B
	句読点の理解②	句読点が含まれた文を読み、使用された句読点の正誤を判断する	2年～6年	2問	B
	文の正誤判断	文を読み、イラストの状況を適切に述べられているか判断する	2年～6年	3問	A
	関係のない文の発見	イラストに描かれた出来事が述べられた、3文で構成された文章を読み、イラストの状況と関係のない文が含まれていないか判断する	2年～6年	2問	B
文章の書き	時系列の確認	4コマイラストの出来事が述べられた、4文で構成された文章を読み、正しい時系列で書かれているか判断する	2年～6年	2問	A

ナで書くべき箇所がわからなかったり、ひらがなとカタカナ混じりの単語を書いたりする事例(菅原・砂田・氏家, 2012)が報告されている。漢字についても、書き誤りの種類として、音韻性エラー(音が同一の文字や、音が同一でないが類似している文字での誤り)、視覚性エラー(形態の似た異なる文字を表記する誤りに加え、書字階層で述べた形状の誤りも含む)、意味性エラー(似た意味を持つ異なる漢字を表記してしまう誤り)(深川・窪島, 2007)等が報告されている。これらの報告から、「単語の書き」に関しては、音韻認識、カタカナ表記の知識、漢字表記の定着、の3つの力に関わるつまずきの有無を確認することを目的とし、課題を設定した。

(3)「文の書き」課題

情報を伝えるために必要な語の選択、構文理解(助詞や時制の理解を含む)、句読点の理解に関する課題を設定した。文の書きに関する先行研究は多くはないが、助詞などの文法理解や使用の難しさ(若尾・笠井・塩見他, 2001; 佐野・大伴, 2016)、表現に適切な語の想起や使用の難しさ(若尾・笠井・塩見他, 2001)を持つ児童が報告されている。そのため、これらの構文の知識に関する課題をいくつか設定することにした。

(4)「文章の書き」課題

書かれた文章がテーマや時系列に沿っているかを推敲する力を確認することを目的とし、問題を設定した。文章の産出過程では、始めに立てたプランに照らして、正しく情報処理がなされているか、読み直し、修正を行う活動が行われていることが明らかとなっている(内田, 1985)。通常学級に在籍し、学習支援を受けている児童の作文や文章を書くことに関する先行研究はほとんど見られないが、“作文を書くことができない”児童が存在することは報告されている(平山, 1993)。これらの児童がなぜ書けないのか明確ではないため、内田の示すような、文章産出過程に必要な推敲に焦点をあて、課題を設定することとした。

2.3 実施方法

RR 児童と、通常級児童の課題実施方法はそれぞれ異なる形式で行った。それぞれの群の実施方法を以下に示す。

(1) RR 児童

リソースルームで指導を受ける時間内(45分)に、リソースルームティーチャー(以下、RRT)と1対1の形式で実施した。対象児の学年に対応する課題は全て実施したため、指導時間内に終了しなかった場合は、翌週の指導時間に続きから実施する形式で行った。全ての課題終了までの制限時間は設けなかったため、児童によって実施にかかった時間は異なっていた。実施の際、課題説明文は児童に読ませ、取り組ませた。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児童には、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。

(2) 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。全ての課題を45分内に実施することは困難と判断し、テスト課題の一部を、Aテスト、Bテストの2つに分割し実施することにした(表1.)。各クラスの児童をA群、B群の2群に分け、それぞれにAテスト、Bテストを実施した。担任教諭が読み上げたものについて判断する課題は、Aテスト、Bテスト共通の課題と設定した。テスト開始冒頭は、A、B共通の課題に取り組み、共通の課題が終了した後、A、Bテストそれぞれの課題に取り組ませる形式で実施した。

課題説明文は、A、B共通課題に関しては担任教諭が読み上げ、その他のA、Bテストの各課題説明文は児童に読ませ、取り組ませた。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。

2.4 実施期間

RR 児童は、2016年5月～7月の1学期の期間で実施した。通常学級児童については、2016年10月中に実施した。クラスによって実施日は異なっていた。

3. 結果

通常学級児童は、通級指導教室やリソースルームを利用している児童も含まれるため、それらの児童は、結果算出の対象から除外した。最終的に結果算出の対象となった児童の人数は、164名(2年生29名、3年生32名、4年生34名、5年生39名、6年生30名)となった。

3.1 通常学級児童とRR 児童の不通過率の比較

実施したテストは、各児童、各課題の問題ごとに正誤を判定した。課題に1問でも誤りが見られた場合には、その課題は不通過「1」とカウントし、課題の問題に全く誤りが見られなかった場合には、通過「0」とカウントした。全ての児童の採点終了後、通常学級児童群、RR 児童群それぞれについて、課題ごとに、実施した全ての学年に見られた不通過の人数(以下、 f 人数)をカウントした。「文の書き」段階、「文の組み立て(主語・修飾語の組み立て)」については、RR 児童群の4年生においてテストに不備のあった者が5名いたため、それらの児童は、母数、 f 人数から除外した。さらに、通常学級児童の2年生Bグループについては、実施時間内に終了しなかった児童が2名存

表2. 全課題における各群2年生～6年生の f 人数及び f 率とその比較

段階	課題名	対象学年	設問数	通常学級児童	RR児童	有意差の有無
文字の書き	清音カルタ(カタカナ)	2年～6年	6問	32名(164) 19.5%	16名(54) 29.6%	
	濁音・半濁音カルタ	2年～6年	7問	7名(164) 4.3%	14名(54) 25.9%	○**
	間違い文字探し	2年～6年	5問	65名(164) 39.6%	23名(54) 42.6%	
	へんとつくりの配置選択	3年～6年	3問	3名(71) 4.2%	6名(43) 14.0%	
単語の書き	文字数の理解	2年～6年	6問	26名(164) 15.9%	23名(54) 42.6%	○**
	カタカナ語探し	2年～6年	5問	19名(164) 11.6%	19名(54) 35.2%	○**
	表記の訂正(特殊音節を含む語)	2年～6年	10問	30名(86) 34.9%	40名(54) 74.0%	○**
	表記の訂正(カタカナ表記語)	2年～6年	5問	19名(78) 24.4%	37名(54) 68.5%	○**
	熟語の選択	3、4年/5、6年	3問	0名(64) 0%	13名(43) 30.2%	○**
	送り仮名の選択	3、4年/5、6年	3問	7名(71) 9.9%	18名(43) 41.9%	○**
文の書き	言葉選び	2年～6年	2問	17名(86) 19.8%	13名(54) 24.1%	
	助詞の選択	2年～6年	4問	5名(78) 6.4%	17名(54) 31.5%	○**
	文の組み立て(単文)	2年～6年	1問	16名(86) 18.6%	10名(54) 18.5%	
	文の組み立て(主語・修飾語の組み立て)	2年～6年	1問	38名(78) 48.7%	38名(49) (77.6)	○**
	時制の選択	2年～6年	3問	2名(86) 2.3%	6名(54) 11.1%	○*
	句読点の理解①	2年～6年	2問	4名(76) 5.3%	20名(54) 37.0%	○**
	句読点の理解②	2年～6年	2問	4名(76) 5.3%	4名(54) 7.4%	
	文の正誤判断	2年～6年	3問	34名(86) 39.5%	38名(54) 70.4%	○**
	関係のない文の発見	2年～6年	2問	24名(76) 31.6%	14名(54) 25.9%	
文章の書き	時系列の確認	2年～6年	2問	12名(86) 14.0%	21名(54) 38.9%	○**

** <0.01% * <0.05%

在した。そのため、「文の書き」段階、「句読点の理解①」以降に実施した「句読点の理解②」、「文章の書き」段階の「関係のない文の発見」については、この2名の児童を母数、 f 人数から除外した。それぞれの課題で見られた、通常学級児童とRR児童の f 人数とその不通過率（以下、 f 率）について表2. に示す。

各群、それぞれの課題で見られた f 率について、 χ^2 検定による比較を行った。その結果、通常学級児童に比べ、RR児童の f 率が高いことが示された課題が20課題中13課題に見られ、全体の半数を上回る結果となった（表2.）。「文字の書き」、「単語の書き」、「文の書き」、「文章の書き」のそれぞれの段階から得られた結果を以下に示す。

（１）「文字の書き」

「文字の書き」段階では、有意差が見られた課題は「濁音・半濁音カルタ」のみであった（ $\chi^2=24.384$, $df=1$, $p<.01$ ）。 f 率は、通常学級児童において4.3%であったのに対し、RR児童では25.9%と高い結果となっていた。その他の課題には f 率の有意差は見られなかった。

（２）「単語の書き」

「単語の書き」段階では、全ての課題において有意差が見られる結果となった。「文字数の理解」（ $\chi^2=19.725$, $df=1$, $p<.01$ ）、「カタカナ語探し」（ $\chi^2=18.307$, $df=1$, $p<.01$ ）、「表記の訂正（特殊音節を含む語）」（ $\chi^2=20.379$, $df=1$, $p<.01$ ）、「表記の訂正（カタカナ表記語）」（ $\chi^2=25.475$, $df=1$, $p<.01$ ）、「熟語の選択」（ $\chi^2=22.025$, $df=1$, $p<.01$ ）、「送り仮名の選択」（ $\chi^2=16.019$, $df=1$, $p<.01$ ）と、全ての課題が通常学級児童に比べ、RR児童の f 率が1%水準で有意に高いことが示された。

（３）「文の書き」

「文の書き」段階では、「助詞の選択」（ $\chi^2=14.441$, $df=1$, $p<.01$ ）、「文の組み立て（主語・修飾語の組み立て）」（ $\chi^2=10.411$, $df=1$, $p<.01$ ）、「時制の選択」（ $\chi^2=4.752$, $df=1$, $p<.05$ ）、「句読点の理解①」（ $\chi^2=21.173$, $df=1$, $p<.01$ ）、「文の正誤判断」（ $\chi^2=12.626$, $df=1$, $p<.01$ ）の5つの課

題に有意差が見られ、通常学級児童に比べ、RR児童の f 率が高いことが示された。「言葉選び」、「文の組み立て（単文）」、「句読点の理解②」では、有意差は認められなかった。

（４）「文章の書き」

「時系列の確認」に有意差が見られ、通常学級児童に比べ、RR児童の f 率が高い結果となった（ $\chi^2=8.949$, $df=1$, $p<.01$ ）。一方、「関係のない文の発見」は通常学級児童とRR児童の f 率に有意差は認められなかった。

χ^2 検定による比較を行ったところ、有意差が見られた13の課題のうち、12の課題において通常学級児童と比較してRR児童の f 率が1%水準で有意に高い結果となった。

3.2 RR 児童における通過、不通過の分類

課題を「文の書き、文章の書き」段階、「文字の書き、単語の書き」段階の2つに分類し、RR児童におけるそれぞれの通過、不通過の人数を算出したクロス表を作成した（表3.）。

表3. RR 児童における課題の通過、不通過の分類

		文、文章の書き	
		通過	不通過
文字、単語の書き	通過	1名（1.9%）	2名（3.7%）
	不通過	2名（3.7%）	49名（90.7%）

「文字、単語の書き」、「文、文章の書き」のどちらの段階も不通過であった人数は、49名（90.7%）であり、RR児童の大多数を占めていた。「文字、単語の書き」は不通過であったが、「文、文章の書き」の段階は通過であった児童は、2名（3.7%）であった。また、その反対の「文字、単

語の書き」の段階は通過であったが、「文、文章の書き」の段階は不通過となる児童も同様に、2名(3.7%)存在していた。

4. 課題と展望

本研究では、通常学級に在籍する児童(通常学級児童)および、通常学級に在籍し学習支援を受けている児童(RR児童)の2群に対し、書きのつまずきを把握することを目的とした課題を試行的に作成、実施した。それぞれの群の f 率を、課題ごと、学年全体で算出し、 χ^2 検定を用いて f 率の比較を行った。また、RR児童における課題の通過、不通過の分類も行った。これらの結果から考察される、アセスメント作成に必要な課題について検討する。

本研究では、書きのつまずきを把握するため、「文字の書き」「単語の書き」「文の書き」「文章の書き」の4段階に関する力を確認することを目的に20の課題を設定した。通常学級児童と、RR児童の f 率を比較したところ、13の課題に有意差が認められ、通常学級児童よりRR児童の f 率が高いことが示された。さらに、4つの段階全てにおいて有意差が生じた課題が1つ以上存在したことが示された。また、RR児童の課題の通過、不通過の分類から、「文字の書き」「単語の書き」につまずきは見られないが、「文の書き」「文章の書き」につまずきが生じる児童が少数ながら存在することが把握された。これまで、音韻認識や書字速度など低次の力に対するアセスメントツールの開発が主であった。しかし、以上のことから通常学級に在籍する児童の中には、構文の仕組みを理解して文や文章を書くことにもつまずきが生じている場合があること、加えて、そのみにつまずきが生じている場合もあることが示唆され、文、文章の産出に関するアセスメントツールも必要であることが把握された。有意差が見られた13の課題については、通常学級に在籍し、学習支援が必要な児童がつまずく可能性がある力と考えられるため、これらの課題を元に、書きの学習に関す

るアセスメントを作成することに問題はないと考えられる。しかし、今回作成した課題は、4つの段階の力を測る指標としての妥当性が検証されているわけではない。有意差が見られた課題は、そもそも作成時に意図した力を測ることが可能であるのか、その妥当性について検証しなければならない。アセスメントツールとして完成させるためには、既存の同様の検査や課題を同時に実施し相関の有無を確認することや、先行研究から通常学級児童に在籍し、支援が必要な児童に見られる誤りのパターンをさらに概観した上で課題を設定するなど、課題設定の理論付けが今後の課題となる。加えて、今回の調査で対象となったRR児童は、通常学級内で“つまずきがある”と判断されているが、そのつまずきの背景に何があるのか、つまり、認知の偏りや、特性などが存在しているのか、存在するならばどのようなタイプであるのかは不明であった。誤りが生じた児童の特性を把握し、課題や誤答内容との関連を検証することは、児童の特性を、誤答や誤答パターンからの把握が可能なアセスメントの作成に繋がる。本研究で有意差が見られた課題に関連する事例研究は、いくつか報告されている。これらを4つの段階ごとに、事例の特性、つまずきの内容を概観し、考慮すべき特性のパターンを以下より推察する。また、アセスメントの実現に向けて検証すべき課題についても考察する。

本研究では、「文字の書き」段階の課題を、文字(形)－音の定着や、正しい文字形状の定着を確認することを目的とし設定した。その結果、「濁音・半濁音カルタ」に有意差が見られる結果となった。通常学級に在籍し支援が必要な児童や、知的発達に大きな遅れが見られない児童の濁音・半濁音の書字に関するつまずきについては、藤原・笠井・飯干他(2007)や森田(2007)の濁点・半濁点の書き落としがみられる事例や、野口(2009)の、単語のまとまりでは濁音は表記できるが、単文字では想起できない事例などがある。これらの児童は、発達性読み書き障害や、発達性協調運動障害などがある考えられている。加えて、障害特性だ

けではなく、視覚認知の弱さや、ワーキングメモリーの弱さなど、認知の偏りの特徴も示されている。

「単語の書き」段階では、音韻認識や文字－音対応の理解に関わる「文字数の理解」「表記の訂正」、カタカナ表記に関わる「カタカナ語探し」「表記の訂正（カタカナ表記語）」、漢字表記に関する「送り仮名の選択」「熟語の選択」を設定した。その結果、すべての課題において f 率に有意差が見られた。「文字数の理解」は特殊音節を含む言葉を聞き、その文字数を数える課題であり、「表記の訂正」は特殊音節が誤って表記された単語を正しく書き直す課題である。これらの課題は、天野（2005）が示すような、音声コードから文字コードに変換するために、まず、連続する音を音節分解および音韻抽出を行い、語に含まれる文字、文字の順序を同定し、その後、同定された単位音を形態としての文字に対応させ、文字コードへと変換するという過程が獲得されていないために誤答が生じるものである。このような音韻認識や文字－音対応の困難は、発達性読み書き障害に見られることが先行研究で報告されている（大石・原・平谷, 2012）。

カタカナ表記に関する課題は、カタカナで表記すべき語の理解の有無を確認する目的で設定した。先行研究では、学習につまずきがある児童のカタカナの一文字表記に関する研究はされているが、カタカナ表記語の理解、判断に関する研究は行われていないのが現状である。

漢字に関しては、ひらがなで書かれた箇所を同音異字に注意しながら正しい表記を選択する課題、送り仮名が正しく表記された語を選択する課題を行ったところ、どちらにおいてもRR 児童群の f 率が高い結果となった。漢字書字については、石井・雲井・小池（2003）によって学習障害児の誤答パターンが報告されている。それによると、誤書字のパターンは音韻エラー、形態エラー、意味エラー、その他のエラー、再生不可能の5つに分類されることが示されている。さらに、深川・窪島（2007）によっても、音韻性エラー（音が同

一の文字や、音が同一でないが類似している文字での誤り）、視覚性エラー（形態の似た異なる文字を表記する誤りに加え、書字階層で述べた形状の誤りも含む）、意味性エラー（似た意味を持つ異なる漢字を表記してしまう誤り）の3つの誤りがあることが示されている。漢字のつまずきに関する先行研究も、カタカナ書字と同様に、形状を正しく書くことができない等の文字表記のつまずきに関する事例研究が多く行われており、熟語や送り仮名を含んだ語としてのエラーに関する報告は少ない。井上（2007）によると、送り仮名は小学校で個々の漢字学習を行う際に取り上げられるのみであり、「送り仮名の付け方」として取り立てて学習されることがないため、送り仮名は勘で付ける、ひらがなで表記される、などの実情があることを指摘している。同様に漢字学習を行っていても、送り仮名の判断に異なる傾向がみられたことは、通常学級に在籍する学習につまずきがある児童は、なんらかの背景により正確な送り仮名が定着されにくい状態があることが推察できる。

「文の書き」課題では、情報を伝えるために必要な語の選択、構文理解（助詞や時制の理解を含む）、句読点の理解の定着を確認することを目的とし、8つの課題を設定した。そのうち、「助詞の選択」、「文の組み立て（主語・修飾語の組み立て）」、「時制の選択」、「句読点の理解①」、「文の正誤判断」の5つの課題に差が見られた。先行研究によれば、文法障害を主とした特異的言語障害を伴うディスレクシア児に、格助詞の使用の誤りが見られていると報告されている（橋本・岩田・下条他, 2016）。その他にも、診断はなく、認知能力検査の結果の記載のみであったが、“助詞を正しく使えない”、“内容をわかりやすく伝えられない”等の助詞や構文に関する状態が見られた事例も報告されている（中村・園田, 2011）。句読点に関しては、岡田（2017）により、句読点を打つ位置のルールは定着していても、実際に書くと抜けるという背景に、モニター機能のつまずきがある可能性や、読点「、」を使用しない児童には文法理解に何らかのつまずきがある可能性が示されて

いる。しかし、句読点に関してもほとんど研究は見当たらない。実施したその他の課題、時制の理解に関しても報告が見当たらないが、単文の推敲に関しては、後述する「文章の書き」にて推敲に関する研究に触れるため、そちらを参照いただきたい。

「文章の書き」課題では、書かれた文章がテーマや時系列に沿っているかを確認する力をはかる目的で、「関係のない文の発見」、「時系列の確認」の2種類の課題を設定した。そのうち、「時系列の確認」に有意差が見られる結果となった。実際の指導事例としては、布本・青木・荒川（2007）による、通常学級に在籍する広汎性発達障害の児童に作文指導を行った報告がある。対象児は文を羅列するような作文を書く傾向にあり、内容について推敲する支援として、作文メモを用いた指導を行ったことが報告されている。内田（1989）は文章産出の際の推敲について、書き手が作文に十分に熟達していない場合は、句読点や字下げなどの作文形式に関する低次な方略に注意を配分するが、それが繰り返されると表現の正確さや、よりよい表現の検討といった高次の方略に注意が配分されるのではないかと推察している。今回の課題では、表現の検討のような高次の推敲を確認する内容であった。誤答が生じた児童は、低次の推敲過程にもつまずきが生じている可能性があるため、どちらの段階も含めたアセスメント課題の設定が必要であり、また、児童の文章産出過程の確認が可能な課題も必要であることが窺える。

以上のように、今回の研究で、個々の段階に見られた課題の誤答と関連する先行研究や事例の報告はいくつか存在することが把握できる。しかし、カタカナ単語、熟語や送り仮名の書き、文の書き、文章の書きに関する事例の報告は少ない。また、つまずきが表れる児童の障害特性や認知能力のパターンは、読み書き障害であったり、ASDであったり、特異的言語障害であったり、それらが併発している場合であったりと、様々であることも同時に把握された。今回の研究で、通常学級児童よりもf数が多く見られた背景には、対象児

の障害特性や、認知特性が存在するためであるのか、それとも特徴の有無に関わらず誤りが生じるのか、また、課題によって誤りが生じやすい児童、生じない児童のタイプが存在するのか、これらの疑問についても検証することが望ましい。同じ課題でも誤りのパターンから、対象児の認知の特徴や特性の把握にまで繋げることが期待できる。さらに、事例の報告が少ない誤りについては、そもそもそのような状態が見られるのか、事例研究や調査を積み重ねることも必要である。児童の様々な誤りのパターンを蓄積した上で、アセスメントを作成することも今後の課題である。

本研究では、差が見られた課題があった一方で、有意差が生じない課題も20課題中7課題見られている。これらの内容を見ると、問題に書かれた情報を個々がどう捉えるかによって正誤の判定が変わる、回答の仕方が変わるなどの可能性を持つ課題があることが窺えた。「文の書き」段階の「言葉選び」や「文章の書き」段階の「関係のない文の発見」などは、イラストを見て、必要だと思う言葉を選択したり、必要ないと思われる文を選択したりといった内容で構成されており、児童がイラストを読み取った上で判断するという、書きの定着とは異なる力を求めている形式となっていた。その他に、難易度が易しすぎる課題、反対に難しいと思われる課題や、字体の変更が必要な課題なども見られた。これらの課題は、先に述べた理論付けと平行し、修正を加える、除外するなどの検討が必要である。

5. おわりに

本研究によって、通常学級に在籍する児童に対する書きの学習についてのアセスメントは、文字や単語の書きの能力を測る課題で構成されるのではなく、文、文章産出の能力を測ることをねらいとした課題も必要であることが把握された。しかし、作成した課題は、ターゲットとなる力を測る指標としての妥当性が確立されたものではない。調査で有意差が見られた課題をアセスメントテス

トとして確立するためには、課題一つ一つについて、課題設定の根拠、理論的背景の明示、既存の検査結果との相関の検証、など課題が残る。また、個々の課題はどのような特性を持つ児童に誤りが見られるのか検証することも、より良いアセスメントテストを確立するためには必要な作業である。通常学級に在籍し学習の困難さがある児童を、教員がアセスメントしようとする場合、つまずきの把握のみではなく、児童の特性の把握が実現することは、学級内での支援や指導の工夫がより、児童に合ったものになることに繋がると期待できる。これらの課題を踏まえ、教師、児童のどちらにおいても有意義となるアセスメントの作成が今後の課題となるだろう。

【文献】

- 天野 清 (2005): かな文字の読み・書きの習得と音韻(節)分析の役割. 教育学論集, 47, 145-203.
- 大六一志 (2000): 拗音表記の読み書き修得の必要条件-言語発達遅滞事例による検討-. 特殊教育学研究, 38(2), 21-29.
- 橋本竜作, 岩田みちる, 下条暁司 他 (2016): 特異的言語障害を伴う発達性ディスレクシアの1例. 高次脳機能研究, 36(3), 432-439.
- 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-作文量を中心として-. 教育心理学研究, 41(4), 399-406.
- 藤原雅子, 笠井新一郎, 飯干紀代子 他 (2007): 発達性読み書き障害の一例 -訓練による変化と今後の課題-. 言語発達障害研究, 5, 1-9.
- 深川美也子, 窪島務 (2007): 漢字書き困難(障害)への教育実践的アプローチ(2) 小学生の漢字書字エラーに対する文字特性の影響の分析とその意義. バイデア:教育実践研究指導センター紀要, 15, 91-100.
- 井上次夫 (2007): 送り仮名の誤答分析-誤答例を用いた送り仮名指導に向けて-. 小山工業高等専門学校研究紀要, 39, 1-10.
- 石井麻衣, 雲井未敏, 小池敏英 (2003): 学習障害児における漢字書字の特徴-誤書字と情報処理過程の偏りとの関係について-. LD 研究, 12(3), 333-343.
- 北 洋輔, 稲垣真澄 (2013): 「読み書きが苦手な子」の実情と理解. 教育と医学, 61(5), 368-379.
- 文部科学省 (2012): 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (2017年12月21日閲覧)
- 文部科学省 (2016): 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の改善及び必要な方策等について(答申). 中央審議会, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (2017年12月21日閲覧)
- 森田安徳 (2007): 通級指導教室と通常の学級における学びの支援. 発達, 28(110), 28-34. ミネルヴァ書房.
- 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.
- 野口法子 (2009): 音韻意識に困難を持つ発達性読み書き障害児の指導方法に関する研究-KSの指導プロセスの分析を通して-. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 12, 67-79.
- 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.
- 大石敬子, 原 恵子, 平谷美智夫 (2012): 発達性読み書き障害 (dyslexia) 10 事例の音韻障害の検討. 小児の精神と神経, 52(3), 209-222.
- 岡田真美子 (2017): 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. 明星大学発達支援研究センター紀要MISSION, 2, 69-81.
- 佐野翔太, 大伴 潔 (2016): 語彙や文法面の力と状況説明力との関連について 典型発達児と言語コミュニケーションに困難がある児童との比較を通して. 東京学芸大学紀要総合教育学系, 67(2),

365-375.

佐藤克敏, 森田陽人, 前川久男 (2002): 読みに困難を示す児童の拗音表記の読み書きに関する検討. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 73-79.

菅原伸康, 砂田信夫, 氏家靖浩 (2012): 学習障害児に対する学習支援原則の抽出ーカタカナ学習の実践記録の分析ー. 人間の発達, 8, 49-62.

内田伸子 (1985): 文章を生み出す力 (1) ー幼児期の物語産出から入門期の作文指導へー, 児童心理. 39(9), 1182-1196.

内田伸子 (1989): 子どもの推敲方略の発達ー作文における自己内対話の過程ー. お茶の水女子大学人文科学紀要, 42, 75-104.

若尾佳代, 笠井新一郎, 塩見将志他 (2001): 言語性LDを呈した1症例についてー標準失語症検査、失語症構文検査を用いた評価分析ー. 高知リハビリテーション学院紀要, 2, 69-76.