

通級指導教室における特別な教育的ニーズのある子どもに 対する広範な心理アセスメントに基づく作文指導

池田吉史*・和田智秀**

(令和2年8月31日受付；令和2年11月4日受理)

要 旨

本研究では、通級指導教室を利用している小学校4年生男児1名を対象として、広範な心理アセスメントに基づいた作文の学習支援方法の考案とその効果の検証を行うことを目的とした。知的機能、適応行動、視知覚、実行機能、発達障害に関する広範なアセスメントの結果、対象児はADHD特性とLD特性を有しているとともに、作文に関連した領域として文章構成、感情表現、校正、順序立て、意欲、書字の弱さがあることが示された。これらの弱さを補う支援ツールを用いた支援を実施したところ、行数、使用した接続詞数、使用した感情語数といった作文の成績は、プレテスト、中間テスト、ポストテストを用いた前後比較では著しい変化は示されなかったが、テスト期と支援期の比較において著しく変化すること、つまり支援期において著しく増加することが示された。さらに、支援を通して、対象児において、作文に対する否定的な感情には大きな変化が見られないが、作文に対する自己効力感が高まることが示された。したがって、広範な心理アセスメントに基づく作文指導の一定の効果が示唆された。

KEY WORDS

neurodevelopmental disorders 神経発達障害, intervention 介入, executive function 実行機能

1 問題と目的

共生社会の形成に向けて、子ども一人一人の特別な教育的ニーズに応じた特別支援教育の推進が求められている。文部科学省が2012年に公示した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」において、共生社会とは「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」であり、「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会」であると定義されている（文部科学省，2012）。同報告では、共生社会の形成に向けて、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムを構築することが教育の重要な課題であると示されている。さらに、インクルーシブ教育システムにおいて障害のある子の学習の質を保障するために、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある多様な学びの場を用意し、子ども一人一人の特別な教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行う特別支援教育の推進が重要な役割を果たすと考えられている。特に通級による指導については、通級指導教室を利用している児童生徒数が2017年度以降に全国で10万人を超え続けており、通級による指導のより一層の充実が期待されている。

新しい学習指導要領では、言語能力の育成が重視されている。平成29・30年改訂の小・中学校、高等学校学習指導要領の改訂のポイントの一つとして言語能力の確かな育成が掲げられており、国語科においてだけでなく、各教科等においても言語活動の充実を図ることが示されている。言語活動の一つは、作文である。作文は、文字の形の正確さや表記など基礎的な書字技能から、漢字や熟語の使い方、文法、文章の構成能力や表現力などといったより高度な書字技能まで幅広い書字に関するスキルが必要であるため、教育の中でも重要な学習として位置づけられている（奥村，2018）。通級による指導の対象に含まれる学習障害（LD）や注意欠如・多動症（ADHD）、自閉スペクトラム症（ASD）等の神経発達障害の子どもにおいては作文の困難が見られやすい（奥村，2018）。しかし、作文の困難は、構想上の困難や表現上の困難、評価上の困難、時間上の困難、作文の基本技術上の困難など多岐にわたり（平山・福沢，1996）、書き誤りも文字・単語・文・文章レベルで現れることが指摘されている（小笠原，2018）。さらに、作文には、言語能力だけでなく、ワーキングメモリや実行機能も関与するため、要因は多様である（Cordeiro et al., 2020）。したがって、作文の学習支援方法を考案するためには、広範な心理アセスメントを用いて背景要因となる認知特性を総合的に把握することが重要だと考えられる。

本研究では、通級指導教室を利用している特別な教育的ニーズのある子どもを対象として、広範な心理アセスメントに基づいた作文の学習支援方法の考案とその効果の検証を行うことを目的とした。支援により、対象児の作文の成績が向上するとともに、作文に対する自己効力感が高まることが考えられた。

2 方法

2. 1 対象者

通常学級に在籍する小学校4年生（生活年齢9歳）の男児1名を対象とした。対象児は、週に1時間程度、言語障害通級指導教室において通級による指導を受けている。対象児は、病院を受診して心理検査を受けたことがあるが、発達障害に関する診断は受けていない。

対象児の学校生活における行動の様子は、以下の通りである。学校生活における行動の様子は、第2著者が小学校4年生の1学期（4～7月）において観察したものである。学習面では、板書された文字をノートに写すことを嫌がり、授業内容とは関係ない逸脱した行動をとる姿が観察された。ノートに文字を書いた際には、マスから文字がはみ出していることが少なくなかった。一方で、算数の計算問題等には、集中を維持しながら問題を解き続けるなど前向きに取り組むことができ、本人は自信をもって取り組んでいる様子であった。また、一斉授業で気持ちが高揚したり落ちつかなかつたりした際に離席をする姿が見られた。自分の考えが受け入れられなかったり、苦手な課題が提示されたりした時には、教室の隅にうずくまって活動に取り組めないこともあった。一方で、通級指導教室における学習の際には、学習課題に落ち着いて取り組むことができていた。生活面・社会面では、運動会の際、応援団に立候補したり、クラスの代表としてお礼の言葉伝えたり、積極的に活動に取り組もうとする姿が見られた。一方で、活動の予定が変わったりするとすぐに気持ちを切り替えることができず、スムーズに活動に取りかかれなかったこともあった。

2. 2 手続き

2. 2. 1 支援内容の設定

20XX年8月に保護者、学級担任、著者2名とで支援会議を開催し、対象児の学校生活の様子や学習への取り組み、アセスメントの結果等について情報共有を行いながら、支援内容について協議した。その結果、1学期に宿題として課されているが、対象児がうまく取り組めないため提出されることが少なかった作文を支援内容として設定した。

2. 2. 2 アセスメント

対象児の認知特性を踏まえた作文の学習支援方法を考案するために、以下の観点から広範なアセスメントを実施した。具体的には、知的機能、適応行動、視知覚、実行機能、発達障害に関するアセスメントを実施した。

知的機能を評価するために、WISC-IV知能検査（日本文化科学社、2010）を20XX年1月（対象児：9歳0ヵ月）に実施した。その結果、全検査IQの合成得点は112であり、水準は「平均から平均の上」の範囲にあることが示された。言語理解指標の合成得点は113であり、水準は「平均から平均の上」であったが、下位検査の評価点にはばらつきが見られた。具体的には、「理解（評価点16）」や「知識（評価点13）」の評価点が高いのに比べ、「単語（評価点9）」や「語の推理（評価点8）」の評価点が低かった。これらの結果から、対象児は社会的なルールや一般的な情報についての知識はあるが、言葉の意味を説明したり、類推される言葉を的確に表現したりすることに苦手意識をもつ可能性が示唆された。つまり、作文において書きたい内容を持っていても自分の考えを言語化して上手に伝えることが難しいことが推察された。知覚推理指標の合成得点は111であり、水準は「平均から平均の上」であった。ただし、知覚推理指標の下位検査の中で、「積み木模様（評価点8）」の評価点が顕著に低いので、対象児は視空間認知や視覚運動協応に弱さがあることが推察された。処理速度指標の合成得点は107であり、水準は「平均から平均の上」であった。ワーキングメモリ指標の合成得点は100であり、水準は「平均的」であったが、指標間におけるディスクレパンシー比較の結果、ワーキングメモリ指標の合成得点は、言語理解指標と知覚推理指標の合成得点より有意に低いことが示された。そのため、対象児は、複数の異なる課題を同時に処理したり、計画しながら行動を行ったりする面に苦手意識をもつことも推察された。

適応行動を評価するために、Vineland-II適応行動尺度（日本文化科学社、2014）を用いた。本尺度は、検査者が対象者の様子をよく知っている回答者（保護者や介護者など）に半構造化面接を行い、適応行動の発達水準を評価するものである。20XX年7月（対象児：9歳6ヶ月）に、母親に対してVineland-II適応行動尺度を実施した。その結果、適応行動総合点は89であり、水準は「平均的」であることが示された。領域標準得点は、日常生活スキルが106と「平均的」であるのに対して、コミュニケーションは83であり、社会性は80とともに「やや低い」水準であった。

下位領域の結果から、コミュニケーション領域の「受容言語（評価点12）」と「表出言語（評価点12）」、社会性の領域の「対人関係（評価点12）」と「コーピングスキル（評価点12）」が「やや低い」水準であることが示された。コミュニケーション領域の「読み書き（評価点14）」と、日常生活スキル領域の「身辺自立（評価点15）」、「家事（評価点17）」、「地域生活（評価点17）」、社会性領域の「遊びと余暇（評価点13）」は、「平均的」な水準であった。

視知覚の機能を評価するために、WAVES（学研，2014）を用いた。本検査は、主として小学校1年生から6年生までを対象とした視覚関連基礎スキルを評価する検査であり、総合指標である「視知覚・目と手の協応指数」と3つの個別指標（目と手の協応全般指数，目と手の協応正確性指数，視知覚指数）が算出される。20XX年7月（対象児：9歳6ヶ月）に、対象児に対してWAVESを実施した。その結果、視知覚・目と手の協応指数は84であり、やや低い水準にあることが示された。目と手の協応全般指数は91，視知覚は93と平均的な水準であったが、目と手の協応正確性指数は77と低い水準であった。このことから、対象児は、形や位置関係、方向などを見分ける能力は平均的でありながらも、目で対象を追いながら手を使って細かい作業を行う課題に弱さがあることが示唆された。

実行機能特性を評価するために、Barkley Deficits in Executive Functioning Scale - Children and Adolescents（以下、BDEFS-CAとする；Barkley, 2012）の翻訳版を出版社の許可を得て使用した。本質問紙は、6歳から17歳の児童生徒を対象として、実行機能の弱さによって起こりうる日常生活上の困難さについて、対象者をよく知っている回答者（保護者や教師など）が評価するものである。対象者の実行機能は、何かに取り組むときに、時間を意識したり、物事の順序を考えたりして効率よくできるかを問う「時間管理」、物事の全体像を把握して対応できるかを問う「自己組織」、衝動性を抑えて、その場に応じた的確な行動ができるかを問う「自己抑制」、作業や勉強等において、より自立的に取り組んだり、向社会的な行動を起こしたりできるかを問う「自発性」、自らの感情を意図的にコントロールできるかを問う「感情調整」の5つの観点から評価される。20XX年8月（対象児：9歳6ヶ月）に、対象児の担任教諭に実施した。その結果、実行機能総合点（EF Summary Score）のパーセンタイル順位は96であり、全体的に実行機能の弱さがあることが示唆された。さらに、5つの観点それぞれのパーセンタイル値も高いであった（時間管理91，自己組織98，自己抑制96，自発性95，感情調整96）。これらの結果から、対象児は、計画的に課題に取り組んだり、生活の中で自分の感情の平静を保ったりすることに難しさがあると推測された。

LD特性を評価するために、LDI-R（日本文化科学社，2008）を用いた。20XX年8月（対象児：9歳6ヶ月）に、LDI-Rを対象児の担任教諭に実施した。その結果、「書く」、「推論する」の2領域で「つまずきあり」、「聞く」、「話す」、「読む」の3領域で「つまずきの疑い」、「計算する」の1領域で「つまずきなし」と判定された。これらの結果より、計算スキルを使って量的な課題を解く力に強さが見られる一方で、思考や感情を言葉にして文字や文章に綴ったり、図形や数量について理解し問題解決に導いたりする力に弱さがあることが推察された。また、LDI-Rの総合的な判定から、対象児はLD特性が強いことが示唆された。

ADHD特性を評価するために、Conners 3日本語版（金子書房，2017）を用いた。20XX年8月（対象児：9歳6ヶ月）に担任教諭に実施した。その結果、不注意（Tスコア71），多動性／衝動性（Tスコア83）ともに、「極めて高いスコア」と判定された。これらの結果から、対象児は不注意や多動性／衝動性などのADHD特性が強いことが示唆された。

ASD特性を評価するために、SCQ日本語版（金子書房，2003）を用いた。20XX年7月（対象児：9歳6ヶ月）に母親に実施した。その結果、相互的対人関係領域、意思伝達領域、限定的・反復的・常同的行動様式及びそれらの合計点のいずれも粗点がカットオフ値を下回っていた。そのため、対象児はASD特性が弱いことが示唆された。

アセスメントの結果から、作文に関連する対象児の弱さは下記の6つにまとめられる。第一に、文章構成の弱さである。知的機能や実行機能の結果から、対象児は言語理解の高さに対してワーキングメモリや計画性が弱く、書きたい内容が漠然と決まっても、書く内容を整理したり、事前にまとめたりすることに弱さがあると考えられた。そのため、作文する前に文章構成の支援をすることが有効であると考えられた。第二に、感情表現の弱さである。知的機能（単語や語の推理）や実行機能の結果から、気持ちを言葉で的確に表現することに弱さがあり、それが気持ちのコントロールの弱さにつながっていると考えられた。そのため、感情と言葉を結びつける支援が有効であると考えられた。第三に、作文の校正の弱さである。実行機能の結果から、作文を書き上げた後に誤字脱字がないかを確認する課題監視に弱さがあると考えられた。そのため、誤字脱字をチェックするための支援が有効であると考えられた。第四に、活動の手順を考えることの弱さである。実行機能の結果から、作文に取り組むための手順を見出し、それに則って取り組むことに弱さがあると考えられた。そのため、作文の手順表を用いて取り組めるように支援をすることが有効であると考えられた。第五に、作文への意欲の弱さである。対象児は、これまで作文に対する達成感を感じる機会が乏しく、意欲が低下していると考えられた。上記の弱さに対応した支援を行うことで、作文に最後まで取り組むことができ、その達成感が次の活動への意欲につながるものと考えられた。そのため、対象児の意欲を高めるために、作文の目標設定と自己評価の場を設定し、明示的に達成感を感じられるようにする支援も有効であると考えられ

た。第六に、書字の弱さである。視覚認知や目と手の協応の弱さから、書字困難が生じていると考えられた。そのため、書字の機会を本人の発達水準に合わせて負担のない範囲に留める支援が有効であると考えられた。

2. 2. 3 支援目標の設定

対象児の実態とアセスメントの結果から、下記の6点を支援目標とした。支援目標は、対象児が作文に適切に取り組むために必要な具体的な行動として設定した。

- ①「アイデアカード」と「つなぎことば」を用いて、作文の構成を考えることができる
- ②「きもちことば」を用いて、出来事に関する自己の気持ちを的確に表すことができる
- ③「チェックカード」を用いて誤字脱字の確認ができる
- ④「日記名人カード」を用いて、作文の手順を確認することができる
- ⑤「日記名人カード」を用いて、作文の目標設定と自己評価をすることができる
- ⑥マス目の大きさの異なる「作文ノート」から取り組みやすいものを選ぶことができる

2. 2. 4 支援期間及び場所

A小学校の言語通級指導教室において、通級による指導の一環として支援を行った。支援は1週間に1回程度の頻度で行い、各回の活動は1回15分程度であった。20XX年7月から同年8月までを実態把握フェイズとして、観察と各種アセスメントを通して実態把握を行った。アセスメントについては、第2著者がA小学校内の教育相談室で、アセスメント別に対象児や保護者、担任教諭を対象として実施した。なお、WISC-IV知能検査については、前年度に通級指導担当教諭が実施した結果を使用した。20XX年9月から同年12月までを支援フェイズとして支援を行った。

2. 2. 5 支援内容

支援フェイズは、プレテスト期（第1～2セッション）、支援期Ⅰ（第3～10セッション）、中間テスト期（第11セッション）、支援期Ⅱ（第12～13セッション）、ポストテスト期（第14セッション）で構成された。いずれのセッションにおいても、対象児に対して「今週のできごと」というテーマで作文に取り組みさせた。なお、プレテスト期、中間テスト期、ポストテスト期では、支援は実施せずに、作文課題のみに取り組みさせた。支援は、主として第2著者が実施した。第2著者は、対象児が小学校1・2年生時の学級担任であり、20XX年度は4月から週に1時間程度、言語障害通級指導教室において指導を担当していた。第2著者は、第1～5セッション、第9～14セッションを担当した。第6～8セッションは、第2著者の代わりに言語障害通級担当教諭が担当した。支援期Ⅰ及び支援期Ⅱでは、6つの支援目標を達成するために下記の支援を実施した。

- ①「アイデアカード」と「つなぎことば」を用いて、作文の構成を考えることができる

作文を書き出す前に作文に書く出来事の内容を整理する行動を身に付けられるように、アイデアカード（図1）を用いて取り組むことを指導した。アイデアカードでは、対象児のLD特性の強さに配慮して、できるだけ選択肢の中から当てはまる項目を選択できるようにした。さらに、文章のまとまりを意識することができるように、使用する可能性のある接続詞をまとめた接続詞カード（図2）を手元に置いて参考にしながら取り組むことを指導した。なお、カードに示した例文は、主に対象児が使用していた国語の教科書に掲載されている文を参考に作成した。

- ②「きもちことば」を用いて、出来事に関する自己の気持ちを的確に表すことができる

感情語の理解と使用を高めるために、2つの支援を実施した。まず、支援期の各セッションで作文に取り組む前に、感情語カード（図3）を用いて遊びながら感情語を学習する機会を設定した。そして、アイデアカード（図1）に感情語一覧を提示し、書く内容を整理する際に感情語を選択できるようにした。なお、感情語カードは、特別支援教育デザイン研究会のサイトで公開されているものを使用した（http://www.e-kokoro.ne.jp/ss/tokui/data/pages/katsudouan/2_07.html）。

- ③「チェックカード」を用いて誤字脱字の確認ができる

作文を書いた後に、誤字脱字や読みにくい字、漢字の書き忘れがないかを確認する行動を身に付けられるように、チェックカード（図4）を用いて取り組むことを指導した。

- ④「日記名人カード」を用いて、作文の手順を確認することができる

作文を書く手順を身に付けられるように、日記名人カード（図5）を用いながら活動に取り組むことを指導した。

- ⑤「日記名人カード」を用いて、作文の目標設定と自己評価をすることができる

作文を書く前に自ら目標を設定し、最後に目標の達成度合いを振り返ることを通して、作文に対する意欲や自己効力感を高めることができるように、日記名人カード（図5）を用いながら活動に取り組むことを指導した。

- ⑥マス目の大きさの異なる「作文ノート」から取り組みやすいものを選ぶことができる

書字の負荷を低減できるように、対象児が普段使っている1行20マスのノート加えて、マスの大きい1行15マスのノートやマスのない縦罫線のみをのノートを用意して、対象児が使いやすいノートを選択できるようにした。

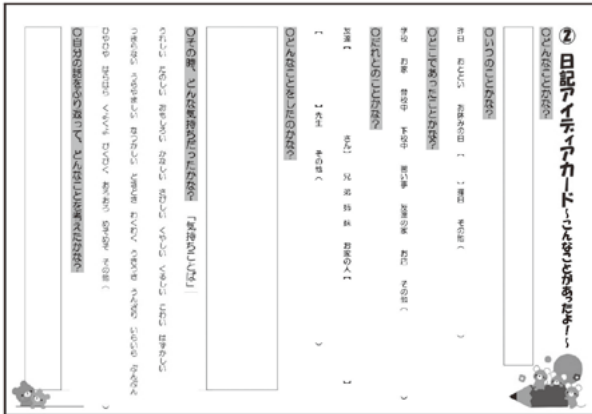


図1 アイデアカード

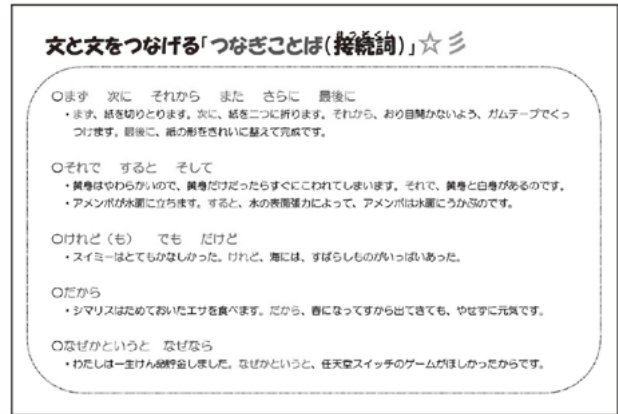


図2 接続詞カード

			うれしい	たのしい	おもしろい	プレゼントをもらうのは ()	友だちとあそぶのは ()	高いねつが出て ()	ちゅうしゃをうたれる のは()
			かなしい	さびしい	くやしい	工作をするのは ()	ペットがしんで ()	みんなの前で発表 するのは()	外で遊べないのは ()
			くるしい	こわい	はずかしい	卒業するのは ()	あと少しの差で 負けて()	お姉ちゃんが ()	夏休みの ()思い出
			どきどき	わくわく	うきうき	箱をおとそうで ()する	()しながら 助けをまった	お花けやしきに入る のは()する	()しながら 箱をあける
			うんざり	いらいら	ぶんぶん	夏休みがはじまって ()している	じまん話ばかりで ()する	試合にまけて ()する	おこられそうで、 ()している
			ひやひや	はらはら	くよくよ	()して お友だちとけんかをした	おじさんは、 ()おこっている	かぎをなくて ()している	女の子が() ないている
			びくびく	おろおろ	めそめそ				

図3 感情語カード

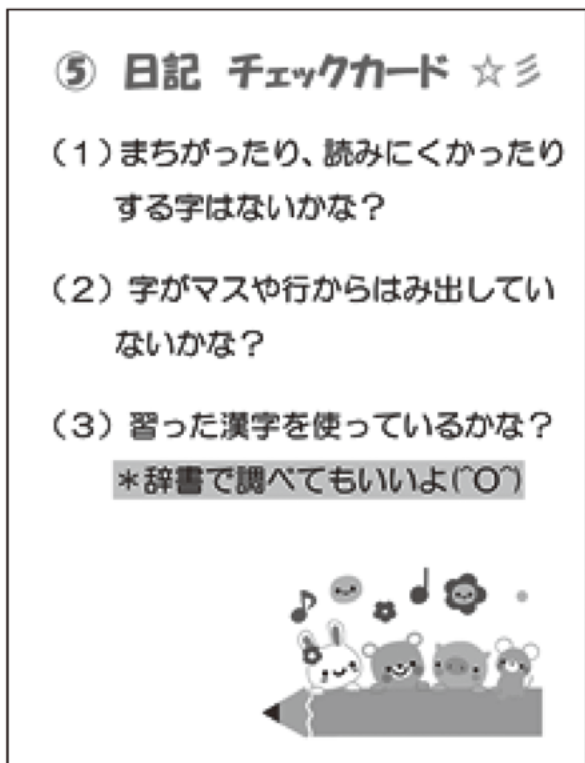


図4 チェックカード

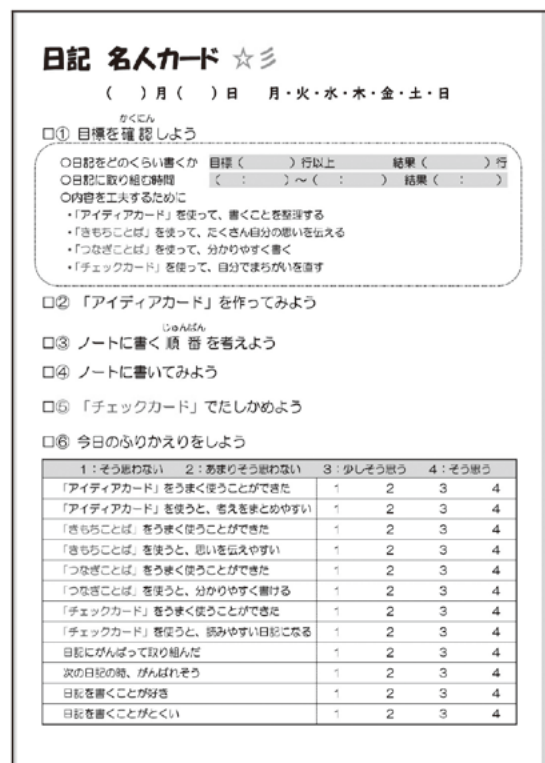


図5 日記名人カード

2. 3 分析方法

作成した作文に基づいて、作文の行数、使用した感情語数、使用した接続詞数を算出した。また、対象児が学習する様子をビデオカメラで撮影した。記録した映像や日記名人カード、アイデアカードへの書き込み内容に基づいて、誤字脱字等の修正字数、作文に対する目標設定及び自己評価を分析した。さらに、支援の効果を評価するために、プレテストと中間テスト、ポストテストを実施し、前後比較法を用いて対象児の作文を評価した。

2. 4 倫理的配慮

本研究計画は、事前に上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を得た（承認番号2017-97）。研究実施前に、保護者へ研究内容に関する説明を行うとともに、書面でインフォームド・コンセントを得た。さらに、対象児の所属する小学校の学校長、通級指導担当教諭、学級担任へ説明を行い、研究協力への同意を得た。

3 結果

3. 1 支援の活用状況

対象児は、支援期Ⅰ（第3～10セッション）及び支援期Ⅱ（第12～13セッション）のすべてのセッションにおいて用意した支援を活用することができた。具体的に述べると、アイデアカードに記入すること（第4セッションは3枚、第7セッションと第12セッションは2枚、それ以外は1枚）、接続詞カードを手元に置いて取り組むこと、アイデアカードの「きもちことば」の部分で感情語を選択したり、その他の欄に選択肢にない語彙を書き加えたりすること、チェックカードを用いて文字や漢字の確認や修正を行うこと、日記名人カードを用いて手順の確認を行うこと、日記名人カードを用いて目標設定と自己評価を行うこと、1行20マスのノートやマスのない縦罫線のみでなく1行15マスのノートを選択することができた。

3. 2 作文の成績推移

図6は、作文の成績推移を示したものである。行数、接続詞数、感情語数は期別に平均値を示し、修正字数は支援期のセッション別に合計数を示した。行数、接続詞数、感情語数は、全体的にプレテスト期、中間テスト期、ポストテスト期の間で著しい変化は見られないことが示された。むしろ、行数、接続詞数、感情語数は、プレテスト期、中間テスト期、ポストテスト期といったテスト期よりも支援期Ⅰと支援期Ⅱといった支援期において著しく増加することが示された。また、修正字数は、支援期の前半のセッションにおいて多く、後半のセッションで少なくなる傾向が示された。この修正字数はチェックカードを用いて修正した文字数のことであり、チェックカードを用いて確認する前に修正した文字数は含まれない。後半のセッションでは、チェックカードを用いて確認する前に、対象児が自ら既習漢字の誤りに気づき修正をする様子が観察された。

3. 3 作文に対する目標設定及び自己評価の推移

表1は、作文に対する目標設定及び自己評価の推移を示したものである。目標行数は、セッションによる変化が必ずしも大きくないことが示された。また、10回中9回の支援セッションにおいて、対象児が書いた作文の行数（達成行数）が目標行数を大きく上回る傾向があることが示された。自己評価については、「アイデアカード」や「きもちことば」（アイデアカードの感情語リスト）、「つなぎことば」（接続詞カード）、「チェックカード」をうまく使えたか、またそれらを使うと作文が書きやすくなるかに関して全体的に肯定的な評価であることが示された。さらに、「日記にがんばって取り組んだ」という項目についても、全体的に肯定的な評価であることが示された。一方で、「次の日記の時、がんばれそう」と「日記を書くことが好き」という項目については全体的に否定的な評価であることが示された。ただし、「日記を書くことがとくい」という項目については、支援を数回重ねることで否定的な評価から肯定的な評価に変わる傾向があることが示された。支援者が対象児に作文が得意と考える理由について尋ねたところ、第8セッションでは「繰り返し日記の活動に取り組んだことで、文が思い浮かびやすくなり書けるから」という答えが返ってきた。さらに、第13セッションでは作文のテーマとして「以前より、日記が楽にすばやく書けるようになったこと」について取り上げる様子も見られた。

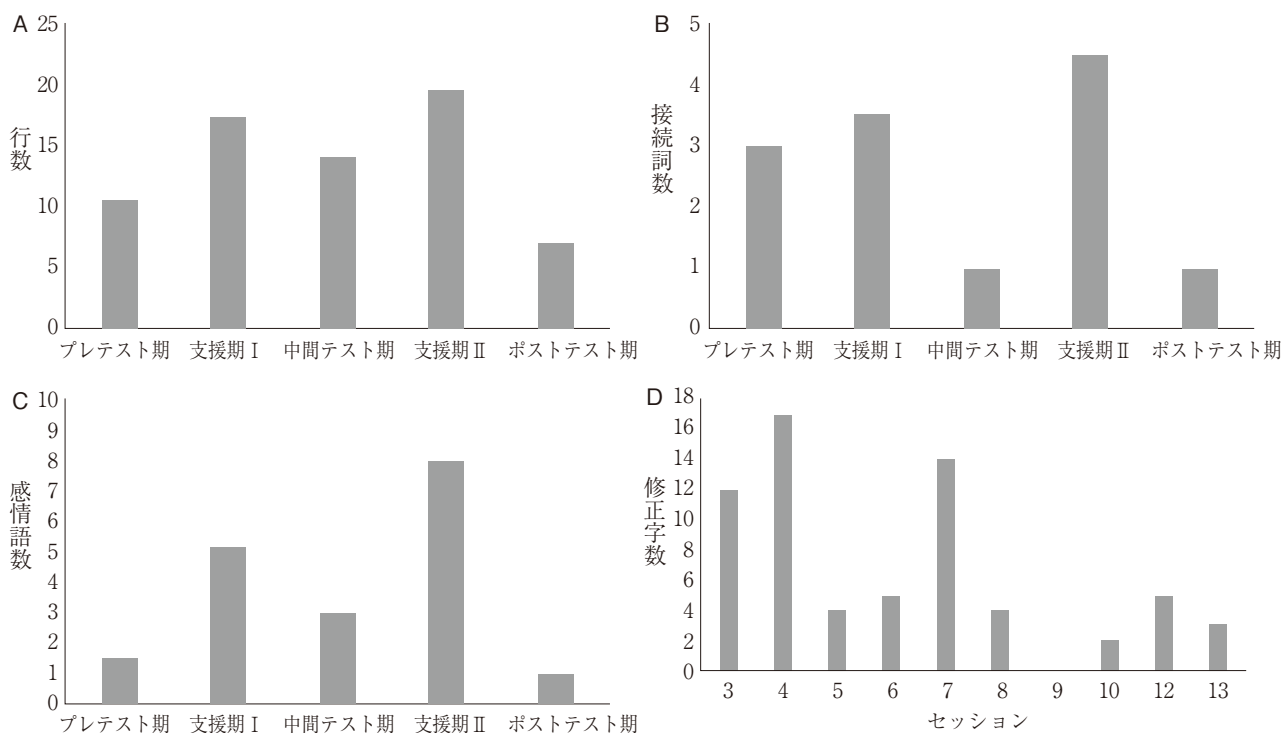


図6 作文の成績推移

表1 作文に対する目標設定及び自己評価の推移

	セッション													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
目標行数	-	-	8	5	8	5	10	10	7	2	-	8	6	-
達成行数	11	10	13	30	26	15	21	8	12	13	14	27	12	7
自己評価														
「アイデアカード」をうまく使うことができた	-	-	4	4	4	4	4	4	4	4	-	4	4	-
「アイデアカード」を使うと、考えがまとめやすい	-	-	4	4	4	4	4	4	4	4	-	4	4	-
「きもちことば」をうまく使うことができた	-	-	4	4	4	4	4	4	4	4	-	4	4	-
「きもちことば」を使うと、思いを伝えやすい	-	-	4	4	4	4	4	4	4	4	-	4	4	-
「つなぎことば」をうまく使うことができた	-	-	3	4	4	4	4	4	4	4	-	4	4	-
「つなぎことば」を使うと、分かりやすく書ける	-	-	3	4	4	4	4	4	4	4	-	4	4	-
「チェックカード」をうまく使うことができた	-	-	4	4	4	4	4	4	4	4	-	4	4	-
「チェックカード」を使うと、読みやすい日記になる	-	-	4	4	4	4	4	1	4	4	-	4	4	-
日記にがんばって取り組んだ	-	-	4	4	4	4	4	4	4	2	-	3	4	-
次の日記の時、がんばれそう	-	-	1	2	1	4	1	1	1	1	-	4	4	-
日記を書くことが好き	-	-	1	1	2	1	1	1	1	1	-	1	2	-
日記を書くことがとくい	-	-	1	3	3	4	4	4	4	4	-	2	4	-

Note. 自己評価：1 = そう思わない, 2 = あまりそう思わない, 3 = 少しそう思う, 4 = そう思う

4 考察

本研究は、通級指導教室を利用する特別な教育的ニーズのある小学校4年生男児1名を対象として、広範な心理アセスメントに基づいた作文(日記)の学習支援方法の考案とその効果の検証を行った。アセスメント結果に基づいて、6つの支援目標を設定し、それぞれに応じた支援方法を考案した。支援の結果、行数、使用した接続詞数、使用した感情語数といった作文の成績は、プレテスト、中間テスト、ポストテストを用いた前後比較では著しい変化は示されなかったが、テスト期と支援期の比較において著しく変化すること、つまり支援期において著しく増加することが示された。さらに、支援を通して、対象児は、作文が好きではないという否定的な感情には大きな変化を示さな

かったが、作文に対する自己効力感を高める傾向が示された。

作文の成績がテスト期よりも支援期において著しく向上したことは、支援方法の妥当性を示している。本研究では、特に知的機能、適応行動、視知覚、実行機能、発達障害に関する広範な心理アセスメントを実施したことで、対象児が示す作文の構想上の困難や表現上の困難、評価上の困難、作文の基本技術上の困難に的確にアプローチできたものと考えられる。心理アセスメント結果に基づいて本研究で実施した6つの支援は、カードやノートなど支援ツールを用いた支援であった。これらの支援ツールを用いることで、構想、表現、評価、作文の基本技術に関わる対象児の認知の弱さを補うことができたと考えられる。

作文の成績がテスト期間の前後比較で大きな変化を示さなかったことは、支援方法の学習効果が十分ではないことを示している。ヴィゴツキーの発達理論 (Vygotsky, 2005) に従えば、支援ツールを用いて取り組むことを重ねることで、支援ツールに媒介された作文に必要な認知が次第に対象児に内化することが期待された。しかし、実際にはそのような結果は明確には得られず、支援ツールを用いた時のみ作文の成績が向上するという結果が得られた。支援ツールに媒介された認知が対象児に内化するためには、さらに長期的な視点で分析をする必要があるだろう。

支援を通して、対象児の作文に対する否定的な感情には大きな変化が見られなかった。対象児の作文に対する感情は支援開始時点から極めて低かったことから、対象児がこれまで作文に対して失敗経験を積み重ね、苦手意識や嫌悪感を抱えていたことが推察される。また、読み書きが苦手な子どもは、読み書きに異常なほど疲労感を伴うなど心理的な負担が大きいことが指摘されているが (北・稲垣, 2013), 対象児も読み書きに少なからず弱さがあったことから、苦手意識や嫌悪感がより一層強められていた可能性が考えられる。「日記を書くことが好き」という項目に対する自己評価が支援期を通して低かったという本研究の結果を踏まえると、このような嫌悪感は一且芽生えてしまうと、それを克服するのは必ずしも容易ではないと考えられる。一方で、本研究では「日記を書くことがとくい」という項目に対する自己評価は支援を開始してすぐに高くなる傾向が示されたため、苦手意識は作文をうまく書くことができた経験を積み重ねることで、すぐに克服できる可能性があると考えられる。作文に対する学習支援を長期的に継続することで、嫌悪感へもアプローチすることができるのではないかと考えられる。

付 記

本研究は、第2著者が上越教育大学大学院に提出した修士論文の一部をまとめ直したものである。本研究に協力して頂いた対象児とその保護者、先生方に深く感謝する。

引用文献

- Barkley, R. A. (2012). *The Barkley Deficits in Executive Functioning Scale: Children and Adolescents*. New York, NY: Guilford.
- Cordeiro, C., Limpo, T., Olive, T., & Castro, S. L. (2020). Do executive functions contribute to writing quality in beginning writers? A longitudinal study with second graders. *Reading and Writing*, 33, 813-833.
- 平山祐一郎・福沢周亮. (1996). 児童の作文に対する困惑感に関する探求的研究. 筑波大学心理学研究, 18, 53-57.
- 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, 368-379.
- 文部科学省. (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- 小笠原哲史. (2018). 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—. 明星大学発達支援研究センター紀要: MISSION, 3, 31-42.
- 奥村智人. (2018). 書きにつまずきのある児童の作文に関する検討: 小笠原論文へのコメント. 明星大学発達支援研究センター紀要: MISSION, 3, 43.
- Vygotsky, L. S. (2005). 文化的一歴史的精神発達の理論. 柴田義松監訳. 学文社.

Extensive Assessment-based Writing Instruction for a Child with Special Educational Needs in a Special Education Resource Room

Yoshifumi IKEDA* · Tomohide WADA**

ABSTRACT

This study evaluated the effectiveness of extensive assessment-based writing instruction for a 10-year-old boy with special educational needs in a special education resource room. According to the extensive assessment, which examined intellectual functioning, adaptive behavior, visual perception, executive functions, and neurodevelopmental disorders, the participant suffered from attention deficit hyperactivity disorder and learning disability as well as weak writing skills: composition, emotional expression, correction, planning, motivation, and calligraphy. Support tools were introduced to compensate for these disadvantages, and the participant's writing performance improved in terms of number of completed lines, number of conjunctions used, and number of emotional words used in the intervention phase compared with the testing phase. However, the participant's pretest, midtest, and posttest writing performance did not differ. Also, despite the participant's unchanged negative feelings toward writing from the beginning to the end of the intervention, his writing self-efficacy improved. Thus, this study confirmed the effectiveness of extensive assessment-based writing instruction for a child with special educational needs.

* Clinical Psychology, Health Care and Special Support Education ** Ojiya Elementary School, Ojiya city, Niigata