

構文に課題のある児童に対する学習指導

中村 理美* 園田 貴章*

1. はじめに

学習面に課題があるとされる小学4年生の女児（以下、支援児）に対して、心理検査や行動観察、保護者や教師からの聞き取り等を踏まえてアセスメントを行ったところ、助詞の適切な使用の困難さや、思っていることを相手にうまく伝えることができない等のことばでの表現力に課題があることがわかった。

宇野（2004）によると、1200名の小学生を対象に行った調査では、読み書きに困難を示すとされる児童の顕在化率は、ひらがなやカタカナの音読では約1%、漢字の音読では5~6%、ひらがなやカタカナの書字では約3.5%、漢字の書字では約8%であったとされている。一方で、かな文字や漢字の読み書きができるても、伝えたい内容を適切な言葉で表現することができず、文や文章を構成する力が弱い子どもの事例は多く存在する。しかし、研究報告の多くは、文字や単語の読み書きや計算に関するものが大半を占め、文や文章構成に関する具体的な指導や指導効果については少ないのが現状である。特に、文章を書くということは最後に習得する言語能力であるため、発見が遅れ、支援がなされるのが遅くなりがちであるという特徴がある。

そこで、構文力についてのアセスメントを行い、構文のための言語的自覚の形成を目的とした指導法である、天野（2006）の「文の統辞・意味論的構造の自覚の形成と文の読み書き教育プログラム」（以下、構文学習プログラム）を適用することとした。

2. 支援児の状況

1) 支援児の概要

支援児は、通常学級に在籍しており、個別支援開始時は9歳5月、4年生であった。（現在12歳、中学生女子）。主訴は、自分の気持ちを表現することが苦手、また、ことばで表現することが少なく、何事にも自信のない様子が見られることである。

学力の状況については、上野・篁・海津（2005）のLDIを用いて、学力の状況を調べた。主訴に関わる項目において、「ことばの想起に時間がかかる、ことばにつまる」、「話すときの語彙が少ない」、「単語の羅列で内容が乏しい」、「助詞を適切に使えない」、「筋の通った話が難しい」、「内容を分かりやすく伝えるのが難しい」、「助詞を正しく使えない」、「作文では漢字をあまり使わない」、「作文が苦手」、等のことがわかった。日常生活上でも伝えたい言葉が思い浮かばなかったり、単語を間違えて表現したりすることがあり、文章を作るのが苦手である。

2) 心理検査の結果

(1) WISC-IIIの結果

WISC-IIIの結果、全検査IQは70で境界線領域にある。言語性IQ68、動作性IQ78で差が10であり、有意差は認められないが、動作性IQがやや優位な傾向が認められた。下位検査では、特に一般的な知識量の少なさが顕著である（知識3）。また、視覚的短期記憶

* 佐賀大学文化教育学部附属教育実践総合センター

に顕著な弱さが認められた（符号 3）。

表 1 WISC-III の結果

WISC-III (9歳6月)	VIQ68、PIQ78、FIQ70／VC70、PO85、FD76、PS78
	知識 3、類似 5、算数 5、単語 7、理解 5、数唱 7
	絵画完成 9、符号 3、絵画配列 8、積木模様 7、組合せ 7、記号探し 9、迷路 9

（2）ITPA 検査結果（9歳7月）

PLA=82 と境界線レベル程度の言語学習能力であった。自動水準の配列記憶能力の弱さから、聴覚刺激や視覚刺激の細かい点にまで注意を向けることや、知覚速度の問題や視覚的な配列記憶能力の苦手さのために、読んだり書いたりすることが苦手であると考えられた。また、無意味な刺激の記憶の保持や再生の困難さが推定される。下位検査では、単語の意味理解の低さ、ことばを使った思考の苦手さ、構文の苦手さが推定された。

3. 長期目標と指導計画

1) 長期目標

以上の心理検査、LDI、行動観察、保護者や教師からの聞き取り等から、支援児は、助詞の適切な使用に困難があることがわかった。会話場面や作文での表現を伸ばすために長期目標を「適切な助詞を使って表現できる」と設定した。

2) 指導計画

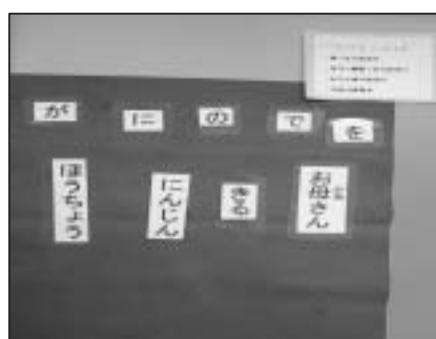
指導は、2期に分けられる。第1期は、助詞の使用のアセスメントを行うために、助詞のテスト、「ことばカード」と「くつつきことばカード」による指導を行う。第2期は、構文学習プログラムのステップ1～4による指導を行う。

4. 助詞のテストとカード指導について（第1期での指導、指導数4回）

1) 指導の方法

助詞の穴埋めテストを行い、支援児の助詞の習得状況を確認した後、くつつきことばの学習を行った。くつつきことばの学習とは、提示された「ことばカード」（名詞単語が書かれたカード）と「くつつきことばカード」（格助詞が書かれたカード）から、文全体の意味を理解して並べ、正しい助詞を選択する課題である（資料1）。

資料1 くつつきことばの学習の例



2) 指導の結果と考察

アセスメントの一環として、助詞のテストと「ことばカード」による指導を行った。助詞のテスト（資料2）は、空欄の中に助詞を入れて一文を作るというものである。正答数は、19問中、正答12問、誤答7問であった。文全体の正答数としては、7問中、正答3問であった。支援児は、問題を一度読んでから、空欄に言葉を入れるというよりも、上か

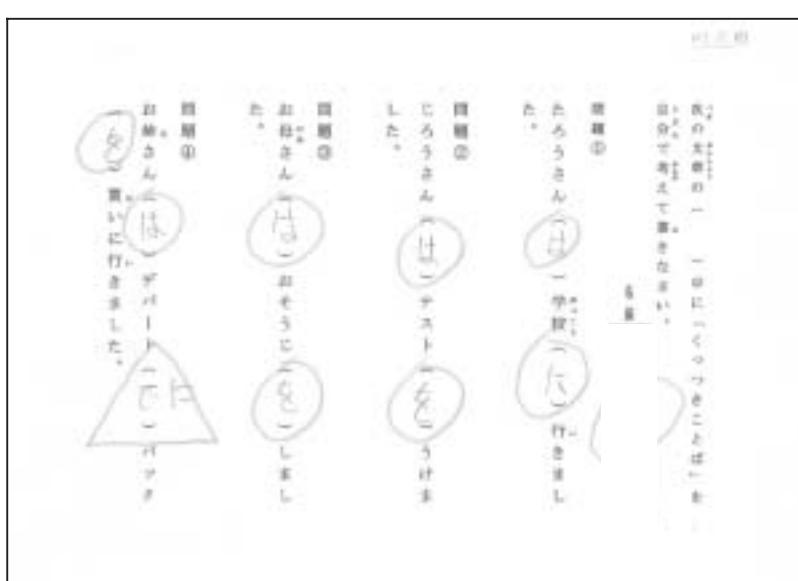
ら順に空欄を埋めている様子で、確認や読み返しを行っていなかった。そのため、間違った文章になったり、次の空欄に何を入れたらいいかわからなくなったりしているようであった。また、「誰が」、「誰は」等の主語に関わる助詞や、「どこ（場所）へ」と書くべきところを「の」とする傾向もみられた。

指導後の助詞のテスト（資料 3）では、答え合わせの際に、自分で間違いだと気づき修正する様子が見られた。これまで指導の対象としてきた助詞の課題については、目標のほぼ 100%達成するようになった。以上のような指導を行い、助詞に関するテストの成績は上がったが、構文能力そのものが高まっているかは疑問に思われた。そこで、多様な言語表現能力を身につけさせるため、言語的な自覚の形成を目的とした、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、構文力を形成することとした。

資料 2 指導前の助詞のテスト



資料 3 指導後の助詞のテスト



5. 構文学習プログラムの指導について（第2期での指導、指導数13回）

1) 構文学習プログラムの概要

「文の統辞・意味論的構造の自覚の形成と文の読み書き教育プログラム」とは、天野（2006）が開発した、小学校低学年LD児に対する読み、書き入門言語、認知教育プログラムである。日本語の、動詞述語構文の統辞・意味論的なカテゴリー（行為者、対象、受け手、相手、道具・手段、材料、目的、原因・理由、場所、時間、行為等）を基礎とした、文のモデルを構成する行為を形成することを通して、これらのカテゴリーについて、明瞭な言語的自覚を形成すること、またそれを基礎に、文を構成し、書く能力を形成することを目的としている。

このプログラムでは、文の統辞・意味論的な基本的なカテゴリーについて容易に学習できるように、文の統辞・意味論的なカテゴリーを表すシンボルマーク（図1）と文のモデル構成のための訓練用図版（図2）を用いる。子どもに説明するために用いるのが（図3）の説明図である。

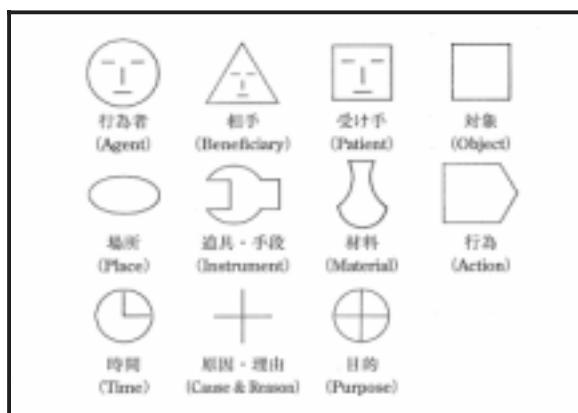


図1 文の統辞・意味論的なカテゴリーを表す

シンボルマーク

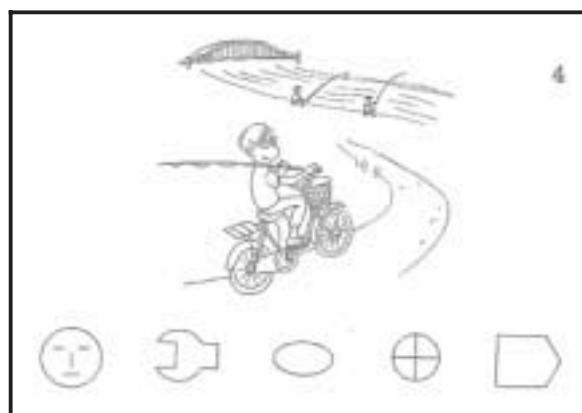


図2 文のモデル構成のための訓練用図版

まくの せつめい（モデル説明図）					
	だれが		おこないて		だれを
			いろいろなことをする ひと。どうぶつ		うけて おこないての、おこないを うける、ひと。どうぶつ
	なにを		はたらきを うけるもの		だれに
			つくられるもの あげたり、もらったりするもの		あげて おこないてが、ものを あげたり、わたしたり する、ひと。どうぶつ
	どこで どこに ばしょ		なにで		どうぐ しゃだん
	どこへ				いろいろなことを すると つかう、どうぐ、しゃだん
	いつ		なにから なにで		ざいりょう
					つくるときに、つかう ざいりょう、しなもの
	どうする どうした		なんのために なにに		もくてき
					なんのために するのか ねらい
			どうして なぜ		げんいん りゆう わけ
					なぜ そうなったのか その わけ

図3 統辞・意味論的な基本的なカテゴリーを表すシンボルマークの説明図

2) 構文学習プログラムの実施方法について

- ①図式なしでの口頭での文の作成：図版の絵のモデル図式を厚紙で覆い、絵だけを示し、文を作らせる。第1試行目で、文の要素を省いたり、他のものと誤ったりした場合、ヒントを与える。第2試行で、再度自力で文を作らせる。文の要素は全部正しいが、動詞やその語尾や、テニヲハが誤っている場合、それらを教える。
- ②図式による文の作成と文のモデルの構成：①で、形の整った正しい文が作られたら、図版のモデル図式のカバーを開く。絵の下の図式のマークの上に、シンボルマークの説明図の上に置かれている同じプレートを選択し、図式の左側から置かせる。そのシンボルに対応した語を発話させて文を作らせ、その文のモデルを構成させる。文の要素が一部欠けて不完全の場合や、誤った場合には、教えて直させる。誤るか不完全の時、第2試行目を行わせ、正しい文で、文のモデルを構成させる。
- ③疑問詞を用いた疑問文の作成：各問い合わせ毎に、②の手順で、文のモデルが構成できたら、引き続き疑問文の作成の課題に移る。最初は、子どもは、疑問文の作り方そのものがわからないため、疑問文の作り方の見本掲示とそれによる模倣・学習を行った後に、自力による疑問文の作成を行う。

このように、プログラムでの訓練と学習の組織の上で重要な原則は、上記の一定の統辞・意味論的カテゴリーからなる構文について、まず、第1ブロックの系列のステップで、それらのカテゴリーについての自覚を形成し、文のモデルが確実に作れるようになってから、第2ブロックで、そのモデルに依拠しながら、その構文の文の書き及び読みを学習するということである。

※本事例では、支援児に対してステップ1～4までの課題を行った。本児は、書字の困難が見られなかったため、ステップ6～9の書字の課題は行っていない。

3) 指導の結果と考察

ステップ終了時の学習テストの結果、全て70%以上の正答率であった。文の構成要素が多いステップ4の第1試行では、他のステップに比べて正答率が低かったが、指導を通して80%となった。ステップの第1試行での正答率の平均と、確認テストの正答率をグラフ化したものを以下に示した（図5）。

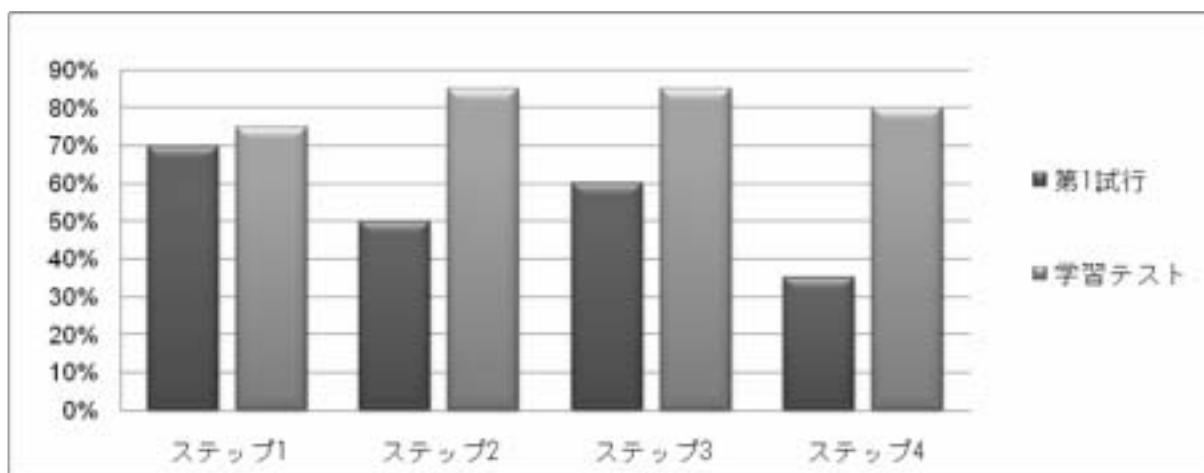


図4 第1試行と学習テストの正答率

指導においては、文を一度言った後、間違いに気づき、言い直す場面が多くみられた。正しい助詞を使おうとする意識の高まりがみられ、それが正答率を上げる結果につながったと考えられた。正答率が100%にならないのは、支援児の知らない言葉が多くあつたためと考えられる。「津波」や「なだれ」などの名詞や「ぶらさがっている」などの動詞を知らなかつたり覚えていなかつたりしたので、それが正答率を下げる原因となつた。適切な助詞を使って表現できることとともに、支援児の語彙を増やす方法も考える必要があることが示唆された。

また、誤答を分析した結果、場所に関する助詞の使用の誤答と、動詞述語（述部）と格（助詞）との結合の誤答が多くみられた。以下に誤答の例を示した（表2）。

表2 誤答の例

場所に関する助詞の使用の間違い
(正)「まさおが鉄棒にぶら下がっている」 (誤)「まさおが鉄棒で跳んでいます」
(正)「まさおがすべり台をすべっている」 (誤)「まさおがすべり台ですべっています」
(正)「お父さんが橋を渡っている」 (誤)「お父さんが橋で渡っています」
動詞述語(述部)と格(助詞)との結合の間違い
(正)「公園でまさおが花子を追いかけている」 (誤)「公園でまさおと花子が追いかけている」
(正)「お巡りさんが泥棒を追いかけている」 (誤)「警察が泥棒に追いかけている」

場所に関する助詞の使用の誤答の原因として、場所を表わすことばは、どこに、どこで、どこを、どこへ等、動詞によって様々な意味役割をとるため、場所に関する格（助詞）の多様性から困難が生じたと考えられる。また、動詞述語と格との結合の誤答の原因としては、支援児は、状況をどう表現していいかわからないために、助詞を誤答したのではないかと考えられ、格の選択は動詞述語の理解が前提であることが考えられた。

6. おわりに

指導の終了後、支援児の学校での様子をうかがつた。保護者は、支援児が何を言っているかわからなかつたがわかるようになったと話した。学校では、放送部に入り、給食と下校時の放送担当を行つた。

学習面で困難を示す子どもたちは、通常の方法で何度も指導しても、習得は困難である。また、努力しても報われない結果になると、失敗経験を多く積むことになり自己評価が低下し、防衛的に努力をしない習慣が身につくことがしばしばある。そのことが二次障害となつて現れることがある。

個別指導の形態であったために得られた結果であったかもしれないが、構文学習プログラムを教室での指導に活用できれば、文や文章を構成する力に困難を示す他の子どもたちへの有効な支援になりうるのではないだろうか。

(参考文献)

天野清（2006）「学習障害の予防教育への探求」中央大学出版部

宇野彰（2004）発達性 dyslexia. Molecular Medicine 41 (5) 601–603.

上野一彦 篠倫子 海津亜希子（2005）LDI-LD 診断のための調査票一 日本文化科学社