

# 視写学習が軽度知的障害児の作文力に与える効果

曲 洵 翔<sup>1)</sup>・原 口 雅 浩<sup>2)</sup>

## 要 約

知的障害児にとって、言語能力を伸ばすことは適応行動の困難性を改善させると考えられる。本研究は、軽度知的障害を持つ生徒一人を対象に視写学習が文章力に与える効果を検討した。その結果、作文の表記力、速く正確に視写するといった書字能力に効果が見られた。また、視写学習を行う以前よりも、具体的な内容記述により文章に伝える力がついた。しかし、文章の構成、展開には変化が見られなかった。作文を書くためには、問いを理解し、適切な内容を考える力を始め、段落の設定及び起承転結の構成といった能力が必要となる。視写学習のみではそれらの能力の向上は難しく、国語や作文の書き方の指導と共に視写学習を行うことで、効果的に言語能力を向上させることができると考えられる。

キーワード：知的障害児，視写学習，作文力

知的障害に関する国際的な定義，診断基準の1つとして，アメリカ精神医学会（American Psychiatric Association：APA）が出版している精神障害の診断と統計マニュアル（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders：DSM）がある。DSMは，新たな知見や研究結果を参考に改定が繰り返され，知的障害の

名称，定義，診断基準もDSMが改定されるごとに変化している。表1は，DSM-IV-TR（APA，2000 日本精神神経学会，2002）とDSM-5（APA，2013 日本精神神経学会，2014）における知的障害の名称，定義および診断基準を示したものである。

DSM-5では，知的能力障害の程度分類から，IQの程

表1 知的障害の名称，定義および診断基準  
(DSM-IV-TR, DSM-5を基に作成)

定義元	名称	定義および診断基準
DSM-IV-TR	精神遅滞	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 明らかな知的機能の遅れ：個別施行による知能検査で，おおそ70以下のIQ（平均より2標準偏差下が目安。幼児においては，臨床的判断による）。</li> <li>2. 同時に現在の適応機能（すなわち，その文化圏でその年齢にたいして期待される基準に適合する有能さ）の欠陥または不全が，以下のうち2つ以上の領域で存在：コミュニケーション，自己管理，家庭生活，社会的/対人的技能，地域社会資源の利用，自律性，発揮される学習能力，仕事，余暇，健康，安全。</li> <li>3. 発症は18歳以前である。</li> </ol>
DSM-5	知的能力障害 (知的発達症)	<p>知的能力障害(知的発達症)は，発達期に発症し，概念的，社会的，および実用的な領域における知的機能と適応機能両面の欠陥を含む障害である。以下の3つの基準を満たさなければならない。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A. 臨床的評価及び個別化，標準化された知能検査によって確かめられる，論理的思考，問題解決，計画，判断，学校での学習，および経験からの学習など，知的機能の欠陥。</li> <li>B. 個人の自立や社会的責任において発達的および社会文化的な水準を満たすことができなくなるという適応機能の欠陥，継続的な支援がなければ，適応上の欠陥は，家庭，学校，職場，および地域社会といった多岐にわたる環境において，コミュニケーション，社会参加，および自立した生活といった複数の日常生活活動における機能を限定する。</li> <li>C. 知的および適応の欠陥は，発達期の間に発症する。</li> </ol>

1) 久留米大学大学院心理学研究科

2) 久留米大学文学部心理学科

度範囲という基準が削除され、概念的、社会的、実用的な領域のそれぞれで達成されるべき課題などを参考にして知的障害の程度（軽度～最重度）が判定されるようになった。これらは、IQに偏重していた従来の診断と評価からの離脱（田巻・堀田・加藤，2014）であり、知的能力障害を単なる知能の遅れではなく、社会への適応の程度で障害とするという考え方に基づいた変更である（矢野・太田・船越・金，2017）。また、個人の現在の機能（自立の程度）や自立に必要な支援の程度を査定し、本人の持つ「適応能力」と「支援の必要性の有無」が知的障害を支援するうえで重要視されてきている（太田・金・趙・権，2019）。このように知的障害児において適応能力は重要な側面であると言える。

文部科学省（2018）は知的障害を知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものと定義している。具体的な知的障害の適応行動の困難さとして、言語発達や学習技能といった概念的スキルの困難性、対人スキルや社会的行動といった社会的スキルの困難性、日常生活習慣行動やライフスキルといった実用的スキルの困難性が挙げられている。古賀（2018）は、これらの知的障害の定義、および適応行動の困難さの内容（他人との意思の疎通、言語発達、読字、書字、推論、対人スキル、ライフスキル）から、知的障害児の発達の滞りやつまずき、偏りは、言語や言語等を使用したコミュニケーションの困難性が知的機能や適応能力に影響を与えた結果であると捉えている。

知的障害児にとってこの言語能力が向上すると、自己の生活世界の拡大のみならず、社会との接点も広げ、人生そのものに大きな影響を与える（渡辺，2019）。知的障害児の人間関係構築にはコミュニケーション能力が重要であり、その能力は言葉や集団生活、対人関係、社会生活につながる国語によって養われる（牟田・水落，2018）。さらに国語力がつくことにより、養護学校や心身障害学級に通う生徒の発達の保障にもつながる（近藤・中谷，1995）。これらのことから知的障害児にとって言語能力の向上が重要であると言える。

江川（2011，2015，2018）は文章で自分の思いや考えを適切に表現する能力を作文力と定義し、視写学習によって作文力を向上させることができるかを検討した。江川（2011）では、優れた文章の視写による作文学習を行う適用群と通常の作文学習を行う不適用群を設定し、各群で調査授業前に実施した作文力が低かつ

た作文の苦手な児童20名（5年生10名，6年生10名）を対象に、事前から事後への作文力の変容を比較した。その結果、適用群の対象児（各学年5名ずつ）の方が、表記力である「誤字・脱字」、「語法誤り」が低く、記述力に関しても適用群の対象児の方が「発想や主題」、「構成」の正答率の伸びが大きかった。

江川（2015）では、小学6年生の苦手児1人を対象に、プロの作家が書いた「お話」（全6編）を教材に視写学習を行い、「お話作り（与えられたキーワードを用いて児童が自由に作話する）」における視写の有効性を検討した。視写学習を行う授業（45分×7コマ）の前後で同一の「お話作り」に取り組み、江川（2011）と同様の表記力を評価し、話の構想や展開のさせ方、表現の仕方など（以下、発想力）に関して総合的な評価も行った。事前から事後にかけて、表記力である「誤字・脱字」、「語法誤り」は半数以下に減少していた。「お話づくり」の内容に関して、評価者の主観によるA～Cの3段階（Aが1番優れている）評価を行ったところ、事前は「C」であったが、事後は「B」と向上した。この結果は主観性が高く、妥当性が高いものであるとは言えないが、視写により発想力も向上した可能性があること示唆している。

江川（2018）では、大学院生を対象に、著名な文筆家のエッセイを使用し、1日20分の視写学習と視写した文章の音読学習を286日にわたって行い、同一の小論文課題によって文章力が向上するかどうか検証した。その結果、対象の大学院生は意見を他者にわかりやすく伝える力、文章構成力が向上し、文章の書き方について学ぶことができていた。

これらの研究から、視写は自分の思いや考えを適切に表現する言語能力や文章力の向上に有効であると考えられる。

しかしながら、これらの研究は健常児や大学院生を対象に行われており、知的障害児を対象とした研究はない。そもそも知的障害児に対する読み書きの研究自体少なく、知的障害児の中でも、比較的読み書きのできる児童生徒への教育研究は十分に行われているとは言えない（江田・平林・河野・中邑，2012）。したがって、生徒の概念的スキル、学業のスキルとして、書字活動に関する知見を深めることは意義がある試みと考えられる。

そこで本研究ではこの視写学習を軽度知的障害児に適用し、書字に関する能力（視写速度、正確さ、漢字の書き取り）と作文力に対する効果を検討する。

方 法

対象児

県内の私立高校1年生の男子生徒(以後、Aとする)を対象に行った。Aは小学校、中学校は特別支援学級に通っていたが、高校に上がる際、特別支援学級が定員オーバーであったため普通高校に通っている。本研究の目的や実施内容、得られたデータを研究以外の目的以外に使用しないこと、研究において個人が特定されないことがないようにするなど、プライバシーへの配慮についてはAおよびAの保護者に説明し承諾を得ている。また、本人及び保護者にこれまでの検査結果等の開示についても承諾を得ている。

Aは、生後6カ月に大学病院にて、5番染色体にあるNSD1遺伝子の異常が原因である「ソトス症候群」と診断された。この病気のほとんどの人にみられる共通症状として、出生時から頭囲や体つきが大きい過成長や発達の遅れ(程度には個人差がある)がある。Aは2014年と2018年に心理検査を受けており、2014年の検査において軽度精神発達遅滞と注意欠陥/多動性障がい(不注意優勢型)と診断されている(診断名は当時のもの)。以下にその結果を記す。

- 1) WISC- IV知能検査(表2:2014年に検査)
  - 2) DN-CAS 認知評価システム(表3:2014年に検査)
  - 3) 言語聴覚士所見(2014年に検査)
- 音 読:声は大きいが1文字ずつ読む(逐次読み)。

文章読解:文章を引用していたが、質問されていることと関係のない回答が目立つ。

書 字:アンバランスさはあるが、丁寧に書くことができる。

慣用表現:かたい顔、カサの海、雪のようなウサギなどの意味を誤る。

文章構成:助詞の活用ができるが受動態表現の活用ができない。

4) ADHD-RS-J(2014年に検査)

不注意評定点:17点

多動-衝動性評定点:5点

5) 田中ビネー知能検査V(2018年に検査)

全検査IQ:60

また、Aの書字・読字能力や作文について事前に調査を行ったところ、Aは書字において書き間違えや、漢字で書いた方が良いと思っても書けない、読字においては漢字が読めないことがある、作文においては書く内容が出てこない、何を書いてよいかわからないといった状態であった。

実施期間

2019年9月から12月にわたり視写学習を行った。

使用教材

視写する教材は朝日学生新聞社が発行する朝日小学生新聞に連載されている「天声こども語」を使用し、朝日新聞社が出版する視写用ノートである「天声こども語学習ノート」に書き写してもらった。本研究の視写教材として「天声こども語」を使用することに対しては朝日学生新聞社に許可を得ている。

表2 WISC- IV知能検査

	合成得点	%	信頼区間(90%)	記述分類
全検査(FSIQ)	65	1	61-72	非常に低い-境界域
言語理解(VCI)	80	9	75-89	境界域-平均の下
知覚推理(PRI)	65	1	62-76	非常に低い-境界域
ワーキングメモリー(WMI)	65	1	61-75	非常に低い-境界域

表3 DN-CAS 認知評価システム

	標準得点	%	信頼区間(90%)
全検査	58	0.3	55-73
プランニング	82	12.0	75-93
同時処理	67	1.4	62-78
注意	69	1.9	66-86
継時処理	63	0.7	59-76

江川（2011, 2015, 2018）において、使用している視写教材の文字数は一定ではなく、課題によって作業量の違いが考えられる。このコラムはどれも400字弱で書かれており、文字数による作業負担の変化が小さい。また、コラム内の漢字にはルビが振ってあり、知らない漢字でも読み進めることができる。さらに、このコラムは短い文章でありながら、起承転結のある文章の視写を行うことができるため、文章構造を意識した学習が期待できる。

### 手続き

学習の流れを図1と表4に示す。1日目は視写教材の視写から始め、2日目以降は前日の視写で書き間違えた漢字のやり直しを5回ずつ行った。やり直しが終わった後はそれまでに間違えた漢字のテストを行った。漢字のテストでは前日までに間違えた漢字の中からランダムに出題し丸付けを行った。間違えた漢字はもう一度書かせて終了とした。

その後、1回分の視写を行った。視写する「天声こども語」はA4用紙に印刷して渡した。視写の内容は毎回異なっている。表5に内容（筆者による概要）と漢字数、それぞれの掲載日を記す。また筆者はAの視写

時間及び文字の修正回数を記録した。

視写が終了した後、江川（2015）に倣い音読を行った。その後、視写した内容について、「この文章は何について書かれていましたか」、「この文章についてどう思いましたか」の質問に対し自由記述で回答させ、文章の理解度を「1. 全然わからなかった」、「2. 少しわかった」、「3. だいたいわかった」、「4. よくわかった」の4件法で回答してもらい学習活動の終了とした。学習ノートを回収した後、誤字・脱字がないか確認を行った。視写した内容と理解度に関しては、筆者がAの理解状態を確認するために回答してもらったため分析には使用していない。

### 事前・事後の作文課題とその評価

視写学習を行う2日前と終了した翌日に同一の作文課題を実施した。作文課題の内容は国立教育政策研究所教育課程研究センター（2006）が中学生の長文記述に関する調査を行った際に使用された課題（表6）を使用した。また、事前の結果について振り返る機会はなく、結果の返却も事後の作文と一緒にAに返却した。事前・事後の作文の評価はB大学の国語の教員免許を持つC教諭（教諭歴38年）が行った。この際どちらが事前・事後の作文であるかは伝えずに評価をしてもらった。

評価方法は江川（2011）に倣い、作文力を「表記力」と「記述力」の2点から検討した。表記力は表記に関する能力であり、「誤字・脱字」と「語法誤り」の2点について集計を行い、事前から事後へのこれらの減少度から表記力を比較した。「誤字・脱字」は誤字・脱字（句点の付け忘れも含む）の文字数をチェックし、総文字数における割合を算出した。読点の付け忘れに関しては、明確な基準がないため、江川（2011）に倣い扱わないこととした。「語法誤り」は言葉使いや助詞の使い方、接続詞の使い方などで文意が通らない部分の品詞数を集計し（1品詞の誤り＝1箇所）、原稿用紙1枚中に平均何箇所の誤りがあるかを算出した。記述力は自分の考えを言語を通して適切に表現する力のことであり、1. 記述の量、2. 発想や認識、3. 構成、4. 記述の4つの点から評価した。それぞれの評価観点の詳しい内容を表7に記す。

最後に視写学習活動についてのインタビューを行った。

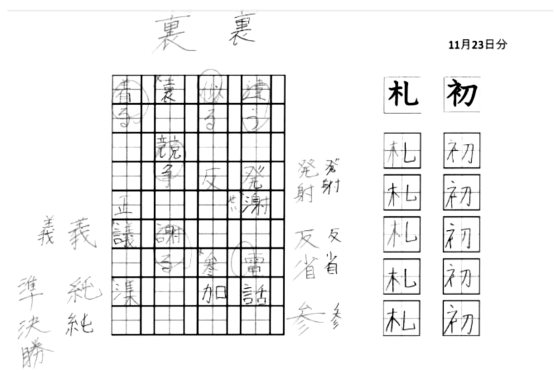


図1 やり直しとテスト例

表4 学習の流れ

①前回の視写で書き間違えた漢字のやり直し（2日目以降）
↓
②間違えた漢字のテスト（2日目以降）
↓
③視写学習 「天声こども語」を1回分を行う
↓
④視写した内容を音読する
↓
⑤その日視写した内容のテーマ、感想、理解度を回答



表5 視写の内容と漢字数

実施回	内容	漢字数	掲載日
1回目	中国の無人探査機の月面着陸	110	2019.1.9
2回目	外国人労働者の増加	111	2019.1.13
3回目	歴史上の人物とマンガの融合による文化創造	142	2019.1.16
4回目	小学生の活躍, 個人の持つ可能性	127	2019.1.20
5回目	インフルエンザの流行と予防	123	2019.1.23
6回目	日本の地理的特徴	136	2019.1.27
7回目	プロ野球選手から少年野球へ, 怪我防止策の提言	130	2019.1.30
8回目	勤労統計調査における調査方法の問題	117	2019.2.3
9回目	国際周期表年, 化学史, 化学の発展	123	2019.2.6
10回目	キャッシュレス社会	102	2019.2.10
11回目	乾燥剤の仕組みとその原料	119	2019.2.13
12回目	バンクシーの活動は芸術か落書きか	88	2019.2.17
13回目	小学生のぼうさい探検隊マップコンクール, 災害対策	147	2019.2.20
14回目	沖縄県の辺野古埋め立てに対する県民投票について	142	2019.2.24
15回目	天皇陛下在位30年のお祝いと両陛下の沖縄への思い	142	2019.2.27
16回目	数字の「3」が持つ魅力	96	2019.3.3
17回目	新しい環境に移り変わることへの不安と期待	93	2019.3.5
18回目	日本の鴨を食べる文化	80	2019.3.6
19回目	東日本大震災の式典や報道の意義, 災害の教訓	133	2019.3.10
20回目	みかんの品種改良技術	107	2019.3.13
21回目	宇宙ビジネス	126	2019.3.17
22回目	東京五輪に使用されるスポーツピクトグラムのデザイン	97	2019.3.20
23回目	国内の自然環境の違い	94	2019.3.24
24回目	女子教育や男女平等の重要性	136	2019.3.27
25回目	年を表す物差し(元号, 皇紀, 西暦)	132	2019.3.31
26回目	現代日本の睡眠時間	108	2019.4.3
27回目	コンビニの24時間営業の利便性と問題, 働き方	128	2019.4.7
28回目	新元号の意味	117	2019.4.10
29回目	お札の顔に選ばれた渋沢栄一, 津田梅子, 北里柴三郎について	145	2019.4.14
30回目	利便性と環境被害	98	2019.4.17

表6 事前・事後に使用した作文課題及び指示

## 【問題】

人々が暮らしていく上で, 言葉はとても大切なものです。あなたは, どのような言葉の使い方をしたいと考えますか。次の指示に従って書きなさい。

<指示>

- ① 六〇〇字以上八〇〇字以内で書くこと。
- ② 自分の考えを理由を明らかにして書くこと。
- ③ 具体的な言葉の使い方の例を挙げて書くこと。
- ④ 適切な段落を設けて書くこと。

書くときには, 次のことに注意すること。

- ・ 原稿用紙の正しい使い方に従って書くこと。
- ・ 題名は書かずに, 本文から書き始めること。
- ・ 読み返して文章を直したいときは, 二本線で消したり行間に書き加えたりしてもよい。
- ・ メモらんは自由に使ってよい。

表7 記述力評価の観点と評価方法（国立教育政策研究所教育課程研究センター（2006）を基に作成）

評価の観点	評価	評価方法
記述の量	A 評価	600字以上800字以下のもの
	B 評価	801字以上のもの
	C 評価	上記に該当しないもの
発想や認識（1） 言葉の使い方について 明確に書いている	A 評価	言葉の使い方に関して 書きたいものを見つけている
	B 評価	上記に該当しないもの
発想や認識（2） 言葉の使い方について「自分は～したい」 という考えを書いている	A 評価	言葉について「自分は～したい」 という考えを書いている
	B 評価	上記に該当しないもの
構成（1） 形式段落を複数設けている	A 評価	形式段落を複数設けている
	B 評価	形式段落を1段落だけで書いている
	C 評価	1文で構成された段落を繰り返しているもの
	D 評価	上記に該当しないもの
構成（2） ひとまとまりの文章として 論の運び方に一貫性がある	A 評価	文章として論の運び方に一貫性があるもの
	B 評価	上記に該当しないもの
記述（1） 言葉の使い方について具体的な 例を挙げて書いている	A 評価	抽象論ではなく具体的な事例を挙げている
	B 評価	上記に該当しないもの
記述（2） 理由を明らかにして書いている	A 評価	言葉の使い方に関する自分の意見について、根拠となる理由を明らかにしている
	B 評価	上記に該当しないもの

## 結 果

### 1. 書字能力

実施回数に対する視写時間の推移を図2に示す。実施回数(x)における視写時間(y)の回帰式は $y = -168.8 \ln(x) + 1717$ となり、決定係数は $R^2 = .50$  ( $p < .01$ )、相関係数は $r = -.71$  ( $p < .01$ )で強い負の相関があった。このことから、回数を重ねるごとに学習が進み、書くスピードが上昇していると言える。しかし、視写時間は一様に減少しておらず、回数によって増減が見られた。干川(2016)によると、漢字の字数が増えると課題が難しくなる。そこで、漢字数と視写時間と予測値との残差の回帰式、決定係数、相関係数を求めた(図3)。漢字数(x)と残差(y)の回帰式は $y = 0.041x - 4.88$

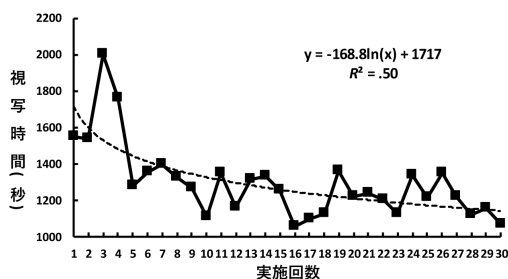


図2 実施回数に対する視写時間の推移

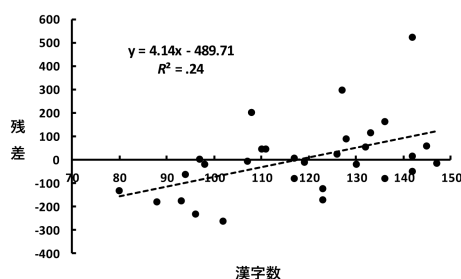


図3 漢字数と視写時間と予測値との残差の分布

となり、決定係数は $R^2 = .24$  ( $p < .01$ )、相関係数は $r = .49$  ( $p < .01$ )で中程度の正の相関があった。このことから、一様に視写時間が減少していない原因として漢字数が影響していることが言える。

次に実施回数における誤字数の推移を図4に示す。実施回数(x)における誤字数(y)の回帰式は $y = -2.61 \ln(x) + 10.3$ となり、決定係数は $R^2 = .44$  ( $p < .01$ )、相関係数は $r = -.67$  ( $p < .01$ )で強い負の相関があった。このことから、回数を重ねるごとに誤字の数が減っており、正確に書き写すことができるようになってきていると言える。同様に、漢字数と誤字数と予測値との残差の回帰式、決定係数、相関係数を求めた。漢字数(x)と残差(y)の回帰式は $y = 0.014x - 1.64$ となり、決定係

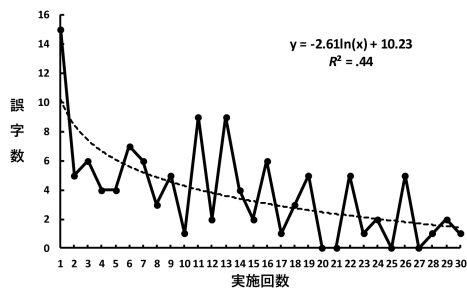


図4 実施回数における誤字数の推移

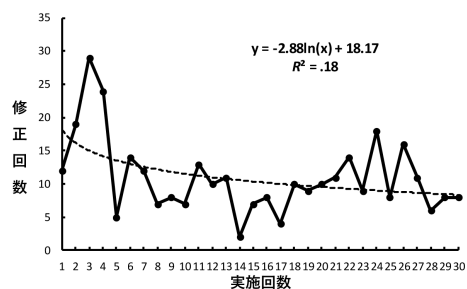


図5 実施回数における修正回数の推移

数は  $R^2=.011$  ( $n.s.$ ), 相関係数は  $r=.10$  ( $n.s.$ ) で相関は見られなかった。このことから、漢字数は誤字数に影響していないと言える。

次に実施回数における修正回数の推移を図5に示す。実施回数 ( $x$ ) における修正回数 ( $y$ ) の回帰式は  $y=-2.88\ln(x)+18.17$  となり、決定係数は  $R^2=.18$  ( $p<.05$ ), 相関係数は  $r=-.47$  ( $p<.05$ ) で中程度の負の相関があった。このことから、回数を重ねるごとに修正回数が減っており、正確に書き写すことができるようになってきていると言える。同様に、漢字数と修正回数と予測値との残差の回帰式、決定係数、相関係数を求めた。漢字数 ( $x$ ) と、残差 ( $y$ ) の回帰式は  $y=0.041x-4.88$  となり、決定係数は  $R^2=.023$  ( $n.s.$ ), 相関係数は  $r=.15$  ( $n.s.$ ) で相関は見られなかった。このことから、漢字数は修正回数に影響していないと言える。

## 2. 作文力の評価

Aの事前・事後の作文の評価を行ったところ、どちらの作文においても、どのような言葉の使い方をしたい

表8 対象児の事前・事後の表記力

	事前		事後
誤字・脱字	1.2%	→	3.6%
語法誤り	3.3箇所	→	0.65箇所

表9 事前・事後の作文評価と総評

事前	事後
良い点	良い点
<ul style="list-style-type: none"> <li>記述量</li> <li>はじめに、大切な言葉を「5つ」述べることを伝えている</li> <li>1つ目は～、2つ目は～という書き出しが5つ目まで揃っている</li> <li>それぞれについて理由を述べている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>記述量</li> <li>はじめに、いくつか具体例を挙げることを伝えている</li> <li>1つ目は～、2つ目は～、最後に～まで、書き出しが例が変わるごとに使っている</li> <li>それぞれについて理由を述べている (たとえばという言葉が使っている)</li> <li>会話表現において「」がうまく使っている</li> </ul>
悪い点	悪い点
<ul style="list-style-type: none"> <li>「言葉の使い方」という内容にはなっていない</li> <li>段落が1つしかない</li> <li>「僕」と「自分」が混在している</li> <li>誤字・脱字が多い</li> <li>結論がない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「言葉の使い方」という内容にはなっていない</li> <li>段落が1つしかない</li> <li>文末の句点忘れが多い</li> <li>会話文に「」がないところがある</li> <li>結論がない</li> </ul>
総評	

事前の方が「5つ述べる」と数を明確に伝えているところが良い。具体例の挙げ方や理由については、事後の方が、自身の経験(会話文があることでより伝わる)から述べられているので良い。

評価者としては事前の作文よりも事後の作文の方が良いと評価する。「はじめ」の内容のところに、具体的な言葉が書かれてあり、実感が湧いた。素直な文章である。

かについては書かれておらず、自分が大切にしている言葉についての作文がされていたため、評価基準通りの記述力に関する評価は行えなかった。

表記力に関しては評価基準通りの評価を行った。表記力の結果を表8に示す。「誤字・脱字」に関して誤りの割合は事前(1.2%)から事後(3.6%)で増加していたが、事後の誤りの内容を見ると句点や鍵括弧の付け忘れがほとんどであり、漢字の誤りは事前(6箇所)から事後(2箇所)で減少していた。また、語法の誤りの量は減少した。

記述力に関しては、事前・事後でAにとって大切な言葉について同様のテーマで作文がされていたため、事前と事後の作文の良い点・悪い点、そして事前・事後の作文の総評を行った(表9)。その結果、場面記述における具体性が向上していると言える。しかし、事前・事後において、文章全体の構成、展開において変化は見られなかった。

### 3. 視写学習について

視写学習の全工程が終了した後、視写学習についてのインタビューを行った。インタビュー内容と回答を表10に示す。表10から、A自身は視写学習に対して意欲的に取り組んでいたことがわかる。また、Aは漢字

の量によって視写による困難さを感じているものの、視写学習によって書字能力の変化を感じていると言える。

## 考 察

### 1. 書字能力について

視写時間は実施回数を重ねるにつれて短くなった。視写学習に対する慣れと、一度に書き写す文字数が増えたことによって視写時間が短くなったと考えられる。視写学習を実施し始めた頃のAは、書き写しをする際一文字ずつ行っていた。知的障害児はまとまった意味の単位で文を記憶し書き写す方略が未発達で、一つ一つ粒書きに転写する傾向がある(江田他, 2012)ことから、視写学習当初、Aはこの傾向を示していたものと思われる。視写時間を短くする方略として、文章をある程度記憶して書くことが挙げられている(江川, 2018)。Aはまとめて書き写す文字が1文字から3文字に増えていたことから、記憶しながら書くという方略を身に付けつつあると言える。

誤字数と修正回数は実施回数を重ねるにつれて数が減少した。視写学習を繰り返すことにより、Aは書き間違えのないように漢字をよく見て書くようにしてい

表10 インタビュー内容と回答

- 
1. 視写学習を行ってみたいの感想
    - ・文章が速く書けるようになってよかった。
    - ・自分が思っていることを文章にすることが早くなった。
    - ・嫌には思わなかった。次はどんな内容が来るのか楽しみにしていた。
    - ・漢字の間違いが多かったが、少なくなっていった。
  2. 視写学習で大変だったこと、難しかったこと
    - ・特に漢字が文章の中にたくさんある時は書くのが大変だった。
  3. 視写学習でできるようになったと思うこと
    - ・学校の定期テストで1学期10点台だったのが、2学期の中間テストで40点台に上がった。国語の能力がついたのかなと思っていた。
  4. 視写するときに工夫したこと
    - ・書き間違えのないように、漢字をよく見て書くようにしていた。
    - ・前半は1文字ずつ書き写す感じだったけど、後半はなるべく3文字ぐらまとめて書くようにした。
  5. 視写しているときに内容は把握できていたか
    - ・書き写している時には内容はよくわからないけど、とにかく文を写していた。
    - ・音読の時に内容を理解していた。
  6. 書きやすい内容と書きにくい内容はあったか
    - ・漢字がたくさんある文章は書きにくかった。内容は関係なかった。
  7. 書くことに変化はあったか
    - ・先生が黒板に書く文字を速く書き写せるようになった。
  8. 音読で変化はあったか
    - ・最初は部分的にしか読めなかった(目を通せなかった)けど、1文が終わるところまでを見て読むようになった。
  9. 漢字の練習やテストで感じたことは
    - ・書き順がわからない漢字が多い。
    - ・リズムに合わせて書く練習は覚えやすかった。



た。これは自身のミスが起こりそうな場面（難しい漢字や書き慣れない漢字など）に対し、初めよりも多くの注意を向けられるようになったからであると考えられる。

## 2. 作文力の評価について

事前と事後の「誤字・脱字」は割合が高くなっていった。事後の作文では句点の付け忘れや、会話文における鍵括弧の付け忘れが目立った。句点の付け忘れは前半に集中しており、後半には見られなかった。作文を書いている様子を観察していると、前半部分は止まることなく思いついた文章を一気に書き上げていた。そのため、書き上げることに意識が向けられ、句点の付け忘れにつながったものと考えられる。鍵括弧の付け忘れの増加の原因としては、作文の書き方に関する指導を行わなかったことによって生じた可能性と、事前の作文では見られなかった会話による場面表現が多かったことが考えられる。漢字の誤りについては事前（6箇所）よりも事後（2箇所）の方が少なくなっていた。視写学習では、視写をする中で本人が書けない漢字（特に誤って記憶している漢字や苦手としている漢字）が分かるため、ピンポイントで指導することができ、事前で間違えていた漢字を事後では正しく書けていた（「僕」という漢字のミスが事後ではなかった）ことや、漢字の一部に視写学習の中で練習した字を含む漢字が正確に書けていた（漢字学習で「身」を練習し、作文中で「謝」が正しく書けていた）ことが誤りが少なくなった原因として挙げられる。

語法誤りの割合が減少したことから正しく表現するための言い回しや言葉が増えた可能性がある。また、この結果は江川（2011, 2015）と整合する結果となり、視写学習による効果が考えられる。

記述力に関して作文評価の結果から事前よりも事後の方が会話表現を利用することにより、内容に具体性を持たせて記述することができていた。これは自分の主張を例となる場面を挙げる事により、思っていることを伝える力が向上したと考えられる。

しかし、事前・事後の作文において段落が1つしかない、結論がないなど、作文の構成、展開における視写学習効果は見られなかった。このことは、視写教材に起承転結があったとしても、視写を行うだけでは各段落の持つ役割や働きを理解するまでには至らなかったと考えられる。したがって、これらの能力を伸ばすためには構成上の役割や働きを意識し理解できる指導を行う必要がある。また、今回使用した視写教材は段

落の変化を、一段下げて新しい行に書き始めるといった形式ではなく、「▼」を目印に段落が変わることを表している。このような表記法もAにとっては段落を意識することが難しかった可能性がある。

今回記述力に関しては、作文課題として与えた内容について書かれておらず、先行研究通りの基準で正しく評価することができなかった。その原因に、Aが作文課題の主題や意図を理解できていなかった可能性が挙げられる。何を問われているのか理解し、それに合わせて記述するためには、主題や意図を読み取って思考し、それに合わせた作文が必要になる。しかし、知的障害児は認知・思考の手段として言語を使用する働きに困難性がある（堅田・梅谷, 1998）ため、この困難性に合わせた課題ではなかったと思われる。

## 3. 今後の課題

本研究では視写学習によって作文力と書字能力に効果がみられるかを検討した。その結果、文章の具体性や視写速度、漢字をはじめとした表記力に一定の効果が見られた。しかし、作文で問われている内容を正確に理解して、それに沿って文章を構築し、一つのまとまった作文として表現することはできなかった。Aは作文をどのように書くのかを知らなかったことがその原因として考えられる。作文の書き方の指導を視写学習とともに実施する事が今後の課題である。

また、視写を行う際、文章構造をよく理解できていない可能性のある対象児においては、原稿用紙を使用する事が望ましいと考えられる。段落の切り替わりを、通常作文を書くときと同様に行うことで、段落を意識した視写を行う事ができると考える。

インタビューで語っている通り、Aは視写の時には文を理解せずに視写し、音読の際に内容を理解していた。音読をすると、読み手に利用可能な注意資源の量にかかわらず一定の読解成績を保つことが可能である（高橋, 2007）。さらに小学生の視写書字速度において、有意味文のほうが無意味文よりも書字数が多かった（河野・平林・中邑, 2008）。これらのことから、音読を行った後に視写を行うことで、文章を理解しながら、速く視写ができる可能性があり、文章力の向上をより効果的に行う事が期待できる。

## 引用文献

American Psychiatric Association(2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th

- ed.).Washington, DC: American Psychiatric Association (日本精神神経学会(日本語版用語監修)高橋三郎・大野 裕・染矢俊幸(監訳)(2002). DSM-IV-TR:精神疾患の診断・統計マニュアル(医学書院)
- American Psychiatric Association(2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).Washington, DC: American Psychiatric Association (日本精神神経学会(日本語版用語監修)高橋三郎・大野 裕(監訳)(2014). DSM-5:精神疾患の診断・統計マニュアル(医学書院)
- 江田裕介・平林ルミ・河野俊寛・中邑賢龍(2012). 特別支援学校(知的障害)高等部に在籍する生徒の視写における書字速度と正確さ 特殊教育学研究, 50, 257-267.
- 江川克弘(2011). 作文学習における視写の有効性の検討 教師学研究, 10, 1-10.
- 江川克弘(2015). 視写による作文学習の有効性の検討—小学校6年生の作文の苦手な児童を対象として— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 29, 89-98.
- 江川克弘(2018). 視写による作文学習の効果—大学院生を対象とした事例研究を通して— 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 32, 209-217.
- 干川 隆(2016). 視写のカリキュラムに基づく尺度(CBM)の日本語版標準化に向けた問題の検討 熊本大学教育学部紀要, 65, 125-130.
- 堅田明義・梅谷忠勇(1998). 知的障害児の発達と認知・行動 田研出版
- 古賀政文(2018). 知的障害児の言語指導—育成を目指す資質・能力を踏まえた知的障害児の国語教育— 鹿兒島国際大学福祉社会学部論集, 37, 17-30.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2006). 特定の課題に関する調査(国語)調査結果(小学校・中学校)
- 近藤原理・中谷義人(1995). 段階式 発達に遅れがある子どもの国語 「1」ひらがな・単語編, 学習研究社, 7-8.
- 河野俊寛・平林ルミ・中邑賢龍(2008). 小学校通常学級在籍児童の視写書字速度 特殊教育学研究, 46, 223-230.
- 文部科学省(2018). 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)
- 牟田尋之・水落剛宏(2018). 社会参加を目指した国語の指導—高等部軽度知的障害グループ 佐賀大学教育実践研究, 36, 443-450.
- 太田麻美子, 金 珉智, 趙 彩尹, 權 偕珍(2019). 知的障害児・者の心理・生理・病的变化測定ツール開発のための構成概念の検討—診断基準の変化と適応行動概念の定義の観点から— TOTAL REHABILITATION RESEARCH, 7, 83-94.
- 高橋麻衣子(2007). 文理解における黙読と音読の認知過程—注意資源と音韻変換の役割に注目して— 教育心理学研究, 55, 538-549.
- 田卷義孝・堀田千絵・加藤美朗(2014). 知的障害, 自閉性障害と DSM-5 人間環境学研究, 12, 153-159.
- 渡辺 実(2019). ある知的障害児における文字・書きことばの習得過程の発達の研究—知的障害S児の小学校6年間の縦断的研究から— 花園大学社会福祉学部研究紀要, 27, 39-62.
- 矢野夏樹・太田麻美子・船越裕輝・金 彦志(2017). 知的障害者教育における社会生活機能の授業評価に影響を与える要因 *Journal of Inclusive Education*, 3, 18-24.

## Effect of copying on ability of the composition of child with mild intellectual disability

KAKERU MAGARIFUCHI (*Graduate School of Psychology, Kurume University*)

MASAHIRO HARAGUCHI (*Department of Psychology, Faculty of Literature, Kurume University*)

### Abstract

Language proficiency enhances adaptive behavior in children with intellectual disabilities. This study thus investigated the writing ability of student with a mild intellectual disability by having them write down assignments through copying. As a result, the practice of these writing abilities such as grammar, speed, and accurate copying were effective for the student. In addition, the student gained the ability to convey sentences by concrete content description better than before. However, there was no change in the composition and development of the story. To write a text, it is necessary to possess the ability to understand the question, think about the appropriate content, set paragraphs, and compose passages that include introduction, development, and conclusion. It is difficult to improve writing abilities only by copying, and we think copying learning in conjunction with instruction in Japanese classes and how to write a composition will improve language proficiency.

**Keywords:** Copying, Ability of Composition, Mild intellectual disability