

発達障害通級指導教室での特別な教育的ニーズを有する児童に対する 思考ツールを用いた作文指導の効果

比 嘉 彩 乃 (沖縄県石垣市立大浜中学校)
岩 本 佳 世 (愛知教育大学特別支援教育講座)

要約 本研究では、発達障害通級指導教室に通う特別な教育的ニーズを有する小学校4年の男児1名を対象に、思考ツールを用いた作文指導を行い、その効果を検討することを目的とした。公立小学校の通級指導教室で実施した。指導開始前、対象児は作文を書くことが苦手であり、作文のテーマに沿った自分の考えや情報を1つ書く、という文章表現であった。作文指導の手続きは、ベースライン期に、語句リストを使用し、作文課題終了後にトークン(乗り物シール)を渡すという随伴性のトークン・エコノミー法を導入した。続く指導期に、イメージマップという思考ツールを組み合わせた指導を行った。作文課題は、友達の良いところを紹介する文章を書く課題であり、文章中の具体例の数と内容の変容について検討した。その結果、ベースライン期と比較して、指導期に文章中の具体例の数が増加し、具体例は状況や情報等の事実に関する内容だけでなく、友達の性格等に関する語句の使用も見られるようになった。今後は、通常学級での思考ツールを用いた指導方法及びその効果について検討する必要がある。

キーワード: 通級指導教室 作文指導 思考ツール トークン・エコノミー法

I. 問題と目的

現在、国語科では、語彙を豊かにする指導の改善・充実が図られている。国語科学習指導要領(平成29年告示)解説では、第3学年及び第4学年の〔知識及び技能〕言葉の特徴や使い方に関する事項に、「様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすること」が示されている。一方、通常学級には、気持ちや性格を表す語句についての理解や表出に困難を示している自閉スペクトラム症(以下、ASD)等の発達障害の可能性のある児童が在籍していることが予測される。

令和4年の文部科学省の調査により、小学校・中学校の通常の学級に在籍する学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は、8.8%であると推定され、このうち約3割の児童生徒に授業時間以外の個別の配慮・支援を行っていることが報告された(文部科学省, 2022a)。当該児童生徒が個に応じた指導を受ける場の一つとして、通級指導教室がある。通級指導教室を利用する児童生徒の人数は、増加し続けており、中でもASD、注意欠如・多動症(ADHD)、限局性学習症(LD)等の神経発達症群(いわゆる発達障害)、場面緘黙等の情緒障害を対象とする通級指導教室の児童生徒数が急増している(文部科学省, 2022b; 玉木・海津・榎本, 2022)。

通級による指導は、「障害に応じた特別の指導の内容」の改正により、「教科指導の補充」は、「特に必要があるときは、障害に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができる」と変更された(文部科学省, 2016)。これより、通級指導で各教科の内容を取り扱

う場合も、自立活動に相当する指導を行うということが明確化された。特別支援教育の領域では、通級指導教室での個に応じた学習指導に関する実践研究が報告されている。

池田・和田(2021)は、言語障害通級指導教室に通う小学校4年の男児1名を対象に、作文指導を行った。対象児は、知能検査(WISC-IV)の結果から、理解と知識の評価点は高い一方で、単語と語の推理は低いことが示された。この結果から、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困難を示すことが推測された。このことから、作文に書きたい内容を考えられていても、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予測された。また、心理アセスメント結果から、文章構成、感情表現、校正、順序立て、作文への意欲に弱さが見られることが推定された。そこで、対象児の弱さを補う支援ツールを用いた作文(日記)指導を実施した。支援ツールは、作文を書く前に内容を整理しやすくするために、「いつ」「どこで」「だれと」「どんなことをしたか」「どんな気持ちだったか」といった項目を設け、各項目に選択肢を用いたカード、作文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等であった。その結果、支援ツールを使用する前と比較して、支援期に、作文の行数、使用した接続詞数、感情語数は、著しく変化することが示された。課題として、支援ツールを用いないテスト期では著しい効果が見られなかったことが挙げられた。

一方、国語教育の領域では、作文が苦手な児童生徒に対して、思考ツールを用いた指導に関する実践研究

が報告されている(川田, 2016; 長坂, 2019; 吉田・佐藤・田村, 2020)。思考ツールは、グラフィック・オーガナイザー(視覚化して整理する、組織化する)、シンキング・ツール(考えるための道具)等の名称で外国でも使用されており、学習のプロセスを分かりやすくする、学習の振り返りに役立つ、ということが指摘されている(山本, 2022)。例えば、違いや共通点を考えるためのツールとなる「ベン図」、考えを広げるときに用いる「イメージマップ」、主張の根拠を見つけて理由づける時に使う「クラゲチャート」、伝えたい内容を絞り込む時に使う「ピラミッドチャート」等、様々な思考ツールがある(田村・黒上, 2013)。思考ツールを用いた指導は、中学校の通常学級に在籍する生徒に対する効果(川田, 2016; 吉田ら, 2020)、小学校の特別支援学級に在籍する軽度知的障害児に対する効果(長坂, 2019)については検討されているが、小学校の発達障害通級指導教室に通う児童に対する効果については、十分に検討されていない。

絵や図等の視覚的な情報の理解は得意な一方で、語句の理解や表出に弱さが見られる児童を対象に、小学校の通級指導教室で作文課題を行う場合、様子や行動、気持ちや性格を表す語句リストと、考えを広げるためのイメージマップ、違いや共通点を考えるためのベン図といった思考ツールを用いることにより、語句と語句がつながり、様子や行動、気持ちや性格等の記述も増えると考えられる。

また、書くことが苦手な児童に作文課題を行うことを想定すると、作文課題に対する動機づけ(意欲)の弱さが見られることが予測される。そのため、作文課題に対する動機づけを高めるための手続きも必要となる。本研究では、作文課題を行うとトークンがもらえるという随伴性を設定したトークン・エコノミー法(Miltenberger, 2001)を導入することにより、作文課題への動機づけを高められると考えた。

本研究では、作文を書くことが苦手な発達障害通級を利用する児童1名を対象に、語句リスト、トークン・エコノミー法、思考ツールを用いた作文指導を行い、その効果を検討することを目的とした。本研究では、思考ツールを用いることにより、対象児が書く文章に考えの広がりが見られるかどうかを検討するために、ベースライン期に語句リストとトークン・エコノミー法を導入し、続く指導期に思考ツールを組み合わせることとした。

II. 方法

1. 研究対象児

公立小学校4年の通常学級に在籍し、発達障害通級による指導を受ける男児1名(以下、A児)が参加した。通常学級の児童数は、37名であった。通級形態は自校通級であり、指導時間は週当たり3単位時間(45分×3)

で、算数の内容を取り扱う指導2単位時間と社会性の学習1単位時間であった。いずれも小集団指導であった。A児は、X-1年度は、通級で国語、算数、社会性の指導を受けていた。X年度より、国語の指導は通級では行わなくなったが、作文課題等、通常学級で個別支援を必要とする場面がしばしば見られた。本論文では、発達障害通級に通うA児を、特別な教育的ニーズを有する児童とした。通級担任は、A児を含め、通級による指導を受ける児童の実態と、通常学級担任や保護者からの要請に応じ、通級指導以外の時間(例えば、朝学習、休み時間、放課後)にも個に応じた指導を行っていた。通級担任は50代の女性、通常学級担任は30代の男性であった。

2. 研究倫理上の配慮

本研究の実施ならびに研究結果の公表等については、上越教育大学の研究倫理審査委員会で承認された手続きにしたがい、第一著者(中学校及び高等学校教諭一種免許状(国語)を取得している大学院生)と第二著者(大学教員)が校長、教頭、通級担任、通常学級担任、A児の保護者に対して、書面で説明をし、了承を得た。

3. 指導場面と指導開始の経緯

本研究は、X年11月からX+1年2月までの期間において、A児が在籍する公立小学校の通級指導教室で実施した。指導は、昼休みまたは清掃時間(約30分)に実施した。指導は、第一著者が行った。なお、第一著者が対象児に指導を行う時間は、通級担任が通級指導教室に在室していた。

X年10月上旬に、第一著者と第二著者が学校を訪問し、対象児の学習面への支援の要請を通級担任とA児の保護者から受けた。通級担任の支援ニーズは、対象児は話すことは得意な一方で、書くことが苦手であること、苦手な課題を行うときは集中力や課題に対する動機づけが低下し、課題を遂行できないときがあること、であった。

書くことが苦手なことについて、詳細なアセスメントを実施するために、保護者からの承諾を得た上で、X年11月上旬に、第一著者が小・中学校国語科スクリーニングテスト(佐藤・武蔵・富永, 2017)を実施した。第一著者は校長の承諾を得た上で、X年10月からX+1年3月までの期間、週に1~2日、A児が在籍する通常学級の学習支援員として関わった。また、児童の行動記録をとることの承諾を校長から得た上で、国語の授業場面を中心に行動観察を行った。

4. アセスメント

生活年齢が9歳5ヶ月の時に実施した知能検査(WISC-IV)の結果は、全検査IQ79(90%信頼区間: 75-85)、言語理解指標82(77-91)、知覚推理指標85

(79-94)、ワーキングメモリー指標 71 (67-80)、処理速度指標 94 (87-103) であった。下位検査の評価点は、類似 5、単語 9、理解 7、知識 10、語の推理 8、積木模様 9、絵の概念 9、行列推理 5、絵の完成 11、数唱 5、語音整列 5、算数 6、符号 7、記号探し 11、絵の抹消 10 であった。検査結果より、形を正確に捉える力や素早く見分ける力は強いが、聞いたことを覚えておく力や言語による推理力の弱さ、語彙がやや少ないこと（特に対人関係に関する単語の理解の弱さ）が推測された。また、分かりやすい絵や図を用いると理解しやすいことが推定された。

生活年齢が 10 歳 0 ヶ月の時に実施した国語科スクリーニングテストの結果は、聴写、聞き取り、文構成、読み取り課題には問題がなく、想起と社会性の課題につまずきの疑いがあり、視写（提示された文を見て書き写す）、表記（絵を見て名称に対応する適切な表記を選択する）、語彙（文を読み、前後の内容から判断して適切な語句を選択する）の課題は、つまずきありとなった。また、友達について自由に書く作文課題では、複数の児童について書いていたものの、児童一人に対して特徴を 1 つ書く、という文章であった。

第一著者による通常学級場面での行動観察結果より、A 児は拗音や促音を書き間違えることが多いことから、音韻意識の弱さが伺えた。また、新聞づくり（テーマを考える、複数の記事を書く、全体を構成する課題）では、すぐに課題に取り組む様子が見られたが、その後作業を中断した。新聞記事の内容は、A 児の興味・関心のある情報については記述していたが、テーマに沿った情報やそれらを踏まえて意見を書く欄は空欄となっていた。このことから、知識や自分の考えをつなげる、広げることが難しいことが推測された。

WISC-IV、国語科スクリーニングテスト、行動観察の結果から、A 児が書くことが苦手な要因として、①語彙知識（特に対人関係に関する単語や感情語）が不足しており、文脈や状況に合わせて語句を使用することが難しい、②聞いたことを覚えておくことが難しい、③複数の観点から物事を述べるのが苦手、といったことが考えられた。一方、A 児の支援に活かせる得意なこととして、①分かりやすい絵や図を用いると理解しやすい、②学習をパターン化することで知識やスキルを習得しやすい、といったことが推測された。また、A 児は電車等の乗り物が好きなことから、トークンを乗り物シールにすることで、課題に対する動機づけが高められると考えた。

以上のことから、様子や行動、気持ちや性格を表す語句を文章の中で使えるようになることを目標とする作文指導を行うこととした。作文課題は、友達との関係をより良くするために、友達の良いところを紹介する文章を書く課題とした。

5. 作文指導に用いた教材

(1) 思考ツール I (イメージマップ)

思考ツール I (イメージマップ) を、図 1-1 に示した。イメージマップは、幅広いさまざまなアイデアを生み出しやすい特徴がある（田村・黒上, 2013）。本指導では、作文のテーマをもとに内容を考える時に、特定のことにこだわって考えを広げることを抑制することを予防し、紹介する友達について、複数の観点から内容を広げることを期待し、イメージマップを用いることとした。また、複数の項目を立てた上で情報を広げられるように、イメージマップに補助線を引く（図中の点線）、色の違う付箋紙を使用して項目を立てる、といった工夫をした。具体的には、事実は青色、感情や性格・様子は桃色の付箋紙に書いてイメージマップに貼った。

(2) 思考ツール II (ベン図)

思考ツール II (ベン図) を、図 1-2 に示した。ベン図は、複数の事実、考え、意見等について、共通点と相違点を整理しやすい特徴がある（田村・黒上, 2013）。本指導では、紹介する友達と自分を比べて共通点や相違点を見つけることにより、友達に関する情報を明確にできることを期待した。また、友達に関する内容を見やすくするために、友達の方に色をつけた。

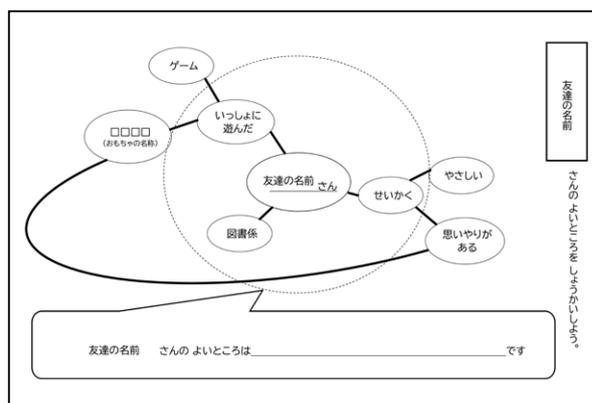


図 1-1 思考ツール I (イメージマップ) の例

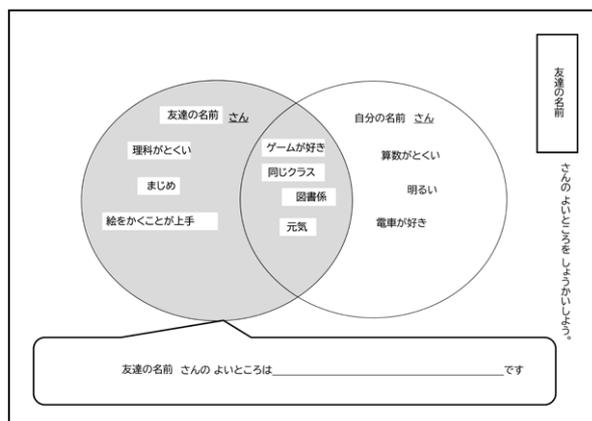


図 1-2 思考ツール II (ベン図) の例

(3) 語句リスト

語句リストは、第3学年及び第4学年の国語の教科書(教育出版、光村図書、学校図書)に掲載されている巻末付録を参考に、第一著者が作成した。語句は、「いつ」「どこで」「様子」「感情」「性格」「好きなもの」「得意なもの」に分類した。なお、感情を表す語句(感情語)については、語句の横に表情画(イラスト)を載せた。

(4) シール台帳

作文課題の目標と手続きを示したシール台帳を第一著者が作成した。シール台帳は、作文課題を行う回数分となる7マスのすごろく形式であり、A児が好きな電車等の乗り物シールを貼れるようにした。

6. 研究デザイン

一事例実験デザインにおけるABデザインを用いた。A条件はベースライン、B条件は思考ツールを組み合わせた指導であった。11月16日、11月18日、12月7日、12月14日の計4日をベースライン期、2月8日、2月15日、2月22日の計3日を指導期とした。なお、指導期に移行する前に(1月25日)、思考ツールの使い方を学習する機会となるスキルトレーニングを行った。

7. 手続き

(1) ベースライン期(Baseline: 以下, BL期)

A児の記憶力の弱さを補うために、クラス写真(通常学級の全児童の氏名と顔写真が載っている一枚の大きなシート)を確認しながら、作文課題で紹介する友達1名を決定した。また、語句リストを机上に用意し、課題遂行中に見られるようにした。友達の写真、語句リストを見て、友達の紹介文を書くという作文課題を行った。A児が紹介文を書き終わった後に、A児が紹介文を音読し、誤字脱字等がないか、書き足したいことはないかを確認し、変更があった場合は、文章を修正した。A児が自分で誤字脱字等に気づかない場合は、第一著者が修正内容を伝え、A児が修正した。作文課

題終了後に、第一著者がA児に電車、新幹線、飛行機等の乗り物シールを渡し、A児がシール台帳に学習日と友達の名前を記入し、好きな乗り物シールを貼った。

(2) 思考ツールのスキルトレーニング

第一著者がA児にイメージマップとベン図の思考ツールの使い方の見本を見せた。その後、A児は実際に思考ツールを使用し、第一著者と一緒に紹介したいことをイメージマップやベン図にまとめた。

(3) 思考ツールを組み合わせた指導期(以下, 指導期)

BL期と同様に、クラス写真、語句リストを使用した。A児が作文に書く内容を整理するために、使用する思考ツール(イメージマップまたはベン図)を1つ選択し、選択した思考ツールを用いて紹介する友達についての情報を広げた。そして、思考ツールに書かれた情報を確認して紹介文に書く順番を決め、紹介文を書いた。その後、BL期と同様に、紹介文を音読して誤字脱字がないか、書き足したいことはないかを確認し、変更がある場合は修正した。トークン・エコノミー法についても、BL期と同様に行った。指導最終日に、バックアップ強化子として、A児が好きな活動(対戦型ゲーム)を、第一著者と一緒に通級指導教室で遊べるようにした。

8. 作文課題の評価

BL期及び指導期の様子は、校長とA児の保護者から了解を得てビデオカメラで撮影し、記録した。A児が書いた作文課題での紹介文を、第一著者が文章中の具体例の数と内容について評価した。内容の評価は、第4学年の国語の教科書(学校図書、光村図書、教育出版)、第3学年の国語の教科書(光村図書)を参考とし、(a) 状況、情報(事実)、(b) 感情、(c) 性格、様子に分類した。評価の信頼性を得るために、大学院生1名はA児が書いた作文課題での紹介文を読み、文章中の数と内容の評価を行った。その結果、第一著者と同じ評価であった。

表1 A児に対するアンケート調査の結果

質問項目	評価
① あなたは友達の紹介文を書くことができた。	5
② 紹介文を書く前に使用した図(思考ツール)は役に立った。	5
③ 紹介文を書く前に使用した図(思考ツール)は、これから勉強する時も使ってみようと思う。	5
④ 休み時間に〇〇〇(通級指導教室)で作文の学習をしたので、〇年〇組で取り組んでいる新聞づくりや作文を書くことをがんばってみようと思う。	5
⑤ 紹介文を書くことで友達のよいところを見つけることができたと思う。	5
⑥ 言葉のシート(語句リスト)は、文章を書くときに役に立った。	5
⑦ 紹介文を書き終わったときに、シールをもらえたことで次の学習もがんばろうと思った。	5
⑧ 来年も作文の学習をやりたいと思う。	5

注) 5件法(5:とてもそう思う, 4:そう思う, 3:どちらとも言えない, 2:そう思わない, 1:まったく思わない)で評価した。

表 2 通常学級担任及び通級担任に対するアンケート調査の結果

質問項目	評価	
	通常学級担任	通級担任
① 今回の指導方法(思考ツールを用いた学習指導)は、先生にとって無理なく受け入れられたと思う。	5	5
② 今回の指導方法は、文章表現を豊かにする(例：具体例を増やす、語彙数を増やす、感情語のレパートリーを増やす等)ために役に立ったと思う。	5	4
③ 今回の指導方法は、今後、通級指導教室での指導に使えると思う。	5	5
④ 今回の指導目標は、現在の児童への指導の目標として必要なものであったと思う。	5	4
⑤ この指導計画は、児童の文章表現の指導として効果があったと思う。	5	4
⑥ この指導を行う際に、児童に好ましくない影響があったと思う。	2	1

注) 5件法(5:とてもそう思う, 4:そう思う, 3:どちらとも言えない, 2:そう思わない, 1:まったく思わない)で評価した。

9. 社会的妥当性の評価

本研究で行った支援に対する社会的妥当性の評価をするために、A 児、通常学級担任及び通級担任に対し、研究終了後にアンケート調査を行った。A 児に対するアンケート項目は、介入の効果や介入受容性を評価するために、第一著者が作成した 8 項目からなる 5 件法のアンケートを用いた(表 1 参照)。通常学級担任及び通級担任に対するアンケートでは、支援の社会的妥当性を評価するために、第一著者が作成した 6 項目からなる 5 件法のアンケートを用いた(表 2 参照)。

記入例は、「○○さんについて紹介します。○○さんの家に遊びにいったとき□□□(おもちゃの名称)がいっぱいありました。ぼくのいえよりいっぱいありました。いっぱい遊びました。これで○○さんの紹介を終わります。」であった。

思考ツールを組み合わせた指導期では、平均 2.6 個となり、BL 期と比較して約 2 倍に増加した。紹介された内容は、状況や情報等の事実に関する内容だけでなく、感情や性格、様子についての内容も記述していた。誤字等の修正前の記入例は、「○○さんについて紹介します。一つ目はゲームです。ゲームでは□□□(ゲームの名称)でじょうずです。いろいろないえもつくりまます。2つめは□□□(アニメの名称)です。□□□をものすごくしています。3つめは気持ちです。ぼくがあそぶときに楽しくて幸せです。つぎに遊ぶ時に楽しみです。4つめはせいかくです。やさしくてなにかを聞くとおしえてくれます。これで○○さんのはっぴょうをおわります。」であった。A 児は、指導期 3 回ともに、イメージマップの思考ツールを選択した。

III. 結果

1. 作文課題における文章中の具体例の数と内容の変容

友達を紹介する作文課題で A 児が書いた具体例の数と内容の変容を、図 2 に示した。BL 期では、友達一人に対して 1 つのことを紹介する、ということが多かった(平均 1.2 個)。紹介された内容は、すべて状況や情報等、事実に関する記述であった。誤字等の修正前の

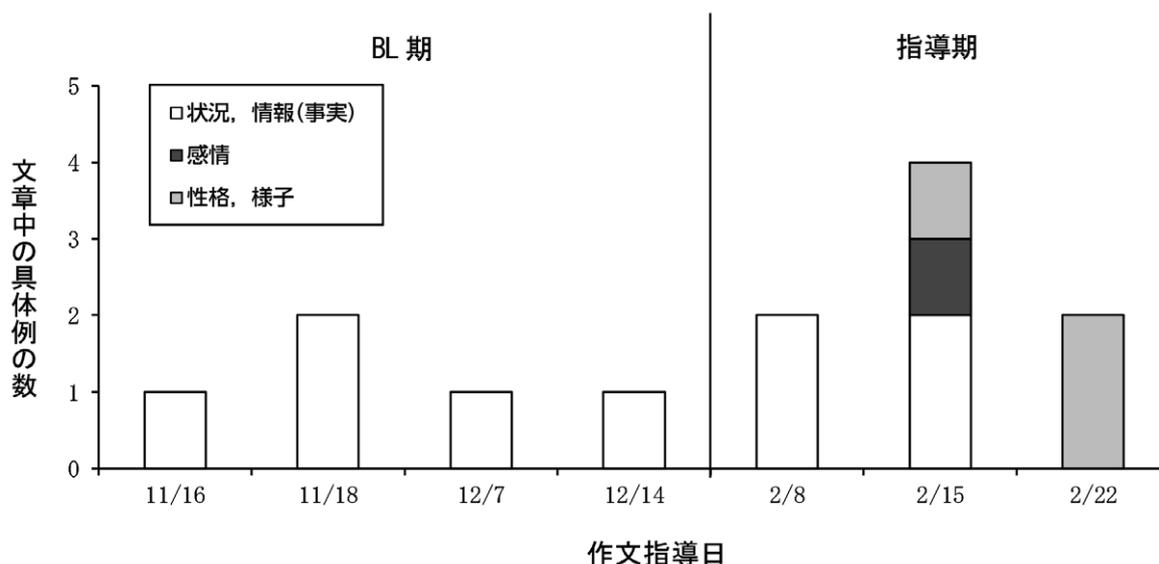


図 2 作文課題における文章中の具体例の数と内容の変容

2. 社会的妥当性の評価

A 児に対するアンケート結果を、表 1 に示した。「紹介文を書く前に使用した図（思考ツール）は役に立った」という項目で「とてもそう思う」と回答した。また、「紹介文を書き終わったときに、シールをもらえたことで次の学習もがんばろうと思った」という項目においても「とてもそう思う」と回答した。

通常学級担任及び通級担任に対するアンケート結果を表 2 に示した。「今回の指導方法（思考ツールを用いた学習指導）は、先生にとって無理なく受け入れられたと思う」、「今回の指導方法は、今後、通級指導教室での指導に使えると思う」という項目では、2 名ともに「とてもそう思う」と回答した。また、「この指導を行う際に、児童に好ましくない影響があったと思う」という項目では、通常学級担任は「そう思わない」、通級担任は「まったく思わない」と回答した。

IV. 考察

本研究では、発達障害通級に通う小学校 4 年の特別な教育的ニーズを有する男児 1 名を対象に、思考ツールを用いた作文指導を行い、その効果を検討した。

1. 思考ツールの導入効果

本研究では、BL 期と指導期ともに、語句リストを使用し、トークン・エコノミー法を導入した。続く指導期に、思考ツールを組み合わせた。その結果、BL 期では友達一人に対して 1 つのことを紹介する、ということが多かったが、指導期では、BL 期と比較して、約 2 倍に紹介する具体例の数が増加した。また、作文課題で友達のことを紹介した内容は、BL 期ではすべて状況や情報等、事実に関する記述であったが、指導期では友達の性格、友達に対する自分の感情等についての内容も記述されるようになった。このことから、思考ツールを用いることにより、作文課題において思考の広がりが見られたといえる。本研究の結果から、発達障害通級指導教室に通う特別な教育的ニーズを有する児童を対象とした思考ツールを用いた作文指導の有効性が示された。

思考ツールは考えたことを視覚化して整理することができ、イメージマップは考えを広げる時に役立つツールとなる（田村・黒上, 2013）。作文を書く前にイメージマップを用いたことによって、対象児の「分かりやすい絵や図を用いると理解しやすい」という認知特性が活かされ、友達に関する情報や考えがつながり、紹介文の具体例の数や内容に変化が見られたと考えられる。また、考えた内容を視覚的に文字や図で表したことは、対象児の記憶力の弱さを補うツール（池田・和田, 2021）としても機能していた可能性が考えられる。

本指導では、思考ツールに補助線や色を加える等、思考ツールのかたちを少し変更した。補助線を引いた

ことにより、具体例 1 つについて数珠繋ぎに思考するのでなく、複数の具体例を示した後にその具体例について深めていく、といった思考をしていたことが予測される。思考ツールの効果の一つでもある考える方向性を限定し、手順を示すことを明確にできたと考えられる。また、色を付けたことにより、紹介する相手の項目に着目することができ、目的に応じた具体例を増やすことができたと考えられる。

本研究の対象児は、池田・和田（2021）と同様に、一般的な知識はあるが、語彙知識に弱さが見られたため、指導期全体を通して語句リストを用いた。BL 期では性格や感情に関する語句の使用が見られなかったことから、この手続きは、単独で用いるよりも、思考ツールと組み合わせることにより、指導効果が現れたと考えられる。また、対象児は、対人関係、感情に関する語句の理解が弱かったため、本研究では語句リストの感情語の横に表情画（イラスト）を載せた。その結果、指導期に「ぼくがあそぶときに楽しくて幸せです。つぎに遊ぶ時に楽しみです。」といった友達と一緒にいる時の自分の感情を言葉で表現することができた。このことから、対象児が特に理解が難しい語句については、その語句をイメージしやすいイラストを語句リストに添える、といった手だてが有効であると考えられた。

2. 社会的妥当性の評価

本研究では、作文課題に対する動機づけを高めるために、作文課題終了後にトークン（乗り物シール）を渡すという随伴性のトークン・エコノミー法の手続きを実施した。乗り物シールが 7 個集まると、休み時間に対象児が好きな対戦型ゲームで第一著者と一緒に通級指導教室で遊べる、というバックアップ強化子を用意した。指導終了後に行ったアンケートでは、紹介文を書き終わったときに、シールをもらえたことで次の学習もがんばろうと思った、と対象児は回答しており、実際に作文課題に意欲的に取り組む様子が見られた。また、対象児が第一著者と対戦型ゲームをしている時に笑顔で楽しんでいる様子が見られた。このことから、本研究で用いたトークン・エコノミー法は、対象児の作文課題に対する動機づけを高めるために有効な手続きであったと考えられる（Miltenberger, 2001）。

通常学級担任及び通級担任に対するアンケート結果より、本研究における思考ツールを用いた作文指導は、2 名ともに、無理なく受け入れられ、今後、通級指導教室での指導に使えると思う、という回答であった。また、アンケート結果より、本指導による対象児への負の影響はあまりなかったと考えられた。対象児は通常学級担任に、作文課題を行う前は「勉強してくるね」と言い、通常学級の教室に戻った時には「ただいま」と言っていた。その時に通常学級担任は対象児が作文課題で書いた友達の紹介文を読み、対象児を褒

めていた。通級担任からの報告によると、対象児は国語の学習に意欲的になり、他の単元の時にも文章を書こうとして通級指導教室を訪れることが多くなったとのことであった。また、通級担任は他の教科でも思考ツールを使うことを検討していた。そして、保護者からの報告によると、対象児は映画を観た後に「感想を文章で書きたい」と言う等、書くことに対して意欲的になった、とのことであった。日頃から通常学級では温かい学級経営が行われ、通級では個に応じた指導が実施されていた。先生方による日々の温かい学級経営や指導が基盤にあったため、本研究で行った作文指導の波及効果が見られた可能性が考えられる。

3. 本研究の限界と課題

本研究には、以下の限界と課題があった。第一に、通級指導教室場面での対象児が書く文章に対する効果の範囲は、本指導で用意した「友達の良いところを紹介する」という作文課題に対してであり、通常学級での作文課題や日常生活場面で様子や行動、気持ちや性格を表す語句を、話や文章の中で使うことができるようになったとはいえない点である。通級での指導は、児童生徒に合った学び方を学習・習得し、通常学級場面でその学び方を活かしていくことが求められている。現在、イメージマップやベン図等の思考ツールが紹介されている国語の教科書があり、授業でも使用されることがある。今後は、通常学級での思考ツールを用いた指導方法及びその効果について検討する必要がある。

第二に、使用する思考ツールの妥当性についての検討である。本指導では、紹介する友達に関する情報の整理や複数の観点を引き出すために、イメージマップとベン図を指導期の選択肢に用意した(田村・黒上, 2013)。対象児は、指導期3回ともに、イメージマップを選択したため、ベン図を用いた指導効果については検討できなかった。イメージマップとベン図、あるいはその他の思考ツールでは、効果の現れ方が異なる可能性が考えられる。今後は、作文課題を行う時は、どの種類の思考ツールが有効なのかを検討する必要がある。

引用文献

- 池田吉史・和田智秀(2021) 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. 上越教育大学研究紀要, 40, 507-515.
- 川田英之(2016) 国語科の書くことが困難な生徒への

シンキング・ツールによる支援の効果の検証. 香川大学教育実践総合研究, 32, 1-14.

- Miltenberger, R. G. (2001) *Behavior modification: Principles and Procedures* (2nd ed.). Wadsworth, Belmont, California. 園山繁樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二訳(2006) 行動変容法入門. 二瓶社.
- 文部科学省(2016) 学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について(通知). 文部科学省. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm (2023年1月22日閲覧).
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説国語編.
- 文部科学省(2022a) 通常の学級に在籍す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. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm (2023年1月22日閲覧).
- 文部科学省(2022b) 特別支援教育資料(平成17年度-令和3年度). 文部科学省. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm (2023年1月22日閲覧).
- 長坂裕貴(2019) 作文課題が苦手な軽度知的障害児に対する指導の一考察-思考ツールを用いた作文指導-. 教師養成研究紀要, 11, 211-222.
- 佐藤明宏・武蔵博文・富永大悟(2017) 聞く, 読む, 書く能力の認知特性・発達状況を把握する小・中学校国語科スクリーニングテスト. 明治図書.
- 玉木宗久・海津亜希子・榎本容子(2022) 発達障害・情緒障害通級の全国実態調査-小学校, 中学校, 高等学校の児童生徒の比較-. 発達障害研究, 44, 183-196.
- 田村学・黒上晴夫(2013) 考えるってこういうことか! 「思考ツール」の授業. 小学館.
- 山本茂喜(2022) 思考ツール×物語論で国語の授業デザイン. 東洋館出版社.
- 吉田和樹・佐藤浩一・田村充(2020) 思考ツールを生かして文章を書く力を育てる中学校国語科の授業. 群馬大学教育実践研究, 37, 267-276.

付記

本研究にご協力を賜りました小学校の校長先生、通級担任の先生、通常学級担任の先生に、御礼申し上げます。また、本研究に参加して下さったAさんと保護者様に感謝申し上げます。