

原 著

聴覚障害児の書記表現力の評価に関する研究
—KJ法を用いた評価項目の検討—

田中 耕司・斎藤 佐和

本研究は、聴覚障害児の書記表現力に関して、聾学校教員が有する評価の観点を抽出・整理し、書記表現力の評価を体系化することを目的とした。全国の聾学校教員127名を対象にアンケート調査を行い、最終的に83名を対象に分析を行った。これらの対象による自由記述の回答を、命題文ごとにカード化し、KJ法を用いて100グループを抽出した。これらのグループは、「表記」「形式」「文法」「語彙」「構成」「表現」「書く準備」「推敲」という大分類で完了した。その結果、評価の観点となった大分類ごとに具体的な評価の項目が整理され、聴覚障害児の書記表現力を総合的に評価する評価表作成の可能性が示唆された。

キー・ワード：聴覚障害児 書記表現力 総合的評価 KJ法

I. 問題の所在と目的

音声の受容に困難を伴う聴覚障害児・者にとって、書記言語は情報の伝達や収集を行う上で、その習得が健聴者以上に切実に求められる能力である。特に近年の情報化社会の進展にとともに、文字情報が積極的に活用されるようになったことから、書記言語の習得は、学校教育段階における学習活動の展開だけでなく、将来の社会的自立にとって欠かすことのできない重要な要因となっている。

しかし、聴覚障害児の書記言語の習得に関する先行研究を、読むことの側面と書くことの側面から分けて概観すると、主として読みの側面に関する研究が行われてきている。これは、読みの評価に関わるテスト作成の歴史が比較的長く、読書力診断検査などの客観的な評価法も整備されているためであると考えられる。一方、

書くことの側面に関する研究は、主として使用されている品詞の種類やその誤りを調べた計量的な研究が多い(石井, 1971; Steinberg・山田・竹本, 1977; 我妻, 1983; 澤・相澤, 1998)。これらの研究は、言語学的な基準を基にして数量化を行ったものであり、聴覚障害児の書くことに関わる能力(以下書記表現力とする)に関して言語要素的な観点から一定の示唆を与えているが、文章の構造的側面まで含めた総合的な評価を目指したものではない。

これに対し、聴覚障害児の書く文章を複数の観点から総合的に評価しようとする研究としては、Myklebust (1965)、斎藤・馬場・江口・木村・秋谷・佐藤・垣谷・松原・小美野・九嶋・塚越・鈴木・中山・船本 (1990)、Schirmer, Bailey, & Fitzgerald (1999) などがある。Myklebust (1965) によるPicture Story Language Testは、一枚の絵を提示して作文を書かせ、これをProductivity、Syntax、Abstract-Concreteの3つの評価観点か

ら評価する方法であり、聴覚障害児の書記表現力の発達の様相を示している。また、斎藤ら(1990)は、実際の指導場面で求められる評価の体系化を目指し、書記表現力を「構成力」と「描写力」の2つの評価観点をクロスさせて評価することで、個別事例について、ある程度の指導の方向性を示すことを可能にした。Schirmer, Bailey, & Fitzgerald (1999)も、9つの評価観点 (Topic, Content, Story Development, Organization, Text Structure, Voice/Audience, Word Choice, Sentence Structures, Mechanics) から聴覚障害児の書記表現力を評価し、書記表現力に関する指導の効果を検討している。

これらの研究は、いずれも聴覚障害児の書記表現力を、複数の観点から構造的に評価しようとしたものであるが、評価のために設定されている評価の観点や項目に限られており、語彙や文法などの言語事項に関わる評価項目も少ない。評価の観点や評価の項目に限られていれば、評価できる内容もその範囲にとどまることから、書記表現力の詳細な指導に結びつけるためには、記述された文章をより多様な側面から分析的に評価できるような評価体系が必要であると考えられる。このためには、書記表現力の総合的な評価体系が、どのような観点と項目から構成されれば、実際の指導場面に役立つものとなるのか検討することから研究を進める必要があるだろう。その際、個々の聾学校教員が日常の指導場面の中で蓄積してきた書記表現力の評価に関する実践的知識(佐藤, 1996)を顕在化し、その構造を抽出することができれば、指導に際して必要とされている評価の内容を知ることができ、書くことの指導のための具体的な方向性や課題を見出すことができると思われる。

そこで本研究では、聴覚障害児の書記表現力の総合的な評価法を考案する上での基礎的研究として、聾学校教員に対して、書記表現力の評価に関わるアンケート調査を実施し、聾学校教員が実践的知識の中で培ってきた書記表現力に関する評価の観点を抽出・整理することを目的とする。

II. 方法

1. 対象者

研究調査への協力の同意が得られた聾学校および聾学校教員を対象にした。調査対象者は、小学部学級担任、中学部国語科担当、小学部・中学部自立活動担当で、児童生徒の書記表現力に関する指導を作っている教員である。最終的には、聾学校17校に在勤する127名が対象となった。

2. 調査内容

書記表現力の評価のための具体的な評価内容に関して、対象者が現在担当している学年段階を対象に、「育てたい」と思っている事がら、あるいは「この学年段階ではこれくらいは書けるようにしておきたい」と思っている事がらについて、自由記述による回答を依頼した。その際、回答者である現職の教員が記述しやすいように、学習指導要領(文部省, 1989)に基づく指導内容系統表(藤原, 1990)と実践場面での有効性が確認されている先行研究(斎藤ら, 1990; 垣谷・秋谷・江口・加藤・木村・九嶋・小美野・佐藤・鈴木・塚越・中山・深江・斎藤, 1991)を参考に、あらかじめTable 1に示した評価の観点と記述の具体例を例示した。また、例示した以外の評価観点到立った具体的評価内容を記述できるよう、「その他」の項目を設けた。作成した調査用紙の表現およびその内容に関して、聴覚障害児の言語発達に関する研究を行っている研究者1名、聾学校教員2名による検討を行った後、これを実施した。

3. 調査の手続き

調査は、郵送法による無記名式のアンケート調査であり、回答は郵送または電子メールによるものとした。なお、調査は平成15年7月から9月にかけて行った。

4. 分析方法

分析に際しては、記述の内容を命題文ごとに分割した後カード化し、KJ法(川喜田, 1967, 1986)の手続きに則り、回答内容の分類を行った。

KJ法は、定性的データをまとめる際に有効な

Table 1 調査用紙で例示した評価の観点と記述の具体例

評価の観点	記述例
形式 (原稿用紙の使い方など)	書き出しの行では1マス空けて書く。
表記 (かな、漢字、句読点など)	語によって、ひらがな、カタカナ表記を分けて書くことができる。
内容 (特に作文の場合)	「したこと」「見たこと」だけでなく、「思ったこと」の記述がある。
叙述1 (特に語彙の使い方、選び方に関して)	毎日の生活で使われる基本的な語彙は正しく書ける。
叙述2 (特に文法的側面に関して)	短い文では主述が呼応している。
構成・展開	思いつくままではなく、時間の順などに沿って書くことができる。
推敲	自分が書いた文章を一度でも読み返せる。
作文の場合、着眼点や題材の選び方	自分で作文の題材を選ぶことができる。
その他	(具体例の記述はなし。)

方法とされている(川喜田, 1986; 川間・佐藤・中司, 1993; 澤田・南, 2001)。その手続きは、データの最小単位を設定してそれらをラベルに記し、グループ化し、グループに表題をつけ、さらにグループ間の関係が明らかになるような空間配置、図解化、図解を元にした叙述化といった一連の作業工程をくりかえすことから構成されており(澤田・南, 2001)、これらの手続きを通して非構造的なデータを構造化することが可能となる。今回の研究でも、自由記述による回答を構造的に整理するために、KJ法を用いた。

今回の研究は、書記表現力の評価に関わる実践的知識を整理し、その評価構造を抽出することを目的としている。したがって、今回得られた回答をKJ法により整理する際にも、実践レベルと研究レベルの双方の視点から、回答内容を的確に解釈・整理できる者と共同で行うことが、分類の精度や妥当性を高める上で必要な作業過程であると考えられる。そこで、書記表現力に関わる指導・研究を行っている聾学校教員1名、通常学校で小論文の指導を行っている国語科担当教員1名と筆者の3名により共同でこれを実施した。

Ⅲ. 結果

1. 有効回答数

回答用紙を送付した127名中93名から返送があり、回収率は73.2%であった。回答者中、本質問項目に対し回答があった者を、本研究の調

査範囲での分析対象者とした。各回答者には、評価の対象となる学部・学年段階を選択してもらったが、各段階に対する有効回答者数は、小学部低学年32名、小学部中学年15名、小学部高学年21名、中学部15名の計83名であった。

2. KJ法による分類の結果

自由記述回答を命題文ごとにカード化し、943枚のカードが得られた。943枚をKJ法により分類した結果、3～5段目¹⁾のグループ編成で完了した。

これらは最大で、それぞれ、文字の表記に関わる「表記」、原稿用紙の使い方に関わる「形式」、語彙の使用に関わる「語彙」、文法的正確性に関わる「文法」、文章の構成に関わる「構成」、文章の叙述に関わる「表現」、書き始める前の段階に関わる「書く準備の評価」、記述後の文章の推敲に関する「推敲」の8つに大きく分類することができた。これらの大分類を構成する1段目の分類(以下グループとする)としては、「表記」が14、「形式」が9、「文法」が12、「語彙」が10、「構成」が5、「表現」が29、「書く準備」が5、「推敲」が16の計100グループが見出された。Table 2からTable 9はそれぞれのグループの内容と大分類への収束過程を示したものである。なお、表中の矢印(→)は、矢印で示した段階より下位の段階のグループ間で類似性が見出されなかったため、矢印の左項の内容が、そのまま右項に収束することを示している。

以下大分類ごとにグループ構成の結果を示す。

Table 2 「表記」の評価としてまとめられるグループの内容

グループ	1段目	2段目	3段目	4段目
1	文字を正しい筆順で書くことができる。	文字を丁寧に正しく書くことができる。	表記にあたっての態度と表記した文字の正確性、統一性	表記
2	文字を丁寧に書くことができる。			
3	語彙を正しく書くことができる。	語彙を正しく、統一した表記で書くことができる。		
4	同一語の表記が統一されている。			
5	拗音・拗長音・濁音・半濁音・促音・撥音の区別をして書くことができる。	特殊音節の違いを区別し、正確に書くことができる。	細かな文字の記入分け	
6	促音・拗音・長音を正しく書くことができる。			
7	清音・濁音・半濁音を正しく書くことができる。			
8	カタカナで記入すべき語はカタカナで記入する。	ひらがな・カタカナを使い分けることができる。		
9	語によって、ひらがな・カタカナ表記を分けて書くことができる。			
10	かな・漢字・カタカナの表記を区別して書くことができる。	→		
11	「は」と「わ」、「へ」と「え」、「を」と「お」を使い分けることができる。	→		
12	学年配当の既習の漢字を文章の中で正しく使うことができる。	漢字を適切に用い、正確に書くことができる。	→	
13	漢字を間違えずに書くことができる。			
14	送りがなを正しく書くことができる。			

(1) 「表記」の評価について

Table 2は、大分類「表記」の評価としてまとめられた14グループである。これらは、文字の書き方、表記規則に沿った書き分け、漢字の表記から構成されており、文字を書く際の行為、語の形態的な認知、特殊音節を文字に変換する際の認知と表出、既習した漢字の表出に関する側面の評価を行っていることがわかる。

(2) 「形式」の評価について

Table 3は、大分類「形式」の評価としてまとめられた9グループである。これらは、題目と氏名の書き方、カギの使い方、特殊音節の記入の位置、句読点の使用法、改行の規則など原稿用紙の使い方に関わる内容から構成されている。これらのグループから、原稿用紙に題目・氏名を記入する際の位置関係の把握、マス目中の文字の記入位置の把握、文の内容に則した句読点の適切な記入、複数の文のまとめりである文章の内容を把握し、形式段落として改行できることを評価の対象としていることがわかる。

なお、カギの使い方、句読点の打ち方は、従来、表記に関する項目として取り扱われてきた。

しかし、これらは音声を表すものではなく、原稿用紙に記入する際の記号であり、その際の規則が問題とされていることから、今回は原稿用紙の使い方に関わる「形式」に属するものとして分類を行った。

(3) 「文法」の評価について

Table 4は、大分類「文法」の評価としてまとめられた12グループである。これらは、用言の活用、助動詞や助詞の使用法、文型の規則の把握（書きたい内容に応じた文の変化）、前後の文のつながり方などから構成されていることがわかる。「文法」の評価では、一文レベルから文章レベルまでの文法に関わる評価を行うことで、文章構成につなげることができるようになるという文法評価の方向性が示されている。

(4) 「語彙」の評価について

Table 5は、大分類「語彙」の評価としてまとめられた10グループである。これらは、基本的な語彙の使用や学習語彙の使用、感覚覚覚に基づく語彙の使用や用語法の正確性から構成されている。語彙に関しては、生活言語と学習言語の評価、語彙の豊かさと用語法の正確さが評価

Table 3 「形式」の評価としてまとめられるグループの内容

グループ	1段目	2段目	3段目
1	題名と氏名を正しい位置に書くことができる。	→	形式
2	会話文を独立させ、はじめとおわりに「」(カギ)を正しくつけることができる。	カギのきまりを区別し、正しく使用することができる。	
3	心情を「」で書く場合は行を独立させずに書き、会話の「」は、行を独立させて書くという区別をすることができる。		
4	『』(二重カギ)を正しく使うことができる。		
5	拗音・促音を原稿用紙のマス目の右上の位置に書くことができる。	→	
6	句読点をマス目に正しく記入することができる。	句読点を適切に使用することができる。	
7	文章の内容を考えながら、句読点をつけることができる。		
8	書き出し、改行で1マスあけて書くことができる。	形式段落を踏まえて、改行することができる。	
9	意味内容ごとに段落分けを行い、次の段落では1マス空けて書くことができる。		

Table 4 「文法」の評価としてまとめられるグループの内容

グループ	1段目	2段目	3段目	4段目
1	日常的に使用している基本的な用語の活用ができる。	→	→	文法
2	助動詞を正しく使うことができる。	助動詞を用いて心理的判断を示すことができる。	→	
3	現在形と過去形を区別して書くことができる。			
4	助詞を正しく使うことができる。	→	助詞を正しく使用し、文型を踏まえて文を書くことができる。	
5	主述を呼応させて書くことができる。	文型を踏まえ、正確に書くことができる。		
6	基本的な文型を使うことができる。			
7	行為の方向に関する表現を正しく使うことができる。			
8	修飾を、修飾・被修飾の関係がわかるように書くことができる。	文をわかりやすく書き、内容に応じて文型を変化させることができる。	→	
9	副詞の呼応が正しくできる。			
10	単文だけでなく、書きたい内容に応じて重文・複文を書くことができる。			
11	指示語を正しく使うことができる。	前後の文の関係を明確にすることができる。	→	
12	文と文とのつながりを考えて、接続語を正しく使うことができる。			

の対象となっていることがわかる。

(5)「構成」の評価について

Table 6 は、大分類「構成」の評価としてまとめられた5グループである。これらは、文章の順序性や記述内容の一貫性、題材の焦点化（集中性）から構成されおり、出来事の配列と文章構成要素（5W1H）の使用、内容的側面の一貫性や題材・テーマの焦点化との関連で、文章の全体の構成力を評価しようとしている。

(6)「表現」の評価について

Table 7 は、大分類「表現」の評価としてまと

められた29グループである。これらは、事実と思考の区別、文体の区別、適切な文長、敬語の使用、様子の説明、豊富な語彙の使用とその選択、適切な語彙の使用、読み手の想定、効果的な構成、説得力ある文章の記述、事実と思考の区別、題材にあった内容の記述と文章の内容展開などから構成されている。

「表現」に関しては、出来事を正確に記述するとともに、自分や他の人の考えを記述するという、文章表現の中核となると考えられる力が求められていた。また、表現の言語的正しさ、

Table 5 「語彙」の評価としてまとめられるグループの内容

グループ	1段目	2段目	3段目	4段目
1	毎日の生活で使われる基本的な語彙を使うことができる。	→	いろいろな語彙を使うことができる。	語彙
2	日記では、最近の出来事に関する語を使うことができる。	学習した語を使うことができる。		
3	年齢にあった語を選び、書くことができる。			
4	学年段階に相応した熟語・慣用句を使うことができる。			
5	擬態語・擬声語を使うことができる。			
6	単純な感情の語彙だけでなく、より高次な感情の語彙や生理的変化と関連づけた感情の語彙を使うことができる。	感覚・知覚に基づき、多様な語彙を使うことができる。		
7	毎日の生活で使われる基本的な語彙を正しく使うことができる。	正しい用語の使い方ができる。	→	
8	類似した語の違いを区別して使うことができる。			
9	語を正しく使うことができる。			
10	順序を表す語を正しく使うことができる。			

Table 6 「構成」の評価としてまとめられるグループの内容

グループ	1段目	2段目	3段目
1	事がらを時間の経過に従って書くことができる。	文章を順序だてて、わかりやすく書くことができる。	構成
2	5W1Hを使って書くことができる。		
3	時間の経過や内容などを考え、文章を組み立てることができる。		
4	内容を一貫させて書くことができる。	→	
5	焦点をしぼって、その点について詳しく書くことができる。	→	

適切さが問われ、特に「文法」「語彙」「構成」に関わるグループが抽出され、それぞれ「文法関連表現」「語彙関連表現」「構成関連表現」として命名できた。これらのまとまりを前述の「文法」「語彙」「構成」に含めず、「表現」の分類に含めたのは、これらが実際に文章を表現していく過程での問題として抽出されたからである。

(7) 「書く準備」の評価について

Table 8 は、大分類「書く準備」の評価としてまとめられた5グループである。これらは、題材の選択、内容の整理、題目の工夫から構成されており、文章を書く準備に関わる評価を行っている。

(8) 「推敲」の評価について

Table 9 は、大分類「推敲」の評価としてまと

められた16グループである。これらは、読み返す習慣や、誤字脱字の訂正、文法的誤りの訂正、語句の使い方の誤りの訂正、わからない語の検索の習慣、内容の工夫、読みとの活動との関連性、指導後の改善などに関して評価しようとするものである。

「推敲」では、記述した文章を読み返す習慣から、文字の表記・語彙・文・文章レベルにいたるモニタリングの力を評価しているといえる。また、書記表現力を向上させる上での読みの活動との関連について評価する視点も含まれている。これら一連の過程は、教員の指導があれば可能というレベルから、最終的には、教員の介入がなくても、自分自身で行えるようになるレベルをも含めて、評価されていることがわかる。

Table 7 「表現」の評価としてまとめられるグループの内容

グループ	1段目	2段目	3段目	4段目	5段目						
1	経験したことを思い出して正確に書くことができる。	出来事を正確に記述するだけでなく、自分の思いや考え、他の人の様子や思いや考えも記述することができる。	→	→	表現						
2	「したこと」「見たこと」だけでなく、「思ったこと」を書くことができる。										
3	自分の五感で感じた事がらを書くことができる。										
4	自分だけでなく、他の人の様子や気持ちを書くことができる。										
5	自分なりの視点や考えをもって、書くことができる。										
6	敬体(「～です。～ます。」)を用いて文章を書くことができる。	話しことばと書きことばを区別し、文体を統一して書くことができる。	文法関連表現	→							
7	話しことばと書きことばを使い分けることができる。										
8	地の文の文末表現を統一することができる。										
9	やたらと長い文にしないで書くことができる。	→	→	→							
10	必要に応じて敬語を用いた表現ができる。	→									
11	見たり、聞いたり、感じたりしたことをもとにして、様子を詳しく書くことができる。	様子を詳しく書くことができる。				適切な語句を用いて様子を記述することができる。	語彙関連表現				
12	様子を表す修飾語を使うことができる。										
13	「言う」「聞く」などの基本的な動詞表現だけでなく、その基本的な動詞を分化させて使うことができる。	様々な語句を理解し、その場にあった語句を選択して使うことができる。						→	→		
14	いくつかの表現の中から、その状況にあう語句を選んで使うことができる。										
15	題材と密着した語句を使うことができる。	書く内容や段階に応じた適切な語句を用いることができる。								→	→
16	学習した語句や表現を使って、文章を書くことができる。										
17	読み手を意識して文章を書くことができる。	読み手の立場に立ち、効果的に文章を記述することができる。	→	→							
18	読み手に分かりやすい文章を書くことができる。										
19	会話文を入れて書くことができる。										
20	書き出しの文を工夫することができる。	効果的な構成を考えることができる。				→	→				
21	結びの文を工夫することができる。										
22	事実を踏まえて、意見を書くことができる。										
23	理由や根拠を書くことができる。	説得力ある文章を書くことができる。						→	→		
24	自分の思っていることや考えていることを、読み手に伝わるように、理由やその状況とともに詳しく書くことができる。										
25	具体例をあげて書くことができる。										
26	事実と、自分の思ったこと・考えたことを区別して書くことができる。	事実と思考を区別して書くことができる。	→	→							
27	自分が思ったこと、見たこと、他の人から聞いたこと、本で読んだことを区別して書くことができる。										
28	テーマにあった内容を書くことができる。										
29	同じことを繰り返し書かないで記述することができる。	→				→	→				
		→									

Table 8 「書く準備」の評価としてまとめられるグループの内容

グループ	1段目	2段目	3段目
1	自分で書く題材を選ぶことができる。	書く題材を選ぶことができる。	書く準備
2	生活の身近なところから題材を見つけ、書くことができる。		
3	自分の書きたい内容を項目だてし、整理することができる。	→	
4	内容にふさわしい題名をつけることができる。	内容に適した題を工夫することができる。	
5	題を工夫することができる。		

Table 9 「推敲」の評価としてまとめられるグループの内容

グループ	1段目	2段目	3段目	4段目
1	自分が書いた文章を読み返すことができる。	→	推敲	
2	声に出して読み、自分の発音と表記に違いがあれば気づくことができる。	文字の誤りに気づき、自分で直すことができる。		
3	誤字・脱字に気づくことができる。			
4	誤字・脱字に気づいた後、自分で直すことができる。			
5	文法的な誤りに気づくことができる。			
6	自分が書いた文章を読み返し、文法的な誤りに気づいた後、その誤りを正しく直すことができる。	文法的な誤りに気づき、自分で直すことができる。		
7	読み返して、語句の使い方の誤りに気づくことができる。	用語法の誤りに気づき、正しく直すことができる。		
8	自分が書いた文章を読み返して、誤った使い方をしている語句を正しく直すことができる。			
9	わからない語句や文字を辞書で調べたり、人に聞いたりすることができる。	→		→
10	書いた文を読み返し、内容を再確認したり、自分の考えを明確に表現できているか確認することができる。	文章を読み返して、効果的に文章を記述することができる。		→
11	自分が書いた文章を読み返し、叙述に工夫を加えることができる。			
12	文の構成に気をつけて読み直し、書き直すことができる。	読む活動と書く活動を関連づけることができる。		→
13	友達の書いた文章を興味をもって読むことができる。			
14	学習した教科書や友達の書いた文章を読んで、自分の表現に生かすことができる。	教員の指導に基づき、文章を改善して書くことができる。		→
15	記述指導時に、教員からのヒントや指摘を受けて、それをもとに書き直すことができる。			
16	過去に教員から指摘のあった点について、改善して書くことができる。	→		

IV. 考察

1. 分類結果の妥当性

本研究における分類結果は、聾学校の現職教員83名の回答結果からまとめたもので、指導の場で必要とされる書記表現力に関わる多岐にわたる評価項目が抽出できたと考える。分析担当者は3名であるが、聴覚障害児教育あるいは国語教育をそれぞれ専門とするため、教育実践上の必要性という観点からの分類としては、妥当性があると考えられる。

構成概念の内容的な妥当性に関しては、『新作文指導事典』における「作文能力一覧表」(森久保, 1982)と対照させて検討を行った。「作文能力一覧表」は、国語教育の立場から、作文に関連すると考えられる能力を観点別に整理し、学年別にその内容を配列したものであり、今回の分類結果の妥当性を確認する上でも、参考になると考えられる研究である。「作文能力一覧表」の観点と内容を、今回の分類結果と照合させたところ、今回の分類結果に示された5つの

観点（「表記」「語彙」「文法」「構成」「推敲」）が、「作文能力一覧表」に文章構成力として示された「構成力」「記述力」「推敲力」「文法力」「語い力」「表記力」のうちの5つの観点と一致しており、内容的にも対応していた。また、「記述力」に関しては、今回抽出された「表現」と、部分的ではあるが内容的な対応関係があった。したがって、今回の分類結果は内容的にも妥当性があると判断した。

2. 聴覚障害児の書記表現力の総合的評価に関わる先行研究との比較

今回の調査で回答された自由記述をKJ法により分類した結果、計100グループから、「表記」「形式」「文法」「語彙」「構成」「表現」「書く準備」「推敲」という8つの大分類が抽出された。KJ法によって抽出された個々のグループは、具体的な評価項目として活用できると考えられ、大分類は評価の大枠の観点と考えられる。そこで、本研究で得られた知見を、先に示した先行研究(Myklebust, 1965; 斎藤ら, 1990; Schirmer, Bailey, & Fitzgerald, 1999)における評価観点・評価項目と比較検討し、その特徴を考察する。

Myklebust(1965)によるPicture Story Language TestにおけるProductivityの評価に関しては、記述された単語の総数、記述された文の総数、1文あたりの単語数を算出するものであり、計量的な評価方法を採用している。Syntaxは、Word Usage, Word Ending, Punctuationという項目に関して、評価を行うものである。この3つの項目に相当する項目は、本研究における「表記」や「文法」の中にも示されていたが、本研究から立てられる項目数の方が多く、具体的評価を行えるといえる。

しかし、Myklebust(1965)の研究では、これらの評価をAdditions, Omissions, Substitutions, Word Orderという4つの誤りのタイプをもとに、得点化しようとする工夫が見られる。誤りのカテゴリー化に関しては、指導につなげる上でも必要と考えられることから、本研究を評価表に発展させる場合には、このような評価の方法をどのように含めていくか検討する必要がある

と考える。

Picture Story Language Testの第3の評価であるAbstract-Concreteは、記述内容に関わる評価観点である。本研究では、分類の結果、「内容」に関わる評価観点は示されなかった。これは、聾学校教員が書記表現力を評価する際には、記述内容の印象について評価を行うよりも、内容をいかに表現するかという書記表現力そのものの評価や文章の構成的側面、記述における着眼点などを中心に評価を行っているためと考えられた。

斎藤・垣谷・中山・佐藤・斎藤・江口・吉田・貞弘・関・秋谷(1984)、斎藤ら(1990)は、Myklebust(1965)の評価法では、評価結果を直接的に指導に結びつけることが難しいという判断から、実際の指導場面で求められる書記表現力の総合的評価として、「構成力」と「描写力」の2つの評価観点をクロスさせて評価する内容評価尺度を作成している。この尺度は、各能力の発達段階を具体的に示したり、また、特定の課題の下での評価だけでなく、さまざまな文章に適用可能であり、指導上の有効性も確認されている。(垣谷ら, 1991)。しかし、斎藤ら(1990)の評価方法も、評価の観点が2つと限られており、記述する力の形態的側面や文法的側面などに関わる分析的な評価を十分に行いにくかった。これに対し、本研究から作成される評価では、これら2つに相当する評価観点(「構成」「表現」)を含むとともに、「表記」「形式」「語彙」「文法」「書く準備」「推敲」の評価も可能となっているため、複数の観点から書記表現力の評価を行うことができる。その一方で、斎藤ら(1990)の研究は、図式評定尺度を用いることで、「構成力」と「描写力」に関する簡便な評価を可能としている。また、評価結果も二次元上のマトリックスに位置づけることができ、書記表現力の変化を平面的に把握することができる。このような評価法の工夫は、本研究から評価表を作成する際に、参考にする必要があると考える。

Schirmer, Bailey, & Fitzgerald(1999)の研究は、前述のように9つの評価観点に関して、その程

度を5件法で評価するものである。この研究における評価法も、特定の課題の下で評価するのではなく、日常の書記表現力の評価を可能とするものであった。しかし、評価観点が9つと本研究の知見より多く設定されているが、各評価観点に対応する評価項目は1つであり、内容に関わる評価の観点以外は、本研究から得られる評価観点にも含まれるものであった。

以上、比較してきた先行研究における評価法は、類似点とともに本研究の幅を超える評価観点も見られる。したがって、今回の研究から書記表現力の評価表を作成する場合、先行研究で示された利点をとりいれて、日常の指導場面においてより効果的と考えられる評価方法に発展させる必要があると考える。

3. 分類結果から評価表への発展とその課題

本研究結果から、8つの評価観点・100項目からなる書記表現力の評価表を作成することができると考える。また、今回の研究から組織される分析的評価の観点は、指導上の要請から抽出されたものであり、児童生徒の書記表現力を評価するとともに、指導のための切り口となるといえる。

さらに、本研究のKJ法による分類過程で収束過程の分類（2段目、3段目などの分類）は、評価項目として項目だけでできる各グループの近接性を表し、それが各大分類の中でどのような能力として位置づけられるのか示している。したがって、分析的評価結果を、要素的な指導に結びつけるだけでなく、近接する項目を関連づけながら指導することが可能となる。この点は、これまでの評価法では示されておらず、日常の書記表現活動における指導を前提とした評価の方向性として、発展させることができると考えられる。

しかし、今回の研究結果を評価表に直結させた場合、評価項目が100項目となり、実用性という観点からいえば、やや距離があるように思われる。また、各項目は順序性に関しても、把握する必要がある。したがって、今後は、実際に評価表を作成した上で、複数の教員によって、

評価に使用する項目の表現と項目間の統合や順序性の検討、また、必要に応じて項目の追加や修正を行う必要があると考える。

V. まとめ

本研究は、聾学校教員へのアンケート調査を通じて、聾学校での指導場面における書記表現力の評価内容を抽出・整理することを目的とした。自由記述による回答をKJ法で分類した結果、大分類を構成するグループとして、Table 2～9に示したように「表記」が14、「形式」が9、「文法」が12、「語彙」が10、「構成」が5、「表現」が29、「書く準備」が5、「推敲」が16の計100グループが見出され、聴覚障害児の書記表現力を総合的に評価する評価表作成の可能性が示唆された。今後の課題として、評価項目の精選や配列についてさらに検討を進める必要がある。

謝辞

本研究は、平成15年度筑波大学人間総合科学研究科（心身障害学専攻）中間評価論文の一部です。本研究を進めるにあたり、筑波大学附属聾学校の山本晃先生、日本女子大学大学院の沖奈保子さんには、多大なご協力をいただきました。また、論文を作成するにあたり、筑波大学心身障害学系の鄭仁豪先生、篠原吉徳先生からは、多くのご教示をいただきました。この場を借りて深くお礼申し上げます。

本研究は、平成15年度科学研究費補助金（課題番号14310050 基盤研究（B）（2）聴覚障害児の読み書き能力の評価と育成に関する研究）の補助を受けたものである。

註

1) KJ法では、データの最小単位からグループ化し、収束させていく各段階を「段」という用語で表現している。

文献

我妻敏博（1983）聴覚障害児の作文の分析—格助

- 詞一. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 10, 57-65.
- 藤原宏編 (1990) 新学習指導要領「国語」指導内容系統表—小学校・中学校・高等学校—. 明治図書.
- 石井武士 (1971) 聾学校児童の作文に関する研究. 福岡教育大学紀要, 第二十号 第四分冊 教職科編, 139-145.
- 垣谷陽子・秋谷義一・江口朋子・加藤和彦・木村和弘・九嶋圭子・小美野みつる・佐藤幸子・鈴木雪子・塚越治和・中山哲史・深江健司・斎藤佐和 (1991) 聴覚障害児の作文力の評価と指導に関する研究. 養護・訓練研究, 4, 1991, 11-20.
- 川喜田二郎 (1967) 発想法. 中央公論社.
- 川喜田二郎 (1986) KJ法—混沌をして語らしめる. 中央公論社.
- 川間健之助・佐藤正美・中司利一 (1993) 中途障害者の障害受容と友人関係—自由記述の数量化による検討—. 筑波大学リハビリテーション研究, 2(1), 29-34.
- 文部省 (1989) 小学校学習指導要領 (平成元年3月). 大蔵省印刷局. 5-27.
- 森久保安美 (1982) 作文能力. 井上敏夫・倉沢栄吉・滑川道夫編, 新作文指導事典. 第一法規出版. 8-33.
- Myklebust, H.R. (1965) *Development and disorders of written language. Vol. One; Picture story language test*. New York and London: Grune & Stratton.
- 斎藤佐和・垣谷陽子・中山哲史・佐藤幸子・斎藤圭子・江口朋子・吉田千恵子・貞弘みつる・関圭子・秋谷義一 (1984) 聾学校小学部低学年における国語および養護・訓練の教育課程の改善に関する基礎的研究 その4—作文力の総合的評価の試み. 筑波大学学校教育部紀要, 6, 73-82.
- 斎藤佐和・馬場顕・江口朋子・木村和弘・秋谷義一・佐藤幸子・垣谷陽子・松原太洋・小美野みつる・九嶋圭子・塚越治和・鈴木雪子・中山哲志・船本昌子 (1990) 聴覚障害児の作文力の総合的評価の試み—経験についての作文の評価—. 養護・訓練研究, 3, 21-31.
- 佐藤学 (1996) 教育方法学. 岩波書店. 135-157.
- 澤隆史・相澤宏充 (1998) 聴覚障害生徒の文産出における格助詞の誤り—「が」「を」の脱落・誤用と動詞の非対格性—. 東京学芸大学紀要 第1部門, 49, 163-168.
- 澤田英三・南博史 (2001) 質的調査—観察・面接・フィールドワーク. 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦編, 心理学研究法入門—調査・実験から実践まで. 東京大学出版会. 19-62.
- Schirmer, B.R., Bailey, J., & Fitzgerald, S.M. (1999) Using a writing assessment rubric for writing development of children who are deaf. *Exceptional Children*, 65(3), 383-397.
- Steinberg, D.D.・山田純・竹本伸介 (1977) 聾学校児童生徒の言語習得. 聴覚言語障害, 6 (3), 117-125.

— 2004. 8. 31 受稿、2004. 12. 7 受理 —

Using the KJ Method to Assess the Written Language of Children with Hearing Impairments

Kohji TANAKA and Sawa SAITO

The purpose of this research was to structure the assessment of writing by identifying and categorizing ideas of teachers in schools for deaf children regarding the assessment of expression through writing. Teachers in such schools ($n = 127$) were requested to respond to a questionnaire. Ninety-three teachers returned the questionnaire and 83 of them were usable. Free descriptions of teachers were utilized to make 934 cards. Classification of these cards using the KJ method resulted in the identification of 100 groups that converged into the following eight categories: orthography, form, grammar, vocabulary, structure, expression, preparation for writing, and elaboration. These results suggest that it may be possible to construct a general assessment list of writing for children with hearing impairments.

Key Words : hearing impairment, written language assessment, KJ method