

## &lt;資料&gt;

## 聴覚障害生徒の書いた説明的文章における構造的特徴と作文評価との関連

— 内容のまとまりに着目した文章構造による検討 —

新海 晃\*・林田 真志\*・澤 隆史\*\*・相澤 宏充\*\*\*

本研究では、聴覚障害生徒が書いた説明的文章について、文章の構造を分析するとともに、印象評定による作文評価との関連を検討した。対象作文は、聴覚特別支援学校に在籍する中学部生徒および高等部生徒が書いた説明作文33編（中学部13編、高等部20編）であった。文章の構造の分析に際しては、文章中の各文の意味的内容からそのまとまりに着目し、類型化を行った。また、印象評定に際しては、8つの観点からなる分析的評価および総合評価を行った。分析的評価は7件法、総合評価は10段階で評定させた。類型化に関する分析の結果、いずれの学部でも異なる構造的特徴のあるタイプの作文が確認された。また、類型化の結果と作文評価との関連について分析したところ、評定値の高低と構造的特徴との関連性が示唆され、特に評価が中程度～低い作文において顕著であった。以上を踏まえ、本研究から得られる指導に向けた示唆について考察した。

キーワード：聴覚障害 説明作文 文章構造 評価

## I. はじめに

論理的な文章を書く上では、「型」に代表されるように、読み手の的確な理解を促すための文章構造を用いることが重要である（椿本, 2014）。我が国の学習指導要領においても、例えば、小学校国語科の第5学年および第6学年の「書くこと」の指導のポイントとして、「序論一本論一結論」、「統括型」、「尾括型」、「双括型」などの具体的な文章構成が明示されている（文部科学省, 2017）。また、小学校第1・2学年では「事柄の順序に沿うこと」、小学校第3・4学年では「内容のまとまりや相互の関係に注意すること」が示されており、文章全体を通じてどのように伝えるのか、ということを意識させることは文章を書く力の育成・向上にとって必要不可欠であるといえよう（文部科学省, 2017）。一方、聴覚障害児の書き言葉については、従来より、文のねじれ等の構造上の特徴や、文章における一貫性や統括性を十分に表現することの困難さが指摘されており（我妻, 2000; Arfé & Boscolo, 2006）、文章の構造的特徴を検討することは、作文指導に有益な示唆をもたらすと考える。

聴覚障害児の書いた文章の構造的な特徴について、例えば、澤・新海・相澤・林田（2016）は、言語学や日本語学、国語教育学などの観点に基づく言語的な要素を用いた多次元的分析により、聴覚障害児の書いた作文が、「事実描写型」「感情描写型」「列挙型」「シナリオ型」といった文体的な特徴で類型化されることを報告している。また、同様の分析を行った新海・澤（2019）では、文体上の特徴と作文評価との関連を明らかにしている。さらに、新海（2019）は説明作文を対象に同様の分析を行い、「長文型」「短文型」といった構造上の特徴で分類されることを明らかにするとともに、作文評価との関連についても報告している。以上のように、近年の研究において文章構造の特徴に関する知見の蓄積がなされており、書く力を示す作文評価にどのように影響しているのか、といった点についての示唆も得られてきている。一方、先に述べた「文章のまとまり」や「相互の関係」のような観点から文章構造を検討することは十分行われているとは言い難い。この点に関し、新海・澤・林田・相澤（2023）は、「スマートフォンの特徴」というテーマにおいて、「利便さ」と「注意点」の2つの記述を求める作文課題を聴覚障害生徒に実施し、その筆記行動の分析から、文章のまとまりや一貫性に関する課題を指摘している。

そこで、本研究では、新海ら（2023）が用いた聴覚障害生徒の作文を対象に、各文が示す意味的な内容の

\* 広島大学大学院人間社会科学研究所

\*\* 東京学芸大学特別支援科学講座

\*\*\* 福岡教育大学特別支援教育ユニット

まとめから文章の構造について分析するとともに、作文評価との関連について検討し、作文指導に向けた示唆について考察する。

## II. 方法

### 1. 対象作文

聴覚特別支援学校に在籍する中学部および高等部生徒が書いた説明作文33編（中学部13編、高等部20編）を対象とした。これらの対象作文は、「スマートフォンの特徴」をテーマとした作文課題により作成された（新海ら, 2023）ものである。作文課題は、最初に「最近では、小学生からお年寄りまで多くの人がスマートフォンを持っています。」、最後に「だから、スマートフォンは便利な道具ですが、注意が必要なのです。」が提示され、間の4つの空欄に1文ずつ記述させる課題であった。仮読の読み手として小学6年生を設定し、わかりやすく丁寧な文章を書くことを教示した。なお、作文課題は、個人情報の扱い等を説明した文書を学校に呈示し、学校長の許可および保護者の同意を得たうえで実施した。

### 2. 作文の構造的特徴の分析

対象作文における最後の1文では、「スマートフォンには便利な点がある一方で注意すべき点がある」ことを結論として呈示しており、「便利な点」と「注意すべき点」の2つについての説明が求められる課題となっている。そこで、最初と最後の文を除く4つの文の構造について Table 1 のように分類した。分類に際しては、研究協力者および執筆者がそれぞれ独立に作業を実施した後、2名の一致を確認し対象作文の分類パターンを確定した。なお、33編に対し29編の一致が見られ（88%）、残る4編については協議をもって確定した。

### 3. 作文の評定

聴覚特別支援学校における教育実習経験、または聴

覚障害児への指導経験のある大学生および大学院生等4名を評価者に印象評定法による作文評価を実施した。評定では、新海（2019）ならびに新海・澤（2019）参考に、8観点からなる分析的評価（文の骨格、基本的な文法力、係り受け、修飾的な表現、文章表現の多様さ、文章の面白さ・オリジナリティ、作文のルール、説明力）および総合評価（文章全体の完成度）を設定し、それぞれ7件法と10段階で評定させた。なお、評定値は偏差値に変換した。

### 4. 分析方法

分析に際しては、まず、学部ごとに Table 1 に示した構造パターンに該当する作文数とその割合を集計・算出した。続いて、構造パターンごとに該当する作文における分析的評価および総合評価の評定値の中央値を算出した。さらに、学部ごとに総合評価の偏差値に基づき各作文を評価高群（偏差値55以上）、評価中一上群（偏差値50以上55未満）、評価中一下群（偏差値45以上50未満）、評価低群（偏差値45未満）に分類し、構造パターンごとに該当する作文数を集計した。

## III. 結果

### 1. 各学部における構造パターン

学部ごとに構造A～Dのそれぞれに該当する作文数を集計した結果を Table 2 に示した。Table 2 より、いずれの学部においても構造A～Dが確認された。中学部においては構造Bが最も多く、高等部においては構造Aおよび構造Bが最も多かった。また、中学部では高等部に比して構造Cの割合が大きく、高等部では中学部に比して構造Aの割合が大きかった。

Table 2 各学部における構造的特徴ごとの作文数と割合

	構造A	構造B	構造C	構造D
中学部	1 (7.7%)	6 (46.2%)	3 (23.1%)	3 (23.1%)
高等部	7 (35.0%)	7 (35.0%)	1 (5.0%)	5 (25.0%)

Table 1 構造的特徴の分析における構造パターン

パターン	分類の基準
構造A	前半3文が「便利な点」、後半1文が「注意が必要な点」に関する説明
構造B	前半2文が「便利な点」、後半2文が「注意が必要な点」に関する説明
構造C	前半1文が「便利な点」、後半3文が「注意が必要な点」に関する説明
構造D	「便利な点」又は「注意が必要な点」に関する説明であるかどうかの判断が難しい文や、作文課題（結論）との関連性が低い文を含む構造、あるいはABC以外の構造

## 2. 構造パターンと印象評定による作文評価との関連

学部別に、構造A～Dそれぞれに該当する作文における分析的評価および総合評価の評定値の中央値を算出した結果を Table 3 に示した。また、評価群（高群、中一上群、中一下群、低群）ごとの構造A～Dのそれぞれに該当する作文数を集計した結果を Table 4 に示した。

Table 3 より、中学部においては、総合評価および“ルール”、“説明力”では構造A、構造B、構造D、構造Cの順に大きかった。また、その他の観点では観点ごとに最も大きい構造パターンは異なっていたが、構造Cの評定値が全体的に低かった。

Table 3 より、高等部においては、構造Cの評定値が全体的に高く、その他の構造パターンではおおむね同程度である一方、個人差が大きいことが示された。

Table 4 より、中学部では、構造Bと構造Dにおいて異なる評価レベルの作文が確認された。一方、構造Aでは評価高群、構造Cでは評価低群の作文のみが分類された。高等部では、構造A、構造B、構造Dにおいて異なる評価レベルの作文が確認された。一方、構造Cでは評価高群の作文のみが分類された。

## IV. 考察

### 1. 構造的特徴による類型化の分析

分析の結果、いずれの学部においても構造A～Cが確認され、作文方略の個人差（安西・内田，1981）があることが示唆された。一方、学部ごとに最も多い構造パターンは異なっており、年齢段階に応じた特徴が示唆された。

中学部では高等部に比して構造Bや構造Cの割合が多く、特に構造Bは学部内で最も多かった。構造Bは、「便利な点」に関する2文、「注意すべき点」に関する2文で構成されるパターンであり、最後の文に示された説明すべき2つの事柄（「便利な点」と「注意すべき点」）に同程度の重みづけをもった構造である。高等部においても最も作文数の多い構造であったが、多くの聴覚障害児は、作文の目標（最後の文）を意識して書き進めていたことが推察される。したがって、本研究の結果は、作文指導においては、書き出しや書き終わり等の工夫により主題やテーマを明示的にすることで、文のまとまりを意識することに一定の効果が見込めることを示唆しているといえよう。

高等部においては、構造Aも構造Bと同程度に作文数が多かった。構造Aは、「便利な点」に関する3文、「注意すべき点」に関する1文で構成されており、「便利な点」に重点が置かれた作文であるといえる。この

Table 3 構造パターン別の分析的評価および総合評価の評定値（中央値）

	中学部				高等部			
	構造A	構造B	構造C	構造D	構造A	構造B	構造C	構造D
骨格	53.5	53.9 (5.7)	40.4 (4.1)	52.5 (3.8)	45.2 (8.2)	50.8 (5.2)	59.6	48.9 (8.0)
文法	51.5	54.9 (7.9)	37.7 (9.0)	53.1 (3.5)	48.0 (7.8)	48.3 (5.6)	61.8	45.7 (5.4)
係受	53.8	54.6 (5.4)	44.8 (2.5)	53.7 (5.9)	51.7 (4.2)	54.5 (5.6)	62.6	45.9 (5.8)
修辞	54.5	50.2 (5.2)	40.4 (8.6)	52.2 (4.9)	46.7 (4.7)	50.8 (3.5)	55.0	52.1 (7.6)
多様さ	46.9	53.1 (6.1)	46.7 (4.0)	46.0 (3.9)	44.4 (5.9)	50.3 (3.0)	64.5	50.6 (8.6)
面白さ	45.5	52.6 (6.2)	45.6 (8.4)	44.5 (2.3)	45.7 (5.5)	52.1 (4.5)	64.2	50.2 (9.2)
ルール	53.3	52.2 (8.2)	39.8 (8.1)	51.7 (1.7)	54.0 (7.0)	49.9 (4.1)	51.2	46.6 (6.9)
説明力	57.3	53.5 (1.6)	44.9 (4.0)	48.3 (5.2)	48.2 (7.3)	50.9 (3.6)	67.6	43.8 (3.3)
総合	58.7	52.1 (5.9)	39.8 (1.4)	51.5 (5.7)	47.3 (8.6)	48.9 (5.5)	64.4	46.5 (6.0)

※（ ）内は標準偏差

Table 4 各学部における構造的特徴と総合評価との関連

	評価高	評価中-上	評価中-下	評価低	評価高	評価中-上	評価中-下	評価低
構造A	1	0	0	0	2	0	4	1
構造B	2	2	2	0	1	2	3	1
構造C	0	0	0	3	1	0	0	0
構造D	1	1	0	1	0	1	2	2

結果は、結論に沿った「注意すべき点」についての言及が十分でなく、また作文の目標を十分に意識できなかった可能性を示唆している。この背景として、例えば、今回の作文課題のテーマは、「スマートフォンの特徴」に関するものであったが、日頃のスマートフォンの使用経験の違いから、高等部では「便利な点」をより強調するよう記述がなされた可能性もある。課題の妥当性については今後の検討課題となるが、個人の生活経験が作文活動に大きく影響することも考慮した検討が必要となるだろう。

## 2. 類型化と作文評価との関連

分析の結果、中学部においては構造Cの評定値が全体的に低く、また構造Cの作文は全て評価低群に該当していた。構造Cの作文は、前半の1文で「便利な点」を明記しつつ、後半3文を用いて「注意すべき点」を説明する必要がある、さらに最後の文との整合性を図ることも求められる。聴覚障害児の作文については、主題を端的かつ明確に伝えることや複数の文から一貫した表象を形成することに困難さを有することが指摘される（我妻, 2000; Arfé & Boscolo, 2006）が、本研究においてもこの点に課題があり、読み手にとってもわかりにくいと評された可能性が考えられる。なお、Table 3および Table 4より、高等部においても、構造Aでは評価中一下群または評価低群の作文が多かったが、構造Aにおいても、「便利な点」を3文、「注意すべき点」を1文で説明する構造となっており、先の指摘と同様の課題を有していた可能性が推察されよう。しかしながら、構造Aではいずれの学部においても評価高群の作文が含まれ、また構造Cでは高等部において評価高群の作文が確認された。これらの結果を踏まえると、構造Aや構造Cは構造的に難易度が高い文章であるといえるが、指導や学年の上昇に応じてこれらの構造を用いて書く力が向上する可能性を示していると考えられる。

また、いずれの学部においても構造Bでは異なる評価レベルの作文が確認されたが、中学部では6編中4編が評価高群または評価中一上群に該当し、高等部では7編中3編と半数近くが評価高群または評価中一上群に該当していた。先にも述べたとおり、構造Bは、作文の結論である「便利な点」と「注意すべき点」についてそれぞれ2文で説明し、両者に同程度の重みづけをもっている。構造Bの“説明力”の評定値については、中学部および高等部のいずれにおいても2番目の高い値を示し、中学部においては個人差も小さい。説

明作文の完成度にとっては、“説明力”のような課題に応じた書く力が重要であることが指摘されており（新海, 2019）、それ故、本研究の作文においても説明量のバランスの良さが「わかりやすさ」が重要な説明文の評価を高める要因になったと推察される。

以上から、文章のまとまりに基づく類型化による構造的特徴と、印象評定による作文評価との関連が示唆された。しかしながら、構造Dのように、本研究で想定した文章のまとまりとは異なる構造の作文群には、いずれの学部でも約4分の1が該当しており、さらに高等部ではその多くが評価中一下群または評価低群であった。この点については、今後、更なる分析・検証が必要と考える。

## V. まとめと今後の課題

本研究では、聴覚障害生徒の書いた説明的文章について、内容のまとまりに着目して構造的特徴を分析するとともに、作文評価との関連について検討した。分析の結果、中学部と高等部のいずれの学部においても複数の構造的特徴の作文が確認された一方、年齢段階や生活経験による特徴が示唆された。また、文章構造と作文評価との検討から、作文評価の高低と文章の構造的特徴との関連が示唆され、特に評価が中程度～低い作文において関連が示唆された。今後、サンプル数を増やすことや、生活経験等の影響を受けにくい作文課題等の工夫が必要であると考えられる。

## 付記

本研究に使用したデータの収集は、東京学芸大学内に設置された倫理審査委員会による承認を得て行われた。

本研究は、平成31年度特別研究員奨励費(課題番号: 18J12599)、令和4年度科学研究費若手研究(課題番号: 21K13624)の補助を受けた。また本研究は、2022年度(第6回)広域科学教育学会大会にて発表した内容に加筆・修正を加えたものである。

## 参考文献

- 我妻敏博(2000) 聴覚障害児の言語力の問題点. 電子情報通信学会技術研究報告. TL, 思考と言語, 100(480), 47-52.  
安西祐一郎・内田伸子(1981) 子どもはいかに作文を

- 書くか？教育心理学研究, 29(4), 323-332.
- Arfé, B. & Boscolo, P. (2006) Causal coherence in deaf and hearing student's written narratives. *Discourse Processes*, 42(3), 271-300.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説. 文部科学省.
- 澤 隆史・新海 晃・相澤宏充・林田真志 (2016) 聴覚障害生徒が書く文章の特徴について：多次元項目に基づく作文の分類. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 67(2), 135-144.
- 新海 晃 (2019) 聴覚障害生徒における説明文の産出に関する研究—作文評価と文章の言語的特徴との関連に基づく書く力の検討—. 聴覚言語障害, 60, 121-129.
- 新海 晃・澤 隆史 (2019) 聴覚障害児の作文における言語的特徴と教員による分析的評価との関連. 音声言語医学, 60(2), 121-129.
- 新海 晃・澤 隆史・相澤宏充・林田真志 (2023) 聴覚障害児の文章産出における方略使用に関する一考察：文間ポーズのパターンによる個人差の観点から. 日本特殊教育学会第61回大会発表論文集, P1F-6.
- 椿本弥生 (2014) 論理的な文書を書く. 犬塚美輪・椿本弥生 (著) 論理的読み書きの理論と実践 知識基盤社会を生きる力の育成に向けて. 北大路書房, 62-156.
- (2025. 12. 15受理)

**Structural Characteristics in Explanatory Writing by Students  
with Hearing Impairments and the Relationship to Writing Evaluation:  
Text Structure Focusing on Cohesion of Content**

Akira SHINKAI

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Masashi HAYASHIDA

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Takashi SAWA

Department of Developmental Disabilities, Tokyo Gakugei University

Hiromitsu AIZAWA

Unit of Special Education, University of Teacher Education Fukuoka

In this study, we analyzed the structural characteristics of explanatory texts written by students with hearing impairments and examined their relationship with writing evaluation. 33 compositions written by students in junior-high class and senior-high class of deaf school were categorized based on the semantic content of each sentence within the text. Also, those compositions were rated by four university students using eight analytic evaluation items on a 7-point Likert scale and holistic evaluation on a 10-point Likert scale ranging from good to bad. The analysis revealed distinct structural characteristics in both junior and senior high school. Furthermore, analysis of the relationship between the typology results and writing evaluation suggested a correlation between rating scores and structural characteristics, particularly evident in compositions with moderate to low ratings.

**Keywords:** deaf and hard of hearing, explanatory texts, text structure, writing, evaluation