

小学生の文章表現の発達的变化

石田 潤・森 敏昭

(1984年10月1日受理)

Developmental changes in prose production in primary school children

Megumu Ishida and Toshiaki Mori

In Study I, the structures of 206 compositions obtained from primary school children ranging from first to sixth grader were analyzed based on the schema model for composition. The results indicated that logical statement and internal speech occurred more frequently in the compositions by the middle and the upper grade children than in the lower graders' compositions. The results were discussed in terms of the cognitive development in children. In Study II, 10 primary school teachers and 10 university students evaluated 6 compositions for each grade on 2 general scales and 4 specified scales. Multiple regression analyses were performed on the rated scores on each scale, regarding a general scale score as dependent variable and four specified scale scores as independent variables. The results of the regression analyses indicated that contributions of the four independent variables to the dependent variable were different between teachers and students. The theoretical implications of these results were discussed.

Key words: prose production, developmental change, primary school children, schema model, evaluation.

作文指導は読解指導と並んで国語科教育の根幹をなす課題の一つであり、特に近年ますます重視される傾向にある(飛田, 1984)。こうした動きを待つまでもなく、国語科教育の方面では従来から作文指導に関するさまざまな提言がなされている。しかしながら、このような提言は研究者の主観や少数の事例的研究に基づくものが多く、十分な実証的裏付けを持つとはいえない面がある。

一方、心理学においては最近、認知心理学によって人間の知的活動に関する研究がすすめられ、その流れの中で文章産出のメカニズムも研究の対象になり始めている(安西・内田, 1981; Gregg & Steinberg, 1980; Waters, 1980)。このような研究は、作文指導に密接な関連を持つものといえるが、理論の精緻さを重視するためか、ともすれば微視的なものになりがちである。もちろん、それなりに有益な示唆が含まれてはいるものの、こうした研究だけでは現場での作文指導に直接かかわる問題を十分にくみとることは困難であろう。現場での指導に役立つような知見を得るためには、

微視的な基礎研究に加えて、教育場面に視座をすえた研究も必要と思われるのである。

そこで本研究では作文指導に関して、できる限り客観的に、しかも現場での指導に即した見地から検討することを試みた。特に本研究では、作文指導が書き手としての生徒と読み手としての教師の二者によって成り立っている点に着目し、生徒の側と教師の側の両面から検討を加えた。すなわち、本報告は生徒の側に関しては作文の発達の変化を追う(研究Ⅰ)、教師の側に関しては評価のしかたの特徴をとらえようとしたものである(研究Ⅱ)。

研究Ⅰ

研究Ⅰは小学生の作文の発達の変化を検討したものである。

この問題に関しては、すでに国立国語研究所(1964)による大がかりな調査結果が報告されている。同調査結果は作文力の発達を、文字量・記述量などの計量面、

文字・表記などの形式面、及び取材・主題などの内容面から多角的に調べた縦断研究であり、資料としての価値は非常に高い。しかしながら、計量面や形式面はともかく、内容面に関しては、単純な類型化がなされているにすぎず、しかもその類型化の意味や基準がいまいである。また最近では、土部・早川・井上(1978, 1979)が文章表現力の発達を検討しているが、これは抽象的な理論に基づく事例研究であり、客観的なデータに裏付けられたものではない。そして、いずれの研究も国語科の領域内で展開されたものであり、認知発達などの心理学的側面との関連についてはほとんどふれられていない。だが認知能力が作文活動と密接な関わりを持つことは明らかであり、この意味で心理学的視点から作文の発達を検討することはきわめて重要であるといえよう。

そこで研究Ⅰでは認知心理学的視点による分析の枠組を設定し、それに基づいて作文の発達を組織的、客観的に検討することにした。

方 法

作文の収集 作文の調査対象は、岡山市内の公立小学校の1年生32名、2年生32名、3年生32名、4年生34名、5年生40名、6年生36名、計206名であった。

作文の収集にあたっては、各学年の学級担任の教師に依頼し、生徒に作文を書かせてもらった。依頼は次のとおりであった。“次の要領で、ご担任の生徒たちに作文を書かせてください。1. テーマは‘ぼくの(わたしの)好きなもの’です。‘好きなもの’とは文字どおり‘もの’でも、‘好きなこと’でも、‘好きな人’でも何でもかまいません。また、ひとつに限らなくてもよいでしょう。何が好きか、どのように好きか、どうして好きかなど、好きなもの(こと、人)に対する自分の気持ちが表わされていれば幸いです。2. 作文の長さは一応、原稿用紙2枚をめやすとしておきますが、必ずしも厳密に守る必要はありません。3. 宿題にしていたでいてけっこうです。どうかよろしくお願いたします。”

作文の分析 Rumelhart(1975)やThorndyke(1977)の物語文法(story grammar)、及び、森岡(1969)、樺島(1979)などを参考にして、4つの構成要素からなるマクロレベルの文章構造モデルを設定した。第1の構成要素は文章全体の“主題”であり、本作文の場合“何が好きか”にあたる。第2の構成要素は“論述”であり、本作文の場合“なぜ好きか”という主題についての理由にあたる。第3の構成要素は“描写”であり、本作文の場合“どのように好きか”という主題に関する諸々の説明にあたる。第4の構成

Table 1
各カテゴリーに該当する文の例

〔主題文〕	わたしの好きなのは、動物の犬です。(4年)
	ぼくの好きなものは、マンガです。(6年)
〔論述文〕	先生のすきなわけは、先生はいつもおもしろいからです。(3年)
	なぜかというとする楽しさがあるからだ。(5年)
〔描写文〕	わたしのおかさんは、おかしがすきだからぜんぶたべてしまいます。わたしのぶんもたべてしまいます。(1年)
	でもすぐ気げんがなおりもとのやさしい先生にもどります。(6年)
〔しめくり文〕	おとうさんわいつもねぼうをしておかさんにおこされます。おとうさん早くをきてください。(1年)
	ほんとうに、つりっていいもんですね。(4年)
〔会話文〕	いもうとがけむたいけむたいといひます。(1年)
	おかさんに、「おかさん、リリちゃんどこにおるん。」ときいたら、「こたつの中におるよ。」といったので、こたつのふとんを……(2年)
〔内観文〕	お酒とタバコを、わたしは、やめてくれたらいいなあと思います。(3年)
	一度でもいいから、バイオリなどをやってみたいと思う。(5年)

要素は“結び”であり、本作文の場合、文章全体のまとめのほか、将来への希望や期待なども含む。以上の構成要素が明示的に表現される文をそれぞれ、“主題文”“論述文”“描写文”“しめくり文”とし、作文中の文をすべてこのいずれかに分類した。

また描写技法に関して、“会話文”と“内観文”の有無にも注目した。“会話文”は発声行動が記述されているもので、“…といました”などの表現がなされている文である。また“内観文”は作者の思ったことがとりたてて記述されているもので“…と思った”

Table 2
各学年の作文の例

〔低学年（1年男子）〕	
おかあさんは、ぼくが、学校に いるときは、だいたいこたつに入って 本をよんでいます。	
ぼくが、かえってくると、おかあ さんは、	
「おかえり。」	（会）
と、いいます。（以下略）	
〔中学年（3年女子）〕	
わたしは、おとうさんが、大すきです。	（主）
どこがすきというのは、スポーツが、じょう ずだからということと、勉強をしていたら、 いつも、	（論）
「がんばって百点万点とりなさいよ。」	（会）
と、いうはげましの言葉をかけたりしてくれ るからです。（中略）	
毎日、わたしがおきるのがおそいので、いつ もお父さんがおこしてくれます。お父さんは ねるのおそいのにいつも、わたしより早く おきています。わたしは、おとうさんは、ね	（内）
むくないのかなあとと思います。（以下略）	
〔高学年（5年女子）〕	
わたしの好きな人はお母さんです。	（主）
どうしてお母さんが好きかという、何でも	（論）
てきぱき仕事をするとこです。せんたくを するの、いつもわたしが朝、おきる前から やっています。わたしが「どうしてお母さん	（会）
そんな朝、早くからせんたくするん。もっと おそくすりゃあええが」と言ったらお母さん は、「朝、早いうちから仕事をやとったら お昼から、らくになるが」と言います。わた しは、そのときお昼からだって時間があるか	（内）
ら、もう少しおそくやってもいいのになと思 いました。（以下略）	

† 原文は縦書きであるが、漢字、仮名づかい、及
び改行は原文のままである。
‡ 右端（ ）内の略号は、主：主題文、論：論述文、
会：会話文、内：内観文である。それぞれ、該当
する文の始まりの行に記した。

などの表現がなされている文である。“会話文”と“内
観文”は Vygotsky (1934) のいわゆる“外言”と“内
言”に対応づけられる表現であり、何らかの発達の意
義があるものと思われる。ただし会話文、内観文のい
ずれにも、引用符（「」）の有無は問わなかった。

以上の作文分析は2名が独立に行い、相違があった
箇所については討議のうえ、一案に統一した（Table
1, Table 2）。

結 果

全作文を、主題文の有無、論述文の有無、しめくくり
文の有無、会話文の有無、内観文の有無という分類
基準を用いて分類した。これら5つの分類基準をそれ
ぞれ独立に用いて作文を分類し、低学年（1, 2年）、
中学年（3, 4年）、高学年（5, 6年）をブロック
として、各分類基準ごとに作文の比率を算出したのが
Table 3である。

主題文の出現する文は学年とともに増加の傾向がみ
られ（順序連関係数 $r = .780$, $\chi^2 = 41.068$, $df = 2$,
 $p < .001$ ）、論述文の出現する作文は低学年から中学
年にかけて増加し、それ以降は変化しない（ $r = .269$,

Table 3
各分類基準ごとの作文の比率

	低学年	中学年	高学年
主題文			
有	.53	.82	.97
無	.47	.18	.03
論述文			
有	.44	.64	.64
無	.56	.36	.36
しめくくり文			
有	.61	.74	.71
無	.39	.26	.29
会話文			
有	.55	.67	.50
無	.45	.33	.50
内観文			
有	.25	.68	.57
無	.75	.32	.43

$\chi^2 = 7.486$, $df = 2$, $p < .025$)。また内観文の出現する作文の比率は低学年から中学年にかけて急激に上昇し、その後はやや減少する傾向がみられる。($r = .371$, $\chi^2 = 26.024$, $df = 2$, $p < .001$)。会話文としめくり文に関しては、特に顕著な発達的变化はみられなかった。

考 察

本研究の結果、作文の発達的变化は低学年から中学年にかけて著しいことが明らかである。主題文の出現する作文の比率は、低学年から中学年にかけて大きく増加している。また論述文の出現する作文の比率は、低学年から中学年にかけては増加しているが、中学年から高学年にかけての増加はみられない。さらに内観文の出現する文章に関しては、中学年で最も比率が高い。これらの結果を総合すれば、作文力の発達に関しては中学年時が非常に重要な時期であることが示唆される。

同様の傾向は国立国語研究所の調査結果にもあらわれている。国立国語研究所の調査は、文章を全体の印象によってある程度直観的に分類したものであるが、その結果中学年にかけて論理的な文章が増加することを見出している。主題文、論述文の出現を作文の論理性のあらわれとみなすならば、本研究の結果も国立国語研究所の報告に類似したものとえよう。しかしながら、内観文の出現する作文の増加は単に作文の論理性の発達を示すにとどまらない。

こういった主題文、論述文及び内観文の出現は、それぞれに認知能力の発達に関連しているものと思われる。主題文、論述文の出現する文章は論理的な文章スキーマののった文章であり、論理的思考力や文章スキーマを持っていることのアラわれと考えられる。また内観文の出現は、内言や内的言語の獲得が反映されたものと考えられる。ところが、こうした一般的な認知能力は、作文上に発現するよりもいくらか早く発達することに注目しなければならない。

Piaget & Inhelder (1966) によれば、論理的思考は5-6歳時に始まるとされているし、最近の認知研究の多くは、文章スキーマの基礎が低学年時にすでに形成されていることを報告している (Brown & Smiley, 1977; Mandler & Johnson, 1977)。同様に、内言や内的言語も5-6歳の時期に発達することが認められている (Kendler & Kendler, 1962; Luria, 1957)。このように論理的思考、文章スキーマ、内言などの認知能力がいずれも5-6歳時に発達するのに対し、それらを反映するとみられる主題文、論述文や内観文の出現は8-9歳まで待たねばならないのである。

したがって作文力の発達は、認知能力を基礎としたうえで、さらに何らかの言語的スキルを備えることによって顕在化するものと考えられるであろう。そしてこのような点は、認知発達が言語発達に先行するという、Macnamara (1972) の説などに一致するものであり、一般的な言語発達のメカニズムにも関わっている。作文の発達研究は、今後こういった認知能力の発達や言語発達のメカニズムとの関連を考慮にいれて総合的にすすめる必要があるといえるだろう。

なお、本研究の結果では、高学年における顕著な発達的变化をとらえることはできなかった。しかしこのことからただちに高学年では作文力が発達しないと結論すべきではない。本研究では論述文の有無や内観文の有無といった客観的基準によってのみ作文を分析したが、今後は文章としての“うまさ”や“おもしろさ”などに関わる、作文の質的・内容的変化をもとらえることができるような方法を工夫する必要があるだろう。

研 究 Ⅱ

研究Ⅱでは、作文の評価に関する検討を行った。評価の問題は教育全般にわたる重要な研究テーマの一つであり、評価の意義、目的、方法などについて多くの議論が展開されている。しかしながら研究Ⅱは、作文指導における評価のありかたを論じるのではなく、次の二つの目的で行われた。第1の目的は、研究Ⅰの考察で論じた作文の質的・内容的変化を、評定者の目を通してとらえることである。すなわち文章のうまさやおもしろさなどは、文章それ自体を分析することによってはとらえがたい面がある。そこでこういった質的・内容的側面の変化を、読み手の評価にどのように反映されるかという観点から検出することを試みたのである。また第2の目的は、作文を評価する教師の心理的過程をとらえることにある。すなわち、教師が作文を評価したデータには、教師の評価ならではの特徴がみられるはずである。そこで教師の評価データを分析することによって、教師の作文評価の特徴を見出すとしたのである。

そこで研究Ⅱでは、研究Ⅰで収集した作文を小学校の教師にさまざまな角度から評価してもらった。また大学生にも教師と同様の評価をさせ、教師と大学生の評価データを比較検討した。

方 法

評定者 岡山市内の小学校教師10名と、広島大学教育学部の学生10名が評定者であった。

評定材料 研究Ⅰで収集した206の作文から、各学

年6作文ずつランダムに選出し、計36作文を評定材料とした。作者の学年及び氏名は伏せておいた。

評定の尺度及び手続 評定の尺度は総合的評価の2尺度と、観点別評価の4尺度を設定した。観点別評価の尺度の設定にあたっては、国語科教育において作文指導の基本事項とされている項目(青木, 1978)を参考にした。

総合的評価の尺度の第1は“客観的综合評価”であり、“客観的にみてどのくらい面白い作文といえるか”に関する尺度であった。総合的評価の尺度の第2は“主観的综合評価”であり、“主観的にみてどのくらいその作文が好きか”に関する尺度であった。観点別評価の第1は“説得力”の尺度であった。評定者にはあらかじめ作文がどのような主題で書かれたものであるかが知らされており、“主題(その生徒の気持ち)がよく伝わるかどうか”を説得力の尺度とした。観点別評価の第2は“表現力”の尺度であり、“個々の文の表現や言いまわしのうまさ、巧みさ”に関する尺度であった。観点別評価の第3は“構成力”の尺度であり、“文章全体の構成のうまさ”に関する尺度であった。観点別評価の第4は“独創性”の尺度であり、これは“全体的なユニークさ、個性”に関する尺度であ

た。

20名の評定者は作文一つひとつを、6尺度のそれぞれについて10段階(1点-10点)で評定した。なお、評定者には、1) 総合的評価を観点別評価の前に行うこと、2) 36の作文の評定順序は尺度ごとにランダムにすること、3) 生徒の学年や性別等を考慮しないで、どの作文も同じ基準で評定すること、を強調する教示を与えた。

結果

各作文について、それぞれの尺度ごとに、小学校教師10名の評定の平均値、及び大学生10名の評定の平均値を求めた。低学年、中学年、高学年をブロックとして、学年間及び評定者間の差異を尺度ごとに示したのがFig. 1である。分散分析の結果、学年の主効果が有意であったのは、客観的综合評価($F=5.04, df=2/66, p<.01$)と構成力($F=3.26, df=2/66, p<.05$)の2尺度だけであった。評定者の主効果が有意であったのは、主観的综合評価($F=23.32, df=1/66, p<.001$)説得力($F=9.88, df=1/66, p<.005$)独創性($F=13.44, df=1/66, p<.001$)の3尺度であった。学年と評定者の交互作用はいずれ

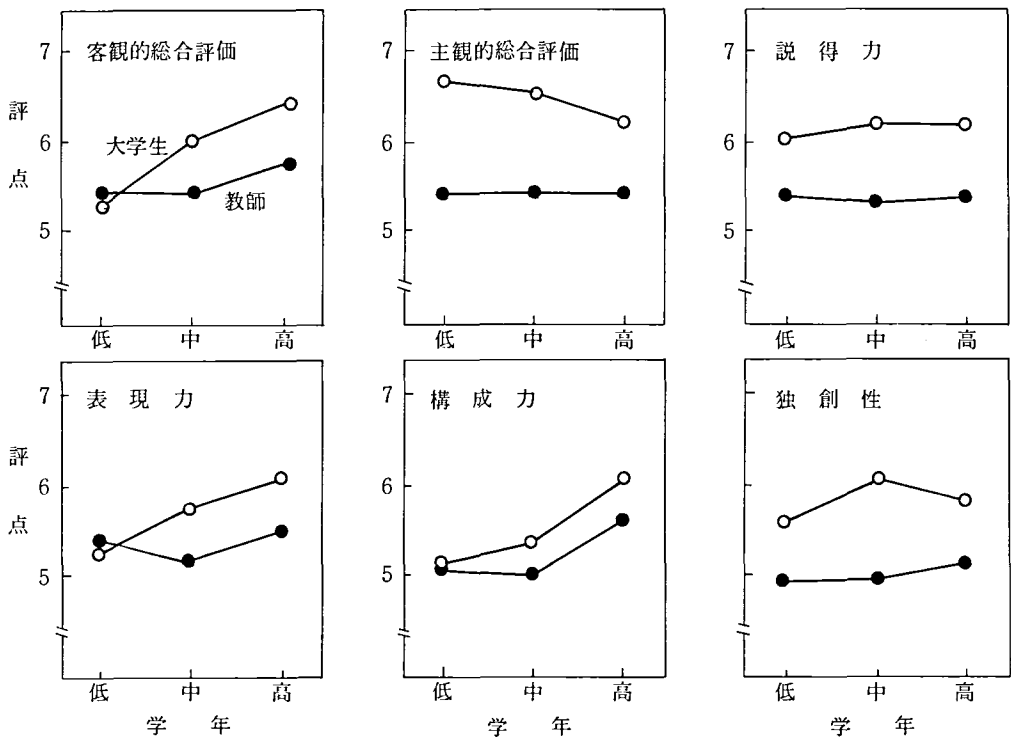


Fig. 1. 各尺度における評定の平均値

Table 4
総合評価に対する観点別評価の標準偏回帰係数

		説得力	表現力	構成力	独創性
教 師	客観的総合評価	.4367	+.2966	+.2897	-.0221
	主観的総合評価	.1990	+.4823	+.0789	+.2271
大学生	客観的総合評価	.0946	+.2875	+.5327	+.1033
	主観的総合評価	.6123	+.3508	-.3250	+.2058

の尺度においても有意ではなかった。

また、総合的評価の評点を基準変量、観点別評価の評点を説明変量とする重回帰分析を行った。評定者が教師の場合と大学生の場合における、客観的総合評価と主観的総合評価、それぞれに対する観点別評価の標準偏回帰係数は、Table 4に示したとおりである。Table 4に示されているように、教師の客観的総合評価と最も関連が深いのは説得力の尺度であり、主観的総合評価は表現力の尺度と最も関連が深い。一方、大学生の客観的総合評価と最も関連が深いのは構成力の尺度であり、主観的総合評価は説得力の尺度と最も関連が深い。

考 察

本研究では、客観的総合評価の尺度と構成力の尺度のそれぞれにおいて、学年間で評点が異なることが示されている。すなわち、作文の総合的なうまさ、構成のうまさは、いずれも学年が上がるにつれて向上している。作文を書くための諸能力は総合的にみれば、学年とともに当然何らかの発達をするはずであるから、客観的総合評価の評点が学年が上がるにつれて向上することは予想どおりの結果といえる。また構成力に関しても、研究Ⅰにおける作文の分析が、作文の構成と密接な関わりをもつものであったことを考えるならば、研究Ⅰで得られた結果を読み手の側の評価という方面から再確認したものとといえるだろう。したがって以上の2尺度についての結果は、作文の発達の発達が読み手の評価に反映されうるとを示すものともいえる。

しかしながら、説得力、表現力、独創性、及び主観的総合評価などの尺度には、いずれも学年間の違いがみられなかった。主観的総合評価はまさに評定者の主観によるものであるから、必ずしも学年による差異が生じるとは限らないかもしれない。しかしその他の観点別評価の尺度は、作文の質的・内容的変化に関連する尺度と考えられるので、何らかの学年差の生起が期待できるのではないだろうか。ところが予想に反してこのような差異は認められなかった。この原因として考えられるのは、評定の基準が全作文を通じて必ずしも一定していなかったのではないかということである。

評定者には作文を書いた生徒の学年や氏名を伏せておいたが、文章中の文字や題材等によって学年や性別は十分察しがつく。このため、どの作文も同じ基準で評定するように教示したものの、無意識的に学年等が配慮され、評定の基準に影響を及ぼしたという可能性は否定できない。とするならば、説得力、表現力、独創性などの尺度は、こうした学年等の配慮によって影響されやすい尺度ということになるだろう。したがって、説得力、表現力、独創性などについて作文の発達の発達の発達をとらえるには、もっと明確で安定した基準を設ける必要があるのではないだろうか。

評定者の主効果に関しては、教育経験の有無による何らかの違いを反映しているものと思われるが、その意味は今のところ明らかでない。

だが、総合的評価と観点別評価との関連性が、教師と大学生で異なっているという事実は注目すべきであろう。総合的評価を基準変量とし、観点別評価を説明変量とした重回帰分析によれば、大学生の評定の場合、客観的総合評価は構成力の評価と関連が深く、主観的総合評価は説得力の評価と関連が深かった。同様の分析で、教師の評定の場合、客観的総合評価は説得力の評価と関連が深く、主観的総合評価は表現力の評価と関連が深かった。このような総合的評価に対する観点別評価の寄与のしかたの違いは、教師と大学生とで作文の評価のしかたが異なっていることを示すものといえる。

大学生の評定を、客観的には構成力を重視し、主観的には説得力を重視しているとみなすならば、大学生は常識的で少々ステレオタイプな評価をしているといえるかもしれない。これに対し教師の評価のしかたは、客観的には説得力を重視しながら、主観的には表現力を重視しており、文章の常識的な評価とは少し異なっているようである。すなわち、大学生の評価のしかたはごく一般的、常識的なものといえるが、教師の評価のしかたには教師特有の教育観や児童観が反映されているように思われる。もちろん、教師の評価になぜこのような結果が生じたのかについては、本研究だけでは明らかにできない。しかしながら、本研究の結果が

単に作文の評価のしかたという問題にとどまらず、教師が日常どのような目で生徒の作文をみているのか、そしてどのような教育目標のもとに指導を行っているのかを反映しているのだとすれば、作文指導に関する教師の考え方や目標意識、及び実際の指導のしかたなどとも関連させうえて、本研究の意味を明らかにしていく必要があるといえるだろう。そして、そのことは、本研究の結果を今後作文指導法の改善にどのように生かしていくかという重要な問題を検討する際の足がかりとなるはずである。

引用文献

- 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, 323-332.
- 青木幹男 1978 表現力の基礎的・基本的事項とは何か—小・中の指導事項の分析を通して— 教育科学/国語教育 242号 11-17.
- Brown, A. L., & Smiley, S. S. 1977 Rating the importance of structures units of prose passage: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Gregg, L. W., & Steinberg, E. R. (Eds.) 1980 *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 土部 弘・早川勝広・井上一郎 1978 文章表現力の構造(第1報)—対象把握力と文章構成力との相関性— 大阪教育大学紀要 第1部門, 27, 23-34.
- 土部 弘・早川勝広・井上一郎 1979 文章表現力の構造と発達(第2報)—児童期から生徒期にかけての対象把握力と文章構成力との相関的発達— 大阪教育大学紀要 第1部門, 27, 85-96.
- 飛田多喜雄 1984 表現領域の課題と展望 教育科学/国語教育 334号(臨時増刊 国語教育研究年鑑 '84年版), 22-27.
- 樺島忠夫 1979 日本語のスタイルブック 大修館書店
- Kendler, H. H., & Kendler, T. S. 1962 Vertical and horizontal processes in problem solving. *Psychological Review*, 69, 1-16.
- 国立国語研究所 1964 小学生の言語能力の発達 明治図書
- Luria, A. R. 1957 O genezisye proizvod' nykh gvijenii. *Voprosy Psikhologii*, 6, 3-19.
〔ルリア A. R. 松野 豊・関口 昇(訳) 1969 言語と精神発達 明治図書〕
- Macnamara, J. 1972 The cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, 1-13.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. 1977 Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- 森岡健二 1969 文章構成法—文章の診断と治療—(第6版) 至文堂
- Piaget, J., & Inhelder, B. 1966 *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
〔ピアジェ J.・イネルデ B. 波多野完治・須賀哲夫・周郷 博(訳) 1969 新しい児童心理学(ク・セ・ジュ文庫) 白水社〕
- Rumelhart, D. E. 1975 Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.), *Representations and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press, Pp. 211-236.
- Thorndyke, P. W. 1977 Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Vygotsky, L. S. 1934 *Myshlenie i rech*. Moscow: Stozekgiz.
〔ヴィゴツキー L. S. 柴田義松(訳) 1962 思考と言語 明治図書〕
- Waters, H. S. 1980 "Class news": A single-subject longitudinal study of prose production and schema formation during childhood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 152-167.