

# 国立国語研究所学術情報リポジトリ

## 仮想視点からの作文

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-03-31 キーワード (Ja): キーワード (En): writing activities, elementary school children, virtual viewpoint, utterance, the Virtual Viewpoint Approach 作成者: 若林, 健一, 茂呂, 雄二, 佐藤, 至英, WAKABAYASHI, Ken'ichi, MORO, Yuji, SATO, Yoshiteru メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.15084/00001127">https://doi.org/10.15084/00001127</a>

## 仮想視点からの作文<sup>注①</sup>

若林健一<sup>注②</sup>

茂呂雄二<sup>注③</sup>

佐藤至英<sup>注④</sup>

要旨：児童の作文過程を認知科学的に解明し併せて作文過程の改善を目指すために理論的な吟味とそれに基づく調査および実践を行った。1)作文過程を特定の相手に向けた発話過程として見直し、教室における作文過程をより有意味にするための方法として、子供たちに仮想的な他者視点を取らせる「誰かになって書く方法」を提案した。2)この方法に基づいて小学校5年生を対象にした「映画監督になって書く」実践場面をもうけて作文資料を収集し、これを種々の観点から談話分析によって特徴づけして、対照資料と比較しながら「誰かになってみる方法」の有効性を確認した。3)仮想視点を取る方法の有効性をより客観的に明らかにするために作文能力を測るテストを開発し、これを利用しながら、子供たちに読み手を意識化させることがどのような効果をもつのか検討し、「文化人類学者になって調べて書く」実践授業を組んで再度仮想視点を取る方法の有効性を確認した。

キーワード：作文、児童、仮想視点、発話過程、誰かになってみる方法

Abstract : With the goal of explicating the cognitive process of writing and the improvement of it in the classroom, we proposed a learning-instruction approach for writing activities, named the Virtual Viewpoint Approach. In the Virtual Viewpoint Approach, children are instructed to assume the identity of some person who is working in a real everyday setting. While in the typical writing class children are immediately instructed to follow procedures and directions, in the Virtual Viewpoint Approach children engage in a kind of role playing game and then write narrative stories and expository texts mediated by the game. Children are able to utilize the cultural tools and speech genre of the person whose role they assume as resources for writing activities. We arranged two classes of the Virtual Viewpoint Approach : writing from a film director's viewpoint and writing from an anthropologist's viewpoint.

Key words : writing activities, elementary school children, virtual viewpoint, utterance, the Virtual Viewpoint Approach

# 1. 仮想視点と作文－理論的な考察－

## 1-1 問題の所在

この報告は作文過程の認知科学的解明を目指して行ってきた理論的な吟味とそれに基づくいくつかの調査ならびに実践的試みについて述べるものである。まず最初に今日の認知科学における作文研究を概観しながら、われわれが何を問題にしようとしているのかを述べることにしたい。

認知科学における作文についての最近の議論を簡単に整理すれば、次の2種類の指向を取り出すことができよう。第一は、「書くことのエキスパート」の技能を抽出して、これを基準に子供の能力水準を測る、あるいはその獲得を目的にした教授プログラムの開発を目指す指向である。これを「エキスパート指向」と呼ぶことにする。第二に「本物の場面」で書かせようという指向に注目することができる。特定の相手と実際に通信したり、新聞編集など作品を作るために作文するなど、現実場面を用意する試みがこの第二の指向である。これを以後「場面指向」と呼ぶ。

第一のエキスパート指向の典型は、例えば、作文を書く過程をプラン作りとその実行とみる Hayes and Flower(1980) の研究に見出すことができる。 Hayes らは文章を書く過程に関して書き手自身に説明を求めて資料とした。この反省的説明の資料はプロトコルと呼ばれる。このプロトコル資料をもとに作文を書く過程がモデル化されたが、それは構想、編集、文章化などの下位プロセスが配置されたものである。そして、それらの下位プロセス間の移動のなかで文章化が進行するモデルである。エキスパート指向の実践的な応用は、日本ではコンポジション理論と呼ばれる、戦後から長い間学校教育の現場で用いられてきた作文教育実践に見出すことができる。それは作文過程を一般的な下位技能に分解して手順化するものであり、この下位技能に照らして個々の児童の作文過程を診断したり、下位技能の手順的な獲得によって作文能力を高めようとしたりするものであった。

第二の場面指向に含まれる研究としては、たとえば Green(1985) の研究を

あげることができる。彼女は学校に設置され実際に子供の手によって運営される郵便局の事例を報告している。この事例では、実際に手紙をやりとりすることを通して、マイノリティの子供たちも書くことに対する肯定的な態度と綴りなどの基礎的な技能を容易に獲得したという。また Levin(1988)らの研究では子供たちがパソコン通信で集めた記事で学校新聞をつくるという事例が紹介されている。たとえば読み手を想定する場合のように、通信場面を想定した作文教育実践が一般にひろく行われているが、これらの事例の場合には、実際に通信させてしまっていることが特徴になっている。

ここで、二つの指向とともに一定の理論的ならびに実践的な利点と弱点を合わせもっていることに注意を喚起したい。そして、このことは、両者の弱点を乗り越える理論的な展望を拓くことが求められていることを意味するのである。さて、先のエキスパート指向の利点は、作文過程の認知科学的なメカニズムの構造的な特定が可能になることがある。しかし作文教育の実践応用では、それがハウ・ツーを駆使するゲームに陥りやすいことも指摘しなければならない。つまり、なぜそのようにして作文するのかの背景のわからないままで、書くことの脈絡から切り離された抽象的な活動に子供たちが従事することになってしまうのである。課題のいわゆる生態学的妥当性に難をもつてゐるのである。これに対して場面指向の研究ならびに実践は、作文の文脈を回復することを目指している。その点でエキスパート指向のもつ弱点を補って、生態学的に意味のある課題と教授方法を用意する方向をめざしているといえる。しかし、それがただ「場面があればよい」ということに陥りやすいことを指摘する必要もある。いいかえれば、作文過程がどのような構造をもつものか、そして何が作文を意味あるものにするのか、といったことに迫りにくくなるという問題点をもつてゐるのである。

さて二つの指向はたがいに補い合うことがわかる。そこで必要なことは二つの指向を総合的に乗り越える理論的な展望を模索することである。それは、一方で作文過程の認知的な構造をモデル化しながら、他方でそれを具体的な場面に根付いたものとしていくことだといえよう。ところで認知過程の構造

を記述しようとするとき、今日の認知科学には相当の方法的な蓄積があるといえる。そこで上に述べた新しい展望の開拓は、構造モデルにいかに場面および状況を持ち込むかという作業として具体化できよう。つまり、歴史文化的な視点、書くときの道具使用、そして書き手と読み手の関係としての「具体的な状況の理論」として書くことをモデル化する作業、そのように具体化できる。それはさらには、書くことも一定の相手に向けた「発話」の一種であるから、具体的状況の中の発話の理論を整備する作業の一環だということもできる。

## 1－2 具体的状況と発話

「発話」とは、特定の具体的状況のもとで話し手によって発せられる、ひとまとめのことばと定義することができる。それは具体的な話し手の交替によって区切られる、ことばの現実の単位である。ここで発話とそれが発せられる状況が、どのような一般的構成をとるのかについて考えてみよう。作文過程は発話過程の特殊に複雑化したものとみなすことができるから、これは作文について考えるための予備的な議論となる。

ところで、とりあえず確認しておきたいのは発話と状況が相互依存することである。いわゆる「状況指標性(インデクシカリティ)」(Bar-Hillel, 1954)の議論が明らかにしてきたように、言語表現は自律的なものではなく、現実状況の対人関係、対物関係に支えられてはじめて理解可能となることを確認しておこう。発話そのものは曖昧なものにすぎない。それは現実の諸関係に依存してはじめて意味を特定できるのである。逆に発話も状況の条件となっている。つまり話し手が目標や意図を述べることで状況そのものを明確化したり今後の方向づけをしたりもしている。この相互依存性をどのように具体的に述べるかが、言語活動に関する今日の議論の最大関心事だといえる。

われわれは発話と状況の相互依存が一般的にどのような構成をとるかについて、ミハイル・バフチン(Bakhtin, 1929; 1976; 1979)の発話理論に基づい

て吟味しようと思う。彼のアプローチがことばの使用の問題についてもっとも徹底した議論を展開していると評価するからである。さて、彼の理論からつぎの三点の特徴を発話と状況の一般的在り方として取り上げることができる。(1)発話が宛名性(アドレス性)をもつこと、(2)発話が第三者の発話を素材として引用することによって成立すること、そして(3)発話ジャンル(類型的な状況に応じた、相対的に安定した発話タイプ)の存在、の3点がそれである。

第一の宛名性とは、発話が一般的な相手ではなく特定の「誰か」である受け手に向かって発せられることを意味している。発話を発するのもまた特定の話し手であるから、発話が具体的な言語行為の所産であるといえる。ここで、多くの場合に聞き手と受け手は一致するが、異なる場合もあることに注意したい。つまり目の前の聞き手に向けられた発話が実際には第三者の受け手を目当てとしている場合も少なくないのである。聞き手と受け手の不一致は発話構成を複雑化する一つの要因とみることができる。

第二の引用とは、発話がどのように作られるかのプロセスの要を述べたものである。発話はまったく新しいことを述べるものでも、まして他者の発話のおうむ返しにおわるものでもない。発話は誰かの発話を生かしながら話し手の独自性を附加して発せられるものである。この引用のプロセスに注目するのは、発話の内容と素材に対する手当てを用意するためである。

発話状況は、たとえば授業でのルーチン化したやりとりにみられるように、社会制度の一環として相対的に安定し類型化する。つまりそれぞれの社会的活動に応じて類型化した発話の構成の型とやりとりの型が広く存在するのである。これが、第三の発話ジャンルである。発話ジャンルは社会活動の場に備わったものであるから、活動の場の多様性に比例して多種多様性をみせることになる。また活動の場は複数の参加者の相互行為で変化をこうむりながら維持されるから、その維持と変化に応じた可塑性を特徴として上げることができる。

さてここで、話すことばではない文章にも、この発話概念が適用できることを指摘しておきたい。長さという点で文章は日常の発話には見られない複

雑さを達成している。しかし、誰かの文章・作品に答えることを目的に書かれること、いずれ誰か別の読み手あるいは書き手によって応答を返されるとということを考慮すれば、文章もまた対話的なやりとりの一種ということができる。文章は、書き手以外の誰かの発話を引用することによって高度に複雑化した特殊な発話だ、といえるだろう。この複雑化と特殊化の歴史的な過程で種々の文章ジャンルが発達してきた。それは、ただの文章の文体的な類型というよりも、一定の社会制度のなかで特定の人間関係実現のために一定の類型化をとげた発話ジャンルだという必要があろう。

### 1-3 発話過程と作文のプロセス

文章に関する上の議論は作文にも当てはめることができる。つまり作文のプロセスも発話のプロセスだということができる。この場合にまず指摘したいのは、作文が学校という具体的な状況と結びついた言語活動だということである。しかしながら通常の見方ではこれとは逆のことがいわれている。

しばしば学校という特殊な環境で学ばれる作文は、どのような場面にも通じる一般的な文章制作の技能を教えているといわれる。同様のことが読み書きや初等の算数を含めて多くの知的な技能についていわれる。これは、いわゆる抽象的能力を学校が作る、という学校観に通じるものもある。ここで近年の認知科学研究の知見に注目する必要がある。「一般的抽象的能力」といわれるものが、じつは一般性をもたず学校特殊的であり、そして学校の技能が一般的技能を目指すあまり逆に意味を失った手順と化しているという知見にである。

認知科学における最近の比較文化研究によれば、いわゆる「抽象能力」といわれるものが西欧的な学校システムによって作られるが、それは「普遍的能力」というよりも特殊な「談話構成(ディスコース)」であることが明らかにされつつある。つまり一般的な知的能力を測るといわれるテストの成績はむしろ通学経験と、つまりは学校に特殊なやり取りへの慣れの度合いと相関が高いのであり、また、学校的なテストの成績が芳しくない地域であっても、

そのテスト方法をその土地になじみ深い内容や談話構成に変えるとテスト成績が上がることも指摘されている。さらには学校で獲得された技能は学校外のコンテクストでは使用されない、つまり適用範囲の狭いものだという報告もあるし(Carrahar, et al. 1985; Saxe, 1990), 学校の外の日常生活場面で多様な日常知が駆使されているともいう(Lave, 1988)。

一方, 学校教育を批判的に吟味する立場からは, 知的な技能の不振がまさに学校の無意味で断片的な手順の教え込みによって作り出されているという報告も多くなさいるし(Cole and Grifiin, 1986; 上野, 1990; 有元, 1991), この無意味で断片的な手順化を批判して有意味な場面を用意しようとする実践的な試みも数多く報告されつつある(Palinscar & Brown, 1984; Cole, 1990)。

ここで必要なことは, 学校という特殊状況の中で書くことがどのような特徴をもつのかを見極めながら, それが無意味化しないよう手当てを講ずることである。

さて先に紹介した Hayes らの作文過程論に立ち戻ってみよう。Hayes らは書く前の構想過程を「プラニング」と呼ぶ。プランしたものと文章表現したものとの違いをチェックしながら文章化を進めること, これが作文過程の基本的な動作となる。この場合, 文章に関する規範および作法もチェックの基準となる。このモデルは文章化の道具を下位プロセスとして特定することに成功している。必要があれば構想をメモ書きにして残すだろうし, それが有効な人もいるだろう。またワープロのように表記チェックの機器の利用もあれば, 校正者のような専門的な役割を設けて仕事を分業することもある。

これらの点において Hayes らのモデルが全くの虚構とはいえないが, 2点注意しなければならないことがある。第一はこのモデルがどのような状況を典型的なものとして想定しているかに関わる。このモデルは一人の書き手が机に向かって書く場面を念頭におきながら構想されているのである。ちょうど学校のテスト場面のようにである。書くことの「一般的な」過程として提出したプロセスモデルが, 実は学校のテスト場面を雛型にして構想されているのである。これは歴史的にいえば, 文章だけで伝達し合う「エッセイ」の

ジャンルに近いものだといえよう(Olson, 1977)。勿論この種のジャンルを獲得することも大いに意味がある。論旨の論理的整合と説得性がためされる場面だと学習者に了解されているならばのはなしであるが。まとめれば Hayes らのモデルは一般的ではなくある状況に特殊的なプロセスのモデルであるのだ。

第二に書くことの「素材」に十分な光があてられないことに注意したい。 Hayes らのモデルは書くことの素材は記憶や知識としてただ書き手の頭の中にある、そう述べるのだが実際はそうではない。むしろ書き手と読み手の関係、書き手の役割と目的とそれに応じて選択される文章のスタイルや構成とともににあるのだ。つまり発話ジャンルのなかに素材が充満しているのである。何が書き手の書く行為を助けるのか、これを行為の「資源」と今後よぶことすれば、この資源は、書き手と読み手の関係の中に、そして発話のジャンルの中に、文化的資源として存在するといえよう。

#### 1-4 「誰かになって書く」—資源としての仮想視点—

教室という特殊環境の中の作文を有意味化することは、エキスパート指向の中で注目されにくかった「文化的資源」を豊富化することで可能になるのではないだろうか。これをより具体的にいえば、「誰かになってみる」という方法である。仮想的に誰か特定の人物あるいは役割を借り受けて書くという方法である。さらにいいかえれば、特定の誰かの視点を仮想的に取ることを通して、その誰かに備る文化的資源を利用し、それによって書く状況をきめ細かく具体化することを目指すのである。

「誰かになってみる」方法とよく行われる実践との違いに注目しておきたい。たとえば読み手意識を強調する実践であるとか、現実の通信場面を用意する実践も数多く行われている。前者は先の発話理論でいうアドレス性を高めることを狙った実践といえる。一方後者では、書き手は現実のコミュニケーション場面の中に置かれるから、作文状況は必然的に具体的にならざるえない。しかし前者はどのようにして相手意識を高められるのか、以前として不

明のままである。現実の通信場面という強みは否定できないにしろ、後者も通信場面がどのような特定の書き手と読み手の関係に具体化されるかについては明らかにならないのである。たとえば Green(1985)の研究では学校郵便局が用意されたが、それを利用して交わされる内容は、社交的な挨拶に限定される結果になってしまっている。

「誰かになってみる」方法は、現在の書き手の役割にもう一つ別の役割を重ねる方法である。書く状況の具体化を直接にめざすのではなく、誰かの役割を媒介にして迂回することで作文状況を具体化する方法といえよう。われわれは「誰かになる」方法が有効だと考える。どういう点で有効なのか、それを先に論じた発話理論に關係づけていえば次の2点に集約できよう。

第一に「誰かになる」ことによって、発話のアドレス性が具体化されることに注目できよう。「誰かになる」とことは、学校作文の状況で、具体的アドレスをもった発話を作ることになる。つまり、コミュニケーション場面を持ち込むことであり、それによって「誰か」のコミュニケーションの目的、およびその場面の書き手と読み手の関連を仮想的に引き受けることである。このアドレス性の具体化にともなって、利用可能な文化的資源も特定されると考えることができる。この場合の文化的資源とは、特定の書き手にそなわった発話の型とジャンルである。またそのジャンルを用意するための道具の使用方法や道具相互の関連についての知識も含めることができよう。

第二に「誰かになる」方法は、「仮の作者」を設定し、その仮の作者の目を通して現実や対象の吟味過程を展開することだといえる。日常においても発話するということは、何等かの役割や視点を採用することではじめて可能になるのではないだろうか。殆どの場合視点採用は意識されないままである。さて、視点採用はいいかえれば作者となることである。われわれの方法は、この視点採用をより意識的に設定しようという試みである。また意識的な視点採用は、採用した人物の類型的な発話を引用して新たな発話をつくることにつながる。これを発話のインターフェイスと呼べば、作者になるということは、他者の様々な発話をインターフェイスする試みでもある。物語的な文章を

例にとれば、自分自身のことばと作者としての発話をインタフェイスすることであり、作者のことばと物語世界を動く主人公の発話をインタフェイスすることである。仮の作者の視点と文章構成を資源にして作文を書く方法が「誰かになる方法」である。

この「誰かになる方法」はどのような形で実践授業に組み上げることが可能なのか、その実践がどのような意味をもつのか、とくに子供の書きぶりのどのような側面を変えることができるのかについて、以下の論述においてわれわれが行った調査及び実践授業の試みを紹介することにしたい。

## 2. 研究 1

### 2-1 問題と目的

作文教育の目標のなかにつぎのような事項がある。

- ①目的に応じて語句の使い方などを効果的にすること
- ②自分の書いた文章を読み返して、一層効果的な叙述の仕方について工夫する
- ③文章全体の構成を考え、目的に応じて文章を簡単に書いたり詳しく書いたりすること

これらの目標を「自分の願いや考えなどを、主人公の行動や筋の展開に生かして物語を書く」ことを通して実現することを目指して実践を組んでみた。本研究は上記の作文教育の目標がどのような条件のもとで達成されるのかに対して認知科学的な接近を試みるものである。

さて子供たちは物語を作ることを喜ぶ。授業においてこれから物語をつくると知らせると歓声を上げることが多いし、授業途中にも書いている世界に没入するのかしばしばつぶやきがもれる。しかしでき上がった作品には落胆させられることが多い。子供たちの創造世界はたしかに豊かではあったのだろうが、作品は奇をてらった人物名や奇想天外な事件を作り出すことばかりに注意が向いたとしか思えないものになってしまることが多いのである。

ところで作文教育実践では「五官を働かせて作文を書きましょう」あるいは「たとえ(比喩)を使って書きましょう」といった教示が利用されることが多い。この類の教示も上述の教育目標の実現の手段の一つであるが、五官を働かせて書く作文が書く対象のより確実な把握をどのようにして可能にするのか、比喩の使用によってどのようにして読み手によりリアルに訴えることができるのかなどについての認知的な仕組みは相変わらず不明のままである。それにもまして問題なのは、この種の方法が子供に直接最終的な目標を投げかけてしまう点である。つまりどのような過程を経てどのような媒介を利用することが子供の助けになるのかの手立てを用意することなしに、最終的な文章表現についての教示へと至ってしまうのである。

本研究では映画監督となって作文する実践を組み立てて、「誰かになって書く」方法が何をもたらすのか検討する。小学6年生を対象にした実践で得られた作文と対照のため、テスト状況で得た資料を種々の観点から談話分析によって比較し、本研究が設けた実践過程によって子供の文章作りの過程がどのように変わるのかを検討する。

映画づくりのプロセスは「事物や出来事の特定の側面に注目し、それを切り取って観客に提供する」プロセスだといえる。映画作りという文化的活動に仮想的に従事することは、表現するうえで必要なアドレス性を高めるだろう。それはひいては文章表現にも効果をもたらすのではないだろうか。たとえば作文教育の目標に掲げられる「目的に応じて語句の使い方を効果的にすること」などを仮想的な活動への従事のなかで達成すると考えられる。また映画作りではシナリオや絵コンテといった媒体が使用される。これは映画作り活動の目標や使用される道具相互の連関を濃密に凝縮した文化的な媒体である。これらの媒体使用の意味を知り仮想的にあれ利用する場面は、子供たちの文章表現過程を具体的に方向付ける資源として機能するのではないだろうか。

## 2-2 方法

### 資料

2種類の作文資料を分析対象とした。両資料とも図1に掲げた4こま漫画、根本進作「はじめてのおつかい」を素材にして書いた作文である。第一の資料は実践資料であり、後述する実践授業場面において30名の小学校6年生が書いた作文である。第二は27名の対照群が書いた対照資料である。この対照資料は授業実践が子供たちの書きぶりをどのように変えるのかを明らかにするために比較資料として収集した。

### 実践の経過

実践授業は次の4段階で構成された。

視点と言語表現についての学習：ねらいは言語表現に備わる視点構成を理解させることにあった。3人のプレーヤーを含むサッカーの絵を見ながら視点表現について説明した。実際に文章化しながら、3人の内のどの選手の視点を取るかによって見え方がどう変わるのが、特定の選手が見るもの(人物)をあらわすためにどのような視点表現を用いればよいのかを吟味した。

映画作りの学習：映画監督とカメラマンがなにをする人か、カメラアングル(どこからなにを写すのか)、ショットの種類、絵コンテ、登場人物への指示について教師から説明を受けた。その後テレビドラマをみて、カメラアングルの工夫を話し合った。時代劇をみながら、カメラの位置、何を写しているか、俳優の動き、俳優の表情、俳優の声、背景などについて確かめ合った。そして、これらの全てが、映画監督の指示によるものであるとの説明を受けた。

絵コンテの作成：4こま漫画「はじめてのおつかい」を映画にするとしたら、どういう物語にするかを考えた。それをどういうシーンに作ったらいよいかを考えて絵コンテを作成した。

文章化の過程：絵コンテをもとにして4こま漫画を物語に書き直した。

実践は著者一人である若林自身が行った。

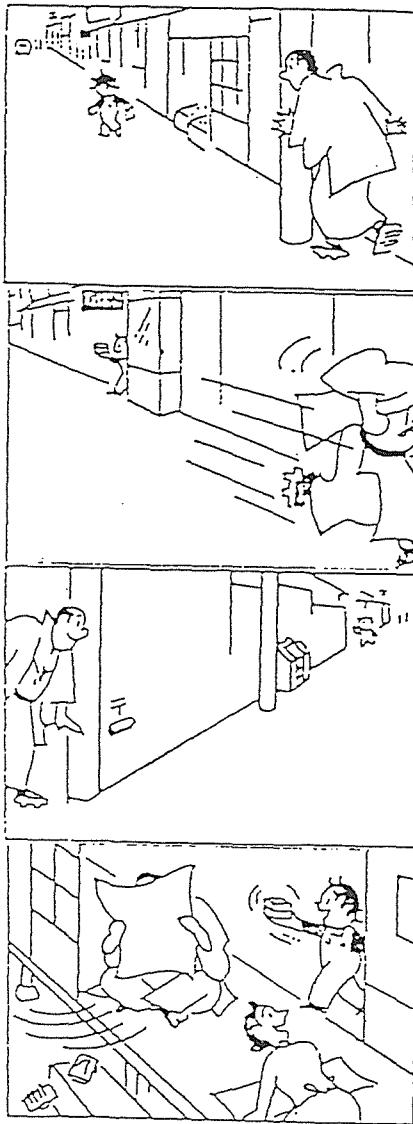


図1 4こま漫画「はじめてのおつかい」

## 分析

分析の対象にしたものは以下の通りである。

- 1 実践で書かれた作文
- 2 絵コンテ
- 3 実践後に実施した質問紙(自由記述)への回答
- 4 比較のためのコントロール作文

書かれた作文については、談話分析を実施して実践群と対照群の比較を試みた。この場合の談話分析は、量的な面から両群の概括的な特徴を探るほかに、書かれた内容の特徴を取り出すことを目的にした「内容分析(コンテンツ分析)」と、心情表現の特徴に関わる「スタイル分析」とを施した。内容分析は子供たちが作文に表現するシーン(場面)，対象概念，行為概念を抽出しそれを数えた。スタイル分析はそれぞれの子供の文章を表現を心情表現の型に沿って分類した。絵コンテについてはショットの種類に注目した。実践後に実施した質問紙は、子供たちの説明的・言説的な意識に対して「映画監督になってみる」働きかけがどのような効果をもたらしたのかを探るためのものである。

### 2-3 分析の結果および考察

#### 実践群と対照群の比較

事例の吟味：映画監督になってみる実践を受けた女子が書いた作文「はじめてのおつかい」と映画監督になる実践を受けていない対照群のうちの一人の男子の作文を事例的に比較してみよう。表1にそれぞれの作文を掲げた。それぞれの作文からは、あきらかに異なる量的な特徴も含めていくつの違いを読みとることができる。以下の分析ではこの違いを分析的な指標によって取り出して、より詳しく述べることにしたい。

#### 量的な比較

表2は実践群と対照群それぞれの段落，文，命題，文節，引用文(登場人物の台詞)の数を示したものである。段落は形式段落で、文は句点を基準にして、

表1 実践群と対照群の作文の事例

「はじめてのおつかい」：実践群（部分）

「おや、たばこがないぞ」とお父さんがいいました。と、それに気づいたくりちゃんが「ばく、かってくるよ」と、いって、今までよんでもいた本もぼうり出してとんで来ました。そしてお金をうけとると、元気よく、「行ってきます」と言って出かけて行きました。

ところが、おとうさんとお母さんはくりちゃんのことが心配にならってきました。二人はしばらくだまっていましたが、とうとうお父さんが「母さん、行ってくるよ」といて、あわてておいかけて行きました。

お父さんはくりちゃんのあとから、そろそろとついて行きました。

くりちゃんはたばこ屋さんに入ると、そこにすわっていたおばあさんに「セブンスターをふたつください」と元気よくいました。おばあさんは、お金をうけとると、「はい、ちょうどだね。ぼうやはえらいねえ、ちゃんとおつかいができる」といってくりちゃんのあたまをくしゃくしゃとなでてくれました。

そのころうちでおるすばんをしていたお母さんは、せんたくものにアイロンをかけていましたが、くりちゃんのことがしんぱいでたまらず、タオルにも、くりちゃんのシャツやズボンにもくっかり、アイロンのマークをつけてしまいました。

かどのでんちゅうのかけにかくれているおとうさんの足はそれはそれは速く、目にもとまらぬ速さでこきざみにうごいていました。顔はというとそれはチンパンジーがけんかをしているときかおをしわくちゃにしますが、それにそっくりでした。まだかまだかとまっているうちに五分たち十分たちました。まだくりちゃんは出て来ません。いまにもとびだしそうにかめたとき、手のひらにたばこをのせ、にこにこしたくりちゃんがお店から出て来ました。それを見たお父さんは、さっきにもまして、もっともっとしわくちゃな顔になりました。けれど、またもとのお父さんにもどって、なみだができるほどにほっとしました

「はじめてのおつかい」対象群

- ①今日は、おとうさんが、クリちゃんに、はじめてのおつかいをたのみました。でもおとうさんは、心配になったので、あとから、かくれて、ついて行くことに、しました。
- ②おとうさんがあとをついて行くと、クリちゃんが、たばこ屋さんの所から出て来ました。
- ③クリちゃんが帰ってきました。
- ④おとうさんはあわてて家に帰って、しらん顔して、クリちゃんにたのんだ、しな物を、もらいました。

表2 実践群と統制群の数量的比較

	段落数	文の数	命題数	文節数	引用文
実践群	5.10	26.83	104.17	243.27	8.57
S.D.	5.23	11.64	44.40	106.99	6.97
統制群	4.56	9.04	35.81	76.52	2.93
S.D.	1.89	4.09	14.48	29.44	3.29

命題は意味的にいわゆる単純平叙文に近い命題単位(茂呂, 1982)に区切って数えた。引用文は引用符によって示される直接引用のみを数え上げた。5種類の側面のそれについて実践群のほうが対照群よりも大きい値を示している。実践群の方がより長い、意味的にも文章構成的にも複雑な文章を書いていることが分かる。文章のどのような側面がこの複雑化を支えているのかは、この量的な比較からは明らかにならない。それは次に吟味することにして、その前に注目しておきたいのは、いずれの指標も分散が実践群で大きくなっていることである。これは対照群のテスト的な課題場面が制限となって分散が小さくなっているとも解釈できるし、逆に実践群でたとえば教示の意味の伝わりやすさにばらつきが生じて個人間の差を大きくしたとも考えられる。

### シーンの分析

子供が物語についてどのような知識をもつのかという、いわゆる物語文法の研究によれば、物語は一定の型を有する発話タイプである。それは発端から事件を経て結末に至る出来事の積み重ねによって構成されるということができる。本研究で素材を使った漫画のテーマは「お使い」である。それはお使いの必要が生じて、それが達成されるまでの時間経過にそって作品化される。ここでは出来事のそれをシーンと呼んで、子供たちがどのようなシーンを積み重ねたのか吟味することにしたい。

表3に示したように、平均すると子供たちは4から7のシーンを設定している。実践群と対象群を比較すれば、実践群がより多くのシーンを設定している。また群毎にみたシーンの種類(異なり数)は実践群のほうが対照群よりも多少多くなっている。

実践群と対照群ともに殆どの子供たちが「タバコ屋へ向かう路上」、「タバコ屋店先」、「クリの家の門前」、「お使いのあのクリの家室内」を設定している。これらはもとになった漫画で与えられたものであるが、子供たちが追加したものもある。そのうち「お使い前のクリの家の室内」が両群を通じて

表3 シーンの分析

	平均など	事例
実践群	平均シーン数 6.57 S.D. (2.45) 最大 13 最少 3 異なり 28 シーン	町の風景／クリの家室内／階段／庭／縁側／玄関／門／路上（往路）／クリの留守中の室内／公園／歯医者／横断歩道／T字路／電信柱のかげ／煙草屋店先／煙草屋店内／煙草屋店先／自動販売機のかげ／路上（復路）／クリの家前／玄関／裏門／（裏）庭／縁側／踏み石／クリの家室内／台所／次の日の幼稚園／
対照群	平均シーン数 4.56 S.D. (1.28) 最大 8 最少 2 異なり 13	クリの家室内／路上（往路）／T字路／電信柱のかげ／煙草屋店先／煙草屋店内／煙草屋店先／路上（復路）／クリの家前／玄関／（裏）庭／縁側／クリの家室内

頻度の高かったものである。これは物語文法でいう物語の発端あるいは動機を表す部分であるが、実践群では全ての子供たちが、対照群でも半数がこれを追加している。シーン構成の素材となるのは、第一に与えられた原作の漫画である。それだけでなく、物語構成に関する一般的な知識も素材の一つとして機能したといえる。とくに実践群でそれが利用された。

シーンの増加がシーン同士の入れ子関係によって達成されることに注意を向けておきたい。たとえば発端部の「クリの家」は、そこで主人公「クリ」が動き回るにつれて、たとえば居間から階段へそして玄関へと展開する。つまり発端部全体に包み込まれるようにして、細部のシーンへと展開されるのである。入れ子の最終レベルに注目すれば実践群はより細かなシーン設定を行っているが、より上位の、つまり物語のプロットにとって基本的なレベルでみれば、実践群と対象群には大きな差はない読み取ることも可能である。これは素材となった原作の物語プロットを理解することについては両群で大きな違いがなかったこと、そしてその背景が物語についての一般的な知識にあることを意味しているのではないだろうか。

## 対象概念の分析

ここでは子供たちの作文がどのような内容をもつのかに注目してみたい。それを作文の中で言及される対象概念に注目して分析する。すなわち子供たちがどのような「モノ」を作品の中にもちこむのか、どのような対象概念によって物語世界を具体化しているのかを吟味する。

表4に平均の対象概念数、異なり、および個々の事例を示した。対象概念は実践群と対照群で大きな差を見せることが注目される。対照群ではわずかに7種類の対象概念が取り上げられるに過ぎないのに比べて、実践群では54種類が取り上げられる。個々の子供ごとの平均概念数も対象群では2個に満たないのに対して、実践群では5個以上6個に近い値となっている。

実践群が取上げた対象概念は殆どが「父親の読んでいる新聞」と「タバコ」に集中している。「渡されたお金」および「釣銭」を除いて、この2種と他の対象(電柱、下駄)は原作の漫画に呈示されたものであった。ここで買い物の達成に必要となる「お金」を事実的知識と呼ぶならば、「500円玉」や「釣銭」は事実的な知識にもとづいて導入したと考えられる。実践群は数多くの事実

表4 対象概念の分析

	平均など	事例
実 践 群	平均対象概念数 5.87	煙草(父)／灰皿／マッチ／ライター／服(父)／下駄(父)／靴(父)／スリッパ(父)／盆栽(父)／新聞(父)／本(父)／小銭入れ／千円札／お金／500円玉／本(クリ)／ボール／靴／財布(クリ)／買い物籠／アイロン(母)／洗濯もの／茶わん／麦茶／タオル／ジュース／食器棚／階段／玄関／玄関の戸／門／庭木／テレビ／引き出し／堀／石段／裏口／(裏)庭／縁側／廊下／障子／風鈴／煙草屋の戸／(買った)煙草／紙包／駄貢のキャンディ／釣銭／自動販売機／車／自転車／電柱／ごみ箱／ポスト／信号機
	S.D. 3.05	
	最大 12	
	最少 1	
対 照 群	異なり 54	
	平均対象概念数 1.67	下駄(父)／新聞(父)／お金／500円玉／(買った)煙草／釣銭／電柱
	S.D. 1.27	
	最大 6	
異なり	最少 0	
	異なり 7	

的な知識に基づいたシーンの具体化を行っている。登場人物の持ち物や扱うもの、クリの家およびタバコ屋に備わるだろう対象をきめ細かに取り上げているといえる。

この対象概念の種類と使用の増加は、「映画監督になる」という実践が何をもたらすのかを考えるとき極めて示唆的である。たとえば起承転結といった物語構成の型に制限されたためか、先にシーンの設定は二つの群でそれほど顕著な差がないと述べた。それに対して対象概念は劇的といってよいほどの違いを見せている。映画監督になってみることが、粗筋の設定という意味でのシーン構成に対しては強い効果はもたなかつたが、シーンの具体的中身、言い換えればそれぞれのシーンに何が見えるのか、どういうモノを登場人物が身に付けたり操作したりするのかといった具体的な「見え」(宮崎・上野, 1985)のレベルで子供たちの作文過程に影響をもつといえるのではないだろうか。

### 行為概念の分析

ここでは子供たちの作文に登場する人物の行動を行為概念と呼ぶことにする。たとえば登場人物のクリが「玄関の戸を開ける」ことを行為概念と呼ぶ。それがどのような分布や片寄りをみせるのかを吟味する。表5にその結果および事例を示した。

群毎の平均の行為概念の使用数は実践群が対象群の2倍になっている。用いられる行為概念の種類(異なり)も実践群で多くなっている。しかし先の対象概念に比較するとその差はさほど顕著とはいえないのではないだろうか。物語の粗筋レベルでは実践群と対象群にそれほどの顕著な差がないと先に述べた。物語の時間経過およびシーンの積み重ねを文の積み重ねによって表現しようとするとき、登場人物の行為は欠くことのできないものとなる。これに対して名詞によって表現される対象概念は、行為概念さえ文章化されていれば読み手の積極的補いを期待できるから、必ずしも文章表現のうえに実現する必要はないといえる。「なってみる教示」の効果は粗筋レベルで作られる

表5 行為概念の概念分析

実 践 群	対 照 群
平均行為概念数 21.43 (S.D. 8.40) 最大 40 最少 7 異なり 111 種類	平均行為概念数 11.70 (S.D. 3.37) 最大 20 最少 6 異なり 70 種類

## 事例 実践群

遊ぶ(クリ) / 煙草をきらす(父) / 煙草を拽す(父) / 煙草を取り出す(父) / 箱をふる(父) / 中を見る(父) / 顔をしかめる(父) / 煙草を吸う(父) / 煙草を買って出ようとする(父) / どこへ行くか尋ねる(クリ→父) / 答える(父→クリ) / お使いに行きたいと主張する(クリ) / お使いをたのむ(父→クリ) / お使いをたのむ(父→母) / お使いを断る(母) / 本をほうり出す(クリ) / お使いを引き受ける(クリ) / 喜ぶ(クリ) / お使いを許す(父→クリ) / お金を渡す(父) / お金を小銭入れに入れる(クリ) / 注意する(父→クリ) / お金を要求する(クリ→母) / 単品からお金出す(母) / 鞄をはく(クリ) / いってきます(クリ) / 文闇の戸を開ける(クリ) / 煙草屋に向かう(クリ) / 車に注意する(クリ) / スキップする(クリ) / 心配する(父) / そわそわする(父) / 心配する(母) / 心配する(隣の小母さん) / 後見役を依頼(母→父) / 部屋のそじをする(母) / 益栽をいじる(父) / かくれてついでいくことにする(父) / コメントする(母→父) / 下駄をはく(父) / あとをつける(父) / クリをみつける(父) / 電柱の後に隠れる(父) / 曲がり角に隠れる(父) / 商店街へ出る(クリ) / 横断歩道まで来る(クリ) / 買い物のリハーサルをする(クリ) / お金を確認する(クリ) / 煙草屋に到着する(クリ) / 到着を喜ぶ(クリ) / 挨拶(クリ→店) / 煙草屋に入る(クリ) / 店の人を呼ぶ(クリ) / 店に出てくる(店のおばさん) / お使いをほめる(店のおばさん) / 注文する(クリ) / 注文をうける(店のおばさん) / 煙草を出す(店のおばさん) / お金を請求する(店のおばさん) / 駄菓子をくれる(おばさん) / お金をわたす(クリ) / つり銭をわたす(おばさん→クリ) / 煙草を買う(クリ) / さようなら(クリ→おばさん) / 煙草をもっている(クリ) / 煙草屋の様子をみると(父) / 安心する(父) / 貧乏ゆすりをする(父) / 煙草屋から出てくる(クリ) / 家に向かう(クリ) / 家に向かう(父) / 駆け出す(父) / 走り出す(クリ) / 隠れる(父) / 留守番をする(母) / アイロンをかける(母) / 家にかかる(父) / クリをまつ(父,家の外) / 帰ってくる(クリ) / クリの帰りを確認する(父) / 下駄を放り投げる(父) / スリッパをはく(父) / 部屋に入る(父) / 縁側に飛び込む(父) / 座る(父) / 胡座 / アイロンをかける(母) / 芝茶を出す(母→父) / しらん顔をする(父) / 新聞を読む(父) / 帰りをまつ(父) / 玄関の戸をあける(クリ) / ただいま(クリ) / おかえり(父・母) / 鞄を脱ぐ(クリ) / 玄関に迎えて(父) / 部屋に入る(クリ) / 煙草を渡す(クリ→父) / 煙草をすう(父) / 買い物の様子を尋ねる(父) / 買い物の様子を報告する(クリ) / 礼をいう(父→クリ) / ほめる(父→クリ) / 頭をなでる(父・母) / お駄菓子をもらう(クリ) / お使いの成功を喜ぶ(クリ) / ついていったことを誤魔化す(父) / 外へ出る(クリ) / 隠れて見ていたことを白状する(父) / またお使いをたのもうと考える(父) / 感想を述べる(父・母) / お使いをたのむ(母→クリ) / お使いにでかける(クリ) / 幼稚園でお使いのことを話す(クリ) / ほめる(先生→クリ)

## 事例 対照群

お使いをたのむ(父→クリ) / お使いをたのむ(父→母) / お使いをたのむ(母→クリ) / お使いを断る(母) / お使いを引き受ける(クリ) / お金を渡す(父) / 注意する(父→クリ) / 煙草屋に向かう(クリ) / 心配する(父) / 心配する(母) / 後見役を依頼(母→父) / 部屋のそじをする(母) / かくれてついでいくことにする(父) / コメントする(母→父) / あとをつける(父) / 電柱の後に隠れる(父) / 曲がり角に隠れる(父) / 曲がり角をまがる(父) / 辺りをキロキロ見回す(クリ) / 商店街へ出る(クリ) / 買い物の名前のリハーサル(クリ) / お金を確認する(クリ) / 煙草屋に到着する(クリ) / 挨拶(クリ→店) / 煙草屋に入る(クリ) / 店の人を呼ぶ(クリ) / 店に出てくる(店のおばさん) / お使いをほめる(店のおばさん) / 注文する(クリ) / 注文をうける(店のおばさん) / 煙草を出す(店のおばさん) / お金を請求する(店のおばさん) / お金をわたす(クリ) / お金をまちがう(クリ) / 煙草を買う(クリ) / 煙草をもっている(クリ) / 煙草屋の様子をみると(父) / 安心する(父) / 煙草屋から出てくる(クリ) / 家に向かう(クリ) / 家に向かう(父) / 後ろをふりむく(クリ) / 隠れる(父) / 家にかかる(父) / クリをまつ(父,家の外) / 帰ってくる(クリ) / クリの帰りを確認する(父) / 下駄を放り投げる(父) / 部屋に入る(父) / 座る(父) / しらん顔をする(父) / 新聞を読む(父) / 帰りをまつ(父) / ただいま(クリ) / おかえり(父・母) / 部屋に入る(クリ) / 煙草を渡す(クリ→父) / 買い物の様子を尋ねる(父) / 買い物の様子を報告する(クリ) / 礼をいう(父→クリ) / ほめる(父→クリ) / コメントする(母→父) / お駄菓子をもらう(クリ) / お使いの成功を喜ぶ(クリ) / クスクス笑う(父・母) / ソワソワする(父) / ソワソワの理由を尋ねる(クリ→父) / ついていったことを誤魔化す(父) / 外へ出る(クリ) / 隠れて見ていたことをバラす(父) / またお使いをたのもうと考える(父)

場面をより具体的なものにすることにあるといえるが、それは行為概念の特定よりも対象概念の特定化、具体化として表れるといえよう。

### 心情表現の分析

ここで心情表現と呼ぶものは、登場人物の喜怒哀楽に関わる文章表現である。原作の漫画のテーマからは、初めてのお使いに行く「クリちゃん」の不安あるいは喜び、そしてそれを見守る父親の心配や期待が心情表現として作品化されるものと期待される。

さて子供たちの心情表現は次のように2種類に分類することができた。第一は「心配」、「うれしい」「安心する」、「ほっとする」などの表現で、辞書に記載されるような語彙化された心情表現である。第二は「展開された心情表現」とでも呼べるものである。これは文や文連続を利用して、登場人物の表情や身体動作を述べることで心情を伝えようとするものである。たとえば以下に示すような表現が展開された心情表現の例となる。

- ・かどでのんちゅうのかげにかくれているおとうさんの足はそれは速く、目にもとまらぬ速さでこきざみにうごいていました。
- ・さつきから部屋じゅうを行ったり来たり何回、何十回もくり返していたのです。
- ・口を大きくあけて、鼻がひらいて、目はくりくりしていました。
- ・でもお父さんはまゆを「ハ」の字にして口を「へ」の字にしました。

心情表現の出現数についての分析結果は表6に示した通りである。まず心情表現が実践群により多く出現することに注目できよう。心情表現の数が子供たちの作品登場人物の心情理解を反映しているとみるならば、「映画監督になる実践」がこの心情理解にとって、言い換えれば原作の漫画の「読み」に關しても何らかの効果をもちえたということができる。

次に注目したいことは、対照群の「展開した心情表現」が実践群に比べて

表6 心情表現の分析

	実 践 群	対 照 群	
	語彙的な 心情表現	展開した 心情表現	語彙的な 心情表現
			展開した 心情表現
平均の表現数	8.73	2.47	2.41
S.D.	3.99	2.34	2.08
最大	20	7	9
最少	4	0	1
利用したもの(人)	30	22	24
利用しなかったもの(人)	0	8	3
			24

圧倒的に少ないとのことである。対照群の27名の子供のうち展開した心情表現を使用したものはわずかに3名である。これは先に指摘した粗筋レベルの文章化と相關しているわけだが、粗筋レベルの文章化が実は登場人物の心情理解およびその作品化に関して弱く、またとくに登場人物の具体的行為や表情を通して心情を作品化することに極めて弱いことを示唆している。展開した心情表現が実践群の全ての子供によって利用されるわけではない。しかし7割以上がこれを利用することを考慮すれば、この種の表現が実践の効果によるものと考えてよいのではないだろうか。さらには、展開した心情表現は登場人物を外から観察することで成り立つから、この心情表現は登場人物の観察という役割行為を強調する「映画監督になる教示」によってもたらされたということができよう。

### 絵コンテの分析

絵コンテは表7に示すように3種類に分類した。第一のミドルショットは登場人物の全身が描画されるが、あるいは2人以上の人物が含まれる場合に1人以上の全身が描かれている場合にこれに分類した。第二のクローズアップは人物の顔、身体の一部、お金など、対象だけが描かれている場合にこれ

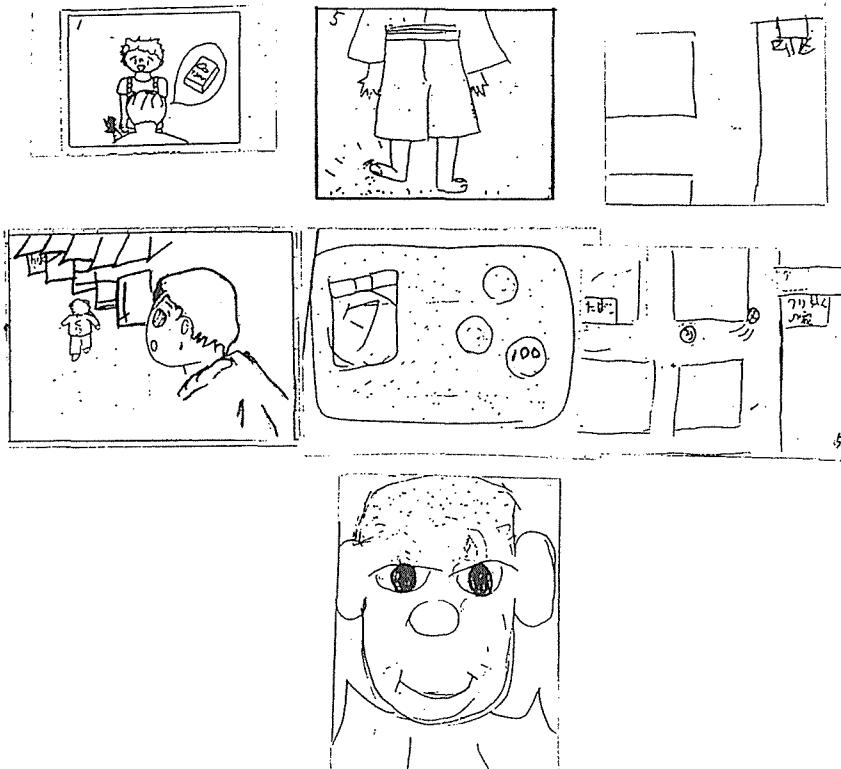
表7 絵コンテの分析

絵コンテの分類			
ミドルショット 人物	数	クローズアップ 人物	数
父親	24	父ー顔	22
クリ	29	クリー顔	25
母親	1	父ー部分	15
父ークリ	65	お金	5
父ー母	7	クリー部分	4
母ークリ	1	たばこ	5
クリー父ー母	6	下駄	6
クリー煙草屋	5		
小計	138	小計	82
総 計	225	( 平均 7.50 S.D. 2.62 )	小計 5

に分類した。第三のロングショットはこの研究の場合には登場人物の歩く町の様子を俯瞰的に描く事例だけが得られた。図2にはそれぞれのショットの事例を掲げておいた。

第一に注目できるのはミドルショットで圧倒的にクリちゃんと父親の2者の関係を描いた絵コンテが多いことである。これは漫画作品の主題の一つが父親の心配や期待にあることに関連している。勿論これが原作にも描かれているから、それが子供たちの描画を助けたという面もあるが、先にみた心情表現数の増加傾向と併せて考えれば、この偏りが子供たちによる父親の心情の積極的理解を反映したとも解釈できよう。

またクローズアップで父親とクリちゃんの顔および父親の身体部分が多く描かれることにも注目できよう。これは先の心情表現のうち展開した心情表現と呼んだものと重ね合わせて考えることができよう。つまり、ただ心情語彙を使ってしまうのと異なり、展開した心情表現は表情や身体動作の外からの描写を通して心情を作品化するものであり、絵コンテをかくことがこの傾向の背景となったと考えることができよう。



ミドルショット

クローズアップ

ロングショット

図2 絵コンテの事例

### 質問紙に対する回答の分析

表8に実践後に実施した質問紙調査の質問文および回答の分析結果を示した。質問は自由記述を求めるものであったが、いくつかの分析の観点を立ててカテゴリー化した結果を示すこととする。

問1にある「桃太郎」作文とは「映画監督実践」とは別の機会に実施された実践で、子供たちのよく知っている物語を視点表現に注意しながら自分なりにアレンジして書き直すというものだった。「桃太郎」に比較して今回の実践のほうがより援助的だったと子供たちが意識していることがうかがえる。

表8 実践後の自由記述アンケートの結果

問い合わせ1 桃太郎とくりちゃんではどちらがうまくかけましたか			
桃太郎	クリちゃん		
19.0%	81.0%		
問い合わせ2 それはなぜですか			
桃太郎	クリちゃん		
事例 はなしを書くのが好き 好きに作れる など	身近な話だ 漫画があった 話を作るのが2回目だ		
問い合わせ3 映画監督の立場に立つことができましたか			
できた	少しできた	あまりできない	できない
40.5%	21.4%	23.8%	14.3%
問い合わせ4 どんなところに工夫ができましたか、むずかしかったか			
工夫を映画語で反省している子供	映画語無	工夫できなかった	
64.3%	23.8%	11.9%	
事例 カメラをどこにむけるか 表情のアップ 遠近の区別			
つなげことばやこそあど お金を渡すところ 情景が頭にうかんでくるように			

その理由としては、映画監督をあげるものは少なかった。テーマの身近さを理由としてあげるものがいちばん多く、ついで原作および絵コンテの助けを回答するもの多かった(問2参照)。

問3では「映画監督になること」ができたかどうかを尋ねた。約6割ができたと答えている。一方でできないと答える子供も多いことに注目したい。子供たち自身の説明的な意識において、設定した実践活動の意味を全ての子供が理解できるとは報告しないことに注目できる。勿論このような報告は子供たちが実際に書いた作品の特徴と一致するわけではない。つまり説明のレベルでは監督になり切れなかったと報告する子供も絵コンテなど助けにして

対照群とは質的および量的に異なる作品を書いている。ここで注意したいことは説明的な報告と実際の行為の二重性である。

子供自身が作文過程の工夫をどのように意識しているかは、問4に対する回答にみることができる。工夫の理由を映画関連の概念を使って答えているものと、それ以外の概念を使用するもの、そして工夫できなかったと回答したものにカテゴリー化した。約6割がカメラの位置やショットの種類等に言及して工夫を説明している。映画以外の概念では工夫を「つなげことばやこそあど」あるいは「情景が頭に浮かぶように」と答えたものがいる。これらの理由付けは学習目標や教師の指示として、国語科の授業の中で頻繁に使用されるものだといえる。自分自身の言語使用を説明する場合には、通常このような国語の教科関連の概念が説明を方向づけるのであろう。しかし何等かの意味ある実践場面を導入することによっては、文章表現に実現されるパフォーマンスの変化に加えて、子供自身による自己の言語使用の説明や自己評価にも変化がもたらされることが確認できた。

## 考察

「映画監督になってみる実践」が子供の作文過程およびその説明的な意識に対して一定の変化をもたらすことが確認できた。とくに「映画監督になってみる」教示をうけない群と比較すると、物語場面をより「具体的な見え」として呈示する傾向にあることが確認できた。この具体的な見えは以下の二つの文章表現あるいは構成によって実現されていた。それは、第一に物語世界に見える対象を切り取ることで実現されていた。実践群の子供たちは物語世界に見えるあるいは登場人物が係わりをもつ対象を具体的に作品化することをしていた。この対象の具体化を通して、登場人物の位置や動きをより明らかなものにし、場面を「具体的な見え」にするのである。第二は心情表現にみられる見えの具体化を指摘できる。すでに指摘したように心情表現を二分すると実践群に表情と身体動作から心情を表現するものが多くみられた。これは心情理解の活性化を促していると考えられるから、作者である子供た

ちがより深く登場人物になれたことを意味している。それと同時に登場人物の外的見えから書いていることから、登場人物を離れて作品化を行っていることも併せて考慮する必要があろう。第一の対象の見えを通した文章表現の傾向もこれと近いと解釈することができよう。

子供たちは、いわば二重の位置を取ることに成功しつつあるということができないだろうか。一方では登場人物の位置、そして作者の位置である。つまり、この実践が子供たちにより明確な位置、とくに作品を作るものの位置を取らせることを促した、そのように解釈することができよう。と同時にその物語世界の意味の理解をも促しているというよりも解釈する必要があろう。

そしてこれらの変化を支えるのが絵コンテという文化的な道具だといえる。あるいは絵コンテを駆使して作品を作る映画監督という人物についての子供たちの理解だといえよう。

### 3 研究 2

#### 3-1 問題

前述の実践的研究は豊かな文脈を用意するには利点があるが、それを統制された調査場面としたり、その結果を一義的に解釈したりするには難があるといわねばならない。ここでは2種類の調査を用意して、書かれた文章をより一般的に評価する方法を考案しつつ、先に述べたアドレス性のもつ効果を確認し、最後にまた「なってみる」実践場面を組むことにしたい。

#### 3-2 調査 1

##### 目的

教示に基づいて短い作文を行う「短作文課題」をもちいて資料を収集し、  
①これを分析するための一般的な内容分析の手続きをつくり、②それに基づいて小学校1年生から6年生までのおおまかな発達的な変化に関する資料を

表9 内容分析表

分析項目		意味／具体例
意味・機能	手遊び 勝負 決定 例示 人数2 人数3 認知	じゃんけんとは手でやるあそびです。 手の形でかちまけを決めたりするゲームです。 高おにのねをきめるときにつかいいます。 物のとりあいのときなどに。. グーとパーとチョキがあって2人にくんで。. じゃんけんというあそびは1人ではできません。 役に立つあそびです。
規則	3種の手 意味 メタ語 順位 定義 理由 三すくみ あいこ 用語 意味 同じ 枚挙 同じ バラバラ具体的 バラバラ 例示 例示	(グー、チョキ、パーの用語が使用されているか) グー=石、チョキ=はさみ、パー=紙 「手」「わざ」「役」「戦い方」. . . グー>チョキ、チョキ>パー、パー>グー 「こわす」、「切る」、「包む」 (順位が円環的/三すくみであることを述べるか) (「あいこ」が使用されているか) (「勝敗が決定できないこと」と明示されるか) (同じ手の場合が枚挙されているか) (枚挙ではないが「同じ」と言い換えているか) (「グー、チョキ、パー」がそろうとき。. 「ばらばらで勝負がつかないとき AちゃんがグーでB君がパーのとき。.
手書き	形態指示 出す シャンケンボン アイコデショ 運用	手の五本の指とも閉じる ひとさしゆびとなかゆびをたてて、あとは。. グーの反対でゆびをぜんぶひろげてだします。 「じゃんけん」の合図で用意をし。 . . . . . その3つの形のどれか一つを作って出します (「じゃんけんぼん」の用語が使用されているか) 「掛け声」「歌」「合図」など 「いっせいに」「同時に」「そろって」など (3つの手の内の一つと明示するか) (「あいこでしょ」の用語があるか) 「掛け声」「歌」「合図」など (あいこの場合に繰り返すことの明示) (勝負決定まで続けることの明示) (参加者の数と効率の関連について言及するか) (規則に違反する行為への言及があるか) (地方差などの異形に言及あるか)

得るとともに、③どのような実践活動の場が用意可能かの手がかりを得る。

## 方法

教示：「じゃんけんを知っていますか。知っている人はそのやり方を文章に書いて説明して下さい」を与えて資料を収集した。A4の大きさの調査用紙(横書き)に、上の教示のもとで作文を行わせた。作文する時間は約20分であった。

作文資料：東京都練馬区内の小学校の児童、866人(小学1年から6年までそれぞれ123, 144, 154, 132, 147, 166人)の書いた作文を分析の資料とした。

内容分析の方法：上のような資料にあらわれる事柄のうち、「じゃんけん」ゲームを実行するうえで必要な「事項」と「命題」を再現可能な方法で取り出すものが内容分析である。事項とはゲームに参加するものがゲームについて言及するときに使用する「名」である。また、命題には、①意味・機能、②規則、③手続きの三種類が含まれる。

「意味・機能」とは、「じゃんけん」がどういうゲームであるかについての書き手の特徴づけと位置づけを表した命題である。「規則」とは、「じゃんけん」を行うときにもまらなければならないきまりに言及した命題を指している。「手続き」は「規則」で述べられたきまりを具体化するうえで必要な手順・行為の指示を含む。

表9に掲げる「内容分析表」を作成し、これをチェックリストとして用い、それぞれの作文の内容面を得点化して内容分析を行った。この内容分析表の作成は、暫定的な分析表を作り得点化を行い得点化から漏れる項目を分析表に追加するという改訂を繰り返す方法によって行った。三種類の大項目(意味・機能、規則、手続き)と、36の小項目からなる内容分析表を作成した。

## 結果

内容分析：内容分析表は、①教示を理解しなかったもの(物語をつくるなど)、②文章構成・修辞的な面に関わるもの除去して子供の作文に現れる事項・命題を得点化することができるものとなった。

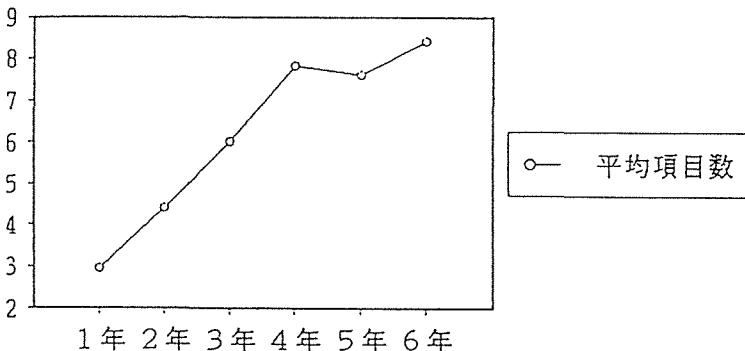


図3 内容得点の分析

意味・機能	規則	手続き	
6年 1.00	6	9.50	3.31
4年 0.97	4	8.23	3.25
5年 0.89	5	8.12	3.06
3年 0.67	3	7.88	2.20
2年 0.56	2	6.36	1.52
1年 0.45	1	4.80	0.70

図4 大項目ごとの内容得点による学年のグループ化（ダンカンの法による）

図3にあるように5年のデータに下降が見られるものの学年とともに作文に書かれる内容項目の数が増加する。図4は、3種類の大項目ごとにダンカンの法を用いて学年毎の平均値に差があるかどうかで学年をグループ化したものである。明確にグループ化できるのは規則ならびに手続きについてであることがわかる。これは内容面からみるかぎり、一部の項目が学年とともに作文に書かれやすくなると同時に、書かれることがまれであり続ける項目があることを意味している。

修辞的分析：内容分析からは捕らえられないものは、以下の文章構成・修辞

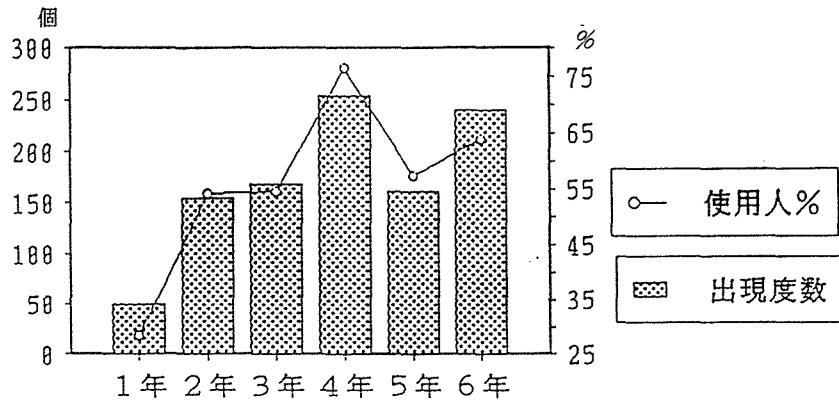


図5 接続表現の出現頻度と使用人数

的な側面である。順に分析結果を述べる。

- ①接続詞・接続語句によって表現される命題間の関係
- ②一部は内容分析にも含めたがゲームについて言及するために必要となる  
メタ語
- ③自分の説明行為への自己言及および読み手を配慮する言語行為  
まず接続表現であるが、この調査のじゃんけんの説明でみられた接続表現は次のように分類できた。

- ①内容面から内容間の関係を示すもの

「と同時に、そして、それで」

- ②理由・原因を述べるために使用されるもの

「なぜかというと、なぜなら」

- ③説明行為の調整に使用されるもの

「では、最初に…つぎに、はじめに」

図5に接続表現の出現頻度および接続表現を使用した子供の割合を示した。接続語句を使用する子供の人数は増加するが、上の三分類についていえば、1年生から6年生までどの種類も出現する。

表 10 メタ語の分類

- |              |   |
|--------------|---|
| ①「じゃんけん」について | あそび, ゲーム, 手遊び   |
| ②「3種類の手」     | 手, 役割, 技, 形, 種類, 表現, だしかた<br>(手の) 状態, 道具, 方法, だしもの, マーク |
|              | 動作, 役, 指づかい   |
| ③「規則」        | 勝負のし方, 勝ち負け, 勝ち方, 勝敗, 勝負<br>ルール, 勝つ手, きまり, 仕組み          |
| ④「手順」        | 戦い方, やり方  |
| ⑤「掛け声」       | 掛け声, 合い言葉, 合図, 声, 歌                                     |
| ⑥その他         | たとえ方, 意味, わけ  |

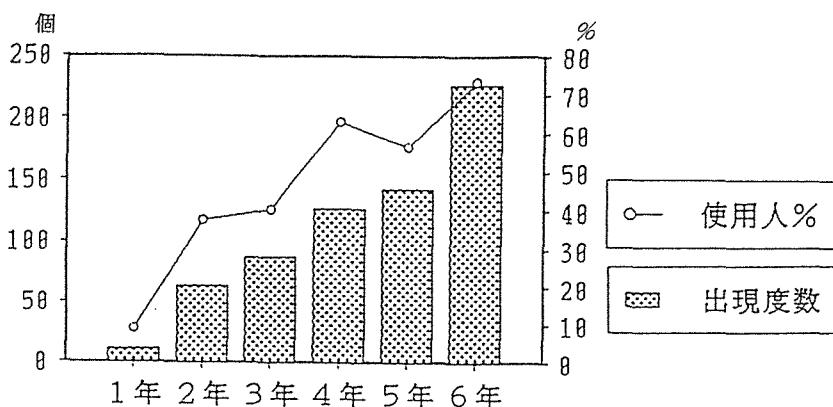


図 6 メタ語の出現度数と使用人数

次にメタ語であるが、事項・命題をより広い範疇で言い換えるメタ語は次の表 10 のように分類できた。メタ語についても出現度数と使用人数の割合を図 6 に示した。

メタ語もやはり使用する人数が学年にともなって増加をみせるが、1 年生

表 11 説明指示的な表現の分類

①説明言及的な表現＝自身の説明を自己言及する

まずそのわざです  
つぎにあそびかたのせつめいをします  
これでじゃんけんのせつめいはおわりです  
こんどはグーをおしえます  
私は手のじゃんけんを説明します  
このたとえかたでせつめいします  
二人でじゃんけんをすることにして

②読み手配慮の表現＝読み手への働きかけ、相互確認の言語化

じゃんけんのせつめいはわかった これだけはおぼえてね  
どうぞ、みんなであそんでください  
さいしょやあそびにつかうといいですよ  
これでおぼえるとをもいます  
このようになればんしゅしていけばじゃんけんがつよくなります  
パーとグーは、ぼくもよくわかりません  
. . . というふうに考えると、とてもかんたんです。

③繰り返し表現＝まとめ、文章の終わりの暗示

これがじゃんけんです  
ジャンケンはこうゆうふうにして遊ぶゲームす  
いませつめいしたのをジャンケンといいます  
こうして「じゃんけん」のあそびをします  
こういうしくみになっているのです  
上のようならルールで遊びます。  
それがじゃんけん

でメタ語を使用するものの割合は、他の学年に比べて極端に少ない。使用されるメタ語の数も学年とともに増加するが、1年生で少ない。1年生の書きぶりが、ゲームの内部でゲームを教えるかまえで書く書きぶりであることを意味しているだろう。学年とともに、ゲームに別のゲームを重ねることがはじまり、それがよりあらわになるといえる。

説明指示的な表現と呼ぶのは、自分自身が行っている説明について述べる言語表現であるが、それは表 11 のように分類できた。この種の言語表現の使用人人数の割合と出現数を図 7 に示す。

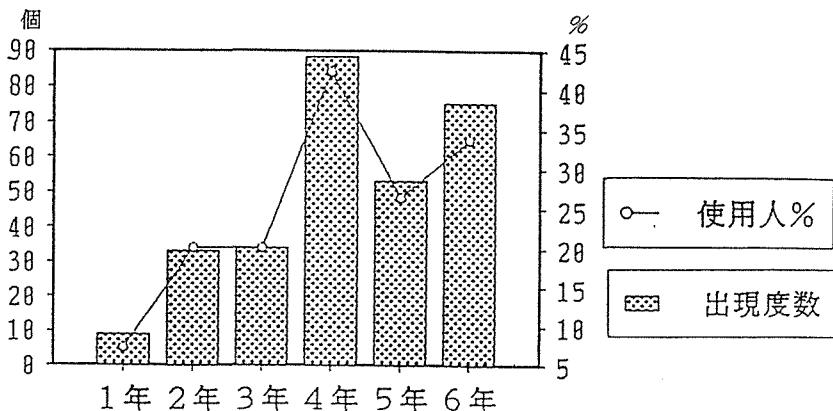


図7 説明指示的表現の出現度数と使用人数

### 考察

内容分析については一般的に適用できるような分析の手法を開発することができたといえよう。高学年の得点に学年の順序性が保持されないという点はあるにせよ、おおむね学年の差をあらわすような分析手法を開発することができた。

いうまでもないことだが、調査1のようなテスト的環境のもとでは子供たちの作文は制限されたものにならざるを得ない。とくにわれわれがアドレス性と呼んだ書く相手の具体化がない、いわゆる抽象的な場面ゆえに制限されてしまうといえよう。しかし注目したいのは、その使用目的が抽象的な場面の克服にあると解釈できそうな、種々の修辞的な表現を使用した事例が資料にみられ、またこれが学年と共に増加する傾向にあったという点である。とくに自分自身の説明を言語化する事例、相手配慮の表現にみられるアドレス性の確保、そして「異形」と呼んだじょんけんの地方差や多様性への気づきが、抽象性を克服する手段として注目できよう。これはアドレス性をより高めた場面を用意すれば子供たちの書きぶりが変わるだろうということを示唆しているといえる。この点について次の調査で確かめることにしたい。

表 12 調査対象

群	1年	2年	3年	4年	5年	6年	全体
喚起群	98	85	77	84	106	76	526 人
説明群	99	84	75	87	106	84	535

### 3-3 調査2

#### 目的および方法

異なる2種類の教示を用いてそれぞれ約500人、合計1000人の小学生にじゃんけんを説明する短作文を書いてもらい、これを資料として内容分析を施した。内容分析をもとにして教示の効果をみることで、先に仮説としてあげたアドレス性の効果を確認することが本調査の目的である。内容分析は調査1で開発した手法に基づいている。

教示は以下の通りである。

アドレス喚起群：アメリカにはじゃんけんがありません。アメリカのとも  
注⑤  
だちにじゃんけんをおしえてあげましょう。

単純説明群：じゃんけんとはなんですか。文章で説明してください。

調査の対象者は茨城県つくば市内の小学生であった。その学年毎および教示群毎の人数は表12に示した。作文は1学校時間、約45分で書かせた。

#### 結果と考察

表13に総得点と調査1で述べた3種類の大項目毎の得点について、その学年毎の平均値を掲げた。分散分析によって学年間および教示条件間に有意味な差が認められた場合には、そのことを大小記号によって示してある。

総得点からみるとそれぞれの学年の間に有意差が認められた。作文の発達に関して学年の間に一次元的な発達の傾向があるとすれば、この調査がその一次元的な傾向をとりだしているといえる。次に教示条件の差であるが、ア

表 13 内容分析（調査 2）の結果  
 （総得点および 3 種類の大項目の結果のみ分散分析している）

総得点	6年 > 5年 > 4年 > 3年 > 2年 > 1年
	18.02 17.01 15.33 12.43 10.79 8.51
	喚起群 > 説明群 ( > は統計的に有意味な差あり )
意味・機能	6年 = 5年 > 4年 = 3年 = 2年 > 1年
	喚起群 = 説明群 ( > は統計的に有意味な差あり )
規則	6年 > 5年 = 4年 > 3年 > 2年 > 1年
	喚起群 = 説明群 ( > は統計的に有意味な差あり )
手続き	5年 = 6年 > 4年 > 3年 = 2年 > 1年
	喚起群 > 説明群 ( > は統計的に有意味な差あり )

ドレス喚起群のほうが単純説明群よりも高い内容得点となっている。これはアドレス喚起の教示に効果があることを示している。つまり、本調査のようなテスト的場面であってもアドレス性を高めると子供たちの書きぶりが変化すること、ならびに、その変化は内容得点を高める方向であること、すなわち書く内容を具体的に詳しくする方向で働くことを示しているのである。

総得点では得点の一次元的な増加傾向を示したのに対して、3種類の大項目ごとに平均得点をみると一次元の増加傾向があるとはいえない。これは比較する項目数が減ったために、誤差変動によって差が見えにくくなつたとも解釈できる。あるいは、じゃんけんの説明で何を取り上げるか、その内容に依存した発達傾向の差が存在すると解釈することもできよう。

それぞれの大項目ごとのアドレス喚起も一様ではないことにも注目しなければならない。意味・機能項目および規則項目ではアドレス喚起の効果はなかったが、手続き項目でアドレス喚起の効果が認められる。これは子供たちが「じゃんけんを知らないアメリカの子供たちにじゃんけんを教えよう」という場面で、どうすればじゃんけんができるようになるか、その手続きに焦

点を当てて説明を書いたからだ、と解釈できる。

別の解釈も可能である。調査1の資料にもいえることだが、じゃんけんを説明する文体は多様性をもちうるものである。一方で「行為者視点」とでも呼べるような、じゃんけんを実際に使う立場にたってしまっているかのように書くことも可能だし、逆にじゃんけんを外から眺めるように、「観察者視点」から書くこともできる。この二種類の文体のどちらも1年生の作文に見つけることができる。そこで先の解釈に戻ると、今回与えたアドレス性が子供たちが合わせもっている二つの文体の選択性を高めたとも解釈できる。つまり今回の調査のアドレス喚起効果をより限定した言い方で解釈できるかもしれない。しかし現在手持ちの資料と分析ではこの問題をこれ以上煮詰めることは断念しなければならない。

### 3-4 実践

#### 目的

調査2においてじゃんけんの説明の文体に行為者の視点と観察者の視点が区別可能だと述べた。このうちの観察者の視点を喚起するような実践を組み上げることができないかというのがこの実践研究の意図である。そこで以下に述べる実践においては、「文化人類学者になってみる」ことを通して、つまり調査者の視点を仮想的に取りながら説明する場面を設けた。この実践場面が子供たちの書きぶりを変えることができるかどうかを吟味する。とくに内容分析で捕らえられる得点を増やすことができるかどうかに注目してこれを吟味する。

#### 実践の経過

小学校3年生40名を対象に実践を組んだ。調査1および調査2から分かるように子供たちの書き振りが小学校4年生を境にして変化する。9歳あるいは10歳を境に言語使用が変化することはよく知られているが、調査1と2もそのような変化に関する説を支持するものといえる。ここでは言語使用

の変化を積極的に助けるという意味で3年生を対象にした実践を組み上げることにした。

実践はまず文化人類学者がどういうことをする人なのかを説明した。異文化に踏み入ること、フィールドノートを利用して記録を取り、最後に調査の報告をまとめること等を強調した。次にアメリカ映画を題材にしてアメリカの子供たちがコインツスを利用して順番や役割を決めていることを紹介して、じゃんけんを使わない人々がいることを考えさせた。最後に子供内の3人を選んで被調査者役を割り当てて、教室の中央で3人でじゃんけんを利用する場面を演じてもらい、他の子供たちにそれを観察させフィールドノートを取りさせた。研究成果発表用の原稿用紙(上段に図や表を載せられるスペースがあり、下段は文章を書くように罫線がある)と表紙をわたして「調査報告書」を仕上げさせた。実践は第一著者の若林が行った。

### 結果と考察

表14に内容分析の得点を示した。調査1の6年生の平均を上回る得点となる作品が得られた。また調査2の結果と比較すると、調査2の小学校6年の平均得点に迫る値をしめすことがわかる。

この内容分析の得点からいえば、普通に行われるテスト的な状況よりもは

表14 実践研究の分析結果

内容分析	総得点	17.39
意味・機能		3.87
規則		9.70
手続き		3.83

るかに深く対象を観察し文章化することが、この実践で可能になった。また対象を3年生にしたが、内容得点からみるかぎり、教育的働き掛け無しの場合に比べて劇的といってよい変化をもたらすことができたといえる。

#### 4 最後に

作文を発話過程とみる視点、ならびにこの視点から含意される「誰かになって書く」という方法の有効性についてある程度の確認ができたといえよう。また、この視点に基づいて「誰かになって書く方法」を実践あるいは教育的な働き掛けとして実際に用意することの可能性と見通しも確認できたといえよう。

しかし、残された問題も少なくない。その内のいくつかをここで指摘してみたい。

まず第一に、実践の方法に関する問題をふたつ指摘したい。ひとつは読者からの反応の利用である。本研究で用意した実践はいずれも作品を書きあげたところで実践を終了した。しかし例えれば学問的な論文執筆の場合もそうであるように、実際の書く過程には読者からの評価とそれに対する再度の作品化の過程がある。つまり読者の反応に応じて作品を書き直してみたり、あらたな作品の構想を得てみたりということがある。実践にこの読者の実際の反応を加えていく必要がある。つぎにふたつめとして子供たちが「誰かになる」ことをどのように援助するかの問題がある。「映画監督」と「文化人類学者」がどのようなことをする人なのかは、本研究の全ての子供たちが理解したとはいえない。この人物理解および人物の活動の理解をさらに促進するための手立てが必要だと考えている。

第二に研究方法に関する問題点を指摘しておきたい。今回の実践研究では制約もあって授業実践そのものの録音録画資料を取ることはできなかった。そのため分析の対象は作文された文章や描かれた絵だけになってしまった。しかもしも授業のなかの子供たちと教師あるいは子供たち同士のやりとりが

分析の資料に加わるなら、「誰かになって書く方法」のもたらすものがさらに詳しく特定できたのではないだろうか。その意味で教室の談話を資料に加えて記述の厚みを増すというアプローチを試してみる必要があると考える。

### <注>

注① この報告は3人の著者が共同して分析したのち、第一部を茂呂、第二部を若林、第三部を佐藤が分担して執筆し協議しながら取りまとめた。またここで報告するものの一部は、国立国語研究所言語教育研究部において茂呂が行った一般研究「児童・生徒の作文に関する調査研究」(昭和57年度から63年度まで)に基づいている。また研究IIの調査1は「日本語能力の標準化に関する研究(代表小野博)」に基づいている。またこの報告の一部を以下に示す論考で既に発表している。

茂呂雄二・佐藤至英・小野博 1989 「説明的作文における経験的知識の伝達」 日本教育心理学会発表論文集, p.81.

Moro, Y. 1990 Expanded dialogic sphere: Writing activity in Japanese classroom.  
*Paper presented at the Second International Congress on Activity Theory*. Lahti, Finland. (Y. Engeström & R-L. Punamäki (Eds.) (in press) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press. に収録)

注② 所属は横浜市立永田小学校

注③ 国立国語研究所言語教育研究部

注④ 筑波大学学校教育部

注⑤ 実際にはアメリカ合衆国ではじょんけんを使用している地域もある。

### 引用文献

有元典文 1991 「教室のチューリングテスト」現代思想, 19, 6, 157-165.

Bakhtin, M. M. 1929 『言語と文化の記号論』(北岡訳 1980) 新時代社

Bakhtin, M. M. 1976 『小説の言葉』(伊藤訳 1979) 新時代社

Bakhtin, M. M. 1979 「ことばのジャンル」(佐々木訳 1988) 『ことば・対話・テキスト』 新時代社

Bar-Hillel, J. 1954 Indexical expressions. *Mind*, 63, 359-379.

Carraher, T. N., Carraher, D. W., & Schlieman, A. 1985 Mathematics in the street and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.

Cole, M. 1990 Cultural psychology : A once and future discipline? In J. J. Berman (Ed.) *Nebraska symposium on motivation 1989: Crosscultural perspectives*. Nebraska: University of Nebraska Press.

- Cole, M. & Griffin, P. 1980 A sociohistorical approach to remediation. In S. De Castell, A. Luke, & A. Egan (Eds.) *Literacy, society, and schooling: A reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, J. E. 1985 Children's writing in an elementary postal system. In M. Farr (Ed.) *Children's early writing development*. New Jersey: Ablex.
- Hayes, J. R. and Flower, R. S. 1980 Identifying the organization of writing process. In L. W. Gregg and E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Lave, J. 1988 *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, J. A., Riel, M. M., Rowe, R. D., & Boruta, M. J. 1988 Muktuk meets Jacuzzi: Computer networks and elementary school writers. In S. W. Freedman (Ed.) *The acquisition of written language : Response and revision*. Norwood, New Jersey : Ablex.
- 宮崎清孝・上野直樹 1985 『視点』 東京大学出版会
- 茂呂雄二 1982 「児童の文章産出一短作文における文脈形成分析の試みー」 教育心理学研究, 10, 29-36.
- Olson, D. 1977 From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. 1984 Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension in the context of group problem solving. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Saxe, G. B. 1990 *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- 上野直樹 1990 「数学のメタファーと学校の言語ゲーム」 芳賀・子安(編) 『メタファーの心理学』 誠信書房