

# 国立国語研究所学術情報リポジトリ

## 児童の表現力と作文

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-06-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 国立国語研究所, The National Language Research Institute メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.15084/00001256">https://doi.org/10.15084/00001256</a>

# 児童の表現力と作文

国立国語研究所

東京書籍株式会社



# ABILITY OF WRITTEN EXPRESSION AND COMPOSITION IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

A report of research to clarify the ability of written expression and writing activities in elementary school children.

## Contents

### Foreword

- |   |  |
|---|--|
| 1 Purpose and meaning of research   | 5 Study of the factors affecting the quality of compositions             |
| 2 Scale and organization of research  | (1) Factor; Writer and theme   |
| 3 Tests of ability of written expression  | (2) Factor; Evaluator  |
| (1) Procedure   | (3) Discussion   |
| (2) Scoring   | 6 Survey of writing compositions and the life of children                |
| (3) Results   | (1) Procedure  |
| (4) Discussion  | (2) Results  |
| (5) Validity and reliability  | (3) Discussion   |
| 4 Composition with a theme  | 7 Survey of teaching methods of writing composition in elementary school |
| (1) "My friend"—On children's use of Kanzi  | (1) Purpose and scale of survey  |
| (2) "My class"  | (2) Summary of results   |
| (3) "Sounds and noises I heard"—On sounds and noises, and their impression  | (3) Discussion   |
| (4) "My opinion for social events"—On the view point for social events  | Appendixes   |
| (5) "Recollections of my childhood"—On experiences and the function of compositions written in conversational style |  |
| (6) "Letter"—On children's use of Keigo   |  |

TOKYO-SHOSEKI (publishers) Ltd.

5-18, 1-chome, Taito, Taito-ku, TOKYO, JAPAN

## 刊行のことば

現代の児童・生徒はどのような言語能力を獲得しているか、その実態・特徴・問題点を明らかにすることは、国語教育の改善のため、また国語国字問題の解決のため欠くことのできない研究課題である。

これに関連して、国立国語研究所では、昭和46年から3か年計画で、特別研究「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」を実施し、現代の小・中学生が社会的・文化的変化とのかかわりの中で、どのような言語能力を獲得するかを、特に文章表現に限って調査した。ここに「児童の文章表現力と作文」として刊行するのは、その小学生の部の調査結果の報告である。

この調査は、小学校児童の文章表現力および表現行動、また、作文指導の実態を調査し、現代児童の文章表現力の水準とその獲得条件を明らかにすることに主眼がおかれている。また、将来、経年調査などが実施された場合の、動態比較の基礎データにすることが意図されている。このため、従来の作文能力とは異なった観点において、文章表現力をとらえ、また、それを客観的なテスト形式で測定するなど新しい試みがなされた。調査結果の知見とともに、方法に関して教育研究の上に寄与するところがあるものと信ずる。

この調査の対象は、東京・新潟・奈良の小学校18校の6年生、約600名であり、また、作文指導調査には、約300校にアンケートして回答を求めた。関係小学校およびその所管機関ならびに多くの調査員各位には、格別の協力と配慮をいただいた。本書の刊行にあたり、厚く御礼を申し上げる。

この特別研究の課題は、当時の第2研究部(部長・芦沢 節)において、国語教育研究室の村石昭三(室長)、根本今朝男、非常勤所員の岡本奎六(成城大学教授)が共同担当したものであるが、本書に報告する小学生調査については、主として村石がその企画、問題作成、実施運営、報告書の作成に当たり、川又瑠璃子がこれを助けた。

この研究の他の部分については、別の発表の機を得たいと考えている。

昭和53年5月

国立国語研究所長 林 大



# も く じ

## 序 章 調査の概要

1 調査の目的・意義	7
2 調査の規模と構成	7
3 結 果	8

## 第1章 調査の目的・意義

1 国語教育と実態調査	12
2 実態調査の社会的必要性	14
3 言語能力と文章表現力	15
4 文章表現力テストと表現行動調査	18

## 第2章 調査の規模と構成

第1節 調査の内容	21
1 文章表現力テスト	21
2 文章表現行動の調査	28
3 作文指導の実態調査〈アンケート〉	48
第2節 調査の実施計画	58
1 調査地域の選定	58
2 調査校・調査クラスの選定	58
3 作文評価委員の委嘱	60
4 諸調査の実施	61

## 第3章 文章表現力テスト

第1節 テスト実施の手引き	63
1 実施上の注意	63
2 実施方法と教示	63
第2節 採点基準	66
第3節 結 果	77
1 テスト得点	77
2 各問題に対する反応結果と考察	82
3 文章表現力テストと言語活動との関連	93
第4節 結果に対する考察と討論	103
第5節 テストの妥当性・信頼性	107
1 テストの目的と実施手続き	107
2 使用したテスト	107

3 結 果 .....	108
4 結果に対する考察 .....	109
5 討 論 .....	118
第4章 課題作文——文章表現行動 (I)	
第1節 課題作文「友だち」——漢字使用について .....	122
1 調査の目的 .....	122
2 調査手続き .....	122
3 結果と考察 .....	123
第2節 課題作文「私の教室」.....	129
第3節 課題作文「私の聞いた音」——物音と印象について .....	130
1 調査目的 .....	130
2 調査手続き .....	130
3 結果と考察 .....	130
第4節 課題作文「最近のできごとについての私の意見」 ——できごとのとらえ方について .....	140
1 調査目的 .....	140
2 調査手続き .....	140
3 結果と考察 .....	140
第5節 課題作文「小さいときの私の思い出」 ——体験と会話文の機能について .....	147
1 調査目的 .....	147
2 調査手続き .....	147
3 結果と考察 .....	147
第6節 課題作文「手紙」——敬語の使用について .....	168
1 調査目的 .....	168
2 調査手続き .....	168
3 結果と考察 .....	169
第7節 討 論 .....	179
第5章 作文の質を規定する要因の調査	
第1節 書き手・課題条件要因 .....	183
1 調査の目的・手続き .....	183
2 結果と考察 .....	190
3 討 論 .....	199
第2節 評定者要因 .....	203
1 調査の目的・手続き .....	203
2 結 果 .....	204
3 結果に対する考察 .....	208
第3節 討 論 .....	211

## 第6章 児童の作文と生活の調査〈アンケート〉

### ——文章表現行動（Ⅱ）

第1節 調査手続き	213
第2節 結果	215
1 作文の好き嫌い	215
2 作文を書いた回数と長さ	234
3 作文を書いた場所	251
4 作文を返してもらったとき	262
5 作文を書くときの希望	276
6 生活のこと	285
第3節 結果に対する考察と討論	302
1 結果の概観	302
2 交差分析	305
3 「児童の作文と生活」と「作文指導」の対比	313

## 第7章 小学校の作文指導の実態〈アンケート〉

第1節 調査の目的・規模	315
1 調査地域	315
2 調査校の選定	315
3 学校規模	316
4 記入者構成	316
5 アンケート事項の選定	317
6 結果の分析と記述	317
第2節 結果の概要	318
1 指導計画	318
2 指導の過程	321
3 作文の回数	322
4 作文を書かせた場所	323
5 書かせた題	326
6 作文の評価の観点	328
7 作文を評価した場所	329
8 作文を評価した時間	331
9 作文の処理	332
10 子どもの作文の好き嫌い	333
第3節 結果に対する考察と討論	335
1 回答者	335
2 結果の概要	335
3 交差分析	337
4 実態と期待水準	340
付 録 結果資料	342



# 序章 調査の概要

## 1 調査の目的・意義

国立国語研究所は、昭和46年度より3か年計画で、「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」という題目による調査研究を実施した。これは、児童・生徒が現代の社会・文化的変容とのかかわりの中で、どのような言語能力を獲得するか、その実態、特徴、問題点を、主として、文章表現力ならびに作文を含む文章表現行動の面から明らかにすることを目的としたものである。そして本調査は小学校6年生ならびに中学校3年生に対して実施されたが、この報告は、前者の小学校6年生児童に対する調査の報告である。

本調査は、特に文章表現力と作文を含む文章表現行動とを区別し、比較的広域にわたる調査を行って、将来の経年調査のための基礎資料とすることを意図した点に特徴と意義を見いだそうとした。

## 2 調査の規模と構成

### (1) 調査の内容

調査の内容の主なものは次の通りである。

- a 文章表現力テスト
- b 文章表現行動の調査
  - ① 課題作文
  - ② 「児童の作文と生活」(アンケート)
  - ③ 文字作品資料
- c 作文指導の実態調査(アンケート)

このうち、文章表現力テストは従来、作文力が特定の課題あるいは任意の課題によって、文章表現をさせ、そこから取材、構想、記述などの表現過程に即して評価されたのに対して、文章表現の基礎になる文章の形成能力を文章表現力として、テスト形式によって測定した。また、文章表現行動の調査のうち、課題作文の調査は6課題を与えて、漢字使用、敬語使用など、特定の観点にしたがって、現代児童の表現行動の特徴を把握することにした。

なお、「児童の作文と生活」および「作文指導の実態調査」は、前者は児童の、後者は教師のアンケートによって回答を得ることにしたが、児童の表現行動を広域的にとらえ、文章表現力テストとの関連、また作文指導の実態との関連から、その問題点を把握することにした。

### (2) 調査の実施計画

大都市部(東京都区内)、中都市部(新潟市、奈良市)、郡部(新潟市、奈良市に近在する郡部)から選出された18校(被験者数620名)について、文章表現テストならびに作文を含む文章表現行動調査

を実施することにした。また、「作文指導の実態」調査は、東京都、新潟県、奈良県下、計 312 校の 1,318名の教師からアンケートを求めることにした。

調査の規模は必ずしも全国的な水準や実態を知るまでには至らないが、全国調査を実施する一階梯としての広域調査の意義は十分に認められるであろう。

諸調査の実施は12名の評価委員、被験者担当クラス、調査校の協力を得て、昭和48年9月～11月を中心にして諸調査が実施されるように計画し、予定通り実施された。

### 3 結 果

#### (1) 文章表現力テスト

a 文章表現力テスト得点は104点満点に配点され、555名の調査結果から、平均 34.95 点 S.D 10.15 となり、正規分布曲線が得られた。性別では、有意差はなく、地域別では、中都市群が最も高く、郡部群は他の2群に比較して、有意に低かった。

b 文章表現力テストは文章表現の基礎となる、文章の形成能力について、言語変換、表現の厳密性、示差性および理由づけを下位テストとしたが、このうち、言語変換では、色彩に関する叙述のきわめて乏しかったことが指摘された。もっとも、とりあげた風景画の色彩の不鮮明さも考慮しつつ、課題作文「私の教室」における色彩表現の実態と関連づけて、児童の経験および行為の叙述を主とする従来の作文指導の問題点が討議された。

c 文章表現力の言語活動との関連では、特に有意な関係が作文行動に見られたのは、次の通りである。

文章表現力	高	低
作文の回数	多い	少ない
作文の返却希望	希望する	希望しない
作文の批評	教師の批評文がほしい	点や丸、友だちの批評でよい

また、文章表現力が児童の言語生活事項とに有意な関係が見られたのは、次の通りである。

文章表現力	高	低
作文を書く際の希望	内容に対する希望	名まえを消したり、提出の自由
年賀状	書く枚数が多い	書く枚数が少ない
日記	つける	つけない
テレビ／本	本好き	テレビ好き

これに対して、作文の好き嫌いとは直接に有意な関係は認められなかった。すなわち、作文を多く書き、作品を見なおし、教師の批評を期待すること、また、日常、文章表現に関係ある諸活動が文章表現力テスト得点と相関することが認められ、それらの諸活動が文章表現のための基礎になる、文章の形成能力を獲得させていることが示唆された。

#### 8 序章 調査の概要

d 文章表現力テストの妥当性、信頼性を関連する諸テストの実施によって検討したところ、妥当性は認められた。一方、信頼性については十分なデータを得ることはできなかった。しかし、再テストの結果に学習効果が認められるものの、その学習効果は十分な教示によって、その変動性のある程度防止できるのではないかと考えられた。

## (2) 文章表現行動の調査

### a 課題作文

課題作文は、次の6課題を与えて実施された。

- 友だち
- 私の教室
- 私の聞いた音
- 最近のできごとについての私の意見
- 小さいときの私の思い出
- 手紙

このうち、「友だち」では、漢字使用について見たが、昭和33年に実施された同一課題作文との比較から、本調査の方が有意に漢字使用率が多いことが認められた。「私の聞いた音」では、物音と印象について見たが、雑音の記述が多く、音の記述形態も多様性に満ちていることが指摘された。

また、「最近のできごとについての私の意見」では、たまたま、デパート火災、石油不足などのニュースと重なり、児童と大人との情報に対する関心の同一性の側面だけが指摘されることになった。「小さいときの私の思い出」では、体験と会話文の機能について見たが、それらの体験間の良い(+), 悪い(-)印象には差がないこと、また、会話文は体験の象徴化機能が「友だち」に比べて特徴的に示された。「手紙」では、敬語の使用について見たが、男女差は「お」の使用だけに見られた。また、混用体の文章が特に女子の対友だちの手紙に多いことが認められ、手紙文が伝達機能より交歓機能を果たすことが示唆された。

b 児童の作文と生活に関するアンケート調査では、17項目にわたって調べた。これによれば、作文行動の面では、

- 児童は、作文を嫌う割合が好きとする割合よりも有意に多い。
- 6年生になって書いた作文は平均14.92回であるが、希望としては平均11.39回である。
- 作文を書いた場所は大部分が学校であって、家で書いたこともあると答えているが、希望としては、学校、家と半々になっている。
- 作文の返却は23.3%が返してもらわなかったとし、また、60.3%の児童は、作文の返却を「いつでもよい」と答えている。そして、作文を書いた後の希望処置としては批評文を書いてほしいと述べている。

一方、言語生活の面では、



- 児童は、話す方が得意だとする割合が、作文の方が得意だとする割合よりも有意に多い。  
また、テレビ好きだとする児童が本好きだとする児童の割合より有意に多い。
- 年賀状を書く枚数は、平均24.95枚である。

などが示され、総体的に、児童の作文・文字生活からの離脱が指摘された。

また、17項目間の交差分析の結果で、作文の好き嫌いについては、次の通りである。

作 文	好 き	嫌 い
作文の興味 得意傾向 日記 テレビ／本	多く書きたい 書くこと 毎日書く 本好き	少なくてよい 書く、話すともに不得意 書かない テレビ好き

作文を書きたい回数についても、次のような相互関係の諸事実が明確に示された。

書きたい回数	多 い	少 ない
作文の興味 得意傾向 日記 テレビ／本	多く書きたい 書くこと 毎日書く 本好き	少なくてよい 書く、話すともに不得意 書かない テレビ好き

- 性別で、有意差の認められた事項は次の通りである。

作 文	男	女
○ 作文の好き嫌い	嫌い	好き
○ 作文の所要時間	長時間	短時間
○ 書きたかった作文の回数	少ない	多い
○ 作文の長さ	短い	長い
○ 作文を書く興味	少ない	多い
○ 年賀状の枚数	少ない	多い

- 地域別で、有意差の認められた事項は次の通りである。

作 文	大都市	中都市	郡部
○ 嫌いな作文事項	非特定事項	特定事項	——
○ 作文の所要時間	長時間	短時間	——
○ 作文の回数	少ない	多い	——
○ 書きたかった作文の回数	少ない	多い	——
○ 作文の長さ	短い	長い	長い
○ 作文と書いた場所	学校	家	家
○ 作文を書きたい場所	——	——	学校
○ 作文の予告	なし	あり	あり
○ 年賀状の枚数	多い	——	少ない
○ 日記	——	多い	少ない

### (3) 作文指導の実態調査

作文指導調査は、東京都、新潟県、奈良県を対象にして、1年生～6年生の担任であり、国語専門教師を含めた各教科の専門教師の回答によって集計された。

- a 全体的な結果
  - 年間指導時数は平均31.4時間である。
  - 作文指導の過程では、事前指導に重点がおかれ、その指導内容は構想指導である。
  - 年間の作文回数は平均13.6回であるが、実際には、これを不満とし、平均16.5回を実現可能な水準として期待している。
  - 作文を書かせる場所は全部学校で書かせることを期待するものは全体の32.1%であるが、実際には家で書かせたりする割合が多くなっている。同様に教師の評価も実現可能な水準として、全部学校で評価することを望ましいとするが、時間不足その他によって、家に持ち帰ったりすることが多くなっている。
- b 地域差では、奈良県と東京都の作文指導が対照的な特徴を示している。
- c 担任クラス別では、低学年と高学年が対照的な特徴を示している。
- d 教科専門別では、国語と国語以外の専門別に分けたとき、次の点が明らかになった。

作文指導	国語専門	国語専門以外
年間指導時数	多い	少ない
作文回数	満足	不満足
書かせた場所	学校	家でも書かせた
評価の観点	目的指導内容で変更	特定事項に限る
作文の返却の割合	多い	少ない
作文の好きな児童	多い	少ない

e 作文指導のアンケート項目で、実態と期待水準との有意差を求めると、作文の回数、書かせる場所、評価の場所、作文の1回の評価時間、また返却日数に有意差が認められ、期待水準に対して実態が不如意の状態にあり、不満足の意が示された。

(4) 上記の諸調査のほかに、「作文の質を規定する要因」の調査を実施した。そして、

- 文種(観察文か意見文か)
- 条件(書き方の条件の有無)
- 日(第2日目か第1日目か)

に有意差が認められた。しかし、文種は条件の有無と密接に関連していて、観察文に対する書き方の条件指示は作文に有効であることが指摘された。

以上の諸結果に対して、必要な考察、討論は各章節の末尾において述べてある。

# 第1章 調査の目的と意義

国立国語研究所は、昭和46年度より3か年計画で、「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」という題目による調査研究を実施した。これは、児童・生徒が現代の社会・文化的変化とのかかわり中で、どのような言語能力を獲得するか、その実態、特徴、問題点を、主として文章表現力ならびに文章表現行動の面から明らかにすることを目的としたものである。本調査は小学校6年生ならびに中学3年生に対して実施されたが、この報告は、小学校6年生児童に対する調査の報告\*である。

## 1 国語教育と実態調査

そこで、はじめに、上記の研究課題設定の趣旨ならびに調査立案の経過について、簡単に言及しておく必要がある。

まず第一に、国語教育と実態調査の関係の変遷を考えるならば、わが国の国語教育を改善する目的のための一方略として、児童・生徒の言語能力の実態が識者の間に意識化されるようになったのは、必ずしも遠いことではない。たとえば、これを現代の教育思潮につながる時期という視点から遡れば、言語能力の実態が意識されはじめたのは、国語教育が児童・生徒の人間の諸能力の発達を保障する教科として位置づけられるに至った昭和20年からであるとするのが一つの区分であろう。

昭和20年以前の国語教育に関して、これを記す教育史論に従えば、わが国の国語教育の歴史は、遠く明治5年の学制発布後、福沢諭吉の「専ら務むべきは人間普遍日用に近き実学なり」（『学問のすみめ』）に見るように、実学思想としての国語の目標論から始まった。そして、国民の教化としての国語（明治期）、自我の意識と教養としての国語（大正期）、国民性の育成、国家主義の教育のための国語（～昭和20年）の位置が与えられてきたが、言語生活・言語活動としての国語の目標論に到達したのは昭和20年以後である\*\*。

これに従えば、国語教育の歴史は、国家的、国民的な目標の位置づけから、児童・生徒の「人間発達にとって言語とは何か？」の位置づけがようやくにして問われ、かつ確かめられるに至った歴史であったとみることができるのであって、国家的、国民的な目標のもとにあった国語教育では児童・生徒の言語能力の実態把握は、教育施策の改善にどの程度の意味が与えられていたか疑問であるし、むしろ、国家的、国民的施策のために国語教育が奉仕させられてきた要素の方が大であったといわねばならない。このように考えるならば、明治・大正および昭和20年に至る言語能力の実態調査に

\* 「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」は昭和46年度「準備調査」、昭和47年度「中学生調査」、昭和48年度「小学生調査」を実施した。そして「中学生調査」は主として根本今朝男（現・福岡教育大学）が担当し、「小学生調査」を主として村石昭三が担当した。

\*\* この記述は、古田東朔「近代国語教育思潮の変遷」（学校教育全書7 国語教育 p.400～401）による。



関する意味づけは、現代と比較すれば、きわめてその質を異にし、かつ量的にも実態調査は少ないとみられる。したがって、われわれが明治・大正および昭和20年までの何らかの実態調査資料に依存して、ここに経年調査を意図しても、実行は不可能なことである。加えて、実態調査を実施する諸手続きに必要な科学的手法が、今に比較して十分でなかったことも指摘できるところである。

昭和20年後の国語教育は、それまでの国家的、国民的な目標に対して、個人主義、自由主義を基調にし、聞くこと、話すこと、読むこと、つづる(書く)ことといった4分野にわたって、豊かな言語経験を与えることをねらいとし、児童・生徒の言語活動や言語能力の実態把握の意義を高く評価することになった。なぜなら、児童・生徒が日常の言語生活のなかで、どのような言語を使い、どのような言語活動を営んでいるかの実態把握は、指導計画を立案する際に先立つ必要事項であったからであり、児童・生徒の実態＝言語発達に即して、指導計画が立てられたからである。かつて、国家の発展に奉仕する国語教育という位置づけでは、教育が児童・生徒の発達の実態とは無関係に定位されがちであったけれども、それが児童・生徒の発達実態の上に教育が定位されるようになってきたことは、正に国語教育観の一大転換である。

ところで、児童・生徒の発達と実態調査の関連では、短絡的に処理できぬ若干の問題点を含んでいることに注目する必要がある。まず、第一に、昭和20年代の児童・生徒の言語に関する実態調査は、言語経験主義を基調にした国語教育のための諸調査であったから、児童・生徒がどのくらい新聞を読むか、ラジオを聞くかといった社会生活調査であって、言語能力に関する実態調査とは異なっていたのではないかということがある。言語経験主義を端的にうち出した昭和26年度学習指導要領から、能力主義への傾斜を示した昭和33年度の学習指導要領という転換には、一つの事実、昭和25年ごろから問題にされた児童・生徒の基礎学力の低下があるが、こうした学力の実態と言語経験主義が示した言語生活の実態とは異なるものであり、われわれはここに実態の二面性を如実に知ることができるのである。このことはチョムスキー(Chomsky N.)の言う言語能力とその言語運用との関係に似たところがあり、彼はどのように現実に児童・生徒が言語経験をしているかという実態と、その基底にある言語能力との間にはさまざまな介在条件が存在することを指摘しているが、われわれにとっても、実態とは果たして何の実態かという点に反省が求められるようになった。

第二には児童・生徒の発達の実態と教育との関連がある。すでに述べたように、昭和20年以後の国語教育は、児童・生徒の言語経験や言語発達の実態に即して指導計画が立てられたが、そこには若干の関連上の区別が必要である。たとえば一般に広く見られるのは言語発達の実態調査により、発達上の問題点を知った上で、それに必要な指導を施していくといった、いわば指導上の手なおし資料として実態調査が利用されることがあったが、結論的には、このような教育＝発達の实態調査の関係は、教育が発達の後手にまわるものであった。また、社会的に必要なだと認められる教育内容も、実態調査によって、その教育内容を学習できるだけの準備性の有無の発見にとどまって、「発達待ちの教育」ととどまることが多かった。

同様に、昭和30年ごろまでの教育心理学の考え方も、レディネスの概念把握を含めて、「発達待ち」の考え方が支配的であった。実態調査という場合には、素朴にも教育(家庭・学校を含む)的働きかけの外に発達を置いて考え、その上で教育を考慮する状態であったが、ようやくこの考え方は、発達は教育を含めて考えるべきだとして、自然発達の考え方を否定するようになり、教育は一定の発達の構造を形成する条件と定位されるに至った。

こうして、すでに述べたように、実態調査は指導計画の立案に先行しなければならないとはどういうことを意味するか、実態調査が対象とする発達の実態とは何かなど、その内容に漸次、変化がもたらされるようになってきたのであって、単にどのような言語経験を持っているかとか、どのような能力の到達水準に達しているかとかいうことではなく、どのような発達の形成条件によって、発達の実現されているかということを明らかにするのが実態調査であると考えられるようになった。

すなわち、児童・生徒が、どのような教育条件によってどのような言語能力が形成されているかを明らかにし、次の段階への発達に必要な形成条件を与えることによって、発達を保障することができるのである。ここでは、教育は発達の後手にまわるのではなく、発達を促す、あるいは発達を保障するという意義を明らかにすることができるのであり、ヴィゴツキー(Vygotsky, L. S.)の言う「最近接領域」の概念とも共通するところがあるが、教育に先行する実態調査とは、このように、発達を保障する教育を計画するための、発達の形成条件とその過程を明らかにすることこそ重要な現代的課題であると判断される。本調査もこのような意図のもとに計画、立案された。

## 2 実態調査の社会的必要性

本調査の今日的課題として、次にわれわれは社会的必要性をあげなければならない。先に述べたように、児童・生徒の言語発達は社会的、経済的、教育的要因など外在的諸条件や学習者自身の認知的、情意的、身体的要因など内在的諸条件に規定されているが、今日の時代は、かつて見ないほどに発達条件の可変性と問題点にあふれていると言ってさしつかえないであろう。

たとえば、現代は情報化時代だという。マス・コミュニケーションの発達により児童・生徒は新聞、雑誌、テレビなどの雑多な情報にややもすれば流されがちであり、それをどのように主体的に行動させるかが問われている。しかし一方では、高校進学率の異常な上昇は、高校までが義務制度化した観があり、ここに小・中・高校の異常な進学熱は過酷な受験勉強を強いており、学力テスト等で相対的に評価される偏差値ですべての能力、学力が決定されるような印象を与えているが、果たして児童・生徒の能力、学力とは何かが改めて根本的に問いかえされている。国語学力、言語能力とは何かについてもこうした課題は例外ではなく、社会的要請としての国語学力とは何か、またいつの時代にも変わらぬ普遍的な言語能力とは何か、両者の示差特徴は何か、また今日ほど問われていることはないであろう。

一方、児童・生徒をとりまく外的諸条件の変化が、同時にかれらの内的諸条件の変化に直接、間接的にかかわり合うことも確かなことである。たとえば、児童・生徒の身体発達(身長・体重な

ど)は食生活を含めた生活様式の向上によって顕著なものがあるが、逆に運動能力の低下という実態を一方でひきおこして、発達の加速度現象は部分的に認められるものの、それを囲む諸事態は必ずしも楽観視を許されるものばかりではない。身体発達は精神発達と対応するとは限らず、身体成熟と精神発達の不釣合は教育計画の抱える問題点となってきたし、大人と児童・生徒との生活の断層は、同時に思想・文化の継承の断絶ともかかわっている。また児童・生徒の物の考え方、見方の変化はつとに指摘されてきていることであるが、ここで言語相対性を唱えたホーフ(Whorf, B.L.)の仮説に従えば、その国の言語体系の特質が使い手の認知スタイルを決定するという。したがってこの意味では、思想・文化の継承は正に同じ認知スタイルを持った言語の使い手によって果たされると考えられるから、そのための教育は国語教育によって果たされるという事実注目する必要があるだろう。

以上のような意味において、われわれは言語能力に関する実態調査こそが現代の最重要課題であると考え、現代の教育的・社会的課題解決のために国語教育施策が改善されることが望ましいが、その基底をなす言語能力の実態こそ先行すべき調査であるとしたのである。われわれが本課題に対して、特に「言語能力の動態調査」とし、「動態」と名づけた真意も、すでに述べた言語能力を規定する諸条件の変化という事態に注目したためである。

### 3 言語能力と文章表現力

本調査は「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」という題目で知られるように、調査対象は言語能力に関する実態調査にあるが、最終的には言語能力のうち、文章表現力をとりあげ、かつ、文章表現力の中でも、書きことばによる文章表現力に関する実態調査を実施することにした。しかも書きことばによる文章表現力を調査することによって、児童・生徒の言語能力調査を代表しうるものと判断した。

言語能力の構造論に関しては、項を改めて触れなければならないが、実態調査の立場から、最終的に書きことばによる文章表現力\*に確定した経緯について触れておこう。

言語能力調査というためには、言語能力のすべてにわたって調査する必要があるとする立場と、ある特定の代表的な言語能力によって調査する必要があるとする立場とが対立的に存在するが、本調査では後者の立場に立った。

これに関連して、国立国語研究所の従来の言語能力諸調査に基づいた主な報告書をあげれば、

小学生の言語能力の発達\*\* (国立国語研究所報告 26)

中学生の漢字習得に関する研究\*\*\* (国立国語研究所報告 36)

\* 文章表現力は普通、作文力といわれるが、本報告では両者の内容を区別する。⇒p.19～20 参照。

\*\*\* 「小学生の言語能力の発達」は「言語能力の発達に関する調査研究」(昭和28年4月～昭和34年3月)、「中学生の漢字習得に関する研究」は「中学校生徒の言語能力の発達に関する研究」(昭和39年4月～昭和42年3月)に基づいた研究報告書である。



幼児の読み書き能力\* (国立国語研究所報告 46)

幼児の文法能力\*\* (国立国語研究所報告 58)

がある。

「小学生の言語能力の発達」は児童が小学校入学より卒業までの6年間にどのような言語能力をどのように習得するかの実態把握を意図し、読む・書く・話す・聞く能力や文字・語彙・文法能力について調べた追跡調査である。これに対して、「中学生の漢字習得に関する調査研究」は中学生が1年入学時から卒業時までどのように漢字の読み書き能力を習得するかを調べた追跡調査であり、「幼児の読み書き能力」は就学前幼児の文字、主としてひらがな文字の読み書き能力について、また「幼児の文法能力」は自覚的な言語使用(文法)について調べたものである。上記の諸調査は国立国語研究所言語教育研究部第一研究室\*\*\*が行ってきた一連の言語能力に関する調査であるが、「小学生の言語能力の発達」では字義通り、すべての言語能力にわたって総合的に調査したが、「中学生の漢字習得に関する研究」では漢字の読み書きという特定の言語能力を、「幼児の読み書き能力」「幼児の文法能力」ではひらがな文字の読み書きおよび文法という特定の言語能力を調査した。もっとも、幼児の読み書き能力、文法能力調査のほかに、語彙能力調査という言語要素に関する調査も実施された(現在、報告書作成中)が、いわゆる調査対象からみて、言語能力全体かある特定の言語能力かという区分からみれば、「小学生の言語能力の発達」調査だけが、言語能力と全体について調査し、後続する二調査は、共に特定の限られた言語能力の調査であったということになる。しかも年次別にみると、最初の調査が言語能力全体の、しかも言語活動能力を主軸にした調査であったことは研究過程の必然性を示唆している。

さて、一連の言語能力に関する諸調査を継承して、われわれは二つの観点から本研究の調査対象を決定することが望ましいと判断した。第一は調査に伴う人的、予算的基礎の有無の問題である。研究の性格上、大規模な調査が必要であっても、研究室のもつ人的、予算的基礎が十分に確保されなければ調査の実現は困難である。この点、「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」の場合は、比較的広領域の調査地点による実態調査を必要とする。一方、児童・生徒という小学生・中学生を被験者とする必要があることから、現実的に調査計画を立案する過程で、言語能力全体に関する調査は、当研究室の人的組織ならびに調査研究費からみて、かなり困難性が伴うと判断された。また、かりにすべての言語能力を調査するならば、その一つ一つの下位能力の調査は表層的な水準での調査にとどまらざるを得ないと判断された。

そして第二は、どのような言語能力を調査項目として選ぶかは、第一にあげた人的・予算的条件の有無は別にしても、調査対象である被験者の年齢・学年という発達変数が問題になる。たとえば

\* 「幼児の読み書き能力」「幼児の文法能力」は“就学前児童の言語能力に関する全国調査”(昭和41年4月～昭和44年3月)に基づいた研究報告書である。

\*\*\* 国立国語研究組織規程により、改組前は第二部研究部国語教育研究室の名称が与えられていた。

「小学生の言語能力の発達」調査では、小学校入学児童が6か年間でどのような言語能力をどのような過程を経て習得していくかは、課題そのものが言語能力の分化あるいは言語能力がどのように構造化されていくかということであるし、発達水準からみて、学校教育という組織的な公教育によって、どんな言語能力をどのような過程で習得していくかは、ようやく言語を自覚的に使用する児童初期には優先すべき課題であると思われる。

この点、「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」では、被験者の小学6年生および中学3年生という年齢・学年として、文章表現力という特定の言語能力に限ることが最も適切であると判断されたのである。

すなわち、「小学生の言語能力の発達」調査結果の知見を参考にしたとき、小学校6年間の各学年における全体としての言語能力(操作的に下位の言語能力の集合を意味する)と各下位の言語能力との相関関係を調べると、最も高い相関を示したのは、

小学校低学年では漢字を中心にした文字力

小学校中学年は文法力

小学校高学年では語彙力

そして全学年を通じては、作文力が全体の言語能力と相関が高く、かつ相関のしかたが最も安定していることが示されている。(参考 「小学生の言語能力の発達」 p.25～p.29ページ)

通常、児童に文章を音読させれば、読解力がわかるといわれる。さらに、児童に文章を書かせれば国語力がわかるということもまた経験的な事実であるといわれるが、上述の結果はこれに実証的なデータを示したことになる。作文力が言語能力との相関が高いという事実は、作文力が被験者の言語能力を相対的な意味で最も代表しうるものであるということになる。以上のような二点に従って、われわれは文章表現力を言語能力の調査対象に限ることにした。

ところで、われわれは文章表現力として何故に書きことばだけに限ることにしたのか、また文章表現力を書きことばに限ることによって、どのような利点を得るのかについてもさらに述べる必要がある、このことは、関連的に、調査の構成内容を定位づけ規定することになる。

第一に、文章表現力として書きことばだけに限ることにしたのは、話すという口頭による文章表現力は、すでに述べた「小学生の言語能力の発達」の調査で、全体の言語能力との関連を見る限り、ほとんど低い相関しか見いだせなかった( $r=0.20$ )。しかも同じ文章表現力である作文力との相関も低かった( $r=0.28\sim0.34$ )ということがある。この事実は何を意味するのかといえば、本来的には同じ表現力を基盤にしながらも、話すことは特定の相手に対して話す、しかも相手依存的な話し方という状況の中で行われるから、たとえば、生成文法用語に従えば、言語運用面の調査は可能であるけれども、真の言語能力は測定しにくい。これに対して書きことばによる調査は上述のような言語運用を通して、言語能力をさぐり得るという相異が介在するためと考えられる。われわれの調査目的を言語能力とその運用という二分上に定位するならば、前者の言語能力調査にあることは当

然であり、したがって話しことばによる文章表現力の調査は対象のわくからはずすことにした。

第二に、児童・生徒の発達をめぐる社会的・国語教育的関心が書きことばによる文章表現力の低下にあり、したがって、これに対する実態調査の必要が優先すると判断されたからである。いわゆる「おしゃべり人間」はできたけれど、基礎能力の身につかぬのが昭和20年以後の児童・生徒であるという批評は、言語経験主義から出発した当時の国語教育への反省を求める言でもあった。漢字の正しい使用ができない、満足に手紙が書けないなどの具体的現実には、それらの言語生活上の価値が旧時代と変わってきたという事実を一方では認めながらも、それは言語生活主義からみた擁護論にとどまるべきものではなく、基底にある言語能力の低下を示唆するものとして問題にする必要があるだろう。そこでわれわれは、いわば社会的・国語教育的課題にこたえる形で、真の言語能力を調査する意味で、書きことばによる文章表現力を選んだ。

第三に、文章表現力を調査対象にすることによって、児童・生徒の物の見方、考え方などの認知的側面に関する発達の知見を得ることができると判断されたからである。児童・生徒の言語発達と認知発達と関連は、現代の人文科学の共通の研究課題であり、心理学、言語学、文化人類学の各側面からの研究が進められているが、国語教育者もこれに無関心でいることは許されないであろう。たとえば心理学では、ピアジェ (Piaget, J.), ブルーナー (Bruner, J. S.), ヴィゴツキー、また、ホワーフなどによって言われているように、言語の相対性・普遍性また発達の関連に関する意見の多少の相違は認められるものの、両者の関連の重要性を指摘する点では変わりがない。

また、読む・書く・話す・聞く、また音韻・語彙・文法の各能力の中で、認知的データを最も具体的に示しうるものは書く、話すといった表現行動をおいて他に比肩しうるものはないであろう。もっともサンクレール (Sinclair-de-Zwart, H.) のように、文法能力の獲得と思考の発達との関連を示す実験結果も報告されているが、本調査のような諸目的からすれば、やはり文法能力の調査に限ることは、若干、微視的に過ぎると考えられるし、読解力の調査などでは、問題作成上、受容的言語能力の性格を除くことは困難であると思われる。

第四に、書きことばによる文章表現力を調査するとともに、関連的に第三にあげたような多くの作品を現物資料として得ることが可能になるという利点を得ることができる。われわれが本調査で、「児童の表現行動の調査」として、いくつかの課題作文を書かせたり、個人的な手紙や日記などの諸資料を豊富に求め得ることができたのはこのためであり、これらの資料は経年的に具体的な表現行動を比較する折に、欠くべからざる具体的資料としての価値を発揮すると考えられる。

#### 4 文章表現力テストと表現行動調査

われわれは「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」を前述の趣旨および立案の経緯によって、対象とする言語能力を書きことばによる文章表現能力の調査に限り、これをもって現代児童・生徒の言語能力を明らかにすることにしたが、ではどのような文章表現力を、そしてどのような方法、形式で明らかにしようとするのか。

まず、われわれは文章表現力を文章表現力テストと表現行動調査と二側面に分け、それぞれの側面から、現代児童・生徒の文章表現力の実態を明らかにしようとした。すなわち、それはどのような実態を把握するかという「動態」の規定に関与しているが、その「動態」の位置づけの比重は両者によって若干異なっている。

前者の文章表現力テストでは、文章表現の形成能力をテスト形式で測定し、現代児童・生徒の能力の水準を確定し、これを基準に置いて将来、経年的に同一テスト形式で実施された場合の比較対象資料とする意味を持っている。したがって、この場合の「動態」は経年的に同一調査が実施されたとき、初めて比較資料となりうるのであって、特定の年代における水準の比較に注目する点では「通時的動態」を明らかにしようとするものである。

一方、表現行動調査では、課題作文や個人ならびにグループや学級の作品資料、また日常生活行動のアンケートから、児童・生徒の表現行動の具体的実態、作品に示された認知的特徴を記述することを目的としたものであるから、この点での「動態」は「共時的動態」を明らかにしようとするものだと考えてよい。もっとも、「通時的動態」「共時的動態」という名づけは、それらの中心的安全性をきわだたせたことによるのであって、表現力テストの場合でいえば、基底にある言語能力に対する文章表現力という関係的な考察の中で、両者に介在するノイズに注目していけば、言語能力とその運用との間にある諸条件の実態に、現代の動態という「共時的動態」をさぐる事が可能である。また、特定の同一課題によって、経年的な比較が可能になれば、「通時的動態」を明らかにすることができるようである。本調査でも課題作文の一つに、「友だち」をあげ、昭和33年に「小学生の言語能力の発達」調査における被験者にすでに与えられた同一課題「友だち」のデータと、特に漢字の使用について経年調査を行ったのもこの意図によるものである。

次に「作文力」と「文章表現力」との違いについて触れておかねばならない。若干、操作的な意味区分になるけれども、本調査では特定課題に従って、所定の条件によって書かれた文章(作品)を一定の基準で評価して得られたものを作文力と呼び、文章表現の形成能力を、テストによる客観的な得点によって得られたものを文章表現力と呼んでいる。したがって、本調査では課題作文を書かせて、表現行動の具体的な事実を調査しているが、それは表現行動調査の項に含められており、文章表現力テストの中には含められていない。したがってこの意味での作文力は調査していない。

ところで、従来、書きことばによる文章表現力調査は「作文」という形式をとって行われてきた。そして、その得点化は評点(3段階、5段階あるいは7段階)の相対的評価を基礎にしてきたことが第一の特徴にあげられる。しかし評点はどのような段階点を設けるにしても、客観的な積算の基礎を得ないという点は、たとえば読解力テストが客観的事実に従った得点化をしていることとは質を異にする。このために、読解・作文など言語能力の構造を客観的に評価し、かつ統計的に確認していくのには、評点による表現力評価は必ずしも適切とはいえない。

この点、本調査では、文章表現力テストというテスト形式にし、かつ、すべて評価という採点法

をとらずに、客観的に必要な事項の記述の有無によって得点を与え、その累積点によって測定していく手法をとることにした。なお、作文という作品の評価に対する客観性の度合いについては、「作文の質を規定する要因」の項で、改めて検討することにした。(183 ページ参照)

第二は「作文力」の評価が伝統的に主題、構想、叙述の三側面(また、取材力、構成力、記述力)とか、内容面、叙述面、表記面に関すること、また事前、事中、事後指導に対応した能力評価といった手法が定型化しているが、こうした観点は書き手の記述過程に即してはいるというものの、文章表現の形成能力とは無関係であるという点で、われわれと観点を異にする。たしかに、たとえば上述の主題、構想、叙述は文章表現過程としては首肯されるものの、書かれた作品に内在する能力はどのように分離抽出できるものか、諸能力は互いに分かちがたく結びついていることは一般に評価者の認める困難点の一つである。したがってこれを克服するためには、必然的にテスト形式にならざるを得ないし、また、主題、構想、叙述の三側面は、文章表現過程あるいは読解過程に即しながら、どのような基礎能力を獲得し、かつどのようにそれらが形成されていくかという文章形成能力とは、ほとんど無関係であることが最大の問題点であるといわなければならない。

以上の理由により、われわれは「作文」「作文力」という表現はさけ、これと上述の視点を異にするという意味で「文章表現力」と言うことにした。

もっとも、これ故に、ここで言う文章表現力が、一般に言う表現力のすべてを満たしているか否かは当面われわれの問題外のことであって、そのことはここでは問題にするに値しない。

なお、付加的に第二の理由と関連して、文章表現の形成能力を問題にすることの少なかった従来の作文教育法への批判として、比較的、コミュニケーションとしての作文教育に傾きすぎた点が指摘されるし、一方では生活作文主義といったものへの批判も含まれている。コミュニケーションとしての作文教育の、たとえば手紙文に象徴されるように、だれがだれに向けて、どんな題材の作文を書くかを条件とする文章表現指導は、言語運用上に関する言語指導であって、基底にある言語能力の指導とは縁遠いものであったといわなければならない。一方、生活主義作文教育は、読みにおける読書指導と同様に、一種の生活指導の色彩をより強く持っており、文章の形成能力を軽視していた、あるいは結果的に軽視せざるを得なかったという点では、コミュニケーションとしての作文教育と根本的には共通な問題点を持っていたということが指摘できると思われる。この点、本調査における文章表現力テストは、文章表現のための形成能力とは何かをあらためて見つめなおそうとしたものであるし、表現行動調査における課題作文もまた、文章表現力テストで意図した形成能力が比較的運用面で強く結びついた課題を選ぶことを考慮したつもりである。

なお、被験者として小学校6年生を選んだのは、中学生調査の被験者に中学3年生を選んだことと対応しており、小学生ならびに中学生の最終学年において、言語能力の発達水準を明らかにしようとした理由による。

## 第2章 調査の規模と構成

### 第1節 調査の内容

#### 1 文章表現力テスト

##### a テストの構成と目的

絵図を含むテスト形式によって、文章表現力を測定し、小学校6年生の文章表現力の水準と、文章表現のための基礎になる文章形成能力の構造を明らかにすることを目的とする。そして、本調査の実施以降、経年的に同じテスト内容で調査が実施されるならば、この種の文章表現力の通時的動態が明らかにされることになる。

ここでは、文章表現力テストを中心にして、次の諸テストで構成されている。

##### ① 文章表現力テスト

時間制限 約40分、集団テスト形式による、被験者 18学級 約620名全員

##### ② 妥当性検討のためのテスト

- (1) 知能テスト(被験者約120名)
- (2) 読書力テスト(被験者約120名)
- (3) 学力テスト(被験者約120名)
- (4) 口頭文章化テスト(被験者約80名)
- (5) 言語能力テスト(被験者約120名)

##### ③ 信頼性検討のためのテスト——再テスト(被験者約120名)

②、③はいずれも、①の文章表現力テストの妥当性、信頼性を検討するために用意された付随的なテストである。このため、本調査の被験者全員について実施する必要はないので、18学級のうち、3～4学級の被験者単位で各テストを分担して実施された。各テストの制限時間はそれぞれのテスト所要時間に従うことにした。

なお、口頭文章化テストは実施段階において、上記の80名の被験者について実施することは時間的、人的な余裕がなく、結果的に特定の児童10数名について実施し、文章表現力テストにおける反応を事例的に比較考察する程度にとどまることになった。

次に文章表現力テストの内容構成について触れておく。

文章表現力テストは文章表現のための形成能力を測定することを目的にし、次の4つの下位テストからなっている。

テスト1 言語変換テスト 問題1問

テスト2 厳密性テスト 練習1問 問題4問

テスト3 示差性テスト 練習1問 問題4問

テスト4 理由づけテスト 練習1問 問題3問

テスト1は言語変換能力を調べるためのテストであり、文章表現の基礎になる文章の形成能力を知るためのものである。もともと文章表現は書き手が目で見たり、耳で聞いたりして知覚、認知したできごとを文章という形式に言語変換したものであり、これを基礎にして思ったこと、考えたこと、感じたことという思考的、情意的また創作的な内容を文章という形式に言語変換していくことに発展していく。したがって、眼前に知覚されたできごとを文章という形式に言語変換する課題が基礎能力となるのであって、眼前にないできごとや、過去のできごとを記述するのはその発展課題に相当する内容である。それ故、テスト1では、マルケ作「オロンスの浜」という絵のついた絵葉書を呈示し、その風景を見ながら言語変換させることにした。

なお、絵の選定に当たっては、和田三造「南風」およびクールベ「波」も候補作品にあがったが、「南風」は比較的他の作品よりも想像力が要求されると判断され、また「波」はミクロな状況をいかに的確表現するかという修辞力が他の作品よりも要求されると判断された。このため、本テスト1の客観的な情報の言語変換としては、上述の特徴は必ずしも適当でなく、最終的に「オロンスの浜」が相対的な意味で適当であると判断された。

テスト2は伝達における情報の厳密性を課題にした内容である。特に、ある行為を相手がその情報に従って成功裡に遂行できるためには、書き手が用意した作業過程に対して、受け手はその情報から、書き手の意図した内容と完全に同一の作業過程を理解しなければならない。すなわち、作業過程のイメージが書き手のそれと同一になる必要がある。したがって、言語情報のなかで、同一のイメージづくりをさまたげる「あいまい性」を含んでいたりと、そのあいまい性が高ければ高いほど、その言語情報としては不適切であるということになる。

文章表現においては正確に書くことが重要であるが、その正確さとは文法上のそれよりも情報の「あいまい性」をいかに減じていくかということであり、ここで言う「厳密性」とは「あいまい性」の消去を意味している。

テスト2はこの趣旨に従って、「積み木」遊び場面を想定させ、そのでき上がり図を相手に見せずに、その作業過程を文章表現させることを課題とした。普段、このような状況では、実際に作ってみせたり、手まね等をまじえた行為、動作による伝達が行われるけれども、それを言語情報だけに限定させて伝達するという状況を設定することにしてあるのが特徴である。

なお、ここに用意された作業過程図は幼児向けの積み木遊びとして、幼児向けの雑誌に掲載されているものであり、幼児にも容易に作業過程は認知できるものであるから、ここでは文章表現における厳密性だけが測定されることになる。

テスト3はテスト2の厳密性に加えて、刺激物間の示差特徴をどのように文章表現するかという問題が課せられている。ここで言う示差特徴とは、すでに相手が知っているとか、相手が認知できる情報は書き手を送る情報から省略し、かつ相手の持つ既存の情報に新しい情報をどのように依存させながら伝えるかという点に特徴がある。文章表現では、「相手にわかるように伝える」ということが重要になっているが、形成能力から考えれば、相手が既知の情報は省略し、相手が未知で、かつ伝達が必要な情報を十分に伝えられるかということが課題になる\*。

テスト3では、三角、丸などの幾何学図形や人物のスケッチ画、また、あるシルエットの事物を示し、その示差性に注目させながら、必要な情報を文章表現の形で伝達させる状況を設定している。ここに用意された絵画、図形は普段からよく目にしており、それらの示差性を識別することはきわめて容易であるため、その示差性をいかに文章表現するかということが課題になっている。

なお、テスト3の(3)の白鳥ふうのシルエット図形は、バンダープラス、ガービン (Vanderplas & Garvin) (1959) の考案したテスト図形であり、これに必要なテスト条件を加えて、刺激図とした。

テスト4は理由づけを課題にしたテスト問題である。さまざまなできごとには、原因と結果があり、人間の諸行為間には多様な因果関係が存在するから、文章表現に際して、これらのことが正確、精細に記述されていれば、それだけ文章は論理的になり、相手に十分な言語情報を伝達することができるはずである。

テスト4はこの意味で、理由づけをどのように的確に文章表現するかを測定することを課題にしている。ここにあげた数種の絵は、幼児・低学年児童の知能テストや話の構成を意図した内容の記事によく見ることでできるように、これらの内容を理解することは、小学校6年生にはきわめて容易なことである。加えて、従来はたとえばテスト4の(1)のような場合、線で「なかよし」のものを結ぶだけの作業を課していた、いわゆる「〇×式テスト」になっていたが、理由づけの内容を得なければ、児童の認識を理解したことにはならないと判断される。それ故、理由づけを基礎にしてどのような文章表現をするかの水準において表現力が測定されることになる。

なお、それにしても、被験者の反応のうち、理由づけ以前の事実認知（たとえば、なかよしの結びつけが誤っていたなど）の段階での誤りも若干見られたが、本テストは理由づけをねらったテストであるので、事実認知の反応は反応のタイプとして処理し、直接、得点化には関係づけなかった。

以上、われわれは4種の下位能力を文章表現のための形成能力とし、かつテスト1をその中の最も基礎的な能力とし、そこからテスト2, 3, そしてテスト4と、互いに独自の側面を持ちつつ文章表現力が形成されるものと判断して、これらをテスト構成の基本に押さえた。

#### b テスト問題

次ページより掲載。

\* テスト3のテストの課題設定意図は必ずしも十分に被験者に理解されていなかったことが、テスト結果の分析の過程で考察された。(115 ページ参照)



調査	時間	粗点	換算点
I	8分		
II	12分		
III	10分		
IV	12分		
計			

## 文章表現力調査問題

国立国語研究所

小学生用

1974

T A N

氏名

学校名

学校

調査日 昭和  年  月  日

年  組  番

女男 (かこむ)

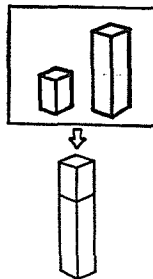
### (注意)

- 1 先生の指示にしたがってやりなさい。
- 2 (練習)の問題では、答への例でやりかたをよく理解しなさい。
- 3 問題のグループごとに時間がきめられていますから、時間内に書きあげなさい。
- 4 「やめ」と言われたときは、書きかけでも鉛筆をおいて、先生の指示を待ちなさい。
- 5 (○)の印のところにきたときは、指示があるまで、次のページにすすんではいけません。前に書き残したところを完成させたり、読みかえしたりしてはいけません。

### 調査Ⅳ (時間12分)

ここに、絵や図がとらえられ、文章だけで相手にわかるように、内容を説明する問題を出してあります。

(練習) この図は、□の中の積み木を使って、下ののように作りなさいということを示したものです。相手に、下のできあがり図を見せなくてもわかるように、文章で作りかたを説明しなさい。



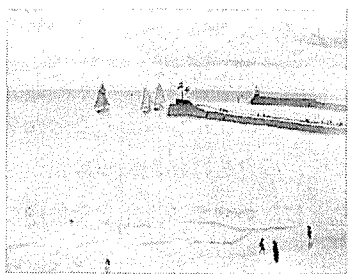
### (答)

(例) 長いほうの積み木を立て、その上に小さいほうの積み木をたてのせて、長い四角の柱を作ります。

### 調査Ⅲ (時間8分)

(1) あなたはいま一枚の絵がきをつけています。どんなようすの絵がかいてあるかが、この絵を見ていない人にもよくわかるように、文章で書きあらわしなさい。

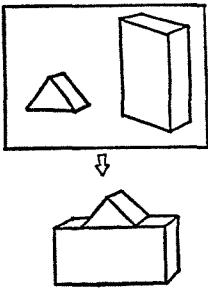
### (答)



(1) ある人が、下のできあがり図を次のような文章で説明しました。しかし、この説明では不十分です。文章のどこが、なぜ不十分かを説明しなさい。

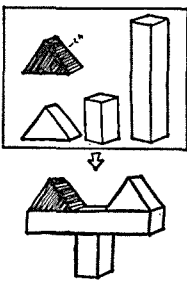
長方形の積み木を2つにおいて、その上正三角形の積み木を立てなさい。

(2) の正三角形は正三角形



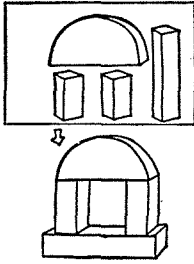
(答え)

(2) 相手に、下のできあがり図を見せなくてもわかるように、文章で作りかたを説明しなさい。



(答え)

(3) 相手に、下のできあがり図を見せなくてもわかるように、文章で作りかたを説明しなさい。

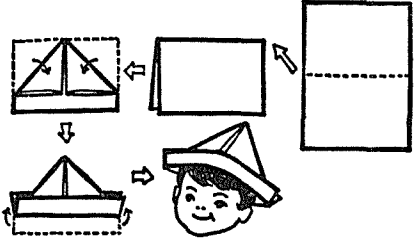


(答え)

(4) これは「とんがりぼうし」の作りかたを図で示したのですが、図で示さなくてもわかるように文章で説明しなさい。

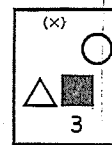
なお、文章を書く前に、別の紙でとんがりぼうしを作ってみなさい。

(答え)

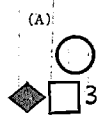
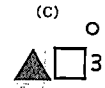


ストップ

(1) □の中の(X)図を、相手に見せずに、他の(A)(B)(C)から区別して教えるためには、どんな特徴をあげればよいでしょうか。特徴を示すことができる内容を全部あげなさい。



(答え)



調査師(時間10分)

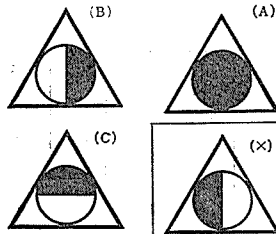
(1) (X)図の、他の図とくらべたときとわかる特徴を、文章で書きあらわす問題を出してあります。

(課題) 左の(X)図を相手に見せずに、他の(A)(B)(C)から区別して教えるためには、どんな特徴をあげればよいでしょうか。

(答え)

(例)

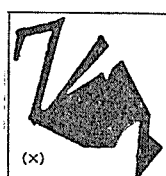
(または、円の右半分が白です。)



(3) (A)図形を見ている相手に、(X)図形の特徴がよくわかるように、文章で説明しなさい。(X)図は相手に見せない)

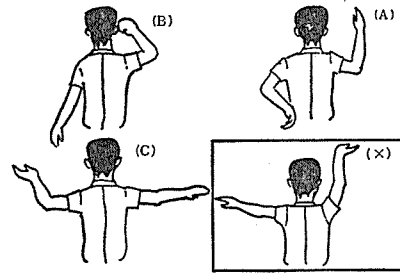


(答え)



(2) □の中の(X)図を相手に見せずに、他の(A)(B)(C)から区別して教えるためには、どんな特徴をいえるでしょうか。特徴を示すことができる内容を全部あげなさい。

(答え)



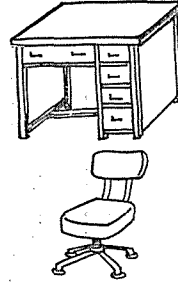
調査④（時間12分）

（ここには、いろいろな理由（わけ）を文章で書きあらわす問題を出してあります。

（練習） つくえといすはなからですが、その理由を説明しなさい。

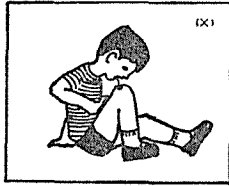
（答え）

（例） つくえといすはなからです。なぜなら、つくえは木をむきだしてつくったもので、いすは鉄をくわいてつくったからです。



（4） いま相手は（A）図だけを見ています。（×）図のようすぎ、（A）図と関係づけながら、文章で、よくわかるように説明しなさい。  
（×）図は相手に見せない

（答え）

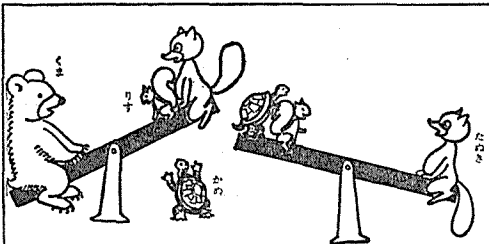


（A）



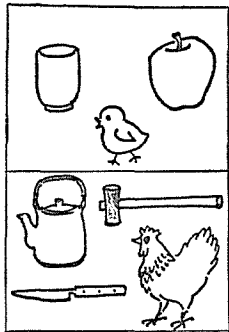
（2） シーソー遊びをしている動物たちの重さの順番を考えなさい。  
そして、なぜその順番になるかの理由を、このシーソー遊びから文章で説明しなさい。

（答え）



（1） 上と下の口の中にかかれた絵は、一つをのぞいて、それぞれ、何かの理由でなからしめて、どれがなかよしか、なぜなかよしか、その理由を説明しなさい。  
また、どれがなかよしでないか、その理由は何かを文章で説明しなさい。

（答え）





## 2 文章表現行動の調査

課題作文、アンケート調査、諸文字作品資料等によって、小学6年生児童の文章表現行動（書く生活）の共時的動態を明らかにすることを目的とする。

そのため、次の諸調査と具体的な資料収集が計画された。

①課題作文 昭和48年5月～昭和49年3月にわたって、6課題の課題作文を調査校18学級について行う。

②アンケート 昭和48年11月に、約620名の児童に対して、表現行動（児童の作文と生活）に関するアンケート調査を行う。

③文字作品資料 事例研究的に、特定児童あるいは特定グループを中心に、日記、手紙、学級新聞等に関する具体的な文字作品資料を収集する。

### (1) 課題作文

#### a 課題作文と目的

課題作文には下記の6課題が特定の目的のもとに選ばれた。

#### 第1回 ともだち

「小学生の言語能力の発達」調査の中で、「ともだち」の課題作文が実施されている。これは15年前の調査データなので、これと同一課題、同一実施手続きによって得た作品で漢字の使用に関す

る経年比較調査資料とする。

## 第2回 私の教室

文章表現力テストでは、文章表現の形成能力の一つに、テスト1として、「言語変換」をあげたが、これと対応する課題作文として、現に目の前に見えている教室の中の構図や、いろいろなものを観察して文章に表現することを目的として、表現力テストの妥当性を検討し、さらに作文の質を規定する要因調査のための資料とする。

## 第3回 私が聞いた音

前回では視覚的にとらえられるものを文章に表現することを目的としたのに対応させて、この課題では、聴覚的にとらえられる物音のようすをよく聞きとって文章に表現することを目的とし、あわせて、現代の児童が耳にする物音に何があるか、その音の表現形式や、その好悪の印象を知る資料とし、さらに「作文の質を規定する要因調査」の比較資料とする。

## 第4回 最近のできごとについての私の意見

第2回、第3回が観察・説明文であるのに対して、これは意見文である。確かな資料に基づいて、自分の物の考え方、見方を正確に文章に表現することを目的とした。このため、最近のできごとを表す資料として、新聞の切り抜き、あるいはテレビの視聴メモを原稿用紙に貼布させて書かせる方法をとった。また、この作品はどのようなできごとに関心を持ち、どのように認知したかを知る資料とする。

## 第5回 小さなときの私の思い出

現代児童の幼児体験とはどんなものか、幼児期の体験がどのような詳しさと表現されるかを考察することを目的としている。そして一方では、どんな体験が小学6年生によって記述されるか、それらの体験がどのように認知されているかを知ることによって、児童前期の教育を考える資料とする。

## 第6回 手紙「〇〇先生(様、君)へ」

小学校卒業期になった児童に、特定の相手に対し特定の内容を、手紙文の形式で文章表現させ、特に敬語表現の諸形式についての実態を明らかにすることを目的とする。現代児童の言語使用のうち、特に敬表現の混乱が問題にされているので、これを書きことばという手紙文形式に限って考察しようとする。

以上のような各目的で課題作文を被験者に書かせることにしたため、各課題作文の内容、叙述、形式面に対する評価を共通の目的としてはいない。ただ、「私の教室」「私の聞いた音」の課題作文は、文章表現力テストの妥当性の検討、また「作文の質を規定する要因調査」の資料とするために評定を試みたが、他はすべて表現行動資料として、特定の観点による分析資料とすることを目的し、それに従って整理した。

### b 課題作文の実施要領

調査担当教師に次のような実施手続きを依頼して実施された。

## 第 1 回 課 題 作 文

### 1. 課題「ともだち」

- この課題についての説明は、「みなさんの友だちについて、何でもいいから書いてください」という程度に軽くとどめ、あまりこまごまとした説明や指示は与えません。
- この題について、実施前に予告したり、事前指導をしてはいけません。
- 副題はつけずに、このままの題で書かせます。

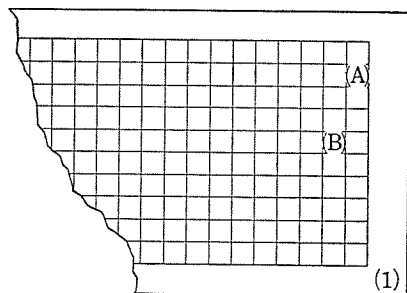
### 2. 制限時間 45分

- 学校によっては1校時40分と45分のところがあります。文章表現力調査では、1校時を40分として扱うように計画していますが、この課題は15年前の調査で、45分で実施されているため、同一条件の原則に従うことにします。1校時40分単位の学校では、5分間の休憩時間を加味して45分になるようご配慮ください。
- 45分の中に、原稿用紙の配布、回収など作文実施に伴うすべてを含めます。
- 制限時間5分前になりましたら「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい」と指示します。

### 3. 枚数 制限なし

- 原稿用紙は国語研究所から送付したもの(コク≒400字)を使用します。
- 最初に全員に2枚ずつ配布し、それ以上は、各自の申し出に従って与えます。

### 4. 書式 たて書き



- (A) 1行目に題「ともだち」
- (B) 2行目に、学年、組、男女別、番号、なまえ  
なまえ  
(6—2 男 8 ○○○○)

- 3行目から文章を書かせます。
- 欄外右下に各自の作文枚数を示す数字を(ページ数)、(1)、(2)というように入れさせます。
- 2枚目以上の各用紙には、欄外の番号(ページ数)の上に名まえを書き、文章は第1行目から書き続けさせます。

### 5. 筆記用具 鉛筆、けしゴム

### 6. 作品の提出 現物そのものを提出

- 書き上げた作文を別の時間に清書させたり、教師の手で誤字を訂正したりなどしないでくだ

さい。

7. 教示（上に述べたことを、実施の過程に従って説明します）

- (1) 「これから、作文を書いてもらいます。枚数の制限はありませんが、いまは、2枚ずつ配ります。書いてみて、たりない人は、そのつど申し出てください」—原稿用紙を配る—
- (2) 「作文は、鉛筆で書いてください。書きまちがえたら、けしゴムで訂正してください」
- (3) 「作文の題は“ともだち”です。みなさんの友だちについて、何でもいから書いてください。時間は45分です。終わりのベルになるまで（または、40分授業だから、ベルがなって5分後まで）です。ヤメと言われたら、書きかけの人でも、作文を提出すること。終わる5分前になったら、先生が、あと5分で終わりますから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい、と言います」
- (4) 「書き方を説明します」—板書—  
「原稿用紙はタテにあって、1行目に題、2行目に学年、組、男女別、番号、名まえを書きます。作文は3行目からです。そして欄外に、1枚目だという印の(1)を入れます。2枚以上書くときは、なまえ(2)、と書きます。名まえを書き落とさないように」
- (5) 「何か質問はありませんか」—質問を受ける—  
「では、ともだちという作文を書いてください」
- (6) 「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい。もう書き上げた人は、もう一度見なおしをしなさい」
- (7) —45分後—「はい、ヤメ」—作文の提出—

8. 実施期日 昭和48年6月13日(水)～22日(金)

○この期間内の適当な日時に実施していただきます。

9. 作品の返送等

- 実施後ただちに同封の封筒により返送してください。
- 返送に際しては児童の名票もお送り願います。

第 2 回 課 題 作 文
---------------

1. 課題「私の教室」

- この課題では、現に目の前に見えている教室の中のつくりや、いろいろなものをよく観察して、文章に表現する観察文を書くことを目的としています。したがって、こまかに、正確に描写されることが必要です。
- 現に観察しながら文章を書き上げさせる指示を徹底することが必要です。
- この題について、実施前に予告したり、事前指導をしてはいけません。
- 副題をつけずに、このままの題で書かせます。



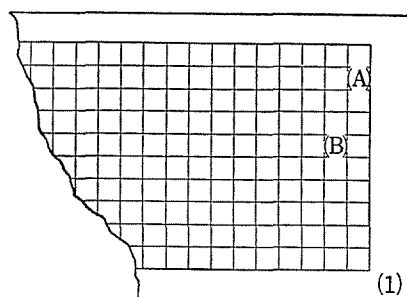
## 2. 制限時間 40分

- 先の第1回の「ともだち」では、45分の制限時間でしたが、今回は40分です。
- 40分の中に原稿用紙の配布、回収など作文実施に伴うすべてを含めます。
- 制限時間5分前になりましたら、「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい」と指示します。

## 3. 枚数 制限なし

- 原稿用紙は国語研究所から送付したもの(コクヨ 400字)を使用します。
- 最初に全員に2枚ずつ配布し、それ以上は、各自の申し出に従って与えます。

## 4. 書式 たて書き



- (A) 1行目に題「私の教室」  
(B) 2行目に学年、組、男女別、番号、なまえ  
(6—2 男 8      なまえ  
                    ○ ○ ○ ○)

- 3行目から文章を書かせます。
- 欄外右下に各自の作文枚数を示す数字を(1), (2)というように入れさせます。
- 2枚目以上の各用紙には、欄外の番号(ページ数)の上に名まえを書き、文章は第1行目から書き続けさせます。

## 5. 筆記用具、鉛筆、けしゴム

## 6. 作品の提出 現物そのものを提出

- 書き上げた作文を別の時期に清書させたり、教師の手で誤字を訂正したりなどしないでください。

## 7. 教示 (上に述べたことを、実施の過程に従って説明します)

- (1) 「これから、作文を書いてもらいます。枚数の制限はありませんが、いまは、2枚ずつ配ります。書いてみて、たりない人は、そのつど申し出てください」—原稿用紙を配る—
- (2) 「作文は、鉛筆で書いてください。書きまちがえたら、けしゴムで訂正してください」
- (3) 「作文の題は“私の教室”です。今、みなさんが目の前に見ている教室はどのようになっているか、どんなものが、どんなところにある、どのようになっているかなど、この教室を見たことのない人にもわかるように、くわしく、正確に、文章で書き表しなさい。

書くときは、よく観察しながら書きなさい。ただし、今みなさんに見えている、教室の前のようすだけ書けばよいのです。横や、後ろのようすを書く必要はありません。また、見えない

ところのものや、先生や、友だちのようすを書く必要はありません」

- (4) 「時間は40分です。ヤメと言われたら書きかけの人でも作文を提出すること。終わる5分前になったら、先生が、あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい、と言います」

- (5) 「書き方を説明します」一板書一

「原稿用紙はタテに使って、1行目に題、2行目に学年、組、男女別、番号、名まえを書きます。作文は3行目からです。そして欄外に、1枚目だという印の(1)を入れます。2枚以上書くときは、なまえ(2)、と書きます。名まえを書き落とさないように」

- (6) 「何か質問はありませんか」一質問を受ける一

「では、私の教室という作文を書いてください。教室の前のようすを、よく観察しながら書き続けていってください」

- (7) 「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい。もう書き上げた人は、もう一度見なおしなさい」

- (8) ——40分後——「はい、ヤメ」一作文の提出一

#### 8. 実施期日 昭和48年1学期中

○この期間内の適当な日時に実施していただきます。

#### 9. 作品の返送等

○実施後ただちに同封の封筒により返送してください。

### 第3回課題作文

#### 1. 課題「私が聞いた音」

○前回では視覚的にとらえられるものを文章表現することを課しましたが、この課題では、聴覚的にとらえられる音のようすをよく聞きとって文章に表現することを目的としています。

○書く内容には、

- 1) いま、教室にいる私たちの耳に聞こえてくる音
- 2) 家にいて聞く音や、学校の行き帰りに聞く音
- 3) いままで、いちばん印象に残っている音

を用意しました。このうち、いちばん書きやすいものについて書くように指示してください。

#### 2. 制限時間 40分

○40分の中に原稿用紙の配布、回収など作文実施に伴なうすべてを含めます。

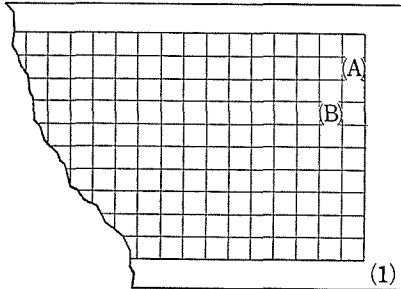
○制限時間5分前になりましたら、「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい」と指示します。

#### 3. 枚数 制限なし

○原稿用紙は国語研究所から送付したものを使用します。

○最初に全員に2枚ずつ配布し、それ以上は、各自の申し出に従って与えます。

#### 4. 書式 たて書き



(A) 1行目に題「私が聞いた音」

(B) 2行目に学年, 組, 男女別, 番号, なまえ

なまえ  
(6-2 男 8 ○○○○)

○3行目から文章を書かせます。

○欄外右下にページ数(1), (2)というように入れさせます。

○2枚目以上の各用紙には、欄外のページ数の上に名まえを書き、文章は第1行目から書き続けさせます。

#### 5. 筆記用具 鉛筆 けしゴム

#### 6. 作品の提出 現物そのものを提出

○書き上げた作文を、別の時間に清書させたり、教師の手で誤字を訂正したりなどしないでください。

#### 7. 教示 (先に述べたことを、実施の過程に従って説明します)

(1) 「これから、作文を書いてもらいます。枚数の制限はありませんが、いまは、2枚ずつ配ります。書いてみて、たりない人は、そのつど申し出てください」—原稿用紙を配る—

(2) 「作文は、鉛筆で書いてください。書きまちがえたら、けしゴムで消して訂正してください」

(3) 「作文の題は“私が聞いた音”です。私たちは毎日、いろんな音を耳にして生活しています。どんな音が私たちの耳に入ってくるのだろうかを考えてみようと思います。

書く内容は、

1) いま、教室にいる私たちの耳に聞こえてくる音

2) 家にいて聞く音や、学校の行き帰りに聞く音

3) いままでに、いちばん印象に残っている音

のうち、自分でいちばん書きやすいものについて書いてください。

その音は、いつごろ、どんな時に聞こえてくる音か、どんなところから、どんなふうに聞こえてくる音か、その音を聞くと、どんな感じがするか。また、前に聞いた音なら、どんなときに聞こえてきた音かななどについてくわしく書けば、その音を聞かない人にもその音のようすがよくわかるでしょう」

- (4) 「時間は40分です。ヤメと言われたら、書きかけの人でも作文を提出すること。終わる5分前になったら、先生が、あと5分ですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい、と言います」
- (5) 「書き方を説明します」一板書—  
「原稿用紙はタテ書きに使い、1行目に題、2行目に学年、組、男女別、番号、名まえを書きます。本文は3行目からです。そして欄外に、1枚目だという印の(1)を入れます。2枚以上書くときは、なまえ(2)、と書きます。名まえを書き落とさないように」
- (6) 「何か質問はありませんか」一質問を受ける—  
「では、私が聞いた音という作文を書いてください」
- (7) 「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい。もう書き上げた人は、もう一度見なおしをしなさい」
- (8) ——40分後——「はい、ヤメ」一作文の提出—
8. 実施期日 昭和48年9月下旬～10月上旬  
○この期間内の適当日時に実施していただきます。
9. 作品の返送  
○実施後、同封の封筒により返送してください。

#### 第4回課題作文

1. 課題「最近のできごとについての私の意見」
- この課題では、「最近のできごと」について、確かな資料に基づいて、自分の物の考え方、見つけ方を正確に文章に表現することを目的としています。
  - 書く内容には、
    - 1) この1週間内に読んだ新聞記事に基づいた意見
    - 2) この1週間内に読んだ子ども新聞の記事に基づいた意見
    - 3) この1週間内に見たテレビの内容に基づいた意見を用意しました。このうち、いちばん書きやすいものについて書くように指示してください。
  - 書く条件としては、
    - 1) 上記の課題で書かせる1週間前に、作文を書くことを予告し、新聞またはテレビ（両方のこともある）に気をつけて材料を選ぶよう指示する。
    - 2) 1日前になったら、明日、作文を書くことを再度知らせ、必要な記事の部分を切り取る（テレビの場合は、その情報のメモ）などして、学校に持参させること。
    - 3) 作文の時間には、この記事を見ながら書くこと。

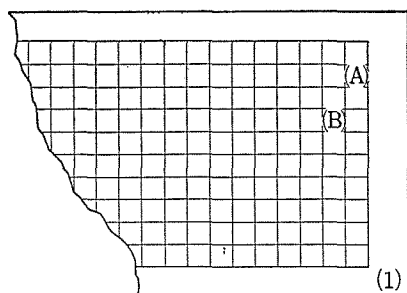
## 2. 制限時間 40分

- 40分の内に原稿用紙の配布、回収など、作文実施に伴うすべてを含めます。
- 制限時間5分前になりましたら、「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい」と指示します。

## 3. 枚数 制限なし

- 原稿用紙は国語研究所から送付したもの(コクヨ400字)を使用します。
- 最初に全員に2枚ずつ配布し、それ以上は、各自の申し出に従って与えます。

## 4. 書式 たて書き



(A) 1行目に題「最近のできごとについての私の意見」

(B) 2行目に学年、組、男女別、番号、なまえ

(6—2 男 8 <sup>なまえ</sup> ○○○○)

- 3行目から文章を書かせます。
- 欄外右下にページ数を(1), (2)というように入れさせます。
- 2枚目以上の各用紙には、欄外のページ数の上に名まえを書き、文章は第1行目から書き続けさせます。

## 5. 筆記用具 鉛筆 けしゴム

## 6. 作品および資料の提出

- 現物そのものを提出し、同時に資料として使用した新聞記事またはテレビ・メモも、作文にクリップでとめるか、セロハンテープではるなどして提出してください。(これは、意見の解釈に大事な資料となりますので、お忘れになりませぬように)
- 書き上げた作文を別の時間に清書させたり、教師の手で誤字を訂正したりなどしないでください。

## 7. 教 示

### (1) 1週間前の教示

「きょうから1週間後に作文を書いてもらいます。作文の題は“最近のできごとについての私の意見”です。私たちは毎日、新聞やテレビを見ながら、いろいろなできごとや、世の中の様子を知って、おどろいたり、考えたりして生活しています。

これから1週間後に、学校で、1週間の間に見て知ったできごとの1つをとりあげて、書いてもらいますので、新聞やテレビを見て、どれか1つきめてください。そして、きまったら、

その記事を切り取って学校に持ってきて、その記事やメモを見ながら作文を書くのです。書く内容は、

- 1) これから1週間内に読んだ新聞記事のどれか1つについての意見
  - 2) これから1週間内に読んだ子ども新聞の記事のどれか1つについての意見
  - 3) これから1週間内に見たテレビの内容のどれか1つについての意見
- のうち、自分がいちばん書きやすいものについて書いてください」

(2) 1日前の教示

「あした、この前お話した作文を書いてもらいますから、書くときの参考にする新聞の切り抜きか、テレビの内容を書いたメモを忘れないように持ってきてください」

(3) 当日の教示

- 1) 「これから、作文を書いてもらいます。枚数の制限はありませんが、いまは、2枚ずつ配ります。書いてみて、たりない人は、そのつど申し出てください」 —原稿用紙を配る—
- 2) 「作文は、鉛筆で書いてください。書きまちがえたら、けしゴムで消して訂正してください」
- 3) 「作文の題は………(以下1週間前の教示の内容をそのままくりかえして説明してください)」
- 4) 「時間は40分です。ヤメと言われたら書きかけの人でも作文を提出すること。終わる5分前になったら、先生があと5分ですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい、と言います」

8. 「書き方を説明します」—板書—

「原稿用紙はタテ書きに使い、1行目に題、2行目に学年、組、男女別、番号、名まえを書きます。本文は3行目からです。そして欄外に、1枚目だという印の(1)を入れます。2枚以上書くときは、なまえ(2)、と書きます。名まえを書き落とさないように」

9. 「何か質問はありませんか」—質問を受ける—

「では、“最近のできごとについての私の意見”という作文を書いてください。家から持ってきた新聞の切り抜きや、テレビの内容をメモした紙は、あとで、作文といっしょに提出してもらいます」 —35分後—

10. 「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい。もう書きあげた人は、もう一度見なおしをなさい」

11. —40分後— 「はい、ヤメ」 —作文の提出—

12. 実施期日 昭和48年 11月中

○この期間内の適当日時に実施していただきます。

13. 作品の返送

- 実施後、同封の封筒により返送してください。

## 第 5 回 課 題 作 文

### 1. 課題「小さいときの私の思い出」

- 目的：現代児童の幼児体験とはどんなものか、幼児期の体験がどのような詳しさと表現されるかを考察することを目的としています。
- 書く内容には、
  - 1) 小学校に入学する前の両親や家族との生活の思い出
  - 2) 幼稚園、保育園でのいろいろな生活の思い出
 1)か2)の内容で書けない児童には、
  - 3) 小学校入学当時の思い出
 について書くように指示してください。

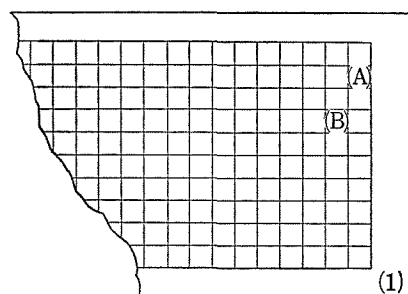
### 2. 制限時間 40分

- 40分の中に原稿用紙の配布、回収など作文実施に伴うすべてを含めます。
- 制限時間5分前になりましたら、「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい」と指示します。

### 3. 枚数 制限なし

- 原稿用紙は国語研究所から送付したものを使用します。
- 最初に全員に2枚ずつ配布し、それ以上は、各自の申し出に従って与えます。

### 4. 書式 たて書き



- (A) 1行目に題「小さいときの私の思い出」
- (B) 2行目に 学年, 組, 男女別, 番号, なまえ
- なまえ  
(6—2 男 8 ○○○○)

- 3行目から文章を書かせます。
- 欄外右下にページ数を(1), (2)というように入れさせます。
- 2枚目以上の各用紙には、欄外のページ数の上に名まえを書き、文章は第1行目から書き続けさせます。

### 5. 筆記用具 鉛筆 けしゴム

### 6. 作品の提出 現物そのものを提出

○書き上げた作文を、別の時間に清書させたり、教師の手で誤字を訂正したりなど、しないでください。

7. 教示（先に述べたことを、実施の過程に従って説明します）

- (1) 「これから、作文を書いてもらいます。枚数の制限はありませんが、いまは、2枚ずつ配ります。書いてみて、たりない人は、そのつど申し出てください」—原稿用紙を配る—
- (2) 「作文は、鉛筆で書いてください。書きまちがえたら、けしゴムで消して訂正してください」
- (3) 「作文の題は“小さいときの私の思い出”です。

みなさんは、学校にあがる前のことで、いろいろな思い出を持っているでしょう。どんなことを、いちばん強く思い出として持っていますか。そのことを、読んだ人が、ありありと目に見え、耳で聞き、心に感じるように詳しく書いてもらいます。

書く内容は、

- 1) 小学校に入学する前の、両親や家族との生活の思い出
  - 2) 幼稚園、保育園でのいろいろな生活の思い出
- です。このうち、どちらか好きな方を選んでください。

また、1)か2)の内容で書けない人は、

- 3) 小学校入学時の思い出
- について書いてください。

小さなとき、どんなことをしたか、だれかがこう言ったこと、だれかがこうしてくれたこと、こんなできごとがあったことなど、そして、そんな時、こう思ったということをよく思い出して書くと、読み手にもよくわかるでしょう」

- (4) 「時間は40分です。ヤメと言われたら、書きかけの人でも作文を提出すること。終わる5分前になったら、先生が、あと5分ですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい、と言います」
- (5) 「書き方を説明します」—板書—  
「原稿用紙はタテ書きに使い、1行目に題、2行目に学年、組、男女別、番号、名まえを書きます。本文は3行目からです。そして欄外に、1枚めだという印の(1)を入れます。2枚以上書くときは、なまえ(2)、と書きます。名まえを書き落とさないように」
- (6) 「何か質問はありませんか」—質問を受ける—  
「では、“小さいときの私の思い出”という作文を書いてください」
- (7) 「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい。もう書きあげた人は、もう一度見なおしをしない」
- (8) —40分後— 「はい、ヤメ」—作文の提出—

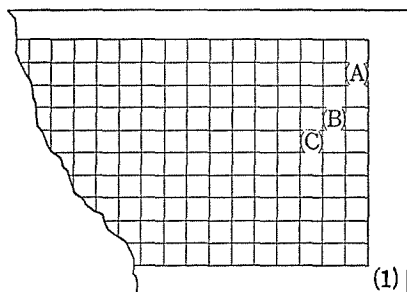


8. 実施期日 昭和49年 1月中  
○この期間内の適当な日時に実施していただきます。
9. 作品の返送  
○実施後、同封の封筒により返送してください。

## 第 6 回 課 題 作 文

1. 課題 手紙「〇〇先生(様、君へ)」  
○最終回の課題作文では、小学校卒業期になりましたので、「手紙」を課題にしました。この課題では、仮定のあて先でなく特定の人あてに、特定の内容を、手紙の形式で文章表現することを目的としています。
- あて先としては、
- ①目上の人……担任の先生や校長先生、または前に教わった塾の先生など
  - ②知りあいのおとなの人……遠く離れた父・母や親せきの人、また何かで知りあった人
  - ③友だち……クラスの友だち、クラブの友だち、旧友など
- 書く内容としては、
- A お礼、おわび、お見舞、お祝い、おくやみなど
  - B 自分の最近の生活や家の人のことなど
  - C 今、自分が考えていること、感じていること、また、たとえば自分で解決できない悩みのこと
- を用意しました。あて先と書く内容としては、①～③とA～Cを適当に組み合わせて(例 ①A, ②C, ①C), いちばん書きやすいものについて書くように指示してください。
- もちろん、たとえば①Aならば、前に教わった先生にお礼の手紙を出すことにきめれば、他のおわびや、お祝いのことまで書く必要はありません。
2. 制限時間 40分  
○40分の中に原稿用紙の配布、回収など作文実施に伴なうすべてを含めます。  
○制限時間5分前になりましたら、「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい」と指示します。
3. 枚数 制限なし  
○原稿用紙は国語研究所から送付したものを使用します。  
○最初に全員に2枚ずつ配布し、それ以上は、各自の申し出に従って与えます。

#### 4. 書式 たて書き



- (A) 1行目に題「<sup>あて名</sup>〇〇先生(様, 君, さん)へ  
 (B) 2行目に簡単にその人の紹介(たとえば小学校の時)  
 (C) 3行目に 学年, 組, 男女別, 番号, なまえ  
 (6—2 男 8 <sup>なまえ</sup> 〇〇〇〇)

- 4行目から文章を書かせます。
- 欄外右下にページ数を(1), (2)というように入れさせます。
- 2枚の以上の各用紙には, 欄外のページ数の上に名まえを書き, 文章は第1行目から書き続けさせます。

#### 5. 筆記用具 鉛筆 けしゴム

#### 6. 作品の提出 現物そのものを提出

- 書き上げた作文を, 別の時間に清書させたり, 教師の手で誤字を訂正したりなどしないでください。

#### 7. 教示 (先に述べたことを, 実施の過程に従って説明します)

- (1) 「これから, 作文を書いてもらいます。枚数の制限はありませんが, いまは, 2枚ずつ配ります。書いてみて, たりない人は, そのつど申し出てください」—原稿用紙を配る—
- (2) 「作文は, 鉛筆で書いてください。書きまちがえたら, けしゴムで消して訂正してください」
- (3) 「きょうはみなさんに手紙を書いてもらいます。私たちはこれまでにいろいろな人と知り合いになり, いろいろな交際や生活をしてきました。そこでいま, いちばん手紙を書きたい人をひとりきめて, その人に手紙を書いてもらいます。

まず, 手紙を出す相手には, ①目上の人 ②知りあいのおとなの人 ③友だち があります。目上の人には担任の先生や校長先生, また前に教わった塾の先生なども入ります。知り合いのおとなの人には遠くに離れた父母や親せきの人, また何かで知り合った人なども入ります。また友だちというのは, クラスの友だち, クラブの友だち, 旧友などがあります。この中からひとりきめてください。

そして書く内容には,

- A 相手と結びつけて書く, お礼, おわび, お見舞, お祝い, おくやみをのべた手紙
- B 自分の最近の生活やできごと, また, 家の人のことなどを書いた手紙
- C いま自分が考えていること, 感じていること, また, たとえば自分で解決のつかない悩

みのことなど

があります。この中から書きたいことをひとつきめてください。勝手にありもしないことを考えて書いたりしてはいけません」

- (4) 「こうして書く相手と内容がきまったら、第1行目に『〇〇様(先生)へ』と書き、第2行目にその人があなたとどんな結びつきの人か、たとえば『3年生のとき別れた友人』とか、『担任の先生』とかと書いてください。こうすれば、どんな人にあてて書いた手紙かがはっきりするでしょう。そして、最後に『さようなら』と書いて結んでください」

- (5) 「時間は40分です。ヤメと言われたら、書きかけの人でも作文を提出すること。終わる5分前になったら、先生があと5分ですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい、と言います」

- (6) 「書きかたは、原稿用紙をタテ書きに使い、1行目に『〇〇様(先生)へ』と書き、2行目にその人の紹介、そして3行目に学年、組、男女別、番号、名まえを書きます。本文は4行目からです。

そして、欄外に1枚目だという印の(1)を入れます。2枚以上書くときは、なまえ(2)、と書きます。名まえを書き落とさないように」

- (7) 「何か質問はありませんか」一質問を受ける—

「では、“手紙『〇〇先生(様、君)へ”』という作文を書いてください」

「あと5分で終わりですから、それまでに書き上げられるようにまとめなさい。もう書き上げた人はもう一度見なおしをしなさい」

- (8) ——40分後——「はい、ヤメ」—作文の提出—

## 8. 実施期日 昭和49年 3月中

○この期間内の適当日時に実施していただきます。

## 9. 作品の返送

○実施後、作文(現物)とアンケート用紙を小包で返送してください。

## (2) アンケート「児童の作文と生活」

次ページより掲載。

## 児童の作文と生活の調査

## アンケート

小学校

国立国語研究所  
国語教育研究室

1974・3

## 【お願い】

このアンケートはみなさんが学校で書く作文のことや、家に帰ってからの生活について答えてもらうものです。学校のせいせきとは関係がありません。ひとつひとつの問いをよく読んで正しく答えてください。

答えは〈ア・イ・ウ……〉のどれかひとつだけに○をつけるものと、〔 〕のなかに文を書いて説明するものとあります。また、〈その他〉のところに○をつけたときは〔 〕内に必要なことを書き入れてください。

あなたの名まえ ( )  
男女の別 ア、 男 イ、 女

学校の名まえ (学校側で記入)  
( )

## 1 作文のすききらい

1.1 あなたは作文を書くことが好きですか、きらいですか。つぎのなかから、自分のきもちにいちばん近いものを1つえらんで○をつけてください。(2つ以上つけてはいけません。)

- ア、作文を書くことがだいすきだ。  
イ、いやなときもあるが、たいがいのときはすきだ。  
ウ、すきでもきらいでもない。  
エ、すきなときもあるし、きらいなときもあるからきめられない。  
オ、あんまりすきでない。  
カ、すきなときもあるが、たいがいのときはきらいだ。  
キ、作文を書くことはだいきらいだ。

1.2 次のなかでいちばんきらいだと思うことはなんですか。どれか1つに○をつけなさい。

- ア…行事(運動会・遠足など)のことを書くとき  
イ…感想文を書くとき  
ウ…実際に行なった経験がないのに意見文を書くとき

エ…題にあわせてうまく書くことができないとき  
オ…字を書くことがにがてだから  
カ…そのほか ( )

1.3 ひとつの作文をかく時間はどのくらいあればよいと思っていますか。どれか1つに○をつけなさい。

- ア、30分ぐらい エ、60分ぐらい  
イ、40分ぐらい オ、その他( 分)ぐらい  
ウ、50分ぐらい

## 2 作文を書いた回数と長さ

2.1 あなたは6年生になってから、いままでに何回作文を書きましたか。(ここでいう作文とは原稿用紙に、ある題で書いたものをいいます。)

かいた回数 ( ) 回ぐらい  
(となりの友だちのとちがっていてもかまいません。)

2.2 あなたは6年生になってから何回ぐらい作文を書きたかったですか。

書きたい回数 ( ) 回ぐらい

2.3 あなたは6年生になって、いつもどれくらいの長さの作文を書きましたか。(400字づめの原稿用紙)

ア、1枚 イ、2枚 ウ、3枚 エ、4枚  
オ、5枚 カ、6枚 キ、その他( )枚

### 3 作文を書いた場所

3.1 あなたは学校の作文はおもにどこで書いてきましたか。

ア、いつも学校で書くことになっていた。  
イ、だいたい学校で書いたが、家で書いたこともあった。  
ウ、だいたい家で書いたが、学校で書いたこともあった。  
エ、いつも家で書くことになっていた。

3.2 作文を書くのは学校でも家でもよいとしたら、あなたはどちらがよいですか。また、それはなぜでしょう。

ア、学校のほうがよい

[わけ ]

イ、家のほうがよい

[わけ ]

ウ、どちらでもいえない

[わけ ]

3.3 作文を書くときは、先生から前もって知らされていましたか。

ア、いつも前もって先生に知らされていてわかっていた。

イ、前もって知らされることもあったり、とつぜんのこともあったりした。

ウ、そろそろ書かされるころだと思っていた。

エ、いつもとつぜんに書くように言われていた。

### 4 作文をかえしてもらったとき

4.1 あなたは作文を書いてから、何日ぐらいでかえしてもらってきましたか。

ア、2・3日ぐらい カ、1学期ぐらい

イ、1週間ぐらい キ、かえしてもらわな

ウ、2週間ぐらい かった。

エ、1か月ぐらい ク、その他

オ、2か月ぐらい ( )

4.2 あなたの作文は書いてから何日ぐらいでかえしてもらいたいですか。また、そのわけは、

ア、( )日ぐらいがよい。

イ、いつでもよい。

ウ、かえしてもらわなくてよい。

[わけ ]

4.3 作文を書いたあと先生にどうしてもらいたいですか。

ア、先生に批評を書いていただいた方がよい。

イ、点数や丸つけでよい。

ウ、友だちどうして批評しあった程度で返していただいた方がよい。

エ、その他 ( )

### 5 作文を書くときの希望

5.1 あなたが作文を書くとき、こんなだったらいいと思うことは、どんなことでしょう。2つだけに○をいれなさい。またそれはなぜでしょう。

☐ 自分の名まえを書かないでよい。

☐ すきなだけ時間をかけてよい。

☐ 題は自由にきめて、好きなことをかけばよい。

☐ 先生や人にみせなくてよい。

☐ その他( )

[わけ ]

5.2 あなたは作文をいまよりもっと何回も書きたいですか。それとも少ないほうがよいですか。

1. いまよりずっとたくさん書きたい。

2. いまより少し多いくらいでよい。

3. いままでくらいがよい。

4. いままでより少しのほうがよい。

5. いまよりずっとすくないほうがよい。

### 6 生活のこと

6.1 あなたは作文を書くのと話すのとは、他の人にくらべてどちらがとくいですか。

ア、作文のほうが話すよりとくいである。

イ、作文と話すのとはどちらかきめられない。

ウ、作文より話すほうがとくい。

エ、どっちもとくいでない。

6.2 ことし、年賀じょうは何枚書きましたか。

( ) 枚くらい

6.3 6年生になってから、日記は毎日つけていましたか。

ア、だいたいまいにちつけている。

イ、1週間ごとにまとめてつけている。

ウ、つけるときもあるし、つけないときもある。

エ、ほとんどつけていない。

オ、その他( )

6.4 あなたはテレビを見るのと本を読むのでは、どちらが好きですか。

ア、だんぜん本を読むほうが好きだ。

イ、テレビも好きだけれど、どちらかといえば本を読むほうが好きだ。

ウ、テレビを見るのと本を読むのとは、どちらも同じくらいに好きだ。

エ、テレビは好きだが、本を読むのはどちらかというときらいだ。

オ、だんぜんテレビが好きで、本はだいきらいだ。

【おわり】

#### a アンケートの目的、構成

アンケートは「児童の作文と生活」に関する調査を内容としたもので、文章表現力テストの被験者全員に対して実施された。そしてアンケートの結果は、児童の作文と生活に関する実態を明らかにしながら、文章表現力テスト結果との交差集計に利用することを目的とした。

アンケートは次の6分野の見出しと、必要項目で構成されている。

- 1 作文の好き嫌い
- 2 作文を書いた回数と長さ
- 3 作文を書いた場所
- 4 作文を返してもらったとき
- 5 作文を書くときの希望
- 6 生活のこと

このアンケートの各項目を選定するに当たっては、上述のように、主として児童の作文行動および言語生活の実態を明らかにすることを目的にしながら、希望事項(作文を何回ぐらい書きたかったか、作文を書いたあとの希望事項など)に関連事項で併記させることにした。すなわち、単に「こうしてきた」という伝統的な回答形式や、アンケートでさぐりうる表層での実態調査には当然のごとく、そのデータの有効性には限度がある。そのような実態調査では、たとえばその解釈は教授者側

の作文指導意識との関連で行われたりしがちである。このため本アンケートでは、児童自身の作文と生活の実態を今一度児童自身の意識や期待に関連づけたアンケートとし、可能な解釈をすすめることが適切であると判断した。参考までに述べれば、教師に対する作文指導の実態に関するアンケートでも、こうした意識調査項目を含ませている。

### (3) 文字作品資料

文字作品資料とは児童が日常生活(学校生活を含む)の中で、これまでに日記や手紙、読書ノート、学級ノートなどを公式、非公式を問わず記してきた資料のことをさし、これらの諸資料を得て、現代児童の表現行動をスケッチしようとするものである。もっとも、これらの諸資料は被験者あるいは調査校によってそれぞれ特徴があり、統一的な収集計画の立案が不可能なので、必要な資料が得られる可能性がある場合にのみ資料の収集を依頼するという手続きで行うことにした。このため、これらの諸資料を一括して、ある観点から整理するなどの意図はないので、現段階では非組織的な資料収集の段階を出るものでないが、経年的にこれらの資料が蓄積された将来においては、有効な比較資料となりうるであろう。

#### a 文字作品資料の収集

文字作品資料の収集分担校と内容

	学 校 名 (小学校)	A ケース・ スタディ	B グループ・ スタディ	C クラス・ スタディ	作 品 の 内 容*
東 京 都	浅草国台 両山第六 尾並之台 杉中之岩 中小	○ ○	○	○ ○ ○	読書日記 夏休みの日記 読書日記・反省日記ほか グループ日記 反省日記・校報 特定課題作文
新 潟 県	大畑 栄口郷 笹鑑原 鑑蒲之 大中之島	○ ○ ○		○ ○ ○	書きなれノート 日記 日記 手紙 夏休みの日記 読書感想文
奈 良 県	椿井城 平和門 青竜門 竜名生 賀名院 唐	○ ○	○	○ ○ ○	校報 反省日記 作文ノート 日記 喜怒哀楽メモ(生徒理解、生活指導のため) グループ日記

\* ここに示した名称には「書きなれノート」、「喜怒哀楽メモ」など、当該学校で呼びならわしているものをそのまま使用した。「日記」など特定の既成の名称に変更することなく、その特性を位置づける意味を持たせたためである。

作品資料の収集は、大別して、特定個人を対象にした(A)ケース・スタディと、特定グループを対象にした(B)グループ・スタディと、クラス全体を対象にした(C)クラス・スタディとに分かれる。

#### (A)ケース・スタディ……特定個人を対象にした作品資料の収集

比較的長期にわたって、作品資料が集めやすく、かつ個人の性格や家庭環境から作品の内容を関係づけていくとおもしろいと思われる児童が対象になる。

個人の日記や読書感想文、作文ノートなど。また、特定の種類の作品に限定されず、広くいろいろな資料が特定個人について集めやすい場合もこの項に該当する。

#### (B)グループ・スタディ……特定グループ(班)を対象にした作品資料の収集

比較的、長期にわたって、特定の種類の作品資料が集めやすく、かつ、他のグループにくらべて、特徴的な作品資料の内容を持っているグループが対象になる。

特定の種類の作品資料とは、グループ(班)日記、反省日記、落書日誌などの名まえでブロック会議の折に話題になったもの。

#### (C)クラス・スタディ……クラス全体を対象にした作品資料の収集

比較的短期間に得やすい夏休みの日記とか、月1回～2回など、あるいは季刊などの学級新聞、校報などのように、クラスや学校を単位にした作品資料が対象になる。

もっとも、(A)、(B)、(C)は相互に関連性があるから、(A)のケース・スタディで、(B)、(C)の作品資料が利用されることはもちろんである。

### b 基礎調査票ならびに文字作品資料記録票

#### ◇基礎調査票

1. 基礎調査票は調査開始時までにはわかっている調査対象児童、グループまたはクラスの特徴を知るための調査票である。
2. 基礎調査は3つの内容に分かれている。
  - ① 一般的特徴……対象児童の性格・学力・知能などについて記入する。客観的なテストで示されていればその結果を示すこと。ただし、その資料がなければ調査者の評価・感想でよい。
  - ② 言語能力的特徴……①の一般的特徴と区別して、表現力、理解力の特徴について記入する。
  - ③ 本調査で対象にとりあげた理由……特にある児童の作文内容と家庭環境との関係で興味があるとか、あるグループがつくる班日記が集めやすいなど詳しく記入すること。

#### ◇文字作品資料記録票

1. 記録票はその資料を読みとる上に必要な情報や調査対象児童・グループあるいはクラスを最もよく知っている調査者(記録者)の感想と評価を得るためのものである。



基礎調査票 No.  

文字作品資料記録票 No.  

児童名 グループ クラス <div style="font-size: 0.8em;">(いづれかに○)</div>		学校名		
調査開始時までにわかっている 児童グループの特徴	1. 一般的特徴(性格・学力・知能など) :  (個人の場合, I, Q または偏差値 <span style="border-bottom: 1px solid black; width: 50px; display: inline-block;"></span> )			
	2. 言語能力的特徴 :  			
	3. 本調査で対象にとりあげた理由 :  			

国立国語研究所：現代児童・生徒の言語能力に関する動態調査—小学校— 1973

児童名 グループ クラス <div style="font-size: 0.8em;">(いづれかに○)</div>		作成日 または昭和 年 月 日 発行日		
資料の種類 <div style="font-size: 0.8em;">A B C (日記など)</div>	学校名			
特 記 事 項	1. この資料の出所 (どのようにして書かれたものかなど) :  			
	2. 資料解釈のために必要な内容 :  			
	3. 記録者の感想と評価 :  			

国立国語研究所：現代児童・生徒の言語能力に関する動態調査—小学校— 1973

2. 記録票にある〈作成日または発行日〉とは、たとえば10月20日に作文を書いたものであれば作成日は10月20日となる。けれども書いた日がわからず、それが10月25日付けの学校新聞に掲載されたり、児童から提出された日がその日であれば、発行日は10月25日となる。はっきりした日付けが不明なら、入手した月で示すこと。

### 3 作文指導の実態調査(アンケート)

東京都、新潟県、奈良県全県を対象にして小学校の作文指導の実態を教師へのアンケートによって明らかにする。

調査時期 昭和49年 1 月

回答者 東京都、新潟県、奈良県の各小学校の教師 1,317 名、具体的な依頼手順は別紙50ページ参照。

#### (1) 調査の意義・目的

「作文指導の実態調査」は上述のように小学校の作文指導実態を教師のアンケートによって明らかにすることを目的としているが、同時に、回答者の中に本調査の調査校の教師が含まれているので、これらの調査校の作文指導の実態を、全体の実態の中に位置づける意味も含まれている。

すなわち、この実態調査は、

- (a) 文章表現力テストの調査校に限らず、東京、新潟、奈良の任意抽出による教師の回答によって、1都2県の作文指導の実態を把握すること。
- (b) 回答は任意抽出校を単位にし、抽出された各学校の1年生～6年生の各クラス担任から回答を求めた。したがって、研究専門が国語科専門の教師だけに限られていない。
- (c) 回答を依頼された学校は、特定の研究団体からの依頼であるので、無作為抽出の諸手続きを踏んではない。しかし、この限りでの実態であると定位させた上で、必要な考察を行うことが可能である。

という特徴を持っている。

本来、児童の文章表現力の水準や構造、また児童の表現行動は意図的、組織的に行われる学校の作文指導と無関係ではあり得ない。たとえばある能力に著しい伸長を示す場合には、それがその学年における作文指導の重点項目に対応していたり、また、年間に何回作文を書いたかという表現行動の実態は直接に、教師が何回書かせたかという事実と符合するものである。この意味からみれば、作文指導の内容は児童の文章表現力ならびに表現行動の発達を計画的、組織的に保障する必要があるという重要な役割を持っており、かつ、そのための作文指導としては、どこに問題点があり、どのように改めるべきかに注目することも重要なことである。

## (2) アンケートの内容

アンケートの内容は次の各分野に必要な項目を含んでいる。

- (a) 作文の指導計画に関する事項
- (b) 作文の指導過程に関する事項
- (c) 作文の回数に関する事項
- (d) 作文を書かせた場所に関する事項
- (e) 書かせた題に関する事項
- (f) 作文の評価の観点に関する事項
- (g) 作文を評価した場所に関する事項
- (h) 作文を評価した時間に関する事項
- (i) 作文の処理に関する事項
- (j) 子どもの作文の好き嫌いに関する事項

こうして、具体的な質問項目の作成に当たっては、回答者の担任しているクラスの作文指導の実態およびこれに関連して、作文指導の意識、「あるべき姿」についての考えをたずね、両者の間に介在する問題点(理由、原因)についての実態調査の中に、意識調査まで含めたのは、「児童の作文と生活」に関するアンケート調査同様に、アンケートを単に過ぎ去った、表層的な水準での実態にとどめず、その表層の実態と意識の実態を交差させた上で、そこに介在する問題点を把握しようとしたためである。なお、質問項目作成に当たって、具体的な私案の提出を別記の各評価委員に依頼し、

それらを参考にして成案を得た。

### (3) アンケート調査票

東京 奈良 新潟
県
小学校の作文指導
アンケート調査票
昭和49年2月
国立国語研究所・国語教育研究室

#### 〔お願い〕

このたび、国立国語研究所国語教育研究室では、「小学校の作文指導」のアンケート調査を東京都小学校国語教育研究会、奈良県国語研究会、新潟県小学校教育研究会国語部のご協力を得て実施することになりました。

このアンケート調査は、当研究室が行っている「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」の一つとして計画された「小学校の作文指導」に関する実態・意識調査であります。

年度末でたいへんお忙しい折にお手数をおかけすることになりますが、よろしくご協力くださいますようお願い申し上げます。

昭和49年2月

#### 〔記入上の注意〕

- 1 対象：この調査はこの1年間(昭和48年度)、先生が現に担任されているクラスの作文指導を中心におたずねするものであります。他のクラス・学年・学校全体のことを対象とするものではありません。
- 2 内容：先生の担任されているクラスの作文指導の実態およびこれに関連して、作文指導の「あるべき姿」についての先生のお考えをうかがい、両者の間に介在する問題点(理由・原因\*)について考えてみようとするわけです。

\* 問題点について考える理由・原因は、たとえば、教師自身、子ども自身、また教育課程などのことにふれてお考えいただくとよろしいかと存じます。

ここで、「あるべき姿」と書きましたが、どのへんの水準で考えたらよいかが、たいへんむずかしく思われます。この水準のとりかたによって結果が異なってきますので、共通理解を得るために、次の点を押さえることにしました。すなわち、実現性を伴わぬ理想的な水準と、実現可能で先生自身満足できる水準とに分け、後者をもって「あるべき姿」とします。したがって、たとえば既述のように問題点については理由・原因を教師自身、子ども自身、また教育課程その他から検討していただくわけですが、こうしたもののいずれかが改善された場

3 学校の地域環境：設間には最初に先生の学校の地域環境および学校についてのものもあります。

4 記号：記入のしかたを4種の記号でふりわけてあります。

ア・イ・ウ      いずれかを1つだけ○でかこむ。2つ以上の項目を○でかこまないように願います。

☐      あてはまる項目ごとに○をいれる。2つ以上の項目に○をいれてもかまいません。

(      )      具体的な数字や単語を書き入れてください。

[      ]      お考えになったことを自由に書きあらわしてください。

ただし、結果の報告は東京・奈良・新潟各研究会会長あて必要部数をお届けします。

0-1 あなたの学校の地域環境についておたずねします。

ア 東京都	ア ××区	
イ 新潟県	イ ××市……………	( )人
ウ 奈良県	ウ ××郡××町……………	( )人
	エ ××郡××村……………	( )人

東京都××区の場合は人口の記入はいりません。

教員数 ( ) 名 学校長を含む。ただし非常勤のものはのぞく。

エ 理科 オ その他 ( )

イ 国語科指導の中で、どちらかといえば好きなほうだ

ウ 国語科指導の中で他の領域（読解，聞く，話す）なみに考えている

エ 国語科指導の中で，どちらかといえば興味が無い

オ 国語科指導の中では，いちばん好きでない

カ その他 [ ]

## 1 指導計画

1-1 年間の指導時数についておたずねします。

☐ 教科書教材の発展としての作文 ( ) 時

☐ 自由選題作文・課題作文 ( ) 時

☐ 練習学習 ( ) 時

1-2 上記のうちあなたがもっとも重視してきた項目とその理由についておたずねします。

☐ 教科書教材の発展としての作文

☐ 自由選題作文・課題作文

☐ 練習学習

理由 ア 特に理由はない      イ 理由 [ ] (以下 略)

1-3 あなたは作文の特設時間\*を設けてきましたか。

ア 設けなかった

イ 設けてきた { 毎週1時間  
                                隔週1時間  
                                その他 [ ] }

\* 特設時間とはあらかじめ時間割に作文指導の時間を特に設けて行うことをさします。

1-4 <1-3> の回答者だけ)特設時間で行った内容はどんなことですか。

☐ 自由選題作文を書く

☐ 課題作文を書く

☐ 練習学習をする

☐ その他 [ ]

1-5 <1-3> の回答者だけ)作文を書かせたのはどんなときですか。

☐ 年間計画の作文単元を扱ったとき

☐ 行事のあと

☐ コンクールなど依頼されたり応募させるとき

☐ 思いついたとき

☐ その他 [ ]

1-6 <1-3> で回答された形になった理由をお答えください。

## イ 理由

### 1-7 教科書の作文単元を指導するときの作文

- ア きまって作文を書かせた  
イ そのときによって書かせたりした  
ウ 読みや文章の表現・叙述の理解に終わり、作文は書かせなかった  
エ その他〔 〕

### 1-8 教科書以外の作文の副読本について

- ア 使わなかった                      イ 使ってきた

## 2 指導の過程

2-1 作文の指導の流れを考えたとき、あなたがもっとも力を入れて指導してきた事項は次のどれですか。

- |   |     |                          |                |
|---|-----|--------------------------|----------------|
| ア | 記述前 | <input type="checkbox"/> | 取材指導           |
|   |     | <input type="checkbox"/> | 構想指導           |
| イ | 記述中 | <input type="checkbox"/> | 表現指導           |
|   |     | <input type="checkbox"/> | 表記指導           |
| ウ | 記述後 | <input type="checkbox"/> | 推考指導           |
|   |     | <input type="checkbox"/> | 批評・評価(児童相互も含む) |

2-2 上で回答された事項を指導の重点とされた理由についてお答えください。

- ア 特に理由はない                      イ 理由

### 3 作文の回数

3-1 あなたが担当したクラスの子どもに、昨年4月以降、作文を何回(1作品を1回として)書かせてきましたか。〈以下のアンケートでいう作文とは、原稿用紙を使って、あるテーマまたは自由題で書かせたものに限ります〉

書かせた回数 4月～12月 ( ) 回

(3月までの予定を含め) 1月～3月 ( ) 回

3-2 いま、ふりかえって、その作文の回数でクラスの子どもの作文能力を身につけさせるのに十分だったと思いますか。

- ア まことに満足である  
イ 実現可能な水準からみて満足できる  
ウ 十分とはいえないが、まあまあである  
エ 実現可能な水準からみて、満足とはいえない  
オ どうみても満足できるものでない

3-3 (〈3-2〉でア、イ以外に○印をつけた人だけ) あなたが、イ (実現可能な水準からみて満足でき

る)のレベルで満足できる年間(4月～3月)の作文を書かせる回数は

およそ年 ( ) 回

3-4 結果的に<3-1>の回数になった理由をお聞かせください。

ア 特にこれといった理由は見あたらない イ 理由

#### 4 作文を書かせた場所

4-1 あなたは作文を書かせるとき、おもにどこで書かせてきましたか

ア 全部、学校で書かせ、家で書かせたことはなかった

イ だいたい、学校で書かせ、残ったときは家で書かせてきた

ウ だいたい、家で書かせてきた

エ 書く内容によって学校で書かせたり、家で書かせたりしてきた

オ その他 [ ]

4-2 実現可能な水準からみて<4-1>はどの場合がよいと思われますか。

ア イ ウ エ オ [ 具体的に ]

4-3 <4-1>で回答されたことについて、現在になっての感想をお聞かせください。

ア たいへん成功だった イ 満足できる

ウ まあまあである エ 少し不満が残る

オ たいへん不満である

4-4 <4-1>で回答された形で実施された理由は何でしょうか。

ア 特に理由はない イ 理由

4-5 (<4-1>でア、イに回答された人だけお答えください)

子どもが作文を書いているとき、あなたは何をしていましたか。

ア 個人個人の指導 イ なんとなく机間巡視

ウ 学級事務 エ 教材調べや清書

オ その他 [ ]

#### 5 書かせた題

5-1 あなたは今年度どういう題で何回書かせましたか。

☐ 自由選題の作文 ( ) 回

☐ 教科書コラム作文 ( ) 回

☐ 課題作文名<教師が特定の題で原稿用紙に書かせたもののことであり、自由選題作文・教科書コラム作文をのぞく>

1	5
2	6
3	7
4	8

5-2 最も指導効果があったと思う課題作文名(または自由選題の作文名)、全体の中では比較的効果があがらなかったと思う課題作文名(または自由選題の作文名)をあげていただき、その理由についておたずねします。

☐ 指導効果があがったと思う作文名 ( )

ア 特に理由はない      イ 理由

☐ 比較的あがらなかったと思う作文名 ( )

ア 特に理由はない      イ 理由

5-3 作文を書かせるとき、題は予告しましたか。

ア だいたい前日までに予告してきた

イ 予告したり、しなかったり半々ぐらいだった

ウ だいたい予告しなかった

## 6 作文の評価の観点

6-1 あなたは作文を評価する場合、次のどの方法で行ってききましたか。

ア 内容に重点をおいた評価

イ 内容と叙述方法を半々にみて評価

ウ 叙述・表記などに重点をおいた評価

エ 指導した目的・指導内容によって評価

オ その他 [ ]

6-2 作文を評価するときの困難点(あるいは問題点)についておたずねします。

ア 特に指摘するほどのことはない

イ 困難点 (あるいは問題点)

[ ]

## 7 作文を評価した場所

7-1 子どもの作文はどこで評価しましたか。

ア 全部、学校で評価した

イ おもに、学校で評価したが、家に持ち帰ることもあった

ウ 家に持ち帰ることが多かった

エ その他 [ ]



7-2 <7-1>は実現可能な水準をおさえ、どこで行われることが望ましいと思いますか。

ア イ ウ エ

7-3 <7-1> <7-2> にずれが生じた人だけお答えください)

<7-1>の結果になった理由についておたずねします。

ア 特に理由は見あたらない イ 理由

7-4 作文を評価するときの気持についておたずねします。

- ☐ 子どもの生活や気持がわかって楽しい
- ☐ 子どもらしい書きかたにふれて新鮮さを感じる
- ☐ 教師の義務としてやっている
- ☐ 時間がかかってたいへんだ
- ☐ その他 [ ]

## 8 作文を評価した時間

8-1 あなたがクラスの子ども ( 名\*) の全部の作文を評価するために、1回ごとに費した延べ平均時間は

- ア 1時間以内                      エ 4時間以内
- イ 2時間以内                      オ 5時間以内
- ウ 3時間以内                      カ その他 (                      )

\* ( 名)内にあなたのクラスの人数をお書きこみください。

8-2 実現可能な水準で自分で満足できるだけの評価の時間を持つとしたら1回延べ (                      ) 時間

8-3 <8-2> とくらべて <8-1> の結果になった理由についておたずねします。

ア 特に理由のはっきりしない イ 理由

## 9 作文の処理

9-1 書かせた作文はどのように指導に使用しましたか。

- ☐ 書いたものを読み直させ、清書させた
- ☐ 作品の中から数点選び、教材化して書き方、内容などを指導した
- ☐ 子どもの作品を読ませたり、掲示したりした
- ☐ 集めて、評価をして返した
- ☐ 個人文集などにとじ込ませておいた
- ☐ その他 [ ]

9-2 あなたは書かせた作文を見たあとは、それらを返していましたか。

ア 見たあと、全部返してきた



## 第2節 調査の実施計画

### 1 調査地域の選定

本調査は「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」であるので、特定の1地域に限らず比較的地域での調査が必要であると判断した。けれども、この目的を実現するため言語能力の全国的な動態を把握することは、われわれの組織では不可能に近いので、できるだけ広地域を押さえながら、大都市、中都市および中都市周辺にある郡部での児童の動態を明らかにすることにした。そして最終的に、

大都市：東京都区内 中都市：新潟市 奈良市 郡部：新潟市 奈良市に近在する郡部を選ぶことにした。大都市の東京都区内、中都市の新潟市および奈良市など調査地域の選定には、調査経費(旅費など)の点や当該県市の教育団体、国語教師の協力によって、文章表現力テストの実施や作文指導法アンケート調査の有効性の度合いなどを考慮して決定された。

### 2 調査校・調査クラスの選定

調査校、調査クラスの選定は次の文書によって3調査地域の教育委員会に委嘱した。

小学校調査校・調査クラスの選定について

—S. 48. 4—

(1)地 域	(2)国 公 私	(3)学校規模	(4)就 園 率	(5)選 定	(6)調 査 級
東京23区 新潟市・奈良市 全小学校	<div> <div>国立 ✓</div> <div>公立 ○</div> <div>私立 ✓</div> </div>	<div> <div>上位 ¼ ✓</div> <div>中位 ○</div> <div>下位 ¼ ✓</div> </div>	<div> <div>上位 ¼ ✓</div> <div>中位 ○</div> <div>下位 ¼ ✓</div> </div>	<div> <div>東京 6校</div> <div>新潟市 3校</div> <div>奈良市 3校</div> </div>	<div> <div>各校とも1校1クラス</div> <div>(18クラス)</div> </div>
<div> <div>新潟県</div> <div>奈良県</div> </div> 郡部 (市は含まず) 全小学校	<div> <div>国立 ✓</div> <div>公立 ○</div> <div>私立 ✓</div> </div>	上 に 同 じ		<div> <div>新潟県郡部 3校</div> <div>奈良県郡部 3校</div> </div>	

調査校の選定にあたっては、次の6段階をへて行っていただきます。各側面からみて、あくまで中位の普通の学校、クラスを選定するためです。以下各段階の内容について簡単に説明します。

(1) 地域：今回の調査対象地域は、東京23区\* (大都市)、新潟市および奈良市 (中都市)、新潟県および奈良県の郡部—市は含まず—\*\* (郡部) の3地域の全小学校を対象とします。

\* 三多摩は含みません。 \*\* たとえば長岡市、天理市は含みません。

(2) 国公私：(1)の地域の全小学校のうち、国立および私立・公立分校をのぞきます。

(3) 学校規模：(2)の全公立小学校のうち、学校規模の大きさについて、教員数により上位¼および、下位¼をのぞきます。

(4) 就園率：(2)の全公立小学校のうち、47年度各小学校新入学児の幼稚園就園率(保育所はのぞく)により、上位¼および下位¼をのぞきます。

注 (3), (4)の作業は同時に行います。(3)の教員数で中位の学校だけを(4)での上位・中位・下位と分けるではありません。(3)(4)で教員数がともに中位の学校が選定の対象になります。

(5) 選定：(3)(4)の作業によって抽出された学校のうち、選定者（東京＝瀬川，奈良＝杉本，新潟＝小竹）が本調査に全面的に協力が得られ，所期の調査が実施可能と判断される中位の学校を必要校数だけ選びます。

東京 6 校   新潟市 3 校   奈良市 3 校   } 計 18校   \* 新潟市より100 km以内  
新潟県郡部 3 校\*   奈良県郡部 3 校\*\* }   \*\*奈良市より100 km以内

(6) 調査クラス：(5)の作業によって抽出された各学校では，学校長(または国語主任)が，本調査に全面的に協力が得られ，所期の調査が実施可能と判断される特定クラスを1クラスだ

# 昭和48年度調査協力校一覧

	学 校 名	校 長 名	所 在 地	協 力 調 査 ク ラ ス 担 当 者
東 京 都	浅 草 小 学 校	片 寄 富 二 雄	台東区花川戸1-14-15	真 如 数 典
	両 国 小 学 校	吉 野 鉄 治	墨田区両国4-29-6	柚 木 文 夫
	尾 山 台 小 学 校	斎 藤 主	世田谷区尾山台3-11-1	畠 山 壽
	杉並第六 小 学 校	鈴 木 茂	杉並区阿佐谷南1-24-21	藤 岡 澄 子
	中之台 小 学 校	松 本 喜 雄	葛飾区亀有5-2-1	郡 司 初 枝
	小 岩 小 学 校	宇 井 俊	江戸川区東小岩3-20-10	矢 野 兼 夫
新 潟 県	大 畑 小 学 校	谷 沢 隆 一	新潟市東大畑通二番町376	山 田 勝 衛
	栄 小 学 校	鈴 木 友 一	新潟市栄町5930	黒 井 義 隆
	笹 口 小 学 校	佐 藤 大 作	新潟市笹口188	渡 辺 久
	鎧 郷 小 学 校	伊 藤 武 司	新潟県西蒲原郡西川町天竺堂412-4	棚 橋 アイ子
	大蒲原 小 学 校	椿 克 己	新潟県中蒲原村松町南田中646-2	窪 正 明
	中之島 小 学 校	佐々木典雄	新潟県南蒲原中之島村中之島4106	石 口 輝 隆
奈 良 県	椿 井 小 学 校	川 淵 勝 男	奈良市椿井町	岡 田 博
	平 城 小 学 校	中 尾 隆 明	奈良市秋篠町	玉 置 壽 幸
	青 和 小 学 校	橋 本 龍 雄	奈良市二名町	田 島 克 巳
	竜 門 小 学 校	大 前 孝 次 郎	奈良県吉野郡吉野町平尾87	泉 嘉 彦
	賀 名 生 小 学 校	片 山 清 見	奈良県吉野郡西吉野村和田	辻 井 四 朗
	唐 院 小 学 校	松 田 秀 徳	奈良県磯城郡川西村唐院	上 村 文 裕

校長名，住所(協力調査クラス担当者)は調査協力校委嘱時のものである。

け選びます。

なお、(6)の段階で当該学校が何らかの人為的なクラス編成を行っていて、クラス編成に無作為性が保証されぬ場合は、調査クラスとして適当ではありませんので、(5)にもどって別の学校を選定していただきます。

以上の諸手続きをへて、前記の18調査校および18学級が選定された。

### 3 作文評価委員の委嘱

作文評価委員には下記の12名に委嘱した。いずれも本調査の地域内に在住し、当該都県教育委員会に属していたり、小学校教職経験が10年以上の教師であったりし、かつ作文教育の実践にすぐれた業績を持つものである。

作文評価委員の仕事は定例の評価委員会に出席し、次のような内容を担当する。

1. 課題作文の内容について、評価の観点を合議によって決定し、かつ評価を実施する。
2. 調査員として文章表現力テストを調査クラスの被験者に実施する。
3. 作文指導の実態調査(アンケート)について、その質問項目の私案を提出する。

#### 作文評価委員

	氏 名	住 所 (自宅)	所 属 校 (庁)
東京都	瀬 川 栄 志	東村山市萩山町 4-11-31	東京都教育庁指導部 初等教育指導課
	中 津 留 喜 美 男	墨田区墨田 5-3-8	中央区立佃島小学校
	後 藤 昌 吉	千葉県松戸市常盤平 5-6-8	台東区立育英小学校
	菊 野 恒 明	府中市朝日町 2-14-2	江東区立明治小学校
	久 保 庭 健 吉	豊島区雑司ヶ谷 3-19-3	新宿区立津久戸小学校
	蛭 田 正 朝	武蔵村山市中藤1460 村山団地427-4	東村山市立久米川小学校
新潟県	小 竹 省 三	長岡市中沢町 1098-7	新潟県教育委員会指導課
	深 井 義 徳	三条市西大崎 655-2	新潟県教育センター
	木 村 龍 伍	新潟市関屋堀割町 3-1832-18	新潟市立鏡淵小学校
奈良県	杉 本 恭 彦	奈良県北葛城郡新庄町新庄 137	奈良県教育委員会学校教育課
	中 本 泰 弘	奈良県御所市古瀬 876-2	奈良県教育センター
	郡 珖 三	奈良市瓦町 344	奈良市立飛鳥小学校

\* 住所、所属校(庁)とも評価委員委嘱時のものである。

#### 4 諸調査の実施

##### (1) 進行予定表

昭 48.5.24

月	会 議	表 現 力	表 現 行 動	付 帯 調 査	席 務
4	○指導主事打合わせ 学校・委員選定 出張 (東京・奈良・新潟)				○学校・委員委嘱
5	○ブロック会議 (1)表現行動	○第1次プリ・テスト(絵図を含む) 80名(2校)都内	○課題作文 ①……………700名 ○特定児童, 調査18名 ＜当間の作品収集＞		○絵図印刷 ○表現行動記録簿作成
6	○評価委員会(国研) (1)課題作文の検討 12名				○委員会召集
7		○第2次プリ・テスト(絵図を含む) 80名(2校)都内	○課題作文 ②……………700名		○絵図印刷
8					○付帯テスト購入
9			○課題作文 ③……………700名	○知能テスト ○言語能力テスト ○学力テスト ○読書力テスト ＜担任教師による＞	○本テスト印刷
10	○ブロック会議 (2)表現力テスト	○本テスト (絵図を含む)18校			
11		○リ・テスト 120名	○課題作文 ④……………700名 ーテスト妥当性ー ○児童アンケート 700名		○児童アンケート印刷
12	○評価委員会(国研) (2)評価視点の確認 12名				○委員会召集
1			○課題作文 ⑤……………700名 ○指導法アンケート 1,000校	○口頭文章化テスト ＜所員による＞ (東京) 30名	○アンケート記入者 依頼 ○スライド作成 ○指導法アンケート 印刷
2					
3	○評価委員会(国研) (3)作品処理に関する総括 ー予定ー		○課題作文 ⑥……………700名		○委員会召集

(2) 妥当性・信頼性テストの分担と実施期日

テ ス ト 名	分 担	実 施 期 日
知能テスト（学研学年別）	椿井小・青和小・平城小	5月に各学校で実施済み
読書力テスト（教研式）	青和小・大畑小・栄小・賀名生小・大蒲原小	9月中
国語学力テスト（金子 KAT）	笹口小・鎧郷小・中之島小	9月中
文章表現のための 言語能力テスト（文部省）	両国小・杉並第六小・尾山台小	9月中
文章表現力再テスト（国語研）	唐院小・竜門小・浅草小	11月中
口頭文章化テスト（国語研）	中之台小・小岩小	1月中

なお、文章表現力テストの実施は10月に予定されていたが、実際には最終的に次の日程で実施された。

(3) 文章表現力テスト実施日程

11月13日 浅草小学校	11月19日 鎧郷小学校
11月22日 両国小学校	11月16日 大蒲原小学校
11月22日 尾山台小学校	11月15日 中之島小学校
11月14日 杉並第六小学校	11月1日 竜門小学校
11月13日 中之台小学校	11月9日 椿井小学校
11月26日 小岩小学校	11月13日 唐院小学校
11月8日 大畑小学校	11月15日 賀名生小学校
11月12日 栄小学校	11月19日 青和小学校
11月8日 笹口小学校	11月19日 平城小学校

## 第3章 文章表現力テスト

文章表現力テストは、児童の文章表現の基礎になる文章の形成能力を測定するために用意されたものであり、下位テストとして、4つの側面から構成されている。

テスト1 言語変換テスト

テスト2 厳密性テスト

テスト3 示差性テスト

テスト4 理由づけテスト

そして、これらの具体的な内容は、24ページ～28ページに示された通りである。

実際のテストの実施に際しては、作文評価委員が調査者となり、調査学級担任教師が補助者として参加した。なお、テスト実施の正確性を期するため、第2回ブロック会議(昭和48年10月)において、「テスト実施の手引き」に基づいて、詳細かつ具体的な打ち合わせが行われた。

### 第1節 テスト実施の手引き

#### 1 実施上の注意

(1) 調査担当者は、あらかじめ、この手引きをよく読んでおいて、手引きの指示の通りに実施すること。手引きの指示を一部省略したり、必要以上の暗示や指示を与えないこと。

(2) この調査は、児童たちの自分の教室で実施すること。そして、落ちついて調査が受けられるよう環境に留意すること。また実施する時間は、

調査Ⅰ	8分	調査Ⅲ	10分
調査Ⅱ	12分	調査Ⅳ	12分

(3) ストップ・ウォッチを使用して、実施時間を

正確に守ること。各調査問題グループの実施制

計 42分

限時間は右の通りである。

この制限時間には、教示や練習の説明をするための時間が含まれていない。これらを含めると、全所要時間は約60分である。

なお、この制限時間は、各問題グループごとに、そのつど児童に知らせておくこと。

\* 児童へのテスト用紙および手引き書では「テスト」の用語をさけ、「調査Ⅰ～Ⅳ」とした。したがって調査Ⅰはテスト1のことである。



## 2 実施方法と教示

### 調査を始める前

- (1) 「鉛筆、消しゴムなどの筆記用具だけをつくえの上において、よぶんなものはつくえの中にしまっておきなさい」——調査用紙、絵はがき\*、半紙1枚\*\*を配布する——
- (2) 「調査用紙が配られたら、表紙に、氏名、男女の別、学校名、組と番号、調査日を書く欄（指示する）がここにありますから記入してください。絵はがきや半紙には何も書く必要はありません」
- (3) 「記入が終わったら、鉛筆をおいて、きちんと前を向いていなさい。指示のあるまで、次のページを開いてはいけません」
- (4) 「紙を1枚めくりましょう。1ページに〔注意〕として5つのことが書いてあります。先生が読みますから、みなさんは声を出さないでいっしょに読んでください」

#### 〔注 意〕

- 1 先生の指示にしたがってやりなさい。
- 2 （練習）の問題では答えの（例）でやり方をよく理解しなさい。
- 3 問題のグループごとに時間がきめられていますから、時間内に書きあげなさい。
- 4 「やめ」と言われたときは、書きかけでも鉛筆をおいて、先生の指示を待ちなさい。
- 5 「ストップ」の印のところにきたときは、指示があるまで、次のページにすすんではいけません。前に書き残したところを完成させたり、読みかえしたりしていなさい。

上記の注意をよく徹底させてから、各調査問題に入る。

\* 絵はがきはテスト1に必要な刺激絵である。

\*\* 半紙はテスト2-(4)で、とんがりぼうしを作るために用意された。

#### 調査 Ⅰ……………時間8分

- (1) 「2ページの調査Ⅰというところを見てください。そこに書いてある文章を声を出さずに読んで、やり方を考えなさい。そこに＜1枚の絵はがき＞とあるのは別に配ってある絵はがきのことです」——児童が読み終わるのを待つ——
- (2) 「この絵はがきを見てない人にも、どんなようすの絵がかいてあるかが、みなさんの文章を読めばはっきりわかるように書けばよいのです。絵をよく観察しながら、まとまりのある文章をつくりなさい」
- (3) 「調査Ⅰは1問題だけです。そして時間は8分です。鉛筆を持って。用意、始め、／」
- (4) ——8分後——「やめ、／ 鉛筆をおいてください」

#### 調査 Ⅱ……………時間12分

- (1) 「3ページの調査Ⅱというところを見てください。そこに書いてある（練習）の問題と（答え）

の(例)を読んでやり方を考えなさい」——児童が読み終わるのを待つ——

- (2) 「この問題では、下のできあがり図を見せなくても、どのようにつくればよいかが、みなさんの文章を読めばはっきりわかるように書けばよいのです。あいまいな説明をすると、相手はどうしたらよいかわかったり、誤解したりしますから気をつけましょう」
- (3) 「調査Ⅲの問題数は4つです。(4)の『とんがりぼうし』のところまでですから、7ページの<ストップ>の印のところまで続けてやりなさい。そして、時間は12分です。鉛筆を持って。用意、始め、／『とんがりぼうし』の問題をするときには、半紙でとんがりぼうしを实际につくってからやりなさい」
- (4) ——12分後——「やめ、／鉛筆をおいてください」

調査 Ⅲ……………時間10分

- (1) 「8ページの調査Ⅲというところを見てください。そこに書いてある(練習)の問題と(答え)の(例)を読んでやり方を考えなさい」——児童が読み終わるのを待つ——
- (2) 「この問題ではX図を相手に見せなくても、ほかのABCを見ながら、X図の特徴がみなさんの文章を読めばはっきりわかるように書けばよいのです。特徴をはっきり書くことが大切ですが、余分なことまで書く必要はありません」
- (3) 「調査Ⅲの問題数は4つです。(4)の男の子のところまでですから、12ページの<ストップ>の印のところまで続けてやりなさい。そして時間は10分です。鉛筆を持って。用意、始め、／」
- (4) ——10分後——「やめ、／鉛筆をおいてください」

調査 Ⅳ……………時間12分

- (1) 「13ページの調査Ⅳというところを見てください。そこに書いてある(練習)の問題と(答え)の(例)を読んでやり方を考えなさい」——児童が読み終わるのを待つ——
- (2) 「この問題では絵を見ながら、理由をはっきりわかるように書けばよいのです。相手になつとくがいくようにすじみちを立てて書くことが大切です」
- (3) 「調査Ⅳの問題数は3つです。おしまいの16ページの<終わり>の印のところまで続けてやりなさい。答えを書くところが16ページには少ないから、次のページを使いなさい。そして、時間は12分です。鉛筆を持って。用意、始め、／」
- (4) ——12分後——「やめ、／鉛筆をおいてください。これで全部終わりです」

氏名、その他、書き落としがないか確認をした上で、用紙を集める。絵はがきと半紙は児童に提供する。

## 第2節 採点基準

文章表現力テストの採点では、すべて必要な客観的事項の記入の有無およびその頻数によって得点化することにした。したがって従来の作文評価のように、評定者の評価・判断に依存するということとは異なっている。

しかしながら、客観的評価に伴う困難点は、すべてが文章記述で、反応が多様にわたるため、どこまでの表現事実を正と認め、どこから先を否と認めるかといういわゆる線引きの問題がある。

そこで、われわれは予備調査を重ねて、一応の採点基準を作成したが、なお、本テストの場合には、さらに予備調査の結果以上に反応が多様にわたるため、具体的な反応事例とその判定表を付し、これによって採点することにした。それにしてもなお判定が困難な事例については、そのつど、研究室で合議しながら、個別的に採点を実施することにして、特定の採点者による採点のかたよりをさけることにした。

次に各テスト問題ごとに設定された採点基準の根拠と正答・誤答例を述べる。

テスト1 テスト1は、言語変換の可否を測定する問題である。言語変換の対象は「オロンヌの浜」という風景画であるから、これを完全に言語（文章）形式に変換するためには、

- ①どここの風景か（場所）
- ②どんな物があるか（話材）
- ③それらの物はどんな位置にあるか（構図）
- ④どんな趣きをもった風景か（情趣）
- ⑤それらの物はどんな色彩か（色彩）
- ⑥それらはどんな動きをしているか（動き）

の諸事項の記述が必要である。そして、⑤については、物の属性として基本的に形状\*についての記述も含めて要求すべきであるが、形状は除いて、色彩を表す語の有無を独立して採点するようにした。色彩の記述をとりあげたのは、対象が風景画であることと同時に、従来の作文指導や反応評価では比較的看過されてきた事項であるが、言語変換の趣旨からは主要な事項であると考えられたことによる。なお、採点に当たっては、各項が等しく3点満点になるように操作した。

テスト2 テスト2は言語伝達における表現の厳密性の有無を測定する問題である。通常は伝達者が行動や身振りで示す情報をすべて言語表現で伝えるのだから、複数の意味をもつあいまいな表現を含まないのが厳密な表現ということになる。したがって、特に複数の行為を示す可能性の高い事項をとりあげて採点の対象にした。テスト2の問題(1)はあらかじめ提出された文章の非厳密な辞句

\* 形状としては、「長い栈橋」「三角の帆」といった2例の表現が可能であるが、例数が色彩例数に比較して、著しく少ない。

を指摘し、その理由を説明させる作業を課しており、問題(2)～(4)は伝達事項を文章表現させる作業を課している。

テスト3 テスト3は言語伝達における表現の示差性の有無を測定する問題である。このため刺激絵図と比較絵図の間で、示差性のある事項を抽出し、この記述の有無によって採点をした。なお、示差性のある事項以外の記述に対しては、採点あるいは減点をしなかった。

テスト4 テスト4は文章表現における理由づけの正確性の有無を測定する問題である。そして、問題(1)は、仲よしどうしの結びつけとその理由、問題(2)は重さの順位づけと、その判断をした理由を記述することになっているが、「仲よしどうし」および「重さの順位」は事実認知の正誤に関係し、文章表現力テストで意図した表現力とは異なるので、採点の対象から除外した。また問題(3)は、4場面続きのできごとに内在する因果関係を記述する場合、理由づける内容の正確性によって採点した。すなわち、理由づけは、

- A 重石(現象), B てこ(原理), C 石の重さ(重さ)または打ち方(力)  
とし、それぞれに得点化し、上記以外の理由づけは0点とした。

文章表現力調査採点基準〈小学校〉 正答・誤答例

調査Ⅰ		18点満点	(注)×印の記述は無得点	
① 場 所 (3点)	海辺* 海岸 船つき場 浜 港 (3点)	海 (2点)	記述の途中で左記事項があがっているもの (1点)	
*これは海辺のけしきであるなどの表現				
② 話 材 ( 7材—3点 ) ( 4～6材—2点 ) ( ～3材—1点 )	燈台 ヨット(船) 旗 波打際の人 (砂浜のところの人) 栈橋の人	雲(空)	栈橋 (堤防) (防波堤)	×岬 ×燈台へ行く道
③ 構 図 ( 7つ以上—3点 ) ( 4～6つ—2点 ) ( ～3つ—1点 )	燈台＝細長い堤防の先 人＝波打際・遠く 人がかたまって、 列をつくって 手前に 沖に 人数	( その上に雲がかかっている そのあたりに まわりが )		

④ 情 趣 (3つ以上—3点) (2つ—2点) (1つ—1点) (注)色彩は次項で対象になる。	天気 さびしげな絵 雲があつい 細長い	どんよりと おだやか ゆるやかな 海が澄んで ゆっくりと	
⑤ 色 彩 (3つ以上—3点) (2つ—2点) (1つ—1点)	青い帆 黄色い帆(オレンジ) 白い燈台		
⑥ 動 き (3つ以上—3点) (2つ—2点) (1つ—1点)	浮かんでいる 旗がひるがえっている 波をうっている 波が立っている		×燈台が立つ (ある)

〔採点例〕 I.T (男)

得	場所	話材	構図	情趣	色彩	動き
点	1	2	3	2	0	2

(注) 文章は原文のまま。ただし誤った字形だけ訂正。以下同じ。

砂浜には、5、6人の人がながめています。そのうち2人およいでいて、海のにはとう台がありヨットが3そううかんでいます。遠くのほうにまたとう台があってその横にヨットが小さく1そううかんでいます水はとてもきれいでかぜがすこしふいています。とう台のわきの道でつりをしている人がたくさん見られます。波がしずかであまり真夏ではないみたいです。

空にはくもがかかっているとてもしずかな感じです。

〔採点例〕 Y.E (女)

得	場所	話材	構図	情趣	色彩	動き
点	2	2	2	1	3	1

場所は海です。海の色はエメラルドのような色です。近くに青いほのヨットと赤いほのヨット、あわせて3せきがうかんでいます。なみはなく海辺には4人の人が海をながめています。雲はあつきたれさがりよい天気ではありません。よく見ると遠くに赤いほのヨットがうかんでいます。近くには、コンクリートでできている、なみをよけるものがあります。

調査Ⅱの(1) 3点満点

(注) 記述は説明的文でも、また、答えのみが書いてあってもよい。

よこにおいて	<ul style="list-style-type: none"> <li>• たおすこともありうる。全体の場所でのヨコ</li> <li>• 答えを書く（一番細長い辺を下においてと変えた方がよい／ヨコに立てる）</li> </ul>	×	あいまい
その上に	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 積み木の中央かどうか不明（位置）</li> <li>• 答えを書く（まんなかにおく）</li> </ul>	×	立てる位置も不明確
立てなさい	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 長方形にはみだしておくことも可能（構図）</li> <li>• 答えを書く（長方形の線にそって）</li> </ul>	×	どのようにおくか、はっきりしない

〔採点例〕 Y.E（女）

得点	横	その上に	立てなさい
	0	0	0

長方形の積み木を横において正三角形の積み木を上のにせます。

〔採点例〕 I.N（女）

得点	横	その上に	立てなさい
	0	0	1

長方形の積み木を横において、というとうとううふうにおいていいかわからない、その上に三角形の積み木を立てるんじゃなくて中心におく。

〔採点例〕 S.F（男）

得点	横	その上に	立てなさい
	1	0	0

よこにおいてと書いてあるところ。よこにおいてと書くと、よこに立てておくのか、よこにねせておくのかわからないから。

調査Ⅱの(2) 4点満点

(注) 順序は、それが操作上可能なら正否を問わない。

- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 短い四角い(直方体)積み木を立てる。正方形の面を下にして立てる。</li> <li>2. その上に長い四角い積み木を横にわたす。               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) まんなかにくる／Tの字にする／左右対称</li> </ol> </li> <li>3. 右側に白い三角、左側に黒い三角の積み木を立てる。               <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 端にくる／右端に四角柱の辺と平行して</li> <li>(2) 三角の積み木の底辺の長いへりが四角の積み木のへりと合う<br/>／三角形の底の三辺を長い長方形にさわるように</li> </ol> </li> </ol> | <div style="border-left: 1px solid black; padding-left: 10px;"> <div>×</div> <div>ぐらぐらしないように</div> </div> <div style="border-left: 1px solid black; padding-left: 10px; margin-top: 10px;"> <div>×</div> <div>両側</div> </div> <div style="border-left: 1px solid black; padding-left: 10px; margin-top: 10px;"> <div>×</div> <div>正面から見て三角形に見えるように</div> </div> |
|---|---|

〔採点例〕 K.K (男)

得点	短／積み木	上・長／積み木	白・黒三角	三角底辺
	1	1	1	0

みじかい長方形の積み木を、正方形の面を下にして立て、長い積み木をよこにして、そのまん中からみじかい長方形の積み木の上におく。そしてくろい三角形の積み木を長い積み木の左すみに立てる。そして白い三角形の積み木を右はしに立てる。

〔採点例〕 K.M (男)

得点	短／積み木	上・長／積み木	白・黒三角	三角底辺
	1	0	1	0

小さい長方形の積み木を、どちらか1つの正方形が下にくるようにたて、その上に大きい長方形をどれか一辺の長方形を下にしておく。そして大きい長方形の $\frac{1}{2}$ のまん中の所に、小さい長方形ののっかり、つりあうようにする。そして、その左がわの上に黒い三角形のをせ、白いのを右がわにのせる。その時、三角形が大きい長方形のはじからはみださず、またそこに間があかないようにする。

調査Ⅱの(3) 5点満点

- |   |  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>長い積み木を横におく。<br/>長方形を底にして直方体をおく／長方形をたおしておく</li> <li>その上に短い積み木を左に並べる。<br/>(1) 立てる／柱のようにする<br/>(2) 積み木のへりが長い積み木の長方形の長い2つのへりに合う／半円の幅で</li> <li>その上に半円の積み木をおく。<br/>(1) 丸い屋根のようにおく／半円の下の部分<br/>(2) 屋根の端が柱の外側のへりに合う／短い積み木の正方形の2辺か、または半円形の長い直線の2つのへりに合う</li> </ol> | <p>×横に立てる</p> <p>×端をおく</p> <p>×直方体にぴったり合う</p> <p>×トンネルのようにおく</p> |
|---|--|

〔採点例〕 M.S (女)

得点	長／積み木／横	積み木／立てる	積み木／へり	半円／丸屋根	屋根の端／へり
	1	0	0	0	0

はじめに長くて四角いつみきをねかせておきます。そしてよこにねかしたつみきのはしからすこし内がわにはいったところの右左におきます。そしてその上に半けいのつみきを、2つならべた上へのせます。

〔採点例〕 S.S (女)

得点	長／積み木／横	積み木／立てる	積み木／へり	半円／丸屋根	屋根の端／へり
	1	1	0	0	1

長い長方形のはこを、よこにねせて、こちらに長くみえるようにおく。その上に小さい長方形のはこをたてに、りょうはじを同じくらいのこしておく。その上に半円のはこをたてに小さいはこの上にきっちり、はみ出ないようにのせる。

〔採点例〕 Y.A (女)

得点	長／積み木／横	積み木／立てる	積み木／へり	半円／丸屋根	屋根の端／へり
	1	0	1	1	0

長い方の積み木を横にしておき、短い方の積み木をその上に、右はしと左はしにたてに立てなさい。その上に、円柱の半分のをまるい方が上にくるようにおきなさい。また短い方の積み木との間がないようにして、ちょうどよくのせなさい。

調査Ⅱの(4) 5点満点

1. 長方形の紙の長い辺の半分のところで2つに折る。

破線のところ／短い辺が合うようにして／紙をタテにおき

2. 折った部分の2つのかどを折る。

(1) 折った部分／輪をつくる、口のあいていない方を

(2) 角をつまんで（その角が手前で合わさるように／同じ大きさの三角形をつくる）

3. 合わせてできた1つの2等辺三角形の底

辺を折り目にして外側に折る。

残りの¼を表と裏に折り返す／あまったところを外側に

4. 反対側の部分も同じ大きさに折り返す。

×すその部分を両方へ開く

〔採点例〕 N.K (男)

得点	長辺／折る	折った部分／角	角／あわせる	三角形／外側	反対側／折る
	0	0	0	0	0

まず長方形の紙を2つにおり上のほうを三角形におり下のほうのあまったところを上にあげる。

〔採点例〕 K.J (女)

得点	長辺／折る	折った部分／角	角／あわせる	三角形／外側	反対側／折る
	1	0	1	0	1



長方形の紙をたてにして、半分におる。できた長方形の横の中心にあわせて両側から横の半分と半分がくっつくようにおる。あまった下の方は手前の方は手前にうしろの方はうしろにおる。

〔採点例〕 S. A (男)

得点	長辺／折る	折った部分／角	角／あわせる	三角形／外側	反対側／折る
	1	1	1	0	0

まず、長方形の紙を用意します。次に長方形の長い辺の方をちょうど半分に折ります。そして折れめの所の方を両側とも三角形におります。この時は両方の三角形を等しくしないとけません。さいごにのこった所を両側におります。

調査Ⅲの(1) 4点満点

(注) 他図形を説明しているものは0点。

1. 四角が黒
2. 丸が二番目に大／ $B < X < A$
3. 三角が白／三角が黒くぬってない
4. 3が四角の下

- ×大きい丸 ×円と四角が同じはば
- ×円がやや大きい ×中位の円
- ×1つの白が3辺
- ×3という字が下にきている

上記以外の情報は採点外とする。

〔採点例〕 S. K (女)

得点	四角／黒	二番目／丸	三角／白	四角の下／3
	1	1	1	1

白い三角が左がわにあります。黒い四角がその右よこにあります。黒い四角の下に数字の3があります。黒い四角のななめ右にAより小さくBより大きい円があります。

〔採点例〕 U. T (男)

得点	四角／黒	二番目／丸	三角／白	四角の下／3
	1	0	1	0

Aの円よりやや小さく、四角が黒で三角形は白です。

調査Ⅲの(2) 4点満点

1. 左手はヨコに伸ばしている。
2. 左手の手のひらは下
3. 右手を真上にあげている／右手をひじをまげないであげる
4. 右手の手のひらは上

- ×左手がヨコ ×垂直に
- ×ヨコにあげている
- ×右手が上
- ×手首をヨコ
- ×右手が外側 ×手先を右側に折る
- ×手首から先は右側 ×手首から外側

〔採点例〕 S.K (男)

得点	左手/横/伸ばす	左手/手のひら/下	右手/まっすぐ上/伸ばす	右手/手のひら/上
	0	0	1	0

右ひじがまがっていなくて真上にのびている。Cの左手が右手のようにになっている。

〔採点例〕 Y.A (男)

得点	左手/横/伸ばす	左手/手のひら/下	右手/まっすぐ上/伸ばす	右手/手のひら/上
	1	1	0	1

右手を上にあげ手のひらを上にしてひらく。左手はまよこにのばし手をひらいて手のらひは下にむける。

### 調査Ⅲの(3) 4点満点

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A図よりやや大きい／からだが大きい(図形)。</li> <li>2. 右端の三角形の下に、さらに長い下向きの矢印のような形がついている。 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 三角形の下に(位置)／右下の部分</li> <li>(2) 下向きの矢印(態)／槍の先、三角形の尾</li> </ol> </li> <li>3. 左端の三角形は丸味をおびている。<br/>黒い四角形がつく<br/>どう体が大きく</li> </ol> | <p>×黒い部分が多い</p> <p>×右の方には</p> <p>×中心部にふくらみがある</p> |
|--|---|

〔採点例〕 N.M (男)

得点	Aよりやや大	三角形下矢印	下向き矢印	左三角形丸味
	0	0	1	0

Aのはじの三角形の所にやじるしが下をむいていて、左半分はなくAでは白くあいている所は台形のような形をさかさにしてついているやまのような三角形のとなりのふといせんがきゅうにななめにむいている。

〔採点例〕 A.I (男)

得点	Aよりやや大	三角形下矢印	下向き矢印	左三角形丸味
	0	0	1	1

右下の、A図でかけているところが、でっぱっていて、右はじに、矢形の下を向いたものがついています。

〔採点例〕 K.N (女)

得点	Aよりやや大	三角形下矢印	下向き矢印	左三角形丸味
	1	1	0	0

えの右下の四角い部分はうめられて、少しかけている。そして、下のほうに三角形の尾のようなものがある。

調査Ⅳの(4) 4点満点

1. 舌を出してすりむいたひざこざうをなめている／つばを出して消毒／けがをしたところ(ひざについているもの)をなめている／息でふいている
2. 首を曲げて／目を近づけて／頭を下げて／口を近づけて
3. 右ひざを立てている／右足をよせる／右足をおさえる／右足をまげて
4. 右手を右足にあてている

×右手をひざにあて

〔採点例〕 S.K (男)

得点	舌／ひざ／なめる	首／曲げる	右ひざ／立てる	右手／右足
	0	1	0	1

体はそのまま、右手がけがをした足の所であり、頭が少し下をむいている。

〔採点例〕 K.S (女)

得点	舌／ひざ／なめる	首／曲げる	右ひざ／立てる	右手／右足
	1	0	1	1

子どもが右あしをけがして、そのきずにつばをつけようと右あしをまげ、右てをもものところにもっていったいて、あしのきずに口を近づけつばをつけているところ。

調査Ⅳの(1) 4点満点

1. 茶わん——きゅうす(茶をのむ)
2. りんご——ナイフ(皮をむく)
3. ひよこ——鳥(親子／子ども／大きくなってにわとりになる)
4. かなづち(とんかち)(くぎがない／くぎをうつもの／うつべき対象がない／茶わんがわれてしまう／たたかれたら困るものばかり)

×ゆのみ(やかんのこと)

×同類

×仲よしの相手がない

×仲間はずれ

×関係ない

〔採点例〕 F.G (男)

得点	茶／のむ	皮／むく	親／子	くぎ／ない
	1	1	1	0

リンゴをむくとき，ナイフをつかい，おちゃをのむときどびんからゆのみにおちゃをつぐから。  
ニワトリとひよこはおやこだから。

〔採点例〕 F.M (女)

得点	茶／のむ	皮／むく	親／子	くぎ／ない
	1	1	1	1

にわとりとひよこはなかよしです。にわとりは玉子を生み，そしてひよ子にそだてて，にわとりになるからです。きゅうすとちやのみちやわんはなかよしです。おちゃをのむとききゅうすにおゆをいれ，おちゃのはをいれて，そしてちやわんでのむからです。りんごとナイフはなかよしです。りんごをたべるとき，ないふをつかってかわをむくからです。かなづちはどのなかまでもありません。かなづちはくぎだけをうつからです。

〔採点例〕 T.C (女)

得点	茶／のむ	皮／むく	親／子	くぎ／ない
	1	1	1	1

りんごとナイフはなかよしです。それは，りんごをむく時ナイフでむくからです。にわとりとひよこはなかよしです。それは，にわとりがひよこのおやだからです。きゅうすとゆのみはなかよしです。それはお茶をのむ時，きゅうすからゆのみに茶をうつすからです。とんかちはなかよしではありません。それは上になかまになるくぎなどがいないからです。

調査Ⅳの(2) 3点満点

- くま……………たぬき＋(りす＋かめ)
- たぬき……………りす＋かめ
- りす・かめ……………はかっていない

(注) 逆順でもかまわない(軽い順)

- ×シーソー遊びの説明がない
- ×からだが大きいから
- ×わからないから
- ×同じくらい

〔採点例〕 K.M (男)

得点	くま(たぬき・りす・かめ)	たぬき(りす・かめ)	りす・かめ
	1	1	1

1ばんおもたいのはくまです。2ばんめはたぬきです。それはたぬきはかめとりすをのせてもシ

ーソがたぬきの方へさがったからです。でもくまはそのたぬきとりすがのってあがらなかったからです。かめとりすは同じ方へのっていたので、どちらがおもいかはわかりません。

〔採点例〕 T.M (女)

得	くま(たぬき・りす・かめ)	たぬき(りす・かめ)	りす・かめ
点	1	1	0

くま・たぬき・かめ・りす——かめとりすと、たぬきでは、たぬきがおもく、くまと、りすとたぬきでは、くまがおもいから。

〔採点例〕 U.J (女)

得	くま(たぬき・りす・かめ)	たぬき(りす・かめ)	りす・かめ
点	0	0	0

くま・たぬき・りす・かめ——たぬきは、かめとりすをあわしたぐらいのたいじゅう。くまはりすとたぬきをあわしたぐらいのたいじゅうだから、かめをのせるとどちらかがおもくなるから。

#### 調査Ⅳの(3) 3点満点(現象+原理+重さ/力)

- |                             |        |               |
|-----------------------------|--------|---------------|
| 1. 石を重石にした／フタが上らないようにした(現象) | } (原理) | 4. 石が軽かった(重さ) |
| 2. 中の石が上に出ていた／中味が多すぎた       |        | 5. 強く打ちすぎた(力) |
| 3. 板がテコの働きをした               |        |               |

〔採点例〕 I.S (男) 得点3(現象+原理+重さ)

はこの中にあるものが多すぎて、むこうがわのくぎはうったけれどこちらがわうっていません。うってみたら、こんどはむこうがわのくぎがとれてしまいました。そこでこの人はこちらがわに大きな石をおきました。なぜなら、重い石をのつければおもくなり、くぎはぬけないと思ったからです。そしてむこうがわのくぎをうちにいきました。そしてうつと石もかるとみえてこちらがわの石やくぎがぬけて、とんでしまいました。そして石が頭にとんできたのです。

〔採点例〕 N.K (男) 得点2(現象+原理)

はこの中にたくさん物がはいっていたのでかた方をたたくと、かた方があがってしまうので、かた方に石をのせて、かた方があがらないようにしたけれど、かた方をカナヅチでたたくと、てこみたいになって石が頭の方にとんできた。

〔採点例〕 Y.S (男) 得点2(現象+重さ)

はここに石をつめてふたをしようとしたらかたっぽしかしまりません。かたっぽにくぎをうってもうかたっぽをうってもまたはんたい側があいてしまいます。かたっぽに石をのつければ石はおもいからはんたい側をたたいてもあかないだろうと思った。ほんとに石をのせてやってみても石がかかるすぎて石があたまにとんできてしまった。

## 第3節 結 果

### ○有効被験者数

文章表現力テストは620名を対象にして実施されたが、最終的に整理分析の対象になった有効被験者数は次の通りである。

合計 555 名

性別 男 284 名 女 271 名

地域A 東京 140 名 新潟 208 名 奈良 207 名

地域B 大都市（東京）140 名

中都市（新潟市・奈良市）208 名

郡 部（新潟市・奈良市周辺）207 名

なお、東京地区の文章表現力テストは205名について実施されたが、アンケート調査が6学級中、2学級が不能になったため、2学級分をのぞいた有効被験者数は140名となった。

### ○採 点

各テストの採点配分は次の通りである。

テスト1 18点                      テスト3 32点(素点×2)  
 テスト2 34点(素点×2)      テスト4 20点(素点×2)  
 合計                      104点

得点の重みづけは、平均得点が各テストともほぼ等しく、かつ合計点がほぼ100点になるように、テスト2，3，4に(素点×2)の操作をした。

### 1 テスト得点

テスト1，テスト2，テスト3およびテスト4の合計点の各得点段階別に、度数およびパーセントをあげれば次のようになる。

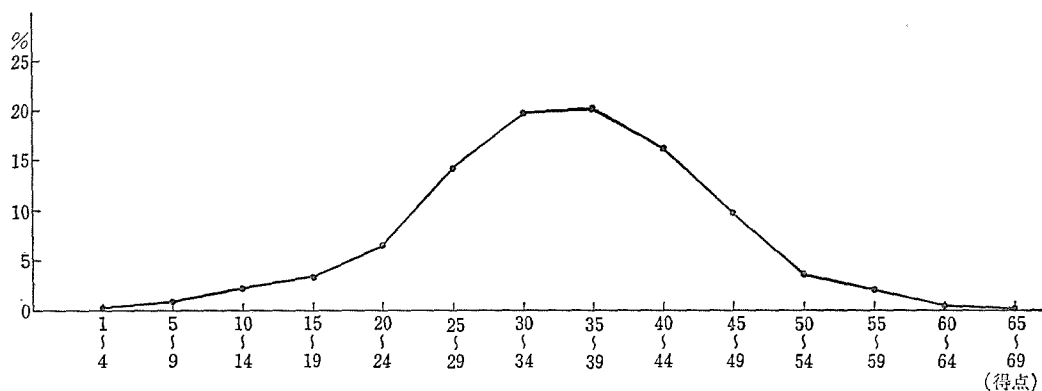
3-3-1 表 テストの平均点と標準偏差

標 本 数	平 均	標 準 偏 差
555	34.95	10.15

3-3-2 表 テスト合計点段階別度数分布表

得 点	～4	5～9	10～14	15～19	20～24	25～29	30～34	35～39	40～44	45～49	50～54	55～59	60～64	65～69
度 数	1	5	13	19	37	80	110	111	90	54	18	13	3	1
%	0.18	0.90	2.34	3.42	6.67	14.41	19.82	20.00	16.22	9.73	3.24	2.34	0.54	0.18

3-3-1 図 テスト合計点段階別度数分布グラフ



これによれば、被験者 555 名の標本数によるテスト合計点の平均は 34.95 であり、標準偏差は 10.15 である。各テストの得点配分は 77 ページに示した通りで、得点配分合計は 104 点であるから、平均得点率は 33.61% で 50% より下回っていることを示している。

3-3-2 表および 3-3-1 図は、テスト合計点段階別度数分布表とこれらをグラフに示したものである。このうち、テスト合計点の度数の高い段階は、35～39 および 30～34 の段階で、両段階で全体の 39.82% を占めており、これらを頂点にして、若干右傾しながらも、正規分布\*をなしていることが認められた。

#### (1) 性別とテスト合計点

男女別にテスト合計点に関する平均と標準偏差を求めたものが 3-3-3 表である。これによれば、男子は平均点が 34.13、女子が 35.80 である。そこで、男女別による平均点に差があるか否かを  $t$  検定によって求めると、10% 以下の危険率を示し、平均点に有意な差は認められなかった。

3-3-3 表 性別とテスト合計点

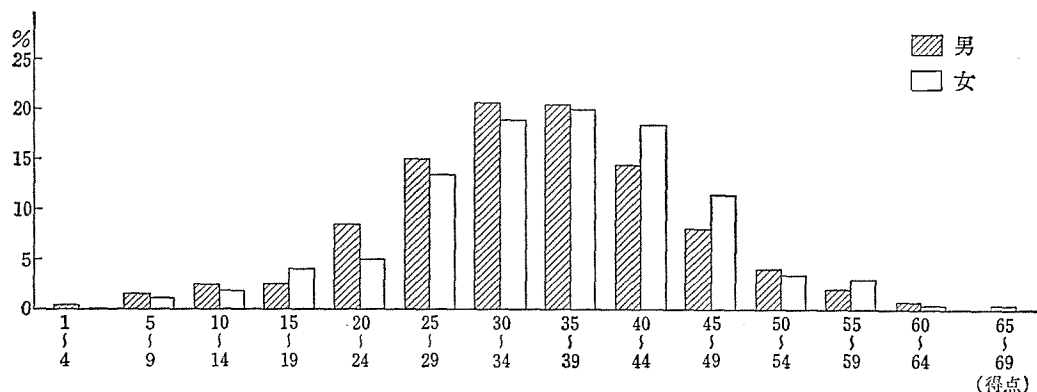
	標 本 数	平 均	標準偏差	$t=1.94$ $p<0.10$ $df=553$
男	284	35.80	105.06 (10.25)	
女	271	34.13	100.00 (10.00)	
計	555	34.95	103.02 (10.15)	

\* 3-3-2 表の度数分布表に従って、正規性の検定を試みた結果では、

$$\chi^2=11.61 \quad 0.20 < p < 0.50 \quad df=9$$

となり、普通  $p > 0.05$  の時、正規型であるとするので、この分布表は正規分布をなす。

3-3-2 図 得点段階別度数グラフ (男女別)



得点段階別の頻度数を男女別に見たのが、3-3-2 図 および 3-3-4 表である。

傾向的には、平均点および度数分布が示すように、女子の方が高い得点を得ているが、統計的に有意差を示すまでに至っていない。

3-3-4 表 性別に見た得点段階別度数表

得点		1~4	5~9	10~14	15~19	20~24	25~29	30~34	35~39	40~44	45~49	50~54	55~59	60~64	65~69
性別	度数	1	3	8	8	24	43	59	57	40	23	10	6	2	0
	%	0.35	1.06	2.82	2.82	8.45	15.14	20.77	20.07	14.08	8.10	3.52	2.11	0.70	0
女	度数	0	2	5	11	13	37	51	54	50	31	8	7	1	1
	%	0	0.74	1.84	4.06	4.80	13.65	18.82	19.93	18.45	11.44	2.95	2.58	0.37	0.37

## (2) 地域別とテスト合計点

各地域別に、テスト合計点の平均と標準偏差を見たのが 3-3-5 表である。

地域は、大都市区内、中都市、郡部の 3 群に分かれるが、3-3-5 表によれば、最も平均点の高い群が中都市群で 37.49、最も平均点の低い群が郡部で 30.39 である。そこで、これらの 3 群間の平均点に有意差が存在するか否かを  $F$  検定によってみると、1%水準の危険率で有意差が認められた。

$$F=30.71 \quad p<0.01^{**}$$

3-3-5 表 地域とテスト合計平均点

	標本数	平均	標準偏差
大都市区内	140	36.46	91.20 (9.55)
中都市	208	37.49	79.21 (8.90)
郡	207	30.39	114.49 (10.70)
計	555	34.95	103.02 (10.15)



そこで各群間の有意差を  $t$  検定によってみると、3-3-6 表の結果を得た。

これによれば、郡部は大都市区内、中都市群と 1 % 以下の危険率で有意な差が認められたが、大都市区内と中都市群との間には有意な差は認められなかった。すなわち、郡部群の得点は大都市区内および中都市群に比較して低いことを示している。

### (3) 各下位テストと性別および地域別得点

#### ①テスト 1 と性別得点

3-3-7 表 テスト 1 と性別得点

	標本数	平 均	標準偏差
男	284	9.46	7.96 (2.82)
女	271	9.85	8.28 (2.88)
計	555	9.65	8.15 (2.86)

$$t=1.63 \quad p<0.10$$

3-3-7 表は、テスト 1 のデータを男女別に分けて集計した結果であり、男子の平均点が 9.46、そして女子の平均点は 9.85 であり、この限りでは女子の方が男子より高い平均点を示している。しかし、男女差の有無を  $t$  検定によってみると、有意な差は認められなかった。

3-3-8 表は、テスト 1 を地域別の 3 群に分けて集計した結果であり、最も高い平均点は中都市の 10.35 であり、続いて大都市の 9.81 となり、最も低い平均点は郡部の 8.84 である。そこで、これらの 3 群を  $F$  検定によって有意差の有無をみると、1 % 以下の危険率で有意差のあることが認められた。そこで、各群相互の有意差をみると、中都市と郡部、大都市区内と郡部間に 1 % 以下の危険率で有意差が認められた。

$$\text{大都市区内} \times \text{中都市} \quad t=-1.93 \quad p<0.10$$

$$\text{大都市区内} \times \text{郡 部} \quad t= 3.23 \quad p<0.01^{**}$$

$$\text{中 都 市} \times \text{郡 部} \quad t= 5.59 \quad p<0.01^{**}$$

#### ②テスト 2 と性別得点

3-3-9 表は、テスト 2 のデータを男女別に分けて集計した結果であり、男子の平均点が 6.85、そして女子の平均点は 7.32 であり、この限りでみると、女子の方が男子より高い平均点を得ている。

3-3-6 表 地域群間の  $t$  検定

	大都市区内	中 都 市	郡
大都市区内	—	1.03	5.42 <sup>**</sup>
中 都 市	1.03	—	7.40 <sup>**</sup>
郡	5.42 <sup>**</sup>	7.40 <sup>**</sup>	—

$$^{**} \quad p<0.01$$

3-3-8 表 テスト 1 と地域別得点

	標本数	平 均	標準偏差
大都市区内	208	9.81	7.02 (2.65)
中 都 市	207	10.35	6.86 (2.62)
郡	555	8.84	8.17 (2.86)
計	140	9.65	8.17 (2.86)

$$F=16.34 \quad p<0.01^{**}$$

3-3-9 表 テスト2と性別得点

	標本数	平 均	標準偏差
男	284	6.85	12.81 (3.58)
女	271	7.32	10.89 (3.30)
計	555	7.08	(3.44)

$$t=1.57 \quad p<0.20$$

しかし、男女差を  $t$  検定によってみると、有意な差は認められなかった。

3-3-10表は、テスト2のデータを大都市区内、中都市および郡部の3群に分けて集計した結果であり、最も高い平均点は、大都市区内が7.67を得ており、続いて中都市が7.42、最も低い平均点は、郡部の6.33である。そこで、これらの3群を  $F$  検定によって有意差をみると、1%以下の危険率で有意な差が認められた。そこで、各群相互の有意差をみると、郡部群は、他の2群と有意差が認められたが、大都市区内群と中都市群間には有意差は認められなかった。

$$\text{大都市区内} \times \text{中都市} \quad t=0.69 \quad p<0.50$$

$$\text{大都市区内} \times \text{郡 部} \quad t=3.32 \quad p<0.01^{**}$$

$$\text{中 都 市} \times \text{郡 部} \quad t=3.52 \quad p<0.01^{**}$$

### ③テスト3と性別得点

3-3-11 表 テスト3と性別得点

	標本数	平 均	標準偏差
男	271	8.61	22.65 (4.76)
女	555	9.36	21.19 (4.60)
計	284	8.98	22.09 (4.70)

$$t=1.85 \quad p<0.10$$

3-3-11表は、テスト3のデータを男女別に分けて集計した結果であり、男子の平均点が8.61、そして女子の平均点は9.36であり、この限りでみると、女子の方が男子より高い平均点を得ている。しかし、男女差を  $t$  検定によってみると、有意な差は認められなかった。

3-3-12表は、テスト3を大都市区内、中都市および郡部の3群に分けて集計した結果であり、最も高い平均点は中都市が9.92であり、続いて大都市区内の9.26となり、最も低い平均点は郡部の7.84である。そこで、これらの3群を  $F$  検定によって有意差の有無をみると、1%以下の危険率で

3-3-10 表 テスト2と地域別得点

	標本数	平 均	標準偏差
大都市区内	140	7.67	11.56 (3.40)
中 都 市	208	7.42	9.85 (3.14)
郡	207	6.33	9.85 (3.14)
計	555	7.08	11.83 (3.44)

$$F=9.18 \quad p<0.01^{**}$$

3-3-12 表 テスト3と地域別得点

	標本数	平 均	標準偏差
大都市区内	140	9.26	17.64 (4.20)
中 都 市	208	9.92	15.36 (3.92)
郡	207	7.84	15.00 (4.00)
計	555	8.98	22.09 (4.70)

$$F=14.24 \quad p<0.01^{**}$$

有意な差が認められた。そこで、各群相互の有意差をみると、郡部群は他の2群と有意差が認められたが、大都市区内群と中都市群間には有意差は認められなかった。

大都市区内×中都市  $t=1.50 \quad p<0.25$   
大都市区内×郡部  $t=3.23 \quad p<0.01^{**}$   
中都市×郡部  $t=5.47 \quad p<0.01^{**}$

④テスト4と性別得点

3-3-13 表 テスト4と性別得点

	標本数	平均	標準偏差
男	284	9.21	16.00 (4.00)
女	271	9.27	12.62 (3.55)
計	555	2.24	14.35 (3.79)

$t=0.19 \quad p<0.80$

3-3-13表は、テスト4のデータを男女別に分けて集計した結果であり、男子の平均点が9.21、そして女子の平均点は9.27であり、この限りでみると、女子の方が男子より高い平均点を得ている。しかし男女差を  $t$  検定によってみると、有意な差は認められなかった。

3-3-14 表 テスト4と地域別得点

	標本数	平均	標準偏差
大都市区内	140	9.71	10.62 (3.26)
中都市	208	9.79	12.25 (3.50)
郡部	207	8.37	11.02 (3.32)
計	555	9.24	14.36 (3.79)

$t=10.85 \quad p<0.01^{**}$

3-3-14表は、テスト4を大都市区内、中都市および郡部の3群に分けて集計した結果であり、最も高い平均点は中都市の9.79であり、続いて大都市区間の9.71となり、最も低い平均点は郡部の8.37である。そこで、これらの3群を  $F$  検定によって有意差をみると、1%以下の危険率で有意な差が認められた。そこで、各群相互の有意差をみると、郡部群は他の2群と有意差が認められたが、大都市区内群と中都市群間には有意差は認められなかった。

大都市区内×中都市  $t=0.22$   
大都市区内×郡部  $t=3.72 \quad p<0.01^{**}$   
中都市×郡部  $t=4.30 \quad p<0.01^{**}$

2 各問題に対する反応結果と考察

文章表現力テストの全体的な結果および各下位テストと性差地域差との関連については、77～82ページに示した通りである。そこで本項では、個々の問題に対する反応結果と考察を進めていくことにする。なお、各問題の反応結果は、それらの採点の基礎になる採点基準（66～76ページ参照）に従って記述していく。

ところで、各問題の各採点基準に従った諸反応の分析に当たっては、必ずしも調査資料のすべてを対象にする必要はないと考えられたので、本項では、東京都内3校の調査資料111名分について

分析することにした。

調査校 東京／杉並第六小学校，尾山台小学校，浅草小学校，計 111 名(男 55 名，女 56 名)

### (1) テスト 1

テスト 1 の各採点基準に従って，1. 場所，2. 話材，3. 構図，4. 情趣，5. 色彩 6. 動き，の各項目に対する男女および全体得点平均，パーセント，また得点分布に占める反応の割合を示したのが 3-3-15 表である。

3-3-15 表によれば，1～6 各項目ごとの全体得点の平均では，3. 構図が 1.97 と最も高く，5. 色彩が 0.99 と最も低く示されている。しかしこれをもって，構図が最も記述に容易で，色彩が最も記述に困難であるとすることはできない。なぜなら，1～6 各項目は，3 点配点になるように換算してある(67～68 ページ参照)ために，平均点からただちに，難易を比較することはできない。ただし，話材と構図は換算の基準が同一(7 個以上＝3 点，4～6 個＝2 点，3～1 個＝1 点)であるし，また，情趣，色彩，

動きも換算の基準が同一(3 個以上＝3 点，2 個＝2 点，1 個＝1 点)であるので，情報量が均一のときその群内の限りでは比較が可能である。したがって，この点からみると，話材と構図とでは，平均点の上では構図の方が高く示されている。もともと，話材と構図との構文関係は，「何(話材)がどんな位置(構図)に」ということであるから，等個数的に対応して出現するはずであるが，むしろ結果では構図の方に得点が高く示されている。これは構図に対する話材が集散的に，たとえば，「栈橋の先や中ほど」といった記述に基づくためである。

一方，情趣，色彩，動きの中では，色彩に対する平均点が，情趣，動きに対して，顕著に低いことが注目される。すなわち，児童は対象の叙述に，情趣や動きにくらべて，対象の色彩について記述することがきわめて少ないことを示している。

次に 3-3-15 表に従って，得点分布をみると，「場所」については，得点 1 が全体の 59.4 % を占めて，

3-3-15 表 テスト 1 の下位項目と得点および得点分布

項 目 (配 点)		1 場 所 (3)*	2 話 材 (3)	3 構 図 (3)	4 情 趣 (3)	5 色 彩 (3)	6 動 き (3)
男	得点	79	93	109	84	49	98
	平均	1.44	1.69	1.98	1.53	0.89	1.78
女	得点	93	96	110	96	61	104
	平均	1.66	1.71	1.96	1.71	1.09	1.86
計	得点	172	189	219	180	110	202
	平均	1.55	1.70	1.97	1.62	0.99	1.82
	%	51.67	56.67	65.67	54.00	33.00	60.67
得 点 頻 数 分 布	1	66 59.46%	34 30.63%	35 31.53%	35 31.53%	13 11.71%	31 27.93%
	2	26 23.42	73 65.77	29 26.13	26 23.42	29 26.13	45 40.54
	3	18 16.22	3 2.70	42 37.84	31 27.93	13 11.71	27 24.32
	0	0	0	4 3.60	18 16.22	55 49.55	7 6.31
	N	1 0.9					

\* ( ) 内の数字は配点を示す。以下同じ。

比較的強い偏りを示している。「話材と構図」とでは、構図の得点分布が平均して分散しているのに対して、話材の方は、3点に含まれる割合はわずかに2.7%である。また、「情趣」「色彩」「動き」の間では、特に色彩の0点に含まれる割合が全体の49.5%であることが注目される。すなわち、記述の対象にした絵はカラー付きであるにもかかわらず、約半数の児童が色彩の記述を全く無視していることになる。もっとも、一方では、このことは、この絵の色彩性の不鮮明さが特別な色彩記述を必要としなかったのではないかと考えられる。

なお、従来の作文指導が書き手自身の行為や経験を主にして書く生活主義に依拠し、客観的に対象を知覚し、その属性を認知して言語変換する叙述が比較的等閑視されてきたのではないかということと関連づけて討議する必要がある。そこでこの問題については課題作文「私の教室」と関連づけて、(5)考察の項で取り扱う。

## (2) テスト2

3-3-16 表 テスト2の下位項目と得点および得点分布

問 題 (配 点)		テスト2・1			テスト2・2				テスト2・3					テスト2・4				
		1 横 (1)	2 その上に (1)	3 い立てなさ (1)	1 積短 立てる (1)	2 積上、 わたり木 す (1)	3 白三角、 黒端 (1)	4 辺三角、 へ底り (1)	1 木長、 横み (1)	2 積 立てる (1)	3 積 へり木 (1)	4 半 丸屋 根 (1)	5 屋 根の へり端 (1)	1 長 折 る (1)	2 角 折 る 部分 (1)	3 あ 角 あ わ せる (1)	4 三 角 外 側 形 (1)	5 反 対 側 折 る (1)
男	得点	12	9	2	52	17	22	3	50	15	6	5	2	8	13	3	1	1
	%	21.82	16.36	3.64	94.55	30.91	40.00	5.45	90.91	27.27	10.91	9.09	3.64	14.55	23.64	5.45	1.82	1.82
女	得点	7	11	1	52	17	14	1	52	16	4	4	4	12	14	2	3	2
	%	12.50	19.64	1.79	92.86	30.36	25.00	1.79	92.86	28.57	7.14	7.14	7.14	21.43	25.00	3.57	5.36	3.57
計	得点	19	20	3	104	34	36	4	102	31	10	9	6	20	27	5	4	3
	%	17.12	18.02	2.70	93.69	30.63	32.43	3.60	91.89	27.93	9.01	8.11	5.41	18.02	24.32	4.50	3.60	2.70
得 点 頻 数 分 布	1	32 28.33%			49 14.14%				61 54.95%					28 25.23%				
	2	5 4.50			42 37.84				38 34.23					8 7.21				
	3	0			11 9.91				7 6.31					5 4.50				
	4				3 2.70				0					0				
	5								0					0				
	0	73 65.77			5 4.50				3 2.70					61 54.95				
	N	1 0.90			1 0.90				2 1.80					9 8.11				

テスト2の下位テストは4問題からなり、各項目はすべて1点配点になっている。3-3-16表によれば、男女別については、特にあげるべき差異が見当たらないので、男女合計点でみると、テスト2・2の1「短い積み木を立てる」が93.69%、テスト2・3の1「長い積み木を横にする」が91.89%を占める以外は、著しく低い得点しか得られていない。そして「何を」という具体物を示すことは容易であるが、「どのように」という空間・位置を他のものとの関係づけながら、あいまい性を残さずに厳密に記述することになると、著しく困難性を示し、また、他のものとの関係が2物以上になれば、さらに困難性を増すことを示している。この点、テスト2・2および2・3の各事項1は、他との関係づけを必要としないから、きわめて容易な課題となり、したがって高い反応率を示したと考えられる。

テスト2・1は、あらかじめ、あいまいな記述を含む例文を示し、どこが、なぜ不十分かを証明させる問題である。

ここでは、

長方形の積み木を横<sup>(1)</sup>において、その上<sup>(2)</sup>に三角形の積み木を立<sup>(3)</sup>てなさい。  
の、傍線の3箇所注目した。

(1)「横に」だけでは、広い面積の面を下にするか、狭い面積(厚みの部分)を下にするかがあいまいであり、(2)「上に」だけでは、三角形を中央に置くか、端に置くかあいまいである。また、(3)「立てなさい」だけでは、長方形のへりに平行に立てるか、直角に立てるのがあいまいである。

しかし、児童は、上述の記述のあいまいな箇所は「どこ」であるかという指摘はできても、なぜ不十分であるかの説明が十分でなく、たとえば、(1)「横に」だけではどうしたらよいかわからないから不十分だという記述にとどまり、したがって得点が与えられなかったことが多い。テスト2・1が他のテストに比較して正答率が低い結果になったのは、このように、児童自身の回答のあいまい性が起因している。

テスト1の得点分布をみると、0点が全体の65.77%を占めていることも、テスト2および3と異なる特徴であるが、上述のあいまいな記述にとどまった結果であるとともに、設問の理解も十分でなかった点があると見なければならぬ。

なお、テスト2・4の得点分布のうち、54.95%が0点であるのは、むしろ、最終問題のため時間制限内での記述不能ということが影響している。

### (3) テスト3

テスト3の下位テストは4問題からなり、各項目はすべて1点配点になっている。3-3-17表によれば、男女別については、テスト3・4の1に有意な相違を見ることができるほかは、特にあげるべき特徴は見当たらない。

また、テスト3・4の1にしても、ひざをなめる行為の記述に取り立てて男女差の生じた理由を説明することは困難である。

3-3-17 表 テスト3の下位項目と得点及び得点分布

問 題 (配 点)		テスト3・1				テスト3・2				テスト3・3				テスト3・4			
		1 四角 黒 (1)	2 丸 二番め (1)	3 三角 白 (1)	4 四角 の下 (1)	1 左手、横 伸ばす (1)	2 左手の ひら 下 (1)	3 上、まっ すぐ 伸ばす (1)	4 右手の ひら 上 (1)	1 A やや大 (1)	2 下、三角 矢形 印 (1)	3 下向き 矢印 (1)	4 左、三角 丸味 (1)	1 舌、ひざ なめる (1)	2 首 曲げる (1)	3 右 立てる (1)	4 右 足 (1)
男	得点	47	6	37	27	20	6	13	12	5	5	2	4	21	13	9	20
	%	85.45	10.91	67.27	49.09	36.36	10.91	12.64	21.82	9.09	9.09	3.64	7.27	38.18	23.64	16.36	36.36
女	得点	48	7	39	33	22	11	11	17	10	5	3	1	35	11	12	18
	%	85.71	12.50	69.64	58.93	39.29	19.64	19.64	30.36	17.86	8.93	5.36	1.79	62.50	19.64	21.43	32.14
計	得点	95	13	76	60	42	17	24	29	15	10	5	5	56	24	21	38
	%	85.59	11.71	68.47	54.05	37.84	15.32	21.62	26.13	13.51	9.01	4.50	4.50	50.45	21.62	18.92	34.23
得点 頻 数 分 布	1	19 17.12%				37 33.33%				23 20.72%				48 43.24%			
	2	35 31.53				24 21.62				6 5.41				25 22.52			
	3	41 36.94				5 4.50				0				11 9.91			
	4	8 7.21				3 2.70				0				2 1.80			
	0	6 5.41				41 36.94				62 55.86				21 18.92			
	N	2 1.80				1 0.90				20 18.02				4 3.60			

下位テスト4間について、問題の難易を各項目の得点合計によってみると、

テスト3・1 244

テスト3・2 112

テスト3・3 35

テスト3・4 139

となり、テスト3・1が最も容易であり、テスト3・3が最も困難であることを示している。各問題の得点頻数分布によってみても、その傾向を無得点に占める割合から知ることができる。

テスト3・1は、○、△、□また数字などの形、大小、色、および空間的位置の示差特徴を指摘させる問題であり、それらの示差特徴は比較的相互に独立した形であげられている。これに対して、テスト3・3は、シルエットの鳥風の2図形の形、大小および空間的位置の示差特徴を指摘させる問題であり、それらの示差特徴は比較的相互関連した形であげられている。テスト3・1とは示差特徴の対象が形、大小空間的位置において共通点を持つにもかかわらず、その属性がテスト3・1では独

立して抽出できるのに対して、テスト3・3では、属性が複合していて、それを単独に切り離して抽出することが困難であり、そのことが得点を低めていると考えられる。

テスト3・2およびテスト3・4とはある人物画を中心に、その動作、行為の示差特徴を抽出させるという点で共通している。また、テスト3・2は、特定絵図を他の3絵図と比較するという点では3・1と共通し、3・4は、2絵図相互を比較するという点では3・3と共通している。テスト3・2およびテスト3・4がテスト3・3と比較して容易なのは、示差特徴が複合しているにもかかわらず、示差対象が動作・行為におかれていること、そして、3・1に比較して困難なのは、示差特徴がテスト3・1に比較して複合していて、ある属性を抽出することによって、他の属性が無視されるという認知上の機制に依存していると考えられる。

(4) テスト4

テスト4の下位テストは3問題からなり、テスト4・1および4・2の各項目は、すべて1点配点であり、テスト4・3でも記述内容に対して、3、2、1および0の各得点が与えられている。3-3-18表によれば、男女別については、特にあげるべき差異が見当たらないので、男女合計点でみると、テ

3-3-18 表 テスト4の下位項目と得点および得点分布

問 題 (配 点)		テスト 4・1				テスト 4・2			テスト4・3
		1 茶 の む	2 皮 む く	3 親 子	4 く ぎ な い	1 (く ま り た ぬ き す か め) (1)	2 (り た ぬ き か す め) (1)	3 (り す か め 計 な い て め) (1)	(3)
		(1)	(1)	(1)	(1)				
男	得 点	52	50	49	98	30	36	12	50
	%	94.55	90.91	89.09	16.36	54.55	65.45	21.82	30.30
女	得 点	52	51	51	9	31	37	7	49
	%	92.86	91.07	91.07	16.07	55.36	66.07	12.50	29.16
計	得 点	104	101	100	18	61	73	19	99
	%	93.69	90.99	90.09	16.22	54.95	65.77	17.12	29.73
得 点 頻 数 分 布	1	1 0.90%				18 16.22%			19 17.12%
	2	5 4.50				48 43.24			34 30.63
	3	80 72.07				13 11.74			4 3.60
	4	18 16.22							
	0	7 6.31				28 25.23			46 41.44
	N	0				4 3.60			8 7.21



スト 4・1 では項目 4，テスト 4・2 では項目 2 が著しく少ない得点であることが注目される。

テスト 4・1 では、種類をあらわす概念の基礎になる「仲よし」、すなわち共通の場面の中で相補的に関連し合う対象同志を選択させること、かつ、それらが何故に「仲よし」かを記述させる問題であるが、ここでの課題は、何故に「仲よし」かの記述内容の適否によって得点される。項目 1, 2, 3 では、対象の選択もさることながら、その理由の説明も 90% 以上が適切な回答をしている。しかし項目 4 では、わずかに 16.22% の正答にとどまっている。児童たちは、かなづち（あるいはとんかち）がそこに示された物とは「仲よしでない」ことは知悉しているにもかかわらず、かなづちの機能である「うつべき対象物がない」「くぎがない」などの記述にいたりず、「仲のよい相手がいない」「関係ない」などの不十分な記述にとどまっているために正答率を低めている。

テスト 4・2 では、くま、たぬき、りす、かめがシーソーで遊ぶ 2 場面から、動物たちの重さの順位づけをし、かつ、何故にそのような順位になるかの理由を記述させることが課題になっているが、重さの順位それ自体に関しては採点の対象にせず、十分な説明になっているか否かだけについて採点した。この課題で、くまが最も重く、次いでたぬきが重いということは、シーソーの場面図から明白であるが、十分な説明になるためには、

「たぬきは、りすとかめと重さくらべをして勝ったが、そのたぬきとりすと重さくらべをして、くまが勝ったから、くまは最も重い」

という内容でなければいけないのであって、

「くまは、たぬき、りすと重さくらべをして勝ったから最も（いちばん）重い」

という説明では、「最も（いちばん）」ということを説明するためには十分ではない。

りすとかめとは、この 2 場面図では互いにシーソーで重さくらべをしていないから、重さの比較は不可能である。したがって、りすとかめはどちらが重いかわかり不明であり、それは重さくらべをしていないからという説明が必要である。

事項 1 のくまの最も重いとする理由および事項 2 の、たぬきが二番目に重いとする理由にくらべて、事項 3 の理由に対する得点はきわめて低く、わずかに 17.12% の反応率にとどまっているが、重さの順位を記せという課題に誘引されて、何らかの理由づけを考えたものの論理性を得られず、したがって、得点が与えられなかった。

これを反応類型別にあげれば、

- |   |                             |     |       |
|---|-----------------------------|-----|-------|
| A | シーソーの原理                     | 47名 | 42.3% |
| B | 遊びの原理(重い方が端に乗る。かめは軽いから見ている) | 2名  | 1.8%  |
| C | 大きさの比較(大きいから重いなど)           | 7名  | 6.3%  |
| D | その他の理由づけ                    | 30名 | 27.0% |
| E | 無答                          | 25名 | 22.5% |

であった。この中で、一定の論理性を持っている反応は、A および B である。

テスト 4・3 では、ある人が箱に物を詰め、ふたをしてくぎでうちつけようとするが、たくさん物を詰めすぎて、一方をうてば一方の側が浮き上がる。そこで重い石をのせて、開いた側を打ちつけようとしたところ、石が軽かったか、または強く打ちすぎて石が反動でその人の頭にとんでくるという、四場面続きからなる絵であり、これについて、なぜ石をのせることを思いついたか、なぜ結果的に石が頭にとんでくることになったかを、特に後者の事項について「重石」(現象)「てこ」(原理) および石の重さ(重さ)または打ち方(力)によって説明することを課題とした。そこで採点上では、それらを各 1 点として、加算していく方法をとった。

3-3-18 表によれば、得点上では男女差はなく、得点頻度分布では、0 点が全体の 41.44% を占め、次いで 2 点が全体の 30.63% を占めていることを示している。

#### (5) 考 察

最後に、上述した結果に従って若干の考察を、特にテスト 1 およびテスト 4 に限って試みることにする。

すなわち、テスト 1 で指摘されたことは、テスト 1 が視覚的に呈示された絵刺激を言語変換させることを意図したにもかかわらず、色彩に関する言語変換がきわめて乏しかったという事実である。絵刺激の言語変換としての基準を、たとえば 3-3-15 表に見るように、場所、話材、構図、情趣、色彩、動きに求めたにもかかわらず、色彩に関する言語変換が少なかったことについて、われわれは従来の作文指導が書き手自身の行為や経験を主にして書く生活主義に依拠し、客観的に対象を知覚し、その属性を認知して言語変換する叙述が比較的等閑視されたためではないかと関連づけてみたが、この点について、さらに問題を討議する必要がある。

そこで、これには二つの側面から接近していくことが必要である。第一は、色彩はものが内在する属性であるから、その属性が顕著な特徴でない限りは、特に叙述しなくても、対象物の属性としてイメージが作れる。したがって、文章表現では特に顕著でない限り除かれるという側面があり、本調査の結果はこうした事実の反映を意味するのか、ということがある。そして第二は、先に述べたような、従来の作文指導が書き手自身の行為や経験を主にして書く生活主義では、対象の属性という中にも、行為・経験に関与しない色彩・構図の叙述、特に色彩に関しては叙述の対象にされない傾向があり、本調査の結果は、こうした事実の反映を意味するのか、ということがある。

しかしながら、第一の側面からみても、この絵を見る人がこの絵を見ていない第三者にどんな絵かがわかるように、100% の言語変換により近似した結果になることを期待したテストであるし、第二の側面からみても、児童の行為・経験を叙述するのでなしに、対象を観察し、説明する叙述を期待しているのであるから、色彩の叙述だけが他に比較して軽減されてよいという条件は存在しないであろう。

そこで、この問題について、課題作文「私の教室」における色彩叙述の傾向と再テストの結果の面から考えてみる。

課題作文「私の教室」は、児童が現に目の前にある教室の中の様子について叙述することが課せられているという点で、文章表現力テスト1と共通性を持っている。そこで、課題作文「私の教室」での色彩叙述の程度を、1学級(34名)について検討する。

3-3-19表は、「私の教室」における話材数を付器、揭示物を述べた点数、またそれらに入っているものを述べた点数、それらがどこにあるかという構図的な位置を述べた点数、どのような特徴を持ったものが、どんな使われ方をしているかの状態を述べた点数、それから色彩について述べた点数をあげたものである。この表によれば、情報量の差を無視したとき特に顕著なことは、色彩に関する記述がきわめて少ないことであり、その結果は文章表現力テスト1の結果と符合する。

次に具体的に、色彩に関する記述例を拾ってみる。

- 白や黄色や赤などさまざまな小さいチョークがある
- そのお知らせはマンガや赤や青などの色で色どられている
- 赤い時計だ
- 赤のぼくじゅう
- ふちどりが赤の時計
- ピンクの花
- 緑のプラスチックの丸いもの
- 黄色と青のはん
- 花がピンク色をしていてとてもきれいだ

3-3-19 表 「私の教室」における話材数

杉並第六小 6の4	什器 揭示物など	什器に 入っているもの のっている物など	どこにある	どのようにある	どんなもの どんな使われ方を しているか	色
男子 17名	196	144	174	109	64	9
M	11.5	8.5	10.2	6.4	3.8	0.5
女子 17名	188	132	169	93	79	11
M	11.1	7.8	9.9	5.5	4.6	0.6
男女計 (34名)	384	276	343	202	143	20
M	11.3	8.1	10.1	5.9	4.2	0.6

○白黒テレビ

○ピンク色の造花

これらの色彩の記述から何が示唆されるか。第一には、記述される色彩は赤やピンクを中心にした明るい色調のものが主である。このことは、特に目をひく色彩でなければ記述されない傾向を意味している。特にふつつ見なれた色彩や状態のものは文章記述の対象にならないし、その必要もないではないか、ということと対応する。たとえば、教卓が白だったり、円卓であれば、白い机、丸いテーブルといった記述が行われるであろうし、その必要性も強められるであろう。

われわれは一方では、この課題が自分の教室の状態をこまかに観察して書くことを求めているにもかかわらず、色彩語が少ないのは、常識的に既知のものは文章表現しないという第一の事実を認めた上で、このことは基本的な言語変換作業を文章表現力におかない、従来の生活作文的手法のあらわれと考えることはできないであろうか。過去のできごとを想起して書くといった記述では、行為的な側面が強調されて、視覚的な側面が軽視され、とりわけ色彩的な側面は特殊なものでないかぎり消去されていくという傾向は指摘できるであろう。色彩を含めて、対象を正確に言語変換する作業は、現に目の前にあるものを言語変換する活動あるいはその指導を重視することによって学習されると考えられるのである。

次に、再テストでは、文章表現力テスト1について、「なぜ、色について書かなかったか」について答えさせたところ、主な回答は34名中「気がつかなかった、忘れた」(14名)、「物の名まえを書けば想像できると思った」(4名)、「書かないでよいと思った」(4名)、「桟橋の色は灰色がふつうで、海の色や砂の色もふつうだから、あたり前のことは書かない」(3名)、「色を説明するにも、説明がむずかしい」(1名)などが見られた。ここで回答されたもののうち、最も多い傾向は、「気がつかない、忘れた」といった、児童の知覚、あるいは認知の対象になっていないことを意味するもので、それ故に、再テストでは色彩語が多く書かれた(116ページ参照)。次いで「特に書く必要がない、書かなくてもわかる」ということを意味するものが多く、この両回答は、前者は言語変換の知覚・認知の対象外に色彩の問題がおかれているのに対し、後者は表現意識の水準で、色彩の問題を扱っているが、われわれは特に前者の回答が、従来の作文指導の経験や行為を主とした生活作文主義の反映ではないかという示唆を与える点に注目しておく。そして、後者の意味においても、文章表現の基礎をなす言語変換作業では、色彩は対象の形状、空間的位置づけとともに重要な内容であり、それが表現の示差性の段階で、どのような情報を不必要と認めて消去するかの指導手順の中に、色彩表現が位置づけられる必要のあることを示唆しているが、これについてはなお、十分な統制実験による考察が必要である。

次にテスト4について考察する。テスト4では、それぞれに絵図を用意して、その絵図を見ながら理由づけの文章表現力を測定したが、その測定を絵図に基づいて、確かな理由づけができていか否かが採点の対象にされた。したがって、児童の文章表現から理由づけが抽出されないものには

採点されないし、逆に事実関係で、たとえば、テスト4・2のように、「りす・かめ」の重さ関係が異なろうとも、確かな理由づけがあれば採点の対象にされる。そこで、「りす・かめ」の重さの比較で、得点が与えられたのは、りすとかめとはシーソーで重さくらべをしていないから、どちらが重いかわからないという回答であるが、その他の理由づけとして示されたものは、

1. リスが2番目に乗っているので、かめより重いと思った。
2. 左側のシーソーの時、かめが乗らなかったから。
3. シーソーでは、重い方を後ろに乗せるから。
4. りすは全身、毛で包まれているので、かめより軽い。
5. 体の大きさも同じくらいだ。
6. 前にりすとかめを手で持ってみたら、かめの方が重かったように感じたから。
7. 海にいるかめなら、りすより重い。

などが見られた。これについて、先にあげた反応類型(88ページ参照)に従えば、1～3は遊びの原理(B)によるものであり、4、5は大きさの比較(C)によるものであり、6、7は書き手の個人的経験や絵図情報以外の知識(D)によるものである。本テストが理由づけに求める正当性は絵図に依存しているから、直接絵図に依存しない理由づけ(D)は正しくないし、絵図に依存しながらも、大きさで重さを理由づけの根拠とする(C)も適当でないことになる。では、反応類型として日常の遊びの原理(B)を理由づけの根拠とするのは適当か。これについて、遊びの原理に依存すること自体は、一定の論理性を含んでいるとみるべきであるが、反応事例の中で、かめは最も軽いから、くま(最も重い)と重さくらべの折、乗らないで見ていたという事実と、シーソーでは重い方が端っこに乗るのがきまりだという原理とは、この絵図の上では矛盾することになるので、一面では遊びの原理に依存しながら、両シーソーの遊びの絵図に、「遊びの原理」の統一性を児童の文章表現から得ることができなかったので得点化しなかった。もっとも、ブリ・テストの段階において、われわれは、りすと重さくらべをする際の一方の側に、りすを端に、かめを内側に位置させる絵図を使用したのが、この反応に遊びの原理で理由づけをする児童が比較的多く見られたので、本テストではその位置を変更したという経緯がある。

以上のように、文章表現力テストでは、各下位テストすべてにわたって、刺激として絵図を用意し、これに基礎をおいた文章表現に注目して、テスト1では言語変換、テスト2では表現の厳密性、テスト3では示差性、テスト4では理由づけの可否を測定した。文章表現の基礎においた絵図自体は、幼児雑誌・絵本によく見かける、きわめて容易なものであるから、それらの絵図刺激が含む課題内容は一見して理解されるのは当然である。したがって、文章表現力は容易に理解されたことをどのように表現するかにテスト得点の視点がおかれた。すなわち、絵図刺激に即した文章表現、そして、その文章表現の辞句に即した得点化によって得られたものが児童の文章表現力テスト得点であり、その得点の高低がここでいう文章表現力の有無、度合いを示すところに特徴がある。

### 3 文章表現力と言語活動との関連

児童の文章表現力が他の人間的諸能力の発達とどのような関係にあるかとか、具体的な言語活動の発達とどのような関係にあるかという定位の問題は、文章表現力の能力構造を考えたり、その基礎能力を習得させるための指導を考える上に重要である。そこで、文章表現力テストで得た得点を一定の文章表現力の水準を示すと位置づけて、文章表現力テストの得点と、他の人間的諸能力の発達水準や具体的な言語活動の特徴との関係をみることが要求されることになる。

ところで、われわれは、文章表現力テストの妥当性を検討する項(107～113ページ)で、知的能力との関係は知能テストにより、読書能力との関係は読書力テストにより、言語能力との関係は言語能力テストにより、また作文能力との関係は課題作文によって、必要な検討を試みている。そこで本項では、具体的な言語活動との関連を、児童に対する「児童の作文と生活」のアンケート調査結果から検討する。

そして、アンケート調査項目1～5の主として、学校生活における作文行動の諸類型と文章表現力テスト得点との関連の有無は、大まかに $\chi^2$ 検定によってみることにした。また、アンケート調査項目6の、主として、学校生活を含めた一般生活上の言語行動(言語生活)の諸類型と文章表現力テスト得点との関連の有無も、 $\chi^2$ 検定によってみることにした。

なお、文章表現力テスト得点は、上位群(50点以上)、中位群(25～49点)、下位群(24点以下)の3群に分けて、 $\chi^2$ 検定を試みた。

#### (1) 作文の好悪

1.1\* あなたは作文を書くことが好きですか、きらいですか。つぎのなかから、自分のきもちにいちばん近いものを1つえらんで○をつけてください。(2つ以上つけてはいけません)

- ア. 作文を書くことがだいすきだ
- イ. いやなときもあるが、たいがいのときはすきだ
- ウ. すきでもきらいでもない
- エ. すきなときもあるし、きらいなときもあるからきめられない
- オ. あんまりすきでない
- カ. すきなときもあるが、たいがいのときはきらいだ
- キ. 作文を書くことはだいきらいだ

\* 1.1 以下、1.2、1.3……とあるのはアンケート調査項目番号である。

児童が作文を書くことが大好きか、あるいは作文を書くことが大嫌いかといった、作文の好悪と文章表現力テスト得点の間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、作文の好きな群(反応項目ア、イ)と作文の嫌いな群(反応項目オ、カ、キ)に分け、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-20表のようになり、作文の好悪間の、文章表現力テスト得点に関しては、有意な差は認められなかった。

3-3-20 表

作文 得点	ア + イ	オ + カ + キ
～24	9	27
～49	72	163
50～	8	14

$$\chi^2=0.90 \quad p<0.70 \quad df=2$$

1.2 次のなかでいちばんきらいだと思うことはなんですか。どれか1つに○をつけなさい。

- ア. 行事(運動会・遠足など)のことを書くとき
- イ. 感想文を書くとき
- ウ. 実際に行った経験がないのに意見文を書くとき
- エ. 題にあわせてうまく書くことができないとき
- オ. 字を書くことがにがてだから
- カ. そのほか ( )

児童が作文を書く時、どのようなことをいちばん嫌いだと思うか、その嫌いな作文事項と文章表現力テスト得点との間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、作文の特定課題を嫌いとする群(反応項目ア、イ、ウ)と作文の非特定課題を嫌いとする群(反応項目エ、オ)に分け、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-21表のようになり、嫌いな作文事項間の、文章表現力テスト得点に関して有意な差は認められなかった。

3-3-21 表

作文 得点	ア+イ+ウ	エ + オ
～24	56	13
～49	340	90
50～	28	7

$$\chi^2=0.18 \quad p<0.95 \quad df=2$$

1.3 ひとつの作文を書く時間はどのくらいあればよいと思っていますか。どれか1つに○をつけなさい。

- ア. 30分ぐらい                      エ. 60分ぐらい
- イ. 40分ぐらい                      オ. その他(      分) ぐらい
- ウ. 50分ぐらい

児童が作文を書く時、時間はどのくらいあればよいと思っているか、その作文所要時間と文章表現力テスト得点との間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、作文を1校時内で書くことを適当とする群（反応項目ア、イ）と1校時以上の時間で書くことを適当とする群（反応項目ウ、エ、オ）に分け、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-22表のようになり、作文の所要時間の各群の、文章表現力テスト得点に関しては有意な差は認められなかった。

3-3-22 表

作文 得点	ア + イ	ウ + エ + オ
～24	17	58
～49	133	310
50～	9	24

$$\chi^2=1.70 \quad p<0.50 \quad df=2$$

## (2) 作文を書いた回数と長さ

2.1 あなたは6年生になってから、いままでに何回作文を書きましたか。(ここでいう作文とは原稿用紙に、ある題で書いたものをいいます)

書いた回数 (            ) 回ぐらい

児童は6年生になってから、何回ぐらい作文を書いたか、その書いた回数と文章表現力テスト得点との間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、平均作文回数15回以下の群と平均作文回数16回以上の群に分け、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-23表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、作文を書いた回数が少ない群は、文章表現力テスト得点が高い児童の割合が多く、作文を書いた回数が多い群は、文章表現力テスト得点が高い児童の割合が多い。

3-3-23 表

作文 得点	～15	16～
～24	52	11
～49	314	137
50～	18	16

$$\chi^2=9.49 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

2.2 あなたは6年生になってから、何回ぐらい作文を書きたかったですか。

書きたい回数 (            ) 回ぐらい

児童は6年生になってから、何回ぐらいの作文を書きたかったか、その書きたかった作文の回数と文章表現力テスト得点との間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、書きたかった平均作文回数11回以下の群と、書きたかった平均作文回数12回以上の群に分け、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-24表のようになり、傾向的



には、作文を書きたいとする回数が少ない群は、文章表現力テスト得点が低い児童の割合が多く、作文を書きたいとする回数が多い群は、文章表現力テスト得点が高い児童の割合が多いが、統計的\*には有意な差は認められなかった。

3-3-24 表

作文 得点	～11	12～
～24	53	16
～49	273	148
50～	17	14

$$\chi^2=5.56 \quad p<0.10 \quad df=2$$

- \* 文章表現力テストの得点段階を3段階に分けた限りでは有意な差は認められなかったが、その得点段階を5段階(10点幅)に分けた結果では、 $\chi^2=9.92$   $p<0.05^*$   $df=4$  となり、5%以下の危険率で有意な差が認められた。

2.3 あなたは6年生になって、いつでもどれくらいの長さの作文を書きましたか。

(400字づめの原稿用紙)

- ア. 1枚      イ. 2枚      ウ. 3枚      エ. 4枚  
オ. 5枚      カ. 6枚      キ. その他 (      ) 枚

児童は6年生になってから、どれくらいの長さの作文を書いてきたか、その書いた作文の長さと言文章表現力テスト得点との間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、書いた作文の長さが比較的短い3枚以内の群と、書いた作文の長さが比較的長い4枚以上の群に分け、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-25表のようになり、書いた作文の長さの長短の、文章表現力テスト得点に関しては、有意な差は認められなかった。

3-3-25 表

作文 得点	～ 3	4 ～
～24	64	11
～49	403	38
50～	31	3

$$\chi^2=2.57 \quad p<0.30 \quad df=2$$

### (3) 作文を書いた場所

3.1 あなたは学校の作文はおもにどこで書いてきましたか。

- ア. いつも学校で書くことになっていた  
イ. だいたい学校で書いたが、家で書いたこともあった  
ウ. だいたい家で書いたが、学校で書いたこともあった  
エ. いつも家で書くことになっていた

児童は、学校の作文は主にどこで書いてきたか、その作文を書いた場所と文章表現力テスト得点との間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、作文を書いた場所が主に学校であった群(反応項目ア、イ)と、作文を書いた場所が主に家であった(反応項目ウ、エ)群に分け、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-26表のようになり、書いた場所が学校か家かの相違による文章表現力テスト得点に関しての有意な差は認められなかった。

3-3-26 表

作文 得点	ア + イ	ウ + エ
～24	69	6
～49	420	25
50～	33	1

$$\chi^2=1.10 \quad p<0.70 \quad df=2$$

3.2 作文を書くのは学校でも家でもよいとしたら、あなたはどちらがいいですか。また、それはなぜでしょう。

- ア. 学校のほうがいい ( )  
 イ. 家のほうがいい ( )  
 ウ. どちらでもいえない ( )

児童は、学校の作文を学校でも家でもどちらで書いてもよいとしたら、どちらを希望するか、その作文を書きたい場所の希望と文章表現力テスト得点との間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで作文を書きたい場所を学校とする群と家とする群とに分けて、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-27表のようになり、書きたい場所が学校か家かの相違による文章表現力テスト得点に関しての有意な差は認められなかった。

3-3-27 表

作文 得点	ア	イ
～24	40	26
～49	208	198
50～	18	14

$$\chi^2=2.17 \quad p<0.50 \quad df=2$$

#### (4) 作文を書くことの予告

3.3 作文を書くときは、先生から前もって知らされていましたか。

- ア. いつも前もって先生に知らされていてわかっていた  
 イ. 前もって知られることもあったり、とつぜんのこともあったりした  
 ウ. そろそろ書かされるころだと思っていた  
 エ. いつもとつぜんに書くように言われていた

児童は作文を書く時、教師から前もって知らされていたか、知らされていなかったか、その予告の有無を文章表現力テスト得点との間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、いつも教師から予告されていた群(反応項目ア)と、必ずしも予告されなかったり、突然に書くように言われたりした群(反応項目イ, ウ, エ)とに分けて、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-28表のようになり、予告の有無による、文章表現力テスト得点に関する有意な差は認められなかった。

3-3-28 表

作文 得点	ア	イ+ウ+エ
～24	14	61
～49	102	341
50～	8	27

$$\chi^2=0.75 \quad p<0.70 \quad df=2$$

#### (5) 作文をかえしてもらったとき

4.1 あなたは作文を書いてから、何日ぐらいでかえしてもらってきましたか。

- |            |                |
|------------|----------------|
| ア. 2・3日ぐらい | オ. 2か月ぐらい      |
| イ. 1週間ぐらい  | カ. 1学期ぐらい      |
| ウ. 2週間ぐらい  | キ. かえしてもらわなかった |
| エ. 1か月ぐらい  | ク. その他( )      |

児童は作文を書いたとき、そのつど作文を返してもらってきたか、その返却の有無と文章表現力テスト得点との間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、日数の違いは問わず、返却された群(反応項目ア～カ)と返却されなかった群(反応項目キ)とに分けて、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-29表のようになり、傾向的には、返却されてきた群は返却されなかった群よりも、文章表現力テスト得点の高い児童の割合が多いが、統計的\*には有意な差は認められなかった。

3-3-29 表

作文 得点	ア～カ	キ
～24	45	19
～49	233	108
50～	21	2

$$\chi^2=5.42 \quad p<0.10 \quad df=2$$

\* 文章表現力テストの得点段階を3段階に分けた限りでは有意な差は認められなかったが、その得点段階を5段階(10点幅)に分けた結果では、 $\chi^2=16.95 \quad p<0.01 \quad df=4$  となり、1%以下の危険率で有意差が認められた。

4.2 あなたの作文は書いてから何日ぐらいでかえしてもらいたいですか。また、そのわけは、

ア. ( )日ぐらいがよい

イ. いつでもよい

ウ. かえしてもらわなくてよい

児童は作文を書いてから、そのつど作文を返してもらいたいのか、特に返してもらいたいとは思わないか、その返却希望の有無と文章表現力テスト得点との間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、日数の違いは問わず、返却を希望する群(反応項目ア)と特別に返却を希望しない群(反応項目イ, ウ)とに分けて、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-30表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち日数はともかく、作文の返却を希望する群は、特別に返却を希望しない群よりも、文章表現力テストの得点の高い児童の割合が多い。

3-3-30 表

作文 得点	ア	イ+ウ
～24	16	58
～49	78	310
50～	15	20

$$\chi^2=9.69 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

4.3 作文を書いたあと先生にどうしてもらいたいですか。

ア. 先生に<sup>ひょうぎ</sup>批評を書いていただいた方がよい

イ. 点数や丸つけでよい

ウ. 友だちどうして批評し<sup>ていど</sup>あった程度でかえしていただいた方がよい

エ. その他 ( )

児童は作文を書いた後、教師にどうしてもらいたいのか、その希望の類型と文章表現力テスト得点の間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、教師の批評を希望する群(反応項目ア)と、特別に教師の批評は求めず、点数か丸、あるいは友だちどうしの批評程度でよいとする群(反応項目イ, ウ)とに分けて、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-31表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、教師の批評を希望する群は特別に教師の批評を希望しない群よりも文章表現力テスト得点の高い児童の割合が多い。

3-3-31 表

作文 得点	ア	イ+ウ
～24	35	38
～49	278	117
50～	38	6

$$\chi^2=21.48 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

(6) 作文を書くときの希望

5.1 あなたが作文を書くとき、こんなだったらいいと思うことは、どんなことでしょう。2つだけに○をつけなさい。またそれはなぜでしょう。

1. 自分の名まえを書かないでよい
2. すきなだけ時間をかけてよい
3. 題は自由にきめて、すきなことを書けばよい
4. 先生や人にみせなくてよい
5. その他 ( )

児童が作文を書くとき、こんなだったらよいと思う希望事項を2つだけ選ばせ、それと文章表現力テスト得点間における一定の関係の有無を見ることにした。そこでその希望事項を「好きな時間をかけてよい」および「題は自由にきめて、好きなことを書けばよい」という、書く内容に向けられた希望事項群と「自分の名まえを書かないでよい」「先生や人にみせなくてよい」という、名まえの無記入、不提出といった没書き手群とに分けて、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-32表のようになり、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、書く内容希望群は没書き手群よりも文章表現力テストの高い児童の割合が多い。

3-3-32 表

作文 得点	2 + 3	2 + 3 以外
~24	45	30
~49	257	188
50~	28	6

$$\chi^2=7.93 \quad p<0.05^* \quad df=2$$

5.2 あなたは作文をいまよりもっと何回も書きたいですか。それとも少ないほうがよいですか。

1. いまよりずっとたくさん書きたい
2. いまより少し多いぐらいでよい
3. いままでぐらいがよい
4. いままでより少しのほうがよい
5. いまよりずっと少ないほうがよい

児童が作文を今よりもっと多く書くことを希望するか否かと、文章表現力テスト得点間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、作文をもっと希望する群(反応項目1+2)と今より少ないことを希望する群とに分けて、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-33表のようになり、有意な差は認められなかった。

3-3-33 表

作文 得点	1 + 2	4 + 5
24~	11	32
~49	79	158
50~	9	13

$$\chi^2=1.68 \quad p<0.50 \quad df=2$$

(7) 生活のこと

6.1 あなたは作文を書くのと話すのとは、他の人にくらべてどちらがとくいですか。

- ア. 作文のほうが話すよりとくいである
- イ. 作文と話すのとはどちらかきめられない
- ウ. 作文より話すほうがとくい
- エ. どちらもとくいでない

児童は、作文を書く方が話すより得意か、また作文を書くことより話す方が得意かという、児童の言語活動に対する得意傾向と文章表現力テスト得点間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、得意傾向を「どちらも得意でない」とする群と、それ以外の群(反応項目ア、イ、ウ)とに分けて、両群の文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-34表のようになり、有意な差は認められなかった。

3-3-34 表

作文 得点	ア+イ+ウ	エ
～24	49	26
～49	324	117
50～	26	9

$$\chi^2=2.15 \quad p<0.50 \quad df=2$$

6.2 ことし、年賀じょうは何枚書きましたか。

( ) 枚くらい

児童が書いた年賀状の枚数と文章表現力テスト得点間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、書いた年賀状の枚数を少数群(～30枚)と多数群(40枚～)とに分けて、文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-35表のようになり、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、年賀状を書くのが少数群は文章表現力テスト得点が低く、多数群は文章表現力テスト得点が高い。

3-3-35 表

年賀状 得点	～30枚	40枚～
～24	63	12
～49	334	106
50～	21	14

$$\chi^2=7.56 \quad p<0.05^* \quad df=2$$

そこで、参考までに各下位テスト得点と年賀状を書く多少との関係を見ると、3-3-36表の通りである。

6.3 6年生になってから、日記は毎日つけていましたか。

- ア. だいたいまいにちつけている
- イ. 1週間ごとにまとめてつけている
- ウ. つけるときもあるし、つけないときもある

エ. ほとんどつけていない

オ. その他\* ( )

児童が6年生になってから、日記を毎日つけてきたかという、日記をつける習慣の有無、度合いと文章表現力テスト得点間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで、何らかの形で、日記をつける習慣のある群(反応項目ア, イ, ウ, オ\*)と日記をつける習慣のない群(反応項目エ, およびオ, でつけないと回答したもの)とに分けて、文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると3-3-36表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、日記をつける習慣のある群は文章表現力テストの得点が高く、日記をつける習慣のない群は文章表現力テストの得点が低い。

3-3-36 表

日記 得点	習慣のある群	習慣のない群
24~	19	55
49~	208	234
50~	13	22

$$\chi^2=12.41 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

- \* その他の欄に記入された反応のうち、「つけない」と答えたものは、日記をつける習慣のない群に含め、それ以外の反応は、オ, その他の反応として日記をつける習慣のある群に含めた。

6.4 あなたはテレビを見るのと本を読むのとでは、どちらがすきですか。

ア. だんぜん本を読むほうがすきだ

イ. テレビもすきだけれど、どちらかといえば本を読むほうがすきだ

ウ. テレビを見るのと本を読むのとは、どちらも同じくらいにすきだ

エ. テレビはすきだが、本を読むのはどちらかというときらいだ

オ. だんぜんテレビがすきで、本はきらいだ

児童がテレビを見るのと、本を読むのとではどちらが好きか、という言語生活の好みと文章表現力テスト得点間における一定の関係の有無を見ることにした。そこで何らかの度合いで、本を読むよりテレビを見るのが好きとする群(反応項目エ, オ)と、何らかの度合いでテレビよりも本を読むのが好きだとする群(反応項目ア, イ)とに分けて、文章表現力テスト合計点に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、3-3-37表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、読書好きの児童は文章表現力テスト得点が高く、テレビ好きの児童は文章表現力テスト得点が低い。

3-3-37 表

テレビ/本 得点	ア+イ	エ+オ
~24	5	38
~49	74	162
50~	12	10

$$\chi^2=13.37 \quad P<0.10^{**} \quad df=2$$

## 第4節 結果に対する考察と討論

第3節で得た得点に従って、それらに対する若干の考察と討論を試みることにする。

1. 6年生児童の文章表現力テストにおける平均得点は34.95であり、標準偏差値は10.15で、その度数分布は正規型である。もっとも、文章表現力テストの総点は104点であるから、その平均得点率は33.61%で、50%を下回る結果となり、6年生児童には比較的困難なテストであったとみなすことができる。

2. 文章表現力テスト得点の、性別、地域別の関連をみると、傾向的には女子の方が男子より高い得点を得ているが、統計的に有意な差は認められなかった。地域別では中都市群の得点が最も高く、以下、大都市群、郡部群の順である。しかし、有意な差は郡部と大都市、中都市間に認められ、大都市、中都市間には有意な差は認められなかった。

3. 文章表現力テストの得点と児童の作文行動との関連を見るために、文章表現力テストの得点に対する作文行動の諸類型間の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみたところ、3-4-1表が得られた。すなわち、(2.1)作文の回数、(4.2)作文の希望返却および(4.3)作文の批評の各類型と文章表現力テスト得点間について有意な差が認められた。また、(2.2)書きたい回数、(4.1)作文の返却の各類型については、傾向的に文章表現力テスト得点間の関連を見いだした。

そこで、有意差の認められた事項について、具体的にあげれば、3-4-2表のような有意な関係が

3-4-1 表 文章表現力テスト得点と作文行動との  
有意差の有無

項 目	$\chi^2$	$\frac{p}{(df=2)}$
(1.1) 作文の好悪	0.90	<0.70
(1.2) 作文で嫌いなこと	0.18	<0.95
(1.3) 作文の所要時間	1.70	<0.50
(2.1) 作文の回数	9.49	<0.01**
(2.2) 書きたい回数	5.56	<0.10
(2.3) 作文の長さ	2.57	<0.30
(3.1) 書いた場所	1.10	<0.70
(3.2) 書きたい場所	2.17	<0.50
(3.3) 作文の予告	0.75	<0.70
(4.1) 作文の返却	5.42	<0.10
(4.2) 作文の希望返却	9.69	<0.01**
(4.3) 作文の批評	21.48	<0.01**

認められた。すなわち、文章表現力テストで高い得点を得た児童は、書いた作文の回数が多く、作文の返却を希望する、教師の批評文を希望する。これに対して、文章表現力テストで低い得点を得た児童は、書いた作文の回収が少ない、特に作文の返却を希望しない、作文の批評は点か丸、また友だちどうしの批評でよいとしている。

3-4-2 表 文章表現力の高低と作文行動

文章表現力テスト得点	高	低
(2.1) 作文の回数	多 い	少 ない
(4.2) 作文の希望返却	返却を希望	特に返却を希望しない
(4.3) 作文の批評	教師の批評文	点や丸、友だちの批評



このほか、(2.2)書きたい回数の多い児童、(4.1)作文の返却が何らかの期間のあと行われた児童は文章表現力テストの得点が高いことが傾向的に示されたが、これらのことから、文章表現力テストと一定の関係の見いだされる作文行動は作文の回数、作文の返却およびその際の批評事項であることが明確にされたことになる。

ところで、作文行動に関する12項目のうちで、文章表現力テストの結果と有意な関係並びに傾向的に一定の関係が認められたのは5項目であり、他の7項目については有意あるいは傾向的な一定の関係が認められなかったが、この事項間の文章表現力テストに対する関係の有無はどのように解釈されるか。この点に関して、文章表現力テストの性格はすでに述べたように、文章表現の基礎となる、事象の言語変換能力に基づく形成能力テストであり、これらの基礎能力を獲得することによって、文章表現を可能にすると位置づけた。したがって、もし作文行動の諸類型と一定の関係が見いだされるとすれば、文章表現力テストが意図した形成能力を高めることに関与した作文行動がまづもって定位されなければならない。

この点から考えて、12の作文行動の諸項目の中で、(4.3)すなわち、書かれた作文に対して、教師が批評文、感想事項を述べて返却する行為は文章表現力テストが意図した形成能力を最も高めることに関与することが考えられる。文章表現力テストの得点と作文の批評類型間の $\chi^2$ 値が21.48と他の諸項目の $\chi^2$ 値より顕著に高いことも、この関与のしかたの高さを示すものである。そして、(4.3)作文の批評を軸において、他の作文行動を定位させていけば、作文の批評が行われるためには、(4.2)作文の返却は一定期間を置いて児童に作文が返却されることが前提になるし、その行為がくりかえされることによって、児童の文章表現のための基礎能力が習得されるとすれば、書かれる作文の回数は一定の回数を必要とすることになるだろう。

これに対して、比較的 $\chi^2$ 値の高くあらわれたものに、たとえば、(2.3)作文の長さ、(1.3)作文の所要時間があげられる。作文を長く書きたい、作文を長く書くだけの内容が用意されているとか、そのためにある程度の長い時間を必要とするということであれば、これらは文章表現の表層的水準において関与することは認められるものの、(2.1)作文を書いた回数、(4.2)作文の希望返却、また(4.3)作文の批評に比較すれば、比較の間接的な関与でしかないであろう。もっとも、「作文の長さ」には、必要以上の冗長性、また結果的に「作文の所要時間」にも必要以上の冗長性という基礎能力の欠如によるといったことが混在していないかについても考慮する必要があるだろう。

なお、(1.1)作文の好悪について、文章表現力テスト得点間には、有意な関係は認められなかった。作文の好きな児童は文章表現力テスト得点が高く、作文の嫌いな児童は文章表現力テスト得点が高いという関係が成立しなかったのはどう説明されるか。もともと、作文の好きな児童は作文行動の上で、作文の回数も多いことを期待し、かつ、早い時期に作文が返却されることを期待し、教師の批評文をまた期待するであろうと考えられる。加えて、(2.1)作文の回数、(4.2)作文の希望返却、(4.3)作文の批評の諸項目は文章表現力テスト得点に対して有意な関係が見られたにもか

ならず、作文の好悪の項目だけが文章表現力テスト得点に一定の関係が示されないということは矛盾していることになる。

では、作文の好悪とは何かについて考えるとき、作文の好悪という興味が常に一定の作文の基礎能力の有無によって規制されているかといえば、必ずしも一定の対応関係は成立しないだろう。作文の好悪は作文行動の興味的側面の一類型であり、包括的な内容を含んでいる。これに対して、文章表現の基礎能力の習得の有無を意図した本テストの結果が作文の好悪と一定の対応関係を持つとしたならば、基礎能力の習得によって生じた興味の高まりであって、たとえば、意見文といった思考＝言語との結びつきがより意識される文章表現活動に対する興味を誘発することになるだろう。その意味では、単に見たこと、聞いたこと、したことを書きあらわす生活文に対する興味は文章表現の基礎能力の習得とその言語使用を自覚させないという点で、同じ作文への興味であっても質を異にするといわなければならない。以上のように考えるならば、文章表現力テスト得点と作文の好悪とに一定の関連が見られなかったことは必ずしも矛盾しているとはいえないと考えられる。

4. 次に、文章表現力テストの得点と児童の作文行動を含めた一般生活上の言語活動(言語生活)の諸類型との関連を見るために、文章表現力テストの得点に対する言語生活の諸類型間の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみたところ、3-4-3表の結果が得られた。すなわち、(5.1)作文を書く際の希望、(6.2)年賀状、(6.3)日記、および(6.4)テレビ/本の各類型と文章表現力テスト得点間について有意な差が認められた。特にテレビ/本の $\chi^2$ 値の高さが注目される。

そこで、有意差の認められた事項について具体的にあげれば、3-4-4表のような有意な関係が認められた。すなわち、文章表現力テストで高い得点を得た児童は、書く内容に対する希望が強く、年賀状を多く書いた、日記をつける、本好きである。これに対して、文章表現力テストで低い得点を得た児童は、書き手のわからない、いわば無記名や不提出が求められたり、年賀状を少ししか書かなかった、日記をつけない、テレビ好きである。

これに対して、文章表現力テスト得点と一定の関係の認められなかったのは(5.2)作文の興味、

3-4-3 表 文章表現力テスト得点と生活事項との有意差の有無

項 目	$\chi^2$	$P$ ( $df=2$ )
(5.1) 作文を書く際の希望	7.93	<0.05*
(5.2) 作文の興味	1.68	<0.50
(6.1) 得意傾向	2.15	<0.50
(6.2) 年賀状	7.56	<0.05*
(6.3) 日記	12.41	<0.01**
(6.4) テレビ/本	13.37	<0.01**

3-4-4 表 文章表現力の高低と生活事項

文章現力テスト得点	高	低
(5.1) 作文を書く際の希望	内容に対する希望	没書き手
(6.2) 年賀状	多 い	少ない
(6.3) 日記	つける	つけない
(6.4) テレビ/本	本好き	テレビ好き

および(6.1)書くまたは話す得意傾向の項目である。

では文章表現力テスト得点に一定の関係を示した(6.2)年賀状、(6.3)日記、(6.4)テレビ/本の諸項目と、一定の関係を示さなかった(5.2)作文の興味、(6.1)書くまたは話す得意傾向の諸項目と、その関係を異にするものは何か。この点では文章表現力テスト得点に一定の関係を示した諸項目は書く、読むといった具体的な行為を伴った言語活動であり、一定の関係を示さなかった諸項目は具体的な行為を伴わない、行為の興味あるいは行動の傾向性といったものであることに注目する必要があると思われる。

もっとも、(6.4)テレビ/本の項目は行動の傾向性であるといえなくはないし、(6.1)書くまたは話す得意傾向とはどのようにその相違が説明されるかは問題であるといわねばならないが、(6.4)テレビ/本の項目が行動の傾向性的内容を含みながら、一方では読書というのは、(6.1)書くまたは話す得意傾向とは質的に異なった文章表現の基礎的能力の学習に不可欠な一定の行為である点に注目する必要がある。そしてそれ故に、言語生活の諸類型の中でも最も高い $\chi^2$ 値を示していると判断される。

作文あるいは書くことの興味あるいは行動傾向性が文章表現力テスト得点と一定の関係を示さなかったのは、すでに前項「作文の好悪」で示された通りであるが、あらためて本項でも確認することになった。

(5.1) 作文を書く際の希望として提出された、書く内容に対する希望群と、だれの作品かを知られずにすむ没書き手、無記名の希望群との文章表現力得点間に有意差が認められたが、これらの両群を具体的な言語活動の特性とみるならば、それは文章表現力あるいは作文能力に裏づけされた言語活動に対する態度特性であるという点に特徴があるだろう。

もちろん、無記名制とか、提出の自由は児童の作文行動に対する創造的活動を与える余地は認められるけれども、ここに示された両群の児童特性は、作文行動に対する積極的参加を希望する「書く内容に対する希望群」と、消極的参加もしくは逃避を希望する「没書き手群」との態度の表明とみるのが適当であると考えられる。

## 第5節 テストの妥当性・信頼性

### 1 テストの目的と実施手続き

われわれはすでに見たように、一定の理論的検討を経た上で、文章表現力テストを作成し、小学校6年生児童555名に関する調査データを得ることができた。

それに関連して、文章表現力テストについての妥当性・信頼性に関するいくつかのデータが関連データとして必要とされる。なぜならば、われわれが文章表現力テストと名づけても、真の文章表現力を測定し得ているかどうかは、理論的保証のほかは何の保証も得られていないからであるし、この十分な保証がされていなければ、形式上、文章表現力テストと名づけながら、それが知能テストや学力テストを測定することと同一内容のものであったならば、所期の目的とは全く遊離したことに陥りかねないからである。

妥当性テストとは、そのテストが真の「文章表現力」を測定するのに妥当であるかを検討するテストであり、このためのテストには知能テスト、読書力テスト、学力テストなどが用意されるのが普通である。もっとも、ここで言う妥当性は理論的妥当性と統計的妥当性を含んでいるから、理論的に「文章表現力テスト」が妥当か否かを検討することと、他のテストデータとの関連をつけながら統計的な妥当性を検討する必要があるが、理論的妥当性については、すでに作成経過およびテスト構成の項で述べた通りであるから、ここで改めて触れることはしない(21～23ページ参照)。

次に、テストの条件として必要なものはテストの信頼性である。ある集団に対する文章表現力テストが日を異にして実施された際に、すでに行ったテスト結果と異なるデータが得られた場合には、いずれの結果を信頼してよいかが不明になる。もっとも、児童の諸能力は多方面にわたって発達形成過程にあるから、前後するテスト間隔が長期にわたるならば、結果の変動ということは当然有りうるけれども、この種のテストの場合、1～2週間の経過によってテストの結果が変動するならば、それは被験者の発達の結果と見るよりも、むしろテスト自体の信頼性に問題があるとされるのである。

信頼性のテストには、普通、折半法、再テスト法などがとられるが、本調査では再テスト法を採用した。

さらに、参考として本テストが学年発達を弁別する上に有効か否かを検討するために、幼児～成人を被験者とした発達テストを、同一の「文章表現力テスト」を使用して実施した。

### 2 使用したテスト

#### (1) 妥当性検討のためのテスト

- a 知能テスト
- b 読書力テスト

- c 学力テスト
- d 言語能力テスト
- e 課題作文テスト

(2) 信頼性検討のためのテスト

- f 文章表現力テストの再テスト

### 3 結 果

(1) 知能テスト

テスト名：学研式知能診断検査（学習研究社）

被験者：奈良・平城小学校，青和小学校，椿井小学校 第6学年児童 計 104名

テスト日時：昭和48年6月

知能テストは，各学校において自主的に上記のテストが実施されていたので，そのデータを利用した。

文章表現力テストとの相関係数： $r=0.612$

(2) 読書力テスト

テスト名：教研式 全国標準新読書力診断検査——小学校高学年用（日本図書文化協会）

被験者：奈良・青和小学校，賀名生小学校，新潟・大畑小学校，栄小学校，大蒲原小学校 第6学年児童 計 160名

テスト日時：昭和48年9月22日～29日

文章表現力テストとの相関係数： $r=0.623$

(3) 国語学力テスト

テスト名：KAT教科別標準学力検査 国語—小学校6年用（金子書房）

被験者：新潟・笹口小学校，鎧郷小学校，中之島小学校 第6学年児童 計 102名

テスト日時：昭和48年9月22日～29日

文章表現力テストとの相関係数： $r=0.637$

(4) 言語能力テスト

テスト名：文章表現のための言語能力テスト（文部省標準学力調査委員会）—未発表

被験者：東京・杉並第六小学校，尾山台小学校 第6学年児童 計 72名

テスト日時：昭和48年9月

文章表現力テストとの相関係数： $r=0.521$

(5) 課題作文テスト

テスト名：課題「私の教室」

被験者：東京・杉並第六小学校，中之台小学校 第6学年児童 計 59名

テスト日時：昭和48年7月

第2回課題作文「私の教室」を被験者580名について実施し、そこから得た作品から、上記2校の作品を抽出した。

文章表現力テストとの相関係数： $r=0.456$

(6) 文章表現力テストの再テスト

テスト名：文章表現力テスト

被験者：東京・浅草小学校、奈良・竜門小学校、唐院小学校 第6学年児童 計 100名

日時：昭和48年11月

上記のテストは本調査と同一のテストであり、また、本調査の被験者から上記の調査校の児童を抽出し、本調査実施後、約3週間後に再テストが実施された。

文章表現力テストと再テストとの相関係数： $r=0.735$

4 結果に対する考察

文章表現力テストの妥当性・信頼性を見るために、上述のように6種の諸テストが実施された。それらはすべて文章表現力テストとの相関係数が算出されたので、その結果を一覧表にして示すと、3-5-1表の通りである。

3-5-1 表 文章表現力テストと他の諸テストとの相関係数

知能テスト	$r=0.612$
読書力テスト	$r=0.623$
国語学力テスト	$r=0.637$
言語能力テスト	$r=0.521$
課題作文テスト	$r=0.456$
文章表現力再テスト	$r=0.735$

(1) 妥当性

われわれは文章表現力の統計的妥当性を見るために、文章表現力テストの結果と、知能テスト、読書力テスト、国語学力テストのほか、言語能力テスト、課題作文テストの結果との相関係数を算出したが、それらの算出された係数は3-5-1表の通りである。そこで、これらの結果について若干の考察を試みることにする。

a 知能、読書力、国語力テスト

従来、ある種の能力を測定し、診断するために作成されたテストの統計的妥当性を見る場合には、その能力・学力の習得、発達に関連した諸能力・学力を測定し、診断するテスト結果との相関を検討することが行われている。本項でいえば、文章表現力テストであるから、関連した能力・学力として知的能力、読書力、国語学力が選ばれたのである。もっとも、知的能力などは特に文章表現力だけに関連するというのではなく、諸能力の最も基礎的、基本的なものとして広く、妥当性を見るた

めに採用されている。

ところで、妥当性を見るためには、理論上からいえば、同じ能力を調べる同種の、かつ最も信頼性を持ったテストとの相関が高く得られれば、そのテストの統計的妥当性はきわめて高いとすることができる。しかし、実際には同じ能力を調べる他のテストが作成されていることは少なく、かつ信頼性を持ったもの、さらにいえば、全国的な水準で標準化されたもので信頼性のあるテストを他に求めることはきわめて困難なのが現状である。換言するならば、上述のような信頼性があり、かつ同じ能力を測定する別のテストがすでに用意されているならば、あらたに新しいテストを作成する意義は見いだせなくなるであろう。文章表現力テストも例外であるはずがなく、したがって、関連した能力テストとして、知能、読書力、国語学力テストが選ばれることになった。

知能、読書力、国語学力テストが文章表現力テストと同じ能力でなく、関連した能力であるという位置づけは、その相関係数の高さにおいて、完全な一致度を示す( $r=1.0$ )ことや、またきわめて低い一致度を示す( $r=0$ )ことは妥当性をはかる指数としては適当といえないことになる。すなわち、関連した諸能力テストとある程度の相関を示しながら、その独立性が示されることが必要だからであるが、この点、知能、読書力、国語学力テストとの相関係数が、 $0.61\sim0.63$ であることは文章表現力テストが関連諸テストと「ある程度の相関性と独立性」を示し得たと考えてよいと思われる。

統計的処理に関して、さらに分析することが可能であるが、この文章表現力テストは特に標準化を心がけたものではないので、これ以上の分析を試みることはしない。

#### b 言語能力テスト

本テストの名称は正確には「文章表現のための言語能力テスト」となっているが、名称が示すように、文章表現をするための基礎能力として仮定された言語能力を測定するために作成されたものである。そして、このテストの構成は、対象が言語に変換された作品の構成、叙述面を中心に能力が規定され、

○ 選材	} 構成面	○ 制約事項による文章化	} 叙述面
○ 文の再配列		○ 修飾語の拡散的使用	
○ 文の連接		○ 文章の整叙	

について言語能力テストが構成されている。

ところで、本項の文章表現力テストは、対象が言語に変換され、かつ第三者に伝達される「言語変換＝伝達」の形成能力を文章表現力としてとらえている。したがって、文章表現力を言語変換過程としてとらえる点では共通性を持っているにもかかわらず、言語能力テストでは、選材、文の連接能力など基礎的な言語能力を押さえる構成であるが、文章表現力テストでは、伝達過程における表現の形成能力を押さえる構成である点が異なっている。

それにしても、両者が文章表現力の測定を直接、間接に意図している点で、先の知能、読書力、国語学力テストにくらべれば、関連性はより強いと考えられる。しかし、上述の結果に見るように、

$r=0.521$ と前者の知能、読書力、国語学力テストとの諸相関にくらべれば低くあらわれている。

もっとも、妥当性を見るために算出した文章表現力テストに対する知能、読書力、国語学力、言語能力、課題作文の各相関係数間の有意差検定を試みたところ、

$$\chi^2=3.517 \quad p<0.50 \quad df=4$$

で、各相関係数間には統計的に有意な差は見られなかった。それ故、5相関係数の平均を求めたところ、 $r=0.59$ という数値を得た。

ところで、このことは文章表現力テストの妥当性の低さを示す係数として一義的に決めることには問題があるだろう。なぜなら、言語能力テストと文章表現力テストとは理論的には近似した能力を測定していると考えられるものの、その近似性の度合いは明白にされていないし、また言語能力テストは標準化されたものでないから、必ずしも相関を見るのに必要なだけのテストの弁別性を期待することはできない。事実、言語能力テストにおける本被験者たちの得点段階別頻数は次の通りであって、正規分布曲線をえがくまでになっていない。

3-5-2 表 言語能力テストの得点段階別頻数

得点	35～43	44～52	53～62	63～71	72～80	81～89	90～98
頻数	2	3	4	9	17	22	15

この意味では、「言語能力テスト」によって示された相関係数そのものに大きな意味づけを試みることは適当でない。

#### c 課題作文

文章表現力テストの妥当性を見るために、相関係数を算出する対象の一つとして、課題作文「私の教室」が選ばれた。文章表現力テストは客観的な得点累加形式によって得点を算出するのに対して、課題作文「私の教室」では、内容面、叙述面、形式面にわたって総合的な5段階評定形式によって採点を算出する。得点あるいは評点を算出する形式は異なるにせよ、知能、学力、国語学力テストとの関係にくらべれば、文章表現力テストで測定される能力は課題作文の基礎能力であると位置づけることが可能であるから、この両者の相関はかなり高く見られるであろうと判断した。しかしながら結果的には、相関係数は0.456と他のどの場合の係数よりも低く算出された。したがって、前項の言語能力テストと文章表現力テストとの間の相関係数よりも低かったことになる。

この結果は、文章表現力テストと、課題作文「私の教室」の得点や評点から、双方の評点や得点の高さを対应的に判定することはかなり困難であることを示すことになり、必ずしも一方のテストで測定を代表させることはできない。しかし、このことは文章表現力テストの妥当性を低めることには必ずしもならない。なぜならば、第一にはすでに見たように、測定する能力に違いがある。文章表現力テストが測定する能力と課題作文「私の教室」で測定する能力とは、知能、読書力、国語



学力テストが測定する能力にくらべれば、近似性が高いと想定されるけれども、どの程度の近似性の度合いかは示されないからである。

次に、課題作文が「私の教室」だけに限られたことについての問題があるが、本テストとの対応性を検討していくと、基本的な言語変換＝文章表現という立場でみれば、われわれが実施した6課題のうち、「私の教室」「私の聞いた音」が最も本テストの性格と適合するように考えられたし、また、この中でも「私の教室」が最も適合性のあるものと判断した。「作文の質を規定する要因」の調査でも、「私の教室」を選んだこともこのためである\*。

今一つ重要な点は、評定法に相違があることである。すなわち、文章表現力テストは客観的な得点累加形式による得点加算法であるのに対して、課題作文「私の教室」は評定法によった。したがって、測定し、あるいは評定しようとする能力により近似性を持たせるように、測定あるいは評定する能力を特定のものに限定すること、また、可能ならば、得点法あるいは評定法をいずれかに統一して行って相関係数を算出すれば、より近似的な能力についての、より高い相関係数が得られるであろうし、そこに妥当性が検討されることになるだろう。

そこで、文章表現力テストの下位テストの中で、課題作文「私の教室」で評定する能力に近似した内容を持つものはテスト1の言語変換性テストであるから、テスト1に相関を算出する対象を限り、次の3方式によって課題作文を得点化し評価した。

#### ① 観点別

観点別とは、課題作文「私の教室」をテスト1の得点方式と同じ観点による得点方式で算出することである。すなわち、「私の教室」の作品から、客観的属性（物の名、色、形、大きさ、重さなどの特徴、物の機能）、構図（場所、位置）に関する観点別に見た情報量を加算して得点化される。

#### ② 評点別

課題作文「私の教室」を内容面、叙述面、形式面から総合的に評価しながら、5段階の評点を与える方式で、すでに試みた通りであるが、特にこの評点とテスト1の得点との相関をみる。

#### ③ 項目別

課題作文「私の教室」を内容面、叙述面、形式面に分け、各々に3段階の評点を与え、その評点合計とテスト1の得点との相関をみる。

以上の3方式による得点あるいは評点合計とテスト1との相関係数は次の通りである。

テスト1×観点別  $r=0.621$

テスト1×評点別  $r=0.426$

テスト1×項目別  $r=0.079$

\* 参考までに、文章表現力テストと「私の聞いた音」との相関係数を算出すると（ $N=78$ ）， $r=0.533$  となり、この係数について、「私の教室」との有意差の有無をみると、 $t=0.768$   $p<0.40$  で、両者の相関係数の間に有意差は見られない。

これらの結果を見ると、観点別に課題作文を得点した場合には、知能、読書力、国語学力テストとの相関とほぼ等しい相関係数が算出され、また、評点別に課題作文を評定した場合には、文章表現力テスト全体得点との相関とほぼ同じ係数が算出された。しかしながら、項目別に課題作文を評定した合計点との相関では、ほとんど無相関の係数が算出された。これは項目別の評定では内容面、叙述面、形式面の評定の重みづけが均等化されるが、文章表現力テストでは、いずれかといえば、叙述面との近似性が最も高く、内容面、形式面の能力測定を試みていないから、内容面、形式面といった他の能力が介在し、相関を低めていることになると考えられる。

以上の諸点からみて、文章表現力テストは知能、読書力、国語学力テストとの相関からみて、ある適度な妥当性が示されたし、課題作文との相関も両者の測定する能力を等質にし、同じ観点で評価したものについて考えれば、妥当性を示しうる結果が得られたと判断される。もっとも、言語能力テストの相関からは妥当性の有無を討議するまでには至らなかった。

## (2) 信 頼 性

本研究では文章表現力テストの信頼性を検討するために、本テストの実施後、再テストを実施し、両者の相関性を問題にすることにした。

文章表現力テストが理論的にも、統計的にみても妥当性があると認められても、信頼性の有無とは関係のないことである。信頼性の有無は、対象とする児童がある調査時点からの経過の中で、当該能力の発達が期待されないにもかかわらず、得点間に変化が認められるならば、その場合のテストの信頼性は低いと見なければならない。そこで、本研究では本テストと3週間後に実施された再テストとの結果を比較したところ、次の通りであった。

本テスト	平均 32.02	標準偏差 9.67	(N=100名)	} 両者の相関係数 $r=0.735$
再テスト	平均 36.26	標準偏差 7.97		

右記の3-5-3表をみると、100名の被験者のうち、48名が同じ段階に位置しているが、他の52名は7名をのぞいて大部分が1段階高い得点段階に移行しており、先の平均値とあわせて、本テストに対する再テストの変動性を示している。

次に本テスト、再テストの平均値の有意差の有無を調べると、

$$t=6.39 \quad p<0.01^{**} \quad df=99$$

となり、1%の危険率で有意差が認められ、本テストにくらべて再テストの得点の進歩

3-5-3 表 本テスト、再テスト得点段階頻数表

再テスト 本テスト	11～20	21～30	31～40	41～50	51～60
11 ～ 20	(2)	8	2		
21 ～ 30		(12)	12	4	
31 ～ 40		4	(22)	14	3
41 ～ 50			3	(11)	2
51 ～ 60					(1)

が認められるから、文章表現力テストの信頼性を得るまでにいたらなかった。

したがって、文章表現力テストは個々の児童の能力を測定するためには、その変動性の故に信頼性は必ずしも満足すべきものではないけれども、なお、何故に本テストと再テスト間に得点上の変動が見られたのか、若干の問題にふれて考察してみよう。

第一にはテストの学習効果の問題がある。第1回目のテストにくらべて、第2回目のテストの方が概して高得点が得られるのは、第2回目のテストにおける学習効果が何らかの度合いに応じて介在するためであり、そのことは、「作文の質を規定する要因」の調査においても、「順序の差」「日の差」でその度合いが明らかにされている（194 ページ参照）。それに加えて、文章表現力テストの場合には被験者にとっては、このような絵図を媒介にした形式での表現力テストを受けることはこれまでにほとんど未経験なことであるし、したがって、「どのように書くのがよいのか」といった内容を知悉するまでに至らなければ、必然的に第1回目より第2回目の方が有効に学習効果が作用することが考えられる。実際、調査のクラス担任たちから、児童の書き方に対するとまどいがあったことが報告されているのがそのことを物語っている。このため、テストの練習問題において「書き方」の趣旨を徹底することに必ずしも十分でなかったことも反省されるけれども、われわれは予備テストの過程を経過し、一応の成案を得た上でのことであったので、ふだん、授業の中でくりかえされる形式とは異なったものに、児童をどのように短い時間内で適応させることができるか、今後の課題として残されるだろう。

第二には本テストと再テストとの実施期間の問題がある。本調査では本テスト実施後の3週間後に再テストが実施されたが、この期間が長すぎなかったか否かという問題が残されている。従来、経験的に本テストの再生テストになることを避け、かつ被験者の能力の発達が有意にテストに作用しない程度の間隔ということから、1～3週間以内を考えてきた。もっとも、この設定は時間制限法に基づくテストを基礎にしているものであって、文章表現力テストのように、作業制限法の性格をより多く含んだテストの場合には、その間隔はどのように結果に波及し、かつその間隔を設定すべきか、これについての有効なデータを今われわれは持ち合わせていない。

もっとも、別項(117ページ)の学年別にみた文章表現力テストの得点変化にみるように、小学6年生、中学2年生間に特に大きな発達はみられていないから、これに従えば、再テストまでの期間がいちじるしく長すぎて、その期間の能力発達が得点変化としてあらわれたと考えることはできない。

そして、第三には、第1回目テストより第2回目テストにおいて、どの下位テストにおいて変動がはげしかったのかの問題がある。

そこで、文章表現力テストの4下位テストについて、本テストおよび再テストについて本テスト間の有意な変動の有無を調べてみる。各下位テストは必ずしも正規分布を示していないので、 $\chi^2$ 検定によって有意差をみたところ、次の通りであった。

テスト1  $\chi^2=9.965$   $p<0.01^{**}$   $df=1$

テスト 2  $\chi^2=3.240$   $p<0.10$   $df=1$

テスト 3  $\chi^2=4.80$   $p<0.05^*$   $df=1$

テスト 4  $\chi^2=1.960$   $p<0.20$   $df=1$

上の結果に従えば、文章表現力テストの下位テストのうち、本テストと再テストの間で、統計上に有意な差が認められたものはテスト 1 およびテスト 3 であり、テスト 2 およびテスト 4 には有意な差は認められない。

この点からみれば、本テストと再テストとの間の得点の変動をもたらしているものはテスト 1 であり、次いでテスト 3 であるということになる。

そこで、有意差の認められた下位テストと有意差の認められなかった下位テストとの相違を検討するとき、テストの指示条件の難易に気づくことができる。すなわち、テスト 1 では、絵を見ながらその映像を正確に言語（文章）に変換することであるが、従来は、絵を見た後にそれについての感想文を要求されたりすることがほとんどであり、正確な言語変換のために、色、形、大きさなどの特徴や構図などに厳密性を求めることはまれであったとすることができるであろうし、教示文にある「この絵を見ていない人にもよくわかるよう」という内容はどのような表現によって満たされるかが第 1 回目より第 2 回目においてより理解されてきたのではないかと考えられる。

またテスト 3 では、テスト 1 と同様な困難性を「(X) 図を相手に見せずに、他の A, B, C から区別して教えるためには」という教示文の理解に見ることができるようと思われる。おそらく、ふだんの授業過程のなかで、このような学習指導が進められているならば、指示文の意図を理解し、必要な情報として(X)図の示差特徴を探す努力がなされるであろうが、その学習経験がないと考えられる現状では、第 2 回目のテストに、より有効な反応が期待できると判断される。

これらにくらべて、テスト 2 でも、教示文に「文章だけで相手にわかるように」があって、一見、テスト 1 との類似性はあるけれども、組立て図の厳密な言語表現を心がければ、かなり教示文の意図は実現されるし、テスト 4 においては、従来の諸テストに見る教示文とたいした相違を見ることはないと思われる。ただ理由づけの文章化に若干留意する必要があるものの、それが第 2 回目のテストに有効性を示しうるほど教示文に難解さを示す要素は含まれていないであろう。

以上のように見た上で、文章表現力テストの第 1 回目、第 2 回目の得点の変動において、有意差の見られたものはテスト 1 およびテスト 3 であったが、これは共通して、教示文の内容のむずかしさに関連があると判断されたので、これらの教示に十分な注意が払われるならば、文章表現力テストの信頼性は十分とはいわぬまでも、将来の文章表現力テストの利用には、ある程度の信頼性が与えられるであろう。

なお、改めてわれわれはテスト 1 だけについて、39 名（東京・北区・豊島西小 6 年生）について、同一調査者でテスト・再テストを 1 週間の間隔による調査をした。その結果では、 $\chi^2=10.08$   $p<0.01^{**}$   $df=1$  となり、有意差が見られ、再テストの方が高得点を得た。またテスト 1 の

6 観点別では、①場所  $\chi^2=$ — ②話材  $\chi^2=0.14$  ③構図  $\chi^2=1.60$  ④情趣  $\chi^2=1.41$   
 ⑤色彩  $\chi^2=4.45$  ⑥動き  $\chi^2=0.81$  となり、⑤色彩にだけ、5 %以下の危険率で有意差が認められた。すなわち、色彩の叙述が再テストに高得点を与えていることが認められた。

### (3) 学年発達

文章表現力テストは小学6年生に対して実施されたものであるが、アチーブメント・テストと異なり、必ずしも当該学年に適合した難易を想定して問題が作成されていない。このため、合計点(満点)が104点であるのに対して、小学6年生に対する平均点は34.95で、かつ標準偏差は10.30であるから、大部分の被験者が満点の半分に満たない50点以下の水準にある。この意味ではきわめて難解であったといえることができるが、もっとも、このことは大きな年齢幅のものを被験者になしうという可能性は示すものの、必ずしもこのテストの不適合性を表すものではないであろう。

ただし、低年齢層の被験者に対しては、問題の難解さはテスト1およびテスト3にみるような教示文の受容に困難性を示すという事実に対して無関係ではないと思われる。

以上のことから、文章表現力テストの妥当性・信頼性と並んで、学年発達における発達の弁別性について検討してみることにする。

#### a テスト手続き

文章表現力テストの学年発達を検討するために、同一問題を幼児・児童生徒、および成人に対して同一条件で実施した。ただし、幼児に関してはまだ、教示文の読解および回答の文章表現が不可能なので、調査者が口頭で教示し、被験者は口頭で回答する手続きをとった。

#### ① 被験者\*

幼児(5才児)	8名
小2	84名
小4	86名
小6**	555名
中2	79名
成人***	34名

#### ② 結果と考察

結果は3-5-4表の通りである。このうち、小学2年生については、テスト1だけ実施し、他のテストは既定の制限時間内で実施することができなかったり、教示内容が十分に周知徹底されなかつ

\* 小2、小4、小6および中2の児童生徒について、知能偏差値によって各群の等質性を検定したところ、各群間に有意な差は認められなかった。ただし、幼児および成人については知能テストのデータを持ち合わせなかったため、等質性の検定は行っていない。

\*\* 小学6年生の被験者は本テストの被験者であり、本テストのデータを利用した。

\*\*\* 成人の被験者はすべて女子で、大学4年生および国立国語研究所所員(補助員)である。

たりしたので、データから除外した。また、幼児(5歳児)に関しては、被験者の人数も少なく、また、口頭で答えるという条件で実施されたため、他と同じ条件で結果を論ずることは適当でない。したがって幼児のテスト結果は参考程度にとどめることにし、主に小学4年生、小学6年生、中学2年生および成人の結果について検討する。なお、成人のデータについては、他の群との等質性が保証されていないから、その意味では幼児と同様参考程度にとどめておくべきである。

3-5-4表に従えば、テスト計では小学4年生、小学6年生および中学2年生の各得点が学年が上になるにつれて高くなっており、幼児、成人のデータもまた、この傾向を証明している。しかしながら、小学6年生と中学2年生の間の進歩は顕著ではなく、それは下位テストの中では、平均得点がテスト1、4において下降している事実も示されている。

そこで、小4、小6、中2の各群のデータに成人のデータを加えて合計得点に関する差の検定を行った。この場合、たとえば、小4と小6の合計得点の標準偏差値( $S.D$ )では分散が異なる( $F=1.450$ ,  $p<0.01$ )ので、 $\chi^2$ 検定を行うことにした。

$$\text{小4} \times \text{小6} \times \text{中2} \times \text{成人} \quad \chi^2=164.020 \quad p<0.01^{**} \quad df=6 \times 3$$

$$\text{小4} \times \text{小6} \quad \chi^2=34.671 \quad p<0.01^{**} \quad df=6$$

$$\text{小6} \times \text{中2} \quad \chi^2=5.989 \quad p<0.50 \quad df=6$$

$$\text{中2} \times \text{成人} \quad \chi^2=42.292 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

これによれば、小4、小6、中2および成人の間には合計得点の上で有意な差が認められる。そして小4と小6、中2と成人の各群間には有意な差が見られるが、小6と中2の両群間には有意な差は見られない。

そこで、各下位テストについて、小6と中2の両群間の有意差の検定をした。

3-5-4 表 学年別に見た文章表現力テスト結果

テスト	1			2			3			4			計		
	総得点	平均	$S.D$	総得点	平均	$S.D$	総得点	平均	$S.D$	総得点	平均	$S.D$	総得点	平均	$S.D$
幼児 8名	25	3.13	1.37	10	1.25	0.96	10	1.25	1.72	44	5.5	2.18	89	11.13	3.52
小2 84名	503	5.99	2.54	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
小4 86名	700	8.14	2.90	444	5.16	2.50	554	6.44	3.78	638	7.42	3.42	2,336	27.16	8.51
小6 555名	5,357	9.65	2.86	3,928	7.08	3.44	4,982	8.98	2.35	5,128	9.24	3.79	19,395	34.95	10.30
中2 79名	757	9.58	3.10	630	7.97	3.00	788	9.97	4.40	718	9.09	3.90	2,893	36.62	9.70
成人 34名	437	12.85	2.62	350	10.29	4.40	452	13.29	4.52	434	12.76	3.00	1,673	49.21	9.54

テスト 1  $\chi^2=0.0274$   $p<0.90$

テスト 2  $\chi^2=7.092$   $p<0.01^{**}$

テスト 3  $\chi^2=2.586$   $p<0.20$

テスト 4  $\chi^2=0.095$   $p<0.80$   $df^{**}=1$

※ 各テストの平均得点を中心にして、上位群と下位群とに分け、 $2\times 2$  の  $\chi^2$  検定を行った。

これによれば、有意差の現れた下位テストはテスト 2 だけで、他は有意差は現れなかった。なかでも、テスト 1 および 4 に関しては、得点上、下降を示していることはこの段階で発達の高原状態に到達しているかの印象を与えるけれども、成人のデータを参照すれば、なお、発達の可能性を十分に示している。もっとも、中学 2 年生と成人との間の年齢差は 6 年以上に及ぶのだから、この期間において何らかの顕著な発達を促すのであろうが、本報告ではこれを具体的に示しうるデータを持ち合わせていない。

## 5 討 論

本項では、小学 6 年生児童 555 名について実施された文章表現力テストに対する妥当性、信頼性を検討した。その趣旨は、本テストが将来、経年的に実施されたときや、特定の地域児童に実施されたとき、児童の文章表現力を比較測定するに足るテストとしての適質性を十分に内在するか否かを検討することにある。

前述の諸結果および考察にしたがって、われわれは次の 2 点を指摘しておく必要がある。すなわち、第一は文章表現力テストはその理論的妥当性に加えて、統計的妥当性を認めることができたが、信頼性については必ずしも十分なデータを得ることはできなかった。この点について、われわれは文章表現力テストに内在する要因よりも、特に信頼性を検出するためにとられた本テスト・再テストの教示の理解が児童に必ずしも等質的に得られなかったのではないかという外在的要因が問題にされた。このため、本テスト・再テストを十分な教示の理解を得た上で実施し、結果の変動の有無を検証する必要がある。もっとも、本テストと再テスト間に有意差があり、信頼性を保証するに足るデータは得られなかったけれども、両テスト間の相関係数の高さ( $r=0.735$ )は、両テスト間の相関が高いことを示しているから、児童のテスト得点の相対的高低に関しては、一定の対応関係がある。すなわち、再テストの方が本テストより得点が高く出るけれども、本テストで低い得点をとった児童は再テストでも相対的に低い得点をとる傾向があることを示している。

なお、われわれは本テスト、再テスト間の得点の変動をもって信頼性の有無を確かめる基準にしていたが、読解力テストのような、言語の「受容行為」に対する変動性は比較的少なく、逆に文章表現力あるいは作文力テストのような、言語の「産出行為」に対する変動性はむしろ比較的多くなるのが、それらの行為の特質から考えて自然ではないかとも解釈できなくはない。別項「作文の質を規定する要因」の調査で、作文を書く日および順序の差が主要な要因と認められた (195 ページ参照) のも、それを示唆する一例であるが、さらにこの面の検討をすすめる必要がある。

第二は文章表現力テストと課題作文との間の相関係数は、 $r=0.456$ にとどまり、知能テストや読書力、国語学力テストとの相関係数よりも低かったことから、二つの問題をとりあげる必要が生ずる。

すなわち、その一つは、課題作文の評価の信頼性の問題である。文章表現力テストと課題作文との相関係数が低いのは、課題作文側に評点を変動させる要素が多く含まれ、それが原因で文章表現力テストの妥当性を示す相関係数を実際以上に低めているのではないかと考えられるので、さらに精細なデータによって検証する必要がある。この意味からも、われわれは「作文の質を規定する要因」調査をして別項で討論することにした。

次に後者の問題は、文章表現力で測定される能力と課題作文で測定される作文力との関連性の問題である。われわれは、本報告では文章表現力と作文力とを、用語面で区別し、かつ内容面は比較的共通部分を含みながらも、なお異質な非共通部分を含んでいるという立場をとってきた。

たとえば、文章表現力テストのテスト1と、それに対する課題作文の観点別、評点別、項目別各評点との相関係数を算出すると、テスト1は観点別課題作文評点との相関が最も高く、項目別課題作文評点との相関が最も低いという結果を得た。観点別とは、テスト1の客観的な得点化観点に準じて、課題作文を話材、構図、色彩…(112 ページ参照)という観点別に得点化したものであり、いわば言語変換要素に注目している。一方、項目別とは、テスト1の得点化観点と異なり、課題作文を内容(意図、論旨、想の豊かさ)、叙述(構成、叙述)、形式(表記、文法)に分け、いわば作文の記述過程に注目し、その合計評点を算出したのであるが、その差は評価あるいは得点化基準が同じであれば相関が高くなり、異なっていれば相関が低くなるという現象もさることながら、本質的には文章表現力と作文力との能力構成上の共通部分、非共通部分が存在していることを示唆するものである。1例をあげれば、従来の作文力の構成では文法、表記面の評価は当然のごとく含まれているが、それは作文力が作文を書くときは主題を考え、構想を考え、具体的に記述し、そして批正をするという、文章の表現、記述過程に沿って設定されているから、文法、表記面の評価上の重みづけはともかくとして、それを作文力と認めることには異論がないはずである。

けれども、われわれがここにあげた文章表現力は、言語変換行為を基礎において、その上に表現の厳密性、示差性、そして理由づけといった諸特質が形成されていく過程に設定したから、その変換行為の基礎に注目するかぎり、文法、表記面までの得点化は考えない。また、われわれは比較的言語面に表現力を限ったから、言語変換以前の主題、構想に関する内容面の能力は、その形成過程に設定した文章表現力には含めていない。

しかしながら、それにしても作文力における叙述面の評価対象とここで扱った文章表現力の内容とは同一であるということはできないので、両者の能力の共通部分と非共通部分を構造的にどのように位置づけるかの検討とその内容に対する指導法の確立が必要とされる。



## 第4章 課題作文——文章表現行動(1)

本章は課題作文を通して見た児童の表現行動を明らかにしようとすることを目的とするが、表現行動の実態を把握するために、本報告では、課題作文のほかに、「児童の作文と生活」のアンケート調査および特定児童の文字作品の収集整理が用意されているから、本章の場合は特に課題作文という限られた、かつ一定の統制条件による表現行動を対象とすることになる。

課題作文として児童に課した課題は、

- 1 「友だち」
- 2 「私の教室」
- 3 「私の聞いた音」
- 4 「最近のできごとについての私の意見」
- 5 「小さい時の私の思い出」
- 6 「手紙」

の6課題である。そして、6課題ともに、一定の統制条件を形式的、内容的にも与えられて書くことが指示された(28ページ参照)。

すなわち、形式的および内容的に一定の統制要件を課した根拠としては二つの理由があげられる。

第一は、すでに述べた通り、表現行動調査は、現代児童の動態をさぐるという共時的意味を主目的に持つけれども、副次的には、将来経年調査が実施された折、本報告との比較を可能にするためという点では通時的意味づけの基礎データの条件を備える必要があるし、それには客観的な一定の統制条件が必要である。

第二は、特に内容的な統制条件を課したのは、各課題作文とも、それによって特定の観点からの実態分析を試みようとしたことにある。たとえば、「友だち」では漢字の使用、「小さい時の私の思い出」では幼児体験についてというように、課題によって、その実態は文章の叙述面を主とするものとか、作文を通して見た内容面を主とした実態をさぐるためとかと、各々で異なっている。したがって、「私の教室」だけが文章表現力テストの妥当性検定および作文の質を規定する要因調査のために、作文の評価分析を実施したほかは、各課題作文における文章の評価分析は実施していない。

以上の理由から、この6課題が作文力を評価するための全体構造として適切であるか否かはわれわれにとっては問題とするところではない。すなわち、われわれの意図するところは、たとえば漢字使用あるいは敬語使用の実態を把握するためには、おのずから、どのような課題が望ましいかということにあったからである。

## 第1節 課題作文「友だち」——漢字使用について

### 1 調査目的

課題作文「友だち」は国立国語研究所の「小学生の言語能力の発達\*」調査(昭和28年4月～昭和34年3月)の中で6年間の追跡調査が試みられ、小学6年生については昭和33年1月末に実施されているので、本調査でもこれと同一条件で実施し、作文における漢字使用に関する経年的変化の有無を比較検討しようとする。ここで特に漢字使用の経年比較にしぼったのは、戦後28年を経過するなかで、国字問題としての漢字、国語教育における漢字の位置づけが必ずしも不変的なものではなかったという変動性に注目した。すなわち大局的に見れば、戦後初期のきびしい漢字使用の制限は次第にゆるやかな漢字使用に移行してきたし、表音主義の立場からみた漢字の位置づけから、表意主義の立場からみた漢字の位置づけへという変化の趨勢がある。義務教育における漢字使用も教育漢字881字に対して、昭和43年学習指導要領改訂によって、教育漢字881字以外に、備考に漢字115字がふえ、同時に教科書における漢字提出も正書法的な立場を導入することによって、容易な漢字は小学第1学年から提出されることになってきた。したがって、「小学生の言語能力の発達」調査で得た漢字使用は昭和33年時のものであり、本調査で得た漢字使用は昭和48年時のものであるから、これを比較したとき、児童自身の漢字使用において本調査のデータの方が漢字使用の度合いがより高いのではないかと仮定されるし、また、具体的にどのような漢字の、どのような使用が目だつようになったかということも検討に値すると思われる。

### 2 調査手続き

〔被験者〕

(旧) 東京・新宿区立四ツ谷第六小学校6年生、および栃木県小山市立小山第二小学校6年生、  
2クラス 計84名

(新) 東京・杉並区立杉並第六小学校、新潟市立栄小学校、および奈良市立平城小学校6年生、  
3クラス 計99名

名称を略して、昭和33年時調査を(旧)グループ、昭和48年調査を(新)グループと称する。そして、新旧グループの被験者層がなるべく近似するように、新グループでは18学級(全調査クラス)の中から3学級だけを抽出することにした。すなわち、東京都内1校に地方中都市を加えて構成することにしたが、新旧両グループが果たして等質かつ、新旧を代表しうるかについての厳密性は必ずしも期待できない。しかし、概括的な傾向を比較する資料としては有効であると思われる。

〔調査日〕 (旧) 昭和33年1月 (新) 昭和48年5月

\* 国立国語研究所「小学生の言語能力の発達」(報告26)昭和39年10月

### 3 結果と考察

#### (1) 総使用文字数と漢字の使用率

新旧両グループについて、被験者1人ごとの平均文字使用数および全使用字数における漢字の使用率を見たのが4-1-1表である。これによれば、総使用字数（漢字かなを含めた作文の文字数）では、旧グループの418.01字に対して新グループでは615.72字となり、漢字の使用率も旧グループの11.8%に対して新グループでは14.3%となっている。

4-1-1 表 総使用文字数と漢字の使用率

総使用字数	平均	S. D	被験者数
旧	418.01字	217.94字	84名
新	615.72字	319.77字	99名
漢字の使用率	平均	S. D	被験者数
旧	11.83%	6.91%	84名
新	14.32%	5.43%	99名

そこで、次に両グループの平均に関する有意差の有無を  $t$  検定によってみると、

総使用字数  $t=6.0554$

$p<0.01^{**}$

漢字使用率  $t=2.7133$

$p<0.01^{**}$

となり、いずれも新グループの方が1%以下の危険率で、有意に旧グループより、総使用字数、漢字使用率が共に高いことが認められた。

#### (2) 漢字使用の内訳

もっとも、上述の結果には内容的に若干の不統一な条件が混在している。すなわち、

- 漢字には一般的なことばにあてた漢字と友人の名まえなどの固有名詞の漢字とがあるから、これを区別して検討する必要がある。
- 新グループは旧グループにくらべて、43年改訂学習指導要領による備考漢字115字の学習が加えられているので、新グループには旧グループ以外の漢字学習の経験という利点があること。
- 総字数とは漢字とかな文字を各1字ごとに計算したものである。厳密には全体の文字量をひらがな数に換算した上でなければ、総字数の多少から児童が一定課題で書く情報量の比較にはなりえないし、さらには漢字使用率の比較に当たって厳密性を欠くことになる。

4-1-2表は使用漢字数のうち、個有名詞にあてた漢字と友だちの名まえなど個有名詞以外の一般語にあてた漢字との割合を新・旧グループ別に見たものである。これによると、旧グループの方が個有名詞に漢字をあてる傾向が強く現れており(旧=39.13 新=30.96)、新グループに漢字を多く使用するのは個有名詞に多く使われるのではなく、むしろ一般語により多く当てる傾向を示している。このことは、この漢字使用の実現は「友だち」という特定の個有名詞が多く書かれる課題に影響されるのではなく、一定の傾向として一般化できるものであると考えることができる。

第二は備考漢字の学習によって、漢字の使用がその備考漢字に影響されているかどうかを備考漢

字の使用を除外して計算してみると、総字数に対する漢字の使用率は、

旧 11.78%

新 14.19%

となり、特に注目すべき変動は見られない。

4-1-2 表 一般語および個有名詞の漢字使用の割合

	性 (人数)	使用漢字数	一般 個有名詞	一般/漢字数 : 個有/漢字数	個有/一般
旧	男 (42名)	1892 <sup>字</sup>	1379 <sup>字</sup> : 513 <sup>字</sup>	72.89 <sup>%</sup> : 27.11 <sup>%</sup>	37.20 <sup>%</sup>
	女 (42名)	2261	1606 : 655	71.03 : 28.97	40.78
	計 (84名)	4153	2985 : 1168	71.88 : 28.12	39.13
新	男 (51名)	4032	2749 : 1283	68.18 : 31.82	46.67
	女 (48名)	4699	3918 : 781	83.38 : 16.62	19.93
	計 (99名)	8731	6667 : 2064	76.36 : 23.64	30.96

すなわち、ここで新旧グループにおける備考漢字に関する使用をみると、

(備考漢字)

(旧)(新)共通使用漢字 (量) 304字－6字＝298字

(旧) 使用漢字 (量) 388字－4字＝384字

(新) 使用漢字 (量) 521字－17字＝504字

となる。新、旧両グループに共通して使用された備考漢字は6字であり、旧グループにだけ使用された備考漢字は4字、新グループにだけ使用された備考漢字は17字である。したがって、旧グループが使用した備考漢字は10字、新グループが使用された備考漢字は23字ということになる。

次に、備考漢字をのぞく使用漢字数は、旧グループに18字、新グループに94字の備考漢字の延べ漢字字数があったので、

(旧) 4153字(延べ)－18字＝4135字……(1)

(新) 8731字(延べ)－94字＝8637字……(1)′

使用総字数は、

(旧) 35113字－18字＝35095字……(2)

(新) 60956字－94字＝60862字……(2)′

である。したがって総字数に対する漢字の使用率は、次の通りになる。

(旧)  $\frac{(1) \times 100}{(2)} = 413500 \div 35095 = 11.78\%$

(新)  $\frac{(2) \times 100}{(2)'} = 863700 \div 60862 = 14.19\%$

さらに、第三の問題として、総使用字数をすべてかな文字に換算して、その中での漢字使用率をみると、

旧	A	総使用字数平均	630.07字
	B	漢字使用字数平均	69.51字
		$B/A \times 100$	11.03%
新	A	総使用字数平均	586.85字
	B	漢字使用字数平均	86.85字
		$B/A \times 100$	14.80%

となり、新、旧における漢字使用率の相対的多少関係は変わらない。ただし、上記の比較は新旧の1校（旧=41名、新=34名）ずつについての比較である。

なお、参考までに総使用字数と漢字使用率との相関を新グループ（99名）についてみると、 $r = -0.214$  となり、負の相関がわずかながらみられている。

### （3） 使用頻度の高い漢字

前項において、本調査における新グループが昭和33年調査の旧グループにくらべて、漢字の使用率の高いことが示されたが、では具体的にどのような漢字の使用が見られるか。これについて新旧両グループ共、20回以上の頻度を持つ漢字をあげると、4-1-3表の通りである。

まず、旧グループでは、〈私〉〈人〉〈友〉〈子〉〈君〉と続いているのに対して、新グループでは、〈人〉〈君〉〈友〉〈見〉〈私〉となっている。このうち、〈君〉は人名のみに使われた漢字であるが、両者の特徴的な相違の一つに〈思〉がある。旧グループではわずかに45例であるが、新グループでは325例に達している。

〈思〉に関する使用度の新旧の相違は何によるのか。これについて、〈思〉に関する語句使用を意味別に分類したのが4-1-4表である。

4-1-3表 使用頻度の高い漢字

○印は人名のみに使われた漢字

旧	私 208	人 192	友 170	子 136	○君 134	時 123	学 92	一 85	家 81
校	74	年 64	大 63	生 53	本 53	行 50	中 50	二 48	日 48
○高	48	山 46	思 45	方 45	○木 42	遊 41	前 39	組 38	三 37
小	36	仲 35	○井 33	○野 31	先 30	下 29	言 27	間 27	○甲 27
所	25	今 24	勉 24	達 24	帰 24	○田 24	強 24	○島 23	四 23
五	23	来 23	六 22	出 22	上 21	自 20		計 51字	
<hr/>									
・ 新	人 599	○君 400	友 355	思 325	私 280	年 179	仲 173	一 157	学 147
	中 122	○田 117	生 114	校 108	時 106	遊 101	組 101	日 97	気 90
	子 89	大 89	二 82	○井 78	今 75	自 75	家 72	分 70	○沢 67

○藤 67	○村 67	話 66	親 64	三 62	本 61	同 61	○野 55	間 55
小 54	○山 53	見 51	四 50	所 50	五 48	口 48	行 43	強 43
男 42	前 41	勉 40	部 39	○松 39	合 38	六 37	手 37	上 36
○吉 35	○浜 35	何 35	長 34	事 34	方 33	少 32	良 32	番 32
婦 31	○佐 31	出 31	名 31	相 29	女 28	○岡 28	平 28	内 27
先 27	近 26	達 25	来 25	高 24	○谷 24	○森 24	○木 24	○淵 23
楽 23	曜 22	波 21	悪 20	点 20	○莉 23	○難 21		計 88字

4-1-4 表 「思」の使用分類

新	① 考 思 慮 断 え る る	② 希 願 欲 す 望 望 る	③ 想 像 す る	④ 思 い 出 す	⑤ 悲 し う れ え る む	⑥ し 愛 た す う る	る 思 い う か べ	を こ ん な な が ら い	思 い や り	れ る 思 い し ら さ	思 い い 切 つ て	ぐ ま た お こ っ た か 思 う と す	思 い つ く	思 い も よ ら
杉男 校女	22回 52	9 13		2 2					1					
栄男 校女	41 49	12 8		3 2				1			1		1	1
平男 城女	19 45	3 22	2 2							1	1	1		
計男 女	82 146	24 43	2 5	5 6	0 1	0 2	0 1	0 1	0 1	1 0	1 1	0 1	1 0	1 0
計	228	67	7	11	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1

旧	① 考 思 慮 断 え る る	② 希 願 欲 す 望 望 る	③ 想 像 す る	④ 思 い 出 す	⑤ お り っ た な と
四男 谷女	8 9	3 5			
小男 山女	12 2	2 2			1
計男 女	20 11	5 7		0 1	1 0
計	31	12		1	1

4-1-4表によれば、新旧グループとも、考える、思慮する、判断するという意味の〈思〉の使用が最も多く、次に、希望、願望、欲する意味の使用が続いている。

参考までに、新旧両グループの思慮、判断を意味する〈思〉の使用\*に相違があるかどうか、 $\chi^2$ 検定を試みると、

(新) 235(①の使用)：99(①以外の使用)

(旧) 45(①の使用)：17(①以外の使用)

$$\chi^2=1.207 \quad p<0.30 \quad df=1$$

\* 漢字表記のほかに、ひらがな表記の〈おもう〉を新グループでは9例、旧グループでは17例あり、これらを含めて計算した。

となり、有意な差は見られない。したがって、新グループでは〈思〉の使用が多いけれども、相対的な意味で、思慮、判断といったいわば他の使用よりも知的な内容を意味する〈思〉の使用率に関しては、新旧の間に変化はなかったことになる。すなわち〈思〉の使用が多いことは、4-1-4表に見られるように、旧グループにはなかった意味用例を含んだ多様性によるものである。

以上の結果に若干の考察を加えるならば、同一課題「友だち」で、同一条件で昭和33年時調査のデータと昭和48年時調査の本データと漢字使用について比較すると、昭和48年時データの方がより長い文章を書き、かつ、より漢字の含有率の高い文章を書くことが示された。このことは付属的に備考漢字115字の使用とか、個有名詞の漢字使用、また総使用字数をひらがなに換算したいわゆる音の伝達量によってみても、上記の結果は変わらない。また、具体的な漢字の使用をみると、旧グループにくらべて、現代の児童は〈思〉という漢字を多用する傾向がみられるが、それは思慮、判断といった高次の意味を含む使用の変化とは直接に関連するものではない。むしろ、新グループの多様な漢字の使用と漢字の多様な用法といった多様性を意味している。これについては、現代の児童の文章表現のスタイル上の特徴、たとえば旧グループの断定的な言い方に対する推定的な言い方の有無とか、課題「友だち」に対して、現在の友だちより過去の友だちに対する回想などを題材に求めているか否かなどについて検討すべき内容を含んでいる。

それにしても、現代の児童が15年前の児童にくらべて漢字を多く使用する事実は統計的にも確認することができたが、このことは何を意味するのか。第一は概括的な意味からみて、国字政策における漢字の使用の重視、国語教育における漢字配当の増加と対応することがあげられよう。漢字をより重視する国字政策、国語教育のねらいが実際の児童の漢字使用の多様性という特徴に反映しているということである。もっとも、それは123ページに見るような、備考漢字(6字+17字)=23字、延べ94字の使用をとりたてて意味するのではない。なぜならば、課題作文「友だち」は6年1学期に実施されたものであるから、備考漢字が学習済みであるという保証は得られていないからである。そして第二は漢字使用をいわゆる基礎学力としてみた場合、本調査のデータが基礎学力としての向上を意味するか否かという問題がある。しかしながら、基礎学力と関連づけて検討するためには、他のいくつかの問題について、なお多くのデータを得なければ考察できない。たとえば、漢字の誤記や漢語の使用などの問題があるが、これらの問題を解決するための調査計画をわれわれは用意していない。したがって、漢字使用の量的増大という点だけからみれば、基礎学力の向上を意味しこそすれ、低下を意味するデータを得ることはなかった。

〔児童作品〕「思」を比較的多用した例 \* 原文はたて書き。

ともだち

6年 女 S.N

「ともだち」は、だれでもおおぜいいると思う。しかし、親友は二・三人だろう。その中でもどんななやみでうちあけられるのは、一人いるかどうかだと思う。わたしにも一人親友がいる。なや

みなど全部うちあけるまではいかなくてもだいたいのはいっしょに考えてくれる。

なやみをうちあけられるような友だち。またなやみをうちあけたらいっしょに考えてくれるのがほんとうの友だちだとわたしは思う。時々けんかをしたり悪口を言ったりする。でも次の日は、「ごめんね。」この言葉一つでもう仲直り。わたしは、これでいいと思う。

友だちの中にもこういう人がいる。何日間かは仲の良い友だちである日けんかをした。するとけんかをした相手の子が、「あの人と遊ばない方がいいよ。」……「あの人ずるいよ意地悪だよ。」と他の友だちに話をひろめていく。そしてその話をひろめた人は、知らん顔。一方の人は仲良くしようと思ってもだめだ。それで仲良くしようと思った人もあきらめる。するとそのけんかの期間は長くなかなか仲直りできない。こんなことでは良い友だちはできないと思うし、自分でも気持ちが悪いと思う。だからわたしは、あるていどは自分から「ごめんね。」と言う。でも相手の方からしかけてきたことはあやまりたくない。

わたしは、けんかをしたら仲直りできないような友だちはいらないと思う。

わたしは、何でもうちあけられるような友だちをつくり大事にしたいと思う。

〔児童作品〕「思」を使用した例

ともだち

6年 男 A.T

ぼくのともだちは、目が、大きくて、ほっぺたが、おちそうになっているやつだ。

ともだちに、なった。きっかけは、春のはじめごろつくしをとっていたらいまのともだちと、つくしのとりあいを、していたのが、きっかけ。

なんにちかたって、ぼくは、転校してきて、組は、4年1組だった。教室に、いってみると、あいつが、いた。

ぼくは、はじめいやだなと思っていたが、遊ぶのもいっしょに遊んでいるうちに、いいやつだなと思った。それから、あいつとがいちばんなががよかった。

ぼくが、わるいことをしていたりあいつがわるいことをしていたりしていたらちゅういしあっていた。

それからわなかよしになった。それからわちょといやなところがあるなと思っていた。

だけどいまでわいやなところわあまりないが、ときたま、けんかをするけれど、すぐになかなおりおする。

これが、ぼくと、あいつとのしりあったときのことである。



## 第2節 課題作文「私の教室」

本課題では課題作文「私の教室」の手引き（32ページ参照）に示してあるように、  
「この課題では、現に目の前に見えている教室の中のつくりや、いろいろなものを、よく観察して  
文章に表現する観察文を書くことを目的としています。したがって、こまかに正確に描写されるこ  
とが必要です」

と、観察した事実を正確に説明することを課している。そして別の課題作文「私の聞いた音」が同  
じ説明的文章表現を必要としながらも、聴知覚的な側面を持つのに対して、本課題は視知覚的な側  
面を持っている。

本課題は他の5課題作文と異なった次の目的を持っている。

第一は文章表現力テストの妥当性を検討する対応資料として課題作文「私の教室」のデータを利用する。すなわち、文章表現力テストは言語変換能力を基礎とし文章表現力をテスト形式で測定するものであるが、そのテストの妥当性を知る一資料として、課題作文のデータが必要である。文章表現力テストが言語変換能力を基礎とする特徴からみて、これと対応する特徴を持つ課題作文として、本課題「私の教室」が選ばれた。

第二は「作文の質を規定する要因」調査のために、課題作文「私の教室」のデータを利用する。すなわち、「作文の質を規定する要因」の一つとして、文種課題条件要因があげられ、文種課題の相違によって作文の質に変動が生じるか否かを検討することであるが、このため、同文種異課題として、「私の教室」「私の持ち物」という、説明文種の二課題が選ばれた。

上記の目的のため、本課題「私の教室」は文章表現力の評価が六人の評定者によって試みられ、そのデータが利用された。したがって、文章表現行動のために、本課題独自の分析を試みる意図はなかったもので、ここでは扱わず、文章表現力テストと関連するかぎり、90～91ページで言及した。

### 第3節 課題作文「私の聞いた音」——物音と印象について

#### 1 調査目的

本課題が課題作文の中にとりあげられた理由には三つの側面がある。第一は文章表現力テストにおけるテスト1の言語変換能力に関連した一連の課題の一つとして本課題が選ばれたことであり、本課題は「私の教室」と共に説明的文章表現を必要とする。第二は「私の教室」が主として、視知覚的な側面からの説明的文章表現を必要とするのに対して、「私の聞いた音」では主として、聴知覚的な側面からの説明的文章表現を必要とするという意味の対比的な位置を与えるためである。従来、児童の書く作文は特定の課題に限らず、広く外界の認知やできごとの記述には視知覚的な側面からとらえたものが多く、われわれの認知態度そのものも視知覚的なものが中心であった。事実、被験者の中には、「こんなに耳を澄ますといろんな音が聞こえるとは思わなかった」という記述をしているように、聴知覚的な側面も無視することはできないし、特に、文章表現の基礎能力を求める立場からはこのことを除くことはできないことである。第三は、現代は騒音公害といわれるほどにさまざまな雑音に満ちている中で児童は生活を余儀なくされているが、一方では、漫画、劇画、動画などを通して、脱文章化の状態にあり、多様な物音表現の受容を通して解読が行われているといことがある。そこで本調査では、どのような物音表現がとられているか、どのような物音がどのように印象づけられて受容されているかを考察しようとする。

#### 2 調査手続き

〔被験者〕

本調査18学級の中から、次の人数のデータを任意に抽出した。

男 117名 女 113名 計 230名

〔調査日〕 各調査校とも昭和48年9月

#### 3 結果と考察

課題「私が聞いた音」の作文の実施に当たって、次の統制条件が書く内容として付してある。

(1) いま、教室にいる私たちの耳に聞こえてくる音

(2) 家において聞く音や、学校の行き帰りに聞く音

(3) いままでに、いちばん印象に残っている音

このうち、いちばん書きやすいものについて書くことになっている。したがって、現に、耳に入る教室の内外に関する音が多く記述されることになるのは当然のことである。しかし、全作品を上記

		男	女	計
被 験 者 数	杉 並 小	18	17	35
	浅 草 小	18	23	41
	大 畑 小	18	19	37
	大 蒲 原 小	20	15	35
	椿 井 小	22	22	44
	龍 門 小	21	17	38
計		117	113	230名

の3類に分類することは、同一作品内に2種以上が混在することが多いため不可能である。そこで、主として、学校内で聞く音、家庭内で聞く音、外で聞く音に大まかに分け、その音表記例と印象をあげれば、次ページからの表の通りである。

### (1) 物音の数

4-3-1表は主として学校で聞く音の時であり、4-3-2表は主として家庭で聞く音の時、4-3-3表は主として家の外で聞く音の例である。大まかに3者を比較すると、学校で聞く音が759例、家庭で聞く音が396例、そして家の外で聞く音が383例となっている。そして、全体では1,438例である。このうち音表記のある例は575例で、全体の39.98%である。ところで、男女別にみると、全体の記述された音の数では男女差は認められなかった。しかし、学校で聞いた音の記述は女子に多く、外で聞いた音の記述は男子に多かった\*。なお参考までに、これを1人平均に換算すると次の通りである。

男 5.94語

女 6.58語

計 6.25語

### (2) 物音の印象

4-3-1表、4-3-2表および4-3-3表の印象欄は児童の記述にしたがってあげたものであるが、すべての音に対する印象を列記することは印象の記述がなかったりして不可能なことである。けれども、このような事例的な記述を通して見たとき、音のソースによって、児童が聞きとる印象に一定の傾向を見ることは比較的容易である。たとえば、学校の教室内の音では、チャイムでは、「楽しい」という印象が強いが、時計の音に対しては好印象を持っていない。机や椅子のきしむ音などもよい印象を与えていない。また、家の外で聞く音は大部分がいやな、嫌悪する印象を持っていることが強い調子でもって記述されていることが特徴的である。鉄道、飛行機、自動車、各種車、バス、2輪車、また工事の音などの機械音は、概してどれをとってみても好印象を与えているものはない。社会的に騒音公害が重大な問題になるなかで、児童のこうした記述の実態はこのような雑音が児童の学習と発達にどのような悪影響を与えることになるか、あらためてこの問題の重大さに注目せずにはいられない。それも単に雑音という環境的問題のほかに、言語を構成する音感覚の形成、情緒の形成にとって、環境雑音は決して好ましくないという言語発達上の問題を指摘しておく必要がある。

### (3) 音の記述形態

次に物音の形態的特徴について考えてみることにする。

- \* 男女差に関する $\chi^2$ 検定  $\chi^2=0.76$   $p<0.50$   $df=1$
- 学校で聞いた音の男女差  $\chi^2=5.96$   $p<0.05^*$   $df=1$
- 家の中で聞いた音の男女差  $\chi^2=1.62$   $p<0.30$   $df=1$
- 家の外で聞いた音の男女差  $\chi^2=8.20$   $p<0.01^{**}$   $df=1$

4-3-1 表 私の聞いた音——学校

物	音	男	女	計	うち音楽記のあるもの	例	印象
チャイム		26	25	51	19	キンコンコン、カンコン、キンコン、バンボン、パンポン	大きくてよくひびく。たのしい感じ、終わりのときはみんな喜ぶ、しっかやちうといふ気になる。
時計の音		22	21	43	25	カチカチ、コチコチ、チツチツチツチツ、カッパコンコッパテン、カチコチ、コチカチ、ポンポン、シリリリリン	静かだと聞こえる、耳をすますと同じ調子に聞こえる。
マイク、スピーカー(雑音)		5	4	9	5	キー、ゴドンゴドン、ビービィ、ガーガー、ガガガガガ、ガツンガツン、ゴトゴト	かじやの音みたい、テストの時はいいやなものだ、すぐくいいやな音。
机や椅子のきしむ音		29	43	72	36	ガタガタ、ゴトゴト、ギィギィ、ギーガタ、ズルズル、キーン、ギョー、ギョー、ギョー	うるさい、うるさきみわるい、きもちがわるい、なんざい、重そう。
黒板に字を書く音、たたく音		9	13	22	11	コトコト、コツ、シユ、キュー、チョン、チョン、キョー、キョー、キョー	チョークやつめが立って走るととてもいやな音だ、からだ中がさわくとする、うるさきみわるい音だ。
字を書く音(エンピツで紙に)エンピツけすり		11 12	19 6	30 18	18 5	サラサラ、サバサバ、ジュルジュル、スースースー、スラスラ、キーキー	いそがしそうに動いているエンピツの音。うるさい、木を切るような音。
紙をめくる音		9	20	29	9	ペラペラ、サラッ、ビラビラ、サラサラ、シャ、シャ、バラバラ	軽そうなお音だ。
落としたり(エンピツ) 何かをおいたりする音(ぶではこ)		36	46	82	23	コトン、コソコソ、ガチーン、キャンキャン、ガッパ、ガッパ、トントントン、コロ	大きらい、かわいいう音。 静かなときにぴくっとする。
工作している音		5	7	12	5	トントン、ガンガン、カチカチ、タタタタ、トントントン、ズルズル、シュー、シュー	まるで競争してるみたい、何かいいものを作ってる音。
生理的な音(心臓、くしゃみ、)		25	21	46	14	ドキドキ、ドットドット、グウグウ、ザー、ハタ、ジョ、ハタジョ、グー、グー、グー	小さなおしとやかくしやみ。うるさい、きもな感じがして(夜眠っているとき聞こえる)
足音(歩く、走る)階段を上る		32	53	85	30	コソコソ、コトコト、ドンドン、パタパタ、ドタタ、ドタタ、タッタッタ、スッスッ、キッキ、キュー、トントントン	やかましい、うるさい。力強く歩いているよう、スリッパの人みたいな音。
みんながさわぐ音		5	5	10	5	ドタドタ、パタパタ、ドカドカ、ドンドン、ドタン、ゴットン	静かなときでないとき聞こえない、しんけん、勉強しているとき聞こえない、ふさがれたように聞こえている。
金魚の水漕(モーター)		8	8	16	13	プクプク、ブー、ブーブー、ボコボコ、ビービー、ブー、ブー、グググ、ググ	美しい曲、なんとなく落ちつける音だ、流れのように聞こえる。好きだ。
音楽レコード、ピアノ、パイオ音楽マシン(笛、フォークダンス)		36	57	93	6	ポロンポロン、フィービー、ビービー、ドンドン	手拍子におわせて字を書いても、おもしろくていつてもどなりたくなる、たのしい音、うるさい、ながったらしい音。
運動場から聞こえる音		37	49	86	36	ピーッ、ピーッ、ピン、タンタンタン、パチパチ、ポンポン、ズルズル	鉄道をきくような音、きもちがわるい音。
戸や窓を開閉する音		20	27	47	29	ガラッ、ガラガラ、ピン、ガラガラ、ドンドン、キーキー、ガタガタ、パンパン	
ガラス窓をたたく音		5	3	8	8	ガチン、ガッチャン、バリッ、ガチャン、コンコン、バンバン	
小計		332	427	759	297		

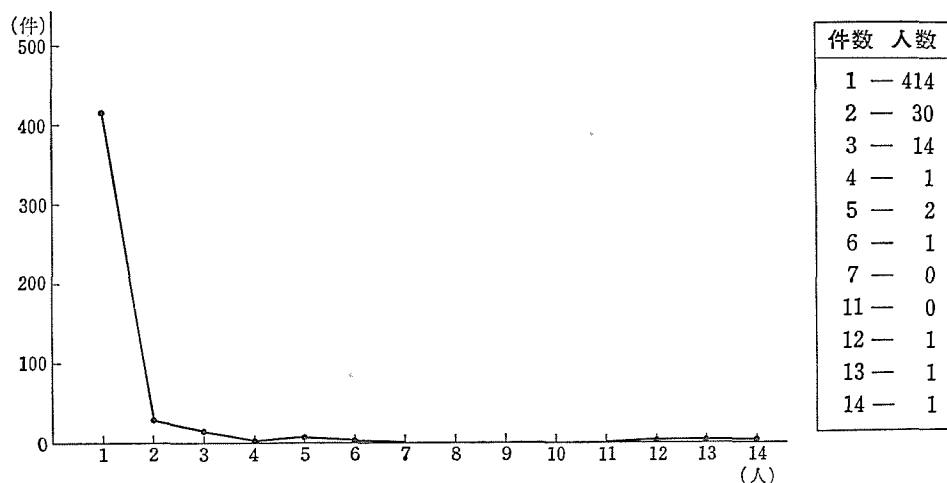
4-3-2 表 私の聞いた音——家庭

物	音	男	女	計	うち音表 記のある もの	例	印 象
家	食べる、飲む	2	8	10	4	ゴクンゴクゴク、ガリン、カリポリブスサク、ズルズル、コクン、ガブリ	とてもおもしろい音だ、人間の骨をかじった音みたいに見える。
	包丁で切る音	2	6	8	5	コトコト、トントントン、ザクザクッ、コンコンコンコノ、トントントントントント	うるさい。
	水道の音	6	7	13	8	ジャー、ザー、ジャーバンジャー、ザーキュー	まるで合奏しているみたいでおもしろい。おなかが急にへる感じ、きょうは何だろうはやくたべたいな。
	煮たり焼いたりする音	6	10	16	6	コトコトブリブリ、グツグツゴウゴウブリブリ、グツグツジャージャー、ジュージュュー	いつ聞いてもおもしろい、われたかなと心配になる、いさまたしいようなものすごい音、おもしろい音楽のようだ。音がマツチして音楽みたい、うるさい。
	食器がぶつかつる音（ちゃわん）	12	17	29	10	チャカチャカ、カチャカチャ、コツンカチャカチャコツン、チャリリン、ガチャーン	ねていても目がさめるほどだ。
	牛乳を運ぶ音	2	6	8	6	カチャカチャン、ガチャガチャガチャ、コトコト、ガシヤーン、コットン、ガッチャガッチャ	きらいな音だ。
	家庭機器（ミシン、洗たく機）	34	22	56	9	ガサゴソガタン、ガチャンチャリン、ガシヤガシヤ、バシンバシンブチブチブチ	るすばんしてるときなんかはききもちがわるい、行ってきた言って言ってるみたいだ。
	家庭雑事（おそうじ、おがしものなど）	5	4	9	5	ガチャガチャ、グォーグォー、カチ、パチッ、カチカチ、ジリリリン、リンリリン	こわいような音、とても勇ましく力強い音、すごい音。
	火のもえる音（おふろ、ガス）	7	1	8	5	ボツ、ジュュー、ゴウゴウ、パチパチパチン、ゴーゴーパーチパチ、ジュージュュー	だれかがすぐそばで歩いているような音、こわくておとんをかきまわしてしまふ、ネズミがなかかして音、心ぞうがトキトキする、きみがわるい音。
	静かなときに聞こえる音（夜中（こわい、きみわるい））	0	9	9	8	コト、ガザ、ミシミン、ガタンキンキン、ガサガサ、ガサツ、ドスツ、キューキュー、ギーギー	悲しそうでがまんできないような音、うまくふしをつけて聞くようにすると、だれかがソプラノで歌っているようだ、びくびくとする、さわがしい、さわやかだ、美しい声、あらわれる思いだ。
庭	動物（イヌ、ネコ、小鳥）	31	40	71	35	ワンワンワン、キャンキャン、キューンキューン、ギャンギャンドタンブー、ニヤンニヤン、コケコッココ、ホーホケキョ、ビビョビビョ、ジュウジュウ、ゲコゲコ、チンチロチンチロ、リンリン、ビョビョ	こわい、木の葉がゆれておしやべりしてるみたい。
	気象（雨風、雷、地震）	21	26	47	25	ザー、サラサラザアザア、ビチャビチャ、ボツンボツン、ヒュー、ゴーゴー、ざわざわ、ゴロゴロ、ガタガタ	あるときははげしく、あるときは静かに、まるで人の心のようだ。
	自然の音（川、波、池）	4	8	12	5	ザーザー、ザババ、ザーツ、チョコチョコ、ボッチャン、ガボチャガボチャ、バシヤバシヤ	
	小 計	132	164	296	131		

4-3-3 表 私の聞いた音——家の外

物	音	男	女	計	うち言葉 記のある もの	例	印	象
家の外	鉄道 (汽車, 電車, 駅など)	22	10	32	12	キーン, ブォーンガタンゴトン, ポッポー, シュジュ, ボッポッピィ, キーギーガチャン, ガタンガタンガタン ブーンブーンダダダ, カンカン, チンチン	鉄道の音をそうぞうしうしているときが一番しあ わぜです (男)。うるさい, やかましい, ある 時はさびしくある時は力強く。	
	飛行機, 飛行場関係	20	7	27	8	キーン, プワーン, ブーン, ゴーゴー, グァーン, ブル ンブルン, バタバタバタ	天地をひしめくような音, ぼくをのみこん でしましうだ。ものすごい, なんともいえ ない勇ましい音。	
	自動車	60	51	111	2	ブーブー, ブッブブブー, ブウーン, プロプロ, キー, ブッブブーブルルンブォー, ファンパッパッブ, ゴォー, キキキキ	うるさい, いらいらする, あたまにくる, 騒 音だ, もしかしたらと思ふとせすじが狭くな る。	
	各種車 (トラック, ダンプ) (ブルドーザー)	21	12	33	9	キョルキョルバーン, ガーガー, ブルルルンザバー, ゴォルキョルバーン	うるさい, くじらのいびきのようだ。何かの 機械でこの音をすい込んでしまえばいい, う るさい。	
	” (バトカー, 救急車) (消防車)	20	9	29	15	ピーポーピーポー, ビーコービーコー, ビボビボ, ビボ ービボ, ウーカンカン	自分が事故にあったような気がしてわしやぶ るいしでくるうるさいやな音だ, この音がすると 教室内にへんな空気がただようるさい, きもちがわるい。ああまたかと思ふ, つくづ くいやになる。	
の	バス	10	1	11	4	プロロロンー, ブッブブー, ガンチャ, チーン	機械的な音だ。	
	二輪車 (オートバイ, バイク) (自転車など)	15	13	28	10	プウーン, ブルンブルン, バババババババ, ブルルーキ ー, チリンチリン, キーイ, カチャカチャ	ものすごい音であたまにくる, その音がゆめ に入って起こされるときがある。	
	交通事故の音	12	3	15	12	キー! ガンチャ, キギーガッジャン, キーボン!, キキ キードバカン, キキギーグワッジャンガチャン, ガンチャ バリバリビジャンバリンドカン	おそろしくてゾーとする, きらい, こわい, 心 ぞろがとまりそらな音, わすれられない音だ。	
	工事の音	28	31	59	25	コンコンギーンシンジャーシカ, トントン, ガーガ ーギーギー, ガガガガガ, ビビビギギキー, ドスンド スズ, ドッカンドッカン, ジャリジャリ, パーアバババ	いらいらして頭にくる, 変形したカミナリだ, 長くつづいてうるさい, うるさいと叫びたい ほどだ, いっぴになつたら終わるだろう! し やくにさわる音だ, あせを流していっしょう げんめいだ, うるさいようだが音楽をならし てくれているようにも思う。	
	いねかり	6	3	9	8	ギンギン, ガチャガチャボン, キーキー, ザーザー, ズ スズ, パッタンダダダダダ	すごくいい音だ, きもちよさそうやうやうみて くなる, リズムにのっていねをかる音。	
外	商店街 (デパート, やきいも屋) の音 (ボート場など)	13	11	24	7	ジージー, チャッチャッチャッガッガッガッ, チリ ンチリン, ヒーヒーヒー	自然に静かな気持ちになる。	
	鐘 (お寺, お宮のすず)	1	1	2	2	ゴーンゴーン, ジャラジャラジャラ	心にのこった音だ。	
	花火	3	0	3	3	パチパチビューバーン, シューシュー, パーンビューバ ー		
	小計	231	152	383	147			
	総計	695	743	1438	575			
一人平均	5.94	6.58	6.25	2.5				

4-3-1 図 物音の個人間の共通性



4-3-1 図は物音の記述形態 575 件が被験者間にどれだけの共通性があるかをみたものである。

4-3-1 図によって、物音 575 件の個人間の共通性をみると、特定個人にだけ使われているものは 414 件であり、全体の 72.0% を占め、他の 161 件が 2 人以上の被験者に共通して使われた物音の形態であることを示していて、異なり語数は 51 例にとどまっている。しかも、全被験者 230 名の間で、12 名～14 名の間では共通性を持つ語は 3 件にとどまり、それ以上の被験者数間に共通性を持つ物音は 1 件もなかったことを示している。すなわち、物音の記述形態には共通性がほとんどないことを示している。このことはわれわれに二つのことを注目させている。

第一は被験者間に共通した物音の形態がきわめて少ないという事実は、被験者たちが耳で聴取する音ソースがきわめて多様であるためではないかということである。記述する音ソースが異なれば、形態上に異なりが生じるのは当然のことである。そして第二は、児童たちが作文中に記述した音はある認知的事実によって、一定の語表記形式にまとめたものである。この点だけに注目するならば、かりに同じ音ソースであっても、認知スタイル、あるいは表記形式の段階で異なってくるはずである。

第一の音ソース問題はすでに、4-3-5 表に示されたように、学校で聞く音、家庭で聞く音、家の外で聞く音と多様にわたっている事実によって知られる。もし、同一音ソースについての記述であれば、たとえば、自動車をブーブ、犬をワンワンと称する幼児語のように画一的な形態を必然的にとることになるだろう。しかし、現実には児童は多様な雑音、騒音を耳にして、それを「私の聞いた音」という問題の作文に書いているのだから、音ソースの多様性をたとえば、表記された頭音の清、濁音に分類してみることは、すでに述べた印象の好悪と対応した結果が得られると考えられる。そこで、452 音（一定の音構成を持ったものだけ）について、その頭音別に分類し頻度をあげれば次の 4-3-4 表の通りである。

4-3-4 表 「私の聞いた音」 頭音別分類

(全 452 音)

音	件数	音 例	音	件数	音 例	行	件数	$n/452 \times 110$
ウ	2	ウーウー				ア行	2	0.44%
カ	26	カタカタ, カチン, カサカサ	ガ	68	ガタガタ, ガラガラ, ガー	カ行	97	21.46
キ	36	キー, キュキュ, キーン	ギ	16	ギーギー, ギャッ, ギンギン	ガ行	117	25.88
ク	1	クシヨ	グ	11	グーッ, ぐうぐう, グツグツ	計	214	47.35
ケ	—		ゲ	1	ゲコゲコ			
コ	34	コトコト, コツン, コトン, コンコン	ゴ	21	ゴー, ゴトゴトッ			
サ	11	サラサラ, サバサバ, サッサッ	ザ	9	ザワザワ, ザーザー, ザクザク	サ行	21	4.65
シ	6	シャー, シューシュー, シュルシュル	ジ	14	ジャリジャリ, ジージー, ジャー	ザ行	26	5.75
ス	4	スラスラ, スースー, スッスッ	ズ	3	ズウズウ, ズルズル	計	47	10.40
タ	4	タタタタ, タンタンタン, タッタッタ	ダ	1	ダダダダダダー	タ行	29	6.42
チ	16	チリン, チャリー, チョロ				ダ行	23	5.09
ツ	1	ツー				計	52	11.50
ト	8	トントントン	ド	22	ドスン, ドドドドド, ドタドタ			
ニ	3	ニャーオ, ニャーニャー				ナ行	3	0.66
ハ	1	ハクシヨ	バ	21	バタバタ, バシャバシャ, バチッ	ハ行	5	1.11
ヒ	2	ヒュー, ヒューヒュー	ビ	6	ビビビビ, ビー, ビーン	バ行	62	13.72
フ	—		ブ	28	ブルーンブルーン, ブンブン, ブワーン	バ行	57	12.61
ヘ	1	ヘックシヨ	ベ	—		計	124	27.43
ホ	1	ホーホケキョ	ボ	7	ボーンボーン, ボッチャン			
			パ	8	パラパラ, パチパチ, パタン			
			ピ	44	ピーピー, ピポピポ			
			プ	—				
			ペ	—				
			ポ	5	ポロンポロン, ポンポポポン ポツンポツン			
ミ	1	ミシミン				マ行	2	0.44
モ	1	モウー, モウー						
リ	6	リー, リリリリリー, リンリン				ラ行	6	1.33
ワ	2	ワンワン, ワンワンワーン				ワ行	2	0.44



4-3-4 表にしたがって、頭音の行別頻数の割合を通ると、最も多いのがカ行 (25.88%) であり、次いで、カ行 (21.46%), パ行 (13.72%), バ行 (12.61%) となっていて、カ行、バ行を中心にして頭音が構成されている。その他の行ではサ行、タ行が全体の中の各 1 割程度を占めている程度である。そして、全体を清音、濁音、半濁音で 3 分類すると次のようになる。

〈清音、濁音、半濁音別にみた頭音〉

清 音	167件	36.95%
濁 音	228件	50.44%
半濁音	57件	12.61%

これによって、われわれは頭音の分類からみて、課題「私の聞いた音」は濁音に比較的傾向の強い物音が記述されていることを示しており、すでに印象の項で述べた雑音、環境の中で生活する、あるいは不快音の中で生活する児童の現代的特性の一端が現れていると見ることができる。

さて、もう 1 つの問題として、音ソースはかりに同じであっても、表記形式の相違によって多様な変化をおこす可能性を持つということがある。そこで、音構成の面から、単音 (例、ガッ)、複音 (ガラ) の別と、そのくりかえしの回数および時間的に短いもの (例、ガッ) と時間的に長いもの (例、ガー) との面から分類すると、次の 4-3-5 表の通りになる。

これによれば、単音が複音かの相違は見られない (210件 : 217件) が、単音、複音を問わず、そのくりかえしの有無によって分類すると、

くりかえしのないもの (1 回) 119件      くりかえしのあるもの (2 回～) 333件

4-3-5 表 音構成の内訳

	小計	くりかえし (時間的に短い)					小計	くりかえし (時間的に長い)					総計	くりかえし計				
		1 回	2 回	3 回	4 回	5 回 ～		1 回	2 回	3 回	4 回	5 回 ～		1 回	2 回	3 回	4 回	5 回 ～
単 音 一 つ (例) ガ, ガッ, ガン	6	6					64	64					70 (12.17) %	70				
単音のくりかえし (ガガガガガ)	58		26	12	10	10	82		65	11	3	3	140 (24.35)		91	23	13	13
複 音 一 つ (ガラッなど)	36	36					13	13					49 (8.52)	49				
複音のくりかえし (ガラガラなど)	153		128	22	2	1	15						168 (29.22)		143	22	2	1
同行内での変化 (ガラグラなど)	12		4	1	6	1	13		1		12		25 (4.35)		5	1	18	1
計	265	42	158	35	18	12	187	77	81	11	15	3	452 (78.61)	119	239	46	33	15
そ の 他	123												123 (21.39)					

と、くりかえしのあるものの方が件数としてはいちじるしく多い。しかも複音のくりかえしで、かつ時間的に短い（ガラガラ）ものが158件と顕著である。また総体的にくりかえしの回数は2回が239件で、452件中、全体の52.88%を占めている。

従来、音構成は複音のくりかえしが最も一般的であるといわれていたが、本調査はこの事実を以上のような整理手続きの上から確認することができた。これに対して、ガラグラなど同行内での変化による音構成はわずかに全体の4.35%を占めるに過ぎないから、このような西欧的手法といわれる音構成は一般性を得るまでに至っていない。

最後に、上記のような音構成の枠に収納できない音が123件、21.39%も存在することが注目される。すなわち、これらの音は、一定のリズムを構成しえないものであって、

ガガガツン	ゴトンゴシゴシ	トンキュ	カリポリ
ギーガタ	ググピーピー	ペラペラ	サラッ
ズーキキドタ	プーブスー	ガラガラ	パサッガー
キュートト	パリーンガチャン	ブロローン	グググッジャー

などを含んでいる。これらは概して、書き手の個性的な記述が多く、漫画、劇画などに好んで使用されているものであり、かりにこうした「変わった言いまわし」が現代の特徴として指摘できるなら、これらの一群は、特定の音構成の枠外にある、何らかの知覚事実の反映であるし、それが全体の21.39%を占める量的事実は現代の児童の物音に対する表記上の「多様性」という特徴を示していると考えてよいと思われる。

なお、文章の中にとりあげられた音、1,438例のうち、具体的な音表記のあったものは約40%であった事実について、その割合の高さについて評価する基準をわれわれは持たないが、その割合が100%に達し得ないのは、視覚的叙述と異なって、本質的に音を文字表記に記号変換することは困難であるという問題がある。また、指導上、音を正確に聞きとり、かつその音連鎖をどの程度忠実に具体的に文字表記に記号変換させるべきかという音声・表記指導上の問題も考慮すべきである。

〔児童作品〕 比較的長い音表記のある例      \* 原文はたて書き

わたしが聞いた音

6年 男 N.H

学校の帰りしなに協同選果場がある。

その協同選果場も今は、カキの選果が始まった。

野球の練習が終わって帰ると協同選場の2,30メートルぐらいいはなれたところになるとガチャガチャ。ギーガチャ。ギーガチャガチャと聞こえてくる。その音とともに聞こえるのは人々のガヤガヤと話しをしている声とカキを出しに出た車の音がきこえてくる。プーブーピーピーと聞こえてくる。

選果場の前にくるともう、うるさいほどだ。ガチャガチャガチャ。ギーギーギーガチャガチャ。ときたま電話の音もリリリリリン。ジリジリジリジリと聞こえてくる。

まるで機械の国に来たみたいだ。

しずかになるということはない。働く時間には、ギーガチャガチャ、ガチャブッブーブーブーブーブー。リリリリリーンジリジリジリジリ。ガヤガヤガヤと聞こえてくる。

休み時間は、ブーブーブーピッピー、ブーブーブーブーポッポポー、ガヤガヤガヤガヤガヤ、リリリリリリリリ——ジリジリジリジリジリジリ——音は休みなく続いている。音がやむのは午前12時ごろから午前7時ごろまでだけだ。

12時ごろでも風が、ヒュウヒュウビュウビュウピュウピュウ。ダンプがブーンブウンブウンブーンブーブーブーピッピーと聞こえる朝になると登校するのでガヤガヤガヤガヤ。ダンプもブーンブウンブーブーブーブーブーピッピーと聞こえてくる。

そして風の音もヒュウヒュウヒュウビュウビュウピュウピュウときこえる。

そしてまた、ギーガタガタ ギーギーギー ガチャガチャガチャときこえだす。

それがカキの出かがおわるまできこえるのだ。

〔児童作品〕 音を中心によくまとめられた例

わたしが聞いた音

6年 女 O.H

夏休みの終りごろの夜に親せきの人が、こわい話を、してくれた。それとむし暑かったせいも12時すぎて、みんながねてしまったころもねつかれませんでした。

虫の声がやかましく、「リーンリーン」「ガチャガチャ」歌にあるようにぎやかさでした。

それから少しだけねて、「ガサガサ」また少し間をおいては、「ガサガサ」「ガサガサ」台所の方から聞こえてきました。

それはだれかが、包み紙を、やぶっている音のようでもあるし、しょうじを、あけようとしているようにも聞こえました。

そのすぐあと「ガサッ」となったかと思うと「ドス」何かが落ちたような音がしたので、だんだんこわくなってふとんにもぐったが、また、おそるおそるふとんから出たら、音はもうしなかった。けれども（またどうせ鳴るだろう）と考えたひょうし「ガサガサガサ……」

こんどはなかなか音がやみません心ぞうが「ドキドキ」してきた。

その日はそのままねた。朝になって母に話すと、「あれねずみやで」と笑われた。

それでねむくてねようとする、近所の人が「ワイワイガヤガヤ」スピーカーのような大きな声で、しゃべっている。そのやかましさに、私の家のじゅうしまつは、「ピピピピピピ」とおどろいたようになく。近所の小犬も「キュンキュン」と悲しそうに鳴くのもうねるところか、耳をふさいでも、がまんできないくらいになってきたので（よくあんなにしゃべれるな）と思いながら、しかたなくねどこを出た。

音は便利なこともあるが、不便な時もあるものだとつくづく思いました。

## 第4節 課題作文「最近のできごとについての私の意見」

### ——できごとのとらえ方について

#### 1 調査目的

すでにあげた「私の教室」「私の聞いた音」の課題作文が説明的な文章表現を要求しているのに対して、本課題は自分の意見を述べる文章表現を要求している。文章表現力テストは言語の変換能力を調べるテストから、文章の理由づけという論理関係の表現力を調べるテストまでを含んでいるが、本課題は文章の理由づけという論理関係の表現力を調べるテストと対応させてあり、したがって、この課題作文でどのように意見が提出されているかの、表現に関する検討が第一の目的になる。ところで、意見を述べる文章は、身近な問題を対象とする場合と、広く社会的な問題を対象とする場合とがあるが、本課題は「最近のできごと」と課題名に記されているように、後者の社会的な問題を対象にして、自分の意見を述べる文章表現を要求することにした。これについては、小学6年生児童が新聞、テレビを通してどのような社会的事件に接近し、それにどのように反応しているかを課題作文の記述を通して知ろうとした。これが第二の目的である。

したがって、事実 $\longleftrightarrow$ 言語変換の過程では、どのような事実（できごと）に基づいているかを押さえる必要があるので、意見を述べる基礎になった情報のソースを、新聞ならばその切り抜きを、テレビニュースの場合ならば、そのメモを原稿用紙に添付して提出させることにした。従来、意見文を書かせる折は事実の記述的段階にとどまって、ほとんど意見文の体をなしていなかったり、意見文の基礎になる事実についての確認があいまいであったりした。また、事実がややともすれば漠然とした主観的回想に流れて、意見を述べる基礎になり得なかったりすることがみられた。そのような実状に対する批判的立場から本課題は設定された。また、言語変換は眼前の事実に基づきながら書くという基礎過程を重視するためでもあった。以上のことから、本調査は被験者がどのような事実（できごと）に対しどのような意見文スタイルの文章表現をするかを明らかにすることを目的にした。

#### 2 調査手続き

〔被験者〕

男 105名 女 102名 計 207名

〔調査日〕

各調査校とも昭和48年12月初旬

#### 3 結果と考察

##### (1) ニュースの件数と内容

課題作文にとりあげられたニュースの件数を類別してあげると、次の4-4-1表の通りである。

	男	女	計
浅草小	17	22	39
小岩小	21	17	38
大畑小	18	19	37
中之島小	16	9	25
平城小	15	18	33
竜門小	18	17	35
計	105	102	207名

4-4-1 表 作文にとりあげられたニュース件数

ニ ュ ー ス	男			女			計		
	31件	105名	(%)	24件	102名	(%)	37件	207名	(%)
火災関係ニュース (大洋デパート, いう屋デパート, 松下テレビ工場の火災など)	6	44	(41.90)	5	58	(56.86)	7	102	(48.28)
地 震 発 生	1	1	(0.95)	1	1	(0.98)	1	2	(0.96)
ハイジャック	1	10	(9.52)	1	10	(9.80)	1	20	(9.66)
石 油 関 係 (石油, 灯油, LPガスなど)	4	19	(18.10)	3	11	(10.78)	4	30	(14.49)
インフレ, 値上げ関係 (主食, タクシー, 郵便, チリ紙など)	7	14	(13.33)	4	10	(9.80)	9	24	(11.59)
ストライキ関係 (国鉄スト, フランスゼネスト)	2	4	(3.81)	2	2	(1.96)	2	6	(2.90)
森永ミルク事件 (裁判)	1	3	(2.86)	1	1	(0.98)	1	4	(1.93)
小 事 件, 事 故 (小学生の飛びおり, 少女殺人, 踏切事故など)	3	4	(3.81)	6	8	(7.84)	6	12	(5.80)
その他 (五重塔完成, 小野田さん, 蘆湖の白鳥)	6	6	(5.71)	1	1	(0.86)	7	7	(3.38)

4-4-1表によれば, ニュース件数37件は9分類されたが, 件数の上では火災関係ニュースとインフレ, 値上げ関係のニュースが多かった。そして被験者がとりあげたニュースからみると, 火災関係ニュースが全体の49.28%とほぼ過半数を占め, 次いで, 石油関係, インフレ, 値上げ関係とハイジャックが9.66%~14.49%の割合であがっている。なお, 男女による頻数の差異は見られていない。

なぜ, このように, 火災, 石油, インフレ値上げ関係に記述が集中したのかといえは, 調査時期が偶然的にそれらの複数の事件に合致した事実による。すなわち, 調査時期に至る1~2週間前のニュース記事を見ると,

11月25日 パレスチナ・ゲリラ, オランダ機ハイジャック事件

11月29日 大洋デパート (熊本) 火事

12月7日 いう屋デパート (千葉) 火事

12月8日 松下カラーテレビ工場 火事

12月17日 小学生の集団とびおり (6年女子3名)

があがっている。また, 石油問題や諸物価のインフレ, 値上げ関係がこの期をピークにそれ以前から漸次的に社会的話題となってきた時期であったことによる。

このことは, 特定ニュース別に見ていくとさらに明白になる。次表の4-4-2表は特定話題につい

て記述した頻数2以上を男女別にあげたものである

4-4-2 表 ニュース別にみた男女の頻数

男 (105)	頻数	女 (102)	頻数	計 (207)	頻数
1 大洋デパート火事	32	1 大洋デパート火事	47	1 大洋デパート火事	79
2 石油もんだい	15	2 ハイジャック	10	2 石油もんだい	24
3 ハイジャック	10	3 石油もんだい	9	3 ハイジャック	20
4 インフレ物価	5	4 物不足	7	4 物不足	10
5 火事続出	4	5 いとう屋デパート火事	4	5 火事続出	8
6 物不足	3	6 火事続出	4	6 いとう屋デパート火事	6
6 国鉄スト	3	7 小学生集団とびおり	3	6 インフレ物価	6
6 森永ミルク	3	8 松下カラーテレビ工場爆発	2	8 松下カラーテレビ工場爆発	5
6 松下カラーテレビ工場爆発	3			9 国鉄スト	4
10 いとう屋デパート火事	2			9 森永ミルク	4
10 下水工事中の火事	2			9 小学生集団とびおり	4
10 灯 油	2			12 灯 油	3
10 主食値上げ	2			12 保険金めあて娘殺し	3
10 保険金めあて娘殺し	2			14 下水道工事中の火事	2
				14 近畿地方連続地震	2
				14 LP ガス	2
				14 主食の値上げ	2
				14 紙不足	2
				14 フランスのゼネスト	2
				14 少女殺し	2

4-4-2 表によれば、最も頻数の多いのは大洋デパート火事のニュースであり、次いで石油問題、ハイジャック事件が続いている。男女別に見ても、最も頻数の多いのは大洋デパートの火事のニュースであった。そして、大洋デパート火事のニュースだけで全体の4割弱を占め、かつ石油問題、ハイジャックのニュースを含めれば、その頻数は全体の6割弱に達するという特定ニュースへの偏向が顕著であるが、このことは第一に調査時期にきわめてニュース価の高い事件が発生したということが指摘される。もっとも、それは児童の社会的な関心が新聞、テレビ等で報道されるニュースと接触する傾向が強いということに密接に対応しており、社会的事件に、少なくとも小学6年生児童は無関係ではないということを示唆するものである。

今一つの問題は、時期的に特定ニュースへの偏向があつて、若干一般性に欠けるという点は必ずしも適切でなかったと考えられるが、他方では上記のような集中化傾向の中にあつて、なお、特定個人だけがとりあげた特定のニュースの記述という単一話題の件数が17件あり、そこに成人と異なったニュースへの関心を見ることができないのではないかと考えられた。そこで単一話題を具体的にあげてみると、たとえば

- ・新潟市の防火設備調査
- ・アラブ外相会議開く

- ・タクシー値上げ
- ・郵便料金値上げ
- ・インフルエンザワクチン不足
- ・生徒をなぐった教師の事件
- ・通園バスの乗っとり事件
- ・母親の不注意による踏切り事故
- ・効果をあげる2歳からの教育
- ・瓢湖に珍客2羽
- ・小野田さんの搜索について
- ・自転車乗りコンテスト

があがっている。しかしながら、上記にあげられたものから、成人とは異なった話題への興味、関心を選別することは困難である。単一話題をニュースにとりあげる割合は、どの調査の場合にも必然的に生じるものであって偶然的な結果ではない。したがって、これらの単一話題の内容からはむしろ児童と成人との興味・関心の普遍性を認めることの方が解釈としてはより妥当であると思われる。

## (2) 意見文表現類型

前項において、児童のとりあげたニュースは火災関係、石油関係、インフレ、値上げ関係、またハイジャック事件に集中して、成人との相違する特徴は見られなかったし、かつ、単一話題について述べたものについても成人との相違をとりたてて見ることはできなかったが、これにつて児童はどのように意見を記述することができるか。上述のように成人と類似した話題がとりあげられるとすれば、話題的には児童にとって難解なものが多いことになるから、それに対する意見の形成も対応的に困難さを増すものと考えられる。そこで次に、意見の出し方の質的相違を4類型に分けて、その割合を見ると次のようになる。

### ① 意見、感想なし

新聞、メモのまるうつし、ないしは事実を書いただけ

### ② 単なる感想・慨嘆

被害者はかわいそうだと思った、日本もそうになったら不安だ、の呼びかけ（意見や感想らしきもの）

### ③ 政府は何とかしてほしい、みんなで協力しよう、二度とおきないようにしよう、むだづかいしないで節約しよう

（～してもらいたい ～した方がよい ～しよう ～しなくてはならない）

### ④ 具体的に、こうすればよい

火災防止、消火設備をととのえる、非常口をもっとつける、日ごろの訓練を大切にする、プラスチックの再利用、新しい燃料を開発する

前記の4分類に基づき、当該類型についての記述内容の有無によって、207名の作文を分類した。このため、その記述内容の適否といった内容的な評価については関与していない。

4-4-3 表 意見文の表現類型

表現類型		① 意見 感想なし	② 単なる 感想	③ 意見 呼びかけ	④ 具体的 意見
ニュース					
火災関係	102		24	43	35
地震発生	2		2		
ハイジャック事件	20		10	7	3
石油関係	30	3	9	12	6
インフレ、値上げ関係	24	1	7	14	2
ストライキ関係	6		1	5	
森永ミルク事件	4		1	2	1
事故、小事件	12		5	7	
その他	7		1	6	
計	207人	4	60	96	47
	(%)	(1.93)	(28.99)	(46.38)	(22.71)

4-4-3 表によれば、表現の4類型の中では、③の類型、すなわち、具体的な意見までの記述はないが、「みんなで協力しよう」「むだづかいをしないで節約しよう」などの意見、呼びかけが最も多く、全体の46.38%で、次に「かわいそう」「日本もそうになったら不幸だ」などの②の単なる感想にとどまったものが28.99%であり、具体的意見を述べた④は22.71%になっている。

本課題が「意見」を書くように求められているのだから、本課題に適応した内容を含んでいるのは③と④であり、両者を合計すると、全体の69.19%とほぼ7割に達しているから、この点では内容の適否は別にして、表現上では大体の児童の作文は意見文の体をなしていると思えることができるであろう。これに対して、意見文を求められながら、単なる感想にとどまったり、全く意見も感想もない作文が約3割存在することになるが、この割合からみて、意見文を求められながら意見文を書き得たものが比較的少ないと見るべきか否かはこれに見合う一般的水準と対照させる必要があるだろう。かりに意見文の体をなす割合が少ないとすれば、それは「最近のできごと」に対する児童の興味、関心は成人のそれと同方向にありながらも、その内容理解に消化しきれない限界のせいだと解釈することが可能になるだろうが、本項ではこの実態を指摘するだけにとどめ、以下に具体的に若干の作品をあげておく。

〔児童作品〕 火事を話題に書かれた例 \* 原文はたて書き。

最近のできごとについての私の意見

6年 男 I.H

この前、九州の、熊本県のデパートで、火災が、あった。

死者99人、負傷者は、100人にもなった。ぼくは、なぜ、こんな、大きい火事になったかと思う。

ぼくは、まず最初に、店員の、ゆう動が、悪かったのでは、ないかと思う。



それに、昼間の、デパートの火事だから、大半が、婦人客だったから、死者や、負傷者が、多かったのではないかとも思う。

なぜなら、男の人だったら、おく上からでも、つなで、おりるが、女の人だから、とちゅうで、自分を、ささえられなくて、おちたりするからだ。

事実に、大洋デパートの火事では、おちて死んで、いる人がいる。

それに、ビルを、かくちょうする工事中なのに、ちゃんと、店をひらいている。

それに、工事中だから、階段の広い所に、ダンボールばこを、置いといたのも、死者や負傷者の、ふえた、原因の一つだといえよう。

なぜなら、にげる時、エレベーターやエスカレーターで、にげると、電気が、きれると、とまってしまうので、階段に、人が、さっとうしたと思う。

それに、店員や、客を、ゆうどうするとしても、階段へ、来るように、いうと思う。

それなのに、階段にダンボールばこを、おいてあって、にげるさまたげに、なったと思う。

それに、ダンボールばこで、けつまずいてこけて、おしつぶされたかも、わからない。

ぼくらの学校の、階段に、ダンボールのはこが、おいてあったら、じゃまで、しかたがないのに、火事に、なりやすい、デパートでそんなことをするのはいけないと思う。

いくら工事中だからといって、にげるさまたげに、なるものを、おくのなら、店を、開かないで、工事だけやり、工事が、すんでから、また、店を開いたらいいと思う。

完

4-4-1 図 火災関係ニュース新聞記事



〔児童作品〕 物価の値上がりを話題に書かれた例

最近のできごとについて私の意見

6年 F.S

このごろ、ものすごく、物価が上っている。それは、石油が不足しているからである。

なぜ、われわれは、このくらい苦しくなったんだろう。

石油、さとう、せんざい、紙などができないからだろうか。

みんなそう思っているかもしれない。

でも、始めから、こんなものが少ししかできなかったら、こんなに、「ないない。」といって大さわぎしないと思う。

## 4-4-2 図 インフレ, 値上げ関係ニュース新聞記事

[illegible]

でも、なぜこのくらいインフレしたのだろう。

それは、物価が上がるってみんなは、買しめをするからだと思う。

なにもみんなが買しめをしなかったら、そのくらい物は、いらぬ。

なぜ、みんなは、買しめをするのかなあ。

まだまだ、物価が上がるというからかなあ。

とにかく物価が上がると買いしめをしないことだ。

おとうさんがこんなことについて話をしてくれ  
た。

「このごろ物価が非常に上がっている。

なぜだと思うと、石油が不足しているからだ。

でも、前まで日本人は、お金、物があるといっ  
ていなくなるとすぐほかしたりするからだ。

使いすてをしたりするが、おとうさんの小ども

のときには大事に大事に使って、使えなくなるまで使ったものだといっている。

そして、使えなくなったものまで別のものにして使ったものです。」

と教えてくれました。

そうすると、この前までは使いすてをしていたから、こういうふうに不足してくるのだと思う。

おとうさんは、時たま、こんなことがあってから、「くすり。」だという。

私は、だんだんおとうさんの言っていることがわかってきた。

でも、もっと物価を下げてほしいと思う。

それから、みんなあまり買しめをしないことだ。

いや、ぜったいにしないことだ。

物ができないことがわかっているなら、そのように、心がけなければならない。

## 第5節 課題作文「小さいときの私の思い出」

### ——体験と会話文の機能について

#### 1 調査目的

われわれは日常さまざまな体験を持ちながら生活している。その体験内容は人によってさまざまであるが、ある体験は容易に忘れられたり、ある体験はずっと長く記憶の中に保持される。またある体験には容易に消しがたい不快感情がつきまったり、逆にある体験には快感情が伴う。そして年数の経過と共に原体験そのものが美化されていったりするという可変性も含んでいる。この意味では年数の経過と原体験の変容性とは一定の何らかの対応関係が考えられるはずであるが、このため原体験にできるだけ近接した年齢時において、また、その体験をできるだけ正確に言語変換できる被験者に文章表現させるならば、その内容に比較的原体験に近いものを得ることができると思われる。

上述の意味から、「小さいときの私の思い出」として、小学6年生児童に作文を書かせ、幼年期の体験を調査することにした。そして課題に対する、書く内容として、

- 1 小学校に入学する前の両親や家族との生活の思い出
- 2 幼稚園、保育園でのいろいろな生活の思い出
- 3 小学校入学当時の思い出

の1または2の事項で書くこと。ただし1および2で書けない児童には、3の事項で書くように指示した。これによって、児童の幼年期体験とはどんなものかを明らかにすることを目的とし、合わせて幼年期体験のうち、特に言語体験について、これを記述中の会話文の機能から考察することにした。すなわち、前者の調査目的は幼児期を含めた児童期の生活、とりわけ家庭を主にした生活形態の変化、伝統的形態の崩壊などが問題視される現代の中で、児童によって文章表現された幼年期体験のデータを交差させようとするのである。そして後者の調査目的では、幼児と成人との言語交渉は1日24時間中に行われているが、少なくとも6年間を経過した時点で、児童の文章記述に現れ、しかも会話文形態で示される事柄は何か、そしてその機能は何かという点に注目することにする。

	男	女	計
大畑小	18	18	36
大蒲原小	19	15	34
杉並第六小	17	16	33
中之台小	18	18	36
賀名生小	10	20	30
青和小	19	22	41
計	101	109	210名

#### 2 調査手続き

〔被験者〕

男 101名 女 109名 計 210名

〔調査日〕

各調査校とも昭和49年1月

#### 3 結果と考察

##### (1) 体験のソースと内容

児童によって記述された210作品から体験

のソースとその内容(できごと, 印象, 心に残ったことば件数)の概要を示したのが4-5-2表である。

4-5-2表によれば, 体験のソースを小学校での体験, 幼稚園(保育園を含む)での体験, 家の中の体験, 家の周辺での体験, よそでの体験というように場所に従った分類を試みると, 幼稚園, 保育園での体験が最も多く, 全体の44.39%を占めており, 次いで家の中での体験が28.04%と続いている。小学校での体験が最も少ないのは, 39ページに示したような特定の児童にだけ「小学校での体験」の記述が許されるという条件によるためである。

次にその体験の中で, かかわりのあった人を分類して頻数を比較すると, 「友だち」が最も多く, 次いで母, 先生の順になっている。しかし, これを体験のソース別に見ると, 友だちや先生は主として幼稚園, 保育園での体験の記述にあらわれ, 母は家の中での体験の記述に多くあらわれるというように, 体験のソースによって規定されている。

## (2) 体験の印象と心に残ったことば

4-5-2表では, 内容面でのできごと, 印象, 心に残ったことばの体験の概要をあげたが, 4-5-3～7表では, できごと, 印象および心に残ったことばを一つ一つの作品についてあげたものであり, たとえば, 小学校での体験では, そのソースは1年入学式のこと, 1年生の生活, 小学校入学のテストに分かれている。また幼稚園, 保育園での体験では, そのソースは幼稚園, 保育園での生活(行事, 遊び), けんかしたこと, いじめられたこと, 幼稚園, 保育園がきらいだったこと, さらに給食, テスト, ぬれぎぬ等々に分かれている。そしてそれぞれのできごとは多様にわたって書かれているが, これらを一定の印象基準によって分類してみたのが, 4-5-8表である。

すなわち一定の印象基準とは「たのしかった」「よい思い出だった」(+印象)と「いやだった」「悪い思い出だった」(-印象)に二分することである。しかし, +印象か-印象かを明確に記述せず, 事実のみをあげているものがかなりの例数にのぼった。これを(±)印象として分類すると次のようになる。

	男	女	計	
(+)印象	26.92%	38.18%	32.71%	
(-)印象	27.88%	33.64%	30.84%	* %の合計が100%以上になるのは, 1人で(+),
(±)印象	48.08%	34.55%	41.12%	(-)の両方を書いた児童があることによる。

上記の結果では, (+)(-)印象を明確に記述した作品のかぎりでは, (+)(-)の差は現れていないし, (±)印象の作品数が(+)または(-)の作品にくらべて多い。そこで, (±)印象, すなわち文章中に(+)または(-)印象を直接には記述していない88作品について, 評定者による(+)か(-)かの文面判定した結果に基づいて示せば次のようになる。

	男	女	計
(+)印象	56.73%	60.91%	58.89%
(-)印象	46.15%	45.45%	45.79%

これに従えば、「小さいときの私の思い出」として書かれた作品には、(+)印象すなわち、「楽しかった」「よい思い出だった」と判定できる作品の方が「いやだった」「悪い思い出だった」と判定できる作品よりも多いが、統計的に有意な差は認められなかった ( $\chi^2=1.76$   $p<0.20$   $df=1$ )。

4-5-8 表は上記の結果をさらに体験のソース別に分類したものであるが、これによれば、傾向的に幼稚園、家の中での印象は全体傾向と同様に、「楽しかった」「よい思い出だった」という(+)印象が多いが、小学校、家の周辺、またよそのソースに関するものは例数が少ないために、これらについて言及することはできない。

### (3) 会話文の機能

ところで、上に述べた幼年期体験の印象は、あるできごとに対する(+)または(-)印象であるが、そこに会話文の形式で示されたことばは文章の中でどのような機能を持つと考えることができるか。第一は会話文形式に示されたことばはある特定の文脈の中で抽出されてきたものだから、できごとの発端や経過また終末の中できわめて重要な役割を持つことばではないか、という仮定である。すなわち、ふつうの生活作文と異なって、「小さいときの私の思い出」という幼年期体験の中で記述される会話文は単なる事実の記述でなく、それはある忘れがたい体験に関連した特定の「象徴的」な機能を持っているのではないかということである。したがって、それは他の異なる課題作文に見られる「会話文」とはまた質的に異なった機能を果たすのではないかと考えられる。もっとも、数年前の会話事実を克明に再現できることもあれば、できごとの視覚的事実のみが再現されて、言語的事実は記憶に残されていないこともあると考えられる。

そこで、210 例の作品から、会話の件数をとりだしてみると、

父から	4	兄姉から	3	母から	10	先生から	14
両親から	1	友だちから	5	祖母から	3	その他から	4
							計 44 件

となり、全体で 44 件あったが、全体の中での割合は 20.95% で、4.8 名に 1 件ということになる。それらの会話文が、だれからのことばかを比較すると、「先生から」というのが 14 件で最も多く、次いで「母から」というのが 10 件となっている。

次に、上記の会話の件数の割合および会話形式に示された心に残ったことばの内容を他の課題作文のデータと比較するために、課題作文「ともだち」との比較を試みた結果が 4-5-9 表\*である。

まず、会話文の件数からみると、課題作文「ともだち」の場合は 57 件の会話文があったのに対して、課題作文「小さいときの私の思い出」では 44 件である。「ともだち」の 57 件は 99 名の標本中の会話文の件数だから、その割合は 57.57% で、1.74 人に 1 件ということになる。したがって、「ともだち」の課

\* 被験者によっては、2 か所以上の会話文の内容にまたがる場合があり、このような事例ではそれぞれに登録することにした。ただし、同一被験者の作品で同一会話文の内容が 2 回以上の場合には、被験者単位の件数として 1 件の計算になる。

題作文にくらべて、「小さいときの私の思い出」の方が会話文の含有率は半分以下という結果になる。

次に会話の内容は33種類に分類したが、その分類内容の上では、課題作文「小さいときの私の思い出」だけに頻数があり、「ともだち」には1件の頻数もない種類数は6種であり、逆に課題作文「ともだち」だけに頻数があり、「小さいときの私の思い出」には1件の頻数もない種類数は15種類である。このことは二つの点で注目する必要がある。すなわち、第一は独自の種類をより多く持つことはそれだけ比較対照する課題よりも多様な会話文の内容を使用している可能性があることを示唆すること。そして第二は相互に独自の種類群を検討することによって、その課題における会話文のことばの機能を考察することが可能ではないかということである。

そこで第一の点では、種類数の多い課題作文「ともだち」では、課題におけるテーマ設定の自由度が高く、逆に種類数の少ない課題作文「小さいときの私の思い出」では、「ともだち」に見られるような会話事実の記述ではなく、思い出、体験という文脈的事実につながる会話がとりあげられることになるためであると考えられる。次にこの観点にそって、両課題別に、単一種類にあがった会話文のことばをあげてみると、4-5-1表のようにになっている。課題作文「ともだち」だけが持つ種類では、概して、相手の友だちの行為や人格的特徴を記述する、「中傷」「ふざけ」「とぼけ」のことばとか、ある行為の初発における「呼びかけ」「誘い」「依頼」「返事」が目立っている。これに対して、課題作文「小さいときの私の思い出」では、「テスト」「相談」「心配」「希望」「サービス」のように相手の行為から書き手に環元してくる被行為的なものが目立ち、何らかの関連を持ちつつ、「思い出」という回想的文脈の中で、生き生きと具現的に記述するに足る、またその必要性を持った、「印象を象徴化」することばとか、印象の基盤にある「できごとを象徴化」することばの機能を持ったものが会話文であると考えられる。

4-5-1 表 単一種類にあがった会話文の内容

と も だ ち		小さいときの私の思い出
・喜 び・安 堵	・う ら や み	・指 示
・呼 び か け	・遊 び の ス ケ ッ チ	・テ ス ト
・け ん か	・こ と ば 遊 び	・相 談
・和 解・謝 罪	・誘 い	・心 配
・中 傷	・約 束	・希 望
・ふ ざ け	・言 い 訳	・サ ー ビ ス
・と ぼ け	・依 頼	
	・返 事	

4-5-2 表 体験のソースとその内容

かかわりのある人		自分	父	母	兄弟姉妹	祖母	友達	上級生	内容 (できごと)	印象	象	心に残ったことば
体験のソース	男女 8 4 4 (3.74%)			1			1	2	入学式のこと、1年生の生活、入学のテストのこと	うれしかった、めずらしかった、はすかしかった	象	心に残ったことば
小学校	男 女 8 4 4 (3.74%)			1			1	2	入学式のこと、1年生の生活、入学のテストのこと	うれしかった、めずらしかった、はすかしかった	象	心に残ったことば
幼稚園 (保育園)	95 45 50 (44.39%)	3	9	2	0	3	65	42	行事のいろいろ、遊んだこと、けんが、いじめられたこと、給食のこと、テストのこと、ぬるめをかけたこと、心にもないことを言ったこと、けが・病氣、ともだちができたこと、先生の思い出	たのしかった、うれしかった、おももしろかった、はすかしかった、つまらなかった、かなしかった、だきだきとした、こわかった、うれしかった	先 生 → 13** 友 だ ち → 3 兄 兄 → 1 お医者さん → 1	18件
家の中	60 22 38 (28.04%)	19	27	14	5	16	4		自分の小さいとき、家での生活のいろいろ、個人の思い出、ペット動物、小学校入学のこと、病氣・けが、事件や事故	たのしかった、うれしかった、いい思い出、やさしかった、かわいかった、こわかった、腹が立った、わるいことをした、かなしかった、おもしろい、苦しめた、へんな思い出、苦しかった、びっくりした、いかなかった	両親 → 1 父 兄 → 7 母 兄 → 2 おじさん → 1 お姉さん → 1 だ ち → 1	16件
家の周辺	25 17 8 (11.68%)	2	5	3	0	1	16		遊んだこと、初めて自転車にのったこと、自分のこと、友だちのこと、事件、けが	うれしかった、忘れられない、びっくりした、おもしろかった、たのしかった、こわかった、ときどきした、かなしかった	父 兄 → 1 母 兄 → 1 お医者さん → 1 友 友 → 1	5件
よそ	26 16 10 (12.15%)	9	12	6	1	6	2		いたな、親せきの家、遊園地など、ハイキング、旅先、病院、保健所、買いたった、駅の改札口、帰りの道	たのしかった、こわかった、びっくりした、はすかしかった、いい思い出、うれしかった、きみしかった、うれしかった、たのしかった、悪いことをした、思い出、こわい思い出、困らせた	母 兄 → 2 おばあちゃん → 1 女 の 人 → 1	4件
計	214* 104 110	33	54	25	6	26	88	47				44件 母 兄 → 10 父 兄 → 4 先 生 → 14 友 友 → 5 など

\* 210 作品の中に、2つの体験のソースにまたがる記述をしたものが4例あるので、計が214例となる。

先生から言われたことば例が13件あったことを示す。

4-5-3 表 小学校の思い出

\* ○内数字は頻数の計,  $< n_1 \dots$  男子  $n_2 \dots$  女子 \*\* ○印は女子

かかわりのある人	自分	父	母	兄弟姉妹	祖母	友達	先生	上級生	内容 (てきこと)	印象	心に残ったことば
体験のソース								6年			
1 年入学式のこと	*④ ① 1 3 ＜						—	—	名前を呼ばれたこと ○お話、帽子や教科書をもらったこと ○自分の席、6年生の教室見学 はずかしくてももしゃべれたかったこと	うれしかった うれしくてたのしかった めずらしかった はずかしかった	
1 年生の生活	① 1 0 ＜						—	—	上級生のこと、給食のこと、大人になった気分だったこと	たのしかった	
小学校入学のテスト	③ 2 1 ＜	—				—	—	—	学芸大付属を受けたこと 2 名 ○テストもんだい はなはどこですか (花床) 花とまちがえてしまったこと	さんねんだった つまらなかった わからなくてかーっと なったこと	「それはちがひ、ます」... ...先生→「やっとなわたり ましたか」

4-5-4 (1) 表 幼稚園(含保育園)の思い出

自分	父	母	兄弟姉妹	祖母	友達	先生	小学校の 人
② $\frac{11}{<12}$					-	-	小学
幼稚園・保育園 での生活(行事)		- -			-	-	
体験のソース							
かかわりのある人							



○お別れ会、先生が泣きながらピアノをのいたこと、手品や歌	わかれるのがかたししたこと はめられたこと、しかられたこと たのしいこと、つらいことなど、つまらないことなど なつかしい、たのしい、はずかしい たのしかかったこと	「よかったね、よかったね」「じょうずだね」「うまい、うまい」「でばんですよ」先生→ 「あしたはつれて行きませんよ」先生→
○クリスマス会、お別れ会、友だちと遊んだこと	たのしかかったこと	
○クリスマス会、父兄会、病気のおみまいなど	たのしかかったこと	
○朝の会、クリスマス会、たん生会など	たのしかかったこと	
○学芸会、プール、運動会、遠足など	たのしかかったこと	
○遠足、たなばた、運動会、卒園式など	たのしかかったこと	
○たん生会、クリスマス会、運動会、つま木、ブロック、すべり台など	たのしかかったこと	
○バレエの発表、(学芸会)のこと	たのしかかったこと	
○運動会(一等になったこと)	たのしかかったこと	
○遠足の前の日いたずらして先生から「あしたつれて行かない」と言われてほんきに、次の日、ふつらに幼稚園に行ったら、もうみんな遠足に行ったあとだったこと	たのしかかったこと	

表 4-5-4 (2) 幼稚園(含保育園)の思い出

自分	父	母	兄弟姉妹	祖母	友達	先生	内容 (できごと)	印象	心に残ったことば
⑩ 幼稚園、保育園 での生活(遊び)					—	—	○おべんとうのとき、遊んだことなど 砂場でカブト虫をつかまえて遊んだ こと 遊んだり、紙しばいをみたりしたこ と みんなと遊んだこと、イスがこわか ったこと、川に落ちたこと おべんとう、すなあそび、けんか など ○トランポリン、すべり台、ブランコ などで遊んだこと ○友だちと遊んだこと。(おり紙、本を もち、おべんとう、すな山、ひるね など) ○おりがみ、紙しばい、ひるね、おば あさんがむかえにきたこと ○砂場あそび、けむしのお墓を作っ たこと	わるだったばく どきとしたこと おもしろかった	「きたあした一人でこら れますね」 先生→
					—	—	園のおばさん	おもしろかった たのしみだった	

かかわりのある人		自分	父	母	兄弟姉妹	祖父母	友達先生	内 容 (できごと)	印	象	心に残ったことば
体験のソース 幼稚園、保育園 での生活(遊び)				—			—	○おにごっこ、ブランコ競争、花に水をやること、弟が生まれた事	たのしかった		
								○小さい小部屋でまごごとをしたこと、おべんとう前に遊んでしかられたこと			
								○仲よしの友だちといつも遊んだこと	おもしろかった		
								○入園のときのこと、その他生活	いたずらだったわたし		
								○木登り、男の子を泣かせたこと、おまごごと、黒い修道服の先生	おもしろくなる		
								○すべり台、ブランコ、おべんとう、お友だちのおべんとうばこと	たのしかったり、かなしかったり		
								○つみ木、紙しばい、歌、しかられたこと、1年間のこと	たのしかったり、泣きたかったり		
								○給食、ミルク、ひるね、花をつむ、けんかなど			
								ひる食、おりがみ、けんか、しゃぼん玉			
								おどろ、勉強、おやつなど	なつかしい		

4-5-4 (3) 表 幼稚園(含保育園)の思い出

かかわりのある人		自分	父	母	兄弟姉妹	祖父母	友達先生	内 容 (できごと)	印	象	心に残ったことば
体験のソース けんかしたこと いじめられたこと	⑧ 4 4						—	友だちといつもけんかしていたこと			「おまえ、せがひくいなあ」 友だち→
								友だちとけんかして、先生におこられたこと			
								けんか、友だちを泣かしたこと、学芸会など	おもしろかった、はずかしかった		
								けんかして、泣かされたこと	また幼稚園に行つて先生にあいたい		

[illegible]

かかわりのある人 体験のソース	自分	父	母	兄姉	祖母	友達	先生			内 容 (できごと)	印 象	心に残ったことば
けが, 病気	④ 4 5					—	—			○すべり台から落ちてけがをしたこと 心臓が悪かったので薬をのんでいたこと ○すべり台から落ちてけがをしたこと ○すべり台での汽車ごっこで大けがをする ○頭をぶつけてこぶをつくったこと, おゆうぎ会のこと ころんだこと, 朝ねぼろだったこと 池に落っこちたこと, 体育, 学芸会など いたずらして池におちたこと 病気になること, けがをしたこと みんなと遊んだこと, おやつ, おべ んどなど ○病気になること, みんながよくしてくれしたこと	先生への感謝でいっぱい です 悪いことや失敗を思い出 す 母のあたたかさ こまったこと おもしろいのもあった	「薬, もうのんだの」 先生→いつも注意してく れた
			—			—	—		幼稚園のおばさん	○幼稚園に入って友だちがだんだんふ えたこと 幼稚園に入ってたんだんだね, お友 だちもできたこと (最初はお父さんに送ってもらっていたこ と) 保育所に入ってたんだんだ友だちがで きたこと	たのしかった うれしかった	「浦中君きてんけよ, さあさあ, いっしょに先 生と教室にはいろうや, ね」 先生→
		—				—	—			○できなかつた鉄棒ができるようにな ったときのこと (先生のほけまし) ○卒園式にトランプをふいてくれ た先生 母にしかられて家をとびだし, その まま幼稚園に行ったときのこと (先 生にさとされたこと)	うれしかったこと なつかしい 心配かけて悪かったと思 う	「もう少しでできるわよ ほらががんばって」 先生→
先生の悪い出	④ 2 1					—	—			○保育所で兄がわたしをよくかばって くれたこと	もう一度小さいときにも とりた	「たきちゃん, おにい ちゃんもいっしょに行つて あげなさいと, あやまり おしなさいと, 台の上からお ろしてもらえるよ」 兄→ 私がいたずらして台の上 にたたざれたときのこと
やさしい兄のこと	① 0 1	—	—				—					

絵の時間	① 0 ＜1									○絵をかくときはのりものの絵ばかり書いたばく		「自由な絵を書いてごらんさい」先生→
幼稚園へ行く道、 帰る道	⑧ 5 ＜3	—							—	幼稚園までお父さんにバイクで送ってもらったこと 祖父と電車で幼稚園に通ったこと ○友だちと手をつないで幼稚園に通ったこと ○遠い幼稚園まで小学校の人と歩いて通ったこと（分団長さん） ○幼稚園の帰り道友だちにいいめられ泣いたこと ○幼稚園の帰りで道友たちが自動車にはねられたこと ○幼稚園の帰り道ぼくが自動車のひかれそうになったこと 幼稚園の帰りのバスの乗り場に降りてちがう方向に行ったこと	たのしかった  つらかったこと  こわかったこと 泣きそうになったこと	「ほんのかすきです」 お医者さん→はっ とした

4-5-5 表 家の中の思い出

[illegible]

体験のソース	かわりのある人		自分	父	母	兄弟姉妹	祖母	友達			内 容 (できごと)	印	象	心に残ったことば
	自分	かわり												
自分のこと					—						○お手伝いの人の目をあやまっていたこと(しかくられて納屋に入れられてしまったこと)	悪いことをしてしまったこと		
家での生活	⑤ 6 ＜3			—	—	—	—				母とかいものについて行ったこと、母のあみもの教室について行ったことなど	たのしかった		「きょう幼稚園でどんなことをなろうよ。あんぱいなろうときよ」父→
				—	—	—	—				きょうあうたことなど話しながら夕ごはんをたべたこと、いたずらしてしかられたことなど			「晋、悪いことはぜったいししたらあかんぞ、悪いことしたらこわい人につれていかれるさかい、ぼりたいわい」ことばはしたあかん」祖母→
				—	—	—	—				プラモデルをやったこと、切手をあつめたこと	みないい、思い出だ		
				—	—	—	—				自動車で家族で行ったこと、ネコやイヌがきらいだったこと	たのしかった		「へばはつかれてんだからやめなさい」母→
				—	—	—	—				○家族との生活(七五三のこと、父と遊んだこと、あまえたこと)	たのしい思い出、かなしい思い出		
小学校入学のこと	⑥ 1 ＜5			—	—	—	—				○お母さんにべんきょうをみてももらったこと、おばあちゃんがなくなったこと	わんぱくだったわたし		「けんかはいさいときじやなきでできないから、いまのうちにやっつけ」近所のおじさん→
				—	—	—	—				○師とけんかしたこと、両親と出かけたこと、友だちと雪だるまを作ったこと	たのしかったり、かなしかったり		
				—	—	—	—				いたずらだったばく、こわかった父母が入院したことなど	こわかった		「あんたは橋の下で泣いていてかわいそうだからひろってあげたのよ」母→
				—	—	—	—				お母さんに自転車を買ったこと、お父さんがトイックに行くのでみんなで行ったこと			「裕子、しっかり勉強して、先生の言うことばはしっかりきくんやで」母→
				—	—	—	—				どろ棒が入りをうになったこと、拾い子と言われたことなど、トイレがこわかったことなど			「裕子、『わ』という字は裕子はじきはよ書いてしまいうさかいに、『わ』と『ね』とをまちがわんようにしよ」姉→
小学校入学のこと				—	—	—	—				○母や姉から、算数や漢字など教わったこと			「あつこちゃんももうすぐ小学校1年生やで、小学校でいうのはな、遊ばることとちがって勉強することやで。妹のかよちゃ

[illegible]

かかわりのある人 体験のソース		自分	父	母	兄弟姉妹	祖母	友達	内 容 (できごと)	印	象	心に残ったことば
個人の思い出								○母がするすの時家に来てわたしのめんどうをみてくれたおばさんの思い出	かなしくなるとおばさん を思い出す		
遊んだこと		⑤ 2 3	—	—	—	—	—	自転車にのって遊んだこと、母に幼稚園のことをきかれたこと タロ、雪だるま、車で遊んだこと ○シンデレラごっこをして遊んだこと ○友だちと遊んだこと ○仲のよい友だちと遊んだこと	かなしかった かわいかったこと		「なににならった」 毎日きかれた 母→
ペット、動物		④ 1 3		—				傷ついたハトを助けたこと、イヌを拾ってきたこと、イヌが死んだこと ○ネコのこと ○ペットのいろいろのこと ○家の庭にコウモリが飛んでいたこと	かなしかった かわいかったこと		
事件、事故		⑦ 3 4	—	—	—	—		○地震がきたとき竹やぶに逃げたこと 地震がきたときのこと、学校に逃げたこと ○トイレのかぎが閉かなくなつてとじこめられたこと ○火事をみつけて母に言い、消防署にでんわしたこと ○階段から落ちたこと 二階の階段から落ちたこと 階段から落ちたこと	こわかったこと はずかしかったこと ぞっとしたこと こわかったこと いたかったこと		「なんでピアノの下になんかかくれてんだ、ピアノがたおれればは死んでしまっかねっか」 父→  「だめです」母→ (わたしがわがまましたとき)

4-5-6 表 家の周辺

かかわりのある人 体験のソース		自分	父	母	兄弟姉妹	祖母	友達	内 容 (できごと)	印	象	心に残ったことば
自転車		② 2 0	—	—	—	—	—	はじめて自転車を買ってもらって練習したこと 友だちと遊んだこと、はじめて自転車にのったときのこと	うれしかった、わすれられない びっくりしたこと		「もしおまえの自転車があつたらどうする？」 兄→
いろいろして遊んだこと		⑦ 6 1		—		—		田んぼに入つたこと、つくしをつんだこと、どじょうとり、ドンドくひろい、雪だるまなど	おもしろかった		



[illegible]

4-5-7 表 よそに行ったとき

かわりのある人		自分	父	母	兄弟姉妹	祖母	友達	おじ			内 容 (できごと)	印	象	心に残ったことば
体験のソース	いなか 親せきの家	③ ② ①	—	—	—	—	—	おじ さん	いと こ		やひこ、東京など旅行したこと お母さんのふろさとへ行ったこと (おじさんの家) 門同 ○自転車だけがをして、いとこを困ら せたこと	たのしかった  悪かったなと思う		
		⑥ ③ ③	—	—	—	—	—	—	—		甲子園ではじめて野球を見たときの こと、父と 浅草におじいちゃんにつれて行って もらったこと ○家族とドリームランド (のりもの、 小馬、花時計、おべんとらう) ○母たちと気がるにのったジェットコ ースター ○上野動物園 (父、姉) まっかな、サ ルのおもちゃをかったこと 浅草、花やしき、モーターボートか らおっこちたこと	こわかった  たのしかった びっくりした、はずかし かった		「あれ、のらない？」 母→(ジェットコースタ ーに)
ハイキング 旅	先	⑦ ④ ③	—	—	—	—	—	—	—	しんせき の 人	川遊びに行っておぼれたこと、けが したこと 海に父と行ったこと (さざえやあわ びをとってたべたこと) ○海に (父、兄) 行ったこと、海には じめて入ったときのこと キャンプ場の生活 (川やつり橋のこ と) 父と母とほく 裂縫に行ったこと (母、しんせきの 人) ○旅先のホテル (おいてけぼりになり そうになったこと) ○旅行先の京都 (ネオンサインの美し さ)	つり橋がこわかった  さびしかった 美しいと思った		「用を思い出したから、 ちよっとまっついていておく れ」 おほあちゃん→
		③ ② ①	—	—	—	—	—	—	—	かんごふ さん お医者さ ん	入院中のおかあさんのおみまいに行 ったこと 自分が病気で入院したときのこと (かんごふさんとのトランプなど) ○健康優良児の発表会でのこと (3等 賞になったこと)	うれしかった  ごうじょうををはって母を 困らせた		「いっばいたべて早く大 きくなれ」 母→ 病気の母に言われたこ とばは今でもはつきりお ぼえている

買いもの	② $\frac{2}{0} < 0$									けいざつ の人の人	市場に母と行って迷子になってしまったこと 大屋さんにおばあちゃんと、犬を見に行かったこと		
結婚式場	① $\frac{0}{1} < 1$									いとこ	○いとこの結婚式のこと、ウェディングドレスが似あって、とてもきれいだっただこと	印象が深かった	
駅の改札口	① $\frac{1}{0} < 0$									通りかかった人	駅の改札口に友だちとおにごっこをしていて頭をぶつけ、舌をかみ切ってしまい、通りかかった人に助けてもらったこと		
帰り道	③ $\frac{2}{1} < 1$									知らない人 兄の友だち	○動物園の帰り、母とまちがきで知らない人にくっついていて迷子になったこと 映画館で兄に連れられたので一人でとび出して帰ってきたときのこと おばあちゃんの家からの帰り、車が衝突して父と母が死んだこと	さみしかった	「だいたいじょうぶ、しっかりしなさい。救急車をよんでくるから、まっててね！」(事故のとき女の人がとんできて)

4-5-8 表 体験のソース別にみた⊕⊖\*の印象

体験の ソース		⊕ の 思 い 出						⊖ の 思 い 出					
		男			女			男			女		
		たのし かった	(文面判 定)**	計	たのし かった	(文面判 定)**	計	いやだ った	(文面判 定)**	計	いやだ った	(文面判 定)**	計
男	4	1		25.00	3		75.00	3		75.00	1		25.00
女	4	1		25.00	3		75.00	3		75.00	1		25.00
計	8名	2		50.00	6		150.00	6		150.00	2		50.00
小 学 校	45	14	(14)	62.22	28	(8)	68.00	12	(8)	44.44	16	(5)	42.00
幼 稚 園	50	31.11		52.00	26		52.00	40		42.11	40		52.00
家 の 中	22	5	(7)	12	7	(15)	22	12	(22)	34	8	(8)	10
家 の 周 辺	17	6	(3)	9	3		3	9	(3)	12	3	(5)	8
よ	16	2	(7)	9	3		5	5	(9)	14	3	(4)	7
計	104	28	(31)	59	42	(25)	67	70	(56)	126	29	(19)	48
%		26.92	29.81	56.73	38.18	22.73	16.91	32.71	26.17	58.89	27.88	18.27	46.15

\* ⊕＝「楽しかった」「よかった」という印象が言語表現されているもの。⊖＝「いやだった」「悪い思い出であった」という印象が言語表現されているもの。

\*\* (文面判定)＝「楽しかった」または「いやだった」と言語表現されてはいないが、文脈によって、そのいずれかに判定されたもの。

4-5-9 表 「小さいときの私の思い出」「ともだち」に現れた会話文の内容と件数

( )内の数字は課題作文「ともだち」に現れた件数である。

内 容 \ 相手	父	両 親	母	祖 母	兄 姉	友だち	先 生	その他	計
説 教		1	2	1	2		1 (1)		7 (1)
注 意・忠 告	1 (1)		(1)			(1)			1 (3)
し つ け		(1)	1 (2)						1 (3)
説 明			(1)			(1)	(2)	2	2 (4)
指 示							1		1 (0)
質 問	1 (1)		2		1	(4)	4		8 (5)
テ ス ト							1		1 (0)
相 談			1						1 (0)
心 配	1					2			3 (0)
希 望			1	1					2 (0)
は げ ま し			(1)			(1)	2	2	4 (2)
賞 賛			(1)				3		3 (1)
サ ー ビ ス				1			1		2 (0)
叱 責	1						(1)		1 (1)
拒 否			1			(1)			1 (1)
か ら か い			1				1 (1)		2 (1)
嘲 笑						3 (1)			3 (1)
感 嘆			1			(1)			1 (1)
よ ろ こ び・安 賭			(1)						0 (1)
呼 び か け						(1)			0 (1)
け ん か の か						(4)			0 (4)
けんかのあとの 和解・謝罪						(3)			0 (3)
中 傷						(1)			0 (1)
ふ ざ け						(2)			0 (2)
と ぼ け						(1)			0 (1)
う ら や み						(2)			0 (2)
遊 び の ス ケ ッ チ						(5)			0 (5)
ことば遊び (かけあい)						(1)			0 (1)
誘 い						(6)			0 (6)
約 束						(2)			0 (2)
言 い 訳						(2)			0 (2)
依 頼						(1)			0 (1)
返 事						(1)			0 (1)
計	4 (2)	1 (1)	10 (7)	3 (0)	3 (0)	5 (42)	14 (5)	4 (0)	44 (57)

〔児童作品〕 幼稚園生活を話題にして書かれた例 \* 原文はたて書き。

小さいときのぼくの思い出

6年 男 U.N

ぼくの小さい時は、こうでした。

ぼくは父におくってもらって幼稚園に行きました。そして、幼稚園の門までくると、父が行ってこいよといって父は帰りました。ぼくは、どうしても幼稚園の中へはいりたくなかったのです。

そして、そとでじっとたっていると  
にしで先生がきて、

「浦中君きてたんけよ、さあさあ、いっしょに先生と教室にはいろや、ね。」  
と先生はやさしくいってくれました。

ぼくは、  
「うん。」

といって教室へはいりました。

その時のぼくは、まだ幼稚園へ行きはじめてで、自分一人では教室へはいれませんでした。幼稚園の生活になれてくると、自分一人でもよくはいれるようになりました。

すると先生が  
「浦中君一人で教室にちゃんとはいれるようになったなあ。」  
「ほんまにえらなつたで。」

といってくれました。ぼくはうれしかったです。

そして帰りしなも一人で帰れるようになったのです。いままではおくりむかいをしていたぼくが、ここで少し成長したのです。

そしてその次の日に幼稚園に行くときになったら、高代君が  
「いっしょにいこや。」

といってくれました。ぼくはいそいでしたくをして、家を出ました。

幼稚園へ行くとみんなはもうきていました。ぼくは、いそいでかばんをおいてそとへ出ました。  
すると、ぼくのそばへ西北君がきて、

「のぶあきちゃん、いっしょにあそぼうや。」  
といってくれました。いままで一人でしか遊ばなかったぼくに友だちができました。

ぼくは、その日から西北君といろいろして遊びました。

そして幼稚園の上級になってから、いろいろな子と遊ぶようになりました。ぼくは、いままで西北君としか遊ばなかったのがほかの子ともついあえるようになったときは、ほんとうにうれしかったです。そして、ぼくは、その日の帰りに少しみんなと遊んで帰ったのです。 おわり

〔児童作品〕 思い出がこまかに書かれている例

小さいときの私の思い出

6年 女 A.M

私が小さかったときの思い出は、かいだんから落ちたことと、まゆげをそったことなどです。それから、幼稚園へ入学したときのことです。

私がかいだんから落ちたのは、やっと立ってかいだんを降りられるようになったところの事だと思います。そのころは、家をまだたてなおしてなくて、私達が二かいに住んで、おばあさん達が、一かいのはなれに住んでいました。家の中は、通りがあって、そこが台所でした。通りは長くて、本町の私達が住んでいる二かいのかいだんをおりたところから、おばあさん達が住んでいるはなれまで続いています。だから、私達の住んでいる二かいから、かいだんでおりるとすぐ通りに出ます。いくら家の中でも、あぶないので、かいだんと、通りの間には、木の戸がありました。そんなある日、私が下へ降りようとしてかいだんを降りていったら、足がすべってしまいました。とっさに私は、かいだんに面した二かいの手すりにつかまりました。そのとき、二かいにはお姉さんもお兄さんもいたので、助けをよべばよかったのですが、手をはなせば、うまいぐあいにかいだんの中の一つのだんに降りられるだろう。と思って私は、おろかにも手をはなしました。ところが、うまくいかず、私は、ごろごろとかいだんから落ちてしまいました。そしてかいだんの下にある木の戸をつきやぶって通りに落ちていきました。それからは、かいだんがこわくなって、一だん一だんしっかりつかまっておるようにになりました。

次は、まゆげをそったことです。おかあさんが、かみそりで顔をそっているのを私は何回も見て、私もそってみたいと思うようになりました。だけど、あぶないからまだやらなくていい、と言われるので、私は、やめようと思いました。でも、しばらくすると、やっぱりそりたくなってきました。そこで、こっそりでもないけどそってみました。まわりには、お姉さんとお兄さんがいたけれども、本を読んでいて、わからないようでした。私はかがみを見て、右のまゆげをそってみました。少しすると、ちょっとうすくなったみたいだけれど、どこにも切られたあとがないので夕はんのときまでそっていました。そして夕はんのとき、みんなが私の顔、どこかへんだと言うので、そのことを言いました。でも、しかられませんでした。

最後に、私がようち園へ入学したときのことであります。いままで家の人と別れたことがないので、ようちえんの前で、ずいぶん泣きました。家のおかあさんが、そうじがすんだらすぐ、来る。と言ったのに、いつまでたっても来ませんでした。ようちえんには、友達もいなくて毎日泣いていました。でも、一年たったら、やっと泣かなくなりました。私はそのころ、びょう気ばかりして、あまっていたから、泣いてばかりいて、友達がいなかったのだと思います。

## 第6節 課題作文「手紙」——敬語の使用について

### 1 調査目的

本課題は6回にわたる一連の課題作文の最終回の課題であり、時期的に3学期に入って実施することになっていたのも、それまでに選定した課題と異なるもの、そして時期的に適した課題として「手紙」を選んだが、さらに主な目的として、児童の敬語の使用に関するデータを得るに適した課題という選定基準も含まれている。

従来、児童の国語学力の低下あるいは学力構造の変容を問題にするときに提出される話題に漢字の読み書き能力と敬語の使用能力がある。前者の能力が書きことばの面から取りあげられるのに対して、後者の能力は話しことばの面から取りあげられることが多い。前者の漢字使用に関しては、課題作文「ともだち」を調査資料にして、すでにデータを得ているので、本課題「手紙」から後者の敬語使用実態のデータを得ようとした。

もっとも、「手紙」という課題作文を調査資料にすることは、書きことばから敬語使用のデータを得ていくことになるので、上述の話しことばの学力低下として問題にされる敬語使用とは異なるものがある。しかしわれわれがあえて「手紙」という書きことばからの敬語使用のデータを得ることにした理由は次の三点にある。すなわち、第一点は調査法の容易性、便宜性に従った。たとえば、話しことばによる敬語使用の実態調査ではテスト場面の条件設定が著しく困難である。また、一定の電話テストのような場面設定でも、話し相手がだれであるかという現況に影響されて一般性が得にくい。これに対して作文形式は調査法が比較的容易であり、また、本調査の表現行動に関する一連の課題に適合している。

第二点は書きことばによる敬語使用の中に、言語能力の本質を得ることが比較的可能だと判断した。チョムスキーの言う「言語能力」とその「運用」、ヴィゴツキーの言う「内言」と「外言」という区別に従うならば、書きことばから得られるデータはより「言語能力」「内言」的な水準にあるものだと考えられる。したがって、現象的には敬語使用の問題の発生はより多く話しことばの使用の中に求められるにしても、本質的な使用能力は書きことばの中に求めることがむしろ正当であると判断された。

第三点は敬語使用は話し手（書き手）が必要なメッセージを聞き手（読み手）に伝えるというコミュニケーション場面の中で行われることを基本とすることを考えるならば、書きことばの中では「手紙文」がこの機能を最も果たすものであると判断された。

### 2 調査手続き

〔被験者〕

男 85名 女 99名 計 184名



東京（杉並第六小，浅草小），新潟（中之島小，鎧郷小），奈良（唐院小，賀名生小）の計6クラス  
の児童である。

〔調査日〕 各調査校とも昭和49年3月

### 3 結果と考察

以上に述べた調査目的にしたがって，次の事項についてのデータを得，それらを分析する。

- 1 課題作文「手紙」はだれあてに書かれているか。
- 2 課題作文「手紙」はどんな文体で書かれているか。
- 3 人称呼称と敬表現について
- 4 「お」のついたことばについて
- 5 その他の敬表現および敬表現の誤りについて

#### (1) 手紙文と受取人

課題作文「手紙」に書かれた手紙文の受取人を目上の人，同年の人，目下の人と三分類してその割合を調べたのが4-6-1表である。4-6-1表によれば，手紙文の受取人（あて先）は目上の人65.8%と最も多く，次いで同年の人が32.1%となっ

ている。また男女別にみると，傾向的に男子の方が目上の人を受取人に選んだ割合が女子より高く，女子は男子より同年の人に出す割合が高いが，有意差は認められない（ $\chi^2=3.09$   $p<0.10$   $df=1$ ）。

次に受取人を「友だち」「先生」「親せき」「同

4-6-1 表 手紙文とその受取人

差出人 受取人	男	女	計
目上の人 %	62 (72.9)	59 (59.9)	121 (65.8)
同年の人 %	22 (25.9)	37 (37.4)	59 (32.1)
目下の人 %	1 (1.2)	3 (3.0)	4 (2.2)

4-6-2 表 手紙文の受取人と差出人と性別の関係

差出人 受取人	男	女	計	男 ↙ ↘ 男 : 女	女 ↙ ↘ 男 : 女
友だち %	23 (27.1)	34 (34.3)	57 (31.0)	19 : 4	2 : 32
先 生 %	47 (55.3)	39 (34.9)	86 (46.7)	23+(7) : 18+(7)*	1+(13) : 25+(13)
親せき %	14 (16.5)	23 (23.2)	37 (20.1)	11+(1) : 2+(1)	2+(2) : 19(2)
同居人 %	0 (0)	2 (2.0)	2 (1.1)		0 : 2
その他 %	1 (1.2)	1 (1.0)	2 (1.1)	1 : 0	1 : 0

\* ( )内の数字は性別不定数である。

4-6-3 表 受取人の先生の内訳

受 取 人	男	女	計
担 任 の 先 生	23	18	41
1 年 の と き	1	4	5
1・2年 の と き	3	6	9
2・3年 の と き	2	5	7
3 年 の と き	4	1	5
3・4年 の と き	3	1	4
4・5年 の と き	1	0	1
5 年 の と き	2	1	3
校 長 先 生	1	0	1
教 生 の 先 生	1	0	1
幼稚園の先生	0	1	1
じゅくの先生	3	2	5
バレーのコーチ	4	0	4
計	48	39	87

居人」「その他」と分け、かつ差出人、受取人の性別関係を明らかにしたのが4-6-2表である。ただし、「先生」に関しては性別が判然とせず、ただ〇〇先生と記してある例から判定したので、確定数のほかに不明数を添加しておいた。

4-6-2表によれば、手紙文の受取人は「先生」が最も多く、全体の46.7%を占め、次いで「友だち」が31.0%と続いている。また差出人受取人の性別関係を見ると、男女ともそれぞれ同性あてに出す割合が高いこと、ただし先生あてに男子が出す場合には女の先生に出す割合が比較的高いことが注目される。この点に関しては後に考察されるであろう。

なお、受取人の先生に関する内訳は4-6-3表の通りで、現担任あてが最も多い。ただし、傾向的には、現担任（6学年）のをのぞけば、低学年期の先生の方が高学年の先生より多く受取人となっ

ていることも頻数の上で指摘されるが、一般化できるだけの十分な件数ではない。

(2) 手紙文と文体

文章は通常、「です、ます」で文を結ぶ敬体と「だ、である」で結ぶ常体に分けられ、敬体と常体を混用している文体を混用体と称する。被験者184名の手紙文について、それらの文体を敬体、常体、混用体に分け、男女別の比を調べたのが4-6-4表である。

4-6-4表によれば、全体の70.7%の児童が敬体で手紙文を書き、28.3%が混用体で書いている。常体で書く割合はわずかに1.1%である。性別で見ると、傾向的には男の方が敬体でより多く書いているが、有意差はない。 $(\chi^2=0.96 \quad p<0.50 \quad df=1)$

次に、4-6-4表の分析に加えて、手紙文の受取人別に文体の変化を分けたのが4-6-5表である。これによれば、敬体は目上にあてたもののうち81.8%、また同年にあてたもののうち47.5%に使用されている。性別では、同年にあてた文体のうち、男子は敬体が女子より多く、63.6%であるのに対し、女子は混用体が多く、59.5%という相違が見られ、統計的には有意な差が認められる $(\chi^2=4.08 \quad p<0.05 \quad df=1)$ 。この相違を得させる要因には何が考えられるか、後の考察の項でとりあげることにする。

4-6-6表は手紙の受取人を「友だち」「先生」「親せき」「同居人」「その他」と分類した場合の文体の相違を見た結果である。4-6-6表によれば、敬体を使用する文体は先生、親せき、友だちの順に多く、混用体は友だち、親せきに多く、先生あてには少ない。また、性別によってみると、女子

4-6-4 表 性別にみた文体の種類

被 験 者 文 体	男	女	計
	85 人	99 人	184 人
敬 体 %	63 (74.1)	67 (67.7)	130 (70.7)
混 用 体 %	21 (24.7)	31 (31.3)	52 (28.3)
常 体 %	1 (1.2)	1 (1.0)	2 (1.1)

4-6-5 表 受取人別に見た文体の相違

文体 被験者	目 上			同 年			目 下		
	男 62人	女 59人	計 121人	男 22人	女 37人	計 59人	女 3人	男 1人	計 4人
敬 体 %	48 (77.4)	51 (86.4)	99 (81.8)	14 (63.6)	14 (37.8)	28 (47.5)	1 (100)	2 (66.7)	3 (75.0)
混 用 体 %	14 (22.6)	8 (13.6)	22 (18.2)	7 (31.8)	22 (59.5)	29 (49.2)	0	1 (33.3)	1 (25.0)
常 体 %	0	0	0	1 (4.6)	1 (2.5)	2 (3.4)	0	0	0

は男子に比較して、混用体が友だちあてに著多く ( $\chi^2=5.87$   $p<0.05^*$   $df=1$ ), 逆に男子の場合は女子に比較して、混用体が先生あての手紙文に多い ( $\chi^2=8.50$   $p<0.01^{**}$   $df=1$ )。したがって4-6-6 表によっても、混用体をめぐる性別の相違が討議されねばならない。

4-6-6 表 受取人別に見た文体の相違

受取人 文体	敬 体			混 用 体			常 体		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
友 だ ち 23男 34女 57計	16(69.6)	13(38.2)	29(49.2)	6(26.1)	20(58.8)	26(44.1)	1(4.4)	1(2.9)	2(3.4)
先 生 47 39 86	36(76.6)	36(92.3)	72(83.7)	11(23.4)	3(7.7)	14(16.3)			
親 せ き 14 23 37	10(71.4)	15(65.2)	25(67.6)	4(28.6)	8(34.8)	12(32.4)			
同 居 人 0 2 2	0	2	2						
そ の 他 1 1 2	1	1	2						

(注) 1. 表中の数字は出現頻数, ( )内は%。

2. 同居人とは、同じ家に居住するもので、家族以外の人。

### (3) 人称呼称と敬表現

184 作品の手紙文の中から、人称呼称について、人称呼称別の頻数および受取人別頻数を示したのが4-6-7 表である。

このデータを整理するにあたって、次の整理基準を設けた。

a ここという人称とは第一人称および第二人称に限る。すなわち第一人称は差出人である本人(書き手)が受取人に対して自分自身を指していることばであり、第二人称は直接に差出人が受取人に対して相手自身をさしていることばである。したがって、書き手および受取人以外の第三者であ

る、文中に登場する人物の呼称、すなわち第三人称は本項では取り扱わない。

b 同一作品の中で使われた人称呼称の延べ語数は取り扱わず、異なり語数だけを取り扱う。したがって同一作品で書き手自身のことは、たとえば〈私〉を8回使用しても集計上は1回と扱い、また同一作品で書き手自身のことをたとえば〈私〉3回、〈ぼく〉1回使用すれば集計上は〈私〉1回、〈ぼく〉1回という計算になる。このため、人称呼称の実数計は必ずしも作品数とは対応しない。

以上によって、人称呼称の使用を整理したものが4-6-7表である。4-6-7表によれば、

(1) 人称呼称としてとりあげられた異語数は16語であり、このうち、第一人称代名詞は5語、第二人称は代名詞が3語、他は先生、コーチまた〇〇様など接尾語をつけた呼称の8語である。

(2) 頻数の面では、〈先生〉が82例で最も多く、次いで〈私〉79例〈ぼく〉75例が続いているが、これらはほぼ受取人である「先生」および差出人である被験者数の大部分を占めることになる。

(3) 人称呼称を差出人の性別\*によって見ていくと、第一人称では〈私〉は1例をのぞいて他はすべて女子の差出人が使用している。〈ぼく〉は75例すべてが男子の差出人が使用していて、第一人称に関する限り、呼称の共通使用は1例をのぞけば全く存在しない。第二人称代名詞では例数が少ないが、すべて受取人が友だちだけに限られて、友だち以外には1例も存在しない。代名詞以外の呼

4-6-7 表 人称呼称と差出人・受取人との関係

呼 称 差 出 人 受 取 人	(計) (男) (女)	私	わ た し ち	ぼ く	ぼ く ら	ぼ く た ち	あ な た	き み	き み た ち	先 生	コ ー チ	〇 〇 様	〇 〇 さん	〇 〇 君	〇 ち ゃ ん	〇 ち ゃ ん	〇 ち ゃ ん	〇 ち ゃ ん
		79 1 78	46 3 43	75 75 0	9 9 0	29 29 0	12 6 6	2 2 0	1 1 0	82 43 39	5 5 0	59 19 40	52 10 42	38 36 2	41 8 33	1 1 0	1 1 0	1 1 0
友 だ ち	57 23 34	29 0 29	14 0 14	22 22 0	1 1 0	5 5 0	12 6 6	2 2 0	1 1 0			29 5 24	30 2 28	36 34 2	16 1 15			
先 生	86 47 39	30 1 29	27 3 24	38 38 0	6 6 0	23 23 0				82 43 39	5 5 0	7 6 1	4 4 0	0	0			
親 せ き	37 14 23	18 0 18	5 0 5	14 14 0	2 2 0	1 1 0						21 7 14	14 3 11	2 2 0	24 7 17	1 1 0	1 1 0	
同 居 人	2 0 2	1 0 1		0								1 0 1	2 0 2		1 0 1			
そ の 他	2 1 1	1 0 1		1 1 0								1 1 0	2 1 1					

\* 4-6-1表 から 4-6-7 表までに示した性別による頻数はすべて差出人の性別にしたがった頻数の分類である。それゆえ、受取人の性別による分類は行われていない。

称では、〈先生〉はすべて受取人が「先生」に限られている。〈様、さん等〉の接尾語使用に関しては、男女による共通使用が見られるが、傾向的には〈様、さん、ちゃん〉は女子に多用され、〈君〉は男子に多用されている。

#### (4) 「お」のついたことば

ある語に接頭語「お」をつけて敬表現をすることは最も一般的な形式であるので、本項では「お」のついたことばについてのデータをまとめることにする。「お」のついたことばの出現頻数2以上のものを差出人の性別および受取人別にあげたものが4-6-8表である。なお、表中の出現頻数は被験者の延べ回数ではなく、被験者ごとの使用の有無を示したものである。また、( )内の頻数は特に謙譲語（へりくだり語）と認められるものである。

a 手紙文の中で使用された、「お」または「ご」の接頭語をつけた異なり語数は、

「ご」のつくことば 8語

「お」のつくことば 46語

であった。ただし、4-6-8表に従って、頻数2以上に限れば、「ご」のつくことばは1語、「お」のつくことばは16語である。

b 手紙文の中で使用された「お」または「ご」の接頭語をつけた出現頻数を性別に見ると、

男：121回（85名），女：200回（99名），になり，女子の方が多用すること認められた（ $\chi^2=54.54$   $p<0.01^{**}$   $df=1$ ）。なお、4-6-8表に従って、使用回数2回以上の語に限れば，男子96回，女子4-6-8表「お」のついたことば

「お」のついたことば 差出人 受取人		お																	
		話	元	か	に	せ	が	ご	手	返	祝	正	ね	す	わ	か	待	会	す
		(計)	(7)	132	17	3	17	2	2	11(1)	4(1)	(2)	6	16	3	7	(1)	4	(4)
		(男)	(1)	61	4	0	7	1	0	2	0	0	1	6	3	4	(4)	2	0
		(女)	(6)	71	13	3	10	1	2	9(1)	4(1)	(2)	5	10	0	3	(7)	2	(4)
友 だ ち	57	(2)	36	13	1					14(7)	3	(1)	1	4	1	2	(2)	2	
	23	(0)	14	3	0					0	0	0	0	0	1	0	0	1	
	34	(2)	22	10	1					14(7)	3	(1)	1	4	0	2	(2)	1	
先 生	86	(4)	63	4	1	15	1	1	5(2)				1	9	1	5	(2)	2	(2)
	47	(1)	35	1	0	7	1	0	2				0	4	1	4	(1)	1	0
	39	(3)	28	3	1	8	0	1	3(2)				1	5	0	1	(1)	1	(2)
親 せ き	37	(1)	31		1	2	1	1	3(2)	2(1)	(1)		3	3	1		(7)		(2)
	14	(0)	12		0	0	0	0	0	0	0		1	2	1		(3)		0
	23	(1)	19		1	2	1	1	3(2)	2(1)	(1)		2	1	0		(4)		(2)
同 居 人	2		2										1						
	0		0										0						
	2		2										1						
そ の 他	2																		
	1																		
	1																		

\* ( )内の数字は敬語の中の謙譲語の頻数である。

164 回となる。

c 使用回数の多い語 5 例をあげ、それらが尊敬語か謙譲語かを示せば 4-6-9 表の通りである。

4-6-9 表

	回 数	尊敬語	謙譲語
お 元 気	132	132	0
お 手 紙	22	11	11
お から だ	17	17	0
お 世 話	17	17	0
お 願 い	16	0	16

〈お元気〉〈おからだ〉〈お世話〉はすべて、受取人に対する尊敬語であり、〈お願い〉はすべて、書き手自身に対する謙譲語である。また「お手紙」は尊敬語、謙譲語に等回数で使用されている。

#### (5) その他の敬表現および敬表現の誤り

本項では、すでに述べた自己および相手の呼称、「お」または「ご」の接頭語のついたことば以外の敬表現についてのデータを整理し、あわせて敬表現の誤りについてのデータをあげることとする。

すなわち、本項でいう「その他の敬表現」とは、特定の敬表現に随伴する動詞、補助動詞、助動詞を使用した尊敬語、謙譲語、ていねい語などの使い方を含んでいる。

4-6-10 表は自己および相手呼称、「お」または「ご」の接頭語のついたことば以外の敬表現についての頻数を差出人の男女別および受取人別に表示したものである。

a ここに示された敬表現は、男：127件(85名)、女：138件(99名)、とほぼ同じ使用率で、男女による敬表現の頻数上の差は見られない ( $\chi^2=0.52$   $p<0.90$   $df=1$ )。

b ここに示された敬表現に関して、出現頻数の多いものを 5 例あげれば、

4-6-10 表 敬表現動詞、補助動詞

敬表現動詞、 補助動詞 差出人		受取人															
		(計) (男) (女)	お っ し ゃ る	い ら っ し ゃ る	し ら っ し ゃ る	し な さ る	し ら れ る	く だ さ る	く だ さ い	申 す	う か が う	ぞ ん じ ま す	い た だ く	い た だ く	い た す	い た す	さ し あ げ る
			1 1 0	3 1 2	3 1 2	1 1 0	14 4 10	31 15 16	98 48 50	1 0 1	1 0 1	1 0 1	9 3 6	20 10 10	1 0 1	6 5 1	2 0 2
友 だ ち		57 23 34			1 0 1			1 0 1	23 12 11		1 0 1			1 1 0			5 3 2
先 生		86 47 39	1 1 0	3 1 2	2 1 1	1 1 0	13 4 9	26 13 13	45 25 20				4 1 3	11 5 6	1 0 1	3 2 1	2 0 2
親 せ き		37 14 23					1 0 1	3 1 2	28 10 18	1 0 1		1 0 1	5 2 3	5 1 4		3 3 0	12 6 6
同 居 人		2 0 2															2 0 2
そ の 他		2 1 1						1 1 0	2 1 1					2 2 0			1 1 0

1	～してください	98件	4	～していただく	20件
2	ございます	68件	5	～られる(れる)	14件
3	くださる	31件			

である。全体的に尊敬語、謙譲語、ていねい語と分けて使用頻数の多少を見れば、尊敬語が最も多く、以下、ていねい語、謙譲語の順である。

c 4-6-11 表は、「手紙文」の文脈の中で、通常、必要な敬表現をすべき箇所をそれを脱落させていたり、また、通常敬表現を必要としない箇所での添加または重複を示した78事例である。これらの事例は、「お」「ご」のつけすぎ2件、「ご」と「お」の混同1件、乱暴なことばづかい1件をのぞけばすべて敬表現の脱落であり、この意味で、敬表現の(一)表現、すなわち敬表現の不足ということが指摘される。

以上の結果にしたがって、若干の考察をするならば、第一は、書き手の性別によって文体が異なる  
4-6-11 表 敬 表 現 の 誤 り →表現は通常の表現を示す

(相手が) (目上が)			(目上 先生の)			(先生は)
言う	→おっしゃる	2	顔	→お顔	1	どうですか→いかがですか 1
居る	→いらっしゃる	8	体	→お体	1	こわくなかった→
来る	→いらっしゃる	7	恩	→ご恩	1	こわくはありませんでした 1
	(おいでになる)		意見	→ご意見	1	(先生も)
行く	→いらっしゃる	4	心配	→ご心配	1	できたら →できましたら 1
			努力	→ご努力	1	
			子供	→お子さん	5	
もらう	→いただく	1	(先生に)			
もらいたい	→いただきたい	1	ならった	→おならいした	1	
ほしい	→いただきたい	1	生まれた	→お生れになった	1	
くれる	→いただく	3	聞く	→お聞きする	2	
くれる	→くださる	14	知らせたい	→お知らせしたい	1	
			あいたかった	→おあいしたい	1	
			しゃべれるようになる	→		
ありがとう			お話できるようになる		1	
ありがとうございます		2	やる	→あげる, さしあげる	1	
			(先生と)			
(お・ごのつけすぎ)			わかる	→おわかれする	2	
{ ぼくもお元気です		1	(先生を)			
{ 先生のご意見を参考します		1	送る	→お送りする	1	
			待つ	→お待ちする	1	
			見る→ 拝見する(目にする)	(お見かけする)	1	
(誤)			(先生が)			
ごひま	→ おひま	1	なる	→おなりになる(られる)	1	
			呼ぶ	→お呼びになる	1	
(乱暴なことばづかい)			はいる	→お入りになる	1	
もうろくするな!		1	喜ぶ	→お喜びになる	1	

るという事実が指摘された。すなわち、男子の場合、先生あての文章に混用体が女子より多く、逆に、女子の場合、友だちあての文章に混用体が男子より多い点である。これを説明する一観点として、混用体が敬体と常体とを正しく使い分けられぬ状態での現象ではないかという解釈が生じる。しかし、4-6-4 表に見るように、全体で約 7 割の児童が敬体を使用している点からみて、この観点は適当ではないであろう。もっとも、偶然的に、男子では先生、女子では友だちあての手紙文を選んだ被験者が、敬体の使用能力に劣っていたという仮定もできなくはないが、それを例証する資料をわれわれは持たない。したがって、別の観点として、混用体は敬体と常体の混乱によって生じたのではなく、むしろ記述事項に対応した効果的な文体適用ではないかということがあげられる。すなわち、敬体を基調に置きながら、必要に応じて常体が導入される文体構成でないかという解釈である。

この点では、解釈以上に計数的に示し得ないけれども、女子の場合、友だちあての手紙文に友情の交歓や交際的手段として利用する文章機能を男子の場合より強く含んでいるとみられるが、それならば、男子の場合、友だちあての手紙文には、相対的な意味で、儀礼的な伝達的手段としての文章機能を含んでいるといえるであろうか。この点について、われわれは、特に男子の手紙文の特徴として、伝達的手段としての文章機能をあげることはできない。なぜなら、男子の場合、先生あての手紙文に混用体の文章が女子より有意に高いという結果が得られているからである。そこで、次の観点として、性別にみた相対的な比較で、男子の場合には先生あての手紙文に、女子の場合には友だちあての手紙文に混用体の文章があらわれたが、これは、それぞれの立場からの交際・交歓の手段としての文章機能が強調されているのが現代児童の文章の特徴ではないかという解釈ができる。

もっとも、混用体が児童にとって、文章機能を発揮する一技能として、意識的に使用されているかどうかは疑問であって、受取人に対する態度のゆるみ（実際の手紙とは異なる安心感）の中で、文体の不統一、すなわち混用体が生じたのではないかということもある程度考慮しておく必要があるだろう。なお、手紙文の交歓機能は、本課題が「先生」を中心にした目上の人あての手紙文の記述から敬語使用の実態をみようとしたため、機能的に感謝等の交歓的機能が比較的強く意識されたことも事実である。

第二は、人称呼称の面で、男子の「私」が 1 例、「私たち」が 3 例をのぞいては、すべて女子によって、「私」「私たち」のことが使われていたという事実が示された。すなわち、「私」「私たち」は女子の第一人称の呼称であり、「ぼく」「ぼくら」「ぼくたち」は男子の第一人称の呼称となっている。しかも男女ともに、あて先（受取人）によって、使用に異なりが見られていないという事実は何を意味するか。まず少なくとも、「私」「ぼく」が差出人が目上か目下かを問わずに使用されていることは、対象によって表現が異なる関係の中で生じる敬表現の機能を果たしていないか、少なくとも児童に意識されていないことを意味することになる。もっとも、「私」の場合、「ワタシ、ワタクシ」の言い方は存在するものの、その使い分けを立証するだけのデータは用意されていない。

ところで、「私」は児童の語彙の中には存在していないかといえ、たとえば、阪本一郎「教育



基本語彙」(牧書店)には、「A1」すなわち、小学校低学年語彙のうち、最重要語群に指定されているほどであるから、このことば自体は知悉していると思われる。その「私」が男子によって使用されぬのは何故か。話しことばでなら、「私」を使用しないこともありうるものの、作文の中という書きことばの中でも使用されぬのは何故か。これについては、やはり、「私」は女子の第一人称呼称、「ぼく」は男子の第一人称呼称という使用意識が児童間に一般化されていることを示唆するものである。

そして、第三は敬表現に関する語句使用において、男女差はわずかに「お」という接頭語の「ていねい表現」に示されるだけで、他の表現語句や、尊敬、謙譲表現においては差が存在しないことが示された。すなわち、男女における文章表現では、「ていねい表現」である「お」のつけ具合によって区別され、他の場合には男女差は存在しないことを示唆するものである。

もっとも、限られた時間内での文章表現であるから、敬表現が男女差を生じさせないほどの十分な使用による「天井効果」に規定されていないかという推定も可能であるが、この点では、われわれは75例の敬表現の脱落事例を得、逆に3例の過表現事例にとどまることから見れば、「天井効果」としてこれを説明することは適当でないだろう。この意味では本質的に児童の敬表現の不足という判断の方が適切であるし、データ上では、男女差は「お」の使用にしか見られぬほどの敬表現の貧困さが指摘されてよいであろう。

〔児童作品〕 友人あてに気軽に書かれた例 \* 原文はたて書き。

ちえちゃんへ

この人は、わたしの旧級です。

6年 女 M.K

お元気ですか。わたしは、元気です。長い間、お手紙ださないでごめんなさい。

べつに、これといった用は、なかったけどもうすぐ卒業という関係で、ちょっと帰りがおそくなってしまうのです。それが理由です。

卒業生を送る会は、3月19日です。

内容は、学芸会を校庭で小さくやるようなものです。

ちえちゃんたち、謝恩会、やる？

わたくしたちは、3月22日でーす。

内容は、また今度！

もうすぐ卒業式ね。わたくし、泣いてしまうかもしれない。オヨヨヨー！

中学は〇〇〇中学校、中学にいても、ヨロシクネ。それから、松下さんのように、まじめになりましょうネ。(よけい不まじめになるようなことはありません。)

そうだ、一つ質問？ わたくしが1年生の時習った、島村先生、まだいる。

「いたらあいたーい」。といっておいてくんろ。

わたくしめは、髪の毛を、バサリときってしまったのよ。それで、オオカミヘヤーを、だんだん

カットにしまったのよ。それが気に入らなくて……。美容師をうらんでやるー。

今度、あそびにきなよー。顔がみたいよー。どっかであおうか。ネ、ネ、ネ。

考えといておくんなせー。

では、さようなら。

お体をたいせつに。みなさんにヨロシク。

〔児童作品〕 男児で「私」「私たち」を用いて書かれた例

「〇〇先生へ」

私たちの担人の、先生です。

6年 男 U.S

〈前 略〉

今、私たちは、卒業を、前にし、この6年間の、勉強や、6年間の思い出などの整理やら、まとめやら、てんてこまいです。

先生が、始めて、この学校にきたのが、5年前、そう、私たちが、2年生の、ころ、来ましたね。

それから、4年、私たちも西所から、来た人たちで、人数が多くなり、2組に、わかれまして、そして、私たち1組の、担人に、選ばれましたね。

そしてこの1年間、ともに、笑ったり、おこったり、遊んだり、勉強したりしましたね。

先生のくちぐせの、

「ポプラが見ていますよ……………」。

などのことばが、今、耳の中で、ひびいてくるようです。

しかし、卒業間近になるとこんどは

「飛ぶ鳥、あとをにごさす」

などということばを、聞くようになりました。

こんな、ことばが、とても思い出ぶかい、です。

私が、先生を、おならいしなかったら、今のような、人にはならなかっただろう。

私の、わるいところを、しつこく、しつこく注意してくれたり、テストや、作文、先生に提出したのものには、先生の、思ったことなどをかいてくださったから、今のように、なったと思います。

過労などに、たおれないように、そのほかいろいろな病気に、かからないように。

健康第一ですよ

(思ったことが、かけずにすいません ではさようなら)

3月13日 水曜日

〇〇先生へ

〇〇より

## 第7節 討 論

本項では、年間6種の課題作文を児童に書かせ、それによって得た資料の分析から、児童の文章表現行動を明らかにすることが目的であった。

年間、2か月ごとに児童に書かせた6課題作文は「ともだち」、「私の教室」、「私の聞いた音」、「最近のできごとについての私の意見」、「小さいときの私の思い出」、「手紙」であった。そして、これらの資料の分析から明らかにされたことを課題作文ごとに要約すれば、次の通りである。

### 1 「ともだち」

昭和33年度に同一課題、同一調査手続きで実施されたデータとの比較では、書かれた作文の長さおよび漢字の含有率で、本調査(昭和48年度)の方が有意に長く、かつ含有率の高いことが認められた。

	昭和33年度	昭和48年度	
文章の長さ平均	418.01字	615.72字	$p<0.01$
漢字の含有率	11.73%	14.32%	$p<0.01$

また、具体的な漢字使用では、昭和48年度調査では、使用度数の高い漢字に〈思〉が認められたが、それは33年度調査に比較して、用法の多様性が特徴として指摘された。

### 2 「私の教室」

文章表現力テストの妥当性および作文の質を規定する要因調査の資料として参考にされた。

(108 ページおよび 186 ページ参照)

### 3 「私の聞いた音」

身近に耳にする音、かつて聞いて記憶に残る音について書かれたが、金属音を主にした雑音、騒音が多く、かつ不快な印象として受容されていることが認められた。それは濁音を語頭にする音の記述になって示された。また、音の表現形態では、複音のくりかえしが多いが、個性的であり、既成の型で処理しえない型が21%も存在した。

### 4 「最近のできごとについての私の意見」

特定の期間における新聞、テレビの情報から取材した意見文では、たまたま石油パニック、デパート火災というできごとに接し、大部分がこの特定話題に集中化したため、成人と児童の話題の共有性の側面が強調された。そして自分の意見を述べる記述類型では、具体的な意見を述べた割合は22.7%であり、何らかの意見、呼びかけの記述類型を含めると全体の69.0%に達している。

### 5 「小さいときの私の思い出」

主として幼児体験を記述することを意図した本課題において、印象を述べた辞句に従った分類では、好印象は32.71%、悪印象は30.84%であった。しかし、統計的には有意な差は認められなかった。また、文章中に会話文の挿入された割合は他の文題に比較して少ないが、その会話文は思い出、

印象の「象徴化」という機能を持つことが指摘された。

## 6 「手紙」

特定の相手に対する「手紙」の文章表現から、敬語の使用に着目した。文体では敬体が67.7%，混用体が31.3%，そして常体は1.0%であった。そして、混用体の使用は、男子では先生あての手紙で女子より多く、逆に女子では友だちあての手紙で男子より多く見られたが、これらは共に従来の伝達機能を主にした手紙文から、交歓機能を主にした手紙文への変化を示唆している。また、敬語の使用度では、「お」の使用以外には男女差は認められなかったし、「ていねい語」の使用だけに依存する敬語使用の貧困さが指摘された。

以上が前項での、結果と考察に対する要約であるが、基本的には、われわれは6種の課題作文を作文力を評価する資料としては扱わず、児童の表現行動を把握するための資料として扱うことであった。では、児童の表現行動をどのような側面から分析し、その特徴を把握しようとしたのか。

本項では、言語による表現行動を課題作文に限ることになったが、その表現行動の特徴は、特定課題によって、(1)どのような事実（できごと）が児童によって選ばれたか、(2)それらがどのように児童によって認知されたか、(3)どのような言語表現によって文章の記述が行われたか、を明らかにすることを意図した。

まず、第一の、どのような事実が児童によって選ばれたか。本調査は6種の課題があらかじめ与えられているから、この限りでの制約はあるが、さらに具体的事項は児童が選題できることになっている。これに従ってみると、課題「私の聞いた音」では、教室、家、学校の行き帰り、またその他いちばん印象に残っている音というように例をあげたが、全体では1438例、そして学校で聞く音が759例、家の外で聞く音が383例、家庭で聞く音が296例となっている(131ページ参照)。また課題「最近のできごとについての私の意見」では、この1週間以内に読んだ新聞記事、子ども新聞、またテレビというように例をあげたが、資料として作文用紙に添付させた切り抜き記事またはメモ用紙から見ると、ほとんど大部分が新聞記事を選び、子ども新聞やテレビからの情報に基づいた記述はほとんど見られなかった。そして、全体の49.28%が火災関係ニュースに集中していた(141ページ参照)。課題「小さいときの私の思い出」では、小学校入学後の両親や家庭との思い出、幼稚園、保育園での思い出、また小学校入学当時の思い出というように例をあげたが、幼稚園、保育園での体験が全体の44.39%と最も高く、次いで家庭での体験が28.64%となり、小学校での体験が最も少ない(148ページ参照)。さらに、課題「手紙」では、目上の人、知りあいのおとなの人、友だちというように例をあげたが、目上の人に対する手紙は全体の65.8%、同年の人が32.1%を占めていた。また、先生に対する手紙が最も多く、全体の46.7%を占めていた(169ページ参照)。

これらの各課題の選択可能性の中で、特定事項が優位に選択されることには、優位性を与える社会的事実関係の問題と、児童がそれをどのように他より優位に認知したかの(2)の側面とも関連する書き手自身の発達上の特性を含んでいる。たとえば、「私の聞いた音」で教室で聞いた音の記述が

多いのは、その音をいま、あるいは数時間前に聞いたという現況的条件下に規定されているが、家の外で聞く音が家庭で聞く音に比較して多いのは、特に雑音、騒音という印象に裏づけられた刺激の強さに規定されている。おそらく、こうした課題が数十年前の騒音公害など考えられなかった時代や、また現代でも自然に囲まれた田園生活では、雑音、騒音に基づく記述は量的に少ないであろうから、この意味での課題作文に、雑音、騒音を主にした家の外で聞く音の記述量の多さとその内容は表現行動として作文に記述された事実的特徴としてあげられよう。また、課題作文「最近のできごとについての私の意見」では、火災関係ニュースに書き手の関心が奪われたが、この方は偶然的な社会的事実関係に依存している。

次に、児童の発達上の問題としては、たとえば、「小さいときの私の思い出」では幼稚園、保育園での体験の記述が家庭での体験より多かったことは、幼稚園という集団生活が家庭生活より印象体験が強かったためというのも発達上の一つの解釈であるが、それは集団生活と家庭生活というよりも、むしろ、両生活における種々の人間関係や行為的な諸側面で児童の記憶に強く把握されていたと考えるのが適当であろう。けれども、われわれの仮説では、児童の思い出には好印象が多く、しかも言語交渉に関する思い出の記述を期待したが、結果的には好悪印象が相半ばし、行為を主にした思い出が多かった。このことは6年生児童には、たとえば会話文が思い出の象徴化機能にある程度果たしながらも、なお全体の文章記述としては、行為的な水準から認知的あるいは認識的水準に思い出を再構成することの困難さを示唆するものと思われる。

さて、われわれが課題作文における表現行動の分析を通して、最も注目したのは言語表現事実に対する特徴であったが、この点、課題「ともだち」では、漢字使用において、昭和33年度の同一課題同一年続きによる調査より、漢字使用率が高いこと、課題「私の聞いた音」では音の表現形態が個性的であり、かつ既成の型では処理しえないこと、課題「小さいときの私の思い出」では、その中に挿入された会話文の思い出、印象の「象徴化」機能を持つこと、また、機能という点では、手紙文が情報を相手に伝える伝達機能より「交歓機能」を持つこと、さらに課題「手紙」ではわずかに「お」というていねい語使用に性差を知る敬語使用の貧困さが指摘された。

以上のことから、次の諸点が討論事項として提出される。すなわち、第一は漢字使用に見る、現代の児童の漢字の読み書き能力などの低下、また敬語使用の混乱などを含む基礎学力、基礎的言語能力の低下という社会的、教育的問題が提出されていた。これに対して、課題「ともだち」、課題「手紙」の諸資料を分析するかぎり、漢字使用率という点では昭和33年度調査より優位であったこと、また敬語使用という点では、性差がわずかに、「お」というていねい語の使用に見られたに過ぎないという、敬語使用の貧困さが指摘された。もっとも、能力の向上あるいは低下という評価は時代によって能力観あるいは能力構造が変わるという変動性を考慮しなければ、表層的な比較に終わることになりかねない。たとえば、48年度調査における漢字使用率の増加は基底にある漢字力の向上が表層的な漢字使用率となって現れたのか、社会的に漢字使用傾向の制限緩和あるいは助長という

文化の変容が児童にも漢字使用率の増大を促したのか一義的な説明は不可能である。同様に、敬語使用においても、基底的な敬表現力の低下と見るべきか、あるいは言語伝達が社会的上下関係によって、言語形式が規定される伝統から、たとえば女子の手紙の「交歓機能」のように、その機能に注目していけば、敬語は基本的に「ていねいさ」だけに集約されることになるだろうから、その反映が課題「手紙」における敬語使用の実態だとみれば、児童の敬語表現力低下とみるよりは、敬語を支える文化的基盤の低落こそ、教育を支える文化的変容として問題にする必要があるだろう。

この点、われわれが試みる課題作文からの分析は、児童の学力、能力的側面と社会文化的側面の交差領域に作文が定位され、いずれか一方を統制することは困難であり、したがって一義的な解釈、結論は妥当性を欠くことになる。

そこで、視点を作文指導に関連させてみれば、児童の文章表現力が作文という能力的、社会文化的両側面の中で評価される指導は必ずしも適当でなく、この作文という社会文化的表現行動に対して、むしろ文章表現力指導という基礎学力の形成と獲得、発展を意図した指導が強調される必要がある。

## 第5章 作文の質を規定する要因の調査

この報告書では、われわれは、文章表現力を主題において、伝統的な「作文」あるいは「作文力」とは一線を画して考察してきたが、一線を画する根拠としては、伝統的な作文指導が、取材、構想、叙述という、文章記述過程を基礎にした作文力をとりあげてきたのに対して、われわれはこのような文章記述過程に対する、文章表現の基礎になる文章の形成能力に注目したからである。そしてこのことは、原稿用紙を与えて書かせたある課題、あるいは自由課題作文に対する評価が果たして、客観的に「作文力」を評価しうるかという問題に対する定位づけが必要とされるようになった。そこで、本章では、作文の質を規定する諸要因に関する一連の調査結果を報告することにする。

### 第1節 書き手・課題条件要因

#### 1 調査の目的・手続き

##### (1) 調査の目的

同じ書き手（児童）によって書かれた諸作文の質は固定的なものでなく、何らかの変動性を持ちうると考えるならば、それらの変動性をもたらす要因としては次の諸要因がとりあげられる。

- 1 書く日時（書き手要因）
- 2 課題（課題条件要因）
- 3 評定者（評定者要因）\*

もし、これらの諸要因によって、作文の質が常に何らかの変動性を持つとするならば、任意の一文は書き手の能力を示す代表的な作品（Typical Performance）と見なすことはできず、それ故に、書き手の作文能力を正しく評定することはできないことになる。すなわち、作文の質が常に何らかの変動性を持つならば、特定の作品から、その書き手の作文能力を客観的に正しく評定することは不可能ということになる。従って、本項の分析では、特に、

- 1 書き手要因（書き手が内在する要因）
- 2 課題条件要因（課題条件が内在する要因）

をとりあげ、これらの要因によって、作文の質がどの程度まで規定されるかを実験的に明らかにすることにした。

\* 評定者要因には評定者内要因および評定者間要因の両者を含んでいる。評定者内要因とは、たとえば特定作品に対する個人的な感情による評定とか、同一評定者が異なる日時によって、疲労などによって、同一作品に対する評定が異なる場合、また、評定者間要因とは、同一作品に対する評定が評定基準の違いなどによって評定者間で異なる場合をいう。

なお、3 評定者要因\*に関しては、上述の書き手要因、課題条件要因の分析とは別途の方法で分析を試みることにした。

## (2) 課題の設定

児童が教師によって与えられた課題に従って書いたり、また児童自身の選題によって書いたりした作品の評定が種々の要因によって変動するということであれば、このできごとは指導上からみて、決して望ましいことではない。もっとも、児童は教授学習の過程で発達を経過しながら、作文能力を習得していくのであるから、ある時期から急激に作文能力が向上するとか、逆にまた発達遅滞をとまなうという事実は認められるであろうが、児童自身が内在する作文能力の変化とは別に、外在として示される特定の作品が内在する作文能力とは無関係であったり、外在的な条件によって変動するというのであれば、決して望ましいことではなく、早急に改められるべきである。

従来、学校教育における作文能力の指導は、特定の課題あるいは児童自身の選題によって作文が書かれ、教師がそれらの作品を評価しながら、学習指導を進めてきた。その意味では、評定の変動性に関しては最も関心を寄せるべきであるにもかかわらず、比較的関心が薄かった。そして、その理由としてあげられるのは、1. 教師は年間平均 14.92 回 (アンケート 234 ページ参照) にわたって作文を書かせるので、その評価はそれらの合計によっていること、2. もともと評定者は 1 人の担任教師で、他の評定者にゆだねることはほとんどありえないため、評定の個人差は意識されにくいこと、3. さらに、本分析で試みたような、同じ課題で 2 回にわたって作文させるということはいないし、同じ作品を日を改めて同一教師が評定するといった実験的試みは行われなから、問題点は比較的、表面化しない。

その意味では、本調査のように、特定の日時に、特定の課題 (また文種) によって書かれた作品が、特定の評定者によって評定されるのであるから、その任意 (特定) の一作品が書き手の能力を示す代表的な作品であるか、代表的な作品たりうるかという事実が何らかの分析で明らかにされる必要がある。こうした分析は本調査においては必要欠くべからざるものであるが、さりとて、それが教室の教授=学習過程においては必要のないものだということは当たらない。なぜなら、特定の作品が特定の教師によって評定されているという事実は、他の教師によって評定されれば異なる評定が与えられるかもしれず、同じ評定が与えられるという保証はどこにもないのである。特定の課題に関しても、こうした代表性への関心は常に考慮されるべきことであることはいうまでもない。

\* 評定者要因に関する分析は、別途に、評定の「ゆれ」として独立させて扱うことにした。評定者要因を書き手要因、課題条件要因と関連づけて行うことは、分析規模が膨大になり過ぎるので、これを回避した。同様な理由で、作品の各カテゴリー別 (内容、叙述、形式) による評価の分析も除外した。書き手要因、課題条件要因の分析に当たっては、作品の評価は、〈総合評点 (5 段階評点) × 6 人の評定者〉という、全体合計点に従った。



ところで、要因分析に関する本調査のしくみは、キンケード\*の分析を参考にした。

キンケード(1953年)の研究は、大学生 320 名の作文(1951年, 1952年作)について、ある時期、ある文題で書かれた特定の作文の評定が、その書き手の作文力の評定として適用できるか否かを検討するために行われたものである。

そして、この研究からキンケードは4つの仮説を検証しようとした。

- 1 任意の文題は他のどのような文題と比較しても同様な刺激となりうること。
- 2 任意の文題は時間を異にしても、コンスタントな反応を持つこと。
- 3 試験場面における心理的な圧力は作文にはマイナス効果を与えないこと。
- 4 作文の質は文題、書く時間、心理的な圧力なく、かつ作文力のバリエーションに関係なく安定している。

そして、このために設定された実験デザインは以下の通りである。

#### 実 験 デ ザ イ ン

文題 1 —— 教室間の距離 (意見文)					
文題 2 —— テキスト代金 (意見文)					
文題 3 —— 道順の指示 (説明文)					
W/O —— 試験の圧力のない作文					
W —— 試験の圧力のある作文					
第 1 日			第 2 日		
<u>同 文 種</u>			<u>同 文 種</u>		
	<u>文題 1</u>	<u>文題 2</u>	<u>文題 1</u>	<u>文題 2</u>	
グループ A	W/O	W/O	W/O	W/O	
グループ C	W/O	W/O	W	W	
<u>異 文 種</u>			<u>異 文 種</u>		
	<u>文題 1</u>	<u>文題 3</u>	<u>文題 1</u>	<u>文題 2</u>	
グループ B	W/O	W/O	W/O	W/O	
グループ D	W/O	W/O	W	W	

実験デザインの大綱について、われわれは上記のキンケードのものを踏襲した。しかし細部に関しては踏襲が不可能であったり、またあらたな分析目的を用意したりして変更を試みた面もある。たとえば、われわれも文種に、意見文と説明文(観察文)と比較的同種のものを用意したが、具体的な文題は被験者の年齢を考慮したとき、キンケードの文題を踏襲することは不可能であった。そ

\* Kincaid, Gerald L. "Some Factors Affecting Variations in the Quality of Students' Writing." Unpublished Ed. D. dissertation (Michigan State College)  
Michigan State University, 1953. 116 p. University Microfilm No. 5922.

して、試験という圧力の有無という要因に代えて、われわれは書き方の教示の有無という要因をあげた。また、被験者群はキンケードの4群に対して、書く順序の効果を見るために、4群をさらに2つの下位群に分けて8群とした。作品の評定手続きに関しても、キンケードは3人評定者を選び、3人による10段階評定であるが、われわれは6人による5段階評定を試みるなどいくつかの点で変更が行われた。

なお、キンケードの結果は仮説にあげたものについて、平均的な作文力を持つ被験者(大学生)の場合、日の差、心理的圧力の差、また文種の差は作文の質に影響しない。ただし、上位群、下位群では日の差、心理的圧力また文種により影響されることが示されている。

### (3) 要 因

上に述べた書き手要因、課題条件要因として、本分析では5種の下位要因をとりあげた。

- |                                  |   |        |
|----------------------------------|---|--------|
| ① 日時 第1日, 第2日                    | } | 書き手要因  |
| ② 順序 第1回目, 第2回目                  |   |        |
| ③ 文題 第1文題「私の持ち物」, 第2文題「私の教室」     | } | 課題条件要因 |
| ④ 文種 観察文(第1文題), 意見文(第3文題「週休二日制」) |   |        |
| ⑤ 教示条件 なし, あり                    |   |        |

#### 〔日時〕

昭和48年10月11日 第1日目 調査

昭和48年10月18日 第2日目 調査

第1日目調査と第2日目調査との(実施日)間隔は、1週間である。

#### 〔被験者〕

東京・明治小学校6年生 4クラス(140名)

#### 〔文題・文種・教示条件〕

文題、文種、教示条件は互いに関連しあっているので、異なる各組み合わせごとに教示文をあげれば次の通りである。

#### 《観察文・第1文題》

##### わたしの持ちもの

作文の題は“わたしの持ちもの”です。きょう、みなさんは、学校に、どんなものを持ってきているかということを、それを見たことのない人にもわかるように、くわしく、正確に、文章で書きあらわしなさい。

ただし、きょう、みなさんが持っている持ちもののことだけを書けばよいのです。きょう持ってきていないものや、家においてあるもの、他の人の持ちものまで書く必要はありません。

わたしの持ちもの

作文の題は“わたしの持ちもの”です。きょう、みなさんは、学校に、どんなものを持ってきているかということを、それを見たことのない人にもわかるように、くわしく、正確に、文章で書きあらわしなさい。

ただし、きょう、みなさんが持っている持ちもののことだけを書けばよいのです。きょう持ってきていないものや、家においてあるもの、他の人の持ちものまで書く必要はありません。

《書くときのたいせつな注意》

はじめの数分間は、自分の持ちものを、よく調べて、それらの一つ一つが、それを見ていない人の目にうかぶように書くことがたいせつです。そして、このためには、いま、何を、どこに持っているか、そのものの形や大きさ、また、色などの特徴<sup>とくちょう</sup>を書いたり、それらはどんなときに使うかなどを書くときよいでしょう。

わたしの教室

作文の題は“わたしの教室”です。今、みなさんが目の前に見ている教室は、どのようになっているか、どんなものが、どんなところにあって、どのようになっているかなど、この教室を見たことのない人にもわかるように、くわしく、正確に、文章で書きあらわしなさい。

ただし、今、みなさんに見えている、教室の前のようすだけ書けばよいのです。横や、後ろのようすを書く必要はありません。

また、見えないところのものや、先生や、ともだちのようすを書く必要はありません。

わたしの教室

作文の題“はわたしの教室”です。今、みなさんが目の前に見ている教室は、どのようになっているか、どんなものが、どんなところにあって、どのようになっているかなど、この教室を見たことのない人にもわかるように、くわしく、正確に、文章で書きあらわしなさい。

ただし、今、みなさんに見えている、教室の前のようすだけ書けばよいのです。横や、後ろのようすを書く必要はありません。

また、見えないところのものや、先生や、ともだちのようすを書く必要はありません。

《書くときのたいせつな注意》

はじめの数分間は、教室の中をよく観察して、教室のようすが、この教室を見ていない人の目にもうかぶように書くことがたいせつです。そしてこのためには、教室にあるものの位置や、形、大きさや色などの特徴<sup>とくちょう</sup>を書いたり、また、それらは、どんなときに使うかなどを書くといいでしょう。

《意見文・第3文題》

週休二日制について

多くの学校は、いま毎週日曜日が休日です。もし、毎週土曜日と日曜日が休日になり、そのかわりに、夏休みと冬休みが、あわせて15日ぐらい少なくなるようにしたら、どうでしょう。

この新しい休日のとり方と、今までの休日のとり方とでは、あなたはどちらがよいと思いますか。このことについてのあなたの意見を、よくわかるように作文に書きなさい。

書く時間は、40分間です。先生が「始め」といったら書き始めてください。終わりまであと5分という時に、先生が「あと5分です」といって合図します。

《意見文・第3文題条件つき》

週休二日制について

多くの学校は、いま毎週日曜日が休日です。もし、毎週土曜日と日曜日が休日になり、そのかわりに、夏休みと冬休みが、あわせて15日ぐらい少なくなるようにしたら、どうでしょう。

この新しい休日のとり方と、今までの休日のとり方とでは、あなたはどちらがよいと思いますか。このことについてのあなたの意見を、よくわかるように作文に書きなさい。

書く時間は、40分間です。先生が「始め」といったら書き始めてください。終わりまであと5分という時に、先生が「あと5分です」といって合図をします。

《書くときのたいせつな注意》

- (イ) はじめの数分間は、それぞれの休日のとり方のよい点、まずい点をよく考え、書く順序もはっきり決めてから書くこと。
- (ロ) どちらの休日のとり方がよいか、あなたの意見をはっきり決めて、その理由もきちんとのべること。
- (ハ) 終わりの数分間は、読み返して、まずいところをなおすこと。

#### (4) 実験方法

被験者70名を4群に分け、これらをさらに2つの下位群に分けて計8群とし、各群（グループ）とも、第1日、第2日とも2回ずつ合わせて計4回の作文を実施した。

##### 〔実験デザイン〕

本調査の実験デザインは5-1-1表の通りである。

5-1-1 表 実験デザイン

日	第 1 日		第 2 日	
回	第 1 回	第 2 回	第 1 回	第 2 回
A群-1	第 1 文 題 $a_1$	第 2 文 題 $a_2$	第 1 文 題 $i_1$	第 2 文 題 $i_2$
—2	第 2 文 題 $b_1$	第 1 文 題 $b_2$	第 2 文 題 $j_1$	第 1 文 題 $j_2$
B群-1	第 1 文 題 $c_1$	第 2 文 題 $c_2$	第1文題(条件つき) $k_1$	第2文題(条件つき) $k_2$
—2	第 2 文 題 $d_1$	第 1 文 題 $d_2$	第2文題(条件つき) $l_1$	第1文題(条件つき) $l_2$
C群-1	第 1 文 題 $e_1$	第 3 文 題 $e_2$	第 1 文 題 $m_1$	第 3 文 題 $m_2$
—2	第 3 文 題 $f_1$	第 1 文 題 $f_2$	第 3 文 題 $n_1$	第 1 文 題 $n_2$
D群-1	第 1 文 題 $g_1$	第 3 文 題 $g_2$	第1文題(条件つき) $o_1$	第3文題(条件つき) $o_2$
—2	第 3 文 題 $h_1$	第 1 文 題 $h_2$	第3文題(条件つき) $p_1$	第1文題(条件つき) $p_2$

##### 〔評定方法〕

本分析に用いた評点（データ）は、6人の評定者が5段階評価で評定した点数を合計したものであり、個々の点数を一覧表に示すと5-1-2表の通りである。

5-1-2 表 実験結果・データ一覧（6人の評定者の合計点数）

群 回数・題		A-1	A-2	B-1	B-2	C-1	C-2	D-1	D-2	
↑ サンプル被験者 No.	1	1 回目	10	7	17	16	14	15	18	21
		2	22	10	18	17	18	17	25	26
		3	13	11	16	18	16	16	19	18
		4	16	9	14	16	17	14	19	24
	2	1	9	9	20	12	17	23	18	27
		2	20	17	18	19	18	17	17	24
		3	19	6	19	10	17	24	20	19
		4	19	8	22	16	17	19	18	24
	3	1	13	17	17	16	20	13	25	18
		2	16	9	13	11	11	13	18	17
		3	8	14	19	8	17	16	26	15
		4	16	18	16	16	15	12	17	17

4	1	10	10	13	17	17	18	19	23
	2	10	15	9	17	19	16	17	16
	3	17	9	12	16	14	15	16	26
	4	16	16	17	17	18	11	16	22
5	1	17	11	14	23	19	19	23	13
	2	18	18	18	21	23	16	20	16
	3	23	17	14	19	18	19	21	9
	4	19	19	16	20	26	12	18	13
6	1	19	22	11	16	17	18	20	17
	2	20	18	14	18	19	13	16	18
	3	26	23	13	18	17	18	26	16
	4	25	17	16	18	19	19	22	18
7	1	17	19	17	16	17	20	17	25
	2	14	18	21	22	22	15	19	16
	3	16	20	18	16	19	20	23	18
	4	24	16	16	20	22	14	17	20
8	1	17	21	9	18	13	10	17	17
	2	11	16	16	17	14	14	16	18
	3	17	13	18	21	15	12	18	18
	4	24	18	17	19	18	13	23	23
9	1		22	18	21		22		22
	2		18	16	17		25		18
	3		18	17	18		25		20
	4		18	15	16		22		21
10	1						19		
	2						19		
	3						17		
	4						18		

## 2 結果と考察

分析方法については、次の2つの方法を採用して、分析した。

- (1) 被験者の4群に差がないことを検定する。
- (2) 実験デザインの構造を解明し、各要因による有意差検定を行い、各要因によって規定されてい

るか、いないかを検定する。

(1)に関しては、被験者の知能指数( $I. Q$ )が知能検査によって知られているので、 $I. Q$ によって8群の差を検定した。この場合、分散分析( $F$ 検定)を採用した。また(2)に関しては各要因(因子)ともすべて2水準、および実験デザインの構造によって、平均値による有意差検定( $t$ 検定)を採用した。

#### (1) $I. Q$ より8群間に差がないことの検定

1元配置法による分散分析によって行った。

〔分散分析表〕

5-1-3 表 8群間の知能の有意差検定

因 子	平方和	自由度	不偏分散	$F_{obs}$	$F_{0.05}$	$F_{0.01}$	
$M$	1074.99	7	153.57	1.42	<2.17>	<2.95>	自由度(7.62)の $F_{0.01}$ , $F_{0.05}$ は $F_{0.01}<2.95$ , $F_{0.05}>21.7$ $F_{0.01}>2.95>1.42=F_{obs}$ $F_{0.05}>2.17>1.42=F_{obs}$
誤差( $E$ )	6693.31	62	107.96		自由度(7.60)	自由度(7.60)	
$Total$	7768.3	69					

5-1-3表により8群間に「差がない」とした帰無仮説は採択された。したがって、8群間における知能の有意差は認められなかった。

5-1-4 表 知能偏差値一覧\*

被験者	A-1	A-2	B-1	B-2	C-1	C-2	D-1	D-2
1	57	58	78	58	47	50	67	81
2	59	71	66	42	62	57	70	78
3	72	58	52	49	62	59	62	48
4	61	68	53	55	73	50	55	72
5	53	47	57	55	68	52	70	42
6	57	64	60	56	60	53	71	62
7	50	57	66	63	53	49	61	59
8	40	65	53	77	18	47	67	47
9		63	64	71		60		77
10						53		
合 計	449	551	549	526	443	530	523	566

\* 知能偏差値は、「TK 式 AB 知能検査」(田研)昭和48年6月5日実施による。

5-1-5 表 作文評点一覧見本

1. K (男子)

回数・題・ (条件)	評 定 者	内 容			叙 述		形 式		5 段 階 評 価
		1 意 図	2 素 材	3 想 の豊かさ	1 構 成	2 叙 述	1 表 記	2 文 法	
1 わたしの持ち物	1	2	2		1	2	2	2	3
	2	3	3		3	3	3	3	4
	3	3	2		2	1	3	2	3
	4	2	3		3	3	1	2	4
	5	3	2		2	2	3	2	3
	6	3	2		2	2	2	2	3
	計								20

3 わたしの持ち物	1	2	2		1	2	2	2	2
	2	2	2		2	2	3	2	3
	3	2	3		2	2	3	3	3
	4	2	2		3	3	3	2	4
	5	3	2		2	2	2	3	3
	6	3	3		2	1	2	2	4
	計								19

2 週休二日制について	1	2	2	2	2	2	2	2	3
	2	2	2	3	2	3	2	2	3
	3	2	2	1	2	2	2	2	3
	4	2	2	1	1	1	2	1	3
	5	2	2	2	2	2	2	2	3
	6	1	1	2	2	2	2	2	3
	計								18

4 週休二日制について	1	3	3	3	3	3	3	3	5
	2	3	2	3	3	3	2	3	4
	3	3	3	2	2	2	2	3	3
	4	2	2	3	2	3	2	2	3
	5	2	1	2	2	2	2	2	3
	6	1	3	2	3	3	3	3	4
	計								21

(注1) 内容, 叙述, 形式は各3段階評価

(注2) 5段階評価は内容, 叙述, 形式の各評点とは無関係に総合的に評価する。



## (2) 各要因の2水準間における平均値による有意差検定( $t$ 検定)

作文の質を規定する要因として想定したものが果たして結果に影響を与えているかどうかを見るために有意差検定を行った。

そこで、5-1-2表に示した実験デザインを分解すると、分析目的により下記の6ケースに分解することができる。

〔分析目的〕

第一日	i)	文題の差 順序の差(同一文種)	iv)	条件の有無の差(同一文種) 文種の差 順序の差(異文種) 文種の差(条件なし) 順序の差(異文種, 条件なし) 文種の差(条件つき) 順序の差(異文種, 条件つき) 条件の有無の差(異文種)
	ii)	文種の差 順序の差(異文種)		
第二日	iii)	文題の差 順序の差(同一文種) 文題の差(条件なし) 順序の差(同一文種, 条件なし) 文題の差(条件つき) 順序の差(同一文種, 条件つき)	v)	日の差(同一文種)
			vi)	日の差(異文種)

〔計算手順〕

各グループ間の分散も考慮に入れて、下記のように、マトリックスをケースごとに作り、 $t$ 値を求めた。

ケース i), ケース ii)

文題の差・順序の差

グループ(差) $X$	$n$	$\sum X$	$\bar{x}$	$n(\bar{x})^2$	$\sum X^2$
I ( $a_1 - a_2$ )					
II ( $b_1 - b_2$ )					
III ( $c_1 - c_2$ )					
IV ( $d_1 - d_2$ )					
Total	$N$	$\sum \sum X$		$\sum n(\bar{x})^2$	$\sum \sum X^2$

偏差平方和  $Se = \sum X^2 - \sum n(\bar{x})^2$

不偏分散  $\sigma^2 = Se / (N - M)$

$M$ : グループ数, この場合 4

(自由度 =  $N - M$ )

$$t = \Delta \bar{x} / \sqrt{\frac{\sigma^2}{N}}$$

ケース v), ケース vi) 日の差……ケース i)と同様

ケース iii), ケース iv)  $\left\{ \begin{array}{l} \text{文題の差} \\ \text{順序の差} \end{array} \right\}$  共にケース i), ケース ii)と同差

条件の有無の差

グループ(差) $X$	$n$	$\sum X$	$\bar{x}$	$n(\bar{x})^2$	$\sum X^2$
I ( $i_1 + i_2$ )					
II ( $j_1 + j_2$ )					
III ( $h_1 + h_2$ )					
IV ( $l_1 + l_2$ )					
Total	$N$	$\sum \sum X$		$\sum n(\bar{x})^2$	$\sum \sum X^2$

偏差平方和  $Se = \sum \sum X^2 - \sum n(\bar{x})^2$

不偏分散  $\sigma^2 = Se / (N - M)$

$$t = \Delta \bar{x} / \sqrt{\sigma^2 \left( \frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}$$

〔結果〕

結果を一覧表して示すと 5-1-6 表の通りである。

なお、各作文の評価は「私の持ち物」「私の教室」「週休二日制」の各文題ごとに、5-1-7 表の「評価の観点一覧表」に従い、段階評価が 6 人の評定者によって行われ、その総計評価点をもって、個々の作品の評価得点とした。なお参考までに 5-1-5 表のように、作文の内容、叙述、形式の下位項目である意図、論旨などには、5 段階評点とは別個に 3 段階評点をあてた。また 5 段階評点に際しては、作文の質を規定する要因として仮定した「順序」「日時」「条件の有無」などの情報は明示せず、各文題ごとに一括し、正規分布をなすように評価された。

5-1-6 表 各要因の有意差検定

ケース		分析目的	t	有意差(信頼度)
第一日	i)	文題の差	0.70	なし
		順序の差	1.03	なし
	ii)	文種の差	1.09	なし
		順序の差	1.00	なし
第二日	iii)	文題の差	0.05	なし
		順序の差	1.95	あり (90%)
		文題の差 (条件なし)	0.65	なし
		順序の差 (条件なし)	1.52	あり (80%)
		文題の差 (条件つき)	0.78	なし
		順序の差 (条件つき)	1.20	なし
		条件の有無の差	0.11	なし
	iv)	文種の差	0.25	なし
		順序の差	0.25	なし
		文種の差 (条件なし)	6.11	あり (99.9%)
		順序の差 (条件なし)	0.71	なし
		文種の差 (条件つき)	2.88	あり (98%)
		順序の差 (条件つき)	0.28	なし
		条件の有無の差	2.04	あり (95%)
	v)	日の差	1.79	あり (95%)
	vi)	日の差	0.07	なし

〔結果の要約〕

1. 8 群間の知能には有意差は認められなかった。すなわち各群は等質であり、作文の質を規定

する要因の調査のための群構成としては適切であったことが認められた。

2. 要因で有意差が見られたのは次の通りである。

a) 順序 第2回の方が第1回よりよい。

ただし、第2日、同文種の場合である。(信頼度 90%)

b) 順序 第2回の方が第1回よりよい。

ただし、第2日、同文種、条件なしの場合である。(信頼度 80%)

c) 文種 第3文題の方が第1文題よりよい。

ただし、第2日、条件なしの場合である。(信頼度 99.9%)

d) 文種 第1文題の方が第3文題よりよい。

ただし、第2日、条件付きの場合である。(信頼度 98%)

e) 条件の有無 条件付きの方が条件なしよりよい。(信頼度 95%)

f) 日の差 第2日の方が第1日よりよい。

ただし、同文種の場合である。(信頼度 95%)

なお、上記以外の関係については有意差は認められなかった。

### (3) 結果に対する考察

上記の結果にしたがって若干の考察を試みることにする。

a 上述の有意差検定にしたがって、有意差が検出されたもののうち、信頼度の高い順に列挙するならば、次の通りである。

文種 99.9% (第3文題の方が第1文題よりよい)

文種 98.0% (第1文題の方が第3文題よりよい)

条件 95.0% (条件付きの方が条件なしよりよい)

日 95.0% (第2日の方が第1日よりよい)

順序 90.0% (第2回の方が第1回よりよい)

順序 80.0% (第2回の方が第1回よりよい)

そして、信頼度の高さは有意性の高さを示すものであると考えるならば、信頼度の高いものほど、作文の質を規定する要因として有意性が高いと考えることができる。その点では、文種の違いが最も大きく、次いで条件の有無と日の違い、そして順序の違いということになる。文題差はどのケースでも、有意差が出ていないから、作文の質を規定する要因として考えることはできないということとは明白である。

文題差ということは、同一文種内における文題、ここの例でいえば、「私の持ち物」と「私の教室」という、同じ観察文(説明)という文種内の差のことである。これが作文の質を規定する要因にはなりえないことは明白に示された。

b ところで、他の諸要因に関しては、いずれも、特定のケースにおける有意差検定の結果であ

るから、その事実だけで有意性の高さを一般化することは危険である。たとえば上記の結果にしたがえば、文種の違いは両ケースとも高い信頼度を得ているが、前のケースは第3文題の方が第1文題よりよいという事実に対しての信頼度であるのに、後のケースは第1文題の方が第3文題よりよいという事実に対しての信頼度であるから、この点では矛盾した事実として扱われることになる。

また、順序の違いについては両方ともが、第2回の方が第1回よりよいという結果を得ているが、前例は第2日目、同文種の条件の有無を含めた場合であるのに対して、後例は同じく第2日目、同文種ながら、条件なしの場合であるなど、ケースによって違いが見られる。それゆえ、以下で作文の質を規定する要因について、関係するケースと比較しながら考察する必要がある。

#### 〔日の差〕

同一文種  $t=1.79$  (信頼度 95%)

異文種  $t=0.07$

同一文種とは「私の持ち物」と「私の教室」という観察文に関する文題であり、異文種とは観察文の「私の持ち物」と意見文の「週休二日制」という異なる文種の文題を含んでいる。そして同一文種で比較すれば、95%の信頼度で第2日目の結果がよく出ている。そして、第2日目の「条件つき」にしたがって書かれたものは、この統計処置の対象には含まれていないから、条件の有無がこの結果に介在していることはない。

日の差は、最初にしたものより後に書いたものの方がよいという事実を示すのであるから、その学習効果は当然のごとく、順序の差にも同様の傾向が現れなければならない。

これに対して、異文種による日の差はほとんど現れていないから、「日の差」が生じないのはむしろ、文種によって、前に書いた作品と後に書いた作品との相対的効果が異なっていて、両文種によって効果が相殺されているのではないかと推定される。この点は「文種の差」の項であらためて検討される。

#### 〔順序の差〕

同文種 第2日目 条件つき、なしを含む  $t=1.95$  (信頼度 90%)

同文種 第2日目 条件なし  $t=1.52$  (信頼度 80%)

同文種 第2日目 条件つき  $t=1.20$

同文種 第1日目 条件なし  $t=1.03$

異文種 第1日目 条件なし  $t=1.00$

異文種 第2日目 条件つき、なしを含む  $t=0.25$

異文種 第2日目 条件なし  $t=0.71$

異文種 第2日目 条件つき  $t=0.28$

順序の差とは、第1日目における第1回目と第2回目、また第2日目における第1回目と第2回目との差を意味する。ここにあげた8ケースの順序の差では、比較的有意差があると見られるのは、

同文種の第2日目に行った、条件のあり、なしを含むものおよび条件なしのケースであって、他には有意差がない。

そして、同文種による順序の比較と、異文種による順序の比較では、同文種による順序差が相対的に現われている。このことは、日の差の項ですでに明らかにされた傾向と同じである。また、同文種でも第1日目よりも第2日目の順序差に有意性がより現れる傾向があること、条件の有無に関しては、条件なしの方に第2日目の順序差に有意性がより現れる傾向が見られているが、このことは条件付きの場合には、条件なしの場合にくらべ、第1回目の得点を高めているため、相対的に第2回目との得点差を縮めているという事実によるものである。具体的に両ケースの平均スコアの差(ΔX)をみると、

同文種	2日目	条件なし		
	第1回目	270	第2回目	298
同文種	2日目	条件付き		
	第1回目	290	第2回目	307

である。

〔文種の差〕

第2日目	私の持ち物／週休二日制	条件なし	$t=6.11$ (信頼度 99.9%)
第2日目	私の持ち物／週休二日制	条件付き	$t=2.88$ (信頼度 98%)
第2日目	私の持ち物／週休二日制	条件付き, なしを含む	$t=0.25$
第1日目	私の持ち物／週休二日制	条件なし	$t=1.09$

ここで扱われたケースは4ケースであり、有意差が現れているのは、第2日目における条件のなし、また条件付きの両ケースである。しかし、条件なしのケースでは意見文の「週休二日制」の方が高得点を得ているのに対し、条件ありのケースでは「私の持ち物」の方に高得点を得ているという対立した結果になっており、このことが条件付き、なしを含めた文種の差では、両条件の得点が相殺するために低い $t$ 値にとどまっている。このことは、「私の持ち物」のような観察文では、条件付きの場合には、それによって、条件なしの場合より高得点を得て、相対的に意見文との得点差を縮めるか、意見文の得点を凌駕する事実を示している。たとえば、具体的に両ケースの平均スコアの差をみると、

第2日目	私の持ち物	週休二日制	条件なし	
	287		334	
第2日目	私の持ち物	週休二日制	条件付き	
	351		309	

のように、「私の持ち物」の場合には、条件を与えられることによって、与えられぬ場合の得点よりいちじるしく高得点を得ることが示されている(ただし、両ケースの被験者は、同一被験者ではな

い)。

なお、第1日目における条件なしの場合と第2日目における条件なしの場合とでは、後者の方に文種の差が強く現れているが、これは第2日目すなわち、2回目の「週休二日制」の学習効果とも考えられるが、別に、「条件つき」による効果が「私の持ち物」において顕著な効果を与え、その相対的高低関係が上記の結果を生じさせたと考えることの方に注目すべきである。

〔条件の差〕

第2日 同文種 条件なし 条件つき  $t=0.11$

568\*/17\*\* 598/18

\* 総得点 \*\*作品数

第2日 異文種 条件なし 条件つき  $t=2.04$  (信頼度 95%)

621/18 660/17

上記の結果では、異文種については条件つきの方が条件なしよりもよいという有意差が示されているが、同文種については条件つき、なしに関しては有意差が見られない。このことは何を意味するか。

文種の差の項で見たように、観察文「私の持ち物」では、条件の与えられることによってより高得点を得ることが考察されたが、それを観察文に与える条件効果とみるならば、観察文という同文種のケースでは条件のあり、なしの差ははっきりと出ることが予想されたにもかかわらず、有意差が現れていない。しかも、異文種の場合には同文種の場合よりも相対的に条件差は軽減されると予想されたにもかかわらず、有意差が現れている。このことは、観察文、「私の教室」を書いたものの、条件の有無による平均スコアが矛盾しているかどうかを検討されねばならないが、次項の文題の差を検討することによって、「私の教室」は条件が与えられても、その効果が現れていないことが示されている。

〔文題の差〕

第1日目 私の持ち物／私の教室 条件なし  $t=0.70$

541/35 567/35

第2日 私の持ち物／私の教室 条件つき、なしを含む  $t=0.05$

582/35 583/35

第2日 私の持ち物／私の教室 条件なし  $t=0.65$

270/17 298/17

第2日 私の持ち物／私の教室 条件つき  $t=0.78$

304/18 293/18

各ケースとも、条件の有無にかかわらず、「私の持ち物」と「私の教室」との間には得点上で優位差が現れていない。この点では文題の差はないということが言えるが、上記の4ケースを比較するとき、二つの傾向を見ることができる。一つは条件が与えられなければ、得点の上で「私の教室」

の方が高いこと、今一つは条件が与えられると、得点の上で「私の持ち物」が高得点を得るのに対して、「私の教室」ではほとんど得点に変化がなく、したがって、条件の有無による得点の変動は、「私の教室」には見られないということである。この事実は相対的に、条件の有無を含めた文題差では「私の持ち物」と「私の教室」とではほとんど差を示していず、 $t$ 値は0.05という、各ケースの中でも最低値を示す結果となっている。

参考までに、第2文題「私の教室」について、第2日目に書き方の条件が与えられた第Ⅲ、第Ⅳグループの得点をあげると、

条件なしの場合の総得点 298点

条件付きの場合の総得点 293点

となり、条件が与えられぬ場合の方が高い得点を得ている。なお、第1文題「私の持ち物」について、第Ⅲ、第Ⅳグループの得点をあげると、

条件なしの場合の総得点 295点

条件ありの場合の総得点 304点

であり、同じグループでありながら、かつ、同種の文題でありながら、相反する結果が出ており、これが $t$ 値を低めている原因である。

### 3 討 論

本項は同じ書き手(児童)の作文の質は、1. 書く日時(書き手要因)、2. 課題条件要因、3. 評定者内要因および評定者間要因によって規定されるものか否かを問題にし、一定の実験デザインによって、その解明を試みたものである。もし、ここにあげたすべての要因によって規定されるならば、任意の一作文は書き手の代表的な作品と認めることはできず、それゆえに、書き手の作文力を正しく評定することはできないことになる。そこで本項は、1. 書き手要因、2. 課題条件要因をとりあげ、これらの要因によって、作文の質がどの程度まで規定されるかを実験的に明らかにすることを目的とした。

実験方法としては、被験者70名を4群に分け、さらに2つの下位群に分け、計8群とし、各群(グループ)とも、第1日、第2日とも2回ずつ、合わせて4回、所定の文題による作文を実施したが、各群に含まれる諸要因については、すでに述べた通りである。

さて、われわれが本項の実験によって見いだし得たもののうち、20の分析目的にしたがった各ケースから有意差が認められたものは、

文種 第3文題の方が第1文題よりよい。しかし、書き方の条件が与えられれば、第1文題の方が第3文題よりよい。

条件 書き方の条件が与えられた方が与えられないよりよい。

日 第2日の方が第1日よりよい。

であり、統計的に有意ではないが、傾向的に差が生じたものは、

順序 第2回の方が第1回よりよい。

であった。これらに対して、文題の差についてはどのケースの場合にも有意差が見られなかった。

さらに、上記のケースに従って優位差の信頼度の高さから、要因の強さを考えていくなれば、文種の差に最も信頼度が高く、以下、条件の有無の差、日の差という順になっている。もっとも、これらの信頼度は特定のケースに依存したものであるから一般化するには問題があるけれども、本項の実験目的からすれば、以上の結果が得られたことを指摘し、各ケースの条件内でこれらの事実に着目して討論することが許されるであろう。

文種の違いでは、この場合、観察文と意見文であり、具体的な比較の対象になった文題でいえば、観察文では「私の持ち物」であり、意見文では「週休二日制」である。そして、意見文である「週休二日制」の方が観察文である「私の持ち物」より高い得点を得たことを示しているのであるが、しかしながら、これには若干の補説が必要である。

第一には、文種の違いといっても、異文種の作品を混合して得点化したのではなく、互いに独立して得点化し、かつ、その得点は各評定者の「評点」(5段階)の合計点である。したがって、「私の持ち物」「週休二日制」の得点に開きが生じるのは矛盾していることになる。しかしながら、本項の実験デザインでは、他の諸要因が同じ群の比較を試みたものであるから、他の諸要因が同じ群について比較したとき、「週休二日制」の方が「私の持ち物」より高い得点を得たことを意味している。

第二には、では、観察文と意見文とでは、意見文の方がやさしいと言いうるか。この点では、本項は絶対評価にしたがった得点化を試みていないし、それに答えるデータを用意していないから結論を出すことはできない。しかしながら、各要因の組み合わせによって、他の諸要因が同等の群において意見文の方が高い得点を得たことは、逆に観察文で他の要因(条件あり)が加わった場合の得点の向上に注目する必要がある。

たとえば、文題の差の項でも触れられているが、観察文の「私の持ち物」は、書き方の条件が示された群は示されない群にくらべて、いちじるしく高い得点を得ているが、もっとも、これは書き方の条件の効果と見るべきか、観察文のこの種の書き方指導の不慣れによるものかは本項ではこれ以上述べることはできない。また同じ観察文である「私の教室」では、「私の持ち物」より高い得点を得ていること、それはすなわち、書き方の条件の与えられることの有無による得点の変動が少ないことも、上記のわれわれの解釈を明確にさせ得ない原因になっている。

次に書き方の条件の有無による効果について考えてみよう。書き方に関する条件とは、どのような項目を含めて書くか、どんなことに留意するかなどに関連した、いわば書き方の手引きに当たるし、ひいては書き方条件が評定の観点と対応するのであるから、それらが詳しく条件の中に明示されていれば、それだけ明示されてない場合より有効であるのは当然である。

その意味では、本項における実験においても、条件つきの方が条件なしにくらべて、高い得点を得ることが異文種を含めたケースに認められたことは納得がいく。しかしながら皮肉なことには、



同文種である「私の持ち物」「私の教室」の集合であるケースの場合には、条件の有無の間に有意差が認められない。この点についての理由は、「私の教室」の得点に関してはほとんど条件の有無が得点に影響しないことがすでに前項で認められている。

では何ゆえに、「私の教室」に関して、条件の有無が得点に影響しないのか。これについては、「私の持ち物」と「私の教室」とは、観察文という同文種でありながら、本質的に条件の有無による影響を異にする条件が他に介在するのか、どうか。筆者の判断によれば、理論的には、書き手が今、眼前にあるもの、あるいは手近に現に所持するものを「読み手」にわかるように伝えるという点では共通している。ただ、「私の教室」の場合には、「どこに位置に、何があるか」といった構図的な配慮が「私の持ち物」の場合よりも考慮される必要があると思われるが、それならば「私の教室」の方が本来的には「私の持ち物」より表現のむずかしさを含むことになる。しかし、「私の教室」における構図の配慮は特に説明される（条件つき）までもなく自明のことであれば、条件つきの効果は軽減されるし、逆に「私の持ち物」には、条件ありの効果が増加されるであろう\*。たとえば、「何を、どこに」持っているかといった書き方の教示条件は、児童に空間的構図を意識させるかもしれない。したがってこの意味では、文種の差は特定文題「私の持ち物」に対する条件の効果が内在していることが示唆される。

日の差に関しては、第1日目に書いた結果に比較して、第2日目に書いた結果の方が高い得点を得ることは、学習効果の面からいって当然のことであるし、第1日目および第2日目における順序効果（第2回目の方が第1回目よりもよい）も傾向的にはあるが差あるのだから、より以上の効果が期待されるのは当然であり、本実験の結果は正にこの事実を証明していることになる。

文題差に関してはどのケースとも有意差が現れていないことはすでに述べた通りであるが、結果に示された「私の持ち物」に比較して「私の教室」の方が書きやすいという事実はどうのように説明されるか。また関連的に、書き方の条件が与えられると否とに関係なく、得点に変化が現れないというのはどのように説明されるのかについては、文種の差の項で触れたような教示条件の効果の他にそれ以上のデータによって説明するものをわれわれは持たない。

以上、作文の質を規定する要因の調査として、書き手要因、課題条件要因について分析した結果、まず、文題差は作文の質を規定する要因にはなり得ないこと、ついで、書き方の条件の有無および日の差が作文の質を有効に規定すること、また書き方の条件は特定文題あるいは特定文種に対して有効に規定することが明確にされた。しかしながら、書き方の条件が特定の文題あるいは文種に何故に有効かは、今回の調査では十分な確証を得て説明するまでにはいたらなかった。

\* 「私の教室」の文章表現における構図の特徴を1学級分(34名)についてみると、教室の中央の黒板から書きはじめたものが最も多く(14名)、次いで、左右の掲示物から書きはじめたものが多かった(10名)。そしてそれらには書き方の指示の有無を問わず、すべて構図的な配慮が認められた。

5-1-7 表 評価の観点一覧表

	私の持ち物	私の教室	週休二日制
内容面	<p>①意図の明確性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○課題に答えているか</li> <li>(知らない人にもわかるように)</li> <li>(詳しく正確に伝えようとしているか)</li> <li>○論旨の一貫性</li> <li>○相手意識</li> <li>(見たこともない人という心くばりをしてるか)</li> </ul> <p>②素材選択の順序性*</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○素材の精選</li> <li>(素材として何を選んでいるか)</li> <li>(それを何から知らせようとしているか)</li> <li>(素材の軽重)</li> </ul>	<p>①意図の明確性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○論旨の一貫性</li> <li>(単なる羅列でなく、素材の取捨選択に1つの立場を持っているか)</li> <li>○相手意識</li> <li>(相手にわかるようにという心くばりをしてるか)</li> </ul> <p>②素材選択の順序性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○観察の順序性</li> <li>(視点の移し方に通っているか)</li> </ul>	<p>①意図の明確性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○論旨の一貫性</li> <li>(賛成か反対か中立かの立場と根拠が一貫しているか)</li> <li>②素材選択の順序性</li> <li>○理由の明確性</li> </ul> <p>③想の豊かさ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○理由の数</li> <li>(多角的にあげているか)</li> </ul>
叙述面	<p>①構成的確性**</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○論旨の展開</li> <li>(起承転結、書き出し、結びの照合はどうか)</li> </ul> <p>②叙述の具象性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○形・色・数量、特徴等についての説明***</li> <li>(どの程度、具体的に言われているか)</li> </ul>	<p>①構成的確性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○内容②と対応しつつ、主として文章構成の的確性</li> </ul> <p>②叙述の具象性</p> <p>左に同じ</p>	<p>①構成的確性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○書き出し、結びの一貫性</li> </ul> <p>②効果的な表現</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○具体的な表現、効果的な語句の使用</li> </ul>
形式面	<p>①表記の正確性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○漢字、かたかなの使用、記号の使用、用紙の使い方の適切さ</li> </ul> <p>②文法の正確性</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○文の連接、主述の照合、文末表現等は適切か</li> </ul>	<p>①表記の正確性</p> <p>左に同じ</p> <p>②文法の正確性</p> <p>左に同じ</p>	<p>①表記の正確性</p> <p>左に同じ</p> <p>②文法の正確性</p> <p>左に同じ</p>

\* 持ち物は1つに限っても全部あげ書き方でもかまわない。 \*\* 簡条書きの作文も評価の対象となる。

\*\*\* 書かせるに当たって大切な注意として、たとえば人の目に浮かぶように書くことが大切だといった指示が出ているため。

## 第2節 評定者要因

### 1 調査の目的・手続き

#### (1) 調査目的

評定者をめぐる評定の変動に関しては、研究上また作文指導上でも解決されるべき問題としてとりあげられている。この問題の一つは評定者内における評定の変動として、個人的に評定者の書き手に対する感情が色づけすることもあるし、評定者の疲労度が作文評定を規定することもあると考えられる点である。今一つは評定者間における評定の変動として、たとえば評定基準の相違から、ある作品に対する各評定者間の評定が一律に統一されないということがある。

本項において扱った問題は、後者の評定者間の評定変動に関することであって、前者の評定者内における評定の変動についてはとりあげない。

評定者間変動についての調査データは2つの面に関して集計分析された。評定者は6名であるので、(1)6名の評定者による評点の一致度、(2)6名の評定者による評点差を調べ、評定者間の評点差の有無およびその問題点を考察することを目的とした。

#### (2) 調査手続き

〔被験者〕

東京・江東区・明治小学校6年生 計 140名(4クラス)

〔調査日〕

昭和48年10月

〔文題〕 ①「私の持ち物」 ②「私の教室」 ③「週休二日制について」

上の3課題は「作文の質を規定する要因」調査と同一の文題であり、①は今、被験者が学校に持参している持ち物についての説明、②は今の自分の教室の様子についての説明、そして、③は週休二日制に関する意見について書くことを課題にしている。なお、3課題とも、それぞれに書くべき内容を指示する一定の簡単な補足説明があらかじめ与えられている。

#### (3) 評定手続き

〔評価者〕

国立国語研究所「現代児童・生徒の言語能力の動態調査」における評価委員6名

〔評価の観点〕

「私の持ち物」「私の教室」「週休二日制」の各課題に対する評価の観点は、5-1-7表に見る通りである。3課題とも、意図の明確性、素材選択の順序性(また、想の豊かさ)を含む内容面と、構成の的確性、叙述の具象性(または効果的な表現)を含む叙述面と、表記の正確性、文法の正確性を含む形式面とから総合的に5段階に相対評価された。ただし、それらの評価は各下位項目(内容、叙

述、形式)の合計点ではなく、各下位項目をふまえた全体的、総合的評価である。

また、評価にあたってはあらかじめ、数点の見本作文にしたがって評価が試みられ、評定者間の評定上の見解について意見が交換され、一致点を見た。しかし、205 ページに見るように、結果的には、6 人の評定者によって与えられた評点は作品によっては評点の変動の大きなものが散見された。

## 2 結 果

5-2-1 表 評定者間における評点の一致度

### (1) 評点の一致度

5-2-1 表は各評点ごとに、6 人の評定者が一致して同評点と評定した作品数とその割合を示したものである。これによると、「私の持ち物」「私の教室」「週休二日制」では評点 3 の段階で若干の一致度が見られ、「私の教室」では評点 1 においてわずかに 1 例の一致を見いだしている。このことから各文題とも 8～9 割の作品は 6 名の評定者により、何らかの評定の変動のあることを示している。

課題 評点	私の持ち物	私の教室	週休二日制
1	0	1(1.4%)	0
2	0	0	0
3	13(9.3%)	4(5.7%)	11(15.7%)
4	0	0	0
5	0	0	0
計	140*	70	70

### (2) 評 点 差

5-2-2 表 評定者間における評点差

課題 評点差	私の持ち物	私の教室	週休二日制
0	13 (9.3%)	5 (7.1%)	11(15.7%)
1	72(51.4%)	27(38.6%)	33(47.1%)
2	45(32.1%)	37(52.9%)	26(37.1%)
3	10 (7.1%)	1 (1.4%)	0
4	0	0	0
計	140	70	70

(1)にしたがって、評定の変動がどの程度の幅をもって行われているかの評点差を調べたのが 5-2-2 表である。

左表を見ると、各課題の場合とも、評定者によって、最高 5、最低 1 にわたる評点差(4)が見られなかったこと、また、大部分の作品が評点差(2)の範囲内でおさめられていることが示されている。文題別に見れば、「週休二日制」の作品が「私の教室」「私の持ち物」にくらべて最も評点差が少な

くなっている。

上述の結果に対して、われわれは評定者間の変動が高かったと見るべきか、低かったかとするべきか。これには一定の評価を与えるための基準とか、他の信頼しうる調査データとの比較が必要であるが、ここではただ事実のみを示し、討論の項であらためて考察する。

ところで本項での評定手続きに関しては二つの事実をあげておく必要があるだろう。第一は 6 人の評定者はいずれも作文教育の実践家で、10年以上の教職経歴を持っているものであること、第二はこの 3 課題に対する評定基準について、あらかじめ検討し合い、任意の作品をとりあげて、互い

\* 「私の持ち物」だけは被験者全員によって書かれ、他の 2 文題は被験者が二分されて書かれたが、このような被験者構成は「作文の質を規定する要因」調査のプログラムに規定されている。

に評定し合う機会を持ったということである。この点で、少なくとも一般的な水準よりも高い水準にある評定者と、一定の評点基準の合意を得た上での評定手続きによって行われたという信頼性を評価することが必要である。

〔児童作品〕 評定者間の評点が一致した作品 S. M (女子) 評点 333333

#### 週休二日制について

私は、週休二日制については、反対です。このあいだまでは、どちらでもよかったけれど、今では、反対の考えになりました。

週休二日制にして、土曜、日曜とつづいて休むと、土曜日に勉強しようと思っているとすぐ「明日がある」という考えになってしまいます。それにもし、次の日の日曜日に急に用ができてしまって勉強がおろそかになってしまうという事もあるかもしれませんし、日曜だけの休みの日でも、日曜日がたいくつなのに、また土曜日の休みがふえると、よけいたいくつで、遊び回ってしまうこともあるかもしれません。それに、冬休みや、夏休みの日数を少なくすると、冬休みは、正月の気分で勉強がてにつかないこともあるし、冬休みは、みじかいので、休みにはいったらすぐ学校でよゆうがなくなってしまう事もあるかもしれません。

夏休みは、夏休みで、冬休みと同じような理由で、夏ばけで、勉強に身がはいらなくて本気になるのは、九月の終わりごろになってしまうかもしれません。げんに今だって九月のはじめは、まじめになっていません。それに夏休みを少なくすると、八月の終わりも勉強することになってしまって、八月の終わりといってもまだあついで、勉強できないのでは、ないかと思います。

今まで書いた理由で、私は、やはり、週休二日制については、反対です。

〔児童作品〕 K. Y (男子) 評点 111111

#### 私の教室

とけい。テレビ。スピーカ。セキユ入れ。机。いす。本だな。けいじ物。本。黒板。定木黒板消し。テスト。などがぼくの教室にあります。

〔児童作品〕 評定者間の評点差の大きな作品 A. T (男子) 評点 433312

#### 私の教室

ぼくの前には、先生の二つのつくえがあり、その一つは、うすちやが黒くなっている。そのつくえの上は、くちゃくちゃでもうものもおけないし、本がたくさんありたくさんの

色のものがある。そのとなりのつくえは、となりのつくえとだいたいおなじ色をしている。そこは、ノートが二十さつぐらいあり、ねんぴょうやたくさん先生のどうぐがある。

そのうしろに、本だながありそこには、色々な色をした本がたくさんおいてあり、あふれそうになっている。

その右がわには、テレビがある。その下にはストーブのはいつている鉄のはこがありそこに、二つのじかんわり表がはってある。

その右がわに黒ばんがあり、そこには、きいろいチョクで字がかいてあり、その右はしには、白いチョクで日にちや日直がかいてあり字のかけらがこくばんにのこっている。黒ばんの上には、スピーカーがありそれは、おひろのほうそうのときや、色々なときつかうその色は黒ばい色である。その右がわに、じかんはり表とじこくびょがあり黒や赤のいろがたくさんつかってある。

そのしたに、とけいがある白いとけいでまわるいのが十時ちょおとをさしていた。

その右には、みどり色のこくばんの小さい長方形のこくばんがある、そこには、テレビの放そうよていをかいてある。その左には青いかみがはってある。

その下には、水そうがある赤いわきが五・六びきいる。それをささえているのがつくえである。左にはつりにんぎょうがあり、きいろやあかのピアノロががせてある。

水そうの右がわはかどになっていてそこでまがっている。そこには本ばこがあり本がよくになったりしておいてある。

そこにはドわがあり、ぬりかえたのではだいろのようないろが出ていて、一ばんめはくもりガラスで、あとはふつうのガラスだった。

〔児童作品〕

K. Y (女子)

評点 332535

### 私 の 持 ち 物

私が、今日、学校へ、持って来ている物の中で、ふだんは、持って来ないけれど、今日は、授業で使うので、特別に、持って来ているものを、これから、説明します。

四十人近い生徒が授業を受ける教室の、ろうか側に、学級文庫が、おいてあります。それとならんでおいてある、木でできた、戸だなの中に、私の書道の道具が入っています。

赤いプラスチックでできた、長細い入れ物の中には、黒い長方形の箱のような形をした入れ物が入っています。その黒い入れ物は、5つに分かれています。右はじに、ぶんちんを入れる細長い所があります。どちらもはばが、2センチぐらいです。

その間は、たてが二つに分けられ、横の線で区切られていて、下の方に黒くて、とてもかたい、すずりが入っています。上は、二つに、たての線で区切られていて、右には、ピンク色の水さしが入っていて、左には、すみが入っています。すみには、むずかしい漢字

がいくつか書かれています。  
これが私の書道の道具です。

### (3) 評定者間の評点の有意差

では6人の評定者間の評点に果たして統計的に有意な差が生じているか否か。この点に関して、5-2-2表から、3課題の評点差を見ると、すでに述べたように、「私の持ち物」が最も差が大きく、「週休二日制」が最も差が小さいことが示されており、このことは6人の評定者間のゆれが「私の持ち物」で最も大きく、「週休二日制」で最も小さいことを意味している。したがって、評定者間による評定の有意差があるとすれば、その可能性は 5-2-3 表 「私の持ち物」合計点と個人評定との相関係数「私の持ち物」において最も高いとみることができる。

そこで、各3課題における評定の6名による合計点と個人評定との相関係数、およびそれらの有意差を調べると、まず、「私の持ち物」では、5-2-3表のように相関係数の間には1%以下の危険率で有意差がみられた。このため、各評定者間の評点の相関係数の差の検定( $\chi^2$ )をしたところ、5-2-4表の通りになった。

5-2-4 表 「私の持ち物」評定者間評点の相関係数

評定者	1	2	3	4	5	6
1		1.841	1.108	0.683	1.108	2.783**
2	1.841		0.733	2.525*	0.733	0.858
3	1.108	0.733		1.966*	0	1.591
4	0.683	2.525*	1.966*		1.966*	3.140**
5	1.108	0.733	0	1.966*		1.650
6	2.783**	0.858	1.591	3.140**	1.650	

\* 5%以下の危険率での有意差のあることを示す。

\*\* 1%以下の危険率。

評定者のうち、No.4はNo.1をのぞく他の評定者と有意な差のあること、No.6はNo.1およびNo.4と有意な差のあることを示している。次に、「私の教室」では、5-2-5表のように相関係数の間には有意な差は認められない。そこで、6人の評定者による相関係数の平均を求めると、次の通りになり、比較的高い相関係数が得られている。

$$Z = \frac{\sum f^2}{\sum f} = 1.039 \quad r = 0.48$$

係数

評定者	相 関 係 数( $r$ )
1	0.6584
2	0.7648
3	0.7285
4	0.6031
5	0.7252
6	0.8057

$$\chi^2 = 19.000 \quad p < 0.01^{**} \quad df = 5$$

5-2-5 表 「私の教室」合計点と個人評定との相関係数

評定者	相 関 係 数( $r$ )
1	0.7944
2	0.7535
3	0.7769
4	0.8069
5	0.7648
6	0.7648

$$\chi^2 = 0.550 \quad p < 0.995 \quad df = 5$$

最後に、「週休二日制」では5-2-6表のように相関係数の間には有意差は認められない。そこで、6人の評定者による相関係数の平均を求めると、次の通りになり、比較的高い相関係数が得られている。

$$Z = \frac{\sum f_z}{\sum f} = 0.946 \quad r = 0.74$$

5-2-6 表 「週休二日制」 合計点と個人評定との相関係数

評 定 者	相 関 係 数 (r)
1	0.6749
2	0.6904
3	0.7463
4	0.8039
5	0.7555
6	0.7447

$$\chi^2 = 3.486 \quad p < 0.70 \quad df = 5$$

### 3 結果に対する考察

本項では、評定者間の評点差に有意差があるか否かを検討することが目的であったが、「私の持ち物」「私の教室」そして「週休二日制」の3課題（2文種）について、有意差を検定したところ、

「私の持ち物」 有意差あり

「私の教室」 有意差なし

「週休二日制」 有意差なし

という結果を得た。これによれば、「私の持ち物」の課題については評定者間に評点の有意差が見られたが、「私の教室」および「週休二日制」の課題については評定者間に評点の有意差は見られなかった。

それでは、このことから何が導き出されるのか。

第一には特定の評定者群による特定の課題においては、評定者の評点間に有意差が見られることがあったり、また有意差が見られなかったりすることが起こり得ることを示唆している。

では、特定の課題によって有意差のあるなしが説明できるかといえ、本分析では、意見文における評定者間の評点の有意差は見られなかった。そして観察文における評定者間の評点の有意差は「私の持ち物」では存在するが、「私の教室」では存在しなかった。このことは文種によって、評定者間に評点上の有意差の有無を決定することは、この調査の限りではできないことを示すにとどまるだろう。意見文に関しては「週休二日制」において評定者間に評点上の有意差は見られなかったが、わずかに1文種についての分析であるから、一事実をあげるのみで、これをもって一般化することは不可能である。

第二にはこの評定には特定の6人によって評定者群が構成されたが、「私の持ち物」をのぞいては、「私の教室」では  $r=0.78$ 、「週休二日制」では  $r=0.74$  という相関係数を得ているところから、評定者間に高い一致度が見られているし、有意差のあった「私の持ち物」では、1名の評定者だけが他の5名の評定者と異なる評価をしていたことを示している。

したがって、参考までにこの特定の評定者をのぞいた上で、5名による評定者間の評点の有意差の有無を検定すると次のようになった。



5-2-7 表 「私の持ち物」合計点と個人評定との相関  
(5名)

評 定 者	相 関 係 数 (r)
1	0.636
2	0.7565
3	0.7203
4	0.7432
5	0.7977
$\chi^2=8.465$ $p<0.10$ $df=4$	

これによれば、5名による評定者間の評点上の有意差は認められなかったことになる。したがって、このことは、評定者群をどのように構成するかによって、有意差が出たり出なかったりすることを示唆している。

ところで、本分析で扱った6名の評定者はすでに述べたように、長い教職経歴と作文教育に熱心な教師によって構成されているのだから、

本調査の結果から高い一致度を見たとは判断するよりは、そのような構成群によってもなお、評点間に差が生じうることを示唆した点を注目しなければならないであろう。しかも、評定に当たって、あらかじめ見本作品を一定の評価観点に依存して見解の統一もとられた上でのことだけに、評定者間の不一致の問題は看過できぬ課題であるといわざるを得ない。もっとも、本調査の結果から、評定者間の高い評定の一致度を強調するのも一判断であるが、どう判断するかは討論上の解釈の問題であって、今後の調査データによってこれを明らかにしていく必要がある。

第三には、上掲の評点合計点との相関の低かった評定者(かりにAと呼んでおく)について、その問題が評定者Aの作文の評価能力にあると考えるのは、その教職経歴からみて適当ではないだろう。では何故に他の評定者とのずれを生じさせたのか。この点に関しては二点を指摘することができる。すなわち、第一点は、あらかじめ評価の観点について合議したにせよ、総合評価の形式では評定者の作品の好みまで規定することはできないという、好みの問題があること。そして第二点は、Aが他の評定者と異なる評点を与えているものは、何らかの意味合いで、評点のゆれの多い可能性を含んだ作品であるということである。Aが評定した「私の持ち物」の作品例に即してみると、次の2例があげられる。なお、○印の評点がAが評定した評点である。

〔児童作品〕

M. M (男子)

評点 333④11

### 私 の 持 ち 物

これから私しが今持っているものをこれから書きます。

まず勉強道具では教科書国語(上・下)算数(上)社会(上)道徳の本です。ほかには社会の資料集地図帳参考書です。あと国語と算数のドリルです。

ひっき用具ではふでばこ定規えんぴす赤えんぴつ(各1本づつ)キャップボールペンシャーペン(シャーペンのしん)消しゴムと下じきです

そのほかに教科書やふでばこやいろいろなものを入れる手さげかばんそれからメモ帳ハンカチチリガミおさいふお金(150円)などです。

それからいつも学校に置いてあるものは体操着(シャツぼうしショートパンシ)と習字の

道具，それからさいほう箱です。ほかにはめがね，学校のぼうしです。これが今，私が持っている持ち物です。

〔児童作品〕

Y. N (男子)

評点 455③54

### 私 の 持 ち 物

今日の持ち物を説明します。

まず，一・二時間目の算数から……………。

- 教科書の表紙は，はだ色。右半分の大きさに濃いピンク色で「6」と書いてある。大日本図書株式会社のもの。これは下かんの本である。水色のブックカバーがしてある。
- ノートは3冊持ってきた。ノートには，1・2・3と番号がふってある。1冊めのノートは教科書の上かんのノート。2冊めのノートは，教科書の下かんのノート。3冊めのノートは授業中，黒板をメモするノートである。3冊めのノートは，上の方に「賞」と書いてある。みな，大学ノートである。
- あとは，計算用紙。横 12.5 cm，縦 180 cm で 20 枚。

三時間目は音楽

- 教科書は，大学ノート同じ大きさ。音楽之友社のもの，上に横文字で「小学生の音楽 6」と書いてある。表紙はうちピンク。山があり，日がしずむ頃。男の子と女の子が菜の花が咲いているところから夕日を見ている。裏面はピアノのけんぱんが書いてある。
- ノートも教科書と同じ大きさ。教育芸術社のもの。三日月の形の顔をしているおじさんのあごに女の子がすわって男の子が立って指揮をしている。おじさんはバイオリンをひいている。3人とも楽しそうだ。全体に黄緑色，裏は右側が黄緑色で左側が白。
- グリーンファイル。音楽の楽ふがはさまっている。

四時間目は道徳だ。

- 黄色っぽい表紙に女の子ふたりがすわって本を読んでいる。そこにボールを持ったふたりの男の子がくる絵。光文書院のもの。
- ノートは上に「ノートブック」と英語で書いてあるふつうのノート。右開き。

五・六時間目は図工

- 教科書の表紙はくじゃくの絵，開隆堂の本。裏は花の絵。

### 第3節 討 論

作文の質を規定する要因として、われわれは1 書く日時(書き手要因), 2 課題(課題条件要因) 3 評定者(評定者要因)をとりあげ、これらがどのように作文の質に変動性を生じさせるかを調査分析することにした。ただし、分析の手続きの段階では、評定者要因の分析は別途に独立してとり扱ったが、本項の討論では総括的に扱うことにする。

1 書き手要因, 課題条件要因および評定者要因としてとりあげ、実験条件として組み入れた事項は以下の通りであった。

①日時 ②順序 ③文題 ④文種 ⑤教示条件 ⑥評定者間

そして、このうち、有意な差があり、作文の質を規定する事項として認められたものは、

①日時(第2日目の作文の方が第1日目の作文より質が高い)

②順序(第2回目の作文の方が第1回目の作文より質が高い)

⑤教示条件(教示条件のあった作文の方が教示条件のなかった作文より質が高い)

そして、④文種は、その文題によって⑤教示条件の効果を受けたり、受けなかったりする。また⑥評定者間、その文題によって作文の質を規定することが認められた。

ところで、①日時、②順序は相互関連性が強く、①日時すなわち、第1日目、第2日目は日に関する順序を意味していることになるので、作文の質を規定する度合いからいえば①日時の方が高いが(②順序は同じ日における実施の順序を意味する)、これらの効果は「学習効果」と呼ばれ、先行経験が後続経験に効果を与えることを意味するのであるが、その学習効果は何を内容とした学習効果と考えるべきか。

これについて、作文はある課題についての文章表現であり、この課題について必要な事実が含まれているか、必要な事実が十分に言語変換されているかが考慮されなければならないが、①日時および②順序における後続経験はその文章表現過程における事実および言語変換の認知を強化する意味での「学習効果」であると考えらるべきである。そして⑤の教示条件は、この課題に必要な事実は何か、必要な事実が十分に言語変換されるための教示条件であれば、その効果はいっそう高められることになり、①日時、②順序に示される値よりも高い値を示した。また、教示条件の有無が④文種に相乗効果を顕著に示すことになったと判断される。

2 ところで、教示条件の有無が④文種に与える効果として、「私の持ち物」には顕著な効果を与えているが、「私の教室」「週休二日制」に対しては、明確な効果を示すことがなかったが、これについてわれわれはそれを説明する十分なデータを持つことができず未解決の問題として残す側面が多かった。しかしながら、第1節 書き手要因, 課題条件要因の調査に、第2節 評定者要因の調査を加えたとき、第2節の結果から新たなデータを補充することができた。

すなわち、評定者要因調査\*において、評定者（6名）間の評定変動を全体の評点得点に対する各評者評点の相関係数を基礎にした  $X^2$  値をみると、

「私の持ち物」  $\chi^2=19.000$

「私の教室」  $\chi^2=0.550$

「週休二日制」  $\chi^2=3.486$

と明確に、「私の持ち物」に対する評定者間の変動の最大であることが示された。なおかつ、「私の持ち物」において、特定評定者Aをのぞいた5名間による  $\chi^2$  値は8.465であったことから、特定評定者をのぞいた  $\chi^2$  値でも他の2課題よりも大であった。すなわち、この事実は3課題に対する評定者内要因といったことに規定されるという根拠は極めて薄くなり、その変動は課題そのものに内在するという解釈が有効になったと見るべきである。

では何故に、「私の持ち物」にだけ評定者間要因が作用するか。すでにその要因が何らかの意味で課題そのものに内在するとすれば、評定基準の統一性が問題にあげられるが、5-2-7表に見るように、評定基準は3課題とも比較的斉一性を保つようにしたから、問題は各課題に対する評定基準の適合性に帰せられる。この点からみると、「私の持ち物」と「私の教室」では視覚的な対象を言語変換するという点では共通性を持つが、空間的構図という意識を書き手が持っているかという点では、「私の教室」では持っていて「私の持ち物」では意識が乏しい。「私の教室」では書き手にとって意識的と無意識的とを問わず、空間的な構図は所与のものであるのに対して、「私の持ち物」ではむしろ空間的構図は意識的空間的に構成されなければならない、持ち物という非統一的集合をどのように構成するか、その構図は「私の教室」より多様な変数を含んでいて、それが評定者間の評点の変動を生じさせたのであろう。

以上のように考えるならば、どのように書くべきかを示唆する教示条件が与えられた場合と与えられない場合とでは、作文の質を大きく変動させることは当然のことと判断され、第1節で明らかにされた「私の持ち物」に対する教示効果と、第2節で明らかにされた評定者間の評点の変動とは、「私の持ち物」という文題にその共通的問題を内在していると解釈される。

3 以上の考察、討論から、われわれは作文指導における教示効果に注目する。すなわち、単にある課題を与えて児童に作文させるというくりかえしでは、作文の質の向上を期待することはできないこと。また、ここでいう教示とは書き方に関する教示であって、作文を書く前の構想指導に関連するが、観察文(説明文)を単にどのように書くかの指導では、「私の持ち物」「私の教室」の教示の有無による質的変動性の相違をなくすることはできない。この事実は、われわれに、作文指導における生活文、観察文という単なるジャンル別指導では解決し得ないこと、むしろ、その基本的立場である文章表現の基礎になる形成能力の指導の必要性を注目させる。

\* 12名の作文評価委員らは、3文題に対して、各2文題を分担するように組み合わせられた。

## 第6章 児童の作文と生活の調査 〈アンケート〉——文章表現行動(Ⅱ)

### 第1節 調査手続き

本章は「児童の作文と生活の調査」をアンケートの形式で、文章表現力テストと同一被験者 620 名に対して実施した結果の報告である。

アンケートの調査は、昭和48年11月、各調査学級において、学級担任の指示によって、直接に児童の手で記入された。そして、各学級担任の手で回収され、国立国語研究所に返送された。これらの資料の整理分析は国立国語研究所が行った。

アンケートの内容は 43～45 ページに示す通りであるが、主な質問項目の構成をあげる。

1. 作文の好き嫌い
  - 1.1 作文の好き嫌い
  - 1.2 作文で嫌いなこと
  - 1.3 作文の所要時間
2. 作文を書いた回数と長さ
  - 2.1 書いた回数
  - 2.2 書きたかった回数
  - 2.3 書いた長さ
3. 作文を書いた場所
  - 3.1 書いた場所
  - 3.2 書きたい場所
  - 3.3 書くことの予告
4. 作文をかえしてもらったとき
  - 4.1 返却日数
  - 4.2 希望返却日数
5. 作文を書くときの希望
  - 5.1 書くときの希望
  - 5.2 作文を書く興味
6. 生活のこと
  - 6.1 書く／話す得意傾向
  - 6.2 書いた年賀状の枚数
  - 6.3 日記をつける度合い
  - 6.4 テレビ／本好き

質問項目は、全部で、17項目を含んでいるが、領域的には6領域に類型化される。主として第1～5領域までは、学校で課せられた作文に関する行動の実態を含み、第6領域では広く生活の中の書くあるいは話す言語活動・言語生活を含めた児童の生活習慣、態度に関する内容である。

もっとも、第1～5領域では、単に実態報告的な作文行動ではなく、たとえば、作文を書いた回数に対して、書きたい回数が質問項目にあるとか、返却日数に対して、希望返却日数が質問項目にあるとかいうように、行動に対する意識に関する質問項目を対比的に含んでいることも、このアン

ケート調査の特に意図したことの一つである。すなわち、アンケート調査で知り得ることには一定の限界のあることを認めた上で、特に表層面の行動の実態に、意識層の実態を交差させることにしたものである。

さて、本章では、17項目の各々について、それらの結果を記述するが、分析上、次の2観点によることにした。

1. 各項目についての質問に対する反応の水準を明らかにすること、かつ、この水準を、男女別、地域別に明らかにした上で、有意差の有無を検討する。なお、ここでの地域別とは、大都市(区内)、中都市、郡部の意味であり、東京、新潟、奈良という地域別の分析は扱わない。
2. 原則として、各質問に対する反応を、5.2\* 作文を書く興味、6.1 書く／話す得意傾向、6.2 書いた年賀状の枚数、6.3 日記をつける度合い、6.4 テレビ／本好き、という5項目、すなわち、これらを児童の言語生活態度の項目と呼称して、これらと相互に交差させることによって、表現行動の機制を明らかにする。ただし、2.1 書いた回数、3.1 書いた場所、3.3 予告の有無、4.1 返却日数は調査学級の指導計画的事実 に属することであり、上記の児童の言語生活態度とは関係が希薄と考えられるので、2.1\*\*を除く、これらの諸項目は交差集計の対象から除外した。

なお、アンケートに対する有効回答数は580例(男294例、女286例)である。これには文章表現力テストの有効被験者555名に、テスト無効被験者25名が含まれている。

- \* 5.2 作文を書く興味は領域的には、学校で課せられた作文行動に関することであるが、作文行動の総合的な態度の側面を含んでいるので、他の言語生活領域と共に作文行動との交差分析により、その機制を明らかにすることにした。
- \*\* 2.1 書いた回数は、2.2 書きたかった回数と事項的に対応し、かつ文章表現力テスト結果や作文の興味と深く関連があるので、言語生活諸事項との交差分析の対象にした。すなわち、書いた回数は書かされた回数であり、学校の学習指導計画に依存するものの、逆に書かせた回数を含む学習指導計画の相違がどのような文章表現力や作文行動、言語生活態度を学級全体として形成するかという課題解決に必要である。

## 第2節 結 果

### 1 作文の好き嫌い

1.1 あなたは作文を書くことが好きですか、きらいですか。つぎのなかから、自分のきもちにいちばん近いものを1つえらんで○をつけてください。(2つ以上つけてはいけません。)

- ア. 作文を書くことがだいすきだ。
- イ. いやなときもあるが、たいがいのときはすきだ。
- ウ. すきでもきらいでもない。
- エ. すきなときもあるし、きらいなときもあるからきめられない。
- オ. あんまりすきでない。
- カ. すきなときもあるが、たいがいのときはきらいだ。
- キ. 作文を書くことはだいきらいだ。

#### (1) 作文の好き嫌い

作文の好き嫌いの度合いを580名の被験者についてみると、「好きなときもあれば嫌いなときもある」が全体の30.7%を占め、ついで「あんまり好きでない」が25.7%を占めている(6-2-1表参照)。

また、作文の好嫌について、好きな群(反応項目1, 2)、嫌いな群(反応項目5, 6, 7)とに分ければ、好きな群は全体の16.1%、嫌いな群は全体の36.4%となり、嫌いな群の割合が高い( $\chi^2=23.76$   $p<0.01^{**}$   $df=1$ )。

#### (2) 性 別

児童の作文の好き嫌いを性別に見ると、6-2-1表の通りであり、男子では「あんまり好きでない」

6-2-1 表 性別と作文の好き嫌い

性 別	好 悪	1	2	3	4	5	6	7	8	計
		とが 作文 を書く こ とが大 好き	いあい はるや なな 好き がだ とき いた も	でも 好き でも 嫌い	とあ れば 嫌な とき もある	で あ ん ま り 好 き で ない	いある はる 嫌な だ とき いた も	とは 作文 を書く こ とが大 嫌い	たも の 二つ 以上 つけ	
男	%	5 1.7	38 12.9	41 13.9	62 21.1	94 32.0	31 10.5	19 6.5	4 1.4	294 100.0
女	%	11 3.8	39 13.6	52 18.2	116 40.6	55 19.2	8 2.8	4 1.4	1 0.3	286 100.0
計	%	16 2.8	77 13.3	93 16.0	178 30.7	149 25.7	39 6.7	23 4.0	5 0.9	580 1.000

と答えたものが全体の32.0%を占めて最も高く、女子では「好きなきもあれば嫌いなときもある」と答えたものが全体の40.6%を占めて最も高い。そこで、作文が好きと答えたものと作文が嫌いだと答えたものについて、有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-2表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、女子の方が男子より作文を好み、男子は女子より作文を嫌うことを示している。

6-2-2 表

性 別	好 悪		* 1 + 2	5 + 6 + 7
	好	悪		
男			43	50
女			144	67

\* = 選択肢番号を示す。(以下同じ)

$$\chi^2 = 13.17$$

$$p < 0.01^{**}$$

$$df = 1$$

### (3) 地 域 別

6-2-3 表 地域別と作文の好き嫌い

地 域	好 悪	1	2	3	4	5	6	7	8	計
		とが 作文を 書くこ とが大好き	いは あるや ない は好き がな だとき いた	でも 好き でも 嫌い ない	と あ れは 好 きな とき も ある 嫌 いな とき も	で あ ん ま り 好 き で ない	い あ る が な い は 嫌 い だ い た とき も	と は 大 嫌 い 作文 を 書 く こ と	た も の 二 つ 以 上 つ け	
大 都 市 区 内	%	2	18	22	51	33	11	6	2	145
		1.4	12.4	15.2	35.2	22.8	7.6	4.1	1.4	100.0
中 都 市	%	10	26	35	64	63	15	13		226
		4.4	11.5	15.5	28.3	27.9	6.6	5.8		100.0
郡	%	4	33	36	63	53	13	4	3	209
		1.9	15.8	17.2	30.1	25.4	6.2	1.9	1.4	100.0
計	%	16	77	93	178	149	39	23	5	580
		2.8	13.3	16.0	30.7	25.7	6.7	4.0	0.9	100.0

児童の作文の好き嫌いを地域別の3群で見ると、6-2-3表の通りであり、大都市群では好きと答えたものが全体の13.8%、嫌いだと答えたものが全体の30.5%、中都市群では好きと答えたものが全体の15.9%、嫌いだと答えたものが全体の40.3%、郡部群では好きと答えたものが全体の17.7%、嫌いだと答えたものが全体の33.5%を占めている。そこで、3群間の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-4表のようになり、地域間に作文の好き嫌いに関する有意な差は認められなかった。

6-2-4 表

地 域	好 悪		1 + 2	5 + 6 + 7
	好	悪		
大 都 市 区 内			20	50
中 都 市			36	91
郡			37	70

$$\chi^2 = 1.18$$

$$p < 0.70$$

$$df = 2$$



また、性・地域別に分けて、好きと答えたもの（反応項目 1 + 2）と嫌いだと答えたもの（反応項目 5 + 6 + 7）について、地域別の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、

$$\text{男子群} \quad \chi^2=2.47 \quad p<9.30 \quad df=2$$

$$\text{女子群} \quad \chi^2=0.45 \quad p<0.80 \quad df=2$$

と、いずれも統計的に有意な差は認められなかった。

#### （４） 作文を書く興味別

作文をもっと多く書きたいか否かの興味の度合い別に作文の好き嫌い傾向を示したのが 6-2-5 表である。この表によれば、「作文を書くことが大好き」と答えたものは、「今よりずっと書きたい」群が最も多く、25.0%を占めており、逆に「作文を書くことは大嫌い」と答えたものは「今までよりずっと少ない」群が最も多く、27.4%を占めている。そこでこれらの 5 群について、有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-6 表のようになり、統計的にきわめて有意な差が認められた。すなわち、作文をもっと書きたいという興味の高いものは、作文が好きと答え、作文をもっと少なくてよいという興味の低いものは、作文は嫌いだと答える割合が高い。

6-2-5 表 作文を書く興味別と作文の好き嫌い

好 悪 書く 興味	1	2	3	4	5	6	7	8	計
	とが 作文を書くこ 大好き	いは やがな 好きだ ときも いたも	でも 好きで もない 嫌い	とあ 好き なとき あれば 嫌いな ときも ある	で あん まり 好き でない	いは 好き なとき 嫌いだ いたも	とは 作文を 書くこ は大嫌 い	たの 二つ 以上 つけ	
1 今よりずっと 書きたい %	7 25.0	8 28.6	1 3.6	10 35.7	1 3.6	1 3.6			28 100.0
2 今より少し多 いぐらい %	6 7.7	29 37.2	9 11.5	28 35.9	5 6.4	1 1.3			78 100.0
3 今ぐらい %	2 0.8	34 12.9	61 23.2	100 38.0	57 21.7	7 2.7		2 0.8	263 100.0
4 今までより少 ない %	1 0.7	4 2.7	18 12.2	38 25.9	61 41.5	19 12.9	6 4.1		147 100.0
5 今までよりず っと少ない %		2 3.2	3 4.8	1 1.6	25 40.3	11 17.7	17 27.4	3 4.8	62 100.0
6 無回答 %			1 50.0	1 50.0					2 100.0
計 %	16 2.8	77 13.3	93 16.0	178 30.7	149 25.7	39 6.7	23 4.0	5 0.9	580 100.0

6-2-6 表

好 悪 興 味	1 + 2	5 + 6 + 7
1 + 2	50	8
3	36	64
4 + 5	7	139

$$\chi^2=131.64$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=2$$

# (5) 書くまたは話す得意傾向別

作文を書くのが得意か、話すのが得意か、といった児童の得意傾向別に、作文の好き嫌い傾向を示したのが6-2-7表である。

この表によれば、「作文を書くことが大好き」と答えたものは「作文の方が得意」群に最も多く、全体の6.0%を占めており、逆に「作文を書くことは大嫌い」と答えたものは、「どちらも得意でない」群に最も多く、全体の8.2%を占めている。そこで、これらの4群について、有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-8表のようになり、1%以下の危険率で有意差が認められた。すなわち、作文が得意と答えたものは作文を書くことが好きであり、逆に作文も話すことも得意でないと答えたものは作文が嫌いである。同様に、作文が得意とするものは話す方がよいとするものより作文が好きであることが認められた ( $\chi^2=27.25$   $p<0.01^{**}$   $df=1$ )。

6-2-7 表 書く／話す得意傾向と作文の好き嫌い

好 悪 書く／話す 得意傾向	1	2	3	4	5	6	7	8	計
	とが 作文 を書く こ が 大 好 き	いあ いは るが やな だとき きだ いとき も	でも 好き でも 嫌 い	とあ きば 嫌 い な き も	で あ ん ま り 好 き で な い	いあ はる がな だとき 嫌 い だ い も	と は 大 嫌 い 作文 を書く こ が	た も の 二 つ 以 上 つ け	
1 作文の方が得意 %	5 6.0	28 33.7	13 15.7	21 25.3	10 12.0	4 4.8	2 2.4		83 100.0
2 どちらか決まらない %	9 4.8	28 15.1	39 21.0	68 36.6	34 18.3	4 2.2	3 1.6	1 0.5	186 100.0
3 作文より話す方がよい %	1 0.7	15 10.1	20 13.5	50 33.8	44 29.7	12 8.1	5 3.4	1 0.7	148 100.0
4 どちらも得意でない %	1 0.6	6 3.8	20 12.6	37 23.3	60 37.7	19 11.9	13 8.2	3 1.9	159 100.0
5 無回答 %			1 25.0	2 50.0	1 25.0				4 100.0
計 %	16 2.8	77 13.3	93 16.0	178 30.7	149 25.7	39 6.7	23 4.0	5 0.9	580 100.0

6-2-8 表

好 悪 得意傾向	1 + 2	5 + 6 + 7
1	33	16
2	37	41
3	16	61
4	7	92

$$\chi^2=70.69$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=2$$

(6) 年賀状の枚数別

児童が書く年賀状の多少別に作文の好き嫌い傾向を示したのが6-2-9表である。この表に従って、作文が好きなもの(反応項目1+2)と作文が嫌いなもの(反応項目5+6+7)について、年賀状の多少による有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=1.84$   $p<0.50$   $df=2$  となり、有意差は認められなかった。

6-2-9 表 年賀状の枚数別と作文の好き嫌い

好 悪 枚 数	1	2	3	4	5	6	7	8	計
	とが大好き 作文を書くこ とが大好き	いいやなときも はるがだいた 好き	好きでも嫌い でもない	好きなきも あれば嫌いな ときもある	あんまり好き でない	好きなきも あるがだいた 嫌い	作文を書くこ とは大嫌い	二つ以上つけ たもの	
1 10 枚%	2 2.2	12 13.2	17 18.7	17 18.7	29 31.9	7 7.7	6 6.6	1 1.1	91 100.0
2 20 枚%	8 4.1	19 9.7	28 14.4	52 26.7	61 31.3	17 8.7	8 4.1	2 1.0	195 100.0
3 30 枚%	4 2.6	29 19.2	17 11.3	55 36.4	33 21.9	8 5.3	4 2.6	1 0.7	151 100.0
4 40 枚%		9 13.2	13 19.1	24 35.3	15 22.1	5 7.4	2 2.9		68 100.0
5 50 枚%	1 2.9	6 17.1	7 20.0	13 37.1	5 14.3	1 2.9	2 5.7		35 100.0
6 60 枚%		1 10.0	3 30.0	5 50.0			1 10.0		10 100.0
7 70 枚%			1 20.0	3 60.0	1 20.0				5 100.0
8 80 枚%				1 100.0					1 100.0
9 81枚以上 %		1 5.3	5 26.3	6 31.6	5 26.3	1 5.3		1 5.3	19 100.0
10 無回答%	1 20.0		2 40.0	2 40.0					5 100.0
計 %	16 2.8	77 13.3	93 16.0	178 30.7	149 25.7	39 6.7	23 4.0	5 0.9	580 100.0

# (7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別に作文の好き嫌い傾向を示したのが2-6-10表である。この表によれば、作文が好き(反応項目1+2)と答えたものは、「毎日つけている」群が最も高く、全体の26.3%を占めており、逆に、作文が嫌い(反応項目5+6+7)と答えたものは、「つけない」群が最も高く、全体の50.0%を占めている。(8「無回答」は1例のため反応を無視する。)そこで、これらの日記をつける度合いを2群に類型化して、好き嫌いに関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-11表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、日記をつける児童は日記をつけない児童より作文が好きとする割合が高く、日記をつけない児童は作文が嫌いである。

6-2-10 表 日記をつける度合いと作文の好き嫌い

日 記	好 悪	1	2	3	4	5	6	7	8	計
		とが大好き	作文を書くこ いはいやなときも あるがだいた いは好き	好きでも嫌い でもない	好きなきときも あれば嫌いな ときもある	あんまり好き でない	好きなきときも あるがだいた いは嫌い	作文を書くこ とは大嫌い	二つ以上つけ たもの	
1 毎日つけている	%	4 10.5	6 15.8	9 23.7	14 36.8	4 10.5	1 2.6			38 100.0
2 1週間ごとに まとめる	%		1 3.8	4 15.4	10 38.5	11 42.3				26 100.0
3 つける時とつ けない時とあ る	%	2 1.4	30 20.3	24 16.2	52 35.1	21 14.2	11 7.4	7 4.7	1 0.7	148 100.0
4 ほとんどつけ ない	%	5 2.9	21 12.3	26 15.2	45 26.3	55 32.2	10 5.8	6 3.5	3 1.8	171 100.0
5 そ の 他	%		4 9.8	6 14.6	22 53.7	6 14.6		3 7.3		41 100.0
6 わけなし	%				1 100.0					1 100.0
7 つけない	%	4 2.6	15 9.9	23 15.1	33 21.7	52 34.2	17 11.2	7 4.6	1 0.7	152 100.0
8 無回答	%	1 33.3		1 33.3	1 33.3					3 100.0
計	%	16 2.8	77 13.3	93 16.0	178 30.7	149 25.7	39 6.7	23 4.0	5 0.9	580 100.0

6-2-11 表

日 記	好 悪	1 + 2	5 + 6 + 7
1 + 2 + 3 + 5*		47	64
4 + 7		45	134

$$\chi^2=9.33$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=1$$

\* 「5 その他」は1日おきにつけているなど、1, 2, 3以外で何らかの形で日記をつけている反応が見られた。

(8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビを見るのが好きか、本を読むのが好きかの興味の度合い別に作文の好き嫌いを示したのが6-2-12表である。

6-2-12 表 テレビ／本の興味と作文の好き嫌い

好 悪 テレビ／本の 興味	1	2	3	4	5	6	7	8	計
	とが 作文 を書く こ 大 好 き	いあい はるが やなど 好き だとき いたも	でも 好き でも 嫌い	とあ きれ ばな ある 嫌いな	で あん まり 好き でない	いあ るが 嫌いだ いたも	と は 作文 を書く こ 大 嫌 い	た も 二つ 以上 つけ	
1 断然本が好き %	3 12.0	12 48.0		5 20.0	3 12.0	1 4.0	1 4.0		25 100.0
2 どちらかとい えば本 %	4 5.9	13 19.1	14 20.6	23 33.8	8 11.8	2 2.9	4 5.9		68 100.0
3 どちらも同じ %	5 1.9	31 11.9	46 17.6	86 33.0	60 32.0	19 7.3	11 4.2	3 1.1	261 100.0
4 どちらかとい えばテレビ %	3 1.7	17 9.6	27 15.3	49 27.7	62 35.0	13 7.3	5 2.8	1 0.6	177 100.0
5 断然テレビが 好き %		4 8.9	5 11.1	13 28.9	16 35.6	4 8.9	2 4.4	1 2.2	45 100.0
6 二つ以上つけ たもの %				1 100.0					1 100.0
7 無回答 %	1 13.3		1 33.3	1 33.3					3 100.0
計 %	16 2.8	77 13.3	93 16.0	178 30.7	149 25.7	39 6.7	23 4.0	5 0.9	580 100.0

この表によれば、作文が好きと答えたものは「断然本が好き」群が最も高く、全体の50.0%を占めており、逆に作文が嫌いだと答えたものは「断然テレビが好き」群が最も高く、全体の48.9%を占めている。そこで、テレビ／本の興味の差を3群に類型化して、好き嫌いに関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-13表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、本が好きな児童は作文が好きであり、テレビが好きな児童は作文が嫌いだという割合が高い。

6-2-13 表

好 悪 興 味	1 + 2	5 + 6 + 7
1 + 2	32	19
3	36	90
4 + 5	24	102

$$\chi^2 = 33.16$$

$$p < 0.01^{**}$$

$$df = 2$$

1.2 次のなかでいちばんきらいだと思うことはなんですか。どれか1つに○をつけなさい。

- ア…行事（運動会・遠足など）のことを書くとき  
 イ…感想文を書くとき  
 ウ…実際に行なった経験がないのに意見文を書くとき  
 エ…題にあわせてうまく書くことができないとき  
 オ…字を書くことがにがてだから  
 カ…そのほか（\*）

### (1) 作文で嫌いなこと

作文で嫌いなことを580名の被験者についてみると、「意見文を書くとき」が最も高く、全体の40.5%を占め、次いで「感想文を書くとき」が全体の29.8%を占めている(6-2-14表参照)。

\* カ「そのほか」に回答した児童は14名(2.4%)で、「作文そのものがいやだ」「どれもきらいではない」などが含まれ、特定の事項に集中することはなかった。

### (2) 性別

児童が作文で嫌いなことを性別にみると、6-2-14表の通りであり、男女ともに「意見文を書くとき」が最も高く、男子では全体の38.1%，女子では43.0%を占めており、続いて「感想文を書くとき」となっている。

6-2-14 表 性別と嫌いな作文

性別	嫌いな作文	1	2	3	4	5	6	7	8	計
		書くとき	行事の ことを 書く とき	感想文 を書く とき	意見文 を書く とき	いう題に あわせて 書けな て	字を書く のが にがて	その ほか	二つ以上 つけ たもの	無 回 答
男	%	19 6.5	97 33.0	112 38.1	42 14.3	10 3.4	9 3.1	4 1.4	1 0.3	294 100.0
女	%	15 5.2	76 26.6	123 43.0	63 22.0	2 0.7	5 1.7		2 0.7	286 100.0
計	%	34 5.9	173 29.8	235 40.5	105 18.1	12 2.1	14 2.4	4 0.7	3 0.5	580 100.0

そこで、嫌いな作文の内容を特定課題(1, 2, 3)群\*と非特定課題(4, 5)群\*とに類型化して、性別による有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=1.87$   $p<0.20$   $df=1$  となり、性別による嫌いな作文事項に有意差は認められなかった。

\* 特定課題群とは、行事、感想、意見文といった特定の課題作文を嫌いとする群で、非特定課題群とは題に合わせられぬ、字が苦手など、一般的に内容面表記に関する事項を嫌いとする群のことである。

### (3) 地域別

6-2-15 表 地域別と嫌いな作文

地 域	嫌いな 作文	1	2	3	4	5	6	7	8	計
		書くとき 行事のことを	とき 感想文を書く	とき 意見文を書く	いう題に まわらせて	に 字を書くのが	その ほか	たもの 二つ以上つけ	無 回 答	
大都市区内	%	9 6.2	38 26.2	55 37.9	36 24.8	3 2.1	3 2.1		1 0.7	145 100.0
中都市	%	12 5.3	62 27.4	109 48.2	30 13.3	5 2.2	5 2.2	2 0.9	1 0.4	226 100.0
郡	%	13 6.2	73 34.9	71 34.0	39 18.7	4 1.9	6 2.9	2 1.0	1 0.5	209 100.0
計	%	34 5.9	173 29.8	235 40.5	105 18.1	12 2.1	14 2.4	4 0.7	3 0.5	580 100.0

児童の嫌いな作文事項を地域別の3群で見ると、6-2-15表の通りであり、大都市群・中都市群では「意見文を書くとき」が最も高く、それぞれ37.9%、48.2%を占めているが、郡部群では「感想文を書くとき」が最も高く、全体の34.9%を占めている。そこで群間の嫌いな作文事項（特定課題および非特定課題）に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-16表のようになり、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、大都市群は他群より非特定課題事項を比較的嫌いとし、中都市群は比較的特定課題事項を嫌いとしている。

6-2-16 表

地 域	作 文	
	1 + 2 + 3	4 + 5
大都市区内	102	39
中都市	183	35
郡	157	43

$\chi^2=7.07$   
 $p<0.05^*$   
 $df=2$

次に、男女別に地域による嫌いな作文事項をみたものが6-2-18表である。この表によれば、「意見文を書くとき」が男子の郡部群をのぞく他の群で最も高く、男子の郡部群では「感想文を書くとき」が最も高く、全体の40.0%を占めている。そこで男女別に地域差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

6-2-17 表 女子群

地 域	作 文	
	1 + 2 + 3	4 + 5
大都市区内	49	23
中都市	90	16
郡	75	26

男子群  $\chi^2=1.26$   $p<0.70$   $df=2$   
女子群  $\chi^2=7.39$   $p<0.05^*$   $df=2$   
となり、女子群に地域による嫌いとする作文事項に有意な差が認められた。すなわち、女子群のうち、

中都市群は特定課題事項を比較的嫌いとし、大都市群は非特定課題事項を比較的嫌いだとしている。

6-2-18 表 性・地域別と嫌いな作文

嫌いな作文 性・地域		1 行事の 書くこと とき	2 感想文を 書く とき	3 意見文を 書く とき	4 題にあ うまく 書けな て	5 字を書 くのが にがて	6 そのほ か	7 二つ以 上つけ たもの	8 無回 答	計
男 子 群	大都市区内 %	4 5.6	20 28.2	29 40.8	14 19.7	2 2.8	2 2.8			71 100.0
	中都市 %	7 5.9	35 29.7	51 43.2	14 11.9	5 4.2	3 2.5	2 1.7	1 0.8	118 100.0
	郡 %	8 7.6	42 40.0	32 30.5	14 13.3	3 2.9	4 3.8	2 1.9		105 100.0
	計 %	19 6.5	97 33.0	112 38.1	42 14.3	10 3.4	9 3.1	4 1.4	1 0.3	294 100.0
女 子 群	大都市区内 %	5 6.8	18 24.3	26 35.1	22 29.7	1 1.4	1 1.4		1 1.4	74 100.0
	中都市 %	5 4.6	27 25.0	58 53.7	16 14.8		2 1.9			108 100.0
	郡 %	5 4.8	31 29.8	39 37.5	25 24.0	1 1.0	2 1.9		1 1.0	104 100.0
	計 %	15 5.2	76 26.6	123 43.0	63 22.0	2 0.7	5 1.7		2 0.7	286 100.0

#### (4) 作文を書く興味別

6-2-19 表 作文を書く興味別と嫌いな作文

嫌いな作文 書く興味		1 行事の 書くこと とき	2 感想文を 書く とき	3 意見文を 書く とき	4 題にあ うまく 書けな て	5 字を書 くのが にがて	6 そのほ か	7 二つ以 上つけ たもの	8 無回 答	計
1 今よりずっと 書きたい %	6 21.4	5 17.9	11 39.3	4 14.3	1 3.6	1 3.6				28 100.0
2 今より少し多 いくらい %	7 9.0	17 21.8	35 44.9	13 16.7		4 5.1	1 1.3	1 1.3		78 100.0
3 今ぐらい %	13 4.9	77 29.3	106 40.3	56 21.3	4 1.5	4 1.5	1 0.4	2 0.8		263 100.0
4 今までより少 ない %	4 2.7	51 34.7	64 43.5	25 17.0	1 0.7		2 1.4			147 100.0
5 今までよりず っと少ない %	4 6.5	23 37.1	17 27.4	7 11.3	6 9.7	5 8.1				62 100.0
6 無回答 %			2 100.0							2 100.0
計 %	34 5.9	173 29.8	235 40.5	105 18.1	12 2.1	14 2.4	4 0.7	3 0.5		580 100.0



作文をもっと多く書きたいか否かの興味の度合い別に、嫌いな作文事項を示したのが6-2-19表である。この表によれば、「意見文を書くとき」が「今までよりずっと少ない」群以外のすべての群で最も高く、「今までよりずっと少ない」群では「感想文を書くとき」が最も高く、全体の37.1%を占めている。そこで、作文を書く興味を「多く書きたい」（反応項目1. 2）「今ぐらい」および「より少ない」（反応項目4. 5）に類型化して嫌いな作文事項に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=1.69$   $p<0.50$   $df=2$  となり、有意な差は認められなかった。

#### （5）書くまたは話す得意傾向別

6-2-20 表 書く／話す得意傾向と嫌いな作文

嫌いな作文 書く／話す得意傾向	1	2	3	4	5	6	7	8	計
	書くとき 行事のことを	書くとき 感想文を書く	書くとき 意見文を書く	書くとき 問題にあわせて 書く	書くとき 字を書くのが にがて	書くとき そのほか	書くとき 二つ以上つけ るもの	書くとき 無回答	
1 作文を書く方が得意 %	7 8.4	19 22.9	33 39.8	18 21.7	1 1.2	4 4.8	1 1.2		83 100.0
2 どちらか決まらない %	9 4.8	56 30.1	83 44.6	31 16.7	1 0.5	1 0.5	2 1.1	3 1.6	186 100.0
3 作文より話す方がよい %	9 6.1	44 29.7	56 37.8	31 20.9	3 2.0	5 3.4			148 100.0
4 どちらも得意でない %	9 5.7	54 34.0	60 37.7	24 15.1	7 4.4	4 2.5	1 0.6		159 100.0
5 無回答 %			3 75.0	1 25.0					4 100.0
計 %	34 5.9	173 29.8	235 40.5	105 18.1	21 2.1	14 2.4	4 0.7	3 0.5	580 100.0

作文を書くのが得意か、話すのが得意かといった児童の得意傾向別に嫌いな作文事項を示したのが6-2-20表である。この表によれば、すべての各群において、「意見文を書くとき」が最も嫌いであることを示している。そこで作文を書く、話す得意傾向に関する4群について、嫌いな作文事項に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=2.29$   $p<0.70$   $df=3$  となり、有意な差は認められなかった。

#### （6）年賀状の枚数別

児童が書く年賀状の多少別に嫌いな作文事項を示したのが6-2-21表である。この表によれば、比較的被験者数が保有されている10枚～50枚群および81枚以上群では、すべて「意見文を書くとき」が最も嫌いであることを示している（60枚～80枚群および無回答群は被験者数が少ないため、その結果を無視する）。そこで、年賀状の多少の度合いを群に分け、これに関する作文事項の特定課題（1. 2. 3）および非特定課題（4. 5）の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると6-2-22表のように、年賀状を書く多少による嫌いな作文事項間には1%以下の危険率で有意な差のあることが認められた。すなわち、年賀状を書く枚数の少ない群は特定課題について書くことを嫌いとしている。

6-2-21 表 年賀状の枚数別と嫌いな作文

枚数	嫌いな作文	1	2	3	4	5	6	7	8	計
		書くとき 行事のことを	とき 感想文を書く	とき 意見文を書く	いうまく書けな 題にあわせて	にがて 字を書くのが	そのほか	たもの 二つ以上つけ	無回答	
1 10 枚 %		2 2.2	34 37.4	31 34.1	15 16.5	3 3.3	4 4.4	1 1.1	1 1.1	91 100.0
2 20 枚 %		20 10.3	56 28.7	87 44.6	20 10.3	7 3.6	4 2.1	1 0.5		195 100.0
3 30 枚 %		7 4.6	49 32.5	62 41.1	30 19.9		2 1.3		1 0.7	151 100.0
4 40 枚 %		2 2.9	19 27.9	25 36.8	20 29.4			2 2.9		68 100.0
5 50 枚 %		2 5.7	11 31.4	14 40.0	5 14.3	1 2.9	1 2.9		1 2.9	35 100.0
6 60 枚 %			2 20.0	3 30.0	4 40.0		1 10.0			10 100.0
7 70 枚 %				2 40.0	3 60.0					5 100.0
8 80 枚 %					1 100.0					1 100.0
9 81枚以上 %		1 20.0	2 10.5	8 42.1	7 36.8	1 5.3	1 5.3			19 100.0
10 無回答 %				3 60.0			1 20.0			5 100.0
計 %		34 5.9	173 29.8	235 40.5	105 18.1	12 2.1	14 2.4	4 0.7	3 0.5	580 100.0

6-2-22 表

枚数	作文	
	1 + 2 + 3	4 + 5
1 + 2 + 3	348	75
4 + 5 + 6	78	30
7 + 8 + 9	12	12

$$\chi^2=17.85$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=2$$

## (7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別に嫌いな作文事項を示したのが6-2-23表である。

この表によれば、日記をつける度合いに関する各群のすべてに関して、「意見文を書くとき」が最も高い反応率を占めている。そこで、嫌いな作文事項(特定課題および非特定課題)別に日記をつける度合いの有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=0.85$   $p<0.50$   $df=1$  となり、有意な差は認められなかった。

6-2-23 表 日記をつける度合いと嫌いな作文

日記 嫌いな作文	1	2	3	4	5	6	7	8	計
	書くとき 行事のことを	とき 感想文を書く	とき 意見文を書く	いう題に まくあわせて	にがて 字を書くのが	そのほか	たもの 二つ以上つけ	無 回答	
1 毎日つけている %	2 5.3	8 21.1	18 47.4	9 23.7				1 2.6	38 100.0
2 1週間ごとにまとめる %	2 7.7	10 38.5	10 38.5	4 15.4					26 100.0
3 つける時とつけ ない時とある %	8 5.4	42 28.4	64 43.2	30 20.3	1 0.7	3 2.0			148 100.0
4 ほとんどつけ ない %	8 4.7	57 33.3	64 37.4	29 17.0	5 2.9	3 1.8	3 1.8	2 .2	171 100.0
5 その他 %	2 4.9	10 24.4	15 36.6	11 26.8	1 2.4	2 4.9			41 100.0
6 わけなし %				1 100.0					1 100.0
7 つけない %	11 7.2	46 30.3	62 40.8	21 13.8	5 3.3	6 3.9	1 0.7		152 100.0
8 無回答 %	1 33.3		2 66.7						3 100.0
計 %	34 5.9	173 29.8	235 40.5	105 18.1	12 2.1	14 2.4	4 0.7	3 0.5	580 100.0

## (8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビを見るのが好きか、本を読むのが好きかの興味の度合い別に嫌いな作文事項を示したのが 6-2-24 表である。

6-2-24 表 テレビ／本の興味と嫌いな作文

テレビ／本の 興味	1	2	3	4	5	6	7	8	計
	書くとき 行事のことを	とき 感想文を書く	とき 意見文を書く	いう題に まくあわせて	にがて 字を書くのが	そのほか	たもの 二つ以上つけ	無 回答	
1 断然本が好き %	3 12.0	7 28.0	10 40.0	4 16.0		1 4.0			25 100.0
2 どちらかとい えば本 %	7 10.3	22 32.4	24 35.3	11 16.2	2 2.9	1 1.5	1 1.5		68 100.0
3 どちらも同じ %	12 4.6	73 28.0	104 39.8	63 24.1	2 0.8	5 1.9		2 0.8	261 100.0
4 どちらかとい えばテレビ %	9 5.1	57 32.2	77 43.5	24 13.6	4 2.3	5 2.8	1 0.6		177 100.0
5 断然テレビが 好き %	2 4.4	13 28.9	18 40.0	3 6.7	4 8.9	2 4.4	2 4.4	1 2.2	45 100.0
6 二つ以上つけ たもの %		1 100.0							1 100.0

7 無回答	%	33.3		66.7					100.0
計	%	34 5.9	173 29.8	235 40.5	105 18.1	12 2.1	14 2.4	4 0.7	3 0.5 580 100.0

この表によれば、テレビあるいは本が好きと答えた各群のすべてにわたって、「意見文を書くとき」が最も高い反応率を占めている。そこで、嫌いな作文事項(特定課題および非特定課題)別にテレビまたは本の興味に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=5.77$   $p<0.10$   $df=2$  となり、傾向的には、本好きのものに行事、感想、意見文など特定課題を嫌いとするものが多いが、有意な差は認められなかった

1.3 ひとつの作文をかく時間はどのくらいあればよいと思っていますか。どれか1つに○をつけなさい。

ア. 30分ぐらい

エ. 60分ぐらい

イ. 40分ぐらい

オ. その他(          分) ぐらい

ウ. 50分ぐらい

#### (1) 作文の所要時間

一つの作文を書くのに必要な時間を 580 名の被験者についてみると、「60分ぐらい」が最も高く、全体の32.9%を占め、次いで「50分ぐらい」が全体の26.4%を占めている。そして、88.4%の児童は60分まででよいと答えている(6-2-25表参照)。

6-2-25 表 性別と作文の所要時間

性別	時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
		30分以下	30分ぐらい	40分ぐらい	50分ぐらい	60分ぐらい	60分以上	その他	た二つもの以上つけ	無回答	
男	%	2 0.7	14 4.8	66 22.4	68 23.1	96 32.7	46 15.6		1 0.3	1 0.3	294 100.0
女	%	1 0.3	11 3.8	75 26.2	85 29.7	95 33.2	17 5.9			2 0.7	286 100.0
計	%	3 0.5	25 4.3	141 24.3	153 26.4	191 32.9	63 10.9		1 0.2	3 0.5	580 100.0

#### (2) 性別

6-2-25表によれば、男女ともに「60分ぐらい」が最も高いが、男子では「60分以上」に反応しているものが全体の15.6%を占めている。そこで、所要時間を30分以下～40分の群と50分～60分の群、60分以上の群に分けて、性別に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-26表のようになり1%以下の危険率で性別に有意な差が認められた。すなわち、女子より男子の方が長時間を必

要する割合が高い。

6-2-26 表

性 別	時 間	1 + 2 + 3	4 + 5	6	$\chi^2=14.08$ $p<0.01^{**}$ $df=2$
男		82	164	46	
女		87	180	17	

### (3) 地 域 別

児童が必要とする作文所要時間を地域別の3群で見ると6-2-27表の通りである。

6-2-27 表 地域別と作文の所要時間

地 域	時 間	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
		30分以下	30分ぐらい	40分ぐらい	50分ぐらい	60分ぐらい	60分以上	その他	二つもの以上つけ	無回答	
大都市区内	%	21.4	85.5	1913.1	2718.6	6746.2	1913.1			32.1	145100.0
中 都 市	%		62.7	7231.9	7031.0	5825.7	208.8				226100.0
郡	%	10.5	115.3	5023.9	5626.8	6631.6	2411.5		10.5		209100.0
計	%	30.5	254.3	14124.3	15326.4	19132.9	6310.9	00	10.2	30.5	580100.0

この表によれば、大都市群および郡部群では「60分ぐらい」、中都市群では「40分ぐらい」が最も高い割合を占めている。そこで、3群間の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-28表のようになり、3群間に5%以下の危険率で有意な差のあることが認められた。すなわち、大都市群では長時間の作文時間を要し、中都市および郡部群ではそれに比して短時間の作文時間を要することを示している。

6-2-28 表

地 域	時 間	1 + 2 + 3	4 + 5 + 6	$\chi^2=8.38$ $p<0.05^*$ $df=2$
大都市区内		29	113	
中 都 市		78	148	
郡		62	146	

そこで、男女別に地域による作文所要時間を示したのが6-2-29表である。

この表によれば、男子群では大都市群および郡部群が「60分ぐらい」、中都市群では「40分ぐら

い」「50分ぐらい」が最も比率が高く、または女子群では大都市群および郡部群が「60分ぐらい」、中都市群では「40分ぐらい」が最も比率が高い。そこで男女別に地域差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

男子群  $\chi^2=3.02$   $p<0.30$   $df=2$

女子群  $\chi^2=5.98$   $p<0.10$   $df=2$

となり、男子群、女子群とも各地域間には有意な差は認められなかった。

6-2-29 表 性・地域別と作文の所要時間

性・地域		1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
		30分以下	30分ぐらい	40分ぐらい	50分ぐらい	60分ぐらい	60分以上	その他	たも二つの以上つけ	無回答	
男子群	大都市区内%	1	3	11	8	34	13			1	71
	中都市%	1.4	4.2	15.5	11.3	47.9	18.3			1.4	100.0
	郡%		5	34	34	28	17				118
			4.2	28.8	28.8	23.7	14.4				100.0
	計%	1	6	21	26	34	16		1		105
女子群	大都市区内%	1.0	5.7	20.0	24.8	32.4	15.2		1.0		100.0
	中都市%										
	郡%										
	計%	2	14	66	68	96	46		1	1	294
女子群	大都市区内%	0.7	4.8	22.4	23.1	32.7	15.6		0.3	0.3	100.0
	中都市%										
	郡%										
	計%	1	5	8	19	33	6			2	74
女子群	大都市区内%	1.4	6.8	10.8	25.7	44.6	8.1			2.7	100.0
	中都市%		1	38	36	30	3				108
	郡%		0.9	35.2	33.3	27.8	2.8				100.0
			5	29	30	32	8				104
	計%	4.8	27.9	28.8	30.8	7.7					100.0
女子群	大都市区内%										
	中都市%										
	郡%										
	計%	1	11	75	85	95	17			2	286
女子群	大都市区内%	0.3	3.8	26.2	29.7	33.2	5.9			0.7	100.0
	中都市%										
	郡%										
	計%										

#### (4) 作文を書く興味別

6-2-30 表 作文を書く興味別と作文の所要時間

書く興味		1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
		30分以下	30分ぐらい	40分ぐらい	50分ぐらい	60分ぐらい	60分以上	その他	たも二つの以上つけ	無回答	
1	今よりずっと書きたい%		5	9	4	8	1		1		28
			17.9	32.1	14.3	28.6	3.6		3.6		100.0
2	今より少し多いぐらい%		3	25	19	20	10			1	78
			3.8	32.1	24.4	25.6	12.8			1.3	100.0
3	今ぐらい%		8	66	82	82	24			1	263
			3.0	25.1	31.2	31.2	9.1			0.4	100.0
4	今までより少ない%	2	7	30	34	57	16			1	147
		1.4	4.8	20.4	23.1	38.8	10.9			0.7	100.0

5 今までよりずっと少ない	%	1.6	4.8	17.7	22.6	37.1	17.7			62	100.0
6 無回答	%		3.2			50.0	50.0			2	100.0
計	%	0.5	4.3	24.3	26.4	32.9	10.9		0.2	3	580
										0.5	100.0

作文をもっと多く書きたいか否かの興味の度合い別に作文を書く所要時間を示したのが6-2-30表である。この表によれば、「今よりずっと書きたい」「今より少し多いぐらい」群では「40分ぐらい」が最も比率が高く、逆に「今までより少ない」「今までよりずっと少ない」群では「60分ぐらい」が最も比率が高い。そこで、作文を書く興味を「もっと書きたい」(反応項目1. 2)「今ぐらい」(反応項目3)、「今までより少ない」(反応項目4.5)の3群に分け、所要時間に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-31表のようになり、5%の危険率で有意差のあることが認められた。すなわち、作文をもっと多く書きたいとする群は、作文をもっと少なくと希望するか現状維持群にくらべ、有意に作文所要時間は少なくてよいことを示している。

6-2-31 表

興 味 \ 時 間	1 + 2 + 3	4 + 5 + 6
1 + 2	42	62
3	74	188
4 + 5	53	155

$$\chi^2=7.70$$

$$p<0.05^*$$

$$df=2$$

#### (5) 書くまたは話す得意傾向別

6-2-32 表 書く／話す得意傾向と作文の所要時間

書く／話す 得意傾向 \ 時 間	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
	30 分 以 下	30 分 ぐ ら い	40 分 ぐ ら い	50 分 ぐ ら い	60 分 ぐ ら い	60 分 以 上	そ の 他	二 つ の 以 上 つ け	無 回 答	
1 作文の方が得意	%		5	23	26	24	5			83
			6.0	27.7	31.3	28.9	6.0			100.0
2 どちらかきめられない	%	0.5	8	50	48	62	17			186
			4.3	26.9	25.8	33.3	9.1			100.0
3 作文より話す方がよい	%	0.7	6	37	37	44	20	1	2	148
			4.1	25.0	25.0	29.7	13.5	0.7	1.4	100.0
4 どちらともいえない	%	0.6	6	31	41	59	20		1	159
			3.8	19.5	25.8	37.1	12.6		0.6	100.0
5 無回答	%				1	2	1			4
					25.0	50.0	25.0			100.0
計	%	0.5	25	141	153	191	63	1	3	580
			4.3	24.3	26.4	32.9	10.9	0.2	0.5	100.0

作文を書くのが得意か、話すのが得意かといった児童の得意傾向別に作文を書く所要時間を示したのが6-2-32表である。

この表によれば、「作文の方が得意」群は「50分ぐらい」が最も高い比率を示しており、他の群はいずれも「60分ぐらい」が最も高い比率を示している。そこで、これらの4群について作文を書く所要時間に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってよってみると、6-2-33表のようになり、作文を書く、または話す得意傾向による各群の作文の所要時間について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、作文の方が得意とするものは、他の群より作文の所要時間が短くてよいとしている。

6-2-33 表

得意 傾向	時 間	
	1 + 2 + 3	4 + 5 + 6
1	28	55
2	59	127
3	44	101
4	38	120

$\chi^2=70.03$   
 $p<0.01$   
 $df=3$

#### (6) 年賀状の枚数別

6-2-34 表 年賀状の枚数別と作文の所要時間

枚 数	時 間	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
		30 分 以 下	30 分 ぐ ら い	40 分 ぐ ら い	50 分 ぐ ら い	60 分 ぐ ら い	60 分 以 上	そ の 他	た 二 つ の 以 上 つ け	無 回 答	
1 10 枚 %		2.2	3.3	23.3	25.3	36.3	7.7				91 100.0
2 20 枚 %			8.1	54.5	48.6	63.3	20.3			2.0	195 100.0
3 30 枚 %			8.1	32.2	48.6	45.5	17.3		1.0		151 100.0
4 40 枚 %		1.5		14.1	19.9	27.7	10.3				68 100.0
5 50 枚 %			3.6	9.5	8.6	13.3	20.0				35 100.0
6 60 枚 %			1.0	5.0	2.0	1.0	1.0				10 100.0
7 70 枚 %					3.0	1.0				1.0	5 100.0
8 80 枚 %					100.0						1 100.0
9 81枚以上 %			2.5	3.8	5.5	6.6	3.8				19 100.0



10 無回答	%			1 20.0	1 20.0	2 40.0	1 20.0			5 100.0
計	%	3 0.5	25 4.3	141 24.3	153 26.4	191 32.9	63 10.9	1 0.2	3 0.5	580 100.0

児童が年賀状を書く枚数の多少別に作文の所要時間を示したのが6-2-34表である。この表によれば、「10枚～50枚」の各群では、「30枚」群をのぞく他の群は「60分ぐらい」が最も比率が高く、「30枚」群では「50分ぐらい」が最も比率が高い。そこで年賀状の多少の度合いを3群に分け、作文の所要時間に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=0.92$   $p<0.70$   $df=2$  となり、有意な差は認められなかった。

#### (7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別に、作文を書く所要時間を示したのが6-2-35表である。この表によれば、無回答群をのぞく、すべての他の群は「60分ぐらい」が最も高い比率を示している。そこで、日記をつける度合い別に、作文の所要時間に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=0.77$   $p<0.80$   $df=1$  となり、日記をつけることの有無による作文の所要時間については有意な差は認められなかった。

6-2-35 表 日記をつける度合いと作文の所要時間

時 間 日 記	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
	30 分 以 下	30 分 ぐ ら い	40 分 ぐ ら い	50 分 ぐ ら い	60 分 ぐ ら い	60 分 以 上	そ の 他	た ま 二 つ の 以 上 つ け	無 回 答	
1 毎日つけている %		3 7.9	13 34.2	7 18.4	12 31.6	3 7.9				38 100.0
2 1週間ごとにまとめて %			4 15.4	6 23.1	12 46.2	4 15.4				26 100.0
3 つける時とつけない時とある %		3 2.0	37 25.0	40 27.0	54 36.5	12 8.1			2 1.4	148 100.0
4 はほとんどつけない %	1 0.6	10 5.8	44 25.7	44 25.7	51 29.8	21 12.3				171 100.0
5 そ の 他 %	1 2.4	1 2.4	7 17.1	10 24.4	16 39.0	6 14.6				41 100.0
6 わ け な し %					1 100.0					1 100.0
7 つ け な い %	1 0.7	8 5.3	35 23.0	45 29.6	45 29.6	16 10.5		1 0.7	1 0.7	152 100.0
8 無回答 %			1 33.3	1 33.3		1 33.3				3 100.0
計 %	3 0.5	25 4.3	141 24.3	153 26.4	191 32.9	63 10.9		1 0.2	3 0.5	580 100.0

## (8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビを見るのが好きか、本を読むのが好きかの興味の度合い別に、作文の所要時間を示したのが6-2-36表である。

この表によれば、無回答をのぞく他のすべての群が「60分ぐらい」に最も高い比率を示している。そこで、テレビまたは本に対する興味の度合いによる作文所要時間の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=2.89$   $p<0.30$   $df=2$  となり、群間に有意な差は認められなかった。

6-2-36 表 テレビ／本の興味と作文の所要時間

時 間 テレビ／本 の興味	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
	30 分 以 下	30 分 ぐ ら い	40 分 ぐ ら い	50 分 ぐ ら い	60 分 ぐ ら い	60 分 以 上	そ の 他	た 二 つ の 以 上 つ け	無 回 答	
1 断然本が好き %		4 16.0	6 24.0	5 20.0	7 28.0	2 8.0			1 4.0	25 100.0
2 どちらかとい えば本 %	1 1.5	2 2.9	20 29.4	15 22.1	17 25.0	12 17.6			1 1.5	68 100.0
3 どちらも同じ %	1 0.4	13 5.0	56 21.5	69 26.4	92 35.2	29 11.1			1 0.4	261 100.0
4 どちらかとい えばテレビ %	1 0.6	3 1.7	47 26.6	54 30.5	59 33.3	12 6.8		1 0.6		177 100.0
5 断然テレビが 好き %		3 6.7	11 24.4	8 17.8	16 35.6	7 15.6				45 100.0
6 二つ以上つけ たもの %				1 100.0						1 100.0
7 無回答 %			1 33.3	1 33.3		1 33.3				3 100.0
計 %	3 0.5	25 4.3	141 24.3	153 26.4	191 32.9	63 10.9		1 0.2	3 0.5	580 100.0

## 2 作文を書いた回数と長さ

2.1 あなたは6年生になってから、いままでに何回作文を書きましたか。(ここでいう作文とは原稿用紙に、ある題で書いたものをいいます。)

かいた回数( )回ぐらい

(となりの友だちのところがっていてもかまいません。)

### (1) 作文を書いた回数

児童が1年間に何回、作文を書いたかを580名の被験者の回答(580名中7名が無効反応)についてみると、平均14.92回と示されている(6-2-37表参照)。しかし、6-2-38表によれば、回数が正規分布をなしていないから、平均回数は一応の目安としてあげておく。

## (2) 性 別

6-2-37 表 性別と作文を書いた平均回数

性 別	標本数	平 均	標準偏差
男	293	15.06	11.53
女	280	14.78	10.15
計	573	14.92	10.88

6-2-38 表 性別と作文の回数

回 数	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
性 別									
男 %	35 11.9	105 35.7	56 19.0	38 12.9	34 11.5	10 3.4	15 5.1	1 0.3	294 100.0
女 %	29 10.1	96 33.5	81 28.3	28 9.8	23 8.0	8 2.7	15 5.2	6 2.1	286 100.0
計 %	64 11.0	201 34.7	137 23.6	66 11.4	57 9.8	18 3.1	30 5.2	7 1.2	580 100.0

6-2-37 表によれば、男子の平均回数は15.06回、女子の平均回数は14.78回である。

そこで、男女間の作文を書いた回数に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-39表のようになり、傾向的には男子の方が女子より多く書いたと答えているが、統計的には男女差は認められなかった。

6-3-39 表

回 数	～15	16～
性 別		
男	196	97
女	206	74

$\chi^2=3.06$   
 $p<0.10$   
 $df=1$

## (3) 地 域 別

児童が書いた作文の回数を地域別に示したのが6-2-40表である。

6-2-40 表 地域別と作文の回数

回 数	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
地 域									
大都市区内 %	26 17.9	46 31.7	44 30.3	13 9.0	2 1.4	2 1.4	7 4.8	5 3.4	145 100.0
中 都 市 %	24 10.6	59 20.1	46 20.4	37 16.4	30 13.3	8 3.5	22 9.7	0 0	226 100.0
郡 %	14 6.7	96 45.9	47 22.5	16 7.7	25 12.0	8 3.8	1 0.4	2 1.0	209 100.0
計 %	64 11.0	201 34.7	137 23.6	66 11.4	57 9.8	18 3.1	30 5.2	7 1.2	580 100.0

そこで、地域間の、作文を書いた回数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-41 表のようになり、1% 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、大都市群は中都市群に比較して、作文を書いた回数が少ない。

6-2-41 表

回 数 地 域	～15	16～	
大都市区内	116	24	$\chi^2=31.49$ $p<0.01^{**}$ $df=2$
中 都 市	129	97	
郡	157	52	

そこで、被験者を性別に分けた上で、各地域ごとの作文を書いた回数を示したのが6-2-42表である。

6-2-42 表 性・地域別と作文の回数

回 数 性・地域		1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
男 子 群	大都市区内 %	15 21.1	23 32.4	21 29.6	6 8.5	1 1.4	2 2.8	2 2.8	1 1.4	71 100.0
	中 都 市 %	10 8.5	35 29.7	20 16.9	19 16.1	17 14.4	4 3.4	13 11.0	0 0	118 100.0
	郡 %	10 9.5	47 44.8	15 14.3	13 12.4	16 15.2	4 3.8	0 0	0 0	105 100.0
	計	35 7.9	105 35.7	56 19.0	38 12.9	34 11.6	10 3.4	15 5.1	1 0.3	294 100.0
	計 %									
女 子 群	大都市区内 %	11 14.9	23 31.1	23 31.1	7 9.5	1 1.4	0 0	5 6.8	4 5.4	74 100.0
	中 都 市 %	14 13.0	24 22.2	26 24.1	18 16.7	13 12.0	4 3.7	9 8.3	0 0	108 100.0
	郡 %	4 3.8	49 47.1	32 30.8	3 2.9	9 8.7	4 3.8	1 1.0	2 1.9	104 100.0
	計	29 10.1	96 33.6	81 28.3	28 9.8	23 8.0	8 2.8	15 5.2	6 2.1	286 100.0
	計 %									

各地域について、男女別に、作文を書いた回数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、

男子群  $\chi^2=14.37$   $p<0.01^{**}$   $df=2$

女子群  $\chi^2=18.56$   $p<0.01^{**}$   $df=2$

となり、共に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、男女共に、大都市群では作文を書いた回数が少ない。

#### (4) 作文を書く興味別

児童が書いた作文の回数を作文を書く興味別に示したのが6-2-43表である。

そこで、作文を書く興味別の作文を書いた回数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、

6-2-43 表 作文を書く興味別と作文の回数

書く興味 \ 回数	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
1 今よりずっと書きたい %	3 10.7	9 32.1	3 10.7	5 17.9	3 10.7	2 7.1	3 10.7	0 0	28 100.0
2 今より少し多い %	7 9.0	29 37.2	16 20.5	13 16.7	9 11.5	3 3.8	1 1.3	0 0	78 100.0
3 今ぐらい %	27 10.3	77 29.3	71 27.0	29 11.0	33 12.5	10 3.8	12 4.6	4 1.5	263 100.0
4 今より少ない %	18 12.2	62 42.2	35 23.8	11 7.5	9 6.1	2 1.4	8 5.4	2 1.4	147 100.0
5 今までよりずっと少ない %	9 14.5	23 37.1	12 19.4	8 12.9	3 4.8	1 1.6	6 9.7	0 0	62 100.0
6 無回答 %	0 0	1 50.0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 50.0	2 100.0
計 %	64 11.0	201 34.7	137 23.0	66 11.4	57 9.8	18 3.1	30 5.3	7 1.2	580 100.0

6-2-44 表

書く興味 \ 回数	～15	16～
1 + 2	67	39
3	175	84
4 + 5	159	48

$$\chi^2 = 7.63$$

$$p < 0.01^{**}$$

$$df = 2$$

6-2-44表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、作文を書く興味の少ないものは、作文を書いた回数が少ない。

#### (5) 書くまたは話す得意傾向別

6-2-45 表 書く／話す得意傾向と作文の回数

書く／話す得意傾向 \ 回数	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
1 作文の方が得意 %	5 6.0	31 37.3	20 24.1	11 13.3	10 12.0	4 4.8	2 2.4	0 0	83 100.0
2 どちらかきめられない %	20 10.8	48 25.8	52 28.0	19 10.2	30 16.1	7 3.8	8 4.3	2 1.1	186 100.0
3 作文より話す方がよい %	16 10.8	49 33.1	39 20.4	20 13.5	5 3.4	5 3.4	11 7.4	3 2.0	148 100.0
4 どちらも得意でない %	23 14.5	71 44.7	25 15.7	16 10.1	12 7.5	2 1.3	9 5.7	1 0.6	159 100.0
5 無回答 %	0 0	2 50.0	1 25.0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 25.0	4 100.0
計 %	64 11.0	201 34.7	137 23.6	66 11.4	57 9.8	18 3.1	30 5.2	7 1.2	580 100.0

作文を書くのが得意か、話すのが得意かといった児童の得意傾向別に作文を書いた回数を示したのが6-2-45表である。

そこで、書くまたは話す得意傾向別の、作文を書いた回数に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-46表のようになり、書く話す得意傾向の各群間に有意な差は認められなかった。

6-2-46 表

得意傾向 \ 回数	～15	16～
1	56	27
2	120	64
3	104	41
4	119	39

$\chi^2=4.75$   
 $p<0.30$   
 $df=3$

#### (6) 年賀状の枚数別

児童が年賀状を書く枚数の多少別に作文を書いた回数を示したのが6-2-47表である。年賀状を書いた枚数の各群内には被験者数が極めて少人数であったりするので、あらためて9群を(1. 2. 3)(4. 5. 6)(7. 8. 9)の3群にまとめ、15回以下および16回以上に占める被験者数間の有意差の有無を $X^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=0.43$   $p<0.90$   $df=2$  となり、有意な差は認められなかった。

6-2-47 表 年賀状の枚数別と作文の回数

枚数 \ 回数	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
1 10～30枚 %	52 11.9	155 35.5	92 21.1	50 11.4	46 10.5	12 2.7	23 5.3	7 1.6	437 100.0
2 40～60枚 %	11 9.7	33 29.2	38 33.6	13 11.5	7 6.2	6 5.3	5 4.4	0 0	113 100.0
3 70枚以上 %	1 4.0	11 44.0	5 20.0	2 8.0	4 16.0	0 0	2 8.0	0 0	25 100.0
4 無回答 %	0 0	2 40.0	2 40.0	1 20.0	0 0	0 0	0 0	0 0	5 100.0
計 %	64 11.0	201 34.7	137 23.6	66 11.4	57 9.8	18 3.1	30 5.2	7 1.2	580 100.0

#### (7) 日記をつける度合い

児童が日記をつける度合い別に、作文を書いた平均回数を示したのが6-2-48表である。この表によれば、「1週間ごとにまとめて」群の平均回数は28.35回と最も多く、「つけない」群の平均回数は10.40回と最も少ない。そこで、日記をつける群(1. 2. 3. 5)と日記をつけない群(4. 7)とに分けて、15回以下および16回以上に占める被験者数間の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-49表のようになり、日記をつける群とつけない群間には作文を書いた回数に1%以下の危険率

で有意な差が認められた。すなわち、日記をつける群は日記をつけない群より作文を多く書いている割合が高い。

6-2-48 表 日記をつける度合いと作文の回数

回 数 日 記	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
1 毎日つけてい る %	1 2.6	10 26.3	13 34.2	5 13.2	5 13.2	1 2.6	3 7.9	0	38 100.0
2 1週間ごとに まとめて %	1 3.8	5 19.2	4 15.4	3 11.5	0	3 11.5	10 38.5	0	26 100.0
3 つける時とつけ ない時とある %	13 8.8	39 26.4	34 23.0	22 14.9	25 16.9	6 4.1	7 4.7	2 1.4	148 100.0
4 ほとんどつけ ない %	23 13.5	54 31.6	38 22.2	21 12.3	23 13.5	5 2.9	5 2.9	2 1.2	171 100.0
5 そ の 他 %	7 17.1	7 17.1	12 29.3	6 14.6	3 7.3	1 2.4	4 9.8	1 2.4	41 100.0
6 わけなし %	0	1 100.0	0	0	0	0	0	0	1 100.0
7 につけない %	19 12.5	83 54.6	36 23.7	8 5.3	1 0.7	2 1.3	1 0.7	2 1.3	152 100.0
8 無回答 %	0	2 66.7	0	1 33.3	0	0	0	0	3 100.0
計 %	64 11.0	201 34.7	137 23.6	66 11.4	57 9.8	18 3.1	30 5.2	7 1.2	580 100.0

6-2-49 表

回 数 日 記	～15	16～
1 + 2 + 3 + 5	146	104
4 + 8	253	66

$$\chi^2 = 29.24$$

$$p < 0.01^{**}$$

$$df = 1$$

## (8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビを見るのが好きか、本を読むのが好きかの興味の度合い別に、作文を書いた回数を示したのが6-2-50表である。

6-2-50 表 テレビ／本の興味と作文の回数

回 数 テレビ／本 の興味	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
1 断然本が好き %	2 8.0	6 24.0	4 16.0	7 28.0	4 16.0	1 4.0	0	1 4.0	25 100.0
2 どちらかとい えば本 %	6 8.8	27 39.7	8 11.8	13 19.1	6 8.8	2 2.9	6 8.8	0	68 100.0
3 どちらも同じ %	30 11.5	84 32.2	67 25.7	22 8.4	31 11.9	10 3.8	11 4.2	6 2.3	261 100.0
4 どちらかとい えばテレビ %	20 11.3	63 35.6	46 26.0	18 10.2	16 9.0	5 2.8	9 5.1	0	177 100.0

5 断然テレビが 好き	%	6 13.3	18 40.0	12 26.7	5 11.1	0	0	4 8.9	0	45 100.0
6 2つ以上つけ たもの	%	0	1 100.0	0	0	0	0	0	0	1 100.0
7 無回答	%	0	2 66.7	0	1 33.3	0	0	0	0	3 100.0
計	%	64 11.0	201 34.7	137 23.6	66 11.4	57 9.8	18 3.1	30 5.2	7 1.2	580 100.0

そこで、テレビまたは本好き別の作文を書いた回数に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると6-2-51表のようになり、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、テレビ好きのものは作文を書いた回数が少ない。

6-2-51 表

回 数 興 味	~15	16~	
1 + 2	53	39	$\chi^2=8.82$
3	181	74	$p<0.05^*$
4 + 5	165	57	$df=2$

2.2 あなたは6年生になってから何回ぐらい作文を書きたかったですか。

書きたかった回数（ ）回ぐらい

#### (1) 書きたかった作文の回数

児童が6年生になって、何回ぐらい作文を書きたかったかを580名の被験者の回答についてみると、平均11.39回と示されている(6-2-52表参照)。

6-2-52 表 性別と書きたかった作文の平均回数

性 別	標本数	平 均	標準偏差
男	268	10.73	11.91
女	276	12.03	6.62
計	544	11.39	10.83

6-2-53 表 性別と書きたかった作文の回数

回 数 性 別	1 ~ 5	6 ~ 10	11 ~ 15	16 ~ 20	21 ~ 25	26 ~ 30	31 ~	無答	計
男 %	126 42.9	67 22.8	19 6.5	30 10.2	6 2.0	8 2.7	12 4.1	26 8.8	294 100.0
女 %	79 27.6	86 30.1	50 17.5	34 11.9	11 3.8	10 3.5	6 2.1	10 3.5	286 100.0
計 %	205 35.3	153 26.4	69 11.9	64 11.0	17 2.9	18 3.1	18 3.1	36 0.2	580 100.0



しかし、6-2-53表によれば、回数が正規分布をしていないから、平均回数は一応の目安としてあげておく。

## (2) 性 別

6-2-53表によれば、男子の平均回数は10.73回、女子の平均回数は12.03回である。そこで、男女間の書きたかった回数に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-54表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が示された。すなわち、男子の方が女子より少なく作文を書くことを希望し、女子の方が男子より多く作文を書くことを希望する割合が高い。

6-2-54 表

性 別	回 数	
	～11	12～
男	193	75
女	166	110

$\chi^2=8.56$   
 $p<0.01^{**}$   
 $df=1$

## (3) 地 域 別

児童が書きたかった作文の回数を地域別に示したのが6-2-55表である。

6-2-55 表 地域別と書きたかった作文の回数

地 域	回 数								計
	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	
大都市区内 %	62 42.8	35 24.1	15 10.3	7 4.8	2 1.4	4 2.8	5 3.4	15 10.5	145 100.0
中 都 市 %	61 27.0	69 30.5	28 12.4	25 11.1	12 5.3	10 4.4	10 4.4	11 4.9	226 100.0
郡 %	82 39.2	49 23.4	26 12.4	32 15.3	3 1.4	4 1.9	3 1.4	10 4.8	209 100.0
計 %	205 35.3	153 26.4	69 11.9	64 11.0	17 2.9	18 3.1	18 3.1	36 6.2	580 100.0

そこで、地域間の書きたかった回数に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-56表のようになり、5%以下の危険率で有意な差が示された。すなわち、大都市群は中都市群にくらべて作文を書きたいとする回数が少ない。

6-2-56 表

地 域	回 数	
	～11	12～
大都市区内	97	33
中 都 市	130	85
郡	132	67

$\chi^2=7.27$   
 $p<0.05^*$   
 $df=2$

次に男女別に分けた上で、各地域ごとに書きたかった回数を示したのが6-2-57表である。

6-2-57 表 性・地域別と書きたかった作文の回数

回 数 性・地域		1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
男 子 群	大都市区内 %	37 22.1	16 22.5	2 2.8	2 2.8	1 1.4	1 1.4	3 4.2	9 12.7	71 100.0
	中 都 市 %	43 36.4	30 25.4	9 7.6	11 9.3	4 3.4	5 4.2	7 5.9	9 12.6	118 100.0
	郡 %	46 43.8	21 20.0	8 7.6	17 16.2	1 1.0	2 1.9	2 1.9	8 7.6	105 100.0
	計 %	126 42.9	67 22.8	19 6.5	30 10.2	6 2.0	8 2.7	12 4.1	26 8.8	294 100.0
女 子 群	大都市区内 %	25 33.8	19 25.7	13 17.6	5 6.8	1 1.4	3 4.1	2 2.7	6 8.1	74 100.0
	中 都 市 %	18 16.7	39 36.1	19 17.6	14 13.0	8 7.4	5 4.6	3 2.8	2 1.9	108 100.0
	郡 %	36 34.6	28 26.9	18 17.3	15 14.4	2 1.9	2 1.9	1 1.0	2 1.9	104 100.0
	計 %	79 27.6	86 30.1	50 17.5	34 11.9	11 3.8	10 3.5	6 2.1	10 3.5	286 100.0

そこで、男女別に、各地域間の、書きたかった回数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定でみると、

男子群  $\chi^2=7.39$   $p<0.05^*$   $df=2$  女子群  $\chi^2=2.92$   $p<0.30$   $df=2$

となり、男子群では5%以下の危険率で有意な差が示されたが、女子群では有意な差は認められなかった。すなわち、男子の大都市群では書きたいとする作文の回数が少ない。

#### (4) 作文を書く興味\*

児童が作文をもっと多く書きたいか否かの興味の度合い別に、書きたかった回数を示したのが6-2-58表である。

6-2-58 表 作文の興味別と書きたかった作文の回数

回数 書く 興味	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
1 今よりずっと 書きたい %	2 7.1	6 21.4	3 10.7	8 28.6	1 3.6	1 3.6	6 21.4	1 3.6	82 100.0
2 今より少し多 いぐらい %	8 10.3	20 25.6	15 19.2	16 20.5	3 3.8	8 10.3	7 9.0	1 1.3	78 100.0
3 今ぐらい %	75 28.5	87 33.1	40 15.2	33 12.5	10 3.8	8 3.0	3 1.1	7 2.7	263 100.0
4 今までより少 ない %	88 59.9	29 19.7	10 6.8	6 4.1	3 2.0	1 0.7	2 1.4	8 5.4	147 100.0
5 今までよりず っと少ない%	31 50.0	11 17.3	1 1.6	0	0	0	0	19 3.0	62 100.0
6 無回答 %	1 50.0	0	0	1 50.0	0	0	0	0	2 100.0
計	205 35.3	153 26.4	69 11.9	64 11.0	17 2.9	18 3.1	18 3.1	36 6.2	580 100.0

そこで、作文を書く興味の度合い間の書きたかった回数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると6-2-59表のようになり、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、作文をもっとたくさん書きたいとする児童は書きたかった回数も多い。

6-2-59 表

興 味 \ 回 数	～11	12～
1 + 2	36	68
3	163	93
4 + 5	159	23

$\chi^2=83.40$   
 $p<0.01^{**}$   
 $df=2$

(p.242 作文を書く興味別)

- \* 作文を書く興味は「今よりずっと書きたいか」「今ぐらい」といった興味の度合いを段階に類型してたずねたものであるが、書きたかった回数は具体的に回数を明示させたものである。前者の質問項目はQ5に属し、後者の質問項目はQ2に属する。

#### (5) 書くまたは話す得意傾向別

6-2-60 表 書く／話す得意傾向と書きたかった作文の回数

回 数 \ 書く／話す得意傾向	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
1 作文の方が得意 %	51 18.1	19 22.9	12 14.5	18 21.7	4 4.8	5 6.0	3 3.6	7 8.4	83 100.0
2 どちらか決められない %	48 25.8	54 29.0	30 16.1	24 12.9	8 4.3	7 3.8	9 4.8	6 3.2	186 100.0
3 作文より話す方がよい %	59 39.9	40 27.0	19 12.8	13 8.8	2 1.4	3 2.0	4 2.7	8 5.4	148 100.0
4 どちらともいえない %	81 50.9	39 24.5	8 5.0	8 5.0	3 1.9	3 1.9	2 1.3	15 9.4	159 100.0
5 無回答 %	2 50.0	1 25.0	0	1 25.0	0	0	0	0	4 100.0
計 %	205 35.3	153 26.4	69 11.9	64 11.0	17 2.9	18 3.1	18 3.1	36 6.2	580 100.0

児童が作文の方が得意か、話す方が得意かの得意傾向別に、作文を書きたかった回数を示したのが6-2-60表である。

そこで、作文が得意か、話す方が得意かの得意傾向別間の作文を書きたかった回数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-61表のようになり、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、「作文の方が得意」群は他の群に比較して、作文をもっとたくさん書くことを希望した割合が高い。

6-2-61 表

得意傾向 \ 回数	～11	12～
1	46	30
2	132	48
3	118	22
4	128	16

$$\chi^2=29.41$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=3$$

## (6) 年賀状の枚数別

児童が書いた年賀状の枚数別に、書きたかった作文の回数を示したのが6-2-62表である。

6-2-62 表 年賀状の枚数別と書きたかった作文の回数

枚数 \ 回数	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
1 10 枚 %	46 50.5	23 25.3	11 12.1	2 2.2	1 1.1	0	2 2.2	6 6.6	91 100.0
2 20 枚 %	66 33.8	50 25.6	22 11.3	24 12.3	3 1.5	5 2.6	8 4.1	17 8.7	195 100.0
3 30 枚 %	45 29.8	42 27.8	19 12.6	21 13.9	7 4.6	7 4.6	4 2.6	6 4.0	151 100.0
4 40 枚 %	26 38.2	21 30.9	5 7.4	6 8.8	1 1.5	3 4.4	2 2.9	4 5.9	68 100.0
5 50 枚 %	10 28.6	9 25.7	5 14.3	7 20.0	1 2.9	2 5.7	0	1 2.9	35 100.0
6 60 枚 %	2 20.0	1 10.0	3 30.0	2 20.0	0	1 10.0	1 10.0	0	10 100.0
7 70 枚 %	1 20.0	0	2 40.0	0	2 40.0	0	0	0	5 100.0
8 80 枚 %	0	0	1 100.0	0	0	0	0	0	1 100.0
9 81枚以上 %	8 42.1	6 31.6	0	1 5.3	1 5.3	0	1 5.3	2 10.5	19 100.0
10 無回答 %	1 20.0	1 20.0	1 20.0	1 20.0	1 20.0	0	0	0	5 100.0
計 %	205 35.3	153 26.4	69 11.9	64 11.0	17 2.9	18 3.1	18 3.1	36 6.2	580 100.0

そこで、年賀状の枚数間の作文の回数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=$

$$0.36 \quad p<0.90 \quad df=2 \quad \text{となり、有意な差は認められなかった。}$$

## (7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別に、作文を書きたかった回数を示したのが6-2-63表である。

そこで、日記をつける度合い間の作文を書きたかった回数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-64表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、日記をつけない群は日記をつける群に比較して、作文を書きたかったとする回数が少ない。

6-2-63 表 日記をつける度合いと書きたかった作文の回数

回数 日記	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
1 毎日つけてい る %	10 26.3	7 18.4	8 21.1	7 18.4	2 5.3	3 7.9	1 2.6	0	38 100.0
2 1週間ごとに まとめて %	6 23.1	12 46.2	0 11.5	3 11.5	1 3.8	0	2 7.7	2 7.7	26 100.0
3 つける時とつ けない時とあ る %	39 26.4	34 23.0	29 19.6	22 14.9	4 2.7	8 5.4	4 2.7	8 5.4	148 100.0
4 ほとんどつけ ない %	62 36.3	45 26.3	19 11.1	20 11.7	7 4.1	5 2.9	5 2.9	8 4.7	171 100.0
5 その他 %	13 31.7	12 29.3	3 7.3	2 4.9	2 4.9	2 4.9	4 9.8	3 7.3	41 100.0
6 わけなし %	1 100.0	0	0	0	0	0	0	0	1 100.0
7 つけない %	73 48.0	43 28.3	9 5.9	10 6.6	0	0	2 1.3	15 9.9	152 100.0
8 無回答 %	1 33.3	0	1 33.3	0	1 33.3	0	0	0	3 100.0
計 %	205 35.3	153 26.4	69 11.9	64 11.0	17 2.9	18 3.1	18 3.1	36 6.2	580 100.0

6-2-64 表

回数 日記	～11	12～
1 + 2 + 3 + 5	133	107
4 + 7	224	76

$$\chi^2=21.99$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=1$$

## (8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビを見るのが好きか、本を読むのが好きかの興味の度合い別に、作文を書きたかった回数を示したのが6-2-65表である。

6-2-65 表 テレビ／本の興味と書きたかった作文の回数

回数 テレビ／本の 興味	1～5	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31～	無答	計
1 断然本が好き %	3 12.0	5 20.0	2 8.0	6 24.0	2 8.0	2 8.0	3 12.0	2 8.0	25 100.0
2 どちらかとい えば本 %	16 23.5	20 29.4	7 10.3	8 11.8	3 4.4	6 8.8	4 5.9	4 5.9	68 100.0
3 どちらも同じ %	89 34.1	68 26.1	35 13.4	29 11.1	8 3.1	8 3.1	9 3.4	15 5.7	261 100.0
4 どちらかとい えばテレビ %	71 40.1	50 28.2	19 10.7	20 11.3	2 1.1	2 1.1	2 1.1	11 6.2	177 100.0
5 断然テレビが 好き %	25 55.6	10 22.2	4 8.9	1 2.2	1 2.2	0	0	4 8.9	45 100.0
6 二つ以上つけ たもの %	0	0	1 100.0	0	0	0	0	0	1 100.0

7 無回答	%	1 33.3	0	1 33.3	0	1 33.3	0	0	0	3 1.000
計	%	205 35.3	153 26.4	69 11.9	64 11.0	17 2.9	18 3.1	18 3.1	36 0.2	580 100.0

そこで、テレビ好きか本好きか問の作文を書きたかった回数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-66表のようになり、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、テレビ好きの児童は本好きの児童に比較して、作文を書きたかった回数が少ない。

6-2-66 表

回 数 興 味	～11	12～	
1 + 2	50	37	$\chi^2 = 16.84$
3	168	78	$p < 0.01^{**}$
4 + 5	163	44	$df = 2$

2.3 あなたは6年生になって、いつもどれくらいの長さの作文を書きましたか。(400字づめの原稿用紙)

ア. 1枚      イ. 2枚      ウ. 3枚      エ. 4枚  
オ. 5枚      カ. 6枚      キ. その他 (      ) 枚

### (1) 書いた作文の長さ

児童が6年生になって、どれくらいの長さの作文を書いたかを580名(うち無効6名)の被験者の回答についてみると、6-2-67表に示されるように平均2.69枚である。

6-2-67 表 性別と書いた作文の平均枚数

性 別	標本数	平均	標準偏差
男	289	2.61	1.23
女	285	2.77	0.86
計	574	2.69	1.11

6-2-68 表 性別と書いた作文の長さ

性 別	長 さ (枚)	1. 2	3. 4	5. 6	7. 8	9. 10	11. 12	13～	無答	計
男	%	169 57.5	105 35.7	10 3.4	1 0.3	3 1.0	0	1 0.3	5 1.7	294 100.0
女	%	109 38.1	165 57.7	9 3.1	2 0.7	0	0	0	1 0.3	286 100.0
計	%	278 47.9	270 46.6	19 3.3	3 0.5	3 0.5	0	1 0.2	6 1	580 100.0

しかし、6-2-68表によれば、分布が正規分布をしていないから、平均の長さは一応の目安としてあげておく。

## (2) 性 別

6-2-67表によれば、男子の平均の長さは2.61枚、女子の平均の長さは2.77枚である。

そこで、男女間の作文の長さに関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-69表のようになり、男女間には1%以下の段階で有意な差が認められた。すなわち、男子より女子の方がより長い作文を書く割合が高い。

6-2-69 表

性 別 \ 長 さ (枚)	～ 2	3 ～
男	169	120
女	109	176

$\chi^2=23.52$   
 $p<0.01^{**}$   
 $df=1$

## (3) 地 域 別

児童が書いた作文の長さを地域別に示したのが6-2-70表である。

6-2-70 表 地域別と書いた作文の長さ

地 域 \ 長 さ (枚)	1. 2	3. 4	5. 6	7. 8	9. 10	11. 12	13～	無答	計
大都市区内 %	86 59.3	54 37.2	2 1.4	1 0.7	1 0.7	0	0	1 0.7	145 100.0
中 都 市 %	111 49.1	106 41.9	3 1.3	1 0.4	2 0.9	0	1 0.4	2 0.9	226 100.0
郡 %	81 38.8	110 52.6	14 6.7	1 0.5	0	0	0	3 1.4	209 100.0
計 %	278 47.9	270 46.6	19 3.3	3 0.5	3 0.5	0	1 0.2	6 1.0	580 100.0

そこで、各地域間の、作文の長さに関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-71表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、大都市群の児童は他の群に比較して、作文の長さが短い。

6-2-71 表

地 域 \ 長 さ (枚)	～ 3	4 ～
大都市区内	139	5
中 都 市	208	16
郡	175	31

$\chi^2=15.42$   
 $p<0.01^{**}$   
 $df=2$

そこで、次に男女別に分けた上で、各地域ごとに作文の長さを示したのが6-2-72表である。

6-2-72 表 性・地域別と書いた作文の長さ

性・地域		長さ (枚)	1. 2	3. 4	5. 6	7. 8	9. 10	11. 12	13～	無答	計
男子群	大都市区内		49	19	1	1	1	0	0	0	71
	%		69.0	26.8	1.4	1.4	1.4				100.1
	中 都 市		69	42	2	0	2	0	1	2	118
	%		58.5	35.6	1.7		1.7		0.8	1.7	100.0
	群		51	44	7	0	0	0	0	3	105
女子群	%		48.6	41.9	6.7					2.9	100.0
	計		169	105	10	1	3	0	1	5	294
	%		57.5	35.7	3.4	0.3	1.0		0.3	1.7	100.0
	大都市区内		37	35	1	0	0	0	0	1	74
	%		50.0	47.3	1.4					1.4	100.0
女子群	中 都 市		42	64	1	1	0	0	0	0	108
	%		38.9	59.3	0.9	0.9					100.0
	群		30	66	7	1	0	0	0	0	104
	%		28.8	63.5	6.7	1.0					100.0
	計		109	165	9	2	0	0	0	1	286
	%		38.1	57.7	3.1	0.7				0.3	100.0

男女別に、各地域間の作文の長さに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によてみると、

男子群  $\chi^2=1.99$   $p<0.50$   $df=2$

女子群  $\chi^2=16.78$   $p<0.01^{**}$   $df=2$

となり、男子群では有意な差は認められなかったが、女子群では1%以下の危険率で有意差が示された。すなわち、女子の大都市群では作文の長さが他に比較して短い。

#### (4) 作文を書く興味別

児童が作文を今よりずっと書きたいか否かの興味の度合い別に作文の長さを示したのが6-2-73表である。

6-2-73 表 作文の興味別と書いた作文の長さ

書く興味		長さ (枚)	1. 2	3. 4	5. 6	7. 8	9. 10	11. 12	13～	無答	計
1	今よりずっと書きたい	%	10	13	3	1	0	0	0	1	28
			35.7	46.4	10.7	3.6				3.6	100.0
2	今より少し多いぐらい	%	21	45	9	0	0	0	0	3	78
			26.9	57.7	11.5					3.8	100.0
3	今ぐらい	%	111	144	4	2	2	0	0	0	263
			42.2	54.8	1.5	0.8	0.8				100.0
4	今までより少ない	%	89	53	2	0	0	0	1	2	147
			60.5	36.1	1.4				0.7	1.4	100.0
5	今までよりずっと少ない	%	45	15	1	0	1	0	0	0	62
			72.6	24.2	1.6		1.6				100.0
6	無回答	%	2	0	0	0	0	0	0	0	2
			100.0								100.0
計		%	278	270	19	3	3	0	1	6	580
			47.9	46.6	3.3	0.5	0.5		0.2	1.0	100.0



そこで、作文を書く興味間の作文の長さに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-74表のようになり、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、作文をもっと多く書きたいという興味を持つ児童は、より長い作文を書くことを希望する割合が高い。

6-2-74 表

長さ (枚) 興 味	～ 3	4 ～
1 + 2	79	23
3	242	21
4 + 5	199	8

$\chi^2=29.65$   
 $p<0.01^{**}$   
 $df=2$

(5) 書くまたは話す得意傾向別

児童が作文を書く方が得意か、話す方が得意かといった得意傾向別に、書いた作文の長さを示したのが6-2-75表である。

6-2-75 表 書く／話す得意傾向と書いた作文の長さ

長 さ (枚) 書く／話す 得意傾向	1. 2	3. 4	5. 6	7. 8	9. 10	11. 12	13～	無答	計
1 作文の方が得意 意 %	25 30.1	51 61.4	5 6.0	1 1.2	1 1.2	0	0	0	83 100.0
2 どちらかきめ られない %	80 43.0	98 52.7	6 3.2	1 0.5	1 0.5	0	0	0	186 100.0
3 作文より話す 方がよい %	77 52.0	60 40.5	5 3.4	1 0.7	1 0.7	0	1 0.7	3 2.0	148 100.0
4 どちらも得意 でない %	94 59.1	59 37.1	3 1.9	0	0	0	0	3 1.9	159 100.0
5 無回答 %	2 50.0	2 50.0	0	0	0	0	0	0	4 100.0
計 %	278 47.9	270 46.6	19 3.3	3 0.5	3 0.5	0	1 0.2	6 1.0	580 100.0

そこで、書くまたは話す得意性間の作文の長さに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-7表のようになり、1 % 以下の危険率で有意な差が示された。すなわち、作文の方が得意とする児童は他の群より長い作文を書く割合が高い。

6-2-76 表

長 さ (枚) 得意傾向	～ 3	4 ～
1	68	15
2	171	15
3	132	16
4	147	12

$\chi^2=7.95$   
 $p<0.05^*$   
 $df=3$

# (6) 年賀状の枚数別

児童が書いた年賀状の枚数別に、書いた作文の長さを示したのが6-2-77表である。

6-2-77 表 年賀状の枚数別と書いた作文の長さ

長 さ (枚)		1. 2	3. 4	5. 6	7. 8	9. 10	11. 12	13～	無答	計
枚 数										
1 10	枚 %	59 6.48	26 28.6	3 3.3	0	2 2.2	0	0	1 1.1	91 100.0
2 20	枚 %	94 48.2	91 46.7	4 2.1	2 1.0	1 0.5	0	0	3 1.5	195 100.0
3 30	枚 %	68 45.0	72 47.7	9 6.0	0	0	0	0	2 1.3	151 100.0
4 40	枚 %	31 45.6	36 52.9	1 1.5	0	0	0	0	0	68 100.0
5 50	枚 %	15 42.9	18 51.4	1 2.9	1 2.9	0	0	0	0	35 100.0
6 60	枚 %	0	9 90.0	1 10.0	0	0	0	0	20.0	10 100.0
7 70	枚 %	2 40.0	2 40.0	0	0	0	0	0	1	5 100.0
8 80	枚 %	0	1 100.0	0	0	0	0	0	0	1 100.0
9 81枚以上	%	7 30.8	12 63.2	0	0	0	0	0	0	19 100.0
10 無回答	%	2 40.0	3 60.0	0	0	0	0	0	0	5 100.0
計	%	278 47.9	270 46.6	19 3.3	3 0.5	3 0.5	0	0	7 1.2	580 100.0

そこで、児童が書いた年賀状の枚数間の作文の長さに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=0.88$   $p<0.70$   $df=2$  となり、有意な差は認められなかった。

# (7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつけているか否かの度合い別に、書いた作文の長さを示したのが6-2-78表である。

6-2-78 表 日記をつける度合いと書いた作文の長さ

長 さ (枚)		1. 2	3. 4	5. 6	7. 8	9. 10	11. 12	13～	無答	計
日 記										
1 毎日つけてい	る %	10 26.3	25 65.8	1 2.6	2 5.3	0	0	0	0	38 100.0
2 1週間ごとに	まとめて %	12 46.2	13 50.0	0	0	1 3.8	0	0	0	26 100.0
3 けな	い時とあ %	49 33.1	89 60.1	6 4.1	0	1 0.7	0	0	0	148 100.0
4 ほとんどつ	けない %	101 59.1	66 38.6	4 2.3	0	0	0	0	0	171 100.0
5 その他	%	20 48.8	19 46.3	1 2.4	0	0	0	0	0	41 100.0
6 わけなし	%	1 100.0	0	0	0	0	0	0	0	1 100.0

7 つけない	%	84 55.3	56 36.8	7 4.6	1 0.7	1 0.7	0	0	0	152 100.0
8 無回答	%	1 33.3	2 66.7	0	0	0	0	0	0	3 100.0
計	%	278 47.9	270 46.6	19 3.3	19 0.5	3	0	0	0	580 100.0

そこで、日記をつける度合い間の、作文の長さに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=2.43$   $p<0.20$   $df=1$  となり、傾向的には日記をつけない群反応（項目4, 7）は、何らかの度合いでつける群（反応項目 1, 2, 3, 5）より作文の長さが短い、統計的に有意な差は認められなかった。

### （8） テレビまたは本の興味別

児童が本好きか、テレビ好きかの別によって、書いた作文の長さを示したのが6-2-79表である。

6-2-79 表 テレビ／本の興味と書いた作文の長さ

長 さ (枚) テレビ／本 の興味		1. 2	3. 4	5. 6	7. 8	9. 10	11. 12	13～	無答	計
1 断然本が好き	%	8 32.0	13 52.0	4 16.0	0	0	0	0	0	25 100.0
2 どちらかとい えば本	%	27 39.7	38 55.9	1 1.5	1 1.5	0	0	0	1 1.5	68 100.0
3 どちらも同じ	%	130 49.8	119 45.6	6 2.3	2 0.8	2 0.8	0	0	2 0.8	261 100.0
4 どちらかといえ ばテレビ	%	88 49.7	82 46.3	3 1.7	0	1 0.6	0	0	2 1.1	177 100.0
5 断然テレビが好 き	%	24 53.3	15 33.3	5 11.1	0	0	0	0	1 2.2	45 100.0
6 二つ以上つけた もの	%	0	1 100.0	0	0	0	0	0	0	1 100.0
7 無回答	%	1 33.3	2 66.7	0	0	0	0	0	0	3 100.0
計	%	278 47.9	270 46.6	19 3.3	3 0.5	3 0.5	0	0	6 1.0	580 100.0

そこで、本好きか、テレビ好きか間の、作文の長さに関する有意性の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=4.53$   $p<0.20$   $df=2$  となり、傾向的には、本好きの児童が長い作文を書くが、統計的には有意な差は認められなかった。

## 3 作文を書いた場所

### 3.1 あなたは学校の作文はおもにどこで書いてきましたか。

- ア. いつも学校で書くことになっていた。
- イ. だいたい学校で書いたが、家で書いたこともあった。
- ウ. だいたい家で書いたが、学校で書いたこともあった。
- エ. いつも家で書くことになっていた。

### (1) 作文を書いた場所

学校の作文は主にどこで書いたかを580名の被験者についてみると、「だいたい学校だが、家でも」が最も高く、全体の87.9%を占めている(6-2-80表 参照)。

### (2) 性 別

6-2-80表によれば、男女ともに「だいたい学校だが家でも」が大部分を占めている。しかし性別にみて、作文を書いた場所には有意な差は認められなかった ( $\chi^2=0.74$   $p<0.50$   $df=1$ )。

6-2-80 表 性別と作文を書いた場所

性 別	場 所	1	2	3	4	5	6	計
		書いて 書くこと に学校で な	校だ が家 でも	だ が 学校 でも	だ い たい は 家	て い た く こ と に な っ て	た も の 二 つ 以 上 つ け	
男	%	16 5.4	259 88.1	18 6.1	1 0.3			294 100.0
女	%	20 7.0	251 87.8	13 4.5	1 0.3		1 0.3	286 100.0
計	%	36 6.2	510 87.9	31 5.3	2 0.3		1 0.2	580 100.0

### (3) 地 域 別

作文を書いた場所を地域別に示したのが6-2-81表である。

6-2-81 表 地域別と作文を書いた場所

地 域	場 所	1	2	3	4	5	6	計
		書いて 書くこと に学校で な	校だ が家 でも	だ が 学校 でも	だ い たい は 家	て い た く こ と に な っ て	た も の 二 つ 以 上 つ け	
大 都 市 区 内	%	11 7.6	131 90.3	2 1.4			1 0.7	145 100.0
中 都 市	%	5 2.2	205 90.7	15 6.6	1 0.4			226 100.0
郡	%	20 9.6	174 83.3	14 6.7	1 0.5			209 100.0
計	%	36 6.2	510 87.9	31 5.3	2 0.3		1 0.2	580 100.0

この表によれば、大都市、中都市、郡部の3群ともに「だいたい学校だが家でも」に対する反応が最も高い。そこで3群に関して、「学校で書く」(反応項目1, 2), 「家で書く」(反応項目3, 4)と反応を類型化した上で、有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-82表のようになり、5%以下の危険率で地域間に有意な差が認められた。すなわち、大都市群は他の群に比べて、学校で書くことが多く、中都市および郡部は大都市群に比べて、家で書くことが多い。

6-2-82 表

場 所 地 域	1 + 2	3 + 4
1	142	2
2	210	16
3	194	15

$\chi^2=6.70$   
 $p<0.05^{**}$   
 $df=2$

そこで、男女別に地域による書いた場所を示したのが6-2-83表である。

6-2-83 表 性・地域別と作文を書いた場所

場 所 性・地域		1	2	3	4	5	6	計
		書いていた いつも学校で 書くことにな	校だ家でも だいたいは学	だが学校でも だいたいは家	ていた くことも家で書 くことになっ	たもの 二つ以上つけ	無 回 答	
男 子 群	大都市区内 %	5 7.0	65 91.5	1 1.4				71 100.0
	中 都 市 %	4 3.4	106 89.8	7 5.9	1 0.8			118 100.0
	郡 %	7 6.7	88 83.8	10 9.5				105 100.0
	計 %	16 5.4	259 88.1	18 6.1	1 0.3			294 100.0
女 子 群	大都市区内 %	6 8.1	66 89.2	1 1.4			1 1.4	74 100.0
	中 都 市 %	1 0.9	99 91.7	8 7.4				108 100.0
	郡 %	13 12.5	86 82.7	4 3.8	1 1.0			104 100.0
	計 %	20 7.0	251 87.8	13 4.5	1 0.3		1 0.3	286 100.0

この表によれば、男女の各地域群とも「だいたいは学校だが家でも」が全体の大部分を占めている。そこで男女別に地域差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、

男子群  $\chi^2=4.47$   $p<0.20$   $df=2$

女子群  $\chi^2=3.21$   $p<0.20$   $df=2$

となり、男子群、女子群とも各地域間には有意な差は認められなかった。

3.2 作文を書くのは学校でも家でもよいとしたら、あなたはどちらがいいですか。また、それはなぜでしょう。

ア. 学校のほうがいい

( わけ\* )

イ. 家のほうがいい	
(	わけ**
ウ. どちらともいえない	
(	わけ***

### (1) 作文を書きたい場所

学校の作文はどこで書きたいかを 580 名の被験者についてみると、「学校の方がよい」が全体の 48.3% で、「家の方がよい」が 42.6% を占めている (6-2-84 表参照)。しかし両者の間に有意な差は認められなかった ( $\chi^2=1.07$   $p<0.30$   $df=2$ )。

### (2) 性 別

6-2-84 表によれば、男女ともに「学校の方がよい」と答えており、性別にみて、作文を書きたい場所には有意な差は示されなかった ( $\chi^2=0.0048$   $p<0.95$   $df=1$ )。

6-2-84 表 性別と作文を書きたい場所

性 別	書きたい場所	1	2	3	4	5	6	7	計
		い 学校 の方がよ	い 学校 の方がよ そのわけ	家 の方がよい	そ 家 の方がよい そのわけ	え どちら ともい	け どちら ともい そのわけ	た 二つ 以上つけ もの	
男	%	1 0.3	141 48.0		126 42.9		23 7.8	3 1.0	294 100.0
女	%		138 48.3		121 42.3		27 9.4		286 100.0
計	%	1 0.2	279 48.1		247 42.6		50 8.6	3 0.5	580 100.0

#### \* ア. 学校の方がよい (p. 253)

- 学校の方が友だちもたくさんいるから相談したり、話し合ったりできる。(79名)
- 学校の方が落ちついて書ける。(51名)
- 学校の方があせらず、気楽に長文が書ける。(21名)
- 時間が決まっているので、早く書ける。(23名)
- 家で書くとは宿題になるし、他の勉強もしなくてはならないから。(17名)
- 家で書くとは忘れることがある。(12名)

#### \*\* イ. 家の方がよい

- 家の方が時間も十分にあり、落ちついてゆっくり書ける。(151名)
- 家の方が静かである。(31名)
- だれにも見られずにひとりで書ける。(24名)
- 学校だと時間が決まっているので、ゆっくり書けない。(17名)

#### \*\*\* ウ. どちらともいえない

- 学校でも家でもどちらでも書ける。(14名)
- 両方とも一長一短がある。(13名)

### (3) 地域別

作文を書きたい場所を地域別に示したのが6-2-85表である。この表によれば、大都市および中都市群では「家の方がよい」により多く反応し、郡部群では「学校の方がよい」により多く反応した。

6-2-85 表 地域別と作文を書きたい場所

地 域	書きたい場所	1	2	3	4	5	6	7	計
		い 学 校 の 方 が よ	い 学 校 の 方 が よ その わけ	家 の 方 が よ い	そ 家 の 方 が よ い その わけ	え な い ど ち ら と も い	けえど えな ない そ の も わ い	二 つ 以 上	
大 都 市 区 内	%		63 43.4		74 51.0		8 5.5		145 100.0
中 都 市	%	1 0.4	99 43.8		106 46.9		19 8.4	1 0.4	226 100.0
郡	%		117 56.0		67 32.1		23 11.0	2 1.0	209 100.0
計	%	1 0.2	279 48.1		247 42.6		50 8.6	3 0.5	580 100.0

(注) 反応項目1は「学校の方がよい」という項目だけに反応し、その理由を記入しなかったものであり、反応項目2は理由まで記入したもの。反応項目5および6はこれらに準じる。

6-2-86 表

場 所 地 域	1 + 2	3 + 4
大都市区内	63	74
中都市	100	106
郡	117	67

$$\chi^2=12.62$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=2$$

そこで、各群間の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-86表のようになり、1%以下の危険率で地域間に有意な差が認められた。すなわち、大都市、中都市群に比べ、郡部群は学校でより多く作文を書きたいと反応し、大都市、中都市群は郡部群に比べて家でより多く作文を書きたいと反応した。

次に、男女別、地域別による書きたい場所を示したのが6-2-87表である。

この表によれば、男女とも大都市群では「家の方がよい」により多く反応し、郡部群では「学校の方がよい」により多く反応している。しかし、中都市の男子群では「学校の方がよい」、中都市の女子群では「家の方がよい」により多く反応している。そこで、男女別に地域差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\text{男子群} \quad \chi^2=7.42 \quad p<0.05^* \quad df=2$$

$$\text{女子群} \quad \chi^2=6.15 \quad p<0.05^* \quad df=2$$

6-2-87 表 性・地域別と作文を書きたい場所

性・地域		書きたい場所	1	2	3	4	5	6	7	計
			い 学校の方がよ	い 学校の方がよ そのわけ	家の方がよい	そのわけ 家の方がよい	えない どちらともい	け どちらともい えないそのわけ	たもの 二つ以上つけ	
男子群	大都市区内	%		29 40.8		39 54.9		3 4.2		71 100.0
	中都市	%	1 0.8	54 45.8		54 45.8		8 6.8	1 0.8	118 100.0
	郡	%		58 55.2		33 31.4		12 11.4	2 1.9	105 100.0
	計	%	1 0.3	141 48.0		126 42.9		23 7.2	3 1.0	294 100.0
女子群	大都市区内	%		34 45.9		35 47.3		5 6.8		74 100.0
	中都市	%		45 41.7		52 48.1		11 10.2		108 100.0
	郡	%		59 56.7		34 32.7		11 10.6		104 100.0
	計	%		138 48.3		121 42.3		27 9.4		286 100.0

となり、男女それぞれの地域間に5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、男女ともに、郡部群は他の群より「学校の方がよい」により多く反応している。

#### (4) 作文を書く興味別

6-2-88 表 作文を書く興味別と作文を書きたい場所

書く興味		書きたい場所	1	2	3	4	5	6	7	計
			い 学校の方がよ	い 学校の方がよ そのわけ	家の方がよい	そのわけ 家の方がよい	えない どちらともい	わい どちらともい けないそのい	たもの 二つ以上つけ	
1	今よりずっと書きたい	%		12 42.9		12 42.9		4 14.3		28 100.0
2	今より少し多いぐらい	%		37 47.4		32 41.0		9 11.5		78 100.0
3	今ぐらい	%		128 48.7		116 44.1		18 6.8	1 0.4	263 100.0
4	今までより少ない	%		73 49.7		59 40.1		14 9.5	1 0.7	147 100.0
5	今までよりずっと少ない	%	1 1.6	27 43.5		28 45.2		5 8.1	1 1.6	62 100.0
6	無回答	%		2 100.0						2 100.0
計		%	1 0.2	279 48.1		247 42.6		50 8.6	3 0.5	580 100.0



児童が作文を今よりずっと書きたいか否かの興味別に、作文を書く場所の希望を示したのが6-2-88表である。

この表によれば、作文を書く興味の各群とも、「学校」または「家」の希望が互いに40％代を占めている。そこで、作文を書く興味間の書く場所の希望に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=0.08$   $p<0.98$   $df=2$  となり、有意な差は認められなかった。

#### (5) 書くまたは話す得意傾向別

児童が作文の方が得意か、話す方が得意かといった得意傾向別に、作文を書く場所の希望を示したのが6-2-89表である。

6-2-89 表 書く／話す得意傾向と作文を書きたい場所

書く／話す 得意傾向		書きたい場所							計
		1 い 学校 の方が よ	2 い 学校 の方が よ その わけ	3 家 の方が よい	4 そ 家 の 方 が よ い その わけ	5 え ど ち ら と も い ない	6 け え ど ち ら と も い ない その わ い	7 た も の 二 つ 以 上 つ け	
1	作文を書く方が得意		41		34		7	1	83
	%		49.4		41.0		8.4	1.2	100.0
2	どちらか決められない		73		88		23	2	186
	%		39.2		47.3		12.4	1.1	100.0
3	作文より話す方がよい		82		58		8		148
	%		55.4		39.2		5.4		100.0
4	どちらも得意でない	1	80		66		12		159
	%	0.6	50.3		41.5		7.5		100.0
5	無回答		3		1				4
	%		75.0		25.0				100.0
計		1	279		247		50	3	580
	%	0.2	48.1		42.6		8.6	0.5	100.0

この表によれば、「どちらか決められない」群だけが、「家」を希望する割合が「学校」を希望する割合より高いが、他の群はすべて「家」の方をより希望する割合が高い。そこで、書くまたは話す得意傾向間の、作文を書く場所の希望に関する有意差の有無を  $X^2$  検定によってみると、 $\chi^2=5.85$   $p<0.20$   $df=3$  となり、有意な差は認められなかった。

#### (6) 年賀状の枚数別

児童が書いた年賀状の枚数別に、作文を書く場所の希望を示したのが6-2-90表である。

この表によれば、「50枚」「60枚」群は、「家」を希望する割合が「学校」を希望する割合より高いが、他の群はすべて「学校」の方をより希望する割合が高い。そこで、年賀状の枚数間の、作文を書く場所の希望に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-91表のようになり、5％以下の危険率で有意な差が認められた。

すなわち、40枚～60枚群は「家」の方を希望するのに対して、70枚～81枚以上群は「学校」の方を希望している。

6-2-90 表 年賀状の枚数別と作文を書きたい場所

枚数	書きたい場所	1	2	3	4	5	6	7	計
		い 学校の方がよ	い 学校の方がよ そのわけ	家の方がよい	そのわけ 家の方がよい	えない どちらともい	けえど けない そのわい	二つ以上	
1 10 枚	%		47 51.6		30 33.0		12 13.2	2 2.2	91 100.0
2 20 枚	%	1 0.5	95 48.7		80 41.0		19 9.7		195 100.0
3 30 枚	%		74 49.0		67 44.4		10 6.6		151 100.0
4 40 枚	%		32 47.1		30 44.1		5 7.4	1 1.5	68 100.0
5 50 枚	%		8 22.9		25 71.4		2 5.7		35 100.0
6 60 枚	%		4 40.0		5 50.0		1 10.0		10 100.0
7 70 枚	%		5 100.0						5 100.0
8 80 枚	%		1 100.0						1 100.0
9 81 枚以上	%		10 52.6		8 42.1		1 5.3		19 100.0
10 無回答	%		3 60.0		2 40.0				5 100.0
計	%	1 0.2	279 48.1		247 42.6		50 8.6	3 0.5	580 100.0

6-2-91 表

場所 枚数	1 + 2	3 + 4
1 + 2 + 3	217	177
4 + 5 + 6	44	60
7 + 8 + 9	16	8

$$\chi^2=7.32$$

$$p<0.05^*$$

$$df=2$$

## (7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別に、作文を書く場所の希望を示したのが6-2-92表である。

この表によれば、「毎日つけている」「1週間ごとにまとめて」「つける時とつけない時とある」および「その他」群は、「家」を希望する割合が「学校」を希望する割合より高いが、他の群は「家」よりも「学校」を希望する割合が高い。そして、日記をつける度合い間の、作文を書く場所の希望に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=8.08$   $p<0.20$   $df=5$  となり、有意な差は認められなかった。

6-2-92 表 日記をつける度合いと作文を書きたい場所

日記	書きたい場所	1	2	3	4	5	6	7	計
		い 学校の方がよ	い 学校の方がよ そのわけ	家の方がよい	そのわけ 家の方がよい	え ない どちらともい	け えない どちらともい そのわい	た 二つ以上つけ もの	
1	毎日つけている	%	15 39.5		20 52.6		3 7.9		38 100.0
2	1週間毎にまとめて	%	10 38.5		14 53.8		2 7.7		26 100.0
3	つける時とつけない時とある	%	1 0.7	64 43.2	70 47.3		11 7.4	2 1.4	148 100.0
4	ほとんどつけない	%		89 52.0	65 38.0		16 9.4	1 0.6	171 100.0
5	その他	%		19 46.3	21 51.2		1 2.4		41 100.0
6	わけなし	%			1 100.0				1 100.0
7	つけない	%		80 52.6	55 36.2		17 11.2		152 100.0
8	無回答	%		2 66.7	1 33.3				3 100.0
計		%	0.2	279 48.1	247 42.6		50 8.6	3 0.5	580 100.0

## (8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビ好きか本好きか別に、作文を書く場所の希望を示したのが6-2-93表である。

6-2-93 表 テレビ／本の興味と作文を書きたい場所

テレビ／本の興味	書きたい場所	1	2	3	4	5	6	7	計
		い 学校の方がよ	い 学校の方がよ そのわけ	家の方がよい	そのわけ 家の方がよい	え ない どちらともい	け えない どちらともい そのわい	二つ以上	
1	断然本が好き	%	8 32.0		12 48.0		5 20.0		25 100.0
2	どちらかといえば本	%	1 1.5	30 44.1	33 48.5		3 4.4	1 1.5	68 100.0
3	どちらも同じ	%		135 51.7	96 36.8		29 11.1	1 0.4	261 100.0
4	どちらかといえばテレビ	%		83 46.9	83 46.9		11 6.2		177 100.0
5	断然テレビが好き	%		20 44.4	22 48.9		2 4.4	1 2.2	45 100.0
6	2つ以上つけたもの	%		1 100.0					1 100.0
7	無回答	%		2 66.7	1 33.3				3 100.0
計		%	1 0.2	279 48.1	247 42.6		50 8.6	3 0.5	580 100.0

この表によれば、「どちらも同じ」群だけが、「学校」を希望する割合が「家」を希望する割合より高いが、他の群はすべて、「学校」と「家」を同じ割合か、「家」の方を希望する割合が高い。そこで、テレビまたは本好き間の作文を書く場所の希望に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=5.21$   $p<0.10$   $df=2$  となり、傾向的には、本好き群は家で書くことを希望するし、テレビ、本どちらも同じくらいと答えた群は、学校で書くことを希望するが、統計的には有意な差は認められなかった。

### 3.3 作文を書くときは、先生から前もって知らされていましたか。

ア. いつも前もって先生に知らされていてわかっていた。

イ. 前もって知らされることもあったり、とつぜんのこともあったりした。

ウ. そろそろ書かされるころだと思っていた。

エ. いつもとつぜんに書くように言われていた。

#### (1) 予告の有無

作文を書くときの予告の有無を580名の被験者について見ると、全体の70.3%の児童が「知らされることと突然のこともある」に反応している(6-2-94表参照)。

#### (2) 性別

6-2-94表によれば、男女ともに「知らされることと突然のこともある」に最も多く反応しており、性別に見て、予告の有無には有意な差は認められなかった( $\chi^2=2.17$   $p<0.20$   $df=1$ )。

6-2-94 表 性別と作文を書く予告の有無

性別	予 告	1	2	3	4	5	6	計
		さ て い つ も 先 生 に 前 も っ て 知 ら れ て い た	と と も と つ ぜ ん に 知 ら れ る こ と も あ っ た り し た	と さ そ ろ そ ろ と つ ぜ ん に 知 ら れ る こ と も あ っ た り し た	わ き ま め た い に 知 ら れ る こ と も あ っ た り し た	た ま に と つ ぜ ん に 知 ら れ る こ と も あ っ た り し た	無 回 答	
男	%	71 24.1	201 68.4	7 2.4	13 4.4		2 0.7	294 100.0
女	%	55 19.2	207 72.4	9 3.1	15 5.2			280 100.6
計	%	126 21.7	408 70.3	16 2.8	28 4.8		2 0.3	580 100.0

#### (3) 地域別

作文を書く際の予告の有無を地域別に示したのが6-2-95表である。この表によれば、各群とも「知らされることと突然のこともある」に対する反応が最も多いが、「いつも前もって先生に知らされる」に対する反応は中都市群は34.1%を占めるのに対して、大都市群は2.8%を占めている。そこで、各群間の有意差の有無を「いつも前もって先生に知らされる」(反応項目1)と「それ以外」

(反応項目 2. 3. 4)とについて、 $\chi^2$  検定によってみると、6-2-96 表のようになり、1% 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、大都市群は他の群に比べて、いつも前もって知られることが少ない。

6-2-95 表 地域別と作文を書く予告の有無

地 域	予 告	1	2	3	4	5	6	計
		さてい される 先 生 も に 前 知 ら っ	とも知 もたら あるさ るれ るこ こ	とさそ と思ろ ってる ところ いろ書 ただか	わ書い れたつ たも う突 然 言に	たもの 二つ 以上 つけ	無 回 答	
大 都 市 区 内	%	4 2.8	121 83.4	5 3.4	15 10.3			145 100.0
中 都 市	%	77 34.1	141 62.4	4 1.8	2 0.9		2 0.9	226 100.0
郡	%	45 21.5	146 69.9	7 3.3	11 5.3			209 100.0
計	%	126 21.7	408 70.3	16 2.8	28 4.8		2 0.3	580 100.0

6-2-96 表

地 域	予 告	
	1	2 + 3 + 4
大都市区内	4	141
中 都 市	77	147
郡	45	164

$\chi^2=51.66$   
 $p<0.01^{**}$   
 $df=2$

そこで、男女地域別による作文を書く予告の有無を示したのが6-2-97表である。

6-2-97 表 性・地域別と作文を書く予告の有無

性・地域	予 告	1	2	3	4	5	6	計
		さてい される 先 生 も に 前 知 ら っ	とも知 もたら あるさ るれ るこ こ	とさそ と思ろ ってる ところ いろ書 ただか	わ書い れたつ たも う突 然 言に	たもの 二つ 以上 つけ	無 回 答	
男 子 群	大 都 市 区 内	%	4 5.6	16 85.9	3 4.2	3 4.2		71 100.0
	中 都 市	%	45 38.1	68 57.6	1 0.8	2 1.7	2 1.7	118 100.0
	郡	%	22 21.0	72 68.6	3 2.9	8 7.6		105 100.0
	計	%	71 24.1	201 68.4	7 2.4	13 4.4	2 0.7	294 100.0

女子群	大都市区内 %		60 81.1	2 2.7	12 16.2			74 100.0
	中都市 %	32 29.6	73 67.6	3 2.8				108 100.0
	郡 %	23 22.1	74 71.2	4 3.8	3 2.9			104 100.0
	計 %	55 19.2	207 72.4	9 3.1	15 5.2			286 100.0

この表によれば、男女の各地域とも「知らされることと突然のこともある」に対する反応が最も多いが、男女の大都市群では「いつも前もって先生に知らされる」に対する反応は他の群に比較して著しく少ない。そこで、男女別に地域差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

男子群  $\chi^2=27.37$   $p<0.01^{**}$   $df=2$

女子群  $\chi^2=25.00$   $p<0.01^{**}$   $df=2$

となり、男女それぞれの地域間に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、男女ともに、大都市群は他の群に比較して作文を書くことを前もって知らされることが少ない。

#### 4 作文を返してもらうとき

4.1 あなたは作文を書いてから、何日ぐらいでかえしてもらってきましたか。

- |            |                 |
|------------|-----------------|
| ア. 2・3日ぐらい | オ. 2か月ぐらい       |
| イ. 1週間ぐらい  | カ. 1学期ぐらい       |
| ウ. 2週間ぐらい  | キ. かえしてもらわなかった。 |
| エ. 1か月ぐらい  | ク. その他 ( )      |

##### (1) 作文の返却日数

作文を書いてから、その作文を返却されるまでの日数を580名の被験者についてみると、「返してもらわなかった」に対する反応は、全体の23.3%を占めている(6-2-98表参照)。そして、何らかの期間を置いて返却されたと答えた反応は、全体の62.9%を占めている。

##### (2) 性別

6-2-98 表 性別と作文の返却日数

性別	返却日数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
		い二、三日ぐら	一週間ぐら	二週間ぐら	一か月ぐら	二か月ぐら	一学期ぐら	な返かしてたらわ	りその他記入あ	い決まっていな	た二つの以上つけ	無回答	
男	%	15 5.1	49 16.7	25 8.5	22 7.5	12 4.1	43 14.6	67 22.8	28 9.5	28 9.5	1 0.3	4 1.4	294 100.0
女	%	16 5.6	24 8.4	30 10.5	27 9.4	6 2.1	41 14.3	68 23.8	27 9.4	45 15.7		2 0.7	286 100.0
計	%	31 5.3	73 12.6	55 9.5	49 8.4	81 3.1	84 14.5	135 23.3	55 9.5	73 12.6	1 0.2	6 1.0	580 100.0

\* 反応欄「その他」の中から、「決まっていない」と答えた73例を1群として取り出した。

6-2-98表によれば、男女ともに「返してもらわなかった」に対する反応が最も多く、男子群では22.8%，女子群では23.8%であるが、性別に見て、作文を返却された（反応項目1～6）か否か（反応項目7）の間には、有意な差は認められなかった（ $\chi^2=0.57$   $p<0.50$   $df=1$ ）。

### (3) 地域別

作文の返却日数を地域別に示したのが6-2-99表である。

6-2-99 表 地域別と作文の返却日数

地 域	返却日数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
		い二、 三日ぐら	一週 間ぐら	二週 間ぐら	一か 月ぐら	二か 月ぐら	一学 期ぐら	な返 かして もらわ	りそ 他記入 あ	い決 まっ てい な	た二 つ の 上 つ け	無 回 答	
大 都 市 区 内	%	2 1.4	4 2.8	10 6.9	7 4.8	13 9.0	24 16.6	50 34.5	18 12.4	15 10.3		2 1.4	145 100.0
中 都 市	%	12 5.3	37 16.4	21 9.3	28 12.4	2 0.9	37 16.4	14 6.2	18 8.0	54 23.9		3 1.3	226 100.0
郡	%	17 8.1	32 15.3	24 11.5	14 6.7	3 1.4	23 11.0	71 34.0	19 9.1	4 1.9	1 0.5	1 0.5	209 100.0
計	%	31 5.3	73 12.6	55 9.5	49 8.4	18 3.1	84 14.5	135 23.3	55 9.5	73 12.6	1 0.2	6 1.0	580 100.0

この表によれば、大都市、郡部群とも返してもらわなかったに対する反応が最も多いが、中都市群では「きまっていない」に対する反応が最も多い。そこで、返却されたか否かについての有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-100表のようになり、群間に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、中都市群は他の2群に比較して、作文を返却されることが多い。

6-2-100 表

地 域	返却日数	
	1～6	7
大 都 市 区 内	60	50
中 都 市	137	14
郡	113	71

$$\chi^2=49.52$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=2$$

そこで、男女、地域別による作文返却の日数を示したのが6-2-101表である。この表によれば、男女ともに大都市、郡部群は「返してもらわなかった」に対する反応が最も多く、中都市群では「きまっていない」に対する反応が最も高い。そこで、各群間の返却されたか否かについての有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\text{男子群 } \chi^2=30.06 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

$$\text{女子群 } \chi^2=21.48 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

となり、両群ともに1%以下の危険率で有意な差が示された。すなわち、男女ともに中都市群は他の2群に比較して、作文を書いたら返却されることが多い。

6-2-101 表 性・地域別と作文の返却日数

返却日数 性・地域		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
		一、三日ぐら	一週間ぐら	二週間ぐら	一か月ぐら	二か月ぐら	一学期ぐら	返して もらわ	りその他記入あ	い決ま っていな	た二つ 以上つけ	無 回 答	
男 子 群	大都市区内	1	2	6	3	9	14	24	9	2		1	71
	%	1.4	2.8	8.5	4.2	12.7	19.7	33.8	12.7	2.8		1.4	100.0
	中 都 市	8	24	8	14	1	20	5	11	25		2	118
	%	6.8	20.3	6.8	11.9	0.8	16.9	4.2	9.3	21.2		1.7	100.0
女 子 群	郡	6	23	11	5	2	9	38	8	1	1	1	105
	%	5.7	21.9	10.5	4.8	1.9	8.6	36.2	7.6	1.0	1.0	1.0	100.0
	計	15	49	25	22	12	43	67	28	28	1	4	294
	%	5.1	16.7	8.5	7.5	4.1	14.6	22.8	9.5	9.5	0.3	1.4	100.0
女 子 群	大都市区内	1	2	4	4	4	10	26	9	13		1	74
	%	1.4	2.7	5.4	5.4	5.4	13.5	35.1	12.2	17.6		1.4	100.0
	中 都 市	4	13	13	14	1	17	9	7	29		1	108
	%	3.7	12.0	12.0	13.0	0.9	15.7	8.3	6.5	26.9		0.9	100.0
女 子 群	郡	11	9	13	9	1	14	33	11	3			104
	%	10.6	8.7	12.5	8.7	1.0	13.5	31.7	10.6	2.9			100.0
	計	16	24	30	27	6	41	68	27	45		2	286
	%	5.6	8.4	10.5	9.4	2.1	14.3	23.8	9.4	15.7		0.7	100.0

4.2 あなたの作文は書いてから何日ぐらいでかえしてもらいたいですか。また、そのわけは、

ア。( )日ぐらいがよい。

イ。いつでもよい。

ウ。かえしてもらわなくてよい。

わけ\*

- \* ア. 返してほしい
- 早く批評を見たい、そして悪い所などなおしたい。(62名)
  - もう一度読みたい。(36名)
  - 人に見られるのがいやだから。(12名)
- イ. いつでもよい
- いそがないので、いつでもよい。(18名)
  - 別に必要でもないから。(79名)
  - いつ返してもらっても同じ。(89名)
- ウ. 返してもらわなくてよい。
- 別にいらない、どうでもよい。(25名)
  - 家の人に見られたくない。(11名)
  - 自分で書いたものをもう見たくない。(7名)



### (1) 作文の希望返却日数

作文を書いてから何日ぐらいで返してほしいかの希望返却日数を、580名の被験者についてみると、「いつでもよい」に対する反応が最も多く、全体の60.3%を占めている(6-2-102表参照)。そして、「返してもらわなくてよい」に反応したものは全体の9.5%を占めている。

### (2) 性 別

6-2-102表によれば、男女ともに「いつでもよい」に対する反応が最も多く、男子群では57.8%、女子群では62.9%を占めているが、性別に見て作文の希望返却日数について、返却希望(反応項目1~8)、返却無希望(反応項目9, 10)の間には有意な差は認められなかった( $\chi^2=2.01$   $p<0.20$   $df=1$ )。

6-2-102 表 性別と希望返却日数

性 別	希望返却 日数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
		二、 三 日	一 週 間	二 週 間	一 か 月	二 か 月	一 学 期	二 学 期	一 年	い つ で も よ い	な 返 く て よ い ら わ	無 回 答	
男	%	27 9.2	21 7.1	10 3.4	11 3.7	2 0.7	2 0.7		6 2.0	170 57.8	42 14.3	3 1.0	294 100.0
女	%	35 12.2	36 12.6	11 3.8	7 2.4		4 1.4			180 62.9	13 4.5		286 100.0
計	%	62 10.7	57 9.8	21 3.6	18 3.1	2 0.3	6 1.0		6 1.0	350 60.3	55 9.5	3 0.5	580 100.0

### (3) 地 域 別

児童が欲する希望返却日数を地域別に示したのが6-2-103表である。この表によれば、「いつでもよい」および「返してもらわなくてよい」に対する反応は、大都市群では77.2%、中都市群では69.5%、郡部群では65.0%となっている。

6-2-103 表 地域別と希望返却日数

地 域	希望返却 日数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
		二、 三 日	一 週 間	二 週 間	一 か 月	二 か 月	一 学 期	二 学 期	一 年	い つ で も よ い	な 返 く て よ い ら わ	無 回 答	
大都市区内	%	10 6.9	10 6.9	4 2.8	2 1.4		3 2.1		3 2.1	95 65.5	17 11.7	1 0.7	145 100.0
中都市	%	32 14.2	18 8.0	9 4.0	6 2.7	1 0.4	1 0.4			136 60.2	21 9.3	2 0.9	226 100.0
郡	%	20 9.6	29 13.9	8 3.8	10 4.8	1 0.5	2 1.0		3 1.4	119 56.9	17 8.1		209 100.0
計	%	62 10.7	57 9.8	21 3.6	18 3.1	2 0.3	6 1.0		6 1.0	350 60.3	55 9.5	3 0.5	580 100.0

そこで、地域間の希望返却日数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-104 表のようになり、5 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、大都市群は「いつでもよい」「返してもらわなくてよい」を希望することが多く、郡部群では何らかの期間内に返却してくれることをより多く希望する。

6-2-104 表

地 域	希望返却日数	
	1 ~ 8	9 + 10
大都市区内	32	112
中 都 市	67	157
郡	73	136

$\chi^2=6.60$   
 $p>0.05^*$   
 $df=2$

次に男女別に、各地域間の、希望返却日数に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、

男子群  $\chi^2=3.44$   $p<0.20$   $df=2$

女子群  $\chi^2=4.01$   $p<0.20$   $df=2$

となり、有意な差は認められなかった。

#### (4) 作文を書く興味別

作文をもっと多く書きたいか否かの興味別に作文の希望返却日数を示したのが 6-2-105 表である。

6-2-105 表 作文を書く興味別と希望返却日数

希望返却日数 書く興味	1 二、 三 日	2 一 週 間	3 二 週 間	4 一 か 月	5 二 か 月	6 一 学 期	7 二 学 期	8 一 年	9 いつでもよい	10 な返 くして ても もらわ	11 無 回 答	計
1 今よりずっと書きたい %	7 25.0	4 14.3	4 14.3	1 3.6					12 42.9			28 100.0
2 今より少し多いぐらい %	11 14.1	13 16.7	6 7.7	3 3.8	1 1.3	2 2.6		1 1.3	39 50.0	1 1.3	1 1.3	78 100.0
3 今ぐらい %	30 11.4	29 11.0	8 3.0	12 4.6	1 0.4			3 1.1	166 63.1	14 5.3		263 100.0
4 今までより少ない %	6 4.1	9 6.1	3 2.0	2 1.4		4 2.7			101 68.7	21 14.3	1 0.7	147 100.0
5 今までよりずっと少ない %	8 12.9	2 3.2						2 3.2	31 50.0	19 30.6		62 100.0
6 無回答 %									1 50.0		1 50.0	2 100.0
計 %	62 10.7	57 9.8	21 3.6	18 3.1	2 0.3	6 1.0		6 1.0	350 60.3	55 9.5	3 0.5	580 100.0

この表によれば、各群とも「いつでもよい」に対する反応が最も多いが、「返してもらわなくてよい」に対する反応は、「今よりずっと書きたい」群は皆無なのに対して、「今までよりずっと少ない」

群は30.6%を含んでいる。そこで、作文を書く興味の各群間の希望返却の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-106表のようになり、興味の群間に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、「もっと書きたい」群に対して、「書きたくない」群は「返してもらわなくてよい」により多く反応している。

6-2-106 表

興 味 \ 希望返却 日数	1～8	9+10	
1	16	12	
2	37	40	
3	83	180	$\chi^2=38.26$
4	24	122	$p<0.01^{**}$
5	12	50	$df=4$

#### (5) 書くまたは話す得意傾向別

作文を書くのが得意か、話すのが得意かといった児童の得意傾向別に作文の希望返却日数を示したのが6-2-107表である。この表によれば、各群とも「いつでもよい」に対する反応が最も多いが、「返してもらわなくてよい」に対する反応では、「作文の方が得意」群は2.4%であるのに対して、「どちらも得意でない」群では19.5%を占めている。そこで各群間の希望返却の有無に関する有意差を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-108表のようになり、得意傾向群間には1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、「どちらも得意でない」群は他の群に比べて、作文返却を希望しない反応が多い。

6-2-107 表 書く／話す得意傾向と希望返却日数

希望返却 日数 \ 書く／話す 得意傾向	1 二 三 日	2 一 週 間	3 二 週 間	4 一 か 月	5 二 か 月	6 一 学 期	7 二 学 期	8 一 年	9 い つ で も よ い	10 な 返 く て も い ら わ	11 無 回 答	計
1 作文の方が得意%	13 15.7	9 10.8	4 4.8	3 3.6				2 2.4	50 60.2	2 2.4		83 100.0
2 どちらか決められない%	21 11.3	23 12.4	8 4.3	9 4.8		3 1.6		1 0.5	112 60.2	8 4.3	1 0.5	186 100.0
3 作文より話す方がよい%	19 12.8	14 9.5	6 4.1	3 2.0		2 1.4		1 0.7	90 60.8	13 8.8		148 100.0
4 どちらもよいでない%	9 5.7	11 6.9	3 1.9	3 1.9	2 1.3	1 0.6		2 1.3	97 61.0	31 19.5		159 100.0
5 無回答%									1 25.0	1 25.0	2 50.0	4 100.0
計 %	62 10.7	57 9.8	21 3.6	18 3.1	2 0.3	6 1.0		6 1.0	350 60.3	55 9.5	3 0.5	580 100.0

6-2-108 表

得意 傾向	希望返却 日数	1~8	9+10
1		31	52
2		65	120
3		45	103
4		31	128

$$\chi^2=12.83$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=3$$

## (6) 年賀状の枚数別

児童が年賀状を書く枚数の多少別に作文希望返却日数を示したのが6-2-109表である。この表によれば、各群とも「いつでもよい」に対する反応が最も多い。そこで、作文返却希望(反応項目1~8)と無希望(反応項目9,10)に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=5.07$   $p<0.70$   $df=6$  となり、有意な差は認められなかった。

6-2-109 表 年賀状の枚数別と希望返却日数

枚 数	希望返却 日数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
		二、 三日	一 週間	二 週間	一 か月	二 か月	一 学期	二 学期	一 年	い つ で も よ い	な 返 く て よ い ら わ	無 回 答	
1	10枚	11 12.1	6 6.6	2 2.2	5 5.5	1 1.1	1 1.1		1 1.1	52 57.1	11 12.1	1 1.1	91 100.0
2	20枚	21 10.8	18 9.2	6 3.1	3 1.5	1 0.5	1 0.5			126 64.6	18 9.2	1 0.5	195 100.0
3	30枚	17 11.3	13 8.6	5 3.5	5 3.3		2 1.3		3 2.0	92 60.9	14 9.3		151 100.0
4	40枚	6 8.8	10 14.7	3 4.4					2 2.9	43 63.2	4 5.9		68 100.0
5	50枚	2 5.7	4 11.4	2 5.7	4 11.4		2 5.7			15 42.9	6 17.1		35 100.0
6	60枚	1 10.0	1 10.0	2 20.0						6 60.0			10 100.0
7	70枚			1 20.0						4 80.0			5 100.0
8	80枚									1 100.0			1 100.0
9	81枚以上	3 15.8	5 26.3		1 5.3					8 42.1	2 10.5		19 100.0
10	無回答	1 20.0								3 60.0		1 20.0	5 100.0
計		62 10.7	57 9.8	21 3.6	18 3.1	2 0.3	6 1.0		6 1.0	350 60.3	55 9.5	3 0.5	580 100.0

# (7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別に作文の希望返却日数を示したのが6-2-110表である。この表によれば、どの群とも「いつでもよい」に対する反応が最も多いが、「返してもらわなくてよい」に対する反応では「つけない」群が最も多く、全体の19.1%を占めている。そこで、作文返却希望の有無に関する各群間の有意差を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-111表のようになり、群間には5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち「日記をつけない」群は「返してもらわなくてよい」という返却を希望しない反応が多い。

6-2-110 表 日記をつける度合いと希望返却日数

希望返却 日数 日記	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
	二、 三 日	一 週 間	二 週 間	一 か 月	二 か 月	一 学 期	二 学 期	一 年	い つ で も よ い	な 返 し て も ら わ な い	無 回 答	
1 毎日つけている %	4 10.5	2 5.3	3 7.9	1 2.6		3 7.9			24 63.2	1 2.6		38 100.0
2 一週間ごとにまとめて %	3 11.5	1 3.8		1 3.8					21 80.8			26 100.0
3 つける時とつけない時とある %	21 14.2	17 11.5	9 6.1	2 1.4		1 0.7		2 1.4	88 59.5	8 5.4		148 100.0
4 ほとんどつけない %	16 9.4	23 13.5	7 4.1	6 3.5		1 0.6		4 2.3	99 57.9	14 8.2	1 0.6	171 100.0
5 その他 %	4 9.8	6 14.6		2 4.9	1 2.4	1 2.4			24 58.5	3 7.3		41 100.0
6 わけなし %									1 100.0			1 100.0
7 つけない %	13 8.6	8 5.3	2 1.3	6 3.9	1 0.7				92 60.5	29 19.1	1 0.7	152 100.0
8 無回答 %	1 33.3								1 33.3		1 33.3	3 100.0
計 %	62 10.7	57 9.8	21 3.6	18 3.1	2 0.3	6 1.0		6 1.0	350 60.3	55 9.5	3 0.5	580 100.0

6-2-111 表

希望返却 日数 日記	1 ~ 8	9 + 10
1	13	25
2	5	21
3	52	96
4	57	113
5	14	27
6	30	121

$$\chi^2 = 12.38$$

$$p < 0.05^*$$

$$df = 5$$

# (8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビを見るのが好きか、本を読むのが好きかの興味の度合い別に、作文の希望返却日数を示したのが6-2-112表である。この表によれば、「断然本が好き」群は「2～3日」に最も高く反応しているが、他の群はすべて「いつでもよい」に最も多く反応している。そこで、各群間の希望返却の有無に関する有意差を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-113表のようになり、テレビまたは本好き間には、1%以下の危険率で希望返却日数に有意な差が認められた。すなわち、テレビを見るのが好きな群は他の群より、「いつでもよい」「返してもらわなくてよい」により多く反応している。

6-2-112 表 テレビ／本の興味と希望返却日数

希望返却 日数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
	二 三 日	一 週 間	二 週 間	一 か 月	二 か 月	一 学 期	二 学 期	一 年	い つ で も よ い	な 返 く て も よ い ら わ	無 回 答	
1 断然本が好き	10 40.0	2 8.0	4 16.0	3 12.0					5 20.0	1 4.0		25 100.0
2 どちらかといえ ば本	9 13.2	13 19.1	2 2.9	5 7.4				2 2.9	28 41.2	8 11.8	1 5.1	68 100.0
3 どちらも同じ	27 10.3	25 9.6	8 3.1	8 3.1		4 1.5		2 0.8	168 64.4	18 6.9	1 0.4	261 100.0
4 どちらかといえ ばテレビ	14 7.9	14 7.9	6 3.4	2 1.1	1 0.6	2 1.1		2 1.1	114 64.4	22 12.4		177 100.0
5 断然テレビが好 き	1 2.2	2 4.4	1 2.2		1 2.2				34 75.6	6 13.3		45 100.0
6 二つ以上つけた もの		1 100.0										1 100.0
7 無回答	1 33.3								1 33.3		1 33.3	3 100.0
計	62 10.7	57 9.8	21 3.6	18 3.1	2 0.3	6 1.0		0.6 1.0	350 60.3	55 9.5	3 0.5	580 100.0

6-2-113 表

興 味	希望返却 日数	
	1～8	9+10
1	19	6
2	31	36
3	74	186
4	41	136
5	5	40

$$\chi^2=45.84$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=4$$

#### 4.3 作文を書いたあと先生にどうしてもらいたいですか。

- ア. 先生に批評<sup>ひひよう</sup>を書いていただいた方がよい。
- イ. 点数や丸つけでよい。
- ウ. 友だち<sup>ていと</sup>どうして批評しあった程度で返していただいた方がよい。
- エ. その他（\*）

\* 「その他」の反応には「してもしなくてもよい」「何もしないのがよい」などが少数例含まれていた。

##### (1) 作文の希望処置

作文を書いたあとの児童の希望処置を580名の被験者についてみると、全体の63.4%の児童が「先生に批評を書いてほしい」に反応している。(6-2-114表参照)

##### (2) 性別

6-2-115表によれば、男女ともに「先生に批評を書いてほしい」に最も多く反応しており、傾向的には女子の方がより多いが、有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、希望処置には性別に有意な差は認められなかった。

6-2-114 表 性別と作文の希望処置

性 別	希望処置	1	2	3	4	5	6	7	計
		先生に批評を書いてほしい	点数や丸つけでよい	友だち同士で	その他	わけなし	二つ以上つけ	無回答	
男	%	172 58.5	36 12.2	45 15.3	8 2.7	2 0.7		31 10.5	294 100.0
女	%	196 68.5	18 6.3	51 17.8	10 3.5		2 0.7	9 3.1	286 100.0
計	%	368 63.4	54 9.3	96 16.6	18 3.1	2 0.3	2 0.3	40 6.9	580 100.0

6-2-115 表

性別	処 置	
	1	2 + 3
男	172	81
女	196	69

$$\chi^2 = 2.24$$

$$p < 0.20$$

$$df = 1$$

##### (3) 地域別

作文を書いたあとの児童の希望処置を地域別に示したのが6-2-116表である。この表によれば、各群とも「先生に批評を書いてほしい」に対する反応が最も高いが、大都市群が69.0%であるのに対し、中都市群は59.7%であり、郡部群は63.6%である。そこで各群間の有意差の有無を「先生に

批評を書いてほしい」(反応項目 1)と「それ以外」(反応項目 2.3)とについて、 $\chi^2$  検定によってみると、地域間には有意な差が認められなかった ( $\chi^2=2.09$   $p<0.50$   $df=2$ )。

6-2-116 表 地域別と作文の希望処置

地 域	希望処置	1	2	3	4	5	6	7	計
		書いてほしい	点数や丸つけでよい	友だち同士で	その他	わけなし	二つ以上つけ	無回答	
大 都 市 区 内	%	100 69.0	13 9.0	20 13.8	2 1.4		1 0.7	9 6.2	145 100.0
中 都 市	%	135 59.7	19 8.4	45 19.9	5 2.2	2 0.9	1 0.4	19 8.4	226 100.0
郡	%	133 63.6	22 10.5	31 14.8	11 5.3			12 5.7	209 100.0
計	%	368 63.4	54 9.3	69 16.6	18 3.1	2 0.3	2 0.3	40 6.9	580 100.0

そこでさらに、男女、地域別による作文の希望処置に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、

男子群  $\chi^2=1.84$   $p<0.50$

女子群  $\chi^2=2.39$   $p<0.50$   $df=2$

となり、有意な差は認められなかった。

#### (4) 作文を書く興味別

作文をもっと多く書きたいか否かの興味別に作文の希望処置を示したのが 6-2-117 表である。

6-2-117 表 作文を書く興味別と作文の希望処置

書く興味	希望処置	1	2	3	4	5	6	7	計
		書いてほしい	点数や丸つけでよい	友だち同士で	その他	わけなし	二つ以上つけ	無回答	
1 今よりずっと書きたい	%	18 64.3	2 7.1	5 17.9	1 3.6	2 7.1			28 100.0
2 今より少し多いぐらい	%	56 71.8	3 3.8	16 20.5	1 1.3		1 1.3	1 1.3	78 100.0
3 今ぐらい	%	185 70.3	21 8.0	37 14.1	8 3.0			12 4.6	263 100.0
4 今までより少ない	%	80 54.4	17 11.6	33 22.4	5 3.4		1 0.7	11 7.5	147 100.0
5 今までよりずっと少ない	%	28 45.2	11 17.7	5 8.1	3 4.8			15 24.2	62 100.0
6 無回答	%	1 50.0						1 50.0	2 100.0
計	%	368 63.4	54 9.3	96 16.6	18 3.1	2 0.3	2 0.3	40 6.9	580 100.0



この表によれば、「先生に批評を書いてほしい」に対する反応は「今より少し多いぐらい」群が最も高く、全体の71.8%を占めており、逆に「今までよりずっと少ない」群は最も低く、全体の45.2%を占めている。そこで、作文を書く興味の各群間の、「先生に批評を書いてほしい」とそれ以外の反応に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-118表のようになり、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、作文を現状より少なく書くことを望む児童は「点数や丸つけでよい」「友だち同士で」という処置を希望する割合が高い。

6-2-118 表

興 味	処 置	
	1	2 + 3
1	18	7
2	56	19
3	185	58
4	80	50
5	28	16

$\chi^2=10.40$   
 $p<0.05^*$   
 $df=4$

#### (5) 書くまたは話す得意傾向別

児童が書く方が得意か、話す方が得意かといった得意傾向別に、作文の希望処置を示したのが6-2-119表である。

6-2-119 表 書く／話す得意傾向と作文の希望処置

希望処置		1	2	3	4	5	6	7	計
		書いてほしい	点数や丸つけでよい	友だち同士で	その他	わけなし	二つ以上つけ	無回答	
書く／話す得意傾向	1 作文の方が得意 %	61 73.5	1 1.2	17 20.5				4 4.8	83 100.0
	2 どちらか決められない %	126 67.7	15 8.1	35 18.8	3 1.6	2 1.1	1 0.5	4 2.2	186 100.0
	3 作文より話す方がよい %	86 58.1	17 11.5	22 14.9	6 4.1			17 11.5	148 100.0
	4 どちらも得意でない %	94 59.1	20 12.6	21 13.2	9 5.7		1 0.6	14 8.8	159 100.0
	5 無回答 %	1 25.0	1 25.0	1 25.0				1 25.0	4 100.0
計 %		368 63.4	54 9.3	96 16.6	18 3.1	2 0.3	2 0.3	40 6.9	580 100.0

この表によれば、「先生に批評を書いてほしい」に対する反応は、「作文の方が得意」群が最も高く、全体の73.5%を占めており、逆に「作文より話す方がよい」群は最も低く、全体の58.1%を占めて

いる。そこで、書くまたは話す得意傾向間の、作文の希望処置に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=1.90$   $p<0.70$   $df=3$  となり、有意な差は認められなかった。

#### (6) 年賀状の枚数別

児童が書いた年賀状の枚数別に作文の希望処置を示したのが6-2-120表である。この表によれば、「先生に批評を書いてほしい」に対する反応は、「60枚群」が最も高く\*、全体の70.0%を占めており、逆に「10枚」群は最も低く、全体の51.6%を占めている。そこで、年賀状の枚数間の、作文の希望処置に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=12.34$   $p<0.10$   $df=6$  となり、傾向的には書いた年賀状の多い児童ほど、先生に批評を書いてほしいと希望するが、統計的に有意な差は認められなかった。

6-2-120 表 年賀状の枚数別と作文の希望処置

枚数	希望処置							計
	1 書いてほしい	2 点数や丸つけ でよい	3 友だち同士で	4 その他	5 わけなし	6 二つ以上つけ たもの	7 無回答	
1 10 枚 %	47 51.6	14 15.4	20 22.0	3 3.3	1 1.1		6 6.6	91 100.0
2 20 枚 %	131 67.2	17 8.7	25 12.8	8 4.1			14 7.2	195 100.0
3 30 枚 %	97 64.2	11 7.3	29 19.2	3 2.0		1 0.7	10 6.6	151 100.0
4 40 枚 %	42 61.8	5 7.4	14 20.6	2 2.9			5 7.4	68 100.0
5 50 枚 %	24 68.6	3 8.6	4 11.4	2 5.7			2 5.7	35 100.0
6 60 枚 %	7 70.0					1 10.0	2 20.0	10 100.0
7 70 枚 %	4 80.0		1 20.0					5 100.0
8 80 枚 %	1 100.0							1 100.0
9 81枚以上 %	11 57.9	4 21.1	3 15.8		1 5.3			19 100.0
10 無回答 %	4 80.0						1 20.0	5 100.0
計 %	368 63.4	54 9.3	96 16.6	18 3.1	2 0.3	2 0.3	40 6.9	580 100.0

\* 「70枚」「80枚」群については、被験者数が少ないため、考察の対象外においた。

# (7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別に、作文の希望処置を示したのが6-2-121表である。

6-2-121 表 日記をつける度合いと作文の希望処置

日 記	希望処置	1	2	3	4	5	6	7	計
		書いてほしい 先生に批評を	点数や丸つけ でよい	友だち同士で	その他	わけなし	二つ以上つけ たもの	無回答	
1 毎日つけている	%	28 73.7	3 7.9	4 10.5				3 7.9	38 100.0
2 一週間ごとにまとめて	%	12 46.2	1 3.8	5 19.2	2 7.7			6 23.1	26 100.0
3 つける時とつけない時とある	%	93 62.8	14 9.5	33 22.3		1 0.7	1 0.7	6 4.1	148 100.0
4 ほとんどつけない	%	110 64.3	17 9.9	30 17.5	7 4.1	1 0.6	1 0.6	5 2.9	171 100.0
5 その他	%	33 80.5	1 2.4	5 12.2				2 4.9	41 100.0
6 わけなし	%		1 100.0						1 100.0
7 つけない	%	90 59.2	17 11.2	19 12.5	9 5.9			17 11.2	152 100.0
8 無回答	%	2 66.7						1 33.3	3 100.0
計	%	368 63.4	54 9.3	96 16.6	18 3.1	2 0.3	2 0.3	40 6.9	580 100.0

この表によれば、「先生に批評を書いてほしい」に対する反応は、「その他」群が最も高く、全体の80.5%を占めており、逆に「1週間ごとにまとめて」群は最も低く、全体の46.2%を占めている。そこで、日記をつける度合い間の、作文の希望処置に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=6.56$   $p<0.30$   $df=5$  となり、有意な差は認められなかった。

# (8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビを好きか、本を好きかの興味の度合い別に作文の希望処置を示したのが6-2-122表である。この表によれば、「先生に批評を書いてほしい」に対する反応は、「断然本が好き」群が最も高く（「2つ以上つけたもの」をのぞく）、全体の76.%を占めており、逆に「断然テレビが好き」群は最も低く、全体の46.7%を占めている。そこで、テレビまたは本好き間の作文の希望処置に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=9.05$   $p<0.10$   $df=4$  となり、傾向的には本好きの児童はテレビ好きの児童より、先生に作文の批評を書いてほしいという希望を持つが、統計的には有意な差は認められなかった。

6-2-122 表 テレビ／本の興味と作文の希望処置

テレビ／本の 興味	希望処置							計
	1 書いてほしい 先生に批評を	2 点数や丸つけ でよい	3 友だち同士で	4 その他	5 わけなし	6 二つ以上つけ たもの	7 無回答	
1 断然本が好き	19 76.0	1 4.0	2 8.0		2 8.0	1 4.0		25 100.0
2 どちらかといえば本	45 66.2	3 4.4	13 19.1	2 2.9			5 7.4	68 100.0
3 どちらも同じ	171 65.5	23 8.8	41 15.7	8 3.1			18 6.9	261 100.0
4 どちらかといえばテレビ	109 61.6	17 9.6	32 18.1	7 4.0		1 0.6	11 6.2	177 100.0
5 断然テレビが好き	21 46.7	10 22.2	8 17.8	1 2.2			5 11.1	45 100.0
6 2つ以上つけたもの	1 100.0							1 100.0
7 無回答	2 66.7						1 33.3	3 100.0
計	368 63.4	54 9.3	96 16.6	18 3.1	2 0.3	2 0.3	40 6.9	580 100.0

5 作文を書くときの希望

5.1 あなたが作文を書くとき、こんなだったらいいと思うことは、どんなことでしょう。

2つだけに○をいれなさい。またそれはなぜでしょう。

- ☐ 自分の名まえを書かないでよい。
- ☒ すきなだけ時間をかけてよい。
- ☐ 題は自由にきめて、好きなことをかけばよい。
- ☐ 先生や人にみせなくてよい。
- ☐ その他 ( )
- [わけ\* ]

(1) 作文を書くときの希望

作文を書くとき、こんなだったらいいと思うことを580名の被験者に、2つだけ記入させた反応例をみると、全体の40.2%が「題は自由にきめて、好きなことを書けばよい」に反応し、次いで、全体の39.2%が「好きなだけ時間をかけてよい」に反応し、両事項で全体の79.6%を占めている(6-2-123表参照)。

- \* (p. 276 作文を書くときの希望のわけ)
  1. 自分の名まえを書かないでよい。
    - はずかしい。(18名)
    - 人に見られと困る。(17名)
    - 下手だから。(7名)
    - 何でも書ける(隠しごとでも)。(13名)
  2. 好きなだけ時間をかけてよい。
    - 落ちついてゆっくり書きたい。(70名)
    - あせってうまく書けない。(52名)
    - 中途半端になると、まとまりがつかない。(48名)
    - 好きなだけ書ける。(40名)
  3. 題は自由にきめて。好きなことを書けばよい。
    - 好きなこと書きたいことが書ける。(149名)
    - 自由がよい。(33名)
    - 題が決まっていると、書く内容がない。(57名)
  4. 先生や人に見せなくてよい。
    - 何となくはずかしいから。(51名)
    - 文句を言われたり、笑われるのがいやだ。(13名)
    - 下手だから。(13名)
    - ありのままだが書ける。(18名)
  5. その他
    - 題が決まっている方がよい。(11名)

## (2) 性 別

6-2-123 表によれば、「題は自由にきめて、好きなことを書けばよい」に対して、男子は40.0%，女子は 40.5%が反応し、「好きなだけ時間をかけてよい」に対して、男子は36.9%，女子は 41.3%が反応している。

6-2-123 表 性別と作文を書くときの希望

性 別	反応項目*						計
	1	2	3	4	5	6	
男	44 7.7	209 36.9	226 40.0	66 11.6	17 3.0	2 0.3	294 (565)**
女	40 0.9	238 41.3	233 40.5	49 8.5	13 2.2	2 0.3	286 (575)
計	84 7.3	447 39.2	459 40.2	115 10.0	30 2.6	4 0.3	580 (1140)

\* 反応項目 1=自分の名まえを書かないでよい, 2=好きなだけ時間をかけてよい, 3=題は自由にきめて, 好きなことを書けばよい, 4=先生や人にみせなくてよい, 5=その他 6=無答

\*\* 計( )内の数字は延べ反応数を示す。

そこで、性別による作文を書くときの希望に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、  
 $\chi^2=4.40$      $p<0.30$      $df=3$     となり、性別による、作文を書くときの希望に有意な差は認

められなかった。

また、記入に際しては2事項まで許容したので、2事項の組み合わせで比較的反応が多かったものをあげれば、6-2-124表のようになり、2・3の組み合わせ反応、すなわち「好きなだけ時間をかけてよい」「題は自由にきめて、好きなことを書けばよい」に対する組み合わせ反応がきわめて有意に高く、全体の59.0%を占め、他の諸反応はいずれも1割以下にとどまっている。そこで、2・3組み合わせ反応とそれ以外の反応とに関する性別による有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=3.63$   $p<0.10$   $df=1$  となり、有意な差は認められなかった。

上述の結果により、反応率の上で2・3の組み合わせ反応以外の諸反応は、特に個別には考慮する必要がないので、以下の諸言語活動の類型と、作文を書くときの希望との問題は2・3反応とそれ以外の反応という類型で処理する。

6-2-124 表 性別と作文を書くときの希望の組み合わせ

性 別 \ 希 望		1・3	2・3	2・4	3・4	その他
男	294 %	24 8.2	162 55.1	25 8.5	26 8.8	57 19.3
女	286 %	23 8.0	180 62.9	21 7.3	22 7.7	40 13.9
計	580 %	47 8.1	342 59.0	46 7.9	48 8.3	97 16.7

### (3) 地 域 別

児童が作文を書くときの希望を地域別に示したのが6-2-125表である。

6-2-125 表 地域別と作文を書くときの希望

地 域 \ 希 望		1・3	2・3	2・4	3・4	その他	計
大 都 市 区 内	%	13 9.0	88 60.7	12 8.3	6 4.1	26 17.9	145
中 都 市	%	13 5.8	139 61.5	19 8.4	22 9.7	33 14.60	226
郡	%	21 10.0	115 55.0	15 7.2	20 9.6	38 18.18	209
計	%	47 8.1	342 59.0	46 7.9	48 8.3	97 16.7	580

この表によれば、3地域とも2・3の組み合わせ反応が最も高く、大都市群が全体の60.7%、中都市群が全体の61.5%、郡部群が全体の55.0%を占めている。そこで、地域別による、作文を書くときの希望に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-126表のようになり、有意な差は認められなかった。

6-2-126 表

希 望 地 域	2・3	2・3以外	$\chi^2=2.06$ $p<0.50$ $df=2$
大 都 市 区 内	88	57	
中 都 市	139	87	
郡	115	94	

## (4) 作文を書く興味別

児童が作文を書くときの希望を作文を書く興味別に示したのが6-2-127表である。

6-2-127 表 作文を書く興味別と作文を書くときの希望

希 望 興 味		1 ん 今 より たくさ	2 い 少 し多 いぐら	3 今 ぐら い	4 今 より 少な い	5 今 より ずつ と 少な い	6 そ の 他	7 無 回 答	計
1・3	%	1 2.1	7 14.9	21 44.7	12 25.5	6 12.8			47 100.0
2・3	%	19 5.6	51 14.9	175 51.2	72 21.1	24 7.0		1 0.3	342 100.0
2・4	%		1 2.2	13 28.3	22 47.8	10 21.7			46 100.0
3・4	%	1 2.1	2 4.2	12 25.0	22 45.8	11 22.9			48 100.0
そ の 他	%	7 7.2	17 1.7	42 4.3	19 1.9	11 1.1		1 0.1	97 100.0
計	%	28 4.8	78 13.4	263 45.3	147 25.3	62 10.7		2 0.3	580 100.0

この表によって、作文を書く興味別による、作文を書くときの希望に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-128表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち作文を書くことが少ないことを希望するものは、他の群より2・3以外に対する反応が高く、それは「先生や人に見せなくてよい」「自分の名まえを書かないでよい」という事項を意味している。

6-2-128 表

興 味 希 望	1 + 2	3	4 + 5	$\chi^2=23.04$ $p<0.01^{**}$ $df=2$
2・3	70	175	96	
2・3 以外	36	88	113	

# (5) 書くまたは話す得意傾向別

児童が書く方が得意か、話す方が得意かといった得意傾向別に、作文を書くときの希望を示したのが6-2-129表である。

6-2-129 表 書く／話す得意傾向と作文を書くときの希望

希 望	書く／話す 得意傾向	1	2	3	4	5	6	計
		り 得 意	作 文 の 方 が よ い	ど ち ら か 決 め ら れ な い	話 す 方 が 得 意	で な い	ど ち ら も 得 意	
1・3	%	3 6.4	14 29.8	18 38.3	11 23.4		1 2.1	47 100.0
2・3	%	57 16.7	122 35.7	82 24.0	79 23.1		2 0.6	342 100.0
2・4	%	5 10.9	7 15.2	14 30.4	20 43.5			46 100.0
3・4	%	8 16.7	12 25.0	11 22.9	17 35.4			48 100.0
そ の 他	%	10 10.1	31 31.3	23 23.2	32 32.3		3 2.0	99 100.0
計	%	83 14.3	186 32.1	148 25.5	159 27.4		4 0.7	580 100.0

この表によって、書くまたは話す得意傾向別による、作文を書くときの希望に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-130表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が示された。すなわち、作文の方が得意とするものは2・3反応の割合が高い。そして、どちらも得意でないとするものは2・3以外の反応の割合が高く、それは「先生や人に見せなくてよい」「自分の名まえを書かないでよい」という事項に対する反応を意味している。

6-2-130 表

希 望	得意傾向	1	2	3	4
2・3		57	122	82	79
2・3 以外		26	64	66	80

$$\chi^2=13.00$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=3$$

# (6) 年賀状の枚数別

児童が書いた年賀状の枚数別に作文を書くときの希望を示したのが6-2-131表である。

この表によって、年賀状の枚数別による、作文を書くときの希望に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-132表のようになり、有意な差は認められなかった。



6-2-131 表 年賀状の枚数別と作文を書くときの希望

枚 数 希 望	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
	10 枚	20 枚	30 枚	40 枚	50 枚	60 枚	70 枚	80 枚	81枚以上	無回答	
1・3	9 19.1	17 36.2	11 23.4	4 8.5	3 6.4	1 2.1			2 4.3		47 100.0
2・3	45 13.2	121 35.4	88 25.7	39 11.4	26 7.6	7 2.0	3 0.9		11 3.2	2 0.6	342 100.0
2・4	9 19.6	17 37.0	7 15.2	7 15.2	2 4.3		1 2.2		2 4.3	1 2.2	46 100.0
3・4	5 10.4	12 25.0	16 33.3	9 18.8				1 2.1	2 4.2	1 21.1	48 100.0
そ の 他	68 17.9	167 45.2	122 3.21	9 2.3	4 1.6	2 0.5	1 0.2	0 0	2 0.5	4 1.0	379 100.0
計	91 15.7	195 33.6	151 26.0	68 11.7	35 6.0	10 1.7	5 0.9	1 0.2	19 3.3	5 0.9	580 100.0

6-2-132 表

枚 数 希 望	1+2+3	4+5+6	7+8+9
2・3	254	72	14
2・3以外	183	41	11

$$\chi^2=1.23$$

$$p<0.70$$

$$df=2$$

## (7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別に作文を書くときの希望を示したのが6-2-133表である。

6-2-133 表 日記をつける度合いと作文を書くときの希望

日 記 希 望	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
	つだいて いる毎日	ま一週 間ごとに	とつづ けるな いとき	てほい とんど つけ	あそ 他(わ け)	なそ 他(わ け)	た二 つ以 上つ け	つ け な い	無 回 答	
1・3	15 0.6	2 4.3	10 21.3	12 25.5	1 2.1			17 36.2		47 100.0
2・3	20 5.8	16 4.7	90 26.3	106 31.0	27 7.9			82 24.0	1 0.3	342 100.0
2・4	3 6.5	3 6.5	11 23.9	10 21.7	3 6.5			16 34.8		46 100.0
3・4	4 8.3	1 2.1	11 22.9	14 29.2	3 6.3	1 2.1		13 27.1	1 2.1	48 100.0
そ の 他	32 22.6	22 15.6	26 18.4	29 20.5	7 4.9	0 0		24 17.0	1 0.7	141 100.0
計	38 6.6	26 4.5	148 25.5	171 29.5	41 7.1	1 0.2		152 26.2	3 0.5	580 100.0

この表によって、日記をつける度合い別による、作文を書くときの希望に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-134表のようになり、有意な差は認められなかった。

6-2-134 表

日記 希望	1 + 2 + 3 + 5	4 + 8
2・3	153	188
2・3以外	100	135

$\chi^2=0.28$   
 $p<0.70$   
 $df=1$

# (8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビ好きか、本好きかの興味別に作文を書くときの希望を示したのが6-2-135表である。

この表によって、テレビまたは本好き別による、作文を書くときの希望に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-136表のようになり、有意な差は認められなかった。

6-2-135 表 テレビ／本の興味と作文を書くときの希望

希望	テレビ／本の興味	1 好き 本を読む方が	2 えは本 どちらかとい	3 どちらも同じ	4 えはテレビ どちらかとい	5 好き 断然テレビが	6 たもの 二つ以上つけ	7 無 回 答	計
1・3	%		6 12.8	22 46.8	13 27.7	6 12.8			47 100.0
2・3	%	15 4.4	39 11.4	163 47.7	102 29.8	21 6.1	1 0.3	1 0.3	342 100.0
2・4	%	1 2.2	3 6.5	17 37.0	22 47.8	5 6.3			46 100.0
3・4	%	4 8.3	4 8.3	22 45.8	10 20.8	7 14.6			48 100.0
そ の 他	%	5 5.1	16 16.4	37 38.1	30 30.9	8 8.2	0 0	1 1.0	97 100.0
計	%	25 4.3	68 11.7	261 45.0	177 30.5	45 7.8	1 0.2	3 0.5	580 100.0

6-2-136 表

テレビ／本 希望	1 + 2	3	4 + 5
2・3	54	163	123
2・3以外	39	98	99

$\chi^2=2.43$   
 $p<0.30$   
 $df=2$

5.2 あなたは作文をいまよりもっと何回も書きたいですか。それとも少ないほうがよいですか。

1. いまよりずっとたくさん書きたい。
2. いまより少し多いぐらいでよい。
3. いままでぐらいがよい。
4. いままでより少しのほうがよい。
5. いまよりずっとすくないほうがよい。

### (1) 作文を書く興味

作文を今よりもっと何回も書きたいか否かを 580 名の被験者についてみると、「今ぐらい」に最も多く反応し、全体の45.3%を占め、「多い」(反応項目1, 2), 「少ない」(反応項目4, 5)の比較では、「多い」は18.2%を占めるのに対し、「少ない」は36.0%を占めている(6-2-137 表参照)。そして両者の間に有意な差が認められた ( $\chi^2=16.93$   $p<0.01^{**}$   $df=1$ )。

### (2) 性別

6-2-137 表によれば、男女ともに「今ぐらい」に最も多く反応しているが、現状より「多い」ことを希望するか、「少ない」を希望するか、についての男女の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-138 表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、男子の方がもっと「少ない」に反応し、女子の方がもっと「多い」方に反応している割合が高い。

6-2-137 表 性別と作文を書く興味

性別	興味	1	2	3	4	5	6	7	計
		ん 今 より たく さ	い 少 し 多 い ぐ ら	今 ぐ ら い	今 よ り 少 な い	少 な い 今 よ り ず と	そ の 他	無 回 答	
男	%	13 4.4	31 10.5	116 39.5	80 27.2	53 18.0		1 0.3	294 100.0
女	%	15 5.2	47 16.4	147 51.4	67 23.4	9 3.1		1 0.3	286 100.0
計	%	28 4.8	78 13.4	263 45.3	147 25.3	62 10.7		2 0.3	580 100.0

6-2-138 表

性別	興味	1+2	4+5
男		44	133
女		62	76

$$\chi^2=14.02$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=1$$

### (3) 地域別

作文を今よりもっと多く書きたいか否かを地域別に示したのが6-2-139表である。この表によれば、3地域とも「今ぐらい」に対する反応が最も多いが、現状よりもっと「多い」ことを希望するか「少ない」ことを希望するかについての地域差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=4.66$   $p<0.10$   $df=2$  となり、傾向的には大都市群は現状より「少ない」ことを希望し、中都市群は「多い」ことを希望する割合が他群より高いが、統計的に有意な差は認められなかった。

6-2-139 表 地域別と作文を書く興味

興 味  地 域		1	2	3	4	5	6	7	計
		ん 今より たくさん	い 少し多 いぐら	今 ぐら い	今より 少ない	少 ない 今より ずっと	そ の 他	無 回 答	
大都市区内	%	3 2.1	18 12.4	59 40.7	48 33.1	16 11.0		1 0.7	145 100.0
中 都 市	%	16 7.1	32 14.2	102 45.1	48 21.2	27 11.9		1 0.4	226 100.0
郡	%	9 4.3	28 13.4	102 48.8	51 24.4	19 9.1			209 100.0
計	%	28 4.8	78 13.4	263 45.3	147 25.3	62 10.7		2 0.3	580 100.0

そこでさらに、男女、地域別による作文を書く興味に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、

男子群  $\chi^2=2.84$   $p<0.30$   $df=2$

女子群  $\chi^2=4.96$   $p<0.10$   $df=2$

となり、傾向的に、女子の大都市群はより「少ない」ことを希望し、女子の中都市群はより「多い」ことを希望する割合が他群より高いが、統計的に有意な差は示されなかった。

### (4) 作文を書く興味別（同一事項なので交差集計の対象にならない）

### (5) 書くまたは話す得意傾向別

児童の書くまたは話す得意傾向別にみた作文を書く興味の度合いに関する交差集計は287ページで実施された。結果として、作文の方がより得意だとするものは、話す方が得意だとするものより、有意に作文を今よりずっと書きたいと答えている。

## (6) 年賀状の枚数別

児童の書いた年賀状の枚数別にみた作文を書く興味の度合いに関する交差集計は 290 ページで実施された。結果として、より多く年賀状を書くものは、有意に作文を書く興味が高く、年賀状を書くのが少ないものは作文を書く興味が低い。

## (7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別にみた作文を書く興味の度合いに関する交差集計は 294 ページで実施された。結果として、日記をつけることが少ない児童たちは、有意に作文をもっと書きたいとする興味が乏しい。

## (8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビ好きか本好きか別にみた作文を書く興味の度合いに関する交差集計は 298 ページで実施された。結果として、本好きの児童は有意に作文をもっと多く書きたいとする興味が高い。

## 6. 生活のこと

6.1 あなたは作文を書くのと話すのとは、他の人にくらべてどちらがとくいですか。

ア. 作文のほうが話すよりとくいである。

イ. 作文と話すのとはどちらかきめられない。

ウ. 作文より話すほうがとくい。

エ. どちらもとくいでない。

## (1) 書くまたは話す得意傾向別

児童は作文を書くのと話すのとは、他の人にくらべてどちらが得意かについて、580名の被験者についてみると、「どちらか決められない」に対する反応が最も多く、全体の32.1%を占めており、次いで「どちらも得意でない」が27.4%を占めている(6-2-140表参照)。作文が得意か、話す方が得意かでは後者が有意に多い( $\chi^2=12.19$   $p<0.01^{**}$   $df=1$ )。

## (2) 性別

6-2-140 表 性別と書く／話す得意傾向

性別	書く／話す 得意傾向	1	2	3	4	5	6	計
		り 作 文 の 方 が よ り 得 意	ら ど ち ら か 決 め ら れ な い	話 す 方 が 得 意	で ど ち ら も 得 意 で な い	そ の 他	無 回 答	
男	%	39 13.3	75 25.5	82 27.9	96 32.7		2 0.7	294 100.0
女	%	44 15.4	111 38.8	66 23.1	63 22.0		2 0.7	286 100.0
計	%	83 14.3	186 32.1	148 25.5	159 27.4		4 0.7	580 100.0

6-2-140 表によれば、男子では「どちらも得意でない」に対する反応が最も多く、女子ではどちらか決められない」に対する反応が最も多い。そこで、男女別に作文を得意とするか(反応項目 1)、話す方を得意とするか(反応項目 3)に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-141 表のようになり、男女による書くまたは話す得意傾向についての有意な差は認められなかった。

6-2-141 表

性 別	得意 傾向		
	1	3	
男	39	82	$\chi^2=1.52$ $p<0.30$ $df=1$
女	44	66	

### (3) 地域別

児童は作文を書くのと話すのとは、他の人にくらべてどちらが得意かについて、地域別に示したのが 6-2-142 表である。この表によれば、大都市群では「話す方が得意とする」に対する反応が最も多く、中都市群では「どちらか決められない」に対する反応が最も多い。そこで地域間に「作文の方が得意」と「話す方が得意」との有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=3.47$   $p<0.20$   $df=2$  となり、地域間に書くまたは話す得意傾向に関する有意な差は認められなかった。

6-2-142 表 地域別と書く／話す得意傾向

地 域		書く／話す 得意傾向						計
		1 り 得意	2 ら れ ない	3 話 す 方 が 得 意	4 で ない ど ち ら も 得 意	5 そ の 他	6 無 回 答	
大 都 市 区 内	%	17 11.7	44 30.3	46 31.7	36 24.8		2 1.4	145 100.0
	%	29 12.8	80 35.4	50 22.1	66 29.2		1 0.4	226 100.0
	%	37 17.7	62 29.7	52 24.9	57 27.3		1 0.5	209 100.0
計		83 14.3	186 32.1	148 25.5	159 27.4		4 0.7	580 100.0

### (4) 作文を書く興味別

児童が作文を今よりずっと書きたいか否かの興味の度合い別に、作文の方が得意か、話す方が得意かの得意傾向を示したのが 6-2-143 表である。この表によれば、「作文の方がより得意」に対する反応は、「今よりずっと書きたい」群が最も高く、全体の 35.7% を占めており、逆に「今までより少ない」群は最も低く、全体の 2.7% である。そこで、作文を書く興味間の、書くまたは話す得意傾向に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-144 表のように 1% 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、作文を今よりずっと書きたいとする児童は作文の方が話すより得意である割合が高い。

6-2-143 表 作文を書く興味別と書く／話す得意傾向

興味	書く／話す 得意傾向	1	2	3	4	5	6	計
		り 得意 作文 の方が よ	られ ない どちら か決 め	話 す 方 が 得 意	で ない ど ち ら も 得 意	そ の 他	無 回 答	
1	今よりずっと書きたい	10 35.7	10 35.7	5 17.9	3 10.7			28 100.0
2	今より少し多いぐらい	20 25.6	32 41.0	15 19.2	11 14.1			78 100.0
3	今ぐらい	42 16.0	103 39.2	69 26.2	48 18.3		1 0.4	263 100.0
4	今までより少ない	4 2.7	33 22.4	47 32.0	62 42.2		1 0.7	147 100.0
5	今までよりずっと少ない	7 11.3	8 12.9	12 19.4	35 56.5			62 100.0
6	無回答						2 100.0	2 100.0
計		83 14.3	186 32.1	148 25.5	159 27.4		4 0.7	580 100.0

6-2-144 表

興味	得意 傾向	1	3
1		10	5
2		20	15
3		42	69
4		4	47
5		7	12

$$\chi^2=30.64$$

$$p<0.01^{**}$$

$$df=4$$

(5) 書くまたは話す得意傾向別（同一事項なので交差集計の対象にならない）

(6) 年賀状の枚数別

児童が書いた年賀状の枚数別にみた話すまたは書く得意傾向に関する交差集計は 291 ページで実施された。結果として、年賀状を書いた枚数の少ない児童たちは、話す書くともに得意でない。

(7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別にみた書くまたは話す得意傾向に関する交差集計は 295 ページで実施された。結果として、日記を多くつける児童たちは作文を書くのが得意である。

(8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビまたは本好きかの別にみた書くまたは話す得意傾向に関する交差集計は 299 ページで実施された。結果として、テレビ好きと答えた児童たちは本好きと答えた児童たちより、書くことも話すことも得意でない。

## 6.2 ことし、年賀じょうは何枚書きましたか。

( ) 枚くらい

### (1) 書いた年賀状の枚数

ことし、児童が書いた年賀状の枚数を 575 名の被験者についてみると、平均 23.95 枚である (6-2-145 表参照)。

### (2) 性 別

6-2-145 表 書いた年賀状の平均枚数

性 別	標本数	平均数	標準偏差
男	293	21.88	17.69
女	282	26.10	17.01
計	575	23.95	17.49

児童が書いた年賀状の枚数を性別にみると、6-2-145 表の通りであり、男子の平均枚数が 21.88 枚に対して、女子の平均枚数は 26.10 枚である。しかし、6-2-146 表によれば、正規分布をえがいていない。

6-2-146 表 性別と年賀状の枚数

性 別	枚 数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
		10枚	20枚	30枚	40枚	50枚	60枚	70枚	80枚	81枚以上	無回答	
男	%	61 20.7	111 37.8	61 20.7	33 11.2	13 4.4	1 0.3	2 0.7		11 3.7	1 0.3	294 100.0
女	%	30 10.5	84 29.4	90 31.5	35 12.2	22 7.7	9 3.1	3 1.0	1 0.3	8 2.8	4 1.4	286 100.0
計	%	91 15.7	195 33.6	151 26.0	68 11.7	35 6.0	10 1.7	5 0.9	1 0.2	19 3.3	5 0.9	580 100.0

そこで、 $\chi^2$  検定によってみると、9-2-147 表のようになり、1% 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、女子は男子よりも多く年賀状を書く割合が高い。

6-2-147 表

性 別	枚 数	～20枚	30枚～
男		172	121
女		114	168

$$\chi^2 = 19.24$$

$$p < 0.01^{**}$$

$$df = 1$$

### (3) 地 域 別

児童が年賀状を書いた枚数を地域別に示したのが 6-2-148 表である。この表によれば、3 地域とも「11枚～20枚」に対する反応が最も多く、次いで「21枚～30枚」に対する反応が多い。そこで、年賀状を書いた枚数を比較的少数の「～20枚」群と、比較的多数の「21枚～」群とに分けた上で、



地域間の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=9.20$   $p<0.05^*$   $df=2$  となり、5 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、大都市群の書いた年賀状の枚数は多く、郡部群の書いた年賀状の枚数は少ない。

6-2-148 表 地域別と年賀状の枚数

地 域	枚 数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
		10枚	20枚	30枚	40枚	50枚	60枚	70枚	80枚	81枚 以上	無 回答	
大 都 市 区 内 中 都 市 郡	%	16 11.0	43 29.7	37 25.5	20 13.8	13 9.0	6 4.1	2 1.4	1 0.7	6 4.1	1 0.7	145 100.0
	%	29 12.8	79 35.0	67 29.6	23 10.2	14 6.2	3 1.3	2 0.9		6 2.7	3 1.3	226 100.0
	%	46 22.0	73 34.9	47 22.5	25 12.0	8 3.8	1 0.5	1 0.5		7 3.3	1 0.5	209 100.0
計	%	91 15.7	195 33.6	151 26.0	68 11.7	35 6.0	10 1.7	5 0.9	1 0.2	19 3.3	5 0.9	580 100.0

次に性別に、各地域群が書いた年賀状の枚数を示したのが 6-2-149 表である。この表によれば、男子群では 3 地域とも「11～20枚」に対する反応が最も多いが、女子群では郡部群が「11～20枚」に最も多い反応を示すものの、大都市、中都市群では「21～30枚」に最も多い反応を示している。

6-2-149 表 性・地域別と年賀状の枚数

性・地域別	枚 数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
		10枚	20枚	30枚	40枚	50枚	60枚	70枚	80枚	81枚 以上	無 回答	
男 子 群	大 都 市 区 内	%	15 21.1	28 39.4	14 19.7	8 11.3	4 5.6	1 1.4		1 1.4		71 100.0
	中 都 市	%	17 14.4	46 39.0	28 23.7	11 9.3	8 6.8	1 0.8		6 5.1	1 0.8	118 100.0
	郡	%	29 27.6	37 35.2	19 18.1	14 13.3	1 1.0	1 1.0		4 3.8		105 100.0
	計	%	61 20.7	111 37.8	61 20.7	33 11.2	13 4.4	1 0.3	2 0.7	11 3.7	1 0.3	294 100.0
女 子 群	大 都 市 区 内	%	1 1.4	15 20.3	23 31.1	12 16.2	9 12.2	5 6.8	2 2.7	1 1.4	5 6.8	74 100.0
	中 都 市	%	12 11.1	33 30.6	39 36.1	12 11.1	6 5.6	3 2.8	1 0.9		2 1.9	108 100.0
	郡	%	17 16.3	36 34.6	28 26.9	11 10.6	7 6.7	1 1.0		3 2.9	1 1.0	104 100.0
	計	%	30 10.5	84 29.4	90 31.5	35 12.2	22 7.7	9 3.1	3 1.0	1 0.3	8 2.8	286 100.0

そこで、男女別に地域間の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、

男子群  $\chi^2=1.98$   $p<0.50$   $df=2$

女子群  $\chi^2=15.73$   $p<0.01^{**}$   $df=2$

となり、男子群には地域間に有意な差は認められなかったが、女子群には 1 % 以下の危険率で有意

な差が認められた。すなわち、女子の大都市群の書いた年賀状の枚数は多く、女子の郡部群の書いた年賀状の枚数は少ない。

#### (4) 作文を書く興味別

児童が作文を書く興味の度合い別に年賀状を書いた枚数を示したのが6-2-150表である。

6-2-150 表 作文を書く興味別と年賀状の枚数

興 味	枚 数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
		10枚	20枚	30枚	40枚	50枚	60枚	70枚	80枚	81枚 以上	無 回答	
1	今よりずっと書きたい	4 14.3	9 32.1	8 28.6	3 10.7	3 10.7				1 3.6		28 100.0
2	今より少し多いぐらい	5 6.4	23 29.5	29 37.2	8 10.3	6 7.7	2 2.6	2 2.6		3 3.8		78 100.0
3	今ぐらい	42 16.0	80 30.4	71 27.0	30 11.4	19 7.2	7 2.7	3 1.1	1 0.4	6 2.3	4 1.5	263 100.0
4	今までより少ない	27 18.4	53 36.1	33 22.4	20 13.6	5 3.4	1 0.7			8 5.4		147 100.0
5	今までよりずっと少ない	13 21.0	30 48.4	9 14.5	7 11.3	2 3.2				1 1.6		62 100.0
6	無回答			1 50.0							1 50.0	2 100.0
計		91 15.7	195 33.6	151 26.0	68 11.7	35 6.0	10 1.7	5 0.9	1 0.2	19 3.3	5 0.9	580 100.0

この表によれば、「今より少し多いぐらい」群をのぞく、他の4群は「11～20枚」に最も多い反応を示しているが、「今より少し多いぐらい」群は「21～30枚」に最も多い反応を示している。そこで、作文を書く興味の度合い間における年賀状を書く枚数の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-151表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、作文を書く興味が低いものはより多く年賀状を書き、作文を書く興味が低いものは年賀状を書くことが少ない。

6-2-151 表

興 味	枚 数	～20枚	21枚～	
1		13	15	
2		28	50	
3		122	137	$\chi^2=17.68$
4		80	67	$p<0.01^{**}$
5		43	19	$df=4$

#### (5) 書くまたは話す得意傾向別

作文を書くのが得意か、話すのが得意かといった児童の得意傾向によって、書いた年賀状の枚数を示したのが6-2-152表である。

6-2-152 表 書く／話す得意傾向と年賀状の枚数

書く／話す 得意傾向	枚 数										計
	1 10枚	2 20枚	3 30枚	4 40枚	5 50枚	6 60枚	7 70枚	8 80枚	9 81枚 以上	10 無 回答	
1 作文の方より得意	7 8.4	28 33.7	20 24.1	11 13.3	5 6.0	3 3.6	2 2.4		5 6.0	2 2.4	83 100.0
2 どちらか決められない	30 16.1	53 28.5	66 35.5	18 9.7	11 5.9	3 1.6	1 0.5		3 1.6	1 0.5	186 100.0
3 作文より話す方がよい	24 16.2	49 33.1	31 20.9	25 16.9	11 7.4	2 1.4	2 1.4	1 0.7	3 2.0		148 100.0
4 どちらも得意でない	30 18.9	64 40.3	33 20.8	13 8.2	8 5.0	2 1.3			8 5.0	1 0.6	159 100.0
6 無回答		1 25.0	1 25.0	1 25.0						1 25.0	4 100.0
計	91 15.7	195 33.6	151 26.0	68 11.7	35 6.0	10 1.7	5 0.9	1 0.2	19 3.3	5 0.9	580 100.0

この表によれば、「どちらか決められない」群だけが「21～30枚」に最も高い反応を示しており、他の3群（無回答をのぞく）はすべて「11～20枚」に最も高い反応を示している。そこで、作文または話す得意傾向間の年賀状の多少に関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-153表のようになり、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、「どちらも得意でない」群は年賀状を書いた枚数は少ない。

6-2-153 表

枚 数	～20	21～	
得意傾向			
1	35	46	
2	83	102	$\chi^2=9.16$
3	73	75	$p<0.05^*$
4	94	64	$df=3$

(6) 年賀状の枚数別（同一事項なので交差集計の対象にならない）

(7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別にみた年賀状の枚数に関する交差集計は296ページで実施された。結果として、日記をつけることが少ない児童たちは出す年賀状の枚数が少ない。

(8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビまたは本好きかの別にみた年賀状の枚数に関する交差集計は300ページで実施された。結果として、テレビ好きまたは本好きの間に、書く年賀状の枚数に関する差は認められなかった。

### 6.3 6年生になってから、日記は毎日つけていましたか。

- ア. だいたいまいにちつけている。
- イ. 1週間ごとにまとめてつけている。
- ウ. つけるときもあるしつけないときもある。
- エ. ほとんどつけていない。
- オ. その他 \*

#### (1) 日記をつける度合い

6年生になってから、日記を毎日つけていたか否かを580名の被験者についてみると、55.7%の児童が「ほとんどつけていない」か「つけない」と答えている（6-2-154表参照）。

#### (2) 性別

6-2-154表によれば、男子では「ほとんどつけない」か「つけない」と答えた児童は全体の68.0%を占めているのに対し、女子では、43.0%を占めている。

6-2-154 表 性別と日記をつける度合い

性別	日記	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
		つける だいたい毎日	ま と め て 一 週 間 ご と に	が つ つ け な い と き と	て い な い ほ と ん ど つ け	あ り そ の 他 ( わ け	な し そ の 他 ( わ け	二 つ 以 上	つ け な い	無 回 答	
男	%	5 1.7	14 4.8	55 18.7	93 31.6	18 6.1	1 0.3		107 36.4	1 0.3	294 100.0
女	%	33 11.5	12 4.2	93 32.5	78 27.3	23 8.0			45 15.7	2 0.7	286 100.0
計	%	38 6.6	26 4.5	148 25.5	171 29.5	41 7.1	1 0.2		152 26.2	3 0.5	580 100.0

\* 「その他」の欄には「つけてない」「つけたことがない」の回答が152例含まれていたもので、これを一項目としておこした。

そこで、性別の日記をつける度合いに関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-155表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、男子は女子より日記をつけ

6-2-155 表

性別	日記	
		1+2+3+5+6
男		93
女		161

$$\chi^2 = 36.46$$

$$p < 0.01^{**}$$

$$df = 1$$

ることが少ない。

(3) 地域別

児童が日記をつける度合いを地域別に示したのが 6-2-156 表である。

6-2-156 表 地域別と日記をつける度合い

地 域 \ 日 記		1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
		つけている	だいたい毎日 まともて	つけないときと があるとき	ほとんどつけ ていない	その他（わけ あり）	その他（わけ なし）	二つ以上	つけない	無 回 答	
大 都 市 区 内		6 4.1	3 2.1	34 23.4	43 29.7	20 13.8			39 26.9		145 100.0
中 都 市		20 8.8	16 7.1	71 31.4	55 24.3	12 5.3			49 21.7	3 1.3	226 100.0
郡		12 5.7	7 3.3	43 20.6	73 34.9	9 4.3	1 0.5		64 30.6		209 100.0
計		38 6.6	26 4.5	148 25.5	171 29.5	41 7.1	1 0.2		152 26.2	3 0.5	580 100.0

この表によれば、「ほとんどつけていない」か「つけない」に対する反応は、大都市群では56.6%，中都市群では46.0%，郡部群では65.5%を占めている。そこで、地域間の日記をつける度合いに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-157 表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、中都市群は日記をつけることが多く、郡部群は日記をつけることが少ない。

6-2-157 表

地域	日記	1+2+3+5+6	4+8
大都市区内		63	82
中都市		119	104
郡		72	137

$\chi^2=15.67$

$p<0.01^{**}$

$df=2$

さらに、地域差を男女別に分け、有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、

男子群  $\chi^2=4.53$   $p<0.20$   $df=2$

女子群  $\chi^2=16.85$   $p<0.01^{**}$   $df=2$

となり、地域差は男子群には示されなかったが、女子群では1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、女子の中都市群は日記を多くつけ、郡部群は日記をつけることが少ない。

(4) 作文を書く興味別

作文を今までより多く書きたいか、少ない方がよいかという興味の度合い別に、日記をつけてい

る度合いを示したのが6-2-158表である。この表によれば、「今よりずっと書きたい」群が「ほとんどつけていない」か「つけない」に反応したのは全体の35.7%であるのに対し、「今までよりずっと少ない」群では上記の項目に反応したのは全体の64.5%を占めている。

6-2-158 表 作文を書く興味別と日記をつける度合い

興 味	日 記	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
		つけている	だいたい毎日 まともに	がつけないとき がある	ほとんどつけ ていない	あり その他（わけ なし）	その他（わけ なし）	二つ 以上	つ け な い	無 回 答	
1	今よりずっと書きたい	3 10.7	1 3.6	10 35.7	4 14.3	4 14.3			6 21.4		28 100.0
2	今より少し多いぐらい	8 10.3		23 29.5	25 32.1	7 9.0			15 19.2		78 100.0
3	今ぐらい	19 7.2	15 5.7	73 27.8	81 30.8	18 6.8	1 0.4		54 20.5	2 0.8	263 100.0
4	今までより少ない	7 4.8	7 4.8	28 19.0	44 29.9	7 4.8			54 36.7		147 100.0
5	今までよりずっと少ない	1 1.6	3 4.8	14 22.6	17 27.4	4 6.5			23 37.1		62 100.0
6	無回答					1 50.0				1 50.0	2 100.0
計		38 6.6	26 4.5	148 25.5	171 29.5	41 7.1	1 0.2		152 26.2	3 0.5	580 100.0

そこで、作文を書く興味の度合い群間の日記をつける度合いに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-159表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、今までより「少ない」か「ずっと少ない」ことを望む児童たちは日記をつけることが少ない。

6-2-159 表

興 味	日 記	1+2+3+5+6	4+8	$\chi^2=15.92$ $p<0.01^{**}$ $df=4$
1		18	10	
2		38	40	
3		126	135	
4		49	98	
5		22	40	

(5) 書くまたは話す得意傾向別

児童が作文の方が得意か、話す方が得意かといった得意傾向によって、日記をつける度合いを示したのが6-2-160表である。

6-2-160 表 書く／話す得意傾向と日記をつける度合い

書く／話す 得意傾向	日 記	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
		つけている	だいたい毎日 まとめで	一週間ごとに がつける あけないとき	ほとんど つけていない	り その他わけあ	し その他わけな	二つ以上	つけない	無回答	
1 作文の方が得意	%	8 9.6	1 1.2	24 28.9	19 22.9	11 13.3			19 22.9	1 1.2	83 100.0
2 どちらか決められない	%	16 8.6	9 4.8	60 32.3	63 33.9	12 6.5			26 14.0		186 100.0
3 作文より話す方がよい	%	6 4.1	8 5.4	37 25.0	40 27.0	6 4.1	1 0.7		50 33.8		148 100.0
4 どちらも得意でない	%	8 5.0	8 5.0	27 17.0	47 29.6	11 6.9			57 35.8	1 0.6	159 100.0
5 無回答	%				2 50.0	1 25.0				1 25.0	4 100.0
計	%	38 6.6	26 4.5	148 25.5	171 29.5	41 7.1	1 0.2		152 26.2	3 0.5	580 100.0

この表によれば、「作文の方が得意」群が「ほとんどつけていない」か「つけない」に反応したのは全体の 45.8 % であるのに対して、「どちらも得意でない」群では上記の項目に反応したのは全体の 65.4 % を占めている。そこで作文を書くまたは話す得意傾向間の日記をつける度合いに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-161 表のようになり、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、作文を書くのが得意な児童は日記を多くつけ、話すまたは両方得意でない児童は日記を多くつけない。

6-2-161 表

日 記 得意傾向	日 記	
	1+2+3+5+6	4+8
1	44	38
2	97	89
3	58	90
4	54	104

$$\chi^2 = 15.75$$

$$p < 0.01^{**}$$

$$df = 3$$

#### (6) 年賀状の枚数別

児童が書いた年賀状の枚数別に日記をつける度合いを示したのが 6-2-162 表である。そこでこの表にしたがって、年賀状を書いた枚数を 3 群にまとめ、これらの群間の日記をつける度合いに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-161 表のようになり、5 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、年賀状を少ししか書かない児童は日記をあまりつけない。

6-2-162 表 年賀状の枚数別と日記をつける度合い

枚数	日記	1	2	3	4	5	6	7	8	9	計
		つけている だいたい毎日	まともに 一週間ごとに	つけないときと がある	ほとんどつ けていない	その他（わけ あり）	その他（わけ なし）	二つ以上	つけない	無回答	
1	10 枚	4 4.4	3 3.3	19 20.9	26 28.6	3 3.3	1 1.1		35 38.5		91 100.0
2	20 枚	7 3.6	10 5.1	43 22.1	71 36.4	13 6.7			51 26.2		195 100.0
3	30 枚	13 8.6	4 2.6	47 31.1	37 24.5	12 7.9			38 25.2		151 100.0
4	40 枚	4 5.9	5 7.4	18 26.5	23 33.8	6 8.8			12 17.6		68 100.0
5	50 枚	4 11.4	2 5.7	12 34.3	5 14.3	2 5.7			10 28.6		35 100.0
6	60 枚	3 30.0		2 20.0	4 40.0	1 10.0					10 100.0
7	70 枚	1 20.0		3 60.0	1 20.0						5 100.0
8	80 枚	1 100.0									1 100.0
9	81枚以上	1 5.3	2 10.5	3 15.8	4 21.1	3 15.8			6 31.6		19 100.0
10	無回答			1 20.0		1 20.0				3 60.0	5 100.0
計		38 6.6	26 4.5	148 25.5	171 29.5	41 7.1	1 0.2		152 26.2	3 0.5	580 100.0

6-2-163 表

枚数	日記	1+2+3+5+6	4+8
1+2+3		169	268
4+5+6		59	54
7+8+9		14	11

$$\chi^2=8.86$$

$$p<0.05^*$$

$$df=2$$

(7) 日記をつける度合い別（同一事項なので交差集計の対象にならない）

(8) テレビまたは本の興味別

児童がテレビまたは本好きかの別にみた日記をつける度合いに関する交差集計は 301 ページで実施された。結果として、本好きと答えている児童たちは有意に日記を毎日つけているものが多い。



6.4 あなたはテレビを見るのと本を読むのとでは、どちらがすきですか。

ア. だんぜん本を読むほうがすきだ。

イ. テレビもすきだけれど、どちらかといえば本を読むほうがすきだ。

ウ. テレビを見るのと本を読むのとは、どちらも同じくらいにすきだ。

エ. テレビはすきだが、本を読むのはどちらかというときらいだ。

オ. だんぜんテレビがすきで、本はだいきらいだ。

### (1) テレビまたは本の興味別

児童はテレビを見るのと本を読むのとではどちらが好きかを 580 名の被験者についてみると、「どちらかといえばテレビ」か「断然テレビが好き」というテレビ好きは全体の38.3%を占め、「どちらかといえば本」か「本を読むのが好き」という本好きは全体の16.0%を占めている(6-2-164表参照)。そしてテレビ好きの児童は本好きの児童より有意に多い ( $\chi^2=27.10$   $p<0.01^{**}$   $df=2$ )。

### (2) 性 別

6-2-164 表によれば、男女ともに、本よりもテレビが好きと答えるものが多い。そこで、性別間の本またはテレビ好きに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=0.73$   $p<0.50$   $df=1$  となり、有意な差は認められなかった。

6-2-164 表 性別とテレビ／本の興味

性 別	テレビ／本の 興味	1	2	3	4	5	6	7	計
		好き 本を 読む 方が	え ば 本 ど ち ら か と い	ら も 同 じ テ レ ビ 本 ど ち	え ば テ レ ビ ど ち ら か と い	好 き 断 然 テ レ ビ が	二 つ 以 上	無 回 答	
男	%	11 3.7	40 13.6	109 37.1	100 34.0	33 11.2		1 0.3	294 100.0
女	%	14 4.9	28 9.8	152 53.1	77 26.9	12 4.2	1 0.3	2 0.7	286 100.0
計	%	25 4.3	68 11.7	261 45.0	177 30.5	45 7.8	1 0.2	3 0.5	580 100.0

### (3) 地 域 別

テレビ好きか本好きかを地域別に示したのが 6-2-165 表である。この表によれば、上記の結果同様に、本好きよりもテレビ好きの割合が高い。そこで、地域間の本またはテレビ好きに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=2.21$   $p<0.50$   $df=2$  となり、有意な差は認められなかった。

6-2-165 表 地域別とテレビ／本の興味

地 域	テレビ／本 の興味	1	2	3	4	5	6	7	計
		好き 本を読む方が	え ば本 どちらかとい	ら も同 じ テレビ本どち	え ばテレ ビ どちらかとい	好き 断然 テレビが	二 つ 以 上	無 回 答	
大 都 市 区 内	%	4 2.8	16 11.0	79 54.5	34 23.4	12 8.3			145 100.0
中 都 市	%	11 4.9	31 13.7	98 43.4	74 32.7	9 4.0		3 1.3	226 100.0
郡	%	10 4.8	21 10.0	84 40.2	69 33.0	24 11.5	1 0.5		209 100.0
計	%	25 4.3	68 11.7	261 45.0	177 30.5	45 7.8	1 0.2	3 0.5	580 100.0

## (4) 作文を書く興味別

作文を今よりずっと書きたいか、あるいはずっと少ない方がよいかの興味別に、本好きかテレビ好きかを示したのが6-2-166表である。この表によれば、「今までよりずっと書きたい」群および「今より少し多いぐらい」群では本好きと答える反応がテレビ好きと答える反応より多いのに対して、他の群ではテレビ好きと答える反応が本好きと答える反応より高い。そこで、作文を書く興味間の本好きかテレビ好きかに関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、6-2-165表のようになり、

6-2-166 表 作文を書く興味別とテレビ／本の興味

書く興味	テレビ／本 の興味	1	2	3	4	5	6	7	計
		好き 本を読む方が	え ば本 どちらかとい	ら も同 じ テレビ本どち	え ばテレ ビ どちらかとい	好き 断然 テレビが	二 つ 以 上	無 回 答	
1 今よりずっと書きたい	%	8 28.6	8 28.6	6 21.4	6 21.4				28 100.0
2 今より少し多いぐらい	%	6 7.7	20 25.6	36 46.2	13 16.7	2 2.6	1 1.3		78 100.0
3 今ぐらい	%	5 1.9	27 10.3	123 46.8	93 35.4	13 4.9		2 0.8	263 100.0
4 今までより少ない	%	5 3.4	6 4.1	69 46.9	48 32.7	19 12.9			147 100.0
5 今までよりずっと少ない	%	1 1.6	7 11.3	26 41.9	17 27.4	11 17.7			62 100.0
6 無回答	%			1 50.0				1 50.0	2 100.0
計	%	25 4.3	68 11.7	261 45.0	177 30.5	45 7.8	1 0.2	3 0.5	580 100.0

6-2-167 表

興味 テレビ／本	1+2	4+5	
1	16	6	
2	26	15	
3	32	106	$\chi^2=54.93$
4	11	67	$p<0.01^{**}$
5	8	28	$df=4$

1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、作文を書く興味の高いものは本好きに対する反応が高く、作文を書く興味の低いものはテレビ好きに対する反応が高い。

#### (5) 書くまたは話す得意傾向別

児童は作文を書く方が得意か、話す方が得意かといった得意傾向別にテレビ好きか本好きかを示したのが 6-2-168 表である。

6-2-168 表 書く／話す得意傾向とテレビ／本の興味

書く／話す 得意傾向	テレビ／本 の興味	1	2	3	4	5	6	7	計
		好き 本を 読む 方が	え ど ち ら か と い え ば 本	ら も 同 じ テ レ ビ 本 ど ち	え ど ち ら か と い え ば テ レ ビ	好き 断 然 テ レ ビ が	二 つ 以 上	無 回 答	
1 作文の方が得意	%	8 9.6	13 15.7	34 41.0	23 27.7	4 4.8		1 1.2	83 100.0
2 どちらか決まらない	%	10 5.4	29 15.6	88 47.3	52 28.0	7 3.8			186 100.0
3 作文より話す方がよい	%	3 2.0	14 9.5	70 47.3	45 30.4	16 10.8			148 100.0
4 どちらも得意でない	%	4 2.5	12 7.5	67 42.1	56 35.2	18 11.3	1 0.6	1 0.6	159 100.0
5 無回答	%			2 50.0	1 25.0			1 25.0	4 100.0
計	%	25 4.3	68 11.7	261 45.0	177 30.5	45 7.8	1 0.2	3 0.5	580 100.0

この表によれば、各群ともテレビ好きと答える反応の方が本好きと答える反応よりも多い。そこで、書くまたは話す得意傾向間の本好きかテレビ好きかに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-169 表のようになり、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、「作文の方が得意」群に比較して、「どちらも得意でない」群はテレビ好きのものが多く。

6-2-169 表

得意傾向 \ テレビ／本	1+2	4+5	
1	21	27	
2	39	59	$\chi^2=17.86$
3	17	61	$p<0.01^{**}$
4	16	74	$df=3$

## (6) 年賀状の枚数別

児童の書く年賀状の枚数別に本好きかテレビ好きかを示したのが6-2-170表である。この表によれば概してどの群（60枚群をのぞく）もテレビ好きと答える反応が本好きと答える反応よりも多い。そこで、年賀状の枚数間の本好きまたはテレビ好きに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、 $\chi^2=0.38$   $p<0.90$   $df=2$  となり、有無な差は認められなかった。

6-2-170 表 年賀状の枚数別とテレビ／本の興味

枚数	テレビ／本の興味		1	2	3	4	5	6	7	計
			好き 本を読む方が	えは本 どちらかとい	らも 同じ テレビ本どち	えは どちらかとい テレビ	好き 断然 テレビが	二つ 以上	無 回 答	
1	10	枚	6 6.6	9 9.9	40 44.0	24 26.4	12 13.2			91 100.0
2	20	枚	5 2.6	24 12.3	85 43.6	67 34.4	13 6.7	1 0.5		195 100.0
3	30	枚	8 5.3	20 13.2	73 48.3	42 27.8	8 5.3			151 100.0
4	40	枚	2 2.9	5 7.4	30 44.1	22 32.4	9 13.2			68 100.0
5	50	枚	2 5.7	6 17.1	15 42.9	12 34.3				35 100.0
6	60	枚	1 10.0	1 10.0	8 80.0					10 100.0
7	70	枚		1 20.0	1 20.0	3 60.0				5 100.0
8	80	枚			1 100.0					1 100.0
9	81枚以上		1 5.3	2 10.5	6 31.6	7 36.8	3 15.8			19 100.0
10	無回答				2 40.0				3 60.0	5 100.0
計			25 4.3	68 11.7	261 45.0	177 30.5	45 7.8	1 0.2	3 0.5	580 100.0

(7) 日記をつける度合い別

児童が日記をつける度合い別に本好きまたはテレビ好きかを示したのが 6-2-171 表である。

6-2-171 表 日記をつける度合いとテレビ／本の興味

日記	テレビ／本の興味	1	2	3	4	5	6	7	計
		好き 本を読む方が	えは本 どちらかとい	らも同じ テレビ本どち	えはテレビ どちらかとい	好き 断然テレビが	二つ以上	無回答	
1	毎日つけている	3 7.9	6 15.8	22 57.9	7 18.4				38 100.0
2	1週間ごとにまとめて	1 3.8		9 34.6	14 53.8	2 7.7			26 100.0
3	つける時とつけない時とある	9 6.1	17 11.5	74 50.0	42 28.4	6 4.1			148 100.0
4	ほとんどつけない	6 3.5	25 14.6	80 46.8	51 29.8	8 4.7	1 0.6		171 100.0
5	その他		6 14.6	15 36.6	13 31.7	7 17.1			41 100.0
6	わけなし					1 100.0			1 100.0
7	つけない	6 3.9	14 9.2	61 40.1	50 32.9	21 13.8			152 100.0
8	無回答							3 100.0	3 100.0
計		25 4.3	68 11.7	261 45.0	177 30.5	45 7.8	1 0.2	3 0.5	580 100.0

この表によれば、「毎日つけている」群では本好きの反応がテレビ好きの反応より多いが、他の群ではすべて、テレビ好きの反応の方が多い。そこで日記をつける度合い間の本好きかテレビ好きかに関する有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみると、6-2-172表のようになり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、「毎日つけている」群は他の群より「本好き」と答えるものが多い。

6-2-172 表

日記	テレビ／本	1+2	4+5
1		9	7
2		1	16
3		26	48
4		31	59
5		6	20
6		20	71

$$\chi^2 = 15.26$$

$$p < 0.01^{**}$$

$$df = 5$$

(8) テレビまたは本好き別（同一事項なので交差集計の対象にならない）

### 第3節 結果に関する考察と討論

第2節のアンケート調査結果にしたがって若干の考察と討論を試みることにする。

#### 1 結果の概観

最初に各調査項目にしたがって得た総括的な結果を概観することにする。

##### (1.1) 作文の好き嫌い

全体の46.7%の児童が「好きなときもあれば嫌いなときもある」または「好きでも嫌いでもない」と答えているが、その他の好きまたは嫌いとした割合でみると、嫌いとした割合の方が高い。

##### (1.2) 作文で嫌いなこと

作文の課題を中心に嫌いなこととして答えたのは、最も多いのが意見文を書くときであり、次いで感想文を書くときである。題に合わせてうまく書けないとする答えも比較的多い。

##### (1.3) 作文の所要時間

全体の88.4%の児童が60分以下まででよいと答えている。

##### (2.1) 作文を書いた回数

児童が6年生になってから、作文を書いた平均回数は14.92回である。ただし、平均回数の分布は正規分布をしてはいない。

##### (2.2) 作文を書きたかった回数

児童が6年生になってから、何回ぐらいの作文を書きたかったかの平均回数は11.39回である。

(2.1)と同様に、平均回数の分布は正規分布をなしていない。

##### (2.3) 書いた作文の長さ

児童が6年生になってから書いた作文の平均の長さは2.69枚である。ただし、平均の作文の長さの分布は正規分布をしてはいない。

##### (3.1) 作文を書いた場所

学校の作文はどこで書いたかについて、全体の87.9%の児童は「大体は学校だが、家で書いたこともある」と答え、「いつも学校で書くことになっていた」と答えたのは、全体の6.2%である。

##### (3.2) 作文を書きたい場所

学校の作文はどこで書きたいかについて、全体の48.3%の児童は「学校の方がよい」と答え、42.6%の児童は「家の方がよい」と答えている。しかし、両者の間に有意差はない。

##### (3.3) 作文を書くことの予告

全体の70.3%の児童が「知らされることと突然のこともある」と答えている。

##### (4.1) 作文の返却日数

全体の62.9%の児童は何らかの期間を置いて作文を返却されているが、23.3%の児童は「返して

もらわなかった」と答えている。

#### (4.2) 返却の希望日数

全体の 60.3% の児童は「いつでもよい」と答え、また 9.5% の児童は返却の希望を持っていない。

#### (4.3) 作文の希望処置

作文を書いたあとの希望処置について、63.4% の児童は「先生に批評を書いてほしい」と答えている。

#### (5.1) 作文を書くときの希望

作文を書くときの希望として、全体の 40.2% の児童が「題は自由にきめて、好きなことを書いてよい」を希望している。

#### (5.2) 作文を書く興味

全体の 45.3% の児童が「いままでぐらい」を希望するものの、少ないことを望む割合が、多いことを希望する割合より有意に多く、(2.2) の作文を書きたかった回数の結果と符合する。

#### (6.1) 書くまたは話す得意傾向

全体の 59.5% の児童は得意傾向を「どちらかきめられない」か「どちらも得意でない」と答えている。そして「作文の方が話すより得意である」と答えている児童は全体の 14.3% である。

#### (6.2) 書いた年賀状の枚数

児童がことし書いた年賀状の枚数は平均、23.95 枚である。ただし、平均枚数の分布は正規分布をしてはいない。

#### (6.3) 日記をつける度合い

全体の 55.7% の児童は日記を「ほとんどつけてない」か「つけない」と答えている。日記を毎日つけている児童は全体の 6.6% である。

#### (6.4) テレビまたは本の興味

全体の 45.0% の児童は「テレビと本を読むのと同じくらいに好き」と答えているが、テレビ好きと答えた児童は全体の 38.3% である。テレビ好きか本好きかでは、有意にテレビ好きの児童が多い。

以上の 18 項目の結果から、児童の作文および作文に関連した言語生活に関する次の諸特徴をあげることができる。すなわち、第一は児童（厳密には第 6 学年児童）は作文の好悪に対して、「嫌い」という傾向性を示していることがあげられる。この点は調査項目 (1.1) では、46.7% の児童が「好きなときもあれば嫌いなときもある」または「好きでも嫌いでもない」と比較的中立的立場を示すものの、「好き」および「嫌い」の割合では、有意に「嫌い」と答える児童の方が多い。また調査項目 (2.2) では作文を書きたかった回数が 11.39 回で、(2.1) で実際に書いた回数 14.92 回より下回った結果が得られているし、調査項目 (5.2) では、作文を書く興味として、現状より「少なく」書く希望の方が「多く」書く希望より高いことによって知られる。調査項目 (6.1) で得意傾向に対する回答でも「話す方が得意」と答えた方が「作文の方が得意」と答えた児童より多いことによ

ても、児童が作文に対して、消極的あるいは拒否的な態度にあることが知られる。

次に第二は実際の作文行動の実態があげられる。6年生になってから、平均14.92回の作文を書いたこと(2.1)、その作文の平均の長さは2.69枚(400字詰)であること(2.3)、作文を書いた場所は全体の87.9%の児童が「だいたい学校だが家で書いたこともある」と回答している(3.1)。そして、全体の70.3%の児童が作文を書くことを「知らされることと突然のこともある」と回答し(3.3)、全体の62.9%の児童が何らかの期間を置いて返却されているか、23.3%の児童は作文を返却されていないこと(4.1)が示された。そして、これらを作文行動の表層的な現実の実態とすれば、これらに対する意識の実態としては、作文を書く回数をもっと少なく(2.2)、書く場所も「学校」および「家庭」を希望する児童が相半ばし(3.2)、また、全体の60.3%の児童は作文の返却は「いつでもよい」としている(4.2)。

ところで、作文行動の意識は現実の作文行動の実態を基礎にして形成されるものであり、より積極的、受容的意識と、逆により消極的、拒否的意識が形成されるが、この点からみれば、作文を書く回数はすでに述べたように消極的、拒否的意識が形成され、作文の返却は「いつでもよい」といった反応の高さは特に返却を期待しない消極的、拒否的な意識が形成されていると判断される。もっとも、書く場所では、「学校」で書く作文から、「家庭」で書く作文志向の傾向は何を意味するのか。従来、学校で書いてきた行動に対する単純な変化への期待か、家で書けばもっとすばらしい内容が書きうるといった積極的な期待感か、あるいは逆に、作文学習という拘束からの離脱といった拒否的な意識からか否かは、この限りでは判然としない。

同様な意味では、作文の所要時間が60分以下まででよいとする児童が全体の88.4%を占めていること(1.3)は、現状よりもっと多くの時間を期待すると見るべきか否かは、60分が現状の学校時間の1時間を指示するの否かとも関連して、どのような意識によるかは判然としない。また、嫌いな作文として、意見文を書くことを苦手とし(1.2)、書くときの希望として「題は自由にきめて、好きなことを書いてよい」こと(5.1)をあげているが、いずれこの現実に対する意識との関連は次項の項目間の交差分析によって明らかにされるであろう。

第三は言語生活的側面として、ことし児童が書いた年賀状の枚数は平均23.95枚であること(6.2)、日記をつける度合いは全体の55.7%の児童が「ほとんどつけない」か「つけない」と答え(6.3)、かつ、テレビ好きか本好きかの質問には、全体の38.3%がテレビ好きと答え、本好きと答えた16.0%を凌駕しており、調査項目(6.1)の結果も含めて全体的に児童が文字生活からの離反傾向を示していることは明白である。したがって、このような事実がどのように作文行動を規定するかを考察することは作文行動の構造を把握する上に重要である。

ところで、第一の特徴にあげた児童の作文を嫌う傾向は、7-10-1~4表に示される作文指導の実態においては、教師の回答によって担任クラスの児童が作文を好む傾向が指摘されており、両者の矛盾を示している。もっとも、その傾向は学年を追うにしたがって、嫌う児童の割合が多くなって



いている。したがって、児童の回答による作文を嫌う傾向は、低学年では作文を好きとする傾向を見せながらも、漸次的に嫌う傾向に変換されてきた、小学校の最終段階での実態と見るべきである。

では、上述のような漸次的に作文を嫌う傾向への変換は何に基づくか。これについては多様かつ多角的な考察が必要であるが、われわれにとって有効なアンケート・データに関する点に限るならば、意見文を書くことを苦手とする実態は、本来、意見文を書くことは第6学年での学習事項であって、これを苦手とするのは意見文を書きうるだけの基礎的な文章表現力に対する未習得が問題にされなければならない。次にアンケート・データに見るかぎり、たとえば作文の返却状況において、教師が必ずしも返却することがないといい、それに対して児童も作文の返却に期待を寄せる積極的姿勢に欠けるといった事実から、教師の作文指導の積極的態度の有無が問われなければならない。これに関連して、作文指導の実態でも、国語専門の教師とそれ以外の教科を専門とする教師とで、作文指導に何らかの差が見られることも注目すべき問題であると思われる。

なお、最後にすでに第三の特徴に示したごとく、児童の文字生活の離反傾向は児童が作文を嫌う傾向を考える上に看過できないことである。日記を書くことが少なかったり、読書よりもテレビを好む生活態度は、日常の言語生活の中で文字を遠ざけることにつながり、やがて文字の生産的行為である「書く」＝作文の消極的態度形成につながっていくのではないかと判断されるのである。

以上、児童が作文を嫌う傾向に対する形成的要因について、これに関連する事実をアンケート・データによって考察したが、このことはデータ相互の交差分析によって、さらに具体的な事実が導き出されるであろう。

2 交差分析

アンケート調査項目の各17項目について、性別、地域別の諸特性並びに言語生活の諸類型との交差分析の結果を考察していく。

(1.1) 作文の好き嫌い

児童が作文を嫌う傾向は低学年から中学年へ、そして高学年に至る過程で漸次的に形成されてきたことはすでに指摘したが、性別、地域別では、女子は男子より作文を好きとする割合は有意に高いが、地域差は認められなかった。そして

6-3-1 表

て、言語生活の諸類型との関連では、年賀状を書く度合いの事項をのぞけば、6-3-1 表に示されるような有意な関係が認められた。そして後述するように、作文を好きとする女子が男子に比較して、

(1.1) 作文	好 き	嫌 い
(5.2) 作文の興味	多く書きたい	少なくてもよい
(6.1) 得意傾向	書くこと	書く/話すともに不得意
(6.3) 日記	毎日長く	書かない
(6.4) テレビ/本	本好き	テレビ好き

(5.2) 作文の興味、(6.3) 日記の項において、有意に、作文をもっと書きたいとし、また日記をつける度合いが高いことが示され、作文の好き嫌いが上述の言語生活の諸類型と相互関連的であることが知られる。

(1.2) 作文で嫌いなこと

作文で嫌いなことは、「意見文を書くこと」、次いで「感想文を書く」であったが、ここで用意された選択肢は行事のことを書く生活文、感想文、意見文といった特定課題と、題に合わせてうまく書けないとか、字を書くことが苦手といった非特定課題であり、特定課題選択にまで至らぬ事項とに分けられた。そこでこれによって性別、地域別の差を見たところ、大都市女子群は非特定課題を嫌い、中都市女子群は特定課題を嫌うことが認められた。また、言語生活の諸類型との関連では年賀状を少ししか書かぬ児童は特定課題を嫌いとし、本好きの児童もまた特定課題を嫌いとしている。

しかしながら、上述の関連を統一的に説明することは困難である。特定課題に対して、非特定課題を嫌う事実はより低次の事項とみるならば、年賀状を少ししか書かぬ児童が特定課題を嫌う度合いが年賀状を多く書く児童より高いという事実は説明できない。また、大都市、中都市における女子群の言語生活上の諸特徴は必ずしも明白に示されるまでに至っていないから、この解釈を試みるデータは用意できない。このような点から、特定課題、非特定課題の選択に対する根拠を指摘することは不可能である。

(1.3) 作文の所要時間

児童が一つの作文を書く所要時間は全体の88.4%の児童が60分以下まででよいとしているが、60分とは学校時間の「1時間」(＝45分)をさすのか、学校時間の1時間(＝45分)＋15分をさすのか、この質問項目に関する限りでは明らかでない。

性別、地域別では、男子は女子より長い時間を必要とし、大都市の児童は他の地域より長い時間を必要としている。

また、言語生活の諸類型との関連では、6-3-2表のような有意な関係が認められた。そこで、作文を多く書きたいとし、かつ書くのが得意だと

6-3-2 表

する児童が作文の所要時間が短くてよいとする「所要時間」は満足な内容を書きあげるに必要なとする時間の長さを意味しており、長くたくさん書きたいといという反応とは必ずしも対応し

(1.3) 作文の所要時間	長	い	短	い
(5.2) 作文の興味	少なくてもよい		多く書きたい	
(6.1) 得意傾向	書く／話すとも不得意		書く	

ていない。同様な意味において、男子および大都市の児童が長い時間を必要とするのは満足な内容を書きあげるにはさらに長時間が必要だとする前者の意味である。

もっとも、仮説としては女子が長い時間を必要とするであろうし、その場合は、後者の「長くたくさん書きたい」意味を含むとしたが、結果的にはこの解釈は適用できなかった。

(2.1) 作文を書いた回数

児童が6年生になってから書いた作文の回数は平均14.92回である。これは作文の回数の分布が正規型でないから、平均は必ずしも重要な意味を持たぬけれども、参考までに教師による作文指導におけるデータ(7-23表)でも13.60回となっているから、概数的には対応する。しかも学年別で

は、11.7回～15.6回の範囲内にあることが示されている。

性別、地域別では、性差はなかったが、地域別では大都市の児童は中都市の児童より書いた回数が少ないことが示された。

また、言語生活の諸類型との関連では、6-3-3表のような有意な関係が認められた。

もっとも、この作文回数は教師の一定の指導

6-3-3 表

計画によって書くことを指示されたのであるから、性差が生じないのは当然であるし、しかも作文の興味、日記をつける度合い、テレビ好きか本好きかで有意差が生じるのは矛盾したことといわねばならない。この点については、それ

(2.1) 書いた回数	多 い	少 な い
(5.2) 作文の興味	多く書きたい	少なくてもよい
(6.3) 日 記	毎日書く	書かない
(6.4) テレビ／本	本好き	テレビ好き

はたまたま児童単位で得た言語生活上の類型、特質であって、実際はクラス単位の書かせた作文回数が規定し、相関的に言語生活の類型との関連を生じさせていると考えられる。あるいはクラス単位の作文回数以外に、自発的に、または作文コンクールへの応募を指示されるなどによって回数が累加され、それらの児童の言語生活上の類型が作文回数の多少と関連したとも見ることができるが、こうした事実は存在しなかった。

したがって、教師が学級の児童に対して書かせた作文の回数の多少と、児童の作文の興味、日記をつけること、テレビまたは本好きといった言語生活習慣、態度の形成とは一定の連関を持つと解釈するのが適切である。

## (2.2) 作文を書きたかった回数

児童が6年生になって、書きたかったとする作文の回数は11.39回であり、書いた回数との有意の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、 $\chi^2=126.68$   $p<0.01^{**}$   $df=6$  となり、有意な差が認められた。すなわち、児童は実際よりもっと少ない回数を希望しており、作文に対する消極的、拒否的態度を明確に示している。

性別、地域別では、女子は男子よりも多い作文の回数を希望し、大都市の児童は中都市の児童より少ない作文の回数を希望している。しかし、男子より多い作文の回数を希望する女子でも、実際に書かされた作文の回数より書きたい作文の回数は下回っている。

6-3-4 表

(2.2) 書きたかった回数	多 い	少 な い
(5.2) 作文の興味	多く書きたい	少なくてもよい
(6.1) 得意傾向	書 く	書く／話すともに不得意
(6.3) 日 記	毎日書く	書かない
(6.4) テレビ／本	本好き	テレビ好き

また、言語生活の諸類型との関連では、6-3-4表のような有意な関係が認められた。

## (2.3) 書いた作文の長さ

児童が6年生になって書いた作文の長さは平均2.69枚(400字詰)である。しかし、長さの分布

は正規型でないから、平均は必ずしも重要な意味を持つものではない。

性別、地域別との関連では、書いた作文の長さに対する性差は認められなかったが、1～2枚という短い作文を書く割合は女子より男子が多かった。地域別では大都市の児童は他の地域より短い  
が、それは特に女子の作文が他の地域の女子より短いことを意味している。

言語生活の諸類型との関連では、6-3-5表のような有意な関係が認められた。書きたい回数と言語生活の諸類型との関連ほど密接かつ多様ではないが、言語生活の諸類型と書いた長さの長短とは、一定の関連の存在を示している。	(2.3) 書いた長さ	長	い	短	い
	(5.2) 作文の興味	多く書きたい		少なくてもよい	
	(6.1) 得意傾向	書くこと		書く／話すとも不得意	

(3.1) 作文を書いた場所

児童が学校の作文を書いた場所は、87.9%の児童が「だいたい学校だが、家で書いたこともあった」と答えており、いつも学校で書くことになっていたのはわずかに6.2%である。

性別、地域別では、大都市の児童は他の地域の児童より、家で書く割合が少ないが、この事実は地域別によるクラス担任の指導の実態を意味し、7-27表に示されるように、大都市（東京）の教師は他の2県の教師にくらべて、作文を学校で書かせる割合が高いというデータと対応する。

(3.2) 作文を書きたい場所

児童が学校の作文を書く場所の希望についての回答は、「学校の方がよい」が48.3%、「家の方がよい」が42.6%と両反応が互いに相半ばしていて、(3.1) 書いた場所で示した傾向とはいちじるしく異なった反応傾向である。

性別、地域別では、性差は認められなかったが、地域別では大都市の児童は郡部の児童にくらべて、「家の方がよい」と答え、逆に郡部の児童は「学校の方がよい」に多く反応しているが、両地域とも実態と相反する場所を希望していることは注目される。もともと、学校の作文は一定の教科課程にしたがって実施されるのであるから、学校の授業時間の中で実施されるのが当然である。それに対して、設問のなかで、「学校でも家でもよいとしたら」という好みを聞いた結果として、相反的なことへの期待を示したのであろうし、その反応の基底には、作文に対する消極的、拒否的態度があるのではないかと考える必要がある。

言語生活の諸類型との関連では、年賀状を多く書く児童が学校の方がよいと答えているが、年賀状を少ししか書かぬ児童が家庭で書くという一定の関連は認められぬので、これについて意味づけることは困難である。

(3.3) 作文を書くことの予告

作文を書くときの予告の有無について、全体の70.3%の児童が「前もって知らされることもあったり、突然のこともあったりした」と答えているが、「いつも前もって先生に知らされていて分かっていった」が全体の21.7%を占めているから、概して、作文を書くときの予告はあったと考えられる。

これについて、性別、地域別との関連をみると、大都市の児童は他の地域の児童にくらべて作文の予告はきわめて少ないことが示された。では何故に、大都市群の学校では作文の予告が少ないか。これに対する説明に必要なデータをわれわれはこの「児童の作文と生活の調査」から得ることはできないが、「作文指導の実態調査」では、課題作文を書かせる際は予告を必要とし、自由課題作文を書かせる際は、必ずしも予告を必要としないという関連が指摘されているので、この関連をここに摘要することが妥当であろう。

(4.1) 作文の返却日数

児童が作文を書いてから返却されるまでの日数は特定の期間に集中することが少なく、その範囲は少なくとも1学期間にわたっており、しかも23.3%の児童が返却されなかったと回答している。

このように返却の期間範囲が1学期にわたるということは、次項の添削活動と並んで、返却行為が作文指導に対していちじるしく間接的な指導の位置しか与えられていないと見なすことができるであろう。

性別、地域別との関連を見れば、中都市郡の児童は大都市、郡部の児童にくらべて、作文を返却される割合が高いことを示している。それにくらべて、大都市の児童は作文を返却されることが少なく、児童の作文に対する消極的、拒否的態度の形成と無関係ではないと思われる。

(4.2) 返却の希望日数

児童が作文を書いてから何日ぐらいで、その作文を返却してほしいかの結果は、29.5%の児童が1年間の期間を持って、何らかの期間を指示しているほかは、60.3%の児童が「いつでもよい」と答え、返してもらうことを希望しない児童9.5%を含めると、69.8%の児童が返却に対して、消極的、無関心的態度を示していることが注目される。

性別、地域別では、大部分の児童は「いつでもよい」「返してもらわなくてよい」に対する回答が多く、逆に郡部では何らかの期間を指定して返却を希望している。大都市の児童の場合、(4.1)返却日数では他の地域より返却されることが少ないのに加えて、児童自身が消極的、無関心的態度にあることが注目される。

言語生活の諸類型との関連では、6-3-6表のような有意な関係が認められた。すなわち、作文の返却の希望に関する2類型は言語生活の諸類型

6-3-6 表

と密接な関連を示し、期間を限っての返却を希望する児童は言語生活上にも書く興味が高く、書くことに得意傾向を持ち、かつ日記をつけ、本好きなどの結びつきを示している。この点では、既述の地域差に見られた大都市の児童の特性は作文への消極的、拒否的態度のあらわれと見てさしつかえないであろう。

(4.2) 作文の希望返却	期間の指定	無 関 心
(5.2) 作文の興味	多く書きたい	少なくてもよい
(6.1) 得意傾向	書く	書く／話すとも不得意
(6.3) 日 記	つける	つけない
(6.4) テレビ／本	本が好き	テレビが好き

#### (4.3) 作文の希望処置

児童が作文を書いたあとの希望処置として、63.4%の児童が教師に批評を書いてほしいと回答し、点数や丸つけとか友だち同士での批評といった、いわば「大まかな評価」に対して、教師の批評という「ていねいな評価」を期待している。

このことは、(4.2) 作文の返却希望に見られるような消極的、拒否的態度とは異なり、積極的な評価を期待していると考えなければならない。教師の作文指導に関するアンケートでも80%の教師が批評を書いて返却するという実態が示されていることから、批評を書いて返却することは、作文の処置として当然のこととして児童に受けとめられているという解釈も成り立つ。

性別、地域別では特に有意な差は認められていないし、かつ、言語生活類型との関連でいえば、わずかに作文を書く興味の高い児童は、興味の低い児童よりも教師に批評を書いてほしいと希望する割合が高いものの、他の言語生活の諸類型とは有意な関係は認められない。この点からいえば、教師の批評を希望する実態は、作文に対する積極的態度のあらわれと見るよりも、作文に対する慣行的な当然の処置として受けとめられていると見るべきであろう。

#### (5.1) 作文を書くときの希望

作文を書くとき、こんなだったらいいと思うことについて、2項目までに限って選択させた場合、59.0%の児童が「好きなだけ時間をかけてよい」「題は自由にきめて、好きなことを書けばよい」の組み合わせ回答をしている。

性別、地域別については特に有意な差は認められなかったが、言語生活の諸類型との関連では、6-3-7表のような有意な関係が認められた。す 6-3-7 表

なわち、作文の興味が高く、書くことを得意とする児童は作文を書くときの希望として、題目や内容も自由に書くことを希望し、逆に作文の興味が低く、書くことも話すことも不得意な児童は、名前や提出の義務も不要であることを希望している。

(5.1) 作文を書くときの希望	題・内容自由	名前・提出不要
(5.2) 作文の興味	多く書きたい	少なくともよく書く／話すとも不得意
(6.1) 得意傾向	書く	

このことから、自由な題目や自由な内容は、作文に興味があり、かつ得意とする児童には、それによって作文の興味がさらに高められるし、一方、名前や作文提出が不要なことは、作文に興味が高く、かつ書くこと、話すことに不得意な児童には、自己自身が評価されることから逃避できるという意識がはたらいっていると考えられる。

#### (5.2) 作文を書く興味

児童が作文を現行より多く書きたいか、少なくともよいかの相対的判断を求めたものであり、「今ぐらい」という現行維持が45.3%であるほか、「多い」「少ない」の相対的比較では「少ない」ことを希望する割合が有意に高く、このことはすでに(2.2) 書きたい回数の項で明白に指摘されている。

性別、地域別との関連では、女子は男子より、もっと多く書くことを希望しており、地域別では

有意差は認められなかったものの、大都市の児童は少ないことを希望し、中都市では多いことを希望することが傾向的に認められた。これによって、(2.2) 書きたい回数の項で示された事実がさらにあらためて確認されたことを意味する。

言語生活の諸類型との関連では、6-3-8 表の 6-3-8 表

ような有意な関係が認められた。すなわち、作文を書く興味は他のすべての言語生活の諸類型と関連し合っていることを明白にし、作文を書く興味の高いものは、書くことが得意で、年賀状も多く書き、日記もよくつけ、読書が好きである児童群であることが示された。

(5.2) 作文を書く興味	多く書きたい	少なくてもよい
(6.1) 得意傾向	書 く	話 す
(6.2) 年賀状	多 い	少ない
(6.3) 日 記	つける	つけない
(6.4) テレビ／本	本が好き	テレビが好き

(6.1) 書くまたは話す得意傾向

児童が言語生活における表現行動を書くおよび話すに2分したとき、いずれを得意とするかを求めたものであり、32.1%の児童が「どちらか決められない」と回答したほか、次いで27.4%の児童が「どちらも得意でない」と回答した。そして明確に「作文の方が得意」としたのは14.3%、「話す方が得意」としたのは25.5%で、作文を得意とする児童の割合が最も低かった。児童が作文を嫌う傾向は(1.1)をはじめとして、数項において指摘されたが、ここでの書く／話すという言語生活上の表現活動においても、話すよりも得意でないことが指摘されたことになる。

性別、地域別との関連では、いずれにも有意な差は認められなかった。通常、都会と郡部の児童を話す型(都会)、書く型(郡部)という区分の試みられることがあるが、本データからはこの関係は認められなかった。

6-3-9 表

言語生活の類型との関連では、6-3-9 表のような有意な関係が認められた。すなわち、書くことを得意とする児童は、作文を書く興味が高い、年賀状を多く書く、日記をつける、本が好きという、言語生活の諸類型と密接な関係のあることが示された。

(6.1) 得意傾向	書 く	書く／話すとも不得意
(5.2) 作文を書く興味	多く書きたい	少なくてもよい
(6.2) 年賀状	多 い	少ない
(6.3) 日 記	つける	つけない
(6.4) テレビ／本	本が好き	テレビが好き

(6.2) 書いた年賀状の枚数

児童が年賀状を書いた枚数は平均 23.95 枚である。しかし、書いた枚数の分布は正規型でないから、平均は必ずしも重要な意味を持たない。

性別、地域別との関連では、女子は男子より多く年賀状を書き、また大都市の児童は郡部の児童より多く年賀状を書くことが示されたが、特に大都市の女子が郡部の女子にくらべて多いことになる。

言語生活の諸類型との関連では、6-3-10 表のような有意な関係が認められた。年賀状を書いた

枚数の多少は、児童の学校で書く作文には必ず 6-3-10 表

しも有意な関係を示すまでに至らなかったが、他の言語生活の諸類型とは比較的高い関係を示している。

#### (6.3) 日記をつける度合い

児童の55.7%が6年生になって、日記を「ほとんどつけていない」か「つけない」と回答しており、「だいたい毎日つけている」と回答した児童はわずかに6.6%である。これらの結果から、日記を書くことは特定の一部の児童に限られているか、または生活習慣の一部として確立されるまでに至っていないことを示している。

性別、地域別との関連では、女子の方が男子よりも日記をつけることが多く、郡部の児童は大都市の児童より日記を書くことが少ない。

言語生活の諸類型との関連では、6-3-11表の 6-3-11 表

ような有意な関係が認められた。すなわち、日記をつける児童はつけない児童にくらべて、作文を書く興味が高い、書くことが話すことより得意である、年賀状を多く書いた、本が好きであるという、言語生活の諸類型との関連が認められた。

#### (6.4) テレビまたは本の興味

児童はテレビ好きか、本好きかを求めた回答では、テレビと本と同じと答えた児童は全体の45.0%であったが、「テレビ好き」「本好き」と答えた割合では、有意に「テレビ好き」と答えた児童が多かった。(1.1) 作文の好き嫌いでは作文を嫌う傾向を認め、(6.1) 書くまたは話す得意傾向では話す得意傾向の優位を認めたが、この項では、テレビ好きの優位性を認めることになり、現代の児童がテレビを言語生活の軸にして、書くことを遠ざけ、作文を嫌うという相互関連性が指摘される。

性別、地域別との関連では特に有意差は認められず、上記の傾向は性別、地域別を越えた一般的特質であることが認められる。(ただし、女子は男子より作文を好むことが認められるものの、好き嫌いという点では特に女子が作文を好きだというデータは存在しない)

言語生活の諸類型との関連では、6-3-12表 6-3-12 表

のような有意な関係が認められた。すなわち、本好きの児童は作文の興味が高い、書くことが得意である、日記をつけるという、言語生活上の諸類型と密接に関連していることが認められたことになる。

(6.2) 年賀状	多	い	少	ない
(5.2) 作文を書く興味	多く書きたい		少なくてもよい	
(6.1) 得意傾向	書	く	書く／話すとも	に不得意
(6.3) 日記	つける		つけない	

(6.3) 日記	つ	ける	つ	けない
(5.2) 作文の興味	多く書きたい		少なくてもよい	
(6.1) 得意傾向	書	く	書く／話すとも	に不得意
(6.2) 年賀状	多	い	少	ない
(6.4) テレビ／本	本が好き		テレビが好き	

(6.4) テレビ／または本好き	本	好	き	テレビ好き
(5.2) 作文の興味	多く書きたい		少なくてもよい	
(6.1) 得意傾向	書	く	書く／話すとも	に不得意
(6.3) 日記	つける		つけない	



### 3 「児童の作文と生活」と「作文指導」の対比

次に、われわれは「児童の作文と生活」調査とは別に、教師に対して「作文指導」調査を実施しているので、児童側の回答と教師側の回答(6年生担任データに限る)と、共通事項について対比させて問題点を考察することにする。

もっとも、教師のアンケートは、「児童の作文と生活」アンケートに回答した児童の担任以外のものをはるかに多く含んでいるので、厳密な比較をすることは不可能であるけれども、この事実をあらかじめ認めた上で、共通アンケート事項について比較する。

両アンケートに共通した事項は、

- 作文の好き嫌い
- 年間に書いた作文の回数および希望(期待)
- 作文を書いた場所および希望(期待)
- 作文の予告の有無
- 作文の返却の有無

であった。そこで、これらの事項についての結果を示せば、6-3-13表の通りである。

6-3-13 表 児童・教師の共通項目に対する反応

項 目		児 童	教 師
○ 作文の好き・嫌い		作文は嫌い	作文は好き
○ 作文の回数		14.92回	13.60回
○ 作文の回数の希望(期待)		11.39回	16.30回
○ 作文の場所	いつも学校	6.2%	7.9%
	大 体 学 校	87.9%	56.6%
○ 作文の場所の希望(期待)	いつも学校	48.1%	23.2%
	家	42.6%	38.2%
○ 作文の予告	あ り	21.7%	57.5%
	と き ど き	70.3%	38.2%
○ 作文の返却	返 さ ない	23.3%	ほとんど 3.9%
			返さぬときもある 11.4%

6-3-13表に従えば、共通項目では、児童側の回答と教師側の回答とが必ずしも斉一性を得ていないことが示されている。特に対照的な反応は、「作文の好き嫌い」および「作文の回数」の項目である。すなわち、児童は自分の好悪感について、平均的には嫌う態度を明確に示しているのに対して、教師側は自分の担任クラスの児童について、平均的には作文が好きな児童が有意に多いことを示している。もっとも、教師側の回答では学年が上になるにつれて作文を次第に嫌う傾向が強くなる。

なることが明確に示されているが、それにしても、好きか嫌いかの比重に関しては基本的な相異を示していることは重要な問題であるといわなければならない。

作文の回数では、13.60回～14.92回と近似的な回数を示すものの、「何回くらい書きたいか」では11.39回、「何回くらい書かせたいか」では16.30回と大きな開きを見せているし、しかも、児童・教師側が現状に対して相反的な期待、希望を示していることが注目される。児童側は作文は嫌いだから、もっと少ない回数を希望するのに、教師側は、児童は作文が好きだから、普段、時間不足で回数が少なかった反省として、現状以上の回数を必要とするというのか、あるいは、児童は漸次的に増大する作文拒否態度に、さらに積極的な作文指導によって補償しようとするのかは、アンケート解釈の外にある解釈になる。もっとも、教師側のアンケートが作文嫌いの実態を基本的には認めながらも、担任教師の指導の責任上、むしろ児童への期待度を実態に加算させたということかもしれないが、これ以上の解釈を討論の内容に持ちこむのは適当でない。

作文を書いた場所については、特に対立的な実態や期待感はない。ただ、教師には、作文を書く場所として、書かせる内容によって家の方がよい場合、学校の方がよい場合があるといった機能的な態度（32.5～34.2%）が示されていることが特徴である。

作文を書く際の予告また作文を書いた後の返却については、比較的若干の見積り違いがある。いわゆる書かされる、希望する立場と、書かせる、希望しない立場の利害判断が両者の反応パーソントの差を生じさせていると考えられる。

ただし、冒頭に述べたように、両者は児童対担任教師という関係で成立していないから若干の標本上の差違が考慮されねばならぬことは当然のことである。それにしても、児童の作文の好悪感、および希望する作文回数が児童という学習者側と、教師という教授者側とによって、全く対照的な実態、希望を示したことは明白なことである。

# 第7章 小学校の作文指導の実態

## 〈アンケート〉

### 第1節 調査の目的・規模

「小学校の作文指導の実態」に関するアンケート調査の目的、対象等については、すでにその概要を48～50ページにあげておいたので、本項ではそれとの内容の重複をさけながら、具体的事項を記述していくことにする。

なお、この実態調査は実際に小学校で自分の担任クラスの作文指導に当たっている教師を対象にしたアンケート調査によって、現代の小学校の作文指導の実態を明らかにしようとしたものである。すなわち、児童の文章表現力の発達を系統的に保障する教育体系が作文指導であると本調査の中で位置づけたから、このアンケート調査は文章表現力テストの調査校の作文指導を全体の中で位置づけるという意味を含んでいるものの、主たる目的は、東京都、新潟県、奈良県という1都2県の作文指導の実態を調査することにおかれている。

#### 1 調査地域

調査地域は東京都、新潟県、奈良県の1都2県である。これは「文章表現力テスト」と関連させて、作文指導のアンケート調査が実施されたので、文章表現力テストの調査校が属する同一の都、県である。しかしながら、文章表現力テストの調査校は59ページに示されているように、一定の地域環境条件を満たす学校、地域であるのに対して、作文指導のアンケート調査の調査数は7-1-1表のように、東京都は大部分が23区内、そして新潟、奈良両県の場合は、市、町、村に調査校がわたっている。なお、記入者の属する学校の地域を都県および区市区村に分ければ次のようになる。

ア 東京都 33.8%	ア ××区 32.3%	●無答 1.7%
イ 新潟県 36.5%	イ ××市 34.3%	
	ウ ××郡××町 19.6%	
ウ 奈良県 28.7%	エ ××郡××村 12.1%	

このため、上記の調査地域によって全国の作文指導の実態を代表させることは困難ではあるが、これを将来、全国調査を試みる一階梯の広域調査として位置づけることは可能であると考えられる。

#### 2 調査校の選定

調査校の選定は、次の3研究団体の協力を得て実施された。

東京都小学校国語教育研究会

新潟県小学校教育研究会国語部

奈良県国語教育研究会

そしてこれらの研究会に属する会員（国語教育専門）を通して、それらの会員及び関係者の勤務する学校の各学年の学級担任に依頼された。こうして、調査校数、調査学級数は、

東京	112校	}	1,317部（学級）
奈良	101校		
新潟	99校		無回答 12部（学級）

と、ほぼ均等に調査校数が決定された\*。

以上の経過からみて、調査校の選定は無作為抽出法によったものでなく、その代表性からいえば、上記3研究団体を中軸にした学校、学級の作文指導の実態であるという意味を含んでいる。

### 3 学校規模

調査校312校（東京都、新潟県、奈良県）の学校規模（教員数）は平均21.4名である。ただし7-1-2表にみる通り、教員数度数分布は正規分布をえがいていない。また、地域別に学校規模をみると、東京都は他の2県にくらべて、21人以上という規模の大きな学校の割合が多くなっている。

### 4 記入者構成

アンケート記入者計1,317名の性別、年齢別、担任クラス別、研究専門別による人数構成と割合は7-1-3～7-1-6表によれば、次の通りである。

性別 ア 男35.8% イ 女63.8% ウ 無答 0.4%

年齢 平均38.6歳 担任クラス 1～6年生

研究専門 ア 国語 33.5%, イ 算数 10.9%, ウ 社会 13.0% エ 理科 9.5%

オ その他 27.0%, ・無答 3.9%

性別では女子の記入者の方が有意に多いが地域差は認められなかった。年齢は7-1-4表によれば、47.6%が40歳以下であるが、地域差では、東京都の記入者は奈良県の記入者にくらべて、40歳以上の記入者の割合が多い。そして担任クラスの人数配分は均等に行われ、地域差も認められない。

研究専門別では、東京都が国語専門の記入者の割合がないが、担任クラス別では有意な差は認められなかった。

なお、1,317名について、都県単位で人数の割合をみると、新潟県の回答者の人数は奈良県の回答者の人数より多いことが認められた。

また、記入者自身の作文指導への関心については、7-1-7表によれば次の通りである。

ア 国語科指導の中で、いちばんすきだ 4.3%

イ 国語科指導の中で、どちらかといえば好きなほうだ 37.7%

\* 地域の調査校数に関する有意差の有無は、 $\chi^2$ 検定によれば、 $\chi^2=0.44$   $p<0.90$   $df=2$  となり、有意な差は示されなかった。

ウ 国語科指導の中で他の領域（読解，聞く，話す）なみに考えている 49.7%

エ 国語科指導の中で，どちらかといえば興味がない 3.1%

オ 国語科指導の中では，いちばん好きでない 1.7%

カ その他〔好き，きらいというより必要だと考えているなど。3.14%〕

• 無答 0.5%

これらの反応について，地域差，担任クラスによる有意差は認められないが，研究専門別にみると，国語を専門とする教師は作文指導を好きと答えた割合が有意に高い。

## 5 アンケート事項の選定

アンケート事項の成案過程においては，次の作文評価委員から意見提出等の協力を得た。

瀬 川 栄 忘（東京都教育庁指導部\*）

中津留 喜美男（東京，中央区立佃島小）

後 藤 昌 吉（〃 台東区立育英小）

菊 野 恒 明（〃 江東区立明治小）

久保庭 健 吉（〃 新宿区立津久戸小）

蛭 田 正 朝（〃 東村山市立久米川小）

小 竹 省 三（新潟県教育委員会指導課）

深 井 義 徳（新潟県教育センター）

木 村 龍 伍（新潟市立鏡淵小）

杉 本 恭 彦（奈良県教育委員会学校教育課）

中 本 泰 弘（奈良県教育センター）

郡 珖 三（奈良市立飛鳥小）

## 6 結果の分析と記述

### （1）各アンケート事項の単純集計

10領域に含まれる各アンケート事項について，反応傾向が明らかになるように，各選択肢への反応率を示した。

### （2）各アンケート事項の交差集計

10分野に含まれる各アンケート事項について，これを回答者の地域別，担任クラス別，研究専門別に交差集計した。

こうして，上述の諸結果は，最初に，主として（1）に関する〔結果の概要〕を示し，次いで，（2）の結果を参照しながら，〔考察と討論〕を行い，最後に〔付録〕として，上述の（1）（2）のデータをあげる。

\*（ ）内の所属は作文評価委員委嘱当時のものである。

## 第2節 結果の概要

### 1 指導計画

1.1 年間の指導時数についておたずねします。

<input type="checkbox"/> 教科書教材の発展としての作文 (6～10) 時*	} 計 平均=31.4時
<input type="checkbox"/> 自由選題作文・課題作文 (6～10) 時	
<input type="checkbox"/> 練習学習 (1～5) 時	

\* ( ) 内は指導時数分布のうち、最も頻度の多かった段階の時数幅を示す。

1.2 上記のうちあなたがもっとも重視してきた項目とその理由についておたずねします。

<input type="checkbox"/> 教科書教材の発展としての作文	53.9%
<input type="checkbox"/> 自由選題作文・課題作文	55.7%
<input type="checkbox"/> 練習学習	6.4%
• 無答	2.9%

理由 ア 特に理由はない 38.3%

イ 理由 50.7%

• 無答 11.0%

1.3 あなたは作文の特設時間\*\*を設けてきましたか。

ア 設けなかった	57.2%
イ 設けてきた	毎週1時間 22.3%
	隔週1時間 8.9%
	その他〔必要なときに etc.〕 11.1%
	• 無答 0.5%

\*\* 特設時間とはあらかじめ時間割に作文指導の時間を特に設けて行うことをさす。

1.4 特設時間で行った内容はどんなことですか。

<input type="checkbox"/> 自由選題作文を書く	70.8%
<input type="checkbox"/> 課題作文を書く	80.6%
<input type="checkbox"/> 練習学習をする	36.7%
<input type="checkbox"/> その他〔教科書教材の発展 etc.〕	9.2%
• 無答	4.9%

1.5 作文を書かせたのはどんなときですか。

<input type="checkbox"/> 年間計画の作文単元を扱ったとき	52.2%
--	-------

- ☐ 行事のあと 34.3%  
☐ コンクールなど依頼されたり応募させるとき 27.8%  
☐ 思いついたとき 8.7%  
☐ その他  $\left[ \begin{array}{l} \bullet \text{遊びや学習等で子どもが} \\ \text{意欲的になったとき} \\ \bullet \text{読書・テレビ後の感想 etc.} \end{array} \right]$  11.4%  
☐ 無答 33.4%

1.6 <1-3>で回答された形になった理由をお答えください。

- ア 特にこれといった理由はみあたらない 32.7%  
 イ 理由  $\left[ \begin{array}{l} \text{特設により作文指導が分断} \\ \text{される etc.} \end{array} \right]$  37.0%  
☐ 無答 30.3%

1.7 教科書の作文単元を指導するときの作文

- ア きまって作文を書かせた 41.7%  
 イ そのときによって書かせたりした 53.5%  
 ウ 読みや文章の表現・叙述の理解に終わり作文は書かせなかった 2.1%  
 エ その他 [ 略 ] 1.3%  
☐ 無答 1.4%

1.8 教科書以外の作文の副読本について

- ア 使わなかった 76.9%  
 イ 使ってきた 22.2%  
☐ 無答 0.9%

これらの主な事項について、地域別、担任クラス別、研究専門別に有意な差の認められたものは、次の諸事項である。

	地 域 別	担 任 ク ラ ス 別	研 究 専 門 別
(1.1) 年間指導時数 教科書教材の発展としての作文 自由選題作文・課題作文 練習学習		2年生=多い	国語専門教師=多い 国語専門教師=多い 国語専門教師=多い
(1.3) 作文の特設時間	奈良県=設ける割合が高い	2年生=設ける割合が高い	
(1.7) 教科書の作文単元	奈良県=きまって作文を書かせることが少ない	1年生=きまって作文を書かせる	
(1.8) 副 読 本	奈良県=使用する 新潟県=使用しない		

地域別では東京都、新潟県の指導計画に対して、奈良県の指導計画が特徴的であることが示されている。すなわち、奈良県は年間指導時数は他都県と差はないものの、作文の特設時間を設ける割合が高い。教科書の作文単元ではきまって作文を書かせることが少ない。また作文の副読本を使用することが示された。

また、新潟県は副読本の使用が少ないことも示された。

担任クラス別では、2年生クラスでは年間指導時数が多く（平均 35.1 時）、かつ作文の特設時間を設ける割合が高いことが示された。1年生クラスでは教科書の作文単元ではきまって作文を書かせる特徴が示された。このような指導計画で低学年クラスが他の中・高学年クラスと特色を示しているのは、低学年が文章表現指導の初歩的、基礎的段階であることの意識が示唆されている。

研究専門別では国語専門教師に指導時数が多い（35.7 時）ことが示されたが、逆に国語専門以外の教師の指導時の軽減は作文指導における記述前、記述中、記述後にわたっての時間的、指導的負担などを回避する証であるのであれば、それによって、児童の文章表現力の発達を十分に保障する指導ができるかという点に注目する必要がある。

なお、上記の質問項目のうち、[1.2] では記入事項について、理由をあげることが要求されており、50.7%のものが何らかの理由をあげている。「教科書教材の発展としての作文」を重視するものは、「指導要領に準拠しているので」「項目があげてあるので指導しやすい」「教科精選の意味から時間を節約」「教科書の系統性に従った」などがあげられている。「自由課題作文、課題作文」を重視するものは「児童をよりよく理解するため」「表現能力を伸ばし、児童の生き方の助長となるように」「自由な発想で書ける」などがあげられている。そして、「練習学習」を重視するものは、「句読点の使い方の練習」「計画的に練習作文をさせ、課題作文へと発展させるため」などがあげられている。

概して、教科書教材を利用する立場は、教科書の持つ系統性に依存する傾向が強く、課題あるいは自由課題作文を重視する立場は、児童の自由な文章表現や物の考え方を深めるためといった理由が多く、また、練習学習を重視する立場は、基本的な作文事項に注目している回答が多い。しかし、いずれも特定の事項に類型化するまでにはいたっていない。

また、[1.6] では、特設時間の有無の理由についてたずねている。特設時間を設けなかった理由としては、「教科書の教材の発展としての指導の方が指導しやすい」「教科書教材をこなすのに時間がいっぱいである」「特設ではこまぎれできゅうくつである」「形式的に流れやすい」「特設より、書く必要がある時に連続して時間をとった方がよい」などがあげられている。いっぽう、特設時間を設けた理由としては、特に「作文力が低いため」という、いわば補習的な意味であげたものと、「作文は思考力をねるのに有効であるし、観察力も養うことができる」という、作文の児童発達に対する効果を積極的に評価する側面とが対立的に強調されている。また、「基礎的練習をさせるため」とか、「指導時数の最低限を確保するため」というのもみられたが、数的には前二者には及ばない。



## 2 指導の過程

2.1 作文の指導の流れを考えたとき、あなたがもっとも力を入れて指導してきた事項は次のどれですか。

ア 記述前 83.9%	<input type="checkbox"/> 取材指導	39.0%
	<input type="checkbox"/> 構想指導	56.0%
	• 不明	1.8%
イ 記述中 58.9%	<input type="checkbox"/> 表現指導	44.9%
	<input type="checkbox"/> 表記指導	20.2%
	• 不明	1.4%
ウ 記述後 60.5%	<input type="checkbox"/> 推考指導	33.7%
	<input type="checkbox"/> 批評・評価（児童相互も含む）	32.8%
	• 不明	1.4%

2.2 上で回答された事項を指導の重点とされた理由についてお答えください。

ア 特に理由はない	31.4%
イ 理由	<div> <div> その子なりに個性が表現されれば いいと考えて推考指導を重視、 etc. </div> 62.9% </div>
• 無答	5.7%

これらの主な事項について、地域別，担任クラス別，研究専門別に有意な差の認められたものは次の事項である。

地 域 別	担 任 ク ラ ス 別	研 究 専 門 別
2.1 指導の過程		
ア 記述前	1年生＝取材指導 高学年＝構想指導	
イ 記述中	1年生＝表記指導	
ウ 記述後	高学年＝推考指導	

地域別では特に指導過程の記述前，記述中及び記述後についての指導で，重点的な指導項目に有意な差は認められなかった。

担任クラス別では，1年生クラスは記述前の取材指導，記述中の表記指導，そして高学年クラスは記述前の構想指導，記述後の推考指導に有意な特徴が認められた。

なお，[2.2]では，[2.1]の回答で指導の重点とした理由についてたずねている。「取材指導」を指導の重点にあげたものは，「記述前の取材指導が作文力のきめ手になる」「ものをよく見る習慣を

つける」「書く意欲や感動を持たせる」「題材がなくて書けない子が多い」ためとその理由をあげている。「構想指導」を指導の重点にあげたものは、「児童は羅列的に書くだけでまとまりがない」「焦点のぼやけたものが多い」「段落分けをはっきりさせたい」「想をまとめることがわからない児童が多い」ためとその理由をあげている。次に「表現指導」を指導の重点にあげたものは、「教科書で習った表現法がいかにかに生かされているか知りたい」「感動をすなおに表現させたい」などをあげ、「表記指導」を指導の重点にあげたものは「表記の誤りが多い」「正しい書き方を身につけさせる」ためとその理由をあげている。また、書きっぱなしをさけるために「推考指導」を、児童相互の交流をはかったり、次の作文への橋渡しを有効にするため「批評、評価」を指導の重点にあげたなどの回答がみられた。概して教師自身の作文指導観にしたがった重点に加えて、担任クラスの児童の実態に対する指導対策が考慮されているところに特徴がある。教師の作文指導観のうち、記述前の取材、構想指導が作文力の基底になるという意識が示された回答が多かったことも注目される。

### 3 作文の回数

- 3.1 あなたが担当したクラスの子どもに、昨年4月以降、作文を何回（1作品を1回として）書かせてきましたか。＜以下のアンケートでいう作文とは、原稿用紙を使って、あるテーマまたは自由題で書かせたものに限ります＞

書かせた回数	4月～12月（ ）回	} 計平均 13.6回
(3月までの予定を含め)	1月～3月（ ）回	

- 3.2 いま、ふりかえって、その作文の回数でクラスの子どもの作文能力を身につけさせるのに十分だったと思いますか。

ア まことに満足である	0.8%
イ 実現可能な水準からみて満足できる	16.2%
ウ 十分とはいえないが、まあまあである	51.9%
エ 実現可能な水準からみて、満足とはいえない	24.4%
オ どうみても満足できるものでない	6.0%
• 無答	0.6%

- 3.3 (3.2 でア、イ以外に○印をつけた人だけ) あなたが、イ(実現可能な水準からみて満足できる)のレベルで満足できる年間(4月～3月)の作文を書かせる回数は

およそ年 (16.5) 回

- 3.4 結果的に＜3.1＞の回数になった理由をお聞かせください。

ア 特にこれといった理由はみあたらない	35.3%
イ 理由	} 56.2%
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 時間的余裕がない</li> <li>• 作文年間指導計画通り etc.</li> </ul>	
• 無答	8.4%

これらの主な事項について、地域別、担任クラス別、研究専門別に有意な差の認められたものは次の事項である。

	地 域 別	担 任 ク ラ ス 別	研 究 専 門 別
(3.1) 作文の回数	奈良県=多い 新潟県=少ない	2年生=多い 5年生=少ない	国語専門教師=満足 理科専門教師=不満足
(3.2) 指導の満足度		2年生=満足 5年生=不満足	
(3.3) 満足できる作文の回数	奈良県=多い 新潟県=少ない		

地域別では、作文の回数は全体の平均回数が13.6回に対して、奈良県は14.9回、新潟県は12.4回となっている。そして、実現可能な水準で満足できる作文の回数は奈良県では17.5回、新潟県では15.6回となっている。

担任クラス別では2年生と5年生クラスに有意な差があらわれ、2年生の作文回数は15.6回に対して、5年生は11.7回である。そして両学年クラスでは、その回数による作文指導に2年生クラスは満足、5年生クラスは不満足としている。

研究専門別では国語専門教師は自らが行った作文の回数（14.0回）に作文指導に十分であると満足し、理科専門教師は自らが行った作文の回数（12.3回）に不満足であるとしている。

なお、〔3.4〕では、作文が実現可能な水準からみた満足できる回数を〔3.3〕でたずね、これに対して実際に書かせた回数〔3.1〕にいたった理由をたずねている。この理由に対して、全体の56.2%のものが何らかの回答を示しているが、最も多い理由は、「時間不足」「国語科の内容が多すぎる」「行事などのために時間数が減った」など、指導時間の不足が最も多く示されている。ついで、実際の作文回数を肯定する立場としては、「作文の年間指導計画通りである」「練習学習に時間をかけて、作文の回数は減った」「必要に応じて書かせてきた」「月1回書かせるように決めている」などが理由にあげられている。また、少数例ではあるが、「教師も子どもも苦勞するわりには効果があがらず、作文回数が減る」といった理由も示されている。

#### 4 作文を書かせた場所

4.1 あなたは作文を書かせるとき、おもにどこで書かせてきましたか。

ア 全部、学校で書かせ、家で書かせたことはなかった	19.6%
イ だいたい、学校で書かせ、残ったときは家で書かせてきた	50.4%
ウ だいたい、家で書かせてきた	1.1%
エ 書く内容によって学校で書かせたり、家で書かせたりしてきた	26.6%

オ その他 [ 略 ] 2.3%

• 無答 0.1%

4.2 実現可能な水準からみて<4.1>はどの場合がよいと思われますか。

ア イ ウ エ オ ( 具体的に ) • 無答  
32.1% 29.5% 0.6% 31.4% 0.8% [ 略 ] 5.5%

4.3 <4.1>で回答されたことについて、現在になっての感想をお聞かせください。

ア たいへん成功だった 1.1%

イ 満足できる 15.3%

ウ まあまあである 60.4%

エ 少し不満である 18.8%

オ たいへん不満である 2.4%

• 無答 1.8%

4.4 <4.1>で回答された形で実施された理由は何でしょうか。

ア 特に理由はない 37.3%

イ 理由 ( • 時間的余裕がない 68.2%  
• 題材による etc. )

• 無答 4.6%

4.5 (<4.1>でア、イに回答された人だけお答えください。)

子どもが作文を書いているとき、あなたは何をしていましたか。

ア 個人個人の指導 59.4%

イ なんとなく机間巡視 15.6%

	地 域 別	担任クラス別	研究専門別
(4.1) 書かせた場所	東京都=学校	低学年クラス=学校	国語及び算数専門教師 =学校
	新潟県=家でも書かせる	高学年クラス =家でも書かせる	その他の専門教師 =家でも書かせる
(4.2) 書かせたい場所	東京都=学校	低学年クラス=学校	
	新潟県=家でも書かせる	高学年クラス =家でも書かせる	
(4.3) 書かせた場所に対する満足度	東京都=満足	低学年クラス=満足	国語専門教師=満足
	新潟県=不満足	高学年クラス=不満足	算数専門教師=不満足
(4.4) 書かせている時	奈良県=個人指導	低学年クラス =個人指導	

ウ	学級事務	6.2%
エ	教材調べや清書	3.3%
オ	その他	12.9%
	{ その時によって いろいろ etc. }	
•	無答	2.8%

これらの主な事項について、地域別、担任クラス別、研究専門別に有意な差の認められたものは前ページの表の事項である。

地域別では東京都と新潟県に対立的な特徴があらわれた。すなわち、東京都は作文を書かせた場所は学校が多く、実現可能な水準から見てそれが当然と考え、かつその実情に対して満足あるいは成功だったと見る割合が高い。これに対して新潟県は家でも書かせることの割合が高く、実現可能な水準からみて、家でも書かせることを認めながらも、その現状に対して不満足の状態を示す割合が高いことを示している。しかし、書かせている時の教師の活動では机間巡視などが多い。

担任クラス別では低学年と高学年クラスに対立的な特徴があらわれた。すなわち、低学年クラスは前述の地域別特徴に従えば、東京都型で作文は学校で書かせ、かつ、その現状に対して満足あるいは成功だったと見る割合が高い。また、書かせている時の教師は個人個人の指導にあたることが多い。これに対して高学年クラスは新潟県型で、家でも書かせることの割合が高く、かつその現状に対して不満足の状態を示す割合が高い。

研究専門別では国語専門教師並びに算数専門教師は学校で書かせる割合が他の専門教師より高いが、その現状に対して国語専門教師は満足かつ成功だったと見る割合が高いのに対して、算数専門教師の方は不満足の状態を示しているのが対比的である。

なお、〔4.4〕では、〔4.1〕の作文を書かせた場所に対する理由をたずねている。これを〔4.1〕の反応別に主な理由をあげれば、

**ア 全部、学校で書かせる。**

- 家で書かせると、親の手が加えられる（41例）
- 家で書かせると、いい加減な作文になりやすい（14例）
- 親の介入がないため、子どもらしい文が見られる（8例）
- 教室で書かせる方が個人指導ができる（6例）

**イ 大体、学校で書かせ残ったときは家。**

- 指導時間不足（99例）
- 個人差がありすぎるので、家で（109例）
- 記述のおそい児童には家でゆっくり書かせたかった（12例）
- 学校で、取材選定か構想について話し合い、その続きを家で書かせる（10例）

**ウ 大体、家で。（事例が少ないため省略）**

エ 書く内容によって、学校と家で。

- 時間的に余裕がない (80例)
- 題材による (45例)
- 児童の感動がさめないうちに書くことがよい (9例)

などがみられる。

これらの反応例によれば、「全部、学校で書かせる」理由は、家で書かせると親の手が加わるということをおそれ、「大体、学校で書かせ、残ったときは家」という理由は、本来、学校で書かせることを是認しながらも、指導時間の不足や、必ずしも時間内に書きあげられぬ問題点が指摘されている。「書く内容によって、学校と家で」というものの理由も、題材によって必ずしも学校で書く必要性を認めない反応も見られはするが、ここにも学校だけで処理しきれぬ時間的な不足という理由が大きな割合を占めている。

## 5 書かせた題

5.1 あなたは今年度どういう題で何回書かせましたか。総平均 13.9回

- ☐ 自由選題の作文 (1～5) 回
- ☐ 教科書コラム作文 (1～5) 回
- ☐ 課題作文名\*＜教師が特定の題で原稿用紙に書かせたもののことであり、自由選題作文・教科書コラム作文をのぞく＞ (1～5 回)

1	○年生になって etc.	5
2		6
3		7
4		8

5.2 最も指導効果があったと思う課題作文名 (または自由選題の作文名)、全体の中では比較的效果があがらなかったと思う課題作文名 (または自由選題の作文名) をあげていただき、その理由についておたずねします。

- \* 課題作文名としてあげられたものの中で、比較的頻数の多かったものは次の通りである。

○年生になって	312例
遠足	300例
運動会	280例
読書感想文	270例
夏休み	174例
おかあさん (おとうさん)	151例
私の家族	134例
友だちのこと	123例
修学旅行	108例
先生	92例

- 指導効果があがったと思う作文名（ 友だち etc. ）
- ア 特に理由はない 19.5%
- イ { 理由 56.0%  
友だち意識が高まった }
- 無答 24.4%
- 比較的あがらなかったと思う作文名（ 行事 etc. ）
- ア 特に理由はない 18.4%
- イ { 理由 42.8%  
おもしろみも楽しみもない }
- 無答 38.7%

## 5.2 作文を書かせるとき、題は予告しましたか。

- ア だいたい前日までに予告してきた 47.7%
- イ 予告したり、しなかったり半々ぐらいだった 44.7%
- ウ だいたい予告しなかった 6.0%
- 無答 1.6%

これらの主な事項について、地域別、担任クラス別、研究専門別に有意な差の認められたものは次の事項である。

	地 域 別	担 任 ク ラ ス 別	研 究 専 門 別
(5.1) 書かせた題と回数			
○自由課題	東京都・新潟県 =少ない 奈良県=多い	低学年クラス=多い 高学年クラス=少ない	
○教科書コラムの作文			
○課題作文	東京都=多い 新潟県=少ない	2学年クラス=多い 中高学年=少ない	
合 計	新潟県=少ない 奈良県=多い	2学年クラス=多い 高学年クラス=少ない	
(5.3) 作文の予告	新潟県=予告する 奈良県=予告しない	低学年クラス= 予告しない 高学年クラス= 予告する	

地域別では新潟県と奈良県に対立的な特徴があらわれた。すなわち、新潟県は自由課題及び課題作文を書かせる割合が少ないが、予告はきまってする割合が高い。これに対して奈良県は自由課題

作文を書かせる割合が高いが、予告をしないで書かせる割合が高い。

担任クラス別では低学年（ある場合には2年生クラスだけ）クラスと高学年クラスに対立的な特徴があらわれた。すなわち、低学年クラスは奈良県型で、自由課題、課題作文を書く割合が高いが、予告をしないで書かせる割合が高い。これに対して高学年クラスは新潟県型で、自由課題、課題作文を書く割合が低いが、きまって予告をして書かせる割合が高いことを示している。

研究専門別では有意な差は認められなかった。

なお、〔5.2〕では、最も指導効果があったと思う作文名または比較的效果があがらなかったと思う作文名をあげ、その理由についてたずねている。そして効果があがったと思う理由については全体の56.0%が記述し、また効果があがらなかったと思う理由については全体の42.8%が記述している。しかし、記述された作文名は共に多様多岐にわたるので、それらを概括することは不可能である。したがって、その理由について、若干の事例を紹介するにとどめる。

□指導効果があがったと思う理由

- ぼくの小さいころ＝だれにでも経験があり、資料を提示してくれる家族があるため身近である。
- 修学旅行＝はじめて長文を書かせることができた。
- 公害について＝社会問題を身近なものとして認識。また個人によって表現のおもしろさを感じた。

□指導効果があがらなかったと思う理由

- 〇年生になって＝中心がない抽象的な文になって、読む人の心をうたない。
- 日曜日＝テレビっ子が多く、テレビのことに集中してしまう。
- 夏休みの思い出＝体験や観察から時間をへてしまっているため、印象がうすれている。
- 遠足＝全部書こうとして、内容が乏しい。
- 読書感想文＝読みとりがまずく、義務的、機械的に書く結果になった。
- 明るい家庭＝毎年行われる町の行事のひとつであるため、子どもたちが新鮮な気持ちで取り組まない。

など。

## 6 作文の評価の観点

6.1 あなたは作文を評価する場合、次のどの方法で行ってきましたか。

ア 内容に重点をおいた評価	17.8%
イ 内容と叙述方法を半々にみた評価	34.3%
ウ 叙述・表記などに重点をおいた評価	5.8%
エ 指導した目的・指導内容によって評価	36.2%
オ その他〔            略            〕	4.9%
・ 無答	1.1%

6.2 作文を評価するときの困難点（あるいは問題点）についておたずねします。



ア 特に指摘するほどのことはない 39.8%

イ 困難点（あるいは問題点）\* 48.7%

（

• 無答 11.5%

これらの主な事項について、地域別、担任クラス別、研究専門別に有意な差の認められたものは次の事項である。

	地 域 別	担 任 ク ラ ス 別	研 究 専 門 別
(6.1) 評価の観点			国語専門教師＝目的， 指導内容によって 社会科・理科専門教師 ＝特定事項によって

地域別、担任クラス別では特定事項に対する評価と目的、指導内容によった評価に関する有意な差は認められなかった。しかし研究専門別では国語専門教師は後者の、目的、指導内容によって評価するという、いわゆる機能的評価に対して、社会科、理科専門教師は特定事項によって評価する。ここである特定事項の評価とは内容と叙述方法を半々に見ての評価をさす。

## 7 作文を評価した場所

### 7.1 子どもの作文はどこで評価しましたか。

ア 全部、学校で評価した 15.0%

イ おもに、学校で評価したが、家に持ち帰ることもあった 45.1%

ウ 家に持ち帰ることが多かった 38.6%

エ その他〔 略 〕 0.9%

• 無答 0.5%

\* 作文を評価するときの困難点（あるいは問題点）としてあげられたものの中で、比較的頻度の多かったものは次の通りである。

- 評価の基準がむずかしい。 130例
- 時間がかかりすぎる。 120例
- 内容と叙述・表記がアンバランスの際の評価のしかたがむずかしい。 59例
- 個人差がありすぎる。 52例
- 本人の性格や環境等を知らないと評価ができない。 21例
- 主観によって評価が変わるのではないかという気持ちがしている。 19例
- 児童の表現能力が低い。 17例

7.2 <7.1>は実現可能な水準をおさえどこで行われることが望ましいと思いますか。

ア	イ	ウ	エ	・無答
77.6%	18.5%	1.0%	0.1%	2.9%

7.3 (<7.1><7.2>にずれが生じた人だけお答えください)

<7.1>の結果になった理由についておたずねします。

ア	特に理由は見あたらない	9.1%
イ	理由 { 時間不足 etc. *	63.0% }
・	無答	27.9% (全員のうち)

7.4 作文を評価するときの気持ちについておたずねします。

<input type="checkbox"/>	子どもの生活や気持ちがわかって楽しい	84.0%
<input type="checkbox"/>	子どもらしい書きかたにふれて新鮮さを感じる	46.3%
<input type="checkbox"/>	教師の義務としてやっている	4.8%
<input type="checkbox"/>	時間がかかってたいへんだ	31.8%
<input type="checkbox"/>	その他 [ 略 ]	1.7%
・	無答	1.2%

これらの主な事項について、地域別、担任クラス別、研究専門別に有意な差の認められたものは次の事項である。

	地 域 別	担 任 ク ラ ス 別	研 究 専 門 別
(7.1) 評価した場所	東京都=学校 新潟・奈良県=家に持ち帰ったりする	低・中学年クラス =学校	
(7.2) 評価に望ましい場所			

地域別では東京都は学校で評価する割合が高いが、新潟・奈良県では学校でも評価するが、家に持って帰ったりすることが多い。

\* <7.1>の結果になった理由についてあげられたものの中で、比較的頻数の多かったものは次の通りである。

(イ)に反応した群	(ウ)に反応した群
<学校+家で評価>	<家で評価>
○時間不足 118例	○時間不足 108例
○雑務が多い 99例	○雑務が多い 86例
	○子どもの作文をゆっくり読みたい 25例
	○教材研究に追われる 15例

担任クラス別では評価に望ましい場所として低・中学年クラスでは学校をあげている割合が高学年クラスより多い。

## 8 作文を評価した時間

8.1 あなたがクラスの子ども（平均32.2名\*）の全部の作文を評価するために、1回ごとに費やした延べ平均時間は

ア 1時間以内	8.7%	エ 4時間以内	13.1%
イ 2時間以内	38.6%	オ 5時間以内	6.7%
ウ 3時間以内	29.1%	カ その他（	2.3%
		• 無答	1.5%

\*（名）内にあなたのクラスの人数をお書きください。

8.2 実現可能な水準で自分で満足できるだけの評価の時間を持つとしたら  
1回延べ (3.3) 時間

8.3 <8.2>とくらべて<8.1>の結果になった理由についておたずねします。

ア 特に理由ははっきりしない	21.3%
イ 理由〔・時間不足 etc.**〕	45.9%
• 無答	32.9%（全員の中）

これらの主な事項について、地域別、担任クラス別、研究専門別に有意な差の認められたものは次の事項である。

	地 域 別	担 任 ク ラ ス 別	研 究 専 門 別
(8.1) 評価の時間		低学年クラス＝短い 6学年クラス＝長い	
(8.2) 満足できる評価の時間		低学年クラス＝短い 中・高学年クラス＝長い	

\*\* <8.2>にくらべて、<8.1>の結果になった理由についてあげられたものの中で、比較的頻数の多かったものは次の通りである。

- 時間不足、時間がかかりすぎる。 147例
- 他にもすることがある。 47例
- 雑務に追われるため。 45例
- 時間をかけてていねいに見てやりたい。 35例
- 多忙。 27例
- 事務が多いので、簡単に読んでしまう。 26例
- 教師の感想を後書きで、くわしく書きたいが簡単にすませてしまう。 18例
- 受け持つ人数が多すぎる。 11例

ただし、大部分が自分の満足する時間よりも短時間に評価をすます理由であり、「時間をかけてていねいに見てやりたい」「受け持つ人数が多すぎる」だけが現実に時間がかかりすぎる理由である。

担任クラス別では低学年クラスは評価の時間が高学年クラスより短く、2時間以内にクラス全員の作文評価が終わるのは1年担任クラスで50.6%、2年担任クラスで51.2%である。これに対して高学年では6年担任クラスで2時間以内に終わるのは33.3%である。そして満足できる評価の時間についても、低学年と中学年クラスで差が生じている。

地域別、研究専門別では有意な差は認められなかった。

## 9 作文の処理

### 9.1 書かせた作文はどのように指導に使用しましたか。

- |  |       |
|--|-------|
| <input type="checkbox"/> 書いたものを読み直させ、清書させた             | 44.6% |
| <input type="checkbox"/> 作品の中から数点選び、教材化して書き方、内容などを指導した | 47.3% |
| <input type="checkbox"/> 子どもの作品を読ませたり、掲示したりした          | 66.6% |
| <input type="checkbox"/> 集めて、評価をして返した                  | 42.1% |
| <input type="checkbox"/> 個人文集などにとじ込ませておいた              | 54.4% |
| <input type="checkbox"/> その他〔学級文集をつくった etc. 〕          | 10.3% |
| • 無答   | 0.6%  |

### 9.2 あなたは書かせた作文を見たあと、それらを返していましたか。

- |                        |       |
|------------------------|-------|
| ア 見たあと、全部返してきた         | 61.3% |
| イ だいたい返すことが多かった        | 23.0% |
| ウ 返すときと返さないときと半々くらいだった | 9.9%  |
| エ ほとんど返さなかった           | 4.2%  |
| • 無答                   | 1.6%  |

### 9.3 作文にはどのようなことを書きこみましたか。

- |  |       |
|--|-------|
| <input type="checkbox"/> 簡単な感想・批評文を書いて返した                | 84.8% |
| <input type="checkbox"/> ○ ◎とか優 良 可などの評価の記号で示した          | 24.2% |
| <input type="checkbox"/> 表記の誤りなどを指摘した                    | 71.9% |
| <input type="checkbox"/> よいところには――をひいたり、「だれと」などを作文に書きこんだ | 70.3% |
| <input type="checkbox"/> その他〔子どもどうし交換させて批評 etc. 〕        | 4.4%  |
| • 無答   | 0.4%  |

### 9.4 <9.2>で（ア、イ、ウに○をつけた人だけお答えください）作文を書かせてから返すまで、だいたいどのくらいかかりましたか。

- |              |                       |
|--------------|-----------------------|
| ア 2～3日 16.3% | オ 2か月後 1.8%           |
| イ 1週間後 38.1% | カ その他（学期末 etc.） 13.9% |
| ウ 2週間後 22.4% | • 無答 0%               |
| エ 1か月後 7.5%  |                       |

9.5 <9.4>について実現可能な水準からみて理想的な場合は

ア	イ	ウ	エ	・無答
52.4%	35.2%	4.9%	0.8%	6.7%

9.6 <9.4><9.5>の違いが生じた理由についておたずねします。

ア	特に理由は見あたらない	10.7%
イ	理由〔 ・ 無答	50.9% 38.3%（全員の中）

これらの主な事項について、地域別、担任クラス別、研究専門別に有意な差の認められたものは次の事項である。

	地 域 別	担 任 ク ラ ス 別	研 究 専 門 別
(9.2) 作文の返却	東京都＝返す	低学年クラス＝返す 高学年＝返さないときもある	国語専門＝返す
(9.3) 作文の返却日数	東京都＝期間が長い	中学年クラス ＝期間が長い	
(9.5) 理想的な返却日数		低学年クラス＝短い	

地域別では東京都が他の2県にくらべて、作文は全部返す割合が高いが、その返却期間が長いことが示された。担任クラス別では低学年クラスは全部返す割合が高いが高学年クラスでは返さないことの割合が高いことが示された。作文の返却は数の上で中学年クラスの時間が長いこと、また理想的な返却日数について、低学年クラスが他の学年のクラスくらべて短いことが示された。研究専門別では国語専門教師が全部作文を返す割合が高い。

## 10 子どもの作文の好き嫌い

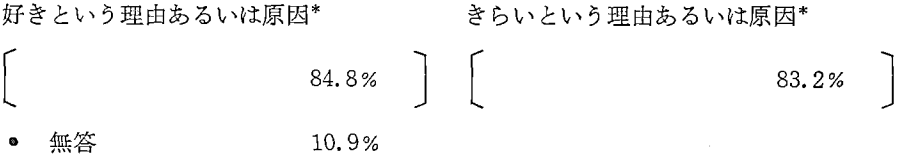
10.1 現在（2月）あなたのクラスの子どもは、作文を書くのを、他の学習にくらべて、どう感じていますか。（各項に含まれる人数で示してください）

<input type="checkbox"/> たいへん好きだ	（ 5.7 ）人	<input type="checkbox"/> きらいなほうである	（ 5.2 ）人
<input type="checkbox"/> 好きなほうである	（ 8.2 ）人	<input type="checkbox"/> たいへんきらいだ	（ 2.6 ）人
<input type="checkbox"/> ふつうである	（ 12.0 ）人		

\* <9.4><9.5>の違いが生じた理由についてあげられたものの中で、比較的頻数の多かったものは次の通りである。

- 時間が取れなくて（返却がおくれる） 175例
- 雑務に追われて、すぐ見られず（返却がおくれる） 145例
- じっくり読んでいるため時間がかかり（返却がおくれる） 58例
- 書いた記憶のはっきりしているうちに評価し返却した方がよい（ので早く返却する） 53例

10.2 クラスの子どもの作文の好き嫌いという理由あるいは原因についてお答えください。



これらの主な事項について、地域別、担任クラス別、研究専門別に有意な考の認められたものは次の事項である。

\* 作文の好き嫌いという理由あるいは原因についてあげられたものの中で、比較的頻数の多かったものは次の通りである。

<好きという理由、原因>

- 書くことが好き、おもしろい、楽しいなど。367例
- 考えていること、思っていることが自由に書けるから。293例
- 先生に読んでもらって、友だちに聞かせたり、友だちのを聞いたりできるから。116例
- 先生の評価や書き添えのことばが楽しみだから。115例
- ほめられるのがうれしい。106例
- 書きたいことがある。79例
- 後になって書くのが楽しみだから。75例
- 人に言えないこと、口で言えないことが書けるから。69例
- 思い出になる。68例
- 文集に載るのがうれしい。65例

<嫌いという理由、原因>

- 面倒くさい。378例
- 書く内容やなにを書くかわからない。259例
- うまく、思うように書けない。142例
- 書くことがない。116例
- どう書いたらよいかわからない。111例
- 思い出したり、考えたりするのがいやである。91例
- 表現が正しくできない。87例
- 長い文章が書けなく、根気がいるのでいやである。63例
- うまく、まとまらない。62例
- 字がへただから。42例

	地 域 別	担 任 ク ラ ス 別	研 究 専 門 別
(10.2) 作文の好き嫌い	東京都=好き	低学年クラス=好き 高学年クラス=嫌い	国語専門=好き

地域別では、東京都が他の2県にくらべて作文の好きな児童の割合が高く、担任クラス別では低学年クラスが作文を好きと答える割合が高いが、逆に高学年クラスでは好きでない（嫌い）と答える割合が高い。また、研究専門別では、国語専門教師のクラスが作文の好きな児童の割合が高い。

## 第3節 結果に対する考察と討論

### 1 回答者

最初に、東京、新潟、奈良を対象にした作文指導アンケート調査の、規模の面について考えるならば、この調査回答者は、1,317名で計312校である。したがって、312校における1～6学年1,317クラスの実態報告である。312校の調査数は地域別に校数の上で、差は認められなかったが、回答者すなわち、クラス数の上では奈良県は東京、新潟に比較して少なく、また回答者の性別では女子の方が多かった。平均年齢は31歳～50歳が全回答者の68.5%を占めている。研究専門別では国語教師が全体の33.5%を占めて、特に東京都の場合は他の2県より有意に多いことが示されている。また、作文指導への興味の度合いという点では、国語指導の中で、いずれかといえば、＜作文指導が好き＞と答えたものは、全体の42.0%を占め、他の領域並と答えたものは49.7%となっているから、91.7%すなわち大部分の回答者が作文指導を他の領域並かそれ以上の興味を持って指導していることが示された。以上の点から、このアンケート調査は30歳～50歳の、比較的、国語を専門とする教師たちで、いずれかといえば作文指導に他の領域並かそれ以上の興味を持つ教師による実態調査であると性格づけることが可能である。

この点、研究専門別では比較的国語教師に偏りすぎたし、かつ、作文指導に比較的興味の多い教師に偏りすぎたという印象も与えられるけれども、われわれは従来の同種の他のアンケート調査と比較したとき、むしろ、国語専門教師以外のものによる回答が60%以上を占めること、また、他領域並の興味を持つ程度の回答者が全体の49.7%と、ほぼ半数を占めていることが、本調査結果の一般性を十分に示しうる回答者の構成であると判断される。

なお、回答者がすべて、担任クラスを持っており、現実の作文指導に対する困難点や期待の水準についての回答も得られたことは、本アンケート調査の結果の有効性を更に高めている。

### 2 結果の概要

このアンケート調査は、作文指導に関するもののうち、1 指導計画、2 指導の過程、3 作文の回数、4 作文を書かせた場所、5 書かせた題、6 作文評価の観点、7 作文を評価した場所、8 作文を評価した時間、9 作文の処理、10 子どもの作文の好き嫌い、の10分野について実施され、それらの実態集計の結果から、上掲10分野に関する作文指導の実態の概要を把握することができた。すなわち、

作文の指導計画の項では、年間の指導時数は教科書教材の発展としての作文や課題及び自由課題作文また練習学習を含めて、平均、31.4時間となっている。作文の特設時間の設定は「なし」とする回答は57.2%と「あり」をやや凌いでいるが、特設時間では課題作文や自由課題作文を書かせることがともに70～80%に達し、練習学習は36.7%にとどまって、何らかの課題で作文する、いわゆ

る作文主義の特設時間の内容を示している。一方、教科書以外の副読本の有無については、76.9%が「なし」としており、先の、作文の指導時間の有無と対立させたとき、教科書中心の作文指導が回答者の半数以上を占めていることがうかがえる。作文指導の過程では、指導の重点は事前指導に最も重点がおかれ、かつその指導内容は構想指導が中心である。

作文の回数の項目では、年間の平均は13.6回と示されているが、回答者の実現可能な水準からみれば、現実より多い平均16.5回を希望し両者に有意な差が認められている ( $\chi^2=98.53$   $p<0.0^{**}$   $df=1$ )。このことは、実際に書かせた回数に対して、30.4%が不満足と考え、満足と答えた17.0%を凌駕している事実と対応するものであって、現実の作文回数が校務の多忙や授業時間不足などにより必ずしも希望通りに実現されていない事実が指摘されている。

作文を書かせた場所の項目では、だいたい学校で書かせ、残ったときは家で書かせてきたと答えたものは全体の50.4%を占めているが、全部学校で書かせたと答えたものは全体の19.6%である。これに対して、実現可能な水準からみた希望では、全部学校で書かせることを是とする回答は32.1%になっており両者の間に有意な差が認められている ( $\chi^2=64.49$   $p<0.01^{**}$   $df=1$ )、書かせた場所について現実に対する満足感を持つものが16.4%と不満足を持つもの21.2%と必ずしも希望通りに実現されていない事実がここにおいても指摘されている。

書かせた題の項目では、その題数の平均は13.9回とあって、先に述べた作文の平均回数13.6回とほぼ対している。なお、題の予告の有無については、だいたい予告したと答えたものは全体の47.7%を占め、予告なしが6.0%で、概略的には、題は予告されて作文が書かれることを示している。

作文評価の観点の項目では、指導した目的、指導内容によって評価すると答えたものが全体の36.2%、内容と叙述方法を半々に評価すると答えたものが全体の34.3%を占め、両者を合計すると70.5%に達し、内容だけに重点をおいた評価や叙述表現だけに重点をおいた評価はその割合が少ないことが示されているが、全体的に評価の困難点を指摘したものが全体の48.7%を占め、評価の困難点には評価基準のむずかしさと時間のかかりすぎが指摘されている。

作文評価の場所の項目では、主に学校で評価したが家に持ち帰ることもあったとする回答が全体の45.1%を占め、全部学校で評価したとする回答はわずかに15.0%にとどまっている。これに対して、実現可能な水準からみた希望では77.6%が全部学校で評価することをあげ、両者の間に有意な差が認められ ( $\chi^2=1085.62$   $p<0.01^{**}$   $df=1$ )、かつ、この方向に対して、63.0%のものがその理由について回答している。その理由の主なもの、ここでも時間不足や雑務の多さが指摘されている。また、作文を評価するときの気持ちとして、全体の84.0%のものは楽しいとしているが、それでも、35.6%のものは時間がかかって大変であることを指摘し、現実と期待との違いが指摘されている。

作文評価の時間の項目では、全体の76.4%が3時間以内で評価しており、実現可能な水準からみた希望では平均3.3時間で、両者の間に有意な差が認められている ( $\chi^2=49.76$   $p<0.01^{**}$   $df=1$ )。

書かせた後の作文の指導の項目では、読ませたり、掲示すると答えたものは66.6%、また個人文



集にとじこませると答えたものは54.4%となっている。また、返却に際しては感想批評文を84.4%のものが書き、76.8%のものが作文を書かせてから2週間以内に返却していることが示されたが、全体の87.6%のものは1週間以内に返却することが実現可能な期待水準として望ましいとしており、両者の間に有意な差が認められている ( $\chi^2=11.71$   $p<0.01^{**}df=4$ )。

### 3 交差分析

上記の作文指導10分野に対して、地域別、担任クラス別、研究専門別に交差集計し、それらの有意差の有無を検定したので、地域別、担任クラス別、研究専門別に作文指導の実態を考察することにする。

(1) 地域別に有意差の認められた事項では、

〔奈良県〕

- 作文の特設時間を設ける割合が高い。
- 教科書の作文単元で、きまって作文を書かせることが少ない。
- 副読本を使用する割合が高い。
- 作文を書かせる回数が多く、かつ、その回数に満足している割合が高い。
- 書かせた題は自由課題が多く、その予告は少ない。
- 作文は家に持ち帰って評価する割合が高い。

〔新潟県〕

- 副読本を使用する割合が低い。
- 作文を書かせる回数が少なく、かつ、その回数に満足している割合が低い。
- 家でも作文を書かせる割合が高いが、この傾向には必ずしも満足していない。
- 作文を書かせるときは予告することが多い。
- 作文は家に持ち帰って評価する割合が高い。

〔東京都〕

- 作文は学校だけで書かせる割合が高く、かつ、その実態に満足する割合も高い。
- 書かせた題は課題作文が多く、自由課題作文は少ない。
- 評価した場所は学校だけで、家に持ち帰ることは少ない。
- 書かせた作文はきまって返却する割合が高いが、返却日数は長い。
- 作文の好きな児童が多い。

以上は比較的、奈良県を中心にして記述することになったが、奈良県の作文指導は東京都、新潟県に比較して、教科書の作文単元できまって作文を書かせる割合は少ないが、特設時間を設け、また副読本を使用する。作文を書かせる回数が多く、かつ、その作文は家に持ち帰るなど積極的な姿勢がうち出されている。作文を書かせる予告が少ないというのは、比較的自由課題が多いという事実と対応すると考えられる。これに対して、新潟県の作文指導では、奈良県とは対比的な特徴とし

て、副読本を使用する割合が低く、作文を書かせる回数が少なく、かつ、その回数に満足している割合が低い。作文を書かせるときは予告することが多いが、それは課題作文を書かせる事実と対応しているためと考えられる。もっとも、作文は家に持ち帰って評価する割合が高いことは新潟県と似ているが、それは同時に東京都の実態とは対立することを意味する。

東京都の場合は内容的には課題作文が多い特徴が示されるだけで、他は作文を学校だけで書かせ、その作文は学校で評価し、かつ、その作品は返却日数が比較的長いものの、きまって返却する割合が高いといった、作文指導のいわば合理的、実務的特性が指摘される。ただし、作文の好きな児童が多いとする反応は注目すべき特徴である。

(2) 担任クラス別に有意差の認められた事項では、これを低・中・高学年と分ければ、

〔低学年〕

- 2年生は年間指導時数が多い。
- 1年生は教科書の作文単元で、きまって作文を書かせる。
- 1年生は記述前指導では取材指導が重視され、記述中では表記指導が重視される。
- 2年生は作文の回数が多く、教師はその作文回数に満足している割合が高い。
- 低学年クラスでは学校で書かせることが多く、教師はそれに満足している。
- 書かせた題は、課題作文、自由課題作文共に多く、予告しない割合が高い。
- 低学年クラスでは評価の時間は短い。
- 書かせた作文はきまって返却する割合が高い。
- 低学年クラスでは作文を好きとする割合が高い。

〔中学年〕

- 中学年クラスでは課題作文を書かせることが少ない。
- 中学年クラスでは、書かせた作文を返却するまでの時間が長い。

〔高学年〕

- 高学年クラスは記述前指導では構想指導、記述後指導では推考指導が多い。
- 5年生は作文回数が少なく、教師はその作文回数に満足していない割合が高い。
- 高学年クラスでは作文を家でも書かせることが多く、教師はそれに不満を示している。
- 高学年クラスでは、課題作文、自由課題作文共に少なく、書かせるときはきまって予告する割合が高い。
- 6年生は評価の時間が長く、教師が満足できる時間も長い。
- 高学年では作文を返却しないことの割合が高く、作文を返却するまでの日数も長い。
- 高学年クラスでは作文を嫌いとする割合が高い。

以上の結果によれば、低学年及び高学年に有意差の認められた事項が多く、中学年には有意差の認められた事項が少ない。しかも低学年と高学年では各事項が対立した形で有意差が認められてい

るが、それは低学年、中学年、高学年と作文指導が児童の発達と対応して、内容に変化を与えていることを意味している。

では、作文指導の内容の変化とは何か。年間指導時数が2年生で最も多いのは、文章表現の基礎が形成され、一定のまとまりのある作品を産出することができる学年であって、したがって指導時数が増加すると考えられる。1年生では、その基礎指導として、特に記述前の取材、記述中の表記指導がとりあげられている。また、低学年クラスでは、学校できまって書かせることが多く、それらの作文は比較的短い時間で評価され、かつきまって返却される割合が高いというように、低学年クラスと比較して、作文指導の教師の負担にならず、また作文を好きとする児童たちにささえられて、教師の満足のいく実践が行われていることを指摘することができる。

これに対して、高学年は児童の書く作文は多様な文種にわたった指導を必要とし、かつ1篇の文章記述量が多いから、作文は家でも書かせることになるし、評価の時間も必然的に長くなるし、作文も返却するまでの日数が長くなるなどの問題点が生じてくる。それに加えて、作文を嫌う児童が多いのはこれらの問題点をいっそう高め、あるいは問題点をひきおこしやすい原因となっている。

作文を嫌う児童が高学年で多いという事実と高学年の作文指導の実態との相互関連性はこのかぎりでは必ずしも明確にすることができない。たとえば、作文を嫌う児童は上に指摘した作文指導の結果として生じたか、あるいは逆に作文を嫌う児童に対して相互交渉的につくりだされた結果の作文指導の実態であるとみることも可能である。また、作文を嫌う児童は現在の高学年の作文指導の実態とは無関係であって、むしろ、低学年、中学年における作文指導が起因しているとみることもできなくはない。すなわち、低学年と異なって、作文の予告など事前の準備を必要とする実態は、これを多様な文種を目的に応じて書くためには、基礎的な文章表現力を獲得しておくことが必要であるにもかかわらず、低学年及び中学年でその形成に必要な指導が与えられずして高学年になり、もはや多様な文種を書く指導内容に適応していけないとも考えられるが、そのいずれかに結論を見いだすことは、この限りでは不可能である。ただ少なくとも、低学年では作文を好きとする児童が中・高年に移行すると作文嫌いになるという事実が明確な形で示されたことは、作文指導の改善を学年発達の試みる上で、重要なことである。

(3) 教科専門別に有意差の認められた事項では、これを国語と国語以外の専門別に分ければ、

- 年間指導時数では、国語専門教師クラスが多く、国語以外専門教師クラスが少ない。そして、教科教材の発展としての作文、課題及び自由課題作文のいずれも国語専門教師クラスの時数が多い。
- 書かせた作文の回数では、国語専門教師は満足している割合が高く、理科専門教師は満足している割合が低い。
- 書かせた場所では、国語および算数専門教師は学校だけでも書かせた割合が高く、その他の専門教師は家でも書かせる割合が高い。そして、これについて、国語専門教師は満足し、専門教師は不満を示す割合が高い。

○評価の観点では、国語専門教師は目的、指導内容によって設定する割合が高いが、社会科・理科専門教師は特定事項によって行う割合が高い。

○国語専門教師は書かせた作文を返却する割合が高い。

○国語専門教師の担当するクラスには作文の好きな児童が多い。

以上の結果によれば、国語専門教師の担任するクラスは国語以外専門教師にくらべて、年間指導時数が多く、書かせた作文の回数も多い。そして作文は学校だけで書かせた割合も高く、またその作文は児童に返却する割合も高く、かつ作文の好きな児童が多いなどが指摘され、作文指導に対する積極的な態度が示されている。評価の観点では目的・指導内容によって変えるなど機能的な対し方をしているのは作文指導に対する専門的見識によると考えてよいであろう。

ところで、作文指導が担任教師の専門が国語か国語以外かによって、年間指導時数をはじめとして差が生じるという事実は、その担任教師の専門によって、児童の指導内容に差を与え、児童の発達を規定していくという問題が関与してくることを注目しておく必要がある。すなわち、この問題点を具体的に示すものは、国語専門教師の担当するクラスには、作文の好きな児童の割合が高いという事実である。もちろん、作文の好悪が作文力あるいは文章表現力の発達を保障するという単純な関係づけは問題があるにしても、それらの発達に必要な条件であることは疑いのないことであるし、さらに、この事実はすでに述べた事実関係に2つの点をいっそう明確にすることになった。その第1は、国語専門教師は他教科専門教師にくらべて、作文指導が好きな割合が高いが、それが自分のクラスに作文の好きな児童をつくらせており、両者の間には年間指導時数の多さをはじめとする積極的な作文指導計画が用意されているという対応関係を見ることができている点である。したがって、地域別の比較の上で、東京都が作文の好きな児童の割合が高いという事実は、東京都の記入者には国語専門教師が多いということと符合しており、両者の関係が作文指導に望ましい結果を与えていることは明白に認められたと判断される。

続いて、その第二は、われわれは作文の好きな児童が低学年より高学年に移行するにしたがって漸減する現象に対して、いくつかの解説の可能性を指摘してきたが、作文の好きな児童は作文の好きな教師担当クラスに多いという事実は、教師主導型の立場で、作文好きの漸減現象を討論する必要が強調されてよいだろう。もっとも、児童の作文嫌いに教師の作文指導計画が何らかの形で規定していることは認められるにしても、それが低学年か、中学年かあるいは高学年のいずれかに最も大きく規定されるかは、このアンケート調査では明確にされない。しかし少なくとも、児童の作文の好悪が年齢発達といった、いわゆる自然発達観の中で処理できるものでないことは明白である。

なお、児童の作文の好嫌の人数は担任教師によって判断されたものであり、児童自身の回答によるものではない。この点の対応の有無は児童に対するアンケートとチェックする必要がある。

#### 4 実態と期待水準

作文指導アンケート項目の中で、われわれは実現可能な水準からみて、どうあるべきか、どの程

度の内容を期待（あるいは当為）をすべきかについてたずね、そこから実態と期待との不一致の有無と問題点を明らかにしようとしたが、集約的にあげれば、作文の回数では、もっと多く書かせる必要があること、作文を書かせるのは原則的に学校の指導時間内で行うこと、作文評価の場所は学校で行うこと、評価の時間にはもっと多くの時間をかけること、そして、早目に児童に返却することが、いずれも現実の実態と対立的にきわめて有意な差が統計的に示された。

実 態	期 待 水 準	有意差
○作文の回数は年間 13.6回	○作文の回数は年間 16.5回	**
○作文は全部学校で書かせた 19.6%	○作文は全部学校で書かせる 32.1%	**
○作文は全部学校で評価した 15.0%	○作文は全部学校で書かせるのがよい 77.6%	**
○作文の1回の評価時間 2.1時間	○作文の1回の必要評価時間 3.3時間	**
○作文の返却日数 2～3日 16.3%	○作文の必要返却日数 2～3日 52.4%	**

すなわち、本アンケートが作文指導に関する実態に対する期待水準について回答を求めた全ての事項に、実態は期待水準とは有意に、不如意の状態におかれていることを意味している。そこで、このことをさらに明確にするために、これらの事態に対する満足度\*をたずねた2項目について、満足・不満足の有意差をみると、次表のようになり、いずれも現実の実態に対して、不満足であることが統計的にも有意に認められた。このことは、作文を指導する教師が現実の実態に不満足感を抱き、かつ、期待水準として実態よりも、より多く、教師の意味する作文指導の「あるべき姿」を志向していることが明確に示されたことになる。

実 態			$\chi^2$	p
(3.2) 作文の回数	満 足	17.0%	14.70	0.01**
	不満足	30.4%		
(4.3) 作文を書かせた場所	満 足	16.4%	3.88	0.05**
	不満足	21.2%		

では、何故に現実の実態が期待水準に対して、不満足感を自ら抱き、またそれを表明せざるを得ないのか。この点について、回答者が理由としてあげた諸事例に従えば、最も端的な理由は、時間がない（または忙しすぎる）ということに集約されている。おそらく、この回答の背景には、多くの理由が指摘するように、たとえば1クラスの人数が多すぎて、指導や評価に時間がかかりすぎる、雑務というに等しい校務の多忙さ、指導内容の多さなど、多方面にわたる諸条件に規定されていると思われる。この点について、少なくとも、われわれは、作文時間の不足は簡単に、作文時間の増設などによって改善されると判断するのは問題であることを指摘しておく必要がある。

\* 満足度を示す満足（たいへん成功、満足）、不満足（たいへん不満、少し不満）の両水準で比較された。

## 付録 結果資料

### 0 学校および記入者

0.1 あなたの学校の地域環境についておたずねします。 ⇨\*(7-1-1表)

ア 東京都	ア ××区	
イ 新潟県	イ ××市……………	( ) 人
ウ 奈良県	ウ ××郡××町……………	( ) 人
	エ ××郡××村……………	( ) 人

\* 人口は、市、町、村の単位で概数をお書きください。  
東京都××区の場合は人口の記入はいりません。

\* ⇨は結果表参照を示す。

7-1-1 表 学校の地域環境

0.1	サ ン プ ル 数	× × 区	× × 市	× × 郡 × × 町	× × 郡 × × 村	無 回 答
全 体	% 1,317	32.3 425	34.3 452	19.6 258	12.1 159	1.7 23
東 京 都	% 446	95.3 425	1.6 7	0.9 4	— 0	2.2 10
新 潟 県	% 481	0	57.6 277	31.0 149	10.6 51	0.8 4
奈 良 県	% 378	0	44.2 167	27.5 104	28.0 106	0.3 1
無 回 答	% 12	0	8.3 1	8.3 1	16.7 2	66.7 8

〔7-1-1表〕について、記入者の人数を地域別に有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\chi^2=6.36 \quad p<0.05^* \quad df=2$$

となり、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、新潟県の記入者人数481名に対して、奈良県の記入者人数(378名)は少ない。

また、新潟県、奈良県における市及び郡部別に記入者の人数についての有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\chi^2=15.99 \quad p<0.01^{**} \quad df=1$$

となり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、新潟県は市部の記入者の人数が奈良県の市部の記入者の人数より多いことを示している。

0.2 あなたの学校の規模についておたずねします。

⇒(7-1-2表)

教員数 ( ) 名

学校長を含む。ただし非常勤のものはのぞく。

7-1-2 表 学校の規模（教員数）

0.2	サ ン プ ル 数	1 人	11 人	21 人	31 人	41 人	51 人 以 上	無 回 答	平 均
全 体	% 1,317	20.7 272	23.2 305	32.5 428	17.8 235	3.3 43	1.4 19	1.1 15	21.4人
東 京 都	% 446	— 0	11.9 53	52.7 235	33.0 147	1.3 6	— 0	1.1 5	27.4人
新 潟 県	% 481	25.6 123	32.2 155	20.2 97	13.3 64	5.4 26	2.5 12	0.8 4	19.8人
奈 良 県	% 378	38.1 144	25.4 96	24.3 92	6.3 24	2.9 1.1	1.9 7	1.1 4	16.3人
無 回 答	% 12	41.7 5	8.3 1	33.3 4	— 0	— 0	— 0	16.7 2	11.7人

〔7-1-2表〕について、学校の規模（教員数）を少人数群（～20人）と多人数群（21人～）とに分け、地域別に有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\chi^2=283.09 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

となり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、東京都は他の2県にくらべて、多人数の教員数を持った学校規模の割合が多い。なお、新潟県と奈良県の間には有意な差は認められなかった。

0.3 記入者であるあなた自身のことについておたずねします。⇒(7-3~6表)

3-1 性別 ア 男 イ 女

3-2 年齢 ( ) 歳

3-3 担任クラス ( ) 年生

3-4 研究専門 ア 国語 イ 算数 ウ 社会

エ 理科 オ その他 ( )

7-1-3 表 記入者 (性別)

0.3	サンプル数	男	女	無回答
全 体	% 1,317	35.8 472	63.8 840	0.4 5
東京都	% 446	35.0 156	65.0 290	— 0
新潟県	% 481	36.6 176	63.0 303	0.4 2
奈良県	% 378	35.4 134	63.8 241	0.8 3
無回答	% 12	50.0 6	50.0 6	— 0

7-1-4 表 記入者 (年齢)

0.3	30歳以下	31~40歳	41~50歳	51~60歳	61歳以上	無回答
全 体	% 23.7 312	23.9 315	44.6 587	6.6 87	0.4 5	0.8 11
東京都	% 25.3 113	17.0 76	47.3 211	8.3 37	1.1 5	0.9 4
新潟県	% 15.2 73	34.1 164	44.9 216	5.4 26	— 0	0.4 2
奈良県	% 33.5 123	19.0 72	41.3 156	5.8 22	— 0	1.3 5
無回答	% 25.0 3	25.0 3	33.3 4	16.7 2	— 0	— 0

〔7-1-3表〕について、記入者の男女別の人数に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$X^2=52.60 \quad p<0.01^{**} \quad df=1$$

となり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、男性に対して女性の人数が有意に多い。次に男女の地域別による有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\chi^2=0.26 \quad p<0.90 \quad df=2$$

となり、有意な差は認められなかった。



〔7-1-4表〕について、記入者の年齢を40歳以下群と41歳以上群とに分け、地域別に有意差の有無を検定によってみると、

$$\chi^2=7.96 \quad p<0.05^* \quad df=2$$

となり、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、東京都は41歳以上の年齢層にある記入者の割合が高く、奈良県は40歳以下の年齢層にある記入者の割合が高い。

〔7-1-5表〕について、各学年担任クラスの人数配分に関する有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\chi^2=0.40 \quad p<0.99 \quad df=5$$

となり、有意な差は認められなかった。また、地域による有意差の有無については、低学年群と高学年群に分けて、 $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\chi^2=0.12 \quad p<0.95 \quad df=2$$

となり、有意な差は認められなかった。

〔7-1-6表〕について、記入者の研究専門について、これを国語専門群と国語以外の専門群とに分け、地域別による有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\chi^2=29.64 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

となり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、東京都の記入者には国語を専門とする教師の割合が他の2県より多い。

次に担任クラス別については、

$$\chi^2=9.70 \quad p<0.10 \quad df=5$$

となり、有意な差は認められなかった。

0.4 記入者であるあなた自身の作文指導への関心についておたずねします。

ア 国語科指導の中で、いちばん好きだ

イ 国語科指導の中で、どちらかといえば好きなほうだ

ウ 国語科指導の中で他の領域（読解，聞く，話す）なみに考えている

エ 国語科指導の中で、どちらかといえば興味がない

オ 国語科指導の中では、いちばん好きでない

カ その他  $\left( \quad \quad \quad \right) \Rightarrow (7-1-7表)$

〔7-1-7表〕について、記入者の作文指導への関心を作文指導が好き群（反応項目ア，イ）とそれ以外の群（反応項目ウ，エ，オ）とに分け、地域別による有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

7-1-5 表 記入者（担任クラス）

	サ ン プ ル 数	1 年 年	2 年 年	3 年 年	4 年 年	5 年 年	6 年 年	無 回 答
0.3								
全 体	% 1,317	16.4 216	16.8 221	16.0 211	16.9 222	15.9 210	17.3 228	0.7 9
東 京 都	% 446	16.8 75	16.1 72	16.1 72	16.8 75	17.5 78	16.1 72	0.4 2
新 潟 県	% 481	15.6 75	16.4 79	16.8 81	16.4 79	15.0 72	18.9 91	0.8 4
奈 良 県	% 378	17.2 65	18.0 68	14.8 56	17.2 65	15.6 59	16.4 62	0.8 3
無 回 答	% 12	8.3 1	16.7 2	16.7 2	25.0 3	8.3 1	25.0 3	— 0

$$\chi^2=4.77 \quad p<0.10 \quad df=2$$

となり、傾向的には新潟県が作文指導が好きとする割合が低い、有意な差は認められなかった。

担任クラス別については、

$$\chi^2=1.29 \quad p<0.95 \quad df=5$$

となり、有意な差は示されなかった。

研究専門別については、

$$\chi^2=47.42 \quad p<0.01^{**} \quad df=4$$

となり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、国語を専門とする教師は他教科の専門教師よりも、作文指導が好きと答える割合が高い。

7-1-6 表 記入者（研究専門）

		サ ン プ ル 数	国 語 数	算 数 会	社 理 科	そ の 他	複 数 回 答	無 回 答	
0.3									
全 体		% 1,317	33.5 441	10.9 144	13.0 171	9.5 125	27.0 355	2.3 30	3.9 51
地 域 別	東 京 都	% 446	44.4 198	11.0 49	12.6 56	8.3 37	20.4 91	1.3 6	2.0 9
	新 潟 県	% 481	28.3 136	10.0 48	13.3 64	10.8 52	33.9 163	2.1 10	1.7 8
	奈 良 県	% 378	28.0 106	12.2 46	13.5 51	9.5 36	24.6 93	3.4 13	8.7 33
	無 回 答	% 12	8.3 1	8.3 1	— 0	— 0	66.7 8	8.3 1	8.3 1
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	32.9 71	10.2 22	11.6 25	9.3 20	30.6 66	1.9 4	3.7 8
	2 年	% 221	38.5 85	12.2 27	9.5 21	5.0 11	27.1 60	2.3 5	5.4 12
	3 年	% 211	29.4 62	13.7 29	14.2 30	7.6 16	28.0 59	2.8 6	4.3 9
	4 年	% 222	34.7 77	13.5 30	10.4 23	10.4 23	24.3 54	2.7 6	4.1 9
	5 年	% 210	38.1 80	9.0 19	15.2 32	8.6 18	24.8 52	2.4 5	1.9 4
	6 年	% 228	28.5 65	6.1 14	17.5 40	16.2 37	27.6 63	1.8 4	2.2 5
	無 回 答	% 9	11.1 1	33.3 3	— 0	— 10	11.1 0	— 0	44.4 4

7-1-7 表 記入者の作文指導への関心

0.4		サ ン プ ル 数	国語科指導の中で いちばん好きだ	国語科指導の中で どちらかといえば好きなほうだ	国語科指導の中で他の領域（読解、 聞く、話す）なみに考えている	国語科指導の中で どちらかといえば興味がない	国語科指導の中では いちばん好きでない	そ の 他	複 数 回 答	無 回 答
全 体		% 1,317	4.3 57	37.7 497	49.7 654	3.1 41	1.7 22	2.3 30	0.8 10	0.5 6
地 域 別	東 京 都	% 446	5.4 24	39.5 176	49.8 222	1.8 8	1.1 5	1.6 7	0.4 2	0.4 2
	新 潟 県	% 481	3.3 16	35.3 170	50.3 242	4.0 19	2.7 13	2.7 13	1.5 7	0.2 1
	奈 良 県	% 378	4.2 16	39.4 149	48.1 182	3.7 14	1.1 4	2.4 9	0.3 1	0.8 3
	回 無 答	% 12	8.3 1	16.7 2	66.7 8	— 0	— 0	8.3 1	— 0	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	3.7 8	40.7 88	50.9 110	1.4 3	0.5 1	1.9 4	0.5 1	0.5 1
	2 年	% 221	7.2 16	35.8 79	51.1 113	1.4 3	1.8 4	1.8 4	1.0 2	— 0
	3 年	% 211	4.3 9	38.4 81	50.2 106	1.4 3	1.4 3	3.3 7	0.5 1	0.5 1
	4 年	% 222	2.7 6	36.5 81	50.0 111	4.5 10	2.7 6	2.3 5	0.9 2	0.5 1
	5 年	% 210	3.8 8	39.5 83	47.6 100	3.8 8	1.9 4	2.4 5	1.0 2	— 0
	6 年	% 228	4.4 10	36.8 84	47.4 108	6.1 14	1.8 4	2.2 5	0.9 2	0.4 1
	無 回 答	% 9	— 0	11.1 1	66.7 6	— 0	— 0	— 0	— 0	22.2 2
専 門 研 究 別	国 語	% 441	7.5 33	47.2 208	39.9 176	0.9 4	0.7 3	2.5 11	1.1 5	0.2 1
	算 数	% 144	1.4 2	33.3 48	58.3 84	4.2 6	1.4 2	1.4 2	— 0	— 0
	社 会	% 171	2.3 4	36.8 63	50.3 86	5.8 10	1.2 2	2.9 5	0.6 1	— 0
	理 科	% 125	5.6 7	23.2 29	56.8 71	8.0 10	2.4 3	4.0 5	— 0	— 0
	そ の 他	% 355	2.3 8	34.9 124	54.1 192	2.8 10	2.8 10	2.0 7	1.1 4	— 0
	複 数 回 答	% 30	6.7 2	36.7 11	56.7 17	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0
	無 回 答	% 51	2.0 1	27.5 14	54.9 28	2.0 1	3.9 2	— 0	— 0	9.8 5

## 1 指導計画

<p>1.1 年間の指導時数についておたずねします。</p> <p><input type="checkbox"/> 教科書教材の発展としての作文 ( ) 時</p> <p><input type="checkbox"/> 自由選題作文・課題作文 ( ) 時</p> <p><input type="checkbox"/> 練習学習 ( ) 時</p>	<p>⇒ (7-1-8～11表)</p>
--	----------------------

<p>1.2 上記のうちあなたがもっとも重視してきた項目とその理由についておたずねします。</p> <p><input type="checkbox"/> 教科書教材の発展としての作文</p> <p><input type="checkbox"/> 自由選題作文・課題作文</p> <p><input type="checkbox"/> 練習学習</p> <p>理由 ア 特に理由はない</p> <p style="margin-left: 100px;">イ 理由 ( )</p>	<p>⇒ (7-1-12表)</p>
---	--------------------

〔7-1-8表〕について、年間の指導時数のうち、教科書教材の発展としての作文の指導時数を少数時間群(～10時)と多数時間群(11時～)とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=3.47 \quad p<0.20 \quad df=2$$

地域別による、教科書教材の発展としての作文の指導時数について、有意な差は認められなかった。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=3.75 \quad p<0.70 \quad df=5$$

担当クラス別による、教科書教材の発展としての作文の指導時数について、有意な差は認められなかった。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=22.85 \quad p<0.01^{**} \quad df=4$$

研究専門別による、教科書教材の発展としての作文の指導時数について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、国語専門教師は他の専門教師にくらべて、教科書教材の発展としての作文指導時数が多い。

〔7-1-9表〕について、年間の指導時数のうち、自由選題作文、課題作文の指導時数について、これを少数時間群(10時～)と多数時間群(11時～)とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の

有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみた。

1 地域別

$$\chi^2=4.14 \quad p<0.20 \quad df=2$$

地域別による、自由選題作文、課題作文の指導時数について、有意な差は認められなかった。

2 担任クラス別

$$\chi^2=6.91 \quad p<0.30 \quad df=5$$

担任クラス別による、自由選題作文、課題作文の指導時数について、有意な差は認められなかった。

3 研究専門別

$$\chi^2=14.63 \quad p<0.01 \quad df=4$$

研究専門別による、自由選題作文、課題作文の指導時数について、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、国語専門教師は他の専門教師にくらべて、自由選題作文、課題作文の指導時数が多い。

[7-1-10表] について、年間の指導時数のうち、練習学習について、これを少数時間群 (10時～) と多数時間群 (11時～) とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみた。

1 地域別

$$\chi^2=2.42 \quad p<0.30 \quad df=2$$

地域別による練習学習の指導時数について、有意な差は認められなかった。

2 担任クラス別

$$\chi^2=1.45 \quad p<0.95 \quad df=5$$

担任クラス別による、練習学習の指導時数について、有意な差は認められなかった。

3 研究専門別

$$\chi^2=1.94 \quad p<0.80 \quad df=4$$

研究専門別による、練習学習の指導時数について、有意な差は認められなかった。

[7-1-11表] について、年間指導時数について、これを少数時間群 (～30時) と多数時間群 (31時～) とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみた。

1 地域別

$$\chi^2=2.85 \quad p<0.30 \quad df=2$$

地域別による年間指導時数に有意な差は認められなかった。

2 担任クラス別

$$\chi^2=12.00 \quad p<0.05^* \quad df=5$$

担任クラス別による年間指導時数に 5 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、2 年

### 3 研究專門別

研究専門別による年間指導時数に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、国語を専門とする教師は他の専門の教師よりも年間の指導時数が多い。

ア 設けなかった

イ 設けてきた

{	毎週 1 時間
	隔週 1 時間
	その他 {

\* 特設時間とはあらかじめ時間割に作文指導の時間を特に設けて行なうことをさします。

☐ 自由選題作文を書く☐ 課題作文を書く☐ 練習学習をする

□ その他 [ ] ⇒ (7-1-14表)

## 1 地域別

地域別による作文の特設時間に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、奈良県は他の東京都、新潟県よりも作文の特設時間を設ける割合が高い。

## 2 担任クラス別

担任クラス別による作文の特設時間に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、2年の担任クラスは他の学年よりも作文の特設時間を設ける割合が高い。

### 3 研究專門別

研究専門別による特設時間に有意な差は認められなかった。

1.5 (13の回答者だけ) 作文を書かせたのはどんなときですか。

- ☐ 年間計画の作文単元を扱ったとき
- ☐ 行事のあと
- ☐ コンクールなど依頼されたり応募させるとき
- ☐ 思いついたとき
- ☐ その他

⇒ (7-1-15表)

1.7 教科書の作文単元を指導するときの作文

- ア きまって作文を書かせた
- イ そのときによって書かせたりした
- ウ 読みや文章の表現・叙述の理解に終わり作文は書かせなかった
- エ その他

⇒ (7-1-16表)

〔7-1-16表〕 について、教科書の作文単元を指導するときの作文について、これをきまって書かせた群(反応項目ア)と必ずしもきまって書かせることのなかった群(反応項目イ, ウ)とに分け、地域別, 担任クラス別, 研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

#### 1 地域別

$$\chi^2=13.06 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

地域別による教科書の作文単元の指導に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、奈良県は他の東京都, 新潟県よりもきまって作文を書かせる割合が低い。

#### 2 担任クラス別

$$\chi^2=26.93 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

担任クラス別による教科書の作文単元の指導に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち, 1年担任クラスは他のクラスよりもきまって作文を書かせる割合が高い。

#### 3 研究専門別

$$\chi^2=5.44 \quad p<0.30 \quad df=4$$

研究専門別による教科書の作文単元の指導に有意な差は認められなかった。

1.8 教科書以外の作文の副読本について

⇒ (7-1-17表)

- ア 使わなかった
- イ 使ってきた

〔7-1-17表〕について、教科書以外の作文の副読本について、これを使わなかった群と使った群とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

1 地域別

$$\chi^2=37.83 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

地域別による作文の副読本の使用に、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、新潟県は副読本を使用しない割合が高く、奈良県は使用する割合が高い。

2 担任クラス別

$$\chi^2=6.31 \quad p<0.30 \quad df=5$$

担任クラス別による作文の副読本の使用に有意な差は認められなかった。

3 研究専門別

$$\chi^2=7.45 \quad p<0.20 \quad df=4$$

研究専門別による作文の副読本の使用に有意な差は認められなかった。



7-1-8 表 年間の指導時数（教科書教材の発展としての作文）

1.1		サ ン プ ル 数	チ ェ ッ ク の み	0  時	1 ゝ 5 時	6 ゝ 10 時	11 ゝ 15 時	16 ゝ 20 時	21 ゝ 25 時	26 ゝ 30 時	31 時 以 上	無 回 答
全 体		% 1,317	3.5 46	0.4 5	10.9 144	25.4 334	13.2 174	11.6 153	5.0 66	4.6 60	9.0 119	16.4 216
地 域 別	東 京 都	% 446	5.2 23	0.2 1	9.4 42	24.0 107	15.7 70	11.7 52	5.6 25	4.0 18	5.8 26	18.4 82
	新 潟 県	% 481	2.9 14	0.4 2	10.6 51	27.9 134	12.1 58	12.3 59	6.2 30	6.2 30	12.5 60	8.9 43
	奈 良 県	% 378	1.9 7	0.5 2	13.5 51	23.8 90	11.9 45	10.6 40	2.6 10	3.2 12	8.7 33	23.3 88
	無 回 答	% 12	16.7 2	— 0	— 0	25.0 3	8.3 1	16.7 2	8.3 1	— 0	— 0	25.0 3
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	6.5 14	0.5 1	12.0 26	22.7 49	13.9 30	10.2 22	3.7 8	5.6 12	9.3 20	15.7 34
	2 年	% 221	4.1 9	— 0	8.1 18	29.0 64	10.9 24	12.2 27	5.4 12	6.3 14	8.6 19	15.4 34
	3 年	% 211	2.8 6	0.5 1	12.3 26	22.7 48	14.2 30	12.8 27	4.3 9	4.3 9	8.1 17	18.0 38
	4 年	% 222	1.8 4	0.5 1	12.2 27	23.9 53	15.8 35	9.0 20	6.8 15	5.4 12	10.4 23	14.4 32
	5 年	% 210	3.3 7	1.5 1	14.3 30	26.7 56	9.5 20	12.9 27	6.2 13	2.4 5	7.1 15	17.1 36
	6 年	% 228	2.2 5	0.4 1	6.1 14	27.6 63	15.4 35	13.2 30	3.9 9	2.6 6	10.5 24	18.0 41
	無 回 答	% 9	11.1 1	— 0	33.3 3	11.1 1	— 0	— 0	— 0	22.2 2	11.1 1	11.1 1
研 究 専 門 別	国 語	% 441	3.2 14	0.7 3	8.4 37	20.9 92	14.3 63	14.1 62	5.9 26	7.0 31	10.0 44	15.6 69
	算 数	% 144	5.6 8	— 0	13.9 20	22.9 33	11.8 17	15.3 22	4.2 6	1.4 2	10.4 15	14.6 21
	社 会	% 171	1.8 3	0.6 1	12.3 21	26.3 67	12.9 22	5.3 9	5.8 10	2.9 5	7.0 12	15.2 26
	理 科	% 125	4.0 5	0.8 1	16.8 21	18.4 23	10.4 13	19.2 24	2.4 3	4.8 6	7.2 9	16.0 20
	そ の 他	% 355	3.4 12	— 0	10.1 36	30.1 107	15.2 54	7.9 28	5.4 19	3.7 13	9.9 35	14.4 51
	複 数 回 答	% 30	3.3 1	— 0	10.0 3	20.0 6	10.0 3	10.0 3	— 0	— 0	6.7 2	40.0 12
	無 回 答	% 51	5.9 3	— 0	11.8 6	21.6 11	3.9 2	9.8 5	3.9 2	5.9 3	3.9 2	33.3 17

7-1-9 表 年間の指導時数（自由選題作文，課題作文）

1.1		サ ン プ ル 数	チ ェ ッ ク の み	0 時	1 時 5	6 時 10	11 時 15	16 時 20	21 時 25	26 時 30	31 時 以 上	無 回 答
全 体		% 1,317	3.1 41	0.4 5	9.9 130	27.2 358	15.7 207	13.7 180	5.0 66	4.2 55	5.2 68	15.7 207
地 域 別	東 京 都	% 446	4.5 20	— 0	9.2 41	26.9 120	16.1 72	13.0 58	5.6 25	3.6 16	5.6 25	15.5 69
	新 潟 県	% 481	1.9 9	0.4 2	11.0 53	30.4 146	17.0 82	14.3 69	3.1 15	4.0 19	2.9 14	15.0 72
	奈 良 県	% 378	2.6 10	0.8 3	9.5 36	24.1 91	13.8 52	13.5 51	6.6 25	5.3 20	6.6 25	17.2 65
	無 回 答	% 12	16.7 2	— 0	— 0	8.3 1	8.3 1	16.7 2	8.3 1	— 0	33.3 4	8.3 1
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	4.2 9	0.5 1	11.1 24	31.0 67	13.9 30	11.6 25	1.9 4	3.7 8	3.7 8	18.5 40
	2 年	% 221	3.6 8	— 0	8.6 19	26.2 58	19.0 42	12.2 27	4.5 10	3.6 8	7.2 16	14.9 33
	3 年	% 211	4.3 9	— 0	7.6 16	24.1 51	15.2 32	15.2 32	6.6 14	6.2 13	6.2 13	14.7 31
	4 年	% 222	2.3 5	0.5 1	11.3 25	25.7 57	17.6 39	12.2 27	7.2 16	3.6 8	5.9 13	14.0 31
	5 年	% 210	2.4 5	0.5 1	12.4 26	28.6 60	12.9 27	14.8 31	5.7 12	2.9 6	3.3 7	16.7 35
	6 年	% 228	2.2 5	0.9 2	7.9 18	28.1 64	15.8 36	16.7 38	4.4 10	5.3 12	3.9 9	14.9 34
	無 回 答	% 9	— 0	— 0	22.2 2	11.1 1	11.1 1	— 0	— 0	— 0	22.2 2	33.3 3
研 究 専 門 別	国 語	% 441	3.4 15	— 0	9.5 42	22.4 99	17.2 76	15.0 66	6.3 28	3.9 17	7.9 35	14.3 63
	算 数	% 144	4.2 6	— 0	13.2 19	25.0 36	16.7 24	11.8 17	2.1 3	4.2 6	3.5 5	19.4 28
	社 会	% 171	1.2 2	0.6 1	7.6 13	33.3 57	17.5 30	13.5 23	3.5 6	4.1 7	2.9 5	15.8 27
	理 科	% 125	2.4 3	0.8 1	8.8 11	31.2 39	15.2 19	13.6 17	5.6 7	5.6 7	2.4 3	14.4 18
	そ の 他	% 355	3.1 11	0.8 3	11.0 39	32.1 114	13.0 46	13.8 49	4.8 17	3.7 13	4.2 15	13.5 48
	複 数 回 答	% 30	3.3 1	— 0	3.3 1	6.7 2	23.3 7	6.7 2	6.7 2	6.7 2	6.7 2	36.7 11
	無 回 答	% 51	5.9 3	— 0	9.8 5	21.6 11	9.8 5	11.8 6	5.9 3	5.9 3	5.9 3	23.5 12

7-1-10 表 年間の指導時数（練習学習）

1.1		サ ン プ ル 数	チ ェ ッ ク の み	0 時	1 時 5 分	6 時 10 分	11 時 15 分	16 時 20 分	21 時 25 分	26 時 30 分	31 時 以 上	無 回 答
全 体		% 13.17	0.7 9	1.7 23	23.9 315	17.6 232	5.3 70	2.9 38	0.3 4	0.5 7	0.2 2	46.8 617
地 域 別	東 京 都	% 446	1.1 5	1.3 6	20.9 93	19.1 85	4.5 20	2.7 12	0.2 1	0.9 4	— 0	49.3 220
	新 潟 県	% 481	0.4 2	1.9 9	26.6 128	18.5 89	7.5 36	3.3 16	0.4 2	0.4 2	0.2 1	40.7 196
	奈 良 県	% 378	0.3 1	2.1 8	24.3 92	15.1 57	3.7 14	2.6 10	0.3 1	0.3 1	0.3 1	51.1 193
	無 回 答	% 12	8.3 —	— 0	16.7 2	8.3 1	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	66.7 8
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	0.9 2	1.4 3	20.8 45	18.1 39	4.2 9	3.7 8	0.9 2	— 0	— 0	50.0 108
	2 年	% 221	1.8 4	0.5 1	24.9 55	19.0 42	5.0 11	5.0 11	0.5 1	0.9 2	0.5 1	42.1 93
	3 年	% 211	0.5 1	2.4 5	29.9 63	14.2 30	6.2 13	2.8 6	— 0	0.5 1	— 0	43.6 92
	4 年	% 222	— 0	1.4 3	21.6 48	20.3 45	6.8 15	0.9 2	— 0	0.9 2	9.5 1	47.7 106
	5 年	% 210	— 0	1.9 4	24.8 52	15.2 32	4.8 10	1.9 4	0.5 1	0.5 1	— 0	50.5 106
	6 年	% 228	0.9 2	2.6 6	22.4 51	18.4 42	5.7 13	2.6 6	— 0	0.4 1	— 0	46.9 107
	無 回 答	% 9	— 0	11.1 1	— 0	22.2 2	— 0	11.1 1	— 0	— 0	— 0	55.6 5
研 究 専 門 別	国 語	% 441	0.9 4	1.4 6	24.5 108	23.8 105	5.7 25	2.9 13	0.7 3	0.9 4	0.2 1	39.0 172
	算 数	% 144	— 0	0.7 1	16.7 24	12.5 31	4.9 7	2.1 3	— 0	— 0	— 0	54.2 78
	社 会	% 171	— 0	2.3 4	26.3 45	15.2 26	5.8 10	4.7 8	— 0	— 0	0.6 1	45.0 77
	理 科	% 125	0.8 1	0.8 1	28.0 35	11.2 14	5.6 7	4.8 6	— 0	0.3 1	— 0	48.0 60
	そ の 他	% 355	0.3 1	2.8 10	24.8 88	13.5 48	5.1 18	2.0 7	0.3 1	0.3 1	— 0	51.0 181
	複 数 回 答	% 30	3.3 1	— 0	16.7 5	13.3 4	6.7 2	3.3 1	— 0	— 0	— 0	56.7 17
	無 回 答	% 15	3.9 2	2.0 1	19.6 10	7.8 4	2.0 1	— 0	— 0	2.0 1	— 0	62.7 32

7-1-11 表 年間の指導時数（全体）

1.1		サ ン プ ル 数	20 時	21 時	31 時	41 時	51 時	61 時	71 時	81 時	無 回 答	平 均
全 体		% 1,317	23.1 304	21.7 286	19.5 257	9.0 118	5.6 74	4.4 58	2.1 27	1.3 17	13.4 176	31.4時
地 域 別	東 京 都	% 446	21.7 97	23.5 105	16.4 73	9.4 42	4.9 22	4.0 18	2.7 12	0.7 3	16.6 74	31.1時
	新 潟 県	% 481	26.2 126	22.0 106	16.6 80	11.4 55	5.6 27	5.6 27	2.9 14	1.2 6	8.3 40	31.7時
	奈 良 県	% 378	21.2 80	19.3 73	27.2 103	4.8 18	6.1 23	3.4 13	0.3 1	2.1 8	15.6 59	31.1時
	無 回 答	% 12	8.3 1	16.7 2	8.3 1	25.0 3	16.7 2	— 0	— 0	— 0	25.0 3	37.8時
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	26.9 58	20.8 45	18.1 39	8.8 19	6.5 14	2.3 5	0.9 2	0.5 1	15.3 33	28.7時
	2 年	% 221	15.4 34	22.2 49	24.4 54	7.7 17	4.5 10	4.5 10	2.7 6	4.1 9	14.5 32	35.1時
	3 年	% 211	20.9 44	20.4 43	22.3 47	10.4 22	5.2 11	4.3 9	2.4 5	0.9 2	13.3 28	32.2時
	4 年	% 222	22.1 49	22.5 50	16.7 37	9.0 20	9.0 20	4.5 10	2.7 6	1.4 3	12.2 27	32.8時
	5 年	% 210	30.0 63	21.9 46	19.0 40	6.2 13	2.4 5	5.7 12	1.9 4	— 0	12.9 27	28.0時
	6 年	% 228	23.2 53	23.2 53	17.1 39	11.0 25	6.1 14	5.3 12	1.8 4	0.4 1	11.8 27	31.2時
	無 回 答	% 9	33.3 3	— 0	11.1 1	22.2 2	— 0	— 0	— 0	11.1 1	22.2 2	34.3時
研 究 専 門 別	国 語	% 441	17.0 75	18.6 82	21.3 94	12.0 53	6.3 28	6.6 29	2.5 11	2.5 11	13.2 58	35.7時
	算 数	% 144	25.7 37	18.7 27	24.3 35	4.9 7	4.2 6	2.8 4	0.7 1	2.1 3	16.7 24	29.2時
	社 会	% 171	23.4 40	28.7 49	17.5 30	7.0 12	6.4 11	3.5 6	0.6 1	0.6 1	12.3 21	29.1時
	理 科	% 125	30.4 38	23.2 29	14.4 18	7.2 9	6.4 8	4.8 6	3.2 4	— 0	10.4 13	29.2時
	そ の 他	% 355	27.6 98	24.2 86	19.2 68	7.6 27	4.8 17	3.4 12	2.5 9	0.6 2	10.1 36	29.1時
	複 数 回 答	% 30	13.3 4	20.0 6	13.3 4	10.0 3	3.3 1	3.3 1	3.3 1	— 0	33.3 10	33.0時
	無 回 答	% 51	23.5 12	13.7 7	15.7 8	13.7 7	5.9 3	— 0	— 0	— 0	27.5 14	28.5時

7-1-12 表 作文で重視してきた項目

1.2		サ ン プ ル 数	教科書教材の発展としての作文	自由選題作文・課題作文	練 習 学 習	教科書教材の発展としての作文 自由選題作文・課題作文	練 習 学 習	自由選題作文・課題作文	教科書教材の発展としての作文 自由選題作文・課題作文	無 回 答
全 体		% 1,317	38.0 500	38.7 510	2.4 32	14.0 184	1.0 13	2.1 28	0.9 12	2.9 38
地 域 別	東 京 都	% 446	37.2 166	36.8 164	2.9 13	17.3 77	0.7 3	1.8 8	1.6 7	1.8 8
	新 潟 県	% 481	46.6 224	31.4 151	3.3 16	11.6 56	1.7 8	1.9 9	0.8 4	2.7 13
	奈 良 県	% 378	29.1 110	49.7 188	0.8 3	12.2 46	0.5 2	2.9 11	0.3 1	4.5 17
	無 回 答	% 12	— 0	58.3 7	— 0	41.7 5	— 0	— 0	— 0	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	44.9 97	29.2 63	2.3 5	16.7 36	2.3 5	1.9 4	0.9 2	1.9 4
	2 年	% 221	40.3 89	34.4 76	2.7 6	13.1 29	— 0	3.6 8	0.9 2	5.0 11
	3 年	% 211	31.8 67	42.7 90	1.9 4	15.6 33	0.9 2	2.4 5	1.9 4	2.8 6
	4 年	% 222	37.4 83	40.6 90	2.7 6	14.4 32	0.9 2	1.4 3	— 0	2.7 6
	5 年	% 210	35.2 74	42.4 89	2.4 5	13.8 29	— 0	2.4 5	1.4 3	2.4 5
	6 年	% 228	38.2 87	43.4 99	2.2 5	10.5 24	1.8 4	1.3 3	0.4 1	2.2 5
	無 回 答	% 9	33.3 3	33.3 3	11.1 1	11.1 1	— 0	— 0	— 0	11.1 1
研 究 専 門 別	国 語	% 441	36.3 160	36.7 162	2.9 13	17.0 75	0.7 3	3.4 15	1.1 5	1.8 8
	算 数	% 144	43.1 62	35.4 51	1.4 2	14.6 21	0.7 1	2.8 4	0.7 1	1.4 2
	社 会	% 171	40.9 70	42.1 72	0.6 1	9.9 17	— 0	0.6 1	2.3 4	3.5 6
	理 科	% 125	35.2 44	41.6 52	2.4 3	14.4 18	1.6 2	1.6 2	0.8 1	2.4 3
	そ の 他	% 355	40.0 142	38.9 138	2.5 9	12.1 43	2.0 7	1.4 5	0.3 1	2.8 10
	複 数 回 答	% 30	23.3 7	43.3 13	6.7 2	10.0 3	— 0	3.3 1	— 0	13.3 4
	無 回 答	% 51	29.4 15	43.1 22	3.9 2	13.7 7	— 0	— 0	— 0	9.8 5

7-1-13 表 作文の特設時間

1.3		サ ン プ ル 数	設 け な か っ た	設 け て き た				無 回 答
				毎 週 一 時 間	隔 週 一 時 間	そ の 他	不 明	
全 体		% 1,317	57.2 754	22.3 294	8.9 117	8.0 105	3.1 41	0.5 6
地 域 別	東 京 都	% 446	65.0 290	12.6 56	9.9 44	8.7 39	3.4 15	0.4 2
	新 潟 県	% 481	62.2 299	17.5 84	8.7 42	8.1 39	3.1 15	0.4 2
	奈 良 県	% 378	42.3 160	39.9 151	7.9 30	6.3 24	2.9 11	0.5 2
	無 回 答	% 12	41.7 5	25.0 3	8.3 1	25.0 3	— 0	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	59.7 129	19.9 43	8.8 19	7.9 17	3.7 8	1 0
	2 年	% 221	43.4 96	35.3 78	9.5 21	6.3 14	5.1 10	0.5 1
	3 年	% 211	51.2 108	27.0 57	9.0 19	8.5 18	3.8 8	0.5 1
	4 年	% 222	59.5 132	20.3 45	9.0 20	8.6 19	2.3 5	0.5 1
	5 年	% 210	62.4 131	16.2 34	9.0 19	9.5 20	2.4 5	0.5 1
	6 年	% 228	66.2 151	15.4 35	8.3 19	7.5 17	1.8 4	0.9 2
	無 回 答	% 9	77.8 7	22.2 2	— 0	— 0	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	57.4 253	22.2 98	8.4 37	8.4 37	3.6 16	— 0
	算 数	% 144	58.3 84	24.3 35	9.7 14	4.2 6	2.8 4	0.7 1
	社 会	% 171	61.4 105	25.7 44	7.6 13	3.5 6	1.8 3	— 0
	理 科	% 125	59.2 74	16.0 20	9.6 12	9.6 12	3.2 4	2.4 3
	そ の 他	% 355	55.8 198	21.4 76	10.1 36	9.6 34	3.1 11	— 0
	複 数 回 答	% 30	43.3 13	36.7 11	3.3 1	13.3 4	3.3 1	— 0
	無 回 答	% 51	52.9 27	19.6 10	7.8 4	11.8 6	3.9 2	3.9 2

7-1-14 表 特設時間で行った内容

			サ ン プ ル 数	自 由 選 題 作 文 を 書 く	課 題 作 文 を 書 く	練 習 学 習 を す る	そ の 他	自 由 選 題 作 文 を 書 く	課 題 作 文 を 書 く	練 習 学 習 を す る	自 由 選 題 作 文 を 書 く	課 題 作 文 を 書 く	自 由 選 題 作 文 を 書 く	無 回 答
1.4														
全 体			% 1,317	3.1 41	6.4 84	1.4 18	1.5 20	14.2 187	2.5 33	9.6 127	3.5 47	57.6 760		
地 域 別	東 京 都	% 446	2.5 11	5.8 26	1.3 6	1.1 5	8.5 38	1.8 8	10.3 46	3.8 17	64.8 289			
	新 潟 県	% 481	2.1 10	5.4 26	2.3 11	2.1 10	11.4 55	3.1 15	7.5 36	3.3 16	62.8 302			
	奈 良 県	% 378	5.3 20	8.2 31	0.3 1	1.3 5	24.1 91	2.6 10	11.9 45	3.2 12	43.1 163			
	無 回 答	% 12	— 0	8.3 1	— 0	— 0	25.0 3	— 0	— 0	16.6 2	50.0 6			
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	3.2 7	6.9 15	1.4 3	1.9 4	12.5 27	3.7 8	7.9 17	2.8 6	59.7 129			
	2 年	% 221	3.6 8	6.8 15	1.8 4	0.9 2	17.2 38	4.1 9	15.4 34	6.3 14	43.9 97			
	3 年	% 211	4.7 10	5.7 12	1.9 4	1.9 4	14.2 30	1.4 3	12.8 27	6.2 13	51.2 108			
	4 年	% 222	2.7 6	9.0 20	1.4 3	1.8 4	14.4 32	1.4 3	7.7 17	1.8 4	59.9 133			
	5 年	% 210	3.3 7	6.7 14	0.5 1	— 0	12.9 27	1.4 3	8.6 18	3.3 7	63.3 133			
	6 年	% 228	0.9 2	3.5 8	1.3 3	2.2 5	14.5 33	3.1 7	6.1 14	1.3 3	67.1 153			
	無 回 答	% 9	11.1 1	— 0	— 0	11.1 1	— 0	— 0	— 0	0 0	77.8 7			
研 究 専 門 別	国 語	% 441	2.3 10	5.9 26	2.0 9	1.6 7	12.9 57	2.3 10	11.6 51	3.9 17	57.6 254			
	算 数	% 144	4.2 6	8.3 12	0.7 1	1.4 2	16.7 24	1.4 2	7.6 11	2.1 3	57.6 83			
	社 会	% 171	1.8 3	7.6 13	— 0	0.6 1	14.0 24	1.8 3	9.9 17	2.9 5	61.4 105			
	理 科	% 125	2.4 3	7.2 9	2.4 3	1.6 2	11.2 14	3.2 4	6.4 8	4.8 6	60.8 76			
	そ の 他	% 355	4.2 15	6.5 23	1.1 4	2.3 8	14.9 53	2.8 10	8.7 31	3.9 14	55.5 197			
	複 数 回 答	% 30	3.3 1	— 0	— 0	— 0	23.3 7	10.0 3	10.0 3	6.7 2	46.7 14			
	無 回 答	% 51	5.9 3	2.0 1	2.0 1	— 0	15.7 8	2.0 0	11.8 6	0 0	60.8 31			

7-1-15 表 作文を書かせたとき

1.5		サ ン プ ル 数	年間計画の作文単元を扱ったとき	行事のあと	その他	年間計画の作文単元を扱ったとき 行事のあと	年間計画の作文単元を扱ったとき コンクールなど依頼されたり応募させるとき	行事のあと コンクールなど依頼されたり応募させるとき	年間計画の作文単元を扱ったとき 行事のあと コンクールなど依頼されたり応募させるとき	年間計画の作文単元を扱ったとき 行事のあと その他	その他複数回答	無 回 答
全 体		% 1,317	7.4 97	3.8 50	2.8 37	14.1 186	2.9 38	3.9 51	14.7 193	3.0 40	14.0 185	33.4 440
地 域 別	東 京 都	% 466	4.9 22	3.6 16	3.6 16	16.1 72	0.7 3	1.1 5	10.8 48	5.8 26	13.1 61	39.7 177
	新 潟 県	% 481	8.1 39	3.1 15	1.9 9	12.9 62	4.0 19	4.4 21	14.8 71	2.3 11	13.5 65	35.1 169
	奈 良 県	% 378	9.5 36	4.5 17	3.2 12	13.5 51	4.0 15	6.3 24	19.3 73	0.8 3	15.1 57	23.8 90
	無 回 答	% 12	— 0	16.7 2	— 0	8.3 1	8.3 1	8.3 1	8.3 1	— 0	16.7 2	33.3 4
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	5.1 11	3.2 7	4.2 9	15.7 34	0.9 2	3.7 8	11.6 25	2.3 5	12.5 27	40.7 88
	2 年	% 22	10.0 22	3.6 8	2.7 6	19.5 43	2.3 5	2.3 5	19.0 42	5.4 12	12.7 23	22.6 50
	3 年	% 21	4.7 10	6.6 14	2.4 5	12.8 27	3.3 7	4.3 9	17.1 36	2.4 5	17.5 37	28.9 61
	4 年	% 222	9.0 20	3.6 8	2.3 5	14.9 33	2.3 5	3.2 7	13.5 30	2.7 6	15.3 34	33.8 75
	5 年	% 210	7.1 15	3.3 7	2.4 5	9.5 20	6.2 13	5.7 12	12.4 26	3.8 8	13.3 28	35.2 74
	6 年	% 228	7.9 18	2.2 5	3.1 7	12.7 29	2.2 5	4.4 10	14.0 32	1.8 4	13.2 30	38.6 88
	無 回 答	% 9	11.1 1	11.1 1	— 0	— 0	11.1 1	— 0	22.2 2	— 0	11.1 1	44.4 4
研 究 専 門 別	国 語	% 441	8.4 37	1.8 8	3.9 17	13.4 59	3.2 14	2.0 9	12.2 54	3.6 16	16.8 74	34.5 152
	算 数	% 144	9.7 14	5.6 8	1.4 2	14.6 21	4.9 7	3.5 5	16.7 24	2.8 4	7.6 11	33.3 48
	社 会	% 171	4.1 7	4.7 8	0.6 1	16.4 28	3.5 6	5.8 10	14.0 24	4.1 7	13.5 23	33.3 57
	理 科	% 125	8.0 10	4.0 5	3.2 4	12.0 15	0.8 1	3.2 4	14.4 18	0.8 1	14.4 18	39.2 49
	そ の 他	% 355	6.5 23	4.5 16	2.3 8	16.3 58	2.0 7	4.8 17	15.8 56	3.4 12	13.5 48	31.0 110
	複 数 回 答	% 30	6.7 2	10.0 3	6.7 2	13.3 4	3.3 1	10.0 3	23.3 7	— 0	13.3 4	13.3 4
	無 回 答	% 51	7.8 4	3.9 2	5.9 3	2.0 1	3.9 2	5.9 3	19.6 10	— 0	11.8 6	39.2 20



7-1-16 表 教科書の作文単元を指導するときの作文

		サ ン プ ル 数	き ま ま っ て 作 文 を 書 か せ た	そ の と き に よ っ て 書 か せ た り し た	読 み や 文 章 の 表 現 ・ 叙 述 の 理 解 に 終 わ り 作 文 は 書 か せ な か つ た	そ の 他	複 数 回 答	無 回 答
1.7								
全 体		% 1,317	41.7 549	53.5 704	2.1 28	0.9 12	0.4 5	1.4 19
地 域 別	東 京 都	% 446	47.1 210	46.9 209	2.5 11	1.6 7	— 0	2.0 9
	新 潟 県	% 481	42.8 206	54.9 264	1.5 7	0.2 1	— 0	0.6 3
	奈 良 県	% 378	34.7 131	58.7 222	2.6 10	1.1 4	1.3 5	1.6 6
	無 回 答	% 12	16.7 2	75.0 9	— 0	— 0	— 0	8.3 1
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	54.6 118	41.7 90	1.9 4	0.5 1	— 0	1.4 3
	2 年	% 221	46.2 102	49.3 109	0.9 2	1.4 3	0.9 2	1.3 3
	3 年	% 211	38.9 82	58.3 123	0.9 2	— 0	0.5 1	1.4 3
	4 年	% 222	42.3 94	54.5 121	2.3 5	— 0	— 0	0.9 2
	5 年	% 210	32.9 69	59.0 124	4.8 10	1.0 2	0.5 1	1.9 4
	6 年	% 228	35.1 80	57.9 132	2.2 5	2.6 6	0.4 1	1.8 4
	無 回 答	% 9	44.4 4	55.6 5	— 0	— 0	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	46.0 203	48.1 212	2.3 10	2.0 9	0.7 3	0.5 4
	算 数	% 144	39.6 57	56.9 82	2.1 3	— 0	— 0	1.4 2
	社 会	% 171	39.2 65	55.6 95	1.2 2	— 0	0.6 1	3.5 6
	理 科	% 125	37.6 47	58.4 73	1.6 2	1.6 2	0.8 1	— 0
	そ の 他	% 355	43.7 155	524 186	2.5 9	0.3 1	— 0	1.1 4
	複数回答	% 30	16.7 5	76.7 23	— 0	— 0	— 0	6.7 2
	無 回 答	% 51	29.4 15	64.7 33	3.9 2	— 0	— 0	2.0 1

7-1-17 表 教科書以外の作文の副読本

		サ ン プ ル 数	使 わ な か つ た	使 っ て き た	無 回 答
1.8					
全 体		% 1,317	76.9 1,013	22.2 292	0.9 12
地 域 別	東 京 都	% 446	74.4 332	23.8 106	1.8 8
	新 潟 県	% 481	85.9 413	13.9 67	0.2 1
	奈 良 県	% 378	68.3 258	31.2 118	0.5 2
	無 回 答	% 12	83.3 10	8.3 1	8.3 1
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	81.5 176	17.6 38	0.9 2
	2 年	% 221	72.0 159	27.1 60	0.9 2
	3 年	% 211	77.7 164	20.9 44	1.4 3
	4 年	% 222	77.9 173	21.6 48	0.5 1
	5 年	% 210	76.2 160	23.3 49	0.5 1
	6 年	% 228	75.9 173	22.8 52	1.3 3
	無 回 答	% 9	88.9 8	11.1 1	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	72.3 319	26.3 116	1.4 6
	算 数	% 144	77.1 111	22.2 32	0.7 1
	社 会	% 171	77.8 133	21.6 37	0.6 1
	理 科	% 125	81.6 102	18.4 23	— 0
	そ の 他	% 355	79.7 283	19.2 68	1.1 4
	複数回答	% 30	80.0 24	20.0 6	— 0
	無 回 答	% 51	80.4 41	19.6 10	— 0

## 2 指導の過程

2.1 作文の指導の流れを考えたとき、あなたがもっとも力を入れて指導してきた事項は次のどれですか。 ⇒ (7-2-1～3表)

ア 記述前	<input type="checkbox"/>	取材指導
	<input type="checkbox"/>	構想指導
イ 記述中	<input type="checkbox"/>	表現指導
	<input type="checkbox"/>	表記指導
ウ 記述後	<input type="checkbox"/>	推考指導
	<input type="checkbox"/>	批正・評価（児童相互も含む）

〔7-2-1表〕について、記述前の重点的な指導事項を取材指導群と構想指導群とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=3.92 \quad p<0.20 \quad df=2$$

地域別による記述前の重点的な指導事項について、有意な差は認められなかった。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=69.78 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

担任クラス別による記述前の重点的な指導事項に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、1学年クラスでは取材指導に高学年では構想指導を重点的に指導するクラスの割合が高い。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=7.13 \quad p<0.20 \quad df=4$$

研究専門別による記述前の重点的な指導事項について、有意な差は認められなかった。

〔7-2-2表〕について、記述中の重点的な指導事項を表現指導群と表記指導群とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=0.85 \quad p<0.70 \quad df=2$$

地域別による記述中の重点的な指導事項について、有意な差は認められなかった。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=15.98 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

担任クラス別による記述中の重点的な指導事項に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、1学年クラスでは他の学年クラスより表記指導を重点的に指導する。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=8.86 \quad p<0.01 \quad df=4$$

研究専門別による記述中の重点的な指導事項について、傾向的に理科専門の教師は他の研究専門の教師より表現指導を重点的に指導するが、有意な差は認められなかった。

〔7-2-3表〕について、記述後の重点的な指導事項を推考指導群と批正・評価群とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

#### 1 地域別

$$\chi^2=5.00 \quad p<0.10 \quad df=2$$

地域別による記述後の重点的な指導事項について、傾向的に東京都は批正・評価を重視するのに対して、新潟県は推考を重視するが有意な差は認められなかった。

#### 2 担任クラス別

$$\chi^2=23.08 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

担当クラス別による記述後の重点的な指導事項に1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、高学年クラスでは1学年、3学年クラスにくらべて、推考指導を重視する。

#### 3 研究専門別

研究専門別による記述後の重点的な指導事項について、有意な差は認められなかった。

7-2-1 表 記述前の指導事項

2.1		サ ン プ ル 数	取 材 指 導	構 想 指 導	取 材 指 導・ 構 想 指 導	不 明	無 回 答
全 体		% 1,317	26.1 344	43.1 567	12.9 170	1.8 24	16.1 212
地 域 別	東 京 都	% 446	24.2 108	43.5 194	15.0 67	1.1 5	16.1 72
	新 潟 県	% 481	24.7 119	45.1 217	13.9 67	1.7 8	14.6 70
	奈 良 県	% 378	29.6 112	39.9 151	9.3 35	2.9 11	18.3 69
	無 回 答	% 12	41.7 5	41.7 5	8.3 1	— 0	8.3 1
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	41.2 89	30.6 66	8.3 18	2.8 6	17.1 37
	2 年	% 221	34.4 76	32.6 72	11.3 25	0.9 2	20.8 46
	3 年	% 211	28.4 60	40.8 86	11.8 25	2.4 5	16.6 35
	4 年	% 222	16.2 36	53.6 119	17.1 38	2.3 5	10.8 24
	5 年	% 210	20.0 42	50.5 106	13.8 29	1.0 2	14.8 31
	6 年	% 228	15.8 36	50.4 115	14.9 34	1.8 4	17.1 39
	無 回 答	% 9	55.6 5	33.3 3	11.1 1	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	28.8 127	37.9 167	16.3 72	2.0 9	15.0 66
	算 数	% 144	28.5 41	48.6 70	9.7 14	— 0	23.2 19
	社 会	% 171	24.6 42	46.8 80	8.2 14	0.6 1	19.9 34
	理 科	% 125	25.6 32	44.0 55	15.2 19	1.6 2	13.6 17
	そ の 他	% 355	21.7 77	45.1 160	13.5 48	2.8 10	16.9 60
	複 数 回 答	% 30	33.3 10	40.0 12	6.7 2	3.3 1	16.7 5
	無 回 答	% 51	29.4 15	45.1 23	2.0 1	2.0 1	21.6 11

7-2-2 表 記述中の指導事項

2.1		サ ン プ ル 数	表 現 指 導
全 体		% 1,317	37.3 491
地 域 別	東 京 都	% 446	38.6 172
	新 潟 県	% 481	35.3 170
	奈 良 県	% 378	37.8 143
	無 回 答	% 12	50.0 6
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	33.8 73
	2 年	% 221	39.8 88
	3 年	% 211	37.9 80
	4 年	% 222	37.4 83
	5 年	% 210	40.5 85
	6 年	% 228	35.5 81
	無 回 答	% 9	11.1 1
研 究 専 門 別	国 語	% 441	38.8 171
	算 数	% 144	34.7 50
	社 会	% 171	33.9 58
	理 科	% 125	43.2 54
	そ の 他	% 355	36.3 129
	複 数 回 答	% 30	43.3 13
	無 回 答	% 51	31.4 16

7-2-3 表 記述後の指導事項

表 記 指 導	表 現 指 導・表 記 指 導	不 明	無 回 答	2.1	サ ン プ ル 数	推 考 指 導	批 正・評 価 （児 童 相 互 も 含 む）	批 正・評 価 考 指 導 （児 童 相 互 も 含 む）	不 明	無 回 答	
12.6 166	7.9 100	1.4 19	41.1 541	全 体	% 1,317	26.3 347	25.4 334	7.4 97	1.4 19	39.5 520	
11.7 52	7.6 34	1.3 6	40.8 182	地 域 別	東 京 都	% 446	23.5 105	27.8 124	10.1 45	1.1 5	37.4 167
12.3 59	4.8 23	1.0 5	46.6 224		新 潟 県	% 481	26.6 128	20.8 100	4.4 21	2.1 10	46.2 222
14.0 53	10.3 39	2.1 8	35.7 135		奈 良 県	% 378	28.0 106	28.8 109	7.7 29	1.1 4	34.4 130
16.7 2	33.3 4	— 0	— 0		無 回 答	% 12	66.7 8	8.3 1	16.7 2	— 0	8.3 1
17.6 38	12.0 26	2.8 6	33.8 73	担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	20.4 44	34.3 74	5.1 11	0.9 2	39.4 85
14.9 33	8.1 18	1.8 4	35.3 78		2 年	% 221	27.1 60	24.9 55	9.0 20	0.9 2	38.0 84
13.7 29	11.4 24	0.5 1	36.5 77		3 年	% 211	21.3 45	31.3 66	8.1 17	0.5 1	38.9 82
12.6 28	5.4 12	5.0 1	44.1 98		4 年	% 222	28.8 64	23.4 52	7.2 16	3.6 8	36.9 82
4.8 10	5.2 11	1.9 4	47.6 100		5 年	% 210	29.0 61	20.0 42	8.6 18	1.4 3	41.0 86
12.3 28	3.5 8	1.3 3	47.4 108		6 年	% 228	31.6 72	19.3 44	6.6 15	1.3 3	41.2 94
— 0	11.1 1	— 0	77.8 7		無 回 答	% 9	11.1 1	11.1 1	— 0	— 0	77.8 7
12.2 54	6.6 29	1.1 5	41.3 182	研 究 専 門 別	国 語	% 441	27.0 119	22.9 101	9.1 40	2.0 9	39.0 172
17.4 25	7.6 11	— 0	40.3 58		算 数	% 144	26.4 38	31.9 46	4.2 6	0.7 1	36.8 53
15.2 26	8.2 14	1.8 3	40.9 70		社 会	% 171	25.7 44	24.6 42	4.7 8	1.2 2	43.9 75
7.2 9	7.2 9	— 0	42.4 53		理 科	% 125	28.0 35	32.0 40	6.4 8	0.8 1	32.8 41
10.7 38	8.7 31	2.8 10	41.4 147		そ の 他	% 355	27.0 96	22.3 79	7.9 28	1.4 5	41.4 147
13.3 4	6.7 2	— 0	36.7 11		複数回答	% 30	10.0 3	46.7 14	10.0 3	— 0	33.3 10
19.6 10	7.8 4	2.0 1	39.2 20	無 回 答	% 51	23.5 12	23.5 12	7.8 4	2.0 1	43.2 21	

### 3 作文の回数

3.1 あなたが担当したクラスの子どもに、昨年4月以降、作文を何回（1作品を1回として）書かせてきましたか。〈以下のアンケートでいう作文とは、原稿用紙を使って、あるテーマまたは自由題で書かせたものに限ります。〉

書かせた回数                      4月～12月    (           ) 回

(3月までの予定を含め)    1月～ 3月    (           ) 回

⇒ (7-3-1表)

〔7-3-1表〕について、昨年4月以降作文を書かせた回数を少数群（～15回）と多数群（16回～）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

#### 1 地域別

$\chi^2=17.20$      $p<0.01^{**}$      $df=2$

地域別による作文を書かせた回数について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、新潟県では作文を書かせた回数が少ないが、奈良県では作文を書かせた回数が多い。

#### 2 担任クラス別

$\chi^2=27.35$      $p<0.01^{**}$      $df=5$

担当クラス別による作文を書かせた回数について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、2学年クラスでは作文を書かせた回数が多いが、5学年クラスでは作文を書かせた回数が少ない。

#### 3 研究専門別

$\chi^2=7.23$      $p<0.20$      $df=4$

研究専門別による作文を書かせた回数について、有意な差は認められなかった。

3.2 いま、ふりかえて、その作文の回数でクラスの子どもの作文能力を身に付けさせるのに十分だったと思いますか。                      ⇒ (7-3-2表)

ア まことに満足である

イ 実現可能な水準からみて満足できる

ウ 十分とはいえないが、まあまあである

エ 実現可能な水準からみて、満足とはいえない

オ どうみても満足できるものでない。

〔7-3-2表〕について、児童に書かせた作文の回数に対する満足度を満足とする群（反応項目ア，イ）と不満足とする群（反応項目エ，オ）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

## 1 地域別

$$\chi^2=1.84 \quad p<0.50 \quad df=2$$

地域別による書かせた作文の回数に対する満足度について、有意な差は認められなかった。

## 2 担任クラス別

$$\chi^2=13.37 \quad p<0.05^* \quad df=5$$

担任クラス別による、書かせた作文の回数に対する満足度に、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、2学年クラスでは満足とする割合が高いが、5学年クラスでは不満足とする割合が高い。

### 3 研究專門別

$$\chi^2=12.94 \quad p<0.05^* \quad df=1$$

研究専門別による、書かせた作文の回数に対する満足度に、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、国語を専門とする教師は満足とする割合が高いが、理科を専門とする教師は不満足とする割合が高い。

3.3 (3.2 でア, イ以外に○印をつけた人だけ) あなたが, イ(実現可能な水準からみて満足できる)のレベルで満足できる年間(4月～3月)の作文を書かせる回数は  
おおよそ年 ( ) 回 ⇒(7-3-3表)

【7-3-3表】について、教師が実現可能な水準からみて、満足できる年間の作文回数を少数群（～15回）と多数群（16回～）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

## 1 地域別

$$\chi^2=8.70 \quad p<0.05^* \quad df=2$$

地域別による、満足できる年間の作文回数について、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、新潟県は満足できる作文回数が少ないが、奈良県は満足できる作文回数が多い。

## 2 担任クラス別

$$\chi^2=7.72 \quad p<0.20 \quad df=5$$

担当クラス別による、満足できる年間の作文回数について、有意な差は認められなかった。

### 3 研究專門別

$$\chi^2=6.06 \quad p<0.20 \quad df=4$$

研究専門別による、満足できる年間の作文回数について、有意な差は認められなかった。

7-3-1 表 昨年4月以降作文を書かせた回数

3.1		サ ン プ ル 数	0 回	6 回	11 回	16 回	21 回	26 回	31 回	36 回	41 回 以上	無 回 答	平 均
全 体		% 1,317	5.4 71	33.0 435	32.6 429	13.1 173	6.3 83	3.7 49	1.4 19	1.1 14	1.1 15	2.2 29	13.6回
地域別	東 京 都	% 446	4.5 20	32.7 146	33.9 151	11.4 51	7.4 33	4.7 21	0.7 3	1.3 6	0.4 2	2.9 13	13.6回
	新 潟 県	% 481	5.6 27	38.9 187	32.6 157	12.9 62	4.6 22	1.7 8	1.0 5	— 0	1.2 6	1.5 7	12.4回
	奈 良 県	% 378	6.3 24	27.0 102	31.0 117	15.1 57	7.4 28	4.8 18	2.9 11	1.9 7	1.9 7	1.9 7	14.9回
	無 回 答	% 12	— 0	— 0	33.3 4	25.0 3	— 0	16.7 2	— 0	8.3 1	— 0	16.7 2	20.0回
担任クラス別	1 年	% 216	8.3 18	34.7 75	28.2 61	13.4 29	6.9 15	3.2 7	0.5 1	0.5 1	0.9 2	3.2 7	12.8回
	2 年	% 221	1.8 4	25.3 56	33.5 74	16.7 37	10.0 22	3.6 8	5.0 11	1.8 4	0.5 1	1.8 4	15.6回
	3 年	% 211	3.8 8	30.3 64	30.3 64	14.7 31	7.6 16	6.2 13	1.4 3	1.4 3	2.4 5	1.9 4	14.9回
	4 年	% 222	5.9 13	34.2 76	36.0 80	11.7 26	6.3 14	3.2 7	— 0	0.5 1	0.9 2	1.4 3	12.8回
	5 年	% 210	8.1 17	36.7 77	32.4 68	14.8 31	2.4 5	1.9 4	— 0	0.5 1	— 0	3.3 7	11.7回
	6 年	% 228	4.4 10	36.0 82	35.1 80	8.3 19	4.8 11	4.4 10	1.8 4	1.8 4	1.8 4	1.8 4	13.6回
	無 回 答	% 9	11.1 1	55.6 5	22.2 2	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	11.1 1	— 0	12.4回
研究専門別	国 語	% 441	4.5 20	32.0 141	31.3 138	12.7 56	8.6 38	3.9 17	1.4 6	1.1 5	1.4 6	3.2 14	14.0回
	算 数	% 144	3.5 5	36.1 52	37.5 54	12.5 18	2.8 4	2.8 4	2.1 3	1.4 2	0.7 1	0.7 1	13.1回
	社 会	% 171	4.1 7	27.5 47	35.1 60	14.6 25	7.6 13	4.1 7	2.3 4	2.9 5	— 0	1.8 3	14.5回
	理 科	% 125	13.6 17	29.6 37	32.8 41	10.4 13	6.4 8	3.2 4	— 0	— 0	1.6 2	2.4 3	12.3回
	そ の 他	% 355	4.8 17	37.5 133	30.7 109	13.5 48	4.2 15	4.5 16	1.4 5	0.6 2	1.4 5	1.4 5	13.3回
	複 数 回 答	% 30	3.3 1	36.7 11	26.7 8	20.0 6	6.7 2	— 0	— 0	— 0	— 0	6.7 2	12.5回
	無 回 答	% 51	7.8 4	27.5 14	37.3 19	13.7 7	5.9 3	2.0 1	2.0 1	— 0	2.0 1	2.0 1	13.4回



7-3-2 表 書かせた作文の回数に対する満足度

3.2		サ ン プ ル 数	ま こ と に 満 足 で あ る	実 現 可 能 な 水 準 か ら み て 満 足 で あ る	十 分 と は い え な い が ま あ ま あ で あ る	実 現 可 能 な 水 準 か ら み て 満 足 と は い え な い	ど う み て も 満 足 で き る も の で な い	複 数 回 答	無 回 答
全 体		% 1,317	0.8 10	16.2 214	51.9 683	24.4 322	6.0 79	0.1 1	0.6 8
地 域 別	東 京 都	% 446	0.4 2	16.4 73	56.5 252	20.9 93	5.2 23	0.2 1	0.4 2
	新 潟 県	% 481	0.8 4	16.6 80	49.1 236	27.4 132	5.8 28	— 0	0.2 1
	奈 良 県	% 378	0.8 3	15.3 58	49.7 188	25.4 96	7.4 28	— 0	1.3 5
	無 回 答	% 12	8.3 1	25.0 3	58.3 7	8.3 1	— 0	— 0	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	1.4 3	14.4 31	57.4 124	19.9 43	6.0 13	— 0	0.9 2
	2 年	% 221	1.4 3	19.9 44	54.8 121	20.4 45	1.8 4	0.5 1	1.4 3
	3 年	% 211	0.9 2	19.0 40	48.3 102	23.7 50	7.6 16	— 0	0.5 1
	4 年	% 222	— 0	13.1 29	55.4 123	23.4 52	7.2 16	— 0	0.9 2
	5 年	% 210	— 0	14.8 31	44.8 94	31.9 67	8.6 18	— 0	— 0
	6 年	% 228	0.4 1	16.7 38	51.8 118	25.9 59	5.3 12	— 0	— 0
	無 回 答	% 9	11.1 1	11.1 1	11.1 1	66.7 6	— 0	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	0.5 2	22.4 99	47.4 209	24.5 108	4.8 21	— 0	0.5 2
	算 数	% 144	1.4 2	11.8 17	54.2 78	26.4 38	5.6 8	0.7 1	— 0
	社 会	% 171	1.2 2	12.3 21	55.6 95	26.3 45	4.7 8	— 0	— 0
	理 科	% 125	— 0	9.6 12	56.8 71	25.6 32	8.0 10	— 0	— 0
	そ の 他	% 355	1.1 4	15.5 55	54.9 195	21.1 75	6.5 23	— 0	0.8 3
	複 数 回 答	% 30	— 0	13.3 4	46.7 14	36.7 11	3.3 1	— 0	— 0
	無 回 答	% 51	— 0	11.8 6	41.2 21	25.5 13	15.7 8	— 0	5.9 3

7-3-3 表 満足できる年間の作文回数

3.3		サ ン プ ル 数	1 回	6 回	11 回	16 回	21 回	26 回	31 回 以 上	無 回 答	平 均
全 体		% 1,317	1.7 23	13.7 181	19.1 252	16.7 220	4.6 60	5.2 69	5.8 76	33.1 436	16.5回
地 域 別	東 京 都	% 446	1.3 6	13.9 62	17.7 79	18.4 82	5.6 25	5.4 24	4.7 21	33.0 147	16.6回
	新 潟 県	% 481	1.9 9	15.8 76	21.6 104	15.4 74	3.7 18	4.6 22	4.4 21	32.6 157	15.6回
	奈 良 県	% 378	2.1 8	11.4 43	17.5 66	16.4 62	4.5 17	6.1 23	7.9 30	34.1 129	17.5回
	無 回 答	% 12	— 0	— 0	25.0 3	16.7 2	— 0	— 0	33.3 4	25.0 3	23.0回
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	2.3 5	15.7 34	17.6 38	18.1 39	3.2 7	4.6 10	8.3 18	30.1 65	16.7回
	2 年	% 221	1.0 2	8.1 18	17.2 38	15.8 35	5.4 12	7.7 17	4.5 10	40.3 89	17.8回
	3 年	% 211	0.5 1	10.9 23	17.5 37	15.6 33	5.2 11	6.2 13	6.2 13	37.9 80	17.6回
	4 年	% 222	1.8 4	14.0 31	26.1 58	16.2 36	4.1 9	6.3 14	5.4 12	26.1 58	16.2回
	5 年	% 210	2.9 6	20.5 43	16.2 34	17.6 37	5.2 11	2.4 5	4.8 10	30.5 64	15.0回
	6 年	% 228	2.2 5	13.2 30	19.7 45	17.5 40	4.4 10	4.4 10	5.7 13	32.9 75	16.3回
	無 回 答	% 9	— 0	22.2 2	22.2 2	— 0	— 0	— 0	— 0	55.6 5	10.5回
研 究 専 門 別	国 語	% 441	1.1 5	12.5 55	19.7 87	16.1 71	4.8 21	3.9 17	5.0 22	37.0 163	16.4回
	算 数	% 144	2.8 4	13.2 19	22.2 32	24.3 35	5.6 8	4.2 6	3.5 5	24.3 35	15.8回
	社 会	% 171	1.8 3	11.7 20	18.7 32	19.9 34	2.3 4	6.4 11	11.1 19	28.1 48	18.1回
	理 科	% 125	3.2 4	18.4 23	20.8 26	9.6 12	8.8 11	3.2 4	4.8 6	31.2 39	15.3回
	そ の 他	% 355	1.7 6	15.8 56	18.0 64	16.3 58	2.0 7	7.6 27	5.6 20	33.0 117	16.5回
	複 数 回 答	% 30	— 0	13.3 4	13.3 4	16.7 5	16.7 5	3.3 1	6.7 2	30.0 9	18.2回
	無 回 答	% 51	2.0 1	7.8 4	13.7 7	9.8 5	7.8 4	5.9 3	3.9 2	49.0 25	17.6回

#### 4 作文を書かせた場所

4.1 あなたは作文を書かせるとき、おもにどこで書かせてきましたか。

ア 全部、学校で書かせ、家で書かせたことはなかった

イ だいたい、学校で書かせ、残ったときは家で書かせてきた

ウ だいたい、家で書かせてきた

エ 書く内容によって学校で書かせたり、家で書かせたりしてきた

オ その他 [ ]

⇒(7-4-1 表)

〔7-4-1 表〕について、教師が児童に作文を書かせた場所を全部学校で書かせた群(反応項目ア)と家でも書かせたりした群(反応項目イ、ウ、エ)とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

##### 1 地域別

$$\chi^2=57.81 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

地域別による、作文を書かせた場所について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、東京都は作文を学校で書かせる割合が高いが、新潟県は家でも書かせたりする割合が高い。

##### 2 担任クラス別

$$\chi^2=127.57 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

担任クラス別による、作文を書かせた場所について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、低学年では作文を学校で書かせる割合が高いが、高学年では家で書かせたりする割合が高い。

##### 3 研究専門別

$$\chi^2=14.14 \quad p<0.01^{**} \quad df=4$$

研究専門別による、作文を書かせた場所について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、国語及び算数を専門とする教師は作文を学校で書かせる割合が高いが、その他の専門の教師は家で書かせたりする割合が高い。

4.2 実現可能な水準からみて〈4.1〉はどの場合がよいと思われますか。

ア イ ウ エ オ (具体的 )

⇒(7-4-2 表)

〔7-4-2 表〕について、実現可能な水準からみて、児童に作文を書かせる場所の態度を、全部学校で書かせる群(反応項目ア)と家で書かせたりもする群(反応項目イ、ウ、エ)とに分け、地域別、

担任クラス別，研究専門別の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=49.17 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

地域別による，書かせる場所の態度について，1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち，東京都は学校で書かせるという態度の割合が高いが，新潟県は家で書かせたりもするという態度の割合が高い。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=29.30 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

担当クラス別による，書かせる場所の態度について，1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち，低学年では学校で書かせる態度の割合が高いが，高学年では家で書かせたりもする態度の割合が高い。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=3.94 \quad p<0.50 \quad df=4$$

研究専門別による，作文を書かせる態度について，有意な差は認められなかった。

4.3 <4.1> で回答されたことについて，現在になっての感想をお聞かせください。  
⇒ (7-4-3 表)

- ア たいへん成功だった
- イ 満足できる
- ウ まあまあである
- エ 少し不満が残る
- オ たいへん不満足である

【7-4-3 表】について，作文を児童にどこで主に書かせてきたかという，現実に対する感想を満足する群（反応項目ア，イ）と不満足とする群（反応項目ウ，エ）とに分け，地域別，担任クラス別，研究専門別の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=14.16 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

地域別による書かせた場所に対する感想について，1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち，東京都は満足とする割合が高いが，新潟県では不満足とする割合が高い。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=13.24 \quad p<0.05^* \quad df=5$$

担任クラス別による，書かせた場所に対する感想について，5 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち，低学年では満足とする割合が高いが，中・高学年では不満足とする割合が高い。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=9.70 \quad p<0.05^* \quad df=4$$

研究専門別による、書かせた場所に対する感想について、5 %以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、国語専門の教師は満足とする割合が高いが、算数専門の教師は不満足とする割合が高い。

4.5 (〈4.1〉でア、イに回答された人だけお答えください。)

子どもが作文を書いているとき、あなたは何をしていましたか。

ア 個人個人の指導

イ なんとなく机間巡視

ウ 学級事務

エ 教材調べや清書

オ その他 [ ]

⇒(7-4-4 表)

〔7-4-4 表〕について、児童が教室で作文を書いている折の、教師の活動を個人個人の指導群(反応項目ア)とその他の活動群(反応項目イ, ウ, エ)とに分け、地域別, 担任クラス別, 研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

#### 1 地域別

$$\chi^2=12.50 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

地域別による、作文中の教師の活動について、1 %以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、東京都、新潟県にくらべて、奈良県は個人個人の指導をする割合が高い。

#### 2 担任クラス別

$$\chi^2=16.53 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

担任クラス別による、作文中の教師の活動について、1 %以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、1 学年クラスは他の学年クラスにくらべて、個人個人の指導をする割合が高い。

#### 3 研究専門別

$$\chi^2=7.82 \quad p<0.10 \quad df=4$$

研究専門別による、作文中の教師の活動について、傾向的には、国語専門の教師は他の教科専門の教師にくらべて、個人個人の指導をする割合が高いが、有意な差は認められなかった。

7-4-1 表 作文を書かせた場所

4.1		サ ン プ ル 数	全 部 学 校 で 書 か せ た こ と は な か っ た	だ い たい 学 校 で 書 か せ 残 っ た と き は 家 で 書 か せ て き た	だ い たい 家 で 書 か せ て き た	書 く 内 容 に よ っ て 学 校 で 書 か せ た り 家 で 書 か せ た り し た	そ の 他	複 数 回 答	無 回 答
全 体		% 1,317	19.6 258	50.4 664	1.1 14	26.6 350	0.5 6	1.8 24	0.1 1
地 域 別	東 京 都	% 446	31.2 139	52.9 236	0.2 1	14.3 64	0.2 1	1.1 5	— 0
	新 潟 県	% 481	12.3 59	59.0 284	0.6 3	26.6 128	0.4 2	1.0 5	— 0
	奈 良 県	% 378	15.1 57	37.3 141	2.6 10	40.5 153	0.8 3	3.4 13	0.3 1
	無 回 答	% 12	25.0 3	25.0 3	— 0	41.7 5	— 0	8.3 1	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	41.2 89	29.2 63	0.5 1	24.5 53	1.4 3	3.2 7	— 0
	2 年	% 221	29.0 64	42.1 93	— 0	26.7 59	0.5 1	1.4 3	0.5 1
	3 年	% 211	20.4 43	59.2 125	— 0	18.0 38	0.5 1	1.9 4	— 0
	4 年	% 222	10.8 24	62.2 138	0.9 2	25.2 56	0.5 1	0.5 1	— 0
	5 年	% 210	9.0 19	51.9 109	1.9 4	32.9 69	— 0	4.3 9	— 0
	6 年	% 228	7.9 18	56.6 129	3.1 7	32.5 74	— 0	— 0	— 0
	無 回 答	% 9	11.1 1	77.8 7	— 0	11.1 1	— 0	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	23.1 102	50.3 222	1.1 5	22.7 100	0.5 2	2.3 10	— 0
	算 数	% 144	24.3 35	49.3 71	— 0	25.0 36	0.7 1	0.7 1	— 0
	社 会	% 171	16.4 28	49.7 85	1.2 2	31.6 54	— 0	1.2 2	— 0
	理 科	% 125	13.6 17	52.8 66	1.6 2	28.8 36	2.4 3	0.8 1	— 0
	そ の 他	% 355	15.2 54	51.5 183	1.1 4	30.1 107	— 0	2.0 7	— 0
	複 数 回 答	% 30	23.3 7	43.3 13	3.3 1	20.0 6	— 0	10.0 3	— 0
	無 回 答	% 51	29.4 15	47.1 24	— 0	21.6 11	— 0	— 0	2.0 1

7-4-2 表 作文を書かせる場所についての態度

4.2		サ ン プ ル 数	全 部 学 校 で 書 か せ、 家 で 書 か せ な い	だ い たい 学 校 で 書 か せ 残 っ た と き は 家 で 書 か せ る	だ い たい 家 で 書 か せ る	書 く 内 容 に よ っ て 学 校 で 書 か せ た り 家 で 書 か せ た り す る	そ の 他	無 回 答
全 体		% 1,317	32.1 423	29.5 389	0.6 8	31.4 414	0.8 11	5.5 72
地 域 別	東 京 都	% 446	42.2 188	29.4 131	0.4 2	21.5 96	0.9 4	5.6 25
	新 潟 県	% 481	21.8 105	36.6 176	0.2 1	37.2 179	0.2 1	4.0 19
	奈 良 県	% 378	32.8 124	21.4 81	1.3 5	36.0 136	1.3 5	7.1 27
	無 回 答	% 12	50.0 6	8.3 1	— 0	25.0 3	8.3 1	8.3 1
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	43.5 94	16.2 35	— 0	33.8 73	1.4 3	5.1 11
	2 年	% 221	38.0 84	23.5 52	0.5 1	33.0 73	0.5 1	4.5 10
	3 年	% 211	30.3 64	36.5 77	— 0	26.5 56	0.9 2	5.7 12
	4 年	% 222	32.4 72	32.4 72	0.5 1	28.8 64	0.5 1	5.4 12
	5 年	% 210	25.7 54	29.0 61	2.9 6	32.9 69	1.4 3	8.1 17
	6 年	% 228	23.2 53	38.2 87	— 0	34.2 78	0.4 1	3.9 9
	無 回 答	% 9	22.2 2	55.6 5	— 0	11.1 1	— 0	11.1 1
研 究 専 門 別	国 語	% 441	34.2 151	31.5 139	0.5 2	28.6 126	0.7 3	4.5 20
	算 数	% 144	34.0 49	32.6 47	0.7 1	28.5 41	— 0	4.2 6
	社 会	% 171	33.3 57	24.6 42	0.6 1	36.8 63	— 0	4.7 8
	理 科	% 125	26.4 33	36.8 46	0.8 1	28.8 36	2.4 3	4.8 6
	そ の 他	% 355	28.7 102	28.2 100	0.8 3	34.9 124	1.1 4	6.2 22
	複 数 回 答	% 30	36.7 11	30.0 9	— 0	26.7 8	— 0	6.7 2
	無 回 答	% 51	39.2 20	11.8 6	— 0	31.4 16	2.0 1	15.7 8

7-4-3 表 [4.1] の回答について現在の感想

4.3		サ ン プ ル 数	たいへん成功だった	満足できる	まあまあである	少し不満が残る	たいへん不満足である	無 回 答
全 体		% 1,317	1.1 15	15.3 202	60.4 797	18.8 248	2.4 31	1.8 24
地 域 別	東 京 都	% 446	1.8 8	17.7 79	59.4 265	15.7 70	2.9 13	2.5 11
	新 潟 県	% 481	0.4 2	11.2 54	63.2 304	23.1 111	1.5 7	0.6 3
	奈 良 県	% 378	1.3 5	17.2 65	58.2 220	17.7 67	2.9 11	2.6 10
	無 回 答	% 12	— 0	33.3 4	66.7 8	— 0	— 0	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	2.3 5	19.9 43	57.4 124	16.2 35	0.5 1	3.7 8
	2 年	% 221	0.9 2	17.6 39	64.7 143	14.0 31	2.3 5	0.5 1
	3 年	% 211	0.5 1	12.8 27	62.6 132	20.9 44	2.4 5	0.9 2
	4 年	% 222	— 0	12.6 28	64.9 144	17.1 38	3.6 8	1.8 4
	5 年	% 210	1.4 3	13.3 28	58.6 123	21.9 46	3.3 7	1.4 3
	6 年	% 228	1.3 3	16.2 37	57.0 130	21.9 50	1.3 3	2.2 5
	無 回 答	% 9	11.1 1	— 0	11.1 1	44.4 4	22.2 2	11.1 1
研 究 専 門 別	国 語	% 441	1.8 8	19.7 87	57.1 252	17.5 77	2.0 9	1.8 8
	算 数	% 144	1.4 2	9.0 13	63.2 91	22.2 32	1.4 2	2.8 4
	社 会	% 171	0.6 1	18.7 32	57.9 99	19.3 33	2.9 5	0.6 1
	理 科	% 125	— 0	12.0 15	63.2 79	18.4 23	2.4 3	4.0 5
	そ の 他	% 355	0.8 3	13.8 49	64.5 229	18.6 66	1.1 4	1.1 4
	複 数 回 答	% 30	3.3 1	6.7 2	66.7 20	20.0 6	— 0	3.3 1
	無 回 答	% 51	— 0	7.8 4	52.9 27	21.6 11	15.7 8	2.0 1



7-4-4 表 子どもが作文を書いているときの教師の活動

4.5		サ ン プ ル 数	個 人 個 人 の 指 導	な ん と な く 机 間 巡 視	学 級 事 務	教 材 調 べ や 清 書	そ の 他	複 数 回 答	無 回 答
全 体		% 1,317	41.3 544	10.9 144	4.4 58	2.4 31	9.0 119	7.1 94	24.8 327
地 域 別	東 京 都	% 446	48.4 216	13.2 59	5.2 23	2.5 11	7.0 31	8.1 36	15.7 70
	新 潟 県	% 481	35.3 170	10.0 48	6.2 30	3.5 17	12.3 59	7.1 34	25.6 123
	奈 良 県	% 378	41.5 157	8.7 33	1.3 5	0.8 3	7.7 29	5.8 22	34.1 129
	無 回 答	% 12	8.3 1	33.3 4	— 0	— 0	— 0	16.7 2	41.7 5
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	56.9 123	8.3 18	2.8 6	1.4 3	6.5 14	4.2 9	19.9 43
	2 年	% 221	41.2 91	12.2 27	6.3 14	3.2 7	8.1 18	8.1 18	20.8 46
	3 年	% 211	41.2 87	16.1 34	3.8 8	2.4 5	10.0 21	8.5 18	18.0 38
	4 年	% 222	37.8 84	11.7 26	5.0 11	4.1 9	9.0 20	6.8 15	25.7 57
	5 年	% 210	38.6 81	8.6 18	2.9 6	1.9 4	9.0 19	9.0 19	30.0 63
	6 年	% 228	32.0 73	9.2 21	5.3 12	1.3 3	11.8 27	6.1 14	34.2 78
	無 回 答	% 9	66.7 6	— 0	11.1 1	— 0	— 0	— 0	22.2 2
研 究 専 門 別	国 語	% 441	45.6 201	10.7 47	3.2 14	2.0 9	10.0 44	6.6 29	22.0 97
	算 数	% 144	37.5 54	16.7 24	5.6 8	1.4 2	6.9 10	9.7 14	22.2 32
	社 会	% 171	42.1 72	10.5 18	4.7 8	2.3 4	9.4 16	4.7 8	26.3 45
	理 科	% 125	32.8 41	12.8 16	2.4 3	5.6 7	8.0 10	4.8 6	33.6 42
	そ の 他	% 355	38.3 136	9.0 32	6.2 22	2.3 8	8.5 30	8.7 31	27.0 96
	複 数 回 答	% 30	36.7 11	13.3 4	3.3 1	3.3 1	13.3 4	6.7 2	23.3 7
	無 回 答	% 51	56.9 29	5.9 3	3.9 2	— 0	9.8 5	7.8 4	15.7 8

## 5 書かせた題

5.1 あなたは今年度どういう題で何回書かせましたか。 ⇒ (7-5-1～4 表)

- ☐ 自由選題の作文 ( ) 回  
☐ 教科書コラム作文 ( ) 回  
☐ 課題作文名

〈教師が特定の題で原稿用紙に書かせたもののことであり、自由選題作文・教科書コラム作文をのぞく〉

1	5
2	6
3	7
4	8

〔7-5-1 表〕について、今年度、児童に書かせた自由選題の作文の回数を少数群（～5回）と多数群（6回～）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=11.86 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

地域別による、自由選題の作文の回数について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、東京都、新潟県は作文回数が少数の割合が高いが、奈良県は作文回数が多数の割合が高い。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=11.83 \quad p<0.05^{**} \quad df=5$$

担任クラス別による、自由選題の作文の回数について、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、低学年では作文の回数が多数の割合が高いが、高学年では作文の回数が少数の割合が高い。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=3.20 \quad p<0.70 \quad df=4$$

研究専門別による、自由選題の作文の回数について、有意な差は認められなかった。

〔7-5-2 表〕について、今年度、児童に書かせた教科書コラム作文の回数を少数群（～5回）と多数群（6回～）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=0.22 \quad p<0.90 \quad df=2$$

地域別による、教科書コラム作文の回数について、有意な差は認められなかった。

## 2 担任クラス別

$$\chi^2=5.46 \quad p<0.50 \quad df=5$$

担任クラス別による、教科書コラム作文の回数について、有意な差は認められなかった。

## 3 研究専門別

$$\chi^2=4.54 \quad p<0.50 \quad df=4$$

研究専門別による、教科書コラム作文の回数について、有意な差は認められなかった。

〔7-5-3 表〕について、今年度、児童に書かせた課題作文の回数を少数群（～5回）と多数群（6回～）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=18.70 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

地域別による、課題作文の回数について、1 %以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、新潟県は課題作文の回数が少数の割合が高いが、東京都は課題作文の回数が多数の割合が高い。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=14.42 \quad p<0.05^* \quad df=5$$

担任クラス別による、課題作文の回数について、5 %以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、2 学年では課題作文の回数が多数の割合が高いが、中学年では課題作文の回数が少数の割合が高い。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=6.96 \quad p<0.20 \quad df=4$$

研究専門別による、課題作文の回数について、有意な差は認められなかった。

〔7-5-4 表〕について、今年度、児童に書かせた作文の回数（合計）を少数群（～15回）と多数群（16回～）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=7.83 \quad p<0.05^* \quad df=2$$

地域別による、書かせた作文の回数（合計）について、5 %以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、新潟県は作文の回数が少数の割合が高いが、奈良県は作文の回数が多数の割合が高い。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=18.66 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

担任クラス別による、書かせた作文の回数（合計）について、1 %以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、2 学年クラスでは作文の回数が多数の割合が高いが、高学年では作文の回数が少数の割合が高い。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=2.71 \quad p<0.70 \quad df=4$$

研究専門別による、書かせた作文の回数について、有意な差は認められなかった。

5.3 作文を書かせるとき、題は予告しましたか。

⇒(7-5-5 表)

ア だいたい前日までに予告してきた

イ 予告したり、しなかったり半々ぐらいだった

ウ だいたい予告しなかった

〔7-5-5 表〕について、児童に作文を書かせるときの、題の予告をだいたい予告した群（反応項目ア）と予告しなかったり、また、だいたい予告しなかった群（反応項目イ、ウ）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

#### 1 地域別

$$\chi^2=7.40 \quad p<0.5^* \quad df=2$$

地域別による、予告の有無について、5 %以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、新潟県は予告する割合が高く、奈良県は予告しない割合が高い。

#### 2 担任クラス別

$$\chi^2=149.22 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

担任クラス別による、予告の有無について、1 %以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、低学年では予告しない割合が高いが、高学年では予告する割合が高い。

#### 3 研究専門別

$$\chi^2=6.32 \quad p<0.20 \quad df=4$$

研究専門別による、予告の有無について、有意な差は認められなかった。

7-5-1 表 今年度書かせた自由選題の作文の回数

5.1		サ ン プ ル 数	不 明	0 回	1 回 5 回	6 回 10 回	11 回 15 回	16 回 20 回	21 回 25 回	26 回 30 回	31 回 以 上	無 回 答
全 体		% 1,317	2.9 38	1.4 18	43.6 574	20.8 274	4.2 55	2.4 31	0.8 11	0.6 8	0.7 9	22.7 299
地 域 別	東 京 都	% 446	2.0 9	2.0 9	42.6 190	20.0 89	4.3 19	2.2 10	0.7 3	0.2 1	— 0	26.0 116
	新 潟 県	% 481	2.1 10	1.2 6	50.1 241	20.4 98	4.0 19	1.7 8	0.4 2	0.6 3	0.2 1	19.3 93
	奈 良 県	% 378	4.5 17	0.8 3	36.8 139	22.2 84	4.2 16	3.2 12	1.6 6	1.1 4	2.1 8	23.5 89
	無 回 答	% 12	16.7 2	— 0	33.3 4	25.0 3	8.3 1	8.3 1	— 0	— 0	— 0	8.3 1
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	3.7 8	1.9 4	38.0 82	15.7 34	5.6 12	3.2 7	1.4 3	0.5 1	0.5 1	29.6 64
	2 年	% 221	1.8 4	— 0	39.4 87	25.8 57	7.7 17	3.2 7	0.9 2	— 0	0.5 1	20.8 46
	3 年	% 211	3.8 8	0.9 2	40.3 85	19.0 40	3.8 8	2.8 6	0.9 2	0.9 2	1.9 4	25.6 54
	4 年	% 222	2.7 6	1.4 3	43.7 97	23.4 52	2.7 6	2.7 6	— 0	0.5 1	— 0	23.0 51
	5 年	% 210	3.3 7	1.4 3	50.5 106	22.9 48	2.9 6	0.5 1	1.0 2	0.5 1	0.5 1	16.7 35
	6 年	% 228	2.2 5	2.6 6	50.0 114	18.4 42	2.6 6	1.8 4	0.9 2	1.3 3	0.4 1	19.7 45
	無 回 答	% 9	— 0	— 0	33.3 3	11.1 1	— 0	— 0	— 0	— 0	11.1 1	44.4 4
研 究 専 門 別	国 語	% 441	1.8 8	2.0 9	44.9 198	19.3 85	3.9 17	2.0 9	0.7 3	0.7 3	0.7 3	24.0 106
	算 数	% 144	1.4 2	0.7 1	48.6 70	21.5 31	2.8 4	0.7 1	— 0	— 0	1.4 2	22.9 33
	社 会	% 171	2.3 4	1.2 2	43.3 74	23.4 40	1.8 3	3.5 6	1.8 3	1.2 2	0.6 1	21.1 36
	理 科	% 125	5.6 7	1.6 2	39.2 49	14.4 18	6.4 8	3.2 4	— 0	0.8 1	— 0	28.8 36
	そ の 他	% 355	2.5 9	0.8 3	44.5 158	22.3 79	5.9 21	2.3 8	1.4 5	0.6 2	0.6 2	19.2 68
	複 数 回 答	% 30	10.0 3	— 0	36.7 11	33.3 10	3.3 1	3.3 1	— 0	— 0	— 0	13.3 4
	無 回 答	% 51	9.8 5	2.0 1	27.5 14	21.6 11	2.0 1	3.9 2	— 0	— 0	2.0 1	31.4 16

7-5-2 表 今年度書かせた教科書コラム作文の回数

5.1		サ ン プ ル 数	不 明	0 回	1 5 回	6 10 回	11 15 回	16 20 回	21 25 回	26 30 回	31 回 以 上	無 回 答
全 体		% 1,317	2.2 29	0.4 5	44.8 590	19.4 256	3.0 39	3.0 39	0.1 1	0.2 2	0.1 1	29.0 382
地 域 別	東 京 都	% 446	2.5 11	0.7 3	43.5 194	20.4 91	2.7 12	2.7 12	— 0	— 0	— 0	29.1 130
	新 潟 県	% 481	1.9 9	— 0	49.5 238	21.0 101	2.9 14	2.9 14	0.2 1	0.2 1	— 0	23.7 114
	奈 良 県	% 378	2.1 8	0.5 2	40.5 153	16.4 62	3.2 12	3.2 12	— 0	0.3 1	0.3 1	35.7 135
	無 回 答	% 12	8.3 1	— 0	41.7 5	16.7 2	8.3 1	8.3 1	— 0	— 0	— 0	25.0 3
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	2.8 6	0.9 2	38.0 82	17.6 38	0.9 2	0.9 2	— 0	— 0	— 0	38.4 83
	2 年	% 221	1.8 4	— 0	43.9 97	24.4 54	5.4 12	5.4 12	0.5 1	0.5 1	— 0	23.1 51
	3 年	% 211	2.8 6	— 0	45.5 96	18.0 38	2.8 6	2.8 6	— 0	— 0	— 0	30.3 64
	4 年	% 222	1.8 4	0.5 1	48.2 107	18.5 41	5.0 11	5.0 11	— 0	0.5 1	— 0	25.2 56
	5 年	% 210	1.4 3	1.0 2	47.6 100	19.5 41	1.0 2	1.0 2	— 0	— 0	— 0	29.0 61
	6 年	% 228	2.6 6	— 0	46.9 107	18.9 43	2.6 6	2.6 6	— 0	— 0	— 0	26.8 61
	無 回 答	% 9	— 0	— 0	11.1 1	11.1 1	— 0	— 0	— 0	— 0	11.1 1	66.7 6
研 究 専 門 別	国 語	% 441	2.0 9	0.2 1	42.4 187	20.2 89	3.2 14	3.2 14	— 0	— 0	— 0	31.3 138
	算 数	% 144	2.8 4	0.7 1	43.7 63	27.1 39	2.8 4	2.8 4	— 0	0.7 1	0.7 1	21.5 31
	社 会	% 171	1.2 2	— 0	46.2 79	22.2 38	1.8 3	1.8 3	— 0	— 0	— 0	26.3 45
	理 科	% 125	1.6 2	— 0	46.4 58	15.2 19	3.2 4	3.2 4	— 0	0.8 1	— 0	31.2 39
	そ の 他	% 355	1.7 6	0.8 3	48.2 171	16.9 60	3.9 14	3.9 14	0.3 1	— 0	— 0	27.3 97
	複 数 回 答	% 30	3.3 1	— 0	53.3 16	10.0 3	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	33.3 10
	無 回 答	% 51	9.8 5	— 0	31.4 16	15.7 8	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	43.1 22

7-5-3 表 今年度書かせた課題作文の回数

5.1		サ ン プ ル 数	不 明	0 回	1 回 5 回	6 回 10 回	11 回 15 回	16 回 20 回	21 回 25 回	26 回 30 回	31 回 以 上	無 回 答
全 体		% 1,317	1.2 16	0.2 3	41.9 552	28.9 381	1.0 13	— 0	— 0	— 0	— 0	26.7 352
地 域 別	東 京 都	% 446	1.1 5	0.2 1	37.2 166	33.0 147	1.8 8	— 0	— 0	— 0	— 0	26.7 119
	新 潟 県	% 481	1.2 6	0.4 2	49.9 240	24.1 116	0.4 2	— 0	— 0	— 0	— 0	23.9 115
	奈 良 県	% 378	1.1 4	— 0	37.3 141	30.2 114	0.8 3	— 0	— 0	— 0	— 0	30.7 116
	無 回 答	% 12	8.3 1	— 0	14.7 5	33.3 4	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	16.7 2
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	1.4 3	0.5 1	38.0 82	33.3 72	0.5 1	— 0	— 0	— 0	— 0	26.4 57
	2 年	% 221	0.9 2	— 0	33.5 74	35.8 79	0.9 2	— 0	— 0	— 0	— 0	29.0 64
	3 年	% 211	0.9 3	0.5 1	45.5 96	24.1 51	1.4 3	— 0	— 0	— 0	— 0	27.5 58
	4 年	% 222	1.4 3	0.5 1	45.9 102	25.2 56	0.9 2	— 0	— 0	— 0	— 0	26.1 58
	5 年	% 210	1.4 3	— 0	45.2 95	25.7 54	1.0 2	— 0	— 0	— 0	— 0	26.7 56
	6 年	% 228	1.3 3	— 0	43.4 99	29.8 68	0.9 2	— 0	— 0	— 0	— 0	24.6 56
	無 回 答	% 9	— 0	— 0	44.4 4	11.1 1	11.1 1	— 0	— 0	— 0	— 0	33.3 3
研 究 専 門 別	国 語	% 441	0.7 3	0.2 1	42.0 185	32.2 142	1.1 5	— 0	— 0	— 0	— 0	23.8 105
	算 数	% 144	0.7 1	0.7 1	39.6 57	30.6 44	1.4 2	— 0	— 0	— 0	— 0	27.1 39
	社 会	% 171	1.8 3	— 0	39.8 68	33.9 58	0.6 1	— 0	— 0	— 0	— 0	24.0 41
	理 科	% 125	1.6 2	— 0	40.0 50	28.0 35	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	30.4 38
	そ の 他	% 355	1.1 4	0.3 1	46.2 164	23.9 85	1.1 4	— 0	— 0	— 0	— 0	27.3 97
	複 数 回 答	% 30	10.0 3	— 0	36.7 11	30.0 9	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	23.3 7
	無 回 答	% 51	— 0	— 0	33.3 17	15.7 8	2.0 1	— 0	— 0	— 0	— 0	49.0 25

7-5-4 表 今年度書かせた作文の回数（合計）

5.1		サ ン プ ル 数	0 回	6 回	11 回	16 回	21 回	26 回	31 回 以 上	無 回 答	平 均
全 体		% 1,317	10.3 136	31.5 415	25.4 335	13.2 174	4.9 64	3.5 46	3.7 49	7.4 78	13.9回
地 域 別	東 京 都	% 446	9.6 43	30.9 138	27.1 121	12.8 57	5.8 26	3.8 17	2.0 9	7.8 35	12.7回
	新 潟 県	% 481	10.0 48	34.3 165	28.1 135	13.5 65	3.7 18	2.1 10	3.3 16	5.0 24	12.3回
	奈 良 県	% 378	11.1 42	29.6 112	19.8 75	13.5 51	5.0 19	4.8 18	6.1 23	10.1 38	13.6回
	無 回 答	% 12	25.0 3	— 0	33.3 4	8.3 1	8.3 1	8.3 1	8.3 1	8.3 1	14.8回
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	14.8 32	33.8 73	20.4 44	12.5 27	4.2 9	2.8 6	4.2 9	7.4 16	12.1回
	2 年	% 221	6.8 15	24.0 53	25.3 56	17.6 39	7.7 17	6.3 14	5.0 11	7.2 16	14.9回
	3 年	% 211	8.5 18	31.8 67	27.0 57	9.5 20	3.8 8	4.3 9	4.7 10	10.4 22	13.0回
	4 年	% 222	12.6 28	28.4 63	29.7 66	11.3 25	5.4 12	3.6 8	2.7 6	6.3 14	12.5回
	5 年	% 210	11.0 23	35.7 75	25.2 53	15.7 33	2.9 6	1.0 2	2.4 5	6.2 13	11.7回
	6 年	% 228	7.9 18	35.1 80	25.4 58	13.2 30	5.3 12	3.1 7	3.1 7	7.0 16	12.7回
	無 回 答	% 9	22.2 2	44.4 4	11.1 1	— 0	— 0	— 0	11.1 1	11.1 1	10.5回
研 究 専 門 別	国 語	% 441	9.3 41	32.0 141	23.6 104	14.5 64	5.0 26	3.4 15	3.2 14	8.2 36	12.9回
	算 数	% 144	9.7 14	30.6 44	32.6 47	12.5 18	5.6 8	2.1 3	2.8 4	4.2 6	12.5回
	社 会	% 171	12.3 21	26.9 46	28.1 48	11.7 20	5.3 9	5.3 9	5.8 10	4.7 8	13.5回
	理 科	% 125	10.4 13	31.2 39	24.8 31	8.0 10	4.8 6	4.8 6	3.2 4	12.8 16	12.6回
	そ の 他	% 355	10.4 37	35.2 125	23.9 85	14.1 50	3.9 14	3.4 12	4.2 15	4.8 17	12.6回
	複 数 回 答	% 30	— 0	33.3 10	23.3 7	16.7 5	3.3 1	— 0	3.3 1	20.0 6	13.2回
	無 回 答	% 51	19.6 10	19.6 10	25.5 13	13.7 7	— 0	2.0 1	2.0 1	17.6 9	11.1回



7-5-5 表 作文を書かせるときの題の予告

5.3		サ ン プ ル 数	だ い たい 前 日 ま で に 予 告 し て き た	予 告 し た り 、 し な か っ た り 半 々 ぐ ら い だ っ た	だ い たい 予 告 し な か っ た	無 回 答
全 体		% 1,317	47.7 628	44.7 589	6.0 79	1.6 21
地 域 別	東 京 都	% 446	45.1 201	42.8 191	10.5 47	1.6 7
	新 潟 県	% 481	52.8 254	43.5 209	2.5 12	1.2 6
	奈 良 県	% 378	44.4 168	48.4 183	5.0 19	2.1 8
	無 回 答	% 12	41.7 5	50.0 6	8.3 1	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	34.3 74	51.4 111	13.9 30	0.5 1
	2 年	% 221	34.4 76	56.1 124	8.6 19	1.0 2
	3 年	% 211	44.5 94	47.9 101	5.2 11	2.4 5
	4 年	% 222	57.7 128	38.3 85	3.2 7	0.9 2
	5 年	% 210	57.1 120	36.7 77	3.3 7	2.9 6
	6 年	% 228	57.5 131	38.2 87	2.2 5	2.2 5
	無 回 答	% 9	55.6 5	44.4 4	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	51.2 226	40.8 180	5.9 26	2.0 9
	算 数	% 144	47.2 68	41.7 60	9.7 14	1.4 2
	社 会	% 171	42.1 72	50.9 87	4.1 7	2.9 5
	理 科	% 125	40.8 51	52.8 66	3.2 4	3.2 4
	そ の 他	% 355	49.3 175	43.9 156	6.5 23	0.3 1
	複 数 回 答	% 30	36.7 11	60.0 18	3.3 1	— 0
	無 回 答	% 51	49.0 25	43.1 22	7.8 4	— 0

## 6 作文の評価の観点

6.1 あなたは作文を評価する場合、次のどの方法で行なってきましたか。

ア 内容に重点をおいた評価

イ 内容と叙述方法を半々にみて評価

ウ 叙述・表記などに重点をおいた評価

エ 指導した目的・指導内容によって評価

オ その他 [ ] ⇒ (7-6-1 表)

〔7-6-1 表〕について、児童の作文を評価する場合の重点を内容、叙述、表記など特定事項に置く群（反応項目ア、イ、ウ）と特定事項によらずに指導した目的、指導内容に依存して重点を考える群（反応項目エ）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=3.17 \quad p<0.30 \quad df=2$$

地域別による、作文と評価する重点について、有意な差は認められなかった。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=4.81 \quad p<0.50 \quad df=5$$

担任クラス別による、作文を評価する重点について、有意な差は認められなかった。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=13.98 \quad p<0.01^{**} \quad df=4$$

研究専門別による、作文を評価する重点について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、国語専門の教師は指導した目的、指導内容によって評価する割合が高いが、社会科、理科専門の教師は特定事項に重点を置いて評価する割合が高い。

7-6-1 表 作文を評価する観点

6.1		サ ン プ ル 数	内 容 に 重 点 を お い た 評 価	内 容 と 叙 述 方 法 を 半 々 に み て 評 価	叙 述 ・ 表 記 な ど に 重 点 を お い た 評 価	指 導 し た 目 的 ・ 指 導 内 容 に よ っ て 評 価	そ の 他	複 数 回 答	無 回 答
全 体		% 1,317	17.8 234	34.3 452	5.8 76	36.2 477	0.7 9	4.2 55	1.1 14
地 域 別	東 京 都	% 446	13.9 62	36.3 162	5.8 26	37.0 165	— 0	5.6 25	1.3 6
	新 潟 県	% 481	17.5 84	33.5 161	6.7 32	38.9 187	0.8 4	1.9 9	0.8 4
	奈 良 県	% 378	22.8 86	33.6 127	4.8 18	32.2 122	1.1 4	4.5 17	1.1 4
	無 回 答	% 12	16.7 2	16.7 2	— 0	25.0 3	8.3 1	33.3 4	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	18.5 40	28.2 61	7.9 17	39.8 86	— 0	5.6 12	— 0
	2 年	% 221	17.2 38	30.8 68	6.8 15	40.3 89	0.5 1	4.1 9	0.5 1
	3 年	% 211	17.1 36	32.7 69	7.6 16	34.1 72	0.9 2	5.2 11	2.4 5
	4 年	% 222	18.5 41	35.6 79	4.5 10	37.4 83	— 0	3.2 7	0.9 2
	5 年	% 210	17.1 36	38.6 81	4.3 9	34.3 72	0.5 1	4.8 10	0.5 1
	6 年	% 228	17.5 40	39.9 91	3.9 9	31.6 72	2.2 5	2.6 6	2.2 5
	無 回 答	% 9	33.3 3	33.3 3	— 0	33.3 3	— 0	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	15.9 70	33.1 146	2.7 12	14.3 182	0.7 3	5.4 24	0.9 4
	算 数	% 144	17.4 25	32.6 47	6.2 9	41.0 59	— 0	2.1 3	0.7 1
	社 会	% 171	19.9 34	36.3 62	9.4 16	28.1 48	— 0	5.8 10	0.6 1
	理 科	% 125	17.6 22	40.0 50	5.6 7	29.6 37	1.6 2	4.0 5	1.6 2
	そ の 他	% 355	19.2 68	34.4 122	6.8 24	35.5 126	0.8 3	2.8 10	0.6 2
	数 複 回 答	% 30	13.3 4	40.0 12	3.3 1	26.7 8	3.3 1	10.0 3	3.3 1
	無 回 答	% 51	21.6 16	25.3 15	13.7 7	33.3 17	— 0	— 0	5.9 3

## 7 作文を評価した場所

7.1 子どもの作文はどこで評価しましたか。

⇒ (7-7-1 表)

ア 全部、学校で評価した

イ おもに、学校で評価したが、家に持ち帰ることもあった

ウ 家に持ち帰ることが多かった

エ その他 [ ]

〔7-7-1 表〕について、児童の作文を評価した場所について、これを全部、学校で評価した群（反応項目ア）と家に持ち帰ったりして評価した群（反応項目イ、ウ）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=16.11 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

地域別による、作文を評価した場所について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、東京都は全部、学校で評価する割合が高く、新潟県は家に持ち帰ったりして評価する割合が高い。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=5.52 \quad p<0.50 \quad df=5$$

担任クラス別による、作文を評価した場所について、有意な差は認められなかった。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=3.55 \quad p<0.50 \quad df=4$$

研究専門別による、作文を評価した場所について、有意な差は認められなかった。

7.2 〈7.1〉は実現可能な水準をおさえどこで行なわれることが望ましいと思いますか。

⇒ (7-7-2 表)

ア イ ウ エ

〔7-7-2 表〕について、児童の作文を評価する場所で、どこが望ましいかを学校で評価する群（反応項目ア）と家で評価する群（反応項目イ、ウ）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=4.89 \quad p<0.10 \quad df=2$$

傾向的には、奈良県は学校で評価するのが望ましいとする反応が他の2県より多いが、有意な差は認められなかった。

100

音九美

12-7-

⇒ (7-7-3 表)

- 1

7-7-1 表 作文を評価した場所

7.1		サ ン プ ル 数	全 部、 学 校 で 評 価 し た	お も に 学 校 で 評 価 し た が、 家 に 持 ち 帰 る こ と も あ っ た	家 に 持 ち 帰 る こ と が 多 か っ た	そ の 他	複 数 回 答	無 回 答
全 体		% 1,317	15.0 197	45.1 594	38.6 509	0.7 9	0.2 2	0.5 6
地 域 別	東 京 都	% 446	20.0 89	42.2 188	36.3 162	0.9 4	— 0	0.7 3
	新 潟 県	% 481	10.6 51	47.2 227	40.3 194	0.8 4	0.4 2	0.6 3
	奈 良 県	% 378	14.3 54	46.8 177	38.6 146	0.3 1	— 0	— 0
	無 回 答	% 12	25.0 3	16.7 2	58.3 7	— 0	— 0	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	14.8 32	52.3 113	31.9 69	0.5 1	— 0	0.5 1
	2 年	% 221	18.1 40	45.2 100	36.2 80	0.5 1	— 0	— 0
	3 年	% 211	11.8 25	48.3 102	37.0 78	0.9 2	0.5 1	1.4 3
	4 年	% 222	18.0 40	42.3 94	38.7 86	0.9 2	— 0	— 0
	5 年	% 210	14.3 30	42.9 90	41.4 87	1.0 2	— 0	0.5 1
	6 年	% 228	12.7 29	39.5 90	46.5 106	0.4 1	0.4 1	0.4 1
	無 回 答	% 9	11.1 1	55.6 5	33.3 3	— 0	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	13.2 58	41.7 184	43.3 191	0.9 4	0.5 2	0.5 2
	算 数	% 144	18.1 26	41.7 60	38.9 56	0.7 1	— 0	0.7 1
	社 会	% 171	13.5 23	55.0 94	30.4 52	1.2 2	— 0	— 0
	理 科	% 125	17.6 22	44.8 56	36.0 45	0.8 1	— 0	0.8 1
	そ の 他	% 355	16.3 58	46.5 165	36.6 130	0.3 1	— 0	0.3 1
	複 数 回 答	% 30	16.7 5	33.3 10	50.0 15	— 0	— 0	— 0
	無 回 答	% 51	9.8 5	49.0 25	39.2 20	— 0	— 0	2.0 1

7-7-2 表 作文の評価はどこで行なわれることが望ましいか

7.2		サ ン プ ル 数	全 部、 学 校 で 評 価 す る	お も に 学 校 で 評 価 す る が、 家 に 持 ち 帰 る こ と も あ る	家 に 持 ち 帰 る こ と が 多 い	そ の 他	複 数 回 答	無 回 答
全 体		% 1,317	77.6 1,022	18.5 243	1.0 13	— 0	0.1 1	2.9 38
地 域 別	東 京 都	% 446	77.4 345	19.3 86	0.7 3	— 0	0.2 1	2.5 11
	新 潟 県	% 481	76.3 367	21.8 105	0.6 3	— 0	— 0	1.2 6
	奈 良 県	% 378	78.8 298	13.8 52	1.9 7	— 0	— 0	5.6 21
	無 回 答	% 12	100.0 12	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	82.9 179	14.4 31	0.5 1	— 0	— 0	2.3 5
	2 年	% 221	82.8 183	14.0 31	0.9 2	— 0	— 0	2.3 5
	3 年	% 211	77.3 163	18.5 39	0.9 2	— 0	— 0	3.3 7
	4 年	% 222	81.5 181	15.8 35	0.5 1	— 0	— 0	2.3 5
	5 年	% 210	71.0 149	25.2 53	1.0 2	— 0	0.5 1	2.4 5
	6 年	% 228	70.6 161	22.8 52	1.8 4	— 0	— 0	4.8 11
	無 回 答	% 9	66.7 6	22.2 2	11.1 1	— 0	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	76.2 336	20.2 89	0.7 3	— 0	0.2 1	2.7 12
	算 数	% 144	78.5 113	18.7 27	0.7 1	— 0	— 0	2.1 3
	社 会	% 171	79.5 136	17.0 29	1.2 2	— 0	— 0	2.3 4
	理 科	% 125	78.4 98	16.8 21	0.8 1	— 0	— 0	4.0 5
	そ の 他	% 355	78.9 280	17.7 63	1.4 5	— 0	— 0	2.0 7
	複 数 回 答	% 30	66.7 20	33.3 10	— 0	— 0	— 0	— 0
	無 回 答	% 51	76.5 39	7.8 4	2.0 1	— 0	— 0	13.7 7

7-7-3 表 作文を評価するときの気持ちについておたずねします

7.4		サ ン プ ル 数	1 子 ど も の 生 活 や 気 持 ち が わ か っ て 楽 し い	2 子 ど も ら し い 書 き か た に ふ れ て 新 鮮 さ を 感 じ る	3 教 師 の 義 務 と し て や っ て い る	4 時 間 が か か っ て た い へ ん だ	1 ・ 2	1 ・ 4	1 ・ 2 ・ 4	そ の 他 複 数 回 答	無 回 答
全 体		% 1,317	29.1 383	7.1 94	1.1 15	2.3 30	25.0 329	16.1 212	8.9 117	9.1 120	1.3 17
地 域 別	東 京 都	% 446	26.2 117	6.3 28	2.0 9	1.6 7	27.1 121	15.0 67	10.3 46	10.1 45	1.3 6
	新 潟 県	% 481	29.3 141	7.9 38	0.8 4	3.7 18	22.0 106	18.1 87	7.5 36	9.6 46	1.0 5
	奈 良 県	% 378	32.0 121	7.4 28	0.5 2	1.3 5	26.2 99	14.6 55	9.0 34	7.4 28	1.6 6
	無 回 答	% 12	33.3 4	— 0	— 0	— 0	25.0 3	25.0 3	8.3 1	8.3 1	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年 年	% 216	26.9 58	6.0 13	0.5 1	0.5 1	32.9 71	13.4 29	11.1 24	7.9 17	0.9 2
	2 年 年	% 221	31.2 69	5.0 11	0.5 1	2.7 6	28.5 63	14.5 32	9.5 21	6.8 15	1.4 3
	3 年 年	% 211	27.5 58	8.5 18	2.4 5	2.4 5	21.8 46	19.4 41	10.0 21	6.2 13	1.9 4
	4 年 年	% 222	32.0 71	5.9 13	1.4 3	3.6 8	20.7 46	14.0 31	9.5 21	12.6 28	0.5 1
	5 年 年	% 210	30.0 63	8.1 17	1.4 3	2.9 6	23.3 49	16.2 34	5.2 11	11.9 25	1.0 2
	6 年 年	% 228	27.6 63	9.2 21	0.9 2	1.8 4	23.2 53	18.4 42	7.9 18	8.8 20	2.2 5
	無 回 答	% 9	11.1 1	11.1 1	— 0	— 0	11.1 1	33.3 3	11.1 1	22.2 2	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	25.9 144	6.1 27	0.7 3	2.0 9	30.6 135	14.3 63	9.3 41	3.4 15	0.9 4
	算 数	% 144	27.8 40	5.6 8	1.4 2	2.1 3	26.4 38	20.8 30	9.7 14	5.5 8	0.7 1
	社 会	% 171	32.7 56	9.4 16	2.3 4	2.9 5	21.6 37	15.8 27	4.7 8	9.4 16	1.2 2
	理 科	% 125	24.0 30	7.2 9	1.6 2	3.2 4	20.0 25	20.0 25	8.8 11	12.0 15	3.2 4
	そ の 他	% 355	34.1 121	8.2 29	0.8 3	2.3 8	21.4 76	15.8 56	9.0 32	7.9 28	0.6 2
	複 数 回 答	% 30	36.7 11	3.3 1	— 0	3.3 1	26.7 8	3.3 1	16.7 5	10.0 3	— 0
	無 回 答	% 51	21.6 11	7.8 4	2.0 1	— 0	19.6 10	19.6 10	11.8 6	33.3 17	7.8 4



## 8 作文を評価した時間

8.1 あなたがクラスの子ども（ 名\*）の全部の作文を評価するために、  
1 回ごとに費した延べ平均時間は ⇨ (7-8-1～2 表)

ア 1 時間以内	エ 4 時間以内
イ 2 時間以内	オ 5 時間以内
ウ 3 時間以内	カ その他（ ）

\*（ 名）内にあなたのクラスの人数をお書きこみください。

〔7-8-1 表〕について、クラスの子どもの人数を少人数クラス群（～35人）と多人数クラス群（36人～）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=62.35 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

地域別によるクラスの数について、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、東京都は他の2県にくらべて、多人数クラスの割合が高い。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=2.93 \quad p<0.80 \quad df=5$$

担任クラス別によるクラスの数について、有意な差は認められなかった。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=29.59 \quad p<0.01 \quad df=4$$

研究専門別によるクラスの数について、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、国語専門教師は他の専門教師のクラスより多人数のクラスの割合が多い。

〔7-8-2 表〕について、全部の作文を評価するために1回ごとに費した延べ平均時間を短時間群（～2時間）と長時間群（2時間～）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=4.32 \quad p<0.50 \quad df=2$$

地域別による、作文評価に費した時間について、有意な差は認められなかった。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=32.40 \quad p<0.01 \quad df=5$$

担任クラス別による、作文評価に費した時間について、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、低学年クラスでは短時間で済みます割合が高いが、高学年では長時間を必要とする割合が高い。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=5.52 \quad p<0.30 \quad df=4$$

研究専門別による、作文評価に費した時間について、有意な差は認められなかった。

8.2 実現可能な水準で自分で満足できるだけの評価の時間を持つとしたら

1 回延べ ( ) 時間

⇒ (7-8-3 表)

〔7-8-3 表〕について、実現可能な水準で、満足できるだけの作文評価時間を短時間群（～2 時間）と長時間群（2 時間～）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を  $\chi^2$  検定によってみた。

#### 1 地域別

$$\chi^2=2.27 \quad p<0.50 \quad df=2$$

地域別による、満足できるだけの作文評価時間について、有意な差は認められなかった。

#### 2 担任クラス別

$$\chi^2=23.15 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

担任クラス別による、満足できるだけの作文評価時間について、1 % 以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、1 学年クラスでは、短時間で満足する割合が高いが、中・高学年では長時間を必要とする割合が高い。

#### 3 研究専門別

$$\chi^2=1.82 \quad p<0.80 \quad df=4$$

研究専門別による、満足できるだけの作文評価時間について、有意な差は認められなかった。

7-8-1 表 クラスの子どもの人数

8.1		サ ン プ ル 数	1 人	16 人	21 人	26 人	31 人	36 人	41 人 以 上	無 回 答	平 均
全 体		% 1,317	6.2 81	5.2 68	9.7 128	11.7 154	19.7 260	28.9 380	16.2 214	2.4 32	32.2人
地 域 別	東 京 都	% 446	0.7 3	0.2 1	2.7 12	8.5 38	26.0 116	41.7 186	17.7 79	2.5 11	36.0人
	新 潟 県	% 481	4.6 22	7.1 34	13.3 64	15.4 74	16.4 79	23.3 112	18.1 87	1.9 9	31.6人
	奈 良 県	% 378	14.3 54	8.5 32	13.5 51	10.6 40	16.9 64	30.4 77	12.7 48	3.2 12	28.4人
	無 回 答	% 12	16.7 2	8.3 1	8.3 1	16.7 2	8.3 1	41.7 5	— 0	— 0	28.0人
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	9.3 20	0.6 13	9.7 21	9.3 20	19.0 41	26.9 58	17.6 38	2.3 5	31.4人
	2 年	% 221	6.3 14	5.4 12	10.9 24	14.5 32	19.5 43	28.1 62	14.0 31	1.4 3	31.6人
	3 年	% 211	5.2 11	5.7 12	7.6 16	12.3 26	22.7 48	27.5 58	16.6 35	2.4 5	32.5人
	4 年	% 222	6.3 14	4.5 10	8.6 19	12.2 27	18.9 42	29.7 66	17.6 39	2.3 5	32.5人
	5 年	% 210	3.3 7	6.7 14	9.0 19	11.0 23	22.4 47	29.5 62	15.2 32	2.9 6	32.7人
	6 年	% 228	4.4 10	3.1 7	12.7 29	11.4 26	16.7 38	31.6 72	16.7 38	3.5 8	32.8人
	無 回 答	% 9	55.6 5	— 0	— 0	— 0	11.1 1	22.2 2	11.1 1	— 0	21.3人
研 究 専 門 別	国 語	% 441	4.3 19	1.6 7	4.5 20	11.8 52	19.7 87	34.9 154	21.5 95	1.6 7	34.6人
	算 数	% 144	6.2 9	5.6 8	9.7 14	10.4 15	25.0 36	26.4 38	13.2 19	3.5 5	31.7人
	社 会	% 171	5.8 10	5.3 9	11.1 19	12.3 21	24.0 41	26.3 45	11.7 20	3.5 6	31.5人
	理 科	% 125	5.6 7	9.6 12	10.4 13	9.6 12	16.8 21	35.2 44	9.6 12	3.2 4	31.3人
	そ の 他	% 355	6.5 23	7.0 25	14.1 50	13.0 46	17.7 63	24.2 86	16.3 58	1.1 4	31.1人
	複 数 回 答	% 30	10.0 3	10.0 3	10.0 3	13.3 4	13.3 4	20.0 6	16.7 5	6.7 2	29.8人
	無 回 答	% 51	19.6 10	7.8 4	17.6 9	7.8 4	15.7 8	13.7 7	9.8 5	7.8 4	25.9人

7-8-2 表 全部の作文を評価するために1回ごとに費した延べ平均時間

8.1		サ ン プ ル 数	1 時 間 以 内	2 時 間 以 内	3 時 間 以 内	4 時 間 以 内	5 時 間 以 内	そ の 他	無 回 答
全 体		% 1,317	8.7 114	38.6 509	29.1 383	13.1 173	6.7 88	2.3 30	1.5 20
地 域 別	東 京 都	% 446	7.0 31	38.3 171	31.6 141	13.9 62	5.8 26	2.0 9	1.3 6
	新 潟 県	% 481	8.9 43	42.0 202	26.0 125	13.3 64	6.2 30	2.5 12	1.0 5
	奈 良 県	% 378	10.1 38	34.4 130	30.2 114	12.4 47	8.5 32	2.1 8	2.4 9
	無 回 答	% 12	16.7 2	50.0 6	25.0 3	— 0	— 0	8.3 1	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	12.0 26	48.6 105	25.5 55	6.0 13	5.1 11	0.9 2	1.9 4
	2 年	% 221	11.8 26	39.4 87	30.8 68	11.8 26	4.5 10	1.4 3	0.5 1
	3 年	% 211	5.7 12	41.7 88	30.8 65	12.8 27	5.7 12	1.4 3	1.9 4
	4 年	% 222	8.1 18	36.0 80	26.1 58	15.8 35	8.6 19	4.1 9	1.4 3
	5 年	% 210	7.6 16	38.6 81	28.6 60	13.8 29	7.6 16	2.9 6	1.0 2
	6 年	% 228	6.1 14	27.2 62	33.3 76	18.9 43	8.8 20	3.1 7	2.6 6
	無 回 答	% 9	22.2 2	66.7 6	11.1 1	— 0	— 0	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	7.9 35	35.8 158	30.2 133	15.0 66	7.5 33	2.5 11	1.1 5
	算 数	% 144	7.6 11	42.4 61	33.3 48	8.3 12	4.9 7	2.8 4	0.7 1
	社 会	% 171	6.4 11	38.0 65	31.0 53	12.9 22	7.6 13	2.3 4	1.8 3
	理 科	% 125	9.6 12	34.4 43	28.0 35	12.8 16	9.6 12	2.4 3	3.2 4
	そ の 他	% 355	10.1 36	41.7 148	26.8 95	13.5 48	5.6 20	2.0 7	0.3 1
	複 数 回 答	% 30	13.3 4	36.7 11	26.7 8	10.0 3	6.7 2	— 0	6.7 2
	無 回 答	% 51	9.8 5	45.1 23	21.6 11	11.8 6	2.0 1	2.0 1	7.8 4

7-8-3 表 実現可能な水準で自分で満足できるだけの評価の時間

8.2		サ ン プ ル 数	1 時 間	2 時 間	3 時 間	4 時 間	5 時 間	6 時 間	7 時 間	8 時 間	8 時 間 以 上	無 回 答	平 均
全 体		% 1,317	6.2 81	26.2 345	28.9 381	13.9 183	12.1 160	2.5 33	1.3 17	1.4 18	2.0 26	5.5 73	3.3時間
地 域 別	東 京 都	% 446	7.0 31	26.0 116	32.5 145	14.8 66	9.9 44	0.9 4	1.1 5	0.9 4	0.9 4	6.1 27	3.1時間
	新 潟 県	% 481	4.4 21	26.0 125	30.8 148	12.3 59	13.9 67	3.7 18	1.2 6	1.5 7	2.3 11	4.0 19	3.4時間
	奈 良 県	% 378	7.4 28	26.5 110	22.5 85	14.8 56	13.0 94	2.9 11	1.3 5	1.9 7	2.9 11	6.9 26	3.4時間
	無 回 答	% 12	8.3 1	33.3 4	25.0 3	16.7 2	— 0	— 0	8.3 1	— 0	— 0	8.3 1	3.0時間
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	11.6 25	31.5 68	30.1 65	12.0 26	6.9 15	1.4 3	0.5 1	0.9 2	0.5 1	4.6 10	2.8時間
	2 年	% 221	6.3 14	29.0 64	34.8 77	9.5 21	8.1 18	1.4 3	2.7 6	1.8 4	1.8 4	4.5 10	3.2時間
	3 年	% 211	5.7 12	18.0 38	32.2 68	18.0 38	13.3 28	3.3 7	1.4 3	0.9 2	— 0	7.1 15	3.4時間
	4 年	% 222	5.0 11	27.0 60	23.4 52	15.3 34	12.6 28	3.6 8	0.9 2	1.4 3	4.1 9	6.8 15	3.5時間
	5 年	% 210	3.8 8	29.0 61	29.5 62	9.0 19	15.2 32	2.9 6	1.4 3	1.4 3	1.9 4	5.7 12	3.4時間
	6 年	% 228	4.4 10	21.5 49	24.6 56	19.3 44	16.7 38	2.6 6	0.9 2	1.8 4	3.5 8	4.8 11	3.7時間
	無 回 答	% 9	11.1 1	55.6 5	11.1 1	11.1 1	11.1 1	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	2.6時間
研 究 専 門 別	国 語	% 441	6.1 27	24.7 109	28.1 124	13.6 60	14.1 62	2.7 12	1.1 5	1.4 6	2.3 10	5.9 26	3.4時間
	算 数	% 144	4.2 6	28.5 41	36.8 53	10.4 15	11.8 17	2.8 4	0.7 1	— 0	2.1 3	2.8 4	3.2時間
	社 会	% 171	5.3 9	30.4 52	25.1 43	12.3 21	16.4 28	1.2 2	1.8 3	1.2 2	1.8 3	4.7 8	3.3時間
	理 科	% 125	6.4 8	23.2 29	22.4 28	16.0 20	11.2 14	5.6 7	2.4 3	2.4 3	3.2 4	7.2 9	3.6時間
	そ の 他	% 355	6.5 23	27.9 99	30.4 108	15.5 55	9.0 32	2.3 8	1.4 5	1.7 6	1.4 5	3.9 14	3.2時間
	複 数 回 答	% 30	16.7 5	13.3 4	33.3 10	10.0 3	6.7 2	— 0	— 0	3.3 1	3.3 1	13.3 4	3.1時間
	無 回 答	% 51	5.9 3	21.6 11	29.4 15	17.6 9	9.8 5	— 0	— 0	— 0	— 0	15.7 8	3.0時間

## 9 作文の処理

9.1 書かせた作文はどのように指導に使用しましたか。

⇒(7-9-1表)

- ☐ 書いたものを読み直させ、清書させた
- ☐ 作品の中から数点選び、教材化して書き方、内容などを指導した
- ☐ 子どもの作品を読ませたり、掲示したりした
- ☐ 集めて、評価をして返した
- ☐ 個人文集などにとじ込ませておいた
- ☐ その他 {

9.2 あなたは書かせた作文を見たあとは、それらを返していましたか。

- ア 見たあと、全部返してきた
- イ だいたい返すことが多かった
- ウ 返すときと返さないときと半々くらいだった
- エ ほとんど返さなかった

⇒(7-9-2表)

〔7-9-2表〕について、児童に書かせた作文の返却を必ず返却した群（反応項目ア）と返却しなかったこともある群（反応項目イ、ウ、エ）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

### 1 地域別

$$\chi^2=34.85 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

地域別による、作文返却の有無について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、東京都は他県にくらべて、見たあと全部返す割合が高い。

### 2 担任クラス別

$$\chi^2=15.04 \quad p<0.05^* \quad df=5$$

担任クラス別による、作文返却の有無について、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、低学年では見たあと全部返す割合が高いが、高学年では返さなかったとした割合が高い。

### 3 研究専門別

$$\chi^2=10.50 \quad p<0.05^* \quad df=4$$

研究専門別による、作文返却の有無について、5%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、国語専門の教師は見たあと全部返す割合が高い。



〔7-9-5表〕について、作文を書かせてから返すまでの理想的な返却期間を短期間群（2～3日）と比較的長期間群（1週間後～）とに分け、地域別、担任クラス別、研究専門別による有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみた。

#### 1 地域別

$$\chi^2=3.12 \quad p<0.30 \quad df=2$$

地域別による、理想的な返却期間について、有意な差は認められなかった。

#### 2 担任クラス別

$$\chi^2=15.18 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

担任クラス別による理想的な返却期間について、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、低学年クラスでは6学年クラスにくらべて、短期間に返却することを理想とする割合が多い。

#### 3 研究専門別

$$\chi^2=2.96 \quad p<0.70 \quad df=4$$

研究専門別による、理想的な返却期間について、有意な差は認められなかった。



7-9-1 表 書かせた作文はどのように指導に使用しましたか(1)

9.1		サ ン プ ル 数	1 書 いた もの を 読 み 直 さ せ 、 清 書 さ せ た	2 作 品 の 中 か ら 数 点 選 び 、 教 材 化 し て 書 き 方 、 内 容 な ど を 指 導 し た	3 子 ど も の 作 品 を 読 ま せ た り 、 掲 示 し た り	4 集 め て 、 評 価 を し て 返 し た	5 個 人 文 集 な ど に と じ 込 ま せ て お い た	1 ・ 3	2 ・ 3	2 ・ 5	3 ・ 4
全 体		% 1,317	1.1 15	3.3 43	7.1 94	2.6 34	3.6 48	3.3 44	3.9 52	2.5 33	3.6 47
地 域 別	東 京 都	% 446	0.7 3	2.0 9	4.5 20	1.1 5	4.3 19	2.5 11	2.7 12	1.3 6	3.4 15
	新 潟 県	% 481	1.2 6	2.7 13	8.1 39	3.3 16	3.3 16	4.2 20	2.5 12	4.0 19	4.2 20
	奈 良 県	% 378	1.6 6	5.6 21	9.3 35	3.4 13	3.2 12	3.2 12	7.4 28	1.9 7	3.2 12
	無 回 答	% 12	— 0	— 0	— 0	— 0	8.3 1	8.3 1	— 0	8.3 1	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	1.4 3	2.8 6	8.8 19	2.3 5	1.9 4	5.1 11	5.1 11	1.9 4	2.3 5
	2 年	% 221	0.5 1	4.1 9	6.3 14	0.5 1	4.5 10	2.7 6	5.0 11	3.2 7	4.5 10
	3 年	% 211	1.4 3	2.4 5	6.6 14	5.7 12	3.3 7	3.3 7	2.8 6	3.8 8	3.3 7
	4 年	% 222	0.9 2	2.3 5	7.2 16	2.7 6	4.1 9	3.2 7	3.6 8	2.3 5	2.7 6
	5 年	% 210	1.0 2	4.8 10	10.0 21	3.3 7	5.2 11	2.9 6	3.3 7	1.0 2	1.4 3
	6 年	% 228	1.3 3	3.1 7	3.9 9	1.3 3	2.6 6	3.1 7	3.9 9	3.1 7	7.0 16
	無 回 答	% 9	11.1 1	11.1 1	11.1 1	— 0	11.1 1	— 0	— 0	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	0.2 1	3.9 17	5.7 25	1.8 8	2.0 9	2.0 9	3.4 15	2.7 12	2.3 10
	算 数	% 144	2.1 3	4.9 7	6.2 9	2.1 3	2.8 4	5.6 8	2.8 4	2.1 3	3.5 5
	社 会	% 171	1.2 2	1.8 3	8.2 14	2.3 4	5.3 9	3.5 6	3.5 6	2.9 5	6.4 11
	理 科	% 125	— 0	4.0 5	3.2 4	1.6 2	4.0 5	4.0 5	7.2 9	4.8 6	4.8 6
	そ の 他	% 355	2.3 8	2.5 9	10.1 36	3.1 11	4.5 16	3.4 12	3.9 14	1.7 6	3.9 14
	複 数 回 答	% 30	— 0	— 0	10.0 3	6.7 2	6.7 2	— 0	6.7 2	— 0	3.3 1
	無 回 答	% 51	2.0 1	3.9 2	5.9 3	7.8 4	5.9 3	7.8 4	3.9 2	2.0 1	— 0

7-9-1 表 書かせた作文はどのように指導に使いましたか(2)

3 ・ 5	1 ・ 3 ・ 4	1 ・ 3 ・ 5	2 ・ 3 ・ 5	3 ・ 4 ・ 5	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4	1 ・ 2 ・ 3 ・ 5	1 ・ 3 ・ 4 ・ 5	2 ・ 3 ・ 4 ・ 5	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5	その他複数回答	無回答
6.0 79	2.8 37	4.3 57	4.9 64	3.6 47	2.4 31	3.5 46	3.2 42	3.0 39	6.3 83	28.4 374	0.6 8
8.1 36	2.9 13	2.5 11	4.5 20	4.9 22	1.6 7	5.6 25	3.1 14	3.4 15	9.9 44	30.0 134	1.1 5
5.2 25	1.9 9	5.6 27	5.0 24	2.7 13	2.9 14	1.7 8	4.4 21	1.9 9	5.0 24	29.9 144	0.4 2
4.5 17	4.0 15	5.0 19	5.0 19	2.9 11	2.6 10	3.2 12	1.9 7	3.7 14	4.0 15	24.3 92	0.3 1
8.3 1	— 0	— 0	8.3 1	8.3 1	— 0	8.3 1	— 0	8.3 1	— 0	33.3 4	— 0
5.6 12	4.2 9	3.7 8	3.7 8	3.7 8	2.8 6	2.8 6	2.8 6	4.2 9	5.1 11	29.2 63	0.9 2
3.6 8	2.3 5	1.8 4	7.7 17	3.6 8	2.7 6	4.1 9	3.6 8	3.6 8	7.2 16	28.5 63	— 0
5.2 11	1.4 3	6.2 13	6.6 14	4.7 10	2.4 5	3.3 7	2.4 5	1.4 3	5.7 12	27.5 58	0.5 1
7.2 16	4.1 9	4.5 10	4.1 9	5.0 11	2.3 5	4.1 9	4.1 9	1.8 4	6.3 14	27.9 62	— 0
8.6 18	1.9 4	3.3 7	2.4 5	0.5 1	2.4 5	3.3 7	2.9 6	4.3 9	8.1 17	28.1 59	1.4 3
6.1 14	2.6 6	6.6 15	4.8 11	3.9 9	1.8 4	3.5 8	3.1 7	2.6 6	5.7 13	28.9 66	0.9 2
— 0	11.1 1	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	11.1 1	— 0	— 0	33.3 3	— 0
5.0 22	1.1 5	3.6 16	4.8 21	4.3 19	2.5 11	5.4 24	2.7 12	4.8 21	8.6 38	34.7 153	0.5 2
6.2 9	6.2 9	4.2 6	5.6 8	4.9 7	2.1 3	2.1 3	4.9 7	2.1 3	4.9 7	23.6 34	1.4 2
8.8 15	3.5 6	3.5 6	4.7 8	2.3 4	2.9 5	2.3 4	2.9 5	1.2 2	6.4 11	26.3 45	— 0
4.8 6	4.0 5	5.6 7	2.4 3	4.0 5	2.4 3	0.8 1	5.6 7	4.0 5	4.0 5	28.0 35	0.8 1
5.9 21	3.1 11	5.1 18	5.6 20	2.5 9	2.3 8	2.8 10	2.3 8	1.7 6	5.6 20	27.6 98	— 0
13.3 4	3.3 1	3.3 1	3.3 1	3.3 1	3.3 1	— 0	3.3 1	6.7 2	6.7 2	20.0 6	— 0
3.9 2	— 0	5.9 3	5.9 3	3.9 2	— 0	7.8 4	3.9 2	— 0	— 0	23.5 12	5.9 3

7-9-2 表 書かせた作文の返却

9.2		サ ン プ ル 数	見 た あ と 全 部 返 し て き た	だ い たい 返 す こ と が 多 か っ た	返 す と き と 返 さ な い と き と 半 々 く ら い だ っ た	ほ と ん ど 返 さ な か っ た	そ の 他	無 回 答
全 体		% 1,317	61.3 807	23.0 303	9.9 130	4.2 55	0.2 3	1.4 19
地 域 別	東 京 都	% 446	72.0 321	17.5 78	4.7 21	3.8 17	0.2 1	1.8 8
	新 潟 県	% 481	55.3 266	25.8 124	12.3 59	4.8 23	— 0	1.9 9
	奈 良 県	% 378	56.3 213	25.7 97	13.0 49	4.0 15	0.5 2	0.5 2
	無 回 答	% 12	58.3 7	33.3 4	8.3 1	— 0	— 0	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	70.8 153	19.0 41	6.9 15	2.3 5	— 0	0.9 2
	2 年	% 221	63.8 141	19.9 44	9.5 21	5.0 11	0.5 1	1.4 3
	3 年	% 211	63.0 133	23.2 49	9.0 19	3.3 7	— 0	1.4 3
	4 年	% 222	59.5 132	23.9 53	9.9 22	5.4 12	— 0	1.4 3
	5 年	% 210	57.1 120	23.3 49	11.9 25	5.2 11	0.5 1	1.9 4
	6 年	% 228	53.9 123	28.5 65	11.4 26	3.9 9	0.4 1	1.8 4
	無 回 答	% 9	55.6 5	22.2 2	22.2 2	— 0	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	64.2 283	20.0 88	9.3 41	4.5 20	0.5 2	1.6 7
	算 数	% 144	63.9 92	20.1 29	9.7 14	4.9 7	— 0	1.4 2
	社 会	% 171	61.4 105	25.7 44	7.6 13	3.5 6	0.6 1	1.2 2
	理 科	% 125	49.6 62	29.6 37	16.8 21	3.2 4	— 0	0.8 1
	そ の 他	% 355	60.6 215	24.5 87	9.9 35	4.2 15	— 0	0.8 3
	複 数 回 答	% 30	70.0 21	23.3 7	— 0	3.3 1	— 0	3.3 1
	無 回 答	% 51	56.9 29	21.6 11	11.8 6	3.9 2	— 0	5.9 3

7-9-3 表 作文にはどのようなことを書きこみましたか

9.3		サ ン プ ル 数	1 簡 単 な 感 想・批 評 文 を 書 い て 返 し た	2 ○◎とか 優 良 可 な ど の 評 価 の 記 号 で 示 し た	3 表 記 の 誤 り な ど を 指 摘 し た	4 よ い と こ ろ に は 線 を ひ い た り、 だ れ と な ど を 作 文 に 書 き こ ん だ	1 ・ 3	1 ・ 4	1 ・ 3 ・ 4	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4	そ の 他 複 数 回 答	無 回 答
全 体		% 1,317	9.6 126	0.5 6	2.3 30	3.0 40	10.5 138	9.4 124	33.0 443	14.9 196	15.8 208	0.5 6
地 域 別	東 京 都	% 446	6.7 30	0.9 4	1.3 6	2.0 9	7.6 34	7.2 32	32.7 146	22.6 101	18.4 82	0.4 2
	新 潟 県	% 481	9.6 46	0.4 2	1.9 9	3.5 17	12.7 61	21.1 58	29.5 142	12.7 61	17.3 83	0.4 2
	奈 良 県	% 378	13.2 50	— 0	4.0 15	3.4 13	11.1 42	8.7 33	37.4 141	8.7 33	13.0 49	0.5 2
	無 回 答	% 12	— 0	— 0	— 0	8.3 1	8.3 1	8.3 1	41.7 5	8.3 1	25.0 3	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	7.9 17	— 0	0.5 1	3.7 8	10.2 22	10.6 23	34.3 74	19.0 41	13.9 30	— 0
	2 年	% 221	6.8 15	— 0	0.9 2	4.1 9	7.2 16	5.9 13	39.4 87	16.7 37	19.0 42	— 0
	3 年	% 211	8.5 18	0.9 2	3.8 8	3.3 7	12.8 27	10.0 21	30.3 64	15.6 33	14.7 31	— 0
	4 年	% 222	10.4 23	1.4 3	3.2 7	1.8 4	7.7 17	10.4 23	35.6 79	14.4 32	14.9 33	0.5 1
	5 年	% 210	13.3 28	— 0	2.9 6	3.3 7	11.9 25	8.6 18	30.5 64	11.0 23	17.1 36	1.4 3
	6 年	% 228	10.5 24	0.4 1	2.6 6	1.8 4	12.7 29	10.5 24	28.1 64	12.7 29	19.7 45	0.9 2
	無 回 答	% 9	11.1 1	— 0	— 0	11.1 1	22.2 2	22.2 2	22.2 2	11.1 1	— 0	— 0
研 究 専 門 別	国 語	% 441	8.4 37	— 0	1.6 7	2.0 9	7.7 34	10.2 45	33.8 149	17.0 75	19.0 84	0.2 1
	算 数	% 144	10.4 15	1.4 2	2.8 4	3.5 5	8.3 12	11.1 16	31.2 45	16.0 23	14.9 21	0.7 1
	社 会 <sup>社会科</sup>	% 171	8.2 14	— 0	2.3 4	3.5 6	13.5 23	8.2 14	33.9 58	14.0 24	15.8 27	0.6 1
	理 科	% 125	10.4 13	0.8 1	3.2 4	1.6 7	13.6 17	8.8 11	30.4 38	14.4 18	11.2 14	1.6 2
	そ の 他	% 355	10.4 37	0.8 3	2.5 9	4.2 15	13.0 46	8.2 29	31.8 113	13.2 47	15.8 56	— 0
	複数回答	% 30	3.3 1	— 0	6.7 2	— 0	6.7 2	16.7 5	30.0 9	20.0 6	16.7 5	— 0
	無 回 答	% 51	17.6 9	— 0	— 0	5.9 3	7.8 4	7.8 4	43.1 22	5.9 3	9.8 5	2.0 1

7-9-4 表 作文を書かせてから返すまでの期間

9.4		サ ン プ ル 数	2 と 3 日	1 週 間 後	2 週 間 後	1 か 月 後	2 か 月 後	そ の 他	複 数 回 答	無 回 答
全 体		% 1,243	45.4 203	35.9 473	21.2 279	7.1 93	1.7 22	9.9 130	3.2 42	5.7 75
地 域 別	東 京 都	% 446	12.8 57	30.9 138	22.0 98	8.3 37	2.7 12	12.8 57	5.4 24	5.2 23
	新 潟 県	% 481	17.0 82	39.1 188	22.0 106	5.2 25	1.0 5	8.1 39	1.9 9	5.6 27
	奈 良 県	% 378	16.4 62	38.1 144	19.0 72	7.9 30	1.3 5	8.7 33	1.9 7	6.6 25
	無 回 答	% 12	16.7 2	25.0 3	25.0 3	8.3 1	— 0	8.8 1	16.7 2	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	21.8 47	38.9 84	17.1 37	6.5 14	1.4 3	7.9 17	3.7 8	2.8 6
	2 年	% 221	16.7 37	33.5 74	23.5 52	6.8 15	0.9 2	8.1 18	4.5 10	5.9 13
	3 年	% 211	14.7 31	34.1 72	22.7 48	6.6 14	2.8 6	10.9 23	1.9 4	6.2 13
	4 年	% 222	15.8 35	29.3 65	26.1 58	7.2 16	1.8 4	10.4 23	2.7 6	6.8 15
	5 年	% 210	14.3 30	39.5 83	17.6 37	7.6 16	1.9 4	11.0 23	1.9 4	6.2 13
	6 年	% 228	10.1 23	39.9 91	19.7 45	7.5 17	1.3 3	11.4 26	3.9 9	6.1 14
	無 回 答	% 9	— 0	44.4 4	22.2 2	11.1 1	— 0	— 0	11.1 1	11.1 1
研 究 専 門 別	国 語	% 441	14.7 65	34.0 150	21.5 95	6.8 30	1.8 8	11.3 50	4.3 19	5.4 24
	算 数	% 144	9.0 13	39.6 57	23.6 34	4.9 7	1.4 2	10.4 15	3.5 5	7.6 11
	社 会	% 171	19.9 34	35.1 60	21.1 36	8.8 15	1.2 2	7.6 13	2.9 5	3.5 6
	理 科	% 125	12.8 16	40.0 50	23.2 29	5.6 7	0.8 1	8.8 11	4.8 6	4.0 5
	そ の 他	% 355	17.5 62	36.1 128	18.9 67	7.6 27	1.7 6	9.9 35	1.7 6	6.8 24
	複 数 回 答	% 30	13.3 4	40.0 12	26.7 8	10.3 0	— 0	6.7 2	3.3 1	— 0
	無 回 答	% 51	17.6 9	31.4 16	19.6 10	7.8 4	5.9 3	7.8 4	— 0	9.8 5

7-9-5 表 作文を書かせてから返すまでの理想的な  
返却期間

9.5		サ ン プ ル 数	2 週 間 後 3 日	1 週 間 後	2 週 間 後	1 か 月 後	無 回 答
全 体		% 1,317	52.4 690	35.2 264	4.9 65	0.8 10	6.7 88
地 域 別	東 京 都	% 446	49.1 219	37.0 165	6.3 28	0.7 3	7.0 31
	新 潟 県	% 481	55.5 267	34.1 164	4.4 21	0.6 3	5.4 26
	奈 良 県	% 378	51.1 193	35.4 134	4.2 16	1.1 4	8.2 31
	無 回 答	% 12	91.7 11	8.3 1	— 0	— 0	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	56.0 121	33.8 73	5.1 11	— 0	5.1 11
	2 年	% 221	62.4 138	26.2 58	7.2 16	— 0	4.1 9
	3 年	% 211	50.2 106	35.5 75	5.7 12	0.9 2	7.6 16
	4 年	% 222	53.2 118	32.9 73	4.5 10	0.5 1	9.0 20
	5 年	% 210	48.1 101	40.0 84	3.3 7	1.9 4	6.7 14
	6 年	% 228	44.7 102	43.0 98	3.9 9	0.9 2	7.5 17
	無 回 答	% 9	44.4 4	33.3 3	— 0	11.1 1	11.1 1
研 究 専 門 別	国 語	% 441	51.7 228	36.1 159	4.8 21	0.7 3	6.8 30
	算 数	% 144	52.8 76	36.1 52	2.1 3	0.7 1	8.3 12
	社 会	% 171	52.0 89	40.9 70	2.9 5	1.2 2	2.9 5
	理 科	% 125	47.2 59	37.6 47	8.8 11	0.8 1	5.6 7
	そ の 他	% 355	54.4 193	32.1 114	6.2 22	0.6 2	6.8 24
	複数回答	% 30	50.0 15	33.3 10	6.7 2	— 0	10.0 3
	無 回 答	% 51	58.8 30	23.5 12	2.0 1	2.0 1	13.7 7

## 10 子どもの作文の好き嫌い

10.1 現在(2月)あなたのクラスの子どもは、作文を書くのを、他の学習にくらべて、どう感じていますか。(各項に含まれる人数\*で示してください)

- ☐ たいへん好きだ ( ) 人  
☐ 好きなほうである ( ) 人  
☐ ふつうである ( ) 人  
☐ きらいなほうである ( ) 人  
☐ たいへんきらいだ ( ) 人

\*人数は全体でクラスの人数に合うようにしてください。 ⇒(7-10-1～4表)

〔7-10-1表〕について、児童の作文を書く好惡のうち、たいへん好きな人を少数群(～5人)と多数群(6人～)とに分け、担任クラス別の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\chi^2=102.66 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

となり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、1年生クラスでは作文が大好きな人数の割合が高いが、高学年では作文が大好きな人数の割合が低い。なお、地域別、研究専門別の有意差の検定は、7-1-2,5表の結果から、地域別、研究専門別に、クラスの人数の上で有意差が認められたので、この形での $\chi^2$ 検定は不可能であるので、あらためて、以下の手順で実施された。

〔7-10-1～4表〕について、児童の作文を書く好惡を全体として、「たいへん好き」「好きなほう」に含まれた「好き群」と、「きらいなほう」「たいへんきらい」に含まれた「きらい群」との人数間の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\chi^2=62.64 \quad p<0.01^{**} \quad df=1$$

となり、1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、全体として、児童は作文を好きとする割合が嫌いとする割合よりも高い。参考までに、6年生だけの作文の好惡に関する有意性は、

$$\chi^2=60.77 \quad p<0.01^{**} \quad df=1$$

となり、作文を好きとする割合が有意に多い。

また、地域別、担任クラス別、研究専門別に、「たいへん好き」に含まれた人数と「たいへんきらい」に含まれた人数間の有意差の有無を $\chi^2$ 検定によってみると、

$$\text{地 域 別} \quad \chi^2=33.81 \quad p<0.01^{**} \quad df=2$$

$$\text{担任クラス別} \quad \chi^2=465.53 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

$$\text{研究専門別} \quad \chi^2=112.65 \quad p<0.01^{**} \quad df=5$$

となり、いずれも1%以下の危険率で有意な差が認められた。すなわち、東京都は他の2県より、低学年は高学年より、国語専門教師クラスは他教科専門クラスよりも、作文を好きとする割合が高い。

7-10-1 表 作文を書く好悪（たいへん好きな人）

10.1		サ ン プ ル 数	チ ェ ッ ク の み	0  人	1 ゝ 5 人	6 ゝ 10 人	11 ゝ 15 人	16 ゝ 20 人	21 ゝ 25 人	26 ゝ 30 人	31 人 以 上	無 回 答
全 体		% 1,317	0.1 1	8.3 109	43.0 566	17.8 235	6.5 86	3.2 42	0.5 6	0.9 12	0.2 3	19.5 257
地 域 別	東 京 都	% 446	— 0	6.3 28	36.3 162	22.4 100	10.1 45	4.7 21	0.7 3	2.2 10	0.2 1	17.0 76
	新 潟 県	% 481	— 0	10.6 51	47.4 228	12.9 62	5.8 28	3.1 15	0.2 1	— 0	0.4 2	19.5 94
	奈 良 県	% 378	0.3 1	7.4 28	44.7 169	19.0 72	3.4 13	1.3 5	0.5 2	0.5 2	— 0	22.8 86
	無 回 答	% 12	— 0	16.7 2	58.3 7	8.3 1	— 0	8.3 1	— 0	— 0	— 0	8.3 1
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	— 0	1.9 4	31.9 69	19.4 42	13.9 30	7.9 17	1.9 4	3.2 7	0.5 1	19.4 42
	2 年	% 221	0.5 1	3.2 7	36.7 81	23.1 51	10.0 22	6.3 14	0.5 1	1.8 4	0.5 1	17.6 39
	3 年	% 211	— 0	5.7 21	44.1 93	19.4 41	6.6 14	3.3 7	0.5 1	0.5 1	— 0	19.9 42
	4 年	% 222	— 0	5.0 11	47.7 106	18.9 42	5.4 12	0.9 2	— 0	— 0	0.5 1	21.6 48
	5 年	% 210	— 0	14.3 30	48.1 101	14.3 30	1.9 4	1.0 2	— 0	— 0	— 0	20.5 43
	6 年	% 228	— 0	18.9 43	50.4 115	11.8 27	1.8 4	— 0	— 0	— 0	— 0	17.1 39
	無 回 答	% 9	— 0	22.2 2	11.1 1	22.2 2	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	44.4 4
	国 語	% 441	0.2 1	5.9 26	41.0 181	21.3 94	8.8 39	3.6 16	1.1 5	2.0 9	0.7 3	15.2 67
研 究 専 門 別	算 数	% 144	— 0	9.7 14	43.1 62	22.9 33	5.6 8	1.4 2	— 0	0.7 1	— 0	16.7 24
	社 会	% 171	— 0	8.8 15	45.0 77	15.2 26	5.8 10	4.7 —	— 0	0.6 1	— 0	20.5 35
	理 科	% 125	— 0	9.6 12	42.4 53	11.2 14	4.0 5	2.4 3	0.8 1	0.8 1	— 0	28.8 36
	そ の 他	% 355	— 0	10.1 36	43.4 154	16.9 60	5.6 20	3.4 12	— 0	— 0	— 0	20.6 73
	複 数 回 答	% 30	— 0	— 0	56.7 17	10.0 3	— 0	6.7 2	— 0	— 0	— 0	26.7 8
	無 回 答	% 51	— 0	11.8 6	43.1 22	9.8 5	7.8 4	— 0	— 0	— 0	— 0	27.5 14



7-10-2 表 作文を書く好悪（好きなほうである人）

10.1		サ ン プ ル 数	チ ェ ッ ク の み	0  人	1 人 5	6 人 10	11 人 15	16 人 20	21 人 25	26 人 30	31 人 以 上	無 回 答
全 体		% 1,317	0.5 7	1.3 17	30.3 399	34.0 448	15.4 203	6.7 88	1.6 21	0.8 11	0.2 2	9.2 121
地 域 別	東 京 都	% 446	0.9 4	0.2 1	17.9 80	37.7 168	21.1 94	6.9 43	1.6 7	1.1 5	0.4 2	9.4 42
	新 潟 県	% 481	0.2 1	2.5 12	33.7 162	36.6 176	11.6 56	5.0 24	1.7 8	1.0 5	— 0	7.7 37
	奈 良 県	% 378	0.5 2	1.1 4	41.0 155	26.5 100	13.0 49	5.0 24	1.6 6	0.3 1	— 0	11.1 42
	無 回 答	% 12	— 0	— 0	16.7 2	33.3 4	33.3 4	16.7 2	— 0	— 0	— 0	— 0
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	0.5 1	0.9 2	48.3 83	29.2 63	11.1 24	7.9 17	1.9 4	0.5 1	— 0	9.7 21
	2 年	% 221	0.9 2	0.5 1	28.1 62	31.7 70	19.5 43	8.6 19	0.9 2	1.8 4	0.5 1	7.7 17
	3 年	% 211	0.5 1	0.5 1	23.7 50	34.6 73	17.1 36	7.6 16	2.8 6	1.9 4	— 0	11.4 24
	4 年	% 222	0.5 1	0.9 2	24.8 55	36.9 82	17.6 39	6.3 14	1.4 3	0.5 1	— 0	11.3 25
	5 年	% 210	— 0	1.4 3	32.9 69	31.4 66	18.1 38	7.6 16	1.0 2	— 0	— 0	7.6 16
	6 年	% 228	0.9 2	3.1 7	33.8 77	40.4 92	10.1 23	2.6 6	1.3 3	0.4 1	0.4 1	7.0 16
	無 回 答	% 9	— 0	11.1 1	33.3 3	22.2 2	— 0	— 0	11.1 1	— 0	— 0	22.2 2
研 究 専 門 別	国 語	% 441	0.7 3	0.7 3	26.8 118	34.0 150	18.8 83	7.7 34	2.3 10	0.9 4	0.5 2	7.7 34
	算 数	% 144	1.4 2	2.1 3	31.2 45	36.8 53	15.3 22	3.5 5	2.1 3	0.7 1	— 0	6.9 10
	社 会	% 171	— 0	0.6 1	33.3 57	35.7 61	12.9 22	4.7 8	1.2 2	1.8 3	— 0	9.9 17
	理 科	% 125	— 0	2.4 3	36.8 46	30.4 38	11.2 14	6.4 8	— 0	0.8 1	— 0	12.0 15
	そ の 他	% 355	0.6 2	1.4 5	31.0 110	35.2 125	13.5 48	8.2 29	1.7 6	0.6 2	— 0	7.9 28
	複 数 回 答	% 30	— 0	— 0	33.3 10	26.7 8	16.7 5	13.3 4	— 0	— 0	— 0	10.0 3
	無 回 答	% 51	— 0	3.9 2	25.5 13	25.5 13	17.6 9	— 0	— 0	— 0	— 0	27.5 14

7-10-3 表 作文を書く好悪（きれいなほうである人）

10.1		サ ン プ ル 数	チ ェ ッ ク の み	0  人	1 ↳ 5 人	6 ↳ 10 人	11 ↳ 15 人	16 ↳ 20 人	21 ↳ 25 人	26 ↳ 30 人	31 人 以 上	無 回 答
全 体		% 1317	0.3 4	4.6 60	51.2 674	24.2 319	4.8 63	1.5 20	0.4 5	0.2 2	0.2 2	12.8 168
地 域 別	東 京 都	% 446	0.4 2	4.9 22	49.8 222	22.4 100	4.7 21	1.6 7	0.2 1	— 0	0.4 2	15.5 69
	新 潟 県	% 481	— 0	5.2 25	46.4 223	28.9 139	6.2 30	2.1 10	0.8 4	0.4 2	— 0	10.0 48
	奈 良 県	% 378	0.5 2	3.4 13	58.7 222	20.9 79	2.9 11	0.8 3	— 0	— 0	— 0	12.7 48
	無 回 答	% 12	— 0	— 0	58.3 7	8.3 1	8.3 1	— 0	— 0	— 0	— 0	25.0 3
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	0.9 2	7.4 16	54.6 118	12.3 46	1.4 3	— 0	— 0	— 0	— 0	14.4 31
	2 年	% 221	— 0	8.1 18	62.9 139	14.0 31	0.9 2	0.5 1	0.5 1	— 0	— 0	13.1 29
	3 年	% 211	— 0	7.1 15	53.1 112	18.5 39	2.4 5	0.5 1	— 0	0.5 1	— 0	18.0 38
	4 年	% 222	0.5 1	2.3 5	48.6 108	25.2 56	9.5 21	1.4 3	0.5 1	— 0	0.5 1	11.7 26
	5 年	% 210	0.5 1	1.9 4	45.7 96	33.3 70	4.3 9	2.9 6	0.5 1	— 0	0.5 1	10.5 22
	6 年	% 228	— 0	0.9 2	43.4 99	32.9 75	10.1 23	3.5 8	0.9 2	0.4 1	— 0	7.9 18
	無 回 答	% 9	— 0	— 0	22.2 2	22.2 2	— 0	11.1 1	— 0	— 0	— 0	44.4 4
研 究 専 門 別	国 語	% 441	0.5 2	4.5 20	52.4 231	24.7 109	3.9 17	0.7 3	0.2 1	0.2 1	0.5 2	12.5 55
	算 数	% 144	— 0	3.5 5	50.7 73	27.8 40	3.5 5	1.4 2	0.7 1	— 0	— 0	12.5 18
	社 会	% 171	— 0	4.1 7	50.9 87	23.4 40	7.0 12	2.3 4	0.6 1	— 0	— 0	11.7 20
	理 科	% 125	— 0	5.6 7	48.0 60	28.0 35	4.8 6	2.4 3	— 0	— 0	— 0	11.2 14
	そ の 他	% 355	— 0	4.5 16	51.5 183	23.4 83	5.9 21	2.0 7	0.6 2	— 0	— 0	12.1 43
	複 数 回 答	% 30	— 0	6.7 2	43.3 13	23.3 7	6.7 2	— 0	— 0	3.3 1	— 0	16.7 5
	無 回 答	% 51	3.9 2	5.9 3	52.9 27	9.8 5	— 0	2.0 1	— 0	— 0	— 0	25.5 13

7-10-4 表 作文を書く好悪（たいへんきらいな人）

10.1		サ ン プ ル 数	チ ェ ッ ク の み	0 人	1 人	6 人	11 人	16 人	21 人	26 人	31 人 以 上	無 回 答
全 体		% 1317	0.2 2	19.8 261	44.0 579	4.9 65	0.5 6	0.1 1	0.1 1	— 0	— 0	30.5 402
地 域 別	東 京 都	% 446	— 0	19.3 86	42.6 190	7.2 32	0.7 3	— 0	— 0	— 0	— 0	30.3 135
	新 潟 県	% 481	0.2 1	20.6 99	46.8 225	3.7 18	— 0	0.2 1	— 0	— 0	— 0	28.5 137
	奈 良 県	% 378	0.3 1	19.6 74	41.8 158	4.0 15	0.8 3	— 0	0.3 1	— 0	— 0	33.3 126
	無 回 答	% 12	— 0	16.7 2	50.0 6	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	33.3 4
担 任 ク ラ ス 別	1 年	% 216	— 0	20.4 44	46.3 100	2.8 6	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	30.6 66
	2 年	% 221	— 0	24.9 55	34.8 77	3.2 7	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	37.1 82
	3 年	% 211	— 0	22.7 48	37.4 79	4.7 10	0.5 1	— 0	— 0	— 0	— 0	34.6 73
	4 年	% 222	0.9 2	16.7 37	45.0 100	5.0 11	0.9 2	— 0	— 0	— 0	— 0	31.5 70
	5 年	% 210	— 0	18.1 38	47.6 100	6.7 14	— 0	0.5 1	— 0	— 0	— 0	27.1 57
	6 年	% 228	— 0	15.8 36	53.1 121	7.5 17	1.3 3	— 0	0.4 1	— 0	— 0	21.9 50
	無 回 答	% 9	— 0	33.3 3	22.2 2	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	44.4 4
研 究 専 門 別	国 語	% 441	— 0	22.0 97	44.7 197	3.9 17	0.7 3	— 0	— 0	— 0	— 0	28.8 127
	算 数	% 144	0.7 1	14.6 21	50.0 72	4.2 6	0.7 1	— 0	— 0	— 0	— 0	29.9 43
	社 会	% 171	— 0	21.6 37	39.8 68	5.8 10	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	32.7 56
	理 科	% 125	— 0	17.6 22	48.0 60	4.0 5	— 0	0.8 1	0.8 1	— 0	— 0	28.8 36
	そ の 他	% 355	0.3 1	19.2 68	41.1 146	6.8 24	0.3 1	— 0	— 0	— 0	— 0	32.4 115
	複 数 回 答	% 30	— 0	20.0 6	53.3 16	3.3 1	— 0	— 0	— 0	— 0	— 0	23.3 7
	無 回 答	% 51	— 0	19.6 10	39.2 20	3.9 2	2.0 1	— 0	— 0	— 0	— 0	35.3 18

国立国語研究所報告 63

# 児童の表現力と作文

定価6000円

昭和53年 6 月20日 第1刷発行 ©

著作者 国立国語研究所

発行者 東京書籍株式会社  
代表者 鈴木和夫

印刷者 図書印刷株式会社

発行所 東京書籍株式会社  
東京都台東区台東1丁目5番18号 〒110

(分) 3037	(製) 518012	(出) 5313
----------	------------	----------

乱丁、落丁の場合はお取り替えいたします。