

国立国語研究所学術情報リポジトリ

A Study of the Opening and Closing Lines of Elementary Students' Compositions

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-03-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 加藤, 恵梨, Kato, Eri メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.15084/00003749 |

児童作文における書き出しと結びの分析

加藤 恵梨 (愛知教育大学教育学部)

A Study of the Opening and Closing Lines of Elementary Students' Compositions

Eri Kato (Aichi University of Education)

要旨

本研究は2019年度の「清流環境作文コンクール」応募作品を電子化した『清流環境作文コーパス』の中の、「イタイタイ病」に関して書かれたものを調査対象とし、発達段階において、児童が作文の書き出しおよび結びにどのような形式や内容等を好んで用いるのかを明らかにするため、2年生、4年生、6年生が書いた470編を分析した。その結果、それぞれの学年に次のような特徴があることがわかった。2年生は、自身の過去の経験・行動・見聞について書くことで文章を始め、自身の今後の行動について述べて文章を終えているものが多い。4年生は、自身の過去の経験・行動・見聞やイタイタイ病について述べることで文章を書き始めているが、結びでは今後の抱負など、物事に対する考えや思いを述べているものが多い。6年生は、書き出しと結びに自身の考えや思いを述べているものが多いがそれだけではなく、書き出しと結びの内容が一貫しており、書き出しと結びを読めば文章の意図が推察できるようなものも見られる。

1. はじめに

本稿は児童作文における書き出しと結びに注目し、学齢があがるにつれてそれらの表現にどのような変化が見られるのかを明らかにすることを目的とする。

児童にとって、書き出しに何を書くかを考えるのは容易ではない。太田(1965: 10)は、子どもが作文を書く時に最初にぶつかる大きな壁が書き出しであるとし、「手紙などでも、主文の起しことばによって、そのあとに続く文章が決まってくるように、作文でも、最初の文の書き出しで文章全体の調子が決まり、結論の方向まで示されるとさえいわれている。」と述べている。また、田近・井上・中村(編)(2018: 133)にも、「『書き出し』をどう始めればよいかわからないという子どもがいる。徒競走の時でも、スタートの時の失敗は後々までなかなか取り返しがつかないものである。」という記述がある。このように、書き出しは児童にとって難しいものであるが、文章全体に関わる重要なものであることが指摘されている。さらに、櫻本(1996: 404)も書き出しの重要性を述べ¹、小学校段階では「書き出しは、文章全体の構成にかかわる」「書き出しと結びを読めば文章の意図がほぼ推察できる」「『相手意識や目的意識をはっきりさせる』ために役立つ」という役割があると考え、書き出しの指導にあたるのが適当だと述べている。

以上から、作文の結尾だけでなく、冒頭の書き出しも、文章全体に関わる重要な文であることがわかる。本稿では、2019年度の「清流環境作文コンクール」応募作品を電子化した『清流環境作文コーパス』の中の、「イタイタイ病」に関して書かれた作文を調査対象とし、発達段階において、児童が書き出しおよび結びにどのような形式や内容等を用いているのかを調査・分析する。なお、書き出しは作文の冒頭の1段落を指すこともあれば、1文を指すこともあるが、本稿では、書き出しを作文の冒頭の1文とする。同様に、結びについても、作文の結尾の1段落ではなく、最後の1文とする。

¹ 櫻本(1996: 404)は書き出しを「冒頭の1文ないしは1段落」としている。

2. 書き出しについての先行研究

結びの類型についての先行研究は管見の限り見られないため、以下では書き出しの類型に関する先行研究を概観する²。

2.1 書き出しの類型について

児童作文の書き出しの類型と、その学年的推移について分析した研究に、太田(1965)がある。太田(1965: 11)は、書き出しの類型を表1のように示している³。

表1 太田(1965)の書き出しの類型⁴

| | | |
|----------------|----------|------------------------------|
| 1. 人物的発想 | 自己中心的発想 | ぼくはおとうさんといっ ⁵ |
| | 人物中心の発想 | おかあさんはチョコレートが好きで |
| | 共同体的な発想 | わたしたちのクラスは今年4月に |
| 2. 日・時的発想 | 限定した期日から | 去年のお正月の夜のことでした |
| | 特定な時から | 給食の時でした |
| | 不特定な時から | ある日 この間は |
| | 形式的な時から | 毎年 毎日 |
| 3. 場所的発想 | 場所、場面的発想 | グラウンドでドッチボール大会が |
| 4. 自己行動からの発想 | | 朝ごはんを食べていると |
| 5. 他人行動からの発想 | | (記述なし) |
| 6. 事象・状態からの発想 | 説明的情景描写 | どんよりくもって降りそうな空です |
| | 擬声語からの描写 | 「リーン」とベルの音がした |
| 7. 心理状態からの発想 | | 「しまった」と思ったがもうおそかった |
| 8. 抽象的な説明からの発想 | 抽象的な文 | 待ちに待った運動会がやって来た |
| | 引用文からの発想 | 「天は人の上に人をつくらず…」と |
| 9. 会話からの発想 | | 「今から版画を彫ります。」と先生が ぼくたちの頭を |

² 田近・井上・中村（編）(2018:37)は、「文章の冒頭と結尾の型」について次の8つを挙げている。

- ①主題・要旨・結論・提案などを述べる（冒頭にも結尾にも）。
- ②主要な題材・話題について述べる（冒頭にも結尾にも）。
- ③粗筋・筋書きを述べる（冒頭にも結尾にも）。
- ④筆者の立場・意向・執筆態度などを述べる（冒頭にも結尾にも）。
- ⑤本題の内容を規定し、本題に枠をはめる（冒頭にも結尾にも）。
- ⑥導入として、時・所・登場人物を紹介したり、前置きの話を置いたりする（冒頭）。
- ⑦本題と関連のある事柄や感想などを、しめくくりとして述べる（結尾）。
- ⑧以上のような冒頭または結尾を置かず、本題を構成する一部として書き始め、また、書き終えるもの。

このように、結尾の型を示している研究はある。

³ 太田(1965: 11)は表1について、「すべての作文が全部この類型にあてはまるというわけではない」と述べている。

⁴ 表1は、太田(1965)のp.11の記述と別表1をもとに作成した。

⁵ 太田(1965: 11)があげている例には文末まで示されていないものがある。また、「5. 他人行動からの発想」のように、例があげられていないものもある。

表1のように、太田(1965)は書き出しを9つの類型に分類している。それらの中にはさらに分類されているものもあり、例えば「2. 日・時的発想」は「限定した期日から」「特定の時から」「不特定の時から」「形式的な時から」という4つに下位分類されている。なお、最右列に示しているのは各々の分類の例である。

また、太田(1965: 11)は、書き出しの一般的傾向、その標準性を把握するために、『年刊児童文詩集 (日本作文の会編・応募入選作品集)』1960年版、1961年版、1962年版、1963年版、1964年版について読書感想文を除いた全作品を分析している。その結果、「1. 人物的発想」(36%)と「2. 日・時的発想」(40%)がその大半を占めており、「1. 人物的発想」については、「自己中心的発想」が高学年に進むに従って「人物中心の発想」へ移行しているとともに、「共同体的な発想」も学年を追って順次増加している。このことから、「子どもたちの社会連帯的意識の成長がつかめる」と述べている。一方、「2. 日・時的発想」については、2年(49%)と3年(50%)が最高であるが、他の学年でもみな30%を越えていることから、「『子どもの作文は、過去のできごとを過去形で書いたもの。』と言われるのも当然で、作文を書く最初は期日や時間を思い起こすことがすでに通念となっているようだ」と指摘している。

2.2 児童作文の書き出しに良く見られる文

表1を用いることで、児童作文における書き出しの多くが分類できると思われるが、その他に、テーマを取り込んだ文が児童作文の書き出しに良く見られることが指摘されている。宮城・松崎(2015: 159)は松崎(2015)を踏まえ、「作文を書く際に提示されたテーマを取り込んで『〇〇は』とするのは、小・中学生の“書き癖”になっている」と述べている。本稿が調査資料とするコンクール応募作文においても、事前に作文のテーマが示されているため、書き出しにテーマを取り込んだ文が多く見られることが予想される。

3. 調査資料について

分析に先立ち、本稿が用いる調査資料について述べる。本稿が調査資料とするのは、『清流環境作文コーパス Ver.1.0』である。これは2019年度の「清流環境作文コンクール」応募作品を電子化した、小学校1年生から6年生の作文による112万形態素規模のコーパスである。平文テキストに加えて、形態論情報(短単位・長単位)、係り受け情報、節境界ラベル、モダリティ情報などの言語的情報が付与してある(今田・宮城・阿部・清水 2021: 1)。また、コーパスは内容により、「A イタイイタイ病に関するもの」「B 自然環境、周りの環境についてのもの」「C 実験、環境保全、調べ物、学習的なもの」「X 分類不能、複数にまたがるもの」に分類されている⁶。本稿では、「A イタイイタイ病に関するもの」を中心に、イタイイタイ病について書かれている作文のうちの、2年生、4年生、6年生が書いた470編(2年6編、4年75編、6年389編)を調査する⁷。2年生、4年生、6年生を低・中・高学年の代表とし、発達段階において児童が書き出しおよび結びにどのような形式や内容等を用いているのかを分析する。

なお、コンクール応募作文の応募要項には、作文のテーマとして「イタイイタイ病について感じたこと、考えたこと」とあり、応募作品の字数は、1・2年生が600字以内、3・4年生が1000字以内、5・6年生が1200字以内となっている。

⁶ 分類はコーパスの作業者が主観的に判定したものである(今田・宮城・阿部・清水 2021: 2)。

⁷ 「A イタイイタイ病に関するもの」のファイルの中には、イタイイタイ病とは関係のない内容の作文も含まれている。そのため、筆者が他のファイルの全作文についても内容を確認し、イタイイタイ病について書かれていると判断した作文を抽出し、調査対象とした。

4. 分析

以下では、まず、本稿が調査対象とする作文の書き出しと結びの類型を示す。それをもとに、年齢があがるにつれてそれらにどのような違いがあるのかについて分析する。

4.1 書き出しについて

4.1.1 本研究における書き出しの類型

表1を参考にし、調査資料の書き出しの類型を示したものが表2である。

表2 書き出しの類型

| 大分類 | 中分類 | 例 |
|----------------|--------------|---|
| 1. 人物的発想 | 自己中心的発想 | 私はイタイイタイ病について調べました。 |
| | 人物中心の発想 | みなさんは「イタイイタイ病」を知っていますか。 |
| | 共同体的な発想 | 私たちはとてもめぐまれていると思います。 |
| 2. 日・時的発想 | 特定な時から | きょう、イタイイタイびょうしりょうかんに行きました。 |
| | 不特定な時から | 昔、この富山市婦中町にある神通川にカドミウムというものがたくさんふくんで流れてきました。 |
| 3. 場所的発想 | 場所から | 富山県は、水がきれいでおいしいです。 |
| | 場面から | 社会の授業で四大公害病について勉強しました。 |
| 4. テーマからの発想 | テーマから | イタイイタイ病は、神通川の上流から流れてきたカドミウムが原因の病気だ。 |
| | テーマに関連する事物から | 公害病を二度と起こしたくない。 |
| 5. 事象・状態からの発想 | | ここに一枚の写真があります。 |
| 6. 心理状態からの発想 | | 「今、起こったらどうになってしまうのだろう・・・」語り部さんのお話を聞いたとき私はこう思いました。 |
| 7. 抽象的な説明からの発想 | | 真実を真実として伝えていくことがぼくたちの使命だと思う。 |

表2のように、本稿の調査資料の書き出しは「1. 人物的発想」「2. 日・時的発想」「3. 場所的発想」「4. テーマからの発想」「5. 事象・状態からの発想」「6. 心理状態からの発想」「7. 抽象的な説明からの発想」という7つに大別できる。

ただし、表2は表1と全く同じではなく、大きく異なる点がある。まず大分類について、調査資料には「自己行動からの発想」「他人行動からの発想」「会話からの発想」が見られなかったため、削除した。また、宮城・松崎(2015)が指摘していたように、作文のテーマを主語として書かれた文が調査資料にも見られたため、大分類に「4. テーマからの発想」を加え、その中分類を「テーマから」と「テーマに関連する事物から」とした。前者はイタイイタイ病を主語として書かれた文を指し、後者はイタイイタイ病に深く関わりをもつ事物を主語として書かれた文を指す。次に中分類について、表1では「2. 日・時的発想」を4つに下位分類していたが、そのうちの「限定した期日から」と「特定な時から」には大きな違いがないので一つにまとめ、「特定な時から」とした。「形式的な時から」は調査資料に見ら

れなかったため、削除した。また、「3. 場所的発想」は表1では「場所、場面的発想」とされていたが、「場所」と「場面」は異なるため、「場所から」と「場面から」に分けた。さらに、表1の「事象・状態からの発想」の「擬声語からの描写」も見られなかったため、削除した。よって、表2の「5. 事象・状態からの発想」は、「説明的情景描写」を指す。加えて、表1の「抽象的な説明からの発想」の「引用文からの発想」も見られなかったため、削除した。

4.1.2 学年別による書き出しの種類

次に、学年によって書き出しの種類に違いがあるのかを見ていく。学年別による書き出しの種類別の割合を示したのが表3である。

表3 学年別の書き出しの種類

| 大分類 | 中分類 | 2年 (6編) | 4年 (75編) | 6年 (389編) |
|----------------|--------------|--------------|---------------|----------------|
| 1. 人物的発想 | 自己中心的発想 | 2 (33.3%) | 45 (60%) | 266 (68.3%) |
| | 人物中心の発想 | 1 (16.7%) | 0 | 2 (0.5%) |
| | 共同体的な発想 | 0 | 0 | 20 (5.1%) |
| 2. 日・時的発想 | 特定な時から | 1 (16.7%) | 3 (4%) | 18 (4.6%) |
| | 不特定な時から | 0 | 1 (1.3%) | 7 (1.8%) |
| 3. 場所的発想 | 場所から | 1 (16.7%) | 1 (1.3%) | 11 (2.8%) |
| | 場面から | 0 | 0 | 4 (1.0%) |
| 4. テーマからの発想 | テーマから | 1 (16.7%) | 20 (26.7%) | 45 (11.6%) |
| | テーマに関連する事物から | 0 | 4 (5.3%) | 4 (1.0%) |
| 5. 事象・状態からの発想 | | 0 | 0 | 1 (0.3%) |
| 6. 心理状態からの発想 | | 0 | 1 (1.3%) | 10 (2.6%) |
| 7. 抽象的な説明からの発想 | | 0 | 0 | 1 (0.3%) |

各学年の作文数が異なるため、単純に比較することはできないが、すべての学年で最も多いのは「1. 人物的発想」の「自己中心的発想」であり、「わたし／ぼく」から書き始められている。

4年生に注目すると、二番目に多いのは「4. テーマからの発想」の「テーマから」であり、「イタイタイ病は」で文が始められている。4年生の書き出しは、「1. 人物的発想」と「4. テーマからの発想」で約9割を占める。

6年生においても、4年生と同様、「1. 人物的発想」と「4. テーマからの発想」で約8割を占める。しかし、6年生が4年生と異なる点は、「1. 人物的発想」のうちの「共同体的な

発想」が用いられている点である。また、6年生では「6. 心理状態からの発想」によって書き始められている文も増えている。

このように、学齢があがるにつれて「わたし／ぼくは」といった自己中心的な発想による書き出しや、「イタイイタイ病は」といったテーマからの発想による書き出しが少しずつ減り、多角的な発想で文章を書き始めようとしていることが伺える。この点は、2.1 で取りあげた太田(1965: 11)の分析結果と大きく異ならない。以下では、各学年の特徴について詳細に見ていく。

4.1.3 2年生の書き出しの特徴

4.1.2 で見たように、2年生は「1. 人物的発想」のうちの「自己中心的発想」からの書き出しが最も多いのであるが、その内容を見ると次の(1)のように、「過去の経験・行動・見聞」について書かれている。

(1) わたしは、イタイイタイびょうについて知らなかったのかぞくに聞いてみました。

また、「4. テーマからの発想」の「テーマから」においても、書き出しは「イタイイタイ病は」で始まっているが、その内容は(2)のように、「過去の経験・行動・見聞」について書かれている。

(2) イタイイタイびょうは、ニュースで言ばは聞いたことがあるけど、どんなびょう気か、いつおきたか、どこであったか知りませんでした。

このように、2年生の書き出しの内容は、自身の「過去の経験・行動・見聞」(5 (83%))が大部分を占めるのが特徴である。

4.1.4 4年生の書き出しの特徴

4年生の書き出しは「1. 人物的発想」と「4. テーマからの発想」で約9割を占めるが、その内容を見ると、2年生と同様、「過去の経験・行動・見聞」(43(57%))が最も多い。それだけではなく、次の(3)のような「これから書くことの予告」をしているもの(6(8%))⁸、(4)のように「感じたこと・思ったこと」が書かれているもの(3(4%))も見られる。

(3) わたしは、安全な水の大切さについて考えてみました。

(4) わたしは、イタイイタイ病になった人をかわいそうだと思います。

以上から、4年生の書き出しの内容は、自身の「過去の経験・行動・見聞」だけではなく、自身が「感じたこと・思ったこと」を述べたり、後の文とのつながりを考えて「これから書くことの予告」をしたりと、2年生よりも書き出しに工夫が見られる。

4.1.5 6年生の書き出しの特徴

6年生の書き出しにおいても「過去の経験・行動・見聞」(159(41%))が最も多いが、その他に、4年生では見られなかった、次の(5)のような「願望」を述べたもの(58(15%))や、(6)のように「読み手への問いかけ」(4(1%))がされているものが見られる。

⁸ 石黒(2017: 242)は、冒頭部に出現し、後続文脈の展開を規定する予告文として、「疑問により予告文」「宣言による予告文」「列挙による予告文(数字)」「列挙による予告文(多様)」「結論による予告文」という5種を挙げている。(3)も予告文と考えることができる。

- (5) ぼくは、イタイタイ病などの公害病が二度とおこらないでほしいです。
 (6) みなさんは「イタイタイ病」を知っていますか。

4.1.2 で、6年生が4年生と異なる点は、「1. 人物的発想」のうちの「共同体的な発想」や「6. 心理状態からの発想」が増えていることであると述べたが、「自己中心的発想」においても、自身の願望や考えを述べているものが多い。このことから、4年生の時よりも、より多角的な発想で文章を書き始めていることがわかる。

4.2 結びについて

4.2.1 本研究における結びの類型

次に、調査資料の結びについて分析する。本稿では結びの文末表現に注目し、表4のように分類した。なお、結びの多くが「～と思いました／と思います」で終わっている(2年生4(57%)、4年生44(59%)、6年生78(20%)。そのため、そのような場合には「～と思いました／と思います」に前接する表現にもとづいて分類を行った。

表4 結びの類型

| 分類 | 例 |
|----------------|---|
| 1. 願望 | 水をムダづかいせずに、大切につかいたいと思いました。 |
| 2. 意志 | 神通川はこれからもきれいな川で、そして、イタイタイ病をわすれないようにします。 |
| 3. 意見・主張 | これからもきれいな水が飲めるように一人一人努力しなければいけないと思いました。 |
| 4. 感じたこと・思ったこと | イタイタイ病のことを知り、自然の大切さが学べてよかったです。 |
| 5. 考え | 二度と公害を繰り返さず美しく豊かな環境を未来に引き継ぐこと、それが私たちの使命だと思いました。 |
| 6. 事象の説明 | この工事は二千十二年に終わりました。 |
| 7. 前で述べたことのまとめ | これがぼくが出した答えです。 |
| 8. 読み手への呼びかけ | みなさんも、この先イタイタイ病を起こさない、ちょっとした気づかいを心がけましょう。 |

表4のように、調査資料の結びは「1. 願望」「2. 意志」「3. 意見・主張」「4. 感じたこと・思ったこと」「5. 考え」「6. 事象の説明」「7. 前で述べたことのまとめ」「8. 読み手への呼びかけ」という8つに大別できる。調査資料の結びの多くが、分類1から5のように、自身の考えや思いを述べて文章を締めている。

4.2.2 学年別による結びの類型

次に、学年によって好まれる結びに違いがあるのかを見ていく。学年別の結びのタイプの割合を示したのが表5である。

表5 学年別の結びの種類

| 分類 | 2年 (6編) | 4年 (75編) | 6年 (389編) |
|----------------|--------------|---------------|----------------|
| 1. 願望 | 3 (50%) | 37 (49.3%) | 209 (53.7%) |
| 2. 意志 | 1 (16.7%) | 3 (4%) | 19 (4.9%) |
| 3. 意見・主張 | 1 (16.7%) | 11 (15%) | 55 (14.1%) |
| 4. 感じたこと・思ったこと | 1 (16.7%) | 19 (25%) | 56 (14.4%) |
| 5. 考え | 0 | 5 (6.7%) | 37 (9.5%) |
| 6. 事象の説明 | 0 | 0 | 9 (2.3%) |
| 7. 前で述べたことのまとめ | 0 | 0 | 3 (0.8%) |
| 8. 読み手への呼びかけ | 0 | 0 | 1 (0.3%) |

表5についても各学年の作文数が異なるため、単純に比較することはできないが、すべての学年で最も多いのは「1. 願望」である。「～たい」という表現が多く用いられ、年齢があがると、「～ていきたい」が今後の抱負を述べるのに使われている。また、6年生では、「～てほしい」という表現を用い、他者への要望を述べているものも見られる。

4年生で二番目に多く用いられているのは、「4. 感じたこと・思ったこと」である。「よかったです」という表現で、イタイタイ病について知ることができたことに対する感想が述べられているものが多い。

6年生で二番目に多いものも「4. 感じたこと・思ったこと」であるが、「3. 意見・主張」がほぼ同率である。6年生においても、「4. 感じたこと・思ったこと」ではイタイタイ病について学ぶことができ「よかったです」などと述べられているものが多い。しかし、「3. 意見・主張」については、4年生では「～なければならぬ／なくてはいけない」という形式を用い、強い主張がなされているが、6年生では「～が私たちにできることだ」「～につながっていくのだ」といった表現を用い、4年生に比べると控え目に主張がなされているという特徴がある。また、6年生では、2年生や4年生ではなかった「6. 事象の説明」「7. 前で述べたことのまとめ」「8. 読み手への呼びかけ」の文が見られるという特徴もある。このように、6年生になると、自身の考えや思いを述べて文章を終えるという方法以外で書かれた文章も見られる。

4.2.3 2年生の結びの特徴

4.2.2 で見たように、2年生の結びは「1. 願望」が最も多いのであるが、その内容は次の(7)のように、自身が実際に行えそうな身近な行動・活動をあげ、それを行いたいと述べているものが多い。その傾向は、次の(8)のような「2. 意志」の内容にも見られる。(8)でも、「私にできることから少しずつ実行していこう」と述べられている。

(7) 水をムダづかいせずに、大切につかいたと思いました。

(8) むだに水を使わない、海や川をよごさないなどまず私にできることから少しずつ実行していこうと思いました。

このように、2年生の結びの内容を見ると、自身の身近な行動・活動に関して書かれている。2年生は、書き出しも自身の過去の経験・行動・見聞についてであることから、自身の過去の経験・行動・見聞によって文章を始め、自身の今後の行動について述べて文章を終えるというように、自己中心的発想が根本にあると考えられる。

4.2.4 4年生の結びの特徴

4年生の結びにおいても「1. 願望」が最も多く、全体の約半数を占めている。4年生では次の(9)のように、これからも継続的に行動・活動を行いたいという抱負を述べているものが多い。そのため、「～ていきたい」という表現が多く用いられている。また、2年生では実際にできそうな身近な行動・活動をあげ、それを行いたいと述べているものが多かったが、4年生では次の(10)のように、実現を望む行動・活動の内容が壮大であるものが多い。さらに、次の(11)のように、自身だけで行動するのではなく、「みんなで」行動したいと願っているものが見られる点も2年生と異なる。

- (9) ぼくはまだ子どもだけど、これからもイタイイタイ病のことなどを調べて、次の若い人たちに伝えていきたいと思いました。
- (10) ぼくは、イタイイタイ病のげんいんのカドミウムのたいさくをしてイタイイタイ病をなくしたいと思いました。
- (11) みんなで自ぜんを大切に、もう二度とかなしい思いをしないかんきょうをつくっていききたいです。

このように、4年生では自身の身近なことについて述べるだけでなく、もっと広い範囲に目を向け、叶えるのが難しそうな大きな願望についても述べている。

二番目に多い「4. 感じたこと・思ったこと」では、次の(12)や(13)のように、自身が当事者の立場になったらどのように感じるかを想像し、相手の立場で「感じたこと・思ったこと」を述べているものが多い。

- (12) わたしのお母さんも三十五で、わたしをうんだのでこわいと思いました。
- (13) イタイイタイ病のことについて調べていて、ぼくが思ったことは、ほねがおれたら歩けないし遊べないからすごくかわいそうだなと思いました。

以上のように、4年生は、書き始めは自身の過去の経験・行動・見聞やイタイイタイ病についてであるが、結びでは、大きな願望や、当事者の立場になって想像したことなど、より広い視点で物事についての考えを述べることで文章を縮めている。このように、4年生では身近なことから出発し、より発展的な内容で文章を終えているものが見られる。

4.2.5 6年生の結びの特徴

6年生の結びにおいても「1. 願望」が最も多く、全体の半数以上を占めている。6年生も4年生と同様、今後継続的に行動・活動を行いたいという抱負を述べているものも多く、「～ていきたい」という表現が多く見られる。しかし、次の(14)のように実現を望む行動・活動の内容として自身が取り組みそうなことをあげているものが多い点が4年生と異なる。6年生になると、大きな願望を語るだけではなく、実際に自身に何ができるのかを考え、そのことを文章の最後に表明することが多いと考えられる。

- (14) まずは自分ができることから取り組んでいききたいです。

また、次の(15)のように、「～してほしい」という表現を用い、他者へ望むことを述べているものも多い。このように、6年生では自身がしたいことだけではなく、他者へ望むことも示されている。

- (15) 平和をずっと続けるということは、単純に聞こえるかもしれないけれど、そのうらで、これらの方々が必死に地域を守ってくれていることを忘れないでほしいと思います。

4.2.2 で「3. 意見・主張」について、4年生では「～なければならない／なくてはいけない」という形式を用い、強い主張がなされているが、6年生では「～が私たちにできることだ」「～につながっていくのだ」といった表現を用い、4年生に比べると控え目に主張がなされていることを指摘した。このことも先ほど述べた、「6年生になると、大きな願望を語るだけではなく、実際に自身に何ができるのかを考え、そのことを文章の最後に表明している」とことに関連していると言える。次の(16)のように、6年生は実際に自分たちに何ができるのかを考え、行動しようとするため、意見・主張を述べる際にも内容がより具体的で現実的なものとなっている。

- (16) 私たちはこのことを次の世代へまた、次の世代へと語りつぎ、絶対に忘れないようにするのが今、私たちにできることだと私は思いました。

その他にも、6年生では、次の(17)のように読み手へ注意を促して文章を締めているものや、(18)のように前に述べたことのまとめをしているものも見られる。

- (17) みなさんも、この先イタイイタイ病を起こさない、ちょっとした気づかいを心がけましょう。
(18) これがぼくが出した答えです。

6年生の書き出しでは、自身の過去の経験・行動・見聞だけではなく、考え・思いを述べたり、読み手への問いかけがされたりしているが、結びにおいても、書き出しと対応させるかのように、自身の考え・思いを述べて締めくくられているものが多い。よって、次の(19)や(20)のように、書き出しと結びの内容が一貫しており「書き出しと結びを読めば文章の意図がほぼ推察できる」（櫻本 1996: 404）ようなものも見られる。

- (19) 【書き出し】 私たちはとてもめぐまれていると思います。
【結び】 これらのことを実行し、公害を絶対にわすれず、そして今楽しく生活できている幸せさをわすれずに生きていきたいと思いました。
(20) 【書き出し】 私がイタイイタイ病について感じたことは、この世の中はどんどん便利になっていくけれど、人々はこのせいでアレルギーや病気になっていくのだなと感じました。
【結び】 だから私は病気に気をつけながら、この便利な世の中を元気に生きていきたいです。

5. おわりに

本稿では2019年度の「清流環境作文コンクール」応募作品を電子化した『清流環境作文コーパス』の中の、「イタイイタイ病」に関して書かれたものを調査対象とし、発達段階において、児童が書き出しおよび結びにどのような形式や内容等を好んで用いるのかについて分析を行った。その結果、2年生、4年生、6年生の書き出しと結びに次のような特徴があることがわかった。

2年生の特徴

- ・自身の過去の経験・行動・見聞によって文章を書き始め、自身の今後の行動について述べて文章を終えることが多い。自己中心的発想が文章を書く際の根本にあると考えられる。

4年生の特徴

- ・自身の過去の経験・行動・見聞やイタイタイ病について述べることで文章を書き始めているが、結びでは、叶えるのが難しそうな大きな願望について述べたり、当事者の立場になって想像したことを表現したりするなど、広い視点で物事についての考えを述べ、文章を縮めている。このように、身近なことから出発し、発展的な内容で文章を終えているものが見られる。

6年生の特徴

- ・自身の過去の経験・行動・見聞だけではなく、考え・思いや、読み手への問いかけなどから文章を書き始めているものが多く見られる。また、結びにおいても、書き出しと対応させるかのように、自身の考え・思いを述べて締めくくられているものが多い。よって、書き出しと結びの内容が一貫しており「書き出しと結びを読めば文章の意図がほぼ推察できる」(櫻本 1996: 404)ようなものも見られる。

今後は、1年生、3年生、5年生の作文についても調査・分析し、児童作文の書き出しと結びの実態を明らかにしたいと考える。

謝 辞

本研究は、科研費基盤研究(B)「コンクール応募作文を資料とした児童の文章作文能力の評価と発達段階の包括的研究」(2020年-2024年、代表者:宮城信)による成果の一部です。

文 献

- 石黒圭(2017). 「説得力のある全体構造の作り方」石黒圭(編)『わかりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版, pp.225-244.
- 今田水穂・宮城信・阿部藤子・清水由貴子(2021). 「清流環境作文コーパス Ver.1.0」
- 太田康治(1965). 「作文指導 その反省と考察—書き出し文による発想の類型及びその傾向について—」『教育実践研究集録/新潟県立教育センター』2, pp.9-14.
- 櫻本明美(1996). 「説明的表現の指導—書き出しの工夫に着目して—」『神戸親和女子大学研究論叢』30, pp.400-422.
- 田近洵一・井上尚美・中村和弘(編)(2018). 『国語教育指導用語辞典〔第五版〕』教育出版
- 松崎史周(2015). 「中学生の作文に見られる『主述の不具合』の分析—出現傾向から学習者の表現特性を探る—」『解釈』61, pp.12-20.
- 宮城信・松崎史周(2015). 「児童作文における『理由述べ』表現」『全国大学国語教育学会国語科教育研究:大会研究発表要旨集』129, pp.157-160.