

# 作文過程での内省を促す支援の効果

—日本人小学生児童を対象にした単一事例実験—

高橋 薫\*

## Effects of Support to Encourage Reflective Thinking in the Process of Writing:

a Single Case Experiment Conducted on an Japanese Elementary School Student

TAKAHASHI Kaoru

### Abstract

This research verified the effects of support to encourage reflective thinking in the writing process through a single case experiment. Four factual expository texts and four opinion essays written by the test subject, who is a Japanese fifth grader with weak writing skills, and were each sampled from the baseline term and from the treatment term for the purpose of qualitative comparison. A time series analysis has observed that writing quality is higher in the treatment term than in the baseline term through holistic evaluation, and that the writing in the treatment term reflects significant improvements in the development of ideas and in introduction through analytic evaluation. Moreover, an analysis of descriptions in the two forms of writing has discovered more sophisticated argumentation in opinion essays and enhanced adherence to the requirements of the assignment in the factual expository texts written in the treatment term. These findings confirm that support to encourage reflective thinking in the writing process helps improve writing quality.

Keywords : reflection, baseline term, treatment term, quality of writing, time series analysis

### 1. 問題

2008年度版の学習指導要領（文部科学省，2008）では，すべての教科で言語力を育成することが指導目標として掲げられており，これまで以上に教師は言語力の伸張を意識して指導する必要性に迫られている。森（2008）は，言語には「コミュニケーションの道具」としての役割の他に，自分自身の認知過程を省察し，自らの思考過程を方向付けたり整理したりする「思考の道具」としての役割，すなわち，メタ認知の働きがあると述べている。また，教科学習で学んだ知識を日常生活で活用したり，学習の意味や価値を見いだしたりするには，メタ認知が不可欠であり，そのメタ認知の働きを支えているのが言語力であると説明している。では，言語力の育成にはどのような指導が必要なのであろうか。本稿では，言語力の中でも「書くこと」に焦点を置き，子どもの作文過程を支援する支援の効果を実験で検証する。

作文過程とは，書き手が伝えたいことと生みだされた表現とのズレを調整しようとする「自己内対話」である

---

キーワード：内省、ベースライン期、処遇期、作文の質、時系列分析

\*平成16年度生 国際日本学専攻

(内田, 1985) と捉えられている。言い換えれば、「書くこと」におけるメタ認知能力とは、自らが設定した作文の目標に照らし併せて作文過程をモニターし、制御する力と捉えることができるだろう。では、「書くこと」において、なぜメタ認知能力が重要なのであろうか。Bereiter and Scardamalia (1987) は、熟達した書き手と未熟な書き手の比較研究から、両者の違いを次のように説明している。まず、未熟な書き手は、作文の課題が与えられると、課題から連想したことを思いつくままに書き連ねてしまうという。書き手の注意は次に何を語るかということに向けられており(知識陳述ストラテジー, knowledge-telling strategy)、文章の一貫性を考慮することなく文章を産出してしまふ傾向があると述べている。一方、熟達した書き手は、課題の要請に応じて書くべき目標を設定し、内容(何を書くのか)と修辞(どのように書くのか)の間で相互作用をおこないながら、作文過程での内省(reflection)を通して文章を産出しているという。すなわち、両者の違いは作文過程の思考そのものであり、内省が大きな鍵となっている。この作文過程における内省とはメタ認知と同義であると考えられる。

Bereiter and Scardamalia (1987) は、熟達した書き手が作文過程で行っている内省に着目し、手続き促進法(procedural facilitation)という指導法を提案している。これは熟達した書き手が作文過程で行っている内省をもとにキューカードを作成し、このカードを用いて自己内対話を行いながら文章を産出するというものである。「この作文の目的は・・・」「この主張を支える具体例は・・・」というように、カードを使って自己内対話を促すことで、自らの作文過程をモニターし、制御することがこのカードの役割である。Bereiter and Scardamalia は、小学6年生を対象に手続き促進法による縦断研究を行い、処遇の効果を検証した。その結果、産出された作文の質は概ね向上させたものの、独創性や一貫性に関わる項目では得点の低下も見られたと報告している。この点についてBereiter and Scardamalia は、指導により子どもたちは対立した視点を文章に盛り込むようになったものの、そのアイデアを文章全体のプランに照らし合わせて調整することなく文章化してしまう傾向があり、一貫性やバランスのとれた議論が低下してしまったのだらうと考察している。以上のことから、子どもを対象にした場合、手続き促進法で内省を促すだけでは、目標指向的な作文過程を維持するのは難しい可能性も考えられる。

では、目標指向的な作文過程を維持させるためには、さらにどのような支援が必要なのであろうか。大崎・吉田(2002) は、次のような方法で作文におけるプランニングと推敲に焦点を当てた教授介入研究をおこなった。まず、プランニングの段階で、①書くべき内容、②目的、③文章のしきたり、④読者を意識させる。次に、他者の前で自分の作文のプランを説明し、質問を受ける活動を通して、目標指向的な思考が維持できるように支援する。さらに、書き上げた草稿に対し、前述の4つの観点に着目してピアレスポンス(peer response)活動を行って作文を書き直した。その結果、構造内容面、形式表記面のほとんどの項目で、実験群の作文の質が統制群よりも高かったと報告している。このことは、自らの作文過程をモニターする視点を与えれば、子どもは目標指向的な作文過程を維持することができるようになることを示唆している。

そこで本研究では、キューカードを利用した手続き促進法に加えて、自らの作文過程をモニターする視点を強化するために、「誰に向けて」「どのような目的で」「何を」「どのように」伝えるのか、作文のプランを口頭で説明する活動を実施する。これにより与えられた作文の課題が意識化されて、より目標指向的な作文過程が維持できるようになると予想される。

また、文章産出研究の分野では、どのような指導が書き手の成長を促すのかを明らかにするために、教授実験を積み重ねることの重要性が指摘されている(内田, 1985)。しかし、教育的な配慮から統制群を設けた実験は難しく、この問題を長期的かつ実証的に検証した研究は不足している。そこで本研究では単一事例実験で支援の効果を検証する。単一事例実験は、群間比較では相殺されてしまう個人内の変化のプロセスを追うことができ、また、個人内の変化を観察するがゆえに、教育的な恩恵を受けることができない統制群を設けることなく縦断的な研究が可能になる。作文研究では作文の質とは内容・構成・言語使用などに関わる側面であり、作文の量とは字数などの流暢性の側面であると考えられている。本研究では、評価指標を用いて作文の質を数値化し、産出する文章の質の変化を観察する。単一事例実験で作文の質の変化を詳細に観察することにより、支援により子どもが1人でも解決できるようになる側面と、1人では解決しにくい側面を明らかにすることができ、教室活動をデザインする際の示唆が得られると考える。

研究課題は次の通りである。

研究課題：作文過程での内省を促す支援は産出する作文の質を向上させるか

## 2. 方法

**計画** 作文過程での内省を促す支援あり・なしを独立変数とするABデザインの単一事例実験である。

**対象者** 東京近郊の公立小学校に通う5年生の日本人女兒1名である。対象者は作文に苦手意識を持っており、国語テストの記述問題にも回答せずに提出してしまう傾向があった。そこで、一定時間内に自分の考えをまとめて書いたり、意見を述べたりできるようになりたいという動機があり、作文の個人指導として本研究に参加した。

**期間** 2002年8月下旬から2003年1月中旬までの4ヶ月半である。

**実験材料** Bereiter and Scardamalia (1987) のキューカードを日本語作文用に改訂して使用した。キューカードには意見文用と説明文用があり、それぞれ「新たなアイデア」「目標」「改善」「精緻化」「まとめ」の5種類のカードが用意されている(表1, 稿末資料1)。

**手続き** 作文過程での内省を促す支援を行わないベースライン期(8回)と支援を行う処遇期(8回)に、各期とも意見文4・説明文4の合計8編の作文を書かせて、両期の作文を比較した。ベースライン期(A)と処遇期(B)のデータ収集の流れは次の通りである(表2)。

ベースライン期では、まず、対象者が作文の課題に興味を持ちリラックスした雰囲気の中で課題に取り組めるように、課題のトピックについてウォーミングアップを行いながら課題を提示し(10分)、作文の課題に関するブレインストーミングを行った(15分)。ブレインストーミングでは、対象者が想起したアイデアを実験者が書き留めて行った。この書き留めたアイデアを元に対象者自身が作文の組み立てメモを作り(25分)、課題作文を書いた(50分)。ベースライン期は、ブレインストーミングを行ってから組み立てメモを作り作文を書くという、一般的な作文の授業を想定している。処遇期には、ベースライン期と同様に、まず、ウォーミングアップ(10分)を行った。次に、作文の課題に関するブレインストーミングをおこなってから(15分)、作文の組み立てメモを作成した(15分)。ブレインストーミングでは主に「新たなアイデア」のカードを、組み立てメモを

表1 キューの例

意見文	説明文
新しいアイデアを考えよう(新たなアイデア)	新しいアイデアを考えよう(新たなアイデア)
自分とは違う立場の人はどんなふうに考えているのかな?	特徴は何か?
作文を書く目的を考えよう(目標)	作文を書く目的を考えよう(目標)
私がこの作文で伝えたいことは何だろう?	私が書く(書いた)ことは、作文の目標(課題)にあっているかな?
読み手によく伝わるように作文の内容を見直そう(改善)	読み手によく伝わるように作文の内容を見直そう(改善)
これじゃ(私とは)反対の立場の人たちは納得しなっかもしれないな?	もっとはっきりとしたイメージを伝えるには、何を書けばいいかな?
読み手に伝わるようにもっと詳しく書こう(精緻化)	読み手に伝わるようにもっと詳しく書こう(精緻化)
考えを発展させるためには何を入れればいいかな?	自分の経験をいれてみようかな?
考えをまとめよう(まとめ)	考えをまとめよう(まとめ)
自分が一番いたいことから書き始めるとどうなるかな?	まとめるとどうなるかな?

表2 データ収集の流れ

	課題の提示	プランニング		作文
ベースライン期(A)	ウォーミングアップ(10分)	ブレインストーミング(15分)	組み立てメモ(25分)	作文と読み返し(50分)
処遇期(B)	ウォーミングアップ(10分)	ブレインストーミング(15分)*	組み立てメモ(15分)*	プランの発表(10分) 作文と読み返し(50分)*

(\*の箇所ではキューカードを使用)

作成するときには「目標」「改善」「精緻化」「まとめ」のカードを使用して自己内対話を行いながら考えるように指示した。そして、できあがった組み立てメモをもとに「誰に向けて」「どのような目的で」「何を」「どのように」伝えるのか、作文のプランを口頭で発表する活動をおこなってから(10分)、課題作文を書いた(50分)。発表では、プランに不明な箇所があれば実験者は説明を要求するが、プランの評価に関するコメントは行わない。作文を書く際にキューカードを参照するか否かは、書き手の判断に委ねた。ベースライン期と処遇期の処遇の違いは、作文過程でのキューカードの使用とプランの発表である。また、キューカードの使い方に慣れてもらうためにベースライン期と処遇期の間に1回練習日を設けた。これらの指導はすべて筆者自身がおこなった。

**作文の課題** 対象となる児童が興味を持って課題に取り組めるように、事前に本人や家族に取材を行い、小学生向けの作文の指導書(上條, 1995など)を参考に作文の課題を設定した。作文のテーマを表3に示す。課題のテストとしての妥当性を高めるためにはテスト内容の特定化(specification)に配慮することが必要であり、そのためには①オペレーション(書き手がこなさなければならないタスク)②テキストタイプ③読み手④トピックを明示することが有効であると考えられている(齊山, 1994)。課題には①～④を明示し、課題の要請に応じた文章を書くことが求められるように作文の課題を設定した(稿末資料2)。

**作文の評価方法** 得られたデータは、現役の日本語教師で日本語教育を専攻する博士課程の大学院生2名が、作文の全体的評価と分析的評価をおこなった。全体的評価は作文の全体的な印象を5段階(5:優れている～1:劣っている)で評価した。分析的評価はKobayashi and Rinnert(1992)に従い、内容(主題・具体的記述・内容の展開・明確さ・興味)、構成(書き出し・論理的つながり・結論・統一性)、言語使用(語彙・言語形式)に関わる11の評価項目について5段階で評価した(表4)。全体的評価と分析的評価については、評価者2名の

表3 作文のテーマ

ベースライン期 (A)			処遇期 (B)		
回	ジャンル	テ ー マ	回	ジャンル	テ ー マ
1	説明文	私のお気に入りを紹介	9	説明文	お気に入りの絵を紹介
2	説明文	お勧めの本を紹介	10	説明文	習字の稽古を紹介
3	意見文	学校給食に賛成? 反対?	11	意見文	走って体を鍛えることに賛成? 反対?
4	意見文	両親を説得	12	意見文	友達を説得
5	意見文	友達を呼び捨てすることに賛成? 反対?	13	意見文	マンガは勉強の敵という考えに賛成? 反対?
6	意見文	ゴミ出しのルールを守るように説得	14	意見文	喫煙者を説得
7	説明文	私の親友を紹介	15	説明文	私の先生を紹介
8	説明文	空手の稽古を紹介	16	説明文	お勧めの映画を紹介

表4 分析的評価指標

主 要 力カテゴリー	下位項目	評 価 観 点
内 容	1 主題	書き手の明確で適切な中心思想があるか
	2 具体的記述	書き手の考えをサポートする生き生きとした具体例・材料があるか
	3 内容の展開	表現しようとする中心的な考えが十分に説明されているか
	4 明確さ	全体的に明確でわかりやすく書かれているか
	5 興味	想像力、洞察力に富み、読み手を引きつける文章か
構 成	6 書き出し	何について書こうとしているのかポイントがはっきりしており、読み手を引きつけ、次にくる内容の準備ができているか
	7 論理的つながり	書き手の考えが段落内で論理的につながっているか
	8 結論	結論が作文全体のまとめになっており、好ましい強力な結びとなっているか
	9 統一性	作文全体を通して書き手の考えが中心思想と結びついているか
言語使用	10 語・語句	目的にふさわしい語・語句を使用しており、適切な言葉遣いがされているか
	11 言語形式	言語形式が多様で、正確な文を書いているか

表5 論証の型評価指標

評価項目	評価観点
1 主張	明確な主張があるか
2 理由づけ	主張理由があるか
3 データ	主張の根拠となる事柄や具体例があるか
4 出典	データの出所を明らかにしているか (体験であることを示していればそれも可)
5 反論の想定	自分の立場からの主張だけではなく、相手の立場からの意見も踏まえているか
6 反駁	想定する反対意見に対して明示的に反論しているか
7 対案の提示	反対の立場の人が納得する対案を提示しているか

平均値を作文の素点とした。評価者間の一致率は、完全一致率が65%、1段階のずれは一致と見なした場合の一致率は100%であった。さらに、作文のジャンルごとに追加分析を行った。まず、意見文については、論証構造の変化を見るために、同じ評価者が論証の型の評価を行った。評価項目は井上(1998)を参考に、主張・理由・データ・出典・反論の想定・反駁・対案の提示の7項目を選定した(表5)。それぞれの項目について表れていれば1、表れていなければ0の2段階で評価した。評価者間の一致率は97%であった。不一致箇所については評価者2名が協議の上決定した。説明文については、作文の組み立てメモと産出した文章、及び、観察ノートの記述について、ベースライン期と処遇期の類似したテーマの作文を比較し、記述的に分析した。

**指導効果の評価方法** 単一事例実験データの最も一般的な評価方法は、視覚的判断(visual inspection)である。これは得られたデータをグラフ化し、グラフの傾向から処遇の効果を目で見えて判断するというものである。岩本・川俣(1990)によれば、単一事例実験の評価は次のような論理に基づいて行われる。まず、ベースライン期の従属変数を基礎水準として設定し、その水準は処遇がなければそのまま維持されると仮定する。次に、処遇を行って従属変数の水準がそのまま維持されているかどうかを検討する。ベースライン期と処遇期の従属変数に明瞭な違いがあれば、それは処遇による差異であると推論される。その一方で、視覚的判断には評定の信頼性に対する批判もあり(山田, 1998)、近年、視覚的判断を補う方法として、単一事例実験データへ適用できる統計的検定も提案されている(Crosbie, 1993; 山田, 1998)。そこで、本研究では視覚的判断の補助として、時系列分析ソフトITSACORR(Crosbie, 1993)を使用する。ITSACORRでは、データ数がN=10程度の場合は切片の変化が5標準偏差ある場合でも、その検定力は.40~.60程度(推奨される検定力は.80であるとされる。e.g.Cohen, 1977)しかなく、十分な検定力がない(Crosbie, 1993)。本研究のデータは全部で16と少なく、統計的有意性のみで評価を行っては、研究の本質を見失う可能性がある。以上のことから、本研究では得られたデータをグラフ化して視覚的に判断し、補助的に統計的検定を使用する。さらに、作文のジャンル毎の分析も加えて、作文の質の変化を総合的に判定する。

### 3. 結果

#### 3.1 全体的評価

全体的評価の結果を示す(図1)。

図1をみると、ベースライン期の得点は1~3点で推移しているのに対し、処遇期は第13と16回にはやや得点を落としているものの、概ねベースライン期よりも高い水準を維持している。検定の結果、全体的な変化は $F(2,11)=3.10$ ,  $p<.10$ , 切片の変化は $t(11)=3.40$ ,  $p<.01$ となり、切片の変化に有意差が見られた。以上のことから、処遇により産出する作文の質が向上していることが示唆された。

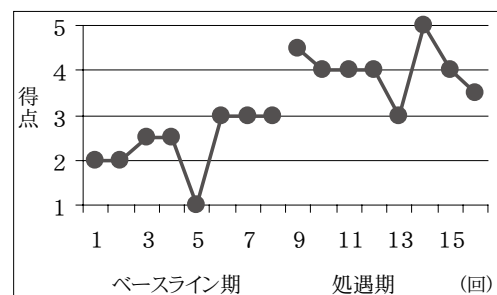


図1 全体的評価の推移

### 3.2 分析的評価

処遇の効果は作文の質のどの側面に表れているのかを見るために分析的評価を行った。そのうち、内容の下位項目を見ると、「主題」(図2)「具体的記述」(図3)「内容の展開」(図4)「明確さ」(図5)「興味」(図6)の5項目は、概ね処遇期はベースライン期よりも高い水準を維持していることが分かった。検定の結果、「主題」「具体的記述」「明確さ」「興味」には、統計的な有意差は見られなかったが、「内容の展開」は全体的な変化が $F(2,11)=2.87, p<.10$ , 切片の変化は $t(11)=3.29, p<.01$ となり、切片の変化に有意差が見られた。

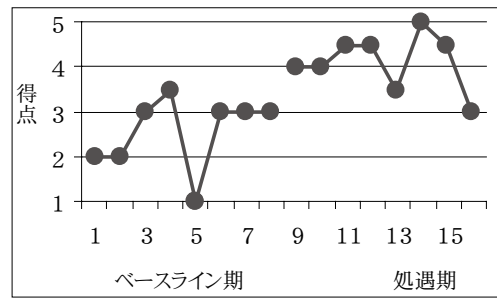


図2 主題の推移 (内容)

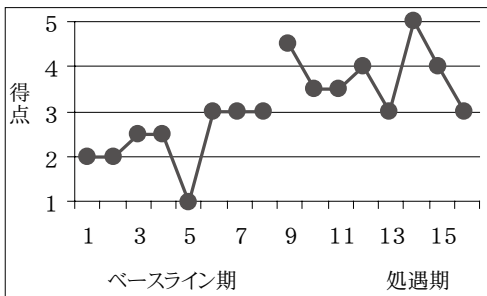


図3 具体的記述の推移 (内容)

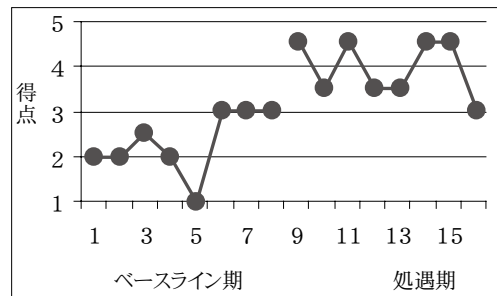


図4 内容の展開の推移 (内容)

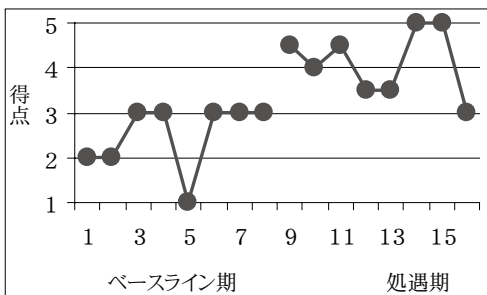


図5 明確さの推移 (内容)

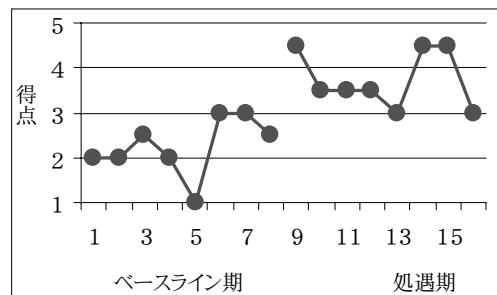


図6 興味の推移 (内容)

構成の下位項目を見ると、「書き出し」(図7)「論理的つながり」(図8)「結論」(図9)「統一性」(図10)の4項目は、概ね処遇期はベースライン期よりも高い水準を維持している。しかし、処遇期前半に比べると、処遇期後半は安定性が低く、第16回の「統一性」に関しては、ベースライン期の水準にまで低下している。検定の結果、「論理的つながり」「結論」「統一性」には、統計的な有意差は見られなかったが、「書き出し」については、全体的な変化が $F(2,11)=4.16, p<.05$ , 切片の変化が $t(11)=4.12, p<.01$ となり、切片の変化に有意差が見られた。

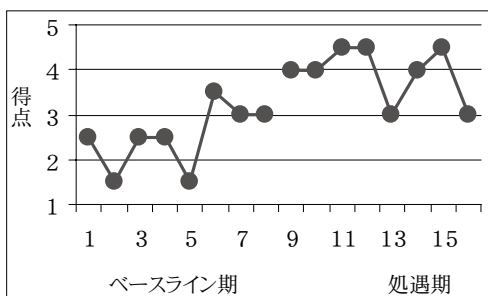


図7 書き出しの推移 (構成)

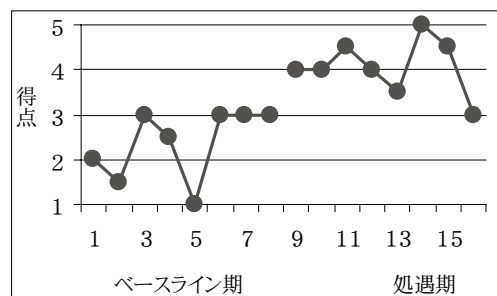


図8 論理的つながりの推移 (構成)

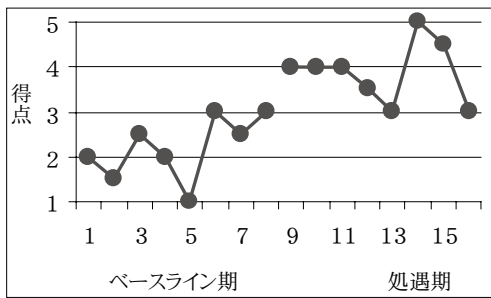


図9 結論の推移（構成）

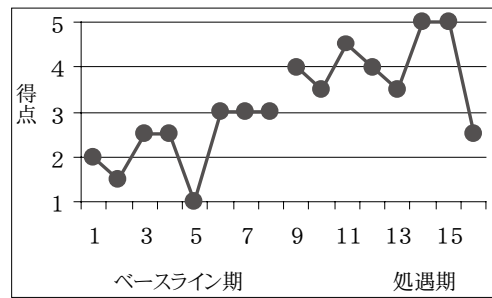


図10 統一性の推移（構成）

言語使用の下位項目を見ると、「語彙」(図11)も「言語形式」(図12)も、ベースライン期と処遇期の切片の水準の差がほとんど見られない。「言語使用」については、第16回はベースライン期的水準にまで落ち込んでいる。検定の結果からも、言語使用については統計的な有意差は見られなかった。

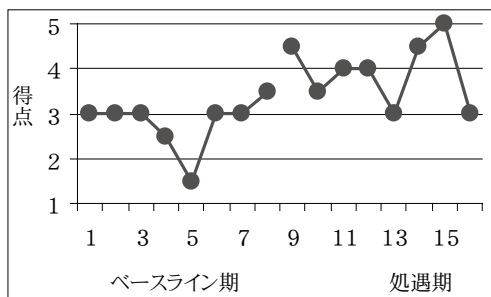


図11 語彙の推移（言語使用）

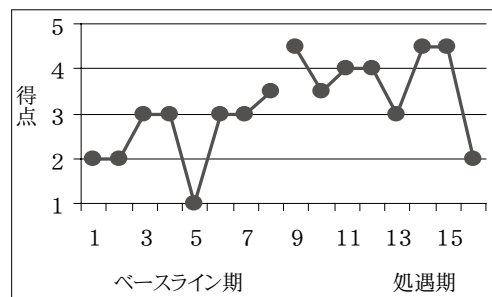


図12 言語形式の推移（言語使用）

### 3.3 意見文の変化

追加分析として、意見文の論証構造の変化を見るために、論証の型の評価を行った。評価結果をS-P表<sup>1</sup>上に示す(表6)。分析から、処遇期は、意見文の基本要件である主張・理由付け・データが示されているだけではなく、反論を想定したり、反駁をおこなったり、対案を提示したりするなど、より高度な論証をおこなっていることが明らかになった。また、ベースライン期には見られなかった出典が処遇期には見られるようになり、主張の根拠となるデータの情報源を明示し、事実と意見を区別して書いていることが分かった。

表6 意見文の論証の型の変化

回	主張	理由	データ	出典	反論の想定	反駁	対案の提示	得点
14	1	1	1	1	1	1	1	7
11	1	1	1	1	1	1	1	7
13	1	1	1	1	1	0	0	5
12	1	1	1	1	0	0	0	4
6	1	1	1	0	0	0	0	3
4	1	1	0	0	0	0	0	2
3	1	1	0	0	0	0	0	2
5	0	0	0	0	0	0	0	0
出現数	7	7	5	4	3	2	2	

表7 ベースライン期 第8回 説明文

<p>組み立てメモ</p> <p>準備体操 けがをしないために 欠かせない もくそう じゅうなんたいそう 基本の型 手→正面づき →上だんひとうち 残る人は7時まで</p>	<p style="text-align: center;">空 手</p> <p>空手をやってみたいと思う人に今から空手のけいこの手順を説明します。</p> <p>準備体操これは、けがしないために欠かせないものです。次にもくそうをします。これは最初と最後にやります。もくそうはその行いの反省や今日注意されたことをふりかえるなどをします。じゅうなん体操をし、体をほぐして、基本の型へ入ります。手でついてから足だけを繰り返します。十五分ぐらいやったら十分間ぐらいの休み時間があります。その後、前進後退というのをやって一度終わります。ここでほとんどの人が帰ってしまいます。月に一度その時間だけドッジボールがあります。とても楽しいけど緑帯になったらやめようと思えます。それから七時まで残りたい人は残ります。私はいつも残って帰ります。ちがう道場でも空手はやっています。空手をやりたい人はぜひ●●支部(支部名)にきてチャレンジしてみてください。</p>
--	---

表8 処遇期 第10回 説明文

<p>組み立てメモ</p> <p>習字の特徴。 おけいこの順序 ↓ 習字をやっているとき 自分がどう思うか。 ↓ 習字のいいところ (自分がなぜ長く つづけられたか) ↓ 魅 力 ↓ 自分の習字に対する思い (どんなときやる気が でるかなど) ↓ おすすめします。 やっている時は自分の頭が無 になり、自分の世界に入って いく。 ↓ あまりないことだ。(み力)</p>	<p style="text-align: center;">習字の魅力</p> <p>私は習字を5年やっています。自分でもなぜそんなにながく(?) つづけられたのかは分かりませんが、きつと何か自分でも分からない習字の魅力があるのではないのでしょうか。</p> <p>習字はふつうにえんぴつで書くのではなく、絵の具で描くのと同じように筆で書きます。そして習字は日本の昔からの文化です。</p> <p>習字をやっているときは何も考えないと言うとオーバーですが、私は習字をやっているときは自分の世界に入ってしまったている、つまり、集中しきっていて何も考えていないように思います。そして、それは日常ではめずらしいことで、それこそが習字の一つの魅力といえますよね。</p> <p>最初に習字は、それなりにつづいたといいましたが、それは必ず何かがあつてこそつづけられたのではないのでしょうか。私はもちろん他の人もそうでしょうが、次の級、次の段というように目標に向かってがんばっているという気持ちがあるから、ここまでやってもれたのかもかもしれません。もちろんそれだけではありません。書き初めのときよい成績だったとか、全国大会にだしたかったとか一番やる気がでたのは先生に「●●(対象者の名前)は習字の才能があるゾ」と言われたときでした。そして、このようなことがあり、今の自分の字が書けるのではないでしょう。</p> <p>みなさんにも興味をもった人にもぜひ集中できる習字をおすすめしたいと思います。</p>
--	--



### 3.4 説明文の変化

説明文の追加分析の中から、類似する課題を書いているベースライン期第8回(表7)と処遇期第10回(表8)の説明文を取り上げる。第8回は「空手の稽古のおもしろさをまだ習ったことがない友達に伝える」という課題である(全体的評価3点)。ベースライン期の組み立てメモをみると空手の稽古という作文のテーマから連想したことを時系列順に並べており、それがそのまま作文に反映されている。空手の稽古の手順は伝えているものの、作文のタスクはあまり意識されておらず、知識陳述ストラテジーを使用して思いつくままに書き連ねた可能性が考えられる。一方、第10回の作文は「習字の魅力在海外の友達に伝える」という課題である(全体的評価4点)。メモには「おけいこの順序」と記載されており、プラン発表でもこの点に言及しているものの、産出された作文には習字の稽古の手順に関わる記載は見られなかった。観察メモには、この点について作文後に対象者に確認したところ「書き出したら、この部分はあまり意味がないと思って。」という回答であったことが記されている。このことから、対象者は単に想起されたアイデアを並べているのではなく、文章を書いている最中にも作文の目標に照らし合わせて書くべき内容を取捨選択している様子が窺える。また、書き出しも読み手に問いかけるような書き出しとなっており、読み手を引きつけるような工夫が施されていることが分かる。

## 4. 考察

作文の全体的評価から、作文過程での内省を促す支援は、産出する作文の質を向上させる可能性が示された。また、作文の分析的評価から、内容や構成の下位項目では、概ね処遇期の作文がベースライン期よりも向上していることが確認されたが、言語使用についてはグラフからも統計検定の結果からも、処遇の効果は見られなかった。本研究では、手続き促進法に作文のプランを発表する活動を強化して内省を促したが、作文を書いたり読み返したりする際のキューカードの使用は対象者の判断に任せてあった。そのため、プランニングで内容と構成はある程度吟味されたものの、言語使用については主に文章化や推敲時にモニターされるものであることから、結果に反映されなかったと推察される。特に、第16回の作文では、普通体と丁寧体が混在して文体が統一されていなかったことから、処遇期であるにも関わらず得点が低かったと思われる。また、いずれの項目も処遇開始直後は概ね高得点を維持しているものの、処遇期後半にはベースライン期の水準にまで得点が低下している項目も見られ、やや安定性に欠けることが明らかになった。これは処遇開始時には意識的にカードを使いながら内省を行っているものの、処遇期後半では慣れに伴ってカードの使用頻度が減少し、それに伴って産出した文章のモニターが十分に行われなかった可能性が考えられる。Zellermayer, Salomon, Globerson, and Givon (1991)では、コンピュータソフトによる手続き促進法の検証を行っており、強制的にキューを使用する群・必要に応じてキューを使用する群・統制群の3群を比較している。その結果、強制的にキューを使用する群の得点が高かったことから、キューの利用頻度が結果に影響を与えた可能性が考えられる。次に、作文のジャンル毎に追加分析を行った。処遇期の意見文はより高度な論証を行っており、また、説明文はより作文課題の要請に対応した文章を産出していることが明らかになり、全体的評価・分析的評価を裏づける結果となった。これはキューカードとプランの発表に起因すると考えられる。これらの内省を促す支援により、読み手意識や作文の目的が喚起され、何をどのように伝えるべきか、自らの作文過程をモニターし制御することができるようになってきたと推察される。以上のことから、作文過程での内省を促す支援は、産出する作文の質を向上させる一助となることが示された。本研究は対象者が1名であるため、結果を即座に一般化するものではないが、教室活動の際には、言語使用など個人内の支援だけでは効果が表れにくかった項目については、ピアレスポンスや教師フィードバックなど、他者の視点を取り入れた活動で補う必要があると言えるだろう。

## 註

- (1) S-P表とは縦に生徒、横にテスト問題を配列し、生徒の得点分布を示すS曲線と、問題の正答率分布を表すP曲線を構造的に表したチャートである。本研究では論証の構造の変化を示すために、S-P表の縦軸に各回の作文、横軸に論証の型の評価項目を配置して利用した。横軸の右側ほど、難易度の高い項目であることを示す。詳細は佐藤（1985）を参照されたい。

## 引用文献

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Crosbie, J.(1993). Interrupted time-series analysis with brief single-subject data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 966-974.
- 井上尚美 (1998). 『思考力育成への方略ーメタ認知・自己学習・言語論理ー』東京：明治図書
- 岩本隆茂・川俣甲子夫 (1990). 『シングル・ケース研究法 新しい実験計画法とその応用』東京：勁草書房.
- 上條晴夫 (1995). 『だれでも書ける作文ワークシート：ファックス資料小学校高学年』東京：学事出版
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42(2), 183-215.
- 文部科学省 (2008). 『小学校学習指導要領解説 総則編』東京：東洋館出版社.
- 森敏昭 (2008). 思考と言葉のカーメタ認知の育成法. *児童心理*, 883, 11-16.
- 大崎陽子・吉田甫 (2002). 作文学習におよぼすプランニングと推敲とを関連させた介入の効果. *読書科学*, 46(2), 72-79.
- 齊山弥生 (1994). 大学に学ぶ留学生のための作文評価試案. *産能短期大学紀要*, 27, 67-77.
- 佐藤隆博 (1985). 『S-P表の入門』東京：明治図書
- 内田伸子 (1985). 展望 作文の心理学ー作文の教授理論への示唆ー. *教育心理学年報*, 25, 162-177.
- 山田剛史 (1998). 単一事例研究における評価の専門性と一般性. *行動分析学研究*, 13, 63-65.
- Zellermayer, M., Salomon, G., Globerson, T., & Givon, H. (1991). Enhancing writing-related metacognitions through a computerized writing partner. *American Educational Research Journal*, 28(2), 373-391.

### 資料1 キューカード



### 資料2 作文課題の例 (意見文)

走って体を鍛えることに賛成？反対？

最近めっきり寒くなりましたね。先日のテレビでは「今年はインフルエンザが大流行するかもしれない」と放送していました。そこで、風邪の季節にそなえて「毎日2キロメートル走って体をきたえよう」という意見があります。あなたはこの意見に賛成ですか？反対ですか？賛成か、反対か、どちらかの立場で意見文を書きましょう。あなたの立場と反対の人も、納得するような作文を書いてね。