

# 日本語作文における構想指導の効果 —日本語母語話者児童を対象にした単一事例実験—

高橋 薫

## 要 旨

本研究は、作文過程を問題解決過程と捉え、その過程での思考の操作を支援する構想指導の有効性を、第一言語のライティングモデルに照らし合わせて検証するものである。日本語母語話者児童1名を対象に、ABデザインによる単一事例実験で指導の効果を検証した。その結果、作文の全体的な評価では効果量は小さいものであったが産出作文の質を向上させた。また、児童の作文は課題から連想されたトピックを書き連ねる知識表出的な文章から、課題の要請や読み手の反応を考慮した知識変形的な文章へと変化した。分析的評価では、12項目のうち「語・語句」「言語形式」「課題への対応」「具体的記述」「明確さ」「興味」への効果が大きく、「内容の展開」「統一性」「書き出し」には中程度の効果が、「論理的つながり」「結論」には小さな効果が確認されたが、「主題」に対する効果は見られず、項目により効果の現れ方に違いがあることが明らかになった。これらの結果から、本研究の構想指導は作文過程での書き手の認知的な負荷を軽減し、限定的ではあるものの内省的な作文過程を促進させること、また、作文過程での思考の操作の支援が作文の質を向上させる可能性があることが示唆された。

【キーワード】内省的な作文過程、手続きの促進、知識表出型、知識変形型、単一事例実験

### 1. 問題

文章産出研究の分野では、人がどのように文章を生みだしているかというだけでなく、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の、教授実験の積み重ねの重要性が指摘されている(内田, 1985)。しかし、このような教授介入研究は統制群を設けなければならないという実験実施上の制約から、短期的な教示効果を見るものが多く、この問題を長期的かつ実証的に検証した研究は少ない。

を見つけて出すということに注がれており、内省的な問題解決の手続きを経ることなく文章を産出してしまふ。そのため文章の一貫性は考慮されていないと考えられている。

### 2. 先行研究

#### 2.1 熟達者 VS 初心者

Scardamalia & Bereiter (1987) は知識表出(Knowledge telling)モデル(図1)と呼ばれる初心者のライティングモデルと、知識変形(Knowledge transfer)モデル(図2)と呼ばれる熟達者のライティングモデルを示し、その作文過程の違いを明らかにした。知識表出モデルとは、与えられた作文の課題からトピックについて思いついたことをそのまま書き連ねるようなモデルである。知識表出モデルでは、書き手の注意は、次に何を語るか

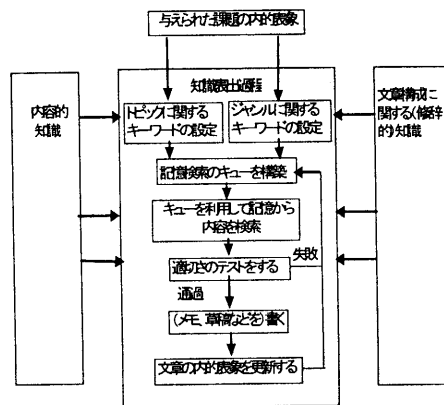


図1 知識表出モデル(Scardamalia & Bereiter, 1987 : 日本語訳は杉本,1989, p20 より引用)

一方、知識変形モデルには内容的問題空間と修辭的問題空間というふたつの問題空間が含まれている。内容的問題空間とは、作文のトピックに関わる書き手の信念や知識の問題を取り扱う空間であり、「何を書くのか」に関わる知識やその内的な操作を含む空間である。修辭的問題空間とは、作文そのものに関する問題を取り扱う空間で「どのように書くのか」に関わる知識や操作が含まれている。熟達者は内省的な作文過程を通して、このふたつの問題空間の間で相互作用を行いながら、課題の要請に応じて書くべき目標を設定し、文章を産出していると考えられている。

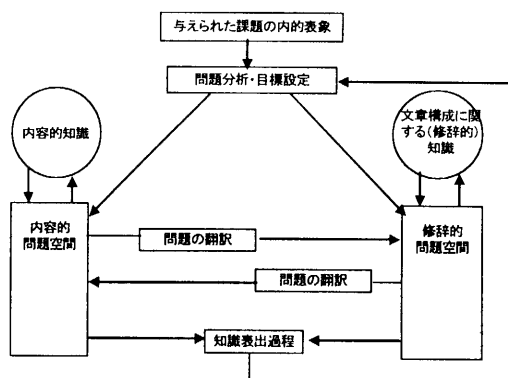


図 2 知識変形モデル(Scardamalia & Bereiter, 1987 : 日本語訳は杉本,1989, p22 より引用)

## 2.2 手続きの促進 (procedural facilitation)

熟達した書き手が行っているような内省的な作文過程を学習者に内在化させるために、Scardamalia, Bereiter, & Steinbach (1984) は手続きの促進 (procedural facilitation) と呼ばれる指導法を提案した。これは、熟達した書き手が作文過程で行っている手続きをカードにしたもので、新たなアイデア・改善・精緻化・目標・まとめの5つの過程からなっている。学習者はこのキューカードを使って自己内対話を行いながら、作文のプランニングを行う。Scardamalia らは、このキューカードを使用して作文の構想指導を行ったところ、内省的な作文過程が維持できるようになり、限定的ではあるものの作文の質を向上させたと報告している。本研究でもこのキューカードを使用して構想指導を行った。

## 2.3 研究目的

作文過程を問題解決過程と捉え、その過程での思

考の操作を支援する構想指導の有効性を、日本語母語話者児童を対象に、第一言語のライティングモデル (Scardamalia & Bereiter, 1987) に照らし合わせて検証する。

## 2.4 研究課題

1. 構想指導は産出作文の質を向上させるか。
2. 指導の効果は、作文の質のどの下位項目に表れるか。

## 3. 方法

### 実験計画

作文の質を変数とする AB デザインの単一事例実験である。

### 被験者

東京近郊の公立小学校に通う、5年生の日本語母語話者女兒1名である。

### 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。

### 手続き

構想指導を行わないベースライン期 (8回) と構想指導を行う処遇期 (8回) に、各期とも意見文4・説明文4の合計8編の作文を収集し、ベースライン期と処遇期の作文データを比較する。指導方法を表1に示す。処遇期の\*の箇所では、被験者は内省的な思考の操作を促すキューカード (Scardamalia et al., 1984 をもとに作成) を使用してもよい。また、\*\*の箇所では作文をどんな読み手に向けて、どんな目的で、何を、どのように伝えるのか、作文のアウトラインを発表するソロイングという活動を行う。

表 1 授業の流れ

ベースライン期	ウォーミングアップ	ブレーストミング	組み立てメモ		作文	フィードバック
			組み立てメモ	ソロイング		
A	10分	15分	25分		50分	20分
処遇期	ウォーミングアップ	ブレーストミング*	組み立てメモ*	ソロイング**	作文*	フィードバック
			15分	10分		
B	10分	15分	15分	10分	50分	20分

### 評価

得られた作文データは、内容・構成・言語使用に関わる12の評価項目 (Kobayashi & Rinnert, 1994 の評価基準を改変して作成) について、3名の日本語教師が3段階で評定し、効果量<sup>1</sup>を測定した。得点化にあたっては、評価者3名中2名以上が一致した

得点をその項目の素点とし、評価が分かれた場合は平均点を素点とした。素点の満点は36点(3点×12項目)で、最低点は12点である。12の評価項目について、被験者がベースライン期と処遇期に書いた16編の作文の得点化を試みたところ、3名中2名以上の評価が一致した箇所は192(12項目×16編)項目中189項目にのぼり、一致しなかったのは3項目のみであった。そして、産出作文の論証のパターンや組み立てメモを質的に分析し、音声データ(授業の録音やインタビュー)と併せて総合的に処遇の効果を判定した。

#### 4. 結果と考察

##### 研究課題1 構想指導は産出作文の質を向上させるか。

作文の全体的な評価では効果量は小さいものであったが産出作文の質を向上させ、変化の方向自体は、構想への教授介入研究を行った Scardamalia et al. (1984) の結果にひとまず沿うものとなった。また、作文の組み立てメモや書かれた作文の質的な分析から、児童の作文は課題から連想されたトピックを書き連ねる知識表出的な文章から、課題の要請や読み手の反応を考慮した知識変形的な文章へと変化している様子が窺えた。

産出作文にこのような変化が現れたのは、キューカードとソロイングによる介入に起因すると思われる。キューカードで作文の目標を設定し、ソロイングで「誰に向けて、どのような目的で、何を伝えるために書くのか」を意識化させたことで、書き手の中に情報を伝達するために作文を書くという意識が芽生え、熟達者のような目標指向的な作文過程が見られるようになったと思われる。

以上のように、効果量は小さかったが、構想指導は産出作文の質を向上させた。また、構想指導により産出作文が知識表出的なものから知識変形的なものへと変化する可能性が示唆された。

##### 研究課題2 指導の効果は、作文の質のどの下位項目に表れるか。

分析的評価では、12項目のうち「語・語句」「言語形式」「課題への対応」「具体的記述」「明確さ」「興味」への効果が大きく、「内容の展開」「統一性」「書き出し」には中程度の効果が、「論理的つながり」「結論」には小さな効果が確認されたが、「主題」に対する効果は見られず、項目により効果の現

れ方に違いがあることが明らかになった。

本研究の構想指導では12の評価項目のうち、言語使用(「語・語句」「言語形式」)に関わる指導は行わなかったにもかかわらず、これらの項目に大きな処遇の効果が現れた。これは指導により構想の技術が向上し、書き手の作業記憶にかかる負担が軽減され、認知的資源が語句や言語形式へと向けられるようになったためであると推察される。

内容のうち効果の大きかった「具体的記述」「明確さ」「興味」は、いずれも読み手意識と密接に関連するものである。Scardamalia et al. (1984) でも構想指導により読み手意識に関わる項目を向上させており、本研究でもこれと同様の結果となった。キューカードの中には、明確さの改善を促すものや読み手の興味を引きつけようとするものや、具体的な記述を促すカードが含まれている。これにより読み手意識が芽生え、読み手に分かりやすく詳しく伝えようとするものが産出する文章に変化をもたらした。これらの項目に大きな効果が現れたと思われる。また、「課題への対応」に大きな効果が見られたのは、目標設定をおこなうキューカードの使用やソロイングの影響であると考えられる。

一方、「内容の展開」「統一性」「書き出し」の効果量は中程度であり、「論理的つながり」「結論」の効果量は小さく、「主題」に対する効果は見られなかった。作文(各期の意見文)の論証のパターンを分析したところ、処遇期の作文はベースライン期と比べると、アイディアは高度に体制化され、構想自体は洗練されたものであることが分かった。しかし、産出された作文は論理性や統一性にやや欠ける傾向が見られた。しかし、この傾向は処遇期後半には改善された。このように構想と産出作文との間にアンバランスさが見られたのは、時々刻々と産出される文章をモニターし文章を評価する能力が、構想指導だけでは十分に身に付かなかった可能性も考えられる。

#### 5. 結論

以上の結果から、本研究の構想指導は作文過程での書き手の認知的な負荷を軽減し、内省的な作文過程を促進すること、また、作文過程での思考の操作の支援が、限定的ではあるものの作文の質を向上させる可能性があることが示唆された。

## 6. 今後の課題

本研究では作文タスクとして意見文と説明文を書かせているが、説明文に比べ意見文には得点にばらつきが見られた。これは被験者が意見文を書き慣れていなかったことが影響していると考えられる。「日本の初等の作文教育では『生活文』や『感想文』が中心で、自分の生活や考え方をありのままにつづるということに重きが置かれており、説得的な作文や説明的な作文の学習経験が少ない」（入部 1998, p15）と言われている。説明文は生活文の延長上で書くことができると予想されるが、他者を説得する意見文は日本の小学生には馴染みが薄く、より書き慣れていなかったと思われる。そのために意見文では与えられたトピックによって作文の質に大きな差が出てしまい、ベースライン期のデータが安定しなかったと推察される。今後、作文タスクを再考し、本研究の追試を行う必要がある。

### 注

1. 効果量は Kromrey & Foster-Johnson (1996) に従って測定した。詳細は Kromrey & Foster-Johnson (1996) 及び高橋 (2004) を参照されたい。

### 参考文献

- 入部明子 (1998) 「国際化時代に通用する論理的な文章の書き方」『日本語学』17, 14-21.
- 内田伸子 (1985) 「展望 作文の心理学—作文の教授理論への示唆—」『教育心理学年報』25, 162-177
- 杉本卓 (1989) 「1章 文章を書く過程」『教科理解の認知心理学』 鈴木宏昭・鈴木高士・村山功・杉本卓編 新曜社, 1-48.
- 高橋薫 (2004) 「日本語作文における構想指導の効果—日本語母語話者児童を対象にした単一事例実験—」お茶の水女子大学大学院修士論文 (未公開)
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1994) Effects of first language on second-language writing: Translation versus direct composition. In Cumming A.H. Research Club in Language Learning, Michigan (Ed.), *Bilingual performance in reading and writing*, 223-255.
- Kromrey J.D., & Foster-Johnson L. (1996) Determining the efficacy of intervention: The use of effect sizes for data analysis in single-subject research. *Journal of Experimental Education* 65, 73-93.
- Scardamalia M., Bereiter C., & Steinbach R. (1984) Teachability of reflective processes. *Cognitive Science* 8, 173-190.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In Sheldon, R. (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*, 142-175.

たかはし かおる／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座  
takahashi\_ocha@yahoo.co.jp