

児 童 の 文 章 産 出

——短作文における文脈形成分析の試み——

茂 呂 雄 二*

本研究は、児童がどのように先行文に文を接続し、文脈を形成するのか、この文脈形成の機制を探る課題・分析方法を提出する。

近年、言語発達研究の発展には目覚ましいものがあるが、この研究の流れの中で、対象とされなかったものが作文である。作文が対象とされにくかった最大の理由として、作文が言語による産出物であり、この産出物を分析・記述する方法が未発達だったことがあげられる。その点、認知心理学における意味表示理論・テキストを対象とする言語学は、児童の作文の記述に豊かな基礎を提供するものと言えよう。

さて、従来の作文の発達研究は、課題作文あるいは、これに類似した方法を探ってきた（阪本，1955；土部・早川・井上，1978；79）。これは、実験者が決めた主題に沿って作文を書かせ、この作文を分析の対象とする。分析方法は、作文全体の意味上の巨視的構成を主観的に評価し得点化する、或いは数種類の概念的・意味的範疇へと分類するというものだった。この方法は、主に学年ごとにどのような発想・事柄の把握が頻繁かを明らかにするもので、児童の作文の学年ごとの意味的類型化といえる。しかし、この方法は児童がいかに発想を文章化するのかについては明らかにしない。

文章化の一側面について、van Dijk (1977) は、文の連続が文章として読まれる（文脈の形成）ためには、巨視構造（macro-structure）の存在と並んで、連続する2文が線型的に結合（linearly connected）することを必要とし、この2種を統括性（coherence）として論じている。

1. 太郎は公園に行った。公園には人出が多かった。

2. 太郎は公園に行った。カエルは両棲類だ。

これらのうち、1は連続して読むことが可能だが、2を連続的に読むには困難を感じる。この直観的区別に対応する言語の構造的特性が統括性である（Halliday & Hasan, 1975）。また、1の文章には、名詞の反復、2つの

「公園」で指示される実体の同一性、「公園一人出」の意味的関連が存在するが、2にはそれらがなく、などの特徴を取り出すことができる。

この例に見られる①文章が文を単位として実現される、②文章が文脈をつくるためには、後続する文に様々の統括的・意味的項目を与えることが必要である。などは文章産出にとって極めて基本的である。本稿は、児童の作文の統括性の実現による文脈形成という側面に焦点をあて、その際に必要となる課題ならびに作文の分析法を提案する。合わせて、課題を実施し、得られた資料を分析・検討する。分析の視点は以下の4点である。

1. 児童が1文に表現する量の発達的变化
2. 線型的結合性を実現する言語形成の発達的变化
3. 文脈の展開の発達的变化
4. 文間の意味的・概念的関係の発達的变化

方 法

被験者・実験の時期

千葉県柏市の小学2年生34名、4年生39名、6年生39名の計112名を被験者とした。どの学年も、男女の比はほぼ同じであった。実験は55年度3学期に行われた。

実験手続

TABLE 1 に示す6種類の刺激を与え、これに続くようにお話を作らせる“文脈形成短作文課題”を用いた。刺激文はB6版の小冊子に印刷され被験者に与えられた。刺激文一回答欄は1頁に1組ずつ印刷された。実験者による教示に続いて、短作文課題に移ったが、刺激文は実

TABLE 1 刺激文のリスト

1. じろうは川で小さなさかなをつかまえた。
2. えきまえの新しいおみせのまえにたくさんの人があつまっていた。
3. 冬のあいだカエルは土のなかにもぐっている。
4. たかしのけったボールは遠くまでとんだ。
5. ゆうびんやさんがてがみをもってきた。
6. とも子がやすおの家にあそびにきた。

* 筑波大学（現在は国立国語研究所）

TABLE 2 分析項目のリストと分析の実例

大項目	小項目	分 析 方 法	分 析 例
数量分析	文 字 数 文 節 数 命 題 数	書記された文字数（句読点は除く） 文節数 （述語、主格、対象格）を1単位とした 単位数、基項の省略の場合も述語要素の 出現で1単位とした	①刺激文 じろうは川で小さなさかなをつかまえた 短作文 家へ帰ってやいて食べた 短作文の命題表現（「 <u> </u> 」は省略要素） （帰った、 <u>じろう</u> 、家へ） （やいた、 <u>じろう</u> 、 <u>さかな</u> ） （食べた、 <u>じろう</u> 、 <u>さかな</u> ） 分析結果 文字数=11 文節数= 4 命題数= 3
統括分析	統括形式 新出基項数	接続語句、指示語・代名詞、同一名詞句 反復、省略、形容語* のどの形式を使用 しているかの頻度 刺激文では呈示されず、児童の短作文で 新たに導入された人物・対象・事柄の数	②刺激文 じろうは川で小さなさかなをつかまえた 短作文 そして、かえった 統括形式=接続語句（そして）、省略（ <u>じろう</u> ） 新出基項=なし ③刺激文 とも子がやすおの家へあそびにきた 短作文 やすおとも子は、こんどH小学校へ入学する新1年 生なのだ 統括形式=名詞句反復（とも子、やすお） 新出基項=H小学校、新1年生 ④刺激文 ゆうびんやさんがてがみをもってきた 短作文 それは、いなかのおばあさんからだ 統括形式=代名詞・指示語（それは） 新出基項=いなかのおばあさん ⑤刺激文 えきまえの新しいおみせのまえにたくさんの人が…… 短作文 まどガラスはピカピカ光っていた 統括形式=形容語（“新しいおみせ”の一部として“まどガラ ス”が含まれる） 新出基項=まどガラス
意味分析	概 念 枠 時 間 関 係 接 続 関 係	児童の短作文の主文の述語動詞から場面 （対象の状態・属性）、事件（場面の変 化）、行為（人間、人間とみなされたも のにより起こされた事件）、認知（行為の うち判断・思考）の4分類の頻度 刺激文の事柄と短作文の事柄の時間関係 を継時（刺激文、短作文の順序）、同時 （刺激文=作文）、背景（作文が刺激文に 先行）と3分類した頻度 接続語句を使用しているものを、順関係 （日本語接続論での順接、添加、同列、 補足、連鎖）と逆関係（逆接、対比、転 換）の2分類の頻度	⑥刺激文 じろうは川で小さなさかなをつかまえた 短作文 しかし、小さいので、にがしてあげた 概念枠=行為（“にがしてあげた”が“じろう”による事件で ある） 時間関係=継時（“つかまえた”→“にがした”） 接続関係=逆関係（しかし） ⑦刺激文 じろうは川で小さなさかなをつかまえた 短作文 川の水は、雪どけ水で冷たかった 概念枠=場面（“冷たかった”が“川”の属性である） 時間関係=同時 ⑧刺激文 たかしのけったボールは遠くまでとんだ 短作文 そして、Aさんの家のガラスにぶつかった 概念枠=事件（“ぶつかった”は“飛ぶ”状態の変化） 時間関係=継時（“飛ぶ”→“ぶつかる”） 接続関係=順関係（そして） ⑨刺激文 冬のあいだカエルは土の中にもぐっている 短作文 土の中から出るとあたたかいので、春だなと思った 概念枠=認知（“春だなと思った”） 時間関係=継時

* Daneš(1974)の派生テーマ展開、跳躍テーマ展
開、ならびに、Clark(1977)の Epithets を形容語
として、日本語文章に適用したものである。

験者が1個ずつ読みあげ、この後、被験者が作文する時間が約3分程与えられた。これで1試行が終了し、次の試行へと移った。

実験は集団実験であった。被験者への教示は次の通りである。「刺激文をよく理解し、自由に連想して作文すること、作文は1文で作し、刺激文に続けて読むことができるお話となるように作らなさい。」

刺激文

刺激文は、語彙・漢字使用の点で2年生の水準に合わせた。

語彙については、中央教育研究所(1976)の語彙表を参考に、低学年配当の名詞・動詞・形容詞・副詞を使用した。この低学年配当語彙を辞書として、40個の刺激文を作り、30人の大学生に予備的に短作文課題を行わせた。この40個の刺激文のうち意味・発想の上での異なり数の比較的多いものから6個を本実験の刺激文とした。これは、意味・発想の制約から文章化についての一貫が生まれないようにとの配慮による。

刺激文の表記は、漢字については2学年配当の教育漢字を使用し、文節ごとの分かち書きで小冊子に印刷した。

分析方法

672個の短作文はTABLE 2に示す3種類の大項目、8種類の小項目について分析された。

数量分析 表面形式の複雑さを指標と考えられる文字数・文節数に加えて、本稿では、意味単位を検討するため、命題数という指標を加えた(茂呂, 1981)。命題単位は(述語, 基項1, 基項2)であり、基項1は主格, 基項2は対象格として、他の拠格は命題を基項とする述語とした。また命題には命題間の関係を示すような種類を設定する場合もあるが、本稿では事柄のみを取り出した。

統括分析 この分析は、児童の作文に対し今まで実施されたことはなかった。この側面は連想されたお話の場面といった意味的表象を、文章の表面形式へと実現する文章化の過程を反映する。この過程は、文の連鎖を文章として読み手に読ませようとする場合に、書き手が必ず実行しなければならないものである。統括形式については市川(1978)、林(1973)を参考に5種類の形式を立て、どれが使用されているか頻度を数えた。第2の小項目は、刺激文—児童の作文の間の展開の指標となる。文と文を続けて文章とする場合には、刺激文で与えられた人物・対象のみを使って作文する場合と新たに人物・対象を導入して意味的に拡大すなわち展開する場合とがある。この展開の指標として、作文中に新出の基項数(Kintsch & Vipond, 1979)を採った。

意味的分析 刺激文—児童の作文の関係は、意味的側

面からも分析された。概念的関係(de Beaugrande, 1980)は、児童の作文を、場面、事件、行為、認知と4分類した。刺激文と作文の時間関係も、継時、同時、背景と3分類、また、統括形式の分析で接続語句を使用しているとされたものについて、その順逆関係を分類した。

結果と考察

数量分析

TABLE 3に示すように、学年とともに、文字数、文節数、命題数がそれぞれ増加する。文字数は対数変換後に学年を群間要因とする学年(3)×刺激文(6)×被験者の混合型の分散分析を施した。その結果、学年($F(2, 105) = 16.07, P < .01$), 刺激文($F(2, 525) = 5.61, P < .01$), の主効果、学年×刺激文($F(10, 525) = 1.9, P < .05$), の交互作用も有意となった。文節数も学年×刺激文×被験者の分散分析の結果、学年($F(2, 105) = 22.42, P < .01$), 刺激文($F(5, 525) = 8.96, P < .01$)の主効果は有意となったが、学年×刺激文の交互作用は有意とはならなかった。最後に命題数であるが、これも文節数と同様の分析を施した結果、学年($F(2, 105) = 10.67, P < .01$), 刺激文($F(5, 505) = 7.56, P < .05$), 学年×文($F(10, 505) = 2.61, P < .05$)の主効果、交互作用とも有意となった。

学年とともに増加する文字数、文節数の結果は従来からの知見と一致するが、この2種類の指標と命題数とで学年による変化のプロフィールが異なることが注目される。文化庁(1972)、国立国語研究所(1964)では課題作文で得られた文章全体の文字数、文節数を測っている点、本稿とは異なるものの、本稿の結果もそれらと同様に、2学年から4学年までの増加と4学年以降の増加率の低下というプロフィールを描いている。これに対し命題数という意味的単位で測ると、児童の作文は学年とともに順調に増加することが示される。このことは指標の特性の違いによると考えられる。命題単位は、述語要素(動詞、形容詞、副詞など)の出現により文中に含まれる事柄の数を1単位と数えるため、基項要素(動作主・属性をもつなど)が文章の表面にない場合も、単位を認める

TABLE 3 数量分析(括弧はS.D.)

学年	文字数	文字数 命題数	文節数	文節数 命題数	命題数	統括形式 の失敗%
2	17.08 (5.97)	7.36	4.59 (2.88)	1.98	2.32 (0.96)	7.8
4	23.89 (10.00)	8.91	6.21 (2.76)	2.32	2.68 (1.32)	3.4
6	24.60 (10.48)	7.88	6.84 (3.00)	2.19	3.12 (1.36)	2.1

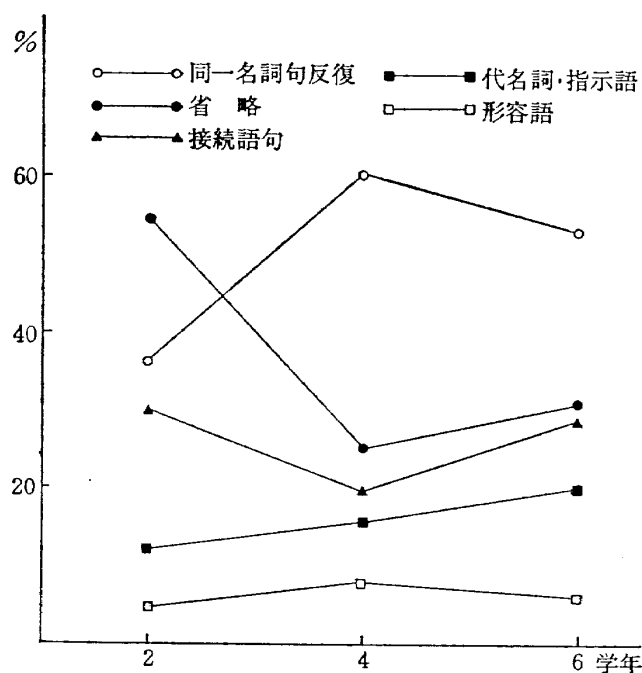


FIG. 1 統括形式の発達的变化

TABLE 4 新出基項数の頻度 (%)

学年	新出基項数					作文数
	0	1	2	3	4	
2	28.1	56.8	10.1	3.6	1.4	192
4	16.7	47.8	25.0	8.8	1.7	228
6	17.1	41.2	29.4	9.6	2.7	228

という特性を持つ。つまり、単に文章表面の複雑さではなく構想過程の複雑さを反映するものと考えられる。一方、文字数・文節数は文章化過程を反映するといえる。この指標の特性を考えれば、児童の作文は単に量的に増大するのではなく、構想並びに文章化という下位過程で異なる増加の型を持つものといえよう。

統括分析

統括形式 統括形式の頻度は、各刺激文ごとに比を求めた。この比の学年ごとの変化は、FIG. 1に示す。各刺激文ごとの比は角変換の後に、学年(3)×形式(5)×文(6)の分散分析を施した。文要因は無作為変数として扱った。その結果、統括形式の主効果が1%水準で有意となり ($F(4, 20) = 25.96$)、加えて、学年×統括形式の交互作用も1%水準で有意となった ($F(8, 40) = 8.44$)。実験前に予測されたように、学年ごとに最も頻繁に用いられる統括形式は、2学年では省略であるが、4学年で同一名詞句反復へと逆転した。このことを裏づけるために、省略と同一名詞句反復の学年ごとの平均値に対して Newman-Keuls 法により有意性検定を行った。検定の結果、5%水準で2学年の省略型と同一名詞句反復型の

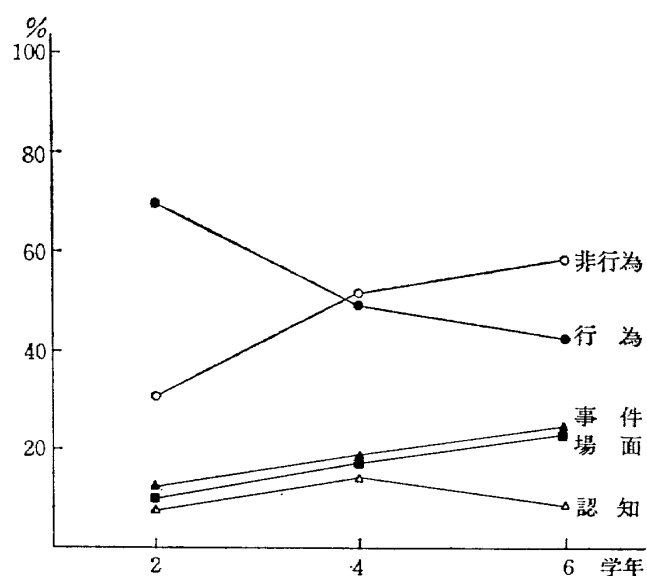


FIG. 2 概念型の発達的变化

TABLE 5 時間関係の出現率 (%)

学 年	時 間 関 係			作文数
	継時	同時	背景	
2	77.4	21.5	1.1	190
4	64.1	31.9	4.0	226
6	61.5	30.5	8.0	226

TABLE 6 接続関係の頻度 (%)

接続関係	学 年		
	2	4	6
順 関 係	93.1	65.1	66.2
逆 関 係	6.9	34.9	33.8
作 文 数	58	43	68

間、ならびに、4学年の省略型と同一名詞句反復型の間、また、2学年・4学年の省略型の間、2学年・4学年の同一名詞句反復型の間に差があることが示された。

一方、接続詞の使用は増加することが予測されたが、増加傾向はなく、省略の使用と類似の変化を見せている。

新出基項数 新出基項数は児童作文の展開に関する量的な指標となるが、これは予測されたように学年とともに増加した。TABLE 4には新出基項数の学年ごとの頻度を示した。この指標に対しては、学年(3)×文(6)×被験児の混合型分散分析を施した。その結果、学年 ($F(2, 105) = 36.02$)、刺激文 ($F(5, 525) = 8.49$)、の主効果ならびに学年×刺激文 ($F(10, 525) = 4.75$) の交互作用が有意となった。

意味分析

概念分析 概念的に児童の短作文を4分類した場合、その発達の変動はFIG. 2に示すようになった。これは学

TABLE 7 共起パターンの分析

学年	変数											数量指標				頻度 (%) ()は集中度係数	異なりパターン数 ()は分析された作文数
	接続詞	代名詞・指示語	統括形式 同名詞句反復	省略	形容詞	行為	場面	事件	認知	時間	背景	新出基項	文字数	文節数	命題数		
2	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0.8	16.0	4.0	2.4	18.9	44 (180)
	2	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0.7	13.9	4.2	1.8	15.6	
	3	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1.0	20.9	5.6	2.8	13.3	
	4	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1.3	19.9	5.6	2.1	3.9	
	5	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0.8	19.7	5.8	2.7	3.3	
	6	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	2.2	17.6	5.2	3.0	2.8	
	6	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0.6	9.0	1.8	1.6	2.8 (0.185)	
4	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1.3	27.3	6.3	3.0	20.1	47 (214)
	2	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1.5	20.6	5.8	2.5	6.1	
	3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1.3	24.9	5.0	2.3	5.6	
	4	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1.5	21.9	6.1	2.7	5.1	
	5	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0.8	21.5	6.3	2.7	4.7	
	6	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1.6	22.0	6.3	2.4	4.2 (0.153)	
6	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1.3	29.0	8.7	3.1	9.9	57 (223)
	2	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1.3	17.7	4.7	3.0	9.0	
	3	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1.7	25.3	7.4	3.5	6.3	
	4	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1.5	25.8	6.4	3.8	5.8	
	5	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1.4	21.3	6.3	2.9	5.4	
	6	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1.5	30.8	8.4	4.2	4.9 (0.148)	

TABLE 8 行為型作文の統括形式の頻度 (%)

学年	統括形式			行為型作文数
	省略	名詞句反復指示語	その他	
2	54.9	37.6	7.5	133
4	22.0	68.8	9.2	109
6	38.5	50.0	11.5	96

年とともに、行為による文連鎖の形成が減少していくことを示している。FIG. 2 には、行為概念以外の 3 種類を合わせたものも示しているが、行為—非行為の 2 分法では、4 学年でこの 2 種類の頻度が逆転する。この場合も、各刺激文ごとにそれぞれの概念型の比を求め、角変換後に、学年(2)×概念型(4)×刺激文(6)の分散分析を施した。その結果、概念型 ($F(3, 15) = 8.61, P < .01$)、学年×概念型の交互作用 ($F(6, 30) = 5.02, P < .05$) が有意となった。行為により文連鎖を形成したものの比率は学年とともに減少している。Newman-Keuls 法により 2 学年と 4 学年の行為型作文の比率の間に 5% 水準で有

意な差が見られ、この減少傾向が裏づけられた。

時間関係 TABLE 5 に示すように、刺激文—児童の作文の時間関係は全学年を通じて、継時関係が多用される。しかし学年とともに継時関係の比率は減少し、他の時間関係が増加した ($\chi^2 = 13.51, df = 2, P < .001$)。

接続関係 統括分析で接続詞を使用しているとされたものを 2 分類すると、順関係がどの学年も多用されるが、この比率は学年とともに減少する ($\chi^2 = 15.27, df = 2, P < .001$) (TABLE 6 参照) ことが示された。

共起パターンの分析

これまでは各指標ごとに学年による変化を検討してきたが、ここでは指標間の共起パターンを分析する。統括形式、概念型、時間関係により、作文のパターンを分類し、パターンごとの数量指標を求めたものを TABLE 7 に示す。頻度の高いものから上位 6 位まで示した。

異なりパターン数は発達的に増加しており、学年とともに、様々なパターンの作文が出現することがわかる。

また、パターンごとの頻度から、学年とともに、特定のパターンへの集中が減少し、頻度の平均化が見られる。

最後に、概念型・時間関係から、全学年を通して意味的には行為連鎖、継時関係が頻繁に用いられることがわかる。

本実験の被験児数は、各学年40名程であり、十分な大きさとは言いがたいが、分析された諸指標は、文脈形成の発達による変化を示唆している。これは、本稿で用いた方法の有効性を示すものといえよう。次に、これらの結果をもとに、構想・文章化の2過程(村石, 1981)から、文章産出の機制について考察を試みる。

構想過程の発達的变化

意味的分析結果から見ると、児童の作文の概念的発達は、「行為による文脈形成」の減少ならびに継時的時間関係および順接による接続の減少を特徴とする。

この3種類の指標の変化は、実は児童が作文する中で形成した構想に依存しているといえよう。本実験で用いた“文脈形成短作文課題”は、文章化の対象となる構想を自由に連想するように求めるものであった。その構想、すなわち文章化される事柄は、行為者を中心とした行為間の因果的な結びつきによって構成されることが多く、しかも、これが学年とともに減少し、他のタイプの構想が次第に増加するという発達的变化を示す。この構想過程の変化が、意味分析の3種類の指標に現われたといえよう。

また、構想の発達的变化は、統括形式と関係づけることもできる。行為によって文章をつなぐことは、必然的に同一名詞句、代名詞、指示語、省略といった指示的な(referential)統括形式の多用を意味する。FIG. 1に見られるように、接続語句に比べて、指示的統括形式が多用された。また、行為による因果的な連鎖は、刺激文一作文間の極端な飛躍(統括形式の側面からは形容語の使用に特徴的である)が少ないことを意味する。何故ならば、行為連鎖は主人公を中心に行為の因果的結びつきで文章を展開し文脈を形成するものであり、主人公が刺激文一作文の両方に現われることが多いからである。事実、3学年を通じて飛躍のある作文の出現は非常に少なく、6.1%であった。

また、行為連鎖が多用され、しかも、これが減少していくことは、新出基項数の増加と相関的な関係にある。概念的には、学年とともに行為以外の場面・事件が増加し、時間関係の側面からは、継時的関係が減少するが、これは作文中の主人公の行為を核としつつも、学年とともに、この行為に付随する対象、人物、背景ならびに行為の理由・原因への言及がふえ、すなわち、刺激文では

与えられなかった人物、事物を作文の中へと持ち込むことをもたらす。これが新出基項数の増加に反映されているといえよう。児童が行為中心の構想から自由になるにつれて、児童は、より展開のある作文も構成できるようになる。これは共起パタンの結果からも支持される。

文章化過程の発達的变化

統括形式の分析より、文章化の際に用いられる形式は、指示的な形式が多用されるが、2学年では省略型が最も頻繁に用いられ、そして4学年以降では同一名詞句反復型へと移ることが示された。この発達的变化を、構想過程と文章形式の関係から検討しよう。

構想と文章化過程の関係の最も単純な見方は、前者によって後者が決定されるという見方であろう。しかしながら、この単純な見方では、学年によって表現形式が変化することが説明できない。TABLE 8には、概念枠からは行為と分類された作文について、その統括形式の頻度を示した。TABLE 8にあるように、構想過程で行為を取るものだけを見ても、統括形式の転換が見られる。すなわち、構想の概念タイプが、文章形式とくに省略型か反復型かを決定するのではないことがわかる。

ここで省略と同一名詞句反復の両形式を比較してみよう。

じろうは川で小さなさかなをつかまえた。

省略：やいてたべた(2年)。

反復：じろうはその魚を川へにがした(6年)。

この例に見られるように両形式は、先行する文の一部を文章の表面に出すか出さないかという点で異なっている。一方では動作主(じろう)、対象(魚)を文章の表面から除き、他方は、これらを表面にあらわしている。この相違を別にすれば、この2種類の型は意味的に類似している。すなわち、行為によって文脈を形成しているのである。

また、この2種類の型を、認知的な操作の面から見れば、省略型は反復型に比べて負担が少ないと思われる。なぜなら、省略型は、文章表面に語彙項目を実現する必要がなく、特別に形式を置かないことで、文と文のつながりを、読み手に知らせるものだからである。2学年における省略形式の選択は、この省略の認知的な容易さに起因するといえよう。そして、学年とともに、一般的な認知能力が増大し、より負荷の高い形式も選択されるようになるのではないかと考えられる。

また、全学年を通じて行為型により構想されることから、2学年から6学年まで類似の構想処理をしていると考えられる。そこで、統括形式の選択は、文章化と構想過程の積極的調節の結果であり、2学年では、高学年と

類似の構想をしながらも、一般的な認知能力の限界から、より負荷の少ない文章化を行ったといえよう。

要 約

本稿は、児童の文章産出の機制を、統括性の実現による文脈形成という観点から検討する1つの方法である、文脈形成短作文課題と分析方法を提出した。課題は刺激文に自由に連想して1文を続け作文する。分析方法は、この課題で得られた作文ならびに作文と刺激文の関係を、1-1文字数、1-2文節数、1-3命題数（量的分析）、2-1統括形式、2-2新出基項数（統括分析）、3-1概念枠、3-2時間関係、3-3接続関係（意味分析）の8点から評価するものである。

分析の結果、以下の諸点が示された。

1. 1文に表現する量は発達的に増大し、より複雑な作文となる。

2. 文間をつなぐ形式は、省略（2年）から反復型（4年以降）へとかわる。

3. 発達的により展開のある作文となる。

4. 行為連鎖による文脈形成が多用されるが、これが発達的に減少し、意味的に多様な作文が出現する。

言語使用の問題は、これまで主に理解課題を通して研究されてきたが、本論は、この問題を産出プロトコルの分析を通して文章産出の側面から補足する方法を示したものだといえよう。

今後は、方法および結果の再現性を検討し、文脈形成の発達的な変化を明確なものにする。また、刺激文の特性、文脈形成の際の課題条件を操作し、本論では調節的過程と示唆されるに止まった構想・文章化両過程の関係を明示化していく。このような研究により、国語科または作文の心理に寄与する基礎的資料の収集が可能となろう。

引 用 文 献

de Beaugrande, R. 1980 Text, discourse and processes : Toward a multidisciplinary science of texts. Norwood, N. J. : Ablex.

文化庁 1972 児童・生徒の読み書きの力 大蔵省印刷

局

Clark, H. H. 1977 Inference in comprehension. In D. LaBerge and S. J. Samuels (Eds.) Basic processes in reading : Perception and comprehension. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

中央教育研究所 1976 学習基本語彙の基礎調査 研究報告第7冊

Daneš, F. (Ed.) 1974 Papers on functional sentence perspective. Prague : Publishing House of Czech Academy of Science.

林四郎 1973 文の姿勢の研究 明治図書

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. 1975 Cohesion in English. London : Longman.

市川 孝 1978 国語教育のための文章論概説 教育出版

Kintsch, W., & Vipond, D. 1979 Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. In L. Nilsson (Ed.) Perspectives on memory research. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

国立国語研究所 1964 小学生の言語能力の発達 明治図書

村石昭三 1981 表現力の発達心理学 児童心理 35, 782-789.

茂呂雄二 1980 日本語文章の形式的表示(1) : 命題翻訳を中心に 読書科学 25, 70-78.

阪本一郎 1955 読みと作文の心理 牧書店

土部 弘・早川勝広・井上一郎 1978・79 文章表現力の構造と発達 文部省特定研究「言語」発表論文集 37-38

van Dijk, T. A. 1977 Text and context : Exploration in semantics and pragmatics of discourse. London : Longman.

付記 本論文をまとめるに当り適切な助言をいただいた、福沢周亮、芳賀純、海保博之各先生に記して感謝いたします。

(1981年10月7日受稿)

ABSTRACT

CHILDREN'S TEXT PRODUCTION

An analysis of coherence realization

Yuji Moro

The aim of this study is to propose some task and method which can clarify the psychological process of children's text production.

Children (2nd, 4th and 6th graders) were given a stimulus sentence and were asked to make a story, writing one sentence after the stimulus sentence. Each child made six stories. Then 672 short texts were analysed in terms of (1-1) number of letters, (1-2) number of pausal units, (1-3) number of propositions (the first three are indices of textual quantity), (2-1) coherence forms, (2-2) number of new arguments (indices of textual coherence), (3-1) conceptual framework of children's sentences, (3-2) temporal relation of stimulus-children's sentence, (3-3) junctive relations of the two sentences (the last three are indices of semantic analysis). In evaluating the coherence forms and three semantic relations, texts were assorted into some categories and the frequencies were counted.

Main results are

- (1) Sentences written by children increase in the three indices of textual quantity as grades.
- (2) As for the coherence forms, 2nd graders use ellipsis most frequently, but 4th and 6th graders use noun repetition.
- (3) The number of new arguments increase as grade and children's texts become more progressing.
- (4) The most frequent conceptual framework is action in all grades. But the dominance of action frame diminishes with development.

From these results, it was suggested that planning of texts was likely to rely upon an action sequence in all the grades. And realization of the planning differs in choice of coherence forms. The youngers choose the more cognitively effortless form, e. g. ellipsis.