人文科教育研究　46　2019 年　pp. 1-16

日英児童作文における相手意識の発達過程
―― コミュニケーション方略の国際比較分析 ――

森　田　香緒里

1．研究の目的と問題の所在

本稿の目的は，日本と英国で実施した作文調査の結果を国際比較の観点から分析し，相手意識の表出の実態を探るとともに，その発達過程について検討することである。

児童作文に表出する相手意識の実態に関する先行研究には，内田（1990），中嶋（2003）（2004），森田（2008）（2016）などの研究がある。内田（1990）では，児童の書く過程における「読み返し」の行為や推敲の過程に焦点を当てた調査を行い，相手意識を持つということは，相手（読み手）の持つ知識をイメージすることであると指摘している。具体的には，助詞の使い分けや具体例の使用などが見られ，相手意識は様々な推敲方略として作文中に表出されることが明らかになっている。

中嶋（2003）（2004）では，小学生～高校生を対象に，異なる 2 種の相手に向けて同じ内容を書き分けるという作文課題を課し，児童生徒が相手によってどのように書き分けるのかについて調査している。そこでは，相手意識を持つということが，小学校低学年では伝達内容の選択に強く関連するのに対し，学年が上がるにつれて，徐々に内容よりも表現形式や情報配列に影響を及ぼすことを明らかにしている。つまり，相手意識と文章表現との関係が発達段階によって異なるという見解が示された。

さらに森田（2008）では，日本人と英国人の小学校高学年児童の作文を比較し，日本人児童の方が相手の属性に応じた様々な言語的調整 (1) を行っていると指摘している。森田（2016）では，日本人と英国人の小学校低学年児童の作文を比較し，低学年児童作文に見られる相手意識の発生の実態とその機能について明らかにしている。これら 2 点の先行研究は，日本人児童の相手意識の表出の特性を，日英間の国際比較という方法を用いて検討しているという共通点がある。

これらの先行研究からは，児童作文における相手意識の実態が，発達的・国際的な観点による分析を通して検討されていることがわかる。対象年齢を複数設定して作文調査を行うことで，相手意識の表出に関する発達段階をとらえようとし，また，2 国間で国際比較を行うことによって，日本人児童の文章表現の特性をとらえようとしているのである。本稿ではこうした方法を継承し，森田（2008）と森田（2016）で示された，日英の小学校低学年および高学年の児童作文の国際比較を行う。この作業を通して，日本人児童の相手意識の表出の実態を，発達的な観点から分析・検討していく。

2．調査方法

2－1．調査概要

本稿では，日本と英国の小学生低学年・高学年を対象にした作文調査を行い，作文データを国際比較して発達的な観点から分析する。児童作文の国際比較研究には，渡辺（2004）や先述した森田（2008）（2016）などがある。渡辺（2004）では，日本と米国の小学生を対象に同一課題の作文調査を行い，その叙述の違いを比較分析して両国の「思考表現スタイル」の違いについて明らかにしている。

これらの国際比較研究の成果として，日本人児童の文章表現の特性の一端を明らかすることができる，という点が挙げられる。日本人児童の表現特性が国際比較によって相対的にわかれば，作文カリキュラムの構成などを構想する際の理論的根拠を得ることができる。また，国が異なれば学校教育課程も言語も当然大きく異なるが，国際比較で見出された共通点などは，児童生徒の表現能力の発達過程の実態に迫る手がかりにもなろう。

本稿では，小学校低学年と高学年の日英の児童作文を対象にすることで，相手意識の表出の実態を国際的・発達的な観点から検討していきたい。具体的な調査の概要は，以下の通りである。

調査１：日本人低学年

⑴　調査日：2013 年 9 月

⑵　調査対象：宇都宮市内の公立小学校 2 年生（7 ～ 8 歳児）17 名

⑶　調査課題：夏休みの思い出を文章で伝える。同じ内容を，以下の異なる二人の相手に向けて書く。つまり，児童一人あたり 2 種の作文を書く。

⑷　相手（読み手）の設定：①母語熟達者（地元の大学の先生），②非母語話者（中国人女性）

⑸　手順

①調査当日は，上記二人の相手が実際に児童に会っている場で書いてもらう，という状況で行った。また児童には，非母語話者がまだ日本語習得段階である旨伝えた。

②どちらから書いても構わないと指示し，色やイラストの使用も可とした。

③ 30 ～ 40 分程度で回収。

調査２：日本人高学年

⑴　調査日：2013 年 9 月

⑵　調査対象：宇都宮市内の公立小学校 6 年生（11 ～ 12 歳児）21 名

⑶　調査課題：調査 1 と同じ

⑷　相手（読み手）の設定：調査 1 と同じ

⑸　手順：調査 1 と同じ

調査３：英国人低学年

⑴　調査日：2014 年７月
⑵　調査対象：英国ウェストミッドランド州の公立小学校２年生（6 ～ 7 歳児)39 名
⑶　調査課題：夏休みの予定を文章で伝える。一人の児童が二人の相手に向けて書き分ける設定は，調査１と同じ。
⑷　相手（読み手）の設定：①母語熟達者（当該小学校の校長先生），②非母語話者（日本人女性）
⑸　手順：調査１と同じ。ただしここでの非母語話者は，英語の習得段階ということにした。

調査４：英国人高学年

⑴　調査日：2004 年３月
⑵　調査対象：英国バークシャー州の公立小学校６年生（10 ～ 11 歳児)22 名
⑶　調査課題：「楽しいお話（happy story)」(創作物語）を書いて伝える。一人の児童が二人の相手に向けて書き分ける設定は，調査３と同じ。
⑷　相手（読み手）の設定：調査３と同じ
⑸　手順：調査３と同じ。

２－２．調査課題と相手の設定理由

２－２－１．調査（作文）課題の設定にあたって

児童を対象にした作文調査を学校で行う場合，論者が留意すべきだと考える点はいくつかある。まず何よりも，児童が「書いてみたい」と思えるような作文課題にすること，そしてその学級の学習計画にできるだけ添う形で（最低限，阻害しない形で）作文課題を設定することである。本稿のみならず論者はこれまでに，相手（読み手）に対するコミュニケーション方略の表出として児童作文をとらえようとしてきた。児童が書くことに抵抗や困難を覚えるような作文課題では，相手意識を発動する以前の段階で書く活動に入れなくなってしまう。こうした事態を避けるために，学級担任との事前打ち合わせを行い，調査時期や当該学級での学習計画などをふまえた上で，児童が書きたい・伝えたいと思えるような作文課題や相手の設定を行った。上記の調査１～４の作文課題が統一的でないのは，こうした事情による。

２－２－２．相手（読み手）の設定理由

本調査では，相手を①母語熟達者と②非母語話者に設定している。国語科での書く活動では，基本的に②のような相手に向けて書くことはまずない。日英ともに，②非母語話者，すなわち「(ここでは便宜的に）外国人」に向けて書くことは国語科の教科内容に含まれていない。また今回の調査対象の各地域はいずれも外国人の居住地域とは言えず，児童にとって外国人との日常的

な接触機会はほぼない。つまり，児童が書く外国人向けの文章に表出される様々な工夫は，教室での学習によって直接的に得られたものではなく，児童一人ひとりが日常的に獲得してきた諸知識を活用した結果表出されたものとしてとらえることができる。これが，本調査において，相手②を設定した理由である。文章表現の発達過程の実態に迫ることを意図して，このような相手を設定した。児童は，既有の選択可能な語彙やコミュニケーション方略の中から，相手に理解可能なものを想定して選ぶことになる。

ところで，外国人向けに自らの母語を調整する言語行動については，「フォリナー・トーク（foreigner talk）」という概念として，日本語教育領域において1970年代から研究が行われている[(2)]。すなわちフォリナー・トーク（以下ＦＴ）とは，外国人（自分の母語とは異なる言語を母語とする話者）に対してコミュニケーションを行う際に，自らの話し言葉を相手が理解可能なように調整する言語行動のことを指す。書き言葉においてもＦＴがみられることが確認されており，「フォリナー・ライティング（foreigner writing）」（以下ＦＷ）と呼ばれる。日本語教育研究において，ＦＴ・ＦＷともに分析的な研究が進んでいることから，本調査ではそれらの蓄積を分析枠組みとして援用する。児童のＦＷを収集・分析することによって，児童の相手意識を日常的に獲得された具体的なコミュニケーション方略としてとらえることが可能であると判断した。

３．分析の観点と方法

まず，分析の手順について述べる。日英双方の児童作文の，①母語熟達者向け（native writing，以下NW）と②非母語話者向けのもの（ＦＷ）を個人間でそれぞれ比較し，その差異を相手意識の表出とみなす。特に②ＦＷで見られた言語的調整に着目し，日英間で見られる違いや共通点について，低学年と高学年の発達段階の違いをふまえながら分析する。

分析の観点は，森田（2016）の枠組みをもとに設定する。森田（2016）は，日本語教育におけるＦＴ研究の成果の中で，特にEllis（1994）の分析枠組みを取り上げた。Ellisは外国人向けに行われる調整を，「言語的調整」と「相互行為的調整」に分類している[(3)]。前者は主として言語形式上の特徴をとらえるためのもので，「音声面」「形態・統語面」「意味面」に分類される。後者は，相手とのコミュニケーションが円滑に行われることを意図してなされる行為で，「談話管理」と「談話修復」に分かれる。「談話管理」とは，会話の量や話題，質問，相手が理解していることを確認する等の行為を指す。「談話修復」とは，コミュニケーションに不都合が生じた場合や破綻した場合に修復する行為（回避や訂正など）を指す。

森田（2016）では，話し言葉（ＦＴ）を対象としたこれらの枠組みを援用し，書き言葉（ＦＷ）の特徴をとらえるための分析枠組みを以下の通り設定した。本稿においてもＦＷを対象とすることから，これを分析枠組みとして採用する。

以下，（ア）～（エ）の項目について詳述する。

（ア）表記面…使用する文字の選択や，イラスト，色などの視覚効果に関わる言語的調整。

（イ）語彙面…相手によってどのような語を選択し書き分けるかという語に関わる調整。

（ウ）統語・構文面…文の数や文の構成に関わる調整。

（エ）相互行為面…ここでは，「話題管理」「理解確認」「注目要求」の３要素を観点とする。「話題管理」は，相手によってどのようなトピックを選ぶかに関わる調整。「理解確認」は，文章内容を相手が理解できるよう配慮しているかどうかに関わる調整。「注目要求」は，文章そのものに読者をひきつけるような方略に関わる調整。

Ellis（1994）における ＦＴ研究のための分析枠組み	本稿におけるＦＷ研究のための分析枠組み
○言語的調整 ・音声面 ・形態・統語面 ・意味面 ○相互行為的調整 ・談話管理 ・談話修復	○文章産出のための言語的側面 （ア）表記面 （イ）語彙面 （ウ）統語・構文面 ○コミュニケーションのための方略的側面 （エ）相互行為面 ・話題管理 ・理解確認 ・注目要求

以上のように，（ア）～（ウ）は文章産出における言語形式に関わる修辞的な側面，（エ）は相手に書いて伝えるというコミュニケーションを成立させるための方略的な側面をとらえる観点として設定し，分析を行う。

４．調査結果の分析

４－１．表記面の国際比較

図１は，表記面を２年生と６年生でそれぞれ国際比較したものである。日本人児童は２年生も６年生も，ともに６割以上の児童が表記面での言語的調整を行っていることがわかる。これに対し英国人児童は，２年生においては５％にとどまっているものの，６年生では91％に増加している。

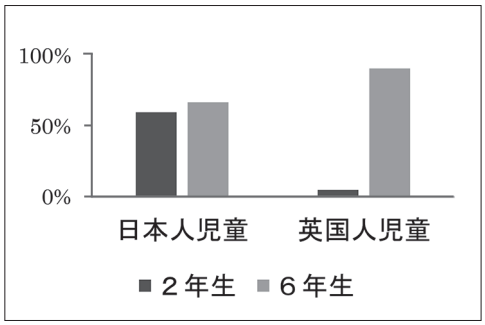

図１　表記面の国際比較

この場合の表記面とは，文字選択とイラスト・色の使用の全てが含まれている。英国人児童の場合，表記面の言語的調整は，全てイラストや色の使用及び書き分けとして見られた。２年生と６年生の差は，学級の雰囲気によるところも大きいと思われる。また，英国の作文指導においてレイアウト等の見た目が重視されることにも起因すると考えられる。

〈事例 1：日本人 2 年生、一部抜粋、原文ママ〉

NW：夏やすみにうまがきました。なまえは、リュータです。小いうまです。白とちゃ色のうまです。

FW：なつやすみにうまがきました。なまえは、りゅうたです。ちいさいうまです。しろとちゃいろのうまです。

〈事例 2：日本人 6 年生、一部抜粋、原文ママ〉

NW：私は夏休みに、友だちとプールへ行きました。とても広く、アトラクションもいっぱいあってドキドキしました。

FW：わたしはなつやすみにともだちとプールへ行(い)きました。とても広(ひろ)く、アトラクションもいっぱいあってドキドキしました。

また事例１・事例２のように，日本人児童の場合，イラストや色の使用だけでなく，漢字をひらがなにしたり漢字にルビをふったりするなどの調整としても表れていた。

図５（後掲）を見ると，日本人２年生と６年生であまり差がないことからも，日本人児童の言語的調整は，漢字表記への配慮として特徴的に見られることがわかる。こうした日英の差は，日本語特有の表記体系の差によるところが大きく，特に外国人には漢字への配慮が必要だと判断していることがわかる。

４－２．語彙面の国際比較

ここでは，どのような語句選択や使い分けが行われたかをみる。図２に示した通り，日英に共通の傾向が見られた。日英共に，学年が上がるにつれて語彙面での言語的調整ができるようになっていることがわかる。２年生の場合，日英共通してNWもFWもほぼ同じ文面という事例がほとんどで，相手に応じて語を書き分けるといった調整はわずかしか見られない。語彙面での言語的調整は，高学年になるほど可能になり，語彙量の増加との関連が考えられる。そしてこの点は日本と英国で共通して見られる傾向であり，相手意識の発達が語彙量の増加と関連していることを示唆している。

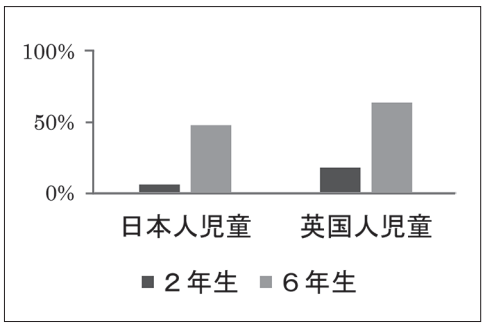

図２　語彙面の国際比較

６年生の事例を比較してみよう。事例３の英国人児童の作文を見ると，NWの「sob」「marched」が，FWではそれぞれ「cried」「came」となっている。似たような意味を表す語彙の中から，相手に伝わりやすいと判断した語を選択していることがわかる。

〈事例 3：英国人 6 年生、一部抜粋、原文ママ、傍線部および日本語訳は論者〉

NW：The dragon started to sobb, then suddenly an army marched into a cave and the big dragon stopped sobbing.

（竜は泣きじゃくり始めた。すると突然、軍隊が洞窟へと行進してきた。大きな竜は、泣きじゃくるのをやめた。）

F W：The dragon cried. Soon a big army came to the cave, And the dragon stopped crying.

（竜は泣いた。まもなく大きな軍隊が洞窟にやってきた。竜は泣くのをやめた。）

〈事例 4：日本人 6 年生、一部抜粋、原文ママ、傍線部論者〉

NW：僕は夏休み中に塾の夏期講習に行きました。朝九時から夜六時までを二十三日間行きました。一日に四教科の授業をします。間の休みの日も規則的にあるのではなく、二日行って一日休み、四日行って一日休みという感じなので、疲れが中々とれませんでした。

FW：僕は夏休み中に塾でたくさんお勉強をしました。朝の九時から夜の六時までたくさんお勉強をしました。僕は夏休み中にあまり好きなことができませんでした。その理由は、塾のお休みの日があまりなかったからです。

事例４の日本人児童の場合も，NWで使用している「夏期講習」がFWでは「たくさんお勉強」という表現になっており，「夏期講習」という語の使用を回避していることがわかる。また事例４の場合，NWでは「二十三日間」といった具体的な数字を示しているのに対し，FWでは数字を使用せず「たくさん」という語になっている。語句の平易化だけでなく，使用しなかったり情報そのものを省略したりといった配慮を見せていることがわかる。

4－3．文数，および統語・構文面の国際比較

4－3－1．文数の国際比較

図３は，NWとFWの文数を個人間で比較し，どちらが多かったか，あるいは同数だったかを示したものである。日本人児童は，２年生でも６年生でも比較的同じような傾向を示しているのに対し，英国人児童は２年生と６年生でかなり異なる傾向にあることがわかる。

まず日本人児童の傾向を確認すると，２年生も６年生も，比較的似たような傾向を示しており，NWとFWの文数が同じという事例が最も多い。これは，二種の相手ともほぼ同じ文面で伝えており，相手に応じた調整や配慮は，文レベルよりも表記や語彙の使い分けで行う事例が多いことを示している。また，「NW＜FW」の事例が少ないことも特徴である。日本人児童の場合は，事例５のように，FWの情報をNWよりも減らして伝える傾向にある。情報を一部省略して単純

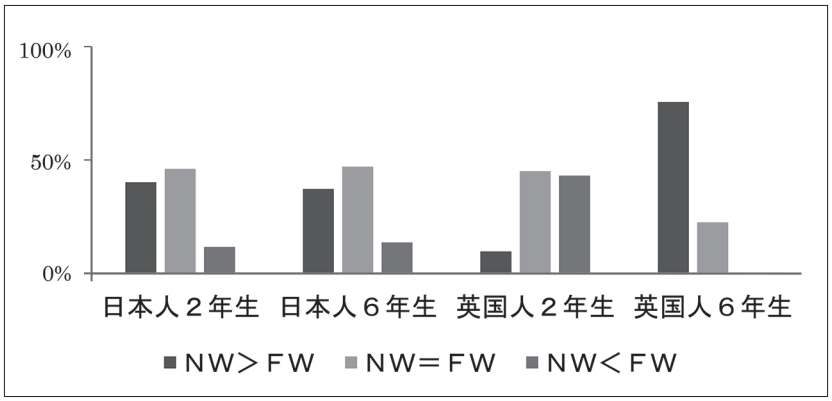

図３　文数の国際比較

な内容にするという配慮を行ったことにより，ＦＷの文数がＮＷよりも少なくなっている。

英国人児童で最も顕著なのが，「ＮＷ＞ＦＷ」の事例の変化である。２年生では 10 ％であるのに対し，６年生では 77 ％に増加する。２年生の場合，事例６のように，ＦＷにおいて直前に出てきた地名や単語を後続の文で補足説明する事例が少なからず見られた。この事例の場合，「アイルランド」「結婚式」「映画」という語が相手に理解されにくいと判断され，文を追加して説明するという配慮を見せている。使用した語が伝わりにくいと判断した場合に，別の語に言い換えるのではなく，直後にそれに関する情報を追加するという方法をとっている。英国人２年生のＦＷの文数がＮＷより増えるのは，こうした理由による。語に着目したこのような配慮は，英国人２年生にのみ見られた。

〈事例 5 ：日本人 2 年生、一部抜粋、原文ママ〉

ＮＷ：ぼくは、二はく三日でホテルにとまりに行きました。ホテルにつくまで、外のながめを、見ていました。車でいきました。東京のところで、スカイツリーが見えました。一日目に、海に行きました。海で人のかせきみたいなものを見つけました。そのかせきみたいなものを、もちかえりました。

ＦＷ：ぼくは、ホテルに三日とまりました。東京で、スカイツリーを、見ました。かせきみたいなものを、見つけました。

〈事例 6 ：英国人 2 年生、日本語訳のみ、下線部論者〉

ＮＷ：夏休みには、ママの結婚式のためにアイルランドに行きます。それからホテルで一週間過ごします。アイルランドから戻ったら、映画を見に行きます。

ＦＷ：夏休みにはアイルランドに行きます。アイルランドは小さな国です。ママの結婚式のために行きます。結婚式というのは、結婚することです。それからホテルに滞在します。戻ったら映画を見に行きます。映画は長くて大きいプログラムです。

一方，英国人６年生で「ＮＷ＞ＦＷ」の事例が顕著に増えるのは，事例７のように，ＦＷで会話文や修飾語などが省略され，叙述が全体的に少なくなることと関連している。多くの児童がＮＷから書き出し，その後にＦＷを書くという順番で取り組んでおり，ＮＷの文章を参照しながらＦＷを全体的に省略化するという傾向が顕著にみられた。これは日本人児童にも共通する傾向である。

〈事例 7：英国人 6 年生、一部抜粋、日本語訳のみ、下線部論者〉

ＮＷ：むかしむかしあるところに、若くて美しいお姫様がいました。ある日彼女は、猫にえさをあげようと猫を呼びました。「シロちゃん、ごはんですよ。」でもシロは来ません。あちこち探したのですが、見つかりません。シロはごはんが好きなので、それに来ないなんてよほどわくわくするようなことをしているに違いないとお姫様は思いました。

ＦＷ：あるところに、お姫様がいました。ある日彼女は、猫にえさをあげようと猫を呼びました。でも猫は出てきません。あちこち探しましたが、やはり出てきません。彼女は猫がごはん好きなのを知っていましたから、猫が何かをしているのだろうと思いました。

４－３－２．統語・構文面の国際比較

統語･構文面の国際比較については，日本語と英語の文構造の違いや作文課題の違いなどから，数量的な傾向を出すことはできなかった。しかし，日英ともに６年生の文章においては，以下のような傾向が見られた。

○日本人児童のＦＷは，ＮＷに比べ一文あたりの情報量を減らして文章を単純化するという配慮が多い。

○これに対し英国人児童のＦＷは，重文や複文を複数の単文に分けて書く，あるいは，複数の単文を簡単な複文や重文に統合して示すといった，文レベルでの配慮が目立つ。

４－４．相互行為面（話題管理）の国際比較

話題管理とは，相手によってどのような話題を選択して書くかに関わる言語的調整を指す。今回の調査課題では，「二人の相手に向けて同じ内容を書く」というものであったにも関わらず，事例８のように相手によって書く内容をかえた例がみられた。図４からわかるように，この傾向は特に日本人低学年児童に特徴的にみられる。日英ともに６年生での話題の調整は０例であったことを考えると，相手意識が「話題管理」に及ぶのは，日本人低学年の特性と言えるかもしれない。

〈事例 8 ：日本人 2 年生、原文ママ〉

ＮＷ：わたしは、夏休みに、とち木けんのホテルサンバレーというホテルにおとまりをしました。プールに入りました、おとうさんとおねいちゃんとプールに入りました。おとうさんとおよぐれんしゅうをしました。れんしゅうをしてもできませんでした。つぎの日は、パン作りとペットボトルラベルとブルーベリージャムを作りました。お昼は、作ったパンを食べました。おいしかったです。

ＦＷ：わたしは、なつやすみに、ライオンキングをみにいきました。さいしょは、どういうおはなしかたのしみでした。げきをやっていた人は、とても大きな声でした。ちょっといみがわかりませんでした。でもげきは上手でした。

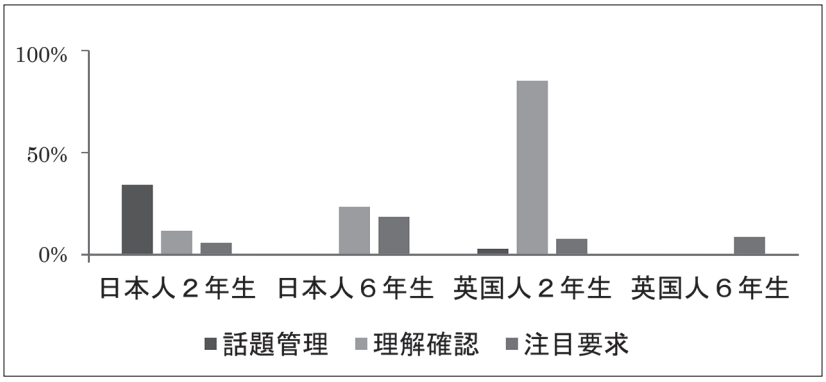

図４　相互行為面の国際比較

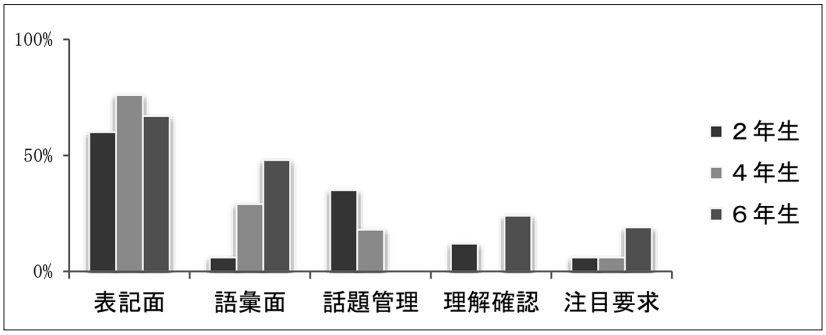

図５　日本人・学年別比較

図５は，日本人児童の２年生・４年生・６年生の結果をまとめたものである。調査１・２の際，発達段階を検討するため４年生（17名）にも同様の調査を行った。図５は，日本人児童の発達段階を見るために，学年別に傾向を出したものである。

図５の「話題管理」からもわかるように，低学年ほど「話題管理」において言語的調整を行う傾向にあり，学年が上がるにつれて減少していく。このことから，日本人児童は相手を設定された時，「どのように書くか」よりも，「何を書くか」という意識が先行する傾向にあるという発達的な特徴を持つことがわかる。中嶋（2004）の調査結果においても，似たような傾向が指摘されている。中嶋（2004）では，小学２･４･６年生を対象に作文調査を行っている。そこでは，「家の人」(親しい相手）と「大学の先生」(親しくない相手）に向けて書くという作文課題を課しているが，その調査結果においても，内容の書き分けは低学年に特徴的に見られることが指摘されている[(4)]。書くことにおける相手意識の発達が，日本人児童の場合はまず「何を書くか」という話題の選択行為に関連するという傾向を指摘することができよう。

４－５．相互行為面（理解確認）の国際比較

理解確認とは本来，ＦＴ研究において談話（話し言葉）に顕著に見られる言語的調整とされる。具体的には，母語話者と非母語話者との会話の中で，母語話者が非母語話者に理解できているか確認を求めるような発話などを指す。本調査では，ＦＷにおいて，相手が内容を理解できるような配慮や工夫をメタ言語表現として表出しているかどうかに着目した。

〈事例 9：英国人 2 年生、日本語訳のみ、下線部論者〉

ＮＷ：夏休みには、アメリカに行きます。アメリカのディズニーランドです。戻ったらサッカーをします。それから公園に行きたいです。

ＦＷ：夏休みには、アメリカに行きます。<u>アメリカというのは、アメリカ合衆国という国です</u>。アメリカでは、ディズニーランドに行きます。<u>ディズニーランドというのは、場所のことです</u>。戻ったらサッカーをします。<u>サッカーというのは、一つのボールと二つのゴールで試合をするものです</u>。その後、公園に行きたいです。

先ほどの図４を見ると，日本人児童では学年が上がるにつれて理解確認がやや増加する傾向にあるが，英国人児童では２年生において顕著に表出していることがわかる。事例９のように，直前に書いた地名や単語を後続の文章で説明するという形で，相手の理解を促す工夫をしている。日本人児童の場合，語レベルの補足説明という形でのこうした配慮は，２年生においても６年生においても事例は少ない。また英国人６年生になると，こうした配慮が全く見られなくなる。

低学年に着目してみると，相互行為面においては，日本人児童は話題管理に，英国人児童は理解確認において特徴的に相手意識が表出される傾向にあると言えよう。

4－6．相互行為面（注目要求）の国際比較

注目要求とは，文章そのものに読者の関心をひきつけたり，文章全体に対して評価的なメタ言語表現を用いたりする場合の調整のことである。イラストや色の使用なども厳密にはこれに含まれるのかもしれないが，本稿では，課題からやや外れたところで，あるいは文章全体を対象として何らかの言語表現を行った場合を対象とした。具体的には，「○○さん（非母語話者：論者注）もポケモンの映画を見ましたか？」「○○さんもぜひやってみてください」といったような，直接的な語りかけの表現や，「できるだけひらがなでかきました」といった，文章全体を対象とするメタ言語表現の事例が見られた。そしてこれらは，英国人児童に比べると日本人児童に比較的よく見られる傾向で，かつＦＷに対してのみ付加されている。

また図４の相互行為面全体の傾向を国際比較すると，英国人６年生の場合は，このレベルでの配慮はほとんど行っていないことがわかる。

5．分析結果のまとめ

以下の表１は，国際比較の観点からの分析結果の概略をまとめたものである。

表１：分析結果の概略

	言語的側面			コミュニケーション方略の側面		
	表記面	語彙面	統語・構文面	話題管理	理解確認	注目要求
日本人２年生	・漢字への配慮 ・色，絵		・NW=FWが多い	話題の書き分け		
日本人６年生	・漢字への配慮 ・色，絵	語句の書き分け	・NW=FWが多い ・一文ごとに情報を簡略化		語レベルでのメタ言語表現の追加	語りかけや文全体のメタ言語表現の追加
英国人２年生			・ＮＷ＜ＦＷが多い		語レベルでのメタ言語表現の追加	
英国人６年生	・色，絵	語句の書き分け	・ＮＷ＞ＦＷが多い ・複数の文レベルで書き分け			

日英児童作文における相手意識が，「表記面」「語彙面」「統語・構文面」といった言語的側面とどのように関連していたかについて，調査結果を国際比較の観点から分析した結果明らかになったことを以下の通りまとめる。

(1) 漢字，ひらがな，カタカナといった文字表記の書き分けは，日本人児童の特徴として学年を問わず表出する。

⑵　相手に応じた語句選択は，日英ともに低学年ではほとんど行われないが，学年が上がるにつれて日英ともに増加する傾向にある。語彙量の増加が相手意識の表出と関係しているということが，日英双方に共通して見られた。

⑶　英国人２年生では語に意識が向けられるという特徴が見られ，相手への配慮は単語の意味の補足という形で表現される。しかし６年生になると，重文や複文を単文に，あるいはその逆といったように，文レベルで情報を制御する配慮へと移行する。

⑷　これに対し日本人児童は，２年生６年生ともに，一文あたりの情報を減らして外国人に配慮する傾向にある。

また，「話題管理」「理解確認」「注目要求」という観点からコミュニケーション方略の側面を分析した結果については，以下の通りである。

⑸　日本人低学年児童の相手意識の特徴として，「何を書くか」という話題の選択として表出する傾向があるが，英国人低学年児童の場合は，語レベルでの範囲に言及するようなメタ言語表現を付加して，相手への配慮を示す例が多い。

⑹　英国人６年生の相手意識は，コミュニケーション方略の側面からはほとんど表出されない。

⑺　日本人児童の方が，読み手への直接的な働きかけの表現や文章全体を対象とするメタ言語表現を付加して「注目要求」を行う傾向にある。

表１の言語的側面を見ると，日英ともに学年が上がるにつれて多様な言語的調整ができるようになることがわかる。これは，語彙量や言語形式に関する知識などの増加に伴い，相手に応じた様々な調整ができるようになることを示している。

一方，表１のコミュニケーション方略の側面をみると，日本人の方が相手に応じた配慮をより多く行っていることがわかる。６年生を日英で国際比較すると，日本人児童の方が様々な側面からの言語的調整ができるようになることがわかる。つまり日本人児童の方が，学年が上がるにつれて相手を意識した場合の配慮を，英国人児童よりもより豊かな形で表出すると言えるのではないだろうか。書くことのコミュニケーションにおいて，日本人児童は低学年から相手意識を発動させており，表記や話題管理を中心とした配慮から，徐々に様々な側面での配慮へと相手意識の表出の仕方を増大させていく，ということが指摘できよう。

６．分析結果の考察－書くことの発達の観点から

書くことの発達に関して国内外で様々な研究があるが，ここでは Kellogg（2008）を参照しながら，本稿の分析結果の考察を試みる。Kellogg は，ワーキングメモリーという心理学的知見から，書くことの認知過程について言及している。それによると，書く力はおよそ 20 年かけて緩やかに発達していくとして，以下のような三つの段階を設定している [5]。

① Knowledge-Telling（知識をそのまま出す段階）

最も未熟な段階とされる。書いたものが実際に何を伝えているかに意識が集中しており，書きたいことや知っていることをそのまま書き表している段階。書き手は，何を書くか，自分の書きたいことが書けているかということに集中しており，どのように書くか，読み手にどのように読まれるかということについては意識されていないとされる。

② Knowledge-Transforming（知識を変換する段階）

書き手が，自分が書こうとした内容と実際に自分が書いた文章との差や相互関係を意識する段階。書かれたものを読み返しながら，書こうとした内容を再構成したり，表現を推敲したりする。書き手と文章との間に起こる相互作用が中心となる段階とされる。

③ Knowledge-Crafting（知識を練り上げる段階）

書くことに熟達している段階。書き手は，書こうとする内容や書かれた表現のみならず，想定された読者を意識することができる。読み手の存在をただ意識するだけでなく，書いたものに対する読み手の反応まで想定しながら書く。書き手は，読み手が文章をどう解釈するかを多様に想定しながら，文章を適宜修正していくことになる。つまり，書き手と文章と読み手との相互関係が成立している段階とされる。

Kellogg によれば，小学生のうちの大半は「Knowledge-Telling」の段階にあるとされる。そして，自らの書く過程をモニタリングできるようになるのは，だいたい 12 歳頃からであると指摘している。相手意識が持てる（相手を想定して書く）のもだいたいこの頃だとしており，書き手である自分の知識・意図と，書かれた文章との関係に中心的に意識が向けられるとしている。確かに本調査の結果を見ても，日英ともに 2 年生よりも 6 年生の方が言語的側面からの調整が多様になることがわかる。相手意識が文章表現に具体的に反映されるには，手書きや綴りに対する負担の減少や語彙の増加など，ワーキングメモリーに関わる要因との関連があると考えられる。

しかし，中嶋（2004）や本調査の結果から明らかになったように，低学年であっても相手意識を持っていないわけではない。特に日本人児童は，漢字への配慮や話題選択において，低学年の段階から相手に応じた調整を試みている。Kellogg の知見では，書くことの初期段階にある低学年児童は，「何を書くか」の方に集中し，「どのように書くか」にまでは意識を向けにくいということになる。しかし本調査の結果からは，まさにその「何を書くか」の局面において既に，日本人児童は相手意識を発動し表出していると言える。「何を書くか」が，「誰に書くか」という意識に支えられて定まりやすい傾向にあるというのが日本人低学年の特徴とするならば，作文カリキュラムを考えていく上での有益な示唆になるだろう。

ただし Kellogg が言及するように，相手の「反応」までを想定した言語的調整は，やはり高学年以降に獲得される可能性がある。これまで論者が行ってきた中高生～大学生対象の作文調査では，読者の理解度を探りながら情報を構成して書くという事例が，小学生よりも数多く見られた。

また，相手を想定した場合の言語的調整の日英間の違いにも着目したい。英国人児童は，語や

文のレベルの言語形式面に集中して調整を行う傾向にあるが，日本人児童は，コミュニケーション方略の側面でも調整を行っている。話題を書き分けたり，メタ言語表現を追加したりと，全体的に多様な調整を行うことがわかった。本調査だけで速断はできないが，日本人児童の方が，相手に応じた表現や方略を発達的に多様化させている可能性が指摘できる。つまり，日本人児童作文の発達的な特性をここにみることができるのではないだろうか。ＦＷという，教科内容に含まれない作文を書いたことによる結果の特殊性はもちろんあるが，一方でＦＷだからこそ，児童が日常生活で獲得し得た諸知識を発動させたとも考えられ，言わばコンピテンシーとしての作文能力としてとらえることができると考える。

７．今後の課題

本稿の成果をふまえ，以下の２点の検討を行うことが今後の課題となる。

１点目は，日英両国の作文指導の違いとの関連で，本稿の成果を検討することである。英国の作文指導は，古典修辞学に基礎を置く言語技術的な内容と，creative writing に代表される「思いのままに想像して書く」といった内容とが並存している，というのが論者の理解である。両国の作文指導の比較を行い，改めて日英児童作文の差異生や共通性について検討したい。

２点目は，中高生を対象にした作文調査の結果との関連を検討することである。中高生を対象に行ったＦＷの調査・分析は既に行っているが，本稿での児童作文のＦＷデータと中高生のＦＷデータを合わせ，相手意識の発達過程についての分析をさらに行っていきたい。

注

（１） 相手や状況に応じて自らの言語表現を調整することを，主として日本語教育研究の領域において「言語的調整」と読んでいる。

（２） たとえば，Ferguson（1971）や，スクータリデス（1981）のような研究が挙げられる。

（３） Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press.
本稿での訳語は柳田（2013）による。

（４） 中嶋香緒里（2004）「小学生の相手意識と文章表現に関する研究―親疎要因を中心に―」人文科教育学会『人文科教育研究』第 31 号，65-79 頁

（５） Kellogg, R.T. (2008) Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research,* 1 (1), p.4.

〈参考文献〉

内田伸子（1990）『子どもの文章』東京大学出版会

Ａ．スクータリデス（1981）「日本語におけるフォリナー・トーク」日本語教育学会『日本語教育』第 45 号，pp.53-62.

鄭恵允（2002）「『接触場面』における日本語母語話者の言語的調整に関する一考察―『フォリ

ナー・ライティング』の概念形成に向けて―」『桜花学園大学研究紀要』第 4 号，257-265 頁
中嶋香緒里（2003）「書き分け課題における学習者の相手意識と言語的調整」人文科教育学会『人文科教育研究』第 30 号，13-31 頁
中嶋香緒里（2004）「小学生の相手意識と文章表現に関する研究―親疎要因を中心に―」人文科教育学会『人文科教育研究』第 31 号，65-79 頁
森田香緒里（2008）「異文化接触場面における子どもの相手意識と文章表現―コミュニケーション方略の日英比較―」（桑原隆編著『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版），426-440 頁
森田香緒里（2013）「文章表現における『相手意識』の所在―『相手意識』に関する先行研究の検討―」宇都宮大学国語教育学会『宇大国語論究』第 24 号，1-12 頁
森田香緒里（2016）「低学年児童作文における相手意識と発生と機能―フォリナー・ライティングの国際比較―」全国大学国語教育学会『国語科教育』第 80 集，31-38 頁
柳田直美（2013）「接触場面における母語話者のコミュニケーション方略に関する研究の動向と課題」『関西学院大学日本語教育センター紀要』2，21-35 頁
渡辺雅子（2004）『納得の構造―日米初等教育に見る思考表現のスタイル―』東洋館出版
Elbow, P.（2000）*Everyone Can Write: Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing.* Oxford University Press.
Ellis, R.（1994）*The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press.
Ferguson, C.（1971）Absence of copula and the notion of simplicity : a study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgins. In D. Hymes（ed.）*Pidgenization and Creolization of Languages.* Cambridge University Press., pp.141-150.
Kellogg, R.T.（2008）Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research,* 1 (1), pp.1-26.

付記
・本稿は、JSPS 科研費 19K02673 の助成を受けたものである。
・本稿は、第 62 回人文科教育学会大会での発表に加筆・修正したものである。当日貴重なご意見を下さった方々に感謝申し上げる。同時に、本調査にご協力下さった全ての学校関係者に深謝申し上げる。