人文科教育研究　31　2004年　pp. 65－79

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――

中　嶋　香緒里

1．本稿の目的

本稿の目的は，書く行為における小学生の相手意識と文章表現との関係を，読み手に対する親疎の要因から検討することである。本稿は，先の拙稿（2003）からの継続的研究であり，文章表現における学習者の相手意識の実態を明らかにしようとする試みの一端をなす(1)。本研究の意義や先行研究については拙稿で既に詳述したが，本稿でも適宜示すこととする。

書くことの学習指導においては，具体的な相手（読み手）の設定が，学習者にとって重要な意味を持つと考えられてきた。数々の実践報告が「相手」の設定の有効性を指摘し，書く行為に必要な条件であるとしている。すなわち，具体的な読み手を得ることで，学習者は書く事柄を明確にかつ豊かにし，読み手に伝わる表現を意識することができるという考え方である。しかし学習者は実際に，書く行為の中で自らの相手意識をどのように文章表現と結びつけているのだろうか。実践的立場から論じられたこれまでの先行研究からは，学習者側の相手意識の所在や実際については，必ずしも明確にされてきていない。本研究はこのような問題意識に立ち，「書き分け課題」の設定という方法を用いて，学習者の相手意識の実態に迫ろうとするものである。

本稿の目的と意義をより明確にするために，拙稿で残された課題を提示する。拙稿では中学生および高校生を対象に「書き分け課題」を課し，その結果を表現形式面と内容構成面から分析した。書き分け課題とは，同一の内容を異なる相手に伝達することを想定してそれぞれ書き分けるというもので，調査に当たっては3種類の異なる複数の相手に向けた招待文の作成とした(2)。個々の学習者が相手に応じて自らの言語行為をどのように調整したかという問いのもとに分析を行ったところ，以下の結論が得られた。

・相手による書き分けの違いは，語句選択のみならず，伝達情報の選択や構成の仕方にまで及ぶ。
・語句選択においては，相手が目上の者（面識のない教師）に対しては動詞に選択意識が向けられるのに対し，同年代の留学生（自分より日本語知識の少ない者）に対しては，名詞に意識が向けられる。
・内容構成においては，特に目上の者に対して書く場合に情報配列がより複雑化する。
・敬意表現は，敬語使用にとどまらない方略として文章に現れる。
・内容構成意識は，中学生に比べ高校生により見られた。

これらの結論を受け，残された課題は次の4点である。

①小学生の相手意識との違いはあるか（発達的観点）。

②相手の親疎による違いはあるか（拙稿では，親疎という点においては同列の調査であった）。

③実際に招待するという場面で調査することの必要性（拙稿では，虚構の行事への招待文を作成した）。

④学習者はどの程度意識的に書き分けを行っているか（自らの書き分け行為へのメタ認知）。

本稿の調査および分析は，これらの４点の解明が中心となっている。拙稿と同様，書き分け課題を設定し，今回は小学生を対象に招待文を書かせた。①については，小学校２，４，６年生を調査対象とした[3]。読み手の想定に当たっては，②の親疎関係を考慮したものとした。また③については，虚構の行事への招待ではなく，実際に当該小学校で開催される行事への招待とした。④に関しては，抽出児法を採用しインタビューを行ったが，このデータ分析に関しては別途稿を改めたい。

上記の通り，本稿の調査方法は前回のものを応用しながらも変更しており，得られた結果を前回の結果と単純に比較することはもちろんできない。そのため，相手意識の発達という観点（①）は，厳密には本稿で得られた結果の中でのみ検討可能であろう。しかしそれでも本稿での調査が，これまで必ずしも明らかにされてこなかった学習者の相手意識の実際とその発達過程という問題に対し，ひとつの仮説を導出しうるものと考える。

２．調査方法

2-1．調査対象

本調査は，宇都宮大学附属小学校の２年生，４年生，６年生の各学年２クラスずつ，計219名を対象に行った[4]。そのうち，ここでは分析にたえうるまとまった内容を示した，以下の166名のデータを扱う[5]。

・宇都宮大学附属小学校２年生56名（2003年11月14日実施）

・宇都宮大学附属小学校４年生56名（2003年11月７日実施）

・宇都宮大学附属小学校６年生54名（2003年11月７日，14日実施）

2-2．調査課題

本調査では，当該学校で実際に行われる行事の前に調査日を設け，その行事への招待状を作成するという課題を設定した。宇都宮大学附属小学校では，毎年11月下旬に「松原フェスタ」と呼ばれるお祭りが開催される。そこでは，保護者を中心とする外部の人を招待し，児童がテーマ別に調べたことを発表したり，模擬店をひらいたりしている。ただしこの行事は３年生以上が主体で，１，２年生はこれとは別に，ほぼ同時期に「思いっきりカーニバル」という同種の行事を開催している。そこで，４，６年生には「松原フェスタ」への招待状を，２年生には「思いっきりカーニバル」への招待状を作成してもらうことにした。いずれの場合も，学習者一人につき，家族（親しい相手）向けと宇都宮大学の先生（疎遠な相手）向けの２種類の招待状を作成することとした。

相手（読み手）の設定に当たっては，親疎という曖昧で感覚的な指標を，どのように具体化するかが問題となる。心理的な距離感や物理的な距離感，上下関係の問題など様々な指標が考えられるが，本稿では学習者を主体に考え，あえて以下の２点のような単純な条件を設定した。

○学習者にとって，親疎が明確であること。

○実際に招待状を読んでもらえる相手であること。

これらの条件は，本調査の目的のためだけでなく，何よりも学習者が「書きたい」という意欲をもって課題に取り組んでもらうためのものでもある。この書く意欲に関わる点は，相手を設定することの基本であり，こうした前提で親疎を設定すべきであると考えた。上記の２点を考慮した結果，家族（親）と宇都宮大学の教師（疎）という２種類の相手の設定となった[6]。

相手意識とは，相手をどのように「扱う」かの根拠となるものである。学習者個々の「扱い」の違いは，相対的にしか把握することができない。この調査課題は，複数の相手に対し同種の内容を「書き分ける」ことによって，学習者個々人の相手意識の発動を促し，２種の文章の比較からその実態に迫ろうとするものである。作成された招待状は，実際に相手に読んでもらうことを前提にして，そのことを学習者に伝えた。招待状作成にあたって配付した用紙は，資料１，２の事例の通りである[7]。同じ用紙（Ｂ５版）を一人につき２枚配布し，誰に向けてのものかを明記してもらった。

2-3. 調査手順

以下の手順で１クラスごとに調査を行った[8]。指示等はすべて筆者が行い，１クラスあたり45～50分で行った。

1. 行事（「松原フェスタ」あるいは「思いっきりカーニバル」）の日付と内容を確認する。
2. おうちの人向けと宇都宮大学の先生向けの，２種類の招待状を書くという課題を説明する。
3. 用紙を配付し（一人２枚），２種類のうちどちらから書いてもよいと指示する。ペンや色鉛筆も使用可とする。
4. 記述中，筆者は机間をまわり，質問が出ればそれに答える。
5. 授業終了時刻になったら回収。後日それぞれの読み手に配付されることを告げる。

３．分析の観点と方法

分析の対象となるのは，２，４，６年生166名が書いた招待状332枚の文章である。一人の学習者が書いた２枚の招待状を比較し，その差異を相手意識の表出として分析する。分析に当たっては，次の２点を分析の観点として設定した。

相手の親疎によって，(1)表現形式にどのような差異が生じるか。発達段階による特徴はあるか。 また同時に，(2)内容及び構成にどのような差異が生じるか。発達段階による特徴はあるか。

本調査は，相手意識の親疎が文章表現とどのように関係しているかを把握するためのものである。よって，何を（(2)内容），どのように（(1)表現形式，(2)構成の仕方）書き分けたかという二つ

の観点を設定した。また，それぞれの学年による違いについても分析し，各段階における特徴を確認する。(1)の観点については，具体的には，文の数（情報量），語彙選択，表記（図やイラスト含む）の3側面から分析する。(2)の観点については，どのような情報がどのように配列されているのかという点について，move という概念を用いて分析する。move については，分析の中で詳述する。

4．分析の観点(1)の結果：表現形式面での差異

表現形式面での親疎の差異について，以下に全体的傾向を述べる。

〈文の数（情報量）〉

大学教師向けと家族向けの招待文を比較し，文の数に違いがあるかを調べた。相手による情報量の違いを確認するためである。文の数に変化がなくとも一文あたりの情報量が変化している，という例ももちろんあり得るが，ここでは全体傾向を把握することが目的であるため，文の数が情報量を示すものとして暫定的に仮定した。結果は表1の通りである。

表1

	疎（大学教師）＞親（家族）	疎（大学教師）＝親（家族）	疎（大学教師）＜親（家族）	合計
2年生	22名（39.3%）	25名（44.6%）	9名（16.1%）	56名
4年生	24名（42.9%）	15名（26.8%）	17名（30.3%）	56名
6年生	34名（63.0%）	15名（27.8%）	5名（ 9.2%）	54名

文数が同じ，すなわち書き分けがほとんどなされないという割合は，2年生が最も高い。4年生以降共通して，大学教師向けの文数が多くなる傾向がみられ，6年生が6割強と顕著になる。2年生の場合，文数が同じ場合は文章表現もほぼ同じであった。4年生になると，情報量を増減させて書き分ける事例は増えるが，共通の情報についてはほぼ同じ表現を用いている事例が多い。すなわち書き分けの意識は，情報量をいかに増やしたり減らしたりするかという内容選択にまず向けられ，同一内容の情報を異なる表現で書き分けるといった表現形式の書き分けにはまだ至っていないと言える。このことから，文章表現の選択よりも，書く内容や量の選択において先に書き分けの意識が働くという解釈ができる。

また，大学教師向けと家族向けの文数を比較した場合，全学年にわたって大学教師向けの情報を増やす（家族向けの情報を減らす）傾向にある。これは親疎要因というよりも，読み手との知識の共有度の高さが関係していると思われる。家族の場合，招待する行事についての知識の共有がすでにある程度行われていることが多い。このことから，家族向けには情報の省略が適当と判断し，知識の共有の度合いが推し量れない大学教師向けには，より多くの情報を提示したものと考えられる。

では，学習者にとってどちらが書きやすいのであろうか。「どちらから書いても良い」「書きや

すい方から書いて良い」という筆者の指示に対し，ほとんどの学習者が「疎」である大学教師向けから書き始めた。大学教師が小学生にとって新鮮な相手として認識され，身近な存在である家族よりも刺激要因として大きく働いたと推測できる[9]。しかしここには，相手意識の発動をどうとらえるかという問題の難しさがあるように思われる。「書きやすい（すぐ書ける）」ということは，相手意識が刺激要因として働いたことの表れとしてみなすことが可能であろう。一方，書き手と読み手との情報量の差という点からこの事実を考えてみると，情報省略が可能な親しい相手よりも，情報を多く必要とする疎遠な相手の方が「書きやすい」，すなわち書くことへの抵抗感がより少ないということになる。読み手と書き手との共有情報が極端に少ないことが容易に予想されるがゆえに，書き手は自らの情報を選択することなく伝達することが可能となる。一方，家族向けの場合は，大学教師に比べ共有情報が多いことが予想されるために，情報の選択という作業が余計に必要になってくる。つまり，読み手が知っているであろう情報と自分が書こうとする情報との差を意識する頻度が，親しい相手ほど高くなり，書くことに時間を要する（書きにくい）という解釈ができる。しかしこの場合の「書きにくさ」もまた，同時に相手意識が働いていることの表れと言えるのではないか。どのような心的過程をもって相手意識の発動とみなすのかについては，本調査だけで判断することは難しい。しかし少なくとも，「親しい相手」という条件が，「書く行為を促進させる相手」として単純に機能するわけではないということは指摘できそうである。

〈語彙選択〉

親疎要因において語彙レベルでの書き分けの差異は，２・４学年ではほとんど見られない。特に２年生の場合，内容と文章表現はほぼ一致する傾向にあり，２種類の相手による文面の違いは，そのまま内容の違いとなっている。すなわち，両者に共通する情報は同じ文章で表されており，異なる内容のことを伝達するかどうかで異なる文章が表出する。これは前述の文数の結果と一致しており，相手意識は，先に内容選択に作用するということが言えそうである。２年生で最も多くみられた文章表現レベルでの書き分けの例は，次のような文末表現であった（56名中10名）。

例１　親（家族）：「きてね」「やっているよ」⇔疎（大学教師）：「きてください」「やっています」

大学教師向けの招待文の文末を「です・ます」のような敬体にして，丁寧な表現を選択している。４年生になると，より多様な語彙レベルでの書き分けが見られた。

例２　親（家族）：「あーたん」「まりさ」⇔疎（大学教師）：「わたし」「わたしたち」

例３　親（家族）：「いろいろなランド」⇔疎（大学教師）：「リサイクルランド，エコロジーランド，（以下略）」　　※（　）は筆者

例２は，呼称の書き分けである。家族向けには普段家族の中で使っている呼称を用いているのに対し，大学教師向けには「わたし」あるいは「わたしたち」というように，主催者側としての呼称を選択している。例３は，大学教師向けに対する省略表現の回避である。

６年生になると，補足的な表現，敬語使用などが見られる。

例４　親（家族）：「松原フェスタをします」⇔疎（大学教師）：「松原フェスタという行事を行います」

例５　親（家族）：「来て下さい」⇔疎（大学教師）：「おこし下さい」「ご来場下さい」

例４に見られるように，家族向けの場合は「松原フェスタ」だけで意味が通じるが，大学教師向けの場合はそれが何であるかを補足しないと意味が通じないと判断し，「という行事」「というお祭り」のような表現が補われている。また，例５のような敬語使用は６年生が最も多いが，４年生からすでに少数ながら見られる。この点については，敬語知識の有無，招待状のような文種の作成経験などが関与しているのであろう。

〈表記〉

表記に関しては，調査時に色ペンの使用を可としたこともあり，２・４年生では９割（91名）の学習者が色を使ってイラストを描いたり装飾をしたりして，見映えの良い招待状を作成していた。逆に６年生になると２割（13名）に減少する。こうしたイラストや装飾に関しては親疎で差は見られず，むしろ学年に応じた変化であると言える。２年生では，文章を色ペンで書いたり好きなイラストを描いたりして，書くことそのものを楽しんでいるような例が目立つが，４年生になると校内地図やゲームのやり方など，相手に必要と思われる情報を絵として補足する例が出てくる。また６年生では，イラストなどは減少するものの，強調したい情報や基本的な情報（日時，場所）を色で囲んだり文字を大きくしたりといった工夫が見られた。表記上での親疎の差異は見られなかったものの，これらの結果からは，招待するという行為に対する情報提示の仕方の変化を読み取ることができる。「好きなように伝えたい」という姿勢から，「伝えるべきことを読み手に応じて序列化する」という姿勢への変化である。招待状を構成する情報の選択基準が，書き手から読み手へと移行していく過程として，これらの変化を解釈することが可能ではないかと考える。

５．分析の観点(2)の結果：内容構成面での差異

今回の調査では，招待文を構成する内容が学習者によって異なる。２年生と４・６年生で行事が異なる上に，それぞれの行事において学習者の参加形態が様々だからである。よって，「何を」書いたのかということについては，単純な内容比較や傾向でとらえることはできない。またそれぞれの内容を，どのような構成で配置したかという観点から分析するためには，新たな分析枠組みが必要であり，また個別事例の検討が有効であると考えた。本稿では，move という概念を援用して，各学年での招待文の内容構成を個別事例から分析する。それぞれの学年での全体的傾向については，個別事例の分析の中で適宜示していく。

move とは，談話分析の分析単位の一つとして用いられる概念である。発話（utterance）よりも小さい談話の単位とされ，「会話の中で話し手が発するスピーチの最小の機能的な単位」と定義される[10]。ひとまとまりの談話を発話行為のやりとりとみなし，相手に対する発話行為，例えば，質問，陳述，依頼，要求といった行為的機能を担う最小の単位として move が用いられる[11]。中田（1990）が用いた例を挙げれば，A「今日は八日だっけ」B「そうだよ。なんで？」という会話の場合，Bは二つの move を含んでいるとされる。一つはAの質問に対する答え「そうだよ」

であり，もう一つは自分からの質問「なんで？」の二つである。このように，一つの発話の中に，一つないし複数の move が含まれることになる。また，文という文法的単位に対応しない場合もある。

move は談話の諸特徴をとらえるためのものであり，対象となる談話によって move の分類方法や各名称は異なる[12]。たとえば熊谷（1997）は，行為的機能として「情報要求」「行為要求」「注目要求」「陳述・表出」「注目表示」「関係づくり，儀礼」「宣言」を挙げている。これらは発話場面を想定した分類となっている[13]。一方，談話ではなく子どもの文章表現の分析に move の観点を取り入れた先行研究としては，例えば Wollman-Bonilla（2001）などがあげられる[14]。そこでは，小学１年生とその家族との交換日記を分析するための項目として，「指示（Naming）」「情報操作（Context）」「注目要求（Strategy）」「返答（Response）」の四つの move を提示している[15]。本稿では，熊谷と Wollman-Bonilla の分類項目を参考にしながら，より本調査の内容に即した move を表２のように設定した。

表２

書き手に関わるもの	読み手に関わるもの
(a)基本情報の提示	(e)注目要求
(b)一般情報の提示	
(c)個別情報の提示	
(d)間接的行為要求	(f)直接的行為要求

まず，書き手に関わる行為的機能と，読み手に関わる行為的機能とに分類した。これは，熊谷と Wollman-Bonilla にはない分類である。相手意識の表出を，書き手の行為と読み手の行為のどちらに焦点化させているかを把握するため，このような分類を設けた。(a)基本情報とは，場所や日程等，行事への誘いに最低限必要な情報を指す。「松原フェスタ」「思いっきりカーニバル」の行事そのものについての情報は，(b)一般情報とする。これらに対し(c)個別情報は，行事の中で書き手が関わる部分についての情報や経験などを示したものとする。(e)注目要求とは，相手に行事への関心を高めてもらうために提示された情報である。これは，行事に来るとどのような経験ができるかといった内容が多い。よって，情報提示の一つともいえる。(d)間接的行為要求と(f)直接的行為要求は，対をなすものとして設定してある。(f)直接的行為要求は，「来て下さい」など，読み手の行動を直接要求するものとした。これに対し(d)間接的行為要求は，「待ってます」など書き手の行為を示すことで間接的に読み手の行為を促すものを指す。いずれも読み手の行為を要求するものだが，用いる表現の動作主体の違いで対をなしている。

以下，各学年ごとに事例をあげ，これらの分析項目に即してそれぞれの内容構成を検討していく。なお，事例の引用にあたっては，誤字等があっても原文のまま示すこととした。

5-1. 事例分析１（２年生）

対象となる２年生のデータは，資料１に示した通りである。原文を以下に示す。

親	おかあさんへ わたしは，バザールひろばの，１の２で，やります。 入り口のところだからきてください。
疎	うつのみや大学の先生へ 11/19(木) １年２組の入口のところで，人形をやっています。なので，ぜひきてください。 １年２組でまっています。 じぶんで，おりじなるも１－２でつくれます。

親疎で情報量が異なることは先に述べた通りだが，この学習者の場合，情報の選択および配置も親疎によって異なっている。家族向けの招待文の move は，「(c)個別情報→(f)直接的行為要求」という展開になっている。「わたしは，バザールひろばの，１の２で，やります。」という文章は，行事の中で自らが担当している企画の場所について述べたものであり，個別情報を強調したものとなっている。行事の日時や行事そのものについての基本的な情報は述べられていない。一方，大学教師向けの招待文は，「(a)基本情報→(c)個別情報→(f)直接的行為要求→(d)間接的行為要求→(e)注目要求」と展開され，もう少し複雑な展開を見せている。基本情報（日付）を入れたり，「入口のところで，人形をやっています」のように，家族向けには省略されていた「人形」という情報を入れたりして，読み手の持つ知識の少なさを考慮して書いていることがわかる。また，「きてください」「まっています」といった行為要求をするだけでなく，「じぶんで，おりじなるも１―２でつくれます。」というように，来るという行為の結果予想されることを述べて相手の注意を引くような方略を用いており，この点にも相手意識の表出をみることができる。

しかしやはり何に対する招待状なのか，どのような行事なのかといった一般的な情報が不足しており，個別情報が優先される点は両者に共通した特徴である。先に引用した「入口のところで，人形をやっています」という文などは，実際に大学教師が読んでも意味が通じないであろう。これは２年生に顕著な傾向で，およそ７割にあたる学習者が個別事例を優先させそれを中心に招待文を書いており，「思いっきりカーニバル」という行事名すら省略されるものが目立った。具体的には，家族向け72%（40名），大学教師向63%（35名）となっており，４年生34%，６年生22%と比較しても顕著である。自らが直接関わっている経験および情報が，招待状の内容および構成を主として決定づけていたと言えよう。

また２年生にみられるもう一つの傾向として，(d)間接的行為要求がほとんどみられない点があげられる。事例にあげた学習者の場合は「１年２組でまっています」といった表現が出てくるが，2年生の多くが「きてください」といった(f)直接的行為要求を用いている。招待文というジャンルと直結する表現として，早い段階から選択されていると解釈できる。

5-2. 事例分析２（４年生）

４年生の記入例の提示は省略するが，原文は以下の通りである。

親	うちの方へ 去年は，びっくり発明・実験でしたが今年は，バリアフリーのアイマスクをやっています。目の見えない人の体験ブラインドウォークもあっています。でもそれだけではなく調べたことも発表しています。ぼくは，前半と後半まだわかりませんが楽しいと思うのでぜひきてください。 5－2で11月21日です。
疎	宇都宮大学の先生へ 松原フェスタと言うのは，宇大附属小学校のぎょうじです。3年生から6年生でお店を出します。でもお金は，使いません。ぼくたちが調べたことを発表します。全部で8ランドあります。 その中でぼくは，バリアフリーのアイマスクを5－2でやっています。みんなで調べて，お出かけして調べたり一生けんめいやりました。 11月21日で5－2で9時から12時30分までやっています。ぜひきてください。

二つの文の move を見てみると，以下のように分析できる。

［親（家族）］

(c)個別情報→(c)個別情報→(c)個別情報→(c)個別情報→(f)直接的行為要求→(a)基本情報

［疎（大学教師）］

(b)一般情報→(b)一般情報→(b)一般情報→(b)一般情報→(b)一般情報
→(c)個別情報→(c)個別情報→(a)基本情報→(f)直接的行為要求

このように，両者で選択される内容が異なっていることがわかる。最も大きな違いは，家族向けの文には個別情報が選択されているのに対し，大学教師向けには一般情報と個別情報の両方を配列している点である。家族向けの「去年は，びっくり発明・実験でしたが今年は，バリアフリーのアイマスクをやっています。」という文は，この学習者が松原フェスタで担当する企画のことを説明している。そして企画の内容を詳細に示した後，「きてください」と誘う構成になっている。一方，大学教師向けの文ではまず最初に，家族向けの文では省略されていた「松原フェスタ」という行事名が明示されている。その後の4文は，松原フェスタそのものの一般的な情報となっており，大学教師が行事について知識を持っていないという前提で書いていることがわかる。一般情報を述べた後にその一部として個別情報を述べており，個別情報の内容は，家族向けに比べ減少させている。また「11月21日で5—2で9時から12時30分までやっています。」は基本情報に当たるが，これは家族向けのものよりも情報を増加させ具体化させたものとなっている。

この学習者のこれらの特徴は，4年生の全体傾向と一致している。すなわち，家族向けと大学教師向けの書き分けが，後者への一般情報の追加，あるいは個別情報と一般情報との書き分けとしてあらわれている。また，4年生の全体傾向における2年生との差異として，(e)注目要求が増えたことが挙げられる。「いろいろあるからまよっちゃうぐらいたのしいです」といった例のように，相手が行事に来た結果得られる経験を述べて招待する方略が増加する。読み手に関わる行為的機能を増やすことで，誘いかけの方略を多様化させていることがわかる。これらの結果から，2年生に比べ4年生では，相手の知識の有無及び相手の視点に立った行為等を想像しながら内容選択をしていると言える。

5-3. 事例分析３（６年生）

実際の記入例は，資料２に示した。原文は次の表の通りである。この学習者の場合，まず文体を使い分けていることが特徴的である。家族向けには，「あるよ」「きてね」のように常体よりもくだけた表現になっているのに対し，大学教師向けには敬体を用いている。表現形式面での分析でも述べたように，こうした文末表現の書き分けは，２年生からすでに見られる。しかし「しってると思うけれど」というような，メタ言語行動（相手への配慮から生ずる，自らの表現形式についての言及[16]）は，２年生ではまず見られない。メタ言語行動は対人的な配慮を示すものであり，相手との知識の共有度を意識した表現であることから，相手意識の表出の指標の一つとして注目に値する。

親	お母さんへ 招待状 十一月二十一日に松原フェスタがあるよ。 しってると思うけれど，ぼくは，ネイチャーランドの染め物だから，名前は，染め物天国だよ。三の二だからきてよ。あとぼくの活動は，午後だから，そのときにきてね。 いろいろなランドにも行って楽しんできて下さいよ。 今年が最後の松原フェスタだからせいいっぱいがんばるぞー。
疎	宇都宮大学の先生へ こんにちは，十一月二十一日に付属小で，松原フェスタがあります。 松原フェスタは，ネイチャーや，エコロジー，宮っ子などのランドがあり，自然を使って小物などを作ったり，宇都宮の歴史や，ダンスなどをおどって見せたりしてとても楽しいです。 ぼくは，ネイチャーランドの，染め物をやっています。名前は，染め物天国です。 楽しんでいって下さい。時間は，午前九時ごろからはじまってだいたい12時くらいまでです。 お昼を食べたあとに，午後の活動が，三時くらいまであります。ぼくは，午後に活動するので，きて下さい。班のみんなもまってます。

この事例の move は，以下のような展開になっている。

[親（家族）]

(a)基本情報→(c)個別情報→(c)個別情報→(f)直接的行為要求→(c)個別情報→(f)直接的行為要求→(e)注目要求→(c)個別情報

[疎（大学教師）]

(a)基本情報→(b)一般情報→(c)個別情報→(c)個別情報→(f)直接的行為要求→(a)基本情報→(b)一般情報→(c)個別情報→(f)直接的行為要求→(d)間接的行為要求

家族向けの招待文を個別情報中心にしている点は前述の４年生の事例と似ているが，大学教師向けの文の一般情報がより豊かになっている。行事の性格を述べるだけでなく，「時間は，午前九時ごろからはじまってだいたい12時くらいまでです。お昼を食べたあとに，午後の活動が，三時くらいまであります。」とあるように，具体的な時間帯の情報が追加されている。この学習者の場合は，大学教師向けの文に一般情報と個別情報の両方が記述されているが，６年生のデータ全体では，大学教師向けの文には個別情報を入れないという傾向が見られる。家族向けには個別情報

を選択していても，大学教師向けには積極的にそれを省略し，一般情報をより丁寧に配列するという例が多い。

また，(f)直接的行為要求に着目してみると，どちらの文にも複数含まれており，その他のmove に挟み込まれる形で用いられていることがわかる。これも6年生に見られる傾向である。2・4年生の場合，直接的行為要求が文章の末尾を飾るものとして機能するという招待文が多いのに対し，6年生の事例では必ずしも終わりだけに現れるわけではない。この事例の「名前は，染め物天国です。楽しんでいって下さい。時間は，午前九時ごろからはじまってだいたい12時くらいまでです。」という文章のように，情報提示等の間に入り，内容構成がより複雑化される傾向にある。書き手に関わる行為的機能を羅列するのではなく，読み手に関わる行為的機能と互いに関連させながら行き来することで，読み手との情報を順に共有しながら，「誘う」というひとまとまりの行為を形成させようとしている。拙稿の中学生・高校生に見られた配列[17]が，このあたりから見られるようになると解釈できる。

6．分析結果のまとめと考察

以上の分析から，相手意識が2年生の段階から働いていることが確認できたが，その実態は複雑で多様である。相手の親疎による差異，また発達段階による差異について，次のような結果が得られた。表現形式面の分析からは，相手意識が文章表現の選択よりも先に，情報内容の選択に対し働くのではないかということを指摘した。特に2年生の場合，文章表現と内容がほぼ一致しており，語彙や構文レベルで同一内容を書き分けるということはほとんど行われない。相手を設定した場合，「何を」書くかということが，「どのように」書くかということよりもまず優先されるのではないか，という解釈を提示した。また，多くの学習者が大学教師向けから書き始めた事実から，「親」要因は必ずしも「抵抗なく書ける要因」として機能するとは限らないのではないかと指摘した。むしろ，「書こうとする情報と相手の持つ情報との差を絶えず比較することが必要となる相手」として機能しており，その結果，比較の頻度の低い「疎」要因の方が，「書きやすさの要因」として機能する場合もあると解釈した。

また，内容構成面の分析からは，個別事例の検討から次のような結果を得た。すなわち，2年生の段階では，親疎を意識しつつも，個別情報という自らの経験や意欲に強く関連する内容を選択する傾向にある。4年生になると，個別情報と一般情報を書き分けるようになり，相手に必要と思われる情報について吟味するようになる。また，読み手に関わる行為的機能が増加することなどからも，読み手の視点に立った方略がとられるようになることがわかった。そして6年生になると，そうした内容選択のみならず，書き手に関わる行為的機能と相手に関わる行為的機能とを関連させながら，相手との情報の共有順序を意識し，相手の行動を促すための情報配列を意識している傾向が見られた。これはかつて中学生・高校生から得られたデータにつながる結果である。

これらの分析結果から，次の2点が仮説的に提示できるのではないだろうか。まず1点目は，

文章表現にみられる相手意識の実際は，発達段階によって異なるのではないか，という点である。すなわち，伝達したい内容の選択という書き手志向の意識から，読み手の行動を促すような内容の配列という読み手志向の意識への変化である。2点目は，文章産出過程における「相手」の機能の仕方は，発達段階によって異なるのではないか，という点である。「書きたい」という伝達行為の動機づけとして働く「相手」という段階から，自ら産出する文章のモニタリング機能を果たす「相手」へと変化していくのではないだろうか。

無論，これらの仮説は本調査で得られた結果だけで考察したものであり，一般化することはできない。調査方法や対象を再検討したうえで別途データ収集・分析を行い，検証する必要がある。また，これまでの国内外での作文の発達的研究の知見を再度ふまえた上で，データを検討し直さなければならない。以下に示すように今後の課題は数多いが，読み手の設定という書くことの学習指導に対し，何らかの示唆を与えうるものとしてこの試みを位置づけていきたい。

7．今後の課題

今回の調査では，抽出児法を用いて記述中の様子の記録や記述後のインタビューなどを行ったが，本稿ではそれについて触れることができなかった。学習者自らの書き分け行為に対するメタ認知を考慮した個別事例の分析が，残された課題である。

また，相手意識の実態および発達に関しては，海外の作文研究の成果にさらに学ぶ必要がある。本稿ではその成果を直接には引用していないが，今後の調査の条件整備のためには必要な手続きである。本稿で得られた成果とともに検討し，調査条件を揃えた上で改めてデータ収集・分析をしたいと考えている。

〈謝辞〉本稿の調査にご協力くださいました，宇都宮大学附属小学校の大橋幸雄副校長，金子渉教諭，野谷知秀教諭，三澤雅子教諭，高島俊幸教諭，記録補助をしてくださった宇都宮大学教育学部4年生（当時）の皆さんに感謝申し上げます。

注

（1） 拙稿（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，pp. 13－31.

（2） この課題は，自分の学校で国際交流会を開催するため，他校の生徒および先生を招待するという状況設定で行った。3種類の相手は，同年代の他校の生徒，同年代の他校の留学生，他校の先生とした。

（3） 小学校段階の異なる複数の学年の学習者に対して同じ課題を出し，その結果から作文能力の発達について検討するという手法をとった先行研究には，たとえば中西（1993，1998）があげられる。中西（1993）では，「ドッジボール」についての作文を複数の文脈において書くという課題を設定しており，その構想過程の学年による差異に焦点が当てられている。中

西（1998）では，特定の作文を読んでそれを鑑賞する文章を書かせ，何に対する鑑賞を行うかという点に発達段階を見いだそうとしている。いずれも，読み手を設定し相手意識を喚起させることを目的とした作文課題ではないため，本稿の直接の先行研究とは言い難いが，調査の手順及び分析方法等については，これらの論考も視野に入れ参考にした。

中西 淳（1993）「書くことの構想過程に関する発達的研究―『場』の相違を視点として―」全国大学国語教育学会『国語科教育』第40集，pp. 91－98.

中西 淳（1998）「作文鑑賞力に関する発達的研究」全国大学国語教育学会『国語科教育』第45集，pp. 13－22.

（4） 219名の調査対象の内訳については，以下の通りである。

・宇都宮大学附属小学校２年生75名（２クラス，2003年11月14日実施）

・宇都宮大学附属小学校４年生76名（２クラス，2003年11月７日実施）

・宇都宮大学附属小学校６年生68名（２クラス，2003年11月７日，14日実施）

（5） 本稿での書き分け課題は，二人の異なる相手に向けて書き分けるというものであるが，一人分しか書けていないものはデータから除外することにした。

（6） 相手の設定に当たっては，附属小学校の先生方からもご意見をいただき，学習者の実態や学習歴等もふまえ協議した結果，この２種類となった。

（7） 招待状として配付する用紙の作成にあたっても，附属小学校の先生方からご意見いただき，学習者が書きやすいよう，いくつかの工夫を施した。具体的には，方眼状の線を入れること，簡単な装飾を入れること，宛名と差出人が明記できる欄を設けること等である。

（8） 抽出児を設定した調査も同時に行ったが，抽出児データの検討を別稿に譲るため，この手順については本稿では省略した。

（9） 特に６年生の場合，「家族に向けて文章を書くのは照れ臭い」と発言する学習者が見られた。親しい相手に書くことへの抵抗感には，こうした心理的要因も含まれると考えられる。

(10) 中田智子（1990）「発話の特徴記述について―単位としての move と分析の観点―」『日本語学』第９巻第11号，明治書院，pp. 112－118.

(11) move については，以下の文献を主に参照した。

中田智子（1990）「発話の特徴記述について―単位としての move と分析の観点―」『日本語学』第９巻第11号，明治書院，pp. 112－118.

熊谷智子（1997）「はたらきかけのやりとりとしての会話」茂呂雄二編著『対話と知』新曜社，pp. 22－46.

佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一編著（1997）『文章・談話のしくみ』おうふう

マルコム・クールタード著，吉村昭市・貫井孝典・鎌田修訳（1999）『談話分析を学ぶ人のために』世界思想社，pp. 201－210.

石崎雅人・伝康晴（2001）『談話と対話』東京大学出版会

(12) 最もよく知られた move は，クールタードが教室談話の特徴として示した IRF 構造（開始

会話(Initiation)—応答(Response)—補足(Follow-up)) であろう。クールタードは，この三つの move から成る発話交換を，教室談話特有の型として指摘している。

(13) 詳細は，熊谷（1997）参照のこと。

(14) Wollman-Bonilla, J. E. (2001) Can first-grade writers demonstrate audience awareness? *Reading Research Quarterly* Vol. 36, No. 2. International Reading Association., pp. 184-201.

(15) これら四つの訳語は，筆者が意訳し暫定的にあてたものである。論文中の分析内容等を参考にしながら，より適当と思われる語をあてた。

(16) メタ言語行動については，以下の文献を参照した。

杉戸清樹（1996）「メタ言語行動の視野—言語行動の『構え』を探る視点—」『日本語学』第15巻第11号，明治書院，pp. 19－27.

杉戸清樹（1989）「言語行動についてのきまりことば」『日本語学』第8巻第2号，明治書院，pp. 4－14.

(17) この結果については，拙稿（2003）で指摘した。

資料1　2年生の事例

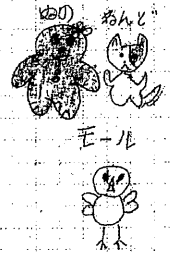
おかあさん　へ

わたしは、ばザーがんばってるばめ、やりまあ。入口のところ、ちがうきてください。

より

うつのみや大学の先生へ

(水)1年2組の入口のところで、人形をやっています。なので、ぜひきてください。1年2組でまっています。じゃんけんでおりじなるもよろしくつくれます。



より

資料2　6年生の事例

お母さん　へ

召持状

十一月十一日に松原フェスタがあるよ。しってると思うけれど、ぼくは、ネイチャーランドの染め物だから、名前は、染め物天国だよ。三のニだからきてよ。あとぼくの活動は、午後。だからそのときにきてね。すいろいろなランドにも行って楽しんできてください。今年が最後の松原フェスタだからせいいっぱいがんばるでー。

くり

より

宇都宮大学の先生へ

ごんにちは、十一月二十一日に付属小で、松原フェスタがあります。松原フェスタは、ネイチャー、エコロジー、宇宙、子どもとのランドがあり、自然を使った小物などを作ったり、宇都宮の歴史や、ダンスなどをおどって見せたりしてとても楽しいです。ぼくは、ネイチャーランドの染め物をやっています。名前は、染め物天国です。午前九時ごろ来てください。時間は、午前九時ごろから始まってだいたい12時くらいまでです。お昼を食べたあとは、午後の活動、三時くらいまでであります。ぼくは、午後に活動するのできてください。班のみんなもまってます。

より