

児童の作文に対する態度、経験および困難感の分析

平山祐一郎*, 広田 信一**

(平成10年9月30日受理)

A Study on attitudes, experiences and difficulties of children in writing compositions

Yuichiro HIRAYAMA and Shinichi HIROTA

(Received on September 30, 1998)

目 的

認知心理学の発展に伴って、文章の産出プロセスに関する心理学的な解明は大きく進歩した。もちろん以前から教育心理学的な関心に基づいて、作文産出についての研究があったため、最近では次のような指摘がなされるまでになった。“実際に書きことばを持たない子どもに書きことばを形成する、あるいは、作文の苦手な子どもが楽しく作文を書けるようにするなどの形成実験、教授実験によって、はじめて書きことばを可能にする条件や作文を動機づける要因を探ることが可能になる” (内田, 1986) というのである。つまり実践的な研究からの示唆が必要である、ということである。

しかしながら、実際には作文指導に関する心理学的研究は数少ない。第1の理由は、書かれた作文をどのように評価するか、ということが非常に困難なためである (平・江上, 1992を参照)。第2に、作文産出のプロセスが複雑であるため、指導方法を考案したり、それを評価したりする上で、どのような心理的要因に注目すべきかが、未だ経験的に明確になっていないためである。

平 (1995) は、“作文能力の育成を目指した子どもの教育には、文章を書くことが「好き」という感情を持たせることが大きな意味”を持つと指摘している。つまり、動機や感情などの要因の重要性を指摘している。

確かに、作文を書く上で、作文の好き嫌いは無視できない要因であると思われる。そこを介入点とした作文の指導は有効であろう。しかし「作文の好き嫌い」と一言

にいても、それは単独で扱えるほど単純ではないだろう。様々な情緒的要因あるいは認知的要因が複雑に絡み合っていることが予想される。

したがって、作文の好き嫌いという単純な次元ではなく、それを含みこむような包括的な「作文に対する態度」を把握する努力が必要であると思われる。さらに、作文に対する態度について検討するにしても、態度そのものを研究するだけでは、作文に対して肯定的な方向へ書き手を導くような示唆を得ることは容易とは思われない。そのため、作文に対する態度以外の心理的要因も視野に入れるべきであると思われる。

そこで本研究では、作文に対する態度 (経験に対する評価も含めて) と同時に作文に対する困難感も試みとして把握したい。「作文に対する態度・経験」と「作文に対する困難感」の両者の関係を明らかにすることができるならば、作文を指導する上で、採るべき視点や実際的な介入点を提案していくことができると考えられる。

方 法

[調査対象] 小学校3年生～6年生239名 (3年生43名, 4年生60名, 5年生89名, 6年生47名)。

[調査時期] 1994年7～9月。

[質問紙] 作文に対する態度・経験を問う7項目の質問、作文に対する困難感を問う25項目の質問からなる質問紙。
[質問項目の作成] 平山 (1994) は小学校4～6年生238名に対して、「作文を書くときに困ることは何ですか?」と尋ね、自由記述の回答を得た。その回答は以下のように分類された。

- 1)書くべき内容の欠如・選定の困難,
- 2)題名に関する困難,

* 教育心理学研究室

** 山形大学教育学部

- 3) 文の構成(組み立て)の困難,
- 4) 書字(漢字)に関する困難,
- 5) 段落・行の処理の困難,
- 6) 書き出し(書き始め)の困難,
- 7) 言葉や文で表すことの困難,
- 8) 句読点の付け方の困難,
- 9) 書き終わりの困難,
- 10) 記憶(再生)の困難, である.

本研究ではこれらの分類とそれらに属する実際の回答を参考にしながら、「作文に対する困難感」に関する質問項目を作成した。

[手続] 調査は各学級ごとに集団で実施された。質問紙の配付・実施・回収の全ては、各学級の担任教師が行った。まず、質問紙の配付後、学年・学級・性別等の記入が指示された。教示は、「これから作文について、いろいろな質問をします。これは学校の成績には関係ありません。また、結果を先生に見せることもありませんので、緊張しないで答えてください。しかし、真剣にやって下さい。」というものであった。その後、回答例が示された。「ぜんぜんあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらでもない」「ややあてはまる」「たいへんあてはまる」の表示の下に、1～5の数字がふられており、回答はその数字に○をつけるように指示された。全ての項目に回答するように注意し、全員の回答終了後、質問紙は回収された。

結果と考察

作文に対する態度・経験を問う質問7項目および作文に対する困難感を問う質問25項目に対して、「ぜんぜんあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらでもない」「ややあてはまる」「たいへんあてはまる」についてそれぞれ1～5点の得点化を行った。なお、表1および表2にあるように項目番号2・3・6・7・24は逆転項目であったので、素点を逆転する処理を行った。したがって、作文に対する態度・経験を問う質問7項目はその数値が大きいほど肯定的・積極的であると判断できる。一方、作文に対する困難感に関する質問25項目は、その数値が大きいほど困難の程度が強いと判断できる。

(1) 作文に対する態度・経験について

まず、作文に対する態度・経験を問う質問7項目に対して因子分析を行った。初期解は主因子解で求められた。因子の解釈等を考慮した結果、2因子が抽出された。得

られた因子に対してバリマックス回転が実施された。その結果、第I因子は4項目、第II因子は3項目であった(表1)。

第I因子は、「作文を書くことが好きである(番号1).」「作文を書くことが得意である(番号5).」「作文を書くことが面倒である(番号2).」「自分の書いた作文を人から褒められたことがある(番号4).」であった。これらは主に自らの作文に対する態度・経験を反映していることから、「自己関与性」因子と命名された。

第II因子は、「自分が書いた作文を人に読まれて、嫌な思いをしたことがある(番号6).」「自分の書いた作文を他人に読まれるのが嫌である(番号3).」「作文を書くとき、周りの人が書いている内容が気になる(番号7).」であった。これらの項目は作文に対する自らの態度・経験というよりは、むしろ他者からの影響あるいは他者との関係での態度・経験を反映していることから、「他者関与性」因子と命名された。

表1内の数値から考えると、第I因子の4項目は第I因子に対する負荷量は高く、第II因子に対する負荷量は低いため、1つの因子として扱うことに大きな問題はないだろう。しかし第II因子の3項目は第I因子に対する負荷量が低だけでなく、第II因子に対する負荷量も番号6を除いて高いとは言えない。よってこの3項目から第2の因子を想定することは困難であるが、項目の内容が第I因子の項目の内容とは異なった視点から解釈が可能であるので、本論文内では暫定的に1つの因子と仮定して扱っていくことにする。

(2) 作文に対する困難感について

作文に対する困難感を問う質問25項目に対して因子分析を行った。初期解は主因子解で求められた。因子の解釈等を考慮した結果、5因子が抽出された。得られた因子に対してバリマックス回転が実施された。その結果、第I因子は10項目、第II因子は3項目、第III因子は5項目、第IV因子は4項目、第V因子は3項目であった(表2)。

第I因子は、「どのようなことについて書くか、思いつかないことがある(番号8).」「作文の題名を決められないことがある(番号10).」「自分の考えを表すことばや文が思いつかないことがある(番号27).」「書く内容を何にして良いか選ぶことが難しいことがある(番号22).」「次から次へと書くことを思い出すことができる(番号24).」は主に作文の内容面に関連しており、「どの

表1 作文に対する態度・経験に関する因子分析結果

番号	項目	I	II	共通性
1	作文を書くことが好きである。	. 81	. 17	. 69
5	作文を書くことが得意である。	. 79	. 25	. 69
2	作文を書くことが面倒である。(R)*	. 66	. 15	. 46
4	自分の書いた作文を人から褒められたことがある。	. 53	. 18	. 31
6	自分が書いた作文を人に読まれて、嫌な思いをしたことがある。(R)*	. 03	. 55	. 30
3	自分の書いた作文を他人に読まれるのが嫌である。(R)*	. 16	. 27	. 10
7	作文を書くとき、周りの人が書いている内容が気になる。(R)*	. 22	. 27	. 12
二乗和		2. 07	. 59	

* Rは逆転項目を示している。

ように書き始めれば良いか、わからないことがある(番号13).「どのような作文を書くのか、計画を立てることが難しいことがある(番号11).」 「どのような順番で書いて良いか、わからないことがある(番号15).」 「どこで文章を分けてよいか(段落) わからないことがある(番号16).」 「作文の最後(おわり)をどのようにまとめて良いかわからないことがある(番号23).」 は主に作文の構成面に関連している。よって、作文の内容面および構成面に関連した項目がこの因子を構成していることから、「構想上の困難」と命名された。

第II因子は、「自分では何を書きたいかわかるけれど、文にすることが難しいことがある(番号21).」 「うまく自分の気持ちを表すことができないことがある(番号17).」 から表現が問われる因子と判断して良いだろう。「作文を書けと言われても、目的や理由がわからないことがある(番号26).」 は、内容面に関連した項目とも考えられるが、どのような表現形態が問われているのかという

困難感と関連づけて考えることも可能である。よってこの因子は「表現上の困難」と命名された。

第III因子は、「どのくらいの量を書けば良いのか、わからないことがある(番号30).」 「途中で何を書いて良いかわからなくなることがある(番号25).」 「むかしにあったことなどを、思い出せないことがある(番号18).」 などから、作文の分量面に関連していると思われる。小学生の多くは、作文の善し悪しを判断する際、その分量を1つの材料としており、またこの因子に、「自分の書いた作文を読み直すのが、つらいことがある(番号28).」 「自分の書いた作文をどのように直して良いかわからないことがある(番号29).」 という講評的な項目が含まれていることから、「評価上の困難」と命名された。

第IV因子は、「作文を書くのに時間がとてもかかってしまうことがある(番号20).」 「作文を書くのがおそい(番号19).」 という項目から、時間面の問題が考えられる。「いろいろと迷って、何を書くか決めることができ

表2 作文に対する困難感の因子分析結果

番号*	項目	I	II	III	IV	V	共通性
13	どのように書き始めれば良いか、 わからないことがある。	.61	.17	.11	.20	.15	.48
11	どのような作文を書くのか、 計画を立てることが難しいことがある。	.54	.36	.06	.25	.22	.54
8	どのようなことについて書くか、 思いつかないことがある。	.50	.20	.02	.33	.23	.45
15	どのような順番で書いて良いか、 わからないことがある。	.45	.10	.36	.03	.12	.36
10	作文の題名を決められないことがある。	.45	.18	.12	.21	.30	.38
27	自分の考えを表すことばや文が 思いつかないことがある。	.44	.42	.22	.26	.13	.50
22	書く内容を何にして良いか 選ぶことが難しいことがある。	.43	.43	.31	.15	.06	.49
16	どこで文章を分けてよいか(段落) わからないことがある。	.43	.34	.35	.00	.15	.45
23	作文の最後(おわり)をどのように まとめて良いかわからないことがある。	.33	.26	.31	.06	.28	.35
24	次から次へと 書くことを思い出すことができる。(R)**	.28	.15	.28	.12	.05	.20
21	自分では何を書きたいかわかるけれど、 文にすることが難しいことがある。	.28	.63	.10	.23	.24	.60
26	作文を書けと言われても、 目的や理由がわからないことがある。	.14	.59	.26	.17	.08	.47
17	うまく自分の気持ちを 表すことができないことがある。	.26	.55	.29	.08	.09	.47
30	どのくらいの量を書けば良いのか、 わからないことがある。	.14	.22	.58	.10	.11	.43
28	自分の書いた作文を読み直すのが、 つらいことがある。	.05	.14	.52	.12	.11	.32
25	途中で何を書いて良いか わからなくなることがある。	.25	.42	.47	.13	.20	.52
29	自分の書いた作文をどのように 直して良いかわからないことがある。	.15	.20	.46	.12	.25	.35
18	むかしにあったことなどを、 思い出せないことがある。	.07	.01	.37	.22	.20	.23
20	作文を書くのに時間が とてもかかってしまうことがある。	.15	.28	.07	.73	.04	.64
19	作文を書くのがおそい。	.20	.05	.26	.72	.01	.63
14	いろいろと迷って、 何を書くか決めることができないことがある。	.30	.18	.31	.34	.08	.34
32	自分の書いた作文を読み直す時、 書きたかったことが書けていないことがある。	.24	.17	.23	.31	.24	.29
9	文字をきれいに 書くことができないことがある。	.12	.04	.12	.15	.60	.41
12	習った漢字が書けないことがある。	.12	.17	.15	-.00	.55	.37
31	「、」や「。」などの使い方が、 わからないことがある。	.21	.06	.21	-.06	.34	.21
二乗和		2.63	2.32	2.24	1.85	1.43	

* 項目の番号は、原項目に対応している。 ** Rは逆転項目を示している。

ないことがある(番号14).」 「自分の書いた作文を読み直すと、書きたかったことが書けていないことがある(番号32).」 といった項目の内容も、作文時間が十分ではないことと関連している。よって、この因子は「時間上の困難」と命名された。

第Ⅴ因子は、「文字をきれいに書くことができないことがある(番号9).」 「習った漢字が書けないことがある(番号12).」 「『、』や『。』などの使い方が、わからないことがある(番号31).」 から成っており、これらの項目は文章の産出に直接関連するものというよりは、作文を書く際に、基本的に求められる技術であることから、「技術上の困難」と命名された。

この結果から、次のことがいえるだろう。まず、「構想上の困難(第Ⅰ因子)」と「表現上の困難(第Ⅱ因子)」は文章を産出するという点において、本質的な困難であるということである。一方、「時間上の困難(第Ⅳ因子)」と「技術上の困難(第Ⅴ因子)」は、学校の授業において行われる作文指導に関連が深い困難であると考えられる。そしてその中間的存在として「評価上の困難(第Ⅲ因子)」を位置づけることができるだろう。つまり、5つの因子で捉えられる困難感の内容も、さらに「文章産出過程」性の困難と「作文課題」性の困難という2つの次元で把握できる可能性が考えられる。

(3) 態度・経験と困難感の関係について

ここからは「作文に対する態度・経験」と「作文に対する困難感」の関係について、発達差を考慮しつつ、議論を進めていきたい。

なお、ここでは各因子を構成する質問項目の得点の合計を行うことにするが、その前に全体および学年ごとに各因子の質問項目の信頼性係数を求めた。「作文に対する態度・経験」は、.61(3年生)、.81(4年生)、.69(5年生)、.68(6年生)、.71(全体)であった。「自己関与性」は、.80(3年生)、.84(4年生)、.84(5年生)、.66(6年生)、.81(全体)であった。「他者関与性」は、.13(3年生)、.62(4年生)、.23(5年生)、.29(6年生)、.32(全体)であった。「作文に対する困難感」は、.87(3年生)、.92(4年生)、.91(5年生)、.91(6年生)、.91(全体)であった。「構想上の困難」は、.77(3年生)、.83(4年生)、.88(5年生)、.86(6年生)、.85(全体)であった。「表現上の困難」は、.71(3年生)、.72(4年生)、.73(5年生)、.77(6年生)、.73(全体)であった。「評

価上の困難」は、.59(3年生)、.79(4年生)、.75(5年生)、.64(6年生)、.71(全体)であった。「時間上の困難」は、.73(3年生)、.76(4年生)、.70(5年生)、.62(6年生)、.72(全体)であった。「技術上の困難」は、.67(3年生)、.52(4年生)、.49(5年生)、.54(6年生)、.56(全体)であった。

① 各因子の合計得点の発達差の検討

各因子ごとの合計得点に対して、1要因(学年)4水準(3・4・5・6年生)の分散分析を行った(表3)。

その結果、「作文に対する態度・経験」の「他者関与性」において5%水準の有意差が見られた。多重比較の結果、3年生の平均値が5年生および6年生の平均値を上回った。このことは学年が上がるにつれ、作文に対する態度・経験は、他者が関与するような内容に対して消極的・否定的になることを示しているようである。

また、「作文に対する困難感」の全体において、5%水準で有意差が見られた。多重比較の結果から見て、困難感全体は学年が上がるにつれて高まるのがわかる。「構想上の困難」では有意傾向が、「時間上の困難」では5%水準の有意差が、「技術上の困難」では1%水準の有意差が見られた。これも多重比較の結果から見て、学年が進むにつれて、困難感が高まる傾向を示している。

ここまでの結果をまとめると、学年が進むにつれて、他者関与性のある態度・経験は否定的・消極的になり、作文に対する困難感は強くなるといった傾向が見られる。しかしながら、学年間の多重比較によると、ほぼ5年生においてピークを迎えていることが興味深い。

5つの困難感の因子では、有意差が明確に出た因子は「時間上の困難」および「技術上の困難」の2つであった。文章を産出することにおいて本質的であるとみられる「構想上の困難」「表現上の困難」および「評価上の困難」には、ほとんど発達差が見られなかったことを考えると、作文の困難感の強まりは、作文特有の困難感の強まりである、と示唆されているようである。

② 態度・経験に影響する困難感の要因の検討

ここでは、各困難感がどの程度、「作文に対する態度・経験」を説明するかを明らかにしたい。

「作文に対する態度・経験」の全体、およびそれを構成する「自己関与性」および「他者関与性」を目的変数とし、「作文に対する困難感」の各因子(「構想」「表現」「評価」「時間」「技術」)を説明変数として、全学年および各学年ごとに変数一括投入方式の重回帰分析を行

表3 各因子の合計得点の発達点

因子名	学年	人数	平均値 (標準偏差)	F値	多重比較 (LSD法)
作文に 対する 態度・経験	3年生	43	20.56 (5.22)	1.77 →N.S.	
	4年生	60	20.58 (5.90)		
	5年生	89	18.92 (5.50)		
	6年生	47	19.02 (4.51)		

自己 関与性	3年生	43	11.07 (4.21)	1.01 →N.S.	
	4年生	60	11.92 (3.89)		
	5年生	89	10.80 (4.26)		
	6年生	47	11.09 (2.90)		
他者 関与性	3年生	43	9.49 (2.42)	3.41 →*	3年生>5年生 3年生>6年生
	4年生	60	8.67 (2.90)		
	5年生	89	8.12 (2.69)		
	6年生	47	7.94 (2.34)		

作文に 対する 困難感	3年生	43	71.40 (17.12)	3.75 →*	3年生<5年生 4年生<5年生 3年生<6年生
	4年生	60	75.60 (16.86)		
	5年生	89	81.33 (17.99)		
	6年生	47	79.06 (14.71)		

構想上 の困難	3年生	43	29.35 (7.76)	2.38 ⇒+	3年生<5年生
	4年生	60	30.43 (7.02)		
	5年生	89	32.92 (8.87)		
	6年生	47	31.32 (6.89)		
表現上 の困難	3年生	43	9.12 (3.25)	1.97 ⇒N.S.	
	4年生	60	9.45 (2.78)		
	5年生	89	10.25 (2.92)		
	6年生	47	10.04 (2.38)		
評価上 の困難	3年生	43	13.88 (4.12)	1.67 ⇒N.S.	
	4年生	60	15.02 (4.49)		
	5年生	89	15.57 (4.50)		
	6年生	47	15.47 (3.46)		
時間上 の困難	3年生	43	11.44 (4.07)	3.59 ⇒*	3年生<5年生 3年生<6年生 4年生<6年生
	4年生	60	12.03 (3.69)		
	5年生	89	13.15 (3.64)		
	6年生	47	13.51 (3.08)		
技術上 の困難	3年生	43	7.60 (3.32)	4.38 ⇒**	3年生<5年生
	4年生	60	8.67 (2.43)		
	5年生	89	9.44 (2.76)		
	6年生	47	8.72 (2.51)		

※N.S. p > .10

+ .05 < p < .10

* p < .05

** p < .01

表4 作文への態度・経験と困難感の重回帰分析結果（標準偏回帰係数）

被説明変数	説明変数					R (重相関係数)
	構想上の困難	表現上の困難	評価上の困難	時間上の困難	技術上の困難	
作文に対する態度・経験						
全学年	-. 59**	. 04	-. 20**	. 05	. 03	. 66**
3年生	-. 48+	. 03	-. 17	-. 11	. 28	. 45
4年生	-. 47**	. 24*	-. 36*	. 12	-. 31**	. 81**
5年生	-. 67**	-. 04	-. 12	. 13	. 03	. 68**
6年生	-. 62**	-. 28	. 08	-. 01	. 10	. 76**
自己関与性						
全学年	-. 49**	. 01	-. 12+	. 00	. 04	. 55**
3年生	-. 45+	-. 07	-. 12	-. 01	. 28	. 43
4年生	-. 39*	. 25+	-. 40*	. 02	-. 22+	. 73**
5年生	-. 56**	. 01	. 05	-. 02	-. 04	. 55**
6年生	-. 20	-. 40*	-. 04	-. 24	. 14	. 76**
他者関与性						
全学年	-. 47**	. 06	-. 23**	. 10	. 00	. 53**
3年生	-. 25	. 19	-. 15	-. 22	. 12	. 31
4年生	-. 44*	. 15	-. 20	. 21+	-. 34*	. 69**
5年生	-. 48**	-. 10	-. 34**	. 30*	. 12	. 60**
6年生	-. 95**	-. 04	. 21	. 27	. 02	. 65**

+ . 05 < p < . 10 * p < . 05 ** p < . 01

った(表4).

まず、全学年について見てみると、重相関係数(R)は1%水準で有意であった。このことから被説明変数である態度・経験については、困難感のいずれかの因子で説明されると判断できる。では、どのような因子に対して依存しているのだろうか。

表4の標準偏回帰係数について検討すると、「構想上の困難」「評価上の困難」が「作文に対する態度・経験」「自己関与性」および「他者関与性」のいずれをも説明していることがわかる。これは作文をどのような構成で、どんな内容で書くか、そして書いたものをどう評価するか、といったことに関する困難が高いほど、作文への態度・経験が消極化(あるいは悪化)することが示されている。

次に、各学年について見てみる。重相関係数(R)は「作文に対する態度・経験」「自己関与性」および「他者関与性」のいずれに対しても、3年生のみ有意ではなかった。このことはまだ3年生程度では、作文への態度・経験と困難感に関連性がないことを意味している。

重相関係数が有意であった4・5・6年生についてみると、特に明確な傾向は見出せない。けれども以下のような注目点もある。

第1に「構想上の困難」は6年生において、「他者関与性」を非常によく説明しているが、「自己関与性」にはそうではないことである。5年生まではそのような傾向は見られないため、発達的な変化のきざしとも考えられるが、この調査では中学校以降の資料を得ていないため、判断はできない。ただし構想とは、どのような内容を、どんな構成で書くべきか、を練ることなので、比較的他者を意識する作業である。したがって、この結果は、書き手に「読み手意識」が芽生えたことを暗示するようであるが、推測の域を出るものではない。

第2に「技術上の困難」は4年生においてのみ、「作文に対する態度・経験」「自己関与性」および「他者関与性」を説明していることである。5、6年生では有意でないことから、「技術上の困難」は発達的に解消されていくものなのかもしれない。あるいは、別の見方もできよう。4年生程度では、技術面を適切に援助すれば、作文に対する態度は、ある程度好転するのではないかと考えられる。

引用文献

平山祐一郎 1994

小学校高学年児童の作文に対する意識調査、
日本心理学会第58回大会発表論文集, 875.

平直樹・江上由実子 1992

ESSAY TEST の方法論的諸問題に関する研究の
動向について, 教育心理学研究, 40, 108-117.

平直樹 1995

物語作成課題に基づく作文能力評価の分析,
教育心理学研究, 43, 134-144.

内田伸子 1986

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.