

聴覚障がい児はどのように文をつなげるのか (2) －短作文課題における文脈形成について－

How do hearing impaired children connect sentences? (II)

The context formation in the short composition task

佐藤 至 英¹⁾
Yoshiteru SATO

本研究は、聴覚障がい児の読みならびに作文にみられる文脈形成の問題を明らかにするため、統括性の実現による文脈形成の観点から、聴覚障害児の文脈形成過程を発達的に検討した。対象は聾学校小学部6年生46名、中学部3年生58名、高等部3年生59名、計163名。課題は刺激文の特性に留意し、行為構想で構成された行為的文タイプと非行為構想(場面設定)で構成された非行為的文タイプの2つからなる短作文課題を用いた。この課題で得られた作文と刺激文との関係を数量分析、統括分析、意味分析から分析を行った。その結果、1) 中学部にかけてより複雑な作文となるが、それ以降は停滞する、2) 文間をつなぐ形式は同一名詞句反復と省略形式が多用されるが、中学部以降はこれらが接近する傾向にある、3) 発達的に行為連鎖による文脈が形成され、より展開のある作文は増えるが、中学部以降、展開の視点が書き手によるものなど、多様な作文が出現する、以上の3点が明らかとなった。

問 題

聴覚障がい児の読みを扱った研究において、一般に聴覚障がい児は、文脈を十分に利用していない(岡田, 1983; 草薙・都築・板橋, 1979)。作文の研究においても、聴覚障がい児の作文は羅列的でまとまりに欠けるとの報告がある(松本・都築・関, 1981; Quigleyら, 1982)。作文は表現である限り、ある一定の意図が反映されていなければならない。書き手はその意図を表現するために、

個々の語ないし文をつなぎ合わせ、一定の連続性をもたせる。この連続性が文脈であり、統括性(cohesion)といわれる。聴覚障がい児の作文にみられる「羅列的でまとまりに欠ける」との特徴は、文章内の個々の文の連続、すなわち文脈形成に問題があると考えられる。4枚の絵画を再構成させ、それについて叙述させた聴覚障がい児の作文を以下に示す(佐藤, 1983)。

いたずらをした。だいくさんが、「アッ」はやくかたずけた。いそいでかたずけた。あ

1) 北翔大学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科

うそだったのか。びっくりした。(小学部6年生男子)

これを連続的に読むには困難を感じる。なぜなら、2番目の文と3番目の文間に「かたずけた」という動詞句の反復がみられるだけで、個々の文が相互に受ける要素をもっていない文章だからである。

では、なぜ文脈のない文章(非文章)と直感的に判断できるのであろうか。文章の特性として、「文章は、個々の文の単なる集合ではなく、一つのまとまり、統一性をもっている」という重要な側面がある(Halliday and Hasan, 1976; van Dijk, 1977)。先の作文例を読んだ場合、我々はこの文連続が「思想の持続性とからみ合い」に欠けるもの(渡辺, 1977)との直感をもつことができる。言語学のアプローチでは、このような文章の統一性に関する直感的明証性を cohesion として概念化し、これを与える言語学的基礎の研究、これを生成できる規則群の定式化を試みている。

統括性という視点に立って、文脈形成を検討していくことにより、聴覚障がい児の作文がなぜまとまりに欠けるのか、聴覚障がい児はなぜ読みにおいて文脈を充分に利用していないのかの答えを見いだせる可能性がある。

統括性の実現による文脈形成の視点から、作文を分析した研究として、茂呂(1982)の研究がある。茂呂(1982)は、健聴児を対象に文脈形成短作文課題を用いて、統括性の実現による文脈形成を発達的に検討している。その結果、全体的傾向としては、行為連鎖による文脈形成が多く用いられるが、この連鎖は発達的に小学2年から6年にかけて減少し、意味的に多様な作文が出現する、文間をつなぐ形式は省略から反復形式へと変わる、

以上の2点を明らかにした。

佐藤(2017)では、小学部6年、中学部3年、高等部3年を対象として、聴覚障がい児の作文における統括性の実現による文脈形成を発達的に検討した。その結果、行為構想、同一名詞句反復形式により文脈が形成されやすいことが明らかとなった。また発達的にみると、中学部以降、構想過程の停滞、文章化過程の低下傾向がみられ、中学部以降のプロフィールが問題として残された。

本研究では、刺激文の特性が文脈形成に何らかの影響を与えると仮定し、刺激文の特性として、行為構想で構成された行為的文タイプと非行為的文タイプ(場面設定)で構成された非行為的文タイプの二種類を設定した。刺激文の特性が文脈形成にどのような影響を与えるか、具体的には、1. 聴覚障がい児が一文に表現する量の発達的变化、2. 統括性を実現する構想過程の発達的变化、3. 統括性を実現する文章化過程の発達的变化、以上の3点を検討する。

方法

1. 対象児

聾学校小学部6年生46名、中学部3年生58名、高等部3年生59名、計163名、佐藤(2017)と同じである。各学年の平均聴力損失は、小学部6年生:87dB、中学部3年生:85dB、高等部3年生:91dBであった。重複障害のない生徒が担当教員により選択された。どの学年も男女比はほぼ同じであった。

2. 手続き

Table1に示す8種類の刺激文を与え、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B 6版の小冊子に印刷し対象児に配布した。刺激文-回答欄は1ページに一組ずつ印刷され、計8枚の冊子であった。実施した場所は、聾学校の教室、監督者として、担当教師1名、実験者1名がついた。調査に入る前に、実験者による教示を行い、例題として次の2刺激を与え、教示内容についての確認を行った。教示をよく理解できない生徒に対しては、担当教師の援助を借りて教示の理解を徹底させた。

1. 広い海を 大きな船が進んでいた。そのそばをイルカが泳いでいた。
2. 町は、いつのまにか夜になっていた。あたりは、もうだれもいなかった。

実験者による教示に続いて、短作文課題に移ったが、個々の刺激文は、実験者の「はじめ」の合図とともに行われた。対象者が作文する時間は約3分間。これで1試行が終了し、次の試行へと移った。実験は集団で実施した。対象者への教示は、『次の文をよく読んでください。そして、お話となるように、次の文につづけて作文してください。ただし、作文は一つの文で作文してください』であり、板書及び口頭で提示した。

3. 刺激文

刺激文は、語彙・漢字使用の点で2年生水

準であった。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、23名の大学生に予備的に短作文課題を行った。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8個を本研究の刺激文とした。これは、意味・発想の制約から文章化についての一致が生じないようにとの配慮による。これらの8個の刺激文を任意に二分し行為的文と非行為的文(場面設定文)を作成した(Table1)。

行為的文は、行為文-行為文と構成されているのに対し、非行為的文は、行為文-非行為文で構成されている。行為的文は、行為構想により二つの文をつなげてあるため、2番目の文は、承前文(following sentence; 林, 1973)と定義される。他方、非行為的文は、2番目の文が場面設定を意味する文であるため、転換文(turning sentence; 林, 1973)となる。承前文は、連続性(流れ)が意識されやすく、転換文の方は、連続性(流れ)よりも新たに設定された新情報が意識されやすいという特徴をもつ(林, 1973)。

4. 分析方法

聴覚障がい児304個の作文が、佐藤(2017)

Table 1 刺激文リスト

| 刺激文 | |
|--|--|
| 行為的文タイプ(行為文+行為文) | 非行為的文タイプ(場面設定: 行為文+非行為文) |
| 1. たかしは 大きな紙を もってやってきた たかしは その紙に 船の絵を かいた | 1. 男の人が 道路のまんなかで たおれた 男の人の足から 血が流れていた |
| 2. 春のあたたかい日 ありが すから 出てきた ありは いそがしそうに えさを はこんだ | 2. たかしは お父さんと 花火をした とてもきれいな 花火だった |
| 3. こどもたちは 高い木から やっとおりた こどもたちは 急いで家に 帰った | 3. やす子は お母さんに 赤いぼうしを かってもらった 今日は やす子の たんじょう日だった |
| 4. お母さんは 夜おそくまで 仕事をした お母さんは 朝早く 仕事に出かけた | 4. たかしは 講演で 犬と あそんだ 公園には たくさんの人がいた |

と同様にTable2 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。この分析方法は茂呂(1982)の用いた方法である。以下に分析方法の原理を示す。1)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、意味単位を検討するため、命題数という指標を加えた。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、本研究では事柄のみを取り出した。以下に数量分析の例を示す。

- 刺激文:じろうは川で小さなさかなをつかまえた。短作文:家へかえってやいて食べた。(かえった,「じろう」,家へ)(やいた,「じろう」,「さかな」)(食べた,「じろう」,「さかな」)。分析結果:文字数=11, 文節数=4, 命題数=3

2)統括分析:この分析は、これまで児童の作文に対し実施されたことはなかった分析方法である。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。茂呂(1982)は統括形式について、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、その頻度を数えている。第2の小項目-新出基項数は、茂呂によれば、刺激文-児童の作文の間の展開の指標となるものとされる。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、作文中に新出基項数をとった。分析例は次のとおりとなる。

- 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(「じろう」),新出基項数=なし
- 刺激文:とも子がやすおの家へあそびにき

Table 2 分析項目のリスト

| 大項目 | 小項目 | 分析方法 |
|------|-------|--|
| 数量分析 | 文字数 | 書記された文字数(句読点は除く) |
| | 文節数 | 文節数 |
| | 命題数 | (述語, 主格, 対象格)を1単位とした単位数 |
| 統括分析 | 統括形式 | 接続語句, 指示語・代名詞, 同一名詞句反復, 省略, 形容語のどの形式で使用しているかの頻度 |
| | 新出基項数 | 刺激文では呈示されず, 児童の作文で新たに導入された人物・対象・事柄の数 |
| 意味分析 | 概念枠 | 児童の短作文における主文の述語動詞から場面(対象の状態・属性), 事件(場面の变化), 行為(人間, 人間とみなされたものよゐ起こされた事件), 認知(行為のうち, 判断・思考)の4分類の頻度 |
| | 時間関係 | 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 |
| | 接続関係 | 接続語句を使用しているものを, 順関係(日本語連接論での順接, 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 |

た。短作文：やすおととも子は、なかよしだ。統括形式：名詞句反復（とも子、やすお）、新出基項数=なかよし

- 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)、新出基項数=いなかのおばあさん
- 3) 意味分析：刺激文－児童の作文の関係は、意味的側面からも分析される必要がある。概念的関係は、児童の作文を、場面・事件・行為・認知と4分類される。刺激文と作文の時間関係もまた、継時、同時、背景と3分類され、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は、その順接関係を分類した。その分析例を以下に示す。
- 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、にがした。概念枠=行為（「にがした」が「じろう」による事件である）、時間関係=継時、

接続関係=逆関係。

5. 結果の処理

本実験で用いる課題は、8つの刺激文をランダム化したものであり、刺激文同士は対応がないものとみなされる。そのため、処理×処理×被験体の3要因の混合モデルが適当であろう。しかし、対応がないことから互いに独立であるとみなし、被験体の要因を共変量として扱い、混合モデルの変形として、処理×処理×被験体（共変量）モデルを、文字数、文節数、命題数、新出基項数について、適用した。

結果

1. 数量分析

Table3, Table4は、刺激文のタイプ別に文字数・文節数・命題数の発達的变化を示したものである。Table3, Table4に示すよう

Table 3 行為的文タイプの数量分析

() 内はSD

| 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 (%) |
|----|------------------|---------|----------------|---------|----------------|-------------|
| 小6 | 20.31 (9.02) | 6.05 | 5.14 (3.26) | 1.53 | 3.35 (1.66) | 14.3 |
| 中3 | 22.44 (10.19) | 5.75 | 5.38 (2.46) | 1.38 | 3.9 (1.88) | 7.4 |
| 高3 | 20.3 (8.47) | 5.7 | 4.86 (2.14) | 1.37 | 3.56 (1.51) | 2.2 |

Table 4 非行為的文タイプの数量分析

() 内はSD

| 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 (%) |
|----|------------------|---------|----------------|---------|----------------|-------------|
| 小6 | 22.11 (9.96) | 6.34 | 5.14 (2.13) | 1.47 | 3.49 (1.59) | 18.7 |
| 中3 | 22.82 (8.51) | 6.1 | 5.31 (1.98) | 1.42 | 3.74 (1.39) | 4.5 |
| 高3 | 20.73 (8.27) | 5.92 | 4.74 (1.88) | 1.35 | 3.5 (1.42) | 0.9 |

に、刺激文タイプの違いはあまりみられず、同じようなプロフィールを描いている。すなわち小学部6年から中学部3年にかけて、文字数、文節数、命題数はそれぞれ増加するが、中学部以降、減少する傾向を示した。文字数は、対数変換後に学年を群間要因とする刺激文タイプ(2)×学年(3)×刺激文(4)×被験者(共変量)の分散分析を行った。その結果、学年の主効果($F=28.56$, $df=2/1197$, $p<.001$), 刺激文の主効果($F=5.00$, $df=3/1197$, $p<.01$)が有意となった。しかし、刺激文タイプの主効果($F=3.72$, $df=1/1197$, $p=.06$), 学年×刺激文($F=1.16$, $df=6/1197$, $p>.10$), 学年×刺激文タイプ($F=0.37$, $df=2/1197$, $p>.10$), 刺激文タイプ×刺激文($F=1.03$, $df=3/1197$, $p>.10$), 刺激文タイプ×学年×刺激文($F=0.42$, $df=6/1197$, $p>.10$)の交互作用は有意とならなかった。

文節数についても、刺激文タイプ(2)×学年(3)×刺激文(4)×被験者(共変量)の分散分析を行った結果、学年の主効果($F=16.22$, $df=2/1197$, $p<.001$), 刺激文×刺

激文タイプの交互作用($F=3.94$, $df=3/1197$, $p<.01$)が有意となった。しかし、刺激文タイプの主効果($F=0.33$, $df=1/1197$, $p>.10$), 刺激文の主効果($F=0.19$, $df=3/1197$, $p>.10$), 学年×刺激文タイプ, 学年×刺激文, 刺激文タイプ×学年×刺激文の交互作用は有意とならなかった。

命題数も同様の分析を行った結果、学年の主効果($F=32.27$, $df=2/1197$, $p<.001$), 刺激文×刺激文タイプの交互作用($F=2.94$, $df=3/1197$, $p<.05$)が有意となった。しかし、刺激文タイプ的主効果($F=0.24$, $df=1/1197$, $p>.10$), 刺激文($F=1.39$, $df=3/1197$, $p>.10$), 学年×刺激文タイプ, 学年×刺激文, 刺激文タイプ×学年×刺激文の交互作用は有意とならなかった。

数量分析の結果から、刺激文タイプの違いに関係なく、中学部にかけて、文字数・文節数・命題数はそれぞれ増加し、中学部以降、それらは減少することが示された。

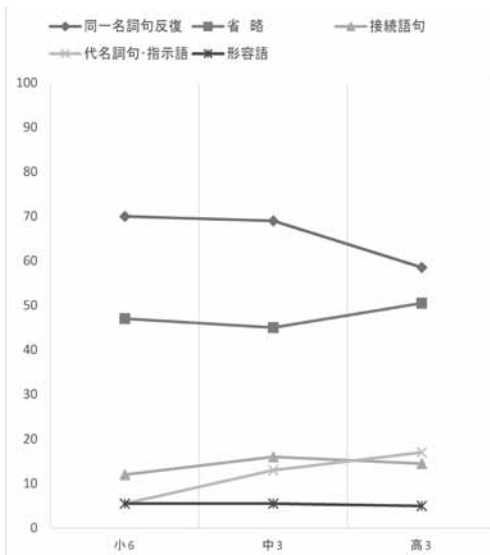


Fig.1 統括形式の発達の變化：行為的文タイプ

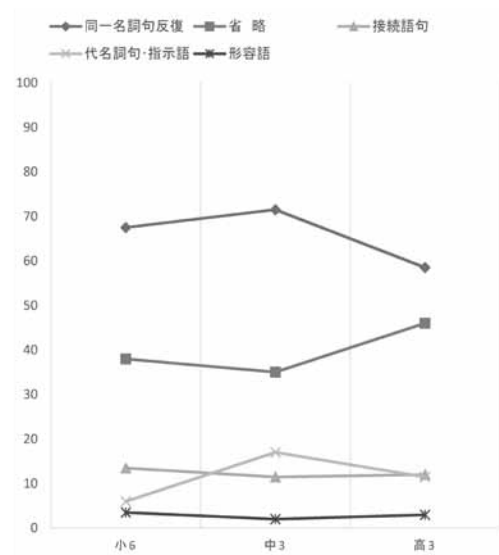


Fig.2 統括形式の発達の變化：非行為的文タイプ

Table 5 行為的文タイプ 新出基項数の頻度 (%)

| 学年 | 新出基項数 | | | | | | 作文数 |
|----|-------|------|------|-----|-----|---|-----|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 小6 | 26.1 | 46.6 | 19.3 | 6.8 | 1.2 | | 161 |
| 中3 | 23.5 | 45.2 | 24.4 | 5.1 | 1.4 | | 217 |
| 高3 | 20.3 | 47 | 24.1 | 6.5 | 2.2 | | 232 |

Table 6 非行為的文タイプ 新出基項数の頻度 (%)

| 学年 | 新出基項数 | | | | | | 作文数 |
|----|-------|------|------|-----|-----|---|-----|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 小6 | 23.2 | 50.3 | 16.1 | 9 | 0.6 | | 155 |
| 中3 | 29.3 | 41 | 21.2 | 7.7 | 0.9 | | 222 |
| 高3 | 26.4 | 39.1 | 26.8 | 6.4 | 1.3 | | 235 |

2. 統括分析

1) 統括形式

統括形式の頻度は、刺激文ごとに比率を求めた。学年ごとの変化をFig.1, Fig.2に示す。Fig.1, Fig.2にみられるように、全学年を通じて最も頻繁に用いられる統括形式は同一名詞句反復であり、次に省略であった。またそれらは中学部以降接近してくる傾向にある。刺激文ごとの比率は角変換の後に、学年(3)×形式(5)×刺激文タイプ(2)×刺激文(共変量)の分散分析を行った。刺激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有意となった($F=180.41$, $df=4/89$, $p<.001$)。また刺激文タイプ×学年($F=6.17$, $df=2/89$, $p<.005$)、学年×統括形式($F=10.87$, $df=8/89$, $p<.001$)、刺激文タイプ×統括形式($F=4.57$, $df=4/89$, $p<.005$)、刺激文タイプ×学年×統括形式($F=4.96$, $df=8/89$, $p<.001$)の交互作用が有意となった。しかし、学年の主効果ならびに刺激文タイプの主効果は有意とならなかつ

た(学年: $F=1.98$, $df=2/89$, $p>.10$; 刺激文タイプ: $F=0.06$, $df=1/89$, $p>.10$)。学年×刺激文タイプの交互作用が有意となったため、刺激文タイプとの学年ごとの平均値に対してNewman-Keuls法による多重比較を行った結果、小学部、中学部の省略型について、刺激文タイプ間の違いが示された($p<.05$)。すなわち、行為的文タイプに対しては、小学部、中学において、非行為的タイプよりも省略形式が多用されていることが明らかとなった。しかしながら、全学年を通して最も頻繁に用いられる同一名詞句反復については、刺激文タイプ間の差はみられなかった。

2) 新出基項数

新出基項数は、児童の作文の展開に関する量的指標となるが、予測されたように学年とともに増加した。Table5, Table6には新出基項数の学年ごとの頻度を示した。この指標について、刺激文タイプ(2)×学年(3)×刺激文(4)×被験者の分散分析を行った。被験者要因は共変量として扱った。その

結果、学年の主効果、刺激文の主効果、刺激文タイプ×刺激文の交互作用はいずれも有意となった(学年： $F=8.88$, $df=2/1203$, $p<.001$; 刺激文：学年×刺激文： $F=8.69$, $df=3/1203$, $p<.001$; 刺激文タイプ×刺激文： $F=12.47$, $df=3/1203$, $p<.001$)。しかし、刺激文タイプの主効果($F=0.49$, $df=1/1203$, $p>.10$)、学年×刺激文($F=2.00$, $df=6/1203$, $p>.10$)、学年×刺激文タイプ($F=0.52$, $df=2/1203$, $p>.10$)の交互作用は有意とならなかった。この結果から、新出基項数は、刺激文タイプによらず、学年とともに増えていることが明らかとなった。すなわち、学年とともに、より展開のある文が産出されているといえる。また新出基項数の中で、「わたし」「ほく」というような書き手自身が作文の中に現れているものが目立った。小学部で20.8%、中学部16.4%、高等部26.4%と、高等部が一番高い頻度を示した。

3. 意味分析

1) 概念分析

概念的に短作文を4分類したところ、その発達の変化はFig.3, Fig.4に示すように、学年とともに行為による文連鎖の形式が減少していく結果となった。Fig.3, Fig.4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。行為-非行為の2分法では、中学部でこの2種類の頻度が逆転している。刺激文ごとに概念型の比率を求め、角変換後に、刺激文タイプ(2)×学年(3)×概念型(4)×刺激文(5)の混合型分散分析を行った結果、概念型の主効果($F=35.61$, $df=3/71$, $p<.001$)ならびに刺激文タイプ×学年の交互作用($F=3.74$, $df=2/71$, $p<.05$)が有意となった。しかし、刺激文タイプの主効果($F=0.11$, $df=1/71$, $p>.10$)、学年の主効果($F=0.08$, $df=2/71$, $p>.10$)、刺激文タイプ×概念型($F=2.10$, $df=3/71$, $p>.10$)、学年×概念型($F=0.71$, $df=6/71$, $p>.10$)、刺激文タイプ×学年×概念型($F=0.23$, $df=6/71$, $p>.10$)の交互作用はいずれも有意とならな

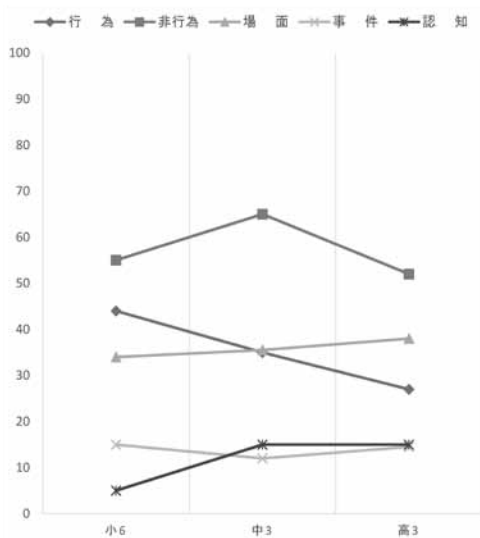


Fig.3 概念型の発達的变化：行為的文タイプ

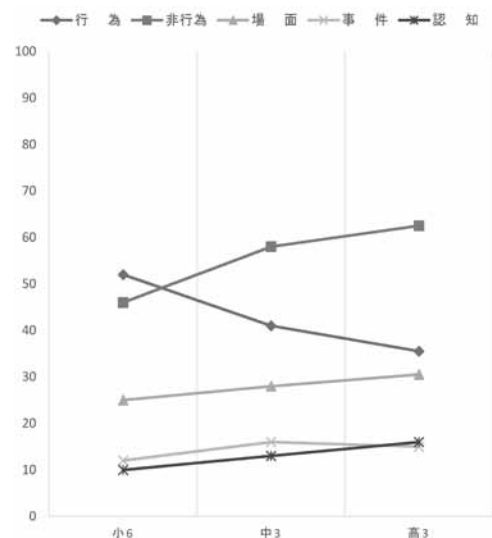


Fig.4 概念型の発達的变化：非行為的文タイプ

Table 7 行為的文タイプ 時間関係の頻度 (%)

| 学年 | 時間関係 | | | 作文数 |
|----|------|------|------|-----|
| | 継時 | 同時 | 背景 | |
| 小6 | 57.8 | 32.3 | 9.9 | 161 |
| 中3 | 46.5 | 38.2 | 15.2 | 217 |
| 高3 | 47.4 | 44 | 8.6 | 232 |

Table 9 行為的文タイプ 接続関係の頻度 (%)

| 学年 | 接続関係 | | 作文数 |
|----|------|------|-----|
| | 順関係 | 逆関係 | |
| 小6 | 73.7 | 26.3 | 19 |
| 中3 | 75.8 | 24.2 | 33 |
| 高3 | 84.4 | 15.6 | 32 |

った。刺激文のタイプである、行為的文・非行為的文のいずれにおいても、行為により文脈を形成したものの比率が学年とともに減少している。Newman-Keuls法により、二つの文タイプ（行為的・非行為的）のそれぞれにおいて、小学部と中学部との行為型作文の比率の間に、5%水準で有意な差がみられ、この減少傾向が裏づけられた。刺激文タイプの主効果は有意とならなかったが、二つのタイプの行為型作文の比率をみると、行為的文タイプでは、非行為的文タイプよりも、全学年を通じて行為型作文の比率が低い。また行為的文タイプでは、場面型作文と行為型作文が中学部を境にその頻度が逆転していることがわかる。このことから、行為的文タイプは、学年とともに非行為的に連鎖される傾向が強いことが示された。

2) 時間関係

Table7, Table8には、刺激文－児童の作文の時間関係を示している。Table7, Table8に示すように、全学年を通じて使用

Table 8 非行為的文タイプ 時間関係の頻度 (%)

| 学年 | 時間関係 | | | 作文数 |
|----|------|------|-----|-----|
| | 継時 | 同時 | 背景 | |
| 小6 | 66.5 | 27.1 | 6.5 | 155 |
| 中3 | 57.2 | 37.4 | 5.4 | 222 |
| 高3 | 56.2 | 40.4 | 3.4 | 235 |

Table10 非行為的文タイプ 接続関係の頻度 (%)

| 学年 | 接続関係 | | 作文数 |
|----|------|------|-----|
| | 順関係 | 逆関係 | |
| 小6 | 95.0 | 5.0 | 20 |
| 中3 | 73.9 | 26.1 | 23 |
| 高3 | 65.5 | 34.5 | 29 |

される時間関係は継時関係である。しかし、刺激文タイプの違いにかかわらず、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。 χ^2 検定を行ったところ、行為的文タイプ ($\chi^2=10.80, df=4, p<.06$)、非行為的文タイプ ($\chi^2=8.93, df=4, p<.01$) のいずれにおいても、継時関係の減少傾向が認められた。

3) 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分類したのがTable9, Table10である。Table9, Table10に示すように、刺激文タイプの違いがみられている。非行為的文タイプでは、順関係がどの学年にも多用されているが、この比率は学年とともに減少している ($\chi^2=5.82, df=2, p<.01$)。他方、行為的文タイプでは、順関係がどの学年にも多用されが、減少傾向はみられていない ($\chi^2=1.06, df=2, p>.10$)。

4) 共起パターンの分析

指標間の共起パターンを分析した結果、

Table11, Table12に示すように、異なりパターン数は発達の増加しており、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、頻度の平均化がみられている。刺激文タイプ間の違いをみてみると、行為的文タイプの方

が非行為的文タイプよりも、様々なパターンの作文が出現している。また小学部における第1位と第2位の頻度のパターンが、他の学年では、行為的文タイプで中学部・高等部とも第2位と第1位に位置している。非行為的文タイプでは、小学部の第1位から第3位までのパターンが、他の学年でも同じ第1位か

Table11 共起パターンの分析 行為的文タイプ

| 学年 | 順位 | 統括形式 | | | | | 概念型 | | | | 時間 | | | 接続 | | 頻度 (%) | 異なりパターン数 ()内は作文数 |
|----|----|------|--------|---------|----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|-----|------|----------|----------------------|
| | | 接続詞 | 代名詞指示語 | 同一名詞句反復 | 省略 | 形容語 | 行為 | 場面 | 事件 | 認知 | 継時 | 同時 | 背景 | 順関係 | 逆関係 | | |
| 小6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16.8 | 42 (161) |
| | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 11.8 | | |
| | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 10.6 | | |
| 中3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 12 | 61 (216) | |
| | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9.7 | | |
| | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6.5 | | |
| 高3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 10.8 | 58 (231) | |
| | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 8.2 | | |
| | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6.1 | | |

Table12 共起パターンの分析 非行為的文タイプ

| 学年 | 順位 | 統括形式 | | | | | 概念型 | | | | 時間 | | | 接続 | | 頻度 (%) | 異なりパターン数 ()内は作文数 |
|----|----|------|--------|---------|----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|-----|------|----------|----------------------|
| | | 接続詞 | 代名詞指示語 | 同一名詞句反復 | 省略 | 形容語 | 行為 | 場面 | 事件 | 認知 | 継時 | 同時 | 背景 | 順関係 | 逆関係 | | |
| 小6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21.3 | 43 (155) |
| | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 11 | | |
| | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 9 | | |
| 中3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 14.4 | 48 (222) | |
| | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 10.4 | | |
| | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6.8 | | |
| 高3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 12.8 | 52 (234) | |
| | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 11.5 | | |
| | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9.8 | | |

ら第3位までに位置していることが明らかとなった。このパターンの類似傾向からも、刺激文タイプの違いが傾向として示されている。行為的文タイプは、非行為的文タイプよりも、パターンの集中度が低く、類似パターンは少ないといえる。

考 察

これらの結果をもとに、佐藤（2017）と同様、構想・文章化の2過程（村石,1981）から、聴覚障がい児の文章産出のメカニズムについて、考察する。

1. 構想過程の発達的变化

本研究では、二つの文からなる刺激文を呈示し、第2番目の文の接続の概念型から、行為的文タイプと非行為的文タイプの2種類を作成した。以下、この刺激文タイプ間の比較により、構想過程の発達の変化を考察する。

数量分析の結果から、刺激文タイプの違いに関係なく、命題数は、中学部にかけて増加し、それ以降は減少することが示された。この結果から、構想過程の複雑さは中学部にかけて発達するが、それ以降、減少する傾向にあると考えられる。命題数は構想過程の複雑さを反映する（茂呂,1982）。数量分析から、構想過程は、刺激文タイプに関係なく、中学部以降、低下しているといえる。

質的变化として、行為文→行為文として接続された行為的文タイプの意味分析から、聴覚障がい児の作文の概念的発達は、「行為による文脈形成」の減少、ならびに継時関係の減少、および順接による接続を特徴とする。行為文→非行為文として接続された非行為的文タイプでは、「行為による文脈形成」は減

少、継時関係および順接による接続は減少することが示された。二つのタイプの共通する概念的発達は、「行為による文脈形成」の減少、ならびに継時関係の減少である。佐藤（2017）では、行為型が中学部以降、停滞するような傾向が示された。本研究の結果は、佐藤（2017）と異なり、学年とともに行為型が減少する傾向が示された。これは、刺激文の数（線形的・巨視的）による影響と考えられる。刺激文が二つの場合、一つの場合よりも、既成（先行）文脈としての「流れ」が明らかになる。「流れ」が意識され、理解が成立しやすいため、文脈形成が容易になり、またより展開のある構想処理がなされたと考えられる。このことは、全学年を通して、命題数の数値が佐藤（2017）よりも高いことから指示される。一文の刺激文では、その文自体が発達性をもつ。したがって、その発達性の背後にある連続（流れ）が意識されにくい。またその文につなげて作文される場合、連続が意識されにくいいため、自由度が増し、どのようにつなげるかの選択肢が多くなると考えられる。これに対し、本研究で用いた刺激文は、二つの文で構成されているため、一文刺激よりも既成（先行）文脈の連続（流れ）が意識されやすいと考えられる。このような連続（流れ）の意識の差が、数量指標、「行為による文脈形成」の減少として現れたのであろう。

作文の概念的発達という点からは、二つの刺激文タイプ間の違いはないように思われる。しかし微視的にみると、刺激文タイプの違いがある。行為的文タイプでは、全学年を通じて行為型の頻度は低い。非行為的文タイプにおいては、順接による接続は減少する傾向がみられている。

行為的文タイプでは、非行為構想により結びつける傾向が学年とともに強くなる傾向にある。それに対し、非行為的文タイプは、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傾向がみられた。しかし、順接による接続が、非行為的文タイプでは減少する傾向が示された。このことから、非行為的文タイプでは、行為者を中心とした構想でありながらも、より展開のある構想で文脈を形成していると考えられる。

非行為的文タイプの文は、行為文+非行為文（場面設定文）で構成されている。非行為文を林（1973）のいう転換文（turning sentence）とみるならば、非行為文を挿入することにより、非行為文のもたらす新情報が注目されやすいという特徴をもつ。そのため、新情報への注目がより展開のある文を生じさせたとも考えられる。

時間関係における刺激文タイプの違いをみると、行為的文タイプの方が継時関係の減少傾向は強い。これは概念分析の結果と関係づけることができる。すなわち、行為的文タイプの継時関係の減少傾向が大きいのは、非行為型（特に場面型）の連鎖が学年とともに多用されるからである。行為的文タイプでは、場面型と行為型の頻度が中学部を境に逆転していた。場面型は主として時間関係に同時ないし背景的な関係を成立する。そのため、行為的文タイプにおいて、継時関係の減少傾向が非行為的文タイプよりも強くみられたと考えられる。

共起パターンの分析で類似パターンがみられたことから、聴覚障がい児の文脈形成の特徴を導くことができる。すなわち、行為的文タイプでは、統括形式として、同一名詞句反

復、概念型としては事件型と行為型が、時間関係では継時が多用される傾向にある。非行為的文タイプは、統括形式として同一名詞句反復と省略が、概念型として事件型と行為型が、時間関係としては継時と同時が多用される。これら二つの傾向をまとめると、聴覚障害児の文脈形成の特徴は、文章表面上、同一名詞句で文脈を形成し、意味的には行為や事件構想でつなげ、時間的に継時関係であると考えられる。この傾向は、佐藤（2017）で得られたものと同じである。このように、全体としてみると、行為構想でつなげる傾向が示されたが、発達の変化としてみると、行為構想が学年とともに減少していることが明らかとなった。この減少傾向は、行為構想以外の構想の増加を意味することから、構想過程は学年とともに発達していることが示唆された。しかしながら、数量的には中学部以降、命題数が減少している。構想過程を反映する数量指標と質的指標とに異なるプロフィールが示された。数量指標は文章化過程と無関係ではないため、次に文章化過程の発達の変化を考察する。

2. 文章化過程の発達的变化

まず数量的に文章化過程を反映する文字数・文節数は、Table3、Table4に示したように、刺激文タイプの違いに関係なく、中学部にかけて増加する傾向を示し、それ以降、減少する傾向がみられた。本研究の刺激文は、二つのセンテンスからなり、一方は行為的文、他方は非行為的文の2タイプに大別されていた。行為的文タイプは、連続（流れ）が意識されやすく、非行為的文タイプは、新情報としての+ aが意識されやすいという特性をも

つ。したがって、連続（流れ）が意識されやすい行為的文タイプの方が文字数ならびに文節数が増えるものと予想されたが、タイプ間の差は有意とならなかった。この理由として、転換文（場面設定文で新情報が意識されやすい）をもつ非行為的文タイプの転換性が文章表面上に差異を生じさせるほど強いものではなかったためと考えられる。「転換文」は、「承前文 (following sentence) ・「始発文 (starting sentence)」に比べて、その特性が弱い（林, 1973）。文章の流れのなかにある一つひとつの文は、転換文あるいは承前文にしろ、ある程度は先行文脈で与えられた既知情報を受け継ぎ、これまでの流れの外にでる新情報を加えているに違いない。ただし、新情報の方が既知情報よりも重みがあるものを転換文として、始発文・承前文と区別しているのである。本研究で用いた転換文は、作文の文章表面上にその影響を及ぼすほど、明確な転換性を有していなかったと思われる。数量的にみる限り、佐藤（2017）と同様、文章化過程の発達的变化は、中学部にかけて順調に発達するが、それ以降、のびていないと考えられる。

次に、数量的にはなく、質的に文章化過程の発達的变化はどうか。統括形式の分析から、文章化の際に用いられる形式は、全学年を通して、同一名詞句反復がもっとも多く、次に省略形式であり、それらが中学部以降接近してくる傾向が示された。この傾向は、佐藤（2017）の結果と類似している。刺激文タイプ間の違いをみてみると、小学部、中学部において、省略形式が、非行為的タイプに多く用いられていることが明らかとなった。省略形式に刺激文タイプ間の違いがみられたことは、刺激文タイプの連続（流れ）の観点か

ら説明可能である。行為的刺激文タイプは、行為によって結びついているため、連続が明確に意識され、既成（先行）文脈としての一つの流れが形成されている。したがって、省略できる場所は省略する、というような構想がなされたのであろう。それに対し、非行為的文タイプは、連続（流れ）よりも、第2番目の文のもたらす新情報の方がより意識されやすい。そのため、新情報を考慮し文脈を新たに形成しなければならず、省略されにくいと考えられる。

同一名詞句反復と省略の頻度が、中学部以降接近してくる傾向は、佐藤（2017）でも疑問となったように、この省略の増加が積極的省略なのか、消極的省略かという疑問が本研究でも提起される。仮に、積極的省略であるとすれば、省略が多用される行為的文タイプと非行為的文タイプとの間に違いが生じるはずである。Newman-Keuls法による有意性検定の結果、高等部において有意な差はみられなかった。したがって、高等部でみられた同一名詞句反復と省略の頻度の接近傾向は、積極的な省略がなされたためでなく、消極的省略による結果と考えられる。

文章化過程の発達的变化は、巨視的にみれば、同一名詞句反復と省略形式が多用され、全学年を通じて、同じような文章化の処理がなされていえるといえる。微視的にみると、小学部から中学部にかけて、文章表面上の複雑さは増加しているが、中学部以降、消極的省略が多用されるため、文章の複雑さは減少する傾向にあると考えられる。このことは数量的分析ならびに質的分析からも支持された。

3. 聴覚障がい児の文脈形成

これまで、構想過程と文章化過程とを分けて、その発達的变化を考察してきたが、ここではこれら二つの過程をまとめて、聴覚障がい児の作文にみられる文脈形成を発達的に考察する。

本研究の目的は、佐藤（2017）を発展させる意味で、刺激文を2文にすることにより、先行文脈を確かなものとし、それへの文脈形成を検討することであった。また刺激文の特性にも留意し、行為的に構成する行為的文タイプと非行為的に構成する非行為的文タイプを作成し、それらタイプ間の違いが文脈形成にどのような影響を及ぼすのかを発達的に検討した。その結果、数量分析、統括分析、意味分析において、顕著な刺激文タイプ間の違いが認められなかったため、まず全体としての文脈形成について、考察する。巨視的にみると、全学年を通して、行為型により構想されることが示された。このことから、小学部から高等部にかけて、類似の構想処理をしていると考えられる。また文章化過程においても、佐藤（2017）と同様、全学年を通して、同一名詞句反復と省略が多用されていることから、小学部から高等部にかけて、類似の文章化を行っていると考えられる。このことは、共起パターンの分析からも支持される。学年とともに異なりパターン数は増加していくものの、小学部から高等部に共通するパターンがみられたからである。行為的文タイプでは、第1位から第2位のパターンが、非行為的文タイプでは、第1位から第3位までのパターンが共通していた。

しかしながら、微視的にみると、傾向として、構想化過程ならびに文章化過程のいずれ

にも発達的变化がみられている。構想過程の発達的变化は、学年とともに、行為構想による文脈形成が減少していく傾向がみられた。それに対し、文章化過程は、小学部から中学部にかけて、文章表面上の複雑さは増加するが、中学部以降は減少する傾向を示した。このことは、中学部以降、構想過程と文章化過程は、異なる発達を示すことを意味する。新出基項数の頻度をみても、この両過程の違いが示唆される。Table5, Table6に示したように、新出基項数は、学年とともに増加した。新出基項数は、作文の中に取り入れられる新情報を意味することから、学年とともにより展開のある作文が構成されていることが示唆された。逆に新出基項数は文章表面上に現れた情報であることから、新出基項数が増えていくことは、文章表面上の複雑さが増えていくことと相関的な関係にある。しかしながら、統括形式をみると、中学部以降、省略形式が増え、文章化過程は、簡略化の傾向を示した。このことはすなわち、新出基項数を作文に取り入れながらも、全体としては簡略化された文で文脈を形成していると考えられる。また新出基項数の中で、佐藤（2017）と同様、「わたし」「ぼく」というような書き手自身が作文に現れる頻度は、高等部が一番多い。省略形式の中でも、おそらく潜在的に主語が書き手自身であるものも多いことを考慮すると、中学部以降、なぜ同一名詞句反復が減少し、消極的省略が増えていくのかの理由が解明されるかもしれない。主語が書き手自身の場合、刺激文に対する作文は書き手自身の視点から文脈が形成されやすいといえる。視点が、刺激文の有する視点から書き手の視点へと変わることから、後続する作文には新情報が多く

なる。したがって、結果的には、より展開のある作文と判断される。また書き手自身が主語である限り、先行文脈の視点とは異なった構想となることから、先行文脈からの同一名詞句反復は必要とされなくなる。すなわち、先行文脈の流れよりも新情報としての新しい展開が意識されるからである。このことは意味分析で判断される、先行文脈の流れを意識した展開とは、次元が異なると思われる。その展開の相違が、中学部以降でみられた構想過程と文章化過程の違いとして、現れたと考えられる。

本研究の結果から、聴覚障がい児の文脈形成は、小学部から高等部にかけて類似しており、行為構想・同一名詞句反復・省略形式により文をつなげていることが明らかとなった。発達の変化を微視的にみると、構想過程ならびに文章化過程ともに、中学部にかけて順調に発達しているが、中学部以降、構想過程と文章化過程との解離が示唆された。その理由として、書き手の視点による展開が増えてきているためと考えられた。しかしながら、書き手の視点による展開がなぜ文章化を低下させるのか、書き手の視点による展開は、先行文脈からの視点と比べ、より展開がなされているといえるのか、という疑問が残された。今後は、課題条件を操作し、視点の相違と文脈形成との関係を明らかにしたい。

文 献

1. 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.
2. Halliday, M. A. K. & Hasa, R. (1976) : Cohesion in English. London; Longman.
3. 林 四郎 (1973) : 文の姿勢の研究. 明治図書.
4. 林 四郎 (1973) : 文の姿勢の研究. 明治図書.
5. 市川 孝 (1978) : 国語教育のための文章論概説. 教育出版.
6. 草薙進郎・都築繁幸・板橋安人 (1979) : 聴覚障害児の文理解に関する研究 - 単語の連想関係と Syntax を中心にして. 心身障害学研究, 3, 19-25.
7. 茂呂雄二 (1982) : 児童の文章算出 - 短作文における文脈形成分析の試み. 教育心理学研究, 30(1), 29-35.
8. 茂呂雄二 (1982) : 児童の文章算出 - 短作文における文脈形成分析の試み. 教育心理学研究, 30(1), 29-35.
9. 村石昭三 (1981) : 表現力の発達心理学. 児童心理, 35, 782-789.
10. Myklebust, H. (1965) : The psychology of Deafness. Grune and Stratton, New York, 2nd Edn, 276-349.
11. 岡田 明 (1983) : 聴覚障がい児の読みに及ぼす文脈の影響 (その4). 心身障害学研究, 7(1), 31-36.
12. Quigley, S. & Kretshmer, R. (1982) : Reading, Written Language and Academic Achievement; the Education of Deaf Children. University Park press, Baltimore.
13. 佐藤至英・都築繁幸 (1983) : 絵画の構造要因が聴覚障害児の絵画情報理解に及ぼす効果. 聴覚障害, 38, 26-31.
14. 佐藤至英 (2017) : 聴覚障がい児はどのように文をつなげるのか - 短作文課題における文脈形成について -, 北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要, 8, 47-59.
15. 佐藤至英 (2017) : 聴覚障がい児はどのように文をつなげるのか - 短作文課題における文脈形成について -, 北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要, 8, 47-59.
16. 土部 弘・早川勝広・井上一郎 (1979) : 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.
17. Van Dijk, T.A. (1977) : Text and context;

- Exploration in semantics and pragmatics of discourse. London; Longman.
18. 渡辺 実 (1977) : 文章の働き - その表現性・伝達性・記録性. 林 大・林 四郎・盛岡建二編 現代作文講座1 文章とは何か. 明治書院.