

2. 21世紀型能力の概要

2-1. 21世紀型能力とは

21世紀型能力は、現在の学習指導要領の「生きる力」をベースに、『生きる力』をより実効性のあるものとして、どう発揮するかという方向性を示すモデル」として、国立教育政策研究所（2013）によって提案された。これからの社会は、グローバル化・資源の有限化・少子高齢化などの課題を抱えており、その社会に対応する資質・能力が必要とされるためである。複雑で多様に変化する社会では、学校で学んだ知識や技能をそのまま使うだけでは解決できない事態が想定されるため、状況や課題に応じて知識・技能を活用し、他者と協働しながら問題解決にあたる資質や能力が必要になる。「知識の活用や創造、異質な他者との交流、ICTも含めた道具の活用といったことが社会で生きていくために求められている。」と同研究所の報告書には述べられている。

教育の場においても、知識・技能を習得することが学びの目標ではなく、自ら学び判断し考えを持って、その知識・技能を活用する力、他者とコミュニケーションをとりながら問題解決する力を育成することが課題となったわけである。

「生きる力」との関係で21世紀型能力を捉えると、以下のようにまとめられている。21世紀型能力は、「生きる力」としての知・徳・体を構成する様々な資質能力から、とくに教科・領域横断的に学習することが求められる能力を汎用的能力として抽出し、それらを「基礎」「思考」「実践」の観点で再構成したものである。学力の三要素（1 基礎的・基本的な知識・技能の習得、2 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、3 学習意欲）を「課題を解決するため」の資質・能力という視点で再構成したものである。

2-2. 21世紀型能力の3要素

「21世紀型能力」は「基礎力」「思考力」「実践力」の3層からなる。「思考力」を中核として、それを支える「基礎力」、その使い方を方向づける「実践力」という三層構造で構成されている。図1がその三層構造である。三つの円が重ねられている形状には次のような意図が含まれている、とされる。すなわち、①実践力が21世紀型能力、ひいては、生きる力に繋が

ることを示すために、円の最上に位置づけられている、②3つの資質・能力を分離・段階的に捉えず、重層的に捉えるため、3つの円を重ねて表示されている（例：基礎力が思考力を支え、思考力の向かう先を実践力がガイドするが、思考力育成に伴って基礎力が育成されることもある）、③いかなる授業でも3つの資質・能力を意識して行うため、としている。

「基礎力」とは、「言語・数量・情報を目的に応じて道具として使いこなすスキル」（国立教育政策研究所、2013、p.27）である。特に、ICT化が著しく進む今日、情報のスキルが不可欠で、計算や記憶の代行など、読み書き計算の不足を補償・支援する、と捉えている。

「思考力」とは、「一人ひとりが自ら学び、判断し、自分の考えを持って他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力」（国立教育政策研究所、2013、p.27）である。「思考力」は、問題の解決や発見、新しいアイデアの生成に関わる問題解決・発見力・創造力、その過程で発揮され続ける論理的思考力、批判的思考力、自分の問題の解き方や学び方を振り返るメタ認知、そこから次に学ぶべきことを探す適応的（adaptive）な学習力などから構成される。

「実践力」とは、「日常生活や社会、環境の中に問題を見つけ出し、自分の知識を総動員して自分やコミュニティ、社会にとって価値のある解を導くことがで

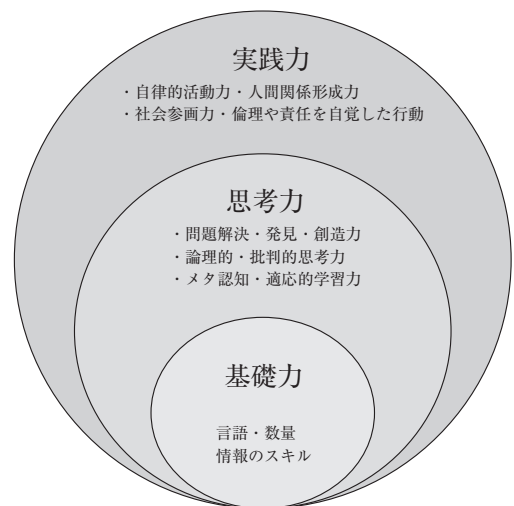


図1 21世紀型能力の三要素
(教育政策研, 2013 より作成)

きる力」(国立教育政策研究所, 2013, p.27)である。その解を社会に発信し、協調的に吟味することを通して、他者や社会の重要性を感得できる力である。実践力には、自分の行動を調整し、生き方を主体的に選択できるキャリア設計力、他者と効果的なコミュニケーションをとる力、協力して社会づくりに参画する力、倫理や市民的責任を自覚して行動する力等が含まれる。

2-3. 世界的な動きとの関係

このような動きは当然ながら日本だけではない。世界に目を向けると、諸外国でも同様に、今日的に育成すべき人間像をめぐる、新たな定義や概念が提唱されている。コンピテンシー (competency) はその最たるもので、知識基盤社会のなかで今日的に育成すべき能力像は、断片化された知識や技能ではなく、意欲や態度などを含む人間の全体的な能力として定義される。知識は単に有しているだけでは意味がなく、実生活や実社会で活用されてはじめて意味をもつと捉え、「何を知っているのか」から「何ができるのか」へ、という新たな能力像である。例えば、OECD による DeSeCo プロジェクト (1997 - 2003) では「キー・コンピテンシー」の概念が示されており、北米では「21 世紀型スキルのための教育と評価プロジェクト」(ATC21S) が「21 世紀型スキル」を定義し、社会や仕事の変動にも対応できる 21 世紀の人材が身に着けるべきスキルを特定している。「21 世紀型スキル」にはコミュニケーションやコラボレーションが含まれ、他者との協調・協働活動が謳われている。このように、「21 世紀型能力」は諸外国で求められる能力観とも一致している。

以上から、21 世紀型能力では、各自が言語的・数量的スキルやそれを補う情報スキルを使いこなして、自ら学び判断して自分の考えを持つ、また、他者と話し合い協働し、互いの考えを比較吟味した上で統合をはかり、よりよい解や新しい知識を創造する、さらに次なる問題解決へと向かう能力を志向しているといえよう。そのためには、論理的思考力を伸ばしたり、自らの行動や思考を振り返り検討するメタ認知の力を伸ばしたりすることが不可欠であり、他者と協働して問題解決に向かうために他者を意識してコミュニケーションがとれるようになることが重要になろう。

3. 他者に伝えるということ

3-1. 協働の基礎力としての他者伝達力

21 世紀型能力では、中核となる「思考力」にある通り、「一人ひとりが自ら学び、判断し、自分の考えを持って他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つめる力」が求められている。つまり、他者とコミュニケーションしながら考えを共有しつつ協働できる力が重視されるわけだが、そのためには、協働の前提として、他者に伝える力が必要であろう。自分では理解しているとしても、また、自分なりに思うことがあったとしても、それを他者に的確に伝えることができなければ、個々人の理解や思考は個々人の中で閉じたままであって、他者との交流そして協働には至らない。

現在の学習指導要領においても「生きる力」の理念のもと、各教科等において言語活動の充実をはかる「伝え合う力」の育成が重視されるようになった。すなわち、言語力の中でも、言語の感性の側面だけでなく、むしろ、PISA 型読解力で指摘されるように、事実を正確に理解して的確にわかりやすく伝える力、相手を意識して伝え合う力が、これからの社会で必要とされよう。自分の考えを的確に表現する能力や相手に伝えようとする態度や、相手の言うことを正確に理解する能力や相手の立場や考えも理解しようとする聞く態度などが重要であろう (柏崎, 2010, a)。

言語の発達の観点から、岡本 (1985) は、ことばには「一次的ことば」と「二次的ことば」とがある、としている。すなわち、生活の中で特定対象に発する「一次的ことば」と、学校教育で経験するような不特定多数に伝える「二次的ことば」であり、両者は重層的に発達する、と述べている。相手が目の前にいる・いない場合、また面識がない場合にいかに伝えるか、また相手に伝わりやすくするにはどうすればよいのか、などを自分なりに思考する機会を多く持つことが、言語の発達に重要である、と示唆されている。

このことから、他者に伝える目的を持って言語活動を行う機会を持つことが、様々な能力を伸ばすことにつながるであろう。確かに、我々は日常生活でも学校教育でも、図書や文章などの資料を読んだり映像や音声的資料を聞き取ったりして、資料の情報を理解し、その内容を他者と対話したり他者に向けて文章を産出

したりして伝えるようとする機会が非常に多い。他者に伝えるには、わかりやすく伝える必要がある。自分では情報を発信してはいるが、受信者側がその情報をよく理解できることまで、意識して発信できているだろうか。伝達という行為を行うこと自体と、他者を意識したうえで効果的に伝達行為を行えるか否かは、分けて考える必要がある。他者を意識してわかりやすく伝えるには、他者の理解状況に関する認知を認知することができること、すなわち、他者の理解状況に関するメタ認知能力を有することが必要であると考えられる。

他者への伝達には、口頭で話して伝える場合と文章で書いて伝える場合とがある。口頭で話して伝える場合には、さらに、対面で相互に発話してやりとりしながら進行する場合と、やりとり無しに発信者が発信するだけの場合とが考えられる。対面でやりとりがある口頭伝達なら、相手の言語応答を聞いたり、表情や態度などの非言語情報も読み取って、相手の理解状況を確認できるし、それに応じて伝え方も修正が効く。やりとり無しの口頭伝達なら、言語応答以外の非言語情報だけが相手の理解状況を知る手立てとなろう。それに対して、文章で書いて伝える場合は相手の言語応答も表情や態度などの非言語情報もないまま、相手の理解状況を自分で推測することで、理解できるようにわかりやすく伝える術を考えなければならない。そのため、文章で書いて伝える場合が、一層、わかりやすい伝達に達成するための課題が多くあるのではないだろうか。そのため、読んだ資料の内容を、文章で書いて他者に伝える場合を想定した基礎研究が求められる。

3-2. 「他者を意識する」ということ

我々は、文章を読解する場合も、作文や口頭で表現を産出する場合も、どのような目的を持つかによって、その言語活動の認知が異なる可能性が予想される。自分の理解のためか、それとも、他者に伝えるためなのか、また、広く情報を収集するためか、ある課題を解決するためか、それとも、余暇の楽しみとしてなのか、など、言語活動の目的は様々にあろう。21世紀型能力を踏まえると、他者に伝える目的を持って文章を読み、その内容を伝える作文をする場合、どのような認知になるかを検討することは、今後の教育に役立つであろう。学習者は他者に伝える目的を持つ

とで、資料等の読解の際に自らの理解だけでなく、伝える相手の理解状態を推測したうえで表象を形成する必要が生じるだろうし、さらに、作文の際も、伝える相手の理解状態を推論して、相手にとってわかりやすい文章を産出しようと心がけるのではないだろうか。

まず、文章を読む場合について、Bargh & Schul (1980) は内容を他者に伝えたり教えたりする意識を持つことで理解が深まる、としている。文章理解は表層構造とテキストベースと状況モデルという3つの異なるレベルの処理から成る (Kintsch, 1994)。表層構造の処理は、文レベルの読みの段階であり、入力された語句を統語的關係から符号化し、正確に保持する段階である。テキストベースの処理は、文章に明示的に示された命題の意味的・修辭的な構造を表象する段階であり、文を構成する命題の關係から意味を捉える段階である。状況モデルの処理は、文章で直接明示的に述べられていることを、読み手の知識をもとに精緻化し統合化する段階である。状況モデルこそが活用できる理解と想定されている。状況モデルを形成するための働きかけとして、他者説明、すなわち「他者に学習内容を説明すること」が着目されており (伊藤・垣花; 2009, 深谷; 2014)、「文章を読んだ後で他者に内容を説明する」ことを目標にして文章を読む「説明予期」の効果が検討されている。

一方、文章を書く際にも、どのような目的か、誰に向けて書くかが、産出プランの生成や文章の推敲に大きく関わることが知られている。文章産出に関する有名な Hays & Flower (1980) のモデルには、読み手が組み込まれており、読み手を意識して書くことが文章の産出に関与する、とされている。また、実際の活動においても、Cohen & Riel (1986) は作文の指導で読み手意識を活性化する活動の重要性を指摘した。また、実生活上でも機器のマニュアルのような説明文に接する機会が増えたことから、わかりやすい説明文を規定する要因は何かが検討されている (海保, 2002)。

目的と読み手に合うようにわかりやすく文章を書くにはどうすればよいか、わかりやすい説明文産出の条件の検討が文章産出の研究で取り上げられ始めている。わかりやすい説明文産出の条件として、岸・綿井 (1997) は書き手が内容に関する十分な知識を持つこととともに、読み手 (相手) の知識状態を理解することの2点を挙げている。伝達相手に合わせられるよ

うに相手の知識状態が把握できることが重要と考えられる。崎濱 (2003) は、単に知識状態がわかるだけでなく、他者に伝えることを意識しやすい課題にすべきである、としている。それは、20歳程度の書き手に対して、読み手の年齢を同年代に設定して産出活動を行ったところ、書き手は読み手を意識しないという結果が得られたことによる。古本 (2007) は小学校低学年児を伝達相手に設定して紹介文を作成する過程を分析しており、言語発達途上にある対象者を想定することによって、伝達目的や相手に合わせた産出が意識されることを示している。これらから、単に他者への伝達活動を行うだけでは意識化されないため、他者に伝える意識を持たせやすい状況を設定する必要があるといえよう。

4. 伝える意識を持つ読解と作文の融合の試み

4-1. 21世紀型能力に向けた融合研究

これまでの研究では、文章理解過程と文章産出過程がそれぞれ別に研究されており、読解と産出を融合した研究はほとんど見られない。読解の説明予期の研究の多くは予期するところまでであって、実際に書くことまでは行われていない。しかし、実際の学びの場面では、資料を読み、その内容を他者と伝え合い話し合っ、ともに思考することが多い。21世紀型能力ではそのような他者とのコミュニケーションとコラボレーションの能力が強く求められている。そのためには、他者に伝える目的を持って文章を読み、かつ、その内容を他者に伝える文章を書くという、読解と作文を融合させた研究を行い、他者に伝える意識を持つことがいかに読解と作文に影響を与えるかを実証することで貢献できよう。

他者に伝える意識を持つことは、文章理解と産出に特定の視点を持つことであり、正確なテキストベースの構築に加えて、伝える相手の理解も考慮した状況モデルを構築することにつながると推測される。また、その状況モデルに基づいて、相手の理解に応じた形で文章を産出するだろうと、予想される。それらを連続した活動として、その認知過程を検討することが望まれる。

読解と作文の融合研究として、古本 (2007) は小学生を伝達相手に想定して、読解内容を伝える目的で文章を読ませ、その内容を紹介する文章の産出過程を分

析した。読解時の文の重要度評定と産出時のメタ認知的活動の分析の結果からは、小学生向けに紹介するという目的によって、伝達相手がどの程度理解できるかを考えるというメタ認知を働かせていることを明らかにした。

柏崎 (2010, b) は大学生に対して、伝達相手が同年齢の大学生の場合と、より低年齢の小学生的場合とを想定し、読解と作文の融合研究を行い、伝達相手によって文章の理解と産出に違いがみられることを明らかにした。読解した文章の内容はでいずれの伝達相手に対しても十分正しく理解できるが、伝達相手の違いによって、読解文章のどの箇所が重要だと認識するかが異なっていた。すなわち伝達相手が誰であっても、主題に直結する内容を端的に述べた箇所が重要だと認識しつつも、年少者に伝達する場合は、主題に関して読者に向けられた質問の文 (例「どうして、竹の生き方は普通の木とは違っているのだろうか」) も重要視することが示された。また、産出された文章の評定結果から、伝達相手が興味・関心を抱けるよう産出することについて、文章の形式面に対しても、より多くの注意を向けることが示された。このことから、伝える意識を持つことによって、メタ認知能力を活性化させて、自分自身の理解だけでなく、伝達相手の理解状況も推測して表象を形成する、と考察した。

しかし、柏崎 (2010, b) では他者に伝える条件のみが設定され、他者に伝える目的ではなく自分のために読んで記述する条件が設定されていなかった。他者に伝える意識の影響を詳しく見るためには、他者伝達が目的の場合とそうではない場合とを設定して、比較検討することが望ましい。

4-2. 柏崎らの融合研究から

そこで、柏崎・吉村・費・松見 (2013) と柏崎・費・松見 (2014) は、他者伝達が目的ではない条件も加えたうえで、他者に読解内容を伝えようとする意識の有無と想定相手の違いが、いかに読解と文章産出に影響を及ぼすかを検討している。ここでは、まずその論証を確認し、その上で次節で今後の読解と産出の融合研究の課題を考えたい。

研究の問題提起と目的として、以下の点が挙げられている。まず、文章を読む際、その内容を他者に伝える意識を持つことで文章の理解が深まるのか、伝達相

手の想定年齢が異なることで、文章理解に違いが見られるのか、そして、他者に伝えようとする意識は、読解後の作文にどのような影響を及ぼすであろうか。他者に伝える目的を持つか否か、また、読解内容を伝える相手の違いによって、作文内容に違いが生じるであろうか。それらを検証するために、読解と作文を融合する形で行われた研究である。

設定された教示条件は次の3群であり、大学2年生がランダムに分かれた。読んだ文章を同年代の大学2年生に分かるように紹介文を書く条件(大2)、同様に年下の中学1年生に紹介文を書く条件(中1)、文章を後でもう一度読まなくても自分で分かるように要約文を書く条件(自分)であった。

実験参加者は次の手順で課題に取り組んだ。①教示文の黙読・聴取、②文章の読解、③紹介文または要約文の筆記産出、④理解度テスト、⑤文の重要度評定、であった。読解する文章は論説文が使用された。

なお、理解度テストは名詞補充課題、真偽判断課題、内容推論課題の3課題から成る。Kintsch(1994)の文章理解の3段階、すなわち、名詞補充課題は表層構造、真偽判断課題はテキストベース、内容推論課題は状況モデル、に相当すると捉えた。文の重要度評定では文章の各文について5段階評定が行われた。

4-3. 他者に伝える意識と読解との関係

柏崎ら(2013)では、読解の理解度テストと文の重要度評定の結果から、他者に伝える意識と読解との関係が見出された。理解度テストでは、名詞補充課題で3条件間に有意な差が見られ、大2条件が中1条件よりも成績が高く、逐語的情報がより保持された、との結果が得られた。このことから、他者に伝える意識を持って文章を読む場合、読解と産出の過程で、伝達相手の言語能力を考慮して、わかりやすい表現への変換に注意が払われるのではないかとしている。

また、文の重要度評定では、自分条件で文章内容の中核的情報が有意に重要視されたのに対し、他者に伝える大2条件と中1条件では筆者の主張を支える例示情報が有意に重視される、という結果が得られた。このことから、他者に伝える意識の有無によって、どのような情報が重要かの認知が影響され、伝達相手の理解状況を推察して、内容がよくわかるように、筆者の主張を支える例示情報がより重視されるのではないかと

と推測している。

以上から、読解内容を他者に伝える意識を持つことによって、伝達相手のわかりやすさを考慮した表象を形成する可能性が示唆される、と考えられる。

4-4. 他者に伝える意識と作文との関係

次に、他者に伝える意識を持って文章を読むと、その意識は作文にどのような影響を及ぼすか、また、想定する伝達相手の違いが作文に影響を示すだろうか。読解後に書かれた作文を複数の観点から評定した柏崎ら(2014)で、それらについて以下で確認する。

前述の手順③で作成された3条件の個々の作文に対して、作文の文章全体の印象として11個の評定項目について5段階で評定された。評定値の分析から、3条件間の有意差は7つの評定項目に見られ、多重比較により得られた主な結果は以下のようにまとめられる。まず、「原文表現と同一か異なるか」に関する2項目では、大2条件と自分条件の評定値が中1条件よりも高かった。また、「原文に明示されず、読み手の知識に基づく情報や読み手自身のコメントを含むか」に関する2項目では、中1条件と大2条件の評定値が自分条件よりも高く、「原文に明示されないが、簡単に推測できる情報を含むか」の項目では大2条件の評定値が中1条件と自分条件よりも高かった。なお、「原文の詳細情報の省略化やまとめ化」と「語句の付加・具体化」に関する4項目については3群間で差が見られなかった、としている。

このことから、伝える意識を持つことが、持たない場合に比べて、原文では非明示的だが関連する既有知識を活用させて、理解しやすくする情報の付加や改変をもたらすことが導けよう。また、伝達他者の年齢の違いによって、情報の付加や改変の仕方が異なることが導けよう。伝達他者が低年齢者の場合は表現自体を文章構成まで大幅に変えて、伝達他者がわかりやすい書き方を工夫することが示された、と考えられよう。特に、これまでは一般に、低年齢者に対しては語彙を易しく書き換える程度が想定されていたが、この結果はそのレベルに留まらない質的な大幅な改変が行われることを示している、といえるのではないかと。では、どのような改変か、より詳しい質的分析が待たれる。

以上から、他者に伝える意識を持つことにより、他者に伝える文章を作成する際には、他者の理解状況に

配慮して、どのような情報をいかに伝えるかに関する様々な点が異なり得る、と導ける。

5. 読解と作文の融合研究のこれからの検討課題

5-1. 伝達意識を踏まえた表象の形成の検討

前節で見たように、他者に読解内容を伝えようとする意識の有無と想定する伝達相手の違いによって、文章の読解と文章産出に影響を及ぼすことが、読解と作文の融合研究から示されている。本節では、それらから得られた結果と導かれた考察をもとに、読解と作文の融合研究には今後どのような検証すべき課題があるかを詳しく考察する。

まず、読解については、これまで、他者への説明を前提に読解過程を検証する研究の多くが、説明予期に留まっていて、実際に説明産出を実施するところまでは扱っていなかったのに対して、融合研究を行うことで、説明文産出まで行った場合の理解過程の解明に近づくことができる、と考える。他者に伝える意識を持つことで、他者の理解過程まで踏まえて表象を形成するかどうかに関して解明に近づけるであろう。

では、他者への伝達意識を持つことは、どの時点で効力を有するのだろうか。他者への伝達意識を持って読解を行った時点で効力があるのだろうか、それとも、他者伝達のための文章を産出しようとする過程を経て初めて効力を持つのだろうか。つまり、我々は他者への伝達を意識するだけで、読解による文章の表象の形成が他者の認知を考慮した深いレベルに達するだろうか。それとも、読解によって他者の認知を考慮した表象をまずはおおまかに形成しておき、次に続く説明文の産出の過程で、さらに伝達相手が理解しやすいように文章を再構成しようとするのが、深いレベルの表象形成に大きく関与しているのだろうか。また、読解直後に形成された表象は産出活動によって変化していくのだろうか。

その点の検証が今後の検討課題となろう。具体的な研究のデザインとしては、他者への説明予期のみで読解を終えて伝達文章の産出はしない条件と、他者への説明予期を与えて読解後に伝達文章を産出するまで行う条件、そして統制群として伝達予期がない場合とを設定して、諸作業の後に文章理解テストを実施し、各群のテスト結果を比較する案が考えられる。そこから導かれる成果が、実際の学習活動をどのように計画す

るかに示唆を与えることができるであろう。

5-2. 想定相手による伝達文の質的相違の検討

作文に関する今後の課題にはどのような点が考えられるだろうか。読解に比べ、他者伝達の作文の研究は緒に就いたばかりである。まず、柏崎ら(2014)からは、伝える意識を持つことが、原文には書かれていない情報の付加や文章構成の改変をもたらすことが導かれた。だが、それは伝達のための産出文章全体に対する評価であって、作文の個々具体的な表現や構成に関する質的な分析までには至っていない。

それを踏まえて、今後の取り組みとして、他者伝達を意識することによって、また、想定する伝達相手の違いによって、原文からいかに書き換えが起こっているかなどを、具体的に分析して示せば、文章全体への評価を明確に裏付けることができるだろうし、他者伝達意識が文章産出のいかなる点に影響を及ぼすかが導けよう。たとえば、原文には明示されないが関連する既有知識を活用させた情報の付加とは、具体的にどのような表現なのか、また、原文にはないコメントまで加えて文章構成の仕方まで変えるとは、具体的にいかなる記述なのだろうか。そして、それが伝達他者の違いによって、いかに異なるのか。それらに関して、現在、文章の再構成の仕方に関する質的分析に着手しているところである。語彙を易しく書き換えるレベルに留まらない質的な改変の在り方を解明することによって、他者伝達意識を持つことが読解資料に関する表象の形成にいかに関与するかを知ることにつながるであろう。

5-3. 想定相手に関する知識量と伝達文の検討

また、作文に関するさらなる研究として、想定相手に関する知識量の違いが産出文章の質の違いに影響するか検討することが考えられる。なぜなら、柏崎ら(2013, 2014)において、大学生の調査参加者に対して、中学1年生を伝達相手に想定させて意識化を促すことができたが、それは調査参加者が既に中学1年生を含む子どもの発達の特徴を学習済みで、想定相手に関する知識を持っていたため、と推測されるからである。岸・綿井(1997)もわかりやすい説明文産出の条件のひとつに、相手の知識状態を理解することを挙げている。今後の展開として、想定相手に関する知識量

が異なりそうな相手を複数設定した上で、文章産出を行い、その違いを検討する研究を行ってはどうだろうか。たとえば、大学生にとって接点が少なそうな高齢者や異文化の人を想定相手に設定したら、伝達文の産出はどうかであろうか。想定相手に関する知識が少ない場合、伝達意識は有していても、想定相手のことをよく知らなければ、どのように配慮したらよいかかわからないことになり、想定相手に適切な伝達文を作成することができない可能性が高い。その点を実証する研究があり得よう。

それに関連して、もし知識が十分ではない場合にはどうやって知識不足を補って目的を達成するかを検討する研究も考えられよう。21世紀型能力では知識を補う「基礎力」も想定している。我々は自分の知識が十分でなくても目の前の課題に対処しなければならないことから、これからの時代を生きるために、状況に応じて知識を補完する術を考えられる力も伸ばす必要がある。

5-4. 想定相手による伝達文の読みやすさの検討

さらに、想定相手の側から、産出文章を検討する研究を行うことも有意義であろう。想定相手が読むことを意識して書かれた文章が、真に想定相手にとってわかりやすく伝わる文章になっているかは、確認してみなければ不明なままである。もしかすると、書き手側の思い込みで作成したが、想定相手にとってはむしろわかりにくい文章になっている可能性も考えられる。そこで、今後の取り組みとして、想定した読み手に産出された文章を実際に読んでもらって、読み手がわかりやすいと感じるか、どの点がわかりやすいか、もしくは、どの点がわかりにくいのかなどを検討する研究が考えられよう。わかりやすいと想像して書いた表現や文章構成が想定通りとは限らないため、もし、書き手の想定と読み手の認識にズレがあるとしたら、どのような点か、そして、なぜズレが生じたのかなどを検討すべきであろう。それによって、他者伝達によるコミュニケーションで陥りやすい問題点の一端が示されることになる。

5-5. 読解と作文との関連の検討

最後に、読解と作文の融合研究であることから、読解と作文との関連も検証したい。読解の成績の良し悪

しと伝達文のわかりやすさは関連しているだろうか。他者配慮も踏まえた表象が形成されるなら、両者の相関が見られる可能性が考えられる。

5-6. 検討課題のまとめ

以上から、今後取り組むべき検討課題を列挙する。

- A: 他者伝達意識による表象の形成が、読解時点からなされるのか、それとも、伝達文の産出過程を経ることが大きな影響をもたらすのかに関する研究
- B: 産出された伝達文の具体的な表現や構成を質的に検討する、文章再構成の仕方に関する研究
- C: 伝達想定相手に関する知識量の違いによる産出文の質の違いを検討する研究
- D: 想定した読み手が伝達文を実際に読んだ場合のわかりやすさを評定する研究
- E: 読解と作文の相関を検証する研究

また、読解と作文の融合的認知過程のモデルを提示し、その中でこれら5種の検討課題がどこに位置づけられるかを図2に示す。さらに、これまでに研究の取り組みがなされた箇所についても書き加える。

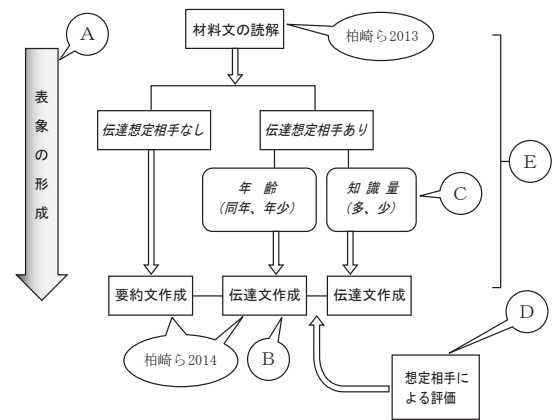


図2 読解・作文の融合的認知モデルと検討課題の関係

6. 基礎研究を教育実践で活用するために

様々な基礎研究から得られた示唆を活用して、より円滑なコミュニケーション、そして、21世紀型能力の育成につなげていきたいものである。基礎研究からの知見と教育実践とを連携する提案を積極的に行っていくべきであろう。上述の融合研究からの示唆と今後の課題に関連させて考えてみたい。

たとえば、他者とのコミュニケーションが有効だと
して、教育現場で協働のために唐突に学習者同士で話
をさせたとしても、やり取りはなかなかうまく進みに
くいこともある。よりよくするには、本稿で検討し
たように、活動の前にまず他者に伝えることを意識さ
せてから始めるのも一案であろう。活動に先立つ指示
は先行オーガナイザーとして機能する。ただし、他
者を意識するように、と単に指示しただけでは、メタ
認知能力が発達途上の学習者にとって、意識化は難し
い。基礎研究から、他者に伝える意識をより明確に
持たせるには、伝達想定相手が同年齢よりも異なる年
齢、それもより年少者であることが有効であることが
示されていることから、学習者と同年齢よりも年少者
を伝達相手に想定して指示する活動案も考えられる。

伝達相手に関する知識が十分にあれば、その知識を
活用して学習者は伝え方を考えることができよう。

それに対して、伝達相手に関する知識が十分ではな
いと思われる場合は、どうだろうか。日頃ほとんど会
う機会がない相手に伝えることもあるだろう。たとえ
ば、若者が高齢者に伝える場合に、うまく適した伝え
方がスムーズにできるだろうか。親しみを込めて接し
たいという意識が、砕けた表現を取らせてしまって、
高齢者に対して失礼な事態を招くかもしれない。ま
た、その時、伝達者は「くだけた話し方をすれば親し
くできるものだ」とのメタ認知的知識を有していて、
その知識を高齢者に対しても使ったために、意図と異
なる状況を招いたのかもしれない。想定相手の側から
捉えて、限られたメタ認知的知識に留まらないよう、
多様なメタ認知的知識をより多く持てるような取り組
みが必要だろう。

また、十分にない知識を補完するために、関連する
情報を検索させる案もあろう。21世紀型能力では自
らの基礎力を補完するための情報を活用する力も指摘
されている。

教育実践を実施した際には、必ず振り返りを行っ
て、メタ認知能力を高めるようにすることも重要であ
ろう。自分の行動はうまくいったか、相手の反応はど
うだったか、どうすればよかったか、などを考えさせ
ることがメタ認知能力を伸ばすことにつながる。他者
とともに考えて、他者の発言から自らを捉え直すこと
も有効な取り組みであろう。メタ認知能力は21世紀
型能力においても重要な鍵となっている。

7. おわりに

21世紀型の社会を生き抜く21世紀型能力の育成に
向けて「ことばで伝える力」に焦点を当て、21世紀
型能力との関係を押さえたうえで、他者に伝える意識
を持って資料を読みその内容を伝える文章を産出する
読解と作文の融合研究を取り上げ、研究のこれまでと
今後の課題を述べ、他者に伝える意識を持つことの意
義と教育実践への連携について検討した。21世紀型
能力の基礎としての他者への伝達力について、実証的
な基礎研究が始められていることが確認された。他者
に伝える意識を持つことで文章の読み・理解が変わる
こと、また、伝える他者に応じて文章の読み・理解
が変わること、そして、伝える作文の内容や書き方も
変わることが明らかとなってきた。他者意識と文章理
解・産出との関係は、今後の課題で見たように、一層
の基礎研究の進展が求められよう。

また、本稿では作文という文章に書く行動で伝達す
る事態に焦点を当てて検討したが、他者への伝達は、
書いて伝えるだけでなく、口頭で伝えることも多いた
め、口頭伝達、口頭説明の過程も詳しく検討していく
ことが必要であろう。書く場合も話す場合も、他者に
伝えるという行動で共通する点もあるが、口頭伝達な
らでは独自の課題も多かろう。たとえば、口頭伝達
では、他者の反応が即座に返ってくるため、その反応
によって伝え方を修正する可能性が高い。佐藤・中里
(2012)は、幾何学図形の形状を口頭で説明する課題
で、状況確認と被説明者の自己状況報告、メタ説明な
どが、伝わりやすさに関与していることを明らかにし
ている。どのように伝え、また伝え方を修正してい
たら、他者がわかりやすくなるのか、話し手と受け手
の相互のダイナミックな動きの中でとらえる必要があ
らう。

21世紀型能力では、自ら考え判断し、他者とコ
ミュニケーションし、コラボレーションして、考えを
統合し、新たな課題に対処することが求められる。教
育現場ではその力を伸ばすための教育活動が思索され
始めている。他者を意識して、いかに円滑にコミュニ
ケーションできるか、基礎研究と共に、具体的な教育
実践へと繋げていくことも今後の課題である。

参考文献

- Bargh, J.A. & Schul, Y. (1980) : On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72, 593-604
- Cohen, M. & Riel, M. (1986) : Computer networks: Creating real audience for Student's writing. *Interactive Technology Laboratory, Technical Report No.15*, University of California, San Diego.
- 深谷達史 (2014) : 説明予期が文章理解に及ぼす影響－実験とメタ分析による検討－、教育心理学研究、85、266-275、2014
- 古本裕美 (2007) : 小学生に向けた紹介文産出過程の分析、広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域 (56)、227-233
- Hayes, J.R. & Flower1, L.S. (1980) : Identifying the organization of writing processes. In L.Gregg & E.Steinberg (Eds.) *Cognitive process in writing : An interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- 伊藤貴昭・垣花真一郎 (2009) : 説明はなぜ話者自身の理解を促すのか－聞き手の有無が与える影響、教育心理学研究、57、86-98
- 海保博之 (2002) : くたばれ、マニュアル－書き手の錯覚、読み手の痼癩、新曜社
- 柏崎秀子 (2010、a) : 言語力育成を目指すこれからの教育の探究－方策の分析にみる方向性と課題－、実践女子大学文学部紀要、52、48-59.
- 柏崎秀子 (2010、b) : 文章の理解・産出の認知過程を踏まえた教育へー伝達目的での読解と作文の実験とともにー、日本語教育、146、34-48.
- 柏崎秀子・吉村拓三・費曉東・松見法男 (2013) : 読解内容を他者に伝える意識が文章の理解度と重要度評定に及ぼす影響－読解前の紹介文・要約文作成教示を用いた検討－、日本教育心理学会第55回総会論文集、219
- 柏崎秀子・費曉東・松見法男 (2014) : 読解内容を他者に伝える意識が文章読解後の作文に及ぼす影響－読解前の紹介文・要約文作成教示を用いた検討－、日本教育心理学会第56回総会論文集、863
- Kintsch, W. (1994) : Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303
- 国立教育政策研究所 (2013) : 教育課程の編成に関する基礎的研究、報告書5、社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則 [改訂版]
- 岸学・綿井雅康 (1997) : 手続きの知識の説明文を書く技能の様相について、日本教育工学雑誌 21 (2)、119-128
- 佐藤浩一・中里拓也 (2012) : 口頭説明の伝わりやすさの検討 : 説明者の経験と説明者－被説明者間のやりとりに着目して、認知心理学研究、10[1]、1-11
- 崎濱秀行 (2003) : 書き手のメタ認知的知識やメタ認知的活動が産出に及ぼす影響について、日本教育工学論文誌、27、105-115.