

言語力育成を支える文章理解・産出の研究

— ことばで伝える力 —

柏 崎 秀 子

1. はじめに

あらゆる知的活動において、「言語力」は最も重要であり不可欠である。ここで、「言語力」とは、「知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力を意味するものとする。」と、文部科学省の言語力育成会議の報告(2008)で示されている。改訂された新しい学習指導要領にも、全ての教科・領域にわたる教育の基礎として、「言語力育成」が強く指摘されている。すなわち、「確かな学力」へ向けて、そして「生きる力」を育てるために、学校教育のどの教科においても「言語力育成」の取り組みがなされることとなる。しかしながら、求められている「言語力育成」について、各教科の活動の中でどのように取り組みばよいかなど、まだまだこれから検討していく段階にあると思われる。

コミュニケーション能力の低下が指摘される現代にあって、相手に伝えることの大切さが強調されている。昨今の子ども達は、言語でまとまった内容をうまく伝えられず、断片的な表現に終始したりして、他者とことばで対話する力、つまり「ことばで伝え合う力」が脆弱になっている、といわれる。教科の教育において自ら調べ・考えたことをことばでまとめたり、それを相手にわかりやすく説明したりする活動を行うことが考えられよう。このように、言語力の中でも「伝える力」が着目されるようになってきている。

では、そもそも、我々が情報を捉えてことばで表現するという認知過程はどのようになっているのであろうか。よりよい教育を行うためには、その基礎となる学習者の認知過程を把握することが重要であり、それを踏まえた上で、教育活動を組み立てることが望ましい。本稿では、その基礎となる「ことばで伝え合う力」を支える文章・談話の理解・産出に関する心理学諸研究を捉えることとし、「ことばで伝え合う力」の育成へ向けた一助とする。

2. 伝えるということ

言語力育成という場合に、求められるのは、言語の感性という側面だけでなく、PISA型読解力の不足による学習面と、人間関係に関わる生活面の両方である、と考えられる。特に、現代の日本では、いわゆるPISA型学力のうち読解力が不足している結果が出されており、学習面の指摘は、物語文等で情感を読み解く力とは別の「読解」力が求められ始めていることを意味するだろう。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、言語力の重要な要素と考えることができる(柏崎, 2010,a)。PISA型読解力のような、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求められている。確かに、我々は日常生活でも学校教育でも、人に伝えるために文章を読んで理解し、その内容を人にわかりやすく伝えるように文章を産出する機会が非常に多い。相手を意識して伝えることができるようになれば、「生きる力」を高めることにつながるであろう。

また、相手に伝えることは、心理学の言語発達の観点とも関連している。ヴィゴツキーに基づき、言語には、他者とコミュニケーションを行う外言の機能と、それが次第に内面化して、自分の内なる思考を支える内言の機能とがある、とされる。また岡本(1985)に従えば、生活の中での特定対象との「一次のことば」と、学校教育で経験するような不特定多数に伝える「二次のことば」とがあり、両者は重層的に発達する。つまり、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いえる(柏崎, 2010,b)。このことから、他者に伝える目的で言語活動を行うことによって、言語の様々な能力を伸ばすことにつながるであろう。

3. 文章・談話レベルの認知過程

3-1. 文章・談話のレベルを扱う重要性

言語力を支える認知過程として、言語情報処理過程が挙げられる。言語には、文字、単語、単文、文章・談話と様々な単位があるし、文字表記も音声表現もあり、我々はそれらを心内のメカニズムで処理している。我々が日常的に接する言語は、文や発話が複数連なり、文レベルを超えたまとまりを持っている。そのような単一の文を超えた言語表現は、文章(text: テキスト, テクスト)ないし談話(discourse)と呼ばれる(阿部・桃内・金子・李, 1994)。文章は書かれた文字表現を、談話は口頭による音声表現を指したり、文字表現と口頭表現とを含めて談話と呼んだりすることができる。

我々は、個々の単語や文はわかったとしても、文章・談話全体ではどのような意味なのか理解できない経験があるだろう。たとえば、外国語の授業で、辞書を使って必死に読解して訳したつもりなのに、教師に「それでつまりどういう意味ですか?」と言われたりする。文章・談話は、単に文が羅列されているのではなく、全体として首尾一貫した意味のまとまりを有している。文章全体のまとまりには、結束性(cohesion)と一貫性(coherence)と呼ばれる意味的な関連が考えられている。結束性は文章中に存在する同一語句の重複や指示語や代名詞によって言語形式的に文の間に作られる意味的な関連であり、一貫性は文章中に言語的には明示されていないが、読み手の推論によって導かれる文の間の意味的な関連である。文章・談話レベルでは、単語や文がわかるだけでは十分ではなく、文章全体のまとまりを捉える難しさがある。それが、我々が心内で文章・談話レベルの言語を理解・産出する認

知過程に関心を寄せることへと繋がる。

文章・談話の認知過程において重要なのは、全体として結束した一貫性ある心的表象を形成することである。それはどのようなメカニズムか、そして、我々はそもそもなぜ文章・談話を読む(聞く)・書く(話す)のか。目的によってその理解や産出に違いはないか、わかりやすい文章・談話とはどのようなものか、など多くの検討課題がある。そのような表象を形成する心内の認知過程の解明が求められている。

理解と産出の認知は、上述のように、他者に伝える目的や自己学習の目的など、どのような目的を持つかによって影響を受ける。たとえば、文章を理解する際に、どのような視点を持つか、理解内容に関してどのような活用目的を持つかによって、学習者が作る表象の形成が異なることが、スキーマ理論や状況モデルから指摘されている(Anderson, 1977; Kintsch, 1992)。また、文章産出過程においては、読み手意識の重要性が指摘されている(Cohen & Riel, 1987)。人に伝えるためにまとまりのある言語情報を読んで理解し、その内容を他者にわかりやすく伝える、という活動は、学習状況でよく行われる事態である。しかし、文章の理解と産出を融合した認知過程の研究はほとんど見られない。人に伝える目的を持つことは、特定の視点を持ち、伝える相手である読み手を明確に意識することに通じると考えられる。

上記で、スキーマ理論、状況モデル、読み手意識などの語彙・概念を挙げたが、以下では、そのような言語力育成を支える文章理解・産出過程の研究に関する重要事項について、理解と産出に分けて、認知過程とその研究の概観をまとめて、人にことばで伝える力を考えていく。

3-2. 文章の理解過程

3-2-1. 知識活用による能動的な理解

文章の理解過程には、ボトムアップ処理とトップダウン処理という対極的な二種類の仕組みがあり、両者が文章理解過程で相互作用しながら機能する、と想定されている。トップダウン処理の想定は、読み手が推論によって能動的に文章を理解することを指摘することであり、広く文章理解の研究において、言語形式の側だけでなく、言語の使用側の側にも焦点が当てられた点で意義が大きい。それによって、文章理解過程における既有知識と推論の役割、さらに、言語使用者の認知過程全般へと関心が広がることにつながった。

文章理解を規定する要因について、岸(1994)は四面体モデルを提案し、読み手要因、文章材料要因、課題、課題の方向づけの4要因を示している。そのひとつの読み手要因には、先行知識、作動記憶容量、推論能力、メタ認知技能、年齢、動機などが挙げられている。すでに見たように、読み手の既有知識が推論を支え、読みの目的によって理解が異なり、メタ認知によって文章理解過程を制御している。読み手要因が他の要因とどのように関連し合って文章理解が行われるかの解明が、文章理解研究に求められている。

文章理解における知識の役割については、スキーマ理論が不可欠である。スキーマとは過去の経験から一般化され構造化された知識の枠組み(Rumelhart & Ortony, 1977)であり、出来事や状況を理解する背景となるまとまった既有知識である。スキーマに基づいて、外界から入力される新しい情報を取り入れ、それによってスキーマがさらに形を変えて、その人なりの知識が作られていく。文章の

理解も文章からの情報と読み手が持つ知識との相互作用によって、読み手が能動的に作り出していく過程であることが示されている。

スキーマには文章内容と文章構造に関するものがある。文章構造のスキーマでは、物語文や説明文や手紙文など、ジャンルによる文章構造の違いについて、読み手が知識としてその理解に活用することが検証されている。これは文章理解を規定する文章材料要因のひとつと考えられる。たとえば、Thorndyke(1977)は物語文法を提唱し、それに適合する文章の方が良く記憶されることを示した。岸・綿井(1997)は説明文について、論理構造に関する知識と理解との関係を発達的に検証した。また、物語文のように登場人物の心情やストーリー展開を楽しむのか、説明文のように新しい知識を獲得するのか、読み手の目的によって読みの認知過程が異なることが考えられる。これは文章理解を規定する読み手要因のひとつと考えられる。また、同じ言語材料を使っても、読み手の視点や関心の違いによって、異なるスキーマが活性化され、文章の理解や記憶まで異なり得る(Anderson, 1977)。ここでも、読み手要因による理解過程の違いが導かれる。

3-2-2. キンチュの状況モデル

文章全体の意味内容について一貫した整合性ある表象を形成する過程を示すモデルとして、キンチュの言語理解モデル(Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1992)が現在広く認められている。これは、ボトムアップ処理とトップダウン処理とを統合した言語理解モデルであり、表層構造とテキストベースと状況モデルの3つのレベルの処理から成る。

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。命題の結束性を得るために、推論で命題を補うことも含まれる。そして、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。状況モデルは作動記憶内に形成され、読み進める過程で状況モデル自体も書き換えられていく。

このように、我々は文章理解の意味表象として、文章自体が直接表している意味表象(テキストベース)と、テキストベースと既有知識との相互作用によって読み手が構成した、より広い知識としての文章の状況全体の表象(状況モデル)とを形成している。ちなみに、小嶋(1996)はテキストベース形成を「テキストの学習」、状況モデル形成を「テキストからの学習」と区別して、学習・教育と対応づけている。言語力育成で求められる「活用型の教育」には、このような「テキストからの学習」もそのひとつとして捉えることができよう。

4. 文章産出過程

4-1. 産出過程に関する主要なモデル

文章産出の当初の研究の代表例として、「前作業(構想を練る)→書く→書き直す」と段階的に進むRohman(1965)のモデルが挙げられる。これは、構想を練る準備段階も、書いたものを推敲する段階も、書く作業と同様に重要であることを指摘して、作文教育に大きな示唆を与えた。しかし、各段階を順番に単線的に進むわけではなく、行きつ戻りつ再帰的に進むのではないかとの批判が出され、ま

た、外から観察できる作業や書かれた文章だけでなく、書き手の頭の中で起きていることを検討すべきとの動きが高まって、文章産出全体の内的過程へと焦点が移った。

その後、Hayes & Flower(1980)のモデルが示されてから、心理学で文章産出の研究が盛んになり、今でも文章産出過程のモデルとして最もよく知られている。このモデルは文章産出を問題解決活動と捉えており、書き手の作文過程、それと相互作用する、書き手の長期記憶、課題状況から構成されている。作文過程は、構想、変換、見直しの3つの処理過程と、それらを制御するモニターの部分から成り、再帰的に進む過程を表している。長期記憶には話題や読み手や構想の立て方などに関する知識が含まれており、課題状況は、どんなテーマで誰に向けていかなる動機で書くかなどの修辭的問題と、書き手が産出した文章から成る。それらが相互に関連し合って進行する過程が想定されている。

書き手の熟達度、すなわち、優れた書き手とそうでない書き手とを比較することで、認知過程を探る研究も見られる。Scardimalia & Bereiter(1987)は有名であり、熟達者の産出過程を分析して、知識変形モデルを提示した。このモデルは、作文課題についての問題分析と目標設定、作文の内容的知識に基づく内容的問題空間、文章構成の知識に基づく修辭的問題空間の3者から成る。問題分析と目標設定によって言語表現化のプランを生成してから、内容的側面(何を書くか)と修辭的側面(どのように書くか)に関する両問題空間の相互作用によって、内容も修辭も吟味された文章が産出されることを示している。一方、未熟者の過程は、知っていることを連想的に書き連ね、次に何を書くかという知識の表出が中心で、とする知識表出モデルが提示されている。熟達者と未熟者とを比較することによって、教育への示唆が得られるであろう。

さらに、Hayes(1996)は、その後の関連分野の研究の発展を踏まえて、自らのモデルを修正し、書き手の個人内の側面と、外界の課題環境とを関連させた「個人-環境」モデルを提示した。これは、認知を個人内の閉じた形だけでなく、環境というより広い文脈で捉える形になったことが、特筆すべき点と考える。個人の側面は、認知過程、作動記憶、長期記憶、動機・情意の下位項目から成る。課題環境は、読み手と協同制作者という社会環境と、書いた文章の状態と、書くメディア(例：手書きかワープロか等)という物質的環境とから成る。以前のモデルとの違いは、①作業記憶の概念を加えて重視した、②図表などの視覚的テキストも考慮して、視覚・空間表象の概念を取り入れる、③動機や情意的側面を取り入れる、④認知過程部分をより大きな枠組みで捉える、の4点が挙げられる。

4-2. 「読み手を意識する」ということ

また、文章を書く際には、どのような目的で、誰に向けて書くかも、プランを生成したり推敲したりすることに大きく関わる。すなわち、読み手を意識して書く、ということが文章の産出に関与する。たとえば、Cohen & Riel(1986)では、具体的な読み手に向けて書いた文章が、試験として書いた文章に比べて、より豊かな内容で構成も展開もより良く、ことばの使い方も効果的であると評価された。Cohen & Riel(1989)では、作文の指導において読み手意識を活性化する活動の重要性が指摘された。杉本(1987)では、書く目的が明確に認識できるような読み手の状況を提示することで、未熟な書き手(子どもや第二言語学習者)であっても熟達者が持つような読み手意識に立って検討できる、としている。また、実生活上の問題として、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を検討されるようになった。読む過程で見たように、同じ

文章であっても読み手次第で理解が異なることから、目的と読み手に合うように書く必要があるといえる。このように、産出研究において「読み手意識」要因が取り上げられるようになっている。

さらに、書き手がどのようなことを意識して書く活動を行っているのかも、検討すべき点である。Scardimalia & Bereiter(1987)のモデルから、書き手が内容的側面と修辭的側面とを意識していることがうかがわれる。崎濱(2003,a)は書き手のメタ認知的知識の構造を調べて、メタ認知的活動との関係や産出文章に及ぼす影響を検討している。書き手は書く目的に応じて、何を意識するのだろうか。

5. 口頭のことばとしての談話の理解・産出過程

ことばで伝える力を考えるためには、文字であらわされた文章の理解・産出だけでなく、口頭でのことばのやりとり(談話)の認知についても、少々、押さえておく必要がある。

口頭の発話の連鎖である談話は、文レベルを超えた言語のまとまりとして、基本的には文章と同様の認知過程が関与すると仮定されている。しかしながら、談話の理解・産出過程の心理学的研究は、書かれた文章の研究に比べて非常に少ない。それは、口頭の談話は瞬時に現れては消えていくため、読み返しが可能な書かれた文章よりも現象を捉えにくく、また、文脈・背景や音声面や非言語的情報などのパラ言語情報など、より多様な要因が関与し得るため、実験で条件を統制しにくいことが考えられる。

談話を構成する個々の発話は、言語の字義通りの意味だけでなく、使用される文脈や状況によって変わる言外の意味も有し、また命題情報の伝達だけではなく、それによって達成しようとする意図をも伝達する(柏崎, 2005)。このように、言外の意味や意図という語用論の意味も含めた理解と産出の過程を考える必要がある。

発話の理解過程について、柏崎(1995)は依頼談話の聴取実験によって、文を超えた談話レベルで意図が伝達されることを示し、語用論の意味の理解は談話レベルで捉えることが重要であると指摘した。聞き手は語用論的知識を用いて、発話された表現の直接的な意味を超えた、一貫性のある表象を形成して、状況モデルを生成しながら理解している、と解釈できる。

間接的断りの理解過程について、目黒(1996)は談話レベルで探っている。依頼に対する応答の談話を聴取する実験を行い、談話の展開毎に、依頼達成の可能性(「くれる度」)と被依頼者の気持ち(「いや度」)を7段階評定させ、さらに、何を手がかりにそのように判断したかも尋ねてその割合を分析した。その結果、否定的意思表示、情報要求なし、否定的な口調・あいづち、代案提示、依頼達成に不利な情報提供、論理転換を示す談話表示が、マイナスの手がかりとして、見出された。また、手がかりの談話内の位置や他の手がかりとの関連によって、それが手がかりとして機能するか否かが異なることを見出しており、手がかりが単独で機能するというよりは、数回積み重ねられることによって、その意図の理解・推測に機能することを示唆している。

また、柏崎(2000)は談話の構成要素が同一であっても、その発現順序によって、談話の聞き手が受け取る印象が異なることを実証した。談話の展開構造が表象の形成に影響すると解釈される。なお、談話では聴覚的に言語情報が入力されるため、聴解に関する認知研究の知見も考慮すべきであろう。

談話の産出は、文章産出モデルにならない、意図伝達の目標を設定してから、何をどのように表現するかという内容的側面と修辭的側面を構想する、と仮定される。長期記憶や課題状況も大いに関与し

て、文脈や人間関係を考慮した表現や展開が産出されるであろう。また、文章産出過程の読み手意識を援用し、話し手は「聞き手意識」を持って、談話構成の構想を立て、談話を産出すると考えることができよう。

6. 「ことばで伝える力」に関する実験研究

6-1. 相手に伝える目的を持つ設定

読解や聴解という文章・談話の理解も、作文や口頭表現などの文章・談話の産出も、どのような目的を持つかによって、その認知が異なる可能性が予想される。では、相手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のだろうか。

第三者に伝える目的を持つことによって、学習者は自らの理解だけでなく、相手の理解状態を推測したうえで表象を形成することが求められるだろうし、さらに、相手の理解状態を推論して、わかりやすい文章の産出を検討するのではないか。

次に、相手に伝える目的を持って読解と作文を行う際に、いかに課題を設定すべきだろうか。岸・綿井(1997)は、わかりやすい説明文産出の条件として、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。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,b)は、単に知識状態がわかるだけでなく、相手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したところ、書き手は熟達者であっても未熟者であっても読み手を意識しなかったことから導かれている。

さらに、相手に伝えることを意識しやすい状況として、古本(2007)は伝える相手が小学生の場合を設定して文章理解と産出を実施した。その結果、参加者は読解では読む文章の情報のうち、想定相手の経験や知識に合った情報が重要だと認識し、作文では読み手の理解しやすさを配慮するにしても、いかに配慮するかが人によって異なることを示している。すなわち、表層的表現の点では誰もが漢字や語彙などを平易にするが、伝達情報の点では具体例などの細かい情報を書く者と、細かい情報は省いて結論部分を重視して書く者とに分かれた、としている。これらから、伝える相手として想定する場合には、言語発達途上にある知識の少ない読み手を設定することが、伝える目的を意識させやすいのではないか。

6-2. 伝える目的を持った読解と作文の融合の試み

6-2-1. 実験手順の概要

上記の諸研究を踏まえて、伝える相手として、大人の場合と小学生の場合とを想定した上で、文章の理解と産出に違いがみられるかを検討すべく、柏崎(2010,c)は伝える目的を持った読解と作文を融合する実験を行っている。その実験の結果を概観することによって、「ことばで伝える力」や相手に伝える目的で行う文章理解・産出の認知過程について考えてみよう。

実験手順の概要は次の通りであった。日本語を母語とする大学生26名を、想定する伝達相手によって、小学5年生向け条件と大学2年生向け条件の2群に分けて、読んだ文章の内容について、小学5年生または大学2年生に紹介する文章を後で作成してもらうので、そのつもりで読むように、と教示

したうえで、文章の読解を行った。その後、想定相手に宛てて、読んだ文章の内容を紹介する文章を書くように求めた。その認知を検討するために、文章理解の状態の把握には理解度テストと文重要度判定を用い、作文の状態の把握には産出文章の評定とメタ認知的活動の調査を実施した。

6-2-2. 主な結果と考察

作成された内容紹介作文の評定に関しては、実験に無関与な2名が独立に複数の項目を5段階評定した。評価項目は、崎濱(2003)のメタ認知評定尺度から選定した13項目に、文章内容の正確さを問う1項目を加え、全部で14項目とした。評定の平均評定値を項目毎に算出し、小学生向け群と大学生向け群の間でt検定を行ったところ、表1のように3つの項目において、小学生向け群の方が大学生向け群よりも評定値が有意に高いこと(項目8は傾向あり)が示された(項目7では $t(24)=2.85, p<.01$, 項目11では $t(24)=3.07, p<.01$, 項目8では $t(24)=1.98, p<.10$)。項目7・8は「読み手の興味・関心」に関することであることから、読み手の言語発達段階が低い場合は、それが高い場合よりも、読み手が興味・関心を抱けるように文章が産出される傾向があると解釈できる。項目11の結果からは、言語発達段階に対する配慮が、文の長さという形式面にも及ぶ可能性がうかがわれる。

理解度テストからは、想定相手に関わらず、両群とも真偽判断や内容推論の課題で、十分な理解がなされていた。このことは、単に文章を読むだけでなく、その読んだ後に内容を紹介するような状況では、言語材料の逐語的表面的な処理よりも、意味的情報の深い処理が行われているのではないかと推測される。

文の重要度評定では、主題に関して読者に質問する形式の文が、小学生向け群でより重要と評定された。一方、主題への質問に答える内容を示す文では、大学生向け群でより重要と評定された。想定される読み手の言語発達段階が高い場合は、読解文章中の質問よりもその答えに相当する箇所の方が重要だと判断されたことになろう。なお、両群とも、質問への答えの文の重要度評定が高かったことから、具体的な解答に相当する情報は、想定相手の言語発達レベルに関わらず重要である、ともいえる。すなわち、伝える相手が誰であっても、主題に直結する内容を端的に示した箇所が重要だと認識しつつも、小学生のような言語発達途上者に対しては、主題に関して読者に向けられた質問をも重視していた、と解釈される。

表1 内容紹介作文で有意差がみられた評定項目と評定値

| 評定項目 | 小学生向け | 大学生向け |
|--------------------------------|-------------|-------------|
| 項目7. 読む人が持っている知識や体験にひきつけて書いている | 4.12 (1.12) | 3.15 (0.47) |
| 項目8. 読む人が内容に興味を持ってくれるように書いている | 4.12 (1.12) | 3.42 (0.64) |
| 項目11. 一文が短い | 3.23 (0.44) | 2.65 (0.52) |

(括弧内は標準偏差)

これらから、相手に伝える目的を持つことによって文章の内容は正しく十分に理解できるが、想定する伝達相手の違いによって、文章のどの箇所が重要なかの認知が異なる、と考えられよう。したがって、読み手は読解過程において、伝達相手に関する知識(たとえば「年少者は課題の認識が不十分である」)を活性化させて、その点を踏まえて文章全体の表象を形成したのではないかと考えられる。一方、産出文章の評定結果から、伝達相手が言語発達上者の場合は、相手が興味・関心を抱けるように文章を産出することに、より多くの注意を向け、加えて形式面にも注意が及ぶのではないだろうか。

さらに、予備調査時の大学院生による評定値と両群の値との相関から、興味深い結果を得た。小学生向け群と大学院生との間の方が、大学生向け群と大学院生との間より有意に相関係数が高かった($r = .64, .48, p < .01$)のである。これは、想定される読み手がより幼少である方が、読解時に読む文章の重要箇所が明確に捉えられることを示唆している、と解釈できよう。

これらから、伝える目的を持つことによって、自らの理解だけでなく、相手の理解状態も推測したうえで表象を形成する、そして、相手の理解状態を推論して、わかりやすい修辭的側面の産出を検討する、と考えられる。すなわち、正確なテキストベースの構築に加えて、相手の理解も考慮した状況モデルを構築し、その状況モデルに基づいて、相手の理解に応じた形で修辭的側面を再構成し、文章を産出する、と考えられる。このことから、伝える目的が「テキストからの学習」を促進した、といえるであろう。

7. 伝えることの意識化；メタ認知を促す教育実践例から

上記の実験研究から、ことばで伝える目的を持って言語活動を行うことが、より深く活用型の学びへと通じることが確認されたが、では、ことばで伝えるということを学習者に十分に意識させるには、教師はどのように関わったらよいのだろうか。この点が、言語力育成の教育活動を具体的に考えていくための検討事項であろう。

そのためのひとつの可能性として、メタ認知が考えられる。メタ認知とは認知の認知であり、一段高い立場から認知の過程や状態について認知することである。あらゆる学習活動には、メタ認知が機能している。メタ認知には、認知に関する知識であるメタ認知的知識(例：「題や見出しに注意して読むと内容が理解しやすい」)と、認知の過程や状態を監視・制御する働きであるメタ認知的活動とがある(三宮, 1996)。メタ認知によって、理解の過程で、ある箇所の解釈が他の箇所と整合しているか、既有知識と合致しているかなど、自分の理解状況をモニターし、理解に不十分な点やつまづきがあれば、様々な知識や方略を用いてコントロールしているのである。また、文章理解では、メタ認知によって読み手は状況モデルを構築する過程を制御する(van Dijk, 1987)とも考えられる。文章産出の過程でもメタ認知は強く関与しており、産出モデルにも認知を制御するモニターが組み込まれている。

こうして見てみると、メタ認知が言語力を支える主要な要素のひとつとみなせるであろう。メタ認知が機能することによって、学習者は自分の学習状況を自覚化でき、学習の改善にも役立ち、自律的な学習が行える、ともいわれている(伊藤, 2010)。

また、メタ認知能力を育成する指導が行えるように、教員養成段階でメタ認知能力を伸ばして、省察できる教師を養成する取り組み(柏崎, 2009)も行われている。その一環で、筆者は教員養成課程の総合演習の授業において、言語力育成の活動を行っている。自ら積極的に調べて、分析を行い、その

結果や自分の考えをことばにまとめて、その内容を他者に伝える、という一連の活動である。どの活動も、最後に自分の学びについて「振り返りシート」を用いて、振り返りを行わせている。このことによって、省察する力を育成することを目指している。この振り返り活動が、学習者のメタ認知能力を伸ばすことに通じる、と思われる。

本年度は、環境問題を取り上げて、学習者が各自でテーマを定めて調べ学習を行い、その内容について、参加者全員に対してプレゼンテーションを行っている。また、教育現場における新聞の活用を念頭において、NIE(学校に新聞を)に取り組める教員を目指して、各自の視点で興味深い新聞記事をピックアップして、その概要と着目点をまとめる活動も行っている。

当初は、振り返りがうまく行えず、課題内容そのものにばかり、注目していた学習者が大半であったが、振り返りを繰り返して実施することによって、次第に、学習の仕方の方にも着目する傾向が強まってきている。また、自己の成長の度合いについても言及するように変化してきている。さらに、振り返りの際に、「伝えることがいかに難しいか」「伝えることの重要性」「どのように伝えたらわかりやすくなるのか」などについて、具体的に言及して振り返る者が、実施から半年で30%程までに増えている。つまり、一連の言語力育成の活動によって、学習の主要な課題である「ことばで伝えること」を意識化できる者が着実に増えているといえよう。今後、この点について詳細に分析していきたいと思っている。

8. おわりに

これからの学校教育で取り組まれる言語力育成に向けて、言語力育成を支える文章理解・産出の諸研究と、伝える目的を意図して行われた読解と作文の融合実験、そして、伝えることを意識化する教育実践について見てきた。言語力を支える文章理解・産出の基礎研究も重要であるし、そのような基礎研究の成果に基づいて、言語力育成の活動の具体化を検討することも求められよう。実際、すでに、言語力育成の授業のアイデアが示され始めている(たとえば、梶田・甲斐, 2009; 日本教育方法学会, 2009)。これら一連の取り組みによって、言語力育成を推進する一助を見出していきたい。

*本稿の一部には、『日本語教育』に掲載された拙文を、言語力育成の観点から、新たに加筆・修正し再構成した内容が含まれる。

9. 引用文献

- 阿部純一・桃内佳雄・金子康朗・李光五 1994 『人間の言語情報処理』 サイエンス社
- 伊藤崇達 2010 「動機づけ」 柏崎秀子(編著)『教職ベーシック 発達・学習の心理学』 北樹出版
- 柏崎秀子 1995 「談話レベルで捉える丁寧さ—談話展開が丁寧度評定に与える影響—」『亜細亜大学日本文化研究所紀要』, 1, 180-192.
- 柏崎秀子 2000 「意図の理解過程における談話展開と韻律の前ぶれ機能」『電子情報通信学会技術研究報告』. TL, 思考と言語 100(335), 41-48.
- 柏崎秀子 2005 「発話とコミュニケーション」 川崎恵里子(編)『ことばの実験室』 プレイン出版 pp.189-215.
- 柏崎秀子 2009 「省察できる教師を目指したメタ認知能力の育成の試み—模擬授業の設計と主体的な学びの過程の省察—」『実践女子大学文学部紀要』, 51, 36-46.
- 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 『教職ベーシック 発達・学習の心理学』 北樹出版
- 柏崎秀子 2010.c 「文章の理解・産出の認知過程を踏まえた教育へ—伝達目的での読解と作文の実験とともに—」『日本語教育』, 146, 34-48.
- 梶田叡一・甲斐陸朗 2009 『「言語力」を育てる授業づくり』 図書文化
- 岸 学 1994 「文章理解力をはかる：認知心理学」 浅井邦二(編)『こころの測定法—心理学における測定の方法と課題—』 実務教育出版 pp.84-105.
- 岸 学・綿井雅康 1997 「手続き的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)号, 119-128.
- 小嶋恵子 1996 「テキストからの学習」 波多野誼余夫(編)『認知心理学 5 学習と発達』 東京大学出版会, pp.181-202.
- 崎濱秀行 2003.a 「読み手に関する情報の違いが文章産出プロセスや産出文章に及ぼす影響について」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学)』, 50, 207-212.
- 崎濱秀行 2003.b 「書き手のメタ認知的知識やメタ認知的活動が産出文章に及ぼす影響について」『日本教育工学論文誌』, 27, 105-115.
- 三宮真智子 1996 「思考におけるメタ認知と注意」 市川伸一(著)『認知心理学 4 思考』7章, 東京大学出版会, pp.157-180.
- 杉本卓 1987 「文章を書く過程」 鈴木宏昭・鈴木高士・村山 功・杉本 卓『教科理解の認知心理学』 1章, 新曜社, pp. 1-48.
- 日本教育方法学会 2009 『言語の力を育てる教育方法』 図書文化
- 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』, 56, 227-233.
- 目黒秋子 1996 「日本語の談話における間接的断り理解の過程—母語話者の認知の視点から—」『東北大学文学部日本語学科論集』, 6, 105-116.
- 文部科学省 2008 「言語力の育成方策について(報告書案)【修正案・反映版】」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm

(2009年10月20日検索)

岡本夏木 1985 『ことばと発達』 岩波新書

Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L., & Goets, E.T. (1977) "Frameworks for comprehending discourse." *American Educational Research Journal*, 27, 142-164.

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.

Hayes, J. R. & Flower, L. (1980), Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E. R. Steenberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp.3-30.

Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp.1-27.

Kintsch, W. (1992) A Cognitive architecture for comprehension : A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

Rohman, D.G. (1965) Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and communication*, 16, 106-112.

Rumelhart & Ortony (1977) "The representation of knowledge in memory." In R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.) *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 99-136.

Scardamalia, M & Bereiter, C. (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in writing composition. In S. Rosenberg (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics (Vol.2) : Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thorndyke, P. W. (1977) "Cognitive Structure in Comprehension and Memory of Narrative Discourse," *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.

van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.

van Dijk, T. A. (1987) "Episodic models in discourse processing." In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.) *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego, CA: Academic Press.