

展 望

作文の心理学

——作文の教授理論への示唆——

内 田 伸 子

(お茶の水女子大学)

はじめに

日本教育心理学会第27回総会(1985年9月26・27・28日)では「作文」に関する研究が6つ発表されていた。書きことばによる「作文」に限らず、「文章産出」にまで枠を広げると、さらに2, 3増える。

作文の研究は1980年頃から少しずつとりあげられ、今後も増えていきそうである。なぜ作文を研究するのか? また作文の研究は人間の認識を理解する上で私たちに何をもたらしてくれるのか? この時期に、作文を研究する意義はどこにあるのか? これらの問いについて内外の文献を概観することによって考え、今後の展望を得ることは時期を得ていると思われる。

そのために、まず心理学的な作文研究がどのように着手され、何がわかってきたかについて概観する。その中でも特に認識と作文の関係についての知見から、書くことによって認識が深まるというのはどういう場合かを指摘する。それを踏まえて、子どもの発達や教育に示唆を与えるような実りが期待される研究の方向を探る。

現在、作文研究へと研究者を動機づけるひきがねとなっているものに大きく2つあると筆者は考えている。第1のものは、認知心理学の文章研究の隆盛に伴って成熟してきた問題関心である。第2のものは読み書き能力(literacy)と人間の認識の関わりについて、比較的古くから持たれてきた関心である。人間の認識の本質を探るという点で、これら2つの関心は1つの流れに流れ込むはずであるが、源が違いうところから対象とする現象——第1のものは書かれた作文や、作文を書く過程そのものを対象にし、第2のものは、読み書き能力がもたらすパフォーマンスの違いを明らかにしようとする——が異なり、その結果、方法論も異なっている。そこで、本稿では、まず第1の問題を第1節、第2節で、次に第2の問題を第3節で主として取りあげ、第4節以降でそれらを統合して論ずることとする。

第1節 認知心理学的作文研究への着手

1.1. 認知心理学の隆盛

過去10~20年間に人間の認識についての研究は、それ以前になかったような進展をみせた。心理学、哲学、言語学、人工知能などの領域間の相互交渉が盛んになるに伴い、心理学の問題意識や方法論は伝統的な実験心理学の枠を越えるようになる。特に日常私たちが従事しているような複雑な課題でのパフォーマンスがとりあげられるようになった。たとえば、書きことば・話しことばなどまとまった文章の理解、算数・物理問題の解決、電気製品の修理、X線フィルムの読みとりや医学的診断などに従事している時の人間の認識過程の特質などについて明らかにしようとするものである。

とりわけ、文章理解に関する認知心理学的研究は数多くなされ、知見もかなり蓄積されるようになった(内田, 1982b; 内田, 1985bなど参照)。

この領域では、単語や文を単位とするのではなく、まとまった文章(discourseやtext)を材料にして、それを理解するとは何かに興味を持たれるようになった。そのことを明らかにするために文章理解という問題を実験的に扱う方法や、まとまった文章を分析し記述する方法論が開発された。これは、「作文」を心理学的に扱う見通しと手立てをもたらした。

さらに研究関心は理解した「結果」ではなくて「理解過程」そのものへと移っていく。すなわち、文章を理解した結果をテストによって確認することから、理解の内部過程でどのような情報処理が起るのかを明らかにしたいと考えるようになった。特に文章理解の過程で既有知識がいかに関わり、文章の意味表象がどのように構成されるのかといった問題に目が向けられるようになった。しかしこのような内部過程を明らかにすることは難かしく、あくまでも外から観察可能な行動や被験者の発話プロトコル、内観報告などに基づいて内部過程を間接的に推測するしかない。そこでこの面の取り組みは遅れてお

り、せいぜい Collins, et al. (1980) がその問題に迫る可能性を示したくらいであろう。しかしこのような関心も、作文研究に取り組む刺激となったのである。

作文は書き手の知識に基づいて表現を産み出す過程の産物である。したがって作文を分析することにより内部の知識や概念の発達を知ることができるはずである。あわよくば、内部の知識構造をも推定できるかもしれない。このような観点から、作文の研究は子どもが書いた作文を分析することから着手された。

1.2. 作文と知識

まず上で述べた認知心理学の研究の流れの中から生まれた研究ではないが、作文研究が着手されるようになって、あらためて注目された研究に守屋他 (1972) がある。守屋らは、児童の自己概念の発達を明らかにするため、11人の小学生が1年～5年までに書いた作文の内容分析を行い、自己概念の発達について次のような諸点を見出した。第1に自己の認識は他者を媒介にして可能になる。第2に自己の行動を認識することから意識内容を認識することへと変化する。第3に現在の自己の認識から始まり、過去の自己の認識が可能となり、その結果自己は変化するものととらえることができるようになる。第4に自己の認識は個人として他を媒介にして始まるが、次第に集団としての他を媒介にして深まり、そして集団の中の個としての自己の認識へと進む、ということを示した。この研究は、作文の研究としてはじめて『教育心理学研究』に登場した労作である。その分析のたんねんさは目を引いた。また子ども達が日常生活の中で書いた作文を縦断的に追いながら自己概念の発達を明らかにしようとしている点で生態学的な指向性を持った認知発達研究として評価できる。作文を手がかりに自己概念の発達をとらえようとする発想は、作文を人格の投射 (projection) とみなして、作文から子どもを知り、生活指導の一助にしようとするわが国の伝統的な生活綴方の考え方 (波多野, 1975) に期せずして影響を受けているのかもしれない。

この後しばらく作文を対象にした心理学研究は日本には見あたらないが、再び、1980年頃から作文を手がかりに内部の知識や文章の書き方についての知識の発達を探ろうとする研究が内外ともに研究誌に登場するようになる。

Waters (1980) は1人の小学2年生が1年間に書いた学級日誌の文章の構造を分析した。物語構造を文の文法分析と同じように分析しようとする物語文法のやり方に習い、「学級日誌文法 (Class News Grammar)」として記述し、その文法の変化から文章構造についての知識ができあがっていく過程を追った。最初は日付+天候+

1個か2個の活動の列記にすぎなかったが、次第に活動の中味が分化し時間や場所、その時の感想やコメントが加えられ、記述が複雑に階層構造を持つようになっていくことを見出している。

小谷津 (1980)、久東・小谷津 (1980) は、小学生2, 3, 6年生に「友達」というテーマで自由作文を書かせ、友達についての概念枠組がどのように発達するかをとらえようとした。その結果、発達初期には友達と何をしたかという具体的なエピソードや行動の連鎖を記述するが、次第に経験のくり返しにより習慣化されたものが「友達とは自分にとってどういうもの」という概念として残存していくことを見出している。安西 (1980) もこのデータを、子どもがどのような視点 (perspective) から友達を記述しているかという観点で分析したところ、低学年児は、自分の具体的体験を中心にした自己中心的な書き方が殆どだが、長ずるに従って、自己中心的な書き方以外に、より抽象的な概念について書く概念志向的な書き方、あるいは友達について自分がどう思うかという感情表現的な書き方や信念を表明する書き方など、いくつかの視点からの書き方を使い分けられるようになっていくことを明らかにした。

以上は書かれた作文の方から書き手の知識や概念の発達を探るというものである。逆に作文のテーマに関する知識の量や質を測定しておき、その違いが文章産出をどう規定するかを実験的に明らかにしようとする研究もある。たとえば Voss 他 (1980) は大学生を野球について熟知しているか否かによって高知識群と低知識群に分け、2分の1イニング分のゲーム展開についての物語を構成させたところ、両群の産出量には差がなかったが、内容には大きな違いがみられた。高知識群は打つ側か守る側かの設定をした上でゲーム状態やゲームの動きについて具体的、かつ詳細にゲーム展開を記述していく。一方、低知識群の書く物語には、しばしば誤り、たとえばクリケットのルールと混同したり、ゲーム展開に関係のない場面の記述にスペースをさくなど、余分なことを書いていたことがわかった。

菅・梅本 (1984) は、小学校2年生を対象にして野球について詳しいか否かで、短作文を産出するまでの時間と、短作文の適切性について比較した。ホームラン、グローブ、ピッチャーなどの刺激語を呈示し、この刺激語を使って口頭で短文を作らせると、短知識量が多いほど作文までの潜時は短く、文内容も適切であることがわかった。一方、知識が少ない場合は刺激語が具体的であるほど潜時が短くなるということも見出した。

内田 (1982) は、4歳児、5歳児、大学生を対象にして日常経験のある題材「おるすばん」と空想的要素の大

きな題材「トト」について発端部を読み聞かせ、十分に理解させた後それに続く物語を口頭で作らせた。その結果「おるすばん」では、4歳・5歳間の違いはなく、筋の展開構造は大人の作る物語との類似性、共通性が極めて高かった。一方「トト」については、4歳児は結末まで物語を展開できなかったり、短絡的で不自然な展開の物語になるが、5歳児はまとまりのよい物語を産出でき、大人の筋の展開方略の全てが観察される。このように、4歳・5歳間の質的な違いが明らかにされた。これは、事象の系列についてのスクリプト的知識や経験が物語の筋の構成に重要な役割を果たしており、それが利用できるような題材であれば、より低年齢児でもまとまった文章を産出できること、さらに、空想的な題材であっても、幼児期後期には、物語の筋を構成する方略はほぼ整うらしいことを示唆している。

以上はいずれも作文のトピックに関する知識の、主として量の違いから文章産出がどう規定されるかを見ようとしたものだが、さらに踏み込んで知識の構造化のされ方が文章産出にどう関わるかを検討したものがある。

Langer (1984) はトピックについて書き手が持っている知識の構造化のされ方が、作文の質に影響を与えることを見出した。10年生を対象にして、特定の社会科の概念（例、都市と辺境の地、ユートピア社会、18・19世紀のアメリカなど）についての知識の質や量を前もって調べた後、作文課題を課して文章の書き方を細かく分析した。その結果、トピックに関する知識が十分に構造化されている生徒は、関連する問題を比較したり対照するよう求められると（例・個人主義と民主主義に関して都市と辺境の地の生活を比較せよ）、たいへん手際よく答をまとめることができた。一方必ずしも十分に知識は構造化されていないが、より広範囲にわたる知識を持っている生徒は、議論を洗練するために支持的証拠をあげなくてはならぬような問い（例、あなたが住んでみたいと思うユートピア社会についての意見文を書け）に良好な成績を示すことがわかった。この研究は今後の研究方向を示したものとして注目される。単に知識量の違いだけでなく、知識の性質、構造化のされ方が文章の書き方をどう規定するのかについて、さらにその逆に、書く、あるいは口頭で説明することが知識自体にどんな影響をもたらすかについて細かく見ていく必要がある。

以上に概観した研究はいずれも書かれた、あるいは話された文章を分析しようとしているところに特徴がある。どの知見からも書き手の知識や経験の重要性が示唆された。また作文は、トピックに関する知識を、一般的な作文技能についての知識（例、どういう順序で命題を配列するか、句読点や行替えをどうするかなど）や筋の展開

方略を用いて探索し、ひとまとまりの意味表象を構成し言語に置きかえていくことであると概括されよう。しかし以上の知見からは意味表象の構成や言語への変換の過程についてはわからない。また実際にそのためにどんな方略が使われるのかについても推測しようがない。これらを明らかにするには、書かれた作文を分析しているだけでは限界があるのである。このような問題意識から作文研究は新しい展開をみせるようになる。

文章理解の研究が、理解の結果をテストで測定して何が理解されたかを調べることから次第に理解過程で何がおこるのかを問題にするようになったのと同様、作文研究においても、作文活動の結果としての作文の分析から次第に作文を書く過程へと関心が移っていった。

もし文章産出を観察する方法論が開発され、文章がどうやって産出されるのかについて推定するための証拠が得られるなら、作文研究だけでなく先に述べたように、理解過程に関心が持たれるようになって以来、足踏み状態に置かれている文章理解の研究にも新たな知見をつけ加えることができるかもしれない。なぜなら文章理解は外から与えられた情報を内部にとり入れて表象を構成するのに対して、文章産出は個人の内部の知識を材料にして表象を構成する過程である（内田，1983a）。両者は材料が外から与えられるか否かという点で相違があり、また、言語化の過程が介在するか否かにより内部に構成した表象が変容する可能性の有無に相違はありそうであるが、どちらも表象の構成という点では類似した心理過程を経ると考えられるからである。

さらに作文産出の内部過程が推定され、子どもがどうやって文章を産出するか、どのような技能が使われるのかが記述されるようになれば、教育的援助の可能性を拓くことになる。

次節では、上に述べたような問題意識から子どもがどのように作文を書くかについて明らかにしようとした研究を中心にみてみよう。

第2節 子どもはいかに作文を書くか

2.1. 作文にかかわる認知過程

私たちは文を書く時、前の文とのつながりはどうか、次に何を書こうか、最初に立てたテーマと今書いていることは矛盾しないかなどと考える。時には前の文を読み返し、字の誤りに気づいたり、次に書こうとする文とのつながりを考え、いったん書いた文を修正することもある。このように文章を書く過程を内省してみると、作文を書く過程は、あることを伝えるという目標にむかって、自分が伝えたいことと表現とのズレを調整し、最も適切

な表現をつくり出すという目標指向的な一種の問題解決過程であると考えることができる。

ではこの過程でいったいどのような認知過程が生じているのであろうか。Hayes & Flower (1980), Flower & Hayes (1980) は、大学生を対象に、作文を書きながら頭に浮かんだことはすべて言わせる「発語プロトコル法 (think-aloud method)」を使って、作文を書く過程で何が起っているかを推定しようとした。文章産出と頭に浮かんだことを口に出すということを同時に行うため資料収集はたいへん難しい。たくさんの被験者に協力してもらいながら、このような実験事態で要求されたように遂行できた被験者は少なく、さらに分析に耐える資料が得られたのは、2, 3名であったという。また、プロトコルを分析すること自体も難しい。彼らは「プロトコル分析はイルカの跡を追うようなものだ。」(p9) と指摘している。イルカは時々海面を破って浮上する以外は深く静かに潜って走る。浮上したプロトコルの短い断片を手掛りにして、深く静かに進行する心的プロセスを推定するしかないのである。

以上のような制約のある方法で得られたデータに基づき彼らは図1のようなモデルを作った。彼らの報告しているデータを詳しくみると、必ずしもモデルと対応しないところもある。このモデルは、データに基づいて作ったというよりは理論上考えられるモデルを、データによって補ったり手直ししたりしたと考えた方がよさそうである。しかし作文過程を概観するには便利な枠組である。

この図は書き手が現在着手しつつある作文の課題状況に関する認識、書き手が記憶貯蔵庫に蓄えている作文に

関する知識、さらに実際の文章産出に関わる情報処理過程の3部分から構成され、それらが相互に関連しあっていることを示している。

まず、書き手がある課題状況に置かれると、その状況を認識し、書こうという意志が生ずる。それが作用して実際の作文過程が始まるがその際長期記憶に蓄えられた知識を次々想起し、それを使って意味表象を構成したり、それを言語表現へと置きかえていく。このあたりの細かいメカニズムについてはまったくわかっていない。表象が次々と文章に置きかえられると、時々刻々、課題目標に照らして読み返し、修正する。これらの作文の進行を支え、正しく目標にむかって進行しているかどうかをモニターしているのが「モニタリング」という部分だ。この働きについてもわかっているわけではないが、「あれ変だぞ」という感じを生じさせ、必要な知識を検索したり、読み返しや修正のような付加的処理の引き金となるものとしてモニタリングという働きを仮定しているのである。作文のような目標指向的な情報処理過程において、このモニタリングの働きは重要である (内田, 1983b)。

この研究の意義は3つあると筆者は考えている。第1に、作文過程そのものを観察したことにより、作文に関する単線型段階モデル (たとえば Rohman のモデル, 1965や天野の紹介したヴィゴツキー・モデル, 1981) を否定し、作文過程はプランニングやモニタリング、読み返しなどの下位過程の相互交渉によって成立する非単線的なダイナミックな過程であることを確認した点である。彼らの比喻を借りると「書き手はケーキを焼くコックのように (思想から表現へと) 段階を順に追っていくので

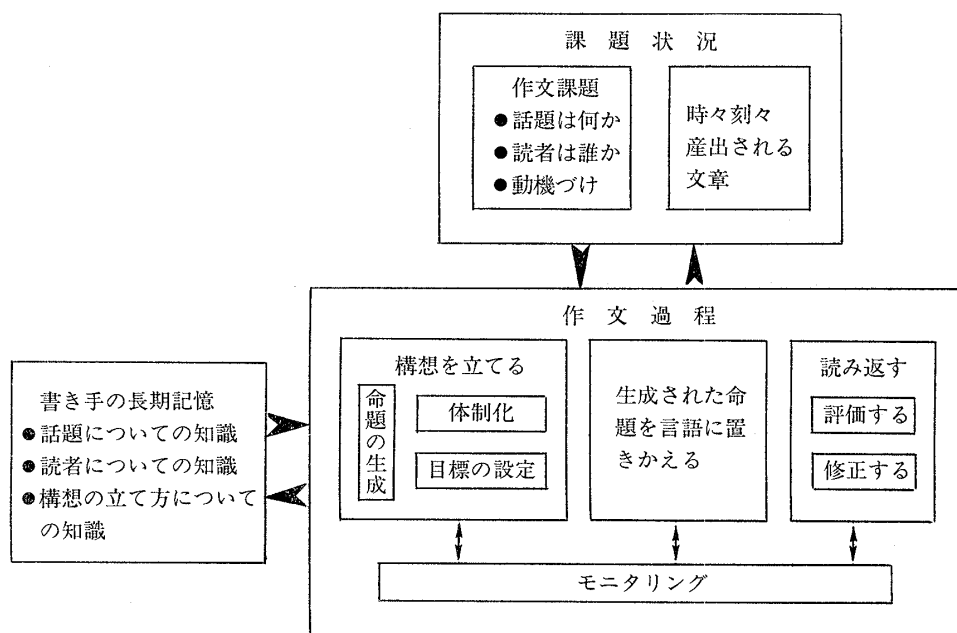


図1 作文産出過程のモデル (Hayes & Flower, 1980)

はなく(様々な下位過程を往きつもどりつする)忙しい電話交換手のよう」(p33)である。

第2に、書き手や課題(どういうジャンルの文章か)に応じて下位過程の関与の仕方がかわるであろうということが示唆される点である。

第3に、彼らの報告しているプロトコルをみると、作文過程は、よく言われているように、書き手と書き手の想定した読者との対話ではなく、むしろ、自分自身で伝えたいこと(思想)と生み出された表現とのズレを調整しようとする「自己内対話」であることが示唆される点である。表現を思想に合致させるべく工夫し、逆に表現したことによって思想の側も変化する可能性がある。作文過程では、この思想と表現の調整ということに注意の大部分が払われているらしいのだ。書くことにより認識が深まるかどうかという議論は、作文過程がこのような自己内対話であることを示す証拠によって実体を与えられることになるのではあるまいか。この問題については、次節以降であらためてふれるつもりである。

2.2. 子どもはいかに作文を書くか

安西・内田(1981)は2～6年生の子どもを対象にして作文過程をつぶさに観察した。どこでえんぴつが止まるのか、どんな表情をするか、どんな行動(例、消しゴムで消す、メモをとる、独語をつぶやく、目をつぶって考え込む、など)をするかを詳しく記録した。2秒以上えんぴつが止まっていた箇所をチェックし、そこで何を考えていたのか内観を報告してもらう。この内観プロトコルから作文過程で子どもが作文を書くのにどのような方略を使うかを推定しようとしたのである。

作文を書く間は書くことに専念できるという点で先の発話プロトコル法よりは利点があるが、もちろん、この方法にも問題がないわけではない。まずこのような停滞時間以外に生じていた思考過程をとらえられない。またこの停滞時間に何を考えていたかを思い出すことはできても、報告できるのは、考えた結果であって、考える過程そのものではない。また、実際にその停滞時間に被験者が報告した内観通りのことが起っていたか否かをチェックするには、たまたま観察可能な外的行動を手掛りにする以外にないが、そのような手掛りが使える場合はそう多くない。

しかし、実際に生起した心理過程と対応するか否かはそれほど問題ではない。「ここで何をしていたの?」という問いに答えられるということは、「自分はそこで何をしているはずか」「このような時に何をすべきか」という知識を持っているということなのだ。そのような知識を持っているということは、別の場面で何か問題が生

じた時に、それを解決するのにその知識を使うことができるということなのである。

こうして得られた内観報告を分析してみると「プラン」「検索」「喚起」「言語表現化」「読み返し」のカテゴリーに大別される15種の方略が推定された。「プラン」とは書く前に構想を立てたり、テーマを決めたり、書く途中で次に何を書くか考えたり、しめくくりをどうするか考えることから成っている。「検索」というのは最初に立てた構想やテーマを想起したり、作文の目標、作文形式、読み手や書くこと(たとえば“ともだち”)に関連した知識やエピソードを記憶の中から検索することを指している。「喚起」というのは書いたことによって、連想的に情報が頭の中に想起される場合である。「言語表現化」は表象を言語に置きかえる時に用いられる5種の方略、「命題の言語化」、「修辭的工夫」、「表現の正確化」、「読み手の意識化」、「作文形式の知識」から成っている。

作文過程では以上の方略が状況に応じて使われている。特に、内観から書き手の「テーマ」や「プラン」が作文の進行をモニターにしていることが示唆された。書き手は自分が書きたいと思うことと書くことのズレが意識化されると、読み返し、もっと適切な表現はないか(表現の正確化)、うまい表現はないか(修辭的工夫)、読み手にわかってもらえるか(読み手の意識化)などの「言語表現化」の方略を使って修正しようとする。この修正は、字句のレベルから文章構造のレベルなど様々なレベルで頻繁に生ずるのである。作文過程がこのような書き手の意図と表現の調整というダイナミックな過程であることは、半田(1985)によって追試され、再確認されている。

また、上記の方略の組み合わせ方により4つの書き方のスタイルがあることがわかった。

A型: テーマに基づいて構想を立て、それに従って書きすすめる構想主導型。

B型: テーマだけ決め、あとはその場その場で書くことを決めながら書きすすめる継次プラン型。

C型: 書き出しの文だけ決めるとすぐ書き始め特にプランなしで書きすすめる型。

D型: 浮かんだままを書き連ねていく型。

これらのスタイルと作文のできばえには対応関係はないが、発達差は見られた。2年生ではA型、D型が多く、高学年になるとB型が多くなる。作文に慣れない時には、学校で教えられた通り構想をきちっと立て、その通りに書くか、浮かんだエピソードを連想的、列記的に書き連ねるかのどちらかであり、作文に習熟するにつれ、テーマと書き出し、しめくくりを大まかに決めただけで、あとは書きすすめる中で生成された知識や文脈に依存し

て書く内容を決めていけるようになるのかもしれない。

もちろん、以上のことは特定の題のもとで見出されたものであり、すべてのジャンルに一般化できないことは申すまでもない。意見文ならA型、随筆ならD型というようにジャンルによる書き方の違いや個人差もあるだろう。実際、構想を立てるよう指示すると、高学年では殆どがB型からA型に移行することからみて、作文への習熟につれ、課題目標に応じた方略の使いわけが可能になっていくと考えられる。結局は、子どもがジャンルに応じた書き方があることを知るようになり、ジャンルに応じて方略を使いわけの自由度を持つようになり、そしてどのジャンルの場合にどう書くかという自分のスタイルを確立していくことが作文の発達ととらえることができる。

それでは、子どもはいつごろからまとまった文章を産み出せるのであろうか。これについてもいくつかの知見が出されはじめた。

2.3. 入門期前後の文章産出能力

1年生は作文を書く時、どんな方略を使っているのであろうか。西沢（内田，1983bを参照）は、1年生1人を5～11月まで縦断観察した。内観は十分に報告できなかったが、外言を伴わせながら作文を書いたため発話プロトコル法に近い資料が得られ、子どもが何をしようとしているかが推定できた。初期は不安定な表記を安定させるのに外言を伴わせることが多い（秋場，1983；Nystrand & Himley，1984；Cioffi，1984など）。

はじめは全体の構想を立てることはなかったが、8月から何を書こうかテーマを意識化し、どういう順番で書くか迷うようになる。しめくくりを考えたり文を整えるということは1度も観察されなかった。停滞時間の殆どは文字をどう書くかにあてられていた。書くべきことは比較的スラスラ出てきても文字化のところで苦勞していることがうかがわれる。10月には読み手を意識して表現を変えろとか最初のテーマと産出した表現とのズレに気づいてあわてて読み返してもとの文脈にもどるため1度書いた文を消すという場面も観察された。テーマによるモニタリングはすでに機能しはじめていたのである。

以上は1ケースであるが、2年生以上で観察され方略は「全体の構想」「修辭的工夫」を除きほぼ観察された。また、作文の終りはしめくくろうと意識しなくともしめくくられ最初から敬体で全体を統一している。文字化という制約がなければ、まとまった文章を生み出す力は幼児期のうちにかなり整っていると考えられる。

一貫性ある文章が生み出されるためには、何を書こうかというテーマやある程度のプランが必要である。さら

に文章を産み出す過程が、そのテーマやプランにそっているか否かがモニターされなくてはならない。これらはいつ頃から可能なのであろうか。

藤崎（1982）は幼児の生活発表場面で、年長になると、保母の援助が減るかわりに、発話停滞が増えていくことを見出した。このことから、発話停滞時に次の発話の準備のため、発話の計画や編集がなされるのではないかと推測している。

では、もう少し長い文章を産み出す場合はどうか。小学生の高学年や大人は、まずテーマを考え、はじめとしめくくりを決めてから作文にとりかかるということが多い（安西・内田，1981）。

これと同様に、幼児においても、テーマの意識化は重要であるらしい。絵画ストーリー全体を1つの物語として理解し、絵画ストーリーの各場面の絵を手掛にして、一貫した物語をつくることができるかどうかは、物語のテーマが何かを意識していることによって左右されることが見出されている（内田，1983a）。テーマは何について語られるべきか、主人公はどうなるかといった展開を予測しやすくさせる。展開についての一種のプランを立てやすくするのもかもしれない。

それでは幼児は文章展開のプランを立てることは可能なのだろうか。作文に慣れた児童が、あらかじめ作文のはじめとしめくくりを決めておいてその間をつなげたように物語の発端と結末があらかじめ与えられた時に、幼児は発端につなげて筋を展開させ、与えられた結末でしめくることができるのであろうか。与えられた発端から話しはじめてうまく結末でしめくするには、結末にいたる展開を大まかに予想するといった、一種のプランが必要になるであろう。従って、発端と結末を与えて話をつくらせることでプラン能力の発達について調べることができるであろう。内田（1982a）はこのような事態で一貫した物語が作れるようになるのは5歳後半以降であること、また、発端だけが与えられている場合は一貫した物語をつくる4歳～5歳前半児は結末が与えられたとたん、物語が短絡したり話が途中で終わってしまい、与えられた結末をうまく自分の話に組み込めなくなってしまうことも観察された。

なぜ、5歳後半にならないと与えられた結末でしめくることができないのであろうか。そのためには、与えられた結末が生ずる前に起った出来事を遡って推理できなくてはならないだろう。すなわち「前から後へ」（原因→結果へ）推論できるだけでなく、「後から前へ」（結果→原因へ）推論できなくてはならない。さらに、そのような可逆的操作によって生み出された表象をことばで表現できなくてはならないと考えられる。この「逆順方

略」が使えるようになるのは5歳半以後であること（内田, 1985 a）から考えて、文章全体の構想が可能になるのは5歳後半を過ぎてからのことであると思われる。

それでは図1にも示されており、小学生にも観察されたモニタリングの働き、すなわち、文章を産出する過程の制御はいつ頃から可能であろうか。秋場（1983）は平均6歳5か月児に絵カードを与えて物語を口頭で作らせた後、文字でそれを書かせるところ文理解度テストの低い子どもほど表記が不安定で、発声を伴わせながら文字を書くことが観察されたと報告している。さらに読み返しは85%の幼児が自発的に行ったが文理解度の低い子どもは文の脱落や未完成に気づかず修正できないことを見出している。これは、幼児の段階であっても、読み返しによる修正というような、メタ認知機能が働いた結果起るような行動がとれることを示唆する証拠で興味深い。

実際に幼児が文章産出過程をモニターしているかどうかについては殆ど知見はないといってよい。内田（1984）は、このことを探るパイロットスタディを行った。幼児2人を一組にして交互に発端部に続けて物語を完成させるという事態を設定した。その結果、4歳児（4歳後半～5歳前半）は相手の産出した発話に続く話を産出するのが難しいが、5歳児（5歳後半～6歳前半）は一人で作話したような一貫した物語を完成することができることが確認された。そして、5歳児は、作話中、ペアの相手に質問や確認、それに対する応答などのメタコメントのやりとりをしながら物語をつくっていくことが観察された。このことは、5歳児が作話過程をモニターしており、一貫した物語を作ろうとしていることを示唆しているものと思われる。

以上の一連の知見は、まとまった文章を生み出す認知機能は、5歳後半を境にほぼ整うことを示している。

それでは、書きことばの教育が始まることによって、認知過程にどのような変化がもたらされるのか。生み出す文章に質的な違いがもたらされることになるのであろうか。次に最初に立てた第2の柱、読み書き能力（literacy）と人間の認識との関わりについてみてみよう。

第3節 読み書き能力の獲得

3.1. 話しことばと書きことば

読み書きを学習する以前から子どもは文字に親しんでいる。マス・メディアの影響もあって、子どもの文字への興味は一段と早期化している。国立国語研究所の調査（1972）によれば、3歳の31%がひらがなを全部読み、5歳までには83%の子どもが読めるようになる。ひらがな71文字のうち60文字以上読める子どもの割合は幼稚園年

長組11月の時点で63.9%を占めるという。また、読み書きに必要な微細な指先の運動をコントロールする能力も獲得され、これが実際に文字を書く活動へとつながるのも早期化している。お話を書いたり、手紙を書くなどのいわゆる作文の活動は単に1つ1つ字を読む、書くという活動と異なった能力を要求されるもので、家族や自分の名前を書く子どもの割合は少ない。しかし、この種の活動を始めている子どもは、4歳児クラスで約30%、5歳児クラスで約50%に達するという。

以上のことから、就学するまでに子ども達は読み書きに対する構えや期待をかなりもっているといえる。しかし、いくつかの点で書きことばは話しことばと異なっている。大人（Hayes & Hower, 1980）も子ども（安西・内田, 1981）も自分の言いたいことを最もよくあらわす表現をさがすのに苦心する。よく伝わる文章を書くためには、情報の組み立て方、語彙、句読点の打ち方、段落のつくり方など作文形式に関する技能を習得しなくてはならない。また、自分のためのメモと、他人に知らせる時の文章とは子どもでも異なっている（木下, 1980）とか、目上か、親しい友人か、自分より目下かで3年生であっても手紙のスタイルをかえることができる（内田, 準備中 a）ことから、目標に応じた文章が書けるようになるまでには読者を考慮に入れた文章の書き方や、ジャンルに応じたスタイルの違いなども習得していくことが必要であると思われる。

日本語ではとりわけ話しことばと書きことばの相違が大きいと言われている。Clancy（1982）は大人を対象にして、日本語の話しことばと書きことばの相違を明らかにするため短い物語の映画の内容を書いて伝える場合と話して伝える場合を設けて比較している。その結果、話しことばでは発話停滞が生じ、そのプロトコルは、統語的に構造化されていない断片的なパターンになることを見出した。この発話停滞には特有の心理機能があり、聞き手の処理負担を減じると共に、聞き手の反応によって自己の発話をモニターしたり、次の発話を編集したりするのではないかと推測している。田中（1981 a, 1981 b, 1982）は早くから発話停滞に注目し、大人や子どもを対象にして停滞時の心理機能についての実証的証拠に基づき、Clancy のこの推測よりもさらに洗練した理論モデルを提唱している。

一方書きことばのプロトコルは話しことばに比べて統語的統合度が高く、統括性、一貫性の高いパターンになるという。

しかし、あえて言文一致の文章を書くことで読者との距離を縮め、読者も処理負担を減ずるような特有のスタイルを確立した新井素子のような作家もいる。あるいは

親友に出す手紙のように話しことば様の文章を書く場合もある。また、話しことばであっても、相手に応じて敬語を使いわけるとか、講演のように書きことばに近い文章を話す場合もある。

従って話しことばと書きことばの上に述べた相違は相対的なものかもしれない。また、Clancyの指摘した相違は、伝える相手が同年の同性であったため、一層極だった相違として強調された可能性はある。

しかし話しことばと書きことばを産み出す過程は確かに異なる。話しことばは相手を目の前にして、“次は何かの方略 (what-next-strategy)” (Bereiter & Scardamalia, 1982) を使って次々産み出す。相手次第で伝達内容が変化する可能性も大きい。一方書きことばは、前節でみたように、あらかじめ文章の展開を計画し、書きすすめる過程で表現意図が実現されるか、たえず思想と表現を吟味する。読み返しによる修正もたえず行う。書く時に従事する活動は話す時の活動とはずいぶん違っているように見える。また、私たちは、考えていることをことばで表現し、対象化した時に、はじめて自分の考えがどういふものであったと気づくことも多い。書くことによって認識が深まるような内観を持つことがよくある。この内観は正しいのだろうか。また、思想を書きことばで表現する技能を身につけることによって認知過程にどのような影響があるのだろうか。

3.2. 書きことばの習得は抽象的思考の発達に寄与するか

これまで書きことばの習得が言語や合理性に重大な影響をもたらすという考えは広く受け入れられてきた (Olson, 1985)。書きことばの習得が抽象的な思考の発達にとって欠くことのできない前提になるという仮説を実証しようとする研究も多くなされてきた。そのほとんどは、読み書きのできる人とできない人について、論理的な課題解決能力を必要とする課題を与えてパフォーマンスを比較し、読み書きのできる人の方が優れていることを示すことによって、その仮説を支持する証拠を得たとしている。

たとえば、Greenfield (1966) は色・形・機能の次元で統制された絵カードのクラス分類課題を用いて、セネガルの農村部のウォルフ族の子どもたちを対象に、就学経験（すなわち読み書き能力の獲得）の認知発達に及ぼす影響を調べようとした。対象は森の伝統社会に住む未就学児と大人、同じ村に住む学童、ならびにセネガルの首都ダカールに住む学童の3群である。彼らに、3枚1組カードから似ている2枚を選択させ、選択の理由を説明させた。その結果、就学経験のある子どもの分類の仕

方は、居住地域にかかわらず、アメリカの子どもたちと似た成績をあげた。学年とともに色を基準とした分類は減り、形から機能へと分類基準は移行する。分類基準の説明も適切であった。ところが未就学児は長ずるに従い、色への選好性は増し、分類理由の説明も不適切であった。またある分類基準で分類してしまうと、別の分類基準に移行することも困難であった。

就学児と未就学児のこのようなパフォーマンスの違いは学校で提供される経験の有無によるものと解釈された。就学経験は、より抽象的な基準での分類操作を発達させると共に課題の解決にただ1つの正しい解決法があるわけではないというような見方を育成することが示唆されたことから、就学経験は抽象的思考の発達に寄与すると推測した。その理由として、就学経験は主に書きことばに依存している。そして書きことばは話しことばと違って意味されるものや文脈と独立であることから抽象的思考に関係しており、(Greenfield & Bruner, 1966; Greenfield, 1972; Olson, 1977)、就学することで書きことばを習得することが文脈に依存しない、抽象的思考を発達させることになる (Bruner et al., 1966) と考えたのである。

以上の研究は、読み書き能力が抽象的思考の発達に寄与することについて、就学経験と読み書き能力の習得を同一視することから論じたものだが、読み書き能力は、経済機構の変化とも深い関連を持っている。

近代西欧文明をみると紀元11～12世紀に都市の数が増え、都市の生活が発達した商工業にその基礎を置くようになるにつれ、労働の分業が進み、社会経済構造が動的に複雑になっていった。それに伴い、識字力と読み書きできる人間の需要が急激に増し、記述された記録が口頭による伝達にとってかわるようになり、文盲であることに消極的な意味が含まれ始めたのである (チボラ, 1983)。

これと同様、何百年も停滞した経済条件のもとで文盲の状態におかれていたウズベクとキルギスの辺境の地では、1930年にロシア革命によって、社会経済的に急激な変化が生じ、読み書き能力をもつ人々が必要になった。Luria (1974) はこの機をとらえて読み書き能力が抽象的思考の発達に寄与することを実証しようと考えた。まず読み書き能力の習熟度により、伝統的な閉ざされた経済機構の中で、旧来の農業に従事する文字を知らない人々（伝統群）、機械化の進んだ集団農場で働くようになり、短期間の文字教育を受けた人々（中間群）、短期の教師養成プログラムに参加した人々（高教育群）の3つの群に分けた。彼らに知覚、語連想、概念分類、推理問題などの課題を解かせたところ、伝統群は事物の具体的

・知覚的特性に基づいて反応する傾向があり、すべての課題で、事物間の概念的・論理的関係に基づいた反応をする高教育群に劣っていた。中間群は両者の中間の成績であった。

この研究は Vygotsky (1963) の次のような見解から出発している。テクノロジーや道具の変化が労働の構造に変化をもたらすように話しことばや書きことばといったシンボル体系の変化は、精神活動の再構造化をもたらす。人間の認識活動のあらゆる基本的形式は、社会の歴史の過程でつくりあげられたものである。したがって、シンボル体系に変化をもたらす社会文化的変化は、より高次の記憶や思考過程の、そしてより複雑な心理的体制化の基礎を形成する、というものである。

Scribner & Cole (1978, 1981) は、この Vygotsky の見解を基盤としながら、読み書き能力の心理学的意味について、さらにきめ細かな議論を展開した。そして、上に述べた Bruner 他 (1966), Greenfield (1966), Luria (1976) などの伝統的な方法論を批判し、その問題点を克服する方法論を開発することによって、あらためて読み書き能力の認知発達に及ぼす影響について注目される知見をもたらした。以下にそれについて見てみよう。

3.3. 書きことばのもたらす所産は限られている

Scribner らは文字を書くことの認知発達に及ぼす影響を明らかにするためには、就学経験や、その他の生活経験の変化と独立させて書きことばの要因を扱うべきだと主張する。この観点からみて、Greenfield の研究では、読み書き能力と就学に伴うもろもろの経験の変化が一体となっている点で問題がある。同様に Luria の高教育群や中間群の人々の生活は、文字を持ったことと、就学経験や農作機械の操作、経営プランの立案など新奇な活動にさらされる経験とが共に変化していることで問題がある。この場合には読み書き能力独自の心理学的意味を明らかにすることはできないと批判する。この問題点を克服するため、Scribner らは読み書き能力と就学経験を独立に扱えるようナベリアの伝統社会のバイ族を対象にして書きことばの使用が認知発達に及ぼす影響を検討した。

バイ族は土着の書記言語を持っており、文字使用は生活に密着している。たとえば元帳や技術計画の記録、商取引引きの手紙、隣組の葬式の香典の記録などに文字を使う。

Scribner らは最初は伝統的な方法論に従いバイ語の読み書きのできる人とできない人を対象に様々な知的課題を与えて、その成績を比較した。その結果、書きことばの経験が特にものを言うと考えられていた分類や推理

課題において両者の差は認められなかったばかりでなく、文法ルールの説明や三段論法で理由づけるような、言語を分析する「メタ言語能力 (meta-linguistic skills)」ですら差はなかったのである。

ではバイ族の読み書きの経験は何の認知的所産をももたらさないのであろうか。バイ語は先に述べたように商取引の手紙に使われる。その手紙は“文脈化 (contextualization)”と呼ばれる書き出しから始まる。これによって何について書かれているか読み手に構えをつくるのである。バイ語に熟達している人は、この「文脈化」がよい手紙を書く上で重要であることを認識していることがインタビューによって確認された。だとすると、バイ語に習熟した大人は、手紙を書く経験によってコミュニケーションの際、相手にわかるように話す技能を身につけているのではあるまいか。この予想を確かめるため、実験者から未知のゲーム説明を受けた後、そのゲームを知らない人に実物なしで伝達するという課題を与えた。その結果予想通り、バイ語の熟達者は対面状況であっても、手紙と同様“文脈化”のメッセージによって前置きしてから具体的ルールの説明にはいり、情報をより多く適切に伝えることができたのである。

またバイ語を読む時には特別な技能が必要である。バイ語の文字は一文字が一シラブルに対応し、意味単位でスペースをあけるような分かち書きにしないし、句読点によって意味のまとまりや息つぎを区別することもない。そこで読み手は単語や句などの意味単位がわかるまで何度も区切り方を変えて読みあげ、全体の意味がわかるまで、バラバラの音節を保持していなくてはならない。このような経験は、意味単位を統合したり、音節を保持する技能の習得を促進するであろう。この予測を確かめるため、単語単位で区切った言語音をテープで聞かせる場合と、シラブル単位で区切った言語音を聞かせる場合を設け、それぞれの意味の理解度や記憶のされ方を比較した。その結果、単語単位ではバイ語に習熟した人としていない人の間に差はなかったが、シラブル単位については、両者の差は顕著で、熟達した人の方がずっと成績が高かった。

以上のことから、読み書き能力が転移する領域は限られていること、すなわち読み書き能力に含まれる技能は、類似した技能からなる活動にのみ転移するとの結論を出した。このことは書きことばを持つということがすぐに知的技能全般に変容をもたらすわけではないことを意味している。

この知見からは、書きことばが抽象的思考の発達によって欠くことのできない前提になるという考え方を単純に是認することはできないという結論が導ける。これは

Vygotsky 説と矛盾するのか。そうではない。問題は読み書き技能の使われ方にある。もし読み書き技能の適用範囲が広がれば、その行使の結果もたらされる認知的所産も拡大するはずである。読み書き技能が詩作や文学鑑賞のための文章分析に使われるとき、あるいは、また、より適切な表現、よりよい表現を求めて自分の書いた文章を推敲するときには、商取引の手紙を決まりきった手順で、決めきった型式にしあげていくのに比べて、はるかに複雑な情報処理が起り、そのために必要な技能の種類も増えるはずだ。

チポラ (1983) が指摘するように「技術と価値とは無関係ではない。ある社会は、そこで有力な諸価値の故にある種の技術を発展させることができるし、あるいは発展し損うことがあるだろう。」(P94) 逆に、いかなる社会も、そこで優勢な価値のあり方は、技術がどのように利用されるかを決定するのである。読み書き技能も、それを教えるときにはその技能がどんな用いられ方をするかまで配慮されなくてはならない。もし利用の仕方を誤ると、こちらが期待するような所産をもたらないことを知っておくべきである。Scribner らの研究は、そのような点に注目すべきだということを私たちに警告しているのである。この警告は、書くことが認識を深めるための条件は何かを考える上で重要である。さらに、子どもの認識を深めるような作文教育はどうあるべきかを考える上で心に留めなくてはならない警告である。

以下には、書くことが認識を深めることになるかについて、より限られた状況の実験研究の知見を踏まえ、認識を深める作文とはどのようなものかについて提案し、今後の研究の方向を探る。

第4節 作文における「弁証法」

4.1. 書くことによってもたらされるもの

メモする、ノートに文章の内容を要約する、本を読んで感想文を書くなど、書くという活動によって、私たちの認識はどのような影響を受けるのであろうか。このような問いに対して十分な答が出せるほどには知見が累積されていないが、ノート取りが学習パフォーマンスにどのような影響をもたらすかについてはいくらか知見が出されている。

ノートを取ることは情報の保持を促進するようだ。Bretzing & Kulhavy (1981) は大学生に交通事故とスピードの関係について論じた文書——専門語を用いた公式の文書と日常語で書かれた非公式の文書を読ませ、専門家むけ、あるいは学生むけに講義するためのノートをとらせた。文書の種類によって非公式のものはいいかえ

が多く、再生テストについても逐語的にならないという差はみられたが、ノートをとった実験群は、ただ読んだだけの統制群に比べ、概して情報をより多く記憶しているという結果を得ている。内田 (1981) は、ラクダの適応のしくみを書いた説明文を5年生に読ませる際、アンダーラインやメモを自由にとらせ、再生テストや質問応答課題の答え方との対応をみたが、アンダーラインを引いた箇所やメモした情報がよく保持され、理解されているという結果を得た。

以上は書くという活動によって特定の情報の保持や理解が促進されることを示唆するものであるが、その効果は被験者の認知能力と交互作用があるらしい。北尾 (1984a, 1984b) は、単に受け身的に読む又は聞くだけよりノート取りを伴わせる方が効果的であろうと考え、6年生を対象に検討しているが、読み能力の下位群ではノート取りの効果は情報の保持に、上位群では情報からの推論を必要とする課題にその効果が認められたと報告している。

以上にみるように、ノートを取る活動を伴わせることによって、単に読む、聞くだけよりもパフォーマンスがよくなるという結果が多いようだが、問題はどのような内容をノートに取るかである。Bretzing & Kulhavy (1979) は高校生を対象にノート取りに次の4つの水準を設け、二千語からなるアフリカの種族について説明文を読ませ、ノートの取り方が文章の理解にどのような影響を及ぼすかを検討した。(a)大文字ではじまる単語を書き出す群、(b)文章から逐語的表現を抜き書きする群、(c)文章の表現を自分なりに言いかえてメモする群、(d)文章を要約する群の4つと、ノートを取らず読むだけの統制群を比較した。文章の理解が最も促進されたのは(c)言い換え群で、次に(b)要約群そして統制群と続き、(b)逐語群、(a)単語群は統制群よりも内容理解において成績が悪くなるという結果を得た。これは、ノート取りが文章の意味処理を促進する補助になるような形でなされない場合は何の効果もないということを示すよい例である。

Linden & Wittrock (1981) は読解とは文章と既有知識を関係づけることであるという前提に立ち、関係づける操作として(a)物語の中の出来事についてイメージさせたり絵に描かせる群、(b)要約を書かせる群、(c)物語と自分自身の経験をつなげる類推や比喻をつくらせる群を設け、このような教示を特に与えず、自由に読ませる統制群と比較した。その結果、事実の記憶や多選択肢課題では群差はなかったが、文完成課題で理解度を調べると、実験群の方が統制群に比べて成績がよかった。そして読む過程で生成した項目数と理解度には相関があることが見出された。

一方、数学の成績とノート取りの間には相関がないという知見（大村他，1985）からは学習材料や課題の性質とノート取りの関連についてももっときめ細かな議論ができるような資料が今後集められねばならないことが示唆される。

以上の一連の知見から示唆されることをまとめておくと、第1に、書かれた特定の情報が強められ、保持され易くなること、第2に、書く過程で材料を操作しなくてはならぬほど材料の理解は深まること、第3に、学習者の認知能力や学習材料の性質で学習の所産は異なること、第4に、どのように書くかで学習の所産は異なることなどが示唆されよう。

以上は限られた実験状況で“書く”ということがどのような所産をもたらすかについてこれまでになされた研究のいくつかを概観したものである。まだ、書くという活動と理解とがどう関係するかについて内部過程に踏み込んだ研究がないのは残念であるが、前節の最後に指摘した、書くという技能の用いられ方により学習の所産が異なるという仮説を部分的に支持する証拠は得られているといつてよい。さらに、単に材料を反復させるような書き方は、材料の記憶の保持を促進したとしても、情報から新しい関係を推論するような場合に役立ちそうもないのである。書くことによって新しい関係が推論できるようになるには、どのような条件が必要なのだろうか。本稿のテーマにひきよせて言い換えると、理解を深め、書き手の認識を深めるような作文とはどのようなものか。

4.2. 「弁証法」的な作文をめざして

石田他（1985）、森他（1985）は大学生を対象にして国際婦人年の社説を読ませ、これに反対する意見文を書かせる方が、賛成意見を書かせる場合に比べて、創造性が高いという評価を得る作文が多くなったと報告している。創造性をどういう観点から評価するかは問題が残るが、この結果は書くことが認識を深めるということについて示唆的である。おそらく対立意見を述べるためには、社説の情報を十分理解した上で、そこに述べられている矛盾点を探しだしたり、別の視点をうち出すために説得的な論拠を探しだしたりしなくてはならない。そこに文章の論点を支持する意見文を書くときに比べ、より反省的で「批判的思考」（久原他，1983）を要するような情報処理過程、アリストテレスの「雄弁術」において実現されるような情報処理過程に近い過程が生ずるのかもしれない。

アリストテレスの「雄弁術」とは、もともと、真の認識に至る対話の技術のことである。会話の中で対立点をはっきりさせ、対話を通じて互いの一致点に到ることにより、最初もっていた理解を越えて、より深い理解に

到達する弁証法的な発見法である。

書くという活動の中で弁証法的な過程はどのようにして生ずるのであろうか。第2節の1項で指摘したように、大人の発話プロトコルの資料 Hayes & Flower, (1980) から、書き手は自分が書こうと思っていること（思想）と生み出された表現とのズレをたえず調整しようとする「自己内対話」であることが示唆された。

このような「自己内対話」は図1の「モニタリング」と「読み返しによる修正」の過程で生じてくる。作文の目標やテーマ、構想とのズレが意識化されてはじめて、思想と表現のズレの調整が起こりうるものと思われる。作文の推敲は、このような自己内対話を意識的に行わせるよい方法である。推敲過程で自己内対話がひんばんに生じていることを次のプロトコル（例1）によってみてみよう。これは6年生 T. Y. を対象に最も書きたいテーマで作文を書いてもらい、5か月間に3回推敲してもらった時の2回目の清書時のプロトコルである（内田，準備中b，なおこの被験者が最終的に書きあげた作文は内田，1985cを参照のこと）。

発話プロトコル例1

しかし、それでもよいではありませんか。このことについて考えたことによって“心の中のことば”^{*}
「……ことばに気づくことができたのですから」でもいいし、
「心の中のことばの存在^{*2}」なんつったら気持ち悪いなあ。
そんな、まるっきり気がつかなかったわけではないんだけど^{*3}、
その、「心の中のことば」ってのは結局、口で言ってるっていうか、普通のことばっていうのにあらず前の段階の、そのモヤモヤした、こう気持ち悪いんで、
そこで、そのことばっていうのは結局、きまりがあるって、そのきまりの外にあるっていう……P
だから存在に気づかなかったわけではないからな……P^{*4}
心の中のことば、やっぱり、このまんまでいい^{*5}。
に気づくことができたのですから^{*6}。

（注）

- * ここまで清書したところで書いてあることを読み返して確認する。
- *2 笑いながら対案を出す。
- *3 自分自身が気づいていたかどうか事実の方を吟味する
- 原稿に書いてある「心の中のことば」という表現の意味を解釈している。
- P ポーズ
- *4 対案を否定する理由がはっきりする。
- *5 原案を納得して受け入れる
- *6 *に続けて清書する

この子どもは、清書中に別の表現「心の中のことばの存在」に気がつく。しかし、この対案がそれほどしっくりこないらしいのは、笑いながら案を出したことからもうかがわれる。やがて“存在”に自分が気づかなかったかどうかを事実を吟味し、次に原案の表現について意味を分析することによって、対案を否定する理由をはっきりさせ、原案に落ちついていく過程がプロトコルから読みとれる。

一定の表現が定まっていくまでに、思想と表現の相互作用が生ずるが、それには大きく3種あることが観察された。まず第1に、例1に示したように、表現の方を分析することで自分の書きあらわしたかったことに一致し

ているかどうかを吟味する場合、第2に、逆に自分自身が書きあらわしたかったことを意識的に明示化（例、なにかないかなあ、要するに自分としては非常に気持がいろいろとことをあらわしたいんだから……）することによって、それに合致する表現を探す場合、第3に思想と表現のズレを調整する過程で両者とも変容し一定の表現に収斂する場合、——これは茂呂（1985）が「思考と表現の2つの面が互いに作り作られる関係」（p40）と指摘したものに近いものと思われる——が見られた（例2）。

発話プロトコル例2

「じっくりと読むではありません」か……P
「じっくりと読むではありません」
おかしくないかな？……P
「じっくりとは読みません*」
うんと、「じっくりとは読みません」か、それとも「じっくりと読むではありません」か……*2
えーと、「じっくりと読むではありません」で言う時は、えーと、その読み手がじっくりと読んでいるのかなって思った時に否定する時で*3、だけれど「じっくりと読むことはしません*4」
なんだっけな、さっき……
「じっくりとは読みません」にすると、
「じっくりとは読みません」……P……*5
意味としては似てるけど……、
じっくりとは、じっくりとは読みません……
変わらないのかなあ、……なんとなく……
「じっくりと読むではありません」
「じっくりとは読みません」
とは*6ってはいってるから違うんだろうな。
「とは読みません」
「じっくりとは」っていうのはなんかやっぱりおかしいな、なんか別の、そういう、なんていうのかな、じっくりっていうのは、その状態っていうのか、そういう意味があるから、それだとやっぱりおかしいかな。
じゃあ そのままだ*7。
けれどじっくりと読む*8
「読むわけではありません」っていう方法もあるんだけれど*9
「わけ」の方があらわしてるかな*10
読む わけではありません*11。

（注）

原文を読み返すもう1度読み返す。
* 対案1を出す。
* 2 対案1と原案を比較する。
* 3 原案の表現の解釈
* 4 対案1をまちがえて想起する
* 5 対案1をくりかえして意味を考えている
原文と対案1を口に出してくりかえし比較している。
* 6 強めて言う。
対案1の表現の意味分析によって対案を否定する
* 7 原案におちつく
* 8 清書しはじめる
* 9 対案が突然うかぶ対
* 10 案採2 択の理由
* 11 対案2を清書する

以上は、どこか自分の言いたいこととズレがあるという時に書き手が意識的分析的に行う調整であるが、この他に第4として、必ずしも思想と表現の調整が意識化されず、プロトコルに、表現の対案が空然浮かぶことによって、言いたかったことが「発見」される場合（例3）がある。

発話プロトコル例3

登場人物の姿を*
「姿をうかべ」だとわからないから
姿を頭の中に浮かべ、頭の中の……がでてくるのかなあ
それがなんと……P
「姿を思いうかべ」それだ！*3
頭の中にうかべてっていうか、考えているいるとさ
まざまに……ウウ……空想して*4
思い浮かべ*5

（注）

* 清書しかける、
* 2 原案の否定。
対案を出そうとしている。
* 3 対案が出て納得。
* 4 対案の表現の意味分析
* 5 * に続けて清書する。

「姿をうかべ」がわからないからと、書き手は別の表

現を探すうちに、突然「姿を思いうかべ」という表現が浮かび、「それだ！」と叫んでいる。そのあとその対案の中味を分析して納得し、その対案を清書している。この「それだ！」の箇所について書き終った後で内観を聞くと、「なにか自分が言いたかったことはこういうことじゃなかったかなって急に明るくなったように感じたから。」と答えている。つまり、言いたいが前もってはっきりしていたというよりは、ことばに表現することによって、思想の方が一挙に安定したゲシュタルトをなす、一種の「アハー体験」に近い過程なのかもしれない。これは、上の意識的な調整を行う3つの場合とは異なっているとみなされる。

以上は 自分の書いた文章を推敲する過程で、思想と表現のズレを調整するための「自己内対話」が生じていること、推敲過程のプロトコルに基づいて、その自己内対話には四種の過程があることを指摘したものである。そしてこれらは、いずれの場合も書くことによって思想内容が意識化されていくことを示唆している。このことから、筆者は、書く過程で思想と表現の調整が活発に起こるような場合に書き手の認識が変化し、深まるのではないかと考えている。

Scardamalia & Bereiter (1985) も「文章の要請と書き手の信念の要請」の間に生ずる葛藤を解消することが書き手の信念の変容をもたらす」（p310）と述べているが、これは筆者の考えるところと一致している。

問題はこの“葛藤の解消”がいかになされるかということだ。先に示したような6年生の推敲中の発話プロトコルを一定の手順でグラフ化し、推敲の要素を抽出すると、次のような段階を経て葛藤が解消されていくことが確認された。(1)原稿を読みあげる過程で「あれ、変だぞ」とズレの感覚を持つ。(2)おかしさの原因を意識化しようとする（その結果、原因が自覚化される場合もある。）、(3)その過程で対案が導出される、(4)対案の評価——①論理的・分析的に「推敲方略」を用いて評価する場合と②分析なしで直観的に「ピットリくる」との内観により決定する場合がある、(5)清書するという段階を経る。(4)で対案が否定された時には、(3)と(4)の段階が何度もくりかえされ、時にはそれらの対案すべてを(4)で比較することによって評価し決定することもある。

特に(4)段階で対案を意識的に評価する際には、一定の評価のルール「推敲方略」を用いていることが確認された。この推敲ルールには、同じ表現はくりかえさないという「重複ルール」、文のつながりはスムーズでないといけない「接続ルール」、文脈全体の中でことばがおちつかないといけない「文脈調和ルール」、逆におかしさ、緊張を喚起するため特異な要素をもち込む「文脈逸脱ル

ール」, 目で見て美しい感じをおこさせる「視覚的效果ルール」, 音読した時耳に心地よい響きを与えるかどうかを評価する「聴覚的效果ルール」などを含めて14種のルールが同定された。これは1人の子どもの発話プロトコルから同定されたものであるが, 作家の文章読本(たとえば, 谷崎潤一郎著『文章読本』中央公論社, 三島由紀夫著『文章読本』中央公論社など類書は多い)に指摘されている推敲技法にも劣らぬ位のたくさんの方略をすでに持っている点で注目された。

以下に, 「視覚的效果のルール」と「漢字使用ルール」(漢字の, 意味を限定し, ひらがなの間に埋め込むことで表現を図化して浮き上がらせ, 文脈をひきしめる性質を利用する)を適用して対案を評価しているプロトコル例を示そう。

発話プロトコル例4

本を読むのが好きなにはきちんとした*
 さて「理由」にするか「わけ」にするか*2
 まず, バランスとしては漢字を入れた方がきれいだけれど*3,
 本来の意味としてはどちらだろうな
 理由, わけ, 理由, わけ か——……*4
 理由ってすると こうだからこうするって感じだけれど*5
 これはそれほど確かなものじゃないし*6
 こうだから, 自分の……その——,
 だから, 要するに, 面白いからってことがぬけちゃうから
 これは面白いからってことは普通の「理由」, 普通, 普通はそうだけれども,
 そこだけじゃないってことを言いたいから*7
 「理由」ってすると, なんていうのかな,
 本をただ読めばいいことになるけれど, わけがあるっていうふうにすれば, こうなんていうのかな, もうちょっとしぼられない, しぼられないんじゃないかな
 じゃ「わけ」にしちゃおう
 わけがあります*8。

(注)

- *1 清書する
- *2 原稿では「わけ」となっている
- *3 「視覚的效果のルール」
- *4 ロでなんどもくりかえしている
- *5 「漢字使用のルール」
- *6 表現意図の分析
- *7 表現意図の再確認
- *8 清書する

「漢字使用のルール」によって対案を評価する

「漢字使用ルール」によって対案を否定し, 原案をとる

「わけ」にするか「理由」(理由という漢字をあて, “わけ”と読ませようとする)にするかを決定するだけでも子どもが非常に多くのことを考えていることがわかる。

以上から, 思想を書きあらわす過程で, 子どもがたえず自己内対話を行っていること, 書くことによって認識が深まることを示唆する証拠が得られた。さらに, これらの過程の進行に, 文章化のための一定のルールが介在しており, メタ認知の働きと密接に絡まりあって, 思想が表現へと具体化されていくものであることが示唆された。

このような推敲のメカニズムに関する研究は, 書くことと認識の関連だけでなく, メタ認知機能についても有意な知見をもたらすことが期待されるが, まだ研究は緒に付いたばかりである。

これまでの推敲についての研究は, 認識のメカニズム

を探るというよりも, もっと実地的な要求, すなわち, どうしたら推敲技能を発達させることができるかという観点からなされ, いくつかの知見もある。Scardamalia & Bereiter (1985) は, 書き手の信念と文章化の弁証法的なやりとりを活発にする助けとして文章診断の手掛りを与えてその効果をみた。実験は, 比較—診断—実行(COMPARE-DIAGNOSE-OPERATE)モデル(Scardamalia & Bereiter, 1983)に従ってなされる。「比較」段階で, 自分の言いたいことと表現を比較し, ズレを発見する。「診断」段階で実験者の与えた診断カードを手掛りに具体的な問題点を自覚化する。診断カードには問題点を自覚化するための診断基準として, アイディアが互いに関連づけられていない, 主張がはっきりしない, 重要な部分にスペースをさきすぎている, 主張に対する反対意見を無視している, 読者を説得するに足る根拠が述べられていない等, 13項目が書かれている。「実行」段階で, 具体的な問題点を修正する。6年生, 12年生を対象に, 診断カードを与える実験群と与えない統制群を比較すると, 実験群の子どもは問題を指摘できるが, 統制群では指摘できない。また実際に問題点を修正できたかどうかをみると, 自分の書いた作文を推敲する時には, 12年生では, 実験群と統制群間に差はないが, 6年生では実験群の方が成績がよい。また他人の書いた作文を推敲する場合は, 6年生も12年生も実験群の方が明らかに成績がよかった。このことから診断や評価の基準を明示化してやることの重要性が指摘された。

Beach & Eaton (1984) は大学生を対象にして推敲させてみると, 文字の訂正などが殆どで, せいぜい議論を支持する具体例をつけ加える程度であり, 最初自分が書いた作文を保存する傾向がみられた。次に, 伝達意図は何か, 表現はその意図を伝えるのに適切か, 読者は何を讀みとるか, どこをなおすべきかという4点が書かれたリストを与えたところ幾分行動は改善されたが, 問題点が指摘できたとしても具体的にどう直すべきかがわからない場合が多かったという。

以上のような短期的な介入では十分な成果はあがらないのかもしれない。一方, 実践の場では花田(1978)が中学生に6か月の間に4回自分の作文を推敲させる指導を通じて, 生徒が自分の作文を客観的にとらえることができるようになり, 推敲の重要性を自覚するようになり, 認識が急激に変化していったとの報告をしている。同様に佐野(1981)は作文嫌いの全日制, または定時制の高校生に何か月もかけて推敲させるという指導を通じて文章が推敲によって生きかえり, 推敲することを通じて生徒自身の考えを練るよい訓練となることを示唆する実践の成果を報告している。

実際の知見を得たいと思うなら、短期的な教授実験で、期待されるような成果が得られないと結論づける前に、以上のような実践の分析にもっと目を向けることが必要ではあるまいか。推敲力は作文と比例しているという花田（1978）の指摘や、推敲の指導は読解の授業と結びつけられた時、その効果を発揮できることを示唆する、波多野（1975）のフランスやイギリスの実践の紹介からは、短期的な実験事態で実験計画を単純化するために切り捨ててしまった要因がむしろ重要だと考えられる場合も多いからである。

おわりに

以上に見てきたように、子ども達の手いた作文の内容分析からはじまった作文研究は、認知心理学の問題意識と方法論を得て「いかに書くか」という問いに対する答を探し出してきた。また、書くということによって無条件に認識が深まることはないこともはっきりさせた。これらの知見は人間の認識について私たちの知識を増やした。しかし、作文の研究は人間の認識過程に興味を持った研究者のパズル解きゲームに終わってはならない。いや、一人一人の子どもの発達に影響が及ぶような援助はどのようなものかという問いへの答が得られた時、真にパズルは解けたと言えるのではあるまいか。その答を得るにはまだ距離はありそうだ。その距離を縮める可能性のある接近法を以下に指摘して本稿のむすびとしたい。

第1に、幼児期から小学校入学への移行期に口頭作文から文字の作文に移行することによって文章産出能力がどのような影響を受けるのかについての組織的な観察が必要である。幼児期の口頭作文能力を含めて言語能力についての知見は多い。それが書きことばの導入によってどのような影響を受けるのか。小学校入学前後の作文活動に関する詳細な分析が必要だ。この方向を目指すものとして Nystrand & Himley (1984), Cioffi (1984)らの少数例についての縦断観察の報告がある。しかしいずれもエピソード記述的段階である。

今後は、狭い意味の「作文」に留まらず、語彙力や文字化能力、広い意味での描画も含めた表現能力や読解力など様々な指標も併せた縦断観察が必要である。その際、岡本（1984）の提言は心に留める必要がある。岡本は、書きことばが導入されてからの書きことばと話しことばを「二次的ことば」、それ以前の話しことばを「一次的ことば」として分けている。この二分の是非（たとえば、Chafe, 1985や Tannen, 1985を参照）はともかく、岡本が指摘しているように「二次的ことばの獲得をもって一次的ことばが終るのでなく、二次的ことばに影響されて一次的ことばが変容する」（p.69）という、話しこと

ばと書きことばの重層的な発達という視点を忘れてはならない。

第2に、教授実験の積み重ねが必要である。書きことばの獲得過程や作文の発達過程を観察によって追いかけただけでなく、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であろう。

代表的なものは Luria (1983)の研究があげられよう。Luria は書きことばを持たない子どもに、記憶容量を越える単語や文を聞かせて機械的記憶では覚え切れないことをわからせた後、書くことを道具にするよう励ました。その結果、最初の段階では、4, 5歳児は書くことを道具や手段にできず、書くこと自体に興味を持ってしまう。次の段階では未分化ながら記憶の補助としてなぐり書きを用いはじめる。第3の段階で、材料の特定の内容に対応してなぐり書きや絵文字を使いはじめ、第4段階では、材料に応じて記号を使い分けることができるようになり、全ての項目を再生できるようになっていく。この段階への移行には、グラフ記号の持つ数やかたちが分化するようになったことが要因として効いたらしい。以上のような研究を通じて、書きことばが補助的道具として使えるようになっていく過程と、それを進める条件や要因が明らかにされた。

先に紹介した Scardamalia & Bereiter (1985)の推敲の実験や、加藤（1984, 1985）の対象物や道具の機構を観察する枠組を与えることにより叙述様式がどうかかわるかを調べた短期的訓練実験もこの方向をめざしていると言えよう。しかし、実験実施上の制約から、どうしても短期的な教示効果を見るような実験になってしまうことが多い。より長期的な訓練や教授実験は行いたくても現実にはなかなか実現しにくい。

そこで、そのような要請を補う第3の方向は、作文教育の実践に学ぶことである。教師は暗黙のうちにある教授理論のもとで授業を行っているはずである。実践経験の中から優れた工夫を行っている教師も多い。そこで、地道な授業観察や教師の実践記録の分析を通して、実践の場で行われている教授理論を明示的にしていく作業は、作文の教授理論の確立にとってはもちろん、作文過程の基礎的研究を行う上でも実りが期待できそうだ。その試みの第1歩として、筆者は入門期の作文指導の実際（内田, 1985d）や、推敲指導の実際（内田, 1983b）についての資料を集めはじめている。

以上の3つの方向での研究のそれぞれにおいて知見を増やしていくことと、それらの成果を統合することによ

って、より現実的な作文の教授理論への示唆が得られるのではないかと考えている。

引用文献

- 秋場美智子 1983 文字獲得の初期段階での作文 日本教育心理学会第25回発表論文集, 660-661.
- 天野 清 1981 思考と言語行為—特にヴィゴツキー学派の内言研究を中心に— サイコロジー, 11, 38-43.
- 安西祐一郎 1980 子供の作文過程の発達の理論 認知科学に関する日米シンポジウム報告書, 206-210.
- 安西祐一郎・内田伸子 1981 子どもはいかに作文を書くか? 教育心理研究, 29, 323-332.
- Beach, R., & Eaton, S. 1984 Factors influencing self-assessing and revising by college freshman. In R. Beach, & L. S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research*. The Guilford Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. 1982 From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, vol. 2 Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bretzing, B. H., & Kulhavy, R. W. 1979 Note-taking and depth processing. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 145-153.
- Bretzing, B. H., & Kulhavy, R. W. 1981 Note-taking and passage style. *Journal of Educational Psychology*, 73, 242-250.
- Bruner, J., Olver, R., Greenfield, P., Hornsby, J., Keme, H., Maccoby, M., Modiano, N., Mosher, F., Olson, D., Potter, M., Reisch, L., & Sonstroem, A. 1966 *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley.
- Chafe, W. L. 1985 Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge University Press.
- Cioffi, G. 1984 Observing composing behaviors of primary-age children: The interaction of oral and written language. In R. Beach, & L. S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research*. The Guilford Press.
- カロール・M・チボラ 1983 佐田玄治(訳) 読み書きの社会史—文盲から文明へ— 御茶の水書房.
- Clancy, P. M. 1982 Written and spoken style in Japanese narratives. In D. Tannen (Ed.), *Exploring orality and literacy*. ALEX Publishing Corporation.
- Cole, M., & Scribner, S. 1974 *Culture and thought: A psychological instruction*. New York: Wiley. 若井邦夫(訳) 文化と思考—認知心理学的考察— 1982, サイエンス社.
- Collins, A. M., Brown, J. S., & Larkin, K. M. 1980 Inference in text understanding. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspective from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. 1980 The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg, & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galda, L. 1984 The relation between reading and writing in young children. In R. Beach, & L. S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research*. The Guilford Press.
- Greenfield, P. 1966 On culture and equivalence. In J. Bruner, R. Oliver, & P. Greenfield (Eds.), *Studies in cognitive growth*, New York: Wiley.
- Greenfield, P. 1972 Oral or written language: The consequences for cognitive development in Africa, the United States and England. *Language and Speech*, 15, 159-178.
- Greenfield, P., & Bruner, J. 1966 Culture and cognitive growth. *International Journal of Psychology*, 1, 89-107.
- 半田 康 1985 児童・生徒の作文産出の内的過程 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 254-255.
- 花田 修一 1978 推敲を中心とした作文指導 — とくに推敲期間の有効性に関する一考察— お茶の水女子大学文教育学部附属中学校研究紀要, 第8集, 1-27.
- 波多野完治 1975 波多野完治国語教育著作集 上・下 明治図書.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. 1980 Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 石田 潤・森敏昭・桐木健始・岡 直樹 1985 文章の表現と理解に関する研究 (9) 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 618-619.
- 加藤 佳子 1984 絵画を材料とした説明作文における叙述様式の発達 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 760-761.
- 加藤 佳子 1985 道具の構造と機能について説明作文における叙述様式の発達 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 256-257.
- 木下 芳子 1980 コミュニケーション行動における編集の発達 心理研究, 51, 171-178.
- 北尾 倫彦 1984 a テキスト文の理解と記憶における精緻化方略と教授 昭和58年度科学研究費補助金(一般研究c) 研究成果報告書.
- 北尾 倫彦 1984 b 文章情報処理の精緻化を促す教授条件 日本教育心理学会第26回総会発表論文集, 734-735. 国立国語研究所 1972 幼児の読み書き能力 東京書籍小谷津孝明 1980 作文の発達の研究 認知科学に関する日米シンポジウム報告書, 200-205.
- 黒薮 豊子 1972 一年生の作文指導 百合出版.
- 久原恵子・井上尚美・波多野誼余夫 1983 批判的思考力とその測定 読書科学, 27, 131-142.
- 久東久代・小谷津孝明 1980 作文における知識体系の構造と形成過程の発達の検討, 日本心理学会第44回大会発表論文集, 336.
- Langer, J. A. 1984 The effects of available information on responses to school writing tasks. *Research in the Teaching English*, 18, 27-44.
- Lindon, M., & Wittrock, M. C. 1981 The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning. *Reading Research Quarterly*,

- 17, 44-57.
- Luria, A. R. 1974 Cognitive development: Its cultural and social foundations. Harvard University Press. 森岡修一(訳)認識の史的発達 1976, 明治図書.
- Luria, A. R. 1983 The development of writing in the child. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational psychology*. John Wiley & Sons.
- 森 敏昭・石田 潤・岡 直樹・桐木健始 1985 文章の表現と理解に関する研究 (10) 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 620-621.
- 守屋慶子・森万岐子・平崎慶明・坂上典子 1972 児童の自己概念の発達 一児童の作文の分析を通して一教育心理学研究, 20, 205-215.
- 茂呂 雄二 1985 児童の書きことばの獲得と文章化能力の発達に関する言語心理学的研究 昭和59年度文部省科学研究費補助金奨励研究 (A) 報告書.
- Nystrand, M., & Himley, M. 1984 Written text as social interaction. *Theory Into Practice*, 23, 198-207.
- Olson, D. R. 1977 From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Olson, D. R. 1985 Introduction. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press.
- 岡本 夏木 1984 ことばの発達 岩波新書.
- 大村彰道・吉川行雄・馬場久志・永田隆雄 1985 ノート取りと数学成績との関係 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 638-639.
- Rohman, G. 1965 Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16, 106-112.
- 佐野 齊孝 1981 生きかたをみつける作文指導 一「いまの高校生は文章が書けない」は虚像だ 一光社.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. 1983 The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: A developmental approach*. London: Wiley.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. 1985 Developmental of dialectical process in composition. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press.
- Scribner, S., & Cole, M. 1978 Literacy without schooling: Testing for intellectual effects, *Harvard Educational Review*, 48, 448-461.
- Scribner, S., & Cole, M. 1981 The psychology of literacy. Harvard University Press.
- 菅真佐子・梅本堯夫 1984 短文作成課題に対する領域特有の知識量の影響 日本教育心理学会第26回総会発表論文集, 206-207.
- 田中 敏 1981 a 小学校児童における発話の停滞現象に関する研究 教育心理学研究, 29, 306-313.
- 田中 敏 1981 b 日本語発話における言いよどみ現象の分類と特徴づけ 心理学研究, 52, 213-218.
- 田中 敏 1982 子どもの発話停滞の認知機能に関する付加的証拠と理論的検討 日本教育心理学会第24回総会発表論文集, 62-63.
- Tannen, D. 1985 Relative focus on involvement in oral and written discourse. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press.
- 内田 伸子 1981 説明文の記憶と理解に及ぼす視点の効果 読書科学, 25, 45-58.
- 内田 伸子 1982 a 幼児はいかに物語を創るか? 教育心理学研究, 30, 211-222.
- 内田 伸子 1982 b 文章理解と知識 佐伯胖編 認知心理学講座3 推論と理解, 東京大学出版会.
- 内田 伸子 1983 a 絵画ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割 教育心理学研究, 31, 302-313.
- 内田 伸子 1983 b 読み書き技能の発達と教育 三宅和夫・村井潤一・波多野諠余夫・高橋恵子編 波多野・依田・児童心理学ハンドブック, 金子書房.
- 内田 伸子 1984 物語産出過程の制御 日本教育心理学会第26回発表論文集, 762-763.
- 内田 伸子 1985 a 幼児における事象の因果的統合と産出 教育心理学研究, 33, 124-134.
- 内田 伸子 1985 b 文章学習 大村彰道編 教育心理学講座2, 学習, 朝倉書店.
- 内田 伸子 1985 c 文章を生み出す力(3) 一幼児期の物語産出から入門期の作文指導へ一 児童心理, 9月号, 142-151.
- 内田 伸子 1985 d 文章を生み出す力(4) 一幼児期の物語産出から入門期の作文指導へ一 児童心理, 10月号, 143-163.
- 内田 伸子 準備中 a 子どもの読者意識の発達
- 内田 伸子 準備中 b 子どもはいかに推敲するか?
- Voss, J. F., Vesonder, G. T., & Spilich, G. J. 1980 Text generation and recall by high-knowledge and low-knowledge individuals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 651-667.
- Vygotsky, L. 1963 Learning and mental development at school age. In B. Simon, & T. Simon (Eds.), *Educational Psychology in the USSR*. London: Routledge & Kagan Paul.
- Widdowson, H. G. 1983 New starts and different kinds of failure. In A. Freedman, I. Pringle, & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language, second language*. New York: Longman.