

論理的文章の読み書きの力を育成する

—自己調整学習の観点から—

企画・司会・指定討論：犬塚美輪（東京学芸大学）
 話題提供：深谷達史（広島大学）
 指定討論：中谷素之（名古屋大学大学院）

話題提供：島田英昭（信州大学）
 話題提供：小野田亮介（山梨大学大学院）

キーワード：論理的文章，作文，自己調整学習

企画の趣旨

論理的文章の読み書きは、教授学習の中の中心的活動の一つである。自己調整学習の研究や指導実践が数多く実施され、読解や作文を助ける方略やその指導が提案されてきた。

本シンポジウムの第一の目的は、読むことと書くことの関連性を捉え、その観点から新たな論理的文章の読み書きの指導を考えることである。読むことと書くことの研究は、別の研究領域として扱われることが多かった。しかし、両者は本来テキストによって媒介されるコミュニケーションとしてつながりを持つものと考えられる（犬塚・椿本, 2014）。従来明示的でなかった読むことと書くこととのつながりを意識することで、読み書きの研究・実践に新たな視点を提示したい。

第二の目的は、感情の側面を視野に入れた読み書きのプロセスを検討することにある。論理的文章の読み書きでは、動機づけ以外の情動的側面に焦点があてられることが少ないが、その一方で、情動要因の影響を示す研究も増えている。特に実践の場では学習者の情動的側面は無視できない。これらの観点を総合的に踏まえ、論理的文章の読み書きの指導について検討したい。

感情と論理的文章の読み書き

島田英昭

文章の読み手は感情を持つ。論理的文章を書いても、読み手の感情によっては論理的に読まれない。本シンポジウムでは、読み手の感情が文章の読みに影響することを示した、話題提供者自身の実験研究を2点紹介し、論理的文章の読み書きについて二重過程理論の観点から考える。

第1の実験研究は、読解初期の数秒間における読みのプロセスである（島田, 2016, 教育心理学研究）。実験参加者は、タイトル、挿絵、写真の有

無等が操作された防災マニュアルの1ページを2秒間一瞥し、そのページをよく読んでみたいか、そのページがわかりやすそうか、の質問に答えた。その結果、タイトル、挿絵、写真の存在が、読み手の動機づけを高めることを示した。また、タイトルのような文章の構造に関わる情報の効果は、挿絵・写真のような付随的な情報の効果に比べ、より高次の認知プロセスによることが示唆された。

第2の研究は、共感と読みの関係である（Shimada, 2015, CogSci 発表）。教員養成課程の学生が、「わかりやすい教育実践報告書の書き方」と題されたマニュアルを読み、内容に関するテストへの回答、主観的わかりやすさの評価等を行った。マニュアルは2つの条件で作成し、一つは書き方のマニュアルに特化した統制条件、もう一つは執筆者のエピソードや挿絵等を追加した実験条件であり、実験条件は執筆者への共感喚起を意図したものであった。その結果、実験条件は統制条件に比べ、内容テストの得点は低かったが、執筆者に対する共感、主観的わかりやすさが高かった。

これらの実験研究は、読み手が文章を読むときに、動機づけや共感等の感情が影響していることを示している。ここから、論理的文章の読み書きについて、二重過程理論の観点から考える。二重過程理論とは、人間の思考や意思決定が無意識的、直観的で素早いシステム1と、意識的、熟慮的で遅いシステム2の並列処理により行われるというモデルである。このモデルから、読み手が論理的文章を論理的に読むための条件として、(1)読み手がシステム2を働かせる動機づけを高めること、(2)読み手がシステム1の感情的偏りに気づき、論理的情報を論理的に処理すること、の2点が浮かび上がる。本シンポジウムでは、読み手のこのような特性に基づき、「論理的に読んでもらえる論理的文章」について議論する。

自ら方略的に読み書く児童を育てる授業実践 —小学校4年生における説明的な文章の指導—

深谷達史

文章を的確に読むための知識は、文章を的確に書くためにも有用であることがある。例えば、説明的な文章が主に「問い・説明・答え」の要素からなるという知識は、説明文を読む場合のみならず書く場合にも活用可能だろう。本研究は、説明的な文章の読解と表現に共通して働く知識枠組みを「説明スキーマ」と捉え、小学校4年生1学級を対象に、説明スキーマに基づく方略使用を促す2つの説明的文章の単元の実践を行った。

実践1は1学期の5月に(単元名「動物の秘密について読んだり調べたりしよう」)、実践2は2学期の10月に行われた(単元名「植物の不思議について読んだり知らせたりしよう」)。2つの実践では、単元の前半に説明スキーマを明示的に教授し、問いの文を同定するなど、説明スキーマを活用して教科書の教材を読み取らせた。単元の後半では、問い・説明・答えの要素に基づき、授業時間外に読んだ関連図書の内容を説明する文章を作成した。また、こうした単元レベルの主な手だての他、1単位時間の工夫としても、ペアやグループで読んだことや書こうとしていることを説明、質問しあう言語活動を設定し、内容の精緻化を図った。

効果検証として3つの調査を行った。事前調査は4月に、事後調査は11月(表現テストのみ12月)に実施した。第1に、質問紙調査を行った。例えば、読みと書きのコツについて自由記述を求めたところ、読み・書きの両方で、事前から事後にかけて説明スキーマに基づく記述数の向上が認められた。第2に、実際のパフォーマンスを調べるため、授業で用いたのとは別の教科書の教材をもとにテストを作成し、回答を求めた。その結果、問いの文を書きだす設問と適切な接続語を選択する設問の両方で、正答率の向上が確認された。最後に、事後のみだが、他教科(理科)の内容でも、自発的に説明スキーマに基づく表現を行えるかを調査したところ、大半(9名中8名)の児童が、問い・説明・答えの枠組みに基づいて表現できた。自己調整学習の理論では、他文脈での方略活用が目標とされることから(Schunk & Zimmerman, 1997)、論理的に読み書く力を育てる試みとして本研究には一定の意義があると思われる。

意見文産出における自己効力感の役割

小野田亮介

意見文とは「論題に対する主張と、主張を正当化するための理由から構成された文章」として捉えられる。主張を正当化する理由には、自分の主張を支持する「賛成論」だけでなく、主張に反する理由である「反論」とそれに対する「再反論」が含まれるため、論理的な意見文には、これらの理由が対応し、かつ一貫していることが求められる。それゆえ、意見文産出に関する研究では、学習者が独力で適切な理由選択を行い、一貫性のある文章を産出するための目標や方略の提示が行われてきた(e.g., Nussbaum & Kardash, 2005)。

ただし、理由間の一貫性を考慮した文章産出は認知的負荷の高い活動であるため、上述の介入を行ったとしても全ての学習者が目標を達成できるとは限らない。忍耐強く文章産出に取り組むためには、文章産出に対する動機づけが不可欠であり(e.g., Hidi & Boscolo, 2006)、中でも「自分は上手に文章を産出できる」といった自己効力感を有することが重要だと指摘されている(e.g., Schunk & Swartz, 1993)。したがって、目標達成を促す介入を行ったとしても、そもそも学習者の意見文産出に対する自己効力感が高くなければ、介入の効果は十分には得られない可能性がある。

ところが、筆者のこれまでの研究では、意見文産出に対して高い自己効力感を有する学習者ほど、目標達成に消極的であるという逆の結果が確認されてきた(小野田, 2015, 読書科学)。その原因として考えられるのは、意見文産出に対する自己効力感が「自分なりの書き方への固執」と関連している可能性である。すなわち、「自分は上手に意見文を産出できる」と考えている学習者は、書き方を修正する必要性を感じにくいため、意見文産出の目標や方略を外的に与えられたとしても書き方を修正しようとしなかった可能性がある。

ここから、意見文産出指導では自己効力感がときに介入の効果を阻害することが予想される。その場合には、学習者の自己効力感を揺らしたり、一時的に低減させるような指導が必要になるのかもしれない。本発表では、これらの研究結果について紹介しつつ、説得的な意見文産出を支援するための工夫について考えていきたい。