

知識変形モデル者の推考方略に関する一考察

木村正幹

1. はじめに

ベライターとスカルダマリア (1987) によれば、文章表現の熟達者は「知識変形モデル」(knowledge-transforming model) を使用し、内容的知識と修辭的知識を自由に相互作用させながら文章を書き進めることが知られている。そして、文章表現の初心者には「知識表出モデル」(knowledge-telling model) を使い、読み手に受け入れやすくなるように修辭的知識を使って文章化することができないので、2 人の研究成果に従えば、知識の表出から変形に導くのが作文教育の役割だといえる (木村 2008, pp. 36-39)。しかし、稿者自身のこれまで行った作文カンファレンスの実践の中で、「知識表出モデル」の生徒に対するカンファレンスの有効性は確認できたが、「知識変形モデル」の生徒にカンファレンスを通してどのような支援をすればよいのか、必ずしも明確にできていなかった。さらに言えば、こうした認知心理学による文章産出過程に関する研究そのものが、日本語教育や英語教育といった第二言語習得の場では比較的取り入れられているが、国語教育の作文指導における先行実践はあまり見あたらない。

そこで本実践では、「知識変形モデル」を使って文章を推考する生徒の過程を観察し、教師がどのような支援をしていけばよいのか考察したい。そのため本論では、文章表現に熟達した生徒の文章生成モデルであることを確認する意味で、高校教育の一つの目標である大学入試問題に使用された課題文を題材とする。

2. 実践の概要

(1) 課題文

本実践で課題としたのは、次のテキストである。

次の文章を読んで、後の設問に答えよ。⁴⁾

① 個人の本質はその内面にあると見なす私たちの心への (あるいは内面への) 信仰は、私生活を重要視し、個人の内面の矛盾からも内面を推し量ろうと試みてきた。もちろん、このような解釈様式そのものは近代以前からあったかもしれない。しかし、近代ほど内面の人格的な質が重要な意味をもち、個人の社会的位置づけや評価に大きな影響力をもって作用したことはなかっただろう。個人の内面が、社会的重要性をもってその社会的自己と結びつけられるようになると、内面のプライバシーが求められるようになったのである。

- ② プライバシーの意識が、内面を中心として形成されてきたのは、この時代の個人の自己の解釈様式に対応しているからだ。つまり、個人を知る鍵はその内面にこそある。たしかに自己の所在が内面であるとされているあいだは、プライバシーもまた、そこが拠点になるだろう。社会的自己の本質が、個人のうちにあると想定されているような社会文化圏では、プライバシーのための防壁は、私生活領域、親密な人間関係、身体、心などといった、個人それ自体の周囲をとりまくようにして形づくられる。つまり、個人の内面を中心にして、同心円状に広がるプライバシーは、人間の自己の核心は内面にあるとする文化的イメージ、そしてこのイメージにあわせて形成される社会システムに対応したものである。
- ③ 個人の自己が、その内面からコントロールされてつくられるという考え方は、自分の私生活領域や身体へのケア、感情の発露、あるいは自分の社会的・文化的イメージにふさわしくないとされる表現を、他人の目から隠しておきたいと思う従来のプライバシーに意識と深くかかわっている。このような考え方のもとでは、個人のアイデンティティも信用度も本人自身の問題であり、鍵はすべてその内面にあるとされるからである。
- ④ これは個人の自己統一性というイデオロギーに符合する。自己は個人の内面によって統括され、個人はそれを一元的に管理することになる。このような主体形成では、個人は自分自身の行為や表現の矛盾、あるいは過去と現在との矛盾に対し、罪悪感を抱かされることになる。というのも自分自身のアイデンティティを守るとことは、ひたすら個人自らの責任であり、個人が意識的におこなっていることだからだ。このとき個人の私生活での行動と公にしている自己表現との食い違いや矛盾は、他人に見せてはならないものとなり、もしそれが暴露されれば個人のイメージは傷つき、そのアイデンティティや社会的信用もダメージを受ける。
- ⑤ ただしこのような自己のコントロールは、他人との駆け引きや戦略というよりは、道徳的な性格のものであり、個人が自らの社会向けの自己を維持するためのものである。だからこのことに関する個人の隠蔽や食い違いには他人も寛容であり、それを許容して見て見ぬふりをしたり、あるいはしばしば協力的にさえる。アーヴィング・ゴフマンはこうした近代人の慣習を、いわゆる個人の対面やメンツへの儀礼的な配慮として分析し、その一部をウェスティンなどのプライバシー論が、個人のプライバシーへの配慮と思いやりとしてとらえた。
- ⑥ だが人々は、他人のプライバシーに配慮を示す一方で、その人に悪意がはたらくときには、その行為の矛盾や非一貫性を欺瞞ととらえて攻撃することもできる。たとえばそれが商業的に利用されると、私生活スキャンダルの報道も生まれてくるのだ。
- ⑦ しかし、もし個人の内面の役割が縮小し始めるならば、プライバシーのあり方も変わってくるだろう。ウ情報化が進むと、個人を知るのに、必ずしもその人の内面を見る必要はない、という考えも生まれてくる。たとえば、個人にまつわる履歴のデータさえわかれば十分だろう。その方が手軽で手っ取り早くその個人の知りたい側面を知ることができるとなれば、個人情報を通じてその人を知るというやり方が相対的にも多く用いられるようになる。場合によっては知られる側も、その方がありがたいと思うかもしれない。自分自身を評価するのに、他人の主観が入り交じった内面への評価などよりも個人情報による評価の方が、より客観的で公平だという見方もありうるのだ。だとすれば、たとえ自己の情報を提供し、管理を受け入れなければならないとしても、そのメリットはある。
- ⑧ 「人に話せない心の秘密も、身体に秘められた経験も、いまでは情報に吸収され、情報として定義される」とウィリアム・ボガートはいう。私たちの私生活の行動パターンだけでなく、趣味や好み、適性までもが情報化され、分析されていく。「魅惑的な秘密の空間としてのプライバシーは、かつてはあったとしても、もはや存在しない」。エボガートのこの印象的な言葉は、現に起こっているプライバシーの拠点の移行に対応している。個人の身体の内側とその生活のなかにあったプライバシーは、いまでは個人情報へと変換され、個人を分析するデータとなり、情報システムのなかで用いられる。ボガートはい

う。「観察装置が、秘密のもつ魅惑を観察社会のなかではぎとってしまった」。そして「スクリーンは、人びとを「見張る」のでも、プライバシーに「侵入」するのでもなく、しだいにスクリーンそのものがプライバシーになりつつある」と。

⑨ スクリーンとは、ジョージ・オーウェルの小説『一九八四』に登場するあのスクリーン、すなわち人びとのありとあらゆる生活を監視するテレスクリーンのことである。この小説では、人びとは絶えずテレスクリーンによって監視されていることが、プライバシーの問題になっていた。しかし今日の情報化社会では、プライバシーは監視される人びとの側にあるのではなく、むしろ監視スクリーンの方にある。つまり個人の内面や心の秘密をとりまく私生活よりも、それを管理する情報システムこそがプライバシー保護の対象となりつつある。

⑩ 「今日のプライバシーは、管理と同様、ネットワークのなかにある」とボガードはいう。だからプライバシーの終焉は妄想であると。だが、それでもある種のプライバシーは終わった。ここに見られるのは、プライバシーと呼ばれるものの中身や性格の大きな転換である。「今日、プライバシーと関係があるのは、「人格」や「個人」や「自己」、あるいは閉じた空間とか、一人にしてみらうこととかでではなく、情報化された人格や、ヴァーチャルな領域」なのである。そして、情報化された人格とは、ここでいうオデータ・ダブルのことである。

(阪本俊生『ポスト・プライバシー』)

設問

- (一) 「内面のプライバシー」(傍線部ア)とはどういうことか、説明せよ。
- (二) 「このような自己のコントロール」(傍線部イ)とあるが、なぜそのようなコントロールが求められるようになるのか、説明せよ。
- (三) 「情報化が進むと、個人を知るのに、必ずしもその人の内面を見る必要はない、という考えも生まれてくる」(傍線部ウ)とあるが、それはなぜか、説明せよ。
- (四) 「ボカードのこの印象的な言葉は、現に起こっているプライバシーの拠点の移行に対応している」(傍線部エ)はどういうことか、説明せよ。
- (五) 傍線部オの「データ・ダブル」という語は筆者の考察におけるキーワードのひとつであり、筆者は他の箇所でも、その意味について、個人の外部に「データが生み出す分身(ダブル)」と説明している。そのことをふまえて、筆者は今日の社会における個人のあり方をどのように考えているのか。100字以上120字以内で述べよ。
- (六) 漢字問題(略)

これは2010年度東京大学で出題されたもの(問題文は2640字)で、本実践ではこれを受験したN男にメモをもとにして答案を再現してもらい、さらにそれを推考させるという方法をとった。テキストは阪本俊生(2009)『ポスト・プライバシー』(青弓社)で、情報化社会の中でプライバシーの概念がどう変化したかという社会学の論文であり、かなりの読解力のある高校生でないと理解しにくい内容である。ちなみにN男は無事東京大学に合格しており、その点からも、このきわめて抽象的な文章を読みこなす読解力を持ち、さらにそれを要約するだけの表現力のある「知識変形モデル」を身につけた生徒であると言えよう。

次にテキストを理解するため、文章の段落毎の要旨を整理したものを示す。

- ① 近代では、個人の内面と社会的自己が結びついて内面のプライバシーが求められる。
- ② 個人の自己の所在は内面であるという解釈から、内面のプライバシー意識が生まれた。
- ③ 内面のプライバシーという考え方は、自己の不適切なイメージを排除したいという従来のプライバシー意識と関わっている。
- ④ 個人の自己統一性を守ることは個人の責任で意識的に行っていることだ。
- ⑤ ただし個人の自己の管理は道徳的なもので、隠蔽や食い違いに他人も寛容である。
- ⑥ だが人びとは他人のプライバシーを攻撃することもできる。



- ⑦ しかし情報化が進むと、個人の内面をみるより客観的な個人情報から評価する傾向になる。
- ⑧ 個人の私生活にあったプライバシーは、個人情報に変換され、情報システムのなかで用いられる。
- ⑨ 今日では個人の内面や私生活より、情報システムがプライバシー保護の対象となりつつある。
- ⑩ 今日プライバシーで管理されるのは、情報化された人格やヴァーチャルな領域である。

この文章は大きく前半(①-⑥)と後半(⑦-⑩)に分かれ、かつては個人のアイデンティティを支える内面のプライバシーを保護することが重要視されたが、情報化社会が進むにつれて個人の内面や私生活よりそれを客観的に示す情報システムが保護の対象となると述べられている。また、設問の一と二は前半部分の、設問の三と四は後半部分のキーセンテンスの読解を求め、最後に設問の五として全体の要約を100字以上120字以内で書かせている。

N男に提出してもらった答案を見ると、一から四についてはほぼその内容を把握しているが、全体の要約をする五についてはまだ読み取りが不足していると感じたので、設問五を中心に作文カンファレンスをすることにした。⁴⁹⁾

(2) 生徒の文章とその推考結果

N男が設問五の解答として最初に書いた文章は、次のようなものである。

初稿

自己の核心は内面にあるとされた時代の個人の内面から情報化社会における情報システムへと他人の目から隠すものは変化し、実在する個人ではなく、情報へと変換された個人やそれを管理する領域といった個人の分身の方が今や重要なのである。

これを読むと、個人の内面、情報化システム、さらにはデータ・ダブルと注された個人の分身というキーワードは織り込もうとしているが、何から何へと変化したのかという全文の骨格が不明確で、推考の余地があると感じた。そこで、カンファレンスをしながらかき直しを求めたところ、次のような2校、さらには3校を書き上げた。

2校

プライバシー [の保護] は、近代においては [社会的自己を守る] [社会的自己と個人の内面を一元的に管理すること] ~~個人の内面~~ であったが、情報化社会となった現代には [個人情報管理する] 情報システム [を保護すること] となった。~~個人~~ データが生み出す分身である個人情報は、~~個人~~ では管理できなくなった。

3校

プライバシーの保護は ~~個人の内面~~ が、近代では ~~個人の内面~~ 社会的自己と内面とを一元的に管理すること ~~であったが~~ から、情報化社会になることで個人情報を管理する情報システムを保護すること ~~へと~~ 変化した。[結果、] データが生み出す分身である個人情報は、個人では管理できなくなった。

[] はN男が後で挿入した語句、また見せ消しは削除した部分を示す。

初稿と2校、3校と比較してまず明確になったのは、変化したのが「他人の目から隠すもの」(初稿)ではなく、「個人の内面の保護」から「情報システムの保護」へとかき分けられたこと、それに「保護」という語を補うことで管理されるものの対象が明示され、さらにはデータ・ダブルという語が「データが生み出す分身」とはっきり定義されたことが挙げられる。そして、この2校、3校への変化は、単なる修辭的知識による表現方法の書き換えではなく、N男のこのテキストの読みが変化したものである。

(3) カンファレンスの概要

N男とのカンファレンスは、次のような流れをとった。

①	0:00- 9:25	ラポールの形成
②	9:25-24:28	教師による問題点の指摘と書き手の2校の執筆開始 (1-70)
③	24:48-45:43	書き手のモニタリングと問題点の討論 (71-261)
④	45:47-48:03	書き手による解決策の提示と3校の執筆開始 (262-285)
⑤	48:11-53:25	3校の完成 (285-295)

() はプロトコルの発話番号

このうち、①ラポールの形成を凶った段階では、まず大学受験の時の様子や、一緒に問題文を読み直すなどして、N男との人間関係(ラポール)を築くことを目的に話し、実際に要約文の検討に入ったのは②の段階からである。次節で紹介するプロトコルの発話番号は、便宜上この②の段階からつけてあるが、それでも3校の完成するまで2人で295の発話があった。

さらにその295の発話を分析してみると、最初は教師(木村)が一方向的に問題点を指摘するのみで、N男は短い相づちを繰り返すだけであったが、③の段階に入ると、発話の重複が始まっている。発話の重複については、会話相手との協力や連帯感を強めるといった肯定的な機能が指摘されており、このあたりから教師(木村)の持つ問題意識にN男も自らモニタリングしながら参

加しようという姿勢が感じられた。そして、③の段階で2人で討論している間は、教師（木村）の示す意見に対して、書き手N男の積極的な反論が示されたが、④の段階に入ると書き手自らが問題点の解決策を声に出して語り始め、⑤校正を完成させることができた。

グレース（1983）によれば、作文カンファレンスは生徒の話聞きながら問題点を焦点化してやり、教師が解決策を示すのではなく、子ども自身にどう文章を直せばよいか考えさせ、それを「声」に出して語らせることが作文の原動力になるという。しかし、グレースの実践は自由選題を原則とするもので、作文に書く題材も含めてカンファレンスをするという指導法なので、本実践のような評論文の要約を作るという課題作文の場合にも、そのまま応用できるかという疑問点があった。

教室内談話構造の分析としてよく知られたものに、メーハン（1979）の示したI-R-E（導入-応答-評価）という枠組みがあり、「応答」や「評価」の相互交渉が行われることで教室のディスコースは安定し、談話が進むという研究がある（村瀬，2005）。つまり、本実践のN男とのカンファレンスでは、N男の産出したテキストをどう評価するかということが会話の中心となり、その評価の方法が鍵となる。メーハンはこの「評価」の取り得る函数「E」（evaluation）として、まず正答と誤答に分かれ、さらに正答の場合は「了承する」という反応になるが、誤答の場合には「ヒントを与える」と「否定する」という反応となり、この「ヒントを与える」（prompts）という行為の重要性を指摘している。

そこで次に、N男とのカンファレンスのプロトコルを、特に「評価」を中心に質的分析し、それがどのような経過で文章産出につながったかを検討したい。

3. 質的分析

(1) 問題点の指摘（発話 1-70）

最初に、N男とのカンファレンスの始まりの場面をまず示してみる。⁴⁾

1	教師	で、これ五番の問題が全体の要約になるのだけど、で、この文章で一番言いたいことって、自分でまとめられる？この文章の要旨っていうか:::(5)、どのあたりっていうか:::(3)、どういうふう考えた？
2	N男	まあ:::(3)、プライバシーの内容の//変化… //
3	教師	//プライバシー:::の//、内容の変化が=
4	N男	=テーマですよ。
5	教師	う:::ん、
6	N男	で、それが <u>どういうふう</u> に変わった//かを // =
7	教師	//そうだね//
8	N男	=一応書いたことになっているんですけど…。

カンファレンスで一番有効な手段は、書き手に問題点を焦点化させることなので、まず(1)「一番言いたいことって、自分でまとめられる？」という質問をN男になげかけてみたが、それに対

してN男は「プライバシーの内容の変化」が課題になることは把握しているが、その変化の内容までは自ら考えていない。(8)「一応書いたことになっているんですけど…」という発話に、その自信のなさが伺える。

そこで、N男の(6)「どういうふう変わった」という質問を、今度は教師の側からといかけてみた(15)。

15	教師	で、変化の内容がキーワードだっているのはわかるわけね、それで、これ、どこからどこへ変わるわけ？ どういうふう変わるというふうに、とらえているわけ？
16	N男	え:::と、(3)、プライバシー:::としてみられている …、これがプライバシーだというのが、自己の内面というところから、え:::と、情報化社会になることで、情報システムに変わった …

それに対する(16)のN男の発話は、自分の発話デザインの不確定性を示すという言い淀み(filler)の多いもので、N男自身の考えは依然として整理できていない。そこで、次のプロトコルにあるように教師(木村)が問題点を指摘し、解決策のヒントを与えよう(prompts)としたが、N男は短い相づちを返すだけで、反応が少なかった。これらの相づち(59,61,63)は、発話権を獲得しようという積極的なものではなく、受け身的な姿勢しかみられない。

58	教師	だからこれ、実在する個人っていうのが、きつとこれ=
59	N男	=はい。はい。=
60	教師	=現実の自分の姿でしょ。で、その他人から見られた自分の姿っていうのが、要するに社会的自己なんだよね。
61	N男	はい。はい。
62	教師	だから、その食い違いがあったとき、隠そうとするわけ。その辺のニアンス、もう少し書くべきじゃないかな。
63	N男	う:::ん、と。

(2) モニタリングの開始と問題点の討論 (発話71-261)

N男の発話に変化がみられたのは、次の(71)からである。5秒の沈黙のあとに、「おかしいな」という自己評価する発話があり、この段階からN男の中で自分の表現に対するモニタリングが始まった様子がわかる。

71	N男	今、書き足そうと思ったのは、社…(5)、こう:::おかしいな。社会的自己を守るっていうことでしたよね。社会的自己を…(3)=
72	教師	=社会的自己を守ろうとする…、何だろう、(3)、社会的自己を…(3)、社会的自己を守るのがプライバシーなん//じゃないの?//
73	N男	//そうですね //、結局、社会的自己を…
74	教師	だから、その定義をもう一回し直したほうがいいんじゃないの？
75	N男	プライバシー:::、

ここで注目したいのは(73)の発話の重なりであり、それまでは例えば(59)のような短い相づち

を挟むことがあっても、話者交替につながるものではなかったが、これ以降は教師の発話を遮って発言するようになった。この遮り行為は、教師の発話に対するネガティブな反応ではなく、「そうですね」という協調関係を示そうとする肯定的なもので、ここからようやく議論が噛み合うようになったと言えよう。

それまでは短い相づちしか返せなかったN男に、なぜこうした変化が現れたのかという点が問題となるが、これは教師の特定の発話に誘発されたものではなく、突然N男が自問自答するようになっているので、N男とのラポールがようやくこの辺りで生まれてきたのと、N男が問題点を把握するのにこれだけの時間(約25分)かかったということかもしれない。さらに付け加えるならば、次の(123)の発話のように、教師が問題点を整理しても、それが生徒のモニタリングの契機にならなかったという点である。

122	N男	//前半をどう::://
123	教師	//だからこれ //前半をどう直すかなんだわ。(4)だからこれもうちょっと読み直すとさ…、あの、情報は、後半ははくこれそのまま使えると思うのね、『情報へと変換された個人やそれを管理する領域へといった個人の、あの:::, 分身の考え方』だからこれは、その:::, 情報化システムというのを言い換えているから、で僕これで一番気になったのは、他人の目から隠すものっていうのは、これ従来の考え方でしょ。(3)
124	N男	うん。
125	教師	だから、かつてはこれ:::(3), 他人=
126	N男	=う:::ん,, これは終わってないと思いますよ。(3), 思いますといっても、違うかもしれないですけど。
127	教師	う:::ん, それが違うんじゃないかなあ。//
128	N男	//ちがうかなあ。//

この(123)の発話の中で、教師は「他人の目から隠もの」が変化したという初稿にある問題点を指摘したが、(126)でN男はその意見に反駁している。こうした発話はN男がモニタリングを始めるまでは見られなかったものであると同時に、カンファレンスの中で教師が推考の解決策を示しても、それが必ずしも書き手の文章産出の支援とはならないことを示している。そして、(123)のような「ヒントを与える」(prompts)という教師の行為や、さらには(127)のような否定的評価では書き手の次の談話へとつながらないのはメーハンの枠組みの通りであった。それよりも、(154)のように生徒に自ら問題点を考えさせた方が、生徒のモニタリングは促された。

154	N男	内面っていう言葉そのものはいらないって、思われますか?やはり…,(5), //それは//
155	教師	ライバシーは個人の内面で…、では変じゃない、やっぱり。個人の内面を守るかなんかつかないと。//従来の::: //ちがうかなあ。 //だから//ブ
156	N男	//う:::んと//, でプライ=
157	教師	=で、この捉え方だと=
158	N男	プライバシーは守るものですよ。守る対象ですよ。
159	教師	うん、うん。
160	N男	だから、個人の内面と同義、同じ意味じゃないかな、(3)と思いますけど。

(154)では、N男の内容的知識を正しく表現するために「内面」という言葉でいいかの確認を求めており、このあたりから内容的知識と修辭的知識の相互交流が始まってきている。その結果、プライバシーは(158)「守るもの」「守る対象」と表現すべきだという解決策がN男の側から出され、(159)の肯定的評価を受けて(160)の表現へと発話がつながっていく。

その後、N男は2校の推考に入るが再び停滞した。そこで教師が意見を述べる(233)が、それはN男によって否定される(240)。最初の頃に比べると、言い淀みも無くなっており、N男の中に文章の推考方略が出来てきた自信のあらわれであろう。

233	教師	個人の内面じゃなくて、今言ったように、そのだから、あの:::, 社会的な自分自身のイメージと=
234	N男	=社会的な自分自身のイメージ, 社会的自己と, 自分の(2), 本当の姿ですね。
235	教師	自分の本当の姿を一致するように、守ることなんじゃないかな。だから、守ることなんやて。 //プライバシーって言うのは。//
236	N男	//う:::ん //
237	教師	それがこれ、出てこないと、個人の//な::://
238	N男	//内面//
239	教師	個人の内面をまもることやて。(5)違うやるか。
240	N男	納得できないですねえ。
241	教師	納得できないh h h h。

これに続けて、N男自身も意見を述べ、教師が肯定的評価を相づちの形で示すことで、さらに発話が続けられるが、それでもなかなか明確な文章が出されることはなかった。

242	N男	その:::, (3), 社会的自己, 社会的自己っていうのは, 社会的, 社会的自己として,
243	教師	社会的自己として,
244	N男	自己は個人の内面がそれを見るのですよね。統括するもんなんですよ。
245	教師	うん, うん, うん, うん。
246	N男	で, その個人というのは, 個人の内面とは違って, さらにまた上にあって, それをまた一元的に管理するというのだから, 個人の内面が自己を管理するのを, また管理しているわけですよ。
247	教師	うん, うん, うん。
248	N男	う:::ん, (3), だから, 自分の責任になるみたいなの…

(3) 解決策の提示と推考の完成 (発話262-295)

こうした討論を経て、最終的にN男自身が推考の結果文章化したものが、(262)からN男の「声」で語られ始めた。

262	N男	=管理することは, プライバシーの保護//ですよ。//
263	教師	//でしょうね。//そう, そう, そう。
264	N男	じゃあ, これを, プライバシーの保護として, =
265	教師	=あ:::, なるほどねえ。

266	N男	プライバシーの//保護は//,〈2校に〔保護〕と挿入される〉
267	教師	//保護は//,
268	N男	近代においては,社会的(4)自己と,個人の内面を(5),え:::と食い違わないようにする。
269	教師	そうだよ。一元的に管理するでもいいと思うけど。
270	N男	そっちがいいですかね。

この中の(263)(265)という教師の重複もしくは遮り行為は、N男の発言権を奪おうというものではなく、N男に対する協力や連帯感を示すもの、肯定的評価の一つでもある。それを受けて、2校に一連の語句が挿入されて、「プライバシーの保護が、社会的自己と内面の保護から、情報システムの保護へと変化した」という要旨をN男はまとめることができた。

このN男とのカンファレンスを通じて、教師が解決策を示すのではなく、書き手である生徒自身の「声」で語らせることが作文の原動力である、というグレイブスの理論は再現され、またネガティブな評価はその「声」を生み出す推進力とはならず、結局ポジティブな評価が生徒の文章産出の支援となることが分かった。N男の答案を赤ペンで添削するだけでは、こうした豊かな推考活動はできなかったことであろう。英語で評価と訳される語句には‘evaluation’と‘assessment’とがあるが、このうちアセスメントは結果ではなく過程を評価する意味が濃い。メーハンが教室内談話として示した評価は‘evaluation’であり、赤ペンでの添削指導をする評価も‘evaluation’にあてはまるのだろうが、アメリカの作文カンファレンスの実践者が用いるのは‘assessment’のほうで、グレイブスが提唱するのもポートフォリオ評価‘portfolio assessment’である。

4. おわりに

今回の実践でわかったことは、「知識変形モデル」を使えるような文章表現の熟達した生徒の指導にあたっては、教師が模範文例を生徒に示して「ヒントを与える」(prompts)のではなく、対話や議論を通じて文章についての互いの考えを取り込みあう(appropriate)ことが大切である点である。「書くこと」の指導にあたっては、生徒を自立した一人前の書き手として認めて、生徒自身にモニタリングさせ推考させることが必要となるのである。

秋田(2001)は、読み書きの学習場面の分析が社会構成主義の立場からされるにつれて、国語科授業研究でも「見せる授業」である研究授業を1時間単位で行い論じることから、子どもと教師がテキストにどのように関わるかを、協同的探究によるテキストの意味の構成過程として捉える視点が大切だという。また、市川(2001)は、アメリカで行われている批判的読解が日本の学習指導要領に基づく国語教育では展開されず、大学入試の小論文指導で唯一なされているぐらいだと述べている。

今回の実践も大学入試のための指導というのが一つの動機ではあるが、知識変形モデルで文章表現ができるN男のような生徒の読み書き能力をさらに伸ばすには、「優れた教材文を正しく読み

取る」(市川, 2001) ことが中心の説明文読解の授業を一斉授業でおこなうだけでは難しく、教師も一人の読み手として生徒と対峙し、議論することを通じてようやく身に付くものであろう。N男は教師がいくら推考方策を示しても納得せず、自らのモニタリングの結果文章の理解できて、初めて文章の修正に応じた過程がそのプロトコルに示され、教師の刺激を生徒が受容するという行動主義アプローチでは文章が産出されなかった。

生徒が一人で作文を書き、教師が添削指導して返却するという作文指導法に限界を感じてアメリカで始まったのが、プロセス・アプローチであり作文カンファレンスであるが、「読むこと」の指導にあっても「一人で読む」を越えることがこれからは求められるのではないか。大河内(2001)は生徒の能動的な読みを支援する試みとして、スカルダマリアらのコンピュータに支援された意図的学習環境(CSILE: Computer Supported intentional Learning Environment)を紹介している。これは具体的には、ネットでつながれたコンピュータを使って、生徒が自分で学習目標をたてて共通のデータベースに書き込みをしたり、討論をしたりするというもので、こうした環境で学習を行った生徒は、より知識を客観視し、評価・修正・再構築できるようになることが実証されているという。市川は日本の国語教育で行われている批判的読解指導は大学入試指導ぐらいだと逆説的にいうが、大学入試の指導であっても作文カンファレンスを取り入れて協働学習として行ったり、CSILEを取り入れたりするという工夫の余地はあるのではないか。

石原(2007)によれば、現在の大学受験で求められている「国語力」とは、評論でも小説でも文脈要約能力に限られており、コンテキストまで含めた発展的意味づけを問われることはないという。PISAの調査で日本の子ども達の読解力低下が問題となったとき、調査の対象となる高校一年生が直前に体験する高校入試の問題と、PISAの出題形式との齟齬が一因とも言われたが、これと同様に、学習指導要領に基づく国語教育を受けてきた高校生が大学入試で問われる「国語力」が、果たして今のような形でいいのか、中等教育と大学教育との接続の問題も含めてもっと議論されるべきではないだろうか。

今回N男が受験したような問題を解くには、学習指導要領の縛りはずれた一部の塾や予備校などで行われている、部分的な修辭的知識にこだわった技術的な読みの方法をとらないと対応できないのでは困る。アメリカで始まった作文カンファレンスによる表現指導が、PISA型読解力を身につけるのにも有効であるが(木村, 2009)、思想性の高い抽象的な内容を読み解く、高度な読解力を要求されるような論説文を読む場合にも同様に役に立つことが、この実践の成果である。それは、作文カンファレンスの基本的な考え方が、生徒を自立した一人の書き手(もしくは読み手)として扱い、教師の考え方を一方的に押しつけるのではなく、自立的能動的に書く(もしくは読む)ことを支援するという立場を取るからである。

最後に、今回のN男をもう少し紹介すると、N男は岐阜県の間部郡の出身で高校にも下宿をして通っていた生徒で、塾や予備校にも一切通わずに大学進学を果たしている。この実践の趣旨を理解し調査に協力してくれたN男君に感謝するとともに、今後の活躍を期待してやまない。

注

- (1) 段落番号は元の問題文にはないが、分析の便宜上補った。
- (2) 作文カンファレンスの理論や手法の詳細は木村（2008）を参照のこと。
- (3) プロトコル分析については林宅男（2008）編著『談話分析のアプローチ』（研究社）を参考にした。
- (4) トランスクリプトの形式は次の通り（以下も同様）
// // 発話の重なり = 発話のつながり :::: 直前の音が延びている
… 不完全のままとぎれている (5) 5秒の沈黙 h h h 呼気音・笑い声

文献

- 秋田喜代美（2001）「読みの授業づくり」『文章理解の心理学』pp. 256-265 北大路出版
- 石原千秋（2007）『秘伝 大学受験の国語力』新潮社
- 市川伸一（2001）「批判的に読み，自分の主張へとつなげる国語学習」『文章理解の心理学』pp. 244-254 北大路出版
- 大河内祐子（2001）「文章理解における方略とメタ認知」『文章理解の心理学』pp. 66-79 北大路出版
- 木村正幹（2008）『作文カンファレンスによる表現指導』溪水社
- 木村正幹（2009）「カンファレンスでリライト指導」『月刊国語教育』7月号 pp. 38-41 東京法令出版
- 小林一貴（2007）「要約の学習におけるテキストの相互関連についての私論」『Groupe Bricolage 紀要』No. 25 pp. 29-40
- 林 宅男（2008）編 『談話分析のアプローチ』研究社
- 村瀬公胤（2005）「授業のディスコース分析」『教育研究のメソドロジー』pp. 115-135 東京大学出版会
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987) *The Models of Composing Processes. The Psychology of Written Composition.* Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Graves, D. H. (1983) *Writing: Teachers & Children at Work.* Portsmouth, NH: Heinemann. (twentieth-anniversary edition 2003)
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons.* Cambridge, MA: Harvard University press.