

# 文章の産出過程における書き手の意識に及ぼす批判的意見の影響

堀 田 朱 美<sup>1</sup>

## INFLUENCES OF CRITICAL OPINIONS ON PROCESS OF DISCOURSE PRODUCTION

Akemi HOTTA

This study examined the effect of critical opinions on discourse production. In experiment I, forty-one university undergraduates were divided into three groups (control group, self-criticized group, and criticized group), and were asked to write their opinions. After they had received critical opinions, they were asked to write their opinions once again. Although the groups did not differ significantly in the opinions expressed in their essays, more subjects in the treatment groups significantly changed their main opinions than did subjects in control group. In experiment II, twenty-nine university undergraduates were tested as in experiment I except that, instead of second essays, they were asked to elaborate their original essays using a think-aloud method. Protocol analysis showed that the elaborations "as writer" and "as reader" appeared significantly more frequently than "others (e.g., correction of the erratum)", and that the groups that received critical opinion had longer protocols (by one elaboration).

Key words : process of discourse production, critical opinion, elaboration, protocol.

### 問 題

「文章」を「書く」ということは、考えていることを言葉に置き換える作業である。しかし、同じ考えを表わすにも、産出される文章は状況によって異なる。これは、書き手によりどのようなことが意識された結果なのだろうか。文章を産出する際に、書き手が意識するものとしては、話題は何であるか、どのような目的で書くか、読者が誰であるかなどが考えられる。

心理学における言語に関する研究の中に、「文章」という対象、及び「書く」という活動を扱った研究の占める割合は少ない。その理由としては、条件の統制が難しく、個人差が著しいため、分析が困難であることが挙げられる。そういった中で、1980年頃から、作文の研究が継続的に行われてきた。その対象の多くは児

童であり、文章の産出過程よりも、発達的な側面が強調されてきたことを示している。

Hayes & Flower (1980) によりモデル化された文章産出の過程は「書き手の長期記憶」「作文過程」「課題状況」の3つの部分から構成されている。書き手の知識に関する一連の作文研究(守屋・森・平崎・坂上, 1972; 小谷津, 1980; 久東・小谷津, 1980; Voss, Vesonder, & Spilich, 1980; Waters, 1980; 内田, 1982; 菅・梅本, 1984) は、このうちの「長期記憶」に着目したものと考えられる。「作文過程」については、安西・内田(1981)が児童が作文を書く際に生じるポーズで何を考えていたのかを報告させることにより、作文過程に用いられる方略を明らかにしている。ここでは、作文過程が「テーマによるモニタリング」と「読み返しによる修正」によって制御されることが示された。後に、「読み返しによる修正」の中に、読み手にとってわかり易く表現されているかどうかを吟味する「読み手の視点」が生ずることが報

<sup>1</sup> 名古屋大学教育学部 (Department of Educational Psychology, Nagoya University)

告された(内田, 1983)。

書き手が何を意識するのかという問題は、この中の「課題状況」に関わっていると考えられる。「課題状況」に含まれるものとしては、この他に、話題・動機づけ等があげられている。このうち、話題が文章の産出に与える影響については、内田(1982)が日常的な題材と非日常的な題材を用いて、幼児の作話能力が日常的な題材においては、大人と変わらないことを明らかにしている。また、杉本(1991)は意見文の産出において、「説得スキーマ」の形成を促す教示を与えることによって、統括性の高い文章が産出されることを示したが、ここでは明らかに書き手の中に、先に述べた「読み手の視点」が入って来ている。このような「読み手の視点」は、書き手が意識の中で読み手の視点に気づくことばかりでなく、実際に読み手が存在するか否かにも、影響されるのではないかと考えることができる。内田(1985)は「書き手は、潜在的読者が何を知っているかを想定し、自分の言わんとすることを効果的に伝えるために、背景や文脈について、どこまで述べたらいいかを決めなくてはならない」としている。「潜在的読者」とは、書き手の「個人」に対する、不特定多数の最大公約数的な「一般」と考えることができる。読者が特定されるときとそうでないときで、産出される文章も変化すると考えられるのではないだろうか。

Scheier(1980)は、特定された他者、特に批判的な相手の存在が特定の主題(罰の効果)に対する私的な信念を文章にして公的に表わした場合に大きな影響を持つことを、自由作文の分析を通して検証した。書き手が主題に対して批判的な視点を持つことで、説得力・表現力・構成力・独創性を高く評価される文章が書かれることを報告した、文章産出に関する一連の研究もある(石田・森・桐木・岡, 1985; 森・石田・岡・桐木, 1985; 桐木・岡・石田・森, 1985)。これらの研究から、文章表現には反対意見が大きな影響力を持つことが示される。

本研究では、作文過程における書き手の意識、特に読み手に関する問題を、実験的な手法により明らかにすることを目的とする。しかし、同じ読み手という存在であっても、親しい相手とそうでない相手、肯定的な相手と否定的な相手とでは、与える影響は異なるものと考えられる。杉本(1991)は、「(自分の立場に)反対する人を説得する文章を書いてください」という教示を用いて、反対意見を持つ読み手を想定することが文章に与える影響を示している。本研究では、先行研究に見られる反対意見の持つ影響力の大きさを考慮して、読み手を意識させる手段として反対意見を用いる。ま

た、それにあたり本研究におけるその定義を明確にする。まず、反対意見を「批判」とし、条件の1つとして設定する。批判とは、辞書的には「(悪いところを)根本的に批評すること」とされているだけであるが、本研究ではさらに「論理的・理性的に、事実に基づいて根本的に批評すること」を指すものとする。

そこでまず、批判を受けることによって文章が変わり得るかを、Scheier(1980)の研究を参考に予備実験で検討することにした。Scheier(1980)は、批判的な相手と討論することにより、意見に一貫性がなくなることが報告しているが、これは相手への意識、すなわち構えが形成されたことを示すものであろう。自ら批判を加えることにより、実際に文章がこのように変化し得ることの確認を目的として、予備実験を行った。

## 予備実験

### 目的

自己批判を加えることにより、実際に文章が変化し得ることを確認する。

### 方法

**対象** 大学生 29名(統制群10名, 自己批判群19名)

**実施状況** 実験室にて個別実験。

**手順** まず、主題<sup>2</sup>を提示し、それに賛成であるか反対であるかを尋ねる。次に、主題について自由作文を書いてもらう。所要時間をストップウォッチで測る。統制群にはパズルを解いてもらい、自己批判群には自分の文章を批判する自由作文を書いてもらう。3分間の休憩の後、もう一度自由作文を書いてもらう。内省を尋ねる。

**結果** 得られた作文を、読点ごとに区切り、分析の単位とした。それぞれの文章を2者で分類し、変化のあったものとなかったものの比を検定したところ、実験群で有意に多くの被験者に変化が見られた( $\chi^2=58.48, p<.001$ )。

予備実験の結果をふまえて、構えの形成と文章化の2側面から仮説を導く。

桐木ら(1985)は、文章の要約作業が構えの形成と文章化の2つの側面からなるとしているが、要約に限らず一般的な文章産出でも、この2つは大きな役割を占めていると考えることができる。文章化の中には、内田(1985)のいう「自己内対話」も大きな位置を占めていると考えられる。また、「自己内対話」のような調整

<sup>2</sup> 「マスコミによる有名人のプライバシー報道について」

活動が書き手の認識を深めることも示唆されている(内田, 1985; Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984; Scardamalia & Bereiter, 1985)。

批判を与えられた場合に生ずると思われる構えは、杉本(1991)が教示により設定した「説得」に対置できるもの、言わば「被説得」であると考えられる。まず反対の立場の存在を知ることから始まり、自らの表現をより受け入れられやすい形に修正するという作業が行われることが予想される。よって、構えの側面に関して、仮説1「批判を受けることにより、意見を表わす文章の表現はより中立的になる」を設定する。

また、杉本(1991)では、説得という課題状況の提示により、説得スキーマの使用以外に、文章全体にまとまりが出るのが示されている。構えの形成は文章化の過程の活性化につながるのではないかと考えられる。さらに、考えが文章化される際に、ずれが生じるという報告は多い(安西・内田, 1981; 内田, 1985, 1989; Scardamalia, Breiter & Steinbach, 1984)。これは、個人による固有の考えを、すべての人に共通した言語に置き換えるために起こると思われるが、文章化の過程が活性化されることで、より考えに近い表現が吟味されることができると考えられる。そこで文章化の側面からは、仮説2「批判を受けることにより、意見を表わす文章には典型的な表現は減少する」が設定される。

予備実験の反省を基に、実験群として「自己批判群」「他者批判群」の2種を設定し、実験Iを実施する。自分で自分の書いた文章を批判する「自己批判群」では、批判について自分で制御することができ、書き手にわかっている範囲内でしか批判が展開されず、文章中に不備があった場合についても、自己である批判者はそれを了承している。自分とは逆の立場に立った文章を読む「他者批判群」では、批判は書き手によって制御されず、文章中に上手に表わされていない場合には、批判者はその裏にどのような書き手の意図が存在するのかを理解できない。しかし、他者による批判は、書き手の気づかなかったことにも気づかせてくれる働きがある。これらのことから、他者批判の方が内的な調整活動を促進するのではないかと考えられる。そこで、仮説3「自己批判よりも他者批判によって、文章表現は構え・文章化、双方の側面でもより大きく変化する」を加える。また、予備実験で得られた内観を基に、11項目からなる4段階評定の質問紙を作成し、批判の影響を検討する。

## 実験 I

### 目的

自己および他者による批判が、文章表現にどのように影響するかを批判の方法・主題に対する立場から検討し、仮説1・2・3を検証する。

### 方法

**対象** 大学生41名(統制群13名,自己批判群14名,他者批判群14名)

**実施状況** 実験室にて個別実験。

**手続** 最初に、TABLE 1に示した主題(校則)に関する中立的な文章<sup>3</sup>を読む。

TABLE 1 主題に関する中立な文章

校則の是非については、以前から何度も取り上げられてきました。最近になって、再度、議論が熱を帯びてきた様子がうかがわれます。その理由の1つとして、校則に関連する事件が、相次いで世論をにぎわせたことがあげられるでしょう。

たとえば、静岡の中学校では、校則に従った頭髪・服装をしていなかったという理由で、一部生徒の写真が卒業アルバムから削除されるという事件があり、全国に波紋を投げかけました。東京の高校では、校則違反のパーマを理由に、卒業を目前にして、ほぼ強制的に退学させられた元生徒が、学校を相手取って訴訟を起しています。いずれの例にも、学校側は決められた規則は守るべきであるとしており、その生徒の他の素行の悪さにも言及しています。そして、その後双方の歩み寄りが為されたという報道はされていません。これら、マスコミに取り上げられた事件などは、氷山の一角といえるでしょう。

また、若い人々が中心となって、校則に関する本を出版したり、若年層を対象とした深夜放送や雑誌などで、「校則のコーナー」(変な校則、意味不明の校則等を読者・聴取者からのハガキをもとに紹介する、という内容)が長期にわたって人気を博していたりといった現象にも、この問題に対する関心の強さが表われています。学校によっては、下着の色や給食の食べ方なども校則で指定されているということです。

このような現状の中で、文部省からも、校則を今一度、見直す旨の通達が出されています。

自由作文を書く。所要時間がストップウォッチで測られる。その後、統制群は主題と関係のない文章を読み、自己批判群は自分とは逆の意見を持つ人になったつもりで、自分の書いた文を批判する。他者批判群は、自分と逆の意見を持つ立場から書かれた文章を読む。

<sup>3</sup> この主題については、大学生(本研究の被験者とは重複しない)を対象として実施した、「現在、関心を持っており、意見を述べることのできる話題」に関する調査で得られた回答を基に決定した。

3分間休憩をとる。2回目の作文を書く。内省を質問紙と自由記述で書く。

**教示** 「この実験ではみなさんにあることに対する意見をお聞きしています。お聞きした意見はこの研究以外に使うことはありませんので、どうか率直な意見をお聞かせください。あることというのは、学校の規則すなわち『校則』についてです。意見を聞かせていただく前に、ここにある校則に関する文章を、ゆっくり読んでください。読みおわったらこちらにお知らせください。」「それではこの用紙に校則に対するあなたの率直な意見をお書きください。内容・長さ・形式等についての制限はいっさいありませんので、どうぞ自由に書きください。用紙が足りないようでしたら、こちらに予備が用意してありますので、お知らせください。書き終わったら、こちらにお知らせください。それでは始めてください。」

**統制群** 「それでは今度はここにある文章をゆっくり読んでください。読みおわったらこちらにお知らせください。」

**自己批判群** 「ここにあなたがお書きになった文章があります。今度はあなたとはまったく逆の意見を持った人がいると仮定して、その人になったつもりでこのあなたの文章を批判してみてください。できるだけ感情的にならないように、理論的・客観的にお願いします。書き方に制限がないのは先程と同じです。書き終わったらこちらにお知らせください。では始めてください。」

**他者批判群** 「ここにあなたとはまったく逆の立場から書かれた文章があります。これを読んで、あなたの書かれたことと対立していると思われた部分にアンダーラインを引いてください。」

「ここで3分間の休憩をとります。」「3分経ちましたが大よろしいですか。それでは、次の作業に移ります。」「もう一度、あなたのご自由な意見をお書きください。1回目に書いたことに拘る必要はありませんので、同じように書いてくださっても、まったく違う書き方も構いません。書き方に制限がないのは、今までと同じです。また、用紙が足りないようでしたら、こちらに予備があります。書き終わったらこちらにお知らせください。では始めてください。」「おつかれさまでした。最後に1回目に較べて、2回目はどのような気持ちで書いたか各項目のあてはまるところに○をうってください。何か特に感想がありましたら、下の余白部

分をお願いします。」

### 結果と考察

それぞれの作文を1主語と1述語を1単位として区切り<sup>5</sup>、論点と呼ぶことにする。それぞれの論点を主題に対して「支持」「批判」「中立」に分類した。2者が独立に評定した結果、2者間の一致率は.904であった。一致しなかったものについては3人めの評定者により決定した。1回目の作文でどの論点をもっとも多く見られたかによって、書き手の立場を分類し、各群の人数についてはTABLE 2に示した。各論点の出現率を、TABLE 3に示した。各論点ごとに出現率を図示したものが、FIG. 1, FIG. 2, FIG. 3である。

それぞれの値を角変換の上、3(条件)×2(試行)×2(立場)の分散分析を、各論点ごとに行った。「支持」の論点については有意差は得られなかった。「中立」の論点については、立場の主効果が有意であり( $F(1, 33) = 27.039, p < .001$ ), 条件×試行×立場の交互作用が有意であった( $F(2, 33) = 5.618, p < .01$ )。「批判」の論点においては、立場の主効果が有意であり( $F(1, 33) = 33.200, p < .001$ ), 試行×立場の交互作用( $F(1, 33) = 5.237, p < .05$ ), 条件×試行×立場の交互作用( $F(2, 33) = 5.002, p < .05$ )がそれぞれ有意であった。これだけでは仮説1は支持されたとは言いがたい。立場の主効果、及び試行×立場の交互作用は、データの性質を考えると得られて当然のものである。質問紙の答えを得点化して、分散分析を行ったところ、有意差は得られなかった。

TABLE 2 実験Iにおける各群の被験者数

群	立場			計
	賛成	中立	反対	
統制群	0	6	7	13
自己批判群	1	7	6	14
他者批判群	1	7	6	14
計	2	20	19	41

TABLE 3 実験Iにおける立場別の各論点の占める割合

群	立場	pre			post		
		支持	中立	批判	支持	中立	批判
統制群	中立	.091	.649	.260	.088	.529	.383
	批判	.081	.297	.622	.156	.364	.480
自己批判群	中立	.096	.644	.260	.106	.605	.289
	批判	.118	.235	.647	.060	.448	.492
他者批判群	中立	.074	.702	.224	.065	.429	.506
	批判	.089	.268	.643	.108	.554	.338

<sup>4</sup> ここでいう立場は、事前の質問「あなたは、校則を必要だと思いますか」への回答による。

<sup>5</sup> 2者が独立に評定した結果、一致率は.926であった。一致しなかったものについては3人めの評定者により決定した。

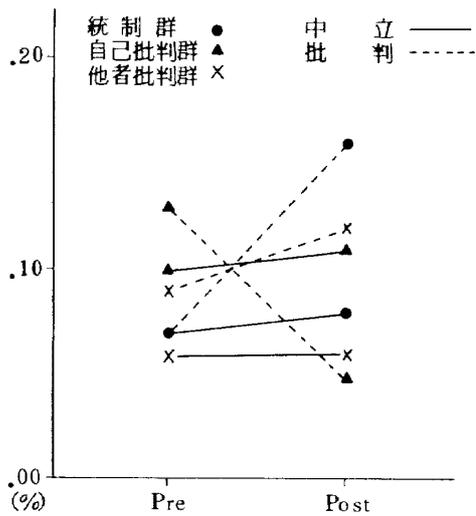


FIG. 1 実験 I における「支持」の論点の出現率

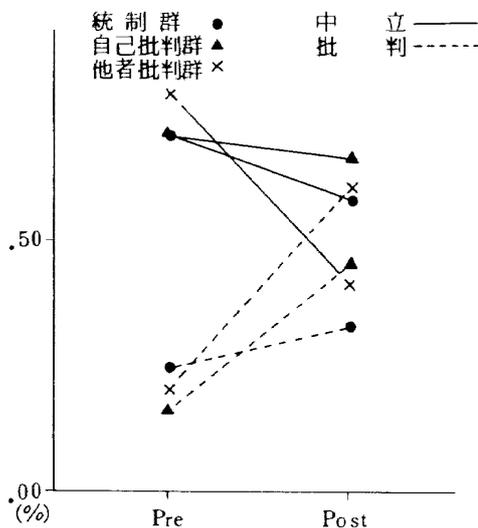


FIG. 2 実験 I における「中立」の論点の出現率

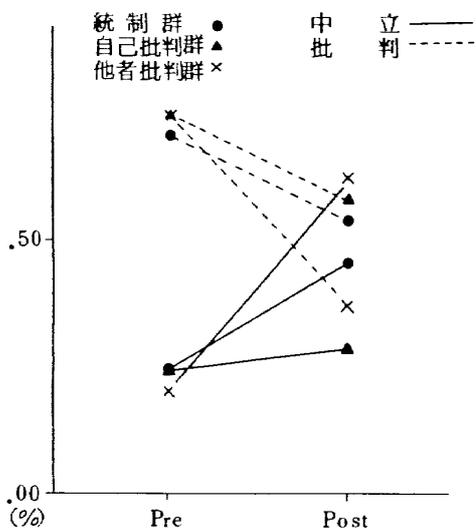


FIG. 3 実験 I における「批判」の論点の出現率

試行×立場の有意な交互作用は、pre-testで見られた立場による差が、post-testでは見られなくなったことを示すが、手順を考えると、得られて当然のものである。しかし、「中立」「批判」の論点で、条件×試行×立場の交互作用が有意であったことは、それぞれの群の変化が異なることを示した。どちらの論点においても、他者批判群の示した変化が最も大きい。自己批判群・他者批判群で各1名と数が少ないために、結果では触れなかった「支持」の論点が多かったものについては、いずれも、2回目では「中立」「批判」が増加していた。自由作文の個人差の大きさについては安西・内田(1981)でも報告されているが、それぞれの変化が同じ方向ではないことが、集団としての有意差が得られにくい原因になっていることも考えられる。個人の変化を見てみると、もっとも多くを占めている論点が1回目と2回目で変わっている被験者は、統制群で3名、自己批判群で8名、他者批判群で10名である。比の差の検定の結果は有意であった( $x^2=6.61, p<.05$ )。以上の点から批判、特に他者批判を経たほうが変化が大きいことが示され、仮説3は支持されたと言える。これらの結果を導いた要因については、2つの可能性が考えられる。

1つは、「支持」と「批判」は明らかに対極に位置する主張であるが、「中立」の文章も、ただ単にその中間に位置しているわけではなく、一つの主張であり、「校則」という主題に対して3種の独立した主張が存在するのではないかということである。自己批判群の場合は、もちろん「中立」の意見にも批判が与えられていることになる。他者批判群では批判では「支持」「批判」の2種しか用意されなかったが、3種の立場があるとすれば、批判文のいずれもが「中立」にも対立し得ることになる。実験計画全体が、3種の立場でなく、2種の立場を基に考えられていたので、設定された仮説と実際に得られたデータに若干のずれが生じた可能性である。

2つめの可能性は、実験の最後に得られた内省から考えられる。他者批判群において、「批判に対し感情的になってしまった」という内省が見られた。このことから、他者批判群の「中立」の立場において、2回目で「中立」と「批判」の出現率が逆転しているのは、「中立」のなかでも、やや「批判」寄りであったものが他者からの批判(「支持」の立場に立つもの)によって反発を呼び、意見が中立化ではなく強調されたとも考えられるのである。

これらの2つの可能性については質問項目の「(1回

目は2回目よりも自分を強く主張しようとした」の平均値が他者批判群でもっとも高かった点とあわせて、3種の独立した主張があると考えた方が、妥当であると思われる。しかし、これらの結果を考慮しても、仮説1は支持されたとは言い難い。

また、全体を通して3回以上出現した論点を「頻出論点」とし、仮説2の典型的な表現を測る指標としたが、頻度に有意差は得られなかった。

各群で得られた内省をTABLE 4に示す。

内省では、統制群において「2回目の方が書きやすかった」という意見がもっとも多く、13名中5名に見られた。1回目で書いたことを前提としたため、2回目の方が意見がよくまとまったというのが、主な理由である。この内省と、条件よりも試行による有意差が得られたことから、繰り返し同じ主題について考えることが文章の表現に影響を与えることが示唆される。自己批判群では、批判文を書くことの難しさに関する内省が多く14名中7名に見られたが、その中に「難しいが面白い」という意見が1名みられた。自己批判によって考えが変わらないことを明言したのも1名みられた。他者批判群では、批判の提示によって自分の意見がより強固になったとしたものが14名中3名であった。これらの内省と、他者批判群で試行間の変化が大きいという事実は相容れないように見えるが、これはより強く自分を主張しようとする事と、逆の立場を意識したり、客観的に書こうとすることとの兼ね合いの結果であろう。

以上の結果より、条件によって、文章を産出する際の書き手の意識に、影響が与えられたことが示唆される。統計的な有意差には至っていないが、各条件で異

TABLE 4 実験I終了後に得られた内省

内省の内容	人数		
	統制群	自己批判群	他者批判群
2回目の方が書きやすかった	5		
2回目の方が深く考えた	2	2	1
考えがうまく文章にならない	1		1
2回目には書くことがなくなった	1		
自分の考えに改めて気付いた	1		
批判文を書くのが難しい		7	
2回目の方が書きにくかった		4	
批判を経ても考えは変わらない		2	
2回目の方が抽象的になった		1	
批判を経て自分の意見が強固になった			3
2回めで文体が変わった			1
理想を書いた			1

\* 回答なし、及び複数回答を含む

なった内観が得られたことは無視できない。これらの異なった内観が、条件ごとに異なる過程が生じていることを実際に反映しているかを、より詳細に検討するため、実験IIを実施することにする。実験IIでは、文章の産出過程がどのようなものかを、より詳細に検討する。そのための手段として、自分の書いた文を批判的に点検し、より適切な表現を検索する過程が生ずると想定される推敲を行わせることにした。推敲の過程で行われる様々な顕在的・潜在的活動については、内田(1989)がプロトコル分析と実験法とを併せて、詳細な検討を加えている。本研究では、推敲の結果、実際に行われた訂正の性質を中心に分析し、仮説4「他者からの批判は文章化に関する内的な調整活動を促進する」、仮説5「批判は読み手を意識し、一般的な視点を獲得することを促進する」を検証する。補足的に内観の分析、ケースごとの分析を行う。実験後に実施する質問紙は、実験の内容の変化に合わせて修正され、表現に関する3項目、内容・構成に関する7項目からなる10項目とした。

## 実験 II

### 目的

文章表現の変化が、どのような内部調整作業によってもたらされるものかを、推敲による文章の訂正及びそれに関連する内観を手がかりに検討し、仮説4・5を検証する。

### 方法

**対象** 大学生29名(統制群9名、自己批判群10名、他者批判群10名)

**実施状況** 実験室にて個別実験。

**手続** 実験Iに準ずる。2回目の作文の代わりに、推敲を行う。訂正する部分は赤で記入する。実験者はその際、被験者の手元をチェックし、推敲が実施された順番を確認する。訂正が行われた順に、その訂正はどのように考えてのものかの内観を聞く。被験者の許可を得て、テープに録音する。その時に、また新たに感じたことがあれば、青で書き入れてもらう。実験Iと同様の方法で内観をさく。

**教示** 前半は実験Iと同じ。「あなたが最初に書かれた文章を推敲してください。推敲の形式にも制限はありませんので、大幅に内容を変えたり、大きな変化を与えても構いません。全く元のままというものでも結構です。また、訂正では追い付かないので書き直したいというようなことがあれば、それも構いません。終わったら、お知らせください。では、始めてください。」

「今度は、それぞれを訂正するとき、どのように考えていたのかをできるだけ思い出して口頭で説明して下さい。筆記が間に合わないので、おっしゃることはテープに録音させていただきますがよろしいですか。では、お願いします。」「ここに10項目の質問がありますから、あなたが推敲するときに気を付けたことの、当てはまるところに○をうってください。他にも特に感じたことがありましたら、下の余白部分に感想を書いてください。」

**結果と考察**

実際の作文と推敲理由の内観から、推敲の結果実際に得られた訂正を、安西・内田 (1981) を参考に分類した<sup>6</sup>。それらの定義及び例を TABLE 5 に示す。

訂正は、挿入・削除・変更の3種に大別できるが、今回はほとんどが挿入だった。分類の結果については TABLE 6 に示す。

**TABLE 5-1 実験IIにおける訂正理由の内観報告の分類・定義・例**

カテゴリー	定義	例
誤字の訂正	誤った字の訂正	単に字を間違えちゃったんで (統制群) 「シェア」が「シユア」になってたから直ただけです。深い意味はありません。(自己批判群) えー、これも単に。「します」のつもりで書いたのに「う」にしてしまったというやつですね。(他者批判群)
不要部分の削除	主題に関係ない部分の削除	校則についてっていうのだったんで、んー、先生と生徒の対話で言うのは、ちょっと余分な話かな、と思って消しました。(統制群) 校則についての意見じゃなくて、中学から高校までのなんか、そういう感想みたいなのはみんな省きました。(他者批判群)
文法	文法	文法的な理由が述べられている部分的な訂正 主語が無かったです、これは、だから、加えました。(統制群) 文法におかしいと思ったから。「する」のは校則じゃなくて、校則は「される」ものだから。(自己批判群) 内容だと、校則違反をしているのに、何も言わない先生がいるから逆説的だと思って、「けれど」に変えました。(他者批判群)
	文語化	口語で書かれたもの文語への訂正 「うちの母校が」というのが混ざっちゃったんで文体の統一です。(他者批判群)
	読んだ感じ	理由の述べられていない部分的な訂正 この文章を入れて、なんとなく。(統制群) こっちの方がいいかなあと思ったから。(自己批判群) なんとなく付け足したかったって言うか。(他者批判群)
考えに合った表現	自分の考えにより近い文への訂正	正確に言えば、「関係が無い」というよりも、「ことを認識していた」んじゃないかって、「関係があるとは思ってなかった」っていうふうにあ、間違えていたなと思ったので、書き直しました。(統制群) 一番最初に書いたときに、こういうふうに書けばよかったなと思いつつも、こういうふうに書いてしまったのを、書いてしまったので、もう一度直したということです。(自己批判群) 「言いたくありません」で書くと、まるで「思ってるけど認めたくない」みたいに見えてしまって、このように直しました。(他者批判群)

<sup>6</sup> 録音した内観を書き起こし、実際の作文と照合しながら2者で協議・分類した。

**TABLE 5-2 実験IIにおける訂正理由の内観報告の分類・定義・例**

カテゴリー	定義	例
喚起	新たに考えたことの挿入	一回目は、あの、全然思いつかなくて、さっきの休憩時間の間に、ああ、そう言えばこういう考え、こういうふう考えたこともあったなって感じて、書き加えたものです。(統制群) これも書き終わってから、思い、思いついたって言うか、思っただけ書きました。(自己批判群) 読んでるうちに、なんか自分の意見で言うんですか、こういうのが、浮かんだと言うか。(他者批判群)
詳細化	より詳しく明確な表現への訂正・解説	もう少し、詳しく述べた方がいいかなと思って、書いたというのがありますし、はい。(統制群) さっき言い足りなかったものを、書き足した所です。(自己批判群) ただ単なるこの、そのロボットと言う、それだけじゃ足りない。(他者批判群)
注釈	文章から独立した解説	そういう注釈って言うか。(統制群) それについての注釈ですね。(自己批判群)
強調	主張を強めたり、限定を加える訂正	そんなに詳しく深入りがなくてもいいんじゃないかっていうことを、後ろで強調したいので、この「たしかに」っていうのを付け加えました。(統制群) この部分は、さっきよりも少し強めて書くぐらいのつもりで。(自己批判群)
緩和	主張を弱めたり、意味を拡大する訂正	言い切ってしまったんですけど、なんか、もっかい読んでみて、ちょっと自信がなくなって「思う」って変えた。(統制群) あんまり断定するものなんだと思ったので、一応条件を入れたと言うつもりです。(自己批判群) 「よくな」って入れると、ちょっと柔らかくなるから、「よくな」にしました。(他者批判群)
つながり	文のつながりを滑らかにするための訂正	順番がおかしくなっちゃって、そういう意味にならないんじゃないかと思って、その、順番を一応変えてやりました。(統制群) それは、単に文章の通りをよくするというか、うん、つながりを変えるため、つながりを上手く行かせるためと言うか。(他者批判群)
わかり易さ	読み手にわかり易いように工夫	これは前に来た方が、読んでから、多分わかり易いんじゃないかと思ったので、前に出しました。(統制群) 点で切った方が、読む人も読み易いかなあと思って。(他者批判群)

**TABLE 6 各群における訂正の内容**  
N=29 ( )内は全体に占める%

		統制群 自己批判群 他者批判群			total
		(N=9)	(N=10)	(N=10)	
読み手としての訂正	文語化	0 (0)	0 (0)	4 (5)	4 (2)
	読んだ感じ	4 (9)	7 (14)	7 (8)	18 (10)
	注釈	3 (7)	1 (2)	0 (0)	4 (2)
	詳細化	8 (18)	12 (24)	16 (18)	36 (20)
	緩和	3 (7)	8 (16)	6 (7)	17 (9)
	わかり易さ	1 (2)	0 (0)	2 (2)	3 (2)
小計		19 (44)	28 (56)	35 (44)	82 (45)
書き手としての訂正	考えにあった表現	4 (9)	5 (10)	9 (10)	18 (10)
	喚起	4 (9)	6 (12)	10 (11)	20 (11)
	強調	3 (7)	4 (8)	0 (0)	7 (4)
	小計	11 (26)	15 (30)	19 (24)	45 (25)
その他の訂正	誤字の訂正	2 (5)	1 (2)	4 (5)	7 (4)
	不要部分の削除	3 (7)	0 (0)	4 (5)	7 (4)
	文法	6 (14)	3 (6)	9 (10)	18 (10)
	つながり	2 (5)	0 (0)	4 (5)	6 (3)
	その他	0 (0)	3 (6)	4 (5)	7 (4)
	小計	13 (30)	7 (14)	25 (32)	45 (25)
total		43 (100)	50 (100)	79 (100)	182 (100)

この14種の分類には、書き手の思考と実際に書かれた文章のずれを調整する「自己内対話」(内田, 1985)にあたるものと、読み手を想定しての訂正、そして単純な誤字等の文章の表面的な部分に関する訂正の3方向があると思われる。「自己内対話」はより個人的(自己指向)な方向、読み手を想定しての訂正はより一般的(他者指向)な方向を指していると考えられる。それをモデル化したものが、FIG. 4である。

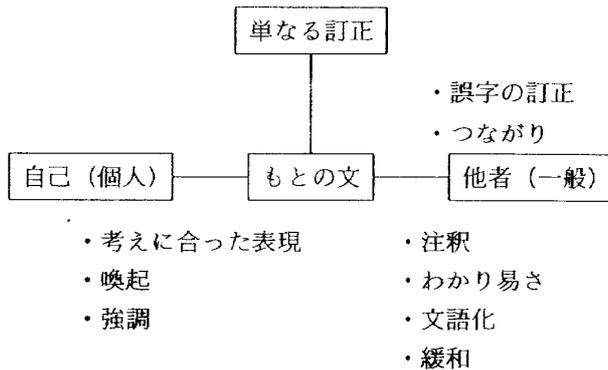


FIG. 4 推敲の方向のモデル

3方向のモデルに従って、カテゴリーの上位に「読み手としての訂正」「書き手としての訂正」「その他の訂正」を置く。各群の間に大きな差は見られないが、実験群で「緩和」の多い点が目立ち、特に他者批判群ではそれに加えて、全体の数の多さにもかかわらず「強調」が見られない点が特徴的である。

3(条件)×3(種類)の分散分析を行ったところ、種類の主効果が有意であった( $F(2,48)=11.34, p<.01$ )。さらに Tukey 法による下位検定の結果、「その他」と「読み手としての訂正」「書き手としての訂正」の間にそれぞれ有意な差(それぞれ  $q=4.04, q=3.79$ , ともに  $p<.05$ )があった。仮説を支持するような、条件による差は見られなかったが、推敲を要求されたときに、表面的・修辭的な推敲よりも、内容に関する推敲が中心に行われることが示された。

内省に関しては、「不適切な文章がないかに気をつけた」という項目にのみ、他者批判群、自己批判群、統制群の順に得点が高くなる傾向が見られた( $F(2,24)=3.375, p<.10$ )。これは、文章の表現に関する項目である。この項目から批判を与えない場合には、内容的な訂正よりも表面的・修辭的な推敲がされやすいことが推測される。つまり、読み手を意識はしているが、それが受け入れられやすい、一般性を持つ文章の内容的な訂正には至っておらず、仮説5が検証されたことを示唆する。

内観の実際例から、各群の傾向を見ることにする。各群で得られた訂正数の少ないケースの実際例を、TABLE 7に示す。

TABLE 7 各群における内観の例

統制群	
①E	ここを書き入れたのは、どのように考えてのことですか。
S	作文を読み返したときに、えっと、この「死亡」ってただけだったら、名詞だけで終わりだから、なんかめい、あの、「した」とかそういうことを加えた方がいいってこういうふうに思いました。
②E	もう一箇所、ここの主語を消したのは。
S	あ。すい、あ、なんかミスで、えっと、だから、「社会を構成していく上で、規律というのは必要である」と、私、これ私が思う、ということで、で、「私も」って書いて、この「必要であろう」っていうふうに、ここで終わってるので、それで、お、えっと、「私も」っていうことを消して、消しました。
自己批判群	
①E	この部分の書き込みですね、これは、どうして一回目に書けなかったことを、二回目で書いたんですか。できるだけ思い出していただけますか。
S	反対意見というか、批判してるほう書いたときに、んーと、書き加えた、えと、向こうに書いたことを、に対して、また、また自分の意見を、少し、まとまったっていうか、また出てきたんで書き加えました。
E	反対から書いてるうちに、新しい意見が出てきた。
S	んっつ、もともとの意見は変わらないけど、書き加えたいなって思ったことがあったから。
他者批判群	
①S	校則っていうのは、あるべきだと思うんですけど、で、このプリントの所、読んで「校則は生徒を管理するためだけに存在しているのである」っていうふうで、私の考えとしては、あの、校則すべてがいいっていうわけじゃなくて、何らかの集団生活におけるきまりっていうのは絶対必要であると思うし、だからそれが校則という形であるべきだと思うんです。で、んー、だから、このプリントを読んで、あの、反発感じたところに線引いたのが、この「生徒を管理する為にだけ存在している」っていうふうにあるところで、それは私は、だから社会に出るときに、集団生活において、ある程度きまりを守るべきであるっていう、そういう秩序を守る上で、その、学ぶ為に、ん、校則っていうのを、あつ、があつて、それを、せい、あれ、上手く言えないけど生徒に、うん、こういうふうに、守ることは守るべきなのだっていうのを教えるために、やっぱり必要だと思ったので。
E	ここを書き込んだ。
S	はい。
E	で、その、書き足した理由というのは。特別にあります

か。

S あ。の。んー。これを読んでも、あんまり自分の意見はそんなに変わったわけではないんです。ただ、んー、ここに自分で書いたので、「共に意見を出し合った結果としての校則」っていうふうにしたんだけど、それはちょっと難しい、なっていうのを今、思うんです。やっぱりここにあったように、学校側が権力を乱用するっていうふうで、圧倒的な力を持っているから、んー、それは難しいなっていうふうに思って、で、んー、だけど理想論ばかりになっちゃうかもしれないけれど、それはそれで私の考えとして述べて、それ補足する意味で、あの、校則は秩序、社会に出る一歩として、その、そういう秩序を作り上げるために、うん、その校則を作るべきだっていうふうに、ただ、考えを、うん、補足したっていうことで。

E…実験者 S…被験者

統制群では表面的・修辭的な内観のみであるが、実験群では内容に関する内観が得られている。自己批判群では、「意見は変わらないけど書き方を変えたかった」と述べられており、意見が変わらない場合にも訂正がなされ得ることを示している。他者批判群では、1つの訂正のために多くの内観が語られ、訂正する過程で多方面からの検討が加えられることを示している。同じ1つの訂正に関する内観が実験群において多く語られるのは、これらの事例のみでなく、全体に見られる傾向である。これにより、仮説4が支持されたと言える。

これらの内観から、「書き手として」の訂正は書かれた内容を「自己の考え・主張により近くするための作業」、読み手として」の訂正は「他者の存在を考慮し、わかり易くしたり、表現を緩めるための作業」とできることが確認された。批判が促すのは、その双方の訂正である。このため、統計的・集団的に有意な差は得にくいのが、個々に見て行くと批判による影響をうかがうことができる。

## 討 論

予備実験及び実験Ⅰ・Ⅱを通して、統計的な差はあまり見られなかった。特に量的側面において、その条件や試行による差は少なく、所要時間・作文全体の文数はほとんど変わらなかった。量的側面では、批判による影響は少ないと考えることができる。

質的な側面については、実験Ⅰでは、他者批判群で1回めと2回めで示す立場が、最も大きな変化を見せ、批判により表現が中立的なものに変化するという仮説1を支持していた。その群における質問紙では、有意

な差は得られなかったものの「自分を強く主張した」が3群中もっとも高い得点を示している。また、自由記述の内省の中でも、「自分を主張しようとした」という表現が他者批判群で多く得られている。これは、文章表現の中立化という仮説とは矛盾している。

実験Ⅱで、作文の推敲過程の内観を検討した結果、その矛盾は解明し得るものであることが、示唆された。推敲の結果の訂正についてモデルを想定し、FIG. 4に示した。表現を自己の側に近付けるか、一般の側に近付けるか、というモデルをもとに、批判を経ることによって双方向の調整活動が活発になると考えられる。以上のことから、文章の産出に関する内的な調整活動が、批判により促されるという仮説は支持されたと思われる。

また、実験Ⅱにおける個々の内観を見ていくと、批判を経ることによって、①1つの訂正のために多くの内観が得られていること、②読み手が意識され、文章表現が個人的な意見を中心として主張する方向から、一般的な考え方を考慮して、より広い範囲に受け入れられる文章へと改めていく方向へ変化することが示唆される。また、推敲のために、書き手として読み返すよりも客観的な読み手として読んでいることを示す内観（「読んでいて、言葉の言い方がおかしいなあと思ったからです」「読む人にも読みやすいかなあって」）が他者批判群に多く得られている。個々の被験者の内観を見ていくと、訂正によって自己批判群は文章に自分の考えをより深めるという「深み」を、他者批判群はより広い範囲に受け入れられる内容・表現を持つ「広がり」を与えようと意識しているように思われる。

実験Ⅰ・Ⅱの結果、主に実験Ⅱにおける内観の分析から、批判は「読み手として」と「書き手として」の双方向の文章表現の変化を促すことが示された。そのため、統計的には有意な差は得られにくいのが、個々に見ていくと他者批判による影響の大きさをうかがうことができる。杉本(1991)では、説得という課題状況を与えることにより、「説得スキーマ」の使用が促されるばかりでなく、文章の統括性が向上する、既有知識の明確化が促されるといった影響もあることが示されている。文章産出の際の外的な課題状況は、同じ意見を表わすにも文章の表現を変化させることが示されていると言えよう。

今後の課題として、各所で示された個人差の側面からのアプローチ、より文章産出過程の深い解明が残されていると思われる。

## 引用文献

- 安西祐一郎・内田伸子 1981 子どもはいかに作文を書くか? 教育心理学研究, 29, 4, 323—332.
- 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・桐木建始・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.
- 桐木建始・岡直樹・石田潤・森敏昭 1985 文章の表現と理解に関する研究(8) 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 616—617.
- 小谷津孝明 1980 作文の発達的研究 認知科学に関する日米シンポジウム報告書, 200—205.
- 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.
- 森敏昭・石田潤・岡直樹・桐木建始 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—児童の作文の分析を通して— 教育心理学研究, 20, 205—215.
- 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.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. 1984 Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science* 8, 173—190.
- Scheier, M.F. 1980 Effect of public and private self-consciousness on the public expression of personal beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 3, 514—521.
- 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.
- 杉本明子 1991 意見文産出における内省を促す課題状況と説得スキーマ 教育心理学研究, 39, 2, 153—162.
- 内田伸子 1982 幼児はいかに物語を創るか? 教育心理学研究, 30, 3, 211—222.
- 内田伸子 1983 読み書き技能の発達と教育 三宅和夫・村井潤一・波多野誼余夫・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, 551—579.
- 内田伸子 1985 作文の心理学—作文の教授理論への示唆— 教育心理学年報, 25, 162—177.
- 内田伸子 1989 子どもの推敲方略の発達—作文における自己内対話の過程— お茶の水女子大学人文科学紀要, 42, 75—104.
- 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.
- Waters, H.S., 1980 “Class News”: A Single Subject longitudinal study of prose production and schema formation during childhood, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 152—167.

## 付 記

本論文は、名古屋大学大学院教育学研究科に提出した修士論文(1988年度)を加筆修正したものです。論文作成にあたり、指導教官である梶田正巳教授にいただいたご指導と、お茶の水女子大学の内田伸子教授よりいただいたご助言に、心より感謝いたします。

(1993.3.17受稿, 7.26受理)