

## 協力的プランニング法が大学生の作文にもたらす効果

坂本 美 紀 (愛知教育大学 学校教育講座)

戸田 亜 佑 (春日井市立不二小学校)

(2003年11月27日受理)

### The effects of the collaborative planning on university student's writing

Miki SAKAMOTO (Department of School Education, Aichi university of education)

Ayu TODA (Fuji elementary school)

**要約** 近年、作文産出の内的過程を踏まえて作文能力を向上させるための研究が行われている。Flowerが提唱した協力的プランニング法は、2人1組のペアで協力して、作文のプランニングを行うものである。本研究では、大学生を対象に、協力的プランニングによる作文を3セッション実施し、プレテスト-ポストテスト計画により、その効果を検証した。分析の結果、協力的プランニングによる作文評定得点の向上は、作文の苦手な被験者においてのみ見られた。また、話し合いの内容との関連は見られなかった。以上の結果をもとに、協力的プランニング法が大学生の作文を向上させたメカニズムや、今後の課題について考察した。

**Keywords** : 作文のプロセス, 協力的プランニング法, 大学生

#### 問題・目的

作文を書くことは、ものごとの理解を深め、他人に自分の考えを伝える訓練をするための良い方法であり、作文教育は、国語科の主要な要素の一つに位置づけられている。しかしながら、作文が好きな児童は決して多くない(大崎・吉田, 1999)。作文に関しては、これまでに、産出された文章の分析を中心とした研究の他、作文産出の内的過程に焦点をあてた研究が行われている。内的プロセスの研究は、作文の指導法に影響を与え、生徒に書きの経験をさせるための多種多様な活動が計画されてきている。Galbraith and Rijlaarsdam (1999) は、これらの活動の中で、作文

指導の補助的なアプローチを以下の3つに分類した。目標を試行して作文を書く能力を発達させるアプローチ、作文の認知的なプロセスを処理し協調させる能力を発達させるアプローチ、そして、作文のプロセスが埋め込まれている社会的な文脈と、作文の社会的過程の理解を発達させるアプローチである。

作文の難しさやよりよい作文指導のあり方を考える上で、作文産出の内的過程を知ることは重要である。子どもの作文産出の内的過程を探った内田(1981)は、子どもが使用する推敲方略を明らかにしたほか、作文のプランに依拠して作文の進行がモニターされていることを示した。Hayes and Flower (1980; Bruer (1993 / 1997) より引用) は、作文産出の過程を

Figure 1のようにモデル化した。まず、それまでに蓄積された様々な知識をベースにして、何をどのように伝えるかについてのプランニングを行い、プランニングで作られた意味を言語として表現し、産出された文章への推敲を加え、なおかつ全ての過程をモニターしている。そして、各過程は、直線的に進むのではなく、相互に関連しているという。

小中学生の作文プロセスを研究したScardamalia and Bereiter (1987; Galbraith & Rijlaarsdam (1999) より引用) は、人がものを書く時のやり方を、大きく

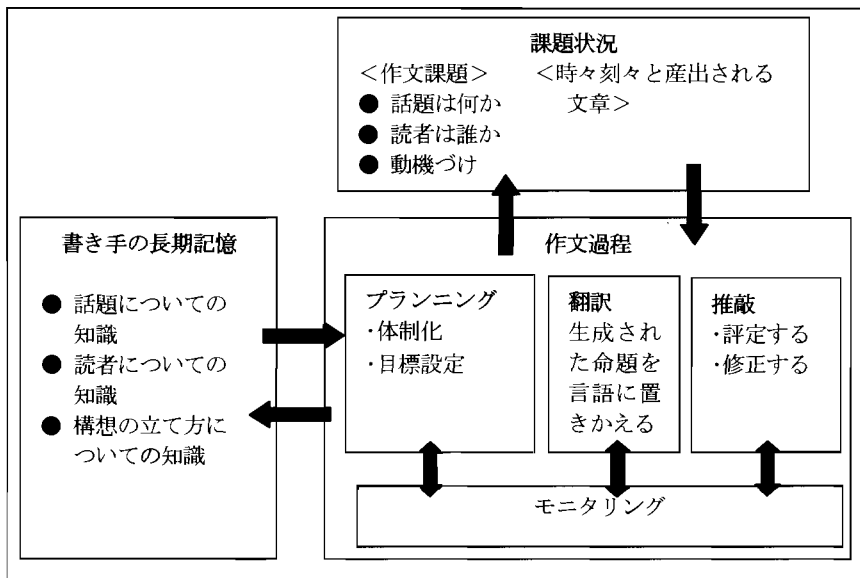


Figure 1. 人が作文を書く際の処理過程

ふたつに分けた。読み手のことを考慮せず、自分が何を知っているのかを単に書き連ねる知識陳述 (knowledge-telling) 方略と、書くことによって自分自身の考えをはっきりさせ、さらに深めていこうとする知識再編成 (knowledge-transforming) 方略である。作文の熟達者が初心者と最も違う点は、プランニングの洗練度と、書く過程をどのように統制するのかにあるという。初心者では、プランニングの際、作文に書く内容知識を長期記憶から検索することに比重を置き、どう表現すれば読者が理解しやすいかなどについて、「作文するために考え直す」ことをあまりしない。そのため、知っていることをそのまま書き並べるだけの作文になりがちである。ところが熟達者は、文章を書く上でのしきたりや想像上の読者の反応などを念頭に置いて、知識を再編成する作業に時間をかけ、プランニングや推敲の過程をコントロールしながら文章作成を行うことができるのである。

上記のプロセスモデルに基づいて、作文に対する介入研究がいくつか行われている。犬塚 (2002; 2003) は、他者の文章を評価する活動によって、作文におけるモニタリング能力を向上させることを試みた。

作文プロセスにおけるプランニングの部分に注目した Flower (1996) は、作文への認知的視点と社会的視点とを統合し、協力的プランニング法 (collaborative planning) と呼ばれる教授介入法を考案した。この方法の特徴は、プランニングを、書き手とその援助者の2人で協力して行うところにある。書き手は自分の立てたプランを援助者に説明し、それによって精緻化を行う。一方援助者は、そのプランに対して質問をすることによって、書き手がプランを発展させることを促すというものである。すなわち協力的プランニング法は、作文の土台となるプランの構築を促すのである。プラン構築の過程は、Figure 2 に示す“プラン者の黑板 (planner's blackboard)” という比喻によって説明される。この黑板は、書き手がプランを立てる際に、アイデアを記入する心的な黑板であり、心の中に、プランニング空間 (planning space) を描く援助をする。黑板全体は、大きなトピック情報の黑板となっており、さらにそこには、3つの小黑板があ

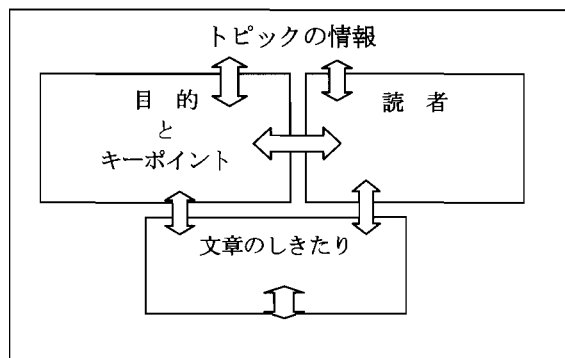


Figure 2. プラン者の黑板 (Flower, 1996)

る。すなわち、目的・キーポイント、読者、文章のしきたりの黑板である。ここで言うトピック情報とは、作文に書くその内容のことであり、目的・キーポイントとは、作文によって何を伝えたいのかということ、読者とは、読み手の反応を想定すること、文章のしきたりとは、起承転結といった作文の構成等に関することである。黑板という図式的な比喻により、生徒はその違いを視覚的にとらえることが出来る。経験の浅い書き手は、プランニングの際、トピック情報黑板だけに情報を書き出すことに時間を費やすが、経験を積んだ書き手は、作文についてのより精緻化されたイメージを作りだし、読者・目的・しきたりの小黑板に独力で情報を書き出す。協力的プランニング法では、書き手のプランを聞いた援助者が、頭の中の黑板を用いて書き手に質問をしていくことで、書き手が熟考し、適切な心的黑板上にアイデアを貼りつけるのを促すのである。

Flower (1996) は、高校生や大学生を対象とした研究で、協力的プランニング法により生徒たちの作文の質を向上させることができたことと述べた。しかし、この研究では、数量的な指標を用いてその効果を立証したわけではない。

大崎・吉田 (2002) は、小学5年生に対して、プランニングと推敲の両方に焦点を当てた介入を行った。この研究では、国語科の1単元を対象とし、プランニングや推敲の段階を充実させる指導に加えて、立てたプランや推敲の結果に関する子ども同士の相互作用を織り込んで、指導カリキュラムを作成した。具体的には、自分の作文のプランをグループの中で表明し、質問を受けるといった相互作用活動が、プランニングと推敲の段階に組み込まれていた。この単元の中で書かれた作文と、単元前の作文とを、いくつかの評定項目により比較したところ、このカリキュラムで授業を行った実験群では、教科書に従った典型的な授業を行った群よりも、指導の中心であった内容的な側面だけでなく、形式的な側面でも、児童の作文の質が向上したことが明らかになった。これに加え、実験群の児童では、作文に対する意識の面でも変化が見られたことが報告されている。

本研究では、大学生を対象に、Flower (1996) が述べた協力的プランニング法に基づいて作文を書かせ、その効果を検証することを目的とする。具体的には、協力的プランニング法による作文活動を3セッション実施し、プレテスト・ポストテスト計画により、その効果を検証する。効果の検証は、主として第三者による作文評定得点を用いて行う。協力的プランニング法は、プランニングの向上に焦点をあてているため、作文のプラン作りができない者、つまり作文が苦手な者に特に効果的であると考えられる。

協力的プランニング法に関して、Flower (1996)

は、目標を意識、設定せずにパートナーと話し合うだけの単なる協力では、作文の質を向上させることは出来ない」と示唆している。これより、話し合いの内容によって協力的プランニング法の効果に差が現れることが考えられる。例えば、「この部分はもっと後に書いたら？」などと文章の組み立てについて示唆したり、「この時周囲の様子はどんな感じだった？」などと状況を明らかにするような話し合いを行ったりすることによって、プランニングが充実し、より効果が現れるのではないだろうか。介入の効果を実証した大崎・吉田（2002）では、実験群で行われた子ども同士の相互作用を、対照群での相互作用と比較し、大きな違いを見いだした。対照群での相互作用は、そのほとんどが一般的な感想を表明しているものであった。これに対し、実験群では、自らのプランや推敲内容についてより詳しい説明を与えており、そうした発言に対する考え方の根拠も多く述べられていた。また、他者の発言に対して疑問点を提示したり新たな提案が行われたりするなど、より深いレベルでの相互作用が生じていた。本研究では、第三者が評定した話し合いの内容の善し悪しにもとづいて被験者のペアを分割し、協力的プランニング法の効果との関連を検討する。

以上の点とあわせて、本研究では、協力的プランニング法の効果に関して補足的な分析を行う。具体的には、効果が作文のどのような側面で見られたかと、協力的プランニング法に対する被験者の意識面の2点について検討する。

## 方法

**対象** 愛知教育大学の学生28名（男性9名、女性19名。年齢20～24歳）。被験者の専攻は国語科、数学科、理科、社会科などで、特定の教科に偏らないよう配慮した。あらかじめ作文が得意かどうかを自己申告させ、苦手な者と得意な者とを組み合わせる14ペアを構成した。14ペアの大多数は初対面同士であった。また、所属も違うため、本実験以外での接触はほとんどなかったと考えられる。

**実験形態** 小集団実験による。プレテストとポストテストは1～4名で、協力的プランニング法は1～3ペアで、それぞれ実施した。

被験者あるいはペアが複数の場合は、距離をとって配席した。協力的プランニング法を行う際の実験室内の

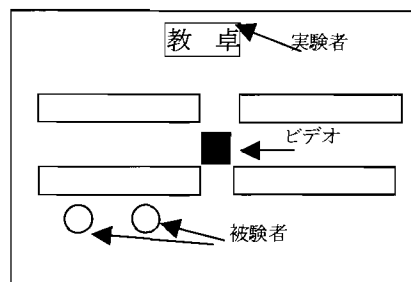


Figure 3. 協力的プランニング法実施時の室内の設営

配置をFigure 3に示す。

**実施時期** 2002年10月中旬から12月中旬。

**実験器具** 作文用紙（400字詰め原稿用紙）、プラン用紙（B5版の白紙）、ビデオ、ヒントカード（話し合いの際に使用する質問の例をまとめたB5版の紙。内容は巻末資料を参照のこと。）

**手続き** 実験は5つのセッションで構成された。第1セッションはプレテスト、第2～4セッションは協力的プランニング法による作文、第5セッションがポストテストであった。被験者は、セッションごとに異なるテーマを与えられ、作文を1つ書いた。協力的プランニング法のセッションでのテーマは、『尊敬する人』、『常識』、『嫌いな～』であり、プレテストとポストテストでは、『友人』、『自分』であった。プレテストとポストテストの作文テーマは、被験者間でカウンターバランスした。1セッションは90分程度で、協力的プランニング法のセッションでは、プランニング10分、話し合い20分、作文を書く時間60分と配分した。

第1セッション開始時に、被験者に実験の流れの説明をするとともに、大学生を読者とした作文を書くように告げた。協力的プランニング法のセッションでは、開始前に、プラン用紙とヒントカードについてのインストラクションを行った。ヒントカードはあくまでも質問の一例であり、自由に思いついた質問をしてよいことを告げた。セッション開始時に作文のテーマを伝え、10分程度で作文のプランを立てるよう告げた。10分後、ヒントカードを参考に、立てたプランについて話し合いを始めるよう指示した。以後の話し合いの場面をビデオで録画した。10分経過後したところで、もう一方のプランについても話し合うよう促した。この10分後に話し合いの終了を告げ、修正された自分のプランを参考に、個々の作文を書くよう指示した。第5セッションでは、開始時に、プラン用紙は使っても使わなくてもよいことを告げた。セッション終了後、「プランを立てたこと、話し合いを行ったことが、作文を書くにあたって自分によい影響を与えたか」について、被験者に回答してもらった。

**評定** プレテストとポストテストの作文および話し合いの評定を、被験者とは別の評定者が行った。作文評定尺度は、梶井（2001）が児童の作文を対象として構成した作文評価項目、および、プラン者の黑板における3つの領域（目的・キーポイント、読者、文章のしきたり）を考慮に入れ、実験者が作成した。項目は、「論点がしぼられた文章であるか」「興味を引く具体例、あるいはエピソードが書かれているか」等の15項目である。話し合い評定項目についても、実際の話し合い場面に基づいて、また、作文評定項目を考慮して、実験者が作成した。項目は、「起承転結など、文章の構成、組み立てなどについて話し合っているか」、「客観的な見方で指摘しているか」などの8項目である。

作文の評定にあたっては、筆跡などによる作文の作者の同定や、文字の巧拙によるハロー効果を防ぐため、実験者が清書した作文を提示し、15の評定項目について、“大変よくできている”から“全くできていない”までの6件法で採点させた。評定者は大学生23名で、実験の目的等を知らされずに評定を行った。作文の提示順は評定者間でカウンターバランスした。

話し合いの評定にあたっては、各ペアの話し合いの様態を録画したビデオを見て、8つの話し合い評定項目について、“大変よくできている”から“全くできていない”までの6件法で回答してもらった。評定は、大学生1名と実験者の計2名が独立に行った。この他に、話し合いのタイプについての評定も実施したが、紙幅の関係で、本研究ではこの結果については取り扱わないこととする。

## 結果

分析に先立って、作文評価項目の項目分析を行った。各評定項目に対する評定を、“大変よくできている”を6点、“全くできていない”を1点として得点化し、G-P分析による項目分析を行った。有意差の認められなかった1項目を除外し、全14項目で作文評定尺度を再構成した。各尺度の可能得点範囲は14～84点となった。項目の一覧をTable 1に示す。

Table 1. 分析で使用した作文評定の項目

- ・ 主語と述語の対応がなされている。
- ・ 場面や事柄の順序を表す接続語が正しく使われている。
- ・ 事実やできごとを客観的に書いた文章である。
- ・ 興味をひく具体例、あるいはエピソードが書かれている。
- ・ 必要に応じて、簡単に書いたり詳しく書いたりしている。
- ・ 段落を使って伝えたいことを表現している。
- ・ 内容をわかりやすくする具体例、あるいはエピソードが書かれている。
- ・ 最も伝えたいこと（書き手の考え、意見、気持ちなど）がよくわかる文章である。
- ・ 書き手が書こうとするものの様子・状況がよくわかる文章である。
- ・ 論点がしぼられた文章である。
- ・ 行動や事柄の順序、場面の移り変わりの順序が整理されている。
- ・ 書き出しから結びまでが一貫した文である。
- ・ 文章全体の組み立てが整っている
- ・ ストーリー性、論理性がはっきりしている。

各作文に対する評定得点として、評定者23名の評定得点の平均値を採用した。被験者全体における作文評

定得点の平均値は、プレテスト59.3点 (SD=4.8)、ポストテスト60.5点 (SD=3.5) であった。平均得点の差を一要因分散分析で検討したところ、テスト間では有意差は認められなかった ( $F(1,27)=1.14, n.s.$ )。

続いて、プレテストの作文評定得点の中央値 (59.4点) に基づいて、被験者を作文能力の高群と低群に分割した。各群におけるプレテスト、ポストテストの作文評定得点の平均値をFigure 4に示す。各群におけるプレテストからポストテストにかけての得点の向上に、差があるかどうかを検討した。プレテストの評定得点に群間差があったため ( $t(26)=-8.12, p<.01$ )、ポストテストの作文評定得点を従属変数、プレテスト作文評定得点を共変量として共分散分析を行ったところ、テストの主効果が認められ ( $F(1, 25)=4.34, p<.05$ )、作文能力低群は、高群よりも作文評定得点が増加したことが明らかになった。一方、作文能力高群は、ポストテストで作文評定得点が低下していた。

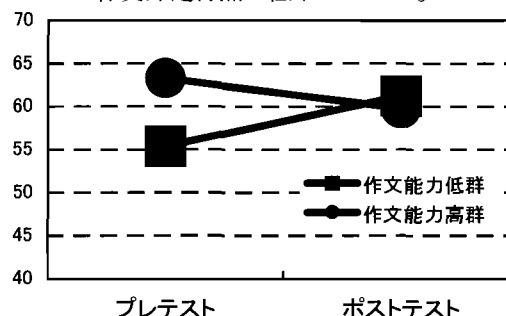


Figure 4. 作文能力の高群と低群におけるプレテストとポストテストの作文評定得点

さらに、協力的プランニング法の効果と話し合い評定との関連を検討した。分析に先立って、話し合い評価項目の項目分析を行った。各評定項目に対する評定を、“大変よくできている”を6点、“全くできていない”を1点とし得点化し、G-P分析による項目分析を行った。項目分析で有意差が認められた5項目と、分析上必要と判断された2項目の計7項目で、話し合い評定尺度を再構成した。可能得点範囲は7～42点となった。項目の一覧をTable 2に示す。

Table 2. 分析で使用した話し合いの評定項目

- ・ 起承転結など、文章の構成、組み立てなどについて話している。
- ・ 「誰が、どうした」など、主語—述語の関係を明らかにしたり、状況・場面の区別をはっきりさせたりしている。
- ・ 書く内容の提案をしている。
- ・ 客観的な見方で指摘している。
- ・ 話をすることで、考えをまとめていっている。
- ・ 要点を絞るようアドバイスしている。
- ・ 表現の仕方についての話をしている。

各ペアの話し合いに対する評定得点として、評定者

2名の評定点の平均値を採用した。全ペアにおける話し合い評定得点の中央値(24.0点)を基準に、14ペアを話し合い評定の高群と低群に分割した。各群におけるプレテスト、ポストテストの作文評定得点の平均値をFigure 5に示す。プレテストからポストテストにかけての作文評定得点の向上に、群間差があるかどうか検討した。作文評定得点について、テスト(プレテスト・ポストテスト)と話し合い評定(低群, 高群)の2×2の2要因分散分析で検討したところ、主効果, 交互作用とも、有意水準に達しなかった(F(1, 26)=0.43, n.s.; F(1, 26)=.17, n.s.)。

補足の分析として、協力的プランニング法により作文評定のどの側面が向上したのかを探索的に検討した。まず、プレテストからポストテストにかけて作文評定得点が向上した被験者を抽出した。該当者14名における作文評定の各項目での評定得点の平均値と標準偏差をTable 3に示す。項目ごとの得点に、プレテストーポストテスト間で差があるかどうかを、t検定を用いて検討したところ、Table 3の右欄に示すように、全項目で有意な差が認められた。

Table 3. 協力的プランニング法の効果が見られた被験者における、プレテストーポストテスト間での作文評定項目得点の比較

作文評定項目	プレ	ポスト	t 値
主語と述語の対応	4.4 (0.18)	4.6 (0.20)	3.94**
接続語の使用	4.2 (0.26)	4.5 (0.23)	6.09**
客観的な文章	3.8 (0.34)	4.2 (0.19)	4.09**
興味をひく 具体例やエピソード	4.1 (0.39)	4.7 (0.49)	6.58**
必要に応じて簡単に書 いたり詳しく書いたり 段落の使用	4.0 (0.23)	4.3 (0.22)	4.28**
	4.0 (0.73)	4.5 (0.30)	2.24*
内容をわかり易くする 具体例やエピソード	4.1 (0.24)	4.6 (0.40)	4.23**
最も伝えたいこと(考 え、意見)がわかる	3.9 (0.31)	4.4 (0.43)	4.65**
書こうとするものの様 子・状況がわかる	3.9 (0.27)	4.5 (0.33)	5.87**
論点がしぼられた文章	3.9 (0.38)	4.3 (0.40)	4.14**
順序が整理されている	3.9 (0.32)	4.3 (0.36)	3.33**
書き出しから結びまで が一貫	3.9 (0.37)	4.4 (0.31)	5.84**
文章全体の組み立てが 整っている	3.8 (0.39)	4.4 (0.34)	4.73**
ストーリー性、論理性が はっきりしている	3.9 (0.32)	4.3 (0.30)	5.95**

Note: 数値は平均値, ( )内はSDを示す。

N=14. \*\*p<.01, df=13.

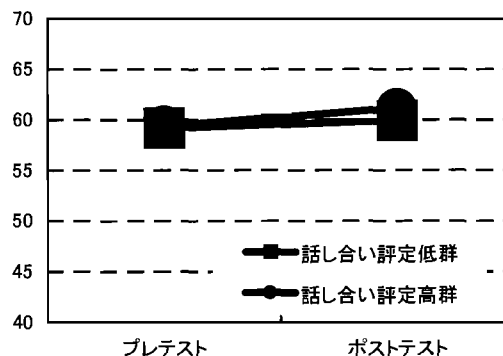


Figure 5. 話し合い評定の高群と低群におけるプレテストとポストテストの作文評定得点

最後に、協力的プランニング法に対する被験者の意識について検討した。協力的プランニング法の影響に関する質問に対し、「プランを立てること、話し合うこと、どちらも自分に良い影響を与えた」と回答した者は、28名中20名であった。また、「プランは良い影響を与えた」と回答した者が3名、「話し合いは良い影響を与えた」と回答した者が3名であった。具体的には、「プランを立てたり相手に説明することで、(作文の)流れが作れたり、書きたいことがはっきり分かってきたりして、プラスになった。」とか、「プランを立てることで、考えがまとまってきたように思える。話し合いでは、自分は書き手だからわかっているようなことでも、表現がうまくできなくて、相手には分かりにくいのだという事を知ることができた。」などの回答がなされた。また、ポストテストのセッションでは、プラン用紙を使っても使わなくてもかまわないと告げたにも関わらず、28名中27名がプラン用紙を使用した。

### 考察

本研究の目的は、日本の大学生の作文において、協力的プランニング法の効果が得られるか検討することであり、被験者全体での検討に加えて、作文能力や話し合いの内容との関連について検討した。

協力的プランニング法の効果について、被験者全体では、協力的プランニング法の前後で作文評定得点に差が認められなかった。しかし、プレテスト作文の得点に基づき、事前の作文能力の高低で被験者を群分けしたところ、作文能力低群は高群よりポストテストでの得点上昇率が高く、協力的プランニング法の効果は作文が苦手な者において見られることが示された。作文を苦手とする者は、先行研究の示唆によれば、作文を書くにあたり、プランを立てないか、プランニングをしても、作文に書く内容知識を検索することに比重をおく知識陳述型の方略に頼ることが多いとされる。プランニングの段階でパートナーと話し合うことは、このような書き手に内省を促したり、他者が持つ方略

や選択に気づかせたりする働きを持つ。協力的プランニングでは、作文を書き始める前にフィードバックがなされるので、他のよりよいプランを探しやすい(Flower, 1996)。パートナーに手助けされて、作文プランを作り上げたり、プランを精緻化したりする経験を繰り返したことにより、ポストテストにおいて一人で作文を書く際にも、目的・キーポイント、読者、文章のしきたりを意識しながらプランを立て、作文を書くことができたのであろう。

協力的プランニング法の効果が見られた被験者で、作文評定のどのような側面が向上したのかを検討したところ、特定の項目について得点が上昇したのではなく、作文評定項目全体において得点の上昇が確認された。前述のように、大崎・吉田(2002)では、プランニングと推敲の結果について他者と相互作用を行ったことにより、内容面のみならず表記面でもすぐれた作文が書けるようになったと報告されている。本研究の項目は、大崎らの評定項目とは別個に作成したものであり、単純に比較することはできないが、プランニング段階での相互作用により、表記面や内容面で作文の質が向上したことが明らかになった。話し合い内容の分析から示唆されるように、作文評定得点が向上した全てのペアが、作文プランに基づいて、内容面と表記面の双方について話し合ったわけではないだろう。にもかかわらず、全ての項目で協力的プランニングの効果が認められたことは、注目に値する知見である。

協力的プランニング法に対する被験者の意識の面でも、肯定的な評価が得られた。実験後の質問に対し、多くの被験者が、プランを立てることも、話し合うことも自分によい影響を与えたと回答し、協力的プランニング法を高く評価しただけでなく、ほとんど全ての被験者が、ポストテストのセッションで自発的にプラン用紙を利用した。協力的プランニング法を複数回体験したことにより、大学生は、作文におけるプランニングの重要性に気づき、プランニングを効果的に行うための方略をもある程度獲得したと言えるだろう。

前出の犬塚(2002; 2003)は、他者の書いた文章の良さや悪さを意識しながら読む活動により、中学生の作文を支援することを試みた。評価活動は、作文プロセス全体に関わる要因であるモニタリングを実行する際に必要な知識を獲得させることを意図して設定された。しかし、この介入による効果が見られたのは、個人で評価活動を行った後、グループでも活動を行った個人-協同条件においてのみであった。協力的プランニング法は、自分のものを含めた作文プランが検討対象であり、他者との相互作用を通して、プランそれ自体やプランニングあるいは内省の仕方についての示唆を得ることが出来る。協力的プランニング法のこういった特徴が、本研究で確認された作文の向上をもたらしたのではないだろうか。小学5年生で効果が検証さ

れた作文指導のカリキュラム(大崎・吉田, 2002)でも、グループでの相互作用活動をプランニングと推敲の段階で行ったが、活動に先立って、相互作用を活性化させるため、児童に対し、相互作用に先立って自らの考えをしっかりと持つことや、グループ活動で伝えられた友達の意見を織り込みながら考え直すことの重要性を強調した。こういった指導上の配慮が、小学生という低年齢の対象者での指導効果に結びついたのであろう。

大崎・吉田(2002)ではまた、相互作用の内容を分析し、書く内容、目的、文章のしきたり、読者といった視点を与えられた実験群と異なり、そういった枠組みを与えられなかった対照群での相互作用は、友達の作文に対して感想を述べるというレベルにとどまっていたことを示した。目標を意識、設定せずに話し合うだけではよい効果は得られないというFlower(1996)の示唆に基づき、本研究では、協力的プランニングの際に、作文プランの精緻化につながると考えられる活動がどの程度できているかを基準として、話し合い内容の良し悪しを評定した。話し合い評定の高かったペアでは、例えば、作文のメインはどこになるのか、作文の流れはどうするかなど、文章の組み立てについての話し合いや、作文に書く内容の提案をするような話し合いを行っていた。一方、話し合い評定の低かったペアでは、話し合い自体は活発に行われているものの、お互いのプランや考えを述べあうにとどまっていた。しかしながら本研究では、Flower(1996)の示唆とは異なり、話し合い内容の良し悪しは、作文評定の向上に関連していなかった。

この点に関しては、2つのことが考えられる。本研究で協力的プランニング法の効果が確認されたのは、作文の苦手な被験者においてであったが、このような書き手にとっては、話し合いの内容が相対的には十分なものではなかったとしても、話し合うこと自体に意義があったのではないだろうか。Bruer(1993/1997)は、協力的プランニング法で生じる社会的相互作用により、「他の状態では不活性化し修辭学的方略と知識が活性化」し、「通常では表面化しないプランニング過程への洞察を与え、そしてその過程を省察する機会を提供する」と述べている。このことと、本研究で得られた被験者の内観とを考えあわせると、協力的プランニングの場では、次のようなことが起こっていたと考えられる。まず、自分のプランについて話す際、話し手は、特に促されない場合でも、パートナーが理解しやすいように、表現を換えたり、話す順序を考えたり、具体例を入れるなどの方略を用いる。また、作文の読者として想定されている大学生と、作文のテーマについて対話することが、内省のための足場になり、語られているトピック情報に加えて、目的・キーポイントや読者、文章のしきたりに関する諸知識がある程度活

性化する。プランの精緻化等に関わる対話がなされなかった場合でも、社会的相互作用によって活性化されたものが、その後書かれた作文を向上させることにつながったのではないだろうか。

もうひとつは、本研究で用いた話し合いの良し悪しの評定基準に関わる問題である。話し合いの内容と作文評定との関係を検討するにあたり、本研究では、作文プランの精緻化につながるとされる活動を実験者が設定し、それらがどの程度できているかを基準としてペアを分割した。しかし、この評定基準の項目の妥当性については、検討の余地が残されている。犬塚(2003)では、他者の文章を評価する活動によって作文評定が向上した被験者とそうでない被験者を抽出し、それぞれが行った評価活動にどのような特徴があるかを検討した。協力的プランニングに関しても、作文評定の向上につながった話し合いとそうでない話し合いを比較し、話し合いのどのような側面がその後の作文の質に影響したのかを特定し、それをもとに話し合いの評定基準を作っていくような研究が必要であろう。先述の大崎・吉田(2002)では、相互作用における児童の発言を、命題単位でカテゴリーに分類して分析した。分類カテゴリーは、1) 簡単な説明だけでなくより精緻化された説明をしたかどうか、2) 考えを表明した後、その根拠を述べたか、3) 比較した際に理由を述べたか、4) 疑問点の提示や新たな提案があったか、5) 自己の考えを変えたことを表明したか、6) 大まかな感想を述べたか、の6つである。こういった先行研究のカテゴリーを参考にして、協力的プランニングでの話し合いを丁寧に検討することが、今後の課題である。

本研究では、プレテストの段階で作文評定得点の高かった被験者、すなわち、作文能力の高い被験者においては、わずかとはいえポストテストでの得点低下が見られた。このことに関しては、以下の2つの解釈が考えられる。1つ目は、被験者のモチベーションの観点からの解釈である。作文が苦手な者は、協力的プランニングの回数を重ねるごとに、作文を書く際に考慮すべき点を発見することができたために、モチベーションが向上した。それに対し、得意な者は、最初から作文を書く際に十分なプランニングを行っていたため、協力的プランニングのセッションで得るものが少なく、同じ条件で作文を書く回数を重ねるにつれて、書くことに対するモチベーションが下がり、ポストテストでの作文の質に影響したのではないだろうか。本研究の実験では、被験者の自己申告に基づいて、作文の得意な者と苦手な者とを組み合わせて話し合いのペアを構成し、ペアを固定して協力的プランニングのセッションを繰り返した。協力的プランニングを互恵的なものにするためには、途中でペアの相手を変えるなどの配慮が必要だったかもしれない。2つ目の解釈は、

話し合いの内容に関わるものである。大崎・吉田(2002)の指導カリキュラムでは、プラン段階の話し合いに先立って、書く内容、目的、文書のしきり、読者を考えて作文を書くことの重要性を指導したことに加え、話し合いの中ではこの4つの視点からコメントするという点をも指導した。また、Flower(1996)が協力的プランニング法について述べた記述の中には、援助者が、プラン者の黒板に基づいて、簡単には答えられない質問をし、それに答えることを通して書き手が下位目標を作るのを促すこと、また、内実のある対立が、作文の質と関わることなどが示されている。これらの知見から考えると、本研究の実験では、話し合いの質を高める配慮が十分でなかったため、作文能力の高い者が恩恵を得ることが出来なかったのではないだろうか。先程も述べたように、話し合いのどのような側面がその後の作文の質に影響したのかを明らかにすることを通して、互恵的な協力的プランニングのあり方を探っていくことが必要であろう。

子どもの作文を扱った本邦の先行研究では、国語科の作文教育を念頭に置いて、研究がなされていることが多い(e.g.内田, 1981; 大崎・吉田, 2002)。しかし、書きは国語科の作文に限定されるものではなく、様々な学習で必要とされるスキルである。本研究の知見より、様々な領域での書きやプランニングのスキルを伸ばす指導方法のひとつとして、協力的プランニング法が有効であるという可能性が示唆された。協力的プランニング法を小中学校の指導カリキュラムに組み込んでいく際には、先述のように、効果を高めるための介入のあり方やペアの組み方を、さらに検討していく必要がある。児童の話し合い過程についての研究では、児童のパーソナリティが話し合いの効果に影響することが示唆されており(倉盛, 1999)、協力的プランニング法を児童に適用する場合は、こういった側面からペアの組み方を工夫することも必要であろう。

近年は、理科や社会などの様々な教科で、書くことを通して協調的に学ぶという形態が注目されている。人は、自分がわかっていると思っていることでも、はっきり表現しようとするときまだわかっている部分が残っていることに気づくことがある。書いてみると自分がどこまでわかっているのが確認できて、その先の問題に気づくこともある。さらに2人で同じ問題を一緒に考えていると、一人一人はわかっているつもりで説明しても相手はわかってくれないため、なんとかわかってもらおうとしているうちに自分の考えがはっきりしてくることがある。書くこととそれを他者と共有することによって、学習者一人一人が意識的に自分の知識を深化させていくプロセスを、例えばテクノロジーを利用して支援していく研究が行われている(三宅・白水, 2003)。今後、子どもの認識の発達を促進させる活動としての書きを教育に導入していくため

に、書きのもつ機能を明確に実証していく研究が期待される。

## 文献

- Bruer, J.T. 1993 *A science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: The MIT press. (松田文子・森敏昭(監訳) 1997 授業が変わる－認知心理学と教育実践が手を結ぶとき. 北大路書房)
- Flower, L 1996 Collaborative planning and community literacy: a window on the logic of learners. In L. Schauble, & R. Glaser (Eds.) *Innovations in learning: New environments for education*. pp.25-48. Lawrence Erlbaum Associates.
- Galbraith, D. & Rijlaarsdam, G. 1999 Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, **9**, 93-108.
- 犬塚美輪 2002 他者の文章を評価する話し合い活動は作文の活動に有効か. 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 58.
- 犬塚美輪 2003 作文指導における文章評価活動の効果. 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 286.
- 梶井芳明 2001 児童の作文はどのように評価されるのか. *教育心理学研究*, **49**, 480-489.
- 倉盛美穂子 1999 児童の話し合い過程の分析. *教育心理学研究*, **47**, 121-129.
- 三宅なほみ・白水始 2003 学習科学とテクノロジー. 放送大学教育振興会.
- 大崎陽子・吉田甫 2002 作文学習におよぼすプランニングと推敲を関連させた介入の効果. *読書科学*, **46**, 72-79.
- 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**, 323-332.

付記 本稿は、第一著者の指導の下に第二著者が行った卒業研究の成果の一部に基づき、先行研究のレビューを追加して第一著者がまとめ直したものである。第二著者の問題意識に基づくその他の分析結果、教育実践への示唆、協力的プランニングにおける話し合いのプロトコル例、使用した評定用質問紙の実例等については、戸田亜佑「日本の大学生の作文における協力的プランニング法の効果」(平成14年度愛知教育大学卒業論文)を参照されたい。

## 資料 実験で使用したヒントカードの内容

プランが立てられないとき

- ・簡条書きをするように言う。
- ・どの順番で書くか聞く(一緒に考える)。
- ・題名に関するエピソードを聞く。 など

プランが立てられている時

- ・わからないところがあったら質問する。

- ・話に矛盾があれば、指摘する。
- ・内容が抽象的すぎてわからなかったり、印象のうすい文になりそうな時は、「具体例を入れたら?」とか、「もっと違う表現にしたら?」などとアドバイスをする。
- ・自分が普段文章を書くときに工夫していることがあれば、相手に教える。 など