HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	テクスト学と認知心理学 ： 書くことの機能
Author(s)	仲, 真紀子
Relation	テクストと人文学 ： 知の土台を解剖する, 齋藤晃編, ISBN: 9784409040959, pp.244-263
Issue Date	2009-01
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/44821
Type	book part
File Information	TJ2009_244-263.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

テクスト学と認知心理学

——書くことの機能

仲　真紀子

1　テクスト学への認知心理学的アプローチ

テクスト学では、研究対象としてのテクストを「身体に外在する支持体に具現された記号の空間的配列」であるとし、「記憶・思考・表現・伝達などの知的活動のためのテクノロジー」と定義している（齋藤　二〇〇四）。筆者の専攻領域である心理学では、書かれたものや発話の書き起こし資料などの言語材料をテクストということが多いが、テクスト学ではこれにとどまらず、「外在する支持体に具現された記号の空間的配列」をあつかおうとする。また、心理学では書かれた／話された「所産」に注目することが多いが、テクスト学ではテクストを「記憶・思考・表現・伝達などの知的活動のためのテクノロジー」と捉えようとしている。テクスト学は心理学であつかわれてきたテクストの境界を拡張し、拡大している。

テクスト学において認知心理学はどのような貢献ができるだろうか。まず、言語的材料のみならず、地図、模様やパターン、絵画、建物、風景、投影（星座等）などの「空間的配列」をも視野に入れ、その理解や産出の背後にある心的過程の解明に寄与できるだろう。また「知的活動のためのテクノロジー」という観点から、言語的・非言語的な材料の意義、役割、機能を明らかにすることにも貢献できるかもしれない。認知心理学の用語を用いれば、テクストの産出にかかわる期待やメタ認知ということになるだろう。

本稿では書かれた言語材料に注目し、後者、すなわちテクストの「意義、役割、機能」に迫るアプローチをとる。第二節では、書くことの機能やそういった機能への気づきに関する認知心理学的研究を紹介する。言語活動には伝達と思考を支える役割があり、これらは発達的にも「外言」、「内言」として早くから分化するといわれている（ビアジェ一九五四：ヴィゴツキー　一九六二）。しかし言語活動が記憶や情動調整において果たす役割は、それほど明示化されていないように思われる。そこで、まずはこういった役割についての心理学的研究をいくつか提示する。つづく第三節では、書くことに対し私たちはどのような機能を期待しているのか、大学生を対象とした調査を紹介する。調査1では書くことと話すこととを対比するかたちで、書くことに期待される機能を明確にする。また、調査2では、同じ書くことでも手書き、ワープロ、電子メールなどの媒体により期待される機能が異なるのか否かを検討する。

さて、これらの調査は、現在を生きる大学生が顕在的、潜在的に感じている書くことに関する期待を反映しているといえる。それでは時代、地域を隔ててみた場合はどうだろうか。古代、中世、近世のさまざまな時代、そして東洋、西洋、中近東、南米などのさまざまな地域で累々と蓄積されてきたテクスト。これらのテクストはどのような機能を期待して作成されたのだろうか。この問いに迫るために、本共同研究の研究員に調査1と同様の調査への回答を依頼した。調査3では人類学、民族学、歴史学、文学、社会学等様々な領域の研究者から得られた回答をみながら、テクストの機能に対する認識について考えてみたい。特定の活動に対する期待や信念は、その活動を行う動機として位置づけられ、活動の質や頻度や方向性に影響を及ぼすと考えられる。こういった期待や信念を明らかにすることは、テクスト学における重要な課題だと思われる。

2　書き言葉、話し言葉の意義、役割、機能

読み書きの機能への気づき

発達心理学者であるピアジェ（一九五四）は三、四歳の幼児の遊び場面を観察し、幼児が、他者に向けた社会的言

語（伝達、質問、要求等）とは別に、独り言や自己中心的言語（「あれ、おかしいな」「よし、こうしてみよう」など）も発話することを見いだした。教育心理学者であるヴィゴツキー（一九六二）も外言と内言を区別し、前者は社会的コミュニケーションを目指す対人的な言語であるのに対し、後者は自己に向けた内部の言語であり、思索、思考の道具となると考察している。このように、言語に伝達と思考を支える機能があることは古くから観察され、議論されてきた。しかしながら、幼児がこういった機能に気づいているか否かはまた別問題である。

例えば内田（一九八九）は次のような調査を行っている。三二人の就学前後の幼児に対し、就学直前（二月）と就学半年後（八月）に、読み書きに対してどのような意義を見いだしているかを調べた。読み書きの意義については、「字が書けるといいことありますか」と尋ねた。その結果、二月の時点では、この質問に対する「いいえ」率は六五%であったが、八月にはそれが六%と大きく減少することが明らかになった。加えて、先の質問に「はい」と回答した子どもには、どのような意義があるのかを質問した。得られた回答を「書けると嬉しい」「ママが喜ぶ」などの評価的な反応と、「ママと交換日記ができる」「絵本がつくれて嬉しい」などの道具的価値に言及する反応とに分類したところ、二月の時点では評価的反応のほうが道具的反応よりも優位であったが（評価的：二二%、道具的：一二%）、八月になると反応パターンは逆転した（評価的：一二%、道具的：八一%）。文字を積極的に読んだり書いたりする機会の少ない就学前の幼児は、読み書きの意義について十分認識できていないといえるだろう。大人にとっては自明と思われることがらであっても、子どもは「発見」する必要があるのだと推察される。

書くことが記憶に及ぼす効果

書くことが記憶に及ぼす効果についてはどうだろうか。私たちは漢字や年号や外国語の文字や単語を学習するときに、繰り返し書いて学習する。書いて覚えるという方略は私たちにとっては標準的、一般的だといえるだろう。しかし、文化圏によっては必ずしもそうとはいえない（仲　一九九七）。表1は大学生を対象に、記憶方略（記憶術ないし記憶する方法）を調査した結果を示したものである。日本の資料は楠見（一九九二）から、アメリカの資料はイントン

表1　日本とアメリカの記憶方略の比較

日本	アメリカ
外的装置に頼る	
メモ・ノートをとる	カレンダーに書きこむ
紙を目立つところに貼る	目立つところに置く
手帳に書く	メモ・ノート
日記をつける	タイマー
写真をとる	人に覚えておいてもらう
カレンダーに書きこむ	写真にとる
証拠・記念品をとっておく	手に書く
手に書く	
内的な方法を用いる	
頭の中で反復(リハーサル)	顔と名前を結びつける
語呂あわせ	頭の中で反復(リハーサル)
イメージを目に焼きつける	頭の中でやってみる(イメージトレーニング)
関連づける	他の出来事に結びつける
丸暗記	場所法(よく知っている場所に結びつける)
忘れたくないと念じる	お話をつくる
ときどき思いだす	韻をふむ
くり返し覚える	ペグワード法(one は bun, two は zoo などと覚える)
理解する	アルファベット順に想起
外的装置＋内的方法	
何回も書く	やってみる
声を出して読む	声を出して言う
カードに書いて見直す	

注：日本の記憶方略は楠見の論文から、アメリカの記憶方略はイントンス＝ピーターソンの論文から引用した。外的装置、内的方法、外的装置＋内的方法に分類されるそれぞれの方略は、使用頻度の高い順に並んでいる。

ス＝ピーターソンとフォアニア(Intons-Peterson and Fornier1986)から引用した。そこでは記憶する方法が「外的装置」(メモ、カレンダーなど)、「内的装置」(イメージを用いるなど)、「外的装置と内的装置の組み合わせ」(声に出してやってみるなど)に分類され、言及される頻度が高い順に並べられている。

日米の記憶方略を比較してみると、リハーサル(くり返す)や意味化(語呂合わせやペグワード法)など、日米で対応づけられるものもある。しかし、アメリカでの「人に覚えておいてもらう」、日本の「書いて覚える」など、対応づけられないものもある。筆者は在外研究のおり、三〇人ほどのアメリカ人大

学生に外国語の単語を「どうやって覚えるか」という面接調査を行ったことがある。彼らはフランス語、イタリア語、スペイン語などの外国語の授業をとっていたが、そういった単語をどのように記憶するか尋ねたところ、ほとんどが音で覚えるという回答であった。単語を「書いて覚える」という人はおらず、なかには「書いて覚えるとは指を使って数えるようなことか」と聞きなおす学生もいた。日本では、書いて覚えることは当然の方法のように考えられているが、筆者が面接を行った学生にとってはそうではなかった。

私たちにとっては漢字や単語は書くことと強く結びついている。「ナカはニンベンのナカで……」と名字を説明するときなど、書かなくてもよいのに空中に仲という字を書いていたりする。日本人学生に friendship や restaurant などの綴りを尋ねると、大方が手のひらや空中に空書しながら回答する。しかし、このような行動は漢字圏においてのみみられることが示されている（佐々木・渡辺　一九八四）。上記のアメリカ人大学生への調査では、periodica（伊）や silhouette（仏）など、外国語の単語を提示し、綴りを言ってもらうという課題も行った。その結果、一人をのぞき手指を動かした人はいなかった。ほとんどが空中を見つめるようにして淀みなく回答したのである。正字法はまさに音と綴りを結びつける方法であって、正しく文字を書く方法ではないのであった。

記憶方略の調査を行うと、日本の参加者では、漢字、英単語などを書いて覚えるとする人が多い（仲・竹田・松林・波多野　二〇〇七）。しかし実際のところ、書いて覚えることに効果はあるのだろうか。仲らは英単語、発音しやすい無意味綴り、発音しにくい無意味綴り、無意味図形（ロゴグラフィック）などの種々の材料について、五回ずつ書くか見るかで学習してもらった（表2を参照のこと）（Naka and Naoi 1995; Naka and Takizawa 1990）。正確に再生された材料の数をカウントしたところ、書く効果があったのは図形やアラビア文字のみであり、これらの材料の学習において書いて覚える条件の成績は見て覚える条件の二倍の高さであった。アメリカ人の学生を対象とした実験も行った。彼らは上述のように「書いて覚える」ということをしないが、それでも図形の学習においては書いて覚える条件の成績が見て覚える条件に比べ有意に高かった。

新奇な図形にのみ現れる効果は次のように説明されるかもしれない。すなわち、英単語や数字、ひらがなやカタカ

表2　さまざまな材料における、書くことが記憶に及ぼす効果（仲　1997より）

実験で用いた材料の種類	例			書くことの効果
漢字	委員	価格	目標	×
単語	そら	あみ	うた	×
無意味綴り	エウ	クケ	スセ	×
英単語	key	red	way	×
発音可能な英無意味綴り	wom	rul	jid	×
発音困難な英無意味綴り	jzp	ndx	vft	×
ハングル文字風の無意味図形				○
漢字風の無意味図形				○
アルファベット風の無意味図形				○
アラビア文字				○
アラビア文字の読み方	ザール	シーン	サーダ	×

ナの単語や非単語は音韻や意味によって符号化することができる。しかし、新奇な図形ではそれができない。そのような材料についてのみ、書くという過程（白紙の上に書きだすために、目にイメージをやきつけ、短時間記憶に維持し、そのイメージを手を動かすことで書きだす）の効果が活かされる、ということではないだろうか。実際、空書するだけでも書くことの効果はある（Naka 1998）。

書くことが情動調整に及ぼす効果

もう一つ、書記が情動調整におよぼす影響についてみてみよう。私たちは日記や手紙やブログなどにさまざまな思いを表出する。そして、書いてしまうとすっきりすることがある。こういった認識は正しいのだろうか。ペネベイカーらは書くこと（ときには話すこと）が健康にどのような影響を及ぼすかを検討している（レビュウとしてPennebaker 1997）。彼らは多数の実験を行っているが、基本的な教示は、三日間にわたり、毎日一五分程度「あなたの人生に影響を及ぼした極度に重要かつ感情的なことについて、気持や深い思い、感情を書いてください」というものである。

深く、時には苦しい思いを書く作業は容易ではない。しかしそれを行うと、表層的な内容（余暇にすることなど）を書く条件に比べ、医者に行く回数が減る（二ヵ月、六ヵ月、一年以上後でも）、免疫システムが向上する（T細胞、EBウィルス抗体、B型肝炎抗体、ナチュラルキラー細胞が増加するなど）、行動的な指標が上がる（成績がよくなる、失業後の仕事が早く見つかる、欠勤が少な

くなる)、身体症状やうつに関する自己報告が向上するなどの効果がみられるという(Pennebaker 1997)。例えばリューボマースキーらの調査では、学生は「最悪の体験」ないし「最高の体験」を三日間、一五分ずつ書くか、テープレコーダに話すか、頭のなかで考えるように教示された。事前と事後とで精神的健康度や人生への満足度を評定しても らい、比較したところ、最悪の出来事について話すか書くかした人では、考えただけの人に比べ、これらの評定値が高くなった。ただし、最高の体験を書いた人においては、むしろ評定は下がってしまったという(Lyubomirsky, Sousa and Dickerhoof 2006)。書く出来事が外傷的であればあるほど、書き続ける日数が多いほど効果があり、一方、性差や年齢差、教育歴や文化による差はないことなどが知られている。

このような効果がなぜ起きるのか、ペネベイカー(Pennebaker 1997)は二つの説をあげて考察している。第一は、書くことが抑制を解き放つから、というものである。話さない、書かないという行為は一種の抑制であり、抑制は生理的なストレスとなる。書くことは抑制を開放することにつながり、ひいてはストレスを低減するというのである。しかし、それまでに開示していることと開示していないこと(抑制していること)の両方において、書くことの効果はみられるため、この説明は絶対的だとはいえない(Greenberg and Stone 1992)。

第二の説は、書くことが認知的な構えを変える、というものである。書かれた文章におけるネガティブな感情語(悲しい、怒るなど)、ポジティブな感情語(うれしい、楽しいなど)、因果関係を表す語(したがって、理由は、など)、洞察を表す語(理解する、気づくなど)などをカウントしたところ、ポジティブな語をたくさん使う人、ネガティブな語を中程度使う人、そして、回が増すごとに因果関係や洞察を表す語を使うようになる人において、書き終わった後の健康度が増すことが示された(Pennebaker *et al.* 1997)。くり返し書くことにより、最初は混沌としていた内容も徐々に整理され、最後には一貫した物語になる。そういう人において効果があるようだとペネベイカーらは考察している。ネガティブなことは何度も語られ、その「意味」が追究されるのかもしれない。そして、そのような活動がネガティブなものを受け入れ、あるいは乗り越えるための認知的枠組みの変化をもたらすのかもしれない。

しかしながら、こういった書くことの効果を人がどの程度認識しているかは明らかではない。ペネベイカー(Pen-

nebaker 1997）は書くことを薬や医学的療法のオルタナティブとして位置づけられないかと提案しているが、そのこと自体、一般の人が書くことの機能を自発的には十分利用できていないことを示唆している。

以上、書くことにおける伝達、思考、記憶、情動調整といった効果についてみてきたが、私たちはこういった機能をどの程度認識しているのだろうか。次節では大学生を対象とした調査をみてみることにしよう。

3　書くことに対する期待の調査

人々が抱いている漠然としたイメージをより具体化するために、心理学では統計的な方法を用いることがある。書き言葉、話し言葉の機能を例にとれば、まず、言語使用に関して思いつくさまざまな機能、「アイディアを忘れないようにする」「契約や約束を取り交わす」「決心する」等々の項目を作成する。そして、これらの活動を達成するのに書き言葉や話し言葉がどの程度有効だと思うかを多くの人に尋ねる。回答者の反応傾向が類似している項目をグループ化していくことで、まとめられた項目間に共通の「概念」を浮かびあがらせることができる。例えば、書くことにより「スピーチの構成を練る」という機能が達成できると考える人は、「計画をたてる」「アイディアを他人に説明する」にも高い得点を与えるかもしれない。書くことにより「おわびの気持ちを伝える」という機能が達せられると考える人は、書き言葉は「お祝いの気持ちを伝える」「お礼の気持を伝える」といった機能も果たすと考えるかもしれない。類似した反応傾向をもつ項目をまとめれば、「スピーチ、計画、アイディア……」から「思考」、「おわび、お祝い、お礼……」から「伝達」を共通概念として浮かびあがらせることができるだろう。このようにして、書き言葉に関して人が抱いている顕在的、潜在的な「意義、役割、機能」を推測することができる。以下、このようにして行った調査結果を概観する。この調査では書くことの効果を明確にするために、話し言葉を対比させた。

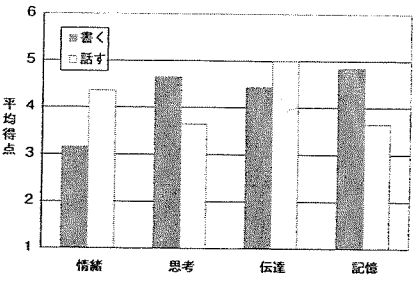

図1　調査1の結果：書くこと、話すことに期待される効果

調査1　書くことと話すことの比較

まず、書くこと、話すことが果たすと考えられる様々な機能を五二項目収集する（表4に項目を示す）。これらの項目を用い、大学生二二五人に調査を行った（久米・鈴木・仲・宮下　二〇〇二：仲・竹田　二〇〇五）。調査用紙の第一は書くことの効果を調べるものであった。「書くことには様々な効果（意味）があるといわれています。『書くこと』は以下の各項目の活動を行ううえでどの程度効果がある（意味がある）と思いますか」という教示のもとに、上記の五二項目について1（まったくそう思わない）～6（非常にそう思う）の六件法で評定を求めた。第二は話すことの効果を調べるためのものであり、同様に五二項目について再度評定を求めた。教示は「次に、話すことの効果（意味）について考えてみてください。『話すこと』は以下の各項目にどの程度効果がある（意味がある）と思いますか」であった。

得られた結果について因子分析を行った。第一の因子は、負荷が大きい項目「心のやすらぎを得る」「悲しみを紛らわせる」などから「情緒」と命名した。第二の因子は、負荷が大きい項目「アイディアを忘れないようにする」「スピーチの構成を練る」などから「思考」と命名した。第三の因子は「あらたまってあいさつする」「おわびの気持ちを伝える」などから「伝達」と命名した。第四の因子は「文字を記憶する」「（年号や公式などの）事柄を記憶する」などから「記憶」と命名した。これら四因子への負荷が高い質問項目への得点から、書くことと話すことにおける情緒得点、思考得点、伝達得点、記憶得点を個人ごとに算出した。その結果、「書く」ほうが「話す」よりも全体的な効果（すなわち情緒、思考、伝達、記憶を総合した得点）が高いとされ、特に書くことにおいては思考と記憶の効果が高く、話すことにおいては情緒と伝達の効果が高いとされる結果であった（図1）。

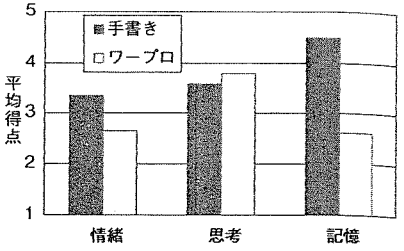

図2　調査2の結果：手書きまたはワープロによって書くことに期待される効果

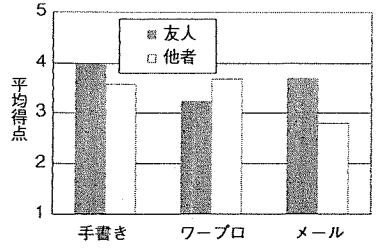

図3　調査2の結果：手書き、ワープロ、またはメールを書くことに期待される伝達の効果

調査2　何を用いて書くか

調査1により、書くことは思考や記憶と関連が強いと認識されていることが示された。しかし、同じ書く行為でも、道具により期待される機能は異なる可能性がある。例えば三宮は、同じパソコンを使う行為でもチャットと電子メールとでは機能が異なることを示している。チャットはブレインストーミングにはよいが、考えをまとめるには電子メールがよいという（Sannomiya 1997）。そこで手書きの場合とワープロを用いる場合とで、情緒、思考、伝達、記憶における効果に違いがあるかどうかを検討した（仲・竹田　二〇〇五）。なお、伝達については携帯メール（以下、メールとする）も調査項目に含め、伝達の相手が友人か友人以外であるかについても別々に評定を求めた。参加者は大学生五〇人であった。

質問紙は調査1の情緒、思考、伝達および記憶の因子からそれぞれ一〇、七、六、一五個の項目を用い、作成した。情緒、思考、記憶にかかわる質問項目については、手書きとワープロのそれぞれにおいて「書くことが各活動にどの程度効果がある（意味がある）と思いますか」と尋ねた。また、伝達にかかわる項目については、相手が友人か友人以外かのそれぞれについて、手書き、ワープロ、メールの効果を尋ねた。なお、参加者の負担を減らすために、ここでは五件法（1：全く効果がない～5：非常に効果がある）を用いた。

その結果、調査1と同様、書く効果は全体として「記憶」と「思考」において高かった。また、同じ書くのでも全体として「手書き」のほうが「ワープロ」よりも効果が高いとされ、それは特に「記憶」において顕著であった（図2）。伝達については、書くことの効果は「手書き」においてもっとも大きいとされ、次いで「ワ

ープロ」、最後が「メール」であった。書く相手との関連でみると、友人に対しては手書きとメールの効果が大きく、友人以外の人に対してはワープロの効果が大きいとされた（図3）。

以上、二つの調査でみてきた情緒、思考、伝達、記憶にかかわる「書くこと」への期待は、電話をとるか手紙を書くか、ペンをとるかワープロに向かうかなどの判断や活動に寄与するものと思われる。しかし、このような期待は時代や文化、サンプルにより異なるかもしれない。例えばここでは大学生を対象としたが、子ども、社会人、高齢者等では異なる結果が得られるかもしれない。次節では、本共同研究にかかわる研究者の方々に回答いただいた調査結果をもとに、多様なテクストにおける「書くことの機能」をみていく。

調査3　歴史的なテクスト

調査3の対象は本共同研究に参加している研究者であり、調査は二〇〇七年六月に行った。「この調査は、先生が研究対象としているテクストについて、当時そのテクストが果たしたであろう機能についてお尋ねするものです。先生が研究されている領域における典型的な、特定のテクストを一つ思い浮かべて下さい」と教示し、①対象とするテクストの名称ないしカテゴリー、②形態（文字、絵等）、③書かれた時代、④書かれた場所、⑤著者（どんな人、という程度でも）、⑥著者の人数、⑦主たる内容、⑧主たる目的、機能、⑨当時の読み手、⑩その他の特徴を尋ねた。さらに、⑪「このテクストの著者にとって、このテクストを著す（描く、記す）ことはどのような機能（意味）をもっていたでしょうか」と尋ね、調査1、2と同じ五二項目について六件法（1：まったくそう思わない～6：非常にそう思う）で回答を求めた。

研究領域は文化人類学、民族学、文学、歴史学、社会学と多岐にわたり、対象とするテクストも様々であった。得られた一三人の回答（A～M）の概要を表4に示す。表にみられるように、これらのテクストは三世紀から近代までの時代に日本、東南アジア、西洋、中南米、中近東などさまざまな場所で書かれた／描かれた文書や地図である。これらはどのような機能を果たしていたのだろうか。以下の三つの方法で分析を行った。

第一は、一三人が扱う各テクストについて調査1で用いたように「情緒」「思考」「伝達」「記憶」の各得点を算出し、調査1の結果と比較してみることである（分析1）。大学生は書くことに記憶、思考という認知的な活動を期待していたが、調査3において推測された、各テクストの機能はどうだろうか。第二は、一三のテクストを、どの機能が重視されているか／いないかによりグループ化する試みである（分析2）。テクスト間の共通点と相違点に注目することにより、各テクストの特徴をより明確にすることができるかもしれない。そして第三に、表4の五二項目のそれぞれについて調査1と3の比較を行うことにより、テクストに対する古今の認識の共通点、相違点をみていくことにする（分析3）。

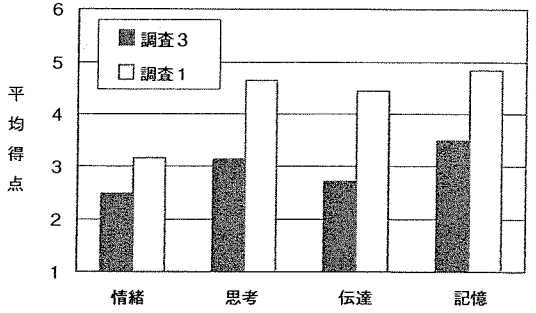

図4　調査3の結果：調査1と調査3のテクストとの比較

分析1：情緒、記憶、伝達、思考の各得点を表3に、平均値を図4に示す。比較のため、表3には調査1の「書くこと」に期待される得点も示す。また、見やすいように、各テクストにおける平均値のうち3（「あまりない」との判断）を超えるものを○、それ以外を×で示した。図4に示されるように、記憶に関する得点がもっとも高く、思考、伝達、情緒と続く。調査3の平均値は調査1に比べ全体的に低いが、期待される機能の順序は調査1と同様である。五二項目のなかには、行政文書、事績、説教、文学などのテクストとは関連のうすい項目もあったが、全体として認知機能を支持する側面の得点が高かったことは興味深い。表3の○の個数も情緒四、思考七、伝達五、記憶七と同様の傾向を示している。

分析2：○×の符号を頼りにテクストのグループ化を試みると、大きく三グループを区別することができる。まず、どの機能の得点も低いA、Bをまとめることができるだろう。A、Bは両方とも宗教家により書かれている。次に「記憶」と

読み手	内容	目的・機能	特徴	情緒	思考	伝達	記憶	情緒	思考	伝達	記憶
宗教家	自然、宣教活動	同胞への報告	読み物として完成度が高い	1.83*	1.9	1.71	1	×	×	×	×
宗教家	歴史、事績	葬式で読誦、イデオロギー	黙読不可能、書き足していく	1.45	1.4	2.28	1	×	×	×	×
貴族	歴史	宣伝		1.5	2.8	1.57	5	×	×	×	○
王、貴族	歴史	歴史記録		2.37	2.5	1.85	3.2	×	×	×	○
当事者	事務（会計）	会計管理	複式簿記の困難さを反映	1.58	4.1	1.71	2.6	×	○	×	×
大老	政治	天皇の動き		2.83	4.1	2.14	3	×	○	×	×
王、役人	歴史	万国史		1.62	3.1	1	4.6	×	○	×	○
役人	事務（土地）	土地所有記録		2.16	3.9	2.14	4.6	×	○	×	○
役人、政治家	事務（行政）	伝達記録	書き足していく	3	3.8	3.71	2.8	×	○	○	×
市民	語義	辞典	文学、文芸の経済的自立	3.16	2.5	4.57	2.6	○	×	○	×
市民	説教	説教記録	生の声の速記録	3.45	2.6	3.57	4.8	○	×	○	○
天皇、貴族	文学	文学水準提示	手書きにより複数生産	3.87	4	5	4.6	○	○	○	○
子ども	教材	文字教育		3.45	4.1	4.14	5.6	○	○	○	○
				2.48	3.13	2.72	3.49	4**	7	5	7
				3.16	4.64	4.43	4.84				

表3　調査3のテクストにおける情緒、思考、伝達、記憶得点

	名称ないしカテゴリ	形態	時代（数字は世紀）	場所	著者	著者数
A	イエズス会による地誌	文字	18	スペイン	宗教家	1人
B	年代記	文字	20	ベトナム	宗教家	1人～複数
C	マヤ文字テクスト	文字	3～10	メキシコ	王	多数
D	チェンマイ年代記	文字	19	タイ	宗教家	複数
E	会計文書	文字、数字	古代～現代	各地	役人	複数
F	井伊家資料	文字	17～19	日本	長野義言	1人
G	歴史	文字	10	イラク	学者	1人
H	諸地図	図	19	ボリビア	役人	多数
I	公文書（内務省の業務ファイル）	文字	19～20	インド	役人	多数
J	英語辞典（サミュエル・ジョンソン）	文字	18	英国	作家	1人、助手6人
K	説教筆録	文字	15	イタリア	市民	1人
L	書跡	文字	8～12	日本	貴族	原文は多数
M	往来物	文字	19	日本	教員	多数
	A～Mの各得点の平均					
	調査1の「書く」の各機能の平均得点					

＊　数字は、各機能の得点を表す。
＊＊　数字は、○の個数を示す。

「思考」のどちらかまたは両方がかかわっているC、D、E、F、G、Hをまとめることができるだろう。このうちCとDは歴史を扱うテクストであり「記憶」得点が比較的高い。EとFは会計事務、政治の記録であり、ともに「思考」得点が高い。GとH（歴史と事務）は「思考」と「記憶」の両方が高い。第三に「伝達」と「情緒」が含まれるJ、K、L、M（辞典、説教、文学、教材）をまとめることができるだろう。これらは上記の二つのグループが実務・事実志向であるのに対し、より内容・芸術志向であると推察される。Iが残るが、この行政文書は第二と第三のグル

表4　調査1と調査3における各項目の平均値

No	因子	書くこと、話すことが果たすと考えられる機能（調査1、2、3で用いた52項目）	サンプル数		平均値		効果	
			R1	R3	R1	R3	R1	R3
50	情緒	悔しさを克服する	226	13	2.6	1.53	×	×
13	情緒	リラックスする	230	13	2.75	1.61	×	×
49	情緒	怒りをぶつける	226	13	2.79	1.61	×	×
34	情緒	悲しみを乗り越える	228	13	2.78	1.84	×	×
46	情緒	喜びを分かち合う	229	13	2.98	2	×	×
5	情緒	悲しみを紛らわせる	231	13	2.83	2.07	×	×
43	情緒	静かな気持ちになる	230	13	2.87	2.07	×	×
15	情緒	怒りを静める	231	13	2.9	2.23	×	×
22	伝達	おわびの気持ちを伝える	230	13	4.56	1.38	○	×
27	他	恋愛感情を伝える	230	13	4.07	1.38	○	×
7	思考	スピーチの構成を練る	231	13	4.99	1.46	○	×
31	伝達	お礼の気持ちを伝える	230	13	4.76	1.76	○	×
21	伝達	あらたまって、あいさつする	230	13	4.38	1.84	○	×
26	伝達	お祝いの気持ちを伝える	230	13	4.79	1.92	○	×
12	情緒	はげましやなぐさめの気持ちを伝える	231	13	4.18	2	○	×
16	情緒	気持ちを発散させる	231	13	3.17	2.07	○	×
11	情緒	不満を述べる	230	13	3.09	2.15	○	×
52	他	抗議する	230	13	3.94	2.15	○	×
24	情緒	気分を落ち着かせる	230	13	3.05	2.23	○	×
48	伝達	お願い事をする（依頼する）	228	13	4.51	2.23	○	×
2	記憶	文字を記憶する	230	13	5.07	2.38	○	×
23	情緒	人のよいところをほめる	229	13	3.52	2.38	○	×
29	情緒	秘密を打ち明ける	230	13	3.58	2.38	○	×
30	情緒	相談をする	230	13	3.44	2.38	○	×
45	情緒	反省する	230	13	3.47	2.38	○	×
4	情緒	心のやすらぎを得る	231	13	3.06	2.46	○	×
17	記憶	言葉を記憶する	231	13	4.85	2.53	○	×
14	情緒	喜びを味わう	231	13	3.04	2.61	○	×
42	情緒	他人の意見に同意する	230	13	3.44	2.61	○	×

41 伝達 決意を他人に表明する	230	13	4.1	2.69	○	×
39 思考 アイディアを推敲し直す	230	13	4.8	2.76	○	×
35 思考 アイディアを発想する（絞り出す）	229	13	3.96	2.84	○	×
10 情緒 決心する	231	13	3.53	2.92	○	×
20 情緒 他人の意見に反対する	231	13	3.33	2.92	○	×
25 他 言葉遣いを吟味する	230	13	4.03	3.07	○	○
28 思考 計画をたてる	230	13	4.7	3.07	○	○
51 思考 文章（作文）の構成を練る	230	13	5.17	3.15	○	○
19 他 予想をたてる	231	13	4.01	3.23	○	○
32 伝達 契約や約束を取り交わす	229	13	4.9	3.38	○	○
37 情緒 先々のことに思いをめぐらす	230	13	3.45	3.53	○	○
1 思考 アイディアを忘れないようにする	230	13	4.88	3.61	○	○
40 思考 細かく考える	230	13	4.41	3.61	○	○
8 思考 アイディアを他人に説明する	231	13	4.45	4	○	○
44 思考 アイディアを整理する	230	13	4.54	4	○	○
38 記憶 （事件や文章などの）内容を記憶する	230	13	4.79	4.23	○	○
9 情緒 深く考える	228	13	3.97	4.3	○	○
6 記憶 （年号や公式などの）事柄を記憶する	230	13	4.82	4.38	○	○
36 情緒 昔のことを想起する（思い出す）	230	13	3.55	4.53	○	○
3 他 体験や出来事を忘れないようにする	229	13	4.67	4.61	○	○
18 記憶 大事なことを忘れないようにする	230	13	524	5	○	○
47 思考 公的な報告をする	230	13	5.14	5	○	○
33 他 人に正確に情報を伝える	229	13	5.16	523	○	○

注：R1は調査1を、R3は調査3を示す。○は平均値が3（「あまりない」）を超えた項目を、×はそれ以外の項目を示す。

ープの間に位置づけることができるかもしれない。

分析3：調査1と3における五二項目の各平均得点を表4に示す（3を超えるものを○、それ以外を×で示す）。この得点表により、調査1と3の両方において得点の低い項目（××）、調査1でのみ得点の比較的高い項目（○×）、両方で得点の高い項目（○○）をグループ化することができる。

まず、ともに得点の低い項目（××）としては「悲しみを紛らわせる」「リラックスする」「怒りを静める」などがある。これらはすべて「情緒」にかかわる

項目である。ペネベイカーらの研究によれば、書くこと自体は苦しいが、書いた後の健康度は向上する。そのような機能は十分に認識されていない／なかったのかもしれない。一方、ともに得点の高い項目（〇〇）は「深く考える」「昔のことを想起する（思い出す）」「先々のことに思いをめぐらす」など、認知的な思考、記憶、記録にかかわる項目である（因子分析では「思考」「記憶」への負荷が高くなかったものも含まれる）。また調査3で得点がもっとも高い三項目は「大事なことを忘れないようにする」「公的な報告をする」「人に正確に情報を伝える」であるが、これらの項目は調査1でも高く評定されている。書くことの効果は、情動調整よりも認知的な活動にあると認識されているといえよう。過去も現在も、さまざまな地域文化においてそうだといえる。

なお、調査1と調査3の平均得点について相関を求めたところ、有意な結果が得られた。このことは、調査1で得点値が高い項目は調査3でも高く、調査1で得点値の低い項目は調査3でも低いことを示している。古今東西、書くことに対する期待は類似しているといえるかもしれない。

4　まとめ

本稿では、人が「書くこと」にどのような機能を期待しているのかについて、心理学的資料や調査データをもとに検討した。五二項目を用いて調査したところ、話すことに比べ、書くことは「記憶」「思考」といった認知的な活動にとって効果的であると考えられていることが示された。「伝達」はその次であり、「情緒」に関する期待は相対的に低かった（調査1）。また、同じ「書く」行為であっても、手書き、ワープロ、メールでは、そこで期待される効果は異なることも示された。友人には手書きとメール、それ以外の人にはワープロのほうが効果があるという評定であった（調査2）。さらに時代、地域を隔てたテクストについて上記と同じ五二項目に関する評価を求めたところ、全体的な数値は低いが、「記憶」「思考」という認知的機能の得点が相対的に高く、ついで「伝達」そして「情緒」という順序は等しいことが示された。調査1と調査3では、項目の平均得点に相関も見いだされた（調査3）。過去も現

在も、書くことには認知的な効果があると認識されているのだとすれば、興味深いことである。また、書くことは精神的、身体的健康度を高めるにもかかわらず、古今東西そういった機能への気づきが比較的低いのだとすれば、これもまた興味深い。

本研究には制約も多い。そもそも最初に収集した五二項目は書くことの効果を網羅しつくしていないかもしれない。例えば調査3のテクストの機能についての自由記述で、「現状を観察する」（英語辞典）、「自画自賛する」（イェズス会による地誌）を挙げた回答者もいた。書くことにはこういった機能もあるだろう。また、調査3における思考、記憶、伝達、情緒という期待の順序は調査1と同様であったが、全体的な平均値は調査1のそれに比べかなり低かった（調査1は三・九九、調査3では二・九九）。このことも調査3のテクストの機能が五二項目とは別のところにある可能性を示唆している。

三年半の本プロジェクトにおいて、筆者はテクストには美や祈りなどの機能があることを学んだ。本稿で掲げた問題によりよく迫るには、テクストをめぐる様々な領域における研究成果を考慮し、調査を展開していく必要があるだろう。また、こういったテクストに対する期待が、実際のテクスト活動とどのようにかかわっているのかを明らかにすることも今後の課題である。

参考文献

内田伸子　一九八九「物語ることから文字作文へ――読み書き能力の発達と文字作文の成立過程」『読書科学』三三巻、一〇―二四頁。

ヴィゴツキー、L・S　一九六二［1934］『思考と言語』柴田義松訳、明治図書。

楠見　孝　一九九二「メタ記憶」、安西祐一郎・石崎俊・大津由紀雄・波多野誼余夫・溝口文雄編『認知科学ハンドブック』二三八―二五〇頁、共立出版。

久米公、鈴木慶子、仲真紀子、宮下一博　二〇〇二　「『話すこと』と『書くこと』の違い――『書くこと』は、どのような意味をもつと考えられているのか」『書字行為と言語能力及び言語活用能力との相関性に関する研究を進めるための基礎調査』平成一三年度科学研究費補助金（基盤研究C1）報告書、九―三四頁。

齋藤　晃　二〇〇四　「国立民族学博物館　機関研究『テクスト学の構築』趣意書」。〈http://www.r.minpaku.ac.jp/nmesaito/index.htm〉

佐々木正人、渡辺章　一九八四　「『空書』行動の文化的起源――漢字圏・非漢字圏との比較」『教育心理学研究』三二巻、一八二―一九〇頁。

仲真紀子　一九九七　「記憶の方法――書くとよく覚えられるか？」『遺伝』五一号、二五―二九頁。

仲真紀子、竹田久美子　二〇〇五　「書くことへの期待と書くことの効果」『書字行為と言語能力の発達との関係に関する経年的研究』平成一五―一八年度科学研究費補助金（基盤研究B1　課題番号15330193）中間報告書、三―一四頁。

仲真紀子、竹田久美子、松林昌弘、波多野新吾　二〇〇七　「英単語は丁寧に大きく書けばよく覚えられるか」『書字行為と言語能力の発達との関係に関する経年的研究』平成一五―一八年度科学研究費補助金（基礎研究B1　課題番号15330193）報告書、一―一二頁。

ピアジェ、J　一九五四［1926］『児童の自己中心性』大伴茂訳、同文書院。

Greenberg, M. A. and A. A. Stone. 1992. "Writing about Disclosed versus Undisclosed Traumas: Immediate and Long-term Effects on Mood and Health." *Journal of Personality and Social Psychology* 63: 75-84.

Intons-Peterson, M. J. and J. Fournier 1986. "External and Internal Memory Aids: When and How Often Do We Use Them?" *Journal of Experimental Psychology: General* 115: 267-280.

Lyubomirsky, S., L. Sousa and R. Dickerhoof. 2006. "The Costs and Benefits of Writing, Talking, and Thinking about Life's Triumphs and Defeats." *Journal of Personality and Social Psychology* 90: 692-708.

Naka, M. 1998. "Repeated Writing Facilitates Children's Memory for Letters and Characters." *Memory & Cognition* 26: 804-809.

Naka, M. and H. Naoi. 1995. "The Effect of Repeated Writing on Memory." *Memory & Cognition* 23: 201-212.

Naka, M. and M. Takizawa. 1990. "Writing over and over? Does It Work? Then Why?" *Bulletin of the Faculty of Education, Chiba University* 38: 31-36.

Pennebaker, J. W. 1997. "Writing about Emotional Experiences as a Therapeutic Process." *Psychological Science* 8: 162-166.

Pennebaker, J. W., T. J. Mayne and M. E. Francis. 1997. "Linguistic Predictors of Adaptive Bereavement." *Journal of Personality and Social Psychology* 72: 863-871.

Sannomiya, M. 1997. "How to Support Collaborative Thinking through the Computer Communication: Suggestions from Cognitive Psychology." *The Proceedings of Educational Computing* 13: 33-40.