

グループ学習における書く行為の形成

— ガイドブック作りの授業の分析を通して —

Construction of writing in collaborative learning

小林一貴**・山田敏弘**・安東俊六**・田口宏*・宮川浩司*・和井田里子*

KOBAYASHI Kazutaka, YAMADA Toshihiro, ANDO Syunroku, TAGUCHI Hiroshi, MIYAGAWA Kouji, WAIDA Satoko

1. はじめに

本研究では、校内放送のガイドブック作りの授業における実践的目標に即しつつ、グループ単位の交流過程と学習者が書いたガイドブックを分析することにより、学習者間の相互作用過程において表現活動がどのように評価され位置づけられているかについて考察する。そして、グループによる学習活動を遂行するための視点を提示することにより、学習指導の一助とすることを目的とする。

研究を進めるにあたっては、附属小学校国語科の研究課題とそれに基づく授業について共同研究者が様々な観点から議論を行い、授業を多面的に検討することによって、実践的な課題と研究上の関心に接点を持たせることとした。

2. 言語活動の相関性

授業においては、書くこと、読むことなど、それぞれの言語活動の領域に関する学習目標が立てられ、授業研究においてもそうした目標に即した活動に焦点を合わせた議論がなされることがしばしばある。しかし、授業という場を構成するのは複数の言語活動の具体的な諸相であり、学習者主体の交流過程においてはそうした活動が相互に関わりながら学習を支えていると考えられる。ここではまず、交流活動の性質について言語活動の諸領域をふまえながら検討する。

2-1. 交流活動を支える「話す・聞く」

学習指導要領で「話す・聞く」が前面に押し出されて強く言われるようになって以来、これをいかに取り扱うかは、授業を行なう上での関心事となってきている。「聞く」を受信の機能、「話す」を発信の機能と単純に置き換えることには問題があるかもしれないが、受信の能力がいかにすればよくなっていくのかについても、複雑な問題が関係していると考えられる。

よく耳にする「言語感覚を鋭敏にする」といった種類の発言の持つ具体的な内容、その方法論に至っては、いまだになるほどと得心のいくものに出会ったことがなく、いいものを聞きいいものを読むということ以外に、はたして一般的に通用するような方法があるのかさえ疑問とされているところもある。こうした認識からすれば、「聞く」が教育の現場でとかく聞く態度に力点が置かれているという現状は、必然的なことであるように思われる。刻々進められる授業の中で「聞く」ことをいかに評価していくのか、そしてまたその評価に基づいていかなる指導をしていくのかは、もっとも根幹の問題だが、一個人をマンツーマンで指導するのであればともかくも、多人数の授業というかたちではきわめて困難なことで、いまやっと具体的な指導方法の提示が試みられてきているというのが現状であろう。

聞くことの指導法の困難さに対して、発信する「話す」は、すでに国語教育の現場でも具体的な方法

** 岐阜大学教育学部国語教育講座

* 岐阜大学教育学部附属小学校

が模索され試みられてきている。話したり書いたりして自分の考えを伝える発信の能力を高めることは、十分に指導することが可能であり、成果も十分に上げ得るものであると考えられる。このような、話すこと・聞くことの乖離が指摘される一方で、グループによる交流活動では、両者が相互に積極的に関連づけられる必要があるだろう。

本研究は、グループ学習における書くことを主としつつ、話す・聞く、読むの関連から、書くという行為をとらえる具体的な試みの一環である。グループにおける交流では、書くことをめぐって、話すこと・聞くこととの関連の活動が行われるわけであるが、さらにこれまでなされてきたような聞く・話すの指導の側面とは異なるとらえかたが求められる。

以前は、グループ学習というのは極めて少なく、先生が発問をするとそれに対して銘々が答えるという授業形態が多かった。例えば、答えの内容に間違いがないと確信できたときは、いかに的確に言葉数を少なくして答えるか、それを点検してから手を挙げるようにと、担任の先生が絶えず強く指導する場合もあった。このように、教師主導の授業においては、学習過程における聞くこと、話すことはそれぞれ明確な位置を与えられ、学習者にとって話す時の態度を決定づけるものと考えられる。しかし、学習者同士による交流では、自分たちの活動の目的の実現に向けて話し合いが行なわれ、そこでの話す・聞くはグループの目的に応じて選択されることになる。こうした交流における話す・聞くについても考察を加えていく必要が生じるのである。

2-2. 自律した書き手を目指して

書くことの自覚は、話すことに比べる異なった次元に属する。教師主導の話す授業においては、学習者は教師が言う通り納得してさえすればそれでよいこともある。学習者は、自分の考えているくらいのことは当然他人も考えているに違いないと思っていたならば、自分の考えを他人に細かに説明しようなどという気が全くないということもあるかもしれない。自分よりずっといろいろなことを知っている教師に報告するのだから、要点のみをきつままで報告しさえすれば、それで充分事足りるものとする場合もあるだろう。しかし、それが身近な教師に対してであれば、自分の考えを伝えるときには、意を尽くした十分な表現に配慮すべきであろう。

教師に対してでさえも、要点のみをきつままで報告しさえすれば事足りるということがあることをふまえると、日頃より学校で生活を共にしている仲間との間では、なおさら話すまでもないような部分が多いと考えられる。そうした仲間との間で、日常の次元に縛られず個々が自律した学び手としての立場を確立していくことは難しいことでもあり、その実現ための手立てを考えていくことは重要である。

達意の文章を書くという努力も小学生のころから行っていれば、少なくとも非常な努力は必要ないであろう。またもう少し楽しんで書けるのではなかろうか。

自覚を持って話すこと書くことは、小学生の早い時期から身に付けることがもっとも望ましいものとする。グループでの作業から、個人個人の力をどのように伸ばして身に付けさせるかという次の段階の課題も重要であるが、まず第一段階として、伝えて意義のある内容を吟味して伝えるということに自覚することは、基本中の基本であろう。そしてまたいかに表現するかということに自覚を持つことも、基本中の基本であろう。話すにせよ書くにせよ、他人に何かを伝えるという行為は、自明のごく当たり前のことだけれども、早い時期から自覚を持って意図してするということがもっとも基本で、指導上もっとも重要であるとする。

こうしたことから、実践の経緯をふまえつつ、グループにおいて学習者の話す・聞く活動と校内放送のガイドブックを書く活動がどのように相補的な関係を形成していくのかについて考えていくこととする。

3. 授業の経緯と単元計画

今回の授業研究に当たっては、2003年4月より、附属小学校6学年を担当する宮川のクラスの授業を中心に参観し、授業についてのミーティングを重ね、国語科の研究課題についての理解を深めてきた。そうした研究課題に基づく授業が7月8日に行なわれたが、ここではその授業に向けた経緯について述べる。

国語科の研究課題と単元の計画は以下の通りである。

単元計画 国語「効果を考えて書こう」構想

<p>自ら創造的に学ぶ児童生徒の育成にむけて 〈国語科の研究主題〉 言語生活を充実させる児童生徒の育成 〈基礎・基本〉 国語を適切に表現し、正確に理解する能力を育成すること 伝え合う力を高めること 思考力や想像力及び言語感覚を養うこと 国語に関する関心を深め、国語を尊重する態度を育てること 〈国語学習における「自ら創造的に学ぶ」姿〉 自分の身に付けた力を生かし、主体的に国語の学習に取り組む児童生徒 さまざまな言語活動のよさを理解し、意欲的に学習に取り組む児童生徒</p>	<p>今日的な課題への対応 人間形成に資する国語科の内容 「伝え合う力」の育成のために ・ 児童生徒が、「話す・聞く」「書く」「読む」それぞれの力を確実に身に付ける。 ・ 児童生徒が、言語活動の経験を通して、そのよさを理解する。 ・ 児童生徒が、国語の学習で身に付けた力や、言語活動の経験を、日常生活や社会生活に生かそうとする。</p>
<p>「効果を考えて書こう」の教材性 ガイドブック作りという学びの中で、書くことに関する目的や意図に応じて、簡単に書いたりくわしく書いたりすること、分かりやすい構成を考えたりすることができる。 相手や目的を意識してどのようなガイドブックにするのか考えることができる。 材料を集め構想を練ることができる。(自分の意図に応じた情報収集・構成を考えた目次作り) ガイドブックを作ることができる。(分かりやすさの追求：5つの言語意識) できあがったガイドブックを読み合って、よりよいガイドブックにすることができる。(関わり合う力) ガイドブックの活用の仕方を話し合うことができる。</p>	
<p>「効果を考えて書こう」の単元構成 どのようなガイドブックにするのか考える。 ガイドブックに必要な材料を集めて、目次から構想を練る。 ガイドブックを作る。(①本文を書く。 ②後書きを書く。 ③後書きから内容を吟味し合う。) ガイドブックの活用の仕方を考える。</p>	
<p>本単元でつけたい力 (関心・意欲・態度) 目的や意図をふまえた上で、意見文や紹介文など、効果的な文章の種類や形態を選択して書こうとすることができる。 (書くこと) ① 目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書く。 ② 全体を見通して、書く必要のある事柄を整理する。 ③ 自分考えを明確に表現するため、文章全体の組立ての効果を考える。 ④ 事象と感想、意見などを区別して書く。 ⑤ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりする。 本時のつけたい力 (関心・意欲・態度) 自分の意見が効果的な表現となっているかを確かめたり、さらに工夫したりしようすることができる。 (書くこと) 仲間との関わり合いの中で、表現の効果などについて確かめたり工夫したりすることができる。</p>	
<p>本授業で国語科として考えたいこと 関わり合う力が学びを深める方略として機能させる指導方法(関わるのが方略ではなく、何を視点に関わり合うのかの提示) 学びを見つめ・深める観点の確認・検証</p>	

4. 授業計画

4-1. 教材としての位置付け

今回の教材では、ガイドブックを作ることを通して、書くことの目的や書き手の意図に応じて、効果的な表現で内容を分かりやすく書くことを学習のねらいとした。

ここで扱ったガイドブックとは、読み手（＝相手）にとって必要な情報（＝内容）をまとめた冊子であると同時に、書き手（伝え手）の思いが十分に伝わる表現で書かれたものでなければいけない。

この単元で作成するガイドブックは6年3組が作成し、全校に放送する1時間番組「第1回テレビ放送」についてのものであった。そのため、1ヶ月以上前から児童が準備を重ね、取材をし、何度もリハーサルを繰り返し、番組の制作にあたってきた。そんな熱い内容であるテレビ放送を放映する前に届けるガイドブックを書くことに児童は並々ならぬ意欲を持っていた。

伝えたい内容ははっきりしている。そのため、国語の学習として、よりよいガイドブックを作り、高学年としての書く力を育てることになるのか、この単元を通して行う手だてを次のように考えた。

- ・ 分かりやすく書き伝える基本を理解する指導。
- ・ 書かれた内容が本当に分かりやすく伝わる言語内容や言語表現であるのかを相手の身になって自分のガイドブックを見つめつつ書く指導。
- ・ 書き手の真意を踏まえ、ガイドブックについて学びを見つめ深める観点を用いて推敲する指導

4-2. 指導上の観点

(1) 「分かりやすく書き伝える基本を理解する指導」

この単元の初めに、テレビガイドブック・テレビ局のホームページ・修学旅行で訪れた施設のガイドブックなどから、そのよさや特性を考える時間を設けた。その中での児童の気づきは、

（言語表記に関するもの）

- ・ 文字の装飾・強調（大きさ・色・字体）

（言語表現に関するもの）

- ・ 読み手を意識した見出し
- ・ あらすじが簡潔に書かれている前文
- ・ 短くまとめてある本文（あらすじが書かれている。意見文になっている。）
- ・ 読み手を意識した書きぶり（疑問文？・クイズ形式・わざと中途半端に終わらせる書きぶり）
- ・ 番組の山場を意識してワンシーンを説明する書き方

（文章構成に関するもの）

- ・ 写真とその解説文
- ・ 読み手を意識した文章の配置

といったことであった。

それらの工夫を書き伝える基本として理解し、国語科の学びを深める観点「分かりやすく・生き生きと」に分類し、「分かりやすく伝える工夫」「生き生きと伝える工夫→待ち遠しくなるように伝える工夫」として、児童と共通理解を図り、書く活動に備えた。

(2) 「書かれた内容が本当に分かりやすく伝わる言語内容や言語表現であるのかを相手の身になって自分のガイドブックを見つめつつ書く指導」

ガイドブックを書く段階に入るとその書く活動は個々に委ねられる。そんな中で、共通でふりかえるために、学習の初めにどのような内容をどのように工夫するかを考え、どのように書けたのかを授

業の終わりにふりかえる場を設けた。その部分では全体での交流が行われ、かかわりながら学びを深めるための視点を交流したり、深まったことを伝え合ったりして次回への指針を持つことができていた。

特に、書き始めて2時間目の後の交流では次のような話がなされていた。

ガイドブックに、すべてのテレビ放送の内容のすべてをくわしく書いていたら、テレビ放送を待ち遠しいものにしていくというガイドブックの役割を果たせないと思う。「第1回テレビ放送の内容を」「どのように」伝えるかは大切なことだけど、伝える子たちを意識して「どこまで」その内容を伝えるかを考えることも、テレビ放送を待ち遠しくするための工夫になるのではないかなあ。

これは、授業の終末での交流であるが、そういう思いを持つのは書いている最中である。そして、その書いている時間は個々の学びで進められている。その学びの中で自分として深まりを持つという節目はそれぞれの活動の中でそれぞれのタイミングで起きていた。教師がその間に行う机間を巡視しながらの指導の中で、困っていることを援助することも書く活動を円滑に行う上で大切な役割であるが、どうしてそのような表現をしたのかということ問い返したり、すばらしい工夫を自覚させるように認めたりして、観点に沿った学びの中での書く工夫を顕在化させることが最も重要な役割であると感じた。

(3)「書き手の真意を踏まえ、ガイドブックについて学びを見つめ深める観点を用いて推敲する指導」

今回公開を行った授業がここにあたる。児童は、本時に至るまでに観点を基にした書く活動を行ってきた。また、小学校段階で推敲という作業は、その意義を十分に踏まえたものになるには、指導がいることであった。

6年時当初から、よりよいものにしていこうと仲間の作品を読み合い、そのよさを伝えたり、さらにのびしたい点を伝えたりすることができていた。しかし、その読む視点が自分の価値観を通して読む児童が多く、書き手にとって適切なアドバイスであったかという疑問が残っていた。そこで、1年生へのお手紙の推敲の場面では、自分の思いを後書きとして付箋に書き込み、その後書きに沿って読んでアドバイスを送ろうという指導を行ってみた。それによって書き手が欲しい客観的評価が生まれてきたが、以下のような問題点も明らかになってきた。

- 仲間の作文を推敲しそのよさや改善すべき内容を読み手は書き手が理解するように伝えきっているのかということが不明確であること。
- 後書き自体が、児童によって内容の差異があったため効果的な読み合いの視点になり得なかったこと。

そして、担当学級の先生に向けてのお手紙作りの推敲の場面では、後書きを踏まえたよさや改善点の交流という点では同じであったが、そのアドバイスを文字言語による伝達から音声言語による伝え合いにした。そうすることで一方的なアドバイスから、相手の真意を確かめた上での推敲作業になっていった。しかし、推敲という形態はよくなってきたが、その内容を深めるための活動に弱さを感じた。その内的要因は、

- 書き手の真意は分かるが、それをどう評価していいのかが分からないため、アドバイスをうまく伝えられないこと。
- 言語表記への評価は自信を持ってできるが、言語内容に迫る部分で自分の思いを語る自信が弱い。

といったことではないかと推察された。

そこで、今回の授業では完成したガイドブックを素材として、書く段階から大切にしてきた観点をもとにした推敲作業を通して、自分のガイドブックがよりよいものになっていった実感を味わったり、そのよさを自らも体感したりすることで、仲間とかかわり合う必然性やその効果の実感を伴わせ、共にかかわって学びを深めることを大切にす姿勢を身につけさせたいと考えた。

5. 交流過程の分析

前節までのところで、今回取り上げた授業に至るまでの経緯と実際の授業計画についてみてきた。3.の最後では、国語科の研究課題をふまえつつ、本授業を通して考えてみたいこととして、「関わり合う力が学びを深める方略として機能させる指導方法」が挙げられており、これについて考えていくために、まず学習者同士による交流過程を分析の対象として取り上げる。また、4-2.で述べられていたように、表記や内容に関する評価も含んだ交流を行なうことが主な学習活動となっており、その過程でガイドブックの表記や表現面だけではなく、効果に関わる内容も合わせて交流ができるかに焦点を当ててみていくことが必要と考える。

交流過程の記録は、前もって授業者である宮川と相談した上で3つのグループを選び、そのグループの中の一人を中心としてグループの交流活動をデジタルビデオカメラで撮影した。

授業における交流過程では、ガイドブック作りで「どんなことでどんな工夫をしたか」「ガイドブック作りでどんな願いを込めたか」といった点に重点が置かれていた。

交流の開始に当たって、指導者は次のように交流活動の留意点や方法の指示を行っている。

T: いいですか。それでは手順をもう一回確認しましょう。いいですか、はい、見てください。はい。では、まず自分の願いを伝えようねってことで、ガイドブック一生懸命書いたんやけど、どんなこと、ね、どんなことでどんな工夫したかほんとにわかりやすく、待ち遠しくさせるためにたくさん工夫したわけだから、それを伝えずして、ね、はい、て渡しちまったらあかんで、必ずそれを伝えてから交流しましょう。で、今日は、ね、自分なりに一生懸命書いてきたやつやで、否定するんじゃなくてね、いいところをこうやって言われた、ね、S君がT君にこんな工夫したってことがあったら、それが本当にそうかってことを確認して、よかったら認め合えるような交流になればいいかな、で、ちょっとレベルが高いものやで難しいかもしれんけど、否定するのは簡単やけど、もし、もっといい書き方とか、こんな書き方があるよってのが浮かんだら伝えてあげてください、ね。それがほんとにいいかどうか伝えてやってあげればいいんで。相談してあげればいいんで、ね、こんな手順で、ね、自分のガイドブック終わった時に、これで自信もって清書できるよって言えるようやってください。はじめてください。はい。

交流は、養護学級や各学年といったガイドブックを担当するグループ単位で行われた。交流の留意点である「自分の願い」や「待ち遠しくさせる」ことは、グループで検討しあう観点であると同時に、伝える相手である校内放送のガイドブックを読む児童にとっての観点でもある。ガイドブックは児童が各自作成しており、これらの事項は児童ひとりひとりにとって吟味されるものである。と同時に、グループにおける交流では、各自のガイドブックは自分以外の子供にとってのガイドブックとして読まれることになり、そこで作り手にとっての「自分の願い」や「待ち遠しくさせること」、そしてそのための「工夫」に関する認識の変容が生じるものと考えられる。

5-1. 交流過程を見る視点

ここでは、交流過程における学習内容に対する個人の認識の変容ということを挙げたが、この場合の認識の有り様とはどのように説明されるのかについて整理を行う。その際の第1の観点は、授業に

における具体的な行為としての学びというプロセスの見方である。そしてもう1つは、そうした具体的な文脈における学びにおいて、学習者がどのように自己の認識を変容させ拡大するのかといった学びの内実に関するものである。

朴・茂呂(2001)は、仲間との協力による問題解決学習について、有能な仲間との間で協同で問題解決に従事するとき、その共同による社会的過程それ自体が社会的知識として内面化されることにより、社会的認知が個人の認知において発達するという考え方を示している。この場合、協同でなされた問題解決の過程において言及された話題や、振る舞い方、話し方のテンポや表情の変化といった具体的な要素が学習の一部として積極的に評価されることになる。すなわち、「何をどのように改めたらいいか」「どのような考え方を取り入れればいいのか」といった修正や一般化された思考というよりも、交流の文脈において有意味である活動が学習の基盤となり、またその内容となるという考え方である。

こうした考え方は、授業という制度化された社会的な場面を論じるにあたり導入されてきたものである。同様の考え方として、鈴木・加藤(2001a)は外界とのインタラクションを通して有能さを発揮するとし、次のように述べている。

人は、自身と外界(他者を含む)との関係を組織化するという実践(practice)をとおして外界のあり方を編成するとともに、自身のあり方を更新し続けている。この過程をとおしてその人が有能に振る舞えるような自身と外界との関係が作り出され、そこに能力(スキルや知識)が観察可能となる。人の能力は、個人の内的属性ではなく、このような実践、すなわち自身を含む環境の積極的再構成作業の中に埋め込まれている。(鈴木・加藤2001a:66)

学習者自身を含む環境の積極的な再構成としての学びというものをふまえることにより、協同による問題解決の形態を具体的なものとして捉えていくことにする。

このように学習活動を交流過程の構成という観点から見ていくことに加え、学習そのものの内実をとらえる観点も必要になる。

佐伯(1995)は、円の中心に「I」を置き、その円の外にもうひとつ円を描き、その中に「YOU」を、そしてその外に「THEY」置く、「学びのドーナツ」論を提示している。教室の中での仲間と関わり合いながら学ぶという場合、このような他者である「YOU」との交流といった活動が念頭に置かれる。しかし、「I」が「YOU」との間にはばかり接点を求めようとすると、相手との同調に気を向けることの問題が述べられている。こうしたことに陥らぬために、「THEY」の世界に参加するような過程が同時に保障されるべきであるとする。すなわち、YOUとの関わりというものは、もう一つ『『外の世界』(THEY)』に向き合った交流を方向性として意識していくことが望ましいとする(佐伯1995:72)。

今回の交流では、具体的な教材として機能するのは、学習者が作ったガイドブックとワークシートである。そして、各自の願いを実現する「工夫」すべき要素とは、ガイドブックという媒体を実現するさまざまな表現方法ということになる。この、ことばの使い方、表現方法が国語科としての学習内容の一つの柱になるとともに、そうした要素が、グループ内の仲間との交流を通して、そのさきにある学校での校内放送を聴く全校児童という「THEY」の世界にどのように開かれていくのかという点が、交流における学習の内実を捉える際の観点ということになると考える。

以上の観点に加え、さらに交流活動の推敲を支える道具という観点を導入する。

学習者同士の交流を支援するような教材、道具の位置づけについて、加藤・鈴木(2001b)では、次のように述べている。

「協同学習」といっても、たんに生徒が、互いに何かを教えあうような学習形態をめざしているのではない。生徒が、意義ある文化的実践を行うコミュニティの一員として、目的や価値観を共有し、実践を共同的に行うことをとおして、そこでの地位や影響力や存在感など、すなわちアイデンティティを獲得していくことを目標としている。(省略)

(協同学習を支援する道具は —引用者) 教師の代替ではなく、実践のコミュニティの形成・維持・再生産への寄与、実践へのアクセス手段の提供、実践のためのリソース(資源)の提供、実践の分業・共有の支援、成員間の社会的相互作用の活性化、学習者の活動・理解の文脈の拡張のきっかけ作り、他のコミュニティとの交流の支援などである。(鈴木・加藤2001b: 182)

今回の授業においては、協同による学習を支援する道具として、ワークシートが用いられた。ここでは、交流の留意点から、交流の相互評価にいたる協同による学習を具体的に支援する要素が取り入れられている。こうした要素が、交流の過程でどのように機能し、学習の一部として有意味な内容として言及されたかといったことが、具体的な交流過程を見る視点になると考えられる。

以上、交流過程を見ていくための観点として、学習者の役割の形成、外の世界への意識、活動を遂行する道具の役割を挙げた。これをふまえつつ、実際の交流過程を見ていく。

5-2. 交流の実際

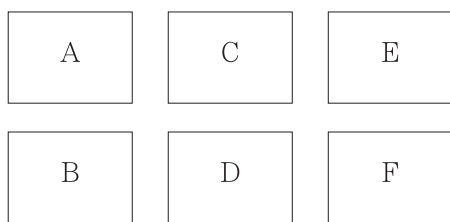
授業では3つのグループの記録をとったが、誌面の都合上、ここでは4年生担当と養護学級担当の2つのグループの交流活動を見ていく。

- ×××は聴取困難な部分を表す
- ()は会話に伴う動作を表す

● ガイドブック4年生担当グループ

このグループでは、児童Aを中心としてグループ活動を記録した。以下、Aの行為を中心に交流過程について考察する。

机列



- 1A: 何するかって。
- 2C: まわそうよ。まわす。
- 3C: じゃまず、となり伝える。はいじゃこれ。いっしょにまわす?
- 4D: これもまたまわさない。
- 5C: 渡してまわさない。
- 6B: これもまわさないね。
- 7A: こりゃええ、これやりゃいいんやろ。これやって、全部で発表する。
- 8D: 自分のね。
- 9F: 誰から?

10E：全員でやるといい。

11C：ワンセットずつやって。E君とDさんのまとめて。それから，説明だけ。

12A：僕のないんだけど。僕のは？

13C：（Dに向かって読み上げ始める）

14B：（Aに，読み上げるように手で指示する）

15A：やる。はい。まずふたりで，

16C：じゃ，

17（向かい合った者同士で読みあう）

1Aから17は，どのような順序で交流活動を行うかについて決める過程である。1A「何するかって。」は，学習活動の目的に対する発言というよりも，教師の指示にしたがうのではなく，グループの仲間同士で学習を行なっていくために何から始めるかを決める活動を開始するものである。グループにおいて各自がどのような役割を担うかは，学習場면을構成する基本的な要素である。このグループでは，6人のうち2人ずつワークシートとガイドブックを読み合い交流するという方法を採用している。

交流を進める順序に対する意識は，グループ活動において一貫している。続く活動では，2人ずつの交流が行われるが，交流する相手を交換するときにそうした意識があらわれている。

18A：（ワークシートを読む「分かりやすい書き方の工夫の部分」と「テレビが待ち遠しくなるような書きかたの工夫」）

19Aよく見てもらうのと，テレビを見てわかってもらうために，文字のバランスを工夫しました。ビデオを見てほしくなるような工夫は，まずは，4年1組にわかってもらうために言葉遣いをつけました。文字を×××

20B：×××（Aのガイドブックを読む）

21A：（Cを覗き込む）

22（Bのガイドブックを読む）

23（指を指しながらBに説明する）

24B：（Aのガイドブックを指差しながら）「らん」になっとる。

25A：らん？

26（AとBはお互い交換して見ていたガイドブックを各自手元に返す）

27A：（消しゴムで消して書き直す（「らん」→「られ」）

28（Cを覗き込む）

29B：（ペンでAのワークシートを指しながら）ここに書き込む。

30A：（ワークシートに書き込む「交流で学んだことをメモしよう」の欄）

31C：ななめ，ななめに交流する。

32A：ちょっと待って。

33C：ななめに，まわす。

34F：めちゃくちゃ。

35A：めちゃくちゃやん。

34F「めちゃくちゃ。」，35Aの「めちゃくちゃやん。」は，2人ずつ複数回の交流を進めていく上でどのような手順で相手を交代していくかが明らかになっていないため，進行が滞った場面での発言である。ここでは，各自がグループの交流において明確な役割を担いながら学習を進めていくという意識が見られる。

AはBと交流を行なっている。19Aで，ワークシートの記述を発表し，それをふまえてBにガイド

ブックについて意見を求めている。ここで、ワークシートは相互評価を行う一定の手続きを提示し、交流活動の遂行を補助するはたらきをしている。Aは、5-1.において詳述するように、「4年生の子が文章を見て、中心となる物を見てもらうほどわかってもらいたい！」とワークシートに記入しており、4年生に対するガイドブック作りを意識しているが、24Bの指摘にしたがって、表記を修正するにとどまっている。

57A：次、誰のやる？

58C：やってないの。

59A：やってないの。

60 (AとDがガイドブックを交換する)

61D：わたしは、4年生の子は中学年だから、だよ、とかよりは、落ち着いた言い方がいいと思って、待ち遠しくなるような工夫では、題名に吹き出しをつけたりしました。

62 (3, 4人が同時に話す)

63A：ぜんぜんわからん。

64A：4年生の子に中心に見てもらうことと、写真と文章のバランスを工夫しました。文字が4年1組の子に、内容が4年1組の子に分かってもらえるように、言葉遣いを工夫しました。

65 (AとDがそれぞれ自分のガイドブックを受け取る)

66C：終わった。

67C：次、男子と男子、女子と女子。

68A：見せて

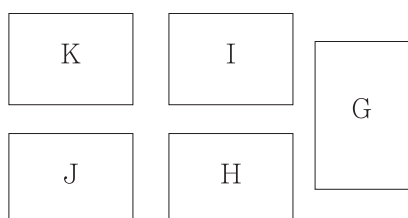
69C：線で区切ったりするともう少し読みやすいやで。

57Aから69Cにおいても、57Aや67Cにみられるように交流の順序を強く意識した活動がなされている。ここでは、AはB、Fとの交流に続いて、3人目のCとの交流を行なっている。61Dと64Aでは、ワークシートに従った発表がなされており、交流の順序やワークシートに従った学習活動の遂行において各自の役割は明確にされようとしているが、一方、読み上げられたワークシートに書かれているような4年生担当の一員としての役割が、グループ活動ではあらわれてきていないという特徴が見られる。

●ガイドブック養護学級担当グループ

このグループでは、児童Gを中心に記録をとった。以下、Gを中心に交流過程を見ていく。

机列



1G：右回り。

2K：(手で右回りの合図をする)

3G：(手で右回りの合図をする)

4G：先生。右回りでいいの？

5T：いいと思うけど、あ、そうか、最初難しいな。

6H：右回りで行きます。えー、私の。

7G：（手で、左にひとつずつ回す仕草をする）

8J：ひとつとって、見ていく。

9G：（Hに向かって）写真がたくさんあるから、それをみんなに見せながら話す。

10H：（ガイドブックをグループのメンバー全員に見せ、ワークシートを見ながら）えー、この作品は、付属っ子テレビ通信で、わかりやすい書き方の工夫は、漢字はすべてひらがなに、区切り線をつけたこと、簡単な言葉をつかったこと、テレビが待ち遠しくなるような工夫は、お楽しみ作戦といって、楽しみに待っててね、や、ファンファーレなどの言葉で見ていく子を楽しくさせる作戦です。

11G：みんなに見せて、本当にそうか。

12H：みんな仲良く。

13G：回して行って。

14（Jが見る）

15H：えー、わたくしのわかりやすい書き方の工夫は、

16G：それも一緒に渡していけばいい。

17K：見た？

18G：確かにそうだ。（ガイドブックを指差しながら）ここがいい。

19H：J。

20G：しーっ。

21J：わかりやすい書き方の工夫は、字が汚いと読みにくいからまっすぐ書くことと、分かりやすくするために、簡条書きにして、簡条書きにしたら、×××から、×××。

22H：（拍手）

23J：漢字が少し入っちゃってるから、ひらがなに直して読みやすくします。（ガイドブックとワークシートをKに渡す。）

先の4年生担当グループと同様に、1Gから8Jにおいてどのような順序で交流を行なっていくかについての会話がなされている。このグループでは、一人の発表を全員が聞き、ガイドブックとワークシートを回覧して、全員で交流を行なっていくという方法がとられている。9Gで発表の仕方が指示され、10Hでガイドブックを見せながらワークシートの内容を発表している。ここでは、交流による学習の遂行にワークシートが関わっており、ガイドブックについて整理された説明がなされてるが、18Gから23Jについては、養護学級のガイドブックとしての言及は見られず、書き方に関する会話が中心となっている。こうしたことは、以下のやりとりについても見られる。

27G：（Jのガイドブックを見て、部分を指差しながら）ここの内容がいい。K。

28K：（ガイドブックをみんなに見せながら）×××、見出しや吹き出しなどをつけて、ここにいろんなことが書いてあるから、待ち遠しくなるようにして、見出しのことなんだけど、字の大きさを大きくしたり、×××したりして、わかりやすくしました。

29G：（ガイドブックとワークシートをHに渡しながら）はい。

30H：完璧。

31G：しっ。

32G：こっちも見ないと。

33H：（Jのワークシートに書き込もうとする）

34G：だめ、こっちは自分で書くんだから。

35I：わかりやすさで工夫したところは、大きい字と小さい字があって、見てほしいとこ、見てほしいところを強調して、わかりやすくしたことと、あと、あの、漢字には振り仮名をして見やすくしたことを工夫しました。

36G：わたしは、まず、このガイドブックをわかりやすい、わかりやすく、わかりやすいことは、意味が難しい、難しい言葉は、簡単な言葉にして表現したことと、テレビが待ち遠しくなるような工夫は、コーナーの内容はすべて教えずに、噴出しの中に入れて表現しました。

37G：Hを読んで、どんなふうにしたか発表。

38H：右回り？手挙げて、

39G：手挙げて。

40G：H、書く、

41J：こっち。

42G：H、書く準備。

43K：たくさん区切りがあったし、写真も貼ってあってすごく読みやすかったです。

44G：Iさんありますか。

45I：Kさんと同じ。

46J：養護の子だと、小さな字だと読みにくいから、大きな字で書いてあってよかった。

47I：うんと、言葉のつかい方が、養護の子に楽しみに待っててねとか、一緒にいるような言葉をつかっていて、すごくわかりやすくていいと思いました。

48G：(Hのワークシートを指差しながら、Hに向かって) 一人一人書いて、まだあるか。

49 (Jのガイドブックについての意見交換)

50K：×××

51I：(挙手) うんと、J君が気をつけていた升目について、字の大きさに気をつけていて、あと、同じ字の大きさだと読みやすくて、いいと思ったから、

27Gからは、Jのガイドブックについて交流がなされている。Gは交流の進め方についての発言を多く行っており、それにしただってガイドブックが回覧されているが、ガイドブック自体についての言及は多くあらわれていない。続いて、35I、36Gと発表がなされており、工夫した部分についても説明がなされている。しかし、37Gでは、発表の仕方について発言がなされ、45Iまではそうした発言が続いている。46Jと47Iでは「養護の子」を相手としたガイドブックとしての観点から評価がなされているが、それは個々の評価にとどまっている。Gは一連の交流の中で、一貫してどのような順序で交流を進め、ワークシートと関連させた学習活動を遂行していくかについて強い意識がはたらかせているものの、一方でそうした意識がグループでの学習活動に参加する役割にもなっており、養護学級に対するガイドブック作りに参加するという役割が必ずしも多く現われていない交流となっている。

5-3. 交流活動における書く行為の位置づけ

今回取り上げた2つのグループの交流過程では、学習を進めていく上での役割が学習者自身によって決められ、それに従った学習活動が進められていた。こうした役割は、ガイドブックの作り手としての意識に関わり、学習を成り立たせる要素でもある。しかし、グループでの活動での役割を、ガイドブック作りという観点から見た場合、確かにワークシートに従った工夫に関するやりとりがなされているものの、それはグループ内での役割において言及され検討されるという傾向が見られる。単にグループ内での交流に参加するのみならず、読み手という「外の世界」のへと接点を持つことがもう

一方で求められる。どのような部分において「外の世界」へと接点をもつことが考えられるのかについて、次に作り出されたガイドブックを見ていく。

6. アウトプットとしてのガイドブックの分析

本節では、今回、観察の対象となったA, G, Lの産出したガイドブックを、授業における「書きかたの工夫」と照らし合わせて考えてみる。「書きかたの工夫」は4節で考察した「交流の視点」として、別に配布されたワークシートで取り上げられたものである。

今回、「書きかたの工夫」として児童がもったガイドブック作成の観点は、「分かりやすい書きかたの工夫」という方法の工夫と「テレビが待ち遠しくなるような書きかたの工夫」という内容の面での工夫の2点であった。

6-1. 児童Aの場合

Aの書きかたの工夫は、下記の通りである。

- 4年生の子が文章を見て、中心となる物を見てもらうほどわかってもらいたい！。あと写真と文字のバランスを工夫した。(手法)
- 文字(内容が)が4年1組の子にわかてもらうために、言葉づかいに気をつけて書く。」という2点であった。(内容)

この観点においてグループ内で交流活動が行われ、他者からの意見を入れてガイドブックが作成された。

実際のガイドブックは次のようなものである。



このようなアウトプットを検討する場合、やはり「国語」の周辺領域について言及せざるを得ない。まずは簡単に周辺領域について見ておきたい。ここでは、文字の太さ、写真の配置、写真の用い方を取り上げる。

まずAの文字を見てみると、鉛筆で単に書いてあるのではなく、少し太めのフェルトペンで下書きをなぞっており、それだけで非常に見やすいものであることがわかる。

写真には解説がふってあり、文章を読む上での補助となっている。

文章と写真のレイアウトが、現在の国語の指導要領のどこに位置づけられるのかは、議論のあるところかもしれないが、今後、このような文章と他の要素の関連も、国語の領域に入ってくるのが十分、予想される。

「国語」の領域としては、やはり「書くこと」との関連において考えなければならない。


まず前提として、手法と内容のある程度分けて考えさせることの必要性もあると思われる。内容の工夫としてA自身が「言葉づかい」を挙げている点について、「言葉づかい」をやはり方法の工夫に入れるべきではないだろうか。方法と内容という区別が児童にどのように伝わるかも研究課題となろう。

実際のガイドブックで留意された「言葉づかい」については、当該児童から「～しているよ。」「～いいね。」「～いいですね。」など、終助詞の使用を心掛けることによって、「やさしい文章になるよう」に工夫したとのコメントが得られた。ただ、文章全体で省略が多いことにより、つながりが不鮮明になっている箇所が何か所かある点は、広い意味での「言葉づかい」を向上させる留意点となろう。

具体的には、上段2段落目の「ようご集会のことをしょうかいたします。ようご集会の様子がみらるよ。」というところなど、主題となっている「あつまれ！ 附属っ子」が当然、場を設定しているという読み方もできるが、やはり一文の中に、「今回の『あつまれ！ 附属っ子』では～」などの情報が盛り込まれるべきであろう。先に触れたようにAは「4年生の子が中心となるものほどわかってもらいたい」ということについて工夫を試みていたが、書かれたガイドブックを見ていくと、主題が明確ではなく、何を中心として問題にしようとしているのかが不明瞭でもある。コラムテーマとしての主題と、文の主題との混乱は、音声言語を含めて概して児童の言語には多いことであるが、読み手や書き手に十分に伝えるという手法として、留意されるべきであろう。

6-2. 児童Gの場合

Gは手法と内容の工夫をそれぞれ次のように述べている。

- 養護の子が分かるような漢字は、ふりがなもつけて書く。(手法) (筆者注：「分からないような漢字」か)
- 意味が難しい言葉は用語の子がふだん口にしてしているような簡単な言葉で表現する。<例> 日時 → テレビがやる日。(手法)
- コーナーの内容は全て教えずに、 (ふきだし) の中に、「今回はどんなニュースがあるのか楽しみだね。」などと楽しみにしてもらえようような言葉を入れる。(内容)

具体例も添えて手法の面で留意すべき工夫が簡潔にまとめられている。学習指導要領高学年、書くことの「目的や意図に応じて」ということに関して、読み手が想定される「書くこと」は、文字、語彙、文法、文章のいずれの側面においても、読み手のレベルとのギャップを埋めることが肝要である。

Gのガイドブックは、上記の留意点をふまえ、レイアウトに凝ったものとなった。



「書きかたの工夫」自体は、読点のないわかりにくい文章であるが、ガイドブックは、読点よりも、一文一文が非常に短く、複文は理由を表す「から」を2回と、名詞修飾を1回使っているだけで、全体として非常に簡単な構文をベースに用いている。

このことは、それぞれの記述の簡潔さに結びついており、(「銀杏」など3年生が読めない漢字にふりがながふってないことをおいても) 全体としては読みやすい印象へとつながっている。

また、文字の太さにメリハリがあるのも当該児童のガイドブックの特徴である。ワープロで作成するときには、太さの違うフォントに変えることによって際だたせたいところを明確に表すなどをするが、自書による文字でも同様の効果をねらった表現がされているものと考えられる。情報と国語の書くことの近接事例として、課題となる事項とも受け止められる。

6-4. まとめ

それぞれの児童の、交流の観点としての「書きかたの工夫」から、その具現化されたガイドブックをながめて特徴を列挙してきた。

産出されたものを言語的に見てみると、目的や意図に加え、やはり形式に合わせた表記法を考える必要があることがわかる。

改行が頻繁にされる場合、どのような情報の盛り込みかたが「分かりやすさ」につながるのであろうか。漢字は狭いスペースに多くの情報を盛り込むには非常に有利な表記法である。学年が下の読み手に与える文章であるということであっても、このようなコラムの狭さを考えれば、漢字の多用にふりがなの使用が適当であろう。

交流過程においても表記面についてのやりとりはなされているが、必ずしも読み手の「外の世界」を意識したものになりにくいという傾向も見られる。表記面のみならず、6-1.の児童Aの例で指摘したように、読み手にとっての場の設定にかかわる主題の書き方なども含めて、交流過程で取り上げられる必要があると考えられる。

また、雑誌などでさまざまな工夫を見たあとで書いたガイドブックである。当然、雑誌であれば工夫がされているフォントの異なりなど、手書き文字で表現していくべきであるのか、またはワープロを使ってでも様々な工夫を自分の手で行っていけるようにすべきなのか。国語という枠を越えて、日

本語使用という面から総合的な指導が求められる領域である。

「国語」の領域をどう捉えるかについては議論すべき点であるが、実社会で役立つ、つまり生きる力の源としての「日本語」の運用能力向上を目指したものとして、本授業の価値は非常に大きい。今後、このような「国語」の周辺領域の研究も行われるべきであろう。

7. まとめと今後の課題

今回のガイドブックについては、6.において指摘がなされていたように、書き方の工夫や表記法などについて考える必要がある一方で、様々な次元のことばの使用を、ガイドブックという性質において学習するという面も指導において重要となる。

5.において考察した交流過程からは、交流の順序や仕方についてのワークシートに基づいた表現の工夫に関する観点など学習の手続きにしたがったグループ内の役割が選択されていた。そこでは、交流活動を進めていく役割は明確にされている一方、ガイドブックを実際に読む集団に対して、協同で考えていくという役割は明確になりえていなかったとも考えられる。交流の過程を支える観点として、単なるグループ内の役割関係から、言葉についての自覚を通して、ガイドブックが共有される集団を意識した役割をどのようにもたせるかが課題として残された。この部分について、継続して研究を進めていくことにより、本授業で考えたいこととされていた「関わり合う力が学びを深める方略として機能される指導方法」について考えていきたい。加えて、交流過程を支えるワークシートの活用の仕方などについて検討しつつ、研究を進めていきたいと考える。

・参考文献

- 楠 房子・佐伯 胖 (1999)「意見が違うから、学び合える--非合意形成的協同学習支援システムの開発をめざして」『情報処理』40 (6) (412), pp.564-568
- 桑原 辰夫 (2001)「表現過程に「協同推敲」を導入した作文学習」『上越教育大学国語研究』15号, pp.14-28
- 佐伯 胖 (1995)『学ぶということの意味』岩波書店
- 鈴木栄幸・加藤浩 (2001a)「協同学習環境のためのインターフェースデザイン」加藤浩 他 編『認知的道具のデザイン』金子書房, pp.66-94
- 鈴木栄幸・加藤浩 (2001b)「協同学習環境のための社会的デザイン」加藤浩 他 編『認知的道具のデザイン』金子書房, pp.176-209
- 朴東燮・茂呂雄二 (2001)「仲間との協力と問題解決 —協力の過程分析—」『筑波大学心理学研究』第23号, pp.35-44

