

話し合い活動による書くことの「足場づくり」の指導

A study of cooperative learning for scaffolding writing

小林一貴*・遠山健二**・井深誠**・松永健一郎**

KOBAYASHI Kazutaka, TOYAMA Kenji, IBUKA Makoto, MATSUNAGA Ken-ichiro

1. はじめに

本稿では、話し合い活動を中心とした書くことの「足場づくり」に向けた授業の概要を示すとともに、主として話し合いの過程にみられた談話を検討しつつ、学習の実際と指導上の課題の一端について整理を行う。

書くことの「足場づくり (scaffolding)」の学習理論は、ジャンル分析を基盤としながら従来の書くための知識・スキルの習得について、学習者の基底にある多様な能力を含みこんだ指導のあり方を提示してきている。すなわち、学習者の経験や社会的属性、自己認識などを基底に据えながら、作り出されるテキストを構成する諸単位とテキストの社会・文化的な文脈における機能とを関連付けることにより、他者との関わりを通して様々な事象や対象への認識を再構築し、書き手自身を実社会の中に位置づけていくような学習のあり方を示すものである。これは、スキルを規範的・標準的能力として一元化してみなす学習ではなく、キー・コンピーテンシーとして議論されてきている学習者の深部にある能力を包含した教育を具体的な指導のレベルにおいて実現することを意図するものである。

具体的な学習指導過程の分析は、木村 (2008, 2010) において論じられているような教師と生徒による「作文カンファレンス」の研究においてなされてきており、学習者同士の共同活動において書くことの資源と社会的な文脈の再構成、共有による方法が論じられている。

しかし、特に「足場づくり」に向けた学習者同士による共同活動においては、話し合いの集団に同調するような「集団志向」や、話し合いの結果や成果のみを活用しようとする傾向が生じるという問題点も指摘されてきている。そもそも、小林 (2011) において論じたように、学習者の書いたテキストは議論の枠組みや論点などもさまざまであり、指導の過程において学習者集団による活動に向けて話し合いの仕方や論点を指示することは難しいところがある。特に、グループ学習等で事前に話し合う話題等を示しておく、テキストから離れた話し合いになることもあり、また表現の技法や効果に観点をしぼった場合、題材についてのやり取りがなされにくい活動になるという問題もある。集団による学習において、書くことの「足場づくり」となる要因を学習の過程の具体において明らかにすることが求められる。

こうした課題に対して、書くことの学習に向けた学習者同士の話し合いの方法に焦点を当てた授業と、その実際を検討していく。

2. 指導のサイクル

書くことの「足場づくり」の指導方法について、小林 (2011) の整理に基づき、その概要を示す。Rose (2004) は、書くことの指導とジャンルの生成の過程を「教授/学習のサイクル」ととらえ、

* 岐阜大学教育学部国語教育講座

** 岐阜大学教育学部附属中学校国語科

その過程をジャンルの「全体的組織 (macro - genre)」と「局所的相互作用 (micro - interaction)」として整理している。「全体的組織」は「全般的準備→詳細を読む→書きとめる→再び書く」という段階から成る指導の展開過程として示される。この展開過程の各段階に「局所的相互作用」が位置づけられる。書かれたテキストについての話し合いを含む「詳細を読む」の段階は、「準備 (prepare) / 認定 (identify) / 精緻化 (elaborate)」という談話のまとまりから構成されるとしている。これらの談話のまとまりでは次のようなことがなされる。

- ・「準備」：学習者がひとまとまりの表現を認めつつ、 語句の意味、 機能の検討へと向かっていく。
- ・「認定」：生徒が具体的にテキスト上の表現、 語句に注意を向け、 選び出し、 強調する。
- ・「精緻化」：テキストのおかれた文脈、 役割をふまえて表現のはたらきを特定する。比喻や抽象語を具体化して説明する。テキストを生徒の経験と結びつける。

このまとまりはサイクルを成し、循環しながら数時間からなる学習指導がなされるとともに、学習者にとってはそのサイクルの経験が学習の内実となる。

今回の授業では、この「詳細を読む」における「認定」に着目している。これは、Martin (2006) において指摘されているように、「詳細を読む」の段階の事例分析を通して、「局所的相互作用」の中でも「認定」の相がサイクルの中心になると考えられていることに基づく。すなわち、授業の参加者が書かれたテキスト上の表現に注意を向けて強調しながら話し合うということが、当該の表現の意味や機能を検討することへと連続し、また、元のテキストや新たに学習者が作り出すテキストの文脈において具体的表現の意味やはたらきが特定されることへと連続している。

「認定」は、学習者によってテキスト上の表現や語句を特定するという行為、特定するところにはたらく作用を重視するものであるが、一方でそうした行為、作用がいかんして生じてくるのかをとらえることは難しい。Martin & Rose (2005) は、こうした談話が成立するための重要な特徴について次のように述べている。

「第一に、開始となる問いの発話は、ただ単に返答や反応を求めるのではなく、学習に参加する全員の学習者が反応できるようになっている。第二に、フォローアップ (f) は、たまたに単に評価したり反応についてコメントを加えるのではなく、一貫してテキスト機能についての共有知識を念入りに作るようになっている。第三に、反応に対するフィードバックは明確になされるようになっている。日常的な教室談話において明瞭ではない反応はしばしば次の発話へと連続しない。」

小林 (2011) では、「第二」として指摘されている返答に続く発話である「評価」に相当する発話を検討した。この発話の重要性について「教室ならびにグループの談話の参加者に、書くことをめぐり何らかのはたらきかけがなされ、それへの応答があり、そこにさらに談話が展開していくことの重要性が指摘されているからであり、さらに集団における話題や論点の共有が関わってくる」ことを中心に論じた。とはいえ、そこでは主に「評価」に相当する発話についての検討を行ったものであり、授業の構想、学習指導の実際についての整理は行っていなかった。実際のグループにおける談話のパターンにはいくつかの類型が見られ、それは今回の授業のグループ内のやりとりにおける具体的な発問のはたらきに即して検討されるものであり、授業において提示した発問の方法がグループ内の談話において学習者のどのような参加を促し、「足場づくり」の一局面を構築したかについて検討してみたい。以下、学習者同士による「認定」の過程の学習の談話を具体化する授業を構想と実際の一端を取り上げる。

3. 授業について

2010年3月2～4日に2つのクラスで授業を行った。授業者は遠山健二主幹教諭，井深誠 教諭である。授業は，各日1時間，計2時間で行われた。1時間目は，ラジオのニュースをメモを取りながら聞き，400字程度の要約文を書く。続いてニュースの内容について第1次意見文を自由に書く（400字以上）。2時間目は第1次意見文をグループ内で読み上げ，意見交換をする。そして第2次意見文を書く（400字以上）。ラジオのニュースは「NHKジャーナル」で放送されたもの（約8分間）であり，その内容は温暖化により尾瀬に生息する野生の鹿が増加し樹木を傷つけるなどして森林の自然が破壊されている一方，鹿を捕獲するハンターは減少している。捕獲を試みているが，ハンターの育成を含めて対策を考えていく必要がある，というものである。

このニュースは「状況説明（問題）」-「原因，理由」-「問題解決」-「課題」という展開をとっており，インタビューなどを交えて構成され，関係者の声が具体的に反映されている。教室においては，ニュースを音声で一斉に聞くことにより，議論が共有されるようになることを意図した。学習者の経験，知識とつなぎあわせて意見を述べることができるよう留意した。

全2時間の授業については，小林が指導の展開の原案を作成し，授業者との議論を通して実際の教室における授業に即した授業展開（指導案）を作成した。

1時間目の授業の展開は次の通りである。

1時間目

学習のねらい	学習活動	指導上の留意点
<p>○聞いたり，書いたりするために，普段の生活の経験や知識を想起できる。</p> <p>○聞き合いながら，話題に関して自分なりのイメージを持つことができる。</p> <p>○関心を持ちながら聞き，情報を整理して，まとめることができる。</p> <p>○ニュースを構成する多様な情報や視点を意識しながら，自分の理解したことを振り返り，確認することができる。</p>	<p>【導入】（8分） ○学習の見通しを持つ。 ・「全2時間で書くことを中心とした学習をします。」 ・「書くだけでなく，話したり聞いたりしながら書くことを行います。」 ・「この時間では自分なりの考えを書くことまで行います。」 ○普段の身近な生活を想起し，振り返る。 ・「身の回りにいる生き物について聞きたいんだけど，みんなの身の回りにどんな生き物があるかな。」（昆虫，鳥，犬，猫，人間（？）等・・・） ・「その生き物は飼っているの？ペット？別々に勝手に生きている？・・・」 ↓ ・「そんな生き物についての話（ラジオのニュース）を最初に聞きます。」</p> <p>【ニュースを聞く】（12分） ○ラジオニュースそ聞き，理解したことをメモする。 ・「今からCDをかけてラジオのニュースを流します。」 ・「みなさんは，これから配る紙にまず名前を書いてください。聞いた内容をメモしてください。メモの仕方は自由です。」 ・「聞いた後に〈理解した〉内容を300字程度で書いてもらいます。」 ・「それではニュースを流します。」 ラジオニュース（約8分間）</p> <p>【要約】（10分） ○聞く，メモをとることを通して要約する。 ・「それでは，今から原稿用紙を配るので，聞いて理解したことを書いてください。（400字以内）」</p> <p>【交流】（8分） ○教師の質問に即して理解したことを発表し合う。 ・「理解したことについてきていきます。」 ・「まず，どんな人が出てきていたでしょう？」</p>	<p>○板書はせず，口頭で説明する。単に学習のための作業ではなく，生徒が自分なりのイメージで学習の見通しを理解できるようにする。</p> <p>○5人ほど指名する。 ○リラックスして情報を出し合えるようにする。</p> <p>○メモする用紙が準備できていることを確認する。</p> <p>○メモの仕方は指定しない。単語，簡条書き，図示等々，自分なりの方法でメモする。</p> <p>○時間を10分間とし，時間になったら途中でも終りにすることを伝える。 ○理解した要点を重視するようにする。</p> <p>○5～8人程度，指名する。 板書はしない。</p>

<p>○学習活動を通して、聞いたり書いたり話したりしたことを振り返りながら自分なりの考えを書くことができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「その人は、どんなことを言っていたでしょうか？」 ・「その人の言っていたことについて、あなたはどのように考えますか？」 <li style="text-align: center;">↓ ・「いろいろな意見が出てきたけれど、今度は書いてみよう。」 <p>【第1次意見文(①)】(12分) ○最初的话题,そして聞く,メモする,まとめる(要約),発表し合うことを通して,自分なりの意見を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ニュースに出てきたいろいろな人の話について考えを出し合ってきた。」 ・「もう一度,メモ,要約を振り返りながら,自分なりの考えを書いてみよう。」(400~800字程度) <p>※原稿用紙(400字)を一枚ずつ配布。名前を書く。①と書く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・10分経ったところで終了する。 ・「自分なりに考えたことを書けたでしょうか。それでは原稿用紙を集めます。」 <p>(提出して終了)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○授業者はあまり生徒の発言を繰り返したりまとめたりせず,多くの生徒が発言できるようにする。 ○書き方は出来るだけ指定しない。各自の書きやすい方法で書く。(箇条書きは不可) ○時間は10分程度とする。(あるいは授業終了時まで)(2枚目~を書いてよい。)
--	---	---

2時間目は、1時間目に書いた第1次意見文に基づいた話し合い活動を中心に進める。この話し合い活動の計画は、2009年1月に行った授業をふまえてなされた。2009年の授業では、グループ学習において、学習者が自分の書いた意見文をグループのメンバーに話すようにして説明し話し合いをするという活動を行った。その話し合いを分析、考察し、意見の成り立ち（意見の内容そのものよりも、むしろ意見の周辺にあることから）に関わる話し合いが、議論の構造に目を向けグループ内でそれが共有されていくことにより、書き手の書くことの反省と自覚につながることを指摘した。（小林2009, 小林・多和田2010）。

話し合い活動においては、第1次意見文をグループ内で発表する際に、読み上げではなくグループのメンバーに伝え訴えかけるように発表すること、そしてその発表を聞いていた学習者は次のような問いかけをして話し合いを進めることを授業者が説明する。

※〈話し合い, 交流〉の手順, 質問の仕方を説明する。

- ・「グループで順番に発表してください。(※読み上げにならないように注意する)」
- ・「発表者以外の人(聞いていた人)は, 次のような言い方を用いて, 発表者に質問をしてください。」

A「□□□についてもっと説明して下さい。」

(新しい見方や考え方, 情報について, さらに詳しい情報を求める)

B「○○さんの考えは, 要するに□□□ということですか？」

(要点を端的に言うかどうか質問する)

C「○○さんの考えを一言で言うとうどうなりますか? ポイントは?」(要点を求める)

Aは意見を成り立たせる情報や考え方などを具体的にグループ内でやりとりすることを意図するものであり, BとCはAの意見の成り立ちに関わる事柄に対して, 意見の内容を話題として取り上げ, グループ内でやりとりが出来るようにすることを意図するものである。書くことを前提とした話し合いの方法というよりも, 書くことと話し合うことが連続するような方法となることを目的とし, この連続の経験を通して, 書くことと話すこと・話し合うことの違いが相対的に強調され, 書くことへの反省と自覚とを伴った学習となることを意図している。

課題文として学習者に聞かせたニュースの内容は鹿の食害と捕獲のための対策, 問題点, 課題について論じるものであったが, これは主に山林に生活する人や野生動物を捕獲するハンター, 国立公園を管理する行政等の立場による議論であった。それに対して, ここでは, 最初から立場や意見の輪郭

を直接に問うことはせず、あくまでも題材に対してグループ内で話題や議論の成り立ちが共有されることによって自ずと意見の成り立ちについてのやりとりがなされることになり、それが書き手の意見の成り立ち自体についての自覚につながるということが重要な点である。学習者はこの論題についてどのような立場や役割をとることによって意見を述べるのが可能になるのか、たとえば市街地の住民なのか、登山やハイキングを楽しむ人々なのか、学校生活を送る生徒なのか、といった立場の自覚が意見の成り立ちに関わる情報等を整理し、やりとりすることが主に話し合い活動を通して出来るかどうか重要となる。無論、そうした立場から意見を論じるとした場合、どのような議論を成り立たせることが可能になるのかの問題となる。

2 時間目の授業の展開は次の通りである。

2 時間目

学習のねらい	学習活動	指導上の留意点
<p>○書いた言葉を、口頭で話してみることにより、自分の考え、意見を再認識、再構成して見ることができる。</p> <p>○発表者のスピーチを聞き、題材、話題についての的確に質問し、考えを引き出すことが出来る。</p> <p>○自分の考えを説明しながら、意見をより明確にすることができる。</p> <p>○前時の活動、グループ活動で出し合い交換し合った情報や意見を意識して、自分なりの意見を書く（再構成する）ことができる。</p> <p>○「書く」ということについて、自分のとらえ方をまとめることができる</p>	<p>【導入】（12分） ○第1次意見文を読み返し、自分の書いた考えを口頭で発表する。 ・第1次意見文を返却する。 ・「各自、自分の意見文をじっくり読んで、意見を口頭で発表して（語って）みる。」 （3分間ほど時間をとる） ・「誰か、発表出来る人はいますか？」（指名：3人ほど） ・「みんな○○さんのスピーチ、パフォーマンスに注目してね。」</p> <p>【話し合い、交流】（20分） ○グループで意見文に基づいた意見発表を行い、交流する。 ※〈話し合い、交流〉の手順、質問の仕方を説明する。 ・「さっき○○さん、○○さん・・・が発表してくれたように、グループで順番に発表してください。（※読み上げにならないように注意する）」 ・「発表者以外の人（聞いていた人）は、次のような言い方を用いて、発表者に質問をしてください。」 ★「□□□についてもっと説明して下さい」 （新しい見方や考え方、情報について、さらに詳しい情報を求める） ★「○○さんの考えは、要するに□□□ということですか？」 （要点を端的に言うかどうか質問する） ★「○○さんの考えを一言で言うとうどうなりますか？ポイントは何？」（要点を求める）</p> <p>※（ある程度時間が経過したところで、発表、質問が一巡したグループは机をもとに戻す） ・「話し合い、交流が終わったグループから机を戻して下さい。」</p> <p>【第2次意見文（②）】（15分） ○グループでの話し合い、交流を通して、第2次意見文を書く。 ・「原稿用紙を配るので、交流を通してもう一度意見文を書いて下さい。一枚で足りない人は前に取りに来て下さい。」 ※原稿用紙（400字）を一枚ずつ配布、名前を書く。②と書く</p> <p>【学習の振り返り】（3分程度） ○2時間の学習を振り返り、「書く」ことについて自分の感じたこと、考えたことを書く。 ・「意見文を書き終えた人は、②と書いた原稿用紙の裏面に、今回の2時間の学習を通して感じたこと、考えたことを書いて下さい。」</p> <p>※第1次意見文（①）、第2次意見文（②）の両方を提出（①と②を分ける必要はない。一緒にして、書いた人ごとに分けて、グループごとにまとめて提出）</p>	<p>○前時の学習を簡単に振り返る。</p> <p>※読み上げではなく、スピーチ、演説するようなつもりで。</p> <p>○時間は25分間程度とることを伝える。 ○時間配分に注意しながら進めるように促す。 ○順番決めて時間をとらないように、授業者が指定する。（〈五十音順〉、あるいは普段の活動の仕方など。形式的な交流にならないようにする。）</p> <p>○授業者はグループを見て回る際、出来るだけ題材や話題について問いかけ、聞くようにする。</p> <p>○書き方については指定しない。 ○グループ活動、スピーチ、質問、応答、を通して、自分の考えを述べやすい方法で書いてみるようにする。</p> <p>○簡潔に感じたこと、考えたことを書ければよい。箇条書き可</p>

4. 授業の実際について

1 時間目は、導入において学習者の知識、経験に基づいて考えられるようにすることを意図し、ニュースに関連のある動物について身近な事柄を問うことを行った。ペットの問題など、人間の生活に関わる視点からの発言もなされていた。ラジオニュースを聞き、要約を書くまでは、学習者が個別に活動をする時間であるが、メモを活用しながら予定した時間内に要約をするところまで行われた。また、第1次意見文を書くところまでもほぼ時間内に終えることができた。

2 時間目は、第1次意見文を口頭で発表するところから開始した。発表に先立ち、1 時間目に聞いたニュースの内容について確認するために数人に発言を求めたが細かな情報や各自の関心をふまえた理解がなされていた。発表では、挙手に基づいて3～4人を指名し、なるべく第1次意見文を見ないで発表を行った。

グループごとの話し合いの前に、3. で示したA～Cの問い方を紙に書いたものを黒板に貼りながら説明を行った。「要するに～」 「ポイントは？」 といった問い方を説明する時には、学習者自ら繰り返して声に出す様子も見られた。

グループの人数は5～6人であり、話し合いの時間は少し足りなくなるところも見られたが、話し合いの途中で教師が適宜、指導や助言を加えることにより、ほぼ全員の発表と話し合いのやり取りが行われた。話し合いの過程はICレコーダーによって記録を行った。問いの方法を用いた話し合いのやり取りの一つとして、次のような談話が見られた

(話し合いの開始からの経過時間2:23.8 - 3:49.0における談話)

40 d: あたしは鹿が増えすぎてしまったことで、たくさんの生き物がなくなったりしてしまったため、もっと鹿の数を減らしていくようにしなければならぬと思いました。でも、その方法は、捕獲ってということだけではなくて、人間が増えすぎない工夫をしていくことが大事だと思いました。暖かい気候になってしまったり、雪の量が低いのは、

41 c: 聞こえません。

42 d: 人間が作り出した環境にも原因があります。だから、鹿を減らすためにと考えるのではなく、まず自分たちがやれることを考えていったほうがよいと思います。やはり地球というのは、人間だけのものではありません。だから、減らそうとしている点でもおかしいけれど、すべて、すべての生き物のことを考えれば、もっとよい対策が見つかっていくと思います。そのためにも、まずは私から地球というものについてもっと考えて生き物と共存することが出来るようにしていきたいと思います。

43 b: っていうことは、要するに何ですか。

44 d: だから、えっと、減らすために何かをするんじゃなくて、鹿と人間が共存できるように

45 e: っていうことは、鹿と人間以外はどうでもいいってことですか。

46 d: 違います。

(省略)

50 a: 生き物と、生き物と人間、ってちがう。うん、生き物。

51 e: 鹿って、×××

52 a: 人間って、

53 d: はい、生き物です。

54 e: 人間も生き物でございます。

ここでは、43bが「っていうことは、ようするに何ですか。」という問いの方法を用いている。dは直前まで自分の第1次意見文に基づく発表をしており、43bの問いをうけて44dの発言をしており、続いて45eが質問をするという方法でやり取りが続いている。50aでは人間も生き物であるという整理が出され、dとeによるやり取りが続いていく。ここでは42dで用いられていた「生き物」という言葉が人間との関係において談話に導入されることにより、鹿にという生き物にとっての環境という議論が展開されている。43bの問いをうけて、書き手であり発表者であるdが答えるというところにとどまらず、eさらにはaが談話に参加していくことにより、新たな議論の文脈を導入し、共有される上で問いが機能しているとみることが出来る。

一方、提示した問いの方法が、形式的に用いられるだけの発話として機能している場合も見られた。次の例は、先の談話とは別のグループにおける話し合いの後半においてなされたやり取りである。

(15:36.8-16:37.6)

175 b: はい、ひとことで言うとうどうなるんですか？

176 a: だから、だから人間の手で、うん、環境、温暖化を進めていって、鹿が増加しているわけだから、んと、その人間の手でもう一度鹿の、鹿を殺しているわけだから、申し訳ない気持ちになる、

177 b: なんで申し訳ない気持ちになるんですか。

178 a: だから、

179 c: もっと詳しく、具体的に

180 d: そう、15文字以上20文字以内。

181 a: うるさい。

182 a: だから、自分たちのせいで鹿の増加をしてしまったわけだけど、うんと、その何にも被害がないというのはおかしいんだけど、自分たち人間の手で殺してしまっているから、えと、複雑な気持ちになりますっていう意見。

183 c: おんなじこと言ってる。

175bが「ひとことで言うとうどうなるんですか？」と問い、aが答え、続いてbが発言している。c、dも続いて談話に参加しているが、179c「もっと詳しく、具体的に」、180d「そう、15文字以上20文字以内」というように書くことに特化した発言をしており、話題、題材についての新たな議論の文脈が導入されることとは異なった展開となっている。この場合、何らかの題材、話題に基づいた書くことと話し合うことの連続ではなく、話し合いの談話が「問い」の直後から「書く」ことについての話し合い」となり、題材についての書くこととの断絶がこのやり取りの過程で断片的に生じていると考えられる。

5. まとめと課題

ニュースの談話を学習者が理解し、そこから自ら取り上げた話題に基づいて意見を述べる過程において、グループにおけるやり取りが書き手にとってあらたな議論の文脈の導入になることを意図して授業を構想し、実施した。グループにおける話し合いの実際では、問いに対して主として書き手である発表者が応じるというやりとりが基本的に認められ、それに続くやりとりが話題や題材に即して展開していくかどうかを書くことの「足場づくり」の学習では重要であることが確認された。すなわち、今回の授業において提示した問いの方法によって学習者同士の話し合い活動においても2.における「詳細に読む」の段階における「認定」に相当する談話が構築されていくことが授業の成果として確認できた。

しかし、これは単に問いの方法を用いれば「認定」に相当する話し合いが可能になるというわけではない。4. の前半の事例で検討したように、43bの問いは44d-45e- (省略) -50aと書き手(発表者)を中心としてグループのメンバーに題材(話題)が共有されるように展開していることによって、「認定」を構築するための発話として機能していた。これは、書くことの「足場づくり」のための話し合い学習活動において、「問い」(43b)-「応答」(44d)に続いていく「評価」(45e)からの発話の重要性を再確認するものである。一方、後半の事例175b-176a-177b-178aは書き手(発表者)に対してaが問いを行うというようにグループ内の2人のやりとりによって展開し、その後続く179c、180dは題材(話題)ではなく「書くこと(書き方)」についての談話となっていた。その結果、今回の授業の意図するような「題材と話題」への認識を通して学習者にとって一貫性のある書くことを構築していくという学習活動が、「書き方」についての活動への変更によって部分的に断絶されていることが確認された。授業において提示した問い方が、「書くこと」に向けた話し合い活動であることを学習者に推測させ、結果としてグループのやりとりにおいても問いが「書き方」を指向する談話へと向かっ

たとえられる。

「問い」に続く学習者同士の談話が題材を中心としたものとして展開するためには、問いの方法に加えて、応答の仕方やコメントの仕方を提示することによって改善されるものではない。学習活動のための発話の仕方は学習者によって授業の意図するはたらきとは異なった展開を生じる可能性があるからである。題材（話題）についての談話の展開は、問いの方法に加えて、グループの話し合い活動の前に行われる学習指導において、いかに題材へのとらえ方を問題化しておくかに拠るところが大きいと考えられ、ここに指導における問いの方法と題材の扱いに関する指導上の視点が設定されてくる。2. において取り上げた「全体的組織」のレベル（単元の構想）において授業をとらえていくためにも、単元の導入段階からの授業展開と、学習者自身による問いに基づく談話の構築の接点を指導過程に即して考察していく必要がある。このことは、書くことの「足場づくり」の学習が初等教育から高等教育までの一貫した能力を問題とすることからも、さまざまな校種における授業実践のあり方として考えるべきものである。

「問い」続く談話の展開については、今回の授業における他のグループの談話の全体を分析していくことで考察したいと考える。また、ここでは話し合い活動の一端を断片的に示し、検討するにとどまっている。グループごとの話し合いの談話と書かれた意見文の分析、考察は別稿において論じたい。

参考文献

- 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 2010「知識変形モデル者の推考方略に関する一考察」『人文科教育研究』第37号, pp.21-32
- 小林一貴 2009「作文の読み合いと書くことの文脈の変容」『日本読書学会第53回発表要旨集』pp. 15-24
- 小林一貴 2010a「表現学習における書くことの現場の具体性 ―ラジオニュースに基づく学習者の作文の分析を通して―」『岐阜国語教育研究』第8号,pp.76-86
- 小林一貴 2010b「談話の相互交渉過程における学習者の書くこと」『グループ・ブリコラージュ紀要』第27号, pp. (左) 21-28
- 小林一貴・多和田仁 2010「話し合い活動を通じた書き手の課題テキストへの関与」『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究)』第12巻, pp.13- 20
- 小林一貴 2011「書くことの「足場づくり」の談話構造」『月刊国語教育研究』No.465, pp.50-57
- Martin,J.R., Rose,D.2005, Designing literacy pedagogy : scaffolding democracy in the classroom, In Ruqaiya Hasan,R., Matthiessen,C., and Webster,J.(eds), *Continuing Discourse on Language : A Functional Perspective*, Equinox, pp.251-280.
- Martin,J.R. 2006, Metadiscourse : designing interaction in genre-based literacy programmes, In Whittaker,R., O'donnell,M., and McCabe,A. (eds), *Language And Literacy: Functional Approaches*, Continuum, pp.95-122.
- ライチェン,D.S. 他 編著(立田慶裕 監訳) 2006『キー・コンピテンシー』明石書店
- Rose,D., 2004, Sequencing and pacing o the hidden curriculum : how Indigeous children are left out o the chain, In Muller,J., Davies,B., and Morais,A.(eds), *Reading Bernstein Researching Bernstein*, Routledge, pp.91-107

〈付記〉本稿は、平成20～23年度科学研究費補助金による研究（課題番号20730551，研究代表者 小林一貴）の一部である。