

書くことの学習指導における話し合いの談話とジャンル選択

Types of learner's discourse and realizing genre in writing class

小林一貴*・山本 学**

KOBAYASHI Kazutaka and YAMAMOTO Manabu

1. はじめに

本稿では、小学校4年生のクラスで行われた書くことの授業について、児童が書いた文章と話し合いの談話を具体的に検討し、学習者のジャンルの選択と談話の展開の特徴の一端を明らかにすることにより、自立した書き手を育てるための指導の手掛かりを見出すことを目的とする。

授業の参加者同士のやり取りを通して、独力で表現できる書き手を育成する「書くことの「足場づくり」(scaffold writing)」の指導過程については、「カリキュラム(生徒が書くために学んでいること)、教授方法(どのように生徒は教えられているか)を理解する」(Martin, 2007) ことの解明を目的としたジャンル分析ならびに読み書きの授業談話の分析を通して、「教授/学習のサイクル」として指導のモデルが具体的な談話に即して議論されてきた。こうしたモデルを参考にして、小林(2009, 2010, 2011)、小林 他(2010, 2011)では、小学校6年生のクラスならびに中学校1, 2年生のクラスにおいて話し合い活動を取り入れた授業の分析を行った。ここでは、問いの方法を提示することにより、話し合いにおいて書き手が自らの書くことについて発言し、書くことの題材とそれに関連した話題の共有がなされていることを確認した。しかし、校種によって話し合いの参加の方法や題材の捉え方や議論の進め方の多様さも認められ、書くことの「足場づくり」に向けた談話を授業に取り入れていく際の方法について検討していく必要が生じてきた。

このことから、これまでに行ってきた授業を参考に小学校4年生のクラスで書くことの「足場づくり」に向けた授業を行い、話し合いの進め方の提示が学習過程においてどのように取り入れられたかを考察することとした。

2. 書くことの「足場づくり」の過程と談話モデル

Rothery (1996) は、「ジャンルの発達への支援 (scaffold genre development)」として、「教授/学習のサイクル (teaching learning cycle)」を構成する3つの相を挙げており、それぞれの相がバーンステインの「類別 (classification)」(内容間の関係)と「枠 (frame)」(知識が伝達され受容される文脈の形式)の概念に基づいて特徴づけられるとする。すなわち、書くために学習していることの内容の境界と、教えるプロセスの形式を指導過程に即して談話の展開として提示し、指導における教師と学習者の役割、行動をモデル化しているものである。

こうしたモデルをふまえ、Rose (2004) は書くことの「教授/学習のサイクル」についてジャンルの「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過程として示され、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。その中に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」の段階があり、その段階を構成するひとまとま

* 岐阜大学教育学部国語教育講座

** 可児市立春里小学校

りの談話を構成する発話は、次のような行為のはたらきである「ムーヴ (move)」によって分類される。(注：詳細については小林2010, 2011を参照)

- ・「D」：答えを求める質問をする。(質問者は答えを知っているが、それを言わずに答えを言うことを遅らせる (delay))
- ・「f」：支援 (follow-up)
- ・「K」：交わされている話題の情報のやりとり (knower)
- ・「A」：交わされている話題についての行為によるやりとり (actor)
- ・「1」：第1のKあるいはA (K 1は、やりとりされる情報の妥当性を重んじる/A 1は物や身体を動かすこと責任をもつ)
- ・「2」：第2のKあるいはA (K 2は情報を求める/A 2は物やサービスを求める)

「D」は教師に代表されるような、ある方向へと談話を展開させていく役割の指標となるものであり、学習者同士の話し合いでは書き手が自分の書いた内容について説明したり説得したりする際にこの役割をとりながら参加することが見られる。それに連続して、話題についてのやりとりや、談話の展開に関わる行為についてのやり取りがなされることになる。

Martin (2006) 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。」(pp.259-260)

ここで重要なのは、「第二」で指摘されている「評価」に相当する発話である。グループの談話の参加者を書くことに関わるはたらきかけ→応答として談話が展開していくことで、話題や論点の共有がなされていく。その結果、題材の捉え方やそれに伴うジャンルの構築の方法も書き手によって再検討される必要が生じるからである。「足場づくり」においてもこの「共有知識」が作られるのか、そこで学習者はどのように談話に参加するのかということは重要な問題である。本論では、こうした「評価」のあらわれを中心に話し合いの談話を検討することにしたい。

3. 授業の概要

授業は2010年2月18日に可児市内の小学校4年生のクラスで行った。授業者は山本である。

書くことの「足場づくり」の学習指導として、書いた文章について学習者同士が話し合うことを通して、題材の認識と表現の仕方を自力で考えて書くことをねらいとした。そのために、グループ活動においては書き手が自分の書いた文章を口頭で発表し、考えを声に出しながら話し合いに参加していくという方法をとることにした。また、発表した文章の題材や素材、論旨等を焦点化し確認する、そして具体化し経験と結びつけるために「問いの方法」をガイドラインとして提示することとした。およその流れは次の通りである。

○第1時

①ラジオニュースを聞く (メモをとりながら)

②要約する

教師の発問：「ニュースにはどんな人が出てきたか。」「どんなことを言っていたか。」「みんなはどのように考えるか。」→クラス内で確認

○第2時

④グループになって、(1)要約文をもとに書き手が考えを発表する、

(2)書き手以外のメンバーが質問

(「…という考え？」要約質問)

(「ポイントは？」要点を求める)

(「…についてもっと説明して」情報を求める)

⑤意見文を書く

第1時の学習活動は、児童にとって不慣れなこともあり、やや戸惑いと困難を感じているようであったが、ほぼ全員が第1次意見文を書き上げた。第2時では、話し合い活動自体には慣れているものの、書いた文章をもとに話し合うこと、話し合いに際して示した問いのガイドラインを実際に用いていくこと、について戸惑いがあったようである。グループで話し合い活動が始まると、児童からはどのように質問をし合っていけばよいか教師に尋ねる発言がなされ、そこで大きく3つの観点(よかったところ、わかったところ、直した方がいいこと)を提示した。

4. 話し合い活動の談話

学習者s,t,u,v,wの5人から構成される第1グループを取り上げ、書かれた文章と話し合いの談話を取り上げ、その特徴の一端を考察する。

次の文章は第1グループのメンバーであるtがラジオニュースを聞いた後に書いた要約文である。

t-要

おぜのしかがふえつづけてしぜんをあらそう。

しかが90とから260とうくらいの3ばいくらいふえつづけている。

昔はえいきょうしていなかった。今はしつげんが多く8わりちかくしぜんの葉をたべている。

なぜ多いと、あたたかい冬がつづいて雪がふるのもなくなくて(ママ)、しかにとってくらしやすい生活をしているから多くなっている。

動物園の葉も、しかにたくさん食べられて食べない葉だけになっていて、葉をすみかにしていたちょうもいなくなってしまった。

そして、しかのほかくさくせんがはじまり14人の人がきてくれた。つかまえ方はせまいところにつれていってつかまえる。さくをつくって高さ2m横が3.7kmのさくをつく

限られた時間での要約作業であり、「あらそう」「なぜお多いと」「動物園の葉も」など表現や表記が整わないところも見られ、文章も途中までとなっている。同時に、シカやハンターの数、柵の高さや長さなどについて具体的な数字を挙げている。また、「なぜ」「そして」などが使用され、文章の展開がなされている。「原因」、「結果」、「解決」といった要素とその相互関係が認められる要約の表現がなされている。

このtが書いた要約文をもとに行われた話し合いの一部は次のようなものである。

(学習者s,t,u,v,w)

53t(K1): おぜのシカが増え続けている自然, ××けて, 自然を荒らす, シカの90頭から, 260頭くらい, の3倍くらい増え続けている, 昔は影響してなかった, 今は, 湿原が多く, 8割近く自然の葉を食べている, なぜ多いと, なぜ多いかと, 温かい冬が続いて, 雪が降るのも少なくなつて, シカにとって暮らしやすい生活, をして, 生活になって, いるから多くなっている。動物園のは, をもシカに沢山食べられて, 食べない葉だけになっていて, 葉をすみかにしていた蝶もいなくなってしまった, そしてシカの捕獲作戦が始まり, 14人の人が来てくれた。捕まえ方は, 狭い所に連れて行って捕まえる, 柵を作って高さ, 2メートル, 横が33.7キロメートル

ルの柵を作って、シカを捕獲していく、

54w(K2)：ねえこれってさ

55v(A1)：おれ最初言いたい

56s(A2)：××は、いかんよ、ぜったい

57v(A1)：いかんオレだよ

58u(A2)：順番的に言っこうこう

59w(A1)：良い？

60u(A1)：良いよ

61w(K2)：えと〇〇さんは1はいろんなことが書いてあって、2は、ぼく、自分と違ってたことは、
んーと色々な事を少しの文でまとめていたことが良いと思いました、3は、んーと

62u(K2)：わかりません

63v(A1)：ないんかい

64u(K2)：1は細かく書いててよくて、2はシカの数を入れてすごいと思って、3はハンターの事
も入れた方が良くと思います。

65v(A1)：うわー

66w(A1)：言われたー

67v(K2)：最初は、最初の××がよかった、2、どんな使われ方かわかった、3、文章をまとめた
方が良く、えと何が捕まったのか分からないから、分かりやすく書いて欲しいです。

53tでは「t-要」を口頭で発表している。この発表ではグループのメンバーに対する問いかけはなく、授業で聞いたラジオニュースについての情報のやりとりとなっている。54wは何らかの情報に言及し、55vからはどのような順番で発言していくかという行為についてのやり取りとなっている。61wは話し合い活動の進め方について補足的に提示した「3つの観点」に即した発言となっており、主に書き方に関して言及している。同様の発言として、64uは「シカの数」を入れていることを肯定的に評価し、「ハンターについて」の情報を求めている。67vは「捕まったもの」についての情報を求めている。「3つの観点」に即して評価を行っているが、話し合いの進め方に沿って談話は展開しているものの発話の話題はそれぞれ個別に出されており、よって発表者(t)の発言や情報の提示へとつながっておらず、知識の共有にはいたっていない。話し合いの展開には、情報についての限られた範囲での言及すなわち強い内容間の境界があり、話し合いの進め方も定式化され強い文脈の形式がはたらいっていると考えられる。

話し合い活動の後に、tが書いた意見文は次のものである。

t-意

おぜのしかが、きゅうにふえだした。

90とうから260とうくらいの3ばいちかくふえている。

しつげんが多く8わりくらいの葉をたべてひがいがおきている。

冬があたたかく雪がすこししかふらないからしかがすみやすくふえつづける。

そして、ハンターが、しかほかくさくせんで14人の人がきた。ハンターはしかをつかまえやすくするためにがんじょうなあみさくを買ってつけた。そしておす1とうめす2とうがほかくできた。

ぼくはこれからも、ひがいをおこさず、しかをほかくしてほしいです。

「原因」や「結果」,「解決」といった基本的な要素とその関係は「t-要」との重なりが認められる。文章の最後に「ぼくはこれからも、ひがいをおこさず、しかをほかくしてほしいです。」として、シ

カの食害についてラジオニュースで提示されていた見解と重なる考えを述べている。話し合い活動の展開における強い内容観の関係と方法の定式に連続して、新たな話題や議論の展開方法は導入されず、ラジオニュースで示された見解との重なりにおいて意見を述べるが行われている。

続いて、同じく第1グループのuについて見ていく。

u-要

今日は、やせいのしかを、ほかくする法方がわかりました。
 やせいのしかは、日本じかでした。
 日本じかが、山にいて数が300とうもいと分かってびっくりしました。
 あたたかくて、ゆきがあまりないので、日本じかがすみやすいといっていました。
 ハンターの数が多いと、きいておどろきました。
 せまい場所に、日本じかを、おびきよせます。
 せんしゅうと、こんしゅうで、オスのしかが1とうと、メスのしかが2とうつかまえたことをきいてびっくりしました。

tは、発信されるラジオニュースの側にそった談話として要約をしていたのに対し、uは「わかりました。」「びっくりしました。」「といっていました。」「おどろきました。」といった表現をとりながら、ラジオニュースを聞く側として自分がどのように受け止めたかということを変えながら要約を行っている。「あたたかくて、ゆきがあまりないので」といった温暖化のこと、「300とうもいる」とシカの数が多いこと等、「原因」、「結果」についての要素を入れているが、「やせいのしかを、ほかくする法方」がわかったことを最初に述べ、しかをつかまえる方法や、しかが実際に捕まえられたことを後半でも述べている。

話し合いにおいて、uが発表し、それに続く談話はつぎのようなものである。

68u(K1)：今日は野生のシカを、捕獲する方法がわかりました、野生のシカは、ニホンジカ、ん？ニホンジかでした、××いるとわかってびっくりしました、あた、温かくなって、雪が、あまりないので、鹿の数が、シカが住みやすくなったといっていました。ハンターの数が多いので驚きました、狭い場所に、ニホン、シカをおびき寄せます、先週と今週でオスのシカが一頭と、メスのシカが捕まえたことを聞いて、びっくりしました。

69v(A1)：なんかあんまりきこえなかった

70s(A2)：おれも

71u(A1)：次は？

72s(A1)：ねえ3いわんの？

73w(A1)：待って

74t(K2)：1わかった事が書いてあるから良い、2は短い文でまとめていた、短い文でまとめていた、3もうちょっとシカのことを書いた方が良いと思う

75u(A1)：次誰が読む？

76w(K2)：1は色々な事が書けていて良いと思いました、

2はどこであったかがよくわかって、

3のもうちょっと良くする所は、ハンターのことをもっと

入れた方が良いと思いました

77v(K2)：1は、分かったことが書けていて、ことがよく書けてて、2は、2は、シカのこととハンターのことを、書けててスゴイと思いました、

3はもうちょっと文章まとめた方が良くと思います
 78s(K2): 1は何頭いるかわかった, 2は※※がわかった
 3はハンターのことを入れた方が良くです

発表に続く69vからは、話し合いの進め方についてのやりとりとなっている。74t, 76w, 77v, 78sでは「3つの観点」に即して、評価や「シカのことを書いた方が良く」、「ハンターのことをもっと入れた方が良く」等の助言を行っている。話題はラジオニュースの情報にとどまっておらず、話し合いの展開も発表者に対して順番にそれぞれの評価と指摘を行っている。

話し合いに続いて書かれたuの意見文は次のものである。

u-意

今日は、しかのことをべんきょうしました。

今は、やせいのしかが、まえはやまにいるけどいまは、やまのあたりに300とうぐらいいることが分かってびっくりしました。

今は、あたたかくて、ゆきがほとんどなくて、しかがすみやすいといっていました。

ハンターの数が多くて、今はハンターがいるけど、つぎは、ハンターがいないから、ハンターをそだてると言っていました。

せまい場所にしかを、おびきよせてつかまえるさくせんをしました。

せんしゅうと、こんしゅうで、オス、1とう、メス、1とうがつかまったときいてびっくりしました。

さくを買うのに、3800万円かかったそうです。

どうぶつえんのくさを、たべないくさだけがのこしてありました。しかのお^マ中^マの中を見^マて^マど^マんなくさを食^マべ^マっているかしらべるそうです。

「u-要」と同様に、自分がラジオニュースの情報をどのように受け止めたかという述べ方になっているが、ハンターを育てること、しかをおびき寄せる作戦をしたこと、柵の費用、鹿の食性や胃の中を調べること、などが加えられている。また、「u-要」では、「今日は、やせいのしかを、ほかくする法方(ママ)がわかりました。」と捕獲の方法の理解として文章を開始しているが、「u-意」では「今日は、しかのことをべんきょうしました。」で開始しており、また情報も具体化されているなど、鹿の食害をめぐる情報について述べるという変容が見られる。自身の考えを述べるという表現は表面的には見られないが、ラジオニュースを聞いて理解したその受け止めの仕方を説明的に表現していることが認められる。

5. まとめと課題

小学校4年生のクラスで、書くことの「足場づくり」のための談話に基づいた話し合い活動を取り入れた授業を行った。そこでは、話題の共有、書くことに向けた知識の共有へと向かう評価の発話をいかに学習者同士のやり取りで生起させ話し合いを進めていくために、話し合いのガイドラインの提示を試みた。

今回は問いの方法を提示するという方法を試みたが、学習者にとってはやや戸惑いもあったように思われ、補足的に話し合いで発言する際の観点を提示する必要が生じた。その観点には、書き手の発表に対する評価や助言も含まれており、ラジオニュースと要約文に対する書き手の捉え方に部分的に変更が見られたが、新たな話題や題材そして議論の方法を導入するところまでは認められなかった。話し合い活動における話題は限定的であり、進め方も定式化される傾向が認められた。話し合い活動

の考察では、ラジオニュースの議論に重ね合わせて考えを述べるという方法、ラジオニュースを聞いて受け止める側として説明的な表現を行うという方法において文章を書く上でのジャンルの選択を確認した。小学校4年生の段階において、書くことの「足場づくり」に向けた話し合いのイメージをどのように学習者に伝え、使えるものにしていくか、また伝えていくためのプロセスをどのようにすべきかについて課題が残された。

特定のグループに限って話し合い活動の考察を行ったが、他のグループでは他のジャンルを選択した学習者も見られた。話題をどのようにとらえ表現にしていくか、その際の方略については、今回の授業で行われた話し合いと書かれた文章についての分析を行いたいと考えている。また、学習者同士の話合いの進め方についての教師の関与の有り様についても考察する必要があると考える。

〈付記〉本発表は、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。

参考文献

- 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・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 (2010)「書くことの「足場づくり」と談話コミュニティ」『第118回全国大学国語教育学会発表要旨集』 pp. 249-252.
- 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.
- 小林一貴・遠山健二・井深誠・松永健一郎 (2011)「話し合い活動による書くことの「足場づくり」の指導」『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究)』第13巻, pp.1-8.
- 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.
- Wray, D. & Lewis, M. (1998) An approach to scaffolding children's non-fiction writing: the use of writing frames, in Shiel, G. & Ni Dhalaigh, U. (Eds.) *Developing Language and Literacy: The Role of the Teacher Dublin*: Reading Association of Ireland
- Wray, D. & Lewis, M. (2000) Developing non-fiction writing: beyond writing frames, in Evans, J. (ed) *The Writing Classroom London*: David Fulton, pp. 108-115
- Rose,D., 2004, Sequencing and pacing o the hidden curriculum : how Indigeous children are left out of the chain, In Muller,J., Davies,B., and Morais,A.(eds), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, Routledge, pp.91-107.
- Rothery,J.(1996) Making changes : developing an educational linguistics, In Hasan,R., Williams,G.(eds), *Literacy in Society*. Longman, pp.86-123.

