

高等学校と大学における話し合い活動を通じた書くことの指導

Aspects of discourse styles of group conference in writing class of high-school and university

小林一貴*・木村正幹**

KOBAYASHI Kazutaka and KIMURA Masamiki

1. はじめに

本稿では、同一の教材を用いて高等学校と大学でそれぞれ行われた書くことの授業における学習者同士の話し合い活動の談話を比較検討する。そして、校種や学習形態の違いをふまえながら談話に参加する方法の特徴を考察することにより、自立した書き手の育成に向けた指導の一助とすることを目的とする。

高等学校段階以降における書くことの学習に関しては、文章を書くプロセスにおける課題発見や問題解決、社会生活における情報の妥当性の検証など、クリティカルな思考や認識が重視されてきている。そのために、創造性と社会性を兼ね備えたりテラシーの基盤となる能力の育成に向けて、初等・中等教育段階との連携を通して社会への適切な参加を促す教育のあり方が議論されてきている。そうした中で、テキストのジャンル分析や読み書きの学習指導過程の談話の分析に基づき、教師と学習者、学習者と学習者のやり取りを通して自立した書き手を育成する「書くことの「足場づくり」(scaffold writing)」の指導過程のモデルが論じられてきた。これは学習指導の過程に即した談話の展開を示し、授業の参加者の立場としてのモデルを提示するものである。

しかし、実際の学習指導はカリキュラムや教師と学習者の役割関係等によって変化するため、指導過程の談話モデルをそのまま従来のクラスに持ち込んだ場合、不自然で違和感を伴った指導になったり、あるいはモデルが意図していた学習の内実そのものが実現困難になる可能性がある。特に、今回取り上げるような学習者同士による話し合い活動を通じた指導の場合、学習者によって学びが構築されていくため、モデルの適用については教師の役割を含めクラスの実態に応じた指導のあり方を検討する必要がある。

こうした課題に対し、高等学校と大学の異なるクラスにおいて同一の教材を用いた授業をそれぞれ行った。高等学校では、教科書の教材文を読むことを通して論旨をとらえていく能力を身につけること、大学においては、読むことを通して書くための材料を探しクリティカルに論評する能力を身につけることを重視した。これらの実践で、書くことの「足場づくり」のモデルが学習活動の過程においてどのように実現されているか、その一端を具体的に考察することにより、異なった校種間における共通した指導目標の実現の方途を考察することとした。

2. 書くことの足場づくりの談話構造

書くことの「足場づくり」の指導モデルについて、Wray& Lewis (1998) は「teacher modelling/demonstration (教師による書くことの例示)→ joint activity (教師と学習者による書くことに向けたやり取り)→ scaffolded activity (教師の手助けなしに学習者が書くことの手掛かりを見出す)→ independent activity (書き手自身による表現活動)」という指導のプロセスを提示し

* 岐阜大学教育学部国語教育講座

** 岐阜県立岐阜高等学校

ている。このモデルは、もともとは社会的行為としての「書くこと」の構築を意図した「正統的周辺参加」の理論に基づく学習のプロセスとして「teacher modelling/demonstration→joint activity→independent activity」という流れであった。しかし、「joint activity」の段階は教師が学習者と個別にやり取りを行うことになり、クラス全体を対象とした授業では実行が困難であることから「scaffolded activity」として学習者自身によって表現の手掛かりを見出すという段階が加えられた。(Wray & Lewis, 1997, p.134)

この段階に向けた指導の形態はさまざまなものが想定され、教師が積極的に関与する場合もあれば、学習者同士のやり取りを重視する場合も考えられる。

Rose (2004) は、この「足場づくり」の指導過程を更に具体化し、「教授/学習のサイクル」としてジャンルの「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の展開であり、この過程の各段階に「局所的相互作用」が位置づけられる。この中で、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。この論の記述に即して、小林 (2011a) では「準備/認定/精緻化」のプロセスを次のように紹介した。

- 「準備」：学習者がひとまとまりの表現をみとめつつ、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。比喩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。

本稿では、この「準備/認定/精緻化」について、授業の説明においてより一般的と考えられる「導入/確認/発展」という用語を用いて実践場面の事例を考察することとする。

Rose (2005, p.12) はこの「詳細を読む」の段階の授業談話の例として、次のようなプロトコルを示している。

「導入」 [本読み] さあ、最初の文は、町で問題が起こり、人々が政府に抵抗したってことだわ。(教師は生徒に本文を見させながら音読する。)『80年代の中頃、南アフリカの黒人居住区では、至る所で暴動が起きていた。』「導入」[読解] さあ、この文は暴動が起きたってということから始まっています。

[一般的確認] それがいつのことって書いてあるか、分かる人は？

「確認」 80年代です。

「肯定的評価」 それでいいですか？ (クラス中の生徒に確認させる)

「発展」 80年代の中頃じゃない？ (生徒の声がクラスに広がる)

ここでは、教師がテキストを音読した後で「それがいつか」という発問をし、「80年代」と答えさせるという活動が行われているが、ここで注目すべきは「それでいいですか？」という発話で、一人の生徒の答えに対する「肯定的評価」を、クラス全体に投げかけている点である。その「肯定的評価」という活動によって、「80年代」という表現は、「80年代の中頃」という表現に「発展」されるのである。実際の教室談話では、教師と特定の生徒との「発問-答え」という応答を、教師対1人の生徒の形で行うのではなく、教師対クラス全体という形で行われる。つまり、教師の発問はクラス全体に対して行われるのであり、そのために「80年代」という生徒の答えの評価を教師が即座に行うのではなく、クラス中の生徒に確認させることによって、知識の共有化を図っている。

小林 (2011a) は、この談話のモデルをふまえて中学校の授業におけるグループの話し合いを分析

し、書き手は自分の書いた言葉や意見の内容を一貫させようとしながら談話に参加していく傾向があり、メンバーの質問に対して書き手が応答し、それを他のメンバーが了承する形で行われると指摘し、そのため「問いの方法」を学習者に提示することが学習の支援になると考察した。この「問いの方法」を学習者に提示して話し合い活動を行った場合、書かれた文章に関する話題が問いを中心とした談話の展開において批判的な視点も含めた「肯定的評価」がなされ、知識の共有化がなされ「発展」が図られる傾向が見られた。しかし、一方で「問い」を行うこと自体が目的化してしまうこと、また話し合いの参加者である書き手にとって書くことにつながる手掛かりや方略を見出してしていくという点は十分に認められなかった。

学習場面の実態に応じて談話としての学習過程のモデルを適用する場合、ひとまとまりの談話の展開に中心的にかかわる「問い」とともに、どのような要因や発話による関与がリテラシーの学習過程の談話の展開に作用するのかについて課題が残った。

3. 話し合いを取り入れた授業

高等学校と大学で行った授業の概要を述べる。

3-1. 高校における授業の概要

2011年11月9日、及び14日に岐阜県内の県立高校2年生を対象に授業を行った。授業者は木村である。

授業の流れとしては、第1時は鷲田清一の評論「自己と他者の間」(『現代文I』東京書籍、平成20年、pp.236-241)²を範読し、本文のキーワードである「コミュニケーション」「自己同一性」「自他のアイデンティティの《補完性》」についてグループで話し合い、最終的には筆者はコミュニケーションとはどのようなことだと述べているか、まとめさせた。そして、第2時では第1時に話し合った内容を発表させ、クラス全体でキーワードの共通理解を深めた上で、本文を読んで考えたことを文章にまとめることにした。小林が大学で行った授業は、この第2時に当たるものだが、高校生の文章読解力を考え、課題理解のための「足場づくり」として第1時の設定をした。

グループは41名クラスを7つに分け、それぞれ5～6名の男女混合編成とした。学習シートとして上記3つのキーワードと罫線を引いたものを配布したが、小林 他(2011)で示されたような詳細な話し合いのためのガイドラインは示さなかった。ただし、6月に学習した「相手依存の自己規定」(『現代文I』東京書籍、平成20年、pp.46-55)³という教材の「アイデンティティの確認には必ず他者が必要だ」という論旨が、この文章にもつながる点は指摘した。

授業の結果として、キーワードについての話し合いについては割と深まったものの、さらに評論文の論旨を自分なりに解釈し、意見文を作るという発展学習にまではたどり着けなかった生徒が多かった。コミュニケーション論や自己同一性に関する評論文については、高校の多くの教科書に頻出するテーマであるが、大学で小林の行った授業のプロトコルと比較すると、こうした抽象度の高い文章について身近な問題として咀嚼し、理解する力はまだまだ不足していることがうかがえる。

しかし、それでもこの高校生の話し合いのプロトコルを詳細にみると、小林(2011a)で示したような「導入／確認／発展」というプロセスがうかがえる部分もあり、文章の要約という学習活動でも話し合い活動は生徒の支援になることは分かった。

3-2. 大学における授業の概要

授業は2011年6月16日、6月30日、7月7日の3回にわたって岐阜県内の大学4年生を対象に行った。授業者は小林である。

指導の流れは大きく4つの段階からなる。第1では、「自己と他者の間」(高等学校の第1時と同じ)を黙読し、続いて自分の理解した内容についてスピーチ形式で発表する。発表は段落ごとに分担して行った。音読・読み上げではなく自分の言葉として表現することを指示した(1時間目)。第2に、

前時に読んだ文章の理解に基づいて、自分の知識や体験を交えた文章を書く。(自分なりの素材を集め、論題を決める。そして、下書きとしてA4の紙に構想メモを書き、罫線の入った原稿用紙に最初の文章を書く(2時間目)。第3に、前時に書いた内容について各自確認する。そして、4~5人のグループになり、1時間目に行ったスピーチ形式で2時間目に書いた文章を発表し、話題やテーマについて討議する(約30~40分)。第4に、最終原稿を書く(3時間目)。

抽象度の高い教材文であるが、一読して「他者の存在による自己の同定」といった論旨は理解できるものと考えた。指導においては、論旨の把握にとどまらず、書き手自身の体験に照らし合わせながら、身近な問題として捉え直し、教材文を読むことを通して新たなテキストを作り出すことを意図した。こうした意図に基づいて、学生同士の話し合い活動は、個々の体験を交換し共有するとともに、個々の体験を通じた批評の方法自体の妥当性を検証し、各々の書くことにつなげていくという位置づけを想定した。

4. 話し合い活動の実際

それぞれの授業の中で行われた話し合い活動のトランスクリプトをもとに、書くことの「足場づくり」に関連した「詳細に読む」の段階の談話の展開をふまえながら、実際のやりとりを分析する。

4-1. 高等学校の授業における話し合い

ここで取り上げる1班の話し合い活動(発話数107, 時間7分30秒)は、「コミュニケーション」という語句の定義をAがしようとするところから始まる。そこで生徒たちが注目しているのは、教科書の本文中にある次の一節である。

わたしたちはコミュニケーションといえば、意思の一致、つまりコンセンサス(合意)をイメージするが、もしコミュニケーションを動機づけているものが、その中で各人が他者の存在とともにその前に疑いもなく存在するものとして自分を感じることにあるとするならば、そこにおいて最も重要なことは、他の人、自分とは異なる他なる存在をそこにありありと感受するということであろう。他者との差異に深く思いを致すことで、自分という存在の輪郭を思い知らされることであろう。⁴

- 1 A 筆者がどのように述べているかについて、え:::話し合いたいと思います。
- 2 B お願いしま:::す。
- 3 C しま:::す。
- 4 A んっと、俺はこの教科書に書いてある通りに、
- 5 B はい
- 6 A この『意思の一致、つまり合意をイメージするが』っていう文章があるんやけど、なにになにだが、ってことは、筆者が述べたい//ことは //
- 7 B //その後//
- 8 A この先にあること:::ってことが考えられるから、で、その先を読み続けていくと、(2.0) んっと(1.5)、『自分を感じることにあるとするならば』の次の『そこにおいて』からが、に:::, 『最も重要なことは書いてあるんで』、
- 9 B 『他の人、自分とは異なる他なる存在を』っていうやつ？
- 10 A そっから先が、まあ、そのまんま言いたいことだと思ったんで(5.0)、で、まあそこを自分なりに要約してみたら、え:::と『本当に重要なことは自分とは異なる他人をありありと感受すること』ってことになるんで、そこに他人がいるってことを、自分で感じる事が、コミュニケーションであるってことが言いたい、と思います。

*トランスクリプトの形式は次のとおり（以下も同じ）

// //発話の重なり ∴直前の音が伸びている …不完全に途切れている (1.5) 1.5秒の沈黙

↑：上昇調のイントネーション

このグループの話し合いはAを中心に行われたことが1 Aの談話に明確に示されている。しかし、それにからむBCは、まだここでは相づちをうつだけで、Aの支援になっていない。そのため、8 Aの発話は、特に前半フィラーや言い淀みが多く見られ、自ら心的情報処理操作をしながら、テキストの産出をしているプロセスがわかる。そして、発話にある「自分なりに要約してみたら」という「要約」というストラテジーを自ら活用することで、「コミュニケーションとは他人を感じること」とまとめている。木村(2008,p.7)で指摘したように、文章産出ではまず自分が書きたいことを声に出して伝えることが大切で、ここでAは「自分なりに要約」して声に出すことで、自分の考えを文章化している。

しかし、次の場面でAは自ら産出した語句の定義をやがて否定することになる。

- | | |
|-----|--|
| 23C | コミュニケーションの重要なこと、じゃなくて、コミュニケーションとは何か、やて。 |
| 24A | ああ。 |
| 25C | しかも、なんか、『そこにおいて』っていうのは…、この『そこ』っていうのは、コミュニケーションを表すかどうかも怪しい。 |
| 26A | 確かにそれを言われるとね。…『そこ』っていうのは、目の前のことなのか、ってこととか、そこもはっきりしないと話が進まない。 |
| 32C | てなるとさあ、(ここにはまとめが)書いてないんやて。 |
| 33A | これは、もしかして、俺は根本的に間違っただけを話したかなあ？ |
| 34B | いやまとめ方はよかったと思うけど、重要なのは……。 |
| 35A | ちょっと泣きたくなってきた。 |

この23C、25C、32Cの言説は、8 Aにまとめに対して、否定的な評価を自らしている。32Aは自らのまとめのモニタリングをし、34Bはそれに対して肯定的な評価によってAを励まそうとしているが、35Aでそれを強く否定する。1班のグループでの話しあいでは、Aの産出したテキストに対して、Bは肯定的な意見を出し、Cは否定的な評価を出す。茂呂(1993)は、Mehan(1979)の考察したIRE(発話-答え-評価)という教室内談話の構造に関連して、ポジティブな評価は次へと進み、ネガティブな場合は別の答えを探すことになると指摘するが、この後Aはコミュニケーションの定義を別の形で行おうとする。

この後AとBCの意見の応酬が繰り返されるが、やがてDから別の観点がみだされ、談話が続く。小林(2011a)は書き手とは別の文脈における議論が他のメンバーによって持ち込まれてきた場合、書き手は自分の考えを一貫させることを躊躇するか、あるいは一貫させることにこだわる談話へと展開すると指摘するが、Aの場合後者の展開を辿った。

- | | |
|-----|--|
| 88D | こういう…するけど……、 <u>実際筆者が言いたいのは『差異』</u> ということで、で、『差異』はいろいろあったけど、『意思の差異というよりも』…『相手と自分との存在感情の差異』を…、『コミュニケーションにおいて重要だ』って、言ってんじゃないの？ |
| 89A | ん……、やっぱり『重要なこと』としか書いてないもんで、違くて↑たぶん、これ、『重要なこと』としか書いてないから、それでまとめなあかんのやて↑だから、今のでいい。 |

今までAしか産出していなかったまとめ文のテキストを、ここでDも新しく提案をし、さらに8Aで使用された「実際筆者が言いたいのは」という「要約」の修辞法が、88Dでも「実際筆者が言いたいのは」と継承して使われており、生徒たちはこのグループ活動で「要約」という修辞法が学習できたことになる。前のBやCの発話はRose (2004) の枠組みで言えば「確認」のプロセスに留まっているが、ここに来て「発展」の段階に入り、新しいテキストを共有しようと模索されている。Roseは教師と生徒の間の談話分析からこの枠組みの提案をしていたが、生徒同士のグループ・カンファレンスでも、同じような枠組みが見られた。ただし、「一貫させることにこだわる」Aの反応はDの提案を拒絶し、33Aでは一端躊躇した自分の意見を、89Aでさらに再評価している。

その後、Eがこの話合いに加わることで、1班は次のように意見をまとめた。

95E おれ、ふつうに、最初Aが//言ったように//,
 96A //おお::: //

97E 『最も重要なことは』って書いてあるんで、その先なんじゃみたいな。
 98A え:::, じゃあ、つまり、「本当に重要なことは、他人がそこに存在することを感じること」が、まあ大切だよ、って話？

10Aで最初にAが声に出した要約文のテキストは「本当に重要なことは自分とは異なる他人をありありと感知すること」であったが、さらに98Aで「本当に重要なことは、他人がそこに存在することを感じること」と変容させた結果、最終的に1班が提出した要約文は次のようなもので、Dの提案した『差異』という語は結局使用されなかった。

コミュニケーションといえば、意見の一致、つまりコンセンサスをイメージするが、筆者の言いたいことは他の人、自分とは異なる他なる存在を感受するということである。

4-2. 大学の授業における話し合い活動

話し合い活動は、5つの班に分かれて行った。各班は4人で構成され、第1の段階で行ったように各自が自分の書いた文章を発表形式で話し、それについてグループ内で議論を行うという方法で進めた。ここでも、小林 他 (2011) で行ったような話し合いにおける質問の仕方については指示をせず、書くために取り上げた素材と、それによって問題とされている論点を中心に話し合うことを留意点とした。

事例として、C班の談話を取り上げる。班における話し合いでは、基本的に発表者が自分の書いた文章について話すところから開始される。ここではbが自分の文章を発表し、次の発表者に移るまでの談話（発話数223、時間12分）からいくつかの部分を取り上げる。

131b 私のテーマは、携帯電話とアイデンティティの関係ということなんですけど。まず、私は今韓国ドラマにはまっていて、母と一緒に見るのが一番こう幸せな時間なんですけど。その中でドラマを見てると、疑問に思うことがあって。それはドラマの登場人物が、何をしても絶対に、電話にでる。(あー) なんか、そもそも電話っていうのは、なんかいつでも出れるようになってためにできたので、いつでも出るっていうのは当たり前かもしれないけど。でも、ドラマのシーンとかで例えば、深刻なシーンで、主人公とおじさんが話し合っている時に、主人公に電話がきた場合に、目上の人の前にも関わらず、こう (0.2) 電話を優先させる、なんか話の途中でも。でそれは (0.2)、なんかなんていうか、失礼じゃないかっていうのがあって、私の中で。(省略) いつでもどこでも、連絡がとれるっていう非常に便利な役割を持っているし、あとは情報化社会に生きる私達にとって

は、携帯ってというのはすごい大切な情報源でもあるので、プラスの面ってというのはいっぱいあると思うんですけど。でも、いつでもどこでも、誰かとつながって (0.1) いなければならぬっていう、なんかうん。 (0.2) だって電話を持っているのに、誰にもつながっていないなんておかしいみたいな、そういうなんか、ちょっとなかば義務感みたいなものを、生み出したんじゃないかと私は考えました。と (0.1)、自分ってというのは、他者との関係↑で初めて確認されるので、人はすくなくとも誰か一人と (0.2)、うんつながってほしいと思うんですけど。その欲求を携帯電話が、うーんと助長したのではないかと (笑い声)、その欲求を携帯電話が、助長っていうかなんて言うんだろ。なんか不安をあおったというか、そういう気がして。(省略)

132a なるほど (2.0)

133b なるほど

134d だっいまご飯食べてても、メール打ってたりするもんね

135b うーんそう。(3.0)

136b ふふふ。

書き手であり発表者であるbは、131bで「携帯電話とアイデンティティ」というテーマについて、ドラマを見るという経験から話を始めている。そして、携帯電話が用いられているドラマシーンを取り上げて他者との関係という教材文の論点について議論を進め、「なんですけど」「なんていうのか」「なんかうーん」といった言葉を入れながら、談話の展開における発話として班のメンバーとの調整を図りながら話を進めている。

これに続いて、132aのように相づちを送ったり、134dのように「いまご飯食べてても、として類似する話題によって談話に参加する発話（「肯定的評価」）がなされる。これに続いて、135bは「うーんそう。」と同意を示している。

137a あれだもんね車運転してても電話出れるもんね。

138b そう

139c そうなんだ

140d //これがあればね

141c //へー

142b これがね、//絶対に持ってる。

143d //なんだけ、イヤホン

137aでは、131bの「その中でドラマを見てると、疑問に思うことがあって。それはドラマの登場人物が、何をしていても絶対に、電話にでる。」に関連して、車の運転中の話題が持ち込まれている。138b,142bはaに合わせて同意を示しており、書き手であり発表者として話し合いで中心的な役割を示さず、「携帯電話」についての会話の参加者としての発話を行っている。「携帯電話」についていくつかの話題の提示と、「肯定的評価」に続く具体化によって話し合いは展開している。しかし、bの発表で示された論についての「確認」と「発展」は見られない。このようなやりとりが続いた後に、次のようなやり取りが見られる。

208c うちら納得しすぎ↑ (笑い声)

209d 疑問点をなんか、順応ってか。//すって。

210b //あーなるほどねーみたいなー

211c 素直だからうちら

- 212b はあ↑(笑い声)
 213c 素直//素直素直
 214b //素直だからー

208cでは自分たちの話し合いについての評価が示され、209dは131bによって示された〈疑問〉(「ドラマの登場人物が、何をしても絶対に、電話にでる。」)について肯定的に話し合いが進んでいたことを省みる発話がなされる。続いて、次のようなやりとりが見られる。

- 218a bさんでもそんなことないよね
 219b なにか
 220a 携帯持ってるから、誰かとつながっていたって思う人じゃないよね
 221b あっはは。たしかに。じゃないねー。そうなんやって
 222c あたしもそうやあはは
 223d なんか、端的に連絡終わるもんね、メールしても
 224a ○○は逆だよ。結構連絡したいタイプやよね。
 225d したいしたい。あ、//でもなんか自分がなんかしとると
 226c //いらんもん最悪いらんよね、最悪めんどくせーもん
 227d あはは。出んでいいかなとは思うよね
 228b 別にだって電話がなくても別に、つながるとるわけやんなんていうか(2.0)
 229d そうなんだけどねなんか。なんだろうね。
 230b どんだけ信じれるからじゃない。人を。
 231d そういう問題なの?(3.0)そうなんかな?//なんかでも
 232b //たぶんそうだと思う。
 233c //携帯を通じなくても連絡は
 234d なんかも携帯ないと寂しい。鳴らないと寂しい
 235b うそー
 236c あー
 237a それはね、ない

218a, 220aは、bが「誰かにつながっていたって思う人ではない。」とし、221bはそれに同意を示している。a, bのやり取りにc, dも参加し、228bでは「別にだって電話がなくても別に、つながるとるわけやんなんていうか」と携帯電話の有無とは別の問題であることを述べ、230bでは「どんだけ信じれるからじゃない。人を。」と人を信じるかどうかについての考えを提示している。それに対して、231d「そういう問題なの?」、234d「なんかも携帯ないと寂しい。鳴らないと寂しい」とし、携帯を介したコミュニケーションの必要性を述べている。

131bでは、先に示した〈疑問〉に対して「誰かにつながりたいという欲求が義務感を生み出した」という見解が示されていた。この見解との関係として、230bは「義務感」というよりも「信じること」が優先することを述べていると考えられる。しかし、話し合いでは231d, 234dは携帯による人間同士のつながりに何か別の必然性があることを述べており、ここでは、「何をしても絶対に、電話に出る」ということについて、それを〈疑問〉とするかどうかとは別に新たな議論の視点を導き入れる発話がなされている。

実際、授業の第4の段階でdが書いた文章では、「何をしても絶対に、電話に出る」ということについて想定されるいくつかの状況についての検討がなされ、また携帯電話が「義務感」を生み出

していると見る見解は維持しつつも、鷲田の文章の論旨をふまえて、携帯が自己規定を強めているのではないか、という議論を行っている。(この分析については、小林(2011b)を参照)とはいえ、話し合いでは、相づちとしての「肯定的評価」が主となり、グループ内で論旨につながるような表現が「確認」され、「発展」するようなやりとりまでは至らなかった。

5. まとめ

まず、高等学校の授業では、1班が「コミュニケーション」について、筆者の意見を要約するという学習課題について話し合う枠組みを観察すると、Aがファシリテーターとしてみんなを引っ張り、BとCはその評価者として対峙し、最終的にはD、Eの参加を得て、グループの意見をまとめていった。小林 他(2011)の実践では、「〇〇さんの考えは、要するに□□□ということですか?」という質問のガイドラインを示したが、今回の授業では、特に指示しなくても「要約」の技術を使っていた。これは、6月に話し合いながら要約文を作るというグループ学習をした成果であろう。また、Aも最初は自ら産出したテキストをモニタリングした結果、途中で躊躇する場面もあったものの、グループの相互交流を通じてまとめることができた。カンファレンス(検討会)という言葉活動は、書くことの「足場づくり」として有効な手法になりうる可能性があるものと考えられる。

大学の授業では、「詳細に読む」の談話展開における「発展」を重視し、「テキストを生徒の経験と結びつけ、具体的に説明する」という話し合いを意図して授業を行った。しかし、書き手の論旨自体が「確認」され、「発展」される発話はあまりなされなかった。一方で、書き手が導入した話題については活発なやり取りが見られ、間接的ではあるが論旨の根拠に関わる発話が交わされることも認められた。このことから、授業の第2段階で行った経験と結びつけ具体的に論評するということと、話し合いの話題の取り上げ方、取り扱い方との連続性を認めることができる。指導においては、個別に書く際の課題の提示と話し合いに際してのガイドラインの提示との関係を視野に入れていく必要があると考える。とはいえ、最初に読んだ文章を身近な問題として咀嚼し、理解することを通して書くことにつなげたとしても、書かれた文章をもとにした話し合いにおいて、高等学校の授業において見られたような論旨に関わるやりとりを参加者がどのように行っていくか、その要因と指導上の方途のあり方が課題となった。

今回の授業における話し合いでは、論旨の理解の交換、「要約」のストラテジー、身近な問題としての理解、題材に対する新たな視点の導入などが具体的に確認された。こうした授業の実際におけるやりとりをふまえて、書くことの「足場づくり」のための談話を進めていくような発問・発話の特徴や、ガイドラインの提示とはどのようなものか、今回の授業で行われた他の班の話し合いの談話を分析することでさらに考えていきたい。

注

1 用語として、原文ではAffirmが用いられている。ここでは訳語として「肯定的評価」をあてた。

2 出典は、鷲田清一(1999)『「聴く」ことの力』阪急コミュニケーションズ

3 出典は、鈴木孝夫(1975)『閉ざされた言語・日本語の世界』新潮選書

4 『現代文I』東京書籍、平成20年、p.236

5 茂呂(1993)、p.33。参照されているMehanの文献は以下のものである。

Mehan, H. 1979 *Learning lessons-The social organization in the classroom*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

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, p.7.
- 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.
- 小林一貴 (2011a) 「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 (2011b) 「学習者の文章展開における評論文の表現の取り込み」『グループ・ブリコラージュ紀要』 第29号, (左pp. 37-46)
- 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.
- 茂呂雄二 (1993) 「語ること・語らせること」『プロトコル分析入門』 新曜社, pp.13-36.
- Wray, D. & Lewis, M. (1997) Teaching factual writing: Purpose and structure., *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 20, No. 2, pp.131-139.
- 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.