

文章展開と交流活動との相互関係に基づく書くことの学習指導 —リーフレット作りの単元の検討を通して—

Group talk and text development in writing class

小林 一貴*・森 孝太**

KOBAYASHI Kazutaka and MORI Kota

1. はじめに

リーフレット作りの授業では、主としてモデルの事例を参考にして、写真と文章との関係をふまえながら、適切な言語表現の方法と写真との構成の仕方を学習していく。そこでは、読み手に端的に情報を伝えるために、写真と文章とを関係の仕方だけではなく、それらの関係を通して新たな意味が生成されていくプロセスを学習の中心に位置づけていくことが求められる。この生成的なプロセスは、リーフレットを読み合ったり交流をしたり、また口頭で説明を加えたりするような活動において具現されると考えられる。このようなことから、単元においてもリーフレットの作成のプロセスに沿ってそうした活動を取り入れていくことが必要となるだろう。

しかし、新たな意味の生成はリーフレットというテキストに関連する様々な情報と関わりからなされる。したがって、写真については視点のとり方のような技法ばかりではなく、それがどのような具体的な状況において撮られたのか、またそこから見ええないこと、分からないことは何なのか、それはなぜなのかといったことが問題になるはずであり、文章による説明もそうした分かること分からないこととの関係から一定の表現や展開が選択されることになる。こうしたリーフレットの情報の様態との相互関係から、意味生成に関わるような活動を行うことが求められる。

小林 (2013, 2014a,b,c) では、学習者が書くことによりテキストを生み出す過程について、複数のテキストの相互の関連から分析、考察を行った。書くことはテキストの相互関連において行われ、書き手の意図や考え等も複数の言説の交差において構築され、変化していく。こうした書くことの学習の考え方に基づいて、小林・野口 (2015) では新聞記事の批判的な読みに基づく交流を通じた書くことの学習過程を分析、考察した。そこでは特に学習者が自らの書こうとする事柄を話すこと、すなわち具体的な談話のやりとりの中に位置づけることにより、教室における対人的なやりとりと共にテキストのトピックに関連した複数の言葉を相互に関連付けながらテキストを再構成することが認められた。こうしたテキストの再構成のプロセスをふまえながら、本稿ではリーフレット作りの単元とそこでの授業の概要を示す。そして、実際の授業における学習の実際を検討し、文章構成の学習と交流活動との連続性、相互関連の一端を具体的に考察する。

2. 授業の構想

光村図書国語4年の説明文「アップとルーズで伝える」を読むことを通して、「リーフレットづくり」という書くことの学習を行った。ここでの読み書きの関連の観点とは、テレビでのアップとルーズによる情報伝達の違いならびにそれらに対比的に用いることを学び、自身の表現活動に応用するというものである。

その際、学習の目的となるキーワードは「わかりやすさ」である。すなわち、写真と文章の内容の対応、アップとルーズの特徴に即した説明、それらの対比に基づく文章構成、などによりの確に端的

* 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

に情報を伝える方法を学習することが基本的に単元のねらいとされる。

今回の授業でも写真による情報伝達の特徴と対比的な用法を意識しながら、分かりやすい情報の伝達方法を学習することをねらいとしている。また、対比をふまえながら文章構成を意識した書くことによる表現方法を学ぶことも基本的にねらいとしている。ただし、すべての学習事項を単なる「わかりやすさ」に結びつけて学習することには注意が必要である。情報伝達に関して「わかりやすさ」とは一見してすぐに理解されるようなメッセージを端的で要点を明確にして伝えることにある。それゆえに、伝えるべき情報が一般化された観念的なものに集約される傾向も認められ、結果として既に見聞きして接してきたような事柄を一定の構成に沿ってまとめることで学習が終了してしまう場合もあると考えられる。分かりやすく伝わりやすい情報の背後には、個別具体的で、一言では簡潔に言い表せないような無数の分かりにくい情報が関係しているはずであり、そうした複雑な相互関係を十分にふまえた上での確かかつ端的な情報伝達のあり方というものを学ぶことが学習指導では重要であると考えられる。

こうした問題意識から、今回の単元ではリーフレットに用いる写真について検討することを通して、写真という個別的で具体的な状況における情報について理解することを第一に行った。単元で作成するリーフレットは、学級で世話をしている学校のアヒルについてのものである。学習者は個々にアヒルについて日々の経験から多くの情報を有しており、リーフレットに用いる写真についてもそうした情報に基づく具体的な検討と理解が可能であると考えられる。しかしながら、それゆえに写真に基づく説明が体験に基づいた写真についての説明にとどまってしまう可能性もある。学習者にとっての個別具体的な情報をふまえた上で、それらをいかにしてリーフレットという媒体による情報に作り変えていくか、これが学習指導において問題となる。無論、学習においてはリーフレットを作成するために資料を参考にしながらアヒルについての基本的で一般的な情報を用いる場合もあるが、その場合も資料の持つ情報としての価値をふまえつつ学習者のアヒルについての個別的具体的な知識をいかに取り込むかがやはり学習において問題となるだろう。このように情報の個別具体性をふまえながら、分かりやすいマスメディアの情報伝達のはたらきについて自らの表現を通して学ぶことを学習のねらいとした。そのための学習指導として、学習者同士の交流の中で実際に言葉にして表現することを重視し、写真の情報の具体性を十分にふまえつつ、それを端的に伝える方法を考えて表現することをねらいとした授業を行った。

単元の指導計画に関して

(1) 身に付けさせたい力

本単元の目標は、次の通りである。

◎アップの視点やルーズの視点で書かれた文章を対比して位置づけたり、「はじめ—中—おわり」の各部分での段落の役割を明確にしたりして文章を構成することができる。「書くこと (イ)」

○自分が伝えたいことを明確にするために、収集した情報や写真の中から必要に応じて取捨選択し、文章に対応した写真を用いて書くことができる。「書くこと (ウ)」

○句読点を適切に打ち、段落の始めなど必要な箇所は行を改めることができる。「伝国 (1) イ (エ)」

本単元で付けさせたい力は、「自分が伝えたいことの内容を明確にするために必要な資料は何かを考え、取捨選択し、文章構成ができる力」「自分の伝えたいことを資料や写真に関係付けながら、自分の言葉で表現する力」である。

(2) 単元・教材について

本単元は、写真と文章を効果的に組み合わせて説明する力を身につけるために、「アヒルリーフレット」を作ることを目的として取り組む単元である。その際、前単元「アップとルーズで伝える」で学んだアップとルーズの視点の違いとその効果を生かして、経営活動で世話をしているアヒルについて取材・調査したことを基にリーフレットを作成するため、螺旋的な学習の効果が期待できる単元である。

(3) 言語活動とその特徴

「アヒルのリーフレット作り」に関わる言語活動を単元の中に位置づけた。リーフレットの特徴として、「説明や宣伝などを記した紙で、二つ折り程度の簡単なもの。」「開いたときに見開きで表わされるもの。」と捉えている。自分が伝えたい事柄に合わせたアヒルのアップやルーズの写真と文章とを合わせて表現していくことで、情報の取捨選択を通して文章の内容が明確になり、伝えたいことがより伝わる文章を書くことができると考える。自分が伝えたい事柄を伝えるために知り得た情報とそれに合わせた写真と組み合わせて文章を書くことで、「B書くこと」(イ)「文章全体における段落の役割を理解し、自分の考えが明確になるように、段落相互の関係などに注意して文章を構成すること」(ウ)「書こうとすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書くこと」を指導することにつながると考える。

授業実践を行う学校の研究にかかわって、次の①、②に留意して授業を計画した。

①伝え合う力を伸ばし、言語能力を高めるための単元指導計画の工夫

(1) 言語活動に基づく、系統性を意識した単元指導計画の工夫

前単元「アップとルーズで伝える」において、写真と文章を対応させて書くことでより分かりやすい文章を書くことができることを学習している。そのことを活用して、自分の伝えたいことに合わせて表現することで、分かりやすい説明ができることを実感できるようにしたい。また、自分の伝えたいことと相手に明確に伝わることに合わせて収集した資料から最適なものを選び出すことを大切にしていって目的意識や相手意識を常に意識できるようにしていく。子どもたちは、アヒル経営を通して、アヒルに対する愛情を強く感じており、「自分たちで世話をしているアヒルのことをたくさん知ってほしい。」という願いをもっている。それを題材として扱うことで、学習への意欲をもたせ、主体的に学習に取り組めると考える。アヒルについての情報を基にして、アップとルーズの写真を組み合わせることで、必要な情報の取捨選択をしたり、伝わるような文章構成を考えたりして学習を進めていきたい。

②仲間との交流活動を通して、伝え合う力を伸ばし、言語能力を高めるための、授業における指導の工夫

(1) 児童一人一人が課題意識を生み出すための指導の工夫

計画表を基に本時は、文章構成の時間であることを確認する。リーフレットのモデル文を参考にして、「中」を詳しく考えることや必要な資料を選び出す必要があることを共通理解していく。

(2) 考えを深めることができる交流活動にするための手立ての工夫

自分で文章構成ができたらペアでどんな内容を書こうと思っているかを互いに伝え合う。アヒルという共通の土台の中での交流ができるため、伝えたいことが伝わるかどうか第三者の視点から考えることができると考える。その後、全体で自分の文章構成について発表し、それを聞いた子がその構成の良さを交流し合うようにする。

(3) 自己の変容を自覚するためのまとめの工夫

文章構成について仲間からのアドバイスや共に考えたことでよりよくなったことを自分の言葉でまとめたり、伝えたいことが伝わる構成ができたことを強く実感できたことをまとめたりして、次時への意欲づけにしたい。

おおよその単元の展開は次の通りである。

単元指導計画（全7時間）

1 「アヒルリーフレット」作りに向けた学習の見通しを持つ。

- ・リーフレットについての理解を深める
- ・アップとルーズでとった写真を文章を組み合わせる

2 学習計画を立てる

- ・リーフレット完成までの手順を確認する

- ・リーフレットで取り上げるアヒルの秘密を決める。
 - ・写真や資料を集める。
 - ・リーフレットの構成を考え、リーフレットの下書き原稿を作る。
- 3 リーフレットに用いる写真を撮影する
- ・下書き原稿に基づいて、必要な写真を撮る。
- 4 リーフレットの文章の組み立てを考える。
- ・学習者同士のペアで写真と原稿について説明し合い、リーフレットの構成について考える。
 - ・リーフレットの文章構成についての考え方を理解し合う。
- 5 写真と文章を対応させながら説明文を書く。
- ・写真の情報と構成に合わせた文章に盛り込む情報を取捨選択する。
 - ・ペアで読み合い、写真と文章との関係について確かめ合う。
- 6 アヒルリーフレットを完成させる。
- ・表紙と裏表紙を作る。
 - ・清書する。
 - ・学級の仲間同士で読み合い、感想の交流をする。
- 7 リーフレットによるアヒルの紹介、発表を行う。
- ・次年度のアヒルの世話の担当学級（3年1組）へリーフレットを持参する。
 - ・リーフレットを読み合い、交流する。

3. リーフレット作りの学習指導

7時間の単元の中から4時間目の授業における学習の実際を取り上げる。この時間では、学習者各自が用意した写真と原稿を基にペアで交流し、文章の構成を考え理解することを中心に進めた。ペア交流では、写真とそれに基づく情報の取捨選択を中心としたやりとりを通して、必然的に構成についても意識を向けていくことを意図した。この4時間目の具体的な授業展開は以下の通りである。

○本時の目標（4時間目）

リーフレットの「中」の構成を考え、自分の伝えたいことが伝わるように集めてきた情報から選出し、文章構成をすることができる。

本時の展開（4/7）

学習活動	研究にかかわる手立て	指導上の留意点
<p>【導入】</p> <p>○学習計画表を見て、本時の学習の見通しをもつ。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 自分の伝えたいことが伝わるし料を選んで、文章の組み立てを考えよう </div>	<p>研究内容2－(1)</p> <p>児童一人一人が課題意識を生み出すための導入の工夫</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・資料を基にすぐに書いてもまとまりがないことを確認し、文章の組み立てを考えることが必要であることを助言する。
<p>【展開】</p> <p>○必要な情報を選択したり、文章の組み立てを考えたりして自分が伝えたいことが伝わるような文章を考える。</p> <p>○ペアで互いに考えた文章の構成について説明し合い、自分の伝えたいことが伝わる情報や写真を選択できているか、文章の組み立ては</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の学習で収集した情報と学習計画表から、本時はそれらを活用してリーフレットの書き方を考える時間であることを確認する。 <p>研究内容2－(2)</p> <p>考えを深めることができる交流</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・アヒルの様々なアップやルーズの写真を用意して、児童が自分の伝えたい事柄に一番合う写真を選択できるようにする。

<p>よいかななどを助言し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> • ぼくは、アヒルの足について伝えようと思っ て、足のアップの写真と足ひれについての説 明をしようと思っているんだけど、どうかな。 • わたしは、夏と冬の羽の違いについて実験結 果をのせようと思っているんだけど、どう かな。 <p>○全体交流でペア交流で作上げた文章構成に ついて、発表しその文章構成の良さやそう考 えた理由を伝え合い、よりよい文章構成につ いて全体で理解できるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> • わたしは、「アヒルの歯」について伝えたくて、 アヒルのくちばしの中の様子や食べていると きの様子について調べた資料を書いて、伝え ようと考えています。 <p>→その資料をのせれば、アヒルに歯がないこ とが伝わると思います。</p> <p>くちばしの中には、歯ではなくてギザギザ があることものせるとよりくわしく伝わると 思います。</p> <p>【終末】</p> <p>○仲間との交流を通して分かった文章構成のコ ツをまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> • ぼくは、「アヒルの羽」について伝えたくて、 アヒルは水をはじく油をびしせんというところ から出していることを資料でのせるように 考えたら、○○さんが「びしせんの説明も書 いてみたら。」とアドバイスをしてくれたので、 より分かりやすい文章を考えることができま した。 	<p>活動にするための手立ての工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> • ペア交流では、一人一人が考 えた文章構成について隣同士 ペアとなって、「自分が伝えたい こと」そのために選んだ資料 について説明をする。ペア が聞いて、分からないことを 質問したり、より伝わりやす いようなことがあれば助言を したりする。それを聞いて、 付け足したり、構成を考えな おしたりしてよりよい資料や 伝え方を考えるようにする。 • 全体交流では、ペア交流で作 り上げた文章構成について全 体の前で発表をする。聞き手 は、それを聞いて、伝わるか どうかとその理由について話 すようにする。 <p>研究内容2－(3) 自己の変容を自覚するためのま とめの工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> • 仲間からのアドバイスを通し て文章構成がよりよくなった ことを実感している様子や、 仲間からの感想を聞いて自分 の文方向性に自信をもててい る様子を本時のまとめに表現 することで自己の変容に気づ けるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師は、コーディネー ターとなり、 自分 の文章構成につい ての説明の言い合 いで終わるのでは なく、聞き手が質 問したり、アドバ イスしたりでき るよう、聞き手に 視点（相手の伝え たいことが伝わっ てくるかどうか） をもたせて聞くよ うに助言する。 <div data-bbox="1141 719 1377 992" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>【評価規準】 リーフレットの構 成の仕方を考え、自 分で集めてきた情 報や写真を活用し て自分の伝えたい ことが伝わる文章 構成をしている。 (書く)</p> </div>
--	--	--

学校には3羽のアヒルがおり、学習者は年度はじめよりアヒルの世話を継続してきている。そのアヒルの秘密について、2時間目で学習者が決めたアヒルの秘密は以下のようなものである。(※()内の数字は取り上げた学習者の数)

口の中 (4)／鳴き方・鳴くとき (4)／飛べない理由 (4)／羽について (3)／食べ物 (2)／歯の特徴 (2) 行動や寿命／水鳥との違い／鼻の中／オスとメスの違い／落ち着かせ方／足の病気／走る理由／なぜ浮くのか／どのように群れるのか／食べないときの原因／嫌がらないだっこ／孵化／種類／特徴／住みよい環境／好きな色

「口の中」や「歯の特徴」、「鼻の中」などといった特徴、「落ち着かせ方」「足の病気」「食べないときの原因」「嫌がらないだっこ」などは日々の世話を通して得た知識を中心としたものと考えられる。また、「羽について」「食べ物」「行動や寿命」「孵化」等はアヒルについての一般的な情報であるとも言えるが、実際には年間を通してアヒルと接してきた学習者の体験に基づいたものであり、全体

的にアヒルの世話から得た知識や体験に沿った事柄が取り上げられている。これらのテーマに沿って学習者は発見したこと、自分なりに観察して考察する、あるいは事典等で調べた情報をもとにまとめることによりリーフレット作成に取り組む。

4. 学習の実際

4 時間目の授業よりペア交流ならびに全体交流 (3. に示した指導案の【展開】における学習活動) の記録を取り上げ、学習の実際について検討する。

アヒルの鳴き声をテーマとした学習者dを取り上げる。3 時間目までにdが書いたワークシートの記述内容は次ようなものである。

ワークシート

おわり	なか	はじめ	リーフレットで伝えたいことは・・・ アヒルはどんな時に鳴くのか
	<ul style="list-style-type: none"> ・三つの時にくらべると、鳴き声がちがったこと。 ・三羽のアヒルが、どうしたら鳴いたのか。 (△↓せなかをなでる。 △↓おいかける。 △↓人が来る・みんなでいる。) ・三つの鳴き方・結果 	アヒルは、いろいろなひみつを持った、動物です。その中で鳴き声について説明します。	

dは鳴き声に関して「どんな時に鳴くのか」を問題としている。そして、「はじめ」「なか」「おわり」というワークシートの基本構成に従ってリーフレットに盛り込む内容を整理している。「なか」では、「三つの時」によって「鳴き声がちが」うことを指摘し、「どうしたら鳴いたのか」を整理し、鳴き方の「結果」を書くこととしている。「おわり」は未記入であり、この段階では写真は添付していない。

このワークシートに基づいたペア交流の談話は次のようなものである。なお、dはbとのペアであるが、交流において席の前後の a,c,e を交えた話し合いを行っている。(Tは教師)

(トランスクリプト記号 ? : 上昇調のイントネーション / ×× : 不明箇所 / (数字) : 間の長さ)

20	b	はいじゃあ次dさん。
21	d	えっとー (1.0) 字が小さくなった
22	a	dさんの真似 (笑い)
23	d	えっとー
24	b	もうちょっと大きく出そか、もうちょっと大きな声
25	a	お願いします。
26	d	えっとー、まずー××は三つの時に比べたらー、えっとー、そのーどうした時にー、えっとー鳴いたのか、というのなんだけどー、そのー三つの時にー、あのー
27	b	はい。
28	d	三つの時に鳴いた (1.0) えっと、三つの時、アヒルが鳴いたときにー、その鳴き声が↑違ったこととー、そ××アヒルがどうしたら鳴いたのかとー、そのー、三つのー、三つの鳴き方とー、その結果を伝えたい。

29	a	三つの鳴き方っていうとなんか (1.0) ちょっとおかしいから、ビリーブ、シャイニー、サニー、でやる方が分かりやすいよね？
30	d	あの一、えさがほしいのと、ストレスの解消と、毛をこすってる時が三つ。
31	a	そういう意味か。
32	c	そういう意味か。
33	b	そういう意味か。よく分かった。
34	c	三つって言われると×××あれだよ
35	a	三つって×××三羽か、えっと一、三個の、鳴き方とか。みつつっていうとさあ、なんか・・・
36	d	ビリーブが、ビリーブが、えっと一 (2.0) あビリーブがエサをほしい時と一、毛をこすっている時と、ストレスを解消するとき×××ビリーブが×××っていう感じです。
37	b	ストレスたまると鳴くの？
38	d	ストレスの解消で思いっきりグワグワグワって鳴くと、こうやって、
39	a	グワグワグワ
40	c	えーでもさあ思いっきりグワっていうとストレス解消になるの？
41	b	なんかそれも、
42	a	ぼくストレスあんまりたまったことないでさあ。(5.0)ぼく一、僕ストレスたまると一、えっと一鉛筆とかに八つ当たりとかしたり。
43	c	おい。物を大切にしようよ。
44	a	はいすいません。

dはワークシートの「タイトル」や「はじめ」を説明したり読み上げたりはせず、26d、28dでは「なか」の具体的な鳴き声を話題として話しをしている。いずれの発話においても「三つの時」を繰り返しており、そこから先に具体的に説明を展開してはいない。29aは「三つの鳴き方っていうとなんか (1.0) ちょっとおかしいから、ビリーブ、シャイニー、サニー、でやる方が分かりやすいよね？」として、「三つ」を三羽のアヒルのこととして説明した方がよいと述べている。(ビリーブ、シャイニー、サニーは世話をしているアヒルの名前である。) それに対して、30dは「えさがほしいのと、ストレスの解消と、毛をこすってる時が三つ」として説明しており、31aからは「三つの時」の指し示す事柄についての理解を示している。30dで示された情報はワークシートには直接には書かれておらず、ペアのやりとりにおいて「三つの時」を話題として新たに見出された事柄であると考えられる。さらに34cからは「三つ」という言い方を話題とし、続けて「ストレスの解消」を話題とするやりとりが展開する。

ここまでのdに続いて、同じく鳴き声をテーマとするeの説明に続くやりとりを見ていく。

51	e	僕も一応アヒルー、アヒルの鳴き方についてなんだけど一、え一、ちょっと一、アヒルの鳴き方を一、一応調べる。
52	d	じゃあどんな時に鳴いた？
53	e	えーっと、興奮している時、うれしい時、悲しい時、
54	T	見ながら見ながら、いつも自分のファイル見ながら
55	a	それどこで悲しい時が分かったんだろうなあ
56	c	それどうやって実験したの？
57	e	一緒に (0.1) えっと一、あっ違う。悲しい時はないかな。

58	c	悲しい時はないよー。
59	e	えっとー，ひとりぼっちになるとー，あんまりー，鳴かない。
60	a,b	あー。
61	e	俺とかー，仲間になー一緒にになるとー，うれしいとか興奮するときになるとー，鳴く。
62	b	あー。僕すっごいある。なんかうれしいときあすっごい気分高まってー，なんかしゃべりたくなる。
63	d	えっでもさあ，bさん，
64	b	なんか人間と似とらん？
65	d	bさん (2.0) bさんが言ったのは，書いたんだけどー，bさんはなんかみんなでいる時にー，えっ とー，あのーうちら，人間が来るとーグワグワグワって鳴きだすからー，それは警告だよって。
66	a	警告，あー。怖いの？人間が。
67	d	人間が×××来たから，気をつけろよって。
68	b	確かに，朝さあ：来るとさあ：アヒルに行くときに確か鳴くよ。
69	a	あー。じゃあニワトリがコケッココーっていうのもそれなのかな？
70	b	そう。
71	c	ニワトリはコケッココーって言わないよ。しとるんやろ。
72	b	ニワトリの話になってきた。

51eは「鳴き方」を「調べる」と述べており，52dは「どんな時に鳴いた？」と質問し，53eは「興奮している時，うれしい時，悲しい時」と応答している。この「調べる」と「どんな時に鳴いたか」を話題として，鳴き声を「調べる」こと自体を話題としたやりとりが展開している。交流の参加者は鳴き声についての自身の理解を自らの体験に照らし合わせながら相互に発話を行っている。

このような交流の後に行われた全体交流では，dは発表者の一人として教室の前のプロジェクターに自分のワークシートを提示しながら，リーフレットの構想，構成について発表を行っている。その時のやりとりは次の通りである。(C1～C3はdの交流グループ以外の学習者)

全体交流

T：dさん。前で話して

d：んと，わたしはまだ順番は，順番は考えてないんだけど，と (2.0) まず，んと，この

T：伝えたいことは何？

d：伝えたいことは，この三つの時で，まず，一番伝えたいのは，あひるはどんな時に鳴くのかで，んと (2.0) で，そうすると，んと，まずここに書いてあるように，ここに書いてある三つの時っていうのは，エサがほしいとき，ストレスの解消と，あと，ほかの仲間に警告している時の三つの時なんだけど，えと，その三つの時に，んと，三つの時の鳴き声を比べたことと，あと3羽のあひるが，どういふ，あ，どうした時に鳴いたのかってことと，そのさっき言った三つの鳴き方，その結果を見つけてます。

T：というふうに中の思いを語ってくれたのですが，dさんの中の組み立てでよかったところ，よさっていうのは見つけた？ぜひ見つけてください。

CC：はい。(挙手複数)

C1：実際に実験したことを資料としてまとめていることだと思います

T：実験したことか。なるほどね。

CC：つけたし。(挙手複数)

C2：C1さんに付け足して，実験したことを，の，えと，調べたってことを，そのことを3つのこと

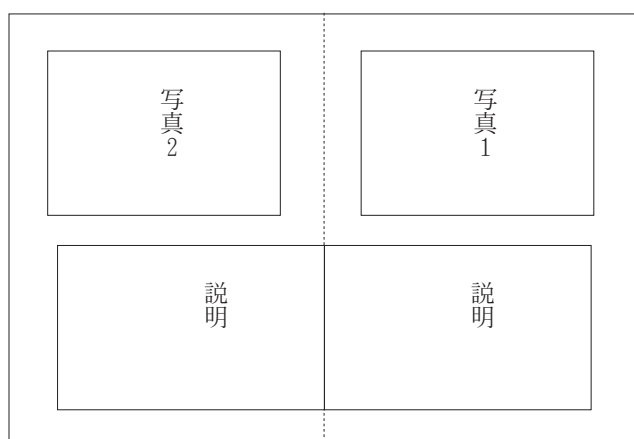
を比べる、比べて分かったことを書いているのがよかった。

C3：2つの実験をして、まず一つの実験をして、その結果を一つにまとめて、それをさらにまとめて、さらにまとめたことがよかったと思います。

dは順番に先立って「三つの時」を説明している。交流の時と同様に話題としている「三つの時」についての具体的な説明を行うことに多少の困難がうかがえるが、「ここに書いてあるように」とプロジェクターで映し出されたワークシートを示しながら、「エサがほしいとき、ストレスの解消と、あと、ほかの仲間に警告している時の三つの時」として交流で新たに見出された事柄を取り込んで説明を行っている。この説明の展開の重なりは、単に情報を付け加えたということ以上に、ペアの交流活動と全体交流との活動の連続性を示していると思われる。さらには、dのワークシートでは「三つの時」までを中心に書かれていたのに対し、交流活動ではその内容が具体的に導き出されていたことをふまえば、全体交流の説明はワークシートとペア交流というそれぞれの活動が重層的に反映されたものであると言えるだろう。

このdの説明に続いて教師が意見やアドバイスを求め、C1、C2では「実験したことを資料としてまとめている」「3つのことを比べる」として、「三つの時」という話題からリーフレットの構成に関わる事柄を提示している。C3はやや構成に引き寄せた発言であるとも考えられるが、「三つの時の鳴き声」というものを明示的に説明することから活動と情報の重層性に裏付けられたリーフレットの構成を話題とする学習の展開が認められる。

6時間目で完成するリーフレットの構成は以下のようなものである。



dは次のようなリーフレットを作成した。

リーフレット

写真1（右）3羽のあひるが写っている

アヒルはいろいろなひみつを持った動物です。その中で鳴き声について説明します。

上の写真を見て下さい。上の写真は四年一組でしくしているアヒルたちですが、実は、アヒルの鳴き声は、時によってちがうのです。それをこれから説明します。

私は、ビリーブで実験したのですが、まずえさがほしい時に、「グワッグワッ」と鳴きます。次に、ストレスのかいしょうの時は、とてもひくく、「グワッグワッ」と鳴きます。

アヒルを見ていると、どのような時にどうないたのかが分かるので、ぜひアヒルを見に来て下さいね。

写真2（左）1羽のアヒルの顔のアップ

次に、三羽のアヒルが一番どのような時に鳴くのかを説明します。

まず、サニーです。サニーは、おいかけると、走りながら、のこりの二羽にけいこくをして鳴く時が、一番多いです。

次にビリーブです。ビリーブは、せなかをなでると、鳴きながら走っていきます。

さいごにシャイニーです。シャイニーは、三羽でいる時に鳴きます。

このようにアヒルの鳴き声を調べていけば、私たちのように、とても多くの鳴き声を調べることができるので、ぜひ調べてみてくださいね。

ここでは、「はじめ」では「鳴き声について説明」することを述べ、写真1を参照しながらアヒルたちの全体の様子（ルーズ）に沿った記述がなされている。そして、「なか」では「ビリーブで実験したのですが」として、ペア交流と全体交流の中で問題とされていた「実験」という観点に即して鳴き声と鳴く時の説明がなされていく。写真2を参照する（アップ）ことで、鳴くことに接近した視点から三つの鳴く時の説明が具体的に示されている。このような展開は、先に見たようにペア交流と全体交流で言及された事柄に基づいており、それらの事柄が価値を持つ活動との連続においてリーフレットが作成され、写真との関係において具体的な文章の構成の展開が生じていることが認められる。

5. まとめと課題

ペア交流と全体交流の実践を検討することにより、リーフレットの構成と授業での学習活動、特に自らの構想を実際に話す、語ることから始まる具体的なやりとりとの重層的な連続性について見てきた。説明文を読むことを通して表現するために必要な特徴を学ぶことに加え、学習者が取り組む書くことのテーマや話題に関わって具体的な視点を取り入れつつリーフレットの表現を構築していくところに複数の実際に語って説明する活動が連続していることが認められた。これは、今回の単元と授業の学習指導における様々な形態での交流活動が書くことの学習へとつながっていたことを示している。

一方、書くことの学習事項としての文章構成に連続する話題や観点というものをどのように学習指導において設定するのかについては、学習者の自由度の高い交流活動に委ねられている部分が多かったことも確かである。書くことへと展開していくような話し合いや交流を成り立たせるような要因について学習指導の観点から検討していくことが今後の課題である。

〈付記〉本発表は、平成26～28年度科学研究費補助金による研究（課題番号26381192、研究代表者小林一貴）の一部である。

参考文献

青山由紀「メディアと言葉が行き来する単元の構想」『月刊国語教育研究』437, pp.10-15.

小林一貴2013「読み書きの関連学習における表現活動の重層性」『Groupe Bricolage紀要』第31号, (左) pp.47-56.

小林一貴2014a「談話実践としての書くことにおける「状況性」と「分散性」」『国語科教育』第75集, pp.48-55.

小林一貴2014b「学習者のテキストの対話的構築と「作成活動の追跡」」『岐阜大学国語国文学』第40号, pp.13-23.

小林一貴2014c「書くことの学習におけるテキスト間の相互関連性と主題の構成」『岐阜大学教育学部研究報告（人文科学）』第63巻1号, pp.1-10.

小林一貴・野口正史2015「声の再構成を通じた書くことの学習」『岐阜大学教育学部研究報告（教育実践研究）』第17巻第2号, pp.21-31.

増田ゆか・松山雅子2012「表現メディアの違いに着目した中学校国語科実践の考察—写真と言葉を組み合わせた「ことわざ辞典」の制作を通して—」『大阪教育大学紀要 第V部門 教科教育』61-1, pp.23-39.