

カンファレンスのモデリングと学習者のメタ言語的理解に基づく書くことの学習指導

Constructing writing and metalinguistic understanding in peer conference

小林一貴*1・大西祐治*2、河村美都紀*2、金井健太郎*2、山口亜衣*3

KOBAYASHI Kazutaka, ONISHI Yuji, KAWAMURA Mizuki, KANAI Kentaro, YAMAGUCHI Ai

1. はじめに

本稿の目的は、カンファレンスのモデリングを中心とした学習指導の構想の手続きと、それに基づく授業実践における学習の実際を分析、考察することを通して、カンファレンスの談話展開とメタ言語的理解に基づいた書くこと学習との関連の一端を明らかにし、書くことの学習の実際からカンファレンスに基づく書くことの学習指導を行う視点を具体的に提示することである。

書くことの学習指導における「カンファレンス」とは、「書き手が書きたい内容を明らかにし、どのように書いていくかを決定するために行われる対話や話し合い」(佐藤, 2015:117)のことである。書くことの学習指導にこうした対話活動を取り入れることは、自律した書き手の育成を目的とした「足場づくり(scaffolding)」による学習の考え方を出発点としており、「作業初期の遂行では歴然とした支援を与え、後には支援なしで遂行できるようにするという教授学的なアプローチ」(レイヴ&ヴェンガー, 1995:23)に位置づけられる。こうした発想を基本として、木村(2008)における「リハーサル過程」「文章化過程」「推考過程」のように学習の具体的な段階に沿って指導の方法が具体化されてきている。

このような対話活動に基づく書くことの学習指導は、主に1980年代に研究が進められた文章産出過程に関する認知的アプローチを基盤としてきた。一方、近年ではディスコース研究やテキスト論を基盤として書くことと社会的文脈との関連を視野に入れた学習者の学びの具体に沿った学習過程が明らかにされてきている。そこでは、書かれた文章の情報量や表現形式にとどまらず、話すこととの関連から書くことについてはたらく認識の内実を学習内容とする研究が行われつつある。本稿では、こうしたディスコース研究を基盤とする書くことの学習の議論として「メタ言語的理解」の枠組みに基づいた学習指導の構想を学習の実際を検討する。

2. カンファレンスに基づく指導の課題

2-1. 学習者中心の表現学習とカンファレンス

塚田(2016)は国語教育の現状と課題を論じる中で、知識の教授から主体的学習へという「教育をめぐる現代的課題の一つ」に関わって、「近代的な知識観に支配された学問優先の「教授」から、学習者を中心とする学習過程全体を視野に入れた「学習」それ自体への力点の移動」がなされつつあることを指摘する。

(塚田, 2016:157)そして、国語科の学習においても「学習者の主体的な学習行為として想定されることは、自ら問いを形成しそれを追求しつつその過程で自らのテキストを創る」ことに学習の実際を見出す必要があることを論じている。(同, 159)特に、学習指導においては、学習者が創り出すテキストを「単なる「閉じた意味構造体」として限定的に議論する」(同, 166)ことに留めず、「テキスト・ディスコース」研究の立場から具体的な文脈へと開放されている複数の言葉と言葉との対話において、学習者自らがテキストを創り上げることを保障するような学習の発想をとることが求められる。

*1 岐阜大学教育学部

*2 岐阜大学大学院教育学研究科総合教科教育専攻言語社会コース国語領域

*3 可児市立広見小学校

カンファレンスに基づく書くことの学習指導もこうした発想を基本的にとるものであるが、そこで課題となるのは「閉じた意味構造体」ではなく「開放されたテキスト」を創り出す過程をどのように学習の実質としてとらえるかということである。この課題について、小林(2011, 2014a, 2014b)、小林・野口(2015)では、学習者が自身の書いた文章について交流する中でテキストを再構成する過程において、視点の転換や引用の境界に対する認識がはたらくことを指摘した。これらの成果をふまえつつ、話すことと書くことを連続的にとらえ、それぞれの活動においてテキストが再構成される中に学習の実質を見出すという観点から、本稿ではChen&Myhill(2016)による「メタ言語的理解」の枠組みに基づく検討を行うことにより、先の課題に対する見方を示す。

また、カンファレンスを取り入れた指導では、書くことの学習を保障するようなやりとりの展開を実現することが困難であるという課題もある。小林・山本(2012)において指摘したように、特に小学校においては学習者同士によるカンファレンスが困難な場合が認められ、カンファレンスの方法をどのように学習者に示すかが問われる。この課題に対しては、教室での授業に先立ち、「メタ言語的理解」の枠組みに基づくカンファレンス過程を検討し、カンファレンスのモデルを学習者に具体的に提示し、学習者同士の対話につなげる方法を検討する。

2-2. 書くことの学習におけるメタ言語的理解

Chen&Myhill(2016)は、書くことについて表現者自身が話すところに表現活動におけるメタ言語的知識と、それに基づく書くことについての「メタ言語的理解」についての分析を行っている。そこでは、具体的な文脈に即して書くことについて話し合うことにより、「学習への参加意欲を高め、言語の仕組みの理解を深め、より高い教育成果を達成する」(Chen&Myhill, 2016: 101)ことを指摘している。ここでの「メタ言語的知識」とは、先に述べた「閉じた意味構造体」としての文章に関する知識ではなく、書くことについて話す過程においてはたらく知識である。この知識は、カンファレンスをする学習者同士はもとより、書かれた言葉が生じる社会的文脈や想定される発話者との具体的な相互作用においてはたらく知識である。メタ言語的知識に基づく話すことを通して、学習者は表現することに向けた「メタ言語的理解」を示し、その認識をふまえた書く活動を展開していく。「言語知識の明確な役割は、学習者が自信を持って成功した言語の利用者になるためのメタ言語的知識の可能性を基盤にすべき」であるとし、学習者にとっての知識とその認識のされ方を重視する。したがって、その知識は活動において具体化され「メタ言語的理解(metalinguistic understanding)」がなされるとの考え方をとる。こうした考え方は、「言語指導に遭遇した時に学習者がメタ言語的理解をどのように発達させるか」という問題は重要な研究分野になっている(同)。メタ言語的理解は次の4つの形で現れるとしている。

- ・ 同定する(Identification) : メタ言語的理解について命名したり位置づけたりする。
- ・ 精緻化する(Elaboration) : 説明や例示を通して、差異から概念について詳述する。
- ・ 拡張する(Extension) : 書くことにつながる概念からのテキスト構築への理解を広める。
- ・ 適用する(Application) : 書かれた文章の中で、概念が意味をどう作るかを表現できる。

(Chen&Myhill, 2016: 103)

Chen&Myhill(2016)は、書かれたテキストと書き手へのインタビューを通してメタ言語的理解が生じている発話を分析している。しかし、そうした発話が生じてくるような談話の展開の過程についての考察は行っていない。この点について、本稿ではカンファレンスのモデリングに基づく学習指導の実際を検討し、カンファレンスの方法との関連からメタ言語的理解の生じる過程の一端を明らかにする。

3. カンファレンスに基づく指導の構想と具体化

3-1. カンファレンス過程の検討

カンファレンスを核とした授業実践の構想にあたり、当該教材を用いたペア・カンファレンスの効果と課題を具体的に把握するために大学院の授業において試行を行った。教材は、光村図書の『国語五 銀河』(平成26年検定版)収録の「一まいの写真から」である。この教材では、1「写真を選び、想像を広げる」、2「物語の構成を考える」、3「表現を工夫して、物語を書く」、4「短編集を作る。」という学習の流れをとっており、今回の授業でもこの教科書の学習の流れを基本としつつ、カンファレンスを効果的に取り入れた学習指導を行う。授業に先立ち、木村(2008)の論を参考として、1~3の段階についてそれぞれ構想段階、構成段階、文章化過程のカンファレンスを行った。授業の展開は小学校5年生のクラスで実践するものを基本とし、書いていく際のテーマや技法については試行に参加した大学院生が随意に設定するものとした。それぞれのカンファレンスを録音し、各段階の発話と談話の展開の特徴を検討した。

3-2. 構想段階のカンファレンス<グループ・カンファレンス>

構想段階のカンファレンスは、3人のグループで行った。ここでは、写真を選び、それについての感想を持ち構想を形作るまでに一定の時間をとり、カンファレンスに入ってから発言が自然に行えるようにした。その上で、グループ・カンファレンスを通して書くことに向けた構想を具体化するという流れをとった。実際には、まず選択した写真について、どのようなイメージを持ったか、そしてどのような物語の設定が想定されるかについて説明し、他のメンバーがそれについて質問をするという活動を行った。

例として、「つり橋の写真」を選んだ学習者は、「場所はこの絵から見るとこの中にあるのか人がいないので人通りがないすごい森の中にあるんじゃないか」、「人物はおそらくここ一人で来ているんじゃないか」、「橋の向こうに誰かに合いに行く(省略)しかも人間じゃなくてもいい」と述べている。また、「気持ち」は、「一人で来ている」「ちょっと橋の間が空いている」ことから「怖い」「子どもだから初めてで心細い」としている。「時間は、緑がいっぱいあるので春かなって思って、しかも夜じゃなくて昼と思います。天気がちょっと暗い日なんじゃないか」と述べている。これに対して、「子供は、性別は何ですか?」といった問いがなされ、「性別は男の子のような気がする」と応答し、人物像を具体化するやりとりが行われていた。

また、「カブトムシの写真」を選択した書き手は、「失恋」をした主人公が「悔しいとか寂しいとかそういうふうには言えない空虚感」を抱いて、「自分は悪くないとか、あいつが悪いのかな、もしかして自分が悪いのかもしれない」のようなことを考えながら森にやってきて、写真のカブトムシをふと見つけるという物語の構想を説明している。他のメンバーからは、「主人公の年齢って言ったけ?」などの質問がなされ、やはり人物像の具体化がなされていた。「猫の写真」を選んだ学習者は、「場所は公園でえっと春の晴れた日の日曜日。時間はお昼の2時。くらいかなって」とし、「えっと主人公っていうか登場人物は、ここに写っている猫の子供で、えっと実は人間だったという、猫にしようと思ってます。」として、「ずっと猫になりたいと思っていた小学校5年生の女の子が公園で昼寝をしていたら猫になってしまったという話」の構想を説明している。このように、書き手は、物語の語り手の視点をとりつつ説明を行っていることを確認した。

3-3. 構成段階のカンファレンス<ペア・カンファレンス>

教材に沿ってははじめ・中・終わりの構成の作り方を確認し、構成の確認と具体的な付け足し・削除を行う目的でペア・カンファレンスを行った。各自が構成を考えた。進め方は、書き手が下書きについての紹介を行い、もう一人が準備した質問して行っていくこととした。

「カブトムシの写真」を選択した学習者の説明(「失恋がテーマの話で、初めはさっきも言ったけど空虚な感じを感じつつ、いつも行っていた森の中、場所へ行きます。そこで、カブトムシを偶然発見します。最初は、カブトムシが喧嘩するのかなと思ったら、懐かしいなと思ってみたらそれはどうやらオスとメスでなんやねんど。(省略)」)に対しては、「主人公はどんな態勢とかどんなふうに見ているのかなって。」「帰り始めたきっかけっていうのは」「森の中の出来事ですか」「カブトムシを発見した時間っていつ

ぐらいになるんですか」のような質問が出されていた。書き手の学習者は、それぞれについて具体的なイメージを出し、ペアに問いかけるかたちでカンファレンスが展開していた。

3-4. 文章化過程のカンファレンス〈ペア・カンファレンス〉

構成に基づいて書かれた下書きを読み合い、そして、質問を複数作った上でペア・カンファレンスを行った。質問を作る際には、「もっとそのことを詳しく教えて」「この中で必要な話はどれ」「この先どうなるの」「出来事のきっかけは何」「どこからあなたの作文は始まっているの」「何が言いたいの」のような例を授業者から示した。それぞれ、物語の具体化やストーリーの開始、選択、展開に意識を向けることをねらいとしている。

カンファレンスでは、先の「カブトムシの写真」を選んだ学習者の下書きは次の通りである。

下書き

いつもの場所に向かう。そこは、幼いころから何か嫌なことがあったりすると向かう場所だ。心の中には何も無い。まったくの空虚だ。緑の多いこの場所は、いつからか鳥のさえずりと葉と葉がすれる音しかしない。初夏の太陽の強い光が、この場所では優しい緑の光に変わる。ふと、目をやると2匹のカブトムシがいた。懐かしい。幼い頃は、このカブトムシをどれだけ捕まえたことだろうか。2匹は喧嘩をするのかと思ったら、よく見ると、つがいであった。2匹は向かい合って、おしゃべりをしているようであった。

これに対して、ペア・カンファレンスでは次のようなやりとりが見られた。Bが書き手の学習者である。

3C: この文は、主人公が話しているみたいだね。

4B: そうですね。主人公が語り手となつてのつもりで書いているんだけど、もしかしたらかわるのかもしれない。

5C: えへ。うーん、このしかし、なぜっていうのは。

6B: しかしなぜは、この後に、実は別れちゃったんだっていうのをこう、書いていくんだけど、うーん、実際に何で別れてしまったんだらうかっていうのを直接的に言わない方法は何かなって考えて今ちょっとそこで行き詰っている感じ。

7C: なんかすごく出だしが、いつもの場所に向かうって言って印象的だったんだけど、なんか〇〇さんは、どうしてこういう出だしにしたんですか？

8B: うーんと、読んでくるとこうどんどんいろんなことが見えてくるようにしたくて。この場所はこういう所で、そういうところに向かうんだよじゃなくて、向かっていると。その場所はどんな空気か、環境はどんな環境かっていうのが、読んでくると分かっていうふうにするとうんぬん読み進んでいく時に、分かって面白くなつた。で、こうこうこういう場所じゃなくて、場所それはどんなとこどんなとこって情報を追加していきたいなと思ったからこういう感じにした。

(省略)

16B: その学生っていうか一人の男の子が、こう自分の中で、こうなんていうんだらう。独白してるのをなんかそのまま文にしたいなっていう。

この談話を「メタ言語的理解」の類型を参考にして検討してみる。3Cの「主人公が話しているみたい」という発言に続いて、4Bでは「語り手」という概念について言及しており、「同定する(Identification)」作用についてのメタ言語的理解が示されている。7Cの「出だし」についての話題に関して8Bでは「いろんなことが見えてくる」という「語り手」の視点をふまえた検討がなされている。6Bでは「実は別れちゃったんだっていうのをこう、書いていくんだけど」という展開に言及しつつ、「直接的に言わない方法は何かかなって」として、「拡張する(Extension)」の認識が示されている。カンファレンスの後に書かれた清書は次のようなものである。

清書

いつもの場所へ向かう。そこは幼い頃から何か嫌なことがあると向かう場所だ。心の中はからっぽである。全くの空虚だ。緑の多いこの場所は静かで、鳥のさえずりと葉と葉がすれる音がするばかりである。初夏の金色の太陽の光が、ここでは優しい緑色に変わる。地面も草であふれんばかりになっており、木々は狭そうに、相手に気遣うように乱立している。ふと目を遣ると、2匹のカブト虫がいた。幼い頃はこの虫をどれだけ追いかけたものか。懐かしい気がした。二匹はけんかするのかと思ったが、よく見るとつがいであった。二匹はむかひあっておしゃべりをしているようであった。しかしなぜ、こんなことになってしまったのだろう。確かにバイトや友人との遊びを優先したこともあった。(省略)

カンファレンスで話題となっていた「出だし」は、語り手と主人公の視点を重ね合わせて、ゆっくりとした足取りで森の中へと入っていく過程がより具体的に記述されている。後半は省略したが、「実は別れちゃった」という展開に呼応した出だしとして読めるものであり、カンファレンスで示されたメタ言語的理解が清書において具体的な表現として実現されている。

3-5. 成果と問題点

試行に基づくカンファレンスの検討を通して、次のような指摘が出された。

構想段階のカンファレンス

- a. 一人3分ほどのカンファレンスで十分であった。
- b. 自分でマッピングした時には、細かいところまで考えてなかったもので、話すことで自分の気付かないところまで考えることができた。
- c. 友だちの話を書く時に、メモをとりながらではないかと分からなくなったりしないか?5年生で聞きながらメモし、質問していくという活動は可能か。

構成段階のカンファレンス

- d. 自分の考えていた基本的な流れは変わらないけど「何分」と具体的に質問されることで、自分の中で具体的な書くことが分かり、書きやすくなった。自分の設定を見つめなおすことで面白さに深みが出るきっかけになった。内容を追及されるとそう考えることができた。
- e. 自分の中で考えがある程度決定していたが、他人の視点を入れると題材ががらっと変わりびっくりした。
- f. ストーリーは思い浮かぶけれどそれを文章にすることは難しい。質問に答えることでどんなことをかけばいいか具体的に何を増やすといいかわかった。隙間が空いているのを埋めていくような作業であった。
- g. 構成のためのペア・カンファレンスになっていないか?書き手が一行でも、2行でも書いたのならばそれは書き手が語っていることであり、うまくかけないそのもどかしさを、カンファレンスすることによって再び物語るということが大事ではないか?

文章化過程のカンファレンス

- h. 質問されていないことも変えられたことは、一回自分の書いたものを読んで声に出すことで内省するきっかけになった。言い回しを変えることができ、自分だけでは気付けないところに気付けた。
- i. 「どこで見つけたの?」という質問によって、自分の思い描いていたものと自分が文章化したものとはズレがあることに気付いた。
- j. 友だちが「どれくらいびっくりした?」と質問してくれたことにより、驚きをより強調した表現にすることにした。
- k. 途中の文章に対して、カンファレンスをするため、質問することが難しく感じた。完成していないものについて質問することで気を使ってしまった。
- l. 人が書いているものに対して、人がいいと思って書いた表現だから、それに対してどう質問したらよいか。純粹に質問をしようとするとうっかり質問を考えてからカンファレンスを行うことが大事ではない

か。

これらをふまえ、構想段階から選択した写真やイメージを表す言葉に具体的に言及しながらカンファレンスを進める必要があることを確認した。構成段階では主に g. をふまえて、構成を作るためにペア・カンファレンスを行うのではなく、各自で構成を作り書き出したものに基づいてペア・カンファレンスを行うという手法にすることに修正した。文章化段階では、書き上げたものをカンファレンスするのではなく、展開や具体化の不十分さの認識を持った状態で途中のものをカンファレンスすることにより、メタ言語的理解が生じ、表現へと実現されると考えた。

4. 授業実践

4-1. 授業展開

カンファレンスに基づく学習指導として全6時間の単元を構想し実践を行った。ここでは、下書きに基づいたペア・カンファレンス（主として文章化過程）を行う第4時間目の授業の展開を示す。

日時：平成29年1月20日（金）

場所：可児市内の小学校

授業者：山口 亜衣

単元名：表現を工夫して物語を書こう

教材名：「一枚の写真から」（全6時間）

〈4時間目の学習のねらい〉 ペアで作文カンファレンスをするを通して、自分が書きたいことを具体化し、表現の工夫をしながら物語を書き進めることができる。

	学習活動	指導・援助
つかむ	1、本時の課題を確認する。 課題 自分の書きたいことを整理して、表現の工夫をしながら物語を書き進めよう。	・作文カンファレンスをする際のガイドラインをもう一度確認する。
深める	2、作文カンファレンスをする際のガイドラインを確認する。 カンファレンスのキーワード：「話し合う」 ・相手の子のためになるように励まして助け合おう。 ・自分が思っていることを友達に説明しよう。 ・4つ以上友達に質問しよう 3、教師によるペア・カンファレンスのモデルを見る。	・自分の物語を音読した後、ペアに物語を見せながら質問に答えるモデルを見せ、ペア・カンファレンスのやり方について見通しを持たせる。 ・質問を考える時に、質問ヒント集を書き加えておき、誰もが質問を作り、尋ねられるようにする。 ・物語を書き進めている時に、困っている児童には、教師対児童で個人カンファレンスを行うようにする。
まとめる	4、前時に書いた作文（ペアのもの）を読み、相手への質問を考える。 ・主人公は何歳ですか？ ・どうして喧嘩してしまったのですか？ ・この出来事のあとどんなことが起こるのですか？ 5、ペアで作文カンファレンスをする。（3分ずつ） 6、カンファレンス後、もう一度、自分の物語を書き進める。 7、本時自分がカンファレンスを通して、どのように物語を書き進めたか振り返る。 ・ペアでカンファレンスをしたら、喧嘩の原因をもっと詳しく考えようと思ったよ。 ・書き出しが分かりにくいと気付いたので、主人公の年齢も物語に付け足すことにしたよ。	・リフレクションカードを用いて、この時間に何が自分のできるようになったのか振り返る時間を十分とる。
	8、全体交流をする。 ・カンファレンスによって自分の作文がどう変わったのか、やってみた感想を全体で交流する。	<評価規準> 書く・オ 積極的にペアでカンファレンスをして、自ら進んで書くことができた。

4-2. カンファレンスのモデリング

4時間目の授業では、4-1.で示した授業の展開における「2、作文カンファレンスをする際のガイドラインを確認する。」では、授業者はカンファレンスのポイントをキーワードに沿って説明した。キーワードは、まず「話し合う」ことであり、これは良いところ悪いところを指摘したり、書いたものを評価したりするのではなく、質問をして、より良くするために質問をする。「話し合いの約束として、「相手の子のためになるように励まして助け合おう。」「自分が思っていることを友達に説明しよう。」「4つ以上友達に質問しよう。」を挙げている。そして、本時では、まず相手の書いた文章をじっくり読んで質問を考える、ことを中心に学習を進めることを述べている。

とはいえ、質問をするという指示だけで学習者が実質的な学習活動を進めることは困難と考えられるため、授業者による〈質問のヒント〉と〈カンファレンスのモデリング〉を行った。〈質問のヒント〉は、「それはいつのこと？ どうして？」「男の子、女の子出てきたら、それはどんな女の子？」「次に何が起るの、どうなるの？」「もっと詳しく教えて。」を黒板に示し、説明を行った。

〈質問のヒント〉の説明の後、前時に書いた文章を学習者に返し、ペアで交換して読み合う時間をとる。読みながら、ヒントを参考としてワークシートに質問を書き出していく。約6分時間をとった後、読んでいた文章を書き手に返し、質問を書き出したワークシートを見ながらペア・カンファレンスを行う。

学習者のペア・カンファレンスに入る前に、「3、教師によるペア・カンファレンスのモデルを見る。」において〈モデリング〉を行った。〈モデリング〉は、授業者ともう一人の教諭（T2）とのペアで次のようなやりとりを行った。（約5分）

授業者と T2 によるモデリング

- 1 授業者：先生は、自分が伝えたいことと強調したいことを大きな声で強く読んだり、ゆっくり読んだりするから、聞く人はそこに気をつけて聞いてね。いつか桜の木の下で。5年1組〇〇（名前を言う。※引用者注）。暖かい風が吹き、ひらひらと桜の花びらが舞い落ちてきた。私はだれもいない校庭に立っていた。ここは私が11年前に卒業した小学校。あの頃は、私たち3人、いつも一緒だったな。5年1組、仲良し3人組って言われてたっけ。11年前の出来事が鮮やかによみがえってきた。私は、なおみとともにこといつも3人一緒だった。学校の帰りも毎日一緒。授業の移動も一緒。それなのにあの日、までしか書いていません。
 - 2 T2：じゃあ、質問するね。
 - 3 授業者：はい。
 - 4 T2：えーと、最初に暖かい風ってあるけど、何月のことですか。
 - 5 授業者：桜が咲いているからね、4月ごろのイメージだね。
 - 6 T2：じゃあ、出できた子で、なおみとともにこってどんな女の子なの。
 - 7 授業者：なおみはねえ、すごいクラスのリーダー的存在でね、挙手はいつも、はいはいはいはい、って（学習者、笑い声）元気いっぱいの子。でも、ともこはおっとりしていて顔がかわいいからクラスの人気者、アイドル、うん、そんな感じかなあ。
 - 8 T2：じゃあ、最後に、それなのに、で終わってたけど、このあと何が起るの？
- 授業者：あのねえ、仲が良かったんだけど、なんかの勘違いで、なんかの勘違いからけんかしちゃうんだよ。でも、でも私はハッピーエンドが好きだから、ハッピーエンドのお話にしたいなと思うんだけど、そこがまだちょっとねえ、悩んでる。
- 9 T2：ありがと。
 - 10 授業者：で、先生がやめーと言って交代です。
 - 11 T2：はい、読みます。冒険少年。〇〇。（名前を言う。※引用者注）ぼくはいま、わくわくしています。僕の名前はまさと。小学5年生。僕には年の離れた弟あきとがいます。あきとは保育園の年長さんです。いよいよ待ちに待った春休み。僕たちはたった2人で東京のおばあちゃんの家遊びに行くことになったのです。出発する前日、僕はリュックにどっさり荷物を詰め込みました。あきとが、お兄ちゃん、僕の分もいっしょに入れてと言うので、しょうがないなと言いました。内心、いいお兄ちゃんだと僕ははりきっていました。それなのに、

- 12 授業者：それなのに、でおわっちゃったんだ、おお。じゃあちょっと質問。どうして2人きりでおばあちゃん家に行くの。
- 13 T2：えーと、あきとが、あ、まさとがもう5年生だから、お母さんにもう5年生なんだから行ってこやって、
- 14 授業者：言われたの。うーん。じゃあ、まさにとってどんな男の子なの。
- 15 T2：まさとは、まあ5年生になったばかりで、ちょっとお兄ちゃんぽくがんばろうって、けっこういつも元気なんだな。
- 授業者：ああ、元気なんだ。それなのに、何が起ころの。
- 16 T2：それなのに、ことあと、あのう間違えちゃって、乗る電車とかを間違えちゃって、どうしようって、二人でどうしようって感じなの。そんな物語にしようって。
- 17 授業者：そうなんだ、なんか起ころんだ。ありがとう。

ペア・カンファレンスのモデルであり、「1 授業者」と「11 T2」がそれぞれの下書きを発表し、紹介している。それに対して、質問がなされ（「2 T2」「12 授業者」）季節や人物の設定、物語の展開を話題とするやりとりがなされている。ここでは、メタ言語的理解について、その枠組みを理解することを目的とするよりも、下書きの表現に即して素朴な問いを含めた会話をするとともに、自ずと物語の創作においてはたらく書くことについての意識化、さらには書き手としての意識化が生じるようなやりとりを具体的に示している。

4-3. 学習の実際

4-3-1. 事例の分析

事例として学習者bの参加するペア・カンファレンスの談話と、bの書いた下書きと清書を取り上げ学習の実際を分析する。

bは「猫の写真」を選択し、次のような下書きを書いている。

下書き

ひみつの場所

私は猫のコロ。この森に来て三年くらいたった。おばあちゃんが病気で前の森から一人できた前の森には一番の親友のミーとラムがいた。わかる時はとてもかなしかった…。

私は秋の落ち葉が散るきせつにうまれた。ねこ島といってねこがいっぱいいる島で生まれ、元気に育った私のお母さんは私が一才の時犬におそわれて、お母さんが守ってくれた。その時、足をけがした。私の他にきょうたいがいる一番が姉、二番が二番目の姉で三番が私。姉はやさしくて頭がいい8才のねこで、二番目の姉はいたずら好きで元気なねこですそして私は、草原

「私は猫のコロ」として、猫の主人公を語り手として物語が開始されている。最初の段落では、「この森に来て三年」とし、現在に至るまでの時間の経緯と出来事の断片が示されている。第2段落では現在に至るまでの出来事がさらに具体的に述べられている。時間を遡って出来事、経緯を述べた上での物語の展開へは進んでおらず、途中まで書かれている。

この下書きをペアで下書きを読み合い、質問を複数作った上でカンファレンスを行った。ペア・カンファレンスの部分は以下のようなものである。

・トランスクリプト記号

×××、聞き取り困難

() 内に数字、沈黙、間合い

:::、音ののばし

【 】内に説明、注記

↑、上昇のイントネーション (↓、下降のイントネーション)

() 内に説明、小さな声

ペア・カンファレンス

- 14b: えっと 秘密の場所 私は、私は猫のころ、この森、この森に来て三年ぐらいが経った。おばあちゃんが病気で前の森から一人で×××××。前の森には一番の親友のミーとガムがいた。別れるときはとても悲しかった。私は秋の落ち葉が揺れる季節に泣いた。(中島と言って私が)××××××××××××。(私のお母さんは私が一歳のころ)犬に襲われてお母さんがかばってくれた。そのとき、足を怪我した。私の他に兄弟がいる。一番が(5.0)【咳をする】一番が姉、二番目が(2.0)二番が、二番目も姉で、三番が私、までしか書いてません。
- 15a: (2.0)んと、じゃあ、えっと、おばあちゃんは猫ですか。
- 16b: はい。
- 17a: (2.0)えっと(3.0)お母さんは、ちやちやちやちや【間違えを否定】え↑、(9.0)えっと、誰が犬に襲われそうになったんですか。
- 18b: え、(1.0)えっと、コロが犬に襲われそう(になった)。で、お母さんが守ってくれた(んです)
- 19a: え、誰が足を怪我したんですか。
- 20b: お母さんが。
- 21a: (2.0) (兄弟が×××) (2.0)えっと、兄弟は何が好きなん、なんの、えっと、えっと、野良猫ですか。
- 22b: はい。【両者笑う】野良猫です。
- 23a: (2.5)えっと、(2.0)あの、その、その続きはあるんですか。
- 24b: うん。あります。あります。【笑いながら】
- 25a: なん、なんですか。【笑う】
- 26b: 【笑う】えっと、ん:::と、お母さんが足を怪我しているから、んと、一人で、んと、一人でおばあちゃんが住んでる森に、行かなくちゃ、ならなくなって、一人で、行きます。おばあちゃんの森に。
- 27a: (2.5)一人↑
- 28b: うん。猫の気持ち(2.0)ねこ:::の、(ちよっまって)
- 29a: ねこ【笑いながら】。(2.0)一匹↑
- 30b: (3.0)猫の気持ちになって話(をする)。
- 31a: ああ↑↓(4.0)ちよっまってね 分かった。分かった。分かった。【笑う】(6.0)えっと、えっと、あ:::

14b では、下書きの内容を説明している。聞き取りが困難な部分があるが、カンファレンスで実際に物語るにより立ち止まり補足をしながら紹介をしている。15a は準備していた質問を行い、20b までは同様に準備していた質問とその応答によってカンファレンスが展開しており、基本的には下書きの物語の内容を確認することが行われている。それに対して、21a の「野良猫ですか」を起点として、下書きには記述されていなかった要素が話題となってカンファレンスが展開する。23a では「その続きはあるんですか」と問いかけて、24b、26b は下書きに記述のない物語の詳細、展開が見られる。また、26b において登場人物の猫について「一人」と用いたことについて 27a が「一人↑」と問いかけたことに対して、28b、30b 「猫の気持ちになって話(をしているため不適ではない)」と説明しており、猫を主人公であり語り手とする方法を確認するとともに、新たな表現を選択を試みている。この展開には「拡張する」のメタ言語的理解が示されている。

清書

ひみつの場所

ここはちょうちょうがひらひらと飛び、バッタが高くジャンプしている草原。私はコロ。この森に来て三年ぐらいたっている。おばあちゃんが病気で前の森から一人できた。前の森には、家族や一番の親友のミーとラムがいた。わかれる時はとても悲しかった。……………

私は秋の落ち葉が散る季節に産まれた。ねこ島といってねこがいっぱいいる島で生まれ、元気に育った。私のお母さんは私が一才の時、外で遊んでいたらこの島で一番こわいねこ、ガブがおそってきた。

その時お母さんが守ってくれた。でもそのせいでお母さんは右足をけがした。相手のガブも左目を切られ、かた目をうしなった。私は「私のせいでお母さんの足がけがしたんだ。」と思ってお母さんにいわれたことは「やだ」とかなまえきなことをいわないことを決意しました。でも一番心に決意したことは、私のせいでけがした右足であまり適度な動きをしないから、私がお母さんを守ることでした。私にはきょうだいがいます。一番上が姉、二番が私の二番目の姉、三番が私。お父さんは遠い島にいてこの島にはいない。ある日、一番目の姉とちょっと家からはなれたところで遊んでいたら草むらからガブが出てきた。ガブの目は「ギラギラ」と光ってするどいきばとつめがあった。私は姉の後ろにかくれた。すると姉が「コロはだれかをよんできて私が一秒でも長く、くい止めておくから」と言った。でも私は「いやだよ、どうせ1秒もくいとめられないからむだだよ」と私は姉の後をはなれませんでした。(省略)

書き出しは語り手の猫の知覚に沿った記述が加わり、三点リーダーを用いるなど、時間の経過が表されている。また、第2段落からは下書きと同様に現在に至るまでの経緯と出来事が述べられているが、「ガブ」に襲われたこと、そして再び姉と一緒にいる時に襲われることというように、出来事が物語の展開として語られている。ここでは、ペア・カンファレンスにおいて主人公の猫が語り手であることが意識されたことに連続する物語の方法が明確に選択されており、「」を用いた姉との会話を用いて出来事のその時のやり取りが再現される記述を交えている。このようにして、カンファレンスにおけるメタ言語的理解が清書において具体的に再構成していることが認められる。結果として、記述量に関しては、下書きは四百字詰め原稿用紙の4分の3程であったが、清書では6枚強になっている。

4-3-2. メタ言語的理解が生じる談話展開

ペア・カンファレンスにおけるメタ言語的理解につながるやり取りとしては次のような特徴を指摘することができる。

次の例では、書き手であるdは、読者に恐怖感を印象付けたかったがために、物語中に「赤い手形」という表現の工夫を加えていることがわかる。ここには、前述の4つの形のうち「適用する」がしめされている。このように、小学校5年生同士のカンファレンスであっても、モデリングを通して下書きの具体的な表現を話題としてメタ言語的理解を引き出すことが可能であることが指摘できる。

例1

c: じゃあ先のことを質問します。赤色の、てが、赤色の手形のことを詳しく教えて。

d: ええっと、(3.0) あの、つり橋で、その幽霊が、その子を思いっきり引っ張って【笑う】行方が不明になったから、その時について。(5.0) だって普通に手形が付いてたより、赤のほうが印象に残る。

次の例2についても文章中のカブトムシの名前「カブ」について「かちよ悪い」とfが説明しており、「カブ」という言葉の持つ効果についての認識を示している「適用する」のメタ言語的理解が認められる。

例2

e: (10.0) [笑いながら] 格性やばくね。(15.0) ねえこれカブって名前なの？

f: 違う。変える。おかしいから。頭文字とっただけだからかちよ悪い。

カンファレンスでは、しばしば「どれくらいの季節ですか」や「そのカブトムシは強いですか」等のように物語の展開や詳述に向けた一般化した問いがなされることがあるが、以上の例のように表現に着目した問

いがメタ言語的理解につながることを学習指導においても理解しておく必要がある。

また、メタ言語的理解を引き出せた質問の多くは「どうして」という言い方が多く用いられている。この場合は表現に注目せずとも、メタ言語的理解を引き出せる可能性があるのではないかと考えられる。以下に例を示す。

例3では、gの「どうして行方不明になったのか」という質問に対し、hが「(行方不明としたほうが)怖い話になる」と説明しており、「行方不明」がもつ効果について理解しているため、「適用する」のメタ言語的理解が示されている。また、hの発言した「なんて言えればいいんだろ」は、普段は意識していないメタ言語的理解を示している。

例3

g: どうして行方不明になったの。

h: ええとねえ、う: : : ん、なんていうの、(2.0)う: : ん、ふふふ。【笑いながら】(2.0)なんて言えればいいんだろ。(3.0)そやってやったほうが怖い話になるかなあと思って。

部分的な検討に留まるが、以上の点からメタ言語的理解が生じる問いの特徴として、①書かれた具体的な表現に着目するものであること、②具体的表現に対して「どうして・・・なのか」と問うものであること、2点を今回の検討から指摘できる。

5. まとめと課題

カンファレンスを中心とした学習指導の構想、ならびにカンファレンスのモデリングを具体化した授業における学習の実際を分析、考察した。そこから、学習者のカンファレンスにおける問いかけと書くことについての見通しを話題とするやりとりにつながっていることを確認した。そうしたやりとりの特徴として表現に着目した問いであること、表現について「なぜ」を問うものであることとを指摘した。

また、カンファレンスと書くことを連続的にとらえる観点として、メタ言語的理解に基づく学習過程を具体的に提示した。学習指導においては、カンファレンスの結果として書かれた文章の情報量や表現形式の変容や改善をとらえるのではなく、話すことと書くことを連続的にとらえ、それぞれの活動の差異として書くことの学習の實質をとらえていく視点が必要となる。こうした視点をとることにより、学習者の具体的な表現を話題とするカンファレンスがメタ言語的理解に基づいた書くことの意識化を伴う学習へと展開していくことを明らかにした。このように、学習過程の具体から学習指導上のねらいとする学習の實質をとらえ、授業の改善へとつなげていく見方をとることが必要となる。

学習の過程の具体について本稿では事例の分析にとどまったが、学習者の書いた文章への問いかけを起点とするカンファレンスの談話展開の特徴に焦点を当てた分析と考察を行うことが課題として残されており、この課題については別稿において論じたいと考える。

参考文献

- Chen, H. & Myhill, D., (2016) Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding, *Linguistics and Education*. (35), pp. 100-108.
- Chen, H. & Pauline, J. (2012), Understanding metalinguistic development in beginning writers A functional perspective, *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 9(1), 81-104.
- 木村正幹『作文カンファレンスによる表現指導』溪水社, 2008.
- 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・山本学(2012)「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」『岐阜大学教育学部研究報告(教育実践研究)』第14巻第2号, pp. 1-7.

- 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・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, pp. 1-10.
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (佐伯胖 訳) (1995)『状況に埋め込まれた学習』産業図書
- 塚田泰彦(2016)「国語科教育におけるテキストと考えることの関係の再定位」『読書科学』第58巻第3号, pp. 157-169.
- 佐藤広子(2015)「カンファレンス」高木まさき 他編『国語科重要用語事典』明治図書, p. 117.
- 山口亜衣(2017)『平成28年度長期内地派遣研修報告書』