

# 語り直しにおける声の混成性から見た書くことの学習過程

— 「混成的談話実践」に基づく物語を書くことと交流活動の分析を通して—

## Processes of learning writing as hybrid discourse practice in re-telling stories

— Analyzing learners' stories and group works based on Hybrid discourse practice—

小林一貴<sup>1</sup>

KOBAYASHI Kazutaka<sup>1</sup>

[キーワード Keyword] 書くことの学習指導、物語の創作、混成的談話実践、共時存在的な次元、書くことの交流  
[所属 Institution] <sup>1</sup>岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

[要 旨 Abstract] 物語の創作の学習指導についての議論を検討し、「学習者は物語を書くことをどのように行っているのか」、「物語を書くことは学習者自らにとってどのように学ばれているのか」という2点を課題として設定した。研究課題に対して、学習過程の分析の先行研究の検討に基づき、特に「3つの共時存在的な次元」とその混交としての「混成的談話実践」の枠組みに基づく物語を書くことの学習過程を分析、考察した。分析と考察を通して、第1の課題に対しては、指導内容に沿った物語の構成や語り手の存在というテキストの形式的特徴が、授業者や他の学習者とのやりとり、授業における課題や資料との相互関連、ストーリーや物語世界の象徴性などと関連して生起していることを明らかにした。また、第2の課題に対しては、語り手であり登場人物である猫の呼び方を話題として、主に「著者」として指導内容に沿って組織された授業のやりとりにおいて自身の物語を説明しつつ、「文責者」として自身の物語ることそれ自体へと役割が切り替わっていることを見た。こうしたやりとりにおいて、「通時的ネットワーク」と「共時的ネットワーク」の交点が生じ、「傍観者の立場」としての物語が「参加者の立場」によって物語をとらえる局面となっていることを明らかにした。

### 1. 目的と方法

本稿の目的は、学習者にとって物語を書くことがどのように学ばれるのか、その過程の一端を明らかにすることにより、指導の一助とすることである。そのために、「混成的談話実践」の分析枠組みに基づいて、学習者の書いた物語とその交流過程を分析、考察することにより、授業の学習過程において、学習者は物語を書くことをどのように行っているのか、また、物語の構成に関わる指導内容が学習者にとってどのように学ばれているのかを捕捉することを課題とする。

物語を書くことの学習指導については、学習者が興味を持って書けるようにするとともに、そこで何を学んでいるのかを明確にすべきとの指摘がなされている。大熊（2011）は、「子どもたちが喜んで書く物語のおもしろさに惑わされて、書くことの能力の把握を怠ってしま」いかねないとし、「指導者は、そのような物語を書くことによっていかなる書く力を育成しようとするのかを明確に把握しておかねばなるまい」（大熊2011:3）と述べている。また、三藤（2019）は、「「物語づくり」を子どもたちは大変好みます」とした上で、「「楽しい」ということはお気楽という意味ではなく、より良い表現物を構成していく」ために、「じっくり考える」「何度も考え直す」ことが必要であるとしている。（三藤2019: ii）。こうした指摘には、「物語づくり学習の期待値」として「物語というジャンルに固有の知識について理解を深めることと、他方でどうすれば多様で独創的で学習者の充足感のある学習をもたらすことができるかという二重の目的が絡んで」（塚田2019:31）おり、単に指導内容としての把握だけではなく、それが学習者にとって学ばれている内容を具体的にとらえることが学習指導において困難であるとの問題が示されている。

このような学習の二重性を前提として、国語科の指導内容を学習者の側から相対化して把握するための方法の一つとして、社会構成主義のアプローチがとられてきている。（藤原 他2007、富安2020）一方、社会構成主義のアプローチは、教科に対して学習者を従属的な立場に置くといった指導内容に対する批判（ガーゲン2004:270—274）、そして、社会的に構成される学習者の表現世界を特権的なものとし、指導内容と学習者の二項対立の強化にもつながるとの指摘もなされる。（プラウト2017:100）教科と学習者の二項のいずれか

に重点を置くのではなく、両者を接続するような学習指導に固有の領域、すなわち「包摂された中間部」(同)に焦点化した議論が積極的に求められる。

本稿では、こうした「中間部」の具体的な捕捉に関わる研究方法として、テキスト理論やディスコース分析に基づく書くことの教育研究に依拠する。特に、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」のではなく、「開かれた意味構造体」としてとらえる(塚田2016:166)という立場から、「混成的談話実践」の枠組みに基づいて、物語を書くことの学習過程について分析、考察することにより、上述の課題について明らかにする。

## 2. 書くことの学習過程の二重性

「混成的談話実践」の枠組みに基づく分析に向けて、ここでは物語を書くことの学習過程に関する論を検討し、教育内容と学習者の学びの中間にある接続点に関わる考え方を整理する。

この接続点についての考え方は、書くことの交流活動に関わる議論の中に認められる。大熊(2009)は、「書く学習における学び合い活動」を「互いの書いたものを互いに読み合い、互いに高め合う学習活動」と捉えている。(大熊2009:3)ここでの「高め合う」とは、学習者が自身の書くことに関与しながら、自らにとってのよりよい書くことに向かうような学習が想定されている。また、早坂(2015)は、物語を書くことの学習指導における交流について、「「学びにより変容した実感」を数多く体験させ、個人が一つひとつの物事に思いを持つこと」、そして「自ら学ぶとともに他者から学ぶ」ことをねらいとして、「言葉や構成の工夫、表現の効果などについて友達と確かめたり工夫したりしながらよりよい作品になるように助言する」という方法を取り入れた指導を行っている。(早坂2015:14)指導内容に沿った物語を書くことの学習過程において、学習者にとっての「よりよい」書くことに向けた「変容」が想定されている。

こうした学習過程の二重性をふまえた上で、物語を書くことをどのように考えればよいのか。塚田(2019)は、学習の二重性に関わる物語の機構について、J・ブリトンの言語機能の理論を参照しつつ、「参加者の立場で言語を使うか」、「傍観者の立場で言語を使うか」という観点から物語づくりの学習を論じている。

「この二種類の言語表現の選択と結合の仕方が、表現者が表現する内容や世界とどのような関係を結ぶかを決定するのである。この二つの言語機能の選択方法が物語世界の構成の原理となっていると考えると分かりやすい。物語を理解したり表現したりする行為は、基本的に「登場人物と同化して参加者の役割を演じるか」「物語世界の構造を客観的に捉えながら、その時間と空間を適宜行き来する傍観者の役割を演じるか」という選択的能力に支えられている。この能力は、先に言及した書きことばによる物語づくりにおける「モニターし、制御する」能力とも深く関係している。」(塚田2019:29)

「モニターし、制御する力」とは、物語を書くことにおける二つの立場や役割の「選択的能力に支えられている」とし、学習過程においては「推敲」に向けた「修正のための相談」の段階が中心になるとしている。(同:29-32)ここでの「参加者の立場」とは、物語ることの当事者であるような学習者の側を基軸とする見方であり、「傍観者の立場」とは物語の理解や表現についての見方、言わば指導内容としての把握の仕方につながるような見方ととらえることが出来る。

「参加者」と「傍観者」の立場という考え方は、書くことの学習過程にも連続してくる。住田(2019)は、カンファランスを含めた書くことの学習指導について、「共時的ネットワーク」と「通時的ネットワーク」という見方から論じている。「共時的ネットワーク」とは、「子どもたちが何らかの言語活動を行うとき、その現場とともに集う仲間とのあいだに形成されるネットワーク」であり、「教室に集うほかの子どもたち、そこに出入りする教師を中心とする大人たち。子どもたちがさまざまな学びへと向かうとき、それぞれの世界認識や自己認識のヴィジョンを持ち寄り、分かち合う場」(住田2019:144)である。また「通時的ネットワーク」とは、「私たちが対象世界をつかみ直して「物語る」とき、またつかみ直された対象世界を、テキストを手がかりとして「読む」とき、その双方を力強く支える、「認知的道具」との関係」であり、この場合の「認知的道具」とは、「物語の話形(スキーマ)」のような文化的資源であるとされ、「この二つのネットワークが共起し、有効裏に相互作用を成す交点において、協働的学びは機能する」(同:145)としている。そして、学習過程では、「通時的ネットワーク」における「計画的、系統的」な書くこととの出会いがなされつ

つ、「共時的ネットワーク」における「協働の学び」がなされるとしている。(同:154)

「参加者の立場」と「傍観者の立場」の選択としての物語を書くこと、そして、「通時的ネットワークと「共時的ネットワーク」の交点としての書くことの学習過程、という考え方を見てきた。それでは、参加者―傍観者をあわせ持つような学習者の書くこと、そして、書くことに接続する通時的であり共時的であるような学習過程とはどのようにとらえることができるのか。このことについて、次に「混成的談話実践」の枠組みと方法について見ていく。

### 3. 「混成的談話実践」としての書くことの学習過程

Kamberelis & de la Luna (2009)によれば、書くことは学習者の主観的な意図や、表現の客観的な構造に帰せられるのではなく、生産物と生産される過程における諸活動とその文脈が同時に混成的に層を成し、それらは相互に網状のネットワークの間で生成するとされる。(Kamberelis & de la Luna 2009:239)そうした実践は、話し言葉や書き言葉を問わず、テキスト発話が「混成的」であること、すなわち複数の異なる文脈に属する声が交じり合っているとの見方に立つものであり、そうした見方を「混成的談話実践(Hybrid discourse practice)」としている。この概念に基づいて、Kamberelis(2001)、Kamberelis&de la Luna(2009)は書くこと、ならびに書くことの学習活動の混成的な性質が、学習者に固有の書くことの学習を生じさせることを考察している。以下、その概要を示すことにより、学習者の書くこと、ならびにその学習過程の活動をどのようにとらえるのかについて検討する。

混成的な実践としての書くことについて見ていく。Kamberelis&de la Luna(2009)は、「3つの共時存在的な次元(three co-constitutive dimensions)」に基づく学習者の書くことの記述と考察を行っている。3つの次元とは、次の通りである。

図1

テキストの形 (textual form)	書かれたテキストの記号的形式、類縁性を持つ物語の型・科学的レポート・定型詩・歴史・願い事などの特徴
コンテキストの影響 (contextual force)	書くことの実践と生産物に影響を及ぼす力関係 (近位と遠位) 近位では教科書や参考書、授業者や近傍の学習者など直接的関与者、授業における課題や指示など。遠位では家族関係、学校の活動方針、校外活動、課外活動、動画 (テレビや映画など) のキャラクターやストーリーなどがある。テキスト、社会的実践、制度的文脈の相互関連。
テキストのポリティクス (textual politics)	書くことによる社会集団と書き手との関係のとり方、力関係の調整や配分、矛盾や葛藤、社会的な集団への帰属、アイデンティティ、ストーリーの象徴性

(Kamberelis & de la Luna2009:240-247の概要を筆者が整理した。)

「テキストの形」とは、様々なジャンルの形式的な特性である。次の「コンテキストの影響」は、教室場面のような学習の状況、ならびに書くことに媒介される諸要因の関係である。「テキストのポリティクス」は、学習場面における様々な「力関係」のことであり、授業者と学習者のような人同士の関係、課題に対する応答、書くことのジャンルの社会的な規範性など、学習者が関与する様々な要因との関係性を指す。(Clark&Ivanič 1997:57-67) (したがって、政治それ自体、あるいは政治的なテーマに関するテキスト、ディスコースとは区別される。) この3つの次元に沿って、Kamberelis & de la Luna (2009) では、第5学年のKyleとMaxが二人で書いた「驚くべきメンフクロウ」というタイトルの科学レポートの分析を行っている。このレポートの概要は次の通りである。冒頭では、空から急降下するメンフクロウの様子を描き、続いてメンフクロウが木の上や納屋、教会の尖塔、穀物貯蔵庫などに住んでおり、世界中の多くの地域に生息していることを述べる。また、その行動特性として、優れた聴力と視力を有し、非常に大きな体をしていることを説明する。そして、ペリット (owl pellet) と呼ばれる消化されずに口から出された固形物の調査を通して、メンフクロウの食性についての報告と説明をしている。このレポートについて、3つの次元から考察して論じているが、それを整理すると次のようになる。

図2

テキストの形	自然科学のテキストの語り。書き手の身近な場所の様子を導入とし、メンフクロウの聴力や視力といった生物の基礎的な能力を記述し、ペリットの調査に
--------	---

	基づく食性に焦点を当てて説明をしている。
コンテキストの影響	授業の課題に基づいて、行動特性について調べた情報を整理し、ペリットの実際の調査に基づいた説明と考察を行っており、学校における慣習的な科学レポートの作法に基づき記述を行っている。一方、教室で視聴したメンクロウのVTRの映像をふまえた描写や、ペリットの調査では外科手術用のメスに見立てた道具を用いて、外科医あるいは歯科医のような振舞いを交えて記述しており、慣習的・非慣習的な特徴が見られる。
テキストのポリティクス	科学的なレポートを書くことへの取り組み、授業における正当な参加の手続き、二人の協力的な連携関係、未知の事象を解明する特殊な立場

(Kamberelis & de la Luna 2009:262-274の内容を筆者が整理した。)

3つの次元は相互に関連しながら、混成的に書くことを形作っている。例えば、テキストの形においては、身近な環境からメンクロウの特徴をいくつかの観点から論じるという、科学レポートというジャンルの形式的特徴が認められる。この形式的特徴は、コンテキストの影響においては、授業者が提示した課題、そして授業の展開に沿って組織された書くことの手続きに関連すると同時に、VTRの画像や解説、ペリットを他の学習者と調べる作業の活動と関連している。それらは、テキストのポリティクスにおいては、授業者の課題や指示に従うこと、専門的能力を有する外科医や歯科医の役割をとって未解決の問題に取り組むこと、などに関連している。このように、学習者の書くことは3つの次元の具体的な混成として把握される。

こうした書くことを構成する3つの次元の混成は、学習過程の談話において顕在化する。Kamberelis(2001)は、上述の科学レポートを書くための学習活動として、KyleとMaxがペリットを調べる際のやりとりを分析している。そこでは、役割の複合体としての談話を記述するために、Goffmanによる「フットィング(footing)」の概念における「役柄 (character)」と、その下位範疇である「文責者 (principal)」「著者 (author)」「発声者 (animator)」を援用している。

「役柄」とは、発話における引用や話を指標とした複数の立場や役割の総称である。そして、「文責者」とは自身の責任において発言することであり、「著者」はある発言や見解を報告するなどして共有する事柄として発言すること、「発声者」はある発言を話者に成り変わって発すること、である。

Kamberelis (2001) では、これらの範疇に基づいてKyleとMaxのペリットの調査の活動の談話を記述、分析し、図2で見た科学レポートにおける複数の次元の混成が「役柄」を介して顕在化する過程を具体的に考察している。以下にその談話の一部を示す。(ここでは、「文責者」は調査活動の当事者、「著者」は調査活動についての報告や説明、「発話者」は他者の声を借りた発言、となる。)

図3

話者	発話のトランスクリプト	ジャンルの断片	役柄	社会的関係
Kyle	僕が研究者で、君が助手でいい？	命令と返答	著者、発声者、文責者	調べる作業における役割、科学者としての役柄の表明、調べる活動の手続きを示している。
Max	はい、博士。		発声者、文責者	調べる作業に参加するとともに、手術室での役柄をとっている。
Kyle	メス	外科手術	発声者、文責者	調べる作業のリーダーであり、科学者である博士の役柄をとっている。
Max	メス		発声者	助手と共同作業者の関係。
Kyle	ははは。この匂いは僕の歯医者みたいだ。	会話	発声者	ポピュラーカルチャーのキャラクターを具体化するとともに、作業のリーダーと知識に優れた者の役柄をとっている。
(省略※引用者)				
Max	自分の机に戻って、自分の仕事をしろ。私は偉大な博士を手伝っていて邪魔されたくないんだ。	指示	著者、発声者、文責者	調べる作業であり、彼自身の権威を示し、Kyleの助手としての役柄をとっている。
Kyle	頭蓋骨を見つけたようだぞ、Max。	解剖作業	著者、発声者、文責者	調べる作業のリーダー、作業の報告、科学者としての役柄。

Max	はい。頭蓋骨に間違いありません。		著者、発声者、文責者	調べる作業の手伝い、作業の確認、科学者としての役割。
-----	------------------	--	------------	----------------------------

(Kamberelis2001:111)

ここから分かることは、学習者は「文責者」として授業の展開に沿った調べる作業を行うと同時に、授業の展開においては異質な「発話者」として、あるいは「発声者」と「著者」の混成として、研究者や外科医のような具体的な役割をとりながら調査の作業を確認、報告しているということである。ここで特徴的なのは「発声者」の役割であり、具体的には、二人はペリットを調べる学習者であると同時に、テレビドラマの「シカゴホープ」あるいは「ER」の研究室や手術室、そしてハリウッド映画やスーパーヒーローの物語等、全部で19の声を用いているという。(同:115) また、「僕が研究者で、君が助手でいい?」、「はい。頭蓋骨に間違いありません。」では、「発話者」として外科医等の役割を具体的にとりつつ、授業の展開における調査の手続き(「文責者」)、調査内容の報告や確認(「著者」)の役割が混成している。これらの具体的な役割は、図2の科学レポートの形式(テキストの形)、授業の展開と調査の手続き(コンテキストの影響)、授業への正当な参加と協力関係、未知の事象の解明といった次元に関連している。

こうした分析を通して、書くことの学習に関して、「KyleとMaxは、ポピュラーカルチャーの情報から学習のディスコースを彼ら自身のものにしていく」こと、「ポップカルチャーの手術のディスコースによって彼らの科学の「仕事」を支えられることにより、KyleとMaxは彼らが単独の「自分自身で」できない方法で従事していた科学的活動を管理し、制御することが可能となって」いること、それにより「課題によって要請された「科学者」の役目を学ぶという目的に沿った学習者の位置に向かわせ、科学者の思考、演技、話すことに親しみと能力を高めるようにこれらの子供たちを動かしたのである。」(同:115-116)と考察している。

図3で見たやりとりにおいて、外科医や歯科医の役割、それを具体化する複数のドラマや映画との相互関連は、科学レポートを書くことの学習過程において、学習者に書くことの当事者としての参加をもたらしている。同時に、そうした具体的な役割は、指導内容に沿って授業として組織された書くことの学習過程における、科学レポートを書くことについての参加を実現していると見ることが出来る。この混成的談話実践に基づく分析と考察は、2.で検討した「通時的ネットワーク」と「共時的ネットワーク」の交点と、両者の中間に成立する学習過程を具体的にとらえる見方を示すものである。

#### 4. 事例の考察

3.をふまえて、物語を書くことの学習過程について見ていく。3.と異なるのは、2.の検討をふまえつつ、物語というジャンルであること、そして交流活動を通して学習者にとって書くことがどのように学ばれるのかを考察することである。

取り上げるのは、小学校5年生の書くことの授業における学習者の文章と、ペア・カンファレンスの談話である。授業では、教科書教材である「一まいの写真から」(光村図書『国語五 銀河』平成26年検定)を用いた。「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。」という学習の流れに沿って、各段階に学習者同士のペア・カンファレンスを取り入れた。特に、「3」の段階では、「2」の後に書いた下書きに基づくカンファレンスのモデルを授業者がTAと行い、それをふまえて学習者はペアでカンファレンス行い、清書を書くという流れをとった。(小林 他2018)

ここでは、事例として学習者bの物語の下書きと清書、ペア・カンファレンスの談話を取り上げる。下書きは、途中まで書かれており、物語の構成も部分的となっている(約250字)。清書は物語の全体的な構成をとって書かれている。(約2000字)以下、「混成的談話実践」の枠組みに基づいて、bの下書き、ペア・カンファレンス、清書を分析、考察する。

##### 4-1. 下書き

bは、教科書に載せられた猫の写真を選択し、次のような下書きを書いている。(句点で区切られた文ごとに番号を付した。)

下書き
ひみつの場所

①私は猫のコロ。②この森に来て三年くらいたった。③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。④わかる時はとてもかなしかった…。  
 ⑤私は秋の落ち葉が散るきせつにうまれた。⑥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。⑦その時、足をけがした。  
 ⑧私の他にきょうだいがいる一番が姉、二番が二番目の姉で三番が私。⑨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（※ここまで:筆者注）

この清書を「3つの共時存在的な次元」に沿って整理すると図4のようになる。

図4

テキストの形	物語の中の「猫（コロ）」が語り手 教科書に示されている「始まり—事件のきっかけ」、「現在—過去」のような物語の構成の部分（「この森」②→「前の森」③→「ねこ島」⑥、親友との別れ④、お母さんが犬におそわれる⑥⑦ 友人関係、家族関係、きょうだいの性格の詳述③⑧⑨
コンテキストの影響	授業の課題（構想図をもとに物語の下書きを書く） 想像を広げるためのワークシート（教科書の図に基づく）の記入事項（時、人物、場所、気持ち）に沿った記述（記入量の多い「人物」の記入内容を中心的に参照し、反復） 構想図のワークシートの「始まり—出来事—終末」に基づいた記述（「始まり」から「出来事」の途中まで記入した内容を写す） 構想、構成から一連のペア・カンファレンスを通した書くこと
テキストのポリティクス	人間の世界とは隔絶した世界（森、ねこ島） 家族という共同体 母の犠牲により自分の身が守られる 家族との離別

テキストの形に関しては、語り手が示され、物語の構成の断片をとって書くことが行われている。コンテキストの影響では、授業の課題とワークシート、ペア・カンファレンスのように、主として授業として組織された特徴が認められる。特に、ワークシートでは「人物」を中心に記入がなされており、その記入内容が下書きに用いられている。テキストのポリティクスでは、猫の世界における家族との別れを出来事として、語り手でもある猫（コロ）保護される弱い境遇に置かれている。

4-2. ペア・カンファレンス

ペア・カンファレンスでは、まず、ペアで下書きを読み合って、相手に対する質問を考えてワークシートに書き出す。続いて、下書きを読み上げるのではなく、下書きの物語を相手に語って聞かせる。そして、準備していた質問にそったやりとりを行い、物語を共有しながら部分的にかなり直す機会を設けられるような流れをとった。こうした流れは、学習者同士のペア・カンファレンス前に、授業者とTAによってモデルを示した。

「混成的談話実践」として見た場合、ペア・カンファレンスにおいて、書き手は物語そのもの、あるいは部分を作者として語ったり語り直す（文責者）、あるいは、物語を対象化して考えを述べたり、説明を加えたりする（著者）する、また、登場人物の発話や思考内容を直接・間接話法によって話す（発話者）ことが基本となる。読み手は、書き手が語る物語を対象化し、質問する（著者）ことが基本となるものの、部分的には書き手に代わって作者として物語の中の人物の声を発したり（発声者）、物語そのものを断片的に語ってその生成に加わったりする（文責者）となる場合もある。こうした役割は、3.で見たように一つの発話において一つが選択されるわけではなく、文責者として物語を語っている中で、発声者として登場人物の発言を行う、あるいは発声者として登場人物の発言を交えながら物語について説明するような場合もある。

「混成的談話実践」に基づくペア・カンファレンスの部分の談話を以下の表に示す。なお、図3にある「ジャンルの断片」は分類が困難であるため除外した。（トランスクリプト記号は以下のように用いた。「×××」聞き取り困難、「（ ）」内に数字」沈黙・間合い、「：：：」音ののびし、「【 】」の説明」注記、「↑」上昇のイントネーション、「↓」下降のイントネーション）、「（ ）」の説明」小さな声）

図5

	発話のトランスクリプト	役割	社会的関係
14b	えっと 秘密の場所 私は、私は猫のコロ、	文責者	ペア・カンファレンスにおいて、自身の

	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ラムがいた。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。(ねこ鳥と言って私が)××××。(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。	発声者  著者	作品を語っている。猫を語り手として、物語内の猫の心中を語っている。下書きが途中であることを説明している。
15a	(2.0)んと、じゃあ、えっと、おばあちゃんは猫ですか。	著者	登場人物の性質について質問している。
16b	はい。	著者	質問に対して応答している。
17a	(2.0)えっと(3.0)お母さんは、ちゃちゃちゃちゃ【間違いを否定】え↑、(9.0)えっと、誰が犬に襲われそうになったんですか。	著者	物語の中の出来事について質問している。
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)	著者 文責者	質問に対して、物語の断片的な展開を説明している。また、部分的に物語そのものを語っている。
19a	え、誰が足を怪我したんですか。	著者	物語の中の出来事について質問している。
20b	お母さんが。	著者	質問に対して、説明をしている。
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。	著者/ (文責者)	登場人物とその属性について質問している。
22b	はい。【両者笑う】野良猫です。	著者/ 文責者	質問に対して、登場人物の属性を説明している。部分的に、物語の要素として登場人物を語っている。
23a	(2.5)えっと、(2.0)あの、その、その続きはあるんですか。	著者	相手として、物語の展開について質問している。
24b	うん。あります。あります。【笑いながら】	著者/ 文責者	質問に対して応答している。物語について、後に続く展開があることを述べている。
25a	なん、なんですか。【笑う】	著者(文責者)	物語の展開について質問している。部分的に物語に関与している。
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。	文責者 発声者	物語を語っている。物語の語り手である猫としての語り口をとっている。
27a	(2.5)一人↑	著者	物語の展開の部分について質問をしている。
28b	うん。猫の気持ち(2.0)ねこ:::の、(ちょっとまって)	文責者 著者	質問に回答している。登場人物の設定について説明している。
29a	ねこ【笑いながら】。(2.0)一匹↑	著者	登場人物の設定について確認している。
30b	(3.0)猫の気持ちになって話(をする)。	文責者 著者	物語の語り方について説明をしている。
31a	ああ↑↓(4.0)ちょっとまってね。分かった。分かった。分かった。【笑う】(6.0)えっと、えっと、あ:::	文責者 著者	物語の語り方についての理解を示している。また、確認をしている。

14bでは、下書きの物語を語る(文責者)とともに、物語の中の「コロ」の発話を行っている(発声者、「この森に来て三年ぐらいが経った。」)。さらに、物語の下書きについての説明を行っている(著者、「までしか書いていません。」)。トランスクリプト記号で示したように、聞き取り困難、小さな声を交えており、下書きを単に読み上げるのではなく、実際に語りながら立ち止まり確認をしながら語っている。15aでは、おばあちゃんが人間なのか、すなわち猫と人間の物語なのか、それとも猫の家族の物語なのかを確認している。

ここでは、17aから22bでは、物語の詳述、登場人物の属性についての質問とその応答で展開している。ここまでは、「著者」の役柄を中心として、指導内容に沿ったやりとり（「通時的ネットワーク」）と見ることができる。

23aでは「その続きはあるんですか」として物語の語り手（文責者）の役割を共有しながら問いかけており、24b、26bは下書きのテキストにはない物語の詳細、展開を述べている。また、26bにおいて登場人物の猫について「一人」としたことについて、27aが「一人↑」と問いかけ、28b、30b「猫の気持ちになって話」としてしている。ここでは、猫が主人公であって、同時に語り手であるという物語の方法が示されている。このやりとりは、指導内容に沿って授業の展開として組織されて準備されていた質問に応答する形で自身の物語を説明する（著者）ことから、自身の物語ることそれ自体（文責者）へと切り替わっていると見ることができる。すなわち、2.で検討した概念に基づけば、「通時的ネットワーク」と「共時的ネットワーク」の交点となって、「傍観者の立場」としての物語が「参加者の立場」による物語においてとらえられている。また、29a、31aも同様に物語の方法について発言しており、14bから相互に共有されながら展開してきた傍観者寄りの物語が、参加者寄りの立場からとらえられつつある。

4-3. 清書

ペア・カンファレンスの後に、bが書いた清書は次のようなものである。（一部を省略して示す）

清書	<p>ひみつの場所</p> <p>①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。②私はコロ。③この森に来て三年ぐらいたっている。④おばあちゃんが病気で前の森から一人できた。⑤前の森には、家族や一番の親友のミーとラムがいた。⑥わかれる時はとても悲しかった。……………</p> <p>⑦私は秋の落ち葉が散る季節に生まれた。⑧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。⑨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。⑩その時お母さんが守ってくれた。⑪でもそのせいでお母さんは右足をけがした。⑫相手のガブも左目を切られ、かた目をうしなった。⑬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(マ)き(マ)なことをいわないことを決意しました。⑭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。⑮私にはきょうだいがあります。⑯一番上が姉、二番が私の二番目の姉、三番が私。⑰お父さんは遠い島にいてこの島にはいない。⑱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。⑲ガブの目は「ギラギラ」と光ってすどいきばとつめがあった。私は姉の後ろにかくれた。⑳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。㉑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。㉒その時ガブが姉の首を加えて木にぶつけました。㉓私は一歩も動けませんでした。㉔でも最後の力をふりしぼって泣きながら走りました。㉕後からガブがおいかけてきます。㉖そして近くの穴へ飛び込んだ。（省略※引用者）㉗私は「また私のせいで姉が死んでしまった」と思って心に大きなあながあきました。㉘そして一年がたったある日、親友のミーとラムと遊んでいた時、お母さんが前とはちがうちょっと暗い声でいいました。㉙「コロ、おばあちゃんが病気でたおれたの、おばあちゃんの島に行っかんびょうをしてきてあげて」と言われました。（省略※引用者）㉚「今からいう話はひみつの場所だからだれにも話したらいけないよ小さな声でいうからよく聞いて」とおばあちゃんはいった。㉛私は「うん」といいおばあちゃんの話をしっかりきいた㉜「この家の横に大きな木があるでしょ。その木の後ろにまた大きな木があるの。この大きな木を5本通り越したら小さな小さなどうくつがあるそこをどんどん進んでいくと、とてもきれいな草原にでる。51その草原の一番花が集まっている所にいくと前の森とこの森にいたり、きたりできるよ。（省略※引用者）52私はみんなから話をきかれ「しゅんかん移動できるのうりよくをもっちゃったんだ」となんとか話をごまかした。53そしてこのいたり、きたりができるようになって毎日が楽しくくらすた。</p>
----	--

この清書を「3つの共時存在的な次元」に沿って整理すると図6のようになる。

図6

<p>テキストの形</p>	<p>物語の中の「猫（コロ）」が語り手</p> <p>教科書に示されている「始まり—事件のきっかけ—関係の変化—結末」、「現在—過去—現在」のような物語の構成（この森→前の森→ねこ島→この森、親友との別れ、お母さんと姉が犬に襲われる→おばあちゃんを見舞う→秘密のトンネルで森に戻る）</p> <p>登場人物の具体的な発話（コロ、母、姉、おばあちゃん）</p> <p>友人関係、家族関係の変化、おばあちゃんの秘密、</p>
---------------	--



コンテキストの影響	授業の課題（下書きを基にしたカンファレンスを通して、清書を書く） ワークシート（教科書の図に基づく）で中心的に記入していた「人物」について、語り手のコロと登場人物のコロへの分岐 構想図のワークシートに基づいた記述（始まりから結末まで） 登場人物による複数の具体的な発話とその文脈 構想、構成から続く一連のペア・カンファレンス 下書きに基づくペア・カンファレンスにおける語り手と登場人物の話題
テキストのポリティクス	森やねこ島という人間の社会とは隔絶した世界 家族という共同体 母の犠牲によって自分の身が守られる 家族との離別 おばあさんの話す秘密による困難の克服

テキストの形に関しては、4-1.で見た下書きでは、物語が途中までで終わっており部分的な構成となっていたが、清書では全体的な構成に沿って書かれている。また、「 」を用いて登場人物の言葉が具体的に書かれ、語り手と発話が分岐し、語りの方が多様化している。コンテキストの影響では、下書きと同様に、授業として組織された活動として授業の課題、ワークシート、ペア・カンファレンスに沿って書くことが行われている。下書きと異なる点として、登場人物の具体的な発話とその文脈との相互の関連が認められる。具体的には、母が犬に襲われる（⑬「わたしのせい…」）、母への反抗（⑭「やだ」）、ガブと目が合う（⑰「ギラギラ」）、姉の発話（⑳）、姉に対する私の発話（㉑）、おばあちゃんの発話（㉒）との相互関連において物語が形作られている。これらの発話は、物語の中の視点をとった「参加者」の立場であり、テキストの形の次元における物語の構成（事件、結末）に関連している。また、4-2.で見たペア・カンファレンスにおける物語の語り手をめぐりやりとり（「一匹」とするか「一人」とするか）と、テキストの形に見られる語りの方の多様化、そして、物語の語り手と、物語世界における登場人物ならびに各場面との関連が構成されている。テキストのポリティクスについては、姉の犠牲という困難を抱えた家族との別れ、おばあさんとの出会いを通して家族と新たな関係を築き、困難を克服するという展開となっている。

指導内容に沿った物語の全体的な構成をとって書かれるとともに、ペア・カンファレンスにおける猫の呼び方を話題として、物語の方法についての傍観者の立場に関わりつつ、参加者の立場による物語の方法をとりつつ、書くことの3つの次元の関連に基づいた参加者としてのひとまとまりの物語を書くことが成立できると見ることができる。

## 5. まとめと課題

物語を書くことの学習過程について、指導内容と学習者にとっての学びを接続する中間部に焦点を当てる立場から、「混成的談話実践」に基づく分析と考察を行った。

1.の冒頭に示した「学習者は物語を書くことをどのように行っているのか」という課題に対しては、物語づくりの学習に関して示された「参加者の立場」と「傍観者の立場」という考え方をふまえ、両者を包括する「3つの共時存在的な次元」とその混交によって学習者の書いたテキストをとらえる方法を検討した。この方法に基づいて学習者の書いた物語を考察し、指導内容に沿った物語の構成や語り手の存在といったテキストの形式的特徴が、授業者や他の学習者とのやりとり、授業における課題や資料との相互関連、ストーリーや物語世界の象徴性などと関連していることを明らかにした。

また、「物語を書くことは学習者自らにとってどのように学ばれているのか」という課題に対しては、「通時的ネットワーク」と「共時的ネットワーク」という考え方をふまえ、両者を接続する考え方として、学習過程における談話を「文責者」「著者」「発話者」という役割として分析する方法を検討した。この方法に基づいて、下書きに基づく学習者同士の交流の談話を分析することにより、語り手であり登場人物である猫の呼び方を話題として、主に「著者」として指導内容に沿って組織された授業のやりとりにおいて自身の物語を説明しつつ、「文責者」として自身の物語ることそれ自体へと役割が切り替わっていることを見た。こうしたやりとりにおいて、「通時的ネットワーク」と「共時的ネットワーク」の交点が生じ、「傍観者の立場」としての物語が「参加者の立場」によって物語をとらえる局面となっていることを明らかにした。この分析

に基づいて清書の物語を考察することにより、ひとまとまりの物語の構成と、登場人物の発話による物語世界の中の視点、家族との別れ、困難の克服といったストーリーが相互に関連して物語を書くことが行われていることを明らかにした。

以上のことから、学習指導においては、交流における役割、特に傍観者の立場に寄り添った「著者」と、参加者の立場に寄り添った「文責者」、「発声者」を介して、「通時的ネットワークと「共時的ネットワーク」が交差し、それを通してテキストのジャンルの特徴に関わる次元が選択されるプロセスが重要となることが指摘できる。こうしたプロセスを核として授業を構想するためにも、書くことの交流の実際について具体的な検討を重ねるとともに、2.で見たように学習者が自身の書くことに関与しながら、自らにとってのよりよい書くことに向かうような学習過程についての原理的な検討が必要となる。

## 引用・参考文献

- Clark&Ivanič (1997) *The politics of writing*, Routledge.
- 藤原顕・今宮信吾・松崎正治 (2007) 「教科内容観にかかわる国語科教師の実践的知識」『国語科教育』第62集,pp.59-66.
- ガーゲン,K・J (東村知子 訳) (2004) 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版
- 早坂達也 (2015) 「児童の相互評価による物語づくりの指導」『月刊国語教育研究』No.513,pp.10-15.
- 今井康雄 (2012) 「メディアと国語と教育」『国語科教育』第72集, pp.75-79.
- Kamberelis,G.& Scott, K.D.(1992). Other people's voices: The coarticulation of texts and subjectivities. *Linguistics and education*, 4(3/4),pp.359-404.
- Kamberelis,G.(2001).Producing Heteroglossic Classroom (Micro)cultures Through Hybrid Discourse Practice. *Linguistics and Education*, 12(1),pp.85-125.
- Kamberelis,G.& de la Luna.(2009). Children's Writing:How Textual Formas, Contextual Forces, and Textual Politics Co-Emerge. In Bazerman,C.&Prior,P. (eds.) , *Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practice*, Routledge, pp.239-277.
- 小林一貴・大西祐治・河村美都紀・金井健太郎・山口亜衣(2018)「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」『岐阜大学教育実践研究・教師教育研究』20,21-32.
- 南保輔 (2015) 「引用発話・再演・リハーサル」中河伸俊・渡辺克典編『触発するゴフマン』新曜社,pp.148-157
- 三藤恭弘 編 (2019) 『小学校「物語づくり」学習の指導』溪水社
- 三藤恭弘 (2019) 「はじめにー「物語内容」の学習から「物語行為」の学習へー」三藤 編,pp. i - v .
- 中田基昭 (1997) 『現象学から授業の世界へ』東京大学出版会
- 野村真木夫 (1997) 「コミュニケーションにおける観察一言語過程節からシステム論へ」『上越教育大学研究紀要』17-1,pp.161-175.
- 大熊徹 (2009) 「なぜ、何のための書く学習における学び合いなのか」『月刊国語教育研究』No.450,pp.2-3.
- 大熊徹 (2011) 「書くことの能力を育てるための物語の創作」『月刊国語教育研究』No.470,pp.2-3.
- ブラウト・A (元森絵里子 訳) (2017) 『これからの子ども社会学』新曜社
- 住田勝 (2019) 「社会文化的実践としての創作」三藤 編,pp.141-168.
- 富安慎吾 (2020) 「国語科の教科内容を問い直すための考察ー「書くこと」における「ジャンル」についての学習に焦点を当ててー」『国語科教育を問いなおす』東洋館出版社,pp.79-84.
- 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』58-3,pp.157-169.
- 塚田泰彦(2019)「「物語づくり」における読み書きの関連」三藤 編,pp.23-37.
- 矢野智司 (1994) 「教育関係のパラドックス」加野芳正・矢野智司 編『教育のパラドックス／パラドックスの教育』東進堂,pp.105-126.