

## グループ活動における学習者のジャンル選択に基づく

## 書くことの学習指導

—「二重メディアの接続」に基づく授業者の学習活動への関与の考察—

## Teaching writing and genre construction processes in collaborative activities

—Teachers' pedagogical mediated action in students' activities—

小林一貴<sup>1</sup>, 干場康平<sup>2</sup>KOBAYASHI KAZUTAKA<sup>1</sup>, HOSHIBA Kohei<sup>2</sup>

[キーワード Keyword] 協働活動, 学習者による課題設定, 「二重メディアの接続」, プレ・ジャンル, 授業者の学習活動への関与

[所属 Institution] <sup>1</sup>岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University), <sup>2</sup>岐阜大学教育学部附属小中学校 (Gifu University Faculty of Education Affiliated Compulsory School System (Elementary-Junior High))

[要旨 Abstract] 学習者が自ら課題や計画を立て、ジャンルを選択しながら表現作品を作成していく書くことの学習指導について、単元計画を中心に概要を示した。単元において、特にグループ活動を中心とした時間の授業に際しては、「二重メディアの接続」の考え方にに基づき、メディアを介して教科内容を教育的に伝達すると同時に、学習者にとってそれが伝達されるような二重性を伴った行為者としての授業者の役割を想定し、学習の導入とグループ活動への関与を図った。実際の授業におけるグループ活動への授業者の参加の談話の考察を通して、授業者が作成中の表現作品をメディアとして、教える内容を教育的に伝えると同時に学習者に教育的に伝えられるような二重の行為をとりながらグループ活動に参加していることを指摘した。学習者が自ら課題と計画を立ててジャンルを選択しグループ活動を展開していく授業の詳細を示すこと、そして授業者が加わる前後のやりとりを含めた談話の展開について詳細な分析と考察を行うことが今後の課題である。

## 1. はじめに

本稿では、協働的な活動を通して学習者が自ら課題や学習計画を立て、ジャンルを選択して表現作品を作成していく学習指導の概要を説明し、実際の授業におけるジャンルの選択と構築に関わると考えられる授業者と学習者のやり取りを考察し、学習者を主体とした書くことの学習過程における授業者の学習活動への参加とそこでの教えることをどのように考えるかについて、その一端を具体的に検討する。

学習者が自ら目的を設定し、課題を立てて、計画を立てながら学習活動を進める授業が多く行われつつある。背景には価値観の多様化や複雑化する社会とそこから生じる諸問題に対応できるような問題解決力の育成があると考えられる。とはいえ、こうした授業では「生徒の「自律的な学習のプロセス」だけが進行する」ことが多くみられ、授業者の「「教えること」や「教授」への視線は後景に退けられている感がある」との指摘もなされており、「「教科中心」か「子ども中心」かの二者択一を超え」るような「第三の選択肢の探索」とともに、「主体的な学び」が要請する「教えること」の問い直しがなされてきている。(上野2018:155-160) こうした「教えること」の問い直しに関わって、国語科においては作文カンファレンスやワークショップ形態の授業等が行われており、主として中等教育の授業実践と学習過程の分析研究も重ねられてきている。(山本 他2012a,2012b、高井2017,2018) こうした研究をふまえつつ、小林 他 (2019) では初等教育におけるライティング・ワークショップの実践と学習過程の分析を行ってきたが、本稿では小林 (2023) において論じたジャンルとジャンルの外に置かれた言語的活動を包括する「プレ・ジャンル」の概念に依拠しつつ、学習者によるジャンルの選択とその構築の過程に関わる活動の具体的な様相について考察を行い、「教えることの問い直し」の検討を試みる。

本稿で論じる授業は、実社会における課題を自ら解決することを目標とする教育課程において、「学びの

「暮らし」の一つである「暮らし」を見つめる1年間の指導の中に位置づく単元の中で行われたものである。学びの「暮らし」では、自分や身近な人の暮らしを見つめていく中で、地域にいる高齢者の方の暮らしに関心を抱き、施設にいる高齢者の方と繰り返し関わることを通して、その暮らしをよりよくするお手伝いのプロジェクトを立ち上げている。そこでは、高齢者施設の職員と協働によるフィールドワークに基づいて暮らしの改善の準備を行うこと、探究活動の成果を社会福祉協議会やNPO法人の関係者に発表すること、といった活動を行っている。そうした活動をもとに「暮らし展」を開き、発表するための表現作品を作成する。この表現作品の作成は特に国語科に書くことに関連の深い内容であり、本稿ではその単元の授業の概要を述べる。そして、社会的課題を共有する学習者同士の対話を通して、様々な情報を読み解き、問題を見出し、その解決に向けた自身の課題と取り組みを多様な表現によって発信していくためのグループ活動の記録の一部を取り上げ、学習過程における授業者の関与のあり様について考察を行う。

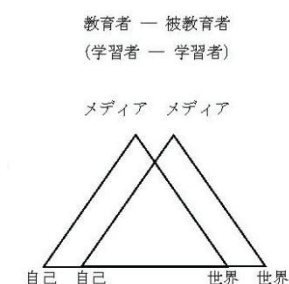
## 2. 学習指導についての考え方

書くことの学習指導については、1.で述べた「教科中心」と「学習者中心」の二項関係に対する「第三の選択肢」を志向する立場として、小林(2021)では矢野(2014)による「二重メディア構造」を援用した議論を行った。ここでは、その議論に基づきながら、本授業における学習指導の基本的な考え方について述べる。

書くことの学習指導におけるグループ活動などの交流は、それが教育的な目的の達成や学習の内容の保証をねらいとするものであることから、教育的な関係を直接/間接的にとった「書くこと」についてのやりとりと考えることができる。その場合、学習者個人と学習者相互の両方を包括する観点から書くことをとらえる必要がある。こうしたとらえ方について援用するのが矢野(2014)による「二重メディア身体」のモデルである。矢野(2014)は、教育者(授業者)―被教育者(学習者)との関係について、「両者の次元を統一的に捉えるための理論的な立場が必要になる」とし、「メディアについての理論」に依拠した議論を行っている。(矢野2014:24)ここでのメディアとは、「何かを伝えるために媒質として、いわばメッセージを運ぶための透明な容器のようなもの」(同:6-7)ではなく、「人が経験や体験をするさい、媒介となってそのメディアに固有の自己と世界への通路を開いてく、「もの」や「こと」のことである」(同:7)。それは、「経験や体験を生起させる媒介者」であり、「自己と世界をそれぞれ対立するものとして二元論として設定するのではなく、この間の媒介者としてのメディアを介して自己と世界が成立している」(同:28)とする。

このようなメディアは、第一に学習者の存在様式に関わるものであるが、矢野はこれを教育者―被教育者の教育的関係へと拡張している。そこでは、教育に関わるメディアの基本形について、「自己-メディア-世界」の三項から成る図に表し、メディアの項に身体性をともなった「媒介者」を位置づける。(同:29)ここではメディアは、被教育者にとっての学びに向かう生成・変容という「自己の存在構造」を示すが、それは同時に教育者にとっての存在構造ともなる。ただし、教育者にとっては一方で目的や内容に沿った存在構造でもあるという二重性を帯びている。教育が「他の人間を媒介者にして対象と向かい合っている」(同:45)ことにより成り立つことをふまえれば、三項から成る「自己の存在構造」はメディアとしての「媒介者」を介して、自己―世界とが相互に浸透する関係、すなわち「自己―媒介者(教育者)―媒介者(被教育者)―世界」という関係を形成する。この関係では、教育者と被教育者という二重の媒介者を介して、相互に自己と世界が結び付いており、こうした結びつきを矢野は「二重メディア身体」と呼んでいる。小林(2021)では、この「二重メディア身体」の図を、国語科の特に書くことの学習指導に即して次のような図1に示した。

図1 (矢野2014:46に基づいて作成)



この図に基づいて、書くことの学習指導の基本構造を検討してみたい。左側の教育者の三項は書くことの指導内容に沿ったメディアであり、目標に沿って教材によって具体化されるような育成されるべき書くことである。この教育者の三項は右側の被教育者の三項から成る三角形に部分的に重なる。被教育者の三項は、学習者にとっての書くことが生成し変容するような学習のプロセスである。したがって、教育者の三項は、指導内容に沿ったメディアであり、同時に被教育者にとっての書くことの生成・変容としてのメディアでもあるという、

「二重メディア」としての性質が認められる。

学習者相互の交流の場合、指導内容に沿ったメディアの次元は構築されておらず、顕在化するのを書くことの生成・変容としてのメディアの次元である。とはいえ、二つの次元は不可分であって、学習者相互の交流では書くことの生成・変容の次元が前景化しているわけであり、「二重メディア」の構造に違いはない。違うのは、学習指導において、教育者が生成・変容のメディアの「媒介者」として、「学習の行為体としての「学習者」」と直に接続点を持つか、それが学習者同士で可能となるように、「学習の行為体」であることを被教育者に伝達するかである。

矢野は、「教育の成果は、このようなメディアの創出と適切な選択と配置、時宜をえた提示とにかかっている」（同:57）と述べている。学習指導においては、「二重メディア」の接続点をいかに実現するか、そのために、どのようにこの接続点をとらえるのが次の課題となる。これら課題について、単元の中にグループ活動による学習者の自主的な表現作品の作成過程を位置づけ、学習者の要請に応じて授業者が参加するような授業を行った。

### 3. 単元・学習過程

単元名は「高齢者の今を伝える～「暮らし展」で読む人の心に届け～」（（第5学年）B書くこと）である。授業は2023年12月に行った。授業者は干場康平教諭である。

○**単元の目標**：(1)紹介、提案、推薦、案内、解説、物語などの文章の種類とその特徴について理解することができる。（〔知識及び技能〕（1）オ）、(2)目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすることができる。（〔思考力、判断力、表現力等〕B（1）ア）、(3)筋道の通った文章になるように、文章全体の構成や展開を考慮することができる。（〔思考力、判断力、表現力等〕B（1）イ）、(4)目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、事実と感想、意見を区別して書いたりするなど、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫することができる。（〔思考力、判断力、表現力等〕B（1）ウ）、(5)文章全体の構成や展開が明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章の良いところを見付けることができる。（〔思考力、判断力、表現力等〕B（1）カ）、(6)高齢者の暮らしについて、より多くの方に知ってもらいたいと願い、文種を選ぶところから自分たちで行い、目的や意図に応じて文章の構成を見直したり、よりよい書き表し方の工夫ができたりするように仲間と知恵を出し合って学ぼうとする。（「学びに向かう力、人間性等」）

○**単元で取り上げる言語活動**：高齢者の暮らしについて説明したり、意見を述べたりするなど、考えたことや伝えたいことを書く活動。（関連：〔思考力、判断力、表現力等〕B（2）ア）

#### ○単元の評価規準

知識・技能：①紹介、提案、推薦、案内、解説、物語などの文章の種類とその特徴について理解している。

思考・判断・表現：①目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にしている。②筋道の通った文章になるように、文章全体の構成や展開を考えている。③目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、事実と感想、意見を区別して書いたりするなど、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫している。④文章全体の構成や展開が明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章の良いところを見付けている。

主体的に学習に取り組む態度：高齢者の暮らしについて、より多くの方に知ってもらいたいと願い、文種を選ぶところから自分たちで行い、目的や意図に応じて文章の構成を見直したり、よりよい書き表し方の工夫ができたりするように仲間と知恵を出し合って学ぼうとしている。

単元の流れは次の表の通りである。

表

時間	学習活動	指導上の留意点	評価規準・評価方法等
1	○新領域「どう生きるか」の学習の中で、高齢者の方のこともっと知ってもらったための「暮らし展」を開こうとなったことを確認する。 ○「暮らし展」では、どのような方に来ていただき、どのようなことを知ったり、感じたり、考えたりしてほしいのかを一人一人が考え、伝え合う。 ○「暮らし展」では、目的や意図に応じたそれぞれの表現作品を展示し、高齢者の暮らしについて考えたことや伝えたいことを書きまとめると共有する。	・「どう生きるか」の学習とつなげて、「暮らし展」での目的や意図が書くことの活動に転移することができるように、一人一人の目的意識や相手意識を明確にする機会を位置付ける。 ・単元を通して、主体的に書くことの活動ができることを目指して、OPPA (ワン・ページ・ポートフォリオ・アセスメント) 表を用いて、自己課題を設定する。 ・一人一人が自分の目的や意図に応じて、表現する作品を自由にできることを認識できるように単元出口の様子を明確にする。	[主体的に学習に取り組む態度①] OPPA表 ・自己課題の記述内容の確認(それぞれの時間に、必要な資質・能力に関わる内容が含まれているのかどうか)
2	○紹介、提案、推薦、案内、解説、物語などの文種に出会い、その特徴を知る中で、自分の目的や意図に応じた文種を決定する。	・文種の紹介を行い。これまで学習してきた文種もあるが、見たことがない、書いたことがない文種も知ることで、より児童が主体的に書くことができる土台をつくる。 ・文種選びは、目的や意図に応じて行う必要性を共有する。それにより、選んだ文種を基にどのように文章を作り上げていくのかの見通しを持つことができる。	[知識・技能①] OPPA表・文種まるわかりシート ・自分の目的や意図に応じた文種を選んだり、決めたりしているのか。その理由や根拠が書かれた記述内容を確認。
3・4	○これまでの高齢市の方とのやり取りが記録されているポートフォリオや、「どう生きるか」の学習で高齢者施設に取材に行ったときのメモを参考にして、自分の目的や意図に応じて、感じたことや考えたいことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり、関係付けたりしながら、伝えたいことを明確にしていく。	・情報の取扱にも関わる、目的や意図と情報との関係付け、意味付けの重要性を実感する機会を導入で行い、工夫して取材や話題設定ができるようにする。 ・伝えたいことが明確になってきた児童から、自分の目的や意図が文章となっていくように、「伝えたいこと」と題した名札を机上に立て掛ける。そうすることで、自分と似ている目的をもつ仲間と主体的・協働的な学びを実現できると考える。それは、児童の文章全体の構成や書き表し方について、効率的・効果的な学びの実現となる。	[思考・判断・表現①] OPPA表・取材シート ・一人一人の目的や意図に沿った情報を材料としているのか。その目的や意図との関連を記述内容やインタビューで確認。
5	○文種ごとに、適切な構成の在り方が存在することを知り、どのような文章構成が、自分の伝えたいことを伝えるにはベストなのかを考え、構成を立てる。	・目的や意図に応じて文種を選んだことと同じで、文種には、それぞれ特徴と適切な表現の仕方があることを実際の文章を通して実感する導入を行う。そうすることで、児童が目的や意図に応じて、構成を考えることにつながる。	[思考・判断・表現②] OPPA表・構成シート ・文種の特徴を生かして、目的や意図に応じた文章構成を考えているのかをOPPA表の記述内容と構成シートの内容で確認。
6・7	○「暮らし展」を観に来る人たちが、確実に自分の思いや考えを知ってもらえるようにするためには、書き表し方に工夫が必要だと気づき、目的や意図に応じて簡単に書いたり、詳しく書いたりする等、自分の考えが伝わるように書きまとめることができる。	・書き表し方の工夫の例をいくつか用意して、黒板に提示したり、「書き表し方アイデアシート」を活用したりすることを通して、児童の表現の幅を広げる。 ・書き表し方の工夫には必ず目的や意図をもって行うことができるように、OPPA表に表現した理由について自分の言葉で書きまとめることにする。	[思考・判断・表現③] OPPA表・下書き用紙 ・自分の目的や意図に立ち返りながら、書き表し方を工夫しているのか。OPPA表の記述内容と、下書き用紙の書き表し方で確認。
8・9	○目的や意図に合わせて、一人一人の作品を種類に分けてコーナーを作り、展示することの方が、より効果的・効率的に観に来る人に分かりやすく伝えることができると考え、作品を読み合い種類分けをする。 ○種類分けをした後、種類ごとでグループを作り細かく読み合う。読み合う活動を通して、文章全体の構成や書き表し方等に注目して文や文章を整えるために、互いに作品に関する内容について考え・議論する。ある程度まとまった後は、朱書きした付箋を自分や相手の作品に付け合う。	・実際に自分が書いてきた文章は、読み手にとって伝わるものなのかどうか。まずは、学級全体の夢でもあり目標でもある「高齢者の暮らしを知ってもらいたい、考えてもらいたい」という思いに立ち返る。その後、その学級の目標達成に向けて各コーナーごとにグループを形成し、徹底的に互いの文章を読み合い、よりよい文章構成、よりよい書き表し方になるように意見を伝え合う活動を行うことにする。	[思考・判断・表現④] OPPA表・朱書きの入った付箋(両者とも、交流の様子を基に見ていく) ・書き手が、目的や意図に応じて構成を考えたり、書き表し方を工夫したりしているのかどうかを「もし自分がこの文章の書き手だったとしたら」という視点で取り組んでいるのか。OPPA表の記述内容と朱書きの入った付箋の内容で確認。
10	○下書きにある朱書きの付箋を基に、必要に応じて仲間とそれぞれの思いや考えを伝え合いながら、どのような構成、書き表し方でいくのか	・自分の納得のいく清書を完成することができるように、自分の下書き用紙に貼られた付箋を見返しながら、自分のすべきことを言語化する場を位置付ける。	[主体的に学習に取り組む態度①] OPPA表・清書した文章 ・自分の作品作りに対する



進め方を更新しながら活動を遂行していく。

#### 4. 学習過程における授業者の役割

表の6～9時間は2023年の12月14日（木）、15日（金）、18日（月）、19日（火）に各1時間行った。授業には、小林と記録・調査を担当する大学生が参加した。ここでは、12月14日の授業の記録より、授業者の導入時の説明と、学習者のグループに授業者が参加している際の談話の一部を取り上げ、主として授業者と学習者の相互作用について、3.で説明をした二重メディアの観点から具体的に検討する。初回の12月14日を取り上げるのは、この時間がジャンルの選択とその具体的な構築を行う最初のグループ活動であり、その導入の段階は次回以降のグループ活動の展開に大きく関わると考えられるからである。そのことから、特に授業者がどのようなやり取りを行うことで、選択したジャンルの具体化が学習者にとってどのようになされていくのか、一見するとジャンルとは無関係に見えるような学習の足場となるようなやり取りの一端を見ていくことで、今回の単元における学習の実際の特徴を検討していく。

##### 4.1 導入時の授業者の説明

6時間目の導入時には、授業者は図（図3）を黒板に示してこれから行う学習の進め方についての説明を行った。この表は「営み」の行で「あ」「A」「ア」という三つの区分がなされており、「あ」は伝えること、「A」は具体的な題材や材料、「ア」は自身の体験や考えの参照、のように書くことに関わる考え方の視点を示しており、「営み」の下に続く列では指導事項に沿った表現過程を行き来しながら活動内容を確認する観点を示している。（図3）この図を用いながらの授業者の説明は次のようなものである。

授業者：前回、みなさんの文種、自分でデザインしていいよって言ってたよね。それでデザインしたと思います、まだデザイン途中の人もいると思います。で、今日することは、文種はどうするのか（同様の板書の文字を指し示しながら）決めていきたいなーと思います。で、決めても、変えながら書いてもオーケー。やっぱこれにしようかな、とか。で、黄色にしたところ（板書の文字、「文種」「目的」「願い」）はちょっと大事にしてほしいなというところです。目的や願いを大切にしたい（板書の同様の文字を指し示しながら）と思います。みんな、あの、おじいちゃんおばあちゃんのために、ということ暮らし展をすることになっているので、そこの目的とか、自分の強い思いとかそういう願いを大切に、今日は学習計画も立ててもらいたいんですけど、これも立てましょうとって席立って自由にやってください。場所は自分のところでやってもいいし、おんなじ文種の人と計画立ててもいいし、そこは、もう、お任せします。で、デザインをしていく時にこの表をよかつたら使ってほしいなと思います。これは、みんなが1年生から6年生までの間に書くことの学習でつけるといいよ、という力をまとめたものです。ここになんか「あ」とか「A」とか「ア」とか書いてあるんですけど、構成の検討はアのところ、というように書いてだけです。

授業者：みんながどこのと言っているのかわかるように構成の検討のアのところを見て下さいとか、分かる、そういうふうにしただけなので、これは特に何の意味もありません。しっておいてください。で、ステップ1、ステップ2、ステップ3とか思っちゃう人がいるのも、勘違いしないように並べました。ここは、力がグーンと上がったとかいうことじゃなくて、ぜーんぶ大事なことです。でも、この全部大事なこともみんなの書きたいことによっては、必要、より必要なものがあると思います。だから、自分でこれ大事だなと思うものを見つけて、それを使って学習計画をデザインしてほしいなと思います。言ってること分かる。

学習者：（うなづく）

授業者：数も決めてません。自分が必要だなと思うところに、こうチェックして、計画を立ててほしいなと思います。どれもほんとに大事です。たとえば、どんな内容を書こうかな、という内容の検討のことだったら、「あ」を見ると、相手や目的を意識しながら経験したことや想像したことから書こう、これびったりかもしれないし、「A」を見ると、集めた材料を分けたりつなげたりして伝えたいことをきめる、これも使うかもしれないね。どれも、あ、使えそうというのがあるかもしれないから、ぜひ使ってみてほしいと思います。

（以下、省略）

冒頭の発話では、下線を付した部分にあるように「文種、自分でデザインしていいよ」として前時に確認した学習の流れを確認し、「デザインをしていく時にこの表をよかつたら使ってほしい」として学習の内容の全体を見渡しながら、学習者によるグループ活動を進めていくこととしている。2番目の発話では、黒板に示した表を参考にし、3番目の発話では書く内容によって必要な注意点を意識して活動を進めていくことを述

べている。省略部分ではOPPAへの記入を授業の開始時と終了時に行うことを伝えている。

この導入の段階では、学習者全体に共通する活動の見直しをもてるようにしているため、個々の学習者やグループで取り上げる具体的な表現活動のコンセプトや材料については言及していない。この全体説明の後に個別やグループ活動で表現作品の作成に入っていくが、そこで学習者同士、ならびに授業者と学習者のやり取りにおいて選択するジャンルの構築が材料に基づいて具体的にこなされていく。ただし、ジャンル選択は必ずしも直接にジャンルの区分や表現上の特徴に関わる用語や概念を用いることを想定しているわけではない。導入時に授業者が示した事項をグループ活動の作業に置き換えたり、学習者がこれまで取り組んだ活動を通して得た知識や経験をもとに間接的に語ったり、一見すると学習の目標・内容とは無関係に見えるようなやり取りにおいてジャンルの選択と構築の足場づくりがなされている場合もあり、その具体相があらわれるような学習の展開がこの導入時では想定され、その想定のもとに授業者は学習者の活動に参加していく。

この導入後のグループ活動の時間では、授業者は基本的には学習者に呼ばれたり質問を受けたりした際に話し合いに参加しており、それぞれの進行状況に合わせて、学習者からはたつきかけに応じる形で一参加者としてグループ活動に加わっている。次に、学習者の要請に応じてグループ活動に授業者が加わっているところのやりとりを見ていく。

#### 4.2 個別と全体の橋渡し

グループ活動を開始して8分ほど過ぎたところで授業者を呼び止め、メンバーがそれぞれに書いていた文章をどのようにひとまとまりの表現作品にするかについて助言を求めているグループ（本稿ではグループ①とする）のやりとりを取り上げる。以下のやり取りはその一部である。Tは授業者でCは学習者である。複数名の学習者を区別せずCとし、授業者と学習者としてのやりとりに焦点を当てて考察をしていく。（（ ）発話外の動作、（0.0）無音時間、＝発話の密着、//発話の重なり、××聞き取り不可、::音の引きのばし）

- 1C：これ、こういうこと言って、（紙面を指してたたきながら）  
 2T：うん、ああ、(1.0)いいね  
 3C：それで、(1.0)こちらの都合、どんないいとか、全員のやつをまとめたほうがいい  
 4T：これも、こっちのがいいってということ  
 5C：横にして、全員が  
 6C：自分のやつを作るんならそれでいい  
 7T：うん  
 8C：うちらが進んだものが、全員まとめた方がいい  
 9C：一人いちまい  
 10T：こっちにもよさあるよね、全員でやると、  
 11C：全員でやったら  
 12T：できる範囲は、けど、一人だったら、具体的なその事実が書けるよ、どっちでいくかだよ  
 13C：みんなが書いたのが全体で書けるのがいいよね  
 14T：そうだね、(2.0)、さあ、○○さんとか、○○さんの見た、目で見た、こう感じたこととか書いたほうがいいか  
 15C：じゃあ  
 16T：同じように見たの、違うかもしれないよ  
 17C：でも  
 18T：ああ、そう、ページで分ける、どういふのかな、リーフレット  
 19C：ひとつ、ふたつ××  
 20T：ああああ、そう、いいか（笑い声）、でもいいし、たとえば、(2.0)こうやって、おおまかなこと書いて、とじたときに、自分の具体的なことを書く、これがあるのね、二つかいてもいいし、いいと思います  
 21C：ではまず、自分のことを書いて(2.0)自分のこと書いてく

1Cはそれぞれに書いていた文章の断片を授業者に示し、3Cでは「こちらの都合」として学習者側のやりかたでそれらをひとまとめにするかどうかを話題としており、6Cでは「自分のやつを作るんならそれでいい」とし、それに対して8Cでは「全員まとめた方がいい」としている。ここまでTは相づちをうったり、肯定的な評価を行ったりしているが、12Tでは「一人だったら、具体的なその事実が書けるよ」として、個別に書くことの特徴について言及している。14Tでは、個別に書く際の特徴を具体化する発話を行っており、「こう

感じたこととか」として、学習者の役割を断片的に取りながらやりとりに参加している。20Tでは、リーフレット形式の表現作品を作るという計画に沿って、見開きの各ページに個々の文章を載せるという案を示している。このやりとりにおいて、TはCのリーフレット作成における個々グループ、教室-社会という2項をどのように橋渡しするかを考えるという役割でグループのやり取りに参加している。この2項は学習者側からの問いかけに認められるが、Tはその論点を確認しつつ、橋渡しに向けて学習者が向き合っている状況を具体的に進める方法について述べている。リーフレットをメディアとして、授業者は「教育者」「被教育者」を媒介するかたちでグループ活動に参加していると見ることができる。

#### 4.3 「自分たち」と「まわり」のあいだ

グループ活動開始後、12分ほど後に学習者の求めに応じてTが参加したグループ（本稿ではグループ②とする）のやり取りを取り上げる。ここでは、「暮らし展」に向けて学習者は自分たちの調べたことや考えを発表することを想定している一方、事前の施設の訪問で助言を受けた方の話を取り上げる必要があると考えており、そのことをどのように作品に反映させるかについてTに相談をしている。

- 1T: ○○さんが言ったことってそういうことだね、高齢者施設だけじゃなくて、ほんとにおじいちゃんおばあちゃんのこと  
 2C: だから  
 3C: 高齢者っていう言い方がちがうんだよ  
 4T: うんで、なに  
 5C: おじいちゃんおばあちゃん  
 6C: ご高齢の人  
 7T: なに  
 8C: あ、あの、だから  
 9T: うん  
 10C: 自分たちのことじゃなくて、まわりのことも話していいかわかんない、書いてもいいか  
 11T: まわりのひとのことも、いい、いいと思うよ  
 12C: あ、ほかのグループとかね  
 13T: いいんじゃない  
 14C: うーん  
 15T: なんでそうしたいのが大事だよ  
 16C: だってそれだけじゃさ、なんか、ちゃんと書いた方がいい、あの、××センターは(2.0)書けるから  
 17T: ああ、じゃ、そうか、三人それぞれのこともあわせて書けるし、他の人のことも(省略)  
 24C: おれが話せることじゃないけどな、あんまり  
 25T: 見て来たやん、ストーリーは話せるやん  
 26C: 高齢者の  
 27T: ストーリーは  
 28C: ま、ストーリーはね  
 29T: ジレンマとか伝えたりとかさ  
 30C: あ、こういうことが、みたいな

1Tでは「○○さん」の話について部分的に言及し、2C、3Cはその話に関して「高齢者っていう言い方がちがう」として○○さんの話の内容について具体的に言及している。10Cでは「自分たちのことじゃなくて、まわりのことも話していいかわかんない、書いてもいいか」とTに問いかけている。12C、14Cでは多少の意見の相違が認められるものの、15Tは「なんでそうしたいのが大事だよ」として、なぜ「まわりのこと」を話すのか、その理由について問いかけている。24Cは「おれが話せることじゃないけどな、あんまり」として、「まわりのこと」は自分のことではないので、それをうまく話せる（書ける）立場でないとしており、それに対して25Tは「見て来たやん、ストーリーは話せるやん」として、「ストーリー」というジャンルを挙げて、29Tでは「自分たちのこと」に対する「まわりのこと」を書くことに関わる「ジレンマ」にも言及して、「ストーリー」というジャンルを学習者にとっての具体的な文脈に位置づけることを行っている。リーフレットのメディアとして、Tはリーフレットの関係者として複数の立場をとりつつ、ストーリーとしてのジャンルを介在させながら二重性をとった行為を学習者のやりとりにおいてとっている。



#### 4.4 リーフレットの〈見え〉

グループ③は、グループ活動開始後、18分ほどしてTに声をかけ、いくつかの話題を交わしてリーフレットの展開の仕方についてのやりとりを行っている。

- 1C：ここ、で、それで、(1.0)うーん、(2.0)っていう感じ  
 2T：うん(6.0)いいじゃん(4.0)これ、どっから見るの、どっちから見るの、開いたとき  
 3C：まず、まず、最初(2.0)//開いて  
 4C： //開いて  
 5T：うん  
 6C：題名で、開いて、さらに//開いて  
 7C： //開いて  
 8T：うん  
 9C：左からほんとは見てほしい  
 10T：ははは  
 11C：ひだり、から=  
 12T：=じゃ、なんかあれがあるといいね、なんか、//開くのはいい  
 13C： //で、これ=  
 14C：=やじるしだよ=  
 15T：=やじるしでもいいし、うん  
 16C：あ、たしかに  
 17C：こうやってやって、こうやってやって、こうやってやって  
 18C：だめだった  
 19C：何が  
 20T：ううん、左から見て、ひだりから見てね、っていうのは、ここってこと  
 21C：うん、そう、そっちから、まず  
 22T：そしたら、ここに書いたら  
 23C：それ  
 24T：開いたときに誰から目線にする  
 25C：//あー  
 26C：//あー、そし  
 27T：でも、開いたとき、左から見て、ここ見るかな（笑い声）  
 28C：ああ、たしかに  
 29T：めっちゃむずいね  
 30C：ああ  
 31T：なるほどね、リーフレットってさ、(2.0)順番どうやって見るか考えたことなかったね  
 32C：たしかに//みんなの  
 33C： //それからかんたんには=  
 34T：=ああいいやん、めくったら  
 35C：ふつうにこうやったら

2Tは間をあけて発話をしながら学習者が示したリーフレットの案を見ており、そこで「どっから見るの、どっちから見るの、開いたとき」との問いかけを行っている。ここで問いかけている話題は、ここまでのやり取りでは出てきておらず、ここで2Tが新たに導入したものである。3C、4Cはリーフレット案を実際に開きながら見せて説明を行っており、9Cは「左からほんとは見てほしい」としているが、10Tは「ははは」との笑い声を出して、2Tでどちらから見ればよいのか分からなかったことに行為による参照をしている。12Tは「なんかあれがあるといいね」として、14Cは「やじるし」があることを述べている。24Tは「開いたときに誰から目線にする」として、開いた人の側からの〈見え〉を話題として、25T、26Cは「あー」と応じている。27Tは「ここ見るかな」として、29T「めっちゃむずいね」、31T「順番をどうやって見るか考えたことがなかったね」として、24Tからの〈見え〉について話題にしている。ここでのやりとりは、リーフレットを作成することに従事していた学習者とは異なる〈見え〉を話題として、リーフレットを目にする人たちの視点を取り込んだリーフレットの構成についての考え方をグループ活動の中に位置づけている。

## 5. まとめと課題

学習者が自ら課題や計画を立て、そしてジャンルを選択しながら表現作品を作成していく学習指導の概要を説明した。授業実践に際しては、「二重メディアの接続」に基づき、授業者はメディアを介して教科内容を教育的に伝達すると同時に、学習者にとってそれが伝達されるような二重性を伴った行為をとることを基本とし、授業の導入では教科の内容を俯瞰的に学習者に提示するとともに、それを個々の学習者の活動において具体化するような方向付けを行った。学習者のグループ活動に授業者が参加する際には、学習者の要請に応じるかたちで、二重のメディアとしての行為を相互のやり取りにおいて展開していくことを基本とした。そして、実際の授業におけるグループ活動への授業者の参加の談話の考察を通して、表現作品を構成する個別と全体の関係をとること、作品の表現に関する学習者の自分たちと話を聞かせてくれた周りの人との言葉の関係、表現作品の見え方についての関係者の視点、という観点から授業者が作成中の表現作品をメディアとして、教える内容を教育的に伝えると同時に学習者に教育的に伝えられるような二重の行為をとりながらグループ活動に参加していることを指摘した。

本稿では単元と各時間の授業の要点を示すにとどまったが、学習者が自ら課題と計画を立ててジャンルを選択しグループ活動を展開していく授業時については、詳細な授業展開を示すことで実践の遂行を具体的に説明する必要があると考える。また、授業者のグループ活動への参加の様態についてはケーススタディにとどまっており、授業者が加わる前後を含めた談話の展開について分析と考察を行うことが今後の課題である。

## 引用・参考文献

- 上野正道 (2018) 「訳者解説」ピースタ.G『教えることの再発見』東京大学出版会、pp.153-162.
- 岐阜大学教育学部附属小中学校 編 (2023) 『中間研究報告「自己実現に向かう児童生徒の育成」』
- 小林一貴 (2016) 「書くことの学習の対話的構築と声の方略」『国語科教育』第80集, 47-54.
- 小林一貴 (2018a) 「書くことの学習におけるコンテキストの複数性と積層化」『人文科教育研究』45, 17-34.
- 小林一貴 (2018b) 「書くことの「足場づくり」としての「混成的談話実践」」『岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学)』67-2, 21-30.
- 小林一貴・須本良夫・三輪恵汰・牛丸裕品・橋爪快 (2019) 「作文カンファレンスを通じた学習者のテキスト展開の意識化の実際」『岐阜大学カリキュラム開発研究』35-1, pp.12-21.
- 小林一貴 (2021) 「書くことの交流における「二重メディア」の接続」『月刊国語教育研究』No.592, 42-49.
- 小林一貴 (2023) 「プレ・ジャンルから「教えること」を考える」『月刊国語教育研究』No.612, 4-9.
- 高井太郎 (2017) 「中学校における作文ワークショップの実践：「主体的・対話的で深い学び」を分析の観点として」『人文科教育研究』44, 197-208.
- 高井太郎 (2018) 「ICTを活用した作文ワークショップの実践」『国語科教育』84, 49-57.
- ピースタ、G (上野正道 訳) (2018) 『教えることの再発見』東京大学出版会
- 堀哲夫 (2019) 『新訂 一枚ポートフォリオ評価OPPA 単行本』東洋館出版社
- 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, 105-126.
- 矢野智司 (2014) 『幼児理解の現象学—メディアが開く子どもの生命世界』萌文書林
- 山本茂喜・川田英之・大西小百合 (2012a) 「中学校における物語創作の方法と意義(1)ライティング・ワークショップを用いた授業の構想」『香川大学教育実践総合研究』25, 1-12.
- 山本茂喜・川田英之・大西小百合 (2012b) 「中学校における物語創作の方法と意義(2)ライティング・ワークショップを用いた授業の構想」『香川大学教育実践総合研究』25, 13-26.
- 〈付記〉本研究は科学研究費助成金による研究 (課題番号22K02655、研究代表者 小林一貴) の一部である。
- 〈謝辞〉授業の記録に際して、岐阜大学教育学部学生の新井楓 氏、井口愛梨 氏、内田百香 氏、長谷川文音 氏の協力を得た。ここに記して感謝を申し上げます。

(2024年1月10日受理)