

カンファレンスによる書き手意識の形成とメタ言語的理解

—絵画を見ることによる創作の学習過程の分析を通して—

小林 一貴^{*1}・須本 良夫^{*1}・大西 祐治^{*2}・河村 美都紀^{*2}
金井 健太郎^{*2}・山田 唯仁^{*2}・加藤 司^{*2}・則竹 真和^{*2}

国語科と美術科の協同による絵画の鑑賞を通じた創作の授業の学習過程を分析、考察した。授業は対話的な鑑賞の指導と創作活動、そして作文カンファレンスの方法を中心に構想し、中学校で実践した。この実践を記録し、「メタ言語的理解」の枠組みに基づいた分析を行った。分析を通して、テキストの表現を話題とした問いを中心としたカンファレンスにより、学習者は人物の関係の設定や会話の表現についての検討を通して、人物の社会的属性や人物の視点からの見え方を具体的に述べることにより、物語テキストを「書くこと」についての認識につながることを明らかにした。

〈キーワード〉鑑賞と創作、カンファレンス、メタ言語的理解、書くことの変容、書き手意識

1. はじめに

本稿の目的は、学習者の書いた物語文テキストとペアカンファレンスの談話の分析を通して、学習者が有する書くことの知識をメタ言語的理解として認識し、書くことを意識化する過程を考察することにより、学習指導の一助とすることである。

情報リテラシー教育においては、「社会的な存在として人が生きていくために必要な力」（高木,2009:17）の育成が一つの目標となっている。国語科では、言語的テキストだけではなく図やグラフ、写真や絵画などの非連続型テキストを批判的に理解し、表現へとつなげていくという社会活動への参加としてのリテラシーの指導方法が具体化されてきた。そうした方法の一つとして、絵画や写真を見ることを通して創作活動へとつなげていく学習がある。秋田 他(2017)では、国語科と美術科の協同による授業を行っている。この授業は、次期学習指導要領の記述を参照しつつ、「言葉で考え整理すること」と「作品などに対する自分の価値意識をもって批評し合うなどして対象の見方や感じ方を深めるなどの言語活動の充実を図ること」と、「造形的な見方・考え方を働かせながら表現・鑑賞の能力を高めるという美術科に関わる資質能力の育成」との関連に基づいている。そして、

「美術科の資質・能力の育成をよりよく育む高い言語活動は、同時に国語科の資質・能力を育む上でも質の高いものになっているはずだと考える」（秋田 他,2017:59）と述べている。

本稿で取り上げる授業実践もこうした情報リテラシーの育成と、見方・考え方を働かせる学習という観点から構想されている。授業の構想にあたっては、教育学研究科の国語と美術を専門とする大学院生が、見方・考え方ならびに創作活動についての知見を出し合い、対話的な鑑賞指導と創作活動、作文カンファレンスの指導などを中心に学習指導を計画した。そして、教育学研究科の教員が学習指導計画の具体化に参加し、授業を実施する学校の協力を得ながらタブレット端末を用いた授業を実施した。^{*3}

この授業について、本稿では絵画作品を見ることを通じた書くことの学習の実際として、作文カンファレンスにおけるメタ言語的理解の表出と「書くこと」への自覚化について考察する。見方・考え方をはたらかせた創作学習においては、しばしば言語による創作表現の特徴に沿って指導がなされる。しかし、書くことにおいて知識とは単に文章についての言語的な知識の範囲にとどまらない。書かれるテキストが構築する世界についての知

^{*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

^{*3} 授業の詳細については別稿において論じる予定である。

識とそうしたテキストを作り出す書き手の行為や役割といった複雑かつ包括的な知識が関わっている。こうした知識は抽象的に体系化して記述される性質のものではなく、書く行為とそれに連続する活動という具体性の中で焦点化され意識づけられるものである。近年、テキスト理論の書くことの学習への応用研究が進む中で、こうした包括的で具体的な知識が検討されてきている。本論では、そうした研究として「メタ言語的理解 (metalinguistic understanding)」に関する議論に基づいて、カンファレンスによるメタ言語的理解を通じた書くことの学習過程の分析と考察を行う。

2. 「書くこと」についての知識の理解

Chen&Myhill(2016)は、学習者が自身の書くことについて話す過程において、表現活動におけるメタ言語的知識の理解することが「学習への学習者の参加を高め」、
「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言語についての知識というよりも、テキストを構築する過程について学習者がはたらかせる知識のことである。そこでは、「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、それらの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、学習者へのインタビューを通してメタ言語的理解が具体的に現れる過程を調査、分析している。しかし、このメタ言語的理解が授業レベルの学習指導において具体的にどのように生じるかについての考察は行っていない。本稿では、3.に示すようにテキストの表現を問うことを基軸とする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を考察していく。

3. 授業について

3-1. 実践の概要

- ・実施日時：2017年7月13日(木)、14日(金)
- ・場所：岐阜市内の中学校1年生(40人)
- ・実施時間：全3時間(150分)
- ・授業者：教育学研究科の学生
- ・学習の展開：

美術作品を鑑賞し、そこからイメージする物語を創作する。

- 1 時間目：美術作品の細部に着目しながら鑑賞し、物語の構想を立てる。
- 2 時間目：物語の構成を立て、下書きを完成させる。
- 3 時間目：下書きについてペアカンファレンスを行い、物語を清書する。

- ・カンファレンスの方法：

カンファレンスの方法については複数の授業者がモデルを示した。下書きの内容や表現についての説明を求める質問に対して書き手が応えるという会話のパターンを基本とする。

6つの美術作品の画像データをタブレット端末に入れ、学習者はそこから一つを選択して書くことを行った。タブレット端末は学習者一人一人が一台ずつ使えるようになっており、授業の全時間にわたって端末を持って学習に取り組めるようにしている。これにより、1時間目の鑑賞では美術作品の細部を拡大するなどの操作を学習者は行った。また2時間目、3時間目の書く活動やペアカンファレンスにおいても作品を選択し、細部を見ながら学習に取り組んだ。

3-2. 調査方法

全3時間の授業をビデオカメラで記録した。ビデオカ

メラ教室の前方と後方に2台設置し、前方のカメラは教室の学習者全体の様子を記録し、後方のカメラは教師が授業を進める様子を中心に記録した。ペアカンファレンスを行った学習者のペア13組について、カンファレンスの談話を録音し、トランスクリプトした。また、ペアカンファレンスに際して、学習者がワークシートに沿って作成した「カンファレンス質問集」を学習活動の記録とした。これらの記録から、「カンファレンス質問集」の質問がペアカンファレンスにおいてどのように生じているかに着目しながら、書くことに連続する発話におけるメタ言語的理解の表出がなされている部分を抽出した。抽出した部分について書くことについてのメタ言語的理解の特徴について考察し、メタ言語的理解の表出を行っていた学習者の書いた文章について、カンファレンス前（下書き）とカンファレンス後（清書）の文章を比較し、どのように書くことが変容しているかを分析、考察した。

4. 分析

4つの事例を取り上げる。事例は、カンファレンスの前と後の文章とペアカンファレンスの談話の一部である。（＊下線は引用者）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、××
- ・沈黙、間合い、（ ）内に数字で示す
- ・音ののびし、：：

・発話の連続、//

・注記、【 】の中に説明を入れる

4-1. 事例1(学習者A)

Aは、ノーマン・ロックウェルによる絵画作品である「近所に新しく来た子供たち」を選択している。この絵画は、住宅街の家の前に広がる芝生の場所で、引っ越して来た子ども達と元々住んでいた子ども達が対面する場面を描いている。両者は画面の右と左に配置され、両者のすぐ後ろには引っ越しのトラックがとまっており、引っ越し業者と思われる人がトラックから荷物を出している。引っ越してきた子どもの一人はグローブを持っており、一人は猫を抱きかかえている。元々住んでいた子どもの一人は野球のユニフォームを着ており、後の二人は普段着で一人はグローブを持っている。その子ども達の前には犬が座って相手を見ている。それぞれの子ども肌の色は異なっている。

Aはそれぞれの子どもがうまく関係を作れないところから始まる物語を書いた。関係を作ることを困難にしているものを具体化する表現として、3つの観点からメタ言語的理解の表出と書くことの変化を見ていく。

(1) 態度の演出

Bは「平気そうな涼しい顔」①について「どうして平気そうな涼しい顔と表現したんですか。」と問いかけている。それに対して、Aは「涼しい」は「さわやかな感じ」がし、「全然平気」であることが「強調」される点を述べている。ここでは、「涼しい顔」という表現が

表1 Aのカンファレンス前後の物語文

A-① (カンファレンス前)	A-② (カンファレンス後)
ある町に、金持ちそうな黒人が引っこそうとして来た。もともと住んでいた白人の子どもらは、黒人の子らをよく思っていない。 白人が「あの、ここ、おれらが使うんだけど?」と <u>言う</u> 。白人は黒人を見下していた。黒人は、白人にそう言われても、 <u>平気そうな涼しい顔</u> をしていた。しかし、白人の犬と、黒人の猫はにらみあっていた。白人はさらに「何涼しい顔してるんだ? 金持ちだからって調子乗るなよ」とにらむ。黒人はただ白人を <u>見つめていた</u> 。白人は不思議だった。なんどこんなこと言うのに平気そうなんだろうかと、思っていた。また何か言おうとして、口を開けると、黒人が何かしゃべった。白人は <u>困惑して「え...?」</u> という声をもらした。	ある町に、金持ちそうな黒人が引っこしてきた。もともと住んでいた白人の子ども達は黒人の子をよく思っていない。 白人が、「あの、ここ、おれらが使うんだけど?」と <u>挑発する</u> 。白人は黒人を見下していた。黒人は白人にそう言われても、 <u>平気そうだった</u> 。言語が通じていなかった。白人はそれに気づかず、さらに「何涼しい顔してるんだ。金持ちだからって、調子乗るなよ。」と強い口調で言う。黒人は、 <u>言語が通じないことに気がつかない白人が興奮して何か変な言葉を発しているのを、おもしろがってながめていた</u> 。一方白人は、なんでこいつらは、何を言っても動じないんだ、と不思議だった。その時黒人がとつぜん何かしゃべった。白人は言語がちがうことに気がつき「え...?」という声をもらした。（省略）白人は口をあんぐり開けて、ただ見つめるしかなかった。

表2 AとBのカンファレンス(抜粋)

B	ええ、どうして平気そうな涼しい顔と表現したんですか。
A	涼しいっていうのは、さわやかな感じで、なんかもう全然平気そうですよみたいなことが強調されると思ったからです。 (3.0) 全く動じてない感じがする。
B	(10.0) 声をもらしたの表現の理由
A	白人は、今まで、怒ってて、怒るというか見下している感じのキャラだったんですけど、あまりの驚きにそのキャラが崩壊して、キャラの隙間というか、(3.0) キャラが崩壊した感じがするので、(4.0) そんなキャラの人も声を出すくらい驚いたみたいな感じがする。(2.0) ぼろを出したという感じです。
	(中略)
B	(25.0) どうして言いきりなんですか↑
A	どういうことですか↑
B	なにになにしていた。
A	そのほうが強いxxがする。なにになにしました。よりなにになにしたって言ったほうが白人の強い感じが出る。

章全体において「全然平気そうですよみたいなことが強調される」としており、「適用する」(概念が意味をどう作るか)の表出がなされている。

Aはカンファレンス後、「平気そうな涼しい顔」①を「平気そうだった」②としている。しかし、「黒人はただ白人を見つめていた」①については、「黒人は、言語が通じないことに気がつかない白人が興奮して何か変な言葉を発しているのを、おもしろがってながめていた」②にしている。これは、カンファレンスによって明らかになった〈黒人が白人から何を言われても平気〉という概念の意味を文章の別の部分にも適用して書くことを行っていると考えられる。

(2)驚きの表現

Bは「白人は困惑して「え...?」という声をもらした」①について白人が声をもらした理由を問う発話を行っている。Aはそれまで「見下している感じだったキャラ」であった白人が「声を出すくらい驚いたみたいな感じ」を表現するために用いたとしている。「声をもらした」の効果について説明を行っており、「精緻化する」(説明や例示を通して、概念について詳述する)ことを示している。

(3)強い態度の演出

Bが「言う」①、「にらむ」①について、「どうして言いきり(の形)なんですか」と問うことに対して、Aは言いきりは「強い」と述べた上で「白人の強い感じ」を

表現するために、用いたと回答した。言いきりの効果について位置づけている点から「同定する」の段階にいることと、またそこから強い印象を与えるために言い切りの効果を用いているため「適用する」の段階にいることもわかる。

学習者はカンファレンス後では、「言った」から「挑発する」に、「にらむ」から「強い口調で言う」に表現を変更している。これは、カンファレンスによって明らかになった〈強い印象を与えるために言い切りを用いる〉というメタ言語的知識を通して、さらに強い印象を与えるための表現を選択したと考えられる。

カンファレンスでは、表現方法に関して両方の子供たちの立場、視点から説明している。そこでは、メタ言語的知識を通して、双方の社会的属性と物語の関係を具体的に検討し、さらに物語を書くことへと展開していると見ることが出来る。Aの物語は両者が関係をうまく作れない冒頭の部分にとどまっているが、物語の設定として登場人物の社会的な特徴を具体化するための表現についてのメタ言語的理解が認められる。^{*4}

4.2.事例2(学習者C)

Cは井上直久「駅のネイチャーショップ」を選択した。この絵画作品では、薄闇の中、画面の左側に緑色の電車、右側には品物が明るく照らされた商店が並ぶ様子が描かれている。電車と商店の間を子どもが見る側を背にし

^{*4} 「近所に新しく来た子供たち」は、アメリカの日常を描き続けたノーマン・ロックウェルの作品である。本作は、アメリカで差別と迫害が日常化する中、平等を求め立ち上がる人々の公民権運動で揺れ動いていた時期に描かれた作品である。ロックウェルは目の前で起きている社会問題を直視し続けたため、中学生にも黒人の当時の立ち位置が伝わったと思われる。

表3 C のカンファレンス前後の物語文

C-① (カンファレンス前)	C-② (カンファレンス後)
<p>少女は、緑色の電車を見つめている。 「こんな電車、あったっけ....」 すいよせられるように、少女は電車に足をふみ入れた。その時、少女をまばゆい光が包みこんだ。 少女が目覚めたのは、見知らぬ商店街。果物や野菜がところせましとおかれている。 <u>少女は立ち上がり、店番の女の人</u>に声をかけた。 「ここは、どこですか？」 「ここは光の道商店街。この国一の商店街よ。」 光の道商店街？少女は聞いたこともない。少女はお礼を言って店を出た。すると、地面が光りはじめた。</p>	<p>少女は、緑色の電車を見つめている。 「こんな電車、あったっけ....」 すいよせられるように、少女は電車に足をふみ入れた。その時、少女をまばゆい光が包みこんだ。 少女が目覚めたのは、見知らぬ商店街。果物や野菜がところせましとおかれている。 少女は立ち上がり、周りを見わたした。大きなアーチのような看板には、「光の道商店街」と大きな文字で書かれている。 <u>商店街を歩く人々</u>はみな、こちらを見て、 「あれは誰だ？」 「人間だ。」 とささやき合っている。（後略）</p>

表4 C と D のカンファレンス(抜粋)

D	じゃあ、なんで売っているものは、あの：：果物や野菜なん、なんですか。
C	もしも、売っているものが人工的につくられた例えば定規とかペンとか花とか、××かも知れんけどなんか、ステンレンスとプラスチックのやつとかそういうのだと異世界の感じがあまり出ない。この絵から見て、なんかすごい自然な感じがしたからそういうのを表すためです。

て歩いていく。Cはこの作品において、少女が異世界へと迷い込む物語を制作した。

Dは商店街で「売っているもの」がなぜ「果物や野菜」なのかを問いかけ、Cは「人工的につくられた」ものでは「異世界の感じがあまり出ない」としている。ここでは人工的に作られたものの文章への効果について述べており、「適用する」の段階にいる。また、〈異世界の感じを出す〉との観点から異世界の感じが出ないものを登場させないことから「拡張する」の段階も示している。

Cはカンファレンス後、「少女は立ち上がり」①②後の部分の大幅な変更を行っている。「光の道商店街」①②に気付くきっかけを「店番の女の人」①に問いかけることから「大きなアーチのような看板」②を見ることに変えている。また、「商店街を歩く人々」②からささやかれる表現も追加している。

Cは2時間目の構想段階から物語を「異世界」にすることにこだわっていた。カンファレンスを通して、物語の中の事物がどのようにテキストの構築に関係するかを検討したCは、「店番の女」①という現実的な登場人物ではなく、主人公を見て「人間だ」②とささやき合う者たちを登場させている。メタ言語的理解を通して「異世界の感じ」に関わる変容が認められる。

4.3.事例3(学習者E)

Eは「近所に新しく来た子供たち」より、ボブ一家の子どもたちが引っ越した先でサリー一家の子どもたちと出会う物語を制作した。カンファレンス前後で変化は見られず、ここではカンファレンス前のものを示す。

Fは「うるサイよ」のカタカナ表記について問うことを行っている。Eは大人っぽい「うるさい」ではなく、「子どもらしさ」を出したいからカタカナにしたとしている。ここにはカタカナ表記による効果を他の表記と比較しており、「精緻化する」の段階を示している。また、カタカナ表記の持つ効果について言及しているため、「適用する」の段階を示している。Eはこの効果を利用し、母親が話すときは「うるさいわね」とし、子どものジェニーが話すときは「うるサイよ」としており使い分けがなされている。

次に、Fのなぜ「ボブ」という名前にしたかという問いに対して、「黒人だからボブにした」という理由を否定し、「ワタソン」では「金持ちがなんか引っ越してくる」感じがして「ややしい(ややこしい)」と思われるので、「普通のボブ」にしたと述べる。ここでは金持という属性を明示するかどうかという観点から「ボブ」と「ワタソン」という名前を比較して説明しており、「精緻

表5 E のカンファレンス前の物語文

<p>ガタガタガタ.... サンフランシスコから一台の車がとある小さな州に向かって走っている。その車には、父、母、エイル・ボブ、シリ・ボブの4人家族のボブ一家が乗っている。長い道のりだったので、エイルとシリは、二人でにらめっこをしていた。だが、すぐにあきてしまった。待つのがきらいなエイルが、「母ちゃん、ねえ母ちゃん、まだなの?」「うるさいわね。」母は、車が出発してからずっとゲームで遊んでいる。それでも母親なのか。エイルとシリはそう思っていた。父もあきれているのか、母を愛しすぎているのかは知らないが、まったく注意しない。「もう、少しは私達の事も考えてよ!。」シリはそう言った。</p> <p>(中略)</p> <p>一方、ボブ一家の新しい家の前には、サリー一家の家が土地をせりょうするように建っていた。そこから、サリー一家の三兄弟、チャールズ・サリー、マイケル・サリー、ジェニー・サリーが出て来た。そして、こんな会話をした。「おい、最近オレン家の前にだれかが引っ越して来たんだってよ。」「情報によると、黒人一家みたいですね。」「ワタシ達より金は持ってなさそう。」「ジェニー、余計なこと言うな。」「うるさいよ。」「ちょっと家の前に立って、待ってみるのはどうでしょうか。」「それ名案!早速やろうぜ!」と三人はボブ一家の家に立って待った。じっと。</p> <p>(後略)</p>
--

表6 E と F のカンファレンス(抜粋)

F	なぜ「うるサイ」の「サイ」はカタカナなんですか。
E	じゃあいい↑えっと、ジェニー・サリーは、あの：：ジェニー・サリーはなんかあの：：、子どもっぽい性格っていうのを表したかったから、だからそのためになんか「うるさい」ってなんか「さい」だけなんか大人っぽくて「うるさい」みたいな感じで「うるサイ」【少し声を高くして子どもっぽく言う】みたいな、カタカナにすることによって子どもらしさがでる。
(中略)	
F	なぜ、名前はボブなんですか。
E	ああ：：、名前xx、黒人でボブにしたんじゃないかと思うかもしれないけど、ほんととは違うんだよ。
F	それは分かるよ。
E	ええと、僕の、僕っていうかああ違う違う、その、僕はその想像していく中であの：、そういう引っ越していくっていうのを題材にしてやろうと思ったんだけど、なんかその時になんかワタソンとかなんかそんなもんだとなんか、なんかねえあの金持ちがなんか引っ越してくるっていう感じがして、なんかややしい【「ややこしい」のことか】と思ったので、そういうボブっていうだとなんか普通のボブって感じがするのでそれでそれを用いて。

化する”を示している。

Fからの問いに対して、Eは書くことによるテキストの構築に関わって、“精緻化する”、“適用する”というメタ言語的理解を示しており、それらは〈大人—子ども〉そして〈金持ち—普通〉という社会的属性と物語との関係理解を示している。カンファレンス前後でのテキストの変容はないものの、カンファレンスにおいて物語を書くことについてのメタ言語的理解が示されている。

4-4.事例4(学習者G)

Gは「近所に新しく来た子供たち」より、引っ越したクレアは親友エイミーとの約束を守るために、目の前の子どもに声をかけるという物語を制作した。Gはカンファレンスではメタ言語的理解を示し、カンファレンス後の文章では尋ねられた箇所を削除している。

Hは最初の発話で会話文の改行がどうしてないのかを

問いかけている。それに対して、Gは「改行しなくていいと思ったからです。」と回答した。会話を改行しないことについて、物語テキストの構築に関する認識を示しておらず、メタ言語的理解は示されていないと考えられる。しかし、このHからの問いを受け、カンファレンス後には「」による会話文の改行をしており、形式的な変更が認められる。

次のHの発話は、クレアとエイミーはなぜ「二才から仲良しって設定にした」のかを問うことを行っている。これに対して、Gは「7年以上の付き合いは本物の付き合い」であり、二人の友達関係は「一生もの」としてしている。Gは〈付き合いの長さ〉についての概念を物語テキストに持ち込んでおり、“拡張する”を示している。また、なぜ二重括弧を用いたのかと問われたのに対して、「そのとき言ってるわけじゃないよ」ということを伝えたいため用いたと説明している。これは物語の場

表7 学習者 G のカンファレンス前後の物語文

G-① (カンファレンス前)	G-② (カンファレンス後)
<p>(省略)</p> <p>それは一ヶ月ほど前のことだった。クレアの父が「父さんの会社、倒産したんだ.... 仕事先を新しく見つけたから、そこに引っこそう。」と言ったのだ。当然クレアにも、ボブにも友達がいた。一番考えたことは、「いやだ。みんなと離れたくない。」とくに、クレアの一番の親友のエイミーは、<u>二才の頃からずっと一緒だったのだ。</u>離れたくなかった。</p> <p>しかし時は無残にも過ぎていくものだ。とうとう引っこしの日が来てしまった。クレアは親友のエイミーと手を取り合って泣きながらちかう。</p> <p><u>「私達、ずっと友達だよ！」</u>「うん、友達たくさん作って、また帰ってきてね！」<u>「エイミーも、もっと友達作ってね。」</u></p> <p><u>「うん！」</u>「そろそろ行くぞ。」父によばれ、「またね」と言い、エイミーと別れた。エイミーのことをずっと忘れない。クレアはそう心に決めた。</p> <p>そして、今。目の前の子たちと友達になるチャンス。エイミーとの約束をはたせるかもしれない絶好の機会だ。クレアは、あの子となら友達になれそう、という子を見つけた。犬を飼ってる女の子。クレアは猫を飼っている。動物の話で話しかけよう。「あ、あのっ....」 「ん？なに？」女の子は笑顔で聞き返す。「い...犬...好きなの？私は、猫が好きなんですけど...」勇気をふりしぼって聞く。きっきまで不安しかなかったクレアがここまで話せたのは、エイミーのあの時の言葉がきっかけだった。<u>『友達たくさん作って、また帰ってきてね！』</u>クレアはその言葉を思い出していた。</p>	<p>(省略)</p> <p>それは一ヶ月前、突然におとずれた。父の会社が倒産した。その言葉を聞き、クレアが考えたこと。それは、「別れ」。友達とも、学校の仲間とも、さよならだ。そんなのやだよ.... とどれだけクレアが願っても、現実是不変。</p> <p>ついに別れの日。クレアの一歩の親友、エイミーが見送りに来てくれた。二人は泣きながら、手を取り合ってちかう。</p> <p><u>「私達、ずっと友達だよ！」</u></p> <p><u>「うん！友達たくさん作って、また会^{ママ}いに来^{ママ}ててね！」</u></p> <p><u>「エイミーも、もっと友達作ってね！」</u></p> <p><u>「うん！」</u></p> <p><u>「そろそろ行くぞ。」</u></p> <p>そう父に言われ、クレアは、またね、とエイミーのもとを去った。</p> <p>そして、いま。この子たちと友達になるチャンス。エイミーとの約束を果たせるかもしれない絶好の機会。クレアは、この子と友達になりたい という子を見つけた。犬を飼っていると思われる女の子。犬について話しかければなんとか上手くいくかもしれない。</p> <p>そう思い、声をかける。</p> <p>「あ、あの.... 犬、好きなの？...」</p> <p>その子は、笑顔で応えてくれる。</p> <p>「うん。そうだよ。...あなた、名前は何？」</p> <p>「クレア。」</p> <p>「いい名前ね。私はジェシカ。よろしくね。」</p> <p><u>やった！</u>クレアは思った。</p>

表8 学習者 G と学習者 H のカンファレンス(抜粋)

H	じゃあなぜ、あのなんか鍵かっこ使ってるところは改行がないんですか↑
G	改行しなくていいと思ったからです。
(中略)	
H	(5.0) じゃあなんで2才から仲良しって設定にしたんですか↑
G	(2.0) 主人公9才くらいの設定だから、えっと7年以上の付き合いは本物の付き合いっていう話きいたことがあるから、// やもんで。
H	//待って待って。あああ【困ったように】
H	主人公が、//9才で7年以上↑
G	//9才。
G	の友達の関係は、//一生の一生ものだって言われてるから。
H	//うん。
(中略)	
H	(12.0) じゃあなんか最後さあ、二重括弧あったやん。それなんでですか↑
G	前のことだから。
H	え↑
G	そのとき言ってるわけじゃないよっていうのを伝えたいから、二重括弧。

面の中の会話とは区別して、二人の間の過去のある時点で交わされた発話を参照しており、物語テキストにおける話法についての認識を示している。時間の異なる発話についての関係を特定する“同定する”のメタ言語的理解がはたらいっている。

①ではエイミーとの約束を果たすべく思い切って話しかけようとするところで物語が終わっているが、②では相手に実際に語りかけて、「やった！」としてエイミーとの約束が果たせたことを思わせる発話が用いられている。「やった！」には「 」がつけられておらず方法としては自由間接話法になっており、カンファレンスにおける括弧の使用についてのやりとりが、会話についてのメタ言語的理解を促し、話法の変化による物語テキストの構築につながっているものと理解できる。

5. まとめと課題

(1) カンファレンスによるメタ言語的理解の表出

ペアカンファレンスの分析を通して、書かれたテキストの具体的な表現を話題として、物語の構築に関わるやりとりがなされ、その点についてのメタ言語的理解がはたらいっていることを確認した。学習指導の面からは、ペアカンファレンスは学習者が自分の作り出したテキストをとらえ直し、書くことによって物語ることを意識化し、再構成する機会になっているものと考えられる。自分の行っている「書くこと」へ目を向け、これまで自覚することのなかった「書くこと」をカンファレンスで明示化しテキストの再構成を行うところにメタ言語的理解の認識が関わっていることが指摘できる。

(2) メタ言語的理解と「書くこと」の変容

ペアカンファレンスにおいて顕著に表出されたメタ言語的理解は、物語テキストの特徴として登場人物の関係を具体化して検討する要因となっている。特に、人物の関係の設定や、会話の表現についての検討を通して人物の社会的属性や人物の視点からの見え方を具体的に述べることにより、物語テキストを「書くこと」についての認識につながることを確認した。整理すると以下の通りである。

事例1では、Aは「言い切りの形は強く感じるため、白人の強い態度を表現できる」というメタ言語的理解を示した。カンファレンス後は「挑発した」や「強い口調

で言う」という表現を用いている。Aはカンファレンスによって表現の効果を説明した。そのことにより「表現がある効果を出すことができる」ということの認識を示した。この認識が「同等の効果をもつ別の表現」につながったと考えられる。そのため、カンファレンス後は同等の効果をもつ表現を物語文に登場させたと考えられる。さらに、Aは、カンファレンス中で「全く動じてない感じ」「そんなキャラの人も声を出すくらい驚いたみたいな感じがする」のように「～という感じがする」という言葉で回答している。これは、この表現がどのような感じを読者に与えるかについて考慮していると考えられる。こうした〈表現が読者に与える効果〉についての自覚化がカンファレンスでなされている。

事例2では、Cは〈商店街の売り物が人工物では異世界の感じが出せないの、果物や野菜を用いた〉というメタ言語的理解を示し、カンファレンス後は人間を珍しがる「商店街を歩く人々」を登場させている。このようにカンファレンスによって「異世界」という「場所」の構想を再認識することを示している。そのことにより、カンファレンス後の文章では別の部分にも、その構想に基づく表現が用いられている。一般的な書くことの指導をふまえるならば、カンファレンスによる構想の再認識、物語文における構想の統一化につながっていると考えられる。

事例3では、Eはカンファレンスではメタ言語的理解を示したが、カンファレンス前後で文章の変化が見られなかった。Eのカンファレンスを見ると、Fからの質問に対して例示や比較を通して“精緻化する”のメタ言語的理解を示しており、自身の書くことについての意識化が認められる。

事例4では、Gはカンファレンスでは括弧の用い方についてのやりとりがなされ、メタ言語的理解を通して物語テキストを書くことにおける話法の意識化がなされていた。カンファレンス後のテキストは量の面からは少なくなったものの、複数の種類の括弧を用いるという形式的な複雑さを取り除き、物語の場面の会話に限定されない自由間接話法を用いるという変容も認められた。

カンファレンスによるメタ言語的理解の表出の分析を通して、書くことについての意識化がなされ、新たな書くことの構築につながっていることを確認した。今回

の指導は、カンファレンスに関して具体的な言語表現を
話題とした問いに焦点化し、学習者が有する書くこと
についての資源を顕在化させた学習を意図した。こうした
学習を基本とした上で、メタ言語的理解をより明示的に
指導する方法と、その際に学習者のメタ言語的知識の資
源を土台とした学習指導方法を明らかにすることが今
後の課題である。

参考文献

秋田哲郎・山内廉(2017)「『美術』について考えよう—国
語科・美術科協同でつくる授業—」『第 80 回記念国語

教育全国大会研究要項』 pp.58-259

アメリア・アレナス (木下哲夫 訳) (2001)『みる・かん
がえる・はなす』淡交社

Chen,H.& Myhill,D.(2016)Children talking about
writing: Investigating metalinguistic under-
standing', *Linguistics and Education* (35), pp.100-
108

木村正幹(2008)『作文カンファレンスによる表現指導』
溪水社

高木まさき 編(2009)『情報リテラシー 言葉に立ち止ま
る国語の授業』明治図書