

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

小林 一貴^{*1}・須本 良夫^{*1}・三輪 恵汰^{*2}・牛丸 裕晶^{*2}・橋爪 快^{*3}

小学校 2 年生の授業における書くことの学習過程を分析、考察した。授業はライティング・ワークショップの方法を参考として構想した。特に物語る行為の当事者としての「作者性」の育成に向けて、カンファレンスの活動を通して学習者が自身の力でテキストを生み出していく過程に重点を置いて行った。そうした学習のために、教師—学習者間を中心とした課題や指示などに基づくやりとりである「垂直的次元」と、書くことに媒介された複数の文脈との相互関係という「水平的次元」への関与に基づいた学習デザインを行った。カンファレンスの談話と書かれたテキストの分析を通して、「水平的次元」への積極的な関与を通して、テキストの展開への意識化がなされ、物語る行為の当事者としての「作者性」の形成につながることを明らかにした。

〈キーワード〉 書くことの学習、カンファレンス、作者性、テキストの展開、ライティング・ワークショップ

1. はじめに

本稿では、書くことの指導法であるライティング・ワークショップを参考として、垂直的次元と水平的次元への関与に基づく書くことの学習デザインを行い、小学校低学年における学習の実際を分析・考察する。そして、共同的な活動を通して、テキストの展開についての意識化が生じ、書くことについての知識を構築していくプロセスを具体的に明らかにする。

ライティング・ワークショップとは、「書くこと」が好きになり、書き手として成長し、楽しんで自ら書く「自立した書き手」となることを目指す指導法とされ、「子どもの書くプロセスに寄り添い、カンファレンス(省略※引用者)を中心に指導していく」(佐藤 2015a:116)という方法である。ここでの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 2015b:117)のことである。これらの方法については多くの指導実践が行われてきている。

そうした中で、高井(2018)はワークショップの形態をとった指導実践の課題として次のような点を挙げている。

1. 学習者の把握の難しさ
 2. 学習者同士の交流を活性化させる手立て
 3. 個の学習者への教師の指導の充実
 4. 推敲の頻度の維持と書き直しの負荷の軽減
- (高井 2018 : 50)

これは、実践に向けた包括的な課題を示すものであり、これらの全体を視野に入れ、統合的な連関をとることによって学習指導の成立につながるものである。本稿では、これらの課題より「1. 学習者の把握の難しさ」に焦点を当てる。それは、こうした指導方法において「何をどこまで教えるか」がしばしば課題として指摘され(高井 2016:43-44)、それに先立って学習者が何をどのように学んでいるかという、上の課題の「1.」が問題となってきたことによる。実際、「書くこと」をどのようにとらえるかによって、ワークショップ形態の学習の実質はさまざまにとらえ方が可能であり、それによって具体的な実践の方法についても一定の幅が生じてくると考えられる。先の定義に沿って考えれば、「ライティング・ワークショップ」は学習者が自らの力で書くことを行い、「書き手」となっていくことに重点を置いている。したがって、

*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 岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻

Consciousness-raising for writing process through conference

学習者が自ら書くことを行い、そこで学んでいることを具体的に捕捉することが重要となる。

また、ライティング・ワークショップの方法は、国内では中等教育以上で行われている傾向がある。書かれる文章も様々なジャンルがあり、高等教育における専門的なライティングの指導も行われてきている。一方、ライティング・ワークショップは、海外においては入門期の書くことの指導方法として位置づけられてきたところがある。書くことについての知識を学んでいない段階において、「書き手」となることを核とした学習のあり方は、初等教育においても重要性を持つ。こうしたことから、学習者の表現活動を起点とするような立場から、実践の検討と構想を進めた。本稿で取り上げる授業は、こうした検討に基づくものである。¹

以上のような課題をふまえて、学習者にとって書くことの知識が構築されていくような学習デザインに基づく授業を取り上げる。そして、カンファレンスを中心とした談話と学習者が書いたテキストの分析に基づいて、学習の実質をとらえ、学習指導の一助とすることを目的とする。

2. 書くことの学習デザインの観点

学習の「垂直的次元」と「水平的次元」の観点から書くことの学習を検討し、実践を構想した。ここでの「垂直的次元」とは、「教師—子ども」の関係を中心として学習の目標や課題にそって展開する活動の側面である。一方、「水平的次元」とは「子どもどうし」の間の解釈や視点の多様性を含み、「仲間との相互作用的なはたらきかけや、まわりの社会・文化的なシステムといった外的諸変数」であり、「学習者自身の「内的論理が変容」していく」ことに影響する。（高垣 2005:2）すなわち、垂直的次元への関与において、その具体的なリソースとなり、学習の実質を構成する基盤となるような側面である。ここでは、書くことの学習過程において、この「水平的次元」への関与が保障されることが重要であると考えた。

Prior(1998)は、こうした2つの異なる次元の相互関係から意味生成の実践がなされることについて、ゴッフマ

ンのフットィングの概念をふまえた議論を行っている。それは、書くことは一定のジャンルや社会的実践に沿った活動様式としての「垂直的積層」と、書かれたテキストにおいてみられる発話の複数の役割や立場による「水平的積層」の連関から書くことをとらえるものである。この議論に基づけば、書くことは一人の書き手が目的や意図に沿ってひとまとまりの書き言葉を作り出すのではなく、書き手は場面や状況の複数の要因に関りながら、同時に書かれるテキストの中で複数の役割をとる活動ということになる。そして、こうした2つの次元への具体的な関与を自覚することが書くことの学習の重要な実質となる。Prior はこうした見方について3つの基本公理を提示している。箇条書きにしてまとめると次のようになる。

- 1, 書くことは状況という位置をあたえられている。書くことは、書かれ読まれるという歴史的な営みにおいて、生きる時間のその時その時において書かれ読まれるところに位置づけられる。
- 2, 書くことは媒介されている。書くことは、一個人として行われるのではなく、人と実践と人工物と制度の織りなす系統発生的、文化 - 歴史的、個体発生的、部分発生的な流れの合流である。
- 3, 書くことは、媒介されることによる主要な帰結として分散されている。中心点を持つようなテキスト、そして転写された出来事は川の急流を流される霧状の液体のように、もはや自立したものではない。分散した霧状の液体のように、今日における書く行為は、書く行為の社会歴史的な起源のずっと下流にある。（Prior 1998:138）

「書く」ことは、歴史的な営みにおけるその時点の「状況」において作り出されるテキストに「媒介」される「人工物と制度」の織りなす合流点である。また、合流点へ向かう流れは「分散」している。テキストにより媒介された書くことは、書くことの現在という「状況」とテキストに「媒介」される「分散」の状態を往復している。この「状況」と「分散」が書くことによる意味生成を構成する基本的な要因となる。すなわち、「書く活動は、テキストが作り出され、交換され、用いられるというプロセスだけではなく、人、人工物、実践、制度、コミュニティが形作られ再編されるという連続性のある社会文化的なプロセスの一環」である。そして、この一環に参加する書き手とは、

¹ 授業の詳細については別稿において論じる。

「仲介者」としての役割をもつ。(Prior, 1998: 138-139)

同様の視点からの議論として、松木(2007)は、書くことにおいて「テキストを取り巻く歴史的状況、物理的状況、社会的状況、文化的状況すべてがコンテキスト」であると同時に、「オーディエンスとの相互作用の問題も考えれば、コミュニケーションを通して新たなコンテキストが形成される」(松木, 2007: 652)と述べている。テキストに連続する複数のコンテキストは「分散」であり、オーディエンスとの相互作用において生成される新たなコンテキストは「状況」に相当する。「状況」とは、単に活動のための条件ではなく、テキストが作り出されることにおける「分散」の再構成のはたらきであるということが重要である。この基本公理をふまえ、テキストが作り出される「状況」のコンテキストと多面的な「分散」という複数性をもったコンテキストのネットワークを「媒介」するものとして、意味生成の実践という書く活動をとらえることができるだろう。

こうした2つの次元への関与のプロセスは、具体的には一定の社会的な実践の様式への参加として見ることができる。石田(2006)は「コミュニティへの参入」という見方から書くことの学習を論じている。そこでは、これまでの国語科における論理的に書くことの学習が前提としてきたような、認識した事実や伝えるべき内容という考え方を批判的に検討している。そして、書かれるべき「真実」とは「人々が相互行為の中で作り上げてきたもの」であり、「そこに絶対不変の価値は存在しない」ことになることから、「どのように国語教育の理論や実践を展開すべきか」が課題になると述べている。(石田 2006:57)こうした見方から、実際の教育実践を取り上げ、通常の教師—学習者という関係の上に「学習者—学習者」という新しい成員同士の関係性が構築され、学習者が「クライアント」から「カウンセラー」への移行(同:64)していくことを書くことの学習の観点から論じている。ここでは、教室というコミュニティ内の役割の変化、アイデンティティの変容として書くことの学習をとらえる見方が示されている。また、ディスコースの概念に基づいて、コミュニティにおける振る舞いとして書かれる文章をとらえる見方が導入されている。

石田は、このように「社会構成主義的な視点の有効性を明らかにした」上で、「これまで国語教育で行われてきた

他の領域の実践を社会構成主義的学習論から捉え直すことで、さらに「コミュニティへの参入」という視点の有効性を明らかにするとともに、「コミュニティへの参入」という観点に基づいた教育デザインを構想するための基礎研究として、教育実践場面における学習者自身のディスコースとその変容を記述・分析していくことが課題となる。」(同:66)と論じている。「教育デザイン」と学習者の「ディスコース」の記述・分析は不可分の関係にある以上、ディスコース概念にとどまらず、具体的なディスコースに即してコミュニティへの参入とアイデンティティの変容の実質を捉えることが重要な課題となる。

以上をふまえ、垂直的次元と水平的次元への関与による書くことの生成という見方に基づいた学習デザインを行い、学習の実際の考察を行う。

3. 授業と調査記録

授業は2018年7月2日(月)から7月13日(金)の期間に、岐阜市内の小学校2年生の3つのクラスで、各クラス3時間ずつ行った。それぞれの時間は、ライティング・ワークショップの進行方法を参考にして、「ミニ・レッスン→書く時間→共有の時間」のサイクルを基本として構成した。(ラルフ・フレッチャー 他 2007:19-28)授業者は1つのクラスは担任教諭、あとの2クラスは大学院教育学研究科の学生が行った。授業の概要は以下の通りである。

実施日時	: 2018年7月9日(月), 12日(木), 13日(金)
場所	: 岐阜市内の小学校2年生(33人)
実施時間	: 全3時間(135分)
授業者	: 教育学研究科の学生
学習の展開	1時間目: 学習者は教室の前方に集まり、授業者は学習者と会話をしながら黒板に貼った模造紙に図や絵、文字を書き入れながらピクチャーライティングを行う。 (ミニ・レッスン) 続いて、学習者は自分の机で図形や絵、文字を使いながらお話を創っていく。(書く時間) その後、グループやペアになって書き込んだ紙を見せな

	<p>がらお話についてのカンファレンスを行う。(共有の時間)</p> <p>2時間目:前時の復習 絵と言葉を使って面白いお話を作る。授業者は、1時間目にピクチャーライティングで用いた絵を用いて、それにさらに書き入れながら場面を意識して絵に言葉を使いながら学習者と会話していく。(ミニレッスン) 次に、1時間目と同様に、学習者は自分の机で図形や絵、文字を使いながらお話を創り(書く時間)、グループやペアになって書き込んだ紙を見せながらお話についてのカンファレンスを行う。(共有の時間)</p> <p>3時間目:前時の復習 絵と言葉を使ってさらに詳しいお話を作る。授業者は1、2時間目にピクチャーライティングで用いた絵を用いて、学習者と会話をしながら、絵に吹き出しや文を書き入れて物語を書いていく。</p>
<p>カンファレンスの方法</p>	<p>カンファレンスの方法については、授業の最初に行うミニレッスンの会話(授業者—学習者間)をモデルとしている。授業者は、黒板に貼った紙にペンを使って書き入れながら、あるいは書いたもの、書かれていないことに言及しながら、何を考え、どのようにお話にしていくかを自身に問いかけ、それでもうまくいかないときは児童に問いかけ、共同で書くことを行っていく。書くことの周辺に位置づくような話題を意識的に取り入れて水平的次元への関与を生み出し、同時にそれらの関与から書くことの課題を具体的に書き手が見出していくようなやりとりがカンファレンスで行えるようにした。</p>

4. 話し合い活動の実際

3つのクラスより、担任教諭が行った授業での学習を取り上げる。学習者 a を抽出し、a が属するグループ、またはペアを基本とした書く時間とカンファレンスの談話を中心に分析を行う。分析に際しては、調査において記録したカンファレンスの談話をトランスクリプトし、水平的次元への関与の言語的指標となる引用や指示表現、人称などの使用状況を確認する。これらの指標が多く用い

られているグループ、ペアを抽出した。「水平的次元」への関与が顕著であり、また 3 時間目の最後に紙芝居形式で作品を作るなどの特徴が見られた a を抽出することとした。

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, ××
- ・沈黙, 間合い, ()内に数字で示す
- ・音ののぼし, : :
- ・発話の連続, //
- ・注記, 【 】の中に説明を入れる
- ・上昇の音調, ↑
- ・下降の音調, ↓

4-1.事例(学習者 a)

1時間目のカンファレンスの談話を検討する。まず、1時間目の「ミニレッスン」では授業者は丸の図形を中心に紙に書き入れ、「何に見えるか」などを問いかけ、学習者の応答ややりとりを行いながらうさぎや象などを書き入れた。また、場面の時間などを話題として空が暗くなっている様子を書き入れた。学習者との活発なやりとりがなされ、図形や絵を中心としながらお話の一部分に意識が向くようなやり取りを 5 分ほど行ったところで終了した。その後、学習者は各自の机に戻り、用意した A3 の紙に書き入れながら書くことを開始した。以下の談話は、a が「書く時間」に自然とグループのメンバーとの間でおこなったやりとりである。

- 1a : a 【a が自身の名前を言っている。以下同じ。】もお月様にしよ。
- 2b : まーるかいてちよん。
- 3a : a 地球, 地球にしよ。
- 4c : あ, あ : :
- 5a 地球とか, 宇宙。
(省略)
- 23a : ん : : こんな感じで、これって北海道に見える
↑
- 24b : だよね!
- 25c : ここもうちょっと、とんがって//
- 26a : //い : : の。
- 27b : ま : : るかいてちよん, やお。

- 28c : 見える見える。//
 29b : //見える？よかった：。
 30c : 僕こっちから見とったで。
 31a : もううさちゃんになっちゃった。
 (省略)
 35c : 沖縄。
 36a : でまあこらへんに何かがあります。北海道に
 近いからね：。なんだったつけこらへん。ま
 あ憶えてなくていいや。
 37b : あ宇宙。
 38a : 宇宙やないわ。
 39b : あははは。
 40c : あ地球っぽい！
 41a : そう？よかった：。あよかった：。↑
 42c : これ日本のあれだ。
 43a : 日本, アメリカ, カナダ, フランスにしようかな
 あ。
 44b : 適当に考えるんじゃな：い！
 45a : あはははは↑, へええええ【笑う】
 46c : 丸でかすぎるって。
 47b : a さんが場所考えたら日本の, 日本も。
 48c : 本当にそこ日本のの？
 49a : うん。日本だよ。
 50c : にほん

ここでは、a は同じグループの b, c とのやり取りを通して、授業者と同様に丸い図形を書くことから地球や宇宙を書き入れ、いくつかの国や日本の県について言及している。(35c, 43a) また、「こらへん」(36a)や「これ」(42c)のように、紙に書いていくことがらとそれに関わる知識を話題の中心として、やりとりが展開している。部分的に描かれたことがらの文脈も話題となっている。(47b) 続くやりとりは、共有の時間に入ってからのものであり、ここにでも同様の展開が見られる。

- 88c : ねえこれってなんだったつけ。
 89a : 惑星！
 90c : あ、惑星！惑星ってどうやってか、あ、わ：わ：
 91a : はい。惑星。
 92c : つぎは、つぎはなに、つぎは

- 93a : じゃあしょう惑星。
 94c : なんやそれ：。つ。なんやそれは：。つ。
 95a : 月！
 96a : はいできた。
 97c : へんやな：。これ。
 98a : 太陽って何度あったつけ。
 99c : 一億度や。
 100a : 6000 度！
 101b : もっとあるて：。
 102a : 表面は 60000 度ある：。
 103c : はあ。↑
 104a : 表面は 6000 度ある。
 105b : 表面ってどっち？
 106a : 太陽の, 表面。
 107b : 表面って, なか？
 108a : おもて！
 109c : おもてか。
 110b : えっと, (1.0) 6000 度？↑
 111a : 6000 度ある。

ここでも「惑星」や「太陽」についての情報や知識の交換がなされている。これに続いて、月やうさぎに言及し、「132a : ねえねえ月のクレーター知ってる？月のクレーター。」「134a : 月のクレーター知ってる？」「135a : ねえウサギはねえ、月の影でできてるだけなんだよ。」「138a : だからね、目とかなんていらないんだよお。」のように、同様に情報や知識のやりとりがなされる。1 時間目で a はおおよそ以下のようなものを書いた。

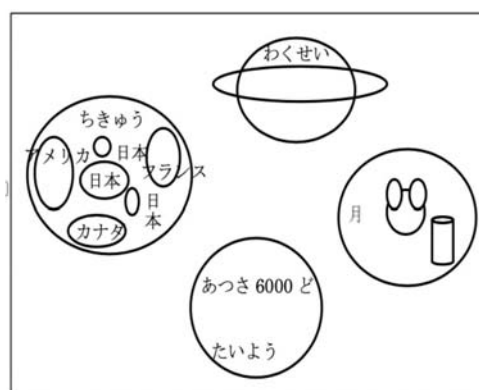


図 1 (1 時間目に作成)

交流活動で話題となったことがらを中心に書き入れが

なされている。この段階ではお話を書くことについての言及はなされず、目の前で書き入れていることが焦点化され、それが共有されている。

4-2. 2 時間目

「ミニ・レッスン」では、授業者は 1 時間目に書き入れた紙を用いながら、物語の設定や話し言葉などを問いかけ、具体的に書き込んでいくことを行った。a は「書く時間」において 1 時間目に書いたもの (図 1) に書き入れを行いながら、次にどうしていくかを話題としながらペアのメンバーとのやりとりを行っている。

- 57c : え : : , お団子にし : : れば? お団子.
 58a : あ : : ,
 59c : ん : : , 別になんでもいいじゃ : ん.
 60a : 宇宙かいてるんです.
 61c : このあとになにかけばいい?
 62a : わかんな : : い : : .
 63c : お団子, お団子, アンパンマン,
 64a : あ : : , アンパンマンかきたくないっていつてる
 じゃんかー.
 65c : 知らないよ, そんなん.
 66c : 面白いんだから : .
 67a : 適当なことを言うんじゃない.
 68c : じゃあアンパンマンかいたらいける?
 69a : いやー.
 70c : じゃあ絶対,
 71a : アンパンなんか絶対いやー.
 72c : うふふ.

c は「お団子」や「アンパンマン」を書き入れるということを示している。それに対して、a は 61c 「このあとになにかけばいい?」「64a : あ : : , アンパンマンかきたくないっていつてるじゃんかー。」「67a : 適当なことを言うんじゃない。」として、次にどうしていくかに焦点化してやりとりを行っている。また、「次に」というお話を展開を書いていくことと、書き入れることがらとの関連を前提としてやりとりがなされている。これは、1 時間目の書き入れることがら自体とそれについての情報や知識の交流とは異なっている。

続くやりとりでは、1 時間に作成した絵に言葉を書き入れている場面である。

- 145a : あ : , 地球でかすぎた : . . これ,
 146c : なが : : い.
 147a : 太陽のほうが大きいのに, 地球のほうが大きい.
 やだあ. やだあ.
 148c : れ反対にしたほうがいいよお.
 149a : どうする?
 150a : 地球のほうが大きいよ.
 151c : じゃあ上からこういってば : : ん.
 152a : ううん. 地球のほうが小さいよ.
 153b : ねえねえねえ, 何で日本が 2 こあるの?
 154c : 太陽のほうが大きいよ.
 155a : だって北海道と沖縄.
 156c : ねえ普通は, こいつあっち向いてない?
 157a : はあ?
 158c : あっち向いてない? ↓
 159a : あっち向いてってどういう意味?
 160c : これ, あっち向いて
 161a : え, どういう意味?
 162c : あ : , もういいや.

ここで a は宇宙に人がやってくるためのロケットを書き入れようとしているが、既にある地球や太陽の大きさのためどのように入れるかを話題としている。この後の「共有の時間」では、c の絵に基づく交流がなされた後、a の書いたものについて次のようなやりとりがなされる。

- 221c : お, 宇宙?
 222a : ここ, 宇宙だよ.
 223c : 息ができない!
 224b : 本ばっかりの図書館がいい. 図書館にいきたい.
 225a : ほんとだね. 息できへんわ.
 226c : 息ができな : : い.
 227b : ハリーポッターもう読んだよ.
 228c : で,
 229a : あと 4 分!
 230b : 何をしよう.
 231a : ロケット発射させよ : に

232c: っていうかもう××

221c が宇宙という場面であることを述べたことに対して 222a は「ここ、宇宙だよ。」と応じている。それについて、223c「息ができない！」としてこの場面の状況を新たに設定している。また、226c「息ができな: :い」として、絵の中に書き入れた人の発話を用いて物語の展開を具体化している。このやりとりに基づいて、a は 2 枚の紙に以下のようなものをかいている。

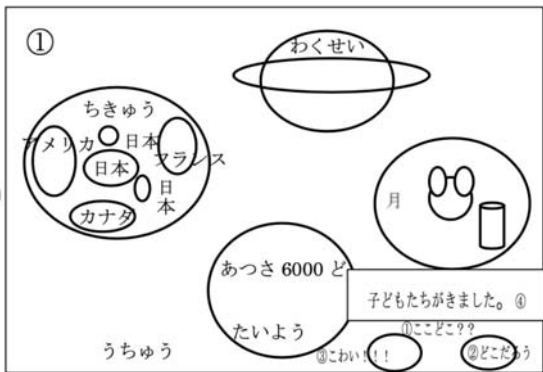


図 2-(1)

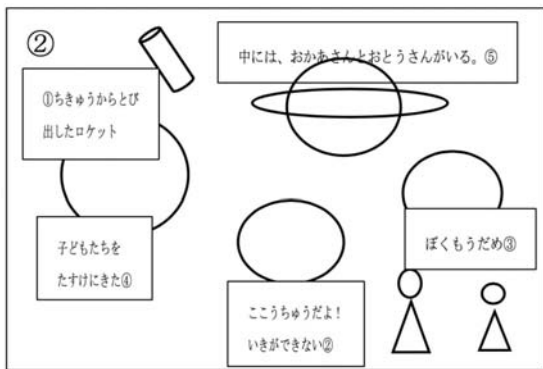


図 2-(2)

図 2-(1)は 1 時間目にしたものに書き入れをしたものである。右下に「子どもたちがきました。④」とナレーションのような言葉が書かれ、「①ここどこ??」「②どこだろう」「③こわい」という発話に加えられている。図 2-(2)は、2 時間目に新たに作成されたものである。左上にロケットが書き入れられ、右下に二人の子どもがかかわれている。ここでも①～⑤としてお話の説明や発話を書き込まれている。

2 時間目で a はお話の「次に」をどうするかを意識しながら、宇宙という場面についてペアの c より「息がで

きない」という新たな設定が提示されることにより、宇宙に来た子どもを登場人物とする設定を行い、図 2-(2)にあるような「ここうちゅうだよ!いきができない!②」等の発話に基づいたお話の展開を書き入れている。ペアでのやりとりではお話の展開そのものは話題とならず、お話に関連することがらについてのやりとりから展開が生成されている。

4-3.3 時間目

3 時間目はこれまでと同様に授業者がミニ・レッスンを行った後に「書く時間」に入った。学習者はほとんど会話をせず、個々に用紙にお話を書くことを行っていた。「共有の時間」では a は以下のようなやりとりを行っていた。ここで a は自身の書いた 1 枚目の絵 (図 2-(1)) を c に見せながら、用紙に書いたお話を語っている。

- 90a: 宇宙に子どもたちが来ました。子どもたちは宇宙、う: : っというところ
- 91a: こどもたちは宇宙という(1.0)ところを知りません。
- 92a: わけはロケットを(1.0)がこわれて 2 人になってしまったからです。
- 93a: 女の子は 5 歳で、名前はらんちゃんです。男の子: : は 3 歳: : い: : で、
- 94c: 5 歳。5 さん。
- 95a: ご、さ、いでしょ。ごさんっていうの。
- 96a: 5 歳で、
- 97c: 変な色。
- 98a: うん、変な色。
- 99a: 月がきれいだよ: : っ。
- 100a: 本当だ、きれいだね: : っ。
- 101a: で、月にもウサギがいて、何をしようかなあつてポーっとしてるところ、餅つきでいしょ、よいしょ、うんとこしょってがんばってる。
- 102c: わ: っ、××おおきいね。
- 103a: うさぎでしょ!
- 104a: こういうところに、なにをしてるとかを、こういう文であらわす。
- 105a: 例えば
- 106c: どんなふうにも××なるの?

107a：このあと、最悪な人生が

108a：わらって、わらって

90a から 93c までは書いた文章を読んでいるが、94c、97c によって絵にかかれた月やウサギが話題となり、101a では「何をしようかなあ」、「ボーっ」、「よいしょ、よいしょ、うんとこしょ」のように発話や様子を表す表現を用いて語っており、それにより「宇宙」の場面設定が具体化されている。104a「こういうところに、なにをしてみるとかを、こういう文であらわす。」として、発話などの表現の仕方について c に説明を行っている。続いて、2 枚目の絵（図 3）を見せながら、次のようにグループのメンバーとのやり取りを行っている。

146c：お目めがばってんじ：るしだよお【歌う感じ】

147b：あらら、なんか気絶したみたいな顔

148c：気絶しちゃうよ。

149a：女の子？

150b：女の子。髪の毛長すぎる女の子。

151c：髪の毛で息すればいいのに。

152b：髪の毛こっちなん。こっちにすればいいのに。

153a：髪の毛で息したって意味ないし。

154c：こうやって。こうやってやるん。

155a：あ：、息ができないよじゃなくて、寒いよだわ。

156a：宇宙！マイナス(1.0) ろく、じゅう度あるから。

157c：息ができない、寒いよ：、じゃない？

158a：まあそうしよう。

159c：ねえなんか空から髪の毛ふってきたんだけど、

160a：あははは。

これは、先の 107a「このあと、最悪な人生が」の場面についてのやりとりである。図 3 は 2 時間目の絵から地球や惑星、月などが消されて、ロケットと二人の子どもだけが描かれている。この絵に基づいて、146c「お目めがばってんじ：るしだよお【歌う感じ】」、147b「あらら、なんか気絶したみたいな顔」のように顔の様子や、156a「宇宙！マイナス(1.0) ろく、じゅう度あるから」のように過酷な環境の場面がやりとりの中で具体化されている。2 枚目の絵では 2 時間目において設定された「息ができない」という設定を中心としてやりとりがなされている。

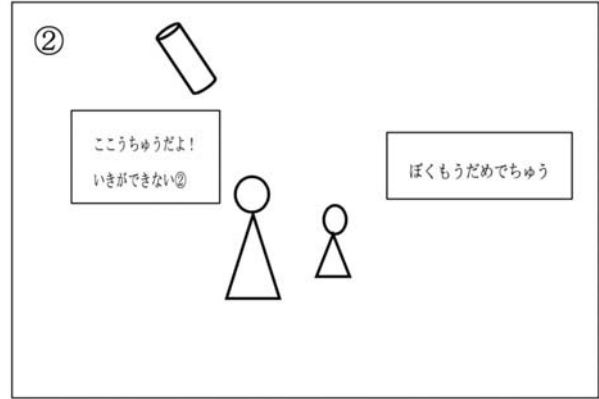


図 3

ここまでのやり取りを経て、a は用紙につきようにお話を書いている。

うちゅうに子どもたちがきました。

子どもたちはうちゅうということをしりません。わけは、ろけつとがこわれて二人になってしまったからです。女の子は五さいで名前はらんちゃんです。男の子は三さいみさおくんです。さあこれからどうなるでしょう。みんな考えてください。

二人がまっているとき、ろけつとがたすけにきました。中わおかあさんとおとおさんがいます。

「共有の時間」の後に、お話を発表する時間で a は挙手により指名を受け、教室の前方に出て、投影機を接続した電子黒板を用いて、絵を見せながらお話を語っている。最終的にお話を書くにあたっては、学習者によって絵本のような構成をとって複数枚の絵を描いたり、物語を一枚の絵に反映した絵解きのような方法を用いた学習者もあった。a は授業者によって「紙芝居風」であると紹介されて、次のように発表を行っている。

a：あるところにうちゅうがありました。うちゅうに子どもたちがいます。子どもたちはうちゅうというものをしりません。わけは、ろけつとがこわれて二人になってしまったからです。女の子は五さいで名前はらんちゃんです。男の子は三さいみさおくんです。さあこれからどうなるでしょう。みんな考えてください。

授業者：考えてください。

児童：考えてますよ（複数）

a：いきがしづらい

授業者：ははは（笑い声）

児童：いきがしずらい↑

児童：ほしになった

児童わかった

a：二人がまっているとき、ろけつがたすけにきました。中わおかあさんとおおさんがいます。ふたりはともうれしそうです。

（拍手）

児童：じゃあ、むかえにきてどうなったあ。

語りの途中で「みんな考えてください」と問いかけ、その問いを授業者も反復している。ここから「息がしずらい」という場面の状況を次に話し、それに対して、聞いている児童は「いきがしずらい↑」と問い返したり、「ほしになった」という物語の展開を応えたりしている。aは続きを話しているが、ここは「書く時間」に用紙に書かれたものを読むのではなく、児童の応答を受けてその場で続きを語っている。「どうなったか」という場面の状況と、そこからの物語の展開がaの発表によって授業の参加者の間で生成されている。

5. 成果と課題

課題に基づいた「垂直的次元」と、活動に媒介される「水平的次元」という枠組みに基づいて、ライティング・ワークショップの進め方に沿った学習をデザインして授業を行い、その学習の実際を分析、考察した。

授業については、各時間の最初に授業者が学習者と共に図形や絵や言葉を書き入れながら、考えていることや、うまくいかないことを話し、問いかけ、それに学習者が参加していくという形で書くことが生成され、書かれる世界が構築されていくという、書く過程のモデリングを取り入れたことが特徴である。小学校低学年という書くことについての知識が十分ではない段階にあって、書く過程そのものに学習者が参加し、それを通して各自が書くことについての知識を構成していくことに重点を置いた。

1時間目の図形や絵をかくことの活動は、一見すると「書くこと」の学習とは切り離され、単にお絵かきに没頭しているようにも見える。しかし、事例の分析と考察より、2時間目以降では「お話を書く」という垂直的次元の

関与を通して、そうした絵などとして描かれた非連続的な断片が書くことに媒介される水平的次元へと位置づき、書くことの展開を支えると同時に、どのように次に展開していくかについての具体的な問いの起点ともなっていることを指摘した。このような書くことへ向かう問いを伴った水平的次元への関与が、カンファレンスを通して共有され、共同的な相互関係を基盤とした書くことにつながっていることも確認した。また、お話の展開という書くことについての知識の構築が具体的なかたちで意識化されていることを見た。

今後の課題として、ライティング・ワークショップは学習者が自身の書きたいことを自らの力で書き進めていくことに重点を置くものである。したがって、ジャンルの選択を含めた段階から学習が開始されていくことが求められる。しかし、今回は低学年を対象として授業を構想する中で、創作を基本としたお話作りというジャンルを限定したものとなっていた。ジャンルの生成を学習者が自身の学びとして受けとめていくような学習のあり方に向けて、ジャンルの選択、あるいは創作以外のノンフィクションや事実を書くことに関連するジャンルについて今回の学習のデザインに基づく実践を構想し、学習の実際を考察していくことが今後の課題である。

参考文献

- 石田喜美(2006)「社会構成主義的学習論に基づく「論理的文章を書くこと」の教育に関する一考察」『人文科教育研究』33, pp.57-68.
- 木村正幹(2008)『作文カンファレンスによる表現指導』溪水社
- 小林一貴(2014)「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・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, pp.21-32.
- 小林一貴(2018)「言葉との〈対話と出会い〉による表現学習」『教育科学国語教育』No.826, pp.4-7
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford:Blackwell.
- 佐藤広子(2015a)「ライティング・ワークショップ」高木

- まさき 他編, p.116.
- 佐藤広子(2015a)「カンファレンス」高木まさき 他編, p.117.
- 高井太郎(2016)「書くことの「方略」を手がかりとした作文ワークショップの研究」『人文科教育研究』43, pp.43-54.
- 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』第 84 集, pp.49-57.
- 高垣マユミ(2005)「授業研究の新しい視点と方法」高垣編『授業デザインの最前線』北大路書房, pp. 1-16.
- 高木まさき 他編(2015)『国語科重要用語事典』明治図書
- Prior,P. (1998). *Writing / Disciplinarity*. Laurence Erlbaum
- 松木啓子(2007)「アカデミックライティングの社会記号論:知識構築のディスコースと言語イデオロギー」『言語文化』9-4, pp.641-642.