

第2日 第2会場—3

表現学習における題材の認識とテキストの生成

岐阜大学 小林一貴

キーワード：題材、テキスト展開、トピック・センテンス、引用、書き手の成り立ち

1. 目的と方法

本発表では、学習者がひとまとまりの考えを述べる行為において、テキストを構成する情報をどのように選択し、書き手自身との関係づけを行っているのかを分析、考察することにより、表現主体としての書き手の成り立ちの過程をとらえることを目的とする。

作文の分析に関して、土部・宝示(1963)は、「『一つの作文』を書き上げる能力を『一つのまとまった文章』を叙述する能力」とみなし、「『文章』の必要にして十分な成立条件は、表現内容としての『題材』とそれへの意図としての『趣意』とにある」としている。題材の扱いは、作文の教材化の過程に関わる問題でもある。こうした考えをふまえ、本研究では、見聞した話や情報などを織り込みつつ題材へのはたらきかけがなされるととらえる。これは、いわば、所与の社会的な言説を自身の表現に取り込むことであり、言語表現を「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」(Wertsch,2002:邦訳 p.59)としてとらえる見方に依拠するものである。

具体的な分析として、野村(1988)における「言語活動の参加者を介在させて言語表現をとらえる」とする枠組みを用いる。この枠組みに基づき、これまでトピック・センテンスとその類型に基づく作文の分析を行ってきた(小林,2003a,b,c)。それらをふまえ、ここではテキストの展開に関わる要素を主とした分析を行う。

また、学習過程についてはグループでの話し合いを取り上げる。これは、作り出されるテキストについて他者を含む外界と相互に作用し合う過程から分析し、題材への認識とテキストの変容をとらえることを意図するものである。

2. 研究の流れ

調査に向けた授業は、2004年12月21,22日に岐阜大学附属中学校1年生の2クラス(それぞれA, B

とする)において3時間に分けて行った。

1時間目では、教材文、そして視聴率の操作に関する事件を取り上げた文章(「NHK 週刊子どもニュース」より、以下「課題文」とする)を読み、要約文と第1次意見文を書く。導入として、普段見ている番組についての質問と話し合いを行い、クラスAでは「考えを書きなさい」という指示を与え、クラスBでは「みんなが見る番組はどのようなものがよいか、どうあるべきか」という課題を与える。これは、論点を示す場合とそうでない場合についての変化を見るためである。

2時間目では、グループごとに第1次意見文の発表と意見交流を行う。交流の際に気づいた点等を、第1次意見文にメモする。

3時間目には、交流活動の後に各自第2次意見文を書く。

以上の調査より、要約文、第1次意見文、第2次意見文、交流過程の談話(抽出した4グループ)を資料として得た。今回の発表では、各クラスより1つのグループを抽出し、要約文、第1次意見文、第2次意見文、交流過程の談話を分析対象として取りあげた。

この調査は、同時期に小学校5年生のクラスでも行っている。小林(2005b)では、作り出されたテキストを構成する情報の出所とその伝え方の出現傾向について調査し、分析と考察の結果を発表した。その内容は次のようなものである。

テレビ番組のあり方について考えを述べる課題では、情報内容は「書き手」に属するものを中心とした述べ方を多く行っていた。そして、「課題文」や他のテキストを引用してくることは少なく、書き手の考えを中心とした述べ方が基本となっていた。

考えを述べるという課題に対しては、「課題文」の情報に言及する、また「書き手」に属するものが中心となっていた。しかし、課題文を客観的にとらえ、課題文の内容に対して単に自分の考え、感想を付加する例もみられる。さらに、情報のとらえ方に

関しては、「課題文」の内容をそのままうけて自らの考えとしての述べ方をする、あるいは、単に自らの考えを述べるということもあった。

こうしたことから、書き手自身に属する言葉として述べられている内容そのものについて検討することを中心として、複数のテキストに言及しながらテキストを構成していく中で書き手の主体がそこできかに形成されているかについて分析・考察を進めることを課題としてあげた。また、自由に考えを述べる課題の方がテキストが長くなる傾向が認められた。これは、今回取り上げる中学校での調査の例でも同様であった。

以上のことから、今回は、交流を行ったグループを単位として、題材の認識とテキストの全体を貫く大きな主題を展開することがどのように関係しているのかについて、表現主体としての書き手の成り立ちという観点から検討を行うこととした。

3. 分析の枠組

これまでに行ったテキストを構成する要素の情報の性質に関する分析に加え、テキストの展開に関する枠組みを用いる。

砂川（2005）は、文章ならびにテキストのパターンに関する研究をふまえ、「課題持続型」と「課題推移型」の二つのテキスト展開のパターンを挙げている。

「課題持続型」は、文章を主要な論点を担う「トピック・センテンス」によって課題が提示され、それを具体的に順に解決していくという展開である。

「課題推移型」は、課題と解決法が繰り返されることにより、「次々に新しい情報が示され、その過程で課題が提起され、それに対する解決法として、さらに新しい情報が付加され、それに関連したまた新たな課題設定がなされる」というような談話展開

（p.41）であるとする。この後者は、「あらかじめテキスト全体を貫く大きな課題を提起して、それ以下のテキストで順次解決を与えていく」（同）という点で、前者とは大きく異なっているとする。この大きな2つの類型を構成する区分として、「主題導入」、「課題設定」、「課題解決」、「主題終結」を挙げている。（※この枠組みは節を単位としており、今回の事例についても同様の量的な分析を行ったが省略する。）

分析の手続きとして、まず、課題文、そして学習

者が書いた要約文、第1次、第2次意見文のテキスト展開を見ていく。ここで、各グループに属する学習者のテキストの大きな展開の差異と類似点をとらえる。続いて、構成要素の情報の性質とそれに対する認識方法についてとらえる。

4. テキスト生成の過程

A、Bクラスそれぞれから、1つのグループを抽出した。ここでは、それぞれAグループ、Bグループとする。

グループは5人で構成されており、構成員をそれぞれa,b,c,d,eとし、A-a（Aグループのa）と書き表す。

まず、「課題文」について検討する。「主題導入部」として視聴率の操作に関する事件について述べ、「課題設定部」として「視聴率とは、あるテレビ番組を、どれくらいの人が見ているか、を表す数字のことです。」というトピック・センテンスにより、「〈視聴率はどのように数字としてあらわされるのか〉といった課題に対する具体的な「課題解決部」が続く。これをふまえて、「視聴率が高いほど、その放送局のもうけが増える」として、視聴率とお金についての「課題設定部」、事件の原因について述べた「主題終結部」となる。

こうした、視聴率に関する事件を導入として、視聴率とお金、番組について述べるテキストに対して、学習者がどのような情報を取り上げ、また課題文ならびにその他の情報をどのようにして自らのテキストを作り出しているのかを見ていく。

4-1. テキストの展開

グループごとに、「要約文」「第1次意見文」「第2次意見文」のテキスト展開の区分を整理する。

Aグループでは、「要約文」に関しては、3名が「課題文」と同じ展開で表現していた。また、5名とも、課題文の「課題設定」（「視聴率とは、あるテレビ番組を、どれくらいの人が見ているか、を表す数字のことです。」）と「課題解決」のペアによる展開が見られた。

自由に記述する課題に対して、第1次意見文では、4名が「課題設定」－「課題解決」というように、「課題持続型」に属すると考えられる展開をとっていた。また、1人は「課題設定」－「課題解決」のペアを3回用いる「課題推移型」と考えられる展開

をとっていた。また、第2次意見文でも、同様の型が用いられていた。

Bグループでは、「要約文」に関しては1名が「課題文」と同様の展開をとり、3名が「課題設定」と「課題解決」のペアを用いていた。

「みんなが見る番組はどのようなものがよいか、どうあるべきか」という課題に対して、第1次意見文では、4名が「課題設定」－「課題解決」というように、「課題持続型」に属すると考えられる展開をとっていた。また、1人は自らの考えを連ねて展開させていくものの、それらを統括する要素が認められなかった。これは、「課題解決」の区分として整理した。

第2次意見文では、さまざまな展開の型が見られた。

「課題設定」と「課題解決」のペアを2回用いるという「課題推移型」に属する型、「主題導入」－「課題設定」－「課題解決」－「主題終結」と課題文と同様の展開をとる型、「課題設定」－「課題解決」－「主題導入」－「課題設定」－「主題終結」、「課題設定」－「課題解決」、「主題導入」－「課題解決」－「課題設定」という展開が見られた。

両グループとも、要約文では課題文と同様の展開をとる傾向が多くみられた。

Aグループでは、第1次意見文は「課題設定」－「課題解決」のペアによる型が基本となっていた。第2次意見文においても、「課題設定」－「課題解決」を基本として、それを複数回用いるという変化があった。

Bグループでも、第1次意見文では「課題設定」－「課題解決」のペアによる型が基本となっていた。第2次意見文では、「課題設定」－「課題解決」を基本としながらも、「主題導入」や「主題終結」が付け加わる、「課題解決」と「課題設定」が入れ替わるなど展開が多様になっていた。

4.2. 情報の内容と認識

4.1.では、テキスト展開の型について整理したが、ここでは型を構成する区分にどのような情報が選択され、それに対してどのような発話・伝達の態度に基づく認識がなされているのかを見ていく。

要約文を構成する各文は、引用形式や「という」「そうだ」等を用いた伝聞形ではなく直接形がとられていた。「課題文」と距離をとった視点からの要

約ではなく、課題文に即した視点からの表現となっている。

意見文に関して、Aグループでは「課題設定」－「課題解決」のペアを基本とするテキスト展開になっていた。「課題設定」は、A-a:「日本テレビのプロデューサーがズルをしていると聞いてなぜそこまでするのか?」、A-b:「私は、不正をしてまで自分の番組の視聴率を上げようとするのはいけないと思います。」というように、価値判断を含む問いかけや個人的な考えを提示し、それに対して自らの考える解決の内容を述べるという展開をとっている。A-a、A-bの場合は、第1次、第2次意見文とも同様の表現の仕方である。

A-cは、第1次意見文では、「課題提示」－「課題解決」のペアを2回用いている。「視聴率は、番組をつくる上での最終的な結果だと思ってた。」と視聴率についての一定のとらえ方を自己引用で提示している。続けて、「課題解決」に区分される事柄を述べている。第2次意見文では、第1次と同様の「課題提示」による展開に続いて、「最終的なものは視聴率ではない。社会へのえいきょうなんじゃないのかな。」と最初の「課題提示」で示した見解を修正しつつ、同様のペアを再度用いている。

Bグループでは、テキストの展開に変化が見られたように、それぞれの区分の情報の性質にも変化が見られる。

B-aは、第1次意見文では「不正行為は絶対しないほしい。」という価値判断を含む表現によって、その理由と解決の方法についてテキストを展開させていた。それに対して、第2次意見文では、「まずテレビ番組とは私達の生活にどのような影響を与えているのだろうか。」というテレビ番組と私たちの生活との影響関係について問いかけ、それに対する答えを述べ、「テレビ番組は、私達の生活に情報を伝えたり、楽しさを与えてくれるものだとは思う。」とテレビ番組についての一定の見解を自己引用によって提示し、再度、「課題解決」を続けるという表現をとっている。B-cは、第1次意見文では「視聴率とは、ただの数字だが、その数字が会社にとってはすごい大切なことなんだと思いました。」のように「課題提示」する展開であったが、第2次意見文では「みんなが見る番組は、視聴者のたいしょうの年れいを考えてみんなが楽しく見れるものだと思う。」を「課題提示」とし、再度、「テレビを

見るということは、その番組から情報を収集をしていることと同じであると思う。」とテレビ番組に対する一定の見解を示す「課題提示」をしてテキストの展開を行っている。さらに、それに「主題終結」を提示している。

4-3. 交流の過程

A グループでは各自の個人としての考えを提示し合うことが中心となっている。一般的に受け入れ可能な情報を見出し、それを変容させつつテキストを展開する例も見られるものの、それがグループでの活動にどのように位置づいているのかはとらえにくい。

一方、B グループでは、番組のとらえ方について様々な視点から考えを提示し合うことがなされていた。作る側と見る側に関わる視点からの意見が交わされつつ、そこで日常的に番組を見る側として作る側をはじめとした視点のとらえ方が受け入れ可能なものであるかが問題とされている。それによって、当初持っていた番組のあり方についての考えを、番組という題材の持つ議論の全体からとらえ直すことが行われ、テキストの「課題設定」につながっていると考えられる。

B グループに見られたテキスト展開の変化は、一般的な見解を「課題提示」として、それを変容させていくことにより、グループの一員としての書き手と同時に、題材をめぐる議論の全体において自らの考えを述べることによる書き手の成り立ちが見られる。

5. まとめと課題

A、B グループともに、テキストの展開の型としては「課題文」に連続していた。展開を構成する要素については、A グループでは、書き手が個人として題材に向き合って設定した課題に基づくテキストの展開が主となっていた。B グループでは、個人の考えとして述べる形をとりながらも、一般的な見解の提示がテキストの展開に関わっており、単に書き手、読み手といった「コミュニケーションの参加者」のみならず、題材をめぐる「テキストの参加者」となって共有される視点をふまえたテキストの展開がなされており、また「課題設定」の情報に変化が見られた。題材に関して、個人として考えを述べる、題材にかかわる全体的な情報において書く位置をとり

つつ考えを述べるという違いが認められる。これは、与えた課題の違いによるだけのものではなく、「課題解決」等の要素についても検討する必要がある。学習過程における活動に即して、テキストの構成要素の性質の全体を整理していくことが今後の課題である。

・参考文献

- 鈴木栄幸・加藤浩(2001a)「協同学習環境のためのインターフェースデザイン」加藤浩 他 編『認知的道具のデザイン』金子書房
- 小林一貴(2003a)「表現学習におけるテキストへの参加様式」『岐阜大学国語国文』第30号, (左) 25-35
- 小林一貴(2003b)「表現学習における議論の前提の共有化ー学習者の意見文におけるトピック・センテンスの考察を通してー」人文科教育学会『人文科教育研究』第30号, pp.1-12
- 小林一貴(2003c)「作文における話題の提示とテキストの展開」『岐阜大学教育学部研究紀要 人文科学』52-1, pp.33-41
- 小林一貴(2005a)「学習者の文章における話題の展開の諸相ートピック・センテンスに基づく話題の共有過程に関する考察を通してー」『岐阜大学教育学部研究紀要 人文科学』53-2, pp.25-32
- 小林一貴(2005b)「学習者の意見形成における相互行為性の分析」第108回全国大学国語教育学会 山梨大会 当日発表資料
- 砂川有里子(2005)『文法と談話の接点』くろしお出版
- 野村眞木夫(1998)「テキストの記述フレームー参加者と観察者の範疇を視座としてー」『上越教育大学研究紀要』18-1, 145-162
- 土部弘・宝示重美(1963)「文章意識の発達(第一報)」『大阪学芸大学紀要 C 教育科学』(通号4) pp.92-104
- Wertsch, J.V. [佐藤公治 他訳](2002)『行為としての心』北大路書房

〈付記〉本発表は、平成16, 17年度科学研究費補助金による研究(課題番号16730421, 研究代表者小林一貴)の一部である。