

言語活動が成り立つ学習過程デザインの要素

——調査報告文作成における対話機能の考察から——

古 閑 晶 子

一 問題の所在と研究の目的

平成二十三年四月からの小学校学習指導要領全面実施に伴い、言語活動例や実践事例を参照枠にした「言語活動の充実」¹を志向する授業実践が時流である。特に、カリキュラムの中核を成す国語科において、言語活動の再定位は不可避の課題として、国語科授業研究に取り組む学校が多い。しかし、実践するに連れて、「言語活動そのものの質が高まらない」「話し合い場面を設けても、断片的な発問応答に終始してしまう」「言語を通して思考や表現を確かなものにするにはどうすればいいのか」等、学習過程の質的問題が顕わになっている。学習過程に複雑に関係付く諸要素が授業展開に内在する故、言語活動に着眼した授業改善の有り様が、現在進行形で問われているのである。

では、国語科授業における言語活動とは何か。桑原隆（2009）は、「国語教育論としては、『主体的で能動的な意味の創造、あるいは意味の構築』過程として位置づける必要性を覚えた」²と、主体的な意味創造・構築過程として言語活動を再定義する。言語活動を聞く・話す・書く・読むという形式としての活動ではなく、意味が創造される活動の過程と再考したことに着眼す

る必要がある。つまり、言語が意味あるものとして機能するのが言語活動であり、その言語活動は、学習者の主体的な意味生成過程そのものであるとする言語活動観が求められているのである。

このような言語活動観に立脚した上で、寺井正憲（2010）は、「意味生成に関わる全過程を、自らの意志でやりぬこうとする意欲を持つて営める学習過程や、その学習過程を包み込んだ学習の場が構想されなければならない」³と、適切な学習場面を包含した学習過程全体のデザインの必要性を指摘し、従来の教材研究ならぬ「言語活動研究」⁴を再提案する。

これら、言語活動にかかわる再定義や学習過程デザインの再提案に着眼すると、国語科授業改善には、学習者が意味を生成する学習過程の内実と、それを促す要因としての諸要素やその関係解明及び組織化が欠かせない課題だと言える。

そこで本研究では、言語活動を核とした国語科授業実践デザインをもとに、学習過程の内実と、そこに一体化する要因としての諸要素の関係解明を考究することを目的とする。学習過程デザインに必要な諸要素を有機的に組織してこそ、言語とつなが

り意味を生成する学習者主体の言語活動が成り立つ故である。

二 言語活動が成り立つ学習過程

学習者の意味生成過程の内実を考究するには、まず、言語活動が成り立つ学習過程を捉える必要がある。桑原隆(2010)は、「言語生活→言語活動→言語」⁵の三層から成る有機的な構造において言語活動を捉える。そして、「言語そのものでなく、言語活動を充実することが致命的に重要」⁶だと、国語科単元の核として言語活動を再考する。さらに、「言語活動はある具体的な場や状況において営まれるものであって、それが言語生活である。しかも言語生活は、必ずある目的のもとに営まれている」⁷とすると、国語科単元につながる視点として「目的」「場」が挙がる。これらから、国語科単元における言語活動は、「目的」と「場」を伴って三層が一貫するといった、目的的な学習過程の姿において成り立つものと捉えられる。

では、学習過程を貫く「目的」や「場」としての言語活動とはいかなるものか。学習指導要領の国語科改訂の要点では、言語活動を「日常生活に必要とされる記録、説明、紹介、感想、討論など」⁸とし、各学年の内容に位置づけ、言語活動を通して学習事項を指導するよう明示している。ここでは、言語を媒介とした話す・聞く・書く・読むといった言語行為レベルではなく、「表現様式」レベルで「目的」や「場」としての言語活動を示している。つまり、学習者が成り立たせていく言語活動の目的や場は、「報告文をつくる」「感想文を書く」「読書会をする」「物語を創作する」といった表現様式レベルの「もの

(生成物)」を包含する「こと」「表現活動」を行うことなのでと捉えられる。

一方、寺井正憲(2008)は、各種学力調査結果をめぐる動向から「表現形式に関する学習指導が強化」⁹されるとし、表現の様式や形式指導といった取り立てた技能学習に陥ることを懸念する。「目的が明確な表現活動を取り入れた単元を組織して意味ある学習の文脈を作り、その中にレトリックをよむことや批判的に読むことなどの学習を取り入れていく」¹⁰という寺井の提案は、まさに国語科単元における言語活動の成立にかかわる。つまり、言語活動が成り立つ学習過程とは、明確な表現様式をもつ目的の場を伴う表現活動を行う過程だと捉えられる。

そう捉えると、教科書教材を読んでから発展として何らかの表現活動を行う、また、最終的に表現活動を行うことを意識するが、発問応答による読解から始めるという、多数実践されてきた学習指導過程を問い直す必要がある。単元学習の先覚者である倉澤栄吉(1993)は、「具体的な状況に立ち向かうときに、略々『自らの力で問題を解決していこうとする』こと」¹¹こそ、志向すべき学習主体の営みだとする。つまり、学習者が主体的に意味を生成していく学習過程は、必然的に課題追究の過程に成らざるを得ない。だからこそ、「授業者の発問応答により読解してから、最後に感想文を書く」のではなく、「感想文を書きつつ、感想が生じた拠り所を探るために読み直し、より納得いくように感想文を書き換えていく」という問い直しによる学習過程になる。このように、課題追究的な過程が単元の導入か

ら終末まで一貫するとき、言語活動が成り立つ学習過程となり得るのではないか。これまでのことをまとめると、言語活動が成り立つ学習過程は、次のように捉えられる。

言語活動が成り立つ学習過程とは、目的と場を伴う表現様式が明確な表現活動を見通しをもちながら問い直し、つくり続ける営みとなる。その学習過程は、主体的に意味を生成していく営み故、課題追究的な過程となる。

三 言語活動が成り立つ学習過程に内在する要素①

「認知的文脈としての思考表現階層化過程」

倉澤栄吉(1993)は、「学習の連続と、変容とで単元が成り立つ」¹²と、学習過程における連続性と変容性を重視する。先に定義した言語活動が成り立つ学習過程では、何が連続して起きており、どのような契機で意味が変容するのか、その内実にかかわる要素を見出す必要がある。

桑原隆(2008)は、「言語による知的営みはすべて、主体の先行知識や既有知識を基盤として、具体的な状況のコンテクストにおいて、記号・音声及び文法を手掛かりとして意味を創造していく」¹³と述べる。このことから、言語活動において意味を生成していくには、学習者自身の既有知識や経験的知識との関係付けが基盤として必要であり、さらに表現様式固有の言語原理が変容の手掛かりとなることが分かる。言語活動の表現様式における、学習者個々の既有知識と、表現様式がもつ固有の言語原理がかかわる過程に着眼する必要があると言える。

その学習過程を分析的に捉える高木まさき(2009)は、「知識へ技能・技術へ能力」を中核に据え、適切な「話題・学習材」を得て「言語活動(外的・物理的行為)」が、「経験(内的・精神的行為)」へ高められる過程を捉える。¹⁴これは、言語活動の過程における学習材を契機に、新たな言語知識等が再内在化していく過程への着眼である。

両者に共通する着眼点は、言語活動が成り立つ学習過程に内在する、学習者の「言語知識」の変容である。学習者の既有知識が立ち上がり、それを基盤として言語活動の表現様式が内包する新たな言語原理とつながり、再び学習者の言語知識として再内在化するという、言語知識が更新される過程に着目する必要がある。

一方、難波博孝(2008)は、言語活動の内にある世界観や自己観など揺さぶられて顕わになる「観」の違いが、異なる解釈を生む要因と捉え、「学習者の『観』をメタ認知する」¹⁵言語活動を提案する。これは、教育心理学の認知的文脈に基づく、学習者の既有概念の顕在化や再構造化を必要とする「概念変化」¹⁶の過程にかかわる。このことから、主体的な言語活動が成り立つ学習過程には、言語活動に対する学習者の考え方・表し方による価値観(概念)の再構築過程が内在するとみられる。さらに、学習者個別の概念の変化は、高垣マユミ(2010)によると、「学習者自身が概念的知識の不十分さを自覚し、認知的葛藤を引き起こすことによって急進的に生じる」¹⁷という。従って、認知的葛藤により、「言語知識の更新」と言語活動に対する「個別概念の再構築」は、学習過程において結合して表出する

るのではないだろうか。

これらのことから、「言語知識の更新」と「個別概念の再構築」両者は、言語活動が成り立つ学習過程において、相互補充する要素だと想定できる。そこで、変化し階層化する認知的文脈の要素として統合して、「思考表現階層化過程」と名付けることとする。

四 言語活動が成り立つ学習過程に内在する要素②

社会的文脈としての対話

(一) 機能としての対話

新たな疑問は、思考し表現する学習過程が階層化する要因となつて関係付く要素が何かである。倉澤栄吉(1970)は、「教育を根本的に支えているものは対話である」¹⁸と教育の本質が対話性を有すること、「形式的には同じような対話にみえても、その機能は分類できる」¹⁹と、学習過程に機能する対話の差異を捉え、組織化する必要を示す。また中央教育審議会答申は、「知的活動(論理や思考)の基盤という言語の役割」「コミュニケーションや感性・情緒の基盤としての役割」²⁰と、言語機能の観点で分類し、そこに着眼して言語活動を行うよう説明する。各教科の例示では、対話の機能分類は不明だが、これは対話を機能の観点で分類し、授業において組織化する、先の倉澤栄吉の指摘に通じる。

また、高木まさき(2009)は、社会的文脈の中では、言葉と現実との関係を吟味する「言葉に立ち止まる力」²¹が機能する必要を指摘する。言語の思考機能やコミュニケーション機能が

発揮される過程にメタ的に関係付く言語機能と捉えられる。これは、対話のさなかに生じる学習材をとらえる重要性を述べた倉澤栄吉(1970)の「対話教材というのは、どこにどのような形で存在するかをはっきり考えていかなければならない」²²という指摘にも通じる。このように言語機能を構造化して捉えることで、対話の過程に有する機能が分化可能になるのではないだろうか。

教育心理学分野では、高垣マユミ(2010)により、認知的文脈と社会的文脈の研究枠組みを理科授業において統合的に捉える研究が検証されている。²³それは、「三」で述べた思考表現階層化過程とそこに機能する対話が、言語活動が成り立つ要素同士として緊密な統合関係にある可能性を示唆する。

これらを総合すると、学習者が主体的に言語活動を成り立たせていく思考表現階層化過程には、過程的な機能を有する対話の要素が一体化されると想定できる。そこで、階層化の要因として関係づく対話の過程が有する機能の違いに着眼して、対話の成立過程の再考を試みる。

(二) 思考表現階層化過程と対話の成立過程

学習指導要領では、国語「書くこと」「読むこと」領域の学習過程終末部に「交流」が位置付けられた。しかし、学習過程に機能する対話は、単元終末の表現に係る部分的なものではない。そこで、学習主体同士が連関性を強めながら関係を切り拓いていく対話の過程を、島崎隆(1986)の「言語コミュニケーションにおける対立物の統一」²⁴過程を参考にして描いてみる。

ア 「他者との相互連関」必然的關係を保ち、話題（物事）にかかわろうとする意識をもつ

イ 「他者との相互作用」質問応答や共感によって、自由に働きかけ、与え合う

ウ 「評価主体の同一」自らの声を聞き、判断しながら自己の考えを明確化する

エ 「自立的他者との相互連関」相互の自立性が明確化しているので、密接不可分な関係になる

オ 「異質な他者への相互浸透」他者の影響が内部に浸透し、自身の説の中に部分的に取り込む

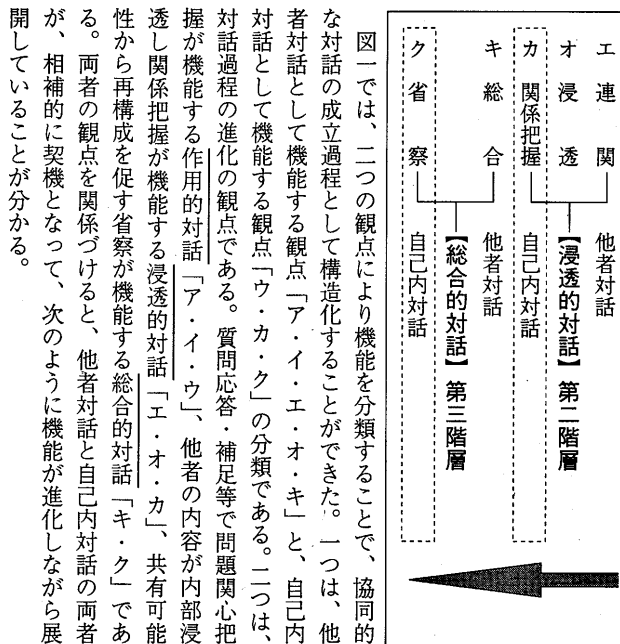
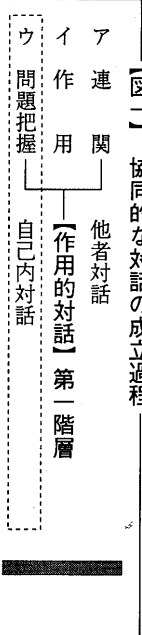
カ 「異質な他者との関係把握」差異は話題構造からの分節が要因なので、一方の内部矛盾を顕在化させながら、自己内部で関係を理解する

キ 「両者の統合」各々の一面性を契機に、考えもしくは認識の過程に、高次の統合が生じる

ク 「リフレクション」自身の考えを話題の本質から再構成したり、認識過程を意味づけたりして省察する

さらにこれを、国語科単元の全学習過程に機能する協同的な対話の成立過程として可視化を試みる。（図一）

【図一】協同的な対話の成立過程



【総合的対話】相互に共有できる相補的な「論点」や共通項となる「論点」を見つけ、それをもとに評価し合う中で、自他の「立場」を再構成する。

そこで、社会的文脈としての「対話」と認知的文脈としての「思考表現階層化過程」の両要素が、相補的に関係付く学習過程を、国語科単元としてイメージしてみる。

五 調査報告文作成における学習過程

小学校学習指導要領国語では、報告による言語活動が、「書くこと」の全学年に位置づけられた。調査報告文の作成による言語活動は、高度情報化社会の現代に不可欠とされる、情報と言語の問題に関わる。

高木まゆみ(2009)は、調査報告等の言語活動について、「膨大な情報を『速い情報』へと変換」²⁵⁾、「相手や目的によって内容や表現を選択する」²⁶⁾言語の思考機能に着眼する。その上で「言葉と現実との関係を吟味し直すこと」²⁷⁾を重視し、発見や創造を促すメタ的な言語機能に着眼する。つまり、調査報告文作成の学習過程とは、情報を意図をもって思考表現し続ける認知過程であり、同時に言語とのかかわりで情報を吟味し直すメタ認知を伴う過程だと捉えられる。

井上尚美(2009)は、レポート等の言語活動の本質として言語機能に着眼し、「言語という表層レベルの奥にある心と心の結びつき」²⁸⁾が重要だと言語の対話的機能を捉える。また言語によって「行動を抑制する」²⁹⁾機能は「内言によるコントロー

ル」³⁰⁾だと捉え、自己内対話のメタ的機能を重視する。

これらの指摘を踏まえると、調査報告文作成という言語活動を核とした学習過程は、情報を言語との関係で捉え、吟味し、創り換えていくメタ認知を伴う思考表現過程であり、相手とのつながりを志向し続ける他者対話・ズレを調整する自己内対話の過程ならざるを得ない。故に、調査報告文作成の言語活動は、必然的に「思考表現過程と対話の階層化を伴う学習過程」を要すると言える。

そこで、学習過程において両要素がどう関係付いて階層化するのか、その内実を考究するため、調査報告文作成の言語活動が成り立つ国語科単元を構想し、実践事実を分析考察する。

六 「調査報告文作成」授業構想・分析方法

(一) 「調査報告文作成」授業構想

※ 研究メンバー 武井由香教諭の授業実践を研究対象とする。

① 対象 市立K小学校四年三組 三十一名

② 観察期間 二〇一〇年十一月十二日～十二月九日

③ 単元名 「調べたことを知らせよう」生活を見つめて」

④ 目標 日常の生活の中で疑問に思ったことを調べて、必要な情報を数値・言葉で選びまとめる。文章

と表・グラフの構成を工夫して、調べ考えたことを相手に分かりやすく報告する文章を書く。

⑤ 学習計画(全十五時間)

○ 一次(五時間) 生活経験から想起した関心事をもとに調査目的を明確にし、アンケート調査結果から情報を読み

取る。

○ 二次（五時間）読み取った情報を分類・整理し、言葉で分かりやすくまとめ伝える方法について考える。

○ 三次（五時間）調べ考えたことを明確に伝える文章構成や表現の仕方を評価し合いながら、調査報告文をつくる。

（二）分析方法

分析観点Ⅰ「作用・浸透・総合」的対話の機能分類

作用・浸透・浸透・総合と階層化する姿が表出した発話集合体や学習シートを抽出。抽出箇所の「立場」「論点」において、分析観点Ⅱ「個別・本質的概念と言語知識」を用いて分析し、階層化の内実や要因について質的に考察する。

分析観点Ⅱ「個別・本質的概念と言語知識」

【調査報告文作成の「立場」や「論点」】

Ⅱ 個別及び本質的概念・その要素（言語知識・技能）

- ① 正確性
・言語と数値の事実
- ② 類似性
・内容の集約整理
- ③ 優先性
・中心的内容
- ④ 適応性
・状況的思考（予想、ズレ等）
- ⑤ 適切性
・考え・判断
- ⑥ 一貫性
・目的（動機）との整合性
- ⑦ 結束性
・接続関係：順序・並列・累加
- ⑧ 結束性
・配列関係：包含・因果
- ⑨ 表現性（記述）
・語句、文末表現、接続語
- ⑩ 表現性（構成）
・動機目的、方法、結果考察、まとめ等

七 階層化表出場面による両要素間の分析考察

※ Ⅱ 個別・本質的概念 —— 具体的要素（言語知識・技能）
（一）「作用的・浸透的対話」階層化場面の分析考察

調査報告文の作成を言語活動として提案。生活経験から想起した問題関心をもとに七つの調査チームに別れ、調査目的を明確化しアンケート調査を実施。数値化した調査結果の情報を読み取りメモカードに列挙。六時間目、習い事チームが列挙したメモカードを共通教材として書画カメラで情報ボードに提示し、その取捨選択を可視化しながら全体に問う場である。「作用的・浸透的対話」の階層化を伴う発話集合体が見られた。

84 SS	83 T	82 SS	80 T	77 KR	73 HY
→	→	→	→	→	→
えっと、「塾に行っている人は意外に少ない」は、 らないと思います。理由は、動機に合っていないからで す。合っていないというのは、人気のある習い事なの に、少ないということは人気がないものだからです。 それに対して。いると思います。理由は、えっと、習 い事案が、習い事チームが実は意外に少ないとい う習い事チームの考えだからです。 考えなの？					
今の意見を聞いて、これはいるかなと思ったけど、う んと、少ないっていうのは動機に合っていないとい うか、少ないっていうことだから、 少ないっていう言葉がだめなんだ。じゃ、これ、HYさん が言ったように人気がないってことなのね、SSさん。 うん。					
作用	⑨ 浸透	⑤ 浸透	⑤ 作用	④ 作用	⑥ 作用

99	98	97	96	95	94	93	90	89	88	87	86	85
SS	MK	T	MK	HY	MK	HY	T	MK	KR	SS	HY	T
<p>じゃ、換えますか。「少ない」を線で消す「人氣がない」に修正「人氣がない」って換えたときにどうなりますか？</p> <p>いらないくなる。</p> <p>動機に合っていないから。</p> <p>でも「意外」に注目すれば、チームの考えただけど。</p> <p>「人氣がない」ってくるとどっちかな。</p> <p>うん。「人氣がない」についての考えになるね。さあ、どうしましょ。</p> <p>今の項目は、人氣がある習い事って書いてあるのに対して、「人氣がない」はいらないと思います。</p> <p>動機に合っていないってこと？</p> <p>うん。</p> <p>いや、いる。何て言えばいいんだろう。意外に人氣がなかったってことだから。</p> <p>「なかった」うん。「人氣がない」の「い」を線で消す。「かった」に修正</p> <p>うん。「なかった」だったら、考えたんだから入れた方がいいと思う。</p> <p>塾に行っている人数についての考えだけど、人氣のある習い事を調べるのが目的だから、この事実を調べ</p>												
⑤	⑥	⑤	⑨	⑨	④	⑨	⑥	⑤	④	⑤	⑥	⑨
浸透	浸透	浸透	作用	浸透	作用	浸透	浸透	作用	作用	作用	作用	浸透

103	102	101	100
KR	T	HY	T
<p>読む取りメモ「塾に行っている人は意外に少ない」の取捨選択を巡る73 HYと77 KRの対立が契機となり、その問題を共有する学習者間に、三種の階層化（作用的・浸透的対話）が見られた。</p> <p>一つは、「動機」に基づく「一貫性」重視のHYと、同じ立場で語り直すSSの階層化である。対立する77 KRのチームの「考え」の必要を理解しよとする一方、82 84 SSで、「少ない」と「人氣がない」の語彙の意味差を論点として共有。その比較を通して、87 SSで自己の立場を再認識。さらに99 SSで、対立意見は人数による「考え」だと理解を共有した上で「一貫性」優位に気づき、その前提において意味を成さないと説得する進化が見られる。</p> <p>二つは、「動機」との整合性による「一貫性」を提案するHY自身の階層化である。93 HYは、83 85 90 Tと89 MKが着眼する「人氣がある」の記述表現を取り込み、「人氣がある」「人氣がない」と語句レベルの対比的思考により自己の立場「一貫性」の</p>			
⑩	⑩	⑩	⑧
作用	浸透	浸透	浸透

ることは意味ないと思います。

使う使わないはみんなが決めればいいんだけど、あの、書く側にしたら、報告文の文章のどこに入れるか、ずっと人氣があるで語っていくわけじゃん。その中に、あの文は使うとしたらどこに入れられる？

報告文で使うとしたら、最後の方。

最後。今、声が出たけど。じゃ、その最後は必要かどうかだよ。というわけで、文章つくっていく中で、不自然だったらとってもらうことにしませんか？

はい。

よさに改めて気づく。が、100 Tが提案する新観点を取り込むことにより、101 HYで、対立するKRやMKの立場を「文章構成」上の位置関係から問い直し、その意味に気づく進化が見られる。

三つは、89 94 MKで関係把握を問うつぶやきを音声化し、コイディネーター的な参加をするMKの自己内対話による階層化である。その後96 98 MKで記述表現の論点を共有しながら「人気がない」「意外に人気なかった」の微妙な意味差を見つけ「判断」の「適切性」を再認識する意思表明に転ずる進化が見られる。

この分析考察から、「対話」と「思考表現過程」の両要素が次の三点において、相補して階層化すると捉えられる。

A 関係づけの思考が基盤にある点である。情報を「取捨選択」する思考活動において、相互の考えを比較して類似や差異を見つけ葛藤したり、別の言葉や文章構成等に置き換えて関係性を探ったりする言語的思考が促されている。そのような言語的思考が機能することで、一貫性や結束性、文章構成等、調査報告文がもつ多値的特性や言語知識の気づきにつながっている。

B 発言箇所の部分や論点が共有される点である。他者の発言箇所の一部を自分の理由付けに取り込んで語り直すことで、個々の考え方を問う浸透的対話が機能している。そして拠り所を問う過程で、数値と解釈の因果関係や目的の一貫性等調査報告文の要素である言語知識の一部が新たな論点となり、それが自他の考えの拠り所だと気づく有機的な再考が成り立っている。

C 学習者間のズレに正対し、その度に学習材として問い直すことに参加する点である。80 85 90 100 102 Tは、授業者として学習者間の考えの拠り所がズレる結節点を捉え、再確認や言い換え、

関係付けの「リボイシング」31を行い、対話のさなかで学習材化している。同様のリボイシング行為をするのが、相対的な立場から参加し、自己内対話を音声化してつぶやく89 94 96 MKである。関係付けによる参加の仕方が、ズレを学習材化し、新たな言語知識への気づきを促している。

(二)「浸透的・総合的対話」階層化場面の分析考察

八時間目、各グループでの情報の選択・分類後、読書チームのメモカードを共通教材として再び全体に問う場である。「浸透的・総合的対話」の階層化を伴う発話集合体が見られた。

76 KK	75 CT	71 T	70 CT	68 IR
<p>「マンガを読むことが多いのは男子」は、いらな いと思います。理由は、こつちにも少し似たようなもの があるからです。</p> <p>いらな いと思います。理由は、こつちにも少し似たようなもの があるからです。</p> <p>いらな いと思います。理由は、こつちにも少し似たようなもの があるからです。</p> <p>いらな いと思います。理由は、こつちにも少し似たようなもの があるからです。</p> <p>いらな いと思います。理由は、こつちにも少し似たようなもの があるからです。</p>				
浸透	⑧	⑧	⑧	②

86多	85T	84IR	83KE	82T	88KK	79数	78T	77CT
<p>えー、男子が多いとか、女子が少ないとか、内容は少し同じだけど、一つのは全体を表していて、もう一つは、えー男子が多いや男子が少ないやどちらも同じ、どっちが多いとか、(二つのメモを並べる)</p> <p>何となくCTくんの言いたいこと分かるよね。だから言葉でまとめてくれないかな。</p> <p>うん。</p> <p>「マンガを読む人が多い」は全体でまとめて、これは、それを詳しくしたもの。</p> <p>ってことは、同じ情報だからと言って、重ねるんじゃないって、何でもかんでも一つにまとめるっていうんじゃないって、同じ情報でもその情報を詳しくする情報がある。</p> <p>そそそそそ。分かる。</p> <p>それ、分かる。</p> <p>ある情報を詳しくする情報っていうのもあるんだ。(板書「くわしくする情報は、別のものとして使う」)でよい?</p> <p>うん。</p>								
作用	⑧	⑧	⑧	⑧	⑧	⑧	⑧	⑧

「マンガを読むことが多いのは男子」と「マンガを読む人が多い」を類似情報として消去する68IRに対立する70CTの発話を発端に、階層化(浸透→総合的対話)が見られた。

それは、70CTの「分解」「詳しく」の説明から情報選択の枠

198OM	197IS	196OM	195AR	194OM	193AR
<p>組生成の可能性を示唆する71Tの発話が契機となった。すると新たにKKが加わり、75CT↓76KK↓77CT↓80KKと、不十分な表現を相補的に言い換え、折り合わせり、その結果「包含」関係という記述の結束性概念を共創する階層化が生起した。また、二人の応酬に終始したのではなく、79数人、83KE、84IR、86多数と、他の参加者も共に調査報告文の概念づくりに参加している。</p> <p>十時間目、各グループで読み取りメモードを分類・構成する場である。読書チーム四名において「浸透的→総合的対話」の階層化を伴う発話集合体が見られた。</p>					
①	①	④	作用	作用	作用

「勉強系の習い事は意外に多い」は、事実だと思えます。理由は、意外に多いの「意外」は、考えていたことよりも、予想よりも、予想と違ったっていいこと、いいから、このことに、えと、人数がそうだ。

「意外」というのは、考えだから、その前は、このアンケートをとる前は、少ないと思っていただけ、アンケートしてみたら多かったってことだから、えっと、「意外」っていうのは考えだから、考えに入れたほうがいいと思います。

208 OM	→	207 OY	→	206 OM	→	205 IS	→	204 OM	→	203 IS	→	202 OM	→	201 OY	→	200 OM	→	199 IS	→
<p>「<u>意外に</u>」は<u>考え</u>として、<u>人数結果</u>と<u>一緒にここに使</u> <u>え</u>ばいいと思います。(構成図中にメモ移動)</p> <p>使<u>え</u>るんなら、ど<u>こ</u>で使う？(メモを指す)</p> <p>そう、書<u>く</u>とき<u>に</u>使<u>え</u>ると思<u>っ</u>たんだから、</p> <p>使<u>え</u>ると思<u>っ</u>たんでしょ。</p> <p>少ないと思<u>っ</u>ていたんだけど、アンケートをとってみ たら数が多<u>か</u>ったんだから、</p> <p>うんうん。</p> <p>えっと、アンケートをとる前は、</p> <p>今、説明してるんだから。</p> <p>だから、えっと、</p> <p>だから？</p>																			
<p>④ 総合</p> <p>⑨ 浸透</p> <p>⑨ 浸透</p> <p>⑨ 浸透</p> <p>① 浸透</p> <p>作用</p> <p>浸透</p> <p>作用</p> <p>作用</p> <p>作用</p>																			

「勉強系の習い事が意外に多い」は事実ではないと反論する
 OMを契機として、階層化(浸透的↓総合的対話)が見られた。
 196 OMが、「意外に」は「予想とのズレ」に着目した考えなの
 だと説明すると、それに対してISとOYが明確化、関係づけ、方
 向付けのリボイシングを行う。
 207 OY「どこで使う？」を受け、

208 OMで「文章構成」という上位の特性が提案される。そして、
 段落構成上で「意外に」の位置を捉え、他者と共有可能な「結
 果考察」の構成の枠組に組み換えた。

十四時間目、OMの調査報告文の推敲に「意外に」と「予想通
 り」が対比的に加筆されたり、結果考察の段落のみでなく、まと
 めの段落で「意外」とする情報の解決策を位置づけたりと、必要
 な言語知識として文章構成上で組み換える階層化が見られた。

OM

一週間の習い事の回数と種類

私たちは、一週間の習い事の回数と種類を調べました。

動機は 略

最初に、一週間の習い事についてです。アンケートの結果週二
 回行っている人が一番多いことが分かりました。二回行っている
 人は意外に多くてびっくりしました。週三回行っている人は二
 番目に多かったです。略 週五回の方が五人もいておどろき
 ました。習い事をしていない人が十一人もいて、意外に多いと思
 いました。略

次に習い事の種類のについてです。アンケートの結果、水泳を習
 っている人が五人で一番多いことが分かりました。ダンスを習っ
 ている人が四人で二番目に多かったです。意外に多くてびっく
 りしました。体そう・じゅく・サッカー・ピアノが三人で三番目
 に多かったです。予想通り体を動かす習い事をしてる人が多いか
 ら分かりました。健康のために運動系の習い事が多いのか
 もしれません。

アンケートでいろいろな答えが出ておもしろいと思いました。

その中に、習い事をしていないという人たちが意外に多くいました。その人たちにもこの結果を見て、自分にあつた習い事を見つけて楽しんでほしいと思いました。略

この分析考察から、「対話」と「思考表現過程」の両要素が次の三点において、相補して階層化すると捉えられる。

〔D〕 構造化の思考が基盤にある点である。調査報告文の本質を探りながら必要な要素を言語化して創出する。それを自身の調査報告文に使用できるか、評価しながら取捨選択し、組み込んで書き換えるという思考活動がある。そこにおいて、要素抽出や要素同士の構造化、自身の調査報告文に必要な要素を組み込み直すという言語的思考が促されている。そのような言語的思考が機能する中で、調査報告文の構造的特性が自身の文章構成・記述・推敲に生かされ、要旨が一貫する。

〔E〕 共創を核にした概念づくりへの参加の点である。調査報告文の構造的特性を探り合う中で、「詳しくする情報は別のものとして使う」など、共有可能・活用可能なものとして言語化しながら枠組づくりに参加する総合的対話が機能している。その際、学習者内の理解過程を、補い役・つなぎ役と、学習者間の役割として外化しながら、調査報告文に必要な要素である言語知識・技能を言語化して共創している。

〔F〕 思考過程の可視化・構造化を共有する対話的ツールが機能する点である。情報の取捨選択・分類・構成が共有可能な情報ボード及び紙ベースの情報ボードが、全体や調査チームに、また各自に必要な調査報告文の要素の構造化として複層的に機能し

ている。さらに、推敲の記号を使いながら、書き換えの跡を見えるように残す調査報告文シートが、必要な要素の組み込み方をメタ認知し、調査報告文における自身の言語知識として評価可能なものになっている。

八 成果と課題

(一) 成果…学習過程に一体化する諸要素

抽出場面の分析考察の結果、三種の対話機能と一体化して、思考表現過程の姿が階層化して表出することが分かった。つまり、学習者の認知過程の要素と、対話機能の要素は統合して、実践レベルの学習過程デザインに寄与すると捉えられる。

そこで、「七」で見出した階層化の要因となつて内在する六点〔A〕〔F〕を集約整理し、言語活動が成り立つ学習過程デザインに必要な要素としてまとめる。

① 言語的思考が階層的に機能する「思考活動」を設定する

葛藤が生起する関係付けの言語的思考〔A〕が機能した上で、構造化の言語的思考〔D〕が機能した。有澤俊太郎(2007)は、「初めの言語的気付きからメタ言語的気付きに至る過程に思考力・情緒力・想像力などが息づいており、これを方略的に活性化すること」³²と、言語的思考を方略的に組み込むことが学習成立の課題とする。これらのことから、思考表現階層化過程の姿が顕在化する思考活動として、「問題関心を見出す思考活動→比較・分類・関係付け等葛藤を促す思考活動→選択・組み換え・評価等の思考活動」を課題と共に設定する必要がある。

② 思考活動において、対話が機能する「対話場面」をつくる

発言箇所の一部や論点を共有する浸透的対話 (B) が機能した後、相補的に共有可能な枠組づくりに参加する総合的対話 (E) が機能した。従って、「作用的対話→浸透的対話→総合的対話」が機能する場面を階層的につくる必要がある。しかし、その機能は順次表出するのではなく、学習過程に前掲化する姿で捉え、対話場面に機能するよう展開する必要がある。「感想交流・質疑応答的→討論的→共創的・評価的」対話等の様式が想定できる。同時に、学習者間で外化・可視化し、学習者内に再内在化する対話が重要である故、話し合い行為としての他者対話、書く行為としての自己内対話を相補しながら組み込む必要がある。

③ 対話過程のさなかに生じるズレを捉えて学習材化するリボイシングや、可視化する教具・板書を活用する

思考活動 (①) と対話場面 (②) は、学習過程の構想・改善時にデザイン可能だが、リボイシングしながら学習者間をつなぎ、ズレを認知する学習材化 (C) や可視化する行為 (F) は、まさに現在進行形の学習過程の展開に必要な要素となる。だからこそ、本質的概念や言語知識を明確にし、それを包含する思考表現階層化過程の姿として、構想時に描き出す必要がある。そうすることで、予想外の姿を捉え、言語を通してコーディネートネットする展開が可能となる。

(二) 課題

言語活動が成り立つ学習過程を捉え、実践事実からそこに機能する三つの要素を成果として見出したが、これらを組織化し、

学習過程デザイン案として可視化・具現化する必要がある。また、メタ認知の変容を促す自己内対話場面で課題である。学習者自身の言語知識や個別概念のメタ認知の変容は「他者対話を経た書くという自己内対話」の形式の中で表出し易いと捉えられる。そこで、書く行為としての自己内対話場面と、振り返り見通すという評価の営みとの関係から、言語活動と一体化した評価の在り方を検討する必要がある。これらの課題は、言語活動を核とした学習過程デザインを更新する中で解決していく。

【引用文献】

- 1 文部科学省2008「小学校学習指導要領」p.13、16
- 2 桑原隆 2009「言語活動の充実——「意味」の創造過程——」
『月刊国語教育』No.444 日本国語教育学会 p.5
- 3 4 寺井正憲 2010「言語活動の充実を効果的に図る国語科の学習指導」『実践国語研究』No.300 明治図書 p.12
- 5 桑原隆 2010「単元学習の思想」日本国語教育学会『国語単元学習の創造Ⅰ理論編』東洋館 p.28
- 6 前掲書 2 p.5
- 7 前掲書 5 p.29
- 8 前掲書 1 p.7
- 9 寺井正憲 2008「説明的文章の学習指導におけるリテラシーの地平」『新しい時代のリテラシー教育』東洋館 p.103
- 10 前掲書 9 p.104
- 11 倉澤栄吉 1993『解説国語単元学習』東洋館 p.44

- 12 前掲書 11 p.47
- 13 桑原隆 2008 「リテラシー観の変容と意味の創造」『新しい時代のリテラシー教育』東洋館 pp.13-14
- 14 高木まゆみ 2009 「情報リテラシー」明治図書 p.84
- 15 難波博孝 2008 「国語教育とメタ認知」『現代のエスプリ』No. 497 至文堂 p.201
- 16 高垣マユ 2010 「授業デザインの最前線Ⅱ」北大路書房 p.4
- 17 前掲書 16 p.4
- 18 倉澤栄吉 1970 「対話の指導」新光閣書店 p.40
- 19 前掲書 18 p.50
- 20 中央教育審議会答申 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」p.53
- 21 前掲書 14 p.21
- 22 前掲書 18 p.41
- 23 前掲書 16 pp.14-17
- 24 島崎隆 1988 「対話の哲学」みずち書房 pp.197-202
- 25 前掲書 14 p.36
- 26 前掲書 14 p.36
- 27 井上尚美 2009 「言葉の力とは何か」『言葉の力を育てるレポートとプレゼンテーション』明治図書 p.10
- 28 前掲書 14 p.40
- 29 井上尚美 2009 「言葉の力とは何か」『言葉の力を育てるレポートとプレゼンテーション』明治図書 p.10
- 30 前掲書 28 p.12
- 31 市川洋子 2010 「言葉と人・教材をつなぐ教師の言葉」『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所 p.80
- 32 有澤俊太郎 2007 「総合学習における言語的教授・学習方

略」『教育実践学の理論構築及びモデル研究』兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 p.10

(上越教育大学准教授)