

作文カンファレンスによる「励まし」の 効果に関する考察

木村正幹

1. はじめに

ドナルド・グレイブス (Donald, Graves) の作文カンファレンスには、①予測 (predictable)、②焦点化 (focused)、③解決策 (solutions demonstrated)、④役割交換 (reversible role)、⑤表現検討 (heightened semantic domain)、⑥ユーモア (playful structures) の6つの構成要素があることについてはすでに発表した (木村, 2006)¹⁾が、さらにグレイブス (1994, p. 373) は「この作文カンファレンスという手法は、いかなる年齢の生徒に対しても同様に応用でき、容易に生徒を導けることが分かるだろう。」と述べている。しかし、実際に高校生を対象として作文カンファレンスをおこなってみると、作文カンファレンスには、さらにいくつかの要素があることに気づかされる。

そのうちの 하나가、「励まし」(nudging)²⁾ということである。グレイブス (1994, p. 93) もこの「励まし」ということが、ここ数年来の研究の対象になっていると述べ、「励ましは子どもたちの文章を読み、カンファレンスをする中で行なわれ、作文カンファレンスの重要な要素である」と指摘している。

教室における生徒と教師の相互作用として、メーハン (Mehan) は IRE-①教師の発話 (initiation) ②生徒の答え (reply) ③教師の評価 (evaluation) の連続した組み合わせがあることを指摘している (村井裕明, 1999, p. 44) が、この教師の評価について茂呂雄二 (1993, p. 33) は、「教師がポジティブな評価をした場合には次の発問に進み、ネガティブな場合にはその子どもが別の答えを探す」と述べている。教師の評価が、作文の書き手の「励まし」となって、文章産出を支援するには、どのような作文カンファレンスを行なうのがよいのだろうか。

さらに、作文カンファレンスによって生徒を励ますには、生徒との人間関係 (rapport) がないと難しい。ルイジアナの高校で作文カンファレンスの実践を行なったシルビア (Silver, 1989, p. 24) は、「特に思春期にある生徒たちから声を引き出すには、まずお互いの抵抗感を解く必要がある、カンファレンスの最初に教師と生徒との人間関係を作るようにしなければならない」と述べている。

以上の観点を基に、稿者の行なった実践を分析し、作文カンファレンスの中でどのように「励まし」が行なわれて、書き手の文章産出を支援しているのか、その過程を探るのが本研究の目的である。

2. リハーサル過程の分析

(1) グループ・カンファレンスの中での「励まし」

中学校や高等学校では、生徒同士で話し合うグループ・カンファレンスが効果的であるが、その場合に話し合うためのガイドラインが必要なことは既に指摘した。ここではまず、このガイドラインが生徒に明確に意識されなかった実践例をあげ、生徒たちのカンファレンスが作文の構想を得る支援にはなったものの文章化には至らなかった場面を検討する。

授業実践1 「私の将来」(2005/6 岐阜県立大垣南高等学校3年生)

授業内容 「私の将来」と題して600字程度の作文を書く

授業協力者 堤 俊之 教諭

記録方法 ビデオ録画 カセット録音 下書きプリント 作文 評価用紙

授業計画 全3時間(50分授業)

第1時 リハーサル過程の実施 「私の将来」という題で思いつくことをマッピングしその内容にもとづいて、草稿を作る。(50分)

第2時 草稿をもとにグループ・カンファレンスを行ない、文章化する。(50分)

第3時 作成した作文をカンファレンスして推考し、清書する。(50分)

これは、堤俊之教諭の担当した学校設定科目「社会の中の私と文章」という教科で行なったもので、高校3年生の6月という実施時期を意識し、自分の進路希望を明確にすると同時に、社会の中でその職種がどのように位置づけられるのかを表現させることにした。この授業の計画に当たっては、グレイブスが高等学校でのすぐれた実践として紹介していたロマノ(Romano)を参考にし、生徒の潜在意識を引き出して、作文の内容を考えさせるのに有効な方法(1987, p. 61)として提唱しているマッピングを、リハーサル過程に取り入れてグループ・カンファレンスを行なった。

以下に引用するのはその中の文系大学進学希望者(4名)で話し合った第1時のプロトコルで、マッピングで作文の題材を膨らませることはできたが、それがうまく文章化できずに困っている、というのが次の場面である⁹⁾。

164 木村 あと5分です。今日は一応出してもらいます。

165 F男 税金についてしか書けん。あと、どうするのだろう。

166 E男 もっていきや。

167 F男 関係ないもん。税金についてしか。

168 E男 それが練習。ホリエ社長。

169 F男 ホリエ関係ないもん。

170 E男 関係あるって。

171 D男 『国際人で、貿易が必要不可欠である。必要不可欠といえ、ビジネスである。ビジネスは…』

172 C男 法律やて俺。法律につなげたいんや。

この中で、F男の発話に対してはE男が文章化を励ましているのに、E男とF男の相互交流がF男の文章生成のための支援となっているが、D男とC男の発話に対しては誰も反応していないので、カンファレンス自体が成立していない。作文カンファレンスの機能は対話者が書き手のモニタリングを手助けすることである（木村，2006，p.47）。D男は(171)の発話の中で、自分の構想を声に出して、そのモニタリングを他の仲間にも求めているが、誰も反応してくれなかったため、結局自分でモニタリングして、最終的には次のように文章化した。しかし、この最後に書かれたテキストと、(171)の発話で語っている内容とはかなり齟齬がある。

国際ビジネスの中の貿易について関する法律に興味がある。とくにこれから日本と中国が多くの場合で共に一緒にビジネスをすることがあると思うので、日中貿易に関する事柄について考えたい。

アメリカでの実践でも、グループ学習というのは万能薬ではなく、最初からグループ学習の方法を生徒が理解しているものとしてグループ・カンファレンスを指示しただけでは、うまくいかなかったという報告がある（Barron, 1991, p. 24）。グループは作文カンファレンスを説明するのに実演（modeling）することを勧めているので、ロール・プレイを授業の最初に行なって作文カンファレンスのやり方を生徒に示してから話し合いに入ったのだが、もっと話し合いのポイントを明確にする必要性を感じた。

普通、教室内談話では教師が順番配分装置（turn allocation device）となり、教室内の発話を誘導していくが、グループ・カンファレンスではこの談話の順番取りを自分たちで行なわねばならず、それがうまくいかないと、D男やC男のように聞き手の評価が返されないことになる。しかし、このカンファレンスの中で、E男とF男の話し合いを聞いていたD男が、主体的に自分の作文の構想を語り出したことに注目したい。グループは「声は作文の原動力である」（1983, p. 93）と述べており、ヴィゴツキー（1962/2001, p. 379）の言う内言⁴⁾をまずそのまま「声」にすることが、作文カンファレンスの原理だとしている。その意味で、このグループ・カンファレンスは、D男の「自分への言葉」としての内言を引き出すことはできたが、「他人への言葉」としての外言にまですることはできなかったと言えよう。

一方、このグループに対して、直前に堤教諭が直接介入しているが、そこではF男やD男の「声」は引き出せていない。

- 141 F男 先生、これ箇条書きでいいんですか？
142 堤 箇条書きでいいよ。たとえば、これ税金払ってくれるから国はなりたっているとかさ、こっちのほうにいくなら、フリーター問題があるとか、何でやというなら、払わないから税金を、どうすればいいかというようなことを、書いていくわけや。自分でこうやって見て、どの方向に書いてもいいから//いいから…//
143 F男 //は：：い//
144 D男 このグループ（での話し合い）意味ないよな。おれ、社長で迷っただけやものな。
145 E男 めがね…
146 D男 h h h, ずっとそれ言っているな。h h h, 消さないかん。

(142)の発話で、「たとえば」という形で教師が作文のアイデアを示しているが、F男は自らモニタリングした結果、それを受け入れていない。(143)のF男の間延びした返事は、教師の助言に相槌はしたものの、先のD男のような内言をまだ獲得できていないことを意味している。つまり(142)のように模範文を示しても、それが生徒に受け入れられなければ、それが必ずしも文章化の「励まし」とはならない。D男の(144)の発話は、このグループ・カンファレンスに対する否定的な気持ちを露呈しており、(166)ではF男を励ましているE男も、この場面ではD男をかかっているだけである。

このように、リハーサル過程では教師が生徒に働きかけをするよりも、生徒に自由に相互交流をさせた方が、「声」の獲得につながるのではないか。

(2) 個人カンファレンスの中での「励まし」

アメリカでの実践をみると、作文カンファレンスの授業ではまずグループ・カンファレンスを行なった後で、教師による個人カンファレンスが行なわれている。その一例として、カナダのカルガリーの高等学校で、ウエアー (Weir, 1991, pp. 44-45) が行なったものを示す。

1. 文献調査 (課題についての導入的な知識を得る)
2. グループ・ディスカッション (文献から得た最初の知識をグループで共有する)
3. クラス・ディスカッション (知識の推考, 調査, 拡大の機会となる)
4. 文献調査 (2度目; グループで討論したことをさらに文献で調査しなおす)
5. 作文の準備 (文献調査やディスカッションで興味を持ったことを文章化し考えを整理する)
6. 第1次草稿の執筆 (アウトライン, プレーンストーミング, 意味マップ, 項目整理, 発見作文などの方法を使って, トピックスについての知識を結び付ける)
7. グループ・カンファレンス (→ガイドラインにしたがって行なう)
8. 執筆の続き (読み手から得たアドバイスを受けてさらに原稿を書き進める)
9. 原稿の提出 (ここで初めて教師が生徒の原稿を見る)
10. 教師のカンファレンスと推考 (教師がさらにカンファレンスをして推考する)

グループスは、リハーサル過程、草稿過程、推考過程のそれぞれにカンファレンスを実施しているが、ウエアーの実践では、リハーサル段階ではカンファレンスではなくディスカッションという自由な話し合いをさせて、作文の話題を探させている。また、そうして集めた話題を「5. 作文の準備」という段階を設けることによって、文章化のための動機付けを行っている。そして、原稿ができたところで、まずグループ・カンファレンスを行ない、最後に教師との個人カンファレンスを行っている。

授業実践1では、第2時に個人カンファレンスを行なった。しかし、個人カンファレンスでは特に教師と生徒との信頼関係がないと、「声」を引き出すことはむずかしい。授業実践1はもともと堤教諭が一年間担当する授業の中で、3時間だけ協力していただいていた行なったものであるため、

生徒と十分な信頼関係を築くまでは至らず、D男やF男に対しても個人カンファレンスを行なったが、それが推考されたテキストに反映することはなかった。ただ、以前に部活動で指導していたH子とは面識もあった関係で、比較的うまくカンファレンスのできたので次に紹介する。

先に示したグループ・カンファレンスでは24分間に174の発話があったが、その6割が題材に関することであった。一方このH子との個人カンファレンスでは、95の発話のうち半数が表現表記や構成についてであった。つまり、生徒たちは内容についてはグループに、表現表記については教師に相談する傾向があり、この違いを理解した上でグループ・カンファレンスと個人カンファレンスを組み合わせるのが効果的であろう。

	グループ・カンファレンス	個人カンファレンス
題材に関すること	62%	26%
表現表記に関すること	10%	34%
構成に関すること	4%	25%
相 槌	6%	8%
その他	17%	6%

H子は第1時のマッピングで「歯」を中心に21項目を出し、次のような構想を箇条書きに書いていたが、原稿用紙に文章化することはまだできていなかった¹⁰⁾。

- 1 歯は生きていくのに欠かせないので、この先少しでも歯をのこして生活したい。そのために歯科衛生士は大切だと思う。
- 2 子どもにも老人にも障害を持った人にもやさしく笑顔でいることが必要ということ。
- 3 歯を抜くことは恐くていたいけど、少しでもそう思わないようにするのがひつよう。

事前アンケートで、H子は文章を書くのが嫌いと答え、その理由として書くことが思いつかないからとしていたが、題材を探すことはマッピングとグループ・カンファレンスを通じて出来ていたようなので、まず主題を明確にすることを尋ねた。

- 6 木村 で、本題ですが、この中で一番言いたいことは何？
- 7 H子 これ。《指で示す》
- 8 木村 歯はやっぱり大事、ってとこ？「歯は生きていくのに欠かせないので、この先少しでも歯をのこして生活したい。」

H子は構想メモの1の項目を指示したので、さらにH子を励ますために、書きたい内容の焦点化 (focused) をする質問をした。

- 13 木村 で、そんなような体験をいれるといいかなって思ったのと、歯科衛生士になろうと思ったきっかけは何なの？
- 14 H子 なんか、子どもと接する仕事がしたくて、歯科衛生士っていろんなとこに歯科検診とかで行ったり、予防歯科で保育園とかって//行ったりするし：：： //＝
- 15 木村 //そういうのがやりたいの//

- 16 H子 =で病院で働いとしても、子どもとか来るのが多いから… (5) そういふのと、何かおばあちゃんがもう40代くらいで歯が無くて…
- 17 木村 それが、この話? 《マップを見て》
- 18 H子 はい。
- 19 木村 予防歯科の話なんかで… h h h, 例えばそういう話題は入れたほうがいいと思うよ。これたとえば、どこから書き出すの? 最初どんな感じで?

この応答の中で出てきた(14)及び(16)の内容は、構想メモにも現れなかったことなので、それを文章化するよう(19)で励ました結果、ようやく次のような文章を書き出した。

私の将来の夢は歯科衛生士になることです。最近の歯科衛生士は予防歯科で保育園などの施設を回ることが多く、子どもとふれあう機会が多いようです。子どもと~~せ~~かに関わった仕事がしたいので (以下中断)
*二重線による「見せ消し」は原稿のママ。以下同じ。

この後文章化は中断され、(16)で述べた祖母の体験を書こうとしたがそれもまとまらなかったもので、カンファレンスをさらに続けたところ、次のような「声」がでてきた。

- 68 木村 で、これは書けたでしょ。後は、さっき言ったことを書いたら(5)、でおばあさんの話を書いて…
- 69 H子 歯医者さんはこわいっていうか、キーとかいうで、こわいっていうイメージがあるけど、歯を抜いた時に何か(5)子供やったでかもしれんけど、歯を掃除しますよとか、歯を抜きますよとか、削りますよとか言わずに、子どもが怖がっているのを見て、やさしくやってくれるとか。
- 70 木村 今それだから、口で言えるでしょ?
- 71 H子 h h h
- 72 木村 それをだから、書いていけばいいんやけど、ちょっと今から書いてごらん。

この(69)の発話は省略や反復が多く、「文法と論理の不一致」(Vygotsky, 1962/2001, p. 369)という内言の特徴がよく出ている。そこで、H子を(72)のように励ましたところ、この内容は次のように文章化された。

子どもの時に歯を~~抜~~歯を抜くことになり、歯科衛生士の人が「歯をお掃除しますよ。」と優しく言ってもらって、安心して歯を抜いてもらうことができました。子どもが怖がらない接し方で、歯医者や歯科医院が嫌いにならなくなりました。

H子が書いた作文は、授業後に文集として全員に配布した中で、他の生徒たちから一番高い評価を受けていた。それは、具体的な自分の体験に基づいて、志望動機を明確に表現できた点が評価されたからである。H子との個人カンファレンスの中で、対話者(木村)は作文の例文や添削例を示すのではなく、ポジティブな評価をすることで文章化を支援できた。生徒たち同士で話し合う場合でも、そうした評価の方法を明確にすれば、カンファレンスがうまく機能したように思う。

3. 推考過程の分析

(1) ガイドラインに従ったグループ・カンファレンス

次の授業実践2は、奥村準子教諭の協力を得て筑波大学付属坂戸高校で行なったもので、グループ・カンファレンスのガイドラインを詳細に示して授業実践1との比較をすることにした。

授業実践2 「人と自然のかかわり」(2005/10 筑波大学付属坂戸高校3年生)

授業内容 課題文を読み、「人と自然のかかわり」について600字の作文を書く。

授業協力者 奥村 準子 教諭

記録方法 ビデオ録画 カセット録音 下書きプリント 作文

授業計画 全2時間(90分授業)

第1時 リハーサル過程・文章化過程の実施 課題文を読んだ後、グループで話し合い、「人と自然のかかわり」についての意見文を書く。

第2時 推考過程の実施 グループ・カンファレンスを行ない(50分) 残りの時間で原稿を推考する。

授業実践1ではリハーサル過程を中心に観察したので、この授業実践2では推考過程を中心に分析することとし、第1時は奥村教諭に授業を依頼し、第2時を稿者が授業を担当して授業記録をとった。また、このクラスの生徒とは全く初対面であり、信頼関係もできていないことから、教師の介入は一切行わず、グループ・カンファレンスを通じて、生徒たちの相互交流がどのように文章生成に関わってくるかをみることにした。

課題文には鷲谷いづみ著『生態系を蘇らせる』(2001, 日本放送協会)を使用した。鷲谷はその中で、宮崎駿監督の映画『もののけ姫』と『となりのトトロ』を例にあげ、『もののけ姫』に代表される「自然とは、闘いに挑んで征服すべき対象でしかない」という自然観と、『となりのトトロ』のように「人と自然が同じ空間を共有し、ともに育ち、活かしあうことを当然とする」自然観とを対比させ、問題提起をしている。

そこで課題を焦点化するために、グループ・カンファレンスの指針として、次の3点を示した。

⇒ポイント① 立場が明確であるか? 『もののけ姫』派か『となりのトトロ』派か?

⇒ポイント② 論拠は明確であるか? 具体的な理由が述べられているか?

⇒ポイント③ 言おうとしていることに飛躍はないか? 事実誤認はないか?

そして、話し合いのポイントをより明確にするために、アトウェル (Atwell, 1987, p. 95) の実践を参考にして、次のようなカンファレンスの質問例を配布した。

■これは質問の仕方の具体例です

* 作文の状況 *	* 質問の具体例 *
立場がはっきりせず、内容が混在している ⇒ポイント①の場合	あなたが一番言おうとしていることは何？
原稿が十分に書き込まれていない ⇒よくわからない言葉や箇所がある。ポイント②の場合	もっとそのことを話して！
原稿に多くの具体例を書きすぎている ⇒関係ない話が多すぎる	この中で必要な話はどれ？
原稿に自分の考えが書かれていない ⇒課題文の話の要約しか書いていない	これについてあなたはどう思うの？
書き出しが散漫である ⇒前書きが長すぎる	あなたの作文はどこから始まるの？
結論が強引過ぎる ⇒ポイント③の場合	読み手にどんなことを考えて欲しいの？
課題文と原稿の内容がずれている ⇒「もののけ姫」の映画の解説に終始している	これはあなたの考え？作者の考え？

また、文章を書き直すための、自己診断 (self-diagnosis) の参考として、文章表現のアドバイスを次のように与えた。

<p>■みんなのアドバイスをもとに、自分の原稿を推敲してみよう。</p> <p>* 次の点に注意をして、作文を清書してください。</p> <p>①句読点 「,」や「。」の付け方はいいですか？</p> <p>②言葉の重複 同じ言葉を何度も繰り返していませんか？「～と思う」ばかりとか。</p> <p>③言葉の接続 特に逆接の接続詞を使うときは注意して</p> <p>④指示語 「それ」「その」が何を指しているか確認を</p> <p>⑤段落 一つの段落に二つの内容が入っていませんか？ 600字ならば、3～4段落が適当です。</p> <p>⑥漢字・送りがな 配布したプリントでは、誤字などの訂正はしてありません。 自信が無い時は、○を付けておいてください。</p>
--

こうした漢字や句読点、段落の変更といった文章表現の慣習の確認は、グレープスのプロセスでは編集過程 (editing process) に含まれることであり、この授業実践では作文の内容の修正に活動を焦点化して推考過程のカンファレンスをするように強調した。

この授業実践2は、授業実践1のグループの発話数(24分で174)に対して、多いグループだ

とその倍近い発話があり、相対的に豊かな話し合いが行なわれた。このうち、2班ではグループ内での話し合いも短時間で終了し、発話数も少なかったが、その結果として作文の推考箇所も他のグループより少なかった。グループ・カンファレンスの成果をあげるには、まず生徒たちが相互交流を活発にすることが大切である。

■授業実践2の班別発話数（各班は5人ずつで構成）

	発話数(合計)	時間	推考箇所(平均)
1班	351	44分	13.5
2班	70	11分	9.0
3班	302	44分	19.0
4班	215	51分	13.6

また、このグループ・カンファレンスの結果、各自の行なった推考方策を内容別に調べたのが次の表である。

■授業実践2の推考方策（提出者18名の合計）

	推考数	%	グレースのカテゴリー
漢字	6	2%	①文字のつづり方
句読点表記	8	3%	
段落変更	16	6%	③文章の慣習表現
文語句挿入	97	38%	
文語句削除	44	17%	④話題と情報の整理
文語句修正	82	32%	
			⑤推考

この授業では、漢字や、句読点、段落の変更というような表記を修正するのではなく、文章の内容を挿入、削除、もしくは修正することによって文章を書き直すことを目標としたが、ほぼ意図した活動ができた。グレース（1983, p. 237）は、こうした推考過程のカテゴリーを次の5段階で考え、発達段階によってより高次の活動ができると説明している。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 文字の正しいつづり方 ② 文字の美的な問題⁽⁶⁾ ③ 句読点などの文章表現上の正しい慣習 ④ 話題と情報の整理 ⑤ 推考（情報を加えたり広げたりすることや、再構成すること） |
|---|

結果として、この授業実践の推考活動は、④「話題と情報の整理」⑤「推考（情報を加えたり広

げたりすることや、再構成すること)」が9割近くを占めており、高次な推考が生徒たち自身のカンファレンスを通じてなされた実態がうかがえる。

(2) 作文カンファレンスの質的分析

次に、カンファレンスを通じて、生徒が自分の文章を推考していく過程を追ってみたい。

1班のG男の文章には、自然との共生に疑問を呈しながら、自然との共生を目指すという、論旨のねじれが見られた。

現代では、人間はより豊かな生活を築くために開発を行っている。しかし、その代償は大きく、環境問題を引き起こすほどのいきすぎた開発をしてしまった。そのため、自然との共生をめざすことが必要になってきているとされている。だが、自然と人間が果たして本当に共生できるのかどうか私には疑問に思えてならない。

119 A女 これだね、((先生が)) 最初に言ったこと。

120 G男 違う、俺の言いたいことは、先生はすぐに言ったからそういう風に聞こえちゃうかもしれないけど、俺の言いたいことは、このままいけば『もののけ姫』みたいになるっていうこと、でも、だからこそ、その考えを改め直して、残ったトトロと仲良くやっっていこうよ、っていうこと。話は。

121 C女 じゃ、それを入れればいいね。

122 G男 残ったトトロと仲良くやっっていこうと h h h

A女の(119)「これだね、((先生が)) 最初に言ったこと」という指摘は、授業冒頭のカンファレンスのガイドラインを示す中で、「立場がはっきりせず、内容が混在している場合の例」として、G男の文章を引用したことを指している。C女の「励まし」を受けて、書き手のG男は(122)「残ったトトロと仲良くやっっていこう」という問題点の解決策を説明しているが、それは比喩的な表現で暗示されるにとどまり、文章化されていない。

このカンファレンスはさらに続き、次のC女の(143)「都市部の自然との共生は難しい」という意見に反発する形で、ようやく(150)「残っているところを開発しちゃいけない」という「声」が、G男からでてきた。

143 C女 都市部の自然再生はむずかしいかもしれないけど、都市部の人は自然と触れあえないんだよね。結果的に…

144 G男 都市部の人は自然の残っているところに行けばいいじゃん。

145 C女 そしたら、都市から人がいなくなっちゃうじゃん。

146 G男 は? そうじゃなくて、//ときたま//

147 C女 //ときたま// h h h

148 G男 自然と触れあうことができればいいじゃん、ね。

149 C女 そうやね。

150 G男 だから、俺の言いたいのは、残っているところを開発しちゃいけない、っていうこと。

151 C女 開発されちゃったところは、しょうがない、っていつているんでしょ。

152 G男 しょうがない、って思う。

G男は自分の文章の問題点に、(都市部)では自然との共生が難しい⇔(地方)では自然を保護して自然を共生する、という都市と地方の対比を持ち込むという文章の修正案を示した。G男は、「俺のいいたいことは」というフレーズを、(120)で2回使って、自分の内言を整理しようとしたができず、再び(150)でこのフレーズを使い、ようやく文章化できたというプロセスが、このプロトコルには現れている。

また、それに続いてC女が(151)「開発されちゃったところは、しょうがない、って言ってるんでしょ」とG男の文を要約している点に注意したい。ここで、書き手の言葉を要約して返すという、グレースの「焦点化」(focused)という基本技術を、C女は自然に実行している。

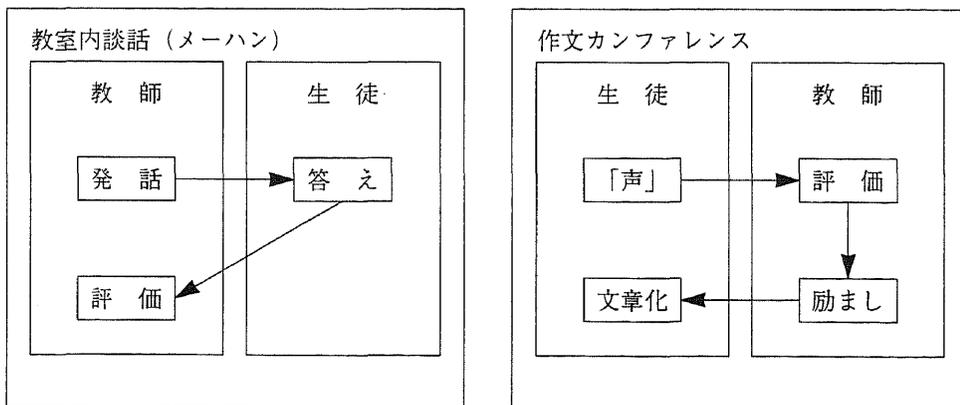
G男は、C女からのアドバイスに基づいて、「かつてのような」という時間軸を書き込むことと、「残っている自然との共生」ということを強調する形で、次のように論旨のねじれを直した。

だからこそ、今の自然が人間とのふれあいができるように、未来の世代の人達が自然を知ることができるように少しでも多くの自然を残していかなければならない。もうかつてのような関係は築けないだろう。実際に都市部の自然再生は難しいと思う。だが、幸いまだ残っている自然もある。そこから始める新しい自然との共生もあると思う。 *下線部がG男の推考した部分である。

このG男の推考過程の中で、教師や友人から推考の文例を示されるのではなく、C女の指摘を受けて、自ら「声」を出すことで、推考を行なっている。また、G男とC女の対話を見る限り、C女の評価をG男は素直に受け入れて解決策を考えており、人間関係が素地にあることもうかがえる。ただ、C女の指摘した都市部と地方の対比という点については、明確に文章化できていない。カンファレンスと推考活動の間に、課題の下位のステップへの分解に当たるような、さらに文章化を支援する過程を何か工夫すると、より効果的であったかもしれない。

4. まとめ

メーハンの示す教室内談話の構造と、作文カンファレンスの構造とを比較してみると、次のようになる。



普通の教室内談話では、教師の「発話」をきっかけにして生徒の「答え」さらに教師の「評価」と続くが、作文カンファレンスでは生徒の「声」を教師（もしくは友達）が「評価」し、「励ます」(nudging) ことが生徒の「文章化」につながる。

作文カンファレンスは、アメリカの教師の間でボトム・アップ式に広まった手法であり、日本の作文指導でも応用できるようにするために、今後さらに実践を続けて、生徒が文章を書くのを「励ます」ためのガイドラインを整理していきたい。

注

- (1) 木村正幹 (2006) 「作文カンファレンスの発話プロトコル法による構造分析」『人文科教育研究』第33号 pp. 45-56.
- (2) 原語の ‘nudging’ は「人を励ますためにそっと押す」という意味であり、作文カンファレンスのアメリカでの実践報告の中でも多く使用されている。
- (3) トランスクリプトの形式は次の通り（以下の事例でも同様）
// //発話の重なり =発話のつながり ::直前の音が伸びている
… 不完全のままとぎれている (5) 5秒の沈黙 hhh 呼吸音・笑い声
- (4) ヴィゴツキーは、内言を一般的に言われる「発言されない言葉」ではなく、「自分への言葉」と定義する。グレース (1994, p.69) はヴィゴツキーのパラダイムを使って作文カンファレンスを理論化したと説明しているので、本論では自分が書きたいと思う内容について書き手が言葉にしたものを、作文の原動力となる「声」と考える。
- (5) グレース (1994, p. 75) は、リハーサル過程では作文の構想を文章化するのではなく、箇条書きやマップ、もしくはメモや絵でもいいので、まず表現させることが大切だと指摘する。
- (6) この「文字の美的な問題」というのは、フリーハンドで英文が書けるという、書写の範疇に入るので、今回の分析からは除外した。

参考文献

- 茂呂雄二 (1993) 「語ること、語らせること」『プロトコル分析入門』新曜社 pp. 13-36.
- 好井裕明 (1999) 「制度的状況の会話分析」『会話分析への招待』世界思想社 pp. 36-76.
- Atwell, N. (1987) *In the Middle*. Boynton/Cook.
- Barron, R. (1991) What I Wish I had Known about Peer-Response Groups but Did't. *English Journal*, 80-5, pp. 24-34.)
- Graves, D. H. (1983) *Writing: teachers & children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann. (twentieth-anniversary edition 2003)
- Graves, D. H. (1994) *A Fresh Look at Writing* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Romano, T. (1987) *Clearing the way: working with teenage writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Silver, K. (1989) The Extended Conference: A Technique to Encourage Writing. *English Journal*, 78-1, pp. 24-27.
- Weir, K. (1991) Freedom and responsibility. *English Journal*, 80-2, pp. 43-46.
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: M. I. T. press (Originally published in 1934) (邦訳『思考と言語』新訳版 2001 柴田義松訳 新読書社)