

書くこと領域の学習において想定した読み手が学習者にもたらずもの 読み手として年少者を想定した場合と年長者を想定した場合

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/37103">http://hdl.handle.net/2297/37103</a>

『言語表現研究』（兵庫教育大学言語表現学会）

第30号（2014年3月15日発行）

書くこと領域の学習において想定した読み手が  
学習者にもたらずもの

— 読み手として年少者を想定した場合と年長者を想定した場合 —

折 川 司

# 書くこと領域の学習において想定した読み手が 学習者にもたらすもの

— 読み手として年少者を想定した場合と年長者を想定した場合 —

折 川 司

## 1 はじめに

書き手にとって、読み手とは自らの表現を受け止めてくれる存在である。しかし、書くという表現行為を他者とのコミュニケーションの一部ととらえた場合、読み手の存在は、書き手にとって、単なる受信者を越えたものとなる。無論、書き手の目的や嗜好などによっては読み手をあえて拒絶したり、読み手との間に一定の距離を保ったりすることが必要な場合も当然だろうが、自身の文章を手にとってくれる者の存在を書き手が思い描き、その意識が大きいほど、想定された読み手は書き手の文体や使用語彙などを良い意味で規制し、書く行為を強く方向付ける。読み手が意識されて書き上げられた文章は、書き手の単なるモノログや自己満足ではなく、書き手と読み手とが共同で構築した対話的成果であるともいえよう。

こうした読み手が書き手に及ぼす力は、国語科の書くこと領域の学習指導において従来から積極的に活用されている。教師は、書き手である学習者に読み手を想定させ、それを念頭に置いて取材や構想、記述を行うよう学習者に促しており、相手意識をもつということが、題材や記述目的を把握することと同様に国語教室では重視されている。また、単に書き手に読み手を想定させ、意識させ続けるだけではなく、単元の様々な段階において、想定した読み手と書き手とを交流させていくという展開もよく見られる。読み手との交流は、書いているもの・書いたものに対する生の声を手に入れる場を学習者に与え、読み手との間に生じている多様なノイズ、例えば認識や情報のズレ、または国語学力の差などをふまえて文章を軌道修正する機会を作り出す。

本稿では、小学校1年生における書くこと領域の学習指導事例を取り上げ、想定する読み手の違いによって書き手である学習者の意識やスタンスに実際にどのような変化が現れるのか、また、彼らは読み手との交流を通して何を獲得できるのかということについて考察していく。

## 2 書く行為を規定する読み手

ガレー (1954, Percival Gurrey) は、文章は常にその受け取り手に対して向けられるべきであるというハータッグ (Sir Philip Hartog) の言説を引きながら、次のように述べている。

*if we know whom we are addressing , and whether we are instructing, or amusing, or informing, or persuading, we have effective criteria to guide us in selecting both content and language.*<sup>1)</sup>

そして、目的とともに、受け取り手が書き手の中に「はっきりと十分に実感されて」いれば、それらに合った作文の様式や文体、程度が自ずと発現すると論じている。

書き手が読み手（ガレーのいう audience<sup>2)</sup>）を意識し、彼（ら）に対してのまなざしをもつということは、読み手の置かれている状況や興味、求めていること、経験値、読解の力量といった様々な要素に関心を寄せることであり、それらの要素に対応した文章表現を行っていくということを意味している。つまり、書き手のもつ明確な相手意識は、テーマ設定や取材をはじめ、文章様式や使用語彙、表現等々にまで良い意味で制約をかけ、自らの書くという営みを方向づけていく。換言すれば、読み手の存在は（実際に文章を読むかどうかは別として）、書き手に対して様々な形で情報を発信し、書き手をゆるやかに拘束していると考えられることでもできるであろう。

書き手が題材や目的と絡み合わせて具体的な読み手を想定し、その読み手にふさわしい文章を記述しようとする実態については、佐渡島（2001）が調査によって明らかにしている。また中嶋（2003, 2004）も、小中高生の書く行為が想定した読み手によってどのように規定され、具体的な言語表現に結びついていったかということと言語的調整という視点から論究している。佐渡島や中嶋の研究結果からは、書き手が年齢に関わらず、題材や目的と絡めながら、想定する読み手に合わせて柔軟に表現や内容を変容させているという実態をうかがうことができる。

書き手が唯一の発信者・表現者であり、読み手はそれをひたすら受信するというモノログの図式では、ガレーらが提示する読み手もまた発信者となって書き手に対して様々な形で情報を発信しているという関係性を描き切ることはできない。

### 3 コミュニケーションとしての書くことの学習

書き手と読み手との対話的關係に着目し、学習者が具体的な読み手を想定して記述していくことの教育実践上の意義・効果については、倉澤（1955, 1957）や大西（1998）、大内（2000）ら数多くの研究者・実践者が指摘している。

例えば倉澤は、コミュニケーションの出発点として、相手の立場を考慮した言語使用が重要であると主張し、その視点から読み手を意識した作文教育のあり方を論じている。また、大西は、「コミュニケーション作文」という手法を提案し、「書く場の条件」の一つとして、具体的な読み手を想定し、交流することの必要性について述べている。

先述のガレーは、書くという営みを、主導権をもった読み手が起点となって行われる交流の一部分として位置づけていた。つまり、書き手が、想定した読み手に関心をもち、その過程で酌み取ったものを記述に反映させるところから書くという行為が始まるという認識である。その点において、倉澤や大西、大内らはガレーと共通している。

しかし、倉澤や大西らは、書く行為を規定する者として読み手を「先在・先行させることのみ」を主張しているのではない。国語科学習において、書き手によって想定された読み手が文章を実際に読み、書き手に対して何らかの反応をしていく。こうした〈書く〉と〈読む〉という二つの行為を連絡させるという側面もまた彼らは重視している。大内は、国語科学習において〈書く〉と〈読む〉を連絡させることの実践的意義について、次のように述べている。

これからの「書くこと」の指導においては、単に相手意識や目的意識を持たせるだけにとどまっていたはならない。せっかく相手意識・目的意識を持って書かせても、苦勞して書いたことが相手にどのように読んでもらったのかが結局確かめられずに終わっていたのでは、その苦勞が報われない。それでは、次の書くことの学習への意欲を高めることにつながっていかないのである<sup>3)</sup>。

大内は、従来の書くこと領域の学習が読み手と書き手とが交流する機会を備えていないことを批判し、「文字通り個別的な孤独な活動に終始し、学級という集団の場に最も意義深い集団思考という営みが、作文指導においてだけは当然であるかのごとく放棄されてしまっていた<sup>4)</sup>」と述べる。大内のこうした主張をはじめとする彼らの言説においては、学習活動としての書く行為を対話的实践として位置づけようとする姿勢が強調されている。

#### 4 想定する読み手の偏り

倉澤や大西らの言説を受けて、読み手の想定、及び想定していた読み手との交流という二つの要素は、小中学校の書くこと領域の学習においては珍しいものでなくなってきた。最近では、学習活動という色をさらに濃く出して、想定した読み手に文章を届けたり、読み手から読後感を聞いたりするだけでなく、脱稿に至るまでの様々なステップにおいても適宜交流を行い、読み手から得た数々の情報を文章作成に生かせるように書き手と読み手の“コミュニケーション”のあり方を工夫した実践も数多く見られるようになってきた。交流が頻度・内容ともに充実すれば、従来は相手意識という指向性の中で書き手が想像するだけであったもの、例えば読み手の興味関心やニーズ、国語力の水準、表現の嗜好などのような情報を細やかに得ることができ、それらをヒントに記述や推敲を行うことが可能となる。

しかし、想定した読み手の違いによって書き手である学習者の内面にどのような変化が現れ、交流を行ったときに彼らは何を獲得できるのかという点に対し、実践の場の関心はそれほど高くない。特に国語科指導に熟達しているわけではない教師の中には、実践のしやすさから、手近な級友や下級生ばかりを読み手として想定させ、交流させようとする者は多い。それでは読み手の特性が軽視、または捨象されてしまい、交流時に獲得できるものに偏りが生じたり、書き上げた達成感や読み手に提供した満足感を得ることが優先されたりする学習活動が繰り返される可能性は否定できない。

次に、想定する読み手の違いによって、作成される文章がどのような様相になり、

同時に、交流時に得られる読み手からのフィードバックがどのように異なるのかという点を中心に実践事例を読み解きながら確認していく。本研究においては、想定する読み手の違いとして「年齢差」に着目する。

## 5 読み手との交流によって得られるもの

### 1) 小学校1年生の自動車紹介学習の概容

取り上げる事例は、論者が参観・記録した小学校国語科学学習活動である。

■実践時期：2012年11月中旬から12月上旬

■対象：某大学附属小学校1年生（授業者：登美教諭）

■単元名：「1ねん3くみ じどう車ずかん」をつくろう

この活動は、説明的文章教材「じどう車くらべ<sup>5)</sup>」を読解した後、教科書には取り上げられていない自動車を各学習者が一つずつ決め、それを教材文の構成を生かして紹介するというものであった。各学習者が作成した自動車紹介ワークシート（以下「紹介シート」）は、書き上げた後に回収され、オリジナル自動車図鑑として学級でまとめられることになっていた。

この単元において、登美教諭は、実験的に年齢の異なる2種類の読み手を順に学習者に想定させ、記述と交流に向かわせている。2種類の読み手とは、学習者よりも年下の幼稚園5歳児（年長児）と年上の小学校2年生である。1年間という時間がもたらす差異が、書き手に対してどのような影響を及ぼすかについて確認していく。

### 2) 読み手として幼稚園児を想定した自動車紹介

#### a 年少者に向けた記述

学習者たちは、まず、隣接する幼稚園の5歳児を読み手として想定して紹介シートを作成していった。紹介シートは、第1稿が完成した時点で、幼稚園児を学校に招いて提示される。

学習者たちが作成した第1稿の文章部分は、【表1】のようなものであった。

【表1：幼稚園児に向けた記述—第1稿—】

「ゆうびん車<sup>しや</sup>」 学習者 M

ゆうびん車は、てがみやはがきなどをきちんととどけるしごとをしています。

そのために、ゆうびん車のうしろにはてがみやはがきなどがおけるようになっています。ゆうびん車のうしろには、たくさんのにもつをのせるために大きなかごがたくさんあります。 (125字)

「じよせつ車<sup>しや</sup>」 学習者 F

じよせつ車は、山にもつたゆきをかきあつめるしごとをしています。

そのために、車のまえについている回てんするきかいでゆきをかきあつめ、さゆうにふきとばすしごとをしています。 (92字)

どの学習者も、先に自動車の〈しごと〉を示し、その後〈つくり〉を記述している。そして両者は「そのために」という接続語で連結されている。これは、教科書教材の構成を取り入れたものである。

第1稿を書き上げた後に学習者たちに対して行った簡単なインタビュー<sup>6)</sup>では、達成感・満足感とともに、「年長さん(5歳児)は小さい」「ちっちゃい子だから」「わからないと思うから」といった言葉が大半から聞かれた。そうした言葉からは、わずか1年間の年齢差であっても、彼らが「読み手として想定している5歳児は相対的に未熟な存在である」と半ば優越感をもって捉えていること(または、自分たちを「園児より成熟した存在だと思いたい」という願望を抱いていること)をうかがうことができた。こうした認識は、「分かりやすい文章にする」「漢字や片仮名はできるだけ使わない」「振り仮名をつけてあげる」といった、その後の自己規制に結びついていく。幼い書き手であっても、想定した相手に応じて記述を行っていたということは、ガレーの主張や佐渡島の調査結果を裏付けるものである。この場合、書き手にとって非常に重要になっていたのは、幼稚園児が紹介シートの内容を理解できるかどうかという点であった。

しかしながら、読み手にとって分かりやすいものにするという方向性はもちろん、「漢字や片仮名をできるだけ使わない」「振り仮名をつけてあげる」以外に取り立てて読み手への具体的な配慮はなく、内容としては教科書の教材文に準じた小学校1年生レベルの文章になっている感は否めない。

## b 感想と質問に集約された年少者の反応

第1稿を完成させた学習者は、次に、想定した読み手と直接的な交流を行っていった。

読み手として想定した相手が、「どのような反応をするのか」「どの程度理解できるのか」などを確認して各自の紹介シートの出来を評価するとともに、文章を修正し、読み手との間に生じているノイズを軽減するための情報を読み手自身から得る貴重な機会である。

学習者たちは幼稚園児を教室に招き、紹介シートを示しながら、その内容を口頭で説明していった。紹介シートを園児に手渡して読ませるというのではなく、紹介シートの文章部分を読み上げる形をとったのは、文章を読むことに慣れていない園児の理解度を上げるための彼らなりの工夫である。

学習者と幼稚園児は、ほぼ均等に8グループに分かれ(一つのグループに児童は4~5名、園児は3~4名割り当てられていた)、学習者は自分のグループを尋ねてきた園児の集団に、一人ずつ順番に自身の成果物を紹介していった。そして、一人の学習者が紹介を終えるたびに園児がコメントを発表して学習者とやりとりする時間が設けられていた。グループ内の学習者の自動車紹介を全て聞き終えた園児は、次のグループに移動をしていく。

グループに迎え入れた学習者と彼らに招かれた幼稚園児の表情は対照的であった。学習者は皆興奮気味で、紹介シートを読み上げる表情は得意気であったが、一

方の園児は緊張を隠せなかった。記述を充実させるために、想定した読み手から情報を収集するという明確な学習目的が教室内で共有されていなければ、交流が単に学習者の優越感を満たし、自己満足を得る場となってしまっていたであろうことは容易に想像できた。

緊張していた幼稚園児は、登美教諭と幼稚園の担任の促しによって次第に反応を始める。興味深いことに、園児の反応は、確認できたものすべてが感想と質問であった。当初最も多いのではないかと予想していた賞賛を表す言葉(例えば「すごいね」)は、実際は全く示されなかった。

園児の反応をいくつか例示してみる。

- ①：「字が多くて難しくてよくわかんない。」
- ②：「この字はなんて読むんですか。」「読めません。」
- ③：「『さゆう』って何ですか。」
- ④：「『ベンチ』って何ですか。」
- ⑤：「『うんてんせき』って何ですか。」
- ⑥：「本は何冊ありますか。」
- ⑦：「何人乗れるんですか。」

#### ①：字が多くて難しくてよくわかんない。

この反応は、書き手の提示した文字量が園児の受容力を越えていることを意味している。園児は文字の多さに対応できておらず、それが原因となって十分な理解が妨げられている。緊張感もあつてのことと考えられるが、1年生が普段使用している文字量と園児たちが慣れ親しんでいる文字量は異なっているということを読み取ることができる。

#### ②：この字はなんて読むんですか。／読めません。

#### ③：「さゆう」って何ですか。

#### ④：「ベンチ」って何ですか。

#### ⑤：「うんてんせき」って何ですか。

これらの反応は、書き手の提示した情報が理解できないということの意味している。②の問いにある「この字」とは、「警視庁」という漢字のことである。読み聞かせではあっても、園児は紹介シートの文章を目で追っている。それは「①：字が多くて難しくてよくわかんない。」という反応からもうかがうことができる。「警視庁」という漢字の使用も、「さゆう(左右)」や「ベンチ」、「うんてんせき」という見慣れない単語の使用も、読み手に対する意識の希薄さが招いたことによるものである。

#### ⑥：本は何冊ありますか。

#### ⑦：何人乗れるんですか。

これらの質問からは、紹介シートを読んだ園児が、関連情報をさらに欲している状態にあることを読み取ることができる。「この程度の情報提供で十分である」と

考えていた書き手と、「もっと情報がほしい」「異なる情報がほしい」と感じている読み手との認識のズレである。こうした反応を、文章内容に触発されて関連質問がなされている状態であると好意的に考えることもできる。しかし、読み手へのまなざしが不十分であったために、学習者が提供した情報と読み手が求めていた情報との間に齟齬が生じてしまっている可能性も捨てきれない。

①から⑦のような反応は、単に読み手を想定しただけでは学習者が認識できなかったものである。1年生の学習者は、小学校に入学してからの僅かの中に、自らの知識がどの程度増え、国語学力がどれだけ向上し、就学前の読み手との差がどれくらいあるのかという点について、十分にモニタリングできているとは言えない。そのため、1年生にとって小学校に入学して漢字や片仮名<sup>7)</sup>を習得し始めたという極めて分かりやすい成長・差異が自己規制の前面に出るのはごく自然なことと言える。こうした学習者が読み手との差やズレを確認し、読み手へのまなざしをより強いものにしていく上で、交流の機会が非常に重要なものとなったことは間違いない。

### c 読み手意識の強化と記述への反映

同日の次の時間に、学習者たちは交流についてふり返っている。

読み手として想定していた幼稚園児は、前時に、前項の①から⑦に示したような、学習者の予想とは異なる反応を示した。これらの反応をより深く理解するとともに、学級全体で共有して各学習者が自らの文章を修正する際に活用できるようにふり返りの話し合いを実施している。

「①：字が多くて難しくてよくわかんない。」という声があったことに対しては、例えば大きく2種類の意見が学習者から示された。一つは、学習者Wの「意味が分からないって言うなら、もっと文を長くして、説明を増やして詳しく書けば良かったと思う。」に代表される「丁寧に書き込んでいくことが読み手の理解を助ける」という主張であり、もう一つは学習者Nの「文がもっと少ない方が幼稚園の子はすらすら読めていいと思う。」のような「できるだけシンプルな文章にした方が小さい子には分かりやすい」という主張である。一見、どちらも妥当な考えに映るため、学習者たちは着地点を見いだせない。

登美教諭が「みんなも1年前は幼稚園に行っていたよね。1年前に読んでいた本はどんな感じだった？」と問いかけたことがきっかけとなり、「絵が多かった。」「文の長さは短かった。」「字の大きさも大きかった。」という意見が出始める。年少の読み手へのまなざしが不十分であったり、誤った思い込みがあったりしたことを学習者たちは少しずつではあるが感じ取っていった。

「⑤：『うんでんせき』って何ですか。」という質問を受けた学習者Sもまた、書き手の感覚では大丈夫だろうと思っていた内容や表現が、5歳児には予想を越えて難しいものであったことを受け止め、修正を表明している。学習者Sは、『『うんでんせき』という言葉は、家でよくつかっている言葉だから大丈夫じゃないかなって思ってたけど、年長さんには難しかったみたいだから、『うんでんするいす』にした方がよかったよ。』と発言する。他に、「書くことをしばらくこむ」「難しいことは

書かない」「字は、大きくはっきり書く」といった改善提案や「絵のスペースをより大きくする」「マスが大きくなって文章の全体量を減らす」のように紹介シートの様式を変更する案も出されていた。書き手の認識と読み手の実態との間に予想以上に多くのズレがあることを学習者たちが分析し、了解していった様子をうかがい知ることができる。

そして、書き直しされた第2稿が【表2】である。

【表2：幼稚園児に向けた記述—第2稿—】

「ゆうびんしゃ」 学習者M

ゆうびんしゃは、てがみやはがきをとどけるしごとをしています。

そのために、おおきなかごがたくさんあります。

(52字)

「じよせつしゃ」 学習者F

じよせつしゃは、やまにつもったゆきをかきあつめるしごとをしています。

(34字)

【表1】の文章と比べて、かなり簡素化されていることが見て取れる。学習者Mの場合、すべての文字を平仮名表記に変更しただけでなく、【表3】に示した二重取り消し線の部分を削除している。

【表3：幼稚園児を意識して学習者Mが行った修正】

「ゆうびん車」 学習者M

ゆうびん車は、てがみやはがきなどをきちんととどけるしごとをしています。

そのために、ゆうびん車のうしろにはてがみやはがきなどがおけるようにしてあります。ゆうびん車のうしろには、たくさんのにもつをのせるために大きなかごがたくさんあります。

(125字)

1文目の「など」「きちんと」は、表している内容が曖昧であるという理由から削除され、比較的冗長であった2文目においては、読み手が車内の特徴的な部分をイメージしやすいように「大きな籠がたくさんある」ということだけを提示する形に変更されている。一方の学習者Fは、除雪車の「しごと」に特化した極端な簡素化を試みている。

読み手と交流を行ったことによって、読み手へのまなざしが強くなったと同時に、読み手の国語力や要求をより明確に把握し、それらを記述へ反映させることができるようになったと解釈できる。

### 3) 読み手として2年生を想定した自動車紹介

#### a 年長者に向けた記述

幼稚園児を読み手として想定した文章を作り終えた学習者は、次に小学校2年生の児童を想定しての記述に取り組む。5歳の園児らとは異なり、自分たちよりも年長であり、就学経験も相対的に豊かな相手を読み手として想定することになる。

記述された文章は下記【表4】のようなものであった。

【表4：小学2年生に向けた記述】

#### 「としょかんバス」 学習者K

としょかんバスは、としょかんがないところで、人に本をよんでもらえるようにするしごとをしています。

そのために、子どもたちのすきな本がたくさんあります。そこにいるじかんがきまっていて、ほかのこうえんやひろばにいきます。(109字)

#### 「れんせつ二かいバス」 学習者N

れんせつ二かいバスは、人をのせてはこぶしごとをしています。

そのために、たくさんの人がのつてもだいじょうぶなように、いすがたくさんついています。人がそとのけしきをみたいときのように、大きなまどもたくさんついています。(106字)

年少者を読み手として想定した場合と異なるのは、「噛み砕く」や「簡素化する」という制約がないという点である。幼稚園児を読み手として想定した時には、園児が紹介シートの内容を理解できるかどうかということ、換言すれば、園児が理解できる文章表現を作成できたかどうかということが書き手にとって非常に重要であった。しかし、読み手として2年生を想定した今回は、読み手が文章内容を理解できるという程度前提となっている。そのため、学習者は「じどう車くらべ」の読み取りの際に学んだ文章構成や入学してから獲得した語句や表現などを存分に織り込んだ等身大の記述を2年生に示すことができている。文章量も多い。

#### b 評価と助言が数多く含まれた年長者の反応

記述後、学習者たちは、幼稚園児と交流したのと同様に2年生とも交流を行い、文章に対しての反応を得ていく。ここにおいて特徴的であったのは、園児との交流の際に得たものが全て感想と質問であったのに対して、2年生が示した反応には、質問以外に、書き手に対する評価と助言が数多く混じっていたことである。例えば次のようなものである。

⑧：どこで活躍するのが書いてあっていい。

⑨：「じょうぶな」という言葉があって分かりやすいです。

- ⑩：タイヤの数やタンクを運ぶためにどんなしくみになっているのかがちゃんと書いていましたね。
- ⑪：段差がついていることや細かいことも書いてありますね。
- ⑫：字もきれいでよかったですと思います。読みやすい。
- ⑬：外のことばかり書いているので、中のことも書いた方がいいよ。
- ⑭：「つながり文字」にならないように。
- ⑮：「もっと長い腕をもつ解体機もついています」のところが少し分かりづらかったです。

- ⑧：どこで活躍するのが書いてあっていい。
- ⑨：「じょうぶな」という言葉があって分かりやすいです。
- ⑩：タイヤの数やタンクを運ぶためにどんなしくみになっているのかがちゃんと書いていましたね。
- ⑪：段差がついていることや細かいことも書いてありますね。

これらの反応は、記述内容についての評価である。2年生は、1年生として良く書いていると判断した箇所を指摘して肯定的なコメントを返している。

例えば「⑧：どこで活躍するのが書いてあっていい。」という反応は、教科書教材に掲げられている〈しごと〉と〈つくり〉を記述しただけでなく、働く場所という新たな情報を織り込んで、より詳細に説明しようとした学習者の工夫を評価したものと見える。

次の「⑨：『じょうぶな』という言葉があって分かりやすいです。」は、クレーン車の紹介文に対する反応である。重量のある物を吊り上げるという〈しごと〉を紹介するためには、付随して、その車が頑丈なクレーンをもっていることを示す必要がある。そうした記述上の配慮を行った書き手に対して、肯定的な評価を与えている。

こうした評価の要素を含む反応は、幼稚園児との交流においては示されてはいない。

- ⑫：字もきれいでよかったですと思います。読みやすい。

これは表記上の分かりやすさという観点からの評価である。この反応を示した2年生は、ある学習者の書字が読み手に配慮された明瞭なものであり、それによって文章全体が読みやすくなっていることを指摘している。他にも、「『、』や『。』の打ち方がいいですね。分かりやすいです。」のように句読点に着目した評価もみられた。

- ⑬：外のことばかり書いているので、中のことも書いた方がいいよ。
- ⑭：「つながり文字」にならないように。
- ⑮：「もっと長い腕をもつ解体機もついています」のところが少し分かりづらかったです。

これらは、欠点の指摘と改善に向けての助言である。「⑬：外のことばかり書いているので、中のことも書いた方がいいよ。」には、自動車の外観に記述が偏って

いるという指摘と、〈しごと〉を説明するためには車内の様子も記述するべきではないかという助言が織り込まれている。また、「⑭：『つながり文字』にならないように。」では、助言のみが提示されているが、その前提には「字が乱雑で繋がっているのが読みにくい」という指摘が言うまでもなく含まれている。逆に、指摘のみとなっている「⑮：『もっと長い腕をもつ解体機もついであります』のところが少し分かりづらかったです。」は、「解体機もついであります」という日本語表現上の問題点について暗に改善を要求している。

評価の反応と同様、助言の性質をもったこうした反応もまた幼稚園児との交流では得られなかったものである。学習者との年齢差が、2年生に年長者・先行者としての自尊心を自覚させ、いわゆる peer tutoring をごく自然な形で引き出している。

## 6 まとめと今後の課題

本研究によって、書くこと領域の学習指導を行う際に留意しなければならない事柄として、大きく以下の2点が明らかになった。

- A 書き手が読み手から要求されているものは、想定する読み手によって異なるということ。
- B 想定する読み手の年齢的特性（年少・年長）によって、書き手と読み手が行う交流の意味合いは異なるということ。

幼い書き手であっても、ガレーの主張や佐渡島の調査が示していたように、読み手を意識した記述を彼らなりに実践することができていた。年少者を読み手として想定した記述においては、学習者は内容を咀嚼して分かりやすく提供するという事に意識を向けており、年長者を読み手として想定した記述においては、語彙や表現、文章量などの面で等身大の記述を行っていた。平明さを追究していくにしても、知識と技能を最大限活用した等身大の（実際は若干背伸びした）記述を目指すにしても、そこでは高度な学びが実践されている。ただし、学習者が読み手によって緩やかに拘束されている以上、彼らが要求されているものは想定する読み手によって確かに異なっているという点については国語教師として留意しておく必要がある。

また、想定した読み手との交流において、読み手が年少であるか年長であるかによって、学習者の得ることができる内容にも大きな違いが見られた。未就学の幼稚園児は、1年生の自動車紹介を肯定的に受け止めた上で反応をしており、それらは感想と質問に極端に偏った内容となっていた。一方、2年生の場合は就学経験が1年生よりも相対的に豊かであり、類似した学習を昨年すでに経験済みである。そうした自覚が彼らの反応を評価色や助言色の強いものにしていただけと推察できる。書き手である学習者だけでなく、双方の読み手もまた学習者との一年間の年齢差を強く意識していたということである。こうしたことから、どのような年齢層の読み手を想定するかによって国語科学習における交流の意味合いが異なってくるということが明らかになった。

書き手である学習者に相手意識を持たせさえすればよく、想定させる読み手の特性には拘泥しないというような単元展開も、指導の目的によっては受け入れられるべきである。しかし、書き手と読み手の交流を確かに機能させていくのであれば、想定させる読み手からどのような反応を引き出したいのか、引き出せるのかということを検討し、年齢差が生み出す読み手の特性の違いを積極的に生かしていこうとすることは指導上重要なことであろう。

最後に、本研究においては、焦点が1年生学習者に定まっていた。しかしながら、学習活動における交流は、その双方において生産的な行為であり、読み手として想定された幼稚園児と2年生もまた、その中で豊かな学びを経験していたはずである。彼らは何を学んだのか、何を学ぶ機会を得ていたのかという点の考察は今後の課題としたい。また、異学年交流の成否や充実度は、それまでに異年齢の他者とのような交流をどの程度経験してきたかによって変わってくるであろう。積み重ねてきた交流の経験値と充実度の関係についての追究も課題としたい。

## 引用・注釈

- 1) P. Gurrey, *The Teaching of WRITTEN ENGLISH*, LONGMANS, 1954, p. 56  
当該箇所訳文  
「もし私たちが、だれに話しかけているのか、教えているのか、楽しませているのか、知らせているのか、説きふせているのか、ということを知るならば、内容と用語の選択に役立つ効果的な基準を持つ」  
ガレー著、高森邦明訳『作文指導法の原理』鳩の森書房、1979、p. 63
- 2) 引用部における whom we are addressing, and whether we are instructing, or amusing, or informing, or persuading の「whom」部分が相当する。
- 3) 大内善一「書く学習からのアプローチ—双方向型作文学習の創造—」『実践国語研究』No.204, 明治図書出版, 2000, p. 45
- 4) 同上, p. 46
- 5) 光村図書出版小学校1年国語(下), pp. 22-29
- 6) 必要に応じて学習過程の随所で学習者にインタビューを行っている。
- 7) 平仮名も就学後に学習する内容ではあるが、実際は大半の5歳児が既に習得しており、読むことができる状況にある。

## 参考文献

- 佐渡島紗織「子どもの作文にみる相手意識—小学生へのインタビューによる調査—」  
『国語科教育』第50集, 全国大学国語教育学会, 2001, pp. 50-57
- 中嶋香緒里「書き分け課題における学習者の相手意識と言語的調整」『人文科教育研究』第30号, 人文科教育学会, 2003, pp. 13-31
- 中嶋香緒里「小学生の相手意識と文章表現に関する研究—親疎要因を中心に—」『人文科教育研究』第31号, 人文科教育学会, 2004, pp. 65-79
- 倉澤栄吉『作文の教師』牧書店, 1955

倉澤栄吉『表現指導—作文の基礎能力—』朝倉書店, 1957

大西道雄『コミュニケーション作文の技術と指導』明治図書出版, 1998

(おりかわ つかさ・金沢大学)

