

## 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

高 井 太 郎

### 1. 問題の所在

これからのリテラシー教育を考えるために、塚田泰彦（2003）は国語教室の課題を次のように指摘する。

「…ができた」という知識・技能の獲得の結果としてではなく、「…している」という行為・表現の過程として「ことばの学び」を捉えること。特に学習者の自発的な表現過程を支えるためには、学習者のひとりひとりの充足感であり、この充足感のある言語体験を実現するためには、学びの焦点を「知識・技能の獲得」にではなく「意欲・態度の実現」にあわせること。（塚田，2003，p.5）

塚田は、これからの国語教室では、習得の結果だけではなく、学習者の表現の過程自体を中心化し、表現意欲を大切にすることが必要であると指摘する。そして塚田は、「書くこと」の教育においては、学習者が「ゼロから書く楽しみ」を味わい、「書くこと」それ自体を丸ごと自分の責任において抱え込み、自らの納得においてことばで表現していくことが重要であるという（p.7）。

しかし塚田（2005）は、「ゼロから書く楽しみ」を最優先にした実践授業において、某小学校では31名中7名が白紙の状態を続けた事例が観察されたと報告し、次のように指摘している。

たとえ自然で目的のはっきりした書く場が用意され、そこで前向きに書こうとしている生徒であっても、それなりに文章を書きついで行くには、教師の眼差しや的確な認識を促すための指摘、あるいは自らの書けない状況を自覚できるやりとりが不可欠なのである。そこでこの話題は「題材の選択」についてでも「書き方」についてでもいいのである。また、この相談相手の役割を様々な機会を通してクラスメートが果たすことも大いに期待される。お互いがお互いの書いたものや書くことにまつわる意識を共有しながら、その「書く過程」を共に生きていくことが重要だからである。（塚田，2005，p.3）

塚田は、「書くこと」の教育においては、自然で目的のはっきりした書く場が用意され、そこで前向きに書こうとしている生徒であっても、学習者の書く過程を大切にしたい教師やクラスメートの支援が必要であるという。

これからの「書くこと」の教育では表現意欲と表現過程を大切にしたい授業が求められるという

ことから、本研究では塚田（2003）が提案する「書く楽しみ」を学習者に与えながらも、塚田（2005）が指摘する「書く過程」を重視し支援を行う指導法の在り方を考えていくこととした。

## 2. 研究の目的

「書く楽しみ」を学習者に与えながらも一人ひとりの「書く過程」を重視し支援を行う指導法として、プロセス・アプローチを理論的背景に持つ作文ワークショップという方法がある。<sup>1)</sup> アメリカで生まれた作文ワークショップには、学習者が「好きなことを、好きなジャンルで、好きなように」書いていくという特色がある。それだけでなく授業には、一斉授業形式で作文の知識や技術を教えていく「ミニ・レッスン」、文章を書くプロセスにおいて教師らと相談しながら問題解決を図る「作文カンファレンス」、学習者の作品をクラス内で共有する「共有の時間」という流れがある。作文ワークショップで教師は、一人ひとりの「書く過程」を大切にしながら支援や指導を行っていく。

作文ワークショップは、近年、日本の作文教育界にも導入され実践が報告されている。小学校で実践を行ったプロジェクト・ワークショップ（2008）<sup>2)</sup>は、プロジェクトに参加した教員「全員が実践でき、全員が子どもたちの「書くことが好きになった」の声を聞くことができた」（p.191）と成果を報告している。中学校で実践を行った澤田英輔（2009A）は、学習者は高いモチベーションを保ちつつ積極的に文章を作成していたと成果を報告している。しかし澤田（2009A）は、主体性を重視する作文ワークショップで「教員は何をどこまで教えてよいのか、教えるべきなのかという疑問もある」（p.27）と述べ「教師の役割」を課題として挙げている。

作文ワークショップで「何をどこまで教えてよいのか、教えるべきなのか」という課題の「どこまで」に視点を与える研究には、Taylor（2000）、Pritchard & Honeycutt（2006）、高井太郎（2011）がある。Taylor（2000）は、Nancie Atwell という実践家の作文ワークショップの変遷過程に着目したものである。初期の指導法では、学習者の主体性を過度に重視し教師の指導が抑制されていたが、学習者の「作品の質」を高めることは難しく、指導を重視した方法へと変遷していったとまとめている（p.51）。Pritchard & Honeycutt（2006）は、プロセス・アプローチの変遷過程を整理した研究である。プロセス・アプローチは、書く楽しさや人の書く過程だけではなく、「作品の質」をどのように高めていくかという点を議論の中心とし、「教えること」を重視する指導法へと変遷していったとまとめている（p.275）。高井太郎（2011）は、Taylor（2000）が指摘する Atwell の指導法の変遷過程に着目したものである。「教師の役割」が具体的にどのように変わったかを検討し、日本の作文ワークショップの教師が「どこまで教えてよいのか、教えるべきなのか」を考察したものである。この研究で高井は、「教師の役割」の変遷が、「作品の質」を高めることに加え、子どもたちの声に耳を傾けた結果という視点は、日本の作文ワークショップを考える際にも重要と思われる」（p.22）と述べ、「学習者が解決できない問題に対して、直接的な指導を施す必要がある」（p.22）と提案している。

「何をどこまで教えてよいのか、教えるべきなのか」という課題の「何を」に焦点をあてて検証・

分析をしたものには高井太郎（2013）がある。この研究は作文ワークショップを実践し、学習者の「躓き」を抽出し分析したものである。結果、作文ワークショップの「好きなことを、好きなジャンルで、好きなように」書いていくという特色が強く影響し「テーマの焦点化、ジャンルの特性、文章形式」で「躓き」が生じた可能性が高いと考察し、日本の作文ワークショップの教師はこれらに着目し教えていく必要があると提案している（p. 54）。この研究は、あくまで学習者の「困っている」という声に着目したものであり、作文の分析など教師の視点からや子どもの作文の能力に重要な書くことの「方略」の視点からの提案はなされていない。

そこで本研究では、「子どもの書き手」と「熟達した書き手」の「方略」を比較する。子どもが獲得していない「方略」を抽出し、予見的に作文ワークショップの中で教えるための視点を導く。日本の作文ワークショップの教師が「何」に着目し、教えていくのかという課題の答えをより明確にしていくことが本研究の目的である。

### 3. 研究の方法

日本では「子どもの書き手」の「方略」を検討したものがあり、安西裕一郎・内田伸子（1981）が代表的である。アメリカでは「熟達した書き手」の「方略」を検討したものがあり、Hayes & Flower（1980）や Bereiter & Scardamalia（1987）が代表的である。これらは茂呂雄二（1988）や杉山卓（1989）などの1980年代の研究だけではなく、秋田喜代美（2002）、宮瀬真理（2002）、木村正幹（2008）、長岡由記（2014）など2000年代の研究でも引用されている。

しかし安西・内田（1981）、Hayes & Flower（1980）、Bereiter & Scardamalia（1987）は、書く過程を観察するための実験方法が異なる。また、それぞれ取り上げている「方略」も異なる。このことから安西・内田（1981）で取り上げられている「方略」を「子どもの書き手」のもの、Hayes & Flower（1980）と Bereiter & Scardamalia（1987）が取り上げている「方略」を「熟達した書き手」のものとして比較し、子どもが獲得していない「方略」として提出することは難しい。<sup>63</sup>

そこで本研究では、まず、安西・内田（1981）の手法で、熟達した書き手を対象に調査を行い、「熟達した書き手の「方略」を想定させるカテゴリー」を作成する。次に、安西・内田（1981）が作成した「子どもの書き手の「方略」を想定させるカテゴリー」<sup>64</sup>と「熟達した書き手の「方略」を想定させるカテゴリー」とを比較する。そして、学習者はどのような「方略」を獲得していない可能性が高く、作文ワークショップの中ではどの「方略」に着目し、教えていく必要があるのかを考察していく。さらに学習者の「困っている」という声を手がかりに分析を施した高井（2013）の知見とともに検討し、作文ワークショップで教師は「何をどこまで教えてよいのか、教えるべきなのか」の「何を」の答えを「方略」に着目し、より明確にしていく。

## 4. 調査

### 4-1. 調査の目的

調査の手法は、安西・内田（1981）と同様である。「熟達した書き手」を対象に、書く過程で生ずるポーズ（2秒以上の停止）において「何を行っていたのか？」の内観を問う。「熟達した書き手」が、どのような「方略」を用いて文章を書き進めているか、推定することを目的とする。

### 4-2. 調査の概要

#### (1) 調査日

2015年12月～2016年1月

#### (2) 調査対象者

小学校の教員1名（協力者A）、中学校の教員1名（協力者B）、高等学校の教員1名（協力者C）、大学院生3名（協力者D・E・F）、元小学校の教員1名（協力者G）の計7名を対象に行った。

#### (3) 記録方法

2台のビデオカメラによって撮影した。内観のインタビューの際の音声はビデオカメラによって録音した。

#### (4) 調査の方法

「一枚程度の長さの作文を書いてもらいます。作文は『ともだち』という題で書いてください。あとから質問をされますから答えてください。」との説明が調査者からなされる。その後、「ともだち」と題が書かれた原稿用紙1枚、予備の原稿用紙1枚の計2枚が裏返しに配布される。調査は、対象者が表を出してから最初の文字を記入した時点で何を考えていたかの内観を問う。問は「最初は何を書こうとしていたのですか。」「最後に何を書くか決まっていますか。」「途中のところはどう書くつもりですか。」の順である。

作文終了時には、「最初に書くことは全部決めていましたか。」「終わりのところはどのように考えて書いたのですか。」「途中時々止まっていたよね。何を考えていたのか、頭の中のことを思い出して答えてください。」と質問をする。その後、ビデオを見ながら対象者が書いている途中に生じた停滞時間毎に内観を問う。

なお内観のインタビューは抜粋し発話プロトコルの書式で示す。<sup>65</sup>

### 4-3. 調査の結果と考察

#### (1) 結果

調査の結果から推定される「方略」を整理した。安西・内田（1981）の「子どもの書き手の「方略」を想定させるカテゴリー」（表1）を参考に、「熟達した書き手の「方略」を想定させるカテゴリー」（表2）を作成した。<sup>66</sup> このようにして作られたカテゴリーは、「プラン」「検索」「喚起」「言語表現化」「読み返し」「その他」に大別され、23個の下位カテゴリーから成る。

表1 子どもの書き手の「方略」を想定させるカテゴリー

カテゴリー	カテゴリー名	定義	例
プラン	プロットプラン	作文全体の大筋・内容構造についての計画。	はじめに、親友の説明とか親友のことについて書く。まとめて、友達は大切にしないといけないから、これからも友達を増やしていこうということを4行位で書く。途中は、10行かその位でぼくが3年生の頃、向井君という人がぼくを助けてくれたという例を書く。全体を3段で書く〔6年、Y.I.〕。
	テーマの意識化	作文全体の主題の意識化。	友達とはどういうものかについて書く。最後は友達のいいこと、真似してみようと思ったこと。<途中は?>遊んだこととか…わからない…<はじめは?>どう書くこととしての?>わからない〔3年、H.O.〕。
	局所的プラン	次に書くことのエピソード内容の抽出と意識化。	あとが、ちょっと考えなきゃ出てこなかったの。これより前は最初(書き出す前に書くことを)考えたんだけど…〔3年、Y.K.〕。
	組織化	いくつか浮かんできたエピソード内容を整理する。	何かいろいろいいことが出てきて、どれにしようか困ってたの。そいで、そうじの話から書くことにしたの〔3年、Y.K.〕。
	しめくくり	しめくくりを計画すること。	最後のしめくくりをどうしようかなあと思ってたの〔6年、Y.K.〕。
検索	プランの検索	前もって立てた計画を思い出すこと。	ここ(この段落)をとばそうとしたから(前考えておいたことを)思い出して、あっと思って消して「朝…」と書いた〔6年、Y.Y.〕。さっき考えてたのは、これでよかったのかなって〔5年、Y.T.〕。
	情報の検索	計画に適合する情報を記憶から探し出す。	どこに行くか、行く順番を思い出していた〔6年、M.K.〕。
喚起	自然発生	次に書くことが自然に浮かんで来ること。	てつぼうのことを思い出した<どうして思い出したの?>…突然?>うん〔2年、M.U.〕。
	記述からの喚起	前に書いたことに関連して、あれこれ想起すること。次の表現に表れない場合もある。	(これを書いたら)この頃のことを思い出していた。あまり遊ばないああって思ってた〔5年、K.I.〕。
言語表現化	命題の言語化	計画で意識化された表象を言語表現に置き換える操作。	なぜ嫌いかについて書くことは思いついたんだけど、「自分と気持ち合わないから」の中身も言い方も考えてなかったのここで考えた。もやもやと少しはあったけど、こういう書き方でいいのかどう書いたらいいのか、表現がうかんでこなかったの〔5年、K.T.〕。
	修辭的工夫	洗練した表現やことばを探したり工夫したりする。	ただうれしかったと書くか、「とても」を入れて大きく表現するか迷った。はじめは「うれしかった」を考えて、あとで「とても」を入れた〔6年、Y.I.〕。
	表現の正確化	誤字、送り仮名、漢字、文法の誤りの訂正や正確化のための想起。	糸へんか言べんで迷った。「助」の送り仮名を考えた〔3年、H.O.〕。
	読み手の意識化	読み手を意識した表現の工夫。	たとえば誰々って名前を出そうと思ったけど、お姉さんたちのわかんない名前だからやめようと思った〔5年、K.H.〕。変な議題って書くのと、その議題を出した人に悪いかなって思ったけどやっぱり書きちゃった〔3年、K.K.〕。
	作文形式の知識	句読点、「」,段落、行替え等、作文形式の手続きに関するもの。	をつけるのに、上につけてはいけないと先生に言われたのを思い出して迷っていた。そいでマスの外に。をつけることにした〔6年、Y.I.〕。
読み直し	読み返し	書いた文の読み返し。	ここまでできたら心配になっちゃって、「友達」「友達」って何度も書いてくどくどなると困るから読み返してみた〔5年、M.E.〕。
その他	休息	休息	いつもより早く書いたから、腕が痛くなったの〔3年、R.U.〕。
	質問	テスターへの質問	「誰にも見せない?」(とテスターに問う。)〔3年、H.M.〕。
	その他	突発事態への外的行動	後の子がどれくら書いているか気になった〔3年、N.H.〕。
	後解釈	明らかに後からこじつけたとみなされるもの。	とまってた?「そう思った」(という次の文を読んで)を考えていたんだよ〔6年、M.G.〕。
	判定不可能	本人が覚えていないとしたもの。又は、判定者が上記のカテゴリーのどれにも特定できなかったもの。	あれ、こんなとこ止まってたっけ? わかんないなあ〔5年、H.O.〕。

〈 〉は観察による補足質問。

表2 熟達した書き手の「方略」を想定させるカテゴリー

カテゴリー	カテゴリー名	定義	例
プラン	プロットプラン	作文全体の大筋・内容構造についての計画。	「えっと、大きな柱を立てて：：：、その中の、それぞれの：：：部分を、頑張りとかの、細かい部分をどこに入れるか、考えています。」(協力者A)
	テーマの意識化	作文全体の主題の意識化。	「自分が取り組んでいることを、考えて、子供たちの練習の様子を書こうと思っています。」(協力者A)
	局所的プラン	次に書くことのエピソード内容の抽出と意識化。	「本論を書いている、相変わらず下書きを見ながら、どういふうに、書こうか考えていました。」(協力者B)
	組織化	いくつか浮かんできたエピソード内容を整理する。	「書く内容を箇条書きにして、整理してから。」(協力者A)
	しめくくり	しめくくりを計画すること。	「最後の一文だけ、なんかしっくりくるまとめを考えようかなって思いました。Hhh。」(協力者C)
	ジャンルの設定	ジャンルの設定	「かたい感じの文、説明文とか、軽い感じの文にしようかって。」(協力者B) 「どんな風に書こうか、説明するようにっていうか、わかりやすく伝えるには、どうしようか……。自分の経験を、説明文みたいに……。とか?」(協力者G)
	読み手の設定	読み手の設定	「それを保護者に向けて書くようにしました。」(協力者A) 「具体的な、特定の人を思い浮かべて書こうか、全体的に、に向けて書こうか。」(協力者G)
検索	プランの検索	前もって立てた計画を思い出すこと。	「えっと、書く内容を忘れただけです。なので、何を書こうかと、思い出すために読み返していただけます。」(協力者A)
	情報の検索	計画に適合する情報を記憶から探し出す。	「ううん。なんか、教育実習のこととかも思い出して、使えるところないかなって、なんか、なんていうんでしょう、記憶を辿っていました。」(協力者B)
喚起	自然発生	次に書くことが自然に浮かんで来ること。	「何になりたいんだろうとか、本当に進路に考えている自分とかの二つの映像が浮かんだ。」(協力者C)
	記述からの喚起	前に書いたことに関連して、あれこれ想起すること。次の表現に表れない場合もある。	「その直前の言葉を書いた時に、その時に、対応させる言葉が二、三個思い浮かぶことがあるんですよ。」(協力者C)
言語表現化	命題の言語化	計画で意識化された表象を言語表現に置き換える操作。	「一文の文章をなんて書くかって、考えた時に、自分の経験から言って、興味・関心とかも、変化する、変化するんだなって思って、だからこそ、何なのか書かないといけないなあって、そこを書きました。」(協力者C)
	修辭的工夫	洗練した表現やことばを探したり工夫したりする。	「開心、興味と関心と好きっていう言葉があって、(…中略…)当時の高校生の感覚で考えたら、自分が好きっていうほうが合うかな。」(協力者C)
	表現の正確化	誤字、送り仮名、漢字、文法の誤りの訂正や正確化のための想起。	「いや、ただ漢字、直しただけ、です。」(協力者A)
	ジャンルの意識化	ジャンルを意識した表現の工夫。	「いや、hhh、詩として、楽しいは、ストレートだなんて。」(協力者C) 「伝わりやすい、説明的な文章として、なんていうか、文末がおかしくないかなって思って、考えて書いてました。」(協力者F)
	読み手の意識化	読み手を意識した表現の工夫。	「子供たちの頑張りの部分を、保護者に伝えようと思って、書いたんですが。」(協力者A)
	作文形式の知識	句読点、「」,段落、行替等、作文形式の手続きに関するもの。	「段落変えるべきかなあ：：：って。」(協力者C)
読み直し	読み返し	書いた文の読み返し。	「読み直してました。」(協力者A)
その他	休息	休息	「たぶん、休んでいただけ、hhh、です。」(協力者D)
	質問	テスターへの質問	「この構成って、直した方がいいと思いますか?」(協力者D)
	その他	突発事態への外的行動	
	後解釈	明らかに後からこじつたとみなされるもの。	「とまってきました?そこは：：：(3)読み返していたんだと思います。」(協力者E)
	判定不可能	本人が覚えていないとしたもの。又は、判定者が上記のカテゴリーのどれにも特定できなかったもの。	「すみません、そこは：：：。」(協力者F)

( ) は観察による補足質問。

## (2) 考察

「熟達した書き手の「方略」を想定させるカテゴリー」(表2)と「子どもの書き手の「方略」を想定させるカテゴリー」(表1)を比較すると、「プラン」の下位カテゴリーに「ジャンルの設定」と「読み手の設定」が見られた。また、「言語表現化」の下位カテゴリーには「ジャンルの意識化」が見られた。

ここではそれらの3つがどのようなものであるのか、考察していく。

### i 「ジャンルの設定」

「ジャンルの設定」は、7名中4名の調査対象者に表れたものである。ここでは、その中でも特徴的なものを取り上げる。協力書Bと協力者Gのものを例とする。

協力者Bに調査者が、最初の文字を記入した時点で質問すると「説明文とか、軽い感じの文にしようかって」(表2)と答えた。「説明文とか」というように答えていることから、協力者Bは、文章の作成前にジャンルをどのようにしようか考え、設定しようとしていたことが伺える。

また調査者が協力者Gに、作文終了時に質問した際には、「どんな風を書こうか、説明するようになっていうか。わかりやすく伝えるには、どうしようか…。自分の経験を、説明文みたいにならうか?」(表2)と答えた。協力者Gは、「どんな風を書こうか」と自らに問いかけ「説明文みたいにならうか?」と具体的なジャンルを出して答えている。このことから協力者Gは、文章の作成中にジャンルを再設定しようとしていたと考えられる。

協力者Bと協力者Gの例にあるように熟達した書き手の多くは、文章の作成前・作成中にどのようなジャンルにしようかと意識的に考えながら書いていた。このようなことから「ジャンルの設定」の「方略」を設け、「プラン」の下位カテゴリーに位置付けた。

### ii 「読み手の設定」

「読み手の設定」は、全ての調査対象者に表れたものである。ここでは、その中でも特徴的なものを取り上げる。協力者Aと協力者Gのものを例とする。

協力者Aに調査者が、最初の文字を記入した時点で質問すると「それを保護者に向けて書くようにしました」(表2)と答えた。協力者Aが「保護者に向けて」と具体的に答えていることから、文章の作成前に読み手の設定をしていたと考えられる。

また調査者が協力者Gに、作文終了時に質問した際には、「具体的な、特定の人を思い浮かべて書こうか? 全体的に、向けて書こうか。」(表2)と答えている。このことから協力者Gは文章の作成中に、読み手を特定の人にしようか、全体にしようかと再設定を試みていたと考えられる。

協力者Aと協力者Gの例にもあるように熟達した書き手は、文章の作成前・作成中にどのような読み手にしようかと意識的に考えながら書いていた。このようなことから「読み手の設定」の「方略」を設け、「プラン」の下位カテゴリーに位置付けた。

### iii 「ジャンルの意識化」

「ジャンルの意識化」は、7名中6名の調査対象者に表れたものである。ここでは、その中でも特徴的なものを取り上げる。協力者Cと協力者Fのものを例とする。

協力者Cに調査者が、作文終了時にポーズについて質問すると「いや、hhh、詩として、楽しいは、ストレートだなんて」(表2)と答えた。協力者Cは「詩として」と具体的なジャンルを想定しながら、「楽しい」という言葉は「ストレートだな」と考えていたと答えている。このことから協力者Cは、自分が設定したジャンルを意識し、より良い表現となるように工夫しながら文章を作成していたと考えられる。

また、協力者Fに調査者が質問した際には、「伝わりやすい、説明的な文章として、なんていうか、文末がおかしくないかなって思って、考えて書いていました。」(表2)と答えた。協力者Fは、文章の作成過程で自らが設定した「説明的な文章」というジャンルを意識し、「文末がおかしくないか」と確認をしながら書いていたと答えている。

協力者Cと協力者Fのように熟達した書き手の多くは、設定したジャンルに適應する表現となるように考えながら文章を作成していた。このようなことから「ジャンルの意識化」の「方略」を設け、「言語表現化」の下位カテゴリーに位置づけた。

なお、「ジャンルの意識化」は「修辭的工夫」とは区別した。「修辭的工夫」は、「ただうれしかったと書くか、『とても』を入れて大きく表現するか迷った。はじめは『うれしかった』を考えて、あとで『とても』を入れた〔6年、Y.I.〕」(表1)や「関心、興味と関心と好きってという言葉があって、〈…中略…〉当時の高校生の感覚で考えたら、自分が好きって言うほうが合うかな」(表2)のように、洗練した表現やことばを探したり、または工夫する「方略」である。自分が設定したジャンルを意識し表現の工夫を図る「方略」とは区別した。

## 5. 研究の成果

### 5-1. 「子どもの書き手」と「熟達した書き手」の「方略」の比較

ここでは、「子どもの書き手」と「熟達した書き手」の「方略」を比較する。「表1」と「表2」を比較の対象とする。結果、「熟達した書き手」には「子どもの書き手」にはない3つの「方略」が見られた。

- 1 「プラン」の下位カテゴリーに位置づけた「ジャンルの設定」
- 2 「プラン」の下位カテゴリーに位置づけた「読み手の設定」
- 3 「言語表現化」の下位カテゴリーに位置づけた「ジャンルの意識化」

この比較から、「ジャンルの設定」「読み手の設定」「ジャンルの意識化」の3つが、子どもが獲得していない「方略」と考えられる。

## 5-2. 高井（2013）と本調査との検討

ここでは、高井（2013）の知見とともに検討していく。高井（2013）は、日本の作文ワークショップの教師が「何」に着目し、教えていくのかという課題を学習者の「躓き」の視点から明らかにした。結果、学習者は「テーマの焦点化、ジャンルの特性、文章形式」で躓く可能性が高く、日本の作文ワークショップの教師はこれらに着目し指導を行う必要があると提案している。

「テーマの焦点化」の「躓き」は、学習者が「時系列に書こうとして」「上手く焦点化できないことにより生じた」ものであると高井は分析している（p. 52）。本研究の調査とともに検討していくと、この「躓き」はいくつか浮かんできたエピソード内容を整理する「組織化」の「方略」を運用する時に生じたと考えられる。また、「上手く焦点化できない」ということから「テーマの意識化」の「方略」を運用する際の問題とも考えられる。

「ジャンルの特性」の「躓き」は、「学習者が説明文の「文末」の文体において困難を感じ生じた」ものであると高井は分析している（p. 53）。「説明文」というジャンルを意識しながら「文末」表現の工夫を施している際に困難を感じたとしていることから、この「躓き」は「ジャンルの意識化」の「方略」運用時に生じたと考えられる。

「文章形式」の「躓き」は、「自分が挑戦しているジャンルの文章形式がわからないということに起因」と高井は分析している（p. 53）。「ジャンルの文章形式がわからない」ということから、文章の大筋・内容構造に関わる「プロットプラン」と「ジャンルの設定」の「方略」にかかわる知識が欠如していたことにより生じたと考えられる。

以上、高井（2013）と本調査との検討を整理すると、次のようになる。

- 1 「テーマの焦点化」の「躓き」は「テーマの意識化」「組織化」、
- 2 「ジャンルの特性」の「躓き」は「ジャンルの意識化」、
- 3 「文章形式」の「躓き」は「プロットプラン」と「ジャンルの設定」

の「方略」の知識の欠如や運用時における問題が原因で生じたと考えられる。

## 5-3. 研究の成果

本研究の目的は、日本の作文ワークショップの教師が「何」に着目し、教えていくのかという課題の答えを明確にしていくことであった。そのために「子どもの書き手」と「熟達した書き手」の「方略」を比較した。結果、「ジャンルの設定」「読み手の設定」「ジャンルの意識化」の3つが、子どもが獲得していない「方略」として整理された。その後、高井（2013）と本調査の結果とを検討した。結果、「プロットプラン」「テーマの意識化」「組織化」「ジャンルの設定」「ジャンルの意識化」の「方略」を運用する際に「躓き」が生じた可能性が高いと整理された。

以上の整理から、本研究の調査と高井（2013）とでともに取り上げられている「方略」は、次の2つとなった。

- 1 「プラン」の下位カテゴリーに位置づけた「ジャンルの設定」
- 2 「言語表現化」の下位カテゴリーに位置づけた「ジャンルの意識化」

高井（2013）で取り上げられる「方略」は作文ワークショップの特性が原因と考えられるものとしている。また、本研究の調査で取り上げている「方略」は、学習者の未獲得の可能性が考えられるものである。ともに取り上げられるということは、学習者の「方略」未獲得に加えて指導法の特性が原因となっている可能性がある。このことから、「ジャンルの設定」と「ジャンルの意識化」は、教師が「方略」の知識や運用方法を教えた後も、支援が必要と考えられるものである。

主体性を重視する作文ワークショップにあっても、「ジャンルの設定」と「ジャンルの意識化」の「方略」は、教師が着目し教えていく必要があるものと考えられる。

## 6. 今後の課題

今後の課題は3つある。

課題の1つ目は、「プロットプラン」「テーマの意識化」「組織化」「読み手の設定」の扱いについてである。本研究では、「プロットプラン」「テーマの意識化」「組織化」を獲得していない「方略」として取り上げていない。高井（2013）では、「読み手の設定」に関わる「躓き」をほとんど取り上げていない。本研究と高井（2013）とでともに取り上げられなかった理由としては学習者のレディネスや指導法の特性などが考えられるが、今後詳しく検討する必要がある。

課題の2つ目は、作文ワークショップの中で、「ジャンルの設定」や「ジャンルの意識化」の「方略」をどのように教えていくかである。方法としてはミニ・レッスンと作文カンファレンスが考えられる。ミニ・レッスンで教えていくのであれば、Atwell（2002）や高井（2014）が提案する「作文を書く過程でどのようなことを考えていたかを説明するデモンストレーションによる指導」が考えられる。また、高井（2016）で紹介している「雑誌当てクイズ」を応用した「ジャンル当てクイズ」のような学習ゲームのミニ・レッスンが考えられる。作文カンファレンスで教えていくのであれば、アメリカのAtwell（1987, 1998, 2015）やKittle（2008）らの実践を応用していくことが考えられる。日本の作文教育史とアメリカの実践とを参考に、より効果的なモデルの提案が今後は必要である。

課題の3つ目は、学習者の「躓き」や子どもが獲得してないと思われる「方略」の視点からだけでなく、学習者の作文を分析するなど教師の視点から問題点を探っていくことである。本研究では教師の視点からの問題点の検討は行っていない。

今後は文献調査と調査実践とにより、これらの課題を検討していきたい。

## 注

- (1) 「ライティング・ワークショップ」ともいう。「作文ワークショップ」という名称は、澤田（2009B）による。

- (2) 「プロジェクト・ワークショップ」とは、「欧米で主流になりつつある極めて効果的な教え方の一つであるワークショップの学び方・教え方を日本の実情にあった形で実践し、その学び方・教え方を各領域で普及させることを目標としたチーム」（プロジェクト・ワークショップ、2008、p.193）である。吉田新一郎が中心となり組織した団体である。
- (3) 安西・内田（1981）で取り上げられている「方略」を「子どもの書き手」のもの、Hayes & Flower（1980）とBereiter & Scardamalia（1987）が取り上げている「方略」を「熟達した書き手」のものとした比較は、茂呂雄二（1988）、杉山卓（1989）、秋田喜代美（2002）、宮瀬真理（2002）、木村正幹（2008）、長岡由記（2014）でも行われていない。
- (4) 「ポーズにおける内観報告の分類カテゴリー」（安西・内田、1981、p.40）として示されているものに「略号」を記載しないなど一部修正し、提示した。
- (5) 〈表記について〉・句点、読点は読みやすいように適宜施した。・発話者の名前は記号で記した。・発話が文法的に誤っていると思われる場合もそのまま表記した。  
 〈記号について〉・「//」は、発話の重なり。・「(5)」は、5秒の沈黙。・「hhh」は、呼吸音・笑い声。・「？」は、疑問。・「=」は、発話のつながり。・「:::」は、直前の音が伸びている。・「・・・」は、不完全なままとぎれている。
- 以上の記述方法は西阪仰（1997）、好井裕明・山田富秋・西阪仰（1999）、木村（2008）を参照して定めた。
- (6) 「熟達した書き手の「方略」を想定させるカテゴリー」の作成の手順は次の通りである。まずは安西・内田（1981）の「子どもの書き手の「方略」を想定させるカテゴリー」と同カテゴリーのものを分析した。次に、「子どもの書き手の「方略」を想定させるカテゴリー」では当てはまらないものを取り出した。そして、当てはまらなかったものを分類し、複数見られているものを別途、新たに設定した。

## 文献

- 秋田喜代美（2002）『読む心・書く心』、北大路書房
- 安西裕一郎・内田伸子（1981）「子どもはいかに作文を書くか？」、『教育心理学研究』、第29巻、第4号、37-46頁、日本教育心理学会
- 内田信子（1990）『子どもの文章—書くことと考えること—』、東京大学出版社
- 木村正幹（2008）『作文カンファレンスによる表現指導』、溪水社
- 澤田英輔（2009A）「添削指導から学び合いへ」、『月刊国語教育研究』、No. 448、22-27頁、日本国語教育学会
- 澤田英輔（2009B）『作文ワークショップ』、筑波大学附属駒場中高等学校第36回、教育研究会配布資料
- 杉山卓（1989）「文章を書く過程」、『教科理解の認知心理学』、1-48頁、新曜社
- 高井太郎（2011）「作文ワークショップの「教師の役割」の研究—ナンシー・アトウェルの指導

- 法の変遷過程に着目して一」,『函館国語』,第27号,30-43頁,北海道教育大学函館国語会
- 高井太郎(2013)「作文ワークショップにおける学習者の「躓き」の研究」,『臨床教科教育学会誌』,第13号,第2巻,47-54頁,臨床教科教育学会
- 高井太郎(2014)「『作文カンファレンス』を取り入れた作文の授業」,『月刊国語教育研究』,No. 512,42-43頁,日本国語教育学会
- 高井太郎(2016)「星占い作文—意欲喚起と読み手意識を高める作文の授業」,『教育科学国語教育』,No. 796,22-23頁,明治図書
- 塚田泰彦(2003)『学習者のテキスト生成過程における表現意識の発生とジャンル選択との関連性の研究』,平成13・14年度日本学術振興会科学研究費補助金研究成果報告書
- 塚田泰彦(2005)『作文能力の改善のための学習者のジャンル選択にかかわる深淵システムの研究』,平成15・16年度日本学術振興会科学研究費補助金研究成果報告書
- プロジェクト・ワークショップ(2008)『作家の時間』,新評論
- 長岡由記「幼稚園年長児の「書字」方略の検討—外界への働きかけとその受容の仕方に着目して一」,『国語科教育』,第七十六集,31-38頁,全国大学国語教育学会
- 西阪仰(1997)『相互行為分析という視点』,金子書房
- 宮瀬真理(2002)「留学生の作文推敲方略—推敲の単位の観点から—」,『日本語・日本文化』,第二十八号,51-78頁,大阪外国語大学留学生日本語教育センター
- 茂呂雄二(1988)『なぜ人は書くのか』,東京大学出版
- 好井裕明・山田富秋・西阪仰(1999)『会話分析への招待』,世界思想社
- Atwell, N. (1987) *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents*, Portsmouth: Boynton/Cook.
- Atwell, N. (1998) *In the Middle: New Understanding about Writing, Reading, and Learning (2nd ed.)*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Atwell, N. (2015) *In the Middle: A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents (3rd ed.)*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987) "The models of Composing Processes," *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Kittle, P. (2008) *Writ: Beside Them*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pritchard, R. J. & Honeycutt, R. L. (2006) "The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness," MacArthur, C. A, Graham, S, Fitzgerald, J (eds) *Handbook of Writing Research*, pp. 275-290, Guilford.
- Taylor, M. M. (2000) "Nancie Atwell's In the Middle and the Ongoing Transformation of Writing Workshop," *English Journal*, 90, pp. 46-53.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980) "Identifying the Organization of Writing process," *Cognitive Processes in Writing* 3-30. Lawrence Erlbaum Associates publishers.