

中学校における作文ワークショップの実践 ——「主体的・対話的で深い学び」を分析の観点として——

高井 太郎

1. 研究の目的と研究の方法

「主体的・対話的で深い学び」という言葉が登場してから、日本の教育界では広まりを見せている^①。しかし、大杉住子(2016)が「[主体的な学び][対話的な学び]については、その趣旨が理解しやすく改善が図りやすいのに対して、「深い学び」についてはイメージしにくいとの指摘もある」(p.46)と述べるように、「深い学び」の具体的な姿は未だ不明瞭と思われる。

これからの「書くこと」の教育においては、高井太郎(2016)が「[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」(p.44)が大切であるとし、「作文ワークショップ (Writing Workshop)」^②を提案している。この「作文ワークショップ」を実践し分析すると、どのような姿が生じるのだろうか。

本研究では、「作文ワークショップ」を実践し、一人の学習者に焦点をあてる。「作文ワークショップ」を実践すると、どのような「主体的・対話的で深い学び」が生じるのか、具体的に明らかにすることが目的である。

研究の方法は、2つある。1つ目は「作文ワークショップ」を実践し、「主体的・対話的で深い学び」を観点とし、「作文カンファレンス (Writing Conference)」を分析することである。2つ目は学習者の活動の様子を分析することである。なお分析では、「学習者A」をとりあげる。理由は、「見直し」を中心に据えて「書く過程」を繰り返し「自分の席」で本を読んだり作文を書いたり、クラスメイトからアドバイスをもらったりと「作文ワークショップ」での典型的な活動例を示していたからである。

2. 「主体的・対話的で深い学び」とは

ここでは「主体的・対話的で深い学び」とはどのようなものであるか、整理する。

初等中等教育分科会(2016, p.46)には「主体的・対話的で深い学び」が、次のように示されている(表2-1)。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、初等中等教育分科会(2016)は次の提案をしている。

「主体的な学び」の実現に向けては、「子供自身が目的や必要性を意識して取り組める学習となるよう、学習の見通しを立てたり振り返ったりする学習場面を計画的に設けること、子供たちの学ぶ意欲が高まるよう、実社会や実生活との関わりを重視した学習課題として、子供たちに身近

表 (2-1) 「主体的・対話的で深い学び」の整理

主体的な学び	学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる学び。
対話的な学び	子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自らの考えを広げ深める学び。
深い学び ^③	各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」 ^④ を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう学び。

な話題や現代の社会問題を取り上げたり自己の在り方生き方に関わる話題を設定したりすることなどが考えられる」(pp. 120-121)と提案している。「特に、学習を振り返る際、子供自身が自分の学びや変容を見取り自分の学びを自覚することができ、説明したり評価したりすることができるようになることが重要である」(p. 121)と説明する。

「対話的な学び」の実現に向けては、「子供同士、子供と教職員、子供と地域の人が、互いの知見や考えを伝え合ったり議論したり協働したりすることや、本を通して作者の考えに触れ自分の考えに生かすことなどを通して、互いの知見や考えを広げたり、深めたり、高めたりする言語活動を行う学習場面を計画的に設けることなどが考えられる」(p. 121)と提案している。

「深い学び」の実現に向けては、「言葉による見方・考え方を働かせ、言葉で理解したり表現したりしながら自分の思いや考えを広げ深める学習活動を設けることが考えられる」(p. 121)と提案し、「言葉による見方・考え方」の具体的なものとして「国語で理解したり表現したりするための力」(p. 121)を提示している(表2-2)。

表 (2-2) 「国語で理解したり表現したりするための力」

<p>国語で理解したり表現したりするための力</p> <p>【創造的・倫理的思考の側面】</p> <ul style="list-style-type: none"> ●情報を多面的・多角的に精査し構造化する力 <ul style="list-style-type: none"> ・推論及び既有知識・経験による内容の補足、精緻化 ・論理(情報と情報の関係性:共通-相違,原因-結果,具体-抽象等)の吟味・構築 ・妥当性,信頼性等の吟味 ●構成・表現形式を評価する力 <p>【感性・情緒の側面】</p> <ul style="list-style-type: none"> ●言葉によって感じたり想像したりする力,感情や想像を言葉にする力 ●構成・表現形式を評価する力 <p>【他者とのコミュニケーションの側面】</p> <ul style="list-style-type: none"> ●言葉を通じて伝え合う力 <ul style="list-style-type: none"> ・相手との関係や目的,場面,文脈,状況等の理解 ・自分の意思や主張の伝達 ・相手の心の想像,意図や感情の読み取り ●構成・表現形式を評価する力 <p>《考えの形成・深化》</p> <ul style="list-style-type: none"> ●考えを形成し深める力(個人または集団として) <ul style="list-style-type: none"> ・情報を編集・操作する力 ・新しい情報を,既に持っている知識や経験,感情に統合し構造化する力 ・新しい問いや仮説を立てるなど,既に持っている考えの構造を転換する力
--

ここまでが「主体的・対話的・深い学び」の整理であった。本研究では、ここで整理をした「主体的・対話的で深い学び」を分析の観点とする。次に「作文ワークショップ」の説明をする。

3. 「作文ワークショップ」とは

「作文ワークショップ」とは、アメリカで生まれた指導法である。「プロセス・アプローチ (Process Approach)」という作文指導理論を背景に持つ。「作文ワークショップ」の特徴は、学習者が、読み手を教師ではなく他の学習者に設定し、「好きなことを、好きなジャンルで、好きなように」書いていくことである。その中で、教師は一人ひとりの「書くこと」の過程を重視して指導を施す。ここでは Atwell (1998)⁶⁾により、「作文ワークショップ」を「特徴」「目的」「環境の整備」「授業の展開」「評価の方法」に分け整理する(表3-1)⁶⁾。

表(3-1)を見ていくと、「作文ワークショップ」には、「主体的・対話的で深い学び」を生じさせる要素が含まれていると思われる。

「主体的な学び」を生じさせるものとしては、「環境の整備」、「状況把握のカンファレンス」、「作文カンファレンス」が考えられる。まず、「環境の整備」により、学習者は自らの活動を振り、必要なことを選択して、次につなげることができる。「状況把握のカンファレンス」は、学習者が見通しを持って取り組むための仕掛けとして機能する。さらに、「作文カンファレンス」で教師が振り返りを促せば、学習者は自分の活動をモニタリングし⁶⁾、修正し、次の活動につなげることもできる。

「対話的な学び」を生じさせるものとしては、「作文カンファレンス」と「学習者同士のカンファレンス」が考えられる。教師と相談しながら問題解決を図る「作文カンファレンス」により、学習者は教師の考え方を学び、自分の考えを広げていくことができる。また、「学習者同士のカンファレンス」を行うことで、クラスメイトと協働し、場合によっては一つの課題をめぐって相違

表(3-1) 「作文ワークショップ」の整理

特徴 ⁷⁾	読み手は教師ではなく、他の学習者であることを強調する。 好きなことを、好きなジャンルで、好きなように書くように促す。
目的	「テーマやジャンルの選択」「学習者一人ひとりの書く過程」を大切にした指導法であり、「質の高い作品」の作成と「自立した書き手」への成長とを目的としている。
環境の整備	書く時間をたくさん与えるように整備する。 書きやすいように教室を整備する。 ⁶⁾
授業の展開	「ミニ・レッスン (Mini Lesson)」により、学習者の状態を鑑み、その時期に必要なことを一斉授業形式で教えていく。
	「状況把握のカンファレンス (The Status-of-the-class-Conference)」により、学習者の状態を把握する。
	「作文カンファレンス (Writing Conference)」により、学習者の声を引き出し、それから質問や助言を行っていく。 ⁶⁾
	「共有の時間 (Group Share)」により、学習者の作品をクラス内で共有させる。
評価の方法	「学習者の自己評価」と「教師による評価」とにより評価する。

点を明らかにしながら、自らの考えを広げ深めることもできる。さらに、「共有の時間」に作品や考えを交流することで、学習者をつなげ、効果的に「学習者同士のカンファレンス」を促すことも可能である。

「深い学び」を生じさせるものとして、「ミニ・レッスン」と「作文カンファレンス」が考えられる。学習者は、「ミニ・レッスン」で習得した知識・概念・考え方を活用し、問いを見いだして解決したり、表現したりすることができる。また、「作文カンファレンス」により、教師は学習者の声を引き出し、質問や助言などの指導や支援を行っていく。「作文カンファレンス」の指導や支援によっては、国語科の「見方・考え方」を働かせ、学習者は「自分の学びをメタ認知し、思考・判断・表現してより深い理解につなげること」も可能となる。

このような「作文ワークショップ」を中学校の教室で実践すると、どのような姿が見られるのだろうか。次に、「作文ワークショップ」の実践の概要を記述していく。

4. 実践の概要

「作文ワークショップ」は、2016年2月18日・19日・22日・23日・24日・26日・29日に行った。

(1) 授業の概要

指導対象	北海道函館市の公立中学校1年生 28名
実施科目	国語科
実施教室	図書室と3階総合教室
実施日時	2016年2月18日・19日・22日・23日・24日・26日・29日 (全7コマ、1コマは50分授業である)

(2) 授業の全体像

全7コマ(1コマ50分)

時間	展開
1回目(2月18日)	「作文ワークショップ」の実践開始
2回目～5回目(2月19日・22日・23日・24日)	「作文ワークショップ」の実践
6回目(2月26日)	グループによる推敲
7回目(2月29日)	作品の作成と提出

次に、「作文ワークショップ」の実践の様子を報告する。

5. 「作文ワークショップ」の実践

ここでは「作文ワークショップ」の実践の様子を報告する。

(1) 環境の整備

ここでは、「時間」と「教室」との整備について記述していく。

i 時間の整備

Atwell ら⁽¹¹⁾アメリカの実践家は、毎週、4回から5回、書く時間を確保し、「作文ワークショップ」を行うと言う。しかし本実践では、実践校の授業時数の制約から、週に4回の7時間単元で行うこととした。

全ての学習者は、1時間目の授業までにどのような作品を作成するのかを決定してきた。7時間の単元ではあったが、全ての学習者は5時間目までに作成し、6時間目の授業開始時には「初稿」を完成させた。6時間目は4人グループで相互推敲を行い、7時間目には「第二稿」の作成を行った。7時間目に「清書」を完成させた学習者がほとんどであったが、提出できないものも数名おり、次の時間の開始時を期限とした。提出された作品は、「作文ワークショップ」の単元終了後に、文集として配布した。

ii 教室の整備

本実践では、図書室の「文房具や原稿用紙が置いてある場所」の他、静かに文章を作成する「自分の席」、「学習者同士のカンファレンス」を行う「カンファレンスコーナー」、集中して作品作成を行う「3階総合教室」の4つの空間を用意した。

1時間目は、ほとんどの学習者が「自分の席」と「カンファレンスコーナー」で活動していた。2時間目から4時間目は、半数近くの学習者が「3階総合教室」を使用し、半数近くの学習者は「自分の席」と「カンファレンスコーナー」で作品を作成していた。5時間目は、6・7人の学習者が「3階総合教室」を使用し、4・5人の学習者は「カンファレンスコーナー」を使用し、それ以外の学習者は「自分の席」で活動していた。6時間目は一斉授業の形式で相互推敲を図書室で行った。7時間目は、ほとんどの学習者が「自分の席」で作品作成をしていた。

「学習者A」は「3階総合教室」を使用しなかった。「カンファレンスコーナー」は何度か使用したが、「自分の席」で図書室の本を読んだり、作品を記述する時間がほとんどであった。

(2) 授業の展開

「作文ワークショップ」は、「ミニ・レッスン」「状況把握のカンファレンス」「書く時間（「作文カンファレンス」）」「共有の時間」と展開していく。ここでは各授業の展開を、「学習者A」の姿とあわせて記述していく。

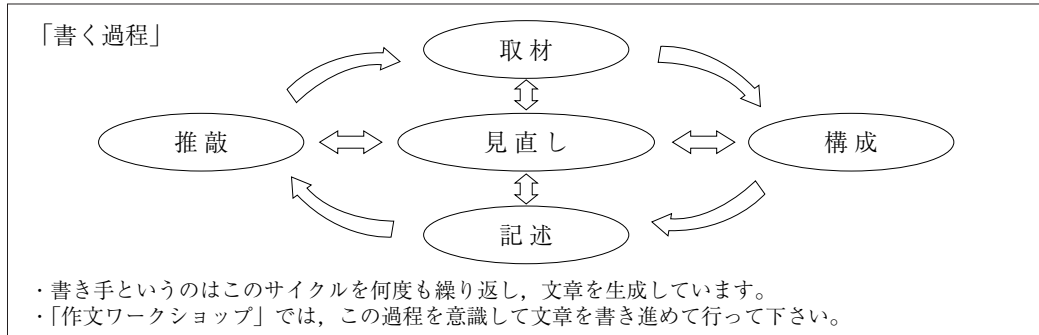
i 「ミニ・レッスン」

ここでは2時間目の「ミニ・レッスン」を紹介する。2時間目の「ミニ・レッスン」は、「書く過程の説明」であった。模造紙⁽¹²⁾（表5-1）を使用し、説明を行った。

「書く過程の説明」の「ミニ・レッスン」後、学習者の多くはこの年度のそれまでの実践と比較しても⁽¹³⁾、「見直し」を意識するようになった。

また、「取材」「構成」「記述」「推敲」「見直し」などの「書く過程」に関する言葉を意識的に使

表 (5-1) 書く過程



用するようになった。「作文カンファレンス」の際には、「記述の次の、なんだっけ、推敲でしたっけ」と言う学習者の姿も見られた。

「学習者A」は、「取材」と「構成」を繰り返す学習者であった。構成が決まって書き始めると、約20分で800字程度の随筆を作成した。その後、クラスメイトと「見直し」を行い「初稿」を完成させた。

ii 「状況把握のカンファレンス」

ここでは「状況把握のカンファレンス」の記録を、記述する（表5-2）。

学習者は自分のペースで作品を作成していた。なかには、「豚の一生」と「豚まん」のように二つの作品に挑戦したものもいた。

「学習者A」は、「ロボット」というタイトルで説明文に挑戦していたが、随筆に変更した。「時間内に書ききれない可能性がある」とことと「友達と話をしていくうちに、文章の考えが浮かんできた」というのが理由であった。

表 (5-2) 「状況把握のカンファレンス」の記録

	2月18日	19日	22日	23日	24日
学習者A	説明文 「ロボット」	マッピング	随筆「将来の夢」 ロボット・調べる 構成	記述	記述
学習者B	物語 「豚の一生」 まず書く	「豚の一生」 まず書く 「豚まん」	友達に読んでもら う・コメントもら う	推敲 清書	絵本 「豚まん」
学習者C	小説 登場人物	登場人物 アイ ディアをもらう	ひたすら書く	書く	読み直し タイトル決め
学習者D	随筆 「料理」	記述	見直し 構成	記述「料理」から 「トマトシチュー」 へ	きれいに書き直す へ

iii 「作文カンファレンス」

「状況把握のカンファレンス」が終わると、「書く時間」が始まる。この時間に「作文カンファレンス」による指導を施す。「作文カンファレンス」は、1人の学習者に3分程度行う。

ここでは教師（T）と「学習者A」（A）の「作文カンファレンス」を記述する。この「作文カンファレンス」⁽⁴⁾（表5-3）は2時間目に行ったものである。「学習者A」は、題材を「ロボット」と決めていた。

「作文カンファレンス」で、教師はまず「どんなことを書こうとしているの？」と話を聞いた。「学習者A」は「ロボットって、こう、どうやって作るとか、いろんな種類があるだとか、そんな風にかこうとしている」と答えた。教師は答えを聞いて「テーマの焦点が定まっていない」⁽⁵⁾と考えた。そこで「しめくり」について質問をした⁽⁶⁾。そうすると「学習者A」は「どうなるって？」「うーん。」と考え、「まだ、決まってないです。最新のロボットはこうだとか。介護ロボットにはこういうのがあるだとか。」と答えた。教師が「なるほど」と言うと、「学習者A」は「なんか、長くなりそうです」と問題点を自ら発見していった。その後、教師は「ロボットについて書くのはいいと思う。だけど、どんなロボットについて書くのか絞るといいと思う」と指導をした。

「学習者A」は「作文カンファレンス」の後に、「カンファレンスコーナー」にいるクラスメイトと話し合いを始めた。結果、説明文の「ロボット」から随筆の「将来の夢」にジャンルとタイトルを変更し、「人の役に立つ介護ロボットの開発に携わりたい」という内容で作成していった。

授業後教師は「学習者A」に、「カンファレンスコーナー」で「どんなことを話していたの？」と質問した。「学習者A」は「クラスメイトに作品を見せてもらって、アイデアをもらっていた」と答えた。

表 (5-3) 「作文カンファレンス」

T: どんなことを書こうとしているの？
A: えーっと、(下書きを見ながら) ロボットについて。
T: ロボットって言っても、いろいろとあるよね。どんなロボットについて書こうとしているの？
A: ロボットって、こう、どうやって作るとか、いろんな種類があるだとか、そんな風にかこうとしている。
T: なるほど。それで、作文の最後は、どうなるの？
A: どうなるって？
T: しめくりには、どんなことを書こうとしているの？
A: うーん。まだ、決まってないです。最新のロボットはこうだとか。介護ロボットにはこういうのがあるだとか。
T: なるほど。
A: なんか、長くなりそうです。
T: そうだね。長い文章になりそうだね。ロボットについて書くのはいいと思う。だけど、どんなロボットについて書くのか絞るといいと思う。そして、絞ったら、一度分量を決めて、構成してみるといいと思う。

iv 「共有の時間」

授業の最後には「共有の時間」を行った（表5-4）。

表（5-4） 「共有の時間」

今日の「共有の時間」は、あらかじめ指名している「書き出し」を読んでもらいます。「書き出し」とは、作品のはじめから最初の句点のところまでです。聞いている人は、読んでいる人の顔を見てください。
まずはCさん、お願いします。

本実践では、「書き出し」と「あらすじ」の共有を行った。

「書き出し」の共有を行ったのは、課題としている学習者が多かったことによる。「あらすじ」については、「クラスメイトがどんな作品を作成しているのか、聞いてみたい」という声による。

「学習者A」も、「書き出し」を課題としていた。ただ「学習者A」は、「共有の時間」よりも「学習者同士のカンファレンス」により、「書き出し」の課題を解決できたと話していた。

6. 実践の分析

ここでは「作文ワークショップ」の実践の中の、どのような姿が「主体的・対話的で深い学び」の姿であったのか、分析していく。

(1) 主体的な学び

本研究では「主体的な学び」を、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる学び」と整理した。

「学習者A」は、「作文カンファレンス」で、構成について振り返り「なんか、長くなりそうです」と問題点を発見した。その後に、自分はどのようなことをする必要があるのかを考え、クラスメイトと「学習者同士のカンファレンス」を行った。この姿から「学習者A」の「自らの活動を振り返って次の活動につなげる」様子が読み取れる。

また、「学習者A」は、「ロボット作り」をテーマに「将来の夢」というタイトルで作文を作成していた。2月22日の「状況把握のカンファレンス」にあるように、「将来の夢」である「ロボット作り」について考え、図書室の本で調べ、文章に表現していく姿からは、「自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら」学習活動を行う様子が読み取れる。

このような姿から「学習者A」には「自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら」、「見通しを持って」取り組み、「自らの学習活動を振り返って次につなげる」「主体的な学び」が生じていたと考える。

(2) 対話的な学び

本研究では「対話的な学び」を、「子供同士の協働，教員や地域の人との対話，先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ，自らの考えを広げ深める学び」と整理した。

「学習者A」は，授業後の話の中で「友達と話をしていくうちに，文章の考えが浮かんできた」と発言していた。

この発言から「学習者A」には「子供同士の話し合いの中で自らの考えを広げ深める」「対話的な学び」が生じていたと考える。

(3) 深い学び

本研究では「深い学び」を、「各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ，問いを見いだして解決したり，自己の考えを形成し表したり，思いを基に構想，創造したりすることに向かう学び」と整理した。

「学習者A」は、「作文カンファレンス」で教師から「しめくくり」について質問される。「学習者A」は「どうなるって?」「うーん。」などとモニタリングしながら⁽⁷⁾、「まだ，決まってないです」と答えた。そして、「なんか，長くなりそうです」と問題点を自ら発見していった。その後，教師の「ロボットについて書くのはいいと思う。だけど，どんなロボットについて書くのか絞るといいと思う」と指導を受けて，「カンファレンスコーナー」にいるクラスメイトと話し合いを行なった。そして，テーマの焦点化を行い，自分の「書こうとしていること」と「表現形式」を「見直し」，ジャンルを変更していった。「学習者A」の発言や活動から，「国語で理解したり表現したりするための力」の一つである「創造的・論理的思考の側面」の「構成・表現形式を評価する力」を働かせていたと考えられる。

このことから「学習者A」は，「作文カンファレンス」により「自分の学びをメタ認知し」，作品の「構成・表現形式を評価」しながら，「自己の考えを形成し」「表現することに向かう学び」を行っていたと考える。「学習者A」には，「深い学び」が生じていたと考える。

7. 研究の成果と課題

(1) 成果

本研究の目的は，「作文ワークショップ」の実践を「主体的・対話的で深い学び」の観点から記述していくことであった。本研究では，どのような姿が「主体的」「対話的」「深い学び」であったのか，それぞれ分析し考察した。ここではその成果を整理する。(表7-1)。

分析の結果，「作文ワークショップ」を実践すると，上記のような「主体的・対話的な深い学び」の姿が生じていたことが明らかとなった。特に「深い学び」として，「自分の学びをメタ認知し」，作品の「構成・表現形式を評価」しながら，「自己の考えを形成し」「表現することに向かう学び」の姿を具体的に記述できたことは，本研究の重要な成果の1つと考えられる。

表 (7-1) 「主体的・対話的で深い学び」の姿の整理

主体的な学び	<ul style="list-style-type: none"> ・構成について振り返り「なんか、長くなりそうです」と問題点を発見し、自分はどうのようなことをする必要があるのかを考え、クラスメイトと「学習者同士のカンファレンス」を行っていた。 ・「将来の夢」である「ロボット作り」について考え、図書室の本で調べ、文章に表現していった。
対話的な学び	<ul style="list-style-type: none"> ・友達と話をしていくうちに、文章の考えが浮かんでと言うように、子供同士の話し合いの中で自らの考えを広げていった。
深い学び	<ul style="list-style-type: none"> ・「作文カンファレンス」の質問により「学習者A」はモニタリングをし、クラスメイトとの話し合いを行っていた。その後、テーマの焦点化を行い、自分の「書くようにしていること」と「表現形式」を「見直し」、ジャンルを変更していった。

(2) 課題

課題は3つある。

1つ目は、分析の方法である。本研究では、教師が実践を報告し、分析を施した。この方法は、実践者の主観が強く影響する。今後は、箕浦康子(1999)が説明するような、フィールドワークによりエスノグラフィーを作成し、分析する方法が必要である。また、高井(2013)が行った「作文カンファレンス」などの指導場面の発話プロトコルを作成し、分析する方法もある。「作文ワークショップ」における「主体的・対話的で深い学び」の姿を明らかにするためにも、今後は様々な方法で分析をし、本研究と比較していくことが必要である。

2つ目は、「ミニ・レッスン」において、「深い学び」の姿を読み取れなかったことである。「作文ワークショップ」の中で学習者は、「ミニ・レッスン」で習得した知識・概念・考え方を活用し表現していく。その表現の過程で「深い学び」が生じると考えられる。根拠づける十分な資料はないが記憶では、2時間目の「書く過程」の「ミニ・レッスン」で「見直し」について学習した後、作成した作品と図書室の本と読み比べ、書き直していく学習者の姿が見られた。この姿から「国語で理解したり表現したりするための力」にある「創造的・論理的思考の側面」の「論理(情報と情報の関係性：共通－相違，原因－結果，具体－抽象等)の吟味・構築」や「妥当性，信頼性等の吟味」に関わる力を働かせていた可能性があると考えられる。今後は、「ミニ・レッスン」に焦点を当てた研究を行い、学習者の「深い学び」を読み取っていききたい。

3つ目は、本研究の成果が普遍化するまでには至らないことである。しかし、「作文ワークショップ」の実践における学習者の姿の記述については、1事例であっても日本の研究がほとんどないため¹⁰⁾重要な意義があると考えられる。今後も個の学習者に焦点を当てた研究を行い、具体的にどのような学びが生じていたのか、分析し考察していききたい。

注

- (1) 例えば2017年1月から2017年3月の3か月間で、新潟大学附属新潟小学校(2017)『ICT×思考力で作る「主体的・対話的で深い学び」を促す授業』、菊池省三・羽田純一・岡篤・中

- 村幸成 (2017)『小学校国語 教科書にそって使えるアクティブ・ラーニング (主体的・対話的で深い学び) 50の授業実践例5・6年』など、「主体的・対話的で深い学び」という文言をタイトルに入れた著書がいくつか出版されている。
- (2) 「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、澤田英輔 (2009) による。
 - (3) 言語能力の向上に関する特別チーム (2016) は、「深い学び」には「捉えたことを言葉にするという言語活動を行うことにより、当該教科における自分の学びをメタ認知し、思考・判断・表現してより深い理解につなげる」(p.10) ことも必要と言う。
 - (4) 学びの「深まり」の鍵は「見方・考え方」とであるとされる (初等中等教育分科会, 2016, p.48)。「見方・考え方」とは、様々な知識や思考力等を身に付けていく過程の中で、どのような視点で物事を捉え、どのように思考していくのかということであると説明される。
 - (5) 高井太郎 (2011b) は、代表的な研究として Atwell (1998) をあげている。
 - (6) 「表3-1」は、高井太郎 (2011a) を一部変更したものである。
 - (7) 高井太郎 (2011a) では「特徴」とせず「前提」という言葉で提示している。
 - (8) アメリカの実践家は「文房具や原稿用紙を置く場所」の他、静かに文章を作成する「自分の席」、「学習者同士のカンファレンス」を行う「カンファレンスコーナー」、集中して作品作成を行う「前方のテーブル」というように、教室を4つの空間に分けている。
 - (9) 「作文カンファレンス」には、教師と行うものだけでなく、クラスメイトと問題解決を図る「学習者同士のカンファレンス」もある。
 - (10) 木村正幹 (2008) は、「作文カンファレンス」が学習者のモニタリングを促し、メタ認知をしながら、思考・判断・表現していく姿を明らかにしている。
 - (11) アメリカの実践家は、毎週、4回から5回、書く時間を確保し、「作文ワークショップ」を行うのが望ましいとしている (高井太郎, 2011a, p.5)。
 - (12) 模造紙は、澤田 (2009, p.3) を参考に作成した。
 - (13) 「見直し」を行い書き直してから提出する学習者の姿が多く見られた理由は2つ考えられる。1つ目は、「ミニ・レッスン」での指導による。2つ目は、「作文ワークショップ」の特徴が影響していると思われる。好きなことを書いた作品であるから、学習者はより大切に扱い「見直し」「書き直し」を行ったと思われる。
 - (14) 「作文カンファレンス」は Atwell (1998) を参考に行った。
 - (15) 高井太郎 (2013) は、「作文ワークショップ」を実践すると、「テーマの焦点化」「ジャンルの特性」「ジャンルの設定」に関わる「躓き」が生じる可能性が高いと指摘している。
 - (16) Atwell (1998) は、「テーマの焦点化」に問題がある場合には、「一番言いたいことは何?」「ここの部分は本当はどういうこと?」「気にしている部分はどこ? どうやってそれを書いているの?」などの質問も行うことがあると言う (pp.226-227)。
 - (17) 「うーん。」や「えーっと」を言いよどみ (filler) と言う (西阪仰, 1999, p.87)。言いよ

どみでは、学習者のモニタリングが生じていると言われる（木村，2008，p.18）。

- (18) 日本で「作文ワークショップ」における学習者の姿を記述したものにプロジェクト・ワークショップ（2008）があるが、具体的にどのような学びが生じていたかの検討まではなされていない。

参考文献

- 大杉住子（2016）「主体的・対話的で深い学び」とは何か，教育課程研究会，『アクティブ・ラーニングを考える』，38－49頁，東洋館出版社
- 菊池省三・羽田純一・岡篤・中村幸成（2017）『小学校国語 教科書にそって使えるアクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）50の授業実践例5・6年』，喜楽社
- 木村正幹（2008）『作文カンファレンスによる表現指導』，溪水社
- 言語能力の向上に関する特別チーム（2016）中央教育審議会教育課程部会『言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ』，文部科学省
- 澤田英輔（2009）『作文ワークショップ』，筑波大学附属駒場中等学校第36回，教育研究会配布資料
- 初等中等教育分科会（2016）中央教育審議会教育課程部会『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ』，文部科学省
- 高井太郎（2011a）「作文ワークショップの研究」，平成22年度筑波大学大学院教育研究科修士論文
- 高井太郎（2011b）「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—」，『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（2016）「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」，『人文科教育研究』，第43号，43－54頁，人文科教育学会
- プロジェクト・ワークショップ（2008）『作家の時間』，新評論
- 新潟大学附属新潟小学校（2017）『ICT×思考力でつくる「主体的・対話的で深い学び」を促す授業』，小学館
- 西阪仰（1999）「会話分析の練習」，『会話分析への招待』，71－100頁，世界思想社
- 箕浦康子（1999）『フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィー入門』，ミネルヴァ書房
- Atwell, N. (1998). *In the Middle: New Understanding about Writing, Reading, and Learning (2ne ed.)*, Portsmouth, NH: Heinemann.