

「ミニ・レッスン」での学びに着目した 作文ワークショップの研究

高井 太郎

1. はじめに

「作文ワークショップ」^①は、プロセス・アプローチを理論的背景に持ち、「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である。作品の読み手はクラスメイトであり、「好きなことを、好きなジャンルで、好きなように」に書かせていく。「質の高い作品」の作成と「自立した書き手」への成長の育成を目的としている。教師は学習者が活動しやすいように様々な場所の「環境整備」をしていく。それだけではなく1時間の授業には、「ミニ・レッスン」「記述の時間」「共有の時間」という一連の流れがある。学習者は、一斉授業形式の「ミニ・レッスン」で作文の知識・概念・考え方を学ぶ。「記述の時間」には作品を作成するだけではなく、教師やクラスメイトとの話し合いや相談により作品を練り上げる「作文カンファレンス」を行う。「共有の時間」には、数名の生徒の作品を取り上げて、作品の共有や課題・問題点の改善を図る。

「作文ワークショップ」は、日本の作文教育界で近年広まりを見せており、すでにいくつかの実践の成果と課題が報告されている。例えば澤田英輔（2009）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するという成果が見られたと報告するが、今後は、「ミニ・レッスン」の充実が課題であると述べる。高井太郎（2017）は、近年日本で求められる「主体的・対話的で深い学び」が生じたと成果を報告する。ただし調査という点では、「深い学び」が生じると予想された「ミニ・レッスン」において、獲得した知識・概念・考え方を学習者が活用できていても調査者が、記録し分析することができなかつたと述べている。

「作文ワークショップ」の学びをより良いものとしていくためには「ミニ・レッスン」の開発・充実が必要である。そのためには、「書く過程」において学習者が「ミニ・レッスン」をどのように活用しているのかを明らかにしていく必要がある。

本研究の目的は、「ミニ・レッスン」の開発・充実の視点を獲得することである。「作文ワークショップ」を実践し、まずは、教室の中でどのくらいの割合の学習者が「ミニ・レッスン」を活用しているのか、またどのように「ミニ・レッスン」を活用しているのか、量的な分析を行う。次に、「活用した学習者」の事例をとりあげて具体的にどのように活用しているのか、また「活用しない学習者」は、どのようにして獲得した知識・概念・考え方を活用して作品を書き進めているのか質的な分析を行う。

2. 授業の概要

(1) 実施日時と指導の対象

本実践は「国語科」の授業として図書室と総合教室の2つを使用する。「実施日時」は、2017年3月6日・9日・10日・13日・17日、全5時間単元、1時間は50分授業とする。「指導の対象」とした学習者は北海道の公立中学校の2年生28名である。

(2) 学習者について

対象とした学習者は中学1年の時にも「作文ワークショップ」の授業を受けており、2度目の実践である。対象としたクラスには、「書くこと」を得意とする学習者や苦手とする学習者、特別な支援が必要な学習者もいるが、中学2年の水準としては標準的である。「書くこと」に強い抵抗があり、白紙で作文を提出するような学習者はいない。

(3) 単元の目標

読み手を意識して「好きなことを、好きなジャンルで、好きなように書く」活動を通して、必要な情報を取捨選択し「書く過程」を振り返りながら、作品作成をすることができる。

(4) 単元で扱う「ミニ・レッスン」

「ミニ・レッスン」は、ワークシートで教材として配布する。

日にち	授業で扱う「ミニ・レッスン」
第1時（3月6日）	「書く過程とは」「書き出し紹介（前年度の実践の作品から）」
第2時（3月9日）	「構成メモ」
第3時（3月10日）	「主述のねじれ」「構成メモの紹介（今年度の実践の構成メモから）」
第4時（3月13日）	「二つの文に分ける」「書き出しの紹介（今年度の実践の作品から）」
第5時（3月17日）	「編集会議とは」

(5) 単元計画

毎時間、「ミニ・レッスン」「今日の予定」「記述の時間」「共有の時間」「振り返り」という流れで「作文ワークショップ」を展開する。1時間目は「ミニ・レッスン」の前に単元の説明を行う。2～4時間目は「ミニ・レッスン」「今日の予定」「記述の時間」「共有の時間」「振り返り」という流れで展開する。5時間目は、学習者毎に作品を完成させ提出するタイミングが異なるという理由から「共有の時間」を行わない。

時	学習活動○	教師の支援◇
1	<p>○単元の見直しを持つ。</p> <p>○「ミニ・レッスン」の説明を聞く活動を通して、作品を作成するための「知識・概念・考え方」を獲得する。</p> <p>○「今日の予定」^⑨を記述し、発表する。</p> <p>○「記述の時間」に教師やクラスメイトと相談、自由読書をしながらかく活動を通して、自らの作品を見直しながらかく作成する。</p> <p>○「共有の時間」にクラスメイトの作品の紹介を聞く活動を通して、次時の作品作成のための視点を得る。</p> <p>○「振り返り」を記述し、提出する。</p>	<p>◇プリントを配布し説明をする。</p> <p>◇学習者にプリントを配布し、説明をする。</p> <p>◇ワークシートを配布し記述させる。「今日の予定」を全員に発表させる。</p> <p>◇計画した学習者に「作文カンファレンス」による指導を施す。</p> <p>◇指名した学習者にどのような作品を作成したいのか紹介させる。</p> <p>◇ワークシートを配布し記述させる。</p>
2 ・ 3 ・ 4	<p>○「ミニ・レッスン」の説明を聞く活動を通して、作品を作成するための「知識・概念・考え方」を獲得する。</p> <p>○「今日の予定」を記述し、発表する。</p> <p>○「記述の時間」に教師やクラスメイトと相談、自由読書をしながらかく活動を通して、自らの作品を見直しながらかく作成する。</p> <p>○「共有の時間」にクラスメイトの作品や活動の様子を聞く活動を通して、次時の作品作成のための視点を得る。</p> <p>○「振り返り」を記述し、提出する。</p>	<p>◇学習者にプリントを配布し、説明をする。</p> <p>◇ワークシートを配布し記述させる。「今日の予定」を全員に発表させる。</p> <p>◇計画した学習者に「作文カンファレンス」による指導を施す。</p> <p>◇指名した学習者に作品の「あらすじ」などを紹介させる。</p> <p>◇ワークシートを配布し記述させる。</p>
5	<p>○「ミニ・レッスン」の説明を聞く活動を通して、作品を作成するための「知識・概念・考え方」を獲得する。</p> <p>○「今日の予定」を記述し、発表する。</p> <p>○「記述の時間」に教師やクラスメイトと相談、自由読書をしながらかく活動を通して、自らの作品を見直しながらかく作成する。</p> <p>○作品の校正をし、提出する。</p> <p>○「振り返り」を記述し、提出する。</p>	<p>◇学習者にプリントを配布し、説明をする。</p> <p>◇ワークシートを配布し記述させる。「今日の予定」を全員に発表させる。</p> <p>◇計画した学習者に「作文カンファレンス」による指導を施す。</p> <p>◇「締め切り」を伝える。</p> <p>◇ワークシートを配布し記述させる。</p>

3. 調査の方法と分析の方法

(1) 調査の方法

調査の方法は3つある。授業中の自由記述の「今日の予定」と「振り返り」、授業中の「作文カンファレンス」、授業後の「インタビュー」である。

1つ目の調査方法は、自由記述で行わせる「今日の予定」と「振り返り」の記入による。これ

らを記入させることで、「ミニ・レッスン」をどのくらいの割合の学習者が、どのように活用していたのかを把握する手立てとする。2つ目の調査方法は、「記述の時間」に教師が「作文カンファレンス」による指導を施しながら、学習者に質問するものである。「作文カンファレンス」による指導は、全ての学習者に1度は行った。3つ目の調査方法は、授業後に教師が学習者に「インタビュー」をするものである。「インタビュー」は前年度の実践で「見直し」を中心に据えて「書く過程」を繰り返すなど「作文ワークショップ」の活動をスムーズに行っていた5名の学習者を対象とした。「作文カンファレンス」と「インタビュー」の質問内容は以下の通りである。

質問内容

- | |
|--|
| (a) 今日はここまでどんなことを行ったか。
(b) 今日の「ミニ・レッスン」をどのように活用したか。
(c) これまでの「ミニ・レッスン」をどのように活用したか。 |
|--|

なお、「作文カンファレンス」と「インタビュー」の中で適宜質問も施した。また、予定した質問を行う前に質問内容についての話を始めた時には、予定した質問を行わない場合もあった。³⁾

(2) 分析の方法

分析は2つの方法で行う。

1つ目は、28名の学習者を対象に量的に分析する方法である。「作文カンファレンス」「インタビュー」「今日の予定」「振り返り」の記録から、どのくらいの割合の学習者が「ミニ・レッスン」を活用しているのか、またどのように「ミニ・レッスン」を活用しているのかを量的に分析する。2つ目は、授業後に「インタビュー」を行った5名の学習者から事例をとりあげて、質的な分析をする方法である。「ミニ・レッスン」を「活用した学習者」はどのように活用したのか、「活用していない学習者」はどのようなものを活用して作品を書き進めていったのかを質的に分析する。

4. 分析

(1) 「ミニ・レッスン」の活用有無と活用例の量的な分析

「ミニ・レッスン」の「活用有無」を整理したものが表4-1、「活用例」を整理したものが表4-2である。

表4-1 「ミニ・レッスン」の「活用有無」

「ミニ・レッスン」の活用有無	人数	割合
「ミニ・レッスン」を「活用した学習者」	25名	89.2%
「ミニ・レッスン」を「活用していない学習者」	3名	10.8%
合 計	28名	100.0%

表4-2 「ミニ・レッスン」の「活用例」

「ミニ・レッスン」の活用有無	活用例	人数	割合
「ミニ・レッスン」を「活用した学習者」	本時で扱った「ミニ・レッスン」の活用	3名	10.8%
	それまでに扱った「ミニ・レッスン」の活用	8名	28.4%
	「本時で扱った『ミニ・レッスン』の活用」と「それまでに扱った『ミニ・レッスン』の活用」の両方	14名	50.0%
「ミニ・レッスン」を「活用していない学習者」	いろいろなところで獲得した知識・概念・考え方の活用	1名	3.6%
	以前の国語の授業で獲得した知識・概念・考え方の活用	1名	3.6%
	判断不明	1名	3.6%
合 計		28名	100.0%

「ミニ・レッスン」を「活用した学習者」は89.2%（28名中25名）であり、「活用していない学習者」は10.8%（28名中3名）であった（表4-1）。

「活用した学習者」の「活用例」は、「本時で扱った『ミニ・レッスン』の活用」と「それまでに扱った『ミニ・レッスン』の活用」の2通りに分かれた。「本時で扱った『ミニ・レッスン』の活用」が見られた学習者は10.8%（28名中3名）、「それまでに扱った『ミニ・レッスン』の活用」は28.4%（28名中8名）に見られた。また、両方の活用が見られた学習者は50.0%（28名中14名）であった。「活用していない学習者」の「活用例」は、「いろいろなところで獲得した知識・概念・考え方の活用」と「以前の国語の授業で獲得した知識・概念・考え方の活用」の2通りが見られ、それぞれ3.6%（28名中1名）ずつであった。また、どの「活用例」に分類されるのか、記録からは判断ができない学習者も3.6%（28名中1名）いた（表4-2）。

全ての学習者が「ミニ・レッスン」を活用すると考えていたが、89.2%が活用し10.8%が活用していなかった。ただし量的分析だけでは、具体的にどのように活用したのかはわからない。また、「活用していない学習者」が「いろいろなところ」や「以前の国語の授業」で獲得した知識・概念・考え方を活用していたと分類したが、具体的にどのように活用したのかもわからない。

そこで、授業後に「インタビュー」を行った5名の学習者のうち「学習者A」「学習者B」「学習者C」「学習者D」の事例をとりあげ、それぞれの活用例を質的に分析していく。

(2) 「ミニ・レッスン」を「活用した学習者」と「活用していない学習者」の質的な分析

i. 「ミニ・レッスン」を「活用した学習者」

①本時で扱った「ミニ・レッスン」の活用

分析の対象とした「学習者A」は、『初めての大きな人助け』という題名で随筆を「下書き」「第一草案」「第二草案」「清書」と書き進めていた。3月10日の「作文カンファレンス」で、教師は質問内容の(b)にあたる「今日の『ミニ・レッスン』をどのように活用したか」という質

問をする。「学習者A」は、この時間の「ミニ・レッスン」の内容にあたる「主述のねじれ」を活用したと答えた。次の「事例1」はそれに続く場面のものであり、「学習者A」が「第二草案」を作成していた段階のものである。教師は「T」,「学習者A」は「A」で示す。

事例1 「3月10日の作文カンファレンスによるインタビュー」

A：ハハハ。文法の時とか、先生が「バナナに食べられる」でしたっけ？ の文とかで説明してくれたじゃないですか。
T：あー、あれね。ハハハ。
A：そんなふうに、変になってるの、ないかなって思って、1つずつ調べていきました。
T：なるほど、なるほど。でも、参考にしたっていうのは？ あー、これこれ。例文が参考になったってこと？
A：えーっと、それは。主語と述語を、プリントをやって、そういえば、自分は大丈夫かなって思えて、やばい、確認しなきゃって思えたっていうことです。
T：なるほど。そう思えたことが参考になったってことね？
A：はい。私、よく清書してから、文が変になっちゃってたこと、ハハハ、気づくことがあるんですよ。それで、注意しなきゃって、思ってたんですよ。

教師がどのように「ミニ・レッスン」を活用したのか具体的な説明を求めると、「学習者A」は「文法の時とか、先生が『バナナに食べられる』でしたっけ？」「そんなふうに、変になってるの、ないかなって思って、1つずつ調べていきました。」と答える。中学1年の「文の成分」の授業で扱った例文とその授業の内容を思い出しながら、自分の作品の主語と述語がねじれていないか、確かめたということである。教師が「参考にしたっていうことは？」と質問すると、「学習者A」は「それは。主語と述語を、プリントをやって、そういえば、自分は大丈夫かなって思えて、やばい、確認しなきゃって思えたっていうことです。」と答える。教師が「そう思えたことが参考になったってことね？」と確認すると、「はい。私、よく清書してから、文が変になっちゃってたこと、ハハハ、気づくことがあるんですよ。」と答える。「学習者A」にとっては「ミニ・レッスン」が自分の体験を振り返えるきっかけとなり、「主述のねじれ」を推敲することにつながった。

「学習者A」の分析からは、「ミニ・レッスン」がきっかけとなり「過去の自分の作品」や「これまでの書く過程」を想起し作品を書き進めたり推敲したりしていく活用例が確認された。

②それまでに扱った「ミニ・レッスン」の活用

分析の対象とした「学習者B」は、『何げない日々』という題名の小説を「下書き」「草案」「清書」と書き進めていった学習者である。3月9日の「作文カンファレンス」で、教師は質問内容の(c)にあたる「これまでの『ミニ・レッスン』をどのように活用したか」と質問をすると、「学習者B」は、前時の「ミニ・レッスン」である「書き出し紹介」のプリントを活用したと答えた。次の「事例2」はそれに続く場面のものであり、「学習者B」が「草案」を書き始めた段階のものである。教師は「T」,「学習者B」は「B」で示す。

事例2 「3月9日の作文カンファレンスのインタビュー」

B: いや、それよりも、こっちですね。こことかの情景描写とかは、浮かんでくる色とかは、書き出しに参考にしました。

T: 色？

B: 「雨が降る中」とか、「荒れる河」とかーですね。

T: うん。

B: ここから、灰色っぽい情景が浮かんできてー。

T: なるほど、なるほど。

B: それで、自分も、情景を、これからの、物語の展開にかかわるような色？ ですね、を、書き出しに入れてみようと思ったんです。

T: なるほど。なるほど。それで、どんな感じ？ 見せてもらってもいい？

B: はい。

T: なるほど。

B: 「初夏」とか「昼休み」とかの言葉を、使ってー。そうですね。それで、爽やか、清々しいかな、そんな感じの「青」を意識しました。変わるかもしれないですけど。ハハハ。

教師は「書き出しの紹介」のプリントを見ながら参考にした書き出しを具体的に聞くと、「学習者B」は「それよりも、こっちですね。こことかの情景描写とかは、浮かんでくる色とかは、書き出しに参考にしました」と「春から夏に変わる頃、雨が降る中いろはは一人、荒れる河を見つめていた。」という文を指す。教師が「色？」と質問すると、「『雨が降る中』とか、『荒れる河』とかーですね。」「ここから、灰色っぽい情景が浮かんできてー。」と具体的に答える。「学習者B」は「それで、自分も、情景を、これからの、物語の展開にかかわるような色？ ですね、を、書き出しに入れてみようと思ったんです。」と答える。「学習者B」は、「灰色」を連想させる書き出しが「物語の展開ともかかわる」と気づき、それを自分の作品の「書き出しに入れてみよう」と考えたと思われる。教師は「それで、どんな感じ？ 見せてもらってもいい？」と尋ねると、「『俺さあ、最近おかしんだよね。』ある初夏の日の昼休み、親友の進が言った。」という書き出しを指さした。「学習者B」は、「『初夏』とか『昼休み』とかの言葉を、使ってー。そうですね。それで、爽やか、清々しいかな、そんな感じの『青』を意識しました」と説明する。「学習者B」はこれまでの「ミニ・レッスン」で扱ったクラスメイトの「書き出し」を読んでいるうちに、「言葉」の「使い方」によって読者に色を想像させることが可能であることに気づいた。その効果を意識しながら、自分の作品の「書き出し」に活用していったと考えられる。

「学習者B」の分析からは、「ミニ・レッスン」で扱った内容を、「見直しているうちに獲得した知識・概念・考え方をどのように自分の作品に活かせるのかを考え」作品を書き進めたり推敲したりしていった活用例が確認された。

ii. 「ミニ・レッスン」を「活用していない学習者」

①以前の国語の授業で獲得した知識・概念・考え方の活用

分析の対象とした「学習者C」は「ミニ・レッスン」の活用が読み取れなかった学習者（活用

していない学習者)である。「学習者C」は、『ひだまりの中の幸せ』という題名の小説を「下書き」「第一草案」「第二草案」「清書」と書き進めていた。作品提出後の3月23日に教師は「学習者C」に「インタビュー」した。教師は、質問内容の(b)「今日の『ミニ・レッスン』をどのように活用したか」と(c)「これまでの『ミニ・レッスン』をどのように活用したか」と質問をし、「これまでの『ミニ・レッスン』はあまり活用しなかったってことでいいのかな」と確認をした。「学習者C」は「うーん」と自分の活動を振り返り、曖昧な答えをした。次の「事例3」はそれに続く場面のものである。教師は「T」,「学習者C」は「C」で示す。

事例3 「3月23日の完成後のインタビュー」

T: どんなことを意識して書いたの?
C: 「心情の変化」を意識して書きました。
T: どうして「心情の変化」?
C: 授業で先生が、小説と物語は「登場人物の性格」と「心情の変化」を押さえなさいとよく言うじゃないですか。それで、「心情の変化」が出るように書いたつもりです。
T: どどこ。
C: いくつかあるんですけど、この「ガッシャーん」とか、行動で心情を表したりとかしました。これは、「怒りが爆発した」様子を書きました。
T: すごい。
C: 先生が授業で、よい作家は「うれしい」ときに「うれしい」とか、「悲しい」ときに「悲しい」と書かないと言うじゃないですか。
T: 言った。言った。
C: 良い作家は、「うれしい」気持ちを、「行動」や「景色」で表したりすると言うじゃないですか。それで、私もやってみました。

教師は「どんなことを意識して書いたの?」と質問をすると、「学習者C」は「『心情の変化』を意識して書きました」と答える。「心情の変化」を意識して書いた理由を「授業で先生が、小説と物語は『登場人物の性格』と『心情の変化』を押さえなさいとよく言うじゃないですか。それで、『心情の変化』が出るように書いたつもりです」と話した。書き方としても授業で教師が「よい作家は『うれしい』ときに『うれしい』とか、『悲しい』ときに『悲しい』と書かない」と説明していたことを活用し、例えば「ガッシャーん」で「『怒りが爆発した』様子を書きました」というように心情を記述していったと説明した。

これらのことから、「学習者C」は「作文ワークショップ」を行う前までの国語の授業で獲得した知識・概念・考え方を活用して、作品を書き進めていたと考えられる。

②いろいろなところで獲得した知識・概念・考え方の活用

分析の対象とした「学習者D」も「ミニ・レッスン」の活用が読み取れなかった学習者(活用していない学習者)である。「学習者D」は、『黄香ちゃん』という林間学校を舞台としたホラー小説を「下書き」「第一草案」「第二草案」「第三草案」「清書」と書き進めていった学習者である。教師は「学習者D」が作品を提出した3月17日に質問内容の(b)「今日の『ミニ・レッスン』を

どのように活用したか」と(c)「これまでの『ミニ・レッスン』をどのように活用したか」という質問をした。この時に「学習者D」は「ミニ・レッスン」で獲得した知識・概念・考え方は作品に活用していないと明確に答えた。次の「事例4」の「インタビュー」は「学習者D」が作文を提出した6日後の3月23日に行ったのである。教師は「T」,「学習者D」は「D」で示す。

事例4 「3月23日の授業後のインタビュー」

D: あっそれは、夢だったけど、実は、現実でも起こりそうな。
T: なるほど。
D: テレビとかでよくありそうな。
T: なるほど。
D: だけど、難しくて、書きたかったんだけど、複雑になりそうで。
T: どの辺が?
D: 最後とか、自分の、言葉、作文の力ではうまく書けないかなって思って、林間学校の話にしました。
T: なるほど。そういうのって、どこからアイデアをもらったの?
D: あっそれは、ホラーの本が好きで、これって、わけではないんだけど、そういうのを読んでいるうちに、想像できました。
T: へえー、今回の林間学校の話があるしょ。それって、書き方とか、参考にした本ってある?
D: あー、中央図書館にある、子どもコーナーの、怖い話の、なんだろう、緑と赤の、なんかあるんですよ。それを参考にしました。

当初「学習者D」は、怖い出来事は実は夢だったという作品にしようと考えていた。「テレビとかでよくありそうな」と話していることから、アイデアはテレビなどから獲得したものと考えられる。そのような作品から『黄香ちゃん』に変更した理由を、「最後とか、自分の、言葉、作文の力ではうまく書けないかなって思って、林間学校の話にしました」と教師に説明した。教師は『黄香ちゃん』のアイデアをどこから獲得したのかを尋ねると、「ホラーの本が好きで、これって、わけではないんだけど、そういうのを読んでいるうちに、想像できました」と、これまでに読んできたホラー小説からアイデアを獲得したと話した。さらに教師は、「書き方とか、参考にした本ってある?」と尋ねると、「中央図書館にある、子どもコーナーの、怖い話の、なんだろう、緑と赤の、なんかあるんですよ」と具体的な本を伝えた。

これらのことから「学習者D」は「テレビドラマ」「これまでの読書経験」「図書館の本」から獲得した知識・概念・考え方を活用して、作品を書き進めていたと考えられる。

5. 考察

(1) 「ミニ・レッスン」を「活用した学習者」

分析の1つ目では「ミニ・レッスン」の「活用有無」と「活用例」を量的に分析した。「活用有無」の分析からは、89.2% (28名中25名)の学習者が「ミニ・レッスン」を活用していたことが確認された。「活用例」の分析からは、「本時で扱った『ミニ・レッスン』の活用」と「それまでに扱った『ミニ・レッスン』の活用」の2通りに分かれた。

分析の2つ目では「学習者A」と「学習者B」の事例をとりあげて質的に分析した。「学習者A」の事例をとりあげた「本時で扱った『ミニ・レッスン』の活用」の分析では、「ミニ・レッスン」がきっかけとなり「過去の自分の作品」や「これまでの書く過程」を想起し作品を書き進めたり推敲したりしていた具体的な活用例が確認された。「学習者B」の事例をとりあげた「それまでに扱った『ミニ・レッスン』の活用」の分析では、「ミニ・レッスン」で扱った内容を、「見直しているうちに獲得した知識・概念・考え方をどのように自分の作品に活かせるのかを考え」作品を書き進めたり推敲したりしていった活用例が確認された。

以上のことから、学習者は必要に応じて「ミニ・レッスン」で扱った知識・概念・考え方を活用しながら作品を作成していると考えられる。具体的な活用例としては「ミニ・レッスン」を受けたことがきっかけとなり「過去の自分の作品」や「これまでの書く過程」を想起し作品を書き進めていったものが確認された。また、「ミニ・レッスン」で扱った内容を「見直しているうちに獲得した知識・概念・考え方をどのように自分の作品に活かせるのかを考え」作品を書き進めたり推敲したりしていった具体的な活用例が確認された。確認された2つの具体的な活用例は、学習者に実際に生じたものであるから、「ミニ・レッスン」の開発の視点として活かせると考えられる。

(2) 「ミニ・レッスン」を「活用していない学習者」

分析の1つ目の量的分析からは10.8%（28名中3名）の学習者が「ミニ・レッスン」を活用していなかったことが確認された。ただしこれらの学習者のうち7.2%（28名中2名）は、「いろいろなところで獲得した知識・概念・考え方の活用」や「以前の国語の授業で獲得した知識・概念・考え方の活用」を行っていたことも確認された。

分析の2つ目では「学習者C」と「学習者D」の事例をとりあげて「以前の国語の授業で獲得した知識・概念・考え方の活用」や「いろいろなところで獲得した知識・概念・考え方の活用」を質的に分析した。その結果、「作文ワークショップ」を行う前までの国語の授業で獲得した知識・概念・考え方を必要に応じて活用して作品を書き進める活用例が確認された。また、「テレビドラマ」「これまでの読書経験」「図書館の本」などの「いろいろなところ」で獲得した知識・概念・考え方を必要に応じて活用して作品を書き進める活用例が確認された。

「いろいろなところで獲得した知識・概念・考え方の活用」と「以前の国語の授業で獲得した知識・概念・考え方の活用」はそれぞれ3.6%（28名中1名）ずつである。少数であり普遍化するまでには至らないが、「ミニ・レッスン」を「活用していない学習者」であっても、「以前の国語の授業」や「いろいろなところ」で獲得した知識・概念・考え方を必要に応じて活用しながら作品を作成している可能性が考えられる。

6. 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

本研究の目的は、「ミニ・レッスン」の開発・充実の視点を獲得することであった。研究の成果

は2つある。

成果の1つ目は、「ミニ・レッスン」開発のための視点を2つ獲得できたことである。本研究では、具体的な活用例が2つ確認された。

- ・「ミニ・レッスン」を受けたことがきっかけとなり「過去の自分の作品」や「これまでの書く過程」を想起し作品を書き進める活用例。
- ・学習者の中には「ミニ・レッスン」で扱った内容を、「見直しているうちに獲得した知識・概念・考え方をどのように自分の作品に活かせるのかを考え」作品を書き進めたり推敲したりする活用例。

2つの具体的な活用例は、実際に学習者に生じたものであるから、「ミニ・レッスン」の開発の視点として効果的と考える。

成果の2つ目は、「ミニ・レッスン」の充実のための視点を1つ獲得できたことである。「ミニ・レッスン」を「活用した学習者」は、すぐに活用する場合もあればそうでない場合もあった。このことから、

- ・「ミニ・レッスン」の善し悪しを検討する場合は、すぐに活用したかどうかの判断だけではなく、学習者の「書く過程」にどのように活かされていったのかというような長期的な観察などによる判断も必要

と考える。

(2) 今後の課題

今後の課題は3つある。

1つ目は、本研究の成果で獲得した2つの視点を活かして「ミニ・レッスン」を実際に開発することである。具体的には『過去の自分の作品』や『これまでの書く過程』を想起させ、どのようなところに気を付ける必要があるのかを考えさせる『ミニ・レッスン』と「既に扱った知識・概念・考え方を1度整理させ、どのようなものが自分の作品に活かせるのかを振り返らせる『ミニ・レッスン』」とが考えられる。今後はこれらの「ミニ・レッスン」を実際に開発し、実践をして検討していきたい。

課題の2つ目は、本研究で確認できた「ミニ・レッスン」の具体的な活用例があくまで一例であり普遍化するまでには至らないということである。一例であっても日本の研究がほとんどないため重要な意義があると考え、今後は他の学習者にどのような活用例が生じるのか、さらに調査が必要である。

課題の3つ目は、今後の「作文ワークショップ」のあり方についてである。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、年間を通して「作文ワークショップ」を行うのが望ましいと述べている (Awell, 1987; Atwell, 1998; Fletcher & Portalupi, 2001; Routman, 2005)。本実践では、「ミニ・レッスン」を「活用していない学習者」であっても、「以前の国語の授業」や「いろいろなところ」で獲得した知識・概念・考え方を必要に応じて活用しながら作品を作成してい

る可能性があると考えた。「作文ワークショップ」の授業だけではなく、その他の国語の授業などで獲得した知識・概念・考え方が作品の作成に大きな影響を与えていると証明できれば、アメリカで提案されている「年間を通してのあり方」だけではなく、「5時間程度の単元としての『作文ワークショップ』も効果的である」と日本独自の提案ができると思われる。

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、澤田英輔（2009）による。「作文ワークショップ」の授業は「ミニ・レッスン（教師がその場が必要と考える技術を教える）→ひたすら書く（生徒が書きたい題材を書きたい形式で書く）→共有（書いたものを全員の前で発表する）で成り立っている」（佐藤広子，2015，p.116）。アメリカの作文ワークショップの実践家である Atwell（1998）は、「ミニ・レッスン」と「記述の時間」の間には、学習者の状態を把握する「状況把握のカンファレンス」があると説明する。また Atwell（1998）は、「ひたすら書く」時間には、教師が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「作文カンファレンス」の他、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」の時間が行われると説明する。
- (2) アメリカの「作文ワークショップ」の実践家の中には、「状況把握のカンファレンス」を行うものもいる。本実践では、「状況把握のカンファレンス」を「今日の予定」として行っている。
- (3) 例えば「(b) 今日の『ミニ・レッスン』をどのように活用したか」という質問を行う前に、学習者が「今日の『ミニ・レッスン』をどのように活用したのか」を話し始めた場合は、この質問は行わなかった。

参考文献

- 佐藤広子（2015）「ライティング・ワークショップ」，高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春『国語科重要用語事典』，116頁，明治図書
- 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
- 高井太郎（2017）「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—」，『人文科教育研究』，第44号，197-208頁，人文科教育学会
- 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, Second Edition*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fletcher, R.& Portalupi, J. (2001). *Writing Workshop: The Essential Guide*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Routman, R.(2005). *Writing Essentials: Raising Expectations and Results While Simplifying Teaching*, Portsmouth, NH: Heinemann.