

「作者性」の育成に向けた対話過程の考察
—小学校2年生の授業におけるライティング・ワークショップの試み—
Developing authorship in writing workshop at an initial learning stage

小林一貴*1・須本良夫*1・三輪恵汰*2・牛丸裕晶*3・橋爪快*4・森孝太*5

KOBAYASHI Kazutaka, SUMOTO Yoshio, MIWA Keita, USHIMARU Hiroaki, HASHIZUME Kai, MORI Kota

1. はじめに

本稿では、自律した書き手の育成に向けた学習指導として、小学校低学年におけるライティング・ワークショップの方法を示す。ここでの「自律」とは、教育的には「主体的に生きるために自分なりの基本的枠組み（価値や規範など）」（折出 1988:443）を身につけることであり、言語教育においては学習目標の設定と言語活動の遂行に自覚を持ち、「自分自身の行動の決定に積極的に関与する」（リチャーズ 他 編 2013:35）能力である。そして、それに基づく授業の一端としてミニ・レッスンの活動を具体的に考察し、「作者性」の育成という観点から学習者が書くことのコミュニティに参加し、書くことの当事者としての振る舞いを行っていきけるような学習指導のあり方を提示する。

ライティング・ワークショップは学習者にとって価値のある書くことの創出を目的として、米国を中心に初等教育の読み書き入門期の指導法として学校教育に導入されてきた。その指導過程は、「ミニ・レッスン」、「書く時間」、「共有の時間」という三つの段階のサイクルを基本としている。また、書くための参考書を自由に活用できるライティングコーナーを教室に設け、小グループによる題材や草稿についてのカンファレンス（協議）を通して、多様な背景と能力を有する子どもが共に参加し、書くことの能力を身に付けていくための環境のデザインもなされる。この方法は、学習者自身による書くことの過程を重視し、また社会への適切な参加に向けたリテラシーの育成に向けた指導方法の具体化が議論される中で、様々な校

種と多様な学習者を前提として実践ならびに研究が行われてきている。

その例として、第二言語教育としての留学生を対象にした日本語教育、英語教育への導入（田中・浅津 2016、小坂 2007）、大学や短期大学における授業（藤木 2011、峰本 2015）などがある。また、中等教育の国語科への導入ならびに学習過程の分析研究も重ねられてきている。（山本 他 2012a, 2012b, 高井 2013, 2016, 2017, 2018）

このようなワークショップ形式の学習指導が目指す能力は、正確で効果的な伝達能力の育成に向けた書くための単なるスキルの習得にとどまらない。それはむしろ題材や素材、そしてジャンルの選択から書くことの展開、作品の完成までを書き手が自分自身で行っていくという包括的な能力の育成をねらいとする。したがって、指導においては書き手自身の表現活動を中心に据えることが基本となる。こうした能力の考え方と指導の発想は、学習者にとっての書くことの基盤を形作るものであり、その重要性から入門期を含めた初等教育において導入が求められると考える。こうした点をふまえ、小学校の低学年におけるライティング・ワークショップの導入に向けて、学習指導を構想し実践を行った。さらに、その基盤となる書くことの理論として、従来の書き手の文章産出過程に基づくプロセス・アプローチに依拠する方法をふまえて、書くことの社会的、文化的側面を含めたテキスト・ディスコース論に依拠する立場をとりながら学習指導の構想を行った。ただし、小学校低学年の段階では書くことについての経験や知

*1 岐阜大学教育学部

*2 可児市立今渡北小学校

*3 岐阜市立市橋小学校

*4 恵那市立串原中学校

*5 北方町立北方小学校

識を十分に持っているわけではなく、そうした経験や知識を前提とした指導は困難である。よって、書くことの学習の基盤となる側面を保障しつつ、そのためにいかなる指導方法をとるべきかが主要な課題となる。

指導の構想と実践にあたっては、岐阜大学大学院教育学研究科の平成 29 年度、ならびに平成 30 年度の授業において、これまでのライティング・ワークショップの実践を検討し、どのような学習観に基づくものであるべきかについて議論を重ねた。また、主に学習観と学習活動の観点から社会科の実践研究との協働により現在の教育に求められるコンピテンシーベースの授業づくりの現状や、そのためのマネジメントの観点から授業開発を進めることを行った。こうした検討と協議に基づくリテラシー教育の実践の開発は平成 27 年度から取り組んできたものであり、本稿で検討する実践も同様の取り組みの中で行われたものである。また大学院生が実践の開発に関り、附属学校との連携を図ることによって、新しいリテラシーの育成に向けた授業実践を計画、実行し、多様化する学校教育の現場との関係から実践を遂行する能力を身に着けることもねらいとしている。

実践開発に向けた協議と、実践に基づく研究は大きく次の三段階に沿って進めた。

- ①ワークショップ形式による書くことの授業実践の検討
- ②授業実践の構想ならびに実践
- ③記録と分析を通じた授業実践についての協議

③に関しては、小林 他(2019)では本稿で取り上げる授業実践について、学習者の書くことの生成過程について分析と考察を行った。しかし、そのような学習を実現するための指導方法の面については具体的に論じることは出来なかった。そのため、本稿では②と③に関して、主として授業者の視点から「ミニ・レッスン」の段階における授業者と学習者の対話過程を取り上げ、学習者自身の書くことに連続していくような対話的な書くことの生成のモデルとなるやり取りの特徴を検討していく。

2. ライティング・ワークショップについての基本的立場

ライティング・ワークショップについては、自ら題材やテーマを選択し、対話を通して必要な情報を取り入れながら、新たに創り出された知識を表現する方法を探求し、実際に表現するという自律した書くことの能力の育成を重視する指導としてとらえた。そこでは、表現を完成させることで学びが終了するといった〈単線的〉で〈個体論的〉な学習ではなく、他の学習者との知識・情報に基づく対話とその表現活動を構築するという〈循環的〉で〈関係論的〉な学習へ転換を図ることが求められる。実際、ライティング・ワークショップの学習過程は先に示したような三つの段階のサイクルから構成されており、このサイクルを通して書くことの当事者として活動に参加していく。この参加の過程については、小林 他(2019)では、「コミュニティへの参入」として「人々が相互行為の中で作り上げてきたもの」であり、「そこに絶対普遍的な価値は存在しない」(石田 2006:57) ことを前提として、「教師—学習者」という関係の上に「学習者—学習者」という関係性が構築されていく(同:64) という学習の考え方をとる。

また、このような学習の発想を基本として、「作者性(authorship)」の育成を学習のねらいの中心に据えた。ここでの「作者性」とは、小林 他(2019)で述べたように「書く活動は、テキストが作り出され、交換され、用いられるというプロセスだけではなく、人、人工物、実践、制度、コミュニティが形作られ再編されるという連続性のある社会的なプロセスの一環」である。そして、この一環に参加する書き手とは、「仲介者」としての役割をもつという考え方に基づく。(Prior, 1998:138-139)

そうした学習のために、教師—学習者間を中心とした課題や指示などに基づくやりとりである「垂直的次元」と、書くことに媒介された複数の文脈との相互関係という「水平的次元」への関与に基づいた学習デザインを行った。授業者—学習者、学習者—学習者の対話に基づいて、「水平的次元」への積極的な関与を通して、テキストの展開への意識化がなされ、物語る行為の当事者としての「作者性」の形成につながっていくという考え

方である。この「作者性」をいかに指導において保証するか、そのための学習指導のデザインと具体的な学習活動をいかに進めるべきかを授業の構想と実践の中心的な課題とした

これらの両次元への関与を通して書くことが生成されていることを具体的に学習者が理解できるようにするために、「ミニ・レッスン」の段階において、授業者との対話を通して学習者が自身の力で意識的に書くことを生み出していくような過程に重点を置いた実践を構想した。

3. 授業構想

3-1. 書くことの多様性に基づく学習目標の設定

実践に向けた協議を行う中で、次のように学習目標とその理論的背景を三つ設定した。

第1は、書くことにおける多様な資源を参照し、それらを選択し、学習者自身にとっての書くことに取り組めるようになることである。書くことに学習においては、ひとまとまりの文章をつくり出すために、書き出しや終末などを中心とした話の展開や、場面設定などを指導事項として設定することがしばしばある。しかし、場合によっては書く以前にどのような話の展開にするのかが決まってしまう、本来ねらいとする書く活動への取り組みの意識が希薄になってしまうことがある。したがって、あらかじめ書くことを明確にすること以上に、書くことの中で、あるいは書くことにつながる活動の中で表現世界が構成され、それが実際に書くことへとつながっていくことを意図している。そのために、「ミニ・レッスン」では授業者が学習者の前で絵や図形を描きながら、そこからどのように話を生み出していくかを自らに問いかけ、その問いを学習者と共有しながら素材や題材を選び、書くことにつなげていくことを中心に行った。この「ミニ・レッスン」における授業者とのやり取りをモデルとして、「書く時間」と「共有の時間」のやり取りが学習者自身によって行えるようにした。

この考え方は、「垂直的次元」と「水平的次元」による学習デザインを参考としている。「垂直的次元」とは、「教師—子ども」の関係を中心として学習の目標や課題に沿った活動の展開である。「水平的次元」とは「子どもどうし」の間の解釈や視点の

多様性)を含み、「仲間との相互作用的なはたらきかけや、まわりの社会・文化的なシステムといった外的諸変数」であり、「学習者自身の「内的論理が変容」していく」ことに影響する。(高垣 2005) 垂直的次元の活動は、同時にその具体的な資源となるような水平的次元への関与がはたらいている。「ミニ・レッスン」における授業者のモデルでは、この「水平的次元」への関与を重視しつつ、これらの2つの次元を交錯させることにより、書くことへとつなげていくようなやり取りを学習者で行うようにした。(この学習デザインの側面については、小林(2018)、小林 他(2019)において論じている。)

第2は、「書くこと」について、授業者と学習者、学習者と学習者のやりとりという活動との関連、そしてそうした活動により題材や素材、書かれた事柄を介した表現世界の構築という包括的な活動として児童が書くことを行えるようにすることである。ライティング・ワークショップでは、「ミニ・レッスン」、「書く時間」、「共有の時間」という3つの活動を基本とし、そのサイクルによって各時間の学習が展開する。その場合、この3つの活動は相互に密接に関連している。

「ミニ・レッスンで取り上げた内容は、書く時間に子どもたちによって使われます。使うか使わないかは子どもたちの判断によって決定されるわけですが、教師はカンファランスでそれを提案したり、促したりすることができます。子どもたちが、ミニ・レッスンで知った作家の技をそのまま実際の作品に使えるかということ、実際にはかなりの高い壁があります。つまり、知っていても、実際にその技を自分の作品に使ってみて、「なるほど、こういうことか」と理解していないとできるようなにはならないということです。」(プロジェクト・ワークショップ 編 2008:85)

「なるほど、こういうことか」という学習者の認識は書くことについての具体的な「ミニ・レッスン」において生じるとともに、それが実際の書く活動において具体化され実現されていくことが示されている。このことをふまえ、書くことのサイクルの三つの段階は、授業において一応の区切りを授業者から学習者に伝えるものの、それが厳

密な区切りとなり、サイクルのある段階がその前後の段階と断絶したものとならないようにすることが重要となる。そのために、ミニ・レッスンでは、ひとまとまりの書くことを作り出す「垂直的次元」と同時に、それに関わる分散的な「水平的次元」を具体的に話題として展開することを構想した。また、その展開は学習者との対話に基づいてなされるように工夫した。そして、こうしたミニ・レッスンの延長上において各自が「書く時間」においても学習者が近傍の学習者との対話を通して自身の書くことを構築していくことを想定した。

第3は、学習者が相互に書いた事柄を発表することにより、自身の書くことに向き合うことがで

きるようになることである。そのために、授業者や他の学習者に読んでもらう機会を設けるとともに、実際に声に出してひとまとまりの書いたものを自身の言葉で発表することができるようにした。これは基本的には「共有の時間」に相当する。「共有の時間」ではカンファレンスが行われることを想定しているが、それは技術的なことの理解に先立って、自身の書くことに向き合うことによってそこで書き手として行っていることが認識可能になるものとする。

以上の3点を中心にして授業構想を行った。授業の具体的な展開を以下に示す。

3-2. 授業の展開

■ 1時間目 (45分)

1/3 時間目

	学習活動	指導・援助
ミニ・レッスン	1. 絵を描きながらの口頭作文づくりを通して、お話を書くことへの動機づけをする。 ○学習者に質問を投げかけ、教師が絵や言葉を板書する ・この丸は、何に見えるかな？ 名前は？ ・場所はどこかな？ ・何をしているの？	・もともと完成された絵ではなく、「このキャラクターはどこで何をしているの？」など小出して聞き出し、教師はそれを絵や言葉にする。 ・ミニ・レッスン、書く時間、共有の時間の見通しが持てるように指導する。
書く時間	2. 考えたお話を学習者が書く（描く）。 ・最初に絵をかいて、どんどん話を膨らませてから、忘れないように、絵に言葉を書いていくよ。 ・文字でお話を考えてみるよ。	・A3の紙を渡し、絵や言葉を自由に書き込めるようにする。 ・お話を想像することが苦手な学習者には大学院生がTTとしてサポートし、対話しながら物語をつくる。
共有の時間	3. 隣同士で、つくったお話を交流する。 ・絵だけだと伝わりにくいから、お話しするね。 4. 教師の作ったお話をういて、さらに面白くするにはどうするといいか、学習者に問いかける。 ・なにか話すと面白そう。	・お話しづくりに困った時のスペース（作家のイス）を設け、他の学習者と交流ができるようにする。 ・自由に発言させ、それを書くことに関連する概念、用語を板書する。

2/3 時間目

	学習活動	指導・援助
ミニレ ッスン	1. 前時つくったお話しをさらに膨らませる工夫を考 える。 ○前の時間に黒板に書いたお話しを用いながら、児 童に質問を投げかける。 ・せっかく登場人物 2 人いるのに、お話しはしな いのかな？ ・どんなこと言うかな？ ・なにか事件が起こると面白そうだね。 ・登場人物増やすと、もっと話が膨らみそうだね。	・教師は前時の児童の作品で足 りないと思う点をミニ・レ ッスンで補うようにする。 ・ミニ・レッスンで取り扱った 内容を絶対にしなければならない、というわけではないこ とを児童に理解させる。
書く時 間	2. 前時の続きをし、お話しをさらに膨らませる。 ・新しくセリフを加えたよ。 ・さらにお話しを進めたよ。 ・登場人物がケンカをしちゃうんだ。でもちゃんと 仲直りしたよ。	
共有の 時間	3. できた作品を交流する。	

3/3 時間目

	学習活動	指導・援助
ミニレ ッスン	1. 前時までつくったお話しをわかりやすくまとめる。 ○前時までのお話しを用い、児童に質問を投げかけ る。 ・つくったお話がわかりやすくなるには、どこで区 切るとわかりやすいかな？	・A3の用紙にアイデアや話の流れ をかいているため、それを 別の小さな紙に、話の場面ご とに分けるようにする。
書く時 間	2. これまでにつくったお話しをまとめる作業をする。	
共有の 時間	3. できた作品を交流する。	

4. 学習指導の実際

3-3. の指導案に基づき、2018年7月に岐阜市内の小学校2年生の3クラスで、それぞれ3回の授業を行った。授業者は、3クラスの中の一つのクラス担任である森孝太教諭、あとの2つのクラスは同校で非常勤講師を務めている大学院生の牛丸裕

晶が担当した。ここでは森孝太教諭によるミニ・レッスンのやり取りを考察する。

4-1. 1時間目(7月9日)

ミニ・レッスンは、教室の前方に学習者を集め、黒板に模造紙(B紙)を貼る。授業者は模造紙にペンで絵や図形を書き入れながら学習者との対話を

通して協同で書くことによるお話しを構築していく。ただし、1時間目では文章として書くことは行わず、模造紙に書かれた絵や図形を通して口頭によるやりとりでお話が生み出されていく過程に参加することに主眼を置いている。

授業者はまず「1T:みんなにおはなしつくってもらいます。」と「お話」をつくる学習であることを告げ、「3T:じゃあ、どんなおはなしつくってもらうか、ちょっと前にあつまってきてください。」として学習者を教室の前方に集めてミニ・レッスンを開始している。

トランスクリプト記号は以下のように用いた。

- ・聞き取り困難、××
- ・沈黙、間合い、()内に数字で示す
- ・音ののびし、: :
- ・発話の連続、//
- ・注記、【 】の中に説明を入れる

※Tは授業者、Cは学習者、CCは複数の学習者を表す。

9T:じゃあ、ひとつ、いまから先生が絵をかいていきます。

10CC:え: :

11CC:×××

12T:それを見て、何か、何をしてそうか、あとで教えてください。

13CC:え: :

14CC:×××

15T:じゃあ、かくよ。

16CC:いーよー

17CC:×××

18T:【丸をかく】

19C:まる

20C:まる

21T:何に見える

22C:まる

23C:お月様

24C:×××

25T:お月様

26C:満月

27C:満月

28C:ホットケーキ

29CC:×××

30T:じゃあ、もつときいてみようか。○○さん、さっきお月様って言ったね。じゃあ、お月様でどんなようすがありそうかな。

31C:アンパンマン

32C:光っているようす。

33T:光っているようす。はい、いいよ。ほかには。

34T:ほかには。光ってるようす。【キラキラを書き入れる】

35C:皿

36C:ホットケーキ

37C:お皿

38CC:お皿

授業者は「18T:【丸をかく】」に続いて「21T:何に見える」と問いかけている。それに対して、学習者は「23C:お月様」、「26C:満月」、「28C:ホットケーキ」、「31C:アンパンマン」、「35C:皿」との見えを発言している。このように最初は「丸」を起点としてそこから連想される事柄を挙げていく。続いて、お話の構成要素となる登場人物についての話題を導入し、「おはなし」を意識するようなやりとりをとる。

42C:そらはまっくら

43T:そらはまっくらになってるよー【紙の上半分に複数の斜め線を書き入れる】

44C:それでひかっている

45T:なるほどね。なにか動物とか人はいるんですか。

46C:×××

47T:なに。かに。【カニを書き入れる】

48C:お月様にカニ。

49T:もしかしたらカニがいるかもしれないよ。

50CC:いないいない

51C:×××

52C:うさぎ: :

53T:うさぎ: :【うさぎを書き入れる】

54C:ぞう、ぞう、ぞう

55C:×××

56T:ぞうさんもいるかもしれない。【ゾウを書き入れる】

57C:×××

58T: そう、なるほどね。
59C: チーター、チーター
60T: なるほどね。あとはどう。
61C: うさぎ。
62T: あ、ここに、うさぎがいるの。
63C: ×××
64C: うさぎがもちついでる。
65C: ×××
66T: なるほどね。こんなふうにかいてみましょ
うか。【ウサギを書き入れる】
67C: ×××
68T: もってるかもしれないよ、ってね。
69C: ×××
70T: じゃあ、いま、先生が、丸を書いたら、み
んながいろんなおはなしを考えてくれたよね、
いま、おつきさまで、ひかっている、いろん
などうぶつがいるよって、つくってくれたひ
ともいれば、丸を書いたら、ホットケーキと
か、お皿っていつてくれた子もいたよね。じ
ゃあ、お皿だったら、そのお皿に何がのるん
でしょう。
71C: ×××
72CC: ホットケーキ

「45T: なるほどね。なにか動物とか人はいるん
ですか。」と問いかけ、それに対して「48C: お月様
にカニ。」「52C: うさぎ: :」「54C: ぞう、ぞう、ぞ
う」「59C: チーター、チーター」などの発言がなさ
れている。特定の登場人物に焦点化するのではなく、
学習者の発言を絵に反映させ、それぞれを並
列させながら学習者との対話を進めている。また、
「70T: じゃあ、いま、先生が、丸を書いたら、み
んながいろんなお話を考えてくれたよね、」として、
登場人物を挙げていくことを「お話」を作ってい
くことととらえる見方を学習者に示している。「お
話」としての垂直的次元への関与をとりつつ、登
場人物の水平的次元への関与を方向付けている。

続くやりとりでは、登場人物についてその属性
が話題とされている。

78T: なるほどね、ありがとう。じゃあ、いま言
ってくれたように、きょうはみんなで一枚紙
を配ります、その紙に、みんなが頭の中でイ

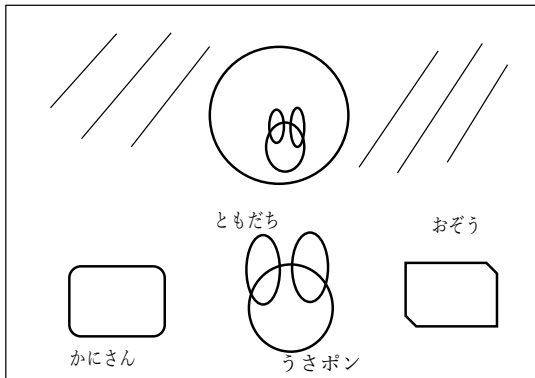
メージしたものを、どんどん、いませんせい
がかいたみたいに、絵とか、もしかしたら、
いま字がなかったんだけど、もしかしたら文
字が入るかもしれないね。たとえば、このカ
ニさん、お名前は何だろう。

79C: ×××
80T: カニちゃん、ってなまえ、【書き入れる】
81C: ×××
82T: では、このウサギは、【書き入れる】
83C: ×××
84T: うさぼんかもしれない、
85C: ×××
86T: では、ゾウさんは、【書き入れる】
87C: ×××
88T: おぞうかもしれない、
89C: ×××
90T: じゃあ、カニさんと、うさぼんと、おぞう
は、どんな関係だと思う。
91C: ゾウさん、
92C: ともだち、
93T: ともだち、あー、なるほど、
94C: ×××
95C: なかよし
96T: ああー、ともだちで、【書き入れながら】
97C: ×××
98T: なかよしかもしれない。
99C: ×××
100C: かぞく、
101CC: かぞくかぞく
102T: かぞくかもしれない。
103C: ×××
104T: じゃあ、いま言ってくれたように、えを
かいたらそこに、なまえをつけてくれたりと
か、じゃあここがおはなしになるように、ち
よっと、ともだちどうしだよ、なかよしでこ
んなことしてるよ、そんなことを付け加えて
もいいかもしれません。じぶんで、かみのな
かに、きょうは、絵と、あと文字を使って、
【黒板に課題を書きながら】
105C: ×××
106C: おはなし
107T: そう、おはなしをつくろう、をやっても
らおうと思います。ね、せんせいは丸でかき

はじめました。みんなはほかのかたちかもし
れません。

78T では、授業者—学習者の対話を通して、学習
者同士の対話によるお話の構築へ方向付けている。
また、「たとえば、このカニさん、お名前は何だろ
う。」として、登場人物の名前、さらには、「90T:じ
ゃあ、カニさんと、うさぼんと、おぞうは、どんな
関係だと思う。」としてそれらの関係を言語化して
お話としていくようなやりとりが具体的になされ
る。その上で課題が示される。

ここまでのやりとりでは、模造紙に次のような
絵と言葉がかかれた。



4-2. 2時間目の授業 (7月12日)

2時間目のレッスンでは、冒頭で前時の確認を
し、言葉を用いて「お話」作りの方向づけを具体
的に行っている。またお話の構成要素を示しなが
ら学習者との対話を展開していく。

3T: ちょっとだけ復習しておきましょう。前の時
間にお話を作ろう、はじめてやりましたが、丸
をかいてそこからどんなことがイメージでき
るかなといっているんなものかいてくれまし
た。前で確認した時には、お月様に見えるよ、
お月様を見ている動物たちがいるよ、で、お月
様の中にはウサギがいるんじゃないかなあ。と
かね、いろんなことをみんながイメージしたこ
とを絵で表したり、あとそれぞれの動物の名前
をつけるといいんじゃないかなあ、あと、その
動物の、これ、関係というか友だち同士になる

といいなあということを書いていてくれまし
た。で、いま配っててもらいますが、きょう
はみんなが書いてくれた

4C: 絵

5T: そう。さらに、言葉【書きながら】

6C: を使って

7T: そう、言葉をつかって、

8C: お話し

9T: どんなお話し

10CC: 楽しい

11T: 楽しい、いいねえ

12C: 面白いお話し

13CC: ××

14T: いいねえ、じゃあ、

15C: もっと楽しいお話し

16T: そうだね、もっと楽しい【板書しながら】

(4.0)をつくってもらおうと思います。それで
は今日の目あてです。さんはいい。

17CC: 絵と言葉を使って、もっと楽しいお話を作
ろう。

3T では具体的に前時の振り返りを行い、5T から
15C までのやりとりでは、学習課題に向けて「言
葉」を用いて「面白い」「楽しい」お話し作りとい
う方向づけがなされている。「面白い」「楽しい」
はひとまとまりのお話についての方向づけであり、
基本的には垂直的次元への関与を示すものである。

18T: で、いま持っている絵、もっと楽しく、さ
っき言ってくれた、もっとわくわくするような
お話にしてほしい。で、そのために、ちょっと
できること。前の授業の時に、すこし紹介し
たものがありました。どこだったかなあ。(3.0)
あった。

19C: あった。

20T: これ、っとだれやったっけ。aさんが作っ
てくれた絵でしたね。パンケーキを作っている絵
をかいてくれました。そのときに、これね、

21C: はなしことば。

22T: ことばでいうと。

23C: ふきだし。

24T: そう。はなししていることば、ふきだして
いうのを使うと、このお話し、どんなお話しな

のかなあっていうのがわかるよ、っていうよね。あと、aさんはこの一枚の絵だけじゃなくて、(2.0)プリントを2枚使って次の場面の絵もかいてくれていました。っていうふうに、(0.5)場面を自分でどんどん作って行って、一枚目この場面、じゃあ二枚目この場面っていうふうで、こことこんなふうにつながるんじゃないか。ページを開くと次の場面の絵があるよ、どんどんそんな感じになってくるね。(省略)

「24T:そう。はなしていることば、ふきだしてっていうのを使う」として、「話し言葉」という構成要素についての説明を行っている。

26T:c君の絵ですね。c君はこういうキャラクターだよって言葉で説明をつけてくれています。っていうふうに、そのキャラクターなんだけど、(板書しながら)説明を加えるとよいかもかもしれません。説明っていうのも、【板書しながら】

27C:なまえ

28T:なまえとか。ほかになんやろ。

29C:何が好きとか。

30T:何が好きとか。

31C:性格。

32T:ほかに、好きなもの、性格【板書しながら】

33C:特徴

34T:特徴【板書しながら】

35C:強いとか、弱いとか

36T:あー、なるほどね。そんなようなことをたくさんつけくわえると、あ、そういうキャラクターで、あ、こういうことが起こるんだなあとということが詳しくわかるかもしれませんね。(2.0)あと、これd君が作ってくれた、昨日紹介したお話でした。

37C:いっぱいおにぎりを食べるよ。

38T:みんなでいっぱいおにぎりを食べるよ。じゃあ、みんなに聞いてみよう。このあとどうなるやろ。

39CC:××

40C:多すぎて食べれない。

41T:で、そのあとどうなるやろ。(省略)

50CC:××

51T:今日は、もっと楽しくしたいので、今みたいにお話の【板書しながら】流れとか、じゃあみんなが作ったお話し、最後はどうなるんでしょうか。

52C:××

53T:っていうふうに、最後の場面のところまで考えられると、お話はもっと楽しいお話になるかもしれないね。まだ一枚目だったり、一つの場面しかかいていないかもしれないね。(省略)

「27C:なまえ」、「31C:性格」、「33C:特徴」のように登場人物の属性を複数取り上げて対話を展開している。これらはお話を構築する際の構成要素となるものであり、選択可能な要素という点で水平的次元への関与の方法を示すものと見ることができる。同時に、51Tでは(お話の)「流れ」、53Tでは「最後の場面」のようにお話の展開に関わる用語を交えて対話を行っている。ここでは、ひとままとまりお話に関する垂直的次元への関与を方向付けていると見ることができる。

5. まとめと課題

小学校低学年におけるミニ・レッスンの方法の一つとして、垂直的次元と水平的次元への関与を通した「作者性」の考え方に基づく対話のやりとりを取り上げて検討した。このような対話を通して、両次元への関与を基本とする書くことの基盤となる側面への具体的な参加を通したミニ・レッスンが展開していることを見た。小林 他(2019)において分析、考察した学習者の書くこの生成過程においてもこのような両次元への関与を基本とする活動が学習者同士の間で構築されていることを明らかにした。これらの関連については、授業者—学習者によるミニ・レッスンの対話によるお話の構築のプロセスが、学習者—学習者による書く時間ならびに共有の時間の活動に連続していると見ることができると考える。

一方、課題としては「お話」を作るというように、一定のジャンルを前提としてレッスンが展開し、学習者もそのジャンルに沿って書くことを行っているという点が挙げられる。本来、ライティ

ング・ワークショップは学習者が自身の書きたいことを自らの力で書き進めていくことに重点を置くものである。したがって、ジャンルの選択を含めた段階から学習が開始されていくことが基本となる。とはいえ、小林 他(2019)で指摘したように、今回の授業において学習者はお話の展開という書くことについての知識の意識化が認められる。このプロセスについては書くことについての経験と知識が十分ではない段階において、自力で書くことを生み出す学習としての一つの考え方を提示するものとする。一定のジャンルを前提としつつも、学習者にとってのジャンルの生成の意識化がなされるようなプロセスを視野に入れつつ、創作以外のノンフィクションや事実を書くことに関連する書くことについても本稿で検討した学習のデザインに基づく実践を構想し、実践ならびにその考察を重ねていくことが今後の課題である。

参考文献

- 折出健二(1988)「自立」青木一 他編『現代教育学事典』労働旬報社, p. 443.
- 小林一貴(2018)「書くことの学習におけるコンテキストの複数性と積層化」『人文科教育研究』第45号, pp. 17-34.
- 小林一貴・須本良夫・三輪恵汰・牛丸裕品・橋爪快(2019)「作文カンファレンスを通じた学習者のテキスト展開の意識化の実際」『岐阜大学カリキュラム開発研究』35-1, pp. 12-21.
- 小坂敦子(2007)「ライティング・ワークショップ—外国語としての英語教育の観点から」『文明21』18, pp. 53-67.
- 藤木剛康(2011)「日本の作文教育の問題点とライティング・センター:和歌山大学経済学部の記事作成指導はいかにあるべきか」『和歌山大学経済学会研究年報』15, pp. 109-118.
- Prior, P. (1998). *Writing / Disciplinary*. Laurence Erlbaum
- プロジェクト・ワークショップ 編(2008)『作家の時間』新評論
- リチャーズ, J. C. & シュミッツ, R. (高橋貞雄 他訳) (2013)『ロングマン言語教育・応用言語学辞典』南雲堂
- 高垣マユミ(2005)「授業研究の新しい視点と方法」高垣 編『授業デザインの最前線』北大路書房, pp. 1-16.
- 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』13(2), pp. 47-54.
- 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』43, pp. 43-54.
- 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』44, pp. 197-208.
- 高井 太郎(2018)「ICTを活用した作文ワークショップの実践——1人1台のChromebookが使用可能な中学1年生を対象として——」『国語科教育』84, pp. 49-57.
- 田中信之・浅津嘉之(2016)「ライティング・ワークショップの実践と評価:留学生別科生を対象として」『富山大学国際交流センター紀要』3, pp. 9-23.
- 山本茂喜・川田英之・大西小百合(2012a)「中学校における物語創作の方法と意義(1)ライティング・ワークショップを用いた授業の構想」『香川大学教育実践総合研究』25, pp. 1-12.
- 山本茂喜・川田英之・大西小百合(2012b)「中学校における物語創作の方法と意義(2)ライティング・ワークショップを用いた授業の構想」『香川大学教育実践総合研究』25, pp. 13-26.

(2020年1月6日受理)