

短期大学におけるライティング・ワークショップの実践 —「書き手の成長を促す」という視点から—

峰 本 義 明

Practice of Writing Workshop in Junior College
- From the perspective of promoting the growth of the writer -

Yoshiaki Minemoto

1. はじめに

(1) 短期大学生に求められる国語力について

本学の幼児教育学科に所属する学生は、卒業後はその大半が保育の現場に立つ。その保育の現場で必要とされる国語力は「話す・聞く」、「書く」、「読む」のすべてである。子どもが言葉を獲得していくには、「子どもが身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを言葉を使って伝える。そして、生活の中で心を動かし、表現したくなるような体験を豊富に持つことや、言葉を交わす喜びを味わい、話したり聞いたりする経験を十分に持つことが大切である」¹⁾と指摘されている。これを実現するためには、子どもにとっての「身近な人」の一人である保育者自身が「話す・聞く」「書く」「読む」力を十分に発揮して、子どもに対して適切に対応できることが求められる。

むろん、本学科の学生に限らず、一般的な社会人となれば、みな国語力を必要とする。しかし、本学科の学生は2年後にすぐ保育の現場に立って、子どもはもちろん、保護者や地域社会とも密接な関わりを持って行かなければならない。したがって、本学科の学生は、2年間の短大での学習を経て、保育の現場に十分対応できる国語力を持つ必要がある、と言える。

(2) 本学科1年生の国語に対する意識

上記のような状況に置かれている本学科の学生であるが、1年生は国語について苦手意識を持っている。本研究における実践を行う際に、事前に質問紙調査を実施した。その中で、「『話す』『聞く』『書く』『読む』ことについて、あなたの今の思いを自由に書いて下さい」という質問を設け、自由に記述させた。回答には、これら4つの領域に対する苦手意識を訴えたものが多くあった。この回答数を「話す」「聞く」「書く」「読む」ごとにカウントし、割合を示す(図1参照)。有効回答数は128名である。なお、この数値は複数回答可のものである。

これによると、調査を行った2014年10月時点において、本学科の1年生の52.3% (回答人数67名) が「話す」「書く」という表現領域に苦手意識を抱いている。また、18.0% (回答人数23名) という、無視できない人数の学生が「読む」ことへの苦手意識を持っている。

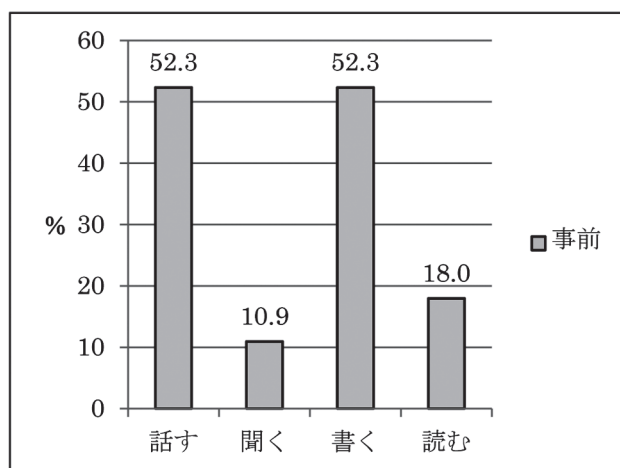


図1 1年生の国語4領域に対する苦手意識

「国語」は保育者に必要な文章表現の技術や、手紙・保護者宛文書などの作成、敬語を中心とした話し言葉について取り扱っている。

これらは学生が保育の現場に出る際の即戦力となる知識・技術であり、もちろん必要なものである。しかし、国語に対する強い苦手意識が学生にあることを考えると、これらの知識や技術の伝達・練習という授業内容で、学生の国語力を効果的に養うことに十分であったか考えると、改善の余地があると思われる。

(4) 研究の目的

そこで、本研究では以下の3点を研究目的とする。

- ① 本学科の学生の国語力を効果的に養う授業方法を探る。
- ② 実践を行い、効果を測定して、方法の是非を問う。
- ③ 研究成果を踏まえて、次年度以降の国語関連の授業を改善する視点を得る。

なお、本研究では国語力すべてを養う授業方法を追求するが、その中でも「書く」ことを中心とする。「書く」ことは苦手意識が高かった領域の1つであり、早急な改善が求められるからである。また、「話す」ことは通常の学習や日常生活でも練習する機会が多いが、「書く」ことは取り立てて指導する必要があるからである。

2 研究方法

(1) ライティング・ワークショップについて

学生の苦手意識を克服して、保育者として必要な「書く」力を養うためには、学生を「自立した書き手」として成長させることが効果的である。「自立した書き手」とは、書く内容を自分で決定し、書くための方法も自分で選択できる者である。「自立した書き手」は、書く内容を自分の興味・関心を基に決定するので、「書く」ことへの苦手意識がない。また、「自立した書き手」は自己の内面的欲求から湧き起こる意欲があるので、書く方法を主体的に選択し、向上させようとするのである。

この「自立した書き手」として学生を成長させるには、授業もそれにふさわしく書く内容や方法を学

(3) 課題

以上のことを踏まえると、本学科の学生には、国語に対する苦手意識を克服させ、国語力を養う必要がある。

本学科では国語関連の授業が2科目設定されている。「教養I(国語): 通年2単位」と「国語: 後期2単位」である。これらの従来のシラバスを見ると、実用的国語力の養成に力が注がれていたことが分かる。「教養I(国語)」は30回の授業のうち20回が漢検2級程度の漢字に関する知識を扱っており、残りの10回は基本的な文章表現を扱っている。

習者自身が自由に決定できるよう、授業がデザインされる必要がある。こうした考えに基づく授業方法として「ライティング・ワークショップ」がある。

「ライティング・ワークショップ」とは、1980年代からアメリカを中心に普及し始めた「『書く』ことの極めて効果的な教え方・学び方」²⁾である。これは、本物の作家が行っている「題材探し」→「下書き」→「修正」→「校正」→「出版」というプロセスを学習者に何度も経験させることで、書き手として成長させるものである。

ライティング・ワークショップにおける1コマの授業では、以下の5つの方法で学習者を書き手として成長させ育てようとする³⁾。

- ① 好きなことを、好きなジャンルで、好きなように書く
- ② ミニ・レッスンをを行う
- ③ 書く時間を十分に確保する
- ④ カンファレンス（面談）を行う
- ⑤ 作品をクラスで共有する

①のように、ライティング・ワークショップは学習者の好きなことを好きなように書くという自由度の高さが特徴である。だが、指導者は何もしないわけではない。②のように、授業の始めに指導者による一斉指導を行う。ここでは、ワークショップの運営の説明や、アイデア出しの方法、文法事項など、書くための様々な技法を教える。

③のように、ライティング・ワークショップでは学習者が書く時間を授業時間内に十分に確保することを重視する。また、④のように、学習者が書いている時間に、指導者は学習者に個別に質問をしながらか問題解決を図る。または、学習者同士でも互いに質問し合って、各自の問題解決を探る。

そして、⑤のように、学習者の作品を全体で共有する時間が設けられる。これは「共有の時間」と呼ばれていて、学習者の作品を全体の前で発表したり、学習者の活動内容を全体に報告したりする。ここでは、優れた作品だけでなく、他の学習者が自分で作品を書く際の参考になる事例を紹介して、学習集団全体の共同性を作り出すことを目的としている。

この1コマの学習プロセスには、「書く」こと以外に本や他の学習者の作品を読んだり、カンファレンスでお互いに話したり、聞いたりする活動も含まれる。つまり、「書く」ことを中心にして、「話す・聞く」「読む」ことの活動を学習者に行わせるものである。

このライティング・ワークショップは入部明子⁴⁾などによって日本に紹介された。そして、フレッチャー&ポータルピ⁵⁾の著作が翻訳されたのを皮切りに、まず小学校での実践が行われ、プロジェクト・ワークショップ編集による報告⁶⁾が出版された。そして、澤田英輔による中等教育学校での実践⁷⁾や木村正幹による高校での実践⁸⁾も次々に行われ、紹介されている。高等教育においては、佐藤広子の実践⁹⁾や影山陽子の実践¹⁰⁾などがある。

(2) 佐藤実践と本実践との比較

報告者は佐藤広子の実践¹¹⁾を参考にして、本実践における授業方法を構想した。しかし、4年制大学での実践をそのまま本学科で実践することは難しい。本学科の実情に即した改善が必要である。そこで、佐藤実践と本実践との違いを比較し、本実践における工夫について述べる(表1参照)。

表1 佐藤実践と本実践との比較

	佐藤実践	本研究の実践	本実践での工夫
1	1教室の人数は40名前後	1教室の人数は130名	学生を小グループに分け、グループ単位で活動させる
2	ラーニング・アシスタント (LA) を活用する	ラーニング・アシスタント (LA) を活用する	ラーニング・アシスタント (LA) は各グループに置く
3	作品の発表会を3回の授業に渡って行う	作品の発表会を4回の授業に渡って行う	3回は3会場に分かれて予選を行い、代表を選出させ、本選を1回行う
4	授業での作品制作に3つの形式を設け、一人の発表時間は5分以上20分以内とする	授業での作品制作に3つの形式を設け、一人の発表時間は5分を標準とする	「書く」形式において、紙芝居の制作を取り入れる

1つ目は対象となる学生数である。佐藤実践では1教室の人数は40名前後である。これに対して、本実践では1教室の人数は本学科所属の1年生全員、すなわち130名である。そこで、本実践では130名の学生を小グループに分けさせ、グループ単位で活動させるようにした。グループの分け方は学生の自由な選択によるが、10名前後とするようにさせた。あまり少ない人数だと、グループ内でのカンファレンスが十分に行えないと考えたからである。

2点目はラーニング・アシスタントの活用である。佐藤実践では授業の運営に協力する者を学生から募り、これを「ラーニング・アシスタント (LA)」と呼んで、活用している。LAの活動は多岐にわたる。授業資料の配付補助はもちろん、学生の活動の進捗状況の管理を任せて、活動が捗らない学生には声掛けをさせている。また作品の発表会の企画・運営をさせている。LAを有効に活用することによって、この授業が学生自身で作り上げるものだという意識を持たせている。本実践でもこれに倣ってLAを設けた。ただし、グループごとにLAを選ばせた。これはグループ内で自由に決めさせた。そして、LAに授業資料の配付をさせ、また予選発表会での司会進行を行わせた。

3点目は発表会の方法である。佐藤実践では3回の授業で発表会を行う。本実践でも、当初は一人一人の発表を130名全員で聞く予定を立てたが、それでは最低でも7回分の授業が必要であった。そのため、実践の途中で発表会の方法を見直し、3会場に分かれて3回の予選発表会を行い、それぞれの会場での代表を選出させるようにした。そして、各会場の代表による本選発表会を全員で聞いた。

4点目は学生が制作する作品の形式・分量である。佐藤実践では、授業で制作する作品として、3つの形式を示し、発表会においてプレゼンテーションをさせる。3つの形式・内容とは次のものである。

- ①「読む」……3冊以上の本を読んで、本のつながりを見つけ、ブックトークをする。
- ②「書く」……4000字以上の作品を書いて朗読する。ジャンルは自由。詩集や絵本を創作する場合は10ページ以上とする。
- ③「話す」……テーマを設定し、そのテーマにふさわしい話をしてくれる人に交渉して教室にきてもらい皆の前で対談する。または、インタビューしてその結果をビデオレターか聞き書きにまとめ発表する。

そして、佐藤実践では学生一人の発表時間は5分以上20分以内である。これは、本格的な作品を制作させることによって本物の作家の体験を擬似的にさせ、学生の意欲を喚起させようとするものである。本実践も、佐藤実践の3種類の発表形式を踏襲した。しかし、学生数が多く、発表会の回数も制限されるため、学生一人の発表時間を5分前後にする必要があった。そのため、作品の分量も5分という発表時間に収まるものとするようにした。また、「書く」形式においては絵本ではなく紙芝居の制作を選択できるようにした。絵本は1年生の前期の授業ですでに制作しているため、本実践では別種の創作をさせようとしたからである。

表2 国語力に関する自己評価項目

1. 話し合う時に、他の人の発言をよく聞いている（目を見る、相づちを打つ、身を乗り出すなども含めて）。
2. 話し合う時に、他のメンバーに敬意を持って接している（否定しない、せかさない、茶化さないなど）。
3. 話し合う時に、順番や話す量を意識して発言している。
4. 話し合う時に、自分の考えを他のメンバーによく聞こえるように、かつ理解できるように話している。
5. 話し合いに積極的に参加している。
6. 話し合う時に、他のメンバーの発言に積み上げながら話している。
7. 話し合う時に、発言の根拠や証拠を示しながら話している。
8. 話し合う時に、必要に応じて他のメンバーの考えを説明し直すように求めている。
9. 話し合う時に、相手に対してではなく、意見に対して異なる視点を丁寧に述べている。
10. 話し合う時に、新しい考えを（反対意見も）オープンに受け入れている。
11. 文章を書く時に、相手により良く伝わるために工夫して書いている。
12. 文章を書く時に、誰に何を伝えるのかはっきりさせて書いている。
13. 文章を書く時に、書きたいテーマに沿って材料を集め、必要な事柄を選んで書いている。
14. 文章を書く時に、書きたいテーマに沿って、材料をたくさん集めて書いている。
15. 文章を書く時に、文章全体の構成を考えて書いている。
16. 文章を書く時に、書き出しを工夫して書いている。
17. 文章を書く時に、事実と感想・意見、詳しく書くところと簡単に書くところを区別して書いている。
18. 文章を書く時に、事実と感想、意見をはっきり区別して書いている。
19. 文章を書く時に、作品をより良くするための効果的な修正をすることができる。
20. 文章を書く時に、友だちや先生の指摘を受けて文章を校正することができる。
21. 本や文章を読む時に、文章と自分や、他の読み物や、社会・世界とのつながりを見つけている。
22. 本や文章を読む時に、内容に対して感情的に反応している。
23. 本や文章を読む時に、文章から受けたイメージや場面を描き出したり、思い描いている。
24. 本や文章を読む時に、文章の内容について質問を考えながら読んでいる。
25. 本や文章を読む時に、著者が書いていないことを考えている（行間を読んでいる）。
26. 本や文章を読む時に、文章で何が大切か、重要な箇所はどこかを見極めている。
27. 本や文章を読む時に、文章内の様々な情報を整理・統合して、自分なりの解釈を考えている。
28. 本や文章を読む時に、文章以外からの様々な情報を整理・統合して、自分なりの解釈を考えている。
29. 本や文章を読む時に、自分の理解をチェックし、修正している。
30. 本や文章を読む時に、文章の内容が本当に正しいか、間違っていないかを考えている。
31. 「話す」「聞く」「書く」「読む」ことについて、あなたの今の思いを自由に書いてください。

(3) 効果測定の方法

本実践の効果を測定するために、2つの方法を用いる。1つ目は事前／事後の質問紙調査である。本実践の事前と事後に、学生の国語力に関する自己評価を項目とする質問紙調査を行う。自己評価の項目は「話す」「書く」「読む」の3領域それぞれにつき10問ずつ、計30問からなる(表2参照)。これらの質問項目はプロジェクト・ワークショップのメンバーがお互いにブレイン・ストーミングを行って抽出した、小学校高学年用の「書く」こと¹²⁾及び「読む」こと¹³⁾の評価基準を元にして、報告者が作成したものである。これらの質問項目は4段階で評価させた。各段階は「4 = 非常に当てはまる、3 = まあ当てはまる、2 = あまり当てはまらない、1 = 全く当てはまらない」である。この事前と事後の調査結果を統計的に比較して、本実践の授業の効果を考察する。

2つ目は、上記の質問紙調査に第31問として設けた自由記述の結果である。「話す」「聞く」「書く」「読む」についての学生の意識をこの回答内容から推察し、1つ目の国語力に関する自己評価による分析の補助とする。

3 実践の概要

(1) 対象、実施期間

対象は本学科の1年生130名である。実践を行う授業科目は、後期に開講される「国語」である。実施期間は2014年10月～2015年2月の、16回の授業である。1回の授業は90分間である。

表3 全体授業計画の一覧

回	日付	授業内容、ミニ・レッスンの内容	
		当初の計画	変更後の計画 (変更箇所はゴシック体)
第1回	10/1	ガイダンス 全体活動計画の作成	ガイダンス 全体活動計画の作成
第2回	10/8	小グループ分け 活動計画の決定	小グループ分け 活動計画の決定
第3回	10/15	論理の必要性	論理の必要性
第4回	10/22	物語の構造	物語の構造
第5回	10/29	短歌・俳句の内容	ブックトークの方法
第6回	11/5	絵本・童話の取り扱い方 発表会エントリーシート記入	学習サイクルの見直し
第7回	11/12	発表会の招待状作成	発想法の紹介
第8回	11/19	基本的な敬語の使い方	絵本・紙芝居の扱い方、作り方
第9回	11/26	発表会①	非言語コミュニケーションについて
第10回	12/3	発表会②	基本的な敬語の使い方
第11回	12/10	発表会③	発表会の招待状の作成 エントリーシート提出
第12回	12/17	発表会④	各自の作品の仕上げ
第13回	1/7	発表会⑤	予選発表会①
第14回	1/21	発表会⑥	予選発表会②
第15回	1/28	発表会⑦ 全体のふりかえり	予選発表会③
第16回	2/4		本選発表会 全体のふりかえり

(2) 全体の授業計画

第1回目の授業で、学生に対して全体授業計画（表3左欄参照）を提示した。ライティング・ワークショップは学習者の主体的な活動の時間を多く持つことが特徴である。そこで、作品の発表会の日程を明確に示すことで、その発表会に向けて毎回の授業での活動に見通しを持たせるのである。

本実践では毎回の授業でふりかえりを学生に書かせている。その内容を見ていると、当初に示した発表会までの日程では学生たちの作業が間に合わないことが分かった。そこで、全体授業計画を見直し、当初は7回予定していた発表会を4回までに減らし、3回分を3会場に分かれての予選発表会とし、最後の1回を全員での本選発表会とすることとした（表3右欄参照）。こうすることで作品制作の期間を12回の授業分まで延ばし、学生の創意工夫を存分に発揮できるようにした。

また、ミニ・レッスンの内容を、学生のふりかえりシートの内容を基にして変更・追加した。学生のふりかえりの内容から、学生が必要としている知識や技法を追加して、学生が各自の作品を円滑に制作できるよう援助した。

(3) 1コマの授業の流れ

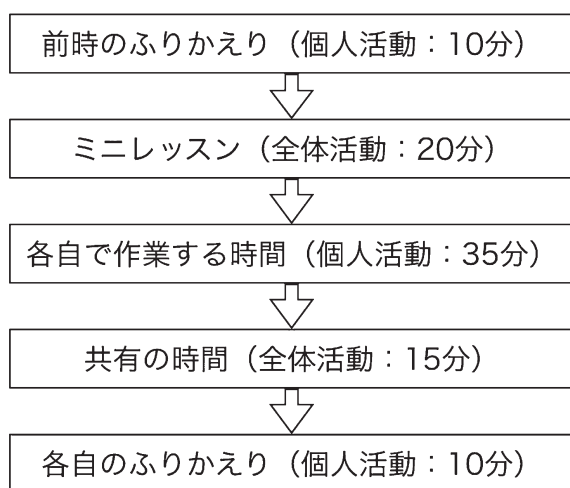


図2 授業1コマの流れ

1コマの授業は5つの部分から成る（図2参照）。最初に前時のふりかえりを行う。前時の授業で学生が提出したふりかえりシートから、全体に共有させたいものを報告者が選択して紹介した。

2番目にミニ・レッスンを行う。「書く」力を伸長させるために必要な知識や技法を紹介した。

3番目に各自で作業する時間である。毎回の授業で少なくとも30分間は確保し、学生に各自の制作作業に取り組ませた。学生は自分で選んだ本を読んだり、紙芝居等の構想を練って実際に制作を行ったり、インタビューした結果をまとめてスピーチの原稿を書いたりしていた。報告者は学生の間を巡回し、質問に答えるとともに、作業の

捗っていない者へのアドバイスを行った。

4番目に共有の時間である。グループごとに集まり、LAが司会となって、各自が作業していたことを報告させた。また、毎回無作為で3名を指名し、全員に対して自分の作業内容について報告させた。

最後に、各自のふりかえりである。次の3項目に対する各自のふりかえりを書かせた。1つ目は、ミニ・レッスンの内容についてである。2つ目は、各自の作業の内容についてである。3つ目は、共有の時間においてグループ内で話し合った内容についてである。

(4) 予選発表会の様子

授業の実践中、学生たちは各自の作品制作に熱心に取り組んだ。途中、プレゼンテーションの形式を大きく変更する者も多く見られたが、最終的に学生たちが行ったプレゼンテーションの種類別人数は以下のとおりである。

「読む」……ブックトーク：69名

「書く」……紙芝居：40名 小説：6名 童話：3名 漫才：2名

「話す」……インタビュー：6名

12回の作品制作の授業を終え、第13回からは予選発表会を3会場に分かれて行った。各会場ではLAの司会進行の下、円滑に発表会が行われた。学生たちはブックトークを行う者（写真1）、創作した紙芝居を演ずる者（写真2）、二人で組になって創作漫才を行う者（写真3）、インタビューした結果をプレゼンソフトを活用して発表する者（写真4）など、各自の個性の溢れた発表を行った。



写真1 ブックトークの様子



写真2 紙芝居の様子



写真3 漫才の様子



写真4 インタビューのスピーチの様子

4 結果

(1) 事前／事後の質問紙調査の分散分析結果

先に紹介した学生の国語力に関する自己評価項目（表2参照）を用いて、第2回の授業に事前調査を行い、第12回に事後調査を行った。なお、第16回の授業終了後に同じ自己評価項目を用いた3回目の調査を行った。この結果を踏まえた考察は別稿で行う予定であり、本研究には含めない。したがって、本研究での分析は発表会を行っていない段階での調査結果に基づいている。

この事前と事後の調査結果を1要因参加者内計画で分散分析によって分析した。有効回答数は119名であった。分散分析には中野博幸・田中敏の「js-STAR2012」¹⁴⁾を用いた（表4参照）。

分析の結果、30項目中20項目に統計的有意差が認められた。20項目はすべて事前よりも事後の方が学生の自己評価は上昇している。

表4 国語力に関する学生の自己評価の事前／事後の分散分析の結果一覧

No.	質 問 項 目	事前調査		事後調査		F 値 (1, 118)	p
		平均	S D	平均	S D		
1	話し合う時に、他の人の発言をよく聞いている（目を見る、相づちを打つ、身を乗り出すなども含めて）。	3.429	0.528	3.429	0.528	0.38	
2	話し合う時に、他のメンバーに敬意を持って接している（否定しない、せかさない、茶化さないなど）。	3.471	0.592	3.571	0.574	2.70	
3	話し合う時に、順番や話す量を意識して発言している。	2.815	0.698	2.899	0.703	1.48	
4	話し合う時に、自分の考えを他のメンバーによく聞こえるように、かつ理解できるように話している。	2.966	0.673	3.084	0.602	3.22	+
5	話し合いに積極的に参加している。	2.933	0.707	2.966	0.697	0.35	
6	話し合う時に、他のメンバーの発言に積み上げながら話している。	2.824	0.617	2.740	0.628	1.62	
7	話し合う時に、発言の根拠や証拠を示しながら話している。	2.597	0.678	2.647	0.717	0.50	
8	話し合う時に、必要に応じて他のメンバーの考えを説明し直すように求めている。	2.462	0.696	2.479	0.787	0.05	
9	話し合う時に、相手に対してではなく、意見に対して異なる視点を丁寧に述べている。	2.471	0.646	2.538	0.708	0.91	
10	話し合う時に、新しい考えを（反対意見も）オープンに受け入れている。	3.412	0.586	3.513	0.592	2.61	
11	文章を書く時に、相手により良く伝わるために工夫して書いている。	3.025	0.654	3.193	0.598	8.15	**
12	文章を書く時に、誰に何を伝えるのかははっきりさせて書いている。	2.857	0.665	3.025	0.614	5.95	*
13	文章を書く時に、書きたいテーマに沿って材料を集め、必要な事柄を選んで書いている。	2.958	0.640	3.118	0.568	5.78	*
14	文章を書く時に、書きたいテーマに沿って、材料をたくさん集めて書いている。	2.698	0.681	2.824	0.682	3.23	+
15	文章を書く時に、文章全体の構成を考えて書いている。	2.790	0.697	3.050	0.672	12.72	**
16	文章を書く時に、書き出しを工夫して書いている。	2.588	0.727	2.807	0.702	8.78	**
17	文章を書く時に、事実と感想・意見、詳しく書くところと簡単に書くところを区別して書いている。	2.706	0.678	2.849	0.644	4.06	*
18	文章を書く時に、事実と感想、意見をはっきり区別して書いている。	2.765	0.644	2.958	0.653	6.20	*
19	文章を書く時に、作品をより良くするための効果的な修正をすることができる。	2.370	0.672	2.672	0.700	19.74	**
20	文章を書く時に、友だちや先生の指摘を受けて文章を校正することができる。	3.168	0.639	3.303	0.616	4.71	*
21	本や文章を読む時に、文章と自分や、他の読み物や、社会・世界とのつながりを見つけている。	2.605	0.724	2.849	0.774	11.92	**
22	本や文章を読む時に、内容に対して感情的に反応している。	3.294	0.627	3.277	0.744	0.06	
23	本や文章を読む時に、文章から受けたイメージや場面を描き出したり、思い描いている。	3.286	0.724	3.151	0.752	3.35	+
24	本や文章を読む時に、文章の内容について質問を考えながら読んでいる。	2.328	0.831	2.588	0.883	9.63	**
25	本や文章を読む時に、著者が書いていることを考えている（行間を読んでいる）。	2.227	0.814	2.420	0.874	6.68	*
26	本や文章を読む時に、文章で何が大切か、重要な箇所はどこかを見極めている。	2.689	0.707	2.975	0.716	14.28	**
27	本や文章を読む時に、文章内の様々な情報を整理・統合して、自分なりの解釈を考えている。	2.849	0.630	3.084	0.668	13.54	**
28	本や文章を読む時に、文章以外からの様々な情報を整理・統合して、自分なりの解釈を考えている。	2.479	0.708	2.882	0.735	29.05	**
29	本や文章を読む時に、自分の理解をチェックし、修正している。	2.479	0.754	2.740	0.772	13.44	**
30	本や文章を読む時に、文章の内容が本当に正しいか、間違っていないかを考えている。	2.529	0.868	2.756	0.820	9.16	**

**p<0.01 *p<0.05 +p<0.1を表す

「話す」領域に対応する質問項目は第1項目から第10項目である。この中では第4項目が10%水準で有意傾向（ $F_{(1,118)}=3.22, p<0.1$ ）であった。

「書く」領域に対応する質問項目は第11項目から第20項目である。この中ではすべての質問項目が統計的に有意または有意傾向であった。このうち、1%水準で有意だったのは第11項目（ $F_{(1,118)}=8.15, p<0.01$ ）、第15項目（ $F_{(1,118)}=12.72, p<0.01$ ）、第16項目（ $F_{(1,118)}=8.78, p<0.01$ ）、第19項目（ $F_{(1,118)}=19.74, p<0.01$ ）の4つであった。5%水準で有意だったのは第12項目（ $F_{(1,118)}=5.95, p<0.05$ ）、第13項目（ $F_{(1,118)}=5.78, p<0.05$ ）、第17項目（ $F_{(1,118)}=4.06, p<0.05$ ）、第18項目（ $F_{(1,118)}=6.20, p<0.05$ ）、第20項目（ $F_{(1,118)}=4.71, p<0.05$ ）の5つであった。10%水準で有意傾向だったのは第14項目（ $F_{(1,118)}=3.23, p<0.1$ ）の1つであった。

「読む」領域に対応する質問項目は第21項目から第30項目である。この中では9つの質問項目が統計的に有意または有意傾向であった。このうち、1%水準で有意だったのは第21項目（ $F_{(1,118)}=11.92,$

$p < 0.01$ ）、第24項目 ($F_{(1,118)}=9.63, p < 0.01$)、第26項目 ($F_{(1,118)}=14.28, p < 0.01$)、第27項目 ($F_{(1,118)}=13.54, p < 0.01$)、第28項目 ($F_{(1,118)}=29.05, p < 0.01$)、第29項目 ($F_{(1,118)}=13.44, p < 0.01$)、第30項目 ($F_{(1,118)}=9.16, p < 0.01$) の7つであった。5%水準で有意だったのは第25項目 ($F_{(1,118)}=6.68, p < 0.05$) の1つであった。10%水準で有意傾向だったのは第23項目 ($F_{(1,118)}=3.35, p < 0.1$) の1つであった。

(2) 事前／事後アンケートの自由記述の比較

質問紙調査の第31項目「『話す』『聞く』『書く』『読む』ことについて、あなたの今の思いを自由に書いてください」に学生が自由記述で書いた回答より、「話す」「聞く」「書く」「読む」の4領域に対して苦手だと書いた人数をカウントした。複数回答可である。この人数を事前調査と事後調査それぞれでカウントし、全体に対する割合を示す

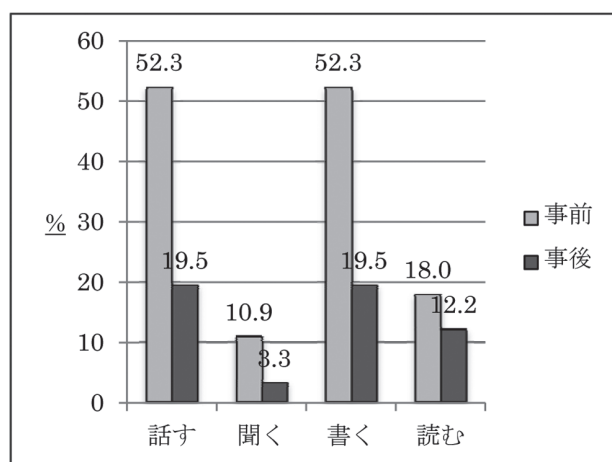


図3 事前と事後における苦手意識の変化

それぞれでカウントし、全体に対する割合を示す (図3参照)。有効回答数は、事前調査では128名、事後調査では123名であった。

これを見ると、4領域とも事後の方が苦手と回答した学生数は減少している。特に「話す」「書く」の表現領域に対する苦手意識が減少した(回答人数67名→24名)。また、「聞く」領域(回答人数14名→4名)、「読む」領域(回答人数23名→15名)もそれぞれ減少している。

また事後調査では、4領域を合わせて、何らかの国語の力が事前に比べて向上したと回答した学生が27名(22.0%)いた。

5 考察

(1) 「話す」領域について

事前／事後の分析結果によれば、「話す」領域に関する10項目の質問のうち、第4項目「話し合う時に、自分の考えを他のメンバーによく聞かえるように、かつ理解できるように話している」が統計的に有意傾向であった。本実践では、「共有の時間」にグループ内で授業中の活動報告を行わせている。その際、「自分の考えを他のメンバーによく聞かえるように」話すことや、メンバーに「理解できるように」話す機会は毎回あった。そこで、この項目の力が伸長したと考えられる。

しかし、この共有の時間での話し合いは時間が足りないものであり、話し合う相手が常にグループのメンバー内で固定されていた。そのため、他の質問項目で統計的な有意差は認められないことにつながったと考えられる。本実践における第12回までの授業では「話す」力を十分に伸長させることができなかったと言える。

ただし、質問紙調査の自由記述では「話す」領域への苦手意識が大幅に減少している。本実践による一定の効果はあった、と考えられる。また、第13回以降の授業での発表会の経験を通して「話す」力が伸長した可能性も残されている。

(2) 「書く」領域について

事前／事後の分析結果によれば、「書く」領域に関する10項目の質問のすべてに統計的な有意差が認

められた。本実践では、学生がどの発表の種類を選んでも「書く」活動を行うことになった。そのため、学生の「書く」力を全般的に伸長させたのだと考えられる。

その中でも、1%水準で有意だったのは、第11項目「文章を書く時に、相手により良く伝わるために工夫して書いている」、第15項目「文章を書く時に、文章全体の構成を考えて書いている」、第16項目「文章を書く時に、書き出しを工夫して書いている」、第19項目「文章を書く時に、作品をより良くするための効果的な修正をすることができる」であった。文章を書く際に構成を考える必要性や、小説や童話、紙芝居などの創作に際しても物語の構造に注目して全体の構成を考える必要性をミニ・レッスンで扱った。これらの内容が、学生たちが自分の作品を制作する過程で主体的に活用され、身についたと考えられる。また、相手により良く伝わる工夫や書き出しの工夫、効果的な修正は、学生たちが作品を制作する際に主体的に使用したものであろう。ライティング・ワークショップの、学習者の主体的な体験を重視する特徴が、こうした能力の行使・伸長につながっていると考えられる。

(3) 「読む」領域について

事前／事後の分析結果によれば、「読む」領域に関する10項目の質問のうち、第22項目を除く9項目に統計的な有意差が認められた。1%水準で有意だったのが7項目あり、これは「書く」領域での結果より項目数が多くなった。学生のふりかえりの内容を見ると、本実践を通して、本を読むことの楽しさ、自分が面白いと思う本を他人に紹介する楽しさに目覚めた、と書いた者が多かった。また、この授業を通して読書の機会を得た学生も多く、「初めて1冊の本を読み通した」と記した者も複数いた。読書の楽しさや習慣づけに、本実践が役立ったと言える。

1%水準で有意だったのは、第21項目「本や文章を読む時に、文章と自分や、他の読み物や、社会・世界とのつながりを見つけている」、第24項目「本や文章を読む時に、文章の内容について質問を考えながら読んでいる」、第26項目「本や文章を読む時に、文章で何が大切か、重要な箇所はどこかを見極めている」、第27項目「本や文章を読む時に、文章内の様々な情報を整理・統合して、自分なりの解釈を考えている」、第28項目「本や文章を読む時に、文章以外からの様々な情報を整理・統合して、自分なりの解釈を考えている」、第29項目「本や文章を読む時に、自分の理解をチェックし、修正している」、第30項目「本や文章を読む時に、文章の内容が本当に正しいか、間違っていないかを考えている」であった。これらは、ブックトークの準備をする過程で必要なものである。ブックトークはあるテーマを設定し、そのテーマに関連する本を複数冊紹介する。このためには、設定したテーマと本との関連や、本同士の関連を考える必要がある。その過程で、他の読み物や社会・世界とのつながりを考え、重要な箇所を探し出し、文章内の情報を整理・統合して解釈を考え、自分の理解をチェックして修正する体験を多く積むことになる。また、学生の多くは10冊前後の本を読んで、ブックトークで紹介する3冊を選択している。その際には、文章の内容が正しいかどうかを考える必要がある。ブックトークの準備の体験を通して、学生は「読む」力を効果的に伸長させたと考えられる。

6 結論と今後の課題

本研究の結論及び今後の課題として以下のことが挙げられる。

- ① 本研究を通して、短期大学の実情に即したライティング・ワークショップの授業を計画することができた。

- ② 本実践を通して、学生の国語力のうち特に「書く」「読む」力を効果的に伸ばさせることができた。
- ③ 本実践においては、学生の「話す」力を十分に伸ばさせることができなかった。ただし、これは事後調査の時期が関連している可能性がある。この課題を踏まえて、次年度以降のライティング・ワークショップの授業を改善する視点を得た。

本研究での実践は科目「国語」1つに対する改善であった。従来までの「教養I（国語）」や「国語」は、2つの科目が連携して学生の実用的国語力を育成していたと考えられる。次年度以降は「教養I（国語）」も含めた形で授業改善を行い、学生の実用的国語力を育成するとともに、書き手としての学生の成長を促していきたい。

注・参考文献

- 1) 岡田明編「新訂 子どもと言葉」, 萌文書林, 2014, 57ページ
- 2) ラルフ・フレッチャー&ジョアン・ポータルピ (小坂敦子・吉田新一郎訳) 「ライティング・ワークショップ 「書く」ことが好きになる教え方・学び方」, 新評論, 2007, 1ページの脚注
- 3) 澤田英輔「作文ワークショップ その紹介と実践の記録」, 筑波大学附属駒場中・高等学校第36回教育研究会における配布資料, 2009, 4ページ
- 4) 入部明子「アメリカの作文教育—プロセス・アプローチにおける近年の動向 —コラボレーティブ・ラーニング (小集団) による作文指導—」, 人文科教育研究, 19, 1992, 111-121ページ
- 5) 注2) と同じ
- 6) プロジェクト・ワークショップ編「作家の時間 「書く」ことが好きになる教え方・学び方【実践編】」, 新評論, 2008
- 7) 注3) と同じ
- 8) 木村正幹「作文カンファレンスによる表現指導」, 溪水社, 2008
- 9) 佐藤広子「主体的な学習を促進する授業環境の構築」, 目白大学高等教育研究, 20, 2014, 65-73ページ
- 10) 影山陽子「ライティング・ワークショップの秘密」, アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル, 3, 2011, 108-117ページ
- 11) 佐藤広子による目白大学での実践による。佐藤の実践の内容は、報告者が佐藤より直接教示いただいたものである。ここに謝辞を申し上げる。
- 12) 注6), 205ページ
- 13) プロジェクト・ワークショップ編「読書家の時間 自立した読み手を育てる教え方・学び方【実践編】」, 新評論, 2014, 170-171ページ
- 14) 「js-STAR2012」はインターネット上で公開されている統計分析ツールである。
<http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/index.htm> (2015.2.2閲覧)
 また、中野博幸・田中聡「フリーソフトjs-STARでかんたん統計データ分析」, 技術評論社, 2012 も参照した。