

短期大学における ライティング／リーディング・ワークショップの実践

峰 本 義 明

The practice of writing, reading workshop at junior college

Yoshiaki Minemoto

1. はじめに

1.1. 短期大学における国語の授業

本学幼児教育学科では、学生の国語の力を伸長させるための科目として「教養Ⅰ（国語）」と「国語」が開講されている。それぞれは「教養ある社会人として望まれる、読み・書き・作文の力を身につけ、一般的な国語常識を学習する」（教養Ⅰ（国語））、「保育者として身につけておくべき基礎的な国語力、絵本・童話等の取り扱い方、適切に表現し正確に理解する力の養成を目指し、子どもにとって良き言語環境たるべき保育者のあり方について考える」（国語）という教育目標を掲げている。「教養Ⅰ（国語）」は教養ある社会人として必要な一般的な国語の力を、「国語」は保育者として身につけておくべき国語の力を、それぞれ伸長させるものである。

この国語の力を伸長させるには、教員の講義による一斉授業の形式では難しいと考える。国語の力は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の4領域に渡っているが、それらは全て学習者自身が話し、聞き、書き、読むことによるのみ伸長させることができる。ライティング／リーディング・ワークショップの第一人者とされるナンシー・アトウェルはフランク・スミスの次の言葉を引用して自身のリーディング・ワークショップを始める、とする。

「子どもたちは読みことを通して、読むことを学ぶ。読むことを学べるようにするには、読むことに取り組みやすくするのが唯一の方法だ。」¹⁾

これは、考えてみれば当然のことと言える。例えば「話す」力は、学習者が実際の会話やスピーチなどの場面で、自分自身が話すという経験を積むことによるのみ伸長させられる。よって、それを伸長させようとする授業は、教師による話すことについての適切な指導があるのはもちろんだが、その時間内に学習者が十分に「話す」機会と場面が確保されなければならない。そして、その活動に対して振り返る機会が与えられる必要がある。これは他の「聞くこと」「書くこと」「読むこと」においても同様である。

そこで筆者は、上記の学び方・教え方を自らの授業で展開しようとして、これまでに上記の「国語」の授業においてライティング／リーディング・ワークショップ²⁾という学び方・教え方を採用して実

践した³⁾。さらに、ライティング・ワークショップを「教養Ⅰ(国語)」の授業において実践した。これらは文献調査⁴⁾によって得たライティング／リーディング・ワークショップの方法を基本にして、国内における先進的事例での見聞を参照したり、本学の実態に合わせて計画したりしたものであった。そのため、本来のライティング／リーディング・ワークショップとは異なる点も多々あった。

1.2. 授業改善の方針

ナンシー・アトウェルの著作である『イン・ザ・ミドル』を翻訳した澤田英輔は、ライティング／リーディング・ワークショップについて、こう解説する⁵⁾。

ライティング／リーディング・ワークショップとは、英語圏を中心に普及している、書くこと、読むことの教え方です。ライティング・ワークショップは、もともと、1980年代初頭からアメリカで普及しました。教師が生徒に書く課題を与えて、その結果を添削する伝統的な教え方とは異なり、本物の作家や詩人やジャーナリストのように、生徒が自分で書くことを決めて書き、教師はそのプロセスを、全員に向けたミニ・レッスンの時間や、カンファランスという1対1の個別指導を通じて支援するのです。ナンシー・アトウェルも、まず、ライティング・ワークショップの若き実践家として名を知られるようになりました。

リーディング・ワークショップは、ライティング・ワークショップのやり方を読みの教育にも持ち込んだもので、アトウェルがパイオニアの一人とされています。日本では、教師が選んだ教材を生徒が何時間かかけて読むのが標準的な読むこと(読解)の授業ですが、リーディング・ワークショップでは、基本的に全員一斉での精読はなく、生徒はたくさんの本を、自分で選んで読んでいきます。教師はミニ・レッスンやカンファランスを通じて、その読書活動を支援するのです。

ここに示されているように、アトウェルのライティング／リーディング・ワークショップで特徴的なことが2つある。その1つ目は学習者が書いたり読んだりする内容を自分で選択することである。「生徒が自分で書くことを決めて書き」「生徒はたくさんの本を、自分で選んで読んでいきます」とあるとおり、学習時間内で多く確保された書くこと・読むこと的时间で、学習者は自分の選択で書くことを決めたり、読む本を決めたりする。そうすることによって学習者の主体性を確保し、学びの主人公が学習者自身であることを保障しようとしているのである。

これは、吉田新一郎が報告している「学びの原則」⁶⁾に則った学び方である。吉田は過去20年くらいの脳の機能に関する研究や小学校に入るまでの子どもたちの自然な学び方を参考にして、9項目の学びの原則をまとめている。そのうちの「④ 意味のある内容や中身を扱うことでよく学べる」、「⑤ 選択できるとよく学べる」が上記のことと特に関係がある。学習者が自らの意欲・興味・関心に基づいて書く内容や読む本を選択することにより、自分にとって意味のある内容を扱うことができ、主体的な学びが促進されると考える。

筆者のこれまでの授業では、リーディング・ワークショップにおいて学習者が自由に本を選び読むことは実践していた。しかし、ライティング・ワークショップにおいて学習者が書く内容を完全に選ばせてはいなかった。この点は授業改善の方針の一つに挙げられる。

また、アトウェルのライティング／リーディング・ワークショップの特徴の2つ目は学習者が書いたり読んだりしているときに、教師が学習者個々に話しかけ、個別に指導し助言することである。「カンファランスという1対1の個別指導を通じて支援する」とあるとおり、学習者が書いたり読んだりしているときに、教師が学習者一人一人に声をかけて個々の事情に即したアドバイスや指導をしていく。アトウェルはライティング・ワークショップでは「私が生徒の作品を読むときの基本的なスタンスは、熟練した

一人の読み手として読む、ということです。生徒の書いた何万もの作品も含めて、50年以上読んできていますから、この経験を生かして反応します」⁷⁾として、熟練した読み手として学習者が書く際に必要と思えることを数分間で伝えている。またリーディング・ワークショップでは「教えるときは、彼らの読書の進みぐあい、理解度、満足度を確認するため、ごく短時間、リーディング・ゾーン⁸⁾から出てきてもらって話をします」⁹⁾として、学習者の読書の状況を毎回確認している。

このアプローチは先の「学びの原則」の「⑦ 協力できるとよく学べる」、「⑧ 振り返りとフィードバックがあるとよく学べる」、「⑨ 互いに讃え合ったり、教え合える機会があるとよく学べる」と深く関連している。学習者個々に教師または学習者同士が話し合うカンファランスは、書くこと・読むことを教師や学習者同士で協力しあって学ぶことを促し、振り返りとフィードバックを与え、互いに讃え合ったり教え合ったりする機会を与えるものである。

筆者のこれまでの授業では、このカンファランスを十分に行って来なかった面がある。筆者の授業の受講生は130名前後である。この人数を対象に一人一人にカンファランスを行おうとすると、90分間という時間をもってしても難しいものがあつた。しかし、カンファランスはライティング／リーディング・ワークショップの要となる重要なものである。このカンファランスを十分に行うことが授業改善の方針の2番目となる。

2. 研究の目的

以上を踏まえて、本研究では以下のことを目的とする。

- ①ライティング／リーディング・ワークショップの授業において、アトウェルの方法に従い、学生に書く内容や読む本を自ら主体的に選択させ、また、学生が書く・読む際にカンファランスを実施するよう授業開発を行う
- ②授業後に学生へのアンケートを実施し、授業の効果を評価することで、今後の授業改善への視点を得る

なお、本研究ではアンケート調査を行うが、アンケートの目的が研究であることを回答者に伝え、また無記名で行うことによって回答者を特定されないようにし、回答者に不利益にならないようにするなどの、倫理的配慮について留意する。

3. 研究の方法

3.1. 対象

対象は本学幼児教育学科の1年生127名(男子5名、女子122名)である。対象とする授業は教養Ⅰ(国語)(通年2単位)と国語(後期2単位)である。なお、教養Ⅰ(国語)は127名を前半64名後半63名の2グループに分け、それぞれ45分で実施している。

3.2. 実施時期

実施時期は教養Ⅰ(国語)が2018年4月～2019年1月である。この期間に31回の授業を行った。また、国語は2018年10月～2019年1月である。この期間に15回の授業を行った。

3.3. 授業計画

(1) 教養Ⅰ(国語)の授業

本授業ではアトウェルのライティング・ワークショップの実践を試みる。指導計画は以下の通りで

表1 教養 I (国語) の指導計画

回	月日	期	授業テーマ	ミニ・レッスンの内容	ひたすら書く時間
第1回	4/13	第0期	オリエンテーション	ライティング・ワークショップを紹介し、授業計画を示す	
第2回	4/20		リレー物語の制作	リレー物語を書かせ、同時に文章構成について意識させる	
第3回	4/27	第1期	構想を練ろう：新書の活用	図書館に行って新書を借り出させる	題材を探す
第4回	5/11		構想を練ろう：発想法	発想法を使って作品の内容を考えさせる	題材を探す
第5回	5/18		アウトラインを立てよう	アウトラインに沿って構成を考えさせる	文章の構成を立てる
第6回	5/25		下書きを書こう	アウトラインに沿って各項目の下書きを書かせる	下書きを書く
第7回	6/1		下書きを修正しよう	教師による下書きの修正例を示す	下書きを修正する
第8回	6/8		作品を校正しよう①	教師による下書きの構成例を示す	作品を校正する
第9回	6/15		作品を校正しよう②	校正の意義と句読点の打ち方を示す	作品を校正する
第10回	6/22		作品を出版しよう	作品の印刷の仕方とタイトルのつけ方を示す	作品を校正し、出版準備する
第11回	6/29			作品鑑賞会	友人の作品を鑑賞する
第12回	7/6	第2期	作文の評価について	本授業での評価方法を確認させる	題材を探す
第13回	7/14		カンファランスって何？	本授業でのカンファランスの意義を確認させる	題材を探す
第14回	7/20		文章の型を確認しよう	エッセイと物語の文章構成パターンを確認させる	下書きを書く
第15回	7/27		効果的な比喩を試みよう	メタファーの重要性を伝える	下書きを修正する
第16回	8/3		作品を校正しよう	修正・校正の重要性を確認させる	作品を校正し、出版準備する
夏季休業				各自の作品制作	
第17回	10/5		作品鑑賞会		
第18回	10/12	第3期	文章のジャンルを広げよう	穂村弘の短歌や『ドラえもん短歌』を紹介する	題材を探す
第19回	10/19		詩について	黒田三郎の詩を紹介し、「折り詩」を作る	題材を探す
第20回	11/2		文章の書き出しについて	書き出しの重要性を示し、参考資料を提示する	文章の構成を立てる
第21回	11/9		伏線について	江國香織「デューク」を紹介し、伏線を確認させる	下書きを書く
第22回	11/16		終わり方について	星新一「おーい でてこい」を紹介し、文末の効果を考えさせる	下書きを書く
第23回	11/20		ストーリーのまとめ方について	物語の型を再確認させ、まとめ方を意識させる	下書きを修正・校正する
第24回	11/30		第3回作品鑑賞会に向けて	作品鑑賞会の日程を伝える	作品を校正し、出版準備する
第25回	12/7			作品鑑賞会①	友人の作品を鑑賞する
第26回	12/14			作品鑑賞会②	友人の作品を鑑賞する
第27回	12/21	第4期	第4回作品の制作について	最終作品の制作について通知する	題材を探す
冬季休業				各自の作品制作	
第28回	1/11		メールの書き方	メール文の書き方を伝える	下書きを書く
第29回	1/16		手紙の書き方	手紙文の書き方を伝える	下書きを修正する
第30回	1/18		第4回作品鑑賞会に向けて	作品鑑賞会の日程を伝える	作品を校正し、出版準備する
第31回	1/25		作品鑑賞会・個別自由作文のまとめ	友人の作品を鑑賞し、まとめる	

ある(表1参照)。31回の授業の内容は大きく5つに分けられる。このうち、第0期は本授業のオリエンテーションが中心である。本研究の実践であるライティング・ワークショップを扱ったのは第1期～第4期である。この4つの期に、学生に自由に書くテーマを設けさせ、作品を4回書かせた。作品は原則として2000字以上の文章とし、ジャンルは規定しない。ただし、できるだけ複数のジャンルの文章を書くよう推奨した。

授業の最初の10～15分間でミニ・レッスンを行った。この内容は最初に大まかに決めておいたが、振り返りとして書かせた「大福帳」¹⁰⁾での学生の書き込みの内容を参考にして毎回柔軟に入れ替えた。

次に、学生が「ひたすら書く」時間を30分程度設けた。学生はパソコンを開いて各自の作品制作を進めた。この間、教師は机間巡視し、学生一人ひとりに声をかけて執筆状況を確認し、必要なアドバイスを与えるなどのカンファランスを行なった。

最後に、大福帳によって学生にその日の授業での活動を振り返らせた。その大福帳には、カンファランスをすることのできなかった学生へのフォローを教師が書き込んだ。

作品はパソコンで作成し、出版する際はタイトルのみを記した表紙をつけさせた。これは、パソコンを使用することによって文章の修正や校正を容易にするためであり、また、筆跡等によって著者が誰であるかを特定できないようにして、学生の自己開示がスムーズに進むよう配慮するためである。

(2) 国語の授業

本授業ではアトウェルのリーディング・ワークショップの実践を試みる。指導計画は以下の通りである(表2参照)。

15回の授業内容は大きく2つに分けられる。第1期は『ギヴァー』¹¹⁾のペア読書が中心である。『ギヴァー』はロイス・ローリーが書いたジュブナイル小説であるが、少年少女向けの物語という範疇には収まりきれない、すぐれて文明批判的な内容の作品であり、読者の思考を促すものである。アメリカではこの本を用いたリーディング・ワークショップがよく実践されている。この本を全員に持たせ、学生同士でペアを組ませて、二人で相談して各回までに読んでくる範囲を決めさせた。そして、授業ではミニ・レッスンを初めの10～15分間で行い、優れた読書家が行っている8つの方法(関連づける、質問する、イメージを描く、推測する、何が大切かを見極める、解釈する、修正する、批判的に読む)¹²⁾を紹介し、それらに基づいた読書をするよう勧めた。そして、30分間の読書時間の後、30分間をかけてペアで決めた範囲を読んだ内容についての話し合いをさせた。振り返りは「リーディング・ワークショップの記録」用紙に書かせた。

第2期は学生が自分の読みたい本を自由に選択して読む活動(個別自由読書)¹³⁾が中心である。授業の初めにミニ・レッスンとして自分の読みたい本を読むことの意義や読書の進め方、リーディング・ゾーンに入ることの重要性、熟練した読み手の読み方などをおよそ10分間程度で解説した。その後、およそ60分間を「ひたすら読む時間」とし、学生が読みたい本を読ませたり、図書館に行って本を探させたりした。その間は机間巡視し、学生個々に声をかけて読書の内容や状態を聞くカンファランスを行なった。最後に隣同士や周辺の学生と読んでいる本についての情報交換をさせ、大福帳にその時間の活動の振り返りを書かせた。

表2 国語の指導計画

回	月日	期	授業テーマ	ミニ・レッスンの内容	ひたすら読む時間
第1回	10/3	第1期	オリエンテーション	リーディング・ワークショップを紹介し、授業計画を示す	ペアを組み、読書計画を立てる
第2回	10/10		『ギヴァー』のペア読書(1)	本の読み方を紹介し、本への書き込みや付箋の使い方を示す	『ギヴァー』を読み、ペアで話し合う
第3回	10/17		『ギヴァー』のペア読書(2)	読書家が行っている方法を紹介し、「質問する」を確認する	『ギヴァー』を読み、ペアで話し合う
第4回	10/24		『ギヴァー』のペア読書(3)	「推測する」を確認する	『ギヴァー』を読み、ペアで話し合う
第5回	10/31		『ギヴァー』のペア読書(4)	「解釈する」を確認する	『ギヴァー』を読み、ペアで話し合う
第6回	11/7		『ギヴァー』のまとめ(1)	映画化された『ギヴァー』のDVDを鑑賞する	
第7回	11/14		『ギヴァー』のまとめ(2)	映画化された『ギヴァー』のDVDを鑑賞し、『ギヴァー』のレター・エッセイを書く	
第8回	11/21	第2期	ビブリオバトル	ビブリオバトルを紹介し、4人1組のグループを組ませてビブリオバトルを行わせる	
第9回	11/28		個別自由読書(1)	個別自由読書(リーディング・ワークショップ)の進め方を示す	図書館に行って「読みたい本のリスト」を作る
第10回	12/5		個別自由読書(2)	自分に合った本を読むことの重要性を再確認する	自分の読みたい本を読む
第11回	12/12		個別自由読書(3)	リーディング・ゾーンに入ることの重要性を示す	自分の読みたい本を読む
第12回	12/19		個別自由読書(4)	熟練した読み手の読み方として短期記憶・長期記憶について示す	自分の読みたい本を読む
第13回	1/9		個別自由読書(5)	様々なジャンルの本を読むことの必要性を示す	自分の読みたい本を読む
第14回	1/23		個別自由読書(6)	リーディング・ワークショップの意義を再確認する	自分の読みたい本を読む
第15回	1/30		個別自由読書(7)、まとめ	レター・エッセイ②を書く	

3.4. 評価方法

実践した授業の効果を測定するためにアンケート調査を実施する。教養 I（国語）の第30回、国語の第14回の授業でGoogle Formによるアンケートを実施し、その回答を分析する。

各アンケートはまず、それぞれの授業の構成や狙い、授業による影響についての項目（以下「ワークショップに対する評価項目」）があり、最後に学習意欲の側面から評価するARCS動機づけモデル¹⁴⁾に基づく4項目「おもしろかった (Attention)」「役に立ちそうだ (Relevance)」「自信がついた (Confidence)」「満足した (Satisfaction)」と、参加者の肯定感を評価するための項目「全体としてよかった」の5項目（以下「授業に対する評価項目」）で構成した。回答方法は「5. とてもそう思う」「4. そう思う」「3. どちらともいえない」「2. そう思わない」「1. まったくそう思わない」の5件法を用いた。

この2種類のアンケート項目のうち、本研究の目的に関係し、両アンケートで共通する項目（表3参照）の回答結果について、各項目の評価点を基に検討する。また、授業に対する評価項目を説明変数、ワークショップに対する評価項目を目的変数として重回帰分析を行い、その結果を基に検討する。

4. 実践の概要

4.1. ライティング・ワークショップ：教養 I（国語）の授業

ここでは表1に示した指導計画の中の、第3期の実践状況について紹介する。

(1) ミニ・レッスンの内容

第1期、第2期における作品制作で、学生たちは小説やエッセイを書いていた。ただ、連続して同じジャンルの作品を書く姿がままた見られた。そこで、第3期ではさらに様々なジャンルの文章を書けるよう、ミニ・レッスンで詩、短歌、俳句、川柳を紹介し、それらと自作解説文の組み合わせで書いてもよいことにした。しかし、あくまで学生の主体的な選択に委ねた。

また、江國香織の「デューク」、星新一の「おーい でてこい」を紹介し、小説の伏線や文末の効果の実例を示して、伏線を張ることや文末を踏まえながらストーリーを紡いでいくことの重要性について指導した。また、文章の型として物語とエッセイのパターンを再び示して、この型を踏まえて書くことで執筆中の作品に不足している部分等がないか確認させた。

表3 2種類のアンケートの共通項目

1. ライティング／リーディング・ワークショップという形式について	1 この形式に積極的に参加できた
	2 この形式は飽きないので良い
	3 この形式は自分にとって新鮮だった
2. ミニ・レッスンについて	1 レッソンの長さはちょうど良かった
	2 レッソンの内容は充実していた
	3 レッソンの内容は理解できた
3. ひたすら書く／読む時間について	1 自分は積極的に参加していた
	3 夢中になって文章を書く／本を読む時間が持てた
	4 書く／読む時間は足りていた
	5 書く／読む時間は足りなかった
5. カンファランスについて	1 カンファランスがあることは良かった
	2 カンファランスの内容は参考になった
授業全体について	1 おもしろかった
	2 役に立ちそうだ
	3 自信がついた
	4 満足した
	5 全体として良かった

(2) ひたすら書く時間の状況

学生による作品制作の状況は様々であった。どの時間でもすぐにパソコンを開いて黙々と文章を書いている者もいれば、作品の題材選択や文章の展開方法に悩んでなかなか書き進められない者もいた。作品鑑賞会前の時点でようやく題材を決めて書き始める姿もあり、すでに作品を書き上げて次の作品に進んでいる者もいた。まさに千差万別であった。

学生一人ひとりと話をするカンファランスでは、ひたすら書く時間が30分間程度であったこともあり、毎回の授業では多くても10数人に声をかけるにとどまっていた。執筆の手が止まっている者や大福帳の前の書き込み内容から事前にピックアップしておいた学生を中心に声をかけ、アドバイスしたり相談に乗ったりした。そのため、順調に執筆が進んでいる学生に対するフォローアップが疎かになった点は否めない。

(3) 共有の時間：作品鑑賞会の様子

作品鑑賞会では各自の作品をA4用紙に印刷させ、そこにタイトルだけを書いた表紙をつけて持参させた。まず、各自の作品を講義室の前の机上にランダムに置かせ、そこから友人の作品を自由に手にとって読ませた。そして、A6用紙の感想記入用紙に①作品の良かった点、②直すともっと良くなると思った点、③作者への励まし、の3点を書かせ、作品の裏面に貼り付けさせた。こうすることで作品への意見交流を図った。

各回の作品鑑賞会では、学生は黙々と友人たちの作品を読み、感想を書いていった。学生の振り返りを読むと、この作品鑑賞会をととても楽しみにしており、友人たちの作品を読むことを非常に喜んでいることがわかる。しかし、A4用紙5枚以上などの大作を書く学生もいて、それらを読むのに時間が足りず、多くても一人4作品を読むのが精一杯の状況だった。そこで、第3回の作品鑑賞会は授業2コマ分をかけて開催することにした。学生は2コマに渡る時間を得て、だいたい10作品ほどを読むことができていた。

(4) 学生の作例

ある学生の作例を示す。短歌と自作解説文の組み合わせのものである。

青春と聞くといつも思い出す あの夏の電話とセミの声

私は電話が嫌いだ。電話をするくらいなら直接会って話したい。電話に出る気もないので普段音も振動もしないように設定している。携帯を持ち始めて今日までの8年間で電話に出たのは片手で収まる数だ。あとは気づかないか気づいても見なかったことにしていた。でも、1度だけ電話もいいのかもって思ってしまったことがある。中学2年、夏の暑い日だった。

目が覚めたのは12時過ぎ。寝すぎて体が痛かったことを覚えている。時間を見ようと携帯を触ったら丁度電話が来た。寝ぼけていたのもあって普段絶対に押すことのない通話ボタンを押してしまった。まずい、誰からの電話も見えないのに。目はすぐ覚めた。気分も冷めた。朝っぱら（実際は真っ昼間）から嫌いなものをしなければならぬ。ため息をつきながら耳に電話をあてた。「一俺だけど今時間ある？」…聞いたことあるフレーズだなと思った。

声の主はいつも仲良くしている君だった。でも電話なんてしたことない。夏休み中だし特に用もないはずだ。どうしたの、と聞くと「ちょっと、電話したくなった」とだけ君は言った。そのあとの内容はあまり覚えていない。ただ、何も話さない、無音の時間が意外と嫌ではなかった。外ではセミが鳴いていた。君が私に電話した理由は今も分からない。でもあの時間は青春だった、と言えるだろう。

4.2. リーディング・ワークショップ：国語の授業

ここでは表2に示した指導計画の中の、第2期の実践状況について紹介する。

(1) ミニ・レッスンの内容

第2期はアトウェルのリーディング・ワークショップの方法を踏まえて、学生に自由に読む本を選ばせ、授業時間中にそれをひたすら読ませることにした。ここで必要なのは、学生個々に合った本を見つけ、それに読み浸る経験を積むことである。そこで、学生が様々な本に触れることができるよう、授業時間中に図書館に自由に行くことを許可した。また、筆者がこれまで読んだ本の中で学生に勧められるもののリストを作成して配布し、その本を本学図書課の協力を得て図書館に揃えていただいた。

また、ミニ・レッスンでは読む力を伸ばさせるために自分が読みたくて、自分に合った本を読みふけることの重要性を説明した。そして、毎回の授業のひたすら読む時間中に夢中になって本を読む体験（リーディング・ゾーン）に入るよう求め、リーディング・ゾーンについて説明した。さらに、熟練した読み手が短期記憶や長期記憶を読書中にどのように使っているかや、様々なジャンルの本を読むことの必要性について説明した。

(2) ひたすら読む時間の状況

第2期では学生が個々に本を読む時間を60分間程度確保した。この時間に、学生は用意してきた本を読んだり、図書館に行って本を探してきたりしていた。筆者は机間巡視しながら学生に声をかけ、どんな本を読んでいるか、本は合っているか、リーディング・ゾーンに入っているか、等を確認しながらチェック・イン¹⁵⁾をしていた。しかし、毎回のように図書館に行く学生もいて、全員にチェック・インをしていくことはなかなかできなかった。第2期全体をかけて全員の学生と話をした。

(3) 共有の時間

ひたすら読む時間の後、隣同士や周辺の学生と読んでいる本についての情報交換をさせた。第2期の授業では座席を毎回ランダムに指定しているため、周辺の学生は毎回変わる。これは、読んでいる本の情報交換をする相手を毎回変えることで、より多くの本の情報を得て欲しいからである。

その後は、大福帳にこの時間の振り返りを書かせた。

5. 結果と考察

教養 I（国語）は第30回の授業の冒頭に、国語は第14回の授業の冒頭に、Google formによるアンケートを回答させた。対象学生は幼児教育学科1学年127名、教養 I（国語）の回答数は124名、有効回答率は97.64%であった。国語の回答数は93名、有効回答率は73.23%であった。アンケート項目は教養 I（国語）が23項目、国語が38項目である。このうち、表3に示したようにワークショップに対する評価項目の中で共通する項目は11項目、授業に対する評価項目は5項目である。

5.1. 評価点の記述統計

質問項目ごとに平均得点を算出した結果（表4参照）、授業に対する評価項目の各得点は、「おもしろかった」4.29 (SD=0.78)、「役に立ちそうだ」4.14 (SD=0.77)、「自信がついた」3.91 (SD=0.81)、「満足した」4.21 (SD=0.78)、「全体として良かった」4.26 (SD=0.74) であった。

ワークショップに対する評価項目の各得点は、「ライティング／リーディング・ワークショップという形式について」の評価3項目の平均得点4.23 (SD=0.78)、「ミニ・レッスンについて」の評価3項目の平均得点3.96 (SD=0.96)、「ひたすら書く／読む時間について」の評価3項目の平均得点4.13 (SD=0.90)、「カンファランスについて」の評価2項目の平均得点3.81 (SD=0.99) であった。

表4 アンケート項目の評価点・SD

	平均得点	SD	平均得点	SD
1. ライティング・ワークショップという形式について				
この形式に積極的に参加できた	4.34	0.70		
この形式は飽きないので良い	4.01	0.85	4.23	0.78
この形式は自分にとって新鮮だった	4.34	0.73		
2. ミニ・レッスンについて				
レッスンの長さはちょうど良かった	3.68	0.95		
レッスンの内容は充実していた	4.00	0.80	3.96	0.86
レッスンの内容は理解できた	4.20	0.73		
3. ひたすら書く／読む時間について				
自分は積極的に参加していた	4.41	0.67		
夢中になって文章を書く／本を読む時間が持てた	4.29	0.83	4.13	0.90
書く／読む時間は足りていた	3.70	1.01		
5. カンファランスについて				
カンファランスがあることは良かった	3.56	0.98	3.81	0.99
カンファランスの内容は参考になった	3.59	1.01		
6. 授業全体について				
おもしろかった	4.29	0.78		
役に立ちそうだ	4.14	0.77		
自信がついた	3.91	0.81		
満足した	4.21	0.78		
全体として良かった	4.26	0.74		

ライティングおよびリーディングのワークショップごとに同様の手続きを行い、それぞれに評価項目の平均得点を算出した結果、両者間において、授業に対する評価項目の得点とワークショップに対する評価項目の得点に、有意差は見られなかった。

5.2. 授業に対する評価項目を説明変数とした重回帰分析

授業に対する評価項目5項目を説明変数、ワークショップに対する評価項目11項目を目的変数として、重回帰分析を行った¹⁶⁾ (表5参照)。ここでも、ライティングおよびリーディング・ワークショップごとに同様の手続きを行った。重回帰分析にはエクセル統計3.00を使用した。

ライティング・ワークショップとリーディング・ワークショップともに有意な係数を示したのは、「ライティング／リーディング・ワークショップという形式について」において、「この形式に積極的に参加できた」が「役に立ちそうだ」の項目で有意な正の回帰係数を示した。「この形式は飽きないので良い」も「おもしろかった」「役に立ちそうだ」の2項目で有意な正の回帰係数を示した。また「ミニ・レッスンについて」において、「レッスンの内容は充実していた」と「レッスンの内容は理解できた」が、「役に立ちそうだ」の項目で有意な正の回帰係数を示した。

ライティング・ワークショップのみで有意な係数を示したのは、「ミニ・レッスンについて」において、「レッスンの長さはちょうど良かった」が「役に立ちそうだ」「自信がついた」の2項目に有意な正の回帰係数を示し、「ひたすら書く時間について」において「夢中になって文章を書いている」が「全体として良かった」で、「書く時間は足りていた」が「役に立ちそうだ」で有意な正の回帰係数を示した。「カンファランスについて」において「カンファランスの内容は参考になった」が「おもしろかった」「役に立ちそうだ」の2項目で有意な正の回帰係数を示した。

リーディング・ワークショップのみで有意な係数を示したのは、「リーディング・ワークショップという形式について」において「この形式は飽きないので良い」が「満足した」で有意な正の回帰係数を示し、「この形式は自分のとって新鮮だった」が「おもしろかった」と「満足した」の2項目で有意な正の回帰係数を示した。また、「ミニ・レッスンについて」において「レッスンの内容は充実していた」

表5 ARCS動機づけモデルの評価項目と各活動の評価項目による重回帰分析の標準偏回帰係数

ライティング/リーディング・ワークショップの授業は	おもしろかった		役に立ちそうだ		自信がついた		満足した		全体として良かった	
	ライティング	リーディング	ライティング	リーディング	ライティング	リーディング	ライティング	リーディング	ライティング	リーディング
1. ライティング/リーディング・ワークショップという形式について										
この形式に積極的に参加できた	0.16	0.22	0.26 *	0.26 *	0.00	0.10	0.21	0.24	0.04	-0.06
この形式は飽きないので良い	0.25 *	0.32 **	0.31 **	0.28 *	0.06	0.10	0.21	0.32 *	0.01	-0.20
この形式は自分にとって新鮮だった	0.15	0.25	0.13	0.33 *	-0.13	-0.07	0.28	0.39 *	0.20	-0.25
2. ミニ・レッスンについて										
レッスンの長さはちょうど良かった	0.11	0.07	0.49 **	0.22	0.27 *	0.13	-0.11	-0.24	-0.27	0.27
レッスンの内容は充実していた	0.25	0.25	0.41 **	0.33 *	0.15	0.17	0.00	-0.41 **	-0.13	0.31
レッスンの内容は理解できた	0.22	0.38 *	0.36 **	0.37 **	0.00	0.11	0.08	-0.27	0.02	0.03
3. ひたすら書く/読む時間について										
自分は積極的に参加していた	0.03	0.24	0.07	0.21	0.06	0.09	0.25	0.22	0.20	-0.04
夢中になって文章を書いている/ 読む時間が持てた	0.06	0.17	0.00	0.11	0.00	0.11	0.14	0.20	0.36 *	0.06
書く/読む時間は足りていた	0.09	0.12	0.26 *	0.15	-0.18	0.01	0.24	0.22	0.05	-0.19
5. カンファランスについて										
カンファランスがあることは良かった	0.17	0.14	0.19	0.21	-0.02	0.30 *	0.25	-0.40 *	0.00	0.39 *
カンファランスの内容は参考になった	0.31 *	-0.03	0.44 **	0.26	0.00	0.19	0.06	-0.19	-0.19	0.35 *

注 四角：ライティング、リーディングともに有意な係数、網掛け：ライティングのみ有意な係数、
下線：リーディングのみ有意な係数、**p<.01 *p<.05

が「満足した」で有意な負の回帰係数を示した。「レッスンの内容は理解できた」が「おもしろかった」で有意な正の回帰係数を示した。また、「カンファランスについて」において「カンファランスがあることは良かった」が「自信がついた」「全体として良かった」の2項目で有意な正の回帰係数を示し、「満足した」では有意な負の回帰係数を示した。そして、「カンファランスの内容は参考になった」が「全体として良かった」で有意な正の回帰係数を示した。

5.3. 考 察

(1) アトウェルのライティング/リーディング・ワークショップ導入の効果

重回帰分析の結果は、授業に対する評価となる変数が「ライティング/リーディング・ワークショップという形式」「ミニ・レッスン」「ひたすら書く/読む時間」「カンファランス/チェック・イン」のどの学習活動によって規定されるかを示すものと解釈できる。授業に対する評価のうち「おもしろかった」「役に立ちそうだ」の2項目において、「ライティング/リーディング・ワークショップという形式について」の「この形式に積極的に参加できた」「この形式は飽きないので良い」で有意な係数を示した。これはライティング・ワークショップおよびリーディング・ワークショップ両方に共通していることから、ライティング/リーディング・ワークショップ形式を取り入れた設計は学生へ授業内容の充実感を与えることができるとともに、学生の集中力を継続させることが示唆された。また、「役に立ちそうだ」が「ミニ・レッスン」の「レッスンの内容は充実していた」「レッスンの内容は理解できた」で有意な係数を示したことから、学習者の今後の国語の力に対する意識はライティング/リーディング・ワークショップのミニ・レッスンによって向上させられることが示唆された。

ライティング・ワークショップにおいて、「ひたすら書く時間」について「夢中になって文章を書いている」「書く時間は足りていた」が有意な係数を示したことから、学生が文章作成に熱心に取り組むことができたことが授業への意欲の向上に有効に左右したと推察できる。

一方で、リーディング・ワークショップにおいては「ひたすら読む時間」について有意な係数を示す項目はなかった。これは、60分間という読書の時間がやや間延びしたものになっていたことを示唆するのかもしれない。

(2) カンファランス／チェック・インの効果

カンファランス／チェック・インに関して、ライティング・ワークショップでは「カンファランスの内容は参考になった」で「おもしろかった」「役に立ちそうだ」について有意な係数を示した。このことからライティング・ワークショップにおけるカンファランスは、たとえそれが短い時間のものであっても、学生の授業への意欲を高め、今後の作文活動に役立つ視点を提供できることが示唆された。

リーディング・ワークショップでは「カンファランスがあることは良かった」で「自信がついた」「全体として良かった」について有意な係数を示した。また、「カンファランスの内容は参考になった」で「全体として良かった」について有意な係数を示した。このことからリーディング・ワークショップにおけるチェック・インは学生の読書状況が教師に認められることによる自信につながり、授業全体への評価を高めることに寄与していることが示唆された。一方で、「カンファランスがあることは良かった」で「満足した」について有意な負の係数を示していることから、本実践におけるチェック・インの不十分さが浮き彫りになった。教師によるチェック・インは授業全体において一人当たり1～2回程度にとどまっていた。また時間も一人当たり数分程度であった。読んでいる本について教師と語ることは学生も望んでいることであろう。それが不十分であったため、授業全体への不満感が現れたものと思われる。

(3) 今後の授業改善への示唆

以上の考察から、今後の授業改善へのポイントを次のようにまとめられる。

まず、アトウェルのライティング／リーディング・ワークショップの特徴である、学生の主体的な選択による授業運営は学生の授業に対する意欲を高め、今後の国語の力に対する意識を伸長させる可能性があると考えられる。そこで、今後もこの形式の授業を継続して実践することは意味がある。

次に、ミニ・レッスンは10数分間の時間とはいえ、その内容を充実させることで学生の意欲・今後の国語の力に対する意識・作文や読書への自信を向上させることにつながると言える。振り返りの内容を踏まえて学生のニーズに合わせた内容をミニ・レッスンで扱ったことも、学生の国語力に関する意識の伸長に寄与すると考えられる。

一方、ひたすら書く／読む時間については評価が分かれた。ライティング・ワークショップでは有意な係数を示す項目があったものの、リーディング・ワークショップではそれはなかった。ライティング・ワークショップでは約30分間、リーディング・ワークショップでは約60分間という時間設定が意味のある活動と間延びしてしまった活動に分かれたのかもしれない。時間設定について再考の余地がある。

さらに、たとえ短時間であってもカンファランスは学生の授業に対する意欲・今後の国語の力に対する意識・作文や読書への自信を高め、授業全体への評価を高めるのに寄与することが示された。しかし、教師1人で130名前後の学生と毎回の授業でカンファランスを行うのは困難である。本実践においてカンファランスが十分に実施できなかったのも、この教師1人あたりの学生数の多さが原因であった。これを解決する方策として、学生同士で行うカンファランスを行うピア・カンファランスがある。今後はこのピア・カンファランスを授業に導入することを検討しても良いと考える。

6. 結論と今後の課題

本研究を通して、以下の結論を得た。

①アトウェルの提唱するライティング／リーディング・ワークショップを導入し、学生が書く内容や

読む本を主体的に選択し、教師によるカンファランスを行う授業を実施する授業を開発できた。

- ②学生へのアンケート調査の分析により、ライティング／リーディング・ワークショップの効果を確認し、ミニ・レッスンやカンファランスの効果を確認した。また、ひたすら書く／読む時間の時間設定について課題を残した。

今後の課題として、ひたすら書く／読む時間の時間設定について改善を図るとともに、学生同士によるピア・カンファランスを導入する可能性について検討していきたい。

注・参考文献

- 1) ナンシー・アトウェル (小坂敦子・澤田英輔・吉田新一郎編訳)、『イン・ザ・ミドル ナンシー・アトウェルの教室』、三省堂、2018、142ページ
- 2) 『イン・ザ・ミドル』の著者であるナンシー・アトウェルはライティング・ワークショップとリーディング・ワークショップを同じ時間割の中で続けて行なっているので、「ライティング／リーディング・ワークショップ」と呼んでいる。
- 3) 峰本義明、「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」、新潟青陵大学短期大学部研究報告 (45)、2015、109-120ページ
- 4) 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
- 5) 『イン・ザ・ミドル』、14ページ
- 6) 吉田新一郎、『効果10倍の〈教える〉技術 授業から企業研修まで』、PHP新書、2006、39ページ
- 7) 『イン・ザ・ミドル』、242ページ
- 8) 読書に集中して本の世界に没入している状態のこと。アトウェルは毎回のリーディング・ワークショップにおいて、学習者がこのリーディング・ゾーンに入ることを目標にしている。
- 9) 『イン・ザ・ミドル』、278ページ
- 10) 向後千春、「『大福帳』の使い方」、<http://kogolab.chillout.jp/jugyo/daifukucho-intro.pdf> (2019. 2. 12閲覧)
- 11) ロイス・ローリー (島津やよい訳)、『ギヴァー 記憶を注ぐ者』、新評論、2010
- 12) 吉田新一郎、『増補版「読む力」はこうしてつける』、新評論、2017
- 13) 澤田英輔、「個別読書の研究についての基礎資料！ Gambrell, et al. (2011) The Importance of Independent Reading」、<http://askoma.info/2017/10/31/5777> (2019. 2. 13閲覧) 中の用語による。
- 14) ジョン・M・ケラー (鈴木克明監訳)、『学習意欲をデザインする ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』、北大路書房、2010
- 15) アトウェルはリーディング・ワークショップにおけるカンファランスを「チェック・イン」と呼んでいる：『イン・ザ・ミドル』、278ページ
- 16) 本研究での重回帰分析の結果の表し方や解釈は下記の文献を参考にした。
多喜翠・堂坂更夜香・向後千春、「マイクロフォーマット形式による研修の実践と効果の検証」、日本教育工学会論文誌 (40)、2016、25-28ページ