

## ライティング・ワークショップ型の学習に関する一考察 —文産出過程、ピア・カンファレンスを踏まえた意見文の創作—

岡本 優・藤井 知弘

(2020年2月14日受付)

(2020年2月14日受理)

Yu OKAMOTO, Tomohiro FUJII

### A Consideration of the Writing Workshop Model for Learning

#### 要 約

本研究では、学習者がピア・レスポンス等を通して書き手として成長することを促し、書くことに関わる諸能力を包括的に育む授業を構想すべきであると考え、高等学校の論理的文章を書く指導におけるライティング・ワークショップ型授業の導入を志向した。文産出過程について、先行モデルをもとに考察し、論理的文章の産出過程モデル私案を作成した。またピア・カンファレンスの効果に関わる先行研究を踏まえ、文章産出過程で起こる「停滞」に関して、ポーズの内観報告の分析から考察した。以上の理論に基づき、大学生を対象とした論理的文章産出過程とライティング・ワークショップ型授業の機能についての実践・分析を行った。その結果、学習者の評価観に一貫性をもたせることにより、その後の構想・記述段階やピア・カンファレンスにおいて相互の目標への到達度が明瞭になり、他者の優れた点や指摘による自らの課題へのフィードバックが促されることを明らかにした。加えて「創」構想の形成を促す状況的な「場」から、「境遇」への発展におけるライティング・ワークショップ型授業の有効性を明らかにした。

#### 1. 問題関心

高等学校の国語教育においては、教材の読み取りが指導の中心に据えられることが多く、主体的に表現する授業が十分行われていないことが課題とされている。また高等学校における表現指導、とりわけ小論文指導に関しては、試験対策として位置づけられることが非常に多い。だが論理的に表現する力を育成するためには、文章を磨きあげる経験の積み重ねが要され、個人に任せた学習では限界がある。単に小論文を試験対策として扱うのではなく、国語科の学習として論理的文章を

書く力を育成しなければならない。生涯活用し得る力を養うためには、記述後の作品を添削・評価するだけではなく、生徒がどのように書くのかを把握し、書く過程において指導・支援することこそが重要だと考える。

以上のことから、学習者が自己評価やピア・レスポンス等を通して書き手として成長することを促し、書くことに関わる諸能力を包括的に育む授業を構想すべきであると考え、高等学校におけるライティング・ワークショップ型授業の導入を志向し、本研究テーマは設定している。本研究においては以下の三点を明らかにしていきたいと考える。

- 論理的な文章がどのような過程を経て産出されるのか。
- ライティング・ワークショップとはどのような学習方略であるか。
- 論理的な文章の産出過程において、ライティング・ワークショップ及びピア・カンファレンスはどのような効果をもたらすか。

## 2. 論理的文章の産出過程

### 2-1 文章を書くことの意義

認知科学の視点から、書くことの意義について考察した。書くことの意義について、茂呂雄二は次のように述べている。<sup>\*1</sup>（中略は論者による）

なぜ書くのか、われわれはわれわれ自身の声を作るために書くのだ。センスとミーニング、文化的実践としての読み書き、自己へ向けられたシンボルの意味、疑似的な身振り、先取的身ごなし、語り口と声、これまでの議論が共有するのは、書くことの中に、すでにそこにあるものと、それまではなかった固有なものという互いに反対の方向にある二者が存在するということだ。われわれはそれぞれの文化の中に実践としてある身ごなしを借りながらも、個性的に場に参加していく。他者のさまざまな語り口と身ごなしを引用し重ねあわせながら、自分であることの探求を続け、“声”を発見する。これは文化的な媒介に広く当てはめることができる。（中略）なぜ書くのか、それは文化としてすでにある語り口から、固有の声を作るためだといえる。書くということはすでにそこにあった身ごなし・語り口、すなわち声を組み上げることとして成り立っている。

茂呂は、書くことの意義を「固有の声の形成」「自己の探求・発見」としている。すなわち、書くことによって自身の発見や認識の深化に通じるのである。また、「他者のさまざまな語り口と身ごなしを引用し重ね合わせながら」とあり、書くことが「感じる」「考える」ことを媒体として他の領

域あるいは他者と関わる機能・性質があると考えられる。

高等学校国語科における課題に照らすと、書くことの学習が課外の就職・入試対策等のマニュアル的指導に留まることが多い現状において、「感じる・考えることを媒体として他の領域あるいは他者と関わる」という性質や、「自身の発見や認識の深化」という点に書くことの一層の価値があるといえる。

また国語科において書くことは、「文字」と「表現」とが交差する領域に位置し、また「感じる」「考える」ことを媒体として他の領域と関わっている。作文は、文学的（形象的）・説明的（論理的）に思考しながら書き、書きながら思考する、あるいは書くことで考えを定着させる活動であり、国語科表現（談話表現・文章表現）の一つの形態として捉えられている。

### 2-2 文章産出過程研究における先行モデル

論理的文章の産出過程に関わる理論として、第一に Hayes&Flower の作文産出過程モデルを取りあげた。<sup>\*2</sup>（図1）Hayes と Flower が大学生を対象に発話プロトコルを用いて、作文を書く過程で何が起きているかを想定したモデルで、「書き手が現在着手しつつある作文の課題状況に関する認識」「書き手が記憶貯蔵庫に蓄えている作文に関する知識」「実際の文章産出に関わる情報処理過程」が相互に関連し合っていることが示されている。<sup>\*3</sup>（中略は筆者による。）

書き手がある課題状況に置かれると、その状況を認識し、作文を書こうという意思が生じる。それが作用して実際の作文過程が始まるが、その際、長期記憶に蓄えられた知識を次々想起し、それを使って意味表象を構成したり、それを言語表現へと置き換えていく。

（中略）表象が次々と文章に置きかえられると、時々刻々課題目標に照らして読み返し、修正する。このような作文過程の進行の全体を監視し、正しく目標に向かって進行しているかどうかをモニターするのが「モニタリング」という部分である。

作文過程の全体を統制する「モニタリング」のはたらきは、非常に重要なものであり、また自身自身で伝えたいことと生み出された表現とのズレを調整しようと連続的に生じる「自己内対話」は、書く力の育成において留意すべき機能であるといえる。

また Bereiter&Scardamalia の知識表出モデル\*<sup>4</sup> (図2) について、Hayes&Flower の作文産出過程モデルと比較すると、Bereiter&Scardamalia の知識表出モデルは初心者の文産出過程モデルとして捉えられる。Bereiter と Scardamalia は、思いついたことを単に音声から文字へと置き換える過程を初心者の文章産出過程として提唱した。Hayes&Flower の「熟達者の理想化された産出過程モデル」とは異なり、書き手として成熟していない場合には、構想における記憶探索の比重が大きくなると考えられる。

加えて大西道雄は、インベンション指導について「いかに意見を持たせるか」に主眼をおいて研究を行い、主題想形成の過程である創構過程過程に焦点を当ててモデル化している。<sup>\*5</sup> (図3) 創構過程では「場」において形成された主体が対象との間に問題・対立等の緊張関係の存在を意識することで漠然とした問題意識が喚起される。そしてその問題を解決しようとすることによって探求思考が働き、探求思考の方向は、緊張関係によって「緊張関係を解決すべき方策を探索する方向に進むもの」「緊張関係のもつ意義・価値を探索する方向に進むもの」「緊張関係が誘発した感動のもとになるものや意味するものを探索する方向に進むもの」の3つの類型的方向に分化し、それぞれ「解決型意見」「思索型意見」「感想型意見」として形成されるのである。

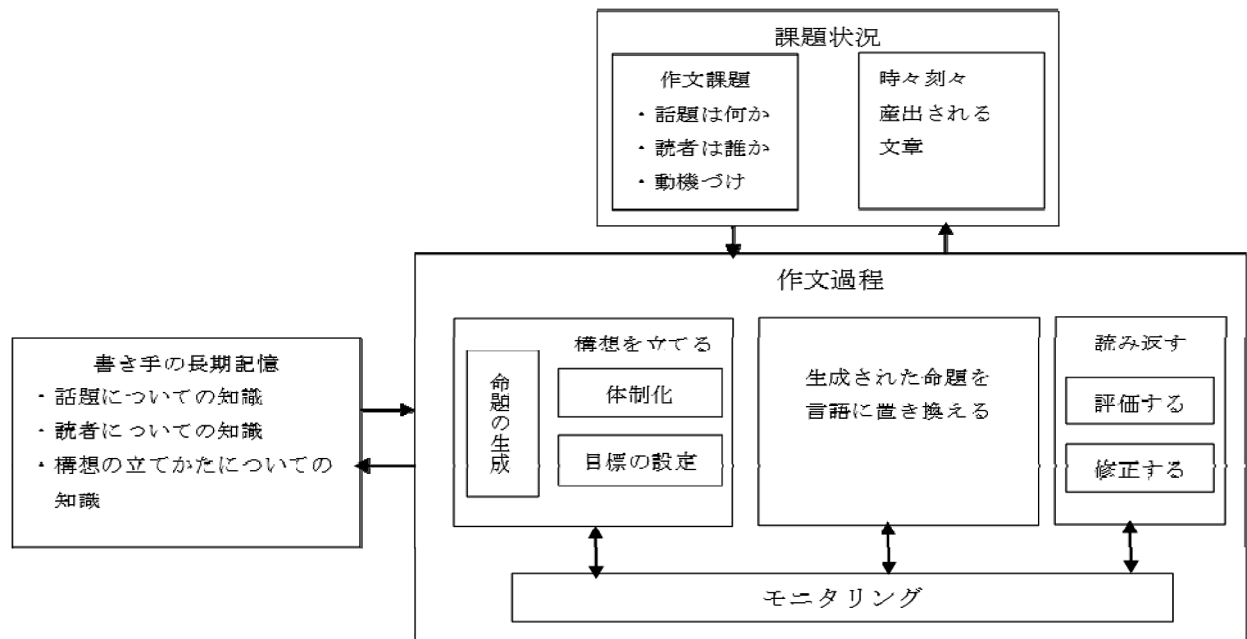


図1 Hayes & Flower の作文産出過程モデル

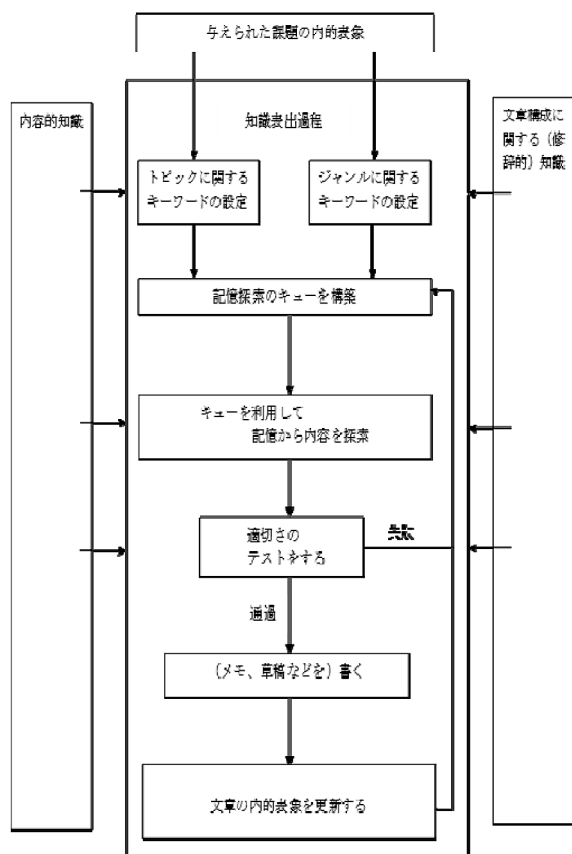


図2 Bereiter &amp; Scardamalia の知識表出モデル

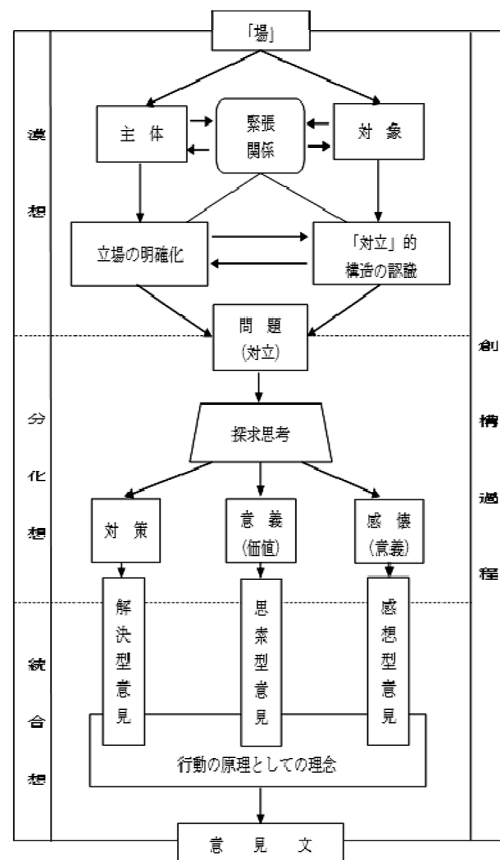


図3 大西道雄の創構過程モデル

### 2-3 論者・岡本の論理的な文章産出過程モデル

前述の大西らの理論をもとに、論理的な文章の産出過程モデルを提案した。(図4)

モデルでは文章産出過程について、創構過程、構想過程、叙述過程に区分している。

1) 創構過程とは、創構された「全体想」を線条的に展開し、言語表現化することへの見通しを立てる段階である。創構過程では漠想→分化想→統合想の流れで「主題想」が形成され、「主題想」が展開し、構想過程→叙述過程へと発展することで文章が成立していく。その発展に欠かせないのが「場」「境遇」「場面」の三要素である。

2) 「場」とは、創構想の形成を促す状況的な場で、作文活動の全ての過程を覆う基盤となる性質を持ち、書き手自身が作文活動の場の条件を意識化したうえで書く活動を始めるときに場が「境遇」へと発展する。それと同時に文章の全体想の構想化が始まり、創構過程から構想過程へと移行する。

構想過程では全体想を文節化、拡充・精緻化することによって線条的に組み立てていく。その際には文節想を統合し、整合性をもって組織化する必要がある。

3) セルフモニタリングについて、構想過程は直線的に行われるものではなく、全体としての大まかな構想(「全体構想」と全体構想を基準とする「局所構想」との間を行きつ戻りつしながら構想をより緻密なものにしていく。この行為はすなわち「推敲」ということで、セルフモニタリングの過程である。

4) 「場面」が作用することで、構想過程から叙述過程へと展開され、構想過程で立てた線条化構想に依って記述が行われる。論理的な文章を書く場合においては、「誰に・何のために・何を・どのように」という場面意識によって「論理性を主とした文脈を形成する文章表現化」が選択されることになる。

5) 論理的な文脈での叙述法は、「記述表現」「説明表現」「論説表現」の3つが用いられるが、その叙述法は長期記憶によって選び出され、複合的に用いられる。書き進める段階では、各叙述法が適切に用いられているか否かを推敲・モニタリングしながらまとめあげ、全体構想に基づいて推敲を重ねることとなる。

6) 図では、創構過程から線条化過程への流れと思考の流れ（自己解決から他者への伝達の過程）、場→境遇→場面の意識の移行とを対応させている。構想過程・叙述過程は創構過程で形成された主題想（文章の「核」）を文章化する過程であることから、共に線条化過程として示している。また、作文活動ではモニタリング・推敲をしながら書き進めていくことを表すため、モニタリングは漠想から叙述化までの全ての過程を含むように表している。

創構過程は文章として書き表そうとする内容（＝「核」）を生み出す過程であるが、その思考過程は必ずしも論理的順序に即したものではなく、具体的事例から始まる場合もあると考えられる。構想過程で線条化構想を立て、それに依ってモニタリングしつつ書き進めることで論理構成・論理展開が工夫された論理的な文章が成立するといえる。

また「読み手意識」に着目すると、書き手の長期記憶は叙述過程だけではなく、構想過程にも深く関わるのがわかる。自己内解決から他者への伝達の段階に移行すると、「読者」に対する意識とそれに伴って文章の構想・叙述の仕方への意識が高まり、書き手の長期記憶は構想過程線条化構想形成における論理の「型」の選択を促すと考えられる。

#### 2-4 文産出過程における停滞

次項においてライティング・ワークショップでのカンファランスやピア・レスポンス等の効用について考察するために、文章産出過程における「停滞」について捉えた。文章の産出過程では、書く

行為に停滞が生じることが多々ある。

「停滞」について、内田は小学校2年生から5年生を対象に調査を行っており、鉛筆が2秒以上止まった箇所を「停滞」としてなぜ鉛筆が止まったのか、頭の中では何を考え、どんなことに注意を払っていたのかを、停滞時の内観報告によって検証・分類している。ポーズ（停滞）における内観報告の分類カテゴリーについて、**次頁表1**に示す。

図5のように、停滞における内観報告は、「プランに関するもの」「情報の検索に関するもの」「情報の喚起」「表現を整える」「読み返し」の5つのカテゴリーに分類される。

5つのカテゴリーについて、論理的な文章の産出過程モデルと照らし合わせ、各過程で起こりうる要素を加筆したものが図4になっている。**※其々略号を用いて示す。**



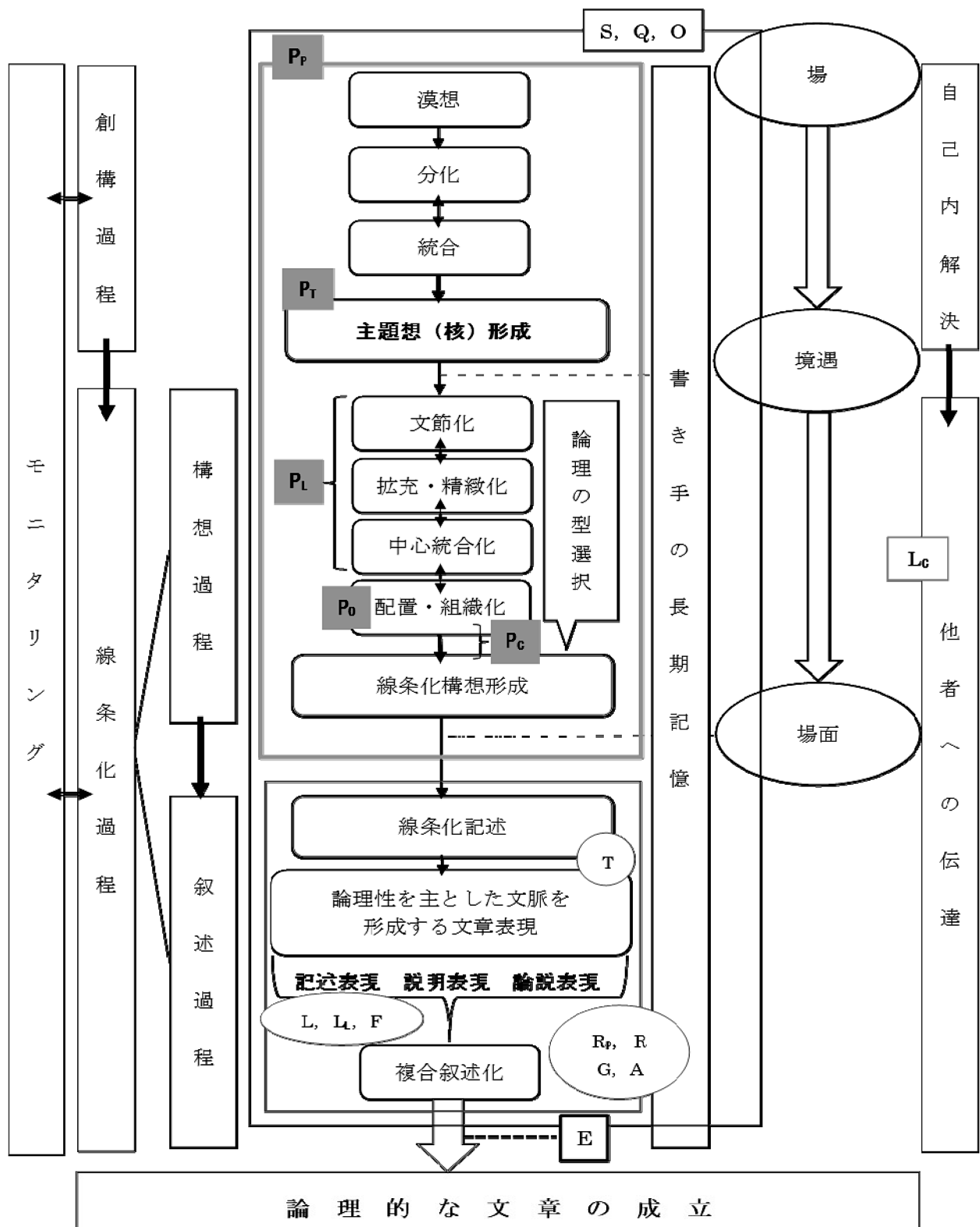


図4 論理的な文章の産出過程モデル私案

表1 ポーズ（停滞）における内観報告の分類カテゴリー\*<sup>6</sup>

カテゴリー	略号	カテゴリー名	定 義
プラン	Pp Pt Pl Po Pc	プロットプラン テーマの意識化 局所的プラン 組織化 しめくくり	作文全体の大筋・内容構造についての計画 作文全体の主題の意識化 次を書くことのエピソード内容の抽出と意識化 いくつか浮かんできたエピソード内容を整理する しめくくりを計画する
検索	Rp R	プランの検索 情報の検索	前もって立てた計画を思い出すこと 計画に適合する情報を記憶から探し出す
喚起	G A	自然発生 記述からの喚起	つぎに書くことが自然に浮かんでくる 前に書いたことに関連して、あれこれ想起すること つぎの表現にあらわれる場合もあらわれない場合もある
言語表現化	T L Ll  Lc F	命題の言語化 修辭的工夫 表現の正確化  読み手の意識化 作文形式の知識	計画で意識化された表象を言語表現に置きかえる操作 洗練した表現やことばを探したり工夫したりする 誤字、送りがな、漢字、文法の誤りの訂正や正確化のための想起 読み手を意識した表現の工夫 句読点、「」、段落、行替え等、作文形式の手続きに関するもの
読み返し	E	読み返し	書いた文の読み返し
その他	S Q O I U	休息 質問 その他 後解釈 判定不可能	休息 テスターへの質問 物音がして外を見るなど突発事態への外的行動 明らかに後からこじつけたとみなされるもの 本人が覚えていないとしたもの、または、判定者が上記カテゴリーのどれにも特定できなかったもの

### 3. ライティング・ワークショップ

ライティング・ワークショップとは、教師や仲間と関わりながら主体的に文を創作する中で、スキル・内容の両面から、質の高い文章への理解と書き手としての成長を目指す学習活動である。

ライティング・ワークショップとは、学校生活のなかで子どもたちが「実際に行い、創造する」時間、つまり主体的に文を創作している時間である。また書くことが好きなエキスパートとしての教師や、互いの作文をよくするという目的を共有した仲間との関わりの中で、スキル・内容の両面から質の高い文章への理解と書き手としての成長を目指す学習活動である。子どもたちが夢中になって言葉を操り、言葉を使うことを通して言葉

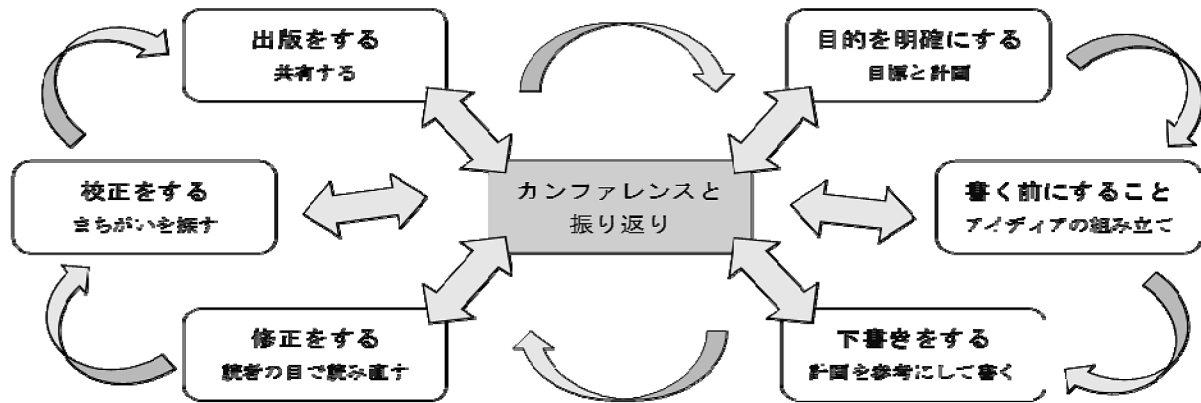
を学んでいく、周到に計画された学びの環境であり、それぞれの子どもたちに焦点を当てながらも、子どもたちに主体的な学びの責任を委ねるという教え方である。

ワークショップの核心は子どもたちの書いてあることにある。書く時間の前後、ワークショップの開始時に、教師はクラス全体を集めて短く教え（ミニ・レッスン）、ワークショップの終了時間の少し前にクラス全体で共有する時間をもつ。

ライティング・ワークショップにおいて、子どもたちは自ら決めたプロジェクトに取り組み、計画を立てたり、下書きをしたり、読み直しをしたり、校正をしたり、あるいはほかの子どもたちと相談をしている。教師は教室の中を歩き回って、創作中の子どもたちと個別にカンファレンスの時間を持ち、子どもたちは、教師とのカンファレン

スや子どもたち同士のカンファレンスを通して自分の書いたものに対する感想やコメントを受け取る。また書く時間のあとに何名かの子どもたちにその作品を発表してもらい、クラス全体で共有する時間を設ける。このような「共有する時間」の

なかで取り上げた作品に対して、聞いていた子どもがどのように発言すればよいのか、あるいはクラスメートからの発言をどのように受け取ればよいのか、教師は手本を示しながら教えていく。以下、ワークショップの流れを下図に示す。



上図の通り、ライティング・ワークショップの核となるのはカンファレンスと振り返りである。カンファレンスについて、ライティング・ワークショップの主たる実践家である Atwell.N は、カンファレンスを「譲り渡し」として捉え、以下のように述べている。<sup>\*7</sup>（中略は筆者による。）

譲り渡しは、ライティング・ワークショップにおける現在の私のあり方の基本姿勢です。ワークショップでの私は、経験豊かな書き手・読み手です。どうすればいいかを生徒に示し、役立つ助言を与え、自分がしっかり理解した上で生徒に伝えています。生徒が上手に問題解決をしたり、光る文を書いたりすれば、賞賛もします。（中略）

私は生徒のかたわらに座り、彼らが自分の文章の課題を見つけるのを手助けします。その解決方法を示してみせることもあれば、読み手としてわかりにくかった点を指摘し、文章をより磨き上げるために書き手が使う技や校正の方法を教えることもあります。そういう時、私はまさに自分の知識や経験を生徒に譲り渡し、それを委ねているのです。

Atwell はカンファレンスにおいて、熟達した読み手・書き手として、読み書きについての知識、学すべきスキルの体系や目の前の学習者について

の知識に基づき、学習者が読み手や書き手としてどのような状態か、できていることとできていないことを見分ける。そして目の前の生徒の状態についての知識を照らし合わせて「何にポイントを絞って教えるべきか」を判断し、ミニ・レッスンでの学習内容を使って生徒に思い出させながら、ポイントを絞って教える。このように、授業者のもつ知識の体系を、学習者個々に適する形に仕立て、「譲り渡し」することがライティング・ワークショップの要となるのである。

しかし、日本の一般的な高等学校は Atwell の学校とは大きく環境が異なり、とりわけ担当する生徒数の多さが高等学校の学習環境で実施する上での大きな課題として指摘される。このことを踏まえると、高等学校でのライティング・ワークショップの実現には、授業者とのカンファレンスだけではなく、ピア・カンファレンスの導入が不可欠であるといえよう。

#### 4. ピア・カンファレンス

ピア・カンファレンスとは、同等の立場にある学習者同士によるカンファレンスである。

ピア・カンファレンスとは、学習者同士が行うカンファレンスを指す。学習者同士のフィード



バックの有効性として、授業者は文章自体を改善することに働きかけるのに対し、学習者同士のフィードバックは書き手としての意識や態度に強く働きかけ、書いた文章が自分のものだというオーナーシップや読み手意識を強くするとされている。作品一つひとつの完成度ではなく、書き手としてどのように取り組むのか、そのプロセスを学習者に価値づけることができると考える。

ピア・カンファレンス並びにピア・フィードバックについて、Cho & MacArthur は、大学生によるピア・カンファレンスの効果を調査している。<sup>\*8</sup> (以下筆者による訳及びまとめ)

Cho & MacArthur は、大学生61名を対象として、ピア・カンファレンスによって作文力が向上するか検証を行い、「ピアが書いた文章にコメントと得点をつけた群」「ピアが同一のレポートを読んだ群」「統制群」の三群に分けて観察し、その後全員が文章を書いたところ、「ピアが書いた文章にコメントと得点をつけた群」が最も作文力が向上したことを明らかにしている。

またYang は、自己修正とピア・カンファレンスの比較による効果を調査している。<sup>\*9</sup>

大学生95名を対象として、ピア・カンファレンスが、後の文章記述にどのような影響を及ぼすかを調査した。Yang は、学習者が自己評価とピア・カンファレンスを比較することにより、自らの作文過程をモニター・評価し、目標（学習目標）に向けて書くことができることを明らかにした。

このことから、ピア・カンファレンスが文章作成への一定の効果をもたらすことが認められる。

上記の先行研究を踏まえて、文章産出過程におけるピア・カンファレンスとその効果の実際について、次の授業実践において考察していく。

加えて評価について、フレッチャーは次のように述べている。<sup>\*10</sup>

教師の評価が子どもたちに分かりやすい明確な基準に基づいていれば、子どもたちは教師の評価から多くのことを学べます。また、教師が数字や記号などで成績をつける場合は、「A」という評価をする作品には

何を求めているのか、どのような作品が「B」となるのかなどを子どもたちに事前に伝えておきます。このような成績の基準は「評価基準表」にして子どもたちに渡しておき、子どもたちが自己評価する際に参照できるようにします。

上記の通り、目標に対して、どの程度達成しているのかを授業者と学習者双方が正しく把握し、指導や学習活動に生かす必要がある。

このことから、ピア・カンファレンス、カンファレンスを核とするライティング・ワークショップ型の授業における評価として、ルーブリック評価が有効であると考えた。さらに、学習者自身がルーブリックの作成に関わり、達成状況を示す状態をより学習者の立場に立った記述にすることをねらい、次項の実践に取り組んだ。

## 5. 事例研究論理的な文章の産出過程とライティング・ワークショップ型授業の機能の検証

### 5-1 実践分析の目的と方法

本実践は論理的な文章を書くことの指導において、論理的な文章の産出過程とライティング・ワークショップ型授業の機能を明らかにすることを目的とし、岩手大学で令和元年12月11日に実施した。

- 論理的な文章が実際にどのような過程を経て産出されるのか。
- 論理的な文章の産出過程において、ライティング・ワークショップ及びピア・カンファレンスはどのような効果をもたらすか。

////////////////////////////////////

#### 1. 単元名 読み手が納得する意見文を書こう

#### 2. 学習材

①随想文：『もし文豪たちがカップ焼きそばの作り方を書いたら』（神田桂一／宝島社）

意見文：「インスタント食品の問題点」（授業者モデル文）

説明文：「カップ焼きそばの作り方」（授業者モデル文）

②意見文（授業者モデル文）

③資料：スマートフォンの使用について関連資料

### 3. 単元について

#### (1) 学習者観

学習者は、岩手大学教育学部2～4年生、「国語科教育法Ⅱ」受講者の19名である。（4年1名、3年2名、残りは2年生）

#### ①既存の学習経験

学習者は、週1コマの本講義を履修しており、その中で国語教育について「教育法Ⅰ」に引き続き継続的に学習している。本講義はとりわけ中学校国語科に関心をもつ学習者が多く、意欲的に学習に取り組む様子が見受けられる。

#### ②つきたい力

説明文、意見文等論理的に展開される文章の中でも機能は異なっている。学習材の分析を通じて、今一度違いを明確に理解し、目的に応じて適切に選択できるようにしたい。また、読み手を説得する目的をもつ文章が論理的である必然性を理解したうえで、主張を展開できる力をつけていきたい。

#### (2) 学習指導観

本単元は、意見文・説明文・随想文の比較、モデル意見文の比較やループリック作成を通して意見文の特性理解を図り、課題意見文を書く活動に結びつける流れとなっており、自らの意見を論理的に展開する力を身につけるための単元である。

論理的であることは、自分がどのように結論に達したのかについて、その思考プロセスを順を追って述べることではない。思考は自由に飛躍するものであり、個人内で起こった結論に至る過程の詳細を他者に理解させることは難しい。そのため、複雑な思考プロセスを経て得られた結論がどのように導かれたかを他者に伝えるためには、他者と自分が共通した基盤に立つ必要がある。この基盤こそが論理であると言えよう。伝えたいことが読み手に正確に、かつ容易に伝わるよう、書き

手は可能な限りの工夫をする必要がある。本単元においては、意見文の構成や展開方法を学習材から学び、その知識や理解を論理的に書く・表現する力として学習者に身につけさせることを志向する。

また単なる練習学習に留めないために、目的意識・相手意識・場意識を高め、目指すべき目標や表現形態を明確にして学習者が自らの「想」を生み出し発展させていけるように学習材や課題、条件を設定することを重視し、指導していきたい。本単元では、文章の構成上の特徴を踏まえて、自分の主張や根拠を構想メモにまとめ、共通の学習材・論題に取り組む他者と関わりながら、繰り返し見直す学習活動を設定している。記述後の評価だけではなく、構想段階でも相互評価を取り入れ、学習者が自分の意見を見直しながらより明確なものにしていき、読み手や主張を効果的に伝えることを意識して論を展開できるようにしていきたい。

さらに本単元では、ループリック評価を取り入れる。取り入れた目的は、次の通りである。「学習者が何を意識して書くのか、焦点を明確化するために、ループリックを作成ガイドとして活用させる。」「自己評価をする時の指針とするため。また作成時においては点検表の役割、返却後はその評価を学習者が自己の学習活動にフィードバックできる。」「評価者と学習者で課題と評価を共有するため。また学習者間で課題と評価を共有すること。同じものさしを共有することで、できていることと不足しているところが明瞭になる。さらに、他者の優れた点を自己の課題にフィードバックしやすい。」「ループリックを根拠に評価をするので、心的負担が軽い。」

ここでのポイントは、ループリックの基準を学習者と作り、それを達成できるように意識化を図ったことである。こうして作られたループリックは自己評価、他己評価、そして教師による評価として機能することができる。

## 4. 単元の指導目標

知識及び技能	文章の種類に基づく効果的な段落の構造や論の形式など、文章の構成や展開の仕方について理解を深めることができる。
思考力、判断力、表現力等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・立場の異なる読み手を説得するために、批判的に読まれることを想定して、効果的な文章の構成や論理の展開を工夫することができる。【書ウ】</li> <li>・文章の構成や展開、表現の仕方などについて、自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすることができる。【書カ】</li> </ul>
主体的に学習に取り組む態度	主体的に文章の構成や展開の仕方についての知識を身につけたり、立場の異なる読み手を説得するために、自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを共同的に吟味しながら、文章の構成や論理の展開を工夫しようとしたりしている。

## 5. 単元の評価規準

ア 知識及び技能	イ 思考力、判断力、表現力等	ウ 主体的に学習に取り組む態度
文章の種類に基づく効果的な段落の構造や論の形式など、文章の構成や展開の仕方について理解し、生かすことができる。	①立場の異なる読み手を説得するために、批判的に読まれることを想定して、効果的な文章の構成や論理の展開を工夫している。 ②文章の構成や展開、表現の仕方などについて、自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えている。 ③読み手からの助言などを踏まえて、構想や文章の課題を捉え直している。	主体的に文章の構成や展開の仕方についての知識を身につけたり、立場の異なる読み手を説得するために、自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを共同的に吟味しながら、文章の構成や論理の展開を工夫しようとしたりしている。

## 6. 単元の指導計画

時	学習目標	学習活動	学習内容	学習活動における具体的評価規準と評価方法
1	意見文の特性を理解し、読み手が納得する意見文の条件や評価規準を作成する。	○説明文・随想文・意見文を比較し、それぞれの特性（文章成立の特性要因）について考える。 ○マトリクス表をもとに、意見文の特性をまとめる。 ○文章を比較し、読み手を納得させるための条件について考える。 ○文章を比較し、意見文の評価規準を考える。	○文章成立の特性要因 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">             ・説明文              →事物を対象として、論理的に展開する。              ・随想文              →書き手の思考を対象として、情趣を重んじて展開する。              ・意見文              →書き手の思考を対象として、論理的に展開する。           </div>	<b>【ア】</b> 文章の種類に基づく効果的な段落の構造や論の形式など、文章の構成や展開の仕方について理解し、生かすことができる。 <b>【ウ】</b> 書くことに必要な、文章の形態や文体の違いによる特色、とりわけ主張の一貫性や根拠の記述といった論理的な文章の特徴について理解している。  <b>●</b> ワークシート及び学習プリントの記述内容

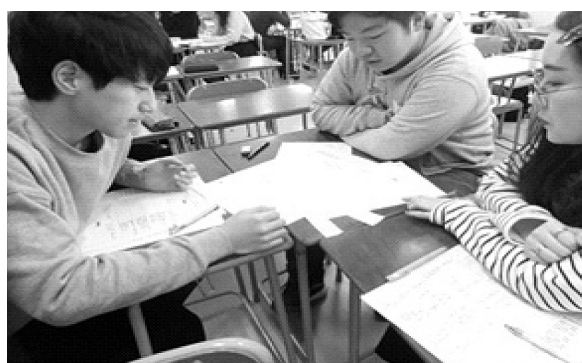
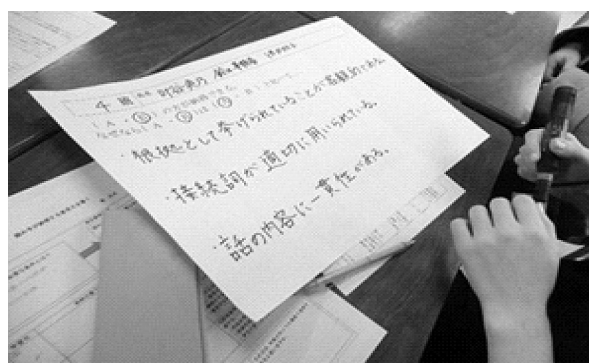
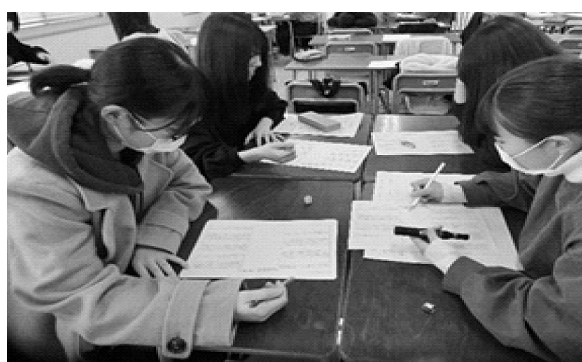
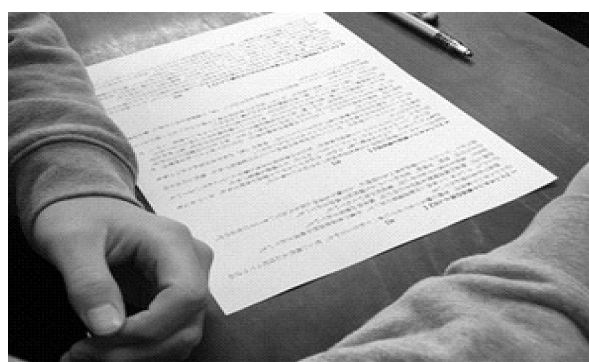
2	読み手が納得する意見文の条件を踏まえ、構成メモを作成する。	<p>○構成メモを作成する。 ○構成メモを共同推敲する。</p> <div data-bbox="459 392 758 840" style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>【論題】スマートフォンの使用について…</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・現代人はスマートフォンとどのように付き合っていくべきか。</li> <li>・教師として、子どもたちにどのように指導していくか。</li> </ul> <p>(400字)</p> </div>	<p>○読み手が納得する意見文の条件</p> <div data-bbox="783 336 1082 772" style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>○主張と結論</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・主張を明確に示す。</li> <li>・問題に対して、自分の主張と一貫した結論を導く。</li> </ul> <p>○根拠</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・主張を支える根拠を述べる。</li> <li>・客観的・具体的な根拠を示す。</li> </ul> </div>	<p>【イー①】立場の異なる読み手を説得するために、批判的に読まれることを想定して、効果的な文章の構成や論理の展開を工夫している。</p> <p>【イー②】文章の構成や展開，表現の仕方などについて、自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えている。</p> <p>【イー③】読み手からの助言などを踏まえて、構想や文章の課題を捉え直している。</p> <p>●学習プリント・単元学習シートの記述内容</p>
3	読み手が納得する条件を踏まえて小論文を書き、推敲する。	<p>○小論文を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・個人</li> <li>・ピア</li> </ul> <p>○小論文を推敲する。</p>	<p>○読み手が納得する意見文の条件</p> <div data-bbox="783 1176 1082 1612" style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>○主張と結論</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・主張を明確に示す。</li> <li>・問題に対して、自分の主張と一貫した結論を導く。</li> </ul> <p>○根拠</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・主張を支える根拠を述べる。</li> <li>・客観的・具体的な根拠を示す。</li> </ul> </div>	<p>【イー①】立場の異なる読み手を説得するために、批判的に読まれることを想定して、効果的な文章の構成や論理の展開を工夫している。</p> <p>【イー②】文章の構成や展開，表現の仕方などについて、自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えている。</p> <p>【イー③】読み手からの助言などを踏まえて、構想や文章の課題を捉え直している。</p> <p>●学習プリント及び単元学習シートの記述内容</p> <p>●課題小論文の記述内容</p>



4	評価規準に基づいて適切に作品評価し、自らの改善に生かす。	○作品を相互評価する。 ○助言を踏まえて改善する。 ○単元の振り返りを行う。		<p>【イー③】読み手からの助言などを踏まえて、構想や文章の課題を捉え直している。</p> <p>●学習プリント・単元学習シートの記述内容</p> <p>●課題小論文記述内容</p>
---	------------------------------	--	--	---

第1時導入では、意見文・説明文・随想文其々の文章を比較し、意見文の特性を全体確認した。その後、同じ意見で異なる構成・展開の文章A・

↘Bを比較し、読み手の納得を得るための条件について話し合いを行った。



各班で比較した結果を板書で整理した上で、「より説得力のある文章にするためにはどのような工夫ができるか。」という問いに対して、モデル文Bの加筆・修正を4人グループで行い、その理由

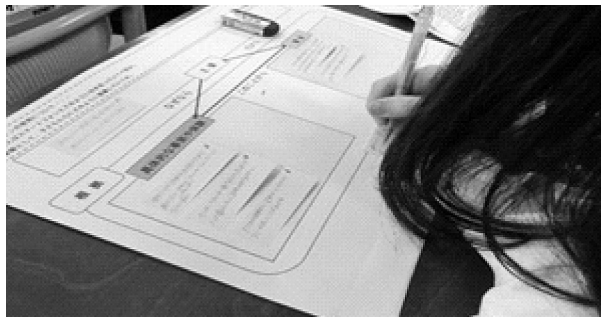
↘を全体共有した。

以上の活動を通して、学習者から出たことばを用いながら、本単元での意見文の評価表を以下のように作成した。

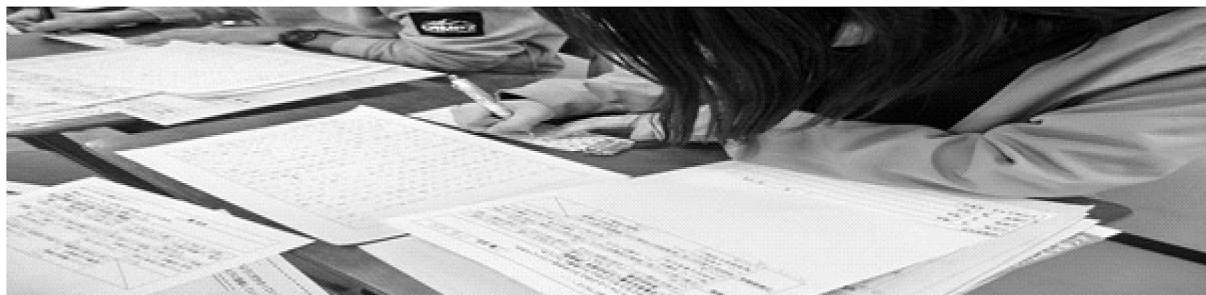
観点	具体的目標	レベル1	レベル2	レベル3
①主張	主張を明確に示している。	主張が曖昧である。	主張が明示されている。	主張が明確で、独自性がある。
②根拠	主張に結びつく根拠として、客観的・具体的事実を挙げている。	根拠が客観的ではない、主観的である。	主張に結びつく根拠として、客観的な事実が挙げられている。	主張に結びつく根拠として、客観的・具体的事実が挙げられている。
③論理関係	接続語を適切に用いて、文章相互の論理関係を明確にしている。	論理関係が明確ではない。	接続語を適切に用いて、文章相互の論理関係が明確になっている。	



第2時・第3時では構想メモを作成した上で、課題小論文「スマートフォンの使用について・自分自身がどのように付き合っていくか・子どもたちにどのように指導していくか。(400字)」に



第4時においては、選択した論題を考慮して班編制し、第1時で作成した評価表をもとにグルー



▼取り組んだ。構想メモ作成時には、構想段階で「資料から何を読み取り、どのように使うのか」、「どのような結論を導くのか」という視点から交流を行った。

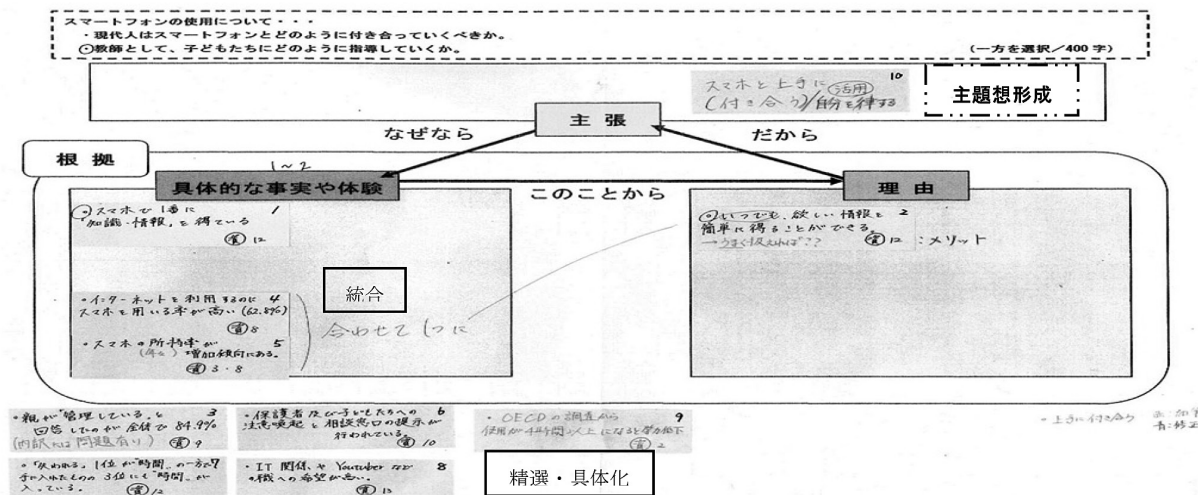
プでの相互評価を行った。また授業後、評価コメントをもとに再度推敲を行った。

また、身についた力の自覚化と具体的な活用場面を考えさせるために、単元学習シートで「読み手の納得に必要な条件とは」「学習を通してどのような力が身についたか。」「どのような場面で活用できるか。」を振り返った。

## 5-2 实践分析

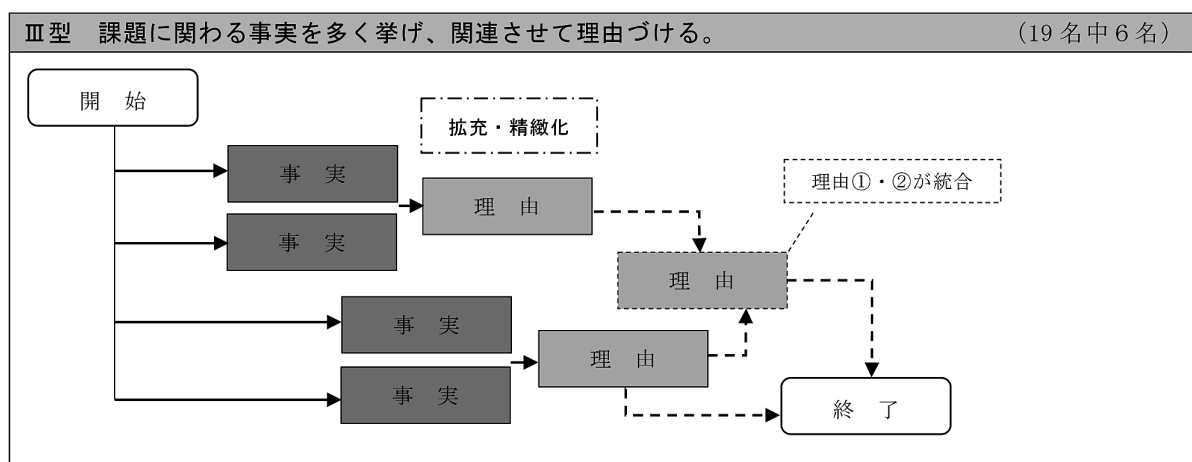
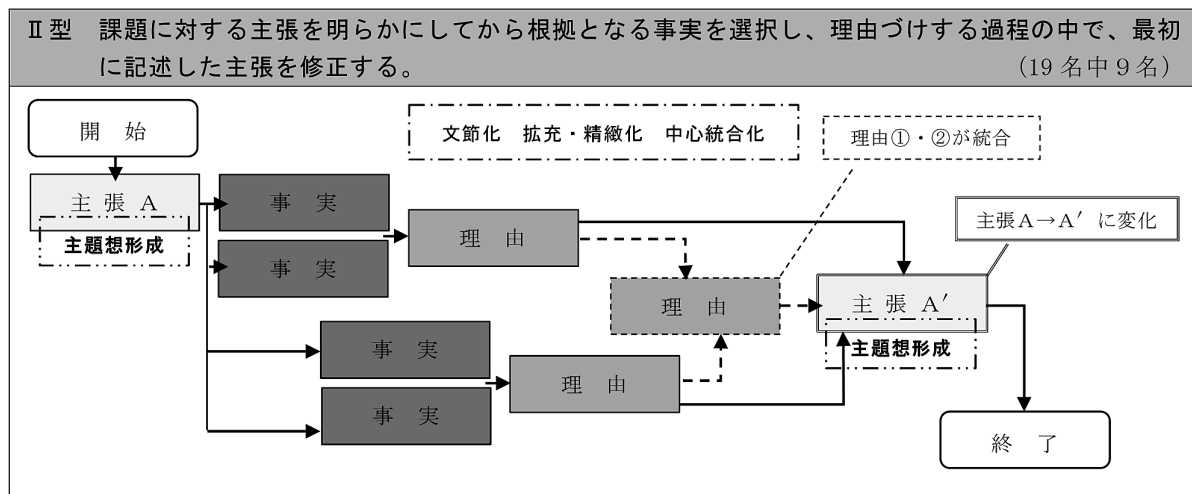
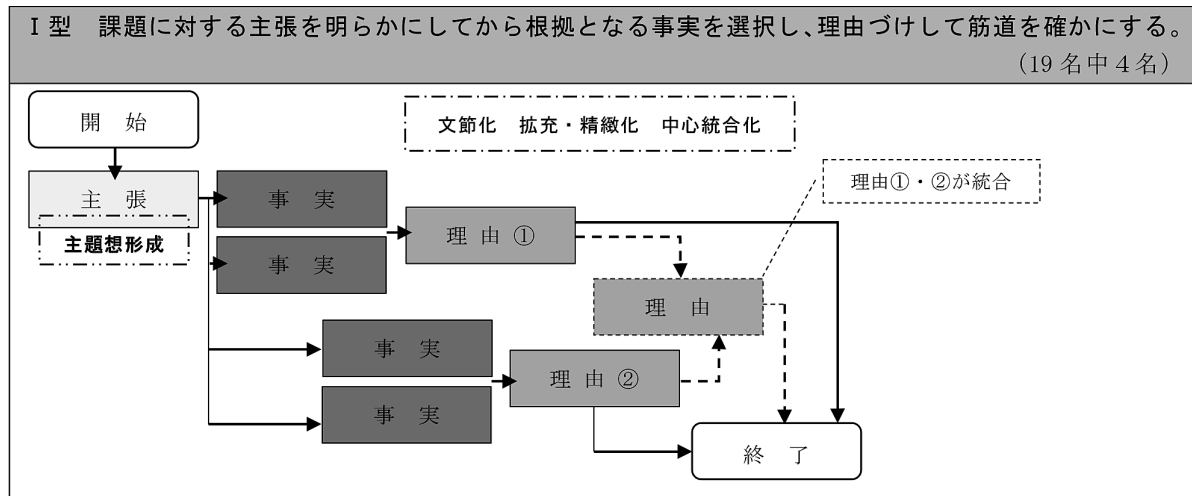
第2時・第3時における学習者の構想メモを中心に分析していく。構想メモでは、番号付きの付箋紙を思考順に貼ることにより、学習者の思考過程・文章産出過程を明らかにする。

構想メモのワークシートは下の通りである。



付箋紙の記述をもとに学習者の思考過程を整理すると、次頁の3類型になった。

## 個人作業での思考過程



上図では、付箋の番号及び記述をもとに、思考過程を実線で示している。なお、同型の中でも「理由の統合」部分については、学習者によって起こらなかった場合もあるため、点線で示す。

◆ I 型「課題に対する主張を明らかにしてから根拠となる事実を選択し、理由づけして筋道を確認にする。(19名中4名)」

◆ II 型「課題に対する主張を明らかにしてから根

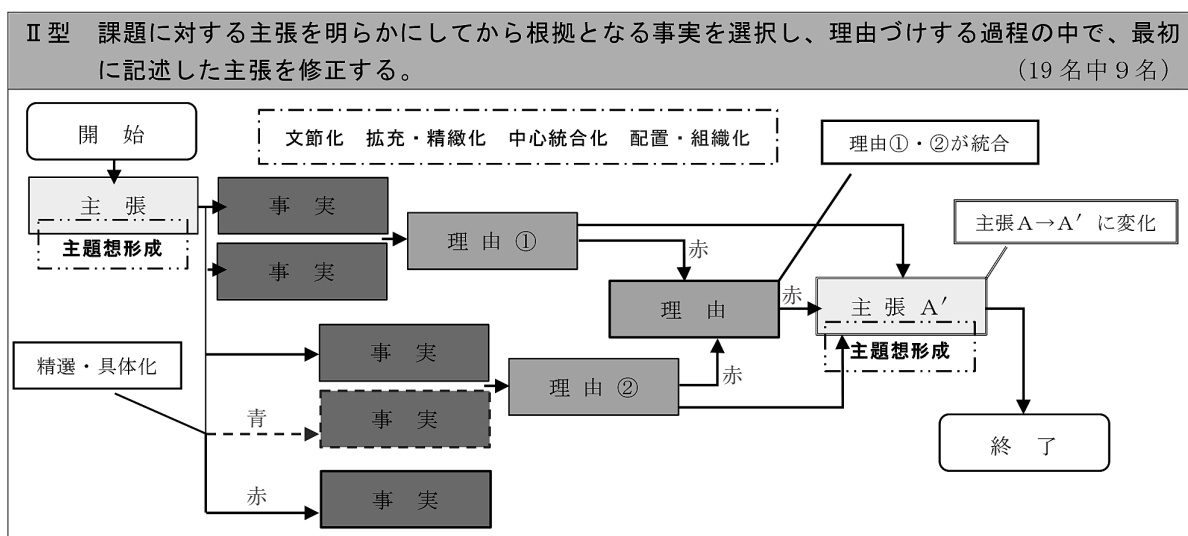
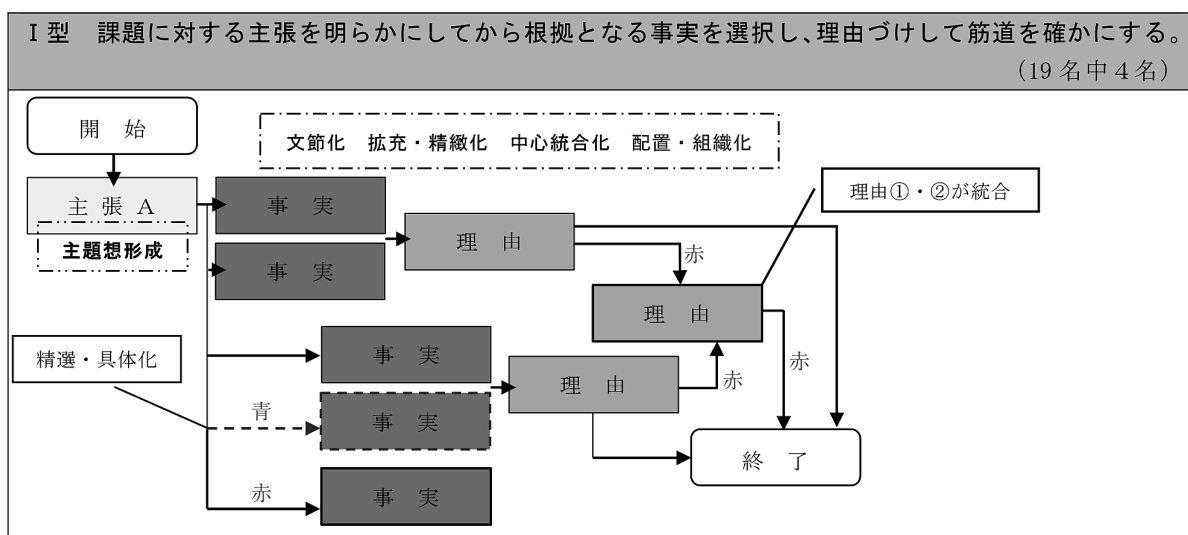
拠となる事実を選択し、理由づけする過程の中で、最初に記述した主張を修正する。(19名中9名)」  
 ◆Ⅲ型「課題に関わる事実を多く挙げ、関連させて理由づける。(19名中6名)」のうち、Ⅰ型・Ⅱ型の学習者は構成メモ作成中の停滞が少ない傾向にあったが、Ⅲ型の学習者においては停滞の様子が多く見られた。このことから、文章産出過程モデルにおける、創構過程から構想過程へと結びつく「主題想(核)形成」に困難を抱えていることが考えられる。

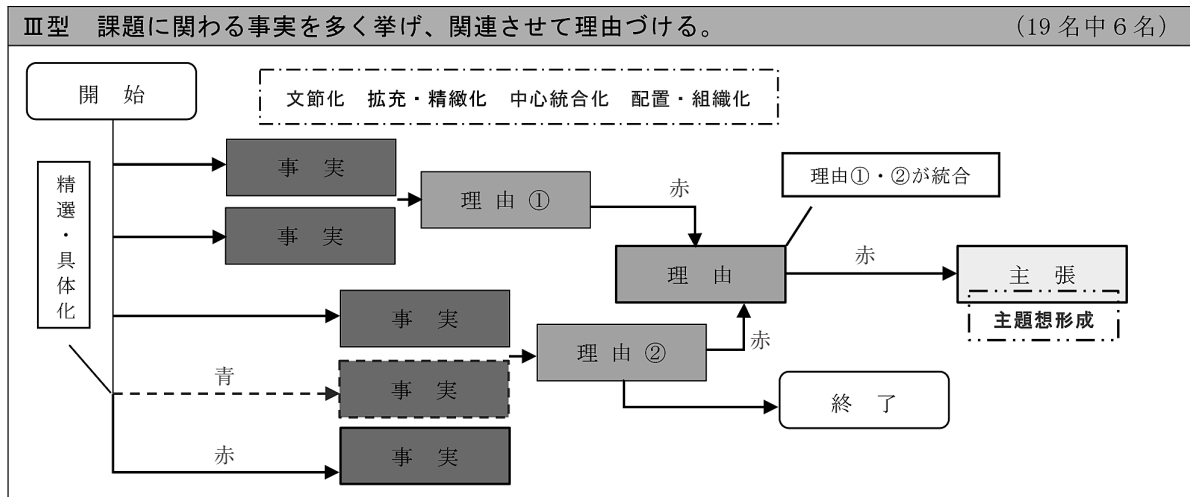
主題想が形成・展開し、構想過程から叙述過程へと発展することで文章が成立していくため、主題想形成に困難を抱える学習者が支援なしに書き進めることは難しい。実際にⅢ型では、課題に関

わる事実を挙げるだけで個人の活動時間を終えていた。

個人での構成メモ作成後、ピア・カンファレンスを行い、「どの資料を選んだか。」「資料から何を読み取り、どのように使うのか。」「どのような結論を導くのか。」という視点で、各々が選択した論題毎に編成したグループでのワークを行った。

またその際に、カンファレンス後の思考の変化・過程を見取るために、「赤：他者の意見で参考になるもの」「青：自身の考えで修正するもの」で色分けをして加筆・修正するよう指示した。学習者の思考過程を整理すると、Ⅰ型・Ⅱ型・Ⅲ型其々に次頁のような変化があった。



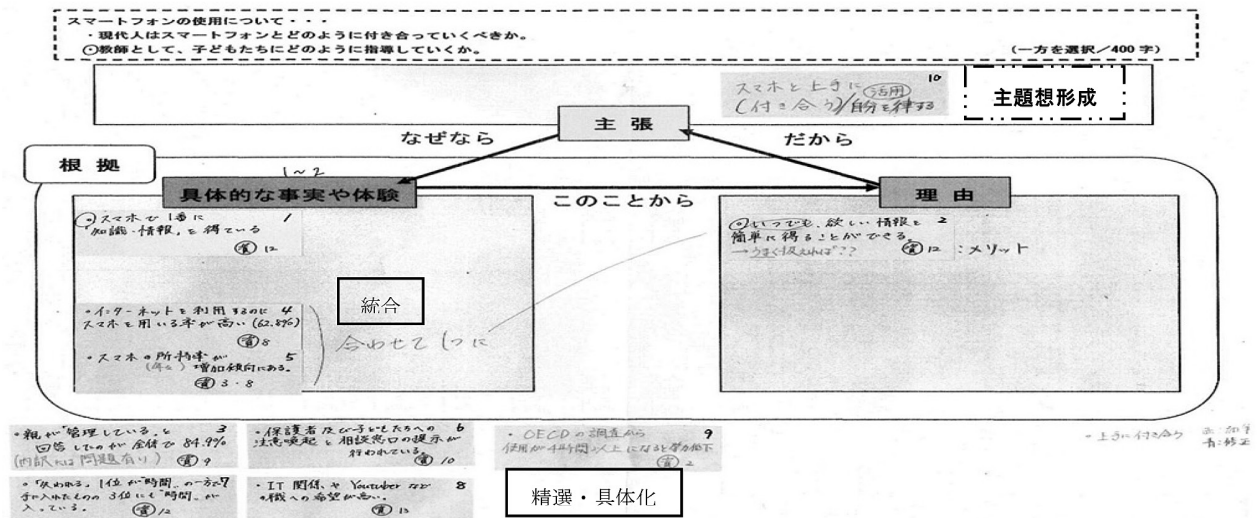


活動後の構成メモでは、とりわけⅢ型の学習者の加筆修正が多くされていた。Ⅲ型の学習者は、ピア・カンファレンスを通して、事実の選択と主

張の確立を行っており、主題想形成が促されたことが分かる。Ⅲ型のうち、抽出生徒Aの構想メモと意見文を以下に例示する。

#### ◆抽出生徒A（Ⅲ型）の記述の実際

<構成メモ>





## &lt;意見文&gt;

私は、教師として子どもたちにスマホを上手に扱うことが出来るように指導していくべきだと考える。	近年、スマホの普及率が高まり、それに伴って子どもたちのスマホの所持率やスマホでインターネットを利用する割合が増えている。	そのため、使い方の指導も必要だが、一方ではうまく扱う方法も教えていきたい。	実は、子どもたちはスマホのおかげで手に入れたものとして、「知識・情報」を一番にあげている。子どもたちは、学外での調べ物や、ニュースを見たり、新聞を読んだりしない分、ネット上で時事の確認も容易にできると思うようになった。たしかに、得た情報について内容を精査したり、比較したりする必要はあるが、スマホを所持することの大きなメリットになる。	スマホと上手に付き合えるような指導と否定だけでなく、良い点を活かし、教育に組み込む方法を構想し、実践していくべきだ。
主張	主張	事実	事実	理由

## 5-3 全体指導での思考過程

I型・II型においては、主張への加筆修正は少なかったものの、事実を中心に具体的記述がされている他、III型同様に事実の選択や組織化が行われている。

ピア・カンファレンスにより、文節化、拡充・精緻化、中心統合化、配置・組織化が促され、学習者の思考が整理されている。創構想の形成を促す状況的な「場」から、書き手自身が作文活動の場の条件を意識化した上で書く活動を始める「境遇」への発展にピア・カンファレンスが大きく貢献しているといえよう。

論理的な文章の産出過程モデルにおいては、「境遇」への発展と同時に文章の全体想の構想化が始まり、創構過程から構想過程へと移行することから、創構段階・構想段階を含む文産出プロセスにピア・カンファレンスを組み入れる価値は十分にあるといえよう。

すなわち、論理的な文章を書く学習においては、ライティング・ワークショップ型授業のような共同プロセスが有効に機能すると考える。

また高校生を対象とした研究<sup>\*11</sup>と同様に、読み手（評価者）として共有する評価観に基づき、筆者の工夫や改善点を指摘していた。書き手としては、評価コメントを踏まえて文章を見直し、本時の振り返りにおいても学習者自身がピア・カンファレンスの効果を実感している記述がされていた。

さらに、本論においては構想過程を中心に扱ったが、単元の振り返りや意見文自体を振り返る「先生への手紙」<sup>\*12</sup>の中で相互評価による気づきや活動前後の作品の質の違い等の効果についての記述がされており、学習者が評価観を共有した上でのピア・カンファレンスに一定の効果があったといえよう。

評価表の作成当の活動を通して学習者の評価観に一貫性をもたせることにより、その後の構想・記述段階やピア・カンファレンスにおいて相互の目標への到達度が明瞭になる。またそれによって、他者の優れた点や指摘による自らの課題へのフィードバックが促されることが明らかになった。

## 6. 研究の成果

論理的な文章の産出過程について、Hayes&Flower、Bereiter&Scardamalia、大西道雄らの産出過程モデルをもとに、どのような過程を経て論理的な文章が産出されるのか分析・考察し、論理的な文章の産出過程モデル私案の作成を行った。

Atwellを中心とする先行研究の分析から、ライティング・ワークショップについて整理した。そこからライティング・ワークショップ型授業の導入における課題点を明らかにし、ピア・カンファ



レンスの必要性を示した。さらに提案した文章産出過程モデルについて、Cho&MacArthur、Yangらのピア・カンファレンス並びにピア・フィードバックの効果に関わる先行研究を踏まえ、ライティング・ワークショップにおける文章産出過程モデルと、文章産出過程で起こる「停滞」やその要素に関して、作文中のポーズの内観報告の分析から考察し、図示した。

こうした理論的考察を基に、論理的な文章の産出過程モデルを踏まえたライティング・ワークショップ型授業の機能と有効性について検証した。

大学生を対象とした論理的な文章産出過程とライティング・ワークショップ型授業の機能についての実践・分析を行った。それによって、論理的な文章の産出過程を踏まえ、評価表の作成等の活動を通して、学習者の評価観に一貫性をもたせることにより、その後の構想・記述段階やピア・カンファレンスにおいて相互の目標への到達度が明瞭になることがわかった。また他者の優れた点や指摘による自らの課題へのフィードバックが促されることが明らかになった。

加えて創構想の形成を促す状況的な「場」から、書き手自身が作文活動の場の条件を意識化したうえで書く活動を始める「境遇」への発展におけるピア・カンファレンス及びライティング・ワークショップ型授業の有効性が明らかになった。

## 7. 研究の課題

研究の課題として、今回の実践をもとに、ピア・カンファレンスでのルーブリック評価の効果検証、ライティング・ワークショップにおける評価のあり方の検討をさらに進めていく必要がある。

また書く過程における共同性の学術的背景、理論知についてもさらに調査する必要がある。発展して、本実践のように個々の作品の完成を目指す学習を展開する場合と、合意形成を図り、一つに編集する場合との共同プロセスの違い、課題条件

による違いも今後の課題としていきたい。

これらの課題は、子どもたちに必要とされる力を確実に育むために乗り越えていかなければならない。論理的な文章を書く力は今後さらに重要性を増してくると予想される。今回の研究を通して得た成果、そして課題を今後も追究し、発展出来ればと思う。

## <主な参考文献>

- ・松下佳代 (2016) 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房
- ・ジェイミー・ナスト 古賀祥子訳 (2008) 『アイデアマップ』 阪急コミュニケーションズ
- ・トニー・ブザン バリー・ブザン 神田昌典訳 (2005) 『ザ・マインドマップ』 ダイアモンド社
- ・バーバラ・ミント 山崎康司訳 (2006) 『考える技術・書く技術 ワークブック 上』 ダイアモンド社
- ・バーバラ・ミント 山崎康司訳 (2006) 『考える技術・書く技術 ワークブック 下』 ダイアモンド社
- ・小坂敦子 澤田英輔 吉田新一郎 (2018) 『イン・ザ・ミドル ナンシーアトウエルの教室』 三省堂
- ・ラルフ・フレッチャー 小坂敦子 吉田新一郎訳 (2007) 『ライティング・ワークショップ』 新評論
- ・プロジェクト・ワークショップ編 (2014) 『作家の時間』 新評論
- ・Stephen E. Toulmin (2008) *The Uses of Argument Updated Edition* Cambridge University Press
- ・Miao Yang (2006) *A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class* Elsevier
- ・Hyland.k. (2004) *Genre and second language writing* University of Michigan Press
- ・Crinson.j. (2012) *The dynamics of writing and peer review at primary school* Journal of Writing

## Research4

- Cho.k.& MacArthur.C.A. (2011) *Learning by reviewing* Journal of Educational Psychology103 (1)
  - Yang.Y.F. (2010) *Students' reflection on online self-correction and peer review to improve writing* Computers & Education 55 (3)
  - Lundstrom.k.& Baker.w. (2009) *To give is better than to receive:The benefits of peer review to the reviewer' s own writing* Journal of Second Language Writing
  - Diab.N.M. (2011) *Assessing the relationship between different types of student feedback and the quality of revised writing* Assessing Writing16
  - Peter Elbow (1998) *WRITING WITH POWER* Oxford University Press
  - Atwell,Nancie (2015) *In the Middle* Heinemann
  - Lucy McCormick Calkins (1994) *The Art of Teaching Writing* Heinemann
- 注
- \*<sup>1</sup> 茂呂雄二 (1988) 『なぜ人は書くのか』 東京大学出版会 pp.159-160
  - \*<sup>2</sup> 内田伸子 (1990) 『子どもの文章—書くこと・考えること』 東京大学出版会 p.164
  - \*<sup>3</sup> 内田伸子 (1990) 『子どもの文章—書くこと・考えること』 東京大学出版会 p.164
  - \*<sup>4</sup> 内田伸子 (1981) 『教育心理学研究』 日本教育心理学会 p.164
  - \*<sup>5</sup> 大西道雄 (1990) 『意見文指導の研究』 溪水社 p.15
  - \*<sup>6</sup> 内田伸子 (1999) 『発達心理学 言葉の獲得と教育』 岩波書店 p.216-217
  - \*<sup>7</sup> 小坂敦子 澤田英輔 吉田新一郎 (2018) 『イン・ザ・ミドル ナンシーアトウエルの教室』 三省堂 pp.35-37
  - \*<sup>8</sup> Cho.k.& MacArthur.C.A. (2011) *Learning by reviewing* Journal of Educational Psychology103 (1) pp.73-84
  - \*<sup>9</sup> Yang.Y.F. (2010) *Students' reflection on online self-correction and peer review to improve writing* Computers & Education 55 (3) 1202-1210
  - \*<sup>10</sup> ラルフ・フレッチャー 小坂敦子・吉田新一郎 訳 (2007) 『ライティング・ワークショップ』 新評論 pp.128-129
  - \*<sup>11</sup> R.2.3 岩手大学大学院教育学研究科 (教職大学院) 「教育実践研究報告書」に提出した拙稿「高等学校国語におけるライティング・ワークショップ型授業に関する研究」第Ⅲ章第1節 (pp45-58) において、盛岡市内S高等学校第2学年において「読み手が納得する小論文を書く」の授業を実施した (R1.6.24) 全4時間の授業実施の中で、学習課題「読み手が納得する小論文を書くための条件は何だろうか」という学習課題を第1時に立て、学習者と共同で「主張と結論」「根拠」「反対意見とそれに対する反論」の3つの観点に沿ってレベル1から3までの9つのマトリックスを立てて実践を行った。
  - \*<sup>12</sup> 大村はま (1965) 「作文の処理を学習に」初出『国語通信昭和40年3月号』 『大村はま国語教室第5巻』 (1983) pp.187-210所収  
大村は、作文を提出するにあたり、主題や構想等を振り返る「先生への手紙」を作品に添える処理指導を行った。