

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——

The Writing Workshop: Changes and Possibilities Writing Workshop Suggests
for the Japanese University English Classroom

小坂 敦子

KOSAKA Atsuko

愛知大学法学部

Faculty of Law, Aichi University

E-mail: kosaka@vega.aichi-u.ac.jp

abstract

The writing workshop, which is a way of teaching writing, has greatly challenged, influenced, and changed many writing classrooms in the United States over the past few decades. Practitioners of the writing workshop have aimed at creating writing classrooms where students grow as writers, not where students are forced to do writing exercises to complete assigned work. This paper first provides an overview of the writing workshop and its components. This paper next examines two frequently practiced activities in English writing classrooms in Japanese universities from the perspective of the writing workshop and explores changes and possibilities that the writing workshop could bring to L2 writing classroom instruction.

はじめに

1980年代以降、アメリカではライティング・ワークショップ¹⁾と呼ばれる書くことに関する教え方について、数多くの文献が出版され、後述するミニ・レッスンと呼ばれる実践例についても多大な蓄積がある。ライティング・ワークショップ関連の出版物の多くは、母語を書くことを学ぶ学習者を対象としたものが多いが、母語の学習だけにとどまら

1) 英語の文献では writing workshop という表現と共に, writers' workshop という表現も使われている。

ず、外国語あるいは第二言語を学ぶ学習者のライティング教育にも影響を与え、応用されてきている。

本稿では、まず、ライティング・ワークショップとはどのような教え方・学び方であるのかを紹介し、日本の大学で外国語として英語を教える・学ぶという観点から、ライティング・ワークショップの応用の可能性および今後の課題を検討する。特に和文英訳および教師が学習者の英文の間違いを直すという、日本の大学の英作文の授業で多かれ少なかれ共有されている学習活動に焦点をあて、ライティング・ワークショップが示唆する方向を考える。

I. ライティング・ワークショップ

ラルフ・フレッチャーとジョアン・ポータルピ²⁾は、その共著 *Writing Workshop: The Essential Guide* でワークショップが実施されている教室として、学習者が技術工作に取り組んでいるという教室を例にとり、以下のように描写している³⁾。

生徒たちがそれぞれの作業に取り組んでいる間、教師は教室の中を歩き回って、生徒たちの作業状況を確認したり、ほめたり、質問をしたり、アドバイスをしたりします。たまには工具を手にとって、ある生徒にその使い方を実演することもあります。しかし、作品を作るのは生徒であり、生徒が自分の作品に責任を持っていることは言うまでもありません。

上記で描写されている学びの風景は、ライティング・ワークショップの教え方・学び方の基本理念のいくつかを象徴的に表している。

まず、創作に携わっているのが学習者であり、学習者一人ひとりが、自分の作品に取り組んでいる。ライティング・ワークショップでも、個々の学習者が、それぞれに自分の作品に取り組むことが大切にされている。ライティング・ワークショップでは、何を書くのかという題材の選択は、書き手である学習者にゆだねられていることが多い。フレッチャーとポータルピ⁴⁾は、書き手が題材を選ぶだけでなく、ひとつの作品にかかる時間

2) Ralph Fletcher and JoAnn Portalupi, *Writing Workshop: The Essential Guide*, (Portsmouth, NH: Heinemann, 2001).

3) *Ibid.*, 2. 注3) および29) の訳は、ラルフ・フレッチャー、ジョアン・ポータルピ (吉田新一郎、小坂敦子共訳) 『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と学び方——』(仮題)、新評論、2007年(近刊)による。

4) Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 9.

や、その題材をどのジャンルで書くのかという点も、書き手にゆだねるべきだとしている。アメリカでのライティング教育の第一人者の一人であるドナルド・グレイブス⁵⁾は、学習者が題材を選ぶことの困難さを指摘しつつも、学習者が書く題材をうまく選択できた時に、学習者は書く内容においても技法においても大きく成長すると言う。そしてグレイブス⁶⁾は、学習者が語ろうとしている気持ちや伝えたいことが、書くことのさまざまな過程において書く推進力となると論じている。

学習者が書く題材を選択するという考え方は、ライティング・ワークショップ教育者の、書くことおよび書くプロセスへの視点のいくつかを反映している。その一つは、教師が学習者に課題として「書かせる」という活動から、書き手である学習者が主体的に「書く」ことへの移行である。コロンビア大学ティーチャーズカレッジの読み書きに関するプロジェクト⁷⁾のディレクターとしてリーディング教育およびライティング教育をリードしてきたルーシー・カルキンズ⁸⁾は、動機付けをさせられて書くことと自分の書いている作品に深く個人的に没頭することの根本的な相違を見出し、教室を学習者が書きたい場所にするための必要性を述べている。グレイブス⁹⁾は、現実社会において、突然に与えられた興味を持ってない題材に自主的に取り組む人間はまず存在しないのにもかかわらず、教室では教師は学習者にそのような難題を押し付けていることが多いと指摘する。ライティング・ワークショップの教育者たちは、自らの書くプロセスを振り返りつつ、教室を、書くことの本質が存在する場所へと作り変えてきたのである。したがって、ライティング・ワークショップ関連の文献の多大な蓄積は、教室を現実社会での書くことにつながる場所、書く目的の存在する場所、そして学習者が書く意味を見い出せる場所にするための実践の積み重ねとも言えよう。

学習者が書く題材を選択することについては、一人ひとりの書き手にはそれぞれ書き方があり、それは規格化できないという考えかたも反映されている¹⁰⁾。フレッチャーとポータルピ¹¹⁾は、一人ひとりの書き手は、他の人とはまったく異なる、独特の執筆方法を持っており、教師が学習者全員に一つの書く過程を押し付けることは大きな間違いであり、書き手としての学習者を損なってしまうとさえ、言い切っている。つまり、ライティング・

5) Donald H. Graves, *Writing: Teachers and Children at Work*, twentieth anniversary edition, (Portsmouth, NH: Heinemann, 2003), 21.

6) *Ibid.*, 227-229.

7) プロジェクトの英語名は The Teachers College Reading and Writing Project.

8) Lucy McCormick Calkins, *The Art of Teaching Writing*, new edition, (Portsmouth, NH: Heinemann, 1994), 12-14.

9) Donald H. Graves, *The Professional Guide to A Fresh Look at Writing*, (Portsmouth, NH: Heinemann, 1994), 7.

10) Graves, *Writing*, x-xi.

11) Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 62.

ワークショップの教育者たちは、書く過程は決して直線的に進むものではないと理解しているのである。同様にチェリー・キャンベル¹²⁾は、第二言語のライティング教育についての著書のなかで、書くというプロセスは、計画をたて、情報を集め、下書きをし、修正をし、校正をするという流れでの理解の仕方はあるものの、実際、この流れで順序よく書く人は存在しないと指摘する。したがって、ただひとつの書く過程も存在しないと論じ、書く過程をピンボールに喩えている。書くことは、ピンボールのように、いろいろな段階を行ったり来たりしながら進行するのである。その進みかたは学習者によって、また同じ一人の学習者でもその書く題材によって異なるのである¹³⁾。

上述のワークショップの教室を再度眺めてみると、ここでは学習者がそれぞれの作品を創作しており、学習の中心的活動は学習者が実際に創作することにある。このワークショップの教室と同様に、一人ひとりの学習者がそれぞれの作品に取り組んでいる時間が、ライティング・ワークショップの中核である。この時間には、後述するカンファランスと呼ばれる学習活動が行われる。オーストラリアではライティング・ワークショップはカンファランス・アプローチといわれるほど¹⁴⁾、カンファランスという学習活動はライティング・ワークショップの主要部分となっている。

しかし、ライティング・ワークショップは、個々の学習者が自分の作品の執筆にあたる時間およびその時間中に実施されるカンファランスだけで構成されているわけではない。教師により多様性はあるが、ほぼ共通しているのはクラス全体を対象としたミニ・レッスンと呼ばれる学習活動で始まり、最後はクラス全体あるいは小グループでの共有の時間で終了することである¹⁵⁾。つまり、毎回のライティング・ワークショップには、ミニ・レッスン、書く時間（この時間にカンファランスが含まれる）、共有の時間という、決まった流れがある。以下、ライティング・ワークショップの流れに沿って、ミニ・レッスン、書く時間、共有の時間を見ていく。

II. ミニ・レッスン、書く時間、共有の時間

ライティング・ワークショップはミニ・レッスンと呼ばれる学習活動で始まる。ミニ・レッスンの概念を作ったのはカルキンスと言われているが¹⁶⁾、ミニ・レッスンとは、学

12) Cherry Campbell, *Teaching Second-Language Writing: Interacting with Text*, (Pacific Grove, CA: Heinle & Heinle Publishers, 1998), 10-12.

13) Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 27.

14) *Ibid.*, 48.

15) *Ibid.*, 10; Calkins, *The Art of Teaching Writing*, 188-191.

16) Graves, *Writing*, viii.

習者がその時点で学ぶ必要があると思われる情報を、教師が提示する時間であり、特定の内容に絞り、それを短時間で、クラス全員に明確に教える時間である¹⁷⁾。ミニ・レッスンではさまざまな内容が取り扱われるが、クラスの学習者の状況を見ながらその必要に応じて生まれてくるものでもある¹⁸⁾。アメリカの読み書き教育に大きな影響を与えてきたナンシー・アトウエル¹⁹⁾は長年の経験を踏まえ、ミニ・レッスンで取り扱う内容として、(1)書き手にとっても読者にとっても重要と思える題材を選択しそれを発展させていく方法、(2)質の高い、意味のある文を作りあげていくための方法や技法、(3)詩、回想録、書評等さまざまなジャンルでの書き方、(4)言語事項も含めた言葉の使いかたなどのカテゴリーをあげているし、アイリーン・C・ファンタスとゲイ・スウ・ピネル²⁰⁾は、ミニ・レッスンの3つの基本的な内容として、(1)ワークショップの運営や手順に関する事、(2)効果的な書き方や書くスキルに関する事、(3)作品を質の高いものにするための「技」に関する事をあげている。

ライティング・ワークショップの広がりとともに、特にここ数年、ミニ・レッスンを集めた良書も数多く出版されている。アトウエル²¹⁾が過去6年間で学習効果の高かったミニ・レッスンを集め、ミニ・レッスンで使ったプリント等をバインダーに綴じて、そのプリントを使った教え方と共に出版したものは、教師(アトウエル)が学習者に語る口調で書かれ、優れた実践者の教室の情景が目浮かぶようである。優れた実践者から、その具体的な手法や授業の進めかたを学ぶという需要が確実に存在していることが感じられる。ポータルピとフレッチャー²²⁾も、そのまま授業に使えるような資料やプリントが片面に印刷され、もう一面に教え方を書いたカード形式でのレッスン集を出版しているし、フレッチャーとポータルピ²³⁾による作品を質の高いものにするための「技」に焦点をあてたレッスン集、ポータルピとフレッチャー²⁴⁾のノン・フィクションのレッスン集もある。

ミニ・レッスンは、通常、クラスの学習者全員に同じことを教える時間である。カルキ

17) Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 10.

18) Judy Davis and Sharon Hill, *The No-Nonsense Guide to Teaching Writing: Strategies, Structures, Solutions* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2003), 24.

19) Nancie Atwell, *Lessons That Change Writers*, (Portsmouth, NH: Firsthand, Heinemann, 2002), xiv.

20) Irene C. Fontas and Gay Su Pinnell, *Guiding Readers and Writers Grade 3-6: Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy*, (Portsmouth, NH: Heinemann, 2001), 66.

21) Atwell, *Lessons That Change Writers*.

22) JoAnn Portalupi and Ralph Fletcher, *Teaching the Quality of Writing: Ideas, Design, Language, Presentation*, (Portsmouth, NH: Firsthand, Heinemann, 2004).

23) Ralph Fletcher and JoAnn Portalupi, *Craft Lessons: Teaching Writing K-8*, (Portland, ME: Stenhouse Publishers, 1998).

24) JoAnn Portalupi and Ralph Fletcher, *Nonfiction Craft Lessons: Teaching Information Writing K-8*, (Portland, ME: Stenhouse Publishers, 2001).

ンズ²⁵⁾は、ミニ・レッスンは一見短い講義のようではあるが、従来型の講義とは異なり、その違いは、「文脈」という一単語に凝縮されているという。つまり、学習者の必要が学びの文脈であり、学習者の取り組んでいる作品が学習者の学びの文脈なのである。

ライティング・ワークショップの教育者たちは、学習者がある一定の到達段階で必要とすることや、年間のある時期に教えることが有益かつ効果的な内容を経験的に学び、改良を加えながらミニ・レッスンを精選し、再編成してきたのである²⁶⁾。近年、多くのミニ・レッスン集が出版されている背景には、学習者の到達段階に応じた効果的なミニ・レッスンが共有され、積み重ねられてきたことがある。

このミニ・レッスンは、ワークショップの必要不可欠な部分ではあるが、時間的にみれば、あくまでも「ミニ」という位置づけである。ミニ・レッスンの内容により所要時間は前後するが、1回のライティング・ワークショップを仮に60分とすると、5～15分程度としている文献が多いが、時間をもう少し長めにとり、インターアクティブに実施されることもあるという²⁷⁾。いずれにせよこの時間が短いのは、ライティング・ワークショップの主眼が、ミニ・レッスンによる情報提示ではなく、そこで得た情報を学習者がいずれ自分の作品のなかで使うことに置かれているからであろう。

書くという学習活動において、文法や句読法等、さまざまな言語事項等のスキルを身につけていくことも必要である。ライティング・ワークショップでは、文法や句読法等も、学習者が実際に書いていく文脈で学んでいく。この点に関してポータルピ²⁸⁾は、小学校4年生を教えた経験から興味深い実例を描いている。ポータルピは、学習者とその学年で学ぶべき言語事項をライティング・ワークショップで学べるのかどうか、当初、不安を感じており、妥協案として週に3回ライティング・ワークショップを組み、それ以外の週2回の授業では、従来どおり、学習者は文法や句読点等の言語事項を練習問題を解きながら学んだのである。ポータルピ²⁹⁾は、その結果として、以下のことが分かったと報告している。

この妥協案の結果、次のことが分かりました。子どもたちは、学習したスキルを個別の練習問題では正確に使えるようになったのですが、ワークショップで自分の書いて

25) Calkins, *The Art of Teaching Writing*, 193.

26) Atwell, *Lessons That Change Writers*, x. これはまさにアトウエルのミニ・レッスンの精選・再編成といえよう。

27) Nancie Atwell, *In the Middle: New Understanding About Writing, Reading, and Learning*, second edition (Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1998), 151.

28) Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 88.

29) *Ibid.*, 88-89. 注3) を参照されたい。

いる作品には、個別に学んだスキルをあまり応用できなかったのです。そもそも、子どもたちが学んだスキルを実際の文で使えるようにすることがそれを教える目的のほうです。その目的を達成するためには、進行中のライティング・ワークショップのなかでスキルの学習を行う必要があるということが分かったのです。子どもたちが必要としていたのは、自らが取り組んでいる作品のなかでスキルを教えられることであり、学んだスキルを意識的に使えるようになることだったのです。

ポータルピ³⁰⁾は、上記の洞察を述べた章の中で、学習者がその学年で学ぶべき言語事項等のスキルをリストアップした上で、それらのライティング・ワークショップでの具体的な教え方および評価方法も提示している。このようなスキルは、そのクラスの学習者の多くが必要としていればミニ・レッスンで取り扱う項目となる。また、ミニ・レッスンのあとに続く、学習者が創作に取り組む時間を使って個別に（あるいは小グループで）教えることもできる。

個々の学習者が自分の作品に取り組む時間は、すべての学習者がただ黙々と孤立して自分の作品に取り組む時間ではない。ライティング・ワークショップの中核となるこの時間中、多様な学びがなされているのである。学習者の進行状況や様子を観察しながら教師が個々の生徒と、あるいは生徒同士でカンファランスと呼ばれる話し合いを行う時間でもある。カンファランスでは、さまざまな内容が取り扱われるが、たとえば、ファンタスとピネル³¹⁾は、学習者が伝えようとしていることを決めるのを助けたり、フィードバックを提供したり、書き手が意味をはっきりさせるのを助けたり、スキルを教えたり、書き手の長所を伸ばしたり、新しい考え方を提供したりする時間だとしている。また、学習者同士でピア・カンファランスあるいはレスポンス・グループと呼ばれる学習者同士の学びあいも大切にされている³²⁾。

上記のようなさまざまな学習活動が行われているこの時間帯でも、学習者には個別の書くスタイルがあることが大切にされており、教室の中のどの位置で、どのように書くのかについても学習者に選択肢が与えられていることも多い。教室の中で学習者が必要に応じて小声で話しても良い「静かな場所」と、学習者が誰にも中断されずに書く「沈黙の場所」を分けて設けている教師³³⁾もいる。

ライティング・ワークショップでは、学習者が実際にそれぞれの作品に取り組むのは、

30) *Ibid.*, 89–98.

31) Fontas and Pinnell, *Guiding Readers and Writers Grade 3–6*, 58.

32) Calkins, *The Art of Teaching Writing*, 189–190.

33) Susan Lunsford, *Literature Based Mini Lessons to Teach Writing: 15 Engaging Lessons That Help Your Students Write Happily Ever After*, (New York: Scholastic Professional Books, 1998), 13–14.

授業中だけではない。ライティング・ワークショップでは「作家ノート」³⁴⁾と呼ばれるノートが使われることが多い。このノートはライティング・ワークショップの時間中にも使われるが、授業時間以外も携帯することで授業時間以外にも書くことに取り組むことができるのである。

ライティング・ワークショップの最後は、クラス全体での共有の時間である。この時間は少数の学習者が自分の取り組んでいる途中の作品（完成作品の場合もある）を紹介して、共有する時間である。このために「作家の椅子」³⁵⁾を設けている教室も多い。フレッチャーとポータルピ³⁶⁾は、この共有の時間は、学習者同士でカンファランスをする際にお互いに助けていくことができるように、教師が学習者に「助けとなるような発言」のお手本を示す絶好の機会であると論じている。

このように、ライティング・ワークショップを進めていく上での貴重な指針や情報は、英語の文献では相当な量の蓄積がある。しかし、すべての教室にあてはまる「唯一のライティング・ワークショップ」は存在しない。カルキンズ³⁷⁾はそれぞれの教師は、他の教育者の実践に学びつつも、それぞれが教えている文脈での制限も含めて、それぞれの学習者、それぞれの教室に最も適したライティング・ワークショップを作り上げていくことが必要であると論じている。これは、日本の大学で英語を書くことを学ぶという教室においても同様である。

III. 日本の大学の英語教育におけるライティング・ワークショップ

ライティング・ワークショップは母語として英語を学ぶ学習者だけでなく、第二言語あるいは外国語として英語を学ぶ学習者の学びにも応用されてきた。日本の大学での英語教育におけるライティング・ワークショップの応用を考えていく際、確保できる時間とその頻度およびクラスの人数等は、大きな制約であろう。加えて、外国語の書き方を学ぶという点を鑑みて、母語の書き方を学ぶライティング・ワークショップでは必要とされない項目も、ミニ・レッスンやカンファランスで押さえて行く必要がある。

筆者は以前、学生から「英作文の成績は良かったです。暗記すれば点が取れたからです」と聞いたことがある。この英作文は和文英訳のことであり、おそらくこの学生は試験範囲の例文を暗記し、高得点が取れたのであろう。実際、筆者が日本で受けた英作文の授

34) Kathy G Short, Jerome C Harste, and Carolyn Burke, *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*, (Portsmouth, NH: Heinemann, 1996), 474.

35) Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 149.

36) *Ibid.*, 13–15.

37) Calkins, *The Art of Teaching Writing*, 30.

業はほとんどが和文英訳の練習であった。大学入学以降になると、英語でレポートを書く課題が出された科目もあったが、書いている過程で教師に指導された記憶はない。教師の役割は、提出された課題に対して、文法の間違いや表現を直し、時には質問やコメントを書きこみ、評価をし、返却することであった。したがって、筆者は、従来、一人ひとりの学習者に個別に「正解」を書き込んでくれるのが良い教師という印象を持っていた。また、作文指導、特に学生がそれぞれに創作する英作文の場合、「学生のミスを個別に直し、助言を書かなければいけないので、添削や指導に時間がかかり大変である」という声をしばしば耳にする。つまり、例文や与えられた表現を暗記して英語の表現を蓄積していくことが中心的な和文英訳の授業や、教師ができあがった作品の間違いを直す英作文が、外国語としての英語の教え方の中に、ある種の共通項として、多かれ少なかれ存在していると言えよう。

和文英訳および教師が提出された英作文の直し役をするという点は、たとえ外国語を学ぶクラスであっても、ライティング・ワークショップの教室では学習の中心にはなりえないであろう。ランディ・ボーマー³⁸⁾は、書くこととは、単に意味を伝えたりすでに持っている考えを表現したりしているだけでなく、以前には存在しなかった意味を構築していることだと論じている。和文英訳の場合、与えられた和文の意図をくみとり、それを外国語で表現するという練習はできる。しかし、ライティングの授業がすべて和文英訳の練習に終われば、そこには、自分で自ら表現したい「意味を作り出す」という、書くことの本質に関わる学習活動は欠落している。和文英訳には、学習者自身の表現したい声は存在しない。また、学習者が自ら表現したい内容を効果的に伝えるために、どのように書き出し、どのように段落を構成し、どのように結末を書くのかと悩む必要もない。

もちろん、このような意味を作り出す練習は母語での書く授業の中で行い、英作文の授業では和文英訳の練習だけをしておけばよいという考えかたもあろう。しかし意味を作り出すという過程を通らずに、優れた書き手となっていくことを期待することは非現実的であろう。また、和文英訳だけでは、常に日本語で先に考え、日本語で先に原稿を書くという形の英作文になってしまう。これは、時間的な点からも論理構成の点からもマイナス面が大きい。そもそも、和文英訳の中心的な練習は、「ある内容を他の言語を使って表現する」ということである。その練習であれば、自分の伝えたいことを表現していこうという学習活動の中で行うほうが、学習者の動機付けや学習内容の定着という点から考えても、より高い学習効果が期待できるのではないだろうか。

題材が決まりいざ書き始めようとする、多くの学習者には躊躇が見られる。今まで英

38) Randy Bomer, *Time for Meaning: Crafting Literate Lives in Middle and High School*, (Portsmouth, NH: Heinemann, 1995), 9.

語で自分の考えを表現してきた経験が不足していることもあり、書き方がわからず、戸惑っているようである。外国語で書くことは、単純な言葉の置き換えでは対処できないにもかかわらず、とりあえず日本語で考え、それを英語に置き換えようとする学習者も少なからずいる。中には翻訳ソフトに頼る学習者もいるし、和英辞書から得た単語をそのまま使おうとする学習者もいる。結果として直訳的で、英語としては意味の通じにくい表現が頻出する。ここに外国語を学ぶ学習者の多くに共通する課題がある。

多くの学習者が必要としている項目はミニ・レッスンで教えるというのが、ライティング・ワークショップの基本である。したがって、自分の伝えたい内容を外国語で表現する「方法」を学ぶことは、ミニ・レッスンで落とせない項目となる。たとえば、翻訳ソフトに頼ってしまう学習者が多ければ、実際に翻訳ソフトが作り出す奇妙な英文を見せてその理由を説明するのによいだろう。そして、翻訳ソフトではなく、英和辞典、類語辞典、活用辞典などの有効な使いかたを、学習者が取り組み中の文章を使いながら教えていく。自分の伝えたい内容を外国語で表現する「方法」を習得することは、和文英訳で表現を暗記し蓄積するよりもはるかに効果的である。和文英訳の表現を暗記しても、暗記できる量には限りがあるし、それを暗記したまま使える可能性は極めて低いのである。複数の著書³⁹⁾で、カルキンズが、「書くことではなく書き手を教えていくことが大切である」と述べたことが紹介されているが、その意図は、学習者が現在取り組んでいるひとつの作品だけを改善するようなことを教えるのではなく、その学習者が今後書くすべての作品の改善につながるように教えていくことなのだと説明されている。この「書き手を育てていく」という観点は、多くのライティング・ワークショップ教育者に共有されているといえよう。ひとつの表現を、文脈から離れて暗記するのではなく、自分の表現したいことを英語で書くという「方法」を学び、その「方法」をライティング・ワークショップの中で使っていくことで、その学びは、学習者が今後異なった題材で書くときにも生きてくるのである。

ライティング・ワークショップでは、ある内容を、できるだけミスのない、読者にわかりやすい英語で表現するという練習は、書く題材とその構成が決まり、ある程度下書きができたあとに扱うことが多い。リンダ・リーフ⁴⁰⁾は、綴りや句読法等はもちろん大切であり、それは学習者が、日々、読み書きを学ぶという文脈で教えていくことは必要ではあるが、まず、学習者が内容を最善のものにする努力をした後で、行うべきだと論じてい

39) Davis and Hill, *The No-Nonsense Guide to Teaching Writing*, 30; Katie Wood Ray, *Wondrous Words: Writers and Writing in the Elementary Classroom*, (Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1999), 262; Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 52.

40) Linda Rief, *Seeking Diversity: Language Arts with Adolescents* (Portsmouth, NH: Heinemann, 1992), 180.

る。フレッチャーとポータルピ⁴¹⁾は、アトウエルが文法、句読法などの言語事項については「読者に優しい仕上げ」のために必要であるとし、題材や構想を練る段階とは分けて考えていることを紹介しているが、これは、日本の大学での英語教育にとっても有益な考え方であろう。

外国語を使って書くライティング・ワークショップの場合、書く言葉の正確性という点では、母語よりも多くの注意や練習が必要である。しかし学習者に「正確であること」を最初の段階から求め、書く構想を練っている段階で類語辞典や英和辞典を調べるという作業を常に要求すると、学習はその段階で停滞する可能性が高い。もちろん、学習者が気付いたときにミス直し、必要を感じるときに辞書を引くのは悪いことではないが、下書きの段階から、文法のミスも誤字脱字もない文を求めることは、むしろマイナスである。

次に教師が間違いを直すという点について、ライティング・ワークショップの観点から考えてみたい。ライティング・ワークショップでは、教師は学習者の書いている過程で、学習者の必要に応じて、有益な助けや情報を提供して書き手として学習者を育てていく。一方、教師が学習者のミス直すという作業を考えてみると、その作業を実際に行なっているのは、言うまでもなく、教師である。

教師が、学習者の書かれた作品を読み直し、ミスに朱を入れ、助言を書く。一見、学習者は、教師からの助言や自分の気付かなかったミスを指摘されることから、学ぶことは多いように見える。しかし、ここで「読み直して直す」という極めて重要な作業を実際に行っているのは、学習者ではなく教師である。学習者の学びは、教師が提示した「正解」や「お手本」を見て考えることだけである。教師が朱をいれるという作業における学びの質と量を考えたとき、質においても量においても、教師が学習者を圧倒しているのである。リチャード・ケント⁴²⁾は教師が「間違いを直す人」になってしまうと、学習者が書く際に通るべきプロセスの一部を学習者から取ってしまうことになること、そして、教師が行なっていることは、学習者になすべきことを告げ、学習者の文章を変更し、削除し、無理にその作品の共著者になるようなものと指摘している。

フレッチャーとポータルピ⁴³⁾は、ライティング・ワークショップを説明する際にスキーの滑りかたを学ぶという比喻をたびたび使っているが、子どもたちにスキーを滑れるようにしてくれるスキーの指導者たちは、子どもたちにスキーのビデオを見せるのではなく、最初からスキーを滑る練習をさせたことに注目している。自分の書いた英文に関して、教師が修正・校正をすることと、学習者が自ら修正・校正することでは、「スキーの滑り方

41) Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 67.

42) Richard Kent, *Room 109: The Promise of a Portfolio Classroom*, (Portsmouth, NH: Heinemann, 1997), 52.

43) Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 4.

のお手本を見ること」と「実際にインストラクターに指導されて滑る練習をすること」の差に匹敵するぐらいの差が生じているのである。教師が時間をかけて学生の作品に朱をいれればいれるほど、学習者が自ら修正・校正をするという学びの機会を、学習者から奪い取ってしまうという皮肉な現象が起こっているのである。教師が「間違いを直す人」であることをやめて、そのかわりに、直すポイントをミニ・レッスン等で押さえながら、学習者が自分の創作中の文章の中で直す練習ができる場を提供していくことで、学習者が自ら練習することができるのである。

加えて、「間違いを直す人」としての教師のありかたは、学習者の動機付けや自信という面からも疑問が残る。グレイブス⁴⁴⁾は、学習者に書かせて教師が直すという方法しか知らない教師もいるが、その作業は学習者を助けているというよりは傷つけていることを教師自身も感じていることを示唆している。筆者も、学生の書いた英文に朱をいれすぎて、それを見た学生を落胆させてしまった苦い経験がある。日本の大学生は、和文英訳以外では英語を書いた経験が少なく、最初から自信を持っていない学生が多いという現状も踏まえておく必要もあろう。

ライティング・ワークショップでは、学習者の書いている文脈で言語事項や文法の間違いも教えていく。いったん、英語を書き始めると、表現においても、単語の選択やその使い方においても、句読法や文法の面においても、学習者にはさまざまな必要があるのがわかる。また、何年か学生の英文を見ていると、日本語が母語の学習者が英語を書く際の修正・校正のポイントの重なりも見えてくる。外国語でのライティング学習の場合、文法の間違いや英語として無理のある表現を直す練習は、母語でのライティング学習におけるよりも多く必要であるので、ある程度、書いた後は、ミニ・レッスンに組み込み、加えて、練習の時間を取っていく必要がある。

以前、筆者は学生の書いた文を使い、学生に間違いを直す練習をさせたことがある。たとえば主語と動詞の関係に改善が必要な文、定冠詞・不定冠詞の使い方が間違っている文など、ある程度、項目を絞って抜き出し、練習問題を作成した。そして、いくつかの確認のポイントを指示したところ、学習者は、教師の意図をよく理解して誤りを正すことができていた。しかし、実際、それぞれが書いた文を見ると、この練習問題でできていたことができていないのである。まさに、孤立したスキルの練習問題はできて、実際の英文では使えないという、前述のポータルピ⁴⁵⁾の報告と同じ現状を見せつけられたのである。実際の文では、訂正したほうが良い箇所がさまざまに混在しているので、孤立したスキルで教えても効果が低いのである。

44) Graves, *Writing*, 11.

45) Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 88-89.

大文字の使いかたや句読法など、ある程度機械的に校正できる部分は、校正のチェックリスト⁴⁶⁾を作り、学習者が自ら自分の書いた文章を確認するという練習がライティング・ワークショップではよく行われるが、これは外国語として英語を学ぶ時にも、十分応用できる。また、文法に自信のない箇所や英語として無理があるように思う表現を自分でさがすように学習者自身に問いかけてみると、自分で見つけられる場合も多い。自分で見つけた箇所を自ら改善できるかどうかは別として、改善が必要な箇所を見つけれることがまず大切であろう。学習者が自分で読み直し、変更した方がよいと思う箇所を自分で見つけることができれば、教師はその箇所をミニ・レッスンやカンファランスで取り上げ、辞書等も活用して直す方法を具体的に教えることもできる。学習者の中には「間違いは悪いこと」という気持ちを持つ学生もいるが、間違いは学びの源であり、改善できる箇所に気付けることは大切な学びであるというトーンをはっきりと出す必要がある。そして改善の仕方には、多様な「方法」があり、その「方法」のレパートリーを広げ、使える方法が増えてくることで、より質の高い英文が書けるようになるのである。

おわりに

和文英訳および教師が学生の書いた英文の間違いを直すという従来型の英作文の授業で多かれ少なかれ共有されている学習活動を、ライティング・ワークショップの観点から眺めてみると、前者は書き手が自分が表現したい意味を作り出すという、書くことの本質に関わる部分が欠けており、後者は学習者が学ぶべき部分を教師が肩代わりしていることがわかる。上記の学習活動・指導だけでは、書き手として学習者を育てていくために不可欠なものが欠落しているのである。

最後にライティング・ワークショップの課題と可能性について簡単に述べる。ミニ・レッスンに関しては、前述のように多大な蓄積があり、外国語として英語を学ぶ際にも、応用が可能な優れたミニ・レッスンが数多くある。その蓄積を基盤に、日本の大学生が英語を学ぶ上でのミニ・レッスンをさらに蓄積をしていくことで、ミニ・レッスンはより精選され選択肢も広がるであろう。

日本の大学でのより大きな課題は、ライティング・ワークショップの中核にある学習者が書く時間であり、その時間でのカンファランスであろう。書かれた結果ではなく、書いている過程で教師が関わっていくためには、書くために確保できる時間数とその頻度も大きな課題である。また、多くの場合、アメリカでライティング・ワークショップが実施さ

46) 校正のチェックリストの例は多くの文献に含まれているが、特に Atwell, *In the Middle*, 255-258 には詳細にわたるリストがある。

れている教室よりも、日本では一クラスの人数が多い。40人を越すような人数で、教師による個別のカンファランスがうまく機能するのかと問われると、あまり楽観的な答えは期待できない。日本の小学校でライティング・ワークショップを実践しているある教員⁴⁷⁾は、アメリカに比べて一クラスの規模が大きい日本の教室でライティング・ワークショップを実践していくときのひとつの鍵は、学習者同士によるカンファランスではないかという指摘をしている。この教員が指摘しているとおり、人数の多い教室では、学習者同士によるカンファランスの質は、おそらくライティング・ワークショップの質の主要部分を決定する要因になろう。それぞれの学習者の必要に、どのように学習者同士がお互いを助けながら相乗的に学べるのか、そのために教師がミニ・レッスンや共有の時間で、どのような教育活動をすれば効果的なのかは、日本でライティング・ワークショップを実践する際の、成否に関わる課題であろう。

ライティング・ワークショップを実践している小学校の教員⁴⁸⁾からは、ライティング・ワークショップでの学習者同士のカンファランスを成功させるためには、教室が、学習者がお互いに安心できる環境になっていることが前提だという指摘もある。ライティング・ワークショップの成功には、学習者が学びあえる集団であることが、深く関連しているのである。ジュディス・レソー・ハーリー⁴⁹⁾は第二言語を学ぶ際「快適で、脅威を感じない場で、意味のあるメッセージがコミュニケーションされるときに、言語はよく学べる」と述べているが、それとも呼応している。言い換えれば、学習者はライティング・ワークショップを通して、人間関係の構築に関わるスキルも学んでいるのである。すでにそのスキルをある程度身につけている学習者の多い教室であれば、学びは促進されるし、そうでなければ、困難も予想される。学習者を個人としてのみならず、集団としても把握し、学習者同士が共に学びあえる環境を作ることも、大きな課題であり、同時に教室の学びを変える可能性でもある。

また、ライティング・ワークショップでは、教師自身が、書く力、書く楽しさ、書く苦勞を実感している書き手であることが求められている⁵⁰⁾。また本論では触れていないが、ライティング・ワークショップでは、読むことと書くことの間も重視されており⁵¹⁾、読み書きの間も今後の課題と言える。そして、教師が「読み手」であり「書

47) 岩瀬直樹 2006年8月17-18日、東京で開催された「プロジェクト・ワークショップ」の夏合宿での指摘。

48) 岩瀬さやか eメール 2006年9月22日。

49) Judith Lessow-Hurley, *Meeting the Needs of Second Language Learners: An Educator's Guide*, (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003), 44.

50) Fletcher and Portalupi, *Writing Workshop*, 26.

51) *Ibid.*, 73-84.

き手」であり続けることが大切であり、教師も、共に成長するという可能性を学習者と共有しているのである。