

論文

ミニ・レッスン

——母語から外国語のリーディングへ——

小坂 敦子

Abstract

This paper focuses on “mini-lessons” in reading workshops in L1 classrooms and explores their implications for EFL classrooms in Japan. Reading workshops started to be known in the late 1980s in L1 classrooms in the United States, following the implementation of writing workshops. The author first discusses what reading workshops are by examining primarily the work of Nancie Atwell, one of the pioneers of reading workshops, and of the work of Lucy Calkins, another leading figure in the field and who is said to have generated the concept of “mini-lessons.” Second, “mini-lessons,” which are short, whole-class instruction with which reading workshops start, are discussed in light of goals, contents, and how to teach mini-lessons. Third, the implications of mini-lessons from L1 classrooms into EFL classrooms in Japan are explored. The target students of the mini-lessons in reading workshops are L1 students and the classes are not designed specifically for foreign language learning. Most of the “mini-lessons” in L1 reading workshops are applicable to EFL classrooms, and shed light on some of the issues that are not often discussed. However, mini-lessons in L1 classrooms are not sufficient for EFL classrooms in Japan. Several practical suggestions to be added to the content of mini-lessons in EFL classrooms are discussed. Lastly, challenges that mini-lessons may bring to EFL classrooms are considered.

Keywords: リーディング・ワークショップ, ミニ・レッスン,
母語でのリーディング, 外国語としての英語リーディング
reading workshop, mini-lessons, L1 reading instruction,
EFL reading instruction

はじめに

リーディング・ワークショップは、主に米国では1980年代以降、書き方の教え方であるライティング・ワークショップの後を追うような形で実践が広がり始めた。初期のライティング・ワークショップの推進にはドナルド・グレイヴス (Donald H. Graves)¹⁾やドナルド・マレー (Donald M. Murray)²⁾らが貢献している。グレイヴスたち³⁾の小学生を中心としたライティングについての研究から、ライティング・ワークショップを実践し、それを応用する形でリーディング・ワークショップを始めた教育者には、グローバル・ティーチャー賞も受賞した優れた実践者のナンシー・アトウェル (Nancie Atwell)⁴⁾やニューヨーク市の小学校の教員を中心とした読み書きプロジェクト (Teachers College Reading and Writing Project)⁵⁾を率いるルーシー・カルキンズ (Lucy McCormick Calkins)⁶⁾らがいる。特にアトウェルについては、リーディング・ワークショップを開拓した実践者であるとされ (Fountas and Pinnell 2001, 40-41)、アトウェルによる、7、8年生⁷⁾を中心とした年代のライティング・ワークショップ、リーディング・ワークショップ関係の実践書は、過去40年にわたり、広く読まれてきた⁸⁾。

ライティング・ワークショップを参考にしてリーディング・ワークショップが広まり始めたという背景もあり、この二つのワークショップにおいて、枠組みや基本概念は概ね共有されており、両方を実践している教師も多い。どちらのワークショップも幼稚園から中学校までの教室を中心に幅広い年代で、実践に相当の蓄積があり、関連する文献も数多く出版されている。ワークショップが行われている教室には、英語が母語の学習者だけでなく、英語を第二言語として学ぶ学習者が含まれることもあるが、ライティング・ワークショップ、リーディング・ワークショップ共に、「外国語としての英語」の学習方法として開発されたものではない。

本稿では、この二つのワークショップからリーディング・ワークショップを取り上げ、先駆者アトウェルおよびカルキンズの実践を中心に、ワークショップの開始時に行われるミニ・レッスンと呼ばれる時間に焦点をあてる。ミニ・レッスンという概念を導入したのはカルキンズであると言われており (Graves 2003, viii)、また、カルキンズはアトウェルがライティング・ワークショップを学び始めた頃に、グレイヴスと共に書くことについての研究プロジェクトに取り組んでいた教育者でもある (アトウェル 2018, 27)。

ミニ・レッスンは、その名前の通り、60分の授業であれば、5分前後から15分程度の短時間で終了することが多いが、ワークショップには不可欠なものである。以下、まず、リーディング・ワークショップの授業構成と基本概念を押さえた上で、ミニ・レッスンの位置づけを明らかにする。次にその特徴を、内容と教え方から考察する。最後に外国語としての英

語学習に示唆される点、補完すべき点を、大多数の英語学習者の母語が日本語という文脈から検討する。

1. リーディング・ワークショップの構成と基本概念

リーディング・ワークショップおよびライティング・ワークショップでは、その基本概念や授業構成において共通する部分が多い。どちらのワークショップも、まず教師がクラス全員に短く教える、ミニ・レッスンと呼ばれる時間で開始される。クラス全員対象のミニ・レッスンのあとは、個人や小グループで学ぶ時間となる。教師は、個人や小グループをカンファランス⁹⁾でサポートし、時には「ガイド読み」のように小グループでの学びをリードすることもある。その後、授業の最後に、振り返り、共有、報告等のために、クラス全体あるいは小グループでの短い時間¹⁰⁾をもって、ワークショップを終了する教室もある。60分の授業であれば、授業の最初のミニ・レッスンに5～15分を使い、授業の最後に、振り返り、共有、報告等を行う場合は5～10分程度の時間を使うことが多い。したがって、ミニ・レッスンの後に行われる、個人や小グループ単位での学びの時間が、授業の中核となっている。このように、ワークショップ自体の枠組みは極めてシンプルである。カルキENZ (2010, 63-64) は、リーディング・ワークショップにおける学習自体が、十分に変化に富んだ複雑なものであるために、毎回、一定の流れで進めることで、子どもたちが何をすべきか予測がつき、より主体的に学べることを指摘している。

ミニ・レッスンのあとの個人やグループで学ぶ時間は、教室により多様性がある。例えばカルキENZ (2010) は、小学校の教室を中心に、個々がそれぞれに読む、ペアで読む、教師が小グループの学習者に「ガイド読み」を行ったり、「効果的な読み」を教えたりする、リーディング・プロジェクトに取り組む、ブッククラブを行う等を紹介している。フォンタスとピネル (Fountas and Pinnell 2001, 17-18) は小学校3年生から6年生までの実践を中心に、ミニ・レッスンの後は、個々がそれぞれに読む、教師が「ガイド読み」を行う、「リテラチャー・スタディ」と呼ばれる、ある作家、トピック、ジャンル、本について、生徒の関心を鑑みながら小グループで学ぶ時間、という使い方を示している。7、8年生を教えるアトウェル (2018) は、この時間はそれぞれの生徒がリーディング・ゾーン¹¹⁾と呼ばれる、本の世界に入り込んで読むことを主眼にサポートしており、一人ひとりが個人で読む時間が中心となっている。

このような授業構成と時間配分から、教師がクラス全体に同じ内容を教えるミニ・レッスンは、授業全体の時間からすると10～25%程度に過ぎないことがわかる。教師が選んだテキストを授業の大半を使って講義をする授業ではなく、一人ひとりの学習者が、それぞれが

選んだ本を実際に読み、時には読んだものについて話す時間が授業中に確保されている。それは、読むことは読むことを通して学ぶ、という前提に立っているからであろう。

この当たり前のように思える前提に対して、実際のところ、「読むことが苦手な子どもたちほど、読めない本を手にししていることが多い」とカルキンス (2010, 36) は指摘し、「このような子どもたちは、自分で理解できる本を読む代わりにプリントやドリルをさせられたり、先生が本を読むのをみんなと一緒に聞きながら、先生が読んでいるところを指で追っていくように指導されています。このような学習活動は、一見すると『読むこと』の学習のように見えますが、実際はそうではないのです」と、その状況を記している。トバニ (Tovani 2000) も、読み方の指導を論じた著書のなかで、トバニ自身が、長い間、読んでいるフリをしていて、実際には読んでいる本を理解できていなかったこと (fake reading) や、自分の教室にそのような生徒が多くいる現状を描いている。アトウェルは「子どもたちは読むことを通して、読むことを学ぶ」というフランク・スミスの言葉を引用した上で、リーディング・ワークショップの「最初の数日の最大の目標は、すべての生徒が、純粹に自分の楽しめる本を見つけ、その話に浸れるようにするのを助けること。必要なのは多くのよい本、ひきこまれるようなブックトーク、本を探す時間と読む時間です」(アトウェル 2018, 142) と論じている。

それぞれの学習者が自分に適した本を読むためには、教師が選書の段階から関わり、サポートしていくことが不可欠である。学習者それぞれに合った本を選ぶサポートにページを割いている実践書も多い。学習者が自ら行う選択について、アトウェル (2018, 16) は「自分で選んだものだからこそ、夢中になって取り組むし、夢中になるからこそ、時間もかけ集中もします。彼らはそうやって成長し、粘り強い優れた読み手や書き手になっていきます」と記している。学習者の選択から始まり、より上手に選択できるようにサポートしながら、「読み手・書き手になる」ことが意識されているのである。

この「読み手・書き手になる」、あるいは「読み手・書き手を育てる」という考え方が、ワークショップの基本にある。リーディング・ワークショップにおいて、読み手になる／読み手を育てるということには、いくつかの側面がある。一つには、現在、読んでいる本が読めるように教えるだけでなく、これから読む本も、より優れた読み手として読めるように教えていく、ということである。その中には、理解するための読みの方略も含む、本の効果的な読み方や問題解決方法も含まれる¹²⁾。理解するための読みの方略を重点的に扱った文献も多い¹³⁾が、読みの方略の扱いについては実践者の中で温度差¹⁴⁾もある。

次以降の本を読むときに使えるような効果的な読み方以外にも、「読み手」を教えるために必要な内容は多くある。リーディング・ワークショップ関連の文献では、「生涯にわたる読み手」というような表現が出てくることも多いが、教室の外でも読み、本を読むことが習

慣になることも「読み手」を育てることになかに含まれている。そのため、選書の仕方、定期的に読むといった読書習慣に関わること、たくさん読めるようになるという読みのスタミナを培うこと、読んだものについて読書家たちが楽しく語るように話せること、批判的に読めること、文学を楽しむこと等、優れた読み手が実際に行っていることが意識されている。その中から、教師は学習者に必要なことを選び、自立した読み手になれるように教えていく。

このように、リーディング・ワークショップの時間配分や授業構成は、読み手を育てるために、実際に読むこと、そして読み手が実際に行っていることを、学習者ができるようにサポートすることが土台になっている。そのために授業の中核にある時間では、それぞれが選んだ本をそれぞれに読み、時にはその読んだ本について話し合ったりする。この中核の学びの時間に向けて学習者を送り出すのが、授業の最初に全員を対象に行われるミニ・レッスンである。以下、ミニ・レッスンで具体的に上げられる内容、特徴、そして教え方の推移について考察する。

2. リーディング・ワークショップにおけるミニ・レッスン

リーディング・ワークショップの最初に行われるミニ・レッスンは、クラス全員に対して教師が同じ内容を教える時間である。短い時間のため、通常、教えるポイントは1、2文にまとめられる程度に絞られている (Fountas and Pinnell 2001, 122)。カルキンズ (2010, 82) は、ミニ・レッスンは読むことに関わる問題に取り組む最良の場を提供し¹⁵⁾、カリキュラムを動かしていく力であり、ミニ・レッスンがあるからこそ、一貫性のあるしっかりと構成されたリーディング・ワークショップをつくっていくことができるとしている。また、アトウェルは、クラス全体に同じ内容を教えることにより、クラスの学習者に共通する枠組みや共通言語を培う時間でもあると指摘している (Atwell 1998, 150)。

ミニ・レッスンで取り扱う内容は、自立した読み手を育てるために必要なことや読み手が実際に行うことから、学習者に役立つと思われることを教師は厳選していく。つまり、学習者の様子を観察しながら、ミニ・レッスンは作られていくのである。アトウェル (Atwell 1998, 151-152) は、ミニ・レッスンの内容を決める時に参考になるものとして、以下を挙げている。

- ・生徒の読み書きで実際に起こっていることから、生徒が次に学ぶ必要があるとわかったこと。
- ・教師の経験から、その年代の生徒が学ぶ必要があると、わかっていること。
- ・先輩の読み手、書き手として、教師が読み書きについてもっている知識。

- ・生徒にトライしてほしいジャンル。
- ・生徒が書いたものから、書くこと／読むことの問題について、解決を見出したことがなかったこと、あるいは、書き手の技や文学的な反応について、よく考えて使えているのがわかったこと。
- ・教師が、読み手、書き手として、読むプロセス、書くプロセスで行っていること。

カルキنز (2010, 84) も、教師の観察からミニ・レッスンが生まれること、また、過去の生徒からミニ・レッスンの進め方を計画し、直面しそうな問題も予測するものの、異なるニーズを持った生徒が教室にくることもあるので、新しい視点で考えることも必要であるとしている。

このように、ミニ・レッスンは、柔軟性を内包しながらも、教室での実践が蓄積されていくなかで、学期の初めにまず教えるべきこと、ある読み方ができるようになってきたときにその上に積み重ねるべきこと等、少しずつ教える内容が取捨選択され、教える時期や順番もある程度定まってくることが多い。学年の最初は、当然のことながらワークショップを軌道に乗せるために、ワークショップの手順や運営、ワークショップで毎回行うこと、自立的に動けるようになることに関わるミニ・レッスンが欠かせない¹⁶⁾。また、読み手の選択が大切にされるリーディング・ワークショップでは、学年の初期には選書についてのミニ・レッスンの頻度も高い¹⁷⁾。選書を助けるようなブックトークもよく行われる。カルキنز (2010, 83-84) は、学年の最初に目指すこととして、自分に合った、自分が読める本を読むだけでなく、一度に読む時間と学校外で読む時間を増やすこと、わからない言葉に対応すること、ブック・パートナーと助け合うこと、読んだことについて語ることを挙げている。

学期が進むにつれて、ブッククラブ (カルキنز 2010, 216-239) やリーディング・プロジェクト (カルキنز 2010, 208-215) を行う教室であれば、その導入時期にあわせたミニ・レッスンが行われ、新しいジャンルを導入するときにはジャンルの特徴やそれに合わせた読み方のミニ・レッスンが必要となる。州全体で行われる共通テストの1週間ぐらい前に、テストというジャンルをどのように読むのかを学ぶ教室もある¹⁸⁾。このように、ミニ・レッスンの内容は、実践の蓄積から生まれる大きな枠の中で、学習者の実際の様子を鑑みながら調整され、決められていく。

ミニ・レッスンは、内容のみならず、教え方も重要である。カルキنز (2010, 84-93) はミニ・レッスンの難しい点は、その内容が定着するように教えることであるので、ミニ・レッスンの内容が定着するように、「導入」→「提示」→「実際に試す」→「つながる」→「フォローアップ」という要素を含むように提言し、実例をあげてその実際を詳しく説明している。フォンタスとピネル (Fountas and Pinnell 2001, 122-123) は、ミニ・レッスンを行った教師たちが作成した「よいミニ・レッスンに共通する要素」として18項目を紹介してい

る。その中には、「一つの手順、スキル、あるいは理解に焦点を合わせる」や「学習者のニーズに合っている」等のミニ・レッスンの内容に関わることに以外にも、「学習者が理解に貢献したり応用したりできるような場をつくる」や「最初から学習者を引きこみ、学習者が積極的に参加できるようにする」等、教え方に関わる要素も含まれている。

長年、ワークショップを実践したアトウェルは、自身のミニ・レッスン観が変わるなかで、その教え方も推移している。アトウェル (Atwell 1998, 150) はワークショップを始めた当初、ミニ・レッスンとは、読み書きについての素晴らしい知識を生徒に「伝達」する場だととらえ、入念に準備した知識を語り、ミニ・レッスン中には生徒とやりとりすることもなくミニ・レッスンを終え、書く時間／読む時間に送りだしていた。しかし、知識の伝達以外に、ミニ・レッスンで達成できる多くのことに目が開かれるようになるにつれ、時には、ミニ・レッスンに20分程度の時間を取り、教師と生徒でやりとりしながら学ぶ時間ももつようになっていく (Atwell 1998, 151, 153)。

アトウェルのミニ・レッスンへのアプローチが変わるのは、ミニ・レッスンのできることに、それぞれの生徒が知っていることを共有し、クラスで一緒に知っていることを確認し、考え、知識を作り出すこと、そして、クラスで共通の枠組みとなるような語彙、基準、手順を作り出すことを見出した (Atwell 1998, 150) ことにある。アトウェルのリーディング・ワークショップでは、レター・エッセイと呼ばれる手紙形式で本の批評文を書く活動があるが、そのレター・エッセイへの取り組み方は、アトウェルのアプローチの変化をはっきりと示している。ここでは、生徒は過去の生徒の書いた優れたレター・エッセイを複数、自分で分析し、その分析した結果を持ち寄って、その特徴を名づける。その結果、クラスで「優れたレター・エッセイで批評家がいつも行うことは何か」と「批評家が他にもコメントできることは何か」というリストが作成され、生徒が常に参照するものとなる (アトウェル 2018, 305-311)。単に知識を伝達するのではなく、学習者が自分で考えて見つけられるようにするには、手間も時間がかかる。しかし、アトウェル (2018, 307-308) は「しっかりしたレター・エッセイを書く基準は、生徒が実際のレター・エッセイのなかで、他の若い批評家が、どのように文学を分析し鑑賞しているのかを自分でみつけたからこそ、役に立つ」と指摘している。このような効果を教師たちは経験から学びながら、時には対話的な長い時間のミニ・レッスンを含める等、教え方にも変遷が見られると同時に、柔軟性や多様性も生まれている。

リーディング・ワークショップにおけるミニ・レッスンは、クラス全員を対象とするため、一見すると従来型の講義を短くしたのに見えるかもしれないが、その違いは内容からも教え方からも明らかである。内容においては、従来型の講義では、教科書で決められた内容が中心になるのに対して、リーディング・ワークショップのミニ・レッスンで扱う範囲は

多岐に渡る。文学的な要素をミニ・レッスンで教える場合は、その様々な要素を教えるのに適した様々な作品から必要な箇所を選ぶことになる。リーディング・ワークショップでは、多様なジャンルを扱うので、広範囲のテキストが対象となり、提示される。また、前述のように、学習者の様子を観察しながら、読書習慣も含めて、幅広いトピックがミニ・レッスンに登場する。教え方に関しては、教師による実演や考え聞かせが行われるときでも、学習者は単に眺めるだけではなく、たとえ、短時間でも、咀嚼し、反応し、例を考え、練習し、知識を生み出し、名づけ、クラスで共通の土台をつくっていけるように工夫されることが多い。クラス全体に、一斉に同じことを教えるとはいえ、1冊の教科書を中心にした講義による知識伝達とは、内容から考えても教え方から考えても、共通点は極めて少ないと言える。

3. 日本の教室における外国語としての英語リーディングでのミニ・レッスン

リーディング・ワークショップは、外国語としての英語学習のために開発された教え方ではない。しかし、リーディング・ワークショップのミニ・レッスンから、外国語としての英語学習に応用できる点、示唆される点が多い。それは、「読む」ことを「印刷もしくは書かれたものから意味をつくり出すこと」(Day and Bamford 1998, 12)と定義すると、その認知プロセスにおいて必要なことは、母語でも外国語でも、共通する部分が多いからである。とはいえ、外国語の場合は言語的な知識が母語より少なく、その運用能力にも差がある。そのギャップをどのように埋めていくのかという課題を、以下、学習者の母語が日本語（あるいは日本語での指示が理解できる）という教室で、リーディング・ワークショップのミニ・レッスンから応用できる点や補完が必要な点を、ミニ・レッスンの内容を中心に考察する。

日本における、外国語としての英語リーディングにミニ・レッスンを応用する場合、その内容は、次の4つの視点から考える必要がある（小坂 2017, 244-245）。

- ① 基本概念を（必要であれば日本語で説明して）ほぼそのまま使えるミニ・レッスン
- ② 教えるべき項目の基本概念は使えるが、例の変更や追加が必要なミニ・レッスン
- ③ 日本語を読むときに使っている読み方を、英語を読むときにも活性化できるようにするミニ・レッスン
- ④ 日本語と英語のギャップを意識してその対応方法を学ぶミニ・レッスン

ミニ・レッスンの内容については、アトウェル（2018, 205-234）は①手順、②実際に読むこと、③文学という三つに分類している¹⁹⁾。このうち、最初の「手順」や運営にあたる部分は、母語、外国語を問わず、特に学年の最初には必要である。

二つ目の分類である「実際に読むこと」については、読むことには必要であるものの、従

来の外国語としての英語学習ではあまり強調されてこなかった点が多い。特に日本の英語教室の場合、「英語を読む＝日本語に訳す」と思い込んでいる学習者も少なくない。このような学習者の場合は、訳すことが主眼になり、訳した日本語の意味が通じていなくても気づかない場合すらある。「実際に読むこと」という分類のミニ・レッスンを行うことで、「理解する、意味をつくり出す」という側面に目を向けさせることができよう。例えば、スキーマ理論をミニ・レッスンで紹介することで、母語に訳すことイコール内容の理解ではないことが提示できる。とはいえ、スキーマ理論でよく使用される洗濯の話の例²⁰⁾などは、中級レベルの学習者であっても、英文自体が難しい。従って、実際に例文を示して導入する際には、当たり前のことであるが、学習者の習熟度にあった英文を選び、場合によっては、日本語の文を提示して説明することも必要であろう²¹⁾。

スキーマ理論以外にも、「文章の種類に応じて、優れた読み手はどのように読み方を変えるのか」「なぜ、いつ、どのように、優れた読み手は読むペースを変えるのか」(アトウェル 2018, 209) という様々な読み方、また「心理言語学の読みの理論(流暢な読み手の目や脳はどう動いているのか)」(アトウェル 2018, 213-218) 等、母語であっても外国語であっても、読むときに必要とされることは多くある。このような読み方は、母語で読むときにはある程度使えていても、外国語として英語を読む段になると、1行目から一文一文読むという読み方しかできなくなる学習者もいる。したがって、母語の読み方ですでにできている効果的な読み方を、外国語を読むときにも活性化するという視点からの導入も可能である。このようなミニ・レッスンで学んだことが、母語での読み方のメタ認知につながることもある。

「実際に読むこと」という分類のミニ・レッスンを考える際には、「優れた読み手がどのように読んでいるのか」という研究成果を活用する形で、学習者に適したミニ・レッスンを計画していくこともできる。1980年代以降、優れた読み手は、テキストと絶え間ない対話をしながら読んでいくという、優れた読み手の読み方が明らかにされることで、L1における読みかたの指導が大きく躍進し(Zimmermann and Hutchins 2003, 5-6)、読みの方略を中心にした本も多く出版されている。

これらの方略を教える際、「方略を教えること」と「生徒の実際の読書状況」との関連に目を向けることも必要であろう。アトウェル(Atwell 2007, 50-54)は方略および方略を意識したメタ認知的な読み方を教えはじめたことで、逆に生徒たちが本の世界に入りにくくなり、本を楽しむことが難しくなったという様子を記述している。このことは、例えば「理解するための7つの読みの方略を教える」という方略をミニ・レッスンの目的にするのではなく、生徒の実際に即して、実際の読み手が行うより良い読み方という観点から選択的に導入するという視点を示唆している。例えば、「優れた読み手が読むときに行っていること」というリスト(Duke, Pearson, Strachan and Billman 2011, 56)を参考にミニ・レッスンを考える

のであれば、幅広い側面からのアプローチが可能である。「実際に読むこと」のなかには、方略以外の多くの項目も含まれることも踏まえて、優先順位に留意することが求められる。

「実際に読むこと」に関わるミニ・レッスンとして、学習者が自ら選択することを取り入れている教室であれば、「選書方法と自分なりの選書基準をつくること」「どのように、いつ、合わない本をやめるのか、および合わない本をやめる自分なりの基準をつくる方法」、「『読みたい本リスト』をつくる理由とその方法」(アトウェル2018, 208-209)も有効である。作家別やジャンル別に配架し、幅広いジャンルを扱う教室であれば、「お気に入りの本、作家、ジャンル、詩、詩人を見出していくことが、読書家としての自分をどのようにつくっていくのか」(アトウェル2018, 209)等、選書や読書習慣に関わる項目も、ほぼそのまま応用が可能である。

ミニ・レッスンの内容の三つめの分類である「文学」は、アメリカの小学校高学年や中学生を対象としたリーディング・ワークショップのミニ・レッスンであっても、日本の教室では文章や表現が難しすぎる場合も少なくない。他のミニ・レッスン同様に、提示する英文を学習者の習熟度や年齢に合わせて変える必要があるが、今まで、文学を専門とする学習者に限定されがちであった文学を楽しむということを、外国語としての英語リーディングに積極的に入れるという視点に目を向けさせてくれる。

このように、リーディング・ワークショップのミニ・レッスンの内容を、アトウェルによる三つの分類から見ていくと、この三分類に含まれる項目は、ほぼすべてが応用可能である。この分類でカバーされていないのが、外国語としての英語リーディングのために、日本語と英語のギャップを意識してその対応方法を学ぶミニ・レッスン、つまり、補完すべき、四つめのミニ・レッスン群である。この四つ目のミニ・レッスン群を考える際、(1) 母語と英語の知識や運用能力の差と (2) 外国語としての英語学習で必要な問題解決方法を押さえる必要がある。

まず、母語と英語の知識や運用能力の差をどう埋めていくのかに関しては、いくつかの視点が考えられる。一つは多読でよく実施されている、それぞれの学習者が流暢に読め、分からない表現は類推するか無視をしても、読み続けることができるテキストを大量に読む (Day and Bamford 1998) というアプローチである。多読は、多読に特化した授業を行う、現状のリーディングの授業の中の一部に組み入れる、課外活動として行う等その取り入れ方にもバリエーションが可能であり (Day and Bamford 1998, 41)、英語教育での実践例も多い。その実践例の中には、選書のサポート、クラスのお薦め本、教室内の本の配置など、リーディング・ワークショップのミニ・レッスンと重なる項目も多い。

もう一つの視点として、読み手にとって「意味のある繰り返し」ができるような環境をつくりだし、それをミニ・レッスンで導入しながら、練習できるようにすることがあると、筆

者は考える。単語数も少なく、単語の語感もあまり身につけていない学習者にとって、同じテキストを読み直すことのプラス面は大きい。しかし、その読み直しが無意味な繰り返しになってしまうと、読むことの楽しさとはかけ離れたドリル学習になってしまう。そこで、繰り返しを考える際、できる限り、優れた読み手が実際の読書生活で行っていることを取り入れる形で、繰り返しを導入することができれば、「読み手」を育てるというリーディング・ワークショップの枠組みも活かされる。

読み手が実際に行う読み直しの例として、(1) 本を他の人に薦めるために読み直す、(2) 本について話すために読み直す、ことがある。口頭にせよ、書いたものにせよ、本を他の人に薦めるためには、ポイントをはっきりさせ、引用したいフレーズを選ぶ等、この読み直し自体、いろいろな読みの方略を使う練習となる (Kosaka and Nagasaki 2015, 57)。(2) の本について話すことは、母語であれば、面白かった本、感銘を受けた本について、自発的に話したり、話したくなったりする経験を持っている学習者は少なくないであろう。しかし、外国語での読みでこのような経験がない場合、ブッククラブのように、読み手同士が同じ本について話すために、ポイントに付箋を貼ったり、メモをとったりすることで、読み直しにつながる。また、ブッククラブと言う形で、読んだものに反応することに慣れていない学習者には、段階を追って、読み聞かせ、対話的読み聞かせ、考え聞かせの活用も考えられる (Kosaka and Nagasaki 2015, 54-56)。

本の紹介、本についての対話以外にも、外国語としての英語学習で取り入れられそうな繰り返しとしては、以下があろう。

- ・気に入った箇所を読み直す。
- ・書き手の目で読む。
- ・効果的な点を具体的に見つけるために読む。
- ・再話するためにざっと読む。
- ・本を評価し、その理由をみつけるために読む。
- ・伏線を見つけるなど、ポイントを絞って読む。

なお、同じテキストでなくても、同一作家、同一シリーズ、あるいは同じトピックを読むことも、読み手がよく行うことである。作家、シリーズ、トピックにもよるが、すでに背景となる知識もあり、二冊目以降が読みやすくなる場合も多く、比較や対照という概念も導入できる場合もある。

次に、外国語としての英語学習で必要な問題解決方法である。英語学習には様々な問題解決ツールがある。本の世界に入り込むと、先の内容が気になり、分からない箇所があっても中断できずに先を読みたくなるという経験をした読み手も少なからずいるであろう。しかし、何度もでてくる同じ表現が気になるときは、章の終わりなど、一区切りついたところで

気になった箇所を調べることも、読み手が実際に行っていることである。また、イメージしにくい物を画像検索するだけで、理解の助けになったり、読みやすくなる場合もある。わかりにくい固有名詞や出来事などの背景を調べることで、疑問が解決することもある。もちろん、読みながら、分からない表現や事象にぶつかる度に調べると、それまで頭のなかで構築してきた意味の流れが途切れるため、益々わかりにくくなる²²⁾ので、この点は注意が必要である。また、本を楽しむために、すべての単語を調べる必要がない場合も往々にしてある。ミニ・レッスンは学習者の観察から生まれることも多いが、筆者の経験から、見慣れない単語が出てくるとすぐに調べる学習者、知らない表現はすべて調べることが習慣になっている学習者をしばしば目にしてきた。そう考えると、ミニ・レッスンでは、以下のことを押さえる必要がある。

- ・単語や表現を調べるタイミング。
- ・単語や表現の中で、調べたほうがよいものと、調べる必要のないものを見極め。
- ・単語や表現が理解できなと感じる場合、その問題の性質の見極め。例えば、知っている単語が自分の知らない意味で使われているのでわからないのか、その単語に関する背景知識がないからわからないのか。

次は具体的なツールの使い方である。あまり知られていない生物や事物は、複数の辞書や検索サイトを駆使しても、その邦訳を見つけるのに時間がかかる場合も多いが、インターネットでの画像検索であれば、すぐに写真がでてくることが多い。またインターネット上には、英辞郎²³⁾や Weblio²⁴⁾など、便利な辞書機能もあるが、例えば動詞は原型にして検索するなど、その使い方にはコツが必要である。また、一つのツールだけに頼らずに、複数のツールを効率よく使う練習も必要である。そこで以下のようなミニ・レッスンが考えられる。

- ・外国語として英語を読む際、複数の問題解決ツールでできること、およびそれぞれの長所や短所。
- ・複数の問題解決ツールの効率のよい使い方。

また、英語を読むときには、日本語に訳すことが習慣になっている学習者もいる。母語の文が意味不明でも、常識的につじつまが合わなくても、気にしない学習者に筆者も少なからず遭遇してきた。したがって、ミニ・レッスンで、以下のようなことも取り上げられる。

- ・「外国語としての英語の文を理解すること」と「母語に置き換えること」の違い。
- ・辞書の訳例だけに限定されずに、自分の言葉で理解できるように説明する。
- ・単語の語感・イメージやまとまりで理解する。
- ・外国語としてそのまま理解する。

その他、外国語と母語の知識や運用力の差を埋めるミニ・レッスンを考える際、教師が外

国語を読むときに行っている、効果的な問題解決方法を考えてみることも有益である。アトウェルは、40名の教師たちにノンフィクションのテキストの読み方を尋ねたときに、教え方として書かれているような読み方を使っている人は一人もいなかったことを記している (Atwell 1998, 212)。つまり、教科書で「ある読み方」が取り上げられていても、教師が実際に読むときに使っていないのであれば、ミニ・レッスンの項目に加えるか否かは再考の必要があろう。また、リーディングの場合、優れた読み手を使っている理解のための方略が大きく取り上げられることが多い。この点は、アトウェル (Atwell 2007, 50-54) の前述の指摘のとおり、方略を教えることが目的となると、生徒の読みを妨げる場合もあることも看過できない。教師自身が外国語を読む時に、方略をどのようにして使用しているのかを吟味しながら、選択的な導入が必要であろう。

おわりに

上述のように、リーディング・ワークショップのミニ・レッスン項目の多くは、外国語として英語リーディングへの応用が可能であり、従来の指導で取り上げられることが少なかった点にも目を向けさせてくれる。これらの項目に加え、外国語としての英語学習のために開発された教え方ではないため、母語と外国語の間にある知識や運用力の差を埋めるための項目を考えていくことが必要である。その項目を考える視点として、すでに外国語学習で多くの実践がある多読としての読み方に加え、読み手が実際に行うような繰り返しを意識した読み方および問題解決方法に関して、ミニ・レッスン例の蓄積および検証が、今後、必要であると考える。

ミニ・レッスンの教え方に関しては、日本における外国語としての英語学習では多くの課題がある。それはミニ・レッスンが「短時間にクラス全体に知識を伝達」する時間ではないからである。一つのクラスの人数が多い場合や、授業とは教師の講義を聞くだけという形式に慣れている学習者が多いクラスでは、ミニ・レッスンをどう進めるのかという点がまず問題になる。ミニ・レッスンで扱ったトピックについて、学習者が何かを見つける、名前をつける、クラスで共通の土台や知識や枠組みをつくりだすというプロセスを導入しようとする、学習者一人ひとりの参加と貢献が欠かせない。そのような学びのプロセスの実現は簡単ではない。まずは少人数で貢献や参加ができる雰囲気や枠組みからスタートし、学習者の参加と貢献を促すような手立てや工夫が継続して必要となる。多人数クラスでの緊張をほぐすための活動、小グループ活動など、段階を追った活動をミニ・レッスンに組み入れる、あるいはミニ・レッスンと並行して行っていく、といった積み重ねが求められる。

最後に、ミニ・レッスンの導入自体がもたらすことを考察する。ミニ・レッスンの導入

は、授業全体の時間構成が変わることを意味する。リーディング・ワークショップのミニ・レッスンという概念を学んだときに、「ミニ」という言葉に驚いたという教員がいたが、リーディング・ワークショップの第1人者のアトウェルも、教師になったころは、「ミニ」ではなく「特大の」レッスンを、静かに聞いている生徒たちに行っていたという (Atwell 1998, 148)。ミニ・レッスンは、授業の大半を教師が話すという授業の枠組み自体を、考え直す視点を与えてくれる。つまり、ミニ・レッスンの導入は、授業の中核に、個人や小グループで、ミニ・レッスンを活かして学ぶという、より個別化した時間を、どのように実現するのかという課題を示唆している。また、その個別化した時間において、読み手を育てるというリーディング・ワークショップの目標を考えるときには、選択と選択のサポート、読むものを楽しみ、自立的に読める時間の確保と手立て、カンファランスでのサポートが課題になる。リーディング・ワークショップの教室でブッククラブを体験した学習者が、「今までは、英語を読むというのは、TOEICの読み方しか知らなかった」と話したというエピソードを耳にしたことがある。テストの点数を目指して読んできた学習者にとって、読むことの楽しさを知ることは遠大な目標にも思える。

リーディング・ワークショップの第一人者のひとりでもあるアトウェルは、ブルーナーの概念から、ワークショップにおける「譲り渡し」(アトウェル2018, 35-38)という考え方を提示している。ここでは、教師は、何かを上手にできて、よく知っている大人であり、教師はその立場で、子どもが新しい課題に取り組むのを、取り組みやすく、効率的で、意義深いものにするという役割を担い、子どもが自分ひとりでできるようになることが目標なので、その段階になったと思えば教師は手を引く (アトウェル2018, 35)。リーディング・ワークショップのミニ・レッスンは、読む楽しさとその読み方を知っている大人が、学習者に「譲り渡し」続けるプロセスとも言えるだろう。

謝辞

本稿は2017年8月19日、第43回全国英語教育学会島根研究大会にて、課題研究フォーラム(2年目、四国英語教育学会)「英語教室をワークショップに一自立した英語学習者の育成を目指して一」に、提案者の一人として行った発表から、その一部を発展させたものである。同フォーラムでの筆者の発表骨子は、「ミニ・レッスン～母語から外国語の読み書きへ」というタイトルで、『全国英語教育学会 第43回 島根研究大会発表予稿集』(小坂2017, 244-245)に掲載されている。この発表より、ミニ・レッスンのリーディングの部分を中心に発展させたものが本稿である。

課題研究フォーラムでの発表および予稿集執筆の機会をいただいた四国英語教育学会に謝意を表します。

注

- 1) 書くことにおける教育に大きく貢献した教育者。とりわけ1983年に初版が出され、2003年に出版20年記念版が出された *Writing Teachers & Children at Work* (Graves, 1983, 2003) は書くことを学ぶ教育者たちに読み継がれている。
- 2) ピューリツァー賞を受賞したジャーナリストであり、*A Writer Teaches Writing* (Murray, 1985) に代表されるように、書き手が実際に行っていることを踏まえて、書くことについての教育に貢献した。ワークショップの第一人者の一人アトウェル (アトウェル 2018, 166) はマレーについて、「書く」という分野を変革した人物であると評価し、マレーが実際に書くプロセスを見せるプレゼンテーションについても言及している。
- 3) この研究について、アトウェルは、グレイヴスがソウアやカルキンズとともに、ニュー・ハンプシャー州の田舎にある公立のアトキンソン学校で長期滞在型の研究プロジェクトに取り組んでいたこと、1年生と3年生の生徒を教室で観察し、どのように子どもが書けるようになっていくのか、そして教師がどのようにサポートすればよいのかに取り組んでいたことを記している (アトウェル 2018, 27)。
- 4) アトウェルは、中学校レベルの優れた実践者で、ライティング／リーディング・ワークショップの第一人者のひとりであり、「教師と生徒のための学習センター」(Center for Teaching and Learning) の設立者でもある。2015年に初代グローバル・ティーチャー賞を受賞している。
- 5) Teachers College Reading and Writing Projectの詳細は <https://readingandwritingproject.org/> (2019年4月27日)。
- 6) カルキンズはコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジで、読み書きプロジェクト (Teachers College Reading and Writing Project) を率いている。
- 7) 日本での中学校1, 2年生に相当する年代である。
- 8) 特に1987年に初版が出た *In the Middle* (Atwell 1987) は大きな反響を呼び、その後、1998年に出版された第2版 (Atwell 1998)、2015年に出版された第3版 (Atwell 2015) と併せての販売累計は50万部を超えている。
- 9) カンファランスは、教師が学習者とやりとりをしながら教えていく時間である。『ライティング・ワークショップ』の脚注で、カンファランス (conference) は、相談、協議、会議、打ち合わせなどの訳があるものの、じっくりこないので、カンファランスというカタカナを邦訳で使用していることが記されている (フレッチャー, ポータルピ 2007, 65)。
- 10) 授業の最後に短く持つ時間については、教室によって多様性がある。フォンタスとピネル (Fountas and Pinnell, 2001) は group share and evaluation, ベネットは debrief (Bennett 2007), アレン (Allen 2009) は reflection を使用している。なお、アレン (Allen 2009) は、ワークショップの最初の時間は、ミニ・レッスンではなく、crafting, 授業の中核の時間は composing としており、各時間のとらえ方を図にリストする形で提示し、その要素のリストをあげて説明している (Allen 2009, 89-92)。
- 11) リーディング・ゾーンについて、アトウェル (2018, 103) は、「リーディング・ワークショップで期待すること」の中で、「毎回のリーディング・ワークショップに『本の世界に入る』意識をもって臨もう」「リーディング・ゾーンに入り、想像力を働かせ、圧倒されるぐらい上手

に書かれた詩や文章を見つけ、それに合わなければ知ることがなかったような経験を味わおう」と記している。またリーディング・ゾーンを中心にした本 *The Reading Zone* (Atwell 2007) およびその第2版 (Atwell and Merkel, 2016) がある。

- 12) 「現在読んでいるものを教える」と「読み手を教える」ことの違いについて、トバニ (Tovani 2000, 39) は、ある授業で読んでくるように言ったダンテの『神曲』34歌からの6ページ分が読めていない学習者の続出に直面したときのことを、次のように記している。「残りの時間を、私が講義して説明することしか選択肢がないように思えました。急いで頭のなかで何ができるのかを考えました。講義をしてもほとんど誰も聞かないのだから、講義をするのをやめて、次の部分を理解するのに役立つような読みの方略を教えることに時間を使えるのではないかと。今読んでいるものを教えるのか、読み手を教えるのかという選択をしなければいけませんでした」(筆者訳)。ここでトバニ (Tovani 2000, 39-48) は、読み手を教えるという選択をして、「優れた読み手は、自分が理解できないときには、そのことがわかり、そこから抜け出すことができる」ということを教えることにし、クラス全体でわからないところに付箋を貼り、それをサポートする形で教えている。
- 13) 特に1980年代以降、優れた読み手が行っているという読みの方略について、多くの本が出された。7 *Keys to Comprehension* (Zimmermann and Hutchins, 2003) では、心に情景を浮かべる、背景知識を使う、質問をする、推論する、大切なところを見つける、情報を統合する、問題解決方法を使うという7つの方略を中心に説明している。この7つにさらに方略を加えている本もあり、方略の数は教育者によって増える場合もある。
- 14) 例えばアトウェルは当初は理解するための方略を好意的にとらえていたが (Atwell 1998, 210-211)、実践を積み重ねるなかでそのマイナス面も意識するようになり (Atwell 2007, 50-54)、本に浸るような読み方と歴史や理科を読むときの読み方を分けて考えることを紹介している (アトウェル 2018, 218-220)。
- 15) カルキングズ (2010, 81) は、ミニ・レッスンを問題解決の最良の場と考え、教室で起こりうる問題を最大限活用するように勧めている。起こりうる問題も、本の返却場所から本についての話し合いまで、様々な問題があることを示唆している。
- 16) アレン (Allen 2009, 85) はワークショップの初期に押さえるべきこととして、考え方、手順、ルーティーン、毎回行うこと、構成を挙げている。なお、注10)にあるように、この時間を *crafting* という呼び方を使っている。
- 17) フォンタスとピネルは、学年当初の20時間のミニ・レッスン例を紹介しているが、そのうち最初の3時間を選書に関わる内容にしている (Fountas and Pinnell 2001, 143-145, Figure 9-1)。
- 18) アトウェルは、テストの1週間ほど前にテスト問題を取り上げる具体的な様子を紹介している (アトウェル 2018, 235-236)。また、テストを一つのジャンルととらえ、テスト作成者の意図も分析しながら問題例を読んでいくことをまとめた本 (Conrad, Matthews, Zimmerman, and Allen 2008) も出版されている。
- 19) フォンタスとピネル (Fountas and Pinnell 2009, 128-137) は①運営、②方略とスキル、③文学的な分析の三つに分類しており、アトウェルの三つの分類とは重なる部分も多い。
- 20) アトウェルはスキーマ理論を授業で取り上げて説明しており、その中でスキーマ理論において良く使われる洗濯の話を用いている (Atwell 1998, 206)。しかし外国語として英語を学ぶ場

- 合、この英文自体の難易度が高い。
- 21) 日本語で導入する場合、西林が注20の洗濯の話（西林1997, 54-55）の日本語訳、および凧揚げの話（西林2005, 45）の日本語訳を、スキーマ理論の説明と併せて提示している。
- 22) 読み聞かせの名手であり、絵本作家でもあるメモ・フォックスは、早く読めれば読めるほど、そこまでに読んだ部分が記憶に残っており、その情報を使って続きも推測できるので、読むのが楽になること、読むことが苦手な子どもは、一語一語に苦勞し、一語一語考えながら読んでいると、読んだ内容も忘れてしまうので益々理解できない（Fox 2008, 115-116）ことを指摘している。
- 23) <https://www.alc.co.jp/>（2019年5月1日）
- 24) <https://ejje.weblio.jp/>（2019年5月1日）

引用文献

- ナンシー・アトウェル／小坂敦子，澤田英輔，吉田新一郎編訳（2018）『イン・ザ・ミドル～ナンシー・アトウェルの教室』三省堂
- ルーシー・カルキンズ／吉田新一郎，小坂敦子編訳（2010）『リーディング・ワークショップ～「読む」ことが好きになる教え方・学び方』新評論
- 小坂敦子（2017）「ミニ・レッスン～母語から外国語の読み書きへ」『全国英語教育学会 第43回島根研究大会発表予稿集』（全国英語教育学会）244-245ページ。
- 西林克彦（1997）『「わかる」のしくみ～「わかったつもり」からの脱出』新曜社
- 西林克彦（2005）『「わかったつもり」～読解力がつかない本当の原因』光文社
- 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
- Allen, P. A. (2009). *Conferring: The keystone of reader's workshop*. Portland, ME: Stenhouse.
- Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading, and learning with adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- _____. (1998). *In the middle: New understanding about writing, reading, and learning*, second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- _____. (2007). *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.
- _____. (2015). *In the middle: A lifetime of learning about writing, reading, and adolescents*, third edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Atwell, N., and Merkel, A. A. (2016). *The reading zone: How to help kids become passionate, skilled, habitual, critical readers*, second edition. New York: Scholastic.
- Bennett, S. (2007). *That workshop book: New systems and structures for classrooms that read, write, and think*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Conrad, L. L., Matthews M., Zimmerman C., and Allen P. A. (2008). *Put thinking to the test*. Portland, ME: Stenhouse.
- Day, R., and Bamford J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge

- University Press.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., and Billman, A. K. (2011). “Essential elements of fostering and teaching reading comprehension” in *What research has to say about reading comprehension*, fourth edition, Samuels, S. J., and Farstrup A. E. (eds). Newark, DE: International Reading Association.
- Fountas, I. C., and Pinnell G. S. (2001). *Guiding readers and writers, grades 3–6: Teaching comprehension, genre, and content literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fox, M. (2008). *Reading Magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*, updated and revised edition. New York: Harcourt.
- Graves, D. H. (1983; 2003). *Writing Teachers & Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kosaka, A. and Nagasaki, M. (2015). “Literacy talk among readers in EFL classrooms: Book discussions and book introductions,” *Bunmei 21*, 28. 53–63.
- Murray, D. M. (1985). *A Writer Teaches Writing*, second edition. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME: Stenhouse.
- Zimmermann, S., and Hutchins, C. (2003). *7 keys to comprehension*. New York: Three Rivers Press.