

# ワークショップ型文章表現教育の実践報告

高橋 博美

## 1. はじめに

### 1. 1 本稿の主旨

近年、教員が一方的に教示するのではない、学生と双方向でなされる授業の取り組みが求められるようになってきている。また、テストが終われば忘れるというのではない、学習内容の定着化・身体化も課題として取り上げられるようになってきた。

本稿では、それらを踏まえ、2011年に参加型体験プログラム（ワークショップ）として筆者がデザインし試行した、ワークショップ型文章表現授業の実践報告を行う。

以下、環境デザインとして取り組んだ協同関係の構築（2章）と、演劇を取り入れた授業実践（3章）と、学生の振り返り（4章）を主とする報告を行っていく。ワークショップの実施では、参加者の学びを促し深めるための環境と、起承転結といった流れのある構成を持つ学びのプログラムをデザインする。プログラムでは、アンティパスト（出会い）・プリモ（メイン1：夢中になる活動）・セコンド（メイン2：他者との相互交渉）・ドルチェ（体験の内省）・エスプレッソ（気づき）という5つのフェーズでデザインをするイタリアンミールモデル<sup>1</sup>がよく知られている。このモデルに添って言うならば、協同関係の構築部は環境デザインとアンティパスト、演劇の実践はプリモとセコンド、学生の振り返りはドルチェとエスプレッソに該当するワークを行っていたことになる。その回の授業目標に合わせてデザインするため、フェーズの組み合わせは一樣ではない。

### 1. 2 科目の概要

筆者の取り組みに入る前に、科目の概要を説明する。

本報告で取りあげる「文章表現Ⅰ・Ⅱ」は人文学部1年生の通年履修選択必修科目である。1クラス約20人の少人数授業であり、2011年度は7名の非常勤講師が担当している。共通シラバスに示された科目目標は次のようである。

#### 【文章表現Ⅰ】（前期開講）

- ・文章によって人に何かを伝えるための、基本的な考え方を身につける。
- ・あいまいな表現を避ける技術を身につける。
- ・情報を過不足なく効果的に伝える技術を身につける。
- ・グループワークで他の人と協調し、ひとつの課題を作り上げることができる。
- ・自分たちが考えたものについて、簡単なプレゼンテーションができる。

#### 【文章表現Ⅱ】（後期開講）

- ・アカデミック・ライティングを身につけ、形式の整ったレポートが書けるようにな

る。

- ・ 実用的で伝わりやすい文章が書けるようになる。
- ・ 文章によって人に何かを伝えるための考え方や技術を身につける。
- ・ グループワークで他の人と協調し、ひとつの課題を作り上げることができる。

I IIを通して、文章を書くスキルを培う過程で、情報の受け手を強く意識する点と、グループワークという協同作業の中で学生の気づき・成長を重要視する点が特徴である。

本稿は「文章表現 I」での実践報告になる。I は共通テキスト『日本語を書くトレーニング』（野田尚史・森口稔、ひつじ書房、2003）で授業を行っている。文章例にはメールや看板といった、日常生活の中で目にする身近なものが用いられている。テキストは 15 のトレーニングからなり、掲示された悪文の不適切な点を見つけ修正し、その場に相応しい文章に作り替えるようになっている。

4, 5 人で 1 グループを形成し、グループで課題に取り組む形で授業は構成される。学生達の作業の流れとしては、講師やその日の授業内容などによりバリエーションはあるが、大体、次のようになる。

1. クラス全体で導入課題に取り組む
2. その日の学習目標を確認する（1 と 2 は順序が変わる場合もあり）
3. グループに分かれ課題に取り組む
4. 取り組んだ課題を板書し、工夫点・問題点などをプレゼンテーションする
5. クラス全体で学習ポイントを押さえ、共有する

## 2. 協同関係を形成するための環境作り

2003 年度から本学で実施された人文学科開講の「文章表現」は、共通シラバスに沿ってなされている。そして、学生の状態に合わせ、各講師で工夫を加え、授業を行っている。2 章以降、筆者の取り組みについて述べていく。

文章表現授業は、グループワークを授業形態の基本としている。筆者のクラスでのグループ作業では、協同関係の構築を学習内容を深めるポイントとした。協同的な学びは、学習の達成度、定着化に有効に働くとされ、近年注目されている。協同学習とは、「小グループの教育的使用であり、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法」<sup>2</sup> と定義づけられ、グループで作業をする、ということを単に意味するのではない。Smith (1996)<sup>3</sup> は、協同学習グループの本質として次の 5 つを挙げている。

- ① 肯定的相互依存：個人の成功 = グループの成功と考える
- ② 促進的相互交流：学生同士で互いに助け合う
- ③ 個人と集団の責任：グループは目的達成に責任を持つ。メンバーがグループ活動に貢献する責任を持つ
- ④ 集団作業スキルの発達：学生は学習内容を学ぶことを求められる。同時に、グループのメンバーとして活動するために必要とされる対人関係スキルや小集団スキルも獲得することが求められる
- ⑤ グループの改善手続き：グループの成果を考え、メンバーの行為の有用性を取捨選

択できる

メンバーが相互に作用し合う中で、個々の役割を見いだしながら互惠関係を構築し、目標を達成していく学習法である。先述の「文章表現」の科目目標と授業形態に合う学習法の1つであると考えられた。

協同関係を備えたクラスを形成するには、育成する環境作りが必要となる。本授業で行ったクラスの土台形成を担う取り組みを3つ示す。

## 2. 1 授業を受ける姿勢の明示と共有

参加型授業が推奨されるようになった。しかし、参加型は、学生側からの積極的な働きかけも授業を成立させる必須要素となる。

そこで、本授業の第1回目では、参加型授業とは教師・学生、及び学生同士で多面的に作用しあうものを意味すること、文章表現は参加型授業であること、この2点を受講するにあたっての心構えとして説明を行った。

参考資料1・2は、学生に配布したプリントの一部抜粋である<sup>4</sup>。

### 【参考資料1】高橋クラス 文章表現授業参加の心がまえ

参加型授業とは…

- ・「よいこと」を言うことではない
- ・「ちゃんとしたこと」がわかるようになったら発言しよう、でもない
- 自分なりの仕方でみんなに貢献すること

「よいこと」(正解とされそうな答えを言うこと)が求められるのではなく、自分にできることを探し、グループ及びクラスへの貢献が求められていることを説いた。

さらに、学生間でのコミュニケーションに関しても、他者の提案・アイデアを否定するような語を使用しない方向で物事を捉えるように説いた。これまでの授業で、学生が否定的な語を用いるときには、「自分にできるのはここまで」と自分の枠組みを規定してしまう、あるいは、考える・作業することを止めてしまうといったことが多く見られたことに拠る。否定語の使用は「よいこと」を意識させ、発言を萎縮させることが考えられた。そこで、以下のように、否定語をポジティブな言葉へ言い換えることも示した。

### 【参考資料2】高橋クラス 文章表現授業参加の心がまえ



- 相手を承認しながら話しを勧めていくこと＝コミュニケーションの原則  
自分の考えを持ち、それを受け取ってもらうためにも、肯定的な表現を習慣にしていこう

第1回の授業では「この授業を受けるにあたっての不安・心配」なども書いてもらうようにしている。例年、中で多くの学生が記すのが、“知らない人と協同作業を行うことに対する不安”である。尾崎（1997）<sup>5</sup>は、グループが発達する過程を「寛ぐ」「遊ぶ」「自己を表現する」「相互作用する」の4つの段階に分け、説明する。そして、最初の「寛ぐ」段階では、緊張や不安に支配されず、自分なりの方法で参加できることが条件として不可欠であるとする。第1回の授業で明示した約束事は、様々な発言・アイデアを出し、相互の働きかけから多様な貢献を誘発させていくグループ形成の初期段階では、クラスの有りようとして提示することに意味があると考えている。

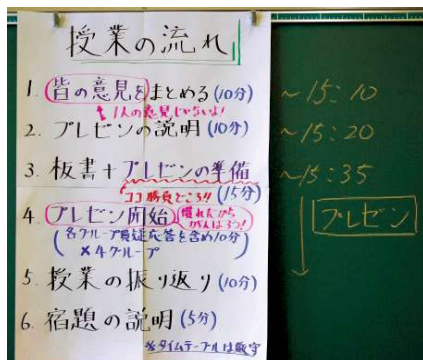
## 2. 2 学習の導入となるアクティビティの実施

1回目の授業では、学生間の距離を縮めるためのクラスメイトの名前を覚えるチェーンなど、アイスブレイキング<sup>6</sup>と言われるワークも複数行っている。

授業を受ける姿勢をプリントで説明するといった、教示のみでは実行を伴うクラスにはなり難い。そこで、2回目以降の授業でも、各週でアイスブレイキングも含むアクティビティを行った。アクティビティには、グループ、及びクラス形成を意図したものと、文章表現の学習内容やプレゼンテーションスキルの育成を考慮したものと、大きく2種類を準備し、その日の学習内容と結びつけるようにした（前者が環境デザイン、後者がアンティパストに該当する）。学生が体験的に、作業を進める中で、学び合う環境を自然と形成したり、スキルを身につけやすくなりすることを企図し、プログラムを組んだ。アクティビティは文章表現用に考案したものもあるが、多くは、既成のものを組み合わせデザインした。

## 2. 3 時間・目的の提示

作業が複数ある授業回は、「授業の流れ」として、作業内容・進行順序・配分時間・作業ポイント・作業目的を示した。いわゆるタイムテーブルであるが、作業内容・ポイントには、グループで協力して達成すべき目標や注意も含んでいる。可能である限り、参考資料3のように、準備した別紙に数色のマーカーを用い書きだす形とした。そして、黑板へ掲示し、常に学生がそれを確認できるようにした。数色を用い示した方が印象づけられ良いのだが、示す内容が多い場合には配付資料として白黒コピーしたものを、学生に渡した。



### 【参考資料3】 黑板掲示した「授業の流れ」

その日の授業内容と流れ、ポイントを最初に知り、常に確認ができる状態にすることで、学習効率を上げることを狙った。また、様々な要因でグループワークが円滑に進まない場合、配分時間を示しそれを守ることで、学生の疲弊感を軽減させると考えた。

初年次の共通教育であること、必修に近い科目であること、この2点を考慮し、「授業の流れ」を明確

化した。

また、時間の厳守も徹底した。時間の厳守は、コミュニケーションを図りながら作業を円滑に進める環境作りの1つのポイントとされている<sup>7</sup>。

### 3. 学習内容の使用場面を想定した発表

#### 3.1 演劇的手法の活用

学習の定着を企図し、2011年度は、プレゼンテーションに演劇的な手法を取り入れた。発表の場面では、先述した「取り組んだ課題を板書し、工夫点・問題点などをプレゼンテーションする」に、取り組んだ課題が使用される場面を想定した寸劇を作り、演じさせた。使用場面を演じて見せるという行為によって、学習内容と知識をリンクさせたことになる。演劇は、文章表現という教科での学習内容を学生に身体化させるための手段の一つであり、上演を目的としたのではない。

演劇の教育的効果は既に多くの成果報告がなされており<sup>8</sup>、教材として利用されるようになってきている。教育的効果には、学習内容の長期の記憶や「集団における話し合いをまとめる力の高さ」<sup>9</sup>などが報告されている。知識として学習項目を頭で理解するに止まらず、身体感覚を通して学習内容を社会・文化と結びつけ血肉化していく効果が説かれる。

本授業の前期学習内容は、「注意書きやサービス案内」「場所や交通の案内」といった机上で終わらない他者との関わりの中で使われる文章を教材とする。日本語を書くトレーニングを積みながら、社会の中でその場面に応じて適切に機能する言葉の学習が目標とされていると言って良い。学習内容の定着・身体化に、演劇的手法は有効に働くと考えられた。

#### 3.2 本授業での実践内容

授業の行程を概観していく。

前期前半では、次の一連の作業を1時間で行った。

クラス全体	・・・	アイスブレイキング・アクティビティ
グループワーク	}	テキスト文の問題箇所の指摘+適切な文章への書き直し →
		作成した文章の板書・プレゼンの準備 →
		問題箇所の指摘+工夫点のプレゼン → 質疑応答
クラス全体	・・・	教師が確認する形で学習内容の振り返り

前期中盤からは、これに加え、考えた文章が使用される場面を想定し、作成文章を用いた寸劇を行わせた。寸劇は、会話劇から始め、アクションを伴った演劇へは半期を通して段階を踏み入っていった。計2時間で一連の行程を終えるように組み立てた。

クラス全体	・・・	アイスブレイキング・アクティビティ
グループワーク	}	問題箇所の指摘+文章の作成 →
		模造紙へ文章の書写・プレゼンの準備 (1時間)
		問題箇所の指摘+工夫点のプレゼン → 寸劇 → 質疑応答
		→ 他グループのメンバーが書いたコメントシートを受け取る
		→ 自己・自グループの振り返りをシートへ記入する (1時間)



クラス全体・・・教師が確認する形で学習ポイントを振り返る(翌授業での導入)プレゼンの基本姿勢は野田他(2006)<sup>10</sup>で示したものと変わらないため詳細は省き、プレゼン以降の作業・手順を説明する。

学生は参考資料4(文章末尾掲示)のプレゼン雛型を参考にしながら文面は適宜変更し、プレゼンを行う。そうして、プレゼンで示した工夫点などを押さえながら、作成した文章の用いられる場面を想定した寸劇を行う。グループ全員参加を絶対条件とするため、プレゼンか寸劇のいずれかを必ず担当する。何をどのように担当するか、などグループ内での作業は全て学生たちで決定する。

例えば、テキストトレーニング4「注意書きやサービス案内」にある図書館の案内であれば、グループで作成した案内文書を用い、メンバーの一人ないし二人が図書館員に扮して図書館利用のオリエンテーションを行う。児童向けであれば、案内にはキャラクターが書いてあったり、難解な漢字・用語の使用は避けながら、使用した漢字には読み仮名が振ってあったりする。そして、図書館員は説明には児童向けの言葉を用い、間の取り方を考える。グループによってはキャラクターに扮し説明を行ったところもあった。さらに、同グループメンバーで聴衆役も設け、図書館員に反応を返す。

これをさらに発展させたクラスでは、他グループメンバーも寸劇に参加するようにした。つまり、図書館の案内で言えば、オリエンテーションの受講者としてクラス全員が参加するのである。結果、考察・説明不足の箇所があれば、グループで想定しなかった反応・質問が出され、館員に扮した学生はそれに対応しなくてはならない。自分たちで考えたことを演じる範囲を超え、考えたことの発表に止まらない、実用場面に近い一種のロールプレイングとなっている。

#### 4. 学生の反応

##### 4.1 グループ活動と協同関係の形成

学生に授業終わりにその日の学習内容・作業の「振り返り」を書かせ、学習の深まり度や参加態度を量るようにした。詳細は他日に譲るとして、学生の大きな変化として見られた、自分のグループでの役割や周囲に対する配慮に対する意識を確認したい。以下は、前期最後のプレゼン後に、グループ活動での自分の役割について考えた、学生の書いた振り返りの一部である<sup>11</sup>。

・最初はあまり意見を出せず、みんなの意見に賛成しているだけでしたが、(終盤には高橋補足)慣れてきて、積極的に意見を出したり、自分の役割を考えて行動しようと思うようになりました。

・自分だけのペースを持たずに、相手のペースを考えるようになりました。どれだけ消極的な人でも、その人だけが持つアイデアがあるはずなので、それを聴かなければならないのだと考えました。

・最後のプレゼンを作成するときは、それぞれの役割を分けて作成したときに、それぞれ責任というものを感じたので、積極的に案を出したり、その案が良いのか人に聞いて意見を参考にしたりしていました。

・グループが変わる毎に雰囲気も、やれる事も変わって、それぞれのやれる事、やれない事があるのもわかって、複数人で1つの事をやるという事の難しさを知りました。最後の課題では、一人一人に合った役割分担もできたので特に良かったと思います。

いずれも、他者との関わりの中で、自身の役割や、他者の尊重を意識していることが見て取れる。

また、前期最終授業日に取ったアンケートでは、「グループワークは学習内容の理解を深めるのに大きく作用したか」という問いに対して、4段階評価（4：強くそう思う、3：そう思う、2：あまり思わない、1：まったく思わない）で4を選択した学生は、50人中36人、3を選択した学生は12人、2を選択した学生は2人であった。グループワークが学習の深化をもたらしたと感じた学生が、実に、4・3を合わせ、全体の96%に及んでいる。さらに、「協力して作業をしているという意識があったか」という問いに対しては、4を選択した学生が29人、3が20人、2が1人であった。4・3合わせて、全体の98%を占めた。

これらは、グループ、及びクラスメンバー内では、協同関係を築いていたことが示唆される結果であろう。全体的に、気づいてほしい、習得してほしいと思っている内容・事柄を学生自身で気づくことが増え、より適切な文章形式・表現へと修正する速度も上がった。

#### 4. 2 学習内容の定着

寸劇に関しては、授業毎の振り返り、前期授業最終回でのアンケート、いずれにおいても学習効果として否定的な意見・感想は確認されなかった。演ずることに抵抗を持つ学生であったとしても、「劇は恥ずかしくてなかなかチャレンジできない分、皆の力になれるよう、足を引っ張らないようプレゼンで頑張った」といったように、他での尽力に努めようとする姿勢が確認されるのみであった。終盤では、そういった学生の個性も生かした配役などが見られるようになっていった。

演劇を文章表現教育に取り入れた効果として確認される記述には次のようなものがある。

- ・ 場面に自分たちの考えた文章を置くことで、人に何かを伝えるには何が足りないのか、それまで見えなかったものが見えたりして、驚いた
- ・ そのとき、その場所で、その情報を必要としている人に、なぜその情報が必要とされるのかを強く意識した
- ・ より伝わるよう、もっといろんなアイデアを出していけるようになりたい

文章の実用場面に身を置くことで、知識としての学習内容に行為と結びつけた意味づけを行い、使用する・される言語として再構成を行ったと考えられる記述が多く確認された。グループでの話し合い、プレゼン発表、演劇としての披露、こういった周囲への情報の伝達・共有を通して、言葉の持つ意味を生成・再構築し、学習内容を身体化する形で効果を発揮していたと考えられるものであった。

前期終わりに行う確認テストの結果は、例年と変わらない平均点であり、点数上では特

筆されることはなかった。採点ポイントや問題の作り方は変更していない。ワークショップ型の授業方法を取り入れる以前と以後との比較をするため、問題の作り方を変わるといったことを、今回は行わなかった。点数の飛躍は見られないが、下降も見られない。学生の満足度は、演劇をするといった非日常の活動に全て還元されるのではない。教科の学びの深化を伴っていたことが確認できる。ワークショップ型での学びの深化を計るならば、今後、問題の作り方も変え、学生の変化を見る方法を考える必要もあるだろう。

## 5. おわりに

ワークショップ型の文章表現教育の取り組みを報告してきた。学生は協同関係を築きながら、自分の役割を探し、学習に参加する形を考え、学びを深めていったと言ってよい成果が確認された。演劇的な手法を取り入れたワークショップを含め、学生の満足度も高く、学習内容の深化・定着化に有効であったと考えている。

今後、学習の定着・学びの深化をより意識した、学習プログラムの開発を考えたい。ワークショップの効果を計測する方法が様々に試みられている。それらを参考に、効果の客観的な計測・可視化も課題としたい。



【参考資料4】プレゼンテーション雛型

文章表現 ～ Presentation ～

【発表手順】

- ①始めの挨拶（自己紹介・課題説明）
- ②本題（課題の問題点の指摘と改善点、グループの工夫点の説明）
- ③終わりの挨拶
- ④質疑応答

<p style="text-align: center;"><b>①始めの挨拶</b></p> <p><b>自己紹介</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• これから_____班の発表を始めます。</li> <li>• 班のメンバーは_____です。</li> <li>• 発表者は_____です。よろしくお願いします。</li> </ul> <p><b>課題の説明</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 私たちは_____ページの課題_____に取り組みました。 _____ページの課題_____を見てください。</li> <li>• 私たちは、取り組んだ課題の内容を説明し、問題点を指摘しながら改善点を提示する、という順番でプレゼンを行います。</li> <li>• まず、課題の内容を説明します。この課題は_____というものです。 (課題のポイントを簡単にまとめる。テキストを丸読みしない。時間配分も考える)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>②本題</b></p> <p><b>問題点の説明</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• では、次に、問題点について述べていきます。</li> <li>• この課題には、さまざまな問題点があります。</li> </ul> <p>時間のあるとき（プレゼン大会時）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 私たちのグループは全部で_____点の問題点を考えました。</li> </ul> <p>まず、テキストの_____行目を見てください。 テキストでは <u>問題箇所の指摘</u> となっています。 これでは、<u>問題となる理由の説明（現状の分析）</u> ですので、私たちは_____と修正しました。 (※ 指示棒で指しながら説明をする) このように修正したのは、<u>修正することで改善される・良くなると思った理由の説明</u></p> <p style="text-align: center;">次に……（2点目は…）、最後に……、etc…</p> <p>時間のないとき</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 私たちのグループは全部で_____点の問題点を考えました。</li> </ul> <p>ですが、今日は時間の都合で_____点に絞って発表をします。 (※ 他グループが気づいてなさそうなこと・言わなかったこと・特に重要なこと、に焦点を絞る。3点ほど)</p> <p><b>工夫点の説明</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 私たちは_____と_____について考えました。このようにしたのは_____と考えたことによります。</li> <li>• 私たちは_____といった点に着目しました。ですので、_____は、_____としました。このことによって、〇〇といった人たちに配慮された文章になると考えます。</li> <li>• 私たちは_____といったことを想定して文章を作成しました。ですので、_____は、_____としました。このようにすることで、_____といった人たちに_____と受けとってもらえると考えたからです。</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>③終わりの挨拶</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• _____班の発表は以上です。ご意見、または、ご質問がありましたらお願いします。</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>④質疑応答</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 貴重なご意見をありがとうございます。</li> <li>• 考えておりませんでしたので、この後みんなで考え直したいと思います。</li> <li>• ですが、～（自分たちの意見の説明）。</li> <li>• ありがとうございました。</li> </ul>	

【他、注意点】

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 班のメンバーは、フルネームで「さん」付けなし</li> <li>• 「間」にも気をつける</li> <li>• 問題箇所の指摘だけで終わらない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ～なので、～なので、と文章を長く続けない</li> <li>• 姿勢は正し、顔を上げる</li> <li>• 指示棒を使い、聞き手に説明箇所を示す</li> </ul>
---	---

注

- 1 上田信行『プレイフル・シンキング』(2009、宣伝会議)
- 2 エリザベス＝バークレイ, パトリシア＝クロス, クレア＝メジャー, 安永悟監訳『協同学習の技法』(2009年9月、ナカニシヤ出版)
- 3 Johnson,Johnson,&Smith(1998).Active learning:Cooperation in the college classroom.Edina,MN:Interaction Book Company. 今回は、エリザベス＝バークレイ, パトリシア＝クロス, クレア＝メジャー, 安永悟監訳『協同学習の技法』(2009年9月、ナカニシヤ出版)に拠っている。
- 4 星野欣生『人間関係づくりトレーニング』(2003、金子書房)などを参考にした。
- 5 尾崎新『対人援助の技法』(1997年、誠信書房)
- 6 アイスブレイキングとは、緊張をほぐしたり、信頼関係を築く補助となるグループワークを意味する。アイスブレイキングは、今村光章『アイスブレイク入門』(2009年、解放出版社)、絹川友梨『インプロゲーム』(2002年、晩成書房)、国分康孝監修『エンカウンターで学級が変わる—ショートエクササイズ集』(1999年、図書文化社)などを参考にしてている。
- 7 平田オリザ・蓮行『コミュニケーション力を引き出す 演劇ワークショップのすすめ』(2009年、PHP)
- 8 文部科学省「推進会議におけるこれまでの主な意見」コミュニケーション教育推進会議第3回(2010年)他、で確認することができる。
- 9 渡辺慶一「演劇的手法を活用したグループ支援の意義」(2007年、聖母女学院短期大学研究紀要 36)は演劇的手法によるグループ支援の目的を次のようにまとめている。
  - ①他者と響き合う表現技法を獲得する、②獲得した表現技法を用い、自己および他者とのパフォーマンスと対話による交互作用を行う、③①②を行うことにより、グループとしてつながる、④メンバー自ら社会的に機能する力を高める、⑤問題意識とその問題に対応する力を養う
- 10 野田春美・池谷知子・岡村裕美他「プレゼンテーション指導と連動させた文章表現教育法の実践報告」(人文学部紀要 26、2006年)
- 11 これらは、恣意的に選び出したものではない。