

<実践報告・調査報告>

エッセーの作文と代読(朗読)を通じた対話促進ワークショップの実践 —低単位学生を対象とした授業を例に—

中西 勝彦¹・川出 健一²・鬼塚 哲郎³

京都産業大学「キャリア・Re-デザイン」では、授業内での対話の実践を通して、受講生自らが価値観や現状を相対化する視点を獲得し、これからのキャリア形成に向けた一步を踏み出すレディネスの形成を目指している。本稿では、全7日間の日程のうち、6日目授業に焦点を当て、そこで実施された「作文と朗読(代読)ワークショップ」を取り上げる。これは受講生が「わたしには他人(ひと)と違うところがある。」という一文から始まる文章を書き、それをクラスメイトが朗読(代読)するワークである。クラス全員で作者の書いたエッセーを鑑賞することで、作品を通じた対話が深まることを目的としている。2019年度春学期にこのワークショップを実施したところ、授業を担当するファシリテータはエッセーの代読プログラムを通して対話が深まる確かな手応えを得た。そこで、本稿ではこのワークショップの手順と運営上の工夫を整理した後、授業で起こったことをファシリテータの自己評価と受講生へのインタビューを通して検討する。この取組みの子細な検討を通じて、本科目の質向上に寄与するとともに、他授業への応用可能性の手がかりとする。

キーワード：エッセー作文、朗読、ワークショップ、キャリア教育、対話促進

1. はじめに

京都産業大学で開講されている「キャリア・Re-デザイン」科目(以下、本科目)は、勉学への意欲が低い学生や低単位の状態に置かれている学生を対象に、彼らがそれまで自分を縛っていた価値観を問い直し、キャリア形成に向けて一步を踏み出すことを支援することを目指している。ここでいう低単位とは、何らかの理由によって単位が思うように修得できていない状態を指し、そのような学生のことを本稿では低単位学生と呼称する。

本稿では、本科目で実施している「作文と朗読による対話促進ワークショップ(以下、「本ワーク」もしくは「作文・朗読ワーク」)」について報告する。本ワークは、山田ほか(2015)がまとめている通り、受講生がエッセーを書くことによって文章で自己開示し、それを他の受講生が朗読することを通して、クラスメンバーの新たな一面を知るワークショップである。

本ワークは、2013年度の春学期に開発され、以降、不定期ではあるが、いくつかのクラスで実施されてきた。エッセーの執筆とその朗読(代読)を用いることによって、口頭で直接自己開示し合

うのとは違った質の対話がこれまで展開されてきた。学期によって程度の差はあれど、これまでの実践を通して、授業担当者は本ワークの意義や効果を肌で体験し、クラス内の対話が深まる手応えを得てきた。同時に、本ワークが他の授業(専門ゼミ、文章表現系授業、少人数のキャリア系授業、等)でも応用可能であることが議論されてきた。しかし、ワークの手順や運営のポイント、そしてワーク参加者が何をどう体験しているのかについて、これまで明確に整理されてはこなかった。そこで、本稿では2019年度春学期(以下、今期)に本科目Xクラスで行った作文・朗読ワークの実践を事例に、本ワークの手順、アレンジの方法、運営上のポイント、ワークの効果をまとめ、報告する。

2. 本科目の概要

2.1. 科目の目的

本科目は勉学への意欲が低い学生、もしくは低単位学生を対象にし、彼らがそれまで自らを縛っていた価値観を問い直し、キャリア形成に向けて一步踏み出すことを支援することを目的としてい

¹ 京都大学大学院 教育学研究科、² 京都産業大学 全学共通教育センター、³ 京都産業大学 文化学部

る。具体的な到達目標として、2019年度のシラバスには「周りの他者との対話を深めることで価値観の多様性に気づき、自己内対話を深め、自分の現状を客観視する視点を獲得することで、自立に向けて一歩踏み出せる状態になっていること」と記されている。到達目標にもある通り、本科目では「対話」を重視している。川出ほか(2018)は本科目で実践している対話は2つに分けられると述べている。すなわち、自己と他者との間で価値観の違いが露わになり、そのすり合わせを試みようとする「自己他者間対話」と、自らの体験を振り返り内省する「自己内対話」の2つである。本科目では、受講生がこれら2つの対話を授業内で体験しながら、自己内対話の精度を高めつつ、自らの価値観や現状を相対化する視点を獲得し、これからのキャリア形成に向けた一歩を自ら踏み出すレディネスの形成を目指す、という構成になっている。

そのために、本科目の授業担当者はファシリテータとして授業に参画し、クラス内に相互尊重の関係性を創出しつつ、対話が促進される場となるよう授業プログラムをデザインし、授業を運営している。

2.2. 授業プログラム

本科目は、半期完結の2単位科目として、春・秋学期ともに開講されている。授業は隔週水曜日の午後に2コマ連続(3限、4限)で行う通常授業(計10コマ)の他、週末を使った1泊2日の合宿授業(計5コマ)を実施している。加えて、授業外の時間を使って受講生と教員が1対1で面談を行う個人面談と、授業での学びを振り返ることを目的とした定期試験を実施している。なお、授業は一般的に「第〇回」と表記されるが、本科目は2コマ連続で授業を行い、かつ2コマごとに授業のねらいを定めていることから、本稿では授業日程に基づいた「〇日目授業」と表記する。授業の日程と各授業でのプログラムは、表1の通りである。授業は全7日間の日程で行われる。1日目の全てと3日目の「夜店プログラム」のみ全体会として授業を行う以外は、18名～22名のクラスに分かれて授業を行う。今期は3クラスを開講し、各クラス18～22名の学生が受講した。

本稿で紹介する「作文・朗読ワーク」は、今期の6日目授業で実施したものである。次節では、6日目授業について詳しく述べる。

2.3. 6日目授業の特徴

6日目授業は、他の授業日と比較してクラス裁

量が非常に大きい取組みとなる。すなわち「これまでの授業経験や出来事を振り返り、自己省察や相互理解を深める」ことが実現できれば、どのようなプログラムを実施しても良いことになっている。5日目の「社会人との対話」の振り返りにじっくり取り組むクラスもあれば、合宿での「物語創作ワーク」を振り返るクラスもある。また、これまでの授業全体や大学生活を振り返りながら、気づいたことや感じたことを1対1で話し合っていくクラスもある。もちろん、本稿で紹介する「作文・朗読ワーク」を実施するクラスもある。どのようなプログラムを選択、実施するのかは、クラスのファシリテータに委ねられている。したがって、ファシリテータはそれまでのクラスの雰囲気や受講生の様子を考慮しながら、2コマ連続180分の授業プログラムをデザインすることになる。

2.4. 授業の運営体制

本科目では、1クラスの運営に数名のファシリテータを配置している。クラス担当者である教員以外に、学生、職員、社会人もファシリテータとして参画している。例年、1クラスに2～4名(教員も含む)のファシリテータが配置されるが、今期は全クラスとも2名のファシリテータが参加するに留まり、合計で6名のファシリテータが授業運営に参画した。その内訳は、教員3名、学生1名、社会人2名であった。なお、社会人ファシリテータには、本学の卒業生かつ本科目の元受講生である卒業生ファシリテータ(川出ほか2018)が含まれる。

科目としての質を担保するため、授業開始前の30分間と授業後の75分間とを使い、全ファシリテータが集まって情報共有を行っている。授業前は当日の授業を各クラスがどのように進めるのかが共有される。ここで他のクラスの良いアイデアがあればそれを採用してプログラムに修正を加えるクラスもある。授業後は各クラスのファシリテータが授業を振り返りながら、実施したワークの内容や受講生の様子、ファシリテータの関わり方等を事実ベースで報告する。同時に、各ファシリテータの感情や心境などが、事実ベースの報告に随伴する形で語られることもある。このような心情の吐露は、授業内での葛藤経験や混濁した気持ちを言語化しつつ整理し、ファシリテータ自身がクールダウンする過程となる。そのため、授業振り返り会は75分間という長めの時間が設定されているのである。

表 1. 科目におけるプログラムの流れとねらい

	プログラム	ねらい
1日目 (2コマ)	○オリエンテーション ○アートコミュニケーション ○自分史を語る	・授業内容を理解し、人権に関する意識を持つ ・自己意識・他者意識を醸成する ・初対面の相手でも自己開示は可能だと気付く
2日目 (2コマ)	○アイスブレイク ○自己紹介ワーク ○ニックネーム付け	・クラスメンバー間（受講生間・ファシリテータと受講生間）のラポールを形成する
3日目 (合宿3コマ)	○物語創作ワーク ○夜店プログラム	・自己内対話を通して物語を創作する ・クラス横断的な場（多様なテーマや人との対話の機会）において自己内対話、自己他者間対話を促進する
4日目 (合宿2コマ)	○物語発表 ○物語創作ワーク振り返り	・自分の世界観やキャリア・人生観が織り込まれた物語の発表をする ・物語創作ワークのコンテンツとプロセスを振り返ることで自己省察する ・他者尊敬感情・自己尊敬感情を育み、相互承認の関係を構築する
5日目 (2コマ)	○社会人との対話	・仕事世界や新たな価値観に触れることで自己内対話を促進し深める
6日目 (2コマ)	○4回目までの振り返り	・これまでの授業経験や出来事を振り返り、自己省察や相互理解を深める
7日目 (2コマ)	○5分間スピーチ ○参加者からの応答	・自分を取り巻く状況を言語化と他者からのフィードバックを通して自己省察する
学期末試験	○授業経験の言語化 ○授業終了後の変化の言語化	・授業内・授業外における自己内対話を書き言葉で言語化し自己省察を深める
個人面談 (授業外取組)	○教員・受講生の対話	・1対1の対話によって自己内対話の促進し深める ・教員ファシリテータとのラポールを深める

2.5. Xクラスの役割分担

本稿で紹介する「作文・朗読ワーク」の取組みは、今期開講された3クラスのうちの1クラス、Xクラス（以下、本クラス）の事例である。以下では本クラスのファシリテータの役割分担について述べる。

2.5.1. クラス運営に関する役割分担

本クラスは、教員Aと社会人ファシリテータBの2名が担当した。なお、AとBは、それぞれ本稿の第二著者と第一著者である。AとBは、共に2006年度より本科目にファシリテータとして参画しており、本科目の授業プログラムやファシリテーションについて熟知している。なお、2人が同一クラスを担当するのは、2009年度以来であったため、クラス授業の運営方針や役割分担が当初から明確化していたわけではない。そのため、クラス授業のための打合せは綿密に行われた。

結果的に、今期は教員であるAがメインで授業を進行し、Bはそのサポートを行う形の役割分担となった。ただし、ワーク進行の得意不得意を考慮し、ワーク内容によってはBが進行役になることもあった。

2.5.2. 研究者としての参加

Bは今期、参与観察を行いながら授業に参画した。これは、ファシリテータの振る舞いとそれに対する受講生の反応を明らかにする研究のためであった。したがって、Bはファシリテータとして授業運営をサポートしつつ、Aおよび自身の言動

と受講生の反応やクラス全体の様子をノートにメモしながら参画していた。

なお、このことは2日目の授業時に、Bが本クラスの受講生に口頭で直接説明した。内容としては(1) Bが授業中にメモを取りながら参加している、(2) それは研究と授業改善のためであって、成績評価のためではない、(3) 授業の様子はエスノグラフィーおよび質的社会調査法の手順に則って、論文化される場合がある、(4) その際、受講生の個人が特定される書き方はしない、(5) 許可しない場合は申し出て欲しい、であった。このことは合宿時にも再度説明し、本クラスの受講生全員に伝えた。結果、不許可者はいなかったため、参与観察を続けた。

3. 本ワークの概要と実施までのプロセス

3.1. 従来型の「作文・朗読ワーク」について

既述の通り、本稿で取り上げる「作文・朗読ワーク」は、クラス裁量が認められている6日目の授業で行われた。本ワークは2013年に開発されたものを、今期のXクラスに合わせてアレンジしたものである。まずは従来型の本ワークについて説明する。

従来型の本ワークは、(1) 個人で作文する時間（以下、「作文セッション」）、(2) その作文を作者以外の人が朗読する時間（以下、「朗読セッション」）、(3) その場の体験を振り返る時間（以下、

「振り返りセッション」)、の3つのセッションによって構成されている。

(1) 作文セッションは、出されたテーマにそってA4片面1枚ほどの量を手書きにて作成する時間である。作文時間は概ね40分～60分間としている。

(2) 朗読セッションは、作者以外のメンバーが全員の前で誰かの文章を代読していく時間である。これにより、作者自身は自らの文章について他者を通して読み返す体験をする。また、朗読者や他のメンバーは誰が書いた文章かわからない状態で文章を鑑賞することになるため、作者の新たな一面に触れる機会となる(誰が作者なのかは朗読後に明かされる)。

(3) 振り返りセッションでは、自分の文章が他者に読まれた感想と他者の作品を読んだ感想について1人ずつ発表し、体験を通して得た気づきがクラス全体で共有される。

本ワークでは、文章表現と他者による朗読を通して対話を促進し、結果として6日目の授業のねらいである「これまでの授業経験や出来事を振り返り、自己省察や相互理解を深める」を実現してきたのである。

3.2. 本ワークに関する先行研究

本ワークは、2013年度に本科目のファシリテータによって開発されたオリジナルのワークショップである。同様の実践例が他に見られないため、本ワーク全体の意義や教育効果を先行研究に求めることは難しい。しかし、前節で示した通り、本ワークは3つのセッションで構成されており、それぞれのセッションに関する類似の取組みは多く見られる。したがって、本節では各セッションにおける先行研究を概観し、本ワークの教育的意義を検討する。

まず、(1) 作文セッションに関しては、谷(2015)が示す「パーソナル・ライティング(以下、PW)」実践の要素が非常に強い。PWは、レポートの書き方など技術的な書き方の指導を意味するアカデミック・ライティングとは一線を画する取組みである。谷(2016)は、PWの特徴として、(a) 自己省察に主眼を置き、エッセー(自己省察的な文章)を書くこと、(b) 単なる作文ではなく作品をめざすことを挙げている。書く(=考える)行為を通して、認識の起点となる「私」を立ち上げ、「文章表現者としての主体形成」を目指すプログラムがPWであると言える。谷(2017)は、PWの意義と可能性について、「自己との関係」と「他者との関係」を豊かにしうる学びであり、大学教育

において普遍的な「対象世界との関係」を創造しうる学びであるとしている。本ワークは、6日目の授業のねらいである「自己省察や相互理解を深める」ことを目的としているが、それはPWの意義でもある『「自己との関係」と「他者との関係」を豊かにする』ことと通ずるものである。

本ワークの2つ目のセッションである(2)朗読セッションは、作者以外の者がクラスメイトの前で朗読するワークとなる。朗読を教育プログラムに取り入れた実践例は多く、特に小中学校の国語の授業において多い(小林2012)。安永(2016)はフランス文学の魅力に触れるための試みとして大学授業での朗読の実践例を紹介しており、原(2019)は生涯学習の一環として朗読の実践例を報告している。両者とも文学作品を朗読するという点で共通しているが、特に「声」が持つ身体性と声を通した作品共有の場そのものに意味を見出すと共に、朗読を通した作品の深い理解をその効果として挙げている。本ワークでは、自身のエッセー作品をクラスメイトである他者が朗読するわけだが、これは(1)で触れたPWでの「自己の掘り下げやとらえ返し(谷2015)」を他者の声を通して行っているとも言える。また、朗読する側に立てば、クラスメイトの作品を自身の声という身体を使って表現する過程を通して、より深い他者理解を促しているとも考えられる。

そして、(3)振り返りセッションでは、その場での体験の言語化を試みている。津村(2012)は、本ワークのような体験学習の場において、体験学習の循環過程を意図したデザインが必要であるとし、とりわけ「指摘」にあたる振り返り部分が重要であるとしている。その際に、「何を体験したのか」だけでなく、「今ここで」「どのように体験したのか」というプロセスに焦点を当てるのが学習者の学びにとって重要であると述べている。本ワークの振り返りでは、自己および他者の作品についての補足やコメントに留まらず、この場の体験を踏まえた自身の素朴な心情もその対象としている。これらの共有を通して、参加者が体験からより多くのことを学ぶことを意図している。

以上、本ワークの3つのセッションが持つ教育効果や意義を個別に検討してきた。本科目は低単位の学生を対象としているが、本ワーク自体は低単位の学生のために特別に設計されたものではない。本ワークは、本科目の6日目の授業のねらいである「自己省察や相互理解を深める」ためのワークであり、本ワーク自体はどのような学生であっても実施可能である。そしてその目的は、(1)エッセーの作文および他者の声を介した自身の作品鑑

賞による自己省察と、(2) 他者の作品朗読と作品鑑賞および振り返りでの体験の共有を通じた他者理解、の2つであると言えよう。

3.3. 6日目授業をデザインするプロセス

本節では、様々なワークの選択肢の中から、本クラスのファシリテータが「作文・朗読ワーク」を選び、6日目授業のプログラムデザインを行うプロセスを記す。

前回授業に当たる5日目は、学外から社会人ゲストを招き、各グループが2名の社会人とそれぞれ40分間の対話セッションを行う内容であった。この5日目授業を踏まえ、本クラスのファシリテータ2名で、事前に6日目のための打合せを行った。

打合せでは、まず前回授業でAとBがそれぞれ印象に残った点について触れ、それについてどのように捉えているのかが語られた。そして、6日目授業では、最初に前回の社会人との対話を振り返ること、次に合宿での積み残しになっていた「物語創作ワークの振り返り」を行うことが決まり、ここまでのワークを約75分間と見積もった。

そして、残り時間でどのようなワークを行うか の話題になる。これまでの各学期に、AとBがそれぞれどのようなワークを6日目に行ってきたかを話し合い、結果的に次の3点の認識が共有された。なお、「」で示す内容は、実際の打合せ時に語られた言葉である。

その内容は、(1)「その人の背景にあるものをあぶり出す」、「色んな人が色んな背景を持って存在しているということを実感する経験ができる」等、ワークの到達目標について、(2)「受講生が表現す

る内容は往々にしてテンプレート的な、型にはまったものになりやすく」、「それはつまらない」、「社会の常識や当たり前前に照らして、自分を評価するのはつまらない」等、受講生の表現に対する懸念、(3)「内容と形式の両方でその人らしさを表現してほしい」、「ファシリテータが直接工夫を促すのではなく、受講生が自らの創作意欲で工夫をして欲しい」等、ファシリテータの希望について、の3つである。

このような認識の共有を経て、受講生が自身のマイノリティ性と向き合い、そのことを素直に表現し合うことのできる場を目指した「作文・朗読ワーク」の実施が決定した。子細については次節で述べる。

3.4. 開発した本ワークの特徴

3.4.1. ワークの手順

上記の打合せを経てデザインされた本ワークの手順は表2の通りである。

ワーク時間は合計で100分となり、1コマを少し超えるくらいである。また、作文のために使用するワークシートはA4用紙に横罫が入ったもので、冒頭に「私には他人(ひと)と違うところがある」と印字したものを準備することとした。

3.4.2. 従来型ワークからの変更点

従来型ワークからの変更点は3つである。1つ目は、作文のテーマを提示する方法から、冒頭一文を指定する方法への変更である。これは、具体的な書き出しを指定することにより、作者の創造性を刺激することと、同一の書き出しから生まれる作品の多様さを鑑賞者の立場から実感することを意図したものである。

表2. 作文と朗読ワークの手順

時間	内容	運営手順
1 5分	オリエンテーション	<ul style="list-style-type: none"> これまでの授業を簡単にまとめる これから行うワークの概要と手順を説明する
2 10分	デモンストレーション	<ul style="list-style-type: none"> ファシリテータが実際に書いてきた文章を、受講生の前でシャッフルして選ぶ それぞれが選んだものを作者を伏せつつ朗読する 全ての作品を朗読後、作者を発表する
3 40分	作文セッション	<ul style="list-style-type: none"> 作文時の注意事項として【自分の名前は書かない、表面で収める、黒字で丁寧に書く、紙を折り曲げない】を説明
4 25分	朗読(代読)セッション	<ul style="list-style-type: none"> そのいずれもが、匿名性を担保するためであることを補足する 全員分を裏向けのまま回収し、ファシリテータがシャッフル 受講生に1人1枚選んでもらう もし、自分のものを引いた場合はすぐに名乗り出てもらい、それを回収した上で別のものを引くようにする 最初の人から順に【朗読→朗読者感想→作者発表→作者感想】を行い、読まれた人が自分の手元にある作品を次の朗読者として朗読する、という手順
5 5分	メッセージ記入タイム	<ul style="list-style-type: none"> 朗読者が手元にある作品の裏面に作品へのコメント、作者に対するメッセージを書く それを作者本人に手渡す
6 15分	振り返りセッション	<ul style="list-style-type: none"> 全員で車座になり、一人ひと言ずつ本ワークの感想を言い合う

2つ目は、ファシリテータが受講生と同じ条件で事前に作文をし、それを例示することである。ここで重要なのは、ファシリテータが真剣に文章を書くことである。ファシリテータ自身が冒頭一文に真摯に向き合い、自分の言葉で文章をしたためることで、受講生の創作意欲を引き出すことがねらいとなる。これはファシリテータが自己一致した状態を示すことと言える。自己一致とは「素直にありのままの自分の姿を見せること」(堀 2018)であり、ファシリテータが自己一致した態度を示すことで、「みんながありのままにいられる、心理的安全性の高い場をつくるのに寄与」する(堀 2018)。また、自己一致したファシリテータの表現は、メンバーにとっての自己表出のモデルにもなり得る(松本 2015)。

3つ目は、ファシリテータが事前に書いた文章の提示の仕方である。実際のワークと同じ手順を踏みながら朗読のデモンストレーションを行うことによって、受講生が朗読セッションの手順をイメージしやすくなる。もちろん、本クラスにはファシリテータが2名しかいないため、ファシリテータ自身は自分が読む文章の作者が誰かを知っていることになる。しかし、受講生は例示される文章がAかBのどちらのファシリテータが書いた文章なのかが分からない状態であり、そのことが重要となる。

以上の変更を経て、授業当日を迎えることになる。

4. ワークの実践報告

4.1. 目的と方法

本章では、今期のためにデザインした「作文・朗読ワーク」がどのように実施されたのかを、進行役だったBの進め方に焦点を当てて記述する。

なお、Bがどのように進化したのかについては、B自身が参与観察を通して付けたメモとそこから作成したフィールド・ノーツの記述を参照する。

本章の目的は、Bがどのように進化したのかを記述することで、本ワークの手順およびファシリテータの教示内容を示すことにある。したがって、ワークで受講生が書いた作文の内容については取り上げない。

なお、本稿では受講生の個人名をS1、S2、……のように記号を用いて表記する。また、ファシリテータに関しては、引き続きAとBのまま表記する。なお、実際に語られた発言内容に関しては「」、ワーク名は《》として表記し、この表記方法は本章以降に共通する。

4.2. 本ワークまでの授業の様子

6月26日(水)、3限開始時点で受講生は9名だった(クラス全体の人数は19名)。予定では、最初のワークは、前回授業を引き継いで《社会人との対話の振り返りワーク》だったが、出席者9名のうち2名が前回欠席者であったため、このワークを後に回した。代わって最初に行ったのは、合宿で行った《物語創作ワーク》を振り返る《物語振り返りワーク》である。9名を2つのグループに分け、合宿後の課題として出していたレポートの内容を各グループ内で共有しながら、お互いの作品についてコメントするワークを行った。この時、AとBはそれぞれのグループに入った。

レポート内容の共有が始まった時、Bは自身が入ったグループに(雰囲気)の固さと居心地の悪さを感じていた。しかし、そのような雰囲気は、ワークが進むに連れ徐々に変化していく。淡々と発表者を回していくのではなく、1人1人の発表に対して他の人が質問するよう促すことによって、少しずつ盛り上がりを見せ始めたのだ。時間はかかったものの、最終的にBがいたグループの話し合いは大いに盛り上がり、全員分のレポートを共有し終えた時、固さや居心地の悪さはなかった。

ただし、この時点で既に3限終了時間を迎えていたため、休憩時間にAとBが協議し、《社会人との対話の振り返りワーク》を省略することとした。

4.3. 作文セッション

4限が始まった時点で1名が加わり10名となる。なお、本ワークからBが進行役となる。それは、Bのみが本ワークの進行経験を有していたためである。

全員で車座になった状態で、最初に作文用のワークシートを配布し、ワークの流れを最初に全て説明した上でデモンストレーションに移る。AとBが事前に作文してきた用紙をBがシャッフルし、裏向けのままAが引く。そして自分の手元にある作品をAとBがそれぞれ読む。両者とも読み終わったら、すぐに「さて、それぞれの文章はどちらが書いたか分かりましたか?」と受講生に尋ねつつ、作者を発表する。

作者の発表が終わると、すぐに作文時間に移った。時間はおおよそ30分間と伝え開始した。受講生は教室内の思い思いの場所に散らばり、自分の場所を見つけて作業に入ると、教室は静寂に包まれた。

残り3分の段階で、Bが「まだ時間が必要な

人はいますか？」と聞く。数名が手を挙げたので「あと何分必要？」と聞くと、1人が「あと10分！」と言うので、10分間延長する旨を伝えた。そしてセッションが始まって40分後に作文セッションが終了した。書かれた作品は、教室の真ん中に置いた椅子の上に裏向けで提出することとした。Bはそれを回収し、シャッフルした上で車座に座った受講生に1枚ずつ選んでもらった。

4.4. 朗読セッション

まず、自分が引き当てた作品を一通り黙読するよう伝える。流し読みではなく、あとで朗読ができるようしっかりと読むことを伝える。もし文中で読めない漢字や文字があった場合は、ファシリテータに申し出るよう伝える。そして、全員が一通り読み終わったタイミングで、朗読時の注意点をBが伝える。それは「みなさんの手元にある作品は、それを書いた作者の分身なので、丁寧に扱ってください。作者が嫌な気持ちにならないよう読んでください」という内容だ。そしてBが「じゃあ、始めましょうか。誰から読みますか？」と問う。しばらくの沈黙を破ってS1が手を挙げる。「はい、じゃあS1からお願いします」とBが言って、S1の朗読が始まる。読み終わると、余韻を味わうかのような沈黙が場を包み、そしてすぐに何人かが「むずっ（難しい）」や「えー」、「おー」など、いくつもの反応を示す。そしてBがS1に「読んでみてどうでした？」と聞く。S1は読んだ感想を語る。そしてBが「じゃあ、この作品を書いた人は誰ですか？」と問う。すると、S2が手を挙げる。すると、先ほどよりもさらに大きな反応が場を包む。みんな笑顔になりながら「え〜」、「マジか」、「すげー」などのリアクションを重ねる。BがS2に「読まれてみてどうでしたか？」と尋ねる。S2は照れくさそうに「恥ずかしかった」と答えた後、作品を書こうと思った理由についてひとこと語る。Bが「はい、ありがとうございます。じゃあ次、いきましょ。次はS2が読む番ね」と言い、S2が朗読を始める。

このような流れで順番に朗読をしていく。そして全員分の朗読が終わると、Bが「では最後に、自分が読んだ作品の裏面にコメントと自分（朗読者）の名前を書いて作者本人へ返しませう」と伝え、作業時間に入る。この時点で授業終了3分前だったので、当初予定していた「振り返りセッション」は割愛した。全員が作者に返却できたタイミングを見て、Bが「これで朗読ワークを終わります」と言い、最後にAが次回の最終授業の説明をして授業は終了となった。なお、それぞれが

書いた作品はそのまま作者が持ち帰った。

5. ファシリテータによるワークの自己評価

5.1. 目的と方法

本章では、Xクラスのファシリテータが今期の「作文・朗読ワーク」をどのように評価したかを明らかにするために、以下の3つの場面のAとBの発言内容を整理して示す。3つの場面とは、(1) 6日目授業後の全体振り返り会、(2) 7日目授業に向けたXクラスの打合せ、(3) 学期終了後のXクラスの振り返り、である。3つの場面を用いる理由は、そこに時間経過の要素が含まれるためである。時間の経過と共にファシリテータの解釈や評価が変化していくことが予想される。したがって、ファシリテータによる自己評価の総体を捉えるため、上記3つの場面を用いることとした。

以下、各場面の特徴を記す。(1)は、6日目授業が終了した直後に行われるファシリテータの振り返り会で、全クラスのファシリテータが参加してその日の授業内容とクラスの様子が報告される会である。ここでは授業終了直後という時間的特徴を踏まえた、生々しく臨場感のある語りが期待できる。(2)は、6日目授業(6月26日)と7日目(最終回:7月10日)の間に行われたAとBによる打合せ(7月4日)である。打合せの目的は、7日目授業の段取りを検討することであった。6日目授業が終わって1週間が経過し、冷静な状態で評価が期待できる。(3)は、全ての授業が終了し、成績評価も終わった9月16日にAとBの2名で行われた。振り返りの目的は、春学期授業全体の総括である。全てのプログラムを終えてから本ワークを振り返ることで、最終的な本ワークの評価が語られることが期待できる。

以上、3つの場面ではいずれもレコーダーで音声を記録し、トランスクリプトを作成した後、AとBがそれぞれどのように本ワークを評価しているかの整理を行った。

5.2. 6日目授業後の全体振り返り会

授業終了時点で、本クラスのファシリテータ2名が、本ワークに対してどのような印象を持ったのかを、以下の各項で整理する。

5.2.1. 各作品のクオリティの高さに対する驚き

本ワークを振り返って、最初に語られたのは驚きだった。Aは「深くじっくり考えていないと、出てこない言葉や表現ばかりで驚きました。じっと耳を澄ませながら、味わう。そんな時間で良かったですね」と最初に語っている。Bも同様に「びっ

くりしました（中略）これまで何回か、このワークをやってきましたが、今回は比較にならないくらいすごかった」と述べている。彼らの驚きの要因は、各作品のクオリティの高さによるものである。文章表現に長けた一部の学生の作品が大きなインパクトをもたらす傾向はこれまでもあった。しかし、今回は全員の作品に味があり、「『こんな良い文章、誰が書いているの?』」と思わせる作品が、最初から最後まで連続して朗読された」とBは興奮気味に語っている。

その要因について、Bは冒頭一文を指定したことと、ファシリテータが作例を提示したことが影響したのではないかと分析している。

5.2.2. 受講生に対する印象の変化

Aはワークの影響について「これまでの授業の中で、お互いがそれぞれに対して持っていたイメージが、塗り替えられた時間だったような気がして。い（中略）まさか、そんな隠し玉を持っていたのか！ぐらゐの表現が文章として表れてきたので」と語り、Bも「これまでのクラスメイトが違って見える、みたいな感覚があった」と語っている。

本科目では、合宿授業で《物語創作ワーク》を実施し、受講生が個人で創作した物語の発表を通して、各受講生の個性や価値観がクラス内で共有されるという経験をしている。しかし、本ワークはそれとは異なる形で、受講生の個性や価値観がクラス内に発露されたことになる。その違いは、フィクションとエッセーの違いであろう。《物語創作ワーク》では、多くの学生がフィクションの物語を創作することを通して自己を表現している。すなわち、作者本人の個性や価値観は物語の中に埋め込まれているのであって、直接的に表現されるものではない場合が多い。一方で、本ワークでは冒頭一文にあるように「わたし」を核としたエッセーの形で自己を表現するワークとなっている。すなわち、書かれた作品は作者自身なのであって、作品に直接作者の個性や価値観が表現されていることになる。

ここに本ワークの特徴があると考えられる。本ワークを通して、これまで授業内では表出し得なかった形での自己表現がなされ、それが受講生の印象の変化の要因になった可能性がある。

5.2.3. 他者が朗読することで機能する対話の安全弁

Aは受講生が表現したものは「抱えきれないくらい、重たいものではなかった」と述べている。本ワークのような自己開示を求めるワークでは、本人が抱える切実な課題が直接的に語られるリス

クがある。これをリスクと呼んでいるのは、普段は本人の中に留め置かれたものを授業によって強制的に表出させ、それがきっかけで本人自身も抱えきれない問題へと深刻化させてしまう可能性があるからである。授業という強制力がある場だからこそ、「言いたいことだけ言う」、「差し支えない範囲で表現する」ことが重要なのであり、本科目では再三にわたってそのことを受講生に伝えている。それは本科目のような自己表現・自己開示を求める授業における安全弁の役割を果たすからである。

一方、本ワークではそのような安全弁の働きを、「他者が読む」というルールに埋め込んでいる。「他者が読む」というルールによって、作者は「他者の目」を想像しながら作文することになる。そのことが、結果的に本科目が抱えるリスクを軽減する安全弁につながっているのではないか、という議論が振り返りでなされた。

5.2.4. ワーク運営での課題

本ワークでの課題についても、いくつか議論されている。まずは、文章が書けない学生への対応である。実は、今回のワークでは、作文セッション時に一文も書けない学生がいた。結果的にその学生は朗読セッションをオブザーブするのだが、「書けない学生に対してどのように対応すべきかについての迷いがあった」とBは述べている。

もう1つは、最後の振り返りセッションの必要性についてである。Bは現在も消化不良感が残っていると表明し、その理由として「朗読が終わった後に、全体の振り返りをするところまで行けずに終わっちゃったので」と語っている。そしてそれは「受講生も同様の心境だったのではないか」と述べている。今回は時間の都合上、最後の振り返りセッションを割愛してしまったが、そのことが消化不良感の残留に影響していると考えられる。

5.3. 次回授業に向けた打合せ

5.3.1. ファシリテータの想定を超える作品の多さ

ファシリテータは、授業後1週間が経ったこの時点でも、授業直後と同様に非常に有意義なワークであったと評価している。その理由として、Aは「前回の授業は、我々の予想を超えてみんな一生懸命考えて、自分の意見を表出してくれて、非常に濃い時間を過ごすことができたなという印象」と述べ、「やっぱり思ったとおりに思ったことが運ばば良い授業じゃないな、っていう風には思った。思ってもみななかった学生たちの考えが出てきたら超嬉しいよね」と語っている。ファシリ

テータが本ワークを高く評価しているのは、ファシリテータが想定していた以上の文章表現がなされたからであると読み取れる。

5.3.2. 作品におけるメタ表現の多さとその要因

Aは受講生が書いた文章を回顧しながら「あまりにもメタ表現が多かった」と振り返っている。ここでいう「メタ表現」とは、冒頭一文を受けて、そのまま自分が他の人と違うところを記述するだけに留まらない文章のことを指す。例えば、「そもそも他人と違うとは何か？」など、冒頭一文を批判的に捉える文章や、自分が他人と違うところを一通り述べた後で、「しかし他人と違うところがあるという点は他人と同じなのではないか」と結論づける文章などである。これらはいずれも実際に受講生が書いた文章の構造であり、これらを総称してメタ表現と呼んでいる。

そして、これらメタ表現が多かったことに関して、Aは「作例が良かったよ。1つの書き出しに対して、好対照な事例を示すことができて」と語っている。ファシリテータが作例として示した2つの文章は、内容が大きく違うものであった。Aは「自身が他人と違うところを素朴に、そして実直に表現した」のに対して、Bは「自分が他人と違うのは当然のことであるのに、社会は同調を求めているように感じるとし、それに対する違和感をシニカルかつ自虐的に表現する内容」であった。ここではBの作例がメタ表現に当たる。好対照な作例を示したことで、受講生が冒頭一文を多面的に捉えることにつながり、結果として直接的に人との違いを語るだけではない、メタ表現が多く執筆されたと考えられる。

5.4. 学期終了後の振り返り

5.4.1. 成功体験から導出されたファシリテータの教育理念

全ての授業が終わった後でも、本ワークは引き続き「良かった」と評価されている。その理由としてAは「(1) 普段の対人関係の中では見えてこないその人の側面が見えたこと、(2) 授業の中で1人の人間に対する印象が上書き、更新、塗り替えられていく体験ができたこと」を挙げている。これは「受講生もファシリテータも同様に感じたことだろう」と述べている。Aは続けて「私の中で一番大事にしたい部分が朗読プログラムですごく明確に感じられた」と述べている。つまり、本ワークを実施したことで、本科目でAが重視しているポイントが前述の(1)と(2)であると再確認できた、ということである。ワークを実施し、「これは良かった」という手応えの理由を考察する

ことによって、自身が抱く教育プログラムの理想形を言語化するに至ったと言える。

5.4.2. 来期の実践に向けた意欲

「なぜ今回のような深い文章が表現されたと思うか？」というBの問いに対し、Aは「ファシリテータが例示した文章が影響を与えていた」可能性を指摘しつつも正確には「分からない」と答えた。Aは「だからこそ、来期もやってみようと思っている」と語った。その理由には別の要因もある。それは最終授業の《5分間スピーチ》ではあまり深い内容が語られず、Aが重視している上記(1)と(2)は成し遂げられなかったからだ。Bは「今期のクラスはどういうプログラムをやっても、深いやり取りが起るわけではないことが《5分間スピーチ》をやってみて分かった」と述べ、本ワークの仕掛けが深い表現につながった可能性を示唆している。

しかし、いずれも仮説に過ぎないため、それを検証するためにも、来期も同様のプログラムを実施することを考えていると読み取れる。

6. 受講生によるワークの評価

6.1. 目的と方法

本章では「作文・朗読ワーク」に参加した受講生が本ワークをどのように評価しているのか、また、本ワークでの体験を通してどのようなことに気づいたのかを明らかにするため、ワーク参加者へのインタビューの語りを整理し記述する。インタビューは6日目授業に参加していた10名の受講生のうち、授業終了後にアポイントが取れた8名に対して行った。インタビューは本科目の定期試験が終了した後の2019年7月29日から8月6日の間に行った。インタビューは本稿第一著者であるBが行い、インタビュー内容は成績評価は一切関係しない旨を伝えた上で、研究利用への同意を求めた。インタビューを行った8名のうち、本ワークについて直接的な語りを収集でき、かつ研究利用への同意を得た6名の語りを本稿では紹介する。

インタビューは半構造化面接法を用いて実施し、レコーダーにて会話を録音した後、トランスクリプトを作成した上で分析を行った。質問項目は「作文・朗読ワークは覚えているか」、「本ワークで印象的なことは何か」とし、状況に応じて「自身の文章をどう振り返っているか」、「クラスメイトの文章についてどう感じたか」を聞いている。

なお、受講生の語りは個人が特定できないように、一部語りの主旨を変えない範囲で内容を加工

している。

6.2. 結果

インタビューの結果、全ての学生が「作文・朗読ワーク」のことを記憶していた。

以下、インタビューで語られた内容を各項に整理する。

6.2.1. 作品を通して変化するクラスメイトの印象

本ワークは匿名の状態では作品が朗読されるため、朗読の間、それが誰の作品かを想像しながら鑑賞する受講生が多かったようだ。S3は「ずっと（誰のかを）考えながら聞いてたんすよ。あ、たぶんこいつ（の作品）やん、みたいな」としつつ、しかし全く予想は当たらなかったと語った。S1も鑑賞中は誰の作品かを想像しながら聞いていたとしながらも「意外と全然当たらなかったです」と語った。授業中に接する中で抱くクラスメイトのイメージと、作品を通して抱く作者のイメージとが大きく異なっていたことを示す語りであろう。

また、クラスメイトの作品を鑑賞することを通して、教室内で接しているその人の印象が塗り替えられたと語る受講生もいた。同じくS1は「なんかそんなことをみんな考えてたんや！って。そんな風に思っているようには私には見えてなかったんで」と語り、表現された文章を通して、クラスメイトの新たな一面が見えた様子が窺える。

さらに、S4は「自分は低単位ではない」とした上で、低単位学生に対する見え方が変わったと語った。S4はそれまで周りの受講生のことを見下していたと告白しつつ、以下のように語っている。「（低単位学生を）なめてましたね。失礼なことを言うと、（この授業は）低単位の人が多いじゃないですか。だからそういう人たちは、その分なんか、知性が乏しいというか。レベルも低いんかなあと思ってたんですけど。その人たちほど深い、なんかすごいことを書いているなあって思って。人をどうやって判断したら良いか分からなくなりました」。彼は、低単位＝知的能力が低いと決めつけていた自身の考え方や、単位の高低で人を判断していた自身の価値基準を相対化する視点を獲得したと言えよう。

6.2.2. 朗読を経たことによって起こる自身の作品のとらえ返し

自身の作品についての語りを見ていく。S1は「もっとみんなが書いているようなことを書いたら良かった」と語った。彼は、みんなのような深い自己開示を伴った文章を書きたいと思いつつも書けなかった。その理由についてS1は「ちきって（怯えて弱腰になること）そんなこと書けなかつ

たですね。無難な方に行った」と振り返る。S1はこの日4限からの途中参加だった。3限の授業やその場の雰囲気を読みきれないまま作文に移ったことが、本人を臆病にし、無難な作品へと向かわせたのかもしれない。

6.2.3. 文章が書けなかった学生の語り

S5は作文セッションで自身の文章を書き上げることができなかった。その理由について彼は「自分の文章を他人が公に読むのは、小学校の時に嫌な思い出があったので、そこから抵抗を抱いていて、書けなかった」と語った。文章を書くのが苦手かという問いに対しては、「レポートは書くことができるんですけど、こういうの（エッセー）は苦手です」と語った。私を主語とした自由な文体での文章表現と、それを他人が代読するという運営方法とが、彼の筆を止めていたと解することができる。一方で、彼自身は作文セッションの間、何度も文章を書こうとしているように見えた。作文時間は、彼にとって苦しい時間だったと同時に、自身がこのような形の文章表現が苦手な理由について、自己省察をしていた可能性がある。

6.2.4. 本ワークの改善点を示唆する語り

最後に、本ワークの改善点を示唆する語りを見る。それは今回時間の都合で割愛した「振り返りセッション」の必要性についてである。S6は、朗読者から最後にもらったコメント（作品の裏面に朗読者が作者に向けて書いたもの）について、「（コメントの）感想を見た時、全然（自分の意図が）伝わってないと思いました。すげえ恥ずかしかったです」と振り返り、自身の作品に込めた意図が上手く伝わらず、誤解を招いていたことへの恥ずかしさを語った。そして、消化不良感を抱えて授業を後にしたと振り返った。

本ワークでは、各作品の朗読が終わる度に、朗読者と作者がそれぞれ感想を述べる時間を設けている。しかし、その瞬間は朗読直後の余韻や緊張感がある時間であり、朗読者も作者も作品の内容について言及することはなかなか難しい。一方で、全ての朗読が終わり、緊張感から解放された後なら、自身の意図や作品執筆に至るまでの過程を語る事が可能となろう。また、全ての作品を鑑賞したからこそ言える感想があるかもしれない。いずれにしても、最後に全体で改めて朗読セッションでの体験を言語化する場を設けることは必要と思われる。

7. まとめ

本稿では、エッセーの作文とその代読（朗読）

を通して対話を促すことを目的としたワークショップについて、2019年度春学期の「キャリア・Re-デザイン」、Xクラスの事例を紹介した。最後にいくつかの課題を示し、まとめに代えたい。

まずは、【文章が書けない学生への対応】についてである。受講生の多様な教育経験や文章作成能力を鑑みると、今後も文章が書けない学生が参加する可能性は高い。その際、どのように対応するかが課題となろう。今回の受講生の様子や語りを踏まえると、最初から「書かない」という選択肢を用意するよりも、まずは「書こうとする場」を提供することが重要であると思われる。それは「書くプロセス」自体が自己省察を促す機会につながると考えられるためである。もちろん、最終的に「書く」、「書かない」、「書けない」の判断は個々の参加者に委ねられるべきであり、ファシリテータは本人の自己決定の尊重と、その場での臨機応変な対応が求められる。

これらを踏まえて言えるのは、参加者の作品のクオリティそのものよりも、そこに至る作文セッションのプロセスと朗読セッションのプロセスの重要性をファシリテータが意識できているかどうかであろう。これらのプロセスを通して、受講生の自己内対話および自己他者間対話を促すことができるものと思われる。

また、【振り返りセッションの実施】も重要な課題である。ワークのプロセスを受講生の学びにつなげるためにも、最後に全体をじっくり振り返る時間は必要と思われる。今回は欠席者が想定以上だったことにより、授業全体のプログラムを大幅に変更して実施した。そのことにより、本ワークの実施時間が短縮され、振り返りセッションを割愛することになった。次回以降は、振り返りセッションの時間も含めた本ワーク全体の時間を意識しながら、授業運営を行いたい。

最後に、本ワークを他の授業や教育プログラムで実施する際の課題について述べる。その課題とは、(1) ファシリテータを複数人確保することの困難さと、(2) 暗黙知化したワークの進行ノウハウの共有に関する課題の2つである。今学期のようなファシリテータによる例示とデモンストレーションを想定した時、複数人のファシリテータが必要となる。しかし、一般的な授業を想定した時、これは容易なことではない。また、仮に複数人の担当者で本ワークを実施することになったとしても、事前にワークの意図や運営方法について打合せを行う必要がある。いずれにしても、今期のようなワークを行うためにはかなりのコストを要することになる。これが(1)の課題である。この課

題に対しては、SAや学生ファシリテータの活用、受講生から運営者を募るなどの案が考えられる。しかし、いずれの場合でも打合せは必要になる。ただし、本稿で紹介したほどの打合せ時間は必要ないとする。今期に関しては、新たなワークショップの開発も視野に入れたクラス運営を行っており、通常より打合せ時間を長めに設定した。しかし、今期の運営によって、ある程度パッケージ化できたため、今後は打合せ時に確認することが限られ、時間的なコストはかからないと考えられる。

そしてもう1つの課題は、どのようにして本ワークの運営ノウハウを共有するかである。これに関しては、今期のXクラスのような方法が最も効果的と思われる。すなわち、本ワーク運営のベテラン(今期のB)と初心者(今期のA)とが一緒にワークを進行する方法である。ワークの進行をマニュアル化することも一案だが、それだけでは暗黙知はなかなか共有できない。したがって、今回のように運営経験を有する者とそうでない者とと一緒に運営することが理想的である。

今後は、これらの課題を考慮しつつ、本ワークの応用可能性と教育効果について引き続き検討していきたい。

謝辞

本科目の受講生の皆様には、インタビューの協力を快くお引き受け頂きました。心よりお礼申し上げます。

参考文献

- 原良枝(2019)生涯学習における朗読の可能性. 甲南女子大学研究紀要 55. 甲南女子大学: pp.77-84
- 堀公俊(2018)ファシリテーション入門第2版. 日本経済新聞出版社, 東京
- 川出健一, 中西勝彦, 鬼塚哲郎(2018)キャリア科目におけるファシリテータの存在意義と教養教育への接続. 高等教育フォーラム 8: pp.9-19
- 小林良枝(2012)国語教育と朗読. ソシオサイエンス 18. 早稲田大学大学院社会科学研究所: pp81-96
- 松本剛(2015)ベーシック・エンカウンター・グループにおけるファシリテータの「自己一致」: ファシリテータ研修グループのふりかえりをもとに. 人間関係研究 14. 南山大学人間関係研究センター: pp.37-48
- 谷美奈(2015)「書く」ことによる学びの主体形成: 自己省察としての文章表現「パーソナル・ライティング」の実践を通して. 大学教育学会誌 37 (1). 大学

教育学会: pp. 114-124

谷美奈 (2016) パーソナル・ライティング—考える〈私〉、それを育む「エッセー」という考え方. 山地弘起 (編) かかわりを拓くアクティブ・ラーニング—共生への基盤づくりに向けて. ナカニシヤ出版, 京都: pp.127-153

谷美奈 (2017) 自己形成史におけるパーソナル・ライティングの意味: パーソナル・ライティングを経験した元学生 (当事者) への聞き取り調査から. 大学教育学会誌 39 (1). 大学教育学会: pp.125-134

津村俊充 (2012) プロセス・エデュケーション: 学びを支援するファシリテーションの理論と実際. 金子書房, 東京.

山田創平, 中西勝彦, 藤原めぐみ, 鬼塚哲郎 (2015) キャリア再構築科目における「言語化実践」の意義と効果. 高等教育フォーラム 5: pp.11-21

安永愛 (2016) 声と文学: 学生たちとの朗読実践を通して. 翻訳の文化/文化の翻訳 11. 静岡大学人文社会科学部翻訳文化研究会: pp.27-54

The integration into an undergraduate course of a new workshop aiming to activate dialogue through implementation of composition and recitation of career-related essays

Katsuhiko NAKANISHI¹, Kenichi KAWADE²,
Tetsuro ONITSUKA³

Kyoto Sangyo University has implemented an undergraduate course targeted at low-credited and/or low-motivated students as one of its career-formation support courses. This course, 'Career Re-design,' aims to nourish student readiness to tackle their own career through obtaining a new viewpoint which enables them to relativize their own values and circumstances. This study focuses on the sixth day of the seven-day course schedule, which consists of the composition of an essay that has a fixed beginning for all participants: "I am slightly different from other people..." The essay is written by one class member, and recited by another randomly selected member in order to activate dialogue among all members of the class. When conducted in the 2019 spring

semester, the program was shown to be highly effective at promoting dialogue. This paper summarizes the basic procedures of the program and discusses what really happened in the mind of participants during the program through an analysis of the reflexive reports written by the facilitators and the results of interviews conducted with the student participants. Through a careful examination of this approach, the improvement of this course and its potential application to other educational programs is discussed.

KEYWORDS: composition of career-related essay, recitation, workshop, career education, promoting dialogue

2020年2月26日受理

1 Graduate School of Education, Kyoto University

2 Center for General Education, Kyoto Sangyo University

3 Faculty of Cultural Studies, Kyoto Sangyo University