

Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告 (16)
ーナラティブ・ライティングにはナラティブ・アプローチをー
A Study on the Theory and Practice of Active Learning
Report on the course supported by Learning Assistant #16:
Narrative Approach for Narrative Writing

三浦真琴（関西大学教育推進部）

Makoto Miura (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

筆者の担当科目ではレポートライティングを授業のコンテンツとはしていない。客観性や形式が優先され、「自分」が排除されるレポートは書き手との間に関係性を見出せず、執筆作業を我が事として捉えられないからである。「自分」を物語ること、これこそが作文に対する苦手意識を克服するために必要な作業である。この考えに基づき、自らのうちに物語の種子があることを知り、再生産的構想力を駆使して物語を編むナラティブ・ライティングを実践したところ、数多くの名作を学生は生み出した。しかしコロナ禍期におけるオンライン授業では作品のクオリティは著しく低下した。それを克服すべく集団添削を導入したが奏功せず、添削そのものの意義を疑わざるを得なくなった。そこで採り入れたのがナラティブ・アプローチである。書き手（学生）と読み手（教師・他の学生）が作品について対等に語り合って相互の理解を深める方法は一定の成果をもたらした。

キーワード ナラティブ・ライティング、再生産的構想力、ナラティブ・アプローチ / **Narrative Writing, Reproductive Imagination, Narrative Approach**

1. 文章力育成の授業を巡る状況を概観する

1.1. 関西大学における文章力育成科目

2008 年に着任してから文章力の育成を目指す科目を担当している。一つは初年次学生対象の「スタディスキルゼミ」に属する「文章力をみがく」、他の一つは二年生以上を対象とする「共通教養ゼミ」に属する「文章の達人を目指す」である。両科目ともカリキュラム再編成に伴い、前者はプロジェクト学習 1「文章力をみがこう！ー自分を磨く作文プロジェクトー」、後者はプロジェクト学習 2「文章の達人をめざして」と名称が変更されたが、科目のコンセプトは開設当時から変わらず継続している。

関西大学の全学共通教育においては、2024 年度時点で文章力養成に関する科目が 16 件開講されている。うちスタディスキルゼミが 14 科目（科

目担当者 8 名）、プロジェクト学習 1（自分を磨く作文プロジェクト）が 1 科目（同 1 名）、プロジェクト学習 2（文章の達人を目指して）が 1 科目（同 1 名）である。このうちシラバスの中でレポートライティングに言及しているのはスタディスキルゼミ担当者のうち 2 名のみであるが、これを含め、いずれの科目もレポート作成を主要なねらいとしているわけではない。その中から「科目のねらい」の一部を以下に二例抜粋する。

「自分の考えを日本語で適切に表現して、相手に伝える能力を身に付けることを目的とします。文章作成を中心とする実践によって授業を進めていきます。現代社会では、文化圏の異なる人や年代の異なる人、さらには自分とは異なる考えを持つ人ともコミュニケーションをとることが求められます。社会をより良く生きるために必要なコミュ

ニケーション能力としての日本語運用能力を身につけましょう」

「日本語の文章を読解したり、自分の考えを日本語で表現して相手に伝えたりする能力（リテラシー）は、大学での学びにおいてはもちろんのこと、社会生活全般において必要不可欠の能力です。しかし、最近では、大学生の日本語能力の低下が指摘されていることも事実です。「文章力をみがく」の授業では、この最も基本的な能力である日本語での読み書き能力を演習形式で実践的に訓練していきます」（下線は引用者）

下線を付した箇所から読み取れるように、関西大学の全学共通教育においては、レポートライティングに特化した授業は実践されておらず、社会人基礎力として文章力を磨くことに重点を置いていることがわかる¹⁾。

1.2. 大学教育学会年次大会の自由研究発表

他大学における文章力の養成をめぐる状況については、大学教育学会の自由研究発表を参考にすることができる。

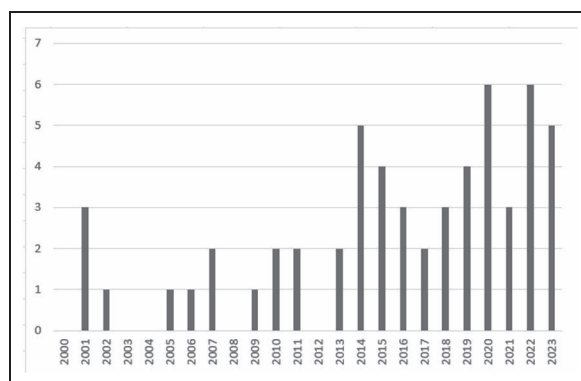


図1 ライティングに関する発表件数の推移
(大学教育学会年次大会)

2000 年以降の大学教育学会の年次大会で文章力育成（ライティング）に関する報告は、2023 年度までに累計で少なくとも 56 件が発表されている²⁾。年度によって発表件数にばらつきがあるが、ライティングに関する報告部会が初めて開設された 2014 年度以降は安定的に一定数の報告がなされている。ライティングに関する部会が設けられ

たのは、2014、2015、2020、2022、2023 の各年度であるが、これらの 5 年度だけで 24 年間の累計件数の 46%を占める 26 件の発表がなされている（図1 参照）。

最近ではレポートライティングが最も重要なテーマの一つとなっており、その指導方法や評価方法、レポートタイプ（論証の型）の分類、レポート作成プロセスの定量化、あるいは剽窃防止策などが取り上げられることが多い。他方、「書く技量の過小な自己評価」（渡辺、2007）や「文章産出困難感」（富永他、2013）に象徴される、学生の作文に対する苦手意識が取り上げられることはなくなった。学生の多くは高等学校を卒業するまでに作文が嫌いになったり、これに対する苦手意識を持つようになったりしているが、そのことが等閑視されているといってよい。そこには、作文が苦手であっても、しかるべき指導をすれば誰もが正しいレポートを書くことができる、すなわち文章表現力の低下をテクニカルな側面から解決できることが前提とされていると考えられる。

筆者はレポートライティングのリテラシーを身につける前に、作文を嫌う感情や、これに対する苦手意識を克服する必要があると考えているので、上記の前提には違和感を覚える。苦手意識を克服するためには、その原因を知っておかなければならない。

この点に関して注目すべきは「パーソナル・ライティング」を重要視する谷（2014、2015、2016）である。書くという行為の意味を自由に自分の感情や考えを表出することによる気づきにあるとする谷の考え方、スタンスに理解を示す学会員は、当初、あまり多くなかった。学会発表では「そのようなことをして正しいレポートが書けるようになるのか」という批判が相次いだが、そのことに強い異論をはさんだことがある³⁾。学生が自分の思うように文章を綴ることができず、苦手意識を持ってしまうのは「＜自己＞と＜世界＞にまたがる認識の起点としての＜私＞がうまく機能していないから」（谷、2015）という考え方は、谷自身の実践報告によって明らかにされたように、多くの

学生にとって救いとなっており、文章力育成を目指す科目を担当する教師が大いに参考すべきことである。

2. 添削から創作へ—苦手意識の克服を目指す—

筆者は、文章力育成科目の担当当初から、ともすれば型やフォーマットばかりを優先するレポートライティングを授業の内容から外すことにしている。文章力の未熟なること、あるいはその低下の原因を知ることを優先すべきであって、そのことを確認せぬままテクニカルな指導で正しいレポートの書き方が取得できるという考え方に首肯できなかったからである。

レポートを正しく作成することができないのは、レポートライティングに関わる約束事を十分に知らないからではあるが、それ以前に、文章を書くことに対する苦手意識が分厚く高い壁として存在していることに思いを馳せなければならない。以下に、学生が綴った文章の一部を引用する。

『「里穂（仮名）の作文は悪くはないけれど、つまらない。」中学受験の作文課題対策の際に私が書いた作文を読んだ塾の先生の感想が、今でも強く印象に残っている。（後略）』

このことがきっかけとなって学生は作文に対する苦手意識を持つようになったと、この後に綴っている。受験対策の作文や小論文の指導では、高得点を目指す指導というよりは減点されないための指導がなされ、そこに「自分」を表現することは戒められることが多い。

小論文に限らず、レポートライティングにおいても、どの一文にもアイデアを盛り込み、それを適切な長さで表現することが求められ (Calfoglou, 2019)、客観性が重んじられ、形式が優先され、「自分 identity」は排除されるものであり (Hyland, 2005; Lillis, 1997)、それがためにレポートと自分との間に関係性を見出せず、執筆作業にも、書き表したもののにも愛着を感じられなくなりがちである (Ivanić, 1998; Tang & John, 1999)。

「自分」を出さないようにしながら綴る文章に面白さを感じるのは難しい。自分を抑制して文

章を書いていくうちに、面白みのない文章しか書けない自分の作文力を低く評価し、苦手意識を強く持つに至った学生の存在を看過してはならないのである。

このような学生に対して、教師が提示するフォーマットやマニュアルにしたがってレポートを書くように指導するのは、学生の表現欲求を一定程度、抑制することにほかならず、その結果、「綺麗に刈り取って整理された文章」(尾崎, 2024)ばかりが提出されることになりかねない。さらに、教師がフォーマットやマニュアルを用意し、それに基づいて添削を施すのは紛れもない「教師主導のパラダイム teacher-dominated paradigm」であり、それは作文という学生の知的探検を阻む危険を伴うものである (Zamel, 1987)。

大切なのは作文に対する苦手意識を克服し、文章を書くことに楽しみ (fun and exciting) を見出すことである (Damashek, 2003)。苦手意識を克服し、文章を綴ることに楽しみを見出すことができるようになれば、一定の約束事を遵守して作成するレポートは、テーマが与えられているだけに書きづらいものではないということに、やがて学生は気付くようになる。そうであるならばレポートの書き方を指南するのではなく、どのようなスタイルの文章であっても、それを生涯に亘って楽しく綴ることができるというメンタリティを育むことこそが肝要ではないか、そのように考え、

“Lifelong active writer”を目指すコンテンツや方法を模索することにした。

英会話のハウツーを知っていても知人との会話を楽しめるわけではない。如何に話すかを知っていても何を話すか (話したいか) を持っていなければ、それは成立しないからである。同様に、作文のハウツーに拘泥しては自分の中にある「書きたいこと・表現したいこと」に気づいたり、それを表現したりすることはできない。つまり

“How to write”ではなく“What to write”に重きを置き、テーマやフォーマットで学生の作文に制限をかけることなく、自由に「物語」を創作してもらうことが、様々な呪縛から自己を解放し、苦

手意識を克服（というよりは超越）するために不可欠なのである。

このような考えに基づき、教師がフォーマットやマニュアルにしたがって作品を添削することを封印し、学生が自己のうちにある書くべきもの・書きたいことを今までにないかたちの文章として創作すること、それを科目のコンセプトにしたのである⁴。

3. ナラティブ・ライティングの展開

3.1. ナラティブ・ライティングとは

発掘した「書くべきこと・書きたいこと (What to write)」を創作として綴るものを「物語」と表現したが、それは狭く“story”の意味に限定されるものではない。

創作に必要なのは、自分がこれまでに触れてきたこと、見聞きしたこと、思考や想像を巡らせたもの、あるいは読書体験などをもとに新しい物語を構築する力である。筆者は折りに触れては「想像は再生産的である」と学生に伝えている。どんなに斬新に見えるアイデアやプロットであっても、それは自身の経験の何処かに根差しているものであり、それまでたまたま作文の俎上に載らなかっただけのものである。この筆者の考えに最も近いと考えられるのがカントの「再生産的構想力 *reproduktive Einbildungskraft* (*reproductive imagination*)」である⁵。自らの経験の中に作品の種子が存することを多くの学生は、通常、意識することがない。しかし自らの経験に基づいて新たな物語を編むという体験を積み重ねることによって、作品の種子の存在に気付き、さらに日常生活にその発見の機会があることを意識できるようになる。すなわち、再生産的構想力を駆使することによって、「自分の内面で何が息づいているか」

(What's alive in me?) を発見し、それに言葉を与えることによって、自己の内面に確かに存在するものやことを表現することができるようになっていくのである (Rosenberg, 2005)。これが筆者の目指す作文の苦手意識を克服するためのナラティブ・ライティング (Narrative Writing)、すな

わち「物語の創作」の授業の要諦である。

3.2. ナラティブ・ライティングのための仕掛け

自らのうちに息づくものに気づくためには、自分の経験の中から発見したものを表現するフレームワークが用意されていなければならない。全くの白紙に自由に書くように促すだけでは、学生は経験の中から何を選択すればよいのか、選択したものにどのような言葉を与え、言葉を与えられたことやものの間にどのような関係を構想すればよいのかを把握することができず、経験の森の中で迷うばかりである。それではナラティブ・ライティングは奏功しない。そこで以下のような仕掛けを施すことにしている（ここに列記するものの中には、既に三浦 (2022) に示したものも含まれる）。

初回には向田邦子のエッセイ「字のないはがき」を素材として取り上げ、“How to write” よりも “What to write” が大切であるが、さらに達意の文章を目指すのなら “What not to write” を意識することが何より肝要であることを伝える。

“What to write” は自己の経験の中に作品の種子を発見するための考え方であり、“What not to write” はそのようにして選んだ種子の周辺の何に言葉を与え、何に与えないかの選択に関わる考え方である。以上を示したのち、無題の作文を課題とする。高等学校を卒業するまでテーマを与えられた作文や小論文に慣れ親しんできた学生は、何から着手すればよいのか大いに迷うが、やがてそれが “What to write” を探す旅の第一歩であることに思い当たり、それぞれが自分の経験について綴った作品を提出する。もちろん、この段階では経験の選択や、その配置、あるいは経験に与える言葉は精錬されてはいないが、与えられた課題に対して借り物の言葉で応じていた小論文の執筆とは違う体験ができたことを学生は次第に認識できるようになる。

初回の作品の全てに対して学生のみならず、LAと教師も必ず感想やコメントを付すことにしている。それを次回（第三回目）の授業で公表し、ここに読者が誕生したということを学生に伝える。

作品は読まれるという行為によって初めてその価値を持つとする受容美学理論 (Iser, 1976) の概要を紹介し、作品とはすなわち読者との対話の可能性をつくりだすものであること、端的に言えば文章を編む作業はコミュニケーションにはかならないことを伝える。そのうえで達意の文章を編むことを目指すのならば、あらかじめ期待を抱いて読む読者の「期待の地平線を破壊してゆく」(Jauss, 1970) 創作活動が求められることも併せて伝える。なお、ここにいう「読者」には数年後の自分も含まれる。筆者の観察では、フォーマットやマニュアルに頼らないことに加えて、創造的に破壊していくことを推奨するスタンスは学生を大いに刺激するようである。

授業では執筆作業やその作品に傾注するのみならず、言葉に対する意識を高めてほしいと願い、簡単なゲームやクイズも用意している。例えば「花の終わり」の表現が花によって異なることについて、身近な例を引き合いに出して気づいてもらう。ほとんどの学生は「桜散る」や「椿落ちる」は知っているが、梅や牡丹、菊、紫陽花などについては知らない。しかし、それぞれの花の終わりを思い起こしながら、それにふさわしい表現を考えてもらうと、「牡丹崩れる」や「朝顔しぼむ」には思い当たる。ちなみに、菊は舞う、紫陽花はしおれる、李ははだれる、冬柳は吹雪くと表現する。春夏秋冬それぞれに色を付けてみることを提案すると、思いのままに桃色、橙色などを口にするが、「青春・朱夏」と示すと、ほとんどの学生が古代中国の五行思想に思い当たり、「白秋・玄冬」と続ける。続いて「山」を使った四季の表現を問うと、冬が「山眠る」ことには思いあたる。「山嗤う」「山滴る」「山粧う」を思いつけなくて落胆する学生がいるが、身近な事象にも豊かな表現があることを知るよい機会にはなっているようである。

再生産的構想力を豊かにするために、各々の経験の中に、相互に強いつながりのないものを発見し、そこに新しい関係性を見出すという試みも実践している。経験した時期や場所が異なっても、経験者はいずれも「自分」であるので、相互

に関連がないように見えるものであっても、それを繋げることに無理はないはずである。そのエチュードとして採り入れているのが「ファンタジーの文法」(Rodari, 1973) である。学生に色の異なる付箋紙を二種類配り、それぞれに異なる単語を書いてもらう。同じ色の付箋紙をそれぞれ別の袋に集め、シャッフルしたのち、二つの袋から一枚ずつ取り出して単語の組み合わせを作る。その組み合わせの中から自分が書きたいものを選び、二つの単語あるいはそれを彷彿とさせるものが登場する物語を編む。ここにいうファンタジーとは「二つの異なった概念を持つ言葉を結びつける際に必要とされる『創造的想像力』の発露」である。先の Rodari の言葉を借用するならば「ことばは日常の意味で取り上げられるものではなく、日常的に果たしていることばの鎖から解き放されるものである。言葉は互いに《引き離され》、《流浪させられ》、まだ見たこともない異郷の空でぶつけ合わされるのである。こうすることによって、ひとつの物語を生み出すよりよい条件があたえられる」

このことを身近な素材によって実体験するのが「ファンタジーの文法」の目的である。換言すると、二つの異なる概念を結びつける「異化(ストラニアメント)効果」を体験し、それを作品へと昇華させていくプロセスを実感することがこのワークのねらいである。新しい作品の執筆に行き詰まったときに、このような発想をヒントにすると思いもよらない物語が誕生するということを学生は経験を通して学んでいく。

言葉に対する意識やセンスを保ち続けてほしいと願っているので、ワークやクイズとは別に、時間を見つけては辞書の頁を繰ることを勧めている。とはいえ、ただ漫然と頁をめくるのでは楽しみに欠けるので、自分の知らない単語に出会ったら、その単語から「恋」に関わるショートストーリーを編むように提案している。これは小山(2009)よりヒントを得たワークである。筆者が想定していた以上に学生はワークの意味を深く理解し、数多の名作品を紡ぎ出している。以下にこのワークで編み出された作品を一例紹介する。

『湮没 いんぼつ』

“一緒にいて楽しい”の上には、「気を遣わなくていいから」がつく。

“いい人”の上には「どうでも」がつく。

“優しい”の上には「みんなに」がつく。

それってつまりは特別じゃないって話でしょ。

【湮没】すっかりうずもれて見えなくなること。

3.3. ナラティブ・ライティングの更なる仕掛け

授業コンテンツで最も難しいのは“*What not to write*”をどのように伝え、体験してもらうかである。心情を描かず、風景や状況を描写することによって詠み手の気持ちに読者を誘う俳句には、そのエッセンスが凝縮されている。とはいえ、俳句を題材とした授業実践は筆者の手には余る。これに十四文字を加えた短歌は歌人の三枝昂之によれば「人の体温に一番近い詩型」とされるが、ここには感情表現の許される余地がある。今後は授業に採り入れることを考えている。今回は、この双方をにらみながら、遊びの要素も必要と考えて、石川県輪島市に伝わる言葉遊び「段駄羅」を採り入れた。段駄羅とは、「五・七・五」の中七を掛け言葉にして前の「五・七」と後の「七・五」で異なる風景を描写する二十四文字（五・七・七・五）の短詩型文芸である（木村、2022）。能登地震が発生した今年から採り入れたが、輪島市発祥の文化に学生は大いに興味を示してくれた。

この取組には、自己表現をするためのフレームワークを一定規模の文章に限らないようにするというねらいがある。このように、学生にはできるだけ多様なフレームワークを示すことをこころがけている。

空の色 藍ね、暗いね。アイネクライネ よるのうた
あなたって 無知蒙昧ね ムチも上手いね
アメも欲し

「はかりきれない世界の単位」（米澤、2017）には、想像も及ばない単位がいくつも掲載されている。そのうちのいくつかは、単位の出自が示されていない。そこでこれもフレームワークの一つとするチャンスであると捉え、単位の出自をそれぞれに創案するワークを採り入れることにした。前々年度より「16人の市民が足を並べたときの、そのかかとからつま先までの足の長さの合計」というドイツのローカルな長さの単位「ルーテruthe」をテーマとしているが、実に多様で興味深い作品が提出されている。すなわち、学生が自由に自分の思考や思い付きに言葉を与え、物語として構成することに成功しているということである。このワークをおこなう時期には、どの学生も再生産的構想力の輪郭を捉え、その実践に躊躇することがなくなっていると考えられる。

自分の中にある物語の種子に気づくためには、そしてそれを物語として編み、作品としていくためには、「思い込み（スキーマ）」から解放されることも必要である。スキーマに縛られていると新しい発想が生まれにくくなってしまうからである。このことを実感してもらうために、ドヴォルザークの交響曲第9番「新世界より」の第二楽章のイントロダクション部分と宮澤賢治の詩を用いることにしている。この第二楽章は、ニューヨーク国民音楽院でドヴォルザークの同僚だったW.A. フィッシャーが後（1922年）に歌詞をつけて歌曲「Goin' Home」として発表している。ちなみに日本では堀内敬三氏が1946年にその歌曲を「家路」として翻訳している。第二楽章のイントロ部分だけでは、その曲がお馴染みの「家路」につながるメロディであることに誰も気づかない。このイントロ部分を聴いて一日のどの時間帯がイメージされるかを問うと、圧倒的に「朝」と答える者が多い。その後にイントロに続くメロディを聴かせると、全員が自分たちの判断が間違っていたと思い込む。下校時あるいはキャンプファイヤの時に聞いたり、歌ったりした経験から、この曲に「夕刻」「夜」を感じ取る者が多いからである。ところが、原曲の「新世界より」では、第一楽章が新世界に

向けた旅の準備、第二楽章は新世界に向けた朝の旅立ち、第三楽章は新世界での開墾、第四楽章は新世界に敷かれたレールの上を蒸気機関車が力強く走る様子を描いたものになっている。第二楽章のイントロ部分では極めて見事に朝をイメージさせるメロディが奏でられるが、これに続くメロディから「家路」を想起し、これを夕刻あるいは夜の曲だと思い込んでしまうのである。ところで宮澤賢治は堀内氏が翻訳するまえに、この曲を聴いて「種山ヶ原」という詩を作っている。「まっ青に朝日が融けて」から始まるこの詩は明らかに朝を描いたものである。ドヴォルザークのコンセプトは国を越えて賢治に伝わり、時を越えて学生たちにも確かに伝わったのである。このワークを通じて、自らの内にある「思い込み」に気づき、それから自由になることの大切さを伝えることにしている。

セメスターの終盤はペアワークをおこなう。まずは学生全員で、こんな場所に、そんな物が落ちていたら、あるいは捨てられていたら、もしくは置きっぱなしにされていたら不思議だと思われる「場所と物」の組み合わせを考える。生成系 AI にも、その組み合わせを考えさせたが、学生が思いついたものの方が圧倒的に面白かったので、「あなたたちの構想力は AI をはるかに凌いでいる」と学生に伝えた。学生はその組み合わせの中から一つを選び、作中人物が「こんなところに・そんなものが」なぜ、あるのかについて、その理由や経緯、背景などを想像する物語（想像編）を編む。さらに上とは別の一つを選んで「かくかくしかじかの事情があって、こんな場所に、そんな物を自分は（あるいは誰かが）置いた・捨てた・落とした」という「事実編」を物語として綴る。同じ組み合わせにおいて想像編・事実編それぞれを担当する学生は、場所とアイテムの詳細についてのみ打ち合わせを重ね、ストーリーについては完成するまで相手に知らせないというルールのもと、それぞれに自由に物語を創作する。すべての作品が出揃ったところで、全作品を包み込む大きなフレームワークを全員で考え、それぞれの作品の位置

づけや相互関係を話し合いのうえで設定していく。最終段階では、再生産的構想力が遺憾なく発揮され、全体として大きな物語が紡がれるのである。

4. 浮上した添削の必要と失敗

上記の複数の仕掛けのおかげで、学生はナラティブ・ライティングのアプローチを新鮮に感じ、作文を苦痛に思わなくなり、作業を楽しみながら、いくつものすぐれた作品を編むことができるようになった。ところがコロナ禍のためにオンライン授業が実施されるようになってから、提出される作品のクオリティがひどく劣悪なものになった。特にオンライン授業開始二年目の出来栄えが甚だしく悪かった。誤字脱字はもとより、「てにをは」を正しく扱えず、語彙は極めて貧弱であり、主部と述部が対応していないといった、まるで小学生以下のレベルのものが次々と提出された。その惨状については三浦（2022）に詳しい。その都度、どこに誤りがあるのかを指摘し、再提出を求めたが、指摘された箇所が修正されていないばかりか、まったく別の作品が提出されることもしばしばであった。

修正を必要とする箇所は、文章の構成や言葉の選択といったレベルには程遠いものばかりだったが、かといって文章力を磨くための授業を正しい「てにをは」の使い方、正しい句読点の打ち方、主語と述語を対応させるように注意を促すことなどに終始したくはなかった。そこで已むに已まれず、封印していた添削を始めることにした。

添削に当たっては、毎回の提出作品に対して修正した方がよい箇所と、その理由、ならびに書き直しの例を複数個示して返却することにした。但し、修正すべき箇所のすべてを例示しないようにした。それは修正すべき箇所を学生自身で発見してほしかったからである。それが推敲の習慣につながるとも考えた。しかし、学生の反応はすこぶる悪かった。学生のほぼ全員が添削を受けた経験がなく、添削されたものをどのように受け止めればよいのかが分からなかったのかもしれないというのが当初の筆者の印象である。

添削を受けた経験がない者にとっては、初めて朱を入れられることは、それが作品に対する修正の必要を示すにとどまるにもかかわらず、作品を、ひいてはその作者を否定するものと受け取られるのかもしれない。そのことを懸念して、否定的な言葉を一切用いず、可能な限り丁寧な添削を心がけたが、先述したように、修正すべき箇所は一切手を加えないまま再提出を繰り返す学生や、前回提出したものとは全く異なるものを作品として提出する学生が後を絶たなかった。「推敲」するようにと、再三再四、呼びかけたが、どれ一つとして推敲の跡がみられるものはなかった。

学生は、推敲の意味を知らない、もしくは推敲の経験を持たないのかもしれない、そのように考えて、まずは自分のものした文章ではなく、他の誰か（オンライン授業一年目の学生）が書いた文章に誤りや修正すべき箇所を探すエチュードと、日本語に丁寧に接するためのエチュードを考案し、実施することにした。

前者には「添削教室」のタイトルをつけ、LMSで10回分の教材を用意した。この教室では、添削を必要とする文章を課題として提示し、学生に添削をしてもらう。それぞれの添削結果を学生全員が共有し、自分の気づかなかった添削必要箇所があることを認識できるように、学生による添削結果を整理したものをLMSに掲載した。自分達の著した作品ではないので相互添削には該当しないが、共同作業によって自分では気づかないことを他者の指摘によって知るという集団添削（collaborative correction）の効果を期待したのである。しかし、間違った「てにをは」でさえも、添削の対象としない学生が多く、この試みは奏功しなかった。Zoomでつながっていても、学生はそれぞれ自宅で作業をしているので、「共同作業」の認識を持つことができなかったことも、その一因であるかもしれない。

後者については、慶應義塾大学の文学部では入学試験に国語を課さない理由を説明したのち、簡単な英語の短文を「日本人なら、どのように表現するか」ということを念頭に置いて和訳する課題

を提示することにした。普遍性のある英文を探したところ、比較的、著名な者による名文を提供することになったためか、その翻訳文をインターネットで探したり、翻訳アプリにかけたりした結果が提出されること、こちらもしばしばであった。つまり、推敲や添削の経験や習慣を目指した取り組みは、ことごとく失敗したのである。

失敗については、どこに原因があるのか、それを見つけ出し、次に失敗を繰り返さないように対策を工夫しなければならない。従来のナラティブ・ライティングが奏功したのは、面接授業のため意思疎通が十分にはかられたこと、当初は手書きであったものが、後に全員がPCを使って作品を編むようになったとはいえ、授業時間中に作品を完成させてもらうようにしていたことが理由として考えられる。オンライン授業になってからは、意思疎通が十分にはなされなかったし、作品がPCではなく、スマートフォンで作成されるようになったことが、書き上げたものを見直す作業を怠り、PCで編集された添削案を読み取らないことにつながったと考えられる。要するに、学生は添削内容を読んではいなかったということである。この段階では、添削を継続するか否かは、当該学生の作品の出来如何によると考えており、オンライン授業実施前の「添削を封印する」教育実践、「添削から創作へ」と文章力育成の軸をシフトすることを第一義に考えることができずにいた。

5. 対話法（narrative approach）の導入

「添削から創作へ」を第一義に考えることができなかったのは、クオリティを判断する以前に日本語が間違っている作品が次年度以降も多数提出されるかもしれないとおそれていたからである。着任してからの十余は、そのことなど微塵も考えることなくナラティブ・ライティングを実践してきたにもかかわらず、その成果を忘れたのは、筆者自身に添削者としての視点、姿勢が身に沁みついてしまったからである。そのことに思い当たり、初心に帰ろうとはしたものの、誤りを指摘する必要が消えるわけではないので、一計を案じる

必要が生じた。

海外では、学生の作文指導においてすべての誤りを正す「添削 correcting」の方法が敬遠されるようになったり (Damashek, 2003)、文章の誤りを指摘して批判するよりは、書く意欲を尊重し、教師が間違いの発見ではなく、作品の内容に興味関心を深く示すアプローチが評価されるようになったりするなど (Vengadasamy, 2002)、作文指導に教育的配慮が必要であることが強調されるようになっていく。相互添削や集団添削など、添削作業に共同作業という工夫を施したとしても、添削の「誤りを発見し、それを正す」という性質を払拭することはできない。「問題を発見し、それを正す」という作業は、添削者 (I) と被添削者 (You) との間に、“I’m OK, you’re not OK.”という関係、換言すると、望ましくないライフポジション (Berne, 1961) を生み出すことになる。そのような状態では、心理的安全性やアサーティブな関係が担保されないため、学生が文章を書くことを楽しいと感じることはできず、教育効果は望むべくもない。

以上に鑑み、“I’m OK, you’re OK.”のライフポジションと心理的安全性を確保するために対話法、すなわちナラティブ・アプローチ (Narrative Approach) を採用することにした。

ナラティブ・アプローチとは、相手の語る物語を通して解決法を見出していくアプローチ方法で、臨床心理学やソーシャルワークの分野で実践されているものである。それらの分野では上記の「相手」は「患者」と記されることが多いが、この「相手」を「書き手」に置き換えると、「書き手の語る言葉に耳を傾ける」ことが教師に求められるスタンスであることが明らかになる。

さはさりながら、教師は書き手の言葉に耳を傾ける聴き手になる前に、読み手になる (teacher as reader) 必要がある (Damashek, 2003)。その場合、編集者や校正者としての役割は自ら帯びないようにする。学生が書き手としての、教師が読み手としての役割を保てば、そこにはフラットな関係が築かれ、生産的な対話が生じる。この対話に

よって、読み手にも、書き手にも新たな発見が生まれ得る。編集者や校正者の役割を帯びない読み手は、書き手の気づきを促すだけで、よりよい作品を編むための支援はしない。書き手が自らの気づきをもとに、編集者、校正者としての役割を我がものとして見出すことこそが、よりよい作品を編むための解決方法となるのである。荒井 (2014) の言葉を借りるならば、それは「＜支援＞しない支援の方法」に該当する。

以上を踏まえ、授業が面接形式に戻ってからは、学生が書いた作品について、授業中に「書き手」と対話することにした。当初は学生に対して書き換えの選択肢を可能な限り数多く示したくなりもしたが、書き手自身が選択肢を発見しなければ、この新しいアプローチの意味がなくなってしまう。そこで、書き手である学生に、何故、この言葉を選んだのか、じっくりと語ってもらうことにした。この対話を通して、書き手は課題や問題を発見することができるのである。これに続いて、他の言葉や表現、あるいは構成を思いついたかどうかを尋ねる。書き手の内省を促す質問を投げかけると、先ほどとは異なる言葉や表現の可能性に気付くことが、しばしばある。当初には思いつかなかったという意味で「ユニークなこたえ」のあることに気付くことができるのである。その際、最初に書いたものが間違いであり、対話を通して気づいたことが正しいという考えは徹底してこれを排し、あくまで他者とのやりとりを通じて「自分の内面に何が息づいているのか」を発見するというスタンスを守ることが肝要である。読み手は、聞き手との対話、ひいては多くの読者との会話を通じて、多様な視点のあることに気付く、それを採り入れることによって新たな物語 (alternative story) が編まれていくのである。教師が目指すのはあくまで「対話」であるので、決して指導にならないように心がけた。この「対話」には LA も積極的に参加し、教師が指導をしてしまわないように、適宜、注意を促してもらった。

ところで、文字で伝えた添削内容は、それを受け取った時に読まれるとは限らない。時間を置け

ば置くほど添削をしてもらったという印象が薄くなり、ついには十分に目を通さなくなるとは、筆者の学生時代の経験から十分に予想できることであった。そのことを想起し、文字ではなく音声でのやりとりを尊重したいという意図を学生に伝えた。さらに作文の“The Best”は神様の手帖にのみ記されている、私たちにできるのは“The Better”を探すことである、したがって教師が書き直しの例を示すことがあったとしても、それを最善だとは思わないでほしい、もっとよい単語や表現が他の学生やLAから示されることがあるのだと考えてほしいという願いも伝えた。

当初は、自分の作品について口頭であれこれと尋ねられることに抵抗があるかと危惧していたが、回を重ねるうちに、執筆者ではない他の学生からも言葉の選択肢や表現の代替案が出されるようになった。文字だけで添削されている時よりも、肉声でのやりとりを聞くことによって、何故、修正した方がよいのか、どのように修正するのがよりよいのかということを実感できるようになったと、最後の授業で多くの学生が伝えてくれた。

ナラティブ・ライティングにおけるナラティブ・アプローチとは、言うなれば「物語の物語」、「メイキング・オブ・物語」を書き手にも、読み手にも明らかにする営みであり、最後まで書き手が作品の責任を担う学びにつながるものである。一人一人の作品に、毎回、コメントを付し、さらに授業中に対話によって執筆の意図や言葉の選択などを確認する作業は、手間暇がかかり、効率的ではないように受け取られるかもしれないが、その効果は決して小さくはないことを強く伝えたい。

註

¹ アカデミックライティングに関する科目は全学共通科目としてではなく、学部の専門教育科目として9学部において開設されている。なお、関西大学においてはライティング・ラボがレポートライティングの指導に精力的に取り組んでいることを付言しておく。

² 大学教育学会のホームページにおいて、大会発

表要旨集録を閲覧できるが、2003、2004、2012の各年度は該当するpdfファイルを開くことができない。

³ 2014年に開催された大学教育学会第36回大会の「部会14 ライティング」において司会をつとめた筆者が文章を書くために必要な前提事項を丁寧に見つめ直し、捉え直すことが大切であると、谷会員の発表に批判を寄せた複数の会員に訴えた。

⁴ 「添削から創作へ」は2009年12月に開催された第2回関西大学FDフォーラムにおける筆者の報告タイトル「思考し 表現する学生を育てる～添削から創作へ～」からとったものである。

⁵ カントの再生産的構想力については細谷（2010）や廣松他（1998）を参照。

参考文献

荒井浩道（2014）『ナラティブ・ソーシャルワーカー “＜支援＞しない支援”の方法』新泉社。

Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*, New York: Grove Press.

Calfoglou, C. (2019). Academic writing: Conformity and beyond: A brief note. *Research papers in Language Teaching and Learning*, 10(1), 47-51.

(<https://rpltl.eap.gr/images/2019/10-01-047-CALFOGLOU.pdf>), (2024.10.14).

Damashek, R. (2003). Six Step Process to Helping Students Produce Quality Writing. *THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)*. (https://www.academia.edu/22294749/Six_Step_Process_to_Helping_Students_Produce_Quality_Writing), (2024.10.14).

Gashout, M. A. S. (2014). Incorporating the facilitative feedback strategies together with the process approach to improve students' writing. *International Journal of Education and Research*, 2(10), 637-646.

廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野家啓一・末本文美士（1998）『岩波 哲

- 学・思想辞典』岩波書店。
- 細谷昌志 (2010) 『根源的構想力の論理』 創文社。
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second language Writing*, 16, 148-164.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens*, Munich: Wilhelm Fink Verlag. W・イーザー 轡田収訳 (2005) 『行為としての読書 美的作用の理論』 岩波書店。
- Ivanić, R. (1998). *Writing and identity*, Amsterdam: John Benjamins.
- Jauss, H. R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation*, Berlin: Suhrkamp Verlag AG. H・R・ヤウス 轡田収訳 (2001) 『挑発としての文学史』 岩波現代文庫 学術 66.
- 木村功 (2022) 『不思議な日本語 段駄羅 言葉を変身させる楽しさ』 毎日新聞出版。
- 小山薫堂 (2009) 『恋する日本語』 幻冬舎文庫。
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions, *Study of higher Education*, 11, 182-199.
(<https://doi.org/10.1080/09500789708666727>), (2024.10.14).
- 三浦真琴 (2022) 「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告 (13)」『関西大学高等教育研究』 13, 27-34.
- 尾崎世界観 (2024) 「文豪と「草」豊かな地へ旅」、伊藤比呂美著『森林通信 鷗外とベルリンに行く』(春陽堂書店) に対する書評、読売新聞、3月10日
(<https://www.yomiuri.co.jp/article-search/detail/20240310J1TYMAS1200010/%E6%A3%AE%E6%9E%97%E9%80%9A%E4%BF%A1%E3%80%80%E9%B4%8E%E5%A4%96%E3%81%A8%E3%83%99%E3%83%AB%E3%83%AA%E3%83%B3%E3%81%AB%E8%A1%8C%E3%81%8F/>) (2024年10月14日)
- Rodari, G. (1973 / 2013). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte inventare storie*, Einaudi Ragazzi. G・ロダーリ 窪田富男訳 (1990) 『ファンタジーの文法—物語創作法入門』 ちくま文庫。
- Rosenberg, M. B. (2005). *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, CA: Puddle Dancer Press. M・B・ローゼンバーグ 今井麻希子・鈴木重子・安納献訳 (2021) 『「わかりあえない」を越える』 海土の風。
- Tang, R., & John, S. (1999). The T in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18, 23-39.
- 谷美奈 (2014) 「初年次教育における「パーソナル・ライティング」導入の意義」『大学教育学会大会発表要旨集録』, 244-245.
- 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), 114-124.
- 谷美奈 (2016) 「自己形成史における物語とパーソナル・ライティング—「パーソナル・ライティング」を経験した大学卒業生への聞き取り調査から—」『大学教育学会大会発表要旨集録』, 96-97.
- 富永敦子・松村智恵・早坂昌子 (2013) 「レポート作成プロセスにおけるピア・レスポンスが学習者の文章産出困難感に与える影響」『大学教育学会大会発表要旨集録』, 262-263.
- Vengadasamy, R. (2002). Responding to Student Writing: Motivate, Not Criticise. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 2(1), no nombre.
(https://www.researchgate.net/publication/228765461_Responding_to_student_writing_motivate_not_criticise), (2024.10.14).
- 米澤敬 (2017) 『はかりきれない世界の単位』 創

元社.

Zamel, V. (1987). Recent Research on Writing
Pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, 21(4), 697-
715.