

Teacher Collaboration in Writing Classes : Some Topics and Actual Examples from Academic Year 2013

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-03-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中尾, 桂子 メールアドレス: 所属:
URL	https://otsuma.repo.nii.ac.jp/records/6167

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



文章表現クラスでの教師間協働の実践と課題：

2013 年度を振り返って

中 尾 桂 子

【キーワード】 文章表現, 教師間協働, 教師ポートフォリオ, ピア・レスポンス

1. はじめに

本稿では、複数の教員が、協働的に「文章表現」科目のクラス（以下、単に「文章表現」と言う場合は科目、クラスを指す）を担当した場合に、教師間協働の実践上、配慮すべきことについて 2013 年度の実践を元に考察する。

2013 年度の「文章表現」も、それ以前の実践と同じ目的と方法で実施したが、以前とは、実施に際して異なる条件が加わったことで授業が複層的になり、結果的には実施目標に到達したものの、授業に対する満足感が例年より低くなった。それは実施状況の問題なのか、または、教師間協働の機能による影響かを確認するため、前期、後期の学生プロダクト、学生の授業ポートフォリオに見られた意識の変化、教師側から見た学生の反応、教師ポートフォリオのコメントを詳察した。本稿ではその結果を教師間協働を中心に考察する。

次章では、科目としての位置づけに関して、「文章表現」の性格や状況 (2.1)、ついで、本学国文科での「文章表現」と、最近の授業内容に触れ、その上で、今回の実践に至るまでの、コースデザインの軌跡 (2.3) について述べる。そして、3 章から、2013 年度の挑戦的取り組みについて触れ、それらを実践の背景として、実践の内容、実態から、今回の問題点に基づき、教師間協働の可能性と課題について述べる。

2. 「文章表現」という科目について

2.1. 「文章表現」の現状と課題

昨今、アカデミック・ライティングを主眼とした「文章表現」の指導が、初年次教育において必然的なものだと考えられるようになっているが、この初年次教育における「文章表現」の指導では、一律には対応できない検討課題がいくつかある。

課題の 1 つは環境上の制約である。この科目は必修科目として位置づけられる場合が多く、各学科単位で取り組む場合や、全学で取り組む場合も多い。そのため、在籍学生数、担当者数や担当者の立場、時間数、単位取得状況、平均合格率などの履修環境要因が成績に影響する。

また、評価に関する問題がある。そもそも「書く」という行為が、個人の内的な活動を支えるものでもあるため、プロダクトが履修学生個人の資質や経験、好みに大きく左右される。何を評価するので公平性に問題が生じるため、達成度は、「紹介した」という既実で判断され、課題提出数

や出席数が単位認定を左右することが多い。

そして、指導内容に関する課題がある。アカデミック・ライティングということばが一般に認識されるようになって久しいが、依然、その実態は不確かなままである。指導内容について、学生の技能にどのように結びつくと期待し、どの程度を基準とするかの議論がないままに、「一般的にアカデミックな書き物の型」だと考えられるものを紹介することが指導となり、暫定的に「一般的な型」のレポートでの実現が指導内容になる場合が多いということである。

他にも検討すべき課題はあるが、以上の3つの課題は、相互に関連性が強く、また、「文章表現」設置時に、担当者がまず考える点である。一般的な解決法というものはなく、各機関の個別の状況に応じて、それぞれ対応を決めることが多くなり、対応方法の振れ幅も大きい。

機関全体で対策を考える場合でも方向の異なる対応として現れ、必修科目としながらも、その比重を軽くするという方向で対応する場合もあれば、必修科目としての比重を重くする場合もある。

一方、機関全体の対応ではなく、各担当者が、具体的な対策を考える場合もある。その場合は、各担当者が、環境上の制約の範囲を見極めながら、教員個人の資質の範疇と各学生の受講の必然性を考えて、指導内容、目的、達成度を検討し、コースデザインを組む。これは機関が行うべき議論を担当教員に委ねるものだが、担当教員がフレキシブルに対応できるため、担当者の文章に対するピリーフの影響が大きくなるもの、多くの機関で採用されている。

2.2. 国文科の「文章表現」——担当者懇談会と専任への質問調査より——

本学の国文科の場合、「文章表現」の必修設置以来、学科内で5クラス開講してきた。本科では、いずれの科目でも、実践方法や実施内容を各担当者が検討するという方針であり、教員の立場に関係なく、その基本方針は同じである。筆者が加わった2008年度の「文章表現」も、従来通り、学科からの科目設置の意向を簡単に伝えるが、実践方法や内容は担当者に依存する形であった。

2009年8月に非常勤の教員担当者4人と専任1人を合わせた5人で、学科内の「文章表現」に関する懇談会を開いた。同科目担当の教員5人で、授業設定、評価、指導内容に関して、それぞれの経験を集め、またそれぞれに還元されるように、具体的な指導の実情を確認し合うことを期待し、筆者が呼びかけたものである。

懇談会では、全ての担当者から、指導目的の焦点をどこに絞るか、また、どこに基準と焦点を当てて指導すべきかの判断が難しく、指導内容の妥当性を確認しづらいという意見が出された。

各担当者間で共通する点は、指導内容としてほぼ毎年同じ内容を扱うこと、書式上の規則的な約束事（原稿用紙の使い方、引用の方法、文章構成）を取り扱うことであった。

各担当者が学生の課題としてあげた問題点は、それぞれ、語彙面を重視するか、書式や構成を重視するか、使用語彙を重視するか、記述の内容面での個性や感情の詳細な記述を重視するかで異なっていた。また、15回の各授業で扱う主な内容の比重が異なっていた。語彙力や漢字の能力を重視する教員は、アナグラム、漢字の小テストなどに比重を置いていたが、考えや感情を個性的な文章にすることを重視する教員は、対教師との2者間の関係であることを強調して、内面を発露する作業に比重を置き、各学生の書くスピードに合わせてクラスの終了時間を設定するなどの工夫をしていた。

指導目的の焦点や指導ポイント、合格基準に確証が得られないという漠然とした不安感や、また、「文章表現」の指導は書式上の規則を紹介するという認識では共通していたが、実際のテーマとそれらにかける比重、達成基準の観点を具体的にみると、各教員の文章に対する考え方や信念には差があり、統一基準を考えるにも、スタートラインを決めることさえ容易ではない状況に見えた。

文章表現クラスでの教師間協働の実践と課題

ただ、各教員の文章に対する考え方や信念に差があっても、各クラスの評価観点は、約束事の遵守と記述量の多寡が主で、実際の評価は量的であった。評価は、学習者側の個人の能力以外に、学習態度としての出席数、教員が比重をかけた練習への取り組みの量、すなわち、提出数が主なものであった。

また、各教員の文章に対する信念や比重が異なっても、学生の問題点として認識される問題の観点は共通していた。それらは、低語彙力（同表現の繰り返しを含む）、正確な文字表記や漢字の使用率、記述の短さ、思考を文字で表現する経験の少なさ、書写の遅さ、書式や表記規則の不履行、安易な考察、感想を結論とすることなどであった。認識する問題点は共通し、評価方法も差がないが、実際に見ている点と見方が、各教員の「文章」に対する考え方、その比重で異なるというものであった。

一方、学科内の専任教員の「文章表現」の内容や到達度に関する意識を、記入式の質問紙で確認したところ、指導内容として、卒業論文のための基礎力、大学生活で必要となる文章によるやりとりの練習、就職活動に備える表現能力、一般社会人として必要な手紙の書き方などがあげられ、想定されている内容が多様であった。また、その達成基準も、各教員によりレベル差があり、共通する見解を見いだしにくかった（中尾 2011）。念のため、アンケート後に個別に確認したが、各専任教員の文章に関する知識は、やはり、各自の専門分野に準拠し、理想とする到達度は各自の文章に対する個人的なビリーフが関係しているようであった。しかし、「文章表現」の指導者への希望となると、ほとんどの専任が、各自の知識や到達度については明言せず、担当者のやりやすい範囲で、学生の課題が可能な限りクリアできれば十分であるという考えを示した。

専任教員への確認後の 2009 年度末（2010 年 3 月）に 2 回目の「文章表現」懇談会を持ち、学科内の専任教員が意識する「文章表現」指導の多様で具体的な内容を説明した。ただし、学科の「文章表現」の指導に対する希望は従来通りのもので、担当者の可能な範囲でお願いする点は変わりないと伝えた。各担当者は、学科内の専任教員の希望は全てカバーできないという反応を示し、また、担当者の可能な範囲でとの意向には、当為であるとの反応を示した。つまり、担当者は、ある程度「文章表現」に対する理念の詳細を具体化することを望んでいるが、同時に、各担当者の文章のビリーフに抵触するほどの細かいものでないことも望んでいると考えられた。

担当者懇談会は計 4 回実施したが、専任の希望と意向を聞いた後は、「文章表現」の方針について担当者自らが考えて決めようという意識が徐々に低くなり、結局、問題点の報告は行うけれども、その考察には、継続的な関心が持てないとのことであった。「文章表現」に関する指導内容についての議論の場を設け、教師間協働の場として、そこに継続して参加することは、当時の担当者には、各担当教員の専門とは異なるものとして、負担とモチベーションの面で課題があったということである。

しかし、担当者が、全員、ある程度の評価の基準、内容上の統一性が必要だと考えていたことは事実である。そうすると、異なる背景と、視点をもつ担当者の協働作業でも、統一を前提とした上で、より詳細なシラバスを作成し、科目設定の目的や実践上の各回の狙い、基準を明示した教材と評価の観点を示した「たたき台」があれば、より明確で具体的な基準を考察して実現していくための議論の場を設けることは可能ではないかと考えられた。

2.3. 2013 年度の挑戦的取り組みに至るまで

国文科の募集定員の変更にともない、2013 年からは専任教員のみで「文章表現」を担当することになった。そこで、2009 年から 2011 年にかけての「文章表現」の担当者懇談会を参考に、内容、

方法、進行上のペース、評価法統一、ならびにその過程で、同一の立場である専任でしか行えない〈議論の場〉を設けることを学科に提案し、了承された。

準備にあたっては、まず、実践内容と方法、進行ペースを統一するために、2012年度までの過去の実践から、規格化できる部分を取り出し、ある程度の一般化を行うことにして、内容を選別した。実践方法は、同一内容を授業回の単位で同時進行するために、教師間の連絡を、可能な限り、負担を少なくして取る方法を検討した。

以下、「文章表現」の内容の選定基準と、筆者の過去の実践を概観した中から、どの部分を取り出すことにしたかを2.3.1で、また、実施方法、教師間協働をどのように捉えるに至ったかを2.3.2で説明する。

2.3.1. 2008年度からの実践内容

2008年度から現在まで、筆者が「文章表現」で扱ってきた主なテーマ、その際のトピックはほぼ同一である。取り扱うべき主なテーマとして選定した基準は、〈大学生活の中で大学生として書く〉場面が多いと考えられるかどうかである。

また、それぞれのテーマでトピックを選ぶ際には、〈読者に正しく伝えることを目的に、自身の書き方を見直してもらう〉練習となるかを重視した。

以上の観点は、筆者の考え方が反映されたものであるが、学科会議で了承を得たものでもあり、概ね、「文章表現」の指導内容として、学科での位置づけの範囲内であると考えている。学生の進捗と関心に合わせて、毎年、学期中に随時微調整しているが、1度しか扱わなかったテーマもある。表1に、過去の授業で取り扱ったことのあるテーマを示す。下線は2008年度から毎年継続して取り扱ってきたテーマで、2013年も扱うテーマである。

表1 「文章表現」で取り扱ったことのあるテーマ（下線は継続テーマ）

前期	メモ、ノートテイキング、 <u>掲示</u> 、 <u>メール</u> （お知らせ、依頼）、 <u>広告</u> 、 <u>案内</u> 、 <u>お知らせ</u> 、 <u>手紙</u> 、 <u>ビジネス・レター</u> 、 <u>事物・人物紹介</u> 、 <u>企画書・提案書</u> 、 <u>学級新聞</u> 、 <u>就職活動時の企業研究</u> 、 <u>履歴書</u> 、 <u>エントリーシート</u> （時間に応じて、送付時の封筒・送付状）、 <u>レポート書式</u> 、 <u>ブックレポート</u>
後期	（2年次卒業論文のゼミの準備） <u>文体の使い分け</u> 、 <u>話し言葉と書き言葉</u> 、 <u>引用・出典情報の書き方</u> 、 <u>段落構成</u> 、 <u>文章構成</u> 、 <u>要約</u> 、 <u>テーマ検討</u> （ブレンストーミング、意見交換）、 <u>文献調査</u> 、 <u>文献整理法</u> 、 <u>図書館の利用法</u> 、 <u>図書館での文献の探し方</u> （図書館と共同で）、 <u>インターネット上の情報の取り扱い方</u> 、 <u>情報倫理</u> 、

2.3.2. 2013年度の実施に導入する授業活動と協働学習への基本姿勢

2008年の「文章表現」担当当初、筆者は、学生が理解を示すまで何度も同じ話を繰り返し、また、提出された文章の添削と返却を繰り返した。しかし、結局、期末時のレポートでは、添削時に指摘した学生個々の問題の改善がさほど見られなかった。2、3年の間、いくつかの工夫を繰り返し、様子を見たが、授業内での指摘や提出物の返却時の学生の反応や受け取り方を見る限りでは、その場では十分理解しているように見え、また、回を経るごとに、授業の課題に確実に指導が反映されるようになっていながらもかかわらず、最終段階の期末レポートには、指導結果がさほど反映されておらず、問題がそのまま学生の記述に残っていることが多い。念のため、受講生全員に「文章表現」以外の授業で提出したレポートも見せてもらって比較したが、そこにも、「文章表現」の期

末レポートと同様の問題点が見られ、期末レポートには、「文章表現」での技能上の向上、改善が反映されているように見えなかった。

各回の指導では理解の様子が見られるのに、成績評価に関係する肝心のレポートに反映されないということは、結局、学習が、学生自身のものになっていないということである。

そこで、学生が記述を自分のものにするための実践例を先行の実践報告の中に探した。国語教育、英語教育、日本語教育のライティングでも、アウトプットの難点や伸び悩みを指摘する例は多く見られた。そして、対応策として、学習者主体の授業を考えること、また、協働学習を取り入れる例が散見され（望月 2004、舟橋 2010）、それらの効果が実証的に示されていた（原田 2006）。授業での活動の結果が学生自身のものになるには、授業形態を、知識授与型で添削を繰り返すのではなく、全員参加の実践型で学生自身に添削を技能として身につけるような方法に変えるのがよさそうだと考えられた。さらに、参加型の授業としては池田・原田（2008）で実証性が概観されていたピア・ラーニングが望ましいと考えられた。

ピア・ラーニングとは、社会的構成主義を背景とする「協働」理念に基づく学習活動で、協働学習とも言われている。初等・中等教育、さらに、英語教育等では、共同、または協同学習とも呼ばれるが、そちらの分野では、一般に、グループ学習と同一視される向きもある。日本語教育では、異文化同士の対等性が保証された前提で、対話のプロセスという手段を通してピアどうしが互恵的な創造を生み出すことを目標とする学習活動を指す（池田 2007）。日本語教育の文脈で言うピア・ラーニングは、読解授業ではピア・リーディング、作文指導ではピア・レスポンスなど、下位分野によって、また、目的と焦点の当て方に応じて呼び名が異なるが、協働学習は、基本的に、いわゆるグループ学習とはコンセプトと学生の達成感の上で大きな差があり、学びの場の条件が整ったときには特に学習効果が高いと言われる（池田・原田 2008）。そのため、この 10 年ほどの間に、多くの言語教育の実践に導入されるようになり、現在では、言語教育における当為の学習活動の 1 つとして認識されている。

以上から、国文科の「文章表現」の授業へも、2011 年度の実践から導入を検討しはじめた。学生の多くは、自分の考えを、口頭、文章ともに、言葉で表現することになれておらず、他人との距離のはかり方を思いあぐねている場合が多い。それぞれの学生の性格と、さらに、授業で取り扱うテーマやトピックも合わせて考えながら、効率的な協働学習を導入する方法を検討するため、2011 年度は 1、2 度、試案を授業に盛り込み、授業活動の合間に学生の反応や意識を確認して、その反応を試案非実施クラスと比較した。

協働学習は、ピア（仲間）との話し合いをベースに、各自の意識を再認識していく行為とも言えるが、相手の意見を自分の中で咀嚼するという行為が必須である。その効果を生かすためには、活動の前提として、活動がどのような目的で実施されるか、活動の意義はどこにあるのかを参加者が参加以前に理解している必要があると言われている（館岡、池田 2007）。また、その上で、参加者が相手の考えに寄り添っていきやすくなるように、すなわち、場に参加しやすくなるような工夫も必要である。そこで、前提条件を統一するために、①同一のテーマで、参加者が既に一度体験した行為を、②ピア間で共有し、それぞれの参加者に還元される点が明確になるよう、焦点を絞って話し合いの作り方を検討することにした。

筆者の「文章表現」での活動は、これまで①テキストの誤りの例、より良い例を見比べ、②より良い例のポイントを整理してから、③記述練習を行い、④理解を文章で表現した結果を提出して⑤理解に対する評価を確認するという流れをとってきた。そこに、ピア・ラーニングを導入するとすれば、(1)テキストを読んで、誤りの例、模範例の判断を行うステップ、(2)模範例のポイントを導き

出して整理するステップ、(3)記述練習のステップといった(1)から(3)の各ステップのどこかに導入する可能性が考えられた。「文章表現」の目的は一定基準の記述力を身につけることであり、指導内容の定着が、見直しの回数と比例する点を考慮すれば、①各自の記述を元に、②ピアの記述を咀嚼してピアの記述を追認する中で、自身の記述時の意識を再認識していくことがよさそうである。したがって、ピア・ラーニングの性質上、(3)記述練習のステップで、各自が個人の課題を遂行した後に行うのが効果的だと考えられた。また、参加者個人への還元点をわかりやすくするために、各授業回のテーマ、狙いと関係する部分を、ピアと確認しあう観点として明示すると、参加しやすくなると考えられた。

以上の考察の下、日本語教育における作文指導にて実施されるピア・レスポンス活動に焦点を絞り、館岡・池田(2007)、原田(2011)、田中(2011)を参照して、2012年度の国文科の「文章表現」の記述推敲時に、ピア・レスポンスを導入した。ピアとの活動時の様子、授業後の学生へのアンケートを見ると、課題の再考(推考)に協働学習を実施するという形式が、見直しの回数増加、各自の文章をよく意識し出すことにつながっていた。期末レポートでも、添削では改善しなかったケアレスミスが半減し、構成上の結論部分が明確になる学生が増えた。以上から、文章の記述のどこに配慮すれば記述内容が分かってもらいやすくなるかという観点を理解することに、ピア・レスポンスは効果的だと考えられた(中尾・田中2013)。

しかし、問題も明確になった。協働学習は、思考という内的な活動であるため、表面上、活動の過程が見えにくい。学生の実際の態度にかかわらず、実現できている場合も多く、やりとりが有機的に次の経験に結びつくように思考に影響しているかどうかの見極めが難しい。基本的には、ピア・レスポンスのやりとりの際には、学生が〈話題の観点の記述箇所を示す〉、〈自身の認識や思惑に対する指摘を受け止める〉、〈自身の認識や思惑に対する指摘に反論する〉、〈自身の認識や思惑と相手から受けた指摘と相手の考えを考え合わせて、改善策を出し合う〉などの行為を繰り返す様子を観察し、それで内的思考活動が行われているかを判断するが、これらの判断は、指導者にある程度の経験と判断力が求められるものでもある。

さらに、ピアとの活動で自主的なピア間のやりとりが見られるようになるには、前提として、参加者が活動の目的と意義を理解して臨むこと、また、ピア間の信頼関係が構築されている必要がある。言葉足らずでも、また、言葉に引っ張られることなく、ピアどうしで内容を検討するためには、ピア間にある程度の信頼関係ができていなければならないのであるが、この学生の中の信頼関係の構築が最大の課題である。グループになって活動すれば初回からすぐに有機的な「やりとり」が望めるわけではなく、前提条件に十分な配慮をせずに活動を導入した場合は、協働学習の効果は認められないため、経験の浅い教員の場合、グループでの作業と協働学習を混同することや、ピアとの対話の促進の方向性を間違えることで、学生側に非効率的なイメージを持たせてしまう場合がある。

ただし、ピア・ラーニングの前提条件の重要性を考慮しながらも、2012年度の試みから得られた感覚に基づけば、素直で学習意欲の高い学生の場合は、担当する教員の経験量が少なくても、ピア・レスポンスの成果を限定し、さらに、流れを規格化することで、ある程度の目的は達成できるのではないかと考えられた。流れの規格化は、本来の協働学習の意義とは合わないものであり、また、ピア・レスポンスの規格化を行えば、協働学習の効果は限定されることになる。しかし、規格化するなら、担当者にどのような背景があっても、最低限の効果の達成が期待できると考えられた。

国文科の場合、最低限の効果は、そもそも、学習者主体となるピア・レスポンスを導入しようと考えた最初の目的がクリアされるかどうかということと考え、半規格化した形で実行する形を検討することにしたい。導入当初の目的は次の7点に集約できる。

文章表現クラスでの教師間協働の実践と課題

- (1) 各学生の見直し回数を増やす
- (2) 他者目線を意識して記述する
- (3) 他者の説明を聞いてその考えをトレースしてから、他者の文章を読解することで、読解・要約のポイントや流れをつかみ、読解と要約の疑似体験を増やす
- (4) 相手がいる状態で疑問を言葉にしてみることで、自分の認識を再確認する機会を増やす
- (5) 共感、反対、改善等の意見をやりとりすることで、議論、考察を深める経験を積む
- (6) 何度も同じテーマで書かれた記述について考えることでテーマへの考察を深める
- (7) 以上(1)～(6)の行為を繰り返し、考えを深める過程をシミュレーションする

3. 「文章表現」の協働的实践の試み

2013年度の「文章表現」では、筆者が、同回進行の管理者となり、学科の了承のもと、実践内容、方法を統一して、進行上、全て同一ペースでの指導を試みることを計画した。また、「文章表現」に関する議論の場を設けることも目的の1つとして、教師間協働により、シラバス、テキスト、練習問題を、随時見直ししながら、実施することとした。

管理者である筆者は、まず、授業内容を、前年2012年度に筆者が実施した授業と同内容、同方法で実施することを各担当者と相談し、筆者の前例と同じく、表2のテーマを扱うこととした。そして、2013年度の実践にも、2.3.2でまとめた7つの効果を考えて、ピア・レスポンスを授業に導入した。ただし、筆者も含めたいずれの担当者も、ピア・ラーニングに対する知識と経験が浅いため、最大効果は望まず、ピア・レスポンスの流れを図2のように規格化した。また、習慣化することで最低限の効果を継続的に得ようと考え、質より量を取る形、すなわち、毎回の授業でピア・レスポンスを実施した。そして、活動時のポイントが明確になるように、また、レスポンスが統一的に明確に実施されるように、各課のテーマに合わせ、その課の学習ポイントをテキストに記載して、ピア・レスポンス時のルーブリックとしての利用に備えた。念のため、授業中にも、各担当者に、協働学習時に学習ポイントのキーワードを板書するように依頼し、それが成績評価のポイントとなる点を繰り返してもらうこととした。図3に評価ポイントの一例を示す。

表2 2013年度の「文章表現」の内容（進度順）

前期	①メモ・ノートテイキング、③掲示・公示、④説明、⑤通信・伝達の表現、⑥依頼・問合せの表現、⑦データ・資料の利用、⑧学企画・提案・主張、⑨ニュースレター、⑩自己アピール、⑪エントリーシート
後期	①基本の規則、②段落構成、⑤引用、④文章構成・序論、⑥本論・結論、⑦ブックレポート（構成確認）、⑧定義（引用）、⑨考察、⑩レポート・論文の書式

授業内容の本筋の流れに、ピア・レスポンスの活動を導入したのだが、2013年度は、さらに、学科の意向で、授業活動とは別に、漢検対策と語彙力や文法力の強化を「文章表現」内で行う必要があった。授業に複数の帯単元が生じることになるため、授業の流れを固定し（図1）、時間配分と各時間内の指導要点とを記した教師用マニュアルを毎回分用意した。

各課の課題、期末課題等の提出物（3クラスの学生、約45人分）は、統一評価になるよう、管理者が採点した。採点結果と達成状況から見た復習箇所は、まとめて、次の授業時間までに、毎時間の教材、指導マニュアルとともに各クラス担当教員に渡した。配布物が多くなることから、学生には袋型のクリアファイルを1人1つ貸し出し、学習日誌や各回の課題の提出・返却時にその袋に

0. クイズ（漢字，語彙，文法）	(10分)
1. 前回の復習とFB	(15分)
2. その日の授業目標提示	
3. 全体で例題実施	(15分)
4. 学習項目＝評価観点を板書	(5分)
5. 個人で応用練習を実施（予習可）	(15分)
6. ピア・レスポンス（推考作業）	(20分)
7. 個人で完成させて提出（宿題可）	(5分)
8. 授業日誌・ポートフォリオ	(5分)

図1 2013年度の「文章表現」の流れ

*（ ）内は平均所要時間，棒線は全体作業，波線はグループ作業

〈ピア・レスポンス〉	
*3人のピアで1)~4)を一人ずつ3回繰り返す	
1) 1人が個人作業の結果を説明	
• 自分の記述の意図	
• 自身の工夫	
2) 2人が説明の意図確認（QA）	
3) 3人でその記述をループリックと比較	
4) 3人でコメント・評価	
• 表現方法と効果について意見交換	
*気づきをメモ	

図2 規格化したピア・レスポンスの流れ

<p>トップダウン式の箇条書きのポイント：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 話題を最初を書く（＝タイトル見出しをつける） 2. 全体の構成をつかんでからグループ別にまとめる 3. 全体の構成がわかるように，情報を並べる順番等を計画して書く 4. 情報の重みやカテゴリーの違いが一目でわかるように工夫する (数が多いときは番号をつける，上位概念と下位概念の書き始める位置を差別)
--

図3 ループリックの例（L2：ノートテイキングをテーマとした課の場合）

入れて，教卓に出すバインダーに各自で出し入れさせた。

学生の記述能力の向上を確認するため，前期・後期とも，15回中の第1回目に特定非営利活動法人日本語検定委員会の日本語検定3級の過去問と，NTT 語彙力推定テスト，400字程度の意見文を課した。また，同級の別のものを第15回目にも実施し，前後の変化を確認した。その他に，学生の意識を確認するために，第1回目と第15回目には文章に関するCan-doテスト（田島2014）を実施し，第1回目に文章クラスに期待すること，文章に対する意識を問う質問紙調査を実施した。第15回目には，授業後の文章に対する意識の変化，授業での学びについて質問紙を配布して問うた。

2013年度の実践は，担当者が同じ「課題」を持ち，同じ目的を共有する教師間協働のよい機会であった。負担のない範囲で，授業外の教員の協働への参加の承諾を得て，協働の場を設けやすいように，管理者以外の2人の教員に，毎回，授業後に，教師ポートフォリオとして，授業，テキスト，評価，学生への印象についての日誌の提出を依頼した。ポートフォリオは，佐藤（2010）の巻末付録を利用した。記入項目は，「今回のトピックと内容に関して」「時間配分について」「教材の不出来な箇所」「授業での配布物について」「学生がつまづいたポイント」「学生が興味を示したポイント」「うまくいった説明やたとえ話」「学生からの質問内容」「学生の様子についての教員側の印象」「学生の提出物に対する教員側の印象」の10問である。

教員ポートフォリオの提出を義務化したのは，職場の教師同士，協力して調整していく体制を整え，職場の教師間協働の「場」を作るきっかけにできるからである。また，日誌の記入により，授

業を振り返り、再認識と意識化を図るねらいもあった。どちらも、その後の指導内容、指針、理念等に反映するための各自の意識の掘り下げにつながることを期待してのものである。協働の「場」は、教員の都合に合わせて、適宜設けることとした。以上の準備の下、前期、後期の1年間実践した。

4. 実践後のアンケートと教員ポートフォリオから

授業の結果として、期末レポートだけを見ると、2013年度の実践でも、筆者個人の2012年度の実践と同様に、学生のアカデミック・ライティングの技能上の上達が確認された（中尾・田中2013）。そして、授業終了後に学生に協力を依頼した授業独自のアンケートでも、授業の目的、ならびに、ピア・レスポンス活動の意義が理解されていることが認められ、活動を肯定する様子が伺えた。動機付けや学びの深まり、授業の内容として扱うテーマの重要性も認識されていて、「文章表現」の方向性や方針は十分理解され、肯定的に受け取られていた。

表3に、前期開始時の意識、前期終了時の意識のうち、記述式での記入を依頼した結果を例示する。回収数は、1クラス15人以下で、3クラスを合わせて36人分である。

表3左が、前期開始時に学生が意識していた文章上の問題であるが、そこからは学生が授業開始時に表現方法を問題視していたことが伺える。表3右が、前期終了時の学生の意識であるが、表現自体の改善はそれ程でもないとしながらも、書くときにテーマに則した要点に気をつけることで、書くことの問題が表現だけではないことが理解されている。また、それなりに自信と達成感を感じている様子もわかる。

表3 前期開始時と終了時の文章に対する意識

2013の開始時の意識	2013前期終了後の意識
〈自分で意識している文章記述上の問題〉	〈文章表現能力の向上や達成感を感じる点〉
<ul style="list-style-type: none"> ●変な文を書いているが直せない ●語彙が少なく、表現したいことを適切に表現する方法がよくわかっていない ●字数制限がある場合に、調節できないことが多い ●同じ内容を繰り返して書いている ●どのタイミングで行を変えたらいいのかといった決まり事をよく知らない ●文章がまとまらない ●何を書いたらいいかわからない ●文字を書くのが遅くて時間がかかる ●正しい文章、きれいな文章をどうすれば書けるのかわからない 	<ul style="list-style-type: none"> ●概ね、自分なりに考えて文章にする力がついたと思う ●自分の物事への取り組み方や文章にまとめる前段階の問題に気付くことも多かった ●今書いている文章に授業で活動したことが影響していると感じる ●他人の賛成や反対の意見を聞くことで、自分自身の意見に厚みが出たと思う ●あまり変化はない ●自分の意見や考えを述べて討論できた
	〈授業や課題を通して、学んだこと〉
	<ul style="list-style-type: none"> ●学ぶことはできたが、身についたとはまだ言えない ●授業前の期待とは違うが、表現時のポイントなど実際に役に立つことを学んだと思う ●漢字、常識、広い視野、語彙力、コミュニケーション力、相手に伝えるときには十分に言葉を尽くす必要があること ●期待していたようなことは学べていないと思う

しかし、一方で、全学体勢で実施したアンケートでも、授業独自のアンケートでも、学生の満足度は、3クラスとも全学平均や例年の「文章表現」の平均より低く、また、毎回の課題の採点結果が、3クラス同一レベルには至らなかった。

授業アンケートにも「内容は役立つと思うが、十分でなかった」という不足感が記述されていた。また、授業に対する意見として、「指示が速くて落ち着いて考えられない」、「クラス差が嫌」等、授業方法と教師への不信感が見られた。表4に、授業の進め方についてのアンケート記述の1例をあげるが、これらから、授業運営の問題が学生の不足感の要因になっていると考えられた。

表4 前期終了時の授業方法への意識

2013 前期終了後の意識
〈授業の進め方や日誌について〉
<ul style="list-style-type: none"> ● 授業のスピードが早い ● 課題の目標説明や指示が不十分 ● 個人作業の時間が少ない ● 突然協働活動に入ったりしてとまどう ● だいたい理解できたが、広く浅くという感じで十分やった感がない ● 興味を覚えた点をもう少しやってみたいと思ったが、それは独自に復習しておく ● メリハリが効いていてダレている暇が無かった ● ちょうどよいスピードだった

一方の教員ポートフォリオに記載されていた内容は次のようなものであった。

- 授業シラバス、テキスト、授業の流れ、進度調整の必要性について、学生の反応や、取り組み方の様子、授業で学生がつまずいた点や興味を示したポイントなどの詳細な報告
- 授業の目的を学生が確実に把握できるように、各担当者が工夫を凝らす様子
- 学生の課題の達成状況が良くない回のみ、各課のテーマと焦点に対する学生の努力の様子
- 授業運営上の時間配分、配布物の配布方法の記載（運営上の処理方法を工夫する様子）
- 時間配分上の問題で責任を感じる様子
- 学生の各課の課題点が再提出しても点数が上がらないと伸び悩んでいる学生に、どうアドバイスするか悩む様子や、アドバイスの内容を具体的にどうしたか
- 学生がコース開始当初に期待していた文章上の悩みや、授業に期待していた内容に関するコメントは、テキストの内容に関係する範囲に限定（授業内容の範囲内を尊重する様子）

教師間協働の場は、ポートフォリオをきっかけに、特に1人の教員と多く持つことができた。対話により、授業の課題に対する意識の共有が進んだ結果、数回目以降、毎回の授業終了後に、2教員間での授業に関する話合いの場が設けられるようになった。この教師間協働の場の話合いは、後期の課題の一部を、国文科の古典科目で実際に扱う内容に合わせた課題作成に発展した。その課題は、学生にも肯定的に受け止められている様子が全担当者の教師ポートフォリオからも伺えた。

「文章表現」で、学科の専門性に関係がある課題に取り組むことが、学生の学習意欲に影響する点だと教師間で共有できたことは意義深い。また、協働の場に全ての担当教員が参加したわけではなかったが、教員ポートフォリオに記載された内容と合わせてみると、担当教員間の文章に対する理想の差、シラバス再編や、課題内容の作成、交換、調整が学科単位で行われるべき問題だという認識が教員の間で明確になっていったことも意義深い。

5. 教師間協働の実践と学習の関係

2013年度の実践では、実践の規格化により、統一方法や、ある程度の限定的な協働学習の可能性が確認でき、次年度以降の実践に有益な情報が得られた。また、実践の結果に見られる学生の意識や提出物の質的な向上も例年通りであった。

その反面、学生の授業に対する満足度の低さ、教員の授業運営に関するコメントから、今回は、授業運営上の問題が大きく、それが円滑な学習を阻害していることが確認された。

確かに、十分に教師間協働が機能していれば、より多くの問題の抑制が可能であったと考えられる。ただし、運営上の問題は、各担当者の努力で補われてもいた部分も多く、教師間協働としての情報の共有と対話数が問題の直接の原因とは考えられない。授業内容やピア間の活動に対する学生の反応が肯定的であったことからすると、どちらかといえば、漢検対策等の位置づけ、作業展開のメリハリ、取り組みや運営管理上の工夫の方法が、学習促進に影響を与えた主要因だと考えられた。したがって、学生の不足感は、帯単元という複層的性と展開方法に起因すると考えられる。

なお、筆者が職場の教師間協働により検討を期待していた課題（表5左）の大部分は、十分に議論を進めることができず、職場での教師間協働の実践終了後にも課題のまま残った。一部取り組みたことを考えれば、その原因は教師間協働の場の作り方に起因すると考えられる。

また、職場での教師間協働での検討を希望していた課題が共有できずに終わった理由は、まず、同じ立場で対話に参加するという前提が整わなかったことにある。筆者が代表として「文章表現」を計画・管理し、各担当者がそれに従うという構図になったことで、対等性がなくなったということではないか。

表5 実践終了時の未検討課題から考える教師間協働の課題

開始時に他教員との共有を期待していた課題	左の課題のため、教師間協働に際して準備すべきだった点
協働的学習の効果が成績に反映されないが、学生同士の協働的学習の方法にどのような改善点があるか	<ul style="list-style-type: none"> ・「教師間協働」に対するコンセンサスを取るための時間をコースデザインの中に教師枠で組み込む ・コースの前後や途中に、対話の場を設けておく ・コース開始前に、課題や不安を共有し、討論の方向、討論の「場」の持ち方を決めておく
3クラスの同回進行と同レベルでの達成度	<ul style="list-style-type: none"> ・時間配分や優先事項をより明確に示す ・コース開始前に教材を見る時間を十分とる ・教材についての使用前の対話、使用後の対話を持つ
現在の授業方法・協働学習の実施方法の再考	<ul style="list-style-type: none"> ・コース開始前に「協働」の理念を理解するための時間の確保と資料の配布 ・教師ポートフォリオは、3教員が実施し、相互に交換してから、検討会を定期的に開く ・教師ポートフォリオは、学生ポートフォリオと対比しやすい形にする
国文科の性質を反映した練習教材の作成	<ul style="list-style-type: none"> ・練習教材として利用するもののテーマ、トピックに関する認識を深める場と時間を2、3回の授業ごとに1回設定する ・コース開始前に各教員の専門的背景と学科の専門性の基礎となるトピックに関する話合いの場を儲け、担当教員以外の専任教員にも可能な限り参加してもらう

もう1つ、互恵性が保たれなかったこともある。授業運営上の管理が複雑、かつ、強制的だったことで、教材管理と活動の展開の速さに担当教員自身が追われたが、それが、学生に、授業展開が雑ばくだという印象を与え、教師の授業運営能力に疑いを抱くこと、また、クラス間の差を懐疑的に推測することにつながった。学生の達成感が教員の達成感でもある。学生が懐疑的になることで、教師協働の参加者である各教員の互恵性が保たれなくなった。同一進度、統一評価での管理上の簡便さを優先した弊害である。

協働学習の基本理念を理解したつもりでいたが、教師間協働にその内容を置き換える場合、管理を優先してその対等性と互恵性がおろそかになっていた。協働の場での対話は十分機能しなかったが、ただ、その基本部分は、教師ポートフォリオが補っていた。もし、3人の担当者が毎回書き、3人の間で交換して読み合う協力体制やメールでのやりとりという方法をとっていれば、より対応できる範囲も広がったと考えられる。このように考え直した点は教師間協働の今後の課題として表5右にまとめる。

(※) 本研究は、平成27～29年度科研基盤(C)15K02638「文章表現における対話的教室活動のデザインと評価基準の構築」の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房。
- 池田玲子・原田三千代(2008)「ピア・レスポンスの現状と今後の課題」『言語文化と日本語教育』増刊特集号, 46-83.
- 佐藤浩章(2010)『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部。
- 田島ますみ(2014)「大学生の日本語語彙力に対する自己評価」『中央学院大学人間・自然論叢』38, 75-94.
- 田中信之(2011)「日本語教育におけるピア・レスポンスの研究：有効性と自律性の観点から」金沢大学博士学位論文。
- 中尾桂子(2011)「教師に意識される文章表現上の問題と短国学生の作文の性質について」『大妻国文』41, 1-20.
- 中尾桂子・田中信之(2013)「ピア・レスポンス後の文章における「論述性」と「主観性」」CAJLE Annual Conference Proceedings 10, 172-181.
- 原田三千代(2006)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピアレスポンスの影響」『日本語教育』131, 3-12
- 原田三千代(2011)『「協働性」着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの可能性——活動プロセスの分析を中心に——』外交出版社。
- 舟橋宏代(2010)「プロセス・ライティングを支えるミクロの課題：学部留学生のレポート指導に求められるもの」『鈴鹿国際大学紀要 Campana』16, 89-99.
- 望月通子(2004)「カリキュラム開発と教授法に関する研究——大学における文章表現技術の指導とピア学習」『関西大学視聴覚教育』27, 1-12.