

「文章表現Ⅰ」の木を育てる —— 教育内容を視覚化する意義と効果

室岡 一郎

キーワード：文章表現、到達目標の視覚化、評価基準の標準化、教案と教材の共有

概要

リベラルアーツ学群が新設された 2007 年度以降、桜美林大学の「基盤教育」は基盤教育院が管理運営してきた。ここにいう「基盤教育」とは学群の専門教育にとらわれず全学を対象に提供される科目であり、建学の精神について理解を深める科目、キャリアデザインを支援する科目、コミュニケーションスキルやコンピュータスキルを習得する科目などがある。文章表現プログラムもその一つだ。

文章表現プログラムでは半年に 1 回、年 2 回の教員研修会を開催しており、2013 年 3 月から 2015 年 3 月にかけての 4 回の研修会において、「文章表現Ⅰの木」を作成した。日本語教育における「JF スタンダードの木」をヒントに、1 本の木のイメージによって科目の教育目標や到達目標を視覚化する試みである。

本稿では、教育目標や到達目標を木のイメージで視覚化することの意義と有効性について考える。なぜ、「文章表現Ⅰの木」をつくろうとしたのか。どのように、「文章表現Ⅰの木」をつくりあげていったのか。「文章表現Ⅰの木」には、どのような機能や存在意義、そして、どのような可能性があるのか。

「文章表現Ⅰの木」の作成とほぼ同時期に、基盤教育院の年度末研修会において「基盤教育院の木」が作成されている。これは、先行した「文章表現Ⅰの木」の作成作業の報告をふまえて、それを基盤教育院が管理運営する科目全体に応用したものだ。当時の基盤教育院では「基盤教育スタンダードの構築」を目標に年度末研修会(FD)を重ねていたが、基盤教育院の教育活動全体を視覚化するために「基盤教育院の木」がつくられた⁽¹⁾。

現在、桜美林大学では教育組織の改編、カリキュラム改革が進行中である。基盤教育院は 2015 年度をもって解散し、数年のうちに全学提供科目や基礎科目のありかたそのものが大きく見直されることになる。そうした変動のなかで、「文章表現Ⅰの木」や「基盤教育院の木」は、カリキュラム改革の礎や指針ともなるだろう。

1. 文章表現プログラムの特質

文章表現プログラムの概要は本誌でも機会あるごとに(昨年度も OBIRIN TODAY 第 16 号の特集「基盤教育院をふりかえる」において)述べてきたが、本稿の論考を進めるために必要最小限度の情報に絞って、ここでもまず、2016 年度現在の文章表現プログラムの特質を記しておくことにしよう。

文章表現プログラムは全学に提供しており、文章による表現能力を育む 3 科目(「文章表現Ⅰ」「文章表現Ⅱ」「文章構成法」)からなる。3 科目ともに、週 1 回、1 学期に全 15 回の授業を実施し、修了すれば 2 単位を認定する。

「文章表現Ⅰ」は各種の文章に通底する基礎を身につけることを目的とした入門編であり、グローバルコミュニケーション学群を除く 4 学群において 1 年次の必修科目となっている。「文章表現Ⅱ」は応用編として、さらに文章の質を高める、各種文章の目的に応じた書きかたを的確に選択できる、といったより高度な到達目標を掲げている。「文章構成法」は学習対象を「論文」に絞り、論を構築する方法や論文の執筆方法を身につけることを目的とする。

3 科目は学群教育の基礎ともなるわけだが、全学提供科目という性質上、学群から独立したかたちで基盤教育インスティテュート(2015 年度をもって解散した基盤教育院の暫定的な後継組織)が管理運営している。現場での具体的なプログラムの管理運営に関しては、1 名の専任教員(私、室岡)がコーディネーターとして 3 科目を担っている。

3 科目の各クラスの担当教員は、そのほとんどが非常勤講師である。4 学群の必修科目となっている「文章表現Ⅰ」は特にクラス数が多く、「文章表現Ⅱ」と「文章構成法」もあわせると 1 学期に 60 クラス前後を開講している。コーディネーターである私を含む 2 名の専任教員と 16 名の非常勤講師がそれらを分担している。

新聞記者、編集者、小説家、ライターなど、多彩な執筆経験を積んだ教員が多いことも文章表現プログラムの一つの特徴であり、講師の持ち味を活かした実践的指導を重視している。そのため、3 科目ともあえて「教科書」は定めていない。「正解」が一つではない文章表現において、画一的なマニュアルやスキルばかりを教えることには弊害もあり、それも教科書を使わない理由の一つだ。

マニュアルに偏った指導を控える一方で、1 学期に最低でも 4 本ないし 5 本の課題作を書かせ、学生によりそった丁寧な添削指導を実施している。学生一人ひとりの個性を受けとめたうえで、豊かな執筆経験に裏付けられた実践的で柔軟な指導をおこなっている。

また、担当教員がお互いの授業内容を確認しあえるように、あるいは最新の問題意識を共有できるように、年 2 回の担当教員研修会を開催し、そのつど一定のテーマについての

意見交換や情報交換をおこなっている。文章表現スタッフルーム(担当教員の控え室)は教員間の日常的な情報交換の場となっており、その一角には教案や教材の提供コーナーを設け、互いの教案や教材を利用できるようにしてある。

2. 授業内容の統一性をどのように確保するか

教科書を使用せず、個々の教員がその特性を活かして授業を工夫する基本方針があるとはいえ、当然のことながら、3科目それぞれに、同じ科目としての一定の統一性は確保しなければならない。ただし、「文章表現Ⅱ」は「文章表現Ⅰ」の応用編あるいは発展編であるとの共通認識があればよく、むしろ、担当教員の個性を活かした変化に富む授業があったほうが学生の多様な志向に応えやすいともいえる。また、「文章構成法」は論文の執筆に絞った科目なので、そもそも授業内容に大きな差異は生まれにくい。

それにたいして、「文章表現Ⅰ」は各種の文章に通底する基本を学ぶ場であり、2016年度現在も4学群に共通する必修科目であるから、クラスによって授業内容や評価方法に大きなばらつきがあってはならない。「文章表現Ⅰ」においては、担当教員の個性を活かしつつ、その一方で、どのようにして共通の授業内容を確保するか、常にそれが課題であった。

現在の文章表現プログラムが始まったのは2000年のことであり、「文章表現法Ⅰ(2007年度より文章表現Ⅰ)」、「文章表現法Ⅱ(2007年度より文章表現Ⅱ)」、「文章構成法」の授業を当時のコーディネーターである1名の専任教員と数名の非常勤講師が分担していた。私は2001年度から非常勤講師の一人として文章表現プログラムに加わったのだが、当時の担当教員は総勢で10名前後であったと記憶する。

当初、「文章表現法Ⅰ」は選択必修科目であったが、文章表現に関わる最も基本的な心構えや方法を学ぶ場であることを考えると、その内容をどうするか、初学者にまず、なにを伝えるか、それは特別な配慮を要する重要課題であった。文章表現プログラムが開講された大きな目的の一つは、書くことについての苦手意識を学生に克服させることにあった。万が一にも、「文章表現法Ⅰ」を履修したことによって、ますます書くことが嫌いになったのでは元も子もない。その点からも、慎重に授業内容の検討が続けられていた。

文章表現プログラムが始まった頃は、授業期間中、3週間に1度の担当教員会議がおこなわれており、それが授業の統一性を担保するシステムになっていた。大きな枠組みは事前に共通シラバスで決められていたが、3週間に1度の担当教員会議においてその時点までの授業内容を点検し、その結果をふまえて、その後の授業計画を具体的に決定して

いた。

教科書はなく、授業で扱うポイントの説明方法は個々の教員の工夫に任せられていたが、すべてのクラスでなるべく足並みをそろえて授業を進め、どのクラスでも必ず書かせる課題作についてはテーマを統一していた。また、当時から具体的な教案や教材は相互に提供し、それぞれの授業に役立てていた。教案や教材の「失敗例」も披露され、そこから学びあうことも多かった。文章表現プログラムの基礎を試行錯誤していたともいえるだろう。

そのような状況に大きな変化があったのは、2003 年度のことだ。「文章表現法Ⅰ」と「文章表現法Ⅱ」が全学共通の必修科目になったのである。当然のことながら、開講しなければならないクラス数も、授業を担当する非常勤講師の数も大きく増えた。そうすると、3 週間に 1 度の担当教員会議への全員参加を求めることも、かなり具体的なところまで足並みをそろえた授業をおこなうことも、次第に困難になっていった。そもそも非常勤講師に過剰な会議の負担はかけられないわけだが、その人数が増えれば増えるほど、会議を開催するとしても、日程を調整するだけでも一苦労となる。

一方で、必修科目になったことにより、「文章表現法Ⅰ」は学部学科ごと（あるいは学群ごとの）クラス編成になり、機械的にクラス分けされることもあって、場合によっては、クラスごとに履修者の質のばらつきが大きくなることもあった。もともと文章力の高い学生が多くいる可能性もあるが、必修科目だから仕方なく履修しているモチベーションの低い学生が多くなることも否めない。担当するクラスの特徴を考えながら、個々の教員が授業を工夫する必要性も高くなった。

担当学会議を頻繁に重ねて授業の内容や進行を具体的にそろえてゆくことは難しくなったが、その代わりに、「文章表現法Ⅰ」と「文章表現法Ⅱ」のより詳細な共通シラバスを作成することで必修科目としての授業内容の統一性を担保した。それを年 2 回の教員研修会で点検し、常に最新の共通認識をもつことができるように努めた。なお、「文章表現法Ⅱ」は 2007 年度から選択科目に戻ったので、現在の「文章表現Ⅱ」に共通シラバスはない。

授業期間中の担当教員会議は、その後、いくらか回数を減らして、2014 年度まではおおよそ月に 1 度のペースで開催していたが、2015 年度は 1 学期に 1 回程度となり、2016 年度は開催していない。1 週間のうち特定の曜日にしか来校できない非常勤講師も多くなり、ますます会議日の調整が困難になってきことも一因だが、授業期間中に授業内容に関する頻繁な会議がほんとうに必要なのか、との疑問もあったからである。

2000 年の科目新設からそれなりの長い年月を経て、その間に多くの議論や検討が重ねられた。その過程において、文章表現プログラムとしての基本的な内容は固まってきたといえる。もちろん、時代や学生の質の変化に応じて進化を続けなければならないのだ

が、担当教員の全員参加も困難になった月例会議によってそれに対応することは無理になった。

半年に1度、年2回の研修会は現在に至るまで開催しつづけており、担当教員間の共通認識を深める場として、あるいは喫緊の問題への対策を考える場として、あるいは将来を視野に入れた議論の場として、常に重要な役割を担ってきた。

3. 「成績評価のガイドライン」と「基盤教育スタンダードの構築」への対応

2010年度には「文章表現Ⅰ」の内容を改めて点検する大きな機会があった。その一つは、全学的に成績評価の厳格化を求める「成績評価のガイドライン(A評価は受講生の10%以内とし、B評価は受講生の30%以内とする)」が学内に示されたことである。それ以前から、履修ガイドには、「A Excellent：特に優秀な成績／B Good：すぐれた成績／C Fair：一応その科目の要求を満たす成績／D Minimal Pass：合格と認められる最低の成績／F Failure：不合格」と記されていたが、科目によってはA評価やB評価がかなり多い状態が続いているとの指摘もあり、ほんとうに基準に見合った成績評価がなされているかどうか、すべての科目において再点検が求められた。「成績評価のガイドライン」は、まさに「ガイドライン」であるから、厳密にその基準に従わなくてはならないわけではない。ただし、「成績評価のガイドライン」に文章表現プログラムはどう対応するのか、そこは部内においても学内においても明らかにしなければならなかった。

2010年の秋まで、文章表現担当教員の会議(月例会議と研修会)で議論が重ねられた。もちろん成績評価の厳格化には一定の意味があるが、科目の特性に配慮せずに一律の厳格化規定をあてはめることはできない。特に「文章表現Ⅰ」では「苦手意識を克服すること」「書く楽しみを知ること」も重要な目標となっている。むやみな評価の厳格化や達成目標の高度化は逆効果であり、学生の学習意欲の低下を招きかねない。

また、必修科目のクラスにおいては、クラスごとに学生の能力や学習意欲が大きく異なることがあり、ガイドラインを機械的に適用すると、各クラスにおける評価の実質的意味が大きく異なる危険性があり、不公平な評価となりかねない。さらには、そもそも文章による表現能力を厳密な意味で客観的に判定することはできず、その点からも「成績評価のガイドライン」をそのまま厳守することは困難である。このような考えから、全学の「成績評価のガイドライン」をそのまま厳守することは困難である。このような考えから、全学の「成績評価のガイドライン」をふまえつつ、文章表現プログラム独自の評価のガイドラインを作成し、2011年4月以降はそれを簡略化した資料を受講生に配布している(図1)。

2010年度に、文章表現プログラムの内容を再点検するもう一つのきっかけとなったの

文章表現関連科目（文章表現Ⅰ、文章表現Ⅱ、文章構成法）における基本的な成績評価方法

[2016年度・春学期]

◇桜美林大学の「成績評価のガイドライン」について

全学に適用される成績評価のガイドラインでは、「A評価は受講生の10%以内、B評価は受講生の30%以内の数にとどめる」となっています。ただし、「文章表現Ⅰ」「文章表現Ⅱ」「文章構成法」では、ガイドラインを念頭に置きつつも、科目の目標にしたがって、以下に示す基準にそって成績判定をおこないます。

◇文章表現関連科目における成績評価の方法

1. 科目共通の目標

- ①まずは各種文章に対する苦手意識を克服し、書くことを楽しめるようになること。
- ②筆者ならではの体験・視点・思考などを具体的かつ正確に伝えるようになること。
- ③社会で通用する「各種文章によるコミュニケーション能力」を身につけること。
- ④「文章表現Ⅱ」「文章構成法」では「成果（文章の内容と質）」の向上を目指す。

2. 基本的な評価項目

| 評価対象となる要素 | |
|-----------|------------------|
| 成果・達成度 | 成長度（どれだけ伸びたか） |
| | 課題作品の質 |
| 授業への取り組み度 | 出席率 |
| | 課題作品の提出率 |
| | 受講姿勢（熱意、積極性、主体性） |

注意：「私語」「遅刻」「課題作品提出の遅れ」「居眠り」といった行為は減点対象とする。

3. 各評価の意味

| | | | |
|---|-----------|---------------------------------------|---------|
| A | すばらしい | 授業への取り組み度、成長度ともに優秀。かつ、質の高い作品をたくさん書いた。 | 90点以上 |
| B | とてもよい | 授業への取り組み度、成長度ともに優秀。かつ、作品の質が安定している。 | 80点～89点 |
| C | よい、よく努力した | 授業への取り組み度、成長度ともに評価できる。ただし、作品の質がまだ不安定。 | 70点～79点 |
| D | 努力が足りない | 授業への取り組み度、成長度、作品の質に問題が残る。ただし、単位は認定する。 | 60点～69点 |
| F | やりなおし | 単位取得の最低条件を満たしていない。あるいは、再履修が望ましい状態である。 | 60点未満 |

4. 注意事項

- ①単位取得の最低条件
 - a. 10回以上（授業回数の3分の2以上）出席していること。
 - b. 課題提出率が60%以上であること。

*特別な事情で条件を満たせない場合は、担当教員の判断で単位を認定することもある。

*クラスによっては、ほかの条件が加わることもあるので、担当教員の指示に従うこと。

- ②「文章表現Ⅱ」「文章構成法」では、とくに「課題作品の質」を重視して判定する。

- ③上記は、文章表現関連科目各クラス共通の「基本的な評価方法」である。

クラスごとに設定される細かいルールについては、担当教員の指示に従うこと。

また、評価方法について疑問がある場合は、担当教員に質問あるいは相談すること。

以 上

図1 文章表現プログラムの成績評価方法 (2016 年度春学期版)

は、当時の基盤教育院の年度末研修会(FD)における「基盤教育スタンダードの構築」に向けての動きである。基盤教育院では毎年3月に年度末研修会が実施されていたが、2010年度から2014年度にかけての年度末研修会(実施は2011年3月から2015年3月)のテーマは「基盤教育スタンダードの構築」であった。前年度、2009年度の年度末研修会(実施は2010年3月)のテーマは「基盤教育院が求める学士力」であったが、そのなかでも「基盤教育院スタンダード」の可能性は議論されており、そこに絞ってのテーマ設定であった。

2007年度に新設されたりベラルアーツ学群にならえば、基盤教育院による基盤科目の管理運営体制もまた、2010年度をもっていわゆる「完成年度」を迎えたことになる。「基盤教育スタンダードの構築」はそれを機に基盤教育のこれまでを総括し、基盤教育のこれからを展望しようとの試みでもあった。

「基盤教育スタンダードの構築」は基盤教育院全体の課題であったが、それはとりもなおさず、基盤教育院が管理運営する科目群の一つである文章表現プログラムの課題でもあった。また、それに先行した「成績評価のガイドライン」への対応においても、文章表現プログラムのスタンダードを明らかにすること、到達目標をより明確化することは残された課題であった。当然のことだが、成績評価の基準を明確にするには、まず、到達目標を改めて明確化しなければならない。成績評価の基準を明確化するということは、教育目標や到達目標を明確化することにほかならない。

文章表現プログラムの成績評価については、2011年4月に、図1のように一定の基準をまとめたわけだが、その前提となる「科目の教育目標と到達目標」については、まだ十分に明確化あるいは具体化できているとはいえなかった。それでも、まず成績評価について一定の基準をまとめあげてを急いだのは、全学の「成績評価のガイドライン」が示された以上、まずは可能なかぎり速やかに、それに対応する必要があったからである。

4. 「JF スタンダードの木」に出会う

科目や科目群としてのプログラムの到達目標や成績評価基準をより明確化あるいは具体化するにはどうすればよいか、そして、十数名の担当教員がそれらをできるだけわかりやすく共有できる方法はないか、その後の文章表現担当教員研修会でも議論が続いた。

たとえば、ある研修会では、「出席数や課題の提出数は完璧だが、すべての課題作品において基本的なミスがみられるケース」というように、学生の状態をできるだけ具体的に記述した例を幾つも用意して、なにを基準にどのようにその学生を評価するか、担当教員全員でケーススタディをおこなった。個別事例の判定としては、概ね同様の結論に落ち

着くことが多かったが、そこから、具体的に共有できる到達目標や判定基準を洗いだし、それをわかりやすく整理するにはどうすればよいのか、その方法はなかなか見つからなかった。

到達目標や評価基準を細かく記述すればするほど、科目やプログラムの全体像が見えにくくなり、到達目標や評価基準の枠組みを整理しにくくなる。逆に、到達目標や評価基準があまりに大雑把では形骸化してしまい、教案を工夫するにしても評価をおこなうにしても具体的な効果は期待できない。科目やプログラムの全体像を実質的に捉えつつ、かつ、教案の工夫や評価の際の個別の問題解決にも役立つような、標準化された到達目標や評価基準の明示方法、整理方法はないものか。あれこれと考えていたときに出会ったのが「JF スタンダードの木」だった。

基盤教育院の外国語教育デパートメントでは基盤教育院全体の年度末研修会 (FD) とは別に外国語デパートメントの FD を開催し、外国語教育デパートメント以外の教員にも公開していた。その一つとして、2013 年 1 月 30 日に『言語教育スタンダードの活用—グローバル化時代に必要な言語能力の育成を目指して—』と題された講演会が開かれ、そこで国際交流基金が開発した「JF 日本語教育スタンダード」と、その開発にあたって作成された「JF スタンダードの木」が紹介された。

ここで「JF 日本語教育スタンダード」と「JF スタンダードの木」の詳細を述べる余裕はないが、その概要をごく簡単に説明しておこう⁽²⁾。

「JF 日本語教育スタンダード」はヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) にならって作られた。日本語を使ってなにができるか、それを表した Can-do statements (能力記述文) によって日本語の熟達度を示している。この Can-do statements は到達目標であると同時に評価基準でもある。

「JF スタンダードの木」は「JF 日本語教育スタンダード」を開発するために作成されたもので、言語コミュニケーションを「言語活動」と「言語能力」の二つの側面から捉えて、両者の関係を 1 本の木で表したものである。木の根には「言語能力 (言語構造的能力、社会言語能力、語用能力)」が配され、地上へと太く伸びた幹の先には様々な「言語活動 (受容、産出、やりとり)」が木の葉として示されている。

「JF スタンダードの木」のように、文章表現プログラムあるいは文章表現科目の到達目標を木のイメージにまとめたらどうだろうか、そう考えた。もちろん「JF スタンダードの木」をそのまま流用できるわけではなく、むしろ「文章表現Ⅰの木」はそれとは異なるものになるのだが、木のイメージを使った到達目標 (視点を変えれば評価基準) の視覚化には大きな可能性が感じられた。

5. 「文章表現Ⅰの木」をつくる

文章表現プログラムのなかでも、特に複数の担当教員が到達目標と評価基準をできるかぎり共有しなければならないのは「文章表現Ⅰ」である。2016年度現在でも四学群共通の必修科目であるが、2015年度までは全学共通の必修科目であり、それだけ、内容や評価の標準化が強く求められる。そこで、まずは「文章表現Ⅰの木」をつくることにし、その作業は文章表現科目を担当する全教員が参加する年2回の研修会でおこなうことにした。

これまでも常に科目の内容を担当教員全員で考えてきたのであるから、「文章表現Ⅰの木」も全員でつくりあげるのは当然だったが、なによりも、担当教員全員で一から作業することそれ自体に重要な意味があった。木をつくる作業においては科目の到達目標を改めて確認してゆくことになる。その過程で意見を交換することは、教員各自が自分の授業をふりかえる好機ともなり、ほかの教員の授業との差異が大きくないかどうか、それを再点検する機会にもなるからだ。2013年3月から2015年3月まで、5回の研修会において作業を続けてきた。その概要は以下のとおりである。

◆到達目標を木のかたちに整理する（研修会：2013年3月）

初めに外国語教育デパートメント主催の講演会（FD）で紹介された「JFスタンダードの木」について簡単に説明し、「文章表現Ⅰの木」をつくる意図、作業手順などを説明した。そのあと、4つのグループに分かれて作業を始めた。

まずは「文章表現Ⅰ」の授業で扱っているポイントやキーワード、「文章表現Ⅰ」の到達目標となることを大きめの付箋に書きだし、模造紙に貼り付けてゆく。そして、最終的に「木」のかたちになるように意識しつつ、付箋を整理して並べかえてゆく。最後は、できあがった4本の「木」のイメージをポスターのように掲示し、どのように考えて、その「木」をつくったか、各グループがプレゼンテーションをおこなった。

図2は研修会でつくられた4本の「木」のうちの1本を図式化したものだ。最下部の土台のような部分が「根」にあたり、文章を書く前提となる知識や心構えが記されている。真ん中の太い枝（幹といったほうがよいだろうか）には、文章を書くときの基本的な留意点が集められ、右の枝には「論文」に関する留意点が分けられている。左の枝とその上下の枠内には、まだはっきりと分類できなかったことがらも付記されている。

◆「文章表現Ⅰの木」を1本にまとめる（研修会：2013年9月）

2013年9月の研修会では図3のような雛形を用意して、3グループに分かれて作業した。雛形では、作成済みの4本の木に共通する大項目を抜き出して「根」と「幹」と「2本の

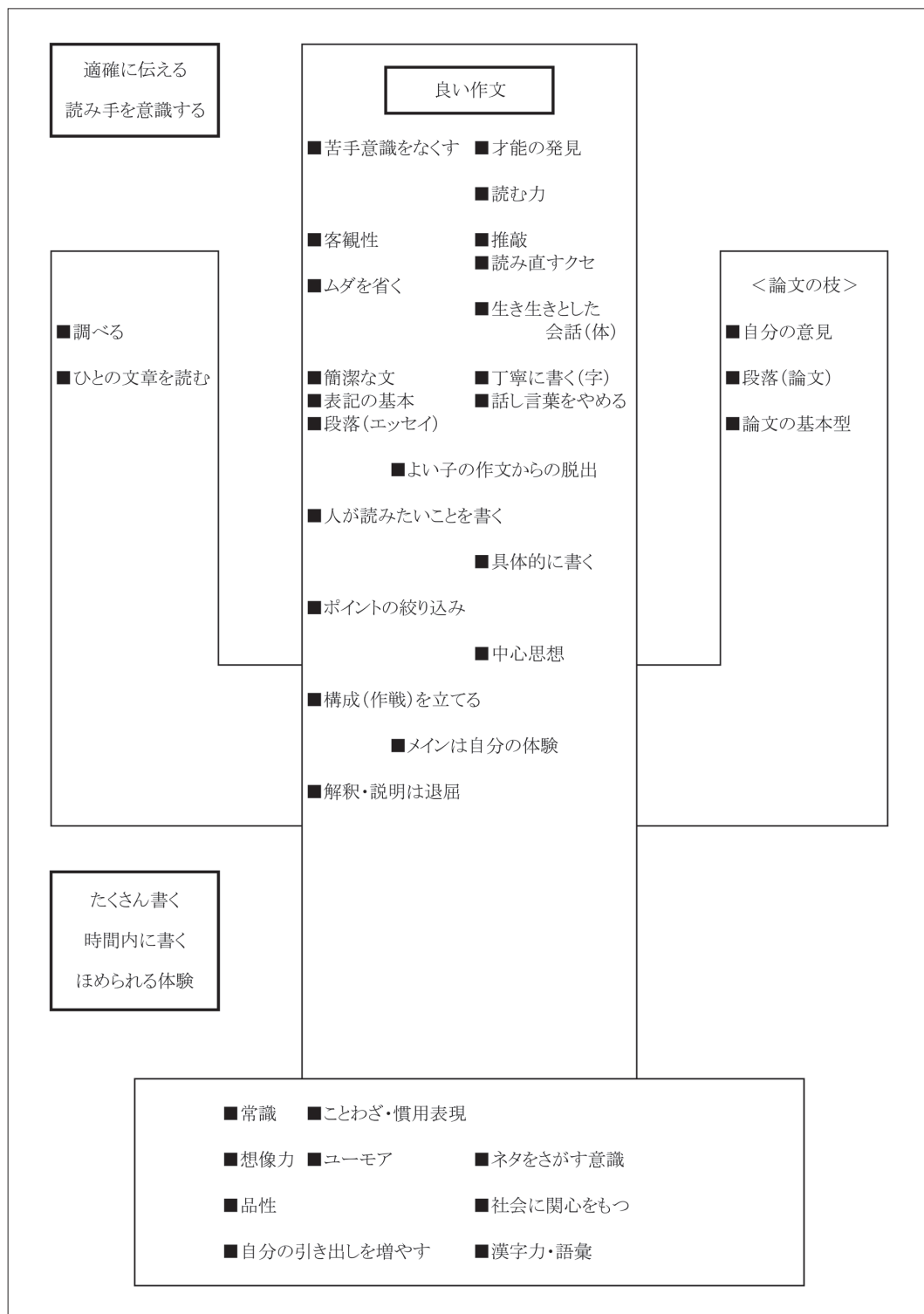


図2 「文章表現Ⅰの木」の試作一例(2013年3月の研修会)

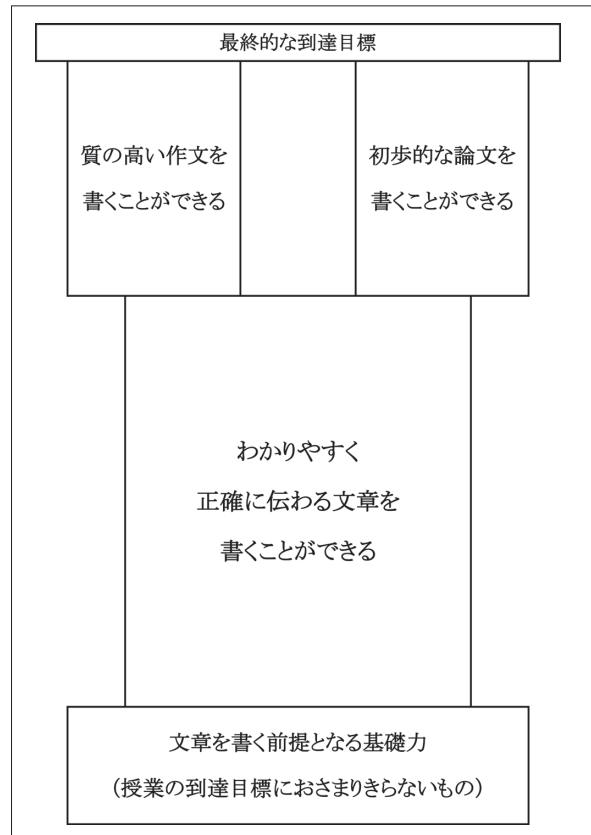


図3 木を1本にまとめる雛形

枝」をつくってある。幹と枝には、「わかりやすく正確に伝わる文章を書くことができる（幹）」、「質の高い作文を書くことができる（左の枝）」「初歩的な論文を書くことができる（右の枝）」というように、Can-do statementsを意識したタイトルをつけ、それにそった具体的な到達目標を集めることを目指した。

根にあたる部分は「必ずしも授業の到達目標にはおさまりきらない、文章を書く前提となる基礎力」と名づけ、必ずしも、文章表現の授業の到達目標という枠組みだけでは捉えきれない能力や知識（漢字力、語彙力、社会常識、品性、想像力など）を集めることにした。

グループごとの3本の木が完成したところで、それらを並べて貼りだし、討議を重ねて、1本の木へと統合する可能性を探った。図4が、ひとまず1本にまとめあげられた「文章表現Ⅰの木」である。一つの到達目標のもとに、さらにいくつかの細かい到達目標（あるいは、身につけたい細かいスキル）がある場合は丸括弧で付記してある。また、到達目標と成績評価との関係（どこまで到達できたら、どう成績をつけるか）を考える手がかりとするため、評価に関するコメントも入れてある。

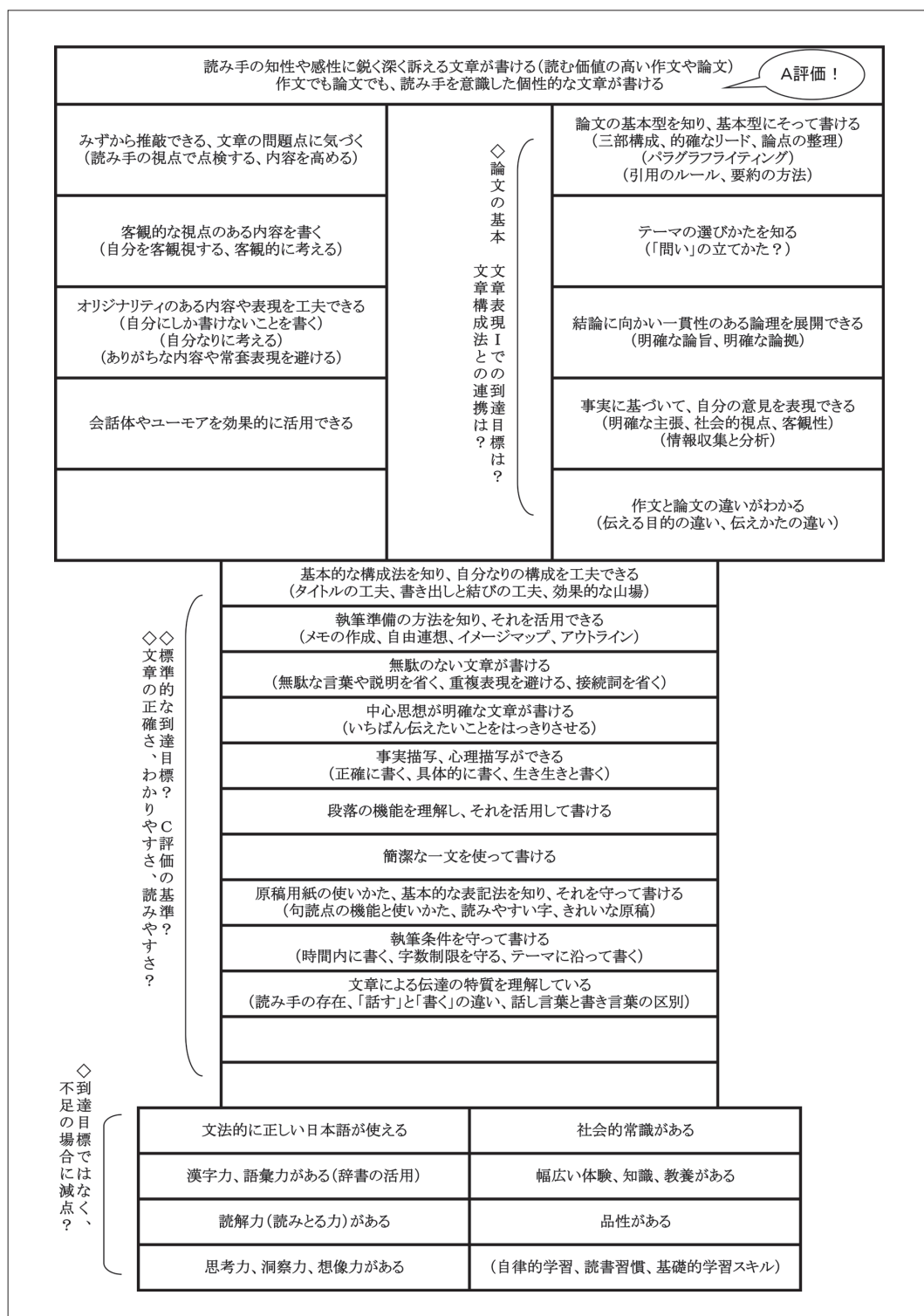


図4 1本にまとめられた「文章表現Iの木」(2013年9月の研修会)

◆「文章表現Ⅰの木」を完成させる(研修会：2014年3月、2014年9月、2015年3月)

2014年3月と2014年9月の研修会でも、さらに検討を続けた。「論文」の到達目標をどうするか、特にそこが問題だった。文章表現の基本を学ぶ「文章表現Ⅰ」では、15回の授業で論文の執筆方法に深く踏みこむ余裕がない。多くの学生は文章表現の基本が身につけていないため、その習得を優先しなければならない。また、「文章表現Ⅰ」を修了すれば「文章表現Ⅱ」と「文章構成法」という学習機会も用意されており、特に「文章構成法」では論文に絞って詳しく学ぶことができる。「文章表現Ⅰ」では論文の到達目標は低めに設定することになり、2015年3月の研修会では、図5のような「文章表現Ⅰの木」が完成した。

到達目標は、基本的には木の上部にゆくほど高度になるので、幹の下部から順に番号が振ってある(「根」にあたる部分の項目は科目固有の到達目標として位置づけられないので番外)。ABCの文字は到達目標と成績評価の関係を目安として示したものだ。

図4の木では、ある到達目標のもとに位置づけられるさらに細かい到達目標を丸括弧で付記していたが、完成した木では、それらは省いた。そうしないと木の内容が煩雑になり、科目の全体像がぼやけてしまう恐れがあるからだ。「細かい到達目標」は「授業で扱うポイント」として、別途、リスト化することにした。たとえば、図5の木に「①文章による伝達の特質を理解している」とあるが、図4の木ではそこに「読み手の存在」「『話す』と『書く』の違い」「話し言葉と書き言葉の区別」が付記されている。それらは、より細分化しつつ、以下のようなリスト(部分)に、別途、整理した。「教案・教材」欄にはポイントにそった教案や教材のID番号を記入するようにし、教案や教材を共有する際の便を図っている。

到達目標①：文章による伝達の特質を理解している

| 授業のポイント | 学生に理解させたい内容 | 教案・教材 |
|-----------------|---|-------|
| a. 読み手の存在 | 他者に伝える文章には、「読み手」が存在する。文章によって想定される「読み手」が異なる。 | |
| | 文章表現の授業では、基本的には「不特定多数の人々」を読み手として想定する。 | |
| | 「教員に回答するような表現や内容」「仲間内にしかわからないような表現や内容」の問題。 | |
| b. 「話す」と「書く」の違い | 文章では書かれていない情報は伝わらない。 | |
| | 文章ではその場での双方向的なやりとり(確認、質疑応答など)はできない。 | |
| | 文章では非言語的コミュニケーション手段(表情、身振りなど)は使えない。 | |
| | 話し言葉と書き言葉を使い分ける。 | |

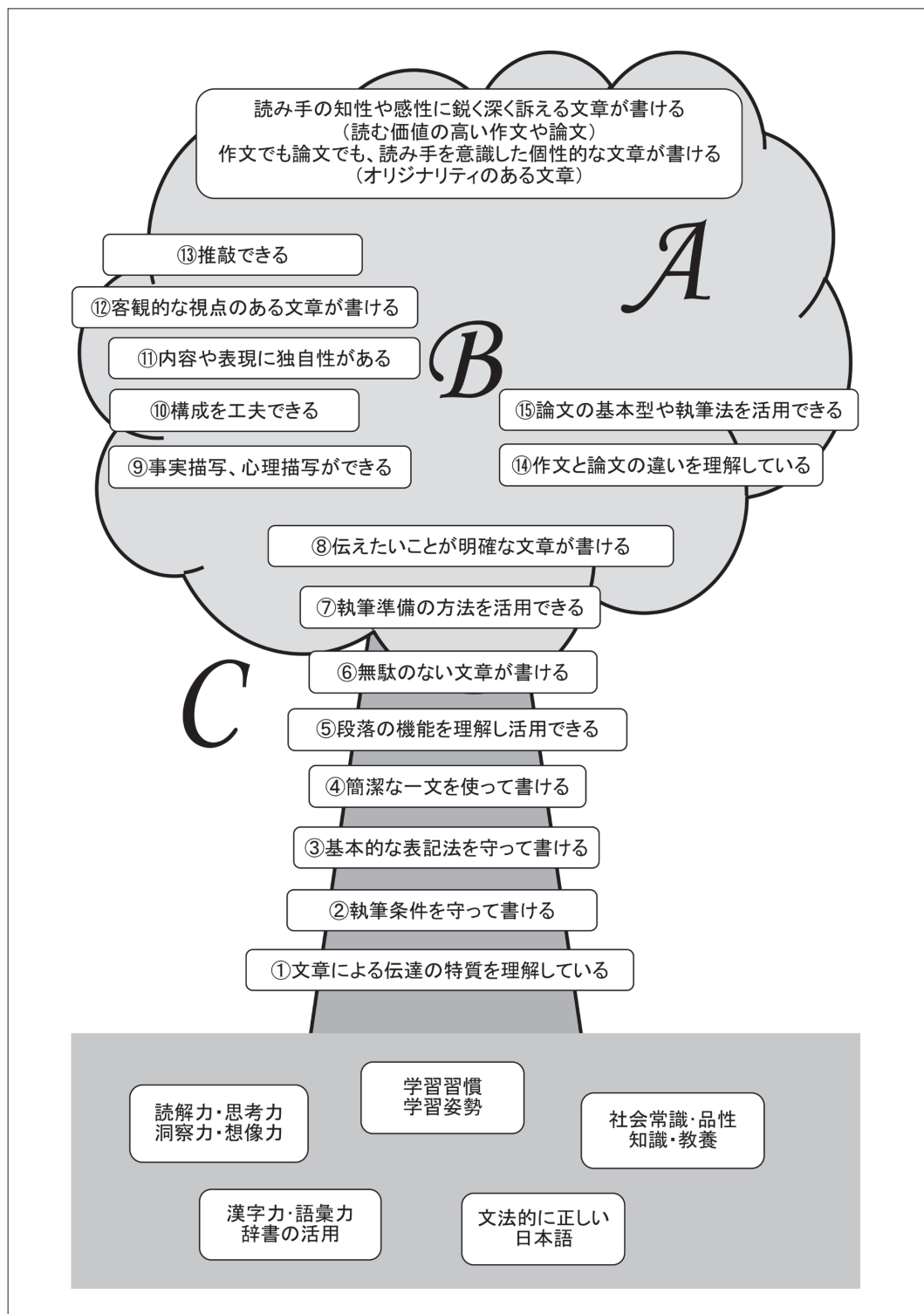


図 5：完成した「文章表現 I の木」(2015 年 3 月の研修会)

6. 「文章表現Ⅰの木」の意義と可能性

教科書を使わずに、十数名の教員が同じ科目のクラスを分担する。そのとき、授業内容や評価基準をどう標準化するか、それはきわめて重要な問題だ。文章表現プログラムにおいては、頻繁な担当教員会議をもつ、詳細な共通シラバスを作成するなど、幾つかの方法が試みられてきた。ただし、多数の非常勤講師を含む担当教員の数が増えれば増えるほど、頻繁に会議を開いて授業内容をすりあわせることは困難になる。また、シラバスを詳細化するとしたらなにをどこまで詳細にすればよいだろうか。

教科書を定めてしまえば手っ取り早いかもしれないが、それでは、担当教員の個性や特性を活かし、学生のニーズに柔軟に対応することが難しくなる。悩ましい状況にあって大きなヒントを与えてくれたのが「JF スタンダードの木」だった。

「文章表現Ⅰの木」の意義は、なによりもまず、それを担当教員全員でつくりあげたことにある。試作から完成に至るまでの共同作業を通して、担当教員は互いの授業運営を再認識し、自分の授業運営をふりかえることができた。それだけでも貴重な体験だ。

そのうえで完成した「文章表現Ⅰの木」は担当教員全員の道標となった。それは「文章表現Ⅰ」が目指すところをしっかりと指し示しているが、担当教員はそれに従うことで縛られるのではなく、むしろ、明示された到達目標に向かって、より自由に授業を工夫することができるようになるはずである。細分化された到達目標については、授業で扱うポイントとして「文章表現Ⅰの木」とは別にリスト化し、教案や教材のアイデアを蓄積しやすく、また、共有しやすくした意図もそこにある。

今後も「文章表現Ⅰの木」を定期的に点検し修正するとともに、「細分化された到達目標のリスト」の更新を続けてゆくことになるだろう。「細分化された到達目標のリスト」はいまのところ未熟な状態であるが、更新を続けるべきものという意味では「成熟」はないのかもしれない。文章表現プログラムは、「文章表現Ⅰの木」と「細分化された到達目標のリスト」という、臨機応変に成長する「教科書ではない教科書」を得た、ともいえる。

「文章表現Ⅱの木」や「文章構成法の木」をつくることも考えたい。3本の木を並べれば「文章表現プログラムの森」がどのようなものなのか、それをより明確に視覚化できるだろう。科目ごとに不足している要素や、逆に複教科目に重複している要素も明確に視覚化されることによって、効率的に科目やプログラムの再調整をはかることができるだろう。

ちなみに書きそえると、複教科目に重複している要素があることは必ずしも悪いことではない。たとえば、論文の基本は「文章表現Ⅰ」でも「文章表現Ⅱ」でも「文章構成法」でも扱うポイントだが、いずれかの科目だけで取りあげればよいというものではない。それぞれの科目の教育目標に応じた必要性があるのだ。一つのポイントにたいして、複数の科

目において多角的にアプローチすることも重要なのである。その意味や重要性はどこにあるのか、そこを改めて確認するためにも、科目ごとの教育目標や到達目標を1本の木のイメージで視覚化しつつ、隣接する複数科目の木々を並べて森のように眺めてみてはどうか。もちろん、ほんとうに無駄に重複した枝を払うことにも役立つだろう。

大学教育では、特に専門性が高まるほど、個々の科目や教育プログラムの独立性が高くなる。ある意味でそれ自体は必然でもあるが、下手をすると、科目や教育プログラムが蛸壺化、あるいはブラックボックス化してしまう危険性もある。そのような状態になった場合、いわゆる「横との連携」もとれなくなり、時代の要請に応じて、大学全体として柔軟に教育内容を調整する、あるいは大胆に変更するといったことが難しくなるだろう。

互いの「現在」を明確に共有することができれば「横の連携」がとりやすくなり、「将来」への共通認識をもちやすくなる。1科目における「文章表現Ⅰの木」の発想が性質の異なる多数科目の集合体における「基盤教育院の木」へと展開したように、「木」のイメージによる教育目標や到達目標の視覚化は様々な場面に応用できるのではないだろうか。

冒頭でも述べたように、桜美林大学では数年のうちに従来の全学提供科目あるいは基礎教育の見直しが全学的におこなわれることになっている。文章表現プログラムがどのような変化を迎えることになるとしても、「文章表現Ⅰの木」は大きな役割を果たしてくれるだろう。いまを確かめることが、未来へと繋がるのだ。

註

- (1) 「基盤教育スタンダード」や「基盤教育院の木」に関する基盤教育院年度末研修会(FD)の詳細は、基盤教育院のFD委員会(2013年度以降は「教務・FD委員会」に改編)による以下の論考を参照されたい。
齋藤伸子、Brewster Damon、石川三千夫、末代誠仁、松久保暁子、清水貴恵
「ワークショップ形式のFDを通して『現実の学生』に向き合う—1年後のさくらさん—」
(『OBIRIN TODAY 教育の現場から』第13号、2013年、基盤教育院)
末代誠仁、松久保暁子、Brewster Damon、林加奈子、池田智子、室岡一郎、齋藤伸子、薛恩峰
「基盤教育院の木」をつくる — 基盤教育院のFDの取組みと成果 —
(『OBIRIN TODAY 教育の現場から』第15号、2015年、基盤教育院)
末代誠仁、松久保暁子、Brewster Damon、林加奈子、池田智子、室岡一郎、齋藤伸子、薛恩峰
「基盤教育院の木」を完成させる — 基盤教育院のFDの取組みと成果 —
(『OBIRIN TODAY 教育の現場から』第16号、2016年、基盤教育院)
- (2) 「JF 日本語スタンダード」と「JF スタンダードの木」の詳細については以下のウェブサイト(最終閲覧日:2016年9月5日)を参照されたい。
JF 日本語スタンダード(国際交流基金、<https://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>)