

公開 FD ワークショップ'14 表現教育の可能性（第5回）

表現教育の可能性

—大学生のための文章表現

「パーソナル・ライティング」をめぐって—

谷 美 奈

【阿部】 定刻を過ぎましたので、ワークショップを開催したいと思います。

本日は、お忙しい中、成城大学共通教育研究センター主催の公開FDワークショップにお集りいただきありがとうございます。土曜日にもかかわらず、これだけ多くの方にお集りいただき、とてもありがたく思います。

共通教育研究センターFDワークショップは、これまで「表現教育の可能性」をテーマに開催しておりまして、今回で5回目を迎えます。今回のワークショップは、お手元の用紙にありますように「～大学生のための文章表現『パーソナル・ライティング』をめぐって～」をテーマにしたいと思います。

奇しくも、本日の朝日新聞の一面に、大学入試の改革に関する記事が掲載されておりました。大学入試センターが行っている既存の入試ではなくて、思考力を問うような入試に変更していく、ということが話題になっておりました。そのような記事が掲載された日に、大学教育のあり方をめぐることをテーマにしたワークショップを開催することは、ある意味めぐり合わせと言いましょうか、とてもよいタイミングで開催ができたのかなと個人的には思っております。

改めて、本日の「～大学生のための文章表現『パーソナル・ライティング』をめぐって～」というテーマですが、このワークショップが、本学の初年次教育の

科目であります「WRD」という科目、「書く Write」と「読む Read」と「議論する Debate」、この3つを中心に学ぶ科目ですが、この科目での授業の方法や実践についてみなさんで考えるということで、今回は、今申し上げましたテーマで行いたいと思います。今のご説明に関連して、学外からお越しいただいた先生方には、参考までに申し上げておきますが、本日、受付で本センターの紀要をお配りしております。お配りした紀要には、過去のワークショップが誌上採録として掲載されておりますので、ご参考までにご覧いただければと思います。補足として説明いたしました。

本日は、講演者として帝塚山大学の谷美奈先生にお越しいただきました。谷先生のプロフィールは、先生方にお配りした資料に掲載しておりますが、少しご紹介させていただきます。谷先生は、現在、帝塚山大学全学教育開発センターで准教授をされております。所属されているセンターでは、キャリアデザインや表現教育論に関する教育を行っていらっしゃいますが、ご専門も、実際の業務と関連しておまして、初年次教育や文章表現教育、表現教育の方法に関する研究をされていらっしゃいます。

今日は、実際に授業の実践として行っていることはもちろん、谷先生の研究成果も含めて、大学生のための文章表現の意義、重要性、また実際の指導方法などについてお話しただけだと思います。

では、この辺で、谷先生にマイクをお渡ししたいと思います。よろしく願いいたします。

自己紹介

【谷】 こんにちは。帝塚山大学の谷と申します。どうぞよろしくお願いたします。本日はお招きいただき、誠にありがとうございます。

さっそく、私の発表を始めさせていただきたいのですが、その前に、簡単な自己紹介をさせていただきたいと思います。このワークショップの大きなテーマは「表現教育の可能性」ということなのですが、私は、阿部先生のご紹介にもあったように「表現教育」ということを自身の研究および実践のテーマにしております。私が、なぜ「表現」という言葉にこだわって大学教育の開発などに携わって

いるかといいますと、私、非常に雑多な人間でして、今、一応大学教員として教壇に立たせていただいているのですが、実は、大学を出てから、日本とフランスで服飾のデザイナーを長くしておりました。デザインの仕事は、まさしく「表現」を創り出す・演出する・世に問う、というような仕事なのですが、その時の経験が今の私の教育実践や研究に大きく影響しています。デザイナーを経験した後、ご縁あって、フランスの高等教育機関のグランゼエコールという教育機関で、優秀な理系学生を日本の企業でインターンシップさせるプログラムを担いました。簡単な日本語や日本文化、とくに企業文化などを教える授業を受け持ちました。私は日本の企業でも、フランスでも働いていましたので、その経歴からこのような仕事を担うようになりました。

そこで、大学つてもものすごく「面白いな！」と思ひまして、もう一度日本に戻って勉強し直すことにしたのです。そして、京都大学の修士を終えまして、京都精華大学に教員として3年間勤めました。そこで文章表現教育を担当したのですが、その実践を自分なりにアレンジしたり海外の先行研究を研究したりして、今はこの文章表現教育を「パーソナル・ライティング」と呼んでいます。現在は、奈良の帝塚山大学というところに勤めていまして、このパーソナル・ライティングの実践と研究を行っています。

本日の講演主旨

パーソナル・ライティングの中身については、のちほどゆっくりとお話しさせていただきますが、あらかじめお断りしておきますが、これは、大学の伝統的ないわゆるアカデミック・ライティングではありません。現在の、とくに初年次生にとって、大学のライティング教育がアカデミック・ライティングだけに偏っているのは、なかなか厳しい部分があるのではないか？という問題意識から始めています。パーソナル・ライティングを学会で発表すると、ときに、アカデミック・ライティングに対抗するものだと思われがちですが、決してそうではありません。アカデミック・ライティングの手前で行う、あるいは相互補完的に行うライティングだと考えています。また、大学の出口の部分、つまり就職活動や、人生をもっと広くとらえた意味でのキャリアデザイン、あるいは自己形成などに役

に立つライティングだと考えています。このような観点から、私はパーソナル・ライティングの指導を行っています。

本日のワークショップのお題は、ちょうど「表現教育の可能性」となっておりますので、シンプルに「表現」ということに焦点をあてて、お話をさせていただきたいと思います。どうぞよろしくお願い申し上げます。

本日のコンテンツは次のような内容になっています。①パーソナル・ライティングの教育実践の前提となるべき問題の在処、②パーソナル・ライティングの教育理念と具体的な実践概要、③海外の事例（先行研究）、④パーソナル・ライティングの教育的効果の検証。その際、学生がどのような文章を書いたのか、学生たちの「作品」を朗読してみたいと思います。そして最後に、パーソナル・ライティングを通した「表現教育の可能性」について、私なりの考えをみなさんにお伝えできればと考えております。どうぞよろしくお願い申し上げます。

問題の所在

では、まず問題の在処です。大学のユニバーサル化の進展と共に、現在では、初年次教育がほとんどの大学で実施されています。その中でも、特に実施率の高いものは文章作法です。それらは、よく「アカデミック・ライティング」と呼ばれています。その特徴は、学士課程教育としてのレポートや卒業論文作成を前提に専門学術的な知識やスキルの提供を有用であると考えているところにあります。

しかし、一方で、このようなアカデミック・ライティングの指導は、技術的でテクニカルな文章指導に重点が置かれがちなのではないか、というところに私の問題意識があります。現代の大学生の文章力の低下、それにはどのような原因があるのでしょうか。もちろん、大学までの教育において、自分の考えやその発見を文章化し公にする指導がほとんど行われてこなかった、学生はそのような経験を積んでくるような環境にいなかった、という教育する側の問題も挙げられます。しかし、この点を学生側に追求するとするならば、それは学生の「自己」と「世界」の双方にまたがる認識の起点というべき「私」というものがうまく機能していないのではないかと考えています。つまり、書くテクニクが無いというよ

りは、むしろ意欲的に書く「モチーフ」が自分のものになっていない、と考えています。モチーフとは、そもそもフランス語で、動機・モチベーションという意味と主題・モチーフ、という意味があるかと思います。たとえば、画家が何かを描きたいと思うのには、必ず何かしらの主題・モチーフが存在しているはずで、つまり、書こうというモチーフと、これを書きたいと思うモチーフのその両方が自分のものになるような、そのような「書く」経験ができていない、ということが大きな原因だと考えています。ちなみに、私は、そのような二つのモチーフがそろった書く経験を「書くことの原初的経験」と呼んでいます。

たとえば、そのような問題意識と深くかかわる思想を文明批評家・イヴァン・イリイチにも見ることができます。彼は、1991年に『生きる思想—反=教育／技術／生命』のなかで、現代の若い世代、「コンピューター・リテラシー」(lay literacy 書物を隠喩として考える精神)に対して、computer literacy コンピューターを隠喩として考える精神)の世代に顕著な現象として、次のような事例を挙げています。アメリカのある高校教師が、南サハラにおける飢餓と干ばつに関するレポートを学生に課しました。学生たちは、当然そのキーワードをコンピューターに入力して情報を抽出し、それらを上手くつなぎ合わせてレポートを提出しました。ですが、教師は、そのレポートがあまりにも無味乾燥であったために、疑問に思ったのです。それで、学生に、「南サハラで起こっている飢餓と干ばつについて君自身はいったいどう考えるのか」と尋ねたらしいのです。すると学生は、「質問の意味がよく分からない」と答えたそうです。この例は少し大げさだと思われる方もいらっしゃると思います。ですが、「そんな自分自身の関心や問題意識を持ってレポートを書いていない」などの似たような応答が学生から返ってくることは、実際の教育現場で非常によくみられる現象なのではないでしょうか。コピペの問題などはその最たるものです。

ここで私が注目したいのは、学生がコンピューターを使ったかどうかということではないのです。図書館を使用しても起こり得る問題だとは思いますが、私が言いたいのは、あるテーマについての論述が情報操作に還元されてしまうような学生たちの「精神の態度」です。

近年、「コピペ」の問題に対し、コピペルナーというソフトも開発されていま

す。大学教育において、レポートなどのコピーを摘発することも大事だとは思いますが、しかし、それは表面的な対処療法でしかないと考えています。この教師が期待したものは、たとえば、「絶望的な飢え」という言葉を学生たちが綴るときに、まずはそこに何かを感じて、ある状態を言葉によって指し示し、読み手に訴えることだったのだと思います。しかし、学生が作成したレポートにはそのようなこだわりは見当たりません。そのようなこだわりや関心から隔てられた、主体的な認識に基づいた意味や意図から切り離された、いわば情報記号のような言葉であったといえます。換言すれば、テキストの作成自体が形式的なシステムに置き換えられていた、と言えるのではないのでしょうか。すなわち、彼らのなかで、主体として考えられるような、自己に対しても世界に対しても起点となるべき「私」が機能していないのではないかと、ということです。

この問題をもう一度私流に言い換えてみますと、「表現者としての主体の未形成」（あるいは文章表現者でもいいですが）という問題に突き当たるのではないのか、ということです。こうした「精神の態度」を変革するには、まずは、「書くことの原初的経験」を経験させること、そして主体あるいは表現者としての「私」を立ち上げること、そのような仕掛けが実践の教育現場では求められているのではないかと、考えています。

パーソナル・ライティングの概要（1）：教育理念

では、次に、パーソナル・ライティングの概要をご説明します。教育理念を考えるにあたり、まず言えることは、高等教育における「私」と専門学術的なテーマとの著しい乖離をあげることができると思います。「書く」「考える」ことが学生たちの実感に伴わないのではないのでしょうか。学生にとって、関心の持てない（身近に感じられない）テーマや言葉ばかりが並んでいるのではないのでしょうか。外在的で形式的な、こなされるべき義務としか感じられないのではないのでしょうか。あるいは、「書く」「考える」ことが内発的な学びと表現の模索や思考に結びつきにくい状況があるのではないのでしょうか。

それらの問題を解決するために、まずはハウツー的な技術の伝授でも専門知識の注入でもなく、「書く」「考える」、あるいは「表現する」ということが、学生

の内発的な学びや動機のきっかけ(=自分の「モチーフ」)になるような、そのような仕掛けが必要なのではないかと思えます。

学生は大学に入学してきます。そこでたくさんのアカデミーな言葉に出会います。でもそれが、記号的でイミテーションのようなものを感じる、というのが多くの大学生の実感ではないでしょうか。そのような時期に、学生はパーソナルな「私」に身近な言葉と主題によって模索し表現する、そのような訓練というか、実践も必要なのではないかと思えます。

その理念をもう少し具体的にいいますと、まず、日常的な出来事や生活体験を題材に思索すること、そのような経験における感覚の感受を掘り下げること、そして、その経験の意味を現在の私からもう一度とらえ返ししてみること、です。そうして、頭の中や胸の内にある未定形であいまいなままの思いに言葉を与えます。この思考方法と表現によって、自分が、まずどのような感受性や価値観を持つ人間かを確認することができます。そして、そこで確かめられた言葉や表現を他者と交換しようと努力し表現しようとします。そこから、私、他者、社会、あるいは時代、世界への関心につながり、専門課程へのテーマやキャリアイメージへと、その射程を広げられるのではないかと考えています。

パーソナル・ライティングの概要(2): 教育実践の方法

では、実践のあらましについて、その特徴をお話しさせていただきます。まず、取り組む文章ジャンルは「エッセイ」です。パーソナル・ライティングで書く文章は「エッセイ」であるという考え方は、文章には様々なジャンルがあり、その目的に応じて性格は異なりますが、無ジャンルの文章というものは、授業で「書かされる」文章は例外として、本来ありえるはずがないと学生たちには説明しています。そして、ここでいうエッセイは、いわゆるモンテーニュの「試論」からイメージしています。エッセイは、モンテーニュが初めてエッセイというジャンルを創ったと言われていますが、彼は、まず自分の身近なところから思索を始め、そこから私とは? 社会とは? 世界とは? どのようなものなのか、を記述していきました。そういったエッセイというジャンルが、逆にイギリスに渡って現代でいう論文のスタイルになったり、あるいは私小説的なジャンルになったといわ

れています。このように、学生には、まずはモンテニューのように「私を試み、表現する」、すなわち「エッセイする」というところから始めようと話しています。すなわち、私たちは論文や小説の大本となる大事な文章表現をまずはやっている、エッセイとは「書くことの根本」であると。このように、文章ジャンルとその目的を学生にしっかりと説明しておけば、たとえば、アカデミック・ライティングとパーソナル・ライティングを混同してしまうということも避けられます。そういった意味においても、私は、「エッセイ」ということに少しこだわって指導しています。

そして、次に挙げられる特徴ですが、それは、自己と対象の「掘り下げ」ということにあります。そしてそれを「とらえ返し」という、思考方法を核として指導しています。学生は、自己を起点に、自らの内面にある感情や思い、記憶や経験（対象）を言語化します。その時にポイントとなるのが、粘り強い「推敲」のプロセスと、他者に向けた「作品化」という志向性です。たんに、自己満足的な文章に終わるのではなく、読者を意識した文章にする、そのためにはじっくりと思索をすることが必要になります。そこで、粘り強さが習慣づくように「推敲」ということを授業の中心に（作業時間を）置いています。たんに、単位のために提出する課題（文章）ではなく、「作品」であるということを目指しています。

また、これらの実現に欠かせないその他の特徴として、教員との対話や学生間あるいは教員と学生との「相互批評」が挙げられます。これは私と学生でもしすし、学生同士でもじっくりとします。そして、何よりも学生たちに取れば「自作朗読発表会」の存在が大きいものとなります。作品に対する批評が大いに喚起されるとともに、次作に対するモチベーションもアップします。

そして、最後に、「Zine発行」が挙げられます。Zineというのはちょっとお洒落な、いわば同人誌です。アメリカの東海岸のアートシーンで生まれました。アーティストたちが本を作るのにはすごくお金がかかる。そこで、自分たちが撮った写真や描いた絵や文章を、コピー機で印刷してホチキスでパチパチと中綴じをして、それをインターネットで売りに出しました。日本でもZine専門のショップが東京にも大阪にもありますし、インターネット上にも存在します。このような同人誌や文集を発行すること自体も一つの教育実践における仕掛けな

のです。グループワークで、実際に自分たちが書いた文章を持ち寄って、それぞれの係りも決めて (たとえば、編集長、デザイン係、校正係……といったように) 編集会議を行い、掲載する文章をさらにみんなで練り直し、編集し、発行することで学生のモチベーションはより上がっていきます。

つぎに、実際の授業でどのようなテーマを書いていくかと言いますと、毎年テーマを多少は変えているのですが、通年の授業でやったものを例に挙げてみますと、前期は、まず、「『私』の発見」ということから始めます。そして、後期になると、「〇〇と『私』」というように扱うモチーフが自分からは少し遠隔的なものになっていきます。

たとえば、「〇〇と『私』」において、毎年設定するのが、「言葉」についてです。「言葉の経験」と題したテーマを課しています。「言語とは何ぞや?」ということ、これまでの言葉の経験で印象に残ったものを一つとり出して考えてもらいます。そして、最終的にこの授業で学生たちに目指してほしいと考えているものは、たんに文章が書けるようになるのではなくて、私の〇〇観、人生観でもいいですし、恋愛観でもいいですし、野球観でもいいのですが、何か一つでいいので、具体的に説得力ある自分なりの〇〇観、すなわちモノの観方を他者に伝えられるように、表現できるようになってほしいと考えています。

次に執筆のプロセスについてですね (図1)。ここはざっと説明したいと思います。エッセイを書くには少なくとも二つのモチベーションがあると学生には説明しています。まずは、自分を確かめることから始めて、それを他者に伝える、というモチベーションです。内容としては三つの重点ポイントがあって、①シチュエーションと構成、②掘り下げととらえ返し、③推敲、です。

この「推敲」という言葉ですが、私が今いる大学の1年生だと、この言葉を説

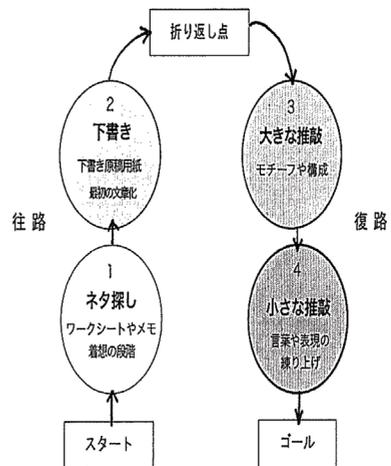


図1：執筆のプロセス

明できる学生は2割にも満たない感じです。ですが、半年もしない間に、「先生、推敲の時間、今回足りなかった」と、もう一丁前に「推敲」という言葉を使うようになります。それくらい、推敲を徹底的にやります。

ですが、多くの学生は推敲ということをはじめは理解できません。せいぜい単なる誤字脱字チェックとと思っているのですよね。ですので、たとえば、マラソンや山登りに例えて推敲を説明しています。スタートがあつて、まずはネタ探しがあります。テーマがあつて、そこからネタをワークシートやメモ用紙を使って着想する段階ですね。そこから、山に登ったら必ず下りてこないといけないということで、下書き原稿用紙を使って、数週間かけて徹底的に下書きをしてもらいます。もちろんその下書き原稿に朱を入れていきます……という具合に。

また、推敲には「大きな推敲」と「小さな推敲」があると説明しています。推敲というと、単に誤字脱字のチェックやテニヲハなどの文法的な見直しだけだと思われがちですが、少なくともこの授業でいう、推敲の醍醐味は、「モチーフ」にあります。私は何をどう伝えたいのかとか、それをじっくり考え発見するのが「大きな推敲」です。もちろん、そこには「構成」の工夫なども含まれます。そして、「小さな推敲」としては、言葉や表現の丁寧な練り上げが行われます。そして、や

と、これらを清書してゴール＝提出するのです。このプロセスにだいたい4週間を費やして1本の作品を書きます。

次に、実際に学生が書いたワークシートをお見せします(図2)。ワークシートからネタ候補みたいなのをいくつか選んで少し書き出してみる、そんなメモ作りの行程です。このとき、教員と学生との対話はとても大切な要素になると思います。一緒になって、どのようなネタがワークシート上に上げられていて、それらがどのような展開可能性をもっているのか、世間話を交えなが



図2：学生が作成したワークシート

ら対話していきます。その次に、下書き用の原稿用紙に、とにかくどんどん文章を書いていきます。はじめから、整った文章を書こうとしなくてもよいと指導しています。そして、一通り書けたら、そこにどんどん朱を入れていく。だんだん慣れてくると、学生同士でも朱を入れ合ったりして、互いに推敲し合ったりもします。これは、けっこう喜んでしますよ。もっと嫌がると思ったのですが、どうもそうではないようです。クラスメートがどのようなものを書いているのか、互いに気になるようですし、自分たちである意味、評価しあえるのは、モチベーションにつながるようです。

そして、最後に、これは清書原稿の写真(図3)ですが、提出された清書に添削を施して返却します。添削といっても、テクニカルなことよりは、むしろ学生の作品に対する批評を書きます。一読者としての応答ですね。あくまで学生の文章を作品ととらえています。それには鑑賞者からの応答がないと作品は成り立たないので、作者に対して応答をするようにします。クラスによっては人数が多く、丁寧に書くのは大変なので、その時は少しだけ書いて、あとは口頭で説明を加えて返却するようにしています。教員としては、正直、骨の折れる作業ですが、私は、単に、単位のために出してもらったレポートのようなものにはしたくないと考えているので、大変ではありますが、実は一番大切にしている部分でもあります。

このように、学生たちは私(教員)に向け、清書を出してくれるわけですが、それだけで終わらせるのではなく、提出してもらった作品の中から佳作を選んで佳作集を発行します。それを、クラスで配布して、佳作者には自作朗読発表をしてもらい、合評会の時間を持つようにしています。

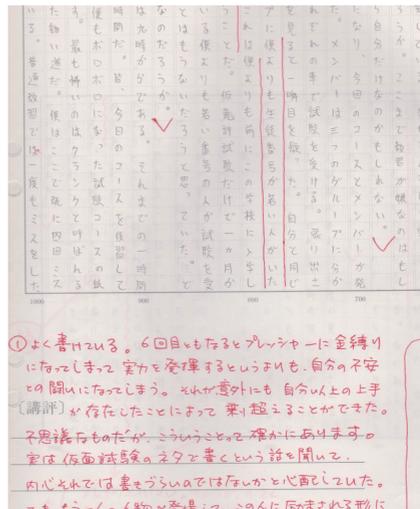


図3：学生が作成した清書原稿

次の写真では、男の子が発表していますね（写真1）。多分、左の写真の方は読んでいるところですが、右の写真は、クラスの誰かが、彼に批評をして、それに彼が笑いながら応答していますね。きっと何か面白い指摘を受けているのでしょうね。このような場面に出くわしたときに、「表現者としての主体形成の萌芽の現場に、教員は立ち会うことになる」と言えるのではないかと思います。学生の佳作集を読み合うときの、学生の集中力はものすごいですよ。クラス全体がシーンとして、ページをめくる音だけが響きあいます。普段は本を読んだこともないような学生も、このときだけは違います。きっと、クラスメートの書いたものが、どのようなものなのかを知りたいのでしょうね。そして、何よりも作品自体が、本当に面白いものばかりなのです。学生一人ひとりがこんなに豊かなんだ！って、私が反対に多くのことを教わります。このとき、オーディエンスの学生は、とくに良かったと思える作品を数本選んで、作者や作品に対してコメントを書き、それを作者にフィードバックすることも行っています。このひと手間がモチベーションの源になってくれるようです。



写真1：自作朗読発表の様子

次に、先ほども少しお話しさせていただいた同人誌制作、「Zine」の編集会議についてですが、これも「他者を意識した表現行為」、これを体感してもらうために行っています。下の写真は、学生たちが実際に作ったものです（写真2）。基本的には、後期に実施しますが、この時点で学生たちは、だいたい7～8本くらいの作品は書いています。ですので、それらの作品を、グループワーク（編集会議）に持ち寄って、まず、冊子のコンセプトを立てるところから始めて、そのコンセプトに沿った、あるいは載せたいような文章を一人1本編集会議で選ん

で、さらにその文章を編集会議で推敲、ブラッシュアップして掲載することを行います。この授業を約1年間受けていても、やはり文章の苦手な学生はいます。ですが、イラストを描いたり、冊子のデザインを考えたりするのが得意な学生も存在しています。他には、写真を撮ったり挿絵に入れたりなど、文章は苦手だけどこういうことならできる、という学生の個性や長所もなるべく生かせるように工夫しています。



写真2：同人誌「Zine」

Zineの編集会議では、はじめはみんな遠慮していて、批評は少しおとなしめですが、だんだん慣れてくると、バンバン言い合うようになります。私でもそこまでは言えないような、突っ込んだ鋭いことをコメントし合って、文章をさらにいいものに仕上げていくという気概が見られるようになります。このように「主体的に取り組む姿勢は、学生の互いの表現のモチベーションを高める」きっかけになってくれると見ています。

以上が、パーソナル・ライティングの実践概要です。

海外におけるパーソナル・ライティングの動向

次に、少しだけですが、パーソナル・ライティングの海外の動向も見ておきたいと思います。実は、初年次教育が日本よりももっと発展している米国では、かなり前からパーソナル・ライティング導入の動きがあります。1990年代頃から

本格的に大学の種別を問わず広がっています。たとえば、マサチューセッツ大学アマースト校、プリンストン大学、ニューヨーク市立大学などです。また、米国だけでなく、イギリスやカナダ、オーストラリアなどにも広まっています、パーソナル・ライティングを専門とする研究者もいます。

米国におけるパーソナル・ライティングの代表的な研究者の一人が、パーソナル・ライティングの意義について書いている部分を少しだけ引用して読んでみたいと思います。「初年次生が本物のアカデミックな世界の一員になるためには、まず、自分たちの身近な出来事や経験を書く訓練が必要である。学生は緊張しないで快適だと感じられる言語と内容を綴る学びの中で、そこから湧いて出てくる問いやアイデアを探求する必要がある、そこから初めて、これらの考えと学術用語を関連させることで、自ら納得し考え書く、ということを目指せるようになる。」(Mlynarczyk, Rebecca Williams. (2006). Personal and Academic Revisiting the Debate, Journal of Basic Writing (CUNY).) 云々と書いてあります。海外では、このような動きもあります。

パーソナル・ライティングの作品朗読と批評

それでは、最後に学生が実際にはどのようなものを書いたのかを、みなさんと共有したいと思っています。それで、今日は、株式会社ファカルタスの、こちらの企業は高等教育を支援する企業なのですが、瀬戸裕一郎さんが作品を朗読してください。瀬戸さんは本当に朗読がお上手なので、どうぞみなさま、楽しみにお付き合いください。そして、文章を朗読した後に、私は、その文章について学生が実際にどのようなことを言っていたのか、あるいはその学生はどう変わっていったのか、私や他の教員はその文章をどう読んだのか、などということを批評文（「教育批評」）に書いてきたので、それを読み上げる形で発表させていただきたいと思います。

それでは、さっそくA君の作品群を取り上げてみたいと思います。大学生になったばかりのA君が、このパーソナル・ライティングの1作品目で、どのような文章を書いたのかを見ていきたいと思っています。とくに、A君の自我観といったものに焦点を当てて作品を読み進めてみたいと思います。

と申しますのも、当然のことですが、学生には、誰にでも何気なく抱いている自己イメージがあります。授業ではこれを、絵画の自画像になぞらえて「自我像」と呼びましたが、学生の自我像には、判で押したようにネガティブなイメージがあり、それは相似的であり同型的でありました。たとえば、それは、「人見知りである」だったり、「友達の輪からいつもはずされている」だったり、「傷つくのがこわい」といったようなものでした。その一方では、「友達はいなくてはならない」、あるいは「友達は100人ほしい」という強い強迫観念があります。これに加えて、学生の個々の背景には、いじめを受けていたり、高校時代に正規のルートから落ちこぼれてしまったという挫折感があったり、両親の離婚や不和という家庭事情も抱えているなどの諸事情も絡んでいました。これらの全てではないにしても、どれかに値する内容を書くものが圧倒的に多くて、その隔たり、あるいはあまりの同型性には驚くべきものがありました。私が初めてパーソナル・ライティングを実践した頃は、頭を抱え込んだほどでした。A君の作品もその典型というべきものでした。では瀬戸さん、朗読をお願いします。

トイレという場所

トイレという場所。人にとっては排泄をするだけの場所かもしれない。僕はこの場所に思い入れがある。今もトイレに入るたびにある時のことを思い出す。

高専に在籍していた二年半、自分の居場所はトイレであった。決して短くない時間、在籍していたというのに記憶に残っているものも出来事もほとんど無い。担任や同級生の顔さえはつきりとは思いだせない。あの二年半は自分にとって何だったのだろうか。あれからさらに二年半経った今でもわからない。

ただ一つ、しっかりと思い出すことのできる場所といえばトイレだ。あの学校では自分の居場所はそこしか無く、自分が居るべき場所だった。授業が嫌になったときや休み時間など、僕はトイレに居た。一箇所だけではない。食堂二階のトイレや別館のトイレなど学校内全てのトイレに入ったと思う。

そうしながら居心地の良い場所を探していた。僕が思う居心地の良いトイレというのは、比較的綺麗であり個室が一つしかなく人がほとんど来ないような所だ。学校内にもそうしたトイレがいくつかあったが、その中でも特に記憶に残っている場所がある。分かりにくい場所にあり人がほとんど来ない。新しく壁が真っ白で上から少しだけ吹き抜けのガラス張りになっており日が入る。なぜ記憶に残っているのかというと、恐らく最も長時間入っていたトイレだからだ。その時のことだけは今でも覚えている。

二年次の十一月にあった文化祭。僕は文化祭に参加するという気は全くなかった。クラスに居場所はなかったし、自分一人が居なくても誰も困らなかっただろうという思いがあった。クラスの催しでは自分の当番もあったが無断欠席してクラスの奴らを困らせてやろうと思った。自分なりの抵抗だったかもしれない。そして、いつものようにトイレへ行く。しかし、今日はいつもとは違う。できるだけ長く居ようと思った。できれば文化祭が終了するまで。そのため最も居心地のよい別館にある図書館近くのトイレを選んだ。持ち物は小さな折り畳み机とノートパソコンと昼食。トイレにはウォシュレットのためのコンセントがあるためパソコンが使える。このトイレの個室は結構広いため小さな机なら置くこともできる。机の上にパソコンと昼食を置いて完成だ。自分だけの居場所である。外からは賑やかな声が聞こえるが、自分には関係のない別世界の出来事だ。このトイレは会場から離れているため人は来ない。近くの図書館も今日はやっていない。この自分だけの空間で僕は色々なことを考えた。今の自分、これからの自分、自分はどうするべきなのか……。そんなことを考えながら約八時間自分はトイレに居た。出た時は既に暗くなっていた。外では閉祭式が行われているのだろうか。賑やかな声が聞こえる。

その約半年後、僕は高専を退学した。今こうして思い出してみても決して良い思い出ではない。なぜ自分の居場所をトイレにしていたのかもよくわからない。学校外に出るなどの選択肢もあっただろう。しかしその時の自分ではそれしか考えられなかったのかもしれない。これだけ長い時間をトイレで過ごしていたため今も変な愛着がある。この精華大学でも以前のクセが抜け

ないのか居心地のよさそうなトイレを探した。もう長時間入ることはなくなったが、今でもトイレに入るたびに高専時代のことを思い出す。■

この作品は、入学したての時の、第1クール「私がいた場所／私の居場所」というテーマで書かれたものです。一番最初の作品です。提出時の感想に彼はこんなことを書いていました。「自分の中に何となくあった記憶を整理することは難しい。『居場所』というのはいつもあるようで、文章にするとなかなか浮かばない」と書いていました。この作品は、何となくあったという感覚を正直に文章にしているとは思われますが、やはり読んでいてよく分からない部分が多いと思います。たとえば、本来A君がいるべき場所であった教室がなぜ居場所ではなかったのか。それを確かめるためには、当時のA君の目にクラスがどんな様子に映っていたのかなどの問題があるはずです。すると当然そこには具体的なクラスメートや教師の姿、それら人々との関係が登場するかと思われまます。そこに踏み込まなくては、この作品を読む者に、彼の当時の孤独や孤立感は伝わらないし、少なくとも当時の書き手のあり方を読み手は体験することができません。もちろんこれは彼にとってすごく難しかったことだと思うのですが、これが、生き生きと具体的に丁寧に書くことを要請する「シチュエーション」という問題です。

読み手の立場からは次のような疑問も湧いてきます。たとえば8時間もトイレに隠れるのは異常な行為です。クラスメートや教師は、当然必死になって探すのではないかと考えられます。するとA君は彼らを困らせたかったのでしょうか。しかし騒ぎになった様子は、文章からは伝わってきません。ひよっとするとA君は、自分の存在が高校という場所でどのようなものであったのか、無意識の内に確かめようとしていたのではないのでしょうか。そういうふうにも読み取れなくはないですが、しかしそのことを確かめたというようには文章の中では書かれていません。

ここから考えられるのは、A君における他者の不在という問題です。この不在感は二重的であって、一つは文中に登場する当時の彼における教師やクラスメートについての不在感が感じられます。またその一方で、書き手であるA君における、この文章の読み手の不在という問題もあります。両者は彼の過去と現在をつ

ないているのかもしれない、そういうふうにも思われます。彼はなぜ自分の居場所をトイレにしたのかよく分からないと文中に書いているのですが、恐らくそれは正直な気持ちだと思います。彼にとっては、思い出したくもない、語りたくもないような出来事だったのかもしれませんが。ですが「私がいた場所」という第1クルールのテーマフレーズに彼が接したときに、この出来事は彼の中に蘇ったのだと思います。あらかじめの答えが用意されていたからではなく、確固とした理由は不明のまま、しかし過去の彼には切実な出来事であったからこそ、この題材は彼の脳裏に宿り、ワークシート上でのネタ探しのときに取り上げられたのではないかと考えられます。

ここで必要となるのが、「とらえ返し」というアプローチです。A君は今では、少なくともトイレに閉じこもって他者との関係を遮断するような学生ではありません。むしろ、もっとも真面目に取り組んでいる一人という印象があります。それならこの過去と現在の違いは何によってもたらされたのか、何かが過去と違ってきています。これを切り口にすればトイレの記憶が自分にとってどんな経験だったのかということが、その当時の自己了解とは違う意味、異なる解釈によって現在の彼が浮上するのではないか。そういった感想を交えたコメントをして、この作品は書き手に返却されました。

先ほどご説明しました、「とらえ返し」というアプローチ、思考方法ですね。これは、過去の出来事に対する現在の筆者にとっての意味や価値を自問自答することに他なりません。過去と現在の間に存在する連続と断続、あるいは自己の原形質のようなものとそこからの変化を確かめるための手続きということが言えるかと思います。

では、次に第2クルールで彼はどのような作品を書いてきたのかを見ていきたいと思います。「関の葬儀」という作品なのですが、ここで彼の自我像の変化が見て取れるかと思います。この作品は見事佳作に選ばれました。では、朗読をお願いします。

関の葬儀

二〇一〇年三月十日、自宅に一本の電話がかかってきた。幼馴染みの関が亡くなっただらしい。関と知り合ったのは小学校に入学する少し前のことで、それから約九年、何かしら関わりがあった。

電話が入り、母から亡くなったということを知ったときは耳を疑った。しかし、悲しいという感情は湧いてこなかった。僕は高専での荒んだ生活で感情が乏しくなっていたのかもしれない。

葬儀は密葬で行われ、出棺までもう時間がないらしい。母は僕も行くように急かしたが、正直なところ行きたくはなかった。高専をやめて約一年、今さらどんな顔をして関の両親に会えばいいのかわからなかった。しかし、約九年も付き合った仲だ。最後まで見たいと思えば、彼の自宅へ向かった。

関の自宅に着くと、彼の母が出てきた。記憶に残っていた彼の母親の顔であったが、大分やつれている。連絡があったのも関の母親からではなく、別の友人の親からであった。本当に自分が来てもよかったのだろうかと思いつつも、上がらせてもらった。

部屋の中にいたのは自分のほかには関の親戚と両親、関の友人一人だけだった。真ん中に棺が置いてあり、中に関が入っている。顔を見たが、髪を染めており、顔つきも変わっていたため、彼であるという実感が湧かなかった。しかし、棺の中に納められているサッカーのユニフォームや中学生の頃の写真は間違いなく関のものだった。母親が涙ながらに彼のことを話す。死因は心臓発作で、突然のことだったという。

その後、彼の部屋を見せてもらうことができた。そこは以前とあまり変わっておらず、小学生の頃、一緒に遊んだものが整理されて置いてある。それを見ることでようやく彼が死んだのだという実感が湧いてきた。そして悲しいとは別の、悔しく苦しいような気持ちが込み上げてきた。

関に初めて会ったのは小学校に入る直前だった。どのようなきっかけで彼と知り合ったのかは憶えていないが、ただ一つ知り合ったときのことで憶え

ていることがある。彼は僕の自転車を奪い、乗りまわし、逃走しようとしたのだ。僕は何もできずにただ泣いた。

これにより僕の彼に対する評価は決まった。逆らうことができない人物だということだ。事実、彼は僕よりも運動神経が良かったし、悪事に対する頭の回転も速かった。小学生のあいだ、周りから見れば関と僕は友人であったかもしれないが、実際は親分と子分のような関係だった。彼がランドセルを持っていったら持っていたし、遊ぶといえば嫌でも断ることができなかった。何度か抵抗してやろうとも思ったが、運動神経が鈍く力も弱い自分が喧嘩で彼に勝てるはずがない。「もっと大きくなったら絶対反抗してやる」と思いながら、小学生のあいだは彼と付き合っていた。

しかし、中学生になり関係は変化した。おそらく対等な関係になったのだ。変わった要因はいくつかあったと思う。そのなかでも大きかったのは、僕が彼に勉強を教える立場になったということと、彼とのあいだに一定の距離が生まれたことだと思う。中学生になると毎日遊ぶわけにもいかない。それぞれ部活や勉強の予定がある。関と一緒に遊ぶことは次第になくなった。

しかし、関係は続いていた。一緒に登校したり塾に通ったりしていた。会話は少なくなったが、塾の帰りに寄り道をして夜の街の風景を楽しんだりした。さえない自分が、運動神経が良く人気もある彼とつるんでいるのは、他の人から見たら奇妙に思えたかもしれない。中学時代は彼のおかげで友人関係も増え、僕にとって彼は頼れる存在に変わっていた。

その関が今はもういない。よい思い出ばかりがあったわけではないが、彼は僕にとって小・中学校時代の大きな存在であった。せめてもう一度会って自分の現状を笑いながら伝えたかった。そして、小学校や中学校のときのこと、将来のことを語りたかった。そんな後悔をしながら彼が入った棺を霊柩車へと運んだ。帰る前、関の母親から言われた、「あいつの分まで頑張ってね」という言葉が今も心に残る。■

これは第2クールのテーマ「心に残る人」で書いた作品です。作品提出の際、一緒に出された感想メモには、文章の構成、たとえば自分の思う山を文章のどこ

にもってくるかに気を配ったことや、「下書きについて前回より大きく直せた」、「推敲は前回よりも日をおいたもののまだ不足である」という自省とともに、「今回書いた友達は自分の中でも大きな存在であったと改めて思う」と記されていました。この作品を書くことを通して書き手におとずれた気づきに触れられていたと思います。

確かにこの作品を書くことで、彼の意識は表現者に近づいているのではないかと思います。まず自分自身について詳しく描けるようになりました。過去の自分を現在の自分の目で客観視しています。たとえば、前半で当時の自分を「高専で荒んだ生活で感情が乏しくなっていたのかもしれない」と書き、「高専をやめて約1年、今さらどんな顔をして関の両親に会えばいいのか」といった心の動きも描写されています。友だちとの関係の変化や、相手との交流によってもたらされた自分の変わり様が読み手にも伝わる形で書かれています。亡くなった友だちとの対面のシーンや、部屋を訪れた際の様子、そのとき湧き上がってきた感情が淡々とした筆致ながら微細に描写され、読み手をその場に誘っています。

何より大切なのは、亡くなった友だちと自分との関係の変化を辿る中で、その時々相手との関係性が「掘り下げ」られ、最後に自分にとっての友だちの存在の意味が「とらえ返し」られていることです。今振り返れば友達との関係は決してよい思い出ばかりではなかったということでしょう。しかしそれでも自分にとって大きな存在だったという「気づき」があります。

このように「シチュエーション」、「掘り下げ」、「とらえ返し」という作品評価の主要な三つのポイント（私はスリーポイントと言っていますが）においてこの作品は充実した達成を遂げていると思います。

友だちの死はあまりにも大きな喪失体験です。滅多に起こる出来事ではありません。ですが、題材の希少性が作品の成功をもたらしたわけではないと考えています。少なくとも書き手は、友人の死に寄りかかってはいません。友人の死によって、その人との関係の意味を取り出し、さらに友人の死の意味を再びエッセイの執筆を通して問い直そうとしたのだと考えます。それを、書き手の現在にとっての新たな意味に昇華し得たことを、亡くなった友人の母親が告げる一言「あいつの分まで頑張っただけ」というラストの場面の挿入が象徴しているかと思えます。

第1クールから第2クールへのA君の変化は、彼にとっての切実な他者の存在を発見し得た点に求められるのではないかと考えます。

もう1本A君の作品の軌跡を追いかけてみたいと思います。次の作品は「六回目の試験」です。これは、「他者に媒介される自己」と言えるような作品内容に仕上がっているかと思います。では朗読をお願いします。

六回目の試験

僕は憂鬱だった。今日は六回目の仮免許実技試験がある。言わずもがな、既に五回この試験に落ちている。これに受からなければ仮免許の筆記試験は受けられないし、先にも進めない。僕の通っている自動車教習所でもこまかで試験に落ちる人は珍しいらしい。今日も担当教官に「またこいつか」などとおもわれているのだろう。

午前七時。行くのは嫌であるが、行かねばならない。ここで諦めてしまえば、今まで嫌々ながらも行った一八回の実技教習と十回の講習が無駄になってしまう。何よりも自分で教習費を工面したのではなく、親の金で通っているのだ。このままでは親に申し訳が立たない。何故こんな辛い思いをしながら教習所に通っているのだろうと思う。しかし、最初はどうしても取りたいという気持ちで自分で決め、始めたことなのだ。何かひとつ、今の自分でもやり遂げられることを見つけたかった。そのために入学したのではないか。そのようなことを思いながら家を出る。

二月の朝は寒い。自転車で通うのは苦痛だ。教習所に近づくにつれて腹痛が襲ってくる。不安や緊張が大きくなるといつもこうだ。我ながら情けない。今日も落ちるかもしれない。そんなことも思いながら教習所に到着した。今回、同じ試験を受けるであろう女性グループが談笑している。なぜあんなにも楽しそうなのだろうか。ここまで教習が嫌なのはもしかしたら自分だけなのかもしれない。

八時になり、今回のコースとメンバーが発表された。メンバーは三つのグ

グループに分かれ、それぞれの車で試験を受ける。張り出された紙を見ると一瞬目を疑った。自分と同じグループに僕よりも生徒番号が若い人がいたのだ。これは僕よりも前にこの学校に入学したということだ。仮免許試験だけで一カ月かかっている僕よりも若い番号の人が試験を受けることはもうないだろうと思っていた。どんな人なのだろうか。

試験は九時からである。それまでの一時間は空き時間だ。皆、今日のコースを復習している。僕もボロボロになった試験コースの紙を見返す。最も怖いのはクランクと呼ばれる屈折した細い道だ。僕は既にここで四回もミスをしている。普通教習では一度もミスをしたことのない場所だ。しかし、二回目の仮免許試験でタイヤをぶつけて以来、僕の中にこの場所に対する恐怖心が生まれた。「ぶつけたらおしまいだ」ここを通ろうとするたびにそんな気持ちが襲ってくる。ここだけはコースを見返してもどうしようもない。

いよいよ九時になり、アナウンスが入る。全員がグループごとにそれぞれの教習車へと向かう。僕の前には同年齢くらいの男性が居る。前にいるということは僕よりも以前に入学した人間だ。話しかけてみたい気もしたが緊張でそれどころではない。

「自信ありますか？」

意外にも向こうの方から話しかけてきた。僕は半笑いになりながら既に五回落ちているということを話す。彼は驚いていたが、僕も彼の話したことに驚いた。なんと半年ぶりに試験を受けるというのだ。しかし、緊張している様子はなく自信さえ窺える。半年のブランクがあるというのに余裕そうな彼が羨ましく思えた。

「お先に行ってきます」

教習車が到着し、一番目である彼が乗り込む。彼が戻ってきたら次は自分の番である。いつもなら緊張で手が震えるのだが今回はそれがあまりないのに気づいた。会話をしたからかもしれない。僕は彼に感謝した。

以前は時間の流れが非常に早かった。一番目の彼が降り、僕が乗る。踏切、S字カーブ、坂道、そしてクランクを越える。体が覚えているので無駄なことは考えなくていい。そしてゴールに到着。ミスがないまま、あっという間

に僕の試験は終わった。なぜ今まで五回も落ちたのだろうか。なぜあそこまで重荷に感じていたのか。そう思うほど呆気ないものだった。

全員の試験が終わり合格の発表がされる。自分の番号も呼ばれる。前の彼も受かったようだ。僕は嬉しいというよりも安心した部分が大きかった。これでようやく先に進める。もう、あの不安に襲われることはないということに安堵した。

その後の筆記試験、本試験は順調に進むことができた。仮免許であれだけ落ちたのだからもう恐れることはない。そんな気持ちがあったように思う。教習所でのこの体験は辛いものであったが、少しばかり自分を強くした気がする。失敗してもあきらめなければ、いつかは前に進むことが出来る。そんな考えが僕に生まれた。■

この作品は第3クール「そのときの感情（きもち）」というテーマで書かれた作品です。第1クール以来の軌跡のなかに置いてみると、A君の変化は一層鮮やかにとらえられると思います。課題提出時の感想メモには、テーマである感情について「感情というのはその場面や状況により少しずつ変化していく。そしてどこか前の2題とも、つながっている部分があったように思う」と言及していました。これまでの作品と今回の作品に通底する何かを感知したということが暗示されていると思います。

恐らくそれは、他者との関係という問題だったのではないかと考えます。自分の変化や成長を規定してきたものが、常に他なるものとの関係性のあり方だったということに、彼はこの時点で相当自覚的になっているのではないかと思います。文章の叙述は相変わらず淡々としていて、書き手の誠実な人柄が表れていますが、過去の即自的な自我像を離れて、客観的に自己を見つめるようになってきていると思います。

A君は、自動車学校で実技試験だけは、どうしてもクリアできずにいました。何か一つ、今の自分でもやり遂げることを見つけたかったために通いだした自動車学校だったのですが、自信が無いからかプレッシャーのためか、試験当日になると腹痛に襲われてしまいます。そんな情けない自分を乗り越えようと原因を分

析しますがうまくいきません。そんなとき、同じ年頃の受験者の存在に気づいて興味を持ちます。ほんの一言、二言相手と会話をしただけなのに不思議とそのあと落ち着いて試験を受けることができ、見事合格になるというような内容です。

構成的には時系列に沿ったシンプルなものですが、その時々心の動きが現在の書き手の位置からとらえ直され感情の原因となる理由が一つ一つ丁寧に探られていると思います。失敗してもあきらめなければいつか前に進むことができる、という自信をもたらすことになった他者とのふれあいがこの作品の「モチーフ」になっていると思います。

この頃、内向的でおとなしかったA君に、授業においても変化が見られました。第2クールで佳作に選ばれたあと、他の学生の発表時にも手を挙げて自分の意見を言うようになりました。自作への手ごたえを感じるにつれ、他の人の作品も関心の対象になったと、あとから、1年後くらいに振り返って彼は言っています。後期のグループワーク（Z i n e制作）が始まると、班メンバーの作品に積極的に批評を述べるA君の姿が見られました。トイレにずっとこもっていて他者を回避し続けていた過去の姿というのは、少なくとも私の授業などでは想像もつかないようなものになっていました。

このように、パーソナル・ライティングというのは、まずは、学生たちが自分の切実な実感を大切に、なぜ自分はそのように感じるのかと自問自答するときに初めて、その深度に比例して、他者、社会、世界へとその射程を拡張する力が生まれてくる、そのことを信じるプログラムなのです。

なお、このほかに教育的効果の検証を数値的なものであらず準備もしてきましたが、時間が無くなりましたので割愛させていただきます。

最後のまとめとしまして、大学教育、とくに初年次教育において、レポートや論文の基本的な形式を習得することは確かに効率的であり、学びの基盤の一つとしてとらえられると思います。私もそのような授業も担当しています。しかし、入学してきたばかりの学生に対して、果たして何をどこまで書けるように、あるいは表現できるように、期待して教えるのがよいのか。何が学びの基盤、レディネスとなるのか。これらを見定めようとするときにたちまち浮上するのが、現代

の大学生における「表現者としての主体の未形成」（あるいは文章表現者としての主体の未形成と言ってもいいかもしれませんが）に問題があるのではないかと思います。そのような問題を解決するために、まずは「私」という存在や、「私らしさ」を発見し深く認識していく。そういった自己省察的な文章にこそ、今日の表現教育、あるいは表現教育の可能性というものがあるのではないのでしょうか。

発表はこれで終わりたいと思います。ご清聴ありがとうございました。

（※講演当日は他の学生の作品も朗読されましたが、個人情報への配慮等から割愛します。それにあわせて、以下の質疑応答内容も多少変更をしています。）

【阿部】 谷先生、ありがとうございました。

とても熱心なお話と朗読も交えてということで、少し長丁場になってしまいましたけれども…、まだワークショップは続きます。

ここでいったん休憩をはさみまして、今の谷先生のお話について、今日お集りの先生方には、諸々ご質問やご意見など当然あると思いますので、休憩後に討議の場を作りたいと思います。では、ここで10分ほど休憩させていただきます。

質疑応答

【阿部】 それではワークショップを再開したいと思います。

後半は、今日のテーマについて、ここにお集りの先生方にご意見を伺いながら、みなさんで考えてみようと思います。ただ、「いきなりご意見を出して下さい」というのも大変だと思いますので、私から、口火を切る意味も込めて、質問や意見など1、2点お話をし、それに対して谷先生から応答いただいて、その後、お集まりの先生方にご質問でもご意見でも何でも結構ですのでお話をいただくという流れで進めたいと思います。

実は、谷先生のお話を聞いていて、どのような質問やコメントをしようかいろ

いろいろ考えていたのですが…、突っ込みどころが防御されているというか、話を聞いて、「あ、ここについて質問しよう」と思ったら、「あ、きちんとやっているんですね」ということが多くて、なかなか質問するところがないという感じでした。

私としては以上のように感じていますが、あえて質問やコメントをしようと思います。まず形式的なことについて、このライティングの授業をどれくらいの人でされているのか、必修か選択かも含め、クラスの人数とクラス数について伺いましたのです。

もう一つは、たとえばパーソナル・ライティングについて、学生は、他人との関係や自分語りなどから入ると思いますし、谷先生がおっしゃるように、アカデミック・ライティング以前に表現者としてのモチベーションを上げるのは大事だということはその通りだと思います。ただ、実際にご指導されていて、なかなかA君のようにならない、そのような学生の方が意外と多いような気もするのですね。学生は、どうしても誰にでも褒められるような、「模範解答」的な文章を書きたがる。それは、パーソナル・ライティングでもあるのではと思うのです。

先ほどの朗読を聞いて思いましたが、私がよく例にする話で、小中学生が作文を書いてコンテストに出すとき、だいたい入賞する作品というのは、「部活で頑張った、優勝した」「おじいちゃんが死んだ、おばあちゃんが死んだ」あるいは「友だちと喧嘩した」など、そのような出来事がなければいい作文として評価されないのかと、私は中学生の時によく国語の先生にかみついたことを思い出しまして…、経験が少ない大学1年生の場合、自己を演じてそのようなことを書くというのか、パーソナル・ライティングで先生に気に入られるように自己を演じてフィクションを書く学生も多いのではないかと、私は思ったりします。実際はどうか分かりませんが。そのような、演じてしまう学生、うまく書けない学生をどのように引っ張り上げて誘導していくか、指導していくか。お答えできる範囲で結構ですので、伺えればと思います。

【谷】 はい、ありがとうございます。

まず、一つ目はシステム的なことなのでお答えしやすいのですが。今、奈良に

ある帝塚山大学で、今年は、つまり今のところとはいうことですが、法学部の1年生全員にやっています。1クラスの人数は、30名を上限にやっています。それを今は、3クラス受け持っています。

二つ目の問題はとても難しいですね。一つは、発表の中でも最後の方に申し上げましたが、基本は、教員から、たとえばですが、クラス全員に「この震災についてどう思うか考えて書きなさい」というような課題の出し方はしません。いわゆる小論文的な課題の出し方ですね、それはしないようにします。テーマ自体を学生自身が見つけてほしいと考えています。まずは「私」、自分自身の違和感や疑問、関心を丁寧に見つめてほしい、あるいは再認識してほしい、そこから始めたいと思っています。これまで「私」が生きていて、今、まさに生きていて、面白い、つらい、不思議、嬉しい・・・と思うところ、そういった感性的なところ（主観ですね）をまずは大切にしてほしいと思っています。つまり、「実感を伴った思考」をしてほしいと考えています。先生が出した課題だと、たまたま興味があれば実感も伴うと思いますが、そうでなければ、いわゆるコピーもどきの文章、つまり「やらされている」文章になりがちだと思うからです。それは本当の意味での「表現」ではありませんよね。

それを前提に、学生が文章で演じるという問題を考えてみますと、この授業では、私（教員）に媚びるような文章を書こうという学生は、あまりいないというのが率直な実感です。そうなると、やはり「やらされている」になりますよね。といいますか、そういう空気、つまり教員に媚びるのではなく、チャレンジするようなクラスを創出する、それを心がけています。それが私の指導方法の核だといって過言ではありません。ですがその一方で、初等中等教育の経験からでしょうか、いわゆる「いい子ちゃん」的な文章を書こうとする学生もいるにはいます。そういう学生は口をそろえていいです。文章の最後のまとめのところで、「私は努力しました、成長しました」と書けとこれまでの先生に言われましたと。そうまとめると考えなくて楽ですからね、学生も先生も。ですが、私は、「そんなの書かなくていい」、「全然面白くない」と言います。もっともっと正直に書いていいと。ただし、なぜそう思うのか、ということをしつくりと考えて表現して、それをぜひ読ませてほしい、それがパーソナル・ライティングなのだと言います。

逆に、「かかってこいよ！」なんていいですよ。反発するというか、反抗してチャレンジな文章を書いてほしいと思っています。ですが、そういった学生が少ないのも確かですね。みんなすごく優しくて気遣いが出来て、悪く言えば、周囲の目ばかりを気にする。そういう学生が多いからこそ、かえってA君のような文章が多く生まれるのかもしれないですね。ですが、まずは、そこからはじめるのは大変意味のあることだと思っています。それが彼らの実感ですし、本当の意味での、関心どころなのですから。

さらに加えていえば、また違った意味で演じるくらいの背伸びをしてほしいとも思っています。「どうだ、こんな文章、なかなか書けないだろう」みたいな。モチベーションをもって文章表現をしてもらえたらと考えます。それはそれで「文章表現者としての自立」への一歩だと考えているからです。ただし、やはり難しいですね。いい子チャンのな文章に関しては、私も気づいていない点もいっぱいあると思います。

【阿部】 ありがとうございます。

多分、演じるということに関して言えば、そのような文章をわざと書いている学生もいると思いますが、今のお話からすると、自分を出すことを拒否しているところもあるのかなと。だから、教員がそれはダメなんだよ、とはつきりダメ出しをすることで、理解できる子は理解できるのかなと。「いい子チャン」な文章を学生は文章が妙にまとまっていて、教員がそれに対して注意するにしても、そつなくまとまっているので、するつと抜けていくというか、見逃してしまうというか…。今、お話を伺って見逃してしまうようなことがあったりするので、教員がそれに対してはつきり指摘するのが大事なのかなと…。

【谷】 表面的なことは書くなと言っています。「君、そんなにいい子チャンじゃないだろう？」と（笑）。昨日も授業をしたのですが、よく男子学生は「この授業が一番頭使うわ」と言います。

【阿部】 そういう意味では、教員が学生に対してきちんと同じ目線で向き合うと

うか、それは教員それぞれの態度の問題なのでしょうが、学生と同じ目線で向き合うことがとても大事だなと、改めて思いましたね。今、先生のお話を伺っていて、私自身が同じ目線に立っているつもりでも、私自身が疲れてきて逃げてしまうというか、スルーしてしまうというか、そういうところがあるなと思っていて、私自身も反省していたところです。

【谷】 先生のお気持ちはとても分かります。でも、私は、「学校の先生」とか「大学の先生」じゃないと自分では思っていて、「先生になったらあかん」と思っています。といいつつも、もちろん「先生」になってしまうときも多々あるのですが。そうではなくて、お互いが表現者同士だという意識をもってやっています。多分、芸術系の大学の先生、特に理論でなく制作などを教えられる先生はそのような意識で日々授業を行っているのではないかと思います。

といいますのも、私は、非常勤で芸術系の大学でも教えていたのですが。巨大なオブジェを作るような現代アートの基礎教育のような授業でした。30人で8メートルほどのオブジェを作るのですが、実はそこで学んだことが大きくて、「先生」になるなとよく言われました。先生ではなくて「ファシリテーター」だと。そして主役は学生だと。その際、授業の課題に、ある程度の目標はもちろんありますが、こうしたらOKというのはないのですよね。たとえば、ここまでクリアしたらOKという目標はない。そのような目標に合わせていたら芸術は生まれないというか、単なる技術になるのですね。ですから、芸術大学での授業経験を通して、学生との接し方をとてもよく学ばせていただいた。それが私の背景にあります。もちろんその考え方がいいかどうかは分かりませんが、そのときのことをいつも思い出しながらやっています。

【阿部】 とても納得のいくお話だったと思います。私も授業をするに際していろいろ考えなければならぬと、今のお話を聞いて思いました。私からのコメントと質問はこれくらいにして、今のお話について、お集りの先生方に、ご意見や、ご質問という形でも結構ですので、ご発言をいただければと思いますが、いかがでしょうか。

【小笠 (質問者)】 大変興味深いお話をありがとうございました。

東京海洋大学で非常勤として働いております小笠と申します。普段、アカデミック・ライティングの授業を担当したり、留学生に日本語を教える仕事をしていますが、相互の批評の仕方についてどのようなインストラクションをしているのかお聞きしたいなと思いました。一般的に留学生の場合だと、作文を書いた後に、これでいいかどうか相互にチェックしてくださいというような出し方をすると、何も無いとか、文法項目しかチェックできないという反応が返ってくる 경우가多くて…。今は文法項目ではなくて、内容について相互のやりとりをしてほしいというのですが、それが大変難しいというのと、お互いにどんな観点で批評すればいいのか分からないというような反応があるので、谷先生の授業では、最終的にはとても素晴らしい批評が相互にできるというお話しでしたので、どんなインストラクションをしたのか教えてください。

【谷】 これも初めからはかなり難しい。先生がおっしゃられることはとてもよく分かります。ましてや、私がやっているパーソナル・ライティングの内容は「私」のことを書くので、すごく微妙な内容というか、講評をするのにも難しい内容だと思います。ですから、初めから相互批評などはしません。クラスの空気を読みながら徐々にやっていきます。また、それとは別の問題として、学生がどのようなことをポイントに批評するのか、他人の作品を読んでどのようにコメントをしていいか分からないという問題もあります。

たとえば、今、目の前にいる学生が書いた文章をいきなり批評の対象に出すのではなくて、彼らの先輩が書いた過去の作品を配布します。いろいろな教材を用いるようにしていますが、何よりも効果的なのが、先輩たちが書いた文章です。「先輩の作品を読んでどう思った？」とたずねて、一人ひとり自由に話してもらおう。そして、私も学生のコメントにコメントするというのを重ねていって、徐々に批評ができるような空気をクラス内に創っていくのです。

また、私自身も、学生に課したテーマで作品を書くようにしています。そして、出来上がった作品だけでなく、ワークシートなども一緒に見せて、完成までのプロセスを共有するようにしています。「私こんなネタがあがったんだけど、でも、

ここでこう悩んだんだけど、やっぱり今回はこれにしようと思った」などという過程を見せます。実際に、その作品を朗読して、学生に私の作品を遠慮なく批評してほしいと言います。「私ももっと上手になりたいから、いいところも言ってほしいけど、もうちょっとここはこうしたらもっと良くなるのでは、というようなアドバイスもしてほしい」と学生に頼みます。そうすると、学生は、ほめ言葉だけではなく、少しずつですが厳しいことも言うようになります。もちろん、学生の言うことの中には、どう考えても「これでいいと思うけどな」というものもありますが、それでも学生が言ったことは否定をしません。「あ、そうだね」と言って、でも、どうしても私が納得いかなかったら、「こういうふうにも考えられるんじゃない？」ということを書き合える、そういった空気を創りだします。

このようにして、徐々に、他人の作品、たとえば「横に座っているクラスメートの文章を読んでみたくない？」というようなことを、受け入れられるような雰囲気を持っていきます。それとは別に、佳作朗読発表会も実施しているので、そのような経験の中で、学生は徐々に批評しあうことに慣れてくると思います。

ただし、これも、いつも上手くいくとは限らないですね。ただ、私が気をつけていることは、無理やりやらせることは絶対にしないということです。もちろん、「何日に課題を出せ」というのは、無理やりやらせていますよ。そうではなくて、たとえば、書く内容やテーマを無理やり出させる、ということはありません。自分をこじ開けて辛い自分を見せろとは言わないし、批評も無理やりやれとは言わないように心がけています。あくまで、学生たちが自分から何か言ってみよう、表現してみよう、という空気を創ることを心がけています。

ですから、もっといいますと、互いに批評し合ったり、推敲し合うことも、クラスによって難しければ別にしなくてもいいと思います。私の経験からすると、学生は4月に入学してきて、すぐに互いに批評や推敲し合うのは無理だと思います。ただし、クラスメートが書いたものには、みんな本当に興味があるのです。他人の作品は興味あるが、自分の作品は見せないっていうのはずるいでしょ。ですから、じゃ、私のも見せておこうかという感じになると思うのです。その辺の仕掛けを考えるには、やはり、学生に率直な気持ちを聞いてみたらいいと思います。「この辺でこんなことをやろうと思うのだけでも」と打診してみて、それで

段階をつけていったらいいのではないかと思います。すみません、答えになっていませんかね。

【小笠 (質問者)】 いや、いや。状況を考えながら聞かせていただいたんですけど、留学生の場合と日本人学生の場合とずいぶん違うかなということは感じました。表現に焦点を当てるのか、それとも内容に焦点を当てるのかということで。文法というより、表現でも伝わる表現を使っているか、レトリックとして整っているかということと、それから内容なのか、どっちなのかといったときに、うまくそれが選びきれないというような。

【谷】 私、実はそういうことを留学生にもキャリアデザインという授業の中でやっていて、クラスに留学生が半分くらいいるんですね。私の場合は、留学生と日本人を組ませるんですね。でも、まず前提として、留学生だけだったら、日本語に自信が無いというのがあってなかなか上手くできないのじゃないですかね。もちろん、留学生の日本語のレベルにも大きく拠ると思いますが。

【小笠 (質問者)】 そうですね。ありがとうございます。

【森 (質問者)】 この大学の文芸学部の森と申します。

他の会合と掛け持ちしているので、「破壊的な意見」を言ってそのままどっかへ行っちゃいます。お許してください。

私も WRD をほぼ 10 年担当してまして、最初担当した 40 歳だったころは、谷先生と同じように、いわゆるエッセイのようなものを書かせていましたが、50 歳になってみると、学生との距離が離れていて、学生の書いたものをなかなか理解できなくなってきたので、今ではテクニカルなアカデミック・ライティングしかやっていなくて…、私としてもいろいろ反省させられることがあって非常に参考になりました。ありがとうございました。

それで、少し疑問に思ったことを言います。今の質問とほぼ同じですが、「省察」と「作品化」を同時に行うことはいいことで、日本の小学校の作文教育でダメな

のは、「誰に向かって何のために書くのか」を曖昧にして文章を書かせることになっていることだと思うので、同級生や先生を意識して書く、あるいは文集を作って売ってみることなどは、とてもいいアイデアだと思います。

ただ、「省察」であることと「作品化」というのは、やはりどこかで対立するところが必ずあると思うのです。まあ、基礎的なことを言ってもしょうがないのですが。作品を目指すということで文章をブラッシュアップしていくと、もう少し分かりやすく書きなさいということもあり得ると思うのです。その点、「省察」と「作品化」のどちらに重きを置いているのか、どちらということではなくて両方に重きを置いているのでしょうか、両者の兼ね合いをどう考えているのか、というのが質問です。

【谷】 はい。「省察」と「作品化」のどちらに比重を置くかという問題ですが、それはとても難しい問題ですね。文章力はすごくあるけれど中身がいまひとつ面白くない、つまり深く思考がめぐらされてないとか、その逆もあると思います。省察はよくできているけど、作品としては成立しがたいものもあれば、表面的だけきれいに書いている文章、思考の深さまではないけれど視点がユニークな文章、などなど。本当に、いろいろな評価ができると思うのですね。ですので、本来、評価方法はすごく難しいと思います。私は評価を返すために、もちろんある程度ざっくりした点数はつけますし、簡単なルーブリックも用いていますが、一番大事なのは「批評」ということで評価を返すことだと思っています。それが、彼女に対する一番よい応答ではないかと思っています。

それと、実は、この批評は私だけがしているのではないのです。私が担任になっているので評価の責任者ではあるのですが、2～3人の先生で評価、批評のすり合わせをしています。ここでは、詳しくは立ち入りませんが、美術教育学者で質的研究方法論の提唱者でもあるE・アイズナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」の考え方に則っています。その際、教員同士、いろいろな種類の文章を持ち寄って、どのように読んだかを共有して、点数も批評内容もお互いに擦り合わせをします。それにプラス、初年次教育分野ということもあり、文章云々ということだけでなく、私たちが一体どのような学生を相手にしているかを理解し共有するこ

ともにも実は重要な意味を見出しています。これは、少し文章表現教育とはすこしずれてしまうように思われますが、少なくともアイズナーの言う「教育的鑑識眼」とはそういうところから、育まれていくものだとして理解しています。また、アカデミック・ライティングとは違って、すくなくとも初年次教育におけるパーソナル・ライティングには適した考え方ではないかと思います。

さらに、もう一つ「教育的鑑識眼」について付け加えて言えば、私も、学生の文章を読んで批評することは、最初は難しく、自分もエッセイを書けないし、どうしよう？と、最初の年度はふつふつとしていたのです。ですが、教員も自分で文章を書いてみて、それをお互いに持ち寄って批評、推敲し合い、また、学生たちの文章も教員同士で読み合ってすり合わせをしていると、どんどん読めるようになってくるのです。ただ、その時に、「読めるように」というところで気をつけないといけないのは、私たちがやっているのはあくまで「教育批評」ということです。つまり、出てきた文章だけでなく、なるべく学生の性格や言動なども踏まえて批評していこうというものです。

ですので、先生がおっしゃられる「省察」と「作品化」だけに批評の焦点があたっているわけではありません。まずは、その学生ありき、の批評を行っているということです。ただ、このような批評がよいのか良くないのかは、教育の現場や研究者によって考え方はまちまちだと思います。ただ、一つ言えるのは、なるべく学生一人ひとりを見る・見てみる教育実践だということが言えるかだと思います。お答えになっていますか？

【森（質問者）】 はい、ありがとうございます。

【阿部】 今、ループリックの話が出てきましたが、たとえば、ある授業で、学生の文章をどのような基準で評価していくのかと。多分それは、大学間でも違いますでしょうし、大学でのカリキュラムの位置づけ、初年次教育なのか、あるいは専門に接続するような教育科目なのか、恐らくそのようなところで変わってくると思いますね。評価方法の問題は、教員個人の問題でもあるかもしれないし、特に、このような授業の場合には、たとえば、同じ科目でクラスが複数開講されて

いて、それぞれ担当教員が違うことが多いわけです。このような授業は少人数ですから、担当教員の異なる複数のクラスで開講せざるを得ないときに、評価や教育方針をどのようにすり合わせするのか。そこは根本的な問題なのかもしれませんが最も大事なところで、評価や教育方針をすり合わせるのがFD活動なのだとか、きれい事のように言えば、そのような話になるのかと思うのですが。これは本学で、「WRD」のような科目を運営するときの課題でもあるのかなと、私は今お話を伺っていて思ったのですが。

すいません、私が個人的に思ったことを話してしまいました。

【谷】 これは、FDワークショップですよね？

【阿部】 はい、その通りです。ですから、今の話に出てきた評価方法のすり合わせ方などを、我々の教育の中でどう活かすのかをまた考えなければならぬと、私も聞いていて思った次第です。

口を挟んでしまって申し訳ありません。他にご意見、ご質問あればお願いします。

【石井（質問者）】 立教大学その他で非常勤をしています石井と言います。

お伺いしたいのは、作品として今日見せていただいたのは、1,000字以上くらいのある程度まとまった文章でしたが、単純に量の問題ですね。学生さんは最初からある程度の量を書いて、他人に「これだ」と分かってもらえる文章が書いていたのかということをお伺いしたいのと、佳作の基準というのは何かあるかということです。たとえば、クラスの中で何人とか、人数で絞っているのか、それとも作文レベルの明確な評価基準があってそれが達成していたら佳作にするのか。この2点お伺いできればと思います。

【谷】 すいません、前半の質問がちょっと分からなかったもので、ごめんなさい。1,000字以上の文章のまとまりがあるものを他者に分かるようにするにはどういったプロセス・・・

【石井 (質問者)】 そうですね。彼らは、最初から先生がフィードバックする段階には書いていたのかということと、もしそうでなかったとしたら、そこはかなり手間取るのかなと。量のある文章を書かせる、しかもそれが読み手に理解可能であるのは、ある程度の表現能力、ボキャブラリーが無いとできないと思います。そこに教員の手間が結構かかるのではないかなというのがあって、質問した次第です。

【谷】 手間はかかります。いいものというか、それ以前にとにかく書いてもらおうと思うと、教員と学生の対話がとても大事だと思います。この実践のポイントとなるのは、ある意味「対話」ではないかと思っています。「掘り下げ」「とらえ返し」などのアプローチについても触れさせていただきましたが、やはりこちらから促していかないと、あったことだけを書くというか、書いても淡々と書くだけになってしまいます。分かりやすくとえて言うと、本当に小学生が書くような、「今日、おじいちゃんのところに行きました。夏休みなので、算数の宿題をしました。おじいちゃんに工作の宿題は手伝ってもらいました。」のような、時系列的にあったことだけを列挙するような文章を、4月に入学してきた頃、多くの学生は書きます。ただ、いきなり私は1,000字と言っているのに、1,000字書くには、たとえばおじいちゃんのところに行ってスイカを食べたというのは、「どういうふうな状況でどんなスイカでどういうふうに食べた?」、「どんな味がした?」、「塩かけて食べた?」、「どんな人と食べた?」など、いわゆる「シチュエーション」の問題ですが、そういうことを丁寧に描写しないと、実際うまくいかないよといえます。そして、先輩のサンプル作品を見せて、こう詳しく書けているからこそ読者は追体験できるのよね。自分自身は体験したからその情景を知っているけど、でも他人は君のことさえ知らないよね。知らない人に、これを読んでもらって分かってもらえるには、まず君がどういう人間かを書かなきゃならないよね。たとえばおじいちゃんの家に行ってスイカを食べたと言っても、5歳の男の子が食べたのか20歳の大学生が食べたのか、そんなの分からないね。というように、それがシチュエーションの問題だと理解してもらいます。そうやっているうちに、書けるようになります。4月の時点で、1,000字以上、今はいきなり1,200

字でと指導しているのですが、それくらいのは書けます。

でも、もちろん時間もかけています。少なくとも1本を4週間くらいかけて書くので、その間にとにかく字を埋めないといけないのだから始める学生もいますが、自分のことを書くので、ある程度は書けるとは思います。字数だけという問題で言えば、ある程度1,000字くらいは書けるとは思います。そこからどうブラッシュアップするか、いい文章にしていくか、みんなが読んでとりあえず分かる文章にしていくかは、とても難しい問題かと思えます。もちろん学生によりけりですが。それが一つ目のお答えです。よろしいでしょうか？何かちゃんとした答えになっていないと思いますが。

二つ目のご質問は、佳作をどう選ぶかということですが、佳作に関しては朗読発表をしてもらうので、その時間にどれくらい割けるかもありますし、クラスの規模やその時のスケジュールによっても変えます。ですが、だいたい、30人いる中から、4～5本選んでいます。本当は8本くらい紹介したいのですが、8本だとそれで授業が終わってしまうので、だいたい4～5本程度でやっています。ただし、とてもいい作品がたくさん出た場合は、何本と決めないでやっても別にいいのではないかと思っています。

そして、それをどう選ぶかですが、基本的にいいものを選んでいきます。その際、この授業を担当していない先生にも読んでもらって意見を聞いています。なかには、とても熱心に面白がって読んでくれる先生がいます。それでも最終的には私が決めるのですが、基本的にいいものを選びつつも、作品としてはもうひとつ成立っていない、伝えきれていない、独りよがりの文章に始終しているなどの場合でも、「この観点はちょっと今まで出てこなかっただろう」とか、「このテーマで書くか!？」とか、クラスのみんなでも共有したいことや議論してみたいテーマの作品も選んでいます。

【石井（質問者）】 内容のユニーク性が一つのキーワードですかね？

【谷】 ユニーク性も入っています。どういうのがユニークなのか、という問題はあると思うのですが、たとえば、さつき佳作に入ったA君の2本目、3本目は、

標準的な佳作作品かなと思いますし、いわゆる問題作のような、ちょっとクラスに刺激を与える感じの作品も選んだりします。

【阿部】 他に先生方、何かご意見、ご質問などございますか。

【児玉（質問者）】 京都三大学教養教育研究・推進機構の児玉英明と申します。貴重な講演をありがとうございました。

私も大学で初年次ライティング教育（「現代社会に学ぶ問う力・書く力」「論文の読み方・書き方」）を担当しています。本日のご講演を聴き、根本的な問題意識は共有していると思います。私も同じような問題意識を持っています。たとえば、「起点となるべき私」とか、高等教育における「私と専門学術的な領域の著しい乖離」とか、そのあたりのスタートラインは共有しているなと感じました。ただ、以前、このようなライティングの科目を担当していた前任校で議論になったことがあります。「思考し表現する学生を育てる」という点は、心理学の先生も経済学の先生も国語学の先生も共通目標として共有しています。しかし、ライティング科目を担当する教員の専門分野によって、評価される答案事例に違いもありました。

心理学専門の先生からは、おそらくA君みたいな文章が模範的な答案事例として出てきます。A君みたいな文章は、言い換えれば、「自己探求型の小論文」ということになるのでしょうか。それに対して、本当に「自己探求型の小論文」でいいのかという疑問も出てきます。以前にこのような議論をしたときに、政治学の先生が言っていたのですが、「心理学的な文章」というか、「メンタルヘルス的な文章」というか……、言い方が難しいのですが、「自己開陳的な文章」がたくさん出てくる印象があり、初年次ライティング科目としては違和感があるとコメントされた先生がいました。たとえば、父親との葛藤について赤裸々に書いてくるような「自己開陳的な文章」がその事例です。確かに、「思考し表現している」とは思いますが、大学におけるライティング科目はこのようなものでいいのかという疑問がありました。そのような議論を、貴学の中で、他のライティング科目の担当者と議論したことがあるかどうかを聞きたいというのが一つ目の質問で

す。

二つ目は、講演の最後に「震災についてどう思うか」ということを、若干言及されたと思います。たとえば、「自己探求型の小論文」を奨励する授業の中で、「震災についてどう思うか」というテーマで原稿を書く学生が出てくるのでしょうか。関西の学生は、基本的に東日本大震災の時には、東北には住んでいないわけですから、「当事者意識」というのは、福島県の人に比べれば希薄です。しかし、「自己探求」と同時に、「他者感覚」というものが育たなければ、ライティング教育は進展しないと思います。

「他者感覚」が求められる典型例である「震災についてどう思うか」といった課題について、学生はどんな反応をするのでしょうか。私の場合は、経済学部 の1年生対象の初年次ライティング科目「論文の読み方・書き方」を担当していたので、社会科学を念頭に置いています。ここで質問したいことは、「自己探求」を求めるがあまり、社会が直面する諸問題への関心のベクトル、つまり「他者感覚」が不在になっているのではないかという懸念です。

上記の二点について、教育実践の感触を伺いたいと思います。

【谷】一つ目のご質問ですが、たしかに「メンタルヘルス的な文章」ですね。特に今日ご紹介したのは、少しそういうのに偏っているというの也有ります。もっと、違うタイプの面白い文章がたくさん出てきてもいいので、本当は他にもたくさんご紹介したいのですが。ただ、私がなぜA君の作品を紹介したかということ、やはりこれって大きな問題なんじゃないかと思うからです。先ほども確か触れさせていただきましたが、現代の大学生は、コミュニケーション能力をつけなきゃいけないとか、一方で人間関係を構築するのがとても苦手だとか、そのようなことをいわれていますよね。それにはまず、どのような学生を大学側は受け入れて教育しようとしているのかを知っておくのが前提となるのではないのでしょうか。あくまで、これは私の問題意識ですが。そうでなければ、本当の意味で大学教育を考えられないのではないのでしょうか。

もう一つは、アカデミック・ライティングでも、何ライティングでもいいのですが、要は「〇〇ライティング」にいく前に、そもそも人間にとって「書く」と

ということはどういう営みなのか、をしっかりと押さえておくべきだと思います。そのようなことを考えたときに、少なくとも私の考えでは、人間にとって「書く」とは、いわば日記のようなものではないかと考えます。ですから、私は発表の冒頭で「書くことの原初的経験」についてお話をさせていただいたのですが。「書く」ということがどのようなことなのかを体験させるということが大事だと思っています。そして、それはおそらく日記に近いような形であって、ですから自ずと「メンタルヘルスの」な内容になってしまう、のだと考えています。

【児玉（質問者）】 二番目の質問との関連で、「書くことの原初体験」という言葉。私も本日のご講演を聞いていて、印象に残った言葉だったので、メモをとりました。

「日記みたいなもの」という話をされましたが、たとえば、このA君の話だと「教習所の話」とか「トイレの話」とか「葬式の話」とか、あくまで自分との接点に留まっており、かなり身近にある出来事を自分のこととして向き合っているわけです。

おそらく、ライティング教育の究極の目標としては、「他者との関係を考える」とか「客観的に自分を見つめる」という点が、大切な目標なのかなと思います。そうように考えた場合、教習所の話とかトイレの話から、「震災についてどう思うか」みたいな社会的な視野を持った、本人にとっては当事者意識があまりないようなテーマにつながっていくのでしょうか。つまり、自己探求のベクトルが書き手の精神の深層へ内側に向かっているのだとすれば、一方で「震災についてどう思うか」というテーマでは、ベクトルは社会へ向かって外側へ開かれていると思います。

徹底した自己探求は、書くことと考えることを一体として捉える点では理想的です。しかし、徹底した自己探求をした結果、身近な問題からテーマを見つけ出すのではなく、結果的に教員から典型的なケーススタディとして与えられるような事例、たとえば「ボランティアに関心を持った」みたいな結論を聞いてしまうと、それを肯定的に評価していいのかどうか。この点が判然としませんし、飛躍しているように感じました。

【谷】 どうなのでしょうね。実際の問題として、大学1年生（少なくとも私が見てきたあまり偏差値の高くない大学ということに偏ってしまいますが）は、この時期、基本的に自分のこととか、他人の目とか、他者とのコミュニケーションの構築をどうしていくかということだけでアップアップというか、一杯一杯になっているところがあると思うのです。ですから、たとえば日記を書いた際、いきなり東北の問題を書くのではなくて、自分が今、本当に重きを置いているところに意識が行く、それを書く、という現実があると思うのです。もちろん、それ自体が問題だという見方をおっしゃっているのだと思いますが、ですが、そういう時代性というか社会を彼らは生きてきた・生きている、というある意味我々へのメッセージなのではないでしょうか。ですので、そこを無視していきなり東北の問題を考えよといってもなかなか実感が湧かないのが正直なところだと思います。まずは、自分の本当に気になるところから、そこから少しずつ他者、社会へと、その射程を広げていくのが本当なのではないでしょうか。もちろん、時間もかかりますし、すべての学生がそのように拓かれていくとも思いませんが、ただし、いつも思うのですが、他者が何人かになると、すでにそれで社会になりますよね。そういうところからじっくりやっていっても良いのではないのでしょうか。

重ねて言いますと、パーソナル・ライティングのスローガンは、「私から他者、社会、世界へと表現する」ですが、まずは「私」から悩むなりして、そこから、たとえばA君のように他者の存在に気づいたりする。ちょっと、ぶっきらぼうな言い方かもしれませんが、何にでもいいからとにかくにも実感を伴った真に「関心を持つ」きっかけをこのパーソナル・ライティングで得てもらえたら、と考えています。それによって、卒業論文まで昇華するようなテーマを見つける学生も実際にはけっこういます。また、先程の「ボランティアへの関心」も、ちょっと私の説明が悪かったと思いますが、実は、そこまでにいくのにかなりの時間がかかっています。そこには、とても丁寧なAくんの思考なり、経験なりの時間が流れていました。その流れの要所にパーソナルライティングの経験もあったということです。ただし、それには時間が必要だと思います。いきなり、東北の問題を実感をもって論じてもらえれば、それは大学人にとって頼もしいことですが、ですが、実際のところでは、大学の教員や研究者が思っているように、そんなにう

まくはいかないのではないかと思っています。

【児玉（質問者）】 ありがとうございます。

【阿部】 他にご意見がある先生はいらっしゃいますでしょうか。だいたい時間は押してはいるものの、もう1件程度は可能かなと思いますけど…いかがでしょう。

もしこの場で聞きにくいことがあれば、あとで谷先生に個別にお尋ねいただいてもいいとは思いますが…、ご発言等はよろしいでしょうか？

今申し上げましたように、予定時間を過ぎております。長時間になりましたが、今回のFDワークショップは朗読などのユニークな試みもあって、とても充実した内容だったかなと思っております。では、最後に、今回のFDワークショップを主催しております共通教育研究センターのセンター長であります林田伸一先生から、ご挨拶をいただければと思います。

【林田】 本日はみなさんお忙しいところ共通教育研究センターのFDワークショップにご出席をいただきましてありがとうございます。

この会は、最初に話題になっておりましたが、成城大学にはWRD（ワード）という授業科目がありますけれども、その勉強会として始まりました。当初は「WRD 勉強会」と言っておりましたが、それが数年前から「FDワークショップ」という名前になりまして、私はあまりこの名称は好まないのですが、このような名称で行っております。それで、私も時々WRDを担当するものですから、このような勉強会は楽しみにしております。毎回ヒントをいただいて、「ああ、今日は得したな」と思って帰るのですね。

昨年は、先ほどフロアーからご発言いただいた京都三大学教養教育研究・推進機構の児玉英明先生にお話しをいただいて、とても有意義なお話でした。今年は、そういう方法の問題等と異なりまして、初年次教育そのものの問題と言いますか、あるいはもっと現在の大学教育そのものの問題と言ってもいいかもしれません、そういうことを問うようなお話で、これは大変貴重な実践のお話をいただいたなと思っております。

谷先生は、パーソナル・ライティングの授業を最大30人で授業をなさっているということで、これは大変だろうなと正直思いました。我々のWRDは、20人でやっております。20人でやってもかなり大変なので、谷先生には敬服いたしました。

それで、このワークショップは来年も行いますので、今日おいでいただいたみなさんにも、お時間が許せば、是非またお出でいただいて、いろいろご意見を賜ればと思います。簡単ですがご挨拶とさせていただきます。ありがとうございます。

【阿部】 林田先生、ありがとうございました。

というわけで、本日の公開FDワークショップはこの辺で終了したいと思います。今日ご講演いただいた谷美奈先生と、朗読をしていただいた株式会社ファカルタスの瀬戸裕一郎さんに…、瀬戸さんは、実は本学のすぐ近くにある成城木下病院でお生まれになったということで、この街とも縁のある方に朗読していただいたのですが…、お二人に拍手でもって感謝の意を表したいと思いますので、今一度拍手をお願いしたいと思います。

では、本日のFDワークショップは、これで終了といたします。長丁場になりましたが、ご参加いただいた先生方、本当にありがとうございました。

【完】