

書くことの不安と向き合う対話

—推敲前の対話活動に着目して—

Addressing Writing Anxiety Through Dialogue:

Focusing on Pre-Revision Interaction

宮本（土屋） 章子

Akiko TSUCHIYA MIYAMOTO

1章 はじめに

本研究の目的は、書き手自身が書くべきことを十分に熟考しながら、推敲活動を行える作文学習環境のあり方を検討することである。本研究では、推敲プロセスに協調的対話活動を組み込むことの意義を明らかにすることを課題とする。本研究が着目するのは、書き手となった学習者が不安や戸惑いをピアに共有するという事象である。

Murray (1968) は、草稿を推敲する際に書き手は「何を書けばいいか」を探り発見するというアイデアを示している。「何を書けばいいのか」という問いは、Elbow (1988) が作文学習者に獲得するように求めた声voiceと重なるものである。

本研究の課題は、推敲プロセスへの関与を向上させることの難しさである。高校生に対して介入指導を行った清道 (2013) の報告によれば、自分が書いた文章の見直しを行った学習者は少なかったという。清道 (2013) はこれを書くことの経験不足と捉え、頻回な課題遂行の必要性を述べている。作文に係るプロセスへの関与が低い原因には経験不足を含め、複数の要因が考えられるが、本研究では、学習者が書くことに対して抱える不安が関与を妨げているという可能性に着目する。

本研究では、学習者同士の対話内で共有される不安や戸惑いを具に吟味することにより、推敲への関与が高まらない原因を明らかにすることを試みる。研究の問いは、①学習者は対話活動の中でどのような不安を表出させるのか、②書き手の不安や戸惑いは推敲作業にどのような影響を及ぼすかというものである。

論文構成は以下のようなものである。2章では学習に協調的対話を組み込むことの知見をまとめ、3章で書くことと内的対話に関する知見をおさえる。4章では書くことに係る不安に関する知見をまとめ、5章では推敲に臨む学生2人の対話内容を分析し、6章で、書くことに対し不安を抱える学習者が推敲に向かうことの困難さを考察する。7章では、結論と今後の課題を記す。

2章 学習に協調的対話を組み込むことに関する知見

作文活動の推敲プロセスに協調的対話を組み込むことの意義の理論的支柱に置くのは、三宅(1986)が提唱した建設的相互作用である。この理論は、学習者がそれぞれの理解を構築する上で協調的対話が果たす意義を説明するものである。その特徴を以下に詳述する。

2-1: 三宅(1986)が提唱する建設的相互作用

三宅(1986)の建設的相互作用constructive interactionとは、同じ課題を遂行しようとする人々が対話し、考えを伝え合うことを通して、解を見つけようとする過程であり、対話の前と後では、建設的と判断できる変化があるという。三宅の建設的相互作用の概念では一人ひとりが独自の解を構築することが前提となっており、対話の参加者それぞれで解の抽象度や深度は異なるとされる(三宅, 2011)。

三宅(1986)は、二人の大学院生に、ミシンはなぜ縫うことができるかという問いに対して協働しながら答えを出す様子から抽出したプロトコルを詳細に分析し、解を出すに至るまでのプロセスをモデル化している。その際に注目したのは、①二人の間で、ミシンを動かしながら説明を行う課題遂行者と、課題遂行者の行為を見て説明を聞くモニターの役割が交代で務められていること、②解を出すにあたり、分からないことを同定し、仮の答えを提示したり、更に仮の答えへの批判をすることで納得できる答えを突き止めていき、その答えを踏まえて更に分からないことを割り出していく作業が連続的に行われていることである。

つまり、建設的相互作用が起こす対話においては、人は性急に答えに辿り着こうとするのではなく、提示された問いから派生した問いを生み出し、試行錯誤を重ねて答えを出すという中間的作業に時間を費やす傾向にあることが分かる。

2-2: 他者との対話による制約

建設的相互作用は、他者と対話することによって引き起こされる。つまり、解を出す上で他者による支援の重要性がベースとなった考え方である。他者の存在によって、より能力を発揮しやすくなることについて、三宅・波多野(1991)は制約の概念を使って説明している。

三宅・波多野(1991)は、制約の定義を「吟味されるべき仮説や解釈の集合の一部をあらかじめ排除する諸条件」としている。つまり、人間が、各々持っている能力や知識を生かすことができるのは、無作為な思いつきや好みに従うのではなく、要求や条件といった制約に応じる意図をもって思考し行動するからだというのが、制約説の基本的な概念だと理解できる。

たとえば、他者と協働で作業をするには、互いに協力することによって難しい課題を達成しやすくなる一方で、相手に合わせるために普段のやり方を控える等の制限が伴う。

これらの考えを踏まえると、学習の場での対話においても互いに制約の影響を与え合う可能性は

大きい。制約の影響が働いている場合、参加者それぞれが自分の思ったことを口々に言い合うのではなく、相手の発言を受けて、それに応答しなければならなくなり、それは一種の制限でもあり、だからこそ支援となる。前節で示した三宅（1986）の理論においても支援だけではなく制限が効いているからこそ、建設的と認められる変化がおきると推察される。

2-3: 文章作成活動と建設的相互作用の関連性

意見文作成課題で対話活動を設けることは、自分以外の考えを知る機会となりうる。ただ、三宅（1986）の建設的相互作用の概念を踏まえれば、文章作成課題に対話プロセスを組み込むことは、学習者同士の情報を交換・共有以上の意義があると言えよう。

2.2の説明に基づけば、他者と対話することは、作文課題に対し、自分だけの思い付きや場当たり的に対応することを制限することになるだろう。それと同時に、他者がいるからこそ、課題に向かう自分の状況や心情を省察するきっかけが得られ、それを言葉にする努力もなされると期待できる。

3章 書くことと内的対話に関する知見

3-1: Murray（1978）（1982）による知見

作家であり、大学でライティングの教鞭もとったMurray（1978）は以下のように述べている。

Revision-the process of seeing what you've said to discover what you have to say-is the motivating force within most writers. They are compelled to write to see what their words tell them. Revision can also be the motivating force within students-if they are given the opportunity to experience the adventure of rewriting. (p. 56)

何を言うべきかを発見するために自分が言ったことを確かめるプロセスである推敲は、多くの作家の内側で 原動力になっている。彼らは、自分の言葉が何を伝えているのかを見るために書かざるを得ない。推敲は、学生にとっても動機づけの力となり得る—もし彼らに書き直しの冒険を体験する機会が与えられるならば。（筆者訳）

この上記の指摘で重要なのは、推敲活動は単純な文章の修正作業にとどまらず、自分が何を言おうとしているかを発見するプロセスであるという点である。Murray（1978）の視点は、推敲が新たなアイデアの発見につながることを示唆しており、書き手にとっての成長の機会と想定されている点が興味深い。加えて、「書き直しの冒険を体験する機会」が学生にも与えられることができるならば、学生も書くことに対して前向きに取り組むことができるとし、推敲を書き手として主体性を育むポジティブなプロセスと捉えられる可能性を示している。

さらにMurray (1982) は、書き手には2人の自己が存在しているというアイデアを以下のように示している。

The act of writing might be described as a conversation between two workmen muttering to each other at the workbench. The self speaks, the other self listens and responds. The self proposes the other self considers. The self makes, the other self evaluates. The two selves collaborate: a problem is spotted, discussed, defined; solutions are proposed, rejected, suggested, attempted, tested, discarded, accepted. (p. 140)

書くという行為は、作業台で互いにつつと話し合う二人の職人の対話として描写できるかもしれない。ひとりの自分が話し、もうひとりの自分がそれを聞いて応答する。ひとりの自分が提案し、もうひとりの自分がそれを検討する。ひとりの自分が作り、もうひとりの自分が評価する。この二人の自分が協力し合い、問題が発見され、議論され、定義される。解決策が提案され、却下され、再提案され、試みられ、テストされ、破棄され、受け入れられる。(筆者訳)

この部分でMurray (1978) が注目しているのは、書き手の中で起きる内的対話についてである。書くという行為は、一方的な命令に従うというような直線的なものではなく、2人の自己が対話し試行錯誤しながら行われるものだと指摘されている。複数の人が対話をして成果を出すというプロセスは、2-1で示した三宅 (1986) の建設的相互作用と重なるものである。

その上で、指導者に対して以下のような役割をするように求めている。

When the student speaks and the student and the teacher listen, they are both informed about the nature of the writing process that produced the draft. This is the point at which the teacher knows what needs to be taught or reinforced, one step at a time, and the point at which the student knows what needs to be done in the next draft.

Listening is not a normal composition teacher's skill. We tell and they listen. But to make effective use of the other self the teacher and the students must listen together. (p.143)

学習者が話し、学習者と教師が耳を傾けるとき、両者はその草稿が生み出された作文プロセスの本質について知ることになる。ここで、教師は何を教えたり強化したりする必要があるかを一歩ずつ把握し、学生も次の草稿で何を改善すべきかを理解する。

聴くことは、通常の作文教師にとって自然なスキルではない。私たちは教え、学習者が聞くというのが一般的だ。しかし、もうひとりの自分を効果的に活用するためには、教師と学習者が共に耳を傾けなければならない。

Murray (1982) は、教師に学習者の話を聞くように求めており、生徒を中心とした作文活動の場を作ること、つまり、学習者が主体的に活動することを重視していることが窺える。さらに、

Murray (1982) が教師に学習者の話を聞くように求めている理由は、書き手となった学習者の内的対話を活発化させるためである。教師が話すのではなく、書き手である学習者と共に聞き役になることで、学習者が内的対話を深め、自らが書いたこと、および書こうとしていることを自覚的に見直す機会が得られるという期待が窺える。

3-2: ヴィゴツキー (1956) による外言の内化に関する知見

ヴィゴツキー (1956) は、外的な言語が次第に内化され、自己の内的対話 (内言) に変わっていく過程を指摘しており、この内言が思考を深め、発達を促す役割を果たすと述べている。

ヴィゴツキー (1956) は 以下のように述べている。

私が自分に話しするのと他人に話しするのとでは、かなりの違いがあるように、われわれには思われる。内言は、自分へのことばである。外言は、他人へのことばである。これらの言語機能におけるこのような根本的・基本的相違が、二つの言語機能の構造的本性に影響をおよぼさずにいると考えることはできない。それ故、われわれには、(略) 内言を外言とは程度のうえでのみ異なり、本性のうえでは変りないものと見るのは、正しくないと思われる。

(略) 内言は外言に先行したり、外言を記憶で再生するものではないのみか、外言とは反対のものであるということが出来る。外言は、思想のことばへの転化、その物質化、客観化の過程である。内言では、逆方向の外から内へ進む過程、言葉が思想へと気化する過程が問題になる。ここから、外言の構造とはさまざまに異なった内言の構造も生ずるのである。(pp.379-380)

ここでのヴィゴツキー (1956) の意図は、内言と外言が別の性質を持っていることを強調することにある。外言は他者とのコミュニケーションを目的とした「外部に向かうことば」であり、内言は思考を内的に整理するための「自分に向けたことば」だとしている。

この指摘は前項で示したMurray (1982) の知見と重複する部分が多い。ヴィゴツキー (1956) は自分省察に係る内的対話として用いられる言語を内言と見なしている。その内言は、他者との外的コミュニケーションによって用いられる外言が内化したものだとして位置づけられている。一方、Murray (1982) の言うthe other selfはその内言を司り、書く活動を内面から支える存在と見なすことができる。

以上のような知見を踏まえると、書くことがうまく進まないという状態は、自分ともう一人の自分との間で行われる内的対話が何らかの問題によって阻害されていると推察される。

4章 書くことへの不安に関する知見

4-1: Writing apprehensionに関する知見

Writing apprehension作文不安は、Daly & Miller (1975) によって概念化されている。書くことに対して過度な不安を抱える学習者の存在を取りあげ、先に研究が進んでいた口頭でのコミュニケーションに対する不安から類推する形で、書くことに不安を抱える人の特徴を詳述することを試みたDaly & Miller (1975) は、「強い不安を感じる人は、コミュニケーションの場を避ける、あるいは、そうした場に強制的に入れられると不安な反応を示すだろう。なぜなら、そのような状況において、主に否定的な結果を予想しているからだ。」とし、作文不安を抱える人の特徴を以下のよう

に述べている。

Individuals with high apprehension of writing would fear evaluation of their writing, for example, feeling that they will be negatively rated on it. Thus they avoid writing when possible and when forced to write exhibit high levels of anxiety. They expect to fail in writing, and logically they should since they seldom engage in it. In classroom situations they will be the individuals who consistently fail to turn in compositions, who do not attend class when writing is required, and who seldom enroll voluntarily in courses where writing to be demanded. Outside of the classroom we wouldn't expect to find them engaged in extra-curricular activities that require writing such as journalism. They will seek occupations they review as requiring little writing, and, if, unexpectedly, they find themselves placed in positions where writing is demanded will report that they are unhappy. (p. 244)

書くことに対する不安が強い人々は、自分の書いたものが評価されることを恐れ、例えばそれが否定的に評価されるのではないかと感じる。そのため、可能であれば書くことを避け、書くことを強制されると高いレベルの不安を示す。彼らは書くことに失敗すると予想しているが、実際にそうなる可能性が高いのは、彼らがほとんど書くことに関与しないからだ。教室の中では、常に作文を提出しない生徒であり、書くことが要求されるときには授業に出席せず、書くことが要求される科目に自発的に登録することはほとんどない。教室外でも、ジャーナリズムなどのライティングが必要とされる課外活動に参加することは期待できない。彼らは、書くことが少ないと考えられる職業を選ぶが、予想に反して書くことが求められる職に就いた場合、不満を感じていると報告するだろう。

上記の知見を踏まえると、書くことへの不安の強さは評価に対する恐れと深く結びついており、学習活動への積極的な参加を妨げる可能性があることが示唆される。また、作文を提出しないなどという行動は、自己管理の甘さや怠惰な学習態度と見なされることが多いだろうが、その背景にライティングへの不安が存在する可能性を考慮すべきであろう。

Badrasawi et al. (2016) は、学習者に対して半構造化インタビューを行った結果を元に、不安を持つ学習者が教室で書くことを避けることに着目し、その理由を4つにまとめている。1点目は制限時間内に書き終わられる他の学習者よりも時間が掛かるから、つまり、時間を適切に管理することに対して不安や恐怖を感じているからである。2点目は、書いた文章が十分に完成していないことを理由に、他の生徒に共有することを避け、隠したいと思うからである。3点目は、他の学習者よりも自分が劣っていると感じることにより、自分が書いたものを評価されることを恐れるからである。4点目はより良く書くためには自分の部屋で書く方を好んでいるからである。

Badrasawi et al. (2016) の研究から示唆されるのは、書くことに不安を抱える学習者にとって、作文学習の場は強い緊張状態を強いられる空間となっている点である。他の学習者や指導者の目が気になり、自分の未熟さを意識するのは、一定の年齢以上の学習者にとって一般的な傾向のように思われる。しかし、これが過度になると、書くこと自体を回避する選択肢を取る可能性があることが彼らの知見から窺える。また、期待通りの成果が得られないことは、自己認識に関わる危機、すなわちアイデンティティの危機を引き起こし、大きなストレスとなりうる。したがって、学習活動への消極的な態度が生じることは、ある意味では自然な反応であるように思われる。

4-2: 学習活動に係る完璧主義的傾向に関する知見

前項のWriting apprehensionの特徴として他者からの評価を過度に気にする側面が挙げられていたが、その特徴の一つとして完璧主義perfectionismがある。

Frost et al. (1990) は、学習現場における人格特性としての完璧主義的傾向に注目し、これを学習者が自ら設定する高い基準、失敗や間違いに対する過度な不安、そして誤りがないと認識されることへの強いこだわりによって特徴づけられると説明している。加えて、完璧主義は6つの側面（間違えることへの不安、親からの批判、親からの期待、行動に関する疑念、秩序、個人的な基準）によって構成されていると説明している。また、Frost et al (1993) では、不適応的完璧主義maladaptive perfectionismは、「間違いや失敗に対する個人的な不安、そして他者からの評価や批判に対する懸念」として説明している。

Dobos et al. (2021) は、学生が完璧主義に陥る要因を調査する研究を行っている。Dobos et al. (2021) によると、学習者の幼少期のトラウマ体験および感情の調節困難が完璧主義的な傾向に向かうことが示されている。また、十分な社会的援助を活用できる学生ほど完璧主義的傾向は見られなかったという。

以上の知見を踏まえると、学習者が抱える完璧主義的傾向は、学習経験と大きく関連していることが窺える。たとえば、学習成果に対して指導者や保護者により懲罰的な対応をされた経験を持つ学習者は、指導者や保護者が求める基準や理想に過度に適応しようとし、失敗や間違いをすることを恐れ、自己批判的な完璧主義者に陥るようになることは容易に推察できる。

一方で、十分な社会的サポートを獲得する学習者に完璧主義的傾向が見られなかったという点については、他者から様々な考えやものの見方があると知ることの意義を示唆するものである。

さらに、Writing apprehensionと不適応的完璧主義が相互に結びついている可能性についても注目すべきである。過去の作文学習体験から自分に対して高い基準を強いていると同時に、他者からの批判を恐れることが要因となって、書く活動に消極的になるというジレンマが起きるということは想像に難くない。「自分が何を書くべきか」という問いに向き合う推敲というプロセスへの関与も弱くなることも推測される。完璧主義的傾向が強い学習者は、自分なりの考えや主張を表現するよりも、他者に受け入れられるかどうかに重きを置きすぎるため、推敲の段階で自分なりの考えや意見を書くこと以上に、評価の範囲内に収めるための自己検閲を行い、結果として表現の幅が狭まることが懸念される。このような姿勢は、学習者が書くことに係るプロセスに主体的に関与することを妨げ、学習の本質的な発展を阻害する可能性がある。

5章 推敲前に行われた対話の分析

5-1: 手続き

本研究の研究対象者は都内にある大学に通い、同じゼミに参加し、卒業論文作成に従事している学生7名である。この7名には卒業論文の序論に含まれる「研究の動機」の草稿を作成させ、その推敲前に対話活動に従事させた。調査項目は①研究対象者それぞれが作成する卒業論文「研究の動機」の草稿の内容、②研究対象者同士で、互いの草稿に対して交わされるコメントや助言および研究対象者単独で行う発表の内容である。収集するのは①は文字データ、②は音声データである。研究者同士の対話および発表はICレコーダーで録音した。なお、1回目および2回目の草稿の文章データはオンラインで提出させた。

なお実験は2日を要した。いかに詳細な内容を記す。

【1日目までの事前活動】研究対象者に初回の草稿を作成、提出させる。

【1日目】7名を2名2グループ、3名1グループ、合計3グループに分け、草稿を読み合い、お互いにコメントを交換する対話活動に従事させた。対話時間は30分とし、レビュー役は各自のタイミングで交代することとした。

【2日目までの事前活動】研究対象者に自らの草稿を推敲し2回目の草稿を作成、提出させた。

【2日目】研究対象者はそれぞれ草稿の結果を発表させ、その後自由に感想を交換した。

本稿では、第1日目の対話活動のうち、学生Tと学生Kが組んだグループの対話を取りあげる。分析対象は学生Tの発言で、書くことに関してどのような迷いや問題を表出させているのか、という点に着目し、分析を行った。

なお、学生Tの初回の草稿は次のようなものである。

研究動機

他人からの評価に対する過剰な関心は、多くの人が感じるプレッシャーの一つである。自分自身も、他人の評価を気にしすぎることで、自分の行動や決断に悪影響が出ることが多い。それ

が私の弱みであり今後のために改善したいと思っていた。この経験から、他人の評価に振り回されないようにする方法を見つけたいと強く思うようになった。

また、アドラー心理学から他人の評価に対する新しい見方を学んだ。特に、岸見一郎と古賀史健の『嫌われる勇気』を読んで、他人の評価に囚われずに自己決定を重視する生き方が重要だと感じた。

これまでの研究では、他人の評価の影響を和らげる方法についていくつかのアプローチが提案されているが、実践的な効果を評価する研究はまだ少ない。特に、社会的状況での不安や回避行動が自己開示に与える影響については、さらなる検証が必要だと感じ、本研究を進めるに至った。

5-2: 分析

学生Tと学生Kの対話活動のうち、本稿で着目するのは、学生Tが問題を吐露している内容である。1点目は、論文らしい文章を書くことへのプレッシャーである。2点目は、Tが文献を熟読することに困難が生じていることである。

5-2-1: 論文らしい文章を書くことへのプレッシャー

学生Tは自分の草稿を音読した後、自分が使っている表現に違和感を持っていることを次のように述べている。

4T ああ、他人からの評価っていうか。

5K うんうん。

6T 表し方であってるのかっていうのが何か。

7K うん。

8T 評価だったらさ、うん。良い悪いだけの評価な気がして。

9K 確かに。

10T 俺が言いたいのは他人からの目っていうか。

11K 確かに。

12T 気になるみたいな感じなんだけど、評価だと。

13K うんうん。

14T ちょっと堅苦しすぎ。

15K 確かに確か。

16T マルバツ判定の言葉なのかなって思ってちょっとこの。

17K うんうんうん。

学生Tの発言からは窺えるのは、「他人からの評価」という言葉では、学生Tの「他人からの目が気になる」というテーマを表現できていない、つまり学生Tは、自分のテーマを、評価という言葉を使うことに納得していない状態であることを伝えている。

学生Tが取りあげた言葉に対する違和感についての対話は次のように続いている。

23K なんか他人からの評価の気になってたところは確かに評価っていうと良い悪いだけで、

24T そうだね。

25K でもなんか、Tくんが気になっているのは、評価ってよりかは、人からどう思われるかっていう目。

26T そうそう。

27K じゃん。言葉は確かに変えた方がいいなと思って。

28T ね。

29T 評価を付ける。

30T なんだろう他人からの、目線みたいなもんだよね。

31T そうそう。他人からの。

この展開ではレビュアーの学生Kが、先に学生Tが述べたことを繰り返し述べている場面である。この繰り返しによって、学生Kは学生Tの持つ違和感を理解していることが伝えられており、更には、「他人からの、目線みたいなもんだよね」とTの言いたいことを代わりに述べるrevoicingが行われている。それに対して、Tは肯定的な相槌を打っている。

その後、どのような表現にすればよいかという対話が続く。

33T 他人からの見た目っていうのが。なんていうの普通の言葉の中では。

34K うんうん。

35T 他人からの目って言うんだけど。

36K それをなんか研究。

37T 論文上で他人からの目っていうのは正しいのかっていうのが。

38K 確かに。

この部分では、学生Tと学生K両者ともに論文中で「他人からの目」という表現を使うことに躊躇する様子を見せている。着目すべきは、レビュアーである学生Kの方が先に疑問を呈している点である。つまり、書き手である学生Tとレビュアー学生Kは同様に表現上の課題を持っていることが窺える。

学生Tと学生Kが論文中の表現に注意を向けている様子は、学生Tがレビュアーになった場面でも見られた。

189T なんか論文ってさ、めっちゃ堅苦しくね。

190K うん分かる。

191T 正直読んで意味わかんないから、意味わかんない文章にしなきゃいかんのか。

192K 分かる。

193K 逆に自分がそういう経験してるから分かりやすい論文書いた方がいいのか。

194T そうそう。

195T 論文として出すなら、分かりにくく。(笑)

196K 確かにもっとねえ。

197T 堅苦しく書かなきゃいかんのかなって.

198K 確かに.

199T 読ませる気ないよね.

(略)

210T このままだったら読みやすいね.

211K (不明)

212T 読みやすい. 読みやすいしわかりやすいけど, 論文として.

213K 確かに, 論文としてどうか.

214T 俺もだけど, 論文の文章として, 「一体どこから生まれるのか」みたいな. みたいな言葉も.

215K 確かに, そうだね, うーん難しいなあ.

この対話は, 学生Tがレビュアーとなって学生Kの研究の動機に対してコメントを述べている場面で起きたものである. 学生Tは学生Kの文章を「読みやすいし分かりやすい」と評価する一方で, 「堅苦しくて読んでも分からない」という論文のイメージを元に, 学生Kが使った「一体どこから生まれるのか」という文章表現が論文として適切か否かと疑問を呈している. また学生Kも学生Tの論文に対するイメージに同意するとともに, 学生Tの疑問を共有している様子を見せている.

このことから, 学生Tが「他人の目が気になる」という表現を使うことを躊躇している理由は, 論文らしい堅苦しさが無いからということと推察される. 学生Tは, 自分がこれまで読んできた論文と, 自分自身および学生Kが書いた文章を比較し, 文体に大きな違いがあること, つまり, 論文特有の「堅苦しき」, 「分かりにくさ」がないことから, 論文らしくないと判断していると推察される.

ただ, 学生Kが, 「逆に自分がそういう経験してるから分かりやすい論文書いた方がいいのか」と新たな考えを提示しており, 学生Tもそれに応じていることから, 書き方について迷っているだけではなく, 学生Tと学生Kなりに対応しようとしていることが分かる.

5-2-2: 文献を熟読することの困難さ

Tは自身の研究のきっかけとして, 1冊の文献を取りあげている. KはTに対してその文献について問いかけている.

48K え, 嫌われる勇気はどれくらい読んだの?

49K どこまで読んだの?

50K そこにさ.

51T 一周ちょいした.

52K 一周したの?

53T 一周はした.

54K なんかそこにさ, 書いてあるのかと思った.

55K 呼び方みたいな.

56T 確かに.

(略)

61K その主人公がどういう状況なのかみたいなのが何か文字化されたらさ、それ取っちゃってもいいのかなって思って.

この場面では、学生Kがレビューアになっていた場面で、「他人の目が気になる」に代わる表現を参考文献から見つけられるのではないかというアドバイスをしているシーンである。ここで着目すべきは、学生Tが取りあげている文献を学生Kも読んだという経験が語られていることである。つまり、学生Kと学生Tは文献を通して共通の理解や関心を持っていることが窺える。

続いて以下のような対話が続いている。

62T 確かに、また借りるか、はい.

63K 持ってるよ.

64T まじ？

65T 滞納しすぎてワンチャン借りられないんだよ.

66K まじ？

67T 滞納した分、借りれなくなるじゃん.

68K しすぎてもう.

ここは、学生Tの発言に矛盾が見られるシーンである。学生Tは学生Kのアドバイスを受けて、文献を再び借りて、読まなければならないことを認める一方で、図書館から貸出停止の処置を受けていることを打ち明けている。つまり、学生Tは学生Kに対して窮地に立たされた状態にあることを伝えると同時に、自分の問題と向き合った場面だと言える。

文献を読むということに関しては、対話の後半でも論じられている。

383K アドラー心理学めっちゃ面白かった.

384T ちゃんと読まないと.

385T 本無理、俺.

386K 本無理？でもあれ読みやすくない？

387T 読みやすいから取ったんだよ。流行ってたし.

388K もういっこあるよね。嫌われる勇氣と.

389T 赤いやつ.

390K なんだっけ？

391T なんだっけ？

392K 何とかする勇氣.

393T どちらも読まなあかな.

394K あれ関係してんのか.

395K でも何か嫌われる勇氣は何かまとめるの難しかった気がする.

396K 人の目を気にしない以外にもあったの、いろいろ.

397T そうなんだ.

398K だからそこだけ取るのがちょっと難しい。

399T 自己決定とかよくわからない。

400T だるいなって。

401K あと、中田敦彦の YouTube のあれでまとめてくれてる。

402T ええ、ガチ？じゃあそれでいいか。

403KT (笑)

404T でも引用するにはだめか。

405K あれで何か 30 分ぐらいで全部 1.5 倍とかにすればもっと早く読める。

406T むしろ聞きやすいかもな。

この場面で学生 T は本を読むことに苦手意識を持っていることを吐露している。それに対し、学生 K は当該の参考文献は読みやすいのではないかと問いかけ、学生 T はそれに応じている。後に続く会話から、読みやすい本を選んだつもりではあるが、それでもなお読むことに行き詰まりを感じていること、また、さらに読まなければいけないと考えている文献もある、という困難な状態にあることが窺える。

これに対し、学生 K は、学生 T が抱えている困難さに理解を示した上で、インターネット上に公開されている情報を活用するという対応策として提案している。

第 6 章 考察

本研究の問いは、①学習者は対話活動の中でどのような自らの不安を表出させるのか、②書き手の不安や戸惑いは推敲作業にどのような影響を及ぼすかというものであった。本章では、5-2-1 で示した学生 T が抱える論文らしさに対するこだわりを軸に、「自分が何を書くべきか」を考えながら推敲することの困難さについて考察する。

6-1: 評価の範囲内に収まることへの執着

学生 T が抱える問題の 1 つ目は、評価される論文にすることに固執しすぎている点である。T は論文を書く際に、内容そのものよりも、他者から評価されるかどうか、ということに強い意志を向けている。具体的には、堅苦しく分かりにくいと感じながらも、評価基準に従った「論文らしさ」を保つことにこだわり、他者からの評価を得るためにはそのような文章が求められると考えている。その結果、書き手として主体的にテーマに取り組むよりも、評価される立場であることをより強く意識していることが窺える。

6-2:自己検閲による自己表現の抑制

学生Tが抱える問題の2つ目は、「論文らしさ」を追求する過程で自己検閲を強め、自己表現を抑制してしまっている点である。学生Tは、論文らしい文章を書かなければならないという意識に強く縛られており、その結果として自分が伝えたい内容や言いたいことを十分に表現することに目を向ける余裕がなくなっているように見受けられる。Murray (1978) が求めた「自分が何を書くか」という問いへの関与も低くなる可能性がある。学生Tが表出させた問題は、形式や体裁にとらわれすぎれば、自分が何をどのように表現するかという本質的な部分への関心が薄れるという問題を浮き彫りにしていると考えられる。

以上のことから、学生Tが「堅苦しい」「分かりにくい」と感じながらも、論文らしい文章を書くとする姿勢からは、他者からの評価に対する過剰な意識や、自分の考えを素直に伝えることへの躊躇を引き起こしている可能性が窺える。学生Tは文章が評価されるためには、特定の形式や表現を遵守しなければならないと強く信じており、そのために自分の主張や考えを読み手が納得できるように書くという本来の目的を見失っていると推察される。

7章 結論と課題

本研究の結論として、作文活動における対話の場では、学習者が文章の内容に関する事項だけでなく、書き手としてのこだわりや抱えている困難も表出する可能性があることが明らかになった。また、他者からの評価を意識するあまり形式に過度にこだわる姿勢が、自己検閲を強め、自分が「何を書くべきか」という問いに向き合いながら推敲を行うプロセスを妨げる可能性があることも示唆された。

次に、今後の課題として次の4点について記す。1点目は、本研究による知見の一般化の限界についてである。2点目は、書き手となる学習者の不安を軽減させられる環境構築のあり方を検討することである。3点目は、書き手となる学習者の作文学習歴について調査検討することである。4点目は、学習者の不安が不安を表出させる対話で起きる建設的相互作用（三宅，1986）の検討である。

今回の分析は学生Tと学生Kという特定の学習者間の対話に焦点を当てている。そのため、一般化された結論を導くことには限界があると考えられる。ただし、本稿4章で示したように、書くことに対する不安については概念化されているため、多くの学生にとって問題となっていることが推察される。今後研究を進めていくうえでは、より多様な学習者による対話の場面を分析し、一層包括的な理解を得ることが求められる。

次に学習環境構築の検討について論じる。今回学生Tの相手役だった学生Kが果たした役目については、環境作りや対話活動構築に必要な要素を明らかにする上で、詳細な分析が必要となるだろう。今回着目した学生Tは、対話活動を通じて、論文らしい文章を書くというプレッシャーを抱え

ていることや、参考文献を十分に読むことができていない状況にあることを学生Kに伝えることができている。学生Tが一人で問題を抱えずに済んだという点において、学生Kの存在は大きい。

学生Tと学生Kは同じゼミに属し、授業内での文献講読やゼミ合宿を通じてお互いに興味関心を共有している。また、学生Tの参考文献を学生Kも読んだ経験があり、内容を理解している。このような関係性があったからこそ、学生Tは複雑の状況にあることを吐露できたと推察される。学生Kが学生Tの不安を理解し、共感を示したことは、学生Tにとって心理的なサポートの役割を果たしたと考えられる。今後の研究では、学生Tが表出させた不安に、他の学習者および指導者が施しうるケアのあり方について検討することが求められる。書き手となる学習者が「自分が何を書くべきか」という問いに十分携わりながら、自分の不安や抱えている問題を表現できる場を構築するためには、単なる作文技術を教えるだけではなく、学習者同士の共感的な対話を促進する支援が必要である。

3点目は、学習者が持つ作文学習歴に関する調査の必要性である。学生Tが抱く「堅苦しくて分かりづらい」という論文のイメージは、彼のこれまでの学習経験によって形成されたものと推察される。また、学生Tにとって自己表現よりも形式面や他者評価に重きを置くという姿勢は作文学習の中で形成されたと考えられる。

4.2で示したように、学習者が持つ固定観念や価値判断は、単に学生Tの個人的な性格や特性に由来するだけではなく、これまでの教育過程や作文学習における指導方法と密接に関連している可能性がある。これらの仮説を検証するためには、学生Tに対するフォローアップインタビューが有効である。フォローアップインタビューを通じて、Tの作文学習歴やこれまでに受けてきた指導評価に関する詳細な情報を得ることができるだろう。この調査により、学生Tが持つ「論文らしさ」へのこだわりや自己検閲を強めるに至った経緯について、教育環境の影響を含めた理解が得られると期待される。

最後に、学習者間で不安が共有される対話と、本稿2章で示した建設的相互作用との関連を考察する必要がある。三宅の建設的相互作用は、対話を通じて相互に理解を深め合い、新たな知識や解を築くプロセスを重視している。今回、分析を行った学生Tと学生Kの対話では具体的な知識や解を明らかにしようという様子は見られなかった一方、学生Tが抱える論文執筆に対する不安やこだわりが、学生Kとのやりとりを通じて徐々に表出されていることが観察された。これを踏まえて、相互作用が学習者の内的対話や自己理解の向上に与える影響を吟味検討し、建設的相互作用の概念をさらに発展させたいと考えている。

参考文献

- Daly, J.A. & Miller, M.D. (1975), The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the teaching of English*. 9(3), 242-249. <https://doi.org/10.58680/rte197520067>
- Dobos, B., Piko B.F., and Mellor, D. (2021). What makes university students perfectionists? The role of childhood trauma, emotional dysregulation, academic anxiety, and social support. *Scandinavian Journal of Psychology*. 62(3), 443-447. DOI: 10.1111/sjop.12718
- Elbow, P. (1974, 1998). *Writing without teachers*. Oxford university press.
- Frost, R. O. Marten, P. Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*. 14(5), 449-468. DOI: 10.1007/BF01172967
- Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the iterative processes of understanding. *Cognitive Science*, 10, 151-177. DOI:10.1207/s15516709cog1002_2
- 三宅なほみ (2011) 「協調的な学び」 佐伯胖監修. 渡部信一編. 『「学び」の認知科学事典』大修館書店
- 三宅なほみ・波多野誼余夫 (1991) 「日常的認知活動の社会文化的制約」『認知科学学会／編 認知科学の発展 Vol. 4』講談社サイエンティフィク
- Badrasawi, K.J.I., Zubairi, Ainol & Idrus, F (2016). Exploring the Relationship between Writing Apprehension and Writing Performance: A Qualitative Study. *International Education Studies*, 9(8), DOI:10.5539/ies.v9n8p134
- Murray, D.M. (1978). Teach the motivating force of revision. *The English journal*. 67(7), 56-60. <https://doi.org/10.2307/814742>
- Murray, D.M.(1982). Teaching the other self: The writer's first reader. *College composition and communication*. 33(2), 140-145. <https://doi.org/10.2307/357621>
- 清道亜都子 (2013) 『書くことの教育における理論知と実践知の統合』 溪水社
- ヴィゴツキー (2001) 『思考と言語 新訳』 柴田義松訳, 新読書社 (原書は, 1956年, 1996年に出版)