

「親しみ」と「困難さ」の両立による学びの促進 — 社会人大学院生による、学術英語の必修科目での実践報告 —

渡邊 規和

青山学院大学大学院社会情報学研究科ヒューマンイノベーションコース

Fostering Learning Through “Familiarity” and “Desirable Difficulties”:
A Practice-Based Report on Adult Graduate Students’ Academic English Writing

Norikazu Watanabe

Graduate School of Social Informatics Human Innovation Course, Aoyama Gakuin University

要旨：本稿は、社会人大学院生である筆者が必修科目「学術英語特論（B）」を履修する過程で経験した、英語によるアカデミック・ライティング学習の困難と、その困難が学習を促進する条件としてどのように機能したのかを分析した実践報告である。筆者自身の学習経験を素材とした実践報告ではあるが、学習理論に基づいて経験を構造化し、成人学習者のライティング教育に示唆を与えることを目指す。英語論文の読解、英語での執筆、学術的内容の理解、英語のみで進行する授業環境といった複合的な困難は、短期的には高い負荷をもたらした。これらは Bjork and Bjork (2011) の Desirable Difficulties「望ましい困難」に該当するものであった。しかし、その困難さが教員やクラスメイトとの関係性がもたらす「親しみ」と統合され、学習条件が適切に組み合わせることが学習を促進していたメカニズムを明らかにする。

キーワード：アカデミック・ライティング、EMI、成人学習者、望ましい困難、親しみ

1. はじめに

本稿は、筆者が社会人大学院生として必修科目「学術英語特論（B）」を履修した際の学習経験を、アカデミック・ライティングの観点から分析する実践報告である。筆者は企業において成人学習者向けの研修設計・実施に長年携わってきたが、仕事とは異なる自らの関心領域における現象を解明することを目的に、2025年4月に本学大学院社会情報学研究科博士前期過程へ進学した。その過程で最初に直面した課題の一つが、英語で研究法を学び、英語で論文を読み、英語で文章を書くという、これまでの実践経験とは異なる学習活動であった。

特に、英語でのアカデミック・ライティングは、筆者にとって大きな困難を伴う学習であった。英語の専門用語や複雑な構文を読み解くこと、研究倫理や研究方法論といった抽象度の高い内容を理解すること、そしてそれらを踏まえて英語で文章を構築することは、いずれも高い認知的負荷をもたらした。また、授業はすべて英語で進行し、ディスカッションや発表も英語で行う必要があることに加えて、慣れない学習環境そのものもまた学習のハードルとなった。しかし、こうした困難にもかかわらず、筆者はこの科目を通じて「書く力」を中心とした研究基礎力を着実に獲得できたという実感を得ている。この経験は、単なる語学学習では説明しきれないものであり、学習環境や関係性、学習課題の構造等、複数の要因が相互に作用した結果であると考えられる。

本稿では、この学習経験を「親しみ」と「困難さ」という二つの観点から捉え直す。具体的には、佐伯（1995）の「学びのドーナツ論」が示す学習者本人（I）と他者（YOU）との関係性、そして Bjork and Bjork（2011）の「望ましい困難（Desirable Difficulties）」の枠組みを用いて、筆者がどのように英語でのライティング学習に取り組み、どのように学習成果を得たのかを分析する。本研究の目的は、社会人大学院生が英語でアカデミック・ライティングを学ぶ際に直面する困難と、その困難がどのように学習を促進する条件として機能し得るのかを明らかにすることである。成人学習者は、職業経験や既有知識を持つ領域では活動がしやすい一方で、経験のない領域での活動は不慣れであり、思うように動けないことも多い。成人学習者のうち本稿の対象である社会人大学院生にとっては、学術的な文章作法や英語での表現は不慣れな領域であることが多い。そのため、社会人大学院生が英語で「書くこと」を学ぶプロセスを明らかにすることは、大学院教育やライティング教育の改善に寄与する意義を持つ。本稿は、筆者自身の学習経験を素材とした実践報告であるが、単なる感想記述ではなく、学習理論に基づいて経験を構造化し、成人学習者のライティング教育に示唆を与えることを目指す。

2. 先行研究と理論的枠組み

本章では、アカデミック・ライティング研究、学びのドーナツ論、望ましい困難、ナラティブレビューの位置づけについて整理し、本稿の分析枠組みを提示する。

2.1 アカデミック・ライティング研究：英語で「書くこと」を学ぶ困難

Brown and Bradford（2017）は、英語を用いた教育アプローチを CBI, CLIL, EMI の3つに分類し、それぞれの学習目標と評価対象の違いを定義している。CBI とは Content-Based Instruction の略であり、語学を学ぶことを目的に内容（Content）を用いる教授法のことである。CLIL とは Content and Language Integrated Learning の略であり、語学学習と内容学習を統合した学習のことである。CLIL は「4つのC（Content, Communication, Cognition, Culture）」を基本概念としており、内容（Content）と言語（Communication）に加え、思考（Cognition）や異文化理解（Culture）を同時に促す点に特徴がある。EMI とは English-medium instruction の略であり、英語を媒体とした専門科目授業のことである。

Brown and Bradford (2017) によれば、CBI が言語習得を主目的とし内容をその手段とする一方、CLIL は内容と言語の双方に学習目標を置く「二重の焦点 (dual focus)」とされる。これらに対し、EMI は「専門内容の習得」が第一義であり、言語能力の向上は明示的な目標や評価の対象とならない。Brown and Bradford (2017) では、EMI の環境が時に「泳げなければ沈め (sink-or-swim)」という、言語的支援を欠いた状態になり得ることを指摘している。したがって、CBI や CLIL のような言語的足場かけ (scaffolding) を経ずに EMI 環境下でアカデミック・ライティングを学ぶことは、学習者に対し、専門知識の理解と言語運用の双方において多大な負荷を強いることになる。とくに大学院レベルの学術的文章作成は、学習者に高度な読解力・批判的思考力・論理構成力を要求する。特に第二言語としての英語を用いる EMI の場合、語彙・文法・構文の理解に加え、学術的な文章作法を習得する必要がある、学習負荷はさらに高まる。

またノールズ (1990 / 2013) によれば成人学習者は職業経験や既有知識を学習に活かすことができ、これが学習を促進する要因となる。その一方で、経験が乏しい領域では思うように学習が進まないことも指摘されている。本稿で扱う「学習」とは、まさに学術的なライティング能力の習得を指しており、筆者の場合、社会人としての経験は内容理解の一部に寄与したものの、英語での学術的文章執筆という未経験の領域では大きな困難を伴った。この点を踏まえ本稿では、こうした成人学習者特有の強みと限界の双方を考慮しながら、筆者自身のライティング学習経験を分析する。なお、成人学習者には研究者や教育者等も含まれるが、本稿では英語での学術的文章作成に初めて体系的に取り組む社会人大学院生の学習経験に焦点を当てて分析を行う。

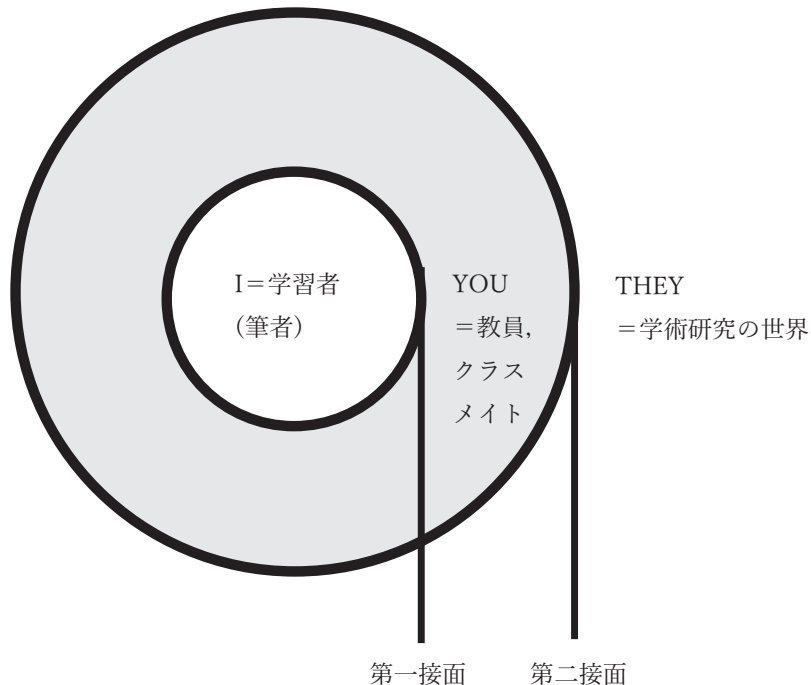
2.2. 理論を用いた学習経験の分析

本章では、筆者の学習経験を分析する枠組みとして、佐伯 (1995) の「学びのドーナツ論」と Bjork and Bjork (2011) の「Desirable Difficulties」の概念を併用する。両理論は一見異なる視点から学習を捉えているが、共通して「学習を促進するための条件」として、安心感や親しみと挑戦の両立を重視している。両理論は、学習者が「快適すぎず、苦しすぎない」状態にあるときに、最も効果的な学びが生じるという点で共通している。佐伯の理論は主に心理的・関係的な側面に焦点を当て、Bjork らの理論は認知的・技術的な側面を扱う。本稿では、両者を補完的に用いることで、筆者の学習経験を多面的に捉えるを試みる。

2.2.1 佐伯 (1995) の「学びのドーナツ論」：I / YOU / THEY の関係性が学びを支える

本稿で扱う「親しみ」の概念を説明するために、佐伯 (1995) の「学びのドーナツ論」を取り上げる。この理論は、学習者 (I) が世界 (THEY) へと認識を広げていく際に、必ず他者 (YOU) との関係性を媒介として学びが成立するという構造を示している。図 1 に図示する。

図1 学びのドーナツ論 佐伯（1995）をもとに筆者作図



本稿ではこの枠組みを用いて I, YOU, THEY を以下のように捉えて分析する.

- (1) I (学習者) : 筆者自身のように, 学びの中心にいる主体のことである.
- (2) YOU (学習を支える他者) : 教員だけでなく, クラスメイト, 研究指導教員や他の授業の担当教員等, 筆者が学習することに影響を与える存在全般を含む.
- (3) THEY (学術研究の世界) : 論文, 理論, 研究方法, 学術コミュニティ等, 学習者がアクセスしようとする知の世界.

佐伯は, 学習者が THEY の世界に直接アクセスすることは難しく, YOU との関係性を通じてはじめて学びが成立すると述べる. 特に, YOU との間に「親しみ」や「安心感」があることは, 学習者が困難な課題に挑戦する際の心理的基盤となる. 本稿では, 筆者が英語でのライティング学習に取り組む際, 教員やクラスメイトとの関係性がどのように学習を支えたのかを, この理論を用いて分析する.

2.2.2 Bjork and Bjork (2011) の「望ましい困難」: 困難が学習を促進する条件

望ましい困難 (Desirable Difficulties) は, 学習者が一時的に困難を感じるような学習条件が, 長期的な記憶保持や知識の転移を促進するという理論である. Bjork and Bjork (2011) は, 以下の4つの条件を挙げている.

- (1) 学習環境や練習条件の変化: 異なる文脈で学ぶことで, 記憶の検索手がかりが増える.

(2) インターリービング（交互練習）：複数のスキルを交互に練習することで、深い処理が促される。

(3) 分散学習（間隔を空けた学習）：時間を空けて繰り返すことで、記憶量と記憶期間の両方が増す。

(4) 自己テスト（再読よりも練習）：理解を試す行為が、学習の定着に大きく寄与する。

英語でのアカデミック・ライティング学習は、まさにこれらの条件が自然に組み込まれた学習活動である。筆者が経験した「英語読解の困難」「英語で書く困難」「学術内容ゆえの困難」「慣れない学習環境による困難」は、単なる障害ではなく、学習を促進する条件として機能していた可能性がある。本稿では、筆者の学習経験をこの理論に照らし、どの困難がどのように学習効果を高めたのかを検討する。

2.3 ナラティブレビューの位置づけ：研究論文とは異なる「書く」実践

本稿で扱う学習経験の中心には、授業で課されたナラティブレビューの執筆がある。

ナラティブレビューとは、文献レビューの中に位置づけられ、特定のトピックに関する既存の文献を、著者の視点に基づいて記述的かつ主観的に要約・解説するものである。文献レビューにおけるナラティブレビューとシステムティックレビューの類似点は、いずれも既存の学術研究を分析し、現在の知識の概要、未解明な点（ギャップ）、および研究動向を提供するという目的を共有している点である。相違点は、アプローチの「厳密さ」と「客観性」である。文献レビューという大きな枠組みの中で、ナラティブレビューは著者の裁量による記述的なまとめであるのに対し、システムティックレビューは事前に定めた基準に従って構造的かつ厳格な調査を行う点が異なる。なお、メタ分析はさらに統計的な統合を行う。

筆者にとって、この課題は英語での読解・要約・引用・論理構成を同時に求められる高度なライティング活動であり、学習負荷は非常に高かった。しかし、この困難こそが、研究者としての基礎力を育成する重要な学習機会となった。

3. コンテキスト：本学大学院のディプロマポリシーと必修科目「学術英語特論（B）」

本章では、筆者が履修した必修科目「学術英語特論（B）」の目的、授業構造、課題設計を整理し、本稿で扱う学習経験の前提となるコンテキストを明確にする。本科目は、単なる語学科目ではなく、大学院生が研究者として必要とされるアカデミック・ライティング能力を養成することを目的として設計されている。そのため、授業内容は「読む・書く・話す」を統合した高度な学習活動で構成されていた。

3.1 科目の位置づけ：ディプロマポリシーに基づく研究基礎力の育成

本学大学院博士前期課程のディプロマポリシーでは、以下の三つの能力が修了要件として掲げられている。

- ・高度な専門知識・専門技能

- ・学術的な見地から意義ある課題を発見し，理論的枠組みを当てはめていく思考力・判断力・表現力等の能力
- ・修得した高度な専門知識・専門技能を社会に還元する意欲・関心・態度

このうち「学術的な見地から課題を発見し，理論的枠組みを当てはめていく思考力」は，研究者としての基礎力に直結するものであり，アカデミック・ライティングの習得と密接に関わる．「学術英語特論（B）」は，社会情報学研究科博士前期課程ヒューマンインフォメーションコースにおいてこの能力を育成するための必修科目として位置づけられており，研究者としての文章作法，論文構造，引用の規範，研究倫理等，学術的な文章を書くための基礎を英語で学ぶことが求められる．したがって，本科目は語学力の向上を目的とした一般的な英語科目とは異なり，英語を媒介として研究者としての「書く力」を鍛える科目である．この点が，本稿でライティングに焦点を当てる理由である．

3.2 授業構造：英語で「読む・書く・話す」を統合した学習活動

本科目事前・事後の課題を前提としたうえで，授業は一コマ90分を二コマ連続で行う隔週全7回に加えて構成され，すべて英語で実施された．担当教員は日本語をほとんど使用せず，授業中の説明，指示，ディスカッション，フィードバックのすべてが英語で行われた．授業内容は以下のように段階的に構成されていた．

- (1) 論文検索の技術（Information Literacy）
 - ・論文データベースの利用
 - ・キーワード設定の工夫
 - ・Abstractを用いた論文の選別
- (2) 英語論文の読解技法（Reading Skills）
 - ・スキミング（概要把握）
 - ・スキヤニング（特定情報の抽出）
 - ・パラグラフリーディング（段落構造の理解）
- (3) 引用・パラフレーズ・剽窃回避（Writing Ethics）
 - ・APAスタイルによる引用
 - ・パラフレーズの技術
 - ・研究倫理と剽窃の種類
- (4) IMRaD構造の理解（Writing Structure）
 - ・論理的な文章展開の方法
- (5) プレゼンテーション（Speaking）
 - ・スライド作成
 - ・英語での発表
 - ・質疑応答

これらの学習活動は，単独で行われるのではなく，読む→書く→話すまで一連のサイクルとして統合されていた．特に，各自の研究関心に則り読解した5本以上の英語論文をも

とに要約を書き、クラスで発表し、さらに最終課題として **Report** に該当するナラティブレビューを執筆し提出するという流れは、アカデミック・ライティングの実践として本学大学院博士前期課程のディプロマポリシーに示されている能力を涵養し修了要件を満たすために設計されたものであった。

3.3 課題設計：ライティング能力を中心に据えたアウトプット重視の構造

本科目の成績評価は、レポート（20%）、試験（30%）、プレゼンテーション（20%）、平常点（30%）で構成されており、いずれもアウトプットを重視している。特に、筆者が最も困難を感じたのは、以下の二つの課題である。

第一に英語論文の要約・引用課題である。英語で論文を読み、要旨をまとめ、APA スタイルで引用する、その際に剽窃を避けながらパラフレーズする。これは、読解力とライティング力を同時に求められる課題であった。

第二にナラティブレビューの執筆である。5本以上の英語論文を引用しつつ、IMRaD 構造を参考に論理的に記述し、自身の研究関心に関連づけて論じるこの課題は、英語での読解・要約・引用・論理構成・文章作成を統合した高度なライティング活動であった。

3.4 学習環境としての困難：英語のみの授業がもたらす認知的負荷

筆者が直面した困難の多くは、英語での授業という学習環境そのものに起因していた。認知の順に4点あげる。第一に英語での指示理解の困難、第二に専門的内容を英語で理解する二重の負荷、第三に英語でのディスカッションの負荷、第四に英語での発表に伴う緊張と準備の負担である。特に、研究倫理や研究方法論といった抽象度の高い内容を英語で学ぶことは、筆者にとって大きな挑戦であった。これらの困難は、単なる語学的な壁ではなく、学術的内容と英語の二重負荷が重なることで生じる複合的な困難であった。

4. 学習経験の分析：英語で「書くこと」に伴う困難と学習の促進

本章では、筆者が「学術英語特論（B）」を通じて経験した「書く」過程を、「学びのドーナッツ論」と「望ましい困難」の枠組みを用いて分析する。

4.1 英語で「読む」ことの困難

筆者が最初に直面した困難は、英語論文の読解であった。特に以下の点が大きな負荷となった。

- ・未知の専門用語（plagiarism, conceptual framework, methodological rigor 等）
- ・複雑な構文や長文の読解
- ・抽象度の高い学術内容の理解
- ・速読技術（スキミング・スキヤニング）の未習熟

例えば、研究倫理に関する英語論文では、剽窃の種類や研究倫理の概念が抽象的に論じられており、筆者は内容理解と英語読解の二重負荷により、著者の主張を正確に把握する

までに多大な時間を要した。しかし、この「精読を強いられる状況」こそが、アカデミック・ライティングに必要な「型」の習得に寄与した。単語の意味を調べ、構文を分解しつつ文意を解釈するプロセスは、学術英語特有の単語や表現を習得する機会となり、以降のライティングにおける語彙の蓄積へとつながった。そしてこれらの困難は、望ましい困難のうち「学習環境の変化」と「インターリーピング（交互練習）」に該当する。英語で専門的内容を読むという環境の変化は、認知的負荷を高める一方で、記憶の検索手がかりを増やし、深い理解につながった。また、読解と要約を繰り返す過程は、複数のスキルを交互に練習するインターリーピングとして機能していた。

4.2 英語で「書く」ことの困難

筆者にとって最も大きな困難は、英語で文章を書くことであつた。特に以下の点が顕著であつた。

パラフレイズの困難：英語論文の内容を自分の言葉で言い換える作業は、語彙力・文法力・内容理解のすべてを要求する高度な作業であつた。原文の意味を保持しつつ、文構造を変え、語彙を置き換えるというプロセスは、筆者にとって非常に負荷が高かつた。

引用・剽窃回避の困難：APAスタイルの引用規則は細かく、引用とパラフレイズの境界を理解することは容易ではなかつた。特に、剽窃に関する英語論文を読みながら、その内容を剽窃せずにナラティブレビューを書くという課題は、筆者にとって大きな緊張を伴うものであつた。

IMRaD構造の理解と適用の困難：ナラティブレビューの執筆では、IMRaD構造を参考に論理的に文章を構成する必要があつた。どこに何を書くべきか、どのように論理を展開するか、どの文献をどの位置で引用するか、といった判断は、筆者にとって新しい挑戦であつた。

これらの困難は、望ましい困難のうち「自己テスト」と「分散学習」に該当する。筆者は提出前に何度も文章を読み直し、推敲し、修正するという自己テストを繰り返した。その過程で、先行研究と自分の主張が同じ段落内に混在している箇所や、論点の順番が前後している箇所に自ら気づき、段落ごとの役割を意識して書き直すようになった。このようにして文章全体の構成を見直す経験を重ねたことは、単に誤りを直す作業にとどまらず、自分の文章を客観的に評価する視点を育てる学びとなっていた。また、授業が2週間に1回であつたため、自然と分散学習の形となっていた。各回の授業や課題に取り組む際には、前回執筆した文章を、時間をおいて読み返した。これにより、書いた直後には気づかなかつた論理の飛躍や説明不足に新たに気づくことができた。間隔をあけて同じテーマについて読み直し、書き直すことを繰り返したことにより、文章構成や引用の仕方に関する理解が短期的な記憶にとどまらず、次の課題でも再現できる能力として定着していったと考えている。

4.3 学術内容ゆえの困難

筆者が扱った内容は、研究倫理、研究方法論、学術的文章構造等、いずれも抽象度の高いものであった。これらを英語で理解し、英語で論じることは、以下のような複合的な困難を生んだ。

- ・概念の理解そのものが難しい
- ・理解した内容を英語で表現することが難しい
- ・抽象的概念を論理的に構成することが難しい

例えば、剽窃の種類（global plagiarism, patchwriting 等）を理解し、それを自分の研究関心に関連づけて論じる作業は、単なる語学力ではなく、学術的思考力を要求するものであった。しかし、この困難は、学習者が学術研究の世界（THEY）にアクセスするために必要なプロセスであり、教員・クラスメイト等親しい他者（YOU）との対話を通じて理解が深まった。具体例を挙げる。授業内の講義に続くクラスメイトとのディスカッションでは、互いに理解があいまいで消化不良の議論になることも多かった。そんな時は教員や他のグループのクラスメイトが具体例を挙げながら丁寧に説明してくれた。また、クラスメイトが自身の理解を言語化して共有してくれたことで、私自身の理解が不足していたことに気がつくことができたり、抽象的な概念が具体的な場面と結びつき理解が進んだりした。これは、学びのドーナツ論における「YOU を媒介とした学び」の典型例である。

4.4 慣れない学習環境による困難

筆者は、英語のみで進行する授業環境に強い緊張を感じていた。特に英語でのディスカッションや発表は、執筆のために構想している筆者自身のアイデアを他者に晒す行為であり、強い心理的緊張を伴った。しかし、「英語で口頭説明しなければならない」というプレッシャーは、執筆内容の論理的矛盾や説明不足を自覚せざるを得なくなる強力なメタ認知の契機として機能した。教授やクラスメイト（YOU）からの質問に即座に応答できない箇所は、自身の理解の不足や説明の不足、論理の飛躍であると気づくことができ、結果としてライティングにおいて稿を重ねる際の精度を高めることにつながっていた。

しかし、一方で教員やクラスメイトとの関係性（YOU）が心理的安全性をもたらし、筆者が困難に向き合うことを可能にした。具体的には教員による丁寧で根気強い説明や、ディスカッションにおけるクラスメイトとの協働、緊張を強いられた発表後の励ましやフィードバック等である。これらは、筆者にとって「親しみ」を感じる YOU として機能し、困難に挑戦するための心理的基盤となった。

5. 学習実践の総括および理論との統合

本章では、筆者が「学術英語特論（B）」で経験した学習過程を、佐伯（1995）の「学びのドーナツ論」と Bjork and Bjork（2011）の「望ましい困難」の二つの理論を用いて統合的に考察する。前章にて示したように、筆者が直面した困難は、英語読解、英語での執筆、学術内容の理解、慣れない学習環境といった複合的なものであった。しかし、

これらの困難は単に学習を妨げる障害ではなく、適切な関係性（親しみ）と組み合わせることで、むしろ学習を促進する条件として機能していた。本章では、そのメカニズムを理論的に明らかにする。

5.1 「親しみ」が困難な学習に向き合う心理的基盤をつくる：学びのドーナツ論の考察

佐伯（1995）の学びのドーナツ論によれば、学習者（I）が学術研究の世界（THEY）にアクセスするためには、YOU との関係性が媒介として不可欠である。筆者にとって、YOU は教員に加えて、クラスメイトの存在も含まれている。

（1）教員との関係性

担当教員は、授業をすべて英語で進めながらも、学生の理解を丁寧に確認し、個々の関心に寄り添う姿勢を示していた。この態度は、筆者にとって心理的安全性をもたらした。それにより困難な課題に向き合い挑戦しようとするための基盤となった。このように教員が学生に示す安心感は学生の挑戦意欲を喚起していた。

（2）クラスメイトとの関係性

異なる背景を持つクラスメイトとのディスカッションは、筆者の視点を相対化し、理解を深める機会となった。特に、英語論文の内容を互いに説明し合う過程は、互いを補い合いながら力を合わせていく協働と相互支援であり、筆者がTHEYの世界にアクセスするための重要な媒介となっていた。

（3）YOU がもたらす「親しみ」の役割

YOU との関係性がもたらす「親しみ」は、以下のような効果をもっていた。

- ・分からない者同士だからこそ理解しあえるという心理的基盤をつくる
- ・理解が不十分な点を互いに気軽に質問できる環境をつくる
- ・学習者（I）がTHEYの世界にアクセスする際の橋渡ししあう仲間となる

つまり、筆者が英語でのライティングという困難に向き合えたのは、YOU との関係性が「親しみ」として機能し、挑戦を支える土台を形成していたからといえる。

5.2 「困難さ」が学習を深める：望ましい困難からの考察

一方で、筆者が経験した困難は、Bjork and Bjork（2011）が示す「望ましい困難」の条件と一致していた。これらの困難は、短期的には負荷が高いものの、長期的な学習効果を高める要因として機能していた。

（1）学習環境の変化

英語のみでの授業は、言語的負荷と内容理解の負荷が重なっていた。母語で受講する授業に比べて、認知的負荷が高い。しかし、この負荷が記憶の検索手がかりを増やし、学習内容の定着を促進した。

（2）インターリーピング

授業では、「読む・書く・話す」の往還が行なわれた。具体的には英語論文の読解、要約、

パラフレーズ、引用、発表の繰り返しである。この構造は、複数のスキルを交互に練習するインターリーピングとして機能し、深い理解と応用力を育成した。

(3) 分散学習

本授業は隔週開催であった。分散学習という観点では、単に間隔が空いていたことに加えて、次回の授業までの間に、前回学んだ概念を記憶から検索し (Retrieval)、自身の課題執筆に適用し続けるプロセスが求められた点にある。Bjork and Bjork (2011) が示唆するように、忘却しかけた知識を努力して想起することを伴うプロセスこそが、長期記憶への保存強度 (Storage Strength) を高める要因として機能した。

(4) 自己テスト

本稿における「自己テスト」とは、単なる知識確認テストではなく、自身の書いた英文が論理的かつ倫理的に適切かをモニタリングし、修正する取り組みといえる。隔週の授業間には、前回の授業で扱った英語論文の要約を見直し、次のディスカッションに備えて再度読み直すというプロセスを繰り返した。これにより、単なる一度きりの読解ではなく、時間を空けて再接触することで記憶の検索が促され、理解の定着が進んだ。ナラティブレビューの執筆において、筆者は「読み手として自身の文章を批判的に読み直す」行為を繰り返した。これらの批判的な推敲作業は単なる修正にとどまらず、自身の理解度の確認や論理展開を自ら客観的に評価する「自己テスト」として機能していた。このプロセスは受動的に講義を聞くだけでは得られない強力な学習イベントとして、ライティングスキルの定着に寄与した。

5.3 「親しみ」と「困難さ」の両立が学習を促進する

ここまで論じてきたことを考察する。筆者にとって EMI 環境下におけるアカデミック・ライティングの学習効果が高まった理由は、「親しみ」と「困難さ」が相互に作用しながら学習過程を支えていた点にあると考えられる。英語のみで進行する授業は負荷が高い一方で、教員やクラスメイトとの関係性 (YOU) がもたらす「親しみ」は、筆者が英語での読解・執筆・発表といった課題に挑戦する際の重要な土台となった。教員の丁寧な説明や理解確認、クラスメイトとの協働的なやり取りは、「この場でなら挑戦できる」という心理的安全性の感覚を生み、英語使用への不安を軽減する役割を果たしていた。この「親しみ」の感覚は、困難な課題に取り組む際の心理的ハードルを下げ、挑戦への意欲を高める基盤として機能していた。

一方で、英語での読解・執筆・発表という課題は、筆者にとって明確に「困難」と感じられるものであった。専門的な英語論文の読解や、IMRaD 構造を踏まえた論理的な文章構成、適切な文献の選択といった作業は、言語的負荷と学術的負荷が重なる複合的な挑戦であった。しかし、これらの困難は「望ましい困難」として機能し、短期的には負荷が高いものの、長期的な学習効果を高める条件となっていた。課題に取り組むたびに理解の曖昧さや論理の弱さに気づき、それを修正する過程で文章構成の理解や論理展開の精度が徐々に高まっていった。困難さそのものが学習の進展を促し、アカデミックな文章を書く

力の養成につながっていた。

ここまで考察した「親しみ」と「困難さ」について、これらが単独で作用したのではなく、両者が補完し合うことで学習が最大化された点についても考察する。心理的安全性が確保されていたからこそ、筆者は困難な課題にもめげることなく挑戦でき、その挑戦が新たな気づきや理解の進展につながった。本稿でいう「親しみ」と「困難さ」の組み合わせとは、困難がありつつも学習者を萎縮させるような大きさではなく、教員やクラスメイトとの対話を通じて疑問を解消しながら理解、習得できる水準で提示されている状態を指す。社会人大学院生は目的意識を持つ一方で英語での学術的表現には不安を抱きやすく、このような条件は筆者に限らず同様の背景を持つ学習者にも当てはまり得る。また、困難な課題に取り組む中で生じた疑問や不安を YOU との対話を通じて解消できたことは、学習の継続を支える要因となった。例えば、英語論文の読解で理解が曖昧な箇所があった際には、教員の補足説明やクラスメイトの視点が理解を補強し、抽象的な概念を具体的な事例と結びつけて捉えることができた。このように、「親しみ」と「困難さ」が同時に存在し、互いに作用し合うことで、安心して挑戦し、その挑戦が学習を深めるという好循環が生まれた。この相互作用こそが、EMI 環境下における筆者のアカデミック・ライティングの学習を促進した主要因であったと考えられる。

5.4 成人学習者としての特性が学習を促進する

筆者が社会人大学院生であったことも、学習を促進する要因となった。ノールズ（1990 / 2013）によれば、成人学習者は、目的意識が明確であり、既有知識や経験を学習に活かすことができ、学習内容の実践的価値を重視する。筆者は、研究者としての基礎力を身につけたいという明確な目的を持っていたため、困難な課題にも粘り強く取り組むことができた。また、企業にて勤務している社会人としての経験が、文章内容（Content）の理解に間接的とはいえ役立った場面もあった。

6. まとめと今後の展望

本稿の分析から、社会人大学院生が EMI 環境下でアカデミック・ライティングを学ぶ過程においては、「困難さ」に加えて「親しみ」が相互に作用し、学習効果に影響し得ることが示唆された。教員やクラスメイトとの関係性がもたらす心理的安全性と、英語での読解・執筆・発表といった高度な課題が生み出す認知的負荷が、相互に作用しながら学習を支えていたことを明らかにしたことが、本研究の主要な成果である。特に、学びのドーナツ論と望ましい困難の枠組みを用いることで、筆者が経験した学習過程を理論的に可視化したことは、成人学習者のアカデミック・ライティング学習を促進するうえで有益な視点を提供するものと考えられる。

また、本研究は大学院レベルのライティング教育に対していくつかの示唆を与える。英語でのライティングは語学的負荷と学術的負荷が重なるため、学習者は不安を抱きやすいが、心理的安全性が確保された環境は挑戦を後押しする重要な条件となる。さらに、適度

な困難を伴う課題設計や、読む・書く・話すといった複数のスキルを往還する学習活動は、理解の深化とスキルの定着に寄与する可能性がある。これらの点は、成人学習者が持つ目的意識や既有知識を活かしながら学習を進めるための教育デザインを考えるうえで有効な示唆となる。

一方で、本研究には限界も存在する。筆者自身の経験に基づく実践報告であるため一般化には限界があり、データが自己省察に依存している点や、他の学習者との比較を行っていない点は今後の課題として残る。今後は、複数の学習者の経験を比較する調査や、筆者自身の修士論文執筆を通じた学習効果の検証、さらには「親しみ」と「望ましい困難」を意図的に組み込んだ授業モデルの構築と評価等にも取り組むことで、大学院レベルのライティング教育の質を高めることにさらなる示唆ができると考えている。

参考文献

青山学院大学. (n.d.). 教育研究上の目的, 3つのポリシー: 大学院のディプロマポリシー (修了認定・学位授与の方針).

<https://www.aoyama.ac.jp/outline/information/education/purpose.html>

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56–64). Worth Publishers.

Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing Approaches and Goals. *JALT Postconference Publication, 2016*, 328–334.

<https://jalt-publications.org/node/4/articles/6058-emi-clil-cbi-differing-approaches-and-goals>

ノウルズ, M. (2013). 『成人学習者とは何か: 見過ごされてきた人たち』(堀薫夫, 三輪建二監修). 鳳書房. (原書刊行1990)

佐伯胖, 佐藤学, 荻宿俊文, NHK 取材班. (1993). 『教室にやってきた未来: コンピュータ学習実践記録』. NHK 出版.

佐伯胖. (1995). 『「学ぶ」ということの意味』. 岩波書店.

Abstract : This study serves as a reflective practice report analyzing the learning process of a working graduate student enrolled in the mandatory course “Advanced Topics in Technical Report Writing (B).” It examines the specific difficulties encountered in learning academic writing and analyzes how these obstacles served to enhance the learning process. While drawing on the author’s personal experience, this paper frames these experiences within learning theory to offer pedagogical insights for educating adult learners. The compound challenges of reading and writing in English,

comprehending academic content, and navigating an all-English classroom environment initially imposed a significant burden. These challenges align with Bjork & Bjork's (2011) concept of "Desirable Difficulties." This paper clarifies the mechanism by which such difficulties promoted learning when balanced with the sense of "familiarity" established through relationships with instructors and peers, under appropriately aligned learning conditions.