

[教育実践報告]

ライティング指導における対話の有効性

渡 邊 淳 子

The effectiveness of dialogue in academic writing instruction

Junko WATANABE

要旨

本研究は、大学におけるライティング指導の初期段階に取り入れた教員と学生との対話指導の有効性を明らかにすることを目的としている。2019年に行った個人面談とグループ面談から、思考の深化が顕著に見られるセッションを一つずつ選び出し、対話内容を分析した。個人的な経験を文章化しようとしていた学生との個人面談では、主張決定の段階で既に思考停止状態にあったこの学生に対し、五感を駆使した経験の振り返りを促した。学生の発話内容を丹念に確認し整理する問いと答えのやり取りを通じ、視点の拡張と、それに伴う思考の活性化が見られるようになり、最終的には発想の連鎖へとつながった。一方、グループ面談では、教員による確認や詳細説明の要求や論点整理といった介入により、一つの概念が別の概念を呼び起こすという概念の連鎖を引き起こすことができた。いずれのケースも、確認や説明要求といった思考の揺さぶりを意図した問いをベースにした介入が学生の視点を拡大し、思考の深化を促す結果となった。

キーワード：アカデミック・ライティング、対話、概念の連鎖、思考の深化

I. はじめに

本研究は、大学におけるアカデミック・ライティング指導の初期段階で行った教員と学生との徹底した対話的指導を取り上げ、思考の深化という観点から対話の有効性を探ることを目的としている。

大学教育に対し質の保証が求められる中、文部科学省がひとつのゴールとして示すのが「学士力」である。中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008)では、学士力が①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④統合的な学習経験と創造的思考力—の4つの内容によって説明されている¹⁾。いずれも、予測困難な時代において道を切り開く「21世紀型市民」²⁾へと道を開くものと位置

付けられよう。

大学における「書く」ことの指導は、これらの能力あるいは技能の習得に深くかかわる。なぜならば、書く行為は「ことばで思考し、ことばに表現することを通じて自己を認識する内的に知的な行為」(井下, 2008, pp. 3-4)³⁾であるとともに、その過程において必須となる読む力、聞く力、語る力、行動する力、協働する力、さらには、これらの力を共通して支える深く考える力を育むことになるからである。

わが国の大学におけるライティング教育を概観すると、初年次教育においてレポート・論文などの文章作成技術を身につけるためのプログラムを設定している大学は、2013年度の621校(84.1%)から2017年度は679校(91%)に増加している。また、ライ

所属

熊本保健科学大学 共通教育センター (熊本市北区和泉町325)

*責任著者: watanabe.ju@kumamoto-hsu.ac.jp

ティングセンターなど日本語表現力や構成力などを高めるためのセンター等を設置している大学も、2013年度の53校(7.0%)から2017年度は91校(11.9%)まで増えている⁴⁾。これは、各大学が「書く」力を学びの前提となる基盤的力として認めている証左といえよう。

このように、ライティング教育への注力が見られる一方で、その取り組みは多様である。指導法に関しては、井下(2008, pp. 17-21)³⁾が学習技術型、専門基礎型、専門教養型、表現教養型の4つの型に類型化して説明しているが、各大学いまだ試行錯誤といった観を呈している。また、近年はライティングスキルだけに偏した指導法に対する批判も起きている。例えば、西垣(2011)⁵⁾は、ライティングパフォーマンスを上げるためのスキルや方略の必要性を認めながらも、青年の全人的な発達という文脈から切り離されては「学生が自らの世界観を批判的に再構築したり、学生同士や学生と教員の間で世界観をやりとりしたりするといった主体的で能動的な姿勢で、授業において文章を書くようになるとは考えにくい」と、ライティング教育の現状に疑義を呈している。

西垣の言を待つまでもなく、スキルに偏した指導には大きな課題が横たわっているように思われる。その最たるものが、思考の深化に関する問題である。特に、ひとつの主張を詳細に論証し読み手を説得する論証型文章においては、その指導の途上で、①主張そのものを考えきれない、②主張が主張たり得ない、③主張を支えるための論証ができていない—といった、執筆前段階の問題を抱える学生が少なくない。こうした学生から漏れ出るのは、「どう考えたらいいかかわからない」「これ以上考えきれない」といった、思考停止を示す言葉の数々である。深く考えるという行為を放棄した結果、多くの学生が教員側から出された字数指定に忠実に従っただけの通り一遍の文章しか提出できないということになる。

学生の思考を深化させる試みとして、筆者は数年前からライティング指導の現場で、徹底した対話(面談)を取り入れてきた。これは、執筆前のテー

マ設定、主張および構成の段階から顔を突き合わせ、「対話」を重ねながら思考を深めていくやり方である⁶⁾。対話は、個人面談、グループ面談の2つの形態をとっている。いずれの形態においても、学修支援者である教員やチューターが、説明の要求、内容の整理、概念化、概念の確認といった観点から介入を続け、最終的には学生が随時得ていく「気づき」を形にするという、まさに「話し手と聞き手の協働作業」⁷⁾を行っていくことになる。

ここで言う「協働作業」は、学修支援者が何らかの完成物を持ち、高い目線から学生の思考を予定調和的に誘導するといった一方向的な姿勢を排除していることを意味する⁶⁾。対話における介入者の役割は、話を整理しながら新たな問いを発し、学生の内に眠る知を無事に産み出させることにある。いわゆる、ソクラテスの「産婆術」¹⁾である。アカデミック・ライティング指導におけるこうした手法は、介入側の姿勢や技量が問われるものの、「よい文章を完成させる」のではなく、「よい書き手を育てる」(佐渡島・太田, 2013, pp. 8-10)⁸⁾といった、学士力に通じるライティング教育の本旨に合致するものであると考えられる。そこで、本稿では、2019年度に筆者が関与した対話セッションの中から、個人セッションとグループセッションを取り上げ、実際の指導現場で思考が深化していく様を検証する。

Ⅱ. 思考停止から活性化へ—個人との対話例

以下に提示する<ケース1>は、初年次生を対象とした必修科目「アカデミックスキルⅠ」(2019年4-7月開講)で課したレポートに関し、受講学生(女子)の求めに応じて行った個人面談記録の一部である。課題は、「あることを1週間継続し、そこから見えてきたことを800字以内の文章にまとめる」というものであった。この学生に対しては、3回の個人面談を行った。各回の指導は1時間程度であった。掲出の対話記録は1回目のやりとりである。

¹⁾ ソクラテスは、テアイテトスとの対話において、自身の立ち位置を他者の内に眠る知を無事に産み出させる「産婆」のようなものであると規定している。問いを続けることで矛盾点をあぶり出したり、重ねてきた言葉のやり取りを総括してお互いの合意点を確認したりすることで、結果として相手の思考を深めることにつながっている。(プラトン、田中美知太郎訳：テアイテトス、プラトン全集2、岩波書店、1974, pp. 173-404を参照)

<ケース1>

学生S：1週間、お弁当を作ったんですが、それをどう書くか考えたとたんに、書けなくなるんです。

教員：うん、今、思いつくことは何？

学生S：まあ、親に感謝したことは確かですね。高校の頃は毎日お弁当作ってくれていたわけですから。大変だったと思いますので、感謝したというか。それと、メニューを考えるのも大変だったかな。だから、1週間、お弁当を作ることの大変さと、親への感謝の気持ちを書こうとは思いますが。

教員：うん。高校生の頃、毎日食べていたお弁当。大学生になって1週間、弁当作りに挑戦しました。とても大変でした。こんな大変なことを毎日、私のためにお母さんはやってくれていたのだな。お母さん、本当にありがとうって流れだね。大切な気づきだと思うけど、なんだかSさんが出てこない気がしない？

学生S：えっ！私が出てこないって？

教員：はっきり言って、この流れだとSさんじゃなくても誰でもいいよね。誰でも書けるし。「誰でも思うこと」って言ったらいかな。

学生S：他に思ったことがないんです。だから書けないというか。

教員：もっと細かく説明できる？例えば、お弁当の色とか匂いとか、美しさ、可愛らしさとか。

学生S：うーん、色にはこだわりました。友達と一緒に食べるんで。見た感じって気になるじゃないですか。トマトとか卵焼きは必ず入れたかな。

教員：色にはこだわったんだね。確かに、誰かが見てると思うと、見た感じは気になるよね。

学生S：うーん、でも、色のことだけ考えても、見た目がよくはならなかったかな。なんか隙間が埋まらなくて、残念な感じ。

教員：お母さんのお弁当は、隙間がなかったんだ。

学生S：はい、きゅっと詰まってました。いろいろクックパットとか見て作ったりしたんだけど、味もなんだか残念。レシピ通りにつくったのに。

教員：まあね、経験がないとうまくいかないこともあるよね。

学生S：確かに、実習に行った先輩にもよく聞きます。「実習を経験して初めてわかることがあるよ」って。なんだかんだ頭だけでわかってても、実際やってみると難しいんですね、きっと。

教員：お弁当づくりも実習も似たような部分があるんだね。

学生S：はい、お弁当の隙間が埋まらなかったのも経験不足なんですよ。ああ、そうかも。一緒ですよ。実習で経験するのも「ケアというお弁当箱」の隙間を埋めるためかもしれない。

教員：なんだか面白くなってきたね。「ケアというお弁当箱」、いいね。

この学生の場合、主張の設定段階から行き詰まり、思い余って相談に訪れた。掲出の対話記録は、アイスブレイク的な世間話で気持ちをほぐした後の主要部分である。弁当作りを1週間続けた末に感じたのは、「親への感謝」と「大変さ」である。しかし、「それをどう書くか考えたとたんに、書けなくなる」状態での面談入りであるため、教員が少しの揺さぶり（下線部）をかけただけで、完全に思考停止の状態に陥っている。

考えることを放棄した学生に対して試みたのは、「弁当作り」というキーワードそのものを深掘りするやり方である。この場合、五感を駆使した振り返りを勧めてみた。その結果、「見た感じ」という視覚的な話題が停滞した思考を再活性化するきっかけとなっている。

さらに興味深いのは、教員が何気なく発した「経験」ということばに学生が敏感に反応したことである。これをきっかけに、学生自身が思考の方向を弁当作りから、将来携わることになる医療現場での実習へと向けていくことになった。第1回のセッションで思考の幅を広げることに成功すると、2回目以降のセッションでは、さらに「実習」から「ケア」という概念に行き着き、「経験」というキーワードを仲立ちとして、「弁当作り」と「ケア」という異質な事柄を関連付けた文章を完成させた。

Ⅲ. 概念化が促す視点の拡大—グループとの対話例

<ケース2>は、2019年度後期開講科目「アカデミックスキルⅡ」(10-1月、初年次生対象)でグループディスカッションなどの協働学習を支援する学生リーダー(初年次生)を養成するための研修会で行ったグループ対話から抽出したものである。研修会は開講前の9-10月に週1-2回(1回1時間程度)の間隔で計11回開催。23人の学生リーダーを7班に分け、「ゲーム障害」をテーマにグループでひとつの論理的文章を完成させた。文章作成に当たっては、各メンバーがパラグラフを分担するコラボラティブ・ライティング(パークレイら、2009, pp. 205-208)⁹⁾の手法を取った。基本的にグループ対話は、「学生指導員」と呼ばれる先輩チューターがファシリテートする仕組みだが、対話の停滞が見られるグループには教員が介入し活性化を図った。掲出の対話記録も、3人のグループ(男子2人、女子1人)に対して教員が介入したケースである。

<ケース2>

学生1：依存症になるのは環境が悪いからだと思うんです。

教員：環境？

学生1：まあ、親ですね、親。

教員：じゃあ、依存症の原因は親ってことかな。【確認】

学生2：全部の親が悪いってわけではないんですけどね。親がいつも傍にいるから、やっぱり親ですかね。

教員：うーん、「環境」はいつも傍にいる親ってことか。皆にとっても親なの？ 皆の環境って。いま現在はどうなの？ 【確認要求】

学生1：いやいや(笑い)、さすがにそれはないでしょう。たったいまだったら、「環境」は(いま座っている)キャンパステラスでしょう。通常は親かもしれないけど。

教員：違うんだ。

学生2：そりゃそうでしょう。いまはキャンパステラスだけど、あと少ししたら駅に行くから、外とか駅とかに変わるでしょう。そりゃね。

教員：だよな。じゃあ、一人の人間にとっての環境って、親だったり、キャンパステラスだったり、駅だったり、いろいろなんだね。【整理・確認】

学生1・学生2・学生3：はい。まあ、状況によって変わるしね。

教員：それじゃ、依存症になるのは、親やキャンパステラス、駅といったいろんな環境が悪化することが原因って言いたいのかな。環境が悪いってことは。【整理・確認】

学生2：それは違うんじゃない？ 悪化してるのは依存してる人の方だからね。

教員：悪化してるって？ 【説明要求】

学生3：(周りに対する)合わせすぎでしょう。周りが気になるみたいな。

学生1：そうそう、悪く思われたくないしね。確かに合わせすぎ。

教員：「環境」に合わせる？ 合わせすぎてるってこと？ 【確認要求】

学生3：そう。親の機嫌が悪かったら、これ以上悪くならないように親に合わせるっていうか、それが普通を超えてどんどん合わせるみたいな感じ。まあ、いろいろ対策を考えますよ。嫌だからね。うちも母親が機嫌悪くならたら、それ以上悪くならないように母親に合わせるっていうか、怒らせないようにとかね。

教員：じゃあ、それ(環境)がキャンパステラスだったり、外だったり、駅だったりしたら？ 【視点の切り替え】

学生2：難しい～(笑)。親とキャンパステラスとか外は違うでしょう！(笑い)

教員：そうかな。外にいて雨が降ってきたらどうする？ そのまま濡れるの？ 「機嫌が悪い親」のときみたいに対策は取らないの？ 【確認・説明要求】

学生2：傘さすでしょう、そりゃ。持ってなかったら、雨宿りとかね。

教員：そうね、キャンパステラスで勉強してる時、ガヤガヤうるさかったら耳栓するとかね、状況が悪くならないように対策をとるよね。【共感】

学生1：そうやって適応していくしかない。それが大人っていうか（笑）

教員：いいね、「適応」！【共感】

学生1：そうそう、周り？ うーん。環境？ それに適応するのが、その仕方が適応しすぎみたい（笑）

教員：適応しすぎ？【確認】

学生2：異常にね、普通以上にね。

学生3：うん、過剰すぎるんだよね、適応が。

教員：じゃあ、悪化してるってさっき言った状態を説明すると、周りに、環境に、普通以上に適応しすぎてること？ 過剰に。【内容整理・確認】

学生1：そうですね。そう。でもちょっと違うかな。過剰ってのは、適応してる段階じゃないっていうか。

学生2：まあ、人の目ばっか気にして、やっぱそう、合わせすぎ、過剰すぎる適応だね。

学生1：そうそう。

教員：じゃあ、その「過剰すぎる適応」と依存症と環境がどうつながるの？【説明要求】

学生1：まあ、環境に過剰に適応したってことが依存症に繋がってる、とかいう感じですかね。無理するわけだから、心の中は。だから気晴らしにゲームとかはまってるのかな。

学生2：切れないで、ゲームとかお酒とかで誤魔化すわけでしょ。

学生1：でも、さっき話した雨降ったら傘するとか、それも適応だけど、悪いとかやり過ぎとかにはならないんじゃない。やっぱ適応の段階が過剰とか異常とか悪いことじゃなくて、我慢が始まる場所から悪くなるんじゃない？

教員：なんか深まってきたね。【共感】

学生2：「適応」、言葉難しすぎ？「対応」のほうがいいかな？でも、機嫌悪い母親に対応ってのもね。なんかおかしいね。（笑い）

学生3：母親が子供に対応されてるって知ったら、もっと怒るだろう（笑い）

学生1：ハッハッハ。お客様対応かよ！

学生3：コンビニでお客様にきちんと対応するって、いいことだもんね。学生1がさっき「段階が違う」って言ってたけど、対応してる感じの適応はよくて、その後、我慢して対応しすぎるところまで行くと、「過剰すぎる適応」になるんじゃない。

学生3：そうそう、たぶんね。母親が怒りだしたら、部屋こもってスマホいじってるもんね。逃げてる。俺、依存症になるしかねー。（笑い）

このグループでは、同じ条件なのに依存症になる人とならない人がいるのはなぜだろうかという自前の問いを出発点に、文献を読み込みながらグループ内対話を重ねてきた。記録冒頭に示した「依存症になるのは環境が悪いから」という大まかな仮説こそ立てられていたが、論証の糸口をつかむことができず、やり取りが停滞していたため、教員の介入となった。

対話記録は、一見とりとめのないやりとりに見える。しかしながら、学生が口にするキーワードの変遷に目を向けると、ある一定の方向に進んでいるのがわかる。すなわち、環境→親→対策→状況・適応→過剰な適応→我慢という流れである。新たなキーワードにたどり着く間、介入する側は共感を示しつつも概念の説明要求、議論のまとめと確認要求等にかかわる発問により、やりとりが拡散しないように配慮している。さらに、ある程度話が進んだ時点で内容を整理して確認させることで話の筋道を外れることなく、さらなる対話を促している。

最終的にこのグループは、「依存症になる人は心理的な孤立状態にあることから、周囲に過剰適応してしまう」という仮説のもとに、2000字レポートを仕上げることとなった。

IV. 考察

ケース1の学生のように、早々と思考停止状態に陥ったと思われる学生は少なくない。こうした学生のレポートに目を通すと、あたりさわりのない主張が提示されるばかりでなく、関係のないトピックが挿入され、およそ論証には程遠い構成となりがちである。当初、この学生は「親への感謝」という主題を提示したが、弁当作りという直接体験に関する説

明ができないため、主題だけが頭の中をめぐるという状態にあった。

五感を呼び起こすという試みの意図は、1週間の経験を振り返り、見たはずのもの、感じたはずのこと、触れたはずのものを丁寧に呼び起こし、視点を広げることにある。これにより、学生の中ではさまざまなトピックが想起され、それが偶然出会った「経験」というキーワードに触発され、新たな方向性を得ることとなった。この間、学生は次々と思考を連鎖させており、そこに思考の深化がなされているとみることもできよう。

ケース2のグループ面談の特徴は、ひとつの概念をめぐる対話の中から新たな概念を見つけ出し、さらに次の概念へと進むといった深化が見られる点にある。一見、視点が拡散しているようにも見えるが、学生たちは各段階で概念をしっかりと捉え、身近な事例で説明しようという前向きな姿勢に終始している。ある種のグループ力動の発揮とみることもできよう。

ケース1、ケース2に共通しているのは、教員の役割を教え導く者でなく、共に考える者と規定していることである。オリジナリティのない主張、飛躍した仮説を否定するのではなく、むしろそれを出発点として確認作業を促し、新たな視点の可能性を提示するという姿勢である。出発点となる主張や仮説は、概念の定義もあやふやな上、きわめて感覚的なものである。したがって、多分に大きな飛躍や矛盾を抱えている。しかしながら、どのような主張・仮説であっても、その時点での学生の思考の産物である。両ケースとも出発点を尊重し、そこから丹念に掘り起こしていくという作業を行っている。

ケース2では、教員による確認のための問いが多く発せられている。これは、学生が提示したあやふやな概念定義に揺さぶりをかけ、すり合わせを促したものである。構成主義的な言い方をすれば、ある一つの対象物や概念はさまざまな視点から認識される。つまり、人の数だけ「視点」があるというわけだ。その伝で行けば、例えば対話記録の中で学生1が提示した「環境」という概念の場合、その曖昧さゆえに3人の学生の間では微妙なずれが生じている恐れがある。介入する側から発せられる問いは、こうした「ずれ」への気づきを促すだけでなく、「一緒に話し、新しい考えを聞き、問いを投げ掛け、別の（代わりの）メタファーを考える」きっかけと

なり、学生たちに「新しい意味の世界の敷居」をまたがせることにつながるのである（ガーゲン・ガーゲン, 2018, pp. 15-23)¹⁰⁾。

V. おわりに

大学におけるライティング教育において、表現や構成が重要な意味を持っているということは言をまたない。しかしながら、スキルに偏した教育により「よい書き手」が育っているかと言えば、はなはだ疑問である。ここで言う「よい書き手」とは、単にうまい文章を書く人という意味でなく、自分なりの問題意識を持ち、知識と経験を総動員して再構築し、論理的に伝えることができる人という意味を持つ。そこで前提となる問題意識は、「現実に対する違和感、疑問、こだわり」といったノイズをキャッチする感度と言うべきものである（上野, 2018, p.36）。上野は「自明性（あたりまえ）の世界で思考停止しているひと」には生まれにくいものであると言い切り、その人の生き方やセンスも問われるとしている¹¹⁾。

こうした言説を、高校まで体系だった「考える」訓練を受けてこなかった大部分の学生に適用するのは酷なことかもしれない。ただ、思考停止に陥った学生であっても、少しばかりの介入があれば、思考を深めるという経験は可能である。そこでは、自分の頭だけでなく他人の頭を借りながら思考を深める「対話」型の指導が重要となろう。たしかに、学生と丁寧に向き合う作業は、時間もマンパワーも必要である。また、介入する側の忍耐だけでなく技量も問われるところである。しかしながら、実際に「哲学対話」にも等しい「問い、考え、語ること」を通じ（梶谷, 2018, pp. 32-34)¹²⁾、学生たちが自らのことばを駆使しながらさまざまな事象に対峙する様を見ると、「対話」はライティング指導のみならず学びのあらゆる場面で適用可能な手法であると言える。

なお、本稿における利益相反は存在しない。

参考文献

- 1) 中央教育審議会:「学士課程教育の構築に向けて」(答申), 2008.
- 2) 中央教育審議会:「我が国の高等教育の将来像」(答申), 2005.

- 3) 井下千以子：大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに。東信堂，2008.
- 4) 文部科学省：平成29年度の大学における教育内容等の改革について，2020.
https://www.mext.go.jp/content/20200428-mxt_daigakuc03-000006853_1.pdf (2020年9月25日閲覧)
- 5) 西垣順子：大学におけるライティング教育をめぐる心理学研究の役割—アカデミックライティング教育の現状に対する批判的検討を踏まえて。心理科学，32 (1) :1-8, 2011.
- 6) 渡邊淳子：対話が生み出す思考の深化。熊本保健科学研究誌，17: 11-18, 2020.
- 7) 平田オリザ：わかりあえないことから。講談社，2012.
- 8) 佐渡島紗織・太田裕子編：文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み。ひつじ書房，2013.
- 9) バークレイ， E., クロス， P., メジャー， C., 安永悟監訳：協同学習の技法—大学教育の手引き。ナカニシヤ出版，2009.
- 10) ガーゲン， K., ガーゲン， M., 伊藤守監訳：現実はいつも対話から生まれる—社会構成主義入門。ディスカヴァー・トゥエンティワン，2018.
- 11) 上野千鶴子：情報生産者になる。筑摩書房，2018.
- 12) 梶谷真司：考えるとはどういうことか—0歳から100歳までの哲学入門。幻冬舎，2018.

(令和2年11月24日受理)

Effectiveness of dialogue in academic writing instruction

Junko WATANABE

This study aimed to clarify the effectiveness of dialogue between a teacher and university students in an early stage of academic writing instruction. Two samples of dialogue were chosen as typical cases of deepening thinking. One was a face-to-face dialogue, and the other was a group (three students) dialogue. In a face-to-face dialogue, though the student tried to write her personal experience, she could not find her statement. To deepen her thinking, she was required to review her experience through the five senses. She succeeded in expanding and activating her thinking. In group dialogue, a well-chosen intervention by the teacher made the chain reaction of key concepts. As a result, stimulating intervention and adequate questions given by a teacher leads students to deepen their thinking.