Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-05-29

留学生のアカデミックライティングにおける授業とライティングセンターの連携に向けて ： 留学生の「読まれること」に関する意識と介入による文章変化の検討

川上, 尚恵
井上, 高輔
肥田, 栞奈

(Citation)
神戸大学留学生教育研究,8:1-24

(Issue Date)
2024-03-31

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/0100488645

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100488645

KOBE UNIVERSITY

神戸大学
留学生教育研究　8：1～24，2024

〔研究論文〕

留学生のアカデミックライティングにおける授業とライティングセンターの連携に向けて
―留学生の「読まれること」に関する意識と介入による文章変化の検討―

川上　尚恵・井上　高輔・肥田　栞奈

【キーワード】日本語アカデミックライティング、留学生、連携、ライティングセンター、授業

1．はじめに

留学生に対するアカデミックライティングについては、日本語教育や大学教育の観点から実践・研究がなされており、その教育・支援を行う場としては、留学生を対象とした日本語授業、専門課程でのゼミ、大学初年次教育（一般教養科目・共通科目）などでの授業、そしてライティングセンターがある。ライティングセンターとは、カリキュラム外に設置された学術的文章作成を支援する機関であり、北米の大学から始まった動きが世界各地へと展開している（保田ほか2021）。その支援を行うのはチューターであるが、日本では学術的文章作成に関するトレーニングを受けた学部生や大学院生がチューターを担当することが多い。ライティングセンターの方針には様々あるが、日本では「書き手の意図を尊重し、対話を重視することにより、『書き手のオーナーシップを護る』」（佐渡島・太田編2013：3）という理念を持つ早稲田大学の実践が広く浸透しており、本稿で対象とするライティングセンターもこのような理念を持つ（分析対象については後述する）。

井田（2022）では、日本のライティングセンターが大学教育のカリキュラム外に存在することやチューターが特別な専門職としてライティング能力向上という教育的な使命を持っていることを指摘している。そして、教員の指導とライティングセンターでの支援の実態を明らかにすることで、よりライティングセンターの支援を強化し、カリキュラムとの連携ができると主張している。村田ほか（2019）でも、ライティングの教育・支援に関わる専門教員・日本語教員・チューターが各自の強みを理解し、連携をする必要性を述べている。そして、連携のための手立ての一つとして、情報発信･共有を位置付けている。以上の先行研究の指摘にもあるように、多様に行われている留学生へのアカデミックライティング教育・支援のそれぞれの

強みを明らかにし、連携していく方策を探ることが必要とされている。では実際にどのような方法が可能だろうか。

本稿ではその疑問に答えるべく、授業・ライティングセンターの連携を考えていきたい。その際に、まず「読まれること」の意義を留学生がどう感じているかに着目したい。留学生に対するアカデミックライティング実践では、留学生が作成した文章を読む、読み手の存在が重要である。日本語授業やゼミ・専門科目においては、教員が読み手となるが、受講生仲間つまり「ピア」活動を取り入れた授業方法もライティングスキルを向上させる実践方法として広く活用されている。また、ライティングセンターでは、チューターが読み手となり、留学生との対話を通して文章作成を支援していく。このように留学生が文章を書く過程においては、作成した文章が多様な読み手に読まれることで文章が改善されていく。

保田ほか（2021）では、対話型のライティングセンターでのチューターの支援と留学生の学びについて分析しているが、その中で留学生のチューターに対する認識が「添削者」から「読み手」へと変化したことを指摘している。そして、「読み手」を「active/constructive participant」とし、「読み手としての意見やコメントを書き手に与えることによって、書き手に新しい意味や方向付けのきっかけを提供する者」（p.30）と捉え、文章を書く上では書き手と読み手の相互作用が不可欠であると結論付けている。保田ほか（2021）からは留学生が添削ではなく「読まれること」による新たな気づきを得たことが示唆されるが、ここでは継続的にライティングセンターを利用している留学生のみを対象としており、長期的な利用がそのような気づきにつながったとも考えられる。では短期的な利用の場合、留学生が添削以外の意義を感じることはないのだろうか。また、上記のように多様な読み手がいる中、チューターに「読まれること」と教師・ピアなどに「読まれること」に違いはあるのだろうか。留学生の「読まれる」ことに関する意識を探った上で、読み手の違いを見ることで、授業・ライティングセンターのそれぞれの役割や意義を考えたい。

一方、文章作成においては読み手からのフィードバック（以下、FB）を受けることでよりよい文章へと改善していくことが期待されているが、留学生は実際にどのように文章を改変していくのだろうか。ライティングセンター利用後の文章の変化に関する研究は管見の限り該当するものがなかったが、教師からのFBに関してはFB後の学生のレポートの変化を見た野瀬（2022）があり、そのほかソフトを利用し得た言語面へのFBから自己推敲後の変化を見た高橋（2022）がある。野瀬（2022）では大学初年次教育での授業を対象としているが、そこでは成績下位群の学生のレ

ポートに教師からWord上で与えられたFBが「適切に反映されていない」場合に着目し、その理由を探るとともに対応策を検討している。高橋（2022）では、ソフトの利用により「話し言葉」へのFBからは比較的適切に自己推敲できている一方、「助詞の誤り」についてはソフト自体の適切性が低いという結果から、FBの情報の取捨選択に迷った場合は教師の介入が必要だと指摘されている。これらの先行研究は対象も方法も異なっているが、いずれの場合も、文章に対するFBが静的に与えられ、学生・留学生自身にそのようなFBを理解しそれを文章改善につなげていく力が必要とされ、それを支援するための方策が検討されているとまとめることができる。本稿で対象とする教師による介入は上記のような静的ものとなるが、対話を通したライティングセンターでの介入は即時的なコミュニケーションを通じた動的なものであると言える。本稿では、先行研究の結果とも照合しつつ、教師の介入後の文章変化と対話を通したライティングセンターでの文章の変化とを比較することで、授業とライティングセンターのそれぞれでどのような教育・支援ができるか検討していきたい。

上記のような「読まれること」と文章介入といった二つの観点から、本稿ではまず、自身の文章を読まれることについて留学生はどのような認識を持っているのか、そこに読み手の違いはどう表れるのかを探る。そして、留学生が書く文章に教員、チューターがどう介入し、文章の改変にどうつながったのかを明らかにする。具体的にはレポート分析を行うが、その結果について読み手の違いを中心に考察する。以上のような分析・考察の結果を踏まえ、留学生を対象とした日本語授業とライティングセンターのそれぞれの強みを活かした具体的な連携の方法を探る。

なお、本稿では留学生を対象とした日本語授業及びライティングセンターに相当する組織である、神戸大学グローバル教育センター運営の「留学生のための日本語アカデミックライティングラボ」（以下、ラボ）を調査対象とする。執筆者の川上は授業担当及びラボ運営母体であるプロジェクト担当教員、井上はラボ運営母体であるプロジェクト担当及びラボの統括教員、肥田はラボのチューターという立場にある。次節では本稿で調査対象とする留学生を対象とした日本語授業の概要とラボの概要をまとめ、それぞれの「強み」「弱み」から、連携において着目する点について述べる。

2．留学生を対象とした日本語授業とラボの概要

2-1．日本語授業の概要

本稿で対象とする留学生向けアカデミックライティングの授業は、「日本語IA」（以下、IA）及び「日本語IB」（以下、IB）の授業である。この授業は、クォーター制（全８回）で開講されているが、IAとIBは続けて受講することが推奨されている。全学の留学生に向けて開かれている上級レベルの授業であり、正規学部留学生、交換留学生（特別聴講学生）、研究生を中心に、様々な属性の留学生が受講する。

授業のテーマは「上級レベルの作文能力の育成を図り、学術的な文章作成のための基本的な作文技術を身につける」ことであり、具体的にはIAでは基本的な文体・表現やアカデミックな文章でよく使われる文法を学習した上で、最終課題としてアンケート結果をまとめた検証型の小レポートを書くことを課している。また、IBではアカデミックライティングの基礎を踏まえた上で、先行研究の引用や論理展開の方法などを学び、論証型のレポートを最終課題として出すことを課している。いずれの授業でも毎回の授業の内容を最終レポートにつなげており、レポートの要素を少しずつ積み上げていくよう宿題を課している(1)。受講者はレポートを少しずつ書き進め、宿題として教師・受講生（ピア）(2) からのFBを受けながら、それをまとめ最終課題として提出することになる。

前述の通り、同授業は多様な属性の留学生が受講をするため、彼らの持つ日本語能力、学術能力は多様である。このような受講者の特徴を踏まえ、IAからIBにかけて基本的なルールや表現から応用へとつなげ、またレポートの学術度も徐々に上げていく形を取っているが、授業だけではアカデミックライティングに必要な要素を全て扱うことはできない。授業ではアカデミックライティングの内容面（論理性）、言語面、形式面について扱っているが、言語・形式面を中心としており、内容面（論理性）については課題などで表れる際に扱っている。また多様な受講生のそれぞれの困難点への個別対応にも限界があり、授業で学習した基礎的なルールや文体・表現などを使って実際にレポートを作成する上で留学生それぞれにどのような課題があるのか、十分把握できていないと考えている。

2-2.「留学生のための日本語アカデミックライティングラボ」の取り組み

神戸大学では、2017年度前期より主に兵庫県下の大学などの留学生を対象とした文章チュータリングプログラム「留学生のための日本語アカデミックライティングラボ」を実施している。本プログラムは、神戸大学が日本学生支援機構より受託し

ている「兵庫国際交流会館における国際交流拠点推進事業（通称G-Navi）」の一環として行っているものである（川上ほか2018）。ラボは、基本的に毎学期12週程度を開催期間とし、学期ごとに週に２日～３日程度、曜日・時間帯を固定して実施してきた(3)。また、開始当初は、兵庫国際交流会館における対面セッションであったが、2020年度前期より、Zoomによる１対１のオンラインセッションを基本としている（森田2019, 森田2021）。

支援体制としては、国内大学のライティング支援組織の事例、特に早稲田大学ライティング・センターの取り組みを参考に構築された。「ライティングを過程において指導する」「領域を横断して指導する」「『紙を直す』のではなく『書き手を育てる』」という理念に基づき（佐渡島・太田編2013：4-10）、利用者を留学生に絞る形で運営している。ラボでは、「日本語の授業の作文」や「講義・演習のレポート」「論文（学位論文、研究論文）」「プレゼンテーションの資料」「その他の文章（研究計画書など）」といった留学生が日本語で書く学術文章について扱うものとしており、「ライティングを過程において指導する」という理念に従い、文章の完成度合は不問としている。ラボの利用傾向としては、同じ利用者が複数回利用することが多く、いわゆる「リピーター」がいる一方、利用率は2023年度で42％程度であり、利用者を拡大することが課題としてある。

一方、ラボでは新人チューターに対し「アカデミックライティングの諸要素」「文章チュータリングの基本的理念と姿勢」「日本語学習者が日本語で書く時に犯しやすいミス」といった研修を実施している。また、ラボ実施期間中には経験者チューターも含め、チューター相互のセッション観察も行っている。ラボでは、利用者を留学生に限定していることから、日本語の表現・文法に関する検討がニーズとして大きい。しかし、上記のように研修で日本語教育の知識に触れる機会はあるが、体系的に日本語教育の知識・スキルを身に着けることは求めていない。「書き手を育てる」という理念に立ち、かつ、自然な日本語で書けることもライティング力の一側面であると考えるならば、チューターには日本語教育の体系的な知識・技能が必要であるとも言えるが、チューター人材の確保という現実的な問題もある。そのため、現在チューターが表現・文法についてアドバイスする際は、「母語話者としての直感を伝える」に留まりその理由などについては説明しないことが多い。学習者にとってある程度参考にはなる一方、限界もあると考えられる。

2-3. 授業内外での連携による課題への対応

以上のように授業では、内容面への関与や個人への対応が課題となっており、ラボでは、日本語非母語話者である留学生に対して日本語に関するFBをいかに効果的に行うかということが課題となっていた。また、ラボでは利用者の拡大も課題となっていたが、その背景には授業や論文指導といった読まれることが必須となる場面以外において読まれることや教師という立場以外の読み手に文章を読まれることに学習者が利点を感じていないという可能性がある。以上のような課題を踏まえ、本稿の研究目的を具体的なリサーチクエスチョン（以下、RQ）として、次節で示す。

3．研究目的及びデータ収集と分析方法

3-1. 研究目的

本稿では、以下の三つのRQを設け、それぞれを明らかにしていく。以下、分析対象の留学生を「学習者」、授業担当者を「教師」とする。

RQ1　受講前の学習者は、他者に文章を読まれることについてどう考えているか。

RQ2　学習者は教師、学生（ピア）、チューターといった異なる読み手に対して、自身の文章を読まれることについてどのような意義を感じているか。

RQ3　学習者の書いた文章は、授業・ラボ利用の過程でどう変わったか。

①　学習者は教師のFBを受けて、文章をどのように修正したか。

②　学習者はラボでのやり取りを通して、文章をどのように修正したか。

3-2. 分析対象・分析データと分析方法

分析対象者は、IAとIBの授業を続けて受講し、ラボを利用した者、S1、S2、S3の３名である(4)。３名の出身地域、在籍身分は以下の通りである。

表１　分析対象者

番号	出身地域	在籍身分
S1	東アジア	交換留学生
S2	東アジア	交換留学生
S3	東南アジア	研究生

分析対象者の選定については、IAからIBの授業を続けて受講し、かつラボをIAとIBの授業に関連して少なくとも１回ずつ利用した者で調査協力への同意を得られた者(5)とした。調査協力への同意確認は、授業とラボそれぞれで行った。授業で

はIAの第１回の授業終了時に研究の目的、内容などを説明し、協力可能な場合Googleフォームによる同意書に記入を求めた。この段階で同意を得た者は９名であった。ラボでは事前に研究の目的､内容などに関する説明をメールで送った上で、１回目のセッション直後に口頭でも説明し、協力可能な場合Googleフォームによる同意書に記入を求めた。さらに各セッションの冒頭でも、セッションの録画の可否について確認した。また、ラボのチューターには、勤務初日に口頭で研究の目的と内容などについて説明し、紙の同意書により同意を得た。

収集したデータは、授業開始時のアンケート、終了時のアンケート、授業で課した課題（宿題）とそれに対する教師のFB、ラボに持ち込んだレポートの草稿、セッション時にチューターや学習者によりメモ・コメントの追記や書き換えがされた文章、セッションの録画、ラボ利用後のアンケート、授業担当者に最終的に提出されたレポート（以下、最終レポート）である。授業で課した課題については前述の通りであるが、提出された課題に対しては、翌回の授業の最初にピアで検討した後、教師からのFBを個別に返却した。また、課題のFBにおいて共通する点がある場合には、全体にもFBを行った。

以上の収集データから、RQ1、RQ2に関しては授業開始時・終了時アンケート、ラボ利用後アンケートをデータとして使用する。具体的な質問項目は、次節の分析で最初に示す。RQ3に関しては､学習者が作成した文章とそれに対する教師･チューターのFB･介入の記録をデータとして使用する。具体的には､次の表2のようなデータである。

表２　収集データ（アンケート以外）

	分析対象データ	
	ラボ	授業
ＩA	利用者文章、利用者文章メモ、ウェルカムシート、まとめシート、セッションの録画	課題１（小レポートのテーマと目的）と教師FB、課題２（テーマ設定理由と目的）と教師FB、課題３（アンケートの結果のまとめ）と教師FB、最終レポートA
ＩB	利用者文章、利用者文章メモ、ウェルカムシート、まとめシート、セッションの録画	課題４（レポートのタイトルと概要）と教師FB、課題５（タイトル、書誌情報、先行研究紹介・問題提起・目的）と教師FB、課題６（構成）と教師FB、課題７（本論の一部）と教師FB、最終レポートB

データが作成・介入された流れに沿って表２を説明すると、学習者が提出した授業の各課題は教師によるFBを受けて翌回の授業で返却され、学習者は課題をまと

める形で最終レポートの草稿を作成し、提出前にラボを利用する。ラボでは、セッション実施に際し､利用者が「ウェルカムシート」（利用者の基本的情報とセッションで扱いたい内容について）を作成する。そして、レポートの草稿（利用者文章）に関するセッションが行われる。セッションで話し合われた内容はチューターによりコメントとして記録され、学習者自身でもメモが取られる。ラボ利用後には、担当チューターがセッション当日の検討内容などをまとめた「まとめシート」を作成する。

上記のデータの中から、RQ3①の分析データとしては、各課題とそれに対するFB（個別と授業全体)、レポート草稿を使用する。なお、FBでは、コメントとして修正の方向性を示すのみで具体的な修正案を示していない場合と、修正案を示している場合がある。以下、前者の場合は「コメント」、後者の場合は「修正案」とする。RQ3の②のデータとしては、ラボでのセッション録画データと「ウェルカムシート」「まとめシート」を参照しつつ、レポート草稿（利用者文章)、チューターコメント、利用者文章メモ、最終レポートを分析データとして使用する。なお、ラボでの分析においても「修正案」という用語を使用するが、前述のようにラボでは「書き手を育てる」という理念を持っているため、ラボでの「修正案」は「書き手の意図」をできるだけ把握・確認した上で示されたものであり、「修正案」が示された後も対話によって「書き手の意図」と合っているか確認するという過程を経て提案しているものである。

レポート分析に関する先行研究においては、大学初年次に設けられた授業のレポートを分析した大島（2010）や野瀬（2022）があるが[6]、そこではレポートに含まれる要素別に分析がされており、大島（2010）では内容･構成面と語彙･構文面、野瀬（2022）では内容・構成面と形式・表現面に分けた分析・考察がされている。本稿においては、教師・チューターの介入を内容・構成面（パラグラフ構成、論理展開、内容の一貫性)、語彙・構文面、形式面（レポート・文章執筆のルール）の三つに分類し、それが学習者の文章にどう反映されているかを質的に見ていく。

4．分析結果と考察

4-1．RQ1に対する分析と考察

RQ1「受講前の学習者は､他者に文章を読まれることについてどう考えているか｡」に関連するアンケート項目は以下である。

表３　RQ1関連質問項目

記号	設問	回答方式
A1	今まで、あなたが書いた文章（日本語でも何語でもいいです）を、他の人に見せて、意見や感想をもらったことはありますか。	① はい、あります。 ② いいえ、ありません。
A2	「① はい、あります」と答えた人に聞きます。だれに、どのような文章を読んでもらいましたか。どのような感想・意見をもらいましたか。	自由回答
A3	あなたが書いた文章を、他の人に読んでもらうことについて、どう思いますか。	① 読んでもらいたい。 ② 読まれたくない。 ③ どちらでもない。
A4	どうしてそう思いますか。	自由回答

まず、A1の質問に関しては、全員が自分の書いた文章を他人に見せて意見をもらった経験があった。A2に対して、S1は日本人の友人、S2は作文の先生、S3は大学の指導教員と答えた。S1は受講前に日本語の文章を書いた経験がほとんどなく、読み手もプライベートでの友人関係によるものだと思われるが、S2、S3は教員からFBを受け、「書き言葉に気を付ける」[7]（S2）、「書く内容が抽象的で具体的にする必要がある」（S3）のように、それぞれ具体的なFBを受けた経験があった。

A3については、全員が「読んでもらいたい」を選択し、その理由として、「他者の方が文章の誤りを見つけやすい」（S1）、「ミスをなおしたい」（S2）、「自分で見えていない部分を修正できる」（S3）といったものを挙げている。このような回答からは、全員が他者に文章を読まれることに意義を感じており、他者からの意見を評価していると言える。

以上の結果からは、この３名の分析対象者は読まれることに積極的であったため、結果的にラボを２回以上利用することになり、本稿での分析対象となったということが考えられる。そこで、授業開始時アンケートの回答者全員（９名）の答えを確認すると、他者に文章を「読んでもらいたい」という回答が６名、「どちらでもない」という回答が３名、「読まれたくない」という回答はなかった。「どちらでもない」という回答の理由は、「恥ずかしい」、「読んでもらう必要があるなら全然いい、ないなら読まれたくない」といったものであった。「どちらでもない」という中立的な回答ではあるが、読まれることに対しては消極的な姿勢があるように見える。以上の結果から、自身の文章を読まれることに対して意義を感じている留学生がいる一方、消極的な留学生もいることが示唆された。

4-2. RQ2に対する分析と考察

RQ2に関連するアンケートとしては、「授業での宿題や練習で書いたものには、いろいろな方法でコメントやフィードバックをもらうことができました。下の方法は、それぞれあなたの書く力の向上に役に立ちましたか。役に立った場合、どのように役に立ったか、具体的に書いてください。」という質問を設け、教師、他の学生（授業内のペアワーク）、ラボのチューターといった３つの立場に分けて回答を求めた。

その結果、教師からのFBについては、「課題について毎回フィードバックをもらって、役に立ちました」(S1)、「目次の立て方・引用のルールと先行研究の書き方」(S2)、「文章を書く時に使用する表現は的確であるかどうかが一番役にたちました」(S3)という回答となった。毎回FBがあることや学術的文章の様式・ルール、適切な表現の提示が評価されており、それぞれ異なった意義を感じていると言える。

学生同士でのFBについては、「学部生の視線から、筆者と違う意見を聞く機会があって良かった。」(S1)、「タイトルの付け方」(S2)、「自分自身は研究に馴染んでいるため、当たり前だとおもっている部分とそうでもない部分を話し合いながら議論を展開できることが有意義に感じました」(S3) となった。S1とS3は、文章に対する他者の意見を聞くという点に意義を感じていると言え、教師からのFBとは異なる評価をしている。

ラボのチューターからのFBについては、「直接すぐフィードバックがもらえてよかった」(S1)、「あいまいな文章で分かりにくい文章があったので、はっきりしている文章を書くこと」(S2)、「チューターの方から自分のレポートを確認する時に『声にだして呼んでみると、なにが必要か見えてくる』とアドバイスいただいたものを今後実践していきたいと思っています」(S3) という回答があった。ラボのチューターに関しては、セッション終了後のアンケートからも分析を加えたい。次の表４はラボ利用後のアンケート結果をまとめたものである。

表４　ラボ利用後のアンケート結果

質問	セッションの良かった点は何か。	自分では気がつかなかったことでチューターに指摘されたことは何か。	セッションを受けて、文章はよくなったか。具体的にどうよくなったか。
S1	「聞きたいことを全部答えてもらった」	「年度や日付の後に’に’を付けることと読み方」	
S2	「文章の細かい所まで確認してもらった」「自分が見逃していた不自然なところ」	「読み手が理解できるような文章を書くこと」「日本語の表現、脱字、あってない情報など」	「自分でもちょっと読みづらい文章が簡潔になった」

S3	「文章の構造をわかりやすくするため『どのようにしたら良いのか』をいろいろ学ぶことができました」「文の流れによって、自分の中では違和感を感じなかったことに指摘もらいました。文と文のつながりをもっと広くみて、関連性があるかの確認が足りないことが今日の学習ポイントになりました」「レポートを書く時の基本的なルールを指摘してもらえて勉強になりました」	「自分が書いている文は自分自身で見るとそこまでわかりなくとは思っていなかったものを、チューターの方に指摘されてから、ここはこうしたほうが適切なのかと思った部分が多かったです」「文と文のつながりをもっと広くみて、関連性があるかの確認が足りないことが今日の学習ポイントになりました」「データに対して自分の意見を述べていたが、その意見になった理由（論拠）がレポート書く際に足りていないと指摘されました」	「よくなったと思います。主に文の構造や文の繋がりがわかりにくいところを指摘されたので、これから直していきたいと思います」「よくなったと思います。パラグラフの中で関連性やエビデンスが足りていないものを指摘されてため、その追加でより論理的な文章になれそうな気がします」「文章書く時に「意見→なぜその意見になったのか」をつねに考えながら書くようにします」

三つの質問への回答をまとめてみてみると、S1は文章の気になる点について質問できることに意義を感じているようであるが、これはS1がセッション中に何度か文章に使用している表現について質問をし、チューターが回答していたことが想起されていると考えられる。S2は、「文章の細かい所まで確認してもらった」という点を挙げており、文章の読みやすさを追求できたことにも意義を感じているようである。自身では気づかなかった問題をチューターが指摘し質問することで、文章の内容伝達に支障がある書き方であったことが学習者に認識されたということかもしれない。S3は、学習者自身が気づいていなかった文章の違和感や不適切さについて気づくことができたということを重要視しているように見える。文と文のつながりや文章の構成といった論理的なつながりの問題と、主張に対する論拠の不足という説得性の問題について、チューターからの質問や指摘を通して気づきが得られたようである。

以上のチューターからのFBに関する２つのアンケートの結果に共通することとしては、まずすぐにFBがもらえることや「聞きたいことを全部答えてもらった」という回答であり、これらには即時的なコミュニケーションを通して学習者自身の疑問点に応える形で文章の検討ができるというラボの特徴が反映されていると言えるだろう。また、曖昧でわかりにくい文章や読みにくい文章の要因について、対話を通して学習者本人の理解が深まることも意義の一つになっていると言えるのではないだろうか。これらの結果からは、ラボの短期利用であってもラボの特徴を理解し、添削以外の意義を感じている学習者もいることが示唆された。

4-3. RQ3①に対する分析と考察

4-3-1. 内容・構成面

教師のFBを受け、学習者の文章には内容・構成面において以下のような変化があった。

・内容にあわせたタイトルの変更
・主観的な内容の削除
・序論（先行研究・問題提起・目的）の構成要素や表現の不足の解消
・パラグラフの構成要素の不足の解消

タイトルと内容が合致していないということについては、S1の課題1に関してコメントとして指摘がされた。S1以外にも共通してこのような問題が見られたため、タイトルはレポートの内容を過不足なく表す必要があるという全体FBが授業でもされた。その結果、S1は翌回の課題でテーマを変更し、それがそのままレポートAのレポート草稿でのタイトルとなった。S3の課題４でも、レポートのタイトルと概要の内容が合致しないというコメントがされたが、この場合も、次週の課題である課題５の段階では修正がされ、そのままレポートBのタイトルとなった。また、S1の課題4のレポートの概要においては、テーマをきめたきっかけとして個人的な経験が書かれており、個人的な経験をそのまま書かないようコメントがされた。レポート草稿では、きっかけに関する記述は含まれていなかった。

序論（先行研究・問題提起・目的）の構成要素・表現の不足は、IBで課された課題５においてS1 ～ S3全員に見られたが、分析対象者以外でも課題の指示に従っていない書き方をしている受講生が多かった。課題５は、①タイトルを書く、②先行研究を探し一つか二つを選びその書誌情報を書く、③先行研究の紹介、問題提起、目的の文を書く、というものであったが、③の書き方が不十分であったり、三つの内容が書かれていなかったりしていた。課題５を課した回の授業では、それぞれの文で使われる表現を例文で挙げ説明をしたが、その三つの文をまとめて示すことはしていなかったため、授業で学習した表現を使ってどのような文章を作成したらよいのかイメージしにくかったと思われた。そこで、授業での全体FBで、③の内容を入れたモデル文を提示し、三つの要素別に色分けをして説明をした。この授業でのFBの後、S2とS3は自主的に課題５を再提出した。S3はモデル文にならって、三つの要素を入れた文を作成できていたが、S2は再提出においても、問題提起がなく、

目的の文が不十分であった。しかし、レポート草稿の段階においては、問題提起の文が入っており、問題提起とつながった根拠のある目的の文が作成されていた。このような修正は自主的に行われたと考えられる。

パラグラフの構成要素については、いくつかFBが見られたが、その中でもS1、S3の課題７において、パラグラフの中でデータをただ紹介するのではなく、データを示した後には目的に沿った意見・解釈を述べる必要があるという同じコメントがされた。データの紹介→解釈→考察という構成については、IAの授業で学習済みであり、レポートAに関する課題では指摘はなかったが、IBではテーマやレポートの種類が異なり、また学術度が高くなったこともあり、全体の論理構成を把握し、意見をまとめることが難しかったと推察される。

4-3-2. 語彙・構文面

教師のFBを受け、学習者の文章には語彙・構文面において以下のような変化があった。

・語彙・文法・表現のミスの解消及び削除（文体、接続表現、構文、表現文型、活用、ヴォイス、テンス･アスペクト、語彙選択、くだけた表現、助詞、誤字･脱字）

語彙・構文面に関しては、誤用の指摘やコメントだけではなく、修正案もあわせて提示をしたため、全体的に教師のFBをそのまま採用しているケースが多いが、中には別の修正がされていたり、まったく修正がされていなかったりする場合もあった。一方、S1では教師の修正案を誤って理解し、文法的に間違った修正がされていたケースがあった。この誤りは､その後最終レポートまで引き継がれていた。

また、教師のFB以外の形での修正も見られた。これは教師の修正案を自主的に変更したケースもあれば、教師の修正案が学習者の意図とは異なった形で出されていたため、自らの意図がより明確になるように学習者自身で修正を行ったケースもある。後者について具体例を挙げると、S2ではアンケート結果の数値を、「～件」としていたところ、教師FBでは「～人」という修正案が示されていた。しかし、レポート草稿では、この設問が複数回答可としていたものであるという説明が追加され、数字のみで助数詞がない書き方へと修正がされていた。

4-3-3. 形式面

教師のFBを受け、学習者の文章には形式面において以下のような変化があった。

・パラグラフ初めの1字下げ
・引用方法の不備の解消

形式面についてはあまり多くのFBはなかったが、レポートA、レポートBで共通して見られたコメントが、パラグラフの最初一文字は下げて書くというルールである。基本的なルールであるが、ミスしやすい点であると思われる。S1、S3それぞれ1回ずつあったが、指摘された1回以外は正しくルールが運用できていた。

形式面において最もFBが多かったものが､引用である。課題5では､書誌情報（リスト）のモデルを示し、先行研究の書誌情報を書くことを求めたが、S2では書誌情報の書き方が不十分であることが指摘された。S2の課題5は前述のように再提出があったが、その際にはFBを受けて修正がされていた。しかし、レポート草稿では同じ先行研究の書誌情報が修正前の形となっていた。また、S3の課題7では、本論の中で引用と思われる箇所で引用のルールにのっとった書き方がされていなかったため、引用ルールを使用するようにというコメントが示されたが、レポート草稿では変化はなかった。

4-4. RQ3②に対する分析と考察

4-4-1. 内容・構成面

ラボ利用の前後で、内容・構成面については以下のような変化があった。

・読み手目線[8]で不足感のあった情報の追加・余分な情報の削除
・論旨に合わない情報の削除

セッション前後で、読み手がより正確に理解できるように、あるいはわかりやすくなるように､情報の追加･削除が行なわれている部分があった。例えば､S2は「徒歩では近距離であること及び経済的理由、健康のためが主な回答であった」という文を「徒歩を選択した理由は近距離であること及び経済的理由、健康のためが主な回答であった」と言葉を補っていた。また､「実際利用している交通手段と相違があることについては、交通手段を選択する時、様々な理由が影響を与えたのではな

いかと思う」という文の「交通手段を選択する時、」という節を削除したりしている。セッションでは、読み手目線で情報の不足から文意が読み取りにくい場合は情報の追加を、論旨から外れ余分に思われた情報については削除を提案したが、学習者の文章には、基本的にはセッションでチューターがメモした修正案がそのまま受け入れられていた。ただし、一部提案とは異なる形で変更されている例もある。また、セッション内でチューターが具体的な文章を示さなかった場合は、セッション後に学習者自身によって文章が変更されていたが、これはチューターからの指摘によって、情報の過不足について認識し、改めて文献にあたる、あるいは書きたい内容を考え直し、自ら修正を行ったものと見られる。

「論旨に合わない情報の削除」については、次のような二つの例があった。一つは学習者自身がその文章に何か問題があるということに気づいており、チューターが何を表現したいか聞き取りを行なうことを通じて、セッション内で学習者とチューターが削除した方がよいと判断したものである。もう一つはチューターより再考を促された結果、セッション後に記述そのものが削除されていた例である。後者の例は、書きたいことを適切に記述するよりも、削除してしまう方が容易な解決手段であったためという可能性が考えられる。

4-4-2. 語彙・構文面

ラボ利用の前後で、語彙・構文面については以下のような変化があった。

・語彙・文法・表現のミスの解消及び削除（接続表現、構文、表現文型、ヴォイス、テンス・アスペクト、語彙選択、不自然な用語法、くだけた表現、助詞、誤字・脱字）

ミスの中には、上記の要素が個々に表れる場合と、S1の「給料増加する場合の使途による消費様相の変化」のように、複数のミスを併せ持つと考えられるものもある。この例では、語彙選択のミスや助詞の欠如、テンスのミス、不自然な用語法が含まれていたと言える。

内容・構成面と同様、語彙・構文面においてもセッションでメモされた修正案がそのまま受け入れられていることが多いが、少数ながら修正案をそのまま採用せず、学習者自身がセッション後に独自に修正している場合もある。これは、当該修正案が学習者に理解されなかった可能性がある。基本的にセッションでの対話において

は、助詞のミスなど軽微なものは、チューターからの問題箇所の指摘を受け、学習者の側で修正案を提示できているものもある。ただし、学習者が修正案を思いつかない、あるいは思いついても不自然な場合もあり、その場合はチューターが修正案を提示している。学習者側の書きたいことを確認しながら、チューターが修正案を提示したものもある。

セッション中に行った不自然な箇所の指摘・検討を受け、セッション後に書き手自身に修正が委ねられた場合、自然な表現への書き換えができていた例も見受けられた。例えば、S1の文章では「なぜ神戸大学の学生はそんなにバイトをしているのか」という話し言葉の性格の強い表現が、「なぜ神戸大学の学生はそれ程アルバイトをしているのか」という話し言葉の性格の抑えられた表現に修正されていた例が挙げられる。

4-4-3. 形式面

ラボ利用の前後で、形式面については以下のような変化があった。

・不要なパラグラフ分けの解消
・パラグラフ初めの１字下げ
・図表へのキャプションの追加
・図のデザインの変更
・参考文献の出典情報欠如の解消
・引用方法の不備の解消
・資料情報掲載箇所の変更

上記の点すべてにおいて、セッションでチューターによってメモが残されていた場合は、その修正案が最終レポートにそのまま反映されていた。メモの内容が修正案ではなくチューターからの指摘やアドバイスであった場合も、セッション後に学習者によって修正されていた。例えば、出典の記載がなかったS1の引用文について、チューターから指摘があり、出典の示し方に関するウェブ上の情報が示されていた場合も、最終レポートではそれに則って出典が示されていた。ただし、パラグラフ初めの１字下げは全てが修正されていたわけではなかった。また、「図のデザインの変更」は、S3が独自に行っていた修正であり、１例だけ見られた。「引用方法の不備の解消」については、チューターから引用された情報の不自然さを指摘され、

結果として学習者自身が文章提出時には削除していた例があった。「資料情報掲載箇所の変更」は、S1が掲載したい資料の表が比較的大きかったため、文章の最後に掲載する形としていたが、その方法に学習者自身が疑問を持っていたものであり、チューターのアドバイスによって、本文中に移動されたものである。

4-5. 授業・ラボ利用過程での文章の変化

以上のような教師・チューターからの介入と文章の変化に関する分析を踏まえ、授業・ラボでどのような点が指摘されたのか、また学習者はそれらの指摘を受け、どう文章を修正したのか、考えたい。まず、授業とラボで共通して指摘され、変化があったのは、語彙・構文面と形式面であった。語彙・構文面では語彙・文法・表現のミスがあり、形式面ではパラグラフ初めの１字下げと引用ルールのミスがあった。語彙などのミスは、日本語を外国語として使用する上で起こりやすいものであり、形式面での１字下げと引用ルールは、知識としてはありながらも運用する際にミスを犯しやすい項目であると言える。

一方、授業・ラボで異なったのは、内容・構成面である。授業ではレポートに必要な構成要素に沿った指摘がなされたが、ラボでは文章の内容を説明する際の情報の過不足や学習者自身が書きたいことをどう表現するかに関してやり取りがあった。このような違いは、授業では各回の内容に合わせて課題が出されており、宿題の指示の中で「書かなければならないこと」が要素として示されていたため、その不足に対するFBがされていた一方、ラボではレポートとして完成直前の文章についてやり取りをしており、論旨に合い論理的な文章展開ができているかどうかが焦点となったからだと思われる。

以上のような授業・ラボでの介入を踏まえ、学習者がどのように文章の修正を行なったかという、修正の質的な違いについて見てみよう。修正には、1）教師・チューターからの指摘とともに提示された修正案をそのまま採用したもの、２）指摘のあと学習者が具体的な修正を行ったもの、３）教師・チューターからの指摘がなかったが学習者自身が修正を行ったもの、といった三つのタイプが見られ、１）から３）の順で学習者が自律的に修正を行った度合いが高くなると考えられる。

１）については、内容・構成面のタイトルや情報の過不足、語彙・構文面の語彙・文法・表現のミス、形式面でのパラグラフの１字下げや引用ルールなどがあった。教師・チューターから具体的な修正案を提示された場合、学習者はそれを「正解」のように捉え、そのまま採用して修正することが多いと考えられる。

2）については、授業ではコメントを示した箇所となり、具体的な修正案はなく、授業で学習したことを想起させるような記述により、学習者自身の具体的な修正が促されていた。ラボでは、具体的な修正案を示した場合も示さなかった場合もあったが、セッションでの指摘後に学習者自身が文章の修正を行なった箇所があり、さらに一部ではチューターの修正案とは異なる修正がされている箇所もあった。これらの学習者自身による修正は、基本的にはよりよい修正となっていた。なお、この2）のタイプにおいては、FBが時間を経て反映されたケースもあった。S2の課題5の③（先行研究の紹介、問題提起、目的の文を書く）に関する修正は、課題へのFB直後には十分な修正がされていなかったが、レポート草稿の段階では修正がされていた。個々の課題は、レポートの部分ごとに分かれているため、課題5の③だけでは、全体の論理的流れがうまく理解できなかったが、全体の流れが見渡せるようになった草稿段階で、修正が可能となったという事が考えられる。

3）については、S1とS2の構成の変化がある。S1では順序の入れ替えという小さい修正があり、S2ではレポートの焦点の変更に伴う構成の修正があった。これらの構成の修正は、レポートを書き進める中で学習者自身で行ったものであると考えられる。一般的にレポート執筆においては、論理的な流れを考えて順番を入れ替えたり、書きたいことを取捨選択したりする中でレポートの重点が変わっていくということがあるが、そのような試行錯誤からの変化であると考えられる。また、S3については、図のデザイン変更を行なっていた。レポートとして仕上げる際に、見やすさを考慮して変更したのかもしれない。

なお、以上の1）2）の場合はどちらも教師・チューターから修正した方がよいという方針が示されていたと言えるが、それでも「修正がなかった」ケースも多くあった。1）の場合としては、語彙などの修正案が一部採用されていなかったことがある。これは、修正案を確認して反映させる作業の際の見落としかもしれないが、特に教師からは誤用の指摘や修正案についてその理由や説明をしていなかったため、学習者が修正案をきちんと理解できず判断保留とした、あるいは理解ができないままの修正よりは自らの選択を優先し、修正なしとした可能性もある。また、2）の場合は学習者自身での修正を促したが、それが難しかった、あるいは指摘されたことが十分理解できておらず修正に至らなかったということが考えられる。後者の場合、特に教師からのFBがコメントという形で書かれたものに限定されていたことも関係するであろう。授業内容を踏まえていたとしても、抽象的なコメントでは教師の意図が十分伝わっていなかったのではないかと考えられる。

課題では教師のFBを受けて書けていたものがレポート草稿には入っていないケースがあったことも注目に値する。S3は課題５の先行研究の紹介、問題提起、目的の文の作成において、前述のように個別のFBそして授業全体でのFBを受けて、再提出をし修正ができていた。しかし、レポート草稿においては、先行研究の紹介から問題提起に至る文が書かれておらず、背景を述べた後に目的の文が書かれているだけであった。S3は授業全体でのFBで教師が提示したモデル文を適切に利用し、課題の文を作成していたが、モデル文という型の活用が上手くできていた一方、先行研究の紹介から問題提起が目的とつながり、説得力のある目的の文の作成となるというレポートの構成要素についての理解が不十分であったと考えられる。そのため、レポートBを書く段階において、課題内容を踏まえることができず、レポート草稿の中では不十分な書き方になっていたと推察される。

以上のような「修正がなかった」また文章改善につながらなかったケースは、野瀬（2022）の教師FBが「適切に反映されていない」場合で指摘されていることと重なる。野瀬（2022）では、その理由としてFBの内容を適切に解釈するために必要な学習事項を理解していない、教師の指摘を言語化することに困難を抱えている、といったものを挙げ、FBの方法の改善、言語化を促すような支援を提案しているが、授業・ラボでの介入の結果からも、これらの対応が必要だと考える。

4-6. 授業とラボの役割・意義と連携に関する考察

ここでは、まず授業・ラボにおける読み手の違いという観点から、それぞれの役割や意義から授業・ラボの連携について考察する。

まず、授業・ラボでの文章への介入において、教師・チューターといった読み手の違いは、授業・ラボといった場の違いとも重なる。教師のFBの多くが授業内容を意識したものとなっていた一方、チューターからは文章の内容のわかりにくさや日本語母語話者としての観点から語彙・表現の不自然さが指摘されていた。それが顕著に表れるのが、内容面での介入の違いである。内容面に関する教師からのFBは少なかったが、それは課題そのものが授業で学習した内容に従って比較的短い文章を書くものであったことが関係していると思われる。その少ないFBの中でも授業で扱ったレポートに必要な構成要素に関する指摘が多かったことからも、教師は授業内容の理解の確認を中心に学習者の文章への介入を行ったと言える。一方、ラボではレポートの草稿というまとまりのある文章を扱うということもあり、「読み手目線」で不足が感じられる部分や論旨に合わない記述について指摘を行っていた。

このような読み手の違いをRQ2の学習者の読み手の違いによる意義と重ね合わせてみると、教師に対してはルールのような授業内容や課題ができているかといったFBを、チューターに対しては文章の曖昧さや不自然さの指摘から読みやすさにつながるFBを評価していると言え、上記のような介入の違いが反映されていると言える。

一方、RQ2の結果から、即時的なコミュニケーションを通して学習者自身の疑問点に応える形で文章の検討ができるといったラボの特徴が学習者にも評価されていたことがわかったが、このようなラボの特徴は、授業でのFBの不足をカバーできるだろう。前述のように、教師FBでは、教師が学習者の文章を誤って理解したFBが行われていた。これは、学習者の文章を読むだけという形でのFBでは起こりうることであり、それを避けるためにはできるだけ口頭での確認をする必要がある。また、口頭での確認は、教師FBを学習者が十分に理解しているかの確認ともなる。しかし、授業という限られた時間内で多くの学習者に対応しなくてはならないことを考えると、現実的には多くの時間を割くことは難しいだろう。そこで、授業と併せてラボを利用してもらうことで、学習者の理解を確認しつつ、意図に沿った細やかなFBも行なえるだろう。前述のような教師の指摘を言語化することが難しいケースに対しても、チューターとの対話を通し、具体的な修正へとつなげることも可能だろう。

また、ラボでは学習者が授業で学習した形式的なルールを自身のレポートにどう応用するか、具体的なレベルでの運用について迷っている場合にアドバイスができるということも利点であろう。チューターからルールを教えることも可能であるが、授業で学習済みである場合、基本を踏まえた上での対話ができるため、ルールについては授業で一斉に学習しておき、その運用についてはラボでフォローするという形が望ましいと考える。

一方、ラボでの不足点を補う授業との連携については、次の二点が考えられる。授業でもラボでも、語彙の修正案がそのまま採用されることが多かったが、ラボではチューターは語彙や文法や表現のミスに対して、「なぜ元の表現が不自然なのか」「なぜ提案された表現が相応しいのか」といった理由の説明を日本語教育の知識を用いて行うことが難しいことも多く、学習者には具体的な修正案が一つか二つ程度示されるに留まった。学習者自身でそのミスの理由がわかる場合はいいが、そうではない場合学習者はチューターの修正案を受け身の形で取り入れているに過ぎず、ラボの理念である「書き手を育てる」ことには限界があると考えられる。それを解

消する一つの方法としては、FBを学習者自身で解釈・理解するのに十分な日本語力を養成するということが挙げられる。そのためには日本語教育の立場からの更なる支援・教育が必要であり、文章作成における日本語表現力を、学術文章が書ける程度まで養う教育・支援の充実が求められる。

また、RQ1に対する分析から、学習者の中には他者に文章を読まれることに対し、積極的な人と消極的な人がいることが示唆された。文章作成において、読まれることは文章力を向上させることにつながる。ラボでは「読み手目線」を持って、学習者に不足点を示すことができたが、このような読まれるという経験を通し、他者からの視点を意識した文章を書くことができるようになると言える。学習者に対しては自身の書いた文章を「読まれる」意義を意識させる必要があると言えるが、それを学習者に伝えることができるのは、授業であろう。IA・IBの授業では、ピア活動の前にピアの意義や目的は伝えているが、読まれることについても授業で考えることで、学習者にラボの利用を促すこともできると考える。

5．おわりに

本稿では、「読まれること」に関する留学生の意識と留学生が書く文章に教員、チューターの介入がどのように影響するのか、そこに読み手の違いはどう表れるのかを明らかにし、日本語授業とライティングセンターに相当する組織であるラボのそれぞれの強みを活かした具体的な連携について考察を加えた。教師・チューターの介入からの文章の変化を見るためにレポート分析を行ったが、今後はインタビューを行うなどし、留学生の文章の推敲過程をさらに明らかにする必要があろう。また、前述のように分析対象者が結果的に「読まれること」に積極的な学習者であったことからすると、分析結果に偏りがあることも考えられるため、今後は対象者を広げてさらに分析を加える必要もある。

このような試みは、多様な留学生のアカデミックライティング教育・支援の連携の一つのケースとなると言えるが、カリキュラム内外の連携において重要なのはやはり担当教員とライティングセンター担当者がお互いにそれぞれの内容や強みなどを理解していることであろう。今回のケースは、授業担当者がラボの運営母体のプロジェクトの担当でもあったため、ラボの内容や運用状況を十分に把握しており、授業担当者とラボ担当者との交流もしやすかったが、本研究を進めることで初めて理解することも多くあった。今後、留学生のアカデミックライティング教育・支援の連携を進めていくためには、それぞれの実践を共有する機会や場を設けることが

必要であろう。なお、学習者の文章の修正の過程からは、自律的に文章を推敲していることもうかがえた一方、修正案がそのまま採用されているケースも多かった。教師・チューターの介入が学習者の文章能力向上につながっているのか、またつなげるためにはどうしたらよいのかも引き続き考えていきたい。

謝辞

本研究にご協力いただいた留学生、チューターの皆さんに感謝申し上げます。

注

(1) レポート・論文のタイプ分けについては、二通ほか（2009）を参照し、「実験・調査レポート（検証型）」「論証型レポート」の二種類のレポートの作成を目指すという目標で授業を構成した。

(2) ピアからのFBについては、宿題提出後の次の授業の始めにピアで宿題を検討する時間を設けている。本稿ではこのピアからのFBについては扱っていないが、今後検討する必要があると考える。

(3) ただし、新型コロナウイルス感染症流行の影響により、2020年度前期は実施期間が7週に短縮されていた。

(4) 2023年度の受講者は、IAが7名、IBが5名であった。

(5) IAとIBの最終レポート提出前、及びIBの５回目の宿題（本論の一部分）の提出前に、ラボを利用するよう授業内でアナウンスをした。ラボを利用することの利点（他者からの意見を受けて推敲できること）を説明し、ラボ利用のスケジュールは確認したが、ラボの利用は必須としなかったため、協力に同意した学生の中にはラボを利用しない者もいた。

(6) いずれも留学生に特化した授業ではないが、学生のレポートの一部の側面ではなく全体を分析しており、RQ3の研究課題と重なるため、分析方法を参照した。

(7) 学習者の回答を「」で示す。回答の中には日本語の誤りや不自然な表現もあったため、文意を保ちながら手を加えたところがある。

(8) チューターは文章の一読者でもあるという観点に立ち、本稿ではチューターが文章を読んだときの理解や気づきをもたらす立場を表すものとして「読み手目線」という表現を用いる。

参考文献

井田浩之（2022）「サード・スペースとしてのライティングセンター：英米圏での議論に注目して」『ライティング研究：青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要』1, pp.15-30

大島弥生（2010）「＜実践報告＞大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み―ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて」『京都大学高等教育研究 』16, pp.25-36

川上尚恵・朴鍾祐・森田耕平・河合成雄（2018）「地域における留学生教育と国際交流の活性化に向けた神戸大学の取り組み ―『兵庫国際交流会館における国際交流拠点推進事業』」『神戸大学留学生教育研究』2, pp.53-78

佐渡島紗織・太田裕子編（2013）『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

高橋薫・鈴木道代・佐々木さくら（2022）「留学生を対象とした文章診断ソフト『文採』を活用した アカデミックライティングの試行と評価」日本教育工学会論文誌 46（Suppl.），pp.169-172

二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子（2009）『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版会

野瀬由希子・三井規裕・福山佑樹・西口啓太・時任隼平（2022）「教員からのフィードバックを踏まえた文章執筆における初年次学生の修正の傾向―成績下位群の文章の変化に着目して」『日本教育工学会研究報告集』2022巻 4 号, pp.320-324

保田幸子・張梓楨（2021）「ライティングセンターにおける文章執筆支援：チューターと書き手双方の視点から」『日本語教育』日本語教育学会学会誌委員会 編（180），pp.17-32

村田晶子・池田幸弘（2019）「日本語教育におけるアカデミックライティング教育の役割：専門領域、チューター制度との連携を目指して」『法政大学教育研究』10, pp.5-18

森田耕平（2019）「留学生に対する日本語アカデミックライティング支援―『兵庫国際交流会館における国際交流拠点推進事業』の取り組み」『神戸大学留学生教育研究 』3, pp.35-60

森田耕平（2021）「オンラインでの日本語アカデミックライティング支援：運営・指導の方法とその成果・課題」『神戸大学留学生教育研究 』5, pp.23-43

Toward Collaborations on International Students' Academic Writing Between the Writing Class and the Writing Center —From the Analysis of Students' Consciousness of "To be read" and Sentence Changes Due to Interventions by Teacher and Tutor—

KAWAKAMI Naoe
INOUE Kosuke
HIDA Kanna

The purpose of this paper is to explore how the intervention from teacher and tutor in writing center effect on the writing of international students and how difference of reader is reflected in it. We also considered how writing class and writing center should work together to take advantages of own strengths. There are three research questions: RQ1 how do learners think about having their writing read by others, RQ2 how did learners have meaning in having their writing read by teacher, peers, and tutors, RQ3 how did their writing change through the process of writing class and writing session in the writing center. Research materials include questionaries for students, task in the writing class (parts of short essay), draft of short essay before using writing center, and final draft of short essay. Based on the results of analysis, we indicated that the basic knowledge and rules for academic writing can be taught in the classroom and careful feedback based on writer's intention can be given at writing center. We also pointed out that it is possible to teach meaning of being read in classroom to students who do not see any meaning in having their writing read by others, and encourage them to use the writing center.