



授業外のライティング支援 : 書き手と読み手の対話 に着目して

張, 梓楨

(Citation)

神戸大学国際コミュニケーションセンター論集, 17:31-58

(Issue Date)

2021-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81012584>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012584>



授業外のライティング支援

—書き手と読み手の対話に着目して—

張 梓楨

神戸大学 国際文化学研究科(大学院生)

概要

近年、留学生に対する文章執筆支援の新しい形態として、授業外で書くことを支援するライティングセンターへの関心が高まっている。本研究の目的は、ライティングセンターで行われる一対一の個別支援において、書き手と読み手がどのような対話を行っているか、その対話を通して留学生は自身の文章をどのように修正したかを明らかにすることである。ライティングセンターで行われた六つの個別セッションを録音し、逐語録を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。その結果、対話型ライティング支援では、〈形式上の検討〉よりも〈内容上の検討〉に多くの時間が割かれており、書き手が自身の文章の意図を読み手に分かってもらおうとする試みの中で、何度も意味交渉が行われる過程が明らかになった。また、〈あいづち〉や〈雑談〉などを通じた双方の《感情の共有》が対話の質に影響を与え、それがよりよい修正につながる可能性が示唆された。

キーワード

授業外のライティング支援, ライティングセンター, 対話, アカデミック・ライティング, 留学生

1. はじめに

日本政府による「留学生 30 万人計画」(文部科学省, 2008)や小泉内閣期の高等教育改革、いわゆる「遠山プラン」(井上, 2006)が実施された 2000 年半ば以降、日本の高等教育機関に入学する外国人留学生が急増している。現在、国内の高等教育機関における外国人留学生の在籍状況(2019 年5月1日現在)は 312,214 人(対前年比 13,234 人増)となっている(文部科学省, 2020a)。30 万人を超え、今後も増加することが予想される留学生に対して日本語能力向上のための学習支援環境を整えることは喫緊の課題の一つとなっている。

このような現状の中、大学・大学院の専門教育で必要とされるアカデミック・ライティングのスキルの育成が重要な課題となりつつある。大学・大学院に在籍する留学生は、専門分野に関するレポートや論文を執筆する高度なアカデミック・ライティング能力が求められる。しかし、入学前にアカデミック・ライティングを経験したことのない留学生、あるいは、そのような能力を十分身につけていな

い留学生は、レポートや論文作成に戸惑うことが多い。留学生の日本語運用能力の客観的な指標としてしばしば使用される公益社団法人日本国際教育支援協会実施の「日本語能力検定試験」は、「文字・語彙」、「聴解」、「読解・文法」の3分野となっており「作文」は含まれていない。このことは、日本語能力検定試験N1レベルに到達し、上級日本語学習者と認定されたとしても、「書く力」、特に「アカデミック・ライティング能力」は十分に発達していない可能性を示している。実際に、留学生の日本語によるアカデミックライティング能力は教員が期待するレベルに達しておらず、上級学習者であっても学術的文章で求められる高度な言語技術を身につけていない事例が指摘されている(木戸, 2018)。松田(2011)が留学生を指導する大学教員108名に対して質問紙調査を実施したところ、教員らの大多数が留学生の書く能力の低さを指摘し、文章作成の支援の必要性を訴えていた。具体的には「論文指導がほとんど日本語指導になってしまい、論文の内容にまで踏み込めない」、「学問的内容と論文作法を同時に教えるのは物理的・時間的に無理」といった回答があったという。

留学生の日本語によるアカデミック・ライティング能力の不足が指摘される中、正規教育の中で学術的文章の作成を指導したり支援したりする大学が増えている(井下, 2008)。文部科学省(2020b)によると、現在、「レポート・論文等の書き方等の文章作法」に関する授業を実施している大学は、調査対象となった国立私立大学782大学のうち679大学(86.8%)にのぼるといふ。しかしながら、これらの授業は、日本語を母語とする大学生を対象とした初年次教育の一環として実施されており、必ずしも留学生に特有の問題やニーズを考慮してデザインされたものではない場合が多い。留学生向けのアカデミック・ライティング授業が開講されたとしても、そこでは言語表現の正確さが重視される傾向があり、学術的な文体や内容、構成に関する指導は十分に行われていないという報告がある(久保田, 2006)。また、書くことに関する問題は多岐に亘り、正規授業内で多様な習熟度や個別のニーズに対応することは困難であるという報告もある(佐藤, 2006; 松田, 2011)。このような現状の中、「授業外」の場で留学生に対する継続的な文章執筆を支援する体制を整える大学が増え始めた。チューターが書き手の個別のニーズに対応すべく、チュートリアル形式でライティング支援を提供する「ライティングセンター」の設置である。

ライティングセンターは、「『書くこと』に関する正規課程以外の支援機関」(佐渡島, 2009, p. 23)であり、書き手である学習者と読み手であるチューターが一对一で対面し、対話を通して文章を検討したり書き直しを行う場である。ライティングセンターが日本の大学に設置され始めたのは2000年半ばであるが、元々は1950年代に北米の大学から始まったものである(Russel, 1991)。正規のライティング授業を補完する目的で、各大学にWriting Across the Curriculum(学士課程カリキュラム全般に渡って書くことの指導を行うこと、以下WAC)の動きが強まる中、WACを支える一部門として設置された。その後、18歳人口の大学進学率が「ユニバーサル段階(高等教育進学率50%以上)」(Trow, 1973)に達した1980年代、大学生の学力や文章能力の多様化に対応すべく、全米のほぼ全ての大学にライティングセンターが設置された(Barnett & Rosen, 1999; Boquet & Lerner, 2008)。

ライティングセンターは、「自立した書き手を育てる」ことを究極の目標とし、持ち込まれた文章を良くするのではなく、より良い書き手を作ること(“[o]ur job is to produce better writers, not better writing”)を理念とする(North, 1984, p. 438)。この理念は、書く過程を重視する「プロセス・アプローチ」(Emig, 1967; Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980; Murray, 1985)

と、新しい知の創造には書き手と読み手の協働的対話が不可欠であるとする「協働学習理論」(Bruffee, 1984)という二つの理論に支えられている。したがって、ライティングセンターの支援では、チューターが一方的に書き手の文章を添削するのではなく、書き手が自身の文章の問題点に自ら気づけるよう、読み手からの質問やコメントを通して書き手の主体的な文章作成を手助けするのである(太田・佐渡島, 2012)。チュータリングの主体(primary agent)は書き手であり、持ち込まれた文章をどう直すかの責任はチューターではなく書き手にあるとされる(Williams & Severino, 2004)。

高等教育における文章執筆支援の必要性が高まる中、北米の大学から始まったライティングセンターは、その後、ヨーロッパやオーストラリア、東アジア各国にも浸透し、現在、世界 65 カ国の高等教育機関に設置されている(Okuda, 2018)。日本では、2004年に日本初のライティングセンターが早稲田大学に開設されたのを皮切りに、多くの大学に設置され始めた。文部科学省(2020b)によると、「ライティングセンター等、日本語表現力を高めるためのセンター等」を設置していると回答した大学は2012年には53大学(6.9%)であったのが、2018年には90大学(11.8%)に増加している。

日本におけるライティングセンターは、大きく三つの種類の文章執筆支援を提供している。主に日本人学生を対象とした「外国語としての英語」と「母語としての日本語」、そして、主に留学生を対象とした「第二言語としての日本語」である(Okuda, 2018)。学生の属性やニーズ、カリキュラムの構造や利用できる資源等により、「外国語としての英語」のみを扱う大学もあれば、「母語としての日本語」、「外国語としての日本語」全てを扱う大学もある。本研究が対象とした関西圏の国立大学が運営するライティングセンターは、急増する留学生のニーズに対応すべく、留学生を対象とした「第二言語としての日本語」の文章のみを扱っている。

このように、2000年半ばから現在までの約15年間で、書き手を正規授業外場で育てていこうとする取組が「ライティングセンター設置」という形で実現してきている。しかし、この新しい形のライティング支援の中で何が起きているのか、その実態は十分には把握できていない。これまで国内で刊行されたライティングセンターに関する論考は、実践事例を報告したものが多く(例:飯野・稲葉・大原, 2015; 小林・中竹・天野・近藤, 2018; 森田, 2019; 實平, 2012; 藤木, 2011; 松田, 2012; 吉田・Johnston・Cornwell, 2010)、チューターと書き手の対話と、対話が文章の修正に与える影響に焦点を当てた実証研究はまだ数が少ない。本研究は、こうした先行研究の限界点を補うべく、実施された。

2. 先行研究

2.1 第二言語ライティング研究:プロダクトからプロセス、ポスト・プロセスへ

正規授業外で書くことを支援するライティングセンターは、応用言語学や第二言語(以下、L2)ライティング研究の理論に影響を受けながら発展してきた。ライティングセンターが北米に設置され始めた1950~60年代は、文章の正確さやテキストの形態(例:説得のための論法や five-paragraph essay)が重視され、教師や研究者は学習者によって産出された文章やテキスト、いわ

ゆるプロダクトのみが評価や関心の対象であった。「プロダクト・アプローチ (product approach)」と呼ばれるライティング指導法である。それが1980年代に入り、最終プロダクトを完成させるまでの過程における書き手の思考や書き直しのプロセスが評価や関心の対象となっていく。「プロセス・アプローチ (process approach)」へのパラダイム・シフトである。書き手は、書き始める前にテーマやトピックについて考え、何度も書き直す過程を経て、新しいアイデアを生み出したり、よりよい構成に気付いたりすることができる。この過程では読み手から意見やコメントをもらうことも重要になる。このことについて、Elbow (1973)は次のように述べている。

You (reader) give a response and it constitutes some restructuring or reorienting of what I (writer) said. Then I see something new on the basis of your restructuring what I first said (p. 50).

Elbow (1973)が示すように、書き手は読み手から反応を得ることによって、読み手の観点から自身の考えを眺められるようになったり、読み手の反応や期待を前もって予測しながら文章を書き進められるようになる。これは「読み手意識 (audience awareness)」と呼ばれ、書く力を育成する上で重要な要素と考えられている (Holiday, Yore, & Alvermann, 1994)。

1990年代に入り、この「読み手意識」を育てることがライティング能力育成の鍵となることが強調され始めた。この時期、L2ライティング研究は、「ポスト・プロセス・アプローチ (post-process approach)」へとパラダイムが移行し、書くという行為は、認知的な活動であると同時に、書き手を取り巻く状況に影響を受ける社会的な活動であると考えられるようになった。つまり、書き手はどのような目的でその文章を書くのか、その文章は誰のために(誰に向けて)書くのか、読み手はどのような人でどのようなニーズを持っているのか、どのような状況で書くのか、こうした書き手を取り巻く社会的要素がどう書くべきかという決定に影響を与えるということである。プロダクトからプロセスへ、そしてポスト・プロセスへというL2ライティング研究のパラダイム・シフトが、書き手と読み手の対話を重視するライティングセンターの理念の形成に大きく影響を与えている。

2.2 書き手と読み手の対話を重視するライティング指導・支援

日本語教育では、学習者間の対話と書き手としての成長の関係に関する様々な研究が報告されている。例えば、広瀬(2012)は、書くことを「協働で学ぶ学習者の相互行為」と定義し、学習者間の対話を、発話の単声機能(権威的な言葉で意味を伝達する機能)と対話機能(新しい意味を生成する機能)の観点から分析した。学習者同士の対話を分析した結果、学習者が他者との対話によって、自らの思考を整理し、絶えず新しい意味を作っていく過程が明らかになった。広瀬(2012)は、学習者が対立する価値観をぶつけ合う過程を通して「本当に言いたいこと」への気づきが起きると強調している。同様に、阿部・山西(2013)が実施した授業外のライティング個別支援での対話に関する調査でも、学習者が一人で解決できない問題が対話を通して解決される過程が明らかになった。阿部・山西(2013)は、学習者同士の協働的対話を通して、学習者は自らの知識

を外化し、それを共有、深化させ、未知のライティングタスクに対応する知識を共に構築できると説明している。

ライティングセンターでの読み手と書き手の対話に関する調査は、まだ数は少ないものの、早稲田大学の佐渡島らの研究チームによって領域が開拓されつつある。例えば、佐渡島(2009)はライティング・センターで行われたセッションを録音し、文字化されたデータを分析した上で、書き手を育てるセッションの特徴を明らかにしている。佐渡島(2009)によると、(1)チューターが「感情の共有」を重ねている、(2)「書き手の意図」を十分に話題にしている、(3)書き手自身が「問題提起」をしている、(4)チューターが「読み手の解釈」を伝えているという四つの共通点がある対話は、書き手の気づきを促し、書き手の自立を助ける傾向があるという。また、佐渡島・志村・太田(2008)は、書き手が自身の母語で外国語文章を検討する場合は、目標言語である外国語を使う時よりも発話量が多くなり、発話内容が多様になる傾向があることを報告している。この結果は、個別支援のセッションで使われる言語も対話の質と量に影響を与えることを示唆している。佐渡島らの調査は、ライティングセンターでの対話は、書き手のみならず読み手である大学院生チューターの成長にもつながる可能性があることを報告している(太田・佐渡島, 2012; 佐渡島・太田, 2014)。

2.3 留学生にとっての L2 ライティング

上述したように、日本の大学や大学院に在籍する留学生は、日本語の言語知識や運用能力などの一般的な日本語能力に加えて、専門分野に関する論文やレポートなどを書くための高度なアカデミックライティング能力が求められる。この能力には、データ収集力、分析力、思考力、判断力、発表力などのいわゆるアカデミック・スキルも含まれる(館岡, 2002)。大学・大学院の授業で求められるアカデミック・ライティングは、レポートやエッセイをはじめ、プレゼンテーションの原稿、実験の報告書、卒業論文、修士論文、博士論文、投稿論文などそのジャンルは多岐に亘る。しかし、高い日本語力を身につけている大学院レベルの留学生であっても、これらの学術的ジャンルに必要な文章力は、十分に育っていない可能性があることが先行研究によって指摘されている。例えば、留学生にとっての日本語ライティング経験は、主に母国で受けた作文授業のみであることが多く、自分で研究計画を立てた上で外国語で論文を執筆するということに困難を感じる留学生は多い(松田, 2012)。また、学部時代に外国語として日本語を専攻した留学生が多く、来日後、日本語は流暢であっても大学院で求められる専門知識が不足しているといった問題も指摘されている(臼杵, 2009)。留学生は、正しい文法で書くことを重視するあまりに、全体の構成や論理に注意が向かない傾向があること、外国語を使って研究活動を行うことは留学生にとって新しいジャンルであり、明示的な指導や支援が必要であることが指摘されている(Cai, 2013)。

以上のように、留学生のアカデミック・ライティングに関しては、直面する問題やニーズ、過去に母国で受けた教育経験の影響、それらを踏まえた上での支援のあり方などについて幅広い観点から調査が行われてきている。しかし、2000年代に入り、急増する留学生のアカデミック・ライティング能力の指導や支援については、まだ実証データが少ない状況であり、最新の指導や支援の現場

で実際に何が起きているのかを明らかにしていく必要がある。特に、2000年半ばより日本の大学に設置され始めているライティングセンターに関する実証データは、早稲田大学で得られたものがほとんどであり、別のコンテキストで同じ結果が再現されるかどうか検証する必要がある。

以上のような限界点を受け、本研究は、関西圏の国立大学のライティングセンターで行われる一対一のライティング個別支援に着目し、書き手と読み手がどのような対話を行っているか、その対話を通して留学生はどのような学びを得ているか、どのように文章を修正しているかを明らかにすることを試みる。

3. リサーチデザイン

3.1 研究目的とRQ

本研究の目的は、個別ライティング支援において、どのような「対話」が起きているのか、その「対話」が、留学生の文章の修正にどのような影響を与えるかを明らかにすることである。次の二つのリサーチクエスチョンを設定した。

RQ1: 書き手(留学生)と読み手(チューター)は、45分間の個別ライティング支援でどのような対話を行っているか。

RQ2: 対話型の個別ライティング支援を受けた留学生の書いた文章は、支援を受ける前と後でどのような変化があるか。

3.2 実施場所

本研究は、関西圏に位置する国立大学とその地域の国際交流拠点推進協議会の共催で運営されているライティングセンターで実施された。留学生を対象とした日本語アカデミックライティング支援を目的に2016年に開設され、本研究が実施された2020年1月は、開設以来4年が経過していた。

このライティングセンターには、面接で選抜された後、一定期間の実習とトレーニングを受けた大学院生チューターがライティング支援を担当している。大学院生チューターの専門は、日本語教育学を始め、日本学、翻訳学、西洋経済史学、政治学など多岐に亘り、様々なニーズを持つ留学生に対応できるようにしている。大学院生チューターが支援する文章は、「修士論文」や「博士論文」、専門課程の授業で求められる「レポート」や「レジュメ」、日本語授業で書く「作文(意見文)」など、学術的なジャンルである。

このライティングセンターでは、一名のチューターが一名の留学生を支援するという「一対一の個別ライティング支援」の形態をとっている。チューターが一方的に添削をするのではなく、書き手本人の考えや意見を引き出せるよう「対話型」のセッションが提供されている。1セッション45分間で、平日3日間、18時～21時まで毎日3セッション行われている。利用回数は制限されていないが、

原則として、1日1セッション(ただし、空きがあれば2回連続も可能)である。

3.3 研究参加者

本研究の参加者は、調査対象となったライティングセンターを利用している国立大学の大学院に在籍する留学生(N = 6)と、そのライティングセンターで文章執筆支援にあたる大学院生チューター(N = 5)である。表1は本研究に参加した留学生、表2はチューターの属性の詳細である。

表1 留学生の属性

	仮名	母語	専攻	学年	日本語能力	利用回数	ジャンル
1	カオ	中国語	哲学	D2	N1	10	論文
2	ネイ	中国語	日本語学	D1	N1	10	論文
3	テイ	中国語	国際協力	M2	N1	10	論文
4	タマ	中国語	日本語学	D1	N1	2	論文
5	リク	中国語	経済学	M2	N1	2	論文
6	リン	中国語	商学	M2	N2	12	レポート

表2 チューターの属性

	仮名	母語	専門	学年	チューター歴
1	井田	日本語	日本語学	D3	36ヶ月
2	梶村	日本語	経営学	D2	20ヶ月
3	田尾	日本語	教育学	M2	20ヶ月
4	中下	日本語	政治思想	M2	20ヶ月
5	松西	日本語	日本学	D1	10ヶ月

3.4 データ収集と分析

3.4.1 セッションの観察と録音

本研究の対象は、ライティングセンターで行われた6セッションでの書き手と読み手の対話である。2020年1月の4週間の間実施された6セッションを観察するとともに、書き手と読み手のやり取りをICレコーダーで録音した。録音データを収集するにあたり、留学生とチューター一人一人に、口頭と書面にて本研究の趣旨について説明し、調査への参加に同意した留学生、チューターには同意書(付録1)を配布し、署名をもらった。録音したデータは、分析のために逐語録化した。表3は、本調査で分析した6セッションの概要である。

本研究では分析方法として質的研究の手法の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded-Theory Approach, 以下、M-GTAとする)を用いた。M-GTAは、インタビューデータのコーディングを通して概念を抽出し、その概念間の関係に注目することで、ある特定の現象から理論を生成することを目指す手法で、Glaser & Strauss (1967)によってオリジナル版GTAが提唱された。M-GTAは、オリジナル版GTAの4つの特性(理論生成への志向性、grounded-on-dataの原則、経験的実証性、意味の深い解釈と応用)を継承しながらも、データのコーディング方法の明確化を目指して木下(2003, 2007a, 2007b)によって確立された手法である。

M-GTA の独自性としてまず挙げられるのが「データ分析の際に切片化をしない」ことである。M-GTA が強調するのは、解釈の客観性や先入観の排除を目的とするデータの切片化の技法ではなく、「データが有している文脈性を破壊せず逆にそれを重視し」(木下, 2007a, p. 30), 「データをコンテキストで見えていき, そこに反映されている人間の認識や行為, そしてそれに関わる要因や条件などを丁寧に検討していくやり方」である(木下, 2007b, p. 6)。そして, ある文脈における意味の深い解釈を可能にするために, M-GTA では, 「研究する人間」(木下, 2003)という分析の主体を明確に設定し, その人間の選択的判断で解釈を進めるとされる。その際, M-GTA で重視されるのが, 分析ワークシートを用いた「思考の言語化の徹底」(木下, 2007a, p. 37)である。「研究する人間」が概念を生成するにあたり, 自身が選択的に判断していくプロセス全体を自分自身に対して言語化・明示化し, 意味を浮上(emergent)させるのである。最終的に M-GTA が目指すものは, データの解釈を通して, 概念とその概念同士の関係を説明し, 人間の行動の何らかの変化と多様性を説明する理論を生成することである。しかし, M-GTA が対象とするのは, 全ての人間に普遍的な理論ではなく, 限定された範囲での理論生成ということで, 「その範囲内に関しては, 人間の行動の予測と説明について十分な内容である」(木下, 2007b, p. 1)という方法論的限定という考え方がある点も重要である。

本研究において M-GTA を採用した理由は, M-GTA がデータを切片化せず, 現象の大きな流れやデータの解釈を文脈と切り離さないという認識論的立場を取っているからである。M-GTA を採用することにより, ライティング支援においてチューターが注意を向ける様々な要素, 書き手の様々なニーズ, それらの複合的相互作用といったライティング支援特有の複雑な現象を把握でき, ライティング支援という現象を, 特定の理念に支えられたライティングセンターという文脈性の中で言語化・明示化し, 理論を生成できると考えた。

表3 分析対象とした六つのセッションの概要

セッション	チューター (仮名)	書き手 (仮名)	課題	セッション時間	発話量 (文字数)
A セッション	田尾	カオ 哲学 D2	論文	115 分 56 秒 (2 セッション連続)	17,403
B セッション	井田	タマ 日本語学 M2	論文	58 分 28 秒	7,658
C セッション	松西	ネイ 日本語学 M2	論文	44 分 21 秒	7,556
D セッション	梶村	リク 経済学 M2	論文	50 分 30 秒	6,717
E セッション	中下	リン 商学 M2	レポート	55 分 43 秒	5,800
F セッション	梶村	テイ 国際協力 M2	論文	51 分 44 秒	5,579

具体的な分析に関しては, まず(1)書き手とチューターの発話量を分析した。発話量は発話文字数とターン数を数えた。1 ターンは 1 人が話し始めてから話し終えるまでの発話とした。さらに, 書き手, チューターそれぞれの 1 ターンあたりの平均発話量を計算した。また(2)書き手とチューター

一の発話内容をコーディングし、概念名を付けた。そして、M-GTAの手順に基づき、概念とそれらがまとめられた上位カテゴリーを生成し、それぞれの概念とカテゴリーを解釈した。なお、対話の意味のまとまり(文と文の結束性)を確保するため、本研究では書き手とチューター双方の発話を共通する概念で分類した。

3.4.2 修正前と修正後の文章

読み手との対話を通して、書き手は自身の文章をどのように修正したのだろうか。この問いに答えるため、書き手が執筆した初稿と、支援を元に修正した文章を比較し、どのような修正が行われたかを分析した。対話で現れた文章の問題数、問題の解決数、および書き手の修正数を把握した上で、文章がどのように変化したかを分析した。

4. 研究結果

4.1 RQ1 書き手(留学生)と読み手(チューター)は、45分間の個別ライティング支援でどのような対話を行っているか。

4.1.1 書き手とチューターの発話量

まず、セッションにおいて書き手とチューターはそれぞれどのくらい話しているだろうか。表4は、セッション全体における書き手の発話量とチューターの発話量の割合を比較したものである。

表4 書き手の発話数とチューターの発話数の比率

セッション	書き手の発話の比率(%)	チューターの発話の比率(%)
Aセッション	45.2	54.8
Bセッション	22.2	77.8
Cセッション	57.8	42.2
Dセッション	28.1	71.9
Eセッション	30.1	69.9
Fセッション	36.1	63.9
平均発話比率	36.6	63.4

書き手は、最も発話量が多いセッションでは57.8%、少ないセッションでは22.2%話していた。書き手の発話が半分を占めるセッションは、一つしか観察されなかった。これら六つのセッションにおける書き手の発話比率の平均は36.6%となった。それに対して、チューターは少ないセッションでも42.4%話していた。また、六つのセッションにおけるチューターの発話比率の平均は63.4%であった。以上の結果から、平均発話比率から見れば、チューターの発話量が書き手の発話量をはるかに上回っていたことが分かる。つまり、セッション中はチューターの方が書き手より積極的に話している(チューターが発話の主導権を持つ傾向がある)と解釈できる。また、その中で唯一、チューターよりも書き手の方が多く発言したCセッション(チューターの松西と書き手のネイ)について

は、書き手のネイへのフォローアップインタビューの際にも、質問者よりもよく話す傾向が観察された。この結果は、セッションにおいて書き手とチューターのどちらが発話の主導権を持つかは、書き手の文章に対する熱意や動機の高さ、性格、あるいはチューターとの関係性など、様々な社会的要因の相互作用の結果である可能性を示唆している。

次に、一つのターンにおいて、書き手とチューターはそれぞれどのくらい話していたのだろうか。1ターンは1人が話し始めてから話し終えるまでの発話を指す。表5は六つのセッションにおいて、書き手とチューターそれぞれ1ターンあたり話していた平均発話量(文字数)を示したものである。

表5 書き手とチューターの1ターンあたりの文字数

セッション	全体の発話量 (文字数)	ターン数	書き手 (文字数)	チューター (文字数)
Aセッション	17,403	770	20.5	24.7
Bセッション	7,658	215	15.9	55.1
Cセッション	7,556	301	29.3	21.6
Dセッション	6,717	275	12.5	36.9
Eセッション	5,800	322	10.9	25.1
Fセッション	5,579	227	17.8	31.3
平均	8,452	352	17.8	32.5

まず、全体的な傾向として、書き手の1ターンあたりの文字数の平均は17.8文字である一方で、チューターは1ターンに平均32.5文字話しており、書き手の約1.8倍となっている。

個々のセッションの1発話あたりの文字数から見ると、書き手は多いセッションでは29.3文字、少ないセッションでは10.9文字を話していたことが分かる。録音データの分析から、チューターからの問いかけが多いほど、書き手の発話が多くなることが分かった。例えば、課題の趣旨について説明したり、文章に込められた自分の意図を説明したりする発話である。一方で、書き手がチューターの発話に同意したり、あいづちをしたりする頻度が高いと、発話が少なくなることが分かった。注目すべきは、Eセッション(チューターの中下と書き手のリン)で、書き手が10.9語と最も少ない発話量を示している点である。その原因として、筆者が録音を行った時点では、書き手のリンの日本語能力はまだ中級レベル(N2水準)で、他の留学生よりも日本語運用能力が相対的に低かったことが考えられる。前述した書き手本人の動機や性格、対話者との関係性などの社会的や要因の複合的な組み合わせに加えて、外国語運用能力も、書き手の発話量に影響を与えうるかもしれない。

4.1.2 書き手とチューターの発話内容

セッションにおいてどのような内容が話されていたかを分析するために、M-GTAを用いて発話原稿のコーディングを行った結果、最終的に14概念が生成された(表6)。さらに、意味の上で共通するもの同士を抽象概念でラベリングし、コア・カテゴリー、カテゴリー、概念という三つのレベルで編成した(表7)。以下の本文では、コア・カテゴリーを《 》で、カテゴリーを〈 〉で、概念名を【 】で示す。

表6 セッション対話から生成した概念

番号	概念名
1	文法上の検討
2	適語の選択
3	接続表現の検討
4	文体上の検討
5	引用上の検討
6	語句の検討
7	内容の明確さ
8	構成の検討
9	修正案の決定
10	あいづち
11	セッションの進行
12	目標設定
13	課題の検討
14	雑談

表7 コア・カテゴリー、カテゴリー、概念それぞれの比率(%)

コア・カテゴリー	カテゴリー	概念	比率
文章自体 49.1	形式上の検討 19.4	文法上の検討	4.6
		適語の選択	7.4
		接続表現の検討	4
		文体上の検討	2.5
		引用上の検討	0.7
		語句の検討	0.3
	内容上の検討 29.7	内容の明確さ	26.1
		構成の検討	3.6
修正の決定 2.7	修正の決定 2.7	修正案の決定	2.7
感情共有 24.5	共有された感情 24.5	あいづち	24.5
セッション 14	セッションの進行 13.7	セッションの進行	13.7
	目標設定 0.3	目標・やり方	0.3
課題 3.4	課題の検討 3.4	課題の検討	3.4
雑談 6.3	雑談 6.3	雑談	6.3

それぞれの概念を具現化する対話の例を示す。

【文法上の検討】

助詞の誤用、動詞変形、単語の品詞など日本語文法の基本事項に関する検討。

例:「これは、『され』ですね。省略され...」,「その用法は...あまり扱っていない。ここも『扱われていない』でいいですかね。」「決定されなければならないので、『を』じゃなくて、『が』?」

【適語の選択】

ある文脈において最も適切な語彙を、いくつかのオプションの中から選択する。

例:「これ、『空想』を『空想』...『幻想』...うん、『幻想』かなあ」「映画を見る人ということですかね...うんうん。『観客』ということ?」

【接続表現の検討】

接続表現に関する検討。

例:「...これ、『しかしながら』であってますね?」「なら、『そうすると』より『これによって』とか、『これにより』がいいのかなあ」

【文体上の検討】

学術的文章の文体に関する検討。例えば、である体、統一表記などの事項が含まれる。

例:「名詞で文が終わっていますね、文末はどう直せばいいと思いますか」「この『見た目』は口語ですね、アカデミックライティングではどう言えばいいでしょう」「これ用例番号ですけど...これは統一しなくても大丈夫ですか?」

【引用上の検討】

引用する部分の書き方や引用の規則に関する検討。

例:「この説明はえーと○○さんの説明ですか?それとも、誰か他の人の説明を借りましたか?」「もし何かの引用したのであれば、引用の元を書いた方がいいね」

【語句の検討】

情報を正確に伝えるため、文の長さや文の区切りに関する検討。

例:「...調査から見ると、じゃこ一回文を切りますか?」「じゃ、ちょっとこの説明が長いので、もしもっと簡単に言ってもいいんだったら...」

【内容の明確さ】

本言に言いたいことが読み手に正確に伝わるようにする検討。

例:「でもなんか、映画研究...映画が構成する、なんか公共圏を分析する時は、その社会構造を分析することによって、公共圏を分析することではなくて、なんか、ただその公共圏の外観?表面的なものだけを重視するので...ただ表面的のものだけ...そういう意味を伝えたいです。」

【構成の検討】

文章構成に関する検討。

例:「うん、先行研究で書いたのに、もう一回次の章で再度書きちゃうので、いやだなって...」
「で『以下順に説明する』と書いているんですけど、この順番の説明になってないような気がするんですけど。読む側としてどう思いますか」

【修正案の決定】

どう修正するか決定。最終的な決断。

例:「うん、『一方』はいいと思う、『一方』にしましょうか」、「うん、『を』にする」、「あじゃ、そうしましょう」

【あいづち】

同意、独り言、繰り返し、笑い声、など短い感情表現。

例:「うんー、どうかなあ」、「なるほど」、「うん、うんうん。まあ、まあまあ」

【セッションの進行】

時間配分やセッションの進め方などに関する検討。

例:「えーと、ここで言いましたっけ。」、「そうですね、終わらないといけないんですけど。」、「ここやったら休憩しましょう。」、「じゃ、次はここからここまでと」

【目標設定】

セッション内で達成しようとする目標に関する検討。

例:「今日は何んなところを検討したいですか」、「何が難しかったですか」、「困っていることは何ですか」、「今日は構成と表現文法について見ていきましょうか」

【課題の検討】

書き手が持ち込んだ文章の課題に関する検討。分量、ページ数、字体、テーマなど学校や先生の指示。

例:「字数は4万字で...4万字の基準で...」、「先生にあんまり説明していないって言われて、もうちょっと説明してくださいって言われて...」、「この発表はもう次発表することがないですか?」

【雑談】

研究科、研究室の話、人間関係、趣味などのセッション以外の雑談。

例:「ちょっとね、コロキアムでこれできない...ハハハハハ」、「デデデも、ハハハハハ」

キャラクターの名前見たいに, 「結構日本学なんか, 人数は比較的にはなんか結構少ない。」, 「私も結構悩んでて, 高校時期は好きな学科がめっちゃ多くて。」

表7が示す通り, ライティングセンターのセッションにおける書き手と読み手の対話は, 最終的に《文章自体》, 《修正の決定》, 《感情共有》, 《セッション》, 《課題》, 《雑談》という六つのコア・カテゴリーに分類された。《文章自体》は2種類のカテゴリー(形式上の検討)と(内容上の検討)から成る。そして, 《セッション》も(セッションの進行)と(目標設定)という2種類のカテゴリーから成る。最も頻度が高いコア・カテゴリーは《文章》であり, セッションにおける対話の中で全体の49.1%を占めた。次は《感情共有》であり, 全体の24.5%となっている。以下, 《セッション》(14%), 《雑談》(6.3%), 《課題》(3.4%), 《修正の決定》(2.7%)となっていた。また, 文章のどのような点を検討したかについては, (内容上の検討)は29.7%, (形式上の検討)は19.4%となり, 形式よりも内容面の検討が上回った。その中で注目すべきは, (内容上の検討)(29.7%)のうち【内容の明確さ】についての検討が26.1%と, そのほとんどを占めていたことである。この結果は, 自分の考えや言いたいことが文章として正しく表現できているか, それが読み手に正確に理解されているかどうかを確認することが留学生にとっての大きなニーズの一つになっている可能性を示している。

ここまで, セッションでの発話量の全体的な傾向を概観してきたが, それぞれの個別セッションではどのようなことがどの程度話されていたのだろうか。表8は六つのセッションそれぞれにおける発話内容と, 書き手とチューター双方の発話量を示したものである。

表8 書き手とチューター双方の発話の内訳(%)

	A セッション		B セッション		C セッション		D セッション		E セッション		F セッション		平均	
	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T
文章	20.7	31.3	21.1	34.5	11.9	12.6	20	34.2	18.2	26.1	30.6	36.5	20.4	29.2
感情共有	23.3	6.3	17.8	3.2	8.5	4.8	23.1	8.5	14.5	3.1	18	7.7	17.5	5.6
セッション	4.1	7.9	4.3	6.5	15.3	24.2	5.4	6.9	4.7	7.9	1.4	3.6	5.9	9.5
雑談	0.8	0.9	2.7	3.2	11.9	11.9	-	-	6	5.7	-	-	3.6	5.06
課題	-	-	2.2	2.2	3.1	3.1	-	-	5.6	8.2	-	-	1.8	4.5
修正の決定	0.5	4.3	0.5	1.6	-	1.3	0	1.9	-	-	-	2.3	0.2	2.3

S: 書き手 T: チューター

表8の結果から, どのセッションにおいても, 《文章自体》が最も多く, 50%の割合を占めていることが分かる。《文章自体》の検討について, 書き手とチューターそれぞれの発話量を比べた結果, 差はそれほど大きくなかった。全体的な傾向としては, 書き手は総発話量がチューターの総発話量よりも少ないものの, 文章の検討の際には, チューターに理解してもらうために自分の考えを積極的

に表現したり、意見を述べたりすることで、より正確な修正を行って文章を改善しようとしていることが分かった。このような書き手と読み手の間の「意味交渉」がセッション中にしばしば観察された。例えば下記のようなものである。

- | | |
|-----|---|
| 201 | チューター: 私本人が気になったところは、まず一つ目のこの「正統である」 |
| 202 | 書き手: はい。 |
| 203 | チューター: という言葉なんですけど、正統というともまあ正しいとか、間違っていないと言う感じ、例えば正統の意見とか、正しい意見を正統の意見というとか、なんかそういうふうになんか正統な〇〇というふうによく使われるんですけど。 |
| 204 | 書き手: はい。 |
| 205 | チューター: ここで言いたいのは、この批判理論が正しい見方であると彼が主張しているという事ですか。合っていますか。それとも何か違うことが言いたいかなあ。 |
| 206 | 書き手: 違うんですね。 |
| 207 | チューター: うん、じゃあ、批判理論は...彼の研究の何でしょうか? |
| 208 | 書き手: えと、彼の研究が批判理論の主張を擁護するという... |
| 209 | チューター: うん、そう。じゃ彼は、彼の研究ですね、自分の研究が批判理論を擁護すると主張した。でも合ってますか?大丈夫ですか? |
| 210 | 書き手: うん... |
| 211 | チューター: 彼はそういうのを主張しましたか? |
| 212 | 書き手: そうですね。 |
| 213 | チューター: うん、そういうふう書き換えてもいいと思いますよ。うんうんうん。彼は自分の研究、自身の研究が批判理論を擁護すると主張した。 |
| 214 | 書き手: えと... |
| 215 | チューター: ちょっと違う? |
| 216 | 書き手: うん。 |
| 217 | チューター: へへへ、いいですよ。どういう感じかなあ。 |
| 218 | 書き手: 批判理論はそのすごく、なんか、他の人々の普通に認められる重要な研究だから、彼の研究もその批判理論に位置しているよと強調したい。 |
| 219 | チューター: あー |
| 220 | 書き手: そう言う感じ。 |
| 221 | チューター: 批判理論は元々その認められる理論で、この Kluge も自分の研究が批判理論と一致しているから、自分の研究もすごく重要であるというか認識してほしいという感じ。批判理論と一致するんですね。 |
| 222 | 書き手: うん。 |
| 223 | チューター: じゃ批判理論と同じように自分の研究も正しいものだと言いたいという感じかなあ、批判理論と自分の研究が合って、これが、同じような感じ? 批判理論と自分 |

- の研究が同じ...一致している。
- 224 書き手: そうです。
- 225 チューター: でこっちは元々とても広く認められる理論, だから, 自分の研究も広く認められるべき...
- 226 書き手: うん...
- 227 チューター: ハハハハハ, 悩みましょう, ヘヘヘヘヘ。
- 228 書き手: なんか, えーと, 彼の研究は批判理論の伝統に従うという感じ。
- 229 チューター: ああ, 批判理論の伝統があつて, 自分の研究もこの伝統に従って進めている。
- 230 書き手: はい, なんか批判理論があつて, 他の様々の理論もあつて, でもそういう伝統がなんかよく正しいと認められるので, なんかその Kluge はその私の理論はその伝統に従うよ, ほかのなんか, 別の...
- 231 チューター: 他の理論じゃなくて, この伝統に従うから正しいですよって,
- 232 書き手: そうそうそう,
- 233 チューター: あー, オッケー。ヘヘヘヘヘ。じゃ, どうしようかなあ, じゃ, まず批判理論の, 批判理論の伝統に従っているのですよね, 彼は...自分の研究ですよ。
- 234 書き手: はい。
- 235 チューター: 自分の研究とか自身の研究が批判理論のこれ?
- 236 書き手: はい, 「伝統」!
- 237 チューター: 伝統に従っていると主張した。
- 238 書き手: はい。
- 239 チューター: これでいいのかなあ。
- 240 書き手: はい。
- 241 チューター: よし, 解決。

また, 書き手の発話がチューターよりも多くなる傾向があるのは《感情共有》の場面であった。《感情共有》に含まれるのが【あいづち】である。これは, 例えば, 独り言, 繰り返し, 笑い声など短い感情表現が含まれる。【あいづち】の場面では, 書き手がチューターの発言(例えばチューターが出す修正の選択肢, ヒント, 方向性, あるいは問題点)に積極的に反応を返すと同時に, チューターの質問に対してじっくり思考する場面が見られた。下記の例は, チューターからの《感情共有》により, 書き手が自身の文章の問題に気づき, 自身で修正を行うプロセスである。

- 319 チューター: これはどういふことですかね, 「体験の感じ, 表現」とは...
- 320 書き手: 「経験」でしょうか。
- 321 チューター: うーん, 読む人が分かるように書けると, もっといいですよ。
- 322 書き手: 「体験」は...
- 323 チューター: 「体験の感じ」とは「体験した感じ」といふこと?

- 324 書き手: 「経験」がいいと思う。
325 チューター: 「経験」でもいいですか?
326 書き手: うん, 経験...
327 チューター: 「経験」と「表現」はどう関係するのでしょうかね。
328 書き手: 経験を表現した...
329 チューター: あっ, すごい!
330 書き手: 「経験したことを表現した」...
331 チューター: なるほど, 分かりました。

セッションでは, チューターが書き手との信頼関係を構築しようとする発話が頻繁に観察された。本研究に参加したあるチューターは, ライティングセンターを初めて訪れた留学生の場合は, まず信頼関係を構築するために, 「話しやすく聞きやすい雰囲気を作ることに時間を割いている」と述べていた。この信頼関係の構築において重要な役割を担っていたのが, 《雑談》である。下記の対話は, チューターが書き手と同じ視点に立った上で話題の共通項を探そうとしていることが示されている。

- 7 チューター: 私も去年, 修士課程で同じ課題をやりましたよ。
8 書き手: ああ, え? 今, 後期課程ですかね?
9 チューター: はい, 今一年生です。
10 書き手: あああ, 先輩! 国文ですか?
11 チューター: 国文です。
12 書き手: ああ, じゃ...
13 チューター: 一個上です。
14 書き手: そうなんです, 何コースですか?
15 チューター: 地域文化の日本学です。
16 書き手: そうですか, 日本学ですか。私は日本語学です。

4.2 RQ2 対話型の個別ライティング支援を受けた留学生の書いた文章は, 支援を受ける前と後でどのような変化があるか。

前のセクションでは, 書き手とチューターがセッション中どのような対話を行っていたかを発話量とその内容に焦点を当てて概観した。それでは, こうした対話を通して, 書き手は自身の文章をどのように修正したのだろうか。書き手が書いた初稿と支援を受けた後に書き直した修正版を比較し, 文章がどのように変化したかを分析した。表 9 は対話で現れた文章の問題数, 問題の解決数, および書き手の修正数を示したものである。

まず, 文章の中に頻繁に現れた問題は主に以下の七つに分類できる。(1) 文法, (2) 内容の明

確さ, (3) 語彙, (4) 文体, (5) 接続, (6) 構成, (7) 引用, である。

表9 文章の問題数, 問題の解決数, 文章の修正数

	問題数	解決数	修正数
文法	44	44	43
内容の明確さ	33	33	26
語彙	16	16	15
文体	12	12	12
接続	9	9	9
構成	3	3	2
引用	2	2	2
合計	119	119	109

これらの項目において、書き手が書いた文章の中に最も問題があるのは文法であることが分かった。下記の抜粋1, 抜粋2, 抜粋3の例が示すように、ほぼすべての文法の問題がチューターからの修正案に基づき解決された。

抜粋1

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

この本が説明する大衆的公共圏は、組織方式と社会前提において資産階級的公共圏とは大きく異っており、映画やテレビのようなより大衆的で感覚的な媒体と切り離すこともできない。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

この本が説明する大衆的公共圏は、組織方式と社会前提では資産階級的公共圏とは大きく異っており、映画やテレビのようなより大衆的で感覚的な媒体と切り離すこともできない。

抜粋2

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

また、ベンヤミンは映画が精神療法的な効果があるも主張する。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

また、ベンヤミンは映画には精神療法的な効果があると主張する。

抜粋3

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

彼は非常に親しみやすく、ほとんど障壁のない方法でできるだけ多くの観客を「啓蒙の世界」に誘

い込みた。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

彼は非常に親しみやすく、ほとんど障壁のない方法でできるだけ多くの観客を「啓蒙の世界」に誘い込んだ。

次に、対話の中で多く取り上げられた「内容の明確さ」について述べる。内容の明確さを検討する際、書き手はチューターから文章の意図の説明を要求されることがあった。そして、書き手らは、本当に言いたいことを読み手に明確に伝えるために、詳細な情報を追加したり、余分な言葉を削除したりする修正を行っていた。その修正過程が下記の抜粋4に表れている。抜粋4の初稿にある「あなたが」は修正版では「観客が」、初稿の「亜優性」は修正版では「二次的」に修正され、読み手にとって具体的で明瞭な表現に差し替えられている。また、「その時点」や「そのような過程」という指示代名詞を含む表現は、「その」と「そのような」が具体的に何を指すのかを示す表現に差し替えられている。これらの修正は、チューターからの「これはどういう意味ですか？」に対する問いに対して書き手が答えようとする試みの中で生まれてきた表現である。

抜粋4

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

情報が伝達されるのはまさにその時点である。ここで重要なのは、あなたが突然に(亜優性の思考プロセスによるかのように)何かを深く理解し、そしてこの深く理解から離れ、幻想を実際の出来事の過程に向け直すときに起こる驚きである(Kluge, 2012: 44)。範囲を絞ると、映画実践と美学における「初期映画」「アトラクション映画」はまさにそのような過程を刺激できる映画である。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

情報が伝達されるのはまさにその時点である。これがベンジャミンが「ショック」という概念で説明したものである。観客が(二次的な思考プロセスであるかのように)何かを深く理解し、そして突然、この深い理解から離れ、幻想を実際の出来事の過程に向け直すときに起こる驚きである(Kluge, 2012: 44)。範囲を絞ると、映画実践と美学における「初期映画」や「アトラクション映画」とは、まさに、映画の閉鎖的叙事構造や首尾一貫なあらすじからの脱出とファンタジーの生産を刺激する映画である。

次の抜粋5は「文体」の問題に関して、書き手が行った修正を示したものである。抜粋5の初稿では、東部地区の農村部の学生の高等教育に影響を与える原因を説明するとき、「要因」と「要素」という表現が混在していた。学術的文章では、意味の一貫性が求められることをチューターから指摘され、書き手は、一貫して「要因」を使用することを決めた。

抜粋 5

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

東部地区の農村部の学生の高等教育進学に影響を与える要因は中部, 西部, 東北部とは大きく異なる。東部の農村部の学生の高等教育入学の影響要素は他の地区の都市部の状況と似ている。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

東部地区の農村部の学生の高等教育進学に影響を与える要因は中部, 西部, 東北部の農村部とは大きく異なっている。東部の農村部の学生の高等教育入学の影響要因は他の地区の都市部の状況と似ている。

また, 抜粋6の初稿が示すように, 書き手はしばしば, 複数の項目を列挙する時に体言止めの文章を書いていた。しかしながら, 学術的文章の文体では, 「である」体を使用すべきである。このことをチューターから指摘され, 書き手が文末を「である」体に修正するケースがしばしば見られた。下記の抜粋6は, 文末の文体を修正する過程に加えて, 抽象名詞をより具体的な説明に置き換える修正を示している。

抜粋 6

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

日本におけるキャッシュレス決済の課題は, 大きく 3 つの方向に分けられる。第一は, 加盟店の拡大。第二は, セキュリティの完善。第三は, 政府政策の支援。以下順番に説明する。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

日本におけるキャッシュレス決済の課題は, 大きく 3 つの方向に分けられる。第一は, 決済環境の整備である。第二は, キャッシュレス決済に伴うセキュリティの改善である。第三は, 政府政策の支援である。以下順番に説明する。

ある語彙の意味やその使用範囲を意識して使うことは, 読み手に情報を正確に伝える上で重要である。特に, 学術的文章においては, 口語表現は避け, 学術的目的にふさわしい表現を選択する必要がある。この学術的文体の選択の難しさは, 本研究に参加した留学生が直面した問題の一つであった。下記の抜粋 7, 抜粋 8, 抜粋 9 は, 書き手がより学術的な表現に修正を行った例である。

抜粋 7

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

支払をモバイルウォレットに登録している銀行口座から引き落とす場合は、このリアルタイムペイに合っている。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

支払をモバイルウォレットに登録している銀行口座から引き落とす場合は、このリアルタイムペイに**該当する**。

抜粋8

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

...店舗の見た目やネットに対し、不信感を持っていることが示唆された(図表19)。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

...店舗の**管理**や**インターネット環境**に対し、不信感を持っていることが示唆された(図表19)。

抜粋9

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

もし労働者階級が、社会の中で独立した陣営としてうまく組織化すれば、社会全体を包含する大衆的公共圏は少なくなる。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

もし労働者階級が、社会の中で独立した陣営としてうまく組織化すれば、社会全体を包含する**大衆的公共圏を構築する可能性は低くなる**。

次の抜粋10では、「前の文と後の文はどのように関係しているのか?」というチューターの質問に対して行った修正の例である。ここでは、「そのうち」という表現を加筆することによって、文と文との繋がりや論理関係を改善しようとしたことが分かる。

抜粋10

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

世界中で11億人以上のユーザーがいる。日本だけでも約9000万人の登録会員がいる。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

世界中で11億人以上のユーザーがいる。**そのうち**、日本だけでも約9000万人の登録会員がいる。

次の抜粋 11 は、引用に関する修正である。書き手は、研究計画書の先行研究の部分で寺村の観点を引用する時、著者名と出版年を文末に括弧書きで書いていた。しかし、チューターから、引用内容とオリジナル著者の責任の明確性を改善するよう指摘され、第二稿では、著者名と出版年を主語に位置に移動させた。

抜粋 11

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

その中で、「と」「て」のような「全部列挙」と「たり」「とか」などのような「一部列挙」に分けている(寺村, 1991)。

第二稿(修正案に基づき修正された第二稿)

寺村(1991)は、並列表現を「と」「て」のような「全部列挙」と、「たり」「とか」などのような「一部列挙」に分けている。

ここまでは、チューターからの指摘や問いかけによって、文章が修正された例を示してきた。しかし、「内容の明確さ」に関しては、書き手がチューターからの意見を取り入れず、修正を行わないケースが観察された。例えば、下記の抜粋 12 の初稿の「個々のプロジェクト」に対して、チューターは「分かりづらい、例を一つ入れてもう少し詳しく説明してほしい」という意見を出した。しかし、書き手は、チューターの意見を受け入れなかった。これについて書き手に対してフォローアップインタビューを行ったところ、「これは、学会で発表しようとする論文であり、読み手は書き手と同じ分野の人であるため、さらに詳しい例がなくても書き手が何を言おうとしているのかを読み手が理解できるはず」という説明があった。

抜粋 12

初稿(ライティングセンターに持ち込んだ初稿)

というのも、文化批評が意識産業の全体を批判するか、個々のプロジェクトのイデオロギー的傾向を分析するかのどちらかであるという問題について、Kluge は批判理論との異なる立場を取っていると考えられる。

5. まとめ

本研究は、ライティングセンターの個別セッションにおけるチューターと書き手の対話に着目し、対話の量と種類を整理するとともに、その対話が文章のどのような修正につながったかを分析した。ライティングセンターで行われた六つの個別セッションを録音し、逐語録を M-GTA を用いて分析した。その結果、全体的な傾向として、チューターの発話量が書き手の発話量よりも多いことが明ら

かになった。しかし、書き手本人の日本語能力、性格や文章執筆に対する動機、またチューターとの信頼関係の程度によっては、チューターの発話量を書き手が上回ることもあり、書き手を取り巻く社会的状況が発話の主導権を左右する可能性が示唆された。

発話内容は、大きく、《文章自体》、《修正の決定》、《感情共有》、《セッション》、《課題》、《雑談》という六つの概念に分類された。そのうち、《文章自体》、《感情共有》、および《セッション》に関する検討が多く観察された。また、対話型ライティング支援では、〈形式上の検討〉よりも〈内容上の検討〉に多くの時間が割かれており、書き手が自身の文章の意図を読み手に分かってもらおうとする試みの中で、何度も意味交渉が行われる過程が明らかになった。また、〈あいづち〉や〈雑談〉などを通した双方の《感情の共有》が対話の質に影響を与え、それがよりよい修正につながる可能性が示唆された。このことは、佐渡島(2009)らの早稲田大学ライティングセンターでの調査結果とも一致する。

留学生がチューターとの対話を通して、文章をどのように修正したかを分析した結果、留学生が書いた文章の中に頻繁に修正された問題は大きく二つあることが分かった。一つは形式面の問題であり、もう一つは内容面の問題である。形式面の問題には「文法」、「語彙」、「文体」、「接続」、「引用」という五つの項目があった。一方、内容面の問題については「内容の明確さ」と「文章の構成」という二つの項目があった。形式面の問題において、チューターによって指摘された項目は、圧倒的に文法に集中していることが分かった。そして、留学生はチューターに与えられた文法に関する修正案をほぼすべて受け入れ、その案に基づいて、文法に関する問題をほぼ全て解決していた。また、内容面の問題において、セッションの対話の中に最も頻繁に話題になったのは「内容の明確さ」である。内容の明確さを改善するために、セッションの対話の中で、書き手はチューターから意図の説明を求められることが頻繁にあった。そして、本当に自分が言いたいことを明確に伝えるために、書き手はより詳細な情報を追加したり、抽象的な表現を具体的な表現に置き換えたり、余分な言葉を削除したりするなどの修正を行っていた。しかし、書き手とチューターの専門性が一致していなかったり、書き手が持ち込んだ文章の読者層のニーズをチューターが十分理解できていない場合は、チューターからの意見や修正案が書き手によって拒否されるケースも観察された。

本研究は、少ないサンプル数に基づく事例研究ではあるが、文章執筆過程における「読み手との対話」の重要性を示したと言える。Elbow (1973)が述べたように、書き手は、テーマやトピックについて深く思考し、何度も繰り返し書き直す過程を経て、新しいアイデアを生み出したり、よりよい構成に気付いたりすることができる。この過程で、読み手から意見やコメントをもらうことは極めて重要である。文章力を伸ばす上で重要なことは「読み手意識 (audience awareness)」を育てることだからである。正規授業の中で読み手からコメントをもらって書き直す時間を十分確保することが難しい現状を考えると、「授業外」で書くことを支援し、「大学院生チューター」という読み手との対話を提供しているライティングセンターが担う教育的役割は極めて大きいと言えるだろう。

また、留学生が大学院で取り組む学術的文章に着目した本研究は、日本語能力検定試験 N1 レベルに達している上級日本語学習者であっても、日本語でのアカデミック・ライティングにおいては、文法や語彙から文体、構成、内容に至るまで、様々な問題に直面していることを明らかにした。

留学生側は日本の大学院に留学するにあたり、学術的文章に関して相当な準備をしておくことが求められる。加えて、「何度も書き直すこと」の重要性を認識することも必要である。これは、本研究が調査対象とした対話型ライティング支援の理念でもある。書くことは、考えることである。そして、何度も考えて書き直すことが文章の改善につながるのである。「プロダクト」よりも、書く「プロセス」が重要になるのである。しかし、本研究が明らかにしたように、書くプロセスの重要性を認識できていない留学生は、チューターに一方向的な添削を期待する傾向がある。留学生に対しては、学術的文章そのものの指導や支援に加えて、「書くことは何度も繰り返し書き直すことだ (**writing is rewriting**)」というプロセス重視の考え方を教える必要があるだろう。本研究が焦点を当てた授業外のライティング支援は、こうした考え方を留学生に伝える(経験させる)重要な役割を担っている。

謝辞

本稿は、神戸大学大学院国際文化学研究科提出の修士論文(主査:保田幸子教授)の一部に加筆修正を行ったものです。調査の実施にあたり、神戸大学国際総合教育センターの森田耕平先生、朴秀娟先生には大変お世話になりました。また、本研究の趣旨を理解し快く協力してくださったチューターの皆様と留学生の皆様にご心から感謝しています。最後に、本研究のデザインから分析にいたるまでご指導してくださった神戸大学大学院国際文化学研究科の保田幸子先生、ならびに外国語教育講座システム論コースの先生方に感謝の意を表します。ありがとうございました。

引用文献

- 阿部真・山西博之(2013)。「大学英語教育における協働的ライティング学習の可能性: グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいた分析の試み」 *Language Education & Technology*, 50, 93-117.
- Barnett, R. W., & Rosen, L. M. (1999). The WAC/writing center partnership: Creating a campus-wide writing environment. In R. W. Barnett & L. M. Rosen (Eds.), *Writing centers and writing across the curriculum programs* (pp. 1-12). Westport, CT: Greenwood Press.
- Boquet, E. H. & Lerner, N. (2008). After “the idea of a writing center.” *College English*, 71, 170-189.
- Bruffee, K. A. (1984). Peer tutoring and the “conversation of mankind.” In G. Olson A. (Ed.), *Writing centers: Theory and administration* (pp. 3-15). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Cai, J. (2013). Students’ perceptions of academic writing: A needs analysis of EAP in China. *Language Education in Asia*, 4(2), 5-22.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.

- Emig, J. (1967). On teaching composition: Some hypotheses as definitions. *Research in the Teaching of English*, 1(2), 127-135.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- 藤木剛康 (2011). 「日本の作文教育の問題点とライティング・センター: 和歌山大学経済学部の文章作成指導はいかにあるべきか」『経済年報』15, 109-118.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of written processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 広瀬和佳子 (2012) 「教室での対話がもたらす『本当に言いたいこと』を表現することば: 発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析」『日本語教育』152, 30-45.
- Holiday, W. G., Yore, L. D., & Alvermann, D. E. (1994). The reading-science learning-writing connection: Breakthroughs, barriers, and Promises. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 877-893.
- 飯野朋美・稲葉利江子・大原悦子 (2015). 「個別相談とライティング支援の可能性: 津田塾大学ライティングセンターの活動分析から」『津田塾大学紀要』47, 133-148.
- 井上定彦 (2006). 「現代日本の社会変動と高等教育改革: 到達点と課題 - 総合政策論による接近-」『総合政策論叢』(島根県立大学) 11, 85-107.
- 井下千以子 (2008). 『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』東京: 東信堂.
- 木戸光子 (2018). 「人文系大学院における言語技術の授業実践: 言語科目と専門科目における文章作成および口頭発表の役割」『日本語教育方法研究会誌』25, 26-27.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践: 質的研究への誘い』弘文堂.
- 木下康仁 (2007a). 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法: 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.
- 木下康仁 (2007b). 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の分析方法」『富山大学看護学会誌』6(2), 1-10.
- 小林至道・中竹真依子・天野朗子・近藤泰弘 (2018). 「大学図書館とライティングセンターの協働による効果的なライティング支援」『第66回日本図書館情報学会研究大会発表論文集』5-8.
- 久保田美子 (2006). 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ: 因子分析による『正確さ志向』と『豊かさ志向』」『日本語教育』130, 90-99.
- 松田佳子 (2011). 「金沢大学における留学生を対象としたライティング支援体制に向けて」『外国語フォーラム: 金沢大学外国語教育論集』5, 27-44.

- 松田佳子(2012).「留学生を対象とした日本語ライティング支援室での個別相談の取り組み: 自立的な日本語ライティング能力の育成を目指して」『金沢大学留学生センター紀要』15, 59-76.
- 文部科学省(2008).『留学生30万人計画』骨子の策定について
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm (閲覧日 2019年8月9日)
- 文部科学省(2020a).『外国人留学生在籍状況調査』及び『日本人の海外留学者数』等について
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692.htm (閲覧日 2020年12月30日)
- 文部科学省(2020b).「大学における教育内容等の改革状況について(平成30年度)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00007.htm
(閲覧日 2020年12月5日)
- 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, 35-60.
- Murray, D. M. (1985). *A writer teaches writing* (2nd Ed.). Boston, MA: Houghton.
- North, S. M. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46(5), 433-446.
- Okuda, T. (2018). Policy borrowing for a world-class university: A case of a writing center in Japan. *Current issues in language planning*, 20, 503-520.
- 太田裕子・佐渡島紗織(2012).『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識: 早稲田大学における実践事例とPAC分析」*Waseda Global Forum* 9, 237-277.
- Russel, D. R. (1991). *Writing in the academic disciplines: A curricular history*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- 佐渡島紗織(2009).「自立した書き手を育てる: 対話による書き直し」『全国大学国語教育学会国語科教育』66, 11-18.
- 佐渡島紗織・太田裕子(2014).「文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長: 早稲田大学ライティングセンターでの事例」『国語教育』75, 64-71.
- 佐渡島紗織・志村美加・太田裕子(2008).「日本語母語話者が日本語で英語文章を検討するセッションの有効性: 書き手を育てるライティング・センターでの対話」*Waseda Global Forum* 5, 57-71.
- 實平雅夫(2012).「日本語日本文化教育におけるライティングセンターに関する一考察」『神戸大学留学生センター紀要』18, 37-50.
- 佐藤勢紀子(2006).「多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法」『専門日本語教育研究』8, 39-44.
- 舘岡洋子(2002).「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律学習」『東洋大学紀要留学生教育センター』22, 1-20.

- Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. *Carnegie Commission on Higher Education*, 1-57.
- 臼杵美由紀. (2009). 「アカデミック・ライティング指導の果たすべき役割とは何か: 留学生のための日本語支援を通して」『上越教育大学研究紀要』28, 1-8.
- 吉田弘子・Johnston S.・Cornwell S. (2010). 「大学ライティングセンターに関する考察: その役割と目的」『大阪経大論集』61(3), 99-109.
- Williams, J., & Severino, C. (2004). The writing center and second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 165-172.

付録1

セッション録音同意書

教室外でのライティング支援に関する調査・セッション録音同意書

この度は調査にご協力くださり、誠にありがとうございます。

この調査は、「教室外でのライティング支援」はどのように書き手の学びを促すかを明らかにすることを目的としています。

この研究課題を探究するため、セッションを録音させていただき、チューターと留学生の方の間でどのような「対話」が行われているかを分析させていただきたいと考えております。

この調査で得た情報は、研究目的のみで使用され、他の目的で使用されることは一切ありません。また、研究発表の際には、個人が特定されないよう仮名を用いる等、個人情報保護に最大限の注意を払います。インタビューやセッションの途中で協力を中断したいと思われた場合は、その旨、お伝えいただいても結構です。

以上をお読みいただき、セッションの録音にご協力くださる方は、下記にお名前、ご所属・学年、ご専門、チューター歴をご記入ください。

令和二年____月____日

お名前_____

ご所属・学年_____

ご専門_____

チューター歴____ヶ月 または ____ 年