

# 個別カンファレンスを通しての「自立した書き手」の育成と「学び」の観察

アメリカ／ハワイ大学マノア校博士課程在籍 今井 純子

## 概要

本研究は、個別ライティング・カンファレンスプログラムを、アメリカの大学の第二言語としての英語教育（ESL）課程において試験的に導入し、第二言語として英語を学ぶ大学・大学院生と、チューターとの間のやりとりを、学期を通して経時的に観察した。また、各カンファレンスの後、研究者とともに録画したビデオを見ながら、実践への参加者がカンファレンスについて振り返る時間を設けた。本紙では、チューターの1人（英語母語話者）と日本の大学からの交換留学生の1学期間（全4回）のライティング・カンファレンスへの参加の様子を観察し、事例として紹介する。また、この事例を、同チューターが受け持った他の学生との事例と比較し、ストラテジーへの言及、学習者の気付き、カンファレンスにおける共同作業、研究者の介入という点からその特徴を挙げる。また、プログラムを通して、「自立した書き手」の育成を目的とした支援や「学び」がどのように行われていたか、今後の研究の方向性も含めて考察する。

## 1

### はじめに

学習者が、より熟練した書き手（教師、チューターなど）と1対1でカウンセリングを受け、作文の修正案について話し合うライティング・カンファレンスは、主に、アメリカの高等教育機関において、英語母語話者を対象とした作文教育の一環として、広く行われてきた（Lerner, 2005）。今日においても、アメリカの大学内では、アカデミックライティングのクラスや教師のオフィスアワー、ライティングセ

ンター、チュートリアルプログラムなど、授業内外のさまざまな場を通してカンファレンスが行われている。

第二言語ライティング研究においても、カンファレンスの実施は、プロセスを重視した作文指導（Zamel, 1985）の一貫として広く推奨されている（e.g., Ferris & Hedgcock, 2005; Hyland, 2003; Leki, 1992）。しかし、会話・談話の分析を取り入れた研究では、第二言語学習者を対象としたライティング・カンファレンスと母語話者を対象としたカンファレンスの違い（e.g., Thonus, 2004）、第二言語学習者のライティングセンターでの好ましくない体験、サポートの欠如（e.g., Nam & Beckett, 2011）なども報告されており、作文教育の中でのカンファレンスの役割や可能性については、まだ解明されていないことも多い。一方で、日本の高等教育機関においても、近年、カンファレンスやカウンセリングによる作文教育が少しずつ取り入れられており、国内のいくつかの大学では、ライティングセンターが設置され、チューターの研修等も行われるなど、カンファレンス導入に対する今後の期待も大きい。

本研究では、アメリカの大学の第二言語としての英語教育（ESL）課程内に、（一般の学生を対象として大学に設置されているライティングセンターとは別に、）ライティング・カンファレンスのプログラムを2014年春学期から秋学期にかけて試験的に設置し、学習者と大学院生チューターとのカンファレンスの様子を、経時的に観察した。

第二言語学習者を対象としたライティング・カンファレンスの先行研究では、作文の修正のされ方、カンファレンスの対話の構成という2点について主に議論されてきた。中でも、Goldstein and Conrad (1990) は早くから、アメリカの大学に通う第二言語話者の作文教育において、文法や文レベルの部分・表面的な修正ではなく、構成や内容といった全体・高次の修正を促し、同時に学生の作文の質を高めるためにはカンファレンスにおける教師と学習者間の「意味の交渉 (negotiation of meaning)」が必須であると強調した。また、Aljaafreh and Lantolf (1994) は、第二言語学習者の文法の誤りに対する負のフィードバックを Vygotsky (1986) の社会文化論から分析し、学習者が、カンファレンスへの参加を通して能力に応じた「足場づくり (scaffolding)」をチューターにしてもらいながら、少しずつ文中で特定の文法事項が使いこなせるようになった様子を観察した。最近では、Ewert (2009) が、教師がいくつかの点に絞り、文法よりも内容を重視して意味の交渉を行ったところ、学習者がより積極的にカンファレンスに参加し、より多くの修正が行われたと報告し、「意味交渉」と「足場づくり」の両方が重要であると強調している。

望ましいカンファレンスのあり方についての議論と並んで、先行研究では、第二言語カンファレンスの特徴や個別差についても言及されてきた。Cumming and So (1996) は、第二言語学習者と大学院生チューター間のカンファレンスが、重点(文法の誤り、プロセスなど)の選択や使用言語(母語、学習言語など)に関係なく、二者の協同から成り立つ問題解決タスクであること、特に文法と語彙にフォーカスを置く傾向にあることを報告している。また、Williams (2004) は、アメリカの大学のライティングセンターにおけるチューター(英語母語話者)と第二言語学習者のやりとりを文レベルに的を絞って分析した。ここではチューターが、文法事項に学習者の注意を向け、明示的な支援を行い、学習者がそれに応えてメモを取るなど積極的に参加した場合、多くの修正が行われたが、応答が最小限だった場合、あまり修正が行われなかったことが報告された。

一方で、Patthey-Chavez and Ferris (1997) は、個々のカンファレンスの違いについて、学習者の英語力を要因とし、習熟度が高い学習者はカンファレンスでよく話し、フィードバックを取り入れ、より高度な修正をしたのに対して、習熟度の低い学生の修正は表面的なものにとどまったことを報告した。この点に関して、Weigle and Nelson (2004) はさらに言及し、大学院生チューターのカンファレンスでの支援が、第二言語学習者の習熟度に応じて指示的なものから探索的なものへと変化したと報告している。さらに、チューターの母語や経験によっても支援の仕方に個人差があり、また、チューターと学習者の関係性も、カンファレンスへの満足度に影響を与えるようであると示唆した。

学習者とチューターの関係性が果たす役割については、アメリカの大学のライティングセンターで行われた研究でも報告されている。例えば、Bell and Elledge (2008) では、内容や構成などの全体・高次の点について支援するようトレーニングを受けたチューター(英語母語話者)が、第二言語学習者の多くが文法や語彙などの部分的な点について支援を求めると訴えた。実際のカンファレンスでもチューターが一方向的に会話の主導権を握る様子が観察され、チューターと学習者間での意識のギャップが示唆された。同様にライティングセンターでカンファレンスの観察をした Nakamaru (2010) は、第二言語学習者の教育的な背景や学習スタイルに応じて、語彙力についてのニーズが変わることを指摘した。この研究においては、チューター(英語母語話者)は留学生とのカンファレンスでは無意識に語彙について時間を割き、アメリカで高等教育などを受けてきた第二言語使用者とのカンファレンスでは、より内容重視の支援を与えることが多い傾向にあった。このように、習熟度以外にもカンファレンスを左右する要因はさまざまであり、学習者の参加を多角的に理解することは、プログラムとして効果的な支援を提供する上で重要な研究課題である。

第二言語学習者を対象としたライティング・カンファレンスにおいて、何(文法か内容)に焦点を当てるかについては、これまで多くの研究で議論されてきたが、近年、Eckstein (2013) が、大学付属のESL プログラムに設置されたカンファレンスプログラムの学生を対象とした質問紙の調査を基に、新しい視点を提示している。Eckstein によると、習熟

度の低い学生は、部分的な点（文法・語彙など）へのフィードバックとチューター主導の対話形式を好み、これに対して、習熟度の高い学生は、チューターと協同で問題解決に取り組み、内容や構成といったより高次のフィードバックを求める傾向があると報告した。さらに Eckstein は、カンファレンスという学習支援形式を、学習者が、「習熟度や学習目標に応じたフィードバックを得ながら、好みの対話形式を通して学ぶことのできる場」と描き、「伸びや経験に応じて、好みやニーズに替わる可能性」について言及している。

これらの先行研究を基に、本研究は、ESL プログラム内にカンファレンスを導入し、「学び」のプロセスや効果を、学期を通して時経的、多角的に観察する。また、カンファレンスの前後に、チューター、学習者それぞれと、録画ビデオの一部を見ながら個別に面談し、参加者がより効果的にカンファレンスに参加ができるよう支援を行った。

### 3

## 実践方法

本研究は、カンファレンスによる英語ライティング支援プログラムを、アメリカの大学の中にある第二言語としての英語教育（ESL）課程に、2014年春から秋にかけて2学期間にわたって試験的に設置した。実践への参加対象は、この期間に課程内のアカデミックライティング（中級・上級）を卒業要件科目として受講した学部生、院生、交換留学生で、ほとんどの学生は、一部を除き、1学期間みの参加であった。研究への参加に同意した全学生108名（クラス、取得目標の学位、母語については表1を参照）を対象に、作文力診断テストと学習者のカンファレンスへの意識についての質問紙による調査を、授業内において、それぞれの学期の初め（第1～3週目）と学期末（第15～16週目）に行った。

さらに、全体の中からボランティアを募り、内33名の学生が授業外での追加のカンファレンスへの参加に同意し、それぞれに1人ずつチューターを割り当てた。チューターには、ESL プログラムでの教師経験がある、または、英語教員をめざしている第二言語学科の大学院生（主に修士課程）から、ボランティア（計21名）を募った。第4・5週目に、それぞれの学生・チューターのペアとオリエンテー

■表1：実践に参加した学生108名のデモグラフィ

クラス	中級	12
	上級—大学院生	36
	上級—学部生	60
学位	学部	44
	大学院（修士課程）	20
	大学院（博士課程）	10
	交換留学（学部）	26
	交換留学（大学院）	3
	その他・明記なし	5
母語	中国語	27
	日本語	22
	韓国語	19
	ノルウェー語	6
	スペイン語	5
	タイ語、ベトナム語	各4
	フィリピン/タガログ語、ドイツ語、ロシア語	各3
	ペルシア語	2
	アラビア語、インドネシア語、ポルトガル語、サモア語	各1
	その他・明記なし	6

ションを行い、カンファレンスの進め方や作文の提出方法、これまでの学習の仕方やチューターの経験、今後のスケジュールについての話し合いを行った。それぞれのペアについて、学期の第6～13週の間、計4回（各30分）カンファレンスを予定し、必要に応じてスケジュールの変更を行った。カンファレンスは、学内の言語実験室の1コーナー、または、チューターのオフィスを使い、写真1のようなセッティングで実施された。カンファレンスの様子は、左右に設置したビデオカメラ2台、机の中央に置かれたICレコーダー1台とコンピューターのスクリーンキャプチャーを使って録画・録音をし、カーテンで囲いをした上で研究者は一旦席を離れ、後日観察した。原稿とその修正版（リビジョン）は、学内で一般的に使用されているクラス・プロジェクトマネージメントサイトを通してオンラインで収集した。

さらに、各カンファレンスの直後に学習者と、次の回の直前にチューターと、それぞれ15分ずつ、研究者と一緒に録画ビデオを見るプレイバックセッションを行った。プレイバックセッションでは、毎回のカンファレンスの最初・真ん中・最後の5分ず



▶ 写真 1：カンファレンスのセッティング

つのビデオを再生し、それぞれのシーンにおいて「何をしようとしていたか」、「どう感じていたか」などについて、学生・チューターの視点から解説をしてもらい、カンファレンスでの学び・支援についての振り返りの場を提供した。また、全4回のカンファレンスが終わった後、学生それぞれと約30分間、再度面談をし、参加プロセス全体について振り返った。また、両者の申し出があった場合に限り、5回目のカンファレンスを追加実施し、このうちの1ペアは2学期にわたって8回のカンファレンスを実施した。

この他、ESL 課程の4人の教師から、教室内の事前・事後テストの実施に協力を得、授業内でカンファレンスを行う際に観察・ビデオ録画の許可を得た。表2は実践期間で収集した主なデータの概要である。これらのデータは、現在も分析中であるため報告は後日となるが、本紙では、一部のチューターと学習者に焦点を当て事例を報告する。

■ 表 2：収集したデータの概要

データの種類	数・量
質問紙(事前・事後)	78セット
作文(事前・事後)	89セット
カンファレンスの録音・録画	160回分 (各80時間)
ミーティング(ブリーフィング、プレイバック、振り返りなど)の録音	120時間
学生が持ち込んだ作文	290種類
教師へのインタビュー	約5時間
授業内カンファレンスの録画	約10時間

## 4

## 事例報告

本研究では、授業外カンファレンスへの参加に同意した33名の学習者のうちの7名が、日本の大学からの交換留学生であった。本報告の読者の多くが日本の教育機関で英語教育にかかわっていることを想定し、本紙においては写真2に示すように、この中の1名(関西の大学からの交換留学生、学部2年生、観光学専攻、女性)とそのチューター(アメリカ出身、修士課程院生、第二言語教育専攻、男性)のやりとりに焦点を絞り、4回のカンファレンスへの参加について観察ノートとインタビューの要旨を報告する。また考察では、比較対象として同チューターが担当した別の学生(インドネシア出身、修士課程院生、都市計画専攻、男性)とのカンファレンスについても言及する。



▶ 写真 2：カンファレンスの様子

### 4.1 第1回ライティング・カンファレンス

第1回ライティング・カンファレンスは、チューターが学生のエッセイ(ライティングのクラスに提出する英才教育についての意見論述文(position paper)の第2稿)を読み上げ、語彙や表現について気になった点についてコメントしていき、それに対して学生は相づちを打つという、チューター主導の形で進行した。途中、約10分間、一旦エッセイから離れ、課題を取り組むにあたってガイドラインを理解することの大切さをチューターが学生に強調した。その後、ライティングのプロセスについて学生に質問すると、「論文を読んで、キーワードに下線を引き、ブレインストーミングをした後、元の論文を要約し、他の論文もリサーチした上でエッセイを書く」と回答。それに対してチューターは、他の学生や自分の体験を説明しながら、アウトラインとコ

ンピュータの類義語辞典（シソーラス）機能の使用を学生にすすめた。最後の10分は、再び1文ずつ文を見ていく形に戻り、チューターが会話を通して話題の展開を助けたが、ライティングのプロセスの振り返りの他に学生が発言したのは、引用符について質問した時のみであった。

#### 4.1.1 学生の反応

不安に思っていた箇所を指摘してもらえた。自分で直した方が力になると言われた。最初は、エッセイを見てほしいと思ったが、アウトラインの大切さを知った。先生からどのようなコメントをもらったか一緒に見て話し合った。先生以外からもフィードバックを得るため、今後は複数の人にエッセイを読んでもらった方がいいと思った。チューターに自分のエッセイを読み上げてもらうことによって、どこを直すべきかがわかった。

#### 4.1.2 チューターの反応

アイデアの創出を促すため、他の学生とのカンファレンスや自分のライティングに関する経験を基に、ストラテジー（アウトラインとシソーラス）に重きを置いて指導した。自分が今どこを読んでいるのかを学生に知らせるために、エッセイを読み上げた。学生の発言は少なかったが、質問をすれば答えた。

### 4.2 第2回ライティング・カンファレンス

第2回カンファレンスが始まってすぐに、チューターが学生に「何をしたいか」を聞き、それに対して学生は「I want you to teach me about how to summarize.」とリクエストした。この回、学生が持ち込んだ作文は、ライティングのクラス（中級）でこれから取り組む論説文（Argumentative paper）のモデルペーパーと、ペーパーから逆に描いたアウトライン（図1）と、その要約であったが、学生からの要望に関して、サンプルとして与えられたエッセイを見てアウトラインを詳細に膨らませ、学生が書いた要約に戻るという手順がチューターにより提案された。前回と同じように、チューターがエッセイを声に出して読み上げていったが、What do you think as a problem? と議論的となる問題を確認し、If children watch the video about violence, what kind

of effect? Children can be more dangerous? と内容について聞き返すなど、要所所で学生に答えさせる機会を与えていた。また、関連する情報（イングランドの移民政策の話など）を提供し、リサーチをして統計データを引用することをすすめるなど、議論の発展の仕方について支援する他、「導入・本論・結論」の役割とバランスについて、どのように改善できるかについて説明を与えた。この間、学生は相づちの他、チューターの質問にも答え、積極的にカンファレンスに参加をしているように見えた。アウトラインについて議論した後、最後の5分で、学生の要約の添削に戻った。カンファレンスが始まる前に、学生がチューターに、通常クラスでの現地の正規学生とのグループワークの難しさについて語ったことも印象深かった。

Outline for Paper3 Sample Essay	
<b>Introduction</b>	
1. Introduction to internet censorship – good idea! (Technical mechanism: Internet filtering)	
●	
● Problem about children using the Internet.	
(?) If children see content about violence, they tend to be more dangerous.*	
(statistics) Is this true or false?.	
(!) If children are exposed to sexually explicit content... (statistics)	
.....*	
<b>Body</b>	
● The way of reducing the risk for children	
2. Technical mechanism: Internet filtering	
3. Legalization mechanism: Children's Internet Protection Act (CIPA)	
<b>Conclusion</b>	
● An alternative to internet censorship	.....
<b>Reference</b>	

▶ 図1：サンプルエッセイのアウトラインと加筆（下線部）

### 4.3 第3回ライティング・カンファレンス

学生が持ち込んだ作文は、ライティングのクラス（中級）に提出する生涯学習についての論説文（Argumentative paper）の第1稿であった。始まってすぐに、チューターが学生にエッセイの締め切りと、「何をしたいか（What's gonna be more useful for you?）」と聞き、それに対して学生は、「作文の構成」と「語彙のバラエティー」に取り組みたいと答えた。要望に応え、チューターは学生に文の構成、ページ制限、トピックについて説明させた。学生の

説明を基にアウトラインを描いている最中、生涯学習の機会についての話題が2度も触れられていることをチューターが指摘し、学生が主に書こうとしているトピックが、例として挙げている図書館そのものよりも、「生涯学習の機会」についてであると確認した。また、主要なアイデアや5段落という構成について確認し、再構成案を示した。その後20分間は、いつものようにチューターが文を読み上げながら語彙の選択や時制の注意についてコメントしていったが、この間、学生は相づちを返すのみだった。最後10分で修正のプロセスについて確認し、カンファレンスは終了した。

### 4.3.1 学生の反応

今までよりも、エッセイを直接直してもらうことができ、ゆっくりと進んでくれたのでよかった。構成と語彙についてリクエストした。サンプルのエッセイから、アウトラインを逆に作るプロセスでは、最初に自分が書いたアウトラインと、チューター作ったアウトラインが違っていた。チューターと話しながら、自分のトピックが「生涯学習の機会」であると気が付いた。この後は、文献リストを直し、繰り返し使っている語は代名詞に直す。アウトラインに従って、「生涯学習の機会」についての箇所を直し、接続詞・副詞などの接ぎの語や表現をつけていく予定であると明言した。

### 4.3.2 チューターの反応

いつもよりゆっくりははっきりと話した。自然のスピードで話した方がいいとは思いますが、学生の要望に応じて話し方を調整すると、学生の自信にもつながると思う。構成と語彙にフォーカスを置いたカンファレンスだった。おおまかではあっても、要望を言ってもらえると助かる。また、学生に説明をさせてみてよかった。アウトラインを通して、キーワードの定義の確認や、ペーパーを一步引いて見ることができ、気付くことも多かった。学生のエッセイを読み上げるのは、自分がどこを読んでいるかを示すためであるが、相づちを打つ学生がいつわかっていないかについてはまだわからないので、意思疎通にまだ課題がある。プレイバックセッションを通して、学生の要望を間接的に聞き、自分のやり方を調整することができるので、研究者と一緒に取り組めることはいいと思う。

## 4.4 第4回ライティング・カンファレンス

第4回カンファレンスでは、初めにチューターが学生と、今回学生が持ち込んだペーパーがライティングクラスの課題ではなく、通常クラス（観光学）の課題として出されたハワイの観光名所を紹介し、その文化的価値について分析する評論文（critical essay）であることや、その他、フォーマットやページ制限などについて確認した。今回も、チューターは学生の希望を始まってすぐに聞き、それに対して学生は、「文法を見てほしい」とリクエストした。図2にあるように、ペーパーの1文目（I went to the Pearl Harbor in Hawaii in November.）を読み上げ、学生に「何か変更が必要ではないか」と確認すると、学生は「フォーマルじゃないのでは」と回答。それに続くように、チューターは、この文をもっと教育的で明確な文にすることができるのではないかと提案した。以前紹介した、類義語辞典（シソーラス）を使っているか、学生に確認し、モデルを見せ、2文目の Pearl Harbor is one of the Oahu's largest destination. に tourist または sightseeing を入れて明確化し（シソーラスを使用してみせる）、直前に located in Oahu を挿入することを指示した。さらに、However, Japanese visitors are few. という文に対して、「日本からの観光客はたくさんいるのでは」と反応したのに対して、学生は fewer than American visitors と補足したものの、相づちを打ち続けた。

その後、学生が行った日本人観光客3名へのインタビューについて、内容を1つ1つ確認していき、直す必要のある箇所については言い換えの表現（I was hard to hear の代わりに I felt bad to hear など）を学生の側から提示させ、自ら修正を加えさせた。カンファレンスの折り返し地点で、Peace is

I went to the Pearl Harbor in Hawaii in November Pearl Harbor, located in O'ahu, is one of the largest sightseeing destinations in Hawaii and many tourists visit there from all over the world. However, Japanese visitors are few, though Japanese are the largest group of visitors in Hawaii. I saw three Japanese visitors there, and I interviewed each them. One woman said, "I saw oil flowing from the ship and listened to the tour guide say, but I still don't know if its ok for Japanese people to visiting here is eorreet or not." Another man said, "In recent years, they have beegare a time of internationalization, so I'm often embarrassed that Japanese people don't know about Pearl Harbor. However, I was able to learn know in detail about a part of histories which we cannot learn at school." The final other woman said, "I don't know all the facts, but I felt bad to was hard to hear that the Pearl Harbor attack was a surprise attack. I understand I should take it seriously as a historical fact, but I cannot blot out my guilty feelings." She also said, "Throughout the Pearl Harbor tour, I saw a really large number of names of victims. So my thought which I hope peace is getting strong more and more. I thought that Arizona memorial hall is now faithful

▶ 図2：クリティカルエッセイと加筆（下線部）

getting strong more and more. (図2の一番下の行)の文を指摘して、学生のI hope for peace.に加え、My thoughts are for long lasting peaceの表現を挙げた。また、文法用語を使いながら、代替表現を提案すると同時に、What do you try to say here?と学生の意図を何度も確認し、学生に説明させる様子がいく度も見受けられた。

#### 4.4.1 学生の反応

全部見終わらなかつたが、最初から最後まで、ゆっくりと詳しく見てもらえたのでよかった。提出直前なので、文法についてリクエストした。直すべきところを言うだけでなく、考えさせてくれるのがよかった。題材は、「書きやすい、歴史がある、日本人から見たパールハーバーとアメリカ人から見たパールハーバーは違う」という点に注目して方略的に選び、ライティングの授業の課題よりも楽しみながら取り組んだ。My thoughts are ... の下りは、指摘された理由はわからないが、文法的小さかったのだろう。

#### 4.4.2 チューターの反応

文法についてリクエストされたが、単なる添削作業になるのではないかと不安だった。1つ1つ見ていくと時間もかかり、どの文法について問題なのか1つに決めるのも一苦勞である。30分という時間制限の中では、作文の構成の方がよりおおまかで扱いやすい。ビデオを見ながら、パールハーバーについての自分の思い込みが必ずしも正しくなかつたのではないかと気付いた。語彙の幅を広げるためのストラテジーの1つとして以前示したことのある、コンピュータの類義語辞典(シソーラス)機能を使っているか学生に聞き、モデルを見せた。My thoughts are ... の部分については、文法だけでなく、文の修辞学的な好ましさから指摘し、アイデアの質を評価してコメントしたと思う。学生のエッセイをこちらで読み上げ、学生に考える時間を与え、意図したことを説明させることによって、学生が何を意図して書いたのか自信を持った上でアドバイスすることができ、両者が積極的に参加することができた。

#### 4.5 学生の振り返り

添削と作文に取り組む上でのストラテジーを学ぶ場になった。これまで、ライティング・カンファレ

ンスを受ける機会がなかつたので、どの回もチューターの話聞くので精一杯で話せなかつたが、4回目には慣れてきた。見てもらいたいところを自分からリクエストしたり、特に後半は、チューターの方から聞いてくれて一緒に直したりしたので、自分の意見も言えるようになった。以前は、最初から最後まで何も考えずに書いていたけれど、今は、ブレーンストームした上でアウトラインを書くようになった。授業でもカンファレンスでもアウトラインの必要性を学んだ。カンファレンスでチューターが紙に書いてくれた内容や、直してくれたものを帰宅後に見直した。ただ、アウトラインなどのストラテジーを学んで自分で添削するというスタンスもよかったが、最初から添削してくれた方がよかった。先生が読み上げてくれるのもよかった。毎回、カンファレンスに来る前に、チューターに何をしてほしいか考えた。

#### 4.6 チューターの振り返り

回が進むにつれ、よくなったと思う。相手が話さないと自分で話してしまう癖があるので、学生の英語の習熟度・性別やお互いあまり知らないということもあり、忍耐強く、相手に話す時間を与えてみた。どのカンファレンスにおいても、ストラテジーにフォーカスして支援した。ライティングのクラスで取り組んでいる課題よりも、通常クラスのために学生が取り組んでいるペーパーの方が、相手に内容を聞かなければならず、面白かつた。

チューターとして支援をしている他の学生とは互いに慣れていて、学生の自信も感じることから、より変化のあるダイナミックな対話ができ、一緒にカンファレンスの流れも作ってきたという感覚がある。8回のカンファレンスを通して、書く力というよりも、学生の参加の仕方が変化したと思う。さまざまなシチュエーションに対応するために、どの学生にも質問をすることを心がけ、自分のチュートリアル方法を確立していった。

## 5

### 考察

#### 5.1 チューターの支援スタンス

4回のカンファレンスを通して、チューターは学生のエッセイを読み上げ、文法・語彙表現で気付い

た点について、その都度コメントをしていった。また、学生の意図を自分が理解しているかどうか確認するために、学生に質問し、説明させる場面も多く見受けられた。第2回からは特に、カンファレンスの初めに「何をしたいか」を学生に聞き、学生の要望に応えようとしていたようでもある。また、4回を通して、チューターは、ライティングのストラテジー（アウトライン、シソーラス機能の利用など）に重きを置いて言及をしていた。実際、インタビューにおいても、ライティングのプロセスについて、学生と互いの経験を共有した旨を報告していた。

チューターのこのような支援スタンスは、別の学生（インドネシア人の大学院生）とのカンファレンスにおいても共通であり、文脈の理解や要点についての意味交渉と併せて、ストラテジーについての話題を頻繁に取り上げていた。また、語彙の繰り返し使用についても、「間違いではないが、類義語で置き換えた方が表現の幅が広がる」と言及し、シソーラス機能を使うプロセスを実際にやって見せるなど、単に誤りを直すだけでなく、「自立した書き手」になるためのヒントをカンファレンス全体に散りばめる工夫をしていた。また、その学生との第1回カンファレンスにおいては、学生からのリクエストに対して、「文法や語彙は、後で添削した方が効率的である」と述べた上で、要点に注目して文法を直し、キーワードのコロケーションをリストアップするなど、学生からの要望にも応えながら、文法・語彙そのものでなく、相互理解や論の発展に重きを置いて支援を行っていた。

## 5.2 学生による気付き

チューターのコメントに相づちを打つなど、ほとんどのカンファレンスでの学生の反応は最小限であった。しかし、カンファレンスへの参加と振り返

りは、さまざまな段階で学生に「書き手としての気付き」を促したようである。例えば、第1回カンファレンスでは、エッセイを添削してもらうことを期待していた学生が、アウトラインや他者からのフィードバックの大切さについて学んだと証言している。第2回からは、学生自ら「何をやってほしいか」をリクエストする場面も見られ、徐々にではあるが、学生の発言が増えていったように思う。第3回では、エッセイのアウトラインをさらに詳細化することによって、最初は見えていなかったエッセイの真の意図（生涯学習の機会）を明確にとらえられるようになったようであった。さらに、振り返りの中では、カンファレンスと授業で学んだ内容を通して、プロセスを重視したライティングへとアプローチが徐々に変化した旨の言及があった。気付きとは言えないが、第2回と第4回に持ち込んだ話題について、学生が書きやすさや読者の興味を考えた上で選んだという事実も、自立した書き手のストラテジーとも考えられる。

このような学生の気付きは、同チューターが受け持った別の学生において、両者の希望により2学期間（全8回）観察されたため、後半においては、気付きの場面が特に顕著であった。例えば、第5回（2学期目第1回）のカンファレンスでは、学生自身がこれまでの作文への取り組みを振り返り、今後はどのように取り組むかについて違いを明示した場面があった（図3参照）。第8回までには、カンファレンスの進行について、学生とチューターの間で相互理解が得られていた。文の意味の確認についてはチューターが主導的に進めていたが、学生からチューターに質問をする場面が多く見られた。第7回のカンファレンスでは、修辭的に望ましい構成について学生が質問し、チューターはいくつかのオプションを話した上で、どの方法をとればより効果的



S2: Usually, I read it up the article and highlight it and I try to remember a little bit, the main point, and so when I write, I use the guideline (...) and I still have to check which part (...) so it takes time then.

S2: Maybe it's better to have an outline and then, try to make a summary and some notes (...) it would be more easy.

T: Another thing you can do, for example, is that.

▶ 図3：学生による書くプロセスについての振り返り

に読み手に意味を伝えることができるのか、学生に選択を一任した。これらのやりとりの例から、本研究におけるカンファレンスは、目の前にあるペーパーについて話すのみではなく、学習ストラテジーについての対話を通して、チューターと学生が過去や未来のライティングの「書き手」としての経験について話し、気付く場であったと言える。また、修正に関する最終的な決定を学生に委ねた点においても、学習者の自立を促すものであったと言える。

### 5.3 協同作業と仲介者の役割

4回のカンファレンスを通して、学生はチューターの問いかけやコメントに対して相づちを打ち、発言はその日に取り組みたい事項や、内容の確認について質問を受けた場合に限られていた。また、インタビューでは、「聞くのに精一杯で発言できなかった」という学生の発言が、全体を通して何度も聞かれた。とはいうものの、振り返りの中では、ストラテジーやプロセス、添削してもらった箇所についての気付いた点や疑問に思った点に関して活発に発言し、時には研究者に質問するなど、学びに対する積極的な面も見られた。また、カンファレンスの約束や、前日までの予定原稿の提出、プレイバックセッション後の修正版の提出など、常に時間や期日を守るなど、学習の自己管理能力に優れていた。

同チューターが受け持った別の学生においても、1学期目は受け身な参加であったが、2学期目（第6回）には、開始約10分間、学生がペーパーについて説明し続け、自主的に作ったアウトラインの導入と文献レビューのセクションについて、より詳細なアウトラインを作りたい旨をリクエストするといった学生主導の場面も見受けられた。ここでは、ペーパーの提出条件や、すでに取り組んだことを確認しながら、チューターと学生と一緒にアウトラインをより詳しくしていく協同作業の過程が印象的であった。また、最後（第8回）のカンファレンスでは、チューターが学生のエッセイについて理解できなかった箇所に関して、学生側から「こうしたらいいのではないかと修正案を提示し、チューターからも別のオプションも出した上で、問題解決する場面が観察された。また、チューターに耳を傾ける間、学生はつぶやいたりノートを取ったり、チューターの発言のポイントを繰り返すなど、次に何をすべきか自分自身に言い聞かせている様子であった。

このような学生の積極的な参加は例外とも言えるが、カンファレンスにおいて学生の発言が極端に少なかった場合、特にプレイバックセッションによる研究者の仲介が肯定的に機能していたように思う。その理由の1つは、ビデオを見て、学生がチューターのコメントの意図についてつかめなかった部分について研究者に質問をし、それについて話し合う機会や、もう一度そのシーンを見て、修正する箇所についてノートを取る場面などが見受けられたことが挙げられる。また、チューターからは、ビデオを見ることにより、学生が話す量についての意識を高めたり（第2回）、もっとゆっくり進めて学生に質問をするなど、支援の仕方を調整したり（第3回）、カンファレンス中の自らの理解の誤解について気付いたりする（第4回）きっかけとなった旨の言及があった。研究者による、支援・学習への介入については賛否あるが、今回紹介した事例においては、チューターと学習者の協同作業を助ける役割を果たしたと考えられ、カンファレンスの実践を通して、少しずつではあったが、より効果的な支援と学びが行われたように感じた。

## 6

### まとめと今後の展望

本研究では、日本の大学からの交換留学生の1人のカンファレンスへの参加を、事例として経時的に報告した。考察において紹介したもう1人の学生と比較すると、学生の発言の少なさなどの課題は残るが、カンファレンスへの参加を通じて、ライティングプロセス、方略的な題材選択、学習ストラテジーや自分が意図した内容への気付きといった「学び」が多く見受けられた。また、単に作文を直すだけでなく、学習ストラテジーや作文プロセスについての相互理解を進め、それぞれの学習者が置かれている状況に応じて支援の仕方を調整して「意味の交渉」や「足場づくり」を行うなど、チューターによる「自立した書き手」を育成しようとする試みが、あちらこちらで見受けられた。ESL課程内のライティング・カンファレンスについては、これまであまり報告されていないが、ライティングセンターなどでの学習者の困難がこれまでに報告されていることから、第二言語学習者をカンファレンスの場に慣れさせるニーズや使命もあるのではないかと考えられる。

本実践は、カンファレンスを通しての学習支援の提供や学習の効果や意義を検証するプロジェクトの一貫として行われた。このプロジェクトは、「学び」のプロセスと効果を、作文の客観的な評価、文の修正の頻度、質問紙への回答などの量的指標と、カンファレンスで録音・録画した会話の構造や談話の分析、テキスト分析、インタビューでの回答といった質的指標を用いて総合的に検証することを最終的なねらいとしている。今後は、それぞれの学習者・チューターペアの事例をより深く観察し、本実践先での支援・学習パターンを明らかにしていくと同時に、実践期間を通して収集したデータを分析し、その効果 (effectiveness) と意義 (meaningfulness)

を実証する予定である。また、カンファレンスにおける「学び」について、理論的な考察をすすめたいと考えている。

## 謝 辞

本研究を行うすばらしい機会を与えてくださった、公益財団法人 日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方、とりわけ、担当してくださった吉田研作先生に心より感謝申し上げます。また、調査に協力していただいた、ハワイ大学マノア校の大学院生、ESL プログラム、指導教官の先生方、日本からの交換留学生を含む108名の学生に厚く御礼申し上げます。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \*Aljaafreh, A., & Lantolf, J.P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- \*Bell, D.C., & Elledge, S.R. (2008). Dominance and peer tutoring sessions with English language learners. *Learning Assistance Review*, 13(1), 17-30.
- \*Cumming, A., & So, S. (1996). Tutoring second language text revision: Does the approach to instruction or the language of communication make a difference? *Journal of Second Language Writing*, 5(3), 197-226.
- \*Eckstein, G. (2013). Implementing and evaluating a writing conference program for international L2 writers across language proficiency levels. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 231-239.
- \*Ewert, D.E. (2009). L2 writing conferences: Investigating teacher talk. *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 251-269.
- \*Ferris, D.R., & Hedgcock, J.S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice* (2nd ed.). New York: Routledge.
- \*Goldstein, L.M., & Conrad, S.M. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, 24(3), 443-460.
- \*Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- \*Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.
- \*Lerner, N. (2005). The teacher-student writing conference and the desire for intimacy. *College English*, 68(2), 186-208.
- \*Nakamaru, S. (2010). Lexical issues in writing center tutorials with international and US-educated multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 19(2), 95-113.
- \*Nam, M., & Beckett, G.H. (2011). Use of resources in second language writing socialization. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 15(1), 1-20.
- \*Patthey-Chavez, G.G., & Ferris, D.R. (1997). Writing conferences and the weaving of multi-voiced texts in college composition. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 51-90.
- \*Thonus, T. (2004). What are the differences?: Tutor interactions with first- and second-language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 227-242.
- \*Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- \*Weigle, S.C., & Nelson, G.L. (2004). Novice tutors and their ESL tutees: Three case studies of tutor roles and perceptions of tutorial success. *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 203-225.
- \*Williams, J. (2004). Tutoring and revision: Second language writers in the writing center. *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 173-201.
- \*Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.