

# 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 —

佐渡島 紗 織      志 村 美 加      太 田 裕 子

Effectiveness of Tutoring English Writing in Japanese: NNS Tutors helping NNS Writers at Waseda SILS Writing Center

SADOSHIMA Saori, SHIMURA Mika, OTA Yuko

## Abstract

In 2004, the School of International Liberal Studies established its Writing Center, one of the first in Japan. The Center offers sessions in both English and Japanese. This study was undertaken to investigate the use and effects of using students' first language, Japanese, during sessions. Tutors at the Center recorded their sessions. Then, the recorded sessions were transcribed and analyzed by the researchers. Half of the sessions were conducted in Japanese by Japanese tutors, while the rest were in English by native speakers of English. Analysis shows that students talk more during sessions conducted in Japanese than during those in English. It also indicates that students explain their intentions, suggest revisions, and identify problems in their writings better in Japanese. These findings are different from those of previous studies conducted on sessions with international students at American writing centers. That is, using a language in which students are highly competent enhances the quality of sessions and can lead students and tutors to act as equals, which is the ideal notion of sessions at the writing center.

## I 問題の所在と研究目的

早稲田大学国際教養学部に設置されたライティング・センターは、日本語文章と英語文章の双方を持ち込んで指導を受けることのできる、世界で唯一のライティング・センターである。このライティング・センターは、学部開設と同時に2004年に設立され、2007年度までの4年間、当学部の学生専用のライティング・センターとして運営された。<sup>注1</sup> 国際教養学部では9割の授業が英語で行われるため、日本語母語話者である学生が英語レポートを書く際に支援が必要であろうという考えのもとにライティング・センターが設立された。一方で、国際教養学部には日本語母語話者ではない学生も多く在籍するため、ライティング・センターでは、日本語文章の支援も行ってきた。本研究は、これらの支援のうち英語文章を検討するセッションに範囲を限定するものである。

本研究の目的は、ライティング・センターに、日本語母語話者である学生が英語文章を持ち込んだ場合、日本

語を使って、英語に堪能な日本語母語話者であるチューターと会話をするセッションには、どのような特徴があるかを明らかにすることである。すなわち、英語文章を、外国語である英語で会話をして検討するのではなく、母語である日本語で会話をして検討するセッションの特徴を明らかにする。それによって、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を検討する。

ライティング・センターの重要な理念は、「ペーパーではなく、書き手を直す」ことである。ペーパーを直してあげたのでは、書き手は繰り返しペーパーを持って訪れるだけである。そこでライティング・センターでは、「添削」を行うのではなく、対話を通して書き手の気づきを促していく。書き手が自分の文章の分かりにくさに気づき、どう修正したらよいかを自ら気づいていけるように支援することが目標である。したがって、ライティング・センターでは、書き手が気づきを得るような対話が行われることが重要である。

そもそも、ライティング・センターは国語教育の一貫

としてアメリカで発足した。すなわち、英語母語話者である学生が、英語母語話者であるチューターと会話をしながら英語文章を検討するというセッションが主流であった。つまり、ライティング・センターに求められてきた本来の使命は、国語教育としてのライティング能力育成である。

このように、「国語教育としてのライティング能力育成」のために設置されたライティング・センターだが、1990年代に入りアメリカの大学で多くの英語を母語としない留学生や移民が学ぶようになったことから(Williams & Severino 2004)、ライティング・センターには新たに「外国語としての英語ライティング能力育成」という役割が加わることとなった。英語を母語としない学生が急増したことから、ニューヨーク大学のライティング・センターでは外国語としての英語文章を持ち込む大学院生の数を15%に制限し、学部の英語母語話者のライティング力育成に重点を置いているほどである(Morgan 2008)。

こうした、外国語としての英語文章を支援するセッションが増えるなかで、国際教養学部ライティング・センターは、外国語としての英語文章を母語である日本語で検討するセッションを積極的に取り入れたのである。これは、世界に例のない試みであり、従来のライティング・センターの運営や指導に新しい要素を取り入れたことになる。

では、書き手自身の母語で英語文章を検討するセッションは有効であるのか。英語文章を外国語としての英語で検討するのではなく、書き手の母語で検討するセッションには、母語の使用が可能な状況ならではの展開や成果があるのではないかと筆者らは考えた。

ここで、当ライティング・センターが、セッションでの使用言語にどのように対応しているかを概観しよう。

当ライティング・センターでは、英語文章も日本語文章も持ち込めることに加え、文章を検討する際に英語または日本語が選べるように運営されている。学生は、インターネットからセッションの予約をとる際に、文章の言語を申告すると同時にセッションで使う言語を選択するのである。文章が英語であっても、学生が「日本語でセッションを行いたい」と希望する場合には、英語に堪能な日本語母語話者のチューターがセッションを担当するように予約システムが作られている。学生が「英語でセッションを行いたい」と希望する場合には、英語母語話者であるチューターがセッションを担当するシステム

になっている。

英語と日本語の双方でセッションが行えるように、チューターには英語母語話者と英語に堪能な日本語母語話者を揃えてきた。ここで言う英語母語話者チューターとは、英語を母語とする人と、英語を母語と同じ程度に使いこなすチューターを指す。生まれたときからイギリスで育った中国系三世、学校教育をすべて英語で受けたシンガポール人やタイ人、マレーシア人などを含んでいる。こうしたチューターは、母語が英語とは限らないが、英語でセッションを行うチューターとして予約システムに登録されている。一方、ここで言う日本語母語話者チューターとは、日本語を母語とする人で、学校教育の大部分を日本で受けた人たちに限定した。つまり、高校2年でアメリカに留学しそのままアメリカの大学を出た人は日本語母語話者チューターに含めたが、両親が日本人であっても小学校から大学までカナダで暮らしていたというチューターは日本語母語話者に含めていない。

チューターは、全学から募集をして研修を施した、主に修士と博士の大学院生である。2007年度には、英文学、心理学、国際関係学、法学、文化人類学などを専攻する大学院生がチューターを担当した。2007年春学期は、当ライティング・センターで指導をしたチューターは21人おり、そのうち英語文章を担当するチューターは14人(日本語母語話者チューターは6人、英語母語話者は8人)であった。2007年秋学期は、全チューター16人のうち英語文章を担当するチューターは12人(日本語母語話者チューターは6人、英語母語話者チューターは6人)であった。

本研究の結果、書き手が母語を使って英語文章を検討することが有効であるという結論が得られたとすると、その結論は、ライティング・センターにおける使用言語に対する従来の認識を大きく変えることとなる。そもそも英語文章を支援するためには英語を母語とするチューターを揃えておく必要があるという前提も大きく変えることとなる。

そこで、本研究では、セッションの会話を分析し、英語文章を母語である日本語で検討するセッションの特徴を明らかにすることによって、その有効性を探究する。

## II 先行研究

ライティング・センターは、1960年代にアメリカの大学で英文学科の付属センターとして設置された(North,

1984)。以後、40年あまり、ライティング・センターはプロセス・ライティングの概念と共に大きく発展した。アメリカの大学における今日のライティング・センターは、一年生の必修ライティング・クラスから卒論、修士論文、博士論文まで様々な分野で学生を支援するセンターとなっている (Thonus 2002)。また、アメリカのみならず、オーストラリア、イギリスなどの大学でもライティング・センターが設置され、学生の支援を行っている。

ライティング・センターが大きな役割を果たすようになるにつれ、ライティング・センターに関する研究も数多く行われるようになった。研究テーマの中でも、チューターの役割は特に大きな注目を集めてきた。チューターは、教員ではなく、また教室内の学習者同士でもないという特殊な役割を担う、ライティング・センター固有な存在だからである。Bruffee (1984) による「チューターは、利用する学生と同等の立場であるべきである」という指導理念が広く受け入れられ (Meyer & Smith, 1987)、今日でも多くのライティング・センターでこの指導理念が理想とされている (Gillespie & Lerner 2000)。これは、チューターがセッションをコントロールするのではなく、学生がコントロールするべきであるという考え方である。したがって、セッションの間はチューターよりも学生が多く話すこと、チューターと学生が文法よりも文章の構成や内容に関して一緒に話し合っていくことが理想とされる。つまり、チューターが学生に教える、あるいは教え込むという形態はとらないのが理想とされるのである。

しかし、実際にはBruffee (1984) の指導理念どおりに進められていないセッションも多いことが指摘されている (Thonus 1999)。トレーニングを受け、学生のライティング力を伸ばすことを求められているチューターは、学生と同等の立場にはなれないというジレンマに悩まされることがある。チューター自身が、自分たちは学生と同等の立場ではなく、教員により近い立場にあると感じているとの報告もある (Thonus 2001)。また、学生にとっても、チューターは教員ほどの権威は持たないが、同等の立場ではない存在であることが多い (Thonus 2004)。そのため、チューターのアドバイスが学生によって拒絶されることは少ないのが現状である (Williams 2003)。そこで、理想的なセッションとはどのようなものであるのかが再検討されるようになったが (Thonus 2002, Williams 2003, Weigle & Nelson 2004)、まだ統一し

た見解は得られていない。

また、近年、アメリカの大学では様々な国籍や母語の学生が学ぶようになり、チューターと学生の関係も複雑なものとなってきていることが報告されている。特に、学生が英語圏以外の国の出身の場合、チューターに教員としての役割を求める傾向が強く、チューターと学生が同等の立場であるという理念が文化的に受け入れられないことも多いからである (Harris & Silva 1993)。そのため、チューターは学生より権威を持ち、学生にアドバイスをする、あるいは質問することが役割であるとする非英語母語話者も多い (Blau & Hall 2002, Williams 2003, Thonus 2004)。特に、アジアからの学生はセッションの間、受け身な態度であることが多く、これは母国での教育環境に起因することが指摘されている (Harris 1997, Blau & Hall 2002)。そのため、ライティング・センターは母国同様、受け身のまま文章の校正をしてもらえらる場であると誤解している学生も多いのである (Thonus 1998)。また、非英語母語話者は英語を書く際、英語母語話者がしないような「馬鹿な誤り」をすることを恐れている (Harris 1997) ことも指摘されており、チューターのアドバイスを拒絶することなく受け入れる傾向が強くなっている。

このように英語を母語としない学生の増加に伴い、英語母語話者とのセッションと非英語母語話者とのセッションとではセッションの中身が異なることが指摘されるようになった。ライティング・センターは、学生とチューターと一緒に話し合い、より良い文章にしていくことを理想とし、非英語母語話者に対しても同様の方法でセッションを行うことを理想としてきた (Keidaisch & Dinitz 2007)。しかし、話し合いが十分にできないケースや、学生から知識を引き出そうとしても引き出せないケースが出てきたのである。特に、英語を母語としない場合、学生の英語習得度がセッションに大きな影響を及ぼす。例えば、学生が書いた文章をチューターが理解できず、何が言いたいのかを一文一文聞き出さなくてはいけない場合がある。また、文化的背景を聞かなくては理解できない文章が持ち込まれる場合もある。(Kennedy 1993, Blau & Hall 2002)。学生の英語習得度によっては、誤解が生じたまま、あるいは学生が伝えたいことがチューターに伝わらないままセッションが終了する場合があることも報告されている (Weigle & Nelson 2004)。

そこで、チューターが英語母語話者の学生とセッションを行う場合と非英語母語話者とセッションを行う場合

との対比分析も行われるようになった。その結果、非英語母語話者に対するセッションでは、チューターが校正者としての役割を果たす傾向が強いことが指摘された(Weigle & Nelson 2004)。また、セッション中の会話の量が大きく変化し、学生が非英語母語話者である場合、チューターが50%以上話すことが報告されている(Thonus 2002)。セッション中に用いられる表現にも変化が見られ、非英語母語話者とのセッションでは直接的な表現が多く用いられ、チューターが、より伝わりやすい、理解されやすい表現を使用しようとしていることが指摘されている(Thonus 1998, 1999, 2002)。また、非英語母語話者とのセッションでは、やり取りが少なくなり、答えを考えさせようとするための質問が減少する(Thonus 2004)。さらに、アドバイスの量が減少する傾向が見られるが、これは非英語母語話者が、チューターよりも教員の権威を重要視する影響ではないかと考えられている(Thonus 2004)。

一方、非英語母語話者がライティング・センターを利用する機会が増加するにつれ、セッション自体の進行方法も議論の対象となった。ライティング・センターでは、チューターと書き手がまず文章の構成から話し合い、よりよい文章を生み出していくのが重要であり、文法やイディオム等に関しては後からで扱うべきであるという方針が守られてきた。そのような方針が、非英語母語話者とセッションを行う場合にも最適な方法であるかが問題となったのである。セッション分析の結果、非英語母語話者の英語習得度によっては、全体的な構成を考える前に、一文ずつ見ていくことによって学生の言いたいことが明確になる場合があるという指摘がなされ(Blue & Hall 2002)、非英語母語話者とのセッションでは文法やイディオムなどの誤りに関しては直接「教える」ことも必要であるという主張も見られるようになった(Thonus 1993, Williams & Severino 2004, Blue & Hall 2002, Weigle & Nelson 2004)。

以上、先行研究を概観した。残されている課題はどのようなことだろうか。書き手が非英語母語話者である場合、英語母語話者チューターは、Bruffee (1984)の言う「利用する学生と同等の立場」になりにくいという点である。その原因は、先行研究によれば、書き手の英語習得度や文化的背景にあるとされてきた。そして、このようなセッションではBruffee (1984)の指導理念に反してもやむをえないという議論が展開されている。これらの議論はあくまでも書き手とチューターの双方が英語

でセッションを行うことを前提としている。チューターが書き手の母語を使用してセッションを行うことも提案されているが(Williams & Severino 2004)、そのような研究は実際にはあまり行われていない。そのため、セッションで書き手の母語を使った場合にも同様の問題が起きるのかという点は、明らかにされていないのである。そこで、本研究では次の2点を目的とする。

- (1) 英語文章を、外国語としての英語ではなく、母語としての日本語で検討するセッションにはどのような特徴があるかを明らかにする。
- (2) 上述の特徴がライティング・センターで理想とされる指導理念に近づくものであるかを検討する。

### III 研究方法

#### 1. 研究対象

本研究の対象は、早稲田大学国際教養学部ライティング・センターでのセッション会話である。データ収集が行われた2007年度は、母集団約2,000名の学生に対して一年間で延べ1,338のセッションが行われた。そのうち、英語文章が持ち込まれたセッションは1,093であった。この1,093セッションで文章を検討する際に使われた言語の内訳は、日本語が669、英語が424であった。

本研究で対象とするのは、日本語母語話者である学生と日本語母語話者であるチューターが日本語で英語文章を検討した六つのセッションである。比較のため、日本語母語話者である学生と英語母語話者であるチューターが英語で話した6セッションについてもデータを検討した。

#### 2. データ収集

2007年度一年間にチューター全員が各自のセッションを1～2セッション、書き手の承諾を得てヴォイス・レコーダで録音した。それらは文字起こし専門の業者により文字化された。英語文章を検討するセッションでは、14名のチューターによって任意の30セッションが録音された。これらのうち、日本語母語話者チューターと日本語で英語文章が検討された6セッションを分析した。また、比較のために、英語母語話者チューターとの英語による6セッションも検討した。

本研究で分析したセッションの概要は表1のとおりである。

表1 分析対象とした、六つの日本語セッションの概要

| チューター | 書き手   | 課題                                | 来訪状況                                     |
|-------|-------|-----------------------------------|--|
| A     | 1年生男性 | 英語ライティングクラス(中級)エッセイ。<br>5日後に締め切り。 | 2007年5月17日(54分44秒)<br>最終稿(4枚)            |
| B     | 1年生女性 | 英語ライティングクラス(上級)エッセイ。<br>8日後に締め切り。 | 2007年11月19日(115分52秒) 2セッション継続<br>下書き(4枚) |
| C     | 1年生女性 | 英語ライティングクラス(上級)エッセイ。<br>4日後に締め切り。 | 2007年11月8日(46分38秒)<br>最終稿(3枚)            |
| D     | 1年生女性 | 英語ライティングクラス(初級)エッセイ。<br>6日後に締め切り。 | 2007年5月1日(46分38秒)<br>アウトライン              |
| E     | 1年生女性 | 英語ライティングクラス(初級)エッセイ。<br>3日後に締め切り。 | 2007年5月18日(43分42秒)<br>最終稿(1枚と少し)         |
| F     | 3年生女性 | 選択科目<br>期末レポート。3日後に締め切り。          | 2007年12月19日(46分51秒)<br>アウトライン            |

### 3. データ分析

文字化されたセッション会話を次の三つの観点から分析した。1) 書き手とチューターの発話量, 2) 書き手とチューターの発話内容, 3) 書き手とチューターのやり取りである。

#### 1) 書き手とチューターの発話量

まず、各セッションにおける書き手の発話量全体とチューターの発話量全体をそれぞれ見た。発話量は、日本語で検討されたセッションにおいては発話文字数、英語で検討されたセッションにおいては発話語数で見た。次にターン数を数えた。1ターンは一人の話者が話し始めてから話し終えるまでの一続きの発話とした。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。

#### 2) 書き手とチューターの発話内容

発話内容を検討するために、文字化された原稿には筆者らが考案した10種類の分析コードをつけた。学生同志が文章を検討している会話をコード化した先行研究では、発話機能を分類しているものが多い(Stanley 1992; Zhu 2001; 原田 2006; 岩田・小笠 2007)。しかし発話機能の分析では、何について語られたかという、発話の内容を捉えることができない。そこで本研究では、発話の内容に注目する10種類の分析コードを考案した。また、Stanley (1992) と Zhu (2001) は、読み手と書き手に異なるコードを付けて発話を分析していた。しかし、ライティング・センターのセッションにおいては、チューターと書き手の発話内容には重なり合うものが多いた

め、本研究では読み手と書き手双方の発話を共通するコードで分類した。

10種類のコードは以下の通りである。各々のコードに対応する発話例も示す。

〔文章の問題点〕 文章に書かれてある内容や書かれ方に関する問題。

チューター：「ここわかりにくいですね」「長いんじゃない」など。

書き手：「結論がうまく書けなくて」「この例だと弱いですかね」など。

〔文章のよい点〕 文章のよい点、書き手のすぐれた点。

チューター：「ここよくかけているね」「前よりも上手になったね」など。

書き手：「ここうまくかけたと思っているんですよ」など。

〔書き手の意図〕 文章の背後にある書き手の意図。

チューター：「この文ではどういうことが言いたかったの？」(質問), 「あなたが言いたいのとは…ということ？」(確認) など。

書き手：「資料に書いてあるから」「先生のコメントにあったから」, 「本当は…ということが言いたかった」など。

〔書かれていないこと(作文知識)〕 文章作成のルール一般。文法、構成、作文技法。

書き手：「Be動詞がなくても生きてくるんですか、この文は」など。

チューター：(辞書を見ながら)「うん。過去の習慣をあらわす、これだよ」など。

〔書かれていないこと (内容知識)〕 文章の内容に関わる知識、情報。それらに対する持論。資料の内容。

書き手:「家の様子とか、結構描写されている部分があったんで」など。

チューター:「じゃあ、例えば森鷗外のほうは、都市っていうところに住んで、夏目漱石は都市の中でも自分たちの空間がある、みたいな？」など。

〔修正案〕 修正の選択肢、ヒント、方向性。

チューター:「もう一つ具体例を入れるといいかもしれない」など。

書き手:「～でもいいですか」「～だとどうでしょう」など。

〔修正〕 どう修正するか。最終的な決断。

チューター:「こうしましょう」「ここにandを入れてね」など。

書き手:自分でどう修正するかを決定する。「こうします」など。

〔共有された感情〕 同意、あいづち、繰り返し、短い感情表現。

「なるほど」「たしかに」「そうだよ」「はい、わかりました」「うん」「これはわかんないな」「どうしようか」「むむむ」など。

〔セッション〕 セッションで取り上げる事柄、セッションの進行に関わる発言。

チューター:「ちょっと待ってね」「資料見てみましょうか」「読んでもらえる」など。

書き手:「結論の部分を先に見てもらえますか」など。

〔課題〕 文章を規定する課題。授業担当者の意図、指示、規則。締め切り。講義内容。

書き手:「文献を最低四つ参照しないとイケないんです」など。

チューター:「先生は授業で何と書いていましたか」など。

コードは原則としてターンごとに付けた。ただし1ターンに複数の内容が含まれる場合には1ターンを分割し、発話内容のまとまりごとにコードを付けた。

コードをつける作業は、筆者ら三人が行った。サンプル・データを使って練習し、コードのつけ方をほぼ一致させた。その上で、セッションの文字化原稿を分担してコード付けを行った。

頻度の計算は次のように行った。書き手、チューター

それぞれの発話におけるコードの出現回数を数えた。そして、書き手、チューターの各コード出現回数をコード出現総数(書き手+チューター)で割った。

### 3) 書き手とチューターのやり取り

発話量と発話内容に加え、対話におけるやり取りも検討した。まず、それぞれのセッション原稿において、英語文章を日本語で検討するセッションならではの対話部分を抽出した。そして、特徴的なパターンがあるかを帰納的に検討した。

## IV 研究結果

### 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はどのくらい話しているだろうか。表2は、書き手が母語である日本語を使って英語文章を検討するセッション全体において、書き手の発話量とチューターの発話量を、文字原稿の文字数で比較したものである。

表2 書き手が母語である日本語を使って英語文章を検討するセッションにおける書き手の発話文字数とチューターの発話文字数の比率 (6セッションとその平均)

|        | 書き手の発話<br>比率 (%) | チューターの発話<br>比率 (%) |
|--------|------------------|--------------------|
| Eセッション | 53.3             | 46.7               |
| Fセッション | 53.0             | 47.0               |
| Dセッション | 41.0             | 59.0               |
| Aセッション | 39.6             | 60.4               |
| Bセッション | 23.0             | 77.0               |
| Cセッション | 17.7             | 82.3 <sup>註2</sup> |
| 平均発話比率 | 37.5             | 62.5               |

書き手は、多いセッションでは53.3%、少ないセッションでは17.7%話していた。書き手の発話が半分を超えるセッションが二つ見られた。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、37.5%であった。

ちなみに、書き手が英語を使って英語母語話者であるチューターと話すセッションでは、書き手はどのくらい話しているだろうか。表3は、表2と同様の比率を、書き手が外国語である英語を使って検討しているセッションにおいて算出したものである。

書き手が日本語で話しているセッションでは、書き手が平均してセッション全体の37.5%話していたのに対

**表3** 書き手が外国語である英語を使って英語文章を検討するセッションにおける書き手の発話語数とチューターの発話語数の比率（6セッションの平均）

|        | 書き手発話<br>比率 (%) | チューターの発話<br>比率 (%) |
|--------|-----------------|--------------------|
| 平均発話比率 | 平均17.1          | 平均82.9             |

し、英語で話しているセッションでは17.1%であった。母語である日本語では、一つのセッションで平均2倍以上話していることになる。

次に、一つのターンで書き手はどのくらい話しているだろうか。1ターンとは、話し始めてから話し終わるまでの、ひとまとまりの発話を指す。表4は、それぞれのセッションにおいて、書き手とチューターが1ターンあたり何文字話しているかを見たものである。

**表4** 書き手が母語である日本語を使って英語文章を検討するセッションにおける、書き手とチューターの1ターンあたりの文字数

| セッションとターン数   | 書き手    | チューター  |
|--------------|--------|--------|
| Eセッション (392) | 53.4文字 | 45.3文字 |
| Fセッション (143) | 30.9文字 | 27.1文字 |
| Dセッション (386) | 28.3文字 | 41.4文字 |
| Aセッション (332) | 25.0文字 | 37.6文字 |
| Bセッション (572) | 21.4文字 | 52.9文字 |
| Cセッション (252) | 12.7文字 | 64.5文字 |
| 平均文字数        | 28.6文字 | 44.8文字 |

発話あたりの文字数を見ると、書き手は、多いセッションでは53.4文字、少ないセッションでは12.7文字、話している。あいづちや承諾は発話文字数が少なくなる傾向があり、文章に記述されている内容の背景を説明したり、自分の意図を説明したりする場合は、発話が長くなる傾向がある。また、一つの語彙選択をめぐって短い発話の応酬となる場合や、一緒に辞書を調べて選択肢を次々と口にしているような場合にも発話は短くなる傾向がある。したがって、発話文字数だけからでは、セッションの特徴を判断することはできない。

書き手の1ターンあたりの文字数の平均は、28.6文字（例えば「家の様子とか、結構描写されている部分があったんで。」は29文字）であった。チューターは、平均して1ターンに44.8文字話しており、書き手の約1.6倍である。

ちなみに、書き手が英語で話しているセッションで

は、書き手とチューターはどのくらいの長さ話しているだろうか。表5は、英語で話しているセッションにおいて書き手とチューターが1ターンあたりどのくらいの語数を話しているかを見たものである。

**表5** 書き手が英語を使って英語文章を検討するセッションにおける、書き手とチューターの1ターンあたりの語数

| 1ターンあたり平均語数 | 書き手   | チューター  |
|-------------|-------|--------|
|             | 平均8.8 | 平均54.1 |

書き手が英語を使って検討している場合は、1ターンで平均8.8語話している。（例えば、「I can't use it because it is here.」は8語である。）チューターは、平均54.1語話しており、1ターンにつきチューターは書き手の約6倍も話していることになる。日本語でのセッションではチューターが書き手の1.6倍であったが、英語では差が大きくなる傾向があることが分かる。

## 2. 書き手とチューターの発話内容

セッションでは、どのようなことが話されたのであろうか。表6は、6セッションにおける、それぞれの発話内容の内訳を見たものである。発話内容の各項目には、書き手とチューター双方の発話が含まれている。

**表6** 書き手が日本語で会話をしているセッションで、書き手とチューターの双方が話し合った内容の内訳 (%)

|        | A    | B    | F    | C    | E    | D    | 平均   |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|
| 感情     | 33.3 | 30.6 | 28.2 | 30.4 | 28.7 | 30.0 | 30.2 |
| 書き手の意図 | 19.4 | 19.5 | 10.1 | 28.1 | 16.3 | 22.7 | 19.4 |
| 修正案    | 8.1  | 20.0 | 2.7  | 9.5  | 16.4 | 28.0 | 14.1 |
| 問題点    | 13.6 | 6.2  | 2.0  | 8.4  | 11.4 | 9.7  | 8.6  |
| 課題     | 2.6  | 0.4  | 23.5 | 3.4  | 8.9  | 10.7 | 8.3  |
| セッション  | 6.1  | 4.8  | 8.1  | 14.1 | 6.0  | 3.2  | 7.1  |
| 内容知識   | 0.0  | 3.9  | 22.8 | 4.2  | 0.2  | 8.2  | 6.6  |
| 作文知識   | 8.1  | 9.4  | 2.7  | 1.9  | 7.9  | 2.8  | 5.5  |
| 修正     | 7.5  | 5.1  | 0.0  | 0    | 4.2  | 2.2  | 3.2  |
| よい点    | 1.2  | 0.2  | 0.0  | 0    | 0    | 0.0  | 0.2  |

どのセッションにおいても、〔共有された感情〕が最も多く、3割前後を占めている。平均の値が次に多かった項目は〔書き手の意図〕で、多いセッションでは28.1%、少ないセッションで10.1%が話題となっていた。〔修正案〕は、多いセッションで28.0%、少ないセッ

表7 書き手が日本語で会話をしているセッションで、書き手 (S) とチューター (T) がそれぞれ話した内容の内訳 (%)

|       | A    |      | B    |      | F    |      | C    |      | E    |      | D    |      | 平均   |      |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|       | S    | T    | S    | T    | S    | T    | S    | T    | S    | T    | S    | T    | S    | T    |
| 感情    | 20.0 | 13.3 | 18.0 | 12.0 | 15.0 | 13.0 | 25.0 | 5.3  | 15.0 | 14.0 | 10.8 | 10.0 | 17.0 | 11.0 |
| 書き手意図 | 9.3  | 10.1 | 8.8  | 11.0 | 4.7  | 5.4  | 10.0 | 18.0 | 10.0 | 5.9  | 9.3  | 11.0 | 8.8  | 10.0 |
| 修正案   | 3.5  | 4.6  | 9.9  | 10.0 | 0    | 2.7  | 0    | 9.5  | 3.0  | 13.0 | 6.7  | 7.5  | 3.9  | 8.0  |
| 問題点   | 7.0  | 6.6  | 1.6  | 4.6  | 2.0  | 0    | 1.5  | 6.9  | 9.2  | 2.2  | 4.1  | 2.1  | 4.2  | 3.7  |
| 課題    | 1.4  | 1.2  | 0.4  | 0    | 9.4  | 14.0 | 1.5  | 1.9  | 3.5  | 5.4  | 7.0  | 3.9  | 3.9  | 4.4  |
| セッション | 2.0  | 4.1  | 1.2  | 3.6  | 2.7  | 5.4  | 5.1  | 9.0  | 3.0  | 3.0  | 1.5  | 4.4  | 2.6  | 4.9  |
| 内容知識  | 0    | 0    | 1.4  | 2.5  | 14.0 | 8.7  | 1.1  | 3.1  | 0    | 0.2  | 3.9  | 5.4  | 3.4  | 3.3  |
| 作文知識  | 3.2  | 4.9  | 2.8  | 6.6  | 1.3  | 1.4  | 0.4  | 1.5  | 2.7  | 5.2  | 1.5  | 3.1  | 2.0  | 3.8  |
| 修正    | 1.4  | 6.1  | 1.2  | 3.9  | 0    | 0    | 0    | 0    | 3.7  | 0.5  | 1.8  | 4.9  | 1.4  | 2.6  |
| よい点   | 0    | 1.2  | 0    | 0.2  | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1.3  | 0    | 0.5  |

セッションで2.7%話し合われていた。続いては、[文章の問題点], [課題], [セッションの進行] が話し合われていた。少なかった項目は、少ない順に [文章のよい点], [修正], [作文知識], [内容知識] であった。

今度は、書き手 (S) とチューター (T) 双方の発話内容の内訳を見よう (表7)。

書き手とチューター双方がセッションの中で最も多く話している内容は [共有された感情] で、次に多いのは [書き手の意図] であった。これは、書き手とチューターの発話を合わせて見た結果と同じであった。書き手がその次に多く話している内容は、[文章の問題点] と [修正案] と [内容知識] で、同じくらいである。書き手の話した内容で少なかったのは、[文章のよい点], [修正], [作文知識] であった。一方、チューターは、[修正案] が三番目に多く、[セッション], [課題] がこれに続いている。チューターが話した内容で少なかったのは、[文章のよい点], [修正], [内容知識] であった。

発話内容の内訳は、書き手が英語を使っているセッションでは、異なるであろうか。表8は、書き手が英語で会話をしている6セッションと日本語で会話をしている6セッションの発話内容 (平均) の内訳を比べたものである。

英語で話しているセッションでは何が話題になっていたか。書き手とチューターの合計で見ると、最も多く話された内容は、[書き手の意図] であった。次いで [修正], [共有された感情], [修正案], [文章の問題点] の順に多く話されていた。少なかった項目は、少ない順に

表8 書き手が英語で会話をしている6セッションと日本語で会話をしている6セッションで書き手 (S) とチューター (T) がそれぞれ話した内容 (平均) の内訳 (%)

|        | 英語平均 |      |      | 日本語平均 |      |      |
|--------|------|------|------|-------|------|------|
|        | S    | T    | 合計   | S     | T    | 合計   |
| 書き手の意図 | 11.9 | 17.9 | 29.8 | 8.8   | 10.0 | 19.4 |
| 修正     | 1.4  | 16.9 | 18.3 | 1.4   | 2.6  | 3.2  |
| 感情     | 6.9  | 5.9  | 12.8 | 17.0  | 11.0 | 30.2 |
| 修正案    | 4.3  | 6.7  | 11.0 | 3.9   | 8.0  | 14.1 |
| 文章の問題点 | 1.7  | 5.8  | 7.5  | 4.2   | 3.7  | 8.6  |
| 内容知識   | 1.4  | 3.9  | 5.3  | 3.4   | 3.3  | 6.6  |
| 作文知識   | 0.2  | 4.5  | 4.7  | 2.0   | 3.8  | 5.5  |
| セッション  | 0.6  | 4.1  | 4.7  | 2.6   | 4.9  | 7.1  |
| 課題     | 2.1  | 1.9  | 4.0  | 3.9   | 4.4  | 8.3  |
| 文章のよい点 | 0    | 2.0  | 2.0  | 0     | 0.5  | 0.2  |

[文章のよい点], [課題], [セッション], [作文知識], [内容知識] であった。

日本語で話しているセッションと比べ、英語では多く話されている事柄は異なるであろうか。[書き手の意図] と [共有された感情], [修正案] が多いのは、日本語で会話したセッションと共通するが、[修正] は2番目に多く、日本語での9番目とは大きく異なっている。英語のセッションでは、文法や語彙などの表層的な修正が多くなっているためであると推測できる。逆に、[課題] は、日本語でのセッションが全体で8.3%、英語でのセッションが全体の4.0%と、日本語が約2倍となっている。文章を規定する状況について日本語ではより多く話題にしていることが伺える。

今度は、書き手とチューターの比率に目を移そう。日本語で話したセッションと比べると、まず、英語で話



したセッションで合計で二番目に多かった〔修正〕は、チューターが16.9%話しているのに対し、書き手は1.4%しか話していない。チューターが書き手の約12倍も〔修正〕を行っていることになる。日本語で会話を行ったセッションでは、〔修正〕は書き手が1.4%、チューターが2.6%しか話しておらず、違いが顕著である。

〔文章の問題点〕にも、日本語でのセッションとの違いが表れている。日本語で会話したセッションにおいて、〔文章の問題点〕は、書き手が4.2%、チューターが3.7%話している。つまり書き手の方がチューターよりも多く自分の〔文章の問題点〕について話しているのである。一方、英語で会話をしたセッションでは、書き手は1.7%、チューターは5.8%話している。つまり、チューターが書き手の約3倍〔文章の問題点〕について話していることになる。同様の違いが〔セッション〕にも見られる。日本語セッションでは、書き手2.6%、チューター4.9%で、チューターが書き手の2倍だが、英語セッションでは、書き手0.6%、チューター4.1%で、チューターが書き手の約7倍である。

話題項目の全体に目を移すと、英語のセッションでは、書き手が話題にしている内容が〔書き手の意図〕と〔共有された感情〕と〔修正案〕に偏っている。一方、日本語でのセッションでは英語ほどの偏りが無い。〔文章の問題点〕、〔内容知識〕、〔作文知識〕についても話題にしている。母語では、多様な内容を話題にできるということが推測できる。

日本語つまり母語で会話をした場合と英語で会話をした場合との比較をまとめると次のようになる。母語では、〔課題〕状況が話題になりやすく〔修正〕は少ない。つまり、母語では、修正の決定には至らない段階での会話がより多くなされるということが言える。また、書き手とチューターの比率に着目すると、母語で話した場合は〔文章の問題点〕を書き手がチューターより多く指摘する傾向にある。また、英語セッションでは〔セッション〕はもっぱらチューターが話題にしたのに対し、母語のセッションでは書き手も話題にしている。〔文章の問題点〕を指摘したり〔セッション〕の進行を提案したりする発言は、会話の主導権を握るきっかけとなる。続く会話の内容を規定するからである。〔文章の問題点〕と〔セッション〕において、こうした傾向が出たのは、書き手にとって母語で話す方が会話の主導権を握りやすいということを表していると解釈できる。

### 3. 書き手とチューターのやり取り

書き手とチューターが対話をする中で、互いに母語を使っているからこそ起きる対話であると判断できる場面はあるだろうか。あるとすればそれはどのような場面であろうか。

六つのセッションにおける、書き手とチューターの文字起こし原稿を見て、それぞれのセッションにおいて、ここは母語ならではの対話だと判断される部分を抜き取った。そして、それらに共通の特徴があるかどうかを見た。その結果、以下の四つの共通する特徴が明らかになった。

#### (1) 書き手の説明が、明確、詳細、例示付きになる。

日本語で話しているセッションでは、書き手が、考えが曖昧ではっきり書けなかった内容を説明したり、語の微妙なニュアンスについて言及したり、複雑で抽象的な内容を説明したりしていた。また、自分の意図を伝えるために具体例を示している場面が見られた。

#### (2) 会話が活発になる。

書き手は、チューターの発言内容を受容するだけではないので、長い検討になる。反論したり質問を述べたりしながら、納得がいくまでやりとりをしている。

#### (3) 書き手が会話の主導権を握るきっかけがある。

書き手は、日本語で話しているセッションでは、自分の悩みや迷いを表明している。また考えた過程をチューターに説明している。そのため、今、何が問題なのかということをも自分から話題にする傾向にあり、自ずと会話の主導権を握っていく。セッション進行についても提案をするようになる。

#### (4) チューターとの関係がより対等になる。

辞書を一緒に見て考える、言いたいことを文法がどのように規定するかを一緒に考える場面がある。書き手とチューターの双方が非英語母語話者という立場を共有している。

これらの特徴が見られるセッション場面の部分を以下に示す。四つが同時に見られる場面や、四つのうちのいくつかが顕著に見られる場面があるため、取り出した各セッション部分に解説をつける。なお、「(不明)」と書かれてある部分は、音声不明瞭で文字化できなかったことを示す。

#### <場面1> (Fセッション)

文献の解釈を書くことが課題として出された場合、ラ

ライティング・センターを訪れる書き手は、文献の内容をチューターに伝える必要が出てくる。チューターは、授業で使われた文献を読んでいるわけではないからである。そこで、文献の解釈を求めている課題では、セッションで書き手とチューターがどこまで文献の内容を共有できるかが一つの鍵となる。

下は、与えられた課題に沿ってレポートの中心となる主張を組み立てるために、書き手が、文献から読み取った事柄をチューターに伝えている場面である。書き手は、『門』や『舞姫』を英語で読み、セッションでは日本語を使って分析の観点を探ろうとしている。一つの発話で645字も一度に話している。

- 96 書き手:『門』については、前田愛がhere and nowで、here、ここと今がどのように、場所と現在、時がどのようにして侵されているかっていうのを書いてて、ここっていうのはさっきも言ったんですけど、御米の部屋に漱石の弟が居候に来るんですけど、漱石の弟は2人の結婚に賛成してなくて、なぜかという、漱石が京大を辞めたことで弟が父親のビジネスの後継者にならなければいけなかったから、よくちょっと読み取れてないんですけど、被害を被った1人なんで、2人の結婚に賛成してなくて、御米もそれを知ってるので、自分の部屋にこの子が入ってくることで、御米の生活spaceが侵入されていて。御米は何度も流産、3度流産していて、小説の中では安井を捨てて漱石と結婚したことへの罪だっていうふうにいわれていて。現在、今はどのように侵されるかっていうと、元だんなの安井が坂井一家のところに戻ってくるんですけど、坂井一家っていうのは、漱石たちの家のオーナーだったと思うんですけど。で、漱石の弟も坂井一家で、何だっけ、働く？
- 関係してくるので、安井が戻ってくるのはすごく漱石にとっても御米にとってもまずくって、安井が戻ってくるってことが現在を侵される原因なんですけど、っていうふうには前田愛は書いてて。思ったのは、『舞姫』ではhere and nowがどんな

ふうに脅かされてるのかっていうのを見つけて書けば、similarityとdifferenceが見つかるかなと思ったんですけど。それはちょっと質問に沿ってるかは分かんないんですけど。

- 97 チューター: そうだね。これは文章の中でのhere and now。hereっていうのは、ここでは住居のことを言ってるのかな。

## <場面2> (Dセッション)

書き手は、三つの論点を挙げる文章を書く課題を提出し、教員に三つ目の論点が明確でないという指摘を受けた。この書き手が、論点を整理し直すためにライティング・センターを訪れた。下の場面では、書き手は、自分の考える三つの論点をチューターに説明しながら、自分の考えを整理していることが分かる。

- 55 チューター: それをサポートするポイントが、この三つ。
- 56 書き手: はい。で、まず日本人、授業ともちょっとかぶるんですけど、日本人は日本語だけの社会で生きているから、ほかの言語を学ぶときに、何か、体で学びたいじゃないけど、そういうふうには、そこの中に入れば、何か言語が学べるみたいな夢を、身につくみたいな夢とか考え方を持っているから留学するんだってというのが1個目で、2個目が、何かよく芸術とか料理とかでヨーロッパに行く日本人が多いから、そういう観点で、言語と。
- 57 チューター: スペシャル・スキルね、これがね。
- 58 書き手: うん、違った観点で留学する人がいるっていうのと、何か。
- 59 チューター: 違って…。
- 60 書き手: ただ3個めで、何かここを、それで先生に直されたんですけど、何か、新しい世界を求めて、何か、感覚的なものっていうか。例えば今の日本、ただいるだけが、外国に行けば何か変わるんじゃないかって求めている人とか。
- 61 チューター: 特に目的はないけど、何か新しいものがほしいっていうか。これ、リーズンにしようか。

- 62 書き手：あと、えっと、何ていうんだろう、それとあと、環境を変えること？
- 63 チューター：うん、環境を変えたい？
- 64 書き手：環境を変えると自分が変わるみたいな、目的があるかないかは、よく分かんない、まだ何かそこまで考えてなかったんですけど。
- 65 チューター：自分を変えたい？
- 66 書き手：自分を変えたいっていう感じで。
- 67 チューター：そのために環境を変える。
- 68 書き手：環境を変えるっていう感じで、何かそうですね、行っちゃう人の三つかなあって思ったんですね。

### <場面3> (Eセッション)

下は、書き手が悩んでいる事柄を自分からチューターに訴えている場面である。前の話題について区切りができた後、書き手は、意図する微妙なニュアンスが英語に反映されているかどうかを自分から相談している。チューターは、一つの質問と短い応答をしているだけだが、書き手は積極的に自分の悩んでいる点を説明している。

- 234 チューター：じゃあ、後で気になったら戻ってきましょう。
- 235 書き手：はい。(不明) ここがうまくできなくて、どうしようかなと思って、ずっと悩んでるんですよ。
- 236 チューター：まず、言いたいことから言えば何でしょうか
- 237 書き手：言いたいことは、自分を変えるためと、もし今の自分自身に満足していても、さらに何かを求めるみたいな。
- 238 チューター：さらに高めよう。
- 239 書き手：高めようと、何か変えたいか、まるっきり変えるか、高めるかみたいな、そういう意味で使いたかったんですけど。(不明) センテンスをうまく(不明) サポーティング・センテンス(不明) あれ？みたいな感じになって。

### <場面4> (Aセッション)

次の例は文法的に誤りのある表現 (Otaku is used to

consisting of Japanese) を修正するために、正しい表現を探す場面である。チューターは早い段階で修正案を提示するものの、書き手が納得するまで63ターンにも及ぶやり取りがなされている。

- 67 チューター：この used to consisting of Japanese, Otaku is used to consisting of Japanese, これはどういうことが言いたかったのかな。
- 68 書き手：オタクってほとんど日本人っていう。
- 69 チューター：ああ、今まではそうだったよってことが言いたかったのかな。
- 70 書き手：はい。ちょっとわかりにくいですか、こども。
- 71 チューター：うん。そうしたらね、これは多分グラマーがちょっと……。
- 72 書き手：あれですか。
- 73 チューター：Otaku used to consist of Japanese.
- 74 書き手：ああ、そうですね。
- 75 チューター：toの後にingってあんまり来ないよね。
- 76 書き手：ああ。
- 77 チューター：うん。で、辞書とか調べた、これ？
- 78 書き手：はい。何かused toっていう表現がちょっと出てきて。ちょっと何か特別な表現的に使っ……。何かこれある、何ていうんですかね、こういうのって。何か単語としてじゃなくて、成句っていう。成句っていうんですか、こういうのって。used toでこう一つのあれみたいなのでっていう、何か習ったような気がして。used toって何か使う、何々……。何ていうんですか、慣れてるっていうか、順応してるっていうか。
- 79 チューター：be used toで慣れてるだよ。
- 80 書き手：はい。
- 81 チューター：それが言いたかったのかな。慣れてるっていう。
- 82 書き手：慣れてるっていうか。
- 83 チューター：かつてそうだったっていうことが言いたかったんじゃない？
- 84 書き手：そうですね、かつてそうだったっていうことが言いたいです。そうしたら、違ってきますよね。慣れてるわけじゃないで

すもんね。でも、何かそういう慣れてるっていうような、例えばmy school used to trip twice yearとか、何ていうんですかね、それが一般的になってるといふか、そういう感じの表現で使ってた文を前に見たので。

85 チューター：ふうん。

(中略)

①書き手の意図・問題を探る (67~91)

チューターが文法的に問題のある表現を指し、書き手の意図を質問することから、一連のやりとりが始まっている。書き手の答え(68)に対し、「ああ、今まではそうだったよってことが言いたかったのかな。」と書き手の意図をさらに確認したチューターは、73で修正案を示している。しかし、やり取りはさらに続く。チューターの問いかけ(77)に促され、書き手が「is used to consisting of」という表現を選択した理由や迷いを説明する(78)。チューターは「be used to = 慣れている」という知識を与えながら(79)、書き手の表現意図を日本語で代弁しながら確認する(81, 83)。それによって、書き手は自分の表現したい内容をより明確化できるようになっている(84)。しかし、この時点で書き手はused toの意味と用法について完全には納得できていない。そして続く86から90まで自分の思考の過程についての説明をさらに続ける。これに対しチューターは相槌を打つ、書き手の言葉をくり返すなどしながら書き手の説明を聞いていく。

93 チューター：うん、ちょっとわからなかったのよね。ここのこのconsistっていうのは。

94 書き手：何々から成るとかっていう意味ですよ。

95 チューター：そうそう。consist ofとか、こういう使い方をするんだけど。だから、この場合だと、ingを消してこうなるんじゃないかな。オタクはかつて日本人によって構成されていたみたい。

96 書き手：be動詞がなくても生きてくるんですか、この文は。

97 チューター：be動詞が(不明)。

98 書き手：be used to っていうので何か一つの表現。

99 チューター：うん。でも、used to っていう言葉自体もあるのね。

100 書き手：ああ、そうなんですか。

101 チューター：うん。

102 書き手：ああ、そうですか。確かにちょっと僕もここが引っかかって、どう表現しようかって迷ってまして、最初。(中略)

104 書き手：ああ、そうですね。used toだけでも生きてきますよね、動詞として、これは。

105 チューター：うん。

106 書き手：used to consist of Japanese。

107 チューター：うん。だから、M君が言いたかった内容としては、今まではオタクっていうのは日本人だけの集まりだったんだよってことが言いたかったんだよね。

108 書き手：そうですね。

109 チューター：だけど、今はほかの国でもアニメに興味を持っているっていうことが言いたかったんだよね。

110 書き手：そうです、そうです。

111 チューター：うん。そうしたら、Otaku used to consist of Japaneseでいいんだと思うよ。こういう意味で使いたいんじゃないかな。

112 書き手：そうですね。

②書き手が納得する修正に至る (93~112)

93, 95でチューターが再び文章の問題を指摘し、修正案を提示するが書き手は96, 98で食い下がる。これに対しチューターがbe動詞を伴わないused toという表現があるということを説明すると、書き手は大いに納得する。そして106で、書き手は自ら「used to consist of Japanese」と修正案を口にする。この修正案は73でチューターが提案したものだが、十分なやり取りを経て、書き手自身の言葉として納得して受け入れられたといえよう。これに対しチューターは、再度書き手の意図を確認し、書き手の修正案に賛同する。しかし、やり取りはこの後さらに続く。113~121で、チューターと書き手が一緒に辞書の例文を見ながらused toの使い方を検討するのである。書き手は辞書から得た知識を自分の文章に当てはめ、修正案の妥当性に納得する。このような過程を経て、used toという表現の意味と用法を書き手が自分のものとして十分理解できたといえよう。

興味深いのは、話題が転換する際の書き手の発言である。130で書き手は、「あとは何か気になったところとかはありますか。」と述べ、話題を転換している。つまり、

セッション進行の主導権を書き手が取っているのである。これ以前にセッション進行の主導権を書き手が取ることがなかったが、130以降は書き手がたびたび主導権を取っている。その理由は、67から129までで対等な立場で活発にやり取りを重ねた結果、書き手がセッション進行においても主導権を取りやすい関係が生まれたからだと考えられる。

#### <場面5> (Eセッション)

communicating with various people という表現に落ち着くまで、長いやり取りが続いている場面である。チューターは比較的早い段階でいくつかの修正案を示しているが、書き手は納得のいくまで何度も違う角度から聞きなおして検討を重ねている。35ターンという長いやり取りを経て書き手は納得している。

この場面では、書き手は終始、対話の主導権を握っている。自分から問題点を指し示し、どのように問題だと感じているかを説明している。さらに、少しでも納得がいかないと、反論したり、チューターの提案に疑問をぶつけたりして、会話をリードしている。

- 100 書き手：this worldが変だなと思って。  
 101 チューター：ちょっと……。  
 102 書き手：何か世界の人々にとって言いたかった、この世界では何かこう……。  
 103 チューター：communicating world widelyとかですか。  
 104 書き手：communicating world widely (不明)。それとも、いろんな人々と交流できるから、日本語以外の言葉が(不明)ればみたいな(不明)書きたかった。  
 105 チューター：internationallyとかではなく。  
 106 書き手：そんな……。  
 107 チューター：メーンは人？  
 108 書き手：でも、普通のお仕事とかでも何でも、そうですね、初めは国際的になっていうふうに書いたんですけど、それじゃあ何か微妙な、変な感じだったんで、何て書けばいいのかなと思って。  
 109 チューター：communicating (不明) people from all over the worldとか。  
 110 書き手：(不明)になっちゃうと、自分が行ったときはどうすんだみたいな。

- 111 チューター：ああ。Communicating with people world widely ってことなのかな。(不明)ですかね。  
 112 書き手：これ、(不明)使いたいですけど、どこに入れればうまく文章につながりますか。  
 113 チューター：(不明) world widely。  
 114 書き手：communicating world widely(不明)ですか。  
 115 チューター：うーん、ここはworld wide communication (不明) だと。  
 116 書き手：じゃあ、ここをis important for world wide communication……。  
 117 チューター：world wide communicationだと、でも、何かちょっと商業的な感じがするんですよ。確かに実用的なんだけど、ビジネスに、実用的みたいに感じる。  
 118 書き手：ああ。もっとお友達とかでもフレンドリーな感じが多分……。  
 119 チューター：そうですね。  
 120 書き手：various peopleが(不明)。  
 121 チューター：various peopleがちょっと変なのかもしれない。  
 122 書き手：そうなんですか。この間教えてもらって、こういうニュアスかなみたいな感じだったんで。  
 123 チューター：確かに多分、そういうニュアスなんですけど、お話を聞いてると、この世界のさまざまな人っていう。  
 124 書き手：とか、(不明)が(不明)じゃなくてみたいな感じに、特定の地域になっちゃうかもしれないから、どうすればこう……。  
 125 チューター：variousの類義語で行きましょう。  
 126 書き手：はい。  
 127 チューター：variousでも悪くはないかな。やっぱりvariousが一番しっくりくるのかしら、言いたいこととしては。  
 128 書き手：various people。  
 129 チューター：in this worldですよ、問題は。  
 130 書き手：はい、そうなんですね。inっておかしいなって思ったんです。  
 131 チューター：ここでやっぱりworld widely。  
 132 書き手：various people(不明)これで終わりですね。これが(不明)。じゃあ、(不明)って入れれば。

133 チューター: 大丈夫だと思います。

134 書き手: はい, ありがとうございます。

## V 考察と結論

日本語母語話者が, 英語文章を検討する際に日本語を使うセッションにはどのような特徴があるか。書き手とチューターの発話量, 発話内容, やり取りの特徴を分析した結果, 次の点が明らかになった。日本語母語話者が, 英語文章を検討する際に日本語を使うと,

- 1) セッションでの発話量が多くなる。チューターを超える発話量を話している書き手もある。
- 2) 発話内容は, [書き手の意図] や [修正案] や [文章の問題点] が多くなる。いろいろな話題について言及できる。
- 3) 語のニュアンスや自分の意図を明確に, 詳細に, 例を挙げて説明する。書き手は会話の主導権を握りやすい。一つの事柄について詳しく, 長く検討し, 会話が活発になる。そして, チューターと同等の立場で話をしやすい。

これらの結果は, Thonus (2004) が指摘した「非英語母語話者とのセッションでは, やり取りが少なくなり, 答えを考えさせようとするための質問が減少する」という現象と対照をなす。また, アジアの学生はセッションの間, 受け身的な態度であることが多いという Harris (2002) の議論に新しい見解を加えた。つまり, アジアの学生であっても, セッションで母語を使うことができれば「受け身な態度」ではなく, チューターと同等の立場で文章を検討できるのである。

では, 日本語母語話者である書き手が英語文章を日本語で検討するセッションは, 有効であると言えるであろうか。先行研究を見ると, Kennedy (1993) や Blau & Hall (2002) は, 非英語母語話者が英語文章を英語で検討するセッションでは, 「話し合いが十分にできないケースや, 学生から知識を引き出そうとしても引き出せないケース」があることを指摘していた。また, 文化的背景を聞かなくては理解できない文章が持ち込まれる場合もあるなども問題であるという。本研究で分析したセッションでは, これらの問題は, 母語で対話をしているために解決されている。母語話者同士であるために, 文化の問題をも解決していると言える。そして, 母語話者同士の対話は, Meyer & Smith (1987) が言う, 「チューターは, 利用する学生と同等の立場であるべき

である」という, 本来のライティング・センターにおける Bruffee (1984) の指導理念にむしろ近づいていると言える。このことから, 日本語母語話者である書き手が英語文章を日本語で検討するセッションは, 有効であると結論づけることができるであろう。

本研究では, 書き手にインタビューをして, 母語での対話が, 文章の検討にどのように影響するかを聞いていない。今後は, 書き手の意識という視点からも追究をすれば, 母語を使って外国語文章を検討することの有効性がさらに解明されるであろう。

## 注

注1 2004年度から2007年度までの4年間, 現代GP助成金で運営された。その間, 学部執行部が管理委員会を立ち上げて設立, 運営を推進した。2008年度からは大学予算で運営されている。2008年春学期の移行期間を経て, 2008年秋学期よりは, 全学を対象に運営されている。

注2 このセッションに限ってチューターの発話率が多いのは, チューターが音読をしながら書き手の意図を聞いていくというスタイルをとっているためである。他のセッションでは, 文章の検討に入る前に, 書き手が文章全体を音読する場面があり, 文字起し原稿では音読箇所は字数に含まれていない。

## 参考文献

- Blau, Susan and Hall, John. "Guilt-Free Tutoring: Rethinking How We Tutor Non-Native-English-Speaking Students." *The Writing Center Journal* 23(1), 2002. 23-44.
- Bruffee, Ken. "Peer Tutoring and the Conversation of Mankind." *Writing Centers: Theory and Administration*. Ed. G. Olsen. Urbana, IL: NCTE, 1984. 3-14.
- Gillespie, Paula, and Lerner, Neal. *The Ally & Bacon Guide to Peer Tutoring*. Boston: Ally & Bacon, 2000.
- 原田三千代「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か—」『世界の日本語教育』第16号, 2006. 53-73.
- Harris, Muriel. "Cultural Conflicts in the Writing Center." *Writing in Multicultural Settings*. Eds. Carol Severino, Juan C. Guerra & Johnella E. Butler. NY: The Modern Language Association of America, 1997. 220-233.
- Harris, Muriel and Silva, Tony. "Tutoring ESL Students: Issues and Options." *College Composition and Communication* 44, 1993. 525-537.
- 岩田夏穂・小笠恵美子「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』第133号, 2007. 57-66.
- Keidaisch, Jean and Dinitz, Sue. "Changing Notions of Difference in the Writing Center." *The Writing Center Journal* 27(2), 2007. 39-59.
- Kennedy, Barbara L. "Non-Native Speakers as Students in First-Year Composition Classes with Native Speakers: How Can Writing Tutors Help?" *The Writing Center Journal* 13(2), 1993. 27-38.
- Morgan, William. Personal Interview. 1 April 2008.

- North, Stephen M. "The Idea of a Writing Center." *College English* 46, 1984. 433-446.
- Stanley, Jane. "Coaching Student Writers to be Effective Peer Evaluators." *Journal of Second Language Writing* 1, 1992. 217-233.
- Thonus, Terese. "Tutors as Teachers: Assisting ESL/EFL Students in the Writing Center." *The Writing Center Journal* 13(2), 1993. 13-26.
- . "How to Communicate Politely and be a Tutor, Too: NS-NNS Interaction and Writing Center Practice." Paper Presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics (20<sup>th</sup>, Seattle, WA, March 14-17). 1998.
- . "How to Communicate Politely and be a Tutor, Too: NS-NNS Interaction and Writing Center Practice." *Text* 19, 1999. 253-279.
- . "Triangulation in the Writing Center: Tutor, Tutee, and Instructor Perceptions of the Tutor's Role." *The Writing Center Journal* 22(1), 2001. 57-82.
- . "Tutor and Student Assessments of Academic Writing Tutorials: What is 'Success'?" *Assessing Writing* 8, 2002. 110-134.
- . "What are the Differences? Tutor Interactions with First- and Second-Language Writers." *Journal of Second Language Writing* 13, 2004. 227-242.
- Weigle, Sara Cushing and Nelson, Gayle L. "Novice Tutors and Their ESL Tutees: Three Case Studies of Tutor Roles and Perceptions of Tutorial Success." *Journal of Second Language Writing* 13, 2004. 203-225.
- Williams, Jessica. "Writing Center Interaction: Institutional Discourse and the Role of Peer Tutors." *Institutional Talk and Interlanguage Pragmatics Research*. Eds. Katherleen Bardovi-Harlig & Beverly S. Hartford, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. 37-65.
- Williams, Jessica and Severino, Carol. "The Writing Center and Second Language Writers." *Journal of Second Language Writing* 13, 2004. 165-172.
- Zhu, Wei. "Interaction and Feedback in Mixed Peer Response Groups." *Journal of Second Language Writing* 10, 2001. 251-276.