

## ライティング・センターにおける新人チューターの課題 —新人研修ワークシートの内容分析—

太田裕子・ドイル綾子・坂本麻裕子・佐渡島紗織

### 要旨

本研究は、ライティング・センターでの対面個別指導において新人チューター（以下新人）が直面する課題を、研修ワークシートの分析により検討した。新人は、書き手主体の文章作成を実現する対話やセッションの構成等、チューターの働きかけに意識を向けていた。これは、研修を通じてライティング・センターの理念が浸透した結果である。一方、書き手や、理念を実践するための方策への意識は弱く、意識できる要素の数には大きな個人差があった。この結果から、ライティング・センターの新人研修では、書き手主体の理念、書き手への意識、文章検討の方策を含む、多様なテーマを用意することを提案した。

### キーワード

ライティング・センター、チューターの意識、チューター研修、ティーチング・アシスタント (TA)、アカデミック・ライティング指導

### 1. 研究目的と研究背景

本研究の目的は、ライティング・センターの新人チューターが、アカデミック・ライティングに関する対面個別指導（以下、セッション）を行う際に、どのような課題を抱えているのかを明らかにすることである。

ライティング・センターは、文章作成を授業外で支援する機関である。1950年代にアメリカの大学で誕生し、1980年代に全米に普及した。日本では2004年に最初のライティング・センターが設置され、現在では多くの大学に設置されている。日本のライティング・センターは今後もさらに増えると予想される。ライティング・センターにおける目標は、「文章をよりよくするばかりでなく、よりよい書き手を作る」(North, 1984, p. 438) ことである。そのために、チューターは対話を通して、書き手が「自分の文章の問題点が診断でき」、よりよい文章にするための「方策を立てられるように」(佐渡島, 2009, p. 12) 書き手を支援するのである。日本のライティング・センターの運用形態は多様であるが、自立した書き手を育てる、書くことを通して思考を鍛えるという二つの理念を掲げている点において共通している (Fujioka, 2011, p. 215)。

ライティング・センターにおける支援内容は、日本語表現科目等の授業内活動とも重なる。例えば、佐渡島 (2009) は、ライティング・センターにおいて書き手がチューターに「意図を説明する」ことで文章修正できる点を明らかにし、「『書く』という行為において他者とのかかわり」が重要だと論じている (p. 18)。その上で「一読者としての目から解釈を伝える」チューターの重要性を指摘している (p. 18)。一方、大島 (2006) は、「レポート作成プロセス」を指導する授業において、「学習者が互いに書き手と読み手、話し手と聞き手になりあって、質問やコメント」を出し対話しながら、各自の『主張』を創出

し、知識を配列しなおし」レポートを完成させていくと述べている (p. 123)。「一読者」として対話しながら文章修正を行う点に、チューターとピアの共通点がみられる。

しかし、ライティング・センターのチューターは、『ピア』と『教員』の中間 (佐渡島, 2009, p. 11) に当たり、ピアである学習者同士の対話に比べ、書き手を支援するための対話をより意識的に行えなければならない。チューターは、どのような書き手、文章を前にしても、書き手とよい関係を築き、書き手が最終的に自分で文章を作成できるよう支援する。これは、非常に高度なコミュニケーション力と文章指導力を要する。セッションの成否はチューターの力量にかかっているといえる。そのため、チューターを育成するためにどのような研修を行うかは、ライティング・センターにおける最も重要な課題である。

チューター研修に関する先行研究は、アメリカに多い (例えば Gillespie & Lerner, 2004; Lipsky, 2011)。しかし、日本においては太田・佐渡島 (2013)、佐渡島・太田編 (2013) のみである。アメリカの研修事例は参考にできるが、アメリカと日本ではライティング・センターの状況が異なる。アメリカでは、英語で対話しながら英語文章を検討するが、日本では、日本語文章、英語文章を、日本語、英語を使って検討する等、言語環境が異なる。また、チューターを含むティーチング・アシスタント (TA) 制度も異なる (吉良・北野, 2008)。アメリカにおける TA は、学部生への講義や成績評価等の高度な業務を任されており、報酬も手厚い。また、TA に対する研修制度が整備された大学も多い。一方、日本における TA は、あくまで教員の補助者と位置づけられ、報酬も少ない。さらに、「TA の資質向上を目的とした研修制度を実施している大学はまれ」(北野編, 2006, p. 97) である。そのため、日本の実情に即したチューター研修が求められる。

研修のあり方を検討するには、チューターが直面する課題を明らかにする必要がある。ライティング・センターを新たに設置し、研修を始めようとする大学にとって、経験の浅いチューターの課題を明らかにする意義は大きい。そこで本研究は、早稲田大学ライティング・センター (以下早稲田大学 WC) を事例として、新人チューター (以下、新人) の課題を明らかにする。早稲田大学 WC では、多様な専門分野の大学院生チューター (TA) たちが、学部生、大学院生、教員を対象に対面個別指導を行っている。チューターは、自身の文章力をつける教室授業での事前研修、全チューター対象の週研修、現場で行う新人向け実地研修に参加する。この実地研修において、新人は先輩の監督のもとで書き手とセッションを行い、振り返りをワークシートに記入する。本研究は、このワークシートの内容を分析することによって、新人がセッションを行う際に直面する課題を明らかにする。その結果を踏まえ、ライティング・センターにおける新人研修のあり方を提案する。

## 2. 先行研究—新人教師の課題

新人チューターの課題を検討するうえで、新人教師の課題を分析した先行研究が参考になる。学校教育の分野で新人教師の課題を論じた研究に、秋田他 (1991) がある。秋田他は、新人教師とベテラン教師に他の教師が行った授業を視聴させ、考えたことを述べさせるという発話プロトコル法を採用し、教師の実践的知識を用いた思考を明らかにした。その結果、ベテラン教師と異なり、新人教師は「授業の事実を表層的に捉えるのみで、子どもの理解状態を推論したり、発言を授業の場の関連性の中で捉えることが、ほとんどできなかった」(p. 95) と指摘した。日本語教育の分野では、坪根他 (2005) と小澤他 (2005) が、

授業視聴時のプロトコルと視聴後に書かせた感想レポートから、新人とベテランの実践的思考の違いを分析した。坪根他（2005）は、ベテランが「授業全体の流れや目的を踏まえ、一つ一つの活動を授業全体の目標と関連付けて捉えている」のに対し、新人は「教師と学生との関係、教師の学生への対応の仕方を重視している」ことを明らかにした（p. 88）。小澤他（2005）は、ベテランがレポートにおいて常に授業の目的を念頭に置き、「個別の項目もその場面以外のさまざまな事象と関連付けて検討しつつ授業全体の中に位置づけて捉え直」（p. 3）していたのに対し、新人のレポートは羅列的な記述であったと指摘した。

これらの先行研究から、新人教師には次のような傾向があるといえる。第一に、新人教師は、教師と学習者の関係や教師の働きかけには注意を向けているが、学習者の状態を包括的に捉えるには至らない。第二に、新人教師は、学習者の発言や教師の働きかけ等、個々の事象を、授業全体の流れに位置づけられない。つまり、学習者の状態を捉える視点を持ち、授業全体の流れを見通すことが、新人教師の課題といえよう。

学校教育や日本語教育の分野における新人教師の課題は、ライティング・センターにおける新人の課題とも重なる。しかし、ライティング・センターにおけるセッションは、教室での一斉授業とは異なる。ライティング・センターにおけるセッションでは、どのような書き手がどのような文章を持ってくるか、また、セッション後に書き手が再びライティング・センターを利用するか、事前には分からない。そのため、事前に教案を作ることも、長期的な計画を立てることもできない。したがって、教師以上に指導の現場での即興的な判断が求められるのである。このような特徴から、ライティング・センターの新人には、新人教師にはない独自の課題があると予測できる。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究対象

研究対象は、早稲田大学 WC で日本語文章指導を担当する新人である。文章力をつけるための教室授業で優秀な成績を修め、面接審査を通過した新人は、まず自立した書き手を育てる、書き手主体でセッションを行うという理念を学ぶ。その後、新人のみを対象とした実地研修に参加するとともに、全チューターを対象とする毎週の研修にも参加する。

実地研修において、新人はまず、ワークシートに提示された観察観点に沿って先輩のセッションを 5 回観察し、結果を記述する。各回の観察観点は順に、「いくつかの観点からセッションを観る」、「セッションの流れをとらえる」、「セッションの雰囲気を観る」、「質問の仕方を観る」、「セッションの成果を観る」である。5 回の観察を終えると、新人は、先輩の監督のもとで書き手とセッションを行う。先輩は新人のセッションを、次の観点で評価する。「45 分間で課題の理解、セッションの目標設定、文章の検討、今後の助言が行えた」「書き手が話しやすい雰囲気を作った」「書き手の問題意識や意図を聞いた」「書き手の気づきを促すような質問をした」「書き手に決定権を与えた」「書き手が成長できる内容だった」である。セッション後、新人は先輩と共にセッションを振り返った上で、ワークシートの「1. 今回のセッションでうまくいったところはどこですか。2. 十分でなかったところはどこですか。3. 次回のセッションではどのような点を意識すればよいと思いますか。」について、自由に記述する。セッションの実践は最低 5 回行う。実地研修を終えた新人は助手の審査を受け、合格すると、それ以降は一人でセッションを行う。

本研究は、新人が自分のセッションを振り返ってワークシートに記述した内容を分析した。対象者は、2008 年秋学期から 2012 年春学期の間に新人研修を受けた 19 名（修士課程 11 名、博士課程 8 名）である。専攻は、政治学 6 名、国際関係学 5 名、文学 3 名、日本語教育学 2 名、経済学 1 名、商学 1 名、情報理工学 1 名である。

表 1 新人が記入した研修ワークシート記述を分類するためのコード

#	コード	定義 (+・-)	カテゴリー	#	
チューター の 行 為 ・ 状 況	T1	発話の頻度	チューターの発話の頻度が適切だった (+)、不適切だった (-) という内容に言及した記述。	対話	T2
	T2	主導権	チューターが一方的にセッションの進行や修正案等に関して主導権を握らず、書き手に決定権を与えることや、書き手と協働することができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。	対話	T9
	T3	質問	チューターは書き手の役に立つ質問ができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。例えば、引き出す質問、考えさせる、気づきを促す質問等。	対話	T11
	T4	あいづち・繰り返し	チューターのあいづちや繰り返しが適切だった (+)、不適切だった (-) という内容に言及した記述。	対話	T15
	T5	聞くこと・待つこと	チューターは、書き手との対話の中で書き手の話を十分に聞くことができた・返答を待つことができた・書き手に十分考える機会を与えた (+)、聞けなかった・待てなかった・与えられなかった (-) という内容に言及した記述。	対話	T16
	T6	助言・説明	チューターが書き手に助言、説明、提案した内容や、仕方が適切だった (+)、不適切だった (-) という内容に言及した記述。あるいは、チューターが書き手に答えを教えたこと自体が適切だった (+)、不適切だった (-)。	対話	T17
	T7	雰囲気作り (ラポール)	チューターは対話しやすい雰囲気作りができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。	対話/書き手	T12
	T8	書き手をほめること	チューターは、書き手を褒めることができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。	対話/書き手	T14
	T9	セッションの構成	セッション全体の組み立て (セッションで扱う内容、その順序等) が適切だった (+)、不適切だった (-) という内容に言及した記述。	セッション	T10
	T10	時間管理	セッションの時間配分が適切だった (+)、不適切だった (-) という内容に言及した記述。	セッション	T1
	T11	文章診断	チューターは、書き手の文章に関する問題点や改善点を見つけることができた (+)、できなかった (-)、あるいは、文章診断が妥当だった (+)、妥当ではなかった (-)、という内容に言及した記述。	セッション/文章	T8
	T12	目標設定	チューターは、今回のセッションにおける目標を書き手と共に設定することができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。	セッション	T7
	T13	課題の確認・理解	チューターは、文章課題の内容・句・字数等について確認・理解できた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。	文章	T5
	T14	文章や書き手の発言に対する反応	チューターは、文章の読み手としての反応を伝えることができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。読み手の反応とは、読みやすい、意味が分かりやすい、解りにくい等。あるいは、書き手の発言に対してチューターが適切に反応できた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。	文章	T18
	T15	修正案を複数示すこと	チューターは、書き手に文章の修正案を複数示すことができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。	文章	T19
	T16	作業等の工夫	チューターが書き手に図示や書き込み作業をさせる、書き手に音読やまとめをさせる、書き手が図示して見せる、辞書を引く等、チューターが説明したり質問したりする以外の作業を、適切に取り入れることができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。	文章	T24
	T17	文章構成の改善	チューターが見つけた文章の構成に関する問題点の改善ができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。例えば、序論、本論、結論等の構成。	文章/セッション	T21
	T18	文章緻密さの改善	チューターが見つけた文章の緻密さに関する問題点の改善ができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。例えば、語句、表現等。	文章/セッション	T22
	T19	文章内容の改善	チューターが見つけた文章の内容に関する問題点の改善ができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。例えば、文章の課題と書き手の主張や内容のズレ等。	文章/セッション	T23
	T20	チューターの心的状況	チューター自身の心理的な状態 {ポジティブ (+) / ネガティブ (-)} について言及した記述。	チューター	T3
	T21	チューターの知識・レディネス	チューターの学術的文章に関する知識や文章内容に関する背景知識について言及した記述。チューター自身の知識に対する評価。	チューター	T4
	T22	書き手の状況確認・理解	チューターが文章以外の書き手の状況を確認・理解できた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。句まで確保できる時間等書き手が置かれている状況、セッションが行われた際の状況、書き手の背景知識等。	書き手	T6
	T23	書き手に合わせた対応	チューターは、書き手の背景 {学年・基礎的知識・文章力・日本語力のレベル} に合わせた対応ができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。	書き手	T13
	T24	書き手の悩み解決	チューターは、書き手自身が持つ悩みを解決することができた (+)、できなかった (-) という内容に言及した記述。	書き手/セッション	T20
書き手 の 行 為 ・ 状 況	W1	書き手の知識・レディネス・学習度	書き手の学術的文章に関する知識や文章内容に関する背景知識に言及した記述。書き手の知識や学習度に対するチューターの評価。	書き手	W1
	W2	書き手の心的状況	書き手の性格や心理的な状態 {ポジティブ (+) / ネガティブ (-)} について言及した記述。	書き手	W2
	W3	参加度	書き手が積極的に対話や作業に参加している (+)、参加していない (-) という内容に言及した記述。	書き手/対話	W3
	W4	満足度	書き手がセッションや対話・作業に満足している (+)、していない (-) という内容に言及した記述。	書き手/セッション	W4
	W5	気づき	書き手が対話や作業を通じて、問題点や改善点、役立つ点に気づいた、何らかの学びがあった (+)、気がつかなかった、あまり学びがなかった (-) という内容に言及した記述。	書き手/セッション	W5
	W6	助言への反応	チューターの助言に対する書き手の反応が良かった (+)、良くなかった (-) という内容に言及した記述。	書き手/対話	W6
その他	0	その他	チューターの働きかけや書き手の反応等、セッションの進行と直接関わりのない内容に言及した記述。例えば、周囲の状況、研修のあり方に関する記述等。	-	O

### 3.2 分析方法

新人の記述に対して、筆者らが開発したコード（表 1）を付与し、分析を行った。コードの開発、付与、分析に際しては、有馬（2007）を参考にした。コードを付与する単位は、意味のまとまり（アイデア・ユニット）とした。一文に二つの事柄が含まれていれば、文を二つに分け、それぞれにコードを付与した。逆に、一つの事柄について複数の文で記述している場合には、複数の文に一つのコードを付与した。

コードの開発は、以下のように行った。まず、筆者らを含む調査者 5 名が、英語担当チューターを含む 5 名の新人のワークシートを質的に分析し、何に関して記述されているかという観点を抽出した。次に、観点を整理し、コード試行版を作成し、各調査者が担当する新人のワークシートにコーディングを行った。その結果を踏まえてコードの修正を重ね、表 1 のコードを完成させた。表 1 の左側 3 列は、コード番号とコード名を示している。チューターの行為・状況に関するコード（T）24 項目、書き手の行為・状況に関するコード（W）6 項目、その他（O）1 項目である。中央は各コードの定義である。コーディングの際には、各記述がプラス、マイナス、どちらの意味かを区別するために、「+」または「-」を明示した（ただし、「O その他」は除く）。表の右端の列は、何に意識を向けた記述かを示すカテゴリーである。本文でカテゴリーに言及する際には、《 》に入れて示す。

コーディングは、ライティング・センターの運営に関わる教員 2 名と助手 2 名で行った。各コーダーは、4~5 名の新人のワークシートにコーディングを行った。コーダー間での解釈のずれを防ぐため、各コーダーが行ったコーディング結果を、他の 3 名がチェックし、解釈の異なる点があれば協議し、修正した。

コーディング結果は、以下の観点で分析した。

- (1) 新人はセッションのどの要素に意識を向けているか。（各コードの数）
- (2) 新人はどのくらい多様な要素に意識を向けているか。（コード種類の数）
- (3) 新人はセッションのどの要素を課題としているか。（-が多いコード）
- (4) 新人はセッションのどの要素に達成感を得ているか。（+が多いコード）

## 4. 研究結果

分析したワークシートは 104 枚、新人一人当たり平均 5.47 枚（最大 8 枚、最少 4 枚）であった。アイデア・ユニットの総数は 732 で、新人一人当たり平均 38.53（最大 78、最少 19）であった。そのうち、「+」は 271、「-」は 451、合計 727 であった。一枚あたりのアイデア・ユニットの数は平均 7.03（最大 13、最少 3.8）であった。

### 4.1 新人はセッションのどの要素に意識を向けているか

表 2 出現頻度順コード集計結果（+と-の合計）

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
T2	T3	T6	T9	T5	T11	T19	T10	T12	W5	T18	T17	T7	T22	T24	T16	T23	T13	T20	W1	T8	T15	T14	T1	T21	W3	W2	W4	O	T4	W6	合計
67	58	51	44	42	38	37	34	32	32	31	27	24	23	22	21	17	15	13	12	11	10	9	9	9	8	5	5	3	1	732	
9.2	7.9	7.0	6.0	5.7	5.2	5.1	4.6	4.4	4.4	4.2	3.7	3.3	3.1	3.0	3.0	2.9	2.3	2.0	1.8	1.6	1.5	1.4	1.2	1.2	1.2	1.1	0.7	0.7	0.4	0.1	100

表 2 は、「+」と「-」を合わせたコード出現回数を、出現頻度順に示している。一行目から順に、順位、コード番号、コード出現回数、全体に占める割合（%）を示している。

新人たちが特に意識を向けている上位 5 項目は、「T2 主導権」「T3 質問」「T6 助言・説明」「T9 セッションの構成」「T5 聞くこと・待つこと」であった。T9 を除く 4 項目は、すべて《対話》に関する項目である。T2 はセッション進行や文章修正において書き手に主導権を渡せたか、T3 はチューターの質問が適切だったか、T5 は書き手に考え、発言する機会を十分与えたかを問題にしている。これらは、書き手主体というライティング・センターの理念を強く反映している。一方、T6 はチューターの助言や説明が適切だったかを問題としている。ここから、新人は、書き手主体で対話を進めると同時に、適切で有益な助言・説明を書き手に与えようと意識していることがわかる。

上位 4 位と、6 位から 12 位は、《セッション》に関わる項目が占めている。「T9 セッションの構成」は、セッションで扱う内容や優先順位等に関する項目である。「T11 文章診断」は、直接的には《文章》に関わるが、その結果が《セッション》で扱う内容を方向づけるため、《セッション》全体の構成と密接に関わっている。「T12 目標設定」、「T10 時間管理」は、文章診断と書き手の希望を踏まえてセッションの目標を決め、時間内に達成できたかに関わる項目である。これらは、《セッション》全体の構成や進行に関わる内容である。一方、「T19 文章内容の改善」、「W5 気づき」「T18 文章緻密さの改善」、「T17 文章構成の改善」は、《セッション》の成果に関わる内容である。セッションを通して、《文章》が改善される、《書き手》が気づくという成果があったかを問題にしている。

上位 12 位までが、全体の約 7 割を占めている。この中で、「W」コードは、「W5 気づき」のみである。「T」コードの中で、《書き手》に意識が向けられたコードは、13 位以下でようやく現れる。13 位「T7 雰囲気作り (ラポール)」と 21 位「T8 書き手をほめること」は、《対話》を通して《書き手》とよい関係を築き、《書き手》がリラックスしてセッションに参加できるように行う配慮に言及している。14 位「T22 書き手の状況確認・理解」、15 位「T24 書き手の悩み解決」、17 位「T23 書き手に合わせた対応」、20 位「W1 書き手の知識・レディネス・学習度」は、《書き手》の状況を理解し、寄り添い、《書き手》に合わせた対応をすることに関する内容である。また、《文章》を検討するための具体的な方策に関する言及も少なかった。18 位「T13 課題の確認・理解」は、《文章》を診断し、改善する上で把握すべき背景情報を確認できたかに関わる。16 位「T16 作業等の工夫」、22 位「T15 修正案を複数示すこと」、23 位「T14 文章や書き手の発言に対する反応」は、書き手と協働して《文章》を検討するための具体的な行動や技術に関わる内容である。

以上から、新人は、《対話》のあり方と、《セッション》全体の構成や成果を強く意識しているのに対して、《書き手》の理解や《書き手》に合わせた対応、《文章》を検討するための具体的な方策を、あまり意識していないといえる。

#### 4.2 新人はどのくらい多様な要素に意識を向けているか

表 3 言及されたコード種類数 (新人ごと)

チューター	N	A	G	B	F	L	Q	J	M	E	O	H	P	S	I	K	R	C	D
コード数	26	23	21	20	20	20	20	17	17	15	15	14	14	14	13	13	12	11	7

新人がどのくらい多様な要素に意識を向けているかを、言及されたコード種類数から検討する。一人当たりのコード種類数の平均は 16.4 であった。つまり、約半数の要素に意識を向けていた。しかし、言及されたコード種類数は、個人差が大きい (表 3)。最多は

26、最少は 7 であった（表 3 の網かけ部分参照）。コード種類が多い新人は、研修期間を通して多様な課題を見出し、それに取り組んできたと考えられる。一方、コード種類が少ない新人は、新人研修期間を通して特定の要素にのみ意識を向けていたと考えられる。

### 4.3 新人はどのような点にマイナスの意識を向けているか

表 4 マイナスの出現頻度順コード集計結果

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
T3	T6	T2	T9	T10	T11	T12	T5	T22	T23	T16	T7	T17	T19	T20	T18	T13	W5	T8	W1	T21	T14	T15	W2	W3	T1	T24	T4	W4	W6	合計
45	39	36	36	26	25	24	22	19	18	16	15	15	13	12	12	11	11	9	9	8	6	6	6	6	5	4	1	1	0	456
9.9	8.6	7.9	7.9	5.7	5.5	5.3	4.8	4.2	3.9	3.5	3.3	3.3	2.9	2.6	2.6	2.4	2.4	2.0	2.0	1.8	1.3	1.3	1.3	1.3	1.1	0.9	0.2	0.2	0.0	100

新人が、強く意識しつつも、うまくいかなかったと振り返った項目を検討する（表 4）。上位 3 項目は《対話》に関するコードである。「T3 質問」「T6 助言・説明」は、対話によってセッションを進めるライティング・センターにおいて重要な、チューターの働きかけである。「T2 主導権」は、書き手主体という理念に関する項目である。4 位から 7 位まで（「T9 セッションの構成」「T10 時間管理」「T11 文章診断」「T12 目標設定」）はいずれも、理念を実現させるために《セッション》全体の構成や進行をどうするかという悩みである。8 位「T5 聞くこと・待つこと」は、《対話》においてチューターばかり話すのではなく書き手の話を十分に聞こう、書き手が考えをまとめ、話し出すまで十分に待とうという意識を表している。9 位「T22 書き手の状況確認・理解」、10 位「T23 書き手に合わせた対応」は、《書き手》を理解し、《書き手》に合わせた対応をしようとする意識を表している。1 位から 17 位までを「T」コードが占めており、「W」コードは 18 位でようやく登場する。「T」コードの中でも、上位 8 項目（55.5%）を占める意識の対象は、《対話》と《セッション》であり、すべてチューターによる働きかけである。このことから、新人が、まずは自分がどのように書き手に働きかけるべきかという視点でセッションを行おうとしていることが分かる。一方、「T」コードの中で《書き手》に意識が向けられた項目である T22 と T23 は、9 位と 10 位に登場する。これらは、「+」と「-」の合計（表 2）ではそれぞれ 14 位、17 位であり、上位に入っていない。このことから、新人は《書き手》を理解し、《書き手》に合わせた対応をしようという意識を持つてはいるが、うまくできないと認識していることが分かる。それに対し、《文章》を検討する方策や、《文章》が改善されたという成果に関する項目は、すべて 11 位以下である。《対話》や《セッション》に比べ、《文章》に関わる内容に対する新人の意識はあまり強くないことがうかがえる。

### 4.4 新人チューターはどのような点にプラスの意識を向けているか

表 5 プラスの出現頻度順コード集計結果

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
T2	T19	W5	T5	T18	T24	T11	T3	T6	T17	T7	T10	T12	T9	T13	T16	T15	T1	T22	T14	W1	W4	T20	T23	T8	W3	T4	W2	T21	W6	合計
31	24	21	20	19	18	13	13	12	12	9	8	8	8	6	6	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2	1	1	271
11.4	8.9	7.7	7.4	7.0	6.6	4.8	4.8	4.4	4.4	3.3	3.0	3.0	3.0	2.2	2.2	1.8	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.1	1.1	1.1	1.1	0.7	0.7	0.4	0.4	100

新人が非常に意識し、うまくいった、達成できたと感じた項目を検討する（表 5）。上位 10 項目（67.5%）は、順に「T2 主導権」「T19 文章内容の改善」「W5 気づき」「T5 聞くこと・待つこと」「T18 文章緻密さの改善」「T24 書き手の悩み解決」「T11 文章診断」「T3 質問」「T6 助言・説明」「T17 文章構成の改善」であった。このうち、T2、T5、T11、T3、T6

の 5 項目は、マイナスの意識が向けられることも多かった、《対話》、《セッション》全体の構成に関わる項目である。「-」と「+」両方において上位を占めたこれらの項目は、新人が重視し、常に意識している項目といえる。前のセッションでうまくできなかった点を、次のセッションでは改善しようとして意識するからこそ、うまくできたときには大きな達成感を得るのであろう。一方、W5、T18、T24、T17 は、マイナスの意識があまり向けられなかった、《書き手》、《文章》、《セッション》の成果に関わる内容である。個々のセッションにおける《書き手》の気づきや、《文章》の改善といった《セッション》の成果は、新人自身の成長に比べて実感しやすく、達成感につながっていると推測される。

## 5. 考察と結論

### 5.1 新人チューターの課題

本研究は、ライティング・センターで対面個別指導を行う際に新人チューターが直面する課題を明らかにするため、新人が記述した、実地研修におけるワークシートを分析した。

新人が課題と認識する対象は、《対話》と《セッション》に関わる要素であり、いずれもチューターによる働きかけであった。特に多く言及された「質問」「主導権」「聞くこと・待つこと」は、書き手主体というライティング・センターの理念を反映している。これは、新人教師研究に見られない、ライティング・センターに特徴的な課題である。「セッションの構成」「時間管理」「文章診断」「目標設定」は、文章を診断し、《セッション》の目標を立て、時間内に達成するという、チューターの役割を反映した課題である。秋田他（1991）、坪根他（2005）、小澤他（2005）は、新人教師が授業全体の流れを意識していない点を示唆したが、本研究結果は、新人が《セッション》全体を意識しながらも、困難を覚えていることを示唆する。また、新人は、《書き手》や、《文章》を検討するための方策には、それほど強い意識を向けていなかった。《書き手》への意識が少ない点は、秋田他（1991）が指摘した、新人教師の特徴とも共通する。《書き手》への意識をより強く持ち、理念を具体化する方策を使えるようにすることが、新人の課題といえよう。

本研究の結果は、新人の意識が、新人研修の内容と密接に関係していることも示唆している。新人が特に意識を向けていた項目のうち、「主導権」「質問」「セッションの構成」「聞くこと・待つこと」「（書き手の）気づき」は、セッションを観察し、振り返る観点として、研修提供者が研修ワークシートに記載した項目と重なる。一方、あまり強く意識されていなかった《書き手》への意識、《文章》を検討するための方策は、新人研修で取り上げられていなかった。このことから、《書き手》への意識、《文章》を検討するための方策に関するテーマを、研修ワークシートや研修の議題に取り入れる必要性が示唆される。

### 5.2 研修への提言

本研究では、研修ワークシートの分析により、新人たちがどのように自己の実践について内省しているかを捉えた。新人たちがマイナスの意識を向けた項目は、それぞれが今後乗り越えたいと感じている「ハードル」である。一方、プラスの意識を向けた項目は、新人たちが既に乗り越えたと感じている「ハードル」である。本研究で新人たちが意識している点の多くは、ライティング・センターの理念を反映した対話の特徴、例えば書き手に主導権を握らせる対話、気づきを得させる対話、そのための質問、助言・説明に関わるも



のであった。つまり、新人たちは、ライティング・センターの理念を意識して研修に取り組んでいた。この結果は研修が功を奏している証だと捉えられよう。早稲田大学 WC の新人研修は、八田他(2012)が自己研修型の教師養成で重要だと述べる、「個人の意識の顕在化と共有」「研修と実践の場の往復」「継続的な研修参加」(p. 37)を含むものである。新人は、採用直後の研修や先輩のセッション観察を踏まえ実践を行う(「研修と実践の場の往復」)。そして、自身の実践を先輩と振り返り、さらに個人で内省し研修ワークシートに記述する(「個人の意識の顕在化と共有」)。このような新人研修と並行して、毎週、先輩と共に研修に参加し、ライティング・センターの理念を具現化する方策や各自の悩み、工夫等を議論する(「継続的な研修参加」「個人の意識の顕在化と共有」)。チューターを育成する上で、このような研修の枠組みの有効性が示唆される。

その上で、本研究の結果を踏まえ、ライティング・センターにおける新人研修について、四点提言する。まず、ライティング・センターの理念をしっかりと認識させる研修が重要である。本研究で、新人たちは、書き手主体の対話や気づきを促す質問等、ライティング・センター特有の指導を強く意識していた。理念を意識させる研修(ワークシートを使ったセッション観察と振り返り、研修での議論と練習)と実践を往復する研修が有効である。二点目に、書き手を意識させる研修を提案したい。書き手を観察する観点を研修ワークシートに含める、書き手に合わせた対応をするために先輩が行っている工夫を共有する、模擬セッションで書き手を体験する、異なる背景の書き手を想定して模擬セッションを行う等が有効であろう。三点目に、文章を検討し、改善する方策を練習する研修を提案する。例えば、図やリストを作って論点を整理する、辞書、インターネット、コーパスを活用する等、文章検討に効果的な方策を共有し、模擬セッションで練習することができる。四点目に、多様な研修テーマを用意することが大切である。同時期に雇用された新人でも、意識できる要素の数に大きな差があった。セッションで多くの要素を同時に考慮することが熟達につながるのならば、《対話》《セッション》《書き手》《文章》という四要素をバランスよく意識できるよう、幅広いテーマを用意する必要がある。それぞれ、質問の仕方(対話)、セッションの目標設定(セッション)、非母語話者への対応(書き手)、長い文章の診断と指導(文章)等が考えられる(詳細は佐渡島・太田編(2013)を参照)。

### 5.3 今後の課題

本研究では新人が研修を始めたばかりの様子に着目したが、今後は新人がどのように成長したかを捉える研究が可能である。本研究において新人たちがマイナスの意識を向けていた項目を、それぞれがいつ、どのようにプラスに転じさせたかを分析することにより、成長を捉えることができる。また、新人とベテランの意識を比較する研究も望まれる。

(太田裕子 おおたゆうこ・早稲田大学オープン教育センター yuko\_ota@aoni.waseda.jp)

(ドイル綾子 ドイルあやこ・早稲田大学オープン教育センター)

(坂本麻裕子 さかもとまゆこ・早稲田大学オープン教育センター)

(佐渡島紗織 さどしまさおり・早稲田大学留学センター)

謝辞 本研究のコードを開発する上で、パトリック・ボイドさんに多大な貢献をいただいた。心から御礼申し上げる。また、本研究は JSPS 科学研究費補助金(平成 23-25 年度基

太田裕子・ドイル綾子・坂本麻裕子・佐渡島紗織 / アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 5 (2013) 1-10  
 盤研究 C、24520588「アカデミック・ライティングを指導する大学院生チューターの指導実践と意識の変化」、研究代表者太田裕子) の助成を得た。感謝申し上げます。

参考文献

- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991)「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—」『発達心理学研究』2 (2), pp. 88-98
- 有馬明恵 (2007)『内容分析の方法』ナカニシヤ出版
- 大島弥生 (2006)「大学初年次日本語表現科目でのライティングのコース設計」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』(pp. 115-127), ひつじ書房
- 太田裕子・佐渡島紗織 (2013)「『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, pp. 237-277
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2005)「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (2)—新人・ベテラン教師の授業観察時のプロトコルと観察後のレポートの比較より—」『ICU 日本語教育研究』2, pp. 3-21
- 北野秋男編 (2006)『日本のティーチング・アシスタント制度—大学教育の改善と人的資源の活用—』東信堂
- 吉良直・北野秋男 (2008)「アメリカの若手教育者・研究者養成制度に関する研究—日米比較の観点から—」『京都大学高等教育研究』14, pp. 25-35
- 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—」『国語科教育』66, pp. 11-18
- 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
- 坪根由香里・小澤伊久美・嶽肩志江 (2005)「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (1)—新人教師とベテラン教師の授業観察後のレポートの比較より—」『語学研究』20, pp. 75-89
- 八田直美・小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2012)「ノンネイティブ新人日本語教師にとっての研修の意義—PAC 分析によるタイ人新人日本語教師のビリーフ調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』8, pp. 23-39
- FUJIOKA, M. (2011)「アメリカのライティング・センターにおける理論と実践—日本の大学ライティング・センターへの示唆—」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要 外国語編』2 (1), pp. 205-224
- GILLESPIE, P., & LERNER, N. (2004). *The Allyn and Bacon guide to peer tutoring* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Pearson/Longman.
- LIPSKY, S. A. (2011). *A training guide for college tutors and peer educators*. Boston: Pearson Education.
- NORTH, S. M. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46(5), 433-446.