

〔論 文〕

学部生チューターによる就業用文章ライティング指導における文章産出過程の談話分析

異 靖昭*¹・堀 憲一郎*²

An Analysis of Dialogic Discourse Focusing on Writing Processes with Undergraduate-Student Peer Support in Japanese CV Writing

Yasuaki TATSUMI*¹ and Kenichiro HORI*²

Abstract

While writing a rirekisho (Japanese CV) is a standard practice among university graduates, making decisions about deciding what should be included in order to sufficiently showcase one's knowledge and aptitude may not be easy. Therefore, in addition to rirekisho-writing programs, universities offer counseling programs to guide students in preparing their rirekisho. In this pilot study, a rirekisho-writing support program, staffed by undergraduate student-tutors, conducted at a technical institute in south-western Japan, was introduced. Second- and third-year undergraduate students provided support by advising first-year university students enrolled in a rirekisho-writing course in one-on-one counseling sessions. The purpose of this study was to two-fold: First, to consider how to divide the dialogic discourse of the support into several phases depending on processes such as planning, writing, and reviewing; and second, to analyze the correspondence between each phase and the functional tendency of the tutor and students' utterances. A correspondence analysis of the peer-support session indicates a transition of who controls the conversation. As the discourse progressed, the tutor's utterances transitioned from information-demanding to statement-making and finally, to action-demanding. The students' utterances were mixed at the beginning, but become highly instruction-demanding toward the end of the discourse. Results from this pilot study suggest that outcomes can be optimized by being aware of the transitions in utterance orientation among students and student-tutors in rirekisho-writing peer-support sessions.

Key Words : career education, writing process, Rirekisho, Japanese CV, discourse, peer support

1. はじめに

大学生の文章表現技術向上を目指した科目や取り組みが、現在多くの大学で行われている。初年次教育科目の中でスタディスキルとして位置付けるもの(藤田他, 2017)⁽¹⁾、「文章表現法」「文章表現技術」等の名称で独立しているもの(山崎他, 2012)⁽²⁾、キャリア関連科目の中でエントリーシート作成等に合わせて教育されるもの(大場他, 2012)⁽³⁾等が、それらの実践例として報告されている。加えて、講義時間外に学習者がサポートを受けられるライティングセンターを設置する場合も多く報告されている((佐渡島他, 2013)⁽⁴⁾(真喜屋, 2017)⁽⁵⁾。文章表現技術の向上に対するアプローチについて、教育実践初期には学習者の文章を教員が評価・添削することによって文章表現技術の向上を目指す傾向が見られた(大島, 2007)⁽⁶⁾。しかしながら近年では指導を行うにあたり、完成された文章を添削するよりも、その文章の構想段階から指導者が学習者に寄り添い気づきを促すことを理念に置いた実践報告が見られる。早稲田大学ライティング・センターでは、自らが学習者である大学院生がチューターとなり、添削をすることを第一義的役割とせず、書き手自身が文章の問題や修正案に気付くように対話を進める(佐渡島他, 2013)⁽⁴⁾。また真喜屋(2017)⁽⁵⁾では、名桜大学で開設されている、学部生チューターによるライティング・センターの活動が報告されている。この報告では、「学部生チューターは、文章診断力・指導力には課題がありつつも、学部生同士だからこそ発揮されるコミュニケーション力を生かして、一定の文章支援を実践していた。」と述べられている。異他(2018)⁽⁷⁾は、久留米工業大学における、学部チューター

*¹ 久留米工業大学共通教育科, *² 久留米工業大学共通教育科
令和元年11月7日受理

による就業用文章のライティング指導を報告している。本研究ではこの様な対話によるライティング指導中のやりとり着目し、その学部生チューターとサポート対象者の発話から、ライティング指導の相互作用を分析するものである。

今回対象とする学部生チューターによるライティング指導における学習プロセスを考える上で、社会・文化的アプローチの考え方が一つの視点となると考える。社会・文化的アプローチとは、教育心理学および発達心理学の領域において人間の学習や発達のプロセスをとらえる理論的立場の一つである。端的に説明すれば、社会・文化的アプローチとは、個人の発達は社会文化・歴史的な文脈から切り離すことはできず、その文脈においてとらえる必要があるとする考え方である (Rogoff, 2003)⁽⁸⁾。ヴィゴツキー (2001)⁽⁹⁾は、発達の最近接領域において学習者が自分よりも高い発達水準にある他者と関わり合いを持つことを通して、その思考がより発達していくことを示した。つまり、その立場に立つと、われわれの知識や認知は、個々人の頭の中という閉じた系において生じるというよりも、他者と相互作用し合い、協同活動する経験と過程の中で可能になっていくとされる (佐藤, 1996)⁽¹⁰⁾。また、それは学習が、単により高い水準にある指導者の支援があればより効果的になされるといったことや、単により高い水準にある指導者から正しい知識や技能を教授され、学習者がそれを受容吸収した結果学習が進むということの意味するのではない。ヴィゴツキーが発達の最近接領域という概念で示した発達とは、学習者は、より高い水準にある指導者の教育的働きかけを単に受動的に吸収するだけの存在なのではなく、積極的に相手に働きかけ、その相互作用を通して、それまで自分の外部にあった知識や技能を内部に取り込み、自分のものへと内化していくプロセスを指す。

このような視点から本研究が分析の対象とする学部生チューターによるライティング指導について考えてみたい。このライティング指導を通して作成される文章は、就業用文章である。これまでの著者らの教育・指導経験から考えると、学習者がこのような文章を作成することが困難な理由の一つは、就業用文章という固有の社会的文脈の特殊性があると思われる。それは、香川 (2010)⁽¹¹⁾が論じるように、日本の大学生の就職活動では自己分析を通して「いかなる開示が望ましいか」を考え、言語化・文章化していくことが大きな意味を持つということである。そのような自己分析の中で、「企業の求める人材像」を参照しつつ、同時に「自然体でありのままの自分」を開示していくことが必要になる。つまり、一方で企業が求める資質や能力を自分が持っていることをアピールしつつ、他方でそのことを“ありのままの自分”を表すエピソードについての語りを通して“自己像”を提示することが必要となる。言い換えるなら、エピソードからあたかも自然に企業が求める資質や能力を備えた自分が浮かび上がってくるような“語り”が求められるのである。それが難しい理由の一つは、そのようなある意味“日本の大学生の就職活動”という文化的文脈に固有な自己呈示の“方法”を学習者が十分に獲得していないことにあると考える。社会・文化的アプローチの視点に立つなら、そのような“方法”の獲得すなわち内化=専有 (Wertsch, 1998)⁽¹²⁾は、学習者が学部生チューターとの相互作用を通して就業用文章を協同して作り上げていくプロセスを通して獲得されてものなのではないかとわれわれは考えた。このような相互作用の分析は一般に会話分析や談話分析と呼ばれている。それは、相互作用=会話を構成する個々の発話の働きを分析することを通して、相互作用=会話全体を分析しようとする手法である。分析の枠組みには様々なものが考えられるが、本研究では、発話の機能をより一般的な水準でとらえることが可能な分析の枠組みとして、熊谷 (1997)⁽¹³⁾が提示した枠組みを援用することとした。

2. 久留米工業大学「文章表現法」講義概要 (2018年度)

久留米工業大学 (工学部のみ単科大学) では、全5学科1年次で「文章表現法」を開講している (1学科必修科目・4学科選択科目・異担当)。「文章表現法」は、全15回の講義のうち、前半7回で履歴書作成指導、後半8回でアカデミック・ライティング指導を行うキャリア教育とアカデミック・ライティング指導を融合させた科目である。講義の前半部分 (1-7回) の目標は、大学指定の履歴書を完成させることであるが、前半7回の講義の始め5回を履歴書の文章欄である「自己PR」(275字~300字程度)と「学生時代に力を注いだこと」(275字~300字程度)作成にあてている。講義では「自己PR」と「学生時代に力を注いだこと」に関する採点シート (ループリック) が毎回講義始めに配布される。履修者から提出された課題は、採点シート中の7観点 (1.論理性, 2.アピール度, 3.就業用文章として必要な内容, 4.文字数不足, 5.不適切用語, 6.誤字脱字, 7.文法) に基づいて講義担当者に採点され、合格点に満たない履修者は、講義時間外に学部生チューターによるライティング指導を受けることになっている。2018年度の履修者は前期226名 (4クラス編成) 後期96名 (2クラス編成) であり、またそれぞれに学期においてライティング指導の対象者となった学生は前期のべ133名 (内78名サポート参加)、後期のべ74名 (内63名サポート参加) であった。

3. 学部生チューターによるライティング指導概要 (2018年度)

講義中の課題提出後、サポート対象者となった履修者は、講義で使用しているLMS(学習管理システム, Moodle)を通してサポートの告知を受け、Googleカレンダーを通して個別指導の予約を入れた後、久留米工業大学・基幹教育センター内ラーニングコモンズで行われるライティング指導に参加する。Googleカレンダーで自身の勤務時間にサポート対象者が来訪することを確認した学部生チューターは、LMSのデータベースよりサポート対象者の提出物と、教員からの指導に関するコメントを前日に受け取りサポートの準備を行う。予約を入れたサポート対象者には前日に担当学部生チューターよりリマインドメールを送付した。チューターの指導によって書き直された課題は、前述のLMSに再提出され、サポートは終了する。

学部生チューターは前年度までに「文章表現法」を履修した2, 3年生から構成され、原則2年間ライティング指導のチューターとして勤務する。学部生チューターは、ライティング指導業務に入る前に、チューター自身が受講した「文章表現法」の教材で事前学習を行い、2回の対面研修を受講することになっている。対面研修時間は1回あたり1時間～2時間程度で、学部生チューター全員の出席を義務付けた。対面研修を受ける前に、学部生チューターにも、「自己PR」と「学生時代に力を注いだこと」を作成させ、Moodleの相互評価機能(ワークショップ・モジュール)を用いて、相互に前述の採点シートで採点させた。相互評価が全員終わった段階で対面研修を実施し、電子黒板に自分たちの「自己PR」と「学生時代に力を注いだこと」を投影し、採点シートを参照しながら、どのような点に着目しサポートしていくべきか議論させた。また、昨年度までの実際のサポート対象者文章も読ませ、これらの文章が、なぜサポート対象となったのかを議論させ、評価観点の共有と定着を行った。この研修で強調した指導上の留意点は、学部生チューターが添削を行ったり、修正案を提示したりするのではなく、サポート対象者が文章の問題点や修正に気付くように対話を進めることである。加えて、サポート対象者からの発話を促すこと、サポート対象者自身が文章産出に主体的に関わらせることへの留意を伝えた。

4. 学部生チューターによるサポートの逐語録に関する調査・分析

4.1 調査の目的

本研究では、学部生チューターとサポート対象者との間でなされた文章作成支援の相互作用を、その発話から分析した。それにより受講生から提出された文章の改善を目指して2者間でなされるやりとりによどのような特徴があるのか、それが日本の大学生の就職活動における就業用文章作成に必要な固有の方法の獲得とどのように関連しているのかについて検討した。

4.2 方法

分析にあたっては、熊谷(1997)⁽¹³⁾が示した分析の枠組みを援用した。この枠組みは、発話を「発話内容・発話姿勢」、「話し手と相手、および両者の関係」、「会話の流れの構成」の3つのカテゴリーから分析する。各カテゴリーは4つの観点からなり、例えば「発話内容・発話姿勢」は、①行為的機能、②相手への働きかけの姿勢、③話題・内容に対する話し手の評価・態度、④同調性の4つの観点からなる。「話し手と相手、および両者の関係」は、⑤話し手の種類、⑥発話の受け手の種類、⑦話し手と相手との力関係への影響、⑧話し手と相手との親疎関係への影響の4つの観点からなる。「会話の流れの構成」は、⑨発話のきっかけ、⑩発話のうけわたし、⑪発話のうけつぎ、⑫談話構成上のはたらしの4つの観点からなる。本研究では、学部生チューターとサポート対象者との間でなされた発話をこれらの12の観点に基づき、コーディングし、特に、①行為的機能、②相手への働きかけの姿勢及び、⑨発話のきっかけ、について、その特徴を分析した。なお、分析対象となる3つの観点は、それぞれ下記のような下位分析項目から構成されている。

①行為的機能

- 情報要求： 相手に情報の提供を求める
- 行為要求： 相手の行動を促す
- 注目要求： 相手の注意・注目を喚起する
- 陳述・表出： 情報内容を述べる
- 注目表示： 相手の言葉、何らかの存在などを認識したことを示す
- 関係づくり： 出会い、感謝、などの挨拶、きまり文句の類

宣言： しかるべき権威を備えた人物による状況決定的効力をもった発話

②相手への働きかけの姿勢

操作的： 行動を誘発するなど、相手を動かそうとする

教示・伝達的：相手に情報を伝えようとする

非教示的： 情報を明確に出さない、伝えない

教示要求的： 相手に情報提供を求める

自己拘束的： 約束、申し出など、自身の未来の行動を限定する

攻撃的： 強硬な攻めの態度を取る

共感的： 興味、同情、感銘など、感情移入の態度を示す

共感要求的： 相手の共感を誘おうとする

感情調整的： 興奮、怒りなど、相手の感情の揺れを静める

肯定的： 相手への肯定的評価の態度を示す

否定的： 相手への否定的評価の態度を示す

均衡回復的： 謙遜、おせじなどによって生じた一時的立場不均衡を軽減する

評価表明的： 何らかの評価・価値判断などを表明する

交叉的： ことばをかわすこと自体で関係づくりをおこなう

その他： 特に顕著なはたらきかけの姿勢は特定できないもの

⑨発話のきっかけ

自発的： 特定の発話やできごとへの反応でない発話の場合

事態の推移： できごと、事物、参加者の動作・行為、など

自分に向けられた他者の発話

自分に向けられたのでない他者の発話：相手の独り言を受けての発話など

相手の文章を受けての発話（本項目は本研究の特性上、著者らにより追加された項目である）

4.3 調査協力者

前述の「文章表現法」2018年度後期履修者のうち、第7回課題「学生時代に力を注いだこと」でサポート対象者となった履修者（学部1年生）1名と、その担当となった学部生チューター（学部3年生）1名にライティング指導を受ける前に、ICレコーダーによる指導の様子の録音と、その逐語録の本研究への使用の承諾を受けた。

4.4 結果と考察

4.4.1 ライティング指導のフェーズ

ライティング指導は約45分間行われ、学部生チューターとサポート対象者の総発話数は144発話であった。ここでは、ライティング指導中のやりとりの内容から、指導を7つのフェーズに分割した。録音・研究協力承諾後、簡単な挨拶と教員からのコメントをサポート対象者に学部生チューターが告知するフェーズを1. 開始挨拶とした。2. 情報収集と名付けた次のフェーズでは、学部生チューターがサポート対象者の文章と一緒に読みながら、内容の確認と文章作成の意

表1. ライティング指導のフェーズ

フェーズ	フェーズ名	時間	時間割合	発話回数				
				T	T/(T+S)	S	S/(T+S)	T+S
1	開始挨拶	0:00:44	1.60%	6	85.70%	1	14.30%	7
2	情報収集	0:04:32	10.10%	26	65.00%	14	35.00%	40
3	探索	0:08:04	17.90%	18	62.10%	11	37.90%	29
4	方向付け	0:04:35	10.20%	8	57.10%	6	42.90%	14
5	文章化	0:21:18	47.20%	15	46.90%	17	53.10%	32
6	推敲	0:04:58	11.00%	9	69.20%	4	30.80%	13
7	終了挨拶	0:00:55	2.00%	7	77.80%	2	22.20%	9
合計		0:45:06	100.00%	89	61.80%	55	38.20%	144

T：チューター発話回数，S：サポート対象者発話回数

図をサポート対象者と情報共有を行なっている。その後、お互い意見を出し合いながら文章の問題点を共有したフェーズを3.探索フェーズとした。このフェーズから文章の主題決定を行なったフェーズを4.方向づけフェーズとした。このライティング指導における文章の主題は、「学生時代に力を注いだこと」を通して学生が身につけた・学んだ能力(社会人基礎力)を指す。ここではもともと「ストレスをコントロールする力」で書いていた主題を、「物事をやりきる力」に文章作成の方針が対話の中で変更されていた。次の5.文章化フェーズでは、4.方向付けフェーズで決定した主題をもとに対話しながら文章化を行なっていた。元々の文章に書かれていたエピソードを再構成・解釈しながら、「物事をやりきる力」を証明するための文章の修正が行われていた。おおよその文章が完成した後、文章の内容や形式が課題の要請に合致しているかを確認するフェーズを6.推敲フェーズとした。最初と最後のフェーズ(1.開始挨拶および7.終了挨拶)を除くと、学部生チューターとサポート対象者の発話回数に大きな偏りは見られない。以下の分析では、2.情報収集フェーズから、6.推敲フェーズまで双方の発話を分析対象とするとし、その発話の機能を分析した。

4.4.2 フェーズと発話の「行為的機能」のコレスポネンス分析

ライティング指導の進展につれて相互作用のあり方がどのように変化していったのかを明らかにするため、各発話について、まず、その発話がなされたフェーズとその行為的機能とのコレスポネンス分析を行った(図1)。それを見ると、学部生チューターは、2.情報収集フェーズで、サポート対象者の文章についての情報要求を行っていることがわかる。このフェーズの具体的な発話を見ると、「企業の求める人材像」を参照しつつ、同時に「自然体でありのままの自分」を開示していく」という目標に向けて、学部生チューターは、サポート対象者の「自然体でありのままの自分」の開示をそのエピソードの要求することで行っていた。具体例としては以下のような発話がなされていた。

学部生チューター(以下、T):「おお、これはどれ(社会人基礎力で)を考えて書いた?」
 T :「部活とかもなかった?部活は書いたんだっけ?」

このように2.情報収集フェーズにおいて、学部生チューターは、「企業の求める人材像」を参照しつつ、同時に「自然体でありのままの自分」を開示していく」という目標を明確に意識しつつ、両者の接点へサポート対象者の注意が向くような働きかけを行っていることがわかった。

次に3.探索フェーズおよび4.方向付けフェーズの特徴を見る。3.探索フェーズでは、フェーズ全体を通して学部生チューターは、サポート対象者が提示したいと考える「企業の求める人材像」のポイント(本事例では「ストレスコントロール力」)を尊重しつつ、それをいかに言語化・文章化していけばよいかをサポート対象者とともに探索していた。それに続く4.方向付けフェーズにおいて学部生チューターは、サポート対象者の自己開示(エピソード)に基づきながら、それと「企業の求める人材像」とを結びつけることへ積極的に関与し、言語化・文章化へとリードしていた。両者に共通する発話機能の特徴を見ると、2.情報収集フェーズでは聞き手に回っていた学部生チューターが、3.探索フェーズや、4.方向付けフェーズでは、陳述や表出を通して自らの考えを積極的にサポート対象者へ提示しているということが分かった。発話の具体例を以下に示す。

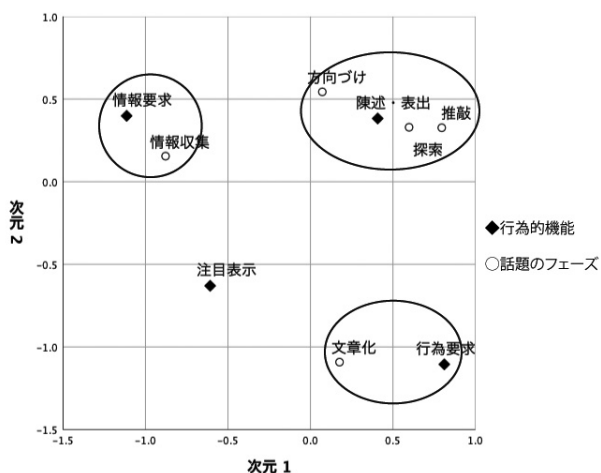


図1. 学部生チューター: 行為的機能とフェーズ

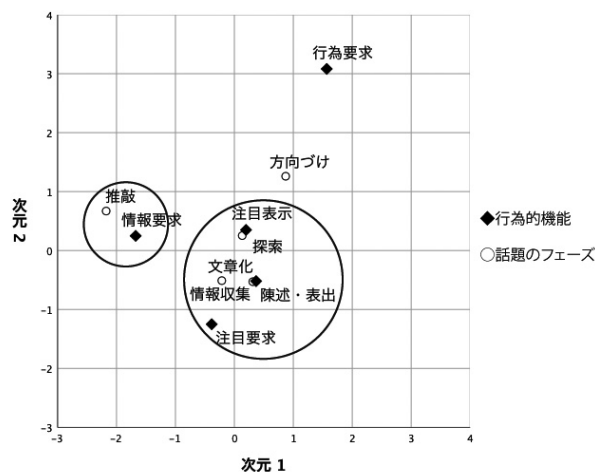


図2. サポート対象者: 行為的機能とフェーズ

T：「なんか気持ちを落ち着かせ、落ち着くことができるじゃん。これ、一礼することで、なんか切り替えとか、その切り替えてどう対応したかじゃない？ストレスの、もうぶつけたんじゃないで、切り替えることで、この親の喧嘩とか、部活動のできなかったことに対して、どういうふうに対応したかっていうことをコントロール力って思うんだよね。だから、うーん、（沈黙）ちょっと違うかもしれない。」（3.探索フェーズでの発話）

T：「それか、この一礼することをメインにしたいんだったら、実行力とかでもいけはする。自分が、何か、こうしたいから決めた、決めるじゃん、設定して。それを確実にこう、朝どんなになんか、寝坊？、なんか憂鬱な気分でも絶対やるとか。部活動で疲れててもやるとかって感じの持っていき方でもいい。絶対このストレスコントロール力に持っていきたんだったら、また別だけど。じゃない？」（4.方向付けフェーズでの発話）

次の5.文章化フェーズでは、学部生チューターは、既になされた方向づけに沿って、具体的な文章産出のサポートを行っていた。それは、このフェーズではサポート対象者に指示（行為要求）を多く出している点に表れている。このことは、やりとりの主導権がサポート対象者から学部生チューターに移っていることを示唆している。以下に具体例を示す。

T：「あー、ここ、これが、なんかメイン、メインだと思ったら、なんか、次違うことだから。この実行力をするんだったら、なんか、この、そのまま書いたらダメなんだけど、目的を設定し確実に行動する力って書いたらダメなんだけど、なんか、私は決めたことをちゃんとやりますみたいな感じの、することを、私は学生時代に力を注いだことは、なんか、自分で決めたことを確実に行動する、することです。そして一礼のことと、勉強のことっていうふうには書かないといけなから、そこでいれちゃうと、なんか、話がこんがらがっちゃうから。そこを変えたほうがいい。」

また、6.推敲フェーズは、作成した文章について文法上、表現上の修正を加えてくといったことがなされている。このフェーズにおいて、サポート対象者の情報要求が多く見られる（図2）ことも5.文章化フェーズ同様の主導権移行を表していると考えられる。比較的答えが明確な推敲フェーズでは、発話がサポート対象者からの質問中心になっているのではないだろうか。

4.4.3 フェーズと発話の「相手へのはたらきかけの姿勢」のコーレスポネンス分析

次に、各発話のなされたフェーズと各発話における「相手への働きかけの姿勢」についてのコーレスポネンス分析を行った（図3）。学部生チューターは2.情報収集フェーズでは相手の話を聞きながら、共感したり、サポート対象者の文章への評価を行ったりしているが、3.探索フェーズに入ると教示的・伝達的な働きかけに移ることが分かった。ま

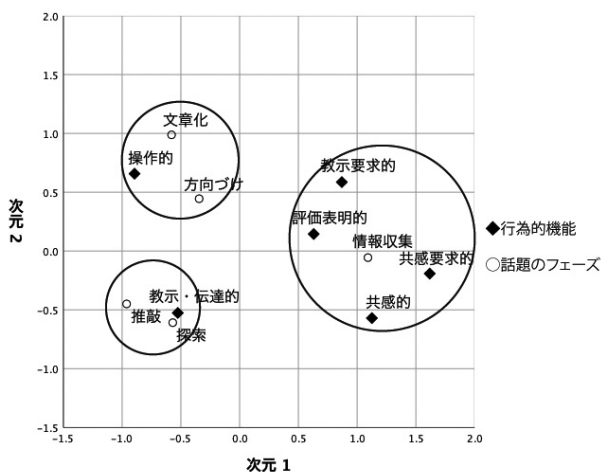


図3. 学部生チューター：相手への働きかけとフェーズ

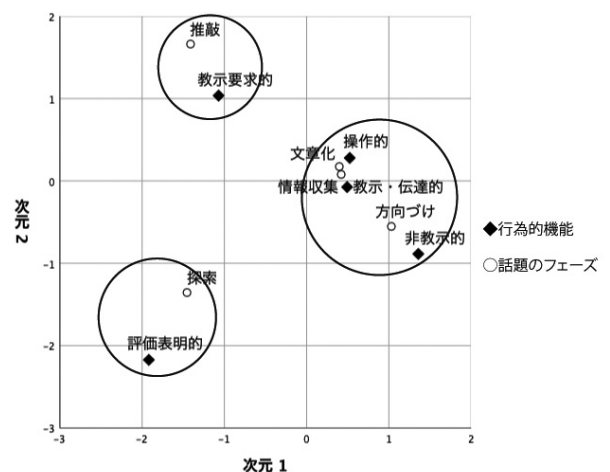


図4. サポート対象者：相手への働きかけとフェーズ

た次の4. 方向づけフェーズや、5. 文章化フェーズには操作的働きかけ、つまり学生に指示を出すようになる。このことから前述したようにフェーズが進展するにつれて学部生チューターが積極的に文章作成へ関与していきようになっていったことが、本分析からも確認できる。また、5. 推敲フェーズにおいては、サポート対象者らの質問に答えるという会話が多くなっているため、教示・伝達的な発話が多くなっていた。

また、サポート対象者の発話の特徴へ目を向けると3. 探索フェーズで自分の書いてきた文章に評価表明を行っている(図4)が、逐語録から該当する発話が自己の文章に対する否定的な評価であることが分かった。このようなやりとりも主導権が学部生チューターに移っていったことへ影響を及ぼしたと考えられる。発話の具体例を下記に示す。

サポート対象者(以下、S)：「なんかちよい違いますよね」
 S：「わかりにくいってことですよ。要するに。」

このような発話はサポート対象者が、学部生チューターとの会話を通して自らの文章の問題点への気づきを反映したものだとも解釈できるが、一方で、これを契機に、サポート対象者が自らの考えを主張することに対して消極的になり、学部生チューターが示した“正解”を受け入れ、従うといった受動的な態度へと変化していったとも言える。

4.4.4 フェーズと発話の「発話のきっかけ」のコレスポネンス分析

最後にフェーズと発話のきっかけの対応を見てみる。ここから読みと取れるのは、学部生チューターの発話のきっかけが、「他者の発話」から、「相手の文章」、「自発的」、へと推移し、最後の「推敲」フェーズでは再び「相手の文章」に戻ってくることである。当然予想すべきことではあるが、本研究が対象とするライティング指導にておいて行われる相互作用の影響は、双方の発話とともに産出されてる文章そのものにも反映される。上記の発話のきっかけの分析から、学部生チューターが、サポート対象者の発話とその結果産出された文章やその変化の双方を手掛かりに、サポート対象者の思考内容の明確化や言語化に努めている様子が窺われる。一方でサポート対象者は「他者の発話」がきっかけとなっていることが多い。このことのみをとると、サポート対象者に自発的な姿勢が欠けるように感じられるが、ライティング指導の形態上、サポート対象者の自発的な意見や考えは、発話としては言語化されず、直接産出された文章やその変化に反映されるのかもしれない。本研究は産出された文章の変化を分析の対象とはしていないが、今後はそのようなテキストに現れる変化も分析対象に含め、相互作用の様相を検討する必要があるだろう。

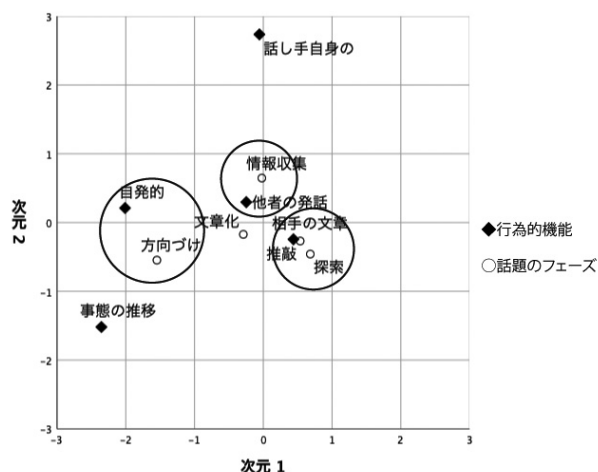


図5. 学部生チューター：発話のきっかけとフェーズ

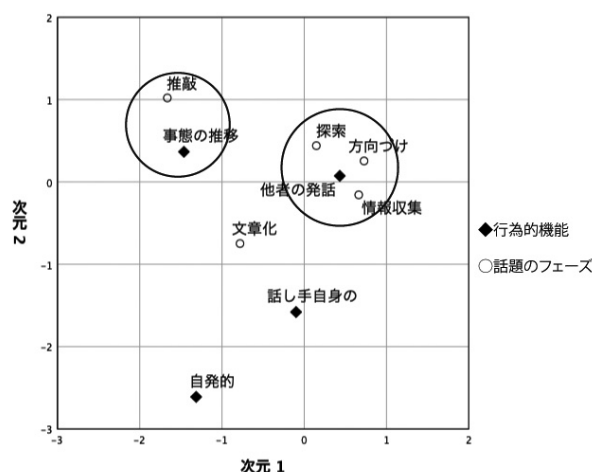


図6. サポート対象者：発話のきっかけとフェーズ

5. まとめと今後の展望

本研究では、発話の「行為的機能」「相手への働きかけの姿勢」「発話のきっかけ」に注目し、学部生チューターのライティング指導中のやりとりを分析した。ライティング指導をその文章産出の段階によって7つのフェーズに分割したところ、ライティング指導におけるやりとりの主導権が次第にサポート対象者から学部生チューターに移行していきことが確認できた。

学部生チューターは、「企業の求める人材像」を参照しつつ、同時に「自然体でありのままの自分」を開示していくという就業用文章作成における目標を明確に意識できており、2. 情報収集フェーズでは、サポート対象者の意向を尊重しながらどこに焦点化して文章を作成していくべきかといった探索的な働きかけを行っていた。それ以降のフェーズにおいては反対に、学部生チューターが自らの考えを積極的にサポート対象者へ提示し、文章産出の方向付けをリードしていく様子が伺われた。このことを発達の最近接領域、社会・文化的アプローチといった視点から整理してみたい。ヴィゴツキーの発達の最近接領域の考え方によると、一般に学習者のその時点における発達の水準は、その学習者が独力で自主的に解決できた問題から決定される。また、他者との協働の中で、独力では解決できない問題をも解くことが可能になる場合があることを示し、その際の問題の水準と独力で解決できる問題の水準の間の領域＝ゾーンを発達の最近接領域と呼んだ。そのような構図を今回のライティング指導場面にあてはめて考えるならば、就業用文章を、例えば本事例にも現れたような「ストレスコントロール力」や「実行力」といった「企業の求める人材像」を反映する「言葉」を用い、同時にそれと結びつけられたエピソードの記述を通して“ありのままの自分”を説得力をもって開示しながら言語化していくことが独力ではまだ十分に成しえないサポート対象者が、その発達の最近接領域において学部生チューターと共同して課題に取り組み、その目標を達成していく過程と考えることができる。その際、学部生チューターがサポート対象者の発達の最近接領域をどうとらえたか、それは指導のあり方にどのように影響したのかが問題になる。それは今回の事例で言うと、2. 情報収集フェーズと3. 探索フェーズとの間の変化に見ることができるかもしれない。相互作用の初期の段階で学部生チューターは、サポート対象者が提出した文章や2. 情報収集フェーズでのやりとりを就業用文章が満たすべき条件の達成（「企業の求める人材」像を適合するとともにその人の自分らしさをエピソードの記述を通して説得力をもって言語化すること）という目標に照らして考えた場合に、どこに問題があるのかを探り、その解決へとサポート対象者へと導こうとしていた。その中でサポート対象者が独力で解決していくことが難しいとわかると、学部生チューター自ら文章作成の方向付けやプランニングに積極的に関与し、様々な手掛かりをサポート対象者へ提示することで、その課題の達成を支援していた。そのような視点から見ると本研究の結果に見られるような主導権の移行は、発達の最近接領域に働きかける教育の初期において短期的には観察される現象なのかもしれない。しかし、理想的には、最終的にサポート対象者自身が独力で文章を産出していくことができるようになることが望ましい。そのためにはその相互作用を通して、例えば「ストレスコントロール力」や「実行力」といった日本の大学生の就職活動といった文化的文脈固有の“言葉”を他者のことばとしてではなく、自分のものにしていくこと、すなわち Wertsch (1998)⁽¹²⁾から社会・文化的アプローチでいうところの“専有 (appropriation)”が必要である。この“専有”という言葉はバフチンに由来するが、バフチン⁽¹⁴⁾は“専有”（ここでは「収奪」と訳されている）について以下のように述べている。

……言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが＜自分の＞言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく、（なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選びだすわけではないのだから！）、他者の唇の上に、他者のコンテクストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならないものなのだ。そして、あらゆる言葉を、誰もが同じように、容易に収奪し、自己のものとして獲得できるとは限らない。頑強に抵抗する言葉は多いし、相変わらず他者の言葉にとどまり、その言葉を獲得した話者の唇の上で他者の声を響かせ、その話者のコンテクストの中で同化することができず、そこから脱落してしまう言葉もある。それらの言葉は、いわば自分自身、話者の意志にかかわりなく、自分を括弧の中にくくっているようなものだ。言語とは話者の志向が容易にかつ自由に獲得しうる中性的な媒体ではない。そこにはあまねく他者の志向が住みついている。言語を支配すること、それを自己の志向とアクセントに服従させること、それは困難かつ複雑な過程である。……

つまり、履歴書用文章を作成するプロセスで、サポート対象者が「ストレスコントロール力」や「実行力」といった言葉を使ったとき、それが当初自分が言いたいと意図するところをぴたりと言い表した言葉として受け入れ難いという感覚は、バフチンの言う抵抗を意味し、学部生チューターとの相互作用を通して、それらの言葉を専有し、自分のものとしたときに、自分の意図する自己PRが可能になると言えるのではないだろうか。さらに言えば、その時はじめて、作成した就業用文章が表面的でありきたりな没个性的で、どこか借り物の文章でなく、“ありのままの自己”を表現したものへと変化していくのではないだろうか。

この研究において見出されたフェーズやそこでの発話の特徴が、文章産出における効果的な認知的プロセスをどこまで反映しているのかについては、改善がもたらされた事例の検討を継続していく必要がある。また、その相互作用を通

して専有がどのように生じていくかを検討するためには、発話のみならず産出されたテキストそのものの変化についての分析対象としていく必要がある。そのような検証を通して、文章産出支援の効果的なプロセスモデルの特定や提示に繋がれば、そのモデルを指導にあたるチューターの研修プログラムに活用し、チューターの支援スキルの開発に利用できる。それにより最終的には、チューターとのやりとりから、サポート対象者自身が、その文章推敲のプロセスや視点を自らのものとして獲得し、支援を得ずとも文章を推敲していけるようになることが期待される。

謝 辞

本研究は、平成31年度久留米工業大学学長裁量経費の助成を受けたものです。

文 献

- (1) 藤田里見, 山崎香, 西川真理子, 石黒太, “アクティブラーニングを用いた文章表現教育の効果—文章作成と文章への接触に対する抵抗感の変化に着目して—”, 流通科学大学高等教育推進センター紀要, 第2号 (2017), pp37-49.
- (2) 山崎めぐみ, 関田一彦, “「書くこと」に対する学生の心理的態度について: 2011年度「文章表現法a」における調査の報告”, 学士課程教育機構研究誌, 第1号 (2012), pp. 143-151.
- (3) 大場理恵子, 中村恵子, “アカデミック教育とキャリア教育を融合した日本語指導授業の実践例—アカデミック教育とキャリア教育に共通する基礎力の涵養をめざして—”, アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル2 (2010), pp. 22-31.
- (4) 佐渡島沙織, 太田裕子, “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—”, 国語科教育, 第75号 (2014), pp64-71.
- (5) 真喜屋美樹, “学部生チューターによるライティングセンター運営の可能性(名桜大学ライティングセンター開室の事例から)”, 日本リメディアル教育学会九州・沖縄支部会第9回支部大会予稿集 (2017), pp14-15.
- (6) 大島弥生, “大学生に期待される日本語能力とその養成方法—先行実践の分類を元に—”, 言語文化と日本語研究, 第33号 (2007), pp57-64.
- (7) 巽靖昭, 御厨かおり, “履歴書文章欄を利用した文章表現指導と学部生ピア・サポートの実践報告”, 久留米工業大学研究報告, Vol. 40 (2018), pp. 126-135.
- (8) Rogoff, B., The Cultural Nature of Human Development. (2001), Oxford University Press. 當眞千賀子 (訳), 文化的営みとしての発達 (2006), 新曜社.
- (9) ヴィゴツキー, L. S. 著, 柴田義松 (訳), 思考と言語 (2001), 新読書社.
- (10) 佐藤公治, 認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして (1996), 北大路書房.
- (11) 香川めい, “「自己分析」を分析する—就職情報誌に見るその変容過程—”, 荻谷剛彦, 本田由紀 (編) 大卒就職の社会学—データから見る変化 (2010), 東京大学出版会.
- (12) Wertsch, J. V., Mind as Action (1998), Oxford University Press. 佐藤公治, 田島信元, 黒須俊夫, 石橋由美, 上村佳世子 (訳), 行為としての心 (2002), 北大路書房.
- (13) 熊谷智子, “はたらきかけのやりとりとしての会話—特徴の束という形でみた「発話機能」”, 茂呂雄二編, 対話と知談話の認知科学入門 (2001), pp. 21-46, 新曜社.
- (14) バフチン, M. 著, 伊藤一郎 (訳), 小説の言葉 (1996), 平凡社.