

# ライティング研究

青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要

第2号

Aoyama Journal of Academic Writing Research

2023年3月

青山学院大学アカデミックライティングセンター

## 目 次

巻頭言	1
寄稿	
L2 Postgraduate Students' Argumentative Essay Writing: A Review of Genre-based Studies and Directions for Future Research	
上條 武	3
書評：保田幸子『英語科学論文をどう書くか：新しいスタンダード』ひつじ書房. 2021.	
坂本 輝世	13
総合文化政策学部における英語による講義の実践報告と AWC 利用者へのインタビュー	
ヴィクトリア・ストイロヴァ 齋藤 祐希 (聞き手) 川又 啓子	17
査読論文	
日米オンライン交流 (COIL) における自律学習 英語ライティングに関する一考察	
バンクス 祥恵 森 幸穂	39
執筆者一覧	51
資 料	53
アカデミックライティングセンター規則	
投稿規定	
執筆要領	
編集後記	63

## 巻頭言

### — 『ライティング研究』の次なる展開に向けて—

青山学院大学アカデミックライティングセンター（AWC）では、毎年度末に発行してきた年次報告書を発展させるかたちで、昨年度から紀要『ライティング研究』を刊行しています。ここに第2号をお届けできることをたいへん嬉しく思っています。

創刊号ならびに今号では、本学院内から投稿を受け付けました。また、学（院）外を含めて依頼原稿もお願いいたしました。おかげさまで4本の論考・記事を掲載することができました。執筆者および査読者の皆さまには、心よりお礼を申し上げます。AWCとしては、経験がないところから始め、編集・刊行のプロセス自体を組み立てながら進めてきました。至らぬ点もあったかと思いますが、ご寛容のほどをお願い申し上げます。

本誌は、ライティングおよびその指導などに関する総合的な研究誌をめざしています。創刊号の巻頭言で言及した学（院）外からの投稿募集については、段階的に進めていく予定です。

ところで、AWCでは論文・レポートなどの執筆に関する学生からの相談にチューター（研修を受けた大学院生）が対応しています。「添削」をするわけではなく、チューターとの対話を通して、学生が自ら考え、気づき、書き上げていけるように「支援」をしています。論文・レポートのテーマを決める段階から相談を受け付けている所以です。自律（自立）した書き手として学生一人一人が成長することがAWCのめざすところです。

本誌創刊号では後半部分にAWCの年次報告を掲載していましたが、今号からはこれを切り離し、別冊として発行することとなりました。発行は翌年度の早い時期を見込んでいます。ウェブサイトで公開する予定ですので、AWCの活動についてもぜひご覧いただき、ご意見やご批判をちょうだいできれば幸いです。

AWCでは、ライティング（論文・レポートなど）の相談を中心とする教育的活動と、ライティング（指導）に関する種々の研究的活動を両輪として、さらなる努力を重ねてまいります。本誌は研究的活動を展開していくための基軸と考えております。今後とも本誌ならびにAWCについてご理解とご協力をたまわりますよう、心よりお願い申し上げます。

2023年3月

アカデミックライティングセンター

センター長 野末 俊比古（教育人間科学部教授・図書館長）

副センター長 諏訪 牧子（理工学部教授・万代記念図書館長）

寄 稿

# L2 Postgraduate Students' Argumentative Essay Writing

## A Review of Genre-based Studies and Directions for Future Research

Takeshi Kamijo

College of Business Administration, Ritsumeikan University

### L2 大学院生の議論形式エッセイライティング ——ジャンルベース研究のレビューと今後の研究方向性について——

上條 武

立命館大学経営学部

**Abstract:** This review article evaluates previous studies on L2 postgraduate students' argumentative essay writing in English and provides directions for future research on this issue. In higher education, argumentative essays require students to practice knowledge transformation; L2 postgraduate students must present new perspectives as arguments using evidence from selected literature in their writing. Over the past 10 years, many studies on L2 students' argumentative essay writing have been conducted via genre analysis. These genre-analysis-based studies have focused on L2 postgraduate students' use of genre within their text. Researchers have analysed the contexts, audiences, purposes, and strategies of the L2 students' writing. Other researchers, however, have defined evidence-based argumentative writing as a process in sociocultural contexts; they have proposed in-depth analysis of L2 students' cognitive processes and epistemological growth through the students' argument construction. Based on a framework of argumentative essay writing (Wingate, 2006, 2012) and methods of relevant research (Badenhorst, 2018), the author suggests that studies on L2 postgraduate students' argumentative essay writing should examine the students' engagement in source selection, literature review, and argument construction. Researchers should also explore the L2 students' academic identities and the features of sociocultural mediation that facilitate their writing.

**Keywords:** L2 postgraduate students, argumentative essay, genre analysis, academic literacies, academic identity

## **1. Introduction: L2 postgraduate students' argumentative essay writing**

Essay writing using evidence-based argument construction is an essential literacy skill in higher education; it has been used widely within postgraduate programmes in academic coursework and dissertations (McCulloch, 2013; Swales & Feak, 1994; Wallace & Wray, 2016; Wingate, 2006, 2012). In argumentative essay writing at the postgraduate level, students must demonstrate their learning through academic argumentation in their chosen disciplines (Davis, 2013; McCulloch, 2013; Shanmugaraj, Wolfe, & Wodzak, 2020; Shi, Fazel, & Kowkabi, 2018; Wallace & Wray, 2016; Wingate, 2006, 2012). Many research-based assignments and dissertations require students to read selected academic literature critically and complete essay assignments based on evidence from the literature. Academic argumentation in students' argumentative essay writing is applied towards their knowledge transformation, and is also regarded as a contribution to the existing body of knowledge (Shanmugaraj, Wolfe, & Wodzak, 2020; Wallace & Wray, 2016; Wingate, 2006, 2012).

Argumentative essay writing and evidence-based argument building have received research attention since the early 2000s. Over the past 10 years, many studies on L2 postgraduate students' argumentative essays have examined students' texts using genre analysis, including focus on the rhetorical structure of a text, language use (e.g. meta-discourse, signposting), referencing, citing, summarizing, and paraphrasing. Genre analysis research on L2 postgraduate students' writing has investigated the context of the students' disciplines as well as their audience (lecturers, supervisors, assessors, and others), purposes in essay writing, and impact on the use of genre within their texts (Alinasab, Gholami, & Mohammadnia, 2021; Friedman, 2019; Kuteeva & Negretti, 2016; Negretti, 2017; Petric, 2012; Petric & Harwood, 2013). However, some researchers have argued that these genre-based studies have not sufficiently examined the students' cognitive process of argument building or their epistemological beliefs (Maguire, Everitt Reynolds, & Delahunt, 2020; Wingate & Harper, 2021; Wingate, 2006, 2012).

Reviewing previous studies that have used genre analysis, the author argues that researchers should investigate L2 postgraduate students' argumentative essay writing based on the students' cognitive process and academic identities.

## **2. Previous studies of argumentative essay writing using genre analysis**

### **2.1 Background of genre analysis**

The genre-analysis approach incorporates the view that the values, culture, and purposes of a discourse community inevitably affect a writer's rhetorical structure and language use in a written text. Researchers following this approach attempt to investigate students' knowledge about the genres of their disciplines and practice in argumentative essay writing, as these skills are considered essential for successful writing performance. Among the early studies that were conducted as genre analyses of argumentative essays in English were text-based genre analysis, including

move analysis of academic research articles (e.g. the CARS model, ESP approach) by Swales (1990), the Systematic Functional Linguistics (SFL) approach proposed by Martin (1992), and the examination of metadiscourse as academic language in argumentative essays, such as hedges, boosters, self-mentions, and paraphrasing in the presentation of arguments for an academic audience (Hyland, 1994, Petric & Harwood, 2013). The genre-analysis model from Martin (1992) describes the context and purposes of a community and interlocutor relationship, such as field (content); tenor (audience); and channel (mode), which lead to language use within a text. Accordingly, many research studies employing genre analysis have investigated L2 postgraduate students' argumentative essay writing in terms of 1) the purpose and context of academic writing, 2) the relationship within an academic community whose members include tutors, supervisors, and students, and 3) the strategies, practice, and knowledge needed to achieve students' objectives in their argumentative essays (Cumming, Lai, & Cho, 2016).

## **2.2 Citing practice**

Researchers using genre analysis have explored L2 students' representations of tutors and supervisors, their task requirements, and their citing behaviours. Through interviews, Petric (2012) studied 16 L2 postgraduate learners' practice of direct quotations in their MA dissertations, comparing 8 successful and 8 less successful students. The interview results showed that the learners' use of direct quotations relied on functional criteria, such as source-related motivations, learner goals, external factors (i.e. lack of time), learner beliefs, and fear of plagiarism. Less successful students tended to feel most insecure regarding quotations. The study's results also indicated that the successful learners' use of legitimate quotations from literature, although not perfectly applied to the students' own texts, was an essential step towards becoming an academic writer in the university community.

Harwood and Petric (2012) investigated two L2 MA students' citing behaviours through a performance framework and an assessment of appropriate representation (i.e. a framework in which researchers evaluate how one person's perspective in a context can affect other participants' behaviour in a context). Two MA students from a university in the United Kingdom were selected; both were L2 postgraduate students with good command of the English language who had earned distinction in most of their course assignments. Discourse-based interviews examined the purposes and functions of the students' citing practice in their assignments. The study found that the two L2 learners understood the requirements of the assignments, recognised the need to peruse advanced readings, and used their citing behaviours to demonstrate that they met their instructors' expectations of industriousness and critical attitude.

Furthermore, Petric and Harwood (2013) investigated one successful L2 postgraduate student's citations within course assignments. The participant received a grade of distinction for most assignments, although she had no experience of academic essay writing in her previous

educational contexts. Through discourse-based interviews, the researchers examined two different assignments completed by the participant: one was a directed task and the other was an open task. For both assignments, students were required to read advanced sources and critically evaluate them in order to complete the written tasks. The study's researchers found that the participant's citation functions included positioning, defining, supporting, and applying her argument; indicating the relevance of her topic; and serving to agree/disagree with and acknowledge other scholars' work. The results also showed that the student's use of citations was influenced by the need to meet the course requirements and her tutor's expectations.

In genre-based research with more focus on students' perceptions of citing from a socialisation perspective, Friedman (2019) explored four MA TESOL students' argumentative essay writing in the United States. Throughout a semester, the researcher observed relevant lessons, collected and analysed course documents, and conducted three to four interviews with each participant. Participants were all L2 postgraduate students from Asian countries; the students had some previous academic writing experience, but they were unfamiliar with the practice of citing in academic writing. Data analysis included assessment of student expectations of the course, purposes of a course assignment, assignment texts, and students' perspectives on citing practice in the assigned texts. Study results revealed that the four L2 students used citations in their course assignment, but merely as a required part of their assignment writing. They did not fully understand the usefulness of citing as evidence to support their claims within the academic assignment.

### **2.3 Metacognitive knowledge about genre**

Kuteeva and Negretti (2016) evaluated five L2 postgraduate students' metacognitive knowledge about genre and their chosen disciplines in a Swedish university where English was used as an academic language. The L2 students' academic disciplines varied and included biophysics, history, literature, and Chinese studies. The researchers applied comparative analysis to study the L2 students' understanding of model texts within their disciplines, their reflections on the introduction section of a research article, and their writing of an introduction section for a research proposal. Through inductive grounded theory analysis, the researchers identified two key categories: genre awareness of rhetorical aspects in academic writing and disciplinary awareness and expectations. The study results demonstrated differences among participants from different academic fields in terms of genre knowledge and disciplinary-knowledge-making awareness. The researchers concluded their study with the implication that multicultural and academic discipline differences among L2 postgraduate students should be recognised and accommodated in academic writing instruction.

Negretti (2017) examined eight L2 postgraduate students' metacognitive judgments, awareness of their audience, and use of writing strategies. Based on the concept of 'calibration', the evaluation of the relationship between people's metacognitive judgments and target performance,

the researcher assessed participants' academic writing. Data collection was conducted through the students' retrospective reflections, the instructors' ratings of students' texts, and debriefing interviews with the instructors. Data analysis used the comparison between the higher and lower ratings of students' metacognitive judgments. Key analytical categories included rhetorical structure, content, and language use. Negretti (2017) found that the more successful learners used metacognitive judgments of their academic writing more effectively. A successful student's awareness of the instructors' expectations and requirements was better in terms of depth and alignment in comparison with less successful learners.

#### 2.4 Revision patterns

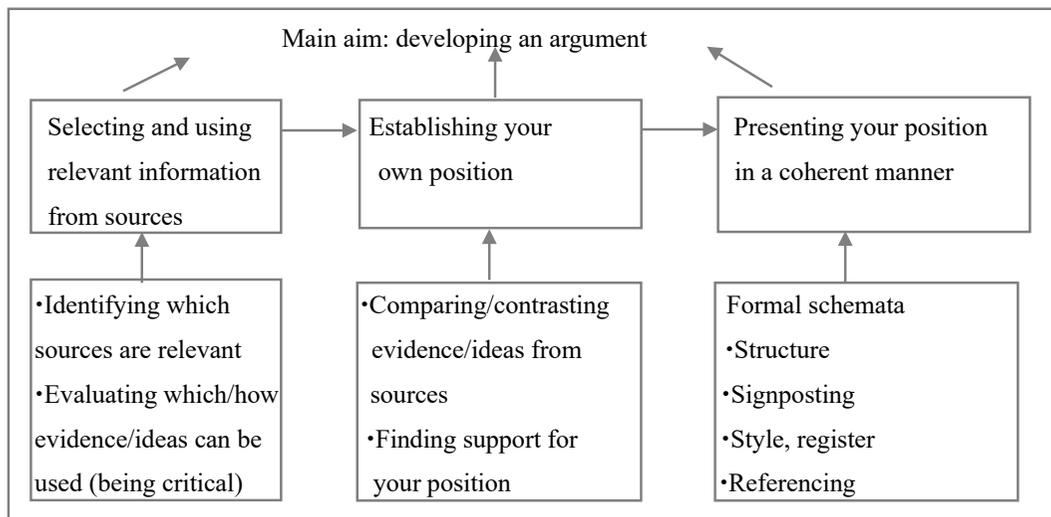
Alinasab, Gholami, and Mohammadnia (2021) examined L2 postgraduate students' strategies for revising their argumentative essay writing within an MA programme in applied linguistics at a university in Iran. The participants were 20 L2 students who had completed at least 2 or 3 semesters of the programme and had course assignments that they intended to refine further for publication purposes. Ultimately, 12 revision papers were selected for analysis. The researchers identified the L2 students' move-step revision strategies in their papers using genre-based categories, including addition, deletion, reformulation, substitution, and translocation. The study results revealed that the categories of expansion, reformulation, and addition were most frequently used and that many of the L2 students' move-step revisions were found in the introduction and discussion sections of their research reports.

### 3. Criticism of previous genre-based studies on argumentative essay writing

Previous studies of L2 postgraduate students' argumentative essay writing via genre analysis have focused on L2 students' : 1) representations of citing practice, 2) metacognitive knowledge about disciplinary genres, including rhetorical structure, content, and languages, and 3) draft paper revision types. However, these studies have not examined how L2 students select sources and critically review them to build their arguments in academic debate. The reading-to-write and argument-building processes are essential, as they are closely related to students' 'knowledge transforming' in their field of study (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower, 1987; Ryshina-Pankova, 2014; Shanmugaraj, Wolfe, & Wodzak, 2020; Shi, Fazel, & Kowkabi, 2018; Wingate 2006, 2012). Focusing on the stages of argumentative essay writing, Wingate (2006, 2012) provided a model that comprises 1) selecting and using relevant information from sources, 2) establishing an argument in academic debate (synthesising arguments from other sources with one's own arguments), and 3) presenting an argument in a coherent manner. In another paper, Wingate (2006) explained that, through these stages, L2 postgraduate students must raise their awareness of the use of academic literature as evidence for their arguments. First, L2 students must familiarise themselves with academic discourse and become selective in identifying

relevant sources. Next, L2 students must understand citation practices in developing an argument in academic debate. At this stage, L2 students must recognise that the citations can 1) present evidence, 2) indicate awareness of previous research by other scholars in the field, 3) give valid academic authority to the author's ideas, and 4) lead to knowledge construction. Wingate (2006) referred to L2 students' understanding of the citation of scholarly literature: '...they (students) are expected to question existing knowledge and contribute to its development, using evidence from previous contributors (p. 463)'. Finally, L2 students must increase their engagement and participation in academic debate through writing based on their understanding of the rhetorical process of writing. Wingate's (2012) model of argumentative essay writing is presented in Figure 1.

Figure 1  
Evidence-based essay writing (Wingate, 2012)



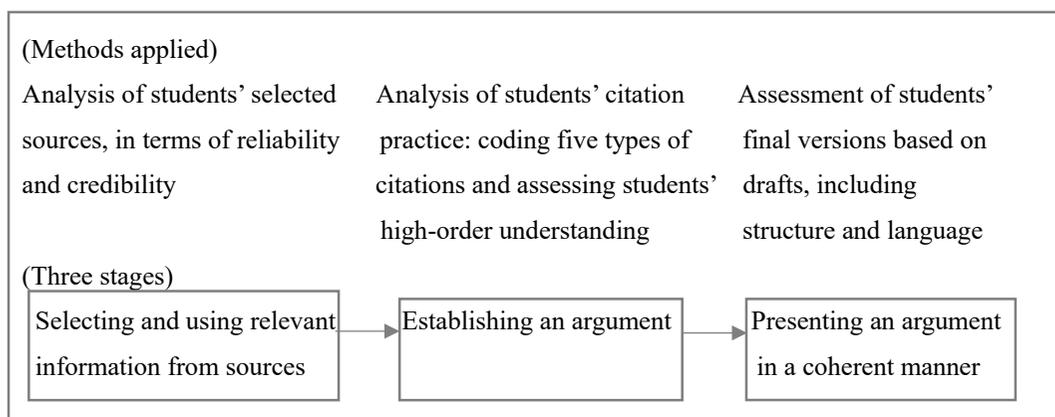
#### 4. Examining postgraduate students' literature review and argument building

Some researchers have examined postgraduate students' literature review and argument building processes in terms of the students' citation practice, discourse structure, and participation in their argumentative essay writing. One major investigation was conducted by Badenhurst (2018), who collected both drafts and final versions of literature review assignments from 23 participants who were L1 postgraduate students pursuing a MA degree in education in Canada. Students' assignments and the sources they selected were analysed; students' citations within their papers were coded based on citation types: 1) direct quotations, 2) block quotations, 3) use of global summary, 4) paraphrasing of a specific part of an original text, and 5) plagiarism. In analysing the students' higher-order understanding of the practice of citation, the descriptors of cognitive skills and learning, including knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation, were applied. Students' citations were divided into two types: higher intertextuality and lower

intertextuality. Citations with high intertextuality included solid global summaries of students' selected sources and presentation of researchers' viewpoints as evidence explicitly. Citations with global summaries in students' literature review papers were used to support their own arguments more effectively. In contrast, citations with lower intertextuality did not include many global summaries; in these instances, the students tended to use direct quotations and block quotations more frequently, reflecting a weakness in their understanding of the selected sources.

Badenhorst (2018) also provided an in-depth analysis of the two postgraduate students' citation practices; one student was successful, and the other student was less successful. The successful student's citations in the final version of the paper were based on an understanding of the selected sources, showed the synthesis of the sources to support arguments, and demonstrated the student's identity explicitly, both as a scholar and a teacher, in contributing to the knowledge base in the field of education. The less successful student's citations, however, included fewer global summaries and fewer instances of using citations to support arguments. Badenhorst noted that the less successful student's frequent use of block quotations and the degree of paraphrasing continued to be weak within the paper. These results indicated that the less-successful student showed less engagement in the paper and was less able to demonstrate an understanding of the sources and a presentation of an argument. Figure 2 presents the Badenhorst (2018) study methodology.

Figure 2  
Methodology of the study by Badenhorst (2018)



## 5. Summary and discussion

This paper summarises a review of genre-based studies on L2 postgraduate students' argumentative essay writing. Evidence-based argument building in argumentative essay writing is an essential component of L2 postgraduate students' academic work. Students must demonstrate the ability to develop an argument that can contribute new perspectives to the body of knowledge. Previous studies that applied genre analysis to L2 postgraduate students' argumentative essays investigated 1) L2 students' citing practices, 2) genre knowledge, and 3) types of revisions to

draft papers. However, those studies did not explore the essential argument process, which includes source selection, evaluation, literature review, and argument construction. Argumentative essay writing comprises cognitive process and sociocultural participation. In this endeavour, L2 students gradually develop their scholarly identity, as suggested by Wingate (2006, 2012).

The present paper detailed a study conducted by Badenhorst (2018) on L1 postgraduate students' literature review papers in Canada. Badenhorst (2018) provided an in-depth analysis of the participants' selection and evaluation of sources, synthesis of arguments from other sources, and argument-writing to complete a coherent literature review assignment. The students' citing practices were coded and evaluated carefully in terms of their degree of intertextuality and engagement in academic debate. Badenhorst (2018) also undertook an in-depth analysis of students' epistemological beliefs using their source-selection and citing practices, assessing a selected successful student's scholarly identity. The Badenhorst methods fit the framework of argumentative essay writing proposed by Wingate (2006, 2012).

Despite its strengths, however, the Badenhorst (2018) study exhibited two weaknesses. First, the study was based on the assessment of students' citations in their literature review papers, an assessment made through text analysis. Adding participant interviews would clarify how students actually used their citations for argument building and how they developed academic identities. Second, the study did not examine the students' engagement with academic source texts within their discipline during the reading stage of their assignments. Therefore, researchers would explore the reading component of argumentative essay writing which would yield more information.

## **6. Future research direction and conclusion**

In a critical review of previous genre-based studies in the context of a framework of argumentative essay writing (Wingate, 2006, 2012), and in an evaluation of Badenhorst's study (2018) on literature review and argumentation, the author proposes directions for future research on L2 postgraduate students' argumentative essay writing. First, researchers should investigate comprehensively L2 postgraduate students' processes for literature review and argument construction, as well as the students' sociocultural development. Second, researchers should apply multiple methods, including in-depth interviews, observation, discourse analysis of L2 students' texts, and analysis of students' reflections, among other methods. The various genre-analysis methods applied in previous studies would be helpful in conducting elaborate text analysis and evaluating student reflections of their own texts. Third, as L2 students should develop their awareness of the academic literature within their disciplines during the reading stage of their essay writing, researchers should comprehensively explore the aspects of L2 students' reading in the argumentative essay writing process, an under-studied area of research.

### Acknowledgment

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 20K02981.

### References

- Alinasab, M., Gholami, J., & Mohammadnia, Z. (2021). Genre-based revising strategies of graduate students in applied linguistics: Insights from term papers. *Journal of English for Academic Purposes*, 49, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100941>
- Badenhorst, C. (2018). Citing practices of postgraduate students writing literature reviews. *London Review of Education*, 16 (1), 121-135. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.1.11>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Communication*. Routledge.
- Cumming, A., Lai, C., & Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.06.002>
- Davis, M. (2013). The development of source use by international postgraduate students. *Journal of English for Academic Purposes*, 12 (2), 125-135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.0>
- Dudley-Evans, A., & St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Flower, L. (1987). *The role of task representation in reading-to-write. Exploring cognitive and social process series, Report 2*. University of California. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ed285206>.
- Friedman, D. (2019). Citation as a social practice in a TESOL graduate program: A language socialization approach. *Journal of Second Language Writing*, 44, 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.01.004>
- Harwood, N., & Petric, B. (2012). Performance in the citing behavior of two student writers. *Written Communication*, 29 (1), 55-103. <https://doi.org/10.1177/0741088311424133>
- Hyland, K. (1994). Hedging in academic writing and EAP textbooks. *English for Specific Purposes*, 13, 239-256. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90004-3)
- Kuteeva, M., & Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and their perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49. <https://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2015.08.004>
- McCulloch, S. (2013). Investigating the reading-to-write processes and source use of L2 postgraduate students in real-life academic tasks: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes*, 12 (2), 136-147. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.009>
- Maguire, M., Everitt Reynolds, A., & Delahunt, B. (2020). Reading to be: The role of academic reading in emergent academic and professional student identities. *Journal of University Teaching & Learning Practice, Article 5*, 17, 1-12. <https://doi.org/10.14453/jutlp.v17i2.5>
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins Publishing.

- Negretti, R. (2017). Calibrating genre: Metacognitive judgments and rhetorical effectiveness in academic writing by L2 graduate students. *Applied Linguistics*, 38 (4), 512-539. <https://doi.org/10.1093/applin/amv051>
- Petric, B. (2012). Legitimate textual borrowing: Direct quotation in student writing. *Journal of Second Language Writing*, 21 (2), 102-117. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.005>
- Petric, B., & Harwood, N. (2013). Task requirements, task representation, and self-reported citation functions: An exploratory study of a successful L2 student's writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 12 (2), 110-124 <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.01.002>
- Ryshina-Pankova, M. (2014). Exploring academic argumentation through course-related blogs through ENGAGEMENT. In G. Thompson & L. Alba-Juez (Eds.) *Evaluation in context*, (pp. 281-302). John Benjamins.
- Shanmugaraj, N., Wolfe, J., & Wodzack, S. (2020). Rhetorically-grounded paraphrasing instruction: knowledge telling versus transforming. *Composition Forum*, 43, Spring. Retrieved from <http://compositionforum.com/issue/43/paraphrasing.php>.
- Shi, L., Fazel, I., & Kowkabi, N. (2018). Paraphrasing to transform knowledge in advanced graduate student writing. *English for Specific Purposes*, 51, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.001>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J., & Feak, C. (1994). *Academic writing for graduate students*. University of Michigan Press.
- Wallace, M., & Wray, A. (2011). *Critical reading and writing for postgraduates*. SAGE Publications.
- Wingate, U. (2006). Doing away with 'study skills'. *Teaching in Higher Education*, 11 (4), 457-469. <https://doi.org/10.1080/13562510600874268>
- Wingate, U. (2012). 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11 (2), 145-154. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.001>
- Wingate, U. & Harper, R. (2021). Completing the first assignment: A case study of the writing processes of a successful and an unsuccessful student. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100948>

## 書評：保田幸子『英語科学論文をどう書くか： 新しいスタンダード』ひつじ書房. 2021.

坂本 輝世

滋賀県立大学 全学共通教育推進機構

Book Review:  
Sachiko Yasuda. A New Standard for Science Research Writing.  
Tokyo: Hitsuji Shobo. 2021

Kiyo Sakamoto

Institute for Promotion of General Education, The University of Shiga Prefecture

日本の大学においては、ほとんどの学部学科で英語が必修科目として設定されている。しかし、その多くは1, 2年生で履修することになっており、その内容も学術目的の英語(English for Academic Purposes)とは限らない。まして、自分の専門分野で英語論文を読んだり書いたりするために必要な学びを大学の教室で得られる学生は、実は限られているのではないだろうか。そのような大学生(あるいは大学院生)にとって、保田幸子著『英語科学論文をどう書くか:新しいスタンダード』(ひつじ書房, 2021年11月初版発行, 232頁)は、たいへん有益な参考書となるだろう。冒頭におかれた「本書で学習する皆さんへ」という呼びかけの中で著者は、『本書は、21世紀の大学生・大学院生・若手研究者を対象とした英語による科学論文執筆のためのガイドブックです。国際的に通用する英語科学論文とはどのようなものかについて、「書き手と読み手の関係」に着目した上で、「優れた書き手がどのように読み手を導いているか」に焦点を当て解説していきます』(iii)と述べている。つまり、これから英語で「科学論文」を書くことになる若い人々を対象として、英語科学論文に欠かせない要素とそのはたらきを丁寧に解説していること、さらに「読み手」という概念を手がかりにしていることが、本書の最大の特徴だといえるだろう。

著者、保田幸子氏は、ハワイ大学大学院第二言語研究科で博士号を取得、現在は神戸大学国際コミュニケーションセンターで教育と研究に携わる第二言語習得(とくに外国語学習におけるライティング)の専門家である。本書は、2021年に発表された論考(「科学論文における主観性:アカデミック・ディスコース概念の再考」『日本教育工学会論文誌』45(1), 1-13.)をベースに、第二言語習得を専門としない読者(英語論文執筆をめざす英語学習者)に向けて書き下ろされたものであり、「です・ます調」の柔らかな文体と可愛らしいイラストを用い、読み手にとって親しみやすい本となるような工夫がされている。また学習者が能動的に学び、理解を深められるように、本文中に適宜 Exercises が含まれ、丁寧な「解答と解説」も用意されている。

この本の中で著者がくりかえし表明しているのは、これまで日本で教えられてきた英語科学論文の書き方についての通説のいくつかについての懸念である。これらの通説を表面的に受け止めた学習者や若い研究者が、そのことによってむしろ不自然な英語表現を用いるようになっていないか、世界で起こっている英語論文スタイルの変化に対応できていないのではないか、という問題意識が、一般向けのガイドブックという形で本書が出版された動機の一つであるように思われる。

それでは、英語で科学論文を書くにあたって、著者は具体的にどのような要素を取り上げているのか、順を追って見ていこう。本書は全3部から構成されている。第1部「準備編」は、そもそも「科学論文」あるいは「科学者」とはいつ、どのようにして生まれたものなのか、を解き明かしていく。

「第1章 科学論文とは何か」で著者は、「科学論文」というジャンルは、「自身の研究成果について、同じ分野や領域に所属する研究者に向けて、その重要性や新規性が読み手に十分伝わるように報告することを目的としたジャンル」(7)であると定義する。さらに、言語を用いて記述する以上、論文には「主観的な恣意性」が含まれており、それゆえにこそ、「自分の研究成果の妥当性(=主張)を読み手が分かるように、読み手が納得するように、十分な根拠を提示することによって、書き手が論証した文章」(8)が論文なのだ、と述べる。つまり、「科学論文の客観性とは、どれだけ十分な論拠を伴って自身の主張がなされているかということ」で、逆に「論文で認められない主観的記述とは論拠が示されていない主張のこと」、つまり「主語にIやWeが入っているかどうか」は関係がない、と明快に説明している(9)。

では、このような「科学論文」というジャンルはどうやって生まれたのか。続く第2章では、17世紀ヨーロッパの社会や思想の変化と技術革新の中で、「科学者」とそのコミュニティー(たとえばロンドン王立協会)が誕生し、その権威と「科学論文」のスタイルが徐々に確立されるに至った流れを概観する。同時にそれは、科学者のコミュニティー内で共有される価値観が「科学論文」のスタイルの根底を成すものであり、それゆえ、社会的要因によって再び変化する可能性もあることを示しているように思われる。

このような文脈のなかで、第3章では、現代の「科学者」が拠って立つべき基準として、主要な「国際ジャーナル」の投稿規定が比較されている。たとえば、能動態と受動態のどちらを使うことが好ましいか、という点について、著者はNatureやScience、あるいはWiley-Blackwell journalsなどの投稿規定を紹介する。そこでは、“Write in the active voice.”(British Medical Journal)という断定調から、“Use active voice when suitable, particularly when necessary for correct syntax (e.g., ‘To address this possibility, we constructed a lZap library …,’ not ‘To address this possibility, a lZap library was constructed…’)”(Science)という限定付きの注意書きまで、濃淡はさまざまであっても能動態の利用が推奨されている。「論文では一人称主語を避けるべき」という通説がすでに通用しないことは、これらの投稿規定からも読み取ることができるのである。

次に、第2部「基本編」では、科学論文の具体的な要素と展開の仕方が説明されている。

著者はまず、第1章「科学論文の構成」で“Science Writing as Storytelling”という概念を紹介する。続く第2章以下は、科学論文の「型」としてのIMRaD (Introduction, Methods, Results, and Discussion) と、それぞれを構成する Move の説明が中心となっており、本書では、「科学論文を書く際にはIMRaDという型を用いてストーリーを語ること」を推奨していることになる。

第3章 (Introduction)、第4章 (Methods)、第5章 (Results)、第6章 (Discussion)、さらに第7章 (Abstract) で著者は、実際に *Nature Communications* に掲載された英語科学論文を例に用いて、セクションごとの Move 分析を行っている。さらにそれぞれの Move で使われる表現を、英語論文執筆支援ツール AWSuM (Academic Word Suggestion Machine) のコーパスから抽出し、表にまとめ、日本語訳を付けて、読者の便宜を図ってくれている。たとえば Introduction のセクションでは、「Move 1. 研究課題を確立する」ための表現が集められ、それらがさらに「分野における研究の重要性に言及する」「最近の動向について説明する (time frame に触れる)」の2グループに分類されている。読者である学習者は例文をじっくり読み込むことで、それぞれの表現がどのような機能をもって何のために使われるのかを効果的に理解することができるようになるだろう。加えて、英文の中の1単語を空欄に入れ、頭文字だけを示して読者に推測させる、という工夫もなされており、読者の学習意欲を高めようとする著者の熱意が感じられる。

また、第2部では、Move や頻出表現の単なる提示だけではなく、「Key Question 4 伝達動詞の機能の違いとは？ どのように使い分けると効果的か?」「Key Question 6 『研究結果は論理的に提示せよ』とは、つまりどういうこと?」「Key Question 7 『あなたの論文は実験結果が書かれているだけで考察がない』とはつまりどういうこと?」「コラム 大切なのにあまり知られていないこと — カバーレター (cover letter) の重要性 —」等、日本語話者である学習者が気づきにくかったり、つまづきやすかったりする点が丹念に拾い上げられている。ライティング教育と研究に長年携わってきた著者ならではの、学習者に寄り添った着眼点だと言えるだろう。

最後に第3部「発展編」では、「命題に対する書き手の態度」つまり、科学論文の書き手が示すスタンスについて解説されている。著者は、第1章で書き手の態度 (attitude markers)、第2章で強調表現 (boosters)、第3章で緩衝表現 (hedges)、第4章では自己言及 (self-mention) について、それぞれの表現の機能を解説し、読者が取り組める Exercise を提供し、日本語訳をつけた広範な表現例を提供している。また、第4章では再び、主語に一人称代名詞を使うことに対して、どのような場合にそれがふさわしく、どのような場合に不適切となるのかを、多くの例と共に解説している。

やや残念ながら、第3部については、「発展編」という題名が示すごとく一部の読者に分かりづらいのではないかと、思われる点がある。たとえば、第2章では boosters を使う理由として「文章の単調さが改善されることに加えて、書き手としての自信や確信度の高さが表現され (下線著者)、よりインパクトのある内容として伝わってくる」(158-159) という説明がされる。その一方、次の第3章では hedges が推奨される理由の一つとして「同

じ分野・領域に属する研究者に対する敬意や配慮」という Hyland の解釈が紹介されている。この説明では、boosters と hedges をどのように使い分けるのか、混乱する初学者もいるのではないだろうか。（また、「目上への敬意や配慮」を刷り込まれている日本の学生が Hyland の主張を気にしすぎる恐れもないとは言えない。）

おそらく、第1部第1章での著者の明晰な定義のとおり、「自分の研究成果の妥当性（＝主張）を読み手が分かるように、読み手が納得するように、十分な根拠を提示することによって、書き手が論証した文章」が論文であるとするならば、hedges の働きはあくまでも研究成果の限界を研究者自身が示すことで、自らの議論の妥当性を高めることにあると言えるだろう。一方 boosters の活用については、とくに英語非母語話者の場合、慎重さが求められるかもしれない。第3部第1章で引用されていた Vinkers らの研究<sup>1</sup>は、PubMed（医学・生命科学・生物学・薬学等の文献データベース）を対象に調査を行い、書き手のスタンスを示す表現、とくに肯定的表現が論文の abstract に出現する割合がこの40年間で大幅に増えていることを示している。だが同時に Vinkers らは、このような肯定的表現の増大が「英語を母語としない国の機関に所属する研究者」に顕著であり、high impact journals での増加率は低いことも報告している。

このように、「第3部 発展編」は、学部生が独力で理解し活用するには少しハードルが高いものかもしれない。しかし、boosters と hedges の本当の意味での効果的な使い方や、「論文著者の主体性」の表現と「主観的」表現のちがいを、「読み手」を説得するための「ストーリー」の効果と危険性など、ある程度英語論文を読み始めている学生にとっては示唆に富むトピックに満ちており、ゼミなどでの豊かな議論につながる可能性をもっている。

本書は、英語科学論文を書く上で理解すべき諸点について、先行研究と著者独自の研究をベースに、「読み手により良く伝える」という目的意識をもって丁寧な解説がなされ、豊富な資料が提供されている良書である。大学生・大学院生のための参考書のみならず、英語論文ライティングの教科書として、あるいは大学院生の勉強会のテキストとして、さまざまな活用ができる一冊だと言えるだろう。

## 注

<sup>1</sup> Vinkers, C. H., Tijdink, J. K., & Otte, W. M. (2015). Use of positive and negative words in scientific PubMed abstracts between 1974 and 2014: retrospective analysis. *BMJ*, *351*, h6467.

# 総合文化政策学部における英語による講義の実践報告と AWC 利用者へのインタビュー

ヴィクトリア・ストイロヴァ 齋藤 祐希 (聞き手) 川又 啓子  
青山学院大学総合文化政策学部

## Practical Report and Interview: Lecturing in English at the School of Cultural and Creative Studies and Using the Academic Writing Center of Aoyama Gakuin University

Keiko Kawamata and Victoria Stoilova  
School of Cultural and Creative Studies, Aoyama Gakuin University

**要旨：**本稿は、総合文化政策学部で3年次英語選択必修科目「英語による日本研究」を担当する教員へのインタビューとアカデミックライティングセンターの利用者である学部学生へのインタビューの載録である。第1章、第2章で本稿執筆の経緯とインタビュー概要を述べたうえで、第3章では、「書く」前提となる「読み」の教育現場の実践を紹介する。続く第4章はアカデミックライティングセンターを利用する学部学生の生の声である。いずれの立場からも、早期に日本語表現教育を充実させる必要があることを確認することとなった。

**Abstract:** This article consists of two interviews: the first one is with a faculty member who teaches a course on Japanese Studies in English at the School of Cultural and Creative Studies (SCCS) at Aoyama Gakuin University (AGU), while the second one was conducted with an undergraduate student currently studying at the SCCS who has used AGU's Academic Writing Center. The first part of this collection of interviews was aimed at eliciting and providing implications on how to approach the problem of academic writing from the field of education focused on close (intensive) reading, which is an essential prerequisite for writing. The second part of the interviews collection is the voice of an undergraduate student who has used the Academic Writing Center of AGU intensively. From both perspectives, it was confirmed that there is a considerable need to improve the way in which Japanese (language) expression is being taught in Japanese academic institutions at the very earliest stages of education.

**キーワード：**英語による日本研究, 日本語表現, アカデミックライティング, レポート課題

## 1. はじめに

### 1.1 本稿執筆の経緯

「えっ、ワタシ？」総合文化政策学部でマーケティングを担当している筆者にとって、アカデミックライティングセンター紀要への寄稿を依頼されたことは、まったくの想定外だった。専門外であるにもかかわらずお引き受けしたのは、筆者が数年来、アカデミックライティングセンター（以下、AWC）のガイダンスを演習科目で利用させてもらっているからである。

AWCのガイダンスを利用するきっかけは、総合文化政策学部2年次の「文化基礎演習」での期末レポート（5,000字）にある。前任校では全2年次生に5,000字のレポート（必修）を課していたので、何の疑問ももたずに「各自の好きなテーマについて5,000字程度でレポート」という課題を出した。執筆の準備として後期の後半にテーマに関する発表を毎回させており（履修生が20名だったので5分程度ずつだが）、文献やフォーマットの整え方についても説明したつもりだった。

しかしながら、実際に出てきた現物を見てビックリ仰天。章立ても段落も何もないひとかたまりの文章が少なからずあったからである（もちろん非常に優れた論文もあったが）。恥ずかしながら、レポートの書き方を知らない大学生が存在するという事に思いが至らなかったのだ。なお、当ゼミには総じて成績の良い学生が集まっていることを付言しておく。

そこで、AWCに駆け込んで、次年度から「文化基礎演習（2年次）」と「文化演習（3年次）」においてガイダンスをお願いすることにした。AWCのガイダンスの構成は依頼者によって異なる部分もあると思われるが、論文の構成だけではなく、問いの立て方のワークや引用の方法などの説明もあり、初学者にとって大変有意義で、それ以降は、レポートに愕然とすることなく今日に至っている。

### 1.2 利用者にとってのアカデミックライティングセンター（2022年11月現在）

さて、AWCの詳細はウェブサイト 青山学院大学アカデミックライティングセンター<sup>①</sup>を参照していただくとして、利用案内(PDF)<sup>②</sup>から同センターの場所の確認をしてみると、実に分かりにくい場所に存在していることが分かるだろう。



① アカデミックライティングセンタートップページ ② アカデミックライティングセンター利用案内(冊子)

「サービス業」にとって「立地」は極めて重要だが、これがAWCの認知度が高まらない要因の1つではないかと考えられる。AWC自体の認知度が低ければ、そこで提供されている優れた学生支援サービスについて、学生が知る由もない。

また、「サービス」は「経験財」といわれ、その特性から事前の評価が難しいため、利用に際して感じるリスクが高いことが知られている。ところが、「利用にあたって」に書かれている「支援内容」に「ありません」が多く使われており、構造的に学生にとってハー

ドルが高いままになってしまっているように思える。経験者のクチコミは有効なプロモーション手段だが、AWC を利用してレポート／論文を書き終わった学生が少なすぎる状況では、クチコミだけに依存しても、認知度が急激に高まるとも思われない。しかし、第4章の学生へのインタビューで語られているように、一度利用してみれば、AWC は学生にとって、きわめて有用な支援サービスであることが分かるだろう。

本稿は、総合文化政策学部で3年次英語選択必修科目「英語による日本研究」を担当する教員へのインタビューと AWC の利用者である学部学生（総合文化政策学部4年生 齋藤祐希さん）へのインタビューの載録である。日本文学・比較文学専攻の総合文化政策学部 助教ストイロヴァ先生からは、「読み書き」の重要性を再認識させてもらった。また、ゼミの学生からは、学生支援の方法について示唆を得ることができ、筆者も大いに反省したところである。興味深いことに、いずれの立場からも、早期に日本語表現教育を充実させる必要があることを確認することとなった。

なお、本稿掲載に際して、若干の加筆修正を施していることをお断りしておく。

## 2. インタビュー概要

### 2.1 英語による講義の実践報告

日 時：2022年11月7日（月）13時から14時

場 所：青山学院大学3号館3306教室

対談者：ヴィクトリア・ストイロヴァ助教（日本文学・比較文学専攻）

担当科目：英語による日本研究Ⅰ，Ⅱ，伝統産業論担当

### 2.2 AWC 利用者（学部学生）へのインタビュー

日 時：2022年11月21日（月）15時から16時

場 所：青山学院大学3号館3306教室

対談者：総合文化政策学部4年生 齋藤 祐希さん

※聞き手はいずれも川又啓子（総合文化政策学部・教授）

## 3. 英語による講義の実践報告：ヴィクトリア・ストイロヴァ先生へのインタビュー

### 3.1 「文法や単語を知っていても文脈が読めなければ書けるようにはならない」

川又：本日は、総合文化政策学部で、英語による講義を担当しているヴィクトリア・ストイロヴァ先生に総合文化政策学部の英語講義の指導現場についてお話を伺います。ストイロヴァ先生、どうぞよろしくお願ひいたします。

ストイロヴァ：よろしくお願ひします。ヴィクトリア・ストイロヴァです。担当科目は、総合文化政策学部の英語の選択必修科目、「英語による日本研究」です。一言で言えば、英語で書かれた日本についての記事、あるいは論文を読んで理解する授業です。

この授業の目的は、英語を読む力を付けることですが、その中心に「英文記事を読んで英語でその記事のサマリーを書く」という作業があります。サマリーを書いてもらうのは、自分の理解に誤解やあいまいなところが残っていないかを検証するためです。将来的に英語や日本語で論文を書く学生もいると思いますが、アカデミックライティングのアブストラクトは、サマリーの延長線上にありますので、まずサマリーを書くことに焦点を絞って、アブストラクトの書き方に生かせるような試みをしています。

私は学生時代に国文を専攻していましたが、源氏物語や夏目漱石ではなく「中世における日本書紀の注釈」が専門で、レトリックやニュアンスではなく、ロジックと構造を読み取る訓練をさせられました。私の学生にもそういった感覚をもってもらいたいので、読み方の授業を行っています。

語学の授業というと、どうしても単語力や文法力の話になってしましますが、私は、それよりも深い部分、たとえば、話者がどの角度から、どのように事象に対峙しているのかを理解してもらいたいと考えています。それを知ることによって、今後、英語圏の人とコミュニケーションを取るときに、あまりギャップを感じないようになるのではないかと思います。もちろん英語力は必要ですが、それを下で支えている部分が分からないと、なかなか本質的な理解に届きません。彼らにそれを実感してもらうことが目的でもあります。

教材として使っているのは、英米のクオリティーペーパー、*Financial Times*, *The New York Times*, *The Wall Street Journal*, *Foreign Policy* などに掲載された、日本文化、日本社会、日本経済など、日本全般に関する記事です。受講生が直面している英語と日本語のギャップはもちろんのこと、書かれている向こう側にある現実に想像力を働かせなければなりません。なぜここではこのような言い方をするのか、なぜ日本では違う言い方をするのか、考えなければならないことが非常に多く出てきますので、クラス全体で一緒に考えることを目指しています。

### 3.2 受講生の想像力を醸成するためには

川又：一緒に考えることを目指している中で、もともと海外経験がある学生のほうが想像力はありますか。それとも日本でしか教育を受けたことがない学生でも、訓練していくことによってある程度のレベルまで上がっていくものですか。

ストイロヴァ：ある程度までは上がっていきますが、残念ながら同じにはなりません。映像を使いながら授業をして、ある程度想像力を膨らませるようにはもっていけると思いますが、また、それ以前の文法や単語力でつまづいてしまうことも多いので、最初のステップとしては辞書を引きながら、文脈の中で多義語を読む力を付けてもらいます。

その次のステップとして、筆者がどのように日本を捉えているのかを想像します。ギャップがあるので、面白い質問が出てきます。筆者の意見に賛成か、どのように思うかディスカッションをするのですが、やはり筆者の立場になってみないと見えてこない部分はあります。その立場と、日本人としての自分のギャップについて、意識的になっている

ように感じます。

先日、*Financial Times* の、日本、中国、韓国など東アジアの教育と出生率の低下についての記事を使いました。初めての試みで、東アジアの中での日本という捉え方をしている点に着目しました。中国の場合、韓国の場合、日本の場合、それぞれの違いはありますが、全体的に出生率がどんどん下がっています。文化的・風土的に似通った国々との比較ができるせいもあってか、学生は非常に興味をもっていました。中国人の留学生もいますので、彼女たちの意見も聞きながら授業を進めました。非常に面白かったです。

川又：学生にも多くの気付きがあったでしょう。素晴らしいです。講義は、日本語を母語とする学生と、中国語を母語とする学生が主な受講生ですか。

ストイロヴァ：はい。タイの交換留学生も1人来ています。英語で講義を行っているので、彼女もついてこられます。私の場合はときどき日本語も使っています。日本人学生がどこまで理解しているのかを知る、一番手っ取り早い方法は和訳です。キーになる部分で、日本語にしてみてくださいと言うと、その部分がきちんと理解できていないことに気が付きます。英語に限らず、1つの言葉は文脈によって多様な意味を持ちます。文脈の中でどういう意味が使われているのか判断をしなければなりません。簡単なことでもそこでつまづいているようです。では辞書で調べましょう、日本語でここはどのように言ったらいいでしょう、といった順序で、理解度を確かめつつ、アップさせるための授業をしています。

### 3.3 Japan's Gross National Cool を事例として

川又：本番の前に少し先生から伺った、Douglas McGray による *Foreign Policy* の論説 “Japan's Gross National Cool”<sup>1)</sup> について、先生がこの記事を使って、実際はどのように学生たちを指導されているか、教えてください。

ストイロヴァ：“Japan's Gross National Cool” は非常に有名な論説です。*Foreign Policy* に掲載されてから、Cool Japan という概念が出てきました。長文のウェブページを広告や写真を避けながら読むのはかなり負荷が高いため、本文テキストだけ抽出して、読みやすいように、また、授業を進めやすいようにブロック単位で解説していきます。元はかなりの長文ですが、ブロック単位にすると Twitter や LINE の発言ほどの長さになるので、心理的な敷居がかなり低くなる、このようなスタイルにしました。オンラインの授業の場合、このブロックを拡大した場面を別に用意して、そこにアンダーラインを引いたり、線で囲ったり、ちょっとした注釈を付けたりして、板書授業と同じレベルの情報量を確保できるようにしています。

英語の記事も、論文も、“Japan's Gross National Cool” の論説もそうですが、表題をどのように読むかが重要です。例を出すなら、「Japan's Gross National Cool」は、Japan's Gross National Product に掛けているのですが、Product を Cool に置き換えたこの表題から読み取

れる記事の内容は何か、まず聞きます。サブタイトルもあります。大概、取っ掛かりやすいように言葉遊びが使われていますが、受講生は英語話者ではないので、分からないことが多いように思います。

次に、構造や段落です。論文の大きな構造があって、その中で論点が展開されています。まず、パラグラフ単位で見えていきます。英語の場合、必ず最初にトピックセンテンスがあり、その後はトピックセンテンスで示されたアイデアを用例で展開させるケースが多いです。パラグラフの最後には、結論となります。まず段落として捉えることに慣れてもらうという目的もあります。パラグラフとはそもそもどのようなものなのか、きちんと読んでいくにつれて、例えば1パラグラフ、プラス2パラグラフで、全体の構造はこのようになる、という順番で進めていきます。私は国文学科出身なので、精読にかなり慣らされていますが、精読のように「微妙なニュアンスを読み取る」のではなく、全体の構造や論理展開を読み取る「解読」を目指しています。

“Japan’s Gross National Cool”は、日本文化、日本社会、日本経済、移民問題、法的制度、バブル崩壊、失われた20年、アートなど、本当にテーマが多岐にわたります。それは常にいつもアメリカとの対比で説明されています。アメリカの事情を知らなければ、何を言われているのかなかなか分かりません。学生は、向こうのことも学ばなければ、向こうの人たちとうまくコミュニケーションが取れないと気付きます。

一度、全体の論文を読み終わった時点で、私がサマリーを作成します。そのサマリーを全ての学生に渡して、サマリーを読む回を設けます。こういった長文を、どのように非常にコンパクトなかたちでまとめているのかに注目して、解説します。

いつも学生たちに言うのは、英語の場合もそうだけれど、日本語にも通じる話で、論点、要点を押さえ、筆者はどのような用例を使い、どのような結論を出すかということです。その中で、書くことの難しさにも気付いてもらえるようにしています。また、表現という観点からは、筆者は論じている、などの言葉をなるべく反復しないように、類語辞典を使わせませす。ミクロレベルの表現の豊かさを説明します。仮のサマリーを私が作って、丁寧に説明をしておくと、割とできるようになります。その後は、各学生が関心、興味のある分野の記事を選んでもらい、その記事を最後の2、3回で、人数にもよりますが一緒に読みます。

川又：一緒に読むというのは、例えば皆がバラバラの記事をもち寄って、発表するのですか。

ストイロヴァ：発表ではなくて、私が事前に全ての記事に目を通して、皆に配って、選んだ学生が英語のレベルとしてはどこでつまづいたのか、私が解説します。そして、筆者はどのようなことを伝えようとしているのか、それが分かっているか、チェックします。

### 3.4 総文生の興味に傾向はあるのか

川又：学生がもってくる記事には、総合文化政策学部生らしい傾向はありますか。たとえば、カルチャー系が多いとか。

ストイロヴァ：傾向はあります。アート、マーケティング、広告系もあります。例えば観光業の広告です。あとは、今とくに円安の関連で、経済に興味をもっている学生も何人かいます。日銀金利は頻繁にニュースに出てくるので、*Financial Times* の日銀やアベノミクスについての長文をもってきていました。

川又：それほど難しいものを選んでくるのですか。先生のご講義から、学生の興味関心がどんどん広がっていくことが分かりました。

### 3.5 「書く」ために「読む」

川又：サマリーを書かせるということが、いわゆるアブストラクトを書くことの準備段階であると、先生が先ほどおっしゃっていました。とくに今、英語で論文を書く場合は、アブストラクトが良くなければ本文を読んでもらえないと言われます。アブストラクトだけプロが作ってくれるようなサービスもあります。ですから、そこまで大変な時代なのだと思います。すると、まずは書くためにしっかり読む準備をするということですね。

ストイロヴァ：はい。私は本当にその点は譲れません。徹底的に読んで、読む力を付けてもらわないと、書く力も付いてこないということにこだわっています。読めていないと書けません。とにかくたくさん読み、しかも精読に近いかたちで読んでもらう試みだと思っています。

川又：素晴らしいですね。大変、感銘を受けました。これから先、AI の利用などさまざまなことが言われますが、やはり「読む」「書く」ということの重要性は、私は変わらないと思っています。おそらく先生もそう思われているのではないですか。

ストイロヴァ：そうですね。DeepL<sup>2</sup>のような非常に優れた自動翻訳ツールも出てきています。実務的には十分なレベルだと思います。結果だけが必要であれば、AI でいいじゃないかと思っていますが、人間にとって重要なのは結果ではなくプロセス、言語と格闘するプロセスだと思います。どれだけ AI 君に経験させても、その経験は自分の経験にならないでしょう。

### 3.6 日本語表現教育の必要性

川又：先生は長く日本に住んでいらっしゃいますし、私も留学の経験がありますが、異なる社会や文化に触れると、あらためて自文化に対しても他文化に対しても意識的、自覚的

になりますね。先生はそういった中でこれから指導をしていく際、学生にとってどのようなサポート機能や支援があるといいと思いますか。

もちろん教員であるわれわれがしなければならないこともあります。コミュニケーションの基礎を大学で学生に指導していく際に、大学の機能として、あるいはサービスとして、何か学生をサポートできるようなことで、思い付くことがあれば教えてください。もしなければ、外国語教育全般、あるいは日本語教育も含めて、どのような取り組みがあればいいか、アイデアがあれば教えてください。コロナが明けて皆が戻ってきた状況があるので、授業から離れたところでもいいです。

ストイロヴァ：カナダやアメリカ、イギリスの大学もそうですが、図書館のウェブサイトに、メールの書き方やサマリーの書き方、レジュメの作り方に人文系の論文の書き方などの、具体的なマニュアルがあります。先生にどのようにメールを出すかも全てマニュアル化されています。各大学の図書館のウェブサイトに掲載されているのですから、私たちが悩んでいるところは、全世界で共通して悩んでいるように見えます。公開したかたちでマニュアルがあると、学生たちも助かるのではないのでしょうか。

しかも、かなり詳細に書かれているので、学生たちは知恵袋ではなく、オーソライズされたソースで順序だてて見ることができ、実装もできます。そういったものがあると便利です。

川又：AWCは図書館の一部ですが、「書き方マニュアル」のようなものを、学生たちが困ったときにいつでも参照できるシステムを、図書館が提供してくれると良いですね。いずれ書き方の講義を単位付けしなければならない日が来るかもしれません。

ストイロヴァ：とくに総合文化政策学部は、メディアや広告業界を志望している学生が多いので、1年生の必修科目として日本語表現という科目があったほうが良いのではないかと思います。その中でももちろん、さまざまなメールの書き方、サマリーの書き方、美術館のレポート、それこそ総合文化政策学部であれば、とくに1年生は具体的な書き方の授業があったほうが良いでしょう。高校時代であまり習っていない論理の立て方、論理の展開の仕方、構造を教え、課題を通して実装させる試みをしたほうが良いのではないのでしょうか。

川又：私も同感です。どこかの段階で、日本語表現教育が必要だと思っています。はっきり言って、ちゅうちょしている場合にはありません。総合文化政策学部では現在カリキュラム改革をしているので、是非入れてもらえればと思っています。それでは先生、大変興味深いお話をありがとうございました。本日のインタビューを終わります。ありがとうございました。

ストイロヴァ：非常に楽しかったです。ありがとうございました。



#### 4. AWC 利用者へのインタビュー

##### 4.1 初回利用のきっかけは「締切が少し延びたので駆け込んでしまえ」

川又：今日は、総合文化政策学部4年生で私の文化演習を履修している齋藤祐希さんから、実際にレポートあるいは論文の課題に取り組むに際して、AWCをどのように利用したのかについてお話を伺います。

総合文化政策学部では、2年次に文化基礎演習(必修)、3年次そして4年次に文化演習(選択)という演習科目があります。齋藤さんは、2年次のときから私の演習を履修してこられました<sup>3</sup>。私の演習は、2年次に5,000字、3年次に1万字、卒業論文は1万5,000字と大変負荷が重い科目です。

そこで、2年次、3年次とAWCの先生方にガイダンスをお願いしています。担当者としては、ガイダンスをお願いするようになってからの変化を肌で感じているのですが、今回は、利用する学生さんはどのように感じているのかについてお話を伺いたいと思い、齋藤さんをお願いした次第です。

まず、齋藤さんがAWCをどのように利用されてきたのかお話ししていただけますか。

齋藤：かなり前のことなので、記憶が曖昧な点もありますが、2年次の1月末、本当に提出する直前に1回行きました。もっと早く行けばよかったのですが、そこまで意識がありませんでした。確か、年始の提出だった期限が少し延びましたので、駆け込んでしまえといった気持ちで行った記憶があります。すでにレポートはできあがっていたので、添削というか、どうしたらいいのか相談をしました。「大丈夫ですかワタシ、初5,000字なんですけど」というような感じだったのですが、こうしたほうがいいというより、「時間がなから大変だね。時間がなからどうしようもないけど、もう少しこうしたら良かったかも」といったアドバイスをいただいた記憶があります。

川又：私が笑っている場合ではないのですが、もう少し早く利用した方がよかったかもしれませんが、2年生で相談に行くことが素晴らしいです。

#### 4.2 利用前に感じる不安（リスク）

齋藤：3年生になってからは、先生に相談するというより、少し上のお兄さん、お姉さんに相談しに行く印象でしたが、どのような人が出てくるか分からない不安がありました。2年次に最初から利用するに至らなかったのは、自分自身の意欲が足りなかったところもあるかもしれませんけれども、少し難しい、怖いと思っていたのかもしれません。

川又：誰が出てくるか分かりませんから、確かに不安ですね。齋藤さん達は2年次からコロナ禍になったと思いますが、実際に相談してみて、オンラインとキャンパス、どちらが相談しやすかったですか。違いはありましたか。

齋藤：2年次は完全にコロナ禍で、3年次の利用はコロナと対面半々でした。オンラインのほうが時間が取りやすいですし、リラックスして相談できたので、私自身はオンラインで相談してよかったと思っています。

#### 4.3 3年次での利用の事例

##### (1) 初回は1枠45分

川又：3年次には何回程度、利用されましたか。どのように進行したのでしょうか。

齋藤：予約サイトから予約して、2回利用しました。予約はすぐにとれました。就職活動があり、時間が限られていたため、自分自身の予定に合わせて取るかたちだったのですが、予約が取りにくいとはあまり感じませんでした。

川又：時間はどれくらいでしたか。

齋藤：わりと長めで、私も45分の予約を取ったけれども、30分で終了することもありました。余裕をもって時間を取っていた印象です。1枠がわりと長かったと思います。時間を全部使わなくてもよい印象で、よかったらここで終了しますといった感じで、自分に合わせて調整ができました。

##### (2) 「方向性が決まらなくて困っています」

川又：予約をとってから、最初はどのような感じで話をしましたか。

齋藤：オンラインなので最初は、「聞こえていますか」といったやりとりから入りました。最初の予約フォームの段階で、どういった科目でどのようなことに悩んでいるかを事前に

書いておくものがあつたので、それを踏まえて「方向性が決まっていないうことですが、どうですか」「取り組みたい分野は決まっていますが、本当に何も決められていなくて、問いも立てられなくて困っています」といった会話で始まりました。

「方向性が決まらなくて困っています」と言ったら、そのときは「CiNii の既存研究から一緒に見ていきましょうか」と言ってくださいました。キーワード検索についても、自分自身に知識がないとキーワード入力すらできなかったので、画面共有をしながら「こういったキーワードを入れてみましょうか」と見せて実践してくれました。「このような文献があるみたいです」「こういったものを題材にしたら面白そう」などのやりとりがありました。

### (3) CiNii での既存研究の検索から利用者に寄り添う「お兄さんお姉さん」

川又：齋藤さんが、視界が開ける、あるいは得心がいくなどの体験が、おそらく所定の時間内で何回かあったと思うのですが、それで記憶に残っていることはありますか。

齋藤：相当前の記憶なので鮮明には覚えていませんが、そもそも「問い」を立てるに当たって、自分自身は既存研究から探していく方法を取ったことがありませんでした。2年次のレポートも、わりとトレンドの話題を入れたので、昔の研究から文献を探して組み立てていくことをしたことがなかったのです。

きちんと先輩方にご指導いただきながら、既存研究の探し方を見せていただきました。「この章立てはこのようになっていて、こういったところが面白いかもしれないね」「海外と比較するのも面白いかも」など、アイデアというか「これも面白いかもしれません」程度の軽い気持ちというか言葉で投げ掛けてくれるので、自分自身がこれは興味がある、これは少し方向性が違うということを発見させてくれる印象です。「これが絶対いいと思います」と示すのではなくて、「こういったものもありますね」といった、自分と同じ立場で話してくれる方だったので、自分自身で整理を付けながら、一個一個進んでいくことができました。面接が終わった後に、こういった方向性で進みたいと決めることができました。

川又：まず、CiNii のキーワード検索の画面を共有しながら、それを1つひとつ、これはこうだと、2人でいろいろと考えていった流れですか。

齋藤：そうです。「これは少し違うかもしれないね」「これは少し気になるトピックが入っているのでは」といった感じで、本当に同学年と話していると言ったら言い過ぎですが、先生と生徒というよりお兄さんお姉さんと私といった雰囲気です、非常に話しやすかったです。

川又：1回目の面接で方向性を決めて、2回目の面接はどのような内容でしたか。

齋藤：1回目は方向性を、本当に何も分からない状態から助けていただきました。2回目は、その決まった内容と章立てではありませんが、「こういった感じで論文を進めていこうと考えていますが、間違っていないか。論理は成り立っていますか」と確認のようなかたちで、短い時間でしたが、お話を聞いてもらいました。

川又：そのときに、何かアドバイスはもらえましたか。

齋藤：「章立てでこういった感じで考えています」と言ったときに「これだけだと物足りないかもしれないので。ここにもう少し加えてみたらどうだろう」「具体例があるといいかもしれない」などのアドバイスをいただきました。

(4) 具体的な進行日程

川又：レポートの提出期限は1月でしたが、1回目の面談はいつ頃行きましたか。

齋藤：1回目は10月、11月に不安になって駆け込みました。

川又：そうすると2回目は12月ですか。

齋藤：12月の最初か12月の末に、もう1回行きました。

川又：最終的にレポートを出した後、その報告はしましたか。

齋藤：しなかったです。

(5) チューターは選べる

川又：チューターは1回目も2回目も同じ方ですか。

齋藤：同じ方をお願いしました。

川又：チューターは選べるのですね。では、最初はどうしましたか。

齋藤：初回は選べなかったなので、人選をお願いしました。では、この方が来ますと手配してくれました。

川又：2回目からは、指名できると。

齋藤：希望は出せます。もし無理だった場合は、おそらく、この人はこういったことで悩

んでいますという申し送り事項のようなものがあって、前回こういったお話をしたと思いますが、という流れだったと思います。

川又：1 回目に指導方法というか波長が合うようだと、やはり 2 回目に同じ人にしてもらえると助かりますね。

齋藤：そうです。そのほうが、自分はこちら成長した、こう路線変更をしていったというのが、段階を踏んでお話しできるのでいいと思います。

(6) AWC は最後まで寄り添ってくれる

川又：サービス業では満足度調査のようなアンケートがよくありますが、面接が終わった後に、そのようなアンケートはありましたか。

齋藤：アンケートといったこちらが回答するものはなかったのですが、フィードバックとかたちでメールが送られていました。3 年次に相談した時には CiNii の論文をわざわざ URL をつけて送っていただきました。AWC では相談して終わりではなく、最後まで寄り添ってくれていると感じました。

川又：ありがとうございます。2 年次の 1 回目から始まって、2 回目、3 回目と齋藤さんのアカデミックライティングセンター利用履歴の概要が分かりました。

## 5. AWC の利用促進にむけて

### 5.1 「先生が怖い」ことは利用促進要因の 1 つ?

川又：3 年次の授業内で実施した AWC のガイダンスの際に、担当の先生はいつでも相談に来てくださいますとおっしゃっていました。紹介しても利用しない人もいる中、齋藤さんはなぜ利用しようと思ったか、その理由を教えてくださいませんか。

齋藤：3 年次に利用した理由としては、まず、自分自身が何をどう論文にしていこうかという方向性が全く定まらなかったからです。このままでは川又先生にお話しするときに、「あなたは何をしていたのですか」と言われかねないと思い、自分自身でどうにかしたいという気持ちから、天にもすがる思いでお願いしました。

川又：「先生が怖い」ということは、利用促進に大いにプラスに働くということがよく分かりました (笑)。

### 5.2 AWC を利用して感じたメリット

川又：実際に使ってみて、どういった点が AWC の良いところだと思いますか。

齋藤：学生側からすると、論文は非常にハードルが高いと思います。ただ単位が取れば良いというレポートもあるとは思いますが、やはりプロの教授に出すレポートなので、きちんと書きたい、書かなきゃいけないという気持ちがあります。

川又：私の演習では書かなければ単位ができませんからね。

齋藤：粗末なものを見せたくない、見せられない人と思う学生もいると思います。そのため、AWCには、最初の出だしの部分から、優しく本当に丁寧に付き合ってくれる方がいることが良いところだと思いました。AWCでは相談して終わりではなく、最後まで寄り添ってくれていると感じました。この人は何を言っているのだろうと思われながら教授にレポートや論文を読まれるのは、つらいと思います。私の場合は、AWCでアドバイスをいただくことで、取りあえずアドバイスどおりに努力したので、少し自信が持てました。

### 5.3 AWCの利用を阻害する要因

川又：先生が怖いことがこんなに効果があるのかと笑いが止まりませんが、それにもかかわらず、なぜ行く学生と行かない学生がいると思いますか。実際に行くとなれるのに、なぜ利用しないのか。どういった理由が考えられると思いますか。ただ単に面倒くさいだけとか・・・

齋藤：面倒くさいのと、得体の知れなさはあると思います。私たちは、先生からガイダンスというかたちで、本当に使える所と知ってはいるけれども、そもそもCiNiiや図書館を利用したことがない学生も絶対いると思います。

川又：絶対いますね（笑）。

齋藤：絶対います。なぜ人の論文を読まなければいけないのかと思う人もいるはずですが、それも教えていただけないというか、自分で教わりに行っていない部分もあると思いますが、分からないから、これを利用したところでどうなるのか、どのような人が出てくるのかも分からない。それなら、取りあえずレポートや論文を提出さえすれば単位もらえるかもしれないといった学生が多いと思います。

川又：それはそうですね。私の演習はAWC先生にガイダンスをしていただくうえに、私が何度、これだけのデータベースがあるから、これを利用してくださいとお伝えしても、みんなに浸透しているとはいえません。それでも昔に比べれば良くなりましたが、浸透していないのがよく分かります。そうすると、1つはやはり論文の書き方やプロセスを、これはこういうものなのだといって、1年次から順番に学んでいくことが、大切ではないかと思っています。

齋藤：レポートと論文は少し違うということも分かってない学生が多いと思います。

#### 5.4 論文指導に際しての教員側の問題

川又：本当はその部分を、1年次からアカデミックライティングの基本を学ぶことが大事です。今、とくにレポートだと、インターネットで検索して切り貼りすればいくらでも出せるので、そうすると、ロジックを組み立てていくことの基本を一緒に考えてくれる組織があったほうが良いに決まっています。

齋藤：あと、1年次、2年次でレポートを出したとしても、基本的に大学からのフィードバックはありません。よく書けているのか、もしくは書けていないのかを知ることができません。

川又：すっ、すみません・・・(汗)。

齋藤：いえ、そういうものだと思っはいますが、おそらく自分がロジカルに思考を展開できているのかをうやむやにしている人が多いと思います。自分自身も書けていないし、苦手な気持ちがあります。

川又：齋藤さんは全くそのような心配はありませんが、確かに大学側、率直に言うと教員側も本当は細かく見ていかなければ駄目ですね。しかし、それをしようとすると、レポートの課題が出せなくなります。すみません、これは私の問題です。

齋藤：全くそんなことはありません。しかし、やはり高校生とは違って、自分の考えを教授に見てもらふ機会で、自分の考えを書くものだからといった印象なのかなと思います。

川又：それはそうです。だからあらためて、本当はその訓練をもう1回ゼミの中でもしないといけないということがよく分かりました。

#### 5.5 利用者のハードルを下げるために：気軽に利用できる AIM との違い

川又：AWC を実際に利用してみて、これは改善したほうが良いと思う点がありますか。

齋藤：AWC のみなさんに要望したい点はとくにありませんが、利用のハードルがさらに下げられるといいと思います。どなたがアドバイスしてくださるのかを、よりオープンにしても良いと思います。おそらく、学生は院生の方がチューターをしてくださることは何となくは分かっていますが、院生の誰？といった印象かもしれません。2号館の情報メディアセンター(AIM)のパソコンやITスキルの講師の方も、院生の方や学生の方がしていますが、AIMのように皆さんが気軽に行っているのだと思えたらいいと思います。

川又：AIM は皆さんが気軽に利用している印象がありますか。

齋藤：はい。自己学習用のパソコンがあるので、利用しています。しかし、パソコンは自分で努力してもできない、分からないところがあるので、その場合、利用者は質問しています。どんなにコミュニケーションが苦手な学生でも、しなくてはいけないとなったら、おそらく質問をすると思います。皆さん、積極的に手を上げて聞いている印象です。

川又：このようなことを言うと身も蓋もなくなります。まず、AWC の立地が良くありません。あんなに奥に入っていて、あの場所は普通は知りません。

齋藤：どこにあるのか分かりませんね。

川又：それで、来てくださいと呼び掛けても来ません。実は校内のメインストリートの所に毎回、立て看板が出ていますが、おそらく利用したことがある人は、出ているとすぐ分かりますが、利用したことがない人は、見ても分からないかも。

齋藤：立て看板は無視です。視界に入っていない。そもそも「アカデミックライティングセンター」が分かりません。「アカデミックライティングセンターって何ですか」となります。

川又：確かに全く視界に入っていないと思います。どうしても行かなければいけない2号館のAIM と違って、関わらないで済むようになってしまっているから、その辺りが改善点でしょうか。利用のハードルが下がるために、もう少し工夫があるといいと思います。

齋藤：学生が必要性感じられていないかもしれません。

川又：確かにそれもそうですね。相談に乗ってくれるチューターと合うか合わないかが、たとえあったとしても1回話をしてみる・・・しかし、相性でそこまで変わりますか。

齋藤：チャットルームのような雰囲気ではないので、基本的には講師の方なので、皆さん親切ですし、優しいですし、おそらく、合うか合わないかで嫌だなと思うことはないと思います。

## 5.6 利用者のハードルを下げるために：学生のクチコミも利用できない

川又：聞くことも決まっていますし、まさに雑談しに行くわけではありませんから。今回、AWC 自体の認知度が、あらためてすごく低いのだと分かりました。あんな奥にあって、立て看板しかなくて、利用者は限られていると。そのような状態だと、友達同士の口コミ

も何もありませんね。

齋藤：そうです。

川又：友達間での認知度という質問を次にしようと思っていましたが、おそらく私の演習内のみですね。

齋藤：演習内のみですが、演習内では非常に盛り上がりました。「行った?」「行った!」「行ったほうがいいよ!」などの会話がありました。

川又：本当に、ほぼ私の演習のみなのですが、そもそもそのようなことをよその演習の学生に話などしませんね。私も新任の先生方には、こういったガイダンスがありますのご案内はしていますが、やはり演習の中で1回 AWC がどのようなものかを説明してもらおうと、その後が非常に違いますね。あらためて思いましたが、ガイダンスをしないで、行ってみてくださいと言っても誰も行きませんね。

齋藤：そもそもガイダンス自体が、非常に基本的なところなので、とても重要だと思います。「問いとは」「主張とは」など、引用の部分と自分の考えや主張など、論文を書く上での体裁のところも、あのプリント(図表1)が一枚あるだけでだいぶ助かります。そもそも、構成自体も例えば1万字の中の何字を「はじめに」で使ってということもそこで知ったので、あれがなかったら、本当に論文は書けなかったと思います。

図1 AWCのガイダンスで用いられるワークシート

<p>「アカデミックなレポート・論文の書き方」 資料①</p>	<p>○年○月○日 (アカデミックライティングセンター)</p>
<p>△個人ワーク：次のようなレポート課題が授業で出されたとします。 以下(1)から(4)の設問にそって、レポートの柱になる部分を考えてみましょう。</p>	
<p><b>【課題文】</b></p>	
<p>各自の研究テーマに関するレポートを10,000字以内でまとめて論じなさい。</p>	
<p>(1) 課題文を読んで、思い浮かんだキーワードは？(3つ～5つ挙げる)</p>	
<p>(2) レポートにおける問いは？(=レポートであなたが取り上げて論じたい問題は？)</p>	
<p>(3) レポートにおけるあなたの主張は？(=レポートであなたが最も言いたい点は？)</p>	
<p>(4) あなたの主張を裏づける(論証)するためには、どのような根拠が必要か？</p>	
<p> AOYAMA GAKUIN UNIVERSITY Academic Writing Center</p>	

## 6. むすびにかえて

### 6.1 1年次に日本語表現教育を

川又：私の印象としては、やはり1年次のときに、書き方の指導があったほうがいいのではないかなと思っています。そこで、書き方の基本を学べば、後々学生のみなさんに役に立つのではないかなと思っているのですが、どう思いますか。

齋藤：私も1年次に受けたかったと思いました。たとえば、「総合文化政策学入門」の授業のときに、レポート課題を出されたら、おそらく適当に先生が言っていたことを引用して書いてみたという人が多いと思います。その中で、自分の考えを織り交ぜるにしろ、どういったところに着目して主張して、根拠を付けて書いていくと評価につながるか、良いレポートというのはこういうレポートですという例を1回示してもらえるだけで、だいたく学生の書き方も変わってくると思います。高校でレポートを書く機会はないので。

川又：高校ではレポートを書かないのですか。

齋藤：私は書いたことがなかったです。なので、レポートって何ですかというところで、確かに問題文を読んでそのまま書けばいいとは思いますが、書き方が分からない人もいるのではと思います。1年次ではまだ論文は遠い存在ですが、せめてレポートの書き方を1年次に教えてくれたら、私は非常に助かったと思います。

川又：それはそうですね。先日「英語による日本研究」を担当してくださっているストイロヴァ先生にお話を伺いましたが（第3章参照）、やはりどこかの段階で、本当はなるべく早い段階で、読むこともそうですが、書くこともしなければならぬのでは、とくに母国語で書くことを本当は早めにしないと駄目ですよと2人で盛り上がりました。したがって、私は、日本語表現の授業が1年次にあるといいと思っていますが、今日あらためて思いました。

また今回のインタビューを通して教員側の課題もよく分かりました。ありがとうございます。演習のレポート以外、執筆以外で、ライティングの基礎を学ぶことにより、何か役立ったことはありますか。

齋藤：レポートを書くときにも、トピックがあったとして、それに対して自分がどう思ったかを書きなさいとは書いてあるけれども、そのみではなくて、さらに深掘りして、自分自身はこういったことを課題に思っ、それはどうしてかということも含めて、小論文ではありませんが、形式を似せることはできたのかなと思います。それを似せることで、自分自身も、レポートを書いた達成感をもてたと思います。今までは、よく分からないけれども、取りあえず字数を埋めて、同じ用語が繰り返し出ているけれども、字数を稼ぐためには仕方ないという気持ちで、レポートにもならない感想文を書いていました。それ

が、今では書きやすくなりましたし、毎回、同じ言葉を入れなくても、きちんと自分の中で章立てて書けるようになりました。

## 6.2 AWCは「アカデミックライティングとは何ですか」という学生のためにある

川又：最後に何か齋藤さんのほうから、ぜひ伝えておきたいことがありましたら、お願いします。

齋藤：「何が分からないのかが分からない」という問題が、いろいろな現場で起こっていることだと思いますが、AWCには、「何が分からないのかが分からない」ということを解決してくれる人がいる所ということ、学生の皆さんに是非知ってほしいと思います。分からないことを1個でも解決してから、質問内容を考えてからでないといけない機関ではないということは、お伝えしたいです。

川又：それは非常に重要な指摘です。学生は何か下書きを持っていかなければいけないと思っているようですが、それは違います。多くの学生が、AWCを添削機関だと思っているかもしれませんが、そうではありません。添削機関ではないので、何となく漠然としていて、これはどうでしょうかといった段階で行って、全く問題ないことですね。

齋藤：全く問題ありませんでした。

川又：そこが重要です。学生は何か立派なものを書いて、それにコメントをいただくところだと思ってしまうと、それは全く違いますし、立派なものでもなくても出しているのかと悩む必要もありませんね。

齋藤：そういったドキドキする体験は、教授の前のみでいいと思います。その前は何でも大丈夫ですということは、ぜひ後輩たちに知ってほしいです。

川又：AWCは、アカデミックライティングした後に行く所ではなくて、これからどうすれば良いのですかということを相談に行く所であり、「アカデミックライティングとは何ですか」という人が行く所です。なぜ「アカデミック」がつくのが分かるようになる場所として行ってくれると、本当にいいと思うし、理系でももちろんレポートは必要ですが、文系の大学生としては非常に大切なことかなと思います。いずれにしても、本日は大変貴重なお話をいただきまして、どうもありがとうございました。

齋藤：ありがとうございました。



注

<sup>1</sup> McGray, D. (2002). Japan's gross national cool. *Foreign policy*, (130), 44.

<sup>2</sup> DeepL SE (ドイツ・ケルン市) が 2018 年に開発した機械翻訳サービス. <https://www.deepl.com/ja/publisher/> (2022/11/30 閲覧)

<sup>3</sup> 総合文化政策学部の文化基礎演習 (2 年次) と文化演習 (3 年次, 4 年次) には連続性がない (2022 年度現在)

# 查読論文

# 日米オンライン交流 (COIL) における自律学習 — 英語ライティングに関する一考察 —

バンクス 祥恵\*<sup>1</sup> 森 幸穂\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> ノースセントラルカレッジ教養学部 \*<sup>2</sup> 青山学院大学理工学部

## Autonomous Learning in COIL (Collaborative Online International Learning) Analysis of an English Writing Project

Sachie Banks \*<sup>1</sup> and Sachiho Mori \*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> College of Science and Arts, North Central College

\*<sup>2</sup> College of Science and Engineering, Aoyama Gakuin University

**要旨：**本稿では青山学院大学と米国ノースセントラル大学で行った「オンライン折り紙交流ワークショップ」について報告すると共に、その過程において見られた日本人学生の自律学習、特に英作文の作成について分析する。近年、Collaborative Online International Learning (以下 COIL) の有効性が指摘されているが、その過程における学生の自律的な英語ライティングや、それを促す要因及び動機の分析は少ない。本稿では、ナラティブ探求 (Narrative Inquiry) の方法を用いて、本プロジェクトで中心的役割を果たした日本人学生一名の自律型ライティング学習の軌跡を分析し、その効果と課題、及び教育的可能性について論じる。

**キーワード：**自律型ライティング、グローバル教育、COIL、英作文、異文化理解、学習意欲

### 1. はじめに

青山学院大学アカデミックライティングセンターは、『自ら書ける力』を養い、世界の舞台上で通用できるように、普遍の Writing 能力を磨く』ことを目標にしている (青山学院大学アカデミックライティングセンター, 2019)。本研究では、自ら書こうという意欲を促し、その力を世界の舞台上で試すことを通して、ライティング能力を高めることを目標に、COIL (Collaborative Online International Learning, 以下 COIL) の概念をもとに、日米の大学間で「オンライン折り紙交流ワークショップ」を行った。そして、参加した学生がどのように自律的に学習を進めていったのか英語のライティングに焦点を当てて分析した。

## 2. 研究背景

COIL は、「オンライン海外学習型協働学習」と呼ばれ、関西グローバル教育イノベーション推進機構（2020）によると、「ニューヨーク州立大学（SUNY）COIL センターによって開発された、オンラインコミュニケーションを用いて2カ国以上の国の間で教育と学習の両方を実現する革新的な教育方法」である。COIL は、「ICT ツールを活用し、海外の学生と様々な分野のプロジェクト型学習をバーチャルに連携しながら実施することで、国内に居ながら海外大学の学生と協働を可能にする」ため、

1. 国際的知識と経験の構築，異文化交流・理解の機会の提供，自己・他者理解への意識の向上
2. 学生の言語能力，リーダーシップ，コミュニケーションスキル，運営能力等の養成
3. 創造性，批判的思考，メディアリテラシーといった能力を涵養

することが、分野を問わず期待できる（関西グローバル教育イノベーション推進機構，2020）。

2020年のコロナ禍において、世界中の大学でCOILが導入され、研究・実践報告で、その有効性が明らかにされてきた。英語教育では、COILを取り入れることで、学習者の言語学習に対する学習意欲が向上する（Baildon, 2022; Jeong, 2019; 高木, 2022; 田中, 2015; 山下, 2021）ことが明らかとなっている。また、言語教育分野だけでなく、STEM（Science, Technology, Engineering, Mathematics）分野でも、COILが実践され、工学（Vasquez & Ramos, 2022）、医学（植村他, 2021; 田中, 2022）、化学（Naicker, et. al., 2022）分野においても、異文化理解とグローバル育成に効果が見られたと述べられている。さらに、様々な分野でCOILが導入されていると同時に、実施方法も一つではない。学期を通してZoomミーティングを行い、お互いを知り何かを作り出したり（山下, 2021）、Moodleを介して英語での意見交換をしたり（田中, 2015）、事前に準備したスライドをお互いに発表し合ったり（田中, 2022）、EメールとLINE通話で意見交換をしたり（森・野仲, 2018）と様々である。このようにCOILの多様性のある活動について、田中（2020）は、「COILでの学習には絶対的な正解はないので、お互いの立場や考え方の違いに気づき、刺激を受けるだけでも十分効果が得られていたと言える」と述べている。

さらに、池田（2015）は、「まずは外国語を用いて意思伝達や意見交換を行う場をバーチャルに提供し、そこで求められる語学コミュニケーション能力がどのようなものを痛感してもらおう。…COILを通してこのような教育的介入を行えば、自律を促す学習を現実化することができる」と述べている。だが、多くの研究はCOILの効果や方法を分析したものが多く、COILの過程で行われた日本人学生の自律学習を分析したものは少ない。

そこで、本研究では、COILを通して、「自律」を促す学習を実現することができたか、特に英語のライティングに焦点をあて、学生にどのような変化が芽生えたかを明らかにする。

### 3. 研究方法

本研究では、オンライン折り紙ワークショップで中心的役割を果たした日本人大学生の経験、及び英語ライティングの自律学習の過程を知るために、ナラティブ探求 (Narrative Inquiry) の手法を用いた。ナラティブ探求は、「語り」を通して個人の体験を総合的に捉え、根底にある感情や動機、考え方や世界観を分析する方法で、外国語学習の分野では、主に個人の言語使用を理解するために用いられている (Bell, 2002)。この個人の主観的視点から構築される「語り」には、語り手本人も認識していないような潜在的概念や、自分自身の捉え方、それに付随する信念が含まれており、それらを総合的に分析することで、その経験が個人に何をもたらしたかを理解することができる (Bell, 2002)。

Clandinin and Connelly (2000) によれば、ナラティブ探求を用いて個人の語りを収集する際には、三つの側面から語りを捉えることが重要である。一つ目は、語り手の個人的及び社会的交流に関する側面で、特に語り手を取り巻く内的・外的要因に注目することが効果的である。内的とは、語り手の内面、つまり感情や希望、モラルを差し、外的とは、語り手の周りにある人や物事、環境のことを意味する。二つ目の側面は、語りの時間的側面及び連続性で、その語りの中で位置付けられた過去・現在・未来に着目することで、語り手が経験した出来事の全体像を把握することが可能になる。三つ目は、語られた経験を位置付ける状況的、場面的側面である (Clandinin & Connelly, 2000)。

ナラティブ探求の方法を用いた語りは、キーワードや関連する要因、パターンの分析およびカテゴリー化によって、整理され、研究資料として再構築される (Ford, 2020)。この過程について、二宮 (2010, p. 39) は、研究者が語り手と共に「ナラティブを探求する存在」として位置づけられること、そして語り手との対話の中で語りを「動体的かつ関係論的」に捉えようとする姿勢があることを指摘している。また、「解釈措置としての中間テキスト」として再構築された語り、「読者と想定される人々との対話を目指したリサーチテキスト」として執筆されることもナラティブ探求の特長であると述べている (2010, p. 40)。

本研究では、上記のナラティブ探求の概念を踏まえて、オンライン折り紙ワークショップで中心的役割を担った日本人学生一名に約 40 分のインタビューを行った。そして、ワークショップ中に記録したフィールドノートとあわせて総合的に分析し、学生が経験した自律学習の全容を理解し、その動機づけとなった要因を解明することを目指した。本研究で得られた語りは、Halse (2010) が用いた手法を参考に、はじまり、経験、その後という時系列を用いて三段階で提示する。また、各段階で観察された自律学習、特に英語ライティングの動機づけとなった要因に関しては、キーワード及び関連要因ごとに分類し、リサーチテキスト (二宮, 2010) として記述する。

### 4. 「オンライン折り紙交流ワークショップ」の概要

本稿では、データの匿名性を考慮して、ワークショップを行った日本人学生を学生 A と記述する。また、本研究の二名の執筆者の関係性と役割を明確に記述するため、青山学院大学で英語の授業を担当している教員を筆者 1 とし、ノースセントラル大学で日本語の

授業を担当している教員を筆者2とする。学生Aは青山学院大学の1年生で電気電子工学を専攻し、筆者1の英語の授業を履修していた。筆者1と筆者2は過去にも日米間のオンライン授業交流をしたことがあり、今回もその経験を踏まえて発案及び日程の調整を行った。学生Aと筆者2は今回のワークショップを通して知り合った。

オンライン折り紙ワークショップは2022年10月末に、Zoomを用いて行われた。所要時間は約40分で、青山学院大学の学生三名（学生Aがワークショップを行い、他二名は撮影のサポートを担った）、米国ノースセントラル大学で日本語を学ぶ学生七名、ノースセントラル大学で日本語を教える教員二名（うち一名は筆者2）が参加した。本ワークショップを行うに至った経緯は、下記の通りである。

まず、筆者2が担当するノースセントラル大学の日本語中級後半のクラスで、「～の作り方」というテーマで授業が行われた。学生達は、紹介したい物の背景、使い方及び作り方を調べ、日本語で説明するという課題に取り組んだが、その一例として鶴の折り方が教科書で紹介されていた。学生自身が日本語で説明するという課題に取り組む一方で、実際に生の日本語を聞いて、何かの作り方を学ぶ機会を作りたいと考え、筆者2が日本の大学と連携する可能性を模索したところ、筆者1が担当する青山学院大学の英語の授業で、折り紙を世界に広める活動に興味がある学生Aがいることがわかった。

そこで、日米両学生にとっての相互学習の場として、日英両言語を用いたオンライン折り紙ワークショップを企画した。前半25分は学生Aが過去の作品紹介、折り紙の折り方の説明を英語で行い、後半15分ではアメリカの学生が日本語で質問をした。

今回のワークショップへの参加は、日米両学生共に自主的なもので、授業参加度の評価や成績への影響は一切なかった。日程を決めた後、日本人学生は自主的に準備に取り組み、その間の教員の指導は撮影のアドバイス以外には行なわれなかった。一方の米国ノースセントラル大学でも、筆者2が担当するクラス内外から自主的に参加したいという学生が集まった。事前に折り紙を渡し、日時を確認するという作業以外は、ワークショップのための準備や指導は行なわれなかった。

ワークショップに参加した筆者2は、ワークショップ中に気づいたことや話されたことをメモに取りフィールドノートとして記録した。また、学生Aとのインタビューは録音・文字化され、フィールドノートと併せてデータとして分析に用いられた。

## 5. 結果

学生Aがインタビューで語った、オンラインワークショップという経験、及びそれに対する振り返りを、はじまり、経験、その後という三段階に分類した。そして、その段階で行われた自律学習、特に英語ライティングに関する動機づけと関連要因をキーワードをもとに分析した。

### 5.1 はじまり：折り紙を世界に伝える

筆者1、筆者2、学生Aの合意のもと、折り紙ワークショップを行うことが決定した後、

日程や内容を調整するために筆者2が学生AにEメールを送り、ワークショップの準備が始まった。この時点で、学生Aの方から事前にリハーサルをしたいという申し出があり、積極的かつ主体的に活動に携わろうという姿勢が見られた。このリハーサルでは、筆者2と学生AがZoomで会い、具体的な内容について相談し、カメラワークのテストを行った。筆者2と学生Aは初対面だったため、お互いについて自己紹介を進める中で、学生Aが折り紙の講師の資格を保有していること、オンラインで折り紙を英語で教える活動は初めてであることが明かされた。

この折り紙に対する熱意に関して、学生Aはインタビューの中で(1)記憶に残る作品との出会い、(2)コロナウイルスパンデミックという二つのターニングポイントを経て、自分の世界観や周りを取り巻く環境に変化が生じたことを指摘した。また、(3)やりたいことの発信を経て様々な要因が一つにつながり、自律的な英語学習を促す一つの道筋となったことが分かった。インタビューで得られたデータを下記三点に分類し、提示する。

### 5.1.1 記憶に残る作品との出会い

折り紙との出会いを振り返る中で、学生Aは、幼少期から何かを作ることが好きで、特に砂場遊びに没頭する時間が長かったことを指摘した。その物作りが好きな気持ちが本格化したのは、中学三年生の時に両親に誘われて見に行った「中高生折り紙連盟」主催の折り紙展示会がきっかけだった。同年代の学生達が素晴らしい作品を作り、展示していることに感銘を受けた学生Aは、高校入学後に折り紙クラブを立ち上げたいと思い、折り紙講師の資格を取得することにしたという。しかし、コロナウイルスパンデミックの影響で、活動は思うように進められなかった。高校の先生から地元の幼稚園で折り紙を教える機会を打診されたこともあったが、実行することはできなかった。そして、それをきっかけに折り紙を誰にどのように伝達するかという考え方が変わっていった。

### 5.1.2 パンデミックの影響と活動の制限

パンデミックは、意外なところで学生Aの折り紙活動に影響を与えることになった。まず、対面で行う活動が制限されるようになり、身の回りで教える場所や対象者がなくなった。しかし、それが契機となり、日本では既に普及している折り紙という日本文化を、まだ普及していない日本国外の地域の人々のために教えたいという思いが強くなった。そして、旅行ができない、海外に行けないという抑圧が反動となり、より一層日本国外へ行って折り紙の世界進出を進めたいという気持ちが強まった。大学に入学してからもその気持ちは変わらず、オンラインで言語交流のパートナーを探すアプリに登録して日英両言語で会話をしたり、折り紙サークルを設立することを計画したりするようになった。

### 5.1.3 やりたいことの発信

学生Aの語りの中で複数回言及されたのが、やりたいことを自ら発信し、自分で何かを企画・運営しながら、協力者から情報を得るという経験だ。例えば、中学生の時には、

学生 A の折り紙好きを知っていた両親が展示会に誘ったことで、学生 A の折り紙に対する熱意が一層強まった。また、高校時には、折り紙クラブを立ち上げたいということ自分から発案・発信し、そのための手段や活動方法を教員に相談していた。高校時の経験から、メンバーを集めるためには宣伝と人脈が大事だと学んだ学生 A は、大学入学後もサークルを立ち上げ、折り紙を世界に発信するために、筆者 1 に熱意を語り、そのための手段について相談していた。その過程を経て、筆者 1 と 2 のつながりから今回のワークショップが企画され、学生 A がやりたいと考えていた「折り紙の世界進出」を実現することにつながったと言える。

また、その過程を築き、自ら定めた目標を達成するために、自主的に折り紙講師の資格を取る、英語で折り方を教える方法を学び、英語の原稿を作成し、ワークショップに備えるという一貫した自律学習が見られた。

## 5.2 経験：英語の自律学習とアメリカの大学生との出会い

ワークショップを行うにあたって、学生 A は、筆者 2 と内容や時間配分について相談しながらも、全ての準備に自発的に取り組んだ。準備の内容は、紹介する折り紙作品の決定、作品の作り方の英語での説明、カメラワークの確認、環境の確保で、特に指導を受けることなく自ら準備を進め、練習に取り組み、本番に備えるという姿勢が見られた。また、アメリカの大学生からの質問に答えられるように、事前に質問を知りたいという依頼も学生 A からあった。筆者 2 が教えるクラス以外からも参加者がいるため事前の質問収集が難しいこと、質疑応答は日本語で行われる予定であり準備しなくても答えられることを理由に、質疑応答の事前準備は行われなかった。しかし、この段階でも、学生 A の積極性及び自主性が見られた。

学生 A は、「非常に英語が苦手である」と自ら認めながらも、なぜこれほど一貫して自律学習、及び準備に取り組むことができたのだろうか。その疑問に対して、学生 A は、インタビューで以下のように答えた。

結構、自分はなんか人に頼るのがそんな得意じゃなくて。あと、普通に、そうですね。自分の性格的にこういうことは一人でやりたいていうタイプなんですよ。自分のやり方が一番好きなんで、やっぱ。[...] あと、そういう企画をするのが好きで、結構。高校の時も企業インターンみたいのに出て。授業であって、学校内で選抜みたいな感じで、学校で選抜して、全国大会出るみたいなやつとかも出て、結構なんかそういう自分で作ったりとか、発表したりするのが。まあ、緊張はすごいするんですけど、僕緊張しいで、緊張感はめっちゃあるんですけど、そういう経験をしたりするのが [好きですね]。

そして、この自ら企画をし、動き、経験を得たいという意欲が、苦手だとする英語の学習及び自律的英語ライティングの原動力になっていたことが明らかになった。また、その過程において、過去の経験との連続性が重要な役割を果たしていたことも分かった。

### 5.2.1 苦手意識と自律学習

英語が非常に苦手だと認めながらも、その苦手意識を克服するために、高校二年生の頃から海外のランゲージパートナーと話せるアプリに登録して、英会話の練習を継続的に行っていた。そして、その経験があったからこそ、今回のワークショップでも英語で自分の作品を紹介すること、折り方を説明することに抵抗なく取り組めたという。ワークショップ中に筆者2が記録したフィールドノートによると、ワークショップ中も、躊躇うことなくプレゼンテーションを始め、折り方の説明を行い、積極的にアメリカの学生の名前を聞いたり、質問に耳を傾けたりする様子が見られた。そして、序盤にインターネットがうまくつながらず、学生Aの声が聞き取れないというハプニングがあったにもかかわらず、落ち着いて対応する様子が見られた。

そのワークショップ中の様子に関して、学生Aは振り返りの中で、「外国の方と英語で話す」という行為そのものではなく、「オンラインでワークショップを行う」ことへの難しさを指摘した。例えば、数名のアメリカからの参加者はビデオカメラが使えない環境でワークショップに参加しており、顔が見えないまま学生Aは質疑応答をしなければならなかった。また、折り紙の折り方を説明している間も、全員がサイレントモードで説明を聞いていたため、説明を理解して手順についてきているのかどうか、どの程度の早さで進めたら良いかの判断が難しかったという。日頃からアプリを使ってランゲージパートナーと英語での会話練習に取り組んでいるため、英語を話すことには躊躇いはなかったが、オンラインという特別な環境の中で緊張が一層高まったようだ。

学生Aの語りとワークショップ中に記録したフィールドノートを統合すると、英語の自律学習そのものは学生Aの中では付随的な経験で、英語が折り紙を日本国外の人に伝えるという目的を達成するための手段として用いられたことが分かる。そして、「英語が苦手だから」ということを理由に行動を制限するのではなく、自らその苦手意識を壊し、自主的に英作文の作成及び会話練習に取り組み、活動に参加する様子が見られた。それは、今回の経験が高校生の時からパンデミック期を経て待ち続けた「夢の舞台、またはそれに通じる第一歩」であり、それを成功させるために、努力を惜しまなかったからだと考えられる。次に、一連の自律的な英語ライティング及びその背景について分析する。

### 5.2.2 自律型英語ライティングと過去の経験の連続性

ワークショップでは、学生Aによる自己紹介、作品紹介、作品(カエル)の作り方の説明が約25分間英語で行われた。この間は主に学生Aの独壇場であり、筆者2からの簡単な質疑はあったものの、学生Aを中心に進められた。その準備のために、学生Aは教員(筆者1)からの助言や、その他のサポートを求めめるのではなく、自ら英文の原稿を作成し、それをもとに自主的に発話練習を行っていた。それに関してAは、「自分でやりたい性格」を指摘したが、その際に参考としたものは、折り紙講師の資格を手に入れる時に得た、外国語で書かれた折り方の説明書(指導案)だった。そこで使われていた単語やキーフレーズ、文法をもとに、ワークショップで紹介するための「カエルの折り方」の英語ラ

イティングに取り組んだ。その一例を下記に記す。

Today I would like to introduce you to some easy and playful origami.

Please prepare a square piece of paper.

Fold in half horizontally.

Fold the corner down.

Crease this fold well and then open it.

Fold the other corner down.

Turn the paper back.

Fold the top down at the spot where the diagonal creases match.

Open it.

Flip over.

Fold along the creases.

このように、英文自体は短いものの、ビデオで折る状況を見せながら折り方を説明するという目的を達するには十分な内容で、ワークショップ中もカメラで手元を映しながら淡々と説明していく様子が見られた。どうしても英語での説明の仕方がわからなかった箇所については、日本語なら説明できるという内容ではない（実際に折っているところを見ないと聞いている人は理解できないだろう）と判断したため、言葉を最小限にして、映像で実際に折り方を見せながら説明することにしたそうだ。

筆者2が記録したフィールドノートによると、アメリカの大学の参加者は、学生Aの説明を聞きながら全員がスムーズにカエルの作成に取り組むことができていた。ミュートにしている、声は出さなかったものの、学生Aの呼びかけに応じてOKサインを見せたり、作成できたところをカメラに大きく映して、説明を理解していることをアピールするような動作が見られた。

学生Aによれば、授業の課題などで英文を書く機会はあるものの、自分から日常的に英語ライティングに取り組むことはほとんどなかったという。ワークショップを実現するための準備として自主的に英語ライティングに取り組むことができたのは、「折り紙を世界に伝える」ための講師としての自覚が原動力となり、講師になる過程で得られた過去の学習経験を現在の活動に生かすことができたからだと推察できる。

### 5.3 その後：今回の経験は学生Aに何をもたらしたのか

ワークショップに参加したノースセントラル大学の学生からは、学生Aの折り紙のスキルの高さに驚いたという声と、折り紙が学べて楽しかった、日本にいる誰かとつながることができて嬉しかったという声が多く挙がった。特に、学生達は学生Aが提示したような大掛かりな折り紙作品を目にしたことがなく、その緻密さと構造の美しさに感動したという感想が寄せられた。また、参加者の一人は、青山学院大学への留学を予定している学生で、学生Aと留学前に知り合えたことは、留学する上での心のサポートになったと

述べていた。

そのようなフィードバックを学生 A にワークショップ後のメール及びインタビュー中の会話の中で伝えると、学生 A 自身にとっても貴重な経験であり、またこのようなワークショップをやりたいという返答があった。そして、インスタグラムをフォローし合うことで、このワークショップで生まれた学生同士の繋がりを維持していきたいという希望も打ち明けてくれた。

上記のことから、学生 A が述べる「貴重な経験」とは、高校の時から抱いていた「折り紙を世界に伝える」という目標を達成できたことだけではないことが読み取れる。「貴重な経験」を通して、学生 A は「伝える」という一方的な方法ではない、折り紙という枠組みを超えた双方向型の交流を獲得しており、そこから得られた相手からの感想や意見をもとに、さらに活動を続けたいという意欲や自信を培うことができたと言える。

インタビュー中には、「英語で言おうと思っていたことが飛んでしまった」「インターネット回線の予備も準備しておけばよかった」と自ら内省する場面も見られ、今回の経験で得られた意欲や自信を原動力に、次の経験に活かしていこうとする姿勢が観察できた。そして、その経験をより良いものにするために、今後も過去の経験と連携した自律学習を進めていくことが予測できる。

## 6. 考察

インタビューで得られた学生 A の語りとフィールドノートを分析した結果、COIL における自律型英語ライティング学習には、以下の三つの主な要因が関連し、動機付けとなっていることが明らかになった。

まず一つ目は、英語学習を促す要因となる長期的な到達目標の存在である。例えば、学生 A には、折り紙を日本国外で伝えたいという自ら定めた目標があり、それを達成するための手段として、アプリを用いて日常的に英会話の練習を行い、ワークショップで話したいことの内容を英語で書き、発話練習をするという自律学習に取り組んでいた。この目標は、高校生の時から長期的に抱き続けていたもので、パンデミックによる挫折を経て、実現への意欲が一層高まっていたと言える。学生 A の事例に関しては、英語力を伸ばしたいから COIL に参加するのではなく、COIL を通して実現したいことがあるから英語を学習するというように、英語学習という枠組みの外に位置づけられた長期的な目標があり、それが自律学習の大きな動機付けとなっていた。

二つ目は、過去の経験と現在の経験を結びつけ、それを学習に生かそうとする姿勢である。学生 A は自分で英文を書く習慣はなかったにもかかわらず、ワークショップで使用する原稿を自分一人の力で完成させていた。この過程においては、折り紙の講師の資格を過去に取得した時に得た知識を、今回のワークショップのためのライティングに活かせる気づいたこと、そして、既存の構文や文法を分析し、それをどのように新しい場面で活かせるかを自ら発見したことが重要だったと言える。

この過去の経験との連続性は、英語の自律学習のみならず、実際に行われたワーク

ショップの中でも活かされていた。例えば、高校生の時からオンラインで英会話練習を行ってきたからこそ初対面のアメリカの学生を相手に躊躇うことなく会話が始められていたし、折り紙を教えようとした経験があるからこそオンライン環境でも理解しやすい作品の作り方を、理解しやすい英語で説明できたのではないかと推測できる。

最後に、英語ライティングの自律学習を促した三つ目の要因として、今回の COIL において、学生 A の役割が学生から講師へとシフトしたことが挙げられる。特に、英文の添削や書き方の助言を筆者 1 に求めることなく、自ら完結させた背景には、「自分でやりたい」という性格だけでなく、学生から講師としての自覚と責任感が芽生え、「学ぶ側」から「教える側」へと意識転換が行われたことが影響していると考えられる。そして、その講師としての役割を実現する上で、講師としての資格を取り、外国語で折り紙を教える方法を学んだ過去の経験が活かされており、過去と現在の自律学習に持続性が見られた。

そして、学生 A が講師として参加した COIL という経験の中でアメリカの学生からフィードバックをもらい、双方向型の交流が生まれ、自ら改善点を発見したことによって、新たな目標を立て、次の経験に活かそうとする姿勢が見られた。この点は、Baildon (2022) が指摘する、COIL を導入することで言語学習に対する意欲が増加するという研究と合致した結果だと言える。

Knowles (1975) は、学習者自身がイニシアティブをとる自律的な学習は、受動的な学習より、より多くのことをより上手く学ぶことができる上、学習意欲の向上と効果的な学習に繋がると述べている。このように、本研究で行った COIL による「オンライン折り紙交流ワークショップ」が、学生 A の自律的な英語ライティング学習を促し、自律的な英語ライティング学習が学習意欲に繋がったと考えられる。

## 7. 教育的提言

本研究では、日米の大学間で行った「オンライン折り紙交流ワークショップ」の中でどのように自律学習が行われ、何がその自律学習を促す動機付けとなっているかを分析した。その結果、(1) COIL の中で学生が講師という役割を担うことで、学生自らが英語で原稿を書いて準備するという自律的な英語のライティングに繋がったこと (池田, 2015)、(2) 実際に折り紙を英語で教えることを通して、もっと英語を勉強したいという英語学習への学習意欲が向上したこと (Baildon, 2022; Jeong, 2019; 高木, 2022; 田中, 2015; 山下, 2021)、(3) 過去の経験との連続性が、自律学習の中で重要な役割を果たしていること、(4) 長期的な目標設定が、自律学習の動機づけになっていること、(5) 異なる背景を持つ学生と話す経験を通して異文化理解が促進できたこと (Vasquez & Ramos, 2022; 植村他, 2021; 田中, 2022; Naicker, et, al., 2022) が明らかとなった。

以上のことから、COIL において自律学習を促進するには、学生が主体的に取り組めるような役割を与え、その内容を明確に提示すること、日常的に大学内外で行われている英語学習及び過去の経験と COIL との継続性を学生自身が認識することが重要だと考えられる。例えば、教師主導で活動の全てをお膳立てするのではなく、企画の段階から学生が主

体的に取り組める環境を築くことができるように、学生自身がテーマの設定や活動目的の考案に携わることができるのではないだろうか。そして、その活動目的を実現するための責任と役割を学生自らが認識する中で、既存の知識や過去の学習をどのように活かせるかを内省する機会を教師が与えることが効果的だと考えられる。

日本国内外の大学と連携して COIL を行う場合、日時の設定や参加者の人数調整、グループ分けには教員が決定に携わることが多い。しかし、この段階においても学生の役割と活動の期間が明確に提示されていれば、学生同士がコミュニケーションを取り合い、相談・協働し、決定に携わることができるのではないだろうか。その際、既習の英語を活かして英文の E メールを書いたり、企画書をまとめたりする機会があれば、自律学習の新たな動機づけとなり、更なる英語学習に繋がる可能性もある。

本研究で得られたデータは、学生一名の視点と経験を分析したもので、他の学生や場面に一般化できるとは言えない。しかし、本研究で明らかになった自律型英語ライティング学習の軌跡と動機づけを一つの可能性として捉え、COIL を計画する際に自律学習を促すヒントとして活用することができるのではないだろうか。

#### 参考文献

- IIGE 関西大学ホームページ (Last accessed: 2022.11.10) <https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE>.
- 青山学院大学アカデミックライティングセンターホームページ (Last accessed: 2022. 11. 10) <https://www.agulin.aoyama.ac.jp/writingcenter/>
- 池田桂子 (2015). 「アウトバウンド促進授業実践としての COIL (オンライン国際連携学習) 世界のピアと協働学習を通して生まれる外向き志向」 <https://www.j-agce.org/wp-content/uploads/2016/04/9IKEDA.pdf>.
- 池田桂子 (2020). 「ICT を活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習 (COIL) の教育効果と課題」『JUICE Journal』2, 20-25.
- 植村友香子, 和田健司, 田村啓敏, 徳田雅明 (2021). 「ブルネイダルサラーム大学との連携による COIL (Collaborative Online International Learning) 型 Global Classroom の実施と BEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory) テストによる学習効果測定の試み」『香川大学インターナショナルオフィスジャーナル』12, 25-38.
- 高木香織 (2022). 「英語基礎演習科目における COIL の取り組み」『麗澤レビュー』28, 53-58.
- 田中直樹 (2022). 「次世代の学び・国際協働オンライン学習 (COIL)」『信州医誌』70 (3), 195-197.
- 田中直子 (2015). 「日本と台湾の大学間における英語によるオンライン共同学習の考察」『北星論集 (短)』13, 39-45.
- 二宮祐子 (2010). 「教育実践へのナラティブ・アプローチ: クランディニングらの『ナラティブ探求』を手がかりとして」『学校教育学研究論集』22, 37-52.

- 森幸穂, 野仲香代(2018). 「英語教育および日本語教育における Telecollaboration の可能性」『青山スタンダード論集』13, 191-218.
- 山下美樹 (2021). 「オンライン国際連携学習 (COIL) の実践と考察: 海外パートナー校の大学院生による学習支援」『麗澤大学紀要』104, 105-111.
- Baildon, M. (2022). Implementation of COIL programmes for English courses in tertiary education: An instructor's perspective for participation. *Academia. Literature and language* 112, 151-166.
- Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-213.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ford, E. (2020). Tell me your story: Narrative inquiry in LIS research. *College and Libraries*, 81(2), 235-247.
- Halse, J. (2010). A process of (un) becoming: Life history and the professional development of teachers. In A. Bathmaker & P. Harnett (Eds.), *Exploring Learning, Identity and Power through Life History and Narrative Research* (pp. 35-38). Routledge.
- Jeong, K. (2019). Online collaborative language learning for enhancing learner motivation and classroom engagement. *International Journal of Contents*, 15(4), 89-96.
- Knowles, M. S. (1975). *Self directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Naicker, A., Singha, E., & Genugten, T. (2022). Collaborative online international learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 499-510.
- Vasquez, E., & Ramos, E. (2022). Can the COVID-19 pandemic boost collaborative online international learning (COIL) in engineering education?: A review for potential implementations. *American Society for Engineering Education*, Paper ID 37889.

**Abstract** : This study analyzes a Japanese student's autonomous actions while preparing a script written in English for an online origami workshop. This workshop was conducted as a Collaborative Online International Learning (COIL) activity between a Japanese and an American university. While many scholars have discussed the effectiveness of COIL, there is little research which has analyzed students' autonomy in regards to English composition assignments. This study utilizes the Narrative Inquiry approach and explores the autonomous learning experiences of one Japanese student who took the main role as "teacher" in the workshop. The factors that promoted this student's autonomous learning and the educational implications of COIL are also discussed.

## 執筆者一覧（掲載順）

### 寄稿

上條 武

立命館大学 経営学部 教授（専門分野：英語教育学）

坂本 輝世

滋賀県立大学 全学共通教育推進機構 准教授（専門分野：英語教育学）

ヴィクトリア・ストイロヴァ

青山学院大学 総合文化政策学部 助教（専門分野：日本文学・比較文学）

川又 啓子

青山学院大学 総合文化政策学部 教授（専門分野：文化のマーケティング）

齋藤 祐希

青山学院大学 総合文化政策学部 総合文化政策学科 4年

### 査読論文

バンクス 祥恵

ノースセントラルカレッジ 教養学部 助教

（専門分野：外国語教育学・異文化コミュニケーション学）

森 幸穂

青山学院大学 理工学部 准教授（専門分野：日本語教育学・英語教育学）

# 資 料

## ○青山学院大学アカデミックライティングセンター規則

(2017年5月25日理事会承認)

改正 2018年6月18日 2019年3月28日  
2021年1月28日

(趣旨)

第1条 この規則は、青山学院大学(以下「本学」という.)の図書館にアカデミックライティングセンター(以下「センター」という.)を置き、その事業、組織、運営等について必要な事項を定めるものとする。

(センターの目的)

第2条 センターは、アカデミックライティングに係る指導及び教育(以下「アカデミックライティング教育」という.)を実施することにより、学生のコミュニケーション能力、論理的思考力及び日本語、英語その他の言語によるアカデミックライティング能力の育成及び向上を支援し、アカデミックマナー及びアカデミックリテラシーを有する学生の育成に資することを目的とする。

(センターの事業)

第3条 センターは、前条の目的を達成するため、次の事業を行う。

- (1) センターの目的を達成するための調査及び情報収集並びに企画立案
- (2) アカデミックライティング能力の向上のための日本語、英語等に係るセッションその他の学習支援
- (3) アカデミックライティングに関する調査及び研究
- (4) センターの活動に関する成果の発表
- (5) 前各号に規定するもののほか、センターの目的達成に必要な事業

(センターの組織)

第4条 センターにセンター長1名を置く。

- 2 センターに副センター長1名を置く。
- 3 センターにコーディネーター若干名を置く。
- 4 センターに助教及び助手若干名を置く。
- 5 センターの運営等に係る重要事項を審議するため、センターにアカデミックライティングセンター運営委員会(以下「運営委員会」という.)を置く。
- 6 センターの運営等に必要事項を検討するため、運営委員会の下にアカデミックライティングセンター実務委員会(以下「実務委員会」という.)を置く。

(センター長)

第5条 センター長は、センターの業務を統括し、センターを代表する。

- 2 センター長は、図書館長をもって充てる。

(副センター長)

第6条 副センター長は、センター長を補佐し、センター長に事故あるときは、その職務を代理する。

2 前項に規定するもののほか、センター長が、必要があると認める場合は、副センター長にその職務の一部を委任することができる。

3 副センター長は、万代記念図書館分館長をもって充てる。

(コーディネーター)

第7条 コーディネーターは、センター長がアカデミックライティング教育に携わる本学の専任教員（センターの助教及び助手を除く。）の中から、候補者を推薦し、運営委員会の審議を経て、学長が委嘱する。

2 コーディネーターは、センター長及び副センター長を補佐し、その職務は、次のとおりとする。

(1) アカデミックライティング教育に係る情報収集及びその発信に係る支援

(2) アカデミックライティング教育の機会提供に係る支援

(3) アカデミックライティング教育における相談対応に係る支援

(4) アカデミックライティング教育における本学と外部機関との連携及びネットワーク構築に係る支援

(5) アカデミックライティング教育に係る記録及び統計資料の作成に係る支援

(6) 前各号に規定するもののほか、センター長がセンターの目的を達成するために必要があると認めた業務

3 コーディネーターの任期は、2年とする。ただし、前任者が任期の途中で退任した場合の後任者の任期は、前任者の残任期間とする。

4 コーディネーターは、再任されることができる。

(センター助教)

第8条 センターの助教（以下「センター助教」という。）は、学校法人青山学院助教に関する就業規則（以下「助教に関する就業規則」という。）の定めるところにより雇用され、センターに所属する本学の専任教員とする。

2 センター助教は、本学のいずれかの学部又は専門職大学院研究科（以下「学部等」という。）に分属する。

(センター助教の職務)

第9条 助教に関する就業規則第4条第4項の規定によるセンター助教の職務は、同条第1項に規定するものに加えて、次のとおりとする。

(1) 第3条に規定するセンターの事業に係る業務

(2) 前号に規定するもののほか、センター長が必要と認めた業務

(センター助教の資格)

第10条 センター助教は、助教に関する就業規則第5条第1項の規定により、青山学院大学専任教員の任用及び昇任に関する規則（以下「専任教員任用昇任規則」という。）第2条第4項各号のいずれかに該当する者でなければならない。

2 前項に規定するもののほか、助教に関する就業規則第5条第2項の規定によるセンター助教の資格は、アカデミックライティングに係る専門的知識を有する者とする。

(センター助教の雇用手続)

第11条 センター助教の雇用は、次項から第5項までの規定による。

- 2 センター長は、センター助教の候補者の雇用が適当であると認めるときは、運営委員会の審議を経て、学長に、センター長による推薦状、当該候補者の経歴、業績等が明記された書類その他必要と認められる書類を添えて、その候補者の雇用を発議する。
- 3 学長は、前項の規定による発議を適当と判断したときは、学部長会にこれを付議する。この場合において、前項の候補者が雇用された場合の分属学部等について、併せて付議する。
- 4 前項の学部長会において、候補者を雇用することが可とされ、かつ、その分属学部等が決定した場合の当該候補者の雇用の決定は、専任教員任用昇任規則第3条第1項第3号から第6号までに規定する手続を経なければならない。この場合において、同項第3号中「学部長等」とあるのは「分属先の学部等（以下「分属学部等」という。）の長」と、同項第3号及び第4号中「専任教授会」とあるのは「分属学部等の専任教授会」と、同項第5号中「学部長等は、専任教授会」とあるのは「分属学部等の長は、当該分属学部等の専任教授会」とする。
- 5 専任教員任用昇任規則第3条第1項第4号の審査委員会については、同規則第4条の規定を準用する。この場合において、同条第1項中「専任教授会」とあるのは「分属学部等の専任教授会」と、同条第2項本文中「当該学部等」とあるのは「分属学部等」と、同項ただし書中「当該学部等」とあるのは「当該分属学部等」と、「他学部」とあるのは「分属学部等以外の学部」と、同条第4項中「各学部等」とあるのは「分属学部等」と読み替えるものとする。

(センター助教の雇用契約の契約期間等)

第12条 センター助教の雇用契約の契約期間、待遇、勤務等については、助教に関する就業規則の定めるところによる。

(センター助手)

第13条 センターの助手（以下「センター助手」という。）は、学校法人青山学院助手に関する就業規則（以下「助手に関する就業規則」という。）の定めるところにより雇用され、センターに所属する本学の専任教員とする。

(センター助手の職務)

第14条 助手に関する就業規則第4条第3項の規定によるセンター助手の職務は、同条第1項に規定するものに加えて、次のとおりとする。

- (1) 第3条に規定するセンター事業に係る業務
- (2) 前号に規定するもののほか、センター長が必要と認めた業務

(センター助手の資格)

第15条 センター助手は、助手に関する就業規則第5条第1項の規定により、専任教員任用昇任規則第2条第5項各号のいずれかに該当する者でなければならない。

- 2 前項に規定するもののほか、助手に関する就業規則第5条第2項の規定によるセンター

助手の資格は、アカデミックライティングに係る専門的知識を有する者とする。

(センター助手の雇用手続)

第16条 センター助手の雇用は、次項から第4項までの規定による。

2 センター長は、センター助手の候補者の雇用が適当であると認めるときは運営委員会の審議を経て、学長に、センター長による推薦状、当該候補者の経歴、業績等が明記された書類その他必要と認められる書類を添えて、その候補者の雇用を発議する。

3 学長は、前項の規定による発議を適当と判断したときは、学部長会にこれを付議する。

4 候補者の雇用の決定は、前項の規定により学部長会の審議を経た後、常務委員会及び常務理事会で協議し、理事会の承認を得なければならない。

(センター助手の雇用契約の契約期間等)

第17条 センター助手の雇用契約の契約期間、待遇、勤務等については、助手に関する就業規則の定めるところによる。

(運営委員会の構成)

第18条 運営委員会は、次の委員をもって構成する。

(1) センター長

(2) 副センター長

(3) コーディネーター

(4) 本学の専任教員の中からセンター長が指名する者 若干名

(5) センター助教又はセンター助手の中からセンター長が指名する者

(6) 学術情報部長

(7) 学術情報部図書課長

2 センター長は、必要があると認める場合は、前項各号に規定する委員に加えて、アカデミックライティングに係る専門的知識を有する外部の専門家（以下「外部の専門家」という。）若干名を委員として委嘱することができる。

3 第1項第4号及び第5号並びに前項に規定する委員の任期は、1年とする。ただし、前任者が任期の途中で退任した場合の後任者の任期は、前任者の残任期間とする。

4 前項の委員は、再任されることができる。

5 運営委員会に委員長1名を置き、第1項第1号に規定する委員をもってこれに充てる。

(運営委員会の招集、開催、表決数等)

第19条 運営委員会は、委員長が招集し、議長となる。

2 運営委員会は、年2回以上定期的に開催する。ただし、委員長が必要と認めるときは、随時開催することができる。

3 運営委員会の開催は、委員の3分の2以上の出席を必要とする。

4 運営委員会の議決は、出席した委員の過半数の賛成を必要とする。

5 委員長は、必要があると認める場合は、委員以外の者を列席させ、意見を聴くことができる。

(運営委員会の審議事項)

第20条 運営委員会は、次の事項を審議する。

- (1) センターの運営等に係る基本方針に関すること。
- (2) センターの予算及び決算に関すること。
- (3) コーディネーターの委嘱、任期等に関すること。
- (4) センター助教及びセンター助手の人事に関すること。
- (5) 前各号に規定するもののほか、実務委員会から付議されたこと。  
(実務委員会の構成及び開催)

第21条 実務委員会は、次の委員をもって構成する。

- (1) センター長
  - (2) 副センター長
  - (3) コーディネーター
  - (4) センター助教又はセンター助手の中からセンター長が指名する者
  - (5) 学術情報部図書課長
  - (6) 相模原事務部学術情報課長
  - (7) 本学の専任事務職員（総合職）の中からセンター長が指名する者 若干名
- 2 センター長は、必要があると認める場合は、前項各号に規定する委員に加えて、外部の専門家若干名を委員として委嘱することができる。
- 3 第1項第4号及び第7号並びに前項に規定する委員の任期は、1年とする。ただし、前任者が任期の途中で退任した場合の後任者の任期は、前任者の残任期間とする。
- 4 前項の委員は、再任されることができる。
- 5 実務委員会は、センター長が必要に応じて招集し、議長となる。
- 6 センター長は、必要があると認める場合は、委員以外の者を列席させ、意見を聴くことができる。  
(実務委員会の業務)

第22条 実務委員会は、次の事項について協議し、その執行に当たる。

- (1) センターの事業計画等に関すること。
  - (2) センターが行うアカデミックライティング教育に係る企画、立案及び実施に関すること。
  - (3) センターの予算の執行に関すること。
  - (4) 前3号に規定するもののほか、センターの運営等に必要なこと。
- 2 センター長は、必要があると認める場合は、前項の規定による協議の結果を、運営委員会に報告する。  
(所管)

第23条 この規則は、学術情報部図書課が所管する。

- 2 センターの運営等に係る事務は、学術情報部図書課及び相模原事務部学術情報課が所管する。  
(改廃手続)

第24条 この規則の改廃は、運営委員会、図書館委員会及び学部長会の意見を聴いた後、常務委員会で協議し、理事会の承認を得て、学長がこれを行う。

附 則

この規則は、2017年5月26日から施行する。

附 則（2018年6月18日）

この規則は、2018年6月19日から施行し、2018年4月1日から適用する。

附 則（2019年3月28日）

この規則は、2019年4月1日から施行する。

附 則（2021年1月28日）

この規則は、2021年4月1日から施行する。

## 『ライティング研究』投稿規定

青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要委員会

制定 2021 年 7 月 28 日

改訂 2022 年 5 月 16 日

### 第 1 条 投稿資格

投稿資格は、青山学院の専任・非常勤の教員および大学院生が持つ。共著の投稿では、第一著者が投稿資格を持っていれば第二著者以降の投稿資格の有無は問わない。

### 第 2 条 募集原稿

募集する原稿は、ライティングに関わる研究および実践報告等の未発表のものとする。

### 第 3 条 原稿の種類

原稿の種類は、論文、実践報告、研究ノートおよび書評のいずれかとする。

### 第 4 条 原稿の書式

原稿は、日本語もしくは英語とし、紀要『ライティング研究』執筆要領の定める書式で提出する。

### 第 5 条 原稿のファイル形式

原稿は、Word および PDF ファイル形式で提出する。

### 第 6 条 提出先

原稿は、紀要委員会へ電子メールで提出する。

(提出先 [awc\\_paper\\_submission@agulin.aoyama.ac.jp](mailto:awc_paper_submission@agulin.aoyama.ac.jp))

### 第 7 条 投稿受付

原稿が紀要委員会に提出された日を投稿受付日とする。

### 第 8 条 査読

原稿は、紀要委員会の責任において査読し、掲載の可否を決める。審査の結果は、投稿者へ通知される。

### 第 9 条 公開

投稿者は、掲載される原稿を青山学院大学図書館が複写・複製（デジタル化）による一般公開をすることについて承諾したとみなす。

### 第 10 条 その他

上記に定めのない事柄については、紀要委員会で審議し決定する。

## 『ライティング研究』執筆要領

青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要委員会

制定 2021 年 7 月 28 日

改訂 2022 年 5 月 16 日

### 1. 原稿の種類と文字数

投稿する原稿については、以下のように種類ごとの内容および文字数を参照ください。

- |       |   |
|-------|---|
| 論文    | ライティングに関して、新規性のある研究成果まとめたもので、ライティング研究の発展に役立つ内容であること。<br>和文は 20,000 字、英文は 8,000 語以内を原則とする。 |
| 実践報告  | ライティングに関して、未発表データを含む、有用性のある教育実践の成果をまとめたものであること。<br>和文は 15,000 字、英文は 6,000 語以内を原則とする。      |
| 研究ノート | ライティングに関する最近の研究状況や資料の紹介など。<br>和文は 10,000 字、英文は 4,000 語以内を原則とする。                           |
| 書評    | ライティングの教育者ならびに研究者にとり有益な新刊・近刊の書評。<br>和文は 5,000 字、英文は 2,000 語以内を原則とする。(要旨・参考文献・注釈は必要ない。)    |

### 2. 原稿作成における注意事項

原稿の作成には、テンプレートをご利用ください。

- (1) 原稿の概要 Word ファイルに題目、本文、図表、写真、参考文献、注釈を含める。
- (2) 論文の構成 それぞれの専門の学術的文章の慣習にのっとり構成にする。
- (3) 基本情報 原稿冒頭に、題目、著者名、所属、要旨、キーワードを記載する。
- (4) 要旨 和文には、日本語と英語要旨を、英文には、英語要旨を付ける。
- (5) フォント 和文は MS 明朝、英文は Times New Roman を用いる。
- (6) 句読点 カンマ (,) とピリオド (.) を用いる。和文では全角、英文では半角とする。
- (7) スタイル 本文での引用表記並びに参考文献リストは、原則として APA 第 7 版 (2020) をとる。
- (8) 図表 図表は、Word や Excel で作成する。(掲載はモノクロを原則とする。) 表題は図表の上部に付ける。
- (9) 写真 図として写真を含める場合は、別途 jpg ファイルにて提出する。(掲載はモノクロを原則とする。)
- (10) 参考文献 著者名、文献名、出版年、巻号が一貫性ある表記にする。
- (11) 注釈 注は本文で印をつけ、本文末に番号付けをして載せる。
- (12) 英文校閲 英文の校閲は執筆者の責任で行う。

### 3. 倫理規定

投稿者は原稿作成において研究倫理を順守する責任を負うものとする。原稿の内容に倫理上の問題があることが明らかになった場合、紀要委員会は適宜必要な措置をとることとする。

## 編集後記

2023年3月、青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要『ライティング研究』第2号が刊行できましたことを、心から嬉しく思います。

第2号は、学内外から貴重なご寄稿をいただき、誠にありがとうございました。お忙しい中原稿をご執筆くださった、滋賀県立大学の坂本輝世先生、立命館大学学の上條武先生、そして先生方との懸け橋となってくださった教育人間科学部の高木亜希子先生に、心から感謝いたします。また、学内のライティング教育の取り組みについてご紹介くださった総合文化政策学部の川又啓子先生とヴィクトリア・ストイロヴァ先生ありがとうございました。

センター長の野末俊比古先生、副センター長の諏訪牧子先生、紀要委員会の先生方、そして、編集作業を全てこなしてくださった、アカデミックライティングセンター助教の嶋田大海先生、事務作業を全て引き受けてくださった岡田里和さん、ありがとうございました。みなさまのお力なしには、第2号を刊行することができませんでした。

2023年度も、ライティング研究および教育の発展に貢献できる紀要『ライティング研究』第3号を刊行できるようアカデミックライティングセンター教員スタッフ一同、一丸となってがんばってまいります。今後ともご理解とご協力を賜りますようお願い申し上げます。みなさまからのたくさんのご投稿をお待ちしております。

2023年3月

アカデミックライティングセンター

紀要委員長 森 幸穂（理工学部准教授）

# ライティング研究

青山学院大学アカデミックライティングセンター 紀要

第2号

発行日 2023年3月30日

発行者 青山学院大学アカデミックライティングセンター

発行所 青山学院大学図書館

〒150-8366 東京都渋谷区渋谷 4-4-25

電話 03-3499-1402

URL <https://www.agulin.aoyama.ac.jp/writingcenter/>

印刷・製本 株式会社 創志企画