

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4号

Aoyama Journal of Academic Writing Research

2025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

Academic Writing Center, Aoyama Gakuin University

目 次

巻頭言	1
-----	---

【査読を経た投稿】

論文

A Taxonomy for Rhetorical Assessment Based on Coherence Breaks in the Paragraph
Writing of Learners of English as a Foreign Language

Kana Matsumura (松村 香奈) …… 3

実践報告

An Analysis of the Effect of Student-Teacher Interactive Written Dialogue on
Autonomous Learning in a Media Production Studies Class

Asami Tominaga & Norio Hozaki (富永 麻美 保崎 則雄) ……21

計量テキスト分析を用いたライティングセンター利用者の悩みの可視化と体系的把握
個別支援における工夫の考察

嶋田 大海 小林 至道 中竹 真依子 ……39

研究ノート

作文学習におけるピアレビュー活動の研究動向
実践的および社会文化的側面に着目して

宮本 (土屋) 章子 ……51

書評

英エコノミスト誌の書き手がまとめた便覧を読む

内田 有紀 ……63

執筆者一覧	69
-------	----

資 料	73
-----	----

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.....83

巻頭言

青山学院大学アカデミックライティングセンター（AWC）は、AOYAMA VISION の取り組みの一つとして、2017 年 10 月 1 日に創設されました。青山キャンパスの AWC は 18 号館（マクレイ記念館）2 階の新図書館入口の前、相模原キャンパスの AWC は万代記念図書館 2 階にあり、対面あるいはオンラインで個別ライティング支援をおこなっています。個別支援を担うチューターは、本学の修士課程・博士課程に在籍する大学院生です。AWC 専任教員によるライティング支援方法に関する研修を受講し、チューターとしての研鑽を重ねながら、ライティングの相談に応じています。

AWC の紀要であるこの「ライティング研究」は、ライティング指導などに関する総合的な研究誌を目指し、2022 年 3 月に創刊されました。創刊号は AWC の年次報告書を兼ねていましたが、第 2 号からは独立して発刊することになりました。そして、今般、無事、第 4 号を発刊することができました。今号は、論文 1 本、実践報告 2 本、研究ノート 1 本、書評 1 本の計 5 本を掲載しております。投稿者の皆様、そして編集・査読をご担当くださった皆様には心より御礼申し上げます。まだまだ歴史の浅い研究誌ですが、一層の発展に向けて、今後とも皆様方の積極的なご投稿をお待ちしております。

2023 年 4 月に私たちが AWC の正副センター長として着任して以来、早くも 2 年が経とうとしています。その間、私たちを支えてくださったコーディネーターの先生方をはじめとする AWC 運営委員会メンバーの皆様、助教の先生方、そして事務職員の方々のご協力に感謝いたします。AWC は発展途上の組織です。将来のあるべき姿を見据えながら、より良い組織にしていきたいと思っておりますので、引き続き皆様のご理解とご協力を賜りますようお願いいたします。

2025 年 3 月

アカデミックライティングセンター

センター長 伊達 直之

副センター長 升本 潔

査読を経た投稿

A Taxonomy for Rhetorical Assessment Based on Coherence Breaks in the Paragraph Writing of Learners of English as a Foreign Language

Kana Matsumura

College of Education, Psychology, and Human Studies, Aoyama Gakuin University

英語学習者のパラグラフ・ライティングにおける一貫性の破調に
基づく修辞学的評価のための分析分類法の提案

松村 香奈

青山学院大学教育人間科学部

Abstract: In English as a foreign language (EFL) writing assessment, evaluating organization and coherence is not as straightforward as evaluating grammar and vocabulary, and the same is true for providing feedback to learners. One of the reasons for this is the difficulty of pinpointing errors in organization and coherence. In this study, English paragraphs written by learners were visualized as a tree diagram with a web-based annotation tool, allowing us to review the balance of the paragraph's structure and identify breaks or anomalies in coherence. The identified breaks in coherence were analyzed independently by two raters, and grouped according to ideational, logical, grammatical and lexical, and elemental perspectives. Furthermore, these types were linked to the taxonomies of two previous studies: the English as a second language (ESL) composition profile descriptors of Jacobs et al. (1981); and the categories of Cumming et al. (2001, 2002). The results suggested that there are three main causes hindering coherence, and that these can be further broken down into 11 subcategories. This study identifies the causes that hinder coherence in the organization of EFL learners' paragraph writing, which helps to give a clearer perspective on writing assessment and allows for more specific feedback to learners. This is expected to benefit both the learning and teaching of EFL writing.

Keywords: visualization of organization, coherence break/anomaly, descriptors in rating scales

1. Introduction

The assessment of English performance skills is a subjective process, dependent on the individual judgment of the raters. However, in order to ensure consistency and reliability in the evaluation process, it is essential to have clear and defined assessment guidelines that align with the level of the writers and the specific purpose of the test. In the domain of writing assessment, there are two principal approaches: holistic scoring; and analytic scoring. Both are generally based on a rating scale accompanied by a set of descriptors. The former method of assessment provides a single score to a script by grading it on a scale of evaluation that must be met for each score. In contrast, the latter method is evaluated on a scale that focuses on each category, for example, content, organization, grammar, vocabulary, and mechanics (Jacobs et al., 1981), or those of Weir (1988) and Hamp-Lyons (1990, 1991) with different breakdowns or labels. Scores are then given for each category. From the perspective of formative assessment, the latter method of assessment is considered to be more diagnostic and to provide more useful feedback. This is because it can diagnose the strengths and weaknesses of the writer in terms of each category. Nevertheless, despite the use of analytic scoring, each category is, in fact, evaluated holistically. This approach merely represents a method of assessment consisting of multiple holistic scores. From the perspective of assisting the learner in revising their draft, this method may not be the most effective. In other words, while presenting a feedback sheet with a checklist of descriptors that form the basis for scoring would resolve a large part of the problem, it is not a complete solution when it comes to learners making revisions in process writing. What will be a more effective approach is a qualitative assessment that allows for more individual observation and identification of specific issues.

The process of having an annotator analyze the product of a paragraph writing task by an English as a foreign language (EFL) learner using a web annotation tool –the Tool for Interactive Argument Annotation (TIARA; Putra et al., 2020), makes it easier to find breaks in structure and coherence. By segmenting the writing product at the sentence level and making the connections between sentences explicit, it is possible to visualize the overall structure of the paragraph, as well as to point out any connections that are problematic. Furthermore, by tagging each sentence with element labels, the presence or absence of necessary elements and whether they appear in the appropriate positions can be checked. This qualitative analysis can be visualized as a tree diagram and shared with the EFL learner, which can be a rich source of feedback.

In this study, the data obtained from the analysis of the rhetorical problems in paragraph structure using an annotation tool was compiled and related to two previous studies: the descriptors of the ESL composition profile (Jacobs et al., 1981), which is one of the most prevalent conventional measures of ESL/EFL writing, and the descriptors from the rater's perspective that formed the basis for the construction of the test of English as a foreign language (TOEFL) writing assessment scale (Cumming et al., 2001, 2002).

A taxonomy of elements that impede coherence was constructed based on a total of 100

coherence anomalies identified in 45 paragraph writing samples produced by 45 EFL learners. This taxonomy is expected to be beneficial in teaching and learning writing coherence in EFL academic writing classes.

2. Literature Review

This section will review three areas of prior research. The initial area of focus is the topic of descriptors of organization or coherence in ESL/EFL writing assessment scales. Subsequently, a brief overview of research on the identification of anomalies of coherence in ESL/EFL writing will be presented. Lastly, the function of graphic organizers in fostering comprehension of written texts will be discussed.

2.1 Descriptors of Coherence in ESL/EFL Writing Rating Scale

The term “coherence” in writing can be defined as “sentences that are arranged in proper order, seamlessly connected, and in which ideas are presented one after another without stagnation, both within and between units” (Matsumura, 2023, p. 3). Coherence is regarded as a crucial attribute of effective writing (e.g., Bamberg, 1984; Wilkinson, 1991) and is frequently perceived as a challenging aspect to learn and teach in classroom settings. The concept of coherence is also reflected in the descriptors utilized in the rating scales of large-scale language tests (Matsumura & Takagi, 2022). As coherence is often evaluated in terms of degrees of quality rather than absolute correctness or incorrectness, the descriptions employ adjectives or adverbs such as *well-developed*, *poorly organized*, *generally clear*, *formulaic*, or *succinct*. This fuzziness makes it problematic to evaluate the organization and coherence of writing, and in turn, to create rating scales. There are three main ways of designing scale for evaluating writing: intuition-based, theory-based, and experiment-based (Fulcher, 2003; Knoch, 2009; Matsumura, 2023). The rating scales used in the two previous studies referred to in this present work, namely the ESL composition profile (hereafter referred to as ESL CP) by Jacobs, et al. (1981) and TOEFL 2000¹ (Cumming et al., 2001, 2002), were both developed using a theory-based approach. The former, referred to as the “four-skills model,” was constructed using a simple, generic framework of familiar concepts, while the latter, termed as “models of decision-making” by expert judges/raters, was developed based on an analysis of the protocol for the decision-making behavior of judges/raters (Matsumura, 2023).

The ESL CP is an analytical assessment rubric for English as a second language (ESL) writing that has been widely used for many years and is particularly well established for use in classroom writing assessments (e.g., Barkaoui, 2007; Cumming, 2009; Weigle, 2002). The rating scale is designed to profile an individual’s writing skills with five clearly defined subcategories with differential weighting, resulting in a total weighting of 100 points: content (30 points); organization (20 points); vocabulary (20 points); language use (25 points); and mechanics (5 points). Each category is broken down into four levels with a range of scores – *excellent to very good*; *good to*

average; *fair to poor*; and *very poor* – and each level is accompanied by multiple descriptors. The scale is considered to fulfill ESL/EFL instructors’ need to see evidence in students’ writing quality from pedagogical emphasis on the ‘process of composing’ (Cumming, 2009). The “organization” category is constituted of multiple subcomponents, each of which represents a concept that is representative of multiple descriptors that are specific evaluation criteria. The subcomponents of the category are to examine the qualities of the writing, inquiring whether the writing displays the following characteristics: a fluent expression; a clear articulation of ideas; succinctness; a well-organized structure; logical sequencing; and a cohesive style.

In TOEFL 2000, Cumming, Kantor, and Powers (2001, 2002) studied the behavior of evaluators and aspects of essays without specific scoring guidelines. As part of the TOEFL 2000 development process, a series of studies were conducted to develop and test a descriptive framework of raters’ decision-making processes. As a result of the survey, it was found that evaluators’ decision-making behavior can be classified into three main foci: *Self-monitoring Focus*; *Rhetorical and Ideational Focus*; and *Language Focus*. The three foci include two strategies, namely *Interpretation Strategies* and *Judgment Strategies*, which were subsequently subdivided into a number of discrete decision-making behavioral elements. The strategies were further categorized into 35 distinct and independent elements. Among them, nine elements of *Rhetorical and Ideational Judgment Strategies* and two elements of *Language Strategies* are addressed in the current study.

The above classification of TOEFL 2000 was developed in an exploratory manner based on the comments from the parties involved with reference to the raters’ decision-making behavior. In this approach, the specific descriptors that indicate the concepts of each category are not clearly presented. Consequently, Matsumura and Takagi (2022) conducted the qualitative study using the thematic analysis method to define the Rhetorical and Ideational Strategies presented in TOEFL 2000. They endeavored to elucidate the concepts underlying each category by extracting 204 sentence units from the descriptors of seven representative EFL writing scales outlined in Barkaoui (2007), whose study heavily depends on Cumming et al. (2001, 2002) and classifying them according to their respective categories. The classification of coherence anomalies in this study also draws extensively upon the findings of this previous research.

2.2 Identification of Anomalies of Coherence in ESL/EFL Writing

Coherence breaks/anomalies can be defined as “what happens when the reader loses the thread of the argument while in the process of reading a text attentively” (Wikborg, 1990, p. 133). Knoch (2007, 2009) discusses coherence breaks/anomalies in the context of topical structure analysis (hereafter referred to as TSA). Knoch argues that coherence breaks are a salient feature of L2 learners and that such breaks result in a lower score. She developed a rating scale specifically for coherence based on the TSA approach while empirically extracting coherence descriptors from actual writing samples. In her TSA-based rating scale, she grouped the writing samples

containing coherence breaks into the category *Unrelated progression*. A further analysis or detailed categorization of these coherence breaks was not conducted with regard to the TSA approach. While it is understandable to apply them to the intermediate or higher-level writing samples, the issue arises when considering formative assessment for Japanese English learners in an EFL environment, as it is necessary to conduct a more thorough analysis of these coherence breaks than is typically done in an ESL environment (Matsumura, 2023). As an attempt in an EFL learning environment specifically, Wikborg (1990) studied coherence breaks in the writing of Swedish EFL students. She examined 114 essays written by the students and identified a total of 801 instances of coherence breaks. She broadly divided those coherence breaks into topic-structuring problems and cohesion problems, and further subdivided the latter into 11 subcategories. Among the identified coherence breaks, the five most frequent types were as follows: (a) uncertain inference ties; (b) misleading paragraph division; (c) missing or misleading sentence connections; (d) unjustified changes or drift in topic; and (e) unspecified topic. Her work was original and had an impact on subsequent research into coherence in EFL writing. However, there was scope for further development, as it was not situated within a particular framework or conceptual framework.

One emerging trend in analysis is the use of visualization techniques to represent the connections between text units, facilitated by annotation tools. Researchers such as Skoufaki (2009), Ahmadi and Parhizgar (2017), and Yamashita (2019) have endeavored to detect coherence anomalies through the use of an annotation tool based on Mann and Thompson's (1988) rhetorical structure theory (RST).

2.3 Annotation Tools as Graphical Displays for Enhancing Comprehension of Written Texts

Discourse annotation, which aims to create a structured representation of the text, would be a powerful tool to achieve the goals of analyzing and understanding the structure of the passage or identifying and locating the organizational problems (Matsumura, 2023). Vekiri (2002) describes graphical displays as representing "objects, concepts, and their relations using symbols and their spatial arrangement" (p. 262). The use of a graphic organizer as a reading assistance strategy for learners of any language (L1 or L2) allows readers of the text to gain a deeper understanding of the text by analyzing the overall structure of the passage. The act of revising written work necessitates the capacity to read a draft in a critical manner. Therefore, the utilization of graphic displays, which facilitate comprehension, could prove beneficial in the analysis and subsequent rewriting of the text. As introduced in the previous section (2.2), Mann and Thompson's (1988) RST-based annotation tool has often been the subject of research and used as an analytical tool in English education. It has attracted attention as an innovative method for tagging text units and showing the linkage between them. However, due to the number of element types and the expertise required, some necessary improvements in usability have been suggested, such as increasing/enhancing agreement in inter-coder reliability (e.g., Matsumura, 2023). Thanks in part to the remarkable development of ICT,

different types of annotation tools have been developed in recent years that are user-friendly and lightweight, depending on the purpose for which they are used. The TIARA (Putra et al., 2020) tool is one such instrument employed in this study. One of its key features is that the user is able to freely customize the tool to align with the learner's proficiency level and the level of detail intended for the analytical process.

Based on the previous studies above and the issues of concern the present study sets the following research question.

RQ: How can a new taxonomy be developed by summarizing the rearranged descriptors in previous rating scales based on the identified anomalies using an annotation scheme?

3. Method

3.1 Participants

A total of 45 English as a foreign language (EFL) students in their second year, taking a required academic writing class at a university in Tokyo, participated in the study on a voluntary basis during the 2021 academic year. Twenty-six students (58%) were female, and 19 students (42%) were male. Neither returnees from abroad nor those from international schools in Japan were included in the group. With regard to the annotation of sentence links and tagging of relations, a total of two annotators/raters were assigned, including the author of this study. They have prior experience with the specific annotation tool utilized in this study and have collaborated in research for several years.

3.2 Annotation Tool and Relation Labels

In order to detect anomalies in this study, TIARA, developed by a research group from the Tokyo Institute of Technology (Putra et al., 2020) was used. It is considered to be valuable for educational purposes as well both in learning-to-read and learning-to-write scenarios. TIARA's distinctive feature is its dual-view user interface, which provides users with the convenience of simultaneously viewing text and tree views. The default relation labels, including "Support," "Detail," "Counterargument," "Rebuttal," and "Restatement," are set in TIARA based on the components of the Toulmin model of argument² (Toulmin, 2003). The relation label "Questionable" was introduced by the author to indicate a coherence anomaly. Any text unit that proved difficult to categorize in terms of its relation to the source sentence and any preceding sentence was identified as such (Matsumura, 2023; Matsumura & Sakamoto, 2021).

3.3 Procedure

In the course of the semester devoted to the teaching of academic writing, students were required to compose three distinct types of opinion statement paragraphs in accordance with a

pre-post-transfer research design. The assignment prompts were selected from past questions for the EIKEN Pre-1st- and 2nd-level tests, with a particular focus on topics relevant to the employment prospects of university graduates. For the analysis, 45 paragraph writings from the transfer task were used. In the subsequent phase, two raters employed an annotation tool to link the 45 written texts independently and assigned relation labels, including topic sentence (TP), major supporting sentence (SUP), minor supporting sentence (DET), counterargument sentence (CA), rebuttal sentence (REB), concluding sentence (=), and anomalous or questionable sentence (?). Concurrently, the annotators/raters were engaged in the process of linking the source text units to target text units. The data from the 45 writing samples were used to calculate the agreement statistics. From these 45 writing samples, a total of 453 text units were obtained. The agreement for the source-target link was 0.86, and that for the relation-label was 0.81 (Matsumura, 2023). Any discrepancies between the two annotators were resolved through discussion, and a final agreement was reached. Consequently, a total of 100 coherence anomalies were identified.

As the next step, the identified anomalies were classified by the raters in a manner that linked them to the descriptors of ESL CP as established by Jacobs et al. (1981) and the raters' judgment strategies as outlined by Cumming et al. (2001, 2002). The process of classification is outlined below. Firstly, the descriptors of the ESL CP were classified into corresponding raters' judgment strategies suggested by Cumming et al. With reference to these classifications, a new taxonomy was subsequently developed by sorting a total of 100 anomalies identified in the transfer task writing samples. In the case of any discrepancies in classification, as with the location, a final decision was reached through discussion, and in the end, all anomaly types were agreed upon between the raters. Despite some instances where categories did not align with the data presented in this study, our analysis yielded a comprehensive taxonomy comprising 11 distinct categories.

4. Results

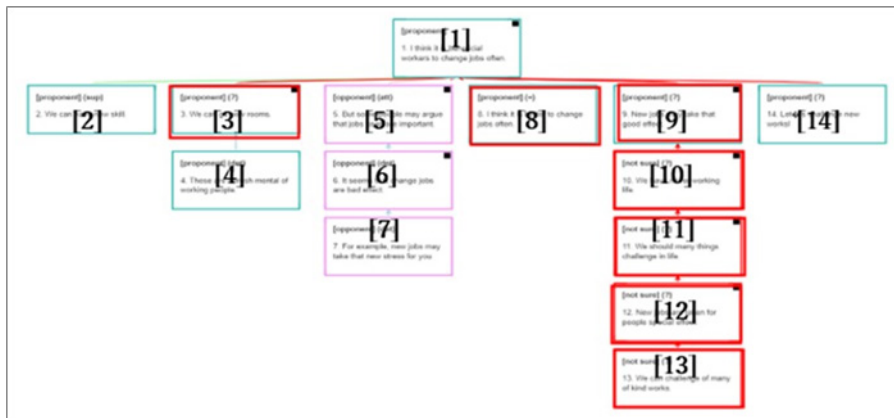
4.1 Identification of Anomalous Units

Two raters employed an annotation tool to link the 45 stand-alone paragraphs of opinion statements produced by the students as a transfer task of the study, tagging them with the appropriate relation labels. During the annotation process, anomalies indicating lack of coherence were extracted. Consequently, a total of 100 coherence anomalies, classified as "questionable," were identified. From the 45 writing samples, 453 text units were obtained, and 100 of these were judged to be questionable. Therefore, the proportion of anomalous units to all text units was 22% by simple calculation and, on average, two anomalous units were included in each writing sample.

For illustrative purposes, the annotated tree diagram developed by the raters is presented in Figure 1. The specific instances of coherence anomalies and their locations within the text are provided here, as are several examples of anomalous units employing the original tagging format devised by the author; however, due to the confines of the available space, only one actual

writing sample is presented. In the text, the symbols TP, SUP, DET, and = are used to indicate the topic sentence, the supporting sentence, the detail, and the concluding sentence, respectively. Furthermore, the question mark (?) is used to indicate a sentence that is questionable, or anomalous, and is underlined. The numerical indicators denote the sentence number and indicate the sequence of appearance of the sentences. The arrowhead points to the target sentence.

Figure 1.
The Annotation Tree Diagram for the Corresponding Text



Note. The bold boxes in the diagram represent anomalous sentence units identified by the author. The numbers indicate the order of the sentence units, which correspond to those in the text below.

TP [1] I think it is beneficial workers to change jobs often. ← SUP [2] We can have new skill.
[1] ← ? [3] We can go new rooms. ← DET [4] These are refresh mental for working people.
[1] ← CA [5] But some people may argue that jobs keep are important. ← DET [6] It seems
that change jobs are bad effect. ← DET [7] For example, new jobs may take that new stress
for you. [1] ← ? [8] I think it is better to change jobs often. [1] ← ? [9] New jobs may
take that good effect. ← ? [10] We have new working life. ← ? [11] We should many things
challenge in life. ← ? [12] New jobs are taken for people special effect. ← [13] We can
challenge of many of kind works. ← = [14] Let's challenge new works. (104 words)

As illustrated in the diagram, the text, which includes a series of anomalous units and a horizontally wide tree diagram shape, has been assigned a score of 2 out of 6 for both organization and content on the quantitative evaluation scale. Upon close examination of the actual sentence content, it can be seen that sentence 3 is read as “We can go new rooms,” which seems to be a metaphorical expression. It is unclear, however, whether this constitutes an additional description of sentence 2 or a new sentence that supports the topic sentence. Sentence units 5–7 may be interpreted as a counterargument and rebuttal. Sentence 8 reiterates the topic sentence, sentence

1. This is likely due to the series of arguments having been discontinued after sentence 7. It is probable that the writer was unable to identify an appropriate connector and therefore resorted to this approach in order to develop a new argument. However, this resulted in a relatively short passage, which effectively divided the sample into two parts. This ultimately results in a lack of coherence throughout the passage at the macro level. At the micro level, the anomalous sentence units 9–13 lack a sense of sequence and do not function as supporting sentences in an appropriate manner, which resulted in an incoherent paragraph.

As with the aforementioned example, a total of 100 anomalous units were extracted as a result of the analysis of 45 writing samples.

4.2 Developing a Taxonomy Based on Categorization of Coherence Anomalies in Reference to the Rating Scale Descriptors from Previous Studies

A total of 100 units of sentences tagged as “questionable” were classified into categories based on the type of element hindering coherence with the aim of developing a new taxonomy of ideational and rhetorical coherence aligned with coherence anomalies shown in Table 1. As previously outlined, the categories extracted using the two evaluation scales for coherence in related previous research resulted in the development of a new taxonomy comprising a total of 11 categories. It is relatively straightforward to postulate that the underlying cause of the observed anomalies is the interaction of multiple factors. However, the present study is primarily concerned with the classification of the single factor that is presumed to be the primary contributor to the observed phenomena. Furthermore, it should be noted here that the two categories out of the 11 categories, namely Category 7 “originality” and Category 9 “style, register,” which were extracted as such elements in previous research, are not discussed in detail in the current study. This is because they are not currently included as evaluative perspectives in the paragraph writing samples. These elements are likely to be related to consistency in longer texts, such as multi-paragraph essays.

The following is a description of the 11 types of anomalies that hinder coherence, as extracted from the writing samples in Table 1. The following Categories 1 through 4 falls under the Rhetorical focus and Categories 5 through 9 under the Ideational focus in terms of raters’ judgment strategies suggested by Cumming et al. (2001, 2002). The elements that hinder coherence in Category 1 are “*improper order of ideas, absence of connecting ideas, leap of logic, multiple ideas in a sentence, and convoluted ideas,*” which can be summarized as “*poor reasoning, logic, topic development.*” Next, the element hindering coherence in Category 2 is “*deviation from the topic or the presence of an out-of-step/off-topic sentence unit,*” which indicates the presence of sentence (s) that do not support the topic sentence. Category 3 presents “*redundant ideas,*” which indicates the sentence unit suggests mere or unnecessary repetition of the same arguments. Category 4 is “*lack of organizational constituent (s)*” such as topic sentence or concluding sentence, which would

make it difficult to successfully guide the reader. Category 5 is “*misunderstanding of the task*,” where the writer fails to complete the task so that the reader is confused, and the rater cannot grade the passage properly. Category 6 presents “*inappropriate support due to insufficient knowledge on the subject*,” which is a question of the relevance of the argument in the supporting sentences. As for Category 8, “*insufficient understanding of rebuttal*,” this is something specific to the opinion paragraph. Furthermore, it is also an element that many novice writers who are EFL learners seem to have difficulty with. With the sentence falling under this category, writers fail to demonstrate a specific method for developing the argument.

The following Categories 10 and 11 fall under the Language focus. With regard to Category 10, “*insufficient sentence length as a paragraph*,” the writing is inadequate in terms of the essential elements that should be included in a paragraph. Furthermore, the lack of sufficient length hinders any meaningful evaluation. The issues classified as Category 11 are primarily associated with linguistic challenges, which can be characterized as a state of “*stagnation due to incomprehensible sentences*.” The sentence is unintelligible or incomprehensible due to the writer's restricted English vocabulary, as evidenced by the writer's use of low-proficiency-level writing samples.

Table 1.

A New Taxonomy of Ideational and Theoretical Coherence Aligned with Coherence Anomalies

Anomalies identified by TIARA annotators		Corresponding ESL CP descriptors (Jacobs et al., 1981)	Raters' judgment strategies (Cumming et al., 2001, 2002 ; Matsumura & Takagi, 2022)
#	Elements hindering coherence	Organization	Rhetorical focus
1	<ul style="list-style-type: none"> Improper order of ideas Absence of connecting ideas Leap of logic Multiple ideas in a sentence Convolutd ideas 	<ul style="list-style-type: none"> Are the points logically developed, using a particular sequence such as time order, space order, or importance? Is this development indicated by appropriate transitional markers? Are there effective transition elements –words, phrases, or sentences – which link and move ideas within the paragraph? Do the ideas flow, building on one another? Is the overall relationship between sentences clearly indicated? Is enough written to adequately develop the subject? 	<ul style="list-style-type: none"> Assess reasoning, logic, or topic development (elaboration on the thesis sentence or the topic; persuasiveness; fluency or stagnation in terms of time, space, and argument)

2	<ul style="list-style-type: none"> • Deviation from the topic; the presence of an out-of-step sentence unit 	<ul style="list-style-type: none"> • Does each group of sentences reflect a single purpose? • Is there a clearly stated controlling idea or central focus to the paragraph? • Do sentences support, limit, and direct the topic sentence? • Does the group of sentences form a unified writing? • Are all ideas directed concisely to the central focus of the paragraph, without digressions? 	<ul style="list-style-type: none"> • Assess coherence (semantic property of discourses; propositional content of discourse based on the interpretation of other sentences; connection of adjacent sentences; convolution or certain focus)
3	<ul style="list-style-type: none"> • Redundant ideas 	(None)	<ul style="list-style-type: none"> • Identify redundancies (mere repetition of the same arguments; no or little relation to the topic; not useful, or are unnecessary)
4	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of organizational constituent (s) 	<ul style="list-style-type: none"> • Are there a topic sentence and concluding sentences? • Is there a beginning, a middle, and an end to the writing? 	<ul style="list-style-type: none"> • Assess text organization (the whole guidance to the reader; reference to the larger parts of a piece of writing such as a paragraph or an essay; integrity across paragraphs or throughout the essay; existence of organizational constituents in a paragraph or an essay: introduction, support (s), conclusion)
Anomalies hindering coherence		Content (/Vocabulary)	Ideational focus
5	<ul style="list-style-type: none"> • Misunderstanding of the task 	<ul style="list-style-type: none"> • Is there understanding of the subject? • Is the thesis expanded enough to convey a sense of completeness? 	<ul style="list-style-type: none"> • Assess task completion (finishing; task completion; conclusion; enough for evaluation; comprehensibility)
6	<ul style="list-style-type: none"> • Inappropriate support due to insufficient knowledge on the subject 	<ul style="list-style-type: none"> • Are facts or other pertinent information used? • Is all information clearly pertinent to the topic? • Is extraneous material excluded? 	<ul style="list-style-type: none"> • Assess relevance ((ir) relevance and off/on topic; answers to the question; relation to the topic)
7	N/A	<ul style="list-style-type: none"> • Is there originality with concrete detail to illustrate, define, compare, or contrast factual information supporting the thesis? 	<ul style="list-style-type: none"> • Assess interest, originality, or creativity (uniqueness; intriguingness; empathy with readers)

8	• Insufficient understanding of rebuttal	<ul style="list-style-type: none"> • Is there recognition of several aspects of the subject? • Are the interrelationships of these aspects shown? • Are several main points discussed? • Is there sufficient detail? • Is there a specific method of development (such as comparison/contrast, illustration, definition, example, description, fact, or personal experience)? • Is there an awareness of different points of view? 	<ul style="list-style-type: none"> • Rate ideas or rhetoric (sophistication in rhetoric; comprehensive judgment when there is not enough material to make a decision, or it is difficult to make a partial decision)
9	N/A	(Corresponding descriptor is included in Vocabulary Category)	<ul style="list-style-type: none"> • Assess style, register, or genre (bookish version of English; formulaic way of writing composition; appropriateness to the situation or type of the writing)
Anomalies identified by annotators		Vocabulary, Language Use	Language Focus
10	• Insufficient sentence length as a paragraph	• Not enough to evaluate	• Assess quantity of total written production (enough for evaluation)
11	• Stagnation due to incomprehensible sentence	<ul style="list-style-type: none"> • Does not communicate (in <i>Language use</i>) • Little knowledge of English vocabulary (in <i>Vocabulary</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Assess comprehensibility • Assess sentence organization

Note. Table 1 is a modified version of the findings of Matsumura & Takagi (2022) and Matsumura (2023). TIARA stands for Tool for Interactive Argument Annotation. ESL CP is an abbreviation for English as a Foreign Language Composition Profile.

A breakdown of the frequencies of anomalous sentence units, classified into 11 categories of anomalies that hinder coherence, is presented in Table 2. As shown in the table, the frequencies for each of the categories from Category 1 to 4, which are in the scope of Rhetorical focus, are 34, 2, 6, and 7, respectively, for a total of 49 units (the total is 100 units, thus the number of units directly indicates the overall percentage). Subsequently, the frequencies for each of Categories 5, 6, and 8, which fall under the category of Ideational focus, are 1, 22, and 13, respectively, for a total of 36 units. As previously stated, Categories 7 and 9 are not applicable to the present study. The frequency of language focus was identified as 15, with incomprehensibility classified in Category 11. Additionally, no writing samples were identified for Category 10 in this task.

Table 2.*Breakdown of Anomaly Frequencies by the 11 Anomaly Categories*

#	Anomaly category	Frequency of anomalous unit identified
1	Poor reasoning, logic, topic development	34
2	Deviation from the topic	2
3	Redundancy	6
4	Lack of organizational element	7
Subtotal for the Rhetorical focus		49
5	Incompletion of task	1
6	Irrelevant support	22
7	Originality	N/A
8	Insufficient rebuttal	13
9	Inappropriate style, register	N/A
Subtotal for the Ideational focus		36
10	Insufficient quantity	0
11	Incomprehensibility	15
Subtotal for the Language focus		15
Total		100

Note. Table 2 is an adaptation of the findings presented in Matsumura (2023), with some modifications made by the author. Categories 7 and 9 are not applicable in the present study.

As shown in the aforementioned results, the most common cause of coherence anomalies among the participants in this study was a failure of logic or topic development classified as Category 1, which accounted for approximately half of the cases. It is important to note, however, that this may be attributed to the fact that the task in this study required the participants to state an opinion, which necessitated the use of a logical structure. Moreover, the anomalies classified under Category 1 encompass a broader range of phenomena than those included in other categories. This may have contributed to their relatively high frequency of occurrence. The next most common issues were the failure to provide relevant support and an insufficient rebuttal. It appeared that the lack of elaboration in the supporting sentences resulted in a stagnation of the paragraph's flow. It is impossible to ignore the intelligibility of the English text, which is a language issue. When the proficiency of English learners is intermediate or lower, the use of inappropriate vocabulary and the presence of incomplete sentences impede readers' comprehension of the writer's intentions, resulting in a lack of coherence in the text.

5. Discussion

In principle, it is difficult to clearly and specifically identify coherence problems in ESL/EFL

writing. In this study, an attempt was made to find the links between sentences and deficiencies in the organizational elements by visualizing them using a web-based annotation tool. A new taxonomy was then attempted to be developed by categorizing the coherence anomalies identified. This study's innovative aspect lies in its attempt to enhance the trustworthiness of the theoretical side of coherence problems by integrating it with the empirical findings. This integration is achieved by associating the theoretical elements with descriptors drawn from previous studies, thus allowing for a more comprehensive and precise verbalization of the theoretical framework. In this manner, the study is designed to integrate multiple perspectives and provide a detailed explanation of the concept of writing coherence, which is often considered a vague and elusive notion. To achieve this, the study draws upon the findings of previous research in the field, employing a systematic approach to elucidate the nuances of coherence in writing. Moreover, it emphasizes the coherence anomaly that English as a foreign language (EFL) learners frequently commit, namely, "What hinders coherence?" This, in turn, seeks to elucidate the characteristics of writing that maintains coherence.

This study makes a meaningful contribution to the field of teaching and learning writing coherence, particularly for English as a foreign language (EFL) writing learners who may not demonstrate a high level of language proficiency. While this study offers some valuable insights, several limitations should be acknowledged. First, this study deals with stand-alone paragraph writing, and furthermore, the genre is argumentative/opinion-based. It goes without saying that stand-alone paragraph writing is the basis, but the organization and flow of an essay made up of multiple paragraphs requires a level of consistency that is broader in scope. Second, it is difficult to specify the cause of the coherence anomaly in a sentence unit as being limited to a single factor. In this study, the process of discussing and deciding on the primary presumed factor with the annotator was followed. However, it should be noted that the coherence anomaly of a single sentence unit often involves multiple factors. Additionally, it is important to acknowledge that the opinions of raters may differ, making it challenging to achieve complete agreement. In some cases, it may not be necessary to limit the factors to a just one. In relation to this, it should be noted that there are multiple approaches to addressing and remedying coherence anomalies and errors. This is distinct from offering guidance on how to remedy grammatical and lexical deficiencies. This is also closely associated with the manner in which feedback is provided to the learners. In Matsumura (2023), the author proposed the use of tree diagrams obtained through annotation as a form of feedback for learners. To investigate the efficacy of this approach, an intervention group and a control group were employed, and a certain level of effectiveness was observed.

6. Concluding Remarks

In English as a foreign language (EFL) writing assessments, the evaluation of organization and coherence is not as straightforward as the evaluation of grammar and vocabulary. This is also true

for the provision of feedback to learners. One of the reasons for this is the difficulty in identifying errors in organization and coherence with precision. In this study, stand-alone argumentative paragraphs written by learners were represented as a tree diagram with a web-based annotation tool. This enabled us to assess the paragraph's overall structure and identify any anomalies in coherence. The identified coherence anomalies were identified by two annotators/raters. Then, they classified them according to the following perspectives: ideational; logical; grammatical and lexical; and elemental. Moreover, these categories were aligned with the taxonomies of two prior studies: the ESL composition profile descriptors proposed by Jacobs and colleagues (1981) and the categories outlined by Cumming and colleagues (2001, 2002). The findings indicated that there are three primary factors that impede coherence, which can be further classified into 11 subcategories. This study identified the causes that hinder coherence and impede the flow in the organization of EFL learners' paragraph writing, thereby providing a more nuanced understanding of writing assessment and enabling the delivery of more targeted feedback to learners.

It is challenging to identify the specific cause of coherence anomalies, as there is a complex array of contributing factors. Furthermore, this study specifically addresses the coherence of standalone paragraph writing. To understand the coherence of essay writing, which is comprised of multiple paragraphs, it is essential to evaluate the composition from a broader perspective. Despite these limitations, it is hoped that the study offers a contribution to the future teaching and learning of EFL writing in the classroom by attempting to clarify the nature of writing coherence, given its focus on coherence anomalies.

Acknowledgments and Special Notes

This research was supported in part by a Grant-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) from the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) (Grant Number: JP20K00750). Additionally, this research incorporates a portion of the unpublished doctoral dissertation submitted by the author to the Graduate School of Education at Waseda University, which was reconstructed.

Notes

- ¹ TOEFL 2000 is comprised of interrelated projects to develop a scoring scheme for a new test of English as a foreign language (TOEFL).
- ² The Toulmin model of argument (2003) is the theory that is proposed by Stephen E. Toulmin, a British philosopher and logician, who contributed to the logical analysis of practical discussion. His approach offers a framework to justify a statement or assertion with a systematic reasoning scheme.

References

- Ahmadi, A. & Parhizgar, S. (2017). Coherence errors in Iranian EFL learners' writing: A rhetorical structure theory approach. *Journal of Language Horizons*, 1, 9–37. <https://doi.org/10.22051/lghor.2017.8588.1011>
- Bamberg, B. (1984). Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the National Assessment of Education progress, 1969–1979. *Research in the Teaching of English*, 18(3), 305–319. National Council of Teachers of English. <https://www.jstor.org/stable/40171021>
- Barkaoui, K. (2007). Rating scale impact on EFL essay marking: A mixed-method study. *Assessing Writing*, 12, 86–107.
- Cumming, A. (2009). Assessing academic writing in foreign and second languages. *Language Teaching*, 42(1), 95–107. doi:10.1017/S0261444808005430
- Cumming, A., Kantor, R., & Powers, D. E. (2001). *Scoring TOEFL essays and TOEFL 2000 prototype writing tasks: An investigation into raters' decision making and development of a preliminary analytic framework*. TOEFL Monograph Series 22. Educational Testing Service.
- Cumming, A., Kantor, R., & Powers, D. E. (2002). Decision making while rating ESL/EFL writing tasks: A descriptive framework. *Modern Language Journal*, 86(1), 67–96.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Pearson Longman.
- Hamp-Lyons, L. (1990). Second language writing: Assessment issues. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing; Research insights for the classroom* (pp. 69–87). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524551.009
- Hamp-Lyons, L. (1991). Scoring procedures for ESL contexts. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts*. Ablex.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Newbury House.
- Knoch, U. (2007). 'Little coherence, considerable strain for reader': A comparison between two rating scales for the assessment of coherence. *Assessing Writing*, 12(2), 108–128.
- Knoch, U. (2009). *Diagnostic writing assessment: The development and validation of rating scale*. [Doctoral dissertation], University of Auckland. Researchgate. <https://www.researchgate.net/publication/37986429>
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text-interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(3), 243–281.
- Matsumura, K. (2023). *A mixed methods study on formative assessment of EFL writing of college students in Japan: Focusing on the effectiveness of schematized teacher feedback on coherence* [Doctoral dissertation]. Waseda University. <https://waseda.repo.nii.ac.jp/records/2000752>
- Matsumura, K. & Sakamoto, K. (2021). A structure analysis of Japanese EFL students' argumentative paragraph writings with a tool for annotating discourse relations. *The Bulletin of the Writing*

- Research Group, JACET Kansai Chapter, 14, 31–49. <https://drive.google.com/file/d/1POoCNFme6WJSGj43IS3DIMQxT51MydzV/view>
- Matsumura, K. & Takagi, A. (2022). A qualitative analysis of descriptors for the organization rating scales in EFL essay writing. *Aoyama Journal of Academic Writing Research*, 1, 45–54. <https://www.agulin.aoyama.ac.jp/writingcenter/wp-content/uploads/sites/9/2022/06/598f7c327b29d4f8ab91c1879088999b.pdf>
- Putra, J. W. G., Teufel, S., Matsumura, K., & Tokunaga, T. (2020). TIAEA – A lightweight tool for annotating discourse relations and sentence reordering. In *Proceedings of the 12th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*, pp. 6912–6920.
- Skoufaki, S. (2009). An exploratory application of rhetorical structure theory to detect coherence errors in L2 English writing: Possible implications for automated writing evaluation software. *International Journal of Computational Linguistics and Chinese Language Processing: Special Issue in Computer Assisted Language Learning*, 14, 181–203. <https://aclanthology.org/O09-4003>
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Vekiri, I. (2002). What is the value of graphical displays in learning? *Educational Psychology Review*, 14(3), 261–312. <https://doi.org/10.1023/A:1016064429161>
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (1988). Construct validity, In A. Hughes, D. Porter, & C. J. Weir (Eds.), *ELTS validation project report (ELTS research reports I (ii))*. The British Council/UCLES.
- Wikborg, E. (1990). Types of coherence breaks in Swedish student writing: Misleading paragraph division. In U. Connor, & A. M. Johns (Eds.), *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives* (pp. 131–148). TESOL.
- Wilkinson, A. M. (1991). *The scientist's handbook for writing papers and dissertations*. Prentice Hall.
- Yamashita, M. (2019). *An analysis of rhetorical features and logical anomalies in the EFL argumentative essays written by Japanese university students* [Doctoral dissertation]. Kansai University. <http://doi.org/10.32286/00018645>

An Analysis of the Effect of Student-Teacher Interactive Written Dialogue on Autonomous Learning in a Media Production Studies Class

Asami Tominaga ^{* 1} and Norio Hozaki ^{* 2}

^{* 1} Institute of Information and Media, Aoyama Gakuin University

^{* 2} Waseda University

授業リフレクションシートにおいて大学生と教員が主体的に行う対話的な文字コミュニケーションの分析

富永 麻美 ^{* 1} 保崎 則雄 ^{* 2}

^{* 1} 青山学院大学情報メディアセンター ^{* 2} 早稲田大学

Abstract: One important task teachers encounter in teaching is enhancing and motivating students' attitudes toward situation-targeted writing proficiency. In this study we clarify how effectively a writing activity could be embedded on the reflection sheet (RS) in a Media Production Studies (MPS) class, with the premise that moderately-targeted writing activity encourages students to write more freely. In the RS of MPS students, both personal and academic writing in either or both Japanese and English was exchanged in an evaluation-free dialog between the students and the instructor. Qualitative analysis of the course evaluation of thirty-nine college students revealed the following: 1) most students were satisfied with evaluation-free writing and became more active in writing, 2) the RS written in a pressure-free situation lead to students' autonomously writing their opinions to the instructor like a dialog, 3) the instructor's formal and informal and hand-written quick responses were highly appreciated and stimulated learning, and 4) writing the RS motivated students to learn the class contents. Possible problems regarding putting personal writing into academic writing: the debate between personal writing and academic writing, as well as evaluation of the writing activities are discussed by referring to the students' responses as well as course evaluation conducted at the end of semester.

Keywords: reflective writing, Activity Theory, autonomous learning, hand-writing, quick response, Japanese-English interactive dialog

1. Introduction

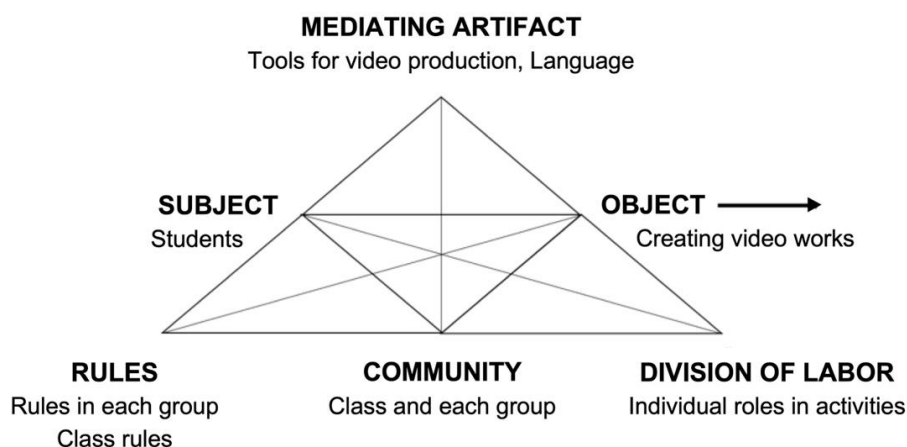
1.1 Problem Statement

What are practical reasons why many college students are not very proactive toward writing activities, regardless of whether it's in Japanese or English? Students might naturally feel they are required to write on class content only. Frequency and/or deepness of written interaction may offer a solution, and meaningful student – teacher communication might be another solution. Additionally, superficially meaningless-looking communication like casual writing or small talk might actually help the learner to write more effectively.

How can we create unforced-writing situations to develop language skills, as well as learning content in each disciplinary area? What kind of learning situations, which include unforced-writing activities as naturally as possible, can we create so students discuss class-related topics actively? Could the concept of the traditional instructional design (ID) help to create such class instruction? There are arguments both for and against because in the main the fundamental concept of ID does not get into each disciplinary area of study, especially at the college level. In response to this challenge, we considered re-organizing the class teaching-learning system itself, using a Media Production Studies (MPS) class as a test case. A class system like English-Medium Instruction (EMI) may be a good fit, and is introduced in the present study. The fundamental concept of EMI also meshes effectively with the activity theory (See Figure 1).

Figure 1

The Mediatonal Triangle (after Engeström) to Include Rules, Community, and Division of Labor



Note. Based on “A cultural-historical approach to distributed cognition” by M. Cole & Y. Engeström, 1993, *Distributed Cognitions*, p. 8. The authors further added words applied in MPS. From “Transformation of College Student Attitude and Consciousness in Collaborative Work Experience in Synchronized Online Media-Production Class” by A. Tominaga & N. Hozaki, 2023, *Waseda Journal of Human Sciences*, 36(1), p. 17.

Figure 1 depicts how writing activities are embedded in students' learning of media production as well as media theories in MPS. "To mediate" is the key concept in this learning model of the activity theory. The original learning model of the triangle was developed by developmental psychologist, Lev Vygotsky in the early 1900s. His original model has been revised and modified several times with various factors in social context by many researchers over a long period of time. Engeström, the third-generation activity theory researcher, has expanded and modified the model as in Figure 1 (Cole & Engeström, 1993; Yamazumi, 2008). Regarding what students do in MPS, the mediating artifacts such as community, rules, and working in groups, as well as the English language, which is the instructional language in class, enhances their learning. Learning something through the use of a tool or media, including a language, enhances learning under the advanced activity theory (Engeström, 1999).

One educational practice is introduced in the present study related to enhancing writing skills in EMI. Through this practice it is posited that an active attitude toward writing either in L1 or L2 will be developed. An important fact is the MPS class introduced here is not categorized as an English class, but a content or *senmon* class (専門科目) in the curriculum. The activity theory and the concept of EMI constitute the basic theoretical background of the present practice.

Another important aspect to encourage students to write more actively and independently would be to set up an evaluation-free situation within class learning activities. Learning, by itself, is an active behavior if it does not occur as a counter part of being taught. The key point is whether teachers can commit to work on evaluation-free activities in which teachers are required to spend some extra time and effort, adding to the class teaching load.

Can evaluation-free activities be closely enough related to meaningful class content in students' overall learning? It would be possible to learn academic theories about media production and to write many opinions on the reflection sheet (RS) based on what is learned in each class, which embodies evaluation-free interactive written dialogs. Can a teacher not only provide but actually participate in students' evaluation-free writing activities which are generally a requirement in more or less almost all college classes? Is grading or evaluation the sole purpose of class teaching in our job? Classes are taught FTF (Face-To-Face) or online, evaluation vs. evaluation-free, with students enjoying writing and interactive dialog. Not all these approaches necessarily fit together well, but they could work together more effectively and flexibly.

1.2 Literature Review

Reflection in learning is a purposive activity directed toward a goal in a teaching-learning situation (Boud et al., 1985). Boud et al. (1985) point out that we process an enormous amount of information when we learn something new, and we also overcome attitudes and emotions which might affect our understanding (Boud et al., 1985). In class, students advance toward understanding the objectives more effectively by relating what they have already obtained with newly learned

concepts and acquired experiences (Boud et al., 1985). One aspect, reflection, is background or retrospective learning. Various reflection methods have been developed and theorized, with one of them being individual writing. When reflecting on their own learning through writing, the most important aspect for students is that they can clearly recognize what they actually experienced in their learning process through excluding subjective judgmental feelings (Walker, 1985). Walker (1985) further discusses the idea that “whatever feelings are observed can be the basis of reflection that can lead to a deeper appreciation of the learning process and of the learner's way of experiencing” (p. 64). Considering these points on reflection in the initial learning, it is important for learners to write down both their experiences and their own opinions and feelings as is done in the case of MPS of the present study.

Additionally, Boud et al. (1985) point out that attitudes and emotions generated inside the students may distort cognition, lead to a misinterpretation of events, and damage sustainable will. External assistance and participation might occasionally be required for the students to proceed in a positive manner with reflection. In the field of language studies, how to enhance students' motivation in class activities has been focused on and researched. Dörnyei (2001) advocates an important strategy related to appropriate teacher behavior, which involves elaborately developing a personal relationship with students. He indicated exactly how teachers could create a good relationship with students in the following three fundamental bases: (1) teachers show students that they accept and care about them, (2) teachers pay attention and listen to each of their students, (3) teachers indicate their mental and physical availability. The third base could be embodied in the process of the teacher providing some extra time or some ways to talk with students and facilitating two-way access channels so students and the teacher can communicate flexibly. If the academic and casual communication within and outside class about how the students learn the materials introduced in class could be maintained continuously, this would promote learning. The concept of the instructor's working on the RS would also eventually bring out students' tacit knowledge and hidden ideas. Dörnyei (2001) continues, saying that the friendly relationship between the teacher and the students will be developed effectively and meaningfully, and the students are well motivated if the teacher's positive attitude is transferred to students by quality functioning of the above three bases. Teachers can sometimes participate in various ways to assist students. The point here is how teachers honestly and quickly notice, accept and appropriately respond to students' individual voices.

Other related research is found in the field of EFL (English as a Foreign Language) and media theory class. It suggests how to develop good and effective relationships with students, which in turn leads toward important students' learning (Baba, 2012; Hozaki, 2023). Baba (2012) analyzed the content of the messages that students sent to the teacher by the RS in college EFL class. The analysis revealed that students frankly wrote comments and questions about unclear points on English grammar. They also made requests about contents showing that they would like

the instructor's explanations in class. Additionally, the students more often wrote about personal matters, such as their motivation to attend class and recent events that had happened on the way to university and this response continued all through the semester (Baba, 2012). The RS, with teacher's comments to students' messages and questions, was returned to each student in the following class. The results of this analysis and observation suggests that the use of the RS would generate active interaction and build better relationships between the instructor and students in class, which in turn could lead to creating better classes. Hozaki (2023) also used the submission-free and non-evaluated RS to communicate effectively with students. He developed his own RS and replied with his hand-written interactive comments by paying attention to students' comments on any topics as well as their understanding of the content of media theory class. This activity was implemented online after class and the instructor returned a quick feedback within two or three days after class by a mail-attached PDF message. Hozaki (2023) found continuing the RS stimulates students' active learning. The difference between Baba's (2012) and Hozaki's (2023) studies is that the RS was counted toward the final grade in Baba's study but not in Hozaki's. Interestingly, both Baba's (2012) and Hozaki's (2023) studies were consistent in their finding that students' writing covered more personal topics as the class went on.

Some outside intervention including teachers' attitude is sometimes necessary to assist individual students in making their reflection advance in a positive way. In both studies, students wrote freely about what they felt and thought. Knights (1985) claims that most students would not be confident of their capacity of thinking and are afraid of being knocked back or laughed at. She also points out that this makes students reluctant to participate in collaborative group discussion and individual reflection. Students' individual communication with the instructor by means of the RS would be appropriate to encourage students' positive participation in class. The rule of writing freely and equally should also be guaranteed so students can concentrate on writing about any topic without any interruption by others (Knights, 1985).

A series of research on academic writing has also been conducted, to be contrasted with personal writing mainly in the U.S.A., where the importance of academic writing has been emphasized in the college curriculum. The debate between Elbow insisting on the meaningfulness of personal writing and Bartholomae insisting on the importance of academic writing needs to be briefly touched upon. Mlynarczyk (2006) compiled and summarized both characteristics in writing studies in Table 1 below.

Table 1*Comparison of Personal and Academic Writing*

	Elbow	Bartholomae
Writing	Privileges [personal] writing	Privileges academic writing
Reading	Uses the students' own writing as the key text (class magazine)	Emphasizes critical reading of key texts
Students	Sees students as individuals	Sees students within a social context
Teachers	Sees teacher as "coach," not "test evaluator" (Elbow's metaphors) Feels teacher should get students to "trust language" (be comfortable) Feels teacher should encourage students' "credulity"	Sees teacher as "manager," not "frontier guide" (Bartholomae's metaphors) Feels teacher should get students to "distrust language" (be critical) Feels teacher should encourage students' "skepticism"

Note. Adapted from "Personal and Academic Writing" by R. W. Mlynarczyk, 2006, *Journal of Basic Writing*, 25 (1), p. 10.

As can be seen in Table 1 above, students write freely in their own words and without any pressure mainly in personal writing. In academic writing, contrastively, students write to acquire and learn skills to write academic and formal content. Could the same RS encourage both kinds of writing, personal and academic, when it is elaborately made and interactively implemented?

Related to the personal versus academic writing debate, Tani (2021) conducted research on the cross-genre thinking transformation from personal writing to academic writing. She concluded the transformation is possible if enough time is given and students reflect on their writing effectively and systematically. Analysis of the developed TEM (Trajectory Equifinality Model) based on the interviews with students' actual writing, clarified each five EFP (Equifinality Point) based on the students' experiences (Tani, 2021). She also confirmed students' perspective toward writing changed gradually from the first stage of reluctance to writing to the fifth and final stage of self-realization. The participation of the instructor in the process of students' writing, however, was not included in her research, whereas the instructor's and students' active and interactive participation was significantly meaningful in the present study.

Another aspect of writing studies, different recognition of typing or hand-writing, has been researched by Terada and Hozaki (2018). Their research was conducted with college students and people who have jobs and learn online. The researchers focused on the image of hand-written Japanese kanji characters and compared typing with handwriting. Analyses clarified several interesting characteristics of the image of hand-written Japanese compared with typed Japanese

(Terada & Hozaki, 2018). One was that those seeing hand-written characters felt that the characters conveyed the writer's positive feeling or sincerity. Another was that the nature of written characters created an affective mood (Terada & Hozaki, 2018). These findings indicate that students view the hand-written message positively when compared to typing along with the content of the message in the case of class.

Communicative dialog through wiring the RS would be effective in classes that require collaborative or groupwork, such as the MPS of the present study. The students can also have ample time to understand the contents and to consolidate ideas in working on the RS as they are well motivated by communicating with the instructor. The previous research shows that the cycle of student writing and receiving the RS in class, along with teachers' returning comments, might be effective in triggering students' reflection in learning. The manner of the teacher's comment-writing may also affect learning. The present practical research followed a similar research frame to Hozaki's (2023) in media communication class, and was conducted as a replicate study with different students from different classes in 2022 and 2023 in addition to those in the MPS class of 2021 (Hozaki & Tominaga, 2023).

The purpose of this study is the following:

- 1) Which situation is the most comfortable for students to communicate in (in class, in group or on the RS) and why is it so?
- 2) How did participating in writing the RS affect students' learning?
- 3) How do students feel about and evaluate the interactive written dialog on the RS throughout the semester?

2. Method

2.1 Participants

A total of forty-five college students (freshmen to seniors) taking the MPS class at the School of Human Sciences of Waseda University in the Autumn semester, 2021, 2022, and 2023.

2.2 Instruments of Data Collection

Data for this study was collected by using the course evaluation that was implemented at the end of Autumn semester. Two groups of questions were implemented, Part A and B in the class evaluation as follows:

- Part A: general course evaluation asking about student participation, instructor's teaching, class materials, class system, and class environment
- Part B: eleven questions to ask how students evaluate the system of the RS - No respondent's name was required.

Only all the responses from Part B (Figure 2) were analyzed for the present practical study. Part B is composed of the following types of questions:

- Q1: answered YES or NO
- Q2 - Q6: responded on a Likert scale; 1. Not at all - 5. Very much
- Q7: multiple choice from three options with the reason for the choice
- Q8 - Q11: free answer

The other kind of data, the RS, was given after each class session online on the Learning Management System of the university. The RS was submission-free and non-evaluation. A few students preferred the paper version of the RS. The RS asked only two questions written in both English and Japanese as follows:

- Q1: What did you notice and/or learn in today's class? (今日の授業で何に気づき、学んだと思いますか。)
- Q2: Any comments or questions? (疑問に思ったこと、伝えたいことなどを書きましょう。)

The instructor wrote hand-written responses to all RSs and returned them to each student within two or three days as a mail-attached PDF. A sample RS written by a student with the instructor's comments is attached at the end of the article in the Appendix.

Figure 2*Part B of the Course Evaluation*

MPS's Course Evaluation - Part B: Reflection sheet					
1. I knew that writing the RS was not counted toward class grade.	Yes / No				
	Not at all			Very much	
2. Writing the RS was helpful to understand class content.	1	2	3	4	5
3. I wrote the RS for no particular reason.	1	2	3	4	5
4. I enjoyed writing the RS.	1	2	3	4	5
5. Feedback to my writing the RS was unnecessary.	1	2	3	4	5
6. I want the RS to be continued in MPS.	1	2	3	4	5
7. The easiest way to express my opinion was ().	① in class discussion ② in group discussion ③ on the reflection sheet				
(Reason: _____)					
8. What did it mean to you to write the RSs in MPS?					
9. What did you think about receiving hand-written responses from the instructor on your RSs?					
10. Did you feel like responding to the instructor's comments on your RSs?					
11. Any other comments?					

2.3 Data Analysis

Forty-one students returned the course evaluation, all of whom agreed to have their responses analyzed and used for research purposes. Of those who submitted, thirty-seven students completed Q1 - Q6 and thirty-nine students completed Q7 - Q9.

In this study, Q1 to Q 9 related directly to the purpose of the study and were the subject of analysis. The distribution was calculated in Q1 through Q7 and the comprehensive tendency of the responses to each question was confirmed. Data in Q7 through Q9 were analyzed qualitatively based on structuring qualitative content analysis (Structuring QCA).

A note on Structuring QCA: “while structuring QCA is usually used to structure the material according to topics and themes, the evaluative strategy allows the researcher to assess segments of

the data that are relevant to specific research questions” (Kuckartz & Rädiker, 2023, p. 98). There are seven phases of Structure QCA as follows:

1. Initial work with the text: read, write memos and case summaries
2. Develop main categories
3. Code data with main categories (1st coding cycle)
4. Develop sub-categories inductively
5. Code data with sub-categories (2nd coding cycle)
6. Simple and complex analyses
7. Write up results, document process

Detailed steps of the analysis procedure for each question are explained below.

First, to confirm whether the evaluation-free and submission-free condition influenced the submission rate of the RS, we, the present researchers checked the number of YES and NO answers to Q1 and the submission rate of the RS in the semester.

Next, we created histograms for each item of Q2 - Q6, and from the results confirmed the students' awareness of writing the RS under evaluation-free and submission-free conditions in MPS class.

Third, we calculated the number of the responses in Q7 chosen for each option - (1), (2), or (3) (see Figure 2). The free-text answer of “Reason” in the latter half of Q7 was also analyzed by using Structuring QCA to confirm what students perceived as “an easy situation in which to express opinions” in each situation of (1), (2), or (3). We inductively created main and sub-categories by reading the free-text answer based on the findings of the previous studies. In the process of analysis, there were some written contents that were difficult to summarize into categories. Therefore, only categories developed by using the written data of two or more students were used for this analysis in order to eliminate personal preferences as much as possible.

Fourth, the free-text answers in Q8 were analyzed by using Structuring QCA procedure to confirm the meaning of writing the RS from students' perspectives.

Finally, the free-text answers in Q9 were analyzed using Structuring QCA procedure. We confirmed the effects of receiving hand-written comments from the instructor. The analysis was then continued to confirm the factors behind these effects.

3. Results and Discussions

3.1 Submission Rate of RS

The mean ratio of the RS submission for all the forty-five students all through the semester was approximately 70%. Also, 78.38% of the students knew the RS was evaluation-free, while 21.63% did not know. In fact, there were several students who submitted the RS every week. Many students

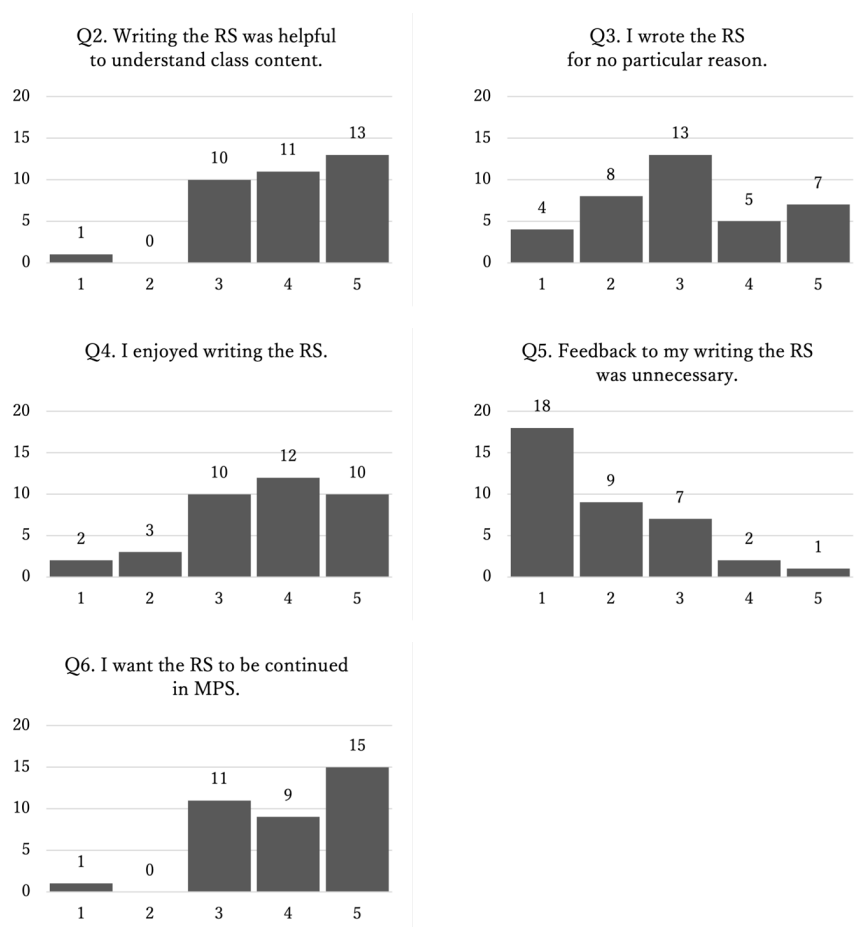
were proactive in writing the RS on an evaluation-free and also submission-free basis.

3.2 Students' Awareness of Writing the RS (Q2 - Q6)

Figure 3 shows the histograms of the five questions Q2 - Q6 by the Likert scale. The responses to Q2 were almost evenly distributed between 3 and 5, indicating that writing the RS was highly helpful for students in understanding the contents of the class. The responses to Q4 indicate that the students enjoyed writing the RS. These results show that students recognized that the RS allowed them to reflect on class and deepen their understanding of the class contents. They also enjoyed writing the RS. The students would also like the RS to be continued as a class activity because the time factor was on the student side in this activity. Another point to note is that in responses to Q5, about a half of the students chose 1 (necessary) and a total of over 70% of students chose 1 or 2 (necessary). It can be assumed that feedback from the instructor on the RS was useful for the students, both to reflect on class and to learn the contents.

Figure 3

Distributions of Responses on the Likert Scale (n=37)



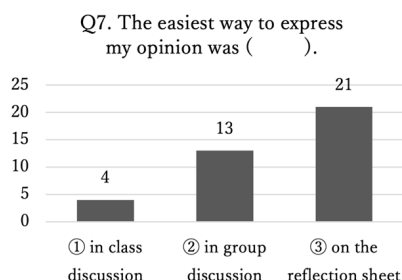
3.3 Easiest Way to Express Opinions in Class (Q7)

The following categorization was carried out from questions 7, 8 and 9.

Figure 4 shows 21 out of 39 students felt comfortable with the RS communication. Thirteen students felt comfortable in-group communication. Only four students chose in-class communication. Only one student answered “All,” and was excluded from the analysis. Most of the students were reluctant to express their opinions in class discussion, which involved all students and the instructor. Nervousness regarding on-screen communication is one main reason for this. Many students seemed intimidated by on-screen 2D communication in which individuals see all faces of the students including the instructor and the TA on the screen all at the same time and they cannot see the neighboring students as classmates sitting close by.

Figure 4

Easiest Way to Express Opinions (n=39)



Analysis of Structuring QCA revealed that the main category “**External factors making it easier to initiate speaking during class**” was extracted. In addition, four sub-categories were developed to differentiate the characteristics of the main category: (a) **Low psychological burden**, (b) **Secured time to organize thoughts**, (c) **Relaxed atmosphere among students**, and (d) **Harmonious atmosphere**. Details of each sub-category are described below, explaining how (1) in class discussion, (2) in group discussion, and (3) on the reflection sheet applied.

(a) Low psychological burden:

Although (a) was common to both (2) and (3), the viewpoint was different between (2) and (3). Students who chose (2) said that compared to some other classes of about 20-30 students, MPS class was made up of groups of only 3-5 students meeting face-to-face. It was much easier to speak because there were fewer participants, which reduced the sense of tension. Those who chose (3) said that there was no psychological burden of talking and delivering their messages to other students. Simply not having such a psychological burden made communication much easier for them to deliver their opinions. They might have felt more comfortable communicating only with the instructor through the medium of typed messages. In addition, regarding online class, some students

said that it was difficult to say something in the presence of some other students whose video was off on the screen.

As for (a), choosing (2) is related to the “situational reason” of a small number of students. The RS communication in (2) is much related to the strategy to communicate, which did not require complicated face-to-face interaction in a small group.

(b) Secured time to organize thoughts:

This is the factor included only in (3). Students said that they could take their time to independently organize their thoughts and summarize their opinions because they wrote the RS by spending ample time after the class, and submitted it on the LMS on the same day. Some responses also indicated that the students realized the benefits of being able to deliver coherent opinions on the RS after organizing their thoughts.

In addition, some other students mentioned that their opinions might not be organized when they spoke, but rather consisted of only what they had thought of on the spot during class. In (3), compared to the oral discussion of (1) and (2), they could think slowly about one topic when writing the RS. Even five to ten minutes to write the RS is certainly a productive amount of time when no one interrupts thinking and writing. There could be a rule that students should share time equally to concentrate on pursuing their own opinions at a comfortable pace (Knights, 1985).

(c) Relaxed atmosphere among students:

This is the factor included only in (2). Some students said “we would like to exchange opinions easily” during the class time when students were talking by themselves, as was described in (b). As a result, students in small groups started to make various comments, and they said that they were influenced by that relaxed atmosphere and were able to speak more freely. This group-chat function on Moodle provides an explanation of how a comfortable interaction within a small student community occurred in situation (2).

In addition, students also mentioned the fun of being able to interact freely with the students they had met for the first time in (2) in class. Therefore, it can be suggested that (c) is related to “size of group,” where peers in the same position can communicate with each other.

(d) Harmonious atmosphere:

This is the factor included only in (1), where the entire class had a harmonious atmosphere with all students and the instructor together. In this situation students easily spoke up and felt comfortable with speaking up by themselves. As the students expressed the word “harmonious,” it seems that the class had a different atmosphere with the instructor participating in class from that of (2). In other words, the “instructor's attitude” during class may be related to (d).

As a supplementary note, although it may not be directly related to the construction of (d),

four students, who chose (1), wrote in Q7 that they felt it was good to receive immediate feedback on their work and opinions from the instructor and other students. The following opinions were the reasons for choosing (2) and (3) - reasons which prevented students from expressing their opinions. “I am not good at speaking in front of a large group of people,” “I get nervous when I try to speak on the spot,” and (In the case of online classes) “It is difficult to express my opinion when some students set their video-off and I feel uneasy about what they look like.”

It can thus be suggested that the students who chose (1) had no hesitation or resistance to the immediate exchange of opinions in a large group. Also, since the contents of the class was video production, immediate feedback in class was useful to deepen understanding of visual communication and human cognition and sensations, as well as improving representation techniques of video in order to produce their own groups’ video more effectively. It is also probable that the students who chose (1) likely had a similar perspective of this issue.

It is important for students to say their opinions easily in class, whether or not it is a question or some other doubt or concern. Furthermore, students need to work well with the following factors: “environment,” “strategy,” “rule,” “community” and “instructor's attitude.” These elements are also related to the activity theory.

3.4 The Meanings of Writing the RS from Students’ Perspective (Q8)

Quantitative analysis of free-answer responses to Q8 revealed that writing the RS after each class led to three subcategories: **(A) Organizing thoughts, (B) Dialog with the instructor, (C) Opportunity to speak up.**

(A) Organizing thoughts:

Students can independently organize their thoughts by verbalizing in class and writing onto the RS about what they learned in class. Furthermore, they can reflect the contents of the class to deepen their understanding or clear up questions they had during the class.

(B) Dialog with the instructor:

Students can share their personal opinions, questions, and concerns during class with the instructor through writing the RS. The instructor also gives comments back to the students, helping to deepen their understanding. The students can perceive the fact that the instructor responds individually to the students’ opinions, questions, concerns on the RS in a personal dialog between the instructor and individual student. Also, on the RS, the students can share the topics that they felt difficult to say before others in class or forgot to say to the instructor. It seems that the students perceive the instructor as a person they can communicate with comfortably, which is surely consistent with what Mlynarczyk (2006) clarified about “Teachers.”

(C) Opportunity to speak up:

Students could write even simple questions to the instructor on the RS. The RS functioned as a dialog where students felt comfortable in expressing their personal and academic opinions as the RS gave all students in class an equal opportunity to communicate with the instructor. Accordingly, the students felt quite comfortable in writing the RS and expressing their honest and simple opinions to the instructor. This situation made personal writing possible because no other students interfered with the written dialog (Knights, 1985). This applies similarly to sub-category (b) in 3.2.

3.5 Effects of Instructor's Hand-Written Comments (Q9)

The following four factors extracted as the effects of receiving hand-written comments from the instructor encouraged the following:

- motivated the students to write the RS even though the RS is not related to their grade or evaluation of the class
- reduced the psychological distance between the students and the instructor, and made it easier for students to participate in class activities
- conveyed to the students the instructor's enthusiasm for them
- deepened the students' understanding and learning of the class contents

By further analysis of another three factors were extracted from **Effects of Instructor's Hand-Written Comments (Q9)** as contributing factors to the above four points: (i) **Instructor's attitude**, (ii) **Effects of hand-written characters**, (iii) **Clarity of the contents**, all of which were related to the fact that the instructor's comments were hand-written. (i) was consistent with the three elements of strategies for increasing learner motivation described by Dörnyei (2001), and (ii) was consistent with some of the findings by Terada and Hozaki (2018), in that hand-written characters convey the writer's personality and emotional state. Students described that they felt happy when they received hand-written feedback on their RS from the instructor. With regard to (iii), it was pointed out that hand-written feedback allowed not only characters but also diagrams and symbols, which make it easier for students to understand the instructors' messages.

3.6 Concluding Remarks

The results support the concept of the activity theory overall in terms of the languages (quality class discussions and the independent RS dialog) functioning as a mediating artifact for students to understand the object of MPS. In fact, an analysis indicates many students in this EMI class naturally and willingly used both English and Japanese interchangeably to communicate more effectively with the instructor about their learning of the class topics. Additionally, the topics in the RS were sometimes found to be related not only to learning itself but also to personal or casual

topics. The findings of this study, therefore, suggest the possibility that the interactive written dialogue was activated through individual students' interests in the class topics, which itself changed with the advancing classes. Possible further research would scrutinize the findings in the present study more precisely, and validate them in relation to the class structure.

Acknowledgment

A part of this study is supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP24K22769 (FY2024–FY2025), Grant-in-Aid for Research Activity Start-up (PI: TOMINAGA Asami).

References

- Baba, C. (2012). Improvement of awareness and motivation of university students in the EFL classroom: Based on the analysis of reflection sheets. *Bulletin of Teikyo University of Science*, 8, 139–144. <https://doi.org/10.18881/00000071>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). What is reflection in learning? In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 7–17). Routledge.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1–46). Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). *Learning by expanding* (K. Yamazumi et al., Trans.). Shinyosha. (Original work published 1987)
- Hozaki, N. (2023). Media komyunikēshon no jugyō ni okeru taiwakatsudō no kanōsei. In N. Hozaki, A. Tominaga & F. Kitamura, *Taiwa wo jūshi shita atarashii onrain jugyō no dezain wo tsukuru* (pp. 11–36). Yuigakushobo.
- Hozaki, N., & Tominaga, A. (2023). Design, implementation, and evaluation of the class, "Media Production Studies" to enhance creative production and learning through collaborative working. *The Shogaku Ronshu*, 92(1–2), 69–85. <https://hdl.handle.net/10270/6216>
- Knights, S. (1985). Reflection and learning: The importance of a listener. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 85–90). Routledge.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software* (2nd ed.). Sage.
- Mlynarczyk, R. W. (2006). Personal and academic writing: Revisiting the debate. *Journal of Basic Writing*, 25(1), 4–25. <https://www.jstor.org/stable/43444074>
- Tani, M. (2021). A process model of the cross-genre thinking transformation from personal writing to academic writing toward a new perspective on the personal writing vs. academic writing debate. *Journal of Japan Association for College and University Education*, 43(1), 159–168.

- Terada, E., & Hozaki, N. (2018). A study of perception on Japanese handwriting and handwritten Japanese characters. *Educational Technology Research Journal*, 42 (Suppl.), 145–148. <https://doi.org/10.15077/jjet.S42077>
- Tominaga, A., & Hozaki, N. (2023). Transformation of college student attitude and consciousness in collaborative work experience in synchronized online media-production class. *Waseda Journal of Human Sciences*, 36 (1), 15–27. <http://hdl.handle.net/2065/00093801>
- Walker, D. (1985). Writing and reflection. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 52–68). Routledge.
- Yamazumi, K. (2008). Nettowāku kara nottowākingu e. In Y. Engeström & K. Yamazumi (Eds.), *Knotworking: Musubiau ningen katsudō no sōzō e* (pp. 1–57). Shinyosha.

Appendix

Figure A

A sample RS written by a student and the instructor in MPS class

MPS 2021 Reflection sheet

1. What did you learn today? (今日の授業で何に気づき、何を学んだと思いますか。)

Today I learned that visual is interesting. Because even if people look at the same pictures, they get different image from them. I realized it by doing activities in this class. Also, I thought "characters are visual" is interesting. I also understand people get many ideas from color and shape of characters. *Yes, indeed.*

今日の授業を通して、何かを見た時に人々が受け取るイメージは色や形、大きさ、様々なものによって変化することを学んだ。特に、同じ音のものを伝えていても、それがひらがなやカタカナ、また漢字で表されているかによって受ける印象が変わることが面白いと思った。今後の授業を通して、物の伝え方を活用することで、見る人や受け手側が面白いと思えるようなものを作る方法を学んでいきたい。

2. Any questions? (疑問に思ったこと、伝えたいことなどを書きましょう。)

Through many activities, I thought making production is fun. I learned more that.

9/30/2021

St. ID #

Name:

Sounds are visual.

*この授業では 当り前だと思っていること
が 疑う。 解釈し直してみよう
視点を変えて
かたじけなく。
時に、懐いて、か解いて見えてくる
ことも。です。
正解も 不正解も どちらにも存在しません。*

計量テキスト分析を用いたライティングセンター 利用者の悩みの可視化と体系的把握 —— 個別支援における工夫の考察 ——

嶋田 大海^{*1} 小林 至道^{*1} 中竹 真依子^{*2}

^{*1} 青山学院大学アカデミックライティングセンター ^{*2} 学習院大学外国語教育研究センター

Visualizing and Systematically Understanding Writing Center Users' Concerns
Through Quantitative Text Analysis: Implications for Writing Tutorials

Hiromi Shimada,^{*1} Norimichi Kobayashi^{*1} and Maiko Nakatake^{*2}

^{*1} Academic Writing Center, Aoyama Gakuin University

^{*2} Foreign Language Teaching and Research Centre, Gakushuin University

要旨：ライティングセンター運営において、利用学生が抱える悩みを把握することは支援体制を整える上で重要である。過去、多くのセンターから活動概況の報告が為されているが、学生が抱える悩みについて利用状況と関連付けて体系的に分析した例は見られない。そこで、本研究では、青山学院大学アカデミックライティングセンターにおける2020～2023年度の利用データより抽出した予約記録1,599件の自由記述回答に対して計量テキスト分析を行った。そして、学生が抱える悩みの実態を文章タイプや執筆段階といった利用状況と関連付けて明らかにした。その結果、レポートでは課題理解や条件・評価基準に沿った文章作成、論文では先行研究と研究の問いの関係についての悩みが特徴的であった。また、レポートの執筆段階別では、執筆前はテーマや主題の設定、執筆途中は収集情報に基づく意見の展開、執筆後は要修正箇所に関する悩みが特徴的に寄せられていた。結果を踏まえ、各文章タイプ及びレポート執筆段階における個別支援の工夫を考察した。

キーワード：ライティングセンター、利用者が抱える悩み、個別支援における工夫、計量テキスト分析、形態素解析、対応分析

1. はじめに

レポート・論文を含む学術的文章の作成には、多くの大学生が困難を抱えている。国立総合大学3校の初年次生1,018人を対象にした調査では、「書くこと」に苦手意識を持つ学生がいずれの大学でも50～60%程度存在している（渡辺，2010）。背景には、高校までと大学で求められる「書くこと」の技能が実質的に乖離している（島田，2012）点が指摘できるだろう。さらに、全国の大学生約33,000人を対象とした第2回全国大学生調査では「論理的に文章を書く力」の自己評価を問う質問に「不十分」、「あまり十分でない」と回答した学生は専門分野を問わず70%前後存在（東京大学大学院教育研究科，2018）しており、学生の文章作成に対する自己評価の低さとともに、教育上の課題が浮き彫りとなっている。

正課外で学生の文章作成を支援する場として、ライティングセンター^{注1)}（以下、WRC）が国内で広がりを見せている。「ライティングセンター等、日本語表現力を高めるためのセンター」を設置している大学は、2011年の45大学から2021年には116大学にまで増加している（文部科学省，2015；2021）。WRCでは個別支援を通して正課授業ではフォローし切れないライティング課題について、個々人の事情や技術段階に応じた支援を行う。支援を担うチューターは、相談者との対話を通して「書き手が文章の問題点や修正方法に自ら気づけるよう、質問や作業を取り入れながら、書き手の主体的な文章作成を助ける」（太田・佐渡島，2012，p. 237）。そのため、チューターが相談者の文章を引き取って一方的に手直しをするような添削は行わない。

WRCは2000年代半ばより国内で設立が相次いでおり、時を重ねるに連れて運営規模も拡大している。例えば、設立当初からの利用者数を公開している中央大学ライティング・ラボでは、2013年度には213件だった利用件数が2023年度には1,213件に増加している（中野・松井・林，2024）。また、青山学院大学アカデミックライティングセンターにおいても、通年の開室初年度となる2018年度には444件^{注2)}だった利用件数（小林・中竹，2019）が、2022年度には1,035件まで増加している。全てのWRCが運営状況を公開しているわけではないが、同様の増加傾向は国際基督教大学（相場，2020）、神田外語大学（西・大森・古賀，2024）の報告でも確認できる。

一方、運営規模の拡大に伴って、利用学生の状況を体系的に把握することが困難となる点は課題である。WRCは学生の所属や学年を限定しない、広く開かれた支援機関である。さらに、プロセス・アプローチ（Pritchard & Honeycutt, 2005）に基づき、未執筆の状態から提出前の推敲まで様々な執筆段階の相談を受け入れている。こうした性質から、WRCには多様な背景を持った学生が訪れる。WRCの運営に当たっては「相談者のプロフィール」の適切な把握が鍵であるが（Simpson, 2004）、とりわけ利用学生の悩みを理解することは個々の支援に直結するため重要である。しかし、年々増加する利用学生のプロフィールを整理することは容易ではなく、各センターの活動報告でも詳細に記載される例は少ない。また、利用者が抱える悩みに焦点を当てた研究は一定数あるものの、相談文章タイプや執筆段階といった詳しい利用状況との関連は十分に検討されていない。

2. 先行研究

WRCの利用者が抱える悩みを知る手がかりには、各センターの活動報告がある。例えば、時期別・学年別に利用件数を報告した例（西・大森・古賀，2024）や、利用件数に加えて利用学生へのアンケート結果を報告した例（小林・中竹，2019；相場，2020；中野・松井・林，2024）がある。しかし、利用者がどのような悩みを持って WRC に訪れているかには十分に紙幅が割かれていない。例外には、津田塾大学ライティングセンターの活動を報告した飯野・稲葉・大原（2015）がある。飯野らは活動概要に加え、レポート相談で利用した 43 名のカルテの分析結果を記している。そして、利用学生の悩みはレポートの形式や様式に関して「どのように書いたらよいかわからない」と、問いの立て方や字数が埋まらない等の「何を書いたらよいかわからない」の 2 つに大別されたという。

また、利用者が抱える悩みに焦点を当てた研究も一定数見られる。外山（2019）は、2017 年度の利用者の内、連携科目の相談を除く 373 件の相談カルテを分析し、利用者の「つまずき」を「A 課題理解（16%）」「B 構想（11%）」「C 構成（14%）」「D 調査方法（1%）」「E 実証・論証（12%）」「F 定型表現（5%）」「G 表記・表現（11%）」「H 最終確認（31%）」の 8 カテゴリーに整理している。また、岩崎他（2013）は、2012 年秋学期と 2013 年春学期において Web システムに登録された相談記録 629 件を分析データとし、相談内容をコーディングにより分類している。その結果、カテゴリーは出現数が多い順に「確認（259）」「文章構成（176）」「執筆準備（111）」「文章表現・表記（84）」「文献利用（53）」「レイアウト（14）」「研究方法（11）」「PC 操作（4）」「その他（4）」が見られ、コードでは「確認」カテゴリーの「全般（175）」が最も多かったと報告している。これらの先行研究から、利用者は執筆終盤における全般的な確認、文章の構成、課題理解を含む執筆準備に関する相談で WRC に訪れる傾向が強いことがうかがえる。しかし、次の点で課題が残る。まず、コーディングの過程で悩みの内容が抽象化されており、利用者の悩みの具体的な文脈が見えにくい点である。また、文章タイプや執筆段階によっても利用者の悩みは異なると予想されるが、そうした利用状況と悩みの関係が十分に検討されていない点も課題である。

こうした課題を克服する手立てとして、計量テキスト分析がある。計量テキスト分析では、テキストマイニングの技術を取り入れた「量的方法と質的方法を循環的に用い」（樋口，2014，p.14）る。これにより、テキストデータの構造を量的に把握した上で、具体的なテキストに基づいた分析を行う。ライティング教育において計量テキスト分析を用いた研究には、武谷・渡（2015）、渡・中島・佐渡島（2016）がある。武谷・渡（2015）は、オンデマンド型ライティング講義におけるレポート課題へのフィードバックに対する大学初年次生の評価と自由記述回答 4,743 件を分析している。そして、「とても満足」群と「まあ満足」群の回答に出現する語を比較し、頻出語や語の共起関係に違いがあることを明らかにしている。また、渡・中島・佐渡島（2016）では、早稲田大学ライティング・センターを利用した学生へのアンケート 9,870 件における自由記述回答を分析している。利用者から寄せられた「有益コメント」と「要望コメント」における語の共起関係を調査し、実際のコメントを引きつつセンター運営への示唆を論じている。このように計量テキスト分析の強み

は、回答者の属性と紐付くテキストデータの構造を量的に把握すると同時に、量的手法のみではすくい取ることが難しい具体的なテキストの分析と解釈を行える点にある。

そこで本研究では、青山学院大学アカデミックライティングセンターの予約記録における自由記述回答の計量テキスト分析を通じて、利用者が抱える悩みを相談文章のタイプや文章の執筆段階といった利用状況と関係付けて体系的に明らかにすることを目的とする。また分析結果を踏まえ、各文章タイプ及びレポート執筆段階における個別支援の工夫を考察する。

3. 方法

3.1. 調査対象

本研究は、青山学院大学アカデミックライティングセンターを調査対象とした。当センターは、2017年度に青山キャンパス、2018年度に相模原キャンパスで支援を開始した。文章作成支援の訓練を受けた大学院生チューターが日本語、英語の学術的文章支援に当たっており、利用対象者は学部生、大学院生である。支援はセッションと呼ばれ、1回45分間である。対象文章は、課題レポート、論文、発表資料等の学術的な文章である。そのため、エントリーシート等の就職関連文章は扱わない。利用者はオンライン予約時に、課題内容、執筆状況、相談したい事柄について入力を行い、任意で相談文章を添付する。担当チューターはこれらの情報を事前に確認した上でセッションを行う。

3.2. 分析データ

青山学院大学アカデミックライティングセンターにおける2020～2023年度の予約記録3,560件（青山2,445件、相模原1,115件）を分析対象とした^{注3)}。データ分析には、各予約記録の内、相談したい事柄が記述されたテキストデータ、相談文章のタイプ、執筆段階に関する回答を用いた。利用者は予約時に相談したい事柄を次の2段階で入力している。1) 「最も相談したい点」として選択項目（「課題のテーマ・条件に沿っているか」「文章の構成・展開」「情報の検索の仕方」「文章表現・文法・語法」「本文引用の方法・参考文献一覧の書き方」「図表の作成・確認」「提出前の推敲」）から1つを選ぶ。2) 続く「相談したい事柄の詳細」欄で1)で選択した項目について、詳細を自由記述（字数制限なし）により入力する。本分析では2)で入力されたテキストデータを使用した。なお、一連のデータ分析は利用者名と予約記録が紐付かない状態でを行い、分析過程および結果提示において匿名性を確保した。

3.3. 分析方法

予約記録データを、統計処理ソフトR（Ver. 4.1.1.）に読み込んで分析を行った。前処理として、文章言語が「日本語」^{注4)}かつ「相談したい事柄の詳細」欄に記入があるデータを選択し、1,599件（青山1,179件、相模原420件）を抽出した。続いて、テキストデータ（「相談したい事柄の詳細」）と他の変数（「相談文章のタイプ」、「執筆段階」）との関係を確認するため、形態素解析に基づく対応分析を実施した。Rの拡張パッケージには、データ前処理にdplyr、形態素解析にRMeCab、対応分析にfactoextraを使用した。また、テキストデー

タの検索には RStudio 標準の検索機能を利用し、原文の確認を行った。

4. 結果

4.1. 相談文章のタイプと利用者が抱える悩みの関係

相談文章のタイプと利用者が抱える悩みの関係を対応分析により確認する。文章タイプごとの件数は、レポートが 1,077 件、論文が 340 件、発表資料が 62 件、その他が 120 件であった。ただし、「その他」は多様な文章を含むため分析から除外した。文章タイプごとにテキストデータを整理し、品詞を「名詞」に絞って形態素解析を行った。ただし、「名詞」でも代名詞、数、非自立語や「文章」「書く」等の一般的過ぎる語は除いた。本データに対し対応分析を行い、抽出語を 2 次元の散布図にプロットした（図 1）。プロットされた語の出現回数は 20 回以上である。

図 1 相談文章のタイプと悩みに関する語の対応分析

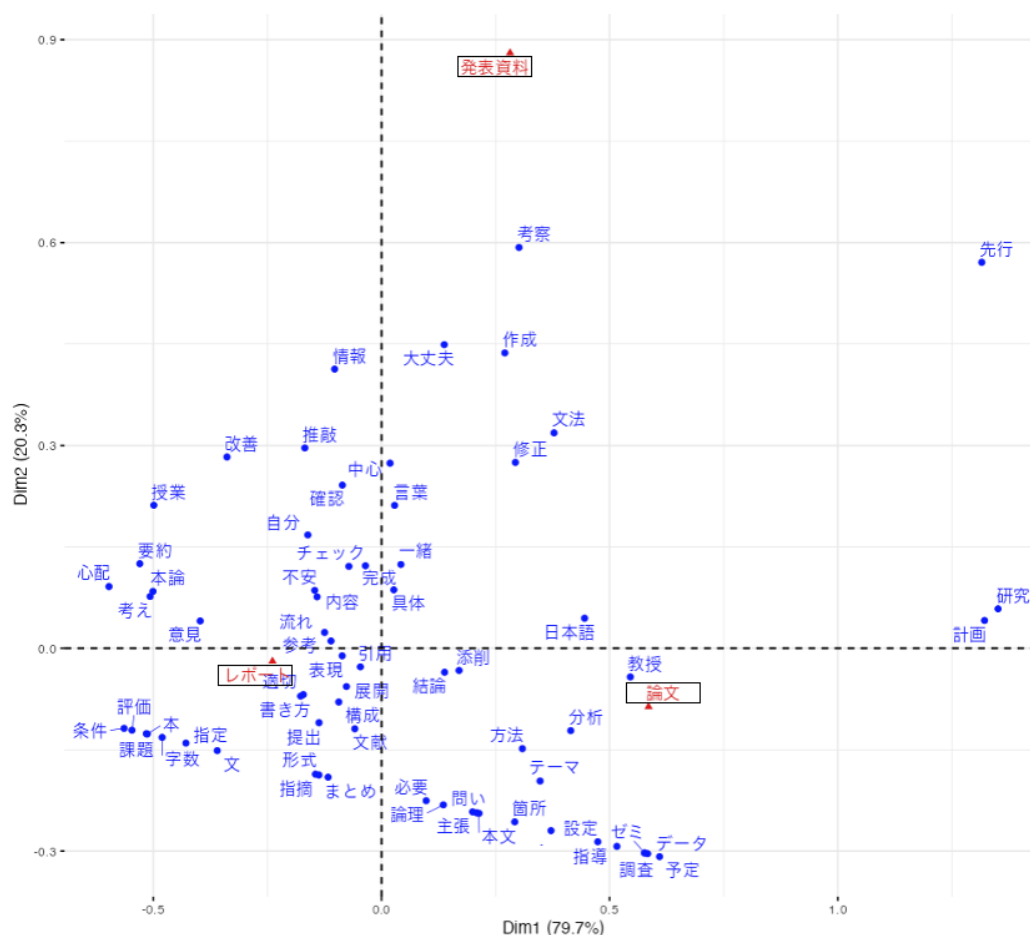


図 1 内の「▲」は文章タイプ、「●」は抽出語を示している。まず、各文章タイプ（▲）は異なる方向に布置され、回答に含まれる語に違いがあることがわかる。次に、文章タイ

プ（▲）と抽出語（●）の位置関係を見る．各文章タイプ（▲）の方向に原点（0, 0）から遠くなるほど、その文章タイプに特徴的な語である．例えば、右端の「●研究」「●計画」の語は、「▲論文」と同方向に位置し、原点から遠いため「▲論文」に特徴的な語である．一方、原点（0, 0）周辺の語はどの文章タイプにも特徴的とはいえないが、言い換えればいずれの文章タイプにも出現している語といえる．

相談文章のタイプに共通して現れた語には「●引用」「●表現」があり、原点（0, 0）付近に布置されている．以下、具体的なデータを引きながら回答の原文を確認する（引用内の下線は筆者による）．「引用」を含む回答には「引用と自分の意見をどう区別すればよいのか分かりません。」（3年_レポート_21前期）、「内容ではなく、引用方法や文献の書き方が合っているかを見ていただきたいです。」（4年_論文_22後期）、「引用の仕方など正しくできているかを見ていただきたいです。」（1年_発表資料_21前期）等があり、文献の引用に関しては文章タイプを問わず相談が寄せられている．また、「表現」を含む回答には「レポートの書き方が正しいか、稚拙な表現はないか。」（2年_レポート_23後期）、「誤字脱字、分かりにくい表現などあれば教えていただきたいです。」（3年_論文_22後期）、「細かい言葉の表現について、確認したいです」（3年_発表資料_21前期）等があり、表現の改善に関する相談も文章タイプに関わらず見られる．

以下では、文章タイプごとの特徴語を順に確認する．ただし、「▲発表資料」については明確な特徴語が現れていないため、「▲レポート」と「▲論文」に焦点を当てて結果を記す．

まず、レポートの相談に特徴的な語を確認する．「▲レポート」の方向に位置し、原点から遠い語を見ると「●条件」「●評価」「●課題」に目が留まる．これらを含む回答には「課題のテーマ・条件に沿っているか。」（2年_22前期）、「評価のポイントやシラバスの『達成目標』と照らし合わせて、改善すべき点があれば教えていただきたいです。」（3年_22前期）、「課題内容をどう解釈したらいいかわからないです。」（2年_22前期）等があり、課題の理解や条件・評価基準に沿った文章作成に関する相談が寄せられている．図1では「▲レポート」の方向（第3象限、第2象限）に多くの抽出語がプロットされていることから、次節にて執筆段階別にさらに詳しく分析する．

次に、論文の相談に特徴的な語を確認する．「▲論文」の方向に位置し、原点から遠い語を見ると、右端の「●研究」「●計画」に目が留まる．これらを含む回答には「初めて論文を書くので、今の研究で論文になるのが不安です。」（4年_20後期）、「卒業研究計画を立てているのですが、テーマが定まらず困っているため相談したいです。」（3年_22後期）等があり、卒業論文など本格的な研究に初めて取り組む際の悩みが寄せられている．これに関連して、やや上方になるが「●先行」の語も似た文脈で使われている．回答には「先行研究やそこからの自分のリサーチクエスションの立て方がわからなくなりました。」（4年_20後期）、「『調べ得る限りの先行研究を示して、そこから自分独自の問題提起に繋げる』ということがしたかったのですが、これだと引用過多に見られないかどうか相談したいです。」（4年_22後期）等があり、先行研究と自らの研究の問いの関係につい

図2内の「▲」は執筆段階，「●」は抽出語を示している．まず，各文章タイプ（▲）は異なる方向に布置され，回答に含まれる語に違いがあることがわかる．以下では，執筆段階ごとの特徴を見る．

まず，レポートを書いていない段階の相談に特徴的な語を確認する．「▲レポート_書いていない」の方向に位置し，原点から遠い語を見ると「●決める」「●調べる」「●テーマ」「●本」「●探す」「●情報」に目が留まる．これらを含む回答には「テーマを決めるところと，そこからどのような資料を探せば良いかを相談したいです．」（2年_23前期），『日本の葬式』をテーマに書こうと思っているのですが，葬式についてどの部分をレポートの主題として置いたらよいのか，主題設定の方法とそれについての情報を調べる方法をご相談したいです．」（4年_22前期）等があり，テーマや主題の設定，関連情報の探し方に関する相談が寄せられている．

次に，レポートを書いている途中の相談に特徴的な語を確認する．「▲レポート_書き途中」の方向に位置し，原点から遠い語を見ると「●意見」「●考え」が目にと留まる．これらを含む回答には「集めた情報から自分なりの意見を固めていくことが苦手なのでアドバイスをいただきたいです．」（4年_20前期），「ただ調べたことをまとめるだけになってしまい，そこに自分の考えなどが入らなくなってしまうです．」（3年_21前期）等があり，収集情報を踏まえた意見の展開に関する相談が寄せられている．また，「●具体」も特徴的な語といえる．回答には「もっと具体的にするにはどうすれば良いか相談したいです．」（3年_21後期），「具体的な事例が調べても出てこないときの対処法」（2年_22前期）等があり，文章内容をより具体的にする方法についての相談が記されている．

最後に，レポートを書き上げた段階の相談に特徴的な語を確認する．「▲レポート_書き上げた」の方向に位置し，原点から遠い語を見ると「●指摘」「●修正」に目が留まる．これらを含む回答には「後半部分の修正したほうが良い部分を知りたいです．」（4年_20前期），「24時までなら修正が可能なので，提出の最後に滑り込みでアドバイスをいただきたいです．」（3年_21前期），「人生で初めて真面目にルールに従って書こうとしたレポートだから，客観的に辛辣に不完全な点を指摘して欲しいです．」（4年_20前期）等があり，課題提出前に修正箇所の指摘を求める相談が見られる．また，位置関係から「●字数」も特徴的な語といえる．回答例には「大幅に字数を超えてしまったので字数を減らせるところがあるか添削してもらいたいです．」（2年_22前期），「文字数を現在の約1500字から1900字程度まで増やしたいです．」（2年_23後期）等があり，書き上げた後の字数の増減に関する相談も寄せられている．

5. 考察

ここまで予約記録の自由記述回答に対して計量テキスト分析を行い，利用者が抱える悩みを文章タイプや執筆段階といった利用状況と関連付けて整理してきた．以下では，分析結果を踏まえて，WRCにおける個別支援の工夫を考察する．

相談文章のタイプと利用者が抱える悩みの語の関係を分析したところ，文献の引用は，

レポート、論文、発表資料に共通して見られる相談であった。「引用の方法が分からなくて困っています。」(2年_22後期)や「引用の仕方を先生に聞き、一通り教えてもらったが、まだわからない部分を聞きたい。」(4年_20後期)等の記述から、引用の方法に関して授業内で指導が行き届いていなかったり、指導があっても学生が十分に理解できていなかったりする背景があるようである。ただし、文献の引用といっても1)引用の形式に関する相談と2)引用と書き手の主張の繋がりに関する相談がある点は注意が必要である。2)の例には「引用と自分の意見をどう区別すればよいのか分かりません。」(3年_21前期)、「外国語の作品の引用の仕方やその解釈をどう書けばよいかがわかりません。」(4年_20前期)がある。この場合、チューターは書き手の主張と引用部の繋がりに関わる深い文章理解が求められる。その上で「なぜここで、この引用が必要なのか。」といった問いかけを重ねて支援を行う必要がある。利用者によっては1)と2)のどちら(あるいは、両方)に悩んでいるかを予約記録から判別できていない場合もある。チューターは引用形式の相談だと早合点せず、セッションの序盤で利用者の悩みを慎重に聞き取ることが肝要である。

また、相談文章のタイプが論文の場合には、先行研究と自らの研究の問いの関係に関する相談が特徴的であった。初めて論文を書く学生にとって、先行研究を踏まえて「独自の問題提起」(4年_22後期)を行うことは容易ではない。「先行研究など調べているうちにそれらをただなぞっただけの内容になってしまう」(4年_21後期)、「調べた事や先行研究の羅列になり、オリジナルの考察など何も浮かびません。」(4年_22後期)等の記述からも、先行研究の整理と問いの創出の間には大きな障壁があることがわかる。WRCの支援においては一般的な解説に終始せず、文章内容に即した具体的な検討が重要となろう。例えば、既に文章がある場合には各先行研究について「この先行研究では何がわかったのですか。」と尋ね、チューターが回答を白紙(Word等)に書き込んでいく。一通り聞き取ったところで「先行研究をグルーピングできますか。」と作業を促す。作業が終わったら「○○さんの研究は、これらの研究に対してどの点が新しい(独自)といえますか。」と聞くなど、利用者に能動的かつ具体的に考えさせる工夫が要る。ただし、「▲論文」の付近に「●教授」「●ゼミ」の語が現れているように、ゼミの指導が前提にある点は留意しなくてはならない。ゼミでの指導文脈を十分に確認しつつ注意して進める必要がある。

さらに、レポートの執筆過程と利用者が抱える悩みの語の関係を分析したところ、課題提出前には修正箇所の指摘を求める相談が特徴的であった。回答内容を具体的に見ると、2つの場面が想定される。1つはWRCを継続的に使っており最終的な確認に訪れる場合である。例えば、「前回指摘していただいた点を修正したため、確認も合わせて最終確認をしていただきたいです。」(3年_22前期)、「一度書いてWRCで添削して頂いたものをもとに、より良くなるように加筆修正しました。内容に問題や違和感がないかお聞きしたいです。」(2年_22前期)はWRCを継続的に利用して文章の書き直しに取り組んできた例であり、学生の一連の執筆プロセスの中にWRCの支援が位置付いている。もう1つは課題提出前にはじめてWRCを訪れる場合である。例えば、「再提出のため、修正点と改善策を教えてください。」(2年_22前期)、「24時までなら修正が可能なので、提出の最後

に滑り込みでアドバイスをいただきたいです。」（3年_21前期）等がある。後者の回答のように、締め切り直前になって WRC に駆け込んでくる場合も少なくない。こうした際、チューターは文章添削にならない支援の工夫が一層求められる。例えば、一文が長いといった課題が文章内に複数ある場合には、1カ所だけを一緒に検討し、他の箇所はセッション後に自分で修正を行わせるパターンでの支援（佐渡島・太田，2013）が有効である。また、提出間際の段階でチューターが利用者の気付いていない重大な問題を見つけることも少なくない（外山，2019）。提出間際のセッションで大きな問題を扱うことは得策ではないが、文章上の問題を利用者に共有することは重要である。例えば、「今回は時間ありませんが、全体の構成はもっと良くなる余地があると思います。次の課題ではぜひ時間に余裕をもっていらしてください。」と声をかける。WRC における支援の要点は、一つひとつの課題の出来よりも、大学における学修という長期的な視点から、学生の自律した書き手への成長を後押しすることにある。

6. 結論

本研究では、青山学院大学アカデミックライティングセンターに蓄積された予約記録 1,599 件の自由記述回答について計量テキスト分析を行い、利用者が抱える悩みの実態を相談文章のタイプや執筆段階といった利用状況と関連付けて明らかにした。具体的には、対応分析によりデータの構造を量的に把握した上で、テキストデータの原文を引きながら利用者の悩みの実態を示した。その結果、レポートでは課題理解や条件・評価基準に沿った文章作成、論文では先行研究と研究の問いの関係についての悩みが特徴的であった。また、レポートの執筆段階別では、執筆前はテーマや主題の設定、執筆途中は収集情報に基づく意見の展開、執筆後は要修正箇所に関する悩みが特徴的に寄せられていた。また結果を踏まえて、各文章タイプ及びレポート執筆段階における支援の工夫を考察した。

本稿はあくまで青山学院大学アカデミックライティングセンターの事例を示したものである。そのため他大学・機関において同様の結果になるとは限らない。しかし、様々な背景の学生が訪れる WRC において、利用状況別に学生の悩みの特徴を把握し、具体的な支援策を講じることは有効だろう。また、WRC に寄せられる悩みの傾向は、正課授業でのフォローが行き届きにくい点を反映している可能性がある。正課のカリキュラムと学生の文章作成の課題を共有することで、正課・正課外を含む学修環境全体における学生のライティング力の向上が期待できる。

本研究では、分析手法の制約から日本語文章の相談のみに分析データを絞っており、英語文章の相談については分析ができなかった。しかし、日本語ライティングと英語ライティングでは求められる技術に違いがあり、学生の悩みの特徴も異なる可能性がある。また、執筆段階別の悩みの特徴についても、利用データの多いレポートの分析に留まり、論文や発表資料といった他の文章タイプは検討することができなかった。このように、本分析は特に利用データの多い部分に限定されており、文章言語や利用状況の範囲を拡大した調査は今後の課題である。

注

- ¹ 本稿では、大学において文章作成支援を提供している機関や施設を総称し「ライティングセンター」と記す。ただし、個別の機関や施設に言及する際には、その正式名称を用いる。
- ² 利用可能なデータに基づき、2018年度の青山キャンパスの利用件数を示している。
- ³ 本データの研究利用については、青山学院大学人を対象とする倫理審査委員会（H22-041）〔実施者：小林・嶋田・中竹〕にて承認を得ている。
- ⁴ 英語文章の相談では「相談したい事柄の詳細」が日英混合文で書かれる場合が多く、日本語形態素解析パッケージ（RMeCab）では品詞情報を適切に切り出せないことから分析対象を日本語文章の相談に絞った。

参考文献

- 相場いぶき. (2020). 「2020 年春学期におけるライティング支援のオンライン化——ライティングサポートデスクの取り組み」. 『ICU 日本語教育研究』 17, 77-82.
- 飯野朋美・稲葉利江子・大原悦子. (2015). 「個別相談とライティング支援の可能性——津田塾大学ライティングセンターの活動分析から」. 『津田塾大学紀要』 47, 133-148.
- 岩崎千晶・稲葉利江子・小林至道・本村康哲. (2013). 「ライティングセンターにおける相談記録の分析——学生からの相談事項に着目して」. 『大学 ICT 推進協議会年次大会論文集』 3-5.
- 太田裕子・佐渡島紗織. (2012). 「『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識——早稲田大学における実践事例と PAC 分析」. 『Waseda Global Forum』 (9), 237-277.
- 小林至道・中竹真依子. (2019). 「ライティングセンター運営上の工夫とその成果——AWC 立ち上げから 2 年間のデータの比較検討を通して」. 『青山インフォメーション・サイエンス』 47(1), 6-15.
- 佐渡島紗織・太田裕子. (2013). 『文章チュータリングの理念と実践——早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』. ひつじ書房.
- 島田康行. (2012). 『「書ける」大学生に育てる——AO 入試現場からの提言』. 大修館書店.
- 武谷慧悟・渡寛法. (2015). 「オンデマンド型ライティング授業の改善に向けた授業評価分析——顧客満足分析の視点によるテキスト・マイニング」. 『京都大学高等教育研究』 21, 1-14.
- 東京大学大学院教育研究科. (2018). 「第 2 回全国大学生調査」. <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/>.
- 外山敦子. (2019). 「学生の文章作成における『つまずき』の傾向——ライティングサポートデスク相談記録の分析を通して」. 『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』 3, 5-8.
- 中野玲子・松井雄志・林雅子. (2024). 「中央大学アカデミック・サポートセンターライティング・ラボ 2023 年度後期活動報告書」. <https://www.chuo-u.ac.jp/uploads/2024/04/>

campuslife_learning_space_writinglab2023_02.pdf.

西菜穂子・大森優・古賀万紀子. (2024). 「神田外語大学における日本語ライティング支援の現状と課題——ASC 日本語ライティングセンターの取り組み」. 『神田外語大学紀要』 (36). 195–213.

樋口耕一. (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析——内容分析の継承と発展を目指して【第2版】KH Coder オフィシャルブック』. ナカニシヤ出版.

文部科学省. (2015). 「平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について」.

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916_1.pdf.

文部科学省. (2021). 「令和 3 年度の大学における教育内容等の改革状況について」.

https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf.

渡辺哲司. (2010). 『「書くのが苦手」をみきわめる——大学新入生の文章表現力向上を目指して』. 学術出版会.

渡寛法・中島宏治・佐渡島紗織. (2016). 「ライティング・センターにおける文章作成支援の現状と課題——学生アンケートの自由記述分析から」. 『大学教育学会誌』 38(2), 77–86.

Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. I. (2005). The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. Gilford Press.

Simpson, J. (2004). Assessing needs, identifying an institutional home, and developing a proposal. In B. B. Silk (Ed.), *The writing center resource manual*. NWCA Press.

Abstract : In the operation of a writing center, understanding users' concerns is important for providing effective writing tutorials. Although many centers have reported on their activities in the past, there are few examples of systematic analysis that links students' concerns with their usage patterns. This study conducted a quantitative text analysis of 1,599 free-text entries extracted from the reservation records of the Writing Center at Aoyama Gakuin University in the 2020-2023 academic year. The analysis aimed to clarify the characteristics of users' concerns and their usage patterns, such as document type and writing stage. The results showed that for reports, students struggled with understanding the assignment or meeting the conditions and evaluation criteria. For theses, they often worried about how the research question related to previous studies. In terms of the writing stage, before writing, students were anxious about selecting a theme or topic; during writing, they found it difficult to develop their ideas using the information they had gathered; and after writing, they focused on identifying necessary revisions. Based on these findings, we suggest potential improvements to writing tutorials tailored to different document types and stages of the writing process.

作文学習におけるピアレビュー活動の研究動向

— 実践的および社会文化的側面に着目して —

宮本（土屋）章子

青山学院大学大学院教育人間科学研究科教育学専攻

Research Trends in Peer Review for Writing Instruction:
Focusing on Practical and Sociocultural Aspects

Akiko Tsuchiya Miyamoto

Graduate School of Education, Psychology and Human Studies, Aoyama Gakuin University

要旨：本稿の目的は、作文学習におけるピアレビュー活動に関する研究を概観し、推敲活動の観点から、ピアレビュー活動を実施することの理論的位置づけを省察することである。一般に推敲は修辞的および内容構成的問題点を見つけ、加筆修正を行うことを指すが、本稿では、Murray (1968) および Bereiter & Scardamalia (1987) の知見をもとに、推敲段階の時点で、書き手が何を書けばよいのかを改めて熟考することの重要性に着目する立場から、ピアレビューを行うことの実践的および社会文化的意義を詳述した。考察では、Resnick (1987) の学校教育の非協働的特性に対する批判を元に、書く学びの閉鎖性を吟味し、既存の作文指導を社会に向けた発信力を高める教育へと再構築する可能性を指摘した。

キーワード：作文活動、推敲活動、ピアレビュー、協働学習

1. はじめに

筆者の興味関心は、作文活動における推敲活動により深く関与できる学習環境のあり方を検討することである。本稿は、作文学習におけるピアレビュー活動に関する研究を概観し、ピアレビュー活動の理論的位置づけを省察することを目的とする。

一般的に文章の推敲は、文章内の誤字脱字、文法的な誤り、内容的に曖昧な点、また不自然な箇所などに対する加筆修正を指すことが多い。しかし、書く際の認知プロセスに着目した Bereiter & Scardamalia (1987) によれば、書くことに熟達した者ほど、推敲の際に、自分の文章を直すだけではなく、自分が言おうとしていることまで変更することに慣れているという。また、Murray (1968) によれば、推敲は自分が何を言えればいいのかを確かめ

る段階にあると指摘している。

本研究では，上記で示した Murray および Bereiter & Scardamalia の知見に基づき，自分が書こうとすることを再帰的に考えること，すなわち一度書いたことをもう一度自分で確かめることのできる推敲活動を行うことに着目し，ピアレビューを行うことの理論的意義を整理・吟味する。

2. 「何を書いたか」「何を書くべきか」を熟考する推敲活動について

2-1. Bereiter & Scardamalia（1987）による知見

Bereiter & Scardamalia（1987）によれば，文章を書くことに熟達した者 expert と初心者 novice の違いは，一度書いた文章を書き直す推敲 Revision 活動の質に表れるという。

Bereiter たちは，熟達者の特徴を「積極的に自分の考えを手直し rework する」と指摘し，著名な作家であった Aldous Huxley が幾度も考え抜いて発表したものは，初稿をかなり手直ししたものだという例を挙げている。

They [writers] are used to considering whether the text they have written says what they want it to say and whether they themselves believe what the text says, In the process, they are likely to consider not only changes in the text but also changes in what they want to say. Thus it is that writing can play a role in the development of their knowledge. (p. 11)

彼ら [作家] は，自分が書いた文章が自分の言いたいことを表しているかどうか，また，自分が書いた文章が表していることを，自分自身が信じているかどうかを確認することに慣れている。そのプロセスにおいて，彼らは文章を直すことだけではなく，言いたいことまでも変更することまで考える傾向にある。つまり，書くことは彼らの知識を発展させる役目を担っているということだ。（筆者訳）

以上の指摘を踏まえると，書くことの熟達化には，自分が納得いくまで何度も手直しすることに対する高い意欲と関与が必要となる。その背後には，自分が言いたいことを文章にすることができているのかを多角的な側面から綿密に検討するという認知スキルの向上がある。

2-2. Murray（1968）による知見

作家であり，大学でライティングの教鞭もとった Murray（1968）は以下のように述べている。

Revision—the process of seeing what you've said to discover what you have to say—is the motivating force within most writers. They are compelled to write to see what their words tell them. Revision can also be the motivating force within students—if they are given the opportunity to experience the adventure of rewriting, (p. 56)

「何を言うべきかを発見するために自分が言ったことを確かめるプロセスである推敲は、多くの作家の内側で 原動力になっている。彼らは、自分の言葉が何を伝えているのかを見るために書かざるを得ない。推敲は、学生にとっても動機づけの力となり得る——もし彼らに書き直しの冒険を体験する機会が与えられるならば。」(筆者訳)

There are two forms of revision—one internal and one external. Internal revision occurs when writers are trying to find out what they have to say; external revision when they know what they have to say and are revising or editing their work so it can be understood by another audience. These two forms of revision, of course, overlap, but I believe they are distinct and significant. Writers must first understand what they are saying if others are to understand what was said. (p. 57)

推敲には2つの形態がある。一つは内的推敲で、書き手が自分は何を言うべきかを理解しようとしているときに行われる。もう一つは外的推敲で、書き手が自分は何を言うべきかを理解していて、他の読み手が理解できるように彼らの作品に対して推敲や編集を行おうとしている時に起きる。これらの2つの推敲形式は当然重なり合うこともあるが、私はそれぞれが独自で重要なものであると考える。他者が言われていることを理解しようとするならば、書き手はまず彼らが何を言っているのかを理解する必要がある。(筆者訳)

Murray (1968) の知見で明らかになっているのは、推敲活動は、書いた文章に含まれる問題点を見つけて手直しすることだけが目的ではないという点である。とくに内的推敲においては、そもそも自分が何を書けばいいのかを熟考するために行われるという。その際、一度書いた草稿は、完成作品の前段階と考えるのではなく、自分の言いたいことをより深く探索していくための手がかりとして扱われると推察される。Murray の指摘により、推敲活動は、文章表現の誤りを治す、あるいは、文章の完成度を高めるというだけではなく、与えられた課題に対し何をどのように書けば自分なりに満足のいく応答ができるのか、という本質的な問題と深く向き合う段階であると理解できる。

3. ピアレビューの定義および意義

3-1. ピアレビューの定義

金西 (2013) は、「ピアレビュー (相互評価) とは、友人や仲間、社会的に同等の人を意味する『peer』という言葉が用いられていることから分かるように、フラットな人間関係をベースにお互い議論しながら、『review』する活動である。『review』とは、評論や評価を表し、製作物の改善を目標におこなうことである。論文の査読では、一般的に見られる手法である」としている (p. 36)。深谷 (2009) は、「ピアレビューを用いた共同推敲では、お互いの意見を交換して読み合う。呈示された他者の意見をいかに取り入れているのかを評価する。これにより、文章理解が深まり (垂直的な読解の促進)、文章産出の精

緻化（作文の質の向上）が促されると考えられる。なお，もともとピアレビューとは，学術雑誌の査読システムを指すものであり，学術論文が雑誌に掲載される前に同じ専門分野の研究者が読み，その論文を評価し，必要場合は加筆修正等を促すプロセスであり，質を高めていく作業である」と説明している（p. 126）。

深谷（2009）および金西（2013）ともに共通しているのは書き手と同じ興味関心を持つ者が互いにレビューを行うという点を指摘していることである。つまり，ピアレビューには，全く接点のない他者や，たとえ友人であったとしても文章に書いてある内容に関して知識がない場合では成り立たないことを意味する。また，ピアレビュー peer review は元々，学会における論文の査読のことを指すということも興味深い。

更に，深谷・市川（2019）は，ピアレビューを含む推敲活動に参加した学習者からのコメントを通して，「自分の小論の評価や推敲のための改善策のオプションがピアから直接的に得られることだけが評価されているのではなく，物理的な時間と対話の空間とを自分と共有するリアルなピアがあり，そのリアルなピアが自分の書いた小論のリアルな読み手・レビュアーであるという実感が参加者の思考態度に肯定的な影響を持つと推察される」と知見を述べている（p. 26）。

上記の指摘を踏まえると，ピアレビューに参加する学習者が享受できる利点は，学ぶ上での仲間を読み手として認識し，コメントのやり取りといった直接的交流ができる点にある。大抵の場合，学びの場における作文活動における読み手は，仮想の他者か評価を付ける指導者のみのことが多い。これに対し，ピアレビューは，自分の文章が実際に読まれ反応が返ってくることを実感できる機会であると言える。

Nicol et al. (2013) は，ピアレビューが指導者から学習者へ一方的にフィードバックを返すことではないという点に着目し，“feedback should be conceptualized as a dialogue rather than as a one-way transmission process and notes that from this perspective both the quality of feedback inputs and of students’ responses to those inputs are important for productive learning” 「フィードバックは，一方向の伝達プロセスというよりむしろ，対話として概念化されるべきであり，この観点からは，フィードバックのインプットの質とともに，学習者によるフィードバックに対する応答の質も，生産的な学習にとって重要である」と指摘しているという Nicol (2010) の知見を挙げた上で，ピアレビューの定義を，“Peer review is defined here as an arrangement whereby students evaluate and make judgements about the work of their peers and construct a written feedback commentary. In effect, students both produce feedback reviews on others’ work and receive feedback reviews on their own work.” 「ピアレビューは，ここでは学習者が他の仲間の作品を評価し，判断を下し，そのフィードバックを文書として作成する取り決めだと定義される。実際には，学習者は他者の作品に対してフィードバックレビューを提供し，同時に自分の作品にもフィードバックレビューを受け取る」（筆者訳）としている（p. 103）。

上記の指摘で着目すべきは，ピアレビューでのフィードバックは対話的であるということである。表面的に見れば，学習者同士でフィードバックを交換すれば，ピアレビュー活

動自体は完了する。しかし、Nicolたちの知見に基づけば、本来重要なのは受け取ったフィードバックに対して応答しようという主体性を発揮し、成果をその後に続く推敲などのプロセスに生かせるか否かということだと言える。

3-2. ピアレビューを行う実践的な意義

3-2-1. 個人に係る負荷の低減

大学生に対して自らの意見を示す小論を書かせる実践を行った深谷（2009）は、ピアを外的資源と考え、文章の見直しに係る負荷を分散できるという考えを持っている。深谷・市川（2019）ではそのことを「ピアという外的資源の利用可能性」とし、「ピアから問題個所の指摘があったりその改善策の提案がされたりするなどピアが外的資源として機能することで、書き手が個人で行うよりも認知負荷が少なく済み、その分の認知資源を文章の質にかかわる作業に割けるようになった」としている（p. 25）。さらに、深谷・市川（2019）は、書くことに熟達した書き手とそうでない書き手とでは推敲の量と質において違いがあるという知見を踏まえた上で、「読む経験あるいは書く経験のいずれもある程度の時間と労力を要するものであり、それらを例えば個人で継続して実践するためには、自分自身の生活や行動を律していることが前提となるなど、万人が簡単に行うことは容易ではない」と述べている（p. 24）。

3-2-2. 自分が書いた文章の記憶

大学生に対して説明文を書かせる実践を行った説明文を大濱・佐藤（2016）は、「相手に伝わる説明を書くには、自分の書いた文章に曖昧さが無いか、わかりにくい表現になっていないかといった視点から、メタ認知を働かせて、自分の『書く』プロセスを見ることが大切である」と文章を推敲する重要性に触れる一方で、「……自分が書いた文章を見直しても、やはり十分な推敲は難しい。なぜなら書いた本人にとっては文章の内容や展開が十分にわかっているため、読み飛ばしたり自分の枠組みだけで読んだりして、不適切な表現（誤字脱字、曖昧な表現、論理の飛躍等）に気づかないことが多々あるからである。」と指摘している（p. 149）。その上で、「他者に推敲してもらうことで、自分では気づかなかった問題（曖昧な表現やわかりにくい箇所等）が明らかになる。そこを修正することで、文章が改善されるであろう」としている（p. 150）。

深谷・市川（2019）は、ピアレビューをおこなうことで、自分が書いた文章との間に一定の時間と距離を取ることができるとし、その意義として「心的テキストへの依拠の減少」を挙げている（p. 25）。深谷たちは、個人で推敲する際にも書いてすぐに行うのではなく、ある程度時間を置いたほうが良いというのは多くの人にとって経験的な tips であるとし、「書き手が自分の書いた文章を読むとき、実際に書いてある文章を読み手として読み理解していくだけでなく、書き手として『こう書いたはずだ』という『心的テキスト（mental text）』が想起されてしまうことが関係している。すなわち、書き手としての書いた文章の記憶が、推敲を要するべき箇所の発見を妨げている。このとき、自分が書いた文章にずっと向き合いつづけるのではなく、他者の小論を読みコメントする時間や作業により、実際に書いた文章の推敲作業が容易になるということである」と述べている（p. 25）。

3-2-3. 複数かつ多様な改善策の獲得

深谷・市川は、「推敲時の選択枝の増加」として、「自分の書いた文章にコメントされる直接的な改善策の提案が得られることに加え，自分が読み手としてコメントした他者の小論からも改善のためのオプションやアイデアを得ることができるため，いざ推敲する際に利用可能な改善策の選択枝が増加しかつその内容も多様化しうる」と述べている（p. 25）。

Nicole et al. (2014) は，ピアレビューを行う効果の1つとして，必然的により他の学習者から複数のフィードバックをもらうことが可能になることを指摘している。その意義は，指導者が必要だと思うフィードバックを一方的に与えられるのではなく，学習者自身が手にした様々なフィードバックの中から必要なものを選び出し，利用できることだという（p. 103）。

3-3. ピアレビューを行う社会文化的意義

3-3-1. ヴィゴツキーの発達の最近接領域に関わる知見に基づく議論

Baker & Lundstrom (2009) は，ピアレビュー活動を行うべき理由は複数あるが，大切なのは学習者がフィードバックを付与する，また獲得したフィードバックをしっかりと使えるように指導をうけることだと述べている。また，指導者にはライティングスキルを提示すると同時に，学習者が自らの作文を批判的に評価できる場として学習者中心の教室を作り上げることが求められると述べている（p. 31）。

このBaker たちが言語学習の場の理論的支柱としているのは，ヴィゴツキーの発達の最近接領域 zone of proximal development の知見である，

ヴィゴツキー（1956，1996）は，「自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と，子どもが非自主的に共同の中で，問題を解く場合に到達する水準とのあいだの相違が，子どもの発達の最近接領域を決定する」（p. 298）と説明している。その上で，「われわれの研究では，ある年齢のある段階で発達の最近接領域にあるものは，つぎの段階で現下の発達水準に移行し，実現するということを明瞭に示している。言いかえるなら，子どもが今日共同でできることは，明日には独立でできるようになる。」と指摘している（p. 302）。

Baker たちはピアレビューに参加する学習者にとっての利益について，書くことに慣れていない学習者が書き手およびレビューアとしての立場に立ちながら，互いに足場架けを提供しながら学び合っているという先行研究（De Guerrero & Villamil, 2000）を挙げた上で，「フィードバックする側も受け取る側もピアレビュー活動から学びを得ることが可能となるだろう」「他者の文章を効果的にレビューすることの学びは，最終的により優れた自己レビューア，つまり自分の文章を見直し，改善が必要な箇所を正確に評価し，それを修正できる学生を育てることにつながる可能性がある」（筆者訳）という知見を示している（p. 31）。

ピアレビューとヴィゴツキーの最近接領域に関する知見を関連付けた Baker たちの考えを踏まえると，ピアレビュー活動を行うことの意義は，ピア同士が対話しフィードバック

を交換するだけに留まらないことが分かる。他者に助けられてできたことが、後には自分一人で出来るようになるというヴィゴツキーによる知見に基づけば、ピアレビュー活動は自律した書き手としての成長を促す機会だと言える。つまり、ピアレビュー活動に参加することの意義は、フィードバックを受けて文章を書き直すということにとどまらず、他者からのフィードバックによって認識できるようになったこと、例えば、文章の読み方や内容理解の仕方などが、自分の知識として獲得され、引き続き行われる作文活動に生かされることにまであると考えられる。

3-3-2. トマセロの協働学習に関する知見に基づく議論

堀口（2023）は、書く学びを認知心理学者のマイケル・トマセロが提唱した文化学習として捉え、協働的に文章を見直す活動を文化学習の一つである協働学習と見なすというアイデアを示している。

Tomasello et al. (1993) の文化学習の理論をまとめ直した Tomasello (2016) は、他者のおかげで、または他者から学ぶ *because of or from another individual* という社会学習は人以外の霊長類でも可能だと指摘した上で、文化学習の特徴を以下のように述べている。

...human culturally learn things *through* another individual and her perspective on the situation (e.g., which strategy to use given a certain problem situation). Cultural learning thus depends on how the learner understands the individual from whom she is learning, for example, as an intentional agent who both pursue goals and attends to things relevant to those goals. Cultural learning, and only cultural learning, enables individuals to learn through one another in powerful enough ways to support the cumulative cultural evolution of human artifacts and practices over historical time (the so-called “ratchet effect”). (p. 643)

人間は他者と、その状況に対する視点を通して文化的に学ぶ（例えば、特定の問題状況においてどのような方略を使うべきか）。文化学習は、学習者が学んでいる個人をどのように理解するかに依存する。例えば、ともに目標を追求し、その目標に関連する物事に参加する意図的な主体として、文化学習は、そして文化学習のみによって、個人は、お互いを通して強力なやり方で学ぶことが可能になり、それは歴史的な時間をかけて蓄積された、人間の創造物や習慣の進化を支えるものである（これはいわゆる「ラチェット効果」と呼ばれる）。(筆者訳)

また、Tomasello et al. (1993) では協働学習については以下のように説明されている。

Imitative learning and instructed learning are means of cultural transmission: By modeling or instruction the adult passes to the child valued elements of the culture. Collaborative learning is different. Collaborative learning takes place when neither interactant is an authority or expert; the intersubjectivity is symmetrical. Two peers work

together to solve a common problem and, in arriving jointly at a solution, they coconstruct knowledge, as in most cases of scientific collaboration. They then individually internalize this coconstruction. Collaborative learning is thus distinct from the other two processes of cultural learning in that it is a process of cultural creation or coconstruction rather than transmission. (pp. 500-501)

模倣学習と指示学習は、文化の伝達手段である。つまり、大人がモデリングや指示によって、子供に文化的価値のある要素を伝える。しかし、協働学習はこれとは異なる。協働学習は、どちらの参加者も権威者や専門家ではないときに行われる。そして、相互主観性が対称的である。2人の仲間（ピア）が共通の問題を解決するために協力し、共同で解決策に到達する時に、彼らは知識を共同構築する。これは、多くの科学的協働で見られる事案に似ている。そして彼らはその共同構築を個別に内面化する。このように、協働学習は、文化の伝達というよりも、文化の創造や共同構築のプロセスである点において、他の2つの文化的学習のプロセスとは異なる。（筆者訳）

上記で提示した Tomasello らが示した文化学習および協働学習の特徴とピアレビュー活動を結び付けることによって明らかになるのは、ピアレビュー活動の土台は、ピアによって構築される互恵的關係であるということだ。つまり、受け取ったフィードバックを通じてピアである他者の視点を借用することにより、自分の考えや意見として伝えるべきことを熟慮できるようになる。また、自分からピアに対してフィードバックを与える際にも、相手に提供すべき気付きや理解を事前に準備することになる。以上のような相互作用的な思考の経験は、最終的には自分の知識として内化される。他者の目線やものの考え方に対して意図的に関与することを通じた知識獲得は、個人的に見直しを行う際には経験できないだろう。また、立場が異なる指導者が評価や添削をするといった一方的な指導では期待できないことであろう。

上記に示した社会文化実践側面に基けば、作文のピアレビュー活動は教室の中だけでしか通用しないような狭い活動ではないこと、また、学習者は未熟で周縁的な存在ではないということが明らかになる。人が他者と言葉を通じてコミュニケーションを取り、互いに意思疎通を図り、共通理解を構築することが文化的創造の前提という見方によれば、学習者が互いに文章を読み合いフィードバックを交換するという活動は、まさに文化的創造のプロセスに関与していることになる。

4. 考察——学校教育批判の視点から

本稿の目的は、作文指導におけるピアレビュー活動に関する研究を概観し、ピアレビューを行うことの理論的位置づけを省察することであった。本章では、2章、3章での議論に加え、Resnick（1987）の学校教育に対する批判を元に、ピアレビューを行う理論的位置づけを考察する。

Resnick (1987) の問題意識は、学校教育での活動が社会实践から乖離していること、特に学習者が学習の中で孤立させられていることに向けられている。具体的に言えば、学校教育においては、宿題やテストなど学習者一人だけで出来ることのみが重んじられる。一方で、社会实践の場においては、人は様々な他者と協力し、知識やスキルを提供し合いながら課題に取り組んでいくという (p. 13)。

以上のような Resnick の批判を学びの場における作文活動に当てはめることによって明らかになることは、係る人間関係の閉鎖性である。学びの場における作文活動は、学習者が単独で書いた文章を指導者のみが読み、評価するという限定された人間関係で完結することが多々ある。一方、社会实践の場で文章を書くことは、自分の主張や考えを複数の他者つまり社会に伝えることが目標となる。その場合、書き上げるまでに、また、書き上がって読まれた後には、他者から様々な感想や反応を受け取ることになり、それが書いた文章を推敲する、あるいは次の文章を書く原動力にもなりうる。

従来の学校教育の作文活動が孤立的で閉鎖的なプロセスにとどまっている現状に対し、社会的実践の視点を導入することは、学習現場で文章を書くことの意義を再定義することになるだろう。つまり、教室内で書かれる文章であったとして、それは単なる評価の対象ではなく、他者や社会との関わりを深める手段として位置づけられることで、学習者の書くことに対する動機や意識が変化する可能性がある。Resnick (1987) の批判を踏まえることにより、既存の作文教育に対しては、社会に向けた発信力を高める教育へと再構築する道が開かれると言えよう。

5. 結論と課題

本稿では、作文活動におけるピアレビュー活動は単なる推敲のための技術的手段ではなく、学習者間の社会的相互作用を通じて自己表現を促進する重要なプロセスであること、また、文化的創造の場として機能する可能性を理論的に整理し、教育現場における実践的意義を明らかにした。以上の議論により、本稿では、ピアレビューを実施する理論的位置付けを、書くことの文化的創造の側面を確保する機会とする。

課題として挙げられるのは、書き手のアイデンティティ形成の場として、推敲活動を成立させる要件についての吟味である。

2-1 および 2-2 でまとめたように、推敲は誤字脱字の修正や曖昧な箇所の書き直しだけに留まらず、自分は何を言えばいいのかを深く熟考することも含まれる。そのプロセスも社会实践に適うものとして行われるのであれば、自分はどういう意見を持って社会の中で生きていくかということを自省するアイデンティティ形成に関わる作業となるだろう。以上のようなアイデンティティ形成に関わる作業という意義を実現する推敲活動を実践する上で必要な環境的条件を明らかにするには、協同学習の知見を活かした詳細な分析が必要になるだろう。

人が他者とコミュニケーションを取り、互いに応答し合いながら社会の中で居場所を見つけることを可能とする活動の 1 つがピアレビュー活動といえるだろう。

参考文献

- Baker, W., & Lundstrom, K. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30–43.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51–68.
- 深谷優子. (2009). 「読解および作文スキルを向上させるピアレビューを用いた共同推敲」. 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』57(2), 121–131.
- 深谷優子, 市川洋子. (2019). 「継続したピアレビュー方式の協同推敲活動が小論の作成および推敲に対する書き手の思考態度に与える効果」. 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』6(2), 23–37.
- 堀口史哲. (2023). 「文化学習としての書くことの共同推敲に関する研究——共同推敲者という視点からの対話分析を通して」. 『国語研究』94, 41–49.
- 金西計英. (2013). 「相互評価を用いたレポート課題支援システムの構築」. 『徳島大学大学開放実践センター紀要』22, 35–42.
- 大濱望美・佐藤浩一. (2016). 「推敲の形態が手続き的説明文の産出に及ぼす影響——相互推敲を取り入れた検討」. 『群馬大学教育実践研究』33, 149–159.
- Murray, D. M. (1978). Teach the motivating force of revision. *The English Journal*, 67(7), 56–60. <https://doi.org/10.2307/814742>
- Nicol, D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving written feedback in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 Presidential address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20. <https://doi.org/10.2307/1175725>
- Tomasello, M. (2016). Cultural learning redux. *Child Development*, 87(3), 643–653. <https://doi.org/10.1111/cdev.12499>
- Tomasello, M., Krugger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Science*, 16(3), 495–552. <https://core.ac.uk/reader/85220180>
- ヴィゴツキー, L. (2001). 『思考と言語』. 柴田義松訳, 新読書社（新訳. 原書は, 1956年, 1996年に, 出版）

Abstract : This paper aims to review studies on peer review activities in writing education and reflect on the theoretical positioning of implementing peer review from the perspective of revision activities. Revision involves identifying rhetorical and structural content issues and making revisions. However, drawing on the insights of Murray (1968) and Bereiter & Scardamalia (1987), this paper emphasizes the importance of rethinking the writer's writing during the revision stage. Based on this stance, it elaborates on the practical and sociocultural significance of conducting peer reviews. In the discussion, drawing on Resnick's (1987) critique of the non-collaborative nature of school education, the paper examines the insularity of writing instruction and highlights the potential for reconstructing existing writing education into an approach that enhances students' capacity to communicate with society.

書評：英エコノミスト誌の書き手がまとめた便覧を読む

内田 有紀

青山学院大学 教育人間科学部

Book Review:

Lane Greene, *Writing with Style: The Economist Guide*
(London: Profile Books, 2023), 233pp

Yuki Uchida

College of Education, Psychology and Human Studies, Aoyama Gakuin University

The Economist は、経済・ビジネスだけに留まらず、幅広い話題を平明な文体で取り扱っていて、英語圏を代表する雑誌のひとつであるだけでなく、世界で最も重要な雑誌のひとつとされている。評者も同誌の記事を英語講読・英作文の追加教材としてたびたび取り上げてきた。*Writing with Style* は、語学コラムを担当している Lane Greene による、同誌の文体・書式の便覧という位置付けの著作である。本書に記載された略歴によると、Greene は、デジタル・ニュース、本とカルチャー、欧州のビジネス、法律、エネルギー、環境、アメリカ政治などを同誌で担当してきて、現在は“Johnson”と題された語学コラムとスペイン事情を受け持っている。9ヶ国語を話すで紹介されていて、これまでの著作には *You Are What You Speak: Grammar Grouches, Language Laws, and the Politics of Identity* (2011) や *Talk on the Wild Side: Why Language Won't Do As It's Told* (2018) などがある。同コラムに関しては初代担当者の Steven Hugh-Jones から引き継いだと謝辞に記されている。本稿の目的は、英語圏を代表する雑誌のために、語学の造詣が深く、かつ実践的でもあるコラムニストが書いた本書から、日本の、特に大学の教養課程に在籍しているような学習者にとって有用な知見を引き出すことである。

本書を概観するところから始めよう。本書の序章は、George Orwell や Mark Twain の箴言を引用しながら、originality (独創性)、clarity (明瞭さ)、concision (簡潔さ)、honesty (誠実さ)、humility (謙虚さ)、lucidity (明晰さ) の6つを同誌の目標として挙げている (p. 1-2)。それに続くのが、この目標を睨みながらも英語の複雑さと対峙していくような構えの計10章であり、その前半は“The big things”と題されたエッセイ形式の5章、後半は“The details”と題された辞典形式の後半5章によって構成されている。短めの単語を使うべき理由 (第1章)、比喩表現や専門用語を安易に使うことに対する戒め (第2章)、明解な構文を使うことの推奨 (第3章)、数に関する様々な表記法 (第4章)、推敲や校正の手順 (第

5章), 混同しがちな語句 (第6章), 句読点の使い方 (第7章), 固有名詞などの表記法 (第8章), アメリカ英語とイギリス英語の違い (第9章), 大文字・小文字やハイフンなどの使い方が説明され (第10章), 末尾に文法に関する用語集が付け加えられている。

本書が扱っているすべての問題を紹介することは本稿の紙幅が許すところではないが、たとえば、短い単語を用いるべき理由を説明している第1章“Old and short: words”などは、著者が掲げている簡潔さや明瞭さという目標に関して英語史の面での理由があることを説いていて、特に興味深いものがある。大ブリテン島には、ケルト系の言語を話していたブリトン人、ラテン語を話していたローマ人、ゲルマン系の言語を話していたヴァイキング、フランス語の北方方言を話していたノルマン人などが侵入してきて、そこで使われてきた言語には様々な変化があったものの、6世紀に侵入したアングロ・サクソン人の言語こそが英語の本体であり続けていて、具体的な名詞や基本的な動作を表わす動詞はおおむねそれに由来する。アングロ・サクソン人の語彙はしばしば単音節であり、内容の具体性・活動性と相まって、それを聞く人に明瞭さを感じさせる。それこそが英語が備えているべきリズムで、言葉と物との関係における深い理解を使用者にもたらし、記憶にも定着しやすいと著者は述べている (pp. 8-12)。このことを著者は、“short words are best, and old words, when short, are best of all”という Winston Churchill による箴言に導かれた、*The Economist* 誌上で 2004 年に行なわれた文体上の実験を引用して説明する。ここでは文章が最初から最後まで単音節の語彙ばかりで構成されている。本稿では Greene による引用の前半だけを紹介しよう。

And, not for the first time, he was right; short words are best. Plain they may be, but that is their strength. They are clear, sharp and to the point. You can get your tongue round them. You can spell them. Eye, brain and mouth work as one to greet them as friends, not foes. For that is what they are. They do all that you want of them, and they do it well. (p. 7)

そして、これが初めてではないが、彼は正しかった。短い言葉が最良なのだ。それらは簡素かもしれないが、それこそが力なのだ。それらは、明瞭で、鋭く、的を射ている。貴方はそれを正しく発音することができる。それを綴ることができる。目と脳と口がひとつのようになって働いて、それらを敵ではなく友人として迎える。それこそがそれらの存在の仕方だからだ。それらは、貴方がしてほしいことをすべてやってくれるし、上手にやってくれる。

様々な言語の語彙が英語に流入してきたにもかかわらず、幅広い分野の英語の文章を分析したところ語彙の約 49 パーセントがゲルマン語に起源を持つものだった、という研究も参照しながら、Greene が英語の最古層であるアングロ・サクソン語の重要性を説明するくだりがしばらく続いていく (p. 11)。いわゆるジャーゴンの多用や濫用が批判され、多くがフランス語・ラテン語に由来するもったいぶった言い回しをできるだけ避けること

がしばしば一覧表の形で推奨されるが、しかし、分かりやすさのためになるならたちまち身を翻すのも著者の得意とするところである。たとえば、ゲルマン語系の *gift* よりもフランス語からの借用である *present* のほうがより一般的であると著者は認めている (p. 13)。また、科学的な記述はギリシア語・ラテン語に由来する語彙がなくては成り立たないということが、今度は原子論に関する記述をゲルマン語系の語彙だけで書いたらどうなるかという、アメリカの SF 作家 Poul Anderson によるパロディ “Uncleftish Beholding” を引用することによって示される (p. 12)。こちらにもまた Greene による引用の前半だけを紹介しよう。

The underlying kinds of stuff are the firststuffs, which link together in sundry ways to give rise to the rest. Formerly we knew of ninety-two firststuffs, from waterstuff, the lightest and barest, to ymirstuff, the heaviest. Now we have made more, such as aegirstuff and helstuff. (p. 12)

基盤となっている物質は元素であり、それらがいくつかの方法で結びついてほかの物質を生み出す。かつて我々は、最も軽くて稀薄な水素から、最も重いウランまで、92 個の元素を知っていた。いま我々は、ネプツニウムやプルトニウムといった、さらなる原子を生み出している¹。

最初の十数ページがこのような調子で、序章で掲げられた目標とはいくぶん裏腹に英語の多様性に圧倒されそうになるが、簡潔さや明瞭さを求める Greene の主張は一貫しているし、本書の後半 100 ページほどは辞典形式で書かれていて関心のあるエントリーを探して読むこともできるので、序盤で彼の考えをつかんでおく労は報われるだろう。第 1 章の後半では名詞と動詞の役割、第 2 章では比喩表現や文体に話が進んでいくが、できるだけ具体的な物や動きとの関連が明白な、誇張のない言葉遣いに立ち返っていくべきだ、という著者の主張が繰り返される。名詞の動詞化や、すでに存在している語彙で言えることについて新語を作ることが批判され、20 年前も存在していて 20 年後も存在しているであろう語彙を重視すべきだという知見が述べられる (p. 23)。このような姿勢の一環として、著者は、いま英語圏で盛んにおこなわれている、差別的な表現の言い換えにも批判的である。たとえば、*slaves* を *enslaved people*, *homeless people* を *people experiencing homelessness* と言い換えるような動きは、差別について考え直す一端になったとしても、すぐに新しい言葉遣いが差別的な意味を帯びてくることになる、と著者は指摘している (pp. 34-35)。

さて、本書は、評者も含めて、日本で英語を教わってきた人間にとって、習ったことはあるが、十分な説明が得られたとはなかなか思えないような事柄についても重要な示唆を与えてくれる。そういった内容は多岐にわたり、評者が気になったものだけでもすべてをここに書くことはできないし、順不同的にもなってしまうが、特に大事と思われるものをいくつか紹介しよう。まず、評者が気になっていたものに「英語を書くときはできるだけ

受動態を使わないように」という指示がある。Greene もできるだけ能動態を用いるべきだとしているが、その理由として、受動態ではその行為の動作主がぼかされることがあると述べている。これについては Ronald Reagan による “Mistakes were made” という発言が前述の honesty に反する例として挙げられている (p. 2)。ただし、動作主に焦点を当てないほうがいい場合や、既出の情報に新しい情報を足していく流れを尊重する場合など、情報の整理という観点で受動態を用いたほうがいいこともあるという著者の解説は、評者も英語を読み、書き、教えるうえで実践的に意識していたことでもあり、安心させられるところであった (pp. 39-45)。それから、関係代名詞の非制限用法には which、制限用法には that を用いるべきだと教わって、実際の英語では制限用法がしばしばそうならないことに悩んだことがある学習者は、この使い分けは約 100 年前に辞書編集者の H. W. Fowler が提唱したものであり、あくまでもひとつの提案に過ぎないという事実を知ることができる (p. 53)。さらに、And でセンテンスを始めてはいけないという教えがあるが、これは、著者によると、文法的に間違いということではない。ただし、それをずっと続けるのはおかしいという点と、他の接続詞や副詞をあまり使わなくなるという点で、多用を戒められるものである (p. 50)。

日本の学習者が英語をやや書き慣れてきたときに使いがちと思われる表現を再考させられる場面もたくさんある。辞典形式の後半5章はそのような例の宝庫となっている。これもまたいくつか紹介しよう（こちらはアルファベット順で）。challenge が「困難」という意味合いで多用されすぎていて、もっと適切な単語を選んだほうがいい場合がある (p. 90)。hopefully などのいわゆる文修飾の副詞はおおむね曖昧なので避けるべきである (p. 109)。issue を problem の同義語と見なすべきではない (p. 21; p. 112)。relatively を他の何かと比較せずに使わないほうがいい (p. 126)。これらすべて従うかどうかは別にして、評者自身も様々な英語メディアで目にして自然と思っていた表現が数多く含まれていて、立ち止まって考えていなかったことを反省させられた。

本書はユーモアに満ち溢れた本でもあり、著者がそれを文章の欠かせない部分と考えていることが見受けられる。とりわけ、自己言及的なユーモアは著者のお手の物である。たとえば、簡潔な語彙を用いるように訴えるパラグラフは以下のように書かれている。

So concrete nouns make life easier for your readers, who can “see” what you are talking about as well as think about it. And *cognitive ease is highly associated with perceptions of persuasiveness*. Or, as ordinary human beings would say it: *people like and trust things they can easily understand*. (p. 16)

そういったわけで、具体的な名詞は貴方の読者たちにとっては物事を単純にしてくれるもので、彼らは貴方の言っていることについて考えることだけではなく「分かる」ことができる。そして、知覚上の容易性は説得性の認知と高度に結合される。あるいは、普通の人間ならこういうふうに言うだろう。「人々は簡単に理解できることを好み、

信じる」と。

また、たとえば、パラグラフを1センテンスで書くことはたまにしかやるべきではないということを説明するパラグラフはこれだけで終わる。

One-sentence paragraphs should be used only occasionally. (p. 75)

1センテンスだけのパラグラフはたまにしか使うべきではない。

The Economist のための便覧という明確な方向性をもった本書を精読することは、同誌への寄稿を目的としない学習者にとっても有益である。著者が同誌の目標として確認していて、様々な小説家や政治家によるものから引用しながら説明される、文章の簡潔さや明瞭さを重んじる姿勢は、文体に対する基本的な考え方として傾聴に値する。また、日本の学習者が使うことは必ずしもなさそうな表記法なども、誌面を統一するための必要性和誤読の可能性を減らすための工夫という裏付けがあることがよく分かり、学習者が自分自身の研究や業務で英語を書く必要が出てきたときにもその時々ガイドラインに対する理解を速く深いものにしてくれるだろう。さらには、何よりも、英語ないし言語全般に対する著者の該博な知識に便覧という範囲を超えて教えられることがたびたびある。それらを伝えるときの著者のユーモア、とりわけ自己言及的な笑いも本書の見所である。

¹ 裏付けを得ることが難しいという理由で、本稿ではインターネット上の情報は参照していないが、“Uncleftish Beholding”を訳出するにあたっては、いわゆる English をめぐるいくつかのサイトを参考にした。特に以下を参照（最終閲覧日は2024年12月23日）。 https://english.fandom.com/wiki/Uncleftish_Beholding

執筆者一覧（掲載順）

松村 香奈

青山学院大学教育人間科学部 非常勤講師（言語テスト・英語教育学・教師教育）
鶴見大学文学部英語英米文学科 講師

富永 麻美

青山学院大学情報メディアセンター 助手（教育コミュニケーション学）

保崎 則雄

早稲田大学 名誉教授（教育工学・メディア教育方法学）

嶋田 大海

青山学院大学アカデミックライティングセンター 助教（応用言語学・文章作成教育）

小林 至道

青山学院大学アカデミックライティングセンター 助教（教育学・教育方法）

中竹 真依子

学習院大学外国語教育研究センター 准教授（応用言語学・英語教育）

宮本（土屋）章子

青山学院大学大学院教育人間科学研究科教育学専攻博士後期課程 3 年（学習科学）

内田 有紀

青山学院大学教育人間科学部 非常勤講師（英文学）

以 上

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たときは、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た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たときは、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

2024 年 6 月 1 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。また、本紀要委員会が論集への投稿を認めた者。

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)

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

2024 年 6 月 1 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、オリジナリティのある研究成果をまとめたもので、ライティング研究の発展に役立つ内容であること。
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。
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。
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って有益な新刊・近刊の書評。
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・注釈は不要。) |

以上の投稿については、原則として、専門家による査読（ダブル・ブラインド方式）と、紀要委員会による校閲が行なわれる。寄稿や、紀要委員会による企画記事等については、別途定める。

2. 原稿作成における注意事項

原稿の作成には、以下の事項に従う（提供される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った構成にする。
- (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 本文サイテーションとレファレンスリストは、原則として APA 第 7 版（2020）に基づく。
- (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 APA に準拠して、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) 注釈 脚注方式と後注方式の両方を認める.

(11) 英文校閲 英語を母語としない執筆者は、英文（題名を含む）の投稿前に、その責任において、しかるべき第三者の校閲を受ける.

3. 倫理規定

執筆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.

「人を対象とする研究」として、本学の「人を対象とする研究に関する研究倫理審査委員会」による倫理審査への申請が必要な場合は、執筆者がこれを行なうものとする（不明の場合は、「青山学院大学人を対象とする研究倫理」事務局または紀要委員会にお尋ねください）.

4. 本誌投稿規程第9条に基づき、執筆者は、掲載原稿の青山学院大学図書館による複写・複製（デジタル化）、および、目次情報と本文データの図書館ウェブサイト等での一般公開について、掲載をした時点で、承諾をしたものと見なす.（著作権やプライバシー等の関係でデジタルデータ化や公開できない資料・図版等がある場合は、その部分は除くことができる.）

編集後記

森幸穂委員から引き継ぎ、この『ライティング研究』第4号の編集の委員長を務めました宮澤です。

今回の号は論文1本、実践報告2本、研究ノート1本、書評1本で、すべて査読を経て、また編集部での技術的なサポートを経て掲載するものです。ご投稿をくださった皆様に厚く御礼申し上げます。

編集サイドでいちばん責任を感じるのは、サイテーション (citation) のサポートです。従来、日本の学会誌や学会発表は、個々人のスタイルをそのまま生かす場合が多かったのですが、今は学会 (誌) がサイテーションを統一する傾向にあります。本誌はAPAの最新版である第7版 (2020年) に基づいて文献を記述してもらっていますが、高度のリテラシーを求められる記述法です。基本的に引用符を使わなかったり、大文字使用法ではセンテンス方式 (センテンス・ケース) とヘッドライン方式 (タイトル・ケース) を併用したり、雑誌名と巻数までをイタリック体にして、そのあとにスペースを設けずにローマン体でパーレンに包んで号数を付すといった約束事には、正直、困惑させられます。私などはシカゴ・マニュアル派なので特に抵抗がありましたが、スタイルを統一するとはそういうものなので、執筆者とともにマニュアルどおりのサイテーションを心がけています。ただし、邦語文献についてはそのままAPAを当てはめられない部分がありますので、それは本誌なりの記述法を試みています。どうかご了承ください。(また、本誌掲載の書評はシカゴ・マニュアルの第17版までに準拠していることも、ここで打ち明けておきます。)

委員長を引き継ぐにあたって、本誌では査読原稿だけでなく、学生が読んでも役立つようなアカデミック・ライティングの記事やインタビューも盛り込みたいと考えたのですが、次号以降で実現したいと思います。もちろん、次号のご投稿もお待ちしています。

投稿募集や査読者選定に特にご尽力くださった紀要委員会の先生方、査読や校閲をしてくださった先生方、全体をお見守りくださったセンター長の伊達直之先生、副センター長の升本潔先生に感謝申し上げます。そして、the last, but not least, 緻密な進行管理と丁寧な連絡業務にあたってくださった岡田里和さんに特に御礼申し上げます。

2025年3月

アカデミックライティングセンター

紀要委員長 宮澤 淳一 (総合文化政策学部教授)

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4号

発行日 2025年3月28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