

日本語学習者の「書く」プロセスにおいてライティング・センターが果たす役割とは何か What Role Can Writing Centers Play on the “Writing” Process of Japanese Learners?

ドイル綾子（早稲田大学）・大森優（同）・秋田美帆（同）

DOYLE Ayako, OMORI Yu, AKITA Miho (Waseda University)

要 旨

早稲田大学ライティング・センターでは、「自立した書き手を育てる」ことを目指し、チューターと書き手の対話により文章検討を行っている。本稿では、同センターでの実践を紹介した上で、同センターを継続的に利用していた3名の書き手が自身の「書く」プロセスにライティング・センターをどのように位置づけていたのかをインタビュー調査によって明らかにした。そして、「自立した書き手」とは何か、またそのような書き手を育てるためにはどうしたら良いのか、対話型セッションでの話し合いを元に考察した。

Waseda University Writing Center aims to “foster self-directed writers” and so tutors examine the student’s papers through discussion with them. This paper reports on the practices of the Waseda University Writing Center and discusses how three of the Writing Center’s users placed the Writing Center in their process of “writing”. Then, from an analysis of the discussion in our interactive presentation, we conclude what makes someone an “self-directed writer” and address what we can do to guide students in becoming “self-directed writers”.

【キーワード】 ライティング・センター、自立した書き手、セッション、チューター、インタビュー

1. はじめに

一つの文章課題を完成させるまでには、様々な「書く」プロセスがある。例えば、その課題についてどう書くかを一人で考える→友人に相談する→資料を探す→わからない語や文法を調べる→文章を書く→課題を提出する→教師やクラスメイトからフィードバックをもらう→必要があれば書き直すといったプロセスである。所属機関にライティング・センターがあったら、このようなプロセスの中で利用する日本語学習者もいるだろう。

筆者らは日本語教育に携わる傍ら、早稲田大学ライティング・センターでチューター（2. 参照）として学部生・大学院生・教員を対象とした文章作成の個別支援（以下、「セッション」）を行っている。セッションにおいては、「自立した書き手を育てる」（佐渡島 2009）ことを目指し、チューターは書き手の文章を一方向的に直すことはせず、書き手との対話を通して文章の検討を行う。

では、「自立した書き手を育てる」と言った時の「自立した書き手」とはどのような書き手なのだろうか。佐渡島（2009）はセッションにおける「自立」を「書き手が自分で書いた文章をどのように書き直したらよいかにその場で気づく」ことであると定義した上で、「自立した書き手を育てる」ためには、「書かれた文章の最終的な出来栄よりも、書き手が独りになったときに自分の文章の問題点が診断でき、どのようにしたらよりよい文章になるのかの方策を立てられるようにすることを重要視す」べきであるとしている（p. 12）。

つまり、「自立した書き手」とは「独りになったときに自分の文章の問題点が診断でき、どのようにしたらよりよい文章になるのかの方策を立てられる」書き手であると言える。しかし、チューターがライティング・センターで書き手と関われるのはセッション中だけであり、セッション後独りになったときに書き手がどのように書いているのかはわからない。それにもかかわらず、ライティング・センター研究において、書き手がどのような「書く」プロセスをたどり、どのように自立しているかには目が向けられてこなかった。そこで、筆者らはインタビュー調査を行い、自らの「書く」プロセスを一番よく把握している書き手自身が、自らの文章作成をどのように捉え、「書く」プロセスの中にライティング・センターのセッションをどのように位置づけているかを明らかにした。そして、その結果を元に、書き手がどのように自立していたのかを考察した。対話型セッションでは、筆者らのインタビュー調査報告を元に対話型セッション参加者と共に「自立した書き手」とは何かを議論し、「自立した書き手」を育成するために、ライティング・センターのチューター、ひいては作文授業を担当する日本語教師がどのような実践を作り上げ、どのような働きかけをすればよいのかというディスカッションを行った。

本稿では、以上の対話型セッションの報告と合わせて「自立した書き手」を捉え直すことによって、日本語学習者の「書く」プロセスにおいて、ライティング・センターが果たす役割とは何かを改めて考えたい。

2. ライティング・センターの概要

ライティング・センターは、1950年代にアメリカの高等教育機関で発足した、「書くこと」を支援する機関であり、1980年代には全米に広まったと言われている（太田・佐渡島2013, p. 239）。日本国内の大学においても、2004年以降、ライティング・センターが設立され始め、現在も増加している。ライティング・センターは、書き手がチューターと一対一で、自分が書いている文章を、対話を通して検討する場所である。一回のセッションは大学によって、30分、45分、60分と様々であり、チューターは多くの場合、大学院生が務める（佐渡島2009）。アメリカ、日本のライティング・センターに共通する理念として、「(1) ライティングを過程において指導する、(2) 領域を横断して指導する、(3) 『紙を直す』のではなく『書き手を育てる』」という3点が挙げられる（佐渡島2013, p. 4）。つまり、ライティング・センターでは(1) 作成途中の文章でも指導を行うこと、(2) ライティング・センターは専門を同じくせずともチューターは文章を指導することができるということ、そして(3) 文章自体の改善よりも、どうしたら書き手がこれから自立して文章を書いていけるかを視野に入れて指導すること、を理念としているのである。

3. 早稲田大学ライティング・センターでの取り組み

3-1. 早稲田大学ライティング・センター

筆者らが所属する早稲田大学ライティング・センターは、2004年に設立された。当初は、英語文章（第一言語、および外国語としての英語）を対象とするセッションのみ提供していたが、2005年からは日本語文章（第一言語、および外国語としての日本語）も対象としている。

セッションで扱う文章は、論文や授業課題などの学術的文章で、利用者が持ち込んだ文

章について1回45分間の検討を行っている。セッションの種類は、①英語文章を英語で、②英語文章を日本語で、③日本語文章を日本語で（主に日本語母語話者対象）、④日本語文章を日本語で（日本語学習者対象）、検討するセッションの4つがあり、書き手は課題や自身の言語能力に合わせてセッションを選ぶことができる。なお、本対話型セッションで研究対象とした④のセッションは、日本語教育を専門とするチューターが担当することになっている。

開室は学期中のみで、予約方法は、前日までのオンライン予約、当日の来室による予約がある。セッション当日、利用者は文章または課題を紙媒体でライティング・センターに持参し、受付で文章の種類やセッションで解決したい点などをウェルカムシート(Welcome Sheet)というシートに記入する。記入が終わったら、チューターと対面し、ブースに入ってセッションが始まる。

セッションの基本的な流れは次のようなものである。まず、序盤の5-10分間で、①基本事項（書き手の持参した文章がどのような課題か、締切はいつか、授業はどんな内容かなど）の確認、②書き手による文章の音読、③45分の中でどのような点に取り組むかといったセッションの目標設定をする。中盤約25-35分間は実際の文章検討を行う。終盤の5-10分間で、セッションのまとめとして、①セッションで何をしたかの振り返り、②今後の課題の提示、③書き手に他に気になる箇所があるかの質問、などを行う⁽¹⁾。

日本語文章の検討を担当するチューターは、「学術的文章の作成とその指導」（早稲田大学が全研究科の大学院生向けに提供する授業）を受講し、文章作成についての知識を実践とともに学ぶ。チューターの専門は問わず、2013年現在所属するチューターの専門分野は、政治学、文学、経済学、日本語教育など多岐にわたる。チューターは皆、チューターとして採用された後、新人研修⁽²⁾を受ける。

新人研修を終えた後も、チューターは皆、週1回文章指導のための研修を受ける。研修の内容は学期ごとに、その時のニーズに合わせて決められるが、核となる研修として、「文章診断の仕方」、「気付きを促す質問の仕方」、「非母語話者への対応の仕方」、「セッションへの作業の取り入れ方」などがある⁽³⁾。

3-2. 「自立した書き手」を育てるための工夫⁽⁴⁾

前述のように、ライティング・センターでは、「(1)ライティングを過程において指導する、(2)領域を横断して指導する、(3)『紙を直す』のではなく『書き手を育てる』」という3つの共通理念がある（佐渡島2013, p.4）。この3つの理念の中で特にチューターのセッション実践の仕方に関わってくるのが、「『紙を直す』ではなく『書き手を育てる』」という理念である。この理念は、「書き手を育てる」、つまり「書き手が自立した書き手になるように育てる」という理念である。

早稲田大学ライティング・センターでは、「自立した書き手」を育てるための工夫を、研修を通してチューター間で共有している。対話型セッションでは、チューター間で共有されている工夫を3つの観点で分類し、紹介した。3つの観点とは、「書き手に考えさせる」「書き手にオーナーシップ(ownership)を持たせる」「セッション後も書き手が自分自身で問題を解決できるようにする」である。

まず、「書き手に考えさせる」ための工夫として、「質問する」「作業をさせる」が挙げられる。「質問する」に関する工夫として、「書き手からの質問に質問で返す」「書き手の反応に合わせて質問の仕方を変える」などがある。「作業をさせる」では、書き手自身が問題を発見できるようにするための作業として「文章を音読してもらい際に、気になる点をマークさせる」、文章、段落で一番言いたいことに気付かせるための作業として「規定文や中心文に線を引かせる」、文章における重要概念に気付かせる、キーワードの揺れに気付かせる作業として「文章のキーワードをマークさせる」などの工夫を行っている。

「書き手にオーナーシップを持たせる」とは、文章はあくまでも書き手のものであるため、チューターは一方的に書き手の書きたいことを推測して表現を修正しないということである。これを実現するため、「書き手の意図を確認する」「複数の例を示す」「あくまでも読み手としての感想を伝える」といった工夫をしている。

最後に「セッション後も自分で問題を解決できるようにする」ための工夫として、「リソースを紹介する」「メモを取り／取らせ、セッションの成果物を残す」「パターンで指導する」がある。まず、セッション中によく紹介するリソースとして、辞書、論文の書き方に関する書籍などがある。これらのリソースを紹介し、セッション中に一緒に使っている。また「メモを取り／取らせ、セッションの成果物を残す」という工夫は、話し合った内容は書かないと誤解があったり、忘れてしまったりするため、できるだけセッションの成果を可視化したほうがよいという考えから行っている。セッションで作成したメモはコピーをして書き手に渡し、書き手が家に帰って文章を修正する際に役立てられるようにしている。最後に「パターンで指導する」というのは、繰り返し見られる間違いをまとめて指摘するという方法である。たとえば、助詞や自他動詞、時制などの間違いにチューターが印をつけ、セッションで一か所だけ取り上げ、後は家で自分で直すように伝えるなどしている。「パターンで指導する」ことによって、書き手は自分の間違いのパターンに気が付き、以降気を付けるようになるという効果が期待できる。

4. 書き手の声から考える「自立した書き手」

4-1. インタビュー調査概要

早稲田大学ライティング・センターのチューターは、「自立した書き手を育てる」べく、先に述べた工夫をしながら日々セッションを行っている。ただし、日本語学習者である書き手とチューターが接する時間はセッション中に限られており、セッションを担当するチューターはその都度変わることもある。つまり、チューターは、日本語学習者の「書く」プロセスのごく一部を見ているにすぎず、実際に書き手がどのような「書く」プロセスをたどり、どのように自立しているかはわからない。日本語学習者が書き手として自立しているかどうかを考えるためには、自らの「書く」プロセスを一番よく把握している書き手自身が、自らの文章作成をどのように捉え、「書く」プロセスの中にライティング・センターのセッションをどのように位置づけているかを明らかにする必要がある。

そこで、ライティング・センターを継続的に利用している日本語学習者3名それぞれに対し、1時間程度の半構造化インタビューを行った。インタビューでは、書き手が自らの文章作成をどのように捉えているか、そしてライティング・センターのセッションを「書く」プロセスにどのように位置づけているかを明らかにするため、以下の2点について質

問した。1点目はレポートや論文を日本語で書くときに何を重視しているか、2点目は、文章作成の中でライティング・センターのセッションが役に立ったか、役に立ったのならどのような点が役に立ったかである。思いついた答えを付箋に書いてもらうという作業を取り入れながら、「書く」ということについての意識や、セッションで得られたことなど詳しく話を聞いた。インタビューは大森、秋田で行い、インタビュー内容は許可を得てICレコーダーに録音した。その音声データを文字化し、分析を行った。インタビュー調査に協力してくれた3名のプロフィールは表のとおりである。

表 調査協力者プロフィール

名前(仮名)	国籍	身分	日本語能力試験
ソン	中国	博士後期課程	1級合格
ダン	中国	大学院科目等履修生	1級合格
パク	韓国	博士後期課程	1級合格

4-2. 「書く」プロセスの中にライティング・センターをどのように位置づけていたか

インタビュー調査から、3名ともレポートや論文を日本語で書くときに文法や表現そして内容といった要素が重要だと捉えていたことがわかった。具体的には、文法や表現と内容は連動しているという意識(ソン)、また、重要な点を読み手に強調して伝えるためには様々な表現を用いる必要があるという意識(ダン・パク)を持っていることがわかった。文章作成に関して、こうした意識を持った3名はライティング・センターのセッションをどのように捉え、自らの「書く」プロセスにどのように位置づけていたのか。

まずソンは、ライティング・センターのセッションがどのように役立ったかという質問に対して、以下のように語っている。

【語り1】 ライティング・センターに来ると、音読するときに、なんか、聞いてもらう相手がいると、なんというか、伝わる気持ちが強くなって、まとめやすい感じがしますね。(中略) チューターさんに聞いてもらう時に、なんかわかる?あるいは整理する?短くする、ですとか、そういうなんていうかな、ポイントを減らすとか、簡潔にするときにすごく役に立ちますね。 <ソン> (下線は筆者)

【語り1】からソンは、セッションでチューターと話し、読み手を意識することで、伝えたい内容の明確化や整理を意識的に図っていたということがわかる。つまり、ライティング・センターを「自分の考えを整理する場」として捉えていたことが窺える。

一方、ダンは、「読み手がどう受け取るかを知る場」(【語り2】)、「今後の論文作成に生かせる表現を知る場」(【語り3】)としてライティング・センターを捉えていた。

【語り2】 チューターは、その文を見、その文、一文を見て、うーん、絶対、質問をしませんね。その場合は、うーん、もし、私にとって、おかしい、全然おかしいではないが、私にとって、考えてなかった質問だったら、私は、うーん、チューターの立場に立って、どうしてこのような質問をしますか、を考えて、そして、えー、先生と、クラスメイトの、

質問を、比べてみると、自分のえー、日本人の考え方は、考えスジはわか、少しわかりま
す。<ダン>（下線は筆者）

【語り3】 実は私は、毎回の、改善された文章を、分類して、えー、ワードの中に打ち込
みました。その中は、例えば、データの表す方、背景を紹介する（中略）、普通はいつも、
簡単な文を使って、つまらない感じをして、そしてもし、いい表現を見つかったら、その
文章を書いて、時々時間がある場合、読んで、えー、もしかしたら、今度の論文のか、な
どのものの中に、使われるかもしれないと***ます。<ダン>（下線は筆者）

ダン、チューターが投げかける質問を、自分の指導教員（先生）、そしてクラスメイト
のそれと照らし合わせ、自分の文章の読み手である「日本人の考え方」を少し理解できたと
語った（【語り2】）。また、セッションで得た表現を蓄積して、今後の文章につなげよう
としていた（【語り3】）。

最後に、パクにとって、ライティング・センターは、「自分の文章の癖を知る場」（【語
り4】）であった。

【語り4】 修士論文の時にも、お前何を話してるのって[指導教員に]言われて、同じ事を
ライティング・センターを利用するときもこの段落で一番重要な、主な核心的な文章はど
こですか。というのか。あるいは、で、何を話したいんですか。同じ事をまあ指摘されて、
やっぱり私の書く方法、スタイルがちょっと曖昧ななんかははっきりいうよりなんか曖昧す
るとつながって、読む人としてはでっ何が重要な、で何を話したいのかという疑問が爆
破するになるという文章を書くという癖が私にちょっとあるんじゃないかと思いました。
<パク>（[]内は筆者による補足、下線は筆者）

パクはセッションの中でチューターに言われたことを、修士論文を作成したときに指導
教員に指摘されたこととリンクさせ、重要な論点が見えにくい曖昧な書き方をしてしまう
「自分の癖」に気がついたと語った。

以上の語りから、ソン・ダン・パクの3名はそれぞれ、ライティング・センターを「自
分の考えを整理する場」（ソン）、「読み手がどう受け取るかを知る場」、「今後の論文作成に
生かせる表現を知る場」（ダン）、「自分の文章の癖を知る場」（パク）と捉えていたことが
わかった。このように今回インタビューを行った3名は、セッションで検討した内容のみ
を成果として持ち帰るのではなく、自分の状況と照らし合わせた上で、セッションでのや
りとりは自分の「書く」プロセスにどのような意味を持つのか、今後にどのように生かせ
るかを捉え直していたことがわかった。つまり、ライティング・センターのセッションを
利用する目的を自分なりに見出し、セッションで得た成果を、その文章にだけでなく、「書
き手としての自分」に必要なものとして生かそうとしていたといえる。以上のような「セ
ッションを利用する目的を自覚的に持つ」「セッションの成果を今後につなげる」という書
き手の姿勢・意識は、インタビュー調査をして初めて明らかになったことである。

5. 対話型セッションの報告

以上の早稲田大学ライティング・センターの実践紹介及びインタビュー調査の報告を踏まえ、対話型セッションの参加者にも「自立した書き手」とは何か、「自立した書き手」を育てるために各自の教育現場で何ができるのか、グループで議論してもらった。その際、各グループの意見はワークシートに書き出してもらい、参加者の許可を取り回収した。以下の対話型セッションの報告は、当日のワークシートに記入された記述をもとに筆者らがまとめたものである。

5-1. 「自立した書き手」とは何か

参加者による「自立した書き手」の定義を分類したところ、「自分で気がつく」「自分を知る」「読み手の意識を持つ」という3項目が見えてきた。

「自分で気がつく」ということについては、「自分の問題に自分で気がつく」ことに加え、「自分の問題に気づいて直すことができる／できたことに気づく」というところまで捉えているグループがあった。また、「書いたら書いたままではなく、そこから自分で自分の文章にしていく。(『オーナーシップ』という視点で考えると、「添削に頼る」という姿勢から離れることができる。離れることが大切)」という記述もあった。

また、「自分を知る」ということについては、自分が今できること、できないことを把握し、「相談できる」「一歩ずつ進める」「自分の状況にあわせて助けを求めることができる」ことも「自立」と捉えるようになっていたようである。これは、ともすれば「頼っている」と見られがちな行動についても、自分に足りないことを知って誰かに助けを求める、リソースを積極的に活用するという姿勢が、肯定的に受け止められるということであろう。

そして「読み手の意識を持つ」ということも、「自立」として重要な要因として認識されていた。「読み手を意識して書けるようになる」「他者（読み手）の視点をもてる。自分が書いたことが伝わるように、読み手の視点をもって改善できる」ことも、「自立した書き手」には必要であると捉えられていた。

参加者同士で「自立した書き手」とは何かを話し合うことで、対話型セッションでの筆者らの報告や参加者自身の体験を振り返りながら、それぞれが「自立」の意味を考えることができた。その中で、まずは教師自身が「自立した書き手」とは何かを考えるということの重要性も共有できたのではないだろうか。

5-2. 「自立した書き手」を育てるために

では、こうした「自立した書き手」はいかにして育てられるのか。各実践者ができることは何か。「自立した書き手」を育てるために、自分の教育現場で何ができるかについて話し合ってもらった。この話し合いでは、授業の中で教師ができること、すべきことや、ライティング・センターの利用法など様々な意見が出た。

まず、授業内でできることとして多く挙げたのがグループやペアでのピア活動である。音読を通して、またペアの相手に意図を説明することを通して気づきを促すなどの案が出された。しかし、それについては実際の授業で有効に取り入れるにはどのようにすればいいのか、参加者の「難しかった」という経験等から疑問や質問も多く出された。中でも多くの共感を得ていた意見は「ピア・ラーニングをするにしても、チューターとしての視点

がない。学習者たちにその視点を教えることができるか？日本人とピアにしても、単なるネイティブチェックになる」というものであった。確かに、教師も慣れておらず、学生も慣れていないクラスで、何のしかけや工夫もなくいきなりピア活動をするのは難しい。そこで出された意見としては、「チェックすべき視点を共有する（視点はクラスで考えることもできる）」「ステップを踏みながら、具体的作業の形で行う。こうすることで読み手も育てる」というものなどがあつた。

教師にできることとして挙げられたのは、「基本的知識や表現、構造の伝達」「すぐに正解を言わず、質問によってうまく導く」「相談しやすい環境をつくる」「課題の設定を工夫する」「書いたものについて話す時間をとる」などであつた。また、ライティング・センターのチューターとは異なり、必ず会える、長期的に会える存在として、学習者の書く意欲を高める存在になることも重要であるという意見もあつた。

ディスカッションを通し、日本語教師として、またはチューターとして、それぞれの実践の場や実践者としての自己を振り返りながら、それぞれの現場での苦労や問題点も出し合つて意見交換ができたことは大変意義深かつた。また、「自立した書き手」を育てるために教室内外でできることを話し合う中で、ライティング・センターでなくてもできること、そしてライティング・センターだからこそできることが見えてきた。

読み手となって書き手と対話を重ねるといのがライティング・センターのチューターが持つ役割の一つであるが、これは例えば授業内でも、「チェックすべき視点をクラスで共有する」「ステップを踏みながら、具体的作業の形で行う」などの工夫によって、学生同士が読み手となって読み合い、対話することは十分可能である。ライティング・センターでのチューターの視点や工夫を日本語教育とも共有することで、授業でピア活動を行う際の参考になる部分もあるだろう。

一方、ライティング・センターでだからこそできることは、チューターがライティングの専門家、そして第三者的な立場から書き手と対話をすることであろう。教師と学生の間には「評価」という逃れ難い側面がある。学生同士も、同じ空間を共有していることで、わかり合えるという面もあれば、言語的な問題から議論が成り立たなかつたり、相手への気遣いから言いつらいこともある。教師でもなく、クラスメイトでもないチューターにだからこそ話しやすい、聞きやすいことがある。いつでも何でも相談に乗り、かつライティングの専門家としての視点からアドバイスをするというところこそが、ライティング・センターの役割なのではないだろうか。

6. おわりに

対話型セッションでは、まず前半で、早稲田大学ライティング・センターの概要を説明した後、筆者らが行っているセッション上の工夫を紹介した。そして、ライティング・センターを継続的に利用している日本語学習者に筆者らが行ったインタビューの結果を報告した。インタビュー調査の結果、書き手自身もライティング・センターを利用する目的を自覚し、今後の文章作成につなげようとしていることが明らかになった。この結果から、「自立した書き手」を育てるためには、「いかにセッション内で書き手に問題に気づかせ、解決させるか」といった視点だけではなく、「書き手がどのような目的でライティング・センターを利用しているか」「書き手がどのようにセッションの成果を捉えているか」といっ

た視点が必要であると言える。

対話型セッションの後半では、「自立した書き手」とは何かをグループで話し合い、「自立した書き手」を育成するために、それぞれの現場で学生にどのような働きかけができるかを検討した。ディスカッションを通して、ライティング・センターの実践をライティング・センターの枠組みでのみ捉えるのではなく、教室での教師のフィードバックや学生同士でのピア活動とも照らし合わせることで、ライティング・センターでなくてもできること、またライティング・センターでだからこそできることを考えることができた。

対話型セッションを通して、ライティング・センターでの取り組みや、そこでの悩みや工夫は日本語教育実践にも通じるものであることを実感した。今後も、日本語教育の分野で積極的にライティング・センターでの取り組みを発信し、共に議論していくことで、ライティング・センターおよび日本語教育における作文指導の実践のあり方を考えていきたい。

謝辞

早稲田大学ライティング・センターでの筆者らの実践は、多くの人の実践の蓄積の上にあるものです。特にライティング・センターの枠組みを作った早稲田大学ライティング・センター・ディレクターの佐渡島先生には心より感謝申し上げます。

注

- (1) セッションの時間配分については、尾山(2013)が詳しい。
- (2) 早稲田大学ライティング・センターの新人研修の詳しい内容は、ポイド(2013)を参照のこと。
- (3) 早稲田大学ライティング・センターの週研修の詳しい内容は、太田(2013)を参照のこと。
- (4) 早稲田大学ライティング・センターのセッションにおける実践の工夫は、佐渡島・太田(2013)「第2章チュータリングの姿勢と技能」が詳しい。

参考文献

- (1) 秋田美帆・デルグレゴ・ニコラス(2013)「非母語話者とのセッション」佐渡島紗織・太田裕子編『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』第2章第13節、ひつじ書房、pp. 114-122.
- (2) 太田裕子(2013)「週研修」佐渡島紗織・太田裕子編『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』第3章第3節、ひつじ書房、pp. 198-206.
- (3) 太田裕子・佐渡島紗織(2013)「『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識」『Waseda Global Forum』9, pp. 237-277.
- (4) 尾山裕緒(2013)「セッションの時間配分」佐渡島紗織・太田裕子編『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』第2章第16節、ひつじ書房、pp. 145-147.
- (5) 佐渡島紗織(2009)「自立した書き手を育てる—対話による書き直し—」『国語科教育』

66, pp. 11-18.

- (6) 佐渡島紗織(2013)「チュータリングの理念」佐渡島紗織・太田裕子編『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』第1章, ひつじ書房, pp. 2-10.
- (7) 佐渡島紗織・太田裕子編(2013)『文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房
- (8) ボイド・J・パトリック(2013)「新人研修」佐渡島紗織・太田裕子編『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』第3章第2節, ひつじ書房, pp. 191-197.
- (9) Gillespie, P. & Lerner, N. (2004). *The Allyn and Bacon guide to peer tutoring* (2nd Ed.). New York: Pearson Education.
- (10) Johnston, S., Cornwell, S., & Yoshida, H. (2008). Writing centers in Japan. 『大阪女学院大学紀要』5, pp. 181-192.