

英語ライティング指導における対話の役割の検討： ライティング・センター研究の知見から

中竹真依子

1. はじめに

近年、ライティング研究において、対話や協働的な対話¹に関心が寄せられ、授業内において教師と学習者や学習者同士の対話を用いたライティング指導が行われるようになってきている (e.g., 阿部・山西, 2013; 佐藤, 2015; 東條, 2018)。また、大学にライティング・センターをはじめとしたライティング支援機関を設置し、授業外においても、対話を重視したライティング指導が増えている。ライティング・センターは、正規授業外におけるライティング支援機関であるが、そこで得られる知見は、正規授業における教師と学習者間や学習者同士の対話のあり方を検討する上で貢献できるものであると考えられる。そこで本稿では、「対話」を重視したライティング支援を行うライティング・センターにおける研究の知見に基づき、英語ライティング指導において「対話」が果たす役割について検討する。

2. ライティング・センターとは

ライティング・センターでは、書き手とチューター²が一對一で対話をしながら

1 協働的な対話 (collaborative dialogue) とは、「知識を構築する対話であり、少なくとも二者間の一方、または両者にとっての新たな知識構築に関わるもの」(Swain, Kinnear and Steinman, 2010, p. 150) と定義され、第二言語学習において重要な役割を果たすとされている (Swain, 2000)。

2 学術的な文章作成の技能と指導に関する専門的な研修を受けた学部生または大学院生が担当する。日本のライティング・センターでは、多くの場合、大学院生であることが多い。

ら文章検討を行う。ライティング・センターの理念は、“producing better writers, not better writing”（「書かれたものをよくするのではなく、書き手を育てる」）（North, 1984, p. 438）である。したがって、ライティング・センターでは、「添削」を行うのではなく、学生自らが自分の文章の問題点や修正法に気づき、自分の文章を修正できるように支援し、「自律した書き手」の育成を目指している（Nakatake, 2017）。そのため、ライティング・センターでは、書き手の気づきを促すような「対話」が行われることが求められる。

ライティング・センターは、1930年代にアメリカで誕生し、アメリカのライティング・センターは、元来リメディアル的要素の強いL1（第一言語）教育としてのライティング支援・指導を行ってきた（Carino, 2002）。1990年代以降、英語を第二言語とするESL（English as a Second Language）の学生の増加にともない、L2（第二言語）ライティングの支援・指導も行うようになり、さらなる発展を遂げた（Williams & Severino, 2004）。現在は、アメリカのほぼすべての大学に設置されており、日本をはじめとするアジアの国々においても、ライティング・センターを導入する大学が増加している。日本においては、2004年に最初の大学ライティング・センターが設置され、年々ライティング・センターを設置する大学が増加しており、日本の大学生のライティング力向上に向けたライティング・センターへの期待は大きい。

ライティング・センターにおけるライティング指導方法は、協働学習（collaborative learning）とライティングをプロセスと捉える（writing as a process）という考え方にもとづいている（Severino & Cogie, 2018）。したがって、ライティング・センターは、学びは同様の経験や背景を共有する仲間（ピア）同士の相互行為を通して促進されるものであるというBruffee（1984）の協働学習の理論にもとづき、学部生または大学院生が仲間（ピア）として実際の支援にあたる「ピアチュータリング」の形式をとっている（Williams, 2005）。チューターは、センターを利用する学生と同等の立場に立ち、「教える」のではなく、協働して文章を検討し学生が自分で文章の問題点を解決できるよう、「対話」という手法を用いるのである。さらに、ライティング・センターは、ライティングのプロセスを重視し、まだ何も書いていない構想段階から執筆後の書き直し

の段階にいたるまで、文章作成過程のあらゆる段階において学習者のライティング・プロセスを支援することが求められる。

上述の通り、ライティング・センターでは「対話」を用いて学習者のライティングを指導し、「自律した書き手の育成」を目指している。近年は、授業内の英語のライティング指導においても、自らの問題点に気づき、修正できる自律した書き手を育成することを目標としていることが多い（阿部・山西, 2013）。「自律した書き手」を育成することを目標とし、「対話」をライティング指導の要とするライティング・センターを対象とした研究から得られる知見は、授業内外におけるライティング指導全体における「対話」の役割を検討する上で唆に富むものであると同時に、授業内において自律した書き手を育むライティング指導の発展に役立つ視座を提供することが期待できる。自律した学習者を育成することは、ライティング指導に限らず英語教育全体における重要な目的の一つでもある（小嶋・尾関・廣森, 2010）。

3. 対話の有効性に関する先行研究

ライティング・センター研究において、対話の有効性を実証した先行研究には次のようなものがある。

佐渡島（2009）は、ライティング・センターのチュートリアルにおける対話を質的に分析し、「対話」が書き直しの過程において書き手を自立させる助けになることを明らかにした。佐渡島は、有効な対話の特徴として、「相槌、オウム返し、同意などによってチューターが書き手と感情の共有を重ねていること」「チューターが書き手の意図を十分に話題にしていること」「書き手自身が問題提起をしていること」「書き手の意図を話題にする中でチューターが読み手としての解釈を伝えていること」の4点を報告している。

Thompson（2009）は、ライティング・センターでのチューターと学習者間の対話におけるチューターの足場かけ（scaffolding）に焦点を当て、文章の修正方法について直接答えを教えるといった明示的な指導（direct instruction）よりも、解決方法を例示したり、学習者に自身の原稿を声に出して読んでもらったり、

学習者に詳細に説明してもらったり、一読者として対応したりするといった認知的な足場かけ (cognitive scaffolding) の方が、学習者が自分自身で文章の問題点や修正方法に気づくことにつながることを明らかにした。

Nakatake (2014) は、ライティング・センターのチュートリアルにおいてチューターが用いるチュートリングの手法を分析し、学生の主体的な書き直しにつながった対話の特徴として「提案 (suggestion)」と「交渉 (negotiation)」を挙げている。チューターへのインタビューを通じて、チューターは、書く内容や書き方についての最終判断はあくまで書き手に委ね、書き手の意図を尊重した支援を行い書き手自身に自分の文章に責任を持つよう促すために「提案」の手法を用いていることがわかった。一方、「交渉」については、書き手がより積極的に対話に参加するようになるとともに、読み手を意識させることができる、書き直しの必要性を認識させることができる、書き手自身にどのように修正すべきかを考えさせることができるとしている。また、「交渉」を通して書き手の意図が明確になることも、「交渉」の効果として挙げている。さらに、「交渉」は、文法や文レベルの部分・表面的な修正ではなく、構成や内容といった高次的な修正を促し、同時に学生のライティングの質を高めることに貢献しうることも指摘されている (Goldstein and Conrad, 1990)。

Nakatake (2015, 2017) は、ライティング・センターにおいてどのような対話がチューターと学習者間で生起し、その対話が学習者の書き直しにどのような影響を与えたかを調査した。調査の結果、ライティング・センターを利用した学習者は、チューターからのフィードバックに従った書き直しに加えて、主体的な書き直しも行っていたことが明らかとなった。加えて、読み手を意識した書き方をするようになった、自分が書いた文章に責任を持つようになった、自分が書いた文章を批判的に検討できるようになったことが主体的な書き直しにつながったことを報告している。これらの研究結果は、ライティング・センターにおけるチューターとの「対話」が、学習者の書き手としての自律性を育むことに貢献しうる可能性を示唆している。

中竹他 (2019) は、ライティング・センターを利用している学生に対してアンケートとインタビュー調査を行い、対話を重視したライティング・センター

のライティング支援の効果を学生の視点から検証している。アンケートの自由記述の分析の結果から、チューターとの対話が、書き手自身が自分の考えを整理され主張や論理を明確にする助けとなっていることが明らかとなった。また、インタビューの分析結果からも、ライティング・プロセスにおける他者との対話の重要性と有効性が利用者である学生にもしっかり認識されていることがわかった。

4. 対話が果たす役割

本節では、3で概観した先行研究の知見に基づき、英語ライティング指導における「対話」が果たす役割について理論的背景を踏まえながら考察を行う。

1つ目の役割は、読み手への意識を向上させるということである。他者との対話を通して、書き手は、何が読み手に伝わり、何が読み手に伝わらないかを明確にさせることができる。そして、それらを踏まえ、書こうとした意図と実際の表現の調整を行うことが可能となる。Hyland (2003)によると、そもそも書く行為とは、読み手を想定する社会的な行為である。したがって、読み手への意識は必要不可欠な要素であるといえる。また、Bereiter & Scardamalia (1987)は、未熟な書き手と熟練の書き手のライティング・プロセス・モデル明らかにし、未熟な書き手は、全体の一貫性を意識したり、読み手の視点で文章を書いたりすることができず、自らの思い付いたことをそのまま書いてしまう「知識伝達」(knowledge-telling) 方略を用いるのに対し、熟練した書き手のモデルは、課題の状況や読み手のことを考え、自らの考えを練り直しながら文章を書いていく「知識編成」(knowledge-transforming) 方略を用いると指摘している。大井・石川 (2006) は、対話における「問いかけ」が、「知識伝達モデル」から「知識変容モデル」への変容を促す上で重要な役割を担っていると主張している。また、「読み手の意識を持つ」ということは、自律した書き手の重要な要因の一つであるとも捉えられている（ドイル他, 2013）。以上より、読み手への意識の向上は、書き手としての自律性を育むうえで、また熟練した書き手に成長する上でも、極めて重要な要因であるといえる。また、読み手への意識を持つということで、学習者は自分で書いた文章を客観的および批判的に検討することができるよう

になり、批判的思考力の育成にも貢献しうることが示唆される。

「対話」は、学習者（書き手）に自分の文章のオーナーシップ（ownership）を持たせるという点においても重要な役割を果たすといえる。文章はあくまで書き手のものであるため、ライティング・センターでは、チューターは一方向的に書き手の言いたいことを推測して添削するということはしない。対話の中でチューターが自分の意見を述べたり、修正案を提案したりすることはあるが、その意見を取り入れるかどうかは書き手の判断に任せる。チューターは、対話を通して書き手と一緒に文章の問題点や修正法を検討するが、あくまで文章の中身と書き方についての最終決定は書き手に委ねる（佐渡島・太田, 2013）。こうした書き手の意図を尊重した「対話」が、書き手の文章のオーナーシップへの意識を高めるのである。

書き手は自分が書いた文章のオーナーシップを自覚するようになると、主体的に文章を検討したり、文章の修正に関わるようになる。つまり、「対話」は学生が主体的にライティング活動に関与するための重要な役割も担っているといえる。他者との対話を繰り返すことを通して、自分で思考を深める自己内対話ができるようになり、それがひいては Nakatake (2015; 2017) でみられたような学生の主体的な書き直しにつながると考えられる。これは書き手としての自律性を育むことに貢献しているといえるだろう。

対話のもう一つの重要な役割は、書き手の思考を整理、再構築し、主張を明確にすることを可能にするということである。つまり、対話が思考を深化させ、より洗練されたテキスト構築への気づきを促していることを示唆している。ライティング・センターにおけるチューターと学習者間の対話は、後述する社会文化理論におけるランゲージング（*linguaging*）の観点からも説明することができる。ランゲージングとは、「ランゲージングは言語を通して意味をなし、知識や経験を形成する過程」（Swain, 2006, p.98）のことを指し、「認知的に複雑な課題を遂行する際に、説明する、省察する、記述するなど言語を用いて、問題解決を行う行為」（鈴木, 2016, p.48）であるとしている。ランゲージングは、自分の誤った理解に気付いたり、重要なポイントを明確化させたり、学習内容を深く理解する上で効果があることが示されている（Chi, 2000）。ライティン

グ・センターにおいて、学習者が自分で書いた文章について自分の言葉で他人（チューター）に説明することで、自分がはっきり理解していなかったことに気付いたり、論理的におかしい点があることに気付いたり、意見や考えが明確になることは、ランゲージングの効用であり、メタ認知活動の一つであると捉えることができる。

対話の重要性や対話が果たす役割について、社会文化理論の観点からの検討も有益である。社会文化理論は、ロシアの心理学者である Vygotsky の思想に端を発し発展した理論であり、人間の認知的発達には社会的かつ文化的に形成され、他者や記号、言語などの社会的媒体が学習や認知的発達に不可欠であるとするものである。Vygotsky (1981) は、子どもの文化的発達におけるすべての機能は、まず精神間カテゴリーとして他者との間（個人間）に現れ、その後精神的カテゴリーとして子どもの内部（個人内）に現れると考えた (p.163)。つまり、子どもは、最初は他者とのコミュニケーションを媒介手段として自分の考えや行動を調整（制御）しているが、そうした精神活動が徐々に内面化し、やがて自分自身とのコミュニケーションを媒介手段として思考し、行動できるようになるのである。この移行の過程を、Vygotsky は内化（internalization）とよんだ。Wertsch は、Vygotsky の「内化」の概念を、「習得 (mastery)」と「専有 (appropriation)」の2つに分けて考えることを提案した。このうち、「専有 (appropriation)」について、後述のバフチンの「収奪」の説明を踏襲し、「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」（ワーチ, 2002, p.59）と説明している。すなわち、子どもは他者のものを取り入れ、自分のものとすることで思考を深めていくと捉えられる。Wertsch らが提唱した社会文化的アプローチでは、学習を個人の行為や活動が言語や他者を含めた文化的道具（cultural tools）に媒介され、変容していく可変的なものとしてとらえている（川成, 2012; 吉田, 2001）。さらに、川成（2012）は、学習とは「単なる知識や情報の獲得ではなく、他者との相互行為や活動が言語や他者を含めた文化的道具を通じて、他者に属する知識や情報を自己に引き込むアプロプリエーション (appropriation) や文化化 (enculturation) である」と説明している (p.122)。これらの諸概念は、学習における他者の存在、他者との対話の重要性を裏付け

るものである。

また、Vygotsky (1978) は、学習において子どもが一人でできることだけでなく、仲間や大人と協働で行えばできることがあることを発見し、それを「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development: ZPD)」と呼んだ。また、このZPDの概念と結びつけて議論されるのが「足場かけ (scaffolding)」(Wood, Bruner, & Ross, 1976) の概念である。足場かけ (scaffolding) とは、ZPD内における、子どもや未熟者がひとりでは解決・達成できない課題やタスクを解決したり、目標を達成したりすることを可能にする、教師やより能力の高い仲間からの援助のことである。Donato (1994) は、協働的ライティングに参加する学習者間の「対話」を媒介とした知識の伝達・構築過程を、集合的足場かけ (collective scaffolding) という概念で捉え、対話を通して様々な知識を共有することによって、学習者が自分一人では達成し得なかった複雑で正確なプロダクトを産出することができたと報告している。ライティング・センターにおいて、学習者が独りでは書けなかったものが、他者の介入 (チューターとの対話) によって独りでも書けるようになることは、このZPDと足場かけ (scaffolding) の概念に理論的根拠を求めることができる。

対話の重要性は、ロシアの言語思想家であったバフチンの対話原理からも説明できる。バフチンは、「理解とは、他のテキストたちとの相関と新しいコンテキスト (自分の、現代の、未来の) における意味づけのし直しである。本来の予見されるべきコンテキスト、つまり私が新しい一歩を踏み出す (場所を動く) という感覚。理解という対話的運動の諸段階。」(バフチン, 1988, p.328) と指摘している。これにより、学習を通じた理解は、他者との対話を通して意味づけを行っていくことであると捉えられる。上述のアプローチとは、もともとバフチンの用語であり、言語使用における「他者性 (alterity)」を強調する関係概念である。バフチンは自己と他者の緊張関係を重視し、次のように述べ、他者に属するものを自らの中に内化するアプローチの過程において、「他者との対話」が重要な役割を果たしていることを示している。

「言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが、〈自分の〉言葉

となるのは、話者がその言葉の中に自分の指向とアクセントを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の指向性に吸収したときである。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく（なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選び出すわけではないのだから！）、他者の唇の上に、他者のコンテクストの中に、他者の指向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならないものなのだ。」（バフチン、1979, p.66）

ライティング・センターにおいて、チューターとの対話を通して、書き手の中に独りで考えても生まれることのなかった新しい考えが発現することは、こうしたバフチンの指摘からも説明することができる。

5. おわりに

本稿では、ライティング・センター研究における対話の有効性に関する知見から、英語ライティング指導における対話が果たす役割を考察した。「対話」は学習者のさまざまな気づきを促し、書き手としての自律性を育むうえで重要な役割を果たしていることがわかった。ライティング・プロセスにおいて他者の声を取り入れることの重要性、有効性を学習者に認識してもらうためにも、教室内でのライティング活動に積極的に「対話」を取り入れ、学習者同士で協働しながら文章を作成する習慣を身につけさせることが必要である。

ライティング・センターでは、チューターが読み手となって学習者と対話を行うが、ライティング・センターでのチューターの視点や工夫は、授業内においてピア・レビューを行う際の参考になる部分も大いにあるだろう。ピア・レビューでは、学習者同士の対話を通して、互いのレポートを改善させることが期待されるが、ピア・レビューの機会だけを提供すれば効果が期待できるわけではなく、対話の質が低ければ効果は得られない（大島、2005）。書き手が自ら文章の問題点を指摘したり修正法に気付いたりする対話を実現させるために、教師の適切な介入は必要不可欠であろう。クラスでチェックすべき視点（例え

ば、主張は明確か、序論・本論・結論は適切か、語句の選択は適切か、構成はわかりやすいか、など）や書き手の考えを引き出す有効な問いかけの仕方を共有するなど、段階を踏みながら、ピア・レビューにおいて具体的に行う作業を明確化しておく必要がある。その文章診断の視点や問いかけは、自己推敲の際の自己内対話においても役立つものであると考えられる。また、広瀬(2015)は、円滑なピア・レビュー活動を実施する上で教師が行うべきこととして、「活動の目的・手順の明確化、課題や教材の工夫、適切なグループ編成、活動促進のための観察・介入、活動の評価など」(p.129)を挙げている。加えて、教師は、ライティングに関する基本的知識や表現、構造の伝達、安定した人間関係(ラポール)が築かれた対話しやすい環境づくりといった工夫を行うことも必要であろう。

書くことは、他者や自己との「対話」の上に成り立っている高度な認知的かつ社会的な活動であり、一方通行の作業ではなく常に有意義性を生成するための「対話」の相手が必要な活動である(山西, 2004)。学習者同士が対話し、協働する環境づくりを考慮に入れ、自主的な学びを通じたライティングスキルの習得・育成を目指した英語ライティング指導が望まれる。

参考文献

- 阿部真・山西博之(2013)。「大学英語教育における協働的ライティング学習の可能性 ―グラウンデッド・アプローチに基づいた分析の試み―」『外国語教育メディア学会機関誌』, 50, 93-117.
- バフチン, M. (1979). 『小説の言葉』(伊東一郎訳) 新時代社
- バフチン, M. (1988). 『ことば対話テキスト』(新谷敬三郎・伊藤一郎・佐々木寛訳) 新時代社.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the “conversation of mankind.” *College English*, 46, 635-652.

- Chi, M.(2000). Self-explaining expository texts: the dual processes of generating inferences and repairing mental models. In R. Glaser(Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp.161-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carino, P. (2002). Reading our own words: Rhetorical analysis and the institutional discourse of writing centers. In P. Gillespie, A. Gillam, L. F. Brown, & B. Stay (Eds.), *Writing center research: Extending the conversation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp.33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- ドイル綾子・大森優・秋田美帆（2013）. 「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」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2013_SF_doyle.pdf
- Goldstein, L. M., & Conrad, S. M. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, 24 (3), 443-460.
- 広瀬和佳子（2015）. 『相互行為としての読み書きを支える授業デザインー日本語学習者の推敲課程にみる省察的対話の意義』ココ出版.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 川成美香（2011）. 「社会文化的アプローチによる第二言語習得」大学英語教育学会（監修）佐野富士子・岡秀夫・遊佐典昭・金子朝子（編）『英語教育学大系第5巻』（pp.122-132）大修館書店.
- 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人（編）（2010）. 『成長する英語学習者：学習者要因と自律学習』（英語教育学大系第6巻）大修館書店.
- Nakatake, M. (2014). Tutor feedback and student revision in an EFL writing center. *JACET-KANTO Journal*, 1, 36-50.
- Nakatake, M. (2015). Students' responses in the revision process to writing center

- tutorials. *JACET-KANTO Journal*, 2, 55-69.
- Nakatake, M. (2017). *The effects of writing tutorials on student revisions in a Japanese writing center*. Unpublished doctoral thesis, the University of Tokyo.
- 中竹真依子・木村文子・湯浅拓也・市川直人・金鍾必・小林至道 (2019). 「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ライティング支援の現状と課題」『第25回大学教育研究フォーラム発表論文集』53.
- North, S. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46 (5), 433-446.
- 大井恭子・石川直美 (2006). 「知識伝達モデル」から「知識変容モデル」への発展を志向するアカデミック・ライティング指導 — 「問いかけ」とピア・レビューの重要性に着目して— 『千葉大学教育学部研究紀要』54, 105-117.
- 大島弥生 (2005). 「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性 — チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み」『大学教育学会誌』27 (1), 158-165.
- 佐渡島沙織 (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, 11-18.
- 佐渡島沙織・太田裕子編著 (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.
- 佐藤雄大 (2015) 『対話を用いた英語ライティング指導法 ダイアログ・ジャーナル・ライティングで学習者をサポートできること』溪水社.
- Severino, C., & Cogie, J. (2018). Writing centers and second and foreign language writers. In R. M. Manchón, & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing*. De Gruyter Mouton.
- 鈴木渉 (2016) 「教育実践に役立つ第二言語習得研究：インプット、インタラクション、アウトプットの観点から」『KELES ジャーナル』1, 46-49.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes(Ed.), *Advanced language learning: the contribution of*

- Halliday and Vygotsky* (pp.95-108). London, UK : Continuum.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2010). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters
- Thompson, I. (2009). Scaffolding in the writing center: A microanalysis of an experienced tutor's verbal and nonverbal tutoring strategies. *Written Communication*, 26 (4), 417-453.
- 東條弘子 (2018) 「大学英語ライティング授業における協働的な対話の特徴—学習者間での互恵的な質問の分析と検討—」『KATE Journal』, 32, 99-113.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M. E. Sharp.
- ワーチ, J. V. (2002) 『行為としての心』 (佐藤公浩他訳) 北大路書房
- Williams, J. (2005). Writing center interaction: Institutional discourse and the role of peer tutors. In K. Bardovi-Harling & B.S. Hartford (Eds.), *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk* (pp.37-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Williams, J., & Severino, C. (2004). The writing center and second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, 165-172.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- 山西博之 (2004) 「高校生の英語ライティング・プロセスの研究に向けての一考察：「内的なプロセス」と「書くことの対話性」に焦点をあてて」『中国地区英語教育学会研究紀要』, 34, 97-105.
- 吉田達弘 (2001) 「社会文化的アプローチによる英語教育研究の再検討」『言語表現研究』 17, 41-51.

The role of dialogue in second language writing instruction : Based on the findings of writing centre research

Maiko Nakatake

In recent years, increasing attention has been paid to second language (L2) writing instruction which emphasises dialogue to promote students' development as writers both in and outside of the classroom. Writing centres help students to discover how to improve their texts effectively by themselves through dialogue instead of fixing their' papers. This paper reviews studies on the effectiveness of dialogue in writing centres and discusses the role of dialogue in L2 writing instruction based on the findings of writing centre research. The findings revealed that dialogue plays a significant role in 1) raising students' awareness of readers, 2) enhancing students' sense of ownership of their text, 3) reorganising students' thoughts and clarifying what they really want to say, and 4) encouraging students to be actively involved in their writing process. This paper also discusses how sociocultural perspectives can contribute to understanding of the importance of dialogue in the writing process. Lastly, the implications for designing classroom writing activities are provided based on writing centre practice.