

在日留学生におけるアカデミックライティングへの 支援に関する検討

— 大学院留学生への半構造化インタビュー調査から —

閔 琬新¹・中島 平¹

東北大学大学院教育学研究科¹

要旨

本研究の目的は大学院留学生における授業に関連したアカデミックライティング（以下、AW）活動の体験の調査を通じて、ライティングプロセスに関わる要素を明らかにした上で留学生のAW活動へ新しい支援視点を生み出すことである。その研究結果から、留学生のAWプロセスとAW活動の学習成果は、AWへの理解、既存知識、思考力、留学する前のライティング経験などの個人要因と、教員の教授法、日本語論文作成に関する指導、AWへのフィードバック及び成績評価の外部要因との相互作用の結果であると示唆された。また本調査結果によると、①「感想文」のAWに対して留学生が表面的なアプローチを使用する傾向がある。②留学生のAW活動において、日本語能力、AWへの理解、思考力と日本語作文に関する指導に関してより効果的な支援を求めている。③教員のフィードバックと成績評価についてより工夫が必要とされるという3つの支援視点が見出された。

キーワード：アカデミックライティング 在日留学生 大学院 ライティングアプローチ 支援

問題の所在

本稿では、アカデミックライティング(以下、AW)は、学生が日本語を使って授業に関連するレポートやエッセイを作成する活動と定義される。評価の道具と学習の手段としての、授業に関連したレポートやエッセイのようなAWは、高等教育において中心的位置を占めると考えられる(Hounsell 1997)。理想的に、AW活動には、学生が積極的に授業内容と文献を理解し、アイデアを深く検討し、読んだ資料を統合して批判的に評価し、自分の理解を明確に述べる事が求められる(McCune 2004)。そこで、学習活動としてのAWは、学生にかなり厳しい要求を突きつけると予想できる。この要求に関して、Hounsell(1997)は以下のように述べている。

学生は、トピックを理解し納得するだけでなく、さらに踏み込んで、自分が知っていることを正式で秩序ある文章の枠組みで伝えなければならない。……他の資料を探し出し、咀嚼し、トピックとの関連性を、学生が自由に使えるすべての資料との関係で評価しなければならない。最後に、学生が利用することを選択したものは、トピックの議論の中で集められ、展開されなければならない(p.106)。

その一方で学生は AW 活動を通じ、授業内容への理解を深めるだけでなく、情報収集力、分析力、判断力、批判的考察力、論理的文章の作文力などを徐々に身につけることで、「受動的な学び」から「能動的な学び」への転換も期待できる(西垣 2011; Teng and Yue 2022)。このことからみると、学習活動としての AW は、事実重視の多肢選択式試験と比べて、学習への深いアプローチを促進する可能性が高いと考えられる(Scouller 1998)。また、留学生における日本語 AW 活動の体験は、アカデミック日本語の習得、高度な日本語運用能力の獲得にもつながる。

しかし、日本において留学生の AW は決して順調に進んでいるとは言えない。数多くの研究では、留学生は AW に取り組む際に、日本語表現、執筆形式、テーマ構想、文献収集・引用などに不安や困難を持つことが指摘されてきた(田 2017; 数野 2018; 中嶋 2018; 谷口・谷口 2019; 副田 2020)。これらの問題点に対して、日本語教育または留学生教育に携わる教員・研究者はレポート作成指導のプログラムを立ち上げ、ペア・レアポンス、協働学習などの支援策を提案してきた(二通他 2009; 田 2019)。一方、筆者の周りの留学生から「レポートよりテストのほうが好き」「レポートと授業内容の関連性がなくて、授業を受けなくてもレポートを書ける」というような不満がしばしば耳に入る。

ここでは、先行研究で取り上げた問題点(言語面と技術面の問題点)以外に、在日留学生は体験した AW の学習効果に消極的態度を示すことが窺える。以上のことから、留学生の AW をより効果的に支援するため、留学生の日本語能力および作文能力以外に、留学生がレポート等の AW を如何に理解するか、留学生がどのような AW を体験するかなどの全面的な認識が不可欠だと考えられる。

先行研究

学生のライティング成果を促進するため、研究者たちは学生のコンセプションとライティングアプローチに関する研究を多く行なった(Hounsell 1987,1997; Lavelle and Zuercher 2001; McCune 2004)。

学生のライティング・コンセプション(conception of essay writing)に関して、Hounsell (1984,1987,1997) は歴史学と心理学を専攻する学生を対象とした調査を行なった。その調査結果によると、学生のコンセプションは「解釈的(interpretative)」と「非解釈的(non-interpretative)」の二つのグループに分けられ、解釈的グループには議論(argument)と説得力(cogency)という概念から構成される一方で、非解釈的グループは関連性(relevance)と配置(arrangement)という概念から構成される。また、この4つの概念に対して、データ(エッセイの主題または材料)、組織(エッセイ材料の構造化)、解釈(学生によって材料に与えられた意味)という3つの下位構成要素である「中核要素」も明らかにされている(Hounsell 1987, p.111)。

解釈的グループの概念は「意味づけ」(makes meaning)への関心を強調する(Hounsell

1987, p.112)。つまり、文章は、あるトピックや問題を個々に特徴的な方法で意味づける言説の様式とみなされる。したがって、議論と説得力の概念では、重要な中核要素が解釈であり、他の2要素であるデータや組織は解釈のスタンスを首尾一貫した根拠ある形で伝えるためのものであり、解釈のために利用されるものとみなされる (Hounsell 1987)。

一方、関連性と配置の非解釈的グループでは、「意味づけ」の方向性が比較的乏しく、学生自身のアイデア、考え、意見等が「加えられた価値」(value added)とみなされることが多い (Hounsell 1987, p.112)。つまり、エッセイのデータや組織は、解釈と一体化されておらず、講義や書籍などの資料から「ほとんど付随的に」導き出された、いわば自由な状態で浮遊している (Hounsell 1984, p.112)。その結果として、エッセイの執筆手順の説明は、平板で機械的、つまり意味への配慮を欠いた一連のステップに見えたと考える。また、内容についての説明には、結論についての実質的な言及が含まれていない (Hounsell 1987)。

また、Biggs (1998a, 1998b)によれば、学生のライティングアプローチは深層的なアプローチ (deep approach) と表面的なアプローチ (surface approach) に分けられる。深層的なアプローチには、知る必要性に基づいてタスクに取り組む意図がある場合、焦点はより高い概念レベルにあり、意味の層を操作することに向けられることが多く、より高次の認知活動が含まれる (Lavelle and Zuercher 2001 ; Teng and Yue 2022)。一方、表面的なアプローチには、学習活動が低いレベルの認知的関与 (暗記や反復) と表面的で直線的な結果 (リスト化や整理) を伴うことが多い (Lavelle and Zuercher 2001 ; Teng and Yue 2022)。また、Emig (1971)、Graves (1973)、Dyson (1987)、Scardamalia and Bereiter (1982) は子供及び若年成人を対象とし、深層的なアプローチと表面的なアプローチの違いに関して、より丁寧な検討を行なった。Lavelle と Zuercher (2001) はそれらの研究成果に基づき、ライティングの深層的なアプローチと表面的なアプローチについて表1に示したような特徴を取り上げた。

表1 大学生における深層的なと表面的なライティングアプローチ
(Lavelle and Zuercher 2001)

深層的なアプローチ Deep writing	表面的なアプローチ Surface Writing
メタ認知、リフレクティブ (Metacognitive, Reflective)	冗長性、再生産性 (Redundant, reproductive)
高水準または交互の焦点 (High or alternating level of focus)	ローカルレベルへのフォーカス (Focus at the local level)
階層的組織 (Hierarchical organization)	直線的、連続的な構造 (Linear, sequential structure)
関与、自己言及 (Engagement, self-referencing)	デタッチメント (Detachment)
能動的に意味を作る (Actively making meaning)	データの受動的な順序付け (Passive ordering of data)
聴衆への配慮 (Audience concern)	聴衆への配慮が少ない (Less audience concern)
エッセイを全体として統合的に考える (Thinks about essay as an integrated whole)	エッセイを組織化されたディスプレイとして見る (Sees essay as an organized display)
論文主導型 (Thesis-driven)	データ駆動型 (Data-driven)
リビジョン (Revision)	編集 (Editing)
課題を超えて変容する (Transforming, going beyond assignment)	与えられた文脈の中で語る (Telling within the given context)
自律的 (Autonomous)	ルールに縛られる (Rule-bound)
教師が自立している (Teacher independent)	教師依存 (Teacher dependent)
満足感、首尾一貫性、連結性 (Feelings of satisfaction, coherence and Connectedness)	

研究目的

本研究の目的は大学院留学生における授業に関連した AW 活動の体験の調査を通じて、ライティングプロセスに関わる要素を明らかにした上で留学生の AW 活動へ新しい支援視点を見出すことである。

研究方法

本研究では、国立大学 A 大学に在籍する文系大学院留学生 10 名を対象としたインタビュー調査を実施した。本調査の実施については東北大学大学院教育学研究科の倫理委員会の承認を受けた。調査対象者の詳細について表 2 に示した。

表 2 対象者プロフィール

対象者	大学院		学部		
	学年	日本語論文作成支援を受けたこと	学部	専攻	AW 経験
S1	博士 3 年生	なし	中国	非日本語	少ない
S2	修士 1 年生	あり	中国	日本語	少ない
S3	修士 1 年生	あり	中国	日本語 (副専攻)	多い
S4	修士 1 年生	あり	中国	日本語	少ない
S5	修士 1 年生	あり	中国	日本語 (副専攻)	少ない
S6	修士 1 年生	あり	中国	非日本語	多い
S7	修士 2 年生	なし	日本	非日本語	多い
S8	修士 2 年生	なし	中国	非日本語	少ない
S9	修士 2 年生	なし	中国	日本語	少ない
S10	修士 2 年生	なし	中国	非日本語	多い

本調査では、先行研究から得られた知見と研究目的を踏まえて、「留学する前の学習履歴」「経験した AW の類型」「AW への理解」「授業体験」「AW のプロセス」「AW に関するフィードバックと評価」の 6 つのカテゴリーに関する調査質問が作成された。一人当たりおおよそ 50 分から 1 時間 30 分の半構造化インタビューを行なった。インタビュー内容は、対象者から許可を得たうえで IC レコーダーに録音し、発話データは対象者ごとに逐

語録を作成した。データ分析に関しては、Creswell and Poth (2018) に基づく質的データ分析法により実施した。

結果と考察

本調査から、留学生が体験した AW 活動への評価及び AW の学習成果に対して、個人差と AW 類型の差が見られた。つまり、同じ対象者でも AW 活動への評価と学習成果が授業体験によって変化する一方で、同じ授業の AW に対して、対象者によって AW 活動への評価と学習成果も変化した。その差が生じる原因について、主に留学生の個人要因と外部要因という2点を取り上げられる。留学生の個人要因として、授業を受講するモチベーション、AW への理解、動機づけ、知識、思考力、日本語能力、既存知識、留学する前のライティング経験とライティングスキルなどが挙げられる。外部要因として、授業での教授法、教員の使用言語（英語または日本語）、AW の類型と要求、ライティングスキルに関する指導、日本語論文の作成に関する指導、AW へのフィードバック、成績評価が挙げられる。本調査結果から、留学生の AW プロセスと AW 活動の学習成果は留学生の個人要因と外部要因の相互作用の結果であることがわかった。また、各々の要因の関連性から図1で示された結果が生み出された。

具体的には、留学生のライティングプロセスは主に「日本語能力」、「ライティングアプローチ」、「ライティングスキル」という3つの部分からなる。「日本語学習の年数」と「学部の専攻」は留学生の「日本語能力」へ大きな影響を与える。「ライティングアプローチ」には「表面的なアプローチ」と「深層的なアプローチ」に分けられる。留学生の「ライティングアプローチ」に影響を与える要素としては、AW への理解、動機づけ、知識、思考力、AW の類型と要求が挙げられる。その中で、留学生の授業での学習体験は AW への理解、関心、知識および思考力に緊密に関連する。留学生の既存知識は留学生の知識と思考力へも影響する。留学する前のライティング経験は AW への理解と思考力に影響を与える。「ライティングスキル」には「文章の形式」と「引用方法」が含まれる。その影響要素には「留学する前のライティング経験」、「日本語作文に関する指導」、「授業の担当教員からの指導」がある。

本調査結果に関して、以下の3点を取り上げて検討を行う。

- (1) 留学生の視点からの「感想文」の学習成果について
- (2) 留学生の AW 活動においてより効果的な支援を求めること（日本語能力、AW への理解、思考力 (thinking skills) 日本語作文に関する指導)
- (3) 教員のフィードバックと AW に基づく成績評価

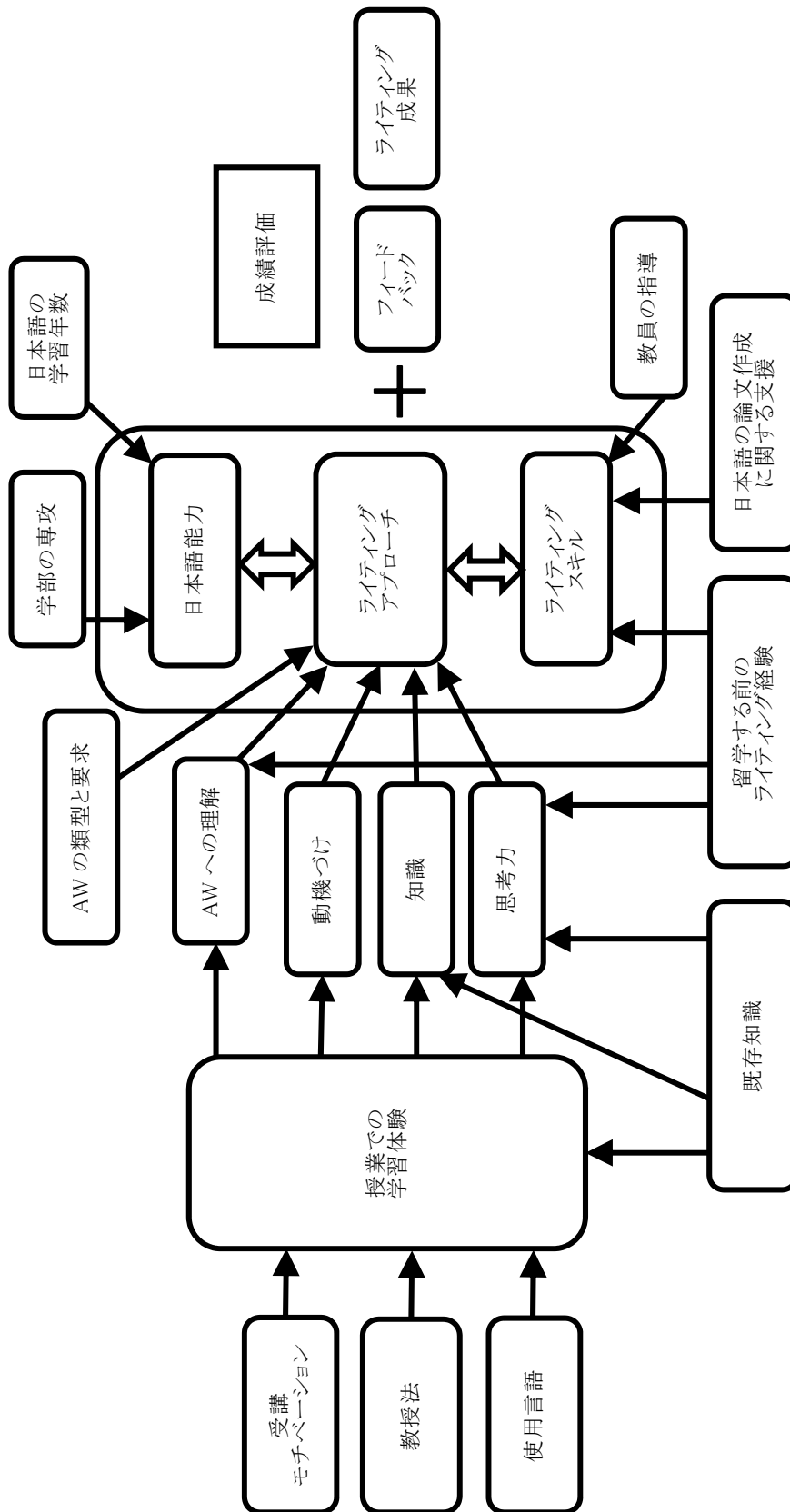


図1 留学生におけるアカデミックライティングのプロセス及び関連要素

(1) 留学生の視点からの「感想文」の学習成果について

本調査で主に留学生が体験した AW には文献レビュー、小論文（学生が関心を持つテーマに対して収集した文献を用いて論証する）、問題解決、授業内容の応用、感想文（〇〇について感じたこと、考えたこと）の 5 つのタイプがある。「文献レビュー」と「小論文」は授業前に作成し、授業の際に学生が作成した文章を発表する。「問題解決」、「授業内容の応用」と「感想文」は、授業終了後に授業で学んだ内容を踏まえて作成する。

その中で、調査の対象者たちは「感想文」の AW に対して、より低い満足感を示して、表面的なライティングアプローチを使う傾向も見られる。その原因として、対象者たちは「感想文」＝「深い思考に触れないようなカジュアルライティング」と解釈していることが多い。これに関して、対象者 S9 は「先生は私たちに感想文で何を学んでほしいかがよくわかりません。そのため、ほとんどの場合に、私は要求された字数を満たすまでに配布されたスライドと資料をまとめます」と話した。また、対象者 S6 は「感想文を書くときに、私は深い思考をしていません。授業への感想ですけど、感想文を書き終わっても授業内容をよく覚えていませんでした」と述べた。

感想文の学習効果について、対象者 S3、S7、S9 は、一定の時間が経つと自分が書いたことを忘れるため、良い効果がないと話した。また、ほとんどの感想文に対して、教員のフィードバックが提示されなかったため、対象者 S3、S7、S9 は提出した感想文の質について不安を示した。

そこで、「感想文」の AW に対して、より明確な指示と効果的なフィードバックが必要とされると考えられる。

(2) 留学生の AW 活動においてより効果的な支援を求めること

日本語能力

日本の大学出身の対象者 S7 以外は、学部の専攻と日本語学習の期間を問わず、レポートやエッセイを書く際に日本語の困難や不安を持つと述べた。特に、専門用語、接続詞、文末表現などに関して困難を持つことは先行研究で得られた知見と一致する。

一方、対象者 S7 は自分の日本語能力に対して自信があるにもかかわらず、自己評価と他者評価に一部不一致があることを認識している。しかし、その自己評価が他者評価との不一致は授業に関連した AW のフィードバックに反映されていない。

「私は学部時代から日本の大学で学んでいるので、自分の日本語能力にある程度の自信があります。そこで、自分が書いた日本語文章や論文がわかりやすいと思います。周りには日本語でレポートを書くことが不安と感じる留学生同士が多いけれども、自分にはそのような不安と心配がないと思います。提出したレポートに対しても、授業担当の先生から日本語の指摘が来ていませんでした。しかし、論文を投稿する際に、編集者の先生から『文章にはわかりづらいところが多い』というコメントが来ました」

そこで、日本語能力向上への支援において、留学生の自己評価と自己修正の促進も不可欠だと考えられる。

AW への理解

本稿では、AW への理解を学生のライティングコンセプトと授業学習における AW の役割という 2 つの意味要素に分けて検討する。

まず、学生のライティングコンセプトに関して、対象者 S10 以外に、他の対象者は「意味づけ」への関心を強調する態度を示していない。ほとんどの対象者はレポートやエッセイには論点が大事だと考える一方で、いかに収集したデータを論理的に構造化して論点を論説することが必要かを明確に言及していない。

次に、授業学習における AW の役割に関して、対象者たちからは「授業内容の復習」、「真面目に受講する理由」、「ただ先生から課されたタスクだけ」、「授業内容を考えさせるきっかけ・深く思考する」、「授業での学習成果を深める」、「授業内容に関わる self-study の道具」という考えが示されていた。

そのうち、「授業内容の復習」、「真面目に受講する理由」という考えを持つ留学生は留学する前のライティング経験が比較的少なく、A 大学で経験した AW にも低い満足度が示される。これに関して、対象者 S8、S9 は修士課程の 2 年間で数多くのレポートを書ききた一方で、これらの AW 活動で知識やスキルを確実に身につけたと実感できないと語った。特に、対象者 S9 は「レポートを書くときに、先生が授業で教えてくれたことを時間をかけて整理したけれども、今は頭の中で残されている知識が非常に少ないです。むしろ、最終レポートの代わりにテストを受ければ、自分の授業学習のほうが役に立つと思います。テストだとすると、せめて自分がわかったこととまだわかっていないことが直接に気づけます」と話した。また、対象者 S7 も「レポートよりテスト方がいい」の考えを示した。知識の記憶と再生を学習目的とする授業には、レポートやエッセイなどの AW 活動は相応しい学習手段ではないことがさまざまな研究で検証されている (Spiegel and Delaney 2014; Kim et al., 2021)。一方、本調査では、留学生が AW 活動を知識の記憶と再生のための学習道具として捉える傾向が見られる。そのため、学部段階の学習を終わっても AW へ適切な理解を持たない留学生もいると考えられる。

以上の 2 点からみると、留学生の AW への理解に関して、より効果的な支援が求められると考えられる。

思考力

思考力 (Thinking skills) には学生のテーマへの解釈、データの収集、分析、評価および構造の要素が含まれている。本調査では、対象者全員が AW 活動に思考力に関連する困難を持つことが判明した。それに対して、対象者 S3 は「私は時々先生から課されたレポ

ートのテーマをいかに解釈すべきか、集まった資料をどのように分析すべきか、何を書けばいいかについて非常に悩んでいました。その時に、私は自分の考えと論点を述べるのではなくて、レポートの字数要求を満たすためにたくさんの参考文献の内容を羅列するだけになってしまいました……。結局、レポートを書き終わっても一体何を書いたかが自分もわからないのです」と述べた。対象者 S3 以外に、対象者 S5、S9 と S10 も同様の経験を話した。

その原因については、留学生が授業で AW 活動に求められる思考力を確実に身につけたかどうかに関わると考えられる。「一部の授業では、知識が学べるだけではなくて、探究と分析などの能力も身につけると実感できました。一方、一部の授業では、探究能力と分析能力はむしろ、授業内容の理解さえもできなかつたと思います。これらの授業のレポートの作成には手間がかかるし、レポートを書いても学習成果が低いと思います」という考えが対象者 S10 から示された。

また、思考力は AW 活動での役割に関して、対象者 S3 は「たとえば、資料と文献が水だとすると、思考力が水を入れる容器だと思います。授業で学んだことが容器の容量を決めます。もし授業で学んできたことが非常に少ない場合、いくら文献を収集しても、文献の情報を正しく読み取ることができないと思います。また、授業でどれくらい学べるかは自分の専門能力はもちろん、先生の教授法にも緊密に関わると思います」と解釈した。したがって、学生の思考力の促進に関して、教授法への工夫が求められると示唆される。

日本語の論文作成に関する指導

日本語論文作成の支援を受けたことがある対象者は AW 活動に対してより高い自己満足感を示した。これに関して、対象者 S2、S4 は日本語論文作成の支援の授業で学んだことを詳しく話した。「日本語アカデミックライティングに関する授業で、文章の論理構成、引用方法や日本語版表現などのスキルを学んできました。そのスキルが自分のレポートによく活用できるため、レポートを書くときに自分の不安は少なくなって、自信が持っています。また、日本語アカデミックライティングの授業でたくさんいい研究論文を読んでいて、研究方法とかも少しわかるようになりました」と対象者 S2 は述べた。

一方、日本語論文作成の支援を受けたことがない対象者 S8、S9、S10 は文章の形式や論理構成などについて、より不安を示している。したがって、学生に向けた日本語論文作成の支援活動を提供すること、及び学生の支援活動への参加を促すことが必要だと考えられる。

(3) 教員のフィードバックと AW に基づく成績評価

教員のフィードバックは学生の学習活動に非常に影響し、学生の AW 活動も例外ではないと考えられる。本調査では、教員からフィードバックを十分に得た対象者はほとんど得

られなかった対象者より AW 活動により高い満足感を示した。しかし、本調査結果からみると、Hattie と Timperley (2016) が提唱した効果的なフィードバックである「課題を作成するプロセスへのフィードバック (feedback about the process)」と「課題を遂行する学生の自己評価と自己調節へのフィードバック (feedback about the self-regulation)」が、教員のフィードバックに含まれることが少なかった。この2つのフィードバックは、学生が自分自身でエラーを検出すること、修正ストラテジーを利用すること、現在の知識と目標の間のギャップを減らすことへの動機につながる ((Hattie & Timperley, 2016))。したがって、対象者が AW に対して適切な理解を持たない原因の一つとして、充分効果的なフィードバックが提供されていないと推測される。

また、本調査では、留学生が経験した AW は成績評価の道具としても使われていることがわかった。しかし、成績が留学生の AW にネガティブな影響を与えることが窺える。対象者はほとんどの授業で AA と A のような高成績を得たが、その高成績が一部の対象者の学習モチベーションの低下につながると考えられる。これに関して、対象者 S9 は「修士に進学したばかりときに、真面目に受講して真面目にレポート課題を取り組みました。しかし、先生からレポートに関して意味深いフィードバックがほとんどもらわなかったので、レポート課題への態度も徐々にいいかげんになってしまいました。それでも、第1学期が終わったときにいい成績を取りました。第2学期のときにより消極的な態度で授業を受講してレポート課題を取り組みました」と話した。

一方、B と C の成績をとったことがある対象者 S6、S7、S9 は、成績に対して不満を示した。対象者 S6 は「私は他の授業と同じような態度で、同じ時間をかけてレポートを作成したのに、先生から B の評価を受けたことが納得できません。しかも、先生はなぜその成績をつけるのかも説明してくれなかったのです。もし、私の学習パフォーマンスが悪いのであれば、どこが悪いのか、またはどうやって改善すればいいかを教えてほしいです」と述べた。そこで、成績評価が対象者の学習モチベーションにネガティブな影響を生じる原因として、不明確な成績評価基準と不十分なフィードバックがあると推測できる。

終わりに

本調査結果によると、留学生の AW 活動には複数の要素が含まれることがわかった。そのため、留学生の AW 活動への支援には、日本語教育または留学生教育に携わる教員だけでなく、専門教育の教員の工夫も求められる。また、留学生の AW 活動をめぐって、本稿では「感想文」の学習成果、留学生の日本語能力、AW への理解、思考力、日本語論文の作成に関する指導、教員のフィードバックと成績評価についてより効果的な支援が求められるという視点を生み出した。

本稿では中国出身の文系大学院留学生を対象として調査を行なった。今後はより豊富な知見を生み出すために、理系大学院留学生、学部留学生及び他の出身国の留学生への調査

も不可欠だと考えられる。

参考文献

- Hounsell, D. (1997). Contrasting conceptions of essay-writing, in Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (eds.), *The Experience of Learning* (2nd edn.). Edinburgh: Scottish Academic Press, 106–127.
- McCune, V. (2004). Development of first-year students' conception of essay writing, *Higher Education* 47, 257–282.
- 西垣順子 (2011) 大学におけるライティング教育めぐる心理学研究の役割—アカデミックライティング教育の現状に対する批判的検討を踏まえて— *心理科学* 32(1), 1-8.
- Teng, M.F. and Yue, M. (2022). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition and Learning*.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education* 37, 435–452.
- 田佳月 (2017) 学術レポート執筆不安の実態に関する考察 —中国語を母語とする留学生を対象として— *一橋日本語教育研究* 5, 21-30
- 数野恵理 (2018) 留学生のレポートに見られる不適切な引用と学生の意識：レポート分析とインタビュー調査から *日本語・日本語教育* 2, 57-72
- 中嶋容子 (2018) 上級日本語学習者の論文に見られる格関係の誤用について *立命館経営学 = 立命館経営学* 56 (5), 173-188
- 谷口正昭・谷口ジョイ (2019) 日本語アカデミックライティングにおける課題—留学生の視点から *静岡産業大学情報学部研究紀要* 21 31-44,
- 副田恵理子 (2020) アカデミックライティングにおける留学生のインターネット使用—韓国人・台湾人留学生のレポート作成過程の分析から— *藤女子大学文学部紀要* 57 135-153
- 二通信子・大島弥生・因京子・佐藤勢紀子・山本富美子 (2009) 『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』 東京大学出版会
- 田佳月 (2019) 中国語を母語とする留学生の学術レポート執筆不安とその変化について—協働学習を取り入れたアカデミック・ライティング授業を通して— *一橋日本語教育研究* 7, 57-70
- Hounsell, D. (1984). *Student Conceptions of essay writing*. PhD. Thesis, Lancaster: Lancaster University.
- Hounsell, D. (1987). Essay writing and the quality of feedback, in Richardson, J.T.E., Eyesenck, M.W. and Warren Piper, D. (eds.), *Student Learning: Research into Education and Cognitive Psychology*. Milton Keynes: OUP, 109–119.
- Lavelle, E. and Zuercher, N. (2001) The writing approaches of university students. *Higher Education* 42, 373-391

- Biggs, J.B. (1988a). Approaches to learning and essay writing, in Schmeck, R.R. (ed.), *Learning Strategies and learning Styles*. New York: Plenum.
- Biggs, J.B. (1988b). Student approaches to essay-writing and the quality of the written product, New Orleans, LA: American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 293 145).
- Emig, J. (1971). *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Graves, D. (1973). An examination of the writing processes of seven year-old children, *Research in the Teaching of English* 9, 227-241.
- Dyson, A.H. (1987). Individual differences I beginning composing, *Written Communication* 4, 411-442.
- Scardamalia, M. and Bereiter, C. (1982). Assimilated processes in composition planning, *Educational Psychologist* 17, 10-24.
- Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing among five approaches*. SAGE
- Spirgel, A. S. and Delaney, P. F. (2014). Does Writing Summaries Improve Memory for Text? *Educational Psychology Review*, 28(1), 171-196.
- Kim, S., Yang, J. W., Lim, J., Lee, S., Ihm, J., & Park, J. (2021). The impact of writing on academic performance for medical students. *BMC Med Educ*, 21(1), 61.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2016). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

謝辞

- (1) インタビューに調査ご協力いただいた国立大学 A 大学に在籍する 10 名である大学院留学生に感謝申し上げます。
- (2) 本稿では「東北大学大学院教育学研究科先端教育研究実践センター2022 年度プロジェクト研究助成」を受けて実施した研究成果の一部である。研究を支援していただいた東北大学大学院教育学研究科先端教育研究実践センターに感謝申し上げます。