

チューターとは何か

——著者性、ライティング教育、ネイティブ・スピーカリズムをめぐる試論——

田口 陽子
大角 洋平
吉田 聡宗
吉田 真悟

I はじめに

私たちが普段経験しているように、アカデミック・ライティングは共同的な営みである。論文には、書き手を取りまく環境や関係が織り込まれている。何が文章として成り立つのか、どのような文章が正しく適切で美しいとされるのか、学術論文の決まりごとは何か、私たちは、教師や研究仲間に文章を添削してもらうことを通して徐々に学習してきた。しかし、論文を発表するさいは（共）著者を特定しなければならない。論文執筆に不可欠であっても、教師や研究仲間や校正者を著者には含まないのが、社会科学では一般的である。このように著者を分別するやり方については、科学技術社会論やライティング教育論における議論の蓄積がある。一方、日本の大学の現場においては、理念や方法が共有されないまま、ライティング指導が行われていることも多い。本稿で論じる文章チュータリング（個別対面指導）も、そのあいまいなライティング教育実践の一例である。本稿は、一橋大学における留学生向け日本語チューターを事例とし、個人と学問共同体、そして国際交流のはざまに置かれたチュータリングの課題と可能性を検討する。

筆者らは、一橋大学のチューター制度に関わる実践者である。大角洋平、吉田聡宗、吉田真悟はチューターを経験した大学院生で、田口陽子は2019年度のチューター担当教員だった。本稿は、まず、現場で生じた問いに従って、著者性、ライティング教育、ネイティブ・スピーカリズム、という相互に関連する論点を整理する。つぎに、チューターによる自らの経験の振り返り（「チューター史」[cf. 太田・可見・久本 2014]）を検討していく。そのうえで、チューター同士による経験の共有と議論にもとづいて、チューター活動の改善に向けた可能性を論じる。具体的には、チューター理念についての共通認識の構築、チューター・コミュニティを支える場の設定、チューター活動の多言語・双方向化、という方向性を示す。

本稿の執筆にあたり、大角、吉田（聡）、吉田（真）は、チューター史にあたるエッセイを執筆した。本稿全体の枠組みの設定および先行研究とチューター史の整理は、田口が中心となって行った。ただし、本稿の着想や視座は、共著者全員が重ねてきた議論のなかで得られたものであり、本稿全体についての検討や編集にも共著者全員が関わっている。第二著者以降の氏名は50音順に表記した。

II 書くことをめぐる枠組み

チューター経験者、なかでも論文チューターは、「何をしたらいいのかわからない」という悩

みを抱えてきた。個々のチューターが手探りでチューター活動を進めるなかで直面したジレンマの一つが、「オーサーシップの侵害」であった。一橋のチューター制度においては「外国人留学生」が書く日本語を「日本人学生」が「ネイティブ・チェック」することが想定されている。そのなかでチューターは、留学生が学位を得たり就職するさいの判断基準となる論文を、実質的にはチューターが書いているのではないかという疑問を抱くことになる。これに対する制度上の公式回答は、チューターは論文の内容には踏み込まず、日本語教育を行うのでもなく、日本語の添削という補助的な支援を行えばよい、というものである。しかし実践においては、内容と形式の境界、アイデアとその表現の境界、そしてライティング教育と言語教育の境界は自明ではない。チューターは、留学生の書いた原稿に一人で向き合いながら葛藤してきた。これらの戸惑いについて、著者性、ライティング教育、ネイティブ・スピーカリズムという側面から検討していこう。

1 著者性の境界

チューターが「オーサーシップ」についてジレンマを感じるのは、著者と著作の特定の関係を常識として身に着けているからである。社会科学的な著者論においては、この関係性の歴史的・社会的形成過程が議論されてきた。そうした議論の主要な参照点の一つに、ミシェル・フーコーの1969年の講義「作者 (auteur/author) とは何か」がある [フーコー 2006]。今日、著者にとってのテキストは、所有の対象物とみなされている。ただしフーコーによると、この独特な関係は、18世紀後半から19世紀初頭に著作権が制定されたときに出現したのであり、普遍的なものではない。たとえば古来、物語や民話や悲劇は、著者が同定されないまま流通し、受け入れられ、評価されていた。他方、今日なら自然科学とされる領域を扱ったテキストは、著者名がなければ受け入れられなかった。「ヒポクラテスは言った」という記述は、単なる権威づけではなく、述べられた内容が証明済みであることの印とされたのである。しかし17世紀あるいは18世紀に、「文学的」なテキストと「科学的」なテキストの入れ換えが生じた。科学的なテキストが真実かどうかは、(誰が書いたのかにかかわらず) 匿名的で体系的な方法によって証明されることになった一方で、文学的なテキストには著者名が不可欠となった [フーコー 2006: 392-393]。文学においては、(真実ではなく) オリジナルな表現を生み出すことによって、人は著者になり、著作物を所有する権利を得ることができるというわけである [Chartier 2003; Biagioli 2003; 2006]⁽¹⁾。

著者がオリジナルな作品を生み出すというように、知的生産について語るさい、私たちはしばしば生殖と親族関係の比喻を用いている。マリリン・ストラザーンは、英語圏におけるこの比喻の変化に注目する。ストラザーンによると、18世紀に著者が創作物を所有できるという権利概念が成立する一方で、著者と作品を具体的な父子関係でとらえるイメージは失われていった。それまでの父子関係のイメージは、書き手は外部の存在に触発された媒体にすぎないという著者像に支えられていた。しかし近代的な個人としての著者は、他者であれ聖なるものであれ、外部の存在ではなく、自らの内なる靈感によって作品を作るものだとされる。したがって、文学的テキストは著者の才能を体現したものとされ、著者は作品に対する権利を有する。また作品 (子ども) も父から独立した存在とされることで、著者は自らの父の存在を隠し、オリジナルな存在になれたのである [Strathern 2003]⁽²⁾。

マリオ・ピアジオーリは、フーコーの議論を批判的に検討しつつ、著作権との比較から現代の「科学における著者性 (scientific authorship)」を論じている。著作権は、著者が自らの独創性を

源とした個人的な表現に対して獲得する権利であり、人びとがその作品を評価するかどうかは関係ない。他方、科学におけるテキストは、科学者の個人的な表現ではなく、事実に関する公的な主張なので、著作物は科学者の所有物とはされない。むしろ科学的著作物があまりに独創的だと、それは事実・真実ではなく創作・偽物とみなされてしまう。さらにこれらの主張は、同業者（ピア）によって査読され出版されなければ、著者に報酬をもたらさない。すなわち、ピアジョーリによると、科学における著者性は権利ではなく責任を伴う報酬（reward）である。ここでいう報酬とは、しばしば「象徴的」なものであり、将来的に金銭（奨学金や研究費や職）に変わるかもしれない承認の印を指す。こうした報酬は特定の国の法律に基づくものではなく、同業者のピア・コミュニティによって、しばしば暗黙の慣習に従って与えられる。科学における著者は、作品の制作者であると同時に、ピアによって（承認され、報酬を受けることで）「作り出される」人格でもある [Biagioli 2003]⁽³⁾。

文学の書き手が個人としての著者として切り取られていく一方で、科学の書き手はピア・コミュニティの承認によって作り出される存在として制度化されてきた。では、文学（著作権）と科学（責任と報酬）の枠組みを用いると、社会科学の論文はどのように位置づけられるのだろうか。ピアジョーリの議論に従って、なおかつ社会科学も実証主義的に真実を探求する学問だとすれば、社会科学論文においても、著者が請け負う責任と報酬はその内容にあり、文章のうまさや美しさや表現の独創性は著者の権利がおよぶ範囲外ということになる。だとすると、チューターが論文の文章表現を校正することは、科学的な著者性を侵害しないといえるだろう。しかし、社会科学の諸領域においては、表現と内容が切り離せないことも多い。どのような言葉や概念を用いていかに書くのかによって、「何」を現しているのかが異なってくるのである。

さらに、大学の研究室という顔の見える共同体においては、チューターである留学生の論文の質が、チューターに対する教員からの（研究）能力評価に影響を与えることも考えられる。筆者らにも、大学院ゼミで発表する留学生のレジユメを見た教員から、担当チューターは誰だ、と聞かれた経験（田口）や、指導教員からの評価が気になったという経験がある。科学における著者が周囲によって作り出されるとすれば、教員に呼びかけられたチューターは、部分的で非公式的な責任を負う主体として、論文に織り込まれた（隠れた）著者になっているといえるだろう。

しかし、ここで問題となっているチューターの責任は、著者としてではなく、教育者として負うものかもしれない。実際、北米におけるライティング・センターは、成果物ではなくプロセスを重視するという理念を用いることで、著者を育てる教育技法を洗練させてきた。以下では、ライティング・センターという枠組みからこの問題を掘り下げてみよう。

2 ライティング教育と「自立した書き手」

早稲田ライティング・センターのディレクター、佐渡島紗織は、米国イリノイ大学の博士課程の留学生だった1994年、図書館の一角にあったライティング・センターに出会い、感銘を受けた。1998年に日本に帰国する際にライティング・センターのディレクターを訪問し、「このようなライティング・センターが日本にもできたらよい」と伝えると、ディレクターは資料を次々と印刷してくれたという。「これを持って行って、是非、日本でライティング・センターを立ち上げてください。あなたならきっとできる」とディレクターに励まされて以来、ライティング・センターの設立は彼女の夢になった [佐渡島 2013a: iii]。その夢を2004年に早稲田大学で実現させた彼女

は、これから日本でライティング・センターを立ち上げようとしている人やセンターを改善しようとする人に向けて、「参考となりそうな情報をすべて盛り込」んだ共編著を出版している [佐渡島・太田編 2013]。

早稲田ライティング・センターは、日本語と英語の文章を対象とし、4種類のセッション⁽⁴⁾(1回45分)が提供されている。チューターは指名できず、セッションの種類で予約をする。利用できるのは、早稲田大学の学部生、大学院生、教員であり、広く「アカデミックな目的で書かれた文章」(語学授業の課題、専門分野のレポート、学位論文、投稿論文、研究計画書など)が対象となる [佐渡島・太田編 2013]。

早稲田ライティング・センターの理念は、1980年代の米国におけるライティング教育運動を背景としている [佐渡島 2013b]。ライティング指導でもっとも重視されているのは、「書き手のオーナーシップを護る」ことである。「書き手のオーナーシップを護る」ことは、「書き手が自ら書いた文章に責任を持つことを支援する」と言い換えられる。そのうえでチュータリングの姿勢としては、1)「書き手の意図を尊重する」ことと、2)「対話を重視する」ことが示される [佐渡島 2013b: 2-3]。さらに、ライティング・センターの理念として1)「ライティングを過程において指導する (Writing as a Process)」、2)「領域を横断して指導する (Writing Across the Curriculum)」、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 2013b: 4-20]。具体的には、ライティングを過程において指導するという方針のため、チューターは書き上がった文章の「添削」は行わない。また、ライティングを独立した専門領域とみなし、学問分野ごとの指導を行わないことも特徴的である。これは、チューターは書き手の専門(内容)に関する知識がなくとも、「書かれ方」(表現)のプロとして指導を行うことができるという理念による。早稲田ライティング・センターでは、原則として書き手がチューターを選べないのも、このためである。

チューターは、書き手との対話を通して、書き手が自分の「認識をよりはっきりとさせ」ることを手助けする [佐渡島 2013b: 3]。対話は書き手の意図を明確化するために行うものであり、決定の主体はあくまで書き手にあることが強調される。このためチューターは、書き手に対話をリードさせるような質問ができるよう訓練を受ける。早稲田のライティング・センターでチューターに応募できるのは学内の大学院生であり、アカデミック・ライティングの授業を履修済みであることが条件となっている。書類審査と面接審査を通過した応募者には、約1カ月の研修が課されたのちに、「独り立ち審査」が行われる。独り立ちした後も、チューターは毎週研修を受ける必要がある [佐渡島・太田編 2013 (おもに第3章)]⁽⁵⁾。

佐渡島は書き手の育成について述べた章を次のように結んでいる。「皮肉なことに、ライティング・センターは、書き手がみな自立して文章診断と修正ができるように、すなわちライティング・センターがなくなる時がくることを目指して、支援しているのです」 [佐渡島 2013b: 10]。以上をまとめると、ライティング・センターにおいては、(明確化されていないとしてもその源となる)認識や意図を自己の内部にすでに持っている個人が書き手の理念型として想定されている。そのうえで、理念としての書き手は、訓練を受けたチューターによるライティング指導を通して主体化されていく。さらに、ライティング指導はあくまで教育の一過程であり、訓練を受けた著者は最終的には一人で自立できるものとされている。ライティング・センターとは、単なる書き方の指導に留まらず、特定の理念に沿った個人としての著者を作り出す制度でもある。

前節でみたように、こうした個人／著者像は自明で普遍的なものではなく、時代や地域や制度によって多様である。ライティング・センターにおいても、著作はつねに他者との対話や協働で作られることは認識されている。そのうえで、たとえば現代日本の教育評価や出版制度のもとでは、個人／著者を画定する必要がある。こうした現実を前に、ライティング・センターの理念は、自己と他者の接続と切断を調整するために洗練されており、説得力がある。他方で筆者らは、ライティング・センターの理念のみでは解決できない問題にも直面することになった。その一つは、一橋大学が対象とするような、非母語話者へのチュータリングの問題である。書き手を尊重して「オーサーシップを護る」ことと、言語学習者の誤用を正すことは、緊張関係にあるからである。

3 ネイティブ・スピーカリズム批判

ライティング・センターの理念は、書き手が非母語話者であっても等しく適応されるべきだとされる。ただし、チューターが母語話者で書き手が非母語話者の場合、セッションがチューター主導になりがちだという問題や、書き手が「ネイティブ・チェック」を期待しているという問題は認識されている。

ドイル綾子らは、「表面的なネイティブ・チェックから抜け出し、『自立した書き手を育てる』チュータリング」[ドイル・大森・川上 2013: 123] に向けた提案を行っている。たとえば、早稲田ライティング・センターにおいて、日本語の非母語話者が執筆した「本来、東アジアにおける貿易連携の傾向に様々な評価があった」という文章を前に、以下のような対話が行われた [ドイル・大森・川上 2013: 124]。

書き手：「本来」もよいですか。「本来」。

チューター：ちょっと待ってくださいね。本来、どうでしょうね。本来って、この場合、どういう意味で使っているんですか。

書き手：現在まで。

ここでは、チューターが書き手の質問に答えるのではなく、「どういう意味で使っているんですか」と聞き返したことで、「書き手が本当に表現したかった意味」[p. 125、強調引用者]を引き出したと解説されている。一般的には、チューターと一緒に辞書やシソーラスなどのツールを活用し、複数の用語を検討しながら、最終的に書き手が自らの意図にあった表現を選択することが目指される。ただし、ライティング・センターの本場である英語圏においても、非母語話者の文章に、どのように、どこまで介入するのかに対しては共通見解が定まっていない。非母語話者に対応するチューターには、しばしば言語教育者の役割も重ねられるのである [ドイル 2013]⁽⁶⁾。

日本の大学では、非母語話者の文章を正すという意味で、「ネイティブ・チェック」というカタカナ語（和製英語）が広く使われている。英語では“copy editing”や“proofreading”が、スペルや文法や形式などを整える「校正」の意味で用いられるが、この表現は校正者や書き手が当該言語の母語話者か非母語話者かによっては区別されない（ただし、学術出版などでネイティブ・スピーカーによる copy editing を要求されることは多い）。英語教育においてはネイティブ・スピーカリズムに対する批判が蓄積されてきたが、日本においては、「ネイティブ・チェック」の語にもあらわれているように、ある人の専門や受けてきたトレーニング、さらにはその人の教育

実績や作業内容の詳細にかかわらず、その人が「ネイティブ」かどうかによって言語運用上の正統性が裏づけられるとする信仰は根強い。

エイドリアン・ホリデーによると、英語教育におけるネイティブ・スピーカリズムとは、「ネイティブ」とその出自である「西洋文化」を結び付けたイデオロギーであり、英語教育は「ネイティブ」が行うのが一番よいという信念である。そこでは、アクティブ・ラーニングやコラボレーション、学習者の主体性を重視した教育技法も（西洋の）「ネイティブ」性と結びつけられ、翻って「ノン・ネイティブ」の教育は受動的でヒエラルキカルであり、批判的思考に欠け卑屈な「文化」を体現するとされてきた。すなわちネイティブ・スピーカリズムにおいては、自律的で先進的な西洋の反転として東洋を表象したオリエンタリズムと同様に、「ノン・ネイティブ」に対する一般化された他者化が指摘されている。学術的には、「ネイティブ」と「ノン・ネイティブ」という区分には言語学的根拠はなく、単に特権的な集団の利益を保護するものだという批判がされてきたが、この区分は教育現場においては実質的な意味を保持している [Holliday 2006]。

日本の英語教育業界における「ネイティブ」がしばしば欧米の白人イメージと結びつけられることからわかるように（たとえば英会話学校の広告など）、ネイティブ・スピーカリズムはレイシズムと切り離せない。「ネイティブ・スピーカー」という概念には、土着の／生まれつきの／母なる言語を共有する「我われ」という、言語／人種／民族観が示されている。この概念は、他者である「彼ら」とのしばしば恣意的な線引きと強い想像力によって支えられている。「母語 (mother tongue)」という親族関係の比喩もまた、この線引きの「自然さ」を補強してきた [Bonfiglio 2010]。

民主的でリベラルにみえる米国のライティング・センターも、レイシズムの問題に悩まされている。あるいはむしろ、自らの先進性と良心を信じるあまり、ライティング・センターに埋め込まれたレイシズムを語ることすら困難な状態に置かれているという主張もある [Greenfield and Rowan 2011]。ローラ・グリーンフィールドは、あらゆる言語は変化するものであり、また言語学的に平等であるという学術的な常識が一般的に理解されないのは、(言語や宗教や文化など「人種主義」以外の要素が複合的に絡み合った)「ニュー・レイシズム」が米国の教育現場に染みついているからだという。たとえば、ライティング教育では、より洗練された、適切な、上位の英語として「標準英語 (Standard English)」が推奨される。米国では、歴史的に人種差別を受けてきた人々の言語が、権力者であるミドル～アッパーミドル・クラスの白人の言語より劣ったものとされてきたことは偶然ではない。グリーンフィールドによると、「エボニクス (Ebonics)」は教育を受けていない黒人のスラングや「ブローケン英語」ではなく、独自の規則性を持った言語である。その一方で、言語学的に説明できる実体的な「標準英語」などというものは存在しないという。しかし、ライティング・センターの教師やチューターが、制度化されたレイシズムに無自覚なまま「標準英語」を推奨し教育しつづけることは、不平等なシステムに寄与し、継続させることになる。このことを自覚したうえで、ライティング・センターは、すべての学生になるべく多様な言語的ツールを与え、自分たちの選択の可能性を意識させ、社会の不正義に立ち向かうことができるように支援するべきだと、グリーンフィールドは訴える [Greenfield 2011]。

著者性の問題に対して、早稲田のライティング・センターにおいては、「書き手のオーサーシップを護る」という理念にもとづき、チューターは成果物（「紙」）には介入しないことで、チューターを「著者」から切り離している。さらに、チューターには領域横断的で統一的なトレーニング

グが施され、書き手が申し込むセッションごとにチューターが変わることが、書き手とチューターの関係切断する装置として働いている。これにより、書き手とチューターの絡み合いは生じないということになる。しかし、書き手の主体性と自己決定・自己責任を重んじる理念は、とくに母語以外の言語を学習中の書き手を「育てる」場面では、限定的にならざるをえない。さらに、たとえ「ネイティブ・スピーカー」や「標準英語（同様に日本語）」が構築されたものだということ、また言語は変化し、あらゆる言語は同等だという主張に同意するとしても、ライティング指導は「よりよい」文章を目指すためのものだろう。ここにおいては、反レイシズムのような正義を規範として一様に当てはめることもできない。以下では、一橋大学を事例に、ライティング教育理念にもとづいてこなかったチューター運営の実情について検討する。

Ⅲ 「国際交流」におけるチューター制度

一橋大学には、2019年度現在、ライティング教育を専門とする全学的な施設はない。文章チュータリングに関わる制度としては、外国人留学生を対象とした、日本語添削室(旧国際資料室)チューター、初年度(旧一般)チューター、論文チューターがある。これらのチューター制度は、少なくとも1990年代後半以降、外国人留学生への支援と国際交流という枠組みに位置づけられており、「国際教育交流(旧留学生)センター」における相談部門の留学生専門教育教員が運営を担ってきた[横田1998]⁽⁷⁾。

国際教育交流センターにある日本語添削室には、授業期間中を通して1名の大学院生チューターが日替わりで勤務している。日本語添削室は、本学に在籍する留学生なら誰でも予約なしで利用できる。初年度チューターは、本学入学後1年までの留学生を対象に、最大1年間、チューターが1対1で日本語での修学支援を行う。論文チューターは、修士・博士論文を執筆中の留学生が、論文提出の3カ月前(2018年までは2カ月前)から利用できる制度で、同じく1対1のペアを組んで、チューターが論文添削支援を行う。初年度・論文チューターの活動場所は特に指定されていないが、必ず対面で、キャンパス内などの公共の場所で行うことが決まりである。

「留学生支援」という名目上、チューター制度を利用できるのは「留学」の在留資格を有する外国人留学生に限られ(「家族滞在」や就労関係は不可)、チューターの資格は「原則」として日本国籍(または「永住者」の在留資格)を有する学生とされている。『外国人留学生ハンドブック』のチューター制度の説明に「これらの制度は日本語での履修・研究をサポートするもので、語学としての日本語の上達を補助するものではありません」[一橋大学国際教育交流センター・学務部教務課2019:23]と書かれているように、日本語教育とも距離を置いてきた。

一橋のチューター活動において重視されてきたのは、外国人留学生と日本人学生の交流を通じた「異文化間教育」[横田1998:21]の促進である。たとえば留学生担当の教員であった井村倫子は、チューターの業務における留学生との「雑談」に注目し、留学生は日本人の友人を作りづらい傾向にあるので、雑談にも意義があると述べている[井村2004:57-58]。井村の仕事を引き継いだ河野理恵は、チューター不足という課題を提示し「留学生の中には、先輩留学生をチューターにしてほしいと要望する学生がいる」と述べたうえで、「本来チューター制度の目的の一つに、留学生の日本人学生の友人づくりということがあることを考えるとなかなかそれには踏み切れない」と結論づけている[河野2007:57]。以上のことから、チューターにはまず「日本人(ネイティ

ブ)」であることが求められてきたといえよう⁽⁸⁾。

「友人づくり」という観点からも、留学生がチューター制度を利用するためには「日ごろ同じ授業やゼミナール等に参加している日本人学生を見つけて依頼」[一橋大学国際教育交流センター・学務部教務課 2019: 23] することが推進されてきた。留学生が自分でチューターを見つけれない場合は、留学生専門教育教員が、同じ学部・研究科内部での留学生とチューターの「マッチング」を調整してきた。このことは、文章の内容（専門分野）と書き方の指導を切り離すライティング教育理念とは対照的である。

マッチングが成立した場合は、留学生とチューターがそろって留学生・海外留学相談室の担当者からその都度個別のオリエンテーションを受ける（次章で扱う事例の多くが該当する2018年度までの事例。以下同様）。オリエンテーションにおいては、たとえば論文チューターの場合、論文提出の2カ月前から利用可能で、チューター活動の1時間分の謝金が1,070円であり、活動が認められるのは総時間数32時間以内であること、チューターの一か月の活動時間が30時間以内であることなど、制度の概要が示される⁽⁹⁾。チュータリングの内容については、留学生と担当チューターで話し合うようにと伝えられ、その後の活動は両者に委ねられることとなる。早稲田ライティング・センターのようなチューターの選考・研修・審査等は行われていない。このような状態で、一橋のチューターは実際に何を考え、どのように活動してきたのだろうか。

IV チューター史からみる現場の経験

1 チューター史という方法

ここからは、本稿の共著者である一橋大学の大学院生チューターの経験を検討する。まずは登場人物となる筆者らの所属とチューター制度とのかかわりを簡単に紹介しよう。なお、チューター経験者3名はみな、各自の専門分野にかかわらず、隣接領域や他分野の留学生も担当してきた。

- ・大角洋平：法学研究科博士後期課程。チューター歴4年（論文チューターのみ）。修士課程在籍時に修士論文と博士論文を1名ずつ、博士課程に進学後、修士論文1名と博士論文2名を担当。専門は刑事法学。
- ・吉田聡宗：法学研究科博士後期課程。チューター歴3年（初年度チューター、論文チューター）。初年度を2名、修士論文チューターを2名担当。専門は比較法学。
- ・吉田真悟：言語社会研究科博士後期課程。チューター歴5年（初年度チューター、論文チューター、日本語添削室チューターを歴任）。初年度を2名、論文チューターを3名担当。専門は社会言語学。
- ・田口陽子：社会学研究科講師（留学生専門教育教員）。国際教育交流センター兼務。2019年度にチューター制度を担当。専門は文化人類学。

2019年2月末、大角と吉田（聡）を含む法学研究科のチューター有志が、「一橋大学における論文チューター制度に関する意見及び提言」を教務課教務第三係に提出した。この「提言」を受けて、2019年度の国際教育交流センター留学生・海外留学相談室では、チューター制度の検討を重ねてきた。その過程で、日本語添削室チューターの取りまとめ役として、吉田（真）がメンバー

に加わった。筆者らは、今年度開始したチューター向けの「日本語添削ワークショップ」の立ち上げならびに運営も担ってきた。2019年度には、計4回（6月4日、7月9日、7月23日、10月16日）の「日本語添削ワークショップ」を実施した⁽¹⁰⁾。

2019年度に重ねてきた会合やワークショップでの議論を経て、取り組みの成果をまとめるため、大角、吉田（聡）、吉田（真）は自らの「チューター史」を振り返ったエッセイを執筆した（2019年11月）。「チューター史」とその振り返りを共有するというアイデアは、早稲田ライティング・センターの実践研究を参考にした[太田・可児・久本 2014]。個々のエッセイ執筆にさいしては、「調査者が自分自身を研究対象とし、自分の主観的な経験を表現しながら、それを自己再帰的に考察する」オートエスノグラフィの手法も取り入れた[井本 2013: 104]。

3名のチューターは、チューター歴が長く、複数の種類のチューター制度を経験している。また、チューター制度についての「提言」を提出したり、ワークショップの運営に携わるなど、チューター活動について意識的で熱心な層だと考えられる。ただし本研究では、一橋大学のチューター全員を対象として、チューター歴やチューターに対する意識や実践の詳細についての調査は行っていない⁽¹¹⁾。したがって彼らのチューター史は、チューター実践の代表例や典型例であるとは言えないし、全体のなかの位置づけについても明示できない。しかし、チューター実践をめぐる個別的事例の詳細を記述することで、本稿で検討してきた論点について具体的に考え、議論を深化させるための参照点を提供することはできるだろう。次節は、田口の視点から、3名のチューターが執筆したエッセイを引用しながら、オーサーシップ、コミュニティ、ネイティブという問題に焦点を当てていく。

2 「過酷」な作業とオーサーシップをめぐる葛藤

論文チューターを4年間にわたって繰り返し引き受けてきた大角は、チューター制度の見直しと理念の検討を進めるうえでのオピニオン・リーダー的な存在だった。法学研究科内でチューター業務についての疑問を共有するチューター仲間と早稲田ライティング・センターを見学し、その理念に共感した彼は、一橋でも現状に即したチューター理念を構築するべきだと提案している。チューターになった理由について、彼は以下のように述べる。

チューターをやろうと思った動機はたいしたものではない。単に頼まれたから仕方がなくやったところである。全く知らない教員から遠く離れた学問領域の院生のチューターを頼まれたりすることもあれば、他大学の留学生から直接お願いされたこともある。しかし基本的には同じ釜の飯を食う同研究科の留学生から依頼される場合が多い。学位論文提出時期まで残り2カ月といった時期になると、チューター業務の話題が忍び寄ってくるが、なるべく自ら話題にすることはしなかった。端的に言えばチューター作業は極めて過酷であり、対価に見合わなかったからである。

チューターの労働が対価に見合わないという点は、大角らが2月に提出した「提言」でも強調されていた。制度上、1論文ごとの合計作業時間は32時間が上限だが、大角らは、20万字の論文で150時間は添削に費やされていると訴えていた。大角が「極めて過酷」だという論文チューターの実践例をみてみよう。

チューター業務を遂行するにあたり、最初にメールで何万字にもおよぶ原稿が送られてくる。その際、「原稿です、宜しくお願いします」といった言葉しか添えられていない。〔…〕さて実際に原稿を読んでもみると、「てにをは」の修正で済むような原稿ではなく、論旨が読み取れないものが多かった。しかし「宜しくお願いします」としか言われていない以上、自分のやれることはすべて行おうとするのが人情である。

こうして大角は、日本語添削（日本語として意味が通るような文章への書き換え）、文法の説明（「論文では体言止めをしません。なお体言止めとは…」）、論文の構成や引用方法の指導までも行っていた。研究分野の近い留学生を担当することが多かったため、納得のいかないところは踏み込んでコメントをした。さらには、「論理に穴があると思った場合や、主張を十分に言語化できていないと感じた場合は、理由を詳説したうえで、『採否はお任せします』という注釈のもと、論理の大筋を示したり、その具体的な文面まで提示したこともある。また前後の文脈から留学生が言語化しきれていない部分を推察し、言語化に向けたアイデアの提示もしていた」という。

文面やアイデアの提示を行う際は、「Word 上で完全に書き換えたうえで、誤解があるようであれば連絡をするよう」伝えていた。一方で、こうした添削指導は、ライティング・センターの理念では「オーサーシップの侵害」に当たるであろうことが、大角を悩ませていた。とはいえ、一橋のチューター制度においては「日本語添削」が主な業務とされている。またオリエンテーションにおいて、添削を含むチューター活動は対面で行うという規則の説明はあるが、活動報告は自己申告であり、業務の詳細について大学側からの確認や指導は行ってこなかった。したがって実際には、メールのやりとりをベースに、Word の変更履歴やコメント機能を駆使した添削は珍しくなかったと推測できる。

大角は、「奇妙とまでもいえる熱意をもって作業を行っていた」理由が、留学生や教員との関係にあったと振り返っている。上の引用にあるように、留学生は「同じ釜の飯」を食べた仲間であることが多かった。

また教員は、チューターが誰であるかを知っていることが大半である。それゆえ、留学生の論文の日本語レベルや研究水準を通じて、チューターの力量も測られてしまうのではないかと、そうした不安を感じていた。実際、場合によっては教員からコメントが飛んでくることもある。私の場合は感謝の言葉であったが、「チューター作業をちゃんとやったのか」と言われた人もいたようである。そうした話を聞くと「さらに頑張らないと」と思えてくる。

チューターである留学生の文章を通して、教員からポジティブな評価を受けることで、大角にも部分的な著者としての承認が付与されることになる。こうして業務にのめり込みながら、大角は、不安を募らせていった。一方では、留学生が大角のコメントを受け入れて原稿を大幅に修正するのを見て、自分のせいで留学生の研究水準を下げているのではないかと不安を抱えていた。同時に、自分が論文のアイデアを提供した場合、そのクレジットが明記されないことは研究倫理にもとめるのではないかと懸念された。しかし他方で、時間をかけた添削やコメントが留学生に採用されないと、無力感を覚えたこともある。

さらに大角は、留学生が依頼してきたページ数を超えて添削してしまうこともままあったという。「チューター制度は誰のためにあるのかを忘れ、単に自分にとってより水準の高い論文へと促すため盲目的に動いていた」ことについて、大角は、自分の「傲慢」によって留学生から主導権を奪ってしまっていた、と分析する。ここからは、のめり込みの理由として、人間関係以外に、論文原稿という文書形式そのものが特定の作業を要求してくることが指摘できるだろう [cf. Riles 2006]⁽¹²⁾。

このように「過酷」な業務をこなしてきた大角は、2月に提出した大学への「提言」に、論文チューター活動の上限時間を引き上げることを盛り込んでいた。しかし今年度、チューター制度についての話し合いやワークショップを行うなかで、対面作業や活動上限時間という制約は、チューターによる過度の介入を防ぎ、チューターに主導権を握らせるための装置となりうることを発見していった。ただし、現状ではこうした制度の根拠となる理念についての説明がないため、現場のチューターは非対面での超過労働に容易に突き動かされてしまう。同じ研究科における人間関係や論文原稿という形式上の性質により、チュータリングにのめり込む素地はそろっているからだ。

こうした経験から、大角は一貫して、「チューターの理念構築」の必要性を訴えてきた。チューターの理念を構築するためには、著者性やライティング教育などの議論と現場の実情を考慮したうえで、(ライティング・センターであれ研究科であれ) コミュニティ単位で、「チューターとは何か」に関する一定の共通認識を作り上げる必要があるだろう。

3 コミュニティへの「恩返し」と知識共有の「場」づくり

吉田聡宏は、チューターのためのワークショップを企画し、継続的な実現に向けて尽力してきた。彼は、これまでさまざまな場面で自分自身がチューターとして支援を受けてきたことが、チューターになる契機になったと述べる。たとえば、学部時代にアメリカへの交換留学へ応募した際、オーストラリア人の友人が、英文書類を何度も丁寧に添削してくれた。留学中は、ルームメイトがときには早起きをして課題を確認してくれた。こうした経験から、留学生を受け入れる側に回った際は、支援をしようと考えていたという。

学部卒業後に就職した企業でも、「徹底的に文章指導を受けた」。「最初はメールを一本送ろうにも、また、資料を作成しようにも、ほぼ一文字も残らないという有様であった」。

[学部時代にも文章を添削される経験はあったが] 一文字も残らないほどに何度も徹底的に文章を直してもらうということについては、これが初めてであった。 会社員時代の上司、先輩にメールの書き方をはじめとした文章の書き方を教わる過程で、一番ありがたかったのは、上司も先輩も要求水準を下げなかったことである。会社の業務として行うのは当然なのかもしれないが、水準に達していない場合に妥協せず何度もやり直しを命じるのにはかなりの忍耐が必要となる。同じ間違いを繰り返した私を、妥協せずに指導をし続けてくださったことは私の文章執筆能力を引き上げる大きな契機となった。感謝の念は強まるばかりである。

[...] これらの経験を通して、「正確な文章を書く」ためには、他者の確認が必須であることを認識した。私自身が、お世話になった方に直接恩返しをすることはできないため、文章を

書くという行為について、誰かの役に立てる機会はないかと考えていた。

「正確な文章」を書かせるために、高等教育を受けた新入社員が第一言語で執筆した文書を「一文字も残らないほどに」書き直すという指導方針は、書き手の主体性を重んじる教育とは対極に位置づけられるだろう。いずれにしても彼は、こうして特定の文章執筆能力を鍛えられたことに對して、恩返しをしたいと考えた。

加えて吉田（聡）は、時代や地域による法の異同を解明するという比較法学という専門にも関連して、留学生の言語感覚や分析視点に興味を持っていた。彼は大学教員になることを目指しており、留学生の比率が高まる中で「留学生の論文執筆指導」の準備をしたいということ、また他者の論文執筆を支援する中で自身の技術を向上させたいという希望もあり、チューターに応募した。

チューター活動においては、「〔論文の〕中身については彼ら〔チューティー〕が私の教師であり、出力の方法については私が彼らの教師である」ということに注意していた。ただし、論文執筆が進むにつれて、チューティーは、自分なりの出力方法としての文体を体得していく。「それは、彼らがこれまで培ってきた言語感覚に、大学院での研究、そしてチューターの補助がブレンドされたものである。〔…〕チューティーの文体にチューターが慣れていくなかで、チューターの文体もチューティーから影響を受けていく」。吉田（聡）は、明治期の日本の学者が漢籍の読解をもとにして西洋法の翻訳を行い、その翻訳語が現在の中国語圏で使用されているという翻訳過程を念頭におきながら、中国語圏出身のチューティーの言語感覚と自らの言語感覚の混ざり合いに知的刺激を受けてきた [cf. 柳父 1982]。

一方、チューター業務に励む中なかで、一橋大学のチューター制度には改善を要する点があると思うようになった。

一番深刻な問題は、チューターたちに対する支援体制がほとんど整備されていないということである。一橋大学の制度は、チューターとチューティーがマッチング後にゼロから作り上げることを求める。これには、テラーメイドの支援をすることができるという利点があるといえるかもしれない。しかし、チューターが基礎的な訓練を受けていないこと、そして、個々のチューターが得た貴重な知見が共有されないという欠点を抱えている。論文提出後に留学生にヒアリングをして制度の改善をすることもない。ゼミの先輩後輩、仲の良い友人との間での情報交換はなされているだろうが、それが大学の制度のなかに反映されない。チューター個々人の活動を、「一橋大学のチューター」という一つの共同体における活動としてとらえなおし、その中で知識の共有を図るという視点が必要になると考えた。経営学者の野中郁二郎によれば、知識は組織にとって非常に重要であり、知識を共有するためには、「場」が必要である [野中 2011]。この「場」の提供を制度的に担保できないか、と考えることが多かった。

〔…〕私自身、仲の良い友人と食事をしているなかで、誰かがふと漏らした、「チューター業務が大変だ」という一言がなければ、その友人がチューターをしていることすら知らなかったであろう⁽¹³⁾。この友人の一言をきっかけに、それぞれが抱えている問題が共有され、誰

かの知識で対応できる問題については知識の共有によって解決を図るというグループが形成された。このグループで、のちに大学に提案書を提出することになる。

こうしてグループを形成した吉田（聡）たちは、一橋大学で早稲田ライティング・センターの教員によるアカデミック・ライティングの講義を受けたことをきっかけに、早稲田の施設見学を依頼した。複数回の見学を経て、センターの「用意周到な制度設計」に圧倒されたという。なかでも重要だと感じたのが、「定期的に研究会を開催することで、制度を運用する中で問題点を見つけ、解消するということまでもが、制度化されていた」ことであった。そこで、「一橋大学でチューター専用の設備を用意することは難しくとも、チューター間の横のつながりを作ることで」ならでさるのでは、と考えた。

一橋大学での「日本語添削ワークショップ」は、このような経緯で実現された。ワークショップでは、参加者が実際に留学生の書いた文章を添削したのち、二人一組で「どのような添削をしたか」を議論し、最後に参加者全体で議論をする形式をとっている。こうして、チューター経験者やチューターに興味のある大学院生、日本語教員や事務職員など、これまで近くにいなながらもチュータリングに関して一緒に作業し、議論する機会のなかった人びとが集まって「知識を共有する場」を用意することができた。

吉田（聡）の語りでは、彼自身がこれまで学内外で受けてきた教育やトレーニング、現在の専門分野、将来のキャリアをつなげる鍵として、文章チュータリングのやりとりがイメージされている。「お世話になった方に直接恩返しをすることはできないため、文章を書くという行為について、誰かの役に立てる機会はないか」という記述は、個人的に受けた支援を（送り手人ではない）誰かに受け渡すことで「恩返し」をするという、贈与関係からなるコミュニティを示唆している。その一方で、吉田（聡）が大角らとともに提出した「提言」にあるように、「恩返し」と「対価に合わない」「過酷な」業務は同じ活動の別の側面を指し示している。ボランティア精神で仕事をしていたチューターがある時点では不当に搾取されていると感じるように、一方の視点から他方の視点への移行は容易になされうる。ワークショップのような「場」は、知識の共有のみならず、技能の向上や研究発表（象徴的報酬）、悩みや愚痴の分かち合いなど、参加者によってさまざまな性質を持ちうる。こうした「場」を制度的に準備することは、アカデミックなコミュニティにおいて陥りがちな、ボランティアな善行か労働力の搾取かという二項対立をさげ、複数の視点や価値を提供することにもつながるだろう⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾。

4 「ネイティブ」と「主体」のありか

法学研究科内での固定ペアによるチュータリングをおもに行ってきた上記2名とは違い、吉田真悟は、日本語添削室で多種多様な文書のチュータリングを経験してきた。その影響もあってか、文章の内容に踏み込まず「日本語添削」のみを行うことに対する躊躇は少なく、比較的割り切って業務を行ってきた。また彼は、少数言語をテーマに研究している専門性をチューター活動に役立て、またチューター活動から得られた知見を非常勤で担当している中国語の授業にも生かしてきた。吉田（真）がチューターになった経緯には、やはりゼミ内の人間関係や言語分布が影響を与えている。

[初年度・論文チューターになるにあたって] 特に能動的な動機があったわけではなく、中国語圏出身の留学生が多数派のゼミにあって、(中国語ができる)日本人チューターは取り合いのような状態だったため、頼まれるがまま(時間の許す範囲で)引き受けたと記憶している。[…][添削室チューターについては] 普段のゼミや授業の様子から、留学生のレジュメや論文の日本語に難があるものが多いにも関わらず、需要に対して初年度・論文チューターの供給が全く追いついていないと感じ、それを補う手伝いができればと考えたことがきっかけで応募した。

[…] 授業のレジュメは内容が理解できるレベルであればよいのかもしれないが、日本語の知識不足による単なる言葉の誤用が、内容的に意味のある問題であるかのように勘違いされて、議論の時間が浪費されるような場面もしばしばあった。

チューターとしての彼の仕事は、「単なる言葉の誤用」と「内容的に意味のある問題」を別ものとして捉え、それらを「勘違い」せずに添削するということになるだろう。実践においては、「文法的な正誤～論理の一貫性～内容に関する学問的アドバイス、の間の境界は曖昧であり、どこまでが『日本語添削』かという問題はいつも悩みの種」であったが、「結局は相手によってケースバイケースで調整するしかない」と考えていた。留学生の日本語能力が低かったり学問分野が自分と遠い場合には文法的な校正に比重を置き、その逆であれば論理や内容にも踏み込んでいった。いずれにしても、優先順位は「文法的な正誤」に置いてきたという。

しかし、文法的な正誤を判断する資格が、自らの「ネイティブ性」にあることについては、相反する思いを抱えてきた。

大学院に入ってから特に、若い人達(日本人)の話す・書く日本語にも文法的な「誤り」が多いことが気になっていた。また中国語を使って研究している日本語母語話者の間では、本来中国語にしかない単語を、無意識に漢字そのまま日本語として使ってしまふことがままある。自分は少数言語をテーマとして研究しているので、幼少期に身に着けた「母語」を、大人になって忘れて話せなくなったという事例も山ほど見てきた。にもかかわらず、人は自分の「母語」については絶対的な自信を持っていることが多い。自分が中国語や台湾語を学ぶ過程でも、方言差であったり、言語学的には必ずしも間違いとは言えないことに対して、間違いだとして頑なに認めない母語話者に多く出遭った。

このような経験から、「ネイティブ」や「母語」というものがいかにいい加減で、脆く儂いものであるかをずっと感じており、チューターを始めてからもそれを再認識する機会がよくある。[…] 一方でそれとは真逆の話だが、「ネイティブ」と「非ネイティブ」の間の言語能力の壁がいかに厚いものであるかも、これまで色々な言語を学び、それを使って生活してきた中で肌身に沁みている。そのため、自分が自信を持ってそれについて何かを言える(言う権利が社会的に与えられている)言語は結局日本語(の標準語)しかない、という思いもまた強い。

そのうえで吉田（真）は、チュータリングにあたって、社会的に承認された『『ネイティブ』として責任を持ち、自分の持ち得る限りの日本語の知識と経験を総動員して臨むと同時に、極力相手に対して断定的、高圧的な言い方にならない』ことを心がけてきた。具体的には、セッション時に、自分が外国語で論文や文章を書く時の苦労話をする事で、「なるべく相手と同じ目線に立ち、また相手にそう感じてもらえるよう」工夫している。

吉田（真）は、法学研究科の有志とは異なり、大学側にチューター制度の改善を提案しようとは考えていなかった。論文チューターに関しては、規定時間内に論文全体を校正することは不可能であり、無償労働が発生していることや、対面式の規定が形骸化していることは認識していた。しかし、そのようなものだという理解と大学行政への諦めがあった。今年度、添削室からも誰かチューター検討グループに参加してほしいと田口が呼びかけたさいも、「正直参画には慎重だったが、他に誰も手を挙げないので引き受けることに」した。検討を重ねるなかでは、文章の論理構成まで含めてチューターの役割ととらえている大角や吉田（聡）らのやり方に驚いた。また、オーサーシップをめぐる懸念に対してもあまり共感しなかった。

チューター制度の見直しを進めてきた筆者らは、大角や吉田（聡）のリーダーシップのもと、「自立した書き手を育てる」という早稲田ライティング・センターの理念に学んできた。ライティング教育の素人だった筆者らにとって、ライティング・センターの理念と制度はとても合理的で説得的に映った。「オーサーシップを護る」ことによって書き手の自立を支援するという理念は、添削や校正といった領域にも応用できると考え、この理念に沿ってウェブサイト上のチューター制度の説明文やFAQ（よくある質問）等も改訂していった。しかしこの一連の動きに対して、吉田（真）は懐疑的だった。

ずっと気掛かりであったのは、「自立した書き手を育てる」という理念が先行していて、論文（全体）の日本語校正は依然必要であり、また関係者の多くはそれがチューターの任務であると考えている、という現実が顧みられていないように感じたことである。

[...] また「留学生の希望やニーズに沿ったチューター活動」、というのも議論におけるキーワードであったが、自分の経験からすると、そこで前提とされている明確な意思や主体性を持った留学生がどれ程いるかについては、疑問が残る。自分がこのプロジェクトに関わるまでチューターというものについて深く考えてこなかったのと同様に、一般的な留学生もチューターとしての自己を省みる機会はありませんか。ここでも理念と現実の間の落差を感じていた。

こうした吉田（真）の疑問点は、本稿の前半で検討した（米国・早稲田型の）ライティング・センターと一橋のチューター制度の差異を明確化し、「自立した書き手を育てる」というライティング・センターの理念を批判的に検討する可能性を示している。「意図」や「本当に表現したかった意味」が書き手の側にない場合でも、「自立した個人／著者」を前提として、主体化することは可能なのか。またそれが教育で最優先されるべきことなのか。これらの問いに本稿で答えることはできないが、結論部で立ち戻ることとする。

「自立した書き手」という理念に対して、吉田（真）の経験が示唆するのは、言語学習者に対

する文章チュータリングと言語教育は切り離せないということである。言語教育において、意思疎通が不可能な「独自」の言語を認められないとすれば、書き手の意図や独自性をどこまで尊重すべきかは、当人の言語運用能力に左右されるものであり、「結局は相手によってケースバイケースで調整するしかない」。そのうえで、現状の制度における彼の戦略は、社会的、関係的な「ネイティブ」としての役割と責任を引き受けながら、自らの外国語学習者としての側面も意図的に開示することで、「ネイティブ」の相対性を可視化するものだったといえよう。彼は、「自分が外国語の添削を受けた際の経験が、多くの場面で思考のヒントになっている」という理由から、チューター活動の「多言語化・双方向化」を提案している。すなわち、「日本人学生」が「外国人留学生」の支援を行うという一方向的な構図ではなく、たとえば学生が英語や中国語、韓国語などで文章を書く際に、それらの言語の運用能力の高い学生がチューターを担当できるような制度である。この制度においては、より多様な言語学習機会を提供できるだけなく、チューターとチューティーの双方の経験者を増やすことで、よりよいチュータリングに向けたヒントを学ぶ機会を提供できるだろう。

V おわりに

本稿で示したように、著者と著作の関係は自明ではなく、特定の社会における法律や慣習や教育によって別様に変化してきた。またその関係は、著者が著作を生み出すという一方向ではなく、(学界における承認のように) 著作によって著者が作り出されるという相互的なものである。したがって、「著者とは何か」という問いは、関係的な人間、ひいては「人格 (personhood)」をどのようなものとして捉えるのかという問いと不可分である。

早稲田ライティング・センターにおける「オーサーシップ」の理念は、北米における高等教育という領域において、個人としての著者を育てるために制度化されてきた。その一方で、ライティング・センターと同様に「チューター」が文章指導に取り組んできたとしても、一橋大学におけるチューター制度は、「オーサーシップ」を中心に作り上げられてこなかった。一橋大学におけるチューターは、制度上は国際交流の枠組みにおいて「外国人留学生」を支援する「日本人の友人」として位置づけられてきた。実際の運用上、とくに論文チューターにおいては、「同じ釜の飯を食う」研究共同体の一員として、しばしばチューティーである留学生の文章に付随する責任と報酬を負わされる存在となっていた。そうしたなか、チューターたちは、チューターとチューティーや言語の境界がゆらぐ経験をしている。たとえば、「奇妙ともいえる熱意」に突き動かされ「より水準の高い論文へと促すため盲目的に」添削を行った経験や、チューターとチューティーの文体が「ブレンド」していくのを目の当たりにしたこと、さらには、中国語にしかない単語を日本人が日本語のなかで使用してしまう例などがあった。その一方でチューターたちは、「言葉」と「内容」や「中身」と「出力方式」といった自分たちなりの区分を用い、目の前の他者であるチューティーと自己の関係を規定しながら、ともに文章を作り上げる努力を行ってきた。

一橋大学では、これまでチューター制度を運営してきた国際教育交流センター・留学生相談部門が縮小されるなか、チューター制度を再構築する必要に迫られている⁽¹⁶⁾。大学院における留学生数が増加し、日本語「ネイティブ」のチューター不足が続くなかで、国際的な学術言語としての日本語をどのように捉えなおしていくのかという問題にも取り組む必要がある。チューター

制度の再構築にあたって、ライティング・センターの理念と実践は参考になるが、そのまま取り入れられるわけではない。本稿では、従来の制度における現場のチューターの経験から、制度の改善に向けて、チューターが何を目指すべきかに関する理念の共同構築、チューターのピア・コミュニティを支える場の設定、チューター活動の多言語・双方向化を提示した。

最後に、チューター制度の理念は、より広く教育の目的に貢献するものであるべきだろう。ガート・ビスタは、教育の目的として、1) (知識や技術の伝達を通じた) 資格認定 (qualification)、2) 社会化 (socialization)、3) 主体化 (subjectification) を挙げている。各項目は異なる合理性を有しているが、実際には別個の領域ではなく、ベン図のように重なり合っている。より善い教育を体系的に構築するために、ビスタは、個別領域ではなく、それぞれの重なり合いや交差について問うことが重要だと論じる [Biesta 2009]。1) が制度としての大学において、正規課程のなかで教員が行うものだとすれば、チューターにもっとも関り深いのは2) と3) であろう。問題は、新参者に日本の大学における文章作法や学術的で標準的な日本語を身につけさせるという「社会化」と、自立的に思考し行為する個人になるプロセスとしての「主体化」の緊張関係である。ライティング・センターについて検討したように、個人としての著者を育てることも、(近代西洋の) 特定の規範に沿った「社会化」のようにも見える。しかし、こうした視点を踏まえたうえでビスタは、「社会化」と区別される「主体化」を重視している。ここでいう主体化とは、合理性や自律性に依拠するのではなく、他性や差異への責任ある応答のなかで立ち現れる「独自性 (uniqueness)」なのだという [Biesta 2009: 41]。

ビスタのいう主体化や独自性は、チューターがチューティーに責任をもって向き合うなかですでに生じてきたものかもしれない。同様に、著者性とは、常に一貫した個人に付随するものではなく、チューターとチューティーのような自他の関係のなかでその都度規定されるものかもしれない。アカデミックな著者は、最終的に個人として自立できるものではなく、編集者や校正者や査読者や助成機関などのネットワークを調整するうえで必要となる結節点である。本稿で検討した一橋大学のチューター制度は、書き手に内在するものとしての著者性を前提としておらず、それゆえにチューターとチューティーの相互作用的で動的な関係を浮き彫りにしてきた。チューターとは何かを考えるとすることは、アカデミックな共同体をどのようにイメージし、実現していくことが望ましいのかという、大学の核心ともいえる課題である。

注

- (1) フーコーの議論は、歴史学者や科学技術社会論研究者によって批判的に検討されている。たとえば、近代以前においても、科学は権威によってではなく集合性と匿名性によって支えられてきたし、今日の科学的テキストも権威とは無関係ではいという議論がある [Chartier 2003]。あるいは、近代において科学者の名前は凡庸になり、もはや特別なオーラのある著者性を有していないかもしれないが、特定の住所をもち、物理的に追跡可能な身体をもった著者名が、今日の科学論文においても不可欠である [Biagioli 2006]。
- (2) 著作が市場でやり取りできる商品になったことで、著者とテキストを父子とするイメージは薄れ、比喩としてのみ残ることになった。その一方でストラザーンが目にするのは、生殖医療によって拡張された親族関係の事例である。米国における、生殖医療を用いて生まれた子の親権を争う裁判では、精子や卵子のドナー

や代理母ではなく、子を作ることを思いついた着想者 (conceiver) としての依頼者が親であるとされる [Strathern 2003]。ここでは、生殖と制作をつなぐ、著者が子としての作品を生み出すという比喩が、ひるがえって実際の親子関係を画定している。

- (3) ビアジオーリは、多数の研究者の共著として出版される近年のビッグサイエンスの成果をめぐって、生物学と素粒子物理学という二領域で、著者性がいかに再定義されているのかを論じている [Biagioli 2003]。
- (4) 4種の内訳は、1) 日本語文章を日本語で検討するセッション、2) 日本語文章を日本語教育専門チューターと検討するセッション、3) 英語文章を日本語で検討するセッション、4) 英語文章を英語で検討するセッションである [佐渡島・太田 2013: 14]。日本におけるライティング・センターは、2004年に早稲田大学、大阪女学院大学、上智大学で、2005年に東京大学で設置されたのち、2009年には11大学に増加し、その後も拡大している [太田・佐渡島 2012]。
- (5) 大学院生チューターの制度的な育成とチューターの学びについて、また「チューター史」の振り返りや語り合いを通じた実践共同体の構築については、太田・可見・久本 [2014]、太田・佐渡島 [2012]、佐渡島・太田 [2014] を参照。
- (6) ドイル [2013] のまとめによると、非母語話者に対して、チューターは書き手に自分自身でエラーに気づいて訂正させるというべきだという議論や、(通常ライティング教育で重視される) 文章全体の構成ではなく語法や文法に焦点を当てるべきだという議論、「文化」の異なる書き手に対してチューターは文化的インフォーマントになるべきという議論などがある。
- (7) 日本の国立高等教育機関におけるチューター制度は、1972年に国費留学生を対象として開始し、その後私費留学生にも拡大された [横田・白土 2004]。その後もチューター制度は、一橋大学同様に、各大学の留学生/国際教育交流センターが運営することが一般的であったが、2000年代以降近年ライティング・センターを設置する大学も増加している [太田・佐渡島 2012]。
- (8) ただし運用上は、留学生担当教員の判断により、日本人チューターのなり手が見つからない場合に、専門性が合致している大学院生に限り、外国人留学生がチューターになることを許可したケースもある。
- (9) 2019年度からは、チューターの謝金が1時間1,160円となり、論文チューターの利用期間は論文提出日の3カ月前からに改訂された(総時間数は変更なし)。また、留学生・海外留学相談室の規模縮小により、教員が行っていたオリエンテーションは、教務課教務第三係が行うこととなった。なお、2018年度の大学院留学生数は581人、論文チューター登録数は39人である。2019年度に行ったチューター制度の見直しの詳細については『一橋大学国際教育交流センター紀要』第2号の「年報：留学生・海外留学相談部門」を参照 [一橋大学国際教育交流センター 2020予定]。
- (10) ワークショップについては、『一橋大学国際教育交流センター紀要』[一橋大学国際教育交流センター 2020予定] 内の「年報：各種プロジェクト」にも掲載予定である。
- (11) 教務課教務第三係や各研究科にある数的データ(留学生とチューターのマッチング数やチューター実施時間など)についての分析は別稿(「留学生のためのチューター制度の現状と課題：論文チュータリングの改善にむけて」)で行い、『一橋大学国際教育交流センター紀要』[一橋大学国際教育交流センター 2020予定] に投稿中である。
- (12) アナリス・ライルズは、文書の形式は自己文脈化するものだと論じている。たとえば、空欄のある文書は、その形式によって、書き手に空欄を埋めさせる。チェック・ボックスにチェックを入れることや、署名捺印欄に署名捺印することは、書き手の主体によるものではなく、形式の美学(適切さの要求)がもたらした効果である [e.g., Riles 2006]。著者とは何かということも、ジャンルによる形式に依拠している。小説に

は著者名が目立つように書かれたカバーがあり、カバーと著者名によってその小説と別の小説が分けられる。他方、新聞の「今日のニュース」欄は、日付によって区別される。新聞記事は、(小説のように) 個人の創造物ではなく、たまたまその日の分が切り取られた事実を報告している。「著者が小説を著す (author) ように、日付がニュースを生みだす (author)」。ピアジョーリによると、科学論文は小説よりは新聞記事に近いが、両者のハイブリッドである [Biagioli 2006: 136-137]。

- (13) ゼミの先輩が論文チューターをしていたことを、今年度開催したチューター・ワークショップで初めて知ることになった。このように、身近にチューターをしている人がいたとしても、知識を共有するという場が自ずと生まれることはない。
- (14) 人類学においては、マルセル・モースの1925年に発表した『贈与論』[モース 2009]以降、贈り物に対する返礼の義務をともなう贈与交換を支えるモラルリティや社会的想像力について議論されてきた。デヴィッド・グレーバーは、経済関係の基盤となる「モラルの原理」として、「交換」、「コミュニズム」、「ヒエラルキー」の三つを提示する。「交換」(贈与交換と市場交換を含む)は、対等な人間関係を前提とするため、借りを返さないと負債が生じる。この「交換」に特有の等価性とは異なる原理として、返礼を必要としないが上下関係が固定される「ヒエラルキー」と、上下関係を生みださない「コミュニズム」がある。グレーバーは、「各人はその能力に応じて[貢献し]、各人にはその必要に応じて[与えられる]」[グレーバー 2016: 142]という、あらゆる人間関係の基礎としての「コミュニズム」への注意を促す。なお、これらの原理は固定的なものではなく、状況によって変化するし、通常の世界では複数の原理が併存している [グレーバー 2016]。したがって、人間の経済においては、これらの原理の絡まり合いをどのように調整するのが重要となる。
- (15) ただし、論文チューターに関しては、大学院生の専門的な知識や技能と労働時間に即した金銭的な報酬が支払われることが望ましい。
- (16) 2018年度まで経営管理、経済学、法学、社会学の各研究科に各1名(計4名)の留学生専門教育教員が配置され、国際(教育)交流センター・留学生相談部門のアドバイザーを兼任していた。しかし、2019年度に経営管理と社会学所属の2名に削減され、2020年度は経営管理所属の1名のみとなる予定である。

参考文献

- Biagioli, Mario. 2003. Rights or Rewards? Changing Frameworks of Scientific Authorship. In Mario Biagioli and Peter Galison, eds. *Scientific Authorship: Credit and Intellectual Property in Science*, pp. 253-279. Routledge.
- . 2006. Documents of Documents: Scientists' Names and Scientific Claims. In Annalise Riles, ed. *Documents: Artifacts of Modern Knowledge*, pp. 127-159. The University of Michigan Press.
- Biesta, Gert. 2009. Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21: 33-46.
- Bonfiglio, Thomas Paul. 2010. *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. De Gruyter Mouton.
- Chartier, Roger. 2003. Foucault's Chiasmus: Authorship between Science and Literature in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. In Mario Biagioli and Peter Galison, eds. *Scientific Authorship: Credit and Intellectual Property in Science*, pp. 13-31. Routledge.
- ドイル綾子 2013 「非母語話者に対する支援」 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：早稲田ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房 pp. 249-252.

チューターとは何か

- ドイル綾子・大森優・川上さくら 2013「ネイティブ・チェックにとどまらないチュータリングを目指して：日本語非母語話者とのセッションを事例に」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：早稲田ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房 pp. 123-127.
- フーコー, M. 2006「作者とは何か」小林康夫・石井英敬・松浦寿輝編『フーコー・コレクション2 文学・侵犯』筑摩書房 pp.371-437.
- グレーバー, D. 2016『負債論：貨幣と暴力の5000年』酒井隆史監訳 高祖岩三郎・佐々木夏子訳 以文社.
- Greenfield, Laura. 2011. The “Standard English” Fairy Tale: A Rhetorical Analysis of Racist Pedagogies and Commonplace Assumptions about Language Diversity. In Greenfield, Laura and Karen Rowan, eds. *Writing Centers and the New Racism: A Call for Sustainable Dialogue and Change*. Utah State University Press.
- Greenfield, Laura and Karen Rowan, eds. 2011. *Writing Centers and the New Racism: A Call for Sustainable Dialogue and Change*. Utah State University Press.
- 一橋大学国際教育交流センター・学務部教務課 2019『一橋大学 2019-2021 外国人留学生ハンドブック』.
- 一橋大学国際教育交流センター 2020 (予定)『一橋大学国際教育交流センター紀要』 2.
- Holliday, Adrian. 2006. Native-Speakerism. *English Language Teaching Journal* 60 (4) : 385-387.
- 井本由紀 2013「オートエスノグラフィ」藤田結子・北村文 編『現代エスノグラフィー：新しいフィールドワークの理論と実践』新曜社 pp. 104-111.
- 井村倫子 2004「国際資料室における来室状況の分析：院生チューターの役割を中心に」『一橋大学留学生センター紀要』 7: 45-59.
- 河野理恵 2007「一橋大学におけるチューター活動状況：2004年～2006年の3年間の分析」『一橋大学留学生センター紀要』 10: 49-59.
- モース, M. 2009『贈与論』吉田禎吾・江川純一訳 筑摩書房.
- 野中郁二郎 2011「イノベーションを持続するコミュニティをつくる」『一橋ビジネスレビュー』 59 (1) : 6-23.
- 太田裕子・可見愛美・久本峻平 2014「『チューター史』を振り返り語り合う実践研究の意義：学び合う実践共同体構築にむけて」『言語文化教育研究』 12: 42-87.
- 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.
- Riles, Annalise, ed. 2006. *Documents: Artifacts of Modern Knowledge*. The University of Michigan Press.
- 佐渡島紗織 2013a「はじめに」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：早稲田ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房 pp. ii-v.
- 2013b「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：早稲田ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房 pp. 2-10.
- 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：早稲田ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房.
- 佐渡島紗織・太田裕子 2014「文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長：早稲田大学ライティング・センターでの事例」『国語科教育』 75: 64-71.
- Strathern, Marilyn. 2003. Emergent Relations. In Mario Biagioli and Peter Galison, eds. *Scientific Authorship: Credit and Intellectual Property in Science*, pp. 165-194. Routledge.
- 柳父章 1982『翻訳語成立事情』岩波新書.
- 横田雅弘 1998「留学生相談の10年」『一橋大学留学生センター紀要』 1 : 17-31.

横田雅弘・白土悟 2004 『留学生アドバイジング：学習・生活・心理をいかに支援するか』 ナカニシヤ出版.

田口 陽子（県立広島大学新大学設置センター准教授）

大角 洋平（一橋大学大学院法学研究科博士後期課程）

吉田 聡宗（一橋大学大学院法学研究科博士後期課程）

吉田 真悟（一橋大学大学院言語社会研究科博士後期課程）