

留学生を対象とした文章表現科目における ライティング支援室の位置づけ

—「書く」プロセス学習とライティング支援室の役割領域の視点から—

正宗 鈴 香

1. はじめに

麗澤大学の日本語教育センターでは、大学の授業等で求められる日本語力の養成が引き続き必要な留学生に対し、初年次^{注1}に日本語演習科目(5科目)を必修化し「日本語作文演習」^{注2}をアカデミック・ライティング力を身につけるための科目として開講している。

大学生の「書く」力をめぐっては、近年相次いで新たな実践の試みが報告されているが、大島(2010)では、従来は学習者の文章に対して教師による点検・添削の結果を学習者に示し、修正させるというアプローチの実践報告が多かったのに対し、近年は自己推敲のポイントを示して訓練を繰り返すというアプローチや、ライティング・センター、日本語リテラシーといった大学院生チューターによる指導の手法開発も進められていると指摘している。

本学においても、留学生に対する日本語教育の観点からの新たな支援体制としてライティング支援室を2011年に日本語教育センターの中に立ち上げ、授業との連携を視野にいれた取り組みを進めている。ライティング

支援室は3年間の試験的運営を含めると今年(2012年)で5年目となるが、留学生(日本語学習者)を対象とした日本語の文書を支援するライティング・センターの運営の実践報告や支援に関する研究は、管見の限り見当たらないこともあり、先駆的な立場で試行錯誤を重ねている。

ライティング・センター(名称は、大学によって設置経緯が異なるため様々であるが、ここでは便宜上欧米の多くの大学で用いられる「ライティング・センター」とする)は、「書くこと」に対する正規課程外の支援機関で(佐渡島 2006)、学生が持ち込んだ「書いたもの」をチューターと1対1で検討する場である。ここでは、対話を通して文章を直すための支援が受けられる。日本の大学では2000年代半ばからライティング・センターを設置する動きが見られるようになり、この数年その動きは活発化している(吉田・Johnston・Cornwell 2010)。しかし同時に、正規課程外の支援という性質上、ライティング・センターを訪問するかどうかは学生の自主性に委ねられるため、大学において継続的に利用してもらうことが難しいという報告もある(Gordon 2008、Hansen 2009)。いかに利用してもらうかがライティング・センターを運営する上で大きな課題の一つとなっているが、これは本学の留学生を対象としたライティング支援室も例外ではない。ある程度強制力のある授業とは違い、支援の場を利用するか否かは学生の「意識」に頼る面が大きいことが要因であることは想像に難しくなく、支援の有効性を高めるには、学生の意識化を進めることが重要になるといえる。Hansen(2009)は、ライティング・センター使用を必須とした授業でのチェックリストによるサポート体制を考察する中で、教師が利用を勧めたクラスのほうがそうでないクラスより学生の訪問回数が増えたことを報告している。このことは、学生の意識化を促す要因として授業との連携や教師の声掛けが学生の訪問に影響することを示唆している。

そこで、本稿では、ライティング支援室の2011年度1学期と2012年度1学期の学生の利用状況から見てきた変化を整理したのち、授業担当教員に実施したアンケートをもとに、日本語文章表現の授業とライティング

支援室の連携の可能性を考察する。

2. 「書くこと」の捉えかた

2.1. 「書く」指導の広がり

大島(2010)は、文章を書くことを支える日本語力として、狭義の日本語力と広義の日本語力といった考え方を示している。語彙・漢字・文法・表記などの言語知識の面の力を狭義の日本語力、書く内容を取捨選択して文章を構成し、読み手の関心やその文章ジャンルの慣習に合わせて調整しながら表現する力を広義の日本語力と呼んで区別し、大学生に対する文章表現のための日本語力の養成はこの広義の日本語力までの養成が対象となるとしている。しかし、実際の授業実践の過程では、個々の学習者にレベルの異なる問題が複合して現れるため、クラス単位の指導ではその対応に難しさが生じるとし、日本語表現科目においては、狭義・広義の日本語力の向上を同時に目指す授業設計が必要になるとしている。協調学習・協働学習といった手法も次々に取り入れられ、それぞれの実践での有効性や特徴的利用についての報告もされている。大島(2007、2010)をはじめ、これらの報告の多くは母語が日本語である学習者について述べたものであるが、留学生の「書く」指導の方向性を考える上でも示唆される点が多い。

臼杵(2008)は大学院留学生に対するアカデミック・ライティング指導を論ずるなかで、「日本語そのものの学習のみでは論文活動の解決には結びつかず、誤用修正や論文を書く技術の練習に終始するだけではアカデミック・ライティング指導の意味を十分に果たさない」とした上で、ピア・ラーニングやピア・フィードバックが有効であることを指摘している。このように留学生に対しても協調学習・協働学習といった他者との関わりを通して学ぶ効果は認識され始めており、「書く」教育の視点は、舘岡(2007)が提言する「言語のしくみ」から「教え方」、そして近年は「学習者の学びとその支援」へと新たな広がりをみせていることが分かる。

2.2. 本学における新たな視点

このような言語教育観の変遷があるなか、本学の日本語教育センターの「書く」教育現場においても、これまで日本の作文教育でありがちであった、書き上がった原稿の添削を教師が行い、指摘した点を書き直させるといった指導から、文章作成過程における思考やそれらの組み立てといった、表現を主体とした指導への移行を試みている。ここで言う過程には筆者は縦横の広がりがあると考えている。横の流れは、構想、調査、アウトライン、執筆、推敲、最終稿といった執筆段階によって異なる技術が要求される過程であり、縦の流れは思考を繰り返し掘り下げる過程である。アカデミック・ライティングでの「書く」行為はこれらを組み合わせ、かつ行き来しながら次元を広げていくことで達成されると考える。思考によって生み出されたものは取捨選択され、多くのものは最終的な文章としては残らないが、結論を支え、「書くもの」の質を向上させるには不可欠なものである。大学の授業においてはこのように多角的に検証することが求められることは疑いないことであろうが、一方でこれは継続的かつ、質の異なる思考過程を繰り返すことが要求される高度な作業でもある。

2.3. 「書く」授業の問題点

実際の「書く」授業実践では、一斉指導の他に、異なるレベルの問題に対応するために個別的な指導も行われるが、一人一人にかけられる時間的な制約があることも否めない。本学では、週1コマ(90分)という制約のなか、日本語力に関わる知識面での指導や伝えたいことが正しく表現されているかを確認することにより時間が割かれてしまい、課題で求められる内容的なところまで踏み込んだ指導が十分にできないという問題を抱えてきた。そのため、教師によっては授業外に指導したり、メールでのやりとりや原稿にコメントを書いて返却するなどの対応策を模索してきた。しかし、いずれも学生に負担をかけるものであったり、コメントを読んで自分で修正する力がないなど、問題を解決するまでには至らないのが実情であった。

また、多くの場合、留学生のそれまでの作文学習経験から、書くこととは、課題で与えられたことに対し「上手な表現や教えられた技法を使って文章を組み立てること」といった認識が強く、そこには「十分に思考を深めて自分と向き合った結果を表現する」といった意識は見られなかった。

従って、ライティング支援室に求められる役割は、日本人TA（一般的に使われるチューターと同じであるが本学では日本人TAと呼んでいる）からの質問に日本語で答えたり、自分が抱えている疑問を口頭で言語化させることで、問題の自己把握をし、問題の解決に向けて考える機会をつくることだと言える。

3. アメリカにおけるライティング・センターと本学の「書くこと」 教育のアプローチ

ライティング・センターはアメリカにおいてアフーマティブ・アクションの導入によって基礎学力が伴わない学生が大量に入学したことを問題視した大学が1960年代に設立したのが始まりである。当初は基礎的ライティング力においてドリルなどを使って補正・修正するといった補習的な位置づけにあったが、1980年代に入り、ライティングに対する教育指導法がそれまでの完成した文章を対象にする指導方法からライティングのプロセスを重視した指導へ変化したことと、社会がライティング教育の強化を大学に求める動きが重なり、大学は全学的な機関としてライティング・センターを位置づけるようになった。1990年代以降は、ライティングのプロセスで時間をかけて準備を行いライティングに向き合うことを促す指導方法を手助けする役割を担っている。アメリカの大学では英文学部が中心となってすべての専門領域において「書くこと」の指導を行うことが適切であるという共通認識から、運営規模の違いはあるが、大学全体のカリキュラム横断型のライティング・センターが主流となっている（佐渡島 2006）。佐渡島（2006）では、欧米におけるライティング・センターの理論背景と

設立状況をまとめており、理論背景を(1) 分野を超えたライティングの指導、(2)「過程」としての「書くこと」の指導(3) 自立した書き手を育てる指導、と紹介している。

松田(2011)では、現在、松田が把握している日本におけるライティング・センターは本学のライティング支援室を含めて15校としているが、この15校の支援体制や支援方法は、各大学の設置目的や設置経緯、対象学生などによってそれぞれ異なっていると報告している。本学のライティング支援室は、留学生(日本語学習者)に特化しているが、それは留学生の「書くこと」の指導は文章表現科目の授業内だけの問題ではなく、留学生に対する日本語教育を担う日本語教育センターが考えていくことが適切であるという認識に基づいている。運営方針については、欧米におけるライティング・センターの指導の方針を決定づけたとされる「書く過程」と「書き手を育てる支援」の理念をもとに、ライティング支援室の基本理念を「問題意識や物事を掘り下げる力、文章を組み立てる力を日本人TAからの文章作成過程(プロセス)での働きかけによって向上をさせ、書く力を自ら身につけることを目指す」とし、対話によって思考を深めることに重点をおいている(正宗2009)。

4. 問題提起

ライティング・センターは、学生が自分の意思で利用するか否かを決めて訪問するものだが、その決定に影響を与える要因としてClark(1985)は次の4つを挙げている。(以下、筆者訳)

- (1) ライティング・センターに関する知識の有無(ライティング・センターでの活動、場所、訪問時間など)
- (2) 訪問する際の負担度(場所や自分のスケジュールと合うのかどうかなど)
- (3) 訪問する必要性や訪問によって得られるもの(成績への影響やラ

イテイングスキルの向上など)

- (4) 授業におけるライティング・センター利用の必須度(教員により推奨されているのか要求されているのか)

(1)は、ライティング・センターの周知のしかたに関わる部分である。オリエンテーションや説明会の開催、ちらしやパンフレットの配布や掲示、授業での周知といった方法がこれまでも報告されている。(2)は、施設やシステムの利便性に関わる部分である。例えば、支援室が学生のキャンパス内での行動範囲上行きやすいのかどうか、予約しやすいのかどうか、個々の執筆のペースに合わせて随時利用できる体制なのかどうか、などライティング・センターに気持を向かわせるには細かな配慮に基づくシステム作りが必要であろう。(3)は、利用すればよりよい成績がとれるのか、「書く」力が向上するのか、といった支援の効果を学生に実感させられるかが課題となる。学生が求める支援内容に対応するための指標づくりや支援レベルの均一化などの整備が必要となる。そして(4)は、教師が学生にライティング・センターに行くことを義務にするのか任意にするのか、といった支援との連携の取り方に関わる部分である。ライティング・センターを利用したことが成績評価に含まれるなど、授業設計にも直接影響してくる。訪問が任意な授業は、支援がなくとも科目の目標達成が可能なように授業設定された授業であり、訪問が義務付けられた授業は、支援を受けて学生が書き直してくることを前提とした到達目標や活動展開が設定されている授業と考えることができる。このように考えると、(3)(4)は、授業でのパフォーマンスや「書く」力に働きかける要とも言える部分であり、支援を受けることによって得られるものが明確であれば、学生の継続した利用に結びつくことが期待できる。

そこで、本研究では、支援を授業に組み込むことを前提とした授業設計を考察する目的で、(4)に関わる部分である、学生が支援室を訪問する必要性や訪問によって得られるものはなにか、授業と支援の領域の関係はどうなっているのか、といった観点から探ることとする。

5. 本学のライティング支援室体制

5.1. 支援体制と支援担当者

本学のライティング支援室の理念は3.で前述した通りであるが、この理念に沿った支援は、文章作成過程において、より時間をかけて準備を行い「書くこと」に向き合う姿勢と思考を繰り返すことを学生に促すものである。すなわち、最終稿をよくするのではなく学生をよくするための「書き手を育てる」支援であり、具体的には、読み手にわかりにくい表現や内容を検討する、読み手が疑問に思うことに気づかせる、自分の検討すべき点を説明する力をつける、自ら検討すべき点を発見しその修正方法を見つける姿勢を促すといったことを行っている。また同時に、「書くこと」とは何か、という意識化を図り、第三者に読んでもらうことにより、自らの気づきが多いことを体験的に学ぶ機会にする、といったねらいもある。支援の際に気をつける点は、答えを与えない、原則として学生の文章の添削・修正を行わない、書き直すことを強要しないとしている。

2012年度は11名の日本人TAが支援を担当しているが、日本人TAは主に地域からのボランティアで構成している。本学の生涯学習プログラムであるROCK日本語支援ボランティア講座（全24回）を受講し、本学のライティング支援室のボランティアTAとして関心を示してくださった方々である。この中には地域で実際に日本語支援に携わっているメンバーも多い。地域での日本語支援経験および社会人経験を持つボランティアへの依頼は、正規課程外の学習環境を整え、多角的な視点から留学生が自ら学ぶ機会の充実を図るといった、日本語教育センターの教育方針に合致するという観点により、2008年度の試験運用開始時からこのシステムを導入している。

5.2 運営方法

支援期間は授業で課題が出される学期の2週目から15週目までの、月～

金の13:10~18:00である。1セッション45分で、最後の10分は日本人TAは支援報告、学生は活動メモを書く時間に充てるようにしている。セッション数は、2011年度1学期650セッション(利用数266:利用率41%)、2011年度2学期622セッション(利用数146:利用率23%)、2012年度1学期828セッション(利用数412:利用率50%)^{注3)}であった。セッションの利用は予約制をとっており、日本人TAが対応できる場合は予約なしで飛び込み支援可としている。学生は、ライティング支援室の外側の壁に貼られた担当TAの名前が入った予定表に自分の名前とクラスを直接記入する。支援用の部屋は2011年度の新校舎完成に伴い、日本語教育センターの隣に新設された^{注4)}。

5.3. 授業とライティング支援室の連携

5.3.1. 情報面

支援を滞らせないために、授業担当者は授業で使用したプリントをファイルし、日本人TAが常時閲覧できるようにしている。これにより、各クラスで扱っている学習項目や活動の流れ、指導のポイントがある程度わかるようになった。これに加え、個々の学生にはクリアファイルが用意され、毎回の支援報告書と学生が書いた活動メモがファイルされるため、授業担当者や日本人TAは学生が受けた支援内容を確認することが可能となっている。授業担当者は学生の支援状況を報告書で確認すると同時に、必要に応じて授業にファイルボックスを持ち込み、学生と支援内容を確認しながら次のステップの指導や助言を与えるといった活用のしかたもしている。

5.3.2. 支援の受け方

欧米の大学に設置されているライティング・センターは、支援を受ける際、文章の添削はしないなどのルールはあるが、学生が主体となり、チューターは学生が希望する支援をする立場というのが一般的である。これはつまり、学生が自ら問題となっている事柄を明確にし、課題で要求されて

いることと結び付けてどういった支援を受けたいかをチューターにわかるように説明する力があることを前提としていると言える。全学生を対象とした場合は、どんな学生が（学部の1年生なのか大学院生なのか、大学によっては教授も来訪する）、どんな「書いたもの」を持って、どの段階で訪問するのかわからず、当然のことながらチューターは個々の科目の授業内容や到達目標について把握することはできないため、学内で横断的な支援を可能とするには学生が主体とならなければ機能しない。

本学は全学的に対応する支援室ではないが、2008年の試験運用開始当初は、説明する力を訓練する意味もあり、この方法、つまり、授業と関連付けをせず学生が自分で日本人TAに支援内容の希望を伝えるという形で支援を受けさせようと試みた。しかし、日本人TAからは「学生によっては授業でやっていることや進み具合や支援を受けたい点について説明できないことがあるので授業内容や支援してほしい点を指示してもらえると支援しやすい」「授業でどこまで期待されているかわからないので（教師に）提示してもらえると助かる」といった要望が相次いだため、日本語を学習している段階の留学生に授業内容や授業で課題となっていることを説明させるのは難しいと判断した。この状況をサポートする目的で、現在は、授業担当者には、支援室を利用させる前に教師が授業内で授業のポイントを整理し、支援を受けるべき点について学生に明確に提示することを提案している。しかしこれはあくまでも学生には見えないようにアレンジしたサポートであるため、学生向けのオリエンテーションでは、支援してもらいたいことを自分で日本人TAに説明するよう指導している。

5.3.3. 訪問するタイミング

「書くこと」の指導では最終稿へ到達するまでの過程こそが重要である（佐渡島 2006）という考え方から、ライティング支援室は、何も書いていない構想段階から最終稿提出の直前までどの段階でも利用することができる。以下にその流れと目安となる支援内容をまとめておく。

I. 構想の段階

課題の理解、課題を踏まえたテーマ設定、情報収集、テーマに対する多角的な視点、論点などを明確にする検討の支援など

II. アウトラインの段階：

結論に至るまでに述べなければならない情報の取捨選択や組み立ての検討支援など

III. 執筆・推敲の段階

文型・文法の修正はまだ気にせず、述べる事柄・内容を練るために必要なことの検討、

正確に表現するための表現の選択、文章や構成の組み立ての検討の支援など

IV. 最終稿の段階

全体の構成や書式、ことばや表現の選択、文型・文法の確認などの支援

6. 研究の調査と分析方法

本研究は、既存の一斉授業のシラバスに個別指導のシラバスを組み込んだ授業実践に、あらたに授業外で受けた支援をどう組み込めば、表現を主体とした「書く」教育が有効かつ機能的に働くのかの示唆を得ることを目的としている。そこで、授業担当者に実施したアンケートから「支援室に行かせる理由」「支援室を利用した結果の意見、感想」の2つの質問に対する回答を検証・分類し、それらの一定の傾向を確認した。

授業担当者には同様のアンケートを2011年1学期から継続して実施しており、I部は支援室に対する意見として、

- 1) ライティング支援室を利用した意見、感想とその理由
- 2) ライティング支援室の運営の改善や要望
- 3) 授業とライティング支援室の在り方

の観点からの自由記述による回答、Ⅱ部は学期で扱った学習項目ごとの利用のさせ方について具体的に聞いた。利用のさせ方の必須度として、「かなり強制的／やや強制的／学生に任せた／その他」の4つの選択肢から選んでもらい、利用させたことの成績評価への反映のさせかたを、「成績評価に反映させた場合の評価点／具体的な指導はするが評価点としては反映させない／支援室のことは触れたがあとは学生に任せ、反映もさせない／支援室のことに触れず反映もさせない／利用させない／その他」から選択し、その理由について具体的に聞いた（「成績評価に反映させる」については、その方法とその理由の両方を聞いた）。

6. 1. 分析対象のクラス

本研究では、2011年度と2012年度の1学期の「日本語作文演習」の外国語学部の1、2、3クラス（各クラス8～15名）を対象として、2011年度か2012年度の支援室の利用方法にどのような変化があったかをまず考察する。両年とも学習項目は、①自己PR文、②説明文(800～1200字程度)、③メール文、④意見文(800～1600字程度)、⑤投書文(500字程度)である。対象学生は授業開始前に実施される知識面を主にはかるプレースメントテストの結果によって1クラスを一番下のレベルとして1～3クラスに分けられる。（ただし、2011年度は東日本大震災の影響で入学時期が4月と5月に分散されたため、1、2クラスは学部生と学部特別聴講生でレベル分けをし、3クラスは中上級～超級レベルの別科生という変則型であった）。全クラスで学習項目は統一されているが、学習者の日本語力や学習能力に応じて要求する文章のレベル設定などは授業担当者に任されている。

授業担当者は、ライティング支援室の積極的な利用が推奨されており、学期始めに科目コーディネーター、授業担当者、ライティング支援室担当である筆者とで、授業での支援室の扱い方、成績への反映の仕方、効果的な活用についてなどの意見交換を行っている。

6.2. 学生の利用数の比較

2011年度と2012年度の学生の利用数を比較したものを表1に示す。利用数は支援報告書数を根拠とした。表1からは、一人当たりの利用数の平均が学期を通して4.9回から7.6回へと1.5倍以上増加したことがわかった。

表1 クラスごとの2011年度と2012年度の1学期の支援室ののべ利用数と一人あたりの平均利用回数

	1クラス	2クラス	3クラス	合計	平均回数／1人
2011年	26(8)	58(11)	73(13)	157(32)	4.9回
2012年	90(12)	86(14)	129(14)	305(40)	7.6回

()内の数字は履修者数

この増加に影響した要因として考えられる、2011年度から2012年度に変更した点について整理する。まず一点目は、教師の意識の変化である。2008年の運営開始当初は、教員にもライティング支援室の理念を理解してもらうことから始まり、利用のさせかた、授業との連携など手探りの状態であった。しかし、ライティング支援室について話し合う機会が増えてきたことにより教師の間でも支援室の理解が進み、支援室を利用しようとする意識がでてきたと推測できる。また、2011年度から日本語教育センターの隣に半透明のガラスで仕切られた独立した支援室が完成したことにより、TAや学生の出入りを間近で見るといったことや、学生ファイルへのアクセスが容易になったなど物理的なことも加わり、日本語教育センターの一環であるという認識が出てきたと推察される。

二点目は、以下の表2から読み取れる、「支援室の利用のさせかた」の変化である。アンケートのⅡ部で得たこの回答は、前述したClarkが述べている「授業の必須の是非」に関連する指摘と重なる。「利用のさせ方」に対する回答は、2011年度の「学生に任せた(6)」、「やや強制的(5)」、「かな

り強制的 (4)」に比べ、2012 年度は「学生に任せた (1)」、「やや強制的 (0)」、「かなり強制的 (15)」という結果になり、「かなり強制的」に利用させた課題が 4 から 15 に増えていることが明らかになった。これは、教員自身が支援を授業に取り込めると考える度合いが強くなった結果だと考えられる。

三点目は、表 2 の「評価方法」に見られる変化である。2011 年度はライティング支援室の利用については日常点に組み込んで評価したのに対し、2012 年度は 1 ～ 3 クラスの担当教員間で話し合いを持ち、ライティング支援室の利用に関わる評価を独立させた。2011 年度まではライティング支援室の利用を評価に反映させるか否かの判断は各担当教員に任されていたが、今学期は全クラスでの統一を試みた。このように科目の目標及び要求されることが学生にもわかる形で示せたことにより、昨年より支援室を利用するという意識が学生の間でも広がったように思われる。

表 2 は、課題ごとのライティング支援室の利用状況、必須度、評価、利用指示回数と授業で扱ったコマについてまとめたものである。利用指示回数に対し実際の利用数のクラス平均は、1 クラス 7.5 (利用指示回数:7)、2 クラス 6.1 (利用指示回数:5)、3 クラス 9.2 (利用指示回数:10) だったことがわかった。この結果からは、1, 2 クラスでは教師が指示した回数より訪問した回数のほうが上回っており、学生が必要を感じて自主的に利用していたことが明らかになった。

表 2 クラスごとのべ利用者数・1人あたりの平均利用回数・利用のさせ方・利用指示回数・評価方法

[2011 年度 1 学期]		自己紹介	説明文	メール文	投書文	小論文	クラス平均
1 クラス N=8	のべ利用者数 (1人平均)	1 (0.1)	12 (1.5)	4 (0.5)	7 (0.9)	2 (0.3)	26 (3.3)
	利用のさせ方	やや強制的	やや強制的	学生に任せた	学生に任せた	学生に任せた	---
	評価方法	日常点 15% に加算	日常点 15% に加算	日常点 15%に 加算	日常点 15%に 加算	日常点 15%に 加算	---
	のべ利用	6	12	4	7	2	31

2クラス N=11	者数 (1人平均)	(0.5)	(1.5)	(0.5)	(0.9)	(0.3)	(2.8)
	利用のさせ方	学生に任せた	やや強制的	学生に任せた	やや強制的	やや強制的	---
	評価方法	支援室の総合点として日常点15%を含む	支援室の総合点として日常点15%を含む	支援室の総合点として日常点15%を含む	支援室の総合点として日常点15%を含む	支援室の総合点として日常点15%を含む	---
3クラス N=13	のべ利用者数 (1人平均)	12 (0.9)	15 (1.2)	0 (0)	9 (0.7)	37 (2.8)	73 (5.6)
	利用のさせ方	かなり強制的	かなり強制的	学生に任せた	かなり強制的	かなり強制的	---
	評価方法	来室状況、活動記録記入状況を評価点15%の一部にする	来室状況、活動記録記入状況を評価点15%の一部にする	評価に入れない	来室状況、活動記録記入状況を評価点15%の一部にする	来室状況、活動記録記入状況を評価点15%の一部にする	---

[2012年度1学期]		自己紹介	説明文	メール文	投書文	小論文	クラス平均
1クラス N=12	利用指示回数 /授業コマ数	1回/2コマ	2回/3コマ	1回/2コマ	1回/3コマ	2回/4コマ	7回/14
	のべ利用者数 (1人平均)	21 (1.8)	30 (2.5)	11 (0.9)	10 (0.8)	18 (1.5)	90 (7.5)
	利用のさせ方	かなり強制的	かなり強制的	かなり強制的	かなり強制的	かなり強制的	---
	評価方法	まとめて評価点10%	まとめて評価点10%	まとめて評価点10%	まとめて評価点10%	まとめて評価点10%	---
2クラス N=14	利用指示回数 /授業コマ数	1回/2コマ	1~2回/3コマ	任意/2コマ	1回/3コマ	1回/4コマ	5回/14
	のべ利用者数 (1人平均)	14 (1.0)	20 (1.5)	13 (0.9)	12 (0.9)	27 (1.9)	86 (6.1)
	利用のさせ方	学生に任せた	やや強制的	学生に任せた	やや強制的	やや強制的	---

留学生を対象とした文章表現科目におけるライティング支援室の位置づけ（正宗 鈴香）

	評価方法	評価点 10%のうち 2%	評価ひ点 10%のうち 2%	評価点10% のうち2%	評価点10% のうち2%	評価点10% のうち2%	---
3クラス N=14*	利用指示 回数 ／授業コマ 数	1回／2コマ	3回／3コマ	1回／2コマ	2回／3コマ	3回／4コマ	10回 ／14
	のべ利用 者数 (1人平均)	21 (1.5)	43 (3.0)	12 (0.9)	25 (1.8)	28 (2.0)	129 (9.2)
	利用のさせ方	かなり強制的	かなり強制的	かなり強制的	かなり強制的	かなり強制的	---
	評価方法	評価点 10%のうち 2%	評価点 10%のうち 2%	評価点10% のうち2%	評価点10% のうち2%	評価点10% のうち2%	---

*クラスサイズは15名だが、健康上の理由で来なくなった学生1人を考察から除いた。

6.4. アンケート調査の分析結果

6.4.1. 「支援を利用させた利用」のコメントと考察

次に、授業担当者が各学習項目において、何を目的としてライティング支援室の利用を義務付けたか、クラスごとにアンケートのⅡ部の結果から検証する。表3では得た回答を一覧にし、それぞれのクラスでどういった観点での支援を活用したのかを分析した（→の箇所）。

表3 授業担当教員による「支援室を利用させた理由」記述（一部改変）

学習項目	クラス	利用させた理由
自己 PR文	1	自己アピールが読み手に伝わるか、アピールの順番がこれでいいのか、表現・語彙の使い方は大丈夫か、一文が長くないかについて支援を受けるように指示。同時にTAにも同様のことをリストにして支援内容を依頼した。 →文章を書く目的にかかわる支援 →構成にかかわる支援 →言語表現にかかわる支援
	2	自己紹介文では、それを書く目的（奨学金をもらうため、アルバイトの応募など）を各自に決めさせたので、その目的に見合ったPRになっているかどうかを確認してもらうため、社会人経験のあるTAに見てもらってくるように指示した。

		→文章の整合性にかかわる支援
	3	自己PRに関して読み手（この場合は判断する人）が読んでどんな印象をうけるのか、自分が書いた目的（アルバイトの応募、就職活動、進学など）を達成させられるのかどうか、表現のしかたを含め社会人経験がある人の視点から意見を聞く。 →文章の整合性にかかわる支援 →表現形式にかかわる支援 →言語形式にかかわる支援
説明文	1	1週目は話しながらテーマを決める、それについてみんなに一番いいこと、説明したいポイントを考える。導入の部分を書く、問いかけ（～のだろうか、～のはなぜだろうか）を一緒に考えてくるよう指示。2週目は問いかけの答えを導く説明をする、問いかけと関連しているか考える。具体例、原因、理由、言い換えなどの文を書く。接続詞を正しく使って段落をつくる。3週目は導入（問いかけ）、本文（問いかけの答えを導く説明）、結論（問いかけに対する答）が筋道立ててかいてあるか検討、意見を聞いてくることを指示。TAへは提出原稿の直しをする（アンダーライン）を引いた箇所の構成、文法も直すようにメモで依頼した。 →文章を書く目的にかかわる支援 →文章の整合性にかかわる支援 →文章の構成にかかわる支援 →言語表現にかかわる支援 →文法・文型の修正にかかわる支援
	2	紹介するものについてそれを知らない人にも理解できるように説明しろという指導をしたので、それがかなっているかどうかをTAに見てもらおうよう指示。 →文章を書く目的にかかわる支援 →説明のしかたにかかわる支援
	3	物や物事に対する自分の疑問を読み手に投げかけ、それをひも解くための根拠を述べるという指導を授業中にした。1週目は自分が疑問と思う理由やそこにある社会背景などを自由会話の形でTAと話し、どう説明すればいいか自分の中で整理してくるよう指示した。2週目の授業では根拠を3つ挙げる活動をしたがその3つが疑問を解決することをカバーしているかTAと話し合うように指示した。3週目の授業では結論、まとめの書き方を指導したが、それに沿った形になっているかの確認と検討をTAとする

		<p>ように指示した。</p> <p>→情報収集にかかわる支援</p> <p>→文章の整合性にかかわる支援</p> <p>→説明のしかたにかかわる支援</p> <p>→構成にかかわる支援</p> <p>→授業で指導された書式の修正にかかわる支援</p>
メール文	1	<p>メール文の文法や表現の直しをする。尊敬語、謙譲語の間違いが多いので、一緒に考えてくる。</p> <p>→言語表現にかかわる支援</p>
	2	<p>説明文が未完成の学生が数人いたため、メールより説明文の完成を優先したかったので、条件付きでメール文での利用は自由とした。ただ、実際にはポライトネスが関わることなので、学生の動機付けも強く、多くの学生が説明文に加え、メール文でも利用していた。</p> <p>→言語表現にかかわる支援</p>
	3	<p>授業中に提示されたメールの定型に従って自分で書くことのできるレベルなので、支援室ではポライトネス、日本人にとって失礼のない表現になっているかを話し合うよう指示した。2週のうち、1回でよいことにした。</p> <p>→言語表現にかかわる支援</p>
意見文	1	<p>背景説明、問題提起、自分の意見、その理由を聞くについて検討する。「である体」が使えているか見てもらう。具体例、予想される反対意見、その反論、まとめが書けているか検討する。</p> <p>→内容の配列にかかわる支援</p> <p>→授業で指導された書式にかかわる支援</p> <p>→言語表現にかかわる支援</p>
	2	<p>構成のところ必ず1度利用するように指示し、その後の細かい表現を見てもらうかどうかは学生に任せた。その理由として、意見文の構成が、授業内でまとまらない学生が多く、授業内で教師が助言したり、書き直しの提案をしたりしたことが実際に反映された構成になっているかどうかを見る余裕がなかったため、翌週までにTAに見てもらうよう指示した。構成がなかなかまとまらない学生は、2回、3回目も利用していた。</p> <p>→構成にかかわる支援</p> <p>→言語表現にかかわる支援</p>

	3	<p>1週間に最低1回は利用するように伝えた。1回目の授業では、テーマの絞り込みとそれに対する自分の意見や主張までを活動内容としたが、それについて再度TAと話し合って視点を広げるよう指示した。2回目の授業では根拠の内容と構成について指導し、個々の学生に与えた助言をもって支援室を利用するように指示した。3回目の授業は全体の流れと細かい部分での見直しをするよう指示しそれをTAにも見てもらうよう指示した。構成についてはほとんどの学生が自分の力でできていたので、内容を深めること、より細かい構成、具体的には意味段落の中心文と支える文の整合性を確認するために支援室を利用させた。</p> <p>→情報の取り方にかかわる支援 →説明のしかたにかかわる支援 →授業で指導された書式にかかわる支援 →説得力の持たせ方にかかわる支援 →文章の整合性にかかわる支援</p>
投書文	1	<p>投書のテーマについてなぜそのテーマにするのか、問題の具体例、自分の主張について話し合う。予想される反対意見とそれに対する反論を話し合う。意見が伝わるか読んでもらい、感想を聞く。まとめの部分の再検討をする。</p> <p>→文章を書く目的確認にかかわる支援 →説明のしかたにかかわる支援 →構成にかかわる支援</p>
	2	<p>大枠ができたところで、構成を見てもらうよう指示した。その理由は予想させる反対意見とそれに対する反論がうまくできていない学生が多かったので、じっくり考える必要がある個所だと判断し、TAに意見を伝えてみるよう指示した。</p> <p>→授業で指導された書式にかかわる支援 →説明のしかたにかかわる支援 →説得力の持たせ方にかかわる支援 →不明瞭さの修正にかかわる支援</p>
	3	<p>構成の訓練の一つとして投書文を扱い、1回目の授業で実際の投書文を使って構成の確認をした。テーマの選定に時間がかかるなど学生によって進め方が異なっていたので個々に合わせて構成や自分の意見を支える事例の検討など利用のしかたを指示したが、反論の箇所については全員に内容の検討を行うよう指示した</p> <p>→内容の配列にかかわる支援</p>

	→説明の整合性にかかわる支援 →説得力の持たせ方にかかわる支援 →不明瞭さの修正にかかわる支援
--	---

以上のように、学習項目を「自己PR文」「説明文」「メール文」「意見文」「投書文」とした場合、支援の指標は、A:文章を書く目的理解にかかわる支援、B:内容にかかわる支援、C:内容を支える情報にかかわる支援、D:文章の構成にかかわる支援、E:言語知識にかかわる支援の5つに分類できることがわかった（表4）。

表4 「支援室に行かせた理由」から明らかになった支援の指標と支援内容

支援の指標	支援内容
A: 文章ジャンルの理解	a. 読み手の関心や文章ジャンル別の書く目的理解にかかわる支援 b. 課題の理解にかかわる支援
B: 文章の表現方法	a. 説明のし方にかかわる支援 b. 文章の整合性にかかわる支援 c. 説得力の持たせ方にかかわる支援 d. 不明瞭さの修正にかかわる支援 e. 表現形式にかかわる支援
C: 情報の扱い方	a. 情報の取り方にかかわる支援 b. 情報収集にかかわる支援
D: 配列・構成・書式	a. 内容の配列にかかわる支援 b. 構成にかかわる支援 c. 授業で指導された書式の修正にかかわる支援
E: 言語形式	a. 文法・文型・語彙にかかわる支援 b. 言語表現にかかわる支援

次に、表3の教師が活用した支援をクラスごとに整理すると表5のようになる。

表5 クラスごとの支援の活用

クラス	A:文章ジャンルの理解	B:文章の表現方法	C:情報の扱い	D:配列・構成・書式	E:言語形式
1	3	2	0	5	4
2	1	4	0	5	2
3	0	8	2	6	2

授業担当者の回答からは、日本語力の低いクラスで必要とする支援は、A:文章ジャンルの理解、E:言語形式にかかわるものが多く、日本語力が高いクラスでは、B:文章の表現方法、C:情報の扱いにかかわる支援が多くなっていることがわかる。また、D:配列・構成・書式にかかわる支援は全レベルに共通する支援であることがわかった。これらのことから、日本語力が低い学生は、読み手の関心や文章のジャンルに合わせて書く訓練がまだできておらず、個々に合わせたテーマ設定や論点を絞り込む段階での支援が必要となる一方で、文章の内容にかかわる表現方法（説明のしかた、文章の整合性など）の支援については、授業内での指導で完成させられるレベルであったためにさほど多くの支援を必要としなかったと考えられる。また、正宗（2009）で指摘しているように中級レベルの日本語学習者の場合、日本人TAと会話を通して文章の内容を十分に深めるのに必要な日本語力がないこともその一因であると言える。1クラスでは、E:言語形式のa.文法・文型・語彙・表現にかかわる支援が多くなっているが、これは、授業担当者から文法に関することやことばの選択など、学生が気づくのを待つのは限界がある個所に関しては正解を与えてほしいという要望があったためである。ライティング支援室は学生の「添削・修正の便利屋さん」にならないという方針ではあるが、学生の原稿にメモをつけて授業担当教員から日本人TAに依頼するという方法で対応した。

一方、日本語力が高い学生は、これまでに多くのジャンルの文章に触れた学習経験を持つため、個々のジャンルで何を求められているのかの理解はすでにできており、B:文章の表現方法に分類される、内容を深めるために必要な思考の繰り返しにかかわる支援を多く活用したことがわかる。C:

情報の扱いの支援を活用したのは、日本語力の高いクラスだけであったが、文献や新聞といった資料を扱える日本語力レベルであれば支援内容も広がるということが明らかになった。

6.4.2. 「支援を利用した意見」のコメントの分類

次に、「支援を利用した感想・意見」に対する回答を、学生に有効に働いた点と教員に有効に働いた点という観点から検証した結果^{注5}、支援を利用した結果、授業実践に反映されたものとして以下のように分類できた。

表6 支援を利用した結果、授業実践に反映されたもの

<p>学生の「書く」力が向上した点</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. 作文の質が向上する b. 教師からのアドバイスが具現化できる c. 自分の文章を客観的に推敲できる d. 他人に伝える視点から自分の文章を修正できる e. 思考の訓練の積み重ねができる
<p>「書く」指導の広がりを支えた点</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. 授業時間内にアウトプットできない場合も引き続き考えさせる時間が得られる b. 再検討箇所について客観的に再度検討する機会が得られる c. 留学生が抱えるレベルの違う問題、特に日本語の知識面で支援が得られる d. 授業の目標を「(内容の) 質のいい文章を書く力をつける」に設定できる e. 思考整理段階での問題点や改善点を個々にあった形で伝えることができる f. 学生が自分の文章についての説明が可能になっていることから学生主体の助言ができる g. 教師の助言や改善点の指摘の意味が理解できる状態で授業に来るのでレベルの高い指導までできる

このことから、授業においてライティング支援室を利用する有効性が次のような点において見られることが明らかになった。

- 1) 効率的な授業の進め方が可能となり、個々の学生に割ける時間が安定的に確保できる。

- 2) 「書く」指導の質を向上させることができる。
- 3) 授業外に自分の文章について考える環境をつくることができ、継続的な訓練を積むことにより推敲する力がつけられる。
- 4) 「書く」力を支える日本語知識の面でサポートしてもらうことにより、授業での指導は、「書いた」そのものに集中することができる。
- 5) 教師の助言について考える機会が得やすく、教師に言われたから直したということなく自分の文章として書き直すことができる。

7. 学生に対する「支援」効果の反映

授業実践に反映されると同時に、支援の効果を学生自身が実感できるようにすることも学生の意識化を進める上で重要と言える。支援が「書く」過程の一つとして取り入れられていることを以下のように学生にも示していくことが考えられる。

- 1) 支援を指示する場合は45分の支援で解決できる内容にする。
- 2) 授業でやっていること、どういった支援を受けに行くのか、学生に事前に言わせるなどして、セッションでの支援が滞らないようにする。
- 3) 指示を出したままにせず、支援室を利用した結果を授業で学生と一緒に確認しそのつど評価やコメントを与える。
- 4) 支援を受けて修正をするとどうステップアップするのかわかるようにする。

といったことが考えられる。

ライティング支援室での会話を活かしながら、学生が自ら判断して「書くこと」が「書く力」につながることから支援で話したことをそのまま書くことは避けさせなければならない。このためには、修正した過程や支援によって身に付いた抽象的な能力がどう評価につながるか目に見える形で提示するなど、学生が次に「書く」ときに応用できる力につなげる工夫

が必要であると考ええる。

8. まとめと課題

以上、留学生にライティング支援室を自主的に訪問させるための働きかけについて検証した結果、教師の意識化、利用のさせ方、評価方法、といったことが影響することが示唆された。これらを反映させるには、授業に支援を取り込む授業設計が必要と考えられたことから、次にどのような支援を活用することにより、文章ジャンルに合わせた「書く」表現力を養成できるかについて考察し、支援内容の指標化を試みた。また「支援を利用した結果、授業実践に反映されたもの」からは、ライティング支援室設置に伴う理念や目標設定の効果が得られ始めているのではないかと思われる。本稿では、1学期のみの検証であるが、今後授業担当者が授業で必要とする支援を継続的に見ていくことで、カテゴリー化が進み学習活動に結びつく支援の指標が追加されることが期待できる。指標は活動の目的や学生の日本語力、学習能力に応じた支援を考える際の一助となり、これによって授業と支援の連携モデルができるのではないかと考える。また、一概に授業との支援室の連携といっても、どこに「連携」を求めるかも機関によって異なってくるだろう。本研究の対象となったような授業での課題遂行の支援を目的とした連携あれば、授業とは切り離し、しかし学生が求める支援が提供できる体制を組むために支援者と教師間での情報交換を行うといった連携もあるだろう。今後は、こういった連携の形を組み合わせた体制作りの可能性についても考えていきたい。このほかにも、セッションの予約がとりにくい、教員の指導と支援内容が合っていない、といった運営上の課題も残されている。こういった課題も解決していく取り組みが必要である。

謝辞および付記

アンケートのデータ・コメントの使用を承諾してくださった授業担当の先生方に心より感謝申し上げます。また、本研究は、平成22年度麗澤大学特別研究助成（テーマ：ライティング・センター（仮称）配置への基礎研究（3）—学生の所属別（別科生・学部生・特別聴講生）支援方法—）を受けたものである。

注1：「日本語演習科目」は学部生（外国語学部／経済学部）、学部特別聴講生、中上級レベル以上の別科生が履修する乗り入れの授業となっている。学部特別聴講生と別科生は1年コースなので在学中履修することになり、初年次にあたるのは学部生になる。

注2：5科目は「日本語作文演習」「日本語読解演習」「日本語聴解演習」「日本語聴読解演習」「日本語会話演習」である。なお、「日本語作文演習」2012年度までの科目名はであり2013年度より「日本語文章表現演習」に変更するなど、一部改定予定。

注3：1セッション45分、1日6セッション実施した。各日本人TAが週1日から2日担当している。ライティング支援室を利用するのは、本研究の対象となっている外国語学部の日本語演習科目を履修している学生のほかに、経済学部の該当留学生（30～45名）、別科コースの中上級／上級のプレゼンテーション科目を履修している留学生（12名前後）である。

注4：設備として、机2脚をL字に配置したブースを4つ確保し、そのほか、各学生のファイル（支援記録と学生が書いた記録をファイル）を収納するキャビネット2台、キャビネットの上に授業で配布したシラバスやプリント類をクラスごとにファイルリングしたファイルを置いている。

注5：資料1として挙げておく。

参考文献

- 臼杵美由紀（2009）「アカデミック・ライティング指導の果たすべき役割とは何か——留学生のための日本語支援を通して——」『上越教育大学研究紀要』第 28 巻 pp. 1-8
- 大島弥生（2007）「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』33 号、pp. 57-64
- 大島弥生（2010）「大学生の文章に見る問題点の分類と表現能力育成の指標づくりの試み」『京都大学高等教育研究』16 号、pp. 25-36
- 佐渡島沙織（2006）「早稲田大学国際教養学部に発足したライティング・センターの運営と指導」『早稲田大学国語教育研究』26 号、pp. 82-94
- 館岡洋子「第 3 章 ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子著（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 正宗鈴香（2009）「文章力支援のためのティーチング・アシスタント向けマニュアル素案——ライティングセンター（仮称）設置にむけて——」『麗澤大学紀要』第 89 巻 pp. 109-125
- 松田佳子（2011）「金沢大学における留学生を対象としたライティング支援体制づくりに向けて」『Forum of Language Instructors』Volume 5 pp. 27-44
- 森越京子（2008）「英語ライティングラボの開設と運営——ライティングチューター——プログラムの可能性——」『北星論集（短）』第 6 号（通巻 44 号）pp. 47-61
- 柳沢絵美・高野愛子（2011）「授業外の日本語学習支援と日本語授業との連携の可能性——日本語ライティング支援の活用した試み——」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』37 号、pp. 145-157 頁
- 吉田弘子, Scott Johnson, Steve Cornell（2010）「大学ライティングセンターに関する考察——その役割と目的——」『大阪経大論集』第 61 巻第 3 号

pp. 99-109

Clark, I. (1985). Leading the horse: The writing center and the required visits.

Writing Center Journal, 5(2), pp. 31-34

Gordon, B., (2008) Requiring first-year writing classes to visit the writing center.

Bad attitudes or positive results? *Teaching of English in Two Year College*, pp. 154-163

Jerrold Hansen (2009) Mandated Writing Center Utilization among 1st Year

English Students in Japan (英語の学ぶ日本人大学一年生のライティングセンター使用を必須としたケースについての考察) 『大阪女学院大学紀要』6号、pp. 65-84

**【資料1】授業担当教員による「支援室を利用した意見、感想とその理由」
の質問に対するコメント**

(一部簡略化)

学生に有効に働いた点

- ・TAとの対話によって、まず、作文の質が向上した。
- ・ライティング・センターの中でつかみきれていなかった学生も、その課題で何をしなければならぬかをきちんと理解し、その上でアイデアを整理したり、教師からのアドバイスを具体化したりすることができるようになってきた。
- ・客観的に自分の文章を推敲する訓練ができてきたと感じる。
- ・定期的に利用している学生は、他人に伝わるといふのがどういふことなのか、どのようにすれば伝わりやすくなるのかという視点から、自分の文章を眺め、修正できるようになってきた。
- ・一学期期間通して見ると、毎週のように利用している学生と、一度しか利用していない学生では、上記(客観的に自分の文章を推敲する、他人に伝えるという視点で修正) 2点について大きな差があった。
- ・単純に割いた時間数が増えたということもあるかもしれないが、やはりそれだけではなく、思考の訓練の積み重ねの差がでてきたように思う。

教員に有効に働いた点

- ・授業中は学生が多いので1人1人の言いたいことをじっくり聞く時間がとれない。アウトプットするまでに時間がかかる学生は、支援室でじっくり話を聞いてもらえるのはいいことだと思う。
- ・表現・文法直しを指示したところ、支援室で謙譲語を教えたというメモがあった。授業中は文法を指導する時間がないので、1人1人に必要な指導をしてもらえるので有難かった。
- ・教室内では、教師はアドバイザー兼評価者としての役割に集中することができた
- ・支援室が場合は、一人にかけられる時間が限られるため、目を通してコメントする程度で終わってしまい、全体的な構成や思考段階でのアドバイスや支援が非常に少なくなり、質が悪くなくても書き終わらせることが目標になることがある。このように作文の力がなかなかつかない、という残念な結果になることも少なくない。
- ・支援室のTAに支援を任せることによって、教師は思考整理段階での問題点や改善点を一人一人に伝えることができたため、学生がゆっくり推敲し、改善していく訓練がしっかりできたのではないと思う。
- ・授業中に書いた文章について質問する際、支援を受けて書き直しをすると、一度内省できているので、すぐに答えることができるので、学生の視点での助言や指示をすることが可能となった。
- ・支援を受けると、教員からの助言や指摘に対し、聞かれている理由の理解が早いので何回も説明する必要がなくなり、時間を有効につかうことができる。
- ・最終稿が再提出になった文章には、再検討箇所にもメモをつけ授業中に口頭で助言し、支援室に行ってから書き直すよう指示した。指示に従った学生は修正できていた（その後授業では書き直し箇所について説明を求めた）