

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
Toward the Establishment of Writing Support Systems for
International Students at Kanazawa University

松田佳子
Matsuta, Yoshiko

Abstract

International students at Japanese universities tend to encounter difficulties in improving Japanese writing ability. Therefore, there is an increasing need for Japanese universities to provide systematic writing support to those students. Based on literature review, this paper reports on the examples of writing centers at American and Japanese universities and mainly discusses three points of view: (1) writing across the curriculum, (2) goals of the writing centers, (3) methods of writing instructions and tutoring support. This paper also proposes the establishment of writing support systems to improve international students' Japanese writing skills at Kanazawa University. In particular, based on a questionnaire survey administered to teachers who teach international students at Kanazawa University, this paper discusses how to organize a writing support system at this university. The focus of this paper is also placed on the ways "Writing Support Unit" cooperates with some classes and provides one-to-one tutoring support and intensive writing sessions to international students.

1. はじめに

日本の大学や大学院で専門教育を受ける留学生は、レポートや論文などを書く能力、いわゆる「アカデミック・ライティング」に関する能力が求められる。しかし、大学入学前にアカデミック・ライティングを経験したことがない留学生、あるいは、そのような能力を十分に身につけていない留学生は、レポートや論文作成に戸惑うことが多い。実際に、留学生の日本語によるアカデミック・ライティング能力は教員が期待するよりも低いという報告（佐藤・上原・崔・虫明 2006、古本・苗田・松下 2006）がある。こういった問題に対応すべく、授業でアカデミック・ライティング能力の育成を目指した実践や研究がされている（佐藤 2006、村岡・因・仁科 2009）。しかし、授業内での指導や支援で十分なのだろうか。授業外で評価が伴うレポートや論文作成があることをふまえると、大学の留学生支援組織の一部門として、留学生に対するより継続的な「書く」指導や支援体制を整える必要があるのではないだろうか。

そこで、本稿は、大学に「書く」ことの支援体制を整えているアメリカや日本の大学の

取り組みを概観した上で、金沢大学における留学生を対象とした「書く」ことの支援体制づくりの必要性と「書く」ことの指導や支援の具体的方針について述べることを目的とする。

次節では、まず、金沢大学における留学生の「書く」ことの現状と課題を先行研究や留学生担当指導教員に実施した質問紙調査結果の一部などをもとに述べる。そして、3節では、これらの課題にこたえるものとして、アメリカの大学でのライティング・センターの取り組みを紹介し、4節では、日本の大学におけるライティング・センターの例をいくつか取り上げる。さらに、5節でライティング・センターの運営における課題をまとめ、最後に6節で本学におけるライティング支援体制づくりの具体的内容について述べる。

2. 金沢大学における留学生を対象とした「書く」ことの現状と課題

現在、金沢大学に在籍する留学生総数は、511名となっている（2010年12月1日現在国際交流本部調べ）。2009年5月の総数は345名、2010年5月の総数は491名であったことをふまえると、この約1年半の間に、留学生は、166名増加したことになる。また、2010年1月1日現在の所属別の学生数としては、学域・学部が63名、大学院が289名、留学生センターが58名となっており（『Gem of Japan』金沢大学,2010）、本学では、大学院での専門教育を受ける学生が多くを占めていることが分かる。

このような留学生の増加および専門教育を受ける留学生の多さをふまえると、学業面のサポートの充実が今後より一層重要になると思われる。そこで、ここでは、特に専門教育を受ける留学生の日本語の学習面においてどのようなことが問題となっているのか、その現状と課題について述べる。

2-1. 専門教育における留学生の日本語の問題点

本学の専門教育における留学生の日本語の問題を調査したものとして、古本・苗田・松下（2006）がある。古本・苗田・松下（2006）は、金沢大学の大学院または大学院研究生以上の留学生を担当している指導教員107名に対し質問紙調査をおこなった。指導教員に対して「学生の日本語力に不満を持っている部分」について尋ねたところ、留学生全体（漢字圏、非漢字圏含む）について「書く」「読む」「話す」「聞く」の中で「書く」を最も不満としていることが分かった。具体的には、「論文を書く」、「レポートを書く」、「レジュメを書く」力を不満と感じていることが分かった。そして、非漢字圏留学生は、漢字圏留学生よりもさらに「書く」ことが弱いということも分かった。また、具体的に「書く」力としてどのような点が不足しているか検討した結果、非漢字圏・漢字圏留学生に共通する問題として、「論文に必要な『書き言葉』や『専門用語』を知らない」、「文法的に正しく書けない」という問題があることが明らかとなった。さらに、漢字圏留学生に対する「論理組立」の不満度も高かった。

これらの結果から、本学の指導教員は、専門教育における留学生の日本語の「書く」力

に不満を感じていることが分かる。専門教育では、研究成果をレポートや論文としてまとめることが求められ、それが研究の評価につながる。書くこと、特に、レポートや論文の作成に関わる「アカデミック・ライティング」の基本的な力がなければ、伝えたいことも伝わらず、評価は下がってしまう。よって、特に専門教育を受ける留学生にとって日本語で「書く」ということは、重要な言語能力の一つであり、留学生を対象とした「書く」ことに対する指導や支援は必要である。

2-2. 留学生を対象とした「書く」科目

では、本学では留学生に対してどのような「書く」指導を行っているのだろうか。現在、留学生を対象とした日本語の「書く」科目は、留学生センターにおいて一学期間に3科目開講されている。書くことの基礎固めを目的とした「作文Ⅰ」、正確な文法でまとまりのある文章が書けることを目的とした「作文Ⅱ」、レポートの構成や書き方を学ぶ「レポート作成」の3つである。作文Ⅰは初級レベル、作文Ⅱは中級レベル、レポート作成は上級レベルを対象として、各科目週1回90分、計15回開講している。これらの授業を受講することで、正確な文法や語彙・表現を身につけ、まとまりのある文を書くこと、構成にしたがって書くことなど、「書く」ことに関する基礎知識を身につけ、実践的な練習をすることができる。そのため、これらの科目を受講した留学生は、受講期間中、日本語で「書く」訓練ができる。しかし、受講が終われば、「書く」ことの指導を受ける場や訓練をする場はなくなり、ゼミや指導教員の個別指導に任される。留学生にとって、「書く」科目以外で書かなければならないもの（レポート、レジュメ、論文、研究計画書など）は、大学生活を送る上で多くあると思われるが、本学では、大学組織として「書く」ことを継続的に支援する場がないというのが現状である。

2-3. 留学生の「書く」ことの指導や支援の現状と支援体制を求める声

では、授業以外の場で留学生の「書く」ことの指導や支援は行われているのだろうか。また、留学生担当の指導教員は、大学組織としての支援体制を求めているのだろうか。

筆者は、2011年1月に留学生担当の指導教員248名を対象に、「留学生を対象としたライティング支援体制づくりのための調査」を質問紙形式で実施した。目的は、本学における「書く」ことの指導や支援の現状と「書く」ことの支援体制づくりに対するニーズを明らかにすることであった。108名からの回答があり、回収率は43.5%であった。なお、本稿では、質問紙調査結果の一部（現状と支援体制へのニーズに直接関連のある項目）を述べるにとどめ、より詳細な結果と分析は別稿に譲る。また、ここで述べる回答結果は、日本語で「書く」ことに限った回答結果ではなく、英語など他の言語で「書く」ことも含んだ回答結果である。

まず、「書く」ことの現状についてである。質問紙調査で「現在、留学生に対して『書く』ことの指導や支援をしている」と答えた教員は、68.2%であった。そして、指導や支援を

していると答えた教員に「文章作成の指導や支援の際に大変なこと」について回答してもらった。その結果、主に①時間がかかる点、②言語能力が低い学生と十分な意思疎通ができず、相互理解が得にくい点、③論文を書いた経験がない学生への指導の3点を大変な点として挙げていた。

次に、支援体制へのニーズについてである。「本学に留学生を対象としたライティング支援体制が必要だと思いますか」という質問の回答結果は、大変必要だと思う(21.2%)、必要だと思う(50%)、必要だと思わない(11.5%)、全く必要だと思わない(2.9%)、分からない(14.4%)であった。「大変必要だと思う」および「必要だと思う」という回答を合計すると、71.2%となり、支援体制を求める声が比較的あるということが分かった。文系および理系別にみると、支援体制が「大変必要だと思う」および「必要だと思う」と回答した文系の回答者は、33.7%、理系の回答者は、59.7%であり、専門を問わず、「書く」ことの支援体制を求めているということが分かった。なお、支援体制を求める理由として、多くの教員が、留学生の「書く」能力の低さを挙げていた。具体的には、「論文指導がほとんど日本語指導になってしまい、論文の内容にまでふみこめない現状がある」、「学問的内容と論文作法を同時並行的に教えるのは物理的(時間的に)無理だから」といった回答である。また、授業以外の場で一年を通した継続的な「書く」指導や支援を行っていないために、「基本的なライティングの指導を正規に受ける機会のない学生もいる」といった回答もあり、これを支援体制が必要な理由として挙げているものもあった。

以上の結果をふまえると、指導教員が留学生の「書く」ことに関する指導や支援を行っている場合、時間がかかること、意思疎通が難しい中で行っていたり、論文を書いたことのない学生に指導をしたりしながら行っている場合もあることが明らかとなった。そして、文系、理系を問わず、大学組織としての「書く」ことの支援体制を求めている声があるということが明らかとなった。以上のことから、本学において専門分野の枠を超えて、留学生の「書く」指導や支援の必要性があることが明らかとなった。

2-4. 留学生の「書く」ことの現状と課題

以上から、本学における留学生を対象とした「書く」ことの現状は、以下の3点にまとめられる。

- (1) 留学生の専門教育における日本語の「書く」力の不足を感じる指導教員が多い。
- (2) 留学生を対象とした「書く」ことの支援体制を求める指導教員がおり、これは専門分野の枠を超えての要望である。
- (3) 授業以外の場で留学生の「書く」ことを継続的に支援する大学組織としての体制が整っていない。

よって、「本学に専門分野の枠を超えて、留学生の『書く』ことの支援体制を整える」ことについて検討する必要があると言える。

では、大学全体として学生の「書く」力をどのように支援していったらよいのだろうか。

具体的には、どのような「書く」力を身につけさせることを目指せばよいのだろうか。さらに、その力を身につけさせるためには、どのような方法で指導や支援を行えばよいのだろうか。これら3つの観点は言い換えると、(1)「書く」ことを支援する大学での支援体制、(2)「書く」力の具体的目標、(3)「書く」力を身につけさせるための指導や支援方法となる。そこで、次節以降では、アメリカの多くの大学に設置されているライティング・センターの理念や役割を外観し、以上の3つの観点からその特徴をまとめる。

3. アメリカにおけるライティング・センター

3-1. アメリカのライティング・センターの設立経緯

現在、欧米の多くの大学には、学生のレポートや論文作成を支援するライティング・センターが置かれている。佐渡島(2009)は、ライティング・センターを「1980年代にアメリカの大学で始まった、『書くこと』に関する正規課程外の支援機関である」としている。アメリカでのライティング・センターの設立の経緯は、Carino(1995)が詳しい。それによると、1930年代ごろ、アメリカの大学などの教室外で学生の「書き」を支援する、いわば「補習のための場」として開かれたものがライティング・センターのはじまりだとされている。その後、1970年代ごろからは、アメリカの大学に様々な学習経験と学習レベルの学生が入学するようになるに伴い、そういった学生に応じた支援の必要性が生じてきたようである。このような学力の多様化に応じた具体的な対策として、ライティング・センターが設置され、徹底した国語教育を通じて学生の思考力を養い知的レベルを向上させようとした(山本・兵頭2005)ようである。

3-2. アメリカのライティング・センターの理念と役割

では、アメリカの大学におけるライティング・センターは、どのような理念をもったものなのだろうか。アメリカのライティング・センターの理論的背景をまとめたものとして、佐渡島(2006)がある。佐渡島(2006)では、(1)分野を超えたライティングの指導(Writing Across the Curriculum)、(2)「過程」としての「書くこと」の指導(Writing as a process)、(3)自立した書き手を育てる指導(Tutoring not Editing)の3つを挙げている。

まず、(1) 分野を超えたライティングの指導である。これは、「書く」ことの指導がカリキュラムを横断して行われるべきであるという考え方(佐渡島2006)で、武井・伊藤・Hyre(2002)は、「さまざまな学部・学科の専門性の枠を超えて、大学が組織的に writing 教育に取り組むための綱領と言えるもの」としている。つまり、どの大学の領域も「書く」こととは、何かしらの関係があり、大学すべての領域において「書く」ことの指導や支援に取り組む必要があるという考えである。Yasuda(2006)によれば、1980年代にライティング・センターに、この分野を超えたライティングの指導の考えが取り入れられたことにより、「書く」ことは、アメリカのアカデミック環境における最も重要な柱とされ、「書く」ことは、学生の伝えたい内容をまとめたり、分析したりするのを支援するだけではな

く、批判的思考や論理的思考能力も身につけさせるものだと認識されるようになったとされている。

実際に「分野を超えたライティングの指導」の考えのもと、ライティング・センターと学科教員が連携した実践例として、Wallace (1988) がある。連携方法として、センターと学科教員達が、授業開始前に2日間のワークショップを行い、そこで学科教員達が考える効果的な作文とはどのようなものか話し合い、どのようにライティング・センターの存在を知らせるか、また、どのように学生にライティング・センターを利用させるのかなどの方針を定めている。そして、実践を通して、ライティング・センターは、「分野を超えたライティングの指導」の動きの中の必須の部分となると結論づけている。

このことから、「分野を超えたライティングの指導」を達成するには、ライティング・センターをどの学部にも属さない、独立した存在として位置づけ、学科教員と積極的に連携をとりながら、学生の「書く」能力の育成を支援していくことが求められると言える。

では、具体的にどのように「書く」ことを支援し、どのような「書く」力の育成を目指しているのだろうか。その方針として、次の(2)(3)に示す理念が重要になってくる。理念の2点目は、(2)「過程」としての「書くこと」の指導である。これは、「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というもので、構想段階からの指導を含めた考えである(佐渡島 2006)。また、3点目として、(3) 自立した書き手を育てる指導がある。これは、「文章」をよくする(文章の添削をする)のではなく、「書き手」をよくする(書き手を育成する)という考え方である。

アメリカのライティング・センターは、以上の3つの理念のもとで、大学全体の「書く」教育の中心的役割を担っている。具体的には、学生の文章作成を支援するために、1対1の個別対応によって支援をしたり、文章作成のための集中講座や数回のクラスを開講したりしている。また、学生だけではなく、教員と連携して「書く」授業を支援したり、教員向けのクラスも開講したりするなど、大学教育における文章力育成への多面的な指導を行っている(武井・伊藤・Hyre 2002)。中でも、個別指導がライティング・センターの中心的役割となっており、個別指導は、チュートリングやセッションなどと呼ばれているようである。(以下では、統一してチュートリングとする。)次に、このチュートリングのモデルとなっているピア・チュートリングモデルを紹介しながら、具体的内容について述べる。

3-3. チュートリングの理念と具体的内容

チュートリングは、「大学院生(又は大学生)が大学生を一对一で指導する」場所で、「授業で提出するレポートや発表レジュメ、卒業論文など『書いたもの』を学生が持ち込み、対話を通して書き手が文章を直す場」である(佐渡島 2006)。

アメリカのライティング・センターのチュートリングはピア・チュートリングモデルの理念が基になっている(Yasuda 2006)。Yasuda (2006) は、ピア・チュートリングモデルを、協同的アプローチに基づいた指導方法で、同じ背景や経験、状況を共有するピア(仲

間)の間で行われるもので、このような状況では、教室でのものとは異なり、より内容のあるものを生み出すとしている。さらに、学生自身の書く過程により焦点を当てており、より効果的に書くための学びを促す場を提供すると述べている。つまり、ライティング・センターのチューターはセンターにやってきた学生と同等のレベル、仲間として対話を行うことが前提となる。

チュートリングにおけるチューターの心構えを具体的に示したのものとしては、Brooks (1991)がある。Brooks (1991)は、チュートリングでは、書き手が文章に関するすべての責任を負うべきだと主張し、書き手自身がチュートリングに積極的に関わるためのポイントを挙げている。例えば、学生にペンを持たせながら、文章を音読させること(これにより、学生は、よくある誤りや、スペルミス、論理的問題に気づくことができる)を挙げている。さらに、学生に多く話をさせるために、チューターが内容を引き出すような質問(leading questions)を多くすることもポイントとして挙げている。例えば、文章中にはっきりしていない箇所があった場合、チューターが「ここははっきりしていない」と指摘するのではなく、「ここはどういう意味?」と質問する例を挙げている。この内容を引き出すような質問は、いわゆる間接的指導であり伝統的なチュートリングの方法として多くのライティング・センターで採用されている(Shamoon & Burns 1995)。

間接的指導では、対話の主導権を書き手に握らせ、書き手自身に問題点に気づかせること、そして、問題点をどのようにして解決したらよいのかを書き手に気づかせることを目指している。チューターが、書き手の問題点を見つけ、その解決方法を提示したり、修正したりしてはならないのである。ただ、間接的指導がチュートリングの唯一の方法であるとは言い切れない。Shamoon & Burns (1995)は、チュートリングにおける直接的指導の可能性についても述べている。よって、直接的指導と間接的指導のどちらを採用すべきか、あるいはどのように融合させるべきなのかは、議論の余地がある。方法の違いはあるが、ライティング・センターでは、チュートリングを通して、「よい書き手の育成」を目指している。そのため、チュートリングは、文章の内容と構成に重点をおいたもの(Johnston & Swenson 2004)となっている。

では、実際には、どのような流れでチュートリングが行われているのだろうか。流れは、各大学によって異なるであろうが、ここでは、一例として、Pennsylvania State Universityの「The Penn State Undergraduate Writing Center Handbook for Peer Tutors in Writing Second Edition」に掲載されているものを紹介する。

この大学では、まず、ライティング・センターを訪問する前に、学生に、チュートリングで何を話したいのか、テーマを考えてから利用させるようにしている。チュートリングでは、まず初めに、課題内容を確認したり、書いてきたものを書き手に読ませたりするなどして内容を確認する。そして、チューターが肯定的コメントをしてから、書き手の話したいテーマに移るようである。その後、チューターは書き手がチュートリングの中心的役割になるよう、質問して書き手の意図を引き出したり、例を示したりしながら進める。最

後に、書き手が話したいことは全て話せたか、チュートリングの中での質問はないかなど確認して、終了する。なお、1回のチュートリングは、大学によって異なり、15分、30分、45分と様々である。

3-4. アメリカにおけるライティング・センターのまとめ

以上、アメリカのライティング・センターにおける理念とライティング・センターの役割、およびチュートリングの具体的内容について述べた。これらを以下の3つの観点からまとめる。

(1) 「書く」ことを支援する大学での支援体制

「分野を超えたライティングの指導」という理念のもと、ライティング・センターという支援機関を設け、これが中心的役割を担って具体的な運営を行っている

(2) 「書く」力の具体的目標

『過程』としての『書くこと』の指導」と、「自立した書き手を育てる指導」という理念のもと、文章作成過程において、内容や構成に関する問題点や解決方法に気づき、直すことのできる「よい書き手」の育成を目指している。

(3) 「書く」力を身につけさせるための指導および支援方法

『過程』としての『書くこと』の指導」と「自立した書き手を育てる指導」という理念の下、構想段階、書いている途中、書き終わった後などの段階でチューターとの個別での対話（チュートリング）を行う。また、集団指導の場を設けて、指導や支援を行っている場合もある。

ここまでアメリカの大学における「書く」ことの支援体制とその内容を見てきた。近年、日本の大学でもライティング・センターを設置する動きがみられる。次節では、日本におけるライティング・センターについて述べる。

4. 日本におけるライティング・センター

大島（2009）によれば、日本では、「近年、大学初年次を中心に、レポートの書き方や発表の仕方など、大学で必要とされる基本的な日本語能力を育成する科目が広がっている」とされている。また、アメリカの大学のように、全学的に学生の「書く」ことの支援を目指し、学習支援のための専門組織の一部門としてライティング・センター（名称は、各大学によって異なるが、ここでは便宜上、ライティング・センターと呼ぶことにする。）を設置する大学もいくつか見られるようになった。

現在、日本国内でライティング・センターを設置している大学は、筆者が把握しているだけで、15校ある^{注1}が、それぞれの大学が特徴のあるライティング・センターを運営している。ここでは、アメリカ型のライティング・センターと類似している2校（早稲田大学と麗澤大学）と、アメリカ型とは異なるライティング・センター2校（京都精華大学と

金沢工業大学)を紹介する。

4-1. アメリカ型のライティング・センター

支援体制の理念や具体的目標、支援方法がアメリカの大学のライティング・センターと同様もの、あるいは類似しているものとして、早稲田大学と麗澤大学が挙げられる。

早稲田大学のライティング・センターは、日本語母語話者および外国人留学生を対象としており、日本語と英語の両方に対応できる点を大きな特徴としている。理念としては、分野を超えたライティングの指導の考えを取り入れ、「書く」過程を重視し、自立した書き手の育成を目指すなど、アメリカ型のライティング・センターと同様である。佐渡島(2006)によれば、ライティング・センターは、チュートリングを中心に運営しており、ワークショップも年に数回実施しているようである。センターを利用した学生からは、肯定的な評価(「何も見えなかったレポートのアウトラインが見えてきた、具体性に欠けた主張文だということに気付いた、疑問を投げかけて、返答してくれたことが一番よかった)があったとしている。

麗澤大学のライティング・センター(仮称)は、留学生(日本語学習者)を対象とした日本語による日本語文章の指導という点が特徴として挙げられる(正宗 2009)。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での働きかけによって向上させ、書く力を自ら身につけることを目指す」としている。そのため、「書く」過程を重視し、自立した書き手の育成を目指す点はアメリカのものと同様している。こちらもセンターでのチュートリングを中心とした運営である。

4-2. アメリカ型とは異なる特色のあるライティング・センター

次に、アメリカ型のライティング・センターの体制や方法とは異なる2校として、京都精華大学と金沢工業大学を挙げる。

京都精華大学のライティング・センターは、石川・田中(2008)によれば、文系のみ日本人学生を対象としており、日本語のみの対応となっている。「自ら考え、表現する自立した学習者の育成」を目指しており、ライティング・センター独自の科目「日本語リテラシー」を開講している点が大きな特徴となっている。チューターは、授業時間中および課外時間を用いて、学生の文章作成を徹底フォローしている。センター独自の科目を開講し、その科目とセンターでの支援を連携させている例は、日本国内では、管見の限り、京都精華大学のみである。

金沢工業大学のライティング・センターは、「書く」過程を重視しておらず、チュートリングの形態をとっていないため、アメリカ型のものとは大きく異なる。石川・吉川(2004)によれば、対象を一部の科目を受講している日本人学生としており、日本語のみの対応である。「学生/社会生活で必要となる文書作成に対応する能力を身につけさせる」ことを目指しており、在宅添削者による文章表現の添削を行なっている。センターは学生と在宅添

削者との仲介役となっている。

4-3. 日本におけるライティング・センターのまとめ

以上の日本の大学におけるライティング・センターを以下の3つの観点からまとめる。

(1) 「書く」ことを支援する大学での支援体制

「分野を超えたライティングの指導」という理念を導入しているかどうかは、大学によって異なる。また、学部から独立したライティング・センターを設けている場合もあれば、特定の学部や科目にのみ対応するライティング・センターを設けている場合もある。

(2) 「書く」力の具体的目標

文章表現力を高めることや、大学生としての論理力や思考力を高めることを目指している。また、「文章をよくすること」ではなく、「書き手をよくすること」を目指している点は、アメリカ型のライティング・センターの理念と共通する。

(3) 「書く」力を身につけさせるための指導および支援方法

『過程』としての「書くこと」の指導の理念を取り入れ、チューターとのチュートリングを行うことを支援の中心としている大学もあれば、『過程』としての「書くこと」の指導という理念は取り入れず、チュートリングも全く行わず、添削という形で文章にコメントを書いて返却する大学もある。また、ワークショップの場を設けて、直接的な指導や支援を行っている大学もある。

以上のことから、日本におけるライティング・センターといっても、その理念や、対象者、具体的目標、支援方法が様々であることが分かった。なお、対象者としては日本人を対象とした日本語および英語文章の指導や支援が多く、留学生を対象としている大学は、管見の限り、早稲田大学、麗澤大学、龍谷大学（岩本 2008）の3校であった。

日本の大学がアメリカ型のライティング・センターにとらわれず、各大学の状況や特色に応じたものを運営している点は、本学における「書く」支援を考える際にも参考となる。他大学のライティング・センターの試みをそのまま受け入れるのではなく、本学の「書く」ことの現状やニーズを把握し、大学全体としてどのような「書く」力を育成するのか、そして、それをどのような形で実践するのかを検討することが必要であろう。

では、実際の運営に至ったとき、どのような課題があるのだろうか。次節では、ライティング・センターの運営に関する課題を先行研究をもとにまとめる。

5. ライティング・センターの運営に関わる課題

ライティング・センターの課題をまとめると、以下の6点が挙げられる。(1) ライティング・センターの目的と学生のセンター利用目的の意識の違いや、書くことの過程における支援に対する意識の違い (Johnston & Swenson 2004、佐渡島 2006、森越 2008)、(2) 教員とライティング・センターとの連携方法 (森越 2008)、(3) チュートリングによる効

果の検討や評価システムの作成(Johnston & Swenson 2004、正宗 2009)、(4) 非母語話者に対するチュートリングの方法やその効果(森越 2008)、(5) チュートリングに関わるチューターの確保と育成方法(佐渡島 2006、岩本 2008、森越 2008)、(6) チュートリングのマニュアル作成(岩本 2008、森越 2008、正宗 2009) などである

本学で「書く」ことの支援体制を整える試みは初であることをふまえると、まずは、ライティング・センターの支援内容や役割を教員や学生に正しく認識してもらい、利用してもらうことが大切である。これは、上述の(1)に相当する。さらに、本学は、留学生を対象としていることから、非母語話者を対象とした場合、チュートリングが有効であるか否かを検討することも必要である。これは、上述の(4)に相当する。そこで、ここでは、(1) ライティング・センターの目的と学生の意識のズレと(2) 非母語話者に対するチュートリングの課題を取り上げる。

5-1. ライティング・センターの目的と学生の意識のズレ

ライティング・センターの目的と学生の意識のズレの例として、Johnston & Swenson (2004)が挙げられる。Johnston & Swenson (2004)のライティング・センターは、学生の書く過程における構成や内容面の支援を目的としていた。しかし、ライティング・センターを利用した何人かの学生のインタビューから学生達は、ライティング・センターに詳細な校正を期待していたことが分かった。このような意識のズレの背景として、佐渡島(2006)が指摘するように、日本では、30人、40人の学級で一人の教師が指導するという環境で、最終稿だけを提出して評価せざるを得ない現実があるため、学生と教員は、書く過程において支援する(される)意義を知らない現状があることが関連しているということが理由の一つとして考えられる。

このようなライティング・センターと教員および学生とのセンター利用目的の意識の違いをなくすためには、教員や学生にライティング・センターでどういったことを提供しているのか知らせることが大切である。具体的方法としては、Hansen (2009)や佐渡島(2006)で報告されているような方法(ライティング支援室のスタッフが授業に出向き、ライティング・センターの目的をきちんと理解してもらえよう説明をすること、案内を配布すること、学期開始前に教員に対してライティング・センターの目的を記したメールを送る)がある。

本学でも、実際の運営にあたる際は、これらを参考に、まず、ライティング支援体制の存在を知ってもらうこと、そして、どのようなことを提供しているのか正しく認識してもらうことが重要な課題となる。

5-2. 非母語話者に対するチュートリング

チュートリングでは上述したように、主に文章の内容や構成について、チューターが書き手の意図を引き出すための質問をし、どう書き直せばよいか書き手に気づかせる、いわ

ば、間接的指導をおこなうことが多い。しかし、1990年代ごろから母語話者と非母語話者では、チュートリングが同じであってよいのか、また、どのようにすれば非母語話者に効果的なチュートリングができるのかなどを課題とした研究が多くされるようになってきた (Williams & Severino 2004)。母語話者と非母語話者とのチュートリングの共通点と相違点については、Thonus (2004) が詳しい。

Thonus (2004) は、過去 10 年間の先行研究をもとに、非母語話者とのチュートリングの特徴を (1) 会話の支配、(2) チューターの役割についての意識、(3) チュートリングでの関わり方、(4) チュートリングの多様性や失敗例という観点から考察している。それによると、(1) の観点からは、チューターが問題点を提示したり、非母語話者からの提案などを否定したりしがちで、会話の主導権を握ることが多いこと、さらに、非母語話者には、直接的な指示が多く、対話が give and take ではなく、question-answer となっていること、そのため、意味ある交渉が少なく、対話は短いことを特徴として挙げている。(2) の観点からは、非母語話者は、チューターを権威のあるものとして強く考えており、チューターを協同としての立場で捉えていないとしている。また、(3) の観点からは、セッションでは、チューターは、文章のテーマについて話し合うことはあまりなく、すぐに、文章の評価-提案の流れにうつる傾向にあること、さらに、社会的距離感を縮める感情の共有や笑いも少ないとしている。そして、(4) の観点からは、非母語話者とのセッションでは、チューターも書き手もどのようにセッションをしたらよいか迷っていること、チューターが自信を持てずチュートリングをしていることなどを挙げている。これらは主に英語学習者の場合である。では、日本語学習者を対象とした場合は、どうなのだろうか。

日本語学習者を対象としたチュートリングの内容を詳細に分析した研究は、管見の限り、見当たらない。しかし、正宗 (2009) の日本語学習者を対象としたライティング・センターでのチュートリングが参考になる。正宗 (2009) は、将来的にどのようなタイプの日本語学習者にどういったチュートリングをしたらよいのか、日本人 TA のためのマニュアルを作成することを目指している。正宗(2009)は、このマニュアル作成の試案として、センターを利用する日本語学習者の特性を日本語力、理解力、学習活動意欲によって類型化し、チュートリングでどのような指導や工夫をしたのか、また日本人 TA ができることとできないことなどの報告を TA に書かせ、その結果をまとめている。対象としたのは、初級および初中級コースに在籍する 20 名の留学生であった。その報告結果の中では、センターの意図を理解して積極的に参加し、自分の誤りに気づくことができた学生がいる一方で、センターの趣旨に無関心な学生や、日本語能力が低い学生の場合は、TA とのコミュニケーションがうまくとれず、文法指導により時間が割かれ、考える力を高めるまでには至らなかったケースが報告されている。この報告から、初級および初中級の日本語学習者に対して日本語でチュートリングを行った場合、文章の語彙や文法的なことに関することが多くなり、文章の内容を中心としたチュートリングにならない場合があることが示唆された。

以上のことから、非母語話者に対するチュートリングは、母語話者のようなチュートリングが行われにくく、ライティング・センターの目的も達成されにくいのが現状のようである。このような問題に対し、Thonus (2004) は、非母語話者とのチュートリングには「枠がない」というのが一つの特徴ともいえるかもしれないと述べた上で、非母語話者とのチュートリングでは、協同でなければならないという枠組みを捨て去り、より現実的で適切な「contact zones」を受け入れるようにしたらどうかと提案している。これに関しては、Yasuda (2006) も第二言語学習という文脈の中では、ピア・チュートリングモデルとは異なる方法を適用する必要があるとしている。実際に、このような観点に基づき、非母語話者に対しては、1対1とは異なる形式でチュートリングをしている大学もある。例えばアメリカのUniversity of Kentuckyでは、英語を第二言語とする学習者数人のグループに対し、1人のチューターがつき、チュートリングを行なっている (Kennedy 1993)。

以上のことから、現段階で非母語話者に対する絶対的なチュートリングの方法というものは存在しないといえる。よって、本学での留学生に対する具体的な指導や支援を考える際、チュートリングを取り入れるのか、また、取り入れる場合、どのような方法でチュートリングを行うのか考えることも課題の一つである。

6. 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

ここまで、アメリカと日本の大学におけるライティング・センターを概観し、ライティング・センターの運営における課題を述べてきた。

以上をふまえ、本学の「留学生を対象とする専門分野の枠を超えた『書く』ことの支援体制を整え、専門教育における『書く』力を育成する」という課題にどのようにこたえるのか、目指す支援体制とそのための今後の取り組み (主に 2011 年度の試験的運営方針) について述べる。

6-1. 支援体制づくりのための 2 つの柱

本学では、支援体制づくりに向けて、2010 年 10 月に国際交流本部が実施している「地域に根ざした国際化モデルの構築」事業の一つとして、「金沢大学ライティング支援室」(以下、ライティング支援室とする。)を設置した。本学において、専門分野の枠を超えて支援体制を求める声があることから、将来的に、「分野を超えたライティングの指導」の理念を取り入れた支援体制を整えたい。そのために、「ライティング支援室」を「書く」ことの支援体制づくりの中心的役割として位置づけ、今後の支援体制の「基盤づくり」をしていきたい。具体的には、(1) 本学における「書く」ことの実態やニーズ調査の分析、(2) 試験的運営の 2 つを柱として動く。

(1) 本学における「書く」ことの実態やニーズ調査の分析は、筆者が 2011 年 1 月に実施した留学生担当指導教員を対象とした質問紙調査の結果をもとに行なう。さらに、本学の留学生担当教員にさらに詳細な現状とニーズについて聞き、本学がどのような「書く」

力をもった学生を育成すべきか示し、そのための指導および支援方法を示すことを目指す。また、(2) ライティング支援室の試験的運営を行うことで、具体的指導および支援方法を模索しながら、実際の運営に伴う課題を洗い出し、本学独自の「書く」支援体制づくりにつなげていきたい。

6-2. 2011年度の「ライティング支援室」の試験的運営について

2011年度は、「留学生の専門教育における日本語の「書く」力を育成する」ことを目的とした試験的運営を行う。具体的には、本学の留学生センター及び学部や大学院に所属している日本語が中級～上級の留学生を対象とした、日本語文章作成の際の日本語による指導および支援である。日本語文章の対象は、レポート、レジュメ、(小)論文、研究計画書などのアカデミック・ライティングに関わるものである。具体的には、(1) ライティング支援室と授業とが連携し、個別のチュートリングを行うこと、(2) ライティング支援室による「書く」ことの講座の開設を考えている。(1)は個人、(2)は集団を対象としている。

まず、(1) ライティング支援室と授業が連携した上での個別のチュートリングを行うことでは、単なる個別のチュートリングではなく、授業との連携をした上での個別チュートリングである点を強調したい。授業との連携を取り上げた理由は、連携によって、教員および学生にライティング支援室の存在と目的、役割を知ってもらうことが可能になると考えたためである。

ライティング支援室は、本学における初の「書く」支援としての取り組みである。ライティング・センターにおける課題の1つとして述べたが、まずは、教員や学生にライティング支援室がどういったことを提供しているのか、どういったことを提供していないのかを知ってもらう必要がある。案内などにより認知度が上がっても、ライティング支援室での役割を教員や学生に正しく認識してもらわなければ意味がない。Hansen(2009)では、週1回のライティング・センターの利用を義務づけたが、これにより、学生がライティング・センターでどのような支援をしているのか知る第一歩になったと述べている。そこで、本学もライティング支援室の役割を教員や学生に理解してもらうためには、教員とライティング支援室が連携し、実際に学生に利用させる方法が有効なのではないかと考え、授業との連携を行なうこととする。そして、実際にどのような支援が受けられるのか、また、どのような支援が受けられないのかを学生に認識してもらうことを目指す。

連携の際には、ライティング支援室と授業担当教員とが「書き手をよくする」という共通目標のもと、具体的な達成目標を定め、授業内外での指導および支援内容と方法を相談してやっていきたい。

なお、授業連携の際の支援方法としては、ライティング支援室での個別チュートリングを行う。授業では、人数的制約、時間的制約で学生1人1人と対話しながら、文章の内容や構成に関する問題点に応じることが難しい。対応策として、1人1人にコメントを書いて返却する方法も考えられるが、コメントを書くよりも、1対1で対話をするこ

り内容面に関する推敲がみられたという報告(広瀬 2007)がある。さらに、チュートリングは、Swain (2000) の第二言語の学習が協同的対話によって促進されることを示した研究からも支持される手法であるといえる。Swain (2000) は、協同的対話において問題が解決され、知識が構築されるとしている。そして、言語化は、話し手の考えを客観化することになるため、言語化も学習過程の 1 つと捉えることが重要であると述べている。このことから、チュートリングでチューターが質問をすることは、書き手の言語化を促していることになり、それが書き手の意図を客観化することにつながっていると考えられる。これにより、書き手の「書く」学習過程を支援することにつながると言えるだろう。これらをふまえ、今回の試験的運営では、個別チュートリングの形態を採用する。前述したように、非母語話者を対象とした間接的指導によるチュートリングは課題があり、効果的な方法を模索する必要がある。そのため、今回は、対話を通して、学生に問題点や解決方法を考えさせながら、文章の構成や内容をよくすることを目指すが、時には、学生の様子を見ながら、言語面や内容面の直接的指導も行うという柔軟な姿勢で臨む。今後、試験的運営で、どのように間接的および直接的指導を行うのかを検討しながら、チュートリングによってできることやできないことを探っていきたい。以上が試験的運営の 1 点目についてである。

試験的運営の 2 点目としては、(2) ライティング支援室による「書く」ことの講座を開設することである。本学には、留学生センターの「書く」科目以外に「書く」ことに関する継続的な指導や支援の場がないこと、さらに、専門教育における日本語の「書く」力の不足を感じている教員が多いという声に応えるため、集団を対象とした直接的指導の場を設けることとする。今回は、「アカデミック・ライティング」の基礎に関する講座を開講したいと考えている。今後、具体的な達成目標と定め、指導内容と方法を検討していく。

7. おわりに

本稿では、アメリカや日本の大学のライティング・センターの例を取り上げ、本学の留学生を対象とした「書く」ことの支援体制づくりについて述べた。今後、質問紙調査の分析や文献調査、試験的運営を進めることで、より本学のニーズに見合った支援体制づくりを進めていきたい。そして、教員が「いい書き手を育成する」という意識を、また、学生が「いい書き手になる」という意識を持てるような支援体制づくりを目指したい。

注 1) 筆者が把握している日本国内の「書く」ことを支援する体制を整えている大学を 50 音順で記す。大学名の後ろの () 内に参考とした文献情報を記す。なお、ホームページの情報をもとにした大学は (HP) と記し、参考文献にその情報を記す。大阪女学院大学 (Johnston, Cornwell, Yoshida 2008)、金沢工業大学 (石川・吉川 2004)、京都精華大学 (石川・田中 2008)、国際教養大学 (HP)、昭和女子大学 (HP)、上智大学 (Johnston, Cornwell, Yoshida 2008)、政策研究大学院大学 (HP)、津田塾大学 (HP)、東京大学の

駒場キャンパス (Johnston, Cornwell, Yoshida 2008)、東京国際大学 (Hays 2010)、北星学園大学短期大学部 (森越 2008)、北海道大学 (HP)、龍谷大学 (岩本 2008)、麗澤大学 (正宗 2009)、早稲田大学 (佐渡島 2006)。

参考文献

- 「アカデミック・サポートセンターでの学習サポート」, 北海道大学, <<http://asc.high.hokudai.ac.jp/src/about.php>>, [2011年2月22日閲覧]
- 「国際教養大学学習達成センター (アチーブメントセンター)」, <<http://www.aiu.ac.jp/japanese/education/support/index.html>>, [2011年2月22日閲覧]
- 「津田塾大学ライティングセンター」, <<http://twc.tsuda.ac.jp/>>, [2011年2月22日閲覧]
- 「ライティング・サポート・センター」, 昭和女子大学, <http://www.swu.ac.jp/university/segment/student/writing_support.html>, [2011年2月22日閲覧]
- 「The Academic Writing Center @GRIPS」, 政策研究大学院大学, <<http://www3.grips.ac.jp/~awc/>>, [2011年2月22日閲覧]
- 「The Penn State Undergraduate Writing Center Handbook for Peer Tutors in Writing Second Edition」 The Pennsylvania State University. <<http://www.psu.edu/dept/cew/writingcenter/PeerTutoringHandbook.htm>> [accessed on 22 Nov. 2010]
- 石川伸晃・田中岳 (2008) 「学生の『考える』力を育成する教育実践と組織基盤 (京都精華大学『日本語リテラシー』を事例として)」日本リメディアル教育学会『リメディアル教育研究』3(1), pp.63-70.
- 石川倫子・吉川美春 (2004) 「K.I.T.ライティングセンターの活動について」『工学・工業教育研究講演会講演論文集 平成16年度』pp. 59-60.
- 岩本太郎 (2008) 「先輩から後輩へ、親身なアドバイスが生きる学習支援～龍谷大学ライティングセンターの取組～」『大学と学生』50, pp.30-35.
- 大島弥生 (2009) 「統合的アプローチで授業をデザインする」大島弥生, 大場理恵子, 岩田夏穂編『日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房, pp.95-110.
- 佐藤勢紀子(2006) 「多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法」『専門日本語教育研究』8, pp.39-44.
- 佐藤勢紀子・上原聡・崔絢 Chol・虫明美喜(2006) 「日本語教育に関するアンケート調査-留学生の日本語力を中心に-」『東北大学国際交流センター紀要』1, pp.19-27.
- 佐渡島紗織 (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学会『早稲田大学国語教育研究』26, pp.82-94.
- 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-」全国大学国語教育

- 学会『国語科教育』66, pp.11-18.
- 武井昭也・伊藤寛・J. David Hyre (2002) 「アメリカの大学におけるライティングセンターの役割と機能—学習者の表現能力育成における学習支援を視野に—」『札幌国際大学紀要』33, pp.107-115.
- 広瀬和佳子 (2007) 「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響—コメントとカンファレンスの比較を中心に—」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, pp.137-155.
- 古本裕子・苗田敏美・松下美知子 (2006) 「専門教育における留学生の日本語—日本人学生との比較を通じた分析—」『金沢大学留学生センター紀要』9, pp.21-33.
- 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）設置に向けて—」『麗澤大学紀要』89, pp.109-125.
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子(2009) 「専門文章作成支援方法の開発に向けて：スキーマ形成を中心に」『専門日本語教育研究』11, pp.23-30.
- 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—」『北星学園大学短期大学部北星論集』6, pp.47-61.
- 山本泰・兵頭俊夫 (2005) 「教養教育モデルの発信拠点を目指す—東京大学教養学部附属教養教育開発機構の挑戦—」ベネッセコーポレーション Benesse 教育研究開発センター『BERD』2, pp.34-39.
- 『Gem of Japan』金沢大学, 2010, p.7.
- Brooks, J. (1991) Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work. *Writing Lab Newsletter*, 15(6), pp.1-4.
- Carino, P. (1995) Early Writing Centers: Toward a History. *The Writing Center Journal*, 15(2), pp.103-115.
- Hansen, J. (2009) Mandated Writing Center Utilization among 1st Year English Students in Japan. 『大阪女学院大学紀要』6, pp.65-84.
- Hays, G. (2010) Writing Lounge at Tokyo International University, *Seminar on Second Language Writing at Tokyo International University on 27 Nov. 2010*.
- Johnston, S., & Swenson, T. (2004) Establishing a Writing Center: Initial Findings. 『大阪女学院大学紀要』創刊号, pp.13-24.
- Johnston, S., & Cornwell, S., & Yoshida, H. (2008) Writing Centers in Japan. 『大阪女学院大学紀要』5, pp.181-192.
- Kennedy, L.B. (1993) Non-native Speakers as Students in First-year Composition Classes with Native Speakers: How can Writing Tutors Help? *The Writing Center Journal*, 13(2), pp.27-38.
- Shamoon, L.K., & Burns, D.H. (1995) A Critique of Pure Tutoring. *The Writing Center Journal*, 15(2), pp.134-152.

- 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). New York: Oxford University Press.
- Thonus, T. (2004) What are the differences? Tutor interactions with first- and second-language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, pp.227-242.
- Wallace, R. (1988) The Writing Center's Role in the Writing Across the Curriculum Program: Theory and Practice. *The Writing Center Journal*, 8(2), pp.43-48.
- Williams, J., & Severino, C. (2004) The writing center and second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, pp.165-172.
- Yasuda, S. (2006) Japanese students' literacy background and the role of the writing center. *The Language Teacher*, 30, pp.3-7.