

報 告

留学生を対象とした日本語ライティング支援室での 個別相談の取り組み

－自律的な日本語ライティング能力の育成を目指して－

松田 佳子¹

要 旨

本報告の目的は、大学の正規課程外において留学生の自律的な日本語ライティング能力を育成するにはどのような支援体制が考えられるかを金沢大学ライティング支援室の個別相談の実践をもとに述べることである。実践の対象者は、日本語中級～上級の留学生であった。個別相談では、主に文章の構成と内容について日本語での対話を行うとし、対話の主導権を学生に握らせるようにした。また、留学生である書き手自身が文章作成の問題点に気づき、改善案を考えられるように、間接的指導を取り入れた。実践の結果、繰り返し個別相談を利用する学生は、文章の構想段階や教員への課題提出後での相談、さらに構成の相談をしていたことが明らかになった。このことから、個別相談を繰り返し利用する学生は、書く前や課題提出後にも目を向け、構想や構成を重視する可能性が示された。今後の課題として、個別相談と書く授業との連携の工夫を論じ、自律した書き手を育成するための方法としては、学習ポートフォリオを導入した個別相談を提案した。

キーワード：留学生、日本語ライティング能力、ライティング支援、個別相談、自律的な書き手

1. 本報告の目的

2010年10月に金沢大学国際交流本部（執筆時2011年12月時は研究国際部）が実施し

1 金沢大学研究国際部

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、「留学生を対象とした日本語ライティング支援室」（以下、「ライティング支援室」とする）が発足した。ライティング支援室の運営の展望については松田（2011）で述べたが、それを受け、本稿では、大学の正規課程外で留学生の自律的な日本語ライティング能力を育成するにはどのような支援体制が考えられるかについてライティング支援室での個別相談の実践をもとに述べる。

2. 留学生を対象とした正規課程外でのライティング支援体制づくりの意義

近年、日本国内の大学において学生の書くことを正規課程外で支援する機関、いわゆるライティング・センターが設置されるようになってきている。これはアメリカの大学では1970年代から定着しつつあるもので、大学生や大学院生であるチューターとの1対1の対話を通して学生が自立した書き手になることを目指した機関である。本稿では、このように書き手の悩みに個別に応じ、その対応方法として対話を取り入れた場を「個別相談」とする。

松田（2011）では、国内の大学に15のライティング支援機関が存在していることを述べた。現在、個別相談としては、日本人学生の日本語文章あるいは英語文章を対象とした機関が多く、留学生を対象とした日本語文章の支援を実施しているのは、首都大学東京²、龍谷大学（岩本2008）、麗澤大学（正宗2009, 中山2010）、早稲田大学³の4校である。

平成20年には文部科学省による「留学生30万人計画」が公表されており、日本国内の大学では留学生数が増えつつある。大学で専門教育を受ける留学生には、レポートや論文作成のための日本語ライティング能力が必要であり、それを高めるための実践もなされている（佐藤2006, 村岡・因・仁科2009）。しかし、能力の育成には時間がかかり、留学生の日本語ライティング能力は指導教員が期待するものよりも低い（佐藤・上原・崔・虫明2006, 古本・苗田・松下2006）という報告がある。よって、授業という一定期間で十分な日本語ライティング能力を育成するのは困難である。さ

2 <http://nihongo.hum.tmu.ac.jp/writing/index.html>

（首都大学東京 国際センター アカデミック・ライティング支援, 2012年2月28日閲覧）

3 <http://www.cie-waseda.jp/awp/jp/wc/outline.html>

（WASEDA UNIVERSITY Academic Writing Program ライティング・センターとは, 2011年12月26日閲覧）

らに、留学生は、日本語の書くことに関する授業外では、評価に関わる専門科目のレポートや論文作成等が求められる。これらを踏まえると、留学生が必要に応じて利用できるライティング支援体制を大学内に整えることは、留学生の日本語ライティング能力の長期的育成及び支援という点で意義があると考えられる。

3. ライティング支援室が目指す「自律した書き手の育成」

佐渡島 (2006) では、アメリカのライティング・センターの理念の一つとして「文章ではなく、書き手をよくする (Tutoring, not Editing)」という理念を紹介している。日本国内にあるライティング支援機関⁴でも、書き手をよくすることを理念として掲げ、「自立した書き手」の育成を目指している。では、自立した書き手とは一体、どのような書き手なのだろうか。佐渡島 (2009) では、「自立」を「書き手が、自分で書いた文章をどのように書き直したらよいかにその場で気づくこと」と定義しているが、これは、佐渡島 (2009) の対話における気づきを分析する研究の中での定義であり、書く過程全体を捉えた定義ではない。よって、自立した書き手の定義については、日本国内のライティング支援機関の中で十分に議論されていない状況だと言える。

そこで、筆者は、金沢大学のライティング支援室が目指すことについて以下のように考えた。学生がレポートや論文等の書く課題に取り組む場合、書く前の準備 (課題内容の確認や資料収集等) や、実際に書き進めること、自己の文章の読み直すこと、文章の問題点に気づき改善案を考えること、他者に読んでもらいコメントをもらうこと等、様々な活動が考えられる。つまり、書き上げるまでには、書き手が書くための計画を立て、様々な方法を選択しながら書くことを遂行していく。そして、書き手は書き上げまでを全く一人で行うのではなく、時には、教員やゼミの仲間などにアドバイスを求める。そのため、学生を指導及び支援する側は、必要に応じて他者の支援を受けながら、書くことを自身で遂行する書き手、「自分を律しながら書く書き手」を育成することが必要である。

4 麗澤大学のライティング・センターでは、「自立して文章が書ける力が養われることを目標」(正宗2009)としている。また、首都大学東京大学院は、支援の理念として「自立した書き手を育てる」(<http://nihongo.hum.tmu.ac.jp/writing/index.html> 首都大学東京大学院 国際センター アカデミック・ライティング支援, 2012年2月28日閲覧)、早稲田大学のライティング・センターは、「自立した書き手の育成」(佐渡島2006)、津田塾大学のライティング・センターは「『自立性のある書き手』を育てるために、よき「読み手」を提供する」としている (<http://twc.tsuda.ac.jp/about/index.html> 津田塾大学ライティングセンターライティングセンターについて, 2011年12月26日閲覧)。

では、「自分を律する」ということは、どういうことなのか。舘岡（2002）では、自律を「人から与えられるのではなく、学習者自らが計画、実施、評価をし、その学習過程に責任を持つこと」としている。この定義は、教育心理学や第二言語教育の分野での自律的学習の定義を概観した上でのものである。そこで、ライティング支援室でもこの定義を書くことに照らし合わせて考えた。ライティング支援室では、「自律した書き手」を「書き手自身が書く過程に責任を持つこと。具体的には、書くことの計画（構想、書く、書き終わり）を行い、書き進める中で自己の文章の問題点に気づき、問題を改善する方法を選び、文章の評価をすること」とした。

なお、他大学のライティング支援機関では、「自律」ではなく「自立」を用いている。しかし、ライティング支援室では、「書く過程における自己調整」が重要であると考え、「自分で調整（コントロール）しながら書くこと」を表す「自律」を用いた。そして、「自立」を「自分一人で書くこと」と捉え、2つの表記の意味的違いを重視した。

4. 先行研究及び本報告の意義

留学生を対象としたライティング・センターの報告として麗澤大学の正宗（2009）と中山（2010）がある。正宗（2009）は、初中級及び中級の作文科目とライティング・センターとが連携し、学生に個別相談を義務づけた。そして、利用した学生の情報をもとに8つの学生のタイプを示し、各タイプに応じた指導・工夫点とティーチング・アシスタント（以下、TAとする）ができること・できないことを報告している。また、中山（2010）は、中上級の作文科目とライティング・センターとが連携し、文章の内容に関する相談を義務づけた際の学生、日本人TA、授業担当教員のコメントを報告している。現在、留学生を対象とした報告は、この2例であり、個別相談を義務づけた際の留学生の反応や日本人TAの対応等、実際の状況を知るという点で参考になる。

ライティング・センターにおける個別相談の利用形態としては、上述のように授業と連携して利用を義務づける場合だけでなく、学生に自主的な利用をさせる場合もある。では、留学生を対象とした個別相談を設置した場合、どのぐらいの学生が自主的に利用するのだろうか。また、相談文章の種類や内容にはどのようなものがあるのだろうか。さらに、繰り返し個別相談を利用する留学生には何か特徴が見られるのだろうか。これらの点について言及した報告は見当たらない。

そこで、本稿では、ライティング支援室が行った個別相談の方法や利用状況を報告し、これをもとに、留学生を対象とした個別相談の支援体制や自律した書き手を育成

するための課題について述べる。今後、留学生の日本語ライティング能力の支援体制を整える上で、本稿は一つの実践的データを示すことができると考える。

5. ライティング支援室の概要

ライティング支援室の運営委員は、留学生センター所属の教員2名、外国語教育研究センター所属の教員2名、研究国際部所属の研究員1名である。月に1度、運営委員が集まり、現状把握と今後の運営方法を決定している。2011年度のライティング支援室の運営内容は、以下の3点であった。

(1) 個別相談

個別相談での対話を通して、留学生が自分のできている点とできていない点を自覚すること、そして、どのようにしたらよいかを考え、その後の文章作成に役立てることを目的とする。具体的な進め方や利用状況は6節以降に記す。個別相談は日本語教育を専門とする研究員1名が行った。

(2) 短期集中講座⁵

留学生が日本語での学術的文章作成のための基礎的な力を身につけることを目的とする。2011年度前期は、ライティング・トレーニング講座（8名）、研究計画書作成講座（5名）、論文作成講座（9名）を開講した⁶。2011年度後期は、レポート作成講座（11名）、人文系研究生のための大学院入試論述対策講座（10名）を開講した。これらの講座は、すべて研究員1名が行った。なお、各講座で受講者に個別相談の案内をしたところ、2011年4月から12月まで7名が個別相談を利用した。

(3) 金沢大学留学生センターの総合日本語コース「作文II」（中級）及び「レポート作成」（上級）科目との連携

留学生に個別相談を自主的に利用させることと、授業担当教員と研究員1名が授業内容と方法を検討し、授業の質の向上を目指すことをねらいとした。研究員が文章の構想段階や振り返りの段階でTAとして授業に入った。2つの科目の受講者のうち個別相談を利用した学生は、2011年4月から12月までで7名であった。

5 短期集中講座の具体的な報告は、別稿に譲る。

6 講座名の後の（ ）内は受講者数である。

6. 個別相談

6.1 個別相談の概要

対象者を日本語中級～上級の留学生とした。中級以降は、日本語でのまとまった量の文章作成が行われ、より読み手への分かりやすさに配慮することが重要になってくる。そういった場合に、個別相談がよい読み手を提供することで、読み手に配慮した文章作成の支援が可能になるのではないかと考え、対象者を日本語中級以降とした。対象文章は、日本語の作文、レポート、論文等とした。対応したのは相談員⁷ 1名であった。個別相談は平日、毎日実施し、開室時間は8時半から17時までであった。一人の学生の相談時間は原則45分間であった⁸。個別相談の利用は、メールによる予約(名前、所属、希望日時、相談したい内容を記載)であった。個別相談の案内は、2011年4月と10月の学期開始直後に案内用紙を用い、以下の4つの方法で行った。(1)人文系留学生の新生オリエンテーションでの案内、(2)留学生センター総合日本語コースの書く科目と総合日本語科目(上級と中級)での案内、(3)留学生を担当している指導教員への案内、(4)学内の電子掲示板、各部局の掲示板、附属図書館と国際交流会館への掲示である。(1)と(2)の案内の際には、相談員が教室へ行き、説明を行った。

6.2 個別相談の進め方

個別相談は、以下のような流れで行った。なお、相談員は個別相談の際、留学生に圧迫感を与えないように横並びに座った。

- (1) (学生が初めて利用する場合) 相談員が学生情報シートに基づいて質問をし、記入する。内容は、名前、国籍、所属、日本語学習歴、日本語能力試験の受験歴、現在日本語で書くことが多い文章の種類、ライティング支援室を知ったきっかけ、書くことについての悩みである。
- (2) 相談員が利用シートに基づいて質問をし、記入する。内容は、相談したい文章の情報(授業課題かどうか、テーマ、教員からの指示内容、締め切り日等)、書く過程のどの段階であるか、相談したい内容の3点である。その後、今回の話し合いでの目標を決める。
- (3) 対話を行う。文章がある場合は、文章の音読から始める。対話での基本方針は、

7 研究員が担当したが、個別相談において述べる際には、「相談員」と記す。

8 学生が延長を希望し、相談員のスケジュールが空いている場合は、延長して相談を続けた場合もあった。

6.3に記す。

- (4) 終了時間が近づいたら、話し合いでの目標を振り返り、その目標が達成されたかを確認する。そして、対話で気づいたことを学生に話させる。
- (5) 他に相談したいことがないか確認し、終了する。そして、次の来室を促す。
- (6) 終了後、相談員は対話内容や学生の気づき等を利用記録用紙に記入し、学生ごとに利用記録用紙と対話で使用した文章を保管する。

以上の流れの中で、以下の3点を取り入れた目的について述べる。

1点目は、(2)の「書く過程のどの段階であるか」を聞くことである。目的は、学生に書くことには、構想から書き上げまでの過程があることを意識させ、自分が今どの段階であるのかを把握させるためであった。Staben&Nordhaus (2009) は、この質問により、「書き手が文章の作成過程をより広い目で捉えることに役立つ」と述べている。

2点目は、(2)の「今回の話し合いでの目標」を決めたことである。Bruce (2009) は「目標を設定することは、英語を第二言語とする学習者の対話そのものに対する不安を軽減することになり、相談員と学生が対話を進める上での指針にもなる」と述べ、目標を設定する重要性を主張している。よって、今回の個別相談でも対話の前に目標設定を取り入れ、対話を進める上での指針とした。

3点目は、(3)の「音読」である。誤用や修正すべき箇所を見つけ出したり、「書き手が自分の書いた文章を客観視できるようになる有効な手段」(佐渡島2006)として使用されたりしている。ここでは、学生に文章の内容を思い出させることと、表記レベルでの日本語の誤りに気づかせることを目的として取り入れた。

6.3 対話の基本方針

個別相談の方法として対話を取り入れた理由について述べる。Swain (2000) は、第二言語の学習が協同的対話により促進することを示している。協同的対話により問題が解決され、新たな知識が構築されるとし、言語化が話し手の考えを客観化する重要な学習過程の一つとしている。これを踏まえ、相談員が書き手に質問をし、話をさせることは、書き手の考えを客観化することになり、第二言語での書く学習過程を促進することになるのではないかと考えた。よって、個別相談の方法として対話を取り入れた。

対話を行う際、相談員は、「読み手として反応すること」(Ryan&Zimmerelli 2010, Staben&Nordhaus 2009)とした。「読み手としての反応」とは、例えば、「読んでいてここでよく分からなくなった」、「～について詳しく教えてほしい」等である。学生の中には、専門的な文章を持ってくる場合もあるが、そのような場合は、「読み手として

反応」し、専門的な内容に関わる点は、指導教員等にアドバイスを求めるよう指示した。

次に、「自律した書く力」を育成するために留意したことについて2点述べる。

1点目は、対話では学生に主導権を握らせ、自己の文章作成に責任を持たせるようにしたことである。具体的には、学生自身に対話での目標を設定させること、文章の音読をさせること、どのように改善したらよいか考えさせ、最終的な決定権を学生に与えることである。これらができるように、相談員は、間接的指導を心がけるようにした。間接的指導は、アメリカのライティング・センターでの個別相談で伝統的な方法として採用されている(Shamoon & Burns 1995)。しかし、このような間接的指導はそもそも母語話者を対象とした場合のものである。非母語話者との対話では、直接的指導が多くなることも報告されており(Thonus2004)、間接的指導のみで対話を進めることは難しいようである。そこで、第二言語学習者である留学生を対象とした今回の対話では、学生に気づきを促す間接的指導を主に行いながらも、直接的指導も必要に応じて取り入れることとした。

2点目は、対話で扱う内容は、主に文章の構成と内容としたことである。自律的な書き手を育成することを考えた場合、日本語そのものよりも文章の構成と内容に関する対話を中心にするることによって、個別相談を終えてからの他の文章作成にも応用できるような気づきを与えられ、その気づきをもとに自律的な書き手へと近づいていくのではないかと考えたためである。ただし、第二言語学習者にとっては、内容理解のために、まず文レベルでの言語の話し合いが必要であると感じるチューターもいる(Williams& Severino 2004)という報告がある。そのため、第二言語学習者への言語的支援は無視できないものである。よって、今回の対話では文章の構成と内容の話し合いを中心に行うが、必要に応じて日本語に関する話し合いも行うこととした。

6.4 個別相談の利用状況

次に、2011年4月から12月までの個別相談の利用状況について述べる。

6.4.1 延べ利用者数

表1に2011年4月から12月までの延べ利用者数を示す。

表1 延べ利用者数

| 月 | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 8月 | 9月 | 10月 | 11月 | 12月 | 合計 |
|------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|----|
| 利用者数 | 3 (2) | 11 (8) | 3 (2) | 2 (2) | 2 (2) | 0 (0) | 11 (5) | 5 (3) | 14 (6) | 51 |

* () は、異なり利用者定数

延べ利用者数は、51名であった。5月と10月の利用者が多くなっているが、これは、学期開始直後にライティング支援室の存在を掲示板や授業等で紹介し、その存在を知った学生が利用を始めたことが関連している。8月と9月は学期休みであるため、利用者数が少ない結果となった。

全体の推移を見ると、前期（4月から7月）は利用者数が少ない状態が続いたが、後期（10月から12月）は11月にやや利用者が減ったものの、12月は最も利用者が多い月となり、利用者が減少することはなかった。この要因として2点考えられる。1点目は、10月以降、週1回定期的に個別相談を利用して書く力を高めるという利用方法を紹介したことである。前期はこのような方法は取り入れていなかった。実際に後期から留学生2名が定期的に個別相談を利用していた。2点目は、10月以降、一度、個別相談を利用した学生には、他の課題で悩んでいることがあればその課題を持ってくるよう声かけをしたことである。このような声かけは前期、積極的に行っていなかった。よって、定期的利用の提案と相談員の積極的な声かけの2点が繰り返し個別相談を利用するきっかけになった可能性があり、後期の利用者数の維持につながったと考える。

6.4.2 利用者の所属

図1に利用者の所属を示す。2011年4月から12月の間に利用した19名のうち、大学院生の利用が7名（37%）と最も多く、次いで短期留学生5名（26%）、研究生4名（21%）と続いている。

なお、人文系と理工系の留学生別割合は、人文系が11名（57.9%）、理工系が5名（26.3%）、その他が3名（15.8%）で、人文系の留学生の利用が多かった。この理由として、人文系は理工系よりも日本語での文章作成を行うことが多いため⁹、日本語の文章を相談対象とした個別相談の利用率が高かったと考える。

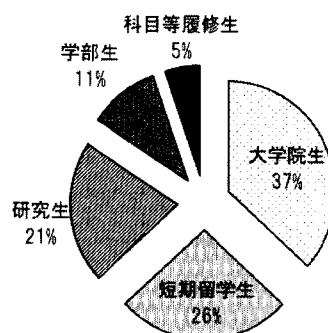


図1 利用者の所属

6.4.3 利用者の国籍

2011年4月から12月に個別相談を利用した留学生19名の国籍で最も多かったのは中

9 筆者が実施した本学の留学生担当の指導教員を対象とした質問紙調査（2011年1月実施）では、人文系の教員は理工系の教員よりも日本語での文章作成を有意に多くさせていた。

国で9名(47.7%)、次いで韓国4名(21%)、インドネシア2名(10.5%)と続き、台湾、ベトナム、マレーシア、リトアニアが各1名(5.3%)であった。中国の学生が多く利用しているが、これは、本学において中国人留学生が最も多い¹⁰ことが要因として考えられる。全体的にアジアからの留学生の利用が多かった。

6.4.4 相談内容の種類

2011年4月から12月の個別相談総数51回のうち、特定の文章に関わる相談が41回(80.4%)、書くこと全般の悩み相談が10回(19.6%)であった。書くこと全般の悩み相談の例としては、「論文の書き方を勉強したいが、いい参考文献があれば教えてほしい」、「個別相談を定期的に利用して書く練習をしたいがどうすればよいか」といったものであった。

このことから、個別相談が特定の文章についての相談だけでなく、書くこと全般の問題解決をするための場としても利用されていたことがわかる。

6.4.5 相談文章の種類

図2に相談文章の種類を示す。2011年4月から12月までの特定の文章に関わる相談総数41回のうち、最も多かったものがゼミ発表資料で10回(24%)¹¹、次いでレポート9回(22%)であった。学術的文章としては、ゼミ発表資料やレポート以外にも修士論文、研究計画、中間発表会の資料等があった。また、学術的文章以外のものとしては、作文と要約文¹²が4回(10%)ずつでスピーチ原稿やメール、日記等があった。

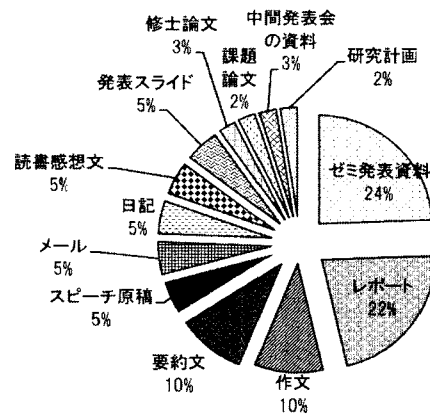


図2 相談文章の種類

このことから、留学生が相談したいと持ってきた文章の種類は、多様であったことがわかる。

10 平成23年5月1日現在、本学に在籍する留学生数は485名で、うち224名が中国を国籍とする学生である。
(http://www.kanazawa-u.ac.jp/university/outline/gaiyo/2011/11_059_acceptance-situation.html 金沢大学
大学概要2011 外国人留学生受け入れ状況, 2011年12月26日閲覧)

11 ゼミ発表資料は、週一回の定期利用の学生のものも含まれているため割合が高くなっている。

12 要約文は、学生1名が複数回に渡って相談を利用したため、割合が高くなっている。

6.4.6 相談文章の作成段階

図3に相談文章の作成段階を示す。2011年4月から12月の特定の文章に関わる相談総数41回のうち、最も多かったのは、1回目の下書きで28回(68%)であった¹³。次いで、構想7回(17%)、完成(提出済み)が4回(10%)と続いている。構想段階の相談例としては、テーマが与えられたがこれからどのように準備したらよいのか戸惑っているもの、提出済みの完成稿の相談例としては、提出したものの教員に言いたいことがうまく伝わらなかったことや、このような書き方でよかったのだろうかという相談であった。

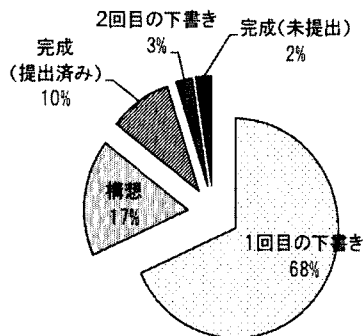


図3 相談文章の作成段階

このように、書く前と課題提出後にも悩みを抱く留学生が存在し、書く過程全体に関わる相談が存在したことが明らかになった。

6.4.7 留学生が相談したいと話した内容¹⁴

図4に留学生が相談したいと話した内容の割合を示す。2011年4月から12月までの特定の文章に関わる相談のうち、留学生が相談したいと話した内容の総数は48であった。このうち、日本語(文法・語彙・表現のチェック)が24(50%)と半数を占めており、内容12(25%)、全体構想7(15%)と続いている。

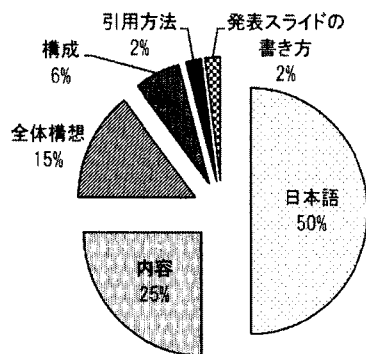


図4 留学生が相談したいと話した内容

ライティング支援室の案内用紙に「日本語の文法や表現のチェックだけをしてもらうことはできません」と明記していても、多くの留

学生が日本語のチェックを求めて個別相談へ来ていたことがわかる。また、特定の文章の相談にやって来た留学生15人のうち初回利用時に日本語チェックを求めた学生は12人と半数以上であった。

13 ライティング支援室を初めて利用する学生の50%の文章は、「1回目の下書き」であった。

14 留学生が構成と内容のように2つ以上の項目を答えた場合は、それぞれを調査データとして集計している。

このことから、留学生は日本語での文章作成において、日本語の正確さに不安を抱き、その支援を求めているということ、そして、初めて利用する留学生は、個別相談を「正しい日本語で書いているかをチェックしてもらう場」と捉える傾向にあることがわかった。

6.4.8 留学生一人あたりの個別相談利用回数と利用回数に応じた学生の特徴

表2に留学生一人あたりの個別相談利用回数を示す。

表2 留学生一人あたりの個別相談利用回数（2011年4月～12月）

| 回数 | 1回 | 2回 | 3回 | 4回 | 5回 | 6回 | 7回 | 8回 | 合計 |
|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 利用者数 | 11 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 19 |

表2より計19名の留学生が利用し、そのうち、1回のみ利用した者が11名と最も多かった。一方で、2回以上利用する留学生は、8名存在した。以下に1回のみ利用した学生と2回以上繰り返して利用した学生の特徴を記す。

1回のみ利用した学生11名のうち特定の文章を持ってきた学生は8名であったが、この8名の学生の特徴として2点挙げられる。1点目は、相談文章の作成段階は、1回目の下書きのみで構想や課題提出後での相談が全くなかったことである。2点目は、特定の文章を持ってきた学生8名のうち日本語に関する相談をしたいと話した者が6名であり、1回のみ利用した学生は、すでに書き上げた文章の日本語チェックを求める傾向にあったことがわかる。このように、初回利用で日本語チェックを求める学生には、「初回のみ日本語チェックを行うが、個別相談は基本的には、文章の構成と内容を話し合う場である」と伝えていた。そのため、文章の日本語チェックのみを求める学生は、個別相談の支援内容が自身のニーズと合わず、2回目の利用につながらなかった可能性がある。

次に、繰り返して個別相談を利用した学生の特徴を2点挙げる。1点目は、相談文章の作成段階についてである。1回のみ利用した学生からは、文章の構想段階における相談はなかったが、3回繰り返して利用した学生1名と8回繰り返して利用した学生2名から構想段階における相談があった。また、完成（提出済み）段階においても、1回のみ利用した学生からの相談はなかったが、4回繰り返して利用した学生1名と8回繰り返して利用した学生2名から完成（提出済み）段階における相談があった。2点目は、相談内容についてである。1回のみ利用した学生からは、構成の相談をしたいという発言はみられなかったが、2回繰り返して利用した学生1名と8回繰り返して利用した

学生1名から構成に関する相談があった。以上の点から、個別相談を繰り返し利用する学生の中には、書く前や書いた後の段階に着目し、文章の構想や構成に関する相談をする学生がいたことがわかった。

このように、1回のみ利用した学生と2回以上繰り返し利用した学生には、相談文章の作成段階と相談内容に違いがあったことがわかった。

6.5 個別相談を通して得られたこと

前述の利用状況をもとに、個別相談を通して得られたことを「第二言語学習者を対象とした個別相談での対話方法」の点から1点、「自律的な書き手の育成」の点から2点述べる。

「第二言語学習者を対象とした個別相談の対話方法」としては、第二言語学習者のレベルに応じた言語的支援（第二言語の文法・語彙・表現の正確さを確認すること）を取り入れる必要があることである。他大学のライティング・センターでは、第二言語学習者は、文章の言語的な添削のみを期待することもあり、文章の構成や内容を対話の基本とするセンターと学生の要望とのズレを課題として挙げている（Johnston&Swenson2004, Williams&Severino2004）。しかし、第二言語学習者が文章の言語的支援を求めることは避けられないことであろう。今回の実践でも、多くの留学生が日本語のチェックを求めて個別相談に訪れていた。よって、個別相談で第二言語学習者を対象とした場合は、文章の構成や内容に固執せず、第二言語の習熟度に応じた言語的支援を適宜取り入れつつ、対話を行うことが必要である。

次に「自律的な書き手の育成」の点から2点述べる。

1点目は、個別相談の設置が個々の留学生の書くことの悩みを解決する「場の提供」になっていたということである。学生は、書くことの問題を解決する一つ的手段として個別相談を利用していた。これは、大学内に個別相談という問題解決の場を提供することが、問題解決方法を書き手自身で選択するきっかけを与えていたことになる。よって、個別相談の存在そのものが、自律的な書き手の育成を促す存在になっていたと考える。

2点目は、個別相談を繰り返し利用する学生の中には、書く過程をより広く捉え、文章の構想段階や構成を重視する学生がいたことである。では、なぜ繰り返し利用する学生にのみこのような特徴がみられたのだろうか。これは推測の域を超えないが、今回の対話では、相談前に必ず書く過程のどの段階であるのかを意識化させ、文章の構成や内容を中心にした対話を積極的に取り入れていた。このような対話を行うことで、繰り返し利用した学生の書く過程の捉え方や文章作成のどこに重点をおくかと

いった意識に影響を与えた可能性がある。書く過程を広く捉え、文章の構想段階や構成を重視することは、他の文章作成にも応用できる学びであろう。これを踏まえると、繰り返し利用した学生は、書くための学びが得られた可能性があり、「自律した書き手」として成長しつつあったのではないだろうか。ただし、これに関しては、対話データを用いたより詳細な分析が必要である。

6.6 個別相談における課題と今後の展望

個別相談における課題と今後の展望を3点述べる。

1点目は、ライティング支援室の個別相談が学生にとってどのような利点になるのかを明確に示し、日本語の書く授業との連携によって、留学生の自主的利用につながることである。現在の本学の状況を考えると、留学生がライティング能力を伸ばしたいと思った場合は、作文やレポート作成の授業を受講することになる。また、専門分野の文章作成に関しては、指導教員にアドバイスを求めるであろう。このように授業担当教員や指導教員から指導や支援が受けられるという状況で、個別相談が留学生にとってどのような利点があるのかを明確に示せていなかったと言える。「いつでも文章相談ができる場所」と示すだけではなく、「日本語ライティング力の向上を長期的に支援する場所」と示すことが「上手く日本語で書けるようになりたい」という学習者の声に即した示し方になり、個別相談の役割も伝わりやすくなるのではないだろうか。

ただ、いくら場を提供し、役割を明確に示しても、実際の個別相談ではどのようなことが行われるのかが不明であるため、利用への最初の一步を踏み出さない学生も多いだろう。そのため、正規課程内の日本語の書く授業と個別相談とが連携し、学生に個別相談を体験させ、実際の支援内容がわかるようにする工夫が必要である。

今回、個別相談は、留学生センターの作文Ⅱとレポート作成科目と連携した。相談員の役割は、課題提出後の添削と評価、課題文章のふり返りを授業で行うことだった。そして、学生には、授業内で聞けなかった疑問等について個別相談を利用して聞くよう促した。しかし、個別相談を自主的に利用した学生は7名と少数にとどまった。よって、今回の連携は、「教員の支援」にはなっていたが、「学生への支援」になっていたとは言い難く、学生の個別相談利用につなげる連携方法として不十分であった。今後、個別相談の利用を部分的に授業に組み入れる工夫をすることで、学生が個別相談の利用方法を知り、必要性を感じた時に自主的に利用できるような試みを行いたい。

2点目は、自律した書き手の育成のための学習ポートフォリオの導入である。学習ポートフォリオとは、「教育目的に沿って収集した学習者の学習成果のコレクション」(横溝1999)である。そして、学生がこのコレクションを用いて「なぜ、どうして、ど

のように学んだか学習過程を省察することで深い学びに繋がる」、つまり、「学び方を学ぶ」ことになる（土持2011）とされている。これを個別相談に応用して考えてみると、学生が個別相談で話した内容や気づきを記入し、それをもとに振り返りを行うことになる。これにより、自己の書くことの変容過程を把握し、学生が自身の書く過程に責任を持ち、書くことの学び方を学ぶこと、学びを他の文章作成へ応用するなど、自律した書き手の育成を促すきっかけになるのではないだろうか。今後、学習ポートフォリオを取り入れた個別相談を実践し、自律的書き手へと導く支援を行いたい。

3点目は、対話データの分析である。ライティング支援室は、留学生の自律的な日本語ライティング能力の育成を掲げていたが、本稿では、自律的な書き手を育成するための有効な対話内容や方法、そして、利用による学習者の気づきや変容を分析することができなかった。今後、対話データにおける学生の目標設定、学生の発話、終了後の学生の気づき等をもとに分析を行いたい。

7. まとめ

本稿では、金沢大学における留学生を対象とした個別相談の方法、利用状況、取り組みを通して得られたことと課題を示した。これまで留学生を対象とした自主的利用及び自律的な書き手の育成という点からの個別相談の意義や課題を示したものは見られなかったが、本稿はこれらの点について言及できたと言える。

今回の実践により、多様な種類の文章の相談があり、相談内容も多様であったこと、個別相談が書くこと全般の悩み相談の場としても利用されていたことが明らかになった。このことから、作文やレポート作成といった特定の文章形態を扱う授業では相談が難しいことや、学生が授業担当教員や指導教員、友人以外にも相談を求めたいと思った時に利用できる場であったと考える。よって、留学生の日本語ライティング能力の長期的育成及び支援という意味で正規課程外でのライティング支援体制は必要な存在であると言えるだろう。

「書き手が自身の問題点に気づき、個別相談を利用することでそれを改善しようとする」、この個別相談の利用そのものが「自律した書き手」への一步であると考え、今後、個別相談への最初の一步を踏み出せる工夫と継続利用による自律した書き手の育成のための具体的方法の検討が必要である。今後は、これらの課題をもとに実践を積み重ね、本学でのライティング支援体制の確立へとつなげたい。

【謝辞】

本稿を執筆するにあたり、金沢大学留学生センター太田亨教授、三浦香苗教授、さらに金沢大学外国語教育研究センターの根本浩行准教授にご助言いただいた。ここに謝意を表する。

【参考文献】

- 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.
- 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・崔絢チョル・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.
- 中山めぐみ (2010) 「ライティングセンター（仮称）の試行活動報告－2009年度中上級Ⅰコース作文「内容の相談」について－」『麗澤大学紀要』91, pp.251-276.
- 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－」『国語科教育』66, pp.11-18.
- 館岡洋子 (2002) 「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要留学生センター』22, pp.1-20.
- 土持ゲーリー法一 (2011) 『ポートフォリオが日本の大学を変える：ティーチング/ラーニング/アカデミック・ポートフォリオの活用』, 東信堂.
- 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.
- 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」『外国語教育フォーラム－金沢大学外国語教育論集－』5, pp.27-44.
- 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.
- 横溝紳一郎 (1999) 「学習者参加型の評価法」『平成11年度日本語教育学会秋期大会予稿集』日本語教育学会, pp.40-47.
- Bruce, S. (2009). *Breaking Ice and Setting Goals: Tips for getting started*. In S. Bruce & B. Rafoth (Eds.), *ESL Writers: a guide for writing center tutors* (pp.33-41). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- 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.
- Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston: Bedford / St. Martin's.
- Shamoon, L.K., & Burns, D.H. (1995). A Critique of Pure Tutoring. *The Writing Center Journal*, 15(2), pp.134-152.
- Staben, E. J., & Nordhaus, D.K. (2009). Looking at the Whole Text. In S. Bruce & B. Rafoth (Eds.), *ESL Writers: a guide for writing center tutors* (pp.78-90). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- 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*

留学生を対象とした日本語ライティング支援室での個別相談の取り組み－自律的な日本語ライティング能力の育成を目指して－（松田）

Second Language Writing, 13, pp.227-242.

Williams, J., & Severino, C. (2004). The writing center and second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, pp.165-172.

The One-to-One Tutoring Support for International Students at Japanese Writing Support Unit: Toward the development of autonomous writing skills in Japanese

Yoshiko Matsuta

ABSTRACT

This paper reports on institution support to international student's development of autonomous writing skills in Japanese, investigating the support systems of the Kanazawa University Japanese Writing Support Unit. In particular, the analytical focus is placed on one-to-one tutoring support to intermediate and advanced learners of Japanese, mainly focusing on organization and contents of texts. Such support, emphasizing student's text ownership, adopted indirect feedback to encourage student writers to discover their own problems and improve their texts. The finding indicates that regular users wished to discuss planning of assignments and returned assignments, and there were many consultations about organization and contents. Following this, it shows possibility that students who utilize it repeatedly will pay more attention on the whole writing process and text's organization. Finally, this paper describes that to examine the process the institutional support help students to be autonomous writers this type of study needs the larger number of students who utilize the tutoring support. Examining effective methods of cooperating the tutoring support systems and the writing class is one of the ideas. This paper also suggests the utilization of learning portfolio in the tutoring support to develop the autonomous writers.