

ライティング支援の形を考える

—教師と支援者の役割分担—

Consideration of Assistance for Writing Skills Development :
Distinct Responsibilities of Teachers and Supporters

正宗鈴香（麗澤大学）

MASAMUNE Suzuka (Reitaku University)

要 旨

本稿は、授業とライティング支援室を組み合わせた本学の学修支援について概観したのち、書く授業において、授業と支援を連携させて学生の書く力の育成を試みるとしたらどのような形が考えられるか、というテーマで討論した結果得られた知見について報告するものである。そこからは、支援が効果的に働くだろう学習作業とその理由、支援は学習者独りで考える作業と組み合わせるのが効果的という知見を得ることができた。

This paper is to report about knowledge and experience earned by discussions about learning models of writing skills developed by classroom studies and skill support, after reviewed about a Reitaku's skill support program with combination of classroom teaching and the skill program. We have earned good knowledge on a learning program with an effective contribution by the support, why it is so, and a fact that it is more effective if it is combined with a process that a learner thinks without any outside support.

【キーワード】 ライティング支援室、授業、連携、書く過程、考えること、主体性

1. はじめに

書く行為は言語的コミュニケーション行動の一つである。したがって、書くことには、語彙、文型といった言語形式の知識を使って文章を生成する他に、自分と読み手との関係を意識し、問題発見や目的達成のために何をすべきかといった思考や内省を重ねることも含まれる。アメリカの作文指導者レイムズ(1983)は「作文は考えを表現することであり、作文は思考を意味する」としており、これは、文章を書くことは考えることに向き合い、それらを文字化する行為であるとも解釈できる。

教育機関では、書く力の育成は欠かせないものだが、その教育内容や教育方法は様々である。その一つとして、大井(2002)は「書くこと」の育成は、「考える力」に働きかけるような指導が重要と指摘している。これは、書かれた文章(成果物)を評価することに重きを置くような指導ではなく、文章産出過程において、書き手の考えをいかに深めてどう文章に転化させるのかに焦点をあてた指導が重要であると捉え直すことができる。しかし、実際の授業では考える方向性についての指導はできても、個々の書き手に合った形で考えを十分に深めてから文章を作成させるには授業時間という制約もあり難しい。また、自分の考えを文章にするのに消極的であったり、書くこと概念が異なっていたりするなど、それまでの学習経験が異なる学習者が混在する場合は、考えさせる教育をどう取り入れるかは大きな課題となる。

このような問題意識に基づき、授業時間内だけで学ばせようとするのではなく、授業と授業外での学修支援の機能を組み合わせたシステムを作ることにより、個々の考える力に継続的に働きかけるような教育に近づけることはできないかと考え、麗澤大学日本語教育センターでは、2008年より留学生が履修する文章表現の授業⁽¹⁾と連携させたライティング支援室をスタートさせた。本稿では、実践研究フォーラムの対話型セッションで紹介した本学のライティング支援室の概要と課題を概観し、セッションでの発題に基づき取り上げた3つのトピックについて、参加者から得た知見を報告する。また、参加者から出た質問等から読み取れるライティング支援室での支援の課題についての分析も試みる。

2. 対話型セッションでの発題の趣旨とライティング支援室導入の背景

対話型セッションでの発題を「書く授業と授業外の学修支援の機能を組み合わせた学ばせ方をするとしたら、どのような形が考えられるだろうか」とした。この発題の問題の所在は、本学がライティング支援室を導入した背景と重なる。ライティング支援室を導入した背景は、教師が学習者の文章の問題点を指摘し直し方を提示する、といった添削の過程で学習者の問題点を把握する従来型指導方法において、学習者の書く力がどう育成されているのか疑問視した点にある。また、授業中の個別対応時に、内容の詳しい説明やそのように書いた理由や根拠を聞き出そうとしても説明できないことがあり、作成された文章に対し、学習者が書き手としてどう関わったのが見えてこないことに問題意識を持った。

衣川(2000)は、第二言語による作文研究の焦点は、1980年代から「プロダクト(成果物)＝書いたもの」から「プロセス＝書く過程」へ移行したとしている。その理由として、第二言語で書かれた文章には、表記、語彙、文法・文型、談話構造、ジャンル、文体など様々な問題が存在するが、それらの問題点がどのような原因でいかに生じたかを把握するには、書き手が文章を「書く行為そのもの」を観察したほうがより効果的な指導方法が確立できると考えられるからだろうとしている。また、衣川(2000)では、第二言語による文章作成過程では、母文化・社会についての知識と第一言語の知識が利用されることも指摘している。本学においても、衣川が指摘するように第一言語の語彙の使い方や母文化・社会で身に付けた知識を用いて書かれた文章が提出されることが多く、授業での指導や助言が学習者の書く文章に反映されにくいことなど、その指導方法が課題となっていた。

こういった状況を受けて、本学では、授業方針や教育方法を見直し、どんな読み手に何のために何を書く文章なのかの理解を深めることを徹底させ、課題ごとに文章を書き上げるまでの過程を提示し、それぞれの書く過程で重点的に取り組むべきことが見えるようにする教育方法に転換した。そして授業と学習者の授業外での学修を結びつけるしくみとして、ライティングに特化した学修支援の機能を取り入れることにした。支援は、支援を通して書き手が第二言語の文化や社会の考えや知識を得ながら自分の文章を検討したり、書くそれぞれの過程で求められる作業を意識しながら主体的に取り組める環境の提供を目的としている。支援体制については、学習者に生じた変化や行為をできるだけ観察、記録できるシステム構築を目指し、アメリカの大学等で設置されているライティング・センターの理念と運営方法を参考にした。

3. ライティング・センターの理念と支援

今日のアメリカでのライティング・センターの形は、1980 年代に Writing as a Process, つまり、ライティングを過程と捉える、という考えのもとで発達したとされている。日本の大学では、この 10 年ほどでライティング・センターの設置が活発になってきているが、こういったライティング・センターの理念をもとにそれぞれの機関に合わせた運営を行っていることが報告されている（松田 2011）。アメリカをモデルにした日本でのライティング・センターの理念と実践については、佐渡島（2006, 2013）が詳しいが、本学のライティング支援室も佐渡島が挙げる (1)ライティング⁽²⁾を過程において指導する, (2)「紙を直す」のではなく「自立した書き手を育てる」といった基本理念を採用している。支援の仕方においても (1)書き手の意図を尊重する, (2)対話による支援をする, (3)添削をしない, (4)書き始める前から書き終えるまでどの過程においても支援する, といった考え方をベースに、日本語非母語話者である日本語学習者（以下、留学生）の特徴に合わせた独自の学修支援システムの構築に取り組んでいる。

4. ライティング支援の特徴と他者との対話の重要性

ライティング支援室での支援の特徴は、書き手が支援者（以下、TA⁽³⁾）とマンツーマンで対話しながら自分の文章をよくしていく点にある。書くことを書く過程と捉えた場合、書くことは、書き手が自分の考えを修正しながら書き進める作業が連続したものと考えることができる。この過程において、他者が対話という手段により介入すると、書き手は自分の文章の問題点の発見や多様な視点から考える機会を得ることが可能となる。

本学には書くことは文章を最初から最後まで独りで作成することだと思っている留学生も多く存在し、これらの学習者は教師以外の他者と自分の文章を検討することに慣れていない。また、文章の問題点を指摘するのは教師であり、その指摘が自分の考えとずれていたりその指摘の意味が多少理解できなくても、教師に言われたという理由で書き直してしまう学習者や、逆に、教師が助言を与えても文章の内容を再考することを嫌がる学習者も少なからず存在する。このようなタイプの学習者は「紙を直す」ことはしても、課題や活動を通して自分が何を学び、何ができるようになったかの意識化ができていないか疑問である。対話による支援は、学習者が自分の文章を客観的な視点でもって修正し、伝えたいことを表現するための主体性を持った学びを可能にする教育的手法の一つと考えられる。

5. 本学のライティング支援室の概要

5-1. 支援体制

本学のライティング支援室は、2008 年度から 3 年間の試行を経て 2011 年度に日本語教育センター下に設置された。2011 年度からはライティング支援専用の部屋が用意され、2013 年度 1 学期を例にとると、月曜日から金曜日まで、45 分のセッションを週に 90 セッション提供し、84 名の学習者全員が週一度はセッションが受けられる体制とした。学習者は、支援室の外の壁に貼り出されたセッションの予定表に希望する時間帯に名前とクラスを記入して予約する。支援後は、支援内容、学習者の様子を報告する報告書を TA が作成し、学生が書く支援で得たことの記録と合わせて学生の個人フォルダーにファイルし、鍵付キャビネットに保管している。この報告書は TA が支援前の準備として閲覧するほかに、教師

も支援状況を把握し指導に反映するために活用する。また、支援は基本的に授業での活動に沿ったものとなるため、教師は授業で配布したプリントを支援室にファイルしておき、その週に学習者が学んでいるおおよその内容を TA が把握できる状態にしている。

5-2. TA について

本学では、麗澤オープンカレッジの「日本語支援ボランティア養成講座（通年 24 コマ：1 コマ 90 分）」の受講修了者で、ライティング支援室の理念に共感してボランティアとして協力を申し出てくれた方々に TA を依頼している。講座の受講修了者は年齢もバックグラウンドも様々であるが、そういった TA による支援は、幅広い視点からコメントをもらうことが可能となる。また、学内の人間関係や評価には関係しない第三者に読み手として関わってもらうことで、書き手が主体性を持って書きたいことを選択しながら文章を産出するのを後押しする環境を整えられることが考えられる。現在、16 名の TA で運営しており、このうち 7 名が立ち上げのときから 6 年間携わっている。TA とは学期ごとの打ち合わせや振り返りを目的としたミーティングを実施しているほか、必要に応じてメール等で連絡のやりとりや質問への回答をしている。

5-3. 「授業」「支援」のそれぞれの役割と学びの構図

授業とライティング支援室を連携させるには、それぞれ役割を明確にする必要がある。本学では、授業の役割は、学習内容とカリキュラム等の設定および学習者の問題意識の喚起と学びの材料を提供し導くこととし、支援は授業で提供された学びをより深めるために個々の書き手に合わせてその自主的学習を助ける行為としている。TA は書き手が考えを整理する際の相手になったり、行き詰った時に考えるきっかけをつくる立場にある。従って、TA は支援の際、自分の意見や文章の書き方を押し付けないことに留意し、質問する形で書き手から答えや考えを引き出すことを繰り返す。また、必要であればいくつかの考え方や修正法を複数提示しながら、最終的には書き手が自分の文章に責任を持ち、自分で書く内容や書き方を決定できるような支援を行っている。

5-4. 連携の形とその目的

本学のライティング支援室は、授業との連携を特徴としていることはすでに述べた通りであるが、ここで言う連携とは、TA は教師が授業で掲げる学習目標を理解し、それらを実現するために必要な情報を共有しながら協力していくことを指す。そして、連携の目的は、支援という形態を通して学習者が授業で出された課題に対し主体的に向き合う環境を授業外につくることである。この一連のしくみの効果を上げるために教師は支援を授業の一環として学習者にも分かるように位置づけ、支援をカリキュラムに組み込む、授業中に支援に関する指示を出す、支援を受けて産出した文章に対するフィードバックをする、支援を受けたことを評価の対象とする、といったことをしている。また、授業でも TA と対話をしながら考えを整理する利点を伝えるようにしている。

一方で、ライティング支援室は、授業の補習をする場ではなく、学習者の能動的な学びを重視し、授業と学習者と支援室が緩やかに結びついたシステムの中で展開するものとしている。そのため、教師から TA に個々の学習者の学習状況等の情報提供はしていない。ま

た、学期中に授業担当教師が TA と話し合いを持つことも特にせず、連絡等のやりとりが必要になった場合はメモで行う程度にしている。TA も報告書を作成する際、支援内容の事実を報告するにとどめ、それに対する判断や評価は加えないよう留意してもらっている。このように、教師と TA が一定の距離を保ち、TA が教師の補助的存在にならないようにすることで、書き手が自由に自分の考えを深められるようにしている。

6. 2012 年度 1 学期実践概要と支援導入による効果

本学では、大学の授業で必要とされる文章を書く力の育成を目的として、日本語文章表現演習科目を開講している。2012 年度 1 学期の当該科目では 15 週（15 コマ）を使い、自己 PR 文、意見文、新聞投書文、メール文の 5 つの学習項目について文章作成を行った。対象者は、中上級から超級レベルまでの学習者 42 名で、3 レベル 3 クラスにプレイスされた。各クラスは、日本語レベルに差があるが同じ科目であるため、学習目標、学習項目をほぼ同じものに設定した上で、日本語レベルの差には学習内容を調整することで対応した。

6-1. 教師から見た支援による変化

授業の担当教師には積極的にライティング支援室を活用するように依頼し⁽⁴⁾、学期末に授業と支援の連携に関して自由記述によるアンケートを行った。その中で、本セッションに関連する質問事項について報告する。

6-1-1. 教師が学習者に支援室で検討させたこと

この質問は、具体的にどういった支援内容を授業と組み合わせたかについて聞いたものである。その結果、書く目的の理解を深める、自分の使った表現や文型について検討する、情報をどう使うか検討する、内容の配列や構成を考える、言語形式を検討する、全体の修正・推敲をする、と大きく 6 つのジャンルで支援を活用させたことが分かった。教師が学習者に具体的に支援を受けるように指示したことをまとめた結果から、書く目的の理解、情報の扱い、内容、構成と内容に関わる支援が多いことが分かる。(表 1)

表 1 活用した支援

支援の分類	支援内容
書く目的の理解	a. 文章によって書く目的が違うことへの理解 b. 課題の理解
情報の扱い	a. 情報収集 b. 情報の取り方
内容	a. 説明のしかた b. 文章の整合性 c. 説得力の持たせ方
構成	a. 内容の配列 b. 構成 c. 授業で指導された書式
言語形式	a. 文法・文型・語彙 b. 言語表現
修正・推敲	a. 不明瞭さの修正 b. 表現形式の検討

6-1-2. 支援が授業に反映されたと思われた点

教師からのアンケート回答からは、支援を受けさせた結果、支援が授業に与えた影響についても確認することができた。表 2 にまとめた結果からは、学習者が客観的な視点から見直す力や、繰り返し考える力がついたことが窺える。また、書く指導への影響を確認す

ることができ、支援を受けた学習者に対する今後の授業計画への示唆も得られたことが分かった。

表2 支援が授業に反映されたと思われた点

1) 学習者の「書く力」への効果の表れ
a. 作文の質が向上した b. 教師からのアドバイスが具現化できた c. 自分の文章を客観的に推敲できた d. 他人に伝える視点からの自分の文章を修正できた e. 思考の訓練の積み重ねができた
2) 「書く」指導への影響の表れ
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られる f. 学習者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習者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

7. 対話型セッションの報告

7-1. 発題とトピックの設定

実践研究フォーラム対話型セッションでは、以上のような本学におけるライティング支援室の概観と授業と支援を組み合わせた結果見えてきた効果について報告したのち、3つのトピックについてディスカッションする時間を約130分間とった。セッションでは、授業外のライティング支援制度が活用できると仮定し、授業とどう連携させて「書く」教育を展開したいかをセッション参加者（以下、参加者）と討論することを最終目標とした。

この最終目標に向けて、トピックを段階的に設定したが、トピックの設定は、参加者が多様な視点から意見を述べられることを意識し、議論を誘導したり答えが一つしかないような設定は避けることを心掛けた。なお、セッションでは次のように、対象者、授業内容等を設定して討論することにした。

・対象者：中上級レベルの学習者	・授業目的：学部留学生初年次教育	・クラスサイズ：15名程度
・科目名：文章表現・学習課題：物を説明する文章を書く（セッションでは「説明文」という語彙を利用）		
・字数：1200～1600字程度（ワープロ書き）	・課題にける授業数：3コマ（1コマ：90分）	授業は週1回
・最終原稿提出日：4コマ目の授業開始時	・ライティング支援室：支援は週に何回でも受けられる	

7-2. セッションでの活動について

【トピック1】評価項目から教師が学習者に求める力を考える

[活動のねらい]

最初の活動は、ブレインストーミングも兼ねて、学習者に提示する課題において教師はどのような力を育成しようとするのかを個々で考えてもらうことをねらいとした。評価項目としたのは、評価項目は何を教えるべきか、どういった力を育成したいのかといったことと密接に結びついているからである。しかし同時に、今ある評価項目は学習者の書く力を万遍なく測っているだろうか、という疑問も生まれる。例えば、学習者は考えた多くの

ことから何をいかに文章に転化したのか、その背景にはどんな思考の過程があったかなどは評価しなくていいのか、するとしたらどのような評価方法になるのか、といった多くの疑問が出てくることもある。実際、本学の文章表現科目を受け持つ教師からも様々な意見がでることから、本セッションでも導入として考えてもらいたい視点の一つと考えた。

【活動方法】

参加者には、実際の授業での評価項目をイメージしてもらうことからはじめ、評価項目にはなっていないが、入れた方がいいと思うものも含めて書き出してもらうようにした。また、今の自分の教育現場では評価していないが、評価すべきもの（またはこと）があればそれらも追加してもらった。

次に、書き出した評価項目を以下の A~F に分類してもらった。これは A~F がなくてはいけないということではなく、自分が評価対象にしている項目は何か、ばらつきや偏りなどが見える形にして他の参加者と意見交換しやすくするねらいがあった。

[A: 文章内容 B: 言語面 C: 構成 D: 集めた資料の質・量 E: 資料等の使い方・引用箇所 F: その他]

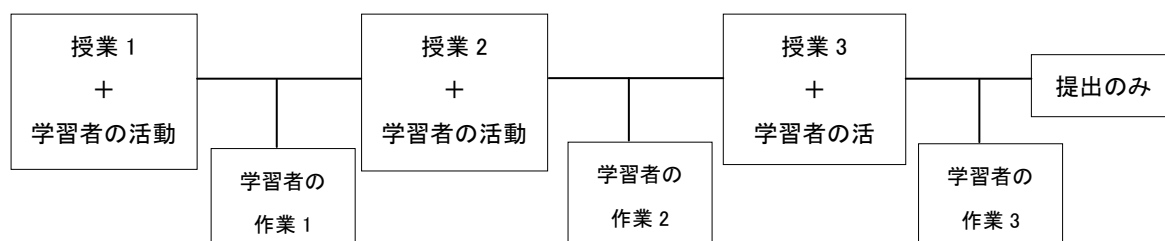
【トピック 2】授業活動と学習者の行動を時系列で整理する

【活動のねらい】

学習課題を達成するまでの以下のようなプロセスにおいて、学習者はどのような作業をするのかを目に見える形にすることをねらいとした。トピック 1 で洗い出した評価項目をヒントに、教師は学習項目や内容をどう組み立て、学習者にどのような活動をさせることで書く力を育成しようとしているのか時系列に整理することで可視化を試みた。

【活動方法】

授業計画に準え、以下のような流れを設定し、授業で教師が指示すること（授業）を青の付箋に、授業中や翌週の授業までに学習者がすることをピンクの付箋（学習者の活動や動き）に書いて時系列にグループで討論しながら並べてもらった。



【トピック 3】支援が学生に有益に働きかける作業を考える

【活動のねらい】

トピック 2 で書き出した学習者の作業（ピンクの付箋）に注目し、それぞれの活動は、A：書き手が独りで考える、B：教師と一緒に考える、C：TA と一緒に考える、のうち、どの形態で作業させるのが有益かをグループでディスカッションしてもらった。その後、C の TA による支援が有益と考えられる作業項目を取り出し、その作業がなぜ TA と対話をしながら考えることが有益に働くのか、その理由を考えることを最終的なねらいとした。

【活動方法】

ピンクの付箋に上記の A~D を書き込んでもらったのち、C になった理由についてディスカッションしてもらい、その結果を、別紙に「C の活動内容」と「TA による支援が効果的

と思われる理由」をまとめてもらった。(ピアワークはどこに入れるのかという質問が参加者から出たので、その場で D: ピアで考える, を追加した)

7-3. セッション参加者から得られた知見

本セッションでは、4名1グループでディスカッションを進めてもらった。計9グループ(1つのグループは5名)からそれぞれの知見を得ることができた。本稿では、最後にまとめてもらった「支援が有益だと思われる活動」と「その理由」について、挙げられた点について報告する。

まず、TAによる支援が有益に働くだらうと思われる活動・作業については、次の7つにまとめられた。

- 1) 細かいアウトラインをつくる
- 2) 第一稿, 第二稿を書いたあとのチェック
- 3) 書いたもののシェア
- 4) 言語面での軽い添削やコメントの見直し
- 5) 自分の経験を書く
- 6) 資料収集に関わるもの
- 7) 授業中で活動したピアワークでの話し合いをもとに書き直してくる

次に、上述した活動において、TAによる支援が有益だと思われる理由については、以下の9つのカテゴリーに分類することができた。

- ①一緒に検討する相手が先生ではない
 - ・自分の意見が言いやすい
 - ・先生の固定観念から解放されて考えることができる
 - ・意見に従う必要がない
 - ・評価を気にしないで発言できる
 - ・近い存在になる
- ②個別対応により得られる効果
 - ・聞きにくいことが聞ける
 - ・自分のペースで話したり聞いたりできる安心感がある
 - ・授業では人数が多く発言できなかったことが言える
 - ・自分だけの時間がとれる
 - ・静かな空間が確保されている
- ③全く違う視点からの意見
 - ・留学生同士では気が付かない点に気づかせてもらえる
 - ・学習者同士でもできるが、世代や社会経験の違う人との活動は様々な読み手のことを考える機会になる
- ④学習者が主体的になれる
 - ・個別に討論する機会が得られる
 - ・自分の考えや状況を話すことで自分の考えがまとまってくる
- ⑤学習者の学びを促進することができる
 - ・途方にくれさせずにすむ
 - ・内容を引き出し、促進させることができる
- ⑥アカデミックスキルを持っている人からサポートが得られる
 - ・バイト仲間や友達とは違う
 - ・リソースに関する知識が豊富
- ⑦読み手としての反応が得られる
 - ・読み手, 書き手を意識することができる
- ⑧言語面でのサポートが得られる
- ⑨教師が1週間に45分間, 個別に時間をとることはできない

8. セッションでの議論から見えてきたもの

TA との対話による支援を受けるのが有益と判断された C の作業については、ほとんどの活動において A (独りで考える) と関連付けた方法で表記されていたことが興味深い (A→C, A/C, A⇔C, A+C, C/A の 5 種類)。これはつまり、まずは自分で考えてから支援を受けさせる、支援を受けてから改めて独りで考えさせる、ということだと推察できる。何も考えずに支援を受けに行くのでは効果が得られないばかりでなく、書くことに対して受け身になる危険性もあるため重要な指摘だと思われる。また、A/D/C を組み合わせた活動が効果的、というものもあった。これは、一つの作業において多様な視点から気づきを得られることが好ましい、ということであろう。一方で、資料をさがすには A/C/B となっているなど、教師も一緒に確認する、というものもあった。これらはどの形態の活動を組み合わせれば効果的か、示唆に富むものである。また、上述の TA による支援が有益だと思われる理由①～⑨からは大きく、第三者である支援者と活動することで人間関係や評価から離れて主体的に取り組める、自分のペースで学修が進められるといった点が利点として考えられたことが分かった。

活動からの気づきのコメントからは、「セッションでは、連携させることが連携させていないことと比べてどういいのかはまだ分からない。私達のグループで話し合った TA の効果は、連携していなくてもできることだと思う」という指摘もあった。この指摘は、何故連携する必要があるのか、その意図は何か、という本質をついた疑問と思われる。この指摘に答えるとすれば、留学生が自分のことばで授業の課題で要求されていることや来室した理由、また支援室でやりたいことを TA に説明できないことから派生する問題を解決するためであると言える。学習者から情報が得られない場合、TA は、その週の学習課題の目的や学習進度をある程度把握していないと、何を支援してよいのか分からない状態に陥る可能性が高い。また、授業に沿っていない支援をすれば学習者を混乱させてしまい、授業にも影響が出る。これが日本人学習者であれば、例えば、支援の場でアカデミックライティングの基礎知識について指摘してもその場ですぐ理解が得られて支援を滞らせることはないだろうし、書き手が要求することのみを支援してもその支援の効果はあるだろう。しかし、第二言語で文章を書いている留学生にはこういったことは期待しにくく、内容重視の支援に至るまでに補足的な説明や言語的知識を加えながらの支援が必要となってくる。

このような点を考慮すると、留学生に対する支援の形は母語話者に対するものとは異なることを想定する必要がある。これらを解決する一つの方法として、TA も学習者が要求されていることをある程度理解した上での支援を提供することが考えられ、そのためには授業との連携が不可欠となってくるのである。実際、本学においても初年度は授業の情報を全く TA に知らせずに学習者の力で支援室を活用させることを試みたが、TA からはこの状態では支援が難しく運営方法の改善要望があった経緯がある。これまでも第二言語でライティングの支援を受ける場合は、なにかしらのしくみが必要であることは多く指摘されている (Jerrod Hansen 2009, Gordon, B. 2008 ほか)。

もちろん留学生であっても、日本語の言語レベルに問題がなく課題で要求されていることを伝えることができ、かつ、こういったシステムに対する意識が高く主体的に支援室を活用できるレベルであれば連携は必要ないと思われる。教育機関によって教育の方針は様々であるため、それぞれの学習者のレベルやニーズにあった支援をどこに定め、どう運

営するかは違ってくると言える。今回のセッションでの発題およびディスカッションがそのきっかけになってもらえたらと思う。

9. 今後の課題とまとめ

本学では、授業とライティング支援室のより効果的な連携とは何かを考え、そのしくみを構築することが引き続きの課題である。具体的には、学習者、教師、TAの三者が学びの過程を観察できるようなしくみがほしいと考えており、その一つとして、学習課題ごとの授業のねらいや学習到達目標を示す仕組みを作り、学習者もTAも活用しやすい形にすることが考えられる。また、授業での活動と支援にどういった流れを作り出せば学習者がより考えを深めることができるのかなども検討すべき事である。書き手として書ける内容よりも書きたい内容にチャレンジする力、教師にはきれいな無難な文章を見せることが大切といった意識からの転換など、書くことに対する姿勢を育てる包括的な支援体制を引き続き模索していきたいと考えている。本セッションで得られた知見を参考に、どういった形で支援を課題活動に組み込むのかこれからも考えていきたい。

注

- (1) 本学では「日本語作文演習」から2013年度に「日本語文章表現演習」と変更した。
- (2) 本稿では、ライティングを「書くこと」と同意義で使用する。
- (3) チューターが一般的であるが、本学ではTA(=Teaching Assistant)としている。
- (4) 2012年度1学期からライティング支援室利用を前提とした授業運営となっている。

参考文献

- (1) 大井恭子(2002)「思考力育成のための作文教育ー外国語としての英語教育からの知見ー」『千葉大学教育学部研究紀要』第50巻Ⅱ：人文・社会科学編，245-260
- (2) 衣川隆生(2000)「日本語を第二言語とする書き手の文章産出研究の枠組みの提案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』15，13-24
- (3) 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号，82-94
- (4) 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』ひつじ書房
- (5) 正宗鈴香(2012)「留学生を対象として文章表現科目におけるライティング支援室の位置づけー「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ー」『麗澤大学紀要』第95巻，93-120
- (6) 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』Volum5，27-44
- (7) 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*, 154-163
- (8) Jerrod Hansen (2009) Mandated Writing Center Utilization among 1th Year English Students in Japan 『大阪女子院大学紀要』6号，65-84