

# 北星学園大学における 日本語ライティング個別支援の試み

松 浦 年 男

田 村 早 苗

石 垣 佳奈子

# 北星学園大学における 日本語ライティング個別支援の試み

松浦年男 田村早苗 石垣佳奈子

## 目次

1. 序論
2. 日本語ライティング支援プログラムの概要
3. セッションの内容と個別事例
4. 日本語ライティング支援プログラムの意義と課題
5. 結論

## 【要旨】

北星学園大学では2015年よりラーニング・コモンズを開設し、その中で日本語ライティングに関する個別学習支援プログラムを展開してきた。本稿ではこのプログラムについて開設からの展開、および特徴と思われる個別事例について取り上げて解説し、その上で本プログラムの意義と課題を論じている。具体的には、意義として、授業で扱いきれない細かなケアが可能になること、学生自身の内省を促すこと、教員が学生にとって分かりにくい点を明らかにできること等を挙げることができる。また、課題としては「自立した書き手の育成」という目的の達成度が低いこと、文章力向上の機会提供の少なさ、上級学年の学生の利用が少ないことが挙げられた。

## 1. 序論

2000年代より大学において学生の日本語に関する問題が注目されてきたのに伴い、1年次において日本語を扱う科目を設置したり、基礎演習等の機会において日本語に関する内容を扱うなどの対策を行う大学も増えてきた。これらはいずれも学生数の大小はあれど一斉教育によるケアと言えるものである。その一方で、2000年代後半から大学生に対する単なる自習スペースとは異なる学習空間としてラーニング・コモンズの展開が始まってきた(上田・長谷川(2008)など)。ラーニング・コモンズではスペースの提供とともに様々な個別学習支援も展開することによ

て、一斉授業では拾いきれない細かなケアを実現してきたとも言える。本学でも2015年よりラーニング・コモンズを設置し、専任の助手、助教を配置し、学生のピア・サポーターを募ることにより人的に充実を図る一方、様々な個別学習支援プログラムを展開することによって上述のような個別ケアを行っている。

本稿では北星学園大学におけるライティング支援プログラムをチューターとして運営する立場から、プログラムの運営方法や事例について報告し、意義・効果および課題について論じる。以下、2節で日本語ライティング支援プログラムが導入された背景ならびに運営上のポイントについて解説する。3節では

---

キーワード：アカデミック・ライティング，個別学習支援，チュータリング，ラーニング・コモンズ，自立した書き手

セッションが具体的にどのように進むかについて個別事例を紹介する。4 節は 3 節までの事例を踏まえて本プログラムの持つ意義や課題を論じる。5 節は結論である。

## 2. 日本語ライティング支援プログラムの概要

### 2.1. 導入の背景と準備作業

本学ラーニング・コモンズは上に挙げたように主体的な学習を促すことをその目的のひとつとしているが、単に学習スペースを用意するだけでなく、様々な学生に対する学習支援を行っている。ラーニング・コモンズ開設準備時に準備担当教員よりライティング・センターのようなものを展開できないかという相談を受けた。その後、ラーニング・コモンズの開設準備と並行して松浦・田村とラーニング・コモンズの準備担当教員との間で具体的な展開案の検討を進めていった。なお、日本語ライティング支援のほかにも統計や高校数学に関する支援プログラムも同様に実施している。

支援プログラムの準備にあたり他部署・部局にて行っている類似業務の担当者にインタビューを行い、学生の実態や懸念事項の洗い出しなどを行った。ここでの類似業務というのは、具体的には各学科での個別のライティング指導と就職関連部局でのエントリーシート等の添削である。これまで学内で行われてきたライティングに関する個別指導では根拠不足や論理の飛躍（独りよがり）の文章などが散見されたという。言いかえるとパラグラフライティングなどのテクニック以前に学生自身が現在の状況を把握できていないことがあり、そういった場合の指導はより複雑になることが分かった。

インタビューを通じて学生自身がライティングの各段階で悩んでいるポイントについても把握することができた。具体的には、(1)ラ

イティングの開始時に何を書いたらいいか分からない、(2)途中／最後まで書いたがこれでいいのか分からない、(3)他でもらったコメントに対してどのように対処すればいいのか分からない、(4)提出前に校正してほしいというものだった。これらの悩みそのものは本学で必修科目として展開している「日本語表現」科目においても指導事項に入れているが、それにもかかわらず上級学年での指導においても同じ悩みが出てくるというのは、ライティングに関する事項が一度の指導では定着が難しいことを物語っている。やはりライティング能力の形成は例えるならば塗りとも言える側面があり、繰り返し書き、添削してもらうことが重要であると言えよう。その意味で個別のライティングの指導を行う機会としてこのようなプログラムを行うことにも価値があるだろう。

この他に情報収集についても現状に問題があることが分かった。例えばエントリーシートの作成では自己PRを行うが、そこでは自己分析を行い何がしたいのか、何ができるのかを振り返る必要がある。これは専門科目での指導においても同様で、そこでは課題の内容を把握して情報を集め、取捨選択を行わなければならない。しかし、そのような場面での情報収集能力は高年次においても不十分なことがある。これは CiNii などに代表される文献データベースを使いこなせていないということもあるが、適切な検索語を思いつけないということもある。これについてはライティングの技能というよりもむしろ専門性に関する問題だと言える。これらのインタビューによって、高年次においてもライティングの技能面だけでなく作成のプロセス全般に関わる指導が必要であることが確認できた。

支援プログラムの具体的な仕組みについては 2.2 節や 3 節で紹介するが、個々のセッションの具体的な流れやルールについてはセ

ンターに配属されている助手やセンター長（教員）とおおよそ半期ごとに打ち合わせを行って適宜改善している。例えば、設立当初は学生の利用を促進することを目的として専門科目の授業内で紹介してもらうほかに、一部科目において利用によって追加点の対象とするなどの取り組みを行った。ただしこのような利用促進策は「自立的な学習を促す」というラーニング・コモンズの設立目的や2.2節で述べる「自立的な書き手の育成」を目指す日本語ライティング支援プログラムの理念と相容れないところが大きいため現在とは違っておらず、授業内では紹介にとどめている。利用の促進と自立的な学習の両立については大きな課題であると考えている。

## 2.2. 支援プログラム運営上のポイント

支援プログラムを運営するにあたり、他大学で行われている取り組みを参考にした。今回特に参考にしたのは佐渡島ら（2013）に紹介されている早稲田大学での実践事例である。早稲田大学ライティング・センターは「ライティングを過程において指導する」「領域を横断して指導する」「紙を直す」のではなく「書き手を育てる」という3つの理念をもとに運営している。これらの理念について簡単に説明する。

「ライティングを過程において指導する」というのは、書き上がったものを添削することよりも書く過程において指導することに重点を置くということである。日本のライティング指導ではプロセスを重視した指導は一部の取り組みにとどまり、十分に行われているとは言いがたい<sup>1</sup>。また、2.1節でも指摘したとおり、高年次においてもライティングの各段階において書き手が支援を要する項目がある。そこで、日本語ライティング支援プログラムでは構想から推敲までの文章作成の各段階における相談に対応できるようにしている。

「領域を横断して指導する」というのは、チューターが専門分野にかかわらず書くことの指導を行うことを指している。これは文章の問題点というものが分野横断的に存在すること、専門分野が一致するからと言って適切な指導ができるとは限らないということ、文章の書かれ方に関する専門性があることによる。この点について本学の日本語ライティング支援プログラムではチューターの専門分野は言語学と日本文学に限られている点でやや弱いといえるが、一方で本学にはこれらを専門とする学科はほぼなく<sup>2</sup>、その意味では「専門外からの視点」を提供することができると言える。

「紙を直す」のではなく「書き手を育てる」というのは、チュータリング・セッションにおいて学生が持参した「書かれたもの」すなわち「紙」を直すのではなく、セッションを通じて学生に書き手としての成長を促すことを目指すというものである。ただ目の前の紙を直すのであれば、セッションは必要とせずメールでのやりとりでも十分可能である。それでもなおセッションを行うのは、そこでの対話から新たな構想やより発展的内容へ展開する可能性が生まれるからである。実際、このことを目指すがゆえに早稲田大学ライティング・センターでは、セッションにおいて積極的に書き手に音読させている。音読の作業は書き手に自分の文章を客観視させる上で大いに役に立っているという。

## 3. セッションの内容と個別事例

### 3.1. セッション前の流れ

セッションの個別事例を紹介する前に、本支援プログラムの受付から実施までの流れをまとめる。セッションは30分を1コマとして3コマ連続（計90分）となっている（原則学生ひとりにつき1コマ）。セッションは1週間前からラーニング・コモンズの受付で

予約できるようになっているが、当日のコマに空きがあれば飛び込みでも受け付けている。セッション前に受付にて申込書を記入する。申込書は連絡先のような事務的な事項もあるが、セッション当日はセッション時間を有効に使うためにあらかじめアドバイスを受けた点などを記入する、言わば問診票とも言える。幾度かの改訂を経ているが、執筆時点(2018年5月)での項目は(1)に挙げるとおりである。

- (1) 日本語ライティング支援申込書の主な項目
- a. 授業名・担当教員
  - b. 課題名・課題締切・字数
  - c. 自分の課題タイトル
  - d. 相談したい内容
    1. テーマを指定されたが、何を書けば良いか分からない
    2. 情報収集がうまくできない
    3. 書き始めがうまくいかない
    4. 話の流れをうまく考えられない
    5. 途中まで書いたが、うまくまとまらない
    6. 体裁(書式)があっているか教えてほしい
    7. 書いてきたものを添削してほしい
    8. 引用文献
  - e. 上記の内容について、さらに聞きたい内容の詳細

セッションでは申込者の要望に応じて個別のセッションを行う。個々のセッションの詳細については3節で個別事例をいくつか取り上げるので、ここでは全体に共通する事柄について記す。セッションでは多くの場合、書いてきたものがあればそれを部分的にでも音読する作業からはじめる。これは佐渡島ら(2013)にならい、音読によって違和感がどこにあるのかを気づかせることと、自分自身で文章に向き合う方法を与えることを意図し

ている。音読は相談者の学生が行うことがほとんどであるが、場合によってはチューターが代理で読んでいる。音読に続いて相談者の要望に応じた内容についてのやりとりを行うが、音読の過程で新たにチューターや学生が気づいた問題点について確認することもある。

### 3.2. 個別事例1：音読による問題点の洗い出し

はじめに取り上げる事例は音読が有機的に機能したというものである。この学生は、当初の目的は「全体的に組み立て方がちゃんとしているか見てほしい」というものであった。だが、音読を進めていくうちに全体の組み立て方というよりも個別のパラグラフにおいて中心文が十分に備わっていないことが問題としてあがった。さらに、「現状と課題」を取り上げるレポートであるにもかかわらず「課題」が書かれていないなど、レポート論題を再確認する必要があることが明らかになった。これらの問題はいずれもセッションにおいて学生とのやりとりの中で指摘していった。理想的にはこれらの点はやりとりを通じて学生自身に気づかせたい項目であったが、ここではチューター側からの指摘となっている(付録1)。

### 3.3. 個別事例2：全体の組み直し

事例の中にはマップを活用したものもある。この学生は学内の派遣留学に応募するにあたり、その志望動機を書くためにセッションに申し込んだ。当初のリクエストは「上手にまとまらないので添削してほしい」というものであった。そこで通常どおり音読を行ったが、その過程で全体を組み直していくことが必要だという判断に至った。

全体の組み直しにおいてポイントとなったのは以下の3点である。

- (2) a. 経験談にはその意義を書くこと
- b. 目的(現地でやりたいこと)を書く

こと

- c. 具体的な説明や授業名などを含めた将来像に言及すること

この3点に沿って文章の構成を次のような形に練り直した。

(3) 構成メモの概要（実例は付録2）

動機：私は [ 理由 ] ために、  
[ 留学先 ] に行くことを希望する  
動機とエピソード（複数）

目的と準備状況：

留学先での目的

学校では [ ] をしたい

学校外では [ ] する

そのための準備状況

留学後にどうするか：

帰国後のゼミ

将来像

以上の理由から [ ] を希望する

この構成のポイントは、過去（経験）、現在（動機）、未来（将来像）という時間軸に沿った3つの段階を明確に意識しているところにある。志望動機を書く際のこのような構成手法は新たなものではないが<sup>3</sup>、学生にとってはこれまで明示的に学んでいなかったものである。

### 個別事例3：結論の明確化

3番目に紹介するのは一度書き上げた文章に対するセッションでの事例である。学生は「レポートを一応書き上げたが、文のつながりや文末表現を確認してほしい」というリクエストで、リクエストの内容は言わば校正に近いものだった。しかし、音読を行っていったところ、結論が明確でないことが分かった。また、課題で求められていた論理構成になっていないことも明らかになったため、論理構成を図式化して整理した（付録3）。そこで

は結論を最初のパラグラフで述べ、論拠を挙げていく構成にすることを確認した。そして、問題となった結論についてはセッション後半の15分間を利用して、作り上げていった。

### 個別事例4：マップの作成

4番目に取り上げるのは、書き始める前の段階における支援である。この課題のレポートでは指定された文学作品についてレポートを書くことが求められていた。まずは課題の内容を確認し、プリントを見ながら字数や内容を確認した。この段階で、指定された課題には文章構成に関してかなり細かい指定があることも明らかになった。しかし、こういった構成の指定を必ずしも学生が十分に理解しているとは限らないことも同時に分かった。

次にアイデア出し作業を行った。アイデア出しでは結論として何を考えているか、どの場面でそう考えるに至ったかを確認していった。このセッションではメモ（付録4）を取りながら、結論と論証を整理した。特に論証では具体的な場面の引用と、本人が言いたい論拠を一般的な言葉でまとめた部分を分けて書くようアドバイスした。

このセッションによってレポートの構想に目処が立ち、この学生は4日後に再び確認をしたいとしてセッションを行った。これはアイデア出しの作業から丁寧にチュータリングを行うことで学生としても充実したセッションとなりリピートへ繋がったものと考えられる。

## 4. 日本語ライティング支援プログラムの意義と課題

### 4.1. 意義

この節では前節までの個別事例等をもとに日本語ライティング支援プログラムの意義と課題をまとめる。意義についてまず上げることができるのは、継続的に来るよう促す

ことで授業ではできない細かなフォローアップができるという点である。具体的には、セッションの最後に、次回の予定について学生と相談し、必要に応じて再予約を勧めたり、セッションに来た学生から「今回相談したのとは別の科目のレポートでも困っている点がある」という話を聞き、別のセッションの予約を勧めたなどということがあった。専門科目でも共通科目でも、特にレポートの作成については細かなフィードバックの機会を十分に与えられていない。また、レポート執筆に特化した科目においても個々の理解状況に応じた個別指導が十分であるとは言いがたい。だが本プログラムによってそういった学生に対するフォローの体制が整い始めている。

次に挙げられるのはセッションが学生の内省を促している点である。つまり、セッションにおいてフィードバックを与えることによって、学生は自分のライティング能力を振り返り、今後どうすればいいかを考えるきっかけとなっている。学生にとって個々のレポート課題というのは、できたかできないかという結果のみを伴うものであり、ライティングのどのような側面について自分が得意とする、あるいは苦手とするのかは分からなかった。しかし、本支援プログラムのような取り組みによって、書き上げる段階で自分が詰まった場合はもちろんのこと、書き上がった後にも自分の文章のどこに問題があるのかを具体的に知ることができている。

最後に挙げるのは教員が学生にとって何が分かりにくいかを理解することに繋がるという点である。日本語ライティング支援プログラムを利用した学生には一定数「何が課題で求められているのかが分からない」という人もいる。これはそもそもレポート課題についての情報が整理されていないことが大きい。この場合、セッションの中では課題について書いたプリントなどを参照しつつ、授業資料と一緒に整理していくことから始めることに

なる。たとえ個々の教員が授業で時間をかけて説明したとしても、学生側は、履修登録する授業数が多いことなどもあり、十分な情報の整理が行えていないということの意味している。このような状態ではたとえ本当は授業内容を理解していたとしてもレポートの最終的な質にそれが反映されない。このような問題は個別支援によって補うこともできるが、授業内でも例えばフラットファイルの持参を義務づけることや付せんやインデックスシートを使用させるなど、対策できることはあると思われる。いずれにせよ、こういった段階での躓きもあることが明らかになったのは十分価値があることだろう。

#### 4.2. 課題

一方で課題もいくつかある。第一には「自立した書き手を育てる」という当初の目的に対する達成度が低いことである。例えば個別のセッションでは紙を直すのではなく書き手を育てるという理念に反して、ひたすらどうすればいいのかを聞き出そうとする学生が一定数いる。これは日本語ライティング支援プログラムの目的が十分に浸透していないということの反映とも言える。学生に対してもそうであるが、教員に対しても十分に理解が得られていると言いがたいところもある。これについてはFDなどの機会を通じた教員に対する広報も必要であろう。

次に挙げられるのは、文章力向上の機会提供についてである。セッションにおいて学生に文章力の点で問題が見つかった場合、関連する能力は繰り返しトレーニングを重ねることで改善されるはずである。例えば、このようなトレーニングのための教材として佐渡島ら(2015)や安部ら(2010)などがあるが、セッションを繰り返し利用する学生が少ないことや、チューターの側で教材の十分なレビューが足りていないため機会提供ができないている。大学全体では半分以上の入学生が1年間

に日本語のEラーニング教材での学習を行い語彙・漢字のトレーニングを行っているが、文レベルでのトレーニングなどは不十分である。

最後に、上級学年での利用が少ないことがある。本プログラムの利用者の多くは1年生が占めている。これはチューターがいずれも1年生配当の科目担当者で、利用を促す機会が多くあるのに対して、2年次以上の学生に対しては授業の機会がないことが多い。例えば1年生に対してはチューター達の担当科目である「日本語表現Ⅰ・Ⅱ」において学期のはじめや5月頃などにチューター以外の担当者のクラスも含めて全員に日本語ライティング支援プログラムの案内チラシを配布したり、セッションを行った学生に対して継続的な利用を促す等を行っている。今後より多くの学生の利用を促すためには、専門科目でも共通科目でもある程度の文章を書く課題を課している授業はあるので、それらの教員との連携を行うことが求められるだろう。

また、ライティング能力の継続的な形成過程全体を見た場合、第1段階としての必修日本語授業と、本稿で扱っているような具体的な課題を題材にした個別支援との間に位置づけられるものとして、学生が自身の能力や問題点を把握し、自習等によって一般的なライティング能力を向上させる手段を提供することが望まれる。現時点では、このような学生による現状の自己分析・改善については十分にサポートし切れていない。ただし、第二著者(田村)が中心となって、文章の表現面の能力を学生自身に把握させるためのテスト開発を進めている。これについては別の機会に紹介したい。

## 5. 結論

本稿では、北星学園大学のラーニング・コモンズにおいて展開してきた日本語に関する

個別学習支援プログラムについて事例を報告し、その意義と課題について論じてきた。本稿ではチューターとしての立場から、個別事例の報告と考察を中心に行ってきた。日本語ライティング支援プログラムでは受講者に対するアンケートをはじめ各種調査を行っているが、その詳細な分析については本稿に反映されていない。また、助手、助教をはじめ本支援プログラムに関わりのある人へのインタビューを行うことによって課題や改善策を探っていく必要があるだろう。これらも含めて大学生の日本語力の向上のためにどのようなことが効果的か、より検討を深めていくことが求められる。

## 謝辞

本稿の作成にあたり、データの作成、プログラムの運営補助等にご助力いただいた中平詩織、藤木晶子、米谷さくらの各氏に御礼申し上げます。また準備段階のインタビューや半期の振り返りセッション等でご協力いただいた鈴木克知、長屋幸世、中嶋輝明、中村和彦の各氏に感謝申し上げます。

## 注

- <sup>1</sup> その一方で、佐渡島ら(2013)は日本の伝統的な作文指導である生活綴り方では「構想・下書き・推敲・清書」の各段階で指導するものとして一定の評価を与えており、この問題を「古くて新しい問題」(同, p.5)であると述べている。
- <sup>2</sup> 唯一、英文学科に言語学専門のゼミがあるのみである。
- <sup>3</sup> 例えば山田(2001)においても同様の時間軸や空間軸の重要性が指摘されている。

## 参考文献

安部朋世、福嶋健伸、橋本修(編著)(2010)『大学生のための日本語表現トレーニング ドリル編』東京：三省堂。

上田直人, 長谷川豊祐 (2008) 「わが国の大学図書館におけるラーニング・コモンズの事例研究」『名古屋大学附属図書館研究年報』 7 号, 47-62.

佐渡島沙織, 太田裕子 (編) (2013) 『文章チュータリングの理念と実践: 早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』 東京: ひつじ書房.

佐渡島紗織, 坂本麻裕子, 大野真澄 (編著) (2015) 『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド: 大学生・大学院生のための自己点検法29』 東京: 大修館書店.

山田ズーニー (2001) 『伝わる・揺さぶる! 文章を書く』 東京: PHP 研究所.

付録1：対応履歴表

対応履歴	
	<p>&lt; <u>書いてきたものを読んで気づいた問題点</u> &gt;</p> <p>① 「現状」と「対策」について述べているが、このレポートは「現状」と「課題」について書く、というテーマでは？</p> <p>② 「課題」について述べている箇所についても、アプログ媒体における「課題」という内容になっている。ネット配信における「課題」について述べるというテーマだったはず。</p> <p>③ 又不整合がいくつか見られる。</p> <p>&lt; <u>改善策を考える</u> &gt;</p> <p>① レポートのテーマを再確認する。 (授業資料を持ってきていたが、帰りにもう一度見ること)</p> <p>② 授業に配布された資料以外も使ってよいとの話なので、書こうとしている内容の根拠にふりそぐ資料を新たに探す (or 書く内容を変える)</p> <p>③ 構文・表記の修正。</p>

対応履歴

< 修正原稿を読んで見つけた問題点 >

- ① 背景の中に資料がない。
- ② 中心文を素直に書いているが、  
中心文の内容が情報不足 (プログラム全体の内容と  
反映していない)。

\*1-2については、問題なし。

< どう直したら改善できるか話してみる >

- ① 「背景に対する資料は本当に必要なの？  
授業資料の序論サンプルでは資料がないように見える  
という質問あり。  
→ もう一度よくサンプルを読み直すと、実は資料が  
使われていることがわかる (単なる読み落とし)。  
→ 資料の必要性がわかったところで、授業の資料の中から  
背景として使えそうなものをピックアップ。  
→ どれを選ぶかは本人に任せたい。  
② 中心文をそれぞれ見直し。5行い。場合は、はてし  
と意味文を入れるとよりわかりやすくなることを伝える。

付録2：文章構成に関するメモ

動機

[「語学やマーケティング」を学ぶ「国際的に活躍できる人間になる」] 夢のために  
大学に行くことを希望する。

この動機にどう答えるようにした理由は3つ

動機に至った理由、きっかけ ①

新しい言語を学ぶことの喜びを知ったため。

・エピソード

・

動機に至った理由 ②

留学先と接することで、文化の多様性を知ったため、国際的なコミュニケーション能力の必要性を知ったため。

・エピソード

動機に至った理由 ③

大学の授業を通して、「マーケティング」や「メディア」に興味を持つようになったため。

・エピソード

目的（現地ではなにをしたいか） + 準備状況（現在）。

学外で

- 国際
- ・「マーケティング」
- ・ フランス語
- ・ 語学の留学生と交流

スペイン語

新しい語学の授業

抽象

マーケティングやメディアの仕組みを  
国際的に活躍できる

大関

それ以外で

- ・ヨーロッパ諸国を訪ねて

準備状況

留学後にどうしたいか（遠未来）。

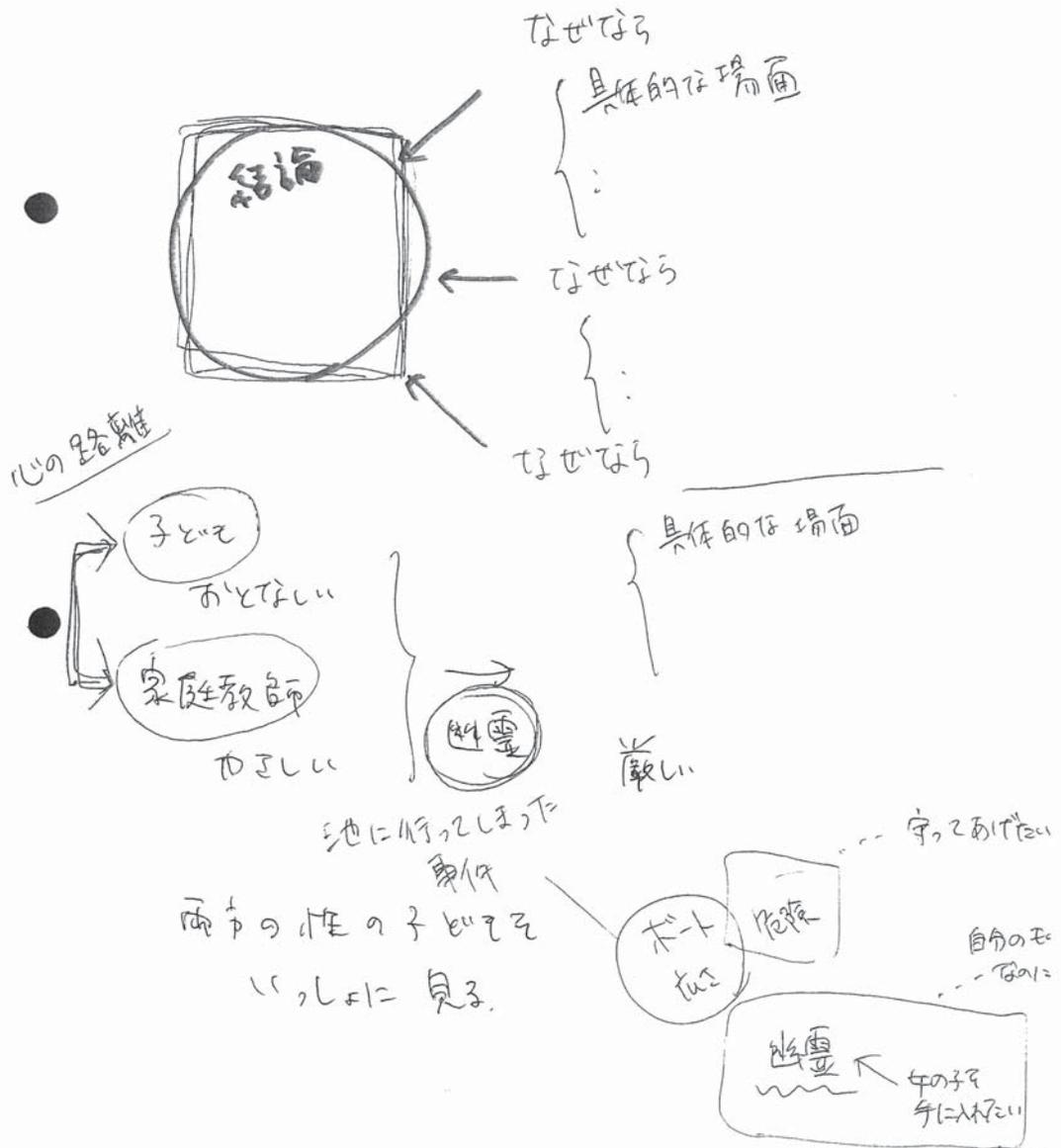
- ・ 帰国後から大学で何をやる？  
海外でどう活躍？
- ・ 将来 国際的に活躍できるビジネスマン。

セシ

グローバル・スターズ

以上の理由から 希望は可能。

付録3：文章の論理構成に関するメモ



付録4：アイデア出しのメモ

