



留学生に対する日本語アカデミックライティング支援：「兵庫国際交流会館における国際交流拠点推進事業」の取り組み

森田, 耕平

(Citation)

神戸大学留学生教育研究, 3:35-60

(Issue Date)

2019-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81011160>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81011160>



〔実践報告〕

留学生に対する日本語アカデミックライティング支援 ——「兵庫国際交流会館における国際交流拠点推進事業」の取り組み——

森田 耕平

キーワード：ライティング支援、ライティングセンター、オフキャンパス

1. はじめに

本稿では、神戸大学国際教育総合センターにおける、留学生を対象とした日本語アカデミックライティング支援の実践について報告する¹。支援プログラムは「留学生のための日本語アカデミックライティングラボ」と称し、日本学生支援機構委託事業「兵庫国際交流会館における国際交流拠点推進事業（2016年11月～2019年3月）」の一環として行われた。筆者は本プログラムを含む事業全体の企画・運営を担当した教員である。

本稿の構成は以下の通りである。2節でプログラム実施の背景、3節で取り組みの概要を確認する。4章で実際の指導の流れと方法を説明したうえで、5章で実施の状況を利用件数等のデータ、参加者の反応から述べる。6章で成果と今後の課題を述べる。

以下、「国際教育総合センター」を「センター」、「兵庫国際交流会館における国際交流拠点推進事業」を「G-Navi」²、プログラム名を「ライティングラボ」または「ラボ」と略称する。

2. 実施の背景

事業実施の背景として、大学におけるライティング支援(2.1)とG-Naviの特徴(2.2)について述べる。

2.1. 大学におけるライティング支援

センターでは、留学生のアカデミックライティング力の養成に関して、ライティングセンターの設立に向けた調査（實平2012）や、大学院生対象のアカデミックライティング授業におけるニーズや課題の分析（水野2013）が行なわれてきたが、いまだ実際の支援の実施には至っていないかった。センターでは、留学生を対象とした

日本語の作文に関する授業科目が開講されており、スチューデントアシスタントによる留学生への個別的な支援の機会もある。他部局では、国際文化学研究所と人文学研究所において日本語でのアカデミックライティング授業が行われており³、また留学生チューター制度を有している。しかしいずれにおいても、留学生が各専攻等で個々に課される文章の作成に応じた支援を十分に行なうことは難しかったと思われる。

他方、各地の大学においては、ライティング支援のための組織的な取り組みが発見に行なわれている。支援の実践にあたって特に注目したのは、早稲田大学ライティング・センター（2004年設立）をはじめとするライティングセンターでの取り組みである。中央大学ライティング・ラボ（2011年設立）、関西大学ライティングラボ（2012年設立）、広島大学ライティングセンター（2013年設立）などの近年の事例では、担当部局や形態は異なるが、いずれも「自立した書き手を育てる」「対話を重視する」という理念に基づき、日本人学生と留学生の双方を対象に個別指導（チュータリング）での全学的支援が行なわれている⁴。

以上のような大学内外のライティング支援の状況を踏まえ、センターでは、留学生に対する日本語教育の一環として、先行事例、特に早稲田大学の取り組みに学びながら、ライティングセンターでのチュータリング方式による支援を実施することとなった⁵。

2.2. 「兵庫国際交流会館における国際交流拠点推進事業（G-Navi）」の特徴

ここでは、ライティング支援プログラムの実施の前提条件となる、G-Naviの枠組みについて確認する。事業の特徴をまとめると以下ようになる。

- (1) 趣旨：実践的な交流・教育プログラムであること。

G-Naviは地域の拠点における国際交流・教育の推進・活性化を目的とした事業であり、日本語教育、多文化・多言語理解、防災教育、キャリア支援といった、多様なテーマの実践的プログラムの集成である⁶。それらの実践を通じて、地域における多文化共生・コミュニティ形成を実現することを大きな目標としている。その中で、日本語教育に関する事業は、「社会型日本語教育」として位置づけられ、多様な学習者とそのニーズを包括する複数のプログラムからなる（川上・朴・森田・河合2018：60-61）⁷。各プログラムは、内容・形態は異なるが、「留学生が大学内外での実践的な活動に必要とする日本語力を養成する」という目的で共通している。

- (2) 拠点：オフキャンパスで実施されること。

G-Naviにおいては、日本学生支援機構所有の留学生宿舎である「兵庫国際交流会館」が、会館居住者を含む地域の学生・住民に開かれた「オフキャンパス」の活動拠点となることが期待されている。そこで各事業は、兵庫国際交流会館において、大学での授業等と重ならない日時（平日の放課後、週末等）に実施された。

- (3) 対象：神戸大学以外の学生をも参加対象とするプログラムであること。

G-Naviは、兵庫県の41の大学・短期大学等⁸の連携組織である大学コンソーシアムひょうご神戸との共同事業であり、神戸大学以外の大学に所属する学生・教職員を含む、地域の多様な人々が国際交流・教育の機会を得ることが期待された。従って、各種事業は、加盟校すべての学生に開かれた取り組みとして設計された。

- (4) 目的：留学生と日本人学生の双方の育成を目的としたこと。

G-Naviの目的の一つに「グローバル人材の育成」があり、留学生のみならず日本人学生の能力・キャリア育成も重視されている。ライティングラボを含む日本語教育に関する取り組みでは、支援者・指導者の育成も重要な目標となった。

各事業は、これまでにニーズや可能性が認識されながらも大学単独では実践に移すことが難しかったものであるが、以上の枠組みにおいて新規に実施することが可能となった。従って、ライティング支援を含む各プログラムは、それぞれに独立した目的と、G-Naviの枠組みの双方の視点から、複合的なニーズの把握やそれに即した体制の構築が必要とされる。その意味で、総体としてパイロット的な取り組みでもあると言えよう。

以上を踏まえ、次章では、より具体的にライティングラボの概要を述べる。

3. 取り組みの概要

以下、ライティングラボの目的（3.1）と指導の理念（3.2）、実施体制（3.3）を述べる。

3.1. 目的

ライティングラボ実施の目的は、ライティング支援を通じた留学生と日本人学生

双方の育成である（前章（4））。まず、留学生に対しては、個々の文章課題とその問題に合わせて日本語のチェックや学術的文章の書き方についてのアドバイスを得られ、アカデミックライティング力を養える場を作ることを目指す。留学生の中には、指導教員や日本語教師、あるいは所属部局の先輩やチューターとの個別的な関係の中で、そのような機会を得る者もいる。しかし、得られる支援や指導のあり方はそれぞれで異なり、またそうした機会が少ない学生もいる。そこで、一貫した方法による支援が、必要な時に誰でも受けられる窓口（センター）としての組織的体制を整えることが必要となる。

次に、留学生を支援する日本人学生（チューター）においては、実践を通じてアカデミックライティング指導力を養成することが目的となる。日本人学生も、限られた時間の中で有効な支援を行なうには、一定の指導方法と能力を身に着けることが必要である。日本語教育を専門に学ぶ学生においては、既に得た日本語教育に関する知識や能力を活かしつつ、文章作成という領域の指導力を養成する。他分野専攻で留学生を支援する立場にある学生においては、日本語非母語話者に対する指導やコミュニケーションの基礎を教授しつつ、アカデミックライティングの指導力を養成する。

以上の留学生支援と日本人学生養成という目的の達成を通じて、間接的ではあるが、各専攻の指導教員と日本語教育担当教員にもメリットをもたらすと思われる。安定したライティング支援の場が確立されれば、指導教員は研究・論文指導において内容面により注力できることになる。また、日本語教育担当教員は、留学生個人の課題に対するフォローが難しい場合に、授業外でのライティング支援が一つのオプションとなりうる。

以上の目的の達成のために必要であるのは、留学生と日本人学生の双方にとっての、一貫した支援・指導の理念と方法である。次節では、ライティングラボの実践において多くを参考にした、早稲田大学ライティング・センターの理念と方法を中心に述べる。

3.2. 指導の理念

早稲田大学ライティング・センターの理念や組織、運用については、佐渡島・太田編（2013）に詳細に述べられており、また本学教員の立場からは實平（2012）が分析している。また、ラボ実施にあたっては、筆者を含むG-Navi担当教員が早稲田大学を訪問し、チューター研修会やラボの見学、指導に関する意見交換を行なった⁹。

以下では、チュータリングとライティングセンターの理念を佐渡島・太田編（2013）で確認しておく。

まず、チュータリングの最も基本的な姿勢は、「書き手のオーナーシップを護る」すなわち「書き手が自ら書いた文章について責任を持つことを支援するという構え」である（佐渡島・太田編2013：2）。これは、指導者が独りで文章を読んで問題点を特定し修正すること（つまり「添削」）は行なわないということである。そのために、(1) 書き手の意図を尊重し、(2) 対話を重視するという具体的な理念が示される。組織としてのライティング・センターを支える理念は、(1) ライティングを過程において指導し、(2) 領域を横断して指導し、(3) 「紙を直す」のではなく「書き手を育てる」ことである。

以上の「書き手の意図を尊重し、対話を重視した指導を行なう」「過程としてのライティングを行なう書き手を、専門領域を横断して支援する」という理念は、G-Naviの枠組みでのライティング支援において非常に重要である。ラボは大学外での取り組みであり、多様な大学・課程・専門で学ぶ留学生に開かれている。特定の大学・部局での取り組みとは異なり、書き手と支援者の共通理解やコミュニケーションは相対的に少なく、人員や時間も限られていることから、添削型の指導によっては質的にも量的にも十分な支援が難しい。しかし、上記の理念に基づけば、書き手とチューターの背景や専門が異なっても、相互理解を深めつつ文章を改善することができる。また、文章ではなく書き手を育てることを目的とすれば、限られた機会でも、自立的な文章作成を支援を行なうことが可能である。

また、佐渡島・太田編（2013：9）には「書き手を育てる」あるいは「書き手の意図を尊重する」という指導の姿勢が、書き手が非母語話者である場合にも重要であること、そしてその指導のための具体的な工夫が述べられている。これらの点は、留学生のみを対象としたライティングラボの取り組みにおいても大きな支えとなるものである。

次節では、以上の理念に基づいたライティングラボの具体的な実施体制を述べる。

3.3. 実施体制

実施体制として、実施形態（3.3.1）、チューターの組織と教員の役割（3.3.2）を述べる。

3.3.1. 実施形態

まず、【表1】にライティングラボの基本的な形態を示す¹⁰。

【表1 ライティングラボの基本形態】

日時	毎週月・水・金曜日の18:15～21:00、各日45分×3セッション				
場所	兵庫国際交流会館1F G-Naviコモンズ				
対象	兵庫県下の大学等の留学生				
実施期間 チューター数 セッション数	2017前期	2017/5/15～8/10	(13週)	3名	週9コマ(各日1名×3コマ×週3日)
	2017後期	2017/10/30～2018/2/9	(13週)	3名	週9コマ(各日1名×3コマ×週3日)
	2018前期	2018/5/14～8/3	(12週)	8名	週16コマ(各日2～3名×2コマ×週3日)
	2018後期	2018/10/29～2019/2/1	(12週)	8名	週27コマ(各日3名×3コマ×週3日)

日時と場所、対象については「オフキャンパスで大学コンソーシアムひょうご神戸加盟校所属の学生を対象とした事業を実施する」というG-Naviの枠組みを反映したものとなっている。場所の「G-Naviコモンズ」とは事業専用の開放型の学習・交流スペースである。

チューター数については、2017年度は、利用者の傾向を確認しつつ実施の体制を整えるため、各日1名の少人数で開始した。2018年度より、セッション数を増やし、チューターの連携を密にするため、各日2名または3名の体制をとった。週あたりのセッション数は、チューター数に基づいて設定した数であるが、実際は利用状況に応じて教員がセッションを担当した場合もあるため、実際の利用状況とは異なる場合もある。

次に、ライティングラボの利用の原則を【表2】に示す。

【表2 ライティングラボの利用の原則】

予約制	利用者はHP上のフォームで利用を希望する日時を事前に予約する。1回に予約できるセッションは1コマとする。予約せずにラボに来てもよいが、予約者を優先する。
利用可能なコマ数	繰り返し利用してもよいが、1日に利用できるのは1コマとする。 ※2018年度後期より、当日空きがあれば2コマ連続での利用も可とした(予約は不可)。
文章の種類	日本語で書かれた学術的文章(レポート、発表の資料、論文、研究計画書など)を対象とする。エントリーシート、履歴書等の就職活動で課されるものは対象としない。
文章の準備	どの段階の文章を持って来てもよい(構成、下書き、仕上げなど)。当日、印字した文章を持参してもらう。事前に提出してのチェックは行なわない。

文章は、日本語による学術的文章であれば、どのような種類・段階のものでもす

べて支援の対象となる。この点は、ライティング指導の理念に即したものである。一人の利用者を担当するチューターは、所属等がある程度考慮して割り振ったが、担当の固定や指名は行わなかった。つまり、同じ利用者・文章であっても、次回に同じチューターが担当するとは限らず、利用者とチューターは1回45分で完結するセッションを行なうということである。そこで引継ぎは、セッションの資料を集めた個人ファイルによって行なった(4.1)。

以上の原則は、ポスターや案内文、予約確認のメールによる周知を行なった。

3.3.2. チューターの組織と教員の役割

ライティングラボの実施にあたるチューターと教員の体制について述べる。

まず、チューターは原則、以下のプログラムに参加した者から募集した¹¹⁾。いずれも、日本語で学術的文章を作成する留学生の支援・指導について学ぶことを目的とし、早稲田大学ライティング・センターのスタッフを講師として招聘したものである。

(1) セミナー：G-Naviの事業として開催

「留学生日本語ライティングサポート入門」：2017年3月

「留学生を支援する人のための日本語ライティング指導入門」：2018年3月

(2) 集中講義「日本語学術文章の作成と指導」：2018年2月

チューターは、セッション担当曜日の17：30～21：30に兵庫国際交流会館で勤務するものとして雇用した。【表3】は各期間に勤務したチューターの所属と課程である。

【表3 チューターの所属と課程】

期間	所属・課程（人数）
2017前期	人文D（2）、国際文化M（1）
2017後期	人文D（1）、国際文化M（1）、経済M（1）
2018前期	人文D（1）、人文M（1）、国際文化M（3）、経営D（1）、経済M（1）、国際協力D（1）
2018後期	人文D（1）、人文M（1）、国際文化M（4）、経営D（1）、経済M（1）

【表4】はチューターがセッション以外でラボの実施のために取り組んだ活動である。

【表4 セッション外のチューターの活動】

開講前	ミーティング（事前研修）：ライティングラボの目的や方法等の共有
実施期間中 (2018年度より)	ミーティング：利用者に関する情報の引継ぎ、専門分野の知識の共有、振り返り
	トレーニング：他のチューターのセッション観察、文章検討
その他	早稲田大学ライティング・センターの見学（2018年7月）

ラボは毎日実施されるわけではなく、大学内にあるわけでもないため、チューターが常駐することができない。そこで、日や担当をまたいだ形での引継ぎや、ラボ全体の状況の共有が課題となった。そのため、2018年度より、チューターの増員に合わせて、セッションの観察・フィードバックと定期的なミーティングをセンターで行なうこととした。

次に、ラボの実施における教員の主な役割をまとめると以下のようなになる。

- (1) 準備：先行事例の調査、開講期間・規模・予算等の策定、広報
- (2) チューターの指導：セッションに関する助言、ミーティングでの意見交換
- (3) 運営：予約管理、利用者への連絡、利用データの集計、チューターの補助

このほか、指導の実践・試行あるいは利用者増への対応のため、教員もチューターとしてセッションを担当したことがある。

ここまで、支援のセンターとしてのライティングラボの目的・理念・体制を述べてきた。一方で、ラボは、オフキャンパスにおける地域の多様な参加者に対する実践的かつ試行的な事業（G-Navi）としての特性も有している（2.2）。従って、実践を通じて支援の場や利用者の特性を検討しながら、有効な仕組みを模索・構築することも重要な目標となった。

4. セッションの流れと指導の方法

1回のセッションの中での指導に注目し、セッションの流れ（4.1）と文章検討のポイント（4.2）、対話を通じた指導のポイント（4.3）について述べる。

4.1. セッションの流れ

まず、【表5】で1回のセッションの開始前から終了後までの流れを示す。

【表5 セッションの流れ】

		利用者	チューター
セッション開始前		－	利用者・担当の確認
		「ウェルカムシート」の記入	持参した文章のコピー
セッション開始後	(1) 導入	利用者と課題の基本情報の確認、検討したい点（目標）の確認	
	(2) 文章診断	①文章の内容と問題点の把握	
		②目標の再設定、問題の優先順位の決定	
	(3) 文章検討	文章の問題点の検討、修正	
(4) まとめ	今後の方針の確認		
セッション終了後		アンケートの記入	「まとめシート」の記入

セッション開始前には、チューターは教員とともにその日の担当を確認し、既に利用歴のある利用者であれば「個人ファイル」で利用者や文章の情報を確認する。「個人ファイル」には、以前のセッションで用いた資料（ウェルカムシート、まとめシート、検討した文章等）が保存されている。「ウェルカムシート」は利用者がセッション開始前に記入する用紙で、利用者の基本情報（名前や所属等）と、文章に関する情報（種類、長さ、期限、段階、検討したい点等）が記録される。

セッション開始後、(1) 導入の段階で、チューターと利用者は「ウェルカムシート」に基づいて文章の概要を確認する。その際に重要なのは「セッションの目標」の確認である。チューターはすぐに文章をチェックするのではなく、利用者が、どの範囲で、文章のどのような問題を検討・改善したいと考えているかを確認する。

(2) 文章診断の段階で、チューターはまず、①文章全体の内容と問題点の把握を行なう。これは、文章の問題点が、文法や表現といった細かい要素に限らず、テーマや構成といったより大きな要素にある可能性があるためである。そのために、利用者に文章の内容を説明してもらい、時間をとって一部または全部を黙読するといった方法を用いる。次に、確認した問題点を踏まえて、チューターと利用者は、②目標を再設定し、問題の優先順位（時間配分）を決める。一回のセッションではすべての問題を扱えない場合や、利用者が意識していなかった問題を扱う場合に必要段階である。

次の(3) 文章検討で、目標に従って、順次、問題の具体的な修正を行なっていく。

(4) まとめでは、セッション後、利用者がどのように文章を改善していくか、あるいは次回のセッションまでに何をするかを確認する。必要であれば、チューターは利用者が一人でも文章を書き直すことができるよう、メモや参考資料を渡す。

セッション終了後、チューターは「まとめシート」を記入する。「まとめシート」は「ウェルカムシート」と対になるセッションの記録であり、その日検討した点や残された課題、利用者・文章に関する所感を記入する。検討した点は、次節【表6】に示すライティングの要素ごとに記入することとした。これは、チューター間で指導のポイントを共有し、次のセッションへの引継ぎをスムーズに行なうことを重視したためである。

(3) 文章検討がセッションの主要な部分であるが、(1) 導入と (2) 文章診断は、文章検討が日本語の文法・表現のチェック（添削）に終始せず、アカデミックライティングに必要な要素全般を踏まえて、利用者の意図に即した指導を行なうためには欠かせない段階である。期限が近い、分量が多いといった理由で修正を急ぐ場合であればなおさら、効率的にセッションを進めるために、これらの手順を丁寧に行なうことが重要になる。

4.2. 文章検討のポイント

文章検討のポイントとなる、アカデミックライティングの要素について確認する。

まず利用者には「ウェルカムシート」で「構成」「内容」「表現・文法」「引用・参考文献」といった大まかな要素を「検討したい点」として示してもらおう。利用者とチューターは文章診断の段階で「検討したい点」を具体化し、文章検討を行う。

チューターは、セッション終了後の「まとめシート」に「文章の問題点と検討の内容」として、【表6】のように、詳しく分類したライティングの要素ごとに検討・改善点を記録した¹²。表中の「内容」とは、具体的には「パラグラフ内部の抽象度」「主張と根拠の関係」「複数のアイデアの関係」といった、文章の論理に関わる点である。専門的な内容の指導や評価を意図したものではないことに留意されたい。

4.3. 対話を通じた指導のポイント

利用者（書き手）との対話を通じた指導のポイントとなる手法を述べる。理念と同じく、早稲田大学ライティング・センターでの実践に学んだもので

【表6 検討するライティングの要素】

文章全体の骨格	ブレインストーミング／アウトライン
	文章全体のテーマや問い
	構成と構成要素
段落や文の関係	パラグラフ・ライティング
	内容
	接続表現
文や単語の問題	キーワード／語句の明確さ
	学術的文章表現
	一文一義／主述のねじれ／文の長さ
	その他の文法的事項（助詞など）
	引用・参考文献

ある。ラボでは指導の対象は日本語非母語話者（留学生）のみであるが、基本的に、書き手の母語に関わらず重視される手法である。

(1) 文章の音読

セッションのうち「文章診断」「文章検討」の段階で、利用者に文章を音読してもらおう。チューターは音読を聞きながら、文章の内容や問題点を把握することができる。また、利用者の文章の理解度を押し量することもできる。利用者は音読しながら、文の長さや明確さ、あるいは単純な誤字脱字や文法ミスに気づくチャンスが得られる。チューターが代わりに音読し、気づきを促す場合もある。

(2) 質問

主に「文章検討」の段階では、チューターが文章の解釈や問題点・修正案を一方的に指示するのではなく、「利用者の意図を明らかにする」あるいは「文章の問題点・修正案を利用者に考えてもらう」ための質問を行なう。以下はその例である。

- ・この段落をここに書いたのはどうしてですか。（意図を問う）
- ・この文はどういう意味ですか。（内容を問う）
- ・二つの用語はどのような関係ですか／違いますか。（関係／内容を問う）

利用者自身から修正案を引き出すための質問もある。例えば、「他に似た意味の言葉はありませんか。」といったものである。そうしたオープンな質問に答えづらい場合は、「似た意味の言葉には、AとBがありますね。どちらがいいですか。」といったかたちで複数の案を提示し、段階的な質問によって利用者に判断を委ねる。

(3) 文法・表現の指導

留学生の指導の特徴として、日本語の文法・表現のミスについて検討したり、質問を受けて規則や意味を説明したりすることも多い。しかし、その指摘・説明に終始して他の問題点が扱えなくなることは避けなければならない。また、チューターが規則や意味をすべて説明できるわけでもない。そこで、「繰り返し出てくるミスはパターン化して指導する」「簡単な例文で違いを示す」といった方法が重要になる。いずれも、利用者自身に気づきを促しながら、効率的にセッションを進めるために有効である。

また、日本語非母語話者である留学生との対話では、質問や指示がはっきり伝わるよう、「短く明確な言い方をする」「図や文字で伝える」「質問に答えるために必

要な時間をとる」といった工夫も必要になる。また、「相槌や微笑み」「よい点を指摘する」といった点は、対話のしやすい雰囲気を作り、利用者が自信をつけるために欠かせない姿勢である。

5. 実施の状況

2年4期のライティングラボの実施状況について、利用のデータ（5.1）、利用者の反応（5.2）とチューターの反応（5.3）に分けて述べる。

5.1. 利用のデータ

【表7】は期間別の利用件数と設定されたセッション数に対する利用率である。2017年度後期の利用率が100%を超えているのは、学位論文の提出の時期にあたり利用希望が増えたため、教員もチューター同様に指導に当たったことによる。【表8】は利用回数別に利用人数を示したものである。1回のみ利用が約35%であったのに対し、複数回（2回以上）の利用が全体で約65%で、複数回利用者の平均利用回数は4.1回であった。各期、10回以上利用した利用者もいた。以下では【表7】に示した518件の利用件数を基にしたデータによって、セッションごとに、利用者や文章の傾向を確認する。

【表7 利用件数と利用率】

期間 (設定セッション数)	利用 件数	利用率 (%)
2017前期 (114)	48	42.1
2017後期 (114)	133	116.7
2018前期 (204)	102	50.0
2018後期 (306)	235	76.8
計	518	70.2

【表8 利用回数別の利用人数】

利用回数 / 期間	1回 のみ	2～4 回	5～9 回	10回 以上	計 (人)
2017前期	15	9	0	1	25
2017後期	11	24	8	1	44
2018前期	20	20	2	1	43
2018後期	17	31	11	3	62
計 (%)	63 (36.2)	84 (48.3)	21 (12.1)	6 (3.4)	174

【表9】は利用者の所属（大学、学部・研究科）と、課程を示したものである。所属では神戸大学国際文化学部・研究科の所属学生が約30%以上を占め、経済学、法学が約15%前後で続く。他大学所属の利用者は約10%であった。課程では修士が最も多く約40%、博士と研究生が約20%で次ぐ。日本語での文章作成が日常的に課される文系の大学院生の利用が中心ではあるが、理系所属学生や学部生の利用も見

られた。なお、利用者の国籍は中国、台湾、韓国が約80%を占めた。利用者の住居は会館外が約80%、会館内が約20%だった。

【表9 利用者の所属と課程】

所属		課程						計 (%)
		学部	交換	研究生	修士	博士	その他	
神戸大学	国際文化学	0	9	33	66	54	0	162 (31.3)
	経営学	0	0	29	44	11	0	84 (16.2)
	法学	0	0	19	24	28	0	71 (13.7)
	文・人文学	0	2	4	17	8	0	31 (6.0)
	国際人間科学	16	9	0	0	0	0	25 (4.8)
	人間発達環境学	0	0	17	7	0	0	24 (4.6)
	国際協力	0	0	0	20	0	0	20 (3.9)
	国際教育総合センター	0	0	0	0	0	17	17 (3.3)
	経済学	0	0	1	12	3	0	16 (3.1)
理系学部・研究科 ¹³	3	0	7	3	5	0	18 (3.5)	
その他大学等 (8校 ¹⁴)		16	8	0	23	2	1	50 (9.7)
計 (%)		35 (6.8)	28 (5.4)	110 (21.2)	216 (41.7)	111 (21.4)	18 (3.5)	518

【表10】は、ラボで扱った文章の種類を利用期間ごとに示したものである。修士論文とレポートが高い割合であるが、レポートは期間に関わらず扱われたのに対し、修士論文は期限直前となる年度後期に集中した（2017年度前期に扱った修士論文は前期提出のものであった）。「その他文章」のうち、研究計画書の類が半数以上(56.8%)であった。

【表10 利用時期と文章の種類】

種類 期間	修士論文	レポート	発表資料	投稿論文	博士論文	作文	卒業論文	その他 文章	計
	2017前期	11	14	7	1	0	2	2	
2017後期	56	35	3	6	7	5	0	21	133
2018前期	2	33	15	13	7	4	3	25	102
2018後期	68	30	33	15	18	2	1	68	235
総計 (%)	137 (26.4)	112 (21.6)	58 (11.2)	35 (6.8)	32 (6.2)	13 (2.5)	6 (1.2)	125 (24.1)	518

次に文章の段階と検討点について述べる。留学生が持参した文章の段階は「ブレインストーミング」が2.9%、「アウトライン」が2.9%、「途中」が26.0%、「ほぼ完成」が59.3%、記入なしが8.9%であった。【表11】は利用者がセッション前に「ウェルカムシート」で「検討したい点」として挙げたライティングの要素（複数回答可）である。文章の段階と検討したい点を合せると、「ほぼ完成」または「途中」段階の文章で、「表現」「文法」の検討を希望したことが多いことになる。ネイティブチェックの機会としての利用が多かったとも言える。ただし、文章が完成に近づいても「構成」「内容」を検討したいという利用者が見られたことも確認しておく。

これに対し、【表12】は、実際にセッションで検討した点として、チューターが「まとめシート」に記録した「ライティングの要素」を集計したものである。2018年度のみデータであり、また検討点の書き方はセッションの内容やチューターによっても異なるため、利用者が検討を希望した点（【表11】）との直接の比較は難しいが、「文や単語の問題」に含まれる相対的に細かい事項ばかりでなく、「構成と構成要素」「内容」といったより広い範囲の要素についても検討の対象となったことを確認しておく。

【表11 検討したい点】

検討したい点	計 (%)
構成	160 (13.0)
内容	142 (11.5)
表現	401 (32.5)
文法	427 (34.6)
引用・参考文献	53 (4.3)
その他	52 (4.3)
計	1235

【表12 セッションでの検討点 (2018年度)】

ライティングの要素		記入数 (%)
文章全体の骨格	ブレインストーミング／アウトライン	30 (2.5)
	文章全体のテーマや問い	48 (3.9)
	構成と構成要素	99 (8.1)
	題目／章節のタイトル (2018前期のみ)	16 (1.3)
段落や文の関係	パラグラフ・ライティング	41 (3.4)
	内容	86 (7.0)
	接続表現	79 (6.5)
文や単語の問題	キーワード／語句の明確さ	158 (12.9)
	学術的文章表現	150 (12.3)
	一文一義／主述のねじれ／文の長さ	159 (13.0)
	その他の文法的事項 (助詞など)	243 (19.9)
	引用・参考文献	67 (5.5)
	その他	46 (3.8)
計		1222

最後に、利用の多かった課程（修士、博士、研究生）ごとに、利用の傾向と指導

で留意した点を述べる。

- (1) 修士課程の学生の利用（全216件）は、学年と文章の種類で二分された。まず修士1年の利用（56件）ではレポートと発表資料（レジュメ、スライドなど）の検討が大半を占めた。指導では、短期・個別的な課題の改善とともに、レポートやレジュメの基本的な書き方に関するアドバイスが求められた。次に、修士2年の利用（160件）では修士論文の検討が大半であった。文章の量が多く、構成や表現の問題も複雑になるため、同一の文章を複数のセッションで繰り返し検討した場合も多い。従って、セッション内では①文章の量を考慮した目標設定と時間配分、②文章全体のテーマ・構成の把握が、セッション外では利用者・文章に関する情報の共有が重要となった。
- (2) 博士課程の学生の利用（全111件）では、博士論文とそのテーマに関連する文章（基礎論文、研究計画等）と、個別テーマに関する発表資料・投稿論文がそれぞれ約40%を占めた。複数回の利用を見越した指導が重視された点は修士論文の場合と同様である。利用の傾向として、日本語の文法・表現のチェックを明確に希望した利用者が多かった。これは、利用者がアカデミックライティングの基礎能力を身につけ、テーマを定めて書き進めた段階にあることによると思われる。一方、テーマや構成といった基本的な部分について確認や改善の提案を行なった場合もある。その際、一方的に修正を指示するのではなく、改善が必要と思われた理由をチューターが丁寧に伝え、利用者に判断を委ねるといったプロセスが重要と感じられた。
- (3) 研究生の利用（全110件）では、研究計画書や、母語で執筆した学位論文の日本語訳といった、大学院への入学のために提出が必要な文章の検討が約60%であった。アカデミックライティングの基礎に関する指導の必要性は修士1年の場合と同様である。研究生とのセッションで特に留意したのは、日本語での会話にまだ慣れない利用者とのコミュニケーションである。意図の確認や修正案の提示といったやりとりや、文章の書き方や文法に関する説明については、できるだけ明確な言い方をすること、文字や図といった視覚情報の活用を特に意識して行なった。

5.2. 利用者の反応

セッション後のアンケート結果から利用者の反応を確認する。「今日のラボは全体的によかったか（2017年度）」「今日のラボは役に立ったか（2018年度）」という

質問への回答では、総じてセッションの満足度は高かった¹⁵。以下では、ラボを利用してよかった（役立った）点についての自由記述によって具体的な内容を示す。

まず、指導の内容については、「文法や学術的表現に関するアドバイス・説明がよかった」という趣旨の回答が最も多かった。例えば「文法を直してもらった。自分の言いたいことを正しく表せた」「ネイティブが日本語のミスをチェックしてくれた」「日本語の微妙なニュアンスを指摘してくれた」「文法が分からない時、図などを書いて説明するのは分かりやすかった」といったものである。これは、ラボで日本語の文法・表現を検討したいという利用者のニーズを反映している。また、文章全体の内容や構成について「本文の内容とタイトルが合っているかどうか不安を持っていたが、解決した」「論文の全体的な流れを論理的に整理してくれた」「序論の書き方が分かった」「論文のロジックが説得的になった」といった回答も見られた。

次に、指導の方法については、「チューターの説明がよかった」「文章の問題点を直してくれた」という趣旨の回答が最も多かった。これまで、自らの文章課題に即した説明や修正の機会が少なかったとすれば、留学生の求める文章作成支援の場としてラボが利用されているとも言えよう。ただし、説明や提案は丁寧に行ないつつも、指導が一方的な指摘や修正に偏っていないかという点には常に留意する必要がある。一方で、「相談して自分が何を研究したいのか分かった」「いつもお互いの考えていることが一致しているかどうかを確認してくれた」「論文の構成と内容を一緒にディスカッションみたいに考えてくれた」「詳しくチェックしたうえで、直接答えを教えるのではなく、私の意見を聞いた上で修正してくれた」といった回答も見られた。「書き手の意図を尊重する」「対話を重視する」といった理念に基づく指導への反応としてとらえられるものである。

なお、ライティングラボの仕組みに関しても利用者から意見があった。最も多かったものは「セッションの時間が短いので長くしてほしい」という点である。この点については、ラボがオフキャンパス（大学外）で実施されることと関連する要望であると思われる。これに対応するため、2018年度後期から、①検討したい点をラボに来る前に考えておくよう促す、②セッションの開始前から導入までの時間を手早く行ない、文章検討の時間を長くする、③次に空きがあれば2コマ連続でのセッションも可とする、といった策をとった。

5.3. チューターの反応

セッションを担当したチューターの反応を、2018年度各期末に行なった活動の振

り返りから確認する。振り返りの内容は「自分ができるようになったこと」と「今後できるようになりたいこと、難しいこと」とし、他のチューターとのディスカッションを行なったうえで、個人ごとにまとめたうえで、再度ミーティングで共有・議論を行なった。

まず、「自分ができるようになったこと」としては、【表13】のような点が挙げられた。

【表13 チューターができるようになったこと】

チューターとしての姿勢	利用者が理解できているかをフォローしながらの指導
	利用者と一緒に悩み、考えること
	利用者の意図を尊重し、それを活かした修正案を考える
セッションの構成	導入段階での雰囲気作り、良い点をほめること
	課題の内容や教員からの指示などの情報の把握
	問題の全てを扱おうとせず、気持ちに余裕を持つこと
文章診断・検討	時間内での優先順位の設定、セッション全体の構想をすること
	文章の分野や種類、長さに応じた指導への意識
	構成の問題と日本語の問題の区別
	文法・表現の指導方法（例示、複数案の提案）
自分の文章作成力	視覚情報（図やメモ）を用いた整理
	自分の文章を改善する能力、研究・文章の質の向上

「今後できるようになりたいこと、難しいこと」としては【表14】の点が挙げられた。

【表14 今後できるようになりたいこと、難しいこと】

チューターとしての姿勢	一緒に悩みつつ、まだ形になっていない意図やニーズを把握すること
	利用者の意図を尊重しつつ、どこまで細かく指導するか
	質問を中心にして書き手の気づきを引き出し、まとめてもらうこと
セッションの構成	セッションの45分間の時間配分
	セッションで扱う問題の効率的な把握・検討
	一文ごとの意図の把握に時間がかかる場合に、扱う範囲を予想すること
文章診断・検討	構成やテーマに問題がある文章への対応
	自分の専門から遠い文章への対応
	日本語の文法・表現等に関する体系的な理解・説明
	文法・表現の修正（添削）に終始しない指導
	視覚的にわかりやすい説明

チューターとしての基本的な姿勢については、利用者の理解度や悩みに寄り添い、その意図を尊重した指導ができるようになると同時に、利用者の形になっていない意図をどう引き出し、どこまで細かく指導するか、といった点が課題として挙げられた。

セッションの進め方については、雰囲気作りや背景情報の把握といった導入段階での働きかけや、セッション全体の構想、時間配分への意識ができるようになると同時に、実際のセッションをいかに効率的に進めるか、文章のテーマや構成、あるいは時間内で扱える問題をどう的確につかむかについて難しさを感じるチューターが多かった。

文章診断・検討については、専門や種類ごとの文章の特性への意識が深まっている一方で、自分の専門家から遠い文章への対応が課題となっている。また、一方的な指摘や誘導にならない効果的な質問や、検討の機会が多い日本語の文法・表現の指導に関する課題も多く挙げられた。視覚情報を用いた説明については、うまくできるようになったチューターと、課題に感じるチューターの両方の意見があった。

これらの課題の解決のため、ライティングラボの実施前と実施中のミーティングで取り上げた内容もある。例えば、文法・表現に関する指導の方法や、質問（複数案の提示）の方法、専門分野ごとの基礎知識の共有および文章の特性の検討などである。

なお、チューターどうしでのミーティングについては、「利用者の文章の内容や特徴、自分が困ったことなどを共有することができ、利用者の引継ぎなどがスムーズになった」「チューター同士で顔を合わせて、抱えている問題を共有したりそれについてアドバイスをしあったりすることがよい影響をもたらした」といった反応が寄せられた。

6. 成果と今後の課題

ここまで、背景として大学内外のライティング支援の状況とG-Naviの特徴を確認し（2章）、ライティングラボの目的・理念・実施体制（3章）、セッションの流れと指導の方法（4章）を紹介したうえで、利用のデータと参加者の反応から実施の状況（5章）を記述した。以下、ラボにおける実践の成果と課題を、G-Naviの特徴にも留意しながら述べる。

ライティングラボ実施の目的は、(1) 留学生に対する日本語教育の一環としての組織的なライティング支援を、(2) G-Naviの枠組みにおいてオフキャンパスで多様

な留学生に対して行なう、という複合的なものであった。これまでの実践を通じて、以上の目的はおおむね達成されたと考える。その具体的な成果と課題は、以下の通りである。

6.1. 留学生に対する組織的なライティング支援として

第2章で触れた各大学のライティングセンターは、日本人学生と留学生の両方を対象としているが、留学生のみを対象としたラボの場合でも、「書き手の意図を尊重し、対話を重視する」「過程としてのライティングを行なう書き手を、専門領域を横断して指導する」といった理念に基づいた支援は基本的に有効であり、利用者のニーズに応える支援を行なうことができたと考える。チューターの育成においても、上記の理念や「セッションを構造化し、戦略的なやりとりを通じてライティングの要素を検討する」といった方法によって、専門や日本語教育の経験の差によらず、一定した支援の体制を作ることができた。このことは、期間ごと（特に年度後期）の利用率の高まりと、参加者の反応からも確認できる。

ライティング支援プログラムとしての課題は、主に以下の2点がある。第一に、学生がアカデミックライティングの基礎を体系的に学ぶプログラムとの連携の必要性である。ラボを利用する留学生が、学術的文章の構成やパラグラフライティング、引用の方法といった基礎事項を学んでいない場合、個別の文章の改善に加えてこれらを説明し、定着させることは難しい。例えば関西大学では、チュータリングによる支援と同時に、文章作成に関する授業や「レポートの書き方ワンポイント講座」といったプログラムが実施されている（関西大学・津田塾大学大学連携協同教育推進事業2016：28-29、36-39）が、授業やセミナーとの連携によって包括的な支援の体制が構築できれば、チュータリングをより効果的に実施できるようになるだろう。また、チューター育成についても同様に、アカデミックライティングとその指導法を体系的に学ぶ機会が必須である。ラボでは、年度後期に実施したセミナーと集中講義を通じてチューターの育成・募集を行なうことができたが（3.3.2）、安定した形で幅広くチューターを募るのであれば、一年を通じた開講が望ましい。

第二に、チューターの指導力向上のために、日本語の指導に必要な知識や非母語話者との対話の方法についても学ぶ機会を設けたい。早稲田大学では、日本語教育専門のチューターによるセッションも設定されているが、ラボでは利用者の多くが日本語のチェックを希望し、また日本語教育を専門としないチューターも体系的な日本語の理解・指導を課題として挙げていることから、チューターが学ぶべき一定

の事項を検討し、研修等の機会で共有することが必要であろう。一方で、留学生に対する指導の特性として多く求められる文法・表現の修正が一時的なものにならないよう、書き手が気づきを得やすい要素や質問はどのようなものか、チューターが問題を指摘しつつも自立を促すにはどのようにすればよいか、といった点についてノウハウを蓄積し、トレーニングを行なう必要がある。

6.2. オフキャンパスでの実践について

今回の取り組みを通じて、大学外においても、安定したライティング支援の場を作ることができた。これは、管見の限り、国内の大学の取り組みとして例のないものである。まず、利用の割合は相対的に少なかったものの、兵庫国際交流会館に居住する留学生に対しては、従来行なわれてきた日本語教育プログラム¹⁶と棲み分けを行なうかたちで、文章作成に特化した支援を導入することができた。また、利用の多数を占める会館外居住の留学生が、文章改善のために会館に集まったということも、オフキャンパスでの学びの可能性を示唆している。このことには、文章改善の機会そのものに対するニーズの高さとともに、学びの場としての会館あるいはラボの特性が影響していると思われる。というのも、ラボは、時間・空間的にも心理的にも大学とは離れているが、同時に、地域の学生を受け入れ、活動を促す場でもある。そこで利用者は、大学内での決められた学習・研究とはいったん離れた、自立的な学びの場としてラボを利用することができたのではないだろうか。また、目線の近いチューターと対話を行ないながら、責任を持って自分の文章の改善に取り組むというプログラムの内容も、自立的な学びを促すものとなったと考えられる。

教員・チューターにおいては、理念や指導法を共有するための引継ぎやミーティングといった取り組みにより、指導力を向上させるのみならず、チームとして留学生のライティング支援にあたるという姿勢が定着したように思われる。この点では、ライティング支援という一つの実践を通じて、利用者とともに、地域におけるコミュニティ形成というG-Naviの大きな目標が達成されたと言えるかもしれない。

一方で、課題として、オフキャンパスでの実施がネックとなった面もあったと思われる。まず、セッションの回数・時間の制限という量的な問題がある。大学内で日中に開設される場合とは異なり、18時以降に実施されるラボではセッションの回数が限られる。今後は、利用者増が予想される場合には、時間を拡大する、チューターの人数を増やす、といった対応が必要になるだろう。また、セッションを長くしてほしい、という利用者の反応には、大学から離れた場所での実施が影響した可

能性がある。セッションの質と量を充実させるとともに、セッションの前後に会館に留まって学習できる機会を設けるなど、大学との距離がラボの利用を妨げるような改善策を検討したい。学びの場づくりという面では、ラボを行なうスペースの活用や、ラボの活動の大学内外での周知に課題が残った。主体となるチューターと教員が協働し取り組む必要があると思われる。

6.3. 多様な留学生への対応とニーズの把握について

ラボでのセッションの積み重ねを通じて、利用者の文章作成に関するニーズとその多様性を把握し、それに応じた指導の内容・方法を検討することができた。留学生のみが支援の対象といっても、5.1節で述べたように、課程・学年や文章の種類・長さによって問題の所在が異なることがわかった。また、神戸大学では経営学研究科や法学研究科所属の利用者も多かったことから、国際文化学研究科や人文学研究科とともに、広報やチューターの募集、他のライティング支援プログラムの実施等においてセンターが連携できる可能性（あるいは必要性）も示唆された。また、今回は、他大学に所属する留学生の利用は、全体の10%程度と多くはなかったものの、所属大学に関わらず、アカデミックライティングの基礎の定着度や、文章の種類・長さなど、神戸大学所属の留学生にも共通する傾向をもとに、横断的に対応することが可能であったように思われる。

一方で、課題として、支援の規模・内容の策定段階に活かせる、体系的なニーズの分析・検討が必要である。今回の実践では、大学院生による修士論文・授業のレポートの利用が多くを占めた。これは神戸大学に所属する留学生の割合からも予想できることではあるが、一方で、実際の利用傾向を見ながらの対応では、各学年・専攻での文章指導の状況やニーズが把握できず、特定の属性の留学生の利用増への対応や、教員・授業との連携がしづらいという問題があった。まずは、利用の中心となる神戸大学の留学生やその指導教員、日本語教育担当の教員に対する調査・分析を行なう必要があるだろう。

また、G-Naviのように他大学や兵庫国際交流会館居住の留学生対象とした支援を活性化するためには、それぞれを対象としたライティング教育・支援の状況やニーズの検討も必要になる。例えば、中央大学のように、学部留学生と大学院留学生がライティングセンター利用の半数ずつを占める場合もあり（中野・阪口2018）、学部留学生を多く受け入れている大学での支援のニーズが高ければ、プログラムの設計段階でそのための体制を整えることもできるだろう。流動的かつ多様な留学生の

ニーズを調査することは困難かもしれないが、欠かせないことのように思われる。

注

- 1 本プログラムは原則「支援」であるが、その中で行なわれる留学生への具体的な働きかけを指す際は「指導」とする。ただし、指導の趣旨は、一方的な知識教授や添削を意味するものではない(3.2)。
- 2 事業名“Global Nada Village”の略称である。
- 3 国際文化科学研究科では2012年前期より、修士課程の留学生・日本人大学院生を対象とした「アカデミック・ライティング(日本語)」が、人文学研究科では2017年度より、学部生から大学院生を対象とした「日本語アカデミック・ライティングⅡ」が、それぞれ設けられている(いずれも選択科目)。
- 4 各大学のライティングセンターの概要については佐渡島・太田編(2013)、中野・阪口(2018)、関西大学・津田塾大学大学連携協同教育推進事業(2016)、上田・尾崎・高橋(2017)を参照されたい。
- 5 紙幅の都合上、ここでは詳しく紹介できないが、大学におけるライティング支援については、図書館との協働・連携による取り組みも活発である。例えば、大阪大学では全学教育推進機構の教員と図書館の職員やTAとの協働により、グループワークや演習を中心としたライティング支援が行われ、その成果を『阪大生のためのアカデミック・ライティング入門』として公開している(末田・堀・久保山・坂尻2014)。また東北大学では『東北大学レポート指南書』の作成やライティング授業が行なわれている(串本・吉植・中川・菅谷2016)。神戸大学附属図書館においても、アカデミックライティングに関するセミナーが定期的に行なわれている(有馬2018)。
- 6 G-Navi全体の理念や構成、各事業の詳細については川上・朴・森田・河合(2018)を参照されたい。
- 7 ライティングラボ以外の日本語教育プログラムとしては、初級対象の「生活のための日本語教室」、中上級以上対象の「就活のための日本語講座」といったものがある。
- 8 加盟校の数は2018年4月時点のものである。
- 9 早稲田大学への訪問は2017年1月、2018年1月、7月、2019年1月の計4回行なった。

- 10 ラボの開設日については、2017年度前期のみ月・水・木曜日に実施した。各人の担当セッション数については、2018年度前期は各日最大2コマとした。これは後期に比べ利用者が少ないと予想されたことから、セッションのない時間にチューター間でのトレーニングや議論を行なうためである。
- 11 これらのプログラムのうち、セミナーはG-Naviの事業としての開催であるため、他大学の学生や大学の教職員等の参加もあった。集中講義は神戸大学人文学研究科「日本語教育・日本研究を中心とした実践型グローバル人材育成事業」による開講であるが、人文学研究科以外の学生の履修もあった。
- 12 【表6】の「ライティングの要素」は2018年度後期の「まとめシート」による。前期のラボ実施をうけ、引継ぎがしやすいようにミーティング等を通じて項目に調整を行なったものである。
- 13 内訳は、工学・システム情報学 (11)、海事科学 (2)、保健 (2)、農学 (1)、医学 (1)、科学技術イノベーション (1) である。
- 14 内訳は、関西学院大学 (25)、甲南大学 (11)、関西国際大学 (4)、兵庫県立大学 (3)、神戸市外国語大学 (2)、神戸山手大学 (2)、兵庫教育大学 (2)、神戸国際語学学院 (1) である。
- 15 2017年度の「今日のラボは全体的によかったか」という質問には、回答者157人の全員が「とてもよかった」「よかった」と回答した。2018年度の「今日のラボは役に立ったか」という質問には、同じく回答者297人の全員が「非常に役に立った」「役に立った」と回答した。
- 16 兵庫国際交流会館では、2015年5月より特定非営利活動法人国際社会貢献センター (ABIC) によるレベル別・クラス形式の日本語教室が週3回、放課後の時間帯に開講されている。

参考文献

- 有馬良一 (2018) 「神戸大学附属図書館におけるライティング支援の取り組み」『大学の図書館』37巻2号 pp.36-38 大学図書館問題研究会
- 上田大輔 (2018) 「広島大学ライティングセンターが行うライティング支援」『大学の図書館』37巻2号 pp.32-34 大学図書館問題研究会
- 上田大輔・尾崎文代・高橋努 (2017) 「大学図書館の機能を拡張し発展させる広島大学ライティングセンターの取り組み」『大学図書館研究』105号 pp.75-84 大学図書館研究編集委員会

- 川上尚恵・朴鍾祐・森田耕平・河合成雄（2018）「地域における留学生教育と国際交流の活性化に向けた神戸大学の取り組み―「兵庫国際交流会館における国際交流拠点推進事業」『神戸大学留学生教育研究』2号 pp. 53-78
- 関西大学・津田塾大学大学連携協同教育推進事業（2016）『〈考え、表現し、発信する力〉とライティング／キャリア支援 2016（平成28）年度報告書』
- 串本剛・吉植庄栄・中川学・菅谷奈津恵（2016）「東北大学の全学教育におけるレポート作成指導―講義担当教員を対象とした面接調査の知見」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』2巻 pp.233-241
- 堀一成・坂尻彰宏（2018）『阪大生のためのアカデミック・ライティング入門（第3版3刷）』大阪大学全学推進機構 https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/54512/2018_academic_writing.pdf（最終閲覧日2018年12月13日）
- 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―早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房
- 佐渡島紗織・太田裕子（2014）「文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長―早稲田大学ライティング・センターでの事例」『国語科教育』75号 pp.64-71全国大学国語教育学会
- 實平雅夫（2012）「日本語日本文化教育におけるライティングセンターに関する一考察」『神戸大学留学生センター紀要』18号 pp.37-50
- 末田真樹子・堀一成・久保山健・坂尻彰宏（2014）「職員・教員・TA 協働による学修支援の取組―大阪大学附属図書館における「レポートの書き方講座」を中心に」『大阪大学高等教育研究』2巻 pp.55-60
- 東北大学学務審議会・東北大学高度教養教育・学生支援機構（2017）『東北大学学習・研究倫理教材Part2 東北大学レポート指南書』
- 中野玲子・阪口毅（2018）『中央大学ライティング・ラボ2018年度前期活動報告書』
http://www.chuo-u.ac.jp/campuslife/learning_space/writinglab/pdf/writinglab_04.pdf（最終閲覧日2018年12月13日）
- 水野マリ子（2013）「大学院生対象「アカデミックライティング（日本語）」授業の課題について」『神戸大学留学生センター紀要』19号 pp.57-66
- G-Navi「留学生のための日本語アカデミックライティングラボ」HP（2018年度後期）
<http://www.consortium-hyogo.com/g-navi/project/02/jaw130l/index.html>

謝辞

ライティングラボの実施にあたっては、本文でも述べたように、佐渡島紗織先生をはじめとする早稲田大学ライティング・センターの皆様にご多大のお世話になりました。ここに厚く御礼を申し上げます。また本稿の執筆にあたっては、ラボのチューターのみなさん、菅健吾さん（国際文化科学研究科）に貴重なアドバイスを頂きました。記して感謝いたします。

A Report on Japanese-Language Academic Writing for International Students
at Hyogo International House

MORITA Kohei

This is a report on a support program for international students who write academic papers in Japanese. The program, called the Japanese Academic Writing Lab for International Students, is coordinated by the Center for International Education (CIE) at the Kobe University as a part of the “International Exchange Promotion at Hyogo International House (HIH)” project commissioned by the Japan Student Services Organization.

Many universities have recently established their own writing centers, for example by the Waseda Writing Center, to develop independent writers through interactional tutoring on academic writing, based on principles such as “respecting a writer’s wishes” and “utilizing dialogue.” Following these principles, the CIE established a center that offers systemic and individual support for international students who want to improve their Japanese writing. It was also designed as a project at HIH with the following objectives and specifications: (1) it is a part of the CIE Japanese education programs that helps students develop practical competence in their social activities, (2) its activities are held after school and out of campus, (3) any international student studying at universities in Hyogo prefecture can use the lab, and (4) it aims to develop both writers and tutors.

To achieve its objectives, the lab adopts communicative methods with a structured flow of sessions. They promote writer-tutor interaction so that writers can detect problems with their writing and independently correct them. This paper presents the details of the tendencies of users and the sessions, focusing on the characteristics of users, types of papers, and elements of academic writing dealt with in different sessions. Additionally, it provides hints for tutoring students at different levels and describes the reactions of both users and tutors. Finally, the analysis describes the lab’s merits as an off-campus program and offers suggestions to improve the support provided.