

大学学部留学生授業におけるライティング・ワークショップの試み

影山陽子

要旨

ライティング・ワークショップは「書くこと」を実践的にかつ効果的に学べる学習方法であるが、日本の大学授業での報告例はまだない。本稿は、大学学部留学生授業におけるライティング・ワークショップの実践報告である。

ライティング・ワークショップは①大学の授業として実践可能か、②大学の授業としての留意点は何か、というリサーチクエスションを立てた。

考察の結果、①ライティング・ワークショップは大学授業として、アカデミック・ジャパニーズの要件を十分に満たし、また受講生に好意的に受け入れられることから、実践可能であること、また、②留意点として、大学生の書く文章の量の多さと質の高さから、授業時間の使い方（スケジューリング等）に最大の注意を払うべきであること、がわかった。

キーワード：ライティング・ワークショップ，アカデミック・ジャパニーズ，実践的な書き，共有の時間，時間配分

1. 「書くこと」を取り巻く大学の実情

1. 1 「日本語表現法」科目

1990年代からいくつかの大学において「日本語表現法」科目が本格的に設置されるようになった。筒井（2005）は日本語表現法科目を「大学入学初年度に、読む、書く、話す、調べるなどの学問のベーシック・スキルの向上を目的とした少人数形式のゼミナールである」と定義している。

その後、多くの大学で「日本語表現法」等の名称で日本語表現科目が設置され、その多くは学生達が授業時間内に実際に「書くこと」に取り組む内容になっている⁽¹⁾。また、大学での学習を支える日本語能力育成カリキュラムの開発を扱った大島（2005）は様々な大学における研究者らの実践例を取り上げ、分析し、実践を通してアプローチの有効性を検証し、カリキュラムの再構築を行っている。

この様に、現在大学において「書くこと」は、授業内においても、研究対象としても「実践的な書き」に主眼がおかれていることがわかる。

1. 2 アカデミック・ジャパニーズ

日本留学試験において示された新概念であるアカデミック・ジャパニーズを具体化する教育内容体系・教材例を提起する一連の共同研究の中で、門倉（2005）は、アカデミック・ジャパニーズに関して、従来の日本語能力試験が測っていた単なる日本語についての知識にとどまらず、大学での勉学に必要な日本語力として、「言語技術」と「総合的学習」の二領域からなる教養教育科目としての面、そしてそこから育まれる「市民的教養」とのつながりをもつという奥行きを深さを示唆している。また、アカデミック・ジャパニーズに関して、ともすれば「専門科目を学ぶのに必要な語彙・表現力の育成」に目が向

きがちであることを指摘し、専門科目に分化する以前の「教養的な問題提起力・思考力・探求力・発信力」の育成こそが重要であるとの考えも示している（門倉他 2005）。

また、同報告書内にて、三宅（2005）は、日本人学生を主対象とする日本語表現科目と留学生のアカデミック・ジャパニーズとの関連性を考察し、双方の教育に共通する事項として「大学生の言語表現教育において最も大切なのは、自分らしい自分を表現し、人と協力し理解しあって生きることのできる能力である」と述べ、「換言すれば、言語表現教育は人間教育であるというスタンス」と記している。

さらに、二通他（2004）は日本語のアカデミック・ライティングについて、「大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章及びその作成を指す」とし、さらに「アカデミック・ライティングで目指す論理的な思考及び論理的な文章の書き方は、学術分野のみならず、学生の将来の社会生活や職業生活にも役立つものである」と述べている。

この様に、アカデミック・ジャパニーズは市民的教養としての側面を強く持っており、またその教育においては、自分らしさや人との協力関係などが重視されていることがわかる。また、アカデミック・ライティングもアカデミック・ジャパニーズのもつ幅広さと奥深さを内包することから、その教育効果は学術分野にとどまらず、広く社会生活に貢献するものであることが確認できる。

本稿では、これらの先行研究を鑑み、アカデミック・ジャパニーズを「将来の社会生活や職業生活をも視野に入れ、教養的な問題提起力・思考力・探求力・発信力を培いながら、充実した大学生活を送るために必要な日本語力」と定義したい。

2. ライティング・ワークショップとは

2. 1 アメリカにおけるライティング・ワークショップ

ライティング・ワークショップ (writing workshop) は、米国においては 1980 年代から普及し始めた「書く」ことの極めて効果的な教え方・学び方であるという（フレッチャー&ポータルピ）。

フレッチャー&ポータルピ（2007）は、複雑なプロセスの結集である「書くこと」を実践的に楽しくかつ継続的に教え学ぶ方法として、ライティング・ワークショップを推奨している。ライティング・ワークショップについて、教師が用意周到に計画した場であると同時に「何といたってもワークショップの中心にあるのは子どもたちが書くこと」であると明記し、「書く」という作業を中心とし、子どもたちが「作家になる」体験をする時間であることを強調している。また、ライティング・ワークショップと従来型の作文テストとの関係を後の図のように示し、ライティング・ワークショップの効用について次のように述べている。

子どもたちは書けば書くほど、うまく書くにはどうしたらよいかということを知り得し、内容とスキルの両面から質の高い文章とはどういうものかということを知り得るようになります。ライティング・ワークショップはこれらすべてのことを学ぶ機会なのです（フレッチャー&ポータルピ 2007, p 135）。

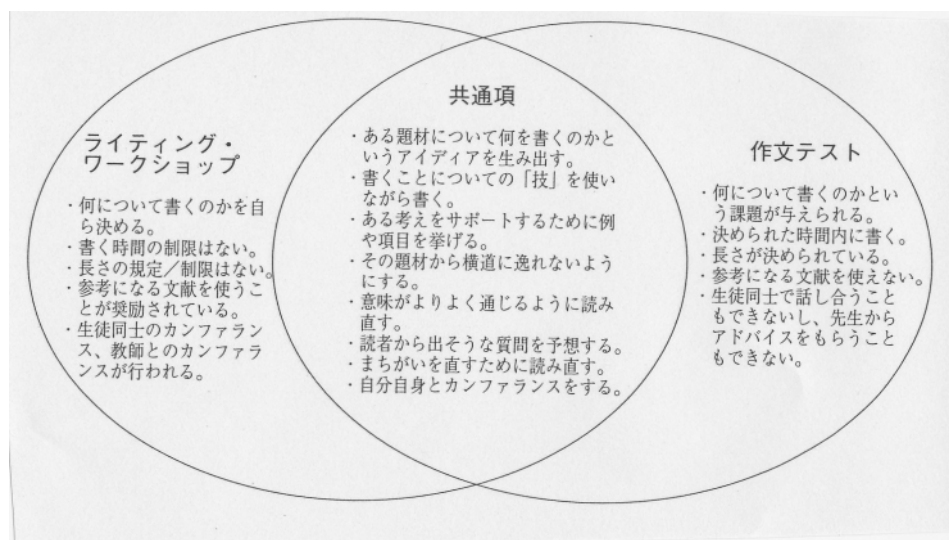


図1 ライティング・ワークショップと作文テストの関係
(フレッチャー&ポータルピ 2007, p 133)

2. 2 日本におけるライティング・ワークショップ

岩瀬他 (2008) は、上述のフレッチャー&ポータルピ (2007) によってライティング・ワークショップを知り、それを実践した日本の小学校における授業記録である。日本の教室事情に合わせ、ライティング・ワークショップを「作家の時間」と名付け、実施方法や留意点等を詳細に述べている。ひとりの教師は「作家の時間」を振り返り、次のように語っている。

Q 教師としてのあなた自身に何か変化はありましたか？あるとすればどのような点ですか？

A 今まで私が行ってきた授業は、教師が課題を出し、子どもたちがその課題を考え、教師が司会をしながら子どもたちの考えを聞く、というような教師から子どもへの一方通行の授業でした。しかし、作家の時間では「子どもたちが自ら作家として考え、悩み、気付きながら自分で書くことを進めていく」最中に、子どもが教師に質問したり、教師から提案したりという子どもと教師とのキャッチボールが行われます。さらに、「子ども同士でより良い作品になるようにアドバイスをし合う」という要素が一つの授業のなかに含まれているのです。今まで自分が行ってきた授業形態で本当に子どもたちに学ぶ力をつけていたのだろうか、と考えさせられました。

(岩瀬他 2008, p18)

日米の報告から、ライティング・ワークショップが効果的に「書くこと」を学ぶ方法であることがわかる。興味深いのは、ライティング・ワークショップが、教師が常に存在する教室場面のみならず、より広い意味で子供たち現実社会のニーズにもこたえる可能性をもった「実践的な書き」を行う授業形態であり、その効用としては、書くことを中心に総合的な学びが起ることである。総合的な学びとは、自律性と協働性が存在し、それを基盤に、生徒間、生徒と教師間の人間的なつながりをも涵養するという、第一章で指摘した要素をも含んでいることを指摘したい。

3. 大学学部留学生授業におけるライティング・ワークショップ

3. 1 本稿の目的

第2章で紹介したライティング・ワークショップという授業形態について、日本では小学校における実施事例は報告されているものの、大学での実践例はまだ報告されていない。

本稿の目的は、大学学部留学生を対象としたアカデミック・ジャパニーズのクラスでライティング・ワークショップを試み、その可能性を研究・考察することである。つまり、第1章で扱った留学生を対象としたアカデミック・ジャパニーズのクラスを、第2章で述べたライティング・ワークショップという方法で行う試みである。

この試みにおいて、①大学の授業として実践可能か、②大学の授業としての留意点は何か、の2点を明らかにしたい。

3. 2 シラバス

本稿で報告する授業実践は、某国立大学の留学生 1-2 年生を対象にしたものであり、2009 年度に実施したライティング・ワークショップの「授業の目標、概要」「授業のキーワード」「授業計画」「授業の方法」はシラバス上、以下のように示されていた。

表1 2009年度シラバス (ライティング・ワークショップ)

授業の目標、概要 (Course Objectives / Overview)	大学生活に必要なコミュニケーション力および表現力をつけることを目的とし、ワークショップ形式で学ぶ。以下のような視点からアカデミック・ライティングの基礎を学ぶ。 1) 文章の種類と目的を理解する 2) 読み手を理解する 3) 書き手と読み手の差を埋める解決策を考える 4) 推敲の目的を考える
授業のキーワード (Keywords)	アカデミック・ライティング、ピア・ラーニング、ライティング・ワークショップ、レポート、他者理解、自己理解
授業計画 (Schedule)	1) ガイダンス 2) ライティング・ワークショップ (文章作成と推敲のための話し合い) 3) まとめ
授業の方法 (Teaching Methods)	クラスメートとともにディスカッションをしたり、書いたレポートを読みあつてフィードバックをしたりする。 プロセスを重視し、体験を通してレポートの書き方を学ぶ授業を目指しているため、学生のみなさんの積極的な参加を希望する。

これまで、筆者が過去に行ってきた同授業は、第2章の「作家の時間」を実践した小学校教師の内省にみられるように、筆者自身が課題文の範囲をある程度限定し(意見文に限るなど)、プロセスを規定し、そのプロセスに沿って学生に「書くこと」の体験をさせる授業であった。もちろん、そのプロセスにおいてはピア・ラーニングを取り入れ、授業内でブレインストーミングや推敲のための話し合いをする等の工夫を組み込む設計をしてい

たため、その点ではさきほどの小学校教師と立場を異にしているかもしれない。しかしながら、授業の大枠は、教師である筆者が予め決めていた。過去のシラバス（2007年度）を参考のために提示する。

表2 2007年度シラバス（プロセス・ライティング）

<p>授業の目標, 概要 (Course Objectives /Overview)</p>	<p>大学生生活に必要なコミュニケーション力および表現力をつけることを目的とする。以下のようなプロセスを通してアカデミック・ライティングの基礎を学ぶ。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 構想を練る 2) 情報検索 3) 目標設定をし, アウトラインを組み立てる 4) パラグラフを組み立てながら下書きを書く 5) 推敲する 6) 点検をする 7) 振り返る
<p>授業のキーワード (Keywords)</p>	<p>アカデミック・ライティング, ピア・ラーニング, 意見文, パラグラフ・ライティング, レポート, 他者理解</p>
<p>授業計画 (Schedule)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) ガイダンス 2) アカデミック・ライティング(プロセス形式でのレポート作成) 3) まとめ
<p>授業の方法 (Teaching Methods)</p>	<p>クラスメートとともにブレインストーミングをしたり, レポートのプランを立てたり, 書いたレポートを読みあわせてフィードバックをしたりする。プロセスを重視し, 体験を通してレポートの書き方を学ぶ授業を目指しているため, 学生のみなさんの積極的な参加を希望する</p>

今回は、そういった枠をかなり外し、学生が自分で書きたいテーマを、書きたい場所で、書きたい様に書き、出来上がったすべての文章を全員で読み、それにフィードバックをし、話し合うということを行った。後に詳しく述べるが、この実践方法は従来の授業の常識からはかなり外れた試みであった。

3. 3 授業の概要

現在、筆者が担当しているこの留学生対象の日本語のクラスは、1学期2単位が1つの区切りである。2008年度夏学期・冬学期、2009年度夏学期・冬学期と、これまでに4回ライティング・ワークショップ形式の授業を試みている。

今回報告するのは、2009年度夏学期の実践である。

3. 3. 1 受講者

正規受講者は6名であった⁽²⁾。その属性は以下のとおりである。

表3 受講者属性

	Iさん	Sさん	SYさん	Jさん	Cさん	Rさん
性別	女性	女性	女性	女性	男性	女性
出身	韓国	韓国	中国	香港	シンガポール	中国
文/理	文系	文系	理系	文系	文系	文系
学年	1年	1年	2年	1年	1年	1年
日本語学習歴	3年	9年	2年	3年	5年	3年

これまでの作文授業⁽³⁾について授業開始前にアンケートを行った。質問と回答を以下に記す。

Q1. これまであなたが受けてきた作文のクラスはどんな授業でしたか。

- ・体系的な授業で、最初は物語などの作文から後には小論文などのものを書いた。文型などを何回もくりかえしながら学んだ。(Iさん)
- ・みんな同じ本を読んで感想文を書く。先生が範囲の広いテーマを提示し、そのテーマから自分がテーマを決めて書く。日本語の文章表現とか、論文の書き方などを学んだ。自由にテーマを選び卒業論文を作成し、演習の時間に論文に基づく発表を行う。(Sさん)
- ・先生がテーマを出して、みんな各自で書く。みんなが書いたものが先生に評価される。先生がいいと思った作文がみんなの前で読まれる。(SYさん)
- ・小論文の書き方、意見文の書き方。毎週作文をし、クラスで発表する(Jさん)
- ・レポートを書くクラスでアカデミック・ライティングを重視したクラスでした。そして、自国の文化を紹介するクラスもありました。(Cさん)
- ・これまで受けてきた作文の授業では、まず先生がテーマを出して生徒はそのテーマについて書いた作文を提示して、先生から評価をもらう。次の授業では先生が前の作文について分析する。(Rさん)

Q2. これまでにあなたが書いた作文は誰に読まれましたか。具体的に書いてください。

- ・先生とクラスメート(全員)

以上から、今回の受講生たちは、これまでに作文をもとに発表をしたり、教師やクラスメートと作文を共有し、読み合ったり、話し合ったりするという協働的な要素を持ったクラスを経験していることがわかった。そこには「先生が範囲の広いテーマを提示し」「先生に評価される」あるいは「先生が分析する」といった教師コントロールが強い場面も含まれている。

3. 3. 2 授業の方法と特徴

今回の授業の特徴としては、書きたいものを、書きたい場所で、書きたい様に書くとした。つまり、テーマについて一切の限定をせず、他の授業で課題として出された作文やレポートも含め、どんなものでも書いてよいこととした。そのため、1回の授業時間内で自己紹介等の短い文章を書き上げる者、2-3回をかけてアウトライン執筆、資料検索、本文執筆、推敲などのプロセスを経てレポート等を仕上げる者、4回以上の授業を使って小説等の大作を書きあげる者など様々であった。授業中に図書館に行くことやPC教室に行くことも可能とした。また、書くために何かを読んだり、調べたりする必要があれば授業時

間中にそれをおこなってもよいことにした。PCを使うこと、参考文献を読み込むこと、写真を撮ること、インタビューをすること等、目的とする文章執筆に必要なことであれば、どんなことでもおこなってよいことにした。

これは従来の教室の常識からするとかなりの逸脱行為であり、時に、教師である私が一人教室にポツンと座っているといた光景を作りだした。

ただし、学生に次の二つのシートの記入と、記入事項についてクラスの前後にその内容を全員に宣誓することは課した。

①「クラス前後シート」(稿末に<参考資料1>として添付)

②「課題設定シート」(稿末に<参考資料2>として添付)

また、学生たちはお互いに必要であれば、「課題設定シート」の記載項目としてあるように学生たちは必要に応じてクラスメートや教員に「何かをお願いする」権利を有していた。たとえば、インタビューやアンケートに答える等である。また、教師である筆者は、必ずクラスにいて、どんな質問でも受けることにした。質問を個人的な範囲でとどめたければ、教師はそれを守り、皆と共有してもよいという承諾が得られ、クラス全員に必要なことであると教師が判断した場合は、授業時間の最後にその質問と回答をクラス全員に還元した。

このような書きのセッションを何回か繰り返した後、出来上がった文章を教師が人数分コピーし、全員に作文本体と③「フィードバックシート」(稿末に<参考資料3>として添付)を渡した。そして、その次の授業の1回分をまるまる使い、それぞれの文章に対して、全員で文章をよくするための話し合いを行った。読解とフィードバックシートへの記入は、時間の関係上、必然的に授業外で行うことになったが、学生たちは全員きちんと準備を整え、話し合いに臨んだ。話し合いの時間には限りがあったが、フィードバックシートを通して、作文の執筆者は、クラス全員(教員も含む)から細かなフィードバックを受けることができた。

4. 実践結果と考察

4. 1. 成果物からの考察

成果物としては、以下の4種類が産出された。

- ①クラス前後シート
- ②課題設定シート
- ③フィードバックシート
- ④作品(文章)

成果物として提出された④作品(文章)のジャンルは筆者の想像を超えたものであった。

- ・は授業関連のもの、★はプライベートなものである。
 - ・基礎演習のミニ発表の原稿(自国の食べ物を紹介・自国の民族について紹介)
 - ・専門基礎科目で出された都市整備についての課題レポート
 - ・自主ゼミに提出する自己紹介(ウェブに掲載される)
 - ・授業で出されたインターフェースについての調査レポート
 - ・授業で出された未来への提言レポート
 - ・授業に対する感想と意見

- ・授業での発表レジュメ
- ・新聞記事への感想と意見
- ・演習授業でのスピーチ原稿とレジュメ
- ★日本語教育の恩師あての手紙
- ★ショートストーリー/小説
- ★映画鑑賞後の感想文
- ★気になったニュースの解説とそれに対する意見

この様に、学生たちは授業に関連したものだけでも、様々なジャンルのものを量産しなければならない環境にあった。授業で課される文章は単なる感想文から調査レポート、スピーチ原稿まで多岐にわたった。また、当初学生たちは、授業関連のものを中心に書いていたが、Cさんがショートストーリーを書きあげ、それを発表すると、クラス全体が個人的な文章を創作する楽しみを見出すようになり、Cさん同様、ショートストーリーを書いたり、自分が見た映画を紹介する文章を書いたりするようになった。このように後半はプライベートなものが徐々に出てくるようになり、前半と後半では文章のジャンルに変化がみられた。学生たちは共有の時間を心待ちにし、1学期の授業の終了を惜しむまでになった。

授業に関係するものも、プライベートなものも、両者とも彼らの大学生活の中から生まれた現実的なライティングのニーズであり、その結果として算出された様々な文章（作品）であった。

第1章で「将来の社会生活や職業生活をも視野に入れ、教養的な問題提起力・思考力・探究力・発信力を培いながら、充実した大学生活を送るために必要な日本語力」とアカデミック・ジャパニーズを定義したが、今回算出された文章はその定義に該当するものであると考えられる。

その理由としては、授業関連では、「自国の紹介」や「自己紹介」、「未来への提言」等、教養学部 に在籍する留学生として充実した大学生活を送るための文章執筆が求められ、教養的な問題提起力・思考力・探究力・発信力を培うものとしては、「都市整備についての課題レポート」「インターフェースについての調査レポート」等が求められている。これらは当然と言えば当然だが、大学教員が学生に対し教養的な様々な力の涵養を目的に、課している文章執筆であり、同時にクラスメートとの人間関係形成等、大学生としての社会生活の基盤を形成するものである。そして、何よりもこれは実際に大学生活を送る学生たちに求められた文章執筆作業であった。

ライティング・ワークショップを行うまでの筆者のアカデミック・ライティングのクラスは、こういった大学生活に必要な文章を、筆者自身がわざわざ想定して課題を出していた。それはそれで学生たちのアカデミック・ジャパニーズの力を涵養する取り組みであったが、学生が現実に持っているニーズ以上のものを想定できていたかどうかは疑わしい。また、学生たちは多くの書くべき課題を抱えており、そういった状況であえてアカデミック・ジャパニーズの訓練用としての課題を出す意味がどこまであったかについても、現在の筆者は明確な答えを導き得ない。

4. 2 授業終了後に行ったアンケートからの考察

以下、アンケート結果の一部を紹介する。

Q. 今学期、あなたはどんな力がついたと思います

- ・自分の文章をどんな風になおしたら良いか良くわかって、書く力がもっとついているのではないかと思います。(Iさん)
- ・自分の作文を他人が読む時どんなことがぴんとこないか、どんなことに疑問を抱くのであろうかなどを書く時にあらかじめ考えるようになった。(Sさん)
- ・理系のテーマについてのレポートを書く能力 (Jさん)
- ・文章を恐れずに書くこと。難しい言葉を多く使って、できるだけ文章に用いること (Cさん)
- ・読む力とレポートの書き方がよくなったと思います (Rさん)

ライティング・ワークショップの効用として期待していた通りの結果である。学生たちは自分たちが持っている現実的なニーズに対し、書くことを中心とした総合的な学びをしている。ここでいう総合的な学びとはアカデミック・ジャパニーズの定義とも深くかかわってしよう。

前節で述べたように、アカデミック・ジャパニーズの訓練用として何かを書かせることよりも、実際に必要とされている文章執筆において「教養的な問題提起力・思考力・探究力・発信力を培いながら」文章の書き方を学んでいる様子がうかがえる。学生からの「自分の作文を他人が読む時どんなことがぴんとこないか。どんなことに疑問をいだくのであろうかなどを書くときあらかじめ考えるようになった」という声はそれを表してしよう。このように、読み手への意識が高まっている様子、理系の学生が書いたレポートを参考に文系の学生が理系のレポートの書き方を学ぶなど、仲間との交流から総合的な学びが起きている様子もうかがえた。

Q. 日本語の授業の中で、①他の授業のレポートを書いてもいいということ、②好きな場所に行き作業をしてもいいということについて、どう思いますか。

- ・良いと思います。自由に他のところに行き書いていたらたまにすごく良いことが思いつくこともあるし。そして、一回くらい皆が同じものを書いて、それについてあつく語るのも良いと思います。
- ・①他の授業のレポートを書いてもいいことは、時間が足りない私達にはすごくいいと思う。(Iさん)
②書くという作業は他人に強制されて書けるものではない。うまく書けるときもあれば、そうじゃない時もあるし。教室の中ではよく書けないという時もある。そのため、自由にやったほうが良いと思う。(Sさん)
- ・①に対しては本当に助かると思います。書く時間があるのに、あえてレポートが禁止されるなら、他に書きたいものも思いつかなくなるかもしれません。
②私は基本的にパソコンで書くタイプなので、情報棟でやることはとてもありがたいです。(Rさん)
- ・とても助かる。残念ながら、時々自分の書きたいことを書く余裕はないけど、この時間帯を用いてレポートを書くのはすごく助かる。(しかも先生やクラスメートに意見を求めることが本当に良い) (Cさん)
- ・①他の授業のレポートを書くことによって、他の分野の知識（日本語の言い方など）を身につけるのでよかったですと思います。

②好きな場所で作業するのは、教室だけでなく、自由な雰囲気、資料を調べたりもできるのでいいと思います。(Rさん)

学生たちは、日本語教師があえて訓練用のテーマを与えずとも、実践的に「書く」必要性に迫られ、すでに書くべきテーマを持っていることが改めて確認された。これは時間のない学生たちにライティング・ワークショップが好意的にとらえられた一つの理由であった。また、書くことへの動機が高まったことももう一つの理由としてあげることができる。2009年の夏学期にこの方式で授業を受けた学生6人のうち4人が冬学期にも同じ授業を受講した。その理由は「この方法は、授業の助けになるし、何よりも自分で何かを書きたいと思える方法だから」ということであった。

Q. この授業の改善点およびアドバイスをお願いします。

- ・共有の時間をもうちょっと計画的に（たとえば4・8・12回目など）したほうが良いと思います。(Iさん)
- ・特にないが、作品の数によって共有の時間をうまく使えなくなって長引いてしまう傾向がある。そのため、ある程度の作品が集まったら共有するなど、時間配分の工夫をしてほしい。(Sさん)
- ・共有の時間の回数を増やしてほしいです。指定のテーマで、みんなで一つの物語を書くのも面白いと思います。(Rさん)

このように共有の時間を確保するために、時間配分を求める声があがった。これは共有の時間の効果を学生たちが認識したからこそ生まれた声だろうと考えられる。共有の時間の上手な確保が大学におけるライティング・ワークショップを成功させる鍵かもしれない。岩瀬他(2008)の小学校の実践では、時間内に書いたものを時間内に共有するという方法をとっていたが、大学の場合、書く文章の質と量が異なるため、短時間で書きあげることにはできない。また、共有するためには、授業外の時間を使って読み込む作業も必要になるため、忙しい学生たちは、仲間の作品を読む時間を捻出することに苦勞をしていたようだ。

5. まとめ

①ライティング・ワークショップは大学の授業として実践可能か。

→ライティング・ワークショップは、教師のコントロール枠を緩めることで、学生が本来持っている「実践的な書き」のニーズが教室に持ち込まれる可能性がある。そのニーズはアカデミック・ジャパニーズの要件を十分に満たしており、また忙しい学生たちにとって、訓練用ではなく本当に書かなければならないものを書くことができる状況が好意的に受け入れられることから、実践可能である。また、学生自身が書くことに楽しみを見出したり、動機付けを自らするようになったことも好意的に受け入れられた根拠になるだろう。

②大学の授業としての留意点は何か。

→共有の時間を確保するために、ライティング・ワークショップにおける時間配分（特にスケジューリング）に気を配るべきである。大学生の書く文章は、量も多く、ジャンルも多岐にわたり、質も高いため、書く時にも読む時にもそれなりの時間がかかることを考えるべきである。学生たちは共有の時間での学びを楽しみ、意味を見出している。

(影山陽子 かげやまようこ・日本女子体育大学・kageyama@jwcpe.ac.jp)

注

1. これらの授業は「書くこと」だけでなく、読む、書く、話す、聞く、4 技能を使った実践であり、それに調査や分析なども加わるのであるが、アウトプットとしての文章作成がゴールになるためプロセスライティングやパラグラフライティングなど「書くこと」に焦点が当てられることが多い。
2. 正規受講者の他に、単位対象でない博士課程所属の中国人大学院生も途中まで参加していた。途中から多忙となり最後まで参加はできなかったが、「こういう形式の授業を大学院でもやってほしい」という希望が出た。「大学院のゼミがそれにあたるのではないか」ときいたところ、「広い話題を扱った日本語の実践的な勉強を留学生としてしたい。専門分野に特化する前に、常識としての日本語の力がほしい」という回答であった。
3. 「これまでの作文授業」とは母国で受講した外国語としての日本語教育および母国語教育での作文授業、そして来日後の予備教育としての日本語教育における作文授業を指す。

本稿で使用したデータの収集においては、文部科学省の科学研究費補助金（平成 18-21 年度基盤研究 C, 課題番号 18520403 「大学教育への社会的要請に応える日本語表現能力育成のための統合・協働的カリキュラム」, 研究代表者大島弥生）からの助成を得ました。御礼申し上げます。

参考文献

- 岩瀬さやか・岩瀬直樹・甲斐崎博史・金子文昭・菊地博之・本田陽志恵・吉田政晃・小坂敦子・吉田新一郎（2008）『作家の時間「書く」ことが好きになる教え方・学び方【実践編】』新評論
- 大島弥生（2006）「大学での学習を支える日本語表現能力育成カリキュラムの開発：統合・協働アプローチ 協同研究と報告書の概要-」『大学での学習を支える日本語表現能力育成カリキュラムの開発：統合・協働アプローチ』（平成 15～平成 17 年度 科学研究費補助金基盤研究 B, 課題番号 15320065, 研究成果報告書, 研究代表者大島弥生), 3-7.
- 門倉正美（2005）「アカデミック・ジャパニーズとは何か」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』（平成 14 年度～平成 16 年度科学研究費補助金基盤研究 A1, 課題番号 14208022, 研究成果中間報告書, 研究代表者門倉正美), 123-132.
- 門倉正美・堀井恵子・曹大峰・鄭起永「ワークショップ3 アカデミック・ジャパニーズ」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』（平成 14 年度～平成 16 年度科学研究費補助金基盤研究 A1, 課題番号 14208022, 研究成果中間報告書, 研究代表者門倉正美), 193-196.
- 筒井洋一（2005）『言語表現ことはじめ』ひつじ書房
- 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子（2004）「アカデミック・ライティング教育の課題」『日本語教育学会 2004 年春季大会 予稿集』

- 三宅和子 (2005) 「留学生・日本人大学生のアカデミック・ジャパニーズとは」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』(平成 14 年度～兵精 16 年度科研究費補助金基盤研究 A1, 課題番号 14208022, 研究成果中間報告書, 研究代表者門倉正美), 101-112.
- ラルフ・フレッチャー&ジョアン・ポータルピ (2007) /小坂敦子・吉田新一郎訳『ライティング・ワークショップ「書く」ことが好きになる教え方・学び方』新評論

<参考資料 1>

2009 夏学期 国際コミュニケーション日本語上級

影山陽子

【課題設定シート】

年 月 日 () 学籍番号： 氏名 (ふりがな)：

質問 1 : 書こうと決めたのは何ですか？

課題：

目的：

読者：

★これまでにそれを書いたことはありますか？その時にどうでしたか？

質問 2 : クラスメイトや先生に何をしてほしいですか？

<参考資料 2>

2009 夏学期 国際コミュニケーション日本語上級

影山陽子

年 月 日 () 学籍番号： 氏名 (ふりがな)：

クラス前：今日やることは何ですか？

クラス後：今日やったことは何ですか？

感想や質問をどうぞ。サポートが必要なことがあったら是非！

<参考資料 3>

2009 夏学期 国際コミュニケーション日本語上級
フィードバックシート

影山陽子

作文を書いた人：

タイトル：

作文のジャンル：

作文を読んだ人：

- 1 面白いとおもったところ・いいなと思ったところはどこですか。
- 2 確かめてみたいところ・もっと詳しく聞いてみたいころは何ですか。
- 3 この作文をもっとよくするにはどうすればいいでしょうか。
- 4 この作文を書いた人にメッセージをどうぞ！ (なるべくたくさん書いてください)