

留学生支援に必要なことは何か

—東京国際大学日本語補習システムの学習記録の分析—

石塚京子・金庭久美子・齋藤伸子・槌田和美

要 旨

東京国際大学では正規の日本語授業の他に「日本語補習システム」が置かれている。本稿では、本システムの2000年度の学習記録を分析し、留学生が必要とする支援は何かを探った。その結果、学習環境については、1) 留学生は個々のニーズに合わせ自由に使える学習空間を求めていること、2) 単位や成績に関係のない場に位置することによって学習者が主体的に学習を展開していること、がわかった。また、教師の役割については、1) 学習者の潜在的な自律学習能力を引き出し顕在化する役割を担っていること、2) 学習者とリソースの相互作用を支援する者であること、等がわかった。

キーワード: 留学生 自律学習支援 日本語補習 学習者の多様性 学習の個別化

0. はじめに

近年、留学生を受け入れている諸大学において、補習指導あるいは自律学習支援といったプログラムへの関心、あるいはより個別化した指導方法の必要性が指摘されている。その一因は、日本語力やアカデミックな背景の大きく異なる留学生が多数入学するようになってきたことにある。

そのような中、東京国際大学では、1999年3月に留学生を対象とした「日本語補習システム」が開設された。東京国際大学には留学生のための正規の日本語科目が開講されているが、本システムはそれ以外に日本語力を補強することが必要だと思われる学生、あるいはさらに日本語力をつけたいと考える学生のために、自律的な学習を支援することを目的として学部日本語教員の協力を得て開設された。本システムは成績評価の対象とはならず、参加は基本的には学生の自主性に任されている。齋藤他(2000)では、本コースを紹介するとともに、1999年度の学習記録を分析し、全体並びに個別の利用状況を報告した。しかしながら、本システムは手探りの状態でのスタートであったため、初年度は留学生支援に必要なことは何かについて具体的に明らかにすることができなかった。

そこで、本稿では、東京国際大学第1キャンパス¹⁾における「日本語補習システム」の2000年度の活動を通して本システムの果たす役割をインストラクター自

身が振り返り、留学生が必要としている支援とは何かを探り、どのような学習環境を整えるべきか、また支援者はどうあるべきかを具体的に明らかにする。

1. 留学生への個別支援

留学生への援助には、大きく分けて、生活および精神面を中心に支援するものと、学習面を中心に支援するものがある。前者の例としては、留学生相談室における専門のカウンセラー、留学生アドバイザーによるカウンセリング、学内外のネットワーク作り等があげられる。学習面での支援の例としては、チューター制度、教師のオフィスアワーでの対応、学習カウンセリング、リソース・センター、ライティング・センター等があげられる。

学習面での支援方法として最も一般的に行われているのは、先輩学生や大学院生等によるチューター制度（岡田 1999）と、教師のオフィスアワーでの対応であろう。どちらも、学習内容を直接個別指導するという点で共通している。学習カウンセリングは、基本的には直接の学習指導を目的とせず、自律的な学習を促進する目的で、例えば学習の仕方についての相談等に対応するものである（梅田 2000）（山崎 2000）。リソース・センターは、教材や情報等のリソースが集められた場であり、専門の相談員がいて、リソースの使い方や学習に関する相談にのる（福永 1995）。ライティング・センターは、アメリカの大学等にみられるもので、そこには専門のスタッフがいて、持ち込まれたレポートの文をチェックしたり、文章の書き方についてのアドバイスを与えたりする。対象は文章の書き方に問題のある学生で、非母語話者のみでなく母語話者も含まれる（Blalock 1997）。

池上（1995）は、学習者の多様性に対応する方法として、指導方法を学習者個人に合わせる個別化が有効であると述べる。学習の個別化は、学習者個人の習熟度や学習目的・目標に合わせて行われる指導方法であり、学習者個人に対応する可能性を広げていくものであるとする。

学習の個別化は、学習者要因の個別性という観点からも重要である。学習者には、年齢、適性、動機・態度、性格、学習ストラテジー・学習スタイル他の、個別性要因があり、学習環境要因と相互作用しながら学習過程に影響を及ぼしているとされる（林・他 1999）。よりよい習得を促すためには、これらの学習者要因および学習環境の個別性に留意しながら、その相互作用がうまく進むように支援することが必要である。

柳澤（1993）は、学習の個別化に対する方策として、基本的な考え方が二つあるとする。一つは、個人それぞれに学習すべきプログラムを与えて学習させるという考え方、もう一つは個人が自律的に学習を行い、教授組織はガイドを含む支援活動の役割を担うという考え方である。具体的な方法としては、前者ではプロ

グラム学習やCAI、後者では問題解決型の学習や学習者中心の指導があげられる。また、後者に特徴的なものは教授者（柳澤では「教授組織」）の関わり方で、教授者は学習者を支援するものとして、「リソース」や「ヘルパー」「サポーター」といった役割を担うことになる。

柳澤はさらに、学習の個別化のための適当な援助の提供要件として、リソースおよびそれを集積したセンターが必要であるとしている。そこには、集団学習や個人学習のための各種教材、情報資料が整備され、自分のスピードで自分の学習のペースを決めることができる。柳澤は、このようなセンターは、単にさまざまな情報を収集、保管し、学習内容のリソースとしての利用に備えるというのではなく、学習目標、教材作成、学習活動、評価、さらに評価から学習目標、そして学習という教育システムの中に位置づくものであるとする。

田中・斎藤(1993)では、これらを統合したシステムを「学習支援システム」として、理論と具体的な構築方法を示している。そして、人的リソース、物的リソース、社会的リソースの3種類のリソースを収集しておく必要があると述べている。教授者の役割は、学習者がリソースをよりよく使うための手助けをしたり、自らがリソースとなって情報を提供したり相談を受けたりすることにある。

学習支援システムにおける教授者には、相談を受けるもの、あるいは学習者に言語知識を与える者という単一の役割ではなく、学習者の言語習得を促すために「学習者とリソースとの相互作用を支援する者」（池上 1995）としての役割が求められているのである。

さらに、留学生支援一般において、石隈(1996)は留学生支援活動の援助者を日常の仕事の中心としている「専門的ヘルパー」、役割の一つあるいは一側面としている「役割ヘルパー」、職業や家族としての役割とは関係なく援助サービスを行う「ボランティア・ヘルパー」に分類しているが、横田(1999)では日本語教員は言語教育という役割的ヘルパーを基本としながら、状況によっては専門ヘルパーにもなり、ボランティア・ヘルパーとしても期待されていると述べている。

これらは、基本的に全て学習者個人を対象とした学習支援システム構築のための提案である。しかし、藤原他(1997)が述べるように、個別の学習者に対してどんな支援を行うべきかについて明確な答えを得ることは、いまだ困難なようである。

2. 東京国際大学日本語補習システム実施報告

東京国際大学第1キャンパスにおける日本語補習システムの概要および実施内容を次に述べる。

2.1 学年別留学生数

本学第1キャンパスでは留学生の占める割合が年々増加する傾向にある(表1)。これに伴い日本語力の異なる留学生が多数在籍するようになった。同じ大学で学ぶ留学生といっても、ニーズや個々の状況等を分析すると実に多様化しているようである。このような中で本学では1999年以降の留学生の大幅な受け入れに並行し、日本語補習による学習支援の体制作りが行われた。

表1 2000年度の学年別留学生数(第1キャンパス)

1年生 (2000年入学)	2年生 (1999年入学)	3年生以上 (1998年以前)	合計
124	89	75	288

(単位：人)

2.2 日本語補習システムの環境

日本語教育といってもその側面はいろいろあり、まず教育の全体を支える経営資金、次に教育施設および機器、教育の目標と方法、それを具体化する教師・教科書・教材、そして教育の対象となる学習者があげられよう。これらが総合的に活用されて有効な教育が可能になると考えられる。

2.1で述べたような状況のもと、本システムは語学ラボラトリー内で実施されることになった。語学ラボラトリーは、全学生を対象とした語学ソフトの自習スペースである。そのため、室内には自習用のコンピュータ、ビデオデッキ、カセットデッキといった機器が複数配備されていて、本システムを利用する留学生もそれらを使用することができる。その一角に、日本語インストラクター(教師)が待機する「日本語学習コーナー」が設けてある。そのコーナーにはビデオやCD-ROMソフト等の視聴覚教材、専門用語辞典、市販の教科書や問題集等の日本語教材を配備しており、同室内での利用が可能である。また、本システムの教材をより身近なものとし、自由に使えるよう段階別教材も作成した。段階別教材とは、レベルや目的が異なる幅広い学習者層の誰もが利用できるようにと、同じテーマの教材を平易なものから難度の高いものへと段階毎に分けてプリント化したものである。段階を追って学習する場合にも、その場で必要なポイント学習の場合にも対応できるようにした。

また、希望する学習者は、「日本語学習コーナー」で待機している日本語インストラクターに学習相談をしながら、アドバイスや指導も受けられる。

このように、本システムに与えられているものは、教育施設および機器、インストラクター(教師)・教科書・教材、そして学習者本人といった素材のみである。その素材をどう使うか、どう変化させるかといった方法や目標は予め設定されて

おらず、それを構築するには学習者の自主性と自律的学習能力が必須となる。

2.3 日本語補習システムの利用方法

本システムの利用者は大きく分けて2種類ある。一つはブース利用の学習者であり、もう一つは質問、相談を目的とする学習者である。前者の利用者は利用票に必要事項を記入後、パソコン、テープ、ビデオのブースかデスクで、目的に応じて自習する。自習中に相談や質問があればインストラクターのデスクに行って質問する。後者の利用者は直接「日本語学習コーナー」でインストラクターに個別に相談する。相談の際、インストラクターは学習の相談内容や学生から質問を受けた表現や言葉等、その時観察されたことを記録する。また、学習者が持参した資料で相談内容や指導経過を知るために役立つものがあれば学生の了解を得てコピーし、学習者ごとにファイルする。

本システムは複数のインストラクターで運用されており、情報共有化を図るため、利用票や相談内容はデータベースソフト²⁾を用いた学習記録に記録する。

以下に実際の相談内容とデータベース（表2）の実例をあげる。

表2 データベース例

学籍番号	氏名	相談日	内容分類	利用内容	対応	メモ ³⁾	コメント
XXXX	xxx	2000 /x/x	C インストラクターとの接触	グラフの説明の質問（増減を繰り返す場合どうしたらよいか。）	『論文ワークブック』利用、増減を繰り返すの表現を示す。『経済白書』のグラフで口頭練習	有 (下記参照)	意欲的。次回は表の説明を練習したらどうか。
YYYY	yyy	2000 /x/x	A パソコン	xx 先生のレポート作成(word)			

メモ レポートのグラフの説明についての質問

「このグラフ『4月上がって、5月下がって、6月上がって、7月また下がって』なんですけど、どう説明したらいいですか。」

学習記録の情報は、次回の相談の際利用すると共に、延べ利用人数や異なり利用人数、個人別利用回数等の利用者全体の動向を知るための集計にも利用する。

また、日別の利用状況については、学習者Aの場合は図のようになる。学習者Aは、AパソコンやF自習を中心にCインストラクターとの接触を繰り返していることがわかる。

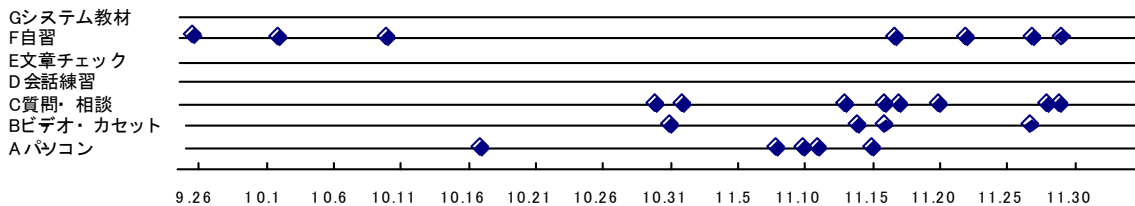


図1 学習者Aの日別利用状況

2.4 利用状況とその分析

学習記録データベース（表2）をもとに、利用状況の集計を報告する（表3）。まず、利用者の集計を示す。表3は1999年度、2000年度の延べ利用者数である。

表3 延べ利用者数

	1999年度	2000年度
延べ利用者数	1001人	1934人

初年度の1999年度に比べ2年目の2000年度は利用者数が倍増した。

表4で2000年度の利用について詳しくみると、延べ利用者数は半数以上が1年生で占められており、学年が上がるにつれ、延べ利用者は半減していくことがわかる。これは1年生が大学での授業やレポート等で日本語補習を必要としている割合が高いことや、2年生以降では日本語の問題が解決しつつあると本人が思っていることや、アルバイトや他の専門教科の勉強に追われ、本システムでの勉強に割く時間が減っていることが原因ではないかと考えられる。

異なり利用人数でも延べ利用人数と同様、学年が上がるにつれ減少する傾向が見られるが、一人あたりの年間利用回数をみると、2年生は1年生と大差ない。このことから2年生では習慣的に日本語補習システムを利用している学生と余り利用していない学生の2グループに分かれていることがわかる。

表4 2000年度年間学年別利用状況

	1年生	2年生	3年生以上	合計
延べ利用者数（人）	1187	500	247	1934
異なり人数（人）	77	34	51	162
利用回数（回）	15.1	14.7	4.8	11.9

注) 年間利用回数は学年ごとの延べ年間利用回数/年間の異なり人数を小数点2桁以下切り捨てて算出した。

次に、表5に2000年度の利用状況を示し、学習記録から本システムがどのような用途で利用されたかについてその内容を詳しく見ることにする。

2000年度学習記録には2120件⁴⁾の利用データがあるが、それらを学習内容別

にAパソコン、Bオーディオ、Cインストラクターとの接触、D会話練習、E文章チェック、F自習、Gシステム教材に分類し、それぞれの件数を集計した。このうち、最も利用が多かったのは、Aパソコン(49%)、次いで、Cインストラクターとの接触(16%)、F自習(15%)となっている。

全利用内容のうち、Aパソコン(49%)が最も多かった理由については、本学がコンピューターリテラシーを重視した教育を行っており、情報検索やレポート作成にパソコンを利用するよう指示していること、パソコンは学習者にとって高額であるため購入できず本システムのパソコンを利用していることが大きな要因であると考えている。パソコンは支援に必要なものであると言えよう。

Cインストラクターとの接触(16%)については、2.5で詳細に述べることにする。

F自習(15%)は本学の図書館や自習室、自宅で行っているものと同じである。ではなぜ本システムで自習するのか。2.3の図1を見ると、自習だけの日と自習しながら補習システムの教材を利用したり、インストラクターに支援を求めたりしている日がある。つまり、本システムで自習すれば自習中に起こった問題が教材やインストラクターを通じてすぐに解決できると考えているのではなかろうか。

表5 利用内容別集計 (単位：件)

	A パソコン	B オーディオ	C インストラクターとの接触	D 会話練習	E 文章チェック	F 自習	G システム教材	合計
1年計	697	191	233	9	39	153	31	1353
2年計	204	54	83	18	6	130	15	510
3年以上・その他	140	37	26	0	15	26	13	257
合計	1041	282	342	27	60	309	59	2120
全体比	49%	13%	16%	1%	3%	15%	3%	100%

2.5 インストラクターとの接触の内容

次に、Cインストラクターとの接触(342件)について述べる。学習者とどのような接触があったのだろうか。

Cインストラクターとの接触は下位項目として質問・相談、面接、フィードバック、その他に分けられる。面接とは新入生に対する個人へのオリエンテーションであり、フィードバックは前年度の学習記録を学生とともに振り返ったものである。その中で最も多かった質問・相談(244件)を下位分類した結果、表6のようになった。インストラクターに質問・相談した項目は(1)日本語関係が最も多く、合計133件である。以下(2)学習方法36件、(3)生活相談11件の順となっている。

表6 質問・相談内容下位分類 (単位：件)

	(1) 日本語関係	(2) 学習方法	(3) 生活相談	(4) その他 ⁵⁾	合計
1年	105	11	5	44	165
2年	25	15	1	17	58
3年以上	3	10	5	3	21
合計	133	36	11	64	244

2.3 で述べたように学習記録には、詳細な利用内容や対応とファイル化された資料が残されている。それらを次の(1)から(3)に示す。

(1) 日本語に関するもの

日本語に関する質問には、以下のa～dがある。

a 漢字・語彙に関するもの

漢字の読み方や意味についての質問は数多く見られた。記録に残されているものの中から、例を示す。

1) 漢字の読み方と意味

「触法」、「手形」、「拉致」、「規制緩和」、「派遣会社」、「郷鎮企業」、「放権譲利」、「委譲」等

2) 漢字の読み方のわからなかったもの

描く、漂う、司る、奏する、委ねる、当初、自負、没落、潮流、参考文献、継続、配偶者、聚落、歓喜、介護、生前贈与、平等、不公平、顕著、筆舌、審判、血眼、上納、留保、売却等

3) 外来語の意味

ネチケット、ウェブサイト、アップロード、ハイテク、IT等の意味

これらの質問は、授業で用いている教科書に書かれている語やレポートを書くための参考文献に書かれている語である。

漢字の読み方や意味について1)のような語の質問があった。これらの漢字の多くは「経済」の分野⁶⁾と思われる語である。1999年度もこれらに類する質問を受け、インストラクターが答えられない専門用語がいくつかあったという経緯から、経済用語の辞典を数冊、本システム教材として、購入した。2000年度はこれらを利用し、読み方についてはインストラクターが教えて、その内容については辞典を使って調べるよう指導した。

2)は読み方について質問を受けた漢字である。1)と同様、経済の分野と思われる語が多く見られる。また、ここに挙げた25語のうち、リーディングチュウ太⁷⁾のレベル判定ツールのうち、語彙チェッカーで、能力試験のどのレベルの語彙に相当するか調べてみた。前述の25語のうち、2級に属するものは、わずか3語(参考文献、平等、審判)のみで、それ以外は1級4語(漂う、司る、没落、

介護)と級外18語となっている。つまり学習者が支援を求めるのは、まだ習ったことのない新出語彙ということになる。

また、3)に見られるようにカタカナやアルファベットで表記される外来語についての質問が多いのも特徴である。

b 文法・表現に関するもの

学習記録に入力された内容のうち、文法・表現に関する質問を挙げる。

(a) 使い分け

- ① 「にしたら」と「としたら」
- ② 「より」と「まして」
- ③ 「にかかわらず」「にもかかわらず」
- ④ 「聞かせてあげる」「～てもらう」
- ⑤ 「からには」「以上は」等

(b) 使い方

- ① 「鬼に金棒」の「に」
- ② 「～のではないだろうか」
- ③ 「4月1日をもって」の「をもって」
- ④ 「せざるを得ない」
- ⑤ 「からこそ」
- ⑥ 「覚悟した上は」の「上は」
- ⑦ 「～かねる」「～かねない」等

(a)は似ている表現の使い分けの質問、(b)は表現そのものの使い方である。これらの表現の多くは、日本語能力試験の準備をしている学習者から出たものである。日本語補習システムにある教材を利用して自習し、学習者だけでは解決できない箇所を質問に来ている。インストラクターは返答後、さらにその表現を強化するため、他の能力試験対策の教材から類似問題をするようアドバイスしている。

c レポート・論文・口頭発表に関するもの

レポート・口頭発表に関する質問も多く見られた。具体的には次のようなものである。

- 1) 説明文を書くにはどうしたらよいか。
- 2) 口頭発表したものをレポートにするにはどうしたらよいか。
- 3) 先生から抄録型から列挙型にするように言われたがどうしたらよいか。
- 4) レジюмеで注意しなければならないことは何か。例えば表やグラフ等。
- 5) 図や表を説明する場合、どんな表現を使ったらいいか。

インストラクターは学習者の持参したレポートを読み、気づいた箇所についてアドバイスをを行っている。そのアドバイスの内容は以下の通りである。

- a) 文法的な誤りを指摘。
- b) 自分の文か引用した文かわからないので、明確にするように。
- c) 論理が一貫していない箇所を指摘。
- d) 重要な箇所がわかるように副詞や接続詞を入れたらどうか。
- e) レポートの全体的な構成を検討したらどうか。

これらの指導には市販の『論文ワークブック』等を利用することもあった。

d 会話に関するもの

会話についての相談は、「日常会話が学べるテキストを探してほしい」「大学生の同級生と話せるように会話の練習をしたい」「会話練習の相手を紹介してほしい」等が主である。それに対し、インストラクターとボランティア学生が相手をした。会話はテープに録音し、会話の後で、テープを聞きながら、発音、イントネーション、表現を訂正しながら、指導していく。インストラクターに十分な時間がとれない場合は、テープを学習者に渡し、気になる箇所をメモしたり、書き起こしたりするよう指導している。

さらに、雑談、近況報告といった分類のものもある。この会話によってどのような能力が向上したかははっきりしないが、インストラクターとのコミュニケーションから学んだことは多いと思われる。特に2年生の利用者の中には、本システムを利用していただいていたもののインストラクターとは接触せず、1年かかってやっと挨拶を交わすようになり、さらに何度か雑談を交わすようになってはじめて本格的な学習相談をするようになったというケースもあった。このような雑談も無駄ではないように思われる。

(2) 学習方法に関するもの

学習方法に関するものとしては、日本語能力試験のための学習計画作り、会話練習の方法、会話を録音したあとの自習方法、レポートの資料探しの方法等の相談が主である。また、講義の指定図書が読めず、漢字の学習方法を相談してきたケースもあった。

(3) 生活相談に関するもの

学習記録に入力された相談内容には、日本の文化や生活に関する質問も見られた。日本の文化に関する質問としては、「しめ縄とは何か」「羽子板とは何か」「破魔矢とは何か」等があったが、CD-ROM 百科事典『マイペディア』（日立デジタル平凡社）を利用して調べさせた。また、インターネットで検索させ、調べるという方法も指導した。

日本の生活に関する質問としては「電話の番号案内を利用するにはどうすればいいか」「税金控除の書類はどう書けばいいか」「日本人の家を訪問するがどうしたらよいか」等があった。これにはインストラクターの経験から対処方法を教えた。また、暑中見舞いや年賀状の書き方で相談に来る者やホームステイをしたお宅へのお礼の手紙の内容チェックに訪れる学習者もあり、市販の手紙の書き方事典を紹介した。さらに口内炎ができたが保健室でどのように伝えればよいかという相談もあり、日本語で何と云えばよいか練習した上で保健室に行かせた。

3. 留学生に対する個別支援に必要なこと

以上、2000年度の活動を通して本システムの果たす役割を振り返ることで、留学生が必要とする支援の概要が明らかになった。

3.1 留学生の求める学習の場

留学生はどのような場を求めているのであろうか。「日本語補習システム」の利用者にはある共通点があった。それは、一般化された学習では補いきれない「個々の状況に応じた支援を求める」というニーズが存在することである。それが明確に意識化されて自己の目標達成のために積極的にシステムを利用する場合もあるが、はじめからそうであるケースは極めて少なく、ほとんどのケースは個々の状況や自分にとって必要な支援の形が具体化されずに漠然と何かを求めて立ち寄るといったところから始まる。個別支援が求められる背景としては、一つのコースで決められたシラバスを教師が同じように教えたとしても学習者のなかに起こる学習は学習者によって異なるということが挙げられよう。このような「個々の状況に応じた支援を求める」学習者にとっては、個々のニーズに合わせた多様性を持つ学習空間として「日本語補習システム」が提供されていることが最も大切なことである。

もう一つ重要だと思われることは、学習者の主体性である。本システムを利用するかどうかから始まり、学習コーナーに行くかどうか、インストラクターに話しかけるかどうか、何を学習するか、どんな学習方法を選ぶか、また、どのような指導をインストラクターから受けるか等、学習に関する全てを学習者が主体的に決めなければならないのが、このシステムの特徴である。そして、この主体性に強く影響を与えると考えられるのが、単位取得や成績評価に一切関わらないという点であろう。単位や成績から離れることで主体性が生まれ、支援を求めることができるようになるのである。本システムが正規の日本語授業の外に位置することの意味がここにあり、これによって自律的学習も促進されると考えられる。

ここから、「日本語補習システム」の果たす役割は、個々の状況に応じた支援を求める学習者に対しそれぞれのニーズに合わせた自由な使い方のできる学習空間であること、そして、学習者の主体性によって学習が展開される場であることと言えよう。

3.2 インストラクターの役割

では、インストラクターはどのような立場におかれるのであろうか。学習者は単位や成績と関わらない本システムに漠然と立ち寄り、その漠然とした個々の状況や自分にとって必要な支援の形を具体化し、それに対処する方法をインストラ

クターとの接触の中に求めている。その中でのインストラクターは、学習者にリソースの利用を促しながら、学習者の潜在的な自律学習能力を引き出し顕在化する役割を担っていることになる。これは、田中・斎藤(1993)が述べる教授者に求められる支援にあたりと考えられる。インストラクターは、自らが人的リソースであると同時に、学習者がリソースをうまく使うことができるようになるための支援者なのである。

また、インストラクターとの接触がなくても、施設や教材といった教育環境、つまり、物的リソースを学習者が上手に利用することで、学習者が自分自身の手でニーズ分析を行い、個人カリキュラムを作り上げるケースもある。現に、表5からも明らかなように、利用内容別ではパソコンの利用が最も多くなっている。これは物的リソースであるパソコンを支援方法の一つとして取り入れた結果であると言えるのではないだろうか。

人的リソースと物的リソースは、別々に作用する場合もあるが、統合的に作用することも多い。2.5 で具体的に述べられている事例報告から統合的作用の例を見ることにする。漢字の読み方と意味に関する質問に対し「読み方はインストラクターが教え、その内容については学習コーナーに配備された辞書を使って調べるよう指導した」とある。これは、人的リソースであるインストラクターとの接触と物的リソースである辞書の利用といった、いわばリソースの統合的な作用と考えられる。また、文法・表現に関する質問に対し「補習システムにある教材を使用して自習し、学習者だけでは解決できない箇所を質問に来た。インストラクターは返答後、さらに類似問題をやるようアドバイスした」とある。これは、物的リソース→人的リソース→物的リソースというようにリソースを繰り返し使用した複次的作用である。そして、いずれの例でもインストラクターは、リソースと学習者をつなぐ掛け橋のような役割も兼ねているのである。

日本語補習による学習支援体制の中で、インストラクターは日本語に関する支援者、つまり人的リソースとしての役割が強調されることが多いが、実は、それだけでなく池上(1995)が述べる「学習者とリソースの相互作用を支援する者」としての重要な責務を負っていることが上記の例から明らかになった。

また、2.5の質問・相談の下位分類の結果、日本語関係の件数が圧倒的に多いことから、やはりインストラクターは日本語の面だけ支援すれば役割が果たせるかのように思われるかもしれない。しかし、インストラクターに対する質問・相談は、学習方法や生活相談にまで及んでいる。インストラクターは、漢字の読み方やレポートの書き方等日本語の支援を中心的な役割としながらも、学習者一人一人が持つ様々な目標やニーズに対して、支援していかなければならないのである。つまり日本語における知識の伝授だけでは十分な支援とは言えず、より高次

元な学習計画や生活面からの支援も要求されており、本システムに欠かせない立場にあるといえよう。

3.3 留学生に対する個別支援のあり方

以上のように、留学生が求めるような個々の状況に応じた支援は、バラエティに富み複合的であるため、単一的には対応しきれない。単位や成績とは無関係な空間で様々な側面を持ち、ある時には人的リソースとして、またある時には物的リソースとしての役割を果たし、学習者が自分なりの使い方ができる学習環境が必要とされているのである。また、状況によって自らがリソースとなったり、リソース利用の支援者となったりする役割を担い、あらゆる方向から関わっていく者の存在も留学生支援には不可欠なのである。

4. おわりに

本稿は本システム開始より2年目の実践についてインストラクターの側から報告したものである。これによって、どのような学習者がいて、どのような支援を求め、どう対応すべきかについてはある程度の傾向がつかめたと確信している。今後はこれを基に、インストラクターだけでなく、学習者も含めた振り返りを行うことによってよりよい支援を実現することを目指したい。

<注>

- 1) 東京国際大学では第1キャンパスと第2キャンパス、それぞれに日本語補習システムが置かれている。本稿では第1キャンパスの実施について報告する。
- 2) 1999年度、2000年度はexcelを使用していたが、2001年度はaccessを使用。
- 3) インストラクターの書き留めたメモや学習者の許可を得てコピーしたものの使用の有無。
- 4) 延べ利用人数(1934人)より利用件数(2120件)が多いのは、一人が2項目以上にわたって利用する場合があるためである。
- 5) その他には学習経過の報告や雑談、パソコンに関する相談等、多様なものが含まれる。
- 6) 本学第1キャンパスは商学部・経済学部からなる。
- 7) リーディングチュウ太は東京国際大学川村よし子氏が開発した日本語学習ツールである。日本語能力試験の漢字や語彙のレベル判定が可能。
<http://language.tiu.ac.jp/> 参照。

<参考文献>

- 池上摩希子(1995)「教授・学習過程における積極的な個別化に関する考察と提案」
『中国帰国者定着促進センター紀要』第3号 pp. 108-127
- 石隈利紀(1996)「学校心理学に基づく学校カウンセリングとは」『カウンセリング研究』29号 pp. 226-239
- 梅田康子他(2000)「日本語集中コースにおける学習カウンセリングの役割」『日本語教育方法研究会研究会誌』Vol. 7 No. 1 pp. 8-9
- 岡田安代(1999)「留学生教育における「教授者ネットワーク」の検討—愛知教育大学におけるチューター活動の実態調査より—」『愛知教育大学研究報告』48(教育科学編) pp. 181-185
- 齋藤伸子・金庭久美子・宮地裕子・森下雅子(2000)「ポートフォリオを活用した自律学習支援システムの運営とその評価」『平成12年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 217-218
- 田中望・斎藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際』大修館書店
- 林さと子他(1999)『第二言語としての日本語学習および英語学習の個別性要因に関する基礎的研究』平成8年度～平成9年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書
- 福永智子(1995)「ウィラード・スタッフ・リソース・センター」『学校図書館』538号 pp. 28-30
- 藤原雅憲・初山洋介編(1997)『上級日本語教育の方法』凡人社
- 柳澤好昭(1993)「学習者の個別化と教育改革」『日本語教育論集』10
国立国語研究所日本語教育センター pp. 1-20 (9・10合併号1995)
- 山崎けい子(2000)「日本語学習における「学習カウンセリング」の役割—談話構造の分析からの考察—」『富山大学人文学部紀要』第32号 pp. 77-93
- 横田雅弘(1999)「留学生支援システムの最前線」『異文化間教育』13号 pp. 4-18
- Blalock, Susan(1997) “Opening the Locks: Centering Literacy and ESL in the Writing Center.” *Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (48th)* p. 9

(石塚・金庭・槌田：東京国際大学 齋藤：桜美林大学)