

ライティング支援施設のスタッフ教育

—Teams を活用した教育機会の補い—

中村 佑衣
NAKAMURA Yui

1. はじめに

1980 年代以降、大学において、「日本語で書くことの技術」、すなわち「日本語のライティング技術」が意識されるようになり、2000 年代以降に「初年次教育」が普及したことで、学生が高校教育から大学教育へとスムーズに移行し、適応できるようにするための支援の在り方にも注意が払われるようになった（井下 2013）。文部科学省（2020）によると、初年次教育を導入している大学は 2020 年時点で 727 大学（97%）あり、うち 718 大学（約 96%）が学部全体で実施している。加えて、初年次教育の具体的内容として、「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」を実施する大学は 690 大学（91.9%）あり、今も増加傾向にある。

その一方で、正課外の支援としての「ライティング・センター等、日本語表現力を高めるためのセンター等の設置」は、2020 年時点で 104 大学（13.4%）にとどまる（同前）。徐々に増加しているが、先の初年次教育やライティングプログラムの実施率には遠く及ばない。井下（2013）が、「ライティング教育は、すべての学習、すべての学問の基盤となるものとして、国内外問わず」、支援体制は近年、多様化していると述べ、ライティング支援施設の支援を含む「正課外の活動」と正課との有機的な連関の重要性を指摘したことをふまえていえば、ライティング支援施設の運営やシステムの改善はライティング支援施設の普及とともに、大学における「すべての学習、すべての学問の基盤」自体の改善にも資すると考えられよう。

以上のことを前提に、本稿は、本学のライティング支援施設、「ライティングサポートデスク」（以下、WSD）におけるスタッフ教育の実践のうち、「Teams を用いた教育機会の補い」に光を当てた報告をする。

2. 問題の所在

WSD は、設立当初より学部生チューターを中心に据えた運営を考えている。本学の大学院生（2023 年度：前期後期合わせて 59 人）が他大学と比較すると少数であるためだが、相談者側のメリットとして、「学部の上級生」による支援が生み出す教育効果もある。学生チューター

は個別相談の対応以外にも、新入生向けの施設紹介（4～6 月）やオープンキャンパスの手伝い（6～9 月）、新規学生チューターの勧誘（1 月）など、1 年を通して WSD の「顔」として活躍している。学生チューターが体現するのは、授業に関する知識をもつ専門家像に限らず、学科専攻の枠を越えた・1 年生にとって身近な「理想の淑徳生」像といえる。手本にしやすい理想像であるからこそ、教員には達成できないピアチュータリング効果も見込めるのだ。しかし、そのメリットには困難もある。

それは、ライティング支援を担当するスタッフを育成すること自体の難しさだ。WSD では半期全 15 週の間、個別相談の対応者になるための約 20 種類の研修をこなす。同一種でも複数回の実施が必須とされているものもあり、ライティング支援者としての自立までには通年 30 週の間、最低 56 以上の研修をこなさなければならない（注 1）。中には合否判定がある研修もあり、不合格の場合は合格するまで繰り返し実施する（なお、研修はライティング支援者として自立した後も継続して行う）。これは学生チューターに限らず、教職員も多少の差はあるが、ほぼ同数の研修を受ける。研修は相談対応とともに、教職員の指導のもと実施されるが、コマによって人数差がある。例えば 2023 年度前期には、長久手キャンパス（以下、長久手）に 2 人の教職員と 3 人の学生チューター（うち 2 人はライティング支援者として自立する前段階）、星が丘キャンパス（以下、星が丘）に 1 人の教職員が勤務していたコマがあった。実際には Teams の導入で対策が講じられていたが、導入以前であれば、相談予約が長久手に入った場合には、長久手側で相談対応をするスタッフと研修を進めるスタッフに分かれて業務を遂行する一方で、星が丘では教職員が 1 人で自身の研修を進めることになる。反対に、例えば、星が丘で 1 人の教職員と 1 人のライティング支援者として自立する前段階の学生チューターが勤務するコマで相談予約が入った場合には、学生チューターが 1 人で研修を進めなくてはならない。

このように、Teams 導入以前は各キャンパスで研修等を進めていたため、スタッフの人数や相談予約の多さ/少なさによって、研修に集中できるコマとそうではないコマとの差が生まれ、個々の研修進捗の質と量にも影響を

及ぼしていた。しかし学生チューター・教職員ともに、各自の履修科目や担当科目等の合間を縫った勤務であるため、改善の糸口は見つけられなかったのだ。

「スタッフ教育」の難しさについては、これまでも改善が試みられてきた。当時の主な課題は、学生チューターがライティング支援者として自立するまでの育成にかかる時間が長く、学部生が自立して慣れた頃には卒業が迫るため、「指導力が高まった途端に、また別のスタッフたちへの基礎教育からはじめなければならないという不安定」さがあるという点、そして、学生についても常に同じ能力や条件の者が揃うわけではなく、個人差があり、「スタッフ教育」が難しいという点の2点にあった(外山・増地 2020)。外山・増地(2020)はそのうちの「学部生チューターの育成」に焦点をしばり、修士や博士課程の学生チューターに比べて「能力」「時間」「経験」の不足が問題となりやすい点を補う改善策として、独自の「研修カード」を用いた「勤務時間内研修」を考案した。だがその研修の達成度は、「チューター本人の能力」や「シフト」(=教育機会)により、個人差が生じるという新たな課題を抱えるようになった。

先の Teams 導入以前のシフトの例を考えあわせると、外山・増地(2020)が指摘した「本人の能力」や「シフト」による個人差は、自らも研修をこなし、また学生チューターの指導をもする教職員にも同様に当てはまることわかる。つまり、長期的な施設運営を意識した「WSDの指導力の維持」において「学生チューターの育成」の改善を図る場合でも、「それを指導する教職員」の存在まで視野を広げる必要があるといえよう。

次章では、そうした問題点やスタッフの定期的な入れ替わりによる指導力の低下(注2)を補うため、WSDで実践している Teams の活用を、教育機会改善の観点から紹介する。

3. 実践

2020年度は、コロナ禍の影響で学生チューターの雇用自体が中止されたものの、2021年度に長久手の学生チューターの雇用の再開、2022年度には星が丘の学生雇用も再開となり、現在はコロナ禍以前の運営に近づけるような社会状況になってきている。一般的に、コロナ禍以降、急速かつ積極的な ICT の導入が試みられるようになったが、WSDでも Teams の「会議」システムを活用したことで Web 相談や長久手・星が丘両キャンパス合同の研修の実施が可能になった。

スタッフの日常の勤務においても Teams を用いる場面は多い。教職員を含むスタッフは、通常勤務の際に以下のように Teams を用いる。①Teams「会議」機能により両キャンパスを繋ぎ、勤務の開始・終了のあいさつを行う。その際に Web 相談に備えた回線チェックの他、相談予約

や業務内容、各自の研修の進捗を確認する。②(相談予約が入っている場合は個別相談の対応者を除き)両キャンパスのスタッフで「会議」を繋いだまま、合同研修を進める。③達成された研修については、スタッフ専用チームにアップされている「研修進捗シート」にマーキングし、研修の進行度をスタッフ間で共有する。④勤務の悩み事や感想などをスタッフ専用チームに週単位で投稿する。⑤その他、スタッフ全体への連絡や特定のコマへの引継ぎ事項なども、スタッフ専用チームへの投稿で共有する。

学生チューターの勤務は週 1~2.5 コマ、教職員の勤務は週 3~11 コマ程度であり、シフトは半期ごとにスタッフの希望を確認した上で、各キャンパス週 20 コマの中で振り分ける(学生チューターの 0.5 コマは後述する昼休み勤務を指すため、20 コマとは別とする)。その際に重要なことが、3点ある。1点目は、先述の②の教育環境や教育効果を考え、前年度・前学期のシフトを参照しつつ、スタッフが「これまで同じコマに勤務したことがないスタッフ」に、キャンパスの垣根を越えて会えるように心がけることである。他者をもつ様々なアイデアに触れることで、②で実施される、「模擬セッション」・「セッション見学」・「ライティング支援者としての認定審査」といった実践的な研修の質の改善を狙う。

2点目は、③④をふまえ、各スタッフの研修進捗や学生チューターの成長度合いに合わせたシフトメンバーを構成することである。その達成のためには、1点目の条件に反して同一メンバーでシフトを構成することもある。

3点目は、大前提として研修を滞らせないように、相談対応と研修が両立できるシフトを構成することである。

ライティング支援者が身につけるべき専門的知識には、座学などで獲得できる理論的知識の他に、実際の現場でしか得られない実践的知識がある。ライティング支援の場における「対話」や「コミュニケーション」、「相談の進め方の構成」は様々であり、正解は1つではない。様々な相談者に対応できるように、多くの「方法」を身につけ、研鑽を積むしかないのだ。そのためには、教授者も研修者も双方ともに様々な考えに触れ、常に新しい「方法」を吸収すべきなのである。上記1点目の工夫にはそうした利点がある。反対に、同一のメンバーであれば、教授者が学生チューターの悩みに寄り添い、時には知識を与えるばかりでなく「ライティング支援者」としての自信をつけさせることができるよう、その学生のための研修計画を長期的な視野で練ることができる。ライティング支援者として自立する前の学生は、実践的知識の面(対話・コミュニケーション・相談の進め方の構成など)で躓きやすいが、克服には学生本人の適度な自信も必要になる。その支援には、同一の教授者による長期的な見守りが効果を発揮することもあるのだ。実際には、上記

1点目と2点目の条件は組み合わせることも可能である。例えば、実践的知識面に大きな課題があり、ライティング支援者としての自立までに時間を要すると予想される学生Aに対しては、前年度や前期の学習状況をふまえた研修計画を練られるよう、上記2点目の条件に該当する教授者を選びつつ、上記1点目の条件に該当するスタッフのうち、Aの躓きを既に克服してライティング支援者としての自立した学生チューターを引きあわせることで、Aが「成功」像をイメージしながら主体的に実践的知識の気づきを得られるような学習環境を目指すこともできるのだ。

2章で触れた研修に割ける時間の差の課題は、実践的知識の伝達や指導の機会自体がないという問題を含んでいた。むしろ、理論的知識の不足はワークや資料によってある程度補えるのに対して、実践的知識は適切な教授者がいなければ指導が成立しない分、改善が困難と考える。そうした点を考えれば、上記のようなシフト調整はTeamsを導入したからこそ可能になった教育機会の補いであろう。

これとは別に、①～⑤に挙げたように、キャンパスの垣根を越えて互いの情報を共有する機会が増えた。対話が増えたことで教職員同士の間にも「相談のしやすい雰囲気」がつくられた。その変化はチューターにも良い影響を与え、チューター自身が他者にアドバイスを求めやすくなった。「失敗」をデメリットではなく、学べる機会の獲得という「メリット」として捉え直すことを容易にしたのだ。特に④では普段の勤務で接する機会のない学生チューター・教職員間で、勤務における悩み事を解消することも増え、その点でも教育機会の不足は補われた。

その他、Teams導入以降に改善された取組みが2つある。1つ目が、「会議」機能を活用した「学生チューターミーティング」の開催だ。WSDでは全学生チューターが参加する「学生チューターミーティング」を木曜昼休み（月1程度）に開催する。ミーティングの内容は年度により異なるが、2022年度以降は通常のシフト勤務の補いとなるような特別研修（＝一斉研修）を実施している。

2つ目が、学生チューターのみが勤務する昼休みの研修の実施だ。希望する学生チューターが昼休みに勤務し、運営は基本的に学生チューターに任されている。この時間に、個別相談の簡易版としての「ミニ相談」企画の開催の他、教職員が作成した昼休み用研修素材を使用し、研修を実施する。

「学生チューターミーティング」と昼休み研修では、先輩チューターが指導役として後輩チューターの世話をしつつスキルを磨くのだが、キャンパスごとの開催・実施ではチューターの「能力」の高さによって、進度や達成度に差が生まれる。だがTeamsの活用により、そうした従来の「能力」差や偏りを解消し、チューター間で不

足を補いあうことが容易になった。また、必要に応じて教職員がそれらのミーティングや昼休み研修において、チューター全体に向けた指示や研修指導を行うことも可能となり、通常のシフト勤務の補いが以前よりも容易になった。

以上の事柄を総括すると、Teamsの導入は、個別相談の在り方（Web相談の設置）や各コマの業務・研修の進め方などの細部それぞれに変化をもたらしたばかりではなく、スタッフ教育を通時的かつ共時的にとらえた上で教育機会の補いとして活かすことで、より自由な発想でスタッフ教育の改善が試みられるようになったのである。

4. スキャフォールディングの概念に基づいて

本章では、前章の実践をスキャフォールディングの概念に基づいて述べる。ヴィゴツキーの問題の所在は、「全学齢期を通じて学校教育システムの中でおこなわれる、総体としての科学的知識体系の教授と子どもによるその習得と、まさにそこから始まる子どもにおける総体としての科学的概念体系の内面的発達」（中村 2004）にあったという。その場合の発達とは、「子どもが個々の心理過程それ自体を自覚し、随意的（自由）に支配するようになること」（同前）を指す。また、彼の中では、「人間の心理機能はすべて言葉（記号）に媒介されて高次なものへと発達していく」（同前）とも考えられている。これらをふまえると、ヴィゴツキーの理論の援用が、ライティング指導において効果を発揮しやすいことは予想がつくだろう。1976年にウッドらがヴィゴツキーの理論に基づき、学習支援の具体的な方法論の1案としてスキャフォールディング（scaffolding）を広めた。以降、様々な研究者によってスキャフォールディングの概念は発展し、現在でも、大学における母国語としての日本語ライティング科目（福村 2021）や第二言語としての日本語ライティング科目（川上 2016）、学習支援施設におけるチュータリング（中村・富永・公立はこだて未来大学メタ学習センター2021）等において、活用されている。

スキャフォールディングの概念を整理した、下井（2019）によると、ハモンドは2009年にこの概念をマクロ/ミクロに大別している。マクロレベルは、「学習者のレベルや能力を考慮し、課題を計画・選択、配列するもので、教室内の実践ではなく、教授者があらかじめ計画したもの」（同前）を指し、ミクロレベルは「授業中に生まれる「教育的瞬間（teachable moment）」を活かした、偶発的で相互作用的な特性をもつ scaffolding の具体的実践」（同前）を指す。それを念頭に置くと、ライティング支援施設におけるスタッフ教育の現場では、「相談対応の具体的技術としてのマクロ/ミクロのスキャフォールディング」をライティング支援者が身につける必要があるが、そのスタッフのライティング支援能力を育成する際にも「ス

タッフ教育におけるマクロ/ミクロのスキヤフオールディング」が必要になるとわかるだろう。本稿の報告は「教育機会」の観点に立つものだが、本質的には、ライティング支援施設のスタッフ教育において、そうした入れ子構造をふまえた上で、従来の課題をより高次の枠組みで捉え直すことの重要性に言及している。

前章に述べた通り、Teams の活用により教育機会の不足が補われ、従来では達成される機会が少なかった、両キャンパス合同の「一斉研修」が容易に達成されるようになった。また同時に、必要に応じてライティング支援に関する「実践的個別研修」も所属キャンパスの別なく行なえるようになり、「スタッフ教育におけるスキヤフオールディング」の観点においても、学生チューターの現状に合わせた研修計画を組み立てられるようになった。

だが一方で、手書きメモの取り方の指導は「会議」機能を用いた画面越しでは伝わりにくいなど、対面での研修の方が高い教育効果が得られるものもある。今後は、そうしたオンライン上のリアルタイムの対話で得られる教育効果と対面において得られる教育効果の相違も分析し、整理して使い分けていくが必要になるだろう。

注

- 1 WSD では共通の「研修カード」を用いて研修を行う。現在は多少修正を施しているが、基本的な内容は、外山・増地（2020）の報告を参照してほしい。
- 2 ライティング支援者、および学生チューターの指導者として勤務する教職員も、学生チューターと同様に数年ごとに入れ替わる。

参考文献

- (1) 井下千以子（2013）「思考し表現する力を育む学士課程カリキュラムの構築——Writing Across the Curriculum を目指して」『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房，p. 14・p. 25.
- (2) 岩崎千晶（2014）「ラーニング・アシスタントの実践的思考に関する分析—初年次教育“スタディスキルゼミ”における学習支援を基に—」『関西大学高等教育研究』第5号，pp. 29-38.
- (3) 岩崎千晶（2020）「ITTPCによる国際チューター認証資格に基づくライティングチューターの育成方法」『関西大学高等教育研究』第11号，pp. 43-54.
- (4) 川上麻理（2016）「スキヤフオールディングのあり方に関する—考察—自己評価・ピア評価を取り入れた日本語ライティング授業の実践を通して—」『成蹊大学一般研究報告』第50巻第3分冊，pp. 1-16.
- (5) 関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター編（2019）『大学におけるライティング

支援—どのように〈書く力〉を伸ばすか』東信堂.

- (6) 佐渡島紗織・太田裕子編（2013）『文章チューター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.
- (7) 下井俊典（2019）「scaffolding の概念および背景理論の紹介と再分類の試み」『国際医療福祉大学学会誌』第24巻第2号，pp. 50-60.
- (8) 鈴木克明他（2011）「大学授業の質改善以外の学習支援にどう取り組むか—学習センター関連資格制度についての米国調査報告—」『日本教育工学会研究報告集』第1号，pp. 181-186.
- (9) 外山敦子・増地ひとみ（2020）「ライティングサポートデスクにおける研修の工夫—学部生チューターの育成に必要な3つの観点をふまえて—」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』第5号，pp. 7-10.
- (10) 中村和夫（2004）『ヴィゴツキー心理学—完全読本』新読書社，pp. 24-25.
- (11) 中村美智子・富永敦子・公立はこだて未来大学メタ学習センター（2021）「スキヤフオールディング・ストラテジーにみるピア・チューターの学習支援力」『日本教育工学会研究報告集』第4号，pp. 44-52.
- (12) 福村真紀子（2021）「ことばの学びを深化させるオンライン授業とは何か—フル・オンデマンド講座、その10年後の意味—」『言語文化教育研究』第19巻，pp. 197-219.
- (13) 美馬のゆり他（2013）「ピアチューターリングを取り入れた高等教育における統合型学習支援システムの開発」日本教育工学会第29回全国大会.
- (14) 文部科学省（2000）「大学における学生生活の充実方策について（報告）—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/ko utou/012/toushin/000601.htm（2023-09-01）.
- (15) 文部科学省（2020）「大学における教育内容等の改革状況について」
https://www.mext.go.jp/content/20230117-mxt_daigakuc01-000025974_1r.pdf（2023-08-18）.

付記

本稿は、私立大学情報教育協会主催「2023年度私情協教育イノベーション大会」（2023年9月5～7日、オンライン開催）での発表内容をまとめ直したものである。