

「対話」を重視する 「全学的ライティング支援」の実践的研究」成果報告

Research on university writing center feedback for student centered interactions

| | |
|-------|------------------|
| 永井聖剛 | Kiyotake NAGAI |
| 櫛井亜依 | Ai KUSHII |
| 石田莉奈 | Rina ISHIDA |
| 久保田一充 | Kazumitsu KUBOTA |
| 外山敦子 | Atsuko TOYAMA |
| 杉淵洋一 | Yoichi SUGIBUCHI |
| 荒木弘子 | Hiroko ARAKI |

(執筆順)

1. 研究の目的

小稿は、本学の初年次教育部門〈全学日本語教育〉所属教員による共同研究「対話」を重視する「全学的ライティング支援」の実践的研究（平成26年度研究助成（特別教育研究）、2014年4月1日～2016年3月31日）の成果を報告するものである。具体的には、「ライティングサポートデスク」と名づけた「ライティング支援」の体制作りにつつまる試行の軌跡とその成果・問題点等を整理し、報告することとした。

本学の「日本語表現」科目が、全学共通履修科目として開設されたのは2010年度のことである。この新しい教育課程と〈全学日本語教育部門〉*3の設立に際して、当時の部門長である小倉齊は次のように述べている。「文学部では10年ほど前から、学生の日本語運用能力を向上させるためにさまざまな試みをおこなってきました。なぜなら、学生が言葉によって現実を認識する力、他者とのコミュニケーションを成立させる力、認識・思考の結果を情報として発信したり提言したりする力が弱まっているということを実感するような出来事が増えてきたからです。（中略）やがて、実用的日本語力養成の必要性は文学部のみならず大学全体にとって急務の課題であるという議論が生まれ、2009年度には全学展開を見据えて試行的に文学部共通科目「日本語表現」を開講しました。その後、全学での使用を前提としたオリジナルテキストを作成するとともに、さまざまな試行を積み重ね、ついに2010年度から、1年生対象の全学必修科目として新たなスタートを切ることになったのです」（『@ JL 全学日本語教育通信』創刊号、2011年3月）。

「日本語表現」科目が、ゼロ年代に本学が新たに抱えた問題と危機感とに端を発した新しい科目群に他ならないことを、この証言は物語っている。率直に言ってしまえば、それ以前の大学には「日

本語表現」科目など不要だったということだ。よく考えてみれば、いまでこそ一般的になった「高大連携」「高大接続」「リメディアル教育」「初年次教育」などといった語をよく耳にするようになった時期にそれは当たっていたし、またそれは、2008年度の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（「初年次における教育上の配慮、高大連携」が謳われた）や、2009年度の大学進学率の50%越え（いわゆるユニバーサル化）などとびったり符合する変化でもあった。従来であったら入学前に当然備えていたであろう学力（言語運用能力）を持たずに大学に入学してくる学生が多くなったために、リメディアル教育の場として「日本語表現」科目が設立されたのである。

さてその「日本語表現」科目の特色は、基礎科目「日本語表現 T1」を全学必修科目としたこと、グループ学修を多く取り入れたことなどが挙げられる。言語運用についての実践的授業である以上、学生が書いた文章の添削は避けることのできない指導であるが（書かれたものを介して教師と生徒・学生とが一对一で向き合うのは「生活綴方」以来の伝統といえる）、全学規模の必修授業での添削指導にかかる負担は大きすぎる。できれば添削作業は最低限にしたい。このとき、ピア・レスポンス^{*4}の活動を通したライティング指導の導入がもっとも合理的と思われたし、それは同時に、大学での能動的学修^{*5}の第一歩という位置づけの面でも理屈に合う選択だった（現在でも、基礎科目「日本語表現 T1」、応用科目「日本語表現 T2」ではピア活動を多く取り入れたカリキュラムを採用している）。

そんな中、「ライティング支援」に関する新たな実践を「全学的」なレベルで検討する必要が生じたのは、「日本語表現」科目のライティング指導だけでは、学生個々の事情やレベルに応じたきめ細やかな文章力養成が十全に施し得ないからである。つまり、この共同研究において模索された「ライティング支援」は、リメディアル教育の不足を補うリメディアル教育（補習授業の補習）という意味合いを持つことになる。

パイロット版ライティングサポートデスクを準備し、その開設を学内に告知したところ（2014年度後期のこと）、「卒論指導を丸投げできる」という、冗談とも本音ともとれる声をたびたび耳にした。気持ちはよく分かる。文章指導は面倒くさいからだ。なかでも、学生が書いてきたものを添削し、書き直させる（さらにもう一度読む）作業はひどく骨が折れる。丸投げできるものなら丸投げしてしまいたいと思うのが素直な心情というものだろう。ただし、私たち〈全学日本語表現〉のスタッフが当たらなければならないのは、その面倒な業務を「全学的」に請け負うことである。時間的にも人手的にも（むろん予算的にも）限界があるなかで、はたしてそれはどのようにして可能なのか。

「添削をしない」「対話を重んじ、主体的な書き手を育てる」というコンセプトは、このような文脈を背景にして固まった。もちろんそれは、私たちが独自に開発したメソッドではなく、すでに先進的な大学^{*6}でなされていたことから学んだことであるが、私たちがどこから何を学び、どうアレンジし、本学独自の学生サポートへと定着させていったか。2年間の試行錯誤を以下にお目にかけていたいと思う。広く諸賢の高覧に供することで、ご教示・ご指摘を賜ることができれば何より幸いである。

（永井聖剛）

2. 研究の概要 (1) ー学内調査ー

本章では、本学の各教育組織（学部・学科・専攻、教育センター、部門等）に対して実施したアンケート調査について目的および方法、またその結果を報告し、本学におけるライティングサポートデスク運営にあたっての需要の在処や課題を検討したい。

2.1 調査の目的

初年次から卒業までの学生生活に寄り添ったライティング支援の体制を築くためには、本学の学生に適した支援のあり方を検討することが必要である。それにあたっては、学内の各教育現場で必要とされるライティング支援がどのようなものかを知ることが肝要である。そこで、各教育組織におけるライティング支援の現状、および「ライティングサポートデスク」に対する需要や要望を知ることが目的としたアンケート調査を実施した。また、この調査は、各教育組織に対してライティングサポートデスクの存在を周知する契機とし、各教育組織と連携した支援を行いやすくするという目的も有している。

2.2 調査概要

- (1) 対象 全学部（学科・専攻）：13 組織、教育センター・部門：9 組織（合計 22 組織）
- (2) 期間 2014 年 12 月 22 日～2015 年 1 月 20 日
- (3) 方法 各組織の長に対して依頼し、調査用紙を配布。任意の代表者 1 名が回答。記述式回答、選択式回答の併用。
- (4) 有効回答 21（22 組織中 21 組織分を回収）

2.3 結果概要

ここでは、各教育組織に対して行ったアンケートのそれぞれの質問について、どのような結果が得られたかを報告する。

2.3.1 各組織でのライティング支援の必要性の有無（選択式回答）

各組織での教育活動に正課外でのライティング支援（授業時間外で、学生の作成した文章について直接指導・助言すること）は必要か否かについて尋ねた。上記質問に対する回答は以下のとおりである。

「必要である」……………16 組織

「必要ではない」……………3 組織

「分からない」……………2 組織

以上のように、「必要である」が回答として最も多く、16 組織におよぶ。これは学部（学科・専攻）13 組織中の 11 組織、教育センター・部門 9 組織中の 5 組織という内訳であつた。教育センター・部門は各組織の性質上、教育現場において文章を作成する機会がないものもあるため組織によって回答に差が生じたが、学部（学科・専攻）では高い割合でライティング支援が必要とされていることがうかがえる。

2.3.2 上記(1)の理由(自由記述式回答)

「必要である」とした教育組織の回答では、学生のライティング能力が不足していること、あるいは学生間でその能力に大きな格差があることが根底にあり、それに対して授業内での個別指導が十分に行えないことが多く共通していた。一方、「必要ではない」という回答の理由としては、いずれも日本語での文章作成を必要としない教育内容であるためというものであった。また、「分からない」という回答に対しては、組織内においてそのような議論がなされたことがないというものや、本来正課の中で育成すべき能力であるが、全学的に見た場合、それが十分に行われているのかどうかというものなど、組織の在り方にかかわる理由が挙げられた。

2.3.3 正課外における組織的ライティング支援の有無(選択式回答)

正課外において、組織的にライティング支援を行っているか否かについて尋ねた。上記質問に対する回答は以下のとおりである。

- 「組織的には行っていないが、必要に応じて所属教員が個別に行っている」 11 組織
- 「全く行っていない」……8 組織
- 「組織的に行っている」……2 組織
- 「分からない」……0 組織

以上のとおり、ライティング支援を所属教員が個別に行っているという組織が 11 組織と最も多く、内訳は学部(学科・専攻)が 9 組織、教育センター・部門が 2 組織であった。ここからは、学部教育の中で教員による個別指導が行われている場合が多いことがうかがえる。その一方、全く行っていない組織も 8 組織とこれに続いて多い。現状として組織的にライティング支援を行っているのは 2 組織であり、この内訳は学部(学科・専攻)、教育センター・部門が各 1 組織という結果であった。以上より、組織的には支援が行われていない場合が大多数であることが分かる。

2.3.4 ライティング支援の内容や方法(自由記述式回答)

上記 2.3.3 の質問で、「組織的に行っている」「組織的には行っていないが、必要に応じて所属教員が個別に行っている」と回答した組織に対して、ライティング支援の内容や方法とはどのようなものかを尋ねた。

このように回答した 13 組織のうち 10 組織が学部(学科・専攻)であるためか、この回答として挙げられた支援対象は、論文・レポートが多く、次いで礼状、志願書類であった。また、指導時間は 30 分前後が多い。テキスト・ガイドを使用するという回答も 3 組織に確認された。

2.3.5 ライティングサポートデスク活用の意思(選択式回答)

ライティングサポートデスクを今後、組織の教育活動において活用してみたいと思うかについて尋ねた。上記質問に対する回答は以下のとおりである。

- 「活用したいと思う」……13 組織
- 「分からない」……4 組織
- 「活用してみたいと思わない」……2 組織
- 「無回答」……2 組織

最も多かった回答は「活用したいと思う」で、内訳としては、10 組織が学部（学科・専攻）、3 組織が教育センター・部門であった。13 学部（学科・専攻）のうち、10 組織がこのように回答したということを踏まえるならば、学部教育における需要が高いことがうかがえる。

2.3.6 上記 2.3.5 の理由（自由記述式回答）

上記 2.3.5 の理由について、「活用したいと思う」と答えた場合にはその活用方法を、「分からない」「活用してみたいと思わない」と答えた場合にはその理由を尋ねた。

まず、「活用したいと思う」と答えた場合について、その活用方法については、先述のとおり、このように回答した組織は学部（学科・専攻）が多いため、卒業論文や専門領域でのレポートなど、上学年を対象として活用したいという回答が多い。とくに構成やテーマ設定などのアドバイスに対する要望が高かった。

一方、「分からない」「活用してみたいと思わない」と答えた場合について、その理由として、組織の性質上、ライティングサポートデスクによるライティング支援の必要性が不明であるとするものが多い。これは、その組織の教育内容にライティングにかかわる指導を行うことが含まれていることや、そもそもその組織の教育内容においてライティングの機会がないことを根拠としている。その他、個別相談ではなく、複数人での演習形式であれば利用を考えたいというように、ライティングサポートデスクでの支援内容によって検討したいとし、判断を保留する回答もあった。

2.3.7 ライティングサポートデスクに対する要望（自由記述式回答）

ライティングサポートデスクに対する要望を尋ねた。この質問に対しては、15 組織から回答が得られた。要望は、以下の 6 点におおよそ集約することができる。

- ①開室時間の増加・延長
- ②サポートスタッフの増員
- ③1 回のセッションの時間の延長
- ④各教育組織との連携強化
- ⑤ゼミやクラス単位などでの利用への対応
- ⑥情報提供

①については、現在開室が授業期間内だけであるため、定期試験期間などの授業期間終了後も対応してほしいという旨である。また、開室時間帯が限られていることで、組織として連携するにもそれがどこまで可能なのかが不明であるとしたうえで、開室できる体制の整備を求めるものもあった。②も対応可能な人数や時間を増やしてほしいという要望である。③については、卒業論文などのある程度まとまった分量の文章を対象とする場合、現在基本としている 1 回の相談時間（30 分）では十分ではないためということが根拠となっている。④は回答者が自らの組織との連携を希望するものもある一方、他組織との連携体制を築くことを求めるものもあった。⑤の要望は、各学部で行われている初年次教育との連携を希望するものである。その内容としては、ライティングサポートデスクの施設利用に関する説明・紹介を希望するもの、各学部の初年次教育科目内で、部分的に演習を行ってほしいというものなどが挙げられた。⑥は、ライティングサポートデスクの利用によ

てどれほど文章が変化するのか、ライティングサポートデスクは組織に対してどのような対応ができるのかなどについて、具体的な情報提供が求められるものである。①～③については、現在ライティングサポートデスクで行われているライティング支援の対応可能数を増やせるように、体制強化を求めるものであるといえる。一方、④～⑥については、各組織の教育現場のなかでライティングサポートデスクを活用するにあたって、そもそも何ができるのか、どこまで踏み込んで連携できるのかなどがまだ不透明であるがゆえの要望であるといえよう。

2.4 調査から得た成果と課題

今回のアンケート調査の結果、目的の1つである各教育組織に対するライティングサポートデスクの周知という点では成果があったといえるだろう。正課外におけるライティング支援は必要であるという認識は多くの組織と共有することができ、かつライティングサポートデスクも活用したいという組織は現時点で半数を超えている。実際に、このアンケートを実施した次年度の2015年4月には、複数の正課内で教員が新生を引率し、ライティングサポートデスクへ施設見学に訪れている。

また、各教育組織がライティングサポートデスクを活用するにあたって、支援内容や体制に対してどのような要望があるかを知ることができたことも成果である。たとえば、とくに学部(学科・専攻)でのレポート・卒業論文を中心とした文章表現指導について助力を期待するものが多い。それに対応できるような開室時間や人員をいかに確保していくかが今後の課題といえるだろう。

一方、ライティングサポートデスクの支援内容について、今後も継続して具体的に周知を図っていく必要があることも分かった。ライティングサポートデスクで対応可能なこと、対応できないことについて教職員の理解を得ることが、ライティング支援の効果的な活用につながっていくものと思われる。とくに教育センター等の全学的活動をしている組織や初年次教育に携わっている組織とは、支援内容の違いを確認し、共有しておく必要がある。

4年間の学生生活のどの段階においても、継続的に、かつ効果的なライティング支援を実現するためには、各教育組織からの理解と連携を欠くことはできない。利用者である学生のみならず、教職員に向けての働きかけが重要となるだろう。

(櫛井亜依)

3. 研究の概要 (2) —学外視察—

先進的かつ組織的なライティング支援を推進しているモデル校への聞き取り調査のため、関西大学、中央大学、立命館大学の3校への視察をおこなった。本章では、その成果を報告する。

3.1 関西大学

| | |
|---------|----------------------------------|
| 訪 問 先 | 関西大学 千里山キャンパス ライティングラボ (第1学舎1号館) |
| 訪 問 日 時 | 2014年12月19日(金) 14:30～16:30 |
| 回 答 者 | 西浦真喜子氏(教育推進部 特任助教) |
| 訪 問 者 | 外山敦子、石田莉奈 |

3.1.1 訪問目的

関西大学では、文部科学省の2012年度大学間連携共同教育推進事業において、津田塾大学と共同した取り組み「〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング/キャリア支援」を実施している。この取り組みの核として、ライティングセンターにおける支援体制の整備が挙げられる。関西大学は2010年より「卒論ラボ」との名称で学部4年生を対象としたライティング支援をおこなっていたが、本取り組みの一環として、名称を「ライティングラボ」へと変更し、支援対象も全学部へと拡大した。こうした支援体制の拡充を図る上で問題となるのは、チューターの研修方法、利用者増のための具体的方策などである。これらの問題について、関西大学では参考とすべき事例が数多く報告されている。以上のような状況をふまえ、訪問結果から本研究における「全学的ライティング支援」の体制づくりに資する情報を得ることを目的とした。

3.1.2 「ライティングラボ」の運営方法

「ライティングラボ」は関西大学教育推進部の運営する施設として開設し、スタッフは、特任教員3名(特任助教)、事務員1名、TA26名(大学院生)である(2014年11月)。相談者対応はTAがおこない、特任教員はスタッフの管理や「ライティングラボ」の運営に従事している。

TAの採用時期は春学期と秋学期の2回である。基本的に立候補により募集をおこない、書類審査、面接を経て採用に至る。また、現職TAからの紹介を受けて選考に至る場合もある。採用後の新人研修は約1か月間(週2回×4週)である。ここでは業務内容やTAとしての心得を覚えることはもちろんだが、教員や先輩TAを相手に模擬相談(ロールプレイ)をおこない、TAとしての実践的なスキルを身に付けている。

また新人研修とは別に、1か月に1度、特任教員とTAとで1時間から2時間程度の研修およびミーティングを実施し、TAのチュータリング技術の向上を図っている。

3.1.3 「ライティングラボ」の開室状況

アカデミック・ライティングの支援は、千里山キャンパスの「ライティングラボ」と「ライティングエリア」にておこなわれており、2014年10月より、高槻キャンパス内にも「ライティングラボ」が新設された。また2015年には新たに千里山キャンパスの総合図書館内にも「ライティングエリア」の設置がなされ、学生への支援体制は拡充を続けている。そうした中であっても、「ライティングラボ」では常時5、6名のTAが待機し、予約相談の対応および予約なしの来室にも対応できるよう実務スタッフの確保ができる点は関西大学の強みであるだろう。また、相談者がいない時間帯では、セッションに関するミーティングや振り返りをTA同士で自主的におこない、指摘し合うなど、TAのチュータリング技術向上に対する意識の高さがうかがえた。

なお、「ライティングラボ」の開室は週5日、開室時間は午前11時30分～午後5時(1回40

分×7コマ)である。年間開室日は約140日間で、利用者数はのべ687名(2013年度実績)に上った。春学期(4月～7月)と秋学期(9月～1月)とで比較すると、春学期は467名、秋学期は220名と、春学期の方が2倍以上多い利用者数となることが明らかとなった。この理由に関しては次で述べる。

3.1.4 具体的な取り組み

「ライティングラボ」では、授業との連携を積極的におこなっている。特に多いのは初年次学生対象授業との連携である。授業内で「ライティングラボ」の利用ガイダンスを実施することや、教員からの積極的な利用指示をおこなうことで、初年次学生の利用者増加につながっているのである。春学期に利用者が増加するのは、連携科目が春学期の方が多くことが要因であるようだ。さらに、授業担当教員からの指示によって「ライティングラボ」を利用する場合は、担当教員との事前打ち合わせをおこない、課題に適した支援ができるようになっている。支援後、ラボ利用証明書を発行することにより、授業担当者へのフィードバックをしている点も特徴的だ。

3.1.5 訪問成果

今回の訪問により、特定の授業科目と連携することが利用者増加のための方策として有効であることがわかった。本学においては、1学年前期開講の全学必修科目である「日本語表現 T1」との連携が可能であるが、1学年後期開講の「日本語表現 T2」は文学部とメディアプロデュース学部のみ必修科目(他学部は選択科目)であるため、関西大学同様に後期の利用者が減少する傾向にある。利用者増加のためには、「日本語表現」科目以外の授業との連携も視野に入れつつ、学生はもとより、教員への施設の周知に努める必要があるだろう。

また、セッションの空き時間を利用して、TA同士がセッションの課題解決に向けた積極的な話し合いをしていた点は印象的であった。TA同士でセッションの問題点を指摘し、振り返りをおこなうのは、チュータリング技術向上のためには非常に有効な手段であると思われる。本学においては、関西大学以上にミーティングや研修をおこなう時間が限られているため、より一層チューターの自主的な学びが必要になるだろう。セッションの問題点やその解決方法をどのように共有し、チュータリング技術の向上を図るか、課題が残る結果となった。

3.2 中央大学

| | |
|---------|---|
| 訪 問 先 | 中央大学 多摩キャンパス ライティング・ラボ |
| 訪 問 日 時 | 2015年1月23日(金) 10:00～12:00 |
| 回 答 者 | 高橋佳子氏(大学院事務室「ライティング・ラボ」スーパーバイザー) 吉村泰紀氏(大学院事務室 副課長)、加藤裕之氏 |
| 訪 問 者 | 外山敦子、荒木弘子 |

3.2.1 訪問目的

中央大学は、6学部24学科13専攻、大学院8研究科、3つの専門職大学院を有する総合大学である。多摩キャンパス、後楽園キャンパス、市ヶ谷キャンパス、市ヶ谷田町キャンパスの4つがあり、文系の5学部は多摩キャンパスに、理工学部10学科は後楽園キャンパスに配されている。

中央大学の「ライティング・ラボ」は多摩キャンパスにおいて2011年から開室が始まり、2012

年には後楽園キャンパスでの開室もなされた。大学の規模に大きな差はあるが、2つのキャンパスにおいてライティング支援をおこなってきた点は本学の開室状況と類似しているといえる。また、同じような状況でありながら、本学よりも1年先行して取り組みを進めてきた実績から、本学が現在抱えている問題や課題を解決するための示唆を得ることを目的とした。

3.2.2 「ライティング・ラボ」の運営方法

「ライティング・ラボ」は（大学院）研究科委員長会議による管理・運営のもと、事務所管は大学院事務室（多摩キャンパス）および理工学部事務室（後楽園キャンパス）が担っている。「ライティング・ラボ」の実務担当として、多摩キャンパスにはスーパーバイザー1名、チューター7名、後楽園キャンパスにはチューター2名が配置されている（2014年度）。

チューターの採用方法は次の通りである。まず応募資格として、①中央大学大学院に在学する大学院生であること、②チューター養成対象授業『特殊講義(1)（アカデミック・ライティングの方法と実践）』（半期2単位）を履修済みであること、の2点がある。上記2点を満たしたもののの中からチューター希望者を募り、面接等の審査をおこない採用に至る。

採用後は25セッションまでを研修期間とし、次のような研修および指導をスーパーバイザーがおこなう。

- ①オリエンテーション（指導理念、業務内容、手順の説明）
- ②ベテランチューターのセッション見学、参考ビデオの視聴
- ③スーパーバイザー参与によるセッション担当とフィードバック
- ④セッション担当後の振り返りシートによる内省とフィードバック

以上の研修を設け、チューターの養成を図っている。

3.2.3 「ライティング・ラボ」の開室状況

中央大学の「ライティング・ラボ」は多摩キャンパスと後楽園キャンパスの2か所で開室されている。開室時間は午前11時40分～午後18時10分までで、40分×7セッションを週3日実施している。年間開室日は計85日である。ラボには1～2名のチューターが常駐し、スーパーバイザー1名とともに相談者の対応をしている。

3.2.4 具体的な取り組み

中央大学における取り組みの中で特に注目したいのは広報活動である。ポスターやチラシはイメージキャラクターを用いた親しみやすいデザインになっており、気軽に利用できる雰囲気前面に出している。また、4月には「ラボおためしフェア」、11月には「卒論・修論フェア」など、時期に合わせたイベントを開催している点は利用者増加のための企画として非常に参考になった。こうした広報活動は、そのほとんどはチューターが中心となって企画したものである。そのため、学生目線の内容となっており、より利用者拡大への効果が期待できると考えられる。なお、印刷物の作成、フェアやワークショップの企画・準備はセッションの空き時間を有効活用している。

3.2.5 訪問成果

今回の訪問では、施設の広報活動に資する具体的な情報を得ることができた。特にポスター・チラシの作成やフェアの開催による周知方法は有効であると考えられる。こうした活動から着想を得て、本学「ライティングサポートデスク」では、「春の見学キャンペーン」を実施した。期間は2015年4月13日～5月15日までの約1か月間である。その結果、来室人数は412名（長久手、星が丘合計）と一定の効果を得ることができた。

また、本学では広報活動の一環として「かわら版」の発行を始めた。この活動はチューターの発案によるものであり、記事はチューターがセッションの空き時間を利用して作成している。チューター主導で活動することは、業務のモチベーションアップにもつながっているようであり、月1回のペースでの発行を可能にした。

3.3 立命館大学

| | |
|---------|---|
| 訪 問 先 | 立命館大学 衣笠キャンパス ぴあら |
| 訪 問 日 時 | 2015年2月23日(月) 13:00～16:00 |
| 回 答 者 | 蔵城一樹氏、三谷恭弘氏(図書館サービス課) 薄井道正氏(教育開発推進機構)、菊池京子氏(教育学部教学課) |
| 訪 問 者 | 外山敦子、櫛井亜依 |

3.3.1 訪問目的

立命館大学は学生数約35,000人、13学部、大学院18研究科、2つの専門大学院から成る総合大学として関西を拠点に4つのキャンパスを有している。今回訪問したのは、衣笠キャンパスの図書館内に設置されたピア・ラーニングルーム「ぴあら」である。「ぴあら」は「主体的な学習者としての学びの転換を促すこと」「仲間とともに学ぶ楽しさ、成長する喜びを感じる場であること」の2点をコンセプトとし、自主的な学びが生まれるような空間づくりに力を入れている。特に、学生が利用しやすい開放的な雰囲気を作るために、内装や物品の配置に至るまで工夫を凝らしているところは特徴的であり、視察によって実際の空間を体感することは本学「ライティングサポートデスク」の施設を充実させる上でも非常に意義のあることだと考えられる。

また、「ぴあら」ではライティング支援の個別相談と合わせて、定期的に学習支援のイベント講座を開催している。この講座では教員や院生が講師となり、「プレゼンテーションの仕方」や「レポートの書き方」などをレクチャーしている。

このような取り組みの結果、立命館大学の「ぴあら」では施設利用者がたいへん多く、学生からも好評であるようだ。現在、本学の「ライティングサポートデスク」においては、ライティング支援の場所のみとしてではなく、「ぴあら」同様に学生同士が主体的に学び合う場所として活用できるよう施設の改善に取り組んでいるところである。よって、本視察では、学生が利用しやすい環境づくりの工夫を学び、利用者増加のための着想を得ることを目的とした。

3.3.2 「ぴあら」の運営方法

「びあら」では大学院生のチューター 30 名と、23 名のライブラリースタッフが実務を担当する(2015 年 2 月)。チューターは主に「ライティングサポートデスク」における個別相談対応、ライブラリースタッフは「びあら」における学習環境の管理を担当する。特にライブラリースタッフは施設の利用を円滑にするための事務的な作業に従事しており、それぞれの役割が明確に区別されている点に特徴がある。

チューターの採用方法は大学院生(留学生含む)を対象にした公募、または現職のチューターからの推薦によって募集し、基本的には応募者全員を採用している。また、ライブラリースタッフは書類選考ののち面接をおこない、採否を決定する。

3.3.3 「びあら」の開室状況

「びあら」が現在開室しているのは、衣笠キャンパスの図書館内、びわこ・くさつキャンパスのメディアライブラリー内、同キャンパスのメディアセンター内、の3か所である。衣笠キャンパスの「びあら」では、9時～図書館の閉室15分前まで利用が可能であり、それぞれライブラリースタッフ2名とチューター1名が常駐している。なお、「ライティングサポートデスク」は週に2～3回、1セッション15分で実施しており、利用者数は衣笠キャンパスで58名、びわこ・くさつキャンパスでは159名に上った(いずれも前期のみ)。ただし、「びあら」全体での利用者数は年間約16,000人に上り、これが在学生全体の約46%であることから、学生がピア・ラーニング施設として「びあら」を利用することが定着してきているといえるだろう。

3.3.4 具体的な取り組み

「びあら」ではライティング支援の他、学習支援に関する講座を開催している。前期、後期ともに5回ずつ開催し、2014年は教員が3回、チューターが6回、学部生が1回の講座を担当し、ノートテイクやライティングサポートに関する企画を実施した。

また、「日本語ライティング」と題したブックレットの作成もおこなっている。このブックレットは立命館大学の学生のみが閲覧できる内容であり、非常に人気の高いツールであるとのことだった。

3.3.5 訪問成果

今回の訪問によって、配付用として作成されたブックレットが、学生や教員に対しての施設の周知や理解、そして利用者の定着に対して有用であることが分かった。もちろん「びあら」の需要の高さはこのブックレットのみにとどまらず、大規模かつ充実した設備を有していること、そしてそれを運営する体制と十分なスタッフの存在が支えているといえる。しかし、本学において、これらを「びあら」同様に整えることはすぐには難しく、また現在学生や教員に対しての周知や理解を促す段階であることを踏まえるならば、ブックレットのような配付物の作成がそれに資するものと考えられる。そこで、本学でも、これまでの「ライティングサポートデスク」への相談内容を踏まえ、学生にとって需要のあるテーマについて、数種類のブックレットを作成する予定である。

(石田莉奈)

4. 研究の概要 (3) 一文献調査一

本章では、授業外ライティング支援に関してこれまでどのようなことが報告・研究の対象とされてきたのかを整理する。これにより、ライティング支援に関するこれまでの報告・研究における、本研究の位置づけを確認しておく。

ライティング支援についての報告・研究には、管見の限りにおいて、①ライティング支援の理念・運営に関する情報の説明、実践報告を主たる目的としたもの、②ライティング支援者に注目したものの、③ライティング支援セッションに注目したものの、④ライティング支援と授業との連携に注目したものの、⑤ライティング支援に関する包括的な記述が確認できた。以下、順に概観していく。

4.1 ライティング支援の理念・運営・実践に関する報告・研究

ライティング支援に関して、その理念や運営に関する情報の説明、実践報告を主たる目的としたものとして、Johnston and Swenson (2004) (大阪女学院大学・大阪女学院短期大学)、畠山 (2011) (国際基督教大学)、松田 (2012) (金沢大学)、天笠ほか (2012)・梁瀬 (2013) (慶應義塾大学)、文部科学省 (2014)・飯野ほか (2015) (津田塾大学)、千葉ほか (2015) (京都産業大学) などが挙げられる (括弧内大学名は支援実施校)。また、ライティング支援体制の整備に向けて、他大学のライティングセンターの理念や運営方法を整理している研究もある。例えば、松田 (2011)、實平 (2012) では、アメリカと日本の大学のライティングセンターについて調査し、自校 (それぞれ金沢大学、神戸大学) ライティングセンター設置・運営の参考としている。

ライティング支援に対する理念に関しては、上記の報告・研究のなかで (また次節以降で取り上げる報告・研究のなかでも) しばしば、「文章をよくするのではなく、書き手をよくする」、つまり「自立した書き手を育てる」という理念が紹介されており、この理念が支援方法において「対話」という書き手が自ら問題点や修正方法に気づくことができるようなかたちで実現されていることが確認できる (翻って、「添削」のような文章の改善を主目的とする支援は行わないということである)。

4.2 ライティング支援者に関する報告・研究

次に、ライティング支援者に注目した報告・研究について見る。支援者に関しては、①意識、②成長、③問題点に着目した報告・研究を確認することができた。以下、順に概要を説明していく。

① 太田・佐渡島 (2012) は、早稲田大学ライティングセンターにおける支援者研修について報告し、この研修を継続的に受け、実践経験を積み重ねてきた支援者のセッションに対する意識について分析している。分析の結果として、継続的な研修と実践経験を経た支援者には、自立した書き手の育成というライティングセンターの理念を強く反映した意識が形成されていたことが確認されている。

② 佐渡島・太田 (2014) (早稲田大学) は、(1) 支援者の大学院生がライティング支援を通してどのように成長したのか、(2) 経験の浅い支援者と経験豊富な支援者とは成長の内容が異なるのか、(3) どのような経験により成長が促されたのかを調査している。特筆すべき結果として、他者の文章作成を支援することによって、大学院生支援者自身が書き手としても成長していたというこ

とが挙げられる。例えば、文章作成時に読み手の視点を意識するようになったことが報告されており、この結果には、大学院生をライティング支援に関わらせることの教育的な意義が示唆されている。

③ 藤島ほか(2004)(金沢工業大学)は、外部添削者による小論文課題添削の事例を取り上げており、添削者の能力が不十分であったことによる問題点を記述し、その問題点にどのように対処したかを報告している。添削はライティング支援手段の1つであることに間違いはないが、多くのライティングセンターの理念にそぐわないため、ライティングセンターにおける添削に着目した報告・研究は少ない。

4.3 セッションに関する報告・研究

ライティング支援セッションに注目した報告・研究としては、① 文章作成上の問題点への対応を事例集としてまとめたもの、② 書き手の自立を促すセッションの特徴を特定したもの、③ セッション中の使用言語の効果について分析したものが確認できた。

① 高橋・増田(2014)(大阪音楽大学・大阪音楽大学短期大学部)では、作成段階(構想段階か推敲段階か)、持ち込まれた文章の種類(レポート、エントリーシート、礼状など)、問題点、問題点への対応ごとの、様々な事例が紹介されている。この報告により、セッションで取り上げられる文章作成上の問題点としてどのようなものがあるのか、それらに対してどのような対応が可能かということが具体的に把握できる。

② 佐渡島(2009)(早稲田大学)は、セッション中における書き手の「自立」を「書き手が、自分で書いた文章をどのように書き直したらよいかにその場で気づくこと」と定義しており、その「自立」を促すセッションの特徴について考察している。その結果、書き手の自立を促すには「対話」が有効であることが明らかになった。特に、次の4点が行われている対話が有効であることが確認されている。それらは、(1) 相槌、オウム返し、同意などによって支援者が書き手と感情の共有を重ねていること、(2) 支援者が書き手の意図を十分に話題にしていること、(3) 書き手自身が問題提起をしていること、(4) 書き手の意図を話題にする中で支援者が読み手としての解釈を伝えていることである。

③ 佐渡島ほか(2008)(早稲田大学)は、英語文章を検討する際に、相談者にとって学習言語である英語を用いてセッションを行った場合と、相談者にとって母語である日本語を用いてセッションを行った場合とを比較し、母語によるセッションの特徴を調査している。その結果、母語の日本語によるセッションの方が学習言語の英語によるセッションに比べて、相談者の発話量、話題の多様さ、相談者の主体性という点において優位であることが分かった。

4.4 ライティングセンターと授業との連携に関する報告・研究

柳澤・高野(2011)(東京外国語大学)、正宗(2012)(麗澤大学)、加藤・小島(2013)(信州大学)は、ライティング支援と授業との連携における、ライティング支援の利用のさせ方、授業とライティング支援の役割分担、連携の効果について考察している。連携の効果としては、ライティング支援の利用が促進されたこと、授業では十分にカバーできない問題点への対処が可能となったこと、役割分担によって効率的な授業が可能となったこと、授業担当者の負担が軽減されたことなどが確認さ

れている。また、支援対象となった文章の評価に関わる効果として、加藤・小島（2013）では、支援回数が多いほどレポートの点数が高くなる傾向も確認されている。

4.5 ライティング支援に関する包括的な報告・研究

ライティング支援に関する包括的な記述はほとんどなく、管見の限り、早稲田大学ライティングセンターの取り組みを紹介した佐渡島・太田（2013）のみである。佐渡島・太田（2013）は、ライティングセンターの理念、セッションの進め方、ライティング支援の技術、支援者の育成方法、ライティングセンターの運営方法などの、ライティング支援に関わる様々な事柄を具体的事例とともに詳細に解説しており、貴重な一冊だと言える。

4.6 本研究の位置づけ

文献調査により、多くの大学において様々なかたちでライティング支援が実施されており、また、支援者の意識や成長、セッションの進め方や授業との連携における効果など、多様な事柄が調査の対象となることが分かった。4.1 節でも述べたが、理念としては「自立した書き手を育てる」、実践方法としては「対話」ということばをキーワードに近年のライティング支援が進められていることも明らかになった。本研究で報告されているライティング支援に関しても、同様の理念のもとに「対話」を重視して行われたものであることをここに確認しておく。

（久保田一充）

5. 研究の概要（4）—ライティング支援システムの試験的運用—

「ライティング支援システムの試験的運用」は、当該プロジェクトの中核に位置づけられる実践研究である。本プロジェクトでは、全学的ライティング支援の拠点として「ライティングサポートデスク」（通称 WSD、以下通称を用いる）を試験的に開室し、学生の利用調査をおこなった。

本章では、WSDを支える理念および運営方法、ならびに2014年度前期から2015年度前期までの1年半にわたる試行期間の利用状況を報告する。なお、本章では紙幅の都合上、先行する他大学ライティング支援施設との比較分析や運営上の諸問題、利用傾向をふまえた個別の分析にはほとんど触れ得なかった。これらは別稿に譲ることを諒とされたい。

5.1 WSDの理念

本学 WSD は「自立した書き手を育成する」という目的達成のため、以下の方針に基づいた支援をおこなっている。

- ① 支援者（アドバイザー、チューター）との1対1の「対話」から、文章の修正箇所を書き手自身が特定できるよう支援する。
- ② 文章作成は構想段階からすでに始まっているという立場から、執筆過程における支援を重視する。
- ③ 文章を直すのではなく書き手の成長を促すために支援するという立場から、WSDでは学生の文章に直接修正内容を書き入れる（添削）ことはしない。

- ④ 支援者の助言を採用するか否かの決定権は「書き手自身」にあるという考えから、WSD は結果としての「評価」には責任を負わない。

以上の方針は、「WSD 利用案内」に明記して周知を図るだけでなく、新規利用者には必ずスタッフが趣旨を説明し同意を得た上で相談に応じている。

5.2 運営方法

5.2.1 開室場所および設備

WSD は長久手・星が丘両キャンパスの「初年次教育部門共同研究室」内に設置された。ここに受付カウンター、個別相談用スペース（3-4 人分）、ミーティングスペース、コピー機、個人カルテ保管キャビネットのほか、学生が利用できる図書（貸出可、300 冊程度）やパソコン、プロジェクターなどを用意した。

5.2.2. 開室時間および対象者

2014 年 4～5 月を準備期間に充て、同年 6 月から学年暦で定められた授業日を「開室日」とし、各キャンパスのスタッフ数に合わせて半期ごとに開室時間割を作成した。2015 年度前期は、おおむね 2 限から 4 限まで（昼休み含む）、長久手キャンパスで週 18 コマ分、星が丘キャンパスで週 12 コマ分を開室した。

支援対象は、2014 年度前期のみ 1 年生（約 2,300 人対象）に限定し、同年度後期より全学（約 9,000 人対象）に拡大した。

5.2.3 スタッフの役割分担と配置

WSD スタッフは、アドバイザー（教員）とチューター（大学院生・学部生）に大別できる。アドバイザーは、本学の基幹科目「日本語表現 T1」（1 年前期開講、全学必修）を担当する初年次教育部門専任教員全員と複数の非常勤講師からなり、このうちの 1 名が運営全般のコーディネーターとチューターの研修も担当している。チューターは、相談業務を担当する「チューター A（教育補助）」と受付・データ入力業務を担当する「チューター B（教務補助）」とに分かれており、前者を主に大学院生が、後者を主に学部生が担っている。

スタッフの人数は表 1 のとおりである。原則として相談担当者として受付担当者とはペアになり、常時 2～3 名が勤務している。

表 1 WSD スタッフ数

| 種別 | 1 週あたりの 平均勤務時間 | 人数 | |
|------|-------------------|------|------|
| | | 14 年 | 15 年 |
| 教員 | 1.5 時間 | 6 | 9 |
| 大学院生 | 2 時間 | 7 | 8 |
| 学部生 | 2 時間 | — | 8 |

5.2.4 チューターの選考および育成

チューター A は、アカデミック・ライティングの理論と実践を学ぶ大学院科目「文化論特殊講義 I（特論 A）」（開講主体：文化創造研究科文化創造専攻博士前期課程）の単位修得者のうち優秀な学生を選抜した。このほか、各研究科の教員に学部生指導ができる院生の推薦を個別に依頼した。チューター B は前年度末に公募し、志望理由書と前掲「日本語表現 T1」の成績等とを総合的に判

断し選抜した。

チューターには、文章作成能力だけでなく、限られた時間でセッションを成功させるための指導力やコミュニケーション力が求められるため、研修は不可欠である。新人チューターは、まず計5時間の研修を複数回に分けて受講する。この研修では、マニュアルに基づいて指導範囲やセッションの留意点を学び、ロールプレイングを通してチュータリングの実践技術を身につける。この間、新人チューターは受付業務をおこないながら、可能な限り先輩チューターが担当する相談(「セッション」と呼ぶ)を見学する。2～3ヶ月ほどで実際にセッションを担当するようになるが、初めは先輩チューターが立ち会い、必要に応じてサポートをしている。

また、スタッフ全員が参集する「全体ミーティング」(月1回開催)で、セッションが難しかったケースの報告と検討、運営上の諸問題に関する情報交換をおこなっている。

5.2.5 学修支援の内容および手順

授業の課題レポートや論文以外に、進学・留学・就職関連書類、サークル関係の文章、スピーチ、プレゼン、手紙文など、日本語で書かれた文章・原稿であれば相談に応じている(小説などの創作物や、外国語の文章は対象外)。就職関係書類に関しては、「キャリアセンター」や「教職・司書・学芸員教育センター」などにおいても添削指導等をおこなっているため、WSDでは授業レポートや論文・プレゼンの相談が大半を占めている。

1回の相談は最大30分である。事前にWSDに直接来室すれば予約も可能であるが、原則として予約不要・先着順で相談を受け付けている。

5.2.6 セッションの記録

来室者ごとにファイルを作成し、当日学生が持参した文章等のコピーを来室記録(来室日時、課題の種別、作成段階、担当者、相談内容、回答などを記録した用紙)とともに保管する。これにより、2回目以降の来室は、前回のセッションと担当者が異なる場合も引き継ぎが可能になる。さらに来室記録は半期ごとにデータベース化し、利用状況の分析にも役立てている。

5.2.7 広報活動

2014年度後期の全学開放に合わせて、全教職員(非常勤講師を含む)に「WSD利用案内」(パンフレット)を配付した。学生には、学内情報配信システムを利用した開室告知のほか、学内各所に「利用案内」を設置して周知を図った。これに加え、1年生には前掲の全学必修科目「日本語表現T1」の担当教員がWSDの積極的な利用を促している。

また、2015年度前期には「WSD春の見学キャンペーン」(4月13日～5月15日)を実施した。ゼミや授業単位での申し込み17件を含め、両キャンパスで計412人の見学者があった。

なお、2015年度後期からは、チューターの発案により広報誌「WSDかわら版」を不定期で発行し、学内情報配信システムを使って配信するという新たな試みを始めている。

5.3 利用状況

5.3.1 利用者数

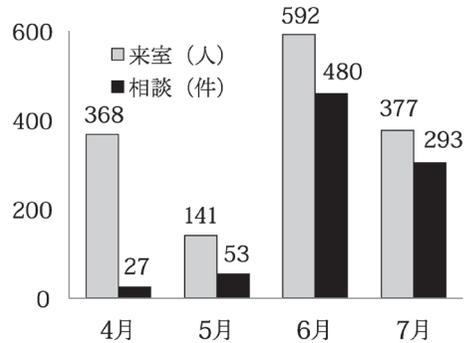
2014年度前期から2015年度前期まで、3期1年半の利用者数を表2にまとめた。来室者数・

相談件数ともに上向きで、2015 年度前期は来室者数 1,478 人（前年比 8 倍、全学生数の 17%）、相談件数 853 件（前年比 6 倍、全学生数の 10%）となった。同期の稼働率は平均すると約 100%であるが、月別に見ると利用人数に大きな差が生じていること

表 2 利用者数

| | 来室 (人) | 相談 (件) | 開室 (コマ) | 稼働率 (%) |
|---------|-----------|-----------|------------|------------|
| 2014 前期 | 180 | 145 | 65 | 112 |
| 2014 後期 | 373 | 182 | 152 | 60 |
| 2015 前期 | 1,478 | 853 | 419 | 101 |

と分かる（図 1）。開講期前半の 4-5 月は施設見学が大半で相談利用はごく少数だが、授業でレポートが多く課される頃から相談件数が急増し、最も混雑した 6 月は稼働率が 200%を越え、やむを得ず 100 件以上の相談を断った。需要の高まりへの対応が不十分であったといえる。



相談者は、1 年生が全体の 92%（14 年度は 97%）を占め他の学年を圧倒している。1 年生は授業を通して宣伝が行き届き、その効果が現れたものといえよう。一方、上級学年への周知は十分であるとは言いがたい。今後の課題である。

図 1 月別利用者数 (2015 前期)

なお、2015 年度前期はリピーターが相談件数全体の 49%（14 年度は 26%）となった。今後も継続利用の増加が見込まれる。

5.3.2 セッションの状況

5.2.5 で述べたとおり、1 回のセッションを最大 30 分と定めているが、実際には 20 分以内が約半数を占めている（図 2）。その最大の原因は、前述の繁忙期の混雑ぶりにある。本来ならば、もっと時間をかけて「対話」の中から相談者の考えを導き出したいが、いまは 1 件でも多くの相談に応じることを優先している。これも改善を要する課題である。

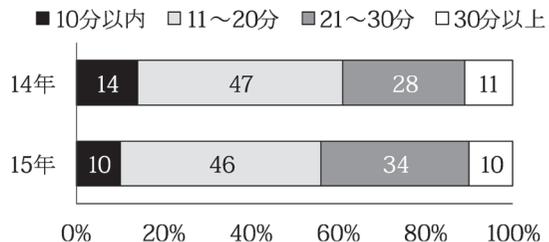


図 2 1 回あたりの相談時間

また、相談者が WSD に来室するタイミングは、文章完成後よりも作成前あるいは作成中の方が多く、全体の半数以上を占めている（図 3）。このことから、学生が WSD にどのような支援を求めているのかがうかがえよう。学生は、完成後の文章に手を加えてほしいのではなく、

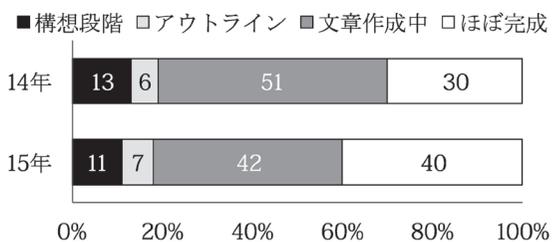


図 3 作成段階

頭の中にある漠然とした構想の交通整理、すなわち思考の過程への支援を望んでいる。したがって、チューターは相談者に「どんな結論を導き出したいのか」、「その結論を導くためにはどのような手続きが必要か」などの質問を重ねながら相談者の「書きたいこと」を整理する技術が必要である。

現在利用者の半数以上は課題の提出締切日直前に来室している（図4）。なかには締切当日に文章を持ち込むケースもあり、その場合は文章に論理的・構造的な不備を指摘したとしても相談者自身にそれを修正する時間は残されていない。

「対話」を重視するライティング支援」を成功に導くためには、①相談者が適切な時期に来室すること、②1回の相談に適切な時間を確保することの双方が必要である。学生のニーズの高まりと、実現可能な運営方法との間でいかに折り合いをつけていくのが、今後の課題である。

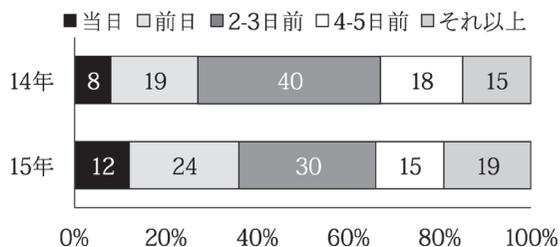


図4 提出日までの日数

(外山敦子)

6. 研究の概要 (5) —ライティング支援システムの利用者評価—

6.1 利用者評価の方法について—期間と形式—

2015年度前期（4月13日より7月29日まで）開室された、本学のライティング支援システムであるライティングサポートデスク（以下WSDと記す）についての利用者アンケートは、Google社がインターネット上で提供しているアンケート・フォームを用いて、前期・日本語表現T1の最終講義（第15回目）から7月29日までの期間に実施された。本アンケートは、「①個別相談を利用した人」を対象とするもの、「②個別相談に関心はあるが、今期は利用しなかった人」を対象とする二種類からなり、日本語表現T1の受講学生が各自の判断でいずれかを選んで回答する形式となっている。

6.2 「①個別相談を利用した人」を対象としたアンケート

6.2.1 個別相談の利用回数、頻度について

WSDを利用した経験のある学生を対象とした前者のアンケートの総回答数は189であり、後者のWSD未利用者を対象とした後者のアンケートの総回答者数166を若干上回る結果となった。利用回数については、1回と回答する学生が81人と一番多く、回答者の約40%を占めた。2回=44人、3回=33人、それ以上=21人と、複数回にわたってWSDを利用した学生を認めることができる反面、多くの学生が必要最低限の利用に留まっている実態も浮き彫りとなり、学生たちの定期的なWSD利用を促す何らかの方策が求められよう。

6.2.2 個別相談の予約制度について

個別相談の予約制度を利用の有無を問う質問については、63人（33%）の学生が「利用したこ

とがある」と回答し、スタッフの対応のよさや、使い勝手のよさを指摘する声がコメント欄の記入にも見られた。また一方で、未利用の学生も約4割（82人）存在した。定員数超過のため予約ができなかったり（10人）、自分の希望する時間帯が予約受付の対象時間外であったり（24人）してWSDを利用できなかったといった、対応できる人数の限界や時間的な制約をあげる学生もある程度数存在している。

6.2.3 個別相談の対応時間について

1回の相談につき30分という対応時間については、全回答中の4分の3にあたる135人の学生が「適切である」と答えており、学生には適切な時間配分として受け入れられているようである。しかしながら、混雑期における時間の短縮や予約が困難となる状況について改善を望む声もコメントとしてあげられている。

6.2.4 個別相談時の受付、相談スタッフの対応について

来室時の受付の対応、個別相談時の相談スタッフの対応については、前者に127人（69%）、後者に134人（73%）が適切だったと答え、両者とも「ある程度適切だった」という回答とあわせると9割を超えており、スタッフの対応については概ね好評であったと理解される。スタッフによる適切な説明や親切な受け答えをあげる学生が多々みられる反面、スタッフによつての指導方法、相談時間の違いや対応の不備等をあげる学生もおり、学生にとって使い心地のよい環境を整備することに加えて、スタッフの質の向上と学生への対応内容の均一化が今後の課題となろう。

具体的に個別スタッフの対応について目を向けると、「個別相談の冒頭で、「相談したいことがら」を相談スタッフと共有できたか」、「相談スタッフは、相談者自身が問題を発見・解決できるように導いたか」、「相談スタッフの説明はわかりやすかったか」、「個別相談で、来室前の疑問・問題は解消したか」という4つの質問について、学生たちの9割前後は、満足感を得られた、ないしは、どちらかと言えば満足感が得られたといった肯定的な回答を寄せている。特に、文章表現のプロセスを丁寧に教えてもらえた、それまでには考えたことのないアドバイスをもらえ、文章作成をする上でたいへん参考になったとする意見が多数を占めた。しかしながら、利用後に指導スタッフの助言に従って文章の推敲を行ったが、時間的に余裕がなく、再度WSDを訪れて自身の推敲についての確認をすることができなかったといった学生からの意見もあり、指導後のフォロー・アップ方法については、学生の向学心を削がないためにも、今後においてさらに検討されなければならない課題といえよう。

6.2.5 個別相談の効果について

個別相談の結果、具体的な効果が得られたかどうかという質問については、77%（142人）の学生が、「効果があった（73人）」、「ある程度効果があった（63人）」と、多くの学生が効果を認めているところではあるが、質問について関連するコメントを寄せた学生の中には、指導スタッフによる効果の違い、アドバイスされた点が日本語表現の授業では減点された、想像していたより点数の上昇につながらなかったなど否定的な意見も小数ながらみられた。「全体を通して、WSDの個別相談に満足しましたか」という質問についても、「満足した」に51%（93人）、「ある程度満足した」

に35%（65人）と9割弱の学生が肯定的な回答をしているが、ここでもスタッフ間での能力、対応の違いを指摘する声があがっており、スタッフの質の向上とともに、文章指導についてのスタッフ間の共通理解や指導方法のある程度の画一化などについては、これから検討する余地のあるものといえる。

WSDにおける個別指導の継続利用を希望する学生は、アンケートに回答した学生の90%（165人）にのぼっており、このことは本学のWSDが学生たちから利用効果が期待されるものとして好意的に受け入れられていることを物語るものともいえようが、混雑期の学生たちへの対応、予約の方法などについては、何らかの方法によって学生たちの要望に応える形で発展的に解決していく必要がある。

6.3 「②個別相談に関心はあるが、今期は利用しなかった人」を対象としたアンケート

6.3.1 個別相談を利用しなかった理由について

同時に行われた「個別相談未利用者（個別相談を利用する意思はあったものの、実際には相談をしなかった学生）対象」のアンケートには、166人の学生が回答を寄せている。個別相談を利用するためにWSDに来室したものの、実際に相談をしなかった（出来なかった）と回答した学生は16人にのぼり、「相談の待ち人数が多かったから」という理由が約半数の7人を数えた。このことから、混雑期の学生への十全な対応が学生たちからは求められていることがうかがわれる。その他には、入りづらい室内の環境を指摘する声も数名からあがっており、より学生が相談を受けやすい部屋の環境づくりを推進していくことも忘れてはならない重要事項といえる。

「個別相談を利用する意思があったものの、実際に来室しなかった（出来なかった）」と回答した学生は150人で、その理由としては、「開室時間が自分の都合と合致しなかったから（87人=54%）」が最多で、「利用方法がわからなかったから（27人=18%）」が次に続いた。同質問へのコメント欄においては、室内の混雑や時間的に都合のつかない点をあげる学生が複数見られた。「今後、個別相談を利用しようと思いますか」という質問については、166人中140人（88%）の学生が利用を希望する旨の回答を寄せているが、利用を希望しないと答えた学生（26人）の中には、時間が合わない、スタッフの人員不足、効果が得られることが期待できないといったコメントを記す学生もみられた。

6.4 まとめと展望

これらの学生からあがってくる意見は、個別相談を利用したもの、利用していないものの双方に共通してみられるものであり、学生たちはWSDの個別相談の利用の有無にかかわらず、開室時間帯、予約人数の上限、相談後の効果への懐疑といった点において、WSDの利用を躊躇う、ないしは、利用した結果、ストレスを感じてしまっているようである。アンケート結果から浮かびあがったこれらの問題点を、教員、スタッフ間で話し合いながら解決し、学生たちにとって風通しのよいライティング支援システムを構築することが当面の課題となろう。

（杉淵洋一）

7. 研究の概要 (6) —ライティング補助教材の作成—

本研究においては、補助教材の作成にも取り組んだ。補助教材は、目的別に2種類を作成した。以下、それぞれの目的とともに、具体的な教材内容を述べる。

7.1 WSD 補助教材「おたすけプリント」

7.1.1 目的

補助教材「おたすけプリント」(A4判、1枚)は、ライティングサポートデスク(以下WSDと記す)における指導の効率化を目的としてテーマ別に23種が作成された。作成には、本学初年次教育部門所属の専任教員が分担してあたり、2015年度春に運用を開始、個別相談(以下セッションと記す)の際に適宜これを利用するようチューターに促した。

7.1.2 教材内容

上記目的を達成するため、①相談内容として多いもの、②学生の執筆する文章において散見される問題、の2つの視点から教材テーマを設定し、さらに、これに③資料収集に関わるテーマを加えた(表3参照)。

①は、次の2タイプに分類できる。まず、相談者が持ち込む相談内容には、学術的文書としての体裁の整え方に関わる質問が少なからず見受けられる。一方でエントリーシートや実習先への礼状など、必ずしも学術的であることを求められない文書の書き方に関わる相談も少なくない。前者に応えるものとしては、引用方法をはじめとしたレポート執筆の基本的なルールをまとめた教材を作成した。後者に関しては、手紙文や履歴書などの書き方を示したプリントを文書の種類別に準備した。なお、両者ともに、ひな形を提示した上で解説を付すというスタイルで紙面を構成した。

②は主に、論理展開、文法、文体にかかわるものである。したがって、明晰な論理展開を支える手法の一つであるパラグラフ・ライティングや、明解な文、特に一義的な文を書くために気をつけるべき、語の選択や語の配置を説明する教材を作成した。また、執筆ジャンルによる文体の違いを例示したプリントも用意した。

上記①②についてはおもに、本学初年次教育部門が初年次生向けの日本語表現科目で使用するために開発したテキスト『日本語表現 T1』および『日本語表現 T2』からの抜粋あるいは要約の形で教材を作成したが、その他文献も適宜参考にしている。

③に関しては、おもにデータベースの使い方をまとめた。上述のテキストからは、「論文の探し方」「新聞記事の探し方」を作成している。さらに、愛知県図書館の承諾を得た上で、同図書館のまとめた「世界の統計の調べ方」「日本の統計の調べ方」「官報の調べ方」なども教材として利用した。

表3 WSD 補助教材「おたすけプリント」リスト

| | | ジャンル | 教材タイトル | | | ジャンル | 教材タイトル |
|----|---|----------------|--------------------------|----|---|---------------------------|----------------------|
| 1 | ② | 論理的文章を書くための方法 | パラグラフ・ライティング | 13 | ① | 各種文章ひながた | メールの書き方 |
| 2 | ② | | 章立て (序論—本論—結論) | 14 | ① | | 返信はがきの書き方 (往復はがき) |
| 3 | ① | レポート 執筆のルール | 注・参考文献の記載の ルール | 15 | ① | | 敬語 |
| 4 | ① | | 引用注記のルール | 16 | ③ | データの ベース | 世界の統計の調べ方 |
| 5 | ② | 文法 | わかりやすい文を書くために —修飾の順序— | 17 | ③ | | 日本の統計の調べ方 |
| 6 | ② | 文体 | 文レベルの書き換え | 18 | ③ | | 官報の調べ方 |
| 7 | ② | | 文体を使い分ける | 19 | ③ | | 論文の探し方 |
| 8 | ② | | 接続表現の種類別出現頻度 | 20 | ③ | | 新聞記事の探し方 |
| 9 | ① | 各種 文章ひながた | 手紙文の書き方 | 21 | ③ | 地域の図書館リスト | |
| 10 | ① | | 履歴書の書き方 | 22 | ② | レポート提出前の チェックリスト | |
| 11 | ① | | エントリーシートの書き方 | 23 | ② | 〈書評〉大賞応募作品 提出前のチェックリスト | |
| 12 | ① | | 原稿用紙の使い方 | | | | |

7.2 ブックレット「日本語ライティング講座ブックレット」

7.2.1 目的

2015年度前期に配布を開始した上記補助教材に続き、2015年度後期には「日本語ライティング講座ブックレット」(A5判、8頁)の作成を開始した。本ブックレットはWSDの通常セッションにおける使用に限らず、セッション外での配布をも目的としている。たとえば、オープンキャンパスにおいてである。

年3回開催される本学のオープンキャンパスにおいて、本部門は「文章診断」と称してWSDセッションを体験する機会を設けている。相談者の大半は、大学の志望理由書を作成して「文章診断」の場を訪れる。このような高校生の悩みに応えるために誕生したのが、高校生向けのブックレット「自己PR文・志望理由書の書き方〈高校生編〉」である。オープンキャンパスで広く配布することを第一の目的としたこの教材は、「文章診断」を利用しない高校生の役にも立つよう補助教材としてではなく、自習用教材として作成された。

7.2.2 教材内容

上述のように、本ブックレットは自習用教材としての配布を目的としているため、文章表現上の問題点や改善方法を示した解説に加え、改善例(模範解答)、さらに参考図書を含めた全ての関連情報を1冊に収めることを旨としている。

現時点では、上述のブックレット「自己PR文・志望理由書の書き方〈高校生編〉」を含む2冊が完成しているのみであるが、2016年春までに、おもに本学の学生向けに新たに2冊を作成し、随時配布を開始する予定である(表4参照)。

7.3 取組成果と課題

以上に述べてきたように、本研究においては2種類のライティング補助教材を作成している。本節では教材の内容および運用における今後の課題を検討する。

まず、7.1 で取り上げた補助教材「おたすけプリント」は今年度春からWSDに常設してはいるが、配布数は少なく、一部アドバイザーおよびチューターによる試行的な活用にとど

まっていると言わざるを得ない。したがって、来年度以降の本格的な運用に向けては以下の作業をおこなう必要がある。

- セッション内容と配布実績を分析した上で内容の精査およびテーマの追加・削除をおこなう
- セッションにおける補助教材の効率的な利用方法を検討する
- アドバイザー・チューターへの周知を徹底する

また、7.2 で取り上げた「日本語ライティング講座ブックレット」は、現時点ではセッション外での配布を主な目的として作成しているが、これはセッションにおける利用を妨げるものではない。したがって補助教材との併用も視野に、その効果的な活用方法を検討することとしたい。

本研究が始まって2年が経過する現在、「対話を重視するライティング支援」を円滑に、かつ効果的におこなうために、どのような補助教材が求められているのかを改めて検証し、学生のライティング技術向上に資する教材の開発とその活用方法の検討をおこなうことが重要である。

(荒木弘子)

8. 今後の課題

冒頭にも記したように、本研究は、愛知淑徳大学の平成26年度研究助成（特別教育研究）を得て実施されたものである。平成26年度に組織的なライティング支援の仕組みをあれこれと模索しながら何とか形にし、平成27年度には1年間、ライティングサポートデスクを運用することができた。この2年間で学内での認知度も上がり、利用者は想定数を超えて嬉しい悲鳴が上がり、学外からの視察を何度か迎えるほどにまでなった。これほどまでに環境が整備できたのは、ひとえに大学の支援のおかげである。あらためて謝意を述べたい。

ただしこれが、あくまで期間限定の、共同研究構成員の自助的な取り組みによってなされたことには留意が必要である。ライティング支援の体制は、整備はされたがいまだ確立はしていない。

表4 「日本語ライティング講座ブックレット」

| | タイトル | 発行日 |
|---|--------------------------------|-------------------|
| 1 | 自己PR文・志望理由書の書き方 〈高校生編〉 | 2016年 3月1日 |
| 2 | 論文・レポートの書き方 —「ことば足らず」にご注意— | 同上 |
| 3 | 自己PR文・志望理由書の書き方 〈大学生編〉 | 2016年 4月1日(予定) |
| 4 | 文章表現のルール —論文・レポートらしく書く—(仮称) | 同上 |

2年間実践してみてもはじめて分かったことは山ほどある。ひとつは、「ライティング支援」そのものは教員（指導意欲）と学生（学修意欲）との協働において何とか成り立つものの、それを「組織的」「全学的」に行うには、教員と学生との接点には見えてこない（つまり「意欲」だけでは処理できない）バックアップ体制が必要だということである。ライティングサポート室の管理や整備、学生チューターとの連絡や育成、勤務管理、安定した予約システムの構築と運営、ライティング支援の記録（カルテ）の保存と活用、指導ツールの作成や管理、〈全学日本語教育〉へのフィードバック、各学部・学科の基礎教育との連携など、今後の課題のほとんどは、実地でやってみてはじめて見えてきたことである。これらを2年間のうちに洗い出せたこと自体、大きな収穫であるといえよう。次の1年の目標は、これらバックアップ体制の構築である。大学には、継続的な支援をお願いしたい。

ユニバーサル化に突入した時代の大学にとって、初年次教育が喫緊の課題であることは言を俟たない。そのなかでも、あらゆる学修の基盤となる言語運用能力の涵養は、専門教育の質、学士力の質を担保する実効性のある手段である。そのためにも、基幹科目「日本語表現 T1」をはじめとする「日本語表現」科目とライティングサポートデスクとが相補的な役割を担い、さらに、各学部・学科の基礎教育との有機的なつながりを持つことが全学的な取り組みとしてますます推進されるべきであるとする。

（永井聖剛）

注

- 1) 初年次教育部門長（全学日本語教育主任）。メディアプロデュース学部。
- 2) 櫛井、石田、久保田、外山、杉淵、荒木はいずれも初年次教育部門所属（2016年3月現在）。なお、この他に、小倉齊、畑恵里子、入口愛の3名がこの共同研究に参加した。
- 3) 全学日本語教育部門は、2015年度に初年次教育部門下の一セクションに編入された。小稿ではこれを、初年次教育部門〈全学日本語教育〉と表記する。
- 4) ピア・レスポンスとは、ピア（仲間同士）がお互いの文章をよりよくするために話し合い、検討内容をもとに文章の構想を練り直し、推敲を重ねてゆく間主体的な学修方法である。
- 5) 能動的学修とは、教員の一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法を指す。文部科学省の提唱する「学士課程教育の質的転換の確立」のための一つの柱として位置づけられる。アクティブラーニングとも。
- 6) たとえば、佐渡島紗織・太田裕子編（2013年）など。詳しくは、「4. 研究の概要（3）」を参照。

参考文献

- 天笠邦一・直江健介・笠井賢紀（2012）「ライティング&リサーチコンサルタントの実践と現在」『MediaNet』慶應義塾大学メディアセンター本部，第19号，pp.44-47.
- 飯野朋美・稲葉利江子・大原悦子（2015）「個別相談とライティング支援の可能性——津田塾大学ライティングセンターの活動分析から——」『津田塾大学紀要』津田塾大学紀要委員会，第47号，pp.133-148.
- 太田裕子・佐渡島紗織（2012）「『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチュー

- ター研修とチューターの意識—早稲田大学における実践事例とPAC分析—」『Waseda Global Forum』早稲田大学国際教養学部, 第9号, pp.237-277.
- 加藤善子・小島浩子(2013)「信州大学におけるレポート作成支援—図書館と授業との連携の試み—」『信州大学附属図書館研究』信州大学附属図書館, 第2号, pp.125-133.
- 佐渡島紗織(2009)「自立した書き手を育てる—対話による書き直し—」『国語科教育』全国大学国語教育学会, 第66巻, pp.11-18.
- 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』全国大学国語教育学会, 第75巻, pp.64-71.
- 佐渡島紗織・志村美加・太田裕子(2008)「日本語母語話者が日本語で英語文章を検討するセッションの有効性—書き手を育てるライティング・センターでの対話—」『Waseda Global Forum』早稲田大学国際教養学部, 第5号, pp.57-71.
- 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』神戸大学留学生センター, 第18巻, pp.37-50.
- Johnston, Scott & Swenson Tamara(2004) Establishing a Writing Center: Initial Findings, 『大阪女学院大学紀要』大阪女学院大学・短期大学, 創刊号, pp.13-24.
- 高橋典子・増田祥子(2014)「大阪音楽大学・大阪音楽大学短期大学部日本語ライティング支援室の実践報告—構想段階と推敲段階における指導事例集—」『大阪音楽大学研究紀要』大阪音楽大学, 第53号, pp.74-89.
- 千葉美保子・松井きょう子・中沢正江(2015)「多様な学習スペースを活用した学習支援・教育支援の試み—雄飛館ラーニングコモンズにおける新たな学びへの支援—」『高等教育フォーラム』京都産業大学, 第5巻, pp.47-56.
- 畠山珠美(2011)「ライティング・センター—構想から実現へ—」『情報の科学と技術』社団法人情報科学技術協会, 第61巻第12号, pp.483-488.
- 藤島秀隆・吉川美春・石川倫子(2004)「K. I. T. ライティングセンターの活動と現状報告」『KIT progress: 工学教育研究』金沢工業大学, 第9巻, pp.1-35.
- 正宗鈴香(2012)「留学生を対象とした文章表現科目におけるライティング支援室の位置づけ—「書く」プロセス学習とライティング支援室の役割領域の視点から—」『麗澤大学紀要』麗澤大学出版委員会, 第95巻, pp.93-120.
- 松田佳子(2011)「金沢大学における留学生を対象としたライティング支援体制づくりに向けて」『外国語教育フォーラム』金沢大学外国語教育研究センター, 第5号, pp.27-44.
- 松田佳子(2012)「留学生を対象とした日本語ライティング支援室での個別相談の取り組み—自律的な日本語ライティング能力の育成を目指して—」『金沢大学留学生センター紀要』金沢大学留学生センター, 第15号, pp.59-76.
- 文部科学省(2014)『大学教育の質的転換に向けた実践ガイドブック—大学における特色ある教育事例の把握等に関する調査研究—』リベルタス・クレオ.
- 柳澤絵美・高野愛子(2011)「授業外の日本語学習支援と日本語授業との連携の可能性—日本語ライティング支援を活用した試み—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』東京外国語大学留学生日本語教育センター, 第37号, pp.145-157.

梁瀬三千代 (2013) 「メディアセンターの取り組み ― 学習相談員、S-Circle そしてライティング&リサーチコンサルタントとの連携 ―」 『MediaNet』 慶應義塾大学メディアセンター本部, 第 20号, pp.3-10.