

# 立命館大学における ライティング・サポート・デスクの理念と実践

— チューターの立場から振り返って —

中 島 梓・鹿 島 萌 子

## 要 旨

本報告は、立命館大学ライティング・サポート・デスクでの3年間の実践をチューターの立場から振り返ったものである。近年、様々な大学で学生への学習支援の一環としてアカデミック・ライティングをサポートする取り組みが活発化している。立命館大学でも2012年に「ライティング・サポート・デスク」が開設され、院生や研究生が学生のレポート支援を行ってきた。そこで目指されてきたのは、学生に「答え」を示すことではなく、「気づき」を与える支援である。本稿では、デスクの理念や利用実態を踏まえながら、デスクの役割や意義、運営上の問題を明らかにした。そのうえで、運営上の問題を解決するためにもコーディネーターの擁立が急務であることを提示した。

## キーワード

学習支援、初年次教育、アカデミック・ライティング、チューター、気づき

## 1. はじめに

近年、様々な大学でアカデミック・ライティングを支援する取り組みが活発化している。立命館大学でも、衣笠キャンパスとびわこ・くさつキャンパスの大学図書館ラーニング・コモンズ「びあら」内に「ライティング・サポート・デスク」（以下、デスク）が設置され、2012年度から2014年度の3年間、院生や研究生から成るチューターが、学部生及び院生（以下、学生）のアカデミック・ライティング支援を行ってきた。

デスクが掲げてきた理念は二つある<sup>1)</sup>。一つは、学生が教員よりも近い立場であるチューターにライティングに関する相談を行うことを通して、学生とチューターが「ともに学びあうこと（ピア・ラーニング）」を実践することである。もう一つは、チューターが学生から相談を受けるなかで、学生の学習に対する姿勢をより能動的なものへと育てていくことである。デスクには、レポートを書くうえでの最低限のポイントの確認を求める学生や、自分が書き上げたレポートに対して漠然とした不安を抱える学生、そもそもレポートとは何かをよくわかっていない学生などが訪れる。そのような多様な学生に対し、「答え」を与えるのではなく、学生自身が自分なりの

「答え」を導き出せるような「気づき」を与えることが、チューターには求められた。つまり、対話を通して学習に対する学生の姿勢をより能動的なものへ高めていくことがチューターには期待され、そこにこそ単なる添削ではなく、あくまでも学生との対話を重視するという個別相談体制を設ける意義があると見なされてきたのである。

チューターが学生を支援しつつ、同時にチューターと学生の間でピア・ラーニングを実践するという試みが実践されてきたデスクは、しかしながらデスク開設後3年で一時的閉鎖に追い込まれた。他大学では学生に対するアカデミック・ライティングの支援に関して一定の成果が報告されているにもかかわらず、立命館大学の場合はなぜ閉鎖に至ったのだろうか。

本報告では、デスクでの3年間の取り組みを中心に、チューターの立場から見えてきたデスクの成果や問題点を取りあげ、そのうえで今後に向けた課題を提示する<sup>2)</sup>。

## 2. 「ぴあら」におけるライティング・サポート・デスク設置の経緯

### 2-1. ライティング・センター及びラーニング・コモンズ

ライティング・センターとは、学生に対してアカデミック・ライティングの支援を行うための施設である。この施設には、学生のアカデミック・ライティングを補助する役割のみならず、支援を通じて学生を「自立した書き手」へと成長させることが期待されている。学生に対して講義以外の学習をも促すことで、学生を自主的な学びへと誘う役割を担っているのである（佐渡島・太田 2013）。

大学にライティング・センターを設置する動きは、1950年代のアメリカで始まった。当初はライティングの授業を補足する機関にすぎなかったものの、1980年代以降、学生の文章作成の「プロセス」における支援が組み込まれるようになり、次第に書くことそのものの社会的側面が強調されるようになった（Waller 2002、Fujioka 2011 他）。そのなかで重視されてきたのが、「書き手を育てる」という考え方である（North 1984、太田・佐渡島 2012 他）。以降、ライティング・センターでは文章作成の「プロセス」に対する支援に重点が置かれ、「書き手」の育成が行われるようになった。

アメリカの大学におけるライティング・センター設置の動きは、やがて日本にも導入される。その先駆けとして、2003年の金沢工業大学（藤島他 2004）や2004年の早稲田大学の取り組みが挙げられる（佐渡島・太田 2014 他）。その後も上智大学、大阪女学院大学、東京大学、津田塾大学、関西大学など日本の多くの大学にライティング・センターが設置されるようになった。

各大学がライティング・センターを設置するなかで同様に広がりを見せてきたのが、大学図書館へのラーニング・コモンズ導入の動きである。ラーニング・コモンズとは、学生が学ぶ（Learning）ために図書館内に設けられた共有スペース（Commons）である。ラーニング・コモンズは2000年頃にアメリカの大学で始まり、その後日本にも広まった。電子ジャーナルやデータベースへのアクセスなど図書館に必要なインターネット環境設備を整えたインフォメーション・コモンズに、学習室を完備し人的サポートも加えたものが、ラーニング・コモンズである。大学における学生へのライティング支援は、今やラーニング・コモンズの一機能として位置づけられている。

## 2-2. 立命館大学におけるライティング・サポートの導入

近年見受けられるこのような状況を受け、立命館大学にも2011年度から衣笠キャンパスの図書館内に、2012年度からびわこ・くさつキャンパスの図書館内に、ラーニング・commons「びあら」が開設された。そして2012年度から両キャンパスの「びあら」内の一角に、アカデミック・ライティングに関する相談窓口として、いずれはライティング・センターを設置するという構想のもとでデスクが設置されることとなった。

デスクの設置にあたり主導的役割を果たしたのは立命館大学教育開発推進機構の教員及び教育開発支援課の職員であり<sup>3)</sup>、チューター採用やチューターの勤務管理に関しても統括していた。チューター採用に関しては、2012年度は「特殊講義：日本語の技法」（以下、「日本語の技法」）という講義科目にティーチング・アシスタントとして携わっていた院生に対して教育開発推進機構の教員が直接声をかけるかたちで始まった。「日本語の技法」とは、複数学部の初年次生を対象に開講されているアカデミック・ライティングに関する講義科目である。本講義では、全15回の講義中8回にわたり学生にレポート課題が課される。ティーチング・アシスタントはそれら学生から提出されたレポート課題をループリックに基づいて評価し、コメントを付けて返却するという役割を担っていた。なお、「日本語の技法」のティーチング・アシスタントには、ライティング・スキルは専門領域に関わらずあらゆる研究分野で必要であるという考えに基づいて、様々な研究科に所属する院生が携わっていた。そのため、デスクのチューターにも、文学や教育学を専門とする者のみならず、社会学や経済学、スポーツ健康科学、国際関係学など多様な専門領域に所属し、なおかつ学生の文章診断経験を持つ院生が集まることとなった。

2013年度・2014年度とも、2012年度とほぼ同様に「日本語の技法」のティーチング・アシスタントのなかから教員が直接声をかけたり、チューター経験者が教員に後輩を推薦したりするかたちでチューター採用が行われた。しかし、2014年度からは早稲田大学及び津田塾大学の先行事例を参考に<sup>4)</sup>、新たに「学術的文章作成スキル・指導力養成セミナー」が実施された<sup>5)</sup>。

院生を対象に開講された「学術的文章作成スキル・指導力養成セミナー」では、教育開発推進機構の教員2名が、より高度な文章作成スキルに関する講義を全3回、チュータリングの理念やカウンセリングの理念・方法など効果的指導法に関する講義を全2回行っている。このセミナーが2015年度のチューター採用に向けても活用され、セミナーを修了した者に対して「日本語の技法」のティーチング・アシスタントになる資格やデスクのチューターになる資格を与えることとなった。

このように、他大学に倣って見切り発車的に開設されたデスクではあったものの、実際に運営されるなかでチューター採用制度やチューターの質を担保する制度が徐々に整備されてきた。それに伴い、2012年度は衣笠キャンパス2名、びわこ・くさつキャンパス4名、2013年度は衣笠キャンパス7名、びわこ・くさつキャンパス5名だったチューター数は、2014年度には衣笠キャンパス24名、びわこ・くさつキャンパス6名へと増加した。また、2015年度にはさらなるチューター数の増加が見込まれていた。

### 3. ライティング・サポート・デスク利用の実態

#### 3-1. デスク運営形態

デスクの設置及びチューターの採用・勤務管理に関して主導的役割を担っていたのは、すでに述べたとおり教育開発推進機構の教員及び教育開発支援課の職員である。他方、実際のデスク運営に関しては、院生や研究生からなるチューターが主導的役割を果たしていた。

とはいえ、2012年度・2013年度はチューター数自体が十分に確保できていなかったことから、デスクの運営日や運営時間帯にばらつきが生じていた。2012年度は衣笠キャンパスで月曜1限、水曜5限、びわこ・くさつキャンパスで水曜5限（ただし7月の学期末レポート提出期間は火3限、金3限も運営）という不定期運営をせざるを得ない状況にあった。2013年度も、多少状況は改善されたものの、衣笠キャンパスで月曜、火曜、木曜の5限、びわこ・くさつキャンパスで月曜5限と木曜の3、4、5限という不定期運営となった。デスク設置から3年目の2014年度になって必要最低限のチューター数がようやく確保され、衣笠キャンパス、びわこ・くさつキャンパスともに、月曜から金曜の3、4、5限にデスクを開設するという安定的な運営体制が整った。

なお、他大学における同様の支援では予約優先制をとるところが多い。しかし、立命館大学では学生が必要を感じたときにいつでも気軽にデスクを訪ねられる状態が望ましいというデスク設置者たる教職員の考えのもとで、3年間あえて予約制をとらずに運営がなされてきた<sup>6)</sup>。

学生が来訪した際の手続きは次の通りである。まず、学生がデスクにレポート類を持参する。それを受け取ったチューターは、学生に「ライティング・サポート・デスク 相談シート」を渡す。この「相談シート」には、学生の名前や所属、学籍番号などの個人情報に加え、来訪目的や持参したレポートの自己診断表、自己診断に用いるチェックポイントなどがA4用紙1枚に記載されている。学生はチェックポイントを確認しながら、語レベル、文レベル、文相互の関係レベル、パラグラフレベル、議論レベル、引用・典拠レベルごとに、「出来ている」「出来ていない」「わからない」の三択で答える。その間、チューターは学生が持参したレポートの内容を黙読により確認する。その後、チューターは学生の自己診断表に基づいてチュータリングを行う。

チュータリング終了後、チューターは「相談記録シート」に相談内容や所見を記入するとともに、「相談シート」と学生が持参したレポートのスキャニングを行う。また、デスク専用のPC内に学生ごとにフォルダを作り、そこに一連のデータを整理・保存する。「相談シート」、「相談記録シート」、診断済みレポートのデータは、リピーターとして学生が再びデスクを来訪した際に一連のチュータリングの内容を確認するうえでも、学生自身に自らの成長の過程を視覚的に把握してもらううえでも、重要な役割を果たしていた。

なお、1セッションは、デスク設置者たる教職員等のアドバイスをもとに、基本的には一人あたり45分程度と定められていた。しかし、学生がチュータリングの延長を希望し、他に相談希望者がいない場合には、引き続きチュータリングが行われた。また、相談希望者がデスク周辺に殺到している場合には、一人あたりのチュータリング時間は早めに切り上げられ、その分一人でも多くの学生に対応していた。このようにセッションの目安時間は一応は定められていたとはいえ、実際には各チューターの判断で臨機応変に調整されていた<sup>7)</sup>。

さらに、チュータリング以外にもチューターは様々な業務を担っていた。たとえば、チュー

ターが全員「日本語の技法」のティーチング・アシスタント経験者であったことから、「日本語の技法」関連業務としてティーチング・アシスタント用『文章診断マニュアル』の作成<sup>8)</sup>、「日本語の技法」ティーチング・アシスタントからの文章診断に伴う相談への対応<sup>9)</sup>、次年度用テキストの改訂作業補助業務などである<sup>10)</sup>。その他にも、広報物の作成や「ぴあら」でのライティング講座の企画・実施<sup>11)</sup>、デスク用のマニュアル作成なども行われていた。デスク開設後、学生の間でデスクについての認知が広がるまではなかなかデスク来訪者がいなかったことから、この3年間はむしろチュータリング以外の業務がチューターの主要業務だったともいえるだろう。

### 3-2. 3年間の学生数

デスクを訪れる学生の大半は初年次生であった。とはいえ2回生以上の来訪もあり、デスクに持ち込まれる文章も、講義レポートやゼミの志望理由書類、学位論文など様々であった。

表1はデスクを訪れた学生数を示している。2012年度は68名、2013年度は99名、2014年度は305名であった。2014年度に相談者数の顕著な増加が認められた理由の一つに、前・後期ともに全授業日の3、4、5限にチューターを配置できる体制になったことが考えられる。曜日ごとにばらつきがある運営体制よりも、授業期間中、曜日に関わらず一貫した運営体制にすることが利用者の拡大や学生間でのデスク認知度の上昇につながる。したがって、まずは安定的にデスク運営ができるようチューター数を確保することが重要である。

また、表2は学生数をセメスター別にまとめたものである。2012年度から2014年度の3年間はデスクと連携を図っていた「日本語の技法」が前期開講科目であったため、相談者は前期が圧倒的に多かった。「日本語の技法」では、レポートの型やパラグラフ・ライティングの技法を学生に身につけさせることが目標とされており、すでに述べたとおり、全15回の講義中200字から800字程度の小レポートが隔週ペースで全8回、最終レポートとして1600字程度の課題が課される。学生から提出された各課題はティーチング・アシスタントがグループワークで評価し、コメントを付けて返却していた。この「日本語の技法」の講義内容及び各課題についての相談を受ける場として教員から授業時間中にデスクに関する案内が幾度もなされたため、講義受講者の一部がデスクを積極的に利用していた。

表1 学生数推移 (延べ人数)

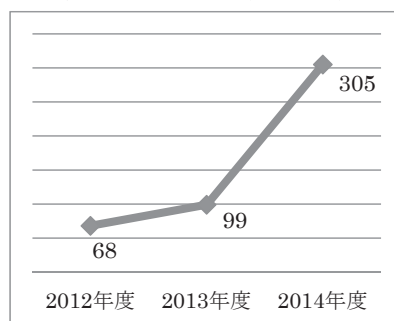
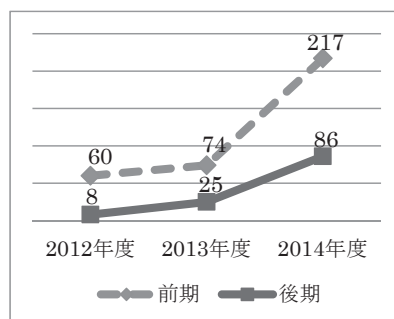


表2 セメスター別学生数推移 (延べ人数)

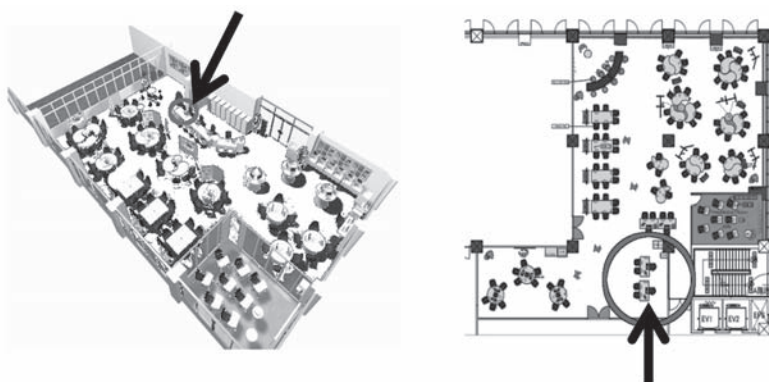




なお、表3は学生をキャンパス別に分けたものである。統計をとった3年間、いずれもびわこ・くさつキャンパスが衣笠キャンパスを大きく上回っていた。その原因としては、キャンパスごとの「日本語の技法」開講学部数の差が考えられる。実際、衣笠キャンパスは2014年度まで文、法、産業社会、政策科学、国際関係、映像の6学部で構成されていたものの<sup>12)</sup>、そのなかで2012年度から2014年度にかけて「日本語の技法」を開講していたのは映像学部のみであった。一方、経済、経営、スポーツ健康科学、理工、情報理工、生命科学、薬から成るびわこ・くさつキャンパスでは、経営、経済、理工、情報理工の4学部が「日本語の技法」を開講していた<sup>13)</sup>。

しかし、開講学部数の差以外に、デスクの設置環境の違いによる影響にも目を向けておく必要がある。衣笠キャンパスでは「びあら」内で複数の業務が行われているスペースの端にデスクが設置されていた。そのため学生にはデスクの場所がわかりづらく、ノートパソコンの貸し出しを並んで待っている人たちの間をぬって相談しなければならない状況であり、学生のみならずチューターにとっても居心地の悪い環境であった。一方、びわこ・くさつキャンパスのデスクは「びあら」内の入口付近に独立したスペースが確保されていた。そのためデスクの場所が学生にとってよりわかりやすく、チューターにとっても様々な業務を行いやすい雰囲気であった(図1)。

※独立したスペースではないため、場所がわかりづらい。

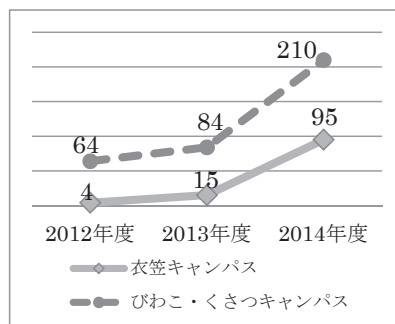


※入り口付近に独立したスペースが確保されており訪れやすい。

図1 デスク配置図(左:衣笠キャンパス、右:びわこ・くさつキャンパス)

画像出典:立命館大学図書館びあらHPより入手、執筆者により加工

表3 キャンパス別学生数推移



### 3-3. 相談内容

次に学生からの相談内容について述べる<sup>14)</sup>。相談内容は大きく6つに分けられた。表4は前期の相談内容を、表5は後期の相談内容を示したものである。「日本語の技法」関連としては、各課題レポートの提出前の事前点検、及び提出が遅れた課題の文章診断が該当する。課題レポート関連としては、「日本語の技法」以外の講義で課されるレポートの相談が該当する。論文関連には卒業論文や修士論文、投稿論文に関する相談が、応募書類関連には留学志望理由書やゼミ選択志望理由書などの事前文章診断が、レポート全般に関する質問にはテーマ設定の方法や参考文献の探し方、直接引用と間接引用の違いに関する相談が含まれる。また、プレゼンテーションの方法やレジюме作成方法に関する相談もデスクには寄せられた。授業によってはプレゼンテーションを行ったうえで発表内容に関するレポートが課されることもある。そのため、最終的なレポート作成を見据えた相談をデスクで行おうとする学生がいた。それらが「その他」に該当する。

表4からもわかるとおり、前期の相談内容の大半は「日本語の技法」関連であった。とくに2013年度は87%を占めていた。しかし、2014年度になると、「日本語の技法」関連とそれ以外の課題レポート関連の相談が、32.5%と35%という同程度の割合を示している。デスク設置から

表4 相談内容の内訳（前期）

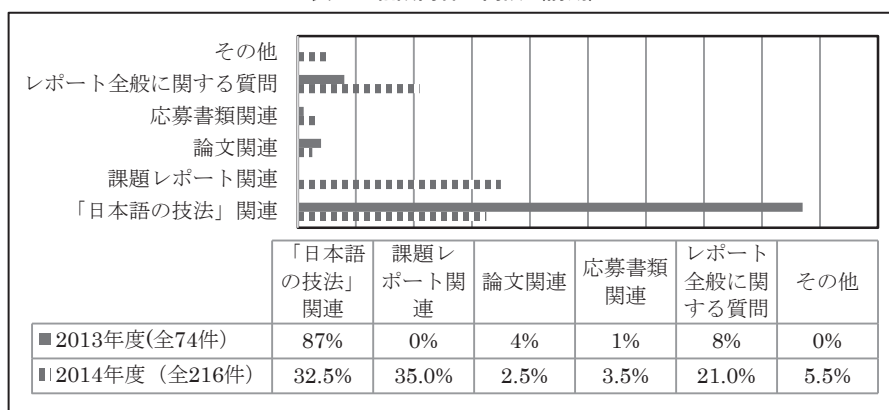
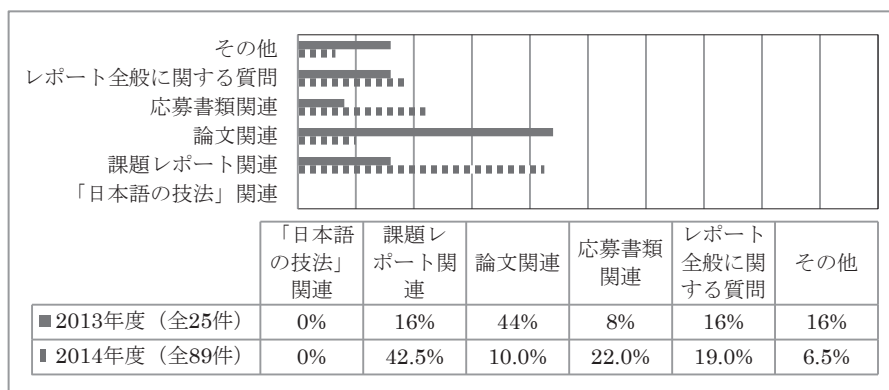


表5 相談内容の内訳（後期）



3年間で少しずつではあったものの学生の間でデスク認知度が広がり、デスクの活用の幅も広がっていた様子を読み取れる。

続いて表5に注目する。後期セメスターはデスクと連携を図る講義科目がなかったために、デスク利用者は前期の3分の1程度にまで減少していた。そのようななか相談内容として比較的高い割合を示していたのが、卒業論文や修士論文を中心とする論文関連の相談である。2013年度の後期は実に44%を占めていた<sup>15)</sup>。しかし、2014年度になると課題レポート関連の相談が論文関連の相談を上回っていた。このことは、「日本語の技法」の受講を修了してもなおデスクを訪れようとする初年次生の割合が増えていたこととも関連している。

参考 回生別利用者数<sup>16)</sup>

			1回生	2回生	3回生	4回生以上	院生	未記入	総人数
2013	前期	衣笠	4	1	0	-	-	1	6
		BKC	60	2	3	-	-	4	69
	後期	衣笠	10	0	2	2	2	0	16
		BKC	3	2	2	1	3	0	11
2014	前期	衣笠	42	10	2	3	1	0	58
		BKC	140	5	3	4	4	4	160
	後期	衣笠	18	4	3	7	5	0	37
		BKC	41	3	4	0	2	0	50
								合計	407

※いずれも1回生の学生数が突出している。デスクと連携を図る科目のある・なしが大きく影響していることがわかる。

### 3-4. チューター経験者との対話から

ほとんど相談者がいなかった2012年以降、チューター数の増加に伴って徐々に運営体制が整い、デスク訪問者数も増加していった。そのようななかで、チューターはどのようなことにチューターとしてのやりがいを感じてきたのか。チューターになった動機や自らの成長につながったと思える経験、チュータリングの際に心掛けていたこと等についてヒアリングを行った<sup>17)</sup>。以下はその際に得られた回答をまとめたものである。

チューターになった動機については、担当教職員の熱意に共感したというものや、チューター経験者である先輩に「自分自身の文章力もあがる」と勧められたからというものなど様々であった。必ずしもチューターは自分自身の文章力に自信をもっていたわけではなく、むしろ文章力に自信が持てなかったために、他者へのサポートを通して自分自身の文章力を向上させたいという動機が目立っていた。

また、業務を通じて自分自身の成長につながったと考える部分については、それまではほとんど意識していなかった論文の作法やルールについて責任を持つことから、より意識的に学ぶことができたという回答や、学生にどのようなアドバイスを行ったらよいかを常に意識することから、ライティングに関する知識のみならずコミュニケーション能力を含めて教育力が向上したと思うという回答、あるいは、分かりにくい文章であっても何を伝えようとしているのかを推量す



る力がついたという回答を得た。主に読解力、対話力、教育力の向上などにチューターは業務を通じて自身の成長を感じていた。

学生対応で心掛けていたことについては、「教えてあげる」のではなく、「一緒に考える」という姿勢を常に意識してきたという回答や、ライティング・サポートは敷居が高いと思われぬように、リラックスできるような環境作りを実施したという回答、せっかく来てもらったので手ぶらでは帰さないよう、対応中のやり取りを示したメモや、アドバイスを書いたレジュメなどをおみやげとして持って帰ってもらったなどの回答を得た。これらの回答からは、チューターが各自デスクの理念を理解し、創意工夫を行っていた様子が浮かび上がってくる。

ヒアリングを行ったどのチューターも、チュータリングの際には学生とともに考え、ともに調べようとする姿勢に徹していた。このことは、デスクが果たすべき役割の一つとして当初より掲げられてきた、対話を通じて学生自身に「気づき」を与えるという理念を、チューターがそれぞれ自分なりに考えて実践していたものだったといえる。また、チュータリングの際には、どのチューターも自分自身の経験を対話のなかに織り交ぜながらチュータリングを行っていた。レポートや論文を作成する際にチューター自身が経験してきた苦労や失敗談を学生に語ることによって、学生はチューターに親近感を覚え、それが学生の不安をやわらげることに繋がった。経験、なかでもレポート作成に伴う失敗談や悩みを共有しあうということもまた、教員よりもむしろチューターだからこそ果たせる役割だったといえるだろう。

2014年度はそれまでの2年間に比べて多くの学生がデスクを利用し、チューターがそれぞれに工夫を凝らしてチュータリングを行っていた。そのなかで学生との対話を通してチューターも自分なりの「気づき」を得て、自身のライティング力や教育力を向上させていた。したがって、デスクはまさに学生とチューターが相互に成長し合える場であったといえる。こうした利用実態を踏まえ、最後にデスクの成果と問題点をまとめる。

## 4. ライティング・サポート・デスクの成果と問題点

### 4-1. ライティング・サポート・デスク設置による成果

デスクを訪れた学生からは、「文章の書き方の勉強を初めてじっくりとできた。やってみると書くことが次第に面白くなっていった」という声や、「デスクを訪れてレポートを書くことに真剣に向きあうなかで、文章を読むということについても意識が高まっていった」という声が寄せられた。実際、学生のうちの2割程度がリピーターとして継続的にデスクを利用していたことから、デスク設置には一定の効果があったといえる。

チューター業務に携わった院生や研究生にも、デスク運営に携われたことによるメリットがあった。院生や研究生がチューターになった動機は様々であった。しかしながら、デスク運営に携わった院生や研究生の多くが、最終的にはチュータリングを通して自身のライティング・スキルが向上したと実感していた。また、学生一人ひとりのニーズを的確に把握し、適切なアドバイスをしようと模索するなかで、自身のコミュニケーション能力を向上させることができたことと捉えているチューターもいた。学生に何らかの「気づき」を与えようと努力を積み重ねるなかで、チューター自身も「気づき」を得て、より深く学んでいたのである。

また、チューターとしての業務経験は、ライティング・スキルやコミュニケーション能力の向上といった社会人として必要なスキルを身につけられたのみならず、研究者を志望する院生や研究生にとってもメリットの大きいものであった。デスク運営がなされていた3年間、当初より研究者志望で、大学院を修了あるいは満期退学した者が4名いる。その4名全員が、結果的には他大学や立命館大学内に新たなポストを獲得した。大学院在籍期間中に非常勤講師などのポストを得ることは、昨今なかなか難しい状況にある。しかし、大学院修了後に助教や専任講師などのポストを得るためには、事前に教育歴を積んでおくことが採用条件の一つとして重要視されている。このことから、大学院在籍期間中あるいは博士論文の審査を待つ研究生の期間にチューター業務を通じて多少なりとも教育経験を積めたということは、キャリアパス支援としても有効だったといえる。

さらに、チューター業務を通じて日ごろ関わることが少ない他研究科の院生と交流の機会が持てたことも、メリットの一つであった。立命館大学の場合、アカデミック・ライティングは専門領域に関わらずすべての学生にとって必要なスキルだという考えのもとで、様々な研究科に所属する院生や研究生がチューターとして集まっていた。多様な専門領域に所属する者同士が協力し合い、ライティング講座の企画を練ったりチュータリング業務を行ったりしたことは、時にチューター自身が専門的に取り組む研究に新たな視点を盛り込むことにもつながった。2014年度からはチューター有志が集まって、院生プロジェクトとして「立命館大学ライティング・リテラシー研究会」も立ち上げられ、望ましいチュータリングの方法やレポート評価に適したルーブリックの開発など、ライティング教育に関する議論や検討が行われている<sup>18)</sup>。チューター業務に携わってきた院生や研究生同士がライティング教育に関してより積極的に学ぶ姿勢を持ち、研究活動の幅を広げてきたこともまた、デスク運営がもたらした成果の一つだったといえる。

#### 4.2. ライティング・サポート・デスクの問題点

他方、デスク運営が徐々に軌道に乗るなかで様々な問題点も浮上した。次に挙げる五つの点は、今後に向けて改善すべき特に重要な課題である。

第一に、当初からの課題であったチューターの確保と養成の問題である。チューターにはライティングに関する知識及び文章力のほか、学生自身に「気づき」を与える対話力が求められる。院生である以上、ライティングに関する知識については一定程度の能力が認められるものの、対話力については資質や経験値も大きな比重を占める。そのため、一度採用されチューターとしての経験を積んだ者には、その後も継続的にチューターになってもらえることが望ましかったが、修士課程で修了する院生が多いため、優秀な人材を確保しておくという面では常に不安が付きまとっていた。2014年度以降、チューターを確保するためのセミナーが開講されるなど新たな制度が整えられたとはいえ、セミナー参加者を増やすためには現行のセミナー開催時期や開講時間になお検討の余地がある<sup>19)</sup>。また、チューターになることによって得られるメリットを、チューター経験者がより積極的に院生に向けて発信していく努力も必要だろう。

第二に、デスク認知度の問題が挙げられる。能動的な学びの姿勢をすでに確立できている学生ほど、授業内でなされる教員からの告知や学内の広報物を受けて積極的にデスクを訪れ利用する。その一方、能動的な学びの姿勢を確立できていない学生は、デスクの存在になかなか気づかず、

また、気づいていてもデスクを訪れようとはしない。その面では、デスクを訪れる学生の固定化という問題が生じていた。自発的な学びの姿勢は結局のところ学生本人に委ねるしかなく、デスクに来てもらわなければチューターとしてはなすすべがない。しかし、実際にデスクを訪れた学生からは、「このようなデスクがあると知っていたならもっと前から利用したのに…」という声も聞かれた。したがって、まずはデスクの存在自体を学生に広く認識してもらう必要がある。

立命館大学では2013年度後期からポスターを作成・掲示し、2014年度からはチューターが「びあら」内でレポート作成講座を各期3回行った。その際の特徴として、デスクを訪れる学生が少なかった衣笠キャンパス所属の学生ほど、講座には積極的に足を運んでいたことが挙げられる。

全学的な課題として新たにライティング教育を導入しようと考えた際、衣笠キャンパスの各学部からの反応は薄かった。衣笠キャンパスでは、チューターによる「びあら」での講座以外にも様々な学生団体が独自にレポート作成講座を企画・運営している<sup>20)</sup>。このことは、裏を返せばレポート作成に対して漠然とした不安を抱えている学生が多数いる可能性を示しているといえる。文系学部から成る衣笠キャンパスの学部の多くは、学生がライティングに対して不安を抱えているという状況を十分には認識できていないのではないだろうか。たしかに、衣笠キャンパス所属の学部のなかには、学部が独自にライティング科目を設けているところもある。また、学生の文章作成能力自体も比較的高い。しかし、なかには直接引用と間接引用の違いがいまひとつ理解できていない学生や、自分なりに見つけた研究テーマを絞り込む作業が苦手な学生、あるいは、客観的に見ればレポート作成能力の高い学生であっても、作成したレポートに対するフィードバックの機会がほとんど得られず、そのために自分のレポート作成能力に自信を持っていない学生がいる。そのような不安を抱える学生にとってデスクの利用が効果的であるということを、まずは教員らに認識してもらう必要がある。宣伝活動で絶大な効果を発揮するのは授業中になされる教員からの告知である。したがって、学生に対するデスクの広報活動とともに、教員にも、デスクが果たす役割や意義を継続的に伝え、文系・理系を問わず、レポート課題を課す授業との連携を強化してゆく必要があるだろう。

また、第二の問題とも連動する第三の問題として、ニーズの不一致という問題が挙げられる。デスクを訪れる学生のなかには、「デスクに行けば何とかしてもらえると教員に言われたから来た」という学生や、「とにかく提出さえできればよいので、レポートをそれなりのかたちにしてほしい」とチューターに課題を丸投げする学生、あるいは、何についてどのように書けばよいのか、何らかの「答え」を求めにくる学生がいた。しかし、チュータリングの理念としては、「答え」を与えるのではなく、あくまでも学生とチューターがともに思考し、対話を通してチューターが学生に「気づき」を与え、そこから自立した書き手を育てるということを掲げてきた。そこに、学生とチューターとの間でニーズの不一致という問題が浮上するのである。

書くことを通して学びの姿勢を確立してほしいと考えるチューターと、単位さえ取ればそれでよいと考える学生との間にどのように接点を見出せばよいのか。これについては模擬チュータリングなどを通して、今後検討してゆく必要がある。だが、このような問題は往々にして課題提出日間際に白紙に近いレポートが持参された場合に生じていた。そのことから、まずは提出締切日から余裕をもって学生にデスクを訪れてもらえるようにすることが重要となる。そのためには、やはり事前に多くの教員の協力を得ておく必要があるだろう。

さらに第四の問題点として、サポートを担う院生の負担が挙げられる。ライティングに関する相談以前に、負担の大きいレポート課題を課す授業担当教員に対する憤懣を延々とチューターにぶつける学生や、本人曰く担当教員が十分には相談に乗ってくれないということで、チューターに依存しながら卒業論文や修士論文を書き上げようとする学生がなかにはいた。また、継続的なチュータリングを希望する相談者の多くが、なるべく同じチューターに見てもらうことを強く希望していた。相談者が気の合うチューターに相談に乗ってもらいたいと希望する気持ちはわからなくもない。しかし、それでは一人のチューターが抱えることになる負担が大きくなってしまった。したがって、これまではデスクの利用者を増やすことのみを考え、「レポートに関することならば何でも相談に乗ります」といったかたちでの広報活動をしてきたが、実際にデスクでは何についてどこまで相談対応できるのかについて予め明確に定めておき、それをデスク利用者にも認識してもらうことが重要だろう。それとともに、相談者が一人のチューターに依存しすぎないような体制を整える必要もある。

このことは、第五として掲げる問題点にも通じる。すなわち、同じ給与であるにもかかわらず、この3年間、チューター間で仕事量に大きな差が生じていたという問題である。デスクを担当する時間帯によっては、1セメスター中、ついに一人のチュータリングも行うことがなかったチューターもいれば、相談者の対応に追われ続けたチューターもいた。なるべく総体的な仕事量に差が出ないように、広報物の作成やマニュアル作成、講座の企画・運営など、チュータリング以外の業務も多数設けていたとはいえ、デスク運営期間中に各チューターの仕事量や業務内容を把握する責任者、あるいは曜日や時限、時期ごとの相談者数の推移を把握する者がいなかったため、仕事の分担の仕方自体が曖昧になっていた。この点も今後改善していく必要があるだろう。

ところで、2015年度はデスクが一時的に閉鎖に追い込まれる事態となった。2014年度から翌年度に向けて、チューター採用資格を与える新たなセミナーが開講され、これまでデスクとの連携が図られてきた「日本語の技法」の2015年度用シラバスにもデスクに関する案内が掲載されていたにも拘らずデスクが閉鎖されたことは、デスクの利用を考えていた学生にとってのみならず、「日本語の技法」を担当する教員や「日本語の技法」の各課題の文章診断に携わるティーチング・アシスタント、チューターになるはずだった院生等にとって大きな問題だったと言わざるを得ない<sup>21)</sup>。なぜこのような事態が生じてしまったのだろうか。

その最大の要因は、デスクの設置に向けて当初より教員とともに主導的役割の一翼を担ってきた教育開発支援課が2014年度末に解体されて、管轄部署が別の課へと移行したこと、また、デスクと連携を図ってきた「日本語の技法」の運営母体が2015年度より教育開発支援機構から各学部へと移行したことなどの大きな変革によるものだったと考えられる。しかしそれ以外にも、教員・職員・チューター、それぞれの連携がそもそもうまく機能していなかったことも一つの要因として挙げられるのではないだろうか。

立命館大学の場合、デスクの設置及びチューターの採用や育成に関しては教育開発支援機構の教員及び教育開発支援課の職員が、運営にはチューターが主体的に携わってきた。役割を細分化することは各自がそれぞれの仕事に集中できるというメリットをもつ一方で、他の動きが見えにくくなるという面もある。そのため、たとえばチューターにはデスク運営にあたって不測の事態が生じた際に誰に相談すればよいのか、ベテランのチューターか、教育開発支援課の職員か、そ



れとも教育開発支援機構の教員なのかが曖昧になり、教職員らがいったいデスク運営に対してどのような展望を抱いているのかについても不明確なところがあった。また、教職員らにとってはチューターが実際にどのようにデスクを運営しているのか、実態を把握しづらい状況にあった。熱意をもって各自が役割を果たしてきたにも拘らず、互いの状況について十分には理解しあえていなかったということがデスクの重要性そのものを曖昧にしてしまい、管轄部署の移行などの大きな変革のなかで新たな部署に情報がうまく伝わらず、結果的にデスクの一時的閉鎖という事態を引き起こしてしまったのである。

この問題を解決する糸口は、立命館大学としてのアカデミック・ライティング教育に対するビジョンを明確にし、そのうえで教員、職員、チューターの三者間の連携をより強化していくことにある。また、三者間の連携を強化するためには情報共有を密にすることが欠かせない。そのためにも早急にコーディネーターを擁立し、コーディネーターを中心に三者間が互いに情報共有し合えるような仕組みを整える必要があるだろう。立命館大学が掲げるアカデミック・ライティング教育に関する共通の理念のもとで、互いに情報共有しあいながらそれぞれの役割を果たしていくことが、3年間のデスク運営ですでに生じていた一連の問題を解決することにもつながってゆくのである。

## 5. おわりに

本稿では、2012年度から2014年度の3年間におよぶ立命館大学ライティング・サポート・デスクの取り組みとその成果、そこから浮上した課題について検討した。

この3年間で、チューター数もデスクを訪れる学生数も徐々に増加していた。そのなかで、デスクに当初より課されていた二つの役割、すなわち、学生とチューターがともに学び合うこと、及び学生の学習に対する姿勢をチューターがより能動的なものへと高めることについて、概ね達成されてきたといえる。デスクの設置に関しては、ライティングに対して不安を抱えている学生が一定数いる以上常に一定のニーズはある。そのようななか2015年度はデスクが一時的に閉鎖され、「日本語の技法」という講義の運営自体にも様々な支障をきたす結果となった。

しかし、これは3年間のデスクの運営方法を見直すためのよい期間だったともいえる。立命館大学全体のアカデミック・ライティング教育に対するビジョンをいまいちど明確にし、共通のビジョンのもとで教員、職員、チューターの三者がそれぞれの役割を果たしていくためにも、まずはコーディネーターを擁立して三者間が円滑に情報共有できる仕組みを整えること、そして、デスク閉鎖によって生じた悪影響を最小限に食い止めるためにも早急にデスク運営が再開されることが望まれる。教員・職員・チューターが互いに情報共有しあい、協力しあいながらデスク運営がなされることが、「自立した書き手」の育成や、学生同士が主体的に学び合う場の創造、大学院生や研究生のキャリアパス支援へとつながってゆくのである。



注

- 1) 2014年3月25日行われた「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】事前研修プログラム」における教育開発推進機構スタッフ及び教員の報告に基づく。
- 2) 本稿は、2014年3月13・14日に京都大学吉田キャンパスにて開催された「第21回大学教育研究フォーラム」における口頭発表、「ライティング・サポート・デスクの理念と実践—立命館大学の事例報告（2012-2014）—」（発表者：野村優、中島梓、鹿島萌子）を加筆修正したものである。
- 3) 2015年度の立命館大学教育開発支援課解体に伴い、2014年11月以降、デスク関連業務は教育開発支援課から教務課へ移行した。
- 4) 2013年10月に教育開発支援機構及び教育開発支援課の担当教職員が両大学にて調査を行った。その調査内容は、「『ライティング・センターにおける文章チュータリングとチューター養成』に関わる調査報告」にまとめられており、「日本語の技法」ティーチング・アシスタント、及びデスク・チューターにもミーティングの際に情報共有がなされた。
- 5) 本セミナーは、大学院キャリアパス支援プログラムの一環として開講されたものである。必ずしも立命館大学のライティング支援に携わろうとする者のみを対象とするわけではなく、広く受講を希望する院生全員に開かれている。
- 6) デスクへの訪れやすさという面から予約制ではないほうが望ましいということについては、たとえば畠山（2011）も同様の指摘を行っている。ただし、予約制をとらない場合、学生が同時間帯に殺到した場合などの対応法を予め考えておく必要がある。
- 7) 「相談記録シート」によれば、最長2時間かけて対応していたケースもあれば、一人あたり5分程度のケースもあった。
- 8) 文章診断マニュアルは2014年度及び2015年度の「日本語の技法」文章診断ティーチング・アシスタントに配布され、業務への不安を取り除く役割を果たした。
- 9) たとえば、学生が提出した課題を文章診断するうえで、ティーチング・アシスタントに迷いや悩みが生じた場合は、デスクでチューターに相談するという仕組みが整えられていた。
- 10) 2013年度は次年度用テキストに向けての校正作業、2014年度は次年度用テキストに向けての改善案の提示などを行った。
- 11) 2014年度は、各キャンパスで各期3回ずつ、内容の異なる「レポート作成講座」を「びあら」で開催した。「初年次教育・学習支援プロジェクト会議」用に職員が作成した「『びあら』における講習会・ワーク企画の実施報告」によれば、それ以外の企画と比べて「レポート作成講座」には多くの参加者が集まっていたことや、初年次生以外の参加者からも好評だったことがわかる。
- 12) 政策科学部は、2015年度より衣笠キャンパスから大阪いばらきキャンパスに移転した。
- 13) 経営学部は、2015年度よりびわこ・くさつキャンパスから大阪いばらきキャンパスに移転した。
- 14) 運営を開始した2012年度は「相談記録シート」がなかったため、どのような相談があったのか記録が残っていない。そのため、本稿では2013・2014年度の2年間の相談内容について分析した。
- 15) 学生数自体は少ないものの、論文関連の相談の場合、課題レポート等への対応と比べて一人当たりのチュータリングに要する時間は長くなった。
- 16) 受付シートには学生の回生記入欄が設けられてはいたものの、記入は義務ではなかったため、未記入のものもあった。そのため、各表の項目数に若干の違いが生じている。
- 17) 本ヒアリングは、2015年8月、チューター経験者4名に対して行ったものである。それぞれ、経営学研究科、文学研究科、社会学研究科、スポーツ健康科学研究科に所属する院生、あるいは研究生である。
- 18) 2014年度は、「日本語の技法」のティーチング・アシスタントとしての経験や、チューターとしてのデスク業務経験を振り返り、「第21回大学教育研究フォーラム」で2グループに分かれて口頭発表を行った。また、2015年度は、教員からの依頼を受け、「びあら」においてライティング講座を企画・運営した。

現在はライティング能力の評価指標を新たに作成している。

- 19) これまでのセミナーは、1回2コマ分以上の時間を要し、全5回にわたって行われてきた。その開講曜日や時間帯は担当教員ごとに異なっており、受講希望者が多いにも拘らず、院生が全5回すべてのセミナーに出席することは難しい状況であった。
- 20) たとえば、産業社会学部の有志学生から成り立つ団体 D-plus や、大学生協が運営する学生団体が、レポート作成講座を自主的に企画・実施している。D-plus による講座実施の経緯に関しては、福田・土岐（2015）を参照のこと。なお、2014年度の両団体の講座企画・実施には、デスク・チューターがアドバイザーや講師として携わった。
- 21) 「日本語の技法」自体がデスクと連携した講義体制をとっていたため、デスクが閉鎖されると文章診断ティーチング・アシスタントの育成面にも支障をきたした。たとえば、デスクが閉鎖されたことは、学生のみならずティーチング・アシスタントのための相談窓口閉鎖も意味していた。そのため、2015年度は急遽 web 上にティーチング・アシスタント用の情報交換ページを設けたのだが、ウェブ上の相談では学生の文章を相談者と被相談者が直接確認し合うことができなかつたため、あまり意味をなさなかつた。

## 参考文献

- 太田裕子、佐渡島紗織「『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』、第9号、2012年、237-277頁。
- 佐渡島紗織、太田裕子編『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、2013年。
- 佐渡島紗織、太田裕子「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』第75号、2014年、64-71頁。
- ドナルド・ビーグル、三根慎二訳「ラーニング・コモンズの歴史的文脈」『名古屋大学附属図書館研究年報』第7号、2008年、25-34頁。
- 畠山珠美「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』第61巻、第12号、2011年、483-488頁。
- 福田今日子、土岐智賀子「ピア・サポーターの育成・マネジメント——産業社会学部デジタル工房学生スタッフ D-plus の事例から」『立命館高等教育研究』第15号、2015年、195-211頁。
- 藤島秀隆、吉川美春、石川倫子「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』第9号、2004年、1-35頁。
- 米澤誠「ラーニング・コモンズの本質——ICT時代における情報リテラシー/オープン教育を実現する基盤施設としての図書館」『名古屋大学附属図書館研究年報』第7号、2005年、35-45頁。
- Fujioka, Mayumi. 2011 "U. S. Writing Center Theory and Practice: Implications for Writing Centers in Japanese Universities." *Kinki university center for liberal arts and foreign language education journal. foreign language edition*, Vol.2, No.1, pp. 205-224.
- North, Stephen M. 1984 "The Idea of a Writing Center." *College English*, Vol. 46, No. 5, pp. 433-446.
- Waller, Susan C. 2002 *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity*, <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html> 2015/8/15 参照

## The Concept of Ritsumeikan University's Writing Support Desk and its Application: A Look Back from the Tutors' Standpoint

NAKAJIMA Azusa (Lecturer, College of Letters)

KASHIMA Moeko (Graduate student, Graduate School of Core Ethics and Frontier Sciences)

### Abstract

This report reviews three years of practical experience with Ritsumeikan University's Writing Support Desk the point of view of its tutors. In recent years, many universities have been actively adopting measures to provide students with support in the field of academic writing as part of their learning support programs. Starting in 2012, Ritsumeikan University's own "Writing Support Desk" where graduate and research students provide tutoring in writing academic reports was established inside of the library's Learning Commons. The method practiced by these tutors is not to give students definitive answers or corrections, but rather to enable their own "awareness" of potential problems. This paper presents the important role fulfilled by the Writing Support Desk, as well as managerial issues raised by its implementation, from the perspective of the Desk's core concept of functioning and its practical application. Furthermore, it argues for the introduction of coordinators whose help in resolving managerial issues is an imperative necessity.

### Keywords

Learning Support, First Year Experience, Academic Writing, Tutors, Awareness