

ライティングセンターの効果的な活用法を探る  
 -効果的活用が見られなかった事例の研究から-  
**Explore how to use the writing center effectively**  
**-From case studies where effective utilization was not seen-**

藤田里実 (関西大学教育推進部)

Satomi Fujita (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

キーワード ライティングセンター、学習支援、アカデミック・ライティング / **Writing Center, Learning Support, Academic Writing**

## 1. 背景と目的

近年の大学における初年次教育はすでに一般的なものとなり、なかでもアカデミック・ライティングの能力を高めるプログラムが重視されている。文部科学省の2019年度の調査によると、日本の97.3%の大学で初年次教育が実施されており、具体的内容としては「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」が最も多く91.4%の大学が実施している。また「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」は平成24年度の6.9%から令和元年度は13.1%へと増加している(文部科学省、2021)。このような状況は、アカデミック・ライティングの学習が「大学での学びの本質」(井下、2008)のひとつであるという理念の体現と言えるだろう。

では、アカデミック・ライティングを学ぶために、上記のような増加傾向にあるライティングセンターはどのような理念のもとで、どのような役割を担っているのだろうか。書く力をつけるための学習支援組織としてのライティングセンターは、1950年代のアメリカに始まり、1980年代には全米に広まった(大田・佐渡島、2013)。日本のライティングセンターも引き継いでいる理念として、「(1)ライティングを過程において指導する、(2)領域を横断して指導する、(3)『紙を直す』のではなく『書き手を育てる』」(佐渡島、2013)という3点がある。つまり、ライティングセンターでアドバイスの対象とするのは書く「プロセス(過程)」であり、「プロダクト(紙、原稿)」は通過点の一つであるとも言える。ライティングセンター

の理念としては、相談に持ち込まれた1本の原稿の完成にのみ注力することが主たる目的ではない。その原稿はもちろんだが、今後学生自身が、文章を作成する「プロセス」を理解し活用できるよう支援することこそ、ライティングセンターの目的だといえる。

しかしながら、ライティングセンターの効果を考える際、「プロセス」を学生が身に着けたかどうかを直接測定することは難しい。よって本稿では、センター利用前後の「プロダクト」の変容を見るという限定的な対象・方法ではあるものの、効果測定を試みる。そこからライティングセンターの効果と課題、さらにはより効果的な活用方法を探る研究へと続けるべく、いくつか垣間見えたことを指摘したい。

## 2. ライティングセンターの効果

### 2.1. 調査対象と方法

大規模私立大学であるA大学では自己推薦によるスポーツ推薦入試を行っており、競技成績での選考と面接・小論文の試験を経て各年度110名程度の学生が入学している。A大学のライティングセンターでは、この入試制度で入学した学生の1年時における正課外学習支援を担っている。具体的にはレポート作成方法を学ぶ講習会と、ライティングセンターでの個別相談を実施している。2021年度の講習会は、入学前1回(3月)、春学期2回(5、6月)と秋学期3回(10、11月)の計6回実施した。内容としては、レポートを書く際に必要なルール全般を理解することを目標に、「基本的な構成」「根拠とは何か」「資料の探し方・

表1 ライティングに関するクラスルーブリック

©関西大学ライティングラボ(中澤務、毛利美穂、小林至道、西浦真喜子)  
2014年11月26日完成

評価の観点	評価の観点の説明	1	2	3	4
① 教員の課題意図の理解	教員の課題意図を理解し、それに沿った記述内容になっているか。	課題意図を理解できておらず、レポートの記述内容が課題に沿っていない。	課題意図を理解しているようだが、レポートの記述内容が課題の要件を満たしていない箇所がある。	課題意図を理解しており、レポートの記述内容が課題の要件をおおむね満たしている。	課題意図を十分に理解しており、レポートの記述内容が課題の要件を過不足なく満たしている。
② 資料の取り扱い	資料に関して、その内容を適切に把握し、十分な検討をまとめてあるか。	資料に関する記述がない。	資料に関する記述はあるが、その内容を把握できておらず、まとめられていない。	資料に関して、その内容が把握できており、まとめられている。	資料に関して、その内容が把握できており、論に沿ってまとめられている。
③ 自分の立場・意見	自分の立場や意見が、説得力のある論拠とともに、明確に提示されているか。	自分の立場・意見が提示されていない。	自分の立場・意見は提示しているが、その論拠が明らかでない。	自分の立場・意見が、論拠とともに提示できている。	自分の立場・意見が、論拠とともに提示できているか、かつオリジナリティがある。
④ 全体の構成	文章全体の構成について、序論・本論・結論・PREP等の形式になっているかどうか。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成ができていない。	序論・本論・結論、PREP等に沿った記述はみられるが、形式的に欠けている部分がある。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成が形式的にできている。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成が形式的にできているか、かつ内容的にも一貫している。
⑤ 学術的な作法	用語の定義、引用のルールなど、学術的な文章として適切な作法が守られているか。	満たしている項目が、1項目以下である。	満たしている項目が、2~3項目である。	満たしている項目が、4項目である。	満たしている項目が、5項目である。
⑥ 日本語の表現	日本語の文章として、表現・表記が適切であるか。	満たしている項目が、2項目以下である。	満たしている項目が、3~5項目である。	満たしている項目が、6~8項目である。	満たしている項目が、9項目以上である。

※各箇所をチェックし、もっとも良いケースで判断

⑤学術的な作法

- 1 表題、所属(学籍番号、学部、学年等)、氏名の基本的な情報が記されている。
- 2 出典を明示しており、自分の意見と他者の意見を区別している。
- 3 本文中の引用方法について、ルールに従って表記されている。
- 4 巻末の文献表があり、分野ごとのルールに沿って表記されている。
- 5 専門用語の定義付けや使い方が適切である。

⑥日本語の表現

- 1 誤字脱字がない。
- 2 文法の間違いがない。
- 3 一文の長さが適切である。
- 4 文体が統一されている。
- 5 主語・述語が呼応している。
- 6 句読点の使い方が適切である。
- 7 段落の作り方(一字下げ、行替え、長さ)が適切である。
- 8 重複表現(接続詞、文末)がない。
- 9 論文では避けたい表現(隠語、俗語、口語表現)がない。
- 10 ページのレイアウト(行数・文字数、余白、ページ数の付与)が適切である。

本ルーブリックは、2012(平成24)年度採択 文部科学省 大学間連携共同教育推進事業「(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」で作成されたものです

読み方」「引用・参考文献の表記方法」「アウトラインのつくりかた」「適切な言葉遣い」などに触れた。各回 60 分程度のレクチャーとワークを Zoom で行い、各学期 1 つの論証型レポート課題 (1200 字程度) を課した。また、課題提出前にはライティングセンターの個別相談を利用し、アドバイスを受けることを受講生へ指示した。

本研究における分析対象は、この講習会を経て春学期に執筆された課題レポートの、ライティングセンター利用前原稿と、ライティングセンターのアドバイスを受けそれを反映させた利用後原稿である。なお、課題提出の際にライティングセンター利用前後の原稿 2 本を提出することを指示したが、それを遵守した 64 名分の提出原稿が対象となる。利用前原稿・利用後原稿とも、表 1 に示したルーブリック 1 で評価を行った。6 つの観点を 4 段階で評価し、24 点満点とした。

なお、このようにライティングセンター利用前後のプロダクトをルーブリック評価によって比較する手法は多田 (2020) を参考にしている。

## 2.2. ライティングセンターの概要

A 大学ライティングセンターの個別相談は、授業時間外でのチューター(研修を受けた大学院生・ポストドクターが担当)と学生とのマンツーマン形式で行われる。個別相談内で、チューターは学生の文章に表れた間違いを指摘することや、適切な書き方をそのまま示すことはない。相談学生が自分で誤りや問題点に気付けるよう、質問や対話を重ねる。このような過程を経ることで、学生自らが問題を発見し、考え、解決する力=書く力を育成している。なお本研究では、前述した講習会を受講した学生が、指示を受けてライティングセンターを利用することと、正課外講習会やレポート課題の内容は、事前にチューターと共有されている。また、1 回の相談ですべての疑問が解消しきれなかった場合、学生は再度ライティングセンターを来室し、アドバイスを受けることも可能であり、今回の受講生にもその情報を周知している。

## 2.3. 結果と分析

ライティングセンター利用前原稿のルーブリック

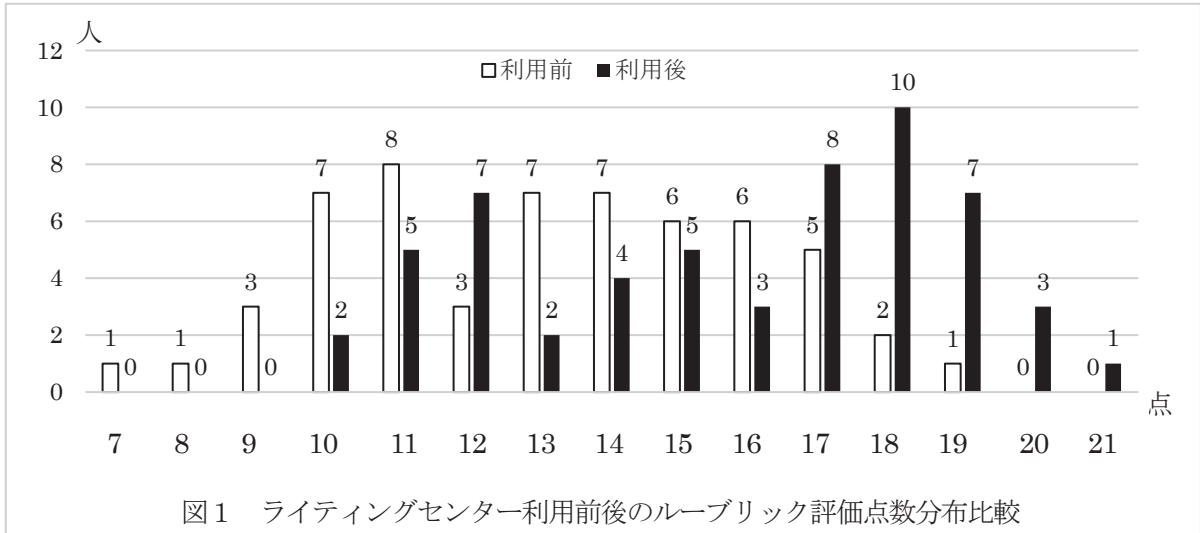


図1 ライティングセンター利用前後のルーブリック評価点数分布比較

ク評価点数および利用後原稿の点数分布を、図1に示す。利用前の点数は最頻値が11点、10～16点に68.8% (44人) が分布している。利用後は最頻値が18点、14～20点に62.5% (40人) が分布している。ここからわかるように、全体的な傾向として、ライティングセンターを利用すると評価は上昇するといえる。

次に、ライティングセンター利用前後の得点差の分布を示したものが図2である。1～3点上昇した群が71.9% (46人) を占める一方で、点数上昇に至らなかった群もあることがわかる。

この結果を踏まえ、次にライティングセンターを利用後も評価が上昇しなかった群に注目する。10.9% (7人) と少数ではあるが、この群の特徴を掴むことで、現在のライティングセンターが抱

える課題とその打破方法を探っていく。

### 3. ライティングセンターの課題

#### 3.1. 研究対象と方法

前述のルーブリック評価により、ライティングセンター利用前後の得点差が0点以下だった7名の原稿を対象とし、ライティングセンター利用前後の原稿を比較し、変更点を明らかにする。またその特徴を分析する。

#### 3.2. 結果と分析

7名の原稿におけるルーブリック観点別得点と、ライティングセンター利用後の変更点の概要を示したものが表2である。以下に、事例を個別に見ていく。

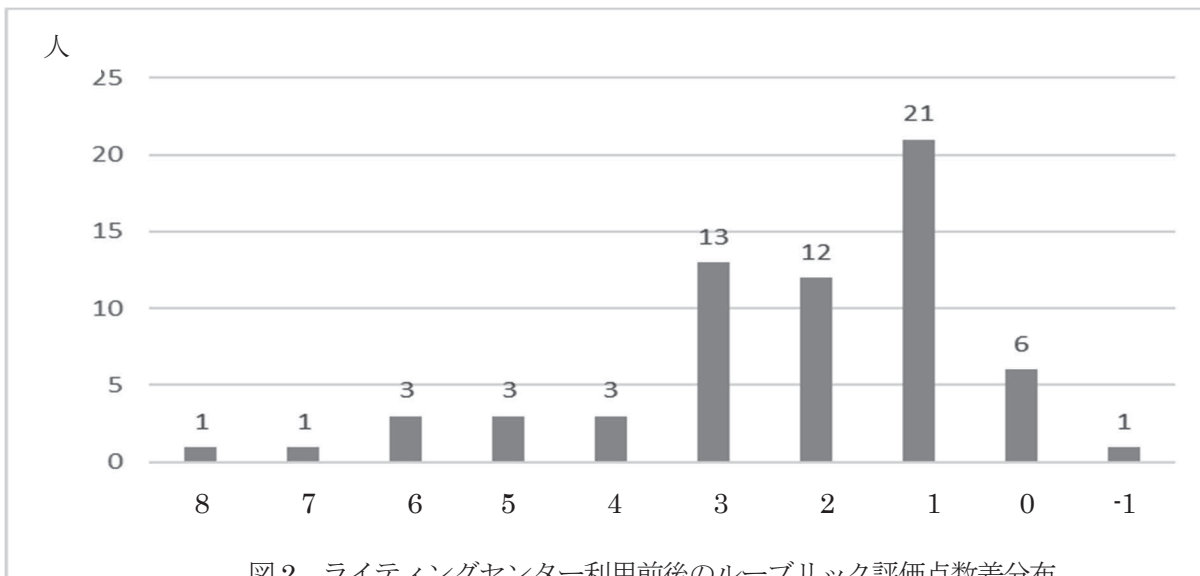


図2 ライティングセンター利用前後のルーブリック評価点数差分布

①は、本論部分の段落分けが1点、根拠の追加が1点、「まとめたと思う」→「まとめたい」（文末表現訂正）が見られた。根拠に関しては内容把握に不備があり、引用のルールに則っていなかった。また文末表現の訂正も全ての文には及んでいなかった。よって評価観点「資料の取り扱い」「学術的な作法」「日本語の表現」の点数アップには至っていない。

②は、結論部分にまとめの詳細化、および検討できなかった論点の追加があった。しかし評価観点「全体の構成」の3（利用前点数）から4にアップするための「内容的な一貫性」に乏しいため、点数アップには至っていない。

③は、「そのため」→「しかし」（接続詞）、「…になるため、…」→「…になる。そのため、…」（一文を短くした）という2箇所の変更のみが見られた。また一文を短くするという変更も、上記一文のみで必要性の見られる他の文には及んでいなかった。よって評価観点「日本語の表現」の点数アップには至っていない。

④は、文末表現を敬体から常体に複数訂正が見られたが、未訂正部分もあった。また目的語の追加が1点、単語の言い換えが1点見られた。これら変更による内容の変化はなく、訂正としても不完全であるため、点数アップには至っていない。

⑤は、約300字の削除と約400字の追加というこのグループ内では最も大きな変更が見られた。内容としては、キーワードの定義や問いの背景の

詳細化（資料追加含む）である。しかしライティングセンター利用前の点数がすでに高かったこと、本文中の引用方法の誤りへの訂正はなかったことなどから点数アップには至らなかった。

⑥は、「そうなる」と→「したがって」（接続詞訂正）という変更および資料の1点追加が見られた。ただし引用のルールに則っておらず、また根拠として主張に対応するようなまとめもなかった。よって評価観点「資料の取り扱い」の点数アップには至っていない。

⑦は、引用文献の情報の追加が2点見られたが、どちらもルールに則ってはいなかった。また自分の意見部分の削除が行われていた。よって評価観点「自分の立場・意見」で点数が減少している。

#### 4. 考察

以上のような分析を経て、ライティングセンターの効果の一端を示した。その一方で、課題も垣間見えてきた。課題に関しては、多段階フィードバックの必要性があると考えられる。

これまでのライティング研究では既に、学習者がいったん書き終えた文章を再度改善する取り組みは、書く力をつけるために効果的であると指摘されている（西口、2018）。一方で、文章を書くことに苦手意識を抱える学生は、文章をいったん書き終え、提出するまでのプロセスに費やす時間と労力が少ない傾向も指摘されている（渡辺、2010）。

これらを踏まえると、文章を書き終えてからの

表2 得点非上昇群の観点別得点と原稿の変更点

No.	上昇 点数	ルーブリック評価観点と得点							ライティングセンター利用後の変更点
		教員の課題 意図の理解	資料の取 り扱い	自分の立 場・意見	全体の 構成	学術的 な作法	日本語 の表現		
①	0	2	1	2	1	1	2	段落分け・根拠追加1・文末表現訂正1	
②	0	3	1	2	3	2	3	結論部分の追加	
③	0	2	2	2	2	2	3	接続詞訂正1・文短く1	
④	0	2	1	2	2	1	2	文末表現訂正（複数、未訂正あり）・目的語追加1・言い換え1	
⑤	0	3	3	3	3	3	3	定義・問いの背景の詳細化（資料追加含む）	
⑥	0	3	2	2	3	2	4	接続詞訂正1・資料追加1ただし引用ミス	
⑦	-1	2	3	2	1	2	2	引用情報追加、ただしNG・自分の意見部分を削除	

プロセスに、ライティングセンターの利用を複数回盛り込むことが必要であり、効果的であると予想される。

前節のように個別ケースを見ていくと、文末表現の訂正や一文を短くするなど、文章全体について確認すべき問題点であっても訂正もれがある(①・③・④)、根拠を追加してもその引用の際に不備がある(①・⑥・⑦)、といった状況が見られる。このような般化の不十分さや引用に関わる事項の改善の難しさは、既に岩崎(2020)や玉田・伊藤・縣(2021)など先行研究においても指摘されている。

一方で①・②・⑤・⑥・⑦に見られるような、内容の補足や構成に関わるような改善の動きもある。ただしこれらは、根拠と主張の乖離や引用ミスといった新たなマイナスポイントを生んでいた。この第二稿の段階で再度ライティングセンターを活用すれば、点数上昇は可能であった、つまり効果的活用につながったとも考えられる。

学生の認識としては、ライティングセンターは1原稿に対し1回の利用が主に想定されているだろう。この想定背景としては、①書くことに苦手意識があればあるほど、渡辺(2010)が指摘したように、書き直しに時間と労力を費やすことを忌避する可能性、②複数回利用したほうがより良い完成原稿となるという認識の薄さ、③書き直した後の文章に誤りがあると想定していない、等があると考えられる。これらから、ライティングの「プロセス」の一部である推敲の方法や重要性を理解していない可能性も透けて見える。

これらを踏まえてライティングセンターとしては、利用方法として、1原稿に対し複数回の利用が可能であること、また効果的であることを学生に周知徹底する、また再来室が特に必要な学生を抽出し、複数回の来室を促す<sup>2</sup>ことも重要だろう。さらに、ライティングには適切な「プロセス」があること、「プロセス」の各段階においてライティングセンターをどのように活用すべきか、など「プロセス」についての情報発信もしていく必要がある。

また学生にとって改善が難しいポイントとして、引用・参考文献の表記方法がある。学問分野によって要求される形式が違う可能性もあり、指導が難しいことも一因である。しかし「なぜ引用する必要があるのか」「なぜ参考文献表記が必要なのか」という研究理念に関わる部分も含め、学ぶ重要性は高い。個別相談とは別のチャンネル<sup>3</sup>で学ぶ機会を作ることはもちろん、限られた相談時間の中でも効果的に伝えられるような指導法の構築も求められる。

本稿では非常に限定的な対象および方法ではあるものの、ライティングセンターの効果と課題について考察を試みた。今回はセンター利用の効果を原稿に表出できなかった群に着目して分析を試みたが、それとは対比的に、5〜8点と大きく上昇した群も12.5%(8人)と同程度見られることを踏まえ、それら効果的活用群との比較も必要だろう。またチューターによるアドバイスの内容分析までは行えなかったが、より効果を上げるセンターを目指すうえで、効果的なアドバイスを抽出し、その特徴分析を行うことも有効である可能性がある。

## 註

<sup>1</sup> ここで用いたルーブリックは、2012(平成24)年度採択文部科学省大学間連携共同教育推進事業「〈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」で作成されたものであり、関西大学ライティングラボウェブサイト「学びの方向性と達成度を判断する評価ツール(ルーブリック)」(<https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/rubric.html>)で公開されている。

<sup>2</sup> 本稿で対象としたA大学のライティングセンターでは、予約・指導記録システムに付随した機能としてセンター利用後にチューターから学生へメッセージを送ることができる。多くのチューターはこの機能を利用して、必要と判断した学生には再来室を促すメッセージを送信している。

<sup>3</sup> 本稿で対象としたA大学のライティングセンターでは、参考文献の記述法や引用方法について、ミニ講習会やオンデマンド教材の学内公開なども実施している。

## 参考文献

- 井下千以子 (2008)『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに—』東信堂.
- 岩崎千晶 (2020)「初年次生のレポートに表出した課題分析とライティングセンターの寄与」『関西大学高等教育研究』12,25-35.
- 文部科学省 (2021)『大学における教育内容等の改革状況について (令和元年度)』  
([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/dai\\_gaku/04052801/1417336\\_00008.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/dai_gaku/04052801/1417336_00008.htm)) (2022年1月16日)
- 西口啓太 (2018)「米国大学の初年次ライティング指導における学習者への動機づけの効果と課題—プロセス・ライティング指導に着目して—」『神戸大学教育学会研究論叢』24,67-77.
- 太田裕子・佐渡島紗織 (2013)「『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義」『Waseda Global Forum』9,237-277.
- 佐渡島紗織 (2013)「チュータリングの理念」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.
- 玉田優花子・伊藤愛莉・縣拓充 (2021)「ライティング相談窓口利用者のレポート改善の傾向と改善につながる支援方法—窓口利用前後のレポートの比較から—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』7,281-289.
- 多田泰紘・岩崎千明・中澤務 (2019)「学生アスリートに対するライティング学習支援の効果検証—学習特性に基づく支援方法の検討—」『関西大学高等教育研究』10,183-189.
- 多田泰紘・岩崎千明・中澤務 (2020)「正課外講習会と個別指導が学生アスリート諸年次生の文書作成能力に及ぼす効果」『関西大学高等教育研究』11,103-108.
- 渡辺哲司 (2010)『「書くのが苦手」をみきわめる—大学新生の文章表現力向上を目指して—』学術出版会.