

「学習支援」をテーマとした海外文献から学ぶ我が国における学習支援の方向性
**The Suggestion of Learning Support in Japanese Higher Education
 Based on the Foreign Research books**

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

多田泰紘（関西大学教育推進部）

千葉美保子（甲南大学共通教育センター）

竹中喜一（愛媛大学教育・学生支援機構）

要旨

本稿では、学習支援をテーマとした特に優れた海外文献を選択し、学習支援や学生スタッフの育成の動向について北米の状況を紹介するとともに、海外文献の知見をもとに、今後の日本における学習支援が目指すべき方向性について提案することを目的とする。その結果、北米の知見からは、チュータリングやチューター研修において、理論と実践の往還を重視した取り組みが実施されていること、またそこにはチュータリングの質を保証するための資格制度が影響していることを提示した。今後は日本の状況に合わせて北米の知見から学びつつ独自の視点を組み込んでいく必要性、ならびに、チューターを評価するための評価活動も問われることになることを指摘した。さらに ICT を活用した学習支援を行うことで、これまで蓄積された相談のデータを分析し、支援内容に活用することの必要性を示した。

キーワード 学習支援、ライティングセンター、チュータリング、研修プログラム、高等教育／
Learning Support, Writing Center, Tutoring, Training Program, Higher Education

1. はじめに

文部科学省は「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」に関する答申を提示し、今後の高等教育がどう変化していくのかを明らかにしようとしている（文部科学省 2018）。答申は学習者が何を学び身につけることができるのかを明確にし、学習成果を学習者が実感できる教育を行う必要性を提示している。その一方で、18歳人口は2040年には現在の7割程度に減少することを指摘し、今後大学は規模の適正化を図り、教育の質向上を維持することが重視だとも提示している。この答申からは、文部科学省が教育の質保証を重要視していることがわかるが、より多様な学生が入学する傾向にあるため、正課にとどまらず、正課外においても多様な学習者にする教育の質保証を重視していることが受け取れる。今後、大学は多様な学習者への質の保証や、向上を目指すため、学習

支援や学習環境を整えていく必要があるといえる。その際、北米での実践が参考になると考えている。北米は1960年代から学習支援を実施している。当初は低所得者層を対象とした学習支援が展開されていたが、1970年代ごろから全学生を対象とした学習支援を始めている。

学習支援には、書く力、数的な知識を育むための教育プログラムを提供する「①アカデミックスキル育成プログラム」、学習支援室やライティングセンターにおいて授業外に学習相談ができる「②学習支援」、「③学習教材の提供」、大学生活に関わる「④学生支援」、「⑤奨学金制度」の5つがある（Kerstiens1995）。大学はアカデミックスキル育成プログラムのような正課における学習支援に加え、授業外に相談ができるライティングセンターや学習相談センターにおける学習支援、学習教材の提供等、正課外においても学生を支援し、教育

の質を保証する取り組みを実施している。より質の高い学習支援を提供するため、北米では CLADEA (Council of Learning Assistance and Developmental Education Associations) や CRLA (College for Reading and Learning Association) 等の組織が教育研究知見を蓄積している。このように、学習支援に関しては北米における研究知見が蓄積されており、そこから日本が学ぶべきところは多々あるといえよう。そこで本研究では、北米の学習支援を扱った海外文献を3冊取り上げ、その内容を紹介するとともに、そこでの知見から我が国が学び、今後目指すべき方向性を明らかにすることを研究の目的とする。特に日本でも重要視されている「書く力」を育むことを支援しているライティングセンターに着目した学習支援を中心に取り上げる。

2. 文献の概要

北米における学習支援は日本よりも早い時期から実施されているため、教育実践事例や研究知見が蓄積されており、多数の文献が執筆されている。本稿では、これらの文献の中から特に優れており、参考になると考えた「Handbook for Training Peer Tutors and Mentors」「The Bedford Guide for Writing Tutors」「The Longman Guide to Writing Center theory and Practice」を取り上げる。

まず「ピアチューター、ピアメンターの育成(以下チューター、メンターとする)」について書かれた「Handbook for Training Peer Tutors and Mentors」を取り上げる。本書は学習支援を提供し、学習支援に対応するチューターやメンターの育成を担う高等教育の組織が多数参加している北米の学術団体である CRLA が2012年に出版している。

次に「ライティング支援」の中でもライティングに携わるチューターの育成をテーマにした「The Bedford Guide for Writing Tutors」を取り上げる。1994年に初版が出版され、2015年に第

6版が出版されている。長い間、多くのライティングセンターにおいてチューターを育成するために読まれている文献である。

最後に2007年に出版された「The Longman Guide to Writing Center theory and Practice」を取り上げる。本書は、ライティングセンターにおける理論と実践について記述している。学習支援をテーマとした本は実践に基づいた議論が展開されていることが多いが、本書においてはライティング支援の理論についても触れており、研究者にとっても役立つ著書である。

これらの章立てについて紹介するとともに、特色のある章や節を紹介する。そこでの知見をもとに考察を加え、今後の日本の学習支援において活用できることや方向性について明示する。

3. Handbook for Training Peer Tutors and Mentors

「Handbook for Training Peer Tutors and Mentors」は、CRLA出版によるチューター、メンターを育成するためのトレーニングを取り上げたハンドブックである。CRLAは、高等教育におけるリーディング、学習支援、チューター、メンターの教育に関心のある個人が参加できる組織で、「学生による学びの質を高めるため」また「会員の成長を促すため」に、アイデア、方法、情報を共有する場の提供を目指している(CRLA2019)(注1)。具体的には、年次大会の実施、学会誌の発行、メンターやチューター向けのトレーニング認証プログラムの提供等を行っている。

本書は、チューターとメンターを教育するトレーナー向きの内容となっているものの、チューター自身も利用できる内容である。出版を行ったCRLAは1996年にKaran Hancock、Tom Gierによって第一弾となるCRLA Tutor Training Handbookを完成させたが、その後、内容を補足し本書の出版に至った。本書は第1章「高等教育におけるチュータリング、メンタリング、研修のもとになる理論」第2章「チューター、メンター

研修の方法」第3章「一般的な研修の項目」第4章「チューター研修の項目」第5章「メンター研修の項目」第6章「研修プログラム」の全6章で構成されており、111のモジュールが掲載されている。まずはチュータリング、メンタリングのもととなる理論について触れ、その後望ましい研修の具体的な方法や扱うべき内容を詳細に提示している。

扱われている内容は、CRLAによる認定研修制度であるITTPC (International Tutor Training Program Certification) とIMTPC (International Mentor Training Program Certification) に対応する形になっている。また本認定研修制度は、CAS (Council for the Advancement Standards in Higher Education 2010) による学習支援の提言がもとになっている。

「International Tutor Training Program Certification (ITTPC)」では、レベル1 (ノーマル) レベル2 (アドバンスド)、レベル3 (マスター) まで3段階の認定資格が設定されており、各レベルに応じた研修制度が用意されている。レベル1では、最低10時間の研修が必要となっている。研修で扱う項目は、「チューターの定義」「チューターの責務に関する定義」「チュータリングに関する基本的なガイドライン (do's and don'ts)」「チュータリングのセッションの始まりと終わりを成功させるためのスキル」「成人学習理論」「学習理論・学習スタイル」「アサーティブネス」「困難な学生への対応」等15項目があり、その中から最低8つの項目を取り上げる必要がある。本研修はeラーニング等でも受講が可能であるが、「対面研修」や「リアルタイムによるオンライン研修」が6時間以上必須となっている。加えて、25時間以上のチュータリング経験が必要である。また、チューターの評価も求められており、スタッフが学生と面談をして評価を決定する必要がある。日本では、名桜大学語学学習センター(2001年設立、2002年CRLAレベル1認定、2019年現在レベル1~3)、はこだて未来大学(2019年現在レベル1)

が認定機関となっている。

次に各章の内容について概観する。第1章「高等教育におけるチュータリング、メンタリング、研修のもとになる理論」では、まず歴史的な視座からピアチューター、ピアメンターの研修を紹介している。その後、学習支援研修で扱うべき事柄の前提となる認識論的信念 (Epistemological Belief)、学習方略、動機づけ、自己調整学習、生涯学習 (大人の学習) 等の理論を扱っている。学習支援では学生が自ら課題に気が付き、目標を立てて、課題を解決していく力を培うことを目指している。そのため「学習プロセス」「学習に対する考え方」「学習方略」を提示し、チューターが「学習者が学ぶプロセスを支える」振る舞いをするための前提となる理論を提示している。例えば、認識論的信念は、知識観と似ており、知識の習得や知ることに対する個人の見方を指している (Hofer & Pintrich 1997)。チューターが介入することで、学習者の認識論的信念をより洗練したものに変更することができるという考えから、こうした理論を学ぶようになっている。ほかにも、チッカリングによる学生の成長における7つのベクトルを提示し、学生が成長するプロセスについて述べている。またブルームによるタクソノミーを取り上げ、知識の領域や階層性について紹介したり、ヴィゴツキーによるコミュニケーションスキルとしてのアクティブリスニングや質問スキルについて学ぶことを提案したりしている。ほかにも「どのようにすれば、学生が学ぶことができるのか」といった学習方略のモデルについて学ぶことの重要性も提示している。

第2章「チューター、メンター研修の方法」では、具体的にどのような教育方法を用いてチューターを育成していけばよいのかについて、ロールプレイング、チューターやメンター研修用のカリキュラムの作成等について、各大学の事例を取り入れながら紹介している。例えば、Way (2012) はシナリオトレーニングについて記述している。シナリオトレーニングでは、MacDonald (2000)

によるチュータリングサイクルの12ステップをもとに、研修を企画する側が「①学習者への挨拶、②相談内容の明確化、③相談内容の整理、④今回取り上げる相談内容を明確にする、⑤相談内容を決める、⑥課題について考える、⑦学習者が相談内容を整理する、⑧学習者が相談のプロセスを整理する、⑨「⑦・⑧」の内容を確認する、⑩学生に次にすべき事柄を尋ねる、⑪次のセッションの予定を調整する、⑫クロージング」に基づいてシナリオを作成する。研修ではチューターが、それぞれのステップにおけるアイデアや、質問や起こりうる状況についての意見を出し合い、各ステップにおけるポイントについて発表しあう。話し合った意見を実際の業務に結び付けていくという方法である。

また、新人チューターをどう育成するのかに関しては、Utah Valley 大学の事例を紹介している (Wagoner 2012)。Utah Valley 大学では、チューターが単に Do's と Don'ts を確認するだけではなく、具体的に Do's をするには、どのようにふるまえばよいのかや、Don'ts をしないように気を付けるにはどうしたらよいのかを先輩チューターが後輩チューターに伝える Advice for the New Guy/Gal (AFNG) を提案している。こうした研修を通して、新人チューターはワークプレイスの文化についても学んでいくという効果が指摘されている。

第3章「一般的な研修の項目」では、チューターとメンターの双方を対象とし、「A: コミュニケーションと関係性づくり」「B: 権利と責任」「C: 教育資源の活用」「D: 多様な学生への対応」「E: 学習理論」の5領域において40モジュールを提供している。これらのモジュールは、ITTPCの認証要件となっている「基本的なチュータリングのガイドライン・チュータリングにおける Do's、Don'ts」「開始時と終了時におけるチュータリングセッションを成功に導く技法」「ゴールの設定とプランニング」「スタディスキル」「クリティカルシンキングスキル」「チュータプログラムにおけるコン

プライアンス」「問題解決におけるモデルづくり (modeling problem solving)」を実施するために参考になる具体的な研修が提示されている。

第4章「チューター研修の項目」では「A: チュータリングセッション」「B: 戦略的な学習方法」「C: チュータリングで扱う科目」の3領域において29モジュールが提供されている。

例えば「B: 戦略的な学習方法」では、セッションにおけるゴール設定をすることの重要性について述べられている。ゴール設定は、何をいつ実施すればよいのかを学習者自身が把握することにつながるため、学習の見通しを持たせられるという良さが指摘されている。またこれは学習者のモチベーション向上にもなると示され、セッションのプロセスにおけるゴール設定や次のセッションの予定の書く等のステップがなぜ重要なのかに関する解説が提示されている。

別の事例では、学習支援では自律的な学習者の育成を目指しているため (Gattis 2000、MacDonald 2000) その時に理想的なことは、チューターがなるべくサポートを与えないこと、あるいは、学生がほとんどの活動責任をもって行うことであるといえる (Brooks 1991)。しかし、一方でこういった必要最小限のチューター活動に対して、チューター自身が学生を助けることができなるとストレスを感じることもある。そこで、ノースカロライナ州立大学の Undergraduate Tutorial Center (Toms 2010) は、学習者の能力と自律的に学んでいるかを軸にした Structure Matrix を開発し、それぞれのカテゴリーに当てはまる学生に対してチューターのサポート度合いやゴールを設定している。Matrix を参考にすることで、学生が自分で活動するように促すとともに、チューターがより生産的な活動に向けてチューターの判断 (支援の度合い) を補助することを目指した。以上のように第4章では具体的な研修の事例がいくつも紹介されている。

第5章「メンターのトレーニングトピック」は、IMTPCの内容が取り上げられており、第3章や

第4章で取り上げられている内容を補う形で7モジュールが提供されている。具体的には、①メンターの役割と責任、②セッションの目標設定とメンタリングセッション、③メンタリングの実践、④タイムマネジメントと目標設定、⑤困難なメンタリングへの対処、⑥学生のキャリア支援、⑦危機や失敗を成功に導くための学生対応について述べられている。

第6章「研修プログラム」では、学生スタッフの選抜、予算の確保、メンター、チューター制度の評価等、メンターやチューター研修を支える事柄について取り上げられている。例えば、チューターの評価の1つとして、チューターの振る舞いをよりよくするために、観察プロトコルが取り上げられている。観察プロトコルでは、チューターの具体的な行動が提示されており、それに対するコメントをチューター自身あるいはチューターに対する評価者が付与する。行動としては、「これまでの活動を確認する」「ゴールを設定する」「適切な問いを投げかける」「待ち時間を設ける」タスクをいくつかのステップに分ける」等のタスクを解決するための振る舞いに加えて、「名前で学習者に話しかける」「前向きな態度でセッションを始める」「辛抱強さを表す」等、社会心理的に学習者をサポートするための振る舞いも記載されている。

このように「Handbook for Training Peer Tutors and Mentors」は全6章をとおして、ピアチュータリング、メンタリングに関する理論的な背景、研修で扱うべき具体的な項目やその方法について網羅的に記載され、すぐに実践に活かすことができる良著であるといえる。

4. The Bedford Guide for Writing Tutors

国内においてライティングセンターの設置やライティングに関する学習支援の取り組みが展開されている中で、ライティングに携わるチューターが、どのようにさまざまな背景を持つ学習者に対応するべきかは、常に関心の高い問題であるといえる。

本節で紹介する「The Bedford Guide for Writing Tutors」は、ライティングセンターディレクターおよびライティングチューターに対する実用的なハンドブックである。本書は全9章と付録4点で構成されている。以下各章を概観し本書の特徴を述べる。

第1章は、「職場としてのライティングセンター」をテーマとし、チューターが持つべき3つのプロフェッショナリズムと7つの役割について解説されている。まず、学習者に対しては、親切な対応や秘密を守る等、プロフェッショナルとしてのチュータリングの技術や態度があることを述べている。チュータリングにおいては、チューターはコーチやコメンテーターとして「タテ」の関係だけでなく、協同の相手といった「ヨコ」の関係にもなる。そして、学習者の幅広いトピックの文章に対しては、チューターもまた学習者として楽しみながら学ぶことを勧めている。また、学習者以外にも他のチューターや教員に対するプロフェッショナリズムにも言及している点が、この章の特徴である。ライティングセンター全体の運営や発展に貢献しようとする姿勢や、課題を提示した教員の評価基準等が重要であるという。

第2章は、チュータリングの開始から終了までの一連の流れにおいて学習を促す方法を紹介している。例えば、開始時には学習者がすぐに修正したり考えたりできるように、紙あるいはPCを学習者の手元に置いておくようにする、といったものである。また、1回のセッションにおける問いかけや学習者の反応への注意の払い方、あるいは間のとり方について、具体的な会話例や手順を示しながら紹介している。さらに、チュータリングに必要な知識を全て習得することは不可能であることに言及した上で、チュータリングに有用な参考図書を積極的に活用することも推奨している。そしてこの章の最後には、セッションの上手な終わり方についても解説している。終了の5~10分前には終了が近いことを知らせて、残りの質問をするよう促す等、修正を進める助けになるための

方法を示している。このように、本章には学習者中心の視点でチュータリングを効果的に進めるための方法が、豊富に紹介されているといえるだろう。

第3章では、ライティングセンターの設備や手続きといった環境の違いにかかわらず、学習者が書く過程において支援を求める部分には、共通していることがあると指摘している。その共通部分について、どのようなチュータリングをすればよいかを解説している。例えば書く前の段階であれば、特に思考やアイデアの焦点を絞るために、ブレインストーミングを行い、図を用いて整理することが重要である。本文には、学習者の出したアイデアを深めたり、アイデア同士を関係づけたりする問いかけやワークを紹介している。草稿の執筆や修正の段階においても、書かれたものに対して確認すべきポイントや、書き進めるための適切な指示等について、具体例を挙げて説明している。

第4章は、チュータリングにおける「ユニバーサルデザイン」とは何かを考える部分となっている。前半は、学習者の年齢、能力等にかかわらず共通して考慮すべきことについて解説している。例えば、学習者の学習スタイルに合ったチュータリングが求められることや、学習者がチュータリング以外に抱える友人関係や専攻の選択等の不安といったものが挙げられる。さらに、多様な学習者への対応方法についても述べている。具体的には、ライティングの初心者、英語を母語としない学習者、学習障害を持つ学習者、視覚や聴覚等身体に障害を持つ学習者、社会人学習者へのチュータリングについて取り上げている。ライティングの初心者に対するチュータリングであれば、1度に多くの情報を聞いたり与えたりしないことや、学習者に書いた内容と意図を説明してもらい、双方の不一致がないかを確認することを推奨している。

第5章では、カリキュラム全体を通じた文章作成 (Writing Across the Curriculum ; WAC) の学習者へのチュータリングを扱っている。多くの

大学では、カリキュラムを横断し文章を書くことが奨励され、英語 (国語) やライティングクラスだけでなく、さまざまな分野において論文・レポートが課されている。チューターは多様な分野の課題を課された学習者に対面するが、その分野の専門的知識がなくとも、学習者に対して支援を行うことが可能である。本章では、リサーチペーパーや科学論文、文献論文や評論等 10 の課題を事例として取り上げ、各課題のチュータリングについてチェックリストを交えながら紹介している。

第6章では、近年のオンラインチュータリングの急速な広がり背景に、NCTE (National Council of Teachers of English) の Committee for effective practice in online writing instruction の提言をもとに、同期・非同期によるオンライン・ライティング支援の手法とオンライン・リソースの活用方法について取り上げている。

第7章では、学習者個々が抱えるさまざまな状況の事例とその対処方法を紹介している。例えば「故意」または「過失」により剽窃を行っている学習者に対して、チューターは直接的に剽窃を非難するのではなく、剽窃とはなにか、情報の扱い方について学習者に説明することが求められる。そのためには、チューターは、自身の大学の制度やアカデミックな清廉さ・不誠実さの定義、それらを取り決めているガイドラインに精通している必要があることが述べられている。

第8章では、ライティングセンターをフィールドとした研究のプロセス (「リサーチクエッションの考案」、「文献レビュー」、「方法の選択と研究の実施」、「研究の共有」、「研究成果の発表」) について、具体例を交えながら説明している。本章はチューターやスタッフのライティングセンターでの活動が研究へとつながる道筋を示している。

最終章である第9章は、全体のまとめとともに「コミュニティとしてのライティングセンター」を提唱し、コミュニティ活動への参加を促している。米国の多くのライティングセンターは地域的なライティングセンター協会に所属しており、約

10 地域の協会は Web サイトやソーシャルメディアを有し、カンファレンスの開催や、ニューズレターの発行、専門的な活動を後援し、指導および支援を提供している。さらにヨーロッパ (EWCA) や中東・南アフリカ (MENAWCA) の協会もそれぞれの文脈でライティングセンターを支援している。これら地域の協会は、国際ライティングセンター協会 (IWCA) と提携しながら展開している。

本書はライティングセンターで起こり得るさまざまな状況への対応方法を、ケーススタディやチェックリストを用いて実践的に提示している。中には、アラビア語を母語とする学習者と英語を母語とするチューターの事例が含まれる等、日本の文脈に再解釈する必要のある部分もある。しかし、全体的には、活動を始めて日の浅いチューターの指針となるだけでなく、経験のあるチューターやライティングセンターディレクターにとっても、これまでの活動を俯瞰して振り返り、チュータリングやライティングセンターの発展につなげることのできる有益な一冊である。

5. The Longman Guide to Writing Center theory and Practice

ライティングセンターは、レポートや授業発表資料の作成、卒業論文の執筆を指導・支援する組織であり、学生の課題探求、情報収集、論理的思考や表現といった複合的な能力の成長を促している。本書はライティングセンターの理論と実践に焦点を置いて書かれている。

本編は全7章から構成されている。第1章では、ライティングセンターが誕生した「背景と歴史」について、時代も場所も異なる研究者5名の原稿から論じられている。ときに大学やその長との論争に巻き込まれ、ときに社会の潮流に翻弄されつつも、ライティングセンターが「教育の場」へと成長した過程が語られている。本章では、ライティングセンターのチューター、アドミニストレーター、研究者がこれまでの失敗と成功の歴史を顧

み、ライティングセンターの未来を形作ることの重要性を指摘している。

第2章では、ライティングセンターとそこで指導・支援に関わるスタッフのあり方を規定する「理論」にスポットが当てられる。具体的に、「文章ではなく学生に注目するチュータリング」や「チューターと学生の協同学習モデル」といった、基盤となる理論とその構築過程が説明されている。一方、本章は理論の盲信に留まらない重要性を提示している。すなわち、ライティングセンターの理論は場所や文化、ジェンダー、科学技術といった現実の課題から成り立っていることが指摘されている。現在広く普及している理論はライティングセンターの発祥に伴って構築されたものであり、大学組織や社会の変遷の中で変わりうるものであることが述べられている。

第3章では、ライティングセンターの「役割」について論じている。学習支援組織としての立ち位置－役割の細分化や住み分け、正課プログラムとの連携、独立性、行政上の課題等－を中心に、複数の大学の事例を参考にまとめられている。ライティングセンターの役割と立場が複数の要素から決まることは自明であるが、第2章で述べられた理論や各大学のライティングセンターが掲げる教育理念ともかかわるものと捉え、5つの原稿による複数の視点から解釈を試みている。例えば、実際のチュータリングと組織論を区別して議論する、対立する理論を整理する、ライティングセンターと正課プログラムのかかわり方から論じるといった解釈を提示している。さらに、組織内部の議論から学内の他のプログラムや組織、そして学外での役割まで、ライティングセンターの運営・管理者が直面しうる課題とその対応方法を提供している。

第4章では、「チュータリングの理論と実際」がテーマである。チュータリングはライティングセンターの主要な役割であるため、本章は本書の核であり、最も多くの事例が取り上げられている。具体的には、「思考の言語化を促す会話」の理論と

実践、「直接的—間接的、抽象的—具体的な質問と返答」等のチュータリング技術、「単語や文ではなく、文章の構成や理論に着目させる」支援ツールの開発といったテクニカルな話題から「チュータリングの進め方（アジェンダの決定）」「対応が困難な相談者へのアプローチ」「チューターの研修」といった運営上重要な話題まで網羅されている。新任のチューターから経験を重ねたスタッフまで、チュータリングに関わるメンバーにとって有用な事例とその理論的枠組みが提供されている。

つづく第5章から第7章は現在の学習支援が直面する課題を扱っている。第5章ではライティングセンターの「多様性」について議論されている。Cooper (1994)はライティングセンターの規模や役割が大きくなってきているにもかかわらず、旧態依然とした支援方法に留まることの危険性を指摘している。Neff (1994)は、マイノリティや非ネイティブ等の多様な学生、多様なニーズへ対応することを提唱している。

第6章では「ライティングセンターとライティングの全学的なカリキュラム（WAC）との連携」について、大学や運営体制の異なる複数の取組事例をもとに述べられている。WACの支柱的役割を果たす全学的なライティングセンターの事例を中心に上げて議論する一方で、ひとつの学部の組織としてWACへ貢献している事例も紹介されている。本章では、ライティングセンターとカリキュラムの連携のあり方は多様で、答えは常に変わりうることを示しつつも、カリキュラムとのつながりを考え、議論する必要があることを指摘している。

第7章では、近年になって学習支援の文脈に登場した「科学技術」を取り上げている。科学技術を用いた新規の興味深い支援手法やその実践事例が複数紹介されている。特に Harris & Pemberton (1995)によるインターネットを介した同期学習支援、オンラインライティングラボ（OWL）の事例は、今後のライティングセンターのあり方について重要な指針を提供している。

本書の特徴として大きく2点あげられる。1点目は、アカデミック・ライティングの学習支援についてライティングセンターの視点からまとめられていることである。ライティングセンターは米国において1930年代に誕生し、当初は文章作成に不慣れな学生のドロップアウトを防ぐ役割を担っていた。その後、本書で詳述されている全学的な学習支援組織へと発展、認知され、アカデミック・ライティングの全学的なカリキュラム（WAC）との連携が増加している（Kinkead & Harris 1993; Waller, 2002）。米国のライティングセンターは90年近い歴史を経て、学生を継続的に指導・支援する組織へと発展してきた。一方、日本のライティングセンターは2000年代以降に米国からの輸入という形で導入された。そのため、設置当初から全学的な組織と位置付けられる場合が多いものの（吉田ほか 2010）、導入から日が浅く、学内での理解やカリキュラムとの連携が米国ほど深まっていない状況が見られる（木村ほか 2013）。本書は海外の事例を集約したものであるが、日本でこれからライティングセンターを設置する、あるいは今あるライティング支援機能を拡充する場合、本書で議論されているライティングセンターの起源や、障害を乗り越え今に至るその過程、理論や豊富な実践を俯瞰することは非常に有意義なことだろう。

本書の特徴の2点目は、時代や場所、運営体制の異なるライティングセンターの事例が豊富に紹介されていることである。多くの現場と多様な状況から抽出された理論やノウハウを知ることは、読者の大学や置かれている状況に即したライティングセンターの設置、運営を行うことも、あるいはいくつかの事例をもとにライティングセンターのあり方を模索することもできよう。特に、ライティングセンターの理論の中核となっている「文章ではなく学生に注目するチュータリング」や「チューターと学生の協同学習モデル」は指導・支援、運営にかかわる教職員にとって必須の概念である。また、チューターの採用、育成を担当するスタッ

フにとっても、本書は有益な知見となろう。

6. 海外文献から学ぶ日本における学習支援の方向性

本論文中で取り上げた3つの文献からは、北米における学習支援が理論と実践の往還を重視していることがわかる。理論に基づいたチュータリングやチューター研修を推進し、さらに実践での気づきから生成した新しい手法を提案し、学会や研究論文で共有している。理論から実践へ、また実践から理論へと往還させることで、様々なモデルや体系的な研修内容を整備している。その結果、チューターの質を向上し、より効果のあるチュータリングを実施することにつながられていることが示唆された。この取り組みを発展させた仕組みの1つとして、CRLAによるチューターやメンターに対する資格制度が考えられる。資格制度を設けることで、チューターの質を保証するとともに、その質を向上させるための方法が多くの大学による試行錯誤の上に確立されている。しかし、北米の学習支援はリテンションを目的としていることが多く、日本の置かれた状況とは異なる部分がある。北米の知見をどこまで援用し、またどこから日本の独自の視点を組み込んでいくべきかを明確にする必要があるだろう。

またCRLAの資格制度ではチューターの評価活動が求められている。現行では日本の学習支援を行う組織においてチューターの評価を本格的に実施している大学は限られている。しかし、今後チューターの数が増えるにしたがって、チュータリングの質を保証するための評価活動も問われることになるだろう。何を評価項目に設定し、だれがどう評価するのか、その評価は何のために使われるのかなど検討すべき点は多い。

最後に、学習支援におけるICT活用の可能性も重要になるといえる。取り上げた文献ではオンラインラボ、eラーニング等学習支援においてICTが導入されている。日本においても先駆的な大学がオンラインチュータリングを実施しており、今

後さらにこうした取り組みは増加することが予想される。しかしながら、相談データを蓄積したデータベースを分析し、その結果をもとによりよい学習支援を展開するのに関しても十分に議論されていない印象を受けた。これからの展開が求められる分野だといえよう。

これらの文献からは、日本における学習支援が北米のそれよりも遅れていることが受け取れる。今後、多様な学習者が大学に入学した際に、学習支援の取り組みは重要性を増すだろうが、個々の大学の取り組みだけであれば、蓄積できる研究知見は限られている。学習支援に取り組む研究者や実践者が集い、今後の日本における学習支援の将来像を描いていくことが求められる。

参考文献

- Agee, K., Hodges, R. (2012). *Handbook for Training Peer Tutors and Mentors*, Custom Pub.
- Barnett, W. R., Blumner, S. J., (2007). *Longman Guide to Writing Center Theory and Practice*, Longman.
- Brooks, J. (1991). Minimalist tutoring: Making the student do all the work. *Writing Lab Newsletter*, Vol.15, No.6, pp.1-4.
- College Reading and Learning Association (2019) <https://www.crla.net/> (情報閲覧日 2019年1月10日)
- Cooper, M. M., (1994). Really useful knowledge: A cultural studies agenda for writing centers, *The Writing Center Journal*, Vol.14, No.2, pp.97-111.
- Gattis, K. (2000) *User's guide to A look at productive tutoring techniques*. Raleigh, NC: North Carolina State University
- Harris, M., and Michael, P., (1995). Online writing labs (OWLS): A taxonomy of options and issues, *Computers and Compositions*. Vol.12, pp.145-159.

木村友保・佐藤雄太・ムーディ美穂・鈴木稔子・小島由美 (2013) 「日本のライティングセンター調査—日本人のための英語ライティングセンター構築の可能性—」『名古屋外国語大学現代国際学部紀要』, 第9号, pp.127-144.

Kinkead, J. A. and Harris, J. G. (1993). “Writing centers in context: Twelve case studies”, National Council of Teachers of English, Urbana, IL.

Macdonald, R.(2000). *The master tutor: A guide book for more effective tutoring (2nd ed.)*. Williamsville, NY: Cambridge Stanford Study Skills Institute.

文部科学省 (2018) 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/11/1411368.htm. (情報閲覧日 2019年1月17日)

Neff, J., (1994). “Learning disabilities and the writing center”, university,” in Joan, A. M. and Ray, W. (Eds.). *Intersections: Theory-Practice in the Writing Center*, National Council of Teachers of English, pp.81-95.

Ryan, L., Zimmerelli, L. (2016). *The Bedford Guide for Writing Tutors 6th Edition*. Bedford /St. Martin’s.

Ross B. MacDonald, B. R., (1994) . *The Master Tutor: A Guidebook for More Effective Tutoring*, Cambridge Stratford Ltd

Waller, S. C. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity,
<http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html> (情報閲覧日 2019年1月17日)

Toms, M.(2010). *Put the pencil down: Essentials of tutoring*. Raleigh, NC: North Carolina State University

吉田弘子・Johnston, S.・Cornwell, S. (2010) 「大学ライティングセンターに関する考察—その役

割と目的—」『大阪経済大学論集』, 第61巻第3号, pp.99-109.

Wagoner, V.K.(2012). Effectively Onboarding New Staff. in Agee, K., Hodges, R. (Eds.) (2012) *Handbook for Training Peer Tutors and Mentors*, Custom Pub.

(注1) CRLA ではアメリカ合衆国の教育制度に鑑み「Post-secondary education」における学習支援を扱うと提示されているが、本稿では「高等教育」と訳す。

謝辞

輪読会に協力いただきました紺田広明氏、寺島紀衣氏、中井次郎氏に心より感謝申し上げます。

付記

文部科学省科学研究補助金・基盤研究(C)(研究課題番号16K01143), 平成28年度関西大学教育研究高度化促進費「アカデミック・ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出」の一部である。本論文は、4章を千葉と竹中が、5章を多田が担当し、残りを岩崎が執筆した。