

高等教育におけるアカデミック・ライティング力の育成を目指した  
教育システムのデザイン

**The Design of Learning Support Environment  
for Nurturing Academic Writing Skills in Higher Education**

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）

寺島紀衣（関西大学教育開発支援センター）

佐々木楓（関西大学教育推進部）

古川智樹（関西大学国際部）

山田嘉徳（大阪産業大学全学教育機構）

池田佳子（関西大学国際部）

倉田純一（関西大学システム理工学部）

久保田賢一（関西大学総合情報学部）

中澤務（関西大学文学部）

**要旨**

本研究ではライティングセンターによる個別チュータリング、eラーニング教材の開発、オンラインチュータリングを実施することで、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の開発とそのデザイン原則の導出を目指した。個別チュータリングに関しては授業連携による利用が約65%を占め、なかでも初年次教育の利用が多く、教員による利用指示の背景にはライティングセンター教職員との意見交換の機会が影響していることを示した。eラーニング教材に関しては、アカデミック・ライティング力を育むための一定の効果が見受けられた。またオンラインチュータリングに関しては、対面と同様であると感じている学生がいる一方で、構成を考える際に図式化することで理解が深まると考える学生もあり、相談内容に応じて対面が望ましい傾向が指摘された。加えて、学生のコミュニケーションスタイルにより対面とオンラインチュータリングに対する心理的距離が異なるため、両方の環境を整備する必要性が示された。

**キーワード** ライティングセンター、学習支援、オンラインチュータリング、eラーニング教材  
／Writing Center, Learning Support, Online Tutoring, E-learning

**1. はじめに**

大学全入時代を迎え、大学は学習の成果を可視化し、教育の質を保証することが求められている。そのため、各大学は学習成果をどう可視化し、質を保証していくことが望ましいのかを検討している。例えば、IR (Institutional Research) 組織をつくり、入学時調査や卒業時調査、並びにパネ

ル調査を実施したり、入試方法と成績評価のデータの関連性を明らかにしたりする等して、質の保証に取り組んでいる。今後は、可視化された学習成果に対して、大学側がどう対応していくのが求められるといえよう。これまでの成績データやGPA以外の方法で「見えていなかった」「測定できていなかった」学習成果が明らかになった際、学

生の力をさらに伸ばすための学力の質保証への取り組みや、到達目標に達することができなかった学生に対する大学の支援が必要になる。

大学で質を保証すべき能力の一つにライティング力があげられる。学生はレポートを提出し単位を取得することや、卒業論文の提出が卒業の必修となっている学部も多く、大学の質を保証する上で、ライティング力を育むことは重要であるといえる。社会においても、企画書、提案書、議事録等で自らの意見を考え、表現し、発信するライティング力は必要不可欠であるといえる。しかし、ライティング力は高次の認知力になるため、短期間で育むことが容易ではない力である。そのため、初年次教育においてライティング力を育む書き方に関する授業を実施する大学は多く、4年次の卒業演習で卒業論文を執筆するため、書くことを指導する授業も多い。いずれもカリキュラム全体で書くことを扱っているといえる。しかし、限られた授業回で書く力を十分に育むことができない学生も言えるといえよう。2、3年次は、専門科目でレポート提出をすることは求められるが、カリキュラムとして書くことを扱う授業や学部は限られており、書く力に課題を抱える学生もいるといえる。

そこで、日本では先駆的な大学がライティングセンター（以後、WRC とする）を立ち上げて、学生のライティング力を保証し、向上させるための取り組みを実施している。文部科学省の調査「大学における教育内容等の改革状況について（平成27年度）」によると、WRC等、日本語表現力を高めるためのセンターの設置に関しては、平成23年度が45大学（5.9%）であったところ、平成27年度は72大学（9.4%）に増えている。早稲田大学をはじめとし、関西大学、津田塾大学、広島大学等がWRCを立ち上げ、学生のライティング力育成の支援に取り組んでいる。今後こうしたWRCの取り組みをより普及させ、教育の質を保証し、学生の支援をしていくためには、各大学で構築されているライティング力を向上させるための知見を

共有、蓄積する必要がある。そこで本研究では、関西大学のWRCを事例に、高等教育におけるアカデミック・ライティング力を育むための教育システムのデザインについて検討する。

## 2. 研究の目的

本研究の目的は「自ら問題を発見し、その解決方法を考え、論理的な文章で表現し、発信する力の涵養」を目指すアカデミック・ライティング力を育むための教育システムに関するデザイン原則の導出である。具体的には、①チューターが対面で個別のライティング相談に応じるWRCにおける活動、とりわけ正課と連携した個別チュータリング、②「アカデミック・ライティング力」を育むeラーニング教材の開発、③複数キャンパスへのライティング支援の展開を目指したICT活用によるオンラインチュータリング支援を対象に、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に対するデザイン原則を提示する。

## 3. 研究の対象と概要

研究の対象は、関西大学WRC（正式名称は関西大学ライティングラボ）を対象とする。関西大学WRCは、2012年から全学の学生を対象に個別チュータリングを行っている。開設当初は千里山キャンパスのみの支援であったが、現在は高槻キャンパス、高槻ミューズキャンパス、堺キャンパスと全4キャンパスにおいて展開している。相談に対応するチューターは博士課程後期課程の大学院生ならびにPDである。チューターは1回40分のセッションを担当する。そのほかにも教員の希望に沿い授業においてミニセミナーを提供する出張講義、学生が都合の良いときに学べるライティング力を育むためのeラーニング教材、テレビ電話をつかったオンラインチュータリング等を行っている。

## 4. 正課と連動した対面による個別チュータリング

チューターが行う個別チュータリングに関しては、2018年度は960件の相談があった。そのうち、学生による自主訪問型のライティング支援は348件(36.2%)、教職員からの指示や推薦によりWRCを訪問した授業連携型のライティング支援が612件(63.8%)で、授業連携によるWRC訪問が多いことが示された。授業連携型ライティング支援の内訳をみると、約半数の303件(49.5%)が初年次教育科目であり、学生アスリート向けの相談が232件(37.9%)であった。そのほかは卒業論文、専門科目、教職科目に対する授業支援が挙げられた。

初年次教育の連携が多い理由は、まず授業でライティングを扱うことが大きいといえよう。加えて、今年度の授業連携に関してはA学部とB学部の初年次教育の利用が多く挙げられたが、これは、学部の意向を受けWRC教職員が学期開始前に各学部の教職員に対してWRCの役割と意義を話し合う機会を設け、WRCの利用を推奨していたことが影響している。初年次教育の担当者は学期開始前に授業のデザインや運営について話し合う機会がある。その際にWRC教職員が、利用者による相談内容を記録したTEC-systemのデータ分析により明らかにした「初年次生の抱えるライティングにおける課題」「利用者の相談内容」の傾向について話し合う機会を設けている。学部からの推奨もあり、学生にWRCの利用を薦めた教員が多くあったといえる。このようにみると、教職員の推奨によって学生が強制的にWRCに訪れており、自主的な学びにつながっていないという懸念も考えられる。しかし、多田ほか(2019)は、授業連携によってWRCを訪問した学生と、自主的にWRCを訪問した学生を比較分析し、WRCを訪問後、継続して利用する学生に差がないことを指摘している。つまり、授業連携によってWRCを訪れた学生は、その後、自主的にWRCを訪問しており、授業連携がWRCの継続的な利用につながっていることが示されている。授業連携を実施することは、WRCの有用性を経験的に理解した学生が、継続的にWRCを自主的に活

用することのきっかけになっているといえよう。そのためにも、WRCは、学部や教育プログラムの教職員に対して、WRCを利用する学生の利用動向や課題について情報を提供するとともに、どういった授業連携を実施するのが望ましいのかを担当教員と共有することが重要になるといえる。B学部では、授業連携によりWRCの利用を指示した教員やライティングラボのガイダンスを受けた教員9名が卒業演習においてもWRCを推奨しており、卒業演習を履修する4年次生の利用があった(アンケート結果により教員からの勧めでWRCを訪れたとの記述より)。授業連携をした初年次教育において、WRCの存在や意義を認識した教員が4年次にも利用推奨をしている様子が窺われ、初年次教育でのWRC利用を通して、教員によるほかの科目群におけるWRCの利用推奨の広まりが見受けられた。

しかしこれまでの利用実績を見ると、正課との連携(612件)に関しては春学期(431件70.4%)の利用が秋学期(181件29.6%)と比較して圧倒的に多い。これは初年次教育でライティングを扱う授業が多いということがいえる。本来であれば、初年次でレポート作成の基礎を学び、その後、実際の授業時にレポートを執筆するプロセスを通じて、ライティング力を段階的に向上させ、卒業論文を執筆するための土台をつくることが望ましい。しかし、先述の通り、初年次の秋学期以降ならびに4年次の卒業論文執筆までの間においては、レポートライティングそのものに関する授業が少なくなるため、学生のWRC利用についても減少傾向にある。初年次教育だけでは十分にライティング力を育むことが難しい学生が存在することや、学力試験を伴わない推薦入試やAO入試等で大学に進学する学生も増えている。大学全入のユニバーサル時代であり、18歳人口の60%以上が大学に進学する社会となっており、先述したとおり、ライティングを扱う授業を履修しないままでは十分にライティング力を向上させることが容易ではない学生も一部存在することになりかねない。今後は、

ライティング力の質の保証、向上に関しては、WRCによるチュータリングに加えて、レポートを執筆する科目や書く力を育むための授業をどの程度学生が受けてきているのかを分析することで、ライティング力を向上させるためのカリキュラムを整備し、適切な科目にWRCとの授業連携を導入することが望ましいといえよう。

## 5. 「アカデミック・ライティング力」を育む

### eラーニング教材の開発

学習支援には、WRCのように授業外に学生が対面で相談することができる取り組みに加えて、学生が目的を達成することができるように必要な教材を提供することも重要である (Kerstiens1995、岩崎2017)。そこで、対面での個別支援に加えて、学生が都合の良い時間にライティングについて学ぶことができるようにeラーニング教材を開発した。北米では多くの大学がWRCを保有しており、オンラインライティングラボといった名称で (例えば、The Purdue Online Writing Lab 等) ホームページ上にライティングに関する情報やeラーニング教材を提供している。インターネットにアクセスできる環境があれば、大学におらずとも、学生は自宅や通学中に利用できる。また卒論を執筆している学生は4年次であるため、就職活動にも取り組んでいることが多い。就職活動中は大学に通うことが難しい学生もいるが、eラーニング教材を活用すると授業外に学ぶことができる。ほかにも教員が専門科目においてライティングに関する指導をする時間を十分に確保することが難しい場合、反転授業のようにeラーニングを活用することもできる。教員が自分でライティングに関する一連のプロセスを扱った教材を開発するのは容易ではないが、WRCが提供する教材を授業に効果的に組み込めば、正課と正課外を円滑につなげることができる。

開発したeラーニング教材は、5カテゴリー29レッスンで構成されており、各レッスン4~8分程度で閲覧できる動画、資料、小テストを提供し

ている (岩崎ほか2018)。さらに学生の使いやすさを考慮して、「1時間ちょっとで学ぶ論証型レポートライティング10レッスン」「初年次教育コース」「文系卒論コース」「理工系実験レポートコース」「参考文献の達人コース」等、複数のコースを開発した。この教材を評価するため、eラーニング教材を活用した学生を対象に調査を行った (Iwasaki et al. 2018)。具体的には、2017年秋学期にeラーニングを利用した教職科目Cの受講生66名にアンケート調査評価を実施した。教職科目Cでは授業中にレポートライティングを指導する時間を確保することは容易ではない。しかし、教職採用試験においても、教員になってからもライティング力は求められる。そこで、授業外にeラーニング教材を取り入れることで、受講生のアカデミック・ライティング力の向上を目指した。受講生はまず事前アンケートに回答し、その後「1時間ちょっとで学ぶ論証型レポートライティング10レッスン」コースのeラーニング教材を利用した後、事後アンケート調査をうけた。アンケートの質問項目は、レッスンで目標として掲げている項目「基本的なレポートの構成を説明できる」「アウトライン作成の考え方や方法を説明できる」等と、eラーニングの効果と課題等に関して自由記述によって尋ねた。

事前事後のアンケート調査を対応のないt検定を実施したところ、18項目中17項目において有意差が確認された (表1参照)。eラーニング教材が学生のライティング力の向上に役立っていることが示された。

自由記述においても、eラーニング教材を活用し、レポートライティングにおける気づきに関しては、「アウトラインを作ってから書くという意識が足りなかった」「主語と述語のかかり方に少し問題が見られた」「根拠や理由を曖昧に提示していたため、レポートの内容について自信が持てなかったり、曖昧な形になっていた事」等の回答があった。またeラーニング教材を使用し、気が付いた今後の改善点に関しては、「話し言葉と書き言葉の区

表1 eラーニング教材を利用した学生の事前事後アンケート調査の結果

質問項目	事前	事後	SD	SE	t値	有意確率
(1)基本的なレポートの構成を説明できる	2.86	3.84	1.157	.162	-6.049	.000
(2)アウトライン作成の考え方や方法を説明できる	2.49	3.63	1.249	.175	-6.501	.000
(3)パラグラフ・ライティングの基本的な考え方を説明できる	2.53	3.59	1.173	.164	-6.445	.000
(4)タイトル、見出しの基本的な作り方を説明できる	2.98	3.71	1.343	.188	-3.858	.000
(5)自分の文章に適したタイトルや見出しを考えることができる	3.14	3.65	1.239	.173	-2.939	.005
(6)序論に書くことを説明できる	2.98	3.86	1.321	.185	-4.769	.000
(7)問題の背景、レポートの目的、調査の方法で書くこと、配慮すべき点を説明できる	2.92	3.59	1.260	.176	-3.780	.000
(8)本論・結論に書く内容を説明できる	3.14	3.76	1.371	.192	-3.269	.002
(9)本論で書くべき結果と分析考察や、そこで配慮すべき点を説明できる	2.84	3.55	1.270	.178	-3.971	.000
(10)結論で書くべきまとめ、今後の課題や、そこで配慮すべき点を説明できる	3.04	3.69	1.214	.170	-3.807	.000
(11)主張と根拠とはどのようなものかを説明できる	3.31	3.80	1.419	.199	-2.466	.017
(12)説得力のある根拠を提示できる	2.90	3.41	1.377	.193	-2.645	.011
(13)「主語と述語の関係」に注意し、わかりやすい文を書くことができる	3.06	3.65	1.299	.182	-3.234	.002
(14)話し言葉と書き言葉の違いを説明できる	3.33	3.80	1.317	.184	-2.552	.014
(15)文中・文末表現を知り、レポート・論文で使うことができる	3.10	3.53	1.404	.197	-2.195	.033
(16)ナンバリングをどう使えばよいか説明できる	2.43	2.94	1.255	.176	-2.901	.006
(17)レポート、論文で使う具体的な表現を使うことができる	2.86	3.45	1.388	.194	-3.026	.004
(18)参考文献の書き方について理解し、著作物の種類ごとに参考文献を書き分けることができる	3.12	3.43	1.516	.212	-1.477	.146

別をしっかりとる」「文章の構成を考えて書くべきだと思った」「レポート作成の際にまず枠組みから作りしっかりと文章の書き方で内容をまとめることが大事である」等の意見が寄せられた。

本教材は、A 学部の初年次教育においても教員が学生に eラーニング教材の利用を推奨しており、今後も全学的に初年次生のアカデミック・ライティング力を育むための基礎的な教材としての活用が期待されるといえよう。加えて、卒業論文を執筆する4年次生に対しても周知・活用をすすめていく必要があると考えている。

## 6. 複数キャンパスへのライティング支援の展開を目指した ICT 活用によるオンラインチュータリング支援

北米では、ライティング支援への ICT の導入が進んでおり、チューターがテレビ会議を使ってオンラインでレポート相談を受けたり、LMS を使って提出されたレポートにコメントを記述したりして（あるいは音声メッセージを添付して）返却する場合もある。ハワイ大学では離島で学ぶ学生のためにオンラインでのライティング支援が行われている。一方、日本では WRC を設置している大学が 10%程度であり、その中でもオンラインのライティングを実施している大学は限られている。し

かし、Turner (2006) は、オンラインチュータリングと対面のチュータリングを組み合わせることで、ライティング支援の効果がより上がると指摘しており、今後オンラインチュータリングを実施することの可能性も高まるといえよう。

そこで、遠隔でライティング支援を実施し、その効果や課題を同定し、遠隔での効果的な学習支援を充実させる際に求められる ICT 機器等の教育システムや学習支援方略を提示することを試みた。オンラインチュータリングに関しては、テレビ会議システムを活用したリアルタイムによるチュータリングと、提出されたレポートに対してメールや LMS を活用してコメントをつけて返却するリアルタイムではないチュータリングがある。本稿では日本の WRC が実施している対面でのチュータリングに近い、リアルタイムにおけるオンラインチュータリングを取り上げる。

関西大学には複数のキャンパスがあるが、キャンパスによっては大学院生の在籍数に偏りがある。そのため、チューターを確保することが容易ではなく、週 1、2 回程度の開室にとどまっている。そこで、メインキャンパスに配置されているチューターがオンラインチュータリングに取り組むことで、開設日や時間を増やすことを考えた。

2017 年度秋学期に単一キャンパスにおいて専

門演習(ゼミ)を受講していた3年次生12名を対象に試行的にオンラインチュータリングを実施した。Skypeを使い、また事前にGoogle Driveを活用してファイルを共有し、Google Docsの機能を利用して、同じファイルにチューターと学生が同時に書き込める環境を用意した。対象とした学生らは卒業論文の準備として、冬休み明けにプレ卒業論文(1万字程度)の執筆をすることが専門演習の課題となっていた。チュータリング終了後、対面チュータリングとオンラインチュータリングを受けた3年次生12名にインタビュー調査とアンケート調査を実施した。ここでは事後調査として実施したインタビュー調査に対して質的な分析を加えた。インタビューは40-60分程度実施し、半構造的に、チュータリングを受けての感想、オンラインチュータリングと対面チュータリングとの違い等について尋ねた。その後、インタビュー内容を文字起こしし、オンラインチュータリングの効果と課題に分けて、オンラインチュータリングの利点と課題に着目して、カテゴリ化を行った。カテゴリを【】で、インタビュー内容を「」で示す。インタビュー内容に関しては、意味が通じやすいように筆者により()内を一部補足している。

オンラインチュータリングを受けた学生からは、オンラインならではの利点として、まず【画面にメモや書類を表示して、相談ができる】があげられた。学生は、Google Driveで文章を共有することで、レポートのどの箇所について相談をしているのかを具体的に把握することができ、なおかつ、Google Docsの機能を使い、PCの画面に直接メモをすることができる点も対面と違って効果的であったことを述べている。例えば、「Skypeがめっちゃやりやすかったです。Skypeのいいところって、(自分の画面: Skypeにうつさされているチューターと自分のレポートと自分の手元にあるレポート)同時に見れるところがよくなって。資料を同時に映して、いまここをやっているんだよってというのがよかった。Skype 半分開いて、自分の資料も

開いていて。自分も画面を開いていて、資料を開いているんです。メモを書いても、あとから何を書いていたか分からないところがあって。どこのことを言っているのか、訂正箇所もはっきりしていたので、面談とほとんどかわらないんですよね(学生1)」。また、対面では、話している内容が拡散して理解が追い付かなかったと話していた学生が、オンラインであれば、話す内容が焦点化され、理解しやすかったと述べる一面もあった。「(チューターから)難しいことをきかれたときに、どういふことですか?っていわれたときに、対面のほうが色々聞けるから聞きすぎて、パンクするとか、そういう感じでした。でもその、わからないことは聞けるんですけど(学生6)」。加えて【手軽に相談が受けられる】点もオンラインチュータリングの利点として挙げられた。学生からは「自分自身は質はそんなに変わらないかなんかと思ったり。むしろどこでもできるSkypeのありがた感があったかな(学生1)」「あんまり対面とSkypeの違いは感じなかったです(学生6)」といった意見が寄せられた。

一方で、オンラインチュータリングの課題として「対面で、その時は順番に図にして教えてもらったんでわかりやすかったですけど。その点がSkype やったら使いにくかったことはありますけど、話している内容が違っていたんで(学生11)」等相談内容がレポートの構成の際、【図式化して論文の展開を示されると、理解しやすい】という声が挙げられた。全体の構成について相談する場合、イラストで序論、本論、結論の流れを提示する方略が学生にとってわかりやすく、チューターにとっても伝えやすいといえる。こうした内容に関してはオンラインの場合は、チューターが手元でメモを提示する機能を補足し、その画面を共有する機能も必要になるといえる。

また、【Skypeでは表情が伝わりにくいので、反応に戸惑うことがある】という課題も挙げられた。「初対面の人(チューター)やから。あ、今見られてるし、早く答えないと、と思ったり~略~ち

よっと緊張しい（するタイプ）なので、だから Skype はちょっとうーんと感じでした（学生9）。しかし一方で、【Skype で表情が見えなくてもよい、見えないほうが話しやすい】という意見もあった。「(チューターの映像は)とくには必要と思わなかったですね（学生7）」「向こうにとっても気が散ったやろうし。私も顔を見ないほうが、言いやすかった（学生9）」等、相談で扱う内容に加えて、学生のコミュニケーションスタイルによりオンラインチュータリングに対する心理的な距離感が大きく異なることが見受けられた。

加えて【Skype では聞き取りにくいところもあり、対面の方が理解しやすい】という意見も挙げられた。「対面で先生とゼミで話していることだったら、これはこうですかって、すぐに応答できるんですけど、Skype になると、なんか。え？なんていいました？というのも入るので、あんまり、なんか、聞きたいことをも時間内には収まらずという印象はありましたね（学生2）」という意見にもあるように、音声クリアに聞こえない場合や、チューターが学生の発話に対する返答に遅れる場合、学生がストレスを感じている様子が示された。オンラインチュータリングにおける音声や映像が途切れないネット環境を整備することはもちろんのこと、チューターや学生が発言するタイミングや発言する内容を考えている際に間の取り方に配慮する必要性も指摘された。

## 7. まとめと今後の展望・課題

個別のチュータリングに関しては、教職員からの指示や推薦により WRC を訪問した授業連携型のチュータリングが約 65%で、教員からの指示による WRC の訪問が多いことが示された。しかし、その後、学生の自主的な WRC の訪問に影響を与えていることが見受けられた。また授業連携型のチュータリングは初年次教育が最も多く、初年次教育で WRC の利用指示をした教員が 4 年次の卒業演習にも WRC の利用を推奨し、WRC の利用者に広がりが見受けられた。教員による WRC の利用推奨は学

生の自主的な WRC の継続的利用に効果があるといえる。また教員が利用指示を行う背景には WRC の教職員との意見共有の機会を持つことの重要性が示された。

e ラーニングに関しては、基礎的なアカデミック・ライティングの育成に関して統計的に有意な効果が見られた。学生が主体的に活用することに加えて、教員が授業の補助的なツールとして用いることにより、正課と正課外を連携させることにつながるといえる。

オンラインチュータリングに関しては、対面との質が変わらない、レポートの相談箇所がわかりやすく、メモも取りやすいという効果が示された一方で、相談する内容を図式化することで理解が深まるという意見があり、相談内容によっては対面の方が望ましいことが指摘された。また、学生のコミュニケーションスタイルにより、オンラインチュータリングに心理的な距離を感じるのかどうかに関する差が見受けられた。そのため、学生が対面とオンラインチュータリングを選択して、セッションを受けることができる環境を整備する必要があることが示された。

今後は対象とする事例を増やし、チュータリングの方略について知見を深めるとともに、教材の改善に取り組む必要がある。加えて、アカデミック・ライティングを育むためにこれらの教育システムを広く普及していくための方略を検討し、大学全体としてアカデミック・ライティング力の向上に取り組んでいく必要がある。

付記

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。

謝辞

調査に協力いただきました方々、ライティングチューターの方々に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 岩崎千晶・千葉美保子・遠海友紀・嶋田みのり・村上正行 (2017) 「ラーニングコモンズを主軸とした学習環境・学習支援のデザインを考える」『大学教育学会誌』, 第 39 巻第 2 号, pp. 105-109.
- 岩崎千晶 (2018) 「高等教育における ICT を活用したライティング支援の方法—次世代を担う WRC の学習環境を考える—」『関西大学高等教育研究』, 第 9 号, pp. 27-36.
- Iwasaki, C., Tada, Y., Sasaki, K., Furukawa, T., Yamada, Y., Nakazawa, T., Ikezawa, T. (2018). “Development and Assessment of E-learning for Academic Writing: Learning Support or Writing Centers,” *2018 International Symposium on Educational Technology*, pp.43-46.
- Kerstiens, G. (1995). “A Taxonomy of Learning Support Services,” in Mioduski, S. and G. Enright (Eds.). *Proceedings of the 15th and 16th Annual Institutes for Learning Assistance Professionals*, pp.48-51.
- 文部科学省 (2015) 「大学における教育内容等の改革状況について (平成 27 年度)」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm) (参照日 2019.01.18)
- 多田泰紘・岩崎千晶・中澤務 (2019) 「ライティングセンターと教員の連携がプロセスに沿った継続的なライティング学習に与える影響」『大学教育学会誌』, 第 40 巻第 2 号, pp. 46-53.
- The Purdue University Online Writing Lab  
[https://owl.purdue.edu/owl/purdue\\_owl.html](https://owl.purdue.edu/owl/purdue_owl.html)  
(情報閲覧日 2019 年 2 月 18 日)
- Turner, A (2006). Re-engineering the North American Writing Center Model in East Asia. *Praxis: A Writing Center*, 3(2): n. pag.