

ライティングサポートデスクにおける チューター研修の実践報告

—他者との対話と共有による意識の変化に着目して—

増地 ひとみ
MASUJI Hitomi

1. はじめに

愛知淑徳大学初年次教育部門では、学生の「書くこと」全般を支援する施設としてライティングサポートデスク（以下「WSD」）を開設している。WSDでは、相談者である学生が主体的に考え、修正方法を見いだせるよう、学生との対話を重視して支援を行っている¹⁾。そのような支援を実現するには一定の技術が必要とされる。そのため、WSDにおいて相談業務に当たるチューター（支援者）²⁾は、質の高い支援を実践するべく、さまざまな研修によって研鑽を積んでいる。

それらの研修のうち、本稿では2017年度の前期末に行った集合研修を取り上げる。この研修では、チューターが自身の実践を振り返って省察した後、他者（他のチューター）との対話を通して実践知を共有し、その後に再度自身の実践を省察するというプロセスを取り入れた。本稿が目にするのは、2度行った省察の内容において見られた変化、つまり他者との対話と共有がチューターにもたらした変化である。

本稿ではまず、日本の大学のライティング支援施設におけるチューターの役割と、チューター研修に関する先行研究、本学WSDの取り組みについて述べる。続いて、前期末の集合研修について報告を行う。集合研修を通してチューターの意識がどのように変化したのかを考察し、チューター育成のための今後の課題と展望を述べる。

2. 日本の大学のライティング支援施設における チューターの役割と、研修に関する先行研究

2.1 ライティング支援施設におけるチューターの役割

学生の「書く力」を育成するためのライティング支援施設が日本の大学でも設置されるようになり、活動報告や実践報告が公開されてきた³⁾。また、ライティング支援施設の情報をホームページで発信している大学も多い⁴⁾。以上のような先行研究や情報からは、施設の運営に関わる理念や指導方針を確認することができる。それらを概観すると、日本の大学におけるライティング支援施設の指導方針には共通した方向性がある。「対話を通して」「学生の書く力を育成する」ことを旨とし、「文章そのものを一方的に添削はしない」というものである⁵⁾。冒頭に

述べたとおり、本学WSDも同じ方針を掲げている。

つまり、ライティングの支援に当たるチューターに求められる役割は、添削をして一方的に答えを与えるのではなく、対話によって書き手の考えを引き出したり気づきを促したりすることなのである。そのためには、書き手の文章を的確に診断する能力に加え、「ライティング支援」という場面に特化した対話の能力が必要とされる。

2.2 チューター研修に関する先行研究

上記のような役割をチューターに担わせるにあたっては、研修が不可欠である。チューターを育成するための研修が、ライティング支援施設における最重要課題であるとの指摘もある⁶⁾。したがって、どの大学のライティング支援施設においても、チューター研修には注力しているものと想像できる。しかしながら、ライティング支援施設におけるチューター研修に関する報告はあまりなされていない。ライティング支援施設の開設および活動報告の一環として研修の内容にも触れるもの⁷⁾や、チューターの意識や課題を明らかにし、研修の提案につなげる論考⁸⁾などは存在する。また、ライティング以外の学習を支援するチューターの研修に関しては、報告がなされている⁹⁾。しかし、個々のライティング支援施設におけるチューター研修の内容に焦点を当てた具体的な実践報告は、ほとんど存在しない。

各大学のライティング支援施設が実施しているチューター研修の取り組みと成果を発信し、その知見を蓄積・共有することには、支援の質を高める上で大きな意義があると考えられる。本稿は以上の問題意識のもと、研修の実践報告を行うものである。

3. 本学WSDの取り組みと2017年前期の支援状況

研修の具体的な報告に先立ち、本学WSDにおけるチューターの活動に関して概要を述べる¹⁰⁾。2017年度前期には、学部生チューター16名、大学院生チューター2名、アドバイザーと呼ばれる社会人のベテランチューター5名が、のべ1,687人の利用者の相談業務に当たった。学部生チューターは、いずれも相談業務を2017年度に初めて担当した新人である。以下、本稿における

「チューター」には学部生、大学院生、アドバイザーの全てを含むが、特にアドバイザーとチューターとを分けて捉える必要がある際には「アドバイザー」の呼称も用いる。また、学部生と大学院生を区別する時は、「学部生チューター」「大学院生チューター」とする。近年、大学の学習支援において学部生ピアチューターが活躍する事例は多数報告されている。しかし、支援対象をライティングに限定するならば、学部生がチューターを務めるライティング支援施設は、名桜大学ほか数例が確認されるにとどまる。本学の取り組みは全国的に見ても珍しく、先駆的な事例なのである。

本学では初年次生を対象とした必修科目「日本語表現 T1」（以下「T1」）を開講しており、前期の WSD 利用者の大半は、この T1 で課された課題を持ち込む 1 年生である。WSD での相談時間は通常 30 分であるが、T1 の小論文課題が課される時期には利用者が殺到する。そのため、2017 年の前期には、1 回あたりの相談時間を 20 分に短縮し、初年次教育部門の教員も動員して支援に当たった。それでも WSD の外には 15 人以上の「順番待ち学生」の列ができるなど、混乱の様相を呈した。WSD の室内も、20 分の相談時間を最大限（以上）に活用して「点数を 1 点でも上げたい」とチューターに食らいつく利用学生でごった返し、修羅場と化した。WSD ではこの小論文課題が課される時期を「繁忙期」と呼ぶが、T1 では半期のうちに 3 回の小論文課題が出るため、この繁忙期が 3 度訪れるのである。そのような状況下では、対話による指導の実現などは望むべくもなく、掲げた理念と現実とのギャップに戸惑いながらも、チューターたちは必死に後輩の指導に専心していた。「添削はしない」と謳いながらも、やむを得ず添削に等しい結果となることもある。

前期に行う研修は、そのような利用者と WSD の状況とを想定した内容となる。学部生チューターが主要メンバーである WSD では、全員が集まって集合研修を行う時間を授業期間中に確保することは困難である。そのため、繁忙期が訪れる前に、筆者を含む担当教員 2 名が分担して、チューター 1～2 名ずつに対して個別に研修を行った¹¹⁾。そして前期授業期間が終了した後の 7 月 31 日に、初めて全員が一堂に会しての集合研修を行うことができたのである。本稿は、この集合研修における実践を報告するものである。

4. 2017年度前期末 全体研修

4.1 全体研修の目的、意図

先述したとおり、学部生チューターが中心の WSD では、全員が集まって集合研修を行える機会は極めて貴重である。また、3 度の繁忙期を無我夢中で駆け抜けたチューターたちには、自身の実践を振り返って省察する

機会がなかった。さらには、そもそも研修の絶対量が少なく、十分な研修を施す前にチューターを現場に出さざるを得なかったという運営側の問題と反省も存在していた。

そこで 2017 年度前期末の全体研修（以下「全体研修」）では、《チューターが自身の実践を振り返る機会を提供する》ことと、集合研修のメリットを活かし《他者との対話と実践知の共有により振り返りを深める》ことを意図して、個人作業とグループワークを行った。以下に、研修の大まかな流れと、対話と共有によるチューターの意識の変化に関して述べる。

4.2 全体研修の概要

全体研修は以下の①②③の流れで行った。

①振り返り（個人作業）

まず、チューター自身に前期の実践を省察させた。具体的には、下記の質問に対する答えを、各人がワークシートに記入した。研修当日の時間短縮のため、チューター全員に事前にメールを送り、「全体研修に先立ってこの質問への答えを考えてくるよう」指示しておいた。

Q. 現時点における、チューターとしての自分の課題は何だと思いますか？

②実践的研修「文章診断とセッションの計画」（個人作業およびグループワーク）

最初に個人作業を行った。素材として、実際に持ち込まれた T1 の小論文（全員が同一のもの）を用いた。各自が文章診断を行った上で、セッションの計画を立てた。具体的には、自分がセッションを担当するとしたら「どのような順序で」行うか、また「何を」行うか、行動（質問、説明など）とその具体的な内容を記述させた。また、その順序や行動を取る理由も記入させた。書き手の状況も設定し（繁忙期の利用、締め切りは 4 日後）、全員が同じ設定のもとでセッションの計画を立てるようにした。

次に、グループワークを行った。各自の文章診断の結果とセッションの計画をグループメンバー間ですり合わせ、意見を交換した。対話を通して、同僚や先輩と実践知を共有させるのが目的である。この作業にあたってはグループ編成に注意を払い、各グループが多様なメンバーで構成されるよう配慮した。4 人で 1 グループとし、各グループにアドバイザー（またはそれに準ずる能力を持つ大学院生チューター）1 名を配した。そして、普段の勤務中には交流することが少ない（シフトが異なる）チューター、所属学部が異なるチューター、経験したセッション数の異なるチューターがそれぞれのグループに満遍なく入るようにした。

③振り返り（個人作業）

②のグループワークの後、再度自身の実践を省察させた。以下の質問に対し、各チューターがワークシートに

答えを記入した。

Q. 本日の研修における気づきや学びを踏まえ、チューターとしての自分の課題は何だと思いませんか？

最後に、来学期はどのような技術を身につける必要があるかについて、上の質問とは別項目で記述させた。

4.3 グループワーク前後における課題への認識の変化

4.2で示した2度の振り返り(①と③のQに基づく省察)によって、チューター自身が認識した課題がどのように変化したのかを表1に示す。紙面の都合上、アドバイザーとそれに準ずる経験と能力を有する大学院生

表1 「Q. チューターとしての自分の課題は何か」 に対するチューターの記述

チューター	グループワーク前	グループワーク後
A	端的に説明する力の不足。時間が短いと言いたいことを押し付ける形になってしまった。	・相談者の言いたいことを引き出す。 ・相談者の選択肢を増やす。 ・全て説明するのではなく、相談者にやらせて成長を促す。
B	・短い時間で相談者の困っていることを正確に聞き出し、解決すること。 ・相談者の気付いていない問題点を発見すること。	・臨機応変にセッションの順番を変更すること。 ・相談者の悩みを解消するためのセッションの手順の作り方。
C	・文章診断(迷い) ・アドバイザーに聞かずに解決できる知識の獲得。 ・相談者の話を聞き出し、問題点を早く見つけ出す。	・相談者の要望を重視する。その上で自分が気になった点を見る。
D	・文章診断後の改善策を思いつきにくい。 ・改善策の言語化、相談者から引き出す質問の仕方。	・ほめてなかった。 ・相談内容を無視して自分の気づいたことを一方的に言うことが多かったため、相談内容には必ず触れる。
E	・書き手のわからない所を取り違える時あり。思い込み。 ・書き手の理解度に応じた言葉づかいや言葉の選び方。	・相談者の要求事項を自分の考えのみで判断している。 ・焦ると早口になったり文章が支離滅裂に。 ・質問の仕方(yes・noで答えられる質問でないため、答えるににくい時もある。)
F	・セッションにムダな時間が多い、説明が回りくどい。(相談時間の割にウェルカムシートの下欄に書けることが少なめ。)	・何がいちばん大切なことか見極める力。 ・どうすればもっと喜んでもらえるのか、もっと考える。
G	すぐに問題点を見つけ出し、最も修正が必要な所を的確に相談者に伝えられない。(もっと研修することで20分びったりで終わることが出来る。)	・時間配分に気をつける。(研修で話を聞いて、音読ではなく黙読でもいいかもしれないと思った。) ・相談者による柔軟な対応。 ・手持ちぶさたにならないように気をつける。
H	・適切な文章診断。 ・成長を促せているか。話を聞き、一方的な診断になることを防ぎたい。	一方的で考えさせていない。もっと共に考える。自分で気づいて、一緒に直し、理解することに意味があるのでは。
I	・焦る、本当に書きたいことが聞き出せない、答えるににくい質問の仕方だった。 ・多様な学生への対応にとまどい。	・質問の仕方、態度、知識。
J	・成長を促すための働きかけの不足。(自分がこう思う、感じるということ伝えることが多い。質問する、聞くことをさらにする必要あり。)	・成長を促すための働きかけの不足。(発問、問いかけを多く。) ・ほめる、やる気にさせる。
K	効率良く伝えることができない。(話がいろいろな箇所やレベルに移りながら伝えてしまう。)	・こう修正すべきという自分のマニュアルがあって、そこに向かってしまう。 ・ウェルカムシートを活用して相談者が何に困っているのかを把握するよう努める。
L	文章診断、結果のわかりやすい説明、時間の有効活用。	はじめにセッションの計画を伝えることで不安を与えずに進められる。わかりやすいセッション、説明が欠けている。
M	技術に自信がない。そのためセッションの時間が長い。短時間で的確にアドバイスできない。	みなさんの話を聞いて、問題点をはっきりさせていないセッションをしていたと感じた。相談者にもっと考えさせる、自信を持って言い切る。
N	沈黙、説明の仕方、文章診断のスピード。	優先順位、文章診断のスピードと正確性の両立。
O	質問力! 私のアドバイスを押しつけるのではなく、何を書きたいのか、どうしてこう考えたのかなどを引き出す力がもう少し欲しい。	来室者の一番求めていることをくみ取る、質問の仕方。
P	・相談者が解決したいと思っていることをなるべく早く理解する。 ・指摘する優先順位を正しく把握する。 ・話しやすい雰囲気になるようにする。	ウェルカムシートの相談内容を優先しながら、セッションをできるようにする。
Q	・文章診断のスピード。 ・話を聞きながら順を追って説明できない。 ・類語の数が少ない。	・相談者の文章での優先順位を迅速に決める。 ・適切な指摘ができていない。

※「ウェルカムシート」は、来室した相談者が相談内容等の情報を記入するシートである。チューターは、相談後に対応内容を記入する。

チューターによる記述は省略する¹²⁾。データ数が少ないためコーディングやカテゴリー化は行わず、要約したものをグループワーク前後の各々について示す。

4.4 他者との対話と共有によるチューターの意識の変化

表1を見ると、いずれのチューターにおいても、グループワークの前後において自身の課題に対する捉え方が変化しているのがわかる。変化は「知識・技術」と「意識」との両面において見られ、その内容はバリエーションに富む。「知識・技術」面では、グループワーク後に新たに知識不足を認識したチューター(I)や、質問の仕方に新たな課題を見いだしたチューター(E)、グループワーク前後の双方で「質問」を挙げるチューター(I、J、

O)がいた。本稿が着目する意識の面では、大きな傾向として、グループワーク後の記述には相談者を尊重する内容が目立つ(A~H、J~M、O、P)。グループワークの前には「文章診断」や「説明の仕方」など、自身の技術に関わる記述をしていたチューターが、グループワークの後には「相談者の要望を重視」(C)、「不安を与えずに進められる」(L)など、相談者の立場からの、つまり他者意識を伴った分析を自身の課題に対して行っている。チューターAの例には、「(自分が)説明する力」から「(相談者の言いたいことを)引き出す力」へと、獲得すべき力の志向性が180度転換している様子が顕著に現れている。いずれのチューターにおいても、多かれ少なかれ、自己へ向かっていた意識が他者へとシフトし、

「相談者主体」を意識するようになったと言えるだろう。グループワークの後に「みなさんのを聞いて」(M)、「研修で話を聞いて」(G)と明言しているチューターがいるように、他者との対話と実践知の共有が各チューターの気づきを促し、振り返りの質を高めたものと考えられる。そして特に重要なことは、チューターたちの意識が「相談者が主体的に考え、修正方法を見いだせるよう、対話によって導く」というWSDの理念に沿った方向に変化している点である。

筆者が全体研修にグループワークを取り入れたのは、チューター自身が「対話と共有」の効果を実際に体験して肌感覚として知ること、WSDを利用する書き手に対して同様の支援を実現しやすくなると考えたからである。対話と共有によって新たな視点を得たり、振り返りの内容が深まったり広がったりすることを身をもって体験したチューターは、より自信をもって支援にあたることができるであろう。表1のチューターの記述からは、今述べたような対話と共有による効果が、チューターの意識の内に芽生えたことがうかがわれる。

5. おわりに

本稿では、日本の大学のライティング支援施設におけるチューターの役割と、チューター研修に関する先行研究について述べ、本学WSDの全体研修における実践を報告した。そして、研修のグループワークにおける他者との対話と実践知の共有によって、チューターの意識が変化した様子を示した。今後は、グループワークにおいてどのような対話や働きかけが行われているのかを明らかにすることで、新人チューターを指導する先輩チューターやアドバイザーの育成に役立てることができるであろう。

本学のWSDのような学部生チューター中心のライティング支援施設においては、チューターを育成するにあたり、大学院生がチューターを務める他大学の施設とは異なる課題が多々存在する。例えば、全体研修の時間が確保しにくいことはその一つである。全体研修という場が準備されなくても、チューターたちが能動的に実践の省察や他者との対話を行い、成長を実感できる仕組みづくりが今後の課題である。また、ライティング支援施設に共通の課題として、研修の場で言語化・表出されるチューターの実践知を蓄積し、次代に継承していく仕組みの構築が必要である。各大学のライティング支援施設がその実践を発信し、共有することも求められている。本稿はその営みの一つであり、今後も実践報告は継続していきたいと考えている。

注

1 永井聖剛ほか「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』（『愛知淑徳大学論集 メディアプロデュース学部篇』第6号、2016年）。
- 2 ライティング支援施設における支援者の名称は大学によって異なり、本学では「チューター」を使用している。本稿では、「ライティング支援施設における支援者」全般を示す語として「チューター」を用いる。
 - 3 佐渡島紗織「大学における「書くこと」の支援—早稲田大学国際教養学部における「ライティング・センター」の発足」（『全国大学国語教育学会発表要旨集』109、2005年）を端緒に、近年では菅野敦志・真喜屋美樹「名桜大学ライティングセンターの挑戦—設置準備と他大学視察を中心に」（『名桜大学紀要』21、2016年）などがある。関西大学と津田塾大学の「大学間連携共同教育推進事業」によるライティング支援も知られる。
 - 4 例えば「追手門学院大学ライティングセンター」<https://www.otemon.ac.jp/facilities/education/writingcenter.html>や「明治学院大学ライティング支援カウンター」<https://www.meijigakuin.ac.jp/campuslife/lectures/writing/>等（共に2018年1月27日閲覧）。
 - 5 大学によって表現は異なるが、ここに挙げた方向性は共通している。これは、日本におけるライティング支援施設の草分けとして知られる早稲田大学ライティング・センターの理念を、他大学も踏襲していることによると考えられる。もともとはライティング支援施設発祥の地であるアメリカから輸入された理念である。
 - 6 太田裕子・ドイル綾子・坂本麻裕子・佐渡島紗織「ライティング・センターにおける新人チューターの課題—新人研修ワークシートの内容分析」（『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5、2013年）。
 - 7 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』61(12)、2011年）など。佐渡島紗織ほか編（『文章チュータリングの理念と実践』ひつじ書房、2013年）でも研修について述べられている。
 - 8 注6に同じ。
 - 9 岩崎千晶「ふりかえりを取り入れたラーニングアシスタント研修プログラムのデザイン」（『関西大学高等教育研究』8、2017年）。
 - 10 WSD開設の経緯については、注1に挙げた永井ほかを参照。また、2017年度のWSD利用状況等については、本誌「平成29年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告」を参照。
 - 11 研修については、本誌「平成29年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告」5.7も参照。
 - 12 大学院生2名のうち1名は新人のため、含まれている。なお、表1の記述はチューターの許可を得て掲載している。チューターの皆さんにお礼申し上げます。